

***RUCH  
PEDAGOGICZNY***

**3-4**

ROK XXXIV (LXVI) MAJ-SIERPIEŃ 1992

---

Wydane nakładem Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie

## KOMITET REDAKCYJNY

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

*Redaktor naukowy zeszytu: Wojciech Kojs*

## RADA REDAKCYJNA

*Jan Bogusz, Lidia Brzezińska, Kazmierz Denek, Maria Jakowicka, Wojciech Kojs,  
Ryszard Łepik, Mieczysław Łobocki, Stanisław Palka, Andrzej Radzewicz-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 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.

# **RUCH PEDAGOGICZNY**

3-4

ROK XXXIV (LXVI) MAJ-SIERPIEŃ 1992

---

Wydane nakładem Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie

# SPIS TREŚCI

|   |     |
|---|-----|
| Wstęp . . . . .   | 3   |
| <b>SYLWETKI PEDAGOGÓW</b>   |     |
| WOJCIECH KOJS, TADEUSZ LEWOWICKI: Jan Szczepański . . . . .   | 7   |
| <b>PREZENTACJA ŚRODOWISKA AKADEMICKIEGO</b>   |     |
| R. MRÓZEK: Z przeszłości akademickiej cieszyńskiego środowiska . . . . .  | 13  |
| K. OLBRYCHT: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszy-<br>nie — wobec wyzwań współczesnego kształcenia pedagogów . . . . .    | 16  |
| <b>PROBLEMY KSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO</b>  |     |
| W. KOJS: Praca zawodowa nauczyciela i studia pedagogiczne — kierunki zmian . . . . .  | 23  |
| B. DYMARA: Sztuka bycia nauczycielem . . . . .  | 33  |
| Ł. DAWID: Tradycje ruchu samokształceniowego nauczycieli Śląska Cieszyńskiego . . . . .   | 47  |
| R. CIBOR: Pedagog wobec zagrożenia alkoholizmem dzieci i młodzieży . . . . .  | 52  |
| <b>PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII BADAŃ PEDAGOGICZNYCH</b>  |     |
| U. MORSZCZYŃSKA: Metodologiczne aspekty wyjaśniania w pedagogice . . . . .  | 61  |
| <b>WIZJE PRZYSZŁEJ OŚWIATY</b>  |     |
| S. MICHAŁOWSKI: Współczesne tendencje w kształtowaniu się systemu edukacyjnego na<br>tle koncepcji pedagogiki integralno-personalnej . . . . .              | 71  |
| E. URBAN-KOJS: Autonomia i niezależność . . . . .   | 80  |
| <b>ZAGADNIENIA AKSJOLOGII EDUKACYJNEJ</b>   |     |
| W. MORSZCZYŃSKI: Wartości w kształceniu . . . . .   | 87  |
| E. OGRODZKA-MAZUR: Wybrane zagadnienia wczesnoszkolnej edukacji aksjologicznej . . . . .  | 92  |
| <b>MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE</b>  |     |
| J. FILIP: Niektóre aspekty wykorzystania gier i zabaw dydaktycznych w procesie uczenia<br>się matematyki w klasach początkowych . . . . .                   | 99  |
| J. GABZDYŁ: Teatr lalek w improwizacjach dziecięcych . . . . .  | 106 |
| A. GÓRNIOK: Edukacja muzyczna uczniów i nauczycieli — metodyczne i psychologiczne<br>aspekty metody względnej . . . . .                                     | 112 |
| D. JANIK: Doskonalenie sprawności funkcji wzrokowej przy fragmentarycznych zaburze-<br>niach rozwoju dziecka . . . . .                                      | 121 |
| <b>Z BADAŃ REGIONALNYCH</b>   |     |
| I. PANIC: Z dziejów szkolnictwa w Księstwie Cieszyńskim w XVII w. . . . .   | 131 |
| J. URBAN: Zdolności uczniów zaolziańskich szkół z polskim językiem nauczania . . . . .  | 135 |
| A. SZCZUREK-BORUTA: Wybrane wymiary osobowości — neurotyczność i ekstrawersja<br>— introwersja — dzieci z Zaolzia . . . . .                                 | 138 |
| E. OGRODZKA-MAZUR, RENATA WOLAREK: Hierarchia wartości (celów ży-<br>ciowych) i aspiracje dzieci z Zaolzia . . . . .  | 141 |
| B. GRABOWSKA: Znajomość problemów Polski przez dzieci z Zaolzia . . . . .   | 147 |
| <b>RECENZJE</b>   |     |
| W. KOJS: T. Lewowicki (red.): Dzieci z Zaolzia. Cieszyn 1992 Uniwersytet Śląski Filia<br>w Cieszynie . . . . .  | 153 |
| U. MORSZCZYŃSKA: T. Lewowicki (red.): Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci<br>z Zaolzia, Cieszyn 1992, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie . . . . . | 155 |
| E. URBAN-KOJS: Urszula Morszczyńska: Rola elementów metodologii nauk w treściach<br>nauczania. Katowice 1991. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego . . . . .         | 157 |
| E. BŁATON: Bolesław Niemierko: Między oceną szkolną a dydaktyką Warszawa 1991.<br>Wyd. WSiP . . . . .   | 160 |
| A. MURZYN: Norberto Bobbio: "The Future of Democracy". Cambridge 1987, Polity<br>Press . . . . .  | 162 |

## CIESZYŃSKIE WYDANIE „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”

W roku bieżącym mija 80 lat od chwili powstania „Ruchu Pedagogicznego”. Krótki szkic dziejów czasopisma przypomniany został w numerze poprzednim (nr 1—2 z 1992 roku). Z przyjemnością przekazujemy do rąk Czytelników kolejny zeszyt.

Niniejsze wydanie poświęcone jest prezentacji środowiska akademickiego, które ma jeszcze niezbyt długą historię i należy do mniej znanych w naszym kraju, ale jest mocno osadzone w bogatej tradycji oświatowej i może poszczycić się znacznymi osiągnięciami w zakresie kształcenia nauczycieli. Dzisiaj środowisko to z powodzeniem spełnia podstawowe funkcje właściwe ośrodkowi uniwersyteckiemu.

Spółeczność akademicka cieszyńskiej Filii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach świadomie nawiązuje do dorobku oświatowego ludzi związanych ze Śląskiem Cieszyńskim. Wciąż żywa jest pamięć o dokonaniach nauczycieli walczących o zachowanie polskiej kultury, krzewiących język polski, kształtujących poczucie narodowe i jednocześnie podtrzymujących silny patriotyzm lokalny. Aktualne pozostają najważniejsze ówczesne przesłania dotyczące edukacji nauczycielskiej. Wszystko to w dużym stopniu wyznacza swoistą świadomość środowiskową współczesnej nam społeczności nauczycielskiej i akademickiej. Dlatego warto przywołać w tym miejscu chociażby niektóre tylko fakty z przeszłości — ogólnie mówiąc — ruchu oświatowego i naukowego na Śląsku Cieszyńskim.

Już od XV wieku wyraźne są związki Cieszyna ze znanymi uniwersytetami — głównie w Krakowie, ale także m.in. w Pradze i w miastach niemieckich. Nie sposób przedstawić tu szerszy obraz tych związków, jak i omówić dzieje szkolnictwa i oświaty pozaszkolnej. O sprawach tych traktuje dość obszerna literatura.<sup>1</sup> Ograniczyć się wypada do konstatacji, że po okresie świetności Księstwa Cieszyńskiego nastąpiły czasy mało przychylnie miejscowej ludności. Niewielkie było znaczenie polityczne i gospodarcze tego regionu, raczej słabo

rozwinięta sieć szkół. W nauczaniu dominował język niemiecki, używany był również język czeski, a także — w tzw. szkołach utrakwistycznych — dwa języki (polski i niemiecki, czeski i niemiecki). Poziom nauczania pozostawiał wiele do życzenia. Pewną poprawę przyniósł dopiero schyłek XVIII wieku.<sup>2</sup>

Na początku XIX wieku było blisko 90 szkół — w tym dwa gimnazja (katolickie i ewangelickie). Rodowód gimnazjum katolickiego wywodzi się od gimnazjum jezuickiego, które powstało w 1674 roku.<sup>3</sup> Szczególne ożywienie polskiego ruchu kulturalnego i oświatowego nastąpiło w drugiej połowie ubiegłego stulecia — po Wiośnie Ludów i dokonujących się po niej przemianach politycznych i społecznych. W niektórych rejonach Śląska Cieszyńskiego — np. w powiecie cieszyńskim — koniec XIX wieku przyniósł zmniejszenie liczby szkół niemiecko-polskich, powstawały szkoły polskie. Relatywnie korzystna była sytuacja szkolnictwa polskiego na terenach określanych obecnie mianem Zaolzia — w roku 1872 były tam 44 szkoły polskie, 6 czeskich i 2 niemieckie. Nie była to jednak sytuacja typowa na ziemiach znajdujących się na obszarze historycznie ukształtowanego Śląska Cieszyńskiego<sup>4</sup>. W powiecie bielskim zdecydowanie dominowało szkolnictwo niemieckie, w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku wzrosła liczba szkół polsko-niemieckich w powiecie fryszackim.

Ważnym wydarzeniem stało się założenie w roku 1885 Macierzy Szkolnej dla Księstwa Cieszyńskiego. Nasileniu uległy działania na rzecz tworzenia szkolnictwa polskiego. W roku 1895 powstało Polskie Gimnazjum Prywatne. Wszystko to osłabiało proces germanizacji i czechizacji, sprzyjało podtrzymaniu polskości znacznej części mieszkańców regionu.

Cieszyn i jego okolice stały się terenem aktywności wielu organizacji i stowarzyszeń polskich. Organizowano biblioteki i czytelnie. Powstawały organizacje nauczycielskie — m.in. w Ustroniu i Cieszynie. Tu wspomnieć warto np. o Polskim Kółku Pedagogicznym (założonym w roku 1888) — przekształconym kilka lat później w Polskie Towarzystwo Pedagogiczne. Dużą rolę odegrały polskie czasopisma — m.in. „Tygodnik Cieszyński”, potem „Gwiazdka Cieszyńska”. Wśród wielu innych był „Miesięcznik Pedagogiczny”.<sup>5</sup>

W bieżącym stuleciu Cieszyn stał się znaczącym centrum edukacji nauczycielskiej. Już w latach 1904—23 prowadzone były kursy nauczycielskie. Zajęcie na tych kursach prowadzili m.in. znani uczeni — K. Twardowski, M. Siedlecki — i poeci — J. Kasprówicz i L. Rydel. W roku 1911 powstało Polskie Seminarium Nauczycielskie, a w roku 1923 powołano Państwowy Wyższy Kurs Nauczycielski.

Wkrótce po I wojnie światowej utworzono w Cieszynie Wyższą Szkołę Gospodarstwa Wiejskiego. Dało to początek akademickiej tradycji tego miasta. Szkoła — związana z Uniwersytetem Poznańskim — po połączeniu w roku 1950 z częścią naukowego środowiska łódzkiego przeniesiona została do Olsztyna (dzisiaj istnieje tam znana w kraju i zagranicą Akademia Rolniczo-Techniczna).

Po drugiej wojnie światowej zadania w zakresie kształcenia nauczycieli przejęły najpierw licea pedagogiczne, a później także szkoły pomaturalne — w roku 1960 powstało Studium Nauczycielskie. W roku 1971 otwarta została

Wyższa Szkoła Nauczycielska — jako Filia Uniwersytetu Śląskiego. Powołanie WSN odnowiło akademickie aspiracje środowiska cieszyńskiego. W roku 1977 utworzono Wydział Pedagogiczno-Artystyczny — jednostkę Uniwersytetu Śląskiego. Dzisiaj cieszyńska Filia Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach jest jednym z większych ośrodków kształcenia nauczycieli w południowych województwach Polski. W uczelni tej studiuje młodzież i pracujący nauczyciele z województwa bielsko-bialskiego, katowickiego, nowosądeckiego, opolskiego, a także z bardziej oddalonych od Cieszyna regionów naszego kraju. Coraz silniejsze są związki Filii ze społecznością polską na Zaolziu. Wielu nauczycieli akademickich prowadzi działalność kulturalną, oświatową i badawczą w środowiskach zaolziańskich, w Cieszynie studiuje młodzież zza Olzy.

Filia Uniwersytetu Śląskiego pełni ważne funkcje kulturotwórcze w regionie Podbeskidzia, stała się także ośrodkiem naukowym podejmującym rozległą problematykę badawczą. Właśnie prezentacji niektórych kierunków studiów i badań poświęcony jest ten zeszyt „Ruchu Pedagogicznego”. Zamieszczone w nim teksty są z jednej strony ilustracją aktualnych wątków badawczych przewijających się w pracach teoretycznych i empirycznych Pracowników Filii, z drugiej strony pomyślane są jako materiał pomocniczy dla studentów — głównie już pracujących lub przyszłych nauczycieli.

Redaktorem naukowym tego tomu „Ruchu Pedagogicznego” jest prof. dr hab. Wojciech Kojś — wieloletni Kierownik Filii, prorektor Uniwersytetu Śląskiego d/s Filii w Cieszynie, a obecnie Dyrektor Instytutu Teorii Kształcenia w Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Filii UŚl., członek Rady Redakcyjnej naszego czasopisma. Sponsorem cieszyńskiego wydania „Ruchu” stał się Instytut Teorii Kształcenia. Kierownictwu Instytutu — a szczególnie Dyrektorowi i zarazem Redaktorowi tomu — pragnę wyrazić uznanie i podziękować za podjęcie inicjatywy wydawniczej i realizację zamysłu przedstawienia środowiska nadolziańskiej uczelni oraz prac podejmowanych przez to środowisko.

Niezwykle miłą dla redakcji „Ruchu Pedagogicznego” okolicznością jest zbieg trzech osiemdziesięcioleci. W osiemdziesiątym roku istnienia czasopisma przedstawiamy społeczność kontynuującą już osiemdziesięcioletnią tradycję zakładu kształcenia nauczycieli — wspomnianego już Polskiego Seminarium Nauczycielskiego, które założone zostało w roku 1911 w Cieszynie-Bohrku. Jednocześnie zbliża się osiemdziesiąta rocznica urodzin wybitnego uczonego, syna Ziemi Cieszyńskiej (urodzonego w Ustroniu — na Zawodziu), doktora honoris causa Uniwersytetu Śląskiego Filii w Cieszynie — Profesora Jana Szczepańskiego, Któremu dedykowany jest ten tom.

*Tadeusz Lewowicki*

### Przypisy

<sup>1</sup> Por. np. I. Panic: Księstwo Cieszyńskie w Średniowieczu. Cieszyn 1988, Macierz Ziemi Cieszyńskiej; K. Popiołek: Historia Śląska od pradziejów do 1945 r. Katowice 1972, Śląski

Instytut Wydawniczy „Śląsk”; J. Chlebowczyk: Cieszyńskie szkice historyczne. Katowice 1984, Śląski Instytut Naukowy; Z. Jasiński: Mały Leksykon Nadolziański. Opole 1990, WSP i ODN.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> Por. I. Panic: Kartki z dziejów gimnazjum jezuickiego w Cieszynie (1674—1773). „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1989.

<sup>4</sup> Por. Z. Jasiński: Mały Leksykon Nadolziański, cyt. wyd.; R. Wolarek: Granice historyczne Śląska Cieszyńskiego. Stosunki narodowościowe W: T. Lewowicki (red.): Dzieci z Zaolzia. Cieszyn 1992, Uniwersytet Śląski.

<sup>5</sup> Tamże.



WOJCIECH KOJS. TADEUSZ LEWOWICKI

## JAN SZCZEPAŃSKI

Zbliża się osiemdziesiąta rocznica urodzin Profesora Jana Szczepańskiego. Jednocześnie mija sześćdziesiąt lat Jego twórczej pracy i wielostronnej aktywności pisarskiej — literackiej, publicystycznej i naukowej (w roku 1932 opublikowane zostały młodzieńcze wiersze ówczesnego maturzysty, wkrótce potem — w roku 1934 — pierwsze teksty socjologiczne).

Wybitny uczony, badacz przejawiający żywe zainteresowanie wieloma obszarami życia społecznego, współtwórca polskiej socjologii, autor cenionych w kraju i zagranicą licznych prac naukowych, organizator szkolnictwa i cieszący się szerokim uznaniem nauczyciel akademicki, dużo uwagi poświęcił kwestiom oświaty. Jego naukowe związki z problematyką edukacyjną sięgają roku 1935, kiedy to opublikował na łamach „Przeglądu Socjologicznego” parę recenzji prac pedagogicznych (książek J. Kuchty i W. Spasowskiego) i artykuł „Przejście z rodziny do szkoły w życiorysach młodzieży”. O sile i trwałości tych związków świadczy przeszło 300 monografii, artykułów, recenzji i innych opracowań traktujących o socjologicznych i pedagogicznych zagadnieniach kształcenia i wychowania. Wątki edukacyjne zajmują w całym — obejmującym blisko 1200 pozycji bibliograficznych — dorobku twórczym Profesora znaczące miejsce.

Jan Szczepański wywodzi się z Ziemi Cieszyńskiej. Z regionem tym i jego mieszkańcami jest silnie zżyty. Zawsze dawał dowody przywiązania do swojej „Małej Ojczyzny”, głębokiej świadomości korzeni własnego rodu i znajomości ojczystej ziemi. Pięknym wyrazem umiłowania ziemi rodzinnej oraz ludzi i kultury regionu są Jego utwory poetyckie i książki zawierające fakty autobiograficzne, a zarazem przypominające mieszkańców i sprawy kraju dzieciństwa i młodości.

Przekazując Czytelnikom zeszyt „Ruchu Pedagogicznego” prezentujący cieszyńskie środowisko uniwersyteckie pragniemy przypomnieć najważniejsze informacje o drodze życiowej i dokonaniach Profesora Jana Szczepańskiego.



I. Urodził się 14 września 1913 roku w Ustroniu. Pochodzi z rodziny chłopskiej. Właśnie w środowisku rodzinnym kształtował się Jego świat wartości, szacunek do pracy, umiłowanie wiedzy i ciekawość świata, wrażliwość na przyrodę, postawy społeczne. Literackim świadectwem chłopskiego i ewangelickiego pochodzenia stała się książka „Korzeniami wrośłem w Ziemię” (Katowice 1984, Wyd. „Śląsk”), a potwierdzeniem wierności ideałom i wartościom stamtąd — z rodzinnych stron — wyniesionym jest całe życie Jana Szczepańskiego.

Uczył się początkowo w miejscowej szkole. Warto w tym miejscu wspomnieć, że w środowisku ustronińskim stosunkowo wcześniej ukształtowała się grupa nauczycieli świadomych roli oświaty w podtrzymywaniu tożsamości narodowej. Jeszcze za czasów zaboru austriackiego — w roku 1880 — założono w Ustroniu organizację nauczycielską — Towarzystwo Nauczycieli Polskich. Organizację tę przekształcono później w Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Szkołę średnią — gimnazjum — ukończył w Cieszynie. Maturę uzyskał — jak już wspomnieliśmy — w roku 1932. Następnie podjął studia w Uniwersytecie Poznańskim.

Studiował filozofię i socjologię. Na jego rozwój naukowy miał duży wpływ kontakt z prof. dr. Florianem Znanieckim. W poznańskim środowisku akademickim działali wówczas również prof. dr Józef Chałasiński i prof. dr Tadeusz Szczurkiewicz. Formowała się tam silna szkoła socjologiczna, która odegrała istotną rolę w rozwoju współczesnej refleksji o życiu społecznym i wychowaniu. W roku 1936 J. Szczepański ukończył studia i uzyskał magisterium z filozofii.

W latach 1937—39 pracował w Państwowym Instytucie Kultury Wsi w Warszawie. Instytutem tym kierował prof. dr Józef Chałasiński, a zatrudnieni byli m.in. Józef Burszta, Henryk Dembiński, Józef Obrębski, Andrzej Waligórski — późniejsi profesorowie. W PIKW prowadzono badania dotyczące młodego pokolenia wsi, inteligencji chłopskiej, uniwersytetów ludowych, a więc zagadnień pod wieloma względami wspólnych socjologii i pedagogice. Instytut był jednym z bardziej liczących się ośrodków naukowych. Wydawano tam m.in. „Bibliotekę Socjologiczną” i periodyk „Przegląd Socjologiczny”.

Nie ustały kontakty J. Szczepańskiego ze środowiskiem poznańskim. W roku 1939 doktoryzował się w Uniwersytecie Poznańskim. Rozprawę doktorską napisał na temat „Pojęcie środowiska społecznego w socjologii wsi”. I właśnie zagadnienia socjologii wsi, socjologii wychowania, a także kwestie teoretyczne i metodologiczne socjologii skupiały w tym okresie Jego szczególną uwagę. Również w roku 1939 — wiosną — został starszym asystentem prof. Floriana Znanieckiego w Uniwersytecie Poznańskim.

Karierę naukową J. Szczepańskiego przerwała wojna. Brał udział w Kampanii Wrześniowej. Później przebywał na przymusowych robotach w Niemczech.

II. Po wojnie Profesor podejmuje znowu pracę naukową. W latach 1945—70 związany był z Uniwersytetem Łódzkim. Najpierw powierzono Mu

stanowisko starszego asystenta w Instytucie Socjologicznym, a następnie — w roku 1947 — stanowisko zastępcy profesora. W Łodzi działał wtedy również prof. Józef Chałasiński — kierujący po wojnie wspomnianym Instytutem Socjologicznym UŁ.

W roku 1949 powstała rozprawa habilitacyjna J. Szczepańskiego. Nosi ona tytuł „Ustalenie faktów społecznych w socjologii i psychologii społecznej”. Rozprawa ta oddaje coraz silniejsze zainteresowanie Profesora ogólnymi zagadnieniami teorii i metodologii socjologii.

Wkrótce potem — w roku 1951 — Jan Szczepański uzyskał tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego. W latach 1952—56 był rektorem Uniwersytetu Łódzkiego. W uczelni tej pozostawał do roku 1970.

Od roku 1955 pracuje również w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN. Wiele lat (1968—76) kierował tym Instytutem. Zatrudniony tam był aż do przejścia na emeryturę — w roku 1982.

W roku 1963 uzyskał tytuł naukowy profesora zwyczajnego. Rok później został członkiem korespondentem Polskiej Akademii Nauk.

W Warszawie — poza aktywnością naukową i organizacyjną w IFiS PAN — kierował Zakładem Badań nad Szkolnictwem Wyższym (Międzyuczelnianym Zakładem Badań nad Szkolnictwem Wyższym) przekształconym później w Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

Profesor Jan Szczepański z dużym zaangażowaniem włączył się w działalność społeczności PAN. W latach 1969—1980 był wiceprezesa PAN. Kierował zespołem Komitetu Badań i Prognoz „Polska 2000”.

Niezwykłe bogate i płodne naukowo były kontakty Profesora z licznymi zagranicznymi ośrodkami akademickimi. Wspomnieć tu warto m.in. o pobycie w Center for Advanced Studies in the Behavioral Sciences w Palo Alto — w USA. Przebywał tam w latach 1960—61 i 1967—68. W roku 1964 prowadził wykłady w Sir George Williams University w Montrealu. Utrzymywał współpracę z wieloma środowiskami naukowymi w krajach europejskich, uczestniczył w życiu międzynarodowej społeczności socjologów. W latach 1966—70 pełnił zaszczytną funkcję przewodniczącego Międzynarodowego Stowarzyszenia Socjologicznego.

III. Dorobek Profesora obejmuje blisko 1200 prac. Są to liczne opracowania naukowe, eseje, teksty publicystyczne i popularno-naukowe, wypowiedzi o różnych sprawach życia społecznego i naukowego, a także utwory literackie. Nie sposób w krótkim szkicu dokonać bliższej charakterystyki tak rozległego i wielowątkowego dorobku. Poprzestać musimy na wymienieniu tylko najważniejszych obszarów dokonań Jana Szczepańskiego.

Prace naukowe dotyczą kilku podstawowych grup zagadnień. Są to — po pierwsze — klasyczne już dzisiaj opracowania ogólnoteoretyczne i metodologiczne z zakresu socjologii. W tej grupie mieszczą się m.in. podręczniki „Socjologia — rozwój problematyki i metod” (wyd. I — 1961 i kilka wydań następnych), „Elementarne pojęcia socjologii” (kilka wydań polskich i zagranicznych), a także wcześniejsze opracowanie pt. „Techniki badań społecznych” (1951)

i rozprawa „Metoda biograficzna” (wydana w roku 1967 w języku niemieckim i w roku 1971 w języku polskim).

Drugą grupę stanowią prace traktujące o przemianach społeczeństwa polskiego — szczególnie przemianach związanych z industrializacją. Wymienić tu należy m.in. książki „Polish Society” (New York 1970, Random House) i „Zmiany społeczeństwa polskiego w procesie uprzemysłowienia” (Warszawa 1973, IW CRZZ), a także wiele rozpraw i prac zbiorowych pod redakcją Profesora — np. „Przemysł i społeczeństwo” (1969), „Społeczne warunki funkcjonowania przedsiębiorstwa przemysłowego” (1972), „Chłopi i kultura chłopska w społeczeństwie polskim” (1988). Ważne miejsce zajmują raporty z badań — w tym 28 tomów serii „Z badań klasy robotniczej i inteligencji” (prac podjętych z inicjatywy J. Szczepańskiego i przez Niego promowanych).

Większość publikacji z tego zakresu znajduje wyraźne odniesienia w wynikach badań empirycznych. Badania takie były często inspirowane, kierowane i popierane przez Profesora.

Kolejny — trzeci — obszar zainteresowań obejmował szeroko pojmowane kwestie edukacji. Zagadnienia oświaty, ogólnego modelu edukacji, socjologicznych i pedagogicznych problemów kształcenia (przede wszystkim kształcenia na poziomie akademickim) znajdują odbicie w kilku pracach książkowych i blisko 300 innych publikacjach. Największy rozgłos i szerokie uznanie zyskały monografie „Socjologiczne wyższego wykształcenia” (1963, tłum. na język francuski), „Problemy i perspektywy szkolnictwa wyższego” (1969), „Refleksje nad oświatą” (1973), „Szkice o szkolnictwie wyższym” (1976), „Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty” (1969).

Wreszcie — na czwartą grupę prac składają się publikacje, w których Jan Szczepański podejmuje różne sprawy ludzkie — w ich wymiarze społecznym, narodowym i indywidualnym. Bogate doświadczenia życiowe i głębokie przemyślenia Autora znajdują wyraz w publikacjach o charakterze naukowym i publicystycznym, w esejach socjologicznych i rozprawach filozoficznych, w pracach literackich i tekstach autobiograficznych, w rozmaitych formach wypowiedzi trudnych do jednoznacznego zakwalifikowania. Tu wymienić można m.in. „Odmiany czasu teraźniejszego” (1971), „Rozważania o Rzeczypospolitej” (1971), „Sprawy ludzkie” (1978), „Korzeniami wrosłem w ziemię (1984), „Rozmowy z dniem wczorajszym” (1987), „O indywidualności” (1988), „Polska wobec wyzwań przyszłości” (1989), „Historia mistrzynią życia” (1990), czy przygotowaną ostatnio książkę, która nosi roboczy tytuł „Polskie drogi — do komunizmu i od komunizmu”.

Znaczną część autorskich dokonań Profesora stanowią liczne artykuły publicystyczne, recenzje, wypowiedzi. Napisane jasnym, zrozumiałym językiem — niekiedy sprawiające wrażenie potocznych opinii i poglądów — zazwyczaj zawierają ważne spostrzeżenia, pogłębione refleksje, istotne sugestie.

W sumie jest to dorobek imponujący zakresem zainteresowań Profesora, oryginalnością ujęć, trafnością opisu rzeczywistości i głębią interpretacji.

IV. Jan Szczepański nie pozostawał tylko badaczem życia społecznego. On je również kształtował, angażował się w sprawy ludzkie, współtworzył świat idei, oddziaływał na dzieje rozmaitych grup społecznych i wielu poszczególnych osób. Był i jest społecznikiem, człowiekiem nieobojętnym na los narodu, wielkich społeczności, ale także jednostek.

Wcześniej przywołaliśmy niektóre fakty z działalności Profesora w społecznościach uczonych. Pełnił odpowiedzialne funkcje w szkolnictwie wyższym i w PAN. Kierował zespołami badawczymi i kolegiальnymi organami reprezentującymi środowiska naukowe. Ale z wielką aktywnością uczestniczył także w pozaakademickich dziedzinach życia społecznego.

Był posłem na Sejm w latach 1957—60 i potem od roku 1971 w okresie kilku kolejnych kadencji. W latach 1971—73 przewodniczył Komitetowi Ekspertów dla opracowania raportu o stanie oświaty. Był wiceprzewodniczącym Ogólnopolskiego Frontu Jedności Narodu. Wszystkie te funkcje spełniał z myślą o wprowadzaniu racjonalnych form demokracji parlamentarnej. Przeciwstawiał się patologiom życia społecznego i patologiom w sprawowaniu władzy państwowej i politycznej.

W roku 1981 kierował pracami Sejmowej Komisji Nadzwyczajnej do Kontroli Porozumień z Gdańska, Szczecina i Jastrzębia. Przewodniczył Radzie Społeczno-Gospodarczej Sejmu. Był zwolennikiem transformacji społecznej i gospodarczej, czego dowody znaleźć można w Jego ówczesnych wypowiedziach, tekstach ekspertyz i opinii.

W latach 1977—82 był członkiem Rady Państwa. Silnie przeżył tragiczny grudzień 1981 roku. Nie poparł — jako członek Rady Państwa — decyzji o wprowadzeniu stanu wojennego. Rozumiał dramatyzm sytuacji, dostrzegał złożoność problemów. Pozostał wierny własnym ideałom, wartościom humanizmu i demokracji. W roku 1982 zrezygnował z piastowania wielu funkcji, przeszedł na emeryturę.

Temperament społecznika nie pozwolił Profesorowi na zamknięcie się w kręgu spraw naukowych. Stworzył Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci. Kierując grupą ludzi wrażliwych na los dzieci ma ogromny udział w pozyskiwaniu pomocy medycznej dla dzieci chorych, kalekich. Wiele czyni, aby dzieci te mogły powrócić do normalnego życia. Rozwinął również liczne formy sprzyjania rozwojowi dzieci szczególnie zdolnych. Dzieci i młodzież uzdolniona korzystają ze stypendiów oraz — co ważniejsze — z merytorycznej (naukowej) opieki wybitnych uczonych i innych specjalistów. Wszystkim tym poczynaniom patronuje Profesor Jan Szczepański — obecnie honorowy Przewodniczący Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci.

Bardzo ożywione pozostają kontakty Profesora ze środowiskami naukowymi, z uczniami i dawnymi współpracownikami. Jego wiedza i doświadczenie wzbogacają refleksję socjologiczną i pedagogiczną, służą kreowaniu zespołów badaczy zjawisk i procesów społecznych, sprzyjają krystalizacji naukowych indywidualności.

Podtrzymywane są także związki z socjologami zagranicznymi. J. Szczepański cieszy się wielkim uznaniem w licznych krajach świata. Dowodem tego uznania były funkcje pełnione w Międzynarodowym Stowarzyszeniu Socjologicznym, wykłady w ośrodkach zagranicznych, udział w poważnych spotkaniach międzynarodowych. O prestiżu Profesora świadczą m.in. nadane Mu tytuły honoris causa (Uniwersytet w Brnie, Uniwersytet Rene Descartes — Paryż V) i członkostwo zagranicznych akademii nauk (American Academy of Art and Sciences, Fińska Akademia Nauk).

W Polsce doktoraty honoris causa nadane zostały Prof. Janowi Szczepańskiemu przez trzy uniwersytety — Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Łódzki i Uniwersytet Śląski. Uroczystość wręczenia dyplomu doktora h.c. ostatniej z wymienionych uczelni odbyła się w Cieszynie — w filii Uniwersytetu Śląskiego.

Na Śląsk Cieszyński często powraca. Zabiega o ochronę bezcennych dóbr kultury tego regionu. Wspiera lokalne inicjatywy społeczne i oświatowe. Chętnie bywa w Ustroniu, gdzie mieszka Jego rodzina. I chociaż niemal całe dojrzałe życie spędza daleko od stron rodzinnych — w Poznaniu, Łodzi, od lat w Warszawie — to pozostaje członkiem społeczności cieszyńsko-ustronńskiej.

Osiemdziesiąt lat dotychczasowej drogi życiowej Profesora Jana Szczepańskiego to czas wypełniony intensywną nauką i pracą, rozległą aktywnością społeczną, pełnym oddaniem życiem rodzinnym, czynieniem dobra i krzewieniem szlachetności i mądrości. Był to czas niełatwy, obfitujący w wydarzenia dramatyczne i ważne dla narodu i poszczególnych ludzi, ale zarazem czas wykorzystany przez Profesora w sposób piękny i godny, budzący najwyższe uznanie i podziw.

# PREZENTACJA ŚRODOWISKA AKADEMICKIEGO

ROBERT MRÓZEK

## Z PRZESZŁOŚCI AKADEMICKIEJ CIESZYŃSKIEGO ŚRODOWISKA

Z licznych publikacji kulturoznawczych, eksponujących różnorodne fakty z bogatego zaplecza tradycji kulturalno-oświatowych Cieszyna, wiadomo, że powstałe w tym mieście w roku 1971 Wyższe Studium Nauczycielskie — jako Filia Uniwersytetu Śląskiego — nie zrodziło się w próżni.

Pomijając tutaj zróżnicowane formy wielowiekowych — od XV stulecia począwszy — związków Cieszyna ze znanymi ośrodkami nauki i kultury, przypomnieć trzeba, iż okoliczności XIX-wiecznych zmian ustroju szkolnego monarchii habsburskiej i okrzepnięcia polskiego ruchu narodowego umożliwiły otwarcie w Cieszynie (w 1895 r.) Polskiego Gimnazjum Prywatnego, pierwszej polskiej szkoły średniej na obszarze całego etnicznie polskiego Śląska, a także zaspokojenie, przynajmniej częściowo, potrzeby stałego kontaktu nauczycieli Śląska Cieszyńskiego z nauką i kulturą polską — w postaci tzw. kursów uniwersyteckich, organizowanych nieregularnie w latach 1904—1923. Warto wspomnieć, że w pierwszym kursie (w sierpniu 1904 r.) uczestniczyli jako wykładowcy tak wybitni przedstawiciele nauki polskiej na przełomie stuleci jak Kazimierz Twardowski (filozof), Jan Kasprówic (poeta i historyk literatury), Franciszek Bujak i Adam Szelański (historycy), Józef Buzek i Stanisław Głabiński (ekonomiści) oraz Emil Godlewski i Michał Siedlecki (przyrodnicy)<sup>1</sup>.

W następnym kursie wśród wykładowców znaleźli się też — obok m.in. zajmującego się historią poety i dramaturga Lucjana Rydla — przedstawiciele miejscowej inteligencji: Ernest Farnik (literat i folklorysta) oraz Jan Raszka (artysta rzeźbiarz)<sup>2</sup>.

Z wakacyjnych spotkań z nauką polską zrodziła się — po wcieleniu wschodniej części Śląska Cieszyńskiego w granice Rzeczypospolitej — ich forma zinstytucjonalizowana w postaci jednorocznego Państwowego Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Cieszynie, zlokalizowanego w obiekcie Państwowego Gimnazjum Matematyczno-Przyrodniczego, a zorganizowanego w 1923 r. przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w trzech sekcjach: humanistycznej, geo-

graficzno-przyrodniczej i matematyczno-fizycznej<sup>3</sup>. Drugi wyższy kurs, w którym uczestniczyli nauczyciele z całego województwa, otwarto w 1928 roku.

Pojawiła się też w mieście placówka uczelniana. Po zapewnieniu przez władze miejskie odpowiednich warunków rozwoju powstałej w 1919 r. przy Uniwersytecie Poznańskim Wyższej Szkole Gospodarstwa Wiejskiego — placówka ta znalazła w Cieszynie swoją stałą siedzibę, składając się od 1927 r. z Wydziału Rolniczego i Wydziału Instruktorsko-Nauczycielskiego<sup>4</sup>. Najwybitniejszym przedstawicielem kadry nauczycielskiej WSGW był entomolog Kazimierz Simm, inicjator ochrony źródeł Wisły, późniejszy profesor Uniwersytetu Poznańskiego.

Po zmianie struktury organizacyjnej w okresie powojennym szkoła ta stała się pełnoprawną wyższą uczelnią zawodową, jednak w wyniku dalszej reorganizacji w 1950 r. została połączona z analogiczną uczelnią w Łodzi i zlokalizowana w Olsztynie, dając początek tamtejszej Akademii Rolniczej (Akademii Rolniczo-Technicznej).

Niecodzienne przejawy życia uczelnianego obserwowało środowisko cieszyńskie najpierw w 1948 r., kiedy to w uroczystości nadania tytułu doktora honoris causa Franciszkowi Popiołkowi, nestorowi polskich historyków na Śląsku, uczestniczył w Cieszynie Senat Akademicki Uniwersytetu Jagiellońskiego, a następnie w roku 1952, gdy Senat Krakowskiej Akademii Medycznej nadał ten tytuł byłemu profesorowi Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie, Kazimierzowi Opoczyńskiemu.

Podobna uroczystość, związana już z działalnością filialną Uniwersytetu Śląskiego oraz osobą znanego współczesnego socjologa, Jana Szczepańskiego, pochodzącego (ur. w Ustroniu) z Cieszyńskiego, miała miejsce w Cieszynie po 33 latach.

Po wspomnianym przeniesieniu WSGW do Olsztyna losy cieszyńskiego ośrodka studiów wyższych uzależnione zostały od realizacji koncepcji wyższych studiów nauczycielskich. Wstępnym krokiem do nich stało się otwarte w Cieszynie w roku 1960 dwuletnie Studium Nauczycielskie, wsparte sięgającą początków wieku tradycją instytucjonalnego kształcenia nauczycieli. W tym samym bowiem gmachu w Cieszynie-Bobrku w roku 1911 rozpoczęło działalność edukacyjną Polskie Seminarium Nauczycielskie, które do 1936 roku wykształciło 636 nauczycieli, a które w roku 1937, po likwidacji seminariów, zastąpiło w tej funkcji trzyletnie Państwowe Liceum Pedagogiczne Koedukacyjne, po przerwie wojennej przekształcone w czteroletnie (od 1947 r.), a potem pięcioletnie (od 1957 r.) liceum pedagogiczne z 7-klasową szkołą ćwiczeń oraz przedszkołem<sup>5</sup>. W tym też gmachu po dziesięcioletnim okresie działalności półwyższej placówki znalazło siedzibę — powołane zarządzeniem ministerialnym z dnia 15 V 1971 r. — Wyższe Studium Nauczycielskie jako Filia Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Studium podjęło zadania dydaktyczne w zakresie trzech specjalności: filologii polskiej, historii z wychowaniem obywatelskim i nauczania początkowego z wychowaniem muzycznym, które w następnym roku akademickim



zdominowało ten kierunek, dyktując ściślejszą współpracę z Państwową Wyższą Szkołą Muzyczną w Katowicach.

Reorganizacja tego typu studiów w skali ogólnokrajowej, a także koncentracja niektórych kierunków nauczania w ramach całego Uniwersytetu, spowodowała w trakcie likwidacji WSN w 1973 roku przeniesienie filologii polskiej do Sosnowca, historii zaś do Katowic. Profil specjalizacyjny cieszyńskiej Filii, uzyskującej charakter uczelni pedagogiczno-artystycznej, określiły natomiast takie kierunki kształcenia jak pedagogika pracy kulturalno-oświatowej, wychowanie muzyczne i wychowanie plastyczne, wprowadzone do zakresu działania Filii dzięki wszechstronnej współpracy z Akademią Sztuk Pięknych w Krakowie oraz Wydziałem Grafiki ASP w Katowicach.

Stabilizację funkcji dydaktyczno-naukowych zapewniło Filii utworzenie w jej ramach w roku 1977 Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego. W strukturze Wydziału wyodrębniono dwa podstawowe instytuty: Instytut Wychowania Przedszkolnego i Kulturalno-Oświatowego oraz Instytut Wychowania Muzycznego i Plastycznego, a także samodzielny Zakład Nauk Społecznych. Dalszy rozwój uczelni, kadry nauczycieli akademickich oraz bazy materialnej w latach osiemdziesiątych umożliwił rozszerzenie zadań dydaktycznych na kierunek nauczania początkowego, a także organizacyjne usamodzielnienie się wewnętrznych jednostek instytutowych, kształtujących nową strukturę wydziałową, którą na progu lat dziewięćdziesiątych określiły cztery instytuty: Instytut Nauk Pedagogicznych i Społecznych, Instytut Teorii Kształcenia, Instytut Wychowania Muzycznego oraz Instytut Wychowania Plastycznego.

Owe tendencje rozwojowe cieszyńskiej Filii Uniwersytetu Śląskiego poświadczają też liczby: świadkami otwarcia pierwszego roku akademickiego w 1971 r. było 15 nauczycieli akademickich (w tym dwu samodzielnych pracowników naukowych) oraz 140 studentów; w r. 1980 Filia zatrudniała 108 pracowników naukowo-dydaktycznych (w tym 8 samodzielnych). Obecnie (w 1992 r.) w procesie dydaktycznym uczestniczy 219 nauczycieli akademickich (w tym 42 samodzielnych) oraz ok. 3500 studentów na studiach dziennych i zaocznych. Baza materialna uczelni (obiekty dydaktyczne, domy studenta, obiekty sportowe i in.) w okresie dwudziestolecia powiększyła się natomiast pięciokrotnie.

Efekty działalności naukowo-badawczej i artystycznej cieszyńskiego środowiska akademickiego dokumentują zaś coraz aktywniejsze jego uczestnictwo w procesie współtworzenia nowych wartości kultury regionalnej i narodowej, wzbogacających dorobek przeszłości.

### Przypisy

<sup>1</sup> Zob. Wakacyjny kurs uniwersytecki urządzony w Cieszynie w dniach 15—30 sierpnia 1904 przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w Ks(ięstwie) Cieszyńskim, Cieszyn 1904.

<sup>2</sup> Zob. „Miesięcznik Pedagogiczny” 1905, nr 6, s. 97—99.

<sup>3</sup> Por. J. Prażmowski, Szkolnictwo w województwie śląskim, Katowice 1938, s. 191.

<sup>4</sup> Zob. Zjazd absolwentów WSGW w Cieszynie z okazji nadania dyplomów inżynierskich i 30-lecia szkoły, Warszawa 1949,

<sup>5</sup> Zob. A. Zając, Rozwój polskiego szkolnictwa pedagogicznego w Cieszynie, W: O kształceniu pedagogiczno-artystycznym. Z doświadczeń Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie 1971—1980, pod red. R. Mrózka; Katowice 1980, s. 16—26.

KATARZYNA OLBRYCHT

## WYDZIAŁ PEDAGOGICZNO-ARTYSTYCZNY FILII UNIwersytetu ŚLĄSKIEGO W CIESZYNIE — WOBEC WYZWAŃ WSPÓŁCZESNEGO KSZTAŁCENIA PEDAGOGÓW

Szanse i perspektywy zmian w Polsce końca lat 90 zależą w ogromnym stopniu od kształcenia i wychowania młodego pokolenia. W wielu krytycznych, przełomowych momentach historii Polski zabierali głos wielcy wychowawcy społeczeństwa, zwracając uwagę na kluczowe znaczenie systemu oświatowego i programów wychowawczych. Dziś Polska znajduje się w przededniu reformy szkolnictwa, w trakcie dyskusji nad wyborem polityki oświatowej i w przedwstępnej fazie poważnej dyskusji nad zasadniczą orientacją (orientacjami?) wychowawczą. Przebieg i efekty wszystkich tych działań zależą i będą zależały przede wszystkim od kompetencji zawodowych oraz postaw pedagogów. Dlatego tak ważna jest dziś praca nad doskonaleniem programów i metod kształcenia tej grupy zawodowo-społecznej. Instytucje kształcące pedagogów, a więc szczególnie odpowiedzialne za ich świadomość i kwalifikacje, muszą stale weryfikować swoje wyniki, a także promować wartościowe idee, programy i metody.

Taką rolę pełnić chce również Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, uruchomiony po 1973 roku w miejsce WSN. Wydział ten umożliwia uzyskanie wykształcenia wyższego i dyplomu magistra w zakresie pedagogiki (ze specjalnościami „wychowanie przedszkolne”, „edukacja wczesnoszkolna” i „animacja społeczno-kulturalna” a od roku 1993/94 — „edukacja społeczno-filozoficzna”), wychowania muzycznego i wychowania plastycznego. W roku akadem. 1992/93 na wydziale będzie studiowało ponad 2 tys. studentów studiów zaocznych i ponad tysiąc studentów studiów dziennych, rekrutujących się głównie z terenu Polski Południowej. Kształcą ich zespół nauczycieli akademickich liczący ponad 200 osób, w tym czterdziestu kilku samodzielnych pracowników nauki. Można więc stwierdzić, że wydział jest znaczącą placówką kształcenia pedagogów w skali ogólnopolskiej, szczególnie, że jest jedynym uniwersyteckim wydziałem o pedagogiczno-artystycznym profi-

lu. Jego specyfika nie sprowadza się jedynie do organizacyjnego połączenia kierunków tradycyjnie nauczycielskich z kierunkami programowo nasyconymi elementami artystycznymi, a przygotowującymi pedagogów do prowadzenia przedszkolnych, szkolnych i pozaszkolnych zajęć związanych ze sztuką. Specyfika przyjętego na wydziale ogólnego charakteru kształcenia wynika z faktu łączenia w programach zajęć (dydaktycznych i pozadydaktycznych) elementów tradycyjnego przygotowywania pedagogów z elementami twórczo artystycznymi i szeroką orientacją ogólnokulturową. Podkreśleniu tej specyfiki sprzyja praca naukowa i artystyczna pracowników wydziału.

U podstaw pedagogiczno-artystycznego profilu kształcenia znalazło się kilka założeń co do zasadniczych zadań tego procesu i tej instytucji, zadań stale dyskutowanych, modyfikowanych, precyzowanych na nowo. Wskażmy kilka ważniejszych spośród nich:

— Jednym z głównych postulatów formułowanych dziś wobec pedagogów na całym świecie jest posiadanie przez nich umiejętności i motywacji do rozwijania u wychowanków postaw twórczych. Wymóg ten wiąże się jednak bezpośrednio z poziomem myślenia twórczego i postaw twórczych samych pedagogów. Rośnie więc liczba publikacji, doświadczeń, ośrodków specjalizujących się w kształceniu twórczych pedagogów. Zadanie to powszechnie uważa się za trudne, ponieważ efekty jego realizacji są silnie uzależnione od cech osobowości zainteresowanych oraz od popularności postaw twórczych w ich bliższym i dalszym środowisku, w danym społeczeństwie i kulturze. Instytucjonalne środowiska pedagogiczne nie cieszą się w tym zakresie zbyt pozytywną opinią (por. badania R. Schulza). Nie zmienia to faktu, iż każda metoda dydaktyczna — mniej czy bardziej „nowoczesna” — przy dzisiejszym stanie wiedzy o procesach uczenia się, prawidłowościach i mechanizmach procesów dydaktycznych, w sposób oczywisty wymaga od pedagoga postawy twórczej. Wyraża się ona w różnych zakresach: jako wymóg samodzielności myślenia i formułowania problemów, odwagi podejmowania niekonwencjonalnych działań tam, gdzie jest to przydatne i możliwe, szybkości i trafności wykorzystywania sytuacji wynikających z bieżących reakcji uczniów (wychowanków), umiejętności wnikliwego oceniania i wybierania najlepszych rozwiązań (np. programów, podręczników, materiałów), konstruowania własnych projektów działań w sposób logiczny i uzasadniony. Powraca problem: jak kształcić twórczych pedagogów? Praktyka wskazuje różne drogi. Można szczegółowo uczyć określonego systemu czy metody aż do ćwiczenia sprawności w posługiwaniu się nią — tak, jak to robią międzynarodowe centra przygotowujące pedagogów pracujących metodami C. Freineta, M. Montessori, czy w systemie R. Steinera. Można zapoznawać z różnymi metodami, ukazując ich walory i słabości oraz przygotowując do samodzielnego zestawiania ich w różne kombinacje zależnie od potrzeb i celów. Można uczyć tradycyjnych wzorców, wzbogacania ich nowymi technikami czy środkami i chronienia przed najczęstszymi błędami. Ostatecznie za każdym razem powinno to być w istocie uczenie samodzielnego wybierania, krytycznego oceniania, dokonywania ewentualnych zmian. Nawet jeśli zakłada się pracę przy

użyciu komputera, gdzie program narzuca już określoną metodę, niezbędny jest pedagog, który wskaże odpowiedni program, umiejętnie go skomentuje i wykończy.

Nie przesądzając o zdecydowanej słuszności którejkolwiek z wyodrębnionych dróg, trzeba zauważyć, że wszystkie propozycje wysuwane w ramach szeroko rozumianego „nowego wychowania” — utożsamianego z pedagogiką XX wieku — wyraźnie odwołują się do działań twórczo-artystycznych. Jednocześnie postulaty te uzasadniają poszerzające się dziś coraz bardziej granice sztuki i twórczości, rosnące zainteresowanie zdolnościami ekspresyjnymi człowieka i możliwościami ich wychowawczego wykorzystywania. Fundamentalnymi tekstami w tej dziedzinie są pochodzące z pierwszej połowy naszego wieku książki: „Wychowanie przez sztukę” H. Reada, „Sztuka jako doświadczenie” J. Deweya (z 1958 r.) czy prace C. Freineta. Teksty te są prawie zupełnie nieznane we fragmentach dotyczących wymagań wobec pedagogów. Podkreśla się w nich m.in. rolę doświadczeń pedagoga, szczególnie doświadczeń twórczo-artystycznych.

Pedagogiczno-artystyczny profil wydziału pozwala wielostronnie wzbogacać doświadczenia przyszłych pedagogów w tym zakresie.

— Kolejnym postulatem powtarzającym się w apelach do nauczycieli i wychowawców jest „otwartość”. Otwartość może być traktowana jako jedna z cech myślenia twórczego, ale — odnoszona do roli pedagoga — oznacza najczęściej określone nastawienie. Jest to przede wszystkim pozytywne nastawienie do wszelkiej „inności”, wykraczające poza bierną w swej istocie „tolerancję”, dynamiczne w poszukiwaniu we wszelkiej inności jakichś pozytywnych jej aspektów. Inność może mieć źródła osobowościowe, ale i społeczno-kulturowe. Kontakty ze sztuką i ludźmi, którzy się nią zajmują, z twórczością i twórcami — z natury rzeczy „otwiera”, kształci tolerancję, uczy cierpliwego odkrywania sensu, motywuje do wysiłku przekraczania obcości. Z drugiej strony — oswaja z egzotyką środowiska artystycznego, świata sztuki, a tym samym pozwala z większą pewnością i spokojem formułować własne sądy, nawet jeśli są krytyczne.

Ale „otwartość” dotyczy również dostrzegania wielostronnych uwarunkowań każdej inności. Dlatego tak ważne jest pogłębione przygotowanie psychologiczne, socjologiczne, ogólnokulturowe, filozoficzne. Uniwersytecki charakter wydziału pozwala kształtować u przyszłych pedagogów tak rozumianą otwartość.

