RUCH PEDAGOGICZNY

1–2

ROK XXXIV (LXVI) STYCZEŃ–KWIECIEŃ 1992

WARSZAWA

KOMITET REDAKCYJNY

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

Redaktor techniczny:
Urszula Jakubowska

RADA REDAKCYJNA

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

ADRES REDAKCJI

00-389 Warszawa, ul. Smulikowskiego 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 (uczelni, szkoły, instytucji). Autorzy recenzji, przeglądu czasopism i materiałów do kroniki podają swoje imię i nazwisko pod tekstem nadsyłanego materiału.

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

Każda recenzja powinna rozpoczynać się od podania następujących informacji: a) imię i nazwisko 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 JSSN 0483-4992

Nr indeksu 37492

Skład i druk Zakład Poligraficzny „Interster", Warszawa, ul. Zamoyskiego 4

RUCH PEDAGOGICZNY

1–2

ROK XXXIV (LXVI) STYCZEŃ–KWIECIEŃ 1992

WARSZAWA

SPIS TREŚCI

80 lat „Ruchu Pedagogicznego" 3

ARTYKUŁY

M. CZEREPANIAK-WALCZAK: Kompetencje emancypacyjne młodzieży jako kategoria pedagogiczna 7
CZ. WIŚNIEWSKI: Warunki podmiotowego funkcjonowania wychowawcy i wychowanka w procesie wychowania 17
J. REMBOWSKI: Poczucie samotności (przegląd badań) 26

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

G. KOĆ-SENIUCH: Etos i etnos – wartości szczególne w edukacji nauczycielskiej 41
A. RUMIŃSKI: Kandydaci na nauczycieli i ich wartości życiowe 51
A. MACIARZ: Wiedza i przekonania nauczycieli szkół masowych o dzieciach niepełnosprawnych 57

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

A. PLUTA: O uprawianej pedagogicznie dydaktyce (cz. II): Dydaktyka krytyczna S. Hessena aksjologicznym projektem nietradycyjnego kształcenia 63

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

J. RUTKOWIAK: Idea „Whole Language" a zagadnienie cichego czytania ze zrozumieniem 73
B. MAJER-GEMIŃSKA: Rozumienie tekstów przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym – stan i uwarunkowania 81
S. SEUL: Potrzeba aprobaty społecznej nauczycieli i klimat emocjonalny a inicjowanie interakcji przez uczniów 90
J. GÓRNIKIEWICZ, J. ŻUCHOWSKI: Młodzież akademicka wobec problemu tolerancji religijnej i etnicznej. Próba diagnozy 96
J. KOSTKIEWICZ: Działania nauczycieli zmierzające do uzupełniania braków w wiadomościach i umiejętnościach początkujących licealistów 103

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

B. HISZPAŃSKA: Refleksja o wartościach i związanych z nimi problemach edukacyjnych 111
E. OGRODZKA-MAZUR: Osobowościowo-twórcze wartości małych form teatralnych w edukacji wczesnoszkolnej 116

RECENZJE KSIĄŻEK

K. DENEK: B. Niemierko: Pomiar sprawdzający w dydaktyce 125
J. STOCHMIAŁEK: Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku (pod. red. A. Radziewicza-Winnickiego) 132
D. ZDYBEL: M. Filipiak (red.): Edukacja wobec wyznań przyszłości 134
A. ZAJĄC: W. Strykowski (red.): Wideo interaktywne w kształceniu multimedialnym 137
S. TOKARSKI: L. Niebrzydowski: Psychologia przyjaźni i otwartości młodzieży i dorosłych 142
W. DRÓŻKA: J. Nowak (red.): Przemiany zawodu nauczycielskiego 145

80 LAT „RUCHU PEDAGOGICZNEGO"
(OD REDAKCJI)

Mija osiemdziesiąty rok istnienia „Ruchu Pedagogicznego". Pierwszy zeszyt naszego czasopisma ukazał się w roku 1912 w Krakowie. Inicjatorem powołania „Ruchu" był Henryk Rowid, który też przez wiele lat – pełnił bowiem tę funkcję do roku 1933 – kierował pracami redakcji jako redaktor naczelny.

Dzieje najstarszego dziś czasopisma pedagogicznego w Polsce były – co zrozumiałe – silnie związane z losami całego narodu. Przypomnijmy niektóre fakty z historii „Ruchu Pedagogicznego". Zapewne nie wszyscy wieloletni Czytelnicy dotarli do numeru 4 z roku 1987 (w numerze tym przedstawione zostały podstawowe informacje o przeszłości czasopisma), przybyło wielu nowych Czytelników, którym pragniemy przybliżyć dzieje czasopisma. Oto krótki szkic o jego minionych latach:

Powstałe jeszcze w okresie zaborów służyło krzewieniu nowych idei pedagogicznych i podnoszeniu kwalifikacji nauczycielstwa polskiego. Wybuch pierwszej wojny światowej przerwał wydawanie „Ruchu Pedagogicznego" na prawie trzy lata. Już w roku 1917 czasopismo znowu ukazało się w Krakowie, doczekało niepodległości Polski i stało się w okresie II Rzeczypospolitej organem teoretycznym Związku Nauczycielstwa Polskiego. Od roku 1953 wydawane było w Warszawie.

Znaczny wpływ na treść i kształt „Ruchu Pedagogicznego" wywarł wspomniany już pierwszy jego redaktor naczelny – H. Rowid. Nadał On czasopismu szeroki profil tematyczny, wyznaczył szczególne powinności w zakresie upowszechniania najnowszych idei pedagogicznych i ożywiania ruchu intelektualnego dotyczącego kwestii oświatowych i społecznych. Po H. Rowidzie czasopismo redagowali Marian Odrzywolski i Halina Kowalewska (Hoffmanowa), a następnie Albin Jakiel. Współpracowali z redakcją wybitni polscy pedagogowie tamtych lat – m.in. J. W. Dawid, M. Falski, Z. Mysłakowski, H. Radlińska.

Na łamach „Ruchu" znajdowały odbicie najnowsze prądy oświatowe, rozmaite spory teoretyczne, propozycje ulepszania praktyki pedagogicznej. Drukowano liczne rozprawy z zakresu filozofii, historii wychowania, psychologii, teorii nauczania i wychowania, pedeutologii i metodyk szczegółowych. Ważne miejsce zajmowały teksty traktujące o nowościach w teorii i praktyce edukacyjnej – podkreślał to podtytuł „Ruchu" – „czasopismo poświęcone nowym prądom w wychowaniu i nauczaniu".

Niełatwe okazały się losy czasopisma po drugiej wojnie światowej. Wznowione w roku 1945 zostało po pięciu latach – w roku 1950 – decyzją adminis-

tracyjną połączone z „Nową Szkołą". Redaktorami naczelnymi byli Maria Grzegorzewska i Zygmunt Mysłakowski. Od roku 1959 „Ruch Pedagogiczny" znowu ukazuje się – z przerwą w roku 1982 – jako odrębne czasopismo. Pracami redakcji kierowali kolejno Józef Kwiatek, Wacław Wojtyński i Stefan Słomkiewicz. Od roku 1984 zaszczyt redagowania tego zasłużonego czasopisma przypada niżej podpisanemu autorowi tej noty odredakcyjnej.

Współpracownikami i autorami „Ruchu Pedagogicznego" byli i są niemal wszyscy najwybitniejsi pedagogowie, a także przedstawiciele innych nauk. Współtwórcami są – co stale podkreślamy – liczni nauczyciele, pracownicy różnych instytucji oświatowych, członkowie szeroko rozumianej społeczności nauczycielskiej. Na łamach czasopisma publikują autorzy reprezentujący rozmaite orientacje teoretyczne, różne poglądy i przekonania, różne środowiska akademickie i nauczycielskie. Od lat redakcja hołduje zasadzie otwartości na różnorodne prądy pedagogiczne.

Tradycyjnie wiele miejsca poświęcamy tendencjom przemian oświatowych, podstawowym zagadnieniom kształcenia i wychowania, kwestiom zawodu nauczycielskiego, teorii i praktyki metodologii badań pedagogicznych. Poczesne miejsce zajmują także sprawy nowatorstwa pedagogicznego, innowacji oświatoych. Staramy się – nawiązując do przesłań Twórców czasopisma – ożywiać ruch intelektualny wokół problemów nauk pedagogicznych i oświaty. Cenimy krytyczny ogląd rzeczywistości edukacyjnej, wolne od koniunkturalizmu spojrzenie na współczesną pedagogikę, niezależność i oryginalność poglądów. Chętnie podejmujemy zagadnienia metodyczne – biorąc pod uwagę zarówno długą tradycję czasopisma, jak i dzisiejsze potrzeby i oczekiwania nauczycieli.

Osiemdziesiąty rok istnienia „Ruchu Pedagogicznego" – jak bywało to już wielokrotnie w jego historii – nie jest czasem łatwym dla redakcji. Trudności finansowe – nękające wiele periodyków naukowych i oświatowych – nie omijają i naszego czasopisma. Trudności te sprawiły, że już ponad roku temu przerwany został długotrwały mariaż „Ruchu" z „Naszą Księgarnią" – oficyną od lat wydającą czasopismo. Związek Nauczycielstwa Polskiego, który już od okresu międzywojennego patronował „Ruchowi" i finansował jego wydawanie, powierzył w roku ubiegłym druk czasopisma Wydawnictwom Pedagogicznym ZNP. I w tym przypadku koszty okazały się zbyt wysokie. Niezwykle dotkliwe było dwukrotne w ostatnich latach przerwanie naszych więzi z Prenumeratorami. Sieć prenumeraty i kolportażu została najpierw zerwana przez likwidację RSW „Książka–Prasa–Ruch" (nie udostępniono nam nawet listy Prenumeratorów), a następnie Wydawnictwa Pedagogiczne ZNP zerwały związki z odnowioną grupą Prenumeratorów. Zmiany organizacji kolportażu znacznie skomplikowały dotarcie do egzemplarzy czasopisma. Wiosną 1992 roku Prezydium ZG ZNP podjęło decyzję o wstrzymaniu finansowania druku „Ruch Pedagogicznego". Niniejszy zeszyt jest jeszcze wyjątkowo sponsorowany przez ZNP, za co pragniemy wyrazić podziękowanie Kierownictwu Związku.

Miejsce „Ruchu" w czasopiśmiennictwie pedagogicznym, duża liczba Czytelników i Autorów, stosunkowo obfity napływ interesujących tekstów – co w sumie upoważnia do przekonania o sensowności utrzymywania tytułu na

rynku wydawniczym – skłoniły Komitet Redakcyjny i Radę Redakcyjną do podjęcia starań umożliwiających dalsze ukazywanie się czasopisma. Kolejne zeszyty będą sponsorowane przez instytucje, grupy społeczne, osoby prywatne. W roku 1992 – podobnie jak w latach ubiegłych – ukazać się mają kolejne podwójne zeszyty.

Obecnie zabiegamy o środki na wydawanie „Ruchu Pedagogicznego" w roku przyszłym. Liczymy na autentyczną pomoc w sponsorowaniu, redagowaniu i upowszechnianiu czasopisma. Zapraszamy do współpracy! Apelujemy o wspólne działania na rzecz zachowania polskiego czasopiśmiennictwa ogólnopedagogicznego – w tym o zachowanie ciągłości ukazywania się „Ruchu Pedagogicznego"!

TADEUSZ LEWOWICKI

ARTYKUŁY

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK
Uniwersytet Szczeciński

KOMPETENCJE EMANCYPACYJNE MŁODZIEŻY JAKO KATEGORIA PEDAGOGICZNA

I. Wprowadzenie

Rozważania o podmiotowości człowieka prowadzą do wyodrębnienia szczególnego procesu nabywania kompetencji podmiotu – emancypacji. W polskiej tradycji językowej pojęcie „emancypacja" jest obciążone jednoznaczną denotacją związaną z feministycznym ruchem na przełomie XIX i XX stulecia. Istotną rolę w takim rozumieniu i raczej negatywnym nastawieniu wobec tego pojęcia odegrała pozytywistyczna literatura piękna, zwłaszcza powieść B. Prusa z tytułowymi „Emancypantkami". Coraz częściej jednak w koncepcjach człowieka i wskazywaniu warunków jego rozwoju akcentuje się poczucie wolności, swobodę twórczego wyboru i przekraczania uwarunkowań współczesnej egzystencji. Oswobodzanie się, uwalnianie od zależności prawnej, społecznej, politycznej i obyczajowej, bycie wolnym wolnością pozytywną jest procesem przebiegającym w różnym tempie i w różnym zakresie. Jest rezultatem posiadanych przez jednostkę szczególnego rodzaju sprawności określanych mianem kompetencji emancypacyjnych. Kompetencje te są indywidualną właściwością nabywaną w procesie rozwoju. Praktyczna realizacja postulatu pedagogiki emancypacyjnej wymaga uprzedniego wyjaśnienia istoty i zakresu znaczeniowego tego rodzaju kompetencji, wskazania czynników sprzyjających ich nabywaniu i rozwijaniu oraz warunków ograniczających ten proces. W przedstawionym opracowaniu za przedmiot analizy przyjęłam właśnie kompetencje emancypacyjne jako szczególną kategorię pedagogiczną. W tym celu kolejno przedstawię pojmowanie emancypacji w pracach pedagogicznych, dziedziny i zakres kompetencji emancypacyjnych, strukturę „róży emancypacyjnej" oraz źródła tej kategorii kompetencji. Podejmowanie tej problematyki w obecnej sytuacji przełomu wydaje się szczególnie ważne z wielu względów. Jednym, i w moim odczuciu wiodącym, jest fakt, iż postęp społeczny dokonujący się za sprawą emancypacji indywidualnej i grupowej jest istotną drogą do nowych jakościowo warunków życia i rozwoju. Skoncentrowanie uwagi na młodzieży jako kategorii społecznej

wiąże się ze spostrzeżeniem, że przy dużej otwartości i plastyczności młodzi ludzie łatwiej i chętniej przekraczają uznane powszechnie granice. Tym, między innymi, można wyjaśnić edukacyjne koncepcje emancypacji.

II. Pojęcie emancypacji w pracach pedagogicznych

Pedagodzy wprowadzający emancypację do swoich zainteresowań podejmują zadanie określenia treści i zakresu tego pojęcia. Podstawowym pytaniem stawianym na gruncie tej koncepcji pedagogicznej jest to, w jakim zakresie wychowanie jest celowo organizowanym działaniem przy jednoczesnym ukierunkowaniu na wartości emancypacyjne (Kwaśnica, 1987). Niepokój ów wynika z faktu, że zjawisko emancypacji zaobserwowano i opisano wpierw jako kategorię socjalizacyjną. Argumentem przemawiającym za zainteresowaniem się pedagogów tym zjawiskiem jest fakt, iż bliskość socjalizacji i wychowania jest istotnym warunkiem skuteczności intencjonalnych wpływów.

We współczesnych naukach o wychowaniu w koncepcjach uznających edukacyjne walory emancypacji można wyodrębnić różne sposoby interpretacji tego pojęcia. Wśród nich wyróżnia się następujące:

a) emancypacja jako cel wychowania – w zależności od indywidualnego stanowiska poszczególnych pedagogów pojmowana jest jako pojęcie abstrakcyjne, nie dające się zoperacjonalizować (Mollenhauer, 1973), albo jako cel naczelny poddawany uszczegółowieniu (Kwaśnica, 1987). Operacjonalizacja tego celu wiąże się z przyjęciem określonego stanowiska aksjologicznego i typu racjonalności. Wartości emancypacyjne bowiem nie podlegają instrumentalizacji w taki sam sposób jak wartości utylitarne;

b) emancypacja jako postawa wobec życia, nastawienie wobec stylu życia – takie pojmowanie emancypacji związane jest z praktycznym efektem otwarcia na inność, z gotowością do samodzielnego poszukiwania i odkrywania tożsamości indywidualnej i grupowej. Emancypacja jest dyspozycją do transformacji wpływów zewnętrznych według indywidualnego systemu wartości (Lempert, 1975);

c) emancypacja jako swoiste przystosowanie do praw i ustaw zrozumiałych dla jednostki, możliwych do zinterpretowania przez nią i do zaakceptowania – jest to jeden z powszechniej występujących współcześnie sposobów pojmowania i interpretacji analizowanego zjawiska w wychowaniu. Łatwość przyjęcia tego stanowiska może wynikać z faktu znacznej zbieżności z tradycyjnym myśleniem o wychowaniu jako procesie kształtowania osobowości. Nikt obecnie nie poddaje w wątpliwość roli świadomości i wolnej woli w rozwoju człowieka. Jednocześnie trudno uwolnić się od myślenia o wychowaniu jako procesie doskonalenia osobowości wedle uznanych, ustalonych zewnętrznie wartości. Konsekwencją tego jest zazwyczaj deklaratywny stosunek do emancypacji wyrażający się w uwalanianiu od obowiązku rozumienia siebie i zmieniania rzeczywistości na rzecz uczenia roli człowieka wolnego;

d) emancypacja jako stan świadomości, poczucie możliwości reagowania wbrew społecznie uznanym normom – taka interpretacja związana jest z poszukiwaniem warunków wyzwolenia i przeżywania wolności. Stanowisko to związane jest z pojmowaniem wolności jako prawa wychowanka do samookreślania się, a nie swobody w doborze środków do kulturowo i społecznie ustanowionych celów i norm działania. Emancypację rozumie się zatem jako obserwowalny szczególny typ zachowań i reakcji emocjonalnych wobec zależności. Zachowania te wyrażają się świadomym sprzeciwem wobec ograniczenia wolności i faktycznymi rozstrzygnięciami, podejmowaniem konkretnych decyzji dotyczących własnej osoby lub grupy, do której jednostka należy;

e) emancypacja jako dążenie do zwiększania wolności wychowanka, do wyzwolenia się przez niego z nadmiernej kontroli i ograniczeń, gotowość do przekraczania granic i możliwość swobody wyboru – takie rozumienie związane jest z empiryzmem w naukach o wychowaniu. Operacjonalizacja emancypacji jest warunkiem rozstrzygnięć empirycznych niezbędnych ze względu na prowadzone w tym zakresie badania (Beckers, 1981; Feldman, Rosenthal, 1991). W tym nastawieniu empiryczno-analitycznym oddzielone są normy od faktów;

f) emancypacja jako szczególny typ ekspansji pozwalający wyjść poza dotychczasowe granice swobody – to rozumienie związane jest z koncepcją człowieka wielowymiarowego (Kozielecki, 1988) i innowacyjnego. Innowacyjność stanowi klucz do uwalaniania się od zależności w wielu sferach życia;

g) emancypacja jako fakt pedagogiczny stwarzający możliwość realizacji tłumionych dotychczas potrzeb – to stanowisko charakteryzuje się prakseologiczną interpretacją interakcji wychowawczych sprzyjających realizacji wartości emancypacyjnych. Prowadzi to do wskazania metod, środków i zasad organizowania sytuacji pedagogicznych umożliwiających usamodzielnienie się jednostki, uwalnianie od zależności oraz jej gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za własny rozwój;

h) emancypacja jako funkcja edukacyjna – jedna z funkcji instytucji rozwoju i wychowania wyrażająca się w przygotowaniu ludzi do ustawicznej pracy nad sobą prowadzącej do przekraczania narzuconych ograniczeń i do uczestnictwa w zmienianiu rzeczywistości (Kwieciński, 1991);

i) emacypacja jako szczególny proces społecznego uczenia się – w kontakcie z układami odniesienia społecznego (rodziną, szkołą, lokalnym środowiskiem oraz środkami masowego przekazu), proces uczenia się odbywa się mniej lub bardziej świadomie. Akulturacja i socjalizacja są procesami mniej lub bardziej świadomej adaptacji. Emancypacja jest procesem uczenia się świadomego wykraczania poza społeczne przyzwolenie (Leirman, 1981).

Powyższy przegląd wskazuje, że emancypacja może być interpretowana jako zjawisko obserwowalne – zachowania werbalne i motoryczne, „mówienie" i „działanie" (Leirman, 1976). Może być też pojmowana jako szczególny typ świadomości warunkującej te zachowania lub wreszcie jako szczególny procws społecznego uczenia się. Niezależnie od szczegółowego stanowiska pedagodzy zgodnie podkreślają rolę świadomości jednostki w uwalnianiu się od ograniczeń. To pozwala na interpretację zjawiska emancypacji indywidualnej i/lub grupowej poprzez pryzmat kompetencji podmiotu.

III. Istota kompetencji emancypacyjnych młodzieży

Operacjonalizacja pojęcia emancypacji w naukach o wychowaniu służy wyodrębnieniu i interpretacji obserwowalnych wskaźników tego zjawiska. Stanowi to punkt wyjścia od teorii do praktyki edukacji emancypacyjnej. W tym celu wprowadzono właśnie pojęcie kompetencji emancypacyjnych. Pojęcie to stosuje się do określenia szczególnej właściwości indywidualnej lub/i zbiorowej nabywanej w procesie rozwoju wyrażającej się w gotowości do przekraczania ograniczeń, świadomym upominaniu się o należne prawa, merytorycznym argumentowaniem potrzeby ich posiadania, obieraniu drogi do ich osiągnięcia, osiąganiu ich oraz aktywnym korzystaniu z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia. Kompetencje emancypacyjne są szczególną korelacją między myśleniem i rzeczywistym decydowaniem, między „mówić" i „robić". U ich podłoża leżą kompetencje poznawcze. Są one zatem złożoną strukturą kompetencji poznawczych, interakcyjnych i komunikacyjnych warunkującą wchodzenie i udział w zmieniającej się rzeczywistości. Tak rozumiane kompetencje są szczególnym typem sprawności podmiotu gwarantującym wielostronność jego rozwoju.

Emancypacja w myśleniu jako przejaw i rezultat przekraczania granic dotychczas obowiązujących, narzuconych lub samodzielnie ustalonych, może przejawiać się w zastąpieniu myślenia algorytmicznego myśleniem innowacyjnym, w przekraczaniu stereotypów oraz uwalnianiu się od mitów i symboli. Innowacyjność ta wyraża się w pomysłach, projektach dotyczących stawiania i rozwiązywania problemów, stawiania pytań, albo w projektach weryfikacji ich i oceniania (Maruszewski, 1983 s. 153). Wyrazem wolności w myśleniu są zachowania werbalne. Emancypacyjne kompetencje w kategoriach „mówić" rozumiane są zatem jako uprawnienie do szczerego i swobodnego wyrażania własnych opinii na temat subiektywnie ważnych spraw, świadome odrzucanie etykiet i stereotypów oraz umiejętność i gotowość do konfrontowania i weryfikowania tych opinii, a w konsekwencji gotowość do zmiany własnego poglądu. Wśród kompetencji w tej kategorii na uwagę zasługuje samowartościowanie i stawianie pytań.

Drugą kategorią kompetencji emancypacyjnych są osiągane uprawnienia podmiotu (indywidualnego lub zbiorowego) do działania i wchodzenia w interakcje – „robić". Wyrazem ich jest prawo do samodzielnego podejmowania decyzji realizacyjnych wraz z prawem do odpowiedzialności za wykonane zadanie. Emancypacja w działaniu obejmuje dwa zakresy ludzkiej aktywności: przepisy pełnienia ról społecznych oraz przepisy wypełniania pojedynczych zadań. Wyemancypowane pełnienie roli może przejawiać się w:

– modyfikowaniu pełnionej tradycyjnie przyznanej roli; wyraża się to w rozszerzaniu dotychczasowych przepisów tej roli, uargumentowanej rezygnacji z niektórych, zmienianiu ich,

– rozszerzaniu zakresu lub/i zasięgu pełnionych w konsekwencji społecznego podziału ról,

– podejmowaniu nowych, dotychczas z racji statusu nie pełnionych, zakazywanych lub ocenianych jako nieodpowiednie, a także tych, które nie były do tej pory znane.

Podobne, wyemancypowane podejście można odnieść do pojedynczych zadań, jakie jednostka wykonuje. Może ona więc zmodyfikować algorytm wykonywanego zadania, może rozszerzyć krąg odbiorców lub obszar poddany przekształceniom, może wreszcie podejmować zupełnie nowe dla niej, a nawet nieznane jej otoczeniu ciągi czynności prowadzących do określonych rezultatów.

Przedstawione kompetencje podmiotu są konsekwencją refleksyjnej postawy wyrażającej się otwartością na inność, dostrzeganiem rozwiązań alternatywnych, świadomym podważaniem istniejących stanów rzeczy i zjawisk oraz uargumentowanym dążeniem do zmiany. Są one zatem konsekwencją określonego stanu świadomości indywidualnej lub/i grupowej. Zaobserwować można je wówczas, gdy podmiot (indywidualny lub zbiorowy) osiągnie zdolność do określania własnej tożsamości oraz wskazywania i uzasadnionego wyboru celów i perspektyw wykraczających poza uznane przez obyczaj, tradycję, a nawet prawo.

Treść i zakres kompetencji emancypacyjnych uwarunkowane są wieloma czynnikami. Jednym z nich jest status społeczny jednostki wynikający z jej wieku. Wiek bowiem jest tym czynnikiem, który warunkuje samodzielność w myśleniu. Ten czynnik determinuje też przepisy i kategorie pełnionych przez jednostkę ról społecznych oraz ich implikacje. Tą kategorią społeczną, która upomina się o należne jej prawa, jest właśnie młodzież. Emancypacja pozwala na wzrost rangi i statusu młodzieży. Odnosi się to zarówno do statusu jednostki w grupie, jak i grupy młodzieży jako kategorii wiekowej w społeczeństwie. Dojrzałość osiąga jednostka nie tylko w wyniku procesów biologicznych, nie z metryki, lecz w konsekwencji autonomicznych, samodzielnych zachowań.

W świetle ustanowień legislacyjnych (na przykład Konwencji Praw Dziecka) oraz w stanowisku pedagogów i psychologów podstawowe prawa młodzieży jawią się jako prawa naturalne. Codzienna praktyka wychowawcza dowodzi rozbieżności między deklarowanym – podmiotowym traktowaniem tej kategorii wiekowej a rzeczywistym, instrumentalno-rzeczowym stosunkiem do niej. Decyzje dotyczące bieżących i przyszłych sytuacji młodych ludzi zapadają nierzadko bez ich udziału, poza ich możliwościami decydowania i wyboru. Niekiedy nawet wbrew ich intencjom i interesom. Staje się to zwykle źródłem konfliktu nazywanego czasem międzypokoleniowym.

Wyznaczanie granic swobód i wolności młodzieży jest konsekwencją różnic między dorosłymi i dorastającymi. Różnice te mogą obejmować sprawy zasadnicze, na przykład stosunek do wartości, religii, polityki, wyboru drogi życiowej, drogi kształcenia itp. Źródłem różnic może być także stosunek do norm społecznego współżycia, przestrzeganie zasad moralnych. Różnice między pokoleniami mogą wynikać również z odmiennych poglądów na organizację życia codziennego i wypełniania naturalnych zadań. Mogą być zatem konsekwencją różnego poglądu na dobór przyjaciół, sposób spędzania czasu wolnego, sposób ubierania się, czesania, wyrażania własnych gustów estetycznych w wystroju własnego pokoju, głośności i typie muzyki itp. Zwykle próba przekroczenia przez młodego człowieka wyznaczonych mu granic swobody prowadzi do konfliktu.

W sytuacji konfliktu jednostka przejawia jeden z następujących typów reakcji:
- ucieczkę, wycofanie, acedię, które mogą przybrać postać rezygnacji w sytuacjach konfliktowych, izolacji od nich, emigracji wewnętrznej;
- bierność wyrażającą się w podporządkowaniu silniejszemu, pogodzeniu się ze swoim statusem;
- posługiwania się argumentacją „kwaśnych winogron" (Merton, 1982 s. 219);
- aktywność przejawiającą się w posługiwaniu się argumentami rzeczowymi lub logicznymi prowadzącą do konkordansu.

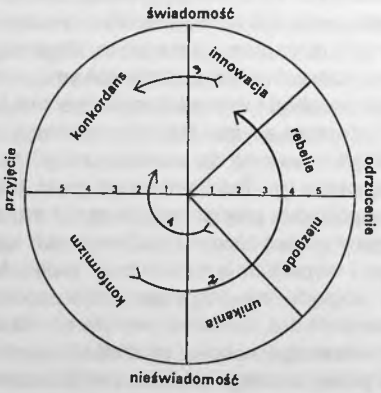
Zachowanie się w sytuacji konfliktowej jest wyuczalne, a otwartość na konflikt jest rezultatem aktywnego upominania się o swoje prawa. Prowadzi do nabywania kompetencji emancypacyjnych.

IV. „Róża emancypacyjna" jako technika określania kompetencji emancypacyjnych

Kompetencje emancypacyjne jako właściwość jednostki są funkcją jej kompetencji poznawczych (możliwości poznawania prawdy), kompetencji interakcyjnych (przyjmowania norm) oraz kompetencji komunikacyjnych (samoekspresji). Funkcję tę można przedstawić w postaci typu osobowości społecznej (Szafraniec, 1990, s. 345) lub posługując się strukturą róży emancypacyjnej (Leirman, 1981). Uzyskane przez jednostkę kompetencje emancypacyjne pozwalają na określenie stanu jej autonomii. Wobec nacisków i ograniczeń otaczającego świata jednostka może reagować:

a) świadomym przyjęciem uzależnienia,
b) świadomym odrzuceniem,
c) nieświadomym przyjęciem lub
d) nieświadomym odrzuceniem (Merton, 1982, s. 203).

Reakcję jednostki na ograniczenia można analizować w dwu dychotomicznych wymiarach: świadomość–nieświadomość oraz przyjęcie–odrzucenie. Układ współrzędnych tych reakcji można przedstawić w postaci róży. Taką



Rys. 1 Róża emancypacyjna

propozycję przedstawił W. Leirman (Leirman, 1981). Róża ta przedstawia układ i wzajemne powiązania stanów kompetencji emancypacyjnych jednostki.

Przedstawione na róży stany kompetencji można opisać posługując się typami reakcji wobec ograniczeń. Można je scharakteryzować następująco:

- konkordans - świadome uczestnictwo w systemie zależności, uznanie racji regulujących te zależności. Stan ten następuje w wyniku wolnego wyboru i świadomego przyjęcia ograniczeń;
- konformizm - nie uargumentowane uczestnictwo, albo poddanie się biegowi rzeczy, nie uświadamianie sobie zależności. Jest wyrazem adaptacji, przystosowania się według zasady: tak jak jest - jest dobrze, spokojnie;
- unikanie - nieświadome odrzucanie uczestnictwa wyrażające się w ewazji, wycofywaniu się. Jest to pewien rodzaj ucieczki, wycofywania się w „święty spokój", pewien rodzaj emigracji wewnętrznej;
- niezgoda - nieświadome odrzucanie zależności, któremu towarzyszy krytyka rzeczywistości i uczucie nieprzyjemności, jednak bez wyraźnego własnego wkładu w zmianę. Wyraża się to w nieuczestniczeniu, niezadowoleniu oraz pozostawaniu w stanie niechęci;
- rebelia - świadome krytyczne odrzucanie zależności. Wyraża się ono w proteście lub/i kontestacji. Jest to jawna reakcja na ograniczenia, bunt;
- innowacja - świadome krytyczne odrzucanie zależności i ograniczeń związane ze staraniem się, usiłowaniem wyzwolenia. Wyraża się to w wyborze alternatywnych dróg postępowania, a w ich konsekwencji - w rozwoju.

Stany rebelii i innowacji są wyrazem kompetencji emancypacyjnych. Dynamika tych kompetencji wyraża się w przechodzeniu od stanów nieuświadomionych poprzez świadome odrzucanie do innowacji, a w konsekwencji świadomego przyjęcia uzależnienia. Rozpatrując emancypację w relacji z dostosowaniem się do praw dostrzega się pewien paradoks. Dostosowanie jest wyrazem braku emancypacji (rys. 1, strzałka 1) jednocześnie stan konkordansu jest konsekwencją protestu i innowacji. Podkreślenia wymaga fakt, że zachowania emancypacyjne są niezależne, lecz nie nonkonformistyczne. Charakteryzuje je odporność na nacisk. Wyraża się to w otwieraniu się na nowe wartości, nowy sposób doświadczania świata, przy jednoczesnym wypowiadaniu się we własnym imieniu lub imieniu własnej grupy.

Przedstawiona róża emancypacyjna pozwala określić stan kompetencji jednostki w kategoriach jej świadomości i przyjmowania. Ukazuje ich istotę i charakterystyczne właściwości. Ponadto wskazuje związki i kierunki zależności pomiędzy poszczególnymi stanami podporządkowania się ograniczeniom i reakcji na nie. Świadomość tych związków ułatwia poznawanie stanu kompetencji indywidualnych lub/i grupowych oraz umożliwia projektowanie procesu doskonalenia kompetencji emancypacyjnych.

V. Źródła kompetencji emancypacyjnych młodzieży

Określenie istoty i struktury kompetencji emancypacyjnych oraz uznanie możliwości wychowawczych w zakresie doskonalenia tej właściwości indywi-

dualnej/grupowej nasuwa potrzebę rozpoznania czynników ułatwiających/utrudniających organizację i przebieg procesu nabywania i rozwoju tej właściwości. U źródeł emancypacji leży poczucie upośledzenia, ograniczenia w stosunku do obranego punktu odniesienia. Dążenie do zmiany własnej sytuacji wynika bowiem ze stanu uświadomienia sobie własnych praw i stanu wolności w stosunku do innych. Takim punktem odniesienia może być:

- własna grupa pojmowana jako zbiór ludzi o tym samym statusie (na przykład tej samej płci, wieku, wyników i osiągnięć w jakiejś dziedzinie itp.),
- inna grupa o podobnym statusie - na przykład uczniowie z innej szkoły, kobiety w innym państwie itp.,
- inna grupa o innym statusie - na przykład dla uczniów studenci, dla niepełnoletnich - pełnoletni, dla niepełnosprawnych - pełnosprawni itp.

Porównując swoje prawa i możliwości do wybranego punktu odniesienia jednostka uświadamia sobie, że stan jej wolności i swobody decydowania o ważnych dla niej sprawach jest taki sam jak innych, jest większy niż tych, do których się porównuje, albo wreszcie - jest mniejszy. Podkreślić należy, że zarówno postrzeganie przewagi własnych przywilejów i możliwości korzystania z wolności, jak i uczucie upośledzenia w tym zakresie, może stanowić podstawę do świadomej zmiany własnej sytuacji. Otóż korzystanie z praw może być przez jednostkę odczuwane jako konsekwencja: a) przywileju (mam prawo, należy mi się), b) przyzwolenia (pozwalają mi, taka jest ich wola), lub c) lekceważenia (nie obchodzi ich, co ja robię, dlatego tyle mi wolno). Konsekwencją poczucia przyzwolenia lub lekceważenia oraz postrzegania własnych ograniczeń i deprywacji może być przeżywanie sytuacji konfliktowej oraz jedno z zachowań charakterystycznych dla takiej sytuacji. Podjęcie aktywności prowadzącej do rozstrzygnięcia tego konfliktu wiąże się z obraniem strategii osiągania nieprzyznawanych dotychczas praw (Merton, 1982, s. 203).

Reakcja na ograniczenia jako wyraz opanowanych przez jednostkę kompetencji emancypacyjnych wynikać może ze źródeł tkwiących w:

- jednostce (wśród nich można wskazać stan poczucia podmiotowości, doświadczenia, potrzeby itp.),
- kręgach społecznego odniesienia (normy, wartości uznawane w poszczególnych grupach, układ ról, tradycje itp.) oraz
- masowej komunikacji (wzory ekspresji, stylu życia itp.).

Szczególnym źródłem kompetencji emancypacyjnych jest proces edukacji. Instytucje i grupy rozwoju i wychowania - obok swojej funkcji adaptacyjnej - mają szansę na kształtowanie i doskonalenie w jednostce dążeń i zdolności do przekraczania dotychczasowych granic. Sensownymi w tym kontekście wydają się próby poznania roli różnych grup i instytucji w procesie nabywania kompetencji emancypacyjnych (Beckers, 1981; Feldmann, Rosenthal, 1991). Wśród tych instytucji niewątpliwe miejsce zajmuje szkoła jako podstawowe środowisko nabywania różnorodnych kompetencji (Kwaśnica, 1987). Takim środowiskiem jest również rodzina (Feldman, Rosenthal, 1991).

Przyjmując, że emancypacja jest reakcją przeciwko ograniczeniom, uniezależnianiem się, obroną przed kolonizacją życia (Magala, 1991), należy wskazać źródła tych uzależnień. Wśród źródeł ograniczenia nabywania i rozwijania kompetencji emancypacyjnych można wyróżnić:

a) cywilizacyjne – współczesny człowiek, nie tylko młody, uzależniony jest od osiągnięć techniki i technicyzacji życia codziennego, informacji masowej docierającej do niego za pośrednictwem środków masowego przekazu, biurokratycznych przepisów regulujących organizację życia społecznego oraz wytworzonych przez cywilizację warunków zachowania i zagrożenia zdrowia. To wszystko powoduje przyjmowanie i utrwalanie stereotypowych opinii, wniosków, zachowań;

b) organizacyjne – członkowiw grup społecznych podporządkowani są władzy, niezależnie od jej pochodzenia – od nich samych czy z zewnątrz. Zobowiązani są, a nierzadko przymuszani, do zachowania tradycyjnych struktur społecznych, zawodowych, rodzinnych. Podporządkowanie się regułom życia społecznego, niekiedy pod groźbą sankcji, czyni człowieka powolnym prawom obowiązującym, nawet tym, których sensu nie rozumie;

c) obyczajowe – tradycje i towarzyszące im symbole, a niekiedy mity wiążą jednostkę z dotychczasowym statusem, sprzyjają racjonalizowaniu własnych praw, posługiwaniu się argumentacją: „tak się zwykle robi". W tej grupie czynników utrudniających nabywanie kompetencji emancypacyjnych wskazać należy normy obowiązujące w układach odniesienia społecznego, przepisy ról rodzinnych i towarzyskich. Dla wielu zdarzeń tradycyjnych trudno znaleźć alternatywę. Próby wyłamania się z obyczaju mogą być źródłem przykrych doświadczeń;

d) emocjonalne – przyjaźnie i kontakty osobiste jednostki wiążą ją z określonymi stylami postępowania. Zachowania emancypacyjne mogą rodzić poczucie izolacji i osamotnienia. W tej kategorii czynników ograniczających dążenie do samodzielności i wolności wymienić należy potrzebę bezpieczeństwa, która może być zagrożona w sytuacjach innowacyjnych.

Te właśnie źródła ograniczenia i poczucia deprywacji dają jednostce poczucie zewnętrzności wyrażające się w ugodzie i podporządkowaniu własnych potrzeb i praw warunkom stwarzanym przez zewnętrzność. Powodują z jednej strony stereotypowe postrzeganie otoczenia, z drugiej zaś etykietowanie jednostki. Zjawisko etykietowania jest istotnym czynnikiem ograniczającym nabywanie i rozwój kompetencji emancypacyjnych. Jednostka (grupa obdarzona pewną etykietą znajduje się w sytuacji hamującej społecznie uwarunkowanej zależności. Otrzymuje ona bowiem ciągle następujące komunikaty: „ty jesteś właśnie taka i powinnaś zachowywać się według takich reguł". Etykietowanie ucznia, oznaczanie go jako „zdolnego", „dobrego" albo „leniwego", „aroganckiego" jest powszechną praktyką szkolną. Konsekwencją tego jest gromadzenie i utrwalanie przez jednostkę doświadczeń, które leżą u podłoża syndromu „homo scholarus" (Dzierzgowska, 1991).

Szczegółowa charakterystyka źródeł kompetencji emancypacyjnych młodzieży możliwa jest po uprzednim rozpoznaniu stanu tej właściwości indywidualnej lub/i grupowej. Według stanu opisu z 1984 roku (Kwieciński, 1990) wartości emancypacyjne – takie jak praworządność, równość, demokracja – cechował brak spójności wewnętrznej, brak konsensusu aksjologicznego. Współczesne przemiany w poszczególnych dziedzinach życia mogą wywoływać złagodzenie lub pogłębienie tego stanu. Istotnym zatem wydaje się poznanie stanu kompetencji emancypacyjnych współczesnej młodzieży i na tym tle wskazanie dróg ich doskonalenia.

VI. Zakończenie

Analiza kompetencji emancypacyjnych młodzieży jako kategorii pedagogicznej wiąże się między innymi z wnikliwym ustaleniem relacji tego pojęcia z innymi, którymi posługują się współczesne nauki o wychowaniu, szczególnie te akcentujące upodmiotowienie procesu rozwoju i wychowania. Wśród tych pojęć można wskazać takie jak: autonomia, podmiotowość, samodzielność, fachowość, innowacyjność, konformizm czy bezradność. Wymienienie ich jednym tchem wskazuje z jednej strony na krzyżowanie się zakresów tych pojęć, z drugiej zaś trudności definiowania tych terminów, którymi posługujemy się dość dowolnie w codziennych opisach sytuacji i procesów pedagogicznych. Trudności w operacjonalizycji pojęcia są jedną z przyczyn trudności rozpoznania i opisania stanu rzeczywistości. Deklaratywne i fasadowe postawy wobec emancypacji jako procesu rozwoju osobowości wywołują nierzadko negatywne skutki. Przykładem tego może być między innymi zjawisko izonomii. Tym terminem (z gr. równouprawnienie) chciałabym określić stan, jaki następuje w wyniku uwalniania jednostki od obowiązku samodzielności. Nadaną równość wobec praw cechuje bierność ze strony jednostki oraz przedmiotowe ujęcie. Stan ten powoduje, że jednostka/grupa nie poszukuje własnych dróg, lecz oczekuje, że drogę tę wskaże jej ktoś oświecony i kompetentny, ten ktoś zdejmie z niej także poczucie odpowiedzialności. Obowiązek rozumienia świata i siebie zastępuje obowiązek uczenia się roli człowieka wolnego, wyzwolonego. Tak rozumiana izonomia jest zatem kontradykcją emancypacji. Niewłaściwie organizowany proces nabywania i doskonalenia kompetencji emancypacyjnych może prowadzić właśnie do izonomii. Warunkiem uniknięcia, a przynajmniej ograniczenia tej sytuacji, jest szczegółowa analiza i interpretacja kompetencji emancypacyjnych jako kategorii pedagogicznej.

Źródła cytowane

1. Beckers, H.J., Jugendarbeit und Emanzipation, maszynopis pracy doktorskiej w KU Leuven, 1981.
2. Dzierzgowska, A., Homo scholarus, „Społeczeństwo Otwarte" 1991, nr 6.
3. Feldman, S.S., Rosenthal, D.A., Age expectation of behavioural autonomy: The influence of family variables and adolescents' values. „International Journal of Psychology, 1991, Vol 26(1).
4. Kozielecki, J., O człowieku wielowymiarowym, PWN, Warszawa 1988.
5. Kwaśnica, R., Dwie racjonalności; Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej, IKN, Wrocław 1987.
6. Kwieciński, Zb., Młodzież wobec humanistycznych wartości życia społecznego, W: Alternatywna pedagogika humanistyczna (red. B. Suchodolski), Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1990.
7. Kwieciński, Zb., Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie, Edukacja 1991, nr 1.
8. Leirman, W., Jugendliche im Spannungfeld von Emanzipation und Bildung, maszynopis referatu wygłoszonego na konferencji w Salzburgu, 1976.
9. Leirman, W., Vormingswerk en Vormingswetenschap, Helicon,, Leuven 1981.
10. Lempert, W., Leistungsprinzip und Emanzipation, Suhrkamp, Frankfurt 1975.

11. Magala, S., Jurgena Habermasa koncepcja procesu kolonizacji Lebensweltu, Studia Metodologiczne 1991, nr 25.
12. Maruszewski, T., Analiza procesów poznawczych jednostki w świetle idealizacji teorii nauki, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1983.
13. Merton, R.K., Teoria socjologiczna i struktura społeczna, PWN, Warszawa 1982.
14. Mollenhauer, K., Erziehung und Emanzipation, Polemische Skizzen, Juventa, Munchen 1973.
15. Szafraniec, K., Człowiek w obliczu zagrożeń własnej tożsamości, W: Alternatywna pedagogika humanistyczna (red. B. Suchodolski), Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków 1990.

CZESŁAW WIŚNIEWSKI
Akademia Medyczna
Łódź

WARUNKI PODMIOTOWEGO FUNKCJONOWANIA WYCHOWAWCY I WYCHOWANKA W PROCESIE WYCHOWANIA

Pojęcie podmiotowości nie ma zbyt długiej historii. W wielu słownikach i wydawnictwach encyklopedycznych nie znajdziemy w ogóle wzmianki na jego temat (dla przykładu w „Słowniku psychologicznym" pod redakcją Włodzimierza Szewczuka występuje jedynie hasło podmiot, a w „Słowniku pedagogicznym" Wincentego Okonia brak także i tego hasła). Rosnące ostatnio zainteresowanie problematyką podmiotowości sprawia, że pojawiają się wciąż nowe opracowania (empiryczne i teoretyczne) z tego zakresu – głównie w dziedzinie filozofii, nauk politycznych, socjologii, a także psychologii i pedagogiki. W filozofii traktuje się ją jako przeciwieństwo reifikacji jednostki (podmiotowość najbliższa jest tym kierunkom, które akcentują wolność, kreatywność, dezalienację człowieka), oznacza ona także odrzucenie mechanistycznej teorii odbicia z podkreśleniem czynnej roli poznającego rozumu, jest również sprzeciwem wobec fatalizmu oraz finalizmu, na rzecz perspektywy aktywistycznej i posibilistycznej. W naukach politycznych podmiotowość pojawia się jako antyteza manipulacji i ubezwłasnowolnienia obywateli (stanowiąc symbol samorządności, autonomii jednostek i grup społecznych, współuczestnictwa politycznego). W socjologicznym zaś znaczeniu, podmiotowość to istotny, aktywny wpływ działań ludzkich na kształt struktury społecznej.

W psychologii i w pedagogice w niejednoznaczny sposób udziela się odpowiedzi na pytanie – czym w swej istocie jest ludzka podmiotowość. Zarys takiej odpowiedzi Tadeusz Tomaszewski zawarł w następującym sformuło-

waniu: podmiotowość to „to, że człowiek jest «kimś», że ma określoną tożsamość, że posiada mniej lub bardziej wyraźną «indywidualność», która wyróżnia go od innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego"[1]. Podmiotowość, wyjaśnia autor, określana jest: po pierwsze – wewnętrzną organizacją człowieka, jego pozycją w świecie, rodzajami związków, jakie go łączą z otoczeniem i wywieranymi nań wpływami swą własną działalnością, po drugie – umiejętnością rozpoznania swojej obiektywnej sytuacji i zrozumienia znaczenia jej poszczególnych elementów (przekształcenie percepcji sytuacji w zadanie do wykonania), po trzecie – zdolnością interpretowania i selekcjonowania napływających bodźców ze względu na postawione zadanie. Wymienione wyznaczniki podmiotowości mogą być uznane zarazem za jej szczegółowe przejawy.

Krzysztof Korzeniowski podmiotowość sprowadza do „uświadomionej działalności inicjowanej i rozwijanej przez jednostkę według własnych wartości i standardów"[2]. Jej podstawowymi czynnikami (momentami) są: działalność przedmiotowa, świadomość, psychologiczna odrębność. Jest ona szczególnym rodzajem regulacji stosunków człowieka z otoczeniem. W kolejnych pracach stara się autor[3] wyraźniej wzbogacić to pojęcie o odpowiednio zinterpretowaną egzystencjalną kategorię ludzkiego istnienia jako „bycia-w-świecie", co sprawia, że powinna ona oznaczać także poczucie związku (integracji) z rzeczywistością, mogące przybierać np. formę przeświadczenia „ten fragment świata, to moje miejsce" – poczucie identyfikacji. Według K. Korzeniowskiego tylko podmiot może stwierdzić, czy jest podmiotem, czy nie, a więc jest to kategoria wybitnie subiektywistyczna (stan świadomości człowieka, towarzyszący myśleniu lub działaniu albo retrospekcji, która ich dotyczy), w odróżnieniu od stanowiska, jakie zajmuje w tej kwestii T. Tomaszewski, określanego – obiektywistycznym.

Zdaniem Roberta Zielińskiego „poczucie podmiotowości to poczucie przez jednostkę ludzką sprawowania kontroli poznawczej i sprawczej rzeczywistości, opartej na jej własnych kategoriach (celach, standardach, wartościach) w stopniu nie wywołującym dysonansu z jej własnymi standardami kontroli"[4]. A zatem własne kategorie (cele, standardy, wartości), kontrola poznawcza i kontrola sprawcza to składowe poczucia podmiotowości. Zbigniew Pietrasiński podmiotowość rozumie jako „dostępną jedynie człowiekowi zdolność uświadomienia sobie faktu podlegania przemianom i wpływania na nie dzięki swym własnym, mniej lub bardziej autonomicznym działaniom"[5]. I analizuje ją w kontekście następujących znaczeń szczegółowych: układu formującego, zachowań wymuszonych i względnie autonomicznych, rozwoju poprzez niezamierzone efekty uboczne aktywności, współformowania się jednostki (spontanicznego, intencjonalnego), biograficznej regulacji zachowań oraz kompetencji biograficznej.

Bardzo często podmiotowość definiuje się przez analogię do nurtu przeciwnego – nazywanego podejściem przedmiotowym (przedmiotowością). Poszukując relacji pomiędzy podmiotowością a przedmiotowością, w konkretnych badaniach i koncepcjach teoretycznych rozpatrywany bywa z osobna albo aspekt podmiotowy ludzkich zachowań, procesów poznawczych itp. (np. poczucie sprawstwa, kontrolowalność zdarzeń), albo ich aspekt przedmiotowy

(np. wyuczona bezradność, manipulacja). Podczas, gdy nie są to zjawiska nawzajem wykluczające się. Trafnie istotę sprawy oddaje tu – w nawiązaniu do wcześniej zacytowanej definicji – T. Tomaszewski: „Na każdym z poziomów organizacji ludzkiej działalności udział człowieka może być większy lub mniejszy, ktoś może być „kimś" w formułowaniu zadań na podstawie rozeznania sytuacji, a ktoś inny „kimś" w realizacji zadań postawionych nawet przez kogoś innego, jeśli tylko umie szybko i trafnie spostrzegać zmienną sytuację i zmienne znaczenie zdarzeń ze względu na realizowane zadanie. Pojęcie podmiotu jest w ten sposób zróżnicowane nie tylko co do stopnia, ale i co do rodzaju i jest ono nierozłączne z pojęciem przedmiotu, ponieważ żaden obiektywny proces ani z tych, które zachodzą na zewnątrz człowieka i w których człowiek uczestniczy, ani z tych, które zachodzą w nim samym, nie zależy wyłącznie od niego samego"[6]. Respektowanie podmiotowości jednostki uwikłanej w taki czy inny kontekst sytuacyjny zakłada, w pewnym zakresie, jako konieczny warunek także jej przedmiotowe traktowanie. Nie każde oddziaływanie na inną osobę jest tożsame z negatywnymi dla niej konsekwencjami (z zagrożeniem podmiotowości). Przeciwnie, może być ono potrzebne dla pełnego upodmiotowienia człowieka. Podmiotowość traktuje się jako pewnego rodzaju dobro, ale nie każde dobro zawdzięczamy podmiotowości. Np. pacjent, poddając się opiece lekarzy – przy zrozumieniu cierpień związanych z chorobą i poszanowaniu jego osoby – decyduje się zarazem na ograniczenie swojej podmiotowości, stając się przedmiotem procedur diagnostycznych i żmudnych zabiegów leczniczych. Podobnie jest także z wychowankiem, nawet przy maksymalnych staraniach o jego podmiotowość, już w samym założeniu, ze względu na ukierunkowania wpływów wychowawczych, staje się on przedmiotem świadomych zabiegów swojego wychowawcy (podsuwanych wzorców do zaakceptowania, zaleceń, sugestii, wskazań, zakazów). I pod warunkiem wyrażenia zgody na taką przedmiotowość, będzie mógł on stopniowo dorastać do roli podmiotowej w procesie wychowania.

Faktu, iż człowiek jest przedmiotem oddziaływań, nie należy więc wartościować jednoznacznie dezaprobująco. Przedtem trzeba zawsze odpowiedzieć na pytanie – z jaką przedmiotowością mamy do czynienia, jaki jest rozmiar towarzyszących jej negatywnych skutków, jakie są możliwości łagodzenia owych skutków. We wszystkich interakcjach społecznych niekorzystnym następstwom przedmiotowości można zapobiegać poprzez budowanie stosunków zaufania, życzliwość i otwartość w kontaktach, porozumiewanie się oparte na współpracy, liczenie się (uwzględnianie) z cechami (stanami psychicznymi) obiektu wpływów, udział w podejmowaniu decyzji, odpowiedzialność, samodzielność, stwarzanie możliwości twórczego, osobistego wkładu do zadań wspólnych. Nie można zaś godzić się z taką przedmiotowością, która wyraża się w bierności i heteronomii wykonawców, bezwzględnym podporządkowaniu się pod przyjęte systemy oddziaływań, braku możliwości wpływania na cele, metody i treść realizowanych zadań, w przymusie, zewnętrznej kontroli i uzależnieniu. Mówiąc o podmiotowości ma się także na uwadze potrzebę podejścia przedmiotowego do wychowanka, przypomnijmy, jednak w takim zakresie i w takim kształcie, w jakim jest ono potrzebne do skutecznej realizacji przedsięwzięć wychowawczych – do pełnego upodmiotowienia. Naj-

bardziej odpowiednim podejściem jest całościowe ujmowanie jednostki i nie traktowanie jej podmiotowości jako prostego przeciwstawienia przedmiotowości, gdyż „osoby, które ujawniają wyższą zdolność do komplementarnego ujmowania siebie jako podmiotu i przedmiotu zarazem, funkcjonują w sposób bardziej efektywny, dojrzały, i można by powiedzieć, bardziej autentycznie podmiotowy"[7].

Chcąc niejako zamknąć tę część rozważań, warto byłoby także przybliżyć zjawisko przedmiotowości, jako że łatwiej wówczas będzie zrekapitulować problem zasadniczy – interesujący nas problem ludzkiej podmiotowości. Dobrze pojęta podmiotowość dopuszcza, o czym była już mowa, a nawet uznaje za niezbędne, w pewnym wymiarze, także przedmiotowe traktowanie człowieka. Czym jest przeto owo „przemiotowe traktowanie" – uprzedmiotowienie? Wróćmy znów do rozłącznego ujęcia podmiotu i przedmiotu, by móc lepiej wyrazić ich istotę (a poprzez to nade wszystko naturę podmiotowości). Zdaniem K. Korzeniowskiego[8] człowiek uprzedmiotowiony to człowiek ubezwłasnowolniony – wyalienowany. Przy czym da się wyodrębnić następujące sposoby rozumienia alienacji (M. Seeman): poczucie bezsilności (żywione przez jednostkę oczekiwanie lub prawdopodobieństwo, że od jej zachowania nie zależą bądź to jego skutki, bądź oczekiwane wzmocnienia), poczucie bezsensu (jednostka nie ma jasności, w co powinna wierzyć, minimum jasności niezbędnego dla podejmowania decyzji – niski poziom oczekiwania, że w sposób satysfakcjonujący można czynić przewidywania dotyczące przyszłych efektów zachowania), poczucie anomii (oczekiwanie, że nie aprobowane zachowania są konieczne dla osiągnięcia określonych celów), poczucie izolacji (przypisywanie niskiej nagradzającej wartości celom i przekonaniom, które są wysoko wartościowane w danym społeczeństwie), poczucie samowyobcowania (stopień, w jakim zachowanie jednostki jest zależne od antycypowanych zewnętrznych wobec niego wzmocnień). Choć pdane przykłady mają wymowę nade wszystko pejoratywną – ich treściowy zakres jest nazbyt skrajny i być może wielu autorów zakładających potrzebę przedmiotowości w społecznych interakcjach i działaniach nie takie znaczenia nadaje temu pojęciu, to jednak warto do nich sięgnąć podejmując się próby nakreślenia pełniejszego obrazu problemu (pamiętając przy tym o jego złożoności i niejednoznaczności).

K. Korzeniewski zakłada, że poczucie podmiotowości można uznać za syndrom jego poszczególnych modalności i prawodopodobne jest, że ludzie przejawiają zbliżony poziom poczucia podmiotowości w każdej z uwyraźniających go sfer, a nie zaś w każdej całkowicie inny. Poczucie podmiotowości wykazuje znaczną trwałość, przeto, należałoby sądzić, stanowi ono centralną właściwość osobowości. W podmiotowości, poczucie podmiotowości zajmuje pozycję kluczową – by człowiek mógł być podmiotem, musi być także, czy nawet przede wszystkim, świadomy swojej podmiotowości, roli własnej osoby w regulacji stosunków ze światem. W przypadku alienacji zagadnienie to wygląda odmiennie. Jeżeli spróbować przełożyć ją na język psychologii, jawi się jako regulacja zdezindywidualizowana i nieświadoma. Dlatego poczucie alienacji nie może być nawet jej składnikiem. Uświadomienie sobie, że wyborów dokonuje się według kryteriów cudzych, a nie osobistych, dialektycznie ukazuje sferę „osobistości" zajwiska. Spostrzeżenie, przykładowo, że nie kontro-

luje się poznawczo przebiegu działania, jest już jednak formą sprawowania kontroli poznawczej. Należy sądzić, że uświadomienie sobie własnej alienacji staje się jej przeciwieństwem, zaczątkiem procesu dealienacji.