Otwartość bywa również interpretowana jako gotowość do podejmowania nowych działań, modyfikowania już znanych, rzetelnego sprawdzania dopiero poznawanych. W dzisiejszej sytuacji oświatowej gotowość ta musi dotyczyć nie tylko nowych programów, metod i form, ale i nowych instytucji pedagogicznych, odpowiadających na potrzeby czasu. „Nowoczesność” pedagogiczna często bywa utożsamiana z taką otwartością. Można nie być w radykalnym tego słowa znaczeniu nowatorem, ale trzeba stale szukać najlepszych dróg, świadomie je wybierać, dobierać do celów. Żeby odrzucić tradycyjne metody podające, trzeba sprawdzić, czy rzeczywiście zawsze muszą eliminować aktywność uczniów (i jak

to się ma do zjawiska tzw. aktywnego słuchania), trzeba wypróbować różne rodzaje metod poszukujących, w tym tzw. aktywizujących, oraz stwierdzić, do jakiego stopnia jesteśmy w stanie wykształcić w sobie cechy niezbędne do właściwego przeprowadzenia działań metodami zabaw dramatycznych, gier dydaktycznych, przypadków i sytuacji, stymulacji myślenia twórczego. Żeby wykorzystać wszystkie możliwości metod aktywizujących, trzeba głęboko przemyśleć istotę metod problemowych (m.in. po to, by stwarzanie sytuacji problemowej nie przerosło problemu i trudu jego rozwiązywania). W końcu po to, żeby zrozumieć i trafnie ocenić skalę nowatorstwa pojawiających się rozwiązań edukacyjnych, trzeba sięgnąć do doświadczeń wiodących eksperymentów Ruchu Nowego Wychowania, takich jak: szkoły C. Freineta, M. Montessori, O. Decroly, R. Cousineta, plan daltoński czy system Winnetki. Projekty te doczekały się już określonych efektów i pozwalają na wnikliwą ocenę i uzasadnione wnioski wdrożeniowe. W sytuacji polskich przemian, a równocześnie kompleksów polskiej szkoły, przyszli nauczyciele muszą wykazać spokojną rozważę w korzystaniu z podsuwanych im wzorców, aby wykorzystując najbardziej wartościowe rozwiązania, nie zaprzepaścić pozytywnych elementów polskiego kształcenia i wychowania, niejednokrotnie zauważanych i docenianych dopiero w sytuacjach porównywania ich efektów z wynikami innych krajów.

Takiej otwartości metodycznej, poza odpowiednio dobranymi treściami kształcenia, mogą służyć również kontakty między studentami różnych kierunków. Posługują się oni nieco odmiennymi metodami — od metod zabawowych, przez animacyjne aż do bardziej tradycyjnych metod nauczania, modyfikowanych w pewnym zakresie artystycznym charakterem zajęć, do prowadzenia których są przygotowywani. Wszystkie te sposoby, umiejętnie dobierane, tworzą dziś warsztat nowoczesnego pedagoga, niezależnie od grupy wiekowej i instytucji, w której przyjdzie mu pracować. Równocześnie kontakt studentów innych kierunków i specjalności pedagogicznych z kolegami studiującymi wychowanie przedszkolne i edukację wczesnoszkolną zwiększa zrozumienie znaczenia pracy z dziećmi młodszymi, uczy myślenia w kategoriach długofalowego oddziaływania na dziecko i konsekwencji programów realizowanych na różnych szczeblach wiekowych. Aspekt ten nabiera szczególnego znaczenia wobec faktu coraz mocniejszego podkreślenia przez teoretyków i praktyków edukacji roli okresu przedszkolnego i pierwszych lat szkoły w późniejszym rozwoju człowieka. Ekspozuje się specyficzny charakter tego etapu pracy z dzieckiem, postulując coraz częściej: rozluźnienie dyscypliny i rygorów tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego, rezygnowanie z ocen na rzecz charakterystyk opisowych, maksymalną indywidualizację, wielostronną aktywizację połączoną ze stymulowaniem działań twórczych, nasycanie zajęć elementami zabawowymi, wzbogacanie środków dydaktycznych i bazy materiałowej (także o elementy niekonwencjonalne, inspirujące). Zrozumienie intencji tych postulatów pozwala bardziej świadomie je realizować, dostosowując do określonej sytuacji i potrzeb konkretnej grupy.

Nie można pominąć interpretowania „otwartości” jako nastawienia do ludzi. Pedeutologia od wielu lat podkreśla, wśród najistotniejszych kryteriów oceny pedagoga, jego umiejętności wchodzenia w interakcje i budowania korzystnych interakcji, zdolności empatyczne, umiejętność przyjmowania postawy dialogowej. Wydział, skupiający przyszłych pedagogów znacznie różniących się zdolnościami, szczegółowymi zainteresowaniami i doświadczeniami, może — jak się wydaje — wybitnie sprzyjać takiej edukacji komunikacyjnej. — Równie ważne jak kształtowanie otwartości jest zadanie kształtowania u przyszłych pedagogów odpowiedzialności. Pogłębianie poczucia odpowiedzialności nabiera szczególnego znaczenia u studentów kierunków pedagogiczno-artystycznych, które zbliżając do sztuki mogą stwarzać złudzenie, iż na tym terenie odpowiedzialność pedagoga staje się problemem drugoplanowym, a nawet czynnikiem grożącym autonomii i spontaniczności tworzenia. Świadomość miejsca odpowiedzialności w pełnieniu roli pedagoga wiąże się z dramatyczną dyskusją prowadzoną na terenie nauk o wychowaniu, dyskusją nad istotą działań pedagogicznych oraz ich generalną zasadnością. Dyskusja ta toczy się między zwolennikami, różnego w formie i zakresie, ale jednak przymusu wobec wychowanka, a zwolennikami samorozwoju człowieka, odmawiającymi pedagogom prawa do jakiegokolwiek ingerencji w rozwój jednostki (w imię jej dobra). Oczywiście pomiędzy tymi radykalnymi stanowiskami można znaleźć wiele łagodniejszych, pośrednich. Znaczące jest jednak sytuowanie celów wychowania po jednej tylko stronie skali — po stronie przymusu, traktowanej jako strona stanowisk konserwatywnych, dogmatycznych, zniewalających. Strona wolnego rozwoju wraz z łagodniejszymi odmianami — wspieraniem rozwoju i dialogiem pedagogicznym — odrzuca potrzebę wyraźnego określania celów. Szczególnie widoczne jest to w wypowiedziach przedstawicieli tzw. „antypedagogiki”, negujących nie tylko obowiązek szkolny w jego dotychczasowym kształcie, sensowność utrzymywania dotychczasowych instytucji pedagogicznych, ale i wszelkie celowe wychowanie. Na zarysowanej w ten sposób skali postęp w kierunku nowoczesności oznacza oddalanie się od wyraźnych celów. Jeśli zaakceptujemy tezę o pozytywnym charakterze natury ludzkiej i tkwiącego w niej potencjału rozwojowego, możemy czekać na spontaniczny samorozwój dziecka, skupiając wszystkie wysiłki na ochronie jego praw. Przykładem w pełni konsekwentnej realizacji tego założenia może być szeroko znany w świecie ośrodek — szkoła Summerhill w Wielkiej Brytanii (określana często „szkołą na luzie”, rządzona prawie całkowicie decyzjami wewnętrznego samorządu). Szerza praktyka ostrzega jednak przed tak optymistycznymi oczekiwaniami. Specyfika zajęć twórczo-artystycznych zwiększa trudność formułowania celów dostosowanych do delikatnej materii tego typu działań. Dlatego tak ważny jest silny wymiar pedagogiczny kształcenia pedagogów na tym wydziale, wymiar pozwalający łączyć pogłębianie wrażliwości z uczeniem odpowiedzialności. Realizacja tego wymiaru wymaga szerokiej podbudowy w zakresie nauk o wychowaniu, nauk o człowieku, społeczeństwie i kulturze, wreszcie filozofii. Wykształcona orientacja pedagogiczna pozwoli rzetelnie przemyśleć przyszłe

programy i projekty, zdyscyplinować myślenie i działanie, a tą drogą budować odpowiedzialność przyszłych pedagogów.

Wszystkie wskazane założenia i zadania wydziału ściśle się ze sobą wiążą, tworząc ogólny jego charakter i profil edukacyjny. Można widzieć w nim szczególną szansę realizowania celów kształcenia współczesnych pedagogów. Oczywiście, każdy kierunek i specjalizacja swoim programem i zespołem kadry tworzą odrębną propozycję. Zestrojenie ich jeszcze w spójny kształt wydziałowy nie jest proste i wiąże się z wielkim wysiłkiem całej wydziałowej społeczności.

W toku analiz i dyskusji powstają coraz to nowe projekty udoskonalania procesu kształcenia tak, aby absolwenci byli możliwie najlepiej przygotowani do pełnienia swojej roli zawodowej, żeby wąskie specjalizacje zbyt ich nie ograniczały, wreszcie, żeby stanowili kadrę przygotowaną do podejmowania nowych działań, których potrzeba dopiero zaczyna być społecznie dostrzegana i uświadamiana.

Aktualnie wydział stwarza możliwość studiowania na trzech kierunkach w licznych specjalnościach. Kierunek pedagogika można studiować specjalizując się w zakresie: wychowania przedszkolnego (o profilu ogólnym, specjalno-integracyjnym, przygotowującym do nauczania dzieci języków obcych, i gimnastyki korekcyjnej), edukacji wczesnoszkolnej (o profilu ogólnym i gimnastyki korekcyjnej) oraz animacji społeczno-kulturalnej (o profilu etnologiczno-regionalnym, literacko-językowym i filozoficznym). Kierunek wychowanie plastyczne umożliwia specjalizowanie się w zakresie teoretyczno-pedagogicznym i malarskim. Wychowanie muzyczne przewiduje jako specjalności zakresy: prowadzenia zespołów wokalnych i instrumentalnych, instrumentalny, organizatorski oraz dydaktycznego zastosowania komputerów.

W planach jest poszerzenie kompetencji zdobywanych w ramach edukacji wczesnoszkolnej o przygotowanie do pracy w jednej lub dwóch kolejnych klasach (IV i V), uruchomienie w ramach pedagogiki specjalności przygotowujących do pracy pedagogiczno-socjalnej oraz do nauczania w szkole przedmiotów z zakresu wiedzy o społeczeństwie. Dyskutuje się możliwość specjalizowania pedagogów w zakresie działań rekreacyjno-turystycznych i upowszechniających kulturę fizyczną. Tradycje wydziału w zakresie upowszechniania kultury filmowej skłaniałyby do wzięcia pod uwagę szerszego kształcenia pedagogów również w tym zakresie. Planów i projektów jest więc wiele, co świadczyć może o dynamice wydziału. Dynamikę tę od wielu lat podtrzymuje życzliwość środowiska lokalnego.

Wobec projektowanych zmian w polskim systemie kształcenia nauczycieli może pojawić się wątpliwość, czy prowadzone przez wydział kierunki i specjalności wymagają kształcenia na poziomie wyższym.

Zgadając się z tym, że rozważenia wymaga dotychczasowe ograniczenie formy ukończenia studiów wyższych do dyplomu magistra, (którego otrzymanie jest uwarunkowane napisaniem pracy magisterskiej, sprawdzającej głównie umiejętności naukowo-badawcze), trzeba mocno podkreślić społeczną potrzebę pedagogów, pracujących z młodszymi dziećmi oraz specjalizujących się w prowa-

dzeniu zajęć twórczo-artystycznych, a mających wykształcenie wyższe. Specyfika tej pracy przynajmniej od części kadry wymaga przygotowania do tworzenia i weryfikowania programów, a także do pomocy rodzicom we właściwym kierowaniu rozwojem dziecka, z uwzględnieniem wszystkich jego możliwości i trudności. Przygotowanie pedagogów o takich kwalifikacjach wymaga od wydziału poszukiwania programów i metod harmonijnie łączących kształcenie teoretyczne z praktycznym. Jest to zadanie stojące przed wszystkimi instytucjami kształcącymi pedagogów. Pamiętając, że o poziomie kadry pedagogicznej w Polsce zdecydują w znacznym stopniu warunki społeczno-ekonomiczne i wiążący się z nimi status pedagoga wyznaczony jego sytuacją materialną, nie można spychać na dalszy plan podstawowego sensu tego zawodu. Celem pracowników Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Filii Uniw. Śląskiego w Cieszynie jest budzenie i podtrzymywanie świadomości rangi tej roli społecznej, odpowiedzialności, jaka z nią się wiąże, potrzeby aktywnego udziału studentów w konstruowaniu programów kształcenia prawdziwie nowoczesnego pedagoga.



# PROBLEMY KSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

WOJCIECH KOJS

## PRACA ZAWODOWA NAUCZYCIELA I STUDIA PEDAGOGICZNE — KIERUNKI ZMIAN

### 1. WPROWADZENIE

Rozpoczynający studia pedagogiczne nauczyciel najczęściej ma przygotowanie zawodowe uzyskane w dwuletnim studium nauczycielskim lub — rzadziej — w rocznym studium metodycznym. Przygotowanie to obejmuje — między innymi — ogólną wiedzę z zakresu pedagogiki i psychologii oraz stosunkowo szeroki zakres wiadomości i umiejętności metodycznych, dotyczących realizacji określonych programem nauczania celów i zadań. Obok tego podejmujący studia zgromadził już doświadczenia związane z jego przeszłą karierą uczniowską oraz mniej lub bardziej bogate doświadczenia wynikające z jego pracy nauczycielskiej, zależne w pewnym stopniu od liczby przepracowanych w szkole lat. Chcąc być dobrym fachowcem, powiela poznane, zalecane techniki postępowania lub też sięga po wzorce podpatrywane jeszcze w czasie, kiedy był uczniem. Stosowanie wypróbowanych schematów stwarza mu możliwość osiągnięcia sukcesu w postaci pozytywnych ocen wydanych przez nadzór szkolny, kolegów, a także uczniów i rodziców, stwarza warunki stania się spolegliwym, sprawnym elementem systemu szkolnego. W wiedzy, którą dysponuje i wykorzystuje w swej pracy dydaktyczno-wychowawczej, można wyróżnić wiadomości i umiejętności mające swe potwierdzenie (prawdziwość, przydatność) w specjalnie prowadzonych badaniach lub w wieloletniej, a nawet wielowiekowej praktyce przeszłych pokoleń nauczycieli, a także wiadomości i umiejętności, które nabył w toku swej własnej praktyki zawodowej, a które stanowią wiedzę osobistą, zdroworozsądkową i chyba najważniejszą w jego szkolnym funkcjonowaniu.

W przekonaniu wielu nauczycieli, a także i części nadzoru szkolnego, wyższe studia pedagogiczne dla nauczycieli szkół podstawowych, zwłaszcza klas początkowych, są zbędne, gdyż — przy dużym nakładzie czasu i wysiłku — niewiele wzbogacają przyswojony wcześniej lub dostępny w popularnych poradnikach repertuar środków i metod, repertuar gwarantujący sprawny przebieg nauczania oraz panowania nad klasą. Lekcje prowadzone przez

doświadczonych nauczycieli po ukończonym SN niejednokrotnie są bardziej „pokazowe” od lekcji prowadzonych przez absolwentów uczelni wyższych (z odpowiednim wykształceniem pedagogicznym); absolwenci szkół wyższych, wcześniej czy później, zostają „wtopieni” przez codzienność szkoły i włączeni w „normalny”, schematyczny, a przez to ekonomiczny rytm pracy szkoły. Rutyna staje się wartością, która ułatwia „przetrawianie” do emerytury.

U bardzo wielu nauczycieli szkół podstawowych — podejmujących trud zaocznych studiów pedagogicznych — dominująca wydaje się motywacja zewnętrzna, wynikająca z konieczności zachowania pracy lub uzyskania wyższego wynagrodzenia, a nie z zainteresowań poznawczych i zrodzonego przez pracę zawodową zapotrzebowania na nową wiedzę. W podjętym, a trwającym kilka lat przedsięwzięciu, najważniejszy jest wynik końcowy — uzyskanie stosownego, dającego wyższe pobory i prestiż dokumentu. A dawno już zauważono, że takie podejście do realizowanych w dłuższym okresie czasu celów — wyłączone oczekiwanie na rezultat ostateczny — katorgą czyni drogę do niego prowadzącą, a po jego uzyskaniu — pustkę niesie.<sup>1</sup> Jeśli przyjąć, że tak jest, a także to, że prawdą jest, iż takiej szkoły, jaka jest, nie cierpią uczniowie, ich rodzice i nauczyciele, to ci ostatni mają wystarczające, wynikające z pracy i studiów powody, by mocno narzekać na życie.

Przy narzuconych przez szkołę i przez uczelnie rygorach, przy braku czasu i wynikającym stąd nieustannym pośpiechu, bezradności wobec obiektywnie występujących niedoborów literatury — czas studiów, połączonych z pracą zawodową i — często — z obowiązkami rodzinnymi, jest okresem nadzwyczajnego wysiłku psychicznego i fizycznego, rzutującego nie tylko na stan wykształcenia nauczycieli, ale także na stan ich zdrowia.

Przedstawiony wyżej obraz istniejącego stanu rzeczy, mający swe źródło głównie w licznych, wieloletnich kontaktach ze studiującymi nauczycielami, stanowi dostateczną podstawę do sformułowania kilku ważnych — dla zainteresowanych stron — kwestii i tez. Za „strony” podniesionej sprawy uważam tu studiujących nauczycieli, uczelnie oraz władze oświatowe reprezentujące system szkolny. W pewnym zakresie stroną rozstrzygającą, a przez to najważniejszą jest organ stanowiący prawo — parlament. Chodzić więc będzie o próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie, jak dalece w planach, programach, treściach i organizacji zaocznych studiów pedagogicznych, należy uwzględnić problemy związane z pracą zawodową nauczyciela? Pytanie nie dotyczy rozstrzygnięcia, czy je uwzględniać; przedmiotem zainteresowań pedagogiki są bowiem — między innymi — te właśnie problemy, dotyczące sposobu i zakresu wykonania tej czynności. Zakłada się przy tym, że od wyboru zakresu tej czynności zależy efektywność studiów zaocznych, w tym poczucie sensu podejmowanych działań poznawczych. Z wyróżnionym pytaniem połączono kilka szczegółowych kwestii odnoszących się do:

- 1) wybranych czynników współokreślających potrzebę kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym oraz stosunek nauczycieli do tego kształcenia;
- 2) rezultatowego i czynnościowego podejścia do nauk pedagogicznych;

3) znaczenia czynności kontrolnych i oceniających w przygotowaniu nauczycieli do pracy badawczej;

4) stosunku uczelni (wykładowców) do wiedzy, z którą student—nauczyciel rozpoczyna studia;

5) roli języka w kształceniu i studiowaniu jako narzędzia pracy intelektualnej studenta.

## 2. MIEJSCE NAUCZYCIELA W PRZEMIANACH SYSTEMU EDUKACYJNEGO

Pozostając w zależnościach sprawczych do innych systemów, systemy oświatowe podlegają nieustannym zmianom. Będąc twórczym i niezbędnym warunkiem funkcjonowania systemów zabezpieczających istnienie i tożsamość społeczności i państw, systemy oświatowe zmieniają się permanentnie, przy czym zmiany są wywoływane pod wpływem czynników tkwiących poza tymi systemami oraz wewnątrz tychże systemów. To banalne stwierdzenie związane jest z pytaniem o charakter udziału nauczycieli w przeprowadzonych zmianach — są podmiotami czy też przedmiotami reform (zmian). Kto postrzega konieczność i domaga się wprowadzenia reform? Czy i jak dalece nauczyciele stanowią przeszkodę, którą reformatorzy mają pokonać? Odpowiedzi na te i podobne w swej treści pytania zależą od określenia przedmiotu reformy, określenia tych elementów i relacji systemu, które mają być zmienione. Odpowiedzi niewątpliwie zależą też od tego, z jakimi nauczycielami mamy do czynienia w obrębie branego pod uwagę systemu edukacji. Można sądzić, że podatne na wprowadzenie zmian w szkolnictwie są te grupy nauczycieli, które mają najwyższe kwalifikacje pedagogiczne i merytoryczne (przedmiotowe), umożliwiające zrozumienie ich istoty i konieczności, a te najczęściej wiążą się z wykształceniem wyższym.<sup>2</sup> Domaganie się i egzekwowanie warunku ukończenia studiów wyższych przez nauczycieli uzasadnia zaszygalizowany wyżej powód, ale dość powierzchownie. Bardziej precyzyjne uzasadnienie uzyska się, wskazując na istotę zachodzących i postulowanych przemian oraz ich związek z poziomem wykształcenia nauczycieli.

Liczne, wydane dotąd raporty o stanie oświaty w świecie i w poszczególnych jego krajach — konsekwentnie wskazywały na potrzebę przeprowadzenia daleko idących reform istniejących systemów edukacyjnych. Gwałtowny rozwój nauki i techniki, „cicha” rewolucja informatyczna lat osiemdziesiątych i jej filozofia oraz zagrożenia globalne istnienia człowieka doprowadziły do sformułowania bardzo radykalnego postulatu zmiany dotychczasowej adaptacyjnej strategii edukacyjnej w strategię innowacyjną i podmiotową, w strategię przyjmującą za wartości nadrzędne wartości tkwiące w idei humanizmu. Równocześnie rozwijając problemy wynikające ze współzawodnictwa w gospodarce światowej, nie tylko zaproponowano, ale wdrożono w niektórych krajach bardzo skuteczne i ekspansywne — w swych wymiarach gospodarczych — systemy edukacyjne. Przykładem może tu być Japonia i Korea Południowa.

W świetle rewolucyjnych zmian politycznych, gospodarczych i społecznych, jakie nastąpiły w ciągu ostatnich kilku lat — rozpadu systemu państw tzw. realnego socjalizmu, rozwoju ruchów nacjonalistycznych i religijnych — strategia edukacji ekspansywnej, zdominowanej nie przez potrzeby dziecka, ale przez interesy państwa oraz interesy systemu, staje się w swych skutkach wielce wymowna. Spojrzawszy na obecną cywilizację jako na osiągnięcie i warunek istnienia człowieka, a równocześnie jako pełną sprzeczności całość, można powiedzieć, iż jej — „dalszy rozwój będzie zależał od tego, czy o d n a j d z i e m y ukryte właściwości człowieka i otaczającej nas natury oraz czy włączymy je w nowe, żywotne struktury społeczne”.<sup>3</sup>

Wnikliwej analizie jednej z takich ukrytych, a przy tym bardzo złożonych właściwości, mianowicie indywidualności, dokonał J. Szczepański, wskazując przy tym na olbrzymie społeczne znaczenie ukształtowania niepowtarzalnych, tkwiących w człowieku cech.<sup>4</sup> Instytucje społeczne, a w tym szkoła, z natury swej zajmują się zjawiskami powtarzalnymi, pozostającymi w zależnościach z ideą jedności, ideą, która wyraża jeden z „...podstawowych impulsów rodzaju ludzkiego.”<sup>5</sup> Od impulsu tego jednakże potężniejsze są siły różnicujące.<sup>6</sup> Systemy edukacyjne są zarówno potężnymi czynnikami społecznej integracji, jak i społecznego różnicowania, kształtowania osobowości jako pewnych całości i ich daleko idącego różnicowania. Możliwości i zakres udziału nauczyciela w tych jednostkowych i globalnych procesach i świadomości granic działań integracyjnych i różnicujących wydają się określone przez kompetencje, które daje jego wykształcenie.

### 3. REZULTATOWE I CZYNNOSCIOWE POJMOWANIE NAUKI A PROGRAM STUDIÓW

Szkoła wyższa — poprzez założenia przyjętego do realizacji, własnego lub narzuconego planu i programu studiów, poprzez określanie konkretnych wymogów wynikających z tych dokumentów — istotnie wpływa na to, co w związku ze studiami robi student.

Z rozróżnionych w metodologii sposobów rozumienia nauki wynika, że może on kłaść nacisk na opanowanie istniejącego, utrwalonego dorobku myśli naukowej (nauka pojmowana rezultatowo) lub na opanowanie dróg prowadzących do tworzenia wiedzy (nauka pojmowana jako czynność, jako proces) lub też — w różnych proporcjach — uwzględniać czynnościowy i rezultatowy aspekt nauki, co najczęściej czyni.

Biorąc pod uwagę aktualny stan i tempo przyrostu wiedzy w poszczególnych dyscyplinach pedagogicznych i dyscyplinach pomocniczych (z pominięciem tych, które dopiero powstają) oraz możliwości percepcyjne człowieka, jako pewnik można przyjąć, że uczelnia jest w stanie stworzyć warunki dla opanowania tylko pewnej jej części. O tym, jak duża ta część ma być i co ma obejmować, decydują zespoły rzeczoznawców, a w konkretnych sytuacjach — najczęściej prowadzący zajęcia dydaktyczne. Istnieje zrozumiała z pewnych względów

tendencja do maksymalizowania obciążeń wiedzą gotową. Rzucającą się w oczy cechą tej wiedzy jest to, że się stosunkowo szybko dezaktualizuje. Do rozpatrzenia pozostaje zagadnienie, którym z jej elementów przysługuje ta cecha i w jakim zakresie. Nie wnikając w nie głębiej, można zauważyć, że stosunkowo szybko zmieniającą się warstwą wiedzy jest ta, która dotyczy faktów, szczegółów i twierdzeń tworzących konkretne systemy (mikro i makro) dydaktyczne i wychowawcze oraz ich uzasadnienia teoretyczne. Warstwą stosunkowo trwałą są twierdzenia ujmujące prawidłowości występujące w wielu systemach dydaktycznych i wychowawczych, a także zasady i teorie pedagogiczne.

Położenie nacisku — w programie kształcenia nauczycieli — na czynnościowy aspekt nauk pedagogicznych oznacza poznawanie i stosowanie przez studentów procedur metodologicznych, umożliwiających tworzenie szeroko rozumianej wiedzy o wychowaniu i o systemach wychowania. I tu mamy do czynienia z wiedzą „gotową”; metodologia jest wytworem refleksji nad czynnościami badawczymi. Jest to wytwór stosunkowo skromny, jednak o olbrzymich możliwościach wiedzytwórczych. Jego cechą jest względna stabilność. Piszę o względności, a nie o stałości, gdyż o pewnych pryncypiach metodologicznych orzeka przyjęta, taka lub inna, filozofia nauki. Z uwagi na wspomnianą względną stabilność czynności wiedzytwórczych, wiedzę o nich, a w tym umiejętności ich wykorzystywania, niewątpliwie należy uznać za pierwszoplanową. Dotychczasowego jej miejsca, określającego przedmiotem „metodologia badań pedagogicznych” lub „metody badań pedagogicznych” oraz seminarium magisterskim i związanymi z tym seminarium pracami badawczymi, nie można uznać za rozwiązanie przyszłościowe, zwłaszcza w kontekście omawianych studiów dla pracujących. Postulat większego niż dotychczas, nasycenia kwestiami metodologicznymi, a co za tym idzie, czynnościami badawczymi studentów — każdej ze studiowanych dyscyplin pedagogicznych, wydaje się w pełni zasadny.

Z analizy rezultatowego i czynnościowego ujęcia nauki chciałbym wyłonić jeszcze jedną, jak sądzę, bardzo istotną w konsekwencjach sprawę. W pracach filozoficznych i metodologicznych<sup>7</sup> poświęconych poznaniu — powszechnie podnosi się m.in. dwa zagadnienia: a) nieodzowności pytań inicjujących proces poznania oraz b) świadomie lub niewświadomie przyjętych założeń tych pytań, założeń stanowiących swoistą teorię dla zadanych pytań. Jeśli tak jest, to zespół (system) pytań tkwiących u podstaw danej dyscypliny, pytań, na które już udzielono odpowiedzi, jak też pytań, na które odpowiedzi są poszukiwane, powinien określać wagę i porządek zgromadzonej dotychczas wiedzy, powinien stanowić ważne kryterium jej doboru, a także wyraźnie określać czynności poznawcze studentów.

#### 4. DZIAŁANIA KONTROLNE I OCENIAJĄCE JAKO DZIAŁANIA BADAWCZE

W rozważaniach nad związkami zachodzącymi między studiami pedagogicznymi a pracą zawodową nauczyciela, w poszukiwaniu dróg prowadzących do

ich zrationalizowania, a zarazem zhumanizowania — nie można pominąć fundamentalnej kwestii wynikającej z faktu, że przedmiotem zainteresowań pedagogiki w znacznej mierze są fakty tworzone przez studiującego w obrębie wykonywanej pracy w szkole. To stwierdzenie prowadzi do bardzo znamiennego spostrzeżenia: nauczyciel, stosując odpowiednią procedurę badawczą, mniej lub bardziej spełniającą wymogi określone w opracowaniach metodologicznych, tworzy własną wiedzę o faktach współtworzących proces dydaktyczny i wychowawczy. Rzeczą więc organizatorów i realizatorów studiów byłoby optymalne wykorzystanie współwystępujących w czasie studiów zdarzeń. Sam postulat — dostrzegany i spełniany w jakimś stopniu — wydaje się słuszny, jednakże bez jego bliższej analizy i dotarcia do konkretów nie przyczyni się do stworzenia projektów jego realizacji. Co i jak należałoby zatem w tym kierunku uczynić?

Chcąc na te pytania odpowiedzieć, zwróćmy najpierw uwagę na to, że każdy człowiek podejmujący jakiegokolwiek działania świadome, równocześnie kontroluje i ocenia to, co robi. Ta równoczesność kontroli i oceny jest na tyle oczywista i spójna z tym, o co nam chodzi, że często nie postrzegamy jej specyfiki. Dopiero przy działaniach bardziej złożonych potrzeba wyróżnienia kontroli i oceny staje się odczuwalna i może prowadzić do ich autonomizacji w postaci specjalnych instytucji. Wniknięcie w treść działań kontrolnych i ocennych prowadzi do kolejnego stwierdzenia: są to działania badawcze, ściśle związane z działaniami podstawowymi (działaniami realizacyjnymi).<sup>8</sup> Jeżeli powyższe stwierdzenie odnosi się do każdego działania świadomego (celowego) i każdego działania kontrolnego i ocennego, odnosi się zatem również do działań kontrolnych (samokontrolnych) oraz ocennych (samoocennych) nauczyciela i ucznia. Wydaje się więc, że poprzez działania kontrolne i ocenne, nieustannie podejmowane przez nauczyciela w swej pracy, działania konieczne i wyróżnione pośród innych jego czynności zawodowych, w sposób naturalny możemy — czy też ściślej — sam nauczyciel — student, może wnikać, ingerować i przekształcać swą wiedzę. Działania kontrolne i ocenne nie tylko prowadzą do pozyskania nowej wiedzy ale — jeśli nie są bezmyślnym powieleniem schematów odnoszących się tylko do wyników końcowych ucznia — stwarzają nowe potrzeby wiedzy, między innymi o wartościach, o osobie ucznia, o metodach i środkach. Podejmowane więc przez nauczyciela działania kontrolne i ocenne, kierowane nie tylko na wyniki, ale na pełne działania uczniów i własne, mogą być pomocne przy określaniu znacznej części treści i organizacji studiów pedagogicznych.

Kontrolowanie i ocenianie osiągnięć uczniów należy do podstawowych powinności każdego nauczyciela. W świetle wypowiedzianych wyżej stwierdzeń, przy uznaniu kontroli i oceny, samokontroli i samooceny za pewną formę badań, można postulować poszerzenie zakresu sprawowanej przez nauczyciela kontroli i wydawanych ocen na wszystkie ważne składniki jego i ucznia działalności dydaktyczno-wychowawczej. Tym samym systematyczne prowadzenie badań pedagogicznych przez każdego nauczyciela powinno być jednym z podstawowych składników jego pracy zawodowej.

## 5. STRUKTURA I FUNKCJE WIEDZY — O NIEKTÓRYCH NARZĘDZIACH PRACY INTELEKTUALNEJ NAUCZYCIELA

Odrębnym zagadnieniem jest stosunek uczelni, a konkretnie prowadzących zajęcia dydaktyczne, do wiedzy posiadanej przez rozpoczynającego studia nauczyciela. Wiedza ta — z wyjątkiem egzaminu wstępnego — może pozostawać poza zasięgiem zainteresowań uczelni: po spełnieniu określonych wymogów formalnych, ustaleniu programu i wymagań związanych z zaliczeniami przedmiotu — następuje sprawdzanie stopnia jej opanowania. Zważywszy, jakim zasobem czasu dysponują uczestnicy procesu dydaktycznego, takie postępowanie jest zrozumiałe. Skutkiem tego może być jednak groźba izolacji wiedzy użytkowej w pracy zawodowej od wiedzy niezbędnej do zdania kolokwium lub egzaminu i poczucie bezsensu podjętego wysiłku. Tylko u niektórych studentów — i to przy odpowiednich staraniach — do takiej integracji dojść może. Zwróćmy uwagę na to, że wiedza izolowana, choćby uniwersytecka, nie spełni funkcji, o które chodzi w założeniach systemu kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym; nie będzie czynnikiem promującym zmianę.

U podstaw rozwiązania, które prowadziłyby do uzyskania interesujących nas cech wiedzy studentów, powinno tkwić założenie — w postępowaniu uczelni — akceptujące jego dotychczasową wiedzę, zwłaszcza wiedzę czynną, w tym tzw. „zdroworozsądkową”. Ze strony studenta—nauczyciela w jego postępowaniu powinno tkwić w pełni świadomie przyjęte założenie o wartości posiadanej wiedzy oraz o konieczności jej zmiany: wzbogacania, uzupełniania, przeorganizowania, usprawniania itp. Przedmiotem analizy — w takim ujęciu — w czasie studiów ma być posiadana wiedza. Wiedza ta jednak, tak jak każda inna, jako zespół wiadomości i umiejętności, jest skomplikowanym, zróżnicowanym systemem informacji i metainformacji, obejmującym m.in. informacje, które mogą być przekształcane oraz informacje, za pomocą których mogą być przekształcone inne informacje. To rozróżnienie wskazuje, jeśli jest słuszne, że w wiedzy studenta tkwi przedmiot zmiany i jeden z rodzajów środków zmiany, a mianowicie — narzędzia. Drugim środkiem zmiany, „surowcem informacyjnym”, jest tzw. wiedza obiektywna, gotowa, tworząca daną dyscyplinę naukową. Wynika stąd, że to, co uważa się za główny czynnik studiów na początku — w złożonym mechanizmie studiowania—uczenia się jest tylko jednym z koniecznych elementów tego mechanizmu. Dopiero w miarę studiowania, nabywania wiedzy czynnej i osobistej, mechanizm zmiany (aspiracje, metody i narzędzia poznawania, czynności kontrolno-ocenne) wypełnia się informacjami pochodzącymi z wiedzy naukowej. I chyba ten mechanizm, tworzony z wiedzy naukowej, jest najważniejszym rezultatem procesu studiowania.

Wiedza, którą dysponuje każdy człowiek, składa się z bardzo zróżnicowanych struktur informacji: wyobrażeń, wiadomości o faktach, umiejętności, pojęć, praw i teorii jako konstrukcji pojęciowych, mitów, wierzeń itp.

Z wiedzą ściśle związany jest język. Obok spostrzeżeń i wyobrażeń — obrazów żywych i przechowywanych w pamięci — tworzą ją informacje opracowane, tj. ujęte w postaci komunikatów zdaniowych, wyżej wymienione konstrukcje. Poznanie nauki i poznanie naukowe nieodłącznie związane jest z językiem: poznać naukę, to poznać jej język i fakty ujęte za pomocą języka; poznawać rzeczywistość w sposób naukowy — to posługiwać się określonym językiem przy nazywaniu faktów i zdarzeń, przy nazywaniu relacji zachodzących między faktami i zdarzeniami, to posługiwać się pewnymi konstrukcjami językowymi w celu pośredniego — poprzez wnioskowanie — uzyskania nowych informacji. Skoro język jest — między innymi — pośrednikiem poznania naukowego, to od języka zależy jakość i zakres poznania. Można zatem powiedzieć, że studiowanie takiej czy innej dziedziny to poznawanie jej języka i stosowanie go dla konstruowania właściwych jej komunikatów.

Wiele jest spraw, które należałoby podnieść w związku z tym, co wyżej stwierdzono.

Język, spełniając jedną ze swych zasadniczych funkcji — funkcję komunikacyjną, porozumiewawczą — jest z tego względu podstawowym narzędziem pracy każdego nauczyciela. Realizowane przez nauczyciela cele i zadania kształcenia związane są jednak z pełnieniem przez język również innych funkcji i stąd język jest wielofunkcyjnym narzędziem pracy intelektualnej nauczyciela i ucznia. Wszelkie więc zabiegi związane z językowym kształceniem studenta — nauczyciela, w swych skutkach zwrotnie, wpływają na jakość jego studiów i jakość jego pracy zawodowej. Szczególne znaczenia należy przypisać tym działaniom, które prowadzą do ukształtowania języka i metajęzyka, a w nieco innym ujęciu — kodu rozwiniętego. Można sądzić, że świadome spełnianie przez nauczyciela licznych zadań dydaktycznych i organizacyjnych na lekcji oraz inicjowanie i kierowanie procesem uczenia się uczniów, jest ściśle związane z funkcjonowaniem w jego umyśle warstwy metajęzyka (kodu rozwiniętego): obecność tej warstwy uwalnia go od ograniczeń narzucanych przez język i współokreśla wystąpienie tzw. nowoczesnego sposobu myślenia.<sup>9</sup>

Wyższe studia magisterskie jeśli mają spełnić jedną z podstawowych zakładanych funkcji — przygotować do pracy w zmiennej rzeczywistości, przygotować do zmieniania siebie i innych, do aktywnego uczestniczenia w niezbędnych reformach oświatowych. Powinny obejmować kształtowanie metajęzyka oraz „metaumiejętności” pozwalających ujmować ciągłość w zmienności.<sup>10</sup> Pisząc o językowym kształceniu nauczycieli — jak z powyższego można wnosić — mam na myśli nie tyle problematykę ujmowaną w ramach tradycyjnej nauki o języku, ale zagadnienia, którymi zajmuje się filozofia języka, semiotyka, tzw. gramatyka uniwersalna, psycholingwistyka i racjolingwistyka.

Z faktu, że znacznie ograniczone są kontakty studenta—nauczyciela z pracownikami uczelni, że — co jest, być może, ważniejsze — ograniczone są kontakty pomiędzy samymi studium, a tym samym brak miejsca i czasu na twórczą i zadowalającą wymianę zdań, na dialog — można wnosić, że uwagę



należy skupić na pisemnym wyrażaniu myśli.<sup>11</sup> Dotychczas stosowane formy — prace kontrolne — najczęściej mają charakter sprawozdawczy. Wiencząca studia praca magisterska, pisana niekiedy z wielkim mozolem, takie warunki może spełnić, ale to jest już koniec studiów.

Przytoczone stwierdzenia prowadzą do sformułowania kolejnego postulatu dotyczącego sensownego, a mieszczącego się w granicach możliwości studenta — wprowadzania urozmaiconego repertuaru form prac pisemnych (sprawozdania z cudzych i własnych prac, różne postacie streszczeń, recenzje, komunikaty, dialogi), przy czym dialogom należałoby przypisać rolę szczególną. Rola ta określona jest różnorodnością wywoływanych czynności intelektualnych.<sup>12</sup>

Problematykę językowego kształcenia studenta oraz funkcji jego wiedzy własnej (czynnej, a w tym „zdroworozsądkowej”) i wiedzy naukowej, należy połączyć z problematyką dotyczącą procesu tworzenia nauki.

Wielce przydatna w analizach tej kwestii może się okazać teza o jedności naszej wiedzy, o bliskim pokrewieństwie wiedzy naukowej i wiedzy zdroworozsądkowej. Nauka jest tu traktowana jako zdrowy rozsądek wyposażony w samowiedzę.<sup>13</sup> Stanowi ona jego kontynuację — „...ostrożniejszą, bardziej cierpliwą i bardziej dbającą o swój systemowy charakter, lecz czerpiącą z tych samych źródeł i podporządkowaną temu samemu celowi.”<sup>14</sup>

Język jest podstawowym ogniwem łączącym wiedzę naukową ze zdroworozsądkową, terminów teoretycznych uczymy się bowiem przez wiązanie ich z terminami obserwacyjnymi, a te należą do języka zdrowego rozsądku. Istotną rolę spełniają przy tym „zdroworozsądkowe standardy podobieństwa.”<sup>15</sup>

Teoria języka, obejmująca studia nad procesem uczenia się języka obserwacji i teorii, jest ważnym komponentem teorii poznania.<sup>16</sup>

## 6. UWAGI KOŃCOWE

Na wykonanie każdej czynności, każdego działania, każdej pracy — jako złożonego układu działań — potrzebny jest czas. Tempo wykonywania działań jest uwarunkowane wieloma czynnikami. Ta wielość oznacza, że to samo działanie może być wykonane w bardzo różnych przedziałach czasu. Niedobór czasu może być przyczyną nieskutecznego lub niesprawnego działania lub może być przyczyną podejmowania działań zastępczych, na przykład odpisania zadania od kolegi, zlecenia komuś napisania pracy pisemnej. Szkody w ten sposób powstające są zazwyczaj znacznie poważniejsze od szkód wywołanych faktem niepodjęcia danego, zleconego działania. Te oczywiste prawdy nie stanowią jednak przeszkody do instytucjonalnego uregulowania czasu trwania pewnych działań (systemów działań). Tak jest w przypadku czasu trwania studiów. Toczące się dyskusje i proponowane rozwiązania, na przykład w postaci systemu punktowego lub systemu zajęć zblokowanych, odnoszą się najczęściej do studiów stacjonarnych, czyli do działań determinowanych mniejszą liczbą czynników niż w przypadku studiów zaocznych. Wydaje się, że takie czynniki, jak praca zawodowa, obowiązki rodzinne czy odległe miejsce zamiesz-

kania, stanowią wystarczające powody, by zastanowić się nad rozluźnieniem organizacyjnych rygorów studiowania dla dobra studenta i szkoły, w której pracuje. Wszystko, co wyżej stwierdzono o związkach między studiowaniem trybem zaocznym i pracą zawodową, wskazuje na znaczenie jakości wykonywanych w pracy i w uczelni (w związku ze studiami) działań i jakości uzyskiwanych tam wyników. Czas formalnego kontaktu studenta—nauczyciela z uczelnią powinien być raczej regulowany indywidualnie przy wyznaczeniu jednak — ze względu na dezaktualizację wiedzy — maksymalnej liczby lat studiów. I tak, na przykład, dla obecnych zaocznych jednolitych studiów pedagogicznych okres siedmioletni, a dla studentów po ukończonym studium nauczycielskim — okres pięcioletni. W zależności od warunków, w których student się znajduje, uzgadniałby plan studiów na dany rok. W ten sposób mógłby skupić lub rozłożyć w czasie swój wysiłek. Można, jak sądzę, stwierdzić na koniec, że wartości uzyskanych przez studenta—nauczyciela wyników w studiach oraz w pracy dydaktyczno-wychowawczej zdecydowanie przewyższałyby wartość dodatkowego wysiłku, który niewątpliwie musieliby podjąć pracownicy szkoły wyższej.

Stroną wysoce zainteresowaną jakościowym aspektem studiów pedagogicznych winna być nie tylko uczelnia i student—nauczyciel, ale również władze stanowiące prawo oświatowe i administrujące oświatą. Bez udziału samego systemu oświatowego w uniwersyteckim kształceniu i doskonaleniu nauczycieli — w postaci pewnych udogodnień, a także zapotrzebowania na stosowanie nowych rozwiązań — idea jakości i zasadniczy sens studiów pozostanie w znacznej mierze tylko w sferze życzeń.

## Przypisy

<sup>1</sup> Problemy wynikające ze stosunku człowieka do celów i środków swego działania, a dotycząca sensu życia, stały się przedmiotem rozważań filozofii i pedagogiki. Sprawę stosunku dziecka do celów i ich środków podnosi między innymi J. Dewey w pracy: *Jak myślimy*, Warszawa 1988. Por. też: K. Ajdukiewicz: *Pochwała życia pracowitego*, W; *Język i poznanie*, tom II, Warszawa 1965.

<sup>2</sup> Wskazując na tempo i rozmiar dokonujących się zmian cywilizacyjnych oraz na złożoność mechanizmów stanowiących o rozwoju i edukacji dziecka, obszernych uzasadnień potrzeby kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersyteckim dostarczają nam między innymi opracowania: J. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza: *Uczyć się — bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką. Raport Klubu Rzymskiego*, Warszawa 1982. W. Zaczyński: *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*, Warszawa 1988; T. Lewowicki: *Koncepcje kształcenia nauczycieli*, W: *Relacje między teorią i praktyką w kształceniu nauczycieli*. Red. M. Jakowicka, Zielona Góra 1991. *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Warszawa—Kraków 1989.

<sup>3</sup> R. Dubos: *Pochwała różnorodności*, Warszawa 1986, s. 19.

<sup>4</sup> J. Szczepański: *O indywidualności*, Warszawa 1988.

<sup>5</sup> R. Dubos: *Pochwała...*, s. 30.

<sup>6</sup> R. Dubos: *Pochwała...*, s. 31.

<sup>7</sup> Por. J. Giedymin: Problemy. Założenia. Rozstrzygnięcia. Poznań 1964; S. Nowak: Metodologia badań własnych, Warszawa 1985; R. Mayntz, K. Holm, P. Hübner: Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej, Warszawa 1985.

<sup>8</sup> Wnikliwą analizę tego problemu można spotkać w pracy Z. Mysłakowskiego: Kształcenie i doświadczenie. Warszawa 1961 oraz pracy W. Zaczyńskiego: Metodologiczna tożsamość dydaktyki, Warszawa 1988; Por. też: W. Kojas: Działanie jako kategoria dydaktyczna. Katowice 1987; Badawcze funkcje i postawy nauczycieli szeroko omawiają między innymi: A. Janowski: Poznawanie uczniów, Warszawa 1985, A. Janowska: Uczeń w teatrze życia szkolnego. Warszawa 1989, J. Poplucz: Badawcza funkcja nauczyciela, „Chowanna” 1986 nr 1; S. Pałka: Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenie nauczycieli, Warszawa 1989.

<sup>9</sup> M. Marody: Technologia intelektu. Warszawa 1987, ss. 185, 186.

<sup>10</sup> J. Bruner: W poszukiwaniu teorii nauczania. Warszawa 1974, s. 64.

<sup>11</sup> Na istotne funkcje kształcące i poznawcze pisemnego wyrażania myśli zwraca uwagę wielu badaczy, między innymi: J. Bruner: W poszukiwaniu teorii...; D. Barnes: Nauczyciel i uczniowie. Od porozumienia się do kształcenia. Warszawa 1988; M. Marody: Technologia..., J. Dąmbska: O narzędziach i przedmiotach poznania, Warszawa 1967, s. 67, 68; M. Nagajowa: Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej, Warszawa 1985, ss. 20—24.

<sup>12</sup> Por.: J. Bruner: W poszukiwaniu..., s. 43—45; J. Rutkowiak: Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1; A. Folkierska: Dialog a wychowanie „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1; D. Barnes: Nauczyciel...; A. Janowski: Uczeń w teatrze życia szkolnego, Warszawa 1989.

<sup>13</sup> Por. W. V. Quine: Granice wiedzy i inne eseje filozoficzne. Warszawa 1986. Przekład i wstęp B. Stonosz, s. 11, 12.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> Tamże s. 14.

BRONISŁAWA DYMARA

## SZTUKA BYCIA NAUCZYCIELEM

### 1. WSTĘP

Józef Koziellecki — jeden ze swych artykułów zaczyna zabawną zdawałoby się historyjką, której treść może posłużyć uwypukleniu głównych idei, zawartych w wypowiedzi o sztuce bycia nauczycielem.

„Po długim marszu przez pustynię — czytamy — kilku mnichów straciło orientację przestrzenną i zaczęło się kręcić w kółko. Zmęczeni usiedli na piasku i medytowali. W pewnej chwili jeden z nich rzekł: bracia jesteśmy zgubieni. Znow zapadło milczenie... I wtedy odezwał się drugi mnich. Nie, bracie, wcale nie jesteśmy zgubieni, przecież znajdujemy się tutaj. To droga zaginęła”.<sup>1</sup> Podobnie bywa w rzeczywistości szkolnej. Nauczyciele i uczniowie są jakoby we właściwych miejscach, lecz nierzadko wskutek profesjonalnego formalizmu ginie więź pomiędzy nimi. Gubi się też droga skutecznej wymiany informacji pomiędzy pedagogiką jako nauką, praktyką pedagogiczną i życiem.

Poszukiwanie owej drogi wymaga nowego spojrzenia na sytuację nauczyciela, wiążącą się między innymi z:

1. doborem treści nauczania;
2. kształtowaniem właściwych stosunków współdziałania i współbycia między różnymi podmiotami działań dydaktyczno-wychowawczych;
3. sposobem rozumienia i użytkowania szkolnej czasoprzestrzeni.

Zatem podstawą dalszych rozważań czynimy następującą tezę:

**Sztuka bycia nauczycielem — to sztuka umiejętnego wykorzystywania informacji czerpanych z nauki, gorącej wiedzy, doświadczenia i różnych dziedzin sztuki.**

Potraktowanie problematyki działań nauczyciela jako swoistej sztuki bycia z innymi, jako strategii twórczego funkcjonowania, narzuca konieczność choć kilku odniesień do pedeutologii. Trzeba wszakże zaakcentować, iż wyodrębnienie się jej jako nauki osobnej nie przyniosło spodziewanych rezultatów. Powojenne prace o nauczycielu, oparte na badaniu rzeczywistości rodzimej, mają charakter fragmentaryczny; dotyczą umysłów nauczycieli, konfliktów w radach pedagogicznych, środowiskowych uwarunkowań pracy szkolnej<sup>2</sup>, itd., natomiast dawne, lecz wciąż znakomite w treści i formie rozprawy o osobowości nauczyciela<sup>3</sup>, odnoszą się do rzeczywistości zbyt odległej i nie mają kontynuatorów.

Na szczęście, pewna wiedza o nauczycielu wkomponowana jest w treść każdej dobrej książki pedagogicznej, zatem niektóre z nich, zamieszczone w aneksie: *Co czytać?* — radzimy wnikliwie przestudiować i wykorzystać w teatrze szkolnego życia.

## 2. ŚWIAT INFORMACJI A DOBÓR TREŚCI NAUCZANIA

Żyjemy w epoce informacyjnego zaćmienia, w której rozszczepienie na doświadczenie i wiedzę — jak słusznie zauważa K. T. Teplitz<sup>4</sup> — jest stałym składnikiem osobowości człowieka współczesnego. Istotnym problemem w teorii i praktyce edukacyjnej staje się więc obecnie poszukiwanie użytecznych strategii selekcji wiedzy w toku jej przyswajania zarówno w procesie dydaktyczno-wychowawczym, jak też w indywidualnie podejmowanym trudzie samokształcenia.

Realizacja tego zadania wymaga pokonania wielu trudności. Przede wszystkim zaś autentycznego zbliżenia nauczycieli i specjalistów „od tworzenia” programów i podręczników, którzy wprawdzie zbierają oddolne opinie, lecz na ogół działają oddzielnie. Stąd tak długo toczą się jałowe spory o dobór treści nauczania, tematykę podstawową i fakultatywną, minima programowe (będące parodią nawet kiepskich programów), kompetencje nauczyciela w doborze treści (możliwość wprowadzania tematyki lokalnej, eliminowania pewnych tematów, uwzględniania propozycji uczniów) oraz kompetencje różnych ośrodków decyzyjnych, odpowiadających za kształt edukacji (MEN, WOM, Instytut Programów i Podręczników, instytuty badawcze w uniwersytetach).

Atmosfera towarzysząca tej jakoby pierwszoplanowej problematyce, decydującej o nowoczesności szkoły, stwarza niebezpieczne iluzje. Utwierdza nauczycieli, szczególnie początkujących w przekonaniu, iż w szkole najważniejszy jest dany odgórnie program i jego realizacja. Tymczasem nadal słusze wydaje się twierdzenie Juliusza Kleinera, że kombinacja: dobry program i podręcznik a zły nauczyciel jest znacznie gorsza, niż gdyby było odwrotnie.

Oczywiście, przytaczając ten pogląd nie zamierzamy lekceważyć wysiłków wielu osób, wiążących się z programowaniem treści dydaktyczno-wychowawczych i ich dostosowywaniem do różnych poziomów rozwoju człowieka. Chodziłoby jednak o nadanie większej rangi rozważaniom o nauczycielach jako realizatorach różnorodnych programów, z uwzględnieniem dyspozycji do ich współtworzenia przy współudziale uczniów. W tym miejscu warto też przypomnieć o dwóch sprawach, dotyczących przeszłości.

Po pierwsze: otwarty na potrzeby dziecka, odważny i twórczy nauczyciel zawsze, nawet przed czterdziestu laty, wprowadzał „swoje tematy”, tematy potrzebne w danym środowisku, klasie, tematy kontrowersyjne lub wręcz zakazane.

Po drugie: wszelkie głębokie zmiany w zakresie doboru treści nauczania—uczenia się były podejmowane częściej przez nauczycieli organizujących nowe szkoły niż przez naukowców, choć przykłady łączenia wiedzy naukowej z gorącą wiedzą doświadczenia i znajomością sztuki mają w historii wychowania także wielu przedstawicieli (por. m.in. organizację działań według planu daltońskiego, tygodniowe programy pracy w szkołach C. Freineta, koncepcję Radosnej Szkoły W. Suchomlińskiego).

Uprawianie pedagogiki niekonwencjonalnej ma swoją cenę i wartość. Największą cenę płacą prekursorzy, nauczyciele z ducha, ale wypracowane przez nich wartości są zazwyczaj trwalsze od nich samych. Zatem i współczesne programy autorskie, stosowane u nas w szkołach prywatnych lub społecznych wynikają z innowacyjnych tendencji czasów minionych; całkowicie jakoby nowe sposoby operowania informacjami w szkołach alternatywnych na Zachodzie mają także swych poprzedników, zapisanych w historii wychowania lub bezimiennych, którym się nie udało.

W polskich szkołach państwowych do rzadkości należy intensywny udział uczniów w tworzeniu programów. Wszelki umiar wymaga dużego wysiłku, zatem powstają różne szkoły i szkółki, w których neguje się wszystko, co oficjalne. Nie każdy jednak „nowator z zawołania” potrafi zastąpić tzw. tradycjonalizm i pasywizm szkolny właściwie pojmowaną aktywnością.

Pewne powodzenie w tym zakresie ma nauczyciel i naukowiec, Ryszard Łukaszewicz, autor kontrowersyjnej książki pod tytułem: „Do góry czy do przodu?” Odnosi się on z przymrużeniem oka do wszelkich gotowych programów, gdyż w swych szkołach tworzy je wspólnie z uczniami i nauczycielami (głównie „niekwalifikowanymi” w sensie tradycyjnym, ponieważ rolę nauczycieli pełnią starsi uczniowie, lekarze, rodzice oraz przedstawiciele innych profesji), poszukując przy tym odpowiedzi na pytanie: Kim być, aby być sobą? Między innymi zwraca uwagę na konieczność szerokiego rozumienia pojęcia

twórczości, a powołując się na Brunera, który twierdził, że człowiek skutecznie zdziwiony, to człowiek twórczy — pisze: „Bajkowy cud dezorganizacji i organizacji „szarych komórek” w kombinowaniu nieokreślonej się mozaiki zdarzeń, wciąż stanowi nie tylko wyzwanie rzucone naszemu rozumieniu: jak to się dzieje? — lecz jest także wyzwaniem dla możliwości ludzi. Podjęcie takich szans wyraża właśnie orientacja człowieka skutecznie zdziwionego. Dla niego źródła twórczego życia tkwią w nieskończonej, wieloczynnikowej grze kombinacji, sterowanej przez wielkie dążenia, aspiracje i śmiałe pasje. Im bardziej odważnie przekracza swe własne osiągnięcia i swe granice, tym pełniej odsłaniają się przed nim nowe horyzonty życia wartościowego, a jego egzystencja zyskuje sens prawdziwego istnienia. Dzieje się tak dlatego, albowiem człowiek skutecznie zdziwiony jest kimś poprzez to, że staje się sobą.”<sup>55</sup>

Poszukując związków pomiędzy współczesnym światem nadmiaru informacji a potrzebami człowieka, sądzimy, że choć nie każdy nauczyciel może być wciąż intensywnie zdziwiony i twórczy, to jednak prawie każdego stać na opanowanie wiedzy profesjonalnej oraz sztuki operowania nią w różnorodnych warunkach szkolnego współbycia z uczniami. W niniejszym przypadku nie mamy na względzie jedynie warunków zewnętrznych, lecz warunki wewnętrzne, poprzez które rozumie się innowacyjne dyspozycje, tkwiące w naturze dziecka. O tym, że istnieją one na pewno, świadczy kategoriałna teoria pytań S. Szumana<sup>6</sup>, która tak dawno odsłoniła genezę dziecięcej ciekawości świata oraz twórcze dyspozycje dziecka, często nie dostrzegane lub wręcz tłamszone przez nauczycieli w klasach wyższych, zorientowanych nie na pielęgnowanie i wzmacnianie rozwoju, lecz realizację treści programowych.

Orientacja na treść oficjalną, przedmiotową, uruchamia nadmiar czynności szczegółowych, wytwarza w umysłach uczniów chaos, przesadne poczucie braku wiedzy i zagubienia. W tej sytuacji dziecko marzy, aby lekcja skończyła się jak najprędzej i można było w domu czytać pasjonujące książki encyklopedyczne, np. z serii: *Świat bez tajemnic* lub *Co i jak...* Z tych książek oraz innych — już dzieci z klasy trzeciej lub czwartej dowiadują się, skąd bierze się tlen i wiatr, z czego zbudowane jest słońce, gdy tymczasem wiedza ta, jako „bardzo uczona” i trudno podana, pojawia się dopiero na lekcji fizyki w klasach starszych. Sztuka operowania informacjami wymaga zatem obecnie czegoś znacznie więcej niż dawniej, gdy była ona po prostu sposobem odczytywania jednej wersji podręcznika. **Informacje winny być przyswajane przez uczniów w różnych językach:** w kodzie potocznym, zbierającym dziecięce doświadczenia pozalekcyjne, w języku naukowym i artystycznym.

Nauczyciel — dzięki wprowadzeniu sztuki jako źródła poznawania i przeżywania świata — jest blisko dzieci i w centrum informacji na dany temat, a poprzez równoczesne popularyzowanie wiedzy innym językiem — otwiera przed dziećmi szeroką perspektywę badawczą, czyni ich zaangażowanymi uczestnikami działań, zaspokaja poznawczą ciekawość, wyzwala innowacyjność

i oryginalność dziecięcej wyobraźni. Uczy też trudnej sztuki alternatywnego widzenia różnych barw życia i odczuwania smaku wiedzy niespokojnej.

Jak więc może w praktyce przedstawiać się sztuka operowania różnymi kodami informacji? Lekcja rozpoczyna się nie od sprawdzenia listy obecności czy też narzekania na nieuctwo dzieci, lecz od intensywnego bycia z nimi, co nauczyciel zaznacza następująco: Cieszę się, że dziś znów piękna pogoda. Za chwilę porozmawiamy o Słońcu. Spójrzcie na tablicę. Mamy tu dwa różne teksty o Słońcu. Przeczytajcie je uważnie, zanim zaczniemy naszą rozmowę o różnicach i podobieństwach pomiędzy nimi oraz o tym, który z nich i komu podoba się bardziej... Dlaczego?

| JAK PISZĄ O SŁOŃCU POECI?   | JAK PISZĄ O SŁOŃCU UCZENI?  |
|---|---|
| <p>Słońce<br/>to złoty schówek na kolory.<br/>Ukrywa je wieczorem.<br/>Rano wyskakują wyspane i zdrowe:<br/>czerwone, zielone, niebieskie, różowe<br/>Słońce maluje nimi:<br/>pola w maki,<br/>ogród w róże,<br/>jabłka, gruszki,<br/>sikorki i szpaki.<br/>A kaczęce wiosenną porą<br/>— sami powiedzcie —<br/>Jaką od Słońca<br/>barwę biorą?<br/>Teresa Ferenc — Schówek na kolory,<br/>w: „Najbliższa sercu Ojczyzna”,<br/>strona 33.</p> | <p>Słońce,<br/>to jedna z miliardów gwiazd w Kosmosie. Przypomina wielką elektrownię. Jest rozżarzona kulą gorących gazów i wydziela olbrzymie ilości energii. Energia ta rozchodzi się w postaci światła i ciepła. Jądro, czyli środek Słońca, składa się z gazu, zwanego helem. Ta właśnie część Słońca jest najgorętsza. Nigdy bezpośrednio na nie patrzcie, nawet jeśli macie okulary. Promienie Słońca są bardzo silne i mogą być szkodliwe.<br/>Jackie Gaff — Powietrze, światło i woda,<br/>w cyklu: „Świat bez tajemnic”.</p> |

Te tak różne sposoby opisu Słońca, aby mogły być właściwie wykorzystane w toku lekcji, wymagają od nauczyciela wielu umiejętności. Przede wszystkim zaś cierpliwego wsłuchiwanie się w bardzo różnorodne treści wypowiedzi dzieci, powiedzmy — klasy czwartej. Jedne z nich będą poddawały się urokowi formy wiersza, innych bardziej zafascynuje wiedza ścisła. Obojętnych można oczywiście próbować ożywić udostępnieniem ilustracji czy też innych jeszcze/tekstów.

Przykład operowania dwoma rodzajami tekstów odnoszących się do tych samych zjawisk, jest jedynie namiastką tego, co zawiera koncepcja **nauczanie—uczenia się kompleksowego**, jeszcze teraz zbyt nowatorska, choć wypracowana w toku praktyki, sprawdzona i opisana przed dwudziestu laty.<sup>7</sup> Koncepcja ta sprzyja autentycznej aktywności poznawczej i emocjonalnej uczniów, a od nauczyciela wymaga sztuki operowania informacjami różnego rodzaju. Choć nie tylko...

Uczenie się kompleksowe ma charakter progresywny i zadaniowy. Nie może obejść się bez pracy zespołowej, chociaż stwarza uczniom szansą dla indywidualnego rozwoju zdolności i zainteresowań, gdyż opiera się na autentycznie zróżnicowanych programach oraz zadaniach poznawczych współredagowanych przez uczniów, z których jedne są obowiązkowe, a inne — do wyboru. Jest formą twórczego funkcjonowania uczniów i nauczyciela; dobrym sposobem godzenia ścisłości i emocji; stwarzaniem warunków do porozumienia i partnerstwa.

Mianem **kompleksu** nazwano **zespół czynności ucznia i nauczyciela** oraz **spójny zespół treści programowych**, ukierunkowanych zadaniem poznawczym i podporządkowanych charakterystycznemu dla danego kompleksu tematuwi głównemu. Kompleksy mają określoną budowę zewnętrzną i wewnętrzną i są realizowane w ciągu 5—12 godzin lekcyjnych. Ich różnorodność zależy od charakteru materiału, z którego są zbudowane, oraz od treści i formy zadania poznawczego oraz wieku uczniów. Najogólniej rzecz biorąc, w obrębie każdego cyklu (kompleksu) wyróżniamy trzy rodzaje działań informacyjnych: **działania projektujące** dobór treści i formy ich realizacji; **działania analityczno-badawcze**, zwane inaczej realizacyjnymi, wiążące się z intensywnym opracowywaniem i przetwarzaniem informacji, doszukiwaniem się ich różnorodnych zależności, podporządkowania, hierarchii, rangi itp., oraz **działanie końcowe**, polegające na selekcjonowaniu informacji, tworzeniu syntez, dokonywaniu korekt, oceny i samooceny wykonanej pracy.

Zatem **nauczanie—uczenie się kompleksowe** — to taka **koncepcja pracy ucznia i nauczyciela**, która jest podporządkowana określonym celom, realizowanym w ramach pewnego cyklu lekcji i w czasie międzylekcyjnym, przy czym integrowanie działań ucznia i nauczyciela odbywa się przez dobór i formułowanie zadań poznawczych, wyprowadzanych z analizy treści obowiązujących programów i ogólnych celów kształcenia. Sam tok omawianego sposobu oraz stylu uczenia się jest, w pewnej mierze, ponownym tworzeniem własnego programu. Autorami kompleksów są więc nie tylko nauczyciele, którzy traktują nauczycielstwo jako sztukę, lecz i uczniowie.

Dodajmy, iż efektywność tego uczenia się zarówno dydaktyczna, jak i wychowawcza, wynika m.in. z powtarzalności różnych działań informacyjnych, co pozwala przyswoić pewne zestawy czynności metodologicznych, ułatwiających uczniom skutecznie i świadomie uczestniczyć w czynnościach niejako zarezerwowanych dotąd, w dydaktyce tradycyjnej, dla nauczycieli, będących nawet chronioną tajemnicą ich profesji.

Spróbujmy podsumować dotychczasowe rozważania i odpowiedzieć na pytanie: Jak przedstawia się sztuka operowania informacjami przez współczesnego nauczyciela, który pragnie być nie tylko rzemieślnikiem?

1. Nauczyciel odnosi się z szacunkiem do wszelkiego rodzaju informacji i pytań dziecka. Chroni je przed ich nadmiarem, wskazuje różnorodne



źródła wiedzy, wdraża do samodzielnego rozwiązywania problemów niepozornych.

2. Wie, że sztuka nowoczesnego nauczania nie jest odtwarzaniem i przyswajaniem gotowej wiedzy, lecz głównie odkrywaniem i poszukiwaniem, także błędzeniem oraz operowaniem informacjami o różnym stopniu ich prawdziwości i pewności. Dzieci muszą wiedzieć, że pewne informacje starzeją się, podobnie jak człowiek, a pewne epokowe odkrycia stają się mniej ważne wskutek nowych odkryć i rozwoju nauki.

3. Podstawą lekcji lub ich cykli stają się różnorodne doświadczenia i informacje uczniów, które gromadzi się w odpowiedni sposób, a na nich buduje pewne sekwencje działań. Dzięki temu wzmacniane są motywy własnych badań i poszukiwań uczniów.

4. Wielki rozwój nowych wydawnictw encyklopedycznych oraz informatorów innego rodzaju winien spowodować istotne zmiany w sposobie gromadzenia informacji oraz wykorzystywania obowiązujących podręczników. W obecnych czasach najważniejsza jest wiedza o dziecku i celach kształcenia, natomiast informatory winny być różnorodne i systematycznie wzbogacane przy współudziale uczniów, a nawet rodziców. Kanon obowiązujących lektur staje się anachronizmem, gdyż co rok pojawiają się wybitne, nowe dzieła literackie. Podobna uwaga dotyczy pozawerbalnych źródeł informacji, a więc ilustracji, filmów, dzieł sztuki, schematów itp.

5. Współdziałanie uczniów w przygotowywaniu, gromadzeniu, przetwarzaniu i przechowywaniu informacji pozwala rozpoznawać ich reakcje i zestawiać w pewne klasy (struktury). Sztuka bycia nauczycielem zobowiązuje do tego, by uczniowie dysponowali nie tylko informacjami przedmiotowymi, lecz także informacjami o sposobach zdobywania informacji, formach współdziałania, sposobach oceniania i poszukiwania wartości. Samowiedza uczniów musi stanowić istotny element ich wykształcenia.

6. Najistotniejszym elementem sztuki bycia nauczycielem jest **umiejętność łączenia informacji czerpanych z gorącej wiedzy doświadczenia, nauki i sztuki**. Sztuka w uczeniu się może być inspiracją, sposobem patrzenia w głąb każdej rzeczy, integratem, błyskiem rozjaśniającym mrok intelektualnego błędzenia... (?)

### **3. O SZTUCE DIALOGU I SZTUCE WSPÓLBYCIA NAUCZYCIELA Z UCZNIAMI**

Sztuka bycia nauczycielem wymaga dwóch głównych strategii: oddziaływania słownego w toku dialogu oraz oddziaływania pozawerbalnego, czyli „współbycia”. Nawiązując do tej drugiej umiejętności, zwróćmy uwagę, że są prace badawcze, w których policzono uśmiechy, skinięcia, wyciągnięcia ręki itd. Być może powinno się sporządzać taką statystykę, lecz na pewno nie trzeba jej „zadawać” nauczycielom do wykonania... W **współbyciu** jest bowiem czymś więcej niż rozdawnictwem uśmiechów i gestów. **Stanowi rodzaj wspólnego**

trwania, walki, milczenia, porozumienia się bez słów. Najchętniej milczymy w atmosferze bezpieczeństwa, w obecności osób bliskich, po dyskusyjnej burzy bądź przed jakąś ważną decyzją i zdarzeniem istotnym dla współpartnerów pozawerbalnego dialogu.

W czasie szkolnych lekcji czy też zajęć w mniejszych grupach kameralnych — chwile milczenia są nader rzadkie. Traktuje się je jako stratę czasu, choć to one właśnie stanowią rodzaj terapii, niezbędnej po wszechwładnym wielomówstwie. Przydałoby się współczesnym nauczycielom lepsze przygotowanie językowe i pewna żarliwość w procesie rozwijania mowy wychowanków, coś z *alchemii* słowa, o której tak pięknie pisze Jan Parandowski: „Ani kamień, ani drzewo, metal, którymi się posługuje architektura i rzeźba, ani farby, którymi rozporządza malarstwo, ani dźwięki wydobyte z instrumentów, którymi pracuje muzyka, nie mogą się porównać z tajemniczym *dostojeństwem* słowa. Lecz równocześnie jest ono narzędziem roboczym i zużywa się w najpośledniejszych posługach. Te same słowa mogą się złożyć w modlitwę, w wyzdaną piosenkę, w oszczerstwo i kłótnię, włożyć się po ulicach, gospodarzyć w polu, krzątać się przy kuchni.”<sup>8</sup>

Słowa mają nie tylko tajemnicze *dostojeństwo*, lecz także *moć* kreatywną. Rzeczy niewidzialne, idee i zjawiska istnieją tylko wskutek ich nazwania. Te same rzeczy, tych samych ludzi można nazywać całkiem inaczej. Subiektywizacja nadawanych znaczeń wiąże się — rzecz jasna — z intencją osoby mówiącej oraz kulturą językową nadawcy komunikatu.

Degradacja pewnych słów w języku potocznym, propagandowym i publicystycznym wynika z niedbałości; w poezji Białoszewskiego stanowi zaś metodę twórczą, choć nie wszyscy w to wierzą, zadając pytanie: metoda, nowatorstwo czy śmietnik? Z językowym śmietnikiem spotykamy się też nierzadko w środowisku dzieci w młodszym wieku szkolnym. Zatem nauczyciel z ducha przygląda się bacznie nie tylko informacyjnym i ekspresywnym cechom wypowiedzi swych wychowanków, lecz podejmuje trud badania fatycznej funkcji języka.

Fatyczna funkcja pełni istotną rolę w rozwoju dziecka, a jej jakość zależy od rodzaju społecznych kontaktów językowych. Małe dzieci rozmawiają najpierw z lalkami lub ze sobą, ale dość szybko „domagają się” społecznego uznania i mówią lepiej, gdy są słuchane. W warunkach szkolnych mamy często do czynienia z tzw. pozornym porozumiewaniem się, spowodowanym niewłaściwym tempem zajęć (szybko, szybciotko...), gadulstwem nauczycieli, nieustannym poprawianiem wymowy uczniów, używaniem słów pustych, zdawkowym chwaleniem i „ugłaskiwaniem”. W związku z tym pomiędzy uczniem i nauczycielem wytwarza się duchowa oraz intelektualna próżnia. Tymczasem umiejętne podtrzymywanie kontaktu jest sprawą niesłychanie ważną, o czym świadczy między innymi fakt, że w języku ludzi dorosłych utrwaliło się wiele fatycznych sygnałów w typu: wiesz, rozumiesz, słuchaj, co tam słyhać w świecie, co by tu jeszcze rzecz itp. Te wszystkie sygnały można byłoby ująć w hipotetyczne, zatajone przez mówiącego zdanie: **Nie przerywaj ze mną**

**kontakty, na pewno zaraz ci powiem coś bardzo sensownego i ważnego, może nawet coś, na co czekasz.**

Jeśli przyjmiemy, że „dialog jest to proces, przez który przechodzą dwa podmioty używając słowa w zamiarze osiągnięcia tego, co każdy z nich myśli i czym żyje oraz dzięki któremu dochodzą do zbliżenia swych punktów widzenia i właściwego sobie sposobu bycia”<sup>9</sup>, to musimy też pamiętać o tym, iż dziecko dorasta dopiero do takiego dialogu. Sztuka bycia nauczycielem zobowiązuje zatem do kształtowania równoprawnego dialogu pomiędzy uczniami, stwarzania takiej atmosfery, by mogli oni nie tylko mówić, odtwarzać, zaznaczać, odpowiadać, wskazywać, lecz bardziej w pełni porozumiewać się ze sobą. Istotnym zadaniem jest również rozwijanie dialogu w relacji: dziecko—dorosły, w którym konieczne stają się umiejętne przewyżnianie różnicy w stopniu wiedzy i doświadczenia, bez przesadnego akcentowania swej dorosłości, czy też odwrotnie, bez programowego „dziecinnienia” nauczyciela, próbującego posługiwać się językiem uczniów.

Aby skutecznie prowadzić sztukę dyskusji zbiorowej czy dialogu, konieczne są też warunki sprzyjające posługiwaniu się m o n o l o g i e m. Z badań prowadzonych w ramach prac magisterskich wynika, iż z monologami uczeń spotyka się w formie „uklasykowanej”, występującej w dziełach literackich. Do zupełnej rzadkości należą natomiast dłuższe wypowiedzi uczniów, literackie lub potoczne improwizacje, fascynujące opowiadania nauczyciela. A słów wypowiada się zbyt wiele; niestety nie zawsze tworzą one podstawę do porozumienia, do bycia ze sobą i z innymi w sposób niepozorny.

#### **4. SZKOLNA CZASOPRZESTRZEŃ I JEJ UŻYTKOWANIE**

Nauczyciel żyty z pojęciami czasu, miejsca i przestrzeni, a więc z podstawowymi kategoriami jego egzystencji, częściej traktuje je jako swoiste tło życia, rzadziej jako cel analiz i refleksji. Aby przybliżyć rozumienie treści sformułowania: szkolna czasoprzestrzeń, konieczne są choćby wzmianki o różnorodnych sposobach określania czasu i przestrzeni. Każdy dyletant z codziennego doświadczenia wie, że przestrzeń jest trójwymiarowa (północ — południe, zachód — wschód, dół — góra lub odwrotnie); może domyślać się także, że czwartym wymiarem jest czas. Zawiłości definicji różnych nauk są mu obce i mało przydatne w codziennym życiu.

Ale nauczyciel, który chce nie tylko manipulować szkolnym czasem uczniów i być propagatorem treści programowych w szkole jako przestrzeni instytucjonalnej, winien podejmować próby poznania pewnej wiedzy na ten temat. Pedagodzy najczęściej badają czas zewnętrzny, to jest upływ dającego się mierzyć czasu. Bardziej jednak interesująca jest problematyka czasu wewnętrznego, będąca przedmiotem zainteresowań psychologów, choć wiadomo, że nie dysponujemy żadnym konkretnym organem jego recepcji, gdyż nie ma on swego desygnatu. „Czasu nie spostrzegamy — piszą autorzy książki „Świat i czas” — lecz tylko to, co odbywa się w czasie”.<sup>10</sup>

Fenomen czasu zapewne jest przyczyną wielu złudzeń człowieka, który podejmuje rozpaczliwe starania, by zatrzymać swój dobry czas, unieśmiertelnić go w jakimś dziele. R. Ingarden wyodrębnia dwie odrębne możliwości i odczuwania czasu i nas samych w czasie. „Wydaje się, że to, co naprawdę istnieje, to my sami, natomiast czas, to jedynie coś pochodnego zjawiskowego..., drugi sposób przeciwnie..., zakłada, że istnieje tylko czas i dokonujące się w nim przemiany, natomiast my jakbyśmy ulegli unicestwieniu w tych przemianach.”<sup>11</sup> Swoista mozaika pytań, uogólnień i niedomówień...

Wszystkich badaczy czasu jednocy jednak pogląd, że istnieje konieczność badania różnych zjawisk na podstawie klarownych pojęć: relacji czasowych. Istotnie, poprzez ich badanie czas można traktować jako ważną kategorię pedagogiczną. Inne są przecież kontakty w czasie lekcji organizowanej w sposób tradycyjny, inne w nauczaniu—uczeniu się kompleksowym. W tym pierwszym przypadku czas jest na wiele, zbyt wiele części podzielony i „niejako rozszarpywany”, uczniowie nastawieni na terażowość, nie znający dalekich celów uczenia się, żyją pod presją uciekającego czasu. W drugiej sytuacji o czasie realizacji zadania poznawczego współdecydują uczniowie. Stają się więc jego pełnoprawnymi użytkownikami i właścicielami. Wyposażeni w bliskie i dalekie cele kształcenia uczą się progresywnego widzenia świata, a równocześnie umieją pracować w relacjach: tu i teraz. Czas pełni przy tym różnorodne funkcje, a więc: strategiczną (wskazuje, wybiera, wyznacza), wartościującą (określa), limitującą (ogranicza), weryfikującą (sprawdza), społeczną (pozwala)<sup>12</sup>.

Wszystko to dzieje się w szkole, która może być miejscem różnorodnej waloryzacji, co zależy od rodzaju doświadczeń związanych z jej funkcjonowaniem. Aby uczniowie mogli lepiej się w niej zakorzenić — sztuka bycia nauczycielem zobowiązuje do zbadania pewnych układów przestrzennych. Znane są dość od dawna poglądy, iż przestrzeń społeczna szkoły ma trzystopniową strukturę<sup>13</sup>. Jest więc to:

1. **przestrzeń instytucjonalna** — wyodrębniona ze względu na określone typy zachowań w różnych sferach instytucji, jaką jest dana szkoła;
2. **przestrzeń indywidualna** — dająca się wyodrębnić ze względu na sytuację ucznia w zbiorowości;
3. **przestrzeń międzyludzka** — a więc przestrzeń stosunków beзооśrednich, kontaktów osobistych, charakteryzowana na podstawie podejmowanych działań społecznych.

O racjonalnym tworzeniu i użytkowaniu szkolnej czasoprzestrzeni możemy więc mówić wówczas, gdy podejmowane przez uczniów i nauczycieli działania są czynnikami rozwoju. A dzieje się to jedynie wtedy, kiedy uwzględniane są różnorodne funkcje czasu i przestrzeni; czas i przestrzeń są nie tylko tłem działań, lecz przedmiotem refleksji i przekształceń. Przekształcenia są łatwiejsze i celowe, jeśli nauczyciele wiedzą, iż obok pojęcia czasu liniowego, pozwalającego coś odmierzać i szczegółowo określać, istnieje wynalezione przez E.T. Halla<sup>14</sup> pojęcie czasu współbieżnego. Pozwala ono zrozumieć, że działania

zewewnętrzne nauczyciela i jego nawet doskonałe, programy realizacji jakiegoś zadania, mogą być w stosunku do pewnych uczniów zupełnie bezowocne, gdyż funkcjonują oni na innych programach własnych; wprawdzie są w klasie, siedzą blisko obok siebie, lecz myślam i są daleko... Zresztą spotyka to każdego z nas. Dlatego właśnie warto uprawiać wraz z uczniami atrakcyjne nauczanie — będące bardziej uczeniem się, gdyż w jego toku, w czasie rozwiązywania zadań i dzielenia się rezultatami poszukiwań, wytwarza się najpierw pewna styczność, potem więź interpersonalna i wreszcie przestrzeń międzyosobowa.

**Przestrzeń międzyosobowa jest układem różnorodnych relacji wzajemnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym; wymaga uwzględnienia przez nauczyciela bogactwa myślowych i uczuciowych planów wspólnego działania w przestrzeni dydaktycznej, pojmowanej synchronicznie, a więc stwarzającej podstawy do różnych połączeń czynności równoległych. Przestrzeń ta jest ważna dla każdego: decyduje o zdrowiu i chorobie, szczęściu i nieszczęściu, sensie i bezsensie ludzkiego życia.**

## 5. REFLEKSJE KOŃCOWE

Znane od lat i toczące się wciąż polemiki na temat osobowości nauczyciela (S. Baley), jego nauczycielskiej duszy (J.W. Dawid), talentu (S. Szuman i Z. Myślakowski), cech kierunkowych i instrumentalnych (H. Muszyński), praktycznej przydatności wiedzy uniwersyteckiej (S. Bortnowski) itp. — zostały w niniejszej wypowiedzi jakoby pominięte, lecz stanowią podstawę do innego spojrzenia na nauczyciela, w którym rezygnuje się z przedstawienia ideacyjnych modeli, lecz uwypukla pewne niezbędne cechy działań pedagogicznych. Trudno byłoby jeszcze teraz prowadzić „zacięty spór” na temat, czy nauczycielstwo — to zawód, powołanie, sztuka, gdyż jest ono po trosze tym wszystkim. Kierując się więc nowszymi tendencjami, odnoszącymi się do procesów edukacyjnych i warunków rozwoju człowieka postawiono tezę, że zawód nauczyciela, to swoista sztuka bycia, wymagająca sprawnego operowania informacjami określonego rodzaju, umiejętności tworzenia między-ludzkiej przestrzeni i nadawanie jej odpowiedniej waloryzacji. Wartościowe stosunki czasoprzestrzenne pomiędzy różnymi podmiotami działań w warunkach szkolnych decydują o efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej. W związku z tym zarówno czas, jak i przestrzeń można traktować jako ważną kategorię dydaktyczną, nie zauważaną jednak przez wielu pedagogów.

Refleksja ta nabiera właściwej ostrości, jeśli odnosimy się do koncepcji uczenia się—nauczania kompleksowego (w pełni aktywizującego uczniów) oraz teorii działania,<sup>15</sup> która akcentuje rangę różnorodnych związków w czasie i przestrzeni pomiędzy celami ludzkich działań, metodami i środkami ich realizacji oraz bogactwem możliwych zachowań podmiotów, podejmujących realizację zadania.

Tym, co może wywołać kontrowersje i r u c h m y ś l i (tak bardzo pożądaną dla ożywienia nauczycieli), jest wyrażone tu przekonanie o wartości sztuki w uruchomieniu procesów poznawczych i niezbędności operowania różnymi kodami (potoczny, naukowy, literacki). Być może, sformułowana teza zwróci uwagę Czytelnika na mało wykorzystane w praktyce szkolnej obszary wiedzy, dotyczącej tajemnic pracy twórczej naukowców, artystów i „ludzi z ulicy”.

Niniejszy szkic ukazuje nowe możliwości w spojrzeniu na szkołę, dziecko i nauczyciela — możliwości, o których Wiesława Szymborska pisze — jak zwykle przekornie — a więc tak:

„Wolę siebie lubiącą ludzi niż kochającą ludzkość.

Wolę czas owadzi od gwieздnego.

Wolę piekło chaosu od piekła porządku.

Wolę wiele innych rzeczy, których tu nie wymieniłam.”

### Przypisy

<sup>1</sup> J. Koziński: — Człowiek oświecony czy innowacyjny, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987/1123, s. 3/4.

<sup>2</sup> Można tu między innymi odnieść się do prac S. Dobrowolskiego — Struktury umysłów nauczycieli, J. Popłuczka: Konflikty w radach pedagogicznych, T. Malinowskiego: Nauczyciel i środowisko.

<sup>3</sup> Por. treści rozpraw Z. Myslakowskiego i S. Szumana, zawarte W: Osobowość nauczyciela, Warszawa 1962, PZWS, s. 69—83 i 90—134.

<sup>4</sup> K.T. Toeplitz: — Zaćmienie informacyjne, Warszawa 1986, PIW, s. 22.

<sup>5</sup> Wyd. z roku 1985, KAW, s. 34.

<sup>6</sup> S. Szuman: Rozwój pytań dziecka, W: Dzieła wybrane. T. I Warszawa 1985, WSiP, s. 274—326.

<sup>7</sup> Koncepcja ta jest przedstawiona w pracy doktorskiej, pisanej pod kierunkiem prof. dr hab. H. Muszyńskiego; archiwum UAM, 1980, stron 647; Także w rozprawach i artykułach, m.in. w:

a) O kształtowaniu twórczych postaw w toku kompleksowego nauczania

b) Kompleks jako forma aktywizująca uczniów w procesie kształcenia, „Życie Szkoły” 1978 nr 8

c) Uczyć — to atakować stany obojętności „Polonistyka” 1980 nr 5

d) Poloniści jacy są?, „Polonistyka”, 1986. nr 1

e) Kompleksowe uczenie się jako działanie, W: „Problemy działań dydaktycznych”, red. W. Kojs, Zeszyty Naukowe UŚ, nr 926, 1988.

<sup>8</sup> J. Parandowski: — Alchemia słowa, Warszawa 1951, Gebthner i Wolff, s. 158.

<sup>9</sup> J. Tarnowski: Dialog Janusza Korczaka z dziećmi, W: „Wartości pedagogiki Janusza Korczaka”, red. P. Poręba, Lublin 1979, s. 40.

<sup>10</sup> K. Denbigh, K. Deneth: — Świat i czas, Warszawa 1979, PWN, s. 24.

<sup>11</sup> R. Ingarden: Człowiek i czas, W: „Książeczka o człowieku”, Kraków 1987, WL, s. 41—52.

<sup>12</sup> D. Elsner: Funkcje czasu w działalności organizacyjnej, „Nowa Szkoła” 1988/92.

<sup>13</sup> T. Gołszewski: Szkoła jako system społeczny, Warszawa 1977, PWN, s. 12, 104 i 222.

<sup>14</sup> E.P. Hall: Ukryty wymiar, Warszawa 1976, PIW.

<sup>15</sup> W. Kojs: Działanie jako kategoria dydaktyczna, Katowice 1987, Prace naukowe UŚ, z. nr 863.

### Co czytać?

Próbując podpowiedzieć nauczycielom studiującym, co czytać, by poznać sztukę nauczycielskiego zawodu, rezygnujemy ze znanego zwyczaju cytowania obfitej bibliografii ściśle na dany temat. W ten sposób pragniemy zaakcentować raz jeszcze, że wiedza pedeutologiczna, w szerokim znaczeniu, znajduje się w bardzo różnych książkach, nie tylko ze względu na zawarte w nich treści, ale i sposoby ich prezentacji. Oto kilka przykładów.

1. Studiując dawne i nowsze raporty o stanie oświaty w Polsce i na świecie w każdym z nich znajdziesz interesujące dane i postulaty, odnoszące się do sytuacji nauczycieli, sposobów ich kształcenia, oczekiwań społecznych itp. Nie pomini ostatniego z nich: „Podstawy innowacji i kierunki optymalizacji systemu edukacji narodowej (red. H. Muszyński — 6 raportów tematycznych, dalsze w toku wyd.).

2. Uzupełnieniem i poszerzeniem tej wiedzy mogą być pamiętniki nauczycieli, np. tom z roku 1980, wyd. pod red. J. Chalasińskiego.

3. Sztukę uczenia się niekonwencjonalnego przedstawia w swych licznych książkach najpopularniejszy w Polsce polonista, Stanisław Bortnowski. Jego ostatnia nowatorska książka nosi tytuł: *Jak uczyć poezji?* (1991).

4. Uczyć — to znaczy nie tylko przekazywać wiedzę, lecz u m i e ć b y ć z d z i e ć m i, rozumieć ich potrzeby, kształtować zainteresowania i aspiracje. Tego warto się nauczyć studiując wybrane teksty Janusza Korczaka, Celestyna Freineta, Wasyła Suchomlińskiego, a także książki współczesnych pedagogów, np. pracę Kazimierza Denka *Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej* (1989) oraz liczne publikacje Tadeusza Lewowickiego o aspiracjach dzieci i młodzieży współczesnej.

5. Sztuka bycia nauczycielem wymaga nie tylko perfekcjonizmu w zakresie organizacji i umiejętności tworzenia międzyosobowej czasoprzestrzeni, lecz także podejmowania trudu przyswajania wiedzy ścisłej, kształcenia woli oraz pokonywania oporu materii. Te dyspozycje można rozwijać studiując nowatorską w dziedzinie pedagogiki współczesnej książkę Wojciecha Kojsa pt. *Działanie jako kategoria dydaktyczna* (1987). Poznanie jej treści pozwoli głębiej zrozumieć i uzasadnić tezę, iż uczenie się można traktować jako umiejętność operowania informacjami różnego rodzaju.

6. Jeśli pragniesz wyjść poza schematy i podejmować działania w Twym środowisku nowatorskie, przeczytaj choć urywki dość hermetycznie napisanej książki R. Schultza *Procesy zmian i odnowy w oświacie* (1980), a być może i Tobie się uda utrwalić swe działania nie tylko w praktyce, lecz i teorii innowacji.

### Dodatek specjalny — czyli różne zasady twórczego funkcjonowania człowieka

#### ZASADY E.P. TORRANCE'A DO POBUDZANIA TWÓRCZEGO MYŚLENIA DZIECI W SZKOLE

1. Ceń twórcze myślenie. Nauczyciel winien być wrażliwy na wszelkie nowe idee wychodzące od młodzieży i okazywać, że je ceni.
2. Zwiększaj wrażliwość dzieci. Osobowość twórczą cechuje wzmoczona wrażliwość na bodźce, związane z określoną dziedziną zjawisk.
3. Zachęcaj do manipulowania, operowania przedmiotami oraz ideami.
4. Ucz sposobów systematycznej oceny każdego pomysłu. (W praktyce często obserwuje się odrzucanie pomysłów bez ich zbadania).
5. Wyrabiaj tolerancyjny stosunek do nowych idei, pojęć. W praktyce szkoła kładzie główny nacisk na uniformizację zachowania się).
6. Strzeż się narzucenia sztywnych schematów.

7. Kultywuj w klasie atmosferę twórczą.
  8. Ucz dzieci, by ceniły swe myśli twórcze. (Jednym ze środków metodycznych jest tu wdrażanie do zapisywania własnych pomysłów, praktykowanym przez wielu twórców).
  9. Ucz twórcze jednolite unikania sankcji ze strony kolegów.
  10. Udzielaj informacji o procesie twórczym.
  11. Rozwiewaj lęk wzbudzany przez arcydzieła.
  12. Popieraj i oceniaj inicjatywę wychowanków w uczeniu się.
  13. „Zabijaj uczniom ćwiczą”.
  14. Stwarzaj sytuacje wymagające twórczego myślenia.
  15. Stwarzaj zarówno okresy aktywności, jak i spokoju.
  16. Udostępniaj środki do realizacji pomysłów.
  17. Popieraj zwyczaj pełnej realizacji pomysłów.
  18. Rozwijaj konstruktywny krytycyzm. (Zwyczaj krytycyzm wskazuje na rozmaite mankamenty, lecz jest bezpłodny, gdy idzie o podawanie realnych środków ich usunięcia).
  19. Popieraj zdobywanie wiedzy w wielu dziedzinach. Bowiem wiedza spoza danej specjalizacji sprzyja oryginalności.
  20. Wychowuj nauczycieli o śmiałym i żywym umyśle.
- (Cyt. za Z. Pietrasieńskim — Myślenie twórcze, Warszawa 1969, PZWS, s. 136—139).

### **Dwanaście rad dla kandydatów na nauczycieli**

1. Przed podjęciem praktyki staraj się samookreślić — ustal mocne i słabe strony swego przygotowania.
  2. Poszukuj radości i satysfakcji w samej pracy z dziećmi. Nie licz zbyt wiele na wzmocnienia, nagrody i pochwały.
  3. Rozwiewaj lęk, który może budzić w Tobie świat, środowisko, nauka i szkoła. Mimo napotykanego trudności wierz w sens swego powołania.
  4. Wykonując zadania praktyki pedagogicznej, przekraczaj zalecane minimum i siebie samego.
  5. Pamiętaj, że szkolna wiedza programowa stanowi nieznaczny część wiedzy ogólnej. Korzystaj więc śmiało z „gorącej wiedzy doświadczenia”.
  6. Ocal swoją wrażliwość i rozwijaj wrażliwość dziecka.
  7. Będąc w szkole, nie bój się kruszenia schematów, ale szanuj i tych, którzy nie potrafili działać twórczo.
  8. Dokumentując swoją praktykę: pisz to, co jest oficjalnie zalecane, i to, co tylko Twoje.
  9. Bądź bystrym obserwatorem świata i siebie samego.
  10. Wypowiedz walkę duchowemu i intelektualnemu skarleniu człowieka.
  11. Dbaj o rozwój i piękno ojczystego języka.
  12. Bądź dobrym duchem Twojej szkoły.
- (B. Dymara — fragment skryptu p.t. Sztuka bycia nauczycielem, Wyd. UŚ, 1993).

### **Dziesięć przykazań dla nauczycieli**

- 1) Być zainteresowanym swym przedmiotem.
- 2) Znać swój przedmiot.
- 3) Wiedzieć, jak się uczyć. Najlepszy sposób na nauczanie się czegośkolwiek — to odkrycie tego samego.
- 4) Starać się czytać w twarzach uczniów, dostrzegać ich oczekiwania i trudności, umieć się postawić na ich miejscu.
- 5) Przekazywać uczniom nie tylko wiadomości, lecz również umiejętności, postawy myślowe, nawyk pracy metodycznej.



- 6) Niech uczą się odgadywać.
  7. Niech uczą się udowadniać.
  - 8) Dostrzegać te cechy zadania, które mogą być użyteczne przy rozwiązywaniu innych zadań — starać się dostrzec w danej konkretnej sytuacji metodą ogólną.
  - 9) Nie ujawniać od razu całego sekretu; niech uczniowie odgadną go, zanim zostanie ujawniony — niech znajdą sami tyle, w jakiej mierze jest to możliwe.
  - 10) Sugerować, nie narzucając swego zadania.
- (George Poly'a — Odkrycie matematyczne, Warszawa 1976, PWT).

### Pytania

- 1) Czy zgadzasz się z wymienionymi zasadami, radami, „przykazaniami”?
- 2) Czy funkcjonują one w znanej ci praktyce?
- 3) Czy i w jakim zakresie mogą się przydać?

LUCJA DAWID

## TRADYCJE RUCHU SAMOKSZTAŁCENIOWEGO NAUCZYCIELI ŚLĄSKA CIESZYŃSKIEGO

Początków nauczycielskiego ruchu samokształceniowego w Cieszyńskim należy poszukiwać w drugiej połowie XVIII wieku, głównie w działalności oświatowej, literackiej, badawczej i popularyzatorskiej pedagogów miejscowych szkół średnich.<sup>1</sup> W porównaniu z nauczycielami szkół ludowych reprezentowali oni znacznie wyższy poziom przygotowania ogólnego i zawodowego; byli więc w stanie sprostać rygorom pracy samokształceniowej. Podejmowane przez nich działania autoedukacyjne, motywowane głównie względami utylitarnymi, miały jednak charakter sporadyczny, niezorganizowany i przypadkowy. Traktowano je z reguły jako indywidualny sposób rozwijania własnych zainteresowań.

Pozostali nauczyciele nie wykazywali w zasadzie do lat czterdziestych XIX stulecia większej aktywności samokształceniowej. Złożyło się na to wiele przyczyn, m.in. niski ogólnie poziom intelektualny ówczesnych scholarzy oraz ich niezadowolająca sytuacja materialna.<sup>2</sup> Zabiegając przede wszystkim o poprawę swojej egzystencji, wielu nauczycieli trudniło się rzemiosłem, natomiast lepiej wykształceni pełnili obowiązki ławników sądowych oraz sekretarzy gminnych. Wykonywanie ubocznych zajęć odbijało się negatywnie na ich pracy dydaktycznej oraz powodowało, że z braku czasu, środków i możliwości — nie wykazywali oni żywszego zainteresowania podwyższaniem swoich kwalifikacji zawodowych. Wskutek tego poziom oświaty ludowej w Cieszyńskim nie mógł się podnieść, a nauczyciele, poza nielicznymi wyjątkami, nie odgrywali większej

roli w społeczeństwie. Niski poziom intelektualny oraz ubóstwo nie zjednywały im szacunku ani uznania w środowisku.

Na tym tle musi budzić podziw postawa tych nielicznych nauczycieli ludowych, którzy już w początkach XIX wieku, nie zrażając się trudnościami, podejmowali wysiłki autoedukacyjne. Znajdowały one wyraz w takich czynnościach, jak: czytelnictwo literatury fachowej (z braku polskiej przeważnie niemieckiej), gromadzenie księgozbiorów, zbieractwo pieśni, podań i przysłów ludowych oraz sporządzanie pomocy naukowych. Poczynania te wynikały przede wszystkim z ich osobistych aspiracji: doskonalenie i pogłębianie wiedzy ogólnej oraz pedagogicznej stwarzało możliwość awansu zawodowego i społecznego. Dopiero z czasem działania te nabrały charakteru zorganizowanej samoobrony narodowej przed nasilającymi się w drugiej połowie XIX wieku tendencjami germanizacyjnymi ówczesnych władz.

Wraz z przeobrażeniami społeczno-ekonomicznymi, zachodzącymi około połowy XIX wieku, stopniowo ulegał zmianie stosunek miejscowego społeczeństwa, zwłaszcza wiejskiego, do szkoły i osoby nauczyciela. Powszechniejsze zainteresowanie wiedzą jako podstawą dogodnego startu życiowego wpłynęło na zwiększenie frekwencji uczniów w szkołach,<sup>3</sup> a tym samym na skromne polepszenie sytuacji materialnej nauczycieli. Uwolnieni częściowo od kłopotów materialnych coraz żywiej interesowali się oni doskonaleniem ogólnym i zawodowym.

Popularyzacji poczynań samokształceniowych sprzyjała niewątpliwie atakacja nauczycieli. W corocznych sprawozdaniach powizytacyjnych nadzorczy (inspektorzy) szkolni zamieszczali klasyfikację aktualnie zatrudnionych nauczycieli oraz wymieniali nazwiska „dzielnych”, sumiennych i należycie „wyrobionych” pedagogów, wyróżnionych tytułem „Musterlehrer”, podając następnie ten fakt do publicznej wiadomości.<sup>4</sup>

W miarę profesjonalizacji nauczyciele coraz częściej odczuwali potrzebę poruszania nurtujących ich problemów w większym gronie koleżeńskim. Szukając oparcia dla rozproszonych dotąd inicjatyw autoedukacyjnych oraz dążeń emancypacyjnych, łączyli się w nieformalne grupy o charakterze samopomocowym. Obecnie na podstawie zachowanych źródeł trudno precyzyjnie określić datę inicjującą pierwsze nieoficjalne zebrania nauczycieli. Analiza niektórych faktów z biografii pionierów ruchu nauczycielskiego w regionie pozwala wnosić, że już około 1840 roku zbierano się w kółkach towarzyskich, na gruncie prywatnym, by radzić nad sposobami poprawy sytuacji materialno-bytowej i zawodowej. Zebrania te poświęcone były również wymianie poglądów i dobrych doświadczeń dydaktycznych.

Podnosząc sukcesywnie poziom swego wykształcenia ogólnego, pedagogicznego oraz kultury osobistej, nauczyciele zdobywali poczucie świadomości, sprzyjające konsolidacji ich szeregów. Coraz wyraźniej dostrzegali oni potrzebę powołania odrębnej polskiej organizacji broniącej ich interesów. Stało się to jednak możliwe dopiero po wydaniu w 1867 r. ustawy zezwalającej na stowarzyszenie się. W rok później założono pierwszą polską organizację

nauczycielską na Śląsku Cieszyńskim — pod nazwą: Towarzystwo Nauczycieli, które jednak z różnych przyczyn nie rozwinęło szerszej działalności.<sup>5</sup> Kolejne stowarzyszenie powstało w 1880 r. w Ustroniu i po ośmiu latach ożywionej działalności w zakresie stymulacji nauczycielskiego ruchu samokształceniowego — przekształciło się w Polskie Towarzystwo Pedagogiczne (PTP), zaliczane przez wielu badaczy do najruchliwszych stowarzyszeń nauczycielskich, jakie kiedykolwiek działały w regionie.<sup>6</sup>

Z początkami ruchu samokształceniowego w Cieszyńskim ściśle wiąże się działalność Jana Śliwki, Roberta Zanibala, Jana Śniegonia, Andrzeja Hławiczki i innych nauczycieli, którzy wnieśli niezaprzeczalny wkład w kształtowanie się świadomości narodowej, stanowej oraz aspiracji intelektualnych współkolegów. Potrafili oni popularyzować w otoczeniu zarówno idee jak i własny entuzjazm. W latach późniejszych godnie ich zastąpili: Jan Kubisz, Jerzy Michejda, Jerzy Kubisz, Józef Farny, Jan Łysek, Franciszek Popiołek, Jan Żebrok oraz inni, którzy umiejętnie łączyli twórczą pracę w zawodzie nauczycielskim z działalnością kulturalno-oświatową, publicystyczną, literacką, popularyzatorską i artystyczną.

Powstanie w regionie pierwszych polskich organizacji pedagogicznych wywarło istotny wpływ na dynamikę ruchu autoedukacyjnego. Rozpoczęły one bowiem planową realizację programu samokształcenia i doskonalenia zawodowego. Ich działalność — mówiąc najogólniej — zmierzała w trzech kierunkach: 1. upowszechniania idei samokształcenia i doskonalenia zawodowego, 2. tworzenia form organizacyjnych dla ruchu autoedukacyjnego, 3. rozwijania akcji wydawniczej służącej szkole i nauczycielowi. Stowarzyszenia te odegrały również istotną rolę w tworzeniu warunków sprzyjających szerzeniu się postępu pedagogicznego w regionie.

Niezależnie od doskonalenia zawodowego, inspirowanego przez organizacje zawodowe, rozwijał się w Cieszyńskim na podłożu określonych potrzeb pedagogicznych nurt samokształcenia autogenego. Uczący świadomi faktu, że „...tylko światły nauczyciel zdoła swej grupie wyrobić należyte stanowisko wymagane w społeczeństwie”, ustawicznie dążyli do pogłębiania swoich kwalifikacji i umiejętności pedagogicznych. Dalsze zdobywanie wiedzy, niezależnie od poziomu wykształcenia, nie tylko umożliwiło im osiągnięcie pewnej stabilizacji zawodowej, ale także zaspokajało ich wzrastające aspiracje intelektualne. W uprawianej działalności autoedukacyjnej dążyli oni do jak najpełniejszego „wydoskonalenia się”, łącząc kształcenie intelektualne z rozwojem moralnym. Na tak przygotowanym podglebiu kształtowały się między rokiem 1888 a 1918 coraz wyższe formy samokształcenia auto- i heterogenego miejscowej kadry pedagogicznej.

Samokształceniu i doskonaleniu zawodowemu z reguły pomaga — co potwierdza wielu badaczy — uczestnictwo w życiu artystycznym i kulturalnym środowiska.<sup>8</sup> Prawdopodobnie ta dotyczy również w całej rozciągłości miejscowej kadry pedagogicznej. Dążąc do rozszerzania własnych horyzontów myślowych, nauczyciele cieszyńscy nie ograniczali swoich poczynań samokształceniowych

do terenu szkoły, ale podejmowali również szeroką działalność kulturalno-oświatową. Nie sposób przecenić ich zasług, zwłaszcza dla rozwoju kultury czytelniczej, teatralnej i muzycznej regionu.