Warto w kolejności rozważyć, w jakim stopniu idea podmiotowości przenika praktykę życia szkoły, czy jest bliska owej praktyce, na ile ewentualnie odbiega od jej potrzeb. Interesujące spostrzeżenia w tej kwestii odnotował Wincenty Okoń[9]. Jest rzeczą znamienną, że ani uczniowie i ich rodzice, ani pracownicy nauki nie uwzględniali w analizowanych przez autora wypowiedziach na temat nauczyciela cechy, która w ostatnich latach zyskuje na popularności, a jest nią podmiotowość. Cecha ta podlega podwójnym uwarunkowaniom. Są to z jednej strony czynniki zewnętrzne, zależne od władzy politycznej kraju, administracji oświatowej, od systemu oświatowo-pedagogicznego i od sytuacji materialnej oświaty (wpływ nauczyciela na przemiany w obrębie tych uwarunkowań jest stosunkowo niewielki, więcej może tu zdziałać zorganizowany ruch nauczycielski). Z drugiej strony – czynniki wewnętrzne, to znaczy kwalifikacje, ukształtowanie osobowości nauczycieli, rozwój zdolności twórczych oraz identyfikację z zawodem (w decydującym stopniu zależne od samego nauczyciela, a tym bardziej od zbiorowego ruchu nauczycielskiego). Wzrost podmiotowości nauczyciela jest wynikiem przeciwstawiania się tym uwarunkowaniom zewnętrznym czy wewnętrznym, które osłabiają lub niweczą rezultaty jego pedagogicznych starań. Świadomość tychże uwarunkowań uchronić może przed potraktowaniem podmiotowości jako synonimu absolutnej wolności nauczyciela. Skrajnie podmiotowo działałby ten, kto chciałby uniezależnić się do okoliczności będących realnym polem jego aktywności (nie tylko w zawodzie nauczyciela, ale w ogóle w życiu nie jest to możliwe). Na innym biegunie podmiotowości ulokuje się ten, kto całkowicie byłby pozbawiony swobody działania (co zdarza się człowiekowi tylko w okresie niemowlęcym lub ciężkiej choroby). Między tymi biegunami znajdują się szerokie obszary czynnościowe o różnym stopniu swobody, która wyraża się w wyznaczaniu sobie celów, podejmowaniu decyzji, wykonywaniu zadań i sprawdzaniu wartości własnych osiągnięć, czy – ewentualnie – kontrolowaniu ich z osiągnięciami innych ludzi wykonujących podobne działania. I w tym właśnie polu urzeczywistniać się może pełnia podmiotowości nauczyciela. Nie da się określić tej podmiotowości bez wskazania obszarów jej ograniczeń, które to ograniczenia wynikają zarówno z faktu obiektywnych uzależnień od otoczenia, jak i z faktu, że podmiotowość każdego człowieka jest uwikłana w podmiotowość innych ludzi, poszczególnych osób, instytucji, czyli znajduje się w relacji części do całości i całości do części. Istotę tak zarysowanego problemu T. Tomaszewski[10] zamyka w formule „człowiek i otoczenie". Faktem podstawowym dla wszystkich nauk o człowieku, zarówno biologicznych, jak i społecznych, jest istnienie ścisłych związków między człowiekiem a otoczeniem. Człowiek istnieje, żyje, działa i rozwija się w tych związkach i dzięki tym związkom. Względnie trwały układ składników otoczenia człowieka, ważnych dla jego życia i zachowania określa się środowiskiem. Każda jednostka należy do swojego środowiska, co nie pozostaje bez wpływu na związki zachodzące między jego składnikami. Trafnie więc Zenon Uchnast[11] ludzką podmiotowość rozpatruje w kontekście elementów teorii całości.

Przy czym opisu i interpretacji natury podmiotu dokonuje w języku holizmu – pierwotne formy aktywności psychicznej charakteryzuje nieokreśloność, przypadkowość, a nawet chaotyczność (holizm pierwotny), przeto wprowadzenie terminu „Ja", zdaniem wielu psychologów, pozwala zintegrować i ukierunkować aktywność psychiczną jednostki (holizm operacyjny). Jej treść i charakter, podobnie jak w przypadku nauczyciela, warunkują zarówno czynniki zewnętrzne, jak też wewnętrzne. Te drugie wiążą się z osobą ucznia. Gdy idzie o pierwsze, to inaczej je klasyfikuje się z punktu widzenia nauczyciela, a inaczej ucznia, np. dla nauczyciela czynnikami zewnętrznymi są władze polityczne kraju, administracja oświatowa itp., a dla uczniów takim czynnikiem jest również sam nauczyciel. Współczesna szkoła pod wieloma względami nie sprzyja ujawnianiu się i rozwojowi podmiotowości, a nawet ją hamuje. „Wiele danych świadczy o tym, że ograniczanie inicjatywy i spontaniczności, możliwości dokonywania wyborów, samodzielnego planowania własnej aktywności itd. może mieć szczególnie niekorzystne następstwa dla dziecka, a więc człowieka znajdującego się w okresie intensywnego wzrostu psychicznego i nieustannego przekształcania się. Może bowiem deformować jego rozwój poznawczy, a także prowadzić do poważnych zaburzeń w formowaniu się osobowości"[12] – sytuacje takie nie stanowią wyjątku w naszych placówkach edukacyjnych. Do warunków podmiotowego działania młodzieży w szkolnym środowisku wychowawczym należałoby zaliczyć przede wszystkim:[13] postawy i zachowania nauczycieli wobec uczniów, rozwojowe możliwości podmiotowego funkcjonowania ucznia, rodzaj przekazywanej przez szkołę wiedzy, system stosowanych ocen oraz czynniki sytuacyjne. Zdaniem Mieczysława Łobockiego[14] takimi warunkami są głównie: humanistyczne podejście nauczycieli do uczniów (postawa demokratyczna, okazywanie akceptacji i zaufania, autentyczność i otwartość, rozumienie empatyczne), przezwyciężenie kontrowersji wokół celów wychowania (wielość funkcjonujących celów, o równorzędnym znaczeniu, sprawia, że nauczyciele często traktują je formalnie, uczniowie nie będąc przekonani o słuszności celów podejmowanych przez nauczycieli, podporządkowują się im nie tyle w sensie faktycznym, co deklaratywnym), eksponowanie metod oddziaływań pośrednich (np. powierzanie uczniom konkretnych zadań, dawanie dobrego przykładu), wykorzystanie doświadczeń psychoterapii (na uwagę zasługują tu między inymi następujące techniki oddziaływania – burza mózgów, socjodrama, trening spotkaniowy, trening relaksacyjny, technika ekspresji plastycznej, muzykoterapia), współpraca nauczycieli i rodziców z udziałem uczniów (wywiadówki, uroczystości i imprezy klasowe lub ogólnoszkolne, indywidualne spotkania – sprzyja to nie tylko coraz lepszemu poznaniu i rozumieniu uczniów, wzajemnemu poznaniu i rozumieniu nauczycieli i rodziców oraz zjednywaniu rodziców na rzecz usprawniania i urozmaicania życia klasy, lecz także doskonalenia przez nauczycieli i rodziców swych umiejętności patrzenia na sprawy szkolne niejako oczyma uczniów).

Z różnych badań (nawet bez względu na ich teren) wynika, że wychowawcy na ogół przejawiają tendencję do posługiwania się w charakterystyce uczniów głównie trzema kategoriami: osiągnięcia szkolne, dyscyplina i uspołecznienie (choć to ostatnie aktualnie poddawane jest znacznym przewartoś-

ciowaniom). Poprzez to skłonni są rozmaite przejawy zachowań swych uczniów sprowadzać do typowych dymensji, gubiąc ich bogactwo i swoistość. Dla nauczycieli szczególnie ważna jest umiejętność podporządkowania się ucznia zadaniom i regułom życia szkolnego. Jego rola sprowadzana do realizacji zadań z góry wyznaczonych, powoduje, iż podporządkowanie regulaminowi staje się przymusem (ograniczeniem) i wywołuje reaktancję (dążenie do wolności) lub rezygnację, bierność, obniżenie poziomu wykonywania zadań. Dla bardzo wielu nauczycieli uczniem aktywnym jest ten, który na zadane pytania odpowiada zgodnie z oczekiwaniami nauczyciela (podstawowym kryterium jakie tu obowiązuje jest poprawność odpowiedzi na lekcji) – w ten sposób nauczyciel sprzyja myśleniu odtwórczemu i konwergencyjnemu. Uczniowie przyzwyczajają się, iż są spostrzegani jedynie ze względu na pewne cechy, a typizacja uczniów wpływa na zubożenie ich własnej osobowości, osłabia podmiotowość.

Antonina Gurycka[15] opracowała katalog podstawowych błędów (dziewięć kategorii) popełnianych przez wychowawców – nietrudno zauważyć ich bezpośredni lub pośredni związek z kategorią podmiotowości. Zwróćmy uwagę na najczęściej spotykane (syndrom trzech rodzajów błędów): rygoryzm – bezwzględne egzekwowanie wykonywania poleceń, pedanteria (sztywność) ocen, stawianie wymagań bardzo dokładnie określonych, nie pozostawiających swobody, ścisłe kontrolowanie postępowania dziecka (egzekwowanie posłuszeństwa); agresja – atak słowny, fizyczny lub symboliczny, zagrażający lub poniżający w stosunku do dziecka; hamowanie aktywności – przerywanie, zakazywanie aktywności własnej dziecka poprzez fizyczne lub symboliczne zachowanie własne, zmienianie bez racjonalnych przyczyn rodzaju aktywności. Możliwości dziecka w zakresie podmiotowego funkcjonowania choć są indywidualnie zróżnicowane to jednak już w okresie przedszkolnym preferuje ono własną linię aktywności jako oś, wokół której kształtuje się interakcja z innymi. Dziecko przeto już bardzo wcześnie zorientowane jest podmiotowo. Własna linia działania jest dla niego podstawą. Odwołując się do niej może coś „proponować" komuś innemu do zrobienia. Program My pozostaje abstrakcją, czymś mglistym, nieuformowanym, póki nie wytworzy się program Ja. Wówczas własna aktywność staje się wyodrębnioną częścią całości i nie zagubi się w obszarze szerszego usytuowania.

Szkoła nastawiona jest przede wszystkim na przekazywanie wiedzy – wiedzy tworzącej struktury scholastyczne i jakże często nie wpływającej znacząco na sferę czynnościową ucznia. Jest to wiedza zunifikowana i mało zindywidualizowana. Jej szybkie tempo przyrostu w procesie edukacji (głównie poprzez przekaz werbalny) grozi zaburzeniem poczucia odpowiedzialności za nią i korzystania z niej w toku własnej aktywności – zaburzeniem podmiotowego stosunku do wiedzy. Zdolności werbalne, szybkość działania (impulsywność, a nie refleksyjność), myślenie algorytmiczne bardziej decydują o powodzeniu szkolnym niż inne właściwości. Zdaniem wielu uczniów, oceny stosowane w szkole są mało obiektywne – nie bez znaczenia jest tu ogólna opinia nauczyciela o uczniu (bardzo często uczniowi nisko ogólnie szacowanemu trudno uzyskać satysfakcjonujące go oceny, uzasadniające wydatkowany trud, a uczniowi ogólnie „dobremu" wysiłek nie jest potrzebny do osze-

kiwania pozytywnych ocen). Przeto źródło ocen upatrywane jest nade wszystko w nauczycielu – w konsekwencji zakłóca to poczucie podmiotowości uczniów.

Osobą upodmiotowioną w szkole powinien być zarówno nauczyciel, jak i uczeń – należy tu przeto zakładać sytuację dwupodmiotową (pojęcie to wprowadza Grace W. Shugar)[16]. Cechami takiej sytuacji są: po pierwsze – dwukierunkowość wpływów pochodzących od obydwu uczestników (nie tylko zachowania wychowawcy wpływają na wychowanka, ale i odwrotnie, co sprawia że obie strony oczekują na wpływy uczestników interakcji i nastawione są na odbieranie ich zachowań); po drugie – uleganie strukturalizacji umożliwiającej koordynację zachowań obu podmiotów (mamy tu do czynienia ze strukturą czasowo-przestrzenną, w której mieszczą się naprzemienne zachowania, wkłady każdego z uczestników interakcji, jest to struktura otwarta, tworząca się, mogąca także prowadzić do wyników nie przewidzianych); po trzecie – treś wpływów (pożądana aktywność każdego z uczestników, ich osobiste wkłady, celowość działania). Ważną kwestią jest tu uzgodnienie linii działania dwu podmiotów w tworzeniu interakcji, co nie oznacza, że dojrzałość kreatywna wychowanka i wychowawcy znajduje się na jednakowym poziomie. Owo spotkanie się dwu aktywności – własnej i cudzej – jest drogą do sukcesu. Aktywność własna to podstawowy czynnik rozwojowy. Wyraża się ona w: czynnam reagowaniu uwagą, uczuciem, myślą i zachowaniem na rozmaite bodźce, sytuacje, zadania; dążenie do opanowania rzeczy i faktów wywołujących zaciekawienie; inicjatywie, samodzielności, własnym sądzie o zdarzeniach i zjawiskach. Aktywnością cudzą dla wychowanka są zachowania jego wychowawcy. Stanowią one źródło wiedzy, są modelem, na podstawie którego wychowanek odwzorowuje zachowania godne naśladownictwa. Mogą mieć charakter interweniujący, pomocniczy, pouczający, czyli oddziałujący słowem i czynem.

Podmiotowość może wyrażać się w przeświadczeniu, przypomnijmy cytowane już słowa, że „ten fragment świata, to moje miejsce". Otóż ważnym fragmentem świata zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli jest szkoła. Warto byłoby się jednak zastanowić nad zasięgiem przeświadczenia, o którym mowa, i stopniem jego powszechności. Nierzadko nauczyciel „znalazł się" w szkole w celu pełnienia obowiązków zawodowych na zasadzie przypadku. Ograniczone możliwości wyboru i swoisty przymus (w tym także ekonomiczny) sprawił, że nauczyciel uczy innych, nie mając po temu ani chęci, ani kwalifikacji fachowych, a niekiedy też moralnych (poza kwalifikacjami formalnymi). Nauczyciel taki doskonale znając oczekiwania władz zwierzchnich, może się nawet „zmieścić" w ramach wymogów, jakie one stawiają, choć dla uczniów jest tylko przekaźnikiem wiedzy (i to mało skutecznym), zwierzchnikiem i przywódcą ale tylko urzędowym. Taka sytuacja – braku własnej podmiotowości nauczyciela – nie sprzyja upodmiotawianiu ucznia. Tym bardziej, że uczeń z reguły znajduje się w gorszym „położeniu" od nauczyciela. Rozpoczyna na ogół naukę w konkretnej szkole przypisanej do miejsca zamieszkania, skazany jest na „kontakty" z nauczycielem (często wieloletnie), którego może nie darzyć szacunkiem. Stając się obiektem oddziaływań wychowawczych, a także manipulacji niewielki ma wpływ na zmianę okoliczności,

które stały się dlań warunkami zewnętrznego przymusu. I wówczas zarówno uczeń, a także ten konkretny nauczyciel (nauczyciel z przypadku), o takiej szkole powie: „ten fragment świata, to miejsce mi zupełnie obce".

W naszym systemie edukacyjnym istnieją liczne zakłócenia podmiotowego funkcjonowania jego uczestników. Nie oznacza to, że szkoła oderwała się od potrzeb życia społecznego i stała się organizmem mu obcym (zdominowanym przez niemożliwe do pokonania błędy, słabości, wypaczenia). Gdyby tak było to znany paradygmat reform – społeczeństwo bez szkoły, miałby duże szanse na swoje zaktualizowanie się, jako sposób na uzdrowienie oświaty. Jednak nie tylko ten paradygmat, ale również koncepcja szkoły alternatywnej okazały się mało realne przy próbach szerszego ich zastosowania. Przeto stawiając problem – szkoła tak czy nie, zdecydowanie należy odpowiedzieć „tak", jednak ma to być szkoła ustawicznie doskonalona (trzeci paradygmat). Owo doskonalenie (w tym także stwarzanie korzystniejszych warunków rozwoju podmiotowości) musi być jednak bardziej zradykalizowane – strategia „drobnych kroków" dziś okazuje się tu mało skuteczny, a nawet niewystarczająca. Marsz ku nowoczesności w różnych obszarach życia społecznego, w tym także w edukacji, musi się odbywać „krokiem wydłużonym i szybkim".

Przypisy:

[1] T. Tomaszewski: Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot, W. J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości, Wrocław 1985, Ossolineum, s. 72.

[2] K. Korzeniowski: Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii, W: K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki: Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych, Wrocław 1983, Ossolineum, s. 59.

[3] K. Korzeniowski: Poczucie podmiotowości – alienacji politycznej, „Studia Psychologiczne" 1987, nr 2, s. 81–89.

[4] R. Zieliński: Koncepcja poczucia podmiotowości na tle teorii i badań psychologii społecznej, W: Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych, op. cit., s. 77.

[5] Z. Pietrasiński: Człowiek formowany jako podmiot rozwoju, „Psychologia Wychowawcza" 1987, nr 3, s. 249–250.

[6] T. Tomaszewski: Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot, op. cit., s.73.

[7] Z. Uchnast: Problem podmiotowości w ujęciu psychologicznym, „Przegląd Psychologiczny" 1990, nr 1, s. 43.

[8] K. Korzeniowski: Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii, op. cit., s. 59–72.

[9] W. Okoń: Podmiotowość nauczyciela i warunki jej zmiany, „Nauczyciel i Wychowanie" 1989, nr 1–2, s. 26–28.

[10] T. Tomaszewski (red.): Psychologia, Warszawa 1975, PWN, s. 13–17.

[11] Z. Uchnast: Problem podmiotowości w ujęciu psychologicznym, op. cit., s. 43–57.

[12] M. Kofta: Wprowadzenie, W: M. Kofta (red.), Wychowanek jako podmiot działań, cz. 1, Warszawa 1989, UW, s. 29.

[13] A. Gurycka: Skuteczność szkolnego wychowania w aspekcie rozwoju orientacji podmiotowej dzieci i młodzieży, „Edukacja" 1986, nr 3, s. 103–123.

[14] M. Łobocki: Warunki podmiotowego funkcjonowania uczniów w procesie wychowawczym, „Ruch Pedagogiczny" 1990, nr 3–4, s. 11.

[15] A. Gurycka: Błąd w wychowaniu, Warszawa 1990, WSiP, s. 80–81.

[16] G.W. Shugar: Małe dziecko w sytuacji dwupodmiotowej: Jak powstaje i na czym polega struktura Działanie Wspólne? W: Wychowanek jako podmiot działań, op. cit., s. 65–93.

JÓZEF REMBOWSKI
Uniwersytet Gdański

POCZUCIE SAMOTNOŚCI (przegląd badań)

1. Wprowadzenie

Samotność i towarzysząca jej potrzeba unikania stanowią powszechną i motywacyjną siłę każdego ludzkiego życia. Zjawisko to przybiera coraz szersze rozmiary i na ogół przez każdego kiedyś doświadczane. Nie omija ona także dzieci, młodzieży oraz osób starszych. B. Mijusković (1977) konstatuje, że samotność jest integralną częścią ludzkiej egzystencji – niezależnie od przeobrażeń ekonomiczno-społecznych – i funkcjonuje od zarania ludzkości. Tak np. autor zwraca uwagę, że opis ludzkiej samotności oraz izoolacji można znaleźć w tekstach biblijnych oraz literackich, a także w sztuce czy poezji. Wskazuje na zawartą w Księdze Rodzaju myśl, która wyraża ból wynikający z poczucia samotności pierwszego człowieka na ziemi. Oto, co czytamy: Bóg zauważył – „Nie jest dobrze, że mężczyzna jest sam, uczynię mu zatem odpowiednią dla niego pomoc..." „Po czym Bóg z żebra, które wyjął z mężczyzny zbudował niewiastę..." (1965). Warto zauważyć, że żebro, podobnie jak życie u starożytnych Semitów, oznaczało przeciwieństwo bycia samym i stanowiło zaprzeczenie samotności. J. Lotz (1967) dokonał interesującego porównania. Rozważając zjawisko samotności z punktu widzenia ontologicznej tajemnicy autor zauważył, że Chrystus jest „wcieleniem samotności; jest wielką samotnością". Wymowny w swej treści jest obraz M. Nithardo Gothardta (zwanego Grünwaldem) przedstawiający wiszącego na krzyżu (Białostocki, 1963) i pogrążonego w bólu i samotności Chrystusa. W innym dziele malarskim El Greco oddał wizerunek klęczącego na murawie, zatopionego w smutku i samotności „Chrystusa w Ogrójcu" (Szekely, 1972).

W mitologii greckiej zjawisko samotności ilustruje Prometeusz, izolowany za karę przez przykucie do skały Kaukazu. Podobnie bohater Iliady – Achilles, ugodzony strzałą w piętę, tułacz – Odyseusz oraz pozbawiony wzroku Edyp, a także pogrzebana żywcem Antygona – stanowią przykłady pełne goryczy, izolacji, smutku i samotności.

Wielokrotnie u różnych autorów okresu Oświecenia, np. F. Woltera, D. Diderota, P. Holbacha oraz na kartach Encyklopedii, pojawia się (w rozmaitych wersjach) zjawisko samotności jako nienormalnego stanu psychicznego człowieka. Na przykład J. J. Rousseau (por. Baczko, 1964) pisał: „Oto jestem sam na ziemi, nie posiadając więcej ani brata, ani bliźniego, ani przyjaciela" ... „Samotny, obcy, wyizolowany, bez oparcia, bez rodziny, trzymający się jedynie swych zasad i swych obowiązków". Samotność jest tu traktowana jako rezultat samodzielnego, jednostkowego wyboru, jako świadoma izolacja od społeczeństwa (Baczko, 1964, s. 280). Tak zatem, J. J. Rousseau stworzył model samotności zawierający w sobie „afirmację odcięcia się, odgrodzenia

jednostki od otaczającego świata" (s. 286). Samotność jest nie tylko ucieczką od istniejącej społeczności, ale wytwarza szczególną „pustkę w sercu", którą rodzi tęsknota za rzeczywistą solidarnością ze światem oraz innymi ludźmi.

Pojęcie samotności znalazło miejsce w filozofii egzystencjonalistów – S. Kierkegaarda, M. Heideggera, J. J. Sartre'a, Marcela i innych. Wspólnym ich mianownikiem jest rozważanie o zagubieniu w świecie współczesnym i wewnętrzne rozdarcie człowieka. Aspektami szczególnie podkreślanymi są: samotność absolutna wobec świata jako całości, siebie, ludzi (Heideger), odczucie własnej małości i skończoności (Kierkegaard), utrata autentycznych więzi między ludźmi (Sartre), wynik „mieć i być", który nabiera coraz bardziej wyraźnego znaczenia (Marcel). Na poczucie samotności zwrócili uwagę psychoanalitycy. Z. Freud (1984) widział w egzystencji człowieka ciągłe zmaganie się z własnymi popędami (zob.: Gajda, 1987), a E. Fromm (1973) w autorytaryzmie, destruktywności, konformizmie jako wyrazie bezsilności w stosunku do świata i upodobnieniu się do innych ludzi w sposób bezkrytyczny. Zarówno S. Kierkegaard, jak i E. Fromm, zajmują się samotnością zdeterminowaną kulturowo, odcięciem i osamotnieniem cywilizowanego człowieka. Jest to bardzo bolesne doświadczenie, które niejako z definicji stało się wspólnym losem wielu ludzi naszej kultury. Może ono pozostać niezwerbalizowane, nie mniej jednak stanowi potencjalnie komunikatywne przeżycie, które może być dzielone z innymi ludźmi.

Rodzaje samotności, o których mowa wyżej, to samotność niekonstruktywna, jeśli nie w ogóle dezintegrująca, przejmująca lub bezpośrednio prowadząca do rozwoju stanu psychotycznego. Ludzie cierpiący na nią stają się emocjonalnie sparaliżowani i bezradni. W słowach H. Sullivana (1953, s. 290) samotność to „wyjątkowo nieprzyjemne doświadczenie połączone z nieadekwatnym zanikiem potrzeby bliskości z ludźmi, czy zerwanie intymnych związków interpersonalnych", co stanowi nieuniknione źródło powstawania poczucia samotności.

Problem samotności był nie tylko treścią dzieł filozofów, ale także wielu esejów literackich. Na uwagę zwracają dwa charakterystyczne opowiadania: J. Salingersa oraz J. Kosińskiego. J. Salingers (cyt. za: Mijusković – 1983) przedstawia historię przywódcy (grupy Komańczów), którego samotność jest symbolizowana przez fizyczne oszpecenie twarzy. Zakochany w ładnej kobiecie, pokłócił się z nią, aby w końcowym etapie swojego losu dokonać samozniszczenia. Podobnie tragicznie potoczyły się losy bohaterów noweli J. Kosińskiego (1952) pt.: „Malowany ptak", w której wędrujący od wioski do wioski w poszukiwaniu pracy chłopiec trafia do wieśniaka nazwiskiem Lech, trudniącego się chwytaniem i sprzedażą ptaków. Lech utrzymuje intymny stosunek miłosny z mieszkanką wioski zwaną „głupią Ludmiłą", z którą spotykał się potajemnie w pobliskim lesie. Nie był jedynym mężczyzną w życiu Ludmiły, co bulwersowało kobiety ze wsi, które w końcu zabiły ją. Lech przeżył strasznie śmierć dziewczyny; odtąd czuł się opuszczony, samotny i zdradzony przez los. Popadł w złość, pił alkohol, mścił się na ptakach, malował je na kolorowo i puszczał na polanę. Ptaki zginęły zadziobane. Samotność trapiła także niekochanego przez nikogo chłopca, poniewieranego przez los do tego stopnia, że utracił mowę. Kiedy po wojnie odnalazł rodziców, nie mógł z nimi nawiązać rodzinnych więzi.

2. Konstrukcja samotności

a) samotność i jej związek z niektórymi zmiennymi

W dawnych teoriach psychologicznych i psychiatrycznych, zjawisko samotności łączono wyłącznie z pojęciem lęku i depresji. Dopiero niedawno samotność została określona jako szczególny problem kliniczny (Bragg, 1970; Russell, Peplau, Cutrona, 1980; Weeks, Michela, Peplau, Bragg, 1980). W ostatnich latach stwierdzono, że samotność jest nie tylko symptomem depresji, ale specyficzną psychospołeczną konstrukcją, mimo, że może mieć to samo źródło (Barry, 1960). Niektóre badania wykryły związek samotności z lękiem (Bowlby, 1977) oraz alienacją (Shaler, referat powielony, bez daty). Inne poszukiwania dotyczyły samotności jako przyczyny samobójstw (Diamont, Windholz, 1981; Jakobs, 1971). F. Wenz (1977) przedstawił tezę, że jednostki o tendencji samobójczej doświadczają częściej poczucia wyobcowania i samotności niż osoby wolne od samobójczych obsesji. Autor wzmocnił swoją tezę poprzez wyniki badania 110 osób, które podejmowały próby samobójcze (655 przypadków zamachów na swoje życie w ciągu roku). Ustalił m.in. istnienie związku statystycznie istotnego pomiędzy występowaniem prób samobójczycha aktualnie przeżywaną samotnością. Ponadto stwierdził, że najwięcej samobójstw popełniono wiosną (34,6 proc., $n = 38$) i zimą (29 proc., $n = 32$), mniej zaś w lecie (21,8 proc., $n = 24$) oraz jesienią (14 proc., $n = 16$). Związek pomiędzy doświadczaniem samotności a „sezonowością zamachów na własne życie" był statystycznie istotny ($F = 3{,}11$, $p < .05$).

Samotność występuje w ścisłym związku z nadmiernie spożywanym alkoholem (Nervano, Gross, 1976; Akerlind, Hörnquist, Hansson, 1987). Alkohol prowadzi do zmniejszenia odporności psychicznej, niszczy poczucie bezpieczeństwa i satysfakcji z kontaktów z osobami najbliższymi oraz burzy ciepło rodzinne. G. Bell (1956) opisujący sylwetki alkoholików zauważa, że świat w ich percepcji staje się nieprzyjemny i dający możliwość pseudosatysfakcji, wywołuje marzenia i planowania w nierealistyczny sposób. Warto zauważyć, że zależność od alkoholu jest alternatywna wobec zależności od innych. Jest to zależność satysfakcjonująca tak długo, jak dana osoba jest w stanie tolerować alkohol. Alkohol zaczyna zawodzić, gdy powoduje w organizmie zmiany pociągające za sobą odmienne, niekontrolowane i niepożądane reakcje. Jest ona teraz bardziej samotna niż kiedykolwiek. Schronienie „samotnika" zostało zniszczone. Nie ma on już na kim polegać.

Inne badania pokazują związek poczucia samotności z biernością i wrogością. Przekonywujące stanowisko w tym zakresie przedstawił B. Mijusković (1983). Stwierdził on, że wszystkie przypadki samotności pociągają za sobą wrogość, która występuje jako „nieodłączny towarzysz". Co więcej, nawet jawna agresja spowodowana przez stres sytuacyjny wynika faktycznie z poczucia wyobcowania, odsunięcia, samotności, izolacji wobec zewnętrznego świata przedmiotów (lub społeczeństwa). Podobnie E. Fromm (1956) utrzymuje, że doświadczenie samotności wzmaga niepokój. W podobny sposób twierdzi J. Hoskinsson (1965) – uznając, że samotność jest spowodowana trudnościami komunikowania się z otoczeniem (patrz: Monk, 1988). W ostat-

nich latach zwrócono uwagę na związek poczucia samotności z osobami chorymi na AIDS (Nokes, Kendrew, 1990).

Przeciwieństwem samotności jest poczucie przynależności do grupy, zespolenia z nią, uczucie związku z kimś znaczącym. Rzeczywisty początek problemu ilustruje rozwój psychogenetyczny. Małe dziecko bez wahania wyczuwa jedność z „byciem" tak, jak po prostu identyfikuje ono bycie ze świadomością. Następnie oddziela swoje samoświadome „ego" od tego, co nim nie jest. Pierwsze systematyczne potraktowanie poczucia samotności jako psychologicznego pojęcia przedstawił G. Zilboorg (1938). Zgodnie z jego koncepcją patologiczna samotność jest wynikiem wzajemnego dynamicznego oddziaływania pomiędzy uczuciami: megalomanii, narcyzmu, wrogości. Ogólnie mamy tendencję uważać życie ludzi samotnych jako smutne, patetyczne lub tragiczne. G. Zilboorg poszedł dalej przez podkreślenie potencjalnego (i realnego) niebezpieczeństwa w stosunku do innych osób doświadczających poczucia samotności.

Przedstawione powyżej rozważania ilustrują niektóre zmienne osobowościowe, z którymi związana jest samotność.

b) pojęcie samotności

Samotność nie jest jednoznaczna z byciem samym z sobą. Można być w tłumie, a czuć się samotnym. Samotność może występować w jakimkolwiek innym związku – zwłaszcza, gdy nie przebiega zgodnie t oczekiwaniami (Gordon, 1976; Peplau, Caldwell, 1978). R. Weiss (1973) twierdzi, że osoby pragnące uniknąć samotności wykorzystują okazję do uzyskania emocjonalnej intymności. Autor rozróżnia dwa typy samotności: a) samotność emocjonalną, wynikającą z braku intymnego związku z inną osobą, oraz b) samotność społeczną, powstającą w wyniku zerwania więzi społecznej z grupą. Podstawą tego rozróżnienia jest przekonanie, że różne rodzaje oddziaływań zaspokajają różne potrzeby czy – używając języka autora – dostarczają różnych emocjonalno-społecznych prowizji (Weiss, 1973, 1974, 1976). Na przykład: a) przywiązanie dające poczucie psychicznego bezpieczeństwa; b) integrację społeczną (uzupełnianie swoich różnorodnych zainteresowań); c) sposobność do pełnienia opieki (poczucie odpowiedzialności za samopoczucie innych); d) poczucie bycia uznawanym przez inne osoby; e) pomoc osób najbliższych w trudnych sytuacjach życiowych; f) wspólną pracę z osobą godną szacunku. R. Weiss utrzymuje, że niezrealizowanie poszczególnych prowizji może doprowadzić do emocjonalnej i społecznej samotności. W takim ujęciu jedną z adekwatnych definicji samotności przedstawił K. Rook (1984). Jest ona względnie stałą „formą emocjonalnego zaburzenia, które pojawia się w przypadku niezrozumienia, odrzucenia czy niemożności znalezienia odpowiednich partnerów (czy zajęć) mogących zaspokoić potrzebę towarzyskiej interakcji i okazji do emocjonalnej intymności" (str. 1391). Zgodnie z definicją, osoby, które nie doświadczają smutku, zmartwienia (strapienia), nie są uważane za samotne.

Część osób doświadcza samotności względnie krótko – sytuacyjnie, podczas gdy dla innych jest ona problemem ciągłym – chronicznym, przewijającym się przez całe życie (Fromm-Reichmann, 1959; Young, 1982). Krótkotrwała,

sytuacyjna samotność jest wynikiem zakłóceń w społecznej i indywidualnej interakcji. Jest to po prostu samotność, której każdy z nas doświadcza w różnych okresach swego życia (np. w wyniku choroby, złej pogody). Samotność chroniczna sięga szerszej warstwy naszej świadomości, wyzwala poczucie izolacji i trwa dłużej, niekiedy całe życie. Może pojawić się w wyniku traumatycznego przeżycia, np. utraty kogoś bliskiego (śmierć, rozstanie kochanków, itp.) i ma destrukcyjny charakter. Samotność może powstać jako dobrowolny wybór np. na rzecz artystycznych lub naukowych osiągnięć. Przeciwieństwem samotności wywołującej destrukcje są stany konstrukcyjne, bywające często narzucone sobie okresowo, które można dobrowolnie przerwać. Niemal wszystkie prace wytwórcze, twórcze i oryginalne powstawały w takich stanach konstruktywnej samotności. Należy dodać – za F. Fromm-Reichmann (1959) – że oryginalna w działaniu i twórcza osoba może być samotna nie tylko na czas rozwoju procesu twórczego, ale także na czas pojawienia się nowych pomysłów i prac.

Istnieje samotność okresowa wynikająca z chwilowej niedyspozycji fizycznej, np. przeziębienia itp. zmuszającej do pozostania w domu w piękne popołudnie. Osoby doświadczone chorobą mogą uskarżać się na samotność i odczuwać przykrość, ponieważ jest ona udręką tak wszechmocną i bolesną, że ludzie mają niewielkie pojęcie o pozytywnych właściwościach bycia z samym sobą.

Samotność jest także opisana jako jedno lub wielowymiarowy fenomen w ludzkim życiu (Russell, 1982). W pierwszym przypadku przyjmuje się, że samotność jest globalnym problemem, który różni się swoją intensywnością. Innymi słowy, gdy pojawia się samotność wywołuje wszystkie skutki socjalne, kulturowe i psychologiczne (Eddy, 1961; Ellison, 1978; Rubinstein i Shaven, 1978). Wielowymiarowa konceptualizacja samotności jest wielorakim zjawiskiem o różnych typach reakcji (de Jong Gierveld, 1978; Scalise, Ginter, Gerstein, 1984; Schmitt, Kurdek, 1985). Może być manifestowana izolacja płaczem, czy też swobodnym zachowaniem się, ale zgodnym z normami środowiska (Russell, 1982).

3. Społeczno-geograficzny rozmiar samotności

Niektórzy badacze zwrócili uwagę na zakres i natężenie występowania poczucia samotności, które różnicują ludzi między sobą. Podkreślili jednak zasadniczą trudność wynikającą z indywidualności natury człowieka. Gdyby nawet wymienić wszystkie cechy indywidualne osób samotnych, to i tak pozostają otwarte inne zmienne np.: środowisko, cechy osobowościowe itp. (Mikulincer, Segel, 1990). N. Medora i J. Woodward (1986) doszli do wniosku, że najbardziej samotne czują się niezamężne kobiety oraz młode matki z niskimi zarobkami. Na dalszym miejscu znajdują się alkoholicy, studenci (szczególnie pierwszych lat studiów), młodzież licealna, szczególnie pochodzenia wiejskiego, dzieci i młodzież szkolna oraz osoby starsze. Kobiety doświadczają samotności znacznie częściej i z większym nasileniem niż mężczyźni. Ostatni przeżywają częściej poczucie samotności wynikające z braku przyjaciół, np. w pracy, w szkole.

Najwięcej badań przeprowadzono wśród studentów. Poczuciew samotności łączono z wynikami wskaźnika przemęczenia, chorobą, brakiem pieniędzy, izolacją od rodziny itp. B. Austin (1983, 1984, 1985) badał dwie grupy studentów (razem 493) irańskich, jedną studiujących w Iranie oraz drugą w USA. Autor stwierdził, że społeczny wymiar samotności, brak poczucia więzi społecznej z osobami bliskimi uczuciowo, wybijają się na czołowe miejsce wśród irańskich studentów studiujących w collegach w USA. Na marginesie tego badania warto nadmienić, że było to także badanie nad przydatnością nowego narzędzia badawczego zwanego Skalą UCLA. Studenci byli także przedmiotem badania W. Jonesa, S. Hobbsa, D. Hockenbury (1982) pod kątem wpływu poczucia samotności na zdolność nawiązywania społecznych kontaktów. Inni badacze, H. Lamm, E. Stephan (1987), poszukiwali związku samotności z różnymio zmiennymi osobowościami. Podobne badania przeprowadzili F. Pearl, D. Klopf, S. Ishii (1990) wśród 100 studentów japońskich oraz również 100 amerykańskich z West Virginia University. Próbowano ustalić, czy Japończycy odbierani jako niechętni w nawiązywaniu kontaktu są również bardziej samotni. Porównywano ich ze studentami amerykańskimi. Wskaźnik „t" wykazuje, że Japończycy są bardziej samotni w zakresie przyjaźni, kontaktu z grupą oraz stosunki do przeobrażeń seksualnych wśród młodych osób niż Amerykanie.

Innym problemem odzwierciedlanym w literaturze jest szukanie związku pomiędzy samotnością i empatią. Zadania tego podjęła się M. Kalliopuska (1986). Samotność określona była jako emocjonalne odseparowanie mogące wypływać z braku bliskich więzi międzyludzkich. Empatię określono jako koherentny proces zachodzącej w organizmie mający psychologiczny, kinestetyczny, efektywny oraz kognitywny aspekt. Badano 39 studentów z Uniwersytetu w Helsinkach. Stwierdzono, że osoby z wykształceniem średnim przeżywające samotność były bardziej empatyczne niż osoby z wykształceniem niższym. Nie było statystycznie istotnej różnicy w odczuwaniu samotności jako zjawiska negatynego w zależności od płci badanych. Kobiety częściej niż mężczyźni przeżywały samotność jako zjawisko pozytywne ($F\ 1{,}37 = 15{,}1$). Samotność negatywna odczuwana była w równym stopniu przez wszystkie grupy.

Samotność przedstawiano także jako problem występujący u dzieci. Zauważono, że może pojawiać się we wczesnym dzieciństwie. Jak wiadomo, dziecko potrzebuje ludzkiego kontaktu i czułości. Jeśli jej nie otrzymuje od rodziców lub innych opiekunów, to w miarę swego rozwoju zwraca się do rówieśników, którzy proponują mu różne modele zachowania się. Trudności w nawiązywaniu interakcji z rodzicami i kolegami (np. przez odrzucenie) rodzą m.in. poczucie samotności. Niedawne badania S. Ashera i V. Wheeler (1985) wśród 200 dzieci szkolnych odrzuconych i zaniedbanych przez dom przekonują, że większość dzieci doświadcza skrajnego poczucia samotności i że niepopularne dzieci są bardziej samotne niż lubiane. Dzieci odrzucone stanowiły grupę najbardziej samotnych. Inne badania prowadzone przez S. Ashera, S. Hymel i P. Renshawa (1984) rozwinęły ten problem przez opracowanie 16-punktowej skali samotności zawierającej stosunek dziecka do domu i szkoły. Dzieci były podzielone na grupy według „lubiane" lub „nielubiane" przez

współkolegów w klasie. Odrzucone dzieci wykazywały największą samotność, lubiane zaś najmniejszą. Średnio: 23 proc. odrzuconych dzieci, 8 proc. zaniedbanych, 3 proc. lubianych oraz 6 proc. spornych (trudnych do zakwalifikowania) wykazało ekstremalne poczucie samotności i społecznego niezadowolenia. Interesujące badania ze względu na metodę oraz wyniki przeprowadzili J. Coie i J. Kupersmidt (1983) wśród 462 chłopców czwartych klas szkoły podstawowej w pięciu miastach Stanów Zjednoczonych. Dzieci charakteryzowały się m.in. popularnością oraz odrzuceniem w klasie, zaniedbaniem przez dom. Wielostronna analiza m.in. socjometryczna, testowa za pomocą odpowiednich historyjek prezentowanych na przeźroczach, obserwacji itp. dowiodły, że status rodzinny dzieci ma znaczący wpływ na poczucie samotności i przystosowanie szkolne. Materiał posłużył także do wypracowania modelu (adekwatnego do celów oraz zadań szkoły) zachowania się dzieci w klasie.

Na powyższe zagadnienia spróbujemy spojrzeć przez optykę rodzimych badań. B. Pawlik-Popielarska (1992) przeprowadziła szerzej zakrojone badania nad samotnością młodzieży dorastającej (badania w ramach pracy doktorskiej pod kierunkiem J. Rembowskiego). Autorka m.in. stwierdziła, że istotnymi wyznacznikami kształtowania się poczucia samotności młodzieży są: odtrącenie przez otoczenie (31,1 proc.), kłótnie z rodzicami i rówieśnikami (20 proc.), zerwanie z sympatią (15,6 proc.). Zjawisko samotności jest znaczące w życiu młodzieży. Obejmuje różne sfery osobowości i wywołuje zarówno pozytywne, jak i negatywne, stany psychiczne. Dziewczęta wcześniej i intensywniej przeżywają samotność niż chłopcy.

Głównym źródłem informacji o badanej przez B. Pawlik-Popielarską zbiorowości 400 osób była skala Rascha (De Jong-Gierveld, 1971, 1978, 1987). Zbudowana jest ona na modelu uwzględniającym procesy poznawcze jako pośredniczące pomiędzy siecią społeczną a doświadczeniami wynikającymi z przeżywania samotności. Model zawiera cztery podstawowe czynniki: a) destryptywna charakterystyka sieci społecznej; b) ogólna charakterystyka sytuacji; c) ewaluatywna samoocena sytuacji powiązań społecznych; d) cechy osobowości podmiotu. Zgodnie z tym modelem, samotność jest przeżyciem, doświadczeniem, spostrzeganiem i ocenianiem swojej izolacji oraz braku porozumienia z innymi osobami.

Badanie doprowadziło autorkę do interesujących wniosków. Stwierdziła bowiem m.in., że poczuciu samotności (autorka używa pojęcia osamotnienia) towarzyszy niekiedy niski i średni pomiar socjometryczny w klasie. Stwierdzono jednak, że wśród uczniów o wysokiej i średniej pozycji socjomotorycznej aż 3 proc. przeżywało samotność. Wynika z tego, że na samotność uczniów mają wpływ czynniki osobowościowe, środowisko pozaszkolne, traumatyczne doświadczenia w życiu itp. Badani uczniowie identyfikowali samotność najczęściej w kategoriach sytuacyjnego poczucia odrzucenia społecznego i deprywacji społecznego kontaktu (patrz: Pawlik-Popielarska, 1992).

Inny nurt zainteresowania psychologów koncentrował się na poczuciu samotności osób dorosłych oraz ludzi starszych. Największe zaangażowanie w tym zakresie notujemy wśród badaczy amerykańskich oraz szwedzkich. R. Creecy, E. Berg, R. Wrigt (1985) stwierdzili, że około 40 proc. osób starszych

(po 60 roku życia) przeżywa stresy związane z poczuciem samotności. W celu badania tego zjawiska zaproponowali „hipotetyczny model ułatwiający odzwierciedlenie samotności". Model uwzględani m.in. status rodzinny, zdrowie, wiek, płeć, społeczną aktywność, wypełnianie codziennych obowiązków. Stał się on podstawą wielu badań prowadzonych przez autorów. L. Mullins, A. Woodland, J. Putnam (1989) przedstawili „konceptualną typologię samotności" uwzględniający m.in. stan uczuć, związek uczuciowy z dziećmi, związek uczuciowy z przyjaciółmi, liczbę dzieci, liczbę przyjaciół. Sami autorzy przeprowadzili wiele badań wśród różnych grup ludzi starszych (patrz badania wcześniejsze: Arling, 1976; Kent, Matson, 1972; Chevan, Korson, 1972).

Znaczny udział w badaniu samotności i problemów z nią związanych mają szwedzcy psychologowie S. Berg, D. Mellström, G. Persson, A. Svanberg (1981). Ich badania są głęboko przepojone troską o warunki życia ludzi starszych. Konstatują, że życie w samotności to smutek, żal i bezradność. Głównym marzeniem i dążeniem człowieka starszego jest by kochanym i mieszkać przy rodzinie. Nie zawsze jest to możliwe. Cała troska autorów zmierza do poznania sfery uczuciowej i warunków życia ludzi będących „niejako na marginesie życia ludzi dorosłych". L. Andersson (1984) w cyklu badań pt. „Wiek i samotność" pominął dyskusje na temat koncepcji samotności uważając, że nie osiągnięto dotąd porozumienia na poziomie teoretycznym w odniesieniu do samej koncepcji oraz do tego, z ilu wymiarów się składa. Do swoich badań autor podszedł praktycznie – wysuwając hipotezę, że poczucie samotności zmniejsza się wraz z rozwojem kontaktów społecznych. Do badania wprowadził m.in. wywiad i skalę UCLA. Badaniami objęto 207 kobiet starających sią o umieszczenie w Domach Starości, według przyjętych uprzednio kryteriów (warunki domowe, fizyczne możliwości, stan rodziny). Pozwoliło to na utworzenie podgrupy: interwencyjnej (n = 68) oraz grupy kontrolnej, do której należały osoby, które pragną – lub nie – zawierać nowe znajomości; miały (lub nie) wiele społecznych kontaktów. Wśród 52 badanych, 52,2 proc. oceniło siebie jako osoby samotne (108 z 207). Nie było różnic pomiędzy podgrupami w zakresie poczucia samotności. Różnice dotyczyły samooceny, liczby dzieci i spędzania z nimi czasu, aktywności w wolnych chwilach itp.

W innym badaniu L. Andersson (1985) rozważał wpływ kolejności dzieci w rodzinie (jako doświadczeń z dzieciństwa) na przeżywanie samotności wdów. Okazało się, że pierworodne kobiety doświadczają mniej samotności od urodzonych w dalszej kolejności. Po utracie bliskiej osoby pierworodni zawsze odczuwali bardziej samotność od później urodzonych. Samotność miała wpływ na stany depresyjne, ale nie na dolegliwości fizyczne (patrz: Akerlind, Hörnguist, 1989; Akerlind, Hörnguist, Bjurulf, 1988).

4. Mierzenie zjawiska samotności

Wybór narzędzi badawczych jest bezpośrednio związany z jedno- lub wielowymiarową koncepcją samego narzędzia. Za narzędziem jednowymiarowym, badającym jeden aspekt samotności opowiadają się R. Bradley (1969, cyt. za: W. McWhirter, 1990; Rubenstein, Shaver, Peplau, 1979; Young, 1982). Z kolei za miarami wielowymiarowymi opowiadają się M. Belcher

(1973, cyt. za: B. MeWhirter, 1990; de Jong-Gierveld, 1978; Schmitt, Kurdek, 1985; Sealise, Ginter, Gerstein, 1984). Pomimo teoretycznych i metodologicznych różnic w konstrukcji narzędzia badawczego zauważono pozytywne korelacje pomiędzy jedno- i wielowymiarowym mierzeniem samotności w zakresie czynnika społecznego. Natomiast skale wielowymiarowe badają szerszy zakres treściowy pojęcia samotności.

Najbardziej rzetelną i trafną, a zarazem rozpowszechnioną miarą jest Skala UCLA (University California Los Angeles) opracowana w swej pierwotnej wersji przez D. Russella, L. Peplau i M. Ferguson (1978), a zmodyfikowana przez D. Russella, L. Peplau, C. Cutrona (1980). Została ona oparta na teorii R. Sisenweina (1964, cyt. za: McWhirter, 1990) i przeznaczona do mierzenia samotności jako jednowymiarowej – w pierwszej wersji – oraz wielowymiarowej – w drugiej wersji. Skala zawiera 20 punktów (itemów) w czteropunktowej podskali, odzwierciedlających satysfakcję (oraz jej brak) ze związków uczuciowych oraz związków społecznych. Skala UCLA wykorzystywana jest w wielu badaniach osób dorosłych i młodzieży (Hojat, 1982; Jones, Carpenter, Quintana, 1985). Badacze W. Zakati i R. Duran (1982) zasugerowali skalę UCLA do mierzenia samotności w dwóch wymiarach: związek z najbliższymi osobami oraz tworzenie siatek społecznych. M. Hojat (1982) w badaniu irańskich studentów znalazł cztery czynniki uwzględniające intymne powiązania, m.in. społeczne związki z innymi osobami. B. Austin (1983), B. McWhirter (1988) w wyniku swoich badań przedstawili dowody na istnienie w samotności jednego lub kilku aspektów, takich jak brak bliskiej przyjaźni, brak grup, czy sieci społecznych powiązań (których osoba samotna może być członkiem), braku uczucia przynależności i przyjęcia przez środowisko.

Oprócz Skali UCLA istnieją inne sposoby badania samotności, szczególnie w odniesieniu do dzieci i młodzieży. Mamy tu na myśli 30-punktową Skalę Samotności Rascha do badnia m.in. samotności dzieci i osób dorosłych. Oto dwa punkty Skali:

1. **Mam kilku przyjaciół, którym mogę zaufać...**
2. **Wiele czasu spędzam w towarzystwie moich kolegów...**

Inną próbą jest Louvain Loneliness Scale for Children and Adolescents (LLCA) opracowana przez A. Marcoena i L. Goosensa i Caesa w 1967 r. Skala składa się z 48 pozycji. Oto dwie pozycje:

1. **Jestem bardzo zżyty z moimi rodzicami,**
2. **Wycofuję się z grupy kolegów, aby spróbować wykonać coś samodzielnie.**

Zbliżoną w swej treści i przeznaczeniu do Skali LLCA jest technika do badania samotności dzieci opracowana przez S. Ashera, S. Hymela i P. Reneshowa (1984, 1985), składająca się z 24 pozycji. Inną znaną wielowymiarową skalą samotności jest The Emotional Social Loneliness Inventory do badania dzieci i młodzieży – H. Vincenzi i F. Grabosky (1987).

5. Przeciwdziałanie oraz leczenie samotności

Próby przeciwdziałania skutkom samotności zauważono i opisano w literaturze stosunkowo wcześnie (Gordon, 1976; Young, 1982). Pierwsze badania

skupiły się na uznaniu samotności jako zaniedbanego problemu klinicznego (Fromm-Reichmann, 1959). Z kolei zajęto się kształtowaniem wrażliwości osób zajmujących się zdrowiem psychicznym. Próby terapeutycznego oddziaływania uwzględniały trzy perspektywy – jako najbardziej skuteczne w pomaganiu samotnym jednostkom: a) terapia kognitywno-behawioralny, b) trening nawiązywania społecznych związków, c) rozwój siatki społecznego wsparcia (Rook, Peplau, 1982; Rook, 1984).

a) terapia kognitywno-behawioralna

Osoby depresyjne i samotnew mają skłonność do wyrażenia negatywnej oceny o swoim poczuciu samotności (Bragg, 1979), co wynika z samoatrybucji (tendencji do składania winy na siebie niż na inne osoby, Schultz, Moore, 1986). Teorie kognitywne wydają się być właściwe do leczenia samotności, ponieważ „atakują" i próbują zmienić nieprawidłową percepcję, a także uświadomić sobie brak kontroli nad sytuacją i swoimi reakcjami (Anderson, Arnoult, 1985). C. Hoglund, B. Collinson (1987) uważają, że celem terapeutycznym jest zmiana sposobu myślenia pacjenta i nieracjonalnych przekonań związanych np. z zależnością, nadmiernym niepokojem i reaktywną frustracją. Konkretny przykład podejścia kognitywno-behawioralnego rozwinął J. Young (1982) w leczeniu poczucia samotności. Sugerował on m.in. prowadzenie notatnika zawierającego zapis „niezgodności we wzorach myślowych", które mogą być zastąpione przez alternatywną interpretację.

b) trening w nawiązywaniu społecznych kontaktów

Kształtowanie społecznych kontaktów zastosowano jako skuteczne podejście do leczenia poczucia samotności. Wkrótce okazało się, że można stosować je w stanach okresowego oraz chronicznego poczucia samotności. W ten sposób początkowo zastosowane w celu zredukowania niepokoju (Curran, 1977) oraz leczenia nieśmiałości (Pilkonis, Heape, Klein, 1980) zostało pomyślnie zaadaptowane do leczenia samotności. Treningi odbywały się w małych grupach i obejmowały ocenę członków grupy pod względem źródła wywołującego samotność. K. Rook (1984) uważa, że podczas treningu można poszerzać wachlarz środków strategii (np. ocena aktualnego fizycznego i społecznego stanu organizmu). Dużo miejsca należy poświęcić serdecznej rozmowie na tematy sprawiające przyjemność (miłe wspomnienia w życia) oraz rozważań natury społecznej, planach urlopowych, ocenie osób z najbliższego otoczenia itp. (Jones, Freeman J., Goswick, 1981). Niektóre z tych tematów zawierają porady o tym, jak zwiększyć fizyczną atrakcyjność, nauczyć się niewerbalnej komunikacji; co robić z chwilami załamania, jak zmniejszyć samotność itp. (Jones, Hobbs, Hockenburg, 1982).

W niektórych badaniach zastosowano strategię kognitywno-behawioralną z kształtowaniem społecznych związków (Glass, Gottman, Shmurak, 1976). Połączenie obu strategii było bardziej skuteczne niż poszczególne sposoby leczenia użyte niezależnie od siebie. W ten sposób programy zostały rozwinięte o nowe formy oraz treści. Do nich należy terapia w małych grupach,

prowadzona z ludźmi nieśmiałymi jako przeciwdziałanie samotności (Pilkonis, Heape, Klein, 1980). Zdaniem K. Rooka (1984), praca w małych grupach dostarcza często brakujących więzi emocjonalno-społecznych.

c) społeczne wsparcie

Końcowa perspektywa terapii zmierza do dostarczenia samotnej jednostce nowych sposobów i siatek nawiązywania społecznego kontaktu. J. Stokes (1985) twierdzi, że osobom mającym mniejszą skłonność do bycia samotnym nowe siatki dają rodzaj wspólnoty i przynależności do grupy. Doradcy (terapeuci) powinni wspomagać pacjentów w rozwijaniu społecznych siatek, co wzmaga nawiązywanie kontaktów. Doradcy mogą również pomóc w organizowaniu grup samopomocy dla samotnych oraz dostarczyć informacji o istniejących klubach, organizacji i wspólnot, które stworzyłyby sposobność do większego zaangażowania społecznego oraz rozwijania sieci wsparcia.

Praca terapeutyczna z osobami z poczuciem samotności wymaga ciągłego doskonalenia. Należy także podkreślić, że pacjenci doświadczający samotności związanej z brakiem bliskiej osoby różnią się od pacjentów żyjących w bliskich stosunkach z innymi osobami, a przeżywających samotność. Ważne jest również, aby oceniać zakres i siłę samotności przez systematyczne mierzenie za pomocą miarodajnych miar, np. skali UCLA.

6. Zakończenie

Samotność jest złożonym i wielowymiarowym psychospołecznym doświadczeniem człowieka występującym w każdej grupie społecznej, pod różną postacią i z różnym natężeniem. W naszym przeglądzie staraliśmy się opisać niektóre charakterystyczne cechy doświadczenia samotności oraz wskazać na próby ograniczania bądź likwidowania tego zjawiska, które może stosować doradca (np. nauczyciel w stosunku do uczniów). Przedstawione propozycje skupiają się na podjeściu kognitywno-behawioralnym oraz kształtowaniu różnych siatek społecznego wspomagania. Osoby podejmujące terapię powinny zmierzać do wypracowania stosowanych do potrzeb (np. szkoły) programów badawczych oraz eksperymentalnych.

Literatura

Akerdlind J., Hornquist J., Stability and change in feelings of loneliness: a two-year prospective longitudinal study of advanced alcohol. „Scandinavian Journal of Psychology" 1980, 30, 102-112.

Akerlind J., Hornquist J., Bjurulf p., Prognosis in alcohol rehabilitation: the relative significance of social, psychological, and medical factors. „The International Journal of the Addictions" 1988, 11, 1171-1195.

Andersson L., Intervention against loneliness in a group of elderly women: a process evaluation. „Human Relations" 1984, 4, 295-310.

Andersson L., Loneliness, birth order and social loss among a group of elderly women. „Journal Psychsomatic Research" 1985, 1, 33-42.

Arling G., The elderly widow and her family neighbors and friends. „Journal of Marriage and teh Family" 1976, 38, 757-768.

Arling G., Resistance to isolation among elderly widows. Aging and „Human Development" 1976, 7, 67-86.

Asher S., Wheeler V., Children's loneliness: a comparison of rejected peer status. „Journal of Consulting and Clinical Psychology" 1985, 4, 500-505.

Asher S., Hymel S., Renshaw p., Loneliness in children. „Child Development" 1984, 55, 1456-1464.

Austin B., Factorial structure of the UCLA Loneliness Scale. „Psychological Reports" 1983, 53, 883-889.

Austin 8., Loneliness and attributes od movie- going. „Psychological Reports" 1984, 55, 223-227.

Austin B., Loneliness and use of six mass media among college students. „Psychological Reports" 1985, 56, 323-327.

Baczko B., Rousseau: samotność i wspólnota. PWN, Warszawa 1964.

Barry M., Depression, shame, loneliness and the psychiatrist's position. „American Journal of Psychotherapy" 1960, 17, 580-590.

Bell G., Alcohol and loneliness. „Journal of Social Therapy" 1956, 2, 171-181.

Berblinger K., A psychiatrist look and loneliness. „Psychosomatics" 1968, 2, 96-102.

Berg S., Mellstrom D., Persson G., Svanborg A., Loneliness in the Swedish age. „Journal of Gerontology" 1981, 3, 342-349.

Białostocki J., Sztuka cenniejsza niż złoto. PWN, Warszawa 1963, s. 340.

Bowlby J., Mother-child separation (w:) K. Soddy (red.) Mental health and infant development. London 1955, Basic Book, s. 117-122.

Bradley R., Measuring loneliness. Washington State University 1969.

Bragg M., A comparative study of loneliness and depression. University of California, Los Angeles 1979.