W Polsce Odrodzonej miejscowi nauczyciele systematycznie podnosili poziom swoich kompetencji zawodowych i ulepszyli styl pracy pedagogicznej, czyniąc ze szkoły ośrodek oddziaływania kulturalnego na najbliższe środowisko. Motywem ich poczynań i twórczych poszukiwań była, obok aspiracji zawodowych, silna pasja poznawcza. Aktywność samokształceniowa nauczycieli znajdowała swoje odzwierciedlenie m.in. w próbach podręcznikarskich, badaniach naukowych, działalności popularyzatorskiej i publicystycznej na łamach „Miesięcznika Pedagogicznego”, „Zarania Śląskiego”, „Chowanny” i innych pism o zasięgu regionalnym, a także ogólnopolskim.

Niewątpliwie dodatni wpływ na zakres i efektywność ówczesnych jednostkowych poczynań samokształceniowych wywarła działalność stowarzyszeń nauczycieli: Związku Polskich Nauczycieli Szkół Powszechnych i Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Oprócz wypracowanych i sprawdzonych w okresie niewoli narodowej form organizacyjnych samokształcenia i doskonalenia zawodowego — wprowadzały one nowe, jak np. indywidualne konsultacje, zebrania zespołów metodycznych oraz narady szkoleniowe służące uzupełnianiu wiedzy pedagogicznej i metodycznej czynnych nauczycieli, a także pogłębianiu ich przygotowania kierunkowego. W trakcie obrad dyskutowano m.in. nad sposobami aktywizacji uczniów w procesie lekcyjnym, modernizacją treści, metod i form kształcenia; wiele mówiono też o potrzebie „nowego nauczyciela” podkreślając, iż to właśnie osoba uczącego jest zasadniczym elementem decydującym o postępie w oświacie. Wskazywano, że nauczyciel na miarę „nowej szkoły” powinien mieć rozległą wiedzę ogólną, filozoficzną i społeczną, wysokie walory moralne oraz umiejętności organizacyjne.

U schyłku lat trzydziestych, wraz z pogarszaniem się ogólnej sytuacji politycznej, jak również warunków materialno-bytowych, nauczyciele, często zagrożeni bezrobociem, zmuszeni do walki o byt, znacznie mniej czasu mogli poświęcać na doskonalenie ogólne i zawodowe. Dlatego ich działalność autoedukacyjna uległa osłabieniu.

Lata drugiej wojny światowej i okupacji hitlerowskiej przerwały wszelką działalność samokształceniową nauczycieli cieszyńskich. Fale masowych aresztowań w regionie w latach 1939—1940 objęły przede wszystkim pedagogów. Zagrożeni utratą życia, w większości opuścili oni Śląsk, udając się do innych rejonów kraju. Pozostali z reguły zatajali swój zawód, podejmując pracę fizyczną w miejscowych fabrykach. W tych okolicznościach próby kontynuowania działalności autoedukacyjnej ograniczały się niemal wyłącznie do czytelnictwa książek ze zbiorów własnych lub uratowanych z bibliotek szkolnych.

Po 1945 r. nauczycielski ruch samokształceniowy w Cieszyńskim rozwijał się na zupełnie innych (aniżeli w poprzednich latach) zasadach i założeniach. Nowe tendencje w ruchu autoedukacyjnym wyrażały się głównie w jego dalszej

instytucjonalizacji. Jego podstawowe formy, w większości obligatoryjne, spotkały się w latach osiemdziesiątych z powszechną krytyką środowisk nauczycielskich, jako mało skuteczne i nie odpowiadające wymogom współczesności. Trzeba również zauważyć, że okres powojenny charakteryzował się brakiem trwałej koncepcji w zakresie samokształcenia i doskonalenia zawodowego. Poszczególne formy wprowadzano do praktyki, likwidowano, a następnie znów przywracano; często zmieniano także realizatorów poszczególnych koncepcji, co nie sprzyjało intensyfikacji poczynań autoedukacyjnych. Ponadto należy dodać, że w latach 1945—1980 lokalny oddział organizacji zawodowej — ZNP — nie spełniał już takiej roli w stymulowaniu nauczycielskiego ruchu samokształceniowego, jak w okresach poprzednich; rozwijał on głównie działalność zmierzającą do poprawy warunków pracy i życia pracowników oświaty.<sup>9</sup>

Obok obligatoryjnego doskonalenia zawodowego — odrębnym torem przebiegało samokształcenie autogenne nauczycieli, podejmowane przeważnie na użytek prywatny; dlatego było mniej widoczne niż poprzednio.

Współcześnie — jak wynika z przeprowadzonych badań własnych<sup>10</sup> — obraz autoedukacji miejscowych pedagogów różni się od oczekiwanego. Spora grupa nauczycieli szkół podstawowych nie ma wyrobionych nawyków samokształceniowych. Tylko niewielki odsetek uczących wyróżnia się aktywnością i twórczą postawą zawodową. Pedagodzy ci, pracując w większości indywidualnie i anonimowo, nie tworzą zwartej prężnej grupy, która byłaby w stanie ukierunkować poczynania innych.

W czasach, gdy ustawiczne samokształcenie i doskonalenie zawodowe staje się koniecznością wynikającą z przyspieszonego rozwoju nauki i techniki oraz zachodzących przemian społecznych, muszą nastąpić zasadnicze zmiany — zarówno w postawie samych nauczycieli, jak i w dotychczas istniejącym systemie doskonalenia kadr pedagogicznych. Na zupełnie nowych zasadach powinno również funkcjonować poradnictwo i doradztwo metodyczne. Kwestie te wykraczają jednak poza zakres tematyczny niniejszego opracowania.

## Przypisy

<sup>1</sup> Franciszek Popiołek: Początki szkolnictwa średniego na Śląsku Cieszyńskim. W: Księga pamiątkowa ku uczczeniu 40 rocznicy założenia stowarzyszenia „Jedność” w Cieszynie 1886—1926. Cieszyn 1926; Idzi Panicz: Kartki z dziejów gimnazjum jezuickiego w Cieszynie (1674—1773). „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1989, nr 1, s. 61—82.

<sup>2</sup> Niejednokrotnie ubóstwo graniczące ze skrajną nędzą przyczyniało się do porzucenia posad przez scholarzy, a nawet śmierci z wycieńczenia. Corocznie na Śląsku Cieszyńskim notowano od 1—2 wypadków śmiertelnych. W 1848 r. w okresie tzw. „głodnych roków” zmarło w Cieszyńskim ośmiu nauczycieli.

<sup>3</sup> W 1772 roku w Księstwie Cieszyńskim z 25696 dzieci w wieku szkolnym — uczęszczało do szkół zaledwie 310 uczniów.

<sup>4</sup> Józef Londzin: Stan szkół ludowych w Księstwie Cieszyńskim na początku XIX wieku. W: Sprawozdanie Polskiego Prywatnego Gimnazjum Macierzy Szkolnej 1901/1902. Cieszyn 1902.

<sup>5</sup> Karol Kotuła: Jan Śliwka pionier polskiego szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim. Warszawa 1933.

<sup>6</sup> Jerzy Kubisz: Początki Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na Śląsku. W: Wspomnienia Cieszyńskich. Warszawa 1964, s. 117—125.

<sup>7</sup> Cyt. za: [red.]: Pracujmy nad pogłębianiem wykształcenia. „Miesięcznik Pedagogiczny” 1912, nr 7—8, s. 102.

<sup>8</sup> Jerzy Semków (red.): Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i w doskonaleniu zawodowym (konceptje badawcze). Acta Universitatis Wratislaviensis, No 534. Wrocław 1981.

<sup>9</sup> Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905—1985. Praca zbiorowa. Warszawa 1986.

<sup>10</sup> Badania przeprowadzono na przełomie stycznia i lutego 1988 roku.

RYSZARD CIBOR

## PEDAGOG WOBEC ZAGROŻENIA ALKOHOLIZMEM DZIECI I MŁODZIEŻY

Problematyka alkoholizmu w odniesieniu do dzieci dotyczy, z jednej strony, zagrożeń dziecka w rodzinie, w której rodzic lub obydwój rodziców są osobami uzależnionymi od alkoholu, a z drugiej strony — zjawiska sięgania po alkohol przez młodocianych.

Z uwagi na rozpowszechnianie picia alkoholu w Polsce i dużą grupę osób uzależnionych od alkoholu<sup>1</sup> liczba dzieci zagrożonych przez alkoholizm rodziców — według niektórych szacunków sięga 3,5 mln<sup>2</sup>.

Zjawisko to możemy zaliczyć do kategorii problemów społecznych. Problemy tego rodzaju tworzy „...seria zjawisk, powiązanych lub niepowiązanych, występujących jednak w takich ilościach, że zwracają uwagę opinii publicznej i stają się przedmiotem troski członków zbiorowości. Są to zjawiska wyrastające z jakichś niedoskonałych warunków życiowych albo z pojawienia się nowych czynników w życiu społecznym, które zaczynają wywoływać skutki nieprzewidziane i niepożądane”<sup>3</sup>.

Sytuacja wielu polskich rodzin dotkniętych chorobą alkoholową nie może ująć uwadze wszystkich szczebli nauczania; właściwie w każdej klasie można znaleźć uczniów, których rozwój jest zagrożony, jeżeli nie chorobą alkoholową rodziców, to nadużywaniem przez nich alkoholu.

Z całokształtu oddziaływań świata na człowieka szczególne znaczenie dla jego rozwoju mają oddziaływania związane ze środowiskiem wychowawczym. W szerokim tego słowa znaczeniu — jest to środowisko społeczne, w którym człowiek żyje, a więc ludzie, wzajemne między nimi stosunki, ich wytwory materialne. W środowisku tym występują wpływy przypadkowe, niezamierzone, nie mające na celu osiągnięcia stałych zmian w ludzkiej osobowości, a także wpływy zamierzone, świadomie ukierunkowane na realizację określonych celów wychowawczych, czyli wychowanie.

W ramach środowiska wychowawczego wyróżnić można specyficzne środowiska wychowujące o mniejszym zasięgu, które różnią się między sobą:

- celami wychowawczymi;
- warunkami, w jakich zachodzą zarówno wpływy zamierzone, jak i niezamierzone;
- proporcją tych wpływów (przewaga wpływów zamierzonych lub niezamierzonych albo względna równowaga między tymi wpływami).

Szczególne znaczenie dla kształtowania osobowości dziecka mają dwa środowiska wychowujące: rodzina i szkoła. Mogą one ze sobą współdziałać (sprzyja to optymalizacji procesów wychowawczych); konkurować, pozostawać z sobą w konflikcie (efektem jest wzajemne osłabienie lub znoszenie się wpływów wychowawczych); wreszcie jedno z tych środowisk może kompensować braki drugiego<sup>4</sup>.

W przypadku rodzin, w których jedno lub obydwoje rodziców są alkoholikami, szkoła — z jednej strony — może i powinna kompensować braki w oddziaływaniach wychowawczych, z drugiej strony — możliwie wcześniej diagnozować trudności psychologiczne dziecka i podejmować środki zaradcze. Mogą one m.in. polegać na „...dostarczaniu bodźców, podnięt rozwojowych w stymulowaniu rozwoju lub też na podejmowaniu działań uprzedzających wystąpienie negatywnych stanów, które istnieją w stadium załazkowym lub też stanów, które jeszcze nie występują, lecz warunki sprzyjają ujawnieniu się ich”<sup>5</sup>. Nieodzowna jest tutaj współpraca z psychologiem, którego miejsce w szkole wydaje się być bezsporne.

Negatywny wpływ alkoholizmu rodziców (najczęściej ojca) na funkcjonowanie rodziny nie ulega wątpliwości. A. Majewska, na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań, stwierdza, że „...rodzina alkoholika nie wypełnia swoich podstawowych obowiązków wobec dzieci i młodzieży. Dzieci nie tylko nie są pielęgnowane, ale i nie wychowywane. (...) Dzieci od małości wzrastają w najbardziej niesprzyjających ich rozwojowi warunkach. Znają plugawe, wulgarne wyrażenia, są świadkami stosunków seksualnych rodziców, słyszą kłamstwa, wiedzą o kradzieżach, oszustwach dorosłych. Uczą się maskować, kraść, oszukiwać, pić, Rodzice alkoholicy sami demoralizują własne dzieci”<sup>6</sup>. E. Żabczyńska<sup>7</sup> podkreśla nerwicogeną atmosferę w domu alkoholika; nieporozumienia, kłótnie, awantury, groźby pozbawiają dzieci poczucia bezpieczeństwa i opieki; żyją one w stanie ciągłego niepokoju, lęku i napięcia.

Niezależnie jednak od zewnętrznych przejawów dezorganizacji rodziny „...dziecko w rodzinie alkoholika znajduje się w atmosferze nieustającego konfliktu wewnętrznego i zewnętrznego, podlega nieustannej zmianie uczuć w stosunku do pijącego ojca”<sup>8</sup>.

Rozwój dziecka w rodzinie zaburzonej, a więc także w rodzinie alkoholika, nie może przebiegać prawidłowo. Trudności w nauce, kłopoty wychowawcze, zaburzenia emocjonalne i reakcje nerwicowe dzieci z tych rodzin są powszechnie uznawane jako skutek nieprawidłowego funkcjonowania tych rodzin. Stosunkowo niedawno zaczęto podkreślać negatywny wpływ rodzin alkolicznych na

kształtowanie osobowości dzieci — wpływ związany ze zjawiskiem współzależ-  
nienia.

U dzieci wychowywanych w rodzinie, w której jedno lub obydwój rodziców są alkoholikami, może rozwinąć się charakterystyczny zespół zachowania zwany współzależnością; charakteryzuje się specyficznymi postawami i zachowaniami, które utrwalają się u dziecka w procesie przystosowania do patologicznej sytuacji rodzinnej i wyznaczają jego styl postępowania także w życiu dorosłym.

W literaturze przedmiotu wymienia się pięć podstawowych typów przystosowania dzieci z rodzin alkoholików: „głowa rodziny”, „bohater rodziny”, „kozioł ofiarny”, „zagubione dziecko”, „maskotka”<sup>99</sup>.

Dziecko, które w sytuacji zagrożenia w związku z alkoholizmem rodzica podejmuje rolę „głowy rodziny”, próbuje przejmować odpowiedzialność, realizując np. część obowiązków pijącego ojca bądź obojga rodziców. Sprawy rodziny traktuje nadmiernie poważnie, odczuwając winę za wszelkie niepowodzenia innych członków rodziny. W miarę rozwijania się alkoholizmu w rodzinie ilość obowiązków i zadań ulega zwiększeniu. W rezultacie kształtuje się osobowość charakteryzująca się nadodpowiedzialnością, tendencją do stałej samokontroli i poczucia winy, co w efekcie prowadzi do stanów depresyjnych i zaburzeń psychosomatycznych.

Podobne zachowania występują w przypadku podjęcia roli „bohatera”. W tym przypadku dziecko — niedociągnięcia rodziny usiłuje skompensować własnymi osiągnięciami. Nie tylko przejmuje na siebie część obowiązków domowych, ale przede wszystkim stara się wyróżnić w nauce i zachowaniu. Postępujący w rodzinie alkoholizm sprawia, że u takiego dziecka występuje ciągle poczucie niedowartościowania; czuje ono, że jego wysiłki są niedostateczne lub nieadekwatne (mimo obiektywnych osiągnięć). Jako osoba dorosła, kontynuuje ten styl działania; popada w „pracoholizm” — nałóg pracy, podejmuje nadmierne zobowiązania i obarcza się wysoką odpowiedzialnością.

Z kolei, rola „kozła ofiarnego” polega na stwarzaniu problemów stanowiących przeciwwagę dla kłopotów wynikających z obecności alkoholika w rodzinie. Takie dziecko przejawia w swoich zachowaniach wyraźną wrogość, nieposłuszeństwo i bunt. Często wchodzi w konflikty z dorosłymi i rówieśnikami. W szkole występują stałe kłopoty wychowawcze, które w późniejszym okresie przeradzają się w trudności w pracy i konflikty z prawem.

„Zagubione dziecko” — to dziecko, które broni się przed awanturami i brakiem poczucia bezpieczeństwa ucieczką w samotność i marzycielstwo. Stosuje strategię wycofywania się i biernego oporu. W klasie sprawia wrażenie nieobecnego. Utrwalone poczucie braku wartości ogranicza jego aktywność i możliwości samorealizacji.

Wreszcie „maskotka” — to dziecko stosujące jako mechanizm obronny obracanie wszystkiego w żart; uczy się wyczuwania i rozładowywania napięć w rodzinie humorem, wdziękiem czy podstępem. Zwykle jest nadaktywne, niezdolne do dłuższej koncentracji uwagi. Trudności w budowaniu



własnego życia wynikają w tym przypadku z utrwalonej zależności od nastrojów innych.

Opisane wzory zachowań, cechujące współuzależnione dzieci, rzadko są rozpoznawane jako zaburzenia osobowości, a przecież w konsekwencji utrudniają, a czasami wręcz uniemożliwiają pełny rozwój.

Tylko niewielka część dzieci współuzależnionych wykazuje zaburzenia zachowania o charakterze społecznym. W przeważającej większości problemy mają charakter psychologiczny i rzutują na późniejsze przystosowanie małżeńskie i rodzinne w życiu dorosłym. Brak wyraźnych symptomów nieprzystosowania u dziecka utrudnia postawienie diagnozy i opóźnia podjęcie działań wychowawczo-terapeutycznych. Niezbędna jest tutaj możliwie pełna wiedza o rodzinie dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem problemów związanych z piciem alkoholu.

W przypadku rodzin wyraźnie zdegradowanych, z tzw. marginesu społecznego, nietrudno ustalić fakt uzależnienia rodziców od alkoholu. Odsetek takich rodzin, w porównaniu z faktyczną liczbą osób uzależnionych, jest jednak stosunkowo niewielki. A. Sadowska<sup>10</sup> zwraca uwagę na fakt, że obok rodzin wyraźnie zdegradowanych istnieją i takie, które z pozoru poprawnie funkcjonują, a w rzeczywistości są dotknięte także chorobą alkoholową. Ukrywanie przed otoczeniem faktu nałogu wiąże się z szantażowaniem lub przekupywaniem dzieci dla zachowania pozorów. Przemoc w tych rodzinach przybiera inne formy niż fizyczne, ale jej spuścizna jest nie mniej destruktywna.

Zdaniem E. Grudziak-Sobczyk i J. Morawskiego, „...tak jak uzależnienie od alkoholu, tak samo współuzależnienie należy uznać za jednostkę chorobową”<sup>11</sup>. Niezbędne są zatem odpowiednie działania wychowawcze i terapeutyczne.

Podana wyżej typologia dzieci alkoholików wskazuje na zróżnicowanie mechanizmów obronnych w sytuacji braku poczucia bezpieczeństwa, zagrożenia i konfliktów. Różne są także utajone uszkodzenia psychiki tych dzieci, które ujawniają się w późniejszym okresie życia człowieka dorosłego. W związku z tym potrzebne są różne warianty terapeutyczno-wychowawcze dostosowane do specyfiki poszczególnych typów. A. Kobiałka i J. Strzemieczny<sup>12</sup> proponują — w odniesieniu do najbardziej typowych syndromów postaw dzieci alkoholików — określone kierunki zmian tych postaw.

1. „Głowa rodziny” i „bohater rodziny”:

- nie muszę cały czas we wszystkim świetnie sobie radzić;
- może mi się coś nie udać i nadal będę akceptowany;
- nie jestem odpowiedzialny za życie wszystkich dookoła;
- mogę być beztroski i radosny.

2. „Kozioł ofiarny”:

- nie muszę być najgorszy ze wszystkich, aby na mnie zwracano uwagę;
- świat nie jest taki groźny, a ludzie tacy okropni, jak myślałem;
- to nieprawda, że jeśli nie zaatakuję pierwszy, to ktoś mnie zaczepi;
- są dorośli, którzy mnie nie skreślają;
- bardziej opląca się współpracować niż niszczyć.

### 3. „Zagubione dziecko”:

- ja i moje potrzeby są tak samo ważne, jak potrzeby innych;
- jestem atrakcyjny dla innych — zauważają mnie i wybierają;
- moje zdanie też się liczy i mogę mieć wpływ na to, co się będzie działo.

### 4. „Maskotka”:

- nie muszę stale przejmować się tym, co przeżywają inni;
- jestem akceptowany także wtedy, kiedy nikogo nie rozśmieszam ani nie zabawiam;
- mogę być niezadowolony i to okazywać;
- mogę poważnie traktować siebie i swoje życie — zasługuję na to.

Dobrze przygotowany zawodowo pedagog ma odpowiednie kompetencje do udzielania pomocy psychologicznej dzieciom alkoholików. Szczególnie dużo okazji do udzielania pomocy mają wychowawcy klasowi, zarówno w ramach kontaktów formalnych, jak i nieformalnych (np. kontakty po zajęciach lekcyjnych).

W przypadku poważniejszych zaburzeń emocjonalnych wywołanych przez chore środowisko rodzinne wskazana jest specjalistyczna pomoc terapeutyczna indywidualna lub grupowa organizowana przez placówki opiekuńczo-wychowawcze, poradnie wychowawczo-zawodowe lub przeciwalkoholowe<sup>13</sup>.

Dysfunkcjonalność rodziny (uwarunkowana nie tylko alkoholizmem) łączy się wyraźnie z zakłóceniami w prawidłowej socjalizacji młodego pokolenia. Brak możliwości zaspokajania potrzeby więzi emocjonalnej dziecka w takich rodzinach powoduje często niedojrzałość emocjonalną, chłód uczuciowy, trudności w nawiązywaniu uczuciowych kontaktów z innymi ludźmi, co m.in. sprzyja sięganiu po alkohol dla odreagowania napięć emocjonalnych<sup>14</sup>.

H. Kolakowska-Przełomiec określiła cechy, jakimi charakteryzują się środowiska rodzinne uczniów nadużywających alkoholu.

Są to rodziny, w których:

- ojciec porzucił rodzinę, rodzice rozwiedli się, rodzina jest rozbita;
- wykształcenie rodziców, a zwłaszcza ojca, nie przekracza podstawowego;
- ojciec nie ma kwalifikacji zawodowych;
- stan zdrowia rodziców jest niezadowolający;
- rodzice są nerwowi, wybuchowi, nieopanowani;
- ojciec systematycznie nadużywa alkoholu lub jest nałogowym alkoholikiem;
- życie rodziców jest niezgodne;
- matki czują się nieszczęśliwe w małżeństwie;
- ojciec w ogóle nie interesuje się domem, o dom dba tylko matka i sama podejmuje decyzje w sprawach dzieci i rodziny;
- występuje niedostateczna kontrola i opieka dzieci i rodziny;
- stosowane są wobec dzieci niewłaściwe metody wychowawcze;
- występuje brak więzi rodzinnej, brak życia rodzinnego<sup>15</sup>.

W rodzinach z problemem alkoholowym dzieci dodatkowo przyswajają sobie zachowania i postawy rodziców. „Dzieci rodziców, którzy nadużywają alkoholu — które były tego świadkami i zetknęły się z widokiem pijanych

rodziców, piją więcej od pozostałych”<sup>16</sup>. Następnym zatem zadaniem szkoły jest prowadzenie działań profilaktycznych, zmierzających do wspierania prawidłowego rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży, a więc:

- kształtowania poczucia własnej wartości;
- zdolności radzenia sobie ze stresem;
- nabywania umiejętności nawiązywania kontaktów i rozwiązywania konfliktów z ludźmi;
- zwiększanie samoświadomości — wglądu we własne przeżycia i potrzeby;
- kształtowanie pozytywnych wzorców spędzania wolnego czasu.

Służą temu propozycje różnych programów profilaktycznych opracowanych dla potrzeb nauczycieli. Program edukacyjny dla klas I—III ma na celu dostarczenie wiadomości i doświadczeń społecznych, sprzyjających rozwojowi pozytywnego obrazu samego siebie, umiejętności porozumiewania się oraz rozwiązywaniu problemów i podejmowania decyzji. W tym programie zaniechano dostarczania uczniom informacji o substancjach zmieniających świadomość<sup>17</sup>.

„Profilaktyka uzależnień”<sup>18</sup> obejmuje scenariusze zajęć I—IV, VII—VIII i szkół ponadpodstawowych. Program ten zakłada trzy podstawowe cele:

- dostarczyć obiektywnej informacji na temat: alkoholu i środków odurzających, mechanizmów uzależnień, specyficznych problemów dzieci alkoholików (autorzy przyjmują, że posiadanie przez dzieci odpowiednich informacji zmniejsza ryzyko uzależnień);
- kształtować umiejętności służące podejmowaniu racjonalnych decyzji w sprawie picia alkoholu i brania narkotyków (głównie chodzi o umiejętność przeciwstawiania się presji grupy rówieśniczej — kierowanie się własnym zdaniem w sytuacji grupowej);
- wyposażać dzieci w umiejętności niezbędne w radzeniu sobie z problemami poprzez zwiększenie samoświadomości, wzmacnianie pozytywnego obrazu samego siebie, odreagowywanie napięć emocjonalnych, uczenie radzenia sobie z problemami interpersonalnymi charakterystycznymi dla danej grupy wiekowej, kształtowanie wzorców zdrowego życia i spędzania wolnego czasu.

Interesujący jest program wychowania w trzeźwości „DZIĘKUJĘ — NIE”, przeznaczony dla uczniów starszych klas szkół podstawowych<sup>19</sup>. Wykorzystuje się w nim przede wszystkim metodę gier dydaktycznych. Jest to program wychowawczy opracowany w celu realizowania trzech wartości:

1. Kompetencja — wiedza o alkoholu, jego działaniu na organizm i psychikę człowieka, konsekwencjach używania i nadużywania napojów alkoholowych.
2. Autonomia — taki zespół dyspozycji osobowościowych, które umożliwiają człowiekowi przeciwstawienie się naciskom środowiskowym i postępowanie zgodnie z własnymi zasadami i normami moralnymi.
3. Odpowiedzialność — gotowość do podejmowania działań mających na celu zapobieganie zagrożeniom związanym z nadużywaniem alkoholu, a także

niesienie pomocy osobom uzależnionym, wypływające z głębokiej troski o bliźnich<sup>20</sup>.

Przydatna dla nauczyciela może być wydawana od września 1991 roku specjalna wkładka „Problemów Alkoholizmu”. Wkładka zawiera wypowiedzi naukowców, praktyków, wychowawców i uczniów na tematy związane z problematyką uzależnień.

Należy liczyć się z tym, że w związku z napięciami społeczno-politycznym i kryzysem gospodarczym (zwiększające się bezrobocie) problem alkoholizmu w społeczeństwie polskim będzie narastał. Nadzieja na przyszłość tkwi w młodym pokoleniu i dlatego już teraz należy zadbać o jego prawidłową formację. Rola szkoły w tym względzie jest nie do zastąpienia.

### Przypisy

<sup>1</sup> W Polsce liczbę osób nadużywających alkoholu szacuje się na około 2,8 mln, a liczbę osób uzależnionych od alkoholu na 600—800 tysięcy. Por. J. Morawski: Prawo o leczeniu uzależnień. „Problemy Alkoholizmu” nr 8—9, 1992.

<sup>2</sup> Por. A. Sadowska: Niejedno ma oblicze... „Problemy Alkoholizmu” nr 7, 1992.

<sup>3</sup> J. Szczepański: Elementarne pojęcia socjologiczne. Warszawa 1970, PWN, s. 494.

<sup>4</sup> Por. A. Gurycka: Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Warszawa 1979, PWN.

— Psychologiczne problemy wychowania. W: Gurycka A. (red), Stosowana psychologia wychowawcza. Warszawa 1980, PWN.

<sup>5</sup> A. Majewska-Hetka: Diagnoza rodzin z problemem alkoholowym. W: I. Lcpalczyk, E. Marynowicz-Hetka (red.): Rodzina z problemem alkoholowym. Wrocław 1990, Ossolineum.

<sup>6</sup> A. Majewska: Dzieci, młodzież i alkoholizm rodziców. „Studia Pedagogiczne”, Tom X, Wrocław 1963, s. 86—87.

<sup>7</sup> E. Żabczyńska: Przeszłość rodzica a szkoła i dom. Warszawa 1974.

<sup>8</sup> A. Sztajner: Dobra rodzina — rodzina trzczywa. „Problemy Alkoholizmu” nr 5, 1992, s. 4.

<sup>9</sup> Autorką tej typologii jest Sharon Wegscheider: Another Chance: Hope and Health for the Alcoholic Family. Palo Alto, 1981. Science and Behavior Books. Zob. także: E. Grudziak-Sobczyk, J. Morawski: Wspóluzależnienie — co to jest? „Problemy Alkoholizmu” nr 10, 1988. A. Kobiąka: Dzieci alkoholików. Sytuacja psychologiczna dziecka w rodzinie z problemem alkoholowym. Materiał szkoleniowy ORUW PTP. Warszawa 1988. A. Kobiąka, J. Strzemieczny: Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików. „Nowiny Psychologiczne”, nr 5—6, 1989. A. Sztajner: Op.cit.

<sup>10</sup> A. Sadowska: Op. cit., nr 7, 1992.

<sup>11</sup> E. Grudziak-Sobczyk, J. Morawski: Op. cit.

<sup>12</sup> A. Kobiąka, J. Strzemieczny: Op. cit. s. 81—82.

<sup>13</sup> Dla dzieci młodszych istnieje program zajęć socjoterapeutycznych, mających korygować negatywne skutki przeżytych wcześniej doznań urazowych. Program ten obejmuje prace: J. Strzemieczny: Zajęcia socjoterapeutyczne. Materiał szkoleniowy. ORUW PTP, Warszawa 1988.

<sup>14</sup> Por. H. Wallgren, H. Barry: Addictions of alcohol. Amsterdam—London—New York 1970.

<sup>15</sup> Por. H. Kołakowska-Przełomieć: Społeczne uwarunkowania alkoholizowania się nieletnich. Wrocław 1979, Ossolineum. s. 140—141.

- <sup>16</sup> J. K. Falewicz: Zapobieganie alkoholizowaniu się młodzieży. W: Patologia społeczna — zapobieganie. T. 8. Warszawa 1979.
- <sup>17</sup> A. Kołodziejczyk: Program edukacyjny dla klas I—III. Warszawa 1991, MEN.
- <sup>18</sup> Profilaktyka utaleźnień. Program edukacyjny. Warszawa 1991, MEN.
- <sup>19</sup> Twórcami programu wychowania w trzeźwości „Dziękuję — nie” są: Stefan Mieszalski, Jacek Morawski, Ewa Sobczyk i Mirosław S. Szymański.
- <sup>20</sup> M. S. Szymański: Program wychowania w trzeźwości „Dziękuję — nie”. „Problemy Alkoholizmu” nr 8—9, 1992.



# PROBLEMY TEORII I PRAKTYKI METODOLOGII BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

URSZULA MORSZCZYŃSKA

## METODOLOGICZNE ASPEKTY WYJAŚNIANIA W PEDAGOGICE

Wyjaśnianie jest podstawową składową metod badawczych pedagogiki. Występuje ono powszechnie także w praktyce szkolnej: podręczniki obejmują teksty wyjaśnień, nauczyciel wyjaśnia i domaga się wyjaśniania od uczniów. Zagadnieniom tym poświęca się jednak niewiele miejsca w publikacjach pedagogicznych i dlatego w artykule proponuję określone pojmowanie wyjaśniania oraz systematycznie przedstawiam jego rodzaje, ze szczególnym uwzględnieniem wyjaśnień funkcjonalnych, typowych dla nauk pedagogicznych.

### WYJAŚNIANIE W TEORII NAUKOWEJ

Metodologia — zgodnie z greckim źródłosłowem — jest nauką o systematycznym postępowaniu badawczym, kierowanym przyjętymi regułami. Można ją określić jako naukę o nauce lub naukę o metodzie<sup>1</sup>. Z kolei naukę często pojmuje się tak, jak zaproponował K. Ajdukiewicz: jako zbiór czynności badawczych i ich rezultatów<sup>2</sup>. Podkreślał on, że nie można mówić o czynnościach poznawczych, nie mówiąc o zdaniach lub konstrukcjach złożonych ze zdań, w których wyniki tych czynności zostały ujęte. Nie można więc mówić o opisywaniu, wyjaśnianiu, uzasadnianiu, nie mówiąc o ich rezultatach: opisie, wyjaśnieniu, uzasadnieniu. Analizowanie czynności badawczej poprzez jej wytwór oznacza badanie metody na podstawie uzyskanego dzięki niej tekstu wchodzącego w skład pewnej teorii. Opisywanie badamy zatem za pośrednictwem tekstu będącego opisem, wyjaśnianie — za pomocą tekstu będącego wyjaśnieniem itp. Opisywanie, wyjaśnianie, uzasadnianie i sprawdzanie zalicza się do podstawowych procedur badawczych w nauce, związanych z jej zasadniczymi funkcjami<sup>3</sup>.

Wielu metodologów o różnej orientacji teoretycznej przyjmuje, że wyjaśnianie stanowi cechę konstytutywną nauki. K. Popper traktuje naukę jako systemy teorii, których funkcją jest racjonalne ujmowanie świata, a przede

wszystkim wyjaśnianie. Każdy badacz, realizując cel nauki, zmierza „...do sformułowania teorii wyjaśniających (w miarę możliwości prawdziwych teorii wyjaśniających); inaczej mówiąc, teorii opisujących pewne strukturalne własności świata i pozwalających na wydedukowanie za pomocą warunków początkowych zjawisk, które mamy wyjaśnić”<sup>4</sup>. Według G.C. Homansa — „...teoria pewnego zjawiska to jego wyjaśnienie ukazujące, że w ramach systemu dedukcyjnego zjawisko to stanowi konsekwencję pewnych ogólnych twierdzeń”<sup>5</sup>. R. Manners i D. Kaplan uważają, że „...struktury teoretyczne, tak charakterystyczne dla współczesnej nauki, rozwijają się jako odpowiedź na potrzebę wyjaśnienia”<sup>6</sup>. P. Sztompka utożsamia teorię naukową z systemem wyjaśnień. Pisze on: „Teorią naukową nazywać będziemy zatem każdy taki i tylko taki rezultat badawczy, który pełni funkcję eksplanacyjną”<sup>7</sup>.

Sposób wyjaśniania zależy od szczebla teoretycznego zaawansowania określonej dyscypliny naukowej. Podręczniki z zakresu metodologii pedagogiki właściwie pomijają zagadnienie wyjaśniania. Większość opracowań koncentruje się na analizie technik i metod badawczych. Tylko sporadycznie pojawiają się prace, w których eksponuje się wartość wyjaśnienia dla konstrukcji teorii pedagogicznych<sup>8</sup>. A przecież wyjaśnianie odgrywa, także w naukach pedagogicznych teoriiotwórczą rolę, a w kształceniu jest podstawową czynnością poznawczą, którą uczeń opanowuje w toku nauki szkolnej. Nauczyciele wyjaśniają zagadnienia i żądają od uczniów wyjaśniania faktów i zjawisk. Uczeń spotyka się na co dzień z tekstami wyjaśniającymi, zarówno wypowiedzianymi przez nauczycieli, jak i z występującymi w podręcznikach szkolnych. Stąd też odpowiednia wiedza i umiejętności są niezbędne dla prawidłowego przebiegu edukacji. Niestety, jak wykazują badania przeprowadzone przez W. Kojasa, wiedza nauczycieli o podstawowych procedurach badawczych, a szczególnie o wyjaśnianiu, jest niezwykle skąpa<sup>9</sup>. Nauczyciele nietrafnie wskazują partykułę pytającą wyjaśnienia, nie potrafią określić typów rozumowań, na których opiera się czynność wyjaśniania. Pytając „dlaczego?” i odpowiadając na takie pytania, najczęściej odwołują się do niejasnych intuicji i tzw. wiedzy potocznej, a wskutek tego wpajają uczniom nieprawidłowe schematy czynności poznawczych.

## POJĘCIE I CHARAKTERYSTYKA WYJAŚNIANIA

Wyjaśnienie jest odpowiedzią na pytanie „dlaczego?”. Pytanie to może być jednak różnie rozumiane, a tym samym może, w zależności od kontekstu, wyznaczać różne odpowiedzi. Typową, potoczną odpowiedzią na pytanie „dlaczego?” jest wskazanie na domniemaną przyczynę lub wyodrębnienie tego, co najważniejsze w wyjaśnianym zjawisku. Być może, te potoczne intuicje legły u podstaw stanowiska E. Nikitina: „Wyjaśnienie jest ujawnieniem istoty wyjaśnianego obiektu”<sup>10</sup>. Nasuwa się natychmiast pytanie, co należy rozumieć przez dość niejasne pojęcie istoty, która ma być ostatecznym celem wyjaśniania<sup>11</sup>. Autor udziela następującej odpowiedzi: „Istota jest to w określony

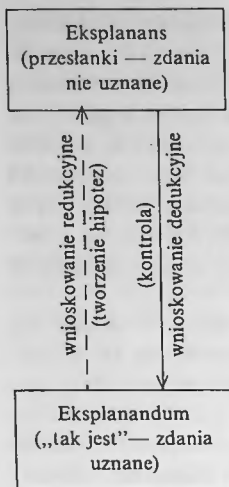


sposób zorganizowany całokształt tych cech charakterystycznych obiektu, których wyeliminowanie (każdej z osobna lub wszystkich razem) jest równoznaczne ze zniszczeniem obiektu. (...) Poznać jakąś rzecz znaczy dla człowieka poznać jej istotę"<sup>12</sup>. W zaproponowanym przez Nikitina ujęciu wyjaśnienie oznaczałoby podanie cech charakterystycznych, czyli opisanie obiektu, a każde poznanie byłoby równoznaczne z wyjaśnianiem. Utożsamia się w ten sposób poznanie z wyjaśnianiem, a obydwa — z opisem. Pojęcie wyjaśniania traci w tym kontekście znaczenia specyficznej czynności naukotwórczej i zlewa się z poznawaniem w ogóle. Właśnie taki błąd popełniają najczęściej nauczyciele pytani o wyjaśnienie.

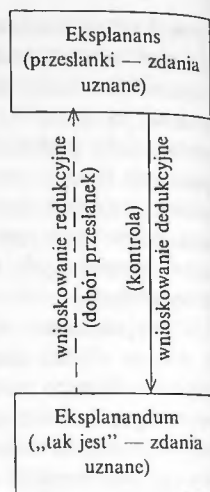
Wyjaśnienie — jako odpowiedź na pytanie „dlaczego?” — składa się z dwóch części: eksplanandum i eksplanansu<sup>13</sup>. Eksplanandum (z j. łac. explanandum: to, co należy wyjaśnić) jest zdaniem lub zbiorem zdań dotyczących tego, co ma być wyjaśnione. Natomiast eksplanans (z j. łac. explanans: wyjaśniający) to zbiór zdań wyjaśniających (przesłanek). Bezpośredni przedmiot wyjaśniania rozumie się rozmaicie — może nim być obiekt, zdarzenie, proces, prawidłowość lub zdanie<sup>14</sup>. Czy więc wyjaśnienie dotyczy obiektów pozajęzykowych, czy też tworów językowych? Ogólnie rzecz ujmując, dążymy do wyjaśnienia otaczającego nas świata, ale czynimy to, posługując się językiem i zapisując osiągnięte wyniki w postaci zdań. Obiekty pozajęzykowe są więc tym, co wyjaśniane. Wyjaśnienie samo jest jednak tworem językowym — zbiorem bądź systemem zdań. Tym, co bezpośrednio wyjaśniane, są zdania o pewnych faktach, zjawiskach, prawidłowościach, które wyjaśnia się pośrednio o tyle, o ile stanowią korelaty semantyczne odpowiednich zdań<sup>16</sup>. Badając zatem samo wyjaśnienie, a poprzez nie także czynność wyjaśniania, pozostajemy w obrębie języka: analizujemy zdania i ich zbiory czy systemy (teksty).

Pojmowanie struktury wyjaśnienia może być źródłem niejasności, gdyż metodologowie, rozpatrujący różne jego rodzaje, nie są zgodni co do tego, jaki typ rozumowania, a więc związków logicznych, łączy eksplanandum i eksplanans. Na podstawie analizy wielu stanowisk można stwierdzić, że wyjaśnienie jako odpowiedź na pytanie „dlaczego tak jest?” opiera się na wnioskowaniu redukcyjnym, które rozpoczyna znany i uznany wniosek („tak jest”), a kończą przesłanki (ustalenie „dlaczego”)<sup>17</sup>. Prawidłowość doboru przesłanek jest w zasadzie kontrolowana przez rozumowanie dedukcyjne, w którym wniosek wywodzi się z przesłanek (głównie w wyjaśnieniach nomologiczno-dedukcyjnych). Wyjaśnienie ma charakter odkrywczy, jeśli przesłanki są nowymi, dotychczas nie znanymi i nie uznanymi hipotezami wyjaśniającymi. Po przeprowadzeniu kontroli poprawności wyjaśnienia — hipotezy te mogą uzyskać status twierdzeń nauki, a wtedy włącza się je w skład teorii. W ten sposób powinny być konstruowane teorie, także pedagogiczne.

Odpowiedź na pytanie „dlaczego tak jest?” może być również poszukiwana wśród już znanych i uznanych przesłanek (twierdzeń, teorii). Mamy wtedy do czynienia tylko z dobieraniem przesłanek, a uzyskane wyjaśnienie ma charakter porządkujący wiedzę.



Rys. 1. Wyjaśnienie odkrywcze



Rys. 2. Wyjaśnienie porządkujące

Wyjaśnienie porządkujące występuje najczęściej w nauczaniu. Nauczyciel, zadając pytanie „dlaczego?” i oczekując poprawnej odpowiedzi, powinien zdawać sobie sprawę z tego, jakie rozumowania musi przeprowadzić uczeń oraz jaka wiedza umożliwi mu skonstruowanie eksplanansu, czyli dobranie właściwych przesłanek. Powinien on także wiedzieć, że uczeń ma prawo popełnić błąd, dobierając przesłanki, gdyż rozumowanie redukcyjne, na którym opiera się wyjaśnianie, jest zawodne<sup>18</sup>.

## RADZAJE WYJAŚNIENI

Klasycznym modelem wyjaśnienia jest — przyjęty niemal powszechnie w rozważaniach metodologów — model C. G. Hempla i P. Oppenheima, nazwany później **wyjaśnieniem nomologiczno-dedukcyjnym**<sup>19</sup>. Biorąc pod uwagę zaproponowane przez autorów modelu warunki adekwatności wyjaśnienia oraz wymogi poprawności uzasadnienia (przesłanki w eksplanansie muszą mieć charakter uzasadniający), można sformułować następujące wymagania, jakie powinno spełniać kontrolujące wyjaśnienie wnioskowe:

- 1) wnioszkowanie dedukcyjne musi być poprawne pod względem formalnym;
- 2) eksplanans musi obejmować co najmniej dwie przesłanki lub przynajmniej dwuczłonową przesłankę koniunkcyjną;
- 3) w eksplanansie nie może być przesłanek zbędnych;
- 4) eksplanans powinien zawierać przynajmniej jedno prawo;
- 5) eksplanans nie może zawierać eksplanandum;
- 6) dla każdej składowej eksplanandum musi istnieć odpowiednia przesłanka w eksplanansie;

7) eksplanans powinien być sprawdzalny (wyjaśnienie odkrywcze) lub sprawdzony empirycznie (wyjaśnienie porządkujące)<sup>20</sup>.

Zdania eksplanandum muszą być zdaniami uznanymi i spełniającymi warunek 6, natomiast eksplanans charakteryzują warunki: 2, 3, 4, 5, 7.

Czy wyjaśnienia nomologiczno-dedukcyjne występują w pedagogice? Wyjaśnień tego typu raczej nie można konstruować w naukach pedagogicznych — a nawet w ogóle w humanistyce — z kilku powodów. Podstawową przyczynę stanowi to, że w pedagogice nie występują prawa o statusie podobnym do praw fizyki, czyli takie, które obejmują zależnościami w sposób bezwarunkowy ściśle wyznaczone, na ogół nieskończone uniwersum<sup>21</sup>.

Prawo, zdaniem S. Nowaka, to zdanie ogólne, mające postać okresu warunkowego, stwierdzające zachodzenie stałego związku między dwoma elementami (zjawiskami, zdarzeniami, stanami obiektów itp.)<sup>22</sup>. Zdanie ogólne dotyczy całej klasy zjawisk. Wśród zdań ogólnych wyróżnia się zdania ściśle ogólne o nieograniczonym czasoprzestrzennie zasięgu i zdania numerycznie ogólne, obejmujące z góry wyznaczoną liczbę wypadków, zachodzących w ograniczonym czasoprzestrzennie obszarze<sup>23</sup>. J. Kmita, J. Such i S. Amsterdamski nazywają prawa twierdzeniami ogólnymi lub ściśle ogólnymi. J. Such pisze: „Prawo nauki to twierdzenie ściśle ogólne, opisujące jakąś prawidłowość (...) oraz podające warunki jej występowania”<sup>24</sup>. Prawidłowość to zależność zachodząca między klasami zjawisk. Ścisła ogólność prawa jest związana z formą okresu warunkowego o postaci: dla każdego  $x$ , jeśli  $x$  jest  $a$ , to  $x$  jest  $b$ . Poprzednik określa warunki ważności prawa, tzn. wskazuje okoliczności, w których prawdziwy jest następnik. Zależność może być sformułowana w terminach jakościowych lub ilościowych. Na przykład: Dla każdego  $x$  — jeśli  $x$  jest przewodnikiem i przez  $x$  przepływa prąd, to wokół  $x$  powstaje pole magnetyczne. W formie okresu warunkowego ujmuje się powtarzalność zjawisk opisywanych przez prawa, dzięki czemu pełnią one nie tylko funkcję wyjaśniającą, ale także prognostyczną.

W naukach, głównie humanistycznych, występują również generalizacje. Generalizacja jest twierdzeniem numerycznie ogólnym, czyli wyrażonym w zdaniu numerycznie ogólnym. Twierdzenia takie, ze względu na ograniczenie czasoprzestrzenne, są zamknięte ontologicznie — w poprzedniku okresu warunkowego pojawiają się imiona własne i terminy historyczne, zawężające zasięg następni<sup>25</sup>. Generalizacja może służyć do przewidywania i wyjaśniania, ale nie jest jednoznaczną przesłanką teoretyczną rozumowań prognostycznych.

Uniwersum, do którego odnoszą się sformułowane w pedagogice zdania o zależnościach, nie jest ściśle określone, nie można zatem w pełni ustalić, czy w eksplanansie uwzględniono wszystkie przesłanki wnioskowania. Trudno zresztą mówić o wnioskowaniu dedukcyjnym w trakcie kontroli poprawności wyjaśniania, skoro język pedagogiki obejmuje wiele pojęć potocznych, często niejasnych i wieloznacznych.

Przytoczone powody uzasadniają twierdzenie o niewystępowaniu w naukach pedagogicznych wyjaśnień nomologiczno-dedukcyjnych. Nie oznacza to,

że nie pojawiają się w niej rozumowania, uzasadnienia czy wyjaśnienia, przybierające postać wnioskowań dedukcyjnych; są integralną częścią badań pedagogicznych, lecz nie należy ich mylić z wyjaśnieniami nomologiczno-dedukcyjnymi. Są to raczej **wyjaśnienia hipotetyczne**<sup>26</sup>.

Na przykład: Dlaczego praca nauczyciela jest nieskuteczna?

Eksplanandum: praca nauczyciela jest nieskuteczna.

- Eksplanans: 1. Jeśli nauczyciel stosuje w swej pracy nowoczesne zasady dydaktyczne, to jego praca staje się skuteczniejsza (generalizacja).
2. Nauczyciel nie przestrzega zasad dydaktycznych w swej pracy (warunki początkowe).

Wyjaśnienia nomologiczno-dedukcyjne występują natomiast w nauczaniu. Uczniowie klas starszych, którzy poznali już prawa naukowe (np. prawa fizyki) oraz potrafią przeprowadzić poprawne rozumowanie dedukcyjne, mogą konstruować tego rodzaju wyjaśnienia, a także czytać w podręcznikach teksty o odpowiedniej strukturze.

Oprócz klasycznego wyjaśnienia nomologiczno-dedukcyjnego — C.G. Hempel, a także wielu innych metodologów, wymienia wyjaśnienie probabilistyczne<sup>27</sup>. Te dwa rodzaje nie wyczerpują jednak wszystkich możliwości; E. Nagel wyróżnia między innymi wyjaśnianie funkcjonalne (teleologiczne) oraz genetyczne<sup>28</sup>.

**Wyjaśnienie probabalistyczne** charakteryzuje się tym, że przesłanki wyjaśniające (eksplanans) zawierają — zamiast prawa, jak w wypadku wyjaśnienia nomologiczno-dedukcyjnego — prawidłowość statystyczną, ujmującą związki zachodzące z pewnym prawdopodobieństwem, a więc nie bezwyjątkowe. Przez prawdopodobieństwo rozumie się częstotliwość występowania danego zdarzenia w pewnej, ściśle określonej serii zdarzeń. Najczęściej chodzi o prawdopodobieństwo warunkowe, tzn. prawdopodobieństwo wystąpienia danego zdarzenia w określonych warunkach. W omawianym wyjaśnieniu z eksplanansu wynika eksplanandum, które określa tylko prawdopodobieństwo zajścia danego zdarzenia, a nie stwierdza, że zajdzie ono z pewnością.

Na przykład: Dlaczego uczeń A osiąga mierne wyniki w nauce?

Eksplanandum: uczeń A osiąga mierne wyniki w nauce.

- Eksplanans: 1. Człowiek o niskim poziomie zdolności ogólnych osiąga, z prawdopodobieństwem wynoszącym 0,7, mierne wyniki w nauce.
2. U ucznia A stwierdzono niski poziom zdolności.

Wyjaśnienia probabilistyczne często występują w naukach pedagogicznych. Spotykamy je w pracach opisujących empiryczne badania zależności między dwiema zmiennymi. Pedagogiczne generalizacje statystyczne z reguły ustalane są jednak na podstawie badania niewielkiej populacji i obejmują zazwyczaj wyizolowane, pojedyncze związki między zmiennymi, a więc mają ograniczony zasięg. Obniża to wartość poznawczą tego typu wyjaśnień w pedagogice, ale niewątpliwie mogą spełniać funkcję eksplanacyjną.

Wyjaśnienia probabalistyczne są składnikiem edukacji uczniów starszych, głównie w obszarze nauk przyrodniczych i społecznych. Znajomość budowy tych wyjaśnień jest niezbędna nauczycielom, którzy powinni wiedzieć, jakiego rodzaju rozumowań wymagają od ucznia.

**Wyjaśnienie funkcjonalne** polega na „wskazaniu jednej lub wielu funkcji, jakie pewien obiekt spełnia w zachowaniu lub realizacji pewnych cech systemu, do którego należy, albo też na ujawnieniu instrumentalnej roli działania w realizowaniu jakiegoś celu. Często wyraźnie wskazany jest przyszły stan rzeczy czy zdarzenie, ze względu na które staje się zrozumiałe istnienie pewnego przedmiotu lub jakiegoś działania”<sup>29</sup>. Dlatego wyjaśnienie to nazywane bywa niekiedy **teleologicznym** (celowościowym), zwłaszcza jeśli występują w nim zwroty: „po to, by”, „w celu”.

Poszerzmy pojęcie wyjaśniania funkcjonalnego, tak aby obejmowało **wyjaśnienie strukturalne i genetyczne**<sup>31</sup>. Przez strukturę rozumiem układ złożony z określonego uniwersum oraz ciągu relacji wiążących elementy tego uniwersum. W takim ujęciu wyjaśnianie funkcjonalne będzie polegało na wskazaniu miejsca danego elementu w strukturze (wyjaśnienie strukturalne) oraz na określeniu jego funkcji w uniwersum. Takie wyjaśnianie nazywa się **systemowym**.

Zadaniem wyjaśnień genetycznych jest zrekonstruowanie szeregu zdarzeń, poprzez które wcześniejszy układ przekształca się w późniejszy. Przesłanki takiego wyjaśnienia zawierają zdania jednostkowe o przyszłych zdarzeniach w obrębie danego układu oraz ogólne założenia o przyczynowych zależnościach między tymi zdarzeniami. Jeśli wyjaśnienie systemowe uzupełnimy rekonstrukcją zdarzeń, poprzez które pewien wcześniejszy układ, zawierający badany element, przekształca się w układ późniejszy, obejmujący również ten element, to wyjaśnienie genetyczne staje się uzupełnieniem synchronicznego wyjaśnienia funkcjonalnego o aspekt diachroniczny (historyczny).

Mówiąc o funkcjonowaniu danego przedmiotu, zjawiska, stanu rzeczy, możemy wyjaśniać:

- funkcjonowanie przedmiotu (elementu) wewnątrz struktury, jeśli określimy jego relacje z innymi elementami uniwersum;
- wewnętrzne funkcjonowanie przedmiotu o pewnej strukturze, jeśli określimy całość relacji w obrębie tego przedmiotu, potraktowanego jako uniwersum;
- zewnętrzne funkcjonowanie przedmiotu o danej strukturze, tzn. możemy badać relacje, łączące daną strukturę ze strukturami wyższego rzędu, w których skład wchodzi badana (np. grupa uczniów — klasa — szkoła — system oświatowy).

Tak rozumiane wyjaśnienie funkcjonalne wydaje się najkorzystniejsze dla nauk pedagogicznych, ponieważ:

1. Wśród przedmiotów badanych przez pedagogikę dominują struktury w po-danym sensie, tworzące hierarchiczne układy (np. praca nauczyciela może być ujmowana jako struktura działań, wyznaczona przez wartości, cele, normy).

2. Wyjaśnienia funkcjonalne dają możliwość badania związków nieprzyczynowych (np. znaczeniowych), opartych na wspólnocie celów, systemie wartości czy podziale ról (np. działania nauczyciela i uczniów).
3. Możliwe jest uwzględnienie w pełni aspektów rzeczywistości, istotnych z pedagogicznego punktu widzenia, a pomijanych przez nauki przyrodnicze (np. wspólnota rozumienia jako jedna z możliwych relacji łączących elementy układu).
4. Wyjaśnianie takie stwarza szansę sformułowania teorii o dużym zasięgu, umożliwiającej wyjaśnienie szerokiego zakresu faktów.
5. Współzależność między opisem i wyjaśnieniem jest ściśle określona, gdyż opis miejsca elementu w strukturze stanowi zarazem jeden ze składników eksplanansu.
6. Wyjaśnianie funkcjonalne wykorzystuje elementy wyjaśniania typowego dla nauk przyrodniczych oraz interpretacji humanistycznej, charakterystycznej dla nauk społecznych. Zestawienie takie pozwala na wszechstronne badanie zjawisk pedagogicznych.

Wyjaśnianie funkcjonalne występuje również w nauczaniu wielu przedmiotów już na początkowym szczeblu edukacji. Nauczyciele często zadają uczniom pytania: „do czego służy?” „w jakim celu?” „po co?”. Aby poprawnie odpowiedzieć, uczniowie muszą postępować zgodnie z zarysowanym tokiem, który jest dość skomplikowany, lecz możliwy do opanowania, jeśli zostanie właściwie przedstawiony. W trakcie nauki spotykają się oni z tekstami o strukturze wyjaśnienia funkcjonalnego, zarówno pisanymi, jak i wypowiedzianymi przez nauczycieli, co może sprzyjać opanowaniu takiego sposobu wyjaśniania.

Zrekonstruowanie różnych rodzajów wyjaśniania wypływa nie tylko z potrzeby poszukiwania pewnego porządku metodologicznego w naukach pedagogicznych, lecz ma istotne znaczenie dla dydaktyki. Jeśli czynności poznawcze ujawniają się w strukturach zdaniowych, to określony rodzaj wyjaśniania może być czynnikiem organizującym struktury treści nauczania. Z badań eksperymentalnych wynika, że uczniowie łatwo przyswajają sobie treści zorganizowane przez różne rodzaje wyjaśniania. Struktury przyswojonych treści sprzyjają z kolei wykonywaniu przez uczniów samodzielnych czynności poznawczych w trakcie rozwiązywania problemów<sup>32</sup>.

## Przypisy

<sup>1</sup> Por. J. M. Bocheński: *Die zeitgenössischen Denkmethode*. München 1975, s. 16 oraz A. Podsiad, Z. Więdkowski: *Mały słownik terminów filozoficznych*. Warszawa 1983, s. 215 i następn.

<sup>2</sup> Por. K. Ajdukiewicz: *Logika pragmatyczna*. Warszawa 1975, s. 175.

<sup>3</sup> Por. S. Kamiński: *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin 1981, s. 179 i następn.

<sup>4</sup> K. Popper: *Logika odkrycia naukowego*. Warszawa 1977, s. 55.

<sup>5</sup> P. Sztołmka: *Teoria i wyjaśnienie. Z metodologicznych problemów socjologii*. Warszawa 1973, s. 67.

- 6 Tamże, s. 68.  
 7 Tamże, s. 77.  
 8 Por. S. Palka: Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje. W: *Teoretyczne podstawy pedagogiki*. Red. S. Palka. Kraków 1987, s. 21.  
 9 Por. W. Kojas: Przygotowanie ucznia do samodzielnego wyjaśniania faktów. W: „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”. T. 26, Kraków 1981.  
 10 E. Nikitin: Wyjaśnianie jako funkcja nauki. Warszawa 1975, s. 17.  
 11 Por. tamże, s. 32  
 12 Tamże, s. 17.  
 13 Por. S. Kamiński: Pojęcie... s. 179 — oraz A. Podsiad, Z. Więckowski: *Mały słownik...*, s. 166.  
 14 Por. J. Kmita: *Wykłady z logiki i metodologii nauk*. Warszawa 1973. E. Nagel: *Struktura nauki*. Warszawa 1970. E. Nikitin: *Wyjaśnianie...*  
 15 Jest tak nawet w językoznawstwie, gdyż język traktuje się w nim jako zastany obiekt, zewnętrzny wobec badającego i w tym sensie przynależący do otaczającego nas świata.  
 16 Korelat semantyczny zdania to to, do czego odnosi się zdanie, „czyli ten najmniejszy fragment rzeczywistości, dzięki któremu zagwarantowana jest prawdziwość owego zdania”.  
 B. Wolniewicz: *Ontologia sytuacji*. Warszawa 1985, s. 14.  
 17 Por. U. Morszczyńska: Rola elementów metodologii nauk w treściach nauczania. *Katowice 1991*, s. 40 i następ.  
 18 Por. J. M. Bocheński: *Die zeitgenössischen...*, s. 76 i następ.  
 19 Por. C. G. Hempel: *Podstawy nauk przyrodniczych*. Warszawa 1968.  
 20 Por. U. Morszczyńska: *Rola...*, s. 41 i następ.  
 21 *Uniwersum to zbiór zjawisk, do których odnosi się dane prawo.*  
 22 Por. S. Nowak: *Metodologia...*, s. 352 i następ.  
 23 Por. J. Such: *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*. Poznań 1969, s. 61.  
 24 J. Such: *Problemy weryfikacji wiedzy*. Warszawa 1975, s. 37.  
 25 Por. J. Such: *O uniwersalności praw nauki*. Warszawa 1975  
 26 Por. S. Nowak: *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa 1970, s. 326 i następ.  
 27 Por. C. G. Hempel: *Podstawy...*  
 28 Por. E. Nagel: *Struktura...*, s. 28 i następ.  
 29 Tamże, s. 30.  
 30 Por. S. Nowak: *Metodologia badań socjologicznych...*  
 31 Por. E. Nagel: *Struktura... i E. Nikitin: Wyjaśnianie...*  
 32 Por. U. Morszczyńska: *Rola...*

## Bibliografia

- Ajdukiewicz K.: *Logika pragmatyczna*. Warszawa 1975.  
 Amsterdamski S.: *Nauka a porządek świata*. Warszawa 1983.  
 Bocheński J. M.: *Die zeitgenössischen Denkmethode*. München 1975.  
 Bruner J. S.: *Poza dostarczone informacje*. Warszawa 1978.  
 Bunge M.: *Miejsce zasady przyczynowej we współczesnej nauce*. Warszawa 1968.  
 Danner H.: *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München 1979.  
 Hempel C. G.: *Podstawy nauk przyrodniczych*. Warszawa 1968.  
 Kamiński S.: *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin 1981.  
 Kmita J.: *Wykłady z logiki i metodologii nauk*. Warszawa 1973.  
 Kojas W.: *Przygotowanie ucznia do samodzielnego wyjaśniania faktów*. W: „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”. T. 26, Kraków 1981.  
 Krajewski W.: *Czy przesłanki wyjaśniania naukowego muszą być prawdziwe?* „Studia Filozoficzne” 1986, nr 7.

- Morszczyńska U.: Rola elementów metodologii nauk w treściach nauczania. Katowice 1991.
- Motycka A.: Ideał racjonalności. Szkice o filozoficznych rozdrożach nauki. Wrocław 1986.
- Nagel E.: Struktura nauki. Warszawa 1970.
- Nikitin E.: Wyjaśnianie jako funkcja nauki. Warszawa 1975.
- Nowak S.: Metodologia badań społecznych. Warszawa 1985.
- Palka S.: Praca badawcza uczniów w procesie kształcenia. Kraków 1977.
- Pawłowski T.: Metodologiczne zagadnienia humanistyki. Warszawa 1968.
- Popper K.: Logika odkrycia naukowego. Warszawa 1977.
- Such J.: O uniwersalności praw nauki. Warszawa 1972.
- Such J.: Wstęp do metodologii ogólnej nauk. Poznań 1969.
- Sztołmka P.: Teoria i wyjaśnienie. Z metodologicznych problemów socjologii. Warszawa 1973.
- Wójcicki R.: Wykłady z metodologii nauk. Warszawa 1982.
- Zaczyński W.: Metodologiczna tożsamość dydaktyki. Warszawa 1988.

(Bibliografia obejmuje tylko wybrane pozycje, które mogą wspomagać samodzielne studiowanie przedstawionych w artykule zagadnień.)



STANISŁAW MICHAŁOWSKI

## WSPÓŁCZESNE TENDENCJE W KSZTAŁTOWANIU SIĘ SYSTEMU EDUKACYJNEGO NA TLE KONCEPCJI PEDAGOGIKI INTEGRALNO-PERSONALNEJ

W obecnym czasie działania szkoły poddawane są surowej krytyce. Uważa się, że nie potrafi ona w zadawalający sposób sprostać oczekiwaniom i potrzebom społecznym dzisiejszej doby. Ponadto, zagrożenie dehumanizacją, konformizmem, wyalienowaniem stawia przed szkołą nowe zadania w stopniu dotychczas niespotykanym.

Niezwykle poważny, alarmujący stan współczesności, przedstawiony został w dwóch kolejnych raportach przygotowanych przez zespół ekspertów UNESCO — Raporcie Faure'a (1973) oraz Raporcie Rzymskim (1976). Mottem pierwszego z nich była lapidarna sentencja „Learning to be” („Uczyć się aby być”); hasłem późniejszego o trzy lata Raportu Rzymskiego było jeszcze bardziej znamienne „Learn or die” („Ucz się lub umrzyj”). Obydwa raporty wskazują na rozwój oświaty i kultury jako na drogę wyjścia z impasu, drogę ratunku wiodącą do przezwyciężenia kryzysu i zapobieżenia grożącej katastrofie. Dlatego dziś już nikogo nie dziwi, że wielu naukowców poszukuje nowego paradygmatu cywilizacji, aby przenieść go na grunt edukacyjny. Poszukiwania te kieruje się ku czemuś otwartemu, większemu i szerszemu noszącemu nazwę pewnej uniwersalności. Jest to tęsknota za mądrością życia, która byłaby solidnie potwierdzona przez naukę i pozostawałaby w służbie zjednoczonego, braterskiego świata, zwłaszcza że gdzieś w samej głębi człowieka istnieje marzenie o jedności. Marzenie szczególne pociągające w epoce rozczłonkowania, niekończących się rozróżnień, rozpadu.

Komeński, Pestalozzi, Dewey, Dawid czy Korczak starali się, każdy w swojej epoce, stworzyć pedagogikę integralną, która ukazywałaby z całą ostrością, że rozwój człowieka jest „przygotowaniem do wszystkiego co ludzkie”. Stwarzali oni niepowtarzalny klimat całkowitej łączności i kontaktu psychicznego między nauczycielem i uczniem, wzajemnego poznawania się i przenikania osobowości (empatia), umożliwiającą właściwą diagnozę trudności oraz wykrycie najlepszej drogi pomocy. Te same walory przejawiała działalność

wielkiego przywódcy narodu Indii — Mahatmy Gandiego, chociaż w edukacji polskiej postać tego wielkiego człowieka w ogóle nie została dostrzeżona.

Na razie, znaleźliśmy się w strefie wpływów różnorodnych opcji edukacyjnych, miejscem eksperymentowania, „ziemią niczyją”, krajem ścierania się nowych idei. Wydaje się jednak, iż obrazy aktualnych sytuacji „konfliktowych” stanowią „wyzwanie do nowej moralnej postawy.”<sup>1</sup> Osiągnięcie to jest możliwe dzięki odwadze bycia i artykułowania swoich wątpliwości, posiłkując się intuicją narodu polskiego, rozsądkiem rozumu i mądrości osób we wspólnocie.<sup>2</sup> Dar myślenia abstrakcyjnego, zdolność uogólniania oraz intuicja pozwalają nam odkryć zakodowane w naszej jaźni potęgi oraz wyciągać logiczne wnioski z paradygmatu postępu cywilizacyjnego współczesnych czasów, rozumianego jako przyrost dobra.

Chcemy więc zastanowić się nad stanem dzisiejszym, ale przede wszystkim opowiedzieć się za pewnymi elementami pedagogiki integralno-personalistycznej, posiłkując się także tradycją, kulturą oraz tożsamością narodu i państwa polskiego.

Podstawowym założeniem tak pojmowanej pedagogiki jest rozpatrywanie wszelkich zabiegów i procesów wychowawczych w ścisłym powiązaniu z całością kształtem rzeczywistości, uwzględniając przy tym aspekty psychologiczne<sup>3</sup>, somatyczne, energetyczne i duchowe — jako że człowiek jest wielowymiarowy czy — jak mówił W. Gombrowicz — pełnowymiarowy, ponieważ jego działania są uruchamiane przez różnorodne motywy, świadome i nieświadome, ponieważ ma wbudowane układy poznawcze, emocjonalne i wolicjonalne, ponieważ żyje jednocześnie w świecie zewnętrznym i wewnętrznym.

W takim rozumieniu edukacja poprzez oddziaływania stymulująco-kreujące — stanowiące trwałe instrumenty rozwoju mądrości — pobudza ducha uczestnictwa, solidarności, pluralizmu i dialogu. Ponadto dostarcza wychowancom orientacji życiowej i poczucia sensu egzystencji, a zarazem spełnia rolę formacyjną w stawianiu się pełnym człowiekiem. Jest to o tyle konieczne w naszej Ojczyźnie, że obserwujemy rodzenie się człowieka o nowej mentalności, któremu brak jest krytycznego stosunku do nowych zjawisk występujących w życiu społecznym, do demokracji<sup>4</sup>, pluralizmu czy tolerancji.

## KONCEPCJA OSOBY NA TLE SYSTEMU EDUKACJI

Wśród wielu koncepcji personalistycznych na szersze omówienie, ze względów edukacyjno-terapeutycznych, zasługuje logoteoria V.E. Frankla.<sup>5</sup> Doświadczenia „graniczne”, wyniesione z przeżyć obozowych skłoniły go do wypracowania w miarę spójnej antropologii człowieka. W myśl założeń Frankla człowiek jest całością cielesno-psychiczno-duchową.<sup>6</sup> Spójność i całość bytu ludzkiego — pomimo istnienia w nim trzech wymiarów — jest zagwarantowana przez jedność osoby. Osoba jest ośrodkiem duchowo-egzystencjonalnym, wokół którego grupuje się to, co psychofizyczne.<sup>7</sup>

Ponadto osoba stanowi jądro lub oś przebiegającą przez wszystkie warstwy

bytu ludzkiego: nieświadomą, podświadomą i świadomą. Będąc każdorazowym, absolutnym „novum”, jest zarazem całością, bytem niepodzielnym, istotą integralną.

Na szczególną uwagę zasługuje sfera duchowa, bytowość ontologiczna, która na gruncie ludzkiej egzystencji ma nazwę „persona”. Duchowość w osobie przejawia się w zdolności dystansowania się od swego organizmu, popędów, sytuacji i pozycji — jako „siła sprzeciwu ducha”, stanowiąca istotę człowieczeństwa. Ogólnie można powiedzieć, że osoba duchowa pełni rolę nadrzędną wobec organizmu psychofizycznego i wyraża się w odpowiedzialności jako kryterium wolności, w dynamice i samotranscendencji.

Przenosząc powyższe rozważania na grunt pedagogiki, trzeba byłoby powiedzieć, że w osobie ludzkiej współlistnieją i wzajemnie zbiegają się czynniki biosu, etosu czy agosu wychowawczego<sup>8</sup> — jako sprzężenie różnorodnych elementów i właściwości: życia biologicznego i duchowego, przemijalności i nieśmiertelności, wolności i zobowiązań, indywidualnego „ja” i bycia — ku innym, zdolności samodoskonalenia i autoalienacji, wiary i zwątpienia, nadziei i rozpaczy.

Jeśli już mówimy o osobie, to warto stwierdzić, iż życie człowieka opiera się jak gdyby na trzech filarach, tj. miłości, pracy i cierpieniu, które wzajemnie się zazębiają. Odpowiedź na te wartości wynika z procesu świadomej obecności i zaangażowania jako postawy kształtowanej w toku edukacji oraz przyjmowanej wizji człowieka i świata. Faktem jest, że musimy człowieka zaakceptować w całości. Nie wolno zaprzeczać temu, co racjonalne, ani temu, co irracjonalne — ani intelektowi, ani uczuciom, ani nauce, ani religii. Człowiek może płynąć, być ruchliwy, przechodzić od jednego bieguna do drugiego, uwalniając się od uwarunkowań na drodze poszukiwania prawdy i całościowej orientacji ku jedności, ku istocie rzeczywistości i jednocześnie szerszemu kręgowi uniwersalnych wartości.

Charles Hartshorne i jego uczniowie, korzystając z prac Alfreda N. Whiteheada, proponują spójne połączenie naukowej i religijnej wizji świata, stworzenia i człowieka, w której Bóg ujmowany jest jako „wielki towarzysz podróży, który cierpi wraz z nami, rozumie i obejmuje świat w wiecznej i wciąż nowej miłości.”<sup>9</sup>

Ruch na rzecz rozwoju możliwości ludzkich<sup>10</sup> zawiera się w przygotowaniu do uwolnienia człowieka od konwencji roli oraz w wyzwaniu jego indywidualności i niepowtarzalności.<sup>11</sup> Obecnie chodzi o to, aby szkoła stawała się miejscem otwierania możliwości rozwojowych każdego człowieka. Szczególne znaczenie w tym procesie mają problemy dywergencyjne, które dopuszczają wiele dobrych rozwiązań, pobudzają twórcze myślenie, rozwijają pomysłowość i fantazję. Chodzi o to, aby w systemie dydaktycznym malała rola przekazu werbalnego, a zarazem wzrastało znaczenie wiedzy o operacjach typu „wiem, jak” — w porównaniu z informacjami o faktach oraz „wiem że”. Większy nacisk kładzie się na przedmioty sprawnościowe, na poznawanie ogólnych heurystyk myślenia, takich jak simonowska „analiza — środek — cel.”<sup>12</sup> Dotyczy to odejścia od

systemu wytwarzającego lęk, przemoc, nudę, wypalanie motywacyjne, blokujące rozwój i niszczące zdolności twórcze.<sup>13</sup>

Współczesne tendencje dotyczą zarówno myśli edukacyjnej, profilaktycznej oświatowej, jak i praktyki w trzech obrzeżach działań: kształcenia, wychowania i strategii zmian oświaty jako podsystemu państwa.

Są to tendencje, które mają na celu przejście od:

1. modelu transmisji gotowej wiedzy przez nauczycieli do modelu komunikacji, poszukiwania prawdy, otwartego dialogu w kształceniu;
2. przygotowania do pełnienia przyszłych ról na drodze poznawczej koncentrowania się bardziej na stronie przeżyciowej dzieciństwa i młodości oraz akcentowania prawa do szczęścia, wyboru i samorealizacji;
3. zmian strategii restrykcyjnej wobec społeczeństwa z pomocą „reform” oświatowych do strategii substytucji, czyli otwarcia oddolnych, lokalnych działań tam, gdzie są po temu chęci, kompetencje i warunki.

## OD EDUKACJI ALTERNATYWNEJ DO CAŁKOWITEJ LIBERALIZACJI

Obecnie na gruncie polskim mamy do czynienia z różnorodnymi elementami koncepcji i i szkół dotyczącymi rozwiązań systemowych oraz plasujących się na obrzeżach pedagogiki.<sup>14</sup> Jeden z prądów — nie do końca artykułowany — zawiera się w edukacji krytycznej, nazywanej także radykalną i mającą różne odmiany — pedagogiką humanistyczną oraz pedagogiką steinerowską.

Źródło pedagogiki krytycznej moglibyśmy doszukiwać się np. w Szkole Frankfurckiej, a także w inspiracjach płynących z ruchów kontestacyjnych i radykalizmu społecznego lat sześćdziesiątych. Zajmujący się tą pedagogiką nawiązują do K. Poppera, który ostro krytykuje doszukiwanie się w dziejach uniwersalnych praw, tendencji, trendów, które pozwoliłyby na stawianie naukowych prognoz co do dalszego rozwoju społeczeństw.

Taki historycyzm jest, zdaniem Poppera, nowoczesnym zabobonem. Według niego nauka polega na tworzeniu śmiałych hipotez i poddawaniu ich surowej krytyce.<sup>15</sup> Teoria krytyczna odrzuca pojęcie prawdy jako zgodności intelektualnego poznania z rzeczywistością. W nawiązaniu do przedstawionych źródeł zadaniem pedagogiki krytycznej jest ukształtowanie postawy racjonalistycznej. Według M. Szymańskiego „Oznacza gotowość jednostki ludzkiej do kwestionowania wszystkiego: absolutów, wszelkich prawd zastanych, ostatecznych i jedynie słusznych rozwiązań. Oznacza ciągłe wątplenie i sceptycyzm, odmowę samoadowolenia i pewności, przeciwstawiania się religijnej indoktrynacji i politycznej manipulacji. Ale oznacza także tolerancję, gotowość do podjęcia każdego dialogu nad każdą ideą i wizją świata.”<sup>16</sup> Autor proponuje, aby rozum, a raczej odwaga posługiwania się nim, zostały potraktowane jako wartości i naczelny cel edukacji. Autorzy referujący koncepcje pedagogiczne, nawiązujące do racjonalizmu krytycznego, podnoszą m.in. znaczenie racjonalności emancypacyjnej. Emancypacja rozumiana jest jako możliwość wyzwolenia się z wcześniej stworzonego i zaakceptowanego świata. „Wartością jest

otwieranie się na nowe znaczenia i nowy sposób doświadczania świata".<sup>17</sup> Zakłada się przy tym, że żyjemy w kręgu wiedzy milczącej, którą można określić jako ukryty program, ograniczający nas i nasz rozwój; trzeba się z niej wyzwolić. W ten sposób chodzi o uzyskanie nowego typu wartości.<sup>18</sup> Wyrazi się ona w formułowaniu własnych alternatywnych celów i norm, w możliwości dyskutowania nad nimi, w możliwości wysuwania własnych roszczeń, w możliwości domagania się uzasadnień dla tego, „...co ma mieć charakter obowiązujący dla jednostki, jak i dla społeczeństwa.”<sup>19</sup>

Pedagogikę humanistyczną, nawiązującą do racjonalizmu krytycznego, proponuje B. Suchodolski. Jej zasadnicze idee są następujące: Człowiekowi należy wpoić następujące wartości: otwartość, umiejętność myślenia i działania globalnego, służebność wobec świata i człowieka, oparcie o miłość, powrót do prawdziwej natury, do człowieczeństwa. W nawiązaniu do tych wartości proponowany jest „...model kształcenia innowacyjnego, opartego na procesach antycypacji i uczestnictwa, w warunkach społeczeństwa globalnego.”<sup>20</sup>

Z. Kwieciński, zaliczający siebie do tego nurtu pedagogiki, dodaje, a właściwie postuluje niezgodę na zło bytu i walkę oraz pracę nad dobrym bytem człowieczym. Ten postulat włączony w universum zasad pedagogiki humanistycznej, biorącej początek tradycji personalizmu i etyki niezależnej, nurtów skądinąd przeciwnych.<sup>21</sup> Jest to pedagogika, w której mocno brzmią akcenty przekroczenia kultury narodowej i regionalnej na rzecz globalizmu.

Do tych wartości nawiązuje „Propozycja programu kształcenia ogólnego” w polskich szkołach. Odpowiedni fragment brzmi: „Zasadniczym celem kształcenia, a szczególnie kształcenia ogólnego, ma być wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju człowieka, jako osoby funkcjonującej w odniesieniu do wybranego przez siebie systemu wartości i zdolnej do życia w ramach różnego typu wspólnot. W kształceniu ogólnym chodzić ma więc o rozwój człowieczeństwa, a nie tylko o rozwój zredukowany do wymiaru sprawności intelektualnej człowieka.”<sup>22</sup> Pedagogika humanistyczna, niestety, nie definiuje wyraźnie wartości, postuluje etykę niezależną, która w rzeczywistości nie istnieje, opowiada się za kosmopolityzmem.

Warto także wspomnieć o propozycji A. S. Neilla, który wśród wielu słusznych, szczegółowych założeń dotyczących wychowania dziecka proponuje całkowitą swobodę bez stresów, rezygnując z jakichkolwiek norm i zasad. Na podstawie własnych doświadczeń wychowawca ten przeciwstawia się dyrektywnej wizji edukacji. Traktuje proces wychowawczy raczej jako „samorozwój”, wolny i spontaniczny. Za nieodzowny do osiągnięcia tego celu uważa klimat wychowawczy pozbawiony jakiejkolwiek formy nacisku lub przymusu.

„Samokształtujące się” osoby mają same powierzać się własnym siłom „samoregulującym”. Wtedy dopiero będą mogły urzeczywistnić swe dążenia, szanując jednak przy tym dążenia innych. Główną osnową koncepcji pedagogicznej jest pogląd, iż z dziecka można uczynić człowieka szczęśliwego tylko w wyniku wychowania na swobodzie, to jest zgodnie z zasadą „wait to see” (czekać i patrzeć).

Dla ilustracji przywołajmy kilka kontrowersyjnych stwierdzeń autora: „Jedynym lekarstwem (na masturbację) jest pozwolenie dziecku na całkowite zaspokojenie danego zainteresowania...”. „Zabawa heteroseksualna w dzieciństwie jest, jak sądzę, fenomenalną drogą do zdrowego, zrównoważonego życia seksualnego w dorosłości”. „...Wiem — pisze w innym miejscu autor — że życie seksualne młodzieży nie jest obecnie możliwe. Ale jestem zdania, że jest to właściwa droga do zdrowej przyszłości... Zastanawiam się, kiedy nadejdzie owo jutro, gdy społeczeństwo zrozumie, jak niebezpieczne jest tłumienie zachowań seksualnych.”<sup>23</sup>

Zasada „samorealizacji” jako podstawa wychowania jest bardzo wątpliwa. Odnosi się to także do zastępowania rodziny jakąś inną formą życia wspólnego oraz do liberalizacji płciowości, popieranej tak mocno przez pedagogikę anty-autorytarną. Wychowanie zdominowane zasadą zadowolenia i rozkoszy prowadzi z konieczności do postawy zdecydowanie hedonistycznej — w poszukiwaniu radości i zadowolenia, przez co automatyczne człowieczeństwo zostaje zagrożone pod wieloma aspektami.

Szczególnie zainteresowanie i natężenie działań wśród inteligencji polskiej budzi pedagogika Rudolfa Steinera<sup>24</sup>, której źródła tkwią w antropozofii.<sup>25</sup> Podstawę stanowi okultystyczno-duchowe rozumienie człowieka. Rozszerzające się ośrodki w Europie i świecie wspierają i kształcą swoich adeptów oraz rozwijają „wolne szkoły waldorfskie.”<sup>26</sup> Dokonując refleksji nad pedagogiką krytyczną, należy stwierdzić, iż używa ona niezwykle chwytliwych haseł, takich jak: racjonalizm, krytycyzm, wolność, tolerancja, dialog i jego znaczenie dla pokoju czy alternatywność. Choć uczynienie dziecka środkiem wszelkich zainteresowań (współczesny pajdocentryzm), uznanie go za twórcę norm i zasad postępowania, stwarza wąską granicę między wychowaniem a urokiem zjednywania tanimi, populistycznymi hasłami. W takiej sytuacji trudno jest stwierdzić, kto jest wychowawcą, a kto wychowankiem.

## W KRĘGU PEDAGOGIKI INTEGRALNO-PERSONALISTYCZNEJ

Znajdujemy się zawsze w jakimś kręgu oddziaływań: rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej, bliższych czy dalszych sąsiadów. Całe więc otoczenie nie tylko tworzy pewną aurę wpływów, ale sprzyja tworzeniu się kontaktów interpersonalnych, więzi ludzkich. Można by powiedzieć, iż życie każdego z nas urzeczywistnia się w kręgu wielości tego, co jest przemijające oraz w kręgu uniwersalnym — jedności bytu duchowego. Dlatego też współczesna pedagogika pragnie objąć swym zakresem całościowy obszar rozważań o życiu i rozwoju człowieka — w łączności z praktyką formacyjną.<sup>27</sup> Wszakże współczesny człowiek — nauczyciel — wychowawca, podejmując trud odnajdywania uniwersalistycznej wizji edukacji, stara się wydobyć wszystkie te wartości, które wydają się prawdziwe i aktualne. Jest to więc całościowe podejście do człowieka, tak w zakresie wiedzy narosłej w toku cywilizacji dziejów, jak i w refleksji zdroworoządkowej.

Takie podejście wskazuje także praktyka edukacyjna, ponieważ życie ludzkie nie mieści się w sztywnym gorsecie celów, a sformalizowany model instytucji szkolnej nie tylko służy wychowaniu dla przyszłości, ale nie nadąża za wymaganiami społecznymi i oczekiwaniami jednostkowymi, kierowanymi w jej stronę. Natomiast organizacja i działanie obejmujące budowanie systemu edukacji powinno być realizowane zgodnie z zasadą służebności na rzecz osoby,<sup>28</sup> rodziny,<sup>29</sup> narodu i państwa,<sup>30</sup> a zarazem wolności, odpowiedzialności i podmiotowego traktowania człowieka. W nowym spojrzeniu na kształcenie istotne jest, aby wiedza uzyskiwana w szkole mogła być w pełni użyteczna ze względu na rozwojowe potrzeby osób nie tylko dzisiaj, ale i w przyszłości. Działaniowy przekaz wiadomości powinien pomagać w:

- formułowaniu pytań dotyczących otaczającego świata;
- analizie zjawisk;
- modelowaniu sytuacji nowych w posiadanym zasobie wiedzy i doświadczeń;
- interpretowaniu wiadomości pochodzących ze szkoły i innych źródeł, tworząc z niej jednolitą strukturę;
- motywacji do własnej działalności poprzez rozwój woli i charakteru<sup>31</sup>;
- wiązaniu kształcenia z innymi formami aktywności szkoły wraz pozaszkolną działalnością.

Na treść tak realizowanego procesu kształcenia składają się podstawowe obszary samorealizacji osobowości, a mianowicie: człowiek, naród, przyroda i szeroko rozumiana kultura. Każdy z tych obszarów, właściwie realizowany pod względem pedagogicznym, zapewnia uczniom:

- a) humanistyczne podstawy życia (człowiek);
- b) przyswojenie wartości związanych z takimi pojęciami, jak ojczyzna, człowieczeństwo, demokracja, praworządność, praca, miłość, wolność, odpowiedzialność itp.;
- c) uzyskanie usystematyzowanego zasobu wiedzy i umiejętności z zakresu przyrody, niezbędnego do zwalczania degradacji środowiska, mając na względzie szeroko pojętą ekologię człowieka;
- d) ukształtowanie postawy otwartej na zdobycze nauki, techniki, życia społecznego i cywilizacji oraz tradycję i tożsamość narodową.

Szkoła stanowi także miejsce personalno-egzystencjonalnych spotkań osobowych nauczyciela — mistrza i ucznia. Trzeba powiedzieć, iż spotkania w logosie<sup>32</sup> stają się nieodzowne. Natomiast dialog wychowawczy<sup>33</sup> stanowić może jedną z dróg indywidualnego i społecznego uczenia się siebie i świata, realizowanego w imię powszechnych wartości, wśród których na pierwszy plan wysuwa się wartość przetrwania. Staje się on obecnie wartością absolutną, nierelatywną. W tym sensie dialog jest istotnym elementem strategii i taktyki edukacyjnej, ogólnym nastawieniem oraz treningiem szczegółowym, którego odbywanie prowadzi do umiejętności słuchania innych, wypowiedzania siebie i odnajdywania wspólnych mianowników, wzajemnych kontaktów.

W takiej sytuacji następuje nie tylko przyjęcie pewnej konstrukcji intelektualnej, ale poprzez osobowy wymiar wiąże się z całkowitym zaangażowaniem na rzecz określonej idei czy posłannictwa życiowego.

## REFLEKSJE KOŃCOWE

Jeśli szkoła ma być istotnym elementem życia w naszym kraju, a przede wszystkim służyć komunikacji społecznej, to musi odwołać się do podstawowego kodu informacyjnego. Jest nim przede wszystkim system zakorzeniony w tysiącletniej tradycji, kulturze<sup>34</sup> i tożsamości narodu<sup>35</sup>, wierność fundamentalnym wartościom cywilizacji europejskiej i określona wizja człowieka. Wymaga to świadomego zaangażowania się w działania popierające kształtowanie się nowego ładu społecznego zgodnie z zasadami „Dekalogu odnowy”<sup>36</sup>, wraz z oczekiwaniami zrealizowania aspiracji przy poczuciu deprivacji, alienacji i anomii, rozumianej jako rozchwanie orientacji i samoidentyfikacji. Przygotowanie ludzi do budowy tego prawdziwego świata powinno być głównym zadaniem wychowania perspektywnego i innowacyjnego, a nie — jak dotychczas — adaptacyjnego i konformistycznego.

Na tym tle pedagogika ma wypracowywać paradygmat wsółczesnych czasów, inspirując w: a) wyborze i umiłowaniu ideału; b) kształtowaniu charakteru; c) wspieraniu pracy nad sobą. Dopiero wówczas będziemy mogli mówić o wszechstronnym rozwoju intelektu, woli i serca.

Nadrzędnym więc celem pracy nauczyciela jest wspomaganie wychowanków w ich rozwoju. Mówiąc nieco patetycznie — słowami Conrada — nauczycielowi potrzeba „wiary w parę prostych pojęć, których człowiek musi się trzymać, jeśli chce żyć przyzwoicie i mieć lekką śmierć”. Jeśli ta wiara będzie — to „reszta będzie przydana”. Ponadto, chcąc się stać współdecydującymi, współwłaścicielami i współtwórcami szkoły, trzeba nie tylko posiadać sztukę mądrego kompromisu, umieć powiedzieć non possumus, być przeciw zasadom niektórych działań, lecz nigdy przeciw człowiekowi. Nie można oczekiwać na „mądre zarządzenia”, lecz próbować samemu wymyślić „jak ma być”. Wszakże własność łączy się z odpowiedzialnością i służbą.

Tylko w atmosferze życzliwości, w warunkach obecności i uczestnictwa, w otoczeniu zespołu ludzi uczciwie pracujących, w poczuciu odpowiedzialności za wykonywane zadania — stworzymy prototyp przyszłego miejsca pracy i środowiska zawodowego. Współczesny nauczyciel — wychowawca stwarza więc swoją osobą blask, świeżość i urok obecności, otwiera na prawdę, dobro i piękno, a jednocześnie odpowiada za szkołę i za to, co się w niej dzieje. Klimat szacunku do osoby i serdeczne kontakty nie tylko budują wzajemnie autorytet, lecz sprzyjają rozwijaniu pozytywnych postaw wobec własnej egzystencji, ludzi i świata w ogóle, czyli znajdowaniu głębszego sensu w swym życiu.<sup>37</sup> Pozwalają też przetrwać wartościom ogólnoludzkim; umożliwiają racjonalną organizację działalności wychowawczej oraz chronią przed nadmiernym rozbudowywaniem środków oddziaływań wychowawczych i ich przecenianiem.<sup>38</sup>



Nauczyciel, jako kreator systemu społeczno-wychowawczego, musi być jednak świadomy, jakie idee mu przyświecają, musi podejmować ich krytykę z uwagi na dobro ucznia i społeczeństwa.

Aby to się stało, trzeba nam nauczycieli—wychowawców przejawiających odwagę bycia i dokonujących nie tylko zmian instytucjonalnych, ale także kształtujących własną osobowość. Na zakończenie przywołajmy słowa prof. Andrzeja Pelczara, który w wystąpieniu inauguracyjnym w roku 1990 stwierdził: „Najlepsze systemy organizacyjne nie na wiele się zdadzą, jeżeli nie będą wypełnione treścią merytoryczną, przez działalność odpowiednich ludzi o wysokim poziomie fachowym i etycznym, a wszystkie wspólnoty akademickie nie zaangażują się w dokonywanie niezbędnych przemian...”

## Przypisy

<sup>1</sup> A. Grzegorzczak: *Filozofia czasu próby*. Warszawa 1984, s. 233.

<sup>2</sup> J. Majka: *Filozofia społeczna*. Wrocław 1982.

<sup>3</sup> J. Kozielecki: *Z Bogiem albo bez Boga. Psychologia religii: nowe spojrzenie*. Warszawa 1991.

<sup>4</sup> G. Ulicka: *Demokracje zachodnie. Zasady, wartości, wizje*. Warszawa 1992.

<sup>5</sup> K. Popiełski: (red.): *Człowiek — pytanie otwarte. Studium z logoteorii i logoterapii*. Lublin 1987.

<sup>6</sup> V. E. Frankl: *Zehn Thesen über die Pensen*. W: *Der Wille zum Sinn*. Bern — Stuttgart — Wien 1972, s. 175.

<sup>7</sup> Można powiedzieć za Franklem, że osoba „jest” czymś duchowym a „ma” sferę psychofizyczną. Por. V. E. Frankl: *Nieświadomy Bóg*. Warszawa 1978, s. 19.

<sup>8</sup> G. Kunowski: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź 1981.

<sup>9</sup> N. M. Wildiers: *Obraz świata a teologia*. Warszawa 1985, s. 238.

<sup>10</sup> Szkoła jako środowisko wychowawcze. W: *Negocjacje w sprawach oświaty i wychowania*. Warszawa, marzec—maj 1981, s. 4—11. Przedruk tekstu także w: „Edukacja i Dialog” 1985 nr 1, s. 2—9.

<sup>11</sup> R. Meighan: *Edukacja elastyczna*. Toruń 1991.

<sup>12</sup> S. Michałowski: *System edukacji na tle fundamentalnych wartości narodu i państwa*. „Kultura — Oświata — Nauka”. Warszawa 1988, nr 7—8, s. 5—23.

<sup>13</sup> J. Kozielecki: *O człowieku wielowymiarowym*. Warszawa 1988.

<sup>14</sup> T. Szukdłarek, B. Śliwerski: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków 1991.

<sup>15</sup> K. Popper: *On theory of the Objective Mind*. W: *Objective knowledge*. Oxford 1981.

<sup>16</sup> M. Szymański: *Szkoła a rozum*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1.

<sup>17</sup> R. Kwaśnica: *Trzy wykładnicze hasła „bądź krytyczny”*. Wprowadzenie do rozumienia krytyczności pedagogiki. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 2; *Dwie racjonalności*. Ku „niknącej wiedzy pedagogicznej” „Forum Oświatowe” 1989 nr 1—2.

<sup>18</sup> Por. B. Śliwerski, W. Śliwerska: *Edukacja w wolności*. Kraków 1991.

<sup>19</sup> Z. Kwieciński, L. Witkowski: *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń 1990.

<sup>20</sup> J. Wojnar: *Wychowanie dla wartości humanistycznych*. W: *Alternatywna pedagogika humanistyczna*. Warszawa 1990.

<sup>21</sup> Z. Kwieciński: *O edukację i pedagogikę radykalnie humanistyczną*. W: *Alternatywa...* j.w., s. 334—335.

<sup>22</sup> *Koncepcja zmian programu ogólnokształcącego MEN* 1991.

<sup>23</sup> A. S. Neill: *Summerhill*. Katowice 1991, s. 139 i nast.

- <sup>24</sup> J. Prokopiuk (red.): *Wychowanie bez lęku. Pedagogika steinerowska*. Warszawa 1992.
- <sup>25</sup> Antropozofia (gr. *Anthropos* człowiek, *sofia* mądrość) doktryna, wg której najpełniejsza wiedza osiągalna jest za pomocą szczególniejszej intuicji tajemnej w przeciwieństwie do poznania osiąganego zmysłami i rozumem. Jest mieszaniną idei gnostycko-manichejsko-kabalistyczno-indyjsko-chrześcijańskich. Podstawę programu wychowawczo-dydaktycznego w pedagogice stanowiła stworzona przez Steinera swoista teoria rozwoju, charakteryzująca się biopsychicznym monizmem. Wg „Encyklopedii Katolickiej”. T. I. Lublin 1989, s. 705—707.
- <sup>26</sup> M. Narzela: *Historia i dzień dzisiejszy wolnych szkół waldorfskich*. W: J. Prokopiuk (red.): *Wychowanie bez lęku...* s. 95.
- <sup>27</sup> Program pedagogiki integralnej O. Jacka Wosonickiego O.P. W: M. Malinowski (opr.): *Paideia chrześcijańska. Wychowanie człowieka w nauczaniu Kościoła*. Warszawa 1991.
- <sup>28</sup> S. Kowalczyk: *Kim jest człowiek*. Wrocław 1992; K. Wojtyła: *Osoba i czyn*. Kraków 1986.
- <sup>29</sup> W. Szewczyk: *Przyszłość ludzkości idzie przez rodzinę*. Warszawa 1992. F. Adamski (red.): *Wychowanie w rodzinie*. Kraków 1982.
- <sup>30</sup> J. Tischner: *Polska jest ojczyzną. W kręgu filozofii pracy*. Paris 1985.
- <sup>31</sup> M. Kreutz: *Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne*. Wyd. II. Przedruk z 1946 r.; O. Nassalski: *Jak pracować nad charakterem*. Katowice 1987.
- <sup>32</sup> S. Michałowski: *Wartość słowa w kulturze*. „Kultura — Oświata — Nauka” 1984 nr 1.
- <sup>33</sup> S. Michałowski: *Usprawnienie kontaktów interpersonalnych w toku dialogu wychowawczego*. W: *W kręgu współczesnych zagadnień wychowawczych. Refleksje na tle nowego modelu pedagogiki alternatywnej*. Bielsko-Biała 1991, s. 65—70. Patrz także: J. Tarnowski: *próby dialogu z młodymi*. Katowice 1983; M. Buber: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa 1992.
- <sup>34</sup> J. Kłoczowski (red.): *Uniwersalizm i swoistość kultury polskiej*. Lublin 1989.
- <sup>35</sup> J. S. Rostworowski (red.): *U źródeł wychowania narodowego XVIII—XX wieku*. Warszawa 1983.
- <sup>36</sup> Profesor Henryk Samsonowicz, swego czasu minister edukacji, stwierdził: „Nasza moralność oparta jest na Dekalogu i dotąd nie wymyślono lepszych norm”. „Rzeczpospolita” z 6 IX 1990.
- <sup>37</sup> P. Paullig, H. Zöphl (red.): *Erziehung in der Schule. Die pedagogische Gestaltung des Unterrichts*. München 1979, s. 85.
- <sup>38</sup> S. Roller: *Celę wychowania — tworzenie i odrodzenie*. W: *Bliskie i dalekie dla wychowania*. Warszawa 1987, s. 391—395.

EWA URBAN-KOJS

## AUTONOMIA I NIEZALEŻNOŚĆ W WYCHOWANIU

Istotnym składnikiem większości dyskusji o wychowaniu i większości badań procesu wychowania jest kwestia dotycząca stosunków pomiędzy wychowanymi i wychowawcami (nauczycielami — uczniami, rodzicami — dziećmi). Do podstawowych stosunków wyróżnionych w analizach wychowania należą stosunki zależności i niezależności (autonomii) — nauczyciela (wychowawcy) od ucznia, ucznia od nauczyciela, dzieci od rodziców oraz rodziców od dzieci. Zakres tych relacji jest wielorako określony przez czynniki biologiczne, społeczne, kulturowe, filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne. Ukazanie niektórych

z tych czynników staje się ważne w sytuacjach, kiedy przeprowadzane są reformy systemu edukacyjnego. Gruntowne przeobrażenia ustrojowe naszego kraju, zwłaszcza polityczne, gospodarcze i społeczne skłaniają do refleksji nad możliwościami i granicami projektowania oddziaływań wychowawczych, szczególnie instytucjonalnych, związanych z autonomią ucznia.

## ROZWÓJ OSOBOWOŚCI A PROBLEMY AUTONOMII

Na jednostce jako na automatycznym indywiduum skupiała swą uwagę psychologia tradycyjna. Współczesne poszukiwania w tej dyscyplinie skierowane są na osobowość widzianą przez pryzmat związków człowieka ze światem, w jakim żyje aktualnie, w jakim żył w przeszłości. To kim człowiek chciałby być, uzależnione jest od miejsca, jakie zajmuje on w świecie, toteż warunkiem koniecznym rozumienia genezy i rozwoju, a także funkcjonowania osobowości jest zdanie sobie sprawy z jego umiejscowienia w tymże świecie.<sup>1</sup>

Rozwój osobowości wiąże się ściśle z życiem, jest on — „niejako zadany”<sup>2</sup>. Na jej kształt szczególnie wpływ ma charakter doświadczenia indywidualnego, szczególnie wynikający z działań. W interakcjach człowieka z otoczeniem wyróżnia się dwie przeciwne potrzeby: potrzebę homonomii, czyli związaną się z otoczeniem, i potrzebę autonomii, czyli niezależności.<sup>3</sup> Sposób zaspokajania tych dwóch potrzeb ma znaczący wpływ na rozwój osobowości jednostki.<sup>4</sup> Będąc częścią szerszych układów, człowiek stanowi jednocześnie jednostkę niezależną i niepowtarzalną. Niezależność od świata zewnętrznego, od jego wymagań i nacisków, jest niezależnością „względną”, nie oznacza „...braku powiązań z nim i nierespektowania jego żądań”<sup>5</sup>.

Zależność małego dziecka od otoczenia szczególnie społecznego, jest prawie całkowita, jednakże już w tym okresie ujawnia się dążenie do niezależności, które intensyfikuje się wraz z wiekiem i osiąga swój szczyt w okresie adolescencji. Jest to zarazem stadium krytyczne.<sup>6</sup> Sposób analizy problemu autonomii i zależności dziecka wiąże się z kształtowaniem jego zdolności do samodzielnego funkcjonowania. Kontakty z bliskimi mu osobami z otoczenia znajdują wyraz w odwzorowywaniu ich zachowań np. ojca, brata. Z punktu widzenia interesującego nas tu problemu w rozwoju dziecka można wyodrębnić dwa zasadnicze okresy: identyfikacja z wzorcem — ojca, starszym bratem, nauczycielem — w okresie pierwszym, w drugim zaś odrzucenie i zwalczanie, by umocnić własną tożsamość.<sup>7</sup> Człowiek jest najpierw partnerem dla innych, jego „ja” jest początkowo przedmiotem i dopiero dzięki interakcjom staje się podmiotem, nabiera osobowego charakteru. Powstanie „uogólnionego innego” warunkuje powstanie „ja”. „Ja” postrzega siebie tak jak inni je widzą, dopiero w miarę rozwoju przekształca się w „ja” podmiotowe stanowiące rdzeń osobowości.<sup>8</sup>

Osiągnięcie niezależności przez dziecko wiąże H. Donaldson z wypracowaniem niezależnego systemu wartości.<sup>9</sup> Masłowski przypisuje autonomii istotną funkcję regulacyjną — umożliwia ona jednostce zdystansowanie się od bezpośrednich „ataków” otoczenia (nieszczęścia, cioty, napięcia).

Stopień niezależności jednostki od otoczenia lub jej autonomii jest różnicowany. Wiąże się z charakterem motywacji, ze stopniem zaspokojenia jej podstawowych potrzeb. Jednostka kierowana motywacją braku wykazuje „pełną niepokoju” zależność, osoba zaś samoaktualizująca się jest bardziej autonomiczna i kierująca sobą. Osoby kierowane motywacją wzrostu w mniejszym zakresie potrzebują innych: „Rządzące nimi czynniki determinujące są raczej wewnętrzne niż społeczne lub środowiskowe. Są to prawa ich własnej natury.”<sup>10</sup>

## MODELE KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ A AUTONOMIA I ZALEŻNOŚĆ

Na naturalną potrzebę poszerzania zakresu autonomii człowieka nakładają się oddziaływania środowiska społecznego i kulturowego. Ich zróżnicowanie i rolę w kształtowaniu się relacji zależność — niezależność między innymi wskazuje M. Mead. Stwierdza ona, że wszystkie dzieci muszą identyfikować się z własną płcią i wiekiem, wszystkie przechodzą długi okres dojrzewania i uczenia się. Kiedy i czego się nauczą zależy od charakteru kultury w obrębie której żyją.<sup>11</sup>

M. Mead wyróżnia trzy modele kultury: postfiguratywny, kofiguratywny i prefiguratywny. Każdy z wyróżnionych modeli preferuje określone międzypokoleniowe przekazy kultury (sposoby socjalizacji). Postfiguratywny typ kultury związany jest ze społeczną rolą pokoleń starszych.<sup>12</sup> Ciągłość oparta jest na realizacji prawie bezwzględnej oczekiwań pokolenia starszego. Model ten daje jednostce minimalny margines niezależności. Zachowanie jej i wybory zdominowane są naciskami zewnętrznymi. Pokolenie średnie wychowuje dzieci w taki sposób w jaki samo było wychowywane. Taki model gwarantuje niezmiennosc przekazywanych wzorów, a co za tym idzie — zachowanie integracji. Autorka zwraca uwagę na fakt, iż poczucie tożsamości kulturowej umacniane przez karę i groźbę totalnego odrucenia wykazuje „zadziwiającą wprost trwałość”. Wzór ów charakterystyczny jest dla przeszłości, a także kultur pierwotnych.