Chevan A., Korson J., The widowed who live alone. „Social Forces" 1972, 51, 45-53.

Coie J., Kupersmidt J., A behavioral analysis of emering social status in boys groups. „Child Development" 1983, 54, 1400-1416.

Creecy R., Berg W., Wright R., Loneliness among the elderly: a causal approach. „Journal of Gerontology00 1985, 4, 487-493.

Curran J., Skills training as an approach to the treatment of heterosexual-social anxiety: a review. „Psychological Bulletin" 1977, 84, 140-157.

DeJong-Gierveld J., Social isolation and the image of the unmarried. „Socjological Neerlandica" 1971, 7, 1-14.

DeJong-Gierveld J., The construct of loneliness components and measurement. „Essence" 1978, 4, 221-238.

DeJong-Gierveld J., Developing and testing a model of loneliness. „Journal of Psychology and Social Psychology" 1987, 1, 119-128.

Diamant I., Windholz G., Loneliness in college students: some therapeutic consideration. „Journal of College Student Personnel" 1981, 22, 515-522.

Eddy P., Loneliness., Adelpi College 1961.

Ellison C., Loneliness: a social developmental ananlysis. „Journal of Psychology and Theology" 1978, 1, 3-17.

Freud Z., Wstęp do psychoanalizy. Warszawa 1984.

Fromm E., The art of loving. Harper and Row., New York 1956.

Fromm E., The anatomy of human dectructiveness. Renehart and Winston. New York 1973.

Fromm-Reichmann F., Loneliness. Psychiatry, 1959, 1, 1-15.

Gajda J., Samotność i kultura. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych. Warszawa 1987.

Glass C., Gottman J., Shmurak S., Response acquisition and cognitive self-statements modyfication approach to dating skills training. „Journal of Counseling Psychology" 1976, 23, 520-526.

Gordon S., Lonely in America. Simson and Schuster, New York 1976.

Hoglund C., Collison B., Loneliness and irrational beliefs among college students. „Journal of College Student Development" 1987, 1, 53-58.

Hojat M., Loneliness as a function of selected personality variables. „Clinical Psychology" 1982, 1, 137-141.

Hoskinsson J., Loneliness: an explanation, a cure. Citadel Press. New York 1965.

Jacobs J., Adolescent suicide. Wiley, New Jork 1971.

Jones W., Freemon J., Goswick R., The persistence of loneliness: self and other determinants. „Journal of Personality" 1981, 49, 27-48.

Jones W., Hobbs S., Hockenbury D., Loneliness and social skill deficits. „Journal of Personality and Social Psychology" 1982, 4, 628-689.

Kalliiopuska M., Empathy and the experiencing of loneliness. „Psychological Reports" 1985, 59, 1052-1054.

Kent D., Matson M., The impact of health on the aged family. The Family Coordynator, 1972, 21, 29-36.

Lamm H., Stephan E., Loneliness among german university students some correlates. „Society for Personality Research" 1987, 2, 161-164.

Lotz J., Das phänomen der Einsamkeit im Lichte der personalen Anthropologie (:) W. Bitter (red.) Einsamkeit. Ernst Klett Verlag. Stuttgart 1967, 30-47.

Marcoen A., Goosens L., Caes P., Loneliness in pre-through late adolescence. „Journal of Youth and Adolescence" 1987, 16, 561-577.

McWhirter B., Loneliness: a review od current literature with implication for counseling and research. „Journal of Counseling and Development" 1990, 68, 417-422.

Medora N., Woodward J., Loneliness among adolescent college student at a midwestern university. „Adolescence" 1986, 27, 391-402.

Mijusković 8., Loneliness: an interdidciplinary aporoach. „Psychiatry" 1977, 40, 113-132.

Mijusković B., Loneliness and hostility. Psychology. „A Quarterly Journal of Human Behawior" 1983, 3, 9-19.

Mikulincer M., Segal J., A multidimensional analysis of the experience of loneliness. „Journal of Social and Personal Relationships" 1990, 7, 209-230.

Monk A., Aging, loneliness and commnications. „American Behavioral Scientist" 1988, 5, 532-536.

Mullins L., Woodland A., Putnam J., Emotional and social isolation among elderly canadian seasonal migrants in Florida: an empirical analysis of a conceptual typology. „Journal of Gerontological Social Work" 1989, 3-4, 111-129.

Nerviano V., Groos W., Loneliness and locus of control for alcoholic males: validity against. „Journal of Clinical Psychological" 1976, 2, 479-484.

Nokes K., Kendrew J., Loneliness om veterans with AIDS and relationship. „Archives of Psychiatric Nursing" 1990, 4, 271-277.

Pawlik-Popielarska B., Poczucie samotności młodzieży dorastającej a jej status socjometryczny. Praca doktorska napisana pod kierunkiem J. Rembowskiego w Inst. Psychologii w Gdańsku.

Pearl F., Klopf D., Ishii S., Loneliness among japanese and american college students. „Psychological Reports" 1990, 67, 49-50.

Peplau L., Caldwell M., Loneliness: a cognitive analysis. „Essence" 4, 207-220.

Pilkonis P., Heape C., Klein R., Treating shjyness and other relationship difficulties in psychiatric outpatients. „Communication Education" 1980, 29, 250-255.

Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Wydawnictwo Pallottinum. Poznań 1965, s. 25.

Rook K., Research on social isolation (w:) P. Shaver (red.) „Review of Personality and Social Psychology" 1984, 5, 240-264.

Rook K., Peplau L., Perspective on helping the lonely (:) L. Peplau, D. Perlman. Loneliness a sourcebook of current theory resarch and therapy. J. Wiley and Sons. New York 1982.

Rubenstein C., Shaver P., Peplau L., Loneliness. „Human Nature" 1979, 2, 59-65.

Rubenstein C., Shaver P., Loneliness in two norteastern cities (w:) J. Hartog, J. Audy and Y. Cohen. The anatomy of loneliness. International University Press. New York 1980.

Russell D., The measurement of loneliness (w:) L. Peplau, D. Perlman (red.) Loneliness: a sourcebook of current theory, research and therapy. J. Wiley and Sons. New York 1982.

Russell D., Peplau L., Cutrona C., The revised UCLA Loneliness Scale: concurrent and discriminant validity evidence. „Journal of Personality and Social Psychology" 1980, 3, 472-480.

Russell D., Peplau L., Ferguson M., Developing a measure of loneliness. „Journal of Personality Assessment" 1978, 3, 290-294.

Scalise J., Ginter E., Gerstein I., A multi-dimensional loneliness measure: the Loneliness Rating Scal (LRS). „Journal of Personality Assessment" 1984, 5, 525–530.

Schmitt J., Kurdek L., Age and gender differensecc in different relationships. „Journal of Personality Assessment" 1985, 5, 485–496.

Schultz N., Moore D., Loneliness: correlates, attributions, and coping among older adults. „Personality and Social Psychology Bulletin" 1984, 10, 67–77.

Stokes J., The relation of social network and individual differences variables to loneliness. „Journal of Personality and Social Psychology", 4, 981–990.

Sullivan H., The interpersonal theory of psychiatry. Norton, New York 1953.

Szekely A., Malarstwo hiszpańskie. Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe. Warszawa 1972, s. 23.

Venz F., Seasonal suicide attempts and from of loneliness. „Psychological Reports" 1977, 40, 807–810.

Vincenzi H., Grabosky F., Measuring the emotional/social aspects of loneliness and isolation. „Journal of Social Behaviour and Personality" 1987, 42, 257–270.

Weiss R., Loneliness. MIT Press. Cambridge Mass. New York 1973.

Weiss R., The provisions of social relationships (w:) Z. Rubin. Doing unto others. Prentice-Hall. New York 1974.

Weiss R., The emotional impact of marital separation. „Journal of Social Issues" 1976, 1, 135–145.

Weeks D., Michela J., Peplau L., Bragg M., The relation between loneliness and depression. „Journal of Personality and Social Psychology" 1980, 39, 1238–1244.

Zakahi W., Duran R., All the lonely people: the relationships among loneliness, communicative, competence and communication anxiety. „Communication Quarterly" 1982, 30, 203–209.

Zilboorg G., Loneliness. Atlantic Monthly-1938, Januar, 45–54.

Young J., Loneliness, depression and cognitive theraphy: thery and application (w:) L. Peplau, D. Perlman (red.) Loneliness, a sourcebook of current theory research and therapy. J. Wiley and Sons. New York 1982.

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

GENOWEFA KOĆ-SENIUCH
Uniwersytet Warszawski
Filia w Białymstoku

ETOS I ETNOS - WARTOŚCI SZCZEGÓLNE W EDUKACJI NAUCZYCIELSKIEJ

„W naszym świecie odwrócono hierarchię wartości – niższe stało się wyższym, wyższe zdławiono! (...) Człowiek przestał rozumieć po co życie i nie ma czasu zastanowić się nad sensem swego istnienia. Życie człowieka wypełniają środki do życia, które stały się celem samym w sobie". – Dramatyczne zawołanie filozofa wobec zanikającej wartości człowieczeństwa w wielkiej cywilizacji Zachodu, ocena przemian politycznych w Europie pierwszej połowy naszego wieku, poszukiwanie sensu dziejów.[1] Po półwieczu rozwoju równie dramatyczne zawołanie o zagrożenia wartości etosu nauczycielskiego i nauczycielskiej tożsamości znajdujemy w pracach polskich pedagogów.[2]

Etos i etnos. Dwa pojęcia, dwie wartości – spoiwo współistnienia, dwa filary nadające kierunek odrodzeniu się współczesnej humanistycznej tożsamości nauczycielskiej. O tę tożsamość do dziś toczą spór różne orientacje i opcje edukacyjne. Spór o świadomość metodologiczną nauczyciela i koncpecje jego edukacji, koncepcje osadzane obecnie w nowych kontekstach teoretycznych i nowych warunkach ekonomicznych.

Poszukiwania źródeł współczesnej świadomości humanistycznej nauczyciela polskiego prowadzą do analiz wartości, do oceny relacji kategorii czasu: czasu przeszłego, dominacji „teraz", wizji prospektywnej współczesnej cywilizacji, miejsca i kształtu procesów edukacyjnych.

Współczesna cywilizacja techniczna, w której filozofowie widzą koniec historii człowieczeństwa i najwyższych ludzkich wartości, jest w swej istocie tylko środkiem, a nie sensem ludzkiego istnienia, ale wszyscy musimy z nią żyć i zachować swoje człowieczeństwo. Człowiek bowiem był i pozostał istotą oceniającą, określającą różnorodne jakości. Określanie wartości i tworzenie

ich hierarchii było i pozostało naturalną transcendentalną funkcją ludzkiej świadomości. W ocenie uczonych „(...) człowiek pozostanie tym, czym był dotychczas: czynicielem, przekraczającym granice swoich osiągnięć, twórcą i burzycielem wartości. Będzie to zawsze człowiek transgresyjny... albo nie będzie go wcale."[3] Zdaniem autora tej konstatacji są też dwie drogi wartościowania kondycji człowieka. „Pierwsza z nich prowadzi bezpośrednio do laboratorium. (...) Druga droga prowadzi do filozofii."[4] Właśnie tę drugą drogę, drogę refleksji filozoficznej, coraz częściej znajdujemy w pracach pedagogicznych.

Rozważania nad kondycją społeczności nauczycielskiej, wartościami kształtującymi tożsamość nauczyciela, „etnogenezę" jego posłania społecznego, wyzwalają wiarę w możliwość oddalenia, pomniejszenia zagrożeń wszechobecnego kryzysu wartości. Ta swoista „etnogeneza" wyrasta przecież z chlubnych tradycji i dokonań oświatowych polskich nauczycieli, twórców postępu społecznego. I choć diagnozy obecnych przemian zawodu nauczycielskiego nie napawają optymizmem i nikt, prócz pedagogów, nie podejmuje walki o „duszę nauczycielstwa" polskiego, o jego egzystencję, to jednak „posłanie-testament" J. Słowackiego:

Lecz zaklinam niech żywi nie tracą nadziei
I przed narodem niosą oświaty kaganiec...

– nadal określa poczucie powinności i odpowiedzialności społecznej nauczycielstwa polskiego.

„Od misji do profesjonalizacji..."

Dokonujące się obecnie przemiany doktrynalne i teleologiczne, nowa filozofia edukacyjna – filozofia podmiotowego człowieczeństwa – wyzwala pytania o główne funkcje edukacji i instytucji edukacyjnych, pytania o trwanie, o odrębność, o godność.[5] Są to pytania istotne, fundamentalne, prospektywne. Dotykają najwyższych wartości edukacyjnych i dziedzictwa edukacyjnego, z którym wejdziemy do Europy. Pytania te budzą równocześnie refleksję, że legitymacją tego dziedzictwa nie są li tylko dokonania najnowsze, ale transformacje do „tu" i „teraz", do współczesnych nam społeczności uczniowskich i nauczycielskich, najwyższych wartości całokształtu kultury polskiej. Etos i etnos nauczyciela polskiego – wartość odzyskiwana wspólnie – stanowić będzie w przyszłości o współdziałaniu i współtworzeniu nowych wartości. Tworzyć będzie kulturowy rdzeń językowy – środek komunikowania się nauczyciela polskiego ze społecznością nauczycielską innych krajów.

W ocenach przemian zawodu nauczycielskiego znajdujemy konstatację: „Przemiany zawodu nauczycielskiego (...) wiodły od misji do profesjonalizacji. Oznacza to, że praktyka zawodowa oparta jest na teoretycznie ugruntowanej wiedzy"[6]. Trafność tego ujęcia była możliwa dzięki przetrwaniu w zbiorowej świadomości nauczycielskiej wartości etosu i etnosu – wartości o szczególnej sile integrującej tożsamość nauczyciela. Obecnie rzeczywiste ugruntowanie wiedzy teoretycznej jest bowiem dziedzictwem całego dorobku polskiej myśli pedagogicznej, najwyższych wartości polskiej kultury. Także profesjonalizacja

współczesnego nauczyciela możliwa jest dzięki misji i powołaniu pokoleń nauczycielstwa polskiego.

Misja i powołanie – ale też głęboka refleksja teoretyczna jest cechą charakterystyczną klasycznych już dzisiaj opracowań. Przykłady można mnożyć, ale wymienię choćby: „Historja wychowania. Zarys podręcznikowy" – profesora UJ Stanisława Kota; „Podręczna Encyklopedia Pedagogiczna" w dwóch tomach w opracowaniu dr. Feliksa Kierskiego (1923 i 1925); „Inteligencja, wola i zdolność do pracy" (1911) – Władysława Dawida, jego fundamentalna „Nauka o rzeczach" (1892) oraz powszechnie cytowana praca „O duszy nauczycielstwa" (1912). Opracowania dydaktyczne dla nauczycieli Anieli Szycówny – „Ogólne zasady nauczania. Z zastosowaniem do potrzeb szkoły elementarnej" (1917), „Kobieta w pedagogice" (1908 i 1912), „O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu" (1916).

Czytając prace pedagogiczne z pierwszej połowy naszego wieku, odnajdujemy w nich nie tylko wspaniałe umiejętności autorów rozbudzania misji i powołania nauczycielskiego, ale i całą współczesną teorię pedagogiczną, cały sens współczesnych przemian edukacyjnych – od zasad wychowania i kształcenia, powinności i samodzielność nauczyciela, różnice indywidualne i indywidualizację kształcenia, zalecenia dialogu edukacyjnego jako najskuteczniejszej metody, po kształcenie ustawiczne i samowychowanie. Jest to teoria oparta na głębokiej znajomości dziecka, szkoły i nauczyciela, wyrażona czytelnie i ciepło, mocno osadzona w strukturze czynności i działań nauczyciela – jak określilibyśmy dzisiaj. W tekstach tych, w tej swoistej „entogenezie" źródeł tożsamości nauczycielskiej, znajdujemy odpowiedź na wiele pytań i postulatów stawianych obecnie.

W „Psychologii wychowawczej" w początkach naszego wieku określano, że wychowynie „(...) dąży (...) do pełnego harmonijnego rozwoju wszystkich zdolności człowieka." (...) „Wychowawcy zgadzają się w praktyce, że praca ich jest systematycznym działaniem wpływów społecznych i osobistych na wzrastające siły dziecka tak, iżby je w sposób prawidłowy doprowadzić do całkowitego rozwoju, dbając o właściwą równowagę tych wszystkich dążności i popędów natury dziecięcej, które mieścimy w naszym ideale człowieka."[7]

„Głęboka miłość cnoty, którą widzimy w najlepszych ludziach, czysta miłość prawdy, jaką widzimy u badacza, uczonego i niezwykły zapał dla piękna, jaki widzimy u artysty, nigdy nie są dane jako jedyny dar natury, ani nawet jako dar nauczyciela szkolnego. Są one wynikiem dążności i pilnej uprawy, którą zawdzięczają czynnym procesom woli; stąd najskuteczniej możemy dopomóc wzrostowi tych uczuć wyższych przez pobudzenie woli dziecka do zwrócenia się na tę drogę wychowania samego siebie."[8]

„W szkole trzeba wyrabiać poczucie odpowiedzialności, bez którego społeczeństwo nie zdoła należycie korzystać z wolności, zdobytej przez nowoczesną demokrację, tu trzeba uczyć, jak można w myśl zasad sprawiedliwości doprowadzać do uzgodnienia rozbieżne interesy, których sprzeczność ujawnia się już w i życiu małego światka szkolnego. Trzeba z szkoły zrobić miejsce takiego przygotowania społecznego, aby młodzieniec wychodzący z niej do życia publicznego, mógł w tym makrokosmie w dalszym ciągu kierować się zasadami w młodych lata wpojonemi."[9] Taką konkluzję zadań szkoły i nauczyciela znajdu-

jemy w ocenach ówczesnych potrzeb edukacyjnych. Walka o szkołę narodową, o etos i etnos nauczyciela, prócz haseł wolności dla wszystkich, nieskrępowanej „żadnemi szrankami", postulowała swobodę w wybieraniu dróg w życiu gospodarczym i społecznym, pozostawienia każdemu człowiekowi decyzji w wyborze zajęcia i obowiązków. Treść postulatów społecznych na gruncie szkolnym miała także „Umożliwić jednostce wszechstronny rozwój jej zdolności, aby ją uzbroić do walki o byt, ten cel wystawiają wszystkie teorje i programy, w nim objawia się w pedagogice miłość człowieka i miłość dziecka."[10]

Najwyższa wartość przypisywana pracy nauczyciela, to miłość do dziecka i potrzeba głębokiego poznania jego umysłu i psychiki „(...) ta miłość, która nada jego wykładowi najsuchszej nawet nauki ciepło i życie – jest jedynym czynnikiem, który też może wytworzyć właściwy stosunek między nauczycielem a uczniem." Tę najwyższą wartość w pracy nauczyciela (jakże dziś aktualną i potrzebną!) akcentuje w swoich pracach Aniela Szycówna – pedagog, współpracownica Wł. Dawida, współtwórczyni „Ruchu Pedagogicznego".[11]

„W szczególności od nauczyciela żądamy – pisze Szycówna – 1) Aby nie tylko poznał zasady nauczania, lecz je zrozumiał dokładnie, tj. starał się zdać sobie sprawę, na jakich podstawach naukowych się opierają i jakie jest ich znaczenie istotne. 2) Aby starał się wyrobić w sobie zdolność obserwowania dzieci, poznał metody badania psychologicznego i uważał sobie za pierwszy obowiązek zdobyć możliwie najdokładniejszą znajomość swych uczniów. 3) Aby w pracy swej był samodzielnym, tj. nie trzymał się niewolniczo pewnych formułek, a nawet rad największych pedagogów, lecz każdą zasadę przystosowywał odpowiednio do indywidualności tych dzieci, z któremi mieć będzie do czynienia. 4) Aby, pamiętając, że nauka ciągle się rozwija i postępuje, nie poprzestawał na tym zasobie wiadomości, które mu da ten czy inny podręcznik, taki czy inny kurs dydaktyki, nie ustawał nigdy w pracy nad własnym kształceniem i wiedzę swą ciągle uzupełniał przez czytanie dzieł odpowiednich, notowanie swoich obserwacyj i uwag, samodzielnie..."[12]

Wielostronność ujęcia procesów edukacyjnych i zadań szkoły, jakże bliska współczesnym funkcjom zawodu nauczycielskiego, nawet w tych skromnie prezentowanych cytatach, jawi się jako spoiwo ciągłości trwania i godności współczesnego nauczyciela, swoista „etnogeneza" jego tożsamości. I choć obecnie mniej paląca staje się potrzeba wzorców, systemów i autorytetów, gdyż zarówno na Zachodzie, jak i na Wschodzie, podmiotowość człowieka wyraża się w przywróceniu godności, integralności i samouświadomienia ludzkiej jednostki, jego autonomii w kierowaniu procesami zmian, świadomości celu działania, to mimo dokonujących się wielkich wstrząsów wartości, nauczyciel poszukiwać będzie swoich korzeni, swojego etos i etnos. Także nowa rzeczywistość „Ery Świata" nie oddali całkowicie aktualności pewnych problemów edukacyjnych.

W cytowanych fragmentach tekstów akcentowane są problema kształtowania woli i charakteru – problemy te znowu stają się przedmiotem zainteresowania psychologii. W uzasadnieniu ówczesnych potrzeb czytamy, iż „(...) najwyżej ceni się kształtowanie woli, jako najbardziej w życiu zbiorowem uży-

tecznej cnoty." I dalej: „Wszakże społeczeństwo składa się z jednostek, i im więcej w nich skupi się siły i samodzielności, tem bardziej zwiększy się energia zbiorowa...[13] Ten wpływ jednostki na zmianę wartości grupowych ekspresyjnie ujmuje socjolog francuski: Nie stworzy się żarzącego ogniska, jeśli się zgromadzi wygasłe węgle.

Wysuwany współcześnie problem postaw i dyscypliny młodzieży, w ówczesnych tekstach zyskuje ocenę: „(...) karność szkolna, oparta nie na przymusie zewnętrznym, ale na wywołaniu dobrowolnego posłuchu ze strony młodzieży." „...wewnętrzne opanowanie się młodzieży w celu harmonijnego współżycia zbiorowego."[14] Także kwestie więzi międzyludzkiej, zaufania ucznia do nauczyciela – dylemat współczesności o szerszym wymiarze społecznym – w początkach wieku ukierunkowywał myślenie na preferencje wartości w wychowaniu społecznym: „Odpowiedzialność, stałość przekonań, prawdomówność, dotrzymanie zobowiązań, uczciwość zawodowa to główne cnoty społeczne."[15]

Czytając dawne teksty, piękne i ciepło napisane, skierowane do nauczycieli, trudno uwolnić się do refleksji, że być może to właśnie one są obecnie bardzo potrzebne szerszej społeczności nauczycielskiej, że mogłyby przyśpieszyć wśród młodych nauczycieli ich indywidualne procesy „stawania się nauczycielem", że trzeba je popularyzować w szerszych kręgach oświatowych.

Refleksję tę potęgują wyniki badań przemian zawodu nauczycielskiego, konstatacje autorek, że „Nauczyciel (...) żyje w hermetycznym świecie tradycyjnych, historycznych problemów, w świecie tradycyjnej moralności, zdominowanej problemami środowiska zawodowego i to w skali bardzo pomniejszonej, lokalnej."[16] W badaniach tych stwierdza się także, że nauczyciel utracił funkcję i pozycję przywódcy w dziedzinie kultury, więcej, obserwuje się nawet odejście od wartości kulturalnych, swoiste pomniejszenie odpowiedzialności za prestiż zawodowy i kulturotwórczą rolę nauczyciela. Obraz nauczyciela jawi się jako obraz człowieka wyalienowanego ze środowiska, osadzonego w szkole, a ściślej we własnym przedmiocie nauczania.

Z kolei w Raporcie PAN „Polska w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych", w którym wyjątkową rolę przypisuje się reformie systemu edukacji narodowej i miejsca w nim edukacji kulturalnej jako zespołu wartości humanistycznych, trwałego i integralnego elementu tego systemu, czytamy: „Występuje obecnie ze zdwojoną siłą niebezpieczeństwo fascynacji postawą «mieć». W niedalekiej perspektywie może to doprowadzić nie tylko do kulturalnego indyferentyzmu, lecz także do zubożenia wewnętrznego ludzi, atrofii wrażliwości humanistycznej, utraty poczucia sensu życia i szacunku dla wartości wyższych, dla prawdziwego człowieczeństwa. Wydają się to potwierdzać przejawy niebezpiecznego zaniku wartości, szerzenia się brutalności, obojętności, zachowań prymitywnych, znanych powszechnie dewiacji i zjawisk patologii społecznej."[17] Zestawienie tych diagnoz, tego swoistego dziedzictwa edukacyjnego tworzy przytłaczającą smutkiem perspektywę. Pod presją tych diagnoz ze szczególną siłą nasuwa się jedna z wielu mądrości Wschodu: jeśli chcesz zbierać dobry plon za lat dwadzieścia, to już dzisiaj pomyśl o nauczycielu.

W wielu pracach dotyczących obecnych przemian edukacyjnych podkreśla się, że koncepcje kształcenia nauczycieli powinny koncentrować się wokół

nowej triady teleologicznej: wartości – umiejętności – wiedza, a kwestie wartości których walorem jest możliwość kształtowania skłonności do współdecydowania, nabierają podstawowego znaczenia.[18] Szczególnie ważne jest uwzględnienie takiej tendencji w procesie profesjonalizacji współczesnego nauczyciela. Jest to ważne i dlatego, że interpretacja pojęć podmiotowości, samorealizacji, autonomii, indywidualizacji i in. – nabiera niejednokrotnie bardziej znaczenia pojęć modnych, niż rzeczywiście istotnych dla przemian edukacyjnych.[19] Skala otwarcia na przemiany edukacyjne nie może bowiem podważać sensu tych przeobrażeń.

Różnorodne zakresy profesjonalizacji nauczyciela odnosi się do bliższych i dalszych zadań edukacyjnych szkoły. Jedno z tych zadań dotyczy potrzeby takich zmian w systemie kształcenia „(...) które umożliwiłyby uzyskanie pełnej wzajemnej uznawalności przez inne kraje dyplomów wydawanych przez nasze szkoły średnie i wyższe."[20] Takie określenie zadań szkoły niesie z sobą potrzebę profesjonalizacji nauczyciela w kilku płaszczyznach: po pierwsze przeobrażeń w sposobach odczytywania sensu nowej filozofii edukacyjnej, wartości określających nową doktrynę i cały zakres nowej teleologii edukacyjnej, podyktowanych miłością do dziecka; zmian w rozumieniu kanonu treści kształcenia jako trzonu poznawczego procesów edukacyjnych; funkcjonalnych przeobrażeń w sferze metodologicznej – odejścia od schematów scjentystycznych na korzyść różnicowania metodologicznego, określanego potrzebami indywidualnymi ucznia i sytuacjami edukacyjnymi nauczyciela. Dialog edukacyjny jako uniwersalna podstawa tych sytuacji, prowadzi do preferencji procesów komunikowania, komunikacyjnych strategii i stylów nauczania i uczenia się.[21]

Wartości współdziałania – prospektywna podstawa etosu pracy nauczyciela

Pojęcie wartości – powszechnie obecne w wielu naukach – do tej pory nie doczekało się jednoznacznego określenia. Najczęściej interpretuje się je z trzech punktów widzenia: filozofów eksponujących ontologiczną bądź epistemologiczną naturę wartości; psychologów, socjologów i antropologów społecznych wiążących treść tego pojęcia z przeżyciami osób, powstałymi w określonych warunkach; ekonomistów wyróżniających ilościowe aspekty wartości w powiązaniu z jakością odtwarzającą charakter stosunków społecznych.[22]

Wartości integrują działania, związane są z ich wynikami, tak jak zamierzenia z celami. Ich integrująca siła stanowi o etosie zawodu nauczycielskiego. Sądzę, że w obecnych warunkach przemian edukacyjnych rację bytu mają trzy powyższe podejścia do pojęcia wartości – relacyjność bowiem, nie opozycyjność, kształtuje jakość dokonywanych zmian.

Prospektywne spojrzenie na pracę nauczyciela w kategoriach etosu tego zawodu, wartości na których może być kształtowany, niesie z sobą potrzebę porównań filozofii edukacyjnych, preferowanych przez nie wartości. Właśnie prospektywne ujęcie wartości znajdujemy u autora Raportu dla Klubu Rzym-

skiego.[23] Różnorodne oceny dotyczące istoty wartości, ich wpływu na zachowania jednostek i grup, preferencje wartości współdziałania w kategoriach wspólnych dróg ku przyszłości, prezentowane są na tle studium różnych kultur, filozofii i dążeń społeczeństw ku większej efektywności. Studium wartości ukazuje nową rzeczywistość „Ery Świata", w której mimo ogromnego wzrostu wiedzy i tym samym uszczuplenia świadomości człowieka, zachowane być musi poszanowanie dla wielości kultur i etnogenezy społeczeństw.

Przyjmując kryterium znaczenia, jakie jednostce, grupie bądź całej społeczności nadają wartości, autor Raportu wyróżnia trzy zbiory wartości określając je jako indywidualistyczno-konkurencyjne, grupowo-kooperatwne i egalistyczno-kolektywistyczne. Prezentowane analizy i oceny, w stosunku do obecnych przemian edukacyjnych, tworzą płaszczyznę odniesień także dla budowy etosu zawodu nauczycielskiego w procesach kształcenia nauczycieli.

Tak więc zbiór wartości indywidualistyczno-konkurencyjnych w ocenie autora, eksponuje człowieka jako jednostkę, jego odmienność i egoizm. Każda jednostka ludzka jako autonomiczna całość ma prawo skupiać się na sobie, zaspokajać swoje potrzeby i aspiracje. Głównymi celami egzystencji człowieka kierującego się tymi wartościami są samorealizacja w życiu doczesnym i dbałość o zbawienie duszy w życiu pozagrobowym. Zaspokojenie potrzeb i aspiracji to intensywna praca. Aby zapewnić sobie nagrodę w życiu pozagrobowym, człowiek musi zwalczać swe pokusy, unikać zła i czynić dobro innym. W tej skali wartościowania można zatem osiągnąć w życiu doczesnym dobrobyt i komfort lub ponieść porażkę, w życiu pozagrobowym – zasłużyć na świętość i wieczny pokój lub potępienie.

Powodzenie dążeń jednostki mierzy się w relacji do osiągnięć innych ludzi, a zdobywa w rywalizacji z innymi. Są więc zwycięzcy i przegrani. Dobrobyt wspólnoty jest ubocznym efektem jednostkowych dążeń do samorealizacji. Struktura życia społecznego powinna zaś ułatwiać indywidualną samorealizację i być podporządkowana interesom jednostek. Źródeł uzasadniania postaw indywidualistycznych poszukuje się w systemach filozofii greckiej, a następnie renesansowej i humanistycznej, które podkreślały prymat godności i praw jednostki.

Utrwaleniu tych wartości np. w Stanach Zjednoczonych sprzyjało wiele czynników – od usamodzielnienia się człowieka i polegania na własnych siłach i zasobach w okresie pionierskim, poprzez falę emigrantów o predyspozycjach do przekonań i zachowań indywidualistycznych, dziedzictwo filozoficzne i bogate środowisko naturalne – do panującej religii protestancko-fundamentalistycznej eksponującej człowieka jako jednostkę, nie zaś jako cząstkę ludzkości. Procesy te ukształtowały, a następnie utrwaliły takie cechy postępowania jak szorstki indywidualizm, poleganie na sobie, pragmatyzm, mobilność, ambicję, pęd do indywidualnych osiągnięć i chęć rywalizacji.

W bogatym środowisku sukces indywidualny, inwestycja pojedynczego człowieka daje bogactwo jemu, ale zwiększa również zasoby całej społeczności. Tym niemniej – w ocenie autora – wzrastające wzajemne zależności w świecie, „kurczenie się" środowiska naturalnego, słabnąca siła religii i inne czynniki, wywołują pytanie czy wartości indywidualistyczno-konkurencyjne mogą nadal zapewniać warunki efektywnego i funkcjonalnego działania

jednosatek oraz kształtowania się instytucji, które z kolei gwarantowałyby takie zachowania. Zdaniem autora, nadszedł czas poddać rewizji ten system wartości.

Istotę wartości grupowo-kooperatywnych umożliwiających współdziałanie w grupach, stanowi teza, że człowiek jest integralną częścią przyrody, powinien żyć w harmonii, w symbiozie z otoczeniem, a zwłaszcza z innymi ludźmi. Człowiek ma cechy wyjątkowe, ale nie jest predystynowany do władania całą przyrodą. Będąc cząstką całej ludzkości i swego społeczeństwa, może znaleźć sens życia tylko przez działanie we wspólnotach. Wspólnoty te, to najbliższa i dalsza rodzina – ci co odeszli i co co się narodzą – grupy pracownicze, firmy, szersze społeczności etnicze i wreszcie naród. Każda jednostka ma do odegrania szczególną rolę, ale tylko w ramach społecznśoci, a nie w izolacji lub opozycji do niej. Każdy też musi być wpasowany w społeczną strukturę tak, aby jako całość funkcjonowała ona dobrze. Człowiek musi więc spełniać swoje obowiązki społeczne, dobrowolnie podporządkowywać się celom grupowym czy społecznym ustawionym w pewnej hierarchii – celom narodu, firmy, zespołu pracowniczego czy rodziny.

Wartość człowieka w tej strukturze społecznej ocenia się raczej w kategoriach jego gotowości i umiejętności spełniania oczekiwań niż wybijania się ponad innych. Poskromienie własnego ja, a nie uzewnętrznianie go, dostosowanie się do oczekiwań społecznych, nie zaś indywidualistyczne dążenie do realizacji własnych pragnień i wyróżniania się. Zachowania ludzkie są więc zorientowane bardziej na grupę niż na jednostkę, są kooperatywne nie zaś konkurencyjne. Stosunki międzyludzkie – indywidualne i grupowe – opierają się przede wszystkim na wzajemnych zobowiązaniach i lojalności, w mniejszym stopniu na wzajemnych korzyściach i umownych uzgodnieniach.

Istota tych wartości – zdaniem autora – jest najbardziej zrozumiała w przypadku Japonii. Ukształtowały się one bowiem w specyficznych warunkach, ubogim i bezwzględnym środowisku naturlanym. Wartości te przetrwały jednak i umożliwiły rozwój, kierują działaniami ludzi na różnych poziomach współczesnego społeczeństwa japońskiego. Odpowiedzialność, ucieczka od konfliktowości, osiąganie porozumienia oraz wzajemna lojalność, są w tym kraju głównymi fundamentami stosunków międzyludzkich. Indywidualne ambicje, inklinacje i tęsknoty realizowane są przez odgrywanie przypisanych ról w strukturze społecznej, a poszerzanie praw indywidualnych poprzez zdarzające się gwałtowne demonstracje, traktuje się najczęściej jako sposób rozładowywania napięć. Istniejąca np. silna rywalizacja między firmami japońskimi kończy się zazwyczaj, gdy wymaga tego dobro narodowe.

Jednakże przemiany zachoduące w Japonii pod wpływem kontaktów z krajami, gdzie dominują wartości indywidualistyczne, zmiana struktury rodziny z wielopokoleniowej do najbliższej (składającej się z rodziców i dzieci), a także inne przejawy zmian rodzą pytanie, czy obowiązujące dotąd wartości mogą się utrzymać. Tym niemniej – ocenia autor – Japonia i kilka innych krajów w tym regionie geograficznym, to bastiony zachowań kooperatywnych zorientowanych na grupę i rodzinę. W obszarze europejskim predyspozycje do samodyscypliny i współdziałania grupowego znajdujemy w krajach zachodnich o odmiennej grecko-rzymskiej kulturze jak Niemcy czy Szwecja i uznaje

się powszechnie, iż to właśnie stanowi źródło sukcesów społecznych i ekonomicznych tych krajów.

Obecnie, gdy wzrastają współzależności, skłonności do współdecydowania nabierają podstawowego znaczenia. Sprawdzianem żywotności tych wartości będzie między innymi i to, czy kierujące się nimi kraje potrafią przystosować się do nowego otoczenia, nowych warunków utrzymania efektywnych interakcji ze społeczeństwami reprezentującymi inne przekonania i czy narody kierujące się takimi wartościami potrafią stać się konstruktywnymi partnerami w nowej rzeczywistości „Ery Świata".

W systemach społecznych odwołujących się do wartości egalistyczno-kolektywistycznych człowieka traktuje się także jako członka wspólnoty, ale jednocześnie kładzie się nacisk na jego związki z innymi tak dalece, że widzi się go nieomal jako byt zbiorowy. Idee i ideały kolektywistyczne, poza wierzeniami religijnymi i motywacjami etycznymi, najwyraźniej zostały zdefiniowane w doktrynach marksistowskich. Z tego sposobu myślenia wywodzą się etyczne i humanistyczne przesłanki życia w komunach. W różnych okresach historycznych i różnych formach podejmowane były próby zastosowania w praktyce wartości egalistyczno-kolektywistycznych. Wartości te zbyt kontrastowały jednak z autentycznymi wartościami, jakie dominowały w tych społeczeństwach. Współcześnie ocenia się je jako eksperymenty utopijne i rzeczywiście zakończyły się one niepowodzeniem.

System tych wartości analizowany w kategoriach moralnych i utylitarnych, także wykazuje swą utopijność, wdrażany bowiem, jak wiemy, w procesach edukacyjnych unaocznił ogromny ładunek przymusu, brak miejsca dla ludzkiej indywidualności, twórczych i produktywnych zdolności człowieka. Życie wspólnotowe oparte na tych wartościach – konstatuje autor – nie odzwierciedla w dostatecznym stopniu natury człowieka. Społeczne i polityczne koszty jakie towarzyszyły temu systemowi wartości, większości ludzi wydają się zybt wysoka.[24]

W każdym ze zbiorów wartości występują relacje treści społecznej struktur osobowości „ja" – „ty" – „my". Treść społeczna struktury „my" nie może tworzyć anonimowości ludzkiego „ja" i „ty", nie może być skrajną obiektywizacją sensu egzystencji ani też władzą nad wszystkimi ludzkimi „ja". Skrajności te kumulowały się w dotychczasowym systemie edukacyjnym, opartym na wartościach egalistyczno-kolektywistycznych. Wartości te, lecz także i wartości indywidualistyczno-konkurencyjne, spotykają się z ostrą krytyką. Natomiast nośność prospektywną mają, preferowane także przez autora Raportu, wartości współdziałania. Ich żywotność edukacyjna, oparta na relacjach „ja" – „my" i – poprzez stosunek do „my" kształtowanie relacji do „ty", może mieć znaczenie nie tylko uspołeczniające studiującą młodzież – przyszłych nauczycieli, ale i łagodzić konkurencyjność filozofii „mieć" i filozofii „być".

Jak dotąd świat nie znalazł syntetycznego wskaźnika efektywności społeczeństw. Mimo braku kryteriów obiektywnych, stale dokonywane są szacunki, oceny, porównania, w których ogromną rolę odgrywa kontekst ekonomiczny, społeczny czy polityczny. W skali tych ocen znajduje się także nasz system edukacyjny. Człowiek jest istotą oceniającą, określającą różnorodne jakości...

Nagromadzona mądrość ludzka podpowiada, że przemiany procesów edukacyjnych oparte o bliskie człowiekowi wartości, wartości etosu i etnosu nauczyciela i procesów wychowania, zawsze stanowić będą siłę integrującą osobowość jednostek, grup, społeczeństw.

Przypisy

[1] N. Bierdiajew: Sens dziejów, Moskwa, „Myśl" 1990 s. 271. N. Bierdiajew – filozof, myśliciel porewolucyjnej emigracji rosyjskiej, autor opracowań: Sens dziejów; Los Rosji; Kryzys sztuki i in. Jego prace, tłumaczone na wiele języków, wznawiane są drukiem w Rosji i innych krajach.

[2] H. Kwiatkowska: Jak kształcić nauczycieli do nowej rzeczywistości społecznej i odmienionych potrzeb edukacyjnych człowieka. „Kultura Fizyczna" 1991, nr 9–10.

[3] J. Kozielecki: Koncepcja transgresyjna człowieka, Warszawa 1987, PWN, s. 411

[4] tamże, s. 412

[5] H. Kwiatkowska, op. cit.

[6] J. Nowak: Bieg nauczycielskiego życia. (w:) Przemiany zawodu nauczycielskiego. J. Nowak (red.) Ossolineum 1991 s. 78.

[7] J. Sully: Psychologia wychowawcza, Warszawa, nakładem Księgarni Naukowej, Krucza 44, 1905, „Dozwoleno Cenzuroju, Warszawa, 13 apriela 1905 goda". Przekład z angielskiego Anieli Szycówny, s. 6.

[8] tamże, s. 65.

[9] St. Kot: Historia wychowania. Zarys podręcznikowy. Nakład Gebethnera i Wolfa, Warszawa–Kraków–Lublin–Łódź–Poznań–Wilno–Zakopane, s. 633.

[10] tamże, s. 619.

[11] A. Szycówna: Ogólne zasady nauczania, z zastosowaniem do potrzeb szkoły elementarnej. Warszawa 1917, Księgarnia J. Lisowskiej, s. 164.

[12] tamże, s. 17.

[13] St. Kot, op. cit., ss. 622 i 629.

[14] tamże, s. 632 i dalsze.

[15] tamże, s. 632.

[16] H. Kwiatkowska: Przemiany funkcji zawodowych nauczyciela (w): Przemiany zawodu nauczycielskiego, op. cit., s. 118; por. tamże opracowanie A. Kotusiewicz: Samoświadomość zawodowa nauczyciela – modele i przemiany.

[17] Polska w obliczu współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. Raport Komitetu prognoz „Polska w XXI wieku" przy Prezydium PAN, Ossolineum, Warszawa, czerwiec 1991 s. 34.

[18] T. Lewowicki: O dotychczasowych koncepcjach edukacji nauczycielskiej i potrzebie określenia nowej koncepcji tej edukacji. „Ruch Pedagogiczny" 1990, nr 1–2; tegoż: W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej. „Edukacja" 1991, nr 1.

[19] J. Radziewicz: Na marginesie dyskusji o podmiotowości w wychowaniu. „Edukacja" 1991, nr 1.

[20] Raport „Polska w obliczu współczesnych wyzwań..." op. cit., s. 32.

[21] E. Putkiewicz: Proces komunikowania się na lekcji, Warszawa 1990, WSiP.

[22] M. Misztal: Wykształcenie jako wartość (w:) Oświata w społecznej świadomości (red.) W. Wiśniewski, Warszawa 1982; M. Fritzhand: Wartości a fakty, Warszawa 1982.

[23] B. Hawryliszyn: Drogi do przyszłości. Raport dla Klubu Rzymskiego. Wyd. Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim. Przekład z angielskiego E. Kolankowska, Warszawa 1990.

[24] R. Crotti: Sam przeciw wszystkim, Wyd. „Literatura Światowa" 1991, przekład z włoskiego E. Kabatca. Autor prezentuje tu drogę kształtowania się jego systemu wartości współdziałania, miejsca jednostki w społeczeństwie, jej zdolności sprawczych jako czynnika przeobrażeń społecznych – na tle funkcjonowania mechanizmów wartości egalistyczno-kolektywistycznych we Włoszech.

ANTONI RUMIŃSKI
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Kraków

KANDYDYCI NA NAUCZYCIELI I ICH WARTOŚCI ŻYCIOWE

Rozważania na temat aksjologicznego kształcenia nauczycieli, budzą coraz większe zainteresowanie pedeutologów. Odmienna sytuacja społeczna w Polsce i na świecie wymaga odmiennych zachowań człowieka w tym świecie. Rodząca się wolność - jako przestrzeń swobody działania pedagogicznego - stawia nauczyciela przed nowymi nietypowymi sytuacjami wychowawczymi. Poznanie i wybór tych sytuacji dokonuje się nie tylko w aspekcie społecznym czy psychologicznym, ale przede wszystkim rozpatrywany jest z punktu widzenia aksjologicznego, ponieważ tutaj o wartościowy aspekt rzeczywistości będącej przedmiotem poznania.

Ważnym zatem dla edukacji nauczycielskiej stają się pytania o to, jaki jest świat wartości kandydata na nauczyciela, w jakie wartości wyposażyć go, które pozwolą mu nadać właściwy sens autotranscendencji i pomogą w sztuce wartościowania pedagogicznego?

Aktualna jest więc ciągle potrzeba badania systemu wartości młodzieży, sposobów ich kształtowania i rozwoju oraz kwestia przezwyciężania u niektórych studentów swoistego braku aksjologicznej wrażliwości wobec wartości społecznie pożądanych.

W niniejszych rozważaniach pragniemy na początku uściślić wieloznaczność rozumienia terminu wartość. Problem niemożności ostatecznego ustalenia zakresu tego pojęcia wypływa z rozbieżności poglądów co do istoty i genezy wartości, sposobu ich poznania. Ścierają się poglądy uznające, iż wartości istnieją niezależnie od jednostki je poznającej, z poglądami zakładającymi, że wartości tworzone są w trakcie określonego działania człowieka. Sprzeczność dotyczy także ustalenia, czy wartości są związane z konkretnymi przedmiotami, jako cechy przedmiotów lub przedmioty wartościowe, czy też tkwią poza nimi. Kolejny problem stanowi sposób poznania wartości: umysłowy, intuicyjny czy zmysłowy. Różnice rozumienia wartości dotyczą także ich zmienności czy względnej trwałości oraz ich struktury. Rozbieżności te pociągają za sobą zróżnicowanie w metodologii badań nad wartościami, a co za tym idzie trudności porównywania poszczególnych badań.

Zazwyczaj w literaturze filozoficznej „wartość" występuje w trzech podstawowych znaczeniach:

- wartość to to, ile coś warte, coś przekładanego na jakieś jednostki miary lub porównania,
- wartość to rzecz lub cecha wartościowa; coś czemu wartość przypisujemy,
- wartość to myśl, która sprawia, że przedmioty, cechy lub zdarzenia uznajemy za wartościowe.[1]

W literaturze psychologicznej wiąże się pojęcie wartości ze zjawiskiem wyboru:

- wartością jest to, co jest obiektem pożądania,
- wartość spełnia funkcję kryterium wyboru motywów działania, jest postawą rozumianą jako czynnik selekcji motywów,
- wartość stanowi kryterium wyboru celu,
- wartość jest czynnikiem wpływającym na wybór celu, w tym przypadku istotny jest wpływ wyboru celu na emocje.[2]

W ujęciu socjologicznym nadaje się wartościom wymiar społeczny i traktuje się je jako:

- przedmioty lub przekonania o nienormatywnym charakterze, względnie podobne przeżycia psychiczne i działania jednostek jako członków grup społecznych,
- przekonania, idee uznawane w grupie społecznej i ukierunkowane przez jednostkę jako koncepcje o normatywnym lub nienormatywnym charakterze,
- przekonania określające godne pożądania cechy poszczególnych grup społecznych lub społeczeństwa jako całości.[3]

Wartości są ściśle związane z układami społecznymi i stanowią ten czynnik wewnątrzosobniczy, który wyznacza sens ludzkiego działania. Wartości funkcjonują jako kryterium wyboru określonych alternatyw w sytuacjach społecznych i ukierunkowują zachowania człowieka. Dlatego też środowisko społeczne stara się nam narzucić w procesie oddziaływań wychowawczych takie wartości, które się uważa za istotne i ważne z punktu widzenia jednostki i społeczeństwa.

W niniejszych rozważaniach przyjmujemy, że termin „wartość" należy do zjawisk zachodzących w sferze świadomości ludzkiej pod wpływem określonych przeżyć.

Wartości są świadomym lub nieświadomym wyobrażeniem tego, co jest godne pożądania, na zdobyciu czego człowiekowi najbardziej zależy ze względu na zaspokojenie jego potrzeb. Tak więc wartością są te zdarzenia, które uznajemy za cenne, ale i także to, co może stanowić normę i wzór zachowań, czyli regułę określającą jak jednostka powinna lub nie powinna postępować.

Kształtują się one i realizują w trakcie obiektywnej społecznej działalności człowieka. Związane są z ludzkimi celami i potrzebami. Mogą być podstawą integracji lub dezintegracji jednostki ze społeczeństwem. Sposób życia jednostki jest swoistą transformacją sposobu życia społeczeństwa. Dzięki mechanizmowi internalizacji system naczelnych wartości społeczeństwa może przekształcać się w system wartości jednostki. Z kolei eksterioryzacja systemu wartości jednostkowych stanowić może jeden z mechanizmów kształtowania się sposobu życia człowieka.

Problematyka i charakter badań

Przedmiotem niniejszych badań są wartości uznawane lub deklarowane przez studentów uczelni pedagogicznej - WSP w Krakowie.

Z metodologicznego punktu widzenia jako zmienne zależne przyjmujemy określone stany powstające w osobowościach osób będących przedmiotem

oddziaływań wychowawczych (pożądany skutek działania), a więc wartości, natomiast zmienne niezależne to warunki osiągnięcia danego stanu.

Do opisu preferowanych przez studentów wartości wykorzystano zmodyfikowany Test Wyboru Wartości Moralnych (TWWM) Cz. Matusewicz. Przyjęto za autorem założenie, że poprzez czynności wyboru osoba badana ujawnia własną utrwaloną tendencję do wartościowania, ukazując tym samym to, co jest dla niej wartością. Badany wybierając odpowiadający mu styl życia, pośrednio dokonuje wyboru wartości. Test uwzględnia osiemnaście możliwości wyboru. Metoda ta pozwala rozróżnić treść podstawową danej wartości oraz wątki peryferyczne, ponieważ opis każdej wartości został podzielony na pięć elementów składowych. Osoba badana ma możliwość wybrania jednego – stanowiącego, jej zdaniem, treść podstawową opisanej wartości.

TWWM zakłada analizę preferencji z punktu widzenia siły skłonności w kategoriach ilościowych. Instrukcja w sposób jednoznaczny wymagała od osoby badanej oceny opisanych stylów życia, jak i oceny poszczególnych postaw opisujących każdy kolejny styl według skali od 1 do 5, gdzie cyfra 5 jest symbolem wysokiej atrakcyjności, 4 względnej atrakcyjności, 3 – postawy neutralnej, 2 – postawy negatywnej, 1 – zdecydowanie negatywnej.

Uzyskany materiał poddano dwukrotnej analizie z dwóch punktów widzenia – charakterystyki indywidualnego wyboru wartości naczelnej i atrakcyjności poszczególnych elementów stylu.

Akceptację wartości analizowano w kategoriach procentu osób oceniających daną wartość i średniego współczynnika preferencji wartości, według wzoru:

$$\text{Średni współczynnik preferencji wartości (dla grupy o liczebności N)} = \frac{\text{suma współczynników danej preferencji wśród wszystkich}}{\text{liczebność grupy N}}$$

Współczynnik preferencji danej wartości uwzględnia zarówno częstotliwości występowania danego kryterium przy ocenie zjawisk, jak też intensywności jego występowania.

Materiału empirycznego dostarczyła grupa 206 studentów III i IV roku Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie w 1991 roku.

Zdecydowaną większość badanych stanowią studentki – 82,0%, studenci zaś 18,0%. Reprezentowana w badaniach młodzież głównie wywodzi się ze środowiska inteligenckiego 51,0% oraz robotniczego 44,0%. Nielicznie reprezentowana jest w badaniach młodzież pochodzenia chłopskiego 5,0%, jak również reprezentacja młodzieży akademickiej pochodzącej ze środowisk wiejskich 24,8%.

Ze środowiska miejskiego (głównie spoza miasta Krakowa) wywodzi się 75,2% badanych. Jak widzimy, młodzież pochodząca ze środowiska miejskiego pochodzi głównie ze środowisk inteligenckich i robotniczych. Jest to charakterystyczne zjawisko nie tylko dla badanej populacji, lecz dla całego środowiska akademickiego.

Analiza materiału emiprycznego

Przyjęcie zastosowanej metody TWWM sugeruje, iż w świadomości człowieka dominuje jakaś wartość naczelna, zgodnie z którą jednostka odpowiednio hierarchizuje zjawiska. Interesuje nas zatem podstawowy problem: który styl życia uzyskał naczelne miejsce w wyborach grupy akademickiej? Ustalenia dotyczące preferencji wartości przedstawia Tabela 1.

Najwyższą rangę uzyskała wartość miłość i przyjaźń. Szczególnie wysoko badani cenią miłość opartą na wzajemnym zaufaniu i zrozumieniu. Studenci cenią wysoko wzajemną miłość do ludzi i miłość do świata w ogóle.

Na drugim miejscu pod względem liczby dokonywanych wyborów znajdują się wartości związane z życiem rodzinnym. Najwyżej ocenione zostały dbałość o dobrą atmosferę rodzinną; zabezpieczenie materialne i unikanie kontaktów i sytuacji mogących osłabić więzi rodzinne.

Tabela 1

ŚREDNI WSPÓŁCZYNNIK PREFERENCJI WARTOŚCI I RANGA WARTOŚCI A ZMIENNE NIEZALEŻNE

Styl	Kategorie wartości	Ś.W.p.	Płeć		Miejsce zamieszkania		Pochodzenie społeczne		
			K	M	Miasto	Wieś	I	R	Ch
XV	Miłość	4,6	1	1	1	1	1	2	3
VII	Życie rodzinne	4,2	2	5	2	2	2	1	2
XI	Estetyczne	3,7	3	2	4	4	3	3	7
III	Konsumpcja	3,5	4	7	3	5	6	7	8
V	Autorytet moralny	3,4	5	3	5	3	4	5	1
VI	Twórczość, nowatorstwo	3,4	6	4	6	6	5	9	11
XVII	Sukcesy zawodowe	3,3	9	7	9	7	9	4	4
VIII	Patriotyzm	3,2	7	6	10	8	10	8	9
I	Wygody życia	2,8	8	10	7	11	7	13	6
II	Aktywności społecznej	2,5	10	9	12	9	13	14	5
IV	Władzy dominowania	2,4	11	12	8	10	11	10	10
XIII	Spryt	2,3	12	16	13	16	8	11	13
X	Spokój wewnętrzny	2,3	14	8	11	14	12	15	12
XVI	Oportunizm	2,2	15	15	14	15	14	6	16
IX	Oszczędzania	2,1	16	13	16	12	15	12	15
XII	Eschatologiczne (zbawienia)	2,1	13	11	15	13	16	16	14
XVIII	Sceptycyzm	2,0	17	14	17	18	18	18	17
XIV	Niezależność od innych	1,8	18	18	18	17	17	17	18

Trzecią rangę mają wartości związane z przeżyciami piękna, poszukiwanie wzniosłych i głębokich doznań oraz intensywne życie, związane z twórczością artystyczną.

Kolejnym stylem życia popularnym w badanej zbiorowości jest przejaw postaw konsumpcyjnych. Młodzież pragnie „używać świata" we wszystkich jego przejawach, lub zabawę, teatr, kino, różnego rodzaju rozrywki i przyjemności. Nie lubią życia ustabilizowanego, sądzą, że takie życie jest monotonne, nieciekawe i dlatego poszukują nowych przeżyć.

Piąte miejsce zajmuje autorytet moralny. Badani studenci pragną przestrzegać zasad i norm moralnych w swoim postępowaniu oraz żyć w zgodzie z własnym sumieniem. Pragną pomagać innym i żyć tak, aby otoczenie obdarzało ich szacunkiem i zaufaniem. Wartości moralne mogą funkcjonować niejako autonomicznie, nie muszą być związane z religią. Jednak na podstawie badań możemy sądzić, iż częściej mężczyźni przestrzeganie wartości moralnych łączą z treściami religijnymi. Możemy dalej przypuszczać, że podstawowe normy moralne wynikają z konkretnego ideału, a z kolei one warunkują wartościowanie celów jednostkowych zachowań.

Wartości związane z życiem rodzinnym bardziej cenią studentki niż studenci, natomiast występujące wartości autorytetu moralnego wyższą rangę zajmują w świadomości mężczyzn. Ponadto zachodzą istotne różnice w preferowaniu wartości przez kobiety i mężczyzn w zakresie motywów zdobywania wiedzy. Otóż badani mężczyźni pogłębiają swoją wiedzę, zajmują się pracą twórczą ze względu na pragnienie zdobycia wysokiego statusu zawodowego. Z drugiej strony pragną oni bardziej niż studentki zachować spokój wewnętrzny w życiu osobistym i zawodowym. Badane studentki częściej niż studenci wybierały styl życia, w którym dominuje pomysłowość i spryt w załatwianiu trudnych problemów życiowych.

Umiłowanie ojczyzny, jej powodzenia i niepowodzenia narodowe, mocno angażują badaną młodzież. Ceniąc własną ojczyznę dostrzegają wartości innych narodów, do uczuć patriotycznych innych ludzi odnoszą się z szacunkiem.

Wartości mają charakter zmienny, kształtują się w zależności od momentu historycznego sytuacji społecznej, kultury. Przyjmowanie wartości od otoczenia nie odbywa się w sposób bierny, przeciwnie – człowiek wybiera pewne wartości, w jego przekonaniu ważne, przetwarza je, kształtuje własny system wartości.

Środowisko terytorialne, warunki życia w tym środowisku stopień urbanizacji i sieć instytucji kulturalnych mogą wpływać na system wartości młodzieży.

Analizując badaną zbiorowość pod względem ich miejsca zamieszkania a hierarchią wartości widzimy, że młodzież wywodząca się ze środowiska miejskiego i wiejskiego ujawnia podobieństwa w zakresie takich typów wartości, jak: wartość miłości, życia rodzinnego, przeżyć estetycznych i życia twórczego. Studenci wywodzący się ze środowiska miejskiego (bardziej niż studenci pochodzący ze środowiska wiejskiego) dążą do takich orientacji wartościujących, jak: wartości związane z wygodą życia, konsumpcji, dominowania oraz kierują się częściej dalekowzrocznością w planach życiowych.

Młodzież mająca pochodzenie wiejskie głównie preferuje takie wartości, jak: autorytet moralny, osiąganie sukcesów zawodowych, wartości szeroko rozumianego patriotyzmu, poczucie odpowiedzialności za przyszłość bliższą i dalszą.

Obecnie przedstawimy problemy wyboru wartości w zależności od pochodzenia społecznego. Interesuje nas pytanie, czy czynnik ten wpływa na różnicowanie się wartościowań?

Pochodzenie społeczne różnicuje badaną młodzież w zakresie hierarchii wartości. Młodzież pochodzenia inteligenckiego na czele systemu wartości

wymienia miłość, wartości związane z życiem rodzinnym i estetyczne. Przez młodzież pochodzenia robotniczego preferowana była wartość życia rodzinnego. Młodzież pochodzenia chłopskiego za naczelną wartość uznaje autorytet moralny. U młodzieży pochodzenia inteligenckiego i robotniczego powyżej oceny neutralnej znalazły się wartości estetyczne, a wśród młodzieży pochodzenia chłopskiego zajęły one siódmą rangę. Młodzież pochodzenia inteligenckiego bardziej niż inne grupy ceni takie wartości jak twórczość, wygody życia i spryt życiowy. Studenci z rodzin chłopskich w szczególności różnią się od pozostałych w zakresie wartości wpływających na uspołecznienie człowieka, cenią życzliwość do drugiego człowieka, pomoc innym, aktywne przeciwstawianie się złu i niesprawiedliwości.

Oportunizm – dążność do realizacji własnego interesu, pragnienie utrzymania dobrych stosunków w grupie, to wartość, którą młodzież pochodzenia robotniczego bardziej ceni niż pozostali badani.

Ogólnie możemy stwierdzić, że system wartości młodzieży pochodzenia robotniczego i inteligenckiego jest w mniejszym stopniu zróżnicowany niż w przypadku młodzieży pochodzenia chłopskiego.

Uogólnienia i wnioski

Analiza materiału empirycznego wykazała, że badani studenci naczelne wartości lokują wokół życia jednostkowego. Cenią przede wszystkim te wartości, które są związane z ich wiekiem i najbliższymi planami życiowymi.

Istotną cechą badanych jest poczucie odpowiedzialności moralnej za własne postępowanie. Dążenie do sukcesów zawodowych widzą poprzez twórczy stosunek do swoich obowiązków.

Wyniki analiz statystycznych potwierdziły przypuszczeni, iż płeć, pochodzenie środowiskowe i społeczne różnicują pod względem hierarchii wartości. Ważne są dla przyszłych nauczycieli takie wartości, które łączą się z ich środowiskiem rodzinnym, życiem emocjonalnym, przyjaźnią, wreszcie z warunkami materialnymi.

Widzimy, że wartości pozostają w pewnym stosunku przyczynowym do przeżyć, których pragniemy doznać lub których pragniemy unikać. Siła przeżyć i intensywność określa miejsce i treść wartości, sytuuje je w określonej hierarchii. Tak więc nadają one kierunek w różnych formach przejawiającej się aktywności.

Cieszy fakt, że przyszli nauczyciele wysoko cenią ład moralny w swoim postępowaniu, że ich system wartości na ogół jest zgodny z tym, co pożądane i akceptowane społecznie.

Przypisy

[1] Z. Najder: Wartości i oceny, Warszawa 1971, PWN.
[2] Cz. Matusewicz: Psychologia wartości, Warszawa 1975, PWN s. 9.
[3] J. Mariański: Wprowadzenie do socjologii moralności, Lublin 1989, KUL, s. 164–165.

ALEKSANDRA MACIARZ
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Zielona Góra

WIEDZA I PRZEKONANIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ MASOWYCH O DZIECIACH NIEPEŁNOSPRAWNYCH

Los szkolny dziecka zależy w dużej mierze od nauczyciela. On bowiem stwarza dziecku warunki nauki i samorealzacji. On decyduje o stawianych mu wymaganiach, stosowanych metodach i środkach, on sprawia, w jakim stopniu są zaspokojone w szkole jego potrzeby.

Najbardziej pożądaną dyspozycją osobowościową nauczyciela jest jego humanitarna postawa wobec innych ludzi. „*Owo humanum* – jak pisze J. Legowicz – scalające fizyczną i psychiczną indywidualność nauczyciela, jego temperament i najgłębszą sferę jego przeżyć, jego jaźń, pozostaje dlań jakby «wieżą-stereo-kontroli» jego pedagogicznych poczynań, jego stanowienia o sobie i o tych, nad którymi profesjonalnie sprawuje pieczę; ono go chorni przed konwencjonalizmem i szalbierstwem, zabezpiecza przed naciskami i względami pozapedagogicznymi" (J. Legowicz 1975, s. 42). *Owo humanum* wydaje się niezbędne, by nauczyciel nie ograniczał się do uprawiania profesjonalnego działania, ale by czuł się odpowiedzialny za rozwój osobowości swoich uczniów i dążył do pełnego zaspokojenia ich potrzeb. Szczególnie pożądane jest wysokie nasilenie owego *humanum* u nauczycieli uczących dzieci poszkodowane przez los, tj. żyjące w niedostatku, zaniedbane przez rodziców i opiekunów, o zaburzonym zdrowiu psychicznym, obciążone chorobą lub upośledzeniem. Dzieci te wymagają bowiem specjalnej troski i pomocy nauczyciela, którą zdolny jest on w pełni świadczyć dla nich tylko wtedy, gdy jest wrażliwy na ich indywidualne potrzeby, rozumie te potrzeby i przejawia skłonność od ich zaspokajania.

W integracyjnym systemie kształcenia specjalnego przedmiotem szczególnej troski nauczycieli są uczniowie niepełnosprawni. Pomyślność losów szkolnych tych uczniów zależy w dużej mierze od przygotowania nauczycieli do ich nauczania w warunkach klas normalnych. Podstawowym elementem tego przygotowania jest wiedza o dziecku niepełnosprawnym, o pożądanych dla niego warunkach rozwoju i nauki oraz o sposobach udzielania mu specjalnej pomocy. Wiedza ta tylko wówczas może stanowić istotny mechanizm inspirujący i regulujący czynności wychowawczo-dydaktyczne nauczyciela, gdy jest wiedzą zinternalizowaną, przenikającą do jego osobistych przekonań. Wiedzy tego rodzaju nie można zdobyć na krótkotrwałych kursach pozorujących kształcenie, gdzie przyswaja się ją w pośpiechu, pod wymagania egzaminu, z motywacją zawężoną do chęci uzyskania świadectwa. Wymaga ona bowiem rzetelnych, kompleksowych studiów wielu integralnie związanych ze sobą nauk – jak np. psychopatologia, pedagogika specjalna, teoria rehabilitacji itd. Studia te realizowane być powinny ny podłożu przygotowania ogólnopedagogicznego.

Nauczyciele szkół masowych – w odróżnieniu do nauczycieli szkół specjalnych – uczą w klasach normalnych (w grupach dzieci pełnosprawnych) dzieci z różnym rodzajem niesprawności. Dlatego też wiedza tych nauczycieli nie może ograniczać się do jednej czy dwu kategorii tych dzieci. Kształcenie wąskospecjalistyczne np. na kierunku oligofrenopedagogiki czy tyflopedagogiki jest mało przydatne w przygotowaniu tych nauczycieli do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi w warunkach klas normalnych. Natomiast słuszne wydaje się – proponowane przez profesora A. Hulka (1988, 1989) – *kształcenie szerokoprofilowe*. Realizowane ono być może w różnych formach, jak np.:

a) przedmioty prowadzone w ramach 5-letnich studiów pedagogicznych i nauczycielskich (psychologia kliniczna, pedagogika specjalna, teoria rehabilitacji, metodyka reedukacji i resocjalizacji);

b) studia z drugą specjalnością realizowaną od trzeciego roku studiów na kierunkach pedagogicznych i nauczycielskich. Tą drugą specjalnością byłaby pedagogika specjalna (rewalidacyjna);

c) studia podyplomowe pedagogiki specjalnej (rewalidacyjnej) dla absolwentów wszystkich kierunków studiów pedagogicznych i nauczycielskich.

Kilkuwariantowe kształcenie pozwoliłoby na większe upowszechnienie wiedzy niezbędnej nauczycielom uczącym dzieci niepełnosprawne w integracyjnym systemie kształcenia specjalnego.

Jakie kategorie wiedzy są dla nauczycieli szkół masowych niezbędne, by mogli oni zapewnić uczniom niepełnosprawnym uczącym się w klasach normalnych należyte warunki opieki, wychowania i nauki? Moim zdaniem, należałoby wskazać na cztery kategorie wiedzy.

Pierwsza kategoria to podstawy wiedzy tych nauk społecznych, których przedmiotem jest psychospołeczny rozwój i funkcjonowanie człowieka, uwarunkowania i prawa tego rozwoju oraz możliwości i sposoby jego stymulowania. Jest to więc wiedza o człowieku, w tym szczególnie o dziecku, bez której nauczyciel nie może racjonalnie wypełniać swojej roli. Wymienić tu można przykładowo wiedzę z takich nauk, jak: psychologia ogólna, rozwojowa, wychowawcza i społeczna, socjologia wychowania, pedagogika ogólna, teoria wychowania i nauczania.

Druga kategoria to wiedza z zakresu nauk szczegółowych, których przemiotem są dysharmonie, zaburzenia i upośledzenia rozwoju oraz konsekwencje tych odchyleń dla psychospołecznego funkcjonowania dziecka i dla jego nauki. Wysoce istotna jest właściwa interpretacja wymienionych konsekwencji, rozumienie ich przyczyn pośrednich, w tym szczególnie tych, które tkwią w najbliższym otoczeniu dziecka, tj.:

- w brakach opiekuńczo-wychowawczych środowiska rodzinnego i w nieprawidłowych postawach rodzicielskich,
- w niedostatecznej pomocy służb rehabilitacyjnych i pedagogicznych,
- w niezadowalających warunkach nauki dziecka w szkole,
- w izolacji lub odrzuceniu dziecka przez grupy rówieśnicze,
- w negatywnych przeżyciach doznanych przez dziecko w środowisku z powodu barier fizycznych, niewłaściwych reakcji i postaw społecznych.

Nauczyciel uczący dziecko niepełnosprawne powinien wiązać jego niepowodzenia w nauce i przystosowaniu społecznym nie tylko ze specyfiką jego

niesprawności, ale przede wszystkim z uwarunkowaniem środowiskowo-wychowawczym.

Wydaje się, że nadal „pokutuje" wśród wielu nauczycieli przeświadczenie, że źródłem wszelkich trudności i niepowodzeń dzieci niepełnosprawnych jest ich upośledzenie czy choroba. Konsekwencją tego jest stosowanie innych kryteriów w poszukiwaniu przyczyn i mechanizmów zaburzeń zachowania się dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych oraz próba tworzenia pewnych swoistych obrazów osobowościowych dzieci z danym rodzajem niesprawności. Często demonizuje się ujemne skutki dla rozwoju, nauki i zachowania się dziecka cięższych postaci niesprawności i wręcz bagatelizuje problemy dziecka z nieznaczną niesprawnością. W konsekwencji takiego podejścia obu grupom dzieci nie stwarza się należytych warunków rozowju i pomocy specjalnej. Pierwszej z powodu niewiary w jej efekty, drugiej – z powodu nie dostrzegania takiej potrzeby. Nauczyciel powinien wiedzieć, że w ocenie możliwości i w stawianiu wymagań dziecku niepełnosprawnemu obowiązuje go indywidualne podejście, że kryterium tej oceny i tych wymagań nie może stanowić jedynie rodzaj i stopień niesprawności dziecka. Nauczyciel uczący dziecko z danym rodzajem niesprawności znając jego swoiste ograniczenia i trudności, powinien postrzegać je przez pryzmat jego cech osobowościowych i zachowania sprawności. W pracy z dzieckiem odwoływać się do jego możliwości, brać pod uwagę wrażliwość emocjonalną, sferę motywacyjno-dążeniową, jego nastawienia społecznego i sposoby zachowania się w sytuacjach trudnych. Równocześnie powinien być świadomy tego, że właściwości te są wysoce zróżnicowane u dzieci niepełnosprawnych (podobnie jak u dzieci pełnosprawnych) i wcale nie korelują z rodzajem i stopniem ich niesprawności. Nie wystarczy więc przekazywanie nauczycielowi wiedzy o istocie upośledzenia czy choroby dziecka, o jej patogenezie i bezpośrednich skutkach. Należy mu ukazywać to, co w dziecku niepełnosprawnych jest zdrowe, normalne. Należy przekonywać go o tym, że między dziećmi niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi jest znacznie więcej podobieństw niż różnic.

Niezbędne jest ukazywanie nauczycielom wspólnych problemów rozwojowych i przystosowawczych dzieci z różnym rodzajem upośledzenia czy choroby, mających wspólne lub podobne etiologiczne tło, jak np. uszkodzenia i mikrouszkodzenia mózgu, zaburzenia przemiany materii, wady różnych organów wewnętrznych, wady zmysłów. Niezbędne jest również wskazywanie na jednakowe skutki dla dzieci z różnym rodzajem niesprawności określonych warunków czy sytuacji życiowych, np. deprywacji kulturowej hospitalizacji, nieprawidłowych postaw rodziców i osób z otoczenia i innych sytuacji trudnych. *Szerokoprofilowe* pojmowanie tła trudności rozwojowych i w nauce dzieci niepełnosprawnych powinno wyprzedzać poszukiwanie przez nauczyciela informacji i specyficznych, swoistych trudnościach, związanych z danym rodzajem niesprawności (A. Maciarz 1987).

Należy także przekonywać nauczyciela o tym, że wszystkie zasady, metody i środki wychowawczo-dydaktyczne stosowane w pracy z dziećmi pełnosprawnymi są skuteczne także w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Niekiedy wymagają one „pogłębionego" zastosowania, np. zasada poglądowości w nauczaniu upośledzonych umysłowo, niekiedy wzbogacenia i uzupełnienia

metodami i środkami specjalnymi, np. w nauczaniu dzieci głuchych czy niewidomych, ale zawsze powinny stanowić one podstawę pracy nauczyciela ze wszystkimi dziećmi.

Główną dewizą nauczycieli szkół masowych w integracyjnym systemie dzieci niepełnosprawnych powinno być: wychodzenie w wychowaniu i nauczaniu dzieci od tych czynności i środków, które są normalne, niezbędne dla rozwoju każdego dziecka, stałe ich modyfikowanie i wzbogacanie, a następnie przechodzenie do czynności i środków specjalnych, jeśli są one niezbędne dla wspomożenia rozwoju danego dziecka. Nauczyciel musi również zdawać sobie sprawę z tego, że wiele czynności i środków specjalnych, stosowanych w klasie ze względu na potrzeby uczniów niepełnosprawnych ma pozytywne konsekwencje dla uczniów pełnosprawnych. Konsekwencje takie ma także „pogłębione" stosowanie zasad wychowania i nauczania oraz większe nasycenie warsztatu pracy nauczyciela środkami audiowizualnymi i pomocami dydaktycznymi.

Należy także nauczycieli przekonywać o *humanitarnych* wartościach integracyjnego systemu kształcenia specjalnego, które są znaczące nie tylko dla dzieci niepełnosprawnych, ale także dla pełnosprawnych. Wzrastanie tych dzieci we wspólnej społeczności, przy zachowaniu dobrej atmosfery współżycia, stwarza warunki wzajemnego poznania się, rozumienia, akceptacji i zdolności współpracy.

Trzecia kategoria to wiedza, a raczej dobra orientacja nauczyciela w środowisku, dotycząca tych służb, instytucji, stowarzyszeń i osób, które powołane są, bądź które deklarują wspomaganie rodziny i szkoły wychowującej dzieci niepełnosprawne. Chodzi tu zarówno o służby i instytucje rehabilitacyjne, oświatowe, socjalne, jak i o różne stowarzyszenia społeczne, których specjalistyczna pomoc jest niezbędna dla dziecka niepełnosprawnego, jego rodziców i nauczycieli.

Podmiotową rolę w integracyjnym systemie rewalidacji dziecka pełnią bez wątpienia rodzice i nauczyciele. Od nich bowiem zależy w znaczącej mierze to, w jakim stopniu dziecko ma zabezpieczone leczenie, usprawnianie, wyposażenie w pomoce techniczne, właściwą opiekę, wychowanie i nauczanie. Oczywiście duże znaczenie w tym przypadku ma stopień nasycenia środowiska lokalnego instytucjami i inicjatywami stowarzyszeń i osób wspomagających na tym polu rodziców i nauczycieli. Często jednak brak orientacji, zainteresowania i inwencji ze strony rodziców czy nauczycieli stanowi główną przyczynę zaniedbania dziecka, a w konsekwencji pogłębiania się jego niesprawności, problemów szkolnych i przystosowawczych. Nauczyciel powinien więc dobrze orientować się, u kogo może poszukiwać określonych rodzajów pomocy oraz wykazywać inwencję i zaradność w organizowaniu tej pomocy. Chodzi tu zarówno o pomoc wspomagającą jego pracę z dzieckiem niepełnosprawnym, jak i o pomoc świadczoną temu dziecku.

Czwarta kategoria wiedzy obejmuje specjalne metody i środki, jakie nauczyciel szkoły masowej stosuje w ramach pomocy specjalnej niezbędnej dzieciom niepełnosprawnym. W wielu krajach, w których wprowadzono integracyjny system nauczania dzieci niepełnosprawnych, nauczyciele uczący w klasach normalnych wspomagani są przez pedagogów specjalnych znających

dobrze metody i środki niezbędne w nauczaniu dziecka z danym rodzajem niesprawności. Pedagodzy ci uczestniczą w lekcjach tych klas, w których są dzieci niepełnosprawne i indywidualnie pracują z tymi dziećmi. Kierując ich pracą włączają je w pewne elementy lekcji prowadzonej z całą klasą, a w pewnych elementach wprowadzają dla nich indywidualnie dobrane pomoce dydaktyczne, ćwiczenia, zadania itp. Rozwiązanie takie wydaje się wysoce korzystne dla dzieci niepełnosprawnych uczących się w klasach normalnych oraz dla nauczycieli prowadzących lekcje w tych klasach. Niestety jest ono dla nas – przynajmniej dzisiaj – zbyt kosztowne i nierealne ze względu na niedostatek kadry pedagogów specjalnych. Myślę jednak, że powinniśmy zmierzać do wdrożeia takiego modelu. Wydaje się bowiem, że największą trudność dla nauczycieli szkół masowych w nauczaniu dzieci niepełnosprawnych stanowi nieznajomość specjalnych metod i środków technicznych oraz brak umiejętności ich stosowania. Trudność taka pojawia się szczególnie wtedy, gdy dziecko jest niesprawne percepcyjnie (głuche, niewidome) i metody stosowane w nauczaniu dzieci pełnosprawnych (bez łączenia ich ze specjalnymi metodami) są w pracy z nimi nieskuteczne. W takim przypadku wydaje się niezbędne wspomaganie nauczyciela przez tyflopedagoga czy surdopedagoga pracującego indywidualnie z dzieckiem i instruującego nauczyciela uczącego dziecko. Tak więc, obok nauczycieli odpowiednio przygotowanych do nauczania dzieci niepełnosprawnych, w integracyjnym systemie niezbędni są pedagodzy, którzy stosując specjalne metody i środki wspomagają tych nauczycieli i rodziców, służą im radą, instrukcją metodyczną oraz prowadzą odpowiednie zajęcie z dzieckiem uzupełniające pracę nauczyciela na lekcji. Kształcenie tego rodzaju pedagogów jest zatem także nadal potrzebne. Wątpliwości może budzić jedynie realizowany aktualnie model tego kształcenia.

Bibliografia

1. Hulek A., Stan i problemy przebudowy systemu kształcenia specjalnego w Polsce. „Ruch Pedagogiczny" 1988 nr 3–4.
2. Hulek A., Stan obecny i kierunki przebudowy kształcenia specjalnego w Polsce. Warszawa–Kraków 1989, PWN.
3. Legowicz J., O nauczycielu, Filozofia nauczania i wychowania. Warszawa 1975, PWN, s. 42.
4. Maciarz A., Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych. Warszawa 1987, WSiP.

PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII NAUK PEDAGOGICZNYCH

ANDRZEJ PLUTA
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Częstochowa

O UPRAWIANEJ PEDAGOGICZNIE DYDAKTYCE (cz. II): DYDAKTYKA KRYTYCZNA S. HESSENA AKSJOLOGICZNYM PROJEKTEM NIETRADYCYJNEGO KSZTAŁCENIA

Przedmiotem rozważań w tej części będzie wersja zjawiska kształcenia w postaci zaproponowanej przez S. Hessena.[1]

Rekonstruuję ją z następujących powodów: (1) koncepcję tę można wyeksplikować spójnie w terminach społeczno-regulacyjnej teorii kultury, a przy tym (2) w jej rezultacie można względnie zadowalająco rozumieć stan kultury dydaktycznej początku XX wieku, co z kolei potwierdza trafność diagnostyczną owej koncepcji, oraz (3) pozwala nadać ideom dydaktycznym wykładnię kulturową.

Deklaracja taka wyraża tu pewien wymóg skierowany pod adresem zakładanej teorii kultury. Jej perspektywa teoretyczno-metodologiczna winna być na tyle pojemna, by była ona w stanie wykorzystać w sposób niesprzeczny w roli swej bazy empirycznej uderzająco odmienne propozycje badawcze, traktując je jako świadectwo historyczne przynajmniej pośrednie dla konceptualizacji dydaktyki zorientowanej kulturoznawczo.[2]

Obecne uwagi składają się z trzech części. Pierwsza stawia tezy odnośnie kultury dydaktycznej. W drugiej przedstawiam tezę, że koncepcja Hessena jest aksjologiczną konceptualizacją nietradycyjnego kształcenia. O tym, że jest to faktycznie propozycja: (1) określonego typu uczestnictwa w kulturze, (2) sposobu jego konceptualizowania – piszę w ostatniej, trzeciej części.

1. Kształcenie – aprioryczny system wyobrażeń dydaktycznych

Teoretyczno-historyczne ujęcie kształcenia współokreślane przez zestaw apriorycznych (w sensie socjologicznym) systemów wyobrażeń dydakty-

cznych, z których korzystają uczestnicy tej praktyki, uznaje, że praktyka owa ma charakter symboliczno-kulturowy. Przy tym refIkesja owa uznaje za swój punkt wyjścia praktyczno-dydaktyczną funkcję owej praktyki jako definicyjną jej funkcję. Oznacza to, że za pośrednictwem praktycznie uchwytnych aspektów działalnści zwanej kształceniem, wdraża się powszechnie podmioty do przyswajania sądów kulturowych pochodzących z przestrzeni praktycznej oraz aksjologicznej, różnorako przy tym artykułowanych (werbalnie, artystycznie, poznawczo, aksjologicznie itd.), w szczególności polegającego na nabyciu „złożonych" umiejętności o tendencjach praktycznych - bądź praktycznych, ale zarazem funkcjonujących na sposób komunikacyjno-normatywny i aksjologiczny, bądź umiejętności o tendencjach wyłącznie funkcjonujących na sposób aksjologiczny. Wszelako kształcenie funkcjonuje także w różny od dydaktyczno-praktycznego sposób. Może wchodzić tu mianowice w grę funkcjonowanie komunikacyjno-światopoglądowe, czyli waloryzacyjno-perswazyjne o charakterze pedagogiczno-dydaktycznym oraz funkcjonowanie edukacyjne. To ostatnie polega na wdrażaniu treści dydaktycznych regulujących praktykę kształcenia, tj. czynności wdrażania i przyswajania sądów kulturowych. Może odbywać się wieloma drogami. Trzy z nich wydają się być najbardziej upowszechnione. Jedna z nich stanowi szczególny przypadek praktyczno-dydaktycznego funkcjonowania kształcenia i polega na wykorzystywaniu w trybie dydaktyczno-praktycznym sądów składających się na zaplecze świadomościowe tej praktyki, sądów przy tym funkcjonujących praktycznie na sposób dydaktyczny, funkcjonujących praktycznie, ale zarazem pedagogicznie, w trybie komunikacyjno-waloryzacyjnym, bądź w trybie wyłącznie perswazyjno-pedagogicznym. Druga z nich stanowi szczególny przypadek funkcjonowania waloryzacyjno-pedagogicznego praktyki kształcenia, polegającego na wykorzystywaniu własnej przestrzeni aksjologiczno-pedagogicznej we wdrażaniu-przyswajaniu wiedzy dydaktycznej funkcjonującej praktycznie, bądź funkcjonującej praktycznie ale zarazem w trybie aksjologiczno-pedagogicznym, bądź wiedzy funkcjonującej wyłącznie w trybie aksjologiczno-pedagogicznym. Dla ścisłości zaznaczam, że mówię tu o czterech istotnych przypadkach wiedzy związanej z kształceniem: (1) wiedzy regulującej organizowanie i przedstawianie treści kulturowych w aspekcie jej: (a) wdrażania, (b) przyswajania, (2) wiedzy regulującej: (a) wdrażanie, a za jego pośrednictwem przyswajanie, (b) przyswajanie.

Trzecia z dróg określana być może jako formalno-dydaktyczna stanowiąc nie tylko profesjonalny przypadek pierwszej lub/i drugiej drogi, ale także względnie zautonomizowany (potocznie: proces dydaktyczny). Nie wchodząc tu w rozważania mogące bliżej charakteryzować ostatni przypadek, stwierdzę, że idzie o tę odmianę kształcenia, która, gdy koncentruje się na uchwytnych praktycznie apsektach nauczania-uczenia się, staje się rekonstrukcją dotychczasowego doświadczenia dydaktycznego (ściślej różnych jego aspektów, o których będzie jeszcze mowa), czymś na kształt praktycznej „metodologii dydaktycznej". Jest w tym sensie metanauczaniem-uczeniem się, czyli praktyką dydaktyczną „badającą" nauczanie-uczenie się. Jej najpowszechniejszy wariant, to przede wszystkim praktyka kształcenia nauczycieli.

Podkreślając, że praktyka kształcenia pełni trojaką funkcję: praktyczno-dydaktyczną, waloryzacyjno-pedagogiczną oraz edukacyjną, w tym sformali-

zowaną dydaktycznie, stawiam problem: czy użyteczniej byłoby definiować tę praktykę w kategoriach alternatywy wszystkich trzech funkcji, czy też z punktu widzenia którejś z nich?

Otóż oddalając udzielanie zdecydowanej odpowiedzi wraz z odpowiednimi argumentami do części trzeciej, w tym miejscu wypowiadam się następująco:

Wzięte z osobna: funkcja waloryzacyjno-pedagogiczna oraz funkcja edukacyjna, w tym formalno-dydaktyczna, nie pozwalają wyróżnić praktyki kształcenia z grona zarówno innych praktyk nowożytno-europejskich funkcjonujących na sposób edukacyjny bądź waloryzacyjno-pedagogiczny, jak i z grona praktyk edukacyjno-kulturowych stanowiących składniki funkcjonalne owych praktyk. Z tego też względu praktyczno-dydaktyczne funkcjonowanie praktyki kształcenia decyduję się uznać za jej funkcjonowanie definicyjne, które wszakże nie wyklucza jej funkcjonowania aksjologiczno-pedagogicznego ani edukacyjnego, traktując obydwa pozostałe sposoby jako komplementarne w stosunku do jej funkcjonowania definicyjnego. Wskazane ujęcie miałoby natomiast tę zaletę, że umożliwiać będzie śledzenie zjawiska społecznego „przesuwania się" praktyki kształcenia bądź do potocznego doświadczenia społecznego funkcjonującego przeddydaktycznie (potocznie idzie o zjawisko określane mianem uczenia kulturowego) czy paradydaktycznie (przypadek zrekonstruowany przez Hessena), bądź do doświadczenia światopoglądowego funkcjonującego przedpedagogicznie (potocznie idzie o zjawisko określanem mianem wychowania) czy parapedagogicznie (zjawisko pedagogii).

Ponieważ zwykło się opatrywać mianem dydaktyki te dyskursywne rozważania, które zmierzają do ustalania celów nauczania oraz sposobów (działań), które miałyby służyć osiąganiu owych celów, przeto naturalnym byłoby określenie kształcenia w naszym rozumieniu m.in. jako społecznej świadomości dydaktycznej, czyli kultury dydaktycznej ujętej wraz z jej zapleczem aksjologiczno-pedagogicznym, regulującym praktykę nauczania-uczenia się, w tym jej autonomiczny wariant nazywany praktyką dydaktyczną.

Zwrócę tu uwagę na momenty następujące:

Po pierwsze, rozumienie kształcenia nie jest bynajmniej „konwencjonalne" i odbiega zdecydowanie od znanych jego postaci w refleksji dydaktycznej. Na ogół słowo „kształcenie" oznacza całokształt czynności nauczania-uczenia się, w tym czynności nauczania uczenia się, a więc oznacza zbiór działań składających się na praktykę kształcenia. Zbiór wyników tej praktyki oznacza się mianem wykształcenia. Otóż kształcenie w naszym rozumieniu jest czymś zupełnie innym: oznacza respektowany na ogół w trabie entymematycznym („ukrytym", bądź „stosowanym" – jak powiedziałby Hessen) w społeczności nauczycieli i uczniów całokształt założeń, norm i dyrektyw dydaktyczno-pedagogicznych regulujących w trybie podmiotowo-racjonalnym różne aspekty praktyki kształcenia. Oznacza więc dydaktykę, czyli zestaw apriorycznych wyobrażeń, z których korzystać muszą uczestnicy praktyki kształcenia, obejmującą swym zasięgiem różne aspekty kulturowo-symbolicznej formy kształcenia.

Kulturowa forma kształcenia stanowiąc układ struktur świadomościowo-dydaktycznych nakierowanych na różne typy wartości kształcenia stanowiących środki realizacji społecznych funkcji kształcenia, obejmuje swym zasię-

giem przestrzeń uchwytną praktycznie oraz przestrzeń aksjologiczną. Modyfikując język S. Hessena, wzorowany na ustaleniach I. Kanta, P. Natorpa powiemy, że forma kształcenia zagłębia się w treść wdrażaną, organizuje ją kulturowo do przyswajania, jak również organizuje samo wdrażanie i przyswajanie kultury.

Dlatego jej aspekty poszczególne obejmują:

(1) entymematyczny fragment formalno-dydaktyczny odnoszący się do założeń, norm i dyrektyw dydaktyczno-pedagogicznych składających się na kontekst teoretyczno-dydaktyczny (mieszczący w swym „wnętrzu" kontekst aksjologiczno-pedagogiczny) rzeczywiście regulujący przebieg kształcenia,

(2) fragment konstrukcyjno-dydaktyczny odnoszący się do zróżnicowanych dydaktycznie postaci sądów regulujących organizowanie i przedstawianie w trybie subiektywno-racjonalnym treści kulturowych, a więc konstruowanie sądów wdrażanych do przyswajania dydaktycznego,

(3) fragment komunikacyjno-dydaktyczny zawierający zespoły sądów konstytuujących formy dydaktycznego przekazu (manifestowania, demonstrowania, okazywania, podawania do wiadomości, interpretowania, rozumienia) stanów rzeczy jako wdrażanych i przyswajanych dydaktycznie.

Nie rozwijając zbytnio wątku rozważań mogących charakteryzować bliżej tak wyróżnione formy kształcenia pragnę jednak zaznaczyć, że dopiero tak rozumiane kształcenie pozwala ująć czynności kształcenia z określonym humanistycznym współczynnikiem dydaktycznym, czyli ująć je podmiotowo. W szczególności zatem rekonstrukcja fragmentu formalno-dydaktycznego pozwala na recepcję praktyki kształcenia w aspekcie faktycznie regulujących je sądów, owej „ukrytej" metody dydaktycznej – nawiązując do sformułowań Hessena. Rzeczona rekonstrukcja polega na „odsłonięciu", „ujawnieniu", „wypełnieniu" norm i dyrektyw dydaktyczno-pedagogicznych wraz ze stosownymi założeniami milcząco na ogół przyjmowanymi przez uczestników praktyki kształcenia. Zakładając, że formalnym odpowiednikiem przekonań dydaktycznych są sądy w znaczeniu logicznym można je rozpoznawać w ramach procedur rekonstrukcji logicznej. W tym sensie owo „rozpoznawanie" polega na „dopełnieniu" czynności nauczycielskich i uczniowskich odpowiednim kontekstem formalno-dydaktycznym, w ramach którego „widoczna" staje się (jest to widoczność kulturowa, czyli myślowa, a nie fenomenalistyczna czy obiektywizująco-aksjologiczna) budowa dydaktyczna i jej „logika", oraz przesłanki wyznaczające poszczególne czynności. Uzyskawszy w drodze odpowiedzi na pytanie: „jak organizowany jest kulturowo-dydaktycznie proces nauczania–uczenia się" wgląd w treść wyobrażeń dydaktycznych, wyjaśniamy tym samym przebieg złożonych czynności dydaktycznych, powiedzmy wykonanej lekcji szkolnej i stawiamy hipotezę wyjaśniającą przebieg pozostałych czynności konstytuujących praktykę kształcenia, mogących reprezentować inne niż rekonstruowana czynność rodzaje. Rekonstruując przesłanki złożonej czynności dydaktycznej docieramy bowiem do kontekstu teoretyczno-dydaktycznego regulującego całą działalność uprawianą w ramach kształcenia. Korzysta się tu z argumentu odpowiednio uogólniającego ustalenia N. Chomsky'ego odnoszące się do języka, według którego zarówno nauczyciele, jak i uczniowie operją pewnym systemem norm i dyrektyw dydaktycznych

odpowiednio przez nich aktualizowanych, który pozwala im wykorzystywać skończoną ilość elementów dydaktycznych dla wytwarzania praktycznie nieskończonej ilości ich połączeń dzięki powtarzalnemu stosowaniu poszczególnych dydaktycznych przekonań dyrektywalnych związanych z działami (kompetencją kulturową) „wdrażania" i „przyswajania" dydaktycznego. Na tak zarysowanym tle innego ujęcia domaga się kwestia uwarunkowania podejmowania czynności kształcenia. W grę wchodzi tu opozycyjne względem pozytywistycznego psychologizu, któremu hołduje znaczna część refleksji dydaktycznej, uwarunkowanie subiektywno-racjonalne oraz funkcjonalno-genetyczne.

Gdy idzie o rekonstrukcję fragmentu konstrukcyjno-dydaktycznego, to staje się on samodzielnym obiektem zainteresowań dopiero wtedy, gdy patrzy się na nauczanie z pozycji metapoziomu, koncentrując uwagę nie na jego aspekcie „co – jest przedmiotem nauczania-uczenia się", lecz na jego aspekcie „jak – dydaktycznie skonstruować, tj. zorganizować i przedstawić uczniom do przyswajania, kulturową treść wdrażaną".

Z kolei rekonstrukcja myślowa fragmentu komunikacyjno-dydaktycznego stwarza szczególnie dogodne okoliczności do poznawczej charakterystyki kulturoznawczo-dydaktycznej różnych aspektów formy dydaktycznej, najbardziej typowych rodzajów dydaktycznych zjawisk podmiotowych. Po pierwsze tedy, są to wszelkie odniesienia przedmiotowe wszelkich autonomicznych i nieautonomicznych dydaktycznych jednostek komunikatywnych stosowane w sferze przekazu dydaktycznego. Przekaz ten badany być może z punktu widzenia procesów stabilizacji-destabilizacji, konwencjonalizacji-dekonwencjonalizacji semantycznej, dogłębne zaś zbadanie rzeczonych zjawisk pozwala dopiero na ukazanie koneksji komunikacji dydaktycznej (w aspekcie funkcjonalnym i genetycznym) z potocznym doświadczeniem społecznym, w tym przeddydaktycznym, oraz sferą światopoglądową kultury, w tym pedagogiczno-normatywną. Po drugie, są to trzy klasy zjawisk, o których zawsze jest mowa w sądach noramtywnych i dyrektywalnych tworzących kulturę dydaktyczną (jej aspekt formalny i konstrukcyjny): (a) podejmowanie czynności kształcenia lub ich wytwory, (b) intencjonalnie relewantne okoliczności ich podejmowania, (c) zróżnicowane rodzaje wartości realizowane za pośrednictwem rzeczonych czynności kształcenia.

Już tych kilka uwag ogólnych pozwala stwierdzić, że relacje pomiędzy poszczególnymi fragmentami (subkulturami dydaktycznymi) formy dydaktycznej są dynamicznie zmienne, możliwe zaś do zbadania na gruncie myślowej, ramowej charakterystyki dawniejszej i współczesnej kultury dydaktycznej ujętej wraz z zapleczem aksjologiczno-pedagogicznym.

2. Dydaktyka krytyczna – aksjologicznym projektem kształcenia

„Klimat" światopoglądowy specyficzny dla kultury europejskiej w początkach naszego wieku polegający na rozpadzie tradycyjnych światopoglądów, pojawianiu się radykalnie odmiennych wizji światopoglądowych, m.in. kwe-

stionujących możliwość oparcia się na jakimś trwałym fundamencie aksjologicznym, wytworzył sytuację dla kształcenia dość trudną. Utrata ważności światopoglądów dotychczas obowiązujących postawiła bowiem pod znakiem zapytania funkcjonalność dotychczasowego kształcenia, opartej na zakorzenionej w tych światopoglądach kultury dydaktycznej, jej poszczególnych fragmentów: zarówno formalno-dydaktycznego (dezaktualizacja założeń aksjologiczno-pedagogicznych), jak i konstrukcyjno-dydaktycznego (np. „upadek" znaczenia pewnych treści wdrażanych do przyswajania), czy komunikacyjno-dydaktycznego (konwencjonalizacja komunikacji dydaktycznej objawiająca się m.in. w natrętnym dydaktyzmie). Występujące zapotrzebowanie na nowy typ waloryzacji pedagogicznej wartości wykształcenia i poszczególnych wartości dydaktycznych, zważywszy na ograniczoną przydatność dotychczasowego doświadczenia dydaktycznego, wymagało odwołania się do nowych technik i środków wdrażania-przyswajania kultury. Za swój cel obrała ona tworzenie pewnego wariantu indywidualnej praktyki kształcenia (nauczania i dydaktyki kulturowej) podejmującej aksjologicznie zaangażowaną refleksję dydaktyczną nad dotychczasowym nauczaniem i procesem dydaktycznym, a jednocześnie próbę budowania praktycznego zaplecza ujętego paradydaktycznie.

Obiektem zainteresowania S. Hessena stają się bowiem indywidualne warianty poszczególnych aspektów formy dydaktycznej. Dla dotychczasowej refleksji były one jak gdyby „przezroczyste", tak jak dla pozytywistycznie zorientowanego badacza „przezroczystą" pozostawała forma poznania naukowego, owa „ukryta metoda naukowa" – według celnego określenia Hessena, którą apriorycznie respektuje. Oczywiście dostrzeżona przez Hessena forma dydaktyczna, jakkolwiek w duchu filozofii krytycznej Kanta, filozofii kultury Natorpa, zyskuje wykładnię kulturową, to jej kształt zostaje sprowadzony do wariantu indywidualnie nadawanego przez konkretnego nauczyciela respektującego Hessenowską zasadę konkretnej całości (szerzej: myślowo-indywidualną zasadę struktury) narzucaną na treści wdrażane oraz sposób ich wdrażania. Treści wdrażane zgodnie ze standardanmi filozofii antynaturalistycznej reprezentują obiektywizująco rozumianą, a więc serio, bezpośrednią rzeczywistość ducha. Projektowana w ten sposób świadomość nauczyciela ma regulować czynności już tylko pozornie podobne do „zwykłych" czynności nauczania. Różnica polega na tym, że zamiast bezpośredniej waloryzacji trteści wdrażanych ujętych na tle „ukrytej" przed bezpośrednią świadomością dydaktyczną nauczyciela formą kształcenia, eksponowana jest waloryzacja wykorzystująca treści czerpane z filozofii kultury, uświadamiająca aksjologicznie owe aspekty formy dydaktycznej i nowe sposoby jej organizowania. Zważywszy na specyfikę kontekstu filozoficznego współczesnego Hessenowi, waloryzacja ta przybiera postać problematyzującą, polemizującą tak z dotychczasowymi rodzajami aksjologizacji pedagogicznej nauczania, jak i sposobami organizacji doświadczenia dydaktycznego (aspektu formalno i konstrukcyjno dydaktycznego). Ma być ono ujmowane z punktu widzenia aksjologicznie przesądzonej krytycznej świadomości dydaktycznej nauczyciela, mastępnie zaś nie tyle projektowane na nowo (co choćby proponowała współczesna Hessenowi pedagogika eksperymentalna programowo zakładająca dystans

aksjologiczny wobec waloryzacji pedagogicznych, choć faktycznie „przemycająca" wątki metafizyczne), ile świadomie „wtopione" w różne odmiany doświadczenia społecznego i jego światopoglądowego uzupełnienia, stopniowo ujmowane jako zmienne „obrazy" kulturowe. W związku z tym Hessen wysuwa propozycje twórcze usytuowania kontekstu kształcenia na pograniczu potocznego doświadczenia społecznego i światopoglądu. W takiej przestrzeni kulturowej nauczyciel przestaje nauczać, albowim jego paradydaktycznie ujęte czynności nauczania ukierunkowanie aksjologicznie „wtajemniczają" w treść kulturową, jak niegdyś w średniowieczu. Stają się zarazem złożonymi „gestami" paradydaktycznymi odgrywającymi rolę manifestacji i komunikatów funkcjonujących pedagogicznie. Uczeń staje się ich współuczestnikiem. Tym samym postawiony zostaje wyraźnie postulat zniesienia podziału międzytradycyjnymi aspektami formy dydaktycznej wdrażania i przyswajania kultury. Świadoma deprofesjonalizacja nauczania przebiegać ma tym sposobem na dwóch obszarach. Z jednej strony jest to deprofesjonalizacja potocznego doświadczenia dydaktycznego, z drugiej – indywidualna krytyczna świadomość dydaktyczna nauczyciela właśnie dlatego silnie jest zaangażowana aksjologicznie, gdyż nadaje jej Hessen wszelkie znamiona dziedziny społecznie funkcjonującego światopoglądu. Stąd kształcenie swym aksjologicznym kształtem wykazuje kulturowe podobieństwo do moralności, zyskując wymiar etyczno-pedagogiczny.[3]

3. Typ uczestnictwa w kulturze projektowany przez S. Hessena

Punktem wyjścia propozycji Hessenowskiej jest wspólny nurtom humanistyki antynaturalistycznej problem kultury ujęty z perspektywy przyswajającej ją jednostki. Niepsychologistyczcznie ujęta „praca" rozwijającej się świadomości podmiotu pomyślana jako przyswajanie starannie dobranych przez nauczyciela komunikatów kulturowych, które „znaczą" dzięki ontologicznym założeniom semantyki uwidacznia ważność paradydaktycznego przekazu odbywającego się w kontekście pewnych krytycznych wyobrażeń dydaktyczno-etycznych. Wprowadza Hessen za licznymi antynaturalistami szerokie pojmowanie znaku. Nie odróżnia ono zakomunikowania znakowego, oznakowego, a więc utożsamia ich sensy. Pełni jednak wyróżnioną rolę perswazyjną. Zrównując manifestowanie pewnych stanów rzeczy z ich komunikowaniem umożliwia marzenia powrotu do edukacji, która nie wygenerowała jeszcze odrębnej praktyki kształcenia. Umożliwia zniesienie podziału na komunikację dydaktyczną pedagogicznie zaangażowaną, nauczanie i wychowanie. Umożliwia zaś nadawanie sensu pedagogiczno-etycznego (związanego z wartością wykształcenia) każdej takiej czynności kulturowej nauczyciela, której uzupełniające regulowanie formą dydaktyczną (na poziomie para- i metadydaktycznym) sprowadza się do pozytywnego waloryzowania podmiotu podejmującego różnorodne czynności merytoryczno-kulturowe i implicityczne czynności uczenia się drogą decyzji indywidualnej, mocą własnego wyboru.

Należy pamiętać, że pojęcie założeń semantyki, które denotuje zbiór sądów funkcjonujących społecznie w stosunku do odniesienia przedmiotowego

czynności (wytworu) ze sfery kultury symbolicznej, umożliwia dostrzeżenie tego zasadniczego faktu, że kontakt podmiotu z „rzeczywistością" jest jej doświadczaniem w kategoriach pewnej idealnej, ponadjednostkowej świadomości (kompetencji) kulturowej. Jednakże pomiędzy ową kulturą a przyswajającym ją podmiotem pojawia się nauczyciel, respektujący w skonkretyzowany sposób sądy kulturowe jako sądy wdrażane przeznaczone do przyswajania przez uczniów. Musi on je aktualizować zarazem praktycznie, tzn. z ich współczynnikiem kulturowym (jako osadzone w „życiu") i krytycznie – tak, aby świadomości uczniowskiego przyswajania jawiły się jako kulturowo nieustabilizowane i nieskonwencjonalizowane. To ma być centralne zadanie Hessenowskiego nauczyciela, aby je przekazywać w taki sposób. Sensotwórcza jego działalność, w której eksponowanie sądów jest ich manifestowaniem nabierającym wymiaru etyczno-pedagogicznego, uwydatniać ma „rolę" ucznia stającego się świadomym uczestnikiem kultury. W konsekwencji sankcjonuje dydaktyka krytyczna tworzenie przez każdego nauczyciela różnych, często alternatywnych względem siebie aksjologicznych konceptów kształcenia jako metadydaktycznych konkretyzowanych następnie paradydaktycznie, tj. określających sposoby współuczestnictwa w kulturze, nie zaś kulturze dydaktycznej.

W zakończeniu nieco uwagi poświęcę „najwyższej" warstwie wychowania wyodrębnianej przez Hessena: zbawienia człowieka, jego wyzwoleniu opartym na przewodnictwie pedagogicznym.

Komunikacyjne widzenie kultury funkcjonującej światopoglądowo umożliwia zachowanie ważności idei pedagogicznego przewodnictwa nauczycieli. Z kulturowego punktu widzenia – nie rozstrzygającego bynajmniej metafizycznego charakteru tegoż przewodnictwa – sytuacja, w której nauczyciel okazuje osobliwy, bo osobisty stosunek do przedmiotu kształcenia, do swoich uczniów, jak również uczniowie, którym udziela się ów stosunek, „pokazuje" że jej partnerzy uczestniczą przede wszystkim we wzajemnym praktycznym komunikowaniu, czyli manifestowaniu akceptacji określonych wartości światopoglądowo-pedagogicznych. Społeczną funkcją tego aktu będzie utwierdzanie się w wierze w wartości pedagogiczne wspólne dla ich uczestników. Kulturowe widzenie tego zjawiska prowadzi do tezy, że samoutwierdzanie się w wierze pedagogicznej musi iść w parze z komunikowaniem sobie uczestnictwa we wspólnych wartościach. Nadrzędne wartości światopoglądowo-pedagogiczne pojawiają się podczas tego rodzaju aktów; dokonuje się podmiotowe samookreślanie się wychowanków, którzy akceptują wartości przekazywane i zarazem r e a l i z o w a n e (w trybie ich manifestowania) przez nauczyciela o tyle, o ile upewniają się, utwierdzają się w tym, że podmiotowo czyni to on sam (potocznie: że nie oszukuje, udaje ich realizacji). Generalnie bowiem: przeżywanie wartości związane jest ze świadomością przeżywania ich przez drugiego człowieka, z odkrywaniem i kształtowaniem rzeczywistości podmiotowej dziejącej się równolegle z wewnętrzną rzeczywistością przeżywającego.[4]

S. Hessen uzmysławia nam podobieństwo przewodnictwa pedagogicznego do siły wiary człowieka głęboko wierzącego, religijnego. Tu i tam działa ten sam mechanizm kulturowy. Siła bowiem przewodnictwa pedagogicznego, tak

jak siła wiary religijnej, „udziela się" innym, umacnia dzięki praktycznemu jej ujawnianiu. Kształceniu zaś nadaje osobowy wymiar, generuje indywidualną motywację uczniów, „porywa" ich, współtworzy osobowość kulturową partnerów aktu kształcenia pedagogicznie zabarwionego. Dlatego powiedzieć możemy, że w swojej dydaktyce krytycznej S. Hessen uchwycił bardzo wyraźnie zanik motywacji skonwencjonalizowanej komunikacji dydaktycznej towarzyszącej czynnościom nauczania oraz konieczność uzyskania nowych sensów dla podbudowy symbolicznego i waloryzacyjnego charakteru praktyki kształcenia.

Przypisy

[1] Zob. m.in. następujące prace S. Hessena: Podstawy pedagogiki, Warszawa 1931; Szkoła i demokracja na przełomie, Warszawa 1938; O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej, Warszawa 1939; Struktura i treść szkoły współczesnej (Zarys dydaktyki ogólnej), Wrocław 1959; Studia z filozofii kultury, Warszawa 1968, wyb. i opr. A. Walicki; Filozofia-kultura-wychowanie, Warszawa 1973, wyb. i opr. M. Hessenowa.

[2] Szerzej piszę o tym w książce: Kultura i kształcenie. Próba kulturoznawczego odniesienia do koncepcji dydaktyki krytycznej Sergiusza Hessena. Częstochowa 1992, WSP.

[3] Zob. J. Grad: Moralność - dziedzina społecznie funkcjonującego światopoglądu, W: K. Zamiara (red.) O kulturze i jej badaniu. Studia z filozofii kultury, Warszawa 1985.

[4] J. Sójka: O koncepcji form symbolicznych Ernsta Cassirera, Warszawa 1988, s. 51.

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

JOANNA RUTKOWIAK
Uniwersytet Gdański

IDEA „WHOLE LANGUAGE" A ZAGADNIENIE CICHEGO CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM

Tekst niniejszy składa się z trzech części: w pierwszej prezentuję ideę „Whole Language" w połączeniu z problematyką rozumienia, znaczącą dla kwestii cichego czytania ze zrozumieniem, w drugiej przedstawiam wyniki badań empirycznych nad poziomem czytania uczniów dobrych i słabych, trzecią poświęcam wypowiedzi o diagnostycznej wartości sprawdzianów poziomu cichego czytania dzieci ze zrozumieniem, nawiązując przy tym do uprzednio zarysowanego tła teoretycznego oraz wyników badań przeprowadzonych w szkołach.

1. Czym jest idea „Whole Language" i jak łączę ją z problematyką czytania ze zrozumieniem

Koncepcja „Whole Language" (język jako całość) określana jest w literaturze przedmiotu jako idea, filozofia, teoria, podejście. Wszystkie te określenia, zawsze dość płynne i mało precyzyjne, opierają się na tezie (bądź przeświadczeniu), że język jako taki pozostaje całością nawet wtedy lub – lepiej – właśnie wówczas, gdy staje się on przedmiotem nauczania. Uważa się przy tym, że tradycyjne rozbijanie języka na jego elementy składowe, jakiego dokonuje się dla celów dydaktycznych, jest zabiegiem odbieranym przez uczniów jako tworzenie abstrakcji, mnożących ich trudności. Natomiast język jako całość ułatwia nauczanie – uczenie się dzięki temu, że rozumiane sensy coś dla ucznia znaczą.

Jak twierdzą znawcy zagadnienia, filozofia „języka jako całości" może i powinna sprzyjać czynieniu programu nauczania także całością. Gdy przenika ona program na wskroś, wówczas uczniowie rozwijają swoje umiejętności mówienia, czytania i słuchania w sposób naturalny. Dzieje się to wszędzie, w różnych okolicznościach, także z użyciem źródeł pozadydaktycznych – jak

gazety i czasopisma, programy telewizyjne, menu restauracyjne, komiksy i książki kucharskie (uzupełniające teksty typu podręcznikowego).

Takie „realne czytanie" – połączone z kontekstem całego życia dziecka – łączy się z nauczaniem pisania, a w jego ramach – z prowadzeniem „dialogowych dzienników" (dialogue journals), w których nauczyciele rozmawiają z uczniami o tym, czego uczą się oni w życiu i przez teksty – łącznie, a w wypowiedziach o tekstach jest możliwa ich interpretacja, bez wiernej reprodukcji.[1]

Zagadnienie „Whole Language" kojarzy mi się z problematyką czytania ze zrozumieniem, gdyż rozumienie bywa w nim pojmowane właśnie jako ogarnianie całości. Ale w literaturze pedagogicznej występuje kilka podejść do zagadnienia rozumienia tekstu; warto – być może – przypomnieć je, aby uświadomić sobie, że wykonując czynności diagnostyczne musimy wiedzieć, jaką odmianę rozumienia mamy na uwadze i jakie mogą być konkluzje odpowiednich wyników badań prowadzonych w grupach dziecięcych.

Rozumienie jako r o z s z y f r o w y w a n i e s y m b o l i polega na tym, aby z pewnymi znakami łączyć wyraźnie określone wyobrażenia, pojęcia, sądy. Ten, kto czyta rozumiejąc, ma więc za pomocą symbolów mowy wytworzyć własne wizje o treści możliwie takiej samej jak ta, która była przedtem w umyśle twórcy danego symbolu. Rozumienie oznacza więc wtedy dwukierunkowy ruch – od realnego zjawiska do słowa jako desygnatu i od słowa do zjawiska. Słowo sygnalizuje nazwany przezeń przedmiot przy założeniu ich adekwatności.

Uznany u nas badacz rozumienia tekstów M. Kreutz przyjął, iż rozumienie słowa znaczy, że gdy to słowo usłyszę lub przeczytam powstaje przedstawienie przedmiotu, którego jest ono znakiem.[2]. Taki sposób myślenia przenosi się do nauczania, gdy wymaga się, aby uczeń wykazał rozumienie słowa przez wskazanie odpowiadającego mu fragmentu rzeczywistości.

W literaturze przedmiotu zwraca się jednak uwagę na słabe strony przypomnianego podejścia. Na przykład, P. Ricoeur odróżniał „znaki techniczne", całkowicie przejrzyste, które mówią tylko to, co znaczą, od „znaków symbolicznych", nieprzejrzystych, których sens pierwotny, dosłowny, jawny, wskazuje sens inny – dany w jego obrębie.[3]

Podobnie E. Fromm wyróżniał kilka rodzajów symboli. Były to symbole „uniwersalne", w obrębie których zachodzi wewnętrzne pokrewieństwo między symbolem, a tym, co on przedstawia, symbole „incydentalne", jakie wytwarzają się w życiu jednostek i są tylko dla nich zrozumiałe oraz symbole „konwencjonalne", w jakich nie zachowuje się ścisły związek z oznaczonymi przedmiotami.[4]

Wiedza o symbolach stawia także przed badaczami dziecięcego czytania pytanie o to, czy rozumienie tekstu ma oznaczać techniczne dekowanie słów czy też coś więcej. Za czymś więcej przemawiają wyniki językoznawców kognitywnych, którzy symbolizm języka rozciągnęli na wszystkie jego płaszczyzny. Chociażby w niedawno udostępnionej nam książce G. Lakoff i M. Johnson przedstawili metaforę jako składnik codziennego posługiwania się językiem, odstępując od uznawania jej za szczególną jego ozdobę.[5]

Problematyzuje to raz jeszcze kwestię arbitralności między tym, co oznacza, a tym co jest oznaczane i (pośrednio) pogłębia wątpliwości co do tego, czy

czytanie ze zrozumieniem można sprowadzić do adekwatnego rozszyfrowywania symboli werbalnych.

Inne pojmowanie rozumienia, sprowadzające się do ogarniania całości, polega na odtwarzaniu pełnej struktury autorskiej przez wyodrębnienie w niej elementów składowych i uchwycenie zasad organizujących tę całość.

Za prekursora takiego podejścia uważa się W. Diltheya, którego „rozumienie właściwe" polegało na umieszczaniu danego faktu w ramach określonej całości języka, kultury, systemu społecznego. „Zrozumienie tworów duchowych w wielu wypadkach zmierza jedynie ku układowi, w którym poszczególne części dzieła, tak jak są kolejno ujmowane, tworzą całość. Forma ta musi być uchwycona w samodzielności swego znaczenia".[6]

Językoznawstwo strukturalne XX wieku, do którego skłonni są nawiązywać ci teoretycy czytania ze zrozumieniem, którzy dopatrują się jego istoty w zasadzie całościowości, otóż językoznawstwo to charakteryzuje się nie tyle przywiązywaniem wagi do historycznego charakteru tego, co poznajemy, ile naciskiem na pewną odmianę wewnętrznego rygoryzmu metodologicznego. Zgodnie z nim język jako system można wyczerpująco opisać za pomocą reguł związanych z teorią kategoryzacji; one też stanowiłyby podstawę rozumienia. Przy akcentowaniu wewnętrznej struktury tekstu trzeba przyjąć założenie o odpowiedniości między ową strukturą jako dyskursem pisarza a procesem interpretacji jako dyskursem czytelnika.[7]

Referowanie podejście do czytania ze zrozumieniem z jednej strony wydaje się satysfakcjonujące, gdyż porządkuje myśl przez nakaz dokonywania rekonstrukcji elementów tekstu i ustanawiania ich interakcji, z drugiej jednak strony rodzi pytanie o to, jak spotyka się zobiektywizowana autorska struktura tekstu z subiektywnym światem rozumiejącego odbiorcy.

Jeszcze inne podejście do rozumienia łączy je z wyjaśnianiem; można więc zawrzeć je w formule „kiedy wyjaśnisz, wówczas zrozumiesz". Kieruje ona ku problematyce wyjaśniania, którego teorię stanowi zagadnienie logicznego stosunku wynikania, łączącego eksplanandum i eksplanans (C.G. Hempel), a więc usytuowania tego, co szczegółowe, w polu tego, co ogólne.

Ze względu na charakter eksplanansu wyróżnia się wyjaśnianie substancjalne, atrybutywne, genetyczne i kontrgenetyczne, a wspólną ich właściwością jest odnajdywanie tego, co niezmienne lub – lepiej – dążność do wskazywania, że obiekt wyjaśniany jest elementem powszechnego, uniwersalnego stosunku.[8]

Do tego sposobu myślenia nawiązuje się w istocie, gdy czytanie wyjaśniające sprowadza się do interpretowania przez czytelnika tekstu w świetle takich bądź innych form, uznanych za ogólne. Wyjaśniać – znaczy wówczas podporządkować to, co wyjaśniane, określonej ogólnej zasadzie, o której sądzi się, że jest trwała, stała; to, co wyjaśnione tą drogą staje się (jakoby) zrozumiałe. W przedstawionym stanowisku nawiązuje się do założeń klasycznego determinizmu sproblematyzowanego już jednak przez kategorie tendencji i prawdopodobieństwa. Stawia to pytajnik przy zagadnieniu rygoryzmu tradycyjnego wyjaśniania i – co za tym idzie – rygoryzmu tradycyjnego rozumienia.