W drugim modelu kultury — kofiguratywnym — wzorem dla członków społeczności są zachowania rówieśników. Starsi odgrywają tu nadal podstawową rolę. „...określają formy i granice, w których kofiguracja może wystąpić w zachowaniach młodych.” Kofiguracja jest następstwem rozpadu społecznego więc zachowanie jednostki nie jest bezwzględnie kojarzone z przynależnością do grupy, w której jednostka się urodziła. Kultura przestaje być uznana za czynnik wrodzony nie poddający się wyuczeniu. Sytuacje takie występują w nowoczesnych, mobilnych społeczeństwach. Jednostce znajdującej się w nowej sytuacji przodkowie nie są w stanie dostarczyć żadnego przystającego do nowej sytuacji wzoru zachowania. To młodzi muszą znaleźć nowe style zachowania, oparte z reguły na doświadczeniach osobistych.<sup>13</sup>

Trzeci wyróżniony przez M. Mead typ kultury — tzw. kultury prefiguratywnej — odnosi się do przyszłości. Przy odrzuceniu teraźniejszości i przeszłości następuje rozłam międzypokoleniowy — obecna sytuacja w stosunkach między

pokoleniami nie miała odpowiednika w przeszłości. W takim typie kultury dorośli będą zmuszeni do uznania niezależności dzieci i młodzieży, ale właśnie od nich w znacznej mierze będą uczyli się postaw i wzorców zachowań. Przyszłość reprezentowana ma być przez młode pokolenie, przy następującym totalnym upadku autorytetów, zatem przy zmienionym kierunku transmisji kulturowej.<sup>14</sup>

Każdy z przedstawionych typów kultury rzutuje na myślenie o edukacji, każdy z tych typów współokreśla „zależność — niezależność” uwzględnianych w istniejących lub projektowanych systemach oddziaływań wychowawczych. Niezależnie od cech danej kultury i umieszczenia jej w którymś z wymienionych modeli, niezależnie od ukazanych wyżej konsekwencji edukacyjnych z tego wynikających, należy zwrócić uwagę na prawidłowość bardziej uniwersalną zachodzącą we wszystkich wyróżnionych typach kultury.

## AUTONOMIA I ZALEŻNOŚĆ W SZKOLE

Szkoła jest takim wytworem cywilizacji, który — niezależnie od typu kultury — powoływany jest przez społeczeństwo (grupy społeczne) w celu zabezpieczenia jego istnienia i rozwoju poprzez kształcenie. Fakt zależności szkoły od społeczeństwa (państwa, grupy wyznaniowej, gminy itp.) rzutuje — w sposób jawny lub ukryty — na stosunki, które mają występować pomiędzy uczestnikami procesu wychowawczego: nauczycielem i uczniem. Jak pisze H. Gilly „...każda instytucja oświatowa przez to jak sama siebie określa w danym momencie swej historii, narzuca pewien ogólny model instytucjonalny, który wyciska piętno — w różnym stopniu, ale zawsze wyraźnie na stosunkach, jakie mogą się ustalić między pedagogiem a jego uczniami.”<sup>15</sup> Uważa on, iż złudzeniem byłoby wierzyć, że charakter ten mógłby zasadniczo zależeć od stylu, jaki potrafiłby im nadać nauczyciel jako osoba. Jest on przede wszystkim przedstawicielem zawodu, który pozostaje w służbie instytucji sprawującej nad nim kierownictwo i kontrolę, zmniejszając jego margines swobody bez jego wiedzy.<sup>16</sup>

Szkoła, podobnie jak rodzina, jest miejscem, w którym następuje zderzenie naturalnego — jak to wskazano wyżej — dążenia ucznia do samodzielności i niezależności z instytucjonalnym a reprezentowanym przez nauczyciela dążeniem do przyporządkowania decyzjom wynikającym z żądanego wzorca. To stwierdzenie obejmuje — jak sądzę — tak szkoły nazywane tradycyjnymi, jak i nowymi, alternatywnymi, wolnymi itp. gdzie maksyma: „musisz być wolnym”, lub „możesz być wolnym” nie jest niczym innym, jak wskazywaniem, że „to jest właśnie dobre”, nie jest niczym innym, jak wskazywaniem pewnego innego wzorca.

Funkcjonujące współcześnie szkoły w różnym stopniu respektują prawo dziecka do autonomii. Szkoły tradycyjne opierające się na idei posłuszeństwa wywierają presję na ucznia poprzez usankcjonowany system nagród i kar. Nauczyciel usytuowany jest w punkcie centralnym. Transmisja informacji przebiega pionowo: „z góry” — „w dół”. W procesie dydaktyczno-wychowaw-

czym nauczyciel jest decydentem w zakresie wiedzy, którą warto się w klasie zajmować. Decyduje on o ocenie ucznia — mając tym samym pełne przyzwolenie na wywieranie presji na swoich podopiecznych.<sup>17</sup>

Jak wynika z badań, nauczyciele bardzo wysoko cenią swoją autonomię (możliwość w doborze programu, treści nauczania).<sup>18</sup> Jest ona niewątpliwie niezbędna w ich pracy, pozwala między innymi określić potrzebny stopień nieformalności z klasą.

Współcześnie funkcjonujące szkoły alternatywne głęboko tkwią w koncepcjach tzw. Nowego Wychowania i związane są z wzorem kultury, który M. Mead określa prefiguratywnym. Szkoły te nastawione są przede wszystkim na rozwój dziecka. Teoretyczne założenia tych szkół akcentują wzajemny wpływ na siebie uczestników procesu wychowawczego przy pełnym szacunku do autonomii jej partnerów. Nie oznacza to rezygnacji z celów, lecz wskazanie na zasadę „ukierunkowania” a nie wdrażania i manipulowania osobą wychowanką; nie rezygnuje się z udziału w kształtowaniu młodego człowieka, lecz proponuje się „wychowanie bez porażek” (np. T. Gordon).<sup>19</sup> Oznacza to zmianę metod i środków oddziaływania. Wiarę w wszechpotężną moc nagrody i kary w wywoływaniu pożądanych zmian (uznając ją jako represyjną), próbuje się zastąpić organizowaniem doświadczeń dziecka (wychowanie przez sztukę, naukę, pracę), gdzie cel wychowawczy zawarty jest w samym działaniu. Ilustracją ujęć alternatywnych mogą być szkoły pracujące według koncepcji M. Montessori i A.S. Neilla. W koncepcji pedagogicznej M. Montessori wiele uwagi poświęca się kontaktom nauczyciela z uczniem. Źródeł trudności wychowawczych dopatruje się głównie w samej istocie tych kontaktów; powszechnie występującej bezpośredniości i dyrektywności wyzwalającej wśród partnerów interakcji — walkę.

Zmiana interakcji z bezpośrednich oddziaływań na rzecz pośrednich umożliwia uniknąć powstania niepożądanych efektów wychowawczych. To upośredniczenie kontaktów związane jest z odpowiednio przygotowanymi zadaniami i pomocami dydaktycznymi, z ponoszeniem przez ucznia odpowiedzialności za to, co robi. Myśl o samodzielności, niezależności i odpowiedzialności ucznia ujęła M. Montessori w słowach: „Pomóż mi zrobić to samemu”.<sup>20</sup>

Szkoła Summerhill S. A. Neilla opiera się na założeniu, że wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego mają równe prawa. Nauczyciel nie kreuje siebie jako autorytetu wzbudzającego respekt ucznia, lecz jest im równy. „Zadaniem dziecka jest żyć własnym życiem — a nie życiem, które wydaje się najwłaściwsze jego pełnym niepokojem rodzicom, ani też życiem zgodnym z celem pedagoga, któremu zdaje się, że wie co jest najlepsze.”<sup>21</sup>

Propozycja S.A. Neilla jest przykładem koncepcji, w której w pełni uwzględnia się naturalną potrzebę autonomicznych działań ucznia i — równocześnie — pozostawia się na uboczu funkcje społeczne szkoły. Świadczy o tym odpowiedź Neilla na stawiane mu zarzuty: „Co stałoby się — pisze on — gdybym założył szkołę w małym miasteczku i próbował sprawić, by stała się częścią jego społeczności? Na stu rodziców, jaki procent zaapropowałby swobodę dzieci

w chodzeniu na lekcje? Jak wielu zaakceptowałoby prawo dziecka do masturbacji? Od samego początku musiałbym iść na kompromis z tym co uważam za prawdę.”<sup>22</sup>

Różnice i konflikty występujące pomiędzy grupami społecznymi wpływają na zadania powoływanych i utrzymywanych przez nie szkół. Szkoły są wyrazicielami tych różnic i konfliktów, są narzędziami służącymi do przygotowywania kadr zdolnych do zachowania tożsamości danej grupy, czyli zachowania większości istniejących różnic oraz do korzystnego dla danej grupy likwidowania konfliktów.<sup>23</sup> Stwierdzenie to zdaje się obejmować również te wąskie grupy społeczne, które w imię szczytnych idei wolności człowieka organizują szkoły będące alternatywą dla szkół tradycyjnych.

Domaganie się autonomii dla ucznia może mieć swe źródła w ideach humanizmu i na te idee powołują się najczęściej reformujący szkolnictwo w „duchu postępu”. Jednakże uzasadnienia dla poszerzenia — w pewnych granicach — jego autonomii można szukać w prawidłowościach rozwoju psychicznego, szczególnie tych, które dotyczą procesu uczenia się, a także, w interesach społecznych. To w dobrze rozumianym interesie każdej grupy społecznej zakładającej szkołę leży wydobyć i kształtować talenty i indywidualności, a te są ściśle związane z autonomią, wolnością i odpowiedzialnością za to, co się robi. „Indykatorem indywidualności zarówno w sztuce, jak i w innych zakresach życia zbiorowego — pisze J. Szczepański — jest zdolność zachowania niezależności opinii postępowania i celowego działania, nieuleganie sugestijnym wpływom otoczenia i zachowanie własnego poglądu na różne sprawy i problemy dotyczącej społeczności.”<sup>24</sup> Niewątpliwie więc jedną z bardzo ważnych cech każdego nauczyciela jest taka znajomość ucznia, która pozwala na optymalne w danych warunkach — określenie granic jego niezależności w zakresie podejmowanego zamierzenia. Sama znajomość możliwości ucznia nie wystarcza. „Rzeczywistość, z którą pedagog liczyć się musi, którą poznać musi obiektywnie, aby działać płodnie i skutecznie, — pisze F. Zaniecki — to nie sama tylko osoba wychowanka, ale także ów związek między nim a wychowankiem i własna jego osobowość, o ile w tym związku uczestniczy, i cała ta humanistyczna rzeczywistość społeczna, w której obaj wspólnie są pogrążeni i z której wydobyć się, od której uniezależnić się nie mogą, choćby chcieli i nie chcą, choćby mogli. Jedyna droga do wolności, prowadzi przez poznanie własnej zależności.”<sup>25</sup>

Pojawia się tu istotny problem pedagogiczny; jaki charakter ma poznanie, które prowadzi do wolności, gdzie jest usytuowane na skali: zależny — niezależny, jakie pierwiastki autonomii musi samo zawierać, by jego wynikiem była wolność?

Przedstawione wyżej poglądy na rolę działań autonomicznych ucznia i nauczyciela w procesie wychowania, podkreślenie roli autonomii jako jednej z podstawowych potrzeb człowieka, zwrócenie uwagi na znaczenie powiązania szkoły ze środowiskiem i w związku z tym na pewien typ zależności, a także wskazanie na wagę autonomii w procesie kształcenia, skłania do podjęcia

bardziej pogłębionej analizy zasygnalizowanej kwestii. Sądzę, że do szczególnie ważnych zadań w tym zakresie należy rozpatrzenie zagadnienia autonomii i zależności w połączeniu z problematyką dojrzałości intelektualnej, społecznej i emocjonalnej dzieci i młodzieży oraz z problematyką celów, środków i metod wychowania.

### Przypisy

- <sup>1</sup> W. Łukaszewski: Szanse rozwoju osobowości. Warszawa 1984, s. 17.
- <sup>2</sup> M. Porębska: Czynne uczestnictwo w sytuacjach kształtowanych przez warunki życia a rozwój psychiczny. Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne pod red. Marii Tyszkowej. Warszawa 1988, s. 131.
- <sup>3</sup> Za M. Mead: op. cit., s. 141.
- <sup>4</sup> A. H. Masłow: W stronę psychologii istnienia. Warszawa 1986, s. 39.
- <sup>5</sup> Tamże, s. 40.
- <sup>6</sup> E. B. Hurlock: Rozwój dziecka. Warszawa 1985, t. II, s. 485.
- <sup>7</sup> za M. Mead: Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego. Warszawa 1978, s. 107.
- <sup>8</sup> G. Mead: Umysł — osobowość — społeczeństwo. Warszawa 1975.
- <sup>9</sup> M. Donaldson: Myślenie dzieci. Warszawa 1986, s. 149.
- <sup>10</sup> A. H. Masłow: op. cit., s. 40.
- <sup>11</sup> R. Miller: Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia. Warszawa 1981, s. 84.
- <sup>12</sup> M. Mead: op. cit., s. 31.
- <sup>13</sup> Tamże, s. 50.
- <sup>14</sup> Tamże, s. 65.
- <sup>15</sup> M. Gilly: Nauczyciel — uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje. Warszawa 1987, s. 16.
- <sup>16</sup> Tamże, s. 17.
- <sup>17</sup> A. Janowski: Uczeń w teatrze życia szkolnego. Warszawa 1989, s. 91.
- <sup>18</sup> Tamże.
- <sup>19</sup> T. Gordon: Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi. Warszawa 1991.
- <sup>20</sup> H. Holtstiege: Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori — Pädagogik, Freiburg 1991, s. 16.
- <sup>21</sup> A. S. Neill: Summerhill. Katowice 1991, s. 16.
- <sup>22</sup> Tamże, s. 32.
- <sup>23</sup> P. Bourdieu, J. C. Passeron: Reprodukcyjność. Elementy teorii systemu nauczania. Warszawa 1990, a także B. Bernstein: Odtwarzanie kultury. Warszawa 1990.
- <sup>24</sup> J. Szczepański: O indywidualności. Warszawa 1988, s. 66.
- <sup>25</sup> I. Znaniecki: Socjologia wychowania. T. II. Warszawa 1973, s. 80.



WOJCIECH MORSZCZYŃSKI

## WARTOŚCI W KSZTAŁCENIU

Nauczając i wychowując, przekazując wiedzę i kształtując osobowość ucznia, nauczyciel odwołuje się do pewnych wartości, które uczący się może zaakceptować i przyjąć za własne. Dlatego jednym z ważniejszych warunków efektywnego kształcenia jest rozpoznanie tego, co ceni wychowanek, oraz wyraźne określenie przekazywanego systemu wartości. Wartości występują zatem w kształceniu jako obiekty badań pedagogicznych oraz jako normatywny system, określający zarówno kształt teorii pedagogicznej, jak i konkretne działania nauczyciela. W każdym wypadku trzeba uporządkować zakres wartości, lecz ten elementarny wymóg spójnego oddziaływania kształtującego często nie jest spełniony. Warto więc podjąć zadanie uporządkowania problematyki wartości ze względu na ich rolę w kształceniu.

## WARTOŚĆ A OBIEKT CENIONY

W naukach humanistycznych słowo „wartość” zwykle odnosi się do tego, co ceni pojedynczy człowiek lub grupa społeczna, co jest uważane za ważne i w ten sposób przeżywane. Obiekty cenione wyróżnia się na podstawie dotyczących ich przekonań lub skierowanych na nie przeżyć. Obiekty te mogą być tożsame z wartościami, lecz nie muszą. Możliwość rozmijania się tego, co cenione, i tego, co wartościowe, pozwala mówić o słusznych przekonaniach, trafnych ocenach i autentycznych przeżyciach jako celnie ujmujących wartość lub będących adekwatną odpowiedzią na nią. Ustalanie słuszności norm, trafności ocen, adekwatności przeżyć ma zatem sens tylko wtedy, gdy wartość różni się od tego, co cenione.

Aksjologiczny opis wymaga nie jednego, lecz kilku pojęć wartości. Przyjmując ustalenia W. Stróżewskiego, można wyróżnić: wartość faktyczną i możliwą, ideę wartości i wartość idealną oraz ideał<sup>1</sup>. **Wartość faktyczna** to już urzeczywistniona, konkretna wartość przedmiotu bądź stanu rzeczy. Wartość

jeszcze nie zrealizowana, ale nadająca się do realizacji ze względu na faktyczne uwarunkowania — to **wartość możliwa**. Jakość wartości, jej „treść”, rozpatrywana niezależnie od jej istnienia, nazywa się **ideał wartości**. Optimum jakości, osiągalne jedynie w warunkach idealnych, a więc faktycznie niemożliwe do urzeczywistnienia, to **wartość idealna**. Jeśli stanowi ona wzorzec realizacji określonych wartości możliwych, uznaje się ją za **ideał**.

Wartość w potocznym rozumieniu — to coś wyłącznie pozytywnego, natomiast w aksjologii zwykło się rozróżniać **wartości pozytywne** i **negatywne**, przy czym dwoistość ta nie obejmuje wartości idealnych i ideałów<sup>2</sup>. Przedmioty obdarzone wartością pozytywną to **dobra**, brak jednak analogicznego określenia tego, co negatywnie wartościowe. Wartości pozytywne od negatywnych różni także szczególny moment „powinnościowości”, który można rozumieć jako roszczenie realizacji określonej wartości lub domaganie się zachowania jej, jeśli już została urzeczywistniona.

Wprowadzone rozróżnienia pojęciowe pozwalają dokładnie ustalić, jakie wartości wchodzą w grę w konkretnych sytuacjach. Formułując cele kształcenia, bierze się pod uwagę ideał, przy czym trzeba wyraźnie określić idee danych wartości, najczęściej pojętych jako wartości idealne. Realizacja celów kształcenia wymaga ich operacjonalizacji, tzn. przełożenia wartości idealnych na możliwe, czyli uwzględnienia faktycznych uwarunkowań, w jakich będą one realizowane.

W procesie kształcenia realizuje się wartości możliwe, należy jednak pamiętać, iż nauczyciel przekazuje także pewne przekonania dotyczące wartości. Jeśli uczeń przyswoił sobie odpowiednią wiedzę, urzeczywistniona została wartość osobowa, określana zazwyczaj jako wykształcenie. Mógł on poza tym przejść od nauczającego przekonanie o wartości prawdy i włączyć ją w ten sposób do swej hierarchii tego, co cenione. Podobnie dzieje się w wychowaniu: utrwalenie pewnej postawy można uznać za realizację częściowego celu (wartości możliwej), odmiennego od wartości, których dotyczą przekonania wchodzące w skład tejże postawy. W kształceniu wartości występują zatem w dwojakiej postaci: jako urzeczywistniane i jako obiekty przekonań. Rozróżnia się tym samym — zarówno w teoriach pedagogicznych, jak i w praktyce — wartość i akt cenięcia (będący pochodną przekonań wartościujących).

## RODZAJE WARTOŚCI

Próby ogólnego scharakteryzowania wartości kończą się na ogół niepowodzeniem. Dzieje się tak między innymi dlatego, że sfera wartości obejmuje obiekty bardzo różne, których nie można sprowadzić do jednego typu. Lepiej więc rozważać osobno poszczególne ich rodzaje.

**Wartości dóbr**<sup>3</sup> to przede wszystkim wartości instrumentalne i utylitarne (np.: ekonomiczność, funkcjonalność, odporność, oszczędność, poręczność, użyteczność, praktyczność, skuteczność, solidność, sprawność, staranność, trwałość, uciążliwość, użyteczność, wprawa, wydajność, wygoda, wytrzymałość, zręczność). Wartości te opierają się na pewnej relacji, którą można utożsamiać

z realnymi związkami zachodzącymi pomiędzy przedmiotami, a w szczególności ze związkami przyczynowymi. Dzięki nim dany przedmiot jest dobry **do czegoś i dla kogoś**. Mają one charakter **relacyjny**, ale nie są względne ani subiektywne w sensie: zależne od uczuć, woli czy aktów poznawczych podmiotu. Narzędzia mają wartość dla tego, kto ich używa, ale człowiek ten nie tworzy ich wartości, lecz — posługując się nimi — ujawnia ją. Lekarstwo, przywracające zdrowie jednej osobie, może okazać się trucizną dla innej, ale przecież żadna z nich nie decyduje o jego wartości leczniczej. Podobnie rzecz się ma ze wszystkimi wartościami dóbr. Nie można zatem wskazywać na nie jako na przykłady względności i subiektywności wartości, jak się to często czyni.

**Wartości hedoniczne** przysługują uczuciom przyjemnym i przykrym. Ich pochodnymi są wartości dóbr hedonicznych, określane zwykle za pomocą takich zwrotów przymiotnikowych, jak: dobry, miły, obrzydliwy, pyszny, smaczny, wstrętny, wyśmienity. Wartości hedoniczne trudno pojęciowo oddzielić od odpowiednich dóbr, gdyż „...przyjemność uświadamiamy sobie niemal zawsze tylko jako oznakę pewnych jakości przedmiotowych i określamy podług tego, co ją wzbudza”<sup>4</sup>.

**Wartości vitalne**, przysługujące wyłącznie istotom żywym, to wartości życia, zdrowia, pełni sił i ich przeciwieństw. Pochodne od nich wartości dóbr cechują wszystko to, co sprzyja bądź zagraża życiu (np.: bezpieczny, chory, dostatni, krzepki, marny, nędzny, odporny, postawny, sprawny, szkodliwy, zdalny, zdrowy, żywotny).

**Wartości poznawcze** pojmuje się jako to, co przysługuje myśli ludzkiej (np.: odkrywczość, prawdziwość, twórczość) lub jako wartości takich wytworów poznania, jak przedstawienia, sądy, teorie (np.: fałsz, klarowność, piękno formalne, prawda, prostota). Niektórzy twierdzą, że jest tylko jedna wartość poznawcza: prawda<sup>5</sup>.

**Wartości estetyczne** wykraczają poza sferę rzeczy, cechują bowiem przedmioty intencjonalne, które powstają w toku aktywnego oglądania realnych obiektów przez poznający i przeżywający podmiot. Wartości te przysługują monosubiektywnemu przedmiotowi estetycznemu i wtórnie intersubiektywnemu dziełu sztuki (np.: banalność, brzydota, ekspresyjność, fantastyczność, groteskowość, komizm, ładność, nastrojowość, oryginalność, patos, piękno, poetyczność, szpetota, tragiczność, wzniosłość, zabawność)<sup>6</sup>.

**Wartości moralne** to wyłącznie wartości osób, ich działań lub intencji. Warunkiem ich urzeczywistnienia jest wolność, a ta przysługuje tylko osobom. Wśród wartości moralnych możemy odnaleźć takie, jak: bezinteresowność, braterstwo, dobro, dzielność, godność, miłosierdzie, niczemność, odpowiedzialność, odwaga, ofiarność, podłość, powściągliwość, prawdomówność, próżność, skromność, słowność, sprawiedliwość, stronniczość, szczerść, szlachetność, tchórzostwo, tolerancja, uczciwość, uczynność, wiarołomność, wielkoduszność, wierność, wyrozumiałość, zakłamanie, zrozumiałość, zdrożność, życzliwość.

Wartości moralne są dwojako powiązane z dobrami. Działania przysparzające innej osobie dóbr lub pozbawiające ją ich mają wartość moralną, np.

wyświadczać komuś przysługę realizuje się pewną wartością moralną, różną od wartości dobra, którym jest przysługa. Z kolei, wartości moralne jednej osoby mogą być dobrami dla drugiej, np. uczciwość lokatora jest dobrem dla wynajmującego, ale sama uczciwość przysługuje lokatorowi i jest niezależna od tego, czy wychodzi komuś na dobre. To podwójne powiązanie z dobrami sprawia, że właściwą dobrom relacjonalność („dla kogoś”) przenosi się na wartości moralne i pojmuje jako relatywność tych ostatnich, co prowadzi do subiektywizmu.

W kształceniu wartości, na które jest ono skierowane, różnią się od tych, które mu przysługują jako działaniu; pierwsze można czerpać z różnych grup, natomiast drugie są zwykle wartościami moralnymi. Odpowiada to różnicy między celem działania i jego wartością. Stąd też wartość działań kształcących może być negatywna nawet wtedy, gdy osiągnięto założone cele. Trzeba także pamiętać, że takich wartości, jak: bezinteresowność, dzielność, godność, ofiarność itp., nie można wpoić przez wychowanie<sup>7</sup>.

**Wartości religijne** nie zawsze się wyróżniają i rozmaicie rozumie. M. Scheler sądził, iż pozytywne wartości tego rodzaju przysługują „nieskończonemu duchowi osobowemu”, czyli Bogu<sup>8</sup>. Słowo „święte” można jednak pojąć szerzej i oznaczać nim wszystko to, czemu człowiek oddaje religijną cześć<sup>9</sup>. W tym ujęciu wartości religijne posiada to, w czym przejawia się sacrum.

## HIERARCHIA WARTOŚCI

Hierarchiczność jest nieodłączną cechą wartości; różne wartości nie występują po prostu obok siebie, lecz jedne z nich sytuują się wyżej lub niżej niż inne. Hierarchiczne zależności mogą zachodzić zarówno między grupami czy rodzajami wartości, jak i między poszczególnymi wartościami. Należy jednak zawsze sprawdzać, czy dane wartości są w ogóle porównywalne, gdyż np. wartości moralne i estetyczne nie są. Można wybierać między nimi, lecz w nich samych nie ma nic, co pozwalałoby przedkładać jedno nad drugie.

Wśród wartości można odnaleźć takie, których posiadanie budzi podziw, ale ich brak spotyka się z wyrozumiałością (np.: heroizm, szlachetność, ofiarność), oraz takie, które nie wyróżniają szczególnie osoby nimi obdarzonej, lecz ten, kto ich nie ma, będzie potępiany (np.: uczciwość, sprawiedliwość, poszanowanie życia). Aby móc ująć tak różne zależności między wartościami, N. Hartmann wprowadził dwa wymiary porządku hierarchicznego: **wysokość** i **moc**, przy czym „...wysokość wartości przejawia się w pozytywnej odpowiedzi emocjonalnej na jej urzeczywistnienie (aprobacie, uznaniu, szacunku, podziwie, zachwycie), moc wartości ujawnia się przede wszystkim w negatywnej reakcji uczuciowej, jaką wywołuje wykroczenie przeciw niej (dezaprobacie, potępieniu, pogardzie, oburzeniu, wstręcie)”<sup>10</sup>. Wartościami mocnymi są wartości podstawowych dla życia, zdrowia i bezpieczeństwa człowieka dóbr oraz oparte na nich wartości moralne, które nie tylko mogą cechować każdego człowieka, lecz także powinny go cechować. Wartości te związane są z najostrożniejszymi nakazami

i zakazami, obwarowane normami prawnymi, a wykroczenie przeciw nim grozi sankcjami karnymi. Natomiast wartości wysokie to raczej — wg terminologii M. Ossowskiej — osobiste „cnoty zdołające”<sup>11</sup>.

Między wysokimi i mocnymi wartościami moralnymi zachodzi pewien związek: „wyższe, ale słabsze wartości moralne mogą być autentycznie urzeczywistnione jedynie na podłożu niższych, lecz mocniejszych”<sup>12</sup>. W przeciwnym wypadku wartość wyższa naznaczona jest piętnem nieszczerości, nieautentyczności, jak np. szlachetność bez uczciwości.

Moralność oparta na wartościach mocnych, przywiązująca największą wagę do uczciwości, solidności, sprawiedliwości, obowiązkowości, opanowania, wyrzeczenia, obwarowanych systemem zakazów, ogranicza się do unikania występków. Pomijając wyższe ideały etyczne (np.: dzielność, szlachetność, godność, wierność), staje się skrajnie uboga i nadmiernie przyziemna. Z kolei, moralność „wysoka”, nie oparta na wartościach mocnych, jest pusta, nieautentyczna, pozbawiona podstaw. Dopiero połączenie skrajności, rozwijanie wysokich ideałów na podstawie niskich, lecz mocnych wartości — czyni sferę moralną harmonijną i pełną. Takie też zadanie stoi zawsze przed wychowaniem moralnym.

### Przypisy

<sup>1</sup> Por. W. Stróżeński: *Transcendentalia i wartości*. W: *Tenże, Istnienie i wartość*. Kraków 1981, s. 90 i nast.

<sup>2</sup> Por. tamże, s. 92.

<sup>3</sup> Por. N. Hartmann: *Aktualny stan zagadnienia wartości*. W: *Z fenomenologii wartości*. Red. W. Galewicz, Kraków 1988, s. 110.

<sup>4</sup> Tamże, s. 112.

<sup>5</sup> Tamże, s. 111.

<sup>6</sup> Por. R. Ingarden: *Przeżycie estetyczne*. W: *Tenże, Studia z estetyki*. T. 3, Warszawa 1970, s. 97 in. oraz M. Gołaszewska: *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*. Kraków 1973, s. 264. Pomijam tu ważne skądinąd różnice między wartościami artystycznymi i estetycznymi oraz jakościami wartości estetycznych i jakościami estetycznie wartościowymi.

<sup>7</sup> Por. N. Hartmann: *Aktualny...*, s. 124.

<sup>8</sup> Por. A. Węgrzecki: *Scheler*. Warszawa 1975, s. 52.

<sup>9</sup> Por. K. Rahner, H. Vorgrimler: *Mały słownik teologiczny*. Warszawa 1987, s. 457.

<sup>10</sup> W. Galewicz: *N. Hartmann*. Warszawa 1977, s. 155 i nast.

<sup>11</sup> Por. M. Ossowska: *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa 1970, s. 215 i nast.

<sup>12</sup> W. Galewicz: *N. Hartmann...*, s. 158.

### Bibliografia

- Buczyńska-Garewicz H.: *Uczucia i rozum w świecie wartości. Z historii filozofii wartości*. Wrocław 1975.
- Galewicz W.: *N. Hartmann*. Warszawa 1977.
- Gołaszewska M.: *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*. Kraków 1973.

- Ingarden R.: Książeczka o człowieku. Kraków 1973.  
Ingarden R.: Studia z estetyki. T. 3. Warszawa 1970.  
Ingarden R.: Wykłady z etyki. Warszawa 1989.  
Ossowska M.: Normy moralne. Próba systematyzacji. Warszawa 1970.  
Rahner K.; Vorgrimler H.: Mały słownik teologiczny. Warszawa 1987.  
Stróżewski W.: Istnienie i wartość. Kraków 1981.  
Tatarkiewicz W.: Dobro i oczywistość. Lublin 1989.  
Węgrzecki A.: Scheler. Warszawa 1975.  
Wobec wartości. Poznań 1982.  
Z fenomenologii wartości. Red. W. Galewicz. Kraków 1988.

EWA OGRODZKA-MAZUR

## WYBRANE ZAGADNIENIA WCZESNOSZKOLNEJ EDUKACJI AKSJOLOGICZNEJ

„Bez bezpośredniego i intuicyjnego obcowania z wartościami, bez radości, jaką mu daje to obcowanie, człowiek jest głęboko nieszczęśliwy. Uszczęśliwia go natomiast urzeczywistnianie wartości i uleganie ich szczególnemu urokowi.”

(R. Ingarden)

### WPROWADZENIE

Współczesne przemiany oświatowe w zakresie teleologizacji edukacyjnej akcentują przede wszystkim podmiotowy charakter wszelkich oddziaływań pedagogicznych, których zasadniczym celem jest rozwój wychowanka, zmierzający do tego, „aby z dynamicznie „rozwijającej się” — przy pomocy pedagoga — jednostki stawać się stopniowo właściwym podmiotem działań skierowanych na własny rozwój.”<sup>1</sup> Powrót do humanistycznych ideałów edukacji odwraca zatem do niedawna lansowany porządek celów kształcenia i wychowania, który obecnie, w ogólnym zarysie, obejmuje: rozwój osobowości (jako cel nadrzędny) — kształtowanie postaw i świata wartości — wyposażenie w sprawności i wiadomości.<sup>2</sup>

Rozpatrując kształtowanie się osobowości jednostki (wychowanka, ucznia), a w szczególności to, jak poznaje ona samą siebie i jak uczy się sterować własnym rozwojem, dotykamy zawsze jej etycznej jakości, a tym samym rozbudowanej sfery wartości. Tak więc — „pytanie o miejsce edukacji w układaniu się człowieka ze światem jest zarazem pytaniem o hierarchię ważności i wartości różnych zdarzeń dla jego życia”.<sup>3</sup>

## STANOWISKA WOBEC PROBLEMU WARTOŚCI A PEDAGOGIKA

Pojęcie wartości funkcjonuje na gruncie wielu nauk. Obok filozofii posługuje się nim teologia, logika, prawo, antropologia kulturalna, etnografia, psychologia, socjologia, prakseologia, a także pedagogika. Wymienione dyscypliny naukowe najczęściej w zupełnie odmienny sposób definiują to podstawowe pojęcie aksjologii, a nawet w obrębie tej samej dyscypliny można wyróżnić kilka jego znaczeń.

Jedną z propozycji przeglądu definicji wartości, występujących w naukach społecznych, jest ich podział dokonany przez M. Misztal. Całość teorii wartości proponuje ona podzielić na trzy główne grupy, obejmujące psychologiczne, socjologiczne oraz kulturowe ujęcie wartości.<sup>4</sup> We wszystkich wymienionych grupach reprezentowane są dwa typy stanowisk wobec wartości.

Pierwszy — subiektywny — utożsamia dziedzinę wartości ze sferą doznań psychicznych, co w konsekwencji prowadzi do relatywizacji wartości względem podmiotu (jednostki). Natomiast drugi — obiektywny — przyznaje światu wartości autonomię wobec świadomości, a przeżyciom aksjologicznym zdolność poznawczego ujmowania wartości, co implikuje niezrelatywizowanie wartości względem wartościujących przeżyć podmiotu. Zachowują one całkowitą autonomię w zakresie swego istnienia i własnych treści.<sup>5</sup> Które zatem z powyższych stanowisk można przypisać pedagogice?

Jedną z prób odpowiedzi, jak i interesującą krytykę subiektywistycznego ujęcia wartości podejmuje W. Morszczyński w artykule „Wartość, cel i norma w pedagogice”. W konkluzji swych rozważań wysuwa on tezę, „/.../ że w pedagogice należy przyjąć obiektywistyczne rozumienie wartości”.<sup>6</sup>

Również w większości prac z zakresu psychologii humanistycznej,<sup>7</sup> wiążących rozwój człowieka z kierowaniem się przez niego określonym systemem wartości, możemy znaleźć wyraźne odniesienie do zagadnień pedagogicznych. M.in. K. Zieliński pisze: „...wychowaniem — /.../ nazwiemy proces stanowiący próbę kształcenia więzi psychicznej ja — ty we wspólnotę społeczną: my. (...) Wartości pociągają nas ku sobie jako cele zewnętrzne do zdobycia, lecz żeby je spostrzec, trzeba mieć w sobie pojemność na ich odbiór. /.../ Jako wartość w sobie rozumiem możliwość zdyskontowania czegokolwiek w celu uzyskania korzyści rozwojowych w postaci przeżycia, poznania lub zrealizowania domniemanej dopiero prawdy, dobra lub piękna.”<sup>8</sup>

Analiza teorii i stanowisk dotyczących wartości pozwala więc przyjąć roboczą koncepcję wartości, która służyłaby za punkt odniesienia do dalszych rozważań. Koncepcję taką proponuje K. Olbrycht w pracy „Sztuka a działania pedagogów”. Pisze ona: /.../ Wartość (dobro) jest cechą prostą, istniejącą w świecie obiektywnie, przysługującą bytom jako takim — w najwyższym stopniu człowiekowi, a w sensie kategoryalnym — niektórym przedmiotom, zdarzeniom, zjawiskom i cechom. Wśród cech wartościowych (/.../ wśród wartości szczegółowych) możemy wyróżnić cechy związane: z poznawaniem świata (wartości poznawcze i najwyższa z nich — prawda), z szeroko rozumiany-

mi wyglądami (wartości estetyczne, z najwyższą — pięknem), a także z utrzymywaniem się przy życiu (wartości vitalne), emocjonalnym zadowoleniem (wartości hedoniczne) oraz pokrewną im użytecznością (wartości utylitarne). Wszystkie one odkrywane są i realizowane w aktach osobowych podmiotu, co stanowi pewną ich „względność”.<sup>9</sup>

## POMOC DZIECKU W ODKRYWANIU WARTOŚCI W ŚWIECIE

Początkowy etap nauczania i wychowania dziecka w środowisku szkolnym ma istotne znaczenie także dla jego obecnej i przyszłej (w rozumieniu kolejnych okresów rozwoju) edukacji aksjologicznej. Podkreśla to również „Program nauczania początkowego. Klasy I—III”, w którym m.in. czytamy: „...praca dydaktyczno-wychowawcza /.../, prowadzona w okresie szczególnej plastyczności psychiki dziecka i jego podatności na oddziaływanie pedagogiczne, jest wielostronną działalnością, w której procesy nauczania — uczenia się, wychowania i samowychowania, kształcenia i samokształcenia oraz wszelkie formy pracy opiekuńczo-wychowawczej ściśle się ze sobą łączą i zmagają do ukształtowania osobowości dziecka /.../”. I dalej: „Skuteczność oddziaływań pedagogicznych w wysokim stopniu jest uwarunkowana umiejętnością zaspakajania przez nauczyciela wielostronnych potrzeb rozwojowych dzieci /.../”.<sup>11</sup>

Ogólność sformułowań zawartych w przytoczonych powyżej założeniach programowych pozostawia otwartą kwestię ich merytorycznej interpretacji przede wszystkim dla pedagoga, który w momencie rozpoczęcia pracy ze swoimi podopiecznymi staje w obliczu konieczności samookreślenia się w swej roli, podejmuje trud samodzielnego decydowania i dokonywania wyborów oraz wysiłek myślenia o konsekwencjach własnych czynów. Zarazem jest to podjęcie profesjonalnej odpowiedzialności, lecz jak słusznie zauważa R. Ingarden: „Przede wszystkim trzeba odróżnić cztery rozmaite sytuacje, w których występuje fenomen odpowiedzialności:

Ktoś ponosi odpowiedzialność za coś.

Ktoś podejmuje odpowiedzialność za coś.

Ktoś jest pociągany za coś do odpowiedzialności.

Ktoś działa odpowiedzialnie.”<sup>12</sup>

Przenosząc to filozoficzne ujęcie odpowiedzialności na grunt pedagogiki wczesnoszkolnej (i nie tylko), należy wskazać, iż to, co odróżnia wymienione powyżej sytuacje, to sposób, w jaki nauczyciel się w nie angażuje, a zasadnicze znaczenie ma tutaj ustalona i uznawana przez niego hierarchia wartości. Tak rozumiana odpowiedzialność zawsze prowadzi do pytania: Jak postępować, aby działać odpowiedzialnie? — Jest to ten rodzaj pytania, który najczęściej pojawia się w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, gdyż tym, za co w głównej mierze odpowiada, jest niepowtarzalny, indywidualny rozwój każdego dziecka. Tym samym uznaje on za wartościowy tak jego rozwój, jak i udzielanie mu pomocy. Dlaczego zatem — udzielanie pomocy? Co mieściłoby się w zakresie



tego sformułowania w aspekcie edukacji aksjologicznej, zgodnie z przyjętą wcześniej koncepcją wartości?

Pojęcie pomocy jest wyraźnie związane z terenem aksjologii, a konkretnie — etyki. M. Ossowska, analizując termin normy moralne, wprowadza również określenie normy „pomocy wzajemnej”.<sup>13</sup> Pomoc byłaby zatem „.../ działaniem, które w swej intencji ma przynieść określoną, korzystną zmianę sytuacji osoby potrzebującej pomocy /.../”.<sup>14</sup> Przeniesienie znaczenia tego terminu w zakres działań pedagoga oznaczałoby: „...dążenie do rozwoju podmiotowości wychowanka, przestrzeganie jego autonomiczności jako wartości, traktowanie jako przedmiotu działań nie jego samego jako człowieka, lecz jego rozwoju, prowokowanie go do przyjmowania wobec własnego rozwoju postawy podmiotowej. Stopniowo — wraz ze wzrostem samoświadomości (jako samowiedzy) — działanie w roli pedagoga staje się współdziałaniem dwu podmiotów, partnerów podejmujących wspólny cel — rozwój wychowanka, z których jeden (wychowanek) pracuje nad własnym rozwojem, drugi zaś udziela mu pomocy.”<sup>15</sup>

Spróbujmy więc bliżej scharakteryzować udzielanie pomocy dziecku (uwzględniając powyższe rozumienie tego pojęcia) w odkrywaniu wartości w okresie wczesnoszkolnym.

W literaturze przedmiotowej okres rozwojowy zwany młodszym wiekiem szkolnym — określany jest terminami: „wiek rozumu”, „wiek społecznej aktywności” oraz „wiek realizmu”.<sup>16</sup> Określenia „wiek rozumu” używa się głównie ze względu na rozwijające się u dziecka ogromne możliwości poznawania otaczającego świata z uwagi na przyswajanie sobie coraz to nowszych informacji, oczywiście, nie dokonuje ono jeszcze ich krytycznej selekcji, gdyż funkcja ta nie jest jeszcze dobrze rozwinięta. Ten okres życia to przede wszystkim — poznawanie i rozumienie otaczającego świata rzeczy i zjawisk.

Do określenia drugiego kierunku zmian rozwojowych służy termin „wiek społecznej aktywności”. Wejście dziecka w nowe środowisko szkolne oznacza dla niego konieczność nawiązania kontaktów z grupą rówieśniczą. Poza szkołą i rodziną oraz instytucjami wychowania pozaszkolnego zaczyna także oddziaływać na dziecko szersze otoczenie: zarówno przez tzw. dobra kulturalne — książkę, film, teatr i telewizję, jak i przez przypadkowe i niezamierzone wpływy ludzi, sytuacji, życia ulicy. W związku z tym kilkulatek uczy się przestrzegania norm współżycia z innymi, przechodzi od heteronomii do autonomii moralnej, wchodzi w określone role społeczne, co z kolei wiąże się już z odpowiedzialnością za dobre wywiązywanie się z pełnienia tych ról.

Kolejną właściwością rozwojową jest „realizm”. Wskazuje na to, iż dziecko jest bardziej zainteresowane określonymi, dającymi się zaobserwować zjawiskami, niż własnymi uczuciami, myślami i poszukiwaniem głębszego sensu zdarzeń. Nie jest krępowane wątpliwościami ani niepokojami dotyczącymi ocen i konsekwencji własnych czynów, a to sprawia, że angażuje się w to, co robi, bez reszty. Można nawet powiedzieć, że jest „zaborcze” w poznawaniu i opanowywaniu świata.<sup>17</sup>

W konsekwencji pojęcie rozwoju dziecka w tym okresie obejmuje wiele zmian, które doprowadzają do pełni dojrzałości psychicznej. W rozwoju tym uczestniczy również nauczyciel, który pomaga mu w odkrywaniu wartości w świecie.

Pomoc ta oznaczałaby w praktyce pedagogicznej:

- przygotowanie dziecka do odbioru i tworzenia wartości (poprzez wprowadzenie do jego świadomości różnego rodzaju informacji — doświadczeń);
- rozwijanie wrażliwości emocjonalnej (estetycznej);
- kształtowanie i poszerzenie zasobu pojęć wychowanków w sferze wartości i wartościowania;
- rozwijanie potrzeby i umiejętności wyrażania wartościującego stosunku do otaczającej rzeczywistości;
- pokazywanie różnych systemów wartości (kultur) oraz ich konsekwencji dla człowieka i społeczeństwa.

Do realizacji postulowanych działań edukacyjnych w zakresie aksjologii konieczne są, oczywiście, określone metody i formy, dzięki którym nauczyciel wprowadzi dziecko w świat wartości. Są to zarazem te zagadnienia, które powinny się znaleźć w obszarach badań pedagogiki wczesnoszkolnej — ze względu na znikomą ilość teoretycznych i praktycznych opracowań poruszających kwestie aksjologiczne w działaniu pedagogicznym, gdyż jak słusznie zauważa M. Gołaszewska: „Wartość stanowi niezbędny komponent, dopełnienie działań przedmiotów, zdarzeń, faktów i dopiero wtedy może być uznana za znaczącą. /.../ Wartość jest miarą porządku, miarą właściwą /.../. Cokolwiek w nim istnieje, wprowadzone zostaje w obręb ludzkich spraw poprzez odniesienie do wartości, nadanie wartości, przyłożenie miary wartości. Wszystko może być rozpatrywane w aspekcie, jaką ma wartość, ze względu na przyjęty system wartości.”<sup>18</sup>

## Przypisy

<sup>1</sup> K. Olbrycht: Sztuka a działania pedagogów. Katowice 1987, UŚ, s. 59.

<sup>2</sup> T. Lewowicki: Przemiany oświatowe a szkolnictwo wyższe. „Dydaktyka Szkoły Wyższej”. 1991, nr 1, s. 15.

<sup>3</sup> R. Łukasiewicz: Alternatywa i globalna koncepcja edukacji w szkole przyszłości. „Edukacja” 1984, nr 3.

<sup>4</sup> M. Misztal: Problematyka wartości w socjologii. Warszawa 1980, PWN, s. 16.

<sup>5</sup> H. Buczyńska-Garewicz: Uczucia i rozum w świecie wartości. Z historii filozofii wartości. Wrocław—Warszawa 1975; „Znak, znaczenie i wartość”. Warszawa 1975, KiW, s. 11—12.

<sup>6</sup> W. Morszczyński: Wartość, cel i norma w pedagogice. (W:) W. Kojas (red.): Problemy działań dydaktycznych. Katowice 1988, UŚ, s. 62.

<sup>7</sup> Por. K. Dąbrowski (red.): Zdrowie psychiczne. Warszawa 1979; K. Janowski (red.): Psychologia w działaniu. Warszawa 1981; J. Górniewicz (red.): Studia nad problematyką samorealizacji. Toruń 1991, Wyd. UMK; K. Dąbrowski: Trud istnienia. Warszawa 1986, WP.

<sup>8</sup> K. Zieliński: Zdrowie psychiczne młodzieży. (W:) K. Dąbrowski (red.): Zdrowie psychiczne, cyt. wyd., s. 481.

<sup>9</sup> K. Olbrycht: Sztuka a działania pedagogów, cyt. wyd., s. 100.

- <sup>10</sup> Program nauczania początkowego klasy I—III. Warszawa 1983, WSiP, s. 4.
- <sup>11</sup> Tamże, s. 3.
- <sup>12</sup> R. Ingarden: Książeczka o człowieku. Kraków 1972, Wyd. Literackie, s. 73—74.
- <sup>13</sup> M. Ossowska: Normy moralne (próba systematyzacji). Warszawa 1985.
- <sup>14</sup> K. Olbrycht: Sztuka a działanie pedagogów, cyt. wyd., s. 69.
- <sup>15</sup> Tamże, s. 58.
- <sup>16</sup> Por. J. Roszkiewicz: Młodszy wiek szkolny. Warszawa 1983, NK; M. Żebrowska (red.): Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Warszawa 1982, PWN; M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża: Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego. Warszawa 1985, WSiP.
- <sup>17</sup> J. Roszkiewicz: Młodszy wiek szkolny, cyt. wyd., s. 12—13.
- <sup>18</sup> M. Gołaszewska: W poszukiwaniu porządku świata. Warszawa 1987, NK, s. 314.

### Propozycje bibliograficzne

- Cichoń W.: Aksjologiczne podstawy teorii wychowania. Kraków 1989.
- Danel-Bobrzyk H., Olbrycht K. (red.): Wychowawca estetyczny. Kompetencje i kształcenie na poziomie wyższym. Katowice 1990.
- Graff P.: O procesie wartościowania i wartościach estetycznych. Warszawa 1970.
- Ingarden R.: Książeczka o człowieku. Kraków 1972.
- Kłoska G.: Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych. Warszawa 1982.
- Lipiec J. (red.): Człowiek i świat wartości. Kraków 1981.
- Olbrycht K.: Sztuka a działanie pedagogów. Katowice 1987.
- Stróżewski W.: Istnienie i wartość. Kraków 1981.
- Tyszkowa M., Żurawski B. (red.): Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka. Warszawa 1984.



JAN FILIP

## NIEKTÓRE ASPEKTY WYKORZYSTANIA GIER I ZABAW DYDAKTYCZNYCH W PROCESIE UCZENIA SIĘ MATEMATYKI W KLASACH POCZĄTKOWYCH

Lata siedemdziesiąte przyniosły w wielu krajach, w tym również w Polsce, radykalną modernizację początkowego nauczania matematyki, która w swoim założeniu miała objąć jednocześnie cele, treści, środki dydaktyczne i metody nauczania. Reformy okazały się niezbędne, ponieważ przedmiot ten dla zdecydowanej większości dzieci był mało interesujący, wręcz nudny, niedostępny, a uzyskiwane wyniki jego nauczania były bardzo mierne.

Przyczyn takiego stanu rzeczy dydaktycy matematyki upatrywali między innymi:

1. w zbyt wąskim, mało zróżnicowanym zakresie treści nauczania, ograniczających się głównie do pojęcia liczby naturalnej i umiejętności wykonywania w zbiorze liczb naturalnych czterech działań arytmetycznych oraz rozwiązywania typowych zadań;
2. w autorytarnym nauczaniu opartym na werbalnych i preferujących dydaktykę pamięci metodach nauczania, odmawiających dziecku „prawa do błędu”, wymuszających wyuczenie się wielu reguł i schematów postępowania bez ich należytego rozumienia;
3. w korzystaniu z tradycyjnych pomocy naukowych, które może ułatwiały dzieciom opanowanie technik rachunkowych, lecz w małym stopniu umożliwiały im rozwijanie tych operacji myślowych, które są niezbędne w przyswajaniu struktury zbioru liczb naturalnych.

Mając w zamiarze przewyżczenie tych właśnie trudności, twórcy reformy nauczania matematyki, także na szczeblu początkowym, kierowali się hasłem „ta sama jedna matematyka od przedszkola do uniwersytetu”. W szczególności chodziło o opracowanie projektu nowego programu nauczania początkowego matematyki, który uwzględni aktualne dyspozycje poznawcze dzieci w wieku od 7 do 10 lat. Prawidłowo pojęte nauczanie winno wyprzedzać rozwój intelektualny uczniów, a treści przyswajane przez dzieci mogą być na tyle trudne, aby rozwój pobudzały, przyspieszały, a nawet wyprzedzały.

Aktualny program początkowego nauczania, przy jego poprawnej realizacji, wprowadza ucznia od początku w świat ogólnych pojęć, co z kolei winno prowadzić do rozwijania poprawnego języka oraz jego symboliki i, co jest może najbardziej istotne na tym etapie edukacji, do kształtowania zainteresowań matematycznych. Nauczanie matematyki musi być od początku ukierunkowane na poprawną matematyzację, czyli mówiąc w dużym uproszczeniu, na opisywanie otaczającej rzeczywistości i rozwiązywanie problemów za pomocą formalnego języka i symboli matematycznych. Etap pierwszej, jeszcze bardzo prymitywnej schematyzacji i matematyzacji doświadczeń oraz intuicji dziecka ma, zdaniem profesor Z. KRYGOWSKIEJ, zasadniczy wpływ na rozwój jego matematycznej myśli i rozwój jego myślenia w ogóle. Ta matematyzacja musi być i może być od samego początku poprawna z punktu widzenia matematyki; nie wolno nigdy dopuszczać do sytuacji, w których na wyższych szczeblach edukacji trzeba byłoby odwołać to, co już zostało w umyśle dziecka poprzednio ukształtowane.

Reforma nauczania matematyki, także na szczeblu jej początkowego nauczania, w wielu krajach zawiodła, gdyż w znacznej mierze została skoncentrowana na zmianach treści nauczania. Matematyka w wielu przypadkach pozostała przedmiotem nudnym, nadal osiągnano słabe efekty w jej nauczaniu, nadal też budziła u dzieci lęk. Tymczasem powodzenie reformy w znacznej mierze zależy nie od zmiany treści nauczania, ale przede wszystkim od zmiany metod. Próbując dokonać bardzo pobieżnej, nie popartej szerszymi badaniami, lecz jedynie sporadycznymi obserwacjami lekcji i badaniami wyników nauczania, oceny realizacji dotychczasowych rezultatów przebiegu reformy nauczania matematyki w Polsce, można stwierdzić, że jej rezultaty są niewspółmierne niskie zarówno w stosunku do ponoszonych nakładów materialnych, jak i zaangażowania myśli ludzkiej. Jak pisze Z. Semadeni [11, s. 244] — „...nie udało się dotąd przezwyciężyć wieloletnich przyzwyczajzeń nauczycieli do wyuczania wszystkiego, co napisane w podręczniku, i domagania się od dzieci dosłownego powtarzania podanych sformułowań bez zwracania należytej uwagi na to, co dziecko z tego pojmuje”.