A przecież, mówiąc o czytaniu ze zrozumieniem i nazywając jego odmiany lub poziomy, wymieniamy wśród nich „czytanie wyjaśniające".[9] Ale co to właściwie znaczy? Jak się ma to wyjaśnianie do rozumienia? O jakie to rozumienie wówczas idzie?

W próbach tworzenia odpowiedzi na te pytania (związane z przypomnianymi odmianami rozumienia) warto uświadomić sobie, że dominującą postawą badaczy czytania ze zrozumieniem jest nastawienie, że tekst stanowi wytwór, mający obiektywne znaczenie, a istotą czytelniczego wysiłku jest wydobywanie owego, już danego, znaczenia – bez naruszania tego, „co autor chciał przez to powiedzieć".

Jeśli jednak wziąć pod uwagę fakt zróżnicowania doświadczeń odbiorców lektur, dzięki czemu każdy z nich coś innego od siebie do tekstu „wnosi", wówczas zmienia się pozycja czytelnika, a z odtwórcy staje się on współtwórcą znaczenia tekstu, gdy przez swój dialog z autorem nadaje jego tekstowi własny odcień sensu. Ten wątek prowadzi do jeszcze jednego sposobu myślenia o rozumieniu tekstu czytanego, do koncepcji hermeneutycznej.

Hermeneutyka nie jest – jak się ją niekiedy błędnie określa – nauką o rozumieniu. Można o niej natomiast powiedzieć, jak zrobiła to A. Folkierska, referująca poglądy H.-G. Gadamera, iż jest „myśleniem warunków możliwości rozumienia".[10] Samo zaś rozumienie „...jest przyjęciem postawy otwartej wobec wypowiedzi, jest oczekiwaniem tego, że wypowiedź czegoś nas nauczy".[11]

Nie podejmując się prezentowania obszernej, kluczowej dla hermeneutyki problematyki rozumienia, skoncentruję się tylko na – stanowiącej jej element – myśli P. Ricoeura poświęconej hermeneutyce tekstu. Nawiązując do, poczynionego niegdyś przez Diltheya, rozróżnienia wyjaśnienia przypisywanego naukom przyrodniczym i rozumienia będącego domeną humanistyki – napisał Ricoeur o ich dialektyce i o ich procesie. Formy tego procesu obejmują przechodzenie od rozumienia do wyjaśniania i dalej, od wyjaśniania do pojmowania.[12]

Rozumienie jest początkowo naiwnym uchwytywaniem znaczenia tekstu, a następnie – już jako pojmowanie – będzie stanowić wyrafinowany sposób rozumienia, oparty na procedurach wyjaśniających. Nazywając te dwie fazy procesu „domyślaniem się" i „uprawomocnieniem", następująco je Ricoeur charakteryzuje:

1. Domyślanie się dotyczy ujęcia tekstu w sposób całościowy, przy czym istnieje możliwość wielorakiego ujmowania całościowego, gdyż tekst charakteryzuje wielogłosowość i taki bądź inny głos może być przez czytelnika ułowiony.
2. W domyślaniu się ma miejsce konstruowanie czegoś jednostkowego, indywidualnego, tekst bowiem stwarza warunki jednostronności domysłu, ponieważ może być „oglądany" przez czytelnika z rozmaitych stron, ale nigdy ze wszystkich stron jednocześnie.
3. Tekst daje potencjalny tylko horyzont znaczenia, które może być aktualizowane w wieloraki sposób. Potencjalne zróżnicowanie odczytywania metafor i symboli otwiera tekst jako całość na wielość odczytań, pozwala dostrzec w nim kilka warstw, słowem tworzy znaczenie zwielokrotnione.

Faza domysłu czytelnika ma swoje źródło – jak objaśnia to Ricoeur – w rozdzielaniu słownego znaczenia tekstu i mentalnej intencji jego autora. Autor nie roztacza kontroli nad swoim dziełem wtedy, gdy jest już ono czytane. Intencja autora nie jest nam znana, bądź – lepiej – znaczenie przekracza intencję, jest ono czymś innym niż „subiektywna intencja autora".[13] W tym sensie „tekst jest niemy". Jest podobny do zapisu nutowego, a czytelnik jest dyrygentem odczytującym partyturę. W rezultacie zrozumieć to więcej, niż powtórzyć zdarzenie mowy – to także wytworzyć nowe zdarzenie.[14] (Wszystkie podkreślenia moje J.R.) Dla fazy domyślania nie ma reguł, jest ono odgadywaniem, jest „wróżebne", jak to niegdyś nazwał Schleiermacher. Ricoeur używa tego określenia, ale zarazem podkreśla własną intencję przekraczania hermeneutyki romantycznej.

Procedury uprawomocnienia, jako następna faza kontaktu czytelnika z tekstem, polegają na sprawdzaniu przypuszczeń. Nie są one jednak technikami weryfikacji stosowanymi w naukach empirycznych, gdyż opierają się na logice niepewności i jakościowego prawdopodobieństwa. Sens uprawomocnienia sprowadza się tutaj do procedur kwestionujących prawomocność jednej interpretacji na rzecz innej, która może być bardziej prawdopodobna; czynnikiem falsyfikacji jest natomiast konflikt między rywalizującymi interpretacjami.

Ricoeurowskie podejście do wyjaśniania i rozumienia tekstu odbieram jako taką myśl filozoficzną, którą można łączyć z edukacyjną koncepcją „Whole Language". Wprawdzie język jest w nich rozpatrywany na różnych poziomach ogólności, ale w obydwu jest sytuowany w całokształcie ludzkiego aktywnego doświadczania świata z zachowaniem jedności odczytywania i współtworzenia. Konsekwencją tego podejścia jest określony punkt widzenia czytelnika – nie jest on już „niewolnikiem" tekstu, stanowiącego całość samą w sobie, mającego tylko wnętrze, izolowane od zewnętrzności, natomiast jest tym, kto wytwarza nowe znaczenia – wychodząc od tekstu, w którym zdarzenie zostało zobiektywizowane.

„Sens tekstu – napisał Ricoeur – nie kryje się za tekstem, lecz stoi przed nim. (...) Rozumieć tekst to podążać za jego ruchem od sensu do referencji: od tego co zostało powiedziane, do tego, o czym się mówi". Nie oznacza to jednak utożsamiania rozumienia z intuicyjnym wglądem w intencję leżącą u źródeł tekstu. Referencja zrodzona przez semantykę głęboką, w której uwzględniono „nauki" wynikające z analizy strukturalnej, uczy, że: „Tekst mówi o świecie możliwym i o możliwym sposobie orientowania się w nim".[15]

2. Czytanie ze zrozumieniem uczniów o wysokich i niskich osiągnięciach szkolnych - wyniki badań własnych

Ogólne rozważania – przedstawione w pierwszej części artykułu – odniosę obecnie do realiów szkolnych, a to poprzez prezentację kontrowersyjnych wyników badań empirycznych dotyczących jakości czytania uczniów osiągających bardzo dobre i bardzo słabe wyniki nauczania w zakresie podstawowych przedmiotów objętych programem.

Badaniami objęto 690 uczniów z dziesięciu szkół podstawowych w Gdańsku i Gdyni, przy czym zastosowano losowy dobór próby.[16] 10–11-letnie dzieci podzielono na grupy o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych, a podstawą dokonania podziału były oceny szkolne, jakie uzyskiwały one z głównych przedmiotów nauczania podczas dotychczasowych czterech lub pięciu lat swojej nauki. Ustanowiono następującą skalę podziału uczniów:

- **bardzo dobrzy** ..... **średnia ocen 5 -4,5**
- **dobrzy** ..... **średnia ocen 4,49-3,7**
- **dostateczni** ..... **średnia ocen 3,69-3,0**
- **niedostateczni** ..... **średnia ocen 2,99-2,0**

Celem badań było stwierdzenie współwystępowania dwóch zjawisk – poziomu osiągnięć szkolnych uczniów oraz jakości ich cichego czytania ze zrozumieniem.[17] Do badania stopnia opanowania cichego czytania ze zrozumieniem zastosowany został test opracowany przez Międzynarodowe Stowarzyszenie do Oceniania Osiągnięć Edukacyjnych.[18] W przeliczeniu wyników punktowych na ocenę czytania ze zrozumieniem przyjęłam skalę opracowaną przez A. Warsicką:

- **ocena bardzo dobra** ..... **90–100% poprawnych odpowiedzi**
- **ocena dobra** ..... **70- 89% poprawnych odpowiedzi**
- **ocena dostateczna** ..... **50- 69% poprawnych odpowiedzi**
- **ocena niedostateczna** ..... **poniżej 50% poprawnych odpowiedzi.**

Wyniki badań zebrano w tablicy prezentowanej poniżej:

OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE BADANYCH UCZNIÓW
A POZIOM ICH UMIEJĘTNOŚCI W ZAKRESIE CICHEGO CZYTANIA

Oceny szkolne badanych wg ilości uczniów	Wyniki uzyskane w teście cichego czytania ze zrozumieniem				
	b. dobre	dobre	dostat.	niedostat.	ogółem
bardzo dobre	7 3,0%	153 64,8%	62 26,3%	14 5,9%	236 100%
dobre	6 2,7%	101 45,9%	89 40,5%	24 10,9%	220 100%
dostateczne	1 0,5%	61 33,5%	93 51,2%	27 14,8%	182 100%
niedostateczne	– –	20 38,5%	12 23,0%	20 38,5%	52 100%
ogółem	14	335	256	85	690

Statystyczne opracowanie korelacji między osiągnięciami szkolnymi wszystkich badanych osób a ich wynikami czytania wykazało, że $x^2 = 85,78$, dla $p<0,001$, gdy współczynnik korelacji $T = 0,0204$, co oznacza wystąpienie korelacji istotnej, lecz niskiej.

Dla uczniów o zróżnicowanych osiągnięciach szkolnych wyniki badań przedstawiają się następująco:

- Dla uczniów „bardzo dobrych" $x^2 = 44,349$, dla $p<0,005$, $T = 0,571$; między osiągnięciami szkolnymi a wynikami czytania występuje korelacja istotna, umiarkowana.
- Dla uczniów „dobrych" $x^2 = 2,739$, dla $p>0,005$; uczniowie dobrzy nie różnicują się wynikami w czytaniu.
- Dla uczniów „dostatecznych" $x^2 = 28,484$, dla $p<0,001$, $T = 0,521$; między osiągnięciami szkolnymi a wynikami czytania występuje korelacja istotna, umiarkowana.
- Dla uczniów „niedostatecznych" $x^2 = 34,682$, dla $p<0,001$, $T = 0,971$; między osiągnięciami szkolnymi a wynikami czytania występuje korelacja istotna, bardzo wysoka.

W trzech grupach uczniów wyniki badań potwierdziły hipotezę o dodatniej korelacji między wynikami szkolnymi a osiągnięciami uczniów w zakresie czytania ze zrozumieniem, natomiast nie potwierdziły jej w grupie uczniów „dobrych".

Obliczenia statystyczne sprowadzają – jak wiadomo – dane ilościowe do określonej wspólnej miary, co powoduje, że gubią się w nich nietypowe przypadki, które mogą być niekiedy bardziej interesujące niż tendencja ogólna, statystycznie zweryfikowana. Na te właśnie przypadki, które dostrzegłam w badaniach własnych, chciałabym zwrócić uwagę czytelnika. I tak, warto zauważyć, że – z jednej strony – 38,5% uczniów „niedostatecznych" czyta „dobrze" ze zrozumieniem, z drugiej zaś wśród uczniów „bardzo dobrych" znalazło się ponad 26% takich, którzy czytają „dostatecznie" i nawet 5,9% osób czytających „niedostatecznie".[19] Wyniki badań nad tymi uczniami, nie potwierdzające przyjętej hipotezy, sprzyjają formułowaniu pytań o to, jaki typ wiedzy preferuje obecnie szkoła. Być może w szkole nie przywiązuje się wagi do rozumienia tego, czego należy się nauczyć, a mechaniczne zapamiętywanie umożliwia uzyskiwanie pozytywnych ocen uczniom pilnym, lecz nie zawsze wnikającym w sens opanowywanych treści. Być może nie docenia się tych, którzy nie są skrupulatni w pamięciowo-odtwarzającym uczeniu się, lecz sporo rozumieją w tym, co przyswajają. I jeszcze – być może – wymaga rewizji sam sposób kontrolowania cichego czytania ze zrozumieniem – przepojony refleksją nad tym, co owo „rozumienie" znaczy. Tej ostatniej kwestii poświęcę kilka uwag końcowych.

3. Rozumienie „rozumienia" a sprawdziany uczniowskiego czytania ze zrozumieniem

Niejednoznaczność hasła „rozumienie" powoduje, że kontrolując uczniowskie umiejętności powinniśmy zadawać sobie podstawowe w tej kwestii

pytanie o to „jakie podejście do rozumienia leży u podstaw konstruowania materiałów używanych do przeprowadzania sprawdzianów, na jakich teoretycznych podstawach opierają się one, jaką odmianę rozumienia przyjmują za własną. Zależnie bowiem od tego można rozszyfrować znaczenie słów, jako swojego rodzaju „budulca językowego", można skoncentrować się na odtwarzaniu struktury tekstu, można osadzać tekst (lub jego wybrany wątek) w określonej szerszej zasadzie, można badać interpretowanie czytanego tekstu lub jeszcze inaczej – na przykład, badać umiejętność określania zależności logicznych między elementami tekstu.

Sprawności osób badanych – ujawniane w toku obcowania przez nie z tekstem – są więc bardzo zróżnicowane, co doprowadza do pytania: co właściwie mamy na uwadze prezentując globalne wyniki uczniowskiego czytania ze zrozumieniem, bez krytycznego ujawniania założeń narzędzi używanych w badaniu?

Do pytania tego zamierzam dołączyć jeszcze jedno – o znaczenie treści czytanego tekstu i kulturowego kontekstu dla rozumienia oraz jeszcze o związek rozumienia z doświadczeniem życiowym dziecka-czytelnika. Czy, na przykład, temat polowania na wołu piżmowego w tundrze, będący tematem jednego z testowych opowiadań, może mieć znaczenie dla wyników badania jakości czytania?

Sądzę, że w poszukiwaniu odpowiedzi na te i inne pytania związane z dziecięcym czytaniem ze zrozumieniem użyteczne być może zwracanie się ku filozofii „Whole Language" z jej nastawieniem na całościowość językowo-życiowych doświadczeń dziecka, łączenie umiejętności odtwarzania – tworzenia oraz nie oddzielania umiejętności komunikowania od tego, o czym się mówi, gdzie, kiedy, do kogo i po co.

Przypisy

[1] Por. B. Altwerger, C. Edelsky, B.M. Flores: Whole Language: What's new?, „The Reading Teacher" 1987, No 41; K.S. Goodman, Y.M. Goodman, W.J. Hood (Eds): Whole Language Evaluation Book, Portsmoutch, NH: Heinemann, 1989; P.M. Hollingsworth, D.R. Reutzel, E. Weeks: Whole Language Practices in First Grade Reading Instruction, „Reading Research and Instruction" 1990, vol. 29, No 3; J. Klesius, P. Griffith: The Whole Language Classroom, „Streamlied Seminar" 1990, vol. 9, No 2; oraz referaty wygłoszone na 13-tym Światowym Kongresie Czytania, Sztokholm, 3–6 lipca 1990: A. Adamik-Jaszo: A Whole Language Approach in a Hungarian Way; V. Froese: Research in Whole Language and Literature Based Approaches to Reading; K.S. Goodman: Translating Theory and Research into Practice: Whole Language Teachers Take Power; M. Kennedy, D. Bobrosky: Letting go on Themes: a Look at Whole Language; L.M. Tomlinson, K.B. Hester, J. Koncick-Mintz: Reading by Invitation: a Whole Language Approach with Basal Readers.

[2] M. Kreutz: Rozumienie tekstów, PWN, Warszawa 1968.

[3] P. Ricoeur: Symbolika zła, IW PAX, Warszawa 1986, s. 18.

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

[5] G. Lakoff, M. Johnson: Metafory w naszym życiu, PIW, Warszawa 1988.

[6] W. Dilthey: Rozumienie, (W:) Z. Kuderowicz: Dilthey, WP, Warszawa 1964, s. 22–23.

[7] P. Ricoeur: Teoria interpretacji: dyskurs i nadwyżka znaczenia, (W:) Język, tekst, interpretacja, PIW, Warszawa 1989, s. 157.

[8] E. Nikitin: Wyjaśnienie jako funkcja nauki, PWN, Warszawa 1975.

[9] Por. E. Malquist: Nauka czytania w szkole podstawowej, WSiP, Warszawa 1982; J. Bałachowicz: Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem, WSiP, 1988.

[10] A. Folkierska: Pytanie o pedagogikę, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990, s. 205.

[11] Tamże, s. 219.

[12] P. Ricoeur, op. cit., s. 160.

[13] Tamże, s. 162.

[14] Tamże, s. 161.

[15] Tamże.

[16] Badania empiryczne prowadziły studentki Uniwersytetu Gdańskiego, kierunku „pedagogika": B. Tomaszewska Benz, E. Sobolewska, Jolanta Orzech, K. Topczyńska, A. Bucior, T. Jabłońska, E. Tuszkowska, B. Pięta.

[17] Inspirację do badań stanowiła praca A. Warsickiej: Stopień opanowania cichego czytania a powodzenie dziecka w nauce szkolnej, Wydawnictwo UAM, Poznań 1977.

[18] Testy te są przedrukowane w książce E. Guttmejer: Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V, PWN, Warszawa 1981.

[19] Niezależnie od tego, czy dopuszczalna jest operacja statystycznych obliczeń procentowych dokonana na danej populacji, liczba interesujących nas przypadków jest tak duża, że pobudza do zastanowienia się nad stwierdzonym stanem.

BARBARA MAJER-GEMIŃSKA
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Zielona Góra

ROZUMIENIE TEKSTÓW PRZEZ UCZNIÓW W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM. STAN I UWARUNKOWANIA

Wprowadzenie

Proces rozumienia tekstu przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym skupia na sobie uwagę badaczy, wywołuje wiele dyskusji. Zainteresowanie spowodowane jest dwoma czynnikami: 1) społecznym – w określaniu efektów kształcenia, 2) psychologicznym – wynikami zależności związków między zmiennymi psychologicznymi a rozumieniem tekstu.

W dorobku empirycznym omawianej tu problematyki, obejmującym okres od lat sześćdziesiątych, zaznacza się skupienie badaczy na kilku kwestiach: 1) wpływie czynników mieszanych (zależnych i niezależnych od nauczyciela) na

poziom rozumienia tekstu, 2) wpływie czynników zależnych od nauczyciela na poziom rozumienia tekstu (sposób pracy z tekstem, styl pracy nauczyciela), 3) wpływie czynników niezależnych od nauczyciela na poziom rozumienia tekstu (struktura materiału), 4) wzajemnych zależnościach między problemem rozumienia tekstu a: – czynnikami intelektualnymi (możliwościami umysłowymi, słuchaniem, mówieniem, twórczą ekspresją dziecka), – poziomem wiadomości i umiejętności (techniką czytania, pisaniem, ortografią, gramatyką, wybranymi przedmiotami nauczania), – cechami osobowymi uczniów, 5) efektach kształcenia w zakresie techniki czytania i rozumienia tekstu.

Rozważając problem rozumienia tekstu zwraca się uwagę między innymi na znaczenie, jakie ma dla efektywności tego procesu wpływ różnorodnych czynników. Niektóre z nich tkwią w samym dziecku oraz w jego doświadczeniu życiowym, inne mają swoje źródło w szkolnej organizacji procesu czytania, w sprawności nauczania oraz w środkach dydaktycznych.

Pozytywny wpływ wcześniejszego stosowania w przedszkolach odpowiednich ćwiczeń stymulujących rozwój dziecka, odpowiednich metod nauki czytania wykazała w badaniach eksperymentalnych M. Cackowska (1984). Tezę o związku między systemem pracy nauczyciela a poziomem czytania ze zrozumieniem, czytaniem krytycznym i twórczym potwierdzają badania A. Brzezińskiej, M. Ziółkowskiej (1987) oraz J. Bałachowicz (1988). Dwie pierwsze autorki stwierdziły, iż warunki sprzyjające twórczej aktywności, a więc stosowanie zadań dywergencyjnych, rozwijanie myślenia uczniów, stosowanie różnorodnych metod (z preferencją poszukujących), zadań stymulujących twórczą ekspresję u dzieci pozwoliły w wyższym stopniu opanować wszystkie kategorie czytania. Z kolei J. Bałachowicz udowodniła między innymi, że najbardziej efektywny dla rozwoju czytania ze zrozumieniem jest zróżnicowany sposób pracy z tekstem, łączący zalety sposobu rzeczowego i czynnościowego. Przeprowadzono też badania wykazujące, że operacyjność przyswojonych treści zależy od struktury materiału bądź od łącznego efektu struktury i środków ją uwypuklających. Dla 10-latków korzystniejsza jest struktura liniowa – stwierdziła E. Chmielewska (1983).

W licznych pracach badawczych zwrócono uwagę na czynniki wpływające na poziom rozumienia tekstu zależne od ucznia. Przegląd różnych opracowań pozwolił wyodrębnić trzy grupy współzależności:

1) poziom rozumienia tekstu a czynniki intelektualne (G.L. Bond, E.B. Wagner, 1960 – cytuję za M.A. Tinker, 1980, E. Malmquist 1987),

2) poziom rozumienia tekstu a poziom wiadomości i umiejętności (A. Warsicka, 1977; Miles A. Tinker, 1980; R.B. Ruddell, 1986; Th. Harris, 1969 – cytuję za E. Malmquist, 1987),

3) poziom rozumienia tekstu a cechy osobowe ucznia (N.G. Morozow, L.W. Błagonadiżina, O.J. Nikiforowa, A.I. Lipkin, 1969 – cytuję za L. Wołoszynową, 1969). W niniejszym artykule przytoczyłam wybrane wyniki badań. Badania G.L. Bonda i W.B. Wagnera wskazują, że zależności pomiędzy inteligencją a sukcesami w czytaniu stają się coraz bardziej wyraźne w miarę przechodzenia do wyższych klas (0,35 – koniec klasy I, 0,60 – koniec klasy V, 0,80 – klasy wyższe). E. Malmquist, przytaczając wyniki przeprowadzonych w ostatnich latach badań, wskazuje na ogólne tendencje: 1) Przy niższym stopniu inteli-

gencji oraz w klasach początkowych rozumienie tego, co się słyszy, jest tak samo dobre, a nawet lepsze, niż rozumienie tego, co się czyta, 2) U biegle czytających uczniów i uczniów o wysokim stopniu inteligencji rozumienie tego, co się czyta, jest tak samo dobre lub nawet lepsze niż rozumienie tego co się słucha.

Druga kwestia – poziom rozumienia tekstu a poziom wiadomości i umiejętności – znalazła odbicie w badaniach A. Warsickiej (1977), z których wynika, że: 1) stopień opanowania umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem w poważnym zakresie uzależnia poziom wiadomości uczniów z podstawowych przedmiotów nauczania, 2) chłopcy częściej osiągają wyniki w nauce szkolnej poniżej swych możliwości w zakresie recepcji tekstu, natomiast pozytywne wyniki, pomimo poważnych braków w zakresie opanowania umiejętności cichego czytania, częściej potrafią uzyskać dziewczęta, 3) zależność między niepowodzeniem szkolnym dziecka a nieopanowaniem cichego czytania jest szczególnie silna w klasach czwartych i szóstych.

Są dane wskazujące, że czynnikiem wpływającym na poziom rozumienia podczas czytania jest stopień zmechanizowania czytania (M.A. Tinker – tamże) oraz, że czytanie jest pozytywnie skorelowane ze wszystkimi aspektami komunikacji werbalnej, wysoko koreluje z ortografią (0,85), nisko koreluje z gramatyką i charakterem pisma (R.B. Ruddell, Th. Harris – tamże).

Wyniki badań efektywności kształcenia w zakresie opanowania techniki czytania i rozumienia tekstu nie są jednoznaczne. Stosowano tu bowiem różne podejścia metodologiczne, różnorodne teksty o różnym stopniu trudności, różnym związku z doświadczeniem dzieci. Dominuje pogląd o niepokojącym stanie opanowania techniki czytania (W. Puślecki, 1983) i poziomu rozumienia tekstu (W. Puślecki – tamże, A. Całus – tamże). Są też doniesienia empiryczne, które wskazują, że 90% badanych osiąga wyższe poziomy rozumienia, z czego ponad 50% potrafi w procesie poznawania tekstu wyjść myślą poza jego treści i wykorzystać własną wiedzę do rozpatrzenia przedstawionych zdarzeń.

W świetle przedstawionych założeń teoretycznych sformułowałam pytania główne: 1) Jaki jest poziom rozumienia tekstu przez uczniów klas początkowych, co określa przygotowanie ich do nauki literatury w klasach wyższych? 2) Czy istnieje związek między czynnikami pozadydaktycznymi a określonym poziomem rozumienia tekstu?

Cel pracy, pytania badawcze

Celem podjętej przeze mnie pracy badawczej było wyjaśnienie dwóch zasadniczych, nie rozwiązanych dotychczas problemów odnoszących się do rozumienia tekstu przez uczniów klas trzecich. Pierwszy z nich dotyczy efektywności kształcenia w zakresie umiejętności rozumienia tekstu, natomiast drugi odnosi się do związku rozumienia tekstu z możliwościami intelektualnymi, techniką czytania i warunkami rodzinnymi.

Zagadnienie rozumienia tekstu przez uczniów stanowi bardzo interesujący problem badawczy. Wiadomo, że zdobyte po 3 latach nauki podstawowe wiadomości (badano znajomość terminów literackich związanych z analizą tekstu

– występujących w programie I–IV) oraz umiejętności (stosowanie odpowiednich określeń w procesie interpretacji tekstu) mają decydujący wpływ na dalsze powodzenie szkolne uczniów.

Problematyka dotycząca efektów wstępnego etapu przygotowawczego do nauki literatury znajduje uzasadnienie w precyzowanych w literaturze głównych celach nauki czytania na pierwszym i drugim szczeblu kształcenia. Orientujemy się w tym zakresie według stanowiska S. Szumana (1986, s. 90–91) i E. Malmquista (1982, s. 34). Pierwszy z autorów, mówiąc o wdrażaniu młodzieży do właściwego i pełnego odbioru dzieł sztuki z zakresu literatury, podkreśla, że w procesie tym występują dwa nurty: pierwszy pod wpływem estetycznej i wyobrażeniowej warstwy treści, drugi – warstwy umysłowej tych treści, ich struktury i formy. W kształceniu występują oba nurty, aczkolwiek w zasadniczo różnych proporcjach w zależności od wieku dziecka. Pełne kształcenie literackie osadzone być musi, w pewnym stopniu, na poznaniu podstaw rozumienia tekstu.

W literaturze pedagogicznej wyróżnia się 3 główne cele nauki czytania: 1) opanowanie umiejętności czytania, do czego (prócz techniki czytania) zalicza się rozumienie odpowiednich terminów, problemu i struktury tekstu, 2) stosowanie czytania jako narzędzia uczenia się, 3) traktowanie czytania jako przyjemności i wyrabiania coraz lepszego gustu literackiego. Cele te, ważne dla każdego etapu kształcenia, nie występują jednak proporcjonalnie. Na najniższych szczeblach szczególnie istotny jest pierwszy, znaczenie dwóch pozostałych stopniowo wzrasta.

Do postawionego pierwszego zadania sformułowałam następujące pytanie główne: Jaki jest poziom rozumienia tekstu przez uczniów klas początkowych, co określa przygotowanie ich do nauki literatury w klasach wyższych?

Poziom tej zmiennej wyznaczał stopień wykonania zadań z zakresu: znajomości określeń związanych z analizą tekstu, umiejętności słownego wyrażania określeń związanych z analizą tekstu, rozumienie głównego problemu tekstu, rozumienie struktury tekstu, umiejętności dostosowania struktury do problemu, umiejętności ogólnej oceny tekstu.

Wyszczególnione zadania dobrałam w ten sposób, aby ustalić efekt umiejętności rozumienia tekstu na zróżnicowanym udziale procesów myślowych w trakcie wykonywania zadań. Dziecko może spostrzegać tylko przedmioty i proste stosunki między nimi, składające się na fikcję literacką (poziom konkretny), może wyjaśniać bardziej złożone związki przyczynowo-skutkowe, motywy postępowania bohaterów itp. – i tu odbiór będzie bogatszy (poziom wyjaśniający), również przetwarzać informacje na najwyższym poziomie, tzn. formułować idee utworu (poziom wyjaśniająco-uogólniający).

Drugi problem, który starałam się rozwiązać, dotyczył zależności pomiędzy poziomem rozumienia tekstu a możliwościami intelektualnymi, techniką czytania i warunkami rodzinnymi. Ponadto, wyszczególnione czynniki poddałam dwustronnej analizie zależnościowej. U podłoża tego problemu leży – oparte na empirycznych dowodach przekonanie o istnieniu związków pomiędzy poziomem rozumienia tekstu a poziomem umysłowym, techniką czytania i poziomem warunków rodzinnych.

Dwie pierwsze zmienne zajmują w stosunku do siebie położenie przeciwstawne na kontinuum zmienności. Możliwości umysłowe uważane są za sto-

sunkowo najbardziej stałą cechę psychiczną człowieka, natomiast technika czytania należy do właściwości dość łatwo podlegających wpływom zewnętrznym, rozwijających się wraz z doświadczeniem.

Uważam, że istotne znaczenie dla umiejętności rozumienia tekstu ma poziom umysłowy dziecka. Na to, w jakim stopniu dziecko dopełnia tekst, potrafi połączyć własne doświadczenia z rzeczywistością przedstawioną za pomocą słowa, a jednocześnie świadomie kierować procesem analizy i interpretacji tekstu, mają wpływ jego właściwości rozwojowe oraz cechy indywidualne.

Sądziłam również, że technika czytania, czyli indywidualna sprawność we wzrokowym rozpoznawaniu wyrazów, będzie się istotnie wiązała z poziomem rozumienia tekstu. Zakładałam, iż związek poziomu rozumienia tekstu z poziomem warunków rodzinnych uwidoczni się tym wyraźniej, im będzie wyższy poziom warunków rodzinnych.

Decydując się na wybór powyższych zmiennych miałam na celu uzyskanie empirycznych dowodów pozwalających orzec, która z nich odgrywa istotną rolę w zakresie rozumienia tekstu, a jeżeli odgrywają je wszystkie, to która z nich odgrywa większą rolę. Innymi słowy, chodziło mi o to, by stwierdzić, z jakim poziomem przetwarzania informacji – umysłowym czy sensoryczno-motorycznym czy wreszcie z czynnikami zewnętrznymi – umiejętność ta silniej jest związana.

Metoda badań

Badania przeprowadziłam na populacji uczniów z klas trzecich szkoły podstawowej. Wszystkich uczniów (814) poddałam badaniom, których celem było ustalenie indywidualnych wskaźników następujących zmiennych: poziomu rozumienia tekstu, rozwoju umysłowego, techniki czytania, poziomu warunków rodzinnych.

Poziom rozumienia tekstu określany był na podstawie wskaźnika opracowanego przeze mnie. Wskaźnik, którym posłużyłam się w przeprowadzonych badaniach, oparty był na pomiarach wykonywanych zadań o różnym poziomie przetwarzania informacji. Globalny poziom rozumienia tekstu przeliczyłam na normy centylowe. Dla określenia poziomu szczegółowych zadań posłużyłam się procedurą ilościowego określania jakości R. Kolmana. Ilościowe określanie jakości, zwane inaczej wartościowaniem jakości, sprowadza się do:

– „umownego przyjęcia liczb odtwarzających możliwe do osiągnięcia stany graniczne jakości,

– opracowania sposobu wyrażania różnych stanów nieekstremalnych (pośrednich) dowolnych kryteriów jakości, proporcjonalnie do ich natężenia w obszarze zamkniętym liczbami ograniczającymi stany jakości" (Kolman R., 1973, s. 82). Przyjęłam, że całkowity obszar zmienności zawarty jest w przedziale 0–1. Liczba naturalna 1 wyraża największy stopień jakości, czyli doskonałość. Liczba 0 określa zupełną niedoskonałość, równoznaczną bezwzględnemu brakowi jakości. R. Kolman wyróżnił następujące stany jakości: znakomity 1–0,95, wyróżniający 0,95–0,85, korzystny 0,85–0,75, dogodny 0,75–0,65, umiarkowany 0,65–0,55, pośredni 0,55–0,45, niedogodny 0,45–0,35, niekorzystny 0,35–0,25, krytyczny 0,25–0,15, zły 0,15–0,0.

Po ustaleniu wskaźników poziomu rozumienia tekstu mierzyłam poziom umysłowy, technikę czytania, warunki rodzinne. Wskaźnikiem poziomu umysłowego była liczba punktów uzyskanych w tekście percepcyjnym J.C. Ravena. Przy pomiarach efektów czytania uwzględniłam 4 wskaźniki postępu czytania: I – czyta całościowo, II – przewaga czytania całościowego nad cząstkowym, III – przewaga czytania cząstkowego nad całościowym, IV – czyta cząstkami.

Z kolei przy ustalaniu poziomu warunków rodzinnych (za pomocą kwestionariusza) interesowałam się następującymi czynnikami: kulturowymi (wykształcenie rodziców, korzystanie z biblioteki, posiadany zasób książkowy), społecznymi (istnienie obu rodziców, miejsca dziecka do pracy), motywacyjnymi (rozmowy z dzieckiem, środki pobudzające zainteresowanie czytaniem, troska rodziców o sprawy dziecka), emocjonalnymi (nastrój w domu, postawy rodziców wobec dziecka).

Otrzymane wyniki poddałam opracowaniu statystycznemu, polegającemu na obliczeniu: chi^2, współczynnika korelacji Pearsona, współczynnika zmienności, determinacji, miary siły związku pomiędzy cechami rp Pearsona, ilościowe określenia jakości wiedzy według procedury R. Kolmana (1973).

Analiza wyników i wnioski

W pierwszym etapie analizy interesowałam się rozkładem efektów przygotowania do rozumienia tekstu w badanej grupie (tabela 1).

Tabela 1
NORMY CENTYLOWE DLA GLOBALNEGO POZIOMU ROZUMIENIA TEKSTU

Wyniki testu	Liczebność	Sumy częściowe	Centyle	Stopień selekcyjny
111–120	0			
101–110	10	814	97,68	b. dobry
91–100	79	804	96,48	
81– 90	145	725	87	dobry
71– 80	169	580	69,6	+ pc
61– 70	161	411	49,32	pc
51– 60	118	250	30,0	– pc
41– 50	70	132	15,84	słaby
31– 40	48	62	7,4	
21– 30	14	14	1,72	

Stwierdziłam, że największa liczba badanych (250) prezentowała niski poziom przygotowania do rozumienia tekstu (centyl 30 i niższe), najmniej osób (89) – poziom bardzo dobry (96 centyl). Pozostali badani (169) uzyskali stopień selekcyjny plus przeciętny (69,6 centyl), nieco mniej uczniów bo 161 zakwalifikowało się do poziomu selekcyjnego przeciętnego (49,3 centyl). Z kolei 145 osób osiągnęło poziom wyższy od przeciętnego, tzn. dobry (87 centyl).

Globalny poziom rozumienia tekstu zawiera wynik 6 zmiennych, które wyszczególniłam w rozdziale przedstawiającym cele pracy. Oceny poszcze-

gólnych kryteriów dokonałam według skali R. Kolmana. Rozkład wyników w ramach poszczególnych sekwencji przedstawiłam w tabeli 2.

Tabela 2

WYNIKI POZIOMU WIADOMOŚCI I UMIEJĘTNOŚCI ROZUMIENIA ZJAWISK I TERMINÓW LITERACKICH

Wielkość	Kryteria*						
	I	II	III	IV	V	VI	Wg
1. Max. liczba punktów możliwa do osiągnięcia przez całą grupę N = 814	39886	32560	4884	12210	2442	2442	
2. Liczba punktów osiągniętych przez całą grupę N = 814	28664	15138	2328	7261	1536	621	0,52
3. Średnia liczba punkt. wyznaczona na jedną osobę	35	18,6	2,9	8,9	1,9	0,8	
4. Przetransformowany stan wielkości Sx	0,71	0,47	0,48	0,59	0,63	0,25	

* kryteria o symbolach I–VI oznaczają kolejno: I – znajomość określeń związanych z analizą tesktu, II – umiejętnoś słownego wyrażania terminów, III – rozumienie głównego problemu tekstu, IV – analizę struktury tekstu, V – dostosowanie struktury do problemu, VI – ogólną ocenę tekstu. Wg – wskaźnik globalny

Najwyższą rangę zajęło kryterium I dotyczące znajomości określeń związanych z analizą tekstu. Wyznaczony wyróżnik świadczył o dogodnym poziomie słownictwa biernego, dotyczącego terminów literackich zawartych w programie nauczania klas I–IV. Wysoka jakość wykonywanych zadań (klasa jakości 3 w przyjętej skali od 1 – 10) wskazuje na potrzebę współdziałania dziecka i nauczyciela w codziennej praktyce, ponieważ poziom kojarzenia pojęć naukowych świadczy o dużej umiejętności odczytywania znaczeń i tworzy korzystną sferę najbliższych możliwości dla słownictwa czynnego uczniów. Druga pozycja przypadła kryterium V i VI, tzn. umiejętności dostosowania struktury do problemu oraz analizie struktury tekstu. Kryterium V i VI odpowiadało klasie jakości oznaczonej cyfrą 4, co oznacza stan jakości umiarkowany. Wynik kryterium V dowodzi wysokiego poziomu w zakresie rozumienia istoty problemu. Wskazuje na opanowanie czynności pisania opowiadania na dany temat, przy czym należy podkreślić, iż najlepsze efekty osiągnęli uczniowie o przeciętnym i wyższym poziomie warunków rodzinnych. Odpowiedzi uczniów na polecenia z kryterium IV wskazują, że uczniowie na umiarkowanym poziomie wykonują zadania wymagające dosłownego rozumienia tekstu. Z kolei do niższej klasy jakości (5, stanu pośredniego) zakwalifikowano zadania wymagające od ucznia sformułowania głównego problemu tekstu (kryterium III), co wymagało uogólnienia sensu dosłownego tekstu oraz umiejętność słownego wyrażania terminów (kryterium II). Zdecydowanie najgorszy poziom prezentowali uczniowie w zakresie umiejętności ogólnej oceny tekstu (kryt. VI). Zadanie wymagało niejako oderwania się od konkretnej strony i

„wyjścia" poza tekst. Wiedza w tym zakresie odpowiadała klasie jakości oznaczonej symbolem 7 i wskazywała, że jest na poziomie stanu niekorzystnego. Globalny wskaźnik jakości, który był obrazem ogólnego stanu jakości w zakresie wykonywania zadań i poleceń dotyczących rozumienia tekstu wynosił 0,52, tzn. odpowiadał klasie jakości 5 i oznaczał stan jakości pośredni.

Drugim zagadnieniem, którego rozwiązaniu służyć miała podjęta praca, było rozstrzygnięcie problemu uwarunkowania poziomu rozumienia tekstu ze względu na 3 analizowane właściwości, tzn. możliwości umysłowe, technikę czytania i poziom warunków rodzinnych. W tabeli 3 zamieściłam dane sprawdzające, czy badane cechy są niezależne, dotyczące współczynników korelacji, zmienności i determinacji oraz wyniki dwustronnej analizy zależnościowej. Stwierdzono statystycznie istotną zależność na poziomie ufności $\alpha = 0{,}01$ pomiędzy rozkładem wyników rozumienia tekstu a poziomem umysłowym, techniką czytania i poziomem warunków rodzinnych.

Obliczona wartość statystyki Chi^2 jest większa (kolejno wynosi 124,2; 137,7; 30,17), podczas gdy dla $\alpha = 0{,}01$ odczytane z tablicy rozkładu Chi^2, krytyczne wartości wynoszą: 26,2; 21,6; 18,4. Współczynnik korelacji pomiędzy poziomem rozumienia tekstu a poziomem umysłowym, poziomem rozumienia tekstu a techniką czytania wyniósł $r_p = 0{,}44$. Oznacza to przeciętną zależność między rozpatrywanymi zmiennymi. Pozwala również twierdzić, iż zarówno poziom umysłowy, jak i technika czytania, wiążą się z rozumieniem tekstu w jednakowym stopniu. Rozumienie tekstu jest więc związane z poziomem umysłowym – cechą charakteryzującą się wysokim poziomem stałości i wpływają silnie na przebieg procesów myślenia, a także z techniką czytania – umiejętnością nabywaną na drodze uczenia się.

Tabela 3

ROZUMIENIE TEKSTU A POZIOM UMYSŁOWY, TECHNIKA CZYTANIA, POZIOM WARUNKÓW RODZINNYCH

Zmienne: / Dane statystyczne	Poziom rozumienia tekstu		
	poziom umysłowy	technika czytania	poziom warunków rodzinnych
1. Obliczona wartość statystyki Chi^2	124,22	137,73	30,174
2. Wartość krytyczna Chi^2 dla $\alpha = 0{,}01$	df = 12 26,217	df = 9 21,666	df = 4 18,465
3. Miara siły związku	0,44	0,44	0,24
4. Współczynnik zmienności	r.t.[1] = 25,835 p.u.[2] = 25,863	r.t. = 25,835 t.cz.[3] = 23,343	r.t. = 25,219 w.r.[4] = 15,784
5. Współczynnik determinacji	13%	14%	10%
6. Stosunek korelacyjny	0,37[5] 0,58[6]	0,32[7] 0,38[8]	0,33[9] 0,33[10]

Poziom warunków rodzinnych pozostaje w słabym związku z globalnym poziomem rozumienia tekstu $r_p = 0,24$. Prezentowane w tabeli 3 dane wskazują, że rozsiew wyników w testach badających rozumienie tekstu, poziom umysłowy i technikę czytania jest zbliżony i ze statystycznego punktu widzenia istniejące różnice są nieistotne. Grupa badanych osób nieznacznie różni się w wyszczególnionych zakresach. Jedynie otrzymane współczynniki zmienności dla rozumienia tekstu i warunków rodzinnych wskazują, że różny jest układ wyników w badanych zakresach. Ustalono, że czynnikami determinującymi poziom rozumienia tekstu jest w największym procencie technika czytania (14%) i poziom umysłowy (13%), a w najmniejszym stopniu poziom warunków rodzinnych (10%). Z danych zawartych w tabeli 3 wynika, że obliczone stosunki korelacyjne świadczą, że zmienna zależna, tj. globalny poziom rozumienia tekstu jest w istotnym stopniu wyznaczony przez zmienną niezależną, tj. przez poziom umysłowy (0,58). Pozostałe zmienne niezależne (technika czytania, poziom warunków rodzinnych) mają wyraźny, ale niski wpływ na zmienną globalną. Można zatem stwierdzić, że rozumienie tekstu kształtuje się pod wpływem wielu czynników, wśród których pewien nieznaczny wpływ ma technika czytania, warunki rodzinne.

Uzyskane wyniki uprawniają do sformułowania następujących wniosków: 1. Globalny wskaźnik wykonania zadań dotyczących rozumienia tekstu odpowiada klasie jakości 5 i oznacza przeciętny stopień jakości. 2. Kolejno szczegółowe zmienne zależne uzyskały stopnie jakości: najwyższą rangę na 10 stopniowej skali jakości zajmuje znajomość określeń związanych z analizą tekstu (klasa jakości 3, stan dogodny), niższą pozycję na skali zajmuje: umiejętność dostosowania struktury do problemu oraz analiza struktury tekstu (klasa jakości 4, stan umiarkowany), najniższą pozycję zajmuje: rozumienie głównego problemu tekstu oraz umiejętność słownego wyrażania terminów (klasa jakości 5, stan pośredni). 3. Globalny poziom rozumienia tekstu: pozostaje w istotnej zależności $\alpha = 0,01$ z: poziomem umysłowym, techniką czytania, warunkami rodzinnymi; koreluje miarą siły: a) przeciętną z poziomem umysłowym i techniką czytania, b) słabą z poziomem warunków rodzinnych, ma przybliżony rozsiew wyników z rozsiewem w zakresie poziomu umysłowego i techniki czytania, zdeterminowany jest: w 14% techniką czatania, w 13% poziomem umysłowym, w 10% warunkami rodzinnymi. 4. Stosunki korelacyjne wskazują, że rozumienie tekstu jest w istotnym stopniu wyznaczone przez nożliwości umysłowe. Technika czytania i warunki rodzinne mają wyraźny, ale niski wpływ na poziom rozumienia tekstu.

Bibliografia

1. Bałachowicz J., Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem, Warszawa 1988.
2. Brzezińska A., Ziółkowska M., Doskonalenie umiejętności czytania u uczniów klasy II, (W:) Czytanie i pisanie - nowy język dziecka, red. A. Brzezińska, Warszawa 1987, s. 261-278.
3. Cackowska M., Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych, Warszawa 1984.
4. Całus A., Rozumienie tekstu przez uczniów, (W:) Poradnik dydaktyczno-wychowawczy 2-3, Jelenia Góra 1983.

5. Chmielewska E., Zależność efektów uczenia się tekstu od jego struktury, (W:) „Psychologia Wychowawcza" 1983, nr 4.
6. Kolman R., Ilościowe określanie jakości, Warszawa 1973.
7. Malmquist E., Nauka czytania w szkole podstawowej, Warszawa 1987.
8. Puślecki W., Poziom czytania i rozumienia tekstu. Poradnik dydaktyczno-wychowawczy 2-3, Jelenia Góra 1983.
9. Tinker M.A., Podstawy efektywnego czytania, Warszawa 1980.
10. Warsicka A., Stopień opanowania cichego czytania a powodzenie dziecka w nauce szkolnej, Poznań 1977.
11. Wołoszynowa L., (red.) Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna, Seria II, t. 4, r. 1969, s. 144–155.

SYLWIA SEUL
Uniwersytet Szczeciński

POTRZEBA APROBATY SPOŁECZNEJ NAUCZYCIELA I KLIMAT EMOCJONALNY A INICJOWANIE INTERAKCJI PRZEZ UCZNIÓW

Uwagę badaczy procesu nauczania pochłaniają już od wielu lat determinanty wywołujące u ucznia motywację do podjęcia nauki lub rezygnacji z podjęcia tego typu aktywności. Analizowano psychospołeczną sytuację ucznia w klasie, jego doświadczenia związane ze szkołą. Wykorzystano w tym celu również paradygmat interakcjonistyczny. Próby wyjaśnienia zachowania ucznia w klasie przeprowadzili także między innymi Cooper, Good, (1983) oraz McMillan (1980). Zauważają oni, że najistotniejsze komponenty uwzględniane przy analizie zachowania się osoby w określonej sytuacji to charakterystyka osoby, jej cech indywidualnych, potrzeb oraz kontekstu społecznego. McMillan dokonał indywidualnej charakterystyki osób wyróżniając właściwości stałe (reaktywność, niezależność, motywacje osiągnięć, inteligencja, doświadczenia kulturalne, wiedza) oraz właściwości zmienne (samoocena, obraz siebie, poczucie kontroli, uwaga, osiągnięcia, lęk, postawa, spostrzeganie ról). Zachowanie ucznia w sytuacji znanej lub nietypowej (nowej) jest funkcją wymienionych komponent. Jeżeli osobę ważną (np. nauczyciela) uczeń spostrzega jako nim zainteresowaną, to osoba ta ma szanse silniejszego wpływu na zachowanie tego ucznia niż inni ludzie.

Indywidualny rozwój jednostki przebiega w kontekście dojrzewania organizmu człowieka i w warunkach społecznej interakcji oraz komunikowania się

(Tyszkowa, 1984; 1986). Człowiek funkcjonuje w oparciu o własne atrybuty indywidualne i specyficzne konteksty społeczne (Pervin, Lewis, 1976). Proces nauczania przebiega w warunkach wymiany międzyosobowej. Jak zauważa Douglas (1988) niemożliwe jest nauczanie bez nawiązania interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Jest to więc warunek konieczny. Warto zwrócić zatem uwagę na warunki, które w jakiś sposób mogą determinować lub modyfikować powstanie i przebieg trwającej interakcji w procesie nauczania.

Z modelu McMillana wynika, że jednym z kluczowych zagadnień są oczekiwania nauczyciela wobec uczniów. W jaki więc sposób nauczyciel je formułuje i komunikuje oraz jakie wynikają z tego konsekwencje dla nauczyciela i dla uczniów? Interakcję „nauczyciel – uczeń", sprzężenie zwrotne stosowane przez nauczyciela wobec uczniów, stanowią elementy przebiegu uczenia w kontekście społeczno-psychologicznym (Good, 1980).

Komunikowanie przez nauczyciela oczekiwań decyduje o wytworzeniu się stylu związku interpersonalnego nauczyciel-uczeń. Optymalny dla nauczyciela jest uczeń autonomiczny (L'Abate, 1973). Charakteryzuje go inicjatywa oraz odpowiedzialność w podejmowaniu problemów i ich rozwiązywaniu. Stara się tworzyć największe dobra przy minimalnych kosztach. Aktywność ucznia autonomicznego jest skutecznie skierowana na cel. Wiąże się to z czekaniem, odraczaniem reakcji do czasu uzyskania informacji koniecznej do właściwej i konstruktywnej odpowiedzi. Tacy autonomiczni uczniowie wykazują optymalny i elastyczny dystans, pozwalający żyć w dobrym kontakcie z nauczycielem.

Oddziaływanie nauczyciela na ucznia określane „oczekiwaniami nauczyciela" oznacza, że nauczyciel komunikuje w jakiś sposób swoje przekonania uczniowi. Dysponuje selektywną uwagą, nie jest w stanie obserwować wszystkich aspektów życia klasy i musi samodzielnie zadecydować, na kogo i na co zwrócić większą uwagę. Zachowanie ucznia może być ważnym czynnikiem w tworzeniu i utrwalaniu oczekiwań. Występowanie samospełniającego się proroctwa uwidacznia się przy interpretacji, która musi być dokonana w krótkim czasie. Np. jeżeli nauczyciel spodziewa się właściwej odpowiedzi, może zinterpretować milczenie ucznia: „uczeń myśli, zastanawia się, poczekam dłużej na odpowiedź" i analogicznie – gdy milczy zapytany uczeń, wobec którego nauczyciel żywi przekonanie o braku inteligencji, wiedzy, zdolności – takie samo milczenie zbędzie on konkluzją „uczeń ma wyraźne braki, zapytam lepiej kogoś innego o to samo" (Cooper, Good, 1983). Tyszkowa (1964) wymienia i inne zachowania nauczyciela, które w rozumieniu Gooda i Coopera sprzyjają tworzeniu i utrwalaniu oczekiwań. Są to niecierpliwość w postępowaniu z uczniami, nadmierne stosowanie represji i kar, nadmierne zachęcanie do współzawodnictwa i stałe porównywanie uczniów, pomijanie i niezauważanie słabych uczniów. Good (1980) dokonał charakterystyki zachowań nauczyciela wobec dobrych i słabych. Opisuje, w jaki sposób interakcje nauczyciela różnicują uczniów uznawanych za potencjalnie dobrych i potencjalnie słabych. Uczeń uświadamia sobie różnice poziomu wymagań wobec siebie i swoich kolegów. Nauczyciel skraca interakcję ze słabymi. Najczęściej pojawiające się interakcje między nauczycielem a uczniem to: kiero-

wanie, inicjowanie, ocenianie, informowanie, zadawanie pytań, wyrażanaie zgody, akceptacja, podporządkowanie do wykonania konkretnej pracy (Gurycka, 1977; 1979). Ucząc dobrych nauczyciel poświęca im więcej wysiłku, niż ucząc słabych.

Intrygującym zagadnieniem, jakie nasuwa się w trakcie analizy badań nad efektem oczekiwań nauczyciela, jest sposób, w jaki „wydobywa" on określone zachowanie grupy. Rosenthal (1973) skoncentrował się na czynnikach pośredniczących, wybranych na podstawie analizy zachowań nauczyciela w klasie podczas lekcji. Są wśród nich elementy z fazy komunikowania oczekiwań (np. sprzężenie zwrotne) oraz inne – sprzyjające podniesieniu aktywności ucznia w trakcie lekcji. Wyróżnił on cztery sposoby oddziaływania: klimat emocjonalny, sprzężenie zwrotne, wkład, wydajność (produktywność) ucznia. Cooper (1979) zauważa, że jest to model kontroli osobistej sprawowanej przez nauczyciela, uwzględnia on fakt, że zachowanie nauczyciela kształtuje obraz osoby ucznia (Jussim, 1986). Nauczyciele tendencyjni są autorytarni, o postawie dogmatycznej, mniej wrażliwi i mniej poświęcający uwagi słabym uczniom (Babad, Inbar, Rosenthal, 1983).

Problem sformułowano następująco: Czy istnieje oddziaływanie potrzeby aprobaty nauczyciela (X_1) i stwarzanego przezeń klimatu emocjonalnego (X_2) na inicjowanie przez ucznia interakcji z nauczycielem (Y) w trakcie lekcji?

Hipoteza mówi, że częstość inicjowanej interakcji przez ucznia jest liniowo determinowana przez potrzebę aprobaty społecznej (X_1) oraz stwarzanie przezeń klimatu emocjonalnego (X_2) w trakcie lekcji.

Niżej zostanie dokonana krótka charakterystyka zmiennych.

Y – zmienna zależna – inicjowanie interakcji przez ucznia. Uczeń, który inicjuje interakcję z nauczycielem, decyduje o jej przebiegu, o momencie włączenia się w nią nauczyciela, a zarazem o toku lekcji. Uczeń podejmujący spontanicznie aktywność w trakcie lekcji może również kontrolować interakcję z nauczycielem i przez to łatwiej dokonać własnej autoprezentacji.

X_1 – zmienna niezależna – potrzeba aprobaty społecznej. Definiowana jest przez Crowne'a i Marlowe'a (por. Drwal, Wilczyńska, 1980) jako pragnienie akceptacji przez innych ludzi i wynikającą stąd gotowość do zachowywania się w sposób aprobowany społecznie. Jest to świadoma lub nieświadoma tendencja do przedstawiania się w nieprawdziwie korzystnym świetle. Może być ona opisana na skali od zachowań i cech społecznie niepożądanych do zachowań i cech społecznie pożądanych.

X_2 – zmienna niezależna – klimat emocjonalny. Cieplejszy klimat emocjonalny stwarzają nauczyciele swoim „dobrym" uczniom. Analiza niewerbalnych zachowań nauczycieli wobec uczniów „dobrych" (w ich przekonaniu) wykazała, że trzy razy częściej uśmiechali się, dwa i pół raza częściej aprobująco przytakiwali głowami niż ucząc pozostałych, schylali się nad nimi cztery razy częściej niż wobec „słabo" uzdolnionych. Spoglądali też w oczy i chętniej zwracali się do uczniów „dobrych". Wobec nich przejawiali zachowania bardziej akceptujące i przyjemniejsze niż wobec reszty badanych (Schultz, 1973).

Jak wcześniej zauważono, atmosfera w klasie rzutuje na samopoczucie poszczególnych uczniów. Nauczyciel, który dba o to, aby być nie tylko cenionym jako specjalista, ale również jako osoba przyjazna uczniowi, będzie swoim zachowaniem kształtował więzi między uczniami a sobą. Każdy człowiek charakteryzuje się potrzebą aprobaty społecznej (o różnym nasileniu). Jest to oznaka jego uznania, daje mu poczucie tożsamości, zapewnia sympatię innych oraz wytwarza więzi społeczne. Aprobata społeczna jest również kryterium władzy nad innymi. Czyli zrealizowanie tej potrzeby u nauczyciela daje większe możliwości kontrolowania zachowania uczniów. Będą mu posłuszni, bo go lubią. Poza aspektami osobistymi są więc i aspekty użytkowe realizowanej potrzeby aprobaty społecznej. Jak wykazały badania, również uczniowie cenią sobie więzi emocjonalne z nauczycielem (Stefanovic, 1976).

Jeżeli uczeń spostrzegany jest jako zdolny, predystynowany do wysokich osiągnięć, to nauczyciel postara się stworzyć mu możliwości realizowania uzdolnień, pobudzania ich – a zatem stworzy ciepły klimat emocjonalny. Dziecko będzie czuło się pewne siebie, nie będzie spostrzegało żadnego zagrożenia o charakterze społecznym. Takie warunki będą zachęcały ucznia do zademonstrowania swoich umiejętności. Będą sprzyjały inicjowaniu przezeń interakcji z nauczycielem. Podejmowaniu samodzielnych decyzji dotyczących aktywności poznawczej, usprawnianiu nowych umiejętności, towarzyszą w efekcie lepsze wyniki w nauce szkolnej.

Charakterystyka badań

Osoby badane. Badaniami objęto nauczycieli i dzieci z terenu województwa szczecińskiego. Było to 30 nauczycieli prowadzących lekcje matematyki w klasach szóstych szkoły podstawowej. Na początku badania brali udział wszyscy uczniowie wylosowanych klas (ogółem 660 uczniów). W drugim etapie zebrano informacje o szóstce uczniów wyselekcjonowanej (zgodnie z instrukcją) z każdej klasy oraz o nauczycielu.

Pomiar zmiennej zależnej. W celu pomiaru częstości inicjowanej interakcji przez uczniów (Y) w trakcie lekcji zastosowano obserwację uczestniczącą. Badacz dokonywał obserwacji zachowania wybranych uczniów i nauczyciela, i nanosił je na Arkusz Obserwacyjny w trakcie lekcji.

Pomiar zmiennych niezależnych. Potrzeba aprobaty społecznej (X_1) była mierzona za pośrednictwem Kwestionariusza Aprobaty Społecznej opracowanego przez Drwala i Wilczyńską (1980). Wypełniał go nauczyciel.

Klimat emocjonalny (X_2) był mierzony również za pośrednictwem obserwacji uczestniczącej i nanoszony na Arkusz Obserwacyjny w trakcie lekcji.