W tym samym opracowaniu Z. Semadeni za najważniejszy uważa problem „niewłaściwych metod nauczania i wadliwych postaw pedagogicznych”.

Jedną z metod, która z założenia może przynieść bardzo dobre rezultaty w uczeniu się matematyki przez młodsze dzieci, jest wykorzystanie gier i zabaw matematycznych. Pomysł wielu gier i zabaw tego typu możemy znaleźć dzisiaj w podręcznikach szkolnych i zeszytach ćwiczeń, w różnego rodzaju czasopismach i w tzw. „rozrywkach umysłowych”, a także w literaturze popularnonaukowej. Niestety, brak jest nadal szerszych opracowań dydaktycznych i metodycznych, które mogłyby stanowić wzorzec prawidłowego i celowego wykorzystania gier w procesie uczenia się matematyki.

## 1. NIEKTÓRE DEFINICJE ZABAWY I GRY PRZYDATNE W DYDAKTYCE MATEMATYKI

W psychologii przez zabawę rozumie się wynikającą z bezpośrednich potrzeb i zainteresowań, dobrowolnie podejmowaną działalność, zmierzającą do określonego celu, której podstawowym motywem jest przyjemność związana z jej wykonywaniem. Zabawa jest podstawową formą aktywności dziecka i jednym z wielu elementów działalności ludzi dorosłych.

Zgodnie z terminologią przyjętą w psychologii, przez grę rozumie się rodzaj zabawy, która odbywa się według ściśle określonych reguł, wymaga wysiłku intelektualnego, fizycznego lub też wykazania się specjalnymi zdolnościami i umiejętnościami. Jedną z podstawowych cech tak rozumianej gry jest istnienie sytuacji konfliktowej, element współzawodnictwa między grającymi stronami, co implikuje konieczność udziału w grze co najmniej dwóch zespołów lub osób grających.

Gry i zabawy spełniają bardzo ważne funkcje w rozwoju człowieka, kształcą aktywność intelektualną oraz zdolność trwałego ukierunkowania ciekawości poznawczej; uzewnętrzniają ukryte zdolności. Z tego względu są szeroko wykorzystywane przez współczesną dydaktykę w postaci tzw. gier i zabaw dydaktycznych.

S. Turnau i H. Pieprzyk [12, s. D-25] piszą: „Gra dydaktyczna charakteryzuje się takim wyborem reguł, że:

1. wykonanie posunięcia zgodnego z regułami gry wymaga wykonania operacji, których opanowanie stanowi cel nauczania;
2. każde udoskonalenie strategii gry jest związane z odkryciem własności lub zależności, której poznanie stanowi bezpośredni cel nauczania.

Gra dydaktyczna ma charakter matematyczny lub paramatematyczny, gdy „posunięcia” gry, a także rozumowania związane z poszukiwaniem strategii wygrywającej mają bezpośredni związek z matematyką lub, mimo iż z matematyką nie są związane bezpośrednio, sprzyjają kształceniu sprawności umysłowych szczególnie ważnych w działalności matematycznej.

## 2. PEWNE KLASYFIKACJE GIER I ZABAW MATEMATYCZNYCH PRZYDATNE DO CELÓW DYDAKTYCZNYCH

Gry dydaktyczne wykorzystywane w nauczaniu matematyki — to przede wszystkim gry strategiczne, czyli takie, w których końcowy efekt zależy od świadomego wyboru właściwego sposobu gry (strategii) oraz wymaga wysiłku intelektualnego i określonego zasobu wiedzy.

W nauczaniu podstaw rachunku prawdopodobieństwa wykorzystuje się także gry losowe, tzn. takie, o których przebiegu decyduje przypadek. Gry te wprowadza się m.in. po to, aby wyrobić u uczniów intuicję zdarzeń nierównoprawdopodobnych.

Podział gier dydaktycznych na strategiczne i losowe nie jest logiczny, ponieważ istnieją gry strategiczne, które mają także charakter losowy.

Ze względu na cel dydaktyczny wielu dydaktyków matematyki, jak dla przykładu Z. Krygowska [5, cz. III, s. 38—43], wyróżnia wśród gier matematycznych gry strukturalne i sprawnościowe. Celem gier strukturalnych jest pobudzenie i ukierunkowanie aktywności uczniów do odkrywania różnych struktur matematycznych i logicznych, zapoznanie się z różnymi modelami tych struktur oraz z przykładami ich izomorfizmu. Celem gier sprawnościowych jest zaś ćwiczenie pewnych umiejętności i wyrabianie określonych sprawności matematycznych. Podział ten ma charakter relatywny; w zależności od stopnia zaawansowania uczniów gry wprowadzone jako strukturalne, po pewnym czasie mogą być wykorzystywane jako gry sprawnościowe.

Mając na uwadze liczbę uczniów biorących udział w grze, możemy gry podzielić na indywidualne (stronami konfliktowymi w grze są pojedynczy uczniowie) i zespołowe (stronami konfliktowymi są grupy uczniów). Gry zespołowe stwarzają większą możliwość dyskusji, zespołowego planowania pracy, od czego często zależy wygrana zespołu. Natomiast gry indywidualne w większym stopniu rozwijają samodzielność w działaniu i myśleniu, a zwłaszcza umiejętność w zdobywaniu i wykorzystywaniu informacji. Stąd też w praktyce nauczania warto równomiernie wykorzystywać oba rodzaje gier.

### 3. ROLA GIER I ZABAW SPRAWNOŚCIOWYCH W NAUCZANIU MATEMATYKI

Operatywny charakter pojęć, twierdzeń, rozumowań matematycznych, a także w dużej mierze języka matematycznego — sprawia, że znajomość matematyki, to przede wszystkim umiejętność działania matematycznego, i to zarówno w toku rekonstrukcji wcześniej poznanych faktów matematycznych, jak i przy poszukiwaniu rozwiązań nowych problemów. Opanowanie niektórych umiejętności i sprawności matematycznych stanowi podstawę dla przyswojenia sobie przez uczniów dalszych partii materiału nauczania. Aby to osiągnąć, uczeń w procesie uczenia się musi wykonać odpowiednią ilość ćwiczeń. Pewne umiejętności są elementami różnych złożonych operacji matematycznych i jest konieczne, aby uczeń opanował je w znacznym stopniu w sposób automatyzowany. Duża liczba jednostronnych ćwiczeń, potrzebna do uzyskania sprawności matematycznej i powodująca jednak często znużenie uczniów, sprawia, że odpowiednie fragmenty lekcji mogą być nudne. Zauważono, że wprowadzenie elementów współzawodnictwa w wykorzystywanych w procesie nauczania matematyki grach i zabawach może w skuteczny sposób uprzyjemnić ćwiczenie oraz podtrzymać uwagę i zainteresowanie uczniów oraz przeciwdziałać znużeniu.

Stosując gry i zabawy sprawnościowe, stwarzamy sytuację dydaktyczną, w której wszyscy uczniowie pracują, ćwicząc daną umiejętność, a jednocześnie organizujemy ich pracę w ten sposób, że jej tempo w naturalny sposób jest



dostosowane do indywidualnych możliwości poszczególnych dzieci. W matematycznych grach i zabawach indywidualnych oraz zespołowych często istnieją warunki do racjonalizacji pracy, a zdolny uczeń, wykorzystując swoje psychiczne predyspozycje, może wykazać się inwencją twórczą.

#### 4. MOTYWACYJNY CHARAKTER GIER I ZABAW MATEMATYCZNYCH

Odpowiednia motywacja jest siłą napędową wszelkiego działania ludzkiego, a więc i aktywnego uczenia się. Tradycyjna praktyka szkolna w małym stopniu to uwzględnia. Dzieje się tak, gdy wysiłek nauczających sprowadza się do przekazywania uczniom gotowych wiadomości, rozwijania umiejętności i ćwiczenia sprawności matematycznych, umiejętności rozwiązywania pewnych klas zadań, przeprowadzania dowodów bez pytania ucznia, czy chce to robić i dlaczego to ma robić. Środki przymusu, takie jak np. oceny, zastępują wtedy motywacje wewnętrzne.

W ostatnich dziesięcioleciach, m.in. ze względu na to, że nauczanie przestało być elitarne i obejmuje szerokie masy dzieci i młodzieży, zaczęto badać pobudki, które mogłyby skłonić uczniów, w zależności od ich dyspozycji i wiedzy, do autentycznej aktywności matematycznej. Wśród różnych środków motywacji, zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej, współczesna dydaktyka eksponuje te, które mają charakter afektywny: zmysł zabawy, zadowolenie w przypadku osobistego sukcesu, nastrój współzawodnictwa, zainteresowanie wzbudzone przez osobisty wybór, rozumowe piękno matematyki, interesujące i liczne zastosowania matematyki, a wreszcie silną chęć szukania rozwiązania wnieconą przez odpowiednie sytuacje problemowe.

W nauczaniu początkowym oraz we wstępnym nauczaniu systematyzującym nie zawsze możemy się odwołać do motywacji wewnętrznej wysokiej rangi; nie zawsze jej punktem wyjścia będzie sama matematyka czy też gra matematyczna. Mimo, że czasem motywy swojej działalności matematycznej uczniów znajdzie obok nich, to jednak gra i zabawa spełnia swój zasadniczy cel, pobudzając dziecko do uczenia się matematyki. Bardzo istotne jest, aby do celów dydaktycznych dobierać gry i zabawy tak, żeby sama chęć zabawy nie zdominowała celu lekcji i wartości dydaktycznych tkwiących w samej grze czy zabawie.

Obserwowane przeze mnie liczne lekcje z wykorzystaniem gier i prowadzone w tym zakresie próby i eksperymenty nasunęły mi przypuszczenie, że u wielu uczniów gry wyzwalały potrzebę wiedzy. Uczeń słaby widząc, jak u zdolniejszych kolegów pewne wiadomości i umiejętności matematyczne zwiększają szansę wygrania, starał się uzupełniać swoje braki w tym zakresie i reagował często wielokrotnieniem zainteresowania się niektórymi zagadnieniami matematycznymi. W toku gier uczeń zaczął działać nie tylko w aspekcie praktycznym, ale i umysłowym. Gry i zabawy matematyczne oraz paramatematyczne pozwalały na okazjonalne, w pewnym stopniu, uczenie się matematyki.

Wielu nauczycieli, którzy współdziałali ze mną w organizowaniu eks-

perymentu polegającego na szerokim wykorzystaniu gier i zabaw w nauczaniu matematyki, twierdziło, że „gry dydaktyczne stosowane na lekcjach matematyki uczyniły je atrakcyjnymi, zapobiegały nudzie, rozprężeniu i bezmyślności. Angażowały całą klasę zmuszając każdego do samodzielnej pracy, były pewną atrakcją dla dzieci, podobały im się, nawet fascynowały”. Nasze wspólne obserwacje prowadzą do wniosku, że dzieci na tak prowadzonych lekcjach matematyki były szczęśliwe, gdyż nie wykonywały niewdzięcznej pracy, lecz każdy etap lekcji miał swój sens. Szczególnie ważne dla uczniów słabych było pozbycie się pewnych zahamowań; dzieci nie były już paraliżowane lękiem ujawnienia swojej niewiedzy i systematycznie nabierały ufności we własne siły. Ten ostatni element został u uczniów słabych wzmocniony osiągniętymi (w zakresie realizowanych poprzez gry i zabawy tematów) wynikami nauczania.

Z. Krygowska w jednej z wielu swoich publikacji napisała „aktywność matematyczna jest pracą i powinna być pracą na miarę ucznia. Powinna więc być organizowana tak, aby umożliwić sukces. Tylko ten, kto obserwował radość dziecka, matematycznego „słabeusza”, który rozwiązał samodzielnie matematyczne zadanie, może zdać sobie sprawę z tego, czym może być ten moment intelektualnej przygody w rozwoju matematycznego myślenia ucznia oraz jak bogate źródło motywacji do uczenia się taka przygoda stanowi”.

## TRUDNOŚCI W STOSOWANIU GIER I ZABAW DYDAKTYCZNYCH W PROCESIE UCZENIA SIĘ MATEMATYKI

Gry i zabawy matematyczne są pracochłonnym i czasochłonnym „środkiem” dydaktycznym. W toku lekcji matematyki, z jednej strony, uczeń musi mieć zapewnione materiały do gry, a z drugiej — odpowiednie warunki do rozgrywek, co wiąże się z właściwym, ale nie hamującym aktywności i pomysłowości, poziomem zdyscyplinowania uczniów. Jednym ze źródeł trudności w stosowaniu tego środka dydaktycznego może być rozwlekły opis słowny reguł gry, który zazwyczaj jest mało przejrzysty dla ucznia.

Przeprowadzone badania wskazywały także na dużą rolę niektórych środków graficznych, pomocnych w przedstawianiu kolejności czynności występujących w grze. Jeżeli zapoznanie z zasadami gry odbywa się w oparciu o tekst drukowany (np. zawarty w podręczniku szkolnym lub zeszytcie ćwiczeń), to u uczniów przeciętnych i słabych trudności w opanowaniu reguł gry mogą wynikać z małej biegłości w technice czytania oraz z braku umiejętności analizowania tekstu, który uwzględnia różne warianty i przypadki gry.

W praktyce nauczania bardzo trudny jest wybór optymalnego (z dydaktycznego punktu widzenia) momentu podjęcia decyzji o przerwaniu gry lub zabawy matematycznej — tak, aby elementy zabawowo-rozrywkowe nie zdominowały założonego celu dydaktycznego.

W procesie nauczania indywidualne różnice w poziomie uczniów można uwzględnić przez dobór odpowiednio „skomplikowanych” wariantów gry, których autorami mogą być również zdolniejsi uczniowie.

Stosując w procesie nauczania gry i zabawy dydaktyczne, należy być świadomym niebezpieczeństwa wyzwalania się u grających uczniów nadmiernej emocji, wręcz agresji. Mądre kierowanie rozgrywkami uczniów i stałe czuwanie nad ich przebiegiem, może dać okazję do kształtowania wielu pozytywnych cech osobowości takich, jak koleżeństwo, opanowanie, cierpliwość, chęć niesienia pomocy słabszym itp.

Celem niniejszego artykułu nie jest zaprezentowanie konkretnych przykładów gier i zabaw matematycznych, gdyż można je dziś znaleźć w wielu publikacjach. Chciałem jedynie zwrócić uwagę na ich niektóre walory dydaktyczne, które mogłem w skromnym zakresie sprawdzić praktycznie w trakcie prowadzonych przeze mnie i innych nauczycieli zajęć dydaktycznych. Pozwoliło nam to z dość dużym prawdopodobieństwem określić następujące wnioski:

- a. W ramach obowiązującego programu nauczania matematyki istnieją już w najniższych klasach duże możliwości wprowadzenia do nauczania gier i zabaw matematycznych. W praktyce organizowanego w sposób zwyczajowy nauczania matematyki możliwości te nie są na ogół wykorzystywane, mimo iż za stosowaniem tych środków dydaktycznych przemawiają względy natury psychologicznej i dydaktycznej.
- b. Rozgrywający gry sprawnościowe i uczestniczący w odpowiednio dobranych, z dydaktycznego punktu widzenia, zabawach uczeń może rozwijać niektóre ze swoich umiejętności matematycznych oraz ćwiczyć sprawności wykonywania pewnych algorytmów, nie odczuwając przy tym znużenia ani zmęczenia. W wielu przypadkach tej działalności dziecka towarzyszy uczucie przyjemności.
- c. Dążenie do sukcesu w grze matematycznej jest motorem rozwoju myślenia u dziecka. Dla uczniów przeciętnych i słabych są tą często jedynie dostępne sukcesy na lekcjach matematyki, które mogą w wielu przypadkach w sposób zasadniczy zmieniać ich stosunek do przedmiotu.
- d. Gry i zabawy matematyczne, eksponując w działaniu uczniów operacje leżące u podstaw pojęć i twierdzeń matematycznych, pozwalają na pełniejsze wykorzystanie operatywnego charakteru matematyki i ułatwiają jej czynnościowe nauczanie.
- e. Wykorzystywanie odpowiednio dobranych gier sprawnościowych i strukturalnych rozwija różne rodzaje aktywności matematycznej i może być elementem wyrównywania braków, a nawet opóźnień w rozwoju intelektualnym dzieci. Gry i zabawy są okazją do rozwijania języka dzieci, które w grze muszą adekwatnie przedstawiać różne sytuacje kolegom występującym w roli współpartnerów czy też przeciwników..
- f. Gry i zabawy matematyczne nie tylko mogą stanowić motywację do wprowadzenia pewnych pojęć, ale także budzić potrzebę uczenia się matematyki, zwielfokrotnić zainteresowanie tym przedmiotem oraz stwarzać możliwości spontanicznego stosowania poznawanych wiadomości i umiejętności matematycznych.

- g. Indywidualne i zespołowe zabawy i gry stosowane na lekcjach matematyki, ucząc opanowania i cierpliwości, mogą przyzwyczajając uczniów do przestrzegania dyscypliny i uświadamiać im potrzebę podporządkowania się wymogom współdziałania w zespole. Gry, zwłaszcza zespołowe, rozwijają potrzebę doprowadzania do końca rozpoczętego działania.

### Bibliografia

- Chrzan-Feluch B., Zawadowski W.: Wykorzystanie gier w nauczaniu matematyki, *Matematyka*, nr 3, 1978 r.
- Dienes Z. P.; *Lies six etapes du processus d'apprentissage en mathematique*, O.C.D.L. 65 Rue Claude Bernard, Paris 5.
- Krygowska Z.: Przyczyny trudności i niepowodzeń uczniów w matematyce; *Matematyka*, nr 4, 1975 r.
- Krygowska Z.: Rola nauczyciela w klasach początkowych; *Oświata i Wychowanie* Wersja D, nr 10, 1977 r.
- Krygowska Z.: *Zarys dydaktyki matematyki, Część I, II i III*; WSiP Warszawa 1977 r.
- Moroz H.: *Zabawy i gry dydaktyczne*; Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1991 r.
- Praca zbiorowa pod redakcją H. Moroz: *Sytuacje dydaktyczne w klasach I—III, Zeszyty Naukowe, Uniwersytet Śląski, Katowice 1989 r.*
- Praca zbiorowa pod redakcją Z. Semadeniego: *Nauczanie początkowe matematyki, Tom I WSiP, Warszawa 1992 r., Tom II, Warszawa 1984 r. Tom III, Warszawa 1985 i Tom IV, Warszawa 1988 r.*
- Praca zbiorowa: *Zarys metodyki nauczania początkowego; Nauczanie początkowe*, nr 6, rocznik VII, Kielce 1984 r.
- Reykowski J.: *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1977 r.
- Semadeni Z.: *Raport o nauczaniu matematyki w klasach początkowych, Wiadomości Matematyczne XXVIII. 2, PWN, Warszawa 1990 r.*
- Tarnaś S., Pieprzyk H.: *Gry w nauczaniu arytmetyki, Oświata i Wychowanie* Wersja D, nr 5, 1975 r.
- Wittman E.: *Grundfragen des Mathematikunterrichts; Vieveg — Braunschweig, 1974 r.*

JOLANTA GABZDYL

## TEATR LALEK W IMPROWIZACJACH DZIECIĘCYCH

W dyskusjach i działaniach pedagogicznych ciągle żywy jest problem właściwego doboru metod i form edukacji wczesnoszkolnej. Wyszukane postulaty akcentują potrzebę stwarzania dzieciom warunków twórczej aktywności. Efekty twórczości dziecka rozpatrywane są w kilku wymiarach: potencjalnym (nowe możliwości), działaniowym (nowe zachowania, nowe formy ekspresji itp.), funkcjonalnym (nowe warunki realizacji zadań twórczych) i wynikowym

(nowe wytwory, nowe odkrycia odnośnie dziecka w sensie subiektywnym). Stwarzanie warunków ujawniających twórcze postawy i rozwijających wewnątrznie motywowaną aktywność twórczą — jak pisze J. Kujawiński — polega przede wszystkim na integrowaniu zadań problemowych, zwłaszcza otwartych, z wcześniej rozpoznanymi potrzebami i możliwościami dzieci. Harmonizowanie zadań z potrzebami dzieci umożliwia ujawnianie się aktywności własnej, a nadawanie zadaniom otwartej struktury problemowej sprzyja ponadto stymulacji ich twórczych zachowań<sup>1</sup>. Tak rozumianej twórczej aktywności sprzyjać może szkolny teatr.

Teatr wieku szkolnego — wskazuje L. Rybotycka — nie powinien jednak wychodzić i opierać się na wzorach teatru zawodowego „dorosłego”<sup>2</sup>, gdyż wartości dziecięcej ekspresji, jaką umożliwia teatr, a więc słownej, plastycznej, muzycznej i ruchowej, nie należy szukać w wytworach, lecz w różnorodnych zajęciach, spośród których jednym z ostatnich powinna być inscenizacja — improwizacja.

W zakresie pojęcia „teatr szkolny” mieszczą się różne formy pracy dzieci: zabawy tematyczne, gry dramatyczne, improwizacje, inscenizacje (a wśród nich także ilustracyjne i samorodne). Wśród rodzajów form scenicznych możemy natomiast wyróżnić: mimę, pantomimę, grę aktora (zwaną czasem „żywym planem”), teatr lalek oraz teatr cieni.<sup>3</sup> Główny element wyróżniający teatr lalek spośród innych form scenicznych — to lalki (kukiełki, pacynki, jawajki, marionetki) przyjmujące role postaci scenicznych.

Tworzywem teatru jest scenariusz. Ujmuje on wszelkie szczegóły dotyczące akcji i scenografii prezentowanych wydarzeń. W szkole zbyt często spotykamy się z sytuacjami „odgrywania” — inscenizowania przez dzieci gotowych tekstów literackich. Podsuwają je publikacje obejmujące jednocześnie wskazówki realizacji proponowanych scenariuszy.<sup>4</sup> Przychylając się do wypowiedzi B. Mineyko, można podkreślić, że tekst w pracy z młodszymi dziećmi powinien być jedynie pretekstem, podaniem tematu w celu twórczego rozbudzania wyobraźni.<sup>5</sup> Różnica między inscenizacją a improwizacją — zdaniem K. Lenartowskiej i W. Świątek — polega na tym, że w improwizacji uczniowie mają swobodę w zakresie operowania materiałem słownym. Tekst zawarty w książce jest tylko tworzywem — materiałem, który uczniowie przedstawiają „swoimi słowami” zgodnie z własnym odczuciem.<sup>6</sup> Improwizacje teatru lalek mogą być realizowane w najbardziej skromnych warunkach. Nie wymagają żadnych zabiegów w zakresie pamięciowego opanowania tekstu, ani przygotowania specjalnych dekoracji, trudnych technicznie kukiełek czy też organizowania widowni.<sup>7</sup> Taki sposób pracy umożliwia dzieciom częsty kontakt z „teatralnością”, tj. środkiem wyższości się i wypowiadania za pomocą ruchu, gestu i słowa<sup>8</sup>, co gwarantuje wielostronny i w pełni twórczy charakter pracy z tekstem.

Przygotowując scenariusze, dzieci mogą wykorzystywać sytuacje występujące w historyjkach obrazkowych (można je odnaleźć w wielu czasopismach dziecięcych, zestawach przeźroczy, podręcznikach—czytankach). Niezwykłą zaletą tego rodzaju materiału jest to, że pobudza ekspresję prowadzącą do

tworzenia samorodnych tekstów literackich, np. w formie opowiadań uzupełnianych dialogami poszczególnych bohaterów. Nieco inny rodzaj pracy stanowi sporządzanie scenariuszy na podstawie tekstów literackich w postaci bajek, baśni lub opowiadań. Opracowując tego rodzaju tekst, dzieci wprowadzają odpowiednie jego zmiany: rezygnują z pewnych fragmentów, bądź przeciwnie — rozszerzają, włączając np. wiersze, piosenki, podkład muzyczny; uwzględniają też rolę narratora, której celem jest wiązanie poszczególnych fragmentów akcji. Należy także zaznaczyć, że improwizując tekst, dzieci mogą nie tylko odzwierciedlać jego sens „własnymi słowami”, ale także posługiwać się fragmentami utworu w dosłownym brzmieniu. Atrakcyjny i wartościowy materiał, to także wiersze i piosenki. Tworzenie scenariuszy na ich podstawie wdraża dzieci do wnikliwej analizy treści utworów poetyckich, cały materiał do zaprojektowania improwizacji „ukryty” jest bowiem w kilku zaledwie strofach. Dokonywana analiza tekstu wzmaga plastyczne wyobrażenia jego zawartości, prowadzące do ich odzwierciedleń. Pozwala to dzieciom plastyczniej widzieć „zawartość” tekstów i z większą swobodą tworzyć scenografię.<sup>9</sup>

Niezbędne formy aktywności, wprowadzające dzieci w tworzenie improwizacji teatralnych, ogólnie ujmujemy następująco:

- wstępne poznanie zawartości treściowej wybranych utworów;
- wyodrębnianie, opis i ocena (w tym uzasadnienie własnych sądów) dotyczące postaci, ich czynności, sytuacji, zdarzeń i wzajemnych zależności, w jakich się znajdują;
- wskazywanie, a następnie realizowanie wybranego sposobu pracy, zmierzającego do odzwierciedlenia bohaterów, przedmiotów i wydarzeń w postaci: werbalnej (opracowywanie tekstu improwizacji), muzycznej (tworzenie efektów dźwiękowych, muzycznych rymowanek, piosenek, płaśów itp.), wizualnej (dobór, projektowanie i wykonanie: kukielek, a także próby ich animacji; dekoracji, rekwizytów itp.);
- próby improwizacji oraz występ.

W opracowanym scenariuszu można także uwzględnić wstępny podział zadań, gdyż każde dziecko powinno być zaangażowane w przygotowanie teatralnej improwizacji.

Szczegółowy tok aktywności dzieci w poszczególnych etapach pracy nad improwizacją będzie oczywiście uzależniony od inwencji oraz stopnia zaangażowania nauczyciela, a używając sformułowania R. Więckowskiego<sup>10</sup> — zestawu „ofert”, którym dysponuje. Od niego bowiem zależy, czy np. tradycyjne — monotonne, szablonowe i jednostronne ćwiczenia w mówieniu, czytaniu, bądź pisanu — zamieni w wartościowe i jednocześnie atrakcyjne, wzbudzające ciekawość i zainteresowanie dzieci.

Oto kilka propozycji ćwiczeń w postaci zabaw, gier, konkursów, zagadek itp., wprowadzających do teatralnych interpretacji tekstów. Ich wykorzystanie wiąże się z uwzględnianiem przez nauczyciela m.in. takich czynników, jak: wiek (możliwość) dzieci, charakter tekstu, przewidywane poczynania — zadania pedagogiczne i czas przeznaczony na ich realizację.

● „Dzieci słuchają lub czytają opowiadanie, po czym przerywają i (na prośbę nauczyciela) w kilkuosobowych zespołach — gestem, ruchem i słowem (gra aktora) improwizują przewidywany dalszy ciąg wydarzeń.

● „Żywy obraz — ilustracja”. Po przeczytaniu wiersza, baśni bądź opowiadania dzieci dzielą się na grupy. Każda z grup wybiera dowolny fragment tekstu i ilustruje go, „zamieniając się” np. w osoby, zwierzęta, przedmioty (dla przykładu: dwoje dzieci, stojąc w niewielkiej odległości i przodem do siebie, trzymając się w górze dłonie, ich sylwetki sugerują dom; „zatrzymana, jak w kadrze filmu”, postawa biegnąca — imituje biegnącego bohatera). Zadanie dzieci oglądających „ilustrację” polega na wskazaniu i odczytaniu fragmentu tekstu, do którego się odnosi. W tego rodzaju zabawie bardzo przydatne okazują się różnego rodzaju rekwizyty „naprowadzające” na właściwy odbiór treści.

Uwaga. Zabawę można także zamienić w konkurs: „która z grup najlepiej ... zilustruje ten sam fragment tekstu?”; w improwizację pantomimiczną fragmentów tekstu — wówczas dzieci obserwujące improwizację wskazują odpowiadający jej fragment tekstu i odczytują pomijane przez „aktorów” dialogi.

● „Treść historyjki w żywych obrazach”. Dzieci dzielą się na taką liczbę grup, która odpowiada liczbie obrazków składających się na historyjkę obrazkową. Każda z grup otrzymuje jeden obrazek z propozycją zaprezentowania go w postaci „żywego obrazu”. Po przygotowaniu grupy prezentują „obrazy” ze zgodną lub niezgodną (znaczące utrudnienie) kolejnością wydarzeń. Następnie dzieci wskazują właściwą kolejność obrazków, dokonują opisu postaci i ich czynności, bądź opowiadają treść historyjki.

Uwaga: Tego typu zabawy w kl. I—III należy opierać na historyjkach składających się nie więcej niż z 4—5 obrazków.

● Układanie i odczytywanie rebusów. W kilkuosobowych grupach dzieci do hasła układają rebus, następnie przekazują go innej grupie, odczytują nieznaną — ułożony przez inną grupę — rebus i układają np. tytuł obrazka historyjki, z odczytanym wyrazem—hasłem.

Uwagi: Zabawę wprowadzamy w momencie, gdy dzieci zdobyły już umiejętność odczytywania rebusów i wykazują zainteresowania w ich tworzeniu. Istotny jest także właściwy dobór proponowanych haseł — uwzględniający możliwości dzieci, np. w postaci kilkuliterowych rzeczowników.<sup>11</sup>

● Dzieci wyszukują w opracowywanych tekstach lub samodzielnie formułują (do historyjki obrazkowej) czasowniki dźwiękonaśladowcze (np. chichotać, chlupać, chrupać, ćwierkać, jazgotać, lkać, pstrykać, skomleć, szemrzeć); „dramatyzują” czasowniki dźwiękonaśladowcze: różnicując artykulację poszczególnych fragmentów (np. przedłużając „wa-rrr-czy” lub powtarzając „chru- chru- chru pie”), zmieniając tempo, dynamikę i barwę głosu; eliminując zbędne dźwięki (końcówki wyrazów lub znaczne ich części), tworząc wyrazy dźwiękonaśladowcze (np. **chlap**-ie → chlap, **frrruuu**-wa → fr)<sup>12</sup>; wybierając jeden lub kilka wyrazów dźwiękonaśladowczych, układają je i tworzą krótkie frazy melodii — w postaci AB.<sup>13</sup>

● Zabawę—zagadkę przeprowadzamy po wykonaniu lalek. Dzieci — indywidualnie, za pomocą kukiełek — odgrywają role, posługując się tekstami kilku różnych postaci. Zadanie dla pozostałych uczestników zabawy — to wskazanie, czyje role odegrała kukielka. Odgrywanie „błędnych” ról można wprowadzać także w zespołach 2—3-osobowych.

Sięgamy jeszcze do zagadnienia lalek — specyficznych postaci — „aktorów” teatru. Właściwe ich wykonanie wymaga przygotowania projektu postaci, szczególnie głowy. Jej powiększenie, w stosunku do innych części ciała, czyni ją istotną. Na twarzy lalki skupia się bowiem spojrzenie widza. Twarz wyraża uczucia, myśli i zamierzenia. Tworząc rysunek, jaskrawo (wręcz groteskowo) uwydatniamy fizjonomiczne cechy danej postaci. Prowadzi to do uzyskania mniejszych lub większych deformacji twarzy — karykatury postaci. Taka wizualna forma kukielki, choć wygląda „dziwacznie” — w połączeniu z nadanym jej ruchem — w pełni odzwierciedla charakter postaci. Ulubioną formę projektowania lalek przez dzieci stanowią zabawy w „żywy portret”. Są one analogiczne do opisywanego wcześniej „żywego obrazu”. Różnica polega jednak na tym, że w pierw dzieci dokładnie wskazują i opisują charakterystyczne cechy bohatera oraz ich zewnętrzne przejawy, które można wyeksponować. Następnie próbują „wcielić” się w bohatera, bawiąc się przy okazji w charakteryzatorów i wykorzystując odpowiednie rekwizyty, szminki, cienie, farby itp.

Po tego typu przygotowaniach przystępujemy do wykonania kukiełek. W improwizacjach teatralnych cechuje je techniczna skromność. Wymienię więc i opiszę sposoby wykonania najprostszych typów.<sup>14</sup>

● Pacynka z własnej dłoni. W tworzeniu tego typu lalki liczy się przede wszystkim pomysł. Materiał do jej wykonania może stanowić każdy drobiazg. Odpowiednio uchwycone lub dołączone do zaciśniętej dłoni-pięści, np. wstążki, chusteczki, guziki i kawałki włóczki — tworzą postać. Nawet odpowiednio pomalowana (lub nie) dłoń, dzięki swej ekspresyjności ruchu, „gra” na scenie.

● Kukielka „jarzynka”. Tego typu lalkę — jej głowę, tułów, ręce i nogi — stanowi warzywo. Jego rodzaj wybieramy w zależności od koncepcji postaci (w tym także jej anatomicznej budowy). Następnie uzupełniamy postać charakterystycznymi szczegółami (np. dołączając oczy, zawiązując kokardę na włoszczyźnie) i nabijamy na patyczek — gabit, którym porusza się (animuje) kukielką.

● Kukielka „lizak”. Wykonuje się ją w formie makiety. Na tekturze lub kartonie rysujemy obrys sylwetki, a następnie wycinamy. Na tak przygotowanej sylwetce wykonujemy plastyczny wizerunek postaci, wykorzystując różne techniki plastyczne, rysowanie, malowanie, wyklejanie itp. Przygotowaną postać kukielki możemy dołączyć do gabitu (przyklejając go z tyłu taśmą klejącą) lub zawieszamy ją na druciku (bądź włóczce), tworząc w ten sposób najprostszy typ „marionetki”, którą animuje się z góry.

Ważny atut teatru lalek, jako formy edukacji wczesnoszkolnej, stanowi możliwość integrowania różnorodnej aktywności dzieci. Świadczy o tym wielopredmiotowość tego rodzaju pracy. Zajęcia — skupione wokół tworzenia improwizacji — umożliwiają wykorzystanie całej wiedzy, jaką mają dzieci, bez



względu na przedmioty, w związku z którymi ją nabyły (rozbudzając przy tym ich zamiłowania do literatury, muzyki, sztuk plastycznych). Jednocześnie — wprowadzanie poprzez formy zabawowe różnego typu improwizacji — znacznie uzupełnia, wzbogaca i czyni działania dzieci atrakcyjnymi. Wyzwalana pozytywnymi emocjami, chęcią zabawy, spontaniczna aktywność wprowadza dzieci w naturalny sposób do czynienia spostrzeżeń, obserwacji, wyobrażeń, ujawniania przeżyć i odczuć, jak również ich modyfikacji i przeobrażeń. Prowadzi to do pełnego nabywania wielostronnych kompetencji, zarówno w sferze poznania, jak i działania.

Przedstawiona propozycja ujmowania teatru lalek w praktyce szkolnej, ma postać wstępnej konstrukcji. Jej intencją jest pobudzenie refleksji nauczycieli nad efektywnością własnej pracy, u podstaw której leży aktywność uczniów, przejawiająca się między innymi w różnorodnych formach twórczej ekspresji. Celem zaproponowanych modeli ćwiczeń (zabaw, gier itp.) jest przedstawienie i inspiracja rysujących się możliwości tworzenia i wskazywania nowych okazji pedagogicznych, by odchodzić od szkoły jako miejsca „milczenia, przerywanego dialogiem nauczyciela z uczniem, co szybko zresztą sprowadza się do nauczycielskiego monologu”.<sup>15</sup>

### Literatura zalecana i częściowo wykorzystana w opracowaniu

- <sup>1</sup> J. Kuja wiński (red.): *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*. Warszawa 1990, WSiP, s. 45—46, 56.
- <sup>2</sup> L. Rybotycka: *Gry dramatyczne. Teatr młodzieży*. Warszawa 1976, WSiP.
- <sup>3</sup> J. Awgulowa, W. Świętek: *Inscenizacje w klasach I—IV*. Warszawa 1968, PZWS; tychże: *Inscenizacje w klasach początkowych*, Warszawa 1985, WSiP; H. Jurkowski: *Dzieje teatru lalek. Od wielkiej reformy do współczesności*. Warszawa 1984, PIW; K. Lenartowska, W. Świętek: *Lektura w klasach I—III*. Warszawa 1987, WSiP, s. 36—45; B. Mineyko: *Improwizacje w klasach I—III*. Warszawa 1982, WSiP; M. Nagajowa: *ABC metodyki języka polskiego*. Warszawa 1990, WSiP, s. 46—48; M. Radwiłowiczowa, Z. Morawska: *Metodyka nauczania początkowego*. Wyd. II popr. Warszawa 1990, WSiP, s. 68—70; B. Stankiewicz: *Zabawy twórcze i widowiska lalkowe w wychowaniu przedszkolnym*. Wyd. III popr. Warszawa 1979, WSiP; M. Wardęcki: *Zuchy*. Wyd. IV popr. Warszawa 1982, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, s. 206—218, 311—330; J. Bukowski: *Rola zabawek w wychowaniu dziecka*. „*Plastyka w Szkole*” 1989, nr 5, s. 267; D. Ciechanowska: *Zabawy tematyczne w klasach początkowych*. „*Życie Szkoły*” 1988, nr 5; H. Lewandowska: *Zabawy tematyczne w klasach początkowych*. „*Życie Szkoły*”, nr 9.
- <sup>4</sup> Wymienić można m.in. — J. Awgulowa: *Dziecko widzem i aktorem*. Warszawa 1979, WSiP; J. Awgulowa, W. Świętek: *Inscenizacje w klasach początkowych*. Cyt. wyd.; E. Gajak (red.): *Zuchowa zabawa w teatrze*. Warszawa 1984, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza; H. Piaścik (wyb.): *Nasz teatrzyk*. Warszawa 1985, NK; Z. Cenccek: *Propozycje materiałów do inscenizacji*. „*Życie Szkoły*” 1991, nr 6.
- <sup>5</sup> B. Mineyko: *Improwizacje w klasach I—III*. Cyt. wyd., s. 3.
- <sup>6</sup> K. Lenartowska, W. Świętek: *Lektura w klasach I—III*. Cyt. wyd., s. 36.
- <sup>7</sup> Por. Tamże, s. 36.
- <sup>8</sup> J. Awgulowa, W. Świętek: *Inscenizacje w klasach I—IV*. Cyt. wyd., s. 6.

<sup>9</sup> Pewną swoistą próbą, w zakresie interpretacji utworów literackich, są opracowania: Z. Łosik: Inscenizacja jako jedna z twórczych form interpretacji tekstu. „Życie Szkoły” 1992, nr 3; R. Kośnik, I. Tarasiewicz: Poezja w nauczaniu początkowym. Adam Asnyk — Słonko majowe. „Życie Szkoły” 1989, nr 2.

<sup>10</sup> R. Więckowski: Współczesne problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej. „Życie Szkoły” 1988, nr 5, s. 270 i inne.

<sup>11</sup> Wartości pedagogiczne, zasady konstruowania i odczytywania oraz przykłady rebusów podaje G. Kapica: Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym. Warszawa 1990 WSiP, s. 61—63, 124—127. Ponadto, wiele z opisanych rodzajów rozrywek umysłowych można modyfikować i wzbogacać tenże i inne etapy pracy nad tekstem improwizacji.

<sup>12</sup> Przykłady — wręcz zbiór — wyrazów podaje J. Wójtowiczowa: Zabawa w słowa. Wyrazy dźwiękonaśladowcze. „Życie Szkoły” 1988, nr 9.

<sup>13</sup> W układaniu zabaw muzycznych polecam — J. Kujawiński, Z. Kurkowski: Muzyka. W: J. Kujawiński (red.): Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkujących. Cyt. wyd.; I. Szypułowa (red.): Zarys metodyki nauczania początkowego. Tom VI. Nauczanie muzyki w klasach wczesnoszkolnych. W: Nauczanie Początkowe. Kielce 1987/88, nr 6; M. Wieman: A czy wy tak potraficie? Piosenki, zabawy i tańce dla dzieci w wieku 3—7 lat. Warszawa 1990, WSiP.

<sup>14</sup> Szersze informacje dot. lalek teatralnych, scen, kurtyn, dekoracji, efektów wizualnych — S. Iłowski: Teatr kukiełek. Warszawa 1949, Spółdzielnia Wydawnicza „Sztuka”; tenże: Budowa i urządzenie sceny w teatrze szkolnym i świetlicowym. Warszawa 1953, NK; H. Jurkowski, H. Ryl, A. Stanowska: teatr lalek. Zagadnienia metodyczne. Warszawa 1980. Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury; A. Misiura: Zabawka ze skrawka. Warszawa 1985, Wydawnictwo „Watra”; S. Powołocki, J. Hawryłkiewicz: Poradnik techniczny dla teatrów świetlicowych. Warszawa 1955 Wydawn. Związek. CRZZ; A. Słodowy: Lubię majsterkować. Wyd. IX. Warszawa 1986, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, s. 80—99; M. Wardęcki: Zuchy, Cyt. wyd.; H. Wentlandtowa (red.): Kukielki w oświacie sanitarnej. Warszawa 1959, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich; A. Wilkes: Co i jak? Niezwykłe pomysły, jak zrobić coś z niczego. Warszawa 1991, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, z jęz. angielskiego przełożyła M. Szamborska, red. wyd. polskiego — M. Rewerska.

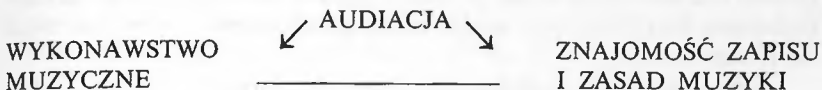
<sup>15</sup> R. Gloton, C. Clero: Twórcza aktywność dziecka. Warszawa 1985, WSiP, z jęz. francuskiego przełożyła I. Wojnar, s. 118.

ALINA GÓRNIOK

## EDUKACJA MUZYCZNA UCZNIÓW I NAUCZYCIELI — METODYCZNE I PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY METODY WZGLĘDNEJ

..., „Muzyka jest niezbędna dla rozwoju człowieka (...) bez muzyki żadne wychowanie nie będzie pełne”<sup>1</sup>. Wynika stąd, że zagadnienia wychowania muzycznego należy rozpatrywać w kontekście wychowania człowieka i zagadnień kultury uniwersalnej. Muzyka zajmuje doniosłe miejsce w całokształcie bytu człowieka. Posiada bardzo złożoną strukturę. Obok prostych, powtarzalnych mechanicznie sprawności występuje tu system sposobów wiązania muzycznych

symboli z muzycznymi znaczeniami i reakcjami emocjonalnymi na muzykę oraz system wartości, jakie człowiek przypisuje pięknu muzycznemu. Uczenie się muzyki dokonuje się w trzech różnych obszarach. Różnią się one między sobą treścią oraz czynnościami, jakie podejmuje uczący się w celu wywołania zmian w tych trzech obszarach procesu uczenia się. Pierwszy z nich określony został przez Gordona jako audiacja (od łac. audio—słyszę); obejmuje on całokształt brzmieniowych struktur poznawczych i procesów związanych z funkcjonowaniem tych struktur. Drugi obszar dotyczy znajomości zapisu i zasad muzyki (ZZZ) i obejmuje nazwy muzyczne (nazwy nadawane pojęciom brzmieniowym, znaki zapisu i zasady ich stosowania, zbiór twierdzeń teoretycznych). Trzeci obszar dotyczy wykonawstwa muzycznego.



Audiacja pełni tu rolę nadrzędną, naturalną zaś formą zachowania, wskazującą na funkcjonowanie audiacji, jest — wg E. Gordona ŚPIEW i ruch wywołany przez muzykę<sup>2</sup>. A zatem śpiew jawi nam się jako podstawa kultury muzycznej. Tak też pojmuje jego rolę Zoltan Kodaly, który przekonanie o szczególnej roli śpiewu w całokształcie wychowania muzycznego przyjął za podstawę swojej pedagogicznej koncepcji. Pisał on: „Nie powinien uważać się za muzyka w pełni wykształconego ten, kto nie umie sprawnie, pewnie i ładnie śpiewać a vista”<sup>3</sup>. Kodaly przyjął więc śpiew za najlepszy początek kształcenia muzycznego. Ze względu na jego ogólnodostępność oraz możliwości wszechstronnego samowyróżnienia się, jakie stwarza, Kodaly postulował postawienie śpiewu w centrum wychowania ogólnego. Śpiew pełni zasadniczą rolę w kształceniu słuchu, a szkołą słuchu jest śpiew. Kodaly podkreślał, że nie wolno dopuścić dziecka do instrumentu, zanim jego słuch nie był kształcony za pomocą śpiewu. Kształcenie słuchu, jak pisał Schumann, to „rzecz najważniejsza”<sup>4</sup>. Również K. Lewandowska (pisząc o podstawowych zdolnościach muzycznych) i Z. Kodaly (przedstawiając atrybuty dobrego muzyka) stawiają słuch muzyczny na pierwszym miejscu<sup>5</sup>. Wśród podstawowych elementów swej pedagogiki Kodaly wyróżniał: kulturę słuchu, wrażliwość muzyczną, pojęcia muzyczne wyrażone w śpiewie, kulturę i tradycję narodową, prosty, ale wartościowy materiał muzyczny, umieszczenie muzyki w całokształcie kultury i wychowania<sup>6</sup>.

Problem kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym (zdobywanie umiejętności solfeżowych) zajmuje szczególne miejsce w teorii i metodyce wychowania muzycznego. Na pierwsze miejsce wysuwa się umiejętność czytania nut głosem, wpływająca bezpośrednio na ukształtowanie i rozwinięcie podstawowych zdolności muzycznych (względny słuchu wysokościowego i poczucia rytmu). Umiejętność czytania nut głosem przyczynia się również do rozwijania dowolnych wyobrażeń słuchowych, stanowiących podstawę słuchu harmonicznego, tworzących rdzeń pamięci i wyobraźni muzycznej, a także

sluchu wewnętrznego. Skoro problemem zasadniczym staje się szybkie nabycie przez uczniów umiejętności czytania nut głosem, należy zastanowić się nad sposobem nauczania—uczenia się. Coraz częściej pojawiają się opinie o niskiej skuteczności dotychczas stosowanych metod nauczania pieśni ze sluchu i za pomocą nut. A. Wilk podkreśla ich mechaniczność, co wiąże się z zapamiętywaniem i powtarzaniem pieśni przez uczniów — bez możliwości jakiegokolwiek samokontroli i samokształcenia<sup>7</sup>. W okresie powojennym obowiązywała metoda solmizacji absolutnej. Obecny program muzyki pozostawia nauczycielowi swobodę w wyborze metody. Integracja ekspresji wokalne uczniów, z czytaniem nut głosem, pozwala w świetle przedstawionych wywodów postawić tezę o wyższej skuteczności metody względnej (która służy wyłącznie do czytania nut głosem) nad metodą absolutną, zarówno w aspekcie metodycznym, jak i psychologicznym, na co wskazują wyniki badań przedstawionych w dalszej części niniejszego artykułu.

Metoda solmizacji względnej (inaczej metoda relatywna — metoda Kodaly) nie stanowi konkretnej metody tego czy innego autora, lecz komplementarny zbiór cech decydujących o jej istocie. W historii wychowania muzycznego jest znana jako: metoda cyfrowa J.J. Rousseau, metoda Galin-Cheve-Paris, metoda Tonic-Solfa J. Curwena, metoda Jale R. Münnicha, Tonika Do A. Hundoggera, metoda Wysockiego i inne.<sup>8</sup>

Chcąc wykazać użyteczność metody i jej walory kształcące, należy pokusić się o krótką analizę porównawczą obu metod.

## METODYCZNE WŁAŚCIWOŚCI METODY WZGLĘDNEJ I ABSOLUTNEJ

### Metoda względna

1. Stopnie szeregu (skala majorowa, minorowa, kościelne) oznaczone są za pomocą odpowiednio dobranych sylab, tworząc w ten sposób relacje do pierwszego stopnia. Układ i następstwa są identyczne we wszystkich tonacjach zbudowanych według tego samego wzoru — tego samego następstwa interwałów. Pojedyncza sylaba nie określa bezwzględnej wysokości dźwięku (jedyny minus metody).
2. Służy wyłącznie do czytania nut głosem.
3. Poszczególne sylaby odpowiadają kolejnym stopniom w skali majorowej (do — 1 st. re — 2 st. itd.).
4. Obowiązuje zasada zmiany sylaby wraz ze zmianą wysokości dźwięku w przypadku zastosowania chromatyki: stopnie podwyższone uzyskują końcówkę i (re<sup>i</sup>),<sup>a</sup> obniżone — końcówkę u (re — ru); nie podwyższa się st. III i nie obniża st. VII.

### Metoda absolutna

1. Określa bezwzględne wysokości dźwięku: dźwięk wykonany głosem lub na instrumencie nazwany zostaje za pomocą litery określającej jego absolutną wysokość.
2. Jest wykorzystywana w nauce gry na instrumentach i czytania nut głosem.
3. Operuje siedmioma sylabami dla określenia 12 wysokości dźwięków w stroju temperowanym.
4. Dźwięki podwyższone i obniżone zatrzymują nazwę dźwięku szeregu podstawowego (np. oznaczenie trzech dźwięków różnej wysokości za pomocą tej samej sylaby; c, cis, ces = do).

5. Nie stosuje zmian enharmonicznych
6. Stosuje pojedyncze sylaby dla dźwięków diatonicznych: do, re, mi, fa itd.
7. Śpiewanie a vista wymaga opanowania ogółem 29 relacji zapisanych na pięciolinii — bez względu na rodzaj klucza (umożliwia to sprawne intonowanie we wszystkich tonacjach skal diatonicznych).
8. Dwie sylaby wyznaczają w każdej tonacji dur, moll, te same interwały (intonowane, w zależności od tonacji, zgodnie z absolutną wysokością dźwięku)
9. Używa się pomocniczego znaku dla określenia położenia dźwięku „do” na pięciolinii — tzw. klucza „do”.  
Ponadto:
  - a) jeśli utwór zapisany jest w tonacji z krzyżykami to dźwięk „do” znajduje się o sekundę w górę od ostatniego krzyżyka umieszczonego przy kluczu;
  - b) jeżeli utwór zapisany jest w tonacjach bemołowych, dźwięk „do” należy odszukać na wysokości przedostatniego bemola zapisanego przy kluczu.
10. Nieodłącznymi atrybutami metody są: fonogestyka będąca środkiem mnemotechnicznym, umożliwiającym czytanie nut z „ręki” oraz oznaczanie względnego czasu trwania dźwięku za pomocą odpowiedniej sylaby. Sylaby rytmiczne (ta, ti, ta-a! określają czas trwania dźwięków, poprzedzając wprowadzenie pojęć — nazw wartości dźwięków: ćwierćnuta, ósemka, półnuta itd.
11. Przy transponowaniu melodii sylaby solmizacyjne nie zmieniają się, nie zmienia się też melodia.
12. Zmiany tonacji polegają na przemianowaniu w odpowiednim miejscu dźwięków (w momencie modulacji jeden dźwięk otrzymuje dwie nazwy).
13. Stosuje się uproszczoną notację (umieszczenie przecinka u góry sylaby po prawej stronie oznacza dźwięk w oktawie wyższej — górnej, ten sam znak u dołu sylaby to dźwięk w oktawie niższej — dolnej).
5. Stosuje zmiany enharmoniczne (oznaczenie tego samego dźwięku za pomocą różnych sylab).
6. Stosuje podwójne nazwy dla dźwięków diatonicznych: — c — do, d — re, e — mi, itd.
7. Wymaga dobrej znajomości zasad muzyki, co umożliwia odczytanie tradycyjnego zapisu za pomocą nazw literowych. Śpiewanie a vista do tonacji z czterema krzyżykami i bemołami jest możliwe po opanowaniu 252 relacji między dźwiękami.
8. Interwał tak samo nazywany — może być intonowany w różny sposób, co wymaga od uczniów skomplikowanych operacji umysłowych (so—mi = g—e lub g-es)
9. Konieczna jest znajomość kluczy i koła kwintowego.
10. Wprowadza się tradycyjne nazwy dla oznaczenia czasu trwania dźwięków ( $\overset{#}{\text{d}}$ ,  $\overset{\text{A}}{\text{d}}$ ) przy świadomości istnienia pauz. W celu oznaczenia czasu trwania dźwięku stosuje się działania arytmetyczne przy współdziałaniu taktowania.
11. Przy transponowaniu melodia zostaje ta sama, ale całkowicie zmieniają się sylaby.
12. Przy zmianie tonacji dźwięki utrzymują swoje nazwy.
13. Pełna notacja wysokości dźwięków następuje za pomocą pięciolinii oznaczonej kluczem<sup>9</sup>.