Narzędzia wykorzystane w badaniach:

– Sprawdzian Wiadomości – zawiera typowe zadania matematyczne odpowiednie do programu nauczania.

– Lista Uczniów – zawiera instrukcję podającą kolejne kroki, jakie badacz podejmuje po obliczeniu wyników sprawdzianu. Przewiduje ona sposób wyłonienia sześciu uczniów do dalszych badań.

– Arkusz Obserwacyjny – poza instrukcją wstępną zawiera opisy różnych zachowań uczniów i nauczyciela w trakcie lekcji. W rubrykach (1–6) wpisuje się

nazwiska uczniów. Wymienione zachowania uwzględniają inicjowanie interakcji przez ucznia oraz stwarzanie ciepłego klimatu emocjonalnego.

– Kwestionariusz Aprobaty Społecznej – polska wersja opracowana i wystandaryzowana przez Drwala, Wilczyńską (1980) w oparciu o wersję Crown i Marlowa.

Wyniki i dyskusja

Statystyczna analiza wyników wykazała, że współczynnik korelacji wielokrotnej $R = 0{,}496$ ($p<0{,}005$), czyli potrzeba aprobaty społecznej (X_1) nauczyciela oraz stworzony przezeń klimat emocjonalny (X_2) łącznie w 24,6% determinuje inicjowanie interakcji ucznia z nauczycielem. Dalsza eksploracja pozwala na uzyskanie np. korelacji cząstkowej i wykazuje, że potrzeba aprobaty w 1,3%, a klimat w 37,2%, wyjaśniają inicjowanie interakcji ucznia. Współczynniki korelacji semicząstkowej wykazują, że czysty wpływ zmiennych niezależnych X_1 i X_2 to 0,5% i 18,1%.

Jaki wyłania się obraz sytuacji ucznia w klasie w trakcie lekcji? Zauważyć łatwo, że w funkcjonowaniu ucznia decydującą rolę pełni klimat emocjonalny, jaki wytwarza nauczyciel (37,2% i 18,1% wpływu). Nie można też ignorować wpływu cechy osobowości nauczyciela, którą wzięto pod uwagę w niniejszym badaniu, a mianowicie potrzeby aprobaty społecznej.

Jakie można wyciągnąć wnioski z zaprezentowanych statystyk? Można przyjąć, że uczeń przeżywa w trakcie lekcji lęk przed krytyką nauczyciela, ośmieszeniem wobec kolegów. Jeżeli nauczyciel roztacza nad nim „klosz" w formie ciepłego klimatu emocjonalnego, to daje mu poczucie bezpieczeństwa, a redukuje lęk przed oceną. Uczeń, który ma szczęście pracować w takim komforcie psychicznym, próbuje sił w publicznym rozwiązywaniu postawionych problemów. Lepiej funkcjonuje poznawczo. Stawia sobie i nauczycielowi nowe pytania, drąży problemy pod akceptującym okiem nauczyciela-rzeczoznawcy. Nie ma obaw przed zabraniem głosu (ani wywoływany, ani spontanicznie).

Potrzeba aprobaty społecznej nauczyciela przypuszczalnie wspomaga kształtowanie ciepłego klimatu emocjonalnego. Nauczyciel, który chce być lubiany, może nawet poprzez stosowanie technik ingracjacyjnych i dawanie innym ciepła emocjonalnego czerpać zadowolenie z faktu, że uczniowie go lubią, dobrze czują się na jego lekcji, dobrze funkcjonują poznawczo. A końcowym wzmocnieniem dla nauczyciela jest świadomość, że pobudza i skutecznie kieruje zainteresowaniami podopiecznych, osiągając w efekcie wysokie i trwałe rezultaty swojej pracy. Sprzyja to utrzymaniu poczucia sensu pracy, którą podjął się kiedyś wykonywać.

W podsumowaniu należy zaznaczyć, że ze względu na wysokość współczynnika korelacji wielokrotnej zaproponowana hipoteza zostaje przyjęta. Ale okazuje się, że zjawiska społeczno-psychologiczne, jakie zachodzą w procesie dydaktycznym, zasługują na większą uwagę badaczy. Odpowiedź na jedno pytanie staje się jednocześnie źródłem nowych problemów, wątpliwości – co ujawnia również niniejsze doniesienie.

Bibliografia

L'Abate, Styles in intimate relationships: the A-R-C model. **The Personnel and Guidance Journal.** 1983, **61**, 277-282.

Babad B.Y., Inbar J., Rosenthal R., Pigmalion, Galatea and the Golem: investigations of biased and unbiased teachers. **Journal of Educational Psychology**, 1982, **74**, 459-473.

Cooper H.M., Pygmalion grows up: a model for teacher expectation communication and performanbe influence. **Review of Educational Research**, 1979, **49**, 389-410.

Douglas 8. **Nauczyciele i uczniowie. Od porozumiewania do kształcenia.** 1988, Warszawa WSiP.

Drwal R.Ł., Wilczyńska J. Opracowanie kwestionariusza aprobaty społecznej. **Przegląd Psychologiczny**, 1980, **23**, 569-583.

Good T.L., Cooper H.M. **Pygmalion grow up. Studies in the expectation communication process.** 1983 Hilsdale, N.Y.L. Erlbaum.

Good T.L., Classroom expectations: teacher-pupil interactions In McMillan J.M. (ed.). **Social Psychology of School Learning p.p. 79-123.** Academic Press, New York 1980.

Gurycka A. **Dzieci bierne społecznie.** Wrocław 1970: Ossolineum.

Gurycka A. **Przeciw nudzie. O aktywności.** Warszawa 1977: Nasza Księgarnia.

Jussim L. Self-fulfilling prophecies: a theoretical and integrative review. **Psychological Review.** 1986, 93, 429-449.

McMillan J.M., Social psychology and learning. In J.M. McMillna (ed.) **Social ... op. cit. pp. 1-35.**

Pervin L.A., Lewis M. **Perspectives in interactional psychology.** New York: Plenum Press 1976.

Rosenthal R. **On the social psychology of the self-fulfilling prophecy. Futher evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms.** 1973. New York. MSS Modular Publications INC.

Shultz R.A., Sociopsychological climates and teacher bias expectancy a possible mediating mechanisms. **Journal of Educational Psychology.** 1973, **74**, 167-173.

Stefanovic J. **Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów.** Warszawa 1976, WSiP.

Tyszkowa M. **Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka.** Warszawa, 1964. PWN.

Tyszkowa M. Kultura symboliczna, wartość i rozwój jednostki. w: Tyszkowa M., Żurakowski B. (red.) **Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka. p.p. 24-48.** 1984. Warszawa-Poznań PWN.

Tyszkowa M. Psychic development of the individual. A process of structuring and restructuring experience. In P.L.C. Van Geert (ed.) **Theory building in developmental psychology, pp. 331-361.**

JÓZEF GÓRNIEWICZ
JANUSZ ŻUCHOWSKI
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Toruń

MŁODZIEŻ AKADEMICKA WOBEC PROBLEMU TOLERANCJI RELIGIJNEJ I ETNICZNEJ. PRÓBA DIAGNOZY.

1. Wstęp

Problematyka tolerancji religijnej i etnicznej młodzieży nie stanowiła, jak dotąd, przedmiotu rozpraw naukowych w polskiej socjologii.[1] Ale nadmiernie często była podejmowana na łamach prasy i innych środków masowej komunikacji. Problem ten ma bowiem wymiar nie tylko naukowy, ale głównie polityczny. Stąd tak wielkie zainteresowanie nim różnych ugrupowań politycznych.

Rozważania polityków i publicystów są najczęściej wycinkowe i pozbawione szerszej płaszczyzny opinii różnych grup społecznych. Prasa, radio i telewizja reagują od razu na wszelkie akty nietolerancji religijnej czy etnicznej. Czytelnik czy telewidz może nabrać przekonania, iż Polacy w większości są narodem nietolerancyjnym, a konflikty religijne i narodowościowe stanowią niemal codzienną praktykę życia społecznego. Zresztą władze polityczne od dawna nie panują nad tą sytuacją.

Występujące na terenie kraju konflikty religijne i narodowościowe przez niemal 40 lat były ukrywane przed opinią publiczną. Dopiero po 1988 roku większość obywateli dowiedziała się o ich występowaniu. Demokratyzacja życia społecznego, przywrócenie pełnej swobody zrzeszania się ludzi w różnych organizacjach, spowodowały zaostrzenie się dotychczas skrywanych problemów emancypacji mniejszości narodowych i religijnych. Wprowadzenie w 1990 roku religi do szkół zaostrzyło jeszcze bardziej zagadnienie tolerancji wyznaniowej w Polsce. Zdaniem wielu osób (prawie 80% badanych) Kościół katolicki zaczął w znacznym stopniu kształtować politykę wyznaniową państwa. Mury w miastach stały się polem politycznych wystąpień młodzieży. Z całą mocą ujawniły się skrywane fobie narodowe. Ożyło zjawisko antysemityzmu, pojawiły się antyarabskie i antyrosyjskie wystąpienia różnych odłamów młodzieży. Problematykę wyznaniową i narodowościową wywołano również w czasie kampanii wyborczej. Stała się ona ważnym zagadnieniem wychowawczym, nad którym ani szkoły wyższe, ani kościół, nie zapanowały. Co więcej – problem tolerancji wyznaniowej i etnicznej nawet nie stał się przedmiotem zainteresowania tych instytucji. Także wzrost zjawiska żebractwa Rumunów w polskich miastach oraz masowy handel Rosjan na polskich bazarach spowodował wzrost nastrojów antyrosyjskich i antyrumuńskich wśród młodzieży. Problem ten wymaga dokładnego rozpoznania – m.in.

zbadania skali zjawiska – a także prawnego uregulowania w ustawodawstwie.

Zaistniała sytuacja społeczno-polityczna jest w różny sposób odbierana przez młodzież. Rozkład opinii w najważniejszych dla kraju kwestiach nie pokrywa się z poglądami ludzi dorosłych. Młodzież jest bardzo krytyczna w stosunku do poczynań władzy. Z drugiej strony zauważa się tendencje eskiapistyczne i zachowania anomijne.

Chęć bliższego poznania tych zjawisk sprawiła, że Zakład Teorii Wychowania UMK w Toruniu przeprowadził badania sondażowe nad problemem tolerancji religijnej i etnicznej młodzieży studenckiej z różnych regionów kraju. Badania prowadzono w lutym i marcu 1991 r. w tych województwach, w których nasiliły się w ubiegłym roku konflikty religijne i etniczne (województwa wschodnie oraz opolskie i koszalińskie), a także porównawczo badania przeprowadzono w województwach zamieszkałych przez ludność rdzennie etnicznie polską i na ogół wyznania katolickiego (woj. bydgoskie, siedleckie, toruńskie). Podstawową techniką była ankieta audytoryjna wypełniana przez młodzież w trakcie zajęć dydaktycznych. Ogółem otrzymano 534 odpowiedzi od osób w wieku 20–25 lat, z wszystkich typów uczelni wyższych. Podstawowym celem badań było określenie rozmiarów i form zjawiska nietolerancji religijnej i etnicznej w opinii młodzieży studenckiej oraz skategoryzowanie badanych ze względu na poziom ich tolerancji.

W opracowaniu tym przedstawiamy zaledwie kilka informacji, jakie uzyskano w toku badań. Całościowo problematyka ta zostanie przedstawiona w przygotowywanej do druku książce o podobnym tytule.

2. Tolerancja religijna i etniczna jako postawa młodzieży

Tolerancja jest zgodą człowieka na dopuszczenie do współuczestniczenia w życiu społecznym osób wyznających odmienne systemy wartości, przyjmujących różne formy zachowania oraz ujawniających różne zainteresowania. Granice tolerancji wyznacza system wartości moralnych obowiązujących w danej grupie społecznej. Podstawą oceny zachowania innych osób jest próba poznania motywów, a nie tylko skutków danych czynów czy treści komunikatów słownych.[2]

Nie wdając się w subtelne rozważania teoretyczne dotyczące pojęcia i struktury postawy[3] w pracy przyjęto, iż postawa tolerancji religijnej i etnicznej jest względnie trwałą organizacją czterech czynników: po pierwsze, poziomu świadomości religijnej i etnicznej danej osoby, którą w znacznej mierze wyznacza zakres wiedzy o zasadach i formach kultu oraz przestrzennym rozmieszczeniu różnych religii i kultur regionalnych. Drugim czynnikiem są zainteresowania religijne oraz emocjonalny stosunek do własnej religii oraz własnego narodu, a także innych wyznań i innych grup narodowościowych. Po trzecie, ważnym elementem struktury postawy tolerancji religijnej i etnicznej jest wyznawany światopogląd stanowiący motywację do przyjmowania określonych zachowań w miejscach kultu religijnego i uczestnictwa w różnych formach kultu. Na podstawie wyników badań wiadomo, że istnieje spory odsetek osób, które nie wierzą w Boga, chociaż chodzą do kościoła, i takich, które wierzą, chociaż nie praktykują. Czwartym czynnikiem postawy tolerancji

religijnej i etnicznej są konkretne formy zachowania się młodzieży w miejscach publicznych w stosunku do przedmiotu kultu religijnego i symboli narodowych oraz przedstawicieli innych grup wyznaniowych i etnicznych. Wiadomo, że istnieje bardzo silna dodatnia korelacja między poziomem tolerancji religijnej i tolerancji etnicznej, dlatego w pracy traktuje się je łącznie.

Nakreślony tu schemat pojęcia postawy tolerancji religijnej i etnicznej posłuży jako teoretyczne narzędzie analizy zebranego materiału badawczego.

3. Czynniki warunkujące poziom świadomości religijnej i etnicznej młodzieży studenckiej

Analizując problem świadomości religijnej i etnicznej młodzieży akademickiej podjęto próbę wskazania czynników warunkujących tę świadomość. Podstawowym źródłem wiedzy studentów o problemach religijnych i etnicznych w Polsce są rówieśnicy, którzy na ogół są lepiej poinformowani niż ankietowani, oraz środki masowego przekazu. Wskazano przy tym na wiele wartościowych edukacyjnie programów telewizyjnych, jak na przykład „Religie świata", niektóre programy katolickie. Pewna część młodzieży (17,4%) regularnie czyta prasę religijną i regionalną. Najrzadziej młodzież rozmawia o problemach religijnych oraz o stosunkach pomiędzy przedstawicielami różnych grup narodowościowych z nauczycielami akademickimi (3,6%). Studenci napisali w ankiecie, że nie pamiętają, aby w szkole lub na studiach kiedykolwiek podejmowano na zajęciach dydaktycznych (lub poza nimi) problematykę tolerancji w stosunkach międzyludzkich. Natomiast oni sami dostrzegają duże społeczne znaczenie tolerancji religijnej i etnicznej. Wydaje się zatem, że podstawowe ogniwa systemu edukacyjnego państwa – czy to szkoła podstawowa, średnia czy wyższa – jest zupełnie obojętne na problematykę tolerancji i nie odgrywa prawie żadnej roli jako źródło informacji w tym zakresie.

Chociaż studenci krytycznie oceniali rolę szkoły wyższej w procesie kształtowania jej świadomości religijnej i etnicznej, to jednak wykazywali znaczną wiedzę o omawianych tu sprawach. Wiedza ta była zróżnicowana w zależności od wieku badanych, przynależności do grupy wyznaniowej lub etnicznej i profilu uczelni. Okazało się, że wraz z wiekiem powiększa się zasób wiedzy studentów o występowaniu na terenie kraju mniejszości wyznaniowych i narodowych, o występujących konfliktach religijnych i etnicznych, a także o zasadach własnej wiary i jej historii. Młodzież z pierwszych lat studiów, głównie katolicka i pochodząca ze wsi, niewiele wiedziała o konfliktach religijnych i narodowościowych w Polsce czy o występowaniu innych grup religijnych. Natomiast bogatą wiedzę na ten temat mieli przede wszystkim przedstawiciele mniejszości religijnych i narodowych (na przykład Mariawici, Świadkowie Jehowy, Protestanci czy Niemcy). Mają oni bardzo dużo informacji o ewangelii, ruchu ekumenicznym w świecie, własnej religii i kulturze regionalnej. Z tekstu ankiety „przebijała" ich wiara i zaangażowanie w jej upowszechnianie. Natomiast takich oznak wiary na ogół nie zauważano wśród katolików.

Wyniki badań świadczą zatem, że zróżnicowane środowisko społeczne pod względem wyznaniowym i etnicznym jest jednym z czynników wzbogacających wiedzę młodzieży o innych religiach i narodach występujących na

danym terytorium (czasami jest to codzienne doświadczenie, zwłaszcza w tych rodzinach, w których rodzice należą do różnych grup wyznaniowych lub etnicznych). Wiedza ta dotyczy zasad wiary, podstawowych idei, systemu postulowanych wartości.

W jednym z pytań ankiety poproszono badanych, aby podjęli próbę zdefiniowania pojęcia tolerancji. Okazało się, że zdecydowana większość młodzieży studenckiej (74,0%) określiła tolerancję jako dopuszczenie do współuczestnictwa w życiu społecznym ludzi wyznających różne systemy światopoglądowe, różne systemy wartości, a także przyjmujących różne formy zachowania się w miejscach publicznych. Około 20% badanych nie odpowiedziało w ogóle na to pytanie. Natomiast blisko 6% studentów określa tolerancję jako aprobatę poglądów i zachowań ludzi należących do tego samego narodu i wyznających taką samą religię jak badany. Ujawniali oni niekiedy postawy skrajnie nacjonalistyczne - bliskie fanatyzmowi. Badani podjęli też próbę wskazania obszarów nietolerancji religijnej i etnicznej w Polsce. Pokrywa się ona na ogół z opiniami dziennikarzy i polityków. Zdaniem młodzieży, konflikty religijne i etniczne występują przede wszystkim na Śląsku Opolskim (73,0% odpowiedzi), w województwie białostockim (63,0%), bialsko-podlaskim (61,5%), suwalskim (57,8%) i przemyskim (57,6%).

Badani dostrzegali konflikty na własnym terenie (osobiste doświadczenie), chociaż sami nie uznawali go za obszar specjalnego zagrożenia dla społecznego funkcjonowania, a raczej za miejsce wygaszania tych problemów. Ponad 76% młodzieży akademickiej uznawało inne regiony kraju jako obszar o dużej dynamice nasilania się konfliktów religijnych i etnicznych. Wydaje się zatem, że informacje o aktach nietolerancji pochodzą najczęściej z inego źródła niż własne doświadczenie. Badani dokładnie je wskazali. Najczęściej dowiadywali się o konflktach religijnych i etnicznych z telewizji (bywało, że za pośrednictwem kolegów, którzy widzieli dany program) - 83,0%, następnie z czasopism - 53,5% oraz z radia - 51,2%. Zaledwie 12,4% respondentów wskazywało na instytucję kościoła i 3,6% na uczelnię jako źródło informacji o konfliktach religijnych w kraju.

4. Zainteresowania religijne studentów oraz ich stosunek do własnej religii i własnego narodu, a także innych grup wyznaniowych i etnicznych

Młodzież studencka w znacznym stopniu interesuje się problematyką religijną oraz historią innych narodowości zamieszkujących terytorium Polski[4]. Największe zaangażowanie w poznawaniu innych religii przejawiali studenci uczelni humanistycznych. Na ogół zjawisku poznawania innych religii towarzyszy krytyka własnej wiary i bunt przeciwko wszelkiej instytucjonalizacji życia religijnego w Polsce. Młodzież preferuje indywidualny kontakt z Bogiem bez pośrednictwa innych ludzi. Zauważa się masowe odchodzenie z organizacji religijnych. Zaledwie 12,3% młodzieży studenckiej uczestniczyło w działalności oaz katolickich bądź organizacji religijnych i stowarzyszeń regionalnych. Badani sądzą, że nastąpił spadek liczebności o około 50% członków tych organizacji. Znaczna część badanych (67,4%) wyrażała dezaprobatę dla decyzji Ministerstwa Edukacji Narodowej o wprowadzeniu religii do szkół.

Uzasadniali to między innymi tym, że chociaż wierzą w Boga, to jednak nie chcieliby być zmuszani do uczestnictwa w zinstytucjonalizwoanych formach życia religijnego (poza nabożeństwem). Religia w szkole staje się jeszcze jednym przedmiotem, który trzeba zaliczyć, a misterium wtajemniczenia dokonujące się przedtem w salkach katechetycznych przy kościele – w niewielkiej grupie osób z udziałem księdza – zostało zupełnie odarte z tego ezoteryzmu.

W jednym z pytań ankiety proszono też badanych o to, aby wskazali te religie, które, ich zdaniem, głoszą ideę tolerancji. Studenci wskazali przede wszystkim religie Wschodu – hinduizm, taoizm, buddyzm – około 60% odpowiedzi – oraz chrześcijaństwo (bez wskazania konkretnej religii) – 45,0%. Natomiast wśród religii głoszących ideę nietolerancji wymieniono islam – 76,2% oraz katolicyzm – 31,1%. Badani wskazali zatem jako tolerancyjne te religie, które znają bardzo mało i ponadto nie stykają się z ich wyznawcami. To, co nieznane wydaje się być lepsze niż to, czego doświadczamy na co dzień.

Do najbardziej zwalczanych ugrupowań oraz wyznań religijnych, zdaniem młodzieży, zalicza się: Świadków Jehowy (73,2%), prawosławie (32,9%), ewangelicyzm (14,8%) oraz katolicyzm (11,3%). Spośród innych narodów i mniejszości narodowych jako najbardziej dyskryminowanych badani wymienili: Żydów (92,3%), Arabów (91,8%), Murzynów (42,5%), Ukraińców i Białorusinów (23,8%), Niemców (12,7%), Litwinów (12,2%) oraz Polaków (11,5%). W stosunku do wyznawców Jehowy i Żydów młodzieży wyrażała skrajnie przeciwstawne stanowiska. Jedni sądzili, że należy wyeliminować tych ludzi z Polski (4,5%), inni byli pełni podziwu dla osobowości tych ludzi oraz głoszonych przez nich idei (3,5%).

5. Kryzys światopoglądowy młodzieży

Młodzież w wieku 16–21 lat znajduje się w takim okresie rozwoju świadomości religijnej, który psychologowie religii określają mianem stadium kryzysu światopoglądowego[5]. Młodzież jest bardzo krytyczna w stosunku do zasad i wartości preferowanych przez własną grupę wyznaniową i negatywnie ocenia wszelkie formy zachowania księży i ludzi uważających siebie za pobożnych, które odbiegają od upowszechnianego przez nich wzorca osobowego. W tym też okresie młodzież w sposób świadomy poznaje nowe religie i czasami nawet przyjmuje nową wiarę. Objawami kryzysu światopoglądowego, obok ostrego i częstego krytykowania zachowań innych ludzi, jest też niepraktykowanie przewidzianych form kultu religijnego. Młodzież potrzebuje do prawidłowego rozwoju źródła wiary, ale nie zawsze je dostrzega w konkretnym kościele. W badaniach stwierdzono, że 32,8% studentów wierzy w Boga, chociaż nie praktykuje wiary poprzez uczestnictwo w nabożeństwie czy modlitwie[6]. Tę lukę światopoglądową zapełniają niekiedy idee zupełnie przeciwstawne chrześcijaństwu, jak np. „sataniści". Spośród badanych jedna osoba przyznała się do tego, że należy do tej grupy wyznaniowej. Jednakże zdecydowana większość młodzieży odcina się od ideologii „satanistów" (83,0%). Nie chcą oni poznać ani zasad, ani wyznających je ludzi. Niemniej dowiadują się z różnych źródeł o „wyczynach" tego odłamu młodzieży polskiej.

Innym niebezpieczeństwem wynikającym z braku idei Boga jest wzrost postaw konsumpcyjnych i chęć zdobywania środków finansowych za wszelką cenę. Znacznie wzrasta wśród młodzieży przestępczość spowodowana chęcią osiągnięcia szybkiego zysku. „Bezbolesne" przeprowadzenie młodzieży przez etap kryzysu światopoglądowego jest jednym z najtrudniejszych zadań wychowawczych kościoła. Wielką rolę w tym procesie odgrywa osobowość katechety. Analizując odpowiedzi studentów na pytania zawarte w ankiecie zauważono, że kierowali się oni różnymi motywacjami w ocenie pracy katechetów. Wydawali na ogół skrajnie przeciwstawne oceny zachowania księdza, jego kompetencji poznawczych i dyspozycji pedagogicznych (np. wrażliwości na problemy egzystencjonalne młodzieży). Jedni uznawali osobowość księdza jako wzór godny naśladowania, inni jako przeciwieństwo tego wzoru. Kobiety częściej wybierały księdza jako osobę, którą w pełni darzą zaufaniem, oraz tę, która potrafi rozwiązywać ich problemy egzystencjonalne. Mężczyźni częściej wybierali przyjaciół i rodziców. Wykładowcy zajmowali zawsze ostatnią pozycję na tej liście.

Młodość jest tym okresem w życiu człowieka, kiedy krystalizuje się system wartości moralnych, dlatego umiejętna działalność wychowawcza jest tak ważna w pracy katechetycznej.

6. Formy zachowania młodzieży studenckiej w stosunku do przedstawicieli własnej religii i grupy etnicznej oraz innych wyznań i grup narodowościowych.

Empirycznym wskaźnikiem postawy tolerancji religijnej i etnicznej młodzieży studenckiej są przyjmowane przez nią formy zachowań werbalnych i niewerbalnych w stosunku do przedstawicieli mniejszości religijnych i narodowościowych w Polsce. Różne akty agresji, bezczeszczenie form kultu religijnego (jak palenie kaplic, niszczenie cmentarzy, przydrożnych krzyży), rozboje podsycające nienawiść do innych nacji i wyznań oraz napisy na murach, są - niestety - częstym zjawiskiem w Polsce (a zarazem objawem nietolerancji różnych osób do przedstawicieli innych wyznań i grup etnicznych). Wystarczy znikomy procent czynnych animatorów takich działań, aby zwracać uwagę ludzi na problemy religijne i etniczne, wywoływać konflikty i sprawiać wrażenie braku tolerancji religijnej i etnicznej w danym mieście czy nawet rejonie kraju. We wszystkich miejscach, w których prowadzono badania, stwierdzono występowanie takich form zachowań nietolerancyjnych młodzieży. Jednakże sami badani nie przywiązywali zbytniej wagi do napisów na murach, rozrzucanych ulotek czy nawet aktów rozboju. Wyrażali oni pogląd, że łagodnieją formy rozwiązywania problemów religijnych i etnicznych. Maleje liczba bójek, natomiast wzrasta działalność „plastyczna" na mruach miast. Napisy na murach są nową formą wyładowywania agresji skierowanej przeciwko ludziom wyznającym inną religię czy należącym do innej grupy narodowościowej. Aż 94,5% studentów potrafilo wskazać konkretne akty nietolerancji religijnej i etnicznej. Z tej liczby badanych około 75,0% wspominało o sporadycznych przypadkach nietolerancji, które jednak wytrącały te osoby z normalnego funkcjonowania na jakiś czas (np. bójki, rozboje). Natomiast blisko 12%

młodzieży przebywało w środowisku, w którym niemal codziennie dochodziło do konfliktów na tle religijnym lub etnicznym (zwłaszcza w rodzinie). Badani wskazywali różne formy nietolerancji religijnej i etnicznej. Upatrywali je również w zachowaniach i wypowiedziach polityków (72,5%), przedstawicieli hierarchii Kościoła Katolickiego (71,9%), wypowiedzi nauczycieli akademickich (31,6%) oraz zachowaniach i wypowiedziach rówieśników (22,4%).

Ustalono pewną prawidłowość, a mianowicie taką, że wraz z wiekiem, wraz z dojrzewaniem społecznym jednostki, zmniejsza się liczba i zmienia rodzaj form manifestowania jej przekonań religijnych i okazywania nietolerancji wobec przedstawicieli innych religii i grup narodowościowych. Interesujący wydaje się fakt, że w opinii badanych bardziej nietolerancyjni byli przedstawiciele innych grup narodowościowych i religijnych niż własna. Okazuje się, że aż 55,8% młodzieży deklarującej swą przynależność do wyznania katolickiego uznała inne religie jako nietolerancyjne. Wśród nie-katolików około 60% badanych uznało katolicyzm jako religię nie okazującą tolerancji w życiu społecznym. Okazało się ponadto, że młodzież katolicka była bardziej krytyczna w stosunku do własnej religii niż przedstawiciele innych wyznań religijnych funkcjonujących w Polsce.

7. Próba podsumowania

Około 62% młodzieży akademickiej określa siebie jako osoby tolerancyjne, natomiast 21% studentów jawnie deklarowało swój negatywny stosunek do przedstawicieli innych grup religijnych i narodowościowych zamieszkujących na ich terytorium. Najczęściej nietolerancyjnymi byli nie-Polacy i nie-katolicy. Wskazywali też na źródła tego niezadowolenia - okazywaną im przez wiele lat niechęć polityków oraz działalność księży katolickich głoszących ideę nietolerancji.

Komentując wyniki badań można powiedzieć, że młodzież studencka jest w większości tolerancyjna w stosunku do przedstawicieli innych narodowości i wyznań religijnych. Istnieje pewien margines ludzi nietolerancyjnych w każdej kategorii społecznej - bez względu na płeć, wiek, wykształcenie czy przynależność religijną i etniczną. Odsetek ten wynosi od 5 do 10%, populacji. Osoby ujawniające skrajne postawy nacjonalistyczne występowały zarówno wśród studentów pierwszych, jak i ostatnich lat; uczelni humanistycznych, jak i rolniczych, inżynieryjnych, medycznych itd. Były to kobiety i mężczyźni, młodzież pochodzenia chłopskiego i inteligenckiego.

Niepokojącym zjawiskiem jest to, iż problematyka tolerancji religijnej i etnicznej nie jest przedmiotem zainteresowania uczelni wyższych i kościoła. Wydaje się, że wraz z nasileniem się kryzysu ekonomicznego w kraju problematyka tolerancji religijnej i etnicznej młodzieży nie zostanie w ogóle zauważona przez system wychowawczy w Polsce. Konflikty religijne i etniczne nie znikną, a raczej będą się nasilać wraz ze wzrostem nastrojów nacjonalistycznych w republikach radzieckich sąsiadujących z Polską. Młodzi Litwini i Białorusini wyrazili w tej sprawie opinię, że mniejszość polska na Litwie i Białorusi ma znacznie więcej swobód i praw obywatelskich niż oni w Polsce. Zechcą zatem walczyć o te prawa.

Na podstawie analizy materiału badawczego można powiedzieć, że w opinii młodzieży konflikty religijne i etniczne nie stanowią największego zagrożenia dla bezpieczeństwa życia publicznego w Polsce. Zatem obraz pełen sprzeczności w warstwie religijnej i wyznaniowej w Polsce, jaki malowali w swych artykułach publicyści, nie jest aż tak wyrazisty w przekonaniu młodzieży.

Przypisy

[1] Por. omówienie bibliografii prac z zakresu socjologii religii J. Mariański, W. Piotrowski: Zarys historii polskiej socjologii religii po II-giej Wojnie Światowej (w:) Z badań nad religijnością polską. Studia i materiały (red. W. Piwowarski, W. Zdaniewicz). Poznań – Warszawa 1986, Pallotinum.

[2] J. Górniewicz: Młodzież szkolna i studencka wobec problemu tolerancji religijnej i etnicznej. Toruń 1992, ss. 16–17, Wyd. UMK.

[3] Pojęcie postawy tolerancji religijnej i etnicznej rekonstruujemy za: J. Szmyd, T. Mądrzycki: Z badań nad światopoglądem i postawami wobec religii młodzieży akademickiej. Kraków 1984, Wyd. UJ.

[4] H. Świda: System wartości polskiej młodzieży. Warszawa 1987.

[5] Cz. Walesa: Psychologiczna analiza rozwoju religijności człowieka ze szczególnym uwzględnieniem pierwszych okresów jego ontogenezy (w:) Psychologia religii (red. Z. Chlewiński). Lublin 1982, Tow. Naukowe KUL.

[6] Por. omówienie prac z zakresu religijności młodzieży polskiej w: E. Ciupak: Religijność młodego Polaka. Warszawa 1984, KiW; J. Mariański: Kondycja religijna i moralna młodych Polaków. Kraków 1991, Wyd. UJ.

JANINA KOSTKIEWICZ
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Rzeszów

DZIAŁANIA NAUCZYCIELI ZMIERZAJĄCE DO UZUPEŁNIANIA BRAKÓW W WIADOMOŚCIACH I UMIEJĘTNOŚCIACH POCZĄTKUJĄCYCH LICEALISTÓW

Założenia prowadzonych badań

Za czynnik warunkujący potrzebę wystąpienia pracy wyrównawczej na progu liceum ogólnokształcącego przyjęłam istnienie braków w wiadomościach i umiejętnościach początkujących licealistów. Badania zakresu braków ze szkoły podstawowej w wiadomościach i umiejętnościach z matematyki,

fizyki, chemii przeprowadziłam baterią ośmiu testów osiągnięć szkolnych w jedenastu klasach pierwszych LO (388 uczniów) o profilu podstawowym[1]. Te badania testowe (testy sprawdzające) i obserwacje lekcji w testowanych klasach dały podstawę do wnioskowania o stopniu realizacji programów matematyki, fizyki, chemii w szkołach podstawowych. Ze stwierdzenia olbrzymiego zakresu braków w wiedzy uczniów wynikło, że istnieje potrzeba pracy wyrównawczej z uczniami przyjętymi do liceów ogólnokształcących.

Występowanie, podejmowanie przez nauczycieli liceów ogólnokształcących działań zmierzających do uzupełniania braków w wiadomościach i umiejętnościach uczniów klas I, charakter tych działań, ich zakres i różnorodność, badałam poprzez obserwację pracy nauczycieli na lekcjach matematyki, fizyki, chemii w tych klasach, w których odbyły się badania testowe. Analizie poddałam 160 protokołów z obserwowanych lekcji[2]. Wyniki obserwacji wspomagane były wywiadem ze wszystkimi obserwowanymi wcześniej nauczycielami – łącznie 29 osób. W kolejnym etapie badań wśród licealistów badanych wcześniej testami osiągnięć szkolnych (388 osób) rozprowadziłam 360 kwestionariuszy ankiet dotyczących m.in. zagadnień: postępowania nauczycieli w sytuacjach ujawniania się braków w wiadomościach ucznia, działań umożliwiających ich wyrównanie. Analizie poddałam 311 kwestionariuszy. Otrzymane wyniki badań prezentuję tutaj w wielkim skrócie.

A. ROZMIARY BRAKÓW W WIEDZY UCZNIÓW PRZYJĘTYCH DO LICEÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Zakres braków w wiadomościach i umiejętnościach ze wszystkich trzech przedmiotów objętych badaniami przekroczył nawet najbardziej pesymistyczne oczekiwania. Z matematyki średnia arytmetyczna testowania dla całej próby objętej badaniami wynosi 30,6 punktu na 77 możliwych do osiągnięcia. Odchylenie standardowe = 11,7. Liczba uczniów, którzy uzyskali wynik bliski maksymalnemu – zaledwie dwóch uczniów zbliżyło się do maksymalnego wyniku 77 punktów, którego nie osiągnął żaden z badanych.

Wyniki testowania z fizyki są jeszcze niższe. Przy maksymalnym wyniku wynoszącym 34 punkty, średnia arytmetyczna wyników testowania w badanej próbie wynosi 9,1 punktu. Odchylenie standardowe = 4,2. Najwyższy wynik testowania z fizyki wynosi 26 punktów, wyników bliskich maksymalnemu nie osiągnięto.

Z chemii – przy maksymalnym, możliwym do osiągnięcia wyniku testowania wynoszącym tu 31 punktów – średnia arytmetyczna wyników testowania w badanej próbie wynosi 10,1 punktów. Odchylenie standardowe 5,7.

Wyniki badań testowych osiągniętych przez poszczególne klasy I licealne są znacznie zróżnicowane. Potwierdza to rozrzut średnich arytmetycznych poszczególnych jedenastu pierwszych klas licealnych. Z matematyki średnie arytmetyczne zawierają się w przedziale od 23,2 do 37,5 pkt. Z fizyki w przedziale od 7,3 do 12,0 punktów. Z chemii badane klasy licealne okazały się najbardziej zróżnicowane. Średnie arytmetyczne wyników testowania zawierają się w przedziale od 5,3 do 16,6 pkt.

Należy tu dodać, że stopień trudności zadań testowych ze wszystkich trzech przedmiotów w żadnym przypadku nie wykraczał poza programy nauczania tych przedmiotów w szkole podstawowej.

B. DZIAŁANIA SKIEROWANE NA UZUPEŁNIANIE BRAKÓW W WIADOMOŚCIACH POCZĄTKUJĄCYCH LICEALISTÓW

1. Sposoby diagnozowania zakresu braków w wiedzy ucznia.

Badani nauczyciele przyjmują wobec tego zagadnienia zróżnicowane postawy. Można ich ująć w dwie podstawowe grupy:
- nauczyciele, którzy podejmują pewne specjalne działania w celu zdobycia informacji o rozmiarach braków u uczniów, z którymi rozpoczynają realizację swojego przedmiotu.
- nauczyciele, którzy na początku roku szkolnego nie podejmują specjalnych działań diagnostycznych, a poznanie rozmiarów w swoim przedmiocie pozostawiają bieżącym kontaktom z uczniami w ramach lekcji.

W pierwszej grupie znajdują się nauczyciele bardziej zainteresowani poziomem wiadomości i umiejętności wyniesionych ze szkoły podstawowej przez swoich uczniów. Podejmują oni następujące działania diagnostyczne:
a) przeprowadzenie sprawdzianu wiadomości z zakresu szkoły podstawowej na początku roku szkolnego;
b) poprzedzenie każdego nowego działu programu w liceum lekcją poowtórzeniową dotyczącą wiadomości ze szkoły podstawowej potrzebnych do realiazcji tego nowego działu programu nauczania;
c) odpytywanie (bez ocen niedostatecznych) uczniów z materiału szkoły podstawowej przy każdej nadarzającej się okazji - w trakcie realizacji licealnego programu nauczania;
d) przeznaczanie kilku pierwszych lekcji, a nawet całego pierwszego miesiąca nauki w liceum, na powtórzenie podstawowych wiadomości, jakie uczniowie powinni mieć z danego przedmiotu po szkole podstawowej. Na lekcjach tych nie realizuje się programu licealnego, a w powtórzeniach kładzie się nacisk na stosowanie wiadomości w zadaniach tekstowych. Jest to rodzaj działań służących jednocześnie wykrywaniu i wyrównywaniu braków.

Druga grupa nauczycieli - ta nie podejmująca specjalnych działań w celu wykrycia rozmiaru braków w wiedzy wyniesionej ze szkoły podstawowej - w sposób mniej zaangażowany ustosunkowuje się do tego problemu: Nauczyciele ci:
a) twierdzą, że w trakcie przeprowadzania egzaminów wstępnych do liceum zdobywają orientację w rozmiarach braków w poszczególnych przedmiotach, jakie mają przyjęci uczniowie;
b) w pierwszym miesiącu nie stawiają ocen niedostatecznych przy realizacji licealnego programu przedmiotu pozwalając uczniom spokojnie dostrzec swoje braki w wiadomościach i zarazem je uzupełnić;
c) zdobywają orientację w poziomie opanowania programu szkoły podstawowej poprzez pytanie się uczniów, kto z nich uzyskał w szkole podstawowej z danego przedmiotu ocenę bardzo dobrą, kto ocenę dobrą, kto dostateczną.

Czasem towarzyszy temu pytanie o to, z jakich szkół uczniowie przyszli – numery szkół podstawowych, wieś – miasto;
d) bez zdobywania jakiejkolwiek orientacji o zakresie braków wyniesionych ze szkoły podstawowej, nauczyciele rozpoczynają realizację programu swojego przedmiotu w liceum, a sprawdzając opanowanie bieżącego materiału stawiają dużo ocen niedostatecznych. W takich przypadkach mimowolnemu dostrzeganiu braków – jako głównej przyczyny nierozumienia bieżących treści – nie towarzyszą najczęściej żadne zachęty lub informacje o potrzebie nadrobienia zaległości utrudniających naukę w szkole średniej.

2. Postępowanie nauczycieli w sytuacjach ujawniania się braków w wiadomościach i umiejętnościach ucznia

Stwierdzenie braków w wiadomościach i umiejętnościach uczniów w obrębie własnego przedmiotu, niesie ze sobą sprawę postępowania, zachowania się nauczyciela – jako reakcję na istnienie tych braków. W ankiecie zapytałam 388 uczniów pierwszych klas liceów ogólnokształcących o to, jak reagują ich nauczyciele w sytuacjach ujawnienia się braków w wiadomościach i umiejętnościach, które powinny być uczniom znane ze szkoły podstawowej. Uczniowie wskazywali na częstotliwość występowania (często, rzadko, nigdy) pewnych rodzajów zachowań nauczyciela zaproponowanych w ankiecie. Mieli także możliwość wpisywania w kwestionariusz ankiety innych zaobserwowanych sposobów postępowania ich nauczycieli matematyki, fizyki, chemii w sytuacjach ujawniania się braków w wiadomościach ze szkoły podstawowej.

Sposoby postępowania nauczyciela w sytuacji, gdy uczeń wykazuje braki w wiadomościach ze szkoły podstawowej, są w niektórych przypadkach jednocześnie zabiegami, zaleceniami zmierzającymi do wyrównania tych braków.

Sposoby postępowania nauczycieli matematyki, którzy uczą badanych uczniów - są w ich opinii – często następujące:
– nauczyciel matematyki stawia dwóję i nie zastanawia się, czy i kiedy uczeń nadrobi braki – stwierdziło 43,6% badanych;
– nauczyciel matematyki upomina, aby zacząć się uczyć – stwierdziło 43,4% badanych;
– nauczyciel poleca przypomnieć sobie wiadomości, które powinny być znane ze szkoły podstawowej – stwierdziło 42,5% badanych uczniów;
– nauczyciel wywołuje dobrego ucznia (znającego dane zagadnienie, umiejącego rozwiązać dane zadanie), aby przypomniał wiadomości,zademonstrował umiejętności, które powinny być znane ze szkoły podstawowej – stwierdziło 36,6% badanych uczniów;
– nauczyciel matematyki często sam tłumaczy zagadnienia, które powinny być znane ze szkoły podstawowej – stwierdziło 28,3% badanych uczniów;
– nauczyciel matematyki mówi, że uczeń nie nadaje się do liceum ogólnokształcącego – stwierdziło 26,1% badanych uczniów.
Wyżej wymienione grupy sposobów postępowania nauczycieli, współwystępują obok siebie u danego nauczyciela (co potwierdzają procentowe wskazania).

Jeśli chodzi o występujące „rzadko" – w odczuciach uczniów – sposoby reagowania nauczycieli matematyki na stwierdzone braki w wiedzy ze szkoły podstawowej, to są one następujące:
– nauczyciel upomina, aby zaczął się uczyć – stwierdziło 31,5%;
– nauczyciel poleca przypomnieć sobie wiadomości, które powinny być znane ze szkoły podstawowej – stwierdziło 46,9% badanych uczniów;
– nauczyciel odsyła ucznia do konkretnych podręczników, zbiorów zadań – stwierdziło 26,7% badanych uczniów.

Badani uczniowie stwierdzili, że pewne czynności, sposoby postępowania nauczyciela w sytuacjach ujawniania się braków z zakresie szkoły podstawowej, nigdy nie występują. Największa liczba uczniów stwierdziła, że nauczyciel matematyki:
– nigdy nie zaleca korepetycji – stwierdziło 84,7% badanych uczniów;
– nigdy nie odsyła ucznia do konkretnych podręczników, zbiorów zadań – stwierdziło 66,7% badanych uczniów;
– nigdy nie zaleca zmiany liceum na zasadniczą szkołę zawodową – stwierdziło 59,1% badanych uczniów.

Jeśli chodzi o nauczycieli fizyki i chemii, to podejmowane przez nich czynności, sposoby postępowania w sytuacjach ujawniania się braków w wiedzy ucznia z zakresu szkoły podstawowej, są podobne do sposobów postępowania nauczycieli matematyki. Różnice w częstotliwości występowania poszczególnych sposobów postępowania nauczycieli nie są istotne.

3. Rodzaje działań umożliwiających wyrównanie braków w wiadomościach i umiejętnościach ucznia

Wśród działań nauczycielskich można wyróżnić dwie podstawowe grupy sposobów oddziaływania na ucznia w przypadku ujawnienia się braków w jego wiadomościach i umiejętnościach. Grupy tych działań można określić mianem działań konstruktywnych i destrukcyjnych. Pierwsze z nich zachęcają i pokazują uczniowi drogi, sposoby uzupełniania braków. Druga grupa działań powoduje podważanie wiary ucznia we własne możliwości, budzi poczucie bezsilności, lęku, stwarza atmosferę zagrożenia i niepewności. Ta druga grupa działań stanowi mniejszość.

A oto jakiego rodzaju działania o charakterze konstruktywnym (pozytywnym) odnotowałam w trakcie przeprowadzania obserwacji, wywiadów i badań ankietowych. Kolejność przedstawionych niżej rodzajów działań wynika z łącznego ujęcia danych osiągniętych wymienionymi metodami – rozpoczynam od najczęściej występujących:
a) nauczyciel upomina, aby uczniowie uczyli się solidniej, aby zaczęli się uczyć;
b) nauczyciel wywołuje ucznia, aby przypomniał całej klasie wiadomości, które już powinny być znane ze szkoły podstawowej;
c) nauczyciel poleca uczniom przypomnieć sobie w domu wiadomości ze szkoły podstawowej, które będą potrzebne na najbliższej lekcji;
d) nauczyciel sam tłumaczy zagadnienia, które uczniowie powinni już znać ze szkoły podstawowej.

e) nauczyciel upomina, aby uczeń zaczął się uczyć i uzupełniać wiadomości wskazując równocześnie skutki braków w wiedzy wyniesionej ze szkoły podstawowej;
f) nauczyciel przeznacza kilka pierwszych lekcji lub nawet pierwsze tygodnie (np. pierwsze trzy tygodnie) nauki na powtórzenie, uzupełnienie najbardziej podstawowych, potrzebnych wiadomości i umiejętności ze szkoły podstawowej;
g) nauczyciel zadaje do samodzielnego wykonania w domu dodatkowe ćwiczenie mające na celu usunięcie najbardziej rażących braków w wiedzy uczniów;
h) nauczyciel zwiększa liczbę ćwiczeń i zadań powtórkowych z zakresu szkoły podstawowej w chwilach wolnych od realizacji bieżącego materiału na lekcji oraz przy okazji dodatkowych spotkań z uczniami – na przykład zastępstwa;
i) nauczyciel poleca uczniowi samodzielnie uzupełniać braki, które u niego zauważył, poprzez wskazanie podręcznika, książki, zbioru zadań będących w danej sytuacji najlepszym źródłem wiadomości;
j) nauczyciel udziela instrukcji, uczy „sztuki", sposobów uczenia się na poziomie szkoły średniej, kiedy to uczeń musi operatywnie posługiwać się znacznie obszerniejszą, bardziej usystematyzowaną wiedzą z każdego przedmiotu;
k) nauczyciel usiłuje prowadzić indywidualizację procesu kształcenia na swoim przedmiocie;
l) nauczyciel proponuje indywidualne konsultacje uczniom, którzy mają trudności w nauce z powodu braków w wiadomościach i umiejętnościach ze szkoły podstawowej;
ł) nauczyciel w pierwszym miesiącu nauki w klasie pierwszej nie stawia ocen niedostatecznych w tym celu, by uczeń spokojnie nadrobił braki, zaległości, podniósł poziom swoich wiadomości i umiejętności. Chodzi o to, by dać uczniowi szanse na przystosowanie się do nowego poziomu wymagań;
m) nauczyciel odsyła ucznia z pracą domową do świetlicy szkolnej pod opieką wychowawcy, który jest nauczycielem matematyki i który powinien (w wyniku ustaleń z dyrekcją) pomagać uczniom zgłaszającym się z trudnościami. Dotyczy to tylko jednego z liceów objętych badaniami (liceum o profilu sportowym).

Wymienione wyżej sposoby, rodzaje działań zmierzające do wyrównania braków w wiadomościach uczniów klas pierwszych liceów ogólnokształcących są wszystkimi pozytywnymi działaniami, jakie stwierdziłam w wyniku badań. Inne pozytywne oddziaływania nie miały miejsca w próbie nauczycieli objętej badaniami. Skuteczność tych działań nie została poddana badaniom. Działania te występują z nieco zróżnicowanym nasileniem w poszczególnych liceach. Nauczyciele posługują się bardzo różnorodnym zestawem działań wyżej wymienionych. Niektórzy posługują się mniejszą lub większą liczbą działań, które nazwałam konstruktywnymi. U innych nauczycieli można stwierdzić przeplatanie się działań konstruktywnych i destrukcyjnych. Ci nauczyciele stanowią najliczniejszą grupę. Są też tacy nauczyciele, którzy w sytuacji zaistnienia potrzeby wyrównania braków w wiedzy ucznia, oddziaływują na niego wyłącznie destrukcyjnie.

A oto rodzaje działań destrukcyjnych odnotowane w trakcie przeprowadzania obserwacji, wywiadów i badań ankietowych, które miały miejsce w sytuacjach ujawniania się braków w wiadomościach i umiejętnościach ze szkoły podstawowej:

a) nauczyciel sposobem bycia wyraża niechęć do słabszych uczniów, podnosi głos, nawet krzyczy twierdząc, że uczeń nie nadaje się do liceum;

b) nauczyciel stawia dużo dwój starając się wywołać wśród uczniów strach przed nim i przedmiotem, zmusić do wysiłku;

c) nauczyciel stwarza „nerwową" atmosferę na lekcji – narzuca zbyt szybkie tempo w wyniku czego uniemożliwia uczniowi spokojne dokończenie odpowiedzi, lekceważy wysiłek i starania ucznia. Często dochodzą tu działania wymienione w punkcie a i b;

d) nauczyciel (manifestując nieżyczliwy stosunek do ucznia) zaleca „przenieść się do zawodówki";

e) nauczyciel dokucza uczniowi niestosownymi uwagami, upokarza złośliwymi porównaniami, epitetami, drwiną.

Wymienione wyżej rodzaje działań destrukcyjnych (negatywnych) miały miejsce – w mniejszym lub większym zakresie – w 18,1% obserwowanych lekcji.

Badania, których wyniki powyżej zasygnalizowałam, dowodzą, że konieczne jest, aby praca wyrównawcza w pierwszych klasach liceów ogólnokształcących była stałym elementem realizowanego tam procesu dydaktycznego – przynajmniej tak długo, dopóki absolwenci szkół podstawowych będą mieli tak duże braki w wiadomościach i umiejętnościach przewidzianych w realizowanych tam programach nauczania. A niestety obecna sytuacja w oświacie (obok szkół państwowych powstają podstawowe szkoły społeczne i prywatne) zmierza do jeszcze bardziej zróżnicowanego poziomu wiedzy ich absolwentów. Stawia to nowe zadania przed szkołami średnimi.

Przypis

[1] Jest to część badań przeprowadzonych w ramach pracy doktorskiej n.t. Braki w wiadomościach i umiejętnościach absolwentów szkół podstawowych i sposoby ich wyrównywania w pierwszej klasie liceum ogólnokształcącego. Maszynopis, UJ, Kraków 1989.

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE.

BOGUMIŁA HISZPAŃSKA
Instytut Badań Edukacyjnych
Warszawa

REFLEKSJA O WARTOŚCIACH I ZWIĄZANYCH Z NIMI PROBLEMACH EDUKACYJNYCH

Każdy człowiek pragnie dobra, prawdy, piękna. Nielicznym, bo tylko filozofom, dostępne są twórcze rozważania o istocie tych wartości, ich stosunku do Absolutu, do społeczeństwa, do psychiki indywiduum. Budowana przez nich filozoficzna teoria wartości – aksjologia stanowi źródło inspiracji i dyrektyw dla pedagogiki.

Każdy człowiek pragnie dobra, prawdy, piękna. Ale każdy inaczej je odczuwa i rozumie. Dla wielu z nas wartości te wiążą się z niejasnym poczuciem niespełnienia, tęsknotą za czymś cennym, na wpół uświadomionym. Dla innych problemem jest stosunek między ideami a ich konkretyzacją. Jak rozsądzić, jakie jest kryterium tego, co dobre, godziwe? Wydaje się, oczywista wartość: życie ludzkie. A walka obronna, bohaterstwo, patriotyzm? A aborcja? A szkodliwa dla zdrowia, potrzebna praca? A produkcja rzeczy niezbędnych, zatruwająca wodę i powietrze? A niewystarczająca dla wszystkich chorych ilość środków medycznych? Co robić? Każdy codziennie decyduje. Każdy musi dokonywać trudnych wyborów. Czy nie moglibyśmy uzyskiwać większych po temu kompetencji? Kształcenie i wychowanie powinny pomóc świadomie rozważać wartości. Edukacja ma przygotować do myślenia alternatywnego, do myślenia w kategoriach prawdopodobieństwa, do myślenia innowacyjnego. Jest to propozycja szkół przyszłości. Oby i u nas niedalekiej.

Wartość życia. Jakiego życia? Jeśli konsumpcyjnego, to konsekwencjami są – konkurencja, walka o byt, dążenie do hedonizmu. Jeśli życia dobrze dostosowanego do warunków tu i teraz (gdziekolwiek i kiedykolwiek by to było) – „dobro" realizowałoby się w konformizmie, legalizmie, pragmatyzmie. Tak wychowywano legionistów rzymskich, janczarów, nadludzi w Hitlerjugend. Tak kształcono miliony porządnych wykonawców cudzych zamysłów: robotników, nauczycieli, urzędników. Każdego z nich, może w jakimś szczególnym momencie życia chwytała refleksja, potrzeba rozrachunku z sobą, rozpacz.

Czasem któryś z nich dokonywał zwrotu ku wartościom wybranym wbrew lansowanym wzorcom.

A jakie wartości są godne dążeń? Każdy człowiek nosi w sobie rozumienie dobra, prawdy, piękna. Większość – wspólne w danej tradycji kulturowej i czasie historycznym.

Nas, Polaków XX stulecia ery chrześcijańskiej ukształtowały liczne i złożone wpływy. Sprzeczności filozoficzne – choćby reformacja i kontrreformacja, scjentyzm, marksizm i Kościół. Także – niełatwe dzieje narodu, gdy sabotowanie pracy, a nie rzetelność i skrupulatność były uzasadnione, handel przynosił ujmę, a broń w ręku i męczeństwo – chwałę. Dlatego podejmujemy nie zawsze zrozumiałe dla reszty Europejczyków intelektualne i uczuciowe decyzje. Te uświadomione, ale i niemniej te nieuświadomione kryteria wartościowania są naszą spuścizną.

Nie miejsce tu na wykład historii myśli filozoficznej od korzeni tkwiących w starożytności po dzień dzisiejszy. Warto jednak wspomnieć doktryny o szczególnym, jak sądzę, wpływie na nasze rozumienie wartości, także wartości wszelkich działań, w tym – pedagogicznych. U podstaw znajdujemy idealizm obiektywny, dojrzały już w systemie Platona, a rozwijany przez jego następców starożytnych, w dobie renesansu i już w czasach nieodległych – przez Hegla oraz chrześcijaństwo. Ponadto niedawne, bo XIX i XX-wieczne już, polemiki idealistów i materialistów różnych orientacji szczegółowych. Spośród nich wpływ szczególny na wartości ferowane w szkole i teoretyczne koncepcje kształcenia wywarli pedagodzy kultury, pragmatyści-progresywiści, marksiści, przedstawiciele psychologii i pedagogiki humanistycznej. Wreszcie – nauka nowa stosunkowo, bo w roku 1923 nazwana przez swego twórcę, T. Kotarbińskiego – prakseologia, dziecko filozofii i siostra aksjologii.

Platon rozwinął myśl swego mistrza Sokratesa głoszącą, że pojęcia etyczne wcale nie muszą stanowić odbicia rzeczywistości. Są dla niej wzorcem. Idee dobra, prawdy, piękna są celem dążeń. Stopień ich osiągnięcia jest wykładnikiem cnoty i źródłem radości. W miarę rozwoju etycznego człowiek czyni przedmiotem miłości nie piękne rzeczy i urodę cielesną, lecz piękne myśli i czyny. Aby dobro czynić, należy je znać. Człowiekowi potrzebna jest więc wiedza – poznanie prawdy. W. Tatarkiewicz tak komentuje „teorię miłości" Platona: „Teoria ta była nie tylko etyczną teorią celów, ale też psychologicznym opisem dążeń ludzkich. (...) Poprzez cele realne, względne, skończone, doczesne można osiągnąć cele idealne, bezwzględne, wieczne..."[1]

Chrystus na czele przykazań stawiał to mówiące o miłości Boga i bliźniego. Jego druga część zawiera prócz idei „miłować bliźniego" istotną wskazówkę praktyczną „jak siebie samego". Stosowanie tego kryterium pozwoliłoby uniknąć niewolenia umysłów ogniem i mieczem, lęków i stresów szkół średniowiecza i współczesnych.

Wartości przekazane w Nowym Testamencie wydają się, podobnie jak idee starożytnych, uniwersalne. Zatem – ponadczasowe, ale też bardzo ogólne. Dają możliwość różnych interpretacji. Są źródłem problemów i rozwoju. W europejskim kręgu kulturowym są obecnie niezależne od indywidualnego stosunku do spraw religii.

Nauczanie stanowiło o misji Chrystusa. Nauczanie jest działaniem dla dobra drugiego człowieka, dla jego. Jest dobrem. Czy każde? Oczywista jest zależność jego wartości od przekazywanych treści. Dziś (ale nie od dziś, a czasów J.A. Komeńskiego, J.F. Herbarta, J. Dewey'a) zmagamy się z formami, metodami, organizacją. Jak? Jak – także stanowi o wartości nauczania.