Powyższe zestawienie ukazuje jasno zwiększoną skuteczność metody względnej. Wśród jej zalet na szczególną uwagę zasługuje zredukowanie do minimum trudnych i niechętnie przyswajanych przez uczniów wiadomości z zasad muzyki.

Solmizacja absolutna wymaga opanowania niezbędnej, szerokiej wiedzy teoretycznej, co nie ułatwia prawidłowej realizacji procesu dydaktycznego. Za pomocą solmizacji względnej utrwalamy nasze doświadczenia funkcji poszczególnych dźwięków podczas śpiewania czy grania. Utworzone asocjacje łączą się nie z teoretycznymi stwierdzeniami, ale z wrażeniami muzycznymi. Kodaly podkreślał, że muzyki nie można nauczyć się z książek o niej, lecz jedynie z dzieł muzycznych.<sup>10</sup> Ponadto stwierdzał, że wykształcenie muzyczne — podobnie jak nauka innych przedmiotów — nie jest możliwe bez pisania i czytania. Kolejną zaletą metody względnej jest prosty sposób zapisywania i odczytywania nut. W metodzie absolutnej kodowanie następuje na wielu poziomach. Przekształca się treści audialne w otwarte formy wizualne. System ten jest sam w sobie skomplikowany i z trudem tylko dostępny dla dziecka — zwłaszcza z klas początkowych, gdyż nie potrafi ono jeszcze uchwycić relacji: dźwięk — symbol — znak. Za wykorzystaniem metody relatywnej w klasach początkowych — obok prostego sposobu odczytywania i zapisywania nut — przemawia wspomniane już ograniczenie wiadomości teoretycznych, gwarantujące wszakże postęp i rozwój muzyczny dzieci w niedługim czasie. W świetle obecnych założeń kształcenia muzycznego dzieci; nie przekraczającego (norma programowa) 1 godz. tygodniowo, możliwości, jakie stwarza nauczycielowi metoda względna, wydają się szczególnie godne uwagi.

Uogólniając wnioski z rozważań Z. Burowskiej i A. Wilka, można za tymi autorami podać następujące właściwości przemawiające za wykorzystaniem metody względnej w kształceniu muzycznym (zwłaszcza w początkowym okresie): ...”

1) ograniczenie do niezbędnego minimum wiedzy teoretycznej do zakresu praktycznej znajomości położenia nut na pięciolinii,

2) prosty i zrozumiały dla dziecka sposób odczytywania tradycyjnego zapisu muzycznego,

3) możliwość poznania bogatej i różnorodnej literatury dziecięcej oraz polskiej pieśni ludowej nie tylko ze słuchu, lecz przy pomocy nut i z nut;

4) dydaktyczne i wychowawcze wartości umożliwiające prawidłową organizację procesu nauczania — uczenia się na lekcjach MUZYKI (zgodność z zasadami współczesnej pedagogiki i dydaktyki muzycznej),

5) zastosowanie skutecznych środków dydaktycznych,

6) uwzględnienie specyfiki kształcenia muzycznego nie tylko dzieci, ale i studentów edukacji wczesnoszkolnej”<sup>11</sup>.

Zofia Burowska wymieniając zalety stwierdza, że:

1) ruchome „do” ułatwia zdobycie umiejętności czytania we wszystkich kluczach,

2) metoda ta ułatwia integrację solfeżu i harmonii (...),

3) metoda ta ułatwia przeniesienie na teren dydaktyki muzycznej zasady dotyczącej stopniowania trudności (w metodzie względnej stopniowanie trudności koncentruje się wokół uporządkowanych pod tym względem relacji pomiędzy stopniami),

4) fonogestyka (...) umożliwia prowadzenie śpiewu na 2, 3, 4 głosy, bez uciekania się do pomocy zapisu, a w przypadku ćwiczeń utrwalających interwały i współbrzmienia bez stosowania fortepianu...<sup>12</sup> Stosowanie metody relatywnej nie wyklucza stosowania jednocześnie metody absolutnej. W szkołach węgierskich, łącznie z wyższymi, dominuje metoda względna, a zarówno w szkołach węgierskich, jak i niemieckich metoda absolutna jest wprowadzona z niewielkim opóźnieniem.

Jest faktem niezaprzeczalnym, że sztuka ma ogromny wpływ na rozwój osobowości, a przeżycia estetyczne inspirują człowieka do nowego spojrzenia i pomysłowości oraz czynią go wrażliwym na różne przejawy życia i stosunków międzyludzkich. Muzyka rozwija umysł, logikę myślenia, pamięć i wyobraźnię. Przedmioty artystyczne (zazwyczaj niesłusznie spychane na plan dalszy) wymagają największej aktywności ze strony uczniów, która z kolei wpływa na intensywny rozwój umiejętności. Problemem zależności pomiędzy zdolnościami muzycznymi i innymi zdolnościami zajmowali się: Panneborg, Zichen, Haecker, Schüsler i Wierszylowski, według którego zależność powyższa nie została w pełni zweryfikowana. Na podstawie poglądów amerykańskiego psychologa Seashora — Brooks i Brown stwierdzili istnienie zależności między muzykalnością a ogólnym poziomem inteligencji<sup>13</sup>. Badania prowadzone przez Z. Burowską dostarczyły argumentów przemawiających na rzecz transferu umiejętności i postaw wykształconych w dziedzinie zdobywania wiadomości muzycznych i umiejętności — na inne dziedziny. Wyniki badań wskazywały na korzystny wpływ wychowania muzycznego na rozwój umysłowy dziecka oraz niektórych cech osobowości. Powyższe tezy nie uzyskały jednakże jednoznacznego potwierdzenia, albowiem badania obejmowały zbyt małą populację.<sup>14</sup> Istnieje wiele ciekawych doniesień badawczych eksponujących psychologiczne aspekty metody względnej. Wnikliwe badania nad efektywnością metody Kodalya zapoczątkowała Klara Kokas. Wykazała, że kształcenie słuchu muzycznego wywiera dodatni wpływ na wyniki osiągane w zakresie gramatyki, ortografii, matematyki i wychowania fizycznego<sup>15</sup>. Wyniki uzyskane przez Klarę Kokas potwierdzili Hurwitz Wolff oraz inni, stwierdzając, że wyższe wyniki w matematyce i czytaniu uzyskały dzieci z grupy kodalyowskiej (muzyka prowadzona przez okres 7 miesięcy pięć razy w tygodniu po 40 min.)<sup>16</sup>. Ciekawych danych dotyczących wpływu kształcenia muzycznego metodą względną na inne sfery dostarczają badania węgierskie, prowadzone przez Ilonę Barkóczy i Csabę Pléh. Ogólne założenia badań dotyczyły trzech problemów: „1) ogólnego wpływu kodalyowskiego wychowania muzycznego na rozwój intelektualny i osobowość uczniów; 2) możliwości oddziaływań kompensacyjnych wychowania muzycznego na zaniechanie intelektualne dzieci, wynikające z ich statusu społeczno-ekonomicznego; 3) wpływu wychowania muzycznego i statusu społeczno-ekonomicznego na relacje wzajemne zdolności intelektualnych i cech osobowości<sup>17</sup>.

Jak wskazują wyniki badań wychowanie muzyczne metodą Kodalya nie ma wpływu na ogólny poziom inteligencji, który zależy przede wszystkim od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny. Jednakże udział w zajęciach muzycznych

prowadził do podniesienia ważnych jakościowo sprawności intelektualnych. U dzieci o niskim statusie społeczno-ekonomicznym nastąpił zanik różnicowania między inteligencją werbalną a praktyczną. Stąd wniosek, że wychowanie muzyczne metodą Kodalya prowadzi do wykształcenia bardziej harmonijnego związku myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego oraz spełnia funkcję kompensacyjną. Strategie rozwiązywania zadań wymagających myślenia dywergencyjnego wiążą się ze statusem społeczno-ekonomicznym. Dzieci o niskim statusie społeczno-ekonomicznym wykazują zachowania obronne, dzieci o statusie wysokim zawsze wykazują wysoki poziom energii i ambicji, a dzieci z grup muzycznych umieją się odprężyć, bawić i dostosować do różnych wymogów zadania twórczego, osiągając wyższe wyniki. Wychowanie muzyczne omawianą metodą pomaga w podniesieniu poziomu myślenia twórczego do poziomu zgodnego z inteligencją dziecka, a nawet powoduje jego przekroczenie. W testach osobowości dzieci ze środowisk uprzywilejowanych i dzieci o niższym statusie społeczno-ekonomicznym przewyższały dzieci z podobnego środowiska nie uczące się muzyki<sup>18</sup>.

Badania prowadzone w latach sześćdziesiątych w czterech szkołach ogólnokształcących Kecskemét, w których oceniano wyniki w zakresie czytania, pisania i matematyki, wykazały, że rezultaty osiągnęte w szkołach „śpiewających” (dzieci dobiera się według zdolności muzycznych) są lepsze w porównaniu ze szkołami ogólnokształcącymi. Choć w pierwszych latach wyniki dzieci są w obu typach szkół mniej więcej jednakowe, później pod wpływem intensywnego kształcenia muzycznego ulegają zwielokrotnieniu w „szkołach śpiewających”<sup>19</sup>.

Warto szerzej wspomnieć o badaniach polskich nad stosowaniem i efektywnością metody względnej. W 1984 roku w SP nr 320 w Warszawie rozpoczęto w klasie IV pracę metodą względną. Przeprowadzone badania nad rozwojem zdolności muzycznych (test Bentleya) wykazały, że klasy z nauczaniem metodą względną uzyskały najwyższą średnią w teście. Stwierdzono, że dzieci z omawianej klasy mają lepiej rozwinięty słuch wysokościowy, pamięć melodyczną i rytmiczną<sup>20</sup>. Podobne rezultaty przyniosły badania prowadzone przez Zespół Krakowski pod kierunkiem Z. Burowskiej, a dotyczące kształcenia muzycznego metodą względną na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Uczniowie z klas eksperymentalnych uzyskali wyższy przyrost zdolności muzycznych, szczególnie w zakresie rytmu, słuchu wysokościowego i melodycznego. Prowadzone przez zespół Z. Burowskiej badania potwierdziły hipotezę o wyższej — niż w metodzie absolutnej — skuteczności metody względnej w rozwijaniu zdolności i umiejętności muzycznych<sup>21</sup>.

Przedstawione wyniki badań nad metodą względną ukazują z jednej strony jej wyższość nad metodą absolutną, z drugiej zaś wielokierunkowość jej oddziaływań — w tym na rozwój psychiczny. Ogromnym walorem metody względnej jest to, że zwraca uwagę na te wartości i stosuje takie zasady, które są użyteczne zarówno z punktu widzenia muzyki, jak i w aspekcie wychowania. Należy w tym miejscu wspomnieć o pracach adaptacyjnych i próbach zastosowania metody względnej w kształceniu słuchu w szkołach oraz w kształ-



czeniu studentów, a także dokształcaniu i kształceniu nauczycieli. Prekursorem w tym zakresie był Zespół Krakowski (AM i WSP), pracujący pod kierunkiem wspomnianej Z. Burowskiej, który m.in. dokonał próby wprowadzenia metody względnej do szkół podstawowych w cyklu audycji Barbary Kolago, redagowanych przez: Z. Burowską, J. Kurcza, A. Wilka; opracował również zestaw ćwiczeń muzycznych dla klas I—III SP „Somila”, umożliwiający systematyczne wprowadzenie metody względnej do programu szkolnego. Drugi ośrodek rozwija się w Warszawie (Instytut Pedagogiki Muzycznej AMFC). Prowadzi m.in. eksperymentalne klasy z rozszerzonym programem wychowania muzycznego w kilku warszawskich szkołach oraz przeprowadza szeroko zakrojone badania nad wpływem rozszerzonego programu wychowania muzycznego na rozwój dzieci. Z innych ośrodków stosujących kształcenie muzyczne metodą względną wymienić należy: katowicki, lubelski, bydgoski, cieszyński (kierunek edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego Uniwersytetu Śląskiego — Filia w Cieszynie).

Międzyinstytutowy Zakład Metodyki Wychowania Muzycznego FILII UŚ w Cieszynie, pracujący pod kierunkiem prof. Heleny Danel-Bobrzyk, czerpie z wzorów krakowskich, co umożliwia studentom po trzech latach kształcenia muzycznego opanować elementarne umiejętności czytania nut głosem. Nauka solfeżu opiera się na wytycznych, zebranych w pracy „Somila”, a opracowanej przez Zespół Krakowski. Program jest tak skonstruowany, że umożliwia w krótkim czasie zrozumienie i opanowanie wiedzy z teorii i metodyki wychowania muzycznego oraz przygotowanie się do praktyki szkolnej. Obok czytania nut głosem — studenci uczestniczą w zajęciach: a) ruchowo-muzycznych, opierających się na metodzie Orffa; b) nauki gry na instrumentach klawiszowych metodą laboratoryjną, co umożliwia indywidualizację kształcenia; c) nauki gry na fletach prostych; d) funkcyjnej nauki gry na gitarze; e) z zakresu słuchania i literatury muzycznej (metodycznej).

Niniejszy artykuł stanowi próbę ukazania wielostronnych metodycznych i psychologicznych atrybutów metody względnej i wskazania kierunku nauczycielom poszukującym tak potrzebnych dziś innowacyjnych rozwiązań. Jak powiedział Richard Johnston z Uniwersytetu w Calgary w Kaliforni — „...Najważniejsze to pozyskać ludzi, którzy byliby zdolni pokazać w swej pracy, jak im Kodaly pomaga, jakie im i ich uczniom stwarza szanse i daje satysfakcje...”<sup>22</sup>

### Przypisy

<sup>1</sup> Laszlo Dobszay: Metoda Kodalya i jej podstawy muzyczne. W: Zoltan Kodaly i jego pedagogika muzyczna. Red. M. Jankowska, W. Jankowski. Wyd. I, Warszawa 1990, WSiP, s. 131.

<sup>2</sup> M. Manturzevska, H. Kotarska: Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki, Warszawa 1990, WSiP, s. 193, 194, 195.

<sup>3</sup> Pedagogika muzyczna Zoltana Kodalya. Materiały źródłowe i opracowanie I. Uwagi metodyczne Z. Kodalya do zbiorów ćwiczeń. Red. M. Jankowska. Warszawa 1990, A.M.F.C. — Instytut Pedagogiki Muzycznej, s. 10.

- <sup>4</sup> Zoltan Kodaly: Kto jest dobrym muzykiem? W: Zoltan Kodaly i jego pedagogika muzyczna..., s. 89.
- <sup>5</sup> Patrz: Materiały pomocnicze do zajęć umuzykalniających i muzyki z metodyką. Red. E. Rogalski, E. Stucki. Dla studentów NP Bydgoszcz 1983, WSP, s. 50 oraz Z. Kodaly: Kto jest dobrym muzykiem? W: Zoltan Kodaly i jego pedagogika muzyczna..., s. 101.
- <sup>6</sup> Laszlo Dobszay: Metoda Kodalya i jej podstawy muzyczne. W: Zoltan Kodaly i jego pedagogika muzyczna..., s. 133.
- <sup>7</sup> A. Wilk: Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym. Kraków 1989, Wyd. Naukowe WSP, s. 4.
- <sup>8</sup> Op. cit., s. 6—27.
- <sup>9</sup> Porównaj: op. cit., s. 92—103; Somila; ćwiczenia muzyczne w klasach I—III. Książka pomocnicza dla nauczyciela. Red. Z. Burowska, B. Karpała, B. Noworol, A. Wilk. Wyd. II zm. Warszawa 1989, WSiP, s. 8, 9.
- <sup>10</sup> M. Nemesszeghy - Szentkirályi: Rola wychowania muzycznego w rozwoju osobowości człowieka, czyli o znaczeniu codziennego śpiewania w procesie wychowawczym. W: Zoltan Kodaly i jego pedagogika muzyczna..., s. 137.
- <sup>11</sup> A. Wilk: Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym. Kraków 1989, Wyd. Naukowe WSP, s. 11.
- <sup>12</sup> Z. Burowska: Metoda względna w kształtowaniu słuchu. „Poradnik Muzyczny” 1972, nr 9, s. 5—7.
- <sup>13</sup> Z. Burowska: Wpływ kształcenia muzycznego na zachowanie się uczniów i na wyniki w nauce osiągnięte przez nich w zakresie przedmiotów ogólnokształcących. „Poradnik Muzyczny” 1972, nr 1, s. 21.
- <sup>14</sup> Op. cit., s. 23.
- <sup>15</sup> Porównaj: op. cit., s. 21 oraz B. Kamińska: Zoltan Kodaly i jego pedagogika muzyczna..., s. 260.
- <sup>16</sup> B. Kamińska: Zastosowanie koncepcji Kodalya..., s. 261.
- <sup>17</sup> Pedagogika muzyczna Zoltana Kodalya: Materiały źródłowe i opracowania II. Ilona Barkóczy i Csaba Pléh — Analiza psychologiczna Kodalyowskiej metody wychowania muzycznego. Red. Jankowska, Warszawa 1990, A.M.F.C., s. 63.
- <sup>18</sup> Porównaj: op. cit., s. 4—67 oraz B. Kamińska; Zastosowanie koncepcji Kodalya w świetle wyników badań. W: Zoltan Kodaly i jego pedagogika muzyczna, s. 262, 263.
- <sup>19</sup> M. Nemesszeghy - Szentkirályi: Rola wychowania muzycznego w rozwoju osobowości człowieka, czyli o znaczeniu codziennego śpiewania w procesie wychowawczym. W: Zoltan Kodaly i jego pedagogika muzyczna..., s. 138, 139.
- <sup>20</sup> B. Kamińska: Zastosowanie koncepcji Kodalya w świetle wyników badań. W: Zoltan Kodaly i jego pedagogika muzyczna..., s. 265, 266.
- <sup>21</sup> Op. cit., s. 266, 267.
- <sup>22</sup> W. Jankowski: Ruch Kodalyowski w Polsce. W: Zoltan Kodaly i jego pedagogika muzyczna..., 275.

## Bibliografia

- Z. Burowska: Metoda względna w kształceniu słuchu. „Poradnik Muzyczny” 1972 nr 9.
- Z. Burowska: Wpływ kształcenia muzycznego na zachowanie się uczniów i na wyniki w nauce osiągnięte przez nich w zakresie przedmiotów ogólnokształcących. „Poradnik Muzyczny” 1972 nr 1.
- M. Manturzevska: Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki. Warszawa 1990, WSiP.
- Materiały pomocnicze do zajęć umuzykalniających i muzyki z metodyką. Red. E. Rogalski, E. Stucki. Dla studentów NP, Bydgoszcz 1983, WSP.

- Pedagogika muzyczna Z. Kodalya. Materiały źródłowe i opracowania. I Uwagi metodyczne Z. Kodalya do zbiorów ćwiczeń. Red. M. Jankowska Warszawa 1990, A.M.F.C. (Instytut Ped. Muzycznej).
- Pedagogika muzyczna Z. Kodalya. Materiały źródłowe i opracowania II. Ilona Barkóczy i Csaba Pléh — analiza psychologiczna kodalyowskiej metody wychowania muzycznego. Red. M. Jankowska Warszawa 1990, A.M.F.C.
- Somila — ćwiczenia muzyczne w kl. I—III, książka pomocnicza dla nauczyciela. Red. Z. Burowska, B. Karpata, B. Noworol. A. Wilk, Wyd. II zm. Warszawa 1989, WSiP.
- A. Wilk: Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym. Kraków 1989, Wyd. Naukowe WSP.
- Zoltan Kodaly i jego pedagogika muzyczna. Red. M. Jankowska, W. Jankowski, Wyd. I Warszawa 1990, WsiP.

DANUTA JANIK

## DOSKONALENIE SPRAWNOŚCI FUNKCJI WZROKOWYCH PRZY FRAGMENTARYCZNYCH ZABURZENIACH ROZWOJU DZIECKA

Wśród dzieci przedszkolnych objętych systematycznym nauczaniem, mającym na celu wszechstronne przygotowania ich nauki szkolnej, spotykamy dość często przypadki 6-latków, którzy od początku napotykają różnorodne problemy przystosowawcze do środowiska przedszkolnego i wymagań programowych. Są to dzieci, u których badania wskazują na istnienie dysharmonii rozwojowych i zaburzeń, przy prawidłowo rozwiniętych funkcjach intelektualnych.

Artykuł ten porusza problem doskonalenia sprawności funkcji wzrokowych przy fragmentarycznych zaburzeniach rozwoju — jako znaczący czynnik mogący zapobiec lub przynajmniej zmniejszyć w istotny sposób zjawiska o szerszym zasięgu dysleksję.

Autorka kolejno omawia fragmentaryczne zaburzenia rozwoju i ich istotę uwzględniając budowę i funkcjonowanie analizatorów. Następnie swoje rozważania skupia na opóźnieniach i objawach sygnalizujących nam o zaburzeniach funkcji wzrokowych w wieku przedszkolnym i młodszoszkolnym. Krótko analizuje prawidłowy rozwój omawianych funkcji dziecka 6-letniego, wskazując na istotę oddziaływań korekcyjno-kompensacyjnych w przypadku stwierdzonych zaburzeń.

Artykuł ten — wykorzystując wiedzę psychologiczno-pedagogiczną — uzasadnia konieczność i ważność dostrzeżenia i postawienia diagnozy stosunkowo wcześniej, aby usprawnienie zaburzonej funkcji odbywało się faktycznie jeszcze przy fragmentarycznych zaburzeniach rozwoju dziecka.

## 1. FRAGMENTARYCZNE ZABURZENIA ROZWOJU

Większość dzieci rozwija się w ten sposób, że określonemu wiekowi odpowiada określony stan rozwoju fizycznego oraz psychicznego. Dzięki temu możemy ustalić normy rozwoju fizycznego i psychicznego, można także tworzyć charakterystyki poszczególnych okresów rozwojowych.

Ten układ sprawności i umiejętności, który w poszczególnych latach życia najczęściej się powtarza u dzieci, możemy określić jako normalny lub typowy. Dziecko funkcjonujące zaś w takim układzie będzie rozwijało się harmonijnie.

Obok tych dzieci — jak wykazuje praktyka pedagogiczna — istnieją i takie, których ogólny rozwój psychoruchowy jest przyspieszony bądź też opóźniony. Należy jednak zaznaczyć, że opóźnienia mogą dotyczyć tylko niektórych możliwości dziecka, jak również mogą obejmować wszystkie sfery rozwoju i wówczas będziemy mówić o opóźnieniach globalnych.

Wśród dzieci w wieku przedszkolnym, a także wśród uczniów mających trudności w nauce szkolnej, znacznie częściej spotyka się dzieci o opóźnieniach częściowych. Opóźnienia te mogą obejmować m.in. rozwój emocjonalno-społeczny, intelektualny, ruchowy czy sensoryczny. Bywa jednak często i tak, że opóźnienia istnieją tylko w zespole elementarnych funkcji psychicznych i ruchowych. Opóźnienia te mają jednak zakres raczej wąski i przy równoczesnym, lepszym rozwinięciu innych funkcji, ogólny poziom sprawności umysłowej nie ulega spadkowi. Bardzo często zaburzenia mogą dotyczyć tylko jednej funkcji, np. analizy i syntezy wzrokowej, mogą także występować w różnych wariantach, przy czym wyraźnie trzeba podkreślić, że chodzi tu o zaburzenia korowej części analizatora, a nie jego części receptorycznej czy doprowadzającej. Niekiedy bowiem omawiane zaburzenia utożsamiane z wadami wzroku czy słuchu. Konieczne wydaje się więc w tym miejscu przypomnienie za J. Konorskim ogólnych praw funkcjonowania układów aferentnych, rozpoczynając od wiadomości dotyczących analizatorów<sup>1</sup>.

Każdy analizator to wielopiętrowa budowa, której „parterem” jest określona powierzchnia recepcyjna, najwyższym zaś piętrem — ta okolica mózgu, w której kończy się wędrówka sygnałów wysyłanych z receptorów. Każde piętro tej budowli składa się z ogromnej ilości komórek nerwowych, których aksony biegną do wyższego piętra, a aksony komórek najwyższego piętra wysyłane są poza obręb danego analizatora. Kolejne piętra łączą się ze sobą w taki sposób, iż piętro wyższe stanowi dość dokładne odwzorowanie niższego. Jednostki określonego piętra danego analizatora łączą się z jednostkami wyższego piętra tego analizatora, bądź też ich aksony biegną do innych części układu nerwowego.

W każdym układzie aferentnym istnieje kategoria jednostek wyjściowych, które obsługują odruchy regulujące własną działalność tych systemów, tworząc odruchy powrotne. Jednostki niektórych pięter systemów aferentnych, a głównie kory mózgowej, znajdują się nie tylko pod kontrolą odpowiednich bodźców, których sygnały są przewodzone przez drogi „specyficzne”, ale i drogi „nie-specyficzne”, które są częścią systemu emocjonalnego, a rola ich polega na

torowaniu lub hamowaniu funkcji poszczególnych analizatorów pod wpływem napędów.

J. Konorski wyróżnia w polach systemów aferentnych dwa rodzaje jednostek: włączeniowe i wyłączeniowe. Zadaniem jednostek włączeniowych jest pobudzenie działania określonego czynnika padającego na daną powierzchnię recepcyjną; jednostki wyłączeniowe zostają zaś pobudzone pod wpływem przerwy w oddziaływaniu danych czynników. Jednostki te pozostają ze sobą w ścisłym związku i zależności: im silniejsze jest pobudzenie jednych, tym silniejsze jest hamowanie drugich. Powoduje to, że jednostki pobudzone przez działanie danego bodźca są nadal czynne w czasie, gdy trwa to działanie. Podobnie jednostki pobudzone przez przerwanie działania jakiegoś bodźca pozostają czynne w jego nieobecności.

W pewnych polach aferentnych pobudzenie jednostki przez drażnienie określonego miejsca powierzchni percepcyjnej może być całkowicie zahamowane, jeżeli jednocześnie inne miejsce tej powierzchni leżące w pobliżu, jest podrażnione — występuje wtedy zjawisko hamowania bocznego.

Dla każdej jednostki umieszczonej w danym polu aferentnym określonego analizatora istnieje tzw. bodziec adekwatny — tj. taki, który wywołuje optymalną reakcję tej jednostki w sensie maksymalnej częstości wyładowywanych przez nią impulsów.

Przechodząc przez kolejne piętra danego układu aferentnego, analizując ich złożoność, możemy zauważyć, że im wyższe jest piętro danego układu aferentnego, tym bardziej wyrafinowane i złożone są bodźce adekwatne, na które jednostki tego piętra reagują.

Wielowarstwowość przedstawionego problemu ukazuje zatem stopień skomplikowania „w budowie” poszczególnych informacji od odbioru po „obróbkę” tj. analizę i syntezę. Jeśli korowe części analizatorów nie wykazują pełnej sprawności działania (ich rozwój jest opóźniony, zaburzony), to sposterżenia będą niedokładne, nieprecyzyjne, pomimo że dziecko nie będzie wykazywało wad wzroku czy słuchu.

Zaburzenia w funkcjonowaniu korowej części mózgu mogą dotyczyć różnych analizatorów: wzrokowego, słuchowego, kinestetycznego itp. Dla potrzeb nauki czytania i pisania szczególnie ważna jest sprawność i wzajemne współdziałanie trzech wymienionych analizatorów. Niedomogi w zakresie ich funkcjonowania są na ogół niedostrzegane u małego dziecka. Przykładem mogą być zaburzenia korowej części analizatora wzrokowego, które nie są zazwyczaj dostrzegane tak długo, dopóki dziecko żyje i porusza się w świecie przedmiotów, których kształty są wyraźne, a różnice łatwo uchwytne. Takie opóźnienia dotyczące wąskiego zakresu podstawowych funkcji poznawczych i ruchowych będziemy — za H. Spionek — nazywać fragmentarycznymi zaburzeniami rozwoju<sup>2</sup>. Autorka wprowadza do literatury przedmiotu pojęcie wskaźnika fragmentarycznego deficytu rozwojowego (WFDR) na oznaczenie nie w pełni rozwiniętej funkcji poznawczej czy ruchowej będącej stosunkiem opóźnienia danej funkcji, a wyrażonej w latach, w stosunku do wieku życia dziecka. Pozwala

to na dokładne określenie WFDR i na podjęcie konkretnych działań korekcyjno-wyrównawczych zmniejszającej niekorzystny wskaźnik. Pierwszym działaniem będzie postawienie właściwej diagnozy, czyli określenie: co, w jakim stopniu i w jakim zakresie jest zaburzone.

## 2. OPÓŹNIENIE ROZWOJU FUNKCJI WZROKOWYCH

W całym procesie zdobywania doświadczenia indywidualnego, a zwłaszcza w etapie przygotowawczym do nauki szkolnej, jak również w samym jej toku, dziecko w dużej mierze opiera się na spostrzeżeniach wzrokowych.

Prawidłowe spostrzeganie wzrokowe uzależnione jest natomiast od prawidłowego funkcjonowania całego analizatora wzrokowego i jego współdziałania z innymi analizatorami. W przypadku uszkodzenia receptora w analizatorze wzrokowym występują ubytki w polu widzenia, a nawet ślepotą<sup>3</sup>. Poważne zaburzenia są skutkiem uszkodzenia ośrodka wzrokowego w korze mózgowej. Toteż uszkodzenie pola projekcyjnego powoduje ubytki w polu widzenia, a całkowite zniszczenie — ślepotę centralną. Uszkodzenie pól drugorzędowych wywołuje różne postaci zaburzeń spostrzegania i rozpoznawania konkretnych lub narysowanych przedmiotów.

Dziecko spostrzega elementy, lecz nie potrafi ich scalić i rozpoznać jako całości. Uszkodzenie pól trzeciorzędowych jest przyczyną zaburzenia spostrzegania i działania w przestrzeni. Wynikiem poważnego uszkodzenia ośrodka wzrokowego (pól drugo- i trzeciorzędowych) jest całkowita niemożność czytania wskutek niezdolności rozpoznawania liter i jednoczesnego spostrzegania całego wyrazu, tzw. aleksją<sup>4</sup>.

Jak wykazują badania i praktyka, rzadko spotykamy się z tak ciężkimi przypadkami zaburzeń. Mikrozburzenia spostrzegania — najczęściej obserwowane u dzieci — łączy się przede wszystkim z dysfunkcją korowego ośrodka wzrokowego, jego pól drugo- i trzeciorzędowych. Pomimo dobrej ostrości wzroku występuje wówczas zaburzenie analizy i syntezy wzroku.

Słuszne wydaje się jednak podkreślenie, że procesy analizy i syntezy w obrębie ośrodkowej części analizatora wzrokowego podlegają bardzo istotnym przekształceniom wraz z wiekiem dziecka i dlatego to, co jest normalne i prawidłowe dla wieku 3 czy 4 lat, staje się patologiczne w wieku 7 czy 8 lat<sup>5</sup>.

Z objawami sygnalizującymi nam o fragmentarycznych deficytach funkcji wzrokowych wiąże się bezpośrednio problem kategorii percepcji jednostkowych<sup>6</sup>. Jeżeli za J. Konorskim przyjmiemy, że system wzrokowy składa się z pięciu podsystemów dotyczących:

1. ogólnego oświetlenia;
2. stosunków przestrzennych między organizmem a otoczeniem oraz między różnymi częściami otoczenia;
3. postaci i kolorów przedmiotów świata zewnętrznego;
4. znaków graficznych;

5. położenia kończyn i ich ruchów — to w naszych rozważaniach na szczególną uwagę zasługuje podsystem znaków graficznych.

Podsystem ten jest charakterystyczny dla ludzi ze względu na jego bezpośrednie zaangażowanie w mowę ludzką i zjawiskach pokrewnych, zwanych procesami symbolicznymi. Wykazuje on określone cechy wzorców reprezentujących proste znaki, które składają się z poszczególnych kombinacji określonych odcinków, takich jak: linie proste, poziome lub pochylone oraz linie z różnie skierowaną wypukłością. Powoduje to, że znaki, jako całości, są zawsze zorientowane przestrzennie — zarówno w wymiarze pionowym, jak i poziomym. Te proste zależności pozwalają na wysunięcie tego podsystemu jako zbioru elementów biorących aktywny udział w prawidłowym rozwoju funkcji wzrokowych. Zakłócenia i opóźnienia rozwojowe w zakresie sprawności funkcjonalnej analizatora wzrokowego są bowiem ściśle związane m.in. z owymi cechami wzorców reprezentujących proste znaki. Jedną z zasadniczych cech jest kierunkowość.

Istnieją różne odmiany kierunkowych zaburzeń percepcji wzrokowej. Jak wykazała H. Spionek w swoich badaniach — jednym dzieciom trudniej jest odtwarzać kształty, których asymetria dotyczy położenia w stosunku do osi pionowej, innym zaś trudno odtwarzać kształty asymetryczne w stosunku do osi poziomej<sup>7</sup>.

Dzieci z poważnymi zaburzeniami kierunkowymi uporczywie mylą litery: p-g, b-d, m-w, n-u, g-b, p-b. Natomiast dzieci z całościowo obniżonym poziomem wzrokowego spostrzegania mają poważne trudności z rozróżnieniem wszelkich kształtów. Im bardziej kształty są do siebie zbliżone, tym różnicowanie ich jest trudniejsze (np. e-ę, l-t, u-w, n-m).

Aspekt kierunkowy wzrokowego ujmowania kształtów przez dziecko opanowujące proces czytania i pisania świadczy o poziomie percepcji wzrokowej i orientacji przestrzennej. Dowodem jest popełnianie przez dziecko licznych błędów w ujmowaniu kształtów asymetrycznych.

Poziom rozwoju funkcji wzrokowych ma ogromne znaczenie nie tylko dla spostrzegania i różnicowania liter i cyfr podobnych dla ich zapamiętywania i odwzorowania na podstawie modelu lub z pamięci.

Należy dodać, że oprócz wyżej wymienionych błędów występują i inne np. opuszczanie drobnych elementów graficznych, znaków interpunkcyjnych, niewłaściwe rozplanowanie graficzne wyrazów w stosunku do linii i stronicy zeszytu.

Omawiając zagadnienie percepcji w obrębie sfery wzrokowej i trudności z tym związane nie można się ograniczyć jedynie do problematyki nauki czytania czy pisania. Zaburzenia funkcji wzrokowej widoczne są już na etapie przygotowującym do nauki szkolnej. W toku zajęć i zabaw wymagających uaktywnienia procesów analizy i syntezy wzrokowej można stosunkowo łatwo wyodrębnić dzieci o omawianej kategorii zaburzeń. Dzieci te nie podejmują spontanicznie np. odtwarzania wzorów w układankach i mozaikach, rysunki ich miewają uproszczoną schematyczną formę, pozbawione są szczegółów.

H. Nartowska dokonuje klasyfikacji zaburzeń spostrzegania wzrokowego, określając je jako kategorie „trudności”<sup>8</sup>. Ujawniają się one bowiem w trudności:

- wyodrębniania części złożonej całości oraz scalania poszczególnych części w całość;
- dostrzegania różnic między przedmiotami, obrazami i układami przestrzennymi podobnymi lecz nie identycznymi oraz podobieństw w układach całkowicie różnych;
- odwzorowywania graficznego i przestrzennego złożonych struktur przede wszystkim o charakterze abstrakcyjnym (kształty geometryczne, znaki graficzne);
- rozumienia i wnioskowania na materiale obrazkowym.

Autorka swoją analizę trudności bardzo szczegółowo omawia w odniesieniu do wieku przedszkolnego, albowiem jest to okres, w którym trudności te ujawniają się zwłaszcza podczas początkowej nauki czytania, kiedy to wymaga się od dziecka precyzyjnego rozpoznawania liter: porównywania, odróżniania i zapamiętywania.

Zaburzenia spostrzegania wzrokowego uwidaczniają się wyraźnie w odniesieniu do liter, ponieważ są one kształtami abstrakcyjnymi tj. oderwanymi od wytworzonych uprzednio w mózgu dziecka powiązań z innymi analizatorami. Dlatego „percepcja wzrokowa (...) nie może być w tym przypadku uzupełniona i skoordynowana pracą innych analizatorów”<sup>9</sup>.

Omawiane zaburzenie ma swoje daleko idące konsekwencje — zarówno dydaktyczne, jak i wychowawcze. Dzieci z zaburzeniami funkcji wzrokowych mają kłopoty z nauką na wszystkich przedmiotach, które odwołują się do spostrzeżeń wzrokowych (j. rosyjski, geometria, geografia, zajęcia plastyczne, techniczne, rysunki). Niepokojące są wyniki badań H. Spionek, która wśród badanej populacji uczniów stwierdza aż 56,3% uczniów klas I—VI z poważnymi deficytami. Wskaźnik ten w kl. VI wzrasta do 79,1%. Wyniki te potwierdzają także badania w Nowej Hucie prowadzone przez M. Szurmiak. Zaburzenia percepcji wzrokowej stwierdzono u 62% uczniów klas II, III i IV<sup>10</sup>.

Z podanych faktów nasuwa się jeden wniosek: skoro istnieje tak duży procent uczniów z poważnymi deficytami funkcji wzrokowych, to uczniowie ci mają także problemy z biegłością w czytaniu, a dziecko, które źle czyta, nie może się dobrze uczyć. Konsekwencją tego będzie więc postawienie znaku równości pomiędzy uczniami o zaburzonej funkcji wzrokowej a uczniami z trudnościami w nauce. Problem ten jest o tyle istotny, że trudniej jest zastąpić innymi funkcjami niski poziom analizy i syntezy wzrokowej niż deficyty rozwojowe innego rodzaju. W tym wypadku jedynym wyjściem, a zarazem pomocą dla dziecka jest szybkie wykrycie, postawienie właściwej diagnozy i przeprowadzenie terapii tych zaburzeń.



### 3. DOSKONALENIE SPRAWNOŚCI FUNKCJI (...) 6-LETNICH

W wieku przedszkolnym wzrasta wydatnie wrażliwość poszczególnych analizatorów na rozmaite podniety zewnętrzne oraz na bodźce zewnętrznego środowiska organizmu. Dlatego też — z myślą o podjęciu procesów doskonalenia sprawności funkcji wzrokowych — należy prześledzić i określić prawidłowy, naturalny ich rozwój w wyniku zdobywania indywidualnego doświadczenia przez dziecko.

Ograniczę się w tym miejscu do przedstawienia kilku zasadniczych osiągnięć rozwojowych dziecka 6-letniego, wchodzących w zakres interesującej nas problematyki.

Wrażliwość wzrokowa dzieci 6-letnich jest w podstawowym wymiarze określona. Dziecko poprawnie nazywa cztery barwy zasadnicze, używając trafnie określeń przymiotnikowych także dla kolorów pochodnych. Ostrość wzroku, którą mierzy się, określając m.in. bądź to wielkość przedmiotów z danej (stałej) odległości, bądź też odległość od danego (stałego) przedmiotu zwiększa się do ponad 300 cm<sup>11</sup>. Stopień wrażliwości wzrokowej zmienia się zależnie od sytuacji zadaniowej — wzrasta, jeśli zadanie jest podawane w formie zabawy, z jednoczesnym wprowadzeniem nazwy (słowa) do sfery doznań zmysłowych. Nazwana bowiem za pomocą odpowiedniego wyrazu jakość przedmiotu, percypowana dotąd wyłącznie przez narządy zmysłowe, zostaje z niego wyodrębniona i staje się obiektem poznania. Dziecko potrafi teraz dostrzec znaną cechę w nowym przedmiocie, wyostrza się jego wrażliwość i spostrzegawczość na różnorodne jakości zmysłowe, wzrasta zainteresowanie zjawiskami otoczenia. Spostrzeżenia dziecka są nadal nacechowane synkretyzmem i ściśle wiążą się z działaniem.

Przy wyodrębnianiu przedmiotu z tła dziecko napotyka duże trudności. W sytuacjach naturalnych łatwiej rozpoznają rysunki konturowe i sylwetowe. W wieku 6 lat wyobrażenia spostrzegawcze stają się coraz bardziej pełne, dokładne i wykończone. Pozwala to na reprodukowanie takich figur, jak kwadrat, trójkąt, koło i romb — bez zniekształceń.

Dziecko ocenia już dobrze wielkość przedmiotów niezbyt od siebie oddalonych, natomiast ocena wielkości przy zmieniającej się odległości przedmiotów, wymagająca ujęcia skrótu perspektywicznego, napotyka znaczne trudności.

Uwaga i pamięć nie są jeszcze zbyt trwałe. Kształtują się już jednak zaczątki uwagi i pamięci dowolnej.

Doświadczenia dziecka tworzą się przede wszystkim dzięki pamięci trwałej, której podłożem fizjologicznym są systemy połączeń odruchowo-warunkowych. W dawniejszej psychologii rozpowszechnione było twierdzenie, że dzieci zapamiętują różne treści w sposób mechaniczny, a nawet jeśli nie rozumieją dobrze zapamiętywanego materiału. Na tle nowych badań okazało się jednak, że materiał sensowny jest zapamiętywany znacznie szybciej niż bezsensowne zgłoski lub sztuczne słowa. Dziecko nie ma zatem jeszcze wyćwiczonej i w pełni

wykształconej pamięci słowno-logicznej. Lepiej pamięta materiał obrazowy oraz różne czynności ruchowe i manipulacyjne. Podobnie jak przy procesach spostrzegania, tak i w procesach pamięci dużą rolę odgrywają emocje. Czynności i zdarzenia zabarwione emocjonalnie zostają zapamiętane przez dzieci bardziej trwale.

Sygnalizacja powyższych faktów nakreśla nam sylwetkę dziecka stojącego u progu szkoły, w stosunku do którego mamy przyjąć określony kierunek postępowania o charakterze terapeutycznym.

W przypadku fragmentarycznych zaburzeń funkcji wzrokowych oddziaływanie terapeutyczne ma charakter ćwiczeń usprawniających zaburzoną funkcję (korekcja), przy jednoczesnej stymulacji rozwoju pozostałych niezaburzonych funkcji, ponieważ mogą one wspomagać lub zastępować funkcje zaburzone (kompensacja). Oprócz usprawnienia poszczególnych funkcji w sposób izolowany konieczne są ćwiczenia ich koordynacji i integracji, np. za pomocą metody „dobrego startu”. Jest to zestaw ćwiczeń, w czasie których dziecko polisensorycznie poznaje abstrakcyjne kształty geometryczne i litery. W ten sposób ich obraz graficzny lepiej utrwala się w pamięci i mocniej wiąże się z odpowiadającą głoską. Kształci się też koordynację czynności wszystkich analizatorów uczestniczących w czytaniu.

Niepowodzenia szkolne mogą wystąpić już w przedszkolu. Jest to problem o ogromnym znaczeniu. Oddziaływanie terapeutyczne w wieku przedszkolnym powinno bowiem dotyczyć podstawowych, zaburzonych funkcji, a więc usprawniać funkcje leżące u podstaw czytania, a nie tylko sam proces czytania.

Dlatego też ćwiczenia wstępne będą polegały na wykonywaniu przez dzieci różnego rodzaju układanek, przybijanek, mozaik według podanego wzoru. Konieczne jest, aby dzieci w tym okresie składały pocięte uprzednio obrazki i dobierały brakujące części<sup>12</sup>. Dobieranie może być zróżnicowane ze względu na stopień trudności rozpoznania obrazka (kolor, czytelność, sposób układania — według wzoru, z pamięci, bez wzoru)<sup>13</sup>.

W dalszym etapie należy dążyć do kształtowania orientacji w następujących kierunkach: lewa, prawa, góra, dół w odniesieniu do określonej płaszczyzny przez rozpoznawanie położenia obrazków (według instrukcji słownej) bądź określenie położenia obrazka w wyniku porównywania dwóch różnych układów takich samych zestawów obrazków lub obrazów przedstawiających formę niesymetryczną.

W przypadku zaburzeń funkcji wzrokowych istotne jest wyrabianie nawyku śledzenia pionowych szeregów od strony lewej do prawej, co odpowiada naturalnemu kierunkowi w procesie czytania. Wiąże się z tym także umiejętność „przenoszenia” czasowego na kolejność uszeregowanych elementów w przestrzeni. Obie te umiejętności można doskonalić u dziecka przez rozpoznawanie i określenie położenia, np. 3 lub 5—6 eksponowanych obrazków w układzie szeregowym, bądź śledzenie wzrokiem i odtwarzanie układów geometrycznych od strony lewej do prawej.

Równoległe do całego ciągu ćwiczeń mających na celu kształtowanie

określonej umiejętności należy prowadzić ćwiczenia doskonalące koordynację wzrokowo-ruchową na zasadzie dobierania jednakowych form geometrycznych. W dobieganiu można wykorzystać rozmaite warianty typu: pojedyncze podstawowe formy geometryczne, pojedyncze symetryczne figury nieforemne o skomplikowanej linii konturów, kompozycje z dwóch figur geometrycznych, symetryczne układy z kilku figur, szeregowe układy trzech figur, asymetryczne układy połączonych kolorowych figur i ich sylwetowe rysunki, kompozycje z różnymi układami jednakowych drobnych elementów, kolorowe kompozycje w prostokącie lub w kwadracie. Jedną z odmian może być kończenie zaczętych rysunków.

Ostatnim etapem w całym cyklu usprawniania zaburzonej funkcji wzrokowej będzie kształtowanie umiejętności spostrzegania istotnych cech form abstrakcyjnych. Jest to etap bezpośrednio związany z przyswajaniem umiejętności czytania i w sposób znaczący wpływający na jego efektywność i pomyślność. Ćwiczenia z tego zakresu można podzielić na trzy etapy. Pierwszy etap to odzworowywanie i kończenie zaczętych szlaczków zarówno o prostej jak i o złożonej strukturze. Drugi etap to samodzielne odtwarzanie układów literopodobnych — początkowo według wzoru, a później z pamięci. Trzeci etap będzie natomiast obejmował rozpoznawanie i różnicowanie liter o podobnych kształtach.

Przejście przez kolejne etapy ćwiczeń powinno mieć charakter terapii psychomotorycznej, ukierunkowanej na usprawnienie zaburzonej funkcji. Terapia tego typu nie zakończy się jednak powodzeniem, jeżeli nie nastąpi oddziaływanie mające na celu: zniwelowanie napięcia emocjonalnego, zmniejszenie niechętniej postawy dziecka wobec wykonywanych czynności, wytworzenie motywacji do dodatkowych ćwiczeń, przywrócenie wiary we własne siły i zachęcenie do współdziałania z nauczycielem.

Wymienione elementy możemy określić jako podstawowe i niezbędne do prawidłowego postępowania korekcyjno-wychowawczego, bez których proces doskonalenia zaburzonej funkcji nie mógłby zaistnieć, a dziecko rozpoczynałoby naukę w klasie I z całym zespołem zaburzeń w procesie czytania, prowadzących w następstwie do dysleksji, dysgrafii i dysortografii.

## Przypisy

<sup>1</sup> J. Konorski: Integracyjna działalność mózgu. PWN, Warszawa, 1969, s. 73.

<sup>2</sup> H. Spionek: Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne. Warszawa, 1975, PWN, s. 119.

<sup>3</sup> M. Bogdanowicz: Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym. Warszawa, 1985, WSiP, s. 142.

<sup>4</sup> W. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa, 1984, PWN, s. 17.

<sup>5</sup> H. Spionek: Zaburzenia rozwoju..., s. 128.

<sup>6</sup> J. Konorski: Integracyjna..., s. 114—122.

- <sup>7</sup> H. Spionek: Zaburzenia rozwoju..., s. 30—132. Por. M. Bolechowska: Diagnostyka i reedukacja trudności w nauce dzieci w młodszym wieku szkolnym. Katowice, 1978, UŚ.
- <sup>8</sup> H. Nartowska: Różnice indywidualne czy zaburzenia rozwoju dziecka przedszkolnego, Warszawa, 1980, WSiP, s. 188—189.
- <sup>9</sup> H. Spionek: Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka, Warszawa, 1965, s. 235.
- <sup>10</sup> M. Szurmiak: Podstawy reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Warszawa, 1987, WSiP, s. 24.
- <sup>11</sup> M. Żebrowska (red.): Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Warszawa, 1986, PWN, s. 440—454.
- <sup>12</sup> B. Sawa: Jeżeli dziecko źle czyta i pisze. Warszawa, 1987, WSiP, s. 138.
- <sup>13</sup> T. Gąsowska: Materiały pomocnicze do pracy z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu. Cz. 2. Warszawa, 1984, WSiP.

IDZI PANIC

## Z DZIEJÓW SZKOLNICTWA W KSIĘSTWIE CIESZYŃSKIM W XVII WIEKU

Badania nad historią gimnazjum jezuickiego w Cieszynie w czasach Oświecenia zwróciły naszą uwagę na fakt, iż nie tylko uczęszczała do niego młodzież szlachecka ze Śląska, w tym zwłaszcza Śląska Cieszyńskiego, następnie Moraw, a także z pogranicznych terenów sąsiedniej Rzeczypospolitej, lecz także pobierała w nim naukę młodzież mieszczańska, a nawet w niektórych przypadkach młodzież chłopska.<sup>1</sup> Konstatacja ta postawiła przed nami potrzebę opracowania również historii szkolnictwa tutejszych miast, miasteczek, a także szkół wiejskich. Próbę omówienia tego zagadnienia podjęli już Albin Heinrich<sup>2</sup>, Gottlieb Biermann<sup>3</sup> a przede wszystkim Franciszek Popiołek, którego uwagi należy uznać za najbardziej interesujące<sup>4</sup>. Jego materiały stały się punktem wyjścia dla prac następných autorów. Wspomniemy tu przykładowo Andělina Grobelnego<sup>5</sup>. Siłą rzeczy najwięcej miejsca poświęcano w tych omówieniach czasom nowszym, zwłaszcza przełomowi XVIII i XIX stulecia<sup>6</sup>, pomijając już tematykę szkolną wieków XIX i XX<sup>7</sup>. Z tego względu czasy wcześniejsze, w tym również nas interesujące, traktowano w sposób drugorzędny. Przyczyn tego stanu rzeczy należy upatrywać w uciążliwościach poszukiwań archiwalnych, jako że materiały do dziejów szkolnictwa cieszyńskiego sprzed XVIII stulecia są w znacznym stopniu rozproszone, a zachowane dokumenty są bardzo trudno czytelne. Uwzględniając te uwagi za słuszne uznajemy, że opracowanie monografii szkolnictwa śląskiego w wiekach XVI—XVII musi być poprzedzone serią przyczynków wprowadzających