Wartości budują podstawy każdej pedagogiki. Szczególnie eksponowane były przez filozofów – pedagogów kultury, B. Nawroczyńskiego, S. Hessena, G. Kerschensteinera. Wyróżniali oni trzy kategorie wartości, a zatem trzy poziomy wpływów pedagogicznych rozwijających osobowość wychowanków. Pierwsza wiąże się z zachowaniem i rozwojem fizycznego organizmu, co wymaga, szczególnie wobec dzieci, zaspokajania ich potrzeb „animalnych". Druga – kategoria wartości normatywnych związana jest z wytworami ducha ludzkiego, czyli dobrami kulturalnymi. Dzieła nauki i sztuki są nosicielami wartości, które w zetknięciu z nimi subiektwynie odczuwamy. Kategoria wartości absolutnych nie wiąże się bezpośrednio z żadnym realnym bytem, lecz stanowi granice ludzkiego dążenia, jego wyznaczniki i racje.

Niemiecka filozofia humanistyczna przełomu wieków (z której inspiracje czerpała pedagogika kultury) wyróżniła cztery absolutne wartości: dobra, prawdy, piękna i świętości. Co interesujące, G. Kerschensteiner dodał piątą: wykształcenie, które integruje wartości dobra, prawdy, piękna i świętości, gdyż powstaje przez ich przeżywanie i przyswajanie. Istotne cechy tak pojmowanego wykształcenia to szerokość horyzontów myślowych przy wartościowaniu osób i zjawisk, otwartość dla nowych idei, potrzeba duchowego wzrostu związana z ciągłym niedosytem, a także pewna elastyczność wyboru i łączenia celów, środków, metod realizacji zadań[2].

Zauważmy – po pierwsze – nawiązanie do idealizmu starożytnych i chrystianizmu. Po drugie – podobieństwo do postulatów uczenia się przez przeżywanie filogenezy kulturalnej J. Dewey'a, osiągnięć materialnych poprzednich pokoleń S.L. Rubinsztejna, chłonięcia wartości przez studiowanie biografii wybitnych – J. Aleksandrowicza. Po trzecie wreszcie – mimo różnicy języka i przede wszystkim teoretycznej podbudowy – podobieństwo do pojmowania roli kształcenia we współczesnych i wybiegających w przyszłość paradygmatach oświatowych.

Francuska racjonalistyczna filozofia i wyrosła na jej gruncie „pedagogika socjologiczna" głosiła obiektywność wartości w stosunku do jednostki, a jako ich twórcę wskazała społeczeństwo. Rozszerzyła też znacznie ich repertuar, konkretyzując wartości zgodnie z różnymi dziedzinami życia. Hierarchia wartości moralnych, estetycznych, technicznych, ekonomicznych jest różna – historycznie i geograficznie – nie uniwersalna. Jednakże wartości odgrywają ważną rolę społeczną, bowiem wspólnota ideałów i celów dążeń stanowi o więzi i organizacji społecznej[3].

Ojciec amerykańskiej szkoły progresywistycznej, J. Dewey, wykorzystał założenia filozofii pragmatyzmu W. Jamesa. Skrajnie pragmatyczne podejście neguje obiektywność poznania, a jego wartość sprowadza do warunku skutecznego działania. Wiedzę traktuje jedynie instrumentalnie, jako środek przystosowania do środowiska.

Opanowanie efektywnych technik edukacyjnych – już od początku stulecia jako nowość zupełna i aktualnie – stanowi o swoistości i awangardowości szkoły amerykańskiej. Zarzucono spłycone rozumienie prawdy. Od lat 40-ych rozpoczął się wyraźny i do dziś trwający odwrót od zbyt technologicznego podejścia do kształcenia, dążenie do nasycenia go wartościami humanistycznymi, wizją osiągnięć ducha ludzkiego, aspiracjami autokreacyjnymi[4].

Wszystkim innym światopoglądom, nie opierającym się na filozofii materializmu dialektycznego i historycznego, marksiści odmawiają atrybutu naukowości. Na czele celów szkoły socjalistycznej, a więc u nas przez ponad czterdzieści lat, stawiano kształtowanie „naukowego poglądu na świat". Wynikały zeń cele poznawcze bardziej konkretne. Na nich koncentrowała się rzeczywista praca większości nauczycieli. System w praktyce sprzyjał „realizacji materiału" faktograficznego, z niego rozliczano i nauczycieli i uczniów.

Apodyktyczność i autorytaryzm był cechą władzy – zwierzchników nauczycieli i nauczycieli wobec uczniów. Próby zmian metodycznych, głównie aktywizowanie uczniów, nie likwidowały „jedynej słuszności" meritum. Stworzyło to u większości nawyki myślowe i oczywiste trudności w zaakceptowaniu w praktyce zupełnie innych wartości od niedawna lansowanych: myślenia i działania innowacyjnego, alternatywnego, pluralizmu treści i metod, eksploracji możliwości, a nie gotowych rozwiązań.

Tymczasem wiedza o zdobyczach nauki jest zaledwie drobną częścią wartości, które budują naszą osobowość oraz „umiejętność skutecznego działania w sprawie godziwej"[5]. W szczególności – nie daje podstaw przystosowania się do dynamiki zmian cywilizacyjnych i zmian tych tworzenia. Jej nawet perfekcyjne przyswojenie nie odpowiada na zasadnicze pytania egzystencjonalne: wedle jakich kryteriów dokonywać wyboru kierunku działalności? Do czego dążyć? Jaki sens ma praca? Co stanowi powinność wobec siebie i innych ludzi? Przypomina się tu nadal aktualny, choć napisany w latach 30–ych wiersz Tuwima[6]:

*

Nauczyli mnie mnóstwa mądrości,
Logarytmów, wzorów i formułek,
Z kwadracików, trójkącików i kółek
Nauczali mnie nieskończoności.

*

Mam tej wiedzy zapas nieskończony:
$2\pi R$ i H_2SO_4,
Jabłka, lampy, Crookesy i Newtony,
Azot, wodór, zmiany atmosfery.

*

Różne rzeczy do głowy mi wkuli,
Tumanili nauką daremną.

*

I do dziś mam taką szkolną trwogę:
Bóg mnie wyrwie – a stanę bez słowa!
– Panie Boże! Odpowiadać nie mogę,
Ja... wymawiam się, mnie boli głowa...

Trawestując autorów Raportu Klubu Rzymskiego: nie taki sposób nauczania-uczenia się stanowi czynność zabezpieczającą ludzki byt. Wedle nich oświata ma być dźwignią postępu, tylko ona może dopomóc w rozwiązaniu problemów globalnych stworzonych przez brak wyobraźni i pogoń za zyskiem[7]. W związku z tym – obraz edukacji progresywnej wynika z obrazu przyszłości. Szkoła jutra zakłada nauczanie-uczenie się innowacyjne. Jego cechy konstytutywne to kształcenie umiejętności antycypacji (jako przeciwieństwa adaptacji) oraz uczestnictwa.

Celem kształcenia umiejętności antycypacji jest otwarcie na przyszłość przez wykorzystywanie, a w perspektywie formułowanie alternatywnych prognoz i modeli. Szkoła jutra musi wymagać inicjatywy i rozwijać ją. Przygotowuje do przewidywania zmian. Wyposaży absolwentów w umiejętność skutecznego działania w sytuacjach nieoczekiwanych, zaskakujących. Zatem nauczy też adekwatnego do zmian przystosowania siebie, swych akcji i reakcji. Nauczy umiejętności antycypowania zmian i problemów dzięki wiedzy i wyobraźni.

Celem kształtowania umiejętności uczestnictwa i interakcji jest wdrożenie do współpracy. Obejmuje ona zarówno wymianę myśli w toku dyskusji i konsultacji, jak współorganizowanie działań. Wymaga to samowiedzy i umiejętności pytania – formułowania problemów oraz wiedzy i techniki komunikowania się. Współpraca, współorganizowanie łączy się z podejmowaniem odpowiedzialności. Także z praktycznym opanowaniem dyrektyw prakseologii.

Szkoła jutra ma być włączona do całej gamy instytucji kształcących i będzie w niej grała znaczącą rolę, jeśli zostanie opracowany operatywny model teleologiczno-programowy, obejmujący też system innowatywnego kształcenia nauczycieli[8].

Refleksja nad własnym systemem wartości i jego świadome kształtowanie w działaniu nadają głębszy sens życiu jednostki. Rolą edukacji jest dać po temu podstawy. Współdziałanie, wzajemna stymulacja w zespołach w urzeczywistnianiu wartości, zapoczątkowane w szkołach – to istotne czynniki sprawcze w przyszłej gospodarce i kulturze.

Przypisy

[1] W. Tatarkiewicz: Historia filozofii, t. I. Lwów 1931. Wydawnictwo Zakł. Nar. im. Ossolińskich, s. 113.

[2] S. Hessen: O sprzecznościach i jedności wychowania. Wilno 1938;
K. Kotłowski: Filozofia wartości a zadania pedagogiki. Warszawa-Kraków 1968, Zakład Narodowy im. Ossolińskich;
B. Nawroczyński: Życie duchowe. Zarys filozofii kultury. Kraków-Warszawa 1947.

[3] K. Kotłowski: op. cit.

[4] J. Dewey: Moje pedagogiczne credo. Lwów-Warszawa (b.r.) Książnica Atlas;
R. Hutchins: In The Education System Obsolete? W: Modern Education and Human Values. Pitsburgh 1947, Univ. Press;
M.S. Knowles: Life-long Learning: Changes in Social Skills. Encyclopedia of Education, vol. 5, Pergamon Press 1988.

[5] Według słów T. Kotarbińskiego.

[6] Fragmenty wiersza pt. „Nauka" z: J. Tuwim. Wiersze Wybrane. Seria „Biblioteka Narodowa". Wrocław–...–Łódź 1986. Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

[7] J.W. Botkin, M. Elmandrja, M. Malitza: Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką"? Raport Klubu Rzymskiego. Warszawa 1982, PWN.

[8] Cz. Kupisiewicz: Paradygmaty i wizje reform oświatowych. Warszawa 1985, PWN;
A. Toffler: Learning for Tomorrow. The Role of the Future in Education. New York 1974. Vintage Books Edition.

EWA OGRODZKA-MAZUR
Uniwersytet Śląski
Filia w Cieszynie

OSOBOWOŚCIOWO-TWÓRCZE WARTOŚCI MAŁYCH FORM TEATRALNYCH W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

1. Wybrane problemy pedagogiki wczesnoszkolnej

Stan współczesnej edukacji wczesnoszkolnej budzi wiele wątpliwości i zastrzeżeń[1]. W świetle aktualnych potrzeb, przeprowadzając krytykę systemu szkolnego, można wskazać na wiele niekorzystnych zjawisk występujących na gruncie pedagogiki wczesnoszkolnej. Oczywiście, nie sposób wymienić tutaj wszystkich niepokojących faktów, należy jednak wskazać na kilka najbardziej istotnych, a mianowicie:

– niezadowalające wyniki nauczania, które służą wyłącznie do określania opanowanych przez uczniów wiadomości i umiejętności, a nie wskazują na efekty umożliwiające przewidywanie dalszego rozwoju dziecka,

– sformalizowany i jednostronny proces dydaktyczny, oparty głównie na metodach werbalnych, przekazie głównych treści, co w konsekwencji prowadzi do całkowitej bierności uczniów,

– przewaga czynności reproduktywnych nad czynnościami myślenia produktywnego-twórczego, będąca wynikiem schematyzmu w stosowaniu form pracy,

– dominacja pracy zbiorowej-frontalnej nad nauczaniem zindywidualizowanym i pracą w małych grupach, co nie sprzyja rozwojowi aktywności poznawczej uczniów oraz ich partnerstwa i samodzielności,

– brak kompleksowo-integracyjnego podejścia do procesu kształcenia.

Powstaje więc pytanie, jak organizować proces edukacji wczesnoszkolnej, w którym cele nauczania i wychowania wiązałyby się z eksponowaniem

aktywnego udziału wychowanka w procesie kształcenia, skierowanym na stymulację tej właśnie aktywności, będącej wskaźnikiem wzrostu nabywania przez dziecko określonych kompetencji i wskaźnikiem jego możliwości rozwojowych? Będzie to rozwój ukierunkowany na kształtowanie się coraz głębszej podmiotowości ucznia, zmierzającej do tego, „...aby z dynamicznie „rozwijającej" się – przy pomocy pedagoga – jednostki stawać się stopniowo właściwym podmiotem działań skierowanych na własny rozwój."[2]

Pojawia się więc konieczność wskazania na nową rolę i cel działań nauczyciela, skierowaną na rozwój osobowości wychowanka, a realizowaną w myśl zasady podmiotowości. Podstawą tak rozumianego rozwoju staną się zatem działania, polegające na procesie przyswajania przez uczniów określonych treści, które po odpowiednim „przetworzeniu" doprowadzą w rezultacie do nowych, uprzednio im nieznanych działań, stymulujących ich własną, wewnętrznie motywowaną aktywność.

Poruszane zagadnienia są również szeroko omawiane w pracach pedagogów i psychologów wczesnoszkolnych[3], jednakże najczęściej nie znajdują potwierdzenia w praktyce szkolnej, w której daleka jest od urzeczywistnienia zasada wzajemnej zależności między nauczaniem, a rozwojem psychicznym dzieci, odwołująca się do ich indywidualnych predyspozycji i potrzeb.

2. Małe formy teatralne w działalności szkolnej klas początkowych – próba określenia

Jedną z kompleksowych strategii stymulacji rozwoju możliwości twórczych uczniów w młodszym wieku szkolnym mogą stać się proponowane, małe formy teatralne. Wykorzystanie ich w edukacji wczesnoszkolnej jest jednym z naturalnych sposobów zachowania łączności między wychowaniem przedszkolnym a nauczaniem i wychowaniem realizowanym w klasach I–III. Aktywność własna dziecka w tym okresie przybiera bowiem najczęściej postać zabawy, w której przekształca ono swoje doświadczenie i zdobywa nowe.

„Teatr małych form polega na zbudowaniu jednolitego dramaturgicznie spektaklu z różnorodnego tworzywa artystycznego, np. inscenizowane wiersze i piosenki, reportaże sceniczne, monologi, rozmowy-wywiady, utwory muzyczne, ewolucje fonetyczne, pantomimiczne. Utwory różnorodnych dziedzin sztuki oraz inne tworzywa (często techniczne) funkcjonują obok siebie autonomicznie".[4]

Odnosząc tę próbę definicji małych form scenicznych do możliwości ich wykorzystania w praktyce szkolnej nauczania początkowego, należy wskazać zarówno na specyfikę tego typu działań, wynikającą z powierzenia „roli" dziecku, jak również na warunki, w których ma się odbywać „spektakl", a przede wszystkim na efekty tak rozwijanej aktywności twórczej ucznia.

2.1. TYPOLOGIA MAŁYCH FORM TEATRALNYCH

Działania parateatralne, traktowane jako metoda całościowa, którą można wykorzystywać w kształceniu zintegrowanym, skierowanym na realizację

zespolonych celów dydaktycznych i wychowawczych autorka artykułu proponuje podzielić na trzy grupy, które oddzielnie, lub w połączeniu tematycznym można z powodzeniem stosować w procesie edukacji uczniów klas I–III. Są to:

- zabawy i gry dramatyczne,
- inscenizowanie,
- improwizowane inscenizowanie.

Wyróżnione formy spełniają w życiu dziecka co najmniej trzy zasadnicze funkcje:

- są osobliwym i atrakcyjnym sposobem przyswajania świata;
- wprowadzają w szeroko rozumiany świat kultury i sztuki;
- stymulują rozwój osobowości.

2.1.1. ZABAWY I GRY DRAMATYCZNE

Początków idei tej formy aktywności dziecięcej, jaką są zabawy i gry dramatyczne, należałoby poszukiwać w nurcie tzw. Nowego Wychowania, którego prekursorami byli J.J. Rousseau i H. Pestalozzi, a w późniejszym okresie J. Dewey, H. Bergson, H,. Read, V. Lowenfeld, C. Freinet i inni. Wtedy właśnie nastąpił rozwój nowych poglądów dotyczących roli i miejsca teatru szkolnego w procesie wychowawczym. Do tej pory teatr ten ograniczał się do pamięciowego opanowania tekstów i ich wiernego odtwarzania w taki sposób, by jak najlepiej naśladować spektakl teatru profesjonalnego. W chwili, gdy zwrócono się do indywidualnych potrzeb dziecka, do jego przeżyć, zainteresowań, zmieniło się także pojmowanie roli teatru. Właśnie dramatyzacja obok tańca, rysunku, śpiewu, stała się uprzywilejowaną formą, poprzez którą mogła się wyrażać swobodna ekspresja, naturalna aktywność dziecka.

Twórcą tej formy ekspresji dziecięcej i nazwy – „gry dramatyczne" jest aktor francuski – Leon Chanceler. W swej działalności teatralno-pedagogicznej wskazał on na podstawowe formy ekspresji dramatycznej, poprzez które dzieci powinny przejść już nie tylko w perspektywie stworzenia właściwego swemu wiekowi teatru, ale celem osiągnięcia pełnego rozwoju osobowości. Są więc gry i zabawy dramatyczne według L. Chancelera – istotnym czynnikiem wychowawczym.[5]

Dlaczego jednak nazwa: gry dramatyczne?

Gry – ponieważ spełniają one funkcje zabawy koniecznej do intelektualnego i fizycznego rozwoju dziecka i dlatego, iż w zabawach tych funkcjonują pewne reguły. Są to zaś gry dramatyczne, gdyż polegają na odtwarzaniu tego, co się dzieje, mają pewną akcję.

Najważniejszą zaletą elementów dramatyzacji jest przede wszystkim to, iż rezultat osiągany jest na każdych zajęciach (lekcjach), ponieważ zadaniem, jakie sobie stawiamy, jest wszechstronny rozwój osobowości wychowanka.[6]

Chodzi więc o to, by dziecko poprzez swą wieloraką aktywność wyrażało to, czego doznaje, przeżywa, co obserwuje, co sobie wyobraża i by wyobrażało to coraz lepiej i pełniej – ciałem, słowem, dźwiękiem. Nie ważny jest w zasadzie ostateczny efekt pracy, to znaczy przedstawienie, ale sama praca. Celem jest rozwój ekspresywnych możliwości każdego wychowanka w zespole (klasie), a nie osiągnięcie technicznej doskonałości aktorskiej przez kilkoro najlepszych.[7]

Nieważne są także zdolności naśladowcze wychowanków, natomiast interesujące jest to, co określa się jako ich osobiste doświadczenie, gdyż ono właśnie rozwija człowieka. Doświadczenie leży również u podstaw sztuki dramatycznej, jak twierdzi Brian Way - angielski teoretyk działań parateatralnych. Interesujący jest i właściwy, zdaniem B. Waya, rozwój dziecka przez sztukę dramatyczną, a nie rozwój tej sztuki dzięki dziecku.[7]

Gry i zabawy dramatyczne wiążą się więc z postulatem wychowania człowieka twórczego. Uruchamiają bowiem własną aktywność wewnętrzną ucznia, skierowaną na rozwój umysłowy, intelektualny, polegający na wnioskowaniu, rozwiązywaniu problemów, układaniu planów działania, wyrażanych poprzez różnorodne formy ekspresji i przeżywaniu emocjonalnym.

Elementy dramatyzacji, takie jak:

- gry i zabawy ruchowe, wyzwalające swobodny ruch, mające na celu wzajemne poznanie się dzieci,
- gry i zabawy wyrabiające „elokwencję ciała", wyzwalające ekspresję ruchową, pozwalające osiągnąć pewną świadomość własnych ruchów oraz umiejętność wypowiadania się gestem i mimiką,
- gry i zabawy wdrażające do umiejętnego wypoczynku i koncentracji, co stanowi niezbędny warunek wszelkiej ekspresji dramatycznej,
- gry i zabawy w posługiwaniu się głosem - mające na celu wyrobienie i uświadomienie sobie przez uczestników zajęć własnej sprawności głosu i wrażliwości na dźwięki nie tylko muzyczne,
- gry i zabawy pantomimiczne - wyrabiające umiejętną selekcję potrzebnych i wyrazistych działań w wybranej sytuacji i przestrzeni,
- gry i zabawy wyrażające uczucia i nastroje, rozwijające zmysł obserwacji, chęć poznania zjawisk, skłaniające do szukania możliwie pełnego wyrazu tych obserwacji, swego widzenia i odczuwania świata,
- gry i zabawy sprzyjające wszechstronnemu rozwojowi wyobraźni twórczej,
- gry i zabawy z muzyką, umożliwiające dzieciom wyrobienie własnych umiejętności relaksujących, uspokajających i aktywizujących przy muzyce,
- gry i zabawy wprowadzające słowo, rozbudzające inwencję twórczą uczniów oraz uczące znajdywać jedność między ruchem i emocją, tekstem i słowem,[8]
- wprowadzone do toku lekcyjnego, w ramach kształcenia zintegrowanego na poziomie klas I–III, mogą przynieść interesujące efekty dydaktyczno-wychowawcze. Jednakże poprawiona wersja Programu Nauczania, oparta na Zarządzeniu Ministra Oświaty i Wychowania z 08.02.1987 roku przenosi do treści fakultatywnych w klasie I jedno tylko hasło: „gry dramatyczne", w klasie II „gry dramatyczne i wszelkie układanie opowiadań twórczych i tworzenie swobodnych tekstów", wyjaśniając, że do treści fakultatywnych zakwalifikowano w szczególności hasła charakteryzujące się wysokim stopniem trudności lub wysoce czasochłonne w realizacji.

2.1.2 INSCENIZOWANIE

Ta forma działań parateatralnych, wywodząca się z gier i zabaw, stanowi kolejny etap w edukacji teatralnej ucznia. Opiera się przede wszystkim na

dramatyzacji utworów literackich, lektur, czytanek, tematów historycznych czy opowiadań nauczyciela, realizowanej poprzez różne rodzaje techniki scenicznej. Uczniowie uczestniczą w niej jako wykonawcy lub jako widzowie, jak również występują w roli krytyków teatralnych.

Formy inscenizacyjne, rozumiane jako stały element wzbogacający oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela, można podzielić na dwa rodzaje:

- inscenizowanie właściwe – mające miejsce na lekcji,
- wielką inscenizację – przedstawienie dla innych.

Inscenizowanie właściwe ma najczęściej charakter teatru samorodnego i ze względu na swe różnorakie wartości i walory powinno dominować w kształceniu zintegrowanym, organizowanym w okresie wczesnoszkolnym. Decydując się na przedstawienie dla innych, musimy wziąć pod uwagę pewne konieczne poczynania, nie zawsze spotykające się z akceptacją samych uczniów:

- mamy do czynienia z tekstem, którego uczniowie muszą się nauczyć,
- przygotowania obejmują z reguły tylko nieliczną grupę dzieci,
- realizacja przedstawienia wymaga wielu prób,
- pojawia się ogromna trema, która może doprowadzić do zniechęcenia i strachu przed jakąkolwiek konfrontacją typu: scena, podium, publiczność.

Z uwagi na rodzaj stosowanej techniki scenicznej w przypadku inscenizowania w klasie szkolnej można wyróżnić:

- teatr cieni, polegający na rzutowaniu na biały, matowy ekran cieni przedmiotów, które pojawiają się między nim, a źródłem światła, umieszczonym za widzami; mogą to być cienie aktorów – dzieci, kukieł, wreszcie płaskich lalek – wycinanek,
- teatr lalek, w którym można wykorzystać lalki następujących typów: a) lalki makiety (lalki wycinane), b) pacynki – jarzynki, c) pacynki, d) kukiełki, e) kukiełki z własnych dłoni,
- teatr żywego słowa.

Umiejętne, systematyczne wykorzystywanie różnych technik w inscenizowaniu, poprzedzone: odpowiednimi zabawami i grami dramatycznymi, które można potraktować jako ćwiczenia przygotowujące do zabaw inscenizowanych lub jako pewne ich fragmenty; zaprojektowaniem i wykonaniem przez uczniów elementów scenografii, potrzebnych kostiumów, rekwizytów, lalek, oprawy muzycznej w ramach korelacji międzyprzedmiotowej, może stać się w pracy nauczyciela efektywną strategią rozwijania możliwości twórczych uczniów klas niższych, bowiem „...wpływa wszechstronnie kształcąco. Rozwija spostrzegawczość, kształci rozumowanie ukazując związek (...) wypadków, rozwija wyobraźnię, ukazując jej wyraziście pewne obrazy, domagając się środków ich odtwarzania, rozwija słownictwo, (...) krytycyzm, wyzwala i zużytkowuje śpiewacze, ruchowe i słowne możliwości dziecka (...), jest pracą twórczą i ożywczą."[9]

Przedstawione walory i wartości kształcące inscenizowania, sprawiają, że poprzez tę formę – nauczyciel-wychowawca klas I–III może realizować wszystkie zadania dydaktyczno-wychowawcze, wynikające z założeń programowych, jednakże w praktyce szkolnej, stosując ją w sposób niesystematyczny, pozbawia swoich podopiecznych wielu estetycznych i twórczych przeżyć.

„Przedstawienie fabuły przygotowanej wyłącznie przez nauczyciela lub wspólnie z dziećmi, bez uprzednich zabiegów reżyserskich"[10] – oto krótka próba definicji.

W odróżnieniu od inscenizowania, w przypadku stosowania improwizacji tekst – utwór literacki, staje się jedynie punktem wyjścia, pretekstem do wskazania wspólnych działań z wykorzystaniem elementów dramatyzacji. Ze względu na wysoki stopień samodzielności, jakim musi wykazać się uczeń w trakcie współorganizowania i konstrukcji scenariusza improwizowanego inscenizowania, forma ta powinna dominować w działalności szkolnej dzieci z klas trzecich. Jednakże w metodyce nauczania klas początkowych brak jest opracowań, konkretnych rozwiązań (konspektów) ujmujących współdziałanie improwizowanego inscenizowania z obowiązkowymi podręcznikami do poszczególnych przedmiotów, lub też opracowań, np. integrujących ze sobą treściowo wiele elementów z zakresu wszystkich przedmiotów w obrębie danej klasy. A przecież dzięki tak rozumianej roli działań parateatralnych można wytworzyć u uczniów przekonanie, iż to co robią w trakcie lekcji, ma nie tylko walor kształcący, poznawczy, lecz także posiada praktyczyne zastosowanie – w ich twórczych działaniach.

3. Dydaktyczno-wychowawcze znaczenie małych form teatralnych – ze szczególnym uwzględnieniem wartości twórczych

Wykorzystanie małych form scenicznych w edukacji wczesnoszkolnej wiąże się z postulatem wychowania człowieka twórczego – a więc z naczelnym postulatem współczesnej pedagogiki. Jakich w związku z tym oczekujemy rezultatów dydaktyczno-wychowawczych?

Na gruncie psychologii mówi się, że „zdrowe dziecko, podobnie jak zdrowy młodzieniec i człowiek dorosły jest stale zaangażowane w proces samorealizacji i dąży do wykorzystywania swoich zdolności w sposób spontaniczny."[11] Idei tej doskonale odpowiadają elementy dramatyzacji. Są one bowiem takim rodzajem działań, w trakcie których zachodzi „przeistaczanie" się osobowości wychowanka ze względu na wyobrażony obraz sytuacyjny – działa on w myśli i w rzeczywistości, coraz swobodniej i pewniej się wypowiada, wżywa w zaistniałą sytuację. Można więc uznać małe formy teatralne za jedną z najistotniejszych sił kreatywnych w odniesieniu do osobowości dziecka. Elementy dramatyzacji wprowadzone do toku lekcyjnego mogą więc spełniać ważne funkcje poznawcze, edukacyjne i wychowawcze.

Pełnienie przez nie funkcji poznawczych wiąże się przede wszystkim z gromadzeniem materiału poznawczego oraz utrwaleniem i operowaniem zdobytymi w trakcie działalności zabawowej informacjami. Zabawy z odgrywaniem ról, przy dużym stopniu emocjonalnej identyfikacji z wyobrażoną postacią, wymagają od ucznia dużego doświadczenia i określonej wiedzy o rzeczach, zjwiskach oraz prawidłowościach otaczającej go rzeczywistości, jak również mogą tę wiedzę w znacznym stopniu poszerzać. Gry i zabawy „w role" pozwa-

lają także przezwyciężyć tę cechę, którą psychologowie nazywają „egocentryzmem poznawczym", polegającą na tym, iż dziecko nieumiejętnie patrzy na otaczający świat oczyma innej osoby, jak również w nieumiejętny sposób obiektywizuje rzeczywistość. Umiejętne zorganizowanie zabawy, w której wychowankowie stawiają się w roli innych, pozwoli im zrelatywizować swoje spojrzenie na otoczenie.

Funkcja edukacyjna działań parateatralnych polega głównie na doskonaleniu i rozwijaniu procesów i zdolności orientacyjno-poznawczych uczniów, zwłaszcza ich mowy i myślenia. Dzięki nauczaniu za pomocą tych form rozwijają się: spostrzegawczość, uwaga, procesy umysłowe, jak również procesy percepcyjno-motoryczyne. Za pomocą małych form teatralnych można wpływać także na zmianę struktury i sposobu przechowywania informacji oraz na odtwarzanie materiału zgromadzonego w pamięci. Dlatego też wprowadzenie materiału pamięciowego do dramatyzacji może w znacznym stopniu ułatwić opanowanie uczniom wiadomości szkolnych oraz wszelkich czynności domowych, związanych z zapamiętywaniem.

Znaczenie i rola funkcji wychowawczych oraz integracyjnych uwidacznia się dzięki zespołowemu charakterowi tego typu działań, poprzez który kształtuje się u wychowanków poczucie odpowiedzialności za wykonywane zadania, co z kolei rozwija u nich takie cechy charakteru, jak: umiejętność pracy i współdziałania oraz wytrwałość w dążeniu do osiągnięcia zamierzonego celu. Wpływa to oczywiście zarówno na wzrost aktywności indywidualnej każdego ucznia, jak również podnosi w dużym stopniu aktywność całego zespołu.

Proponowane małe formy teatralne spełniają także określone funkcje kreatywne i estetyczne. Pracując z uczniem, możemy rozwijać jego wrażliwość, twórczą wyobraźnię (dramatyczną, plastyczną, muzyczną) i otwierać go tym samym na pełniejszą recepcję rzeczywistości. Nie narzucając mu stereotypów zachowań, wyrażania uczuć czy przeżyć, przygotowujemy go tym pełniej do przyszłych życiowych zadań, do przyszłego kreowania określonych ról społecznych.

Mogą również elementy dramatyzacji spełniać funkcję terapeutyczną i kompensacyjną, przywracając jednostkom zahamowanym i trudnym harmonię psychiczną, zaufanie do własnych sił i możliwości, łatwiejsze odnajdywanie kontaktów międzyosobowych i wyzbywanie się kompleksów oraz nieśmiałości. Dzieci, poprzez działanie w zajęciach parateatralnych, wypracowują wspólnie normy i wartości oraz bardzo cenną wychowawczo motywację. Dlatego też słuszny jest postulat o stworzenie eksperymentalnego teatru, przeznaczonego wyłącznie dla dzieci. Nie może on być ani lepszy, ani gorszy od teatru dla dorosłych, ale powinien być po prostu inny, zgodny z potrzebami dziecka, któremu da radość, zapewni rozwój i wychowa na człowieka twórczego, o otwartej postawie umysłu.

Uwagi końcowe

Wprowadzenie małych form teatralnych do systemu pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach I–III, ma na celu ułatwienie uczniom procesu zdobywania wiedzy o otaczającej rzeczywistości, jak również służy kompleksowo – integracyjnemu podejściu do edukacji wczesnoszkolnej.

Proponowane zabawy i gry – elementy dramatyzacji, jako strategia stymulacji rozwoju możliwości twórczych dzici, mogą stać się wartościowycm, a zarazem atrakcyjnym sposobem uczenia się. Wykorzystanie ich w pracy szkolnej nie jest więc tylko prostą zachętą do „bajania" i zabawy, lecz może stanowić konstruktywne tworzenie alternatyw edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Przypisy

[1] T. Lewowicki: W sprawie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej „Ruch Pedagogiczny" 1991, nr 1-2, s. 9-11.

[2] K. Olbrycht: Sztuka a działanie pedagogów. Katowice 1987, UŚ, s. 59.

[3] Por. J. Kujawiński: Współczesne kierunki modernizacji nauczania początkowego. (W:) J. Kujawiński (red.): Rozwijanaie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Warszawa 1990, WSiP; M. Jakowicka (red.): Wybrane problemy kształcenia dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Zielona Góra 1989, Wyd. WSP.: J. Zborowski: Rozwijanie aktywności twórczej dzieci. Warszawa 1986, WSiP.; R. Więckowski: Współczesne problemy teoretyczne pedagogiki wczesnoszkolnej. „Życie Szkoły" 1988, nr 9; M. Jakowicka: Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji w klasach początkowych. „Życie Szkoły" 1985, nr 10.

[4] U. Wierzbicka: Szkolny teatr małych form w moim doświadczeniu pedagogicznym. Warszawa 1979, WSiP, s. 18.

[5] L. Rybotycka: Gry dramatyczne. Teatr młodzieży. Warszawa 1976, WSiP, s. 7-10.

[6] M. Komorowska, L. Rybotycka: Gry dramatyczno-muzyczne jako metoda wychowawcza. (w:) I. Wojnar: Integracja wychowania estetycznego w teorii i w praktyce. „Studia Pedagogiczne XXXIV". Ossolineum 1975, Wyd. PAN, s. 203-204.

[7] M. Komorowska, L. Rybotycka: Gry dramatyczne a teatr dla dzieci. (w:) M. Tyszkowa (red.): Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria-Recepcja-Oddziaływanie. Warszawa-Poznań 1979, s. 195-204.

[8] L. Rybotycka: Gry dramatyczne. Teatr młodzieży, cyt. wyd., s. 14-20.

[9] H. Buczyńska: Metodyka języka polskiego w klasach I-III szkoły podstawowej. Warszawa 1985, WSiP, s. 84.

[10] B. Mineyko: Improwizacje w klasach I-III. Warszawa 1986, WSiP, s. 5.

[11] Ch. E. Skinner: Psychologia wychowawcza. (w:) L. Rybotycka: Gry dramatyczne. Teatr młodzieży, cyt. wyd., s. 31.

RECENZJE KSIĄŻEK

Bolesław Niemierko: POMIAR SPRAWDZAJĄCY W DYDAKTYCE. Warszawa 1991, PWN, ss. 471

Wśród wskazań dotyczących uprawiania nauki, które zawdzięczamy Alfredowi Northonowi Whiteheadowi, znajduje się zalecenie: „Szukaj prostoty, ale jej nie ufaj". Niejako w odpowiedzi na nie, w ostatnich dziesięcioleciach daje się zaobserwować dążenie do ilościowego ujmowania różnorodnych sfer aktywności ludzkiej. Nie omija ono także procesów nauczania i uczenia się. Wyrazem tego jest książka B. Niemierki: Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Mieści się ona w nurcie poszukiwań naukowo-badawczych, które określa się rozważaniami o wydajności pracy szkół. Promuje je Międzynarodowe Stowarzyszenie Oceny i Wydajności Szkół (IEA). Książka ta wymaga uważnej lektury, skłania do refleksji, robi od razu wrażenie czegoś szczególnie potrzebnego w naukach o edukacji. Dzieje się tak za sprawą nagromadzenia w niej bogactwa myśli nie ułożonych w podręcznikowy schemat i zamknięty system. Stanowi ona dobry przykład konsekwentnego, ofensywnego kontynuowania zainteresowań badawczych Autora rozpoczętych w pracy: Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe, WSiP, Warszawa 1975 i rozszerzonych w książce: Pomiar sprawdzający wielostopniowy, WSP, Bydgoszcz 1986.

Treść książki – poza przedmową, dodatkiem wypełnionym wskaźnikami zgodności stopni szkolnych, cytowaną literaturą, indeksami (rzeczowym i osobowym), spisem tabel i rysunków – skupia się w sześciu rozdziałach. Oto ich kolejne tytuły: Sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych; Pomiar dydaktyczny; Główne założenia i właściwości pomiaru wielostopniowego; Analiza treści nauczania; Konstrukcja testu sprawdzającego; Wyniki pomiaru sprawdzającego. Oddają one dobrze myśli przewodnie zawartych w nich treści. Każdy rozdział kończy się podsumowaniem. Podnosi to znacznie walory dydaktyczne książki B. Niemierki.

Zasygnalizowana w kolejnych rozdziałach treść książki nie wyczerpuje jej złożonej i bogate problematyki, której szczegółowe poznanie pozostawiam jej bezpośrednim Czytelnikom.

Trzy wstępne rozdziały wypełniają część pierwszą książki zatytułowaną „Podstawy pomiaru sprawdzającego". Natomiast pozostałe z nich weszły w skład części drugiej pt. „Konstrukcje i wykorzystanie narzędzi pomiaru". Podział książki na dwie części nie symbolizuje jej pęknięcia. Przypomina

raczej warkocz spleciony w jedno zwarte dobrze ustrukturalizowane studium ukazujące koncepcję pomiaru sprawdzającego oraz jego asymilację przez nauki o edukacji. Autor zawarł w nim autentyczną, ogromną wiedzę z zakresu nauk o edukacji nie tylko na temat pomiaru sprawdzającego w dydaktyce, lecz także celów i treści kształcenia.

Z licznych problemów poruszonych w pracy nie sposób zdać sprawę. Nie można się też do wszystkich ustosunkować. Trzeba ograniczyć się tylko do niektórych.

B. Niemierko sformułował w ocenianej pracy teoretyczne założenia pomiaru sprawdzającego wielostopniowego. W założeniach tych przesunięty został punkt ciężkości rozważań z zasad i metod dydaktyki ogólnej ku dydaktycznej problematyce treści nauczania. W związku z tym treści kształcenia stają się w koncepcji B. Niemierki podstawową kategorią badawczą. Tym samym zmieniony został ogólny paradygmat poszukiwań badawczych dydaktyki z paradygmatu epistemologicznego ku rozważaniom ontologicznym dotyczącym treści kształcenia szkolnego. Co to znaczy i oznacza dla dydaktyki? Bardzo wiele. Treść kształcenia szkolnego już ze swej natury zapośredniczona jest z rozważań dotyczących charakteru wiedzy naukowej, której reprezentacją jest m.in. materiał nauczania. I tu dochodzimy do sedna sprawy. Otóż pomiar sprawdzający poprzez swoją logikę i racjonalność stawiania pytań (zadań) w tekście sprawdzającym (sekwencyjnym i in.) milcząco zakłada istnienie wiedzy epistemé a więc systematycznej, kumulatywnej, ciągłej, pewnej, niezmiennej itp. Trudno się zgodzić z takim milczącym założeniem o epistemicznym charakterze wiedzy. Wprawdzie cała współczesna logika erotetyczna (A. Wiśniewski: Stawianie pytań. Logika i racjonalność, Lublin 1990) wydaje się (podobnie jak i Autor pracy) milcząco zakładać istnienie tzw. wiedzy systematyczynej, pewnej i ciągłej (wewnętrznie uporządkowanej). Ale to są złudne założenia logików i filozofów nauki. Cała współczesna filozofia nauki i logika jest „przechowalnią" wielu takich złudzeń. Trzeba jednak pamiętać, iż owe złudzenia obciążają głównie filozofię nauki i krąg osób wtajemniczonych.

Sytuacja pedagogiki szkolnej i pedagoga (nauczyciela) jest zupełnie inna. Czy w obecnym etapie rozwoju refleksji pedagogicznej można przyjmować jeden, z góry ustalony paradygmat naukowości? A to zakłada koncepcja pomiaru sprawdzającego B. Niemierki. Czy można zapominać, że obok wiedzy epistemé, doxy, esencji i paradygmy, charakterystycznych dla empirycznej koncepcji nauk o edukacji, funkcjonuje współbieżnie wiedza systematyczna, zgrubna, zmienna i niepewna. Związana jest ona z hermetycznym kierunkiem pedagogiki. Warto podnieść, iż w tej ostatniej badanie (testowanie) zmian w uczeniu wiąże się z interpretacją i rozumieniem kategorii form symbolicznych, które posiadają jakiś sens (wartość) dla człowieka. Wielu nauczycieli i wybitnych pedagogów zajmujących się refleksją pedagogiczną nad edukacją szkolną (K. Kruszewski, B. Niemierko, W. Kojs i in.) ujmuje treść nauczania (kształcenia) czynnościowo. W związku z tym obok wiedzy epistemé, doxy, esencji i paradygmy – charakterystycznych dla koncepcji pedagogiki empirycznej; wiedzy systematycznej, zgrubnej, zmiennej i niepewnej – związanych z hermeneutyczną koncepcją pedagogiki; w refleksji pedagogicznej nad eduka-

cją szkolną funkcjonować będzie współbieżnie wiedza: sterownicza, o urabianiu, o kierowaniu i stymulowaniu - związane z prakseologiczną koncepcją pedagogiki. Wobec tak wielkiej różnorodności paradygmatów naukowości pedagogiki nauczyciel-badacz nie powinien pozostać obojętny, ani też zakładać milcząco jeden paradygmat naukowości pedagogiki. Stąd uważam, że koncepcja testowania sekwencyjnego B. Niemierki posiada niewystarczającą jeszcze podbudowę teoretyczną. Dlatego stanowić może przedmiot dalszych, pogłębionych poszukiwań badawczych Autora. Do tego typu poszukiwań gorąco zachęcam.

W części pierwszej książki Autor poddał także solidnej naukowo analizie takie kwestie szczegółowe, jak: struktura czynności sprawdzania i oceniania, związki sprawdzania z ocenianiem dydaktycznym, metody sprawdzania i oceniania, geneza pomiaru dydaktycznego, rewizja psychologicznych podstaw pomiaru dydaktycznego, współczesne pedagogiczne i psychologiczne kierunki pomiaru, niezbędne właściwości pomiaru dydaktycznego, skala stopni szkolnych i jej zastosowanie w pomiarze sprawdzającym, rzetelność, trafność i obiektywizm pomiaru sprawdzającego. Analiza tych kwestii jest nie tylko szczegółowa, ale też solidna naukowo. Autor nie ułatwił sobie zadania, nie pomijał spraw trudnych a nawet kontrowersyjnych. Jego analiza jest jasna i rzeczowa.

Autor słusznie odnosi pomiar do mierzenia pożądanych zmian, które zachodzą w wiedzy, umiejętnościach, zdolnościach i zainteresowaniach uczniów pod wpływem procesu kształcenia. Założenie to jest słuszne gdy odnoszone jest do zmian, które są kategorią rozwoju (L. Kohlberg, R. Mayer: Develoment as the ain of education „Harvard Educational Review" 1972, nr 4).

Książka charakteryzuje się licznymi zaletami językowo-stylistycznymi. Fakt ten zsługuje na podkreślenie, zwłaszcza, że nie można tego powiedzieć o wcześniejszych pracach B. Niemierki. Jak już wspomniano wiedza w niej ogromna. Tkwi ona w języku, który nie ma nic z drętwoty i żargonu naukowego. Nie znajdujemy w nim śladów z namaszczenia intelektualnej pozy. Jest to język prosty, celny i precyzyjny. Tekst utkany jest trafnymi cytatami. Odsłaniają one sedno problematyki. Rozpatrzono je w wielorakich związkach z celami i treściami kształcenia. Ponadto książka odznacza się precyzją odróżniania elementów języka deskryptywnego i preskryptywnego.

Tytuł książki nie jest adekwatny do zawartych w niej treści. Poza nim niejako znalazła się eksponowana w szerokim zakresie w książce tematyka i problematyka celów i treści kształcenia. Nazwa najobszerniejszego czwartego rozdziału „Analiza treści nauczania" obejmującego czwartą część książki jest za szczupła w stosunku do zamieszczonych w nim treści. Przykładowo zawarty w nim podrozdział „Analiza celów nauczania" (s. 194-232) wykracza znacznie poza pojęcie treści kształcenia. Rozdział ten nie przystaje także do nazwy części książki „Konstrukcja i wykorzystanie narzędzi pomiaru", do której został zakwalifikowany. Nie ma też dla niego miejsca w części pierwszej książki.

B. Niemierko powierzchownie i jednostronnie potraktował stanowisko przedstawicieli „szkoły współczesnej" na sprawdzanie i ocenianie osiągnięć

szkolnych. Czytelnik mniej obeznany z naukami o edukacji odniesie z lektury pracy wrażenie, że „szkołę współczesną" w zakresie doboru i układu treści kształcenia reprezentuje materializm funkcjonalny. Autor zbyt wiele po niej sobie obiecuje. Szkoda, że nie pokazał ograniczeń tej koncepcji w poznawaniu, kontroli, analizie i ocenie osiągnięć szkolnych. Należało tu ukazać także cały palatyw przedstawicieli współczesnych prądów pedagogicznych, nie pomijając i tych, którzy są przeciwni stosowaniu pomiaru dydaktycznego.

Autor sprawdzanie i ocenianie osiągnięć uczniów traktuje jako czynności. Pojęciem, tym obejmuje: proces uczenia się, treść uczenia się i regulatory procesu uczenia się. Trojakie rozumienie pojęcia „czynności" – czyni z niego termin mało precyzyjny.

Zbyt zawiły jest opis budowy i funkcjonowania trójstopniowego testu sprawdzającego. Przydałaby mu się rzetelna egzemplifikacja.

Fragmenty pracy poświęcone polskim dydaktykom zajmującym się pomiarem w edukacji budzą wątpliwości co do selekcji materiału, zakresu analizy teoretycznej i określania orientacji metodologicznej. Ograniczone ramy recenzji nie pozwalają na bliższe omówienie tych zagadnień. Przykładowo przypisywanie K. Denkowi, J. Gniteckiemu, I. Kuźniakowi i R. Mellerowi tworzenie skal stosunkowych w pomiarze (s. 129) jest nieporozumieniem, wynikającym prawdopodobnie ze zbyt swobodnej interpretacji treści zawartych w artykule K. Denka i J. Malinowskiego: Optymalizacja skali pomiarowej miernika efektywności dydaktycznej, „Neodidagmata" 1981, t. XIV. Zagadnienie, o którym mówi Autor książki w doskonalszy sposób przedstawione zostało w artykule: K. Denek, B. Kowalczyk: Wartościowanie jakości wiedzy studentów, „Neodidagmata" 1982, t. XI. Podkreślono w nim, że przyjmuje się odpowiednie skale jakości ze względu na przyjęte kryteria wartości. Jeśli tak, to nie może tu być mowy o skali stosunkowej, a co najwyżej interwałowej. Nasuwa się, w tym kontekście, nieodparcie pytanie, czy przypadkiem nie jest tak, że teoria pedagogiczna nie nadąża za praktyką? Skoro nagminne uśrednianie stopni (czego nie jestem zwolennikiem) stosowane jest w praktyce szkolnej i jak dotychczas nikt nie znalazł lepszej metody porządkowania uczących się ze względu na osiągnięcia szkolne? A może jednak należałoby poszukiwać takiej teorii pedagogicznej? Czy w tym przypadku nie mamy Profesorze równych szans? Pan w przyjęciu skali porządkowej w pomiarze dydaktycznym z uzasadnieniem teoretycznym tego faktu (co, jak Pan sam stwierdza nie rozwiązuje wszystkich zagadnień związanych z pomiarem), a ja w poszukiwaniu doskonalszej skali pomiarowej (w tym przypadku interwałowej na początek)?

W pracy spotyka się sformułowania na wyrost. Wyraża je stwierdzenie, że rozwój pomiaru dydaktycznego w latach 1960–1980 „stworzył podstawy do przezwyciężenia kryzysu zaufania do testów, wywołanego stosowaniem ich wbrew naturze procesu dydaktycznego" (s. 98). Zaufanie do testów zależy w dużej mierze od ich konstrukcji. Niestety, w praktyce szkolnej spotyka się wciąż jeszcze zadania testowe, które są źle sformułowane bądź określone poprawnie, ale których odpowiedzi nie zostały empirycznie zweryfikowane. Wiele z nich rzadziej wdraża uczniów do myślenia kategoriami poprawnych odpowiedzi niż rozwiązywanych problemów. Rozwiązywanie problemów należy do najcenniejszych aspektów efektywności kształcenia.

W teorii testu wszystko wygląda pięknie, a praktyka szkolna odległa jest od niej o lata świetlne. Innymi słowy zdrowie polskiego kwalifikowania postępów ucznia w nauce jest w stanie średnio ciężkim. Pacjent na pewno przeżyje, ale potrzebna jest mu intensywna terapia. W warunkach rozziewu między teorią kwalifikowania wiedzy uczniów i jej aplikacją w szkole zachodzi pilna potrzeba budowania między nimi pomostu służącego niwelizacji, a następnie likwidacji rozbieżności.

Drugą część książki otwiera omówienie koncepcji i stanowisko Autora w zakresie pojęcia treści kształcenia. Dokonano następnie analizy składników (celów, materiału i wymagań programowych), jako elementów treści nauczania. Na uwagę zasługuje czynnościowe ujęcie treści kształcenia, pomocne w opracowaniu narzędzi pomiaru. Wadą zaś fakt, że B. Niemierko nie zaprezentował innych poglądów, w istotny sposób odbiegających od przedstawionych w książce, na treści kształcenia. Nie musi to być zarzut, ale skoro B. Niemierko tak drobiazgowo uzasadnia przyjęcie takiego stanowiska – czynnościowego – to należało również zapoznać Czytelnika z odmiennymi poglądami na treści kształcenia i uzasadnić ich odrzucenie.

Klasyfikacja taksonomii kształcenia na: B. Blooma, taksonomie zredukowane i o nachyleniu metodycznym (w sferze poznawczej) wprowadza pewien ład i porządek, który pozwala nauczycielom na wybranie najlepszej do nauczanego przedmiotu. Stanowisko Autora w tym zakresie było już przedstawiane („Ruch Pedagogiczny" 1987 nr 4–5, Pomiar sprawdzający wielostopniowy, Bydgoszcz 1986 s. 205–273). Nie można więc pisać, że obydwie taksonomie (chodzi o taksonomie celów nauczania praktycznego i wychowania światopoglądowego) „mimo, że powstały w 1979 r., nie były dotychczas publikowane" (s. 230).

Zmuszony jestem sprostować informację podaną przez Autora książki (s. 220–221) w postaci: „Niepożądana jest forsowna kwantyfikacja taksonomii, jak np. przyznanie „rang ważności" (od 1 do 4) kolejnym kategoriom taksonomii ABC, co ma jakoby uzasadnienie w wynikach badań empirycznych (Denek, 1980, s. 87–88)", z dwóch powodów. Po pierwsze: nie ma w zestawie cytowanej literatury wspomnianej pozycji. Stąd uważny Czytelnik ma kłopoty, aby dotrzeć do źródła skąd pochodzi przytoczony „cytat". Po drugie: Nie tak została ta informacja podana w książce: K. Denek: Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1980. Zdanie to ma postać: „na podstawie wstępnych badań prowadzonych..., każdemu poziomowi wiedzy przypisano rangę ważności w punktach...". Jak widać z przytoczonego fragmentu, nie ma tu mowy o „forsownej kwantyfikacji" ani o tym, że owe „rangi ważności", jak pisze Autor, mają „jakoby uzasadnienie w wynikach badań empirycznych". Wydaje mi się, że pomiędzy słowem „przypisanie", a „uzasadnienie" w języku polskim zachodzi istotna różnica. Nie napisałem również o wynikach tych badań we wspomnianej książce. Myślę, że jeszcze to uczynię.

Nieścisłe jest stwierdzenie, że „dopiero w latach sześćdziesiątych pojawiły się książki (...), w których zagadnienie norm, wymagań poddano analizie i refleksji" (s. 252). Miało to miejsce już na początku 1959 r. za sprawą książki S. Racinowskiego: Ocenianie uczniów, Warszawa 1959.

W obu częściach niepotrzebnie przewijają się różne elementy z podstaw statystyki. Są przecież dokładne, a jednocześnie przystępne podręczniki adresowane do pedagogów i psychologów.

Praca została oparta o analizę literatury o względnie trwałej wartości naukowej, ze strefy języków: angielskiego, francuskiego, niemieckiego i polskiego. Uderza w spisie bibliografii brak takich książek, jak: E.J. Arteniewa, E.M. Martyniew: Wierojatnyje mietody w psychołogii, Moskwa 1975; R.A. Atkinson, G.M. Bober, E.J. Cratners: An to introduation to mathematical learning theory, New York, London, Sydney 1965; E. Berezowski, J. Połturzycki: Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych, Warszawa 1975; W.M. Blinow: Effiektiwnost obuczenija, Moskwa 1976; H.W. Collin, J.H. Johansen, J.A. Johson: Educational measurement and evaluation, Illinois 1976; K. Denek: Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1980; K. Denek: Z zagadnień metrologii dydaktycznej, Katowice 1977; K. Denek, J. Gnitecki, I. Kuźniak: Kontrola i ocena wyników kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1984; K. Denek, I. Kuźniak: Kwalifikowanie wiedzy uczniów we współczesnej szkole, Koszalin 1980; K. Denek, K. Waligórski, Z. Węgierski (red.): Poznawanie i ocena przebiegu rezultatów procesu kształcenia w szkole, Bydgoszcz 1984; B. Gliwa: Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania, Warszawa 1987; M.I. Grabar, K.A. Krasnjanka: Primienienoje matiematiczeskoj statistiki w piedagogiczeskich issledowaniach. Nieparamieticzeskije mietody, Moskwa 1977; J.P. Hubbard, W.V. Clemens: Metodyka egzaminów testowych w kształceniu lekarzy, Warszaw 1972; L.B. Itelson: Matiematiczeskije i kibierniczeskije mietody w piedagogikie, Moskwa 1964; D. Magnusson: Wprowadzenie do teorii testów, Warszawa 1981; N.M Rozenberg: Problemy izmierenij w didaktikie, Kijew 1979. Książki te są bezpośrednio związane z problematyką pracy. Dlatego nie można ich nie zauważyć. Natomiast warto podjąć z ich zawartością dyskusję. Brak ich rzuca się w oczy, zwłaszcza, że w spisie literatury znajduje się też pozycje przyczynkarskie w postaci licznych artykułów, w tym 8 Autora pracy.

Pośród bogactwa lektur, cytatów rozmaitej rangi nazwisk badaczy B. Niemierko trzyma się mocno faktów, realiów, miar praktycznych. Przesadne jest jednak (ponad 60 krotnie) powoływanie się na swoje prace, w tym ponad 20 razy na powszechnie znane książki: Abc testów osiągnięć szkolnych; Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe, Warszawa 1975, zwłaszcza, że jak sam Autor wspomina, druga z nich pełni w recenzowanej książce rolę „pomocniczego podręcznika elementarnego". Stałe powracanie do swoich prac robi wrażenie napuszonego kroczenia w jednoosobowej procesji wokół tematu.

Układ rozdziałów, podrozdziałów, śródtytułów, podtytułów, kwestii i punktów sprawia wrażenie nieco schematycznego planu, indeksu rzeczowego a nie tekstu ciągłego. Czy nie jest to następstwem zastosowanego w konstrukcji pracy „układu dziesiętnego"? Tego rodzaju układ treściowy szeroko stosuje się w naukach matematyczno-przyrodniczych i technicznych. zachodzi tam często uzasadniona potrzeba schodzenia w podziale treści daleko w głąb. Natomiast postępowanie takie nieraz kłóci się z naturą porządkowania treści w naukach humanistycznych i społecznych.

W książce odczuwa się brak wstępu, który zbliża Czytelnika do podjętych w niej problemów, określa zakres poruszonych w pracy zagadnień, wzbudza zainteresowanie jej lekturą i określa odbiorców opracowania. Zadań tych nie spełnia „przedmowa" do pracy. Z przedstawionymi w książce problemami nie powinniśmy się rozstawać bez słowa pożegnania. Temu celowi służy zakończenie. Zabrakło go w książce. Jest ono momentem istotnym, ponieważ zawarte w zakończeniu słowa rozbrzmiewają jeszcze długo po lekturze pracy. Ma to miejsce wówczas, gdy w zakończeniu znajduje się rzetelna ocena przedstawionej w książce problematyki w kategoriach stawianych przed nią celów i zadań.

Kontrowersje, pytania i wątpliwości nie dewaluują książki już choćby dlatego, że pobudzają do stawiania dalszych pytań. Mają one istotne znaczenie dla każdego z odbiorców książki, który uzmysławia sobie fakt, że znajdujemy się na przełomie dwóch kultur. Przechodzimy od kultury odpowiedzi (nie zawsze nas zadowalających) do kultury pytań. Są one czynnikiem aktywizującym umysł w kierunku dostrzegania głębi problemu. Stanowi ono przejście intelektualnego Rubikonu. Rozpoczyna się za nim kraina o nieskończonej sieci dróg ślepych, krzyżujących się, prostych i trudnych.

Z lektury książki wyłania się prawdziwy obraz pomiaru w dydaktyce. Wyrażają go uporządkowane ciągi ścisłych wywodów. Stawiają one, nie zawsze osiągalny etap w dążeniu do ukazania miejsca i roli pomiaru w kwalifikowaniu postępów, jakie czynią uczniowie w nauce. W ich poszukiwaniu pomocna jest wędrówka wyobraźni przez świat relacji i struktury ujmowanych w intuicyjnym wyczuciu, czy po zapojęciowym oglądzie. Wędrówka ta może okazać się niezbędna, zwłaszcza że znów porównuje się nauczanie i uczenie się do sztuki (K. Konarzewski (red.): Sztuka nauczania. Szkoła; K. Kruszewski (red.): Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, Warszawa 1991). W poznawaniu, kontroli, analizie i ocenie osiągnięć szkolnych poza techniką znajdują się też elementy sztuki. W sztuce kontroli i ocenie postępów w nauce dużą rolę odgrywają talent, intuicja, wyobrażenia i doświadczenia. Kwestie te są nieobecne w omawianej książce.

Praca B. Niemierki jest w znacznej mierze nowatorska, gdyż wprowadza do świadomości Czytelnika nowe myśli, pojęcia, normy, pomysły, refleksje, sugestie, rady, wskazania. Przede wszystkim jest publikacją aktualną, przydatną w edukacji w skali makro i mikro, jako pełne i naukowe studium analityczno-syntetyczne problemu zasygnalizowanego w jej tytule.

Wypada zachęcić Czytelnika do nawiązania kontaktu z tą ciekawą i rzetelną pracą. Nie będzie to łatwe z uwagi na niski jej nakład (700 egz.). Uważam, że książka B. Niemierki: Pomiar sprawdzający w dydaktyce" zasługuje na wznowienie. Ta znakomita pozycja znajdzie wytrwałych Czytelników.

KAZIMIERZ DENEK

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA U SCHYŁKU XX WIEKU. ZAGADNIENIA WYBRANE. Praca zbiorowa – wraz z wyborem tekstów – pod redakcją Andrzeja Radziewicza-Winnickiego. Katowice 1992, Wydawnictwo ZSPM – Press, s. 627.

Jest kilka powodów, które przemawiają za tym, aby wyżej wymienione, obszerne opracowanie uznać za publikację znaczącą w polskim piśmiennictwie pedagogicznym. Z pewnością wyniki studiów i analiz ponad 30 autorów, członków zespołu autorskiego, dostarczają potencjalnym czytelnikom bardzo obszerną zawartość treściową.

Ta praca zbiorowa stanowi specyficzny, a równocześnie bardzo nowoczesny, podręcznik akademicki umożliwiający wielostronne wzbogacenie wiedzy w zakresie przedmiotu pedagogika społeczna. Po przestudiowaniu tej wielowątkowej problematyki wydaje się, że książka, poprzez prezentowaną uniwersalność podjętych zagadnień, zainteresuje również słuchaczy studiów nauczycielskich, nauczycieli i wychowawców, pracowników władz oświatowych wszystkich szczebli, pracowników socjalnych, działaczy związkowych, a także rodziców.

Oto wybrane tytuły niektórych rozdziałów i podrozdziałów zamieszczonych w książce: „Wizerunek rozwoju społeczeństwa postindustrialnego", „Problemy wychowania młodzieży do dojrzałej seksualności. Erotyka a zagrożenie Aids", „Rozwój życia gospodarczego na tle rozwoju nauk pedagogicznych", „Interakcja i procesy społeczne", „Konflikty a środowisko wychowawcze rodziny", „Identyfikacja a wychowanie", „Społeczne problemy egalitaryzmu", „Z zagadnień uczestnictwa w kulturze".

Wyraźnie dostrzegamy starania redaktora naukowego o to, aby każdy z poszczególnych rozdziałów stanowił źródło wiedzy i refleksji nad możliwością doskonalenia działalności pedagogicznej prowadzonej w środowisku lokalnym. Aby koniecznym zmianom społecznym i ekonomicznym, przekształceniom strukturalnym, których doświadcza jednostka u schyłku bieżącego stulecia, nie musiały towarzyszyć: apatia, frustracja i inne dylematy egzystencjonalne. W pracy znajdujemy informacje, które w okresie obecnych przemian stanowią niezbędne vademecum wiedzy ogólnej pedagoga wraz z treściami przydatnymi w pracy pedagoga społecznego. Podręcznik zawiera fragmenty tekstów pedagogów społecznych, a także socjologów, które ukazały się uprzednio drukiem, staraniem innych naukowych oficyn wydawniczych, lecz zwykle w stosunkowo niskim nakładzie. Zrealizowano więc ideę podręcznika składającego się z wyboru wielu, różnych tekstów. Dobrze się więc stało, że redaktor naukowy, prof. A. Radziewicz-Winnicki, opatrzył pewne partie materiału własnym komentarzem. Te właśnie liczne komentarze zwracają szczególną uwagę czytelnika poprzez wytłuszczony druk. Niektóre z nich pełnią rolę zwykłego edytorskiego komentarza, inne zaś starają się dokonać niezbędnych uzupełnień bądź objaśnień trudniejszych partii materiału. Komentarze odgrywają rolę niezbędnego przewodnika do samodzielnego studiowania wybranych zagadnień.

Na końcu każdego rozdziału podany został wykaz najnowszej literatury przedmiotu z podziałem na literaturę podstawową, wprowadzającą (A) oraz

literaturę dodatkową (B). Sprawia to, że książka obejmuje najnowsze kierunki przemian w światowej literaturze przedmiotu wskazując na możliwości alternatywnego spojrzenia na pedagogikę społeczną i wykorzystanie jej dotychczasowego dorobku do aktualnych potrzeb. Praca jest w pewnej mierze wyzwaniem do gruntownej reorientacji teorii i praktyki wychowawczej prowadzonej w środowisku lokalnym.

Wykształcenie (nie tylko pedagogiczne) oraz liczne doświadczenia zawodowe redaktora naukowego tomu – o czym dowiadujemy się z syntetycznej biografii – sprawiają, że w tym zbiorze studiów położono akcent na te aspekty zagadnień, które bliskie są innym naukom społecznym, a same źródła teoretyczne nie ograniczają się wyłącznie do współczesnej pedagogiki. Znajdujemy tu nawiązanie do koncepcji współczesnej socjologii oświaty i wychowania, fenomenologii społecznej czy interakcjonizmu symbolicznego. Mamy do czynienia z rzadko spotykaną otwartością zachęcającą potencjalnego czytelnika do prowadzenia krytyki w stosunku do kontrowersyjnych fragmentów książki. Zespół autorów wydaje się zarazem zachęcać inne ośrodki naukowe w Polsce do podejmowania kolejnych prób w zakresie przygotowania do druku kolejnego, oczekiwanego powszechnie w środowisku reprezentantów nauk pedagogicznych, podręcznika.

Warto w tym miejscu zacytować stwierdzenie redaktora naukowego zawarte we wprowadzeniu (s. 3), które starannie wyjaśnia ideę, cel i przedsięwziętą koncepcję opublikowania książki. Otóż zadaniem niniejszego zbioru rozpraw tudzież wyboru tekstów, jest „... doraźne i niedoskonałe zapewne zaspokojenie istotnej potrzeby, jaka zarysowała się obecnie w polskiej pedagogice społecznej. Jest to potrzeba opracowania, nie jednego lecz kilku – być może nawet konkurencyjnych – wariantów autorsko zarysowanych układów aktualnych treści. Taką rolę właśnie winien spełnić podręcznik (a w zasadzie inne kolejno formułowane propozycje poszczególnych ośrodków naukowo-badawczych) dążący do ściślejszego powiązania naukowych penetracji i analiz z określonego zakresu dyscyplin, potocznie określanych jako nauki społeczne, z problemami ważnymi i użytecznymi w praktyce socjalno-pedagogicznej dnia codziennego. Jest to zarazem uczulenie czytelników na konieczność stałego powiązania racjonalnego myślenia o zjawiskach społecznych z realiami otaczającej rzeczywistości".

Na zakończenie tych krótkich uwag pragnę podkreślić, że recenzowaną książkę o starannej szacie graficznej, a w tym interesująco przygotowanej obwolucie, warto polecić uwadze wszystkich zainteresowanych, jako bardzo udaną i wszechstronną analizę rozwoju współczesnej pedagogiki społecznej. Jestem przekonany, że nakład 2000 (+ 50) egzemplarzy uniemożliwia jej szersze upowszechnienie. Być może po wyczerpaniu pierwszego nakładu zespół autorów pomyśli o kolejnym wznowieniu? Może wówczas książką zainteresuje się inna, bardziej renomowana oficyna wydawnicza? A warto, bo stanowi ona lekturę zasługującą na uwagę i społeczne zainteresowanie z uwagi na jej walory naukowe.

JERZY STOCHMIAŁEK

Marian Filipiak (red.): EDUKACJA WOBEC WYZWAŃ PRZYSZŁOŚCI. Lublin 1991, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, ss. 115.

Niewielka objętościowo i wydana w małym nakładzie praca pt. „Edukacja wobec wyzwań przyszłości" pod red. M. Filipiaka stanowi zbiór referatów wygłoszonych na sesji naukowej zorganizowanej przez Zakład Socjologii Kultury i Wychowania UMCS. Na pozór – jeszcze jedna publikacja poświęcona zagadnieniom reformy szkolnictwa, jeszcze jedna próba nakreślenia pożądanych kierunków tej formy, jedna z wielu, jakie ukazały się ostatnio na rynku księgarskim. A jednak recenzowana praca zajmuje w tym nurcie problematyki pozycję szczególną. Zasługuje na uwagę z kilku przynajmniej powodów.

Po pierwsze, autorzy prezentują specyficzny sposób myślenia o oświacie, który ujmuje ją jako dobro społeczne. Jest to ujęcie uzasadnione z jednej strony tempem i charakterem rozwoju współczesnej cywilizacji ze wszystkimi jej zagrożeniami i konsekwencjami dla wychowania, a z drugiej strony ewolucją polskiego społeczeństwa w kierunku wzorów pluralizmu i demokracji. W perspektywie wymagań przyszłości oświata jawi się zatem jako naczelny priorytet, zjawisko konieczne do istnienia i rozwoju społeczeństwa, dziedzina, która umożliwi w przyszłości maksymalne wykorzystanie potencjału ludzkiego, a tym samym zadecyduje o „być albo nie być" społeczeństwa. Przyjęcie tej perspektywy powoduje, że anachroniczne staje się myślenie o oświacie jak o nieproduktywnym dziale gospodarki czy obciążeniu budżetu państwa.

Po drugie, Autorzy starają się przezwyciężyć „instytucjonalny sposób myślenia o oświacie" wskazując, że decydujące znaczenie dla efektywności kształcenia i wychowania mają nie instytucje, a działalność oświatowa, czyli to wszystko, co dzieje się między nauczycielem i uczniem, a co składa się na pojęcie „edukacja". Przeniesienie nacisku na funkcjonalny aspekt reformy szkolnej sprawia, że jej skuteczność staje się zależna w znacznie większym stopniu od postaw animatorów edukacji niż od ustawowych rozwiązań instytucjonalnych. Wartości tkwiące w najlepszych nawet rozwiązaniach organizacyjnych mogą się nie ujawnić, jeśli zabraknie odpowiednich działań konkretnych ludzi.

Zaproponowany przez Autorów kierunek rozważań nie jest nowy, ale jego ujęcie wydaje się nietypowe. Na recenzowaną pracę składa się 9 artykułów poprzedzonych wstępem i uzupełnionych bibliografią w wyborze. Autorzy z konieczności ograniczyli zakres rozważań do kilku podstawowych współczesnych problemów edukacyjnych ze szczególnym wyeksponowaniem możliwości realizacji konkretnych idei i rozwiązań w polskich warunkach. Ale nawet przy takim ograniczeniu obszar rozważań pozostaje ogromny i daje się przedstawić w tak niewielkiej książeczce w sposób wybiórczy i ogólny.

Książkę otwiera analiza przemian społecznej funkcji edukacji oraz prognoza jej zadań w przyszłości. M. Filipiak, Autor wprowadzenia, cytuje trafną myśl M. Łukaszewicza, iż to „nie kwalifikacje będą (w przyszłości – przyp. aut.) przesądzać o naszych możliwościach, lecz wprost przeciwnie – możliwości, ich twórczy rozwój i wkyorzystanie będą wyznaczać granice kwalifikacji człowieka".[1] Edukacja zmierza w kierunku promocji osoby ludzkiej, jej twórczości

i niezależności. Warto się zastanowić, jak tę ewolucję przyśpieszyć, jak sprostać w praktyce tym wymaganiom przyszłości, by przetrwać i wyjść z tej próby zwycięsko. Odpowiedzi na to pytanie starali się udzielić socjolodzy, pedagodzy i filozofowie.

Z socjologicznego punktu widzenia sprawą podstawowej wagi jest nadanie edukacji należnej jej rangi w społeczeństwie poprzez świadomą i odpowiedzialną politykę oświatową państwa. Podjęcie konkretnych działań na rzecz zreformowania systemu edukacji nie jest jednak możliwe bez znajomości potrzeb i aspiracji społeczeństwa oraz perspektyw rozwojowych kraju. J.Cz. Suprewicz w swoim artykule „Stan edukacji narodowej w świetle uwarunkowań teraźniejszości i oczekiwań przyszłości" analizuje, wykorzystując bogaty materiał empiryczny, poszczególne ogniwa systemu edukacji (od przedszkola po system kształcenia nauczycieli) dokonując krytycznej oceny ich funkcjonowania. Globalna ocena stanu polskiej edukacji nie jest optymistyczna – społeczeństwo polskie nie jest przygotowane pod względem cywilizacyjnym do sprostania wyzwaniom XXI wieku. Sytuacja kadrowa szkoły, poziom kwalifikacji nauczycieli, infrastruktura, stan zdrowia uczniów i inne ważne czynniki stoją na żenująco niskim poziomie. Liczby mają wymowę dramatyczną. Oto kilka z nich: aż 30% ogółu uczniów wymaga czynnej opieki dyspanseryjnej, a zaledwie 19% gabinetów szkolnych na wsi spełnia minimum wymagań tzw. „normy". Aż 10% populacji młodzieży do 19 roku życia to dzieci ze znacznym odchyleniem od normy a szkolnictwo specjalne na obecnym poziomie rozwoju jest w stanie zaspokoić zaledwie 29% ich potrzeb edukacyjnych. Takich przykładów Autor podaje wiele. Swoje rozważania wzbogacił o analizę prawdopodobnych kierunków przemian polskiej edukacji w oparciu o takie wyznaczniki, jak: prognozy rozwoju demograficznego i społeczno-gospodarczego kraju, postęp naukowo-techniczny oraz przewartościowania świadomości społecznej.

Wśród tych ostatnich szczególnie niepokojąca jest desperacja wartości wykształcenia. Wiedza i kwalifikacje coraz rzadziej postrzegane są jako wartości cenione społecznie. Tracą znaczenie wzory osobowe ludzi wykształconych, a w ślad za tym idzie spadek znaczenia szkoły i autorytetu nauczyciela. Cenne uzupełnienie tych analiz stanowi artykuł W. Misztala „Edukacja w systemie wartości społeczeństwa polskiego w latach 1970–1990". Autor przywołując dane empiryczne prezentuje przeobrażenia systemu wartości społeczeństwa polskiego na przestrzeni ostatnich 20 lat, a następnie na podstawie naszkicowanego obrazu określa zadania edukacji w warunkach zachwiania statusu wykształcenia. Rozważania swoje opiera na istnieniu swoistego sprzężenia zwrotnego między systemem wartości społecznych a sferą edukacji, które polega na tym, że z jednej strony edukacja przyczynia się do reprodukcji systemów wartości, a z drugiej strony przemiany świadomości społecznej stanowią źródło przemian edukacji.

Wagę tego sprzężenia podkreśla również M. Filipiak w artykule pt. „Funkcje i mechanizmy socjalizacji w rodzinie". Analizując przemiany funkcji socjalizacyjnej rodziny w zależności od zmian dokonujących się w szerszym kontekście społecznym szczególną uwagę poświęca problemom, jakie budzi zderzenie zasad i wartości oferowanych przez różne podmioty socjalizacji w warunkach

pluralizmu społeczno-kulturowego. Zwraca uwagę na niekorzystną z wychowawczego punktu widzenia konfrontację wpajanych ideałów z zasadami, które funkcjonują w życiu.

Filozoficzny kontekst rozważań w płaszczyźnie przyszłość a edukacja zawiera artykuł M. Szulakiewicza pt. „Antropologia – dialog – wychowanie. Dialogiczna zasada i jej wychowawcze konsekwencje". Teza wyjściowa jego rozważań brzmi: polskiej pedagogice niezbędna jest nowa filozofia wychowania, która zastąpi „wychowanie socjalistyczne" i obowiązujące w nim uspołecznienie. Dlaczego nie miałaby to być antropologia oparta na myśleniu personalnym, wszak cały świat zmierza wyraźnie ku promocji osoby człowieka, jej indywidualności i niepowtarzalności. A zatem teoria wychowania, które ma wychowywać do bycia człowiekiem, powinna wyznaczać takie cele i normy, aby dialogiczność, spotkanie i rozmowa znalazły się w centralnym miejscu. Realizacja „bycia człowiekiem" poprzez spotkanie z drugim człowiekiem (dla antropologii dialogicznej – kwintesencja ludzkiej egzystencji) diametralnie zmienia relacje wychowanek – wychowawca. Ma też poważne konsekwencje dla osoby samego wychowawcy żądając od niego absolutnej wolności i odpowiedzialności za wychowanie.

Zbliżony kierunek myślenia prezentuje M. Łobocki w swoim artykule „Altruizm pilnym zadaniem wychowania we współczesnym świecie". „Człowiek zasługuje na to, aby być celem samym w sobie, a nie jedynie środkiem, procesu wytwórczego" (art. cyt., s. 49) – oto jeden z argumentów Autora za usytuowaniem altruizmu w obrębie naczelnych celów wychowania. Altruizmu rozumianego jako świadome, dobrowolne i bezinteresowne wspomaganie innych. W czasach postępu naukowo-technicznego, w obojętnym, anonimowym społeczeństwie, człowiek niejednokrotnie bardziej potrzebuje zwykłej ludzkiej życzliwości i zrozumienia niż wymiernych usług. Autor nie poprzestaje na udowodnieniu wagi tego celu wychowania. Przedstawia konkretne metody skutecznego uczenia się altruizmu. Zaleca szczególnie: 1. dawanie dobrego przykładu (modelowanie); 2. metodę zadaniową – powierzanie konkretnych zadań do wykonania na rzecz innych (najbardziej skuteczna z metod) oraz 3. perswazję.

Pedagogicznego kontekstu rozważań nad edukacją w przyszłości dopełniają postulaty szkoły aktywnej i edukacji permanentnej. Obie te idee, znane nie od dziś, składają się, zdaniem Autorów, na model edukacji odpowiadającej potrzebom epoki. Współczesna cywilizacja żąda od człowieka ciągłej aktywności w doskonaleniu i przekształcaniu samego siebie i otaczającego świata. Charakterystykę pierwszej idei zawiera artykuł E. Krawczak pt. „Szkoła aktywna jako postulowany model edukacji". Dokonując wnikliwej analizy metod, form i środków, jakimi posługuje się szkoła aktywna (na przykładzie „nowych klas"), Autorka podejmuje próbę udowodnienia, iż realizacja tego modelu jest możliwa tu i teraz. Stwierdza m.in., że przedsięwzięcie to nie wymaga specjalnych nakładów finansowych, a jedynie „ducha celów", tzn. doskonale przygotowanego merytorycznie i pełnego dobrych chęci nauczyciela.

Ale edukacja współczesnego człowieka nie kończy się na szkole. Dzisiejsza, a tym bardziej przyszła, rzeczywistość stawia człowieka wobec alternatywy

nieustannego kształcenia się, albo zagubienia w skomplikowanym świecie. Co uczynić, aby potrzeba permanentnego kształcenia się została zaakceptowana przez ogół społeczeństwa, żeby przekształciła się w mechanizm społeczny? Odpowiedzi na to pytanie udziela U. Osypiuk w artykule „Społeczne aspekty edukacji permanentnej".

Wreszcie na zakończenie dwa artykuły dotyczące tego elementu edukacji, który jest gwarantem realizacji zadań, jakie przed nią stoją, tj. nauczyciela. Jego wagę podkreślają wszyscy Autorzy pracy. Jaki powinien być nauczyciel przyszłości, jakie umiejętności i wiedzę powinien opanować, jakimi cechami charakteru się odznaczać i w jaki sposób powinien być przygotowywany do swych zadań? Problemy te rozważają: S. Kotłowski w artykule „Profil nauczyciela przyszłości" oraz B. Tarapata w artykule „Studenci o edukacji przyszłych nauczycieli". Wielokrotnie przewija się w pracy smutna refleksja, iż o społecznym prestiżu tego zawodu w dużym stopniu decyduje polityka władz, nie zawsze adekwatna do wagi i charakteru wykonywanych zadań.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na brak w recenzowanej publikacji podsumowania dyskusji, syntetycznego ujęcia wniosków. Wynika to prawdopodobnie z faktu, iż Autorzy (starając się niczego nie przesądzać i unikać formułowania dogmatów) poprzestali na postawieniu wielu pytań i odnotowaniu własnych refleksji. Sprawia to, iż omawiana praca może stać się lekturą inspirującą każdego, komu bliskie są problemy polskiej edukacji. O tym, że Autorzy świadomie pozostawili pewne kwestie otwarte dając Czytelnikowi możliwość indywidualnej interpretacji przedstawionych uogólnień świadczy również zamieszczenie w pracy bibliografii problemu, która stała się jej dodatkowym walorem.

DOROTA ZDYBEL

Przypis

[1] M. Łukaszewicz, Alternatywna edukacja człowieka. Przełom wieków, w: M. Łobocki (red.), Problemy modernizacji nauczania teorii wychowania, Lublin 1988, ss. 66.

Wacław Strykowski (red.): WIDEO INTERAKTYWNE W KSZTAŁCENIU MULTIMEDIALNYM. Poznań 1991, UAM, ss. 144

Od szeregu lat obserwujemy fale zwiększonego zainteresowania pojawiającymi się nowymi środkami dydaktycznymi. W ten sposób fascynował nas m.in. projektoskop, magnetowid, mikrokomputer, a teraz przyszedł okres na

wideo interaktywne. A. Russel Wallace interaktywne wideo określa słowami: powstał instrument, przerastający potrzeby potencjalnych użytkowników... J. Bosco natomiast stwierdza, że interaktywne wideo to „...nie jest malowanie starych obrazów nowymi farbami, ale malowanie nowych obrazów."

Po tych stwierdzeniach rodzą się pytania: W czym tkwi istota tegoż nowego środka dydaktycznego? Czy jest on na miarę naszych szkół? I czy w rzeczywistości jego walory są tak duże?

Odpowiedź na te i im podobne pytania i wątpliwości można znaleźć w książce pt. „Wideo interaktywne w kształceniu multimedialnym", która została wydana pod redakcją W. Strykowskiego przez Zakład Technologii Kształcenia Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Już ośrodek wydawniczy sugeruje, że powinna to być wartościowa pozycja.

W celu ogólnego poznania tej pracy, poziomu i wartości przyjrzyjmy się jej strukturze, zawartości poszczególnych rozdziałów z uwypukleniem kluczowych problemów, sposobowi wyłożenia tematu i efektywności wysiłku Autorów. Cała książka składa się z 11 rozdziałów, w których wyróżniono po 3–5 śródtytuły, a w kilku jeszcze punkty wyodrębniających się zagadnień. Świadczy to o dążeniu Autorów do nadania pracy logicznej struktury, pozwalającej na szybkie znalezienie żądanego zagadnienia.

Odstępując od recenzowania poszczególnych rozdziałów spójrzmy na pracę całościowo, gdyż dają się w niej niejako wyróżnić trzy merytorycznie odmienne, ale wzajemnie uzupełniające się, części. Część pierwsza zawiera założenia pedagogiczne interaktywnego wideo, część druga rozwiązania elektroniczno-informatyczne integracji wideo z mikrokomputerem, a część trzecia obejmuje zagadnienia związane z kompozycją i realizacją interaktywnych programów mikrokomputerowych i nagrań wideo. Do części pierwszej można zaliczyć cztery kolejne rozdziały: 1. Wideo i mikrokomputer w kształceniu multimedialnym – W. Strykowskiego; 2. Technologia pedagogiczna interaktywnego wideo – S. Dylaka; 3. Właściwości i efektywność mediów interaktywnych – W. Skrzydlewskiego; 4. Modelowanie pedagogiczne programów interaktywnych – J. Skrzypczaka.

Autorzy głęboko uzasadniają ideę interaktywnego wideo, którego myśl przewodnią można zawrzeć w następujących stwierdzeniach. Mimo wielu zalet telewizji (a w tym i wideo), jak możliwość wiernego, dynamicznego i statycznego odzwierciedlenia rzeczywistości, jest ona pasywnym środkiem dydaktycznym. Cechuje ją jednokierunkowy przepływ informacji. Mikrokomputer zaś zapewnia dialogową strukturę uczenia się. Uczeń z mikrokomputera może nie tylko uzyskiwać informacje, ale także za pomocą klawiatury, joysticksa, myszki, digitizera i skanera wprowadzać do niego informacje słowne i fotograficzne, przekształcać je i zależnie od programu komputerowego uzyskiwać nowe informacje lub polecenia do wykonania. Dzięki temu zapewniona jest interakcja pomiędzy uczniem i komunikatem dydaktycznym zawartym w programie komputerowym. Niestety, informacje prezentowane przez mikrokomputer mają postać symboliczną i statyczną, bez możliwości fotograficznej wierności.

Efektywność kształcenia jest przede wszystkim funkcją poziomu aktywności uczących się. W myśl badań psychologicznych (szczególnie J. Piageta) czło-

wiek zdobywa wiedzę głównie w wyniku działań na podmiotach, a nie w wyniku spostrzegania przedmiotów. Wiedza o świecie i jego rozumieniu to nade wszystko wynik interakcji podmiotu z przedmiotem, a nie wyłącznie efekty obserwacji czy też werbalnych wyjaśnień. Chodzi zatem o to, aby podmiot uczący się wchodząc w różnorodne interakcje z przedmiotem poznania przekształcał go, a nie tylko postrzegał. Tę funkcję może spełniać wideo interaktywne (interactive video).

Istota wideo interaktywnego sprowadza się do sprzęgnięcia w jeden system interakcyjny mikrokomputera i magnetowidu, umożliwiającego dialog ucznia z tymże systeme, a więc nadawanie przez ucznia komunikatów i uzyskiwanie odpowiedzi (względnie odwrotnie). Dotychczasowe badania eksperymentalne i pewne doświadczenia zachodnie wskazują, że integracja tych dwóch systemów medialnych to nie tylko suma ich cech, ale całkiem nowe wartości multimedialne i pedagogiczne. Wideo interaktywne – korzystając ze specyficznych możliwości komputera i wideo, bazując na sprzężeniu zwrotnym oraz na odpowiednim układzie czynności antypacyjnych i retrospektywnych – umożliwia dialogową strukturę uczenia się.

Autorzy starają się uzasadnić tezę, że upowszechnienie interaktywnej technologii wideo umożliwi nauczycielowi przeobrażenie się ze źródła wiadomości w źródło wartości, interpretacji i technologii umysłowch, w którym media będą czymś więcej niż tylko nośnikami komunikatów, jakimi dysponuje człowiek w poznawaniu i odzwierciedlaniu rzeczywistości, będą narzędziami rozwoju jego intelektu.

Trzeba stwierdzić, że Autorzy w tejże części książki wykazali się doskonałą znajomością przeprowadzenia krytycznej jej analizy. Chwilami odnosi się jednak wrażenie, że środkowi temu przypisują zbyt duże znaczenie.

W tym miejscu może rodzić się pytanie, a gdzie odpowiednia ku temu aparatura? Jest to pytanie nader ważkie, gdyż technologia ta jest w ogóle nowa na świecie.

W udanej próbie poszukiwania rozwiązania technicznego układu, umożliwiającego interakcję komputer-wideo, należy dopatrywać się olbrzymich walorów tej książki. Zespół poznański rozwiązując ten problem wpisał się na listę bardzo nielicznych ośrodków na świecie, które do tej pory to zrobiły. Założenia tejże interakcji sprzętowej mikrokomputer – wideo i jej rozwiązanie techniczno-informatyczne stanowi meritum części drugiej książki. Można by powiedzieć części nieformalnej, bo nigdzie w spisie treści nie figurującej, ale merytorycznie występującej. Część tę tworzą następujące rozdziały: 5. Możliwości, relacje i modele zestawów interakcyjnych – pióra M. Kąkolewicza, 6. Techniczne aspekty integracji wideokomputerowę – S. Ubermanowicza, 7. Projektowanie konfiguracji systemu interakcyjnego – M. Michałowskiego, 8. Modelowy system interakcyjny CVIOS – S. Ubermanowicza.

W nawiązaniu do założeń pedagogicznych wideo interaktywnego Autorzy tej części (przeprowadzając analizę podobieństw struktur telewizyjnych i komputerowych) wprowadzają czytelnika w arkana techniczne interakcji komputer-wideo. Po określeniu cech charakterystycznych różniących obydwa systemy (wideo i mikrokomputery), a w tym m.in. telewizyjnego obrazu rzeczywistego i grafiki komputerowej, realizacji telewizyjne a oprogramo-

wania komputerów, jakości nagrań dźwiękowych i efektów syntezy mowy, czasu dostępu do informacji i wpływu na jej selektywny odbiór, Autorzy przedstawiają różne poziomy sprzężeń komputera z magnetowidem. Analizują tutaj takie możliwości, jak: sprzężenie wyłącznie poprzez skorelowane oprogramowanie, sprzęg w komputerze bez ingerencji w układ magnetowidu, sprzęg w magnetowidzie sterowany przez typowy interfejs, pełną integrację obydwu systemów.

Biorąc pod uwagę różnorodne względy (techniczne, ekonomiczne i funkcjonalne) przyjęto w książce jako podstawowe założenie, że sprzęgnięcie mikrokomputera z wideo należy przeprowadzić bez ingerencji do wnętrza magnetowidu. Do tego celu zostało wykorzystane powszechnie znane łącze optoelektroniczne pilota, pracujące w paśmie podczerwieni (InfraRed). Sprzężeniu zwrotnemu między magnetowidem a mikrokomputerem służy testowanie napięcia przełączającego na jednym ze styków złącza EURO. Sygnał z komputera przesyłany jest na duży monitor ekspozycyjny poprzez wewnętrzny komutator magnetowidu. Przełączanie na obrazy z wideo następuje automatycznie podczas odtwarzania z taśmy selektywnie oznaczonych scenek SEARCH INDEX. Program operacyjny CVIOS.BIN, zapewniający interakcję pomiędzy systemem komputerowym i magnetowidem skonstruowano na bazie dwóch podstawowych, wykorzystywanych w mikrokomputerach mechanizmach: systemu ekspansji zbioru rozkazów i procedur rezydentnych RSX oraz systemu wektorowej obsługi cyklicznych przerwań maskowalnych INT. Bez względu na rodzaj magnetowidu i komputera podstawowy trzon programu CVIOS.BIN stanowią:

- tabela danych rozkazów sprzężona z blokiem adresów ich obsługi oraz procedura aktywująca ekspansję zbioru RSX;
- procedury sterujące i testujące stan wideo, piszące komunikaty, obliczające czas, adresujące oraz komutujące przerwania INT;
- tabela kodów InfraRed PCM z rozkazami dostępnymi w złączu;
- tablica indeksowa do zapisu parametrów czasowych znaczników;
- pole zmiennych systemowych.

W prezentowanej książce program ten zaimplementowano na mikrokomputer CPC 6128 i magnetowid Blaupunkt RTV-670 z barwnym monito--telewizorem. To też jest mankamentem przedstawionej integracji. Mikrokomputer Schneider CPC 6128 to sprzęt bez przyszłości. Szkoda, że nie zostało to zrealizowane na mikrokomputerze z serii IBM PC. Co prawda Autorzy przedstawiają sposób adaptacji tego rozwiązania na inny typ magnetowidu i mikrokomputer, ale czynią to bardzo ogólnikowo. Uważam jednak, że pominięcie przez Autorów opisu wielu szczegółowych, ale istotnych rozwiązań jest w pełni uzasadnione. W ten sposób nie stracili bowiem praw patentowych.

Lektura rozdziałów technicznych przez pedagogów jest dosyć trudna i mało zrozumiała. Wynika to z braku odpowiedniego przygotowania merytorycznego (elektroniczno-informatycznego). Pamiętajmy jednak, że adresatem tej książki, oprócz pedagogów, są też osoby zajmujące się technologią kształcenia, informatycy i czynni nauczyciele, z których pewna grupa zna elektronikę.

Technika wideo pozwala w sekwencje programów mikrokomputerowych wybudowywać obrazy barwne z dźwiękiem towarzyszącym lub obrazy zamrożone, nakładać na te obrazy grafikę komputerową i animować je, analizować i przetwarzać te obrazy na różne sposoby. Jednak, mimo różnego rodzaju środków wyrazowych, pozwalających na różnicowanie wagi poszczególnych informacji, treści eksponowane za pomocą wideo interaktywnego mogą wcale nie przyczyniać się do kształtowania wiedzy twórczej, a ograniczać ją do poziomu rozpoznawczo-reprodukcyjnego. Zależy to od konstrukcji programów interaktywnych.

Tej też problematyce poświęcona jest trzecia część pracy. Tworzą ją rozdziały: 9. Przykłady programów interaktywnych w świecie – autorstwa S. Dylaka, 10. Interaktywny program do historii w szkole średniej – A. Łukasiewicza, 11. Interaktywny pakiet do nauki języka angielskiego – P. Topola.

Interesujący jest przegląd programów interaktywnych w świecie. Otwiera go system Domesday Project zrealizowany przez BBC oraz zestaw programów interaktywnych do przedmiotów: matematyka, geografia, wychowanie środowiskowe, przygotowanie do życia oraz rozwój w okresie wczesnego dzieciństwa oracowanych przez Centrum Interaktywnego Wideo w Londynie i Stowarzyszenie Technologii Kształcenia. Bardzo spektakularny jest francuski program interaktywny FRENCH oraz program Exter University, a także program opracowany na Uniwersytecie w Loughborough. Zaprezentowane są też programy symulacyjne opracowane w Politechnice w Plymouth, na Uniwersytecie w Auburu, na Wydziale Zdrowia Instytutu Wyższego Kształcenia Zawodowego w Groningen. Oddzielny podrozdział stanowi omówienie programów kształcenia zawodowego w Wielkiej Brytanii i USA, a w tym komputerowej symulacji kształcenia umiejętności nauczycielskich. Jest to zrobione na bazie doskonałego i bardzo szerokiego rozeznania literaturowego. Książkę zamykają dwa rozdziały pokazujące interaktywne programy opracowane w Zakładzie Technologii Kształcenia UAM w Poznaniu. Jeden przedstawia interaktywny program do nauczania-uczenia się historii w szkole średniej, a drugi do nauki języka angielskiego.

Otrzymaliśmy więc jedną z niewielu książek z zakresu technologii kształcenia, która prezentuje nowy środek dydaktyczny w sposób kompleksowy od założeń pedagogicznych wideo interaktywnego, poprzez realizację techniczną, informatyczną i programowo-nagraniową. Zrobione jest to na bardzo wysokim poziomie teoretycznym z jednoczesnym ukazaniem warsztatu praktycznego. Można co prawda mieć pewne zastrzeżenia do strony praktycznej, że niektóre zagadnienia tylko sygnalizuje, a innych nie dopowiada do końca. Przykładowo nie omówione zostały zasady semiotyczno-dydaktyczne realizacji oprogramowania wideo interaktywnego, a ma to istotny wpływ na efektywność dydaktyczną wykorzystania tego, bez wątpienia, jakościowo nowego środka dydaktycznego.

Na zakończenie kilka uwag ogólniejszej natury. Książkę tę można by scharakteryzować krótko jako zamysł bardzo interesujący, ambitny i ze wszech miar godny aprobaty. Poprzez interdyscyplinarne podejście do zagadnienia uzyskaliśmy książkę trudną do studiowania. Niemniej każdy znajdzie w niej wiele interesujących informacji, nieznanych w polskiej literaturze. W tym miejscu należy skierować słowa uznania dla redaktora całości W. Strykowskiego, że

udało się mu zebrać tak kompletny, interdyscyplinarny, wzajemnie uzupełniający się zespół autorski.

Jest to książka na czasie, gdyż określenie „INTERACTIVE MULTIMEDIA" pojawia się coraz częściej w doniesieniach z imprez prezentujących nowości sprzętu audiowizualnego, w których biorą udział najwięksi światowi producenci tzw. elektroniki komsumpcyjnej. Oznacza ono nową kategorię systemów do rejestracji, szybkiego wyszukiwania i prezentacji informacji ikonicznych i symbolicznych z różnych źródeł, łączącą oddzielne dotychczas urządzenia wideo, TV, CD, CD-ROM oraz Hi-Fi w jedną całość sterowaną i wzbogacaną informacjami z mikrokomputera. Rewolucyjne dla dalszego rozwoju technik audiowizualnych znaczenie systemów „INTERACTIVE MULTIMEDIA" polega nie na samym połączeniu kilku środków w jeden system, lecz na możliwości interaktywnego sterowania na linii ODBIORCA – SYSTEM. Dzięki temu osoba ucząca się przestaje być biernym obserwatorem, a staje się inspiratorem programu.

Oddzielnym problemem jest to, aby tak istotnego dorobku ośrodka poznańskiego nie zaprzepaścić. Stąd też postulat do rodzimego przemysłu elektronicznego, żeby jak najszybciej podjął produkcję zaprezentowanego w książce układu integrującego wideo i mikrokomputer. Do zespołów realizatorskich nagrań wideo i programów mikrokomputerowych zaś zachęta, aby podjęli na skalę wielkoseryjną realizację oprogramowania wideo interaktywnego do nauczania wielu przedmiotów. Zarówno niezbędny układ elektronicznej integracji wideo z mikrokomputerem, jak i odpowiednie oprogramowanie, jesteśmy w stanie zrobić. Rynek europejski jest na to bardzo chłonny.

ANTONI ZAJĄC

L. Niebrzydowski: PSYCHOLOGIA PRZYJAŹNI I OTWARTOŚCI MŁODZIEŻY I DOROSŁYCH. Łódź 1992, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 226.

Praca licąca 226 stron tekstu i 12 stron bibliografii jest dziełem naukowym poświęconym stosunkom międzyludzkim młodzieży i małżonków. Już na wstępie pragnę zauważyć, że nie jest to opracowanie stereotypowe, jakich wiele spotyka się w literaturze psychologicznej, lecz studium analityczne o wielu wymiarach i aspektach poznawczych, a także metodologicznych. Nic w tym dziwnego, gdyż Leon Niebrzydowski jest znanym i wysoko cenionych Autorem licznych książek o stosunkach międzyludzkich.

Jak łatwo zorientować się chociażby na podstawie zaproponowanego w recenzowanej pracy tytułu, książka Niebrzydowskiego jest twórczą kontynuacją jego pionierskich eksploracji z zakresu tak modnej dzisiaj na Zachodzie

Europy oraz w USA tematyki self-disclosure, czemu dał wyraz w dwóch poprzednich swoich książkach „Przyjaźń i otwartość w stosunkach międzyludzkich" (1989) oraz w „Rodzinnych uwarunkowaniach rozwoju stosunków interpersonalnych dzieci i młodzieży (1988 – Ossolineum).

Jakkolwiek recenzowana praca stanowi kontynuację wspomnianych badań, to jednak w innym wymiarze, na innym materiale i przy zastosowaniu różnych metod badawczych. Nie popełnię większego błędu, jeśli stwierdzę, że prowadzona przez Niebrzydowskiego badania nad przyjaźnią i otwartością w stosunkach międzyludzkich są jedynymi, jakie mają miejsce nie tylko w Polsce, ale także w Europie. Trzeba obiektywnie stwierdzić, że ostatnie pięćdziesięciolecie nie sprzyjało podejmowaniu badań dotyczących tego, co nazywamy otwartością. Dotyczyło to nie tylko Polski, ale także innych krajów, które dzisiaj określamy mianem post-komunistycznych.

Książka Niebrzydowskiego składa się z jedenastu rozdziałów. Pierwszy rozdział zatytułowany „Problemy i metody badań" stanowi swego rodzaju podstawę metodologiczną w podejściu do badania stosunków międzyludzkich. W rozdziale tym Autor wprowadza czytelnika w specyfikę i zakres problematyki.

Rozdział II „Przyjaźń w stosunkach międzyludzkich", to przede wszystkim przegląd literatury i definicji oraz analiza rozumienia przyjaźni przez dorastającą młodzież w świetle jej wypowiedzi. W rozdziale tym Autor ukazuje etapy rozwoju stosunków międzyludzkich na tle narastającej świadomości i samoświadomości młodzieży.

Rozdział III „Stosunki interpersonalne młodzieży z zaburzeniami w zachowaniu" obejmuje dwa składniki wiedzy na ten temat. Pierwszy z nich – to charakterystyka młodzieży niedostosowanej społecznie, drugi – to przyjaźń tej młodzieży w relacjach rówieśniczych. Autor już we wstępie do tego rozdziału sygnalizuje, że „Mimo licznych publikacji dotyczących stosunków interpersonalnych młodzieży pozostającej w normie, brak jest w literaturze przedmiotu dostatecznej liczby opracowań poświęconych stosunkom interpersonalnym osób z różnego rodzaju zaburzeniami w zachowaniu".

Rozdział IV „Związki przyjacielskie młodzieży z zaburzeniami w zachowaniu i pozostającej w normie" daje pogłębioną analizę danych z przeprowadzonych badań. Autor wysnuł bardzo interesujące wnioski, których nie sposób przytoczyć w krótkiej recenzji.

Rozdział V „Otwartość w stosunkach międzyludzkich" jest jednym z rozdziałów zasługujących na szczególną uwagę. W rozdziale tym Autor po raz pierwszy w Polsce dokonał pogłębionej analizy pojęcia self-disclosure. Na podkreślenie zasługuje związek zachodzący pomiędzy otwartością i zdrowiem psychicznym. Okazuje się, że osoby otwarte nie tylko żyją dłużej, ale także cieszą się większą sympatią i akceptacją otoczenia.

W rozdziale VII zatytułowanym „Otwartość młodzieży w relacjach interpersonalnych" L. Niebrzydowski zweryfikował kilka interesujących hipotez. Na wyróżnienie spośród nich zasługują następujące:

– osoby o wysokim poziomie otwartości utrzymują relacje przyjacielskie o większej sile i więzi interpersonalnej od osób zamkniętych w sobie;

– poziom otwartości jednostki w dużym stopniu decyduje o spostrzeganiu przyjaciela jako osoby wzmacniającej „ego";

– poziom otwartości pozostaje w bezpośrednim związku z potrzebą bezpieczeństwa.

Rozdział VIII poświęcony jest samoakceptacji. Autor utrzymuje, że samoakceptacja działa na nas jako system immunologiczny naszej świadomości, jako pewna zapora, która daje nam nie tylko siły i odporność przetrwania, ale także zdolność do samoregulacji. Kiedy nasza samoakceptacja jest niska, wtedy nasza elastyczność i odporność również się zmniejsza. Stajemy się wówczas mało odporni na przeciwności tego świata, wykazujemy także większą skłonność do ulegania i przeżywania cierpienia, niż doznawania radości z walki i odnoszących sukcesów... Mając niską samoakceptację możemy dojść do przeświadczenia, że nie jesteśmy zdolni do osiągnięcia czegokolwiek".

Rozdziały od IX do XI dotyczą otwartości wśród małżonków. Jest to swego rodzaju odrębne studium poświęcone roli otwartości w tym, jakby się wydawało, najbliższym związku interpersonalnym. Na ogół sądzi się bowiem, że małżeństwo to najbardziej hermetyczny związek dwóch osób. Niestety, nie zawsze tak bywa. Wiele bowiem małżeństw bardziej żyje obok siebie niż ze sobą, a zakłamanie małżonków nierzadko prowadzi do wrogości i nienawiści. Przyczyn tego zjawiska jest wiele, a jednym z najważniejszych wśród nich jest ogromne przepracowanie polskich kobiet oraz trudna sytuacja ekonomiczna w kraju.

Treścią rozważań IX rozdziału są wyniki badań amerykańskich, z których Autor wysnuł wnioski i założenia do badań własnych. Najważniejsze sprawy, które zostały podjęte w tym rozdziale, to poziom odczuwanej przez małżonków więzi; zakres poziomu otwartości w zależności od partnera interakcji; otwartość wobec innych członków rodziny i osób nowo poznanych; wzajemne oczekiwania małżonków; związek otwartości z poziomem więzi małżeńskiej; związek między stopniem zaspokojenia oczekiwań a powodzeniem małżeństwa; otwartość małżonków zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa. Przytoczone wyniki badań pozwoliły wysnuć interesujące wnioski.

I wreszcie ostatni rozdział zatytułowany „Stopień zgodności potrzeb interpersonalnych kandydatów do małżeństwa". Moim zdaniem, jest on najbardziej interesujący. Autor zadał sobie trud nie tylko opracowania bądź zaadoptowania nowych nieznanych dotychczas w Polsce metod badania doboru do małżeństwa, ale także dokonał niezwykle interesujących analiz uzyskanych danych. Jest to niewątpliwie opracowanie pionierskie i zasługujące na uznanie.

Tyle z lektury tej interesującej, chociaż czasami nienajłatwiejszej książki, której odbiór, przynajmniej w niektórych jej partiach, wymaga fachowego przygotowania, ale może ją czytać również każdy, komu nieobca jest refleksja filozoficzno-metodologiczna i psychologiczna.

Kończąc pragnę stwierdzić, że jest to pozycja wartościowa, która dobrze będzie służyć nie tylko polskim psychologom, ale także pedagogom, jak i wszystkim innym osobom, które interesują się problematyką stosunków międzyludzkich.

STEFAN TOKARSKI

PRZEMIANY ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO. Pod red. Jadwigi Nowak. Wrocław 1991, Zakł. Nar. im. Ossolińskich, ss. 219

Książka pt. „Przemiany zawodu nauczycielskiego" została przygotowana pod redakcją J. Nowak, i jako praca zbiorowa składa się z kilku – dokładnie siedmiu – rozpraw autorskich. W rozprawach tych podjęto problematykę związaną, najogólniej rzecz biorąc, z nauczycielem i z zawodem. Wszystkie tematy zostały opracowane na podstawie analizy materiałów pamiętnikarskich zebranych od nauczycieli.

Książka powstała w rezultacie konkursu na pamiętniki nauczycielskie ogłoszonego w styczniu 1984 r. przez Warszawski Oddział Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Konkurs obejmował szeroki zakres problematyki, o czym świadczą jego hasła, które były następujące: wybór zawodu, kształcenie i adaptacja zawodowa, warunki pracy i życia, aspiracje i rozwój zawodowy, sukcesy i porażki zawodowe, aktywność społeczna, system wartości i etos zawodu, ideał nauczyciela, nauczyciele i ich uczniowie, przełomowe momenty w życiu społecznym i zawodowym.

Na konkurs nadesłano 140 prac, których autorami byli w większości nauczyciele czynni zawodowo, w wieku ponad 40 lat, mieszkający przeważnie w mieście, wywodzący się głównie ze środowisk chłopskich i robotniczych, w przeważającym odsetku z wykształceniem magisterskim. Znikomy udział w konkursie wzięli nauczyciele najmłodsi (nie podano wskaźnika). Autorzy książki, mając świadomość następstw tego faktu dla poznawczej wartości całości materiału badawczego, przeprowadzili ankietę wśród 99 nauczycieli, którzy podjęli pracę w zawodzie w latach 70-tych i 90-tych i uzupełniali wykształcenie w systemie studiów zaocznych.

Pierwsza rozprawa w książce nosi tytuł „Wybór zawodu nauczycielskiego". Jej autorka, Halina Rotkiewicz, wróżniła i opisała, w drodze analizy materiałów pamiętnikarskich, kilka kategorii motywów wyboru zawodu nauczyciela. Wystąpiły one w pamiętnikach w następującej kolejności: bardzo licznie – powołanie (lub zamiłowanie do pracy nauczycielskiej); znacznie rzadziej – motywy ideowe, następnie motywy poznawcze (dążenie do poznania i wiedzy jako wartości autotelicznej i instrumentalnej, tradycje rodzinne, awans społeczny (rzadziej jako awans ekonomiczny; przeważnie jako awans kulturalny, zwłaszcza po wojnie), autonomizacja (jako osiągnięcie kultury osobistej i samodzielnego zawodu), motywy ekonomiczne – rzadko występujące i wskazujące, że nauczyciele wywodzą się raczej ze środowisk mało zamożnych.

Powyższe motywy należałoby odnieść raczej do nauczycieli starszych generacji, gdyż oni się tu głównie wypowiadali. Interesujące zaś byłoby pokazanie, czego Autorka nie czyni, jakimi motywami kierują się w wyborze zawodu nauczyciele młodzi i czy wystąpiły tu wyraziste zmiany, czy pojawiły się jakieś nowe motywy lub zanikły tradycyjne?

Kolejna praca, Alicji Kotusiewicz, nosi tytuł „Edukacja nauczycieli – dążenia i przemiany, niespełnienia i nadzieje". Autorka formułuje na wstępie kilka pytań (założeń) istotnych z punktu widzenia kształcenia nauczycieli, a miano-

wicie: jakie kompetencje i kwalifikacje są nauczycielowi niezbędne, by przynależąc z natury swej funkcji do twórczej, wychowującej inteligencji mógł spełniać właściwie dla niej zadania? Jaki jest w istocie sens i znaczenie postulatu najwyższych kwalifikacji nauczycielskich, o jakie kwalifikacje upominało się środowisko nauczycielskie w przeszłości i o jakie kwalifikacje powinno zabiegać dziś?

Autorka stara się odpowiedzieć na powyższe pytania w trojaki sposób. W części pierwszej pracy poprzez prezentację losów idei najwyższych kwalifikacji nauczycielskich w różnych koncepcjach kształcenia i realnie funkcjonujących systemach edukacji nauczycielskiej, począwszy od projektów Komisji Edukacji Narodowej, poprzez dokonania w tym zakresie w czasach międzywojennych aż do czasów najnowszych. Część druga zawiera wnikliwą analizę nauczycielskich wspomnień i refleksji o ich drodze do wiedzy, o tym, jakie problemy musieli pokonywać w swych dążeniach do osiągnięcia wykształcenia. W części trzeciej zostały zobrazowane różne koncepcje i formy kształcenia nauczycieli w instytucjach i zakładach edukacyjnych na podstawie opisów zawartych w pamiętnikach.

„Bieg nauczycielskiego życia" to tytuł następnego studium, którego autorką jest Jadwiga Nowak. Przedmiotem jej rozważań są wielorakie uwarunkowania życia osobistego i rozwoju zawodowego nauczycieli.

W skali makro są to wpływy zewnętrzne, społeczne i polityczne w różnych okresach historycznych: międzywojennym, w czasie wojny i okupacji i w latach powojennych oraz współcześnie. Do uwarunkowań w skali mikro Autorka zaliczyła środowisko życia i pracy nauczycieli: wiejskie, małomiasteczkowe i wielkomiejskie, ich sytuację wewnątrzszkolną (atmosfera pracy, postawa zwierzchników) oraz czynniki wewnętrzne jak – uzdolnienia, zainteresowania, wartości, aktywność społeczno-kulturalna i poznawcza nauczycieli.

Szczególnie interesująca jest analiza orientacji życiowych i hierarchii wartości cenionych przez nauczycieli będących w różnym wieku. O nauczycielach starszych można powiedzieć, że są bardziej „wielowymiarowi", że samorealizują się w różnych dziedzinach działalności szkolnej i pozaszkolnej i kierują się w życiu i w pracy częściej wartościami altruistycznymi i dążeniami do mistrzostwa pedagogicznego. Nauczyciele zaś młodzi są bardziej „jednowymiarowi" – zorientowani na dydaktykę, a ich koncepcje życia są określone silniej przez wartości związane ze standardem materialnym.

Henryka Kwiatkowska jest autorką rozprawy „Przemiany funkcji zawodowych nauczyciela". Praca ta ma charakter bardziej teoretyczny, jakkolwiek autorka dla poparcia wielu swych tez wykorzystuje odpowiednie fragmenty wypowiedzi pamiętnikarskich. Autorka przyjmuje wstępne założenie mówiące, iż „przemiany funkcji zawodowych nauczyciela mają swój kontekst aksjologiczny, łączą się z przemianami samego człowieka i systemu wartości, których jest on twórcą i obrońcą" (s. 99). Ewolucja tego zawodu jest więc częścią szerszych przemian o charakterze ogólnoludzkim. W oddzielnym rozdziale autorka prezentuje szczególnie te przeobrażenia, których implikacje pedagogiczne są najwyraźniejsze. Są to: ewolucja ludzkiej pracy, zmiana potrzeb edukacyjnych współczesnego człowieka, społeczne oczekiwania wobec edukacji,

potrzeba kształtowania świadomości globalnej, potrzeba rozwoju nowych źródeł poznania, uznanie rosnącej potrzeby podmiotowości itp.

W świetle tych uwarunkowań Autorka precyzuje dziedziny i kierunki przemian roli zawodowej nauczyciela. Są to przeobrażenia w sferze wartości prospołecznych i motywacji nauczycieli do działań społecznych od „bycia" w środowisku, poprzez ograniczone bycie w szkole do zamknięcia się we własnych, prywatnych sprawach. Jest to też przechodzenie od nauczyciela „duszy" do nauczyciela „mózgu", podczas, gdy życie w świecie współczesnym wymagałoby tendencji raczej odwrotnej lub zaistnienia obu orientacji. Potrzeba przechodzenia w pracy pedagogicznej od kształtowania (modelowania) do inspirowania rozwoju wciąż jeszcze nieczęsto gości w świadomości zawodowej nauczycieli. Bardziej widoczne jest natomiast przechodzenie nauczycieli od wielości funkcji do funkcji ściśle określonych, od polifunkcyjności do monofunkcyjności, do nauczyciela określonego przedmiotu. Zaznacza się też pewna tendencja do odchodzenia od modelu nauczyciela jako źródła wiedzy do nauczyciela organizującego proces uczenia się i wspomaganie rozwoju osobowości uczniów i wychowanków.

Niektóre z tych tendencji (kategorii analizy) zaproponowanych przez autorkę nie znajdują należytego potwierdzenia w materiale pamiętnikarskim. Można jedynie przypuszczać, że zwłaszcza w środowisku nauczycieli młodych, z wykształceniem magisterskim, mogą być bardziej widoczne tendencje do zmian w mentalności zawodowej.

„Status społeczno-ekonomiczny zawodu nauczycielskiego w świadomości nauczycieli i ocenie społecznej" – to temat opracowany przez Halinę Rotkiewicz. Problem ten Autorka przedstawiła poprzez analizę warunków życia nauczycieli (domowych), warunków pracy (szkolnych) oraz stanu i uwarunkowań prestiżu zawodu.

Pamiętniki wnikliwie dowodzą, iż pogarszające się warunki materialne życia i pracy nauczycieli oraz funkcjonowania oświaty w ogóle w poważnym stopniu rzutują na obniżanie się prestiżu zawodu nauczycielskiego.

Praca zawiera ponadto szczegółową analizę przyczyn i uwarunkowań historycznych, społeczno-politycznych i kulturowych, które sprawiały, że zawód nauczycielski bywał różnie oceniany przez społeczeństwo.

Z badań tych m.in. wynika, że współcześnie, wobec dokonujących się przemian cywilizacyjnych i edukacyjnych, prestiż zawodu nauczycielskiego zależy w przeważającej mierze od „jakości" zawodowej nauczyciela, od poziomu jego profesjonalizmu merytorycznego i psychologiczno-metodycznego oraz bogactwa osobowości. Nie bez znaczenia jest tu również ogólny poziom kulturalny i system wartości środowiska, w którym żyje i pracuje nauczyciel.

Bardzo bogata faktograficznie jest praca Alicji Kotusiewicz pt. „Samoświadomość zawodowa nauczycieli – modele i przemiany". Na podstawie wybranych relacji pamiętnikarskich Autorka opisuje samoświadomość nauczycielską w trzech jej wymiarach – jako: samookreślenie zawodowe, a więc to, kim jest nauczyciel w ocenie własnej (autoportret zawodowy); samoświadomość zachowań i postaw środowiska nauczycielskiego wobec zachodzących przemian i przełomów społeczno-politycznych w naszym kraju; samoświadomość możliwości wpływu na bieg zdarzeń, a więc, co jest przyczyną alienacji i bez-

silności i jakie są źródła poczucia (na ile) sprawstwa i satysfakcji w zawodzie nauczycielskim? Powyższe zagadnienia są w pracy przedstawione kolejno w poszczególnych rozdziałach w formie prezentacji wybranych autoportretów, bądź odpowiednich fragmentów pamiętników. Dla przykładu – część pierwsza pracy zawiera kilkanaście autoportretów nauczycielskich.

W zakończeniu opracowania autorka formułuje kilka wartościowych refleksji i uogólnień, które przybliżają obraz zawodowej tożsamości i ogólnej kondycji stanu nauczycielskiego.

Praca H. Kwiatkowskiej pt. „Etos zawodowy nauczyciela i jego przemiany" zawiera na wstępie rozważania teoretyczne nad znaczeniem problematyki etycznej w kwalifikacjach nauczyciela. Kwestie etyczne stanowią bardzo znaczącą część etosu zawodu nauczycielskiego i one to właśnie były przedmiotem zainteresowań badawczych autorki. Interesowało ją szczególnie, co przetrwało z etosu nauczyciela z lat dawniejszych, jakie elementy uznano za anachroniczne i czy pojawiły się jakieś nowe właściwości pozytywne bądź negatywne w moralnym obrazie współczesnego środowiska nauczycielskiego.

Ewolucja etosu nauczycielskiego została przedstawiona w świetle materiałów pamiętnikarskich obrazujących przeobrażenia wybranych przez autorkę kategorii i wartości moralnych. Są to: rodzaj motywacji w wyborze zawodu (motywacja pragmatyczna czy moralna); wartość doskonalenia się i ciągłego samokształcenia oraz przeobrażenia w motywacji ku tym czynnościom; przeobrażenia nauczycielskiej odpowiedzialności; ewolucja identyfikacji społeczno-ideowej nauczyciela; godność nauczycielska i jej przemiany.

Z przeprowadzonych przez siebie analiz Autorka wysuwa szereg wniosków, które generalnie wskazują na znaczne przemiany etosu zawodu nauczycielskiego i niektóre ważniejsze przyczyny tego zjawiska.

Poważnym walorem recenzowanej książki jest zastosowana w niej metoda badań oraz rodzaj materiału, a mianowicie – autobiografia, jakże rzadko wykorzystywana właśnie w badaniach nad nauczycielami. Dzięki opracowanym pamiętnikom otrzymaliśmy szeroką i bogatą wiedzę o najważniejszych problemach współczesnego nauczyciela, pochodzącą z jego własnych spostrzeżeń, odczuć i przemyśleń. Książka została napisana – jak twierdzą Autorki – z myślą o nauczycielach i studentach przygotowujących się do podjęcia pracy nauczycielskiej. Należałoby dodać, że lektura ta z pewnością zainteresuje również naukowców zajmujących się w swych badaniach problematyką nauczycielską „po nowemu", gdyż niektóre z prac zawierają oryginalne, nowoczesne kategorie analizy rzeczywistości nauczycielskiej.

WANDA DRÓŻKA

UWAGA CZYTELNICY!

Osoby zainteresowane zakupem naszego czasopisma prosimy o kontakt z redakcją (pisemne złożenie zamówień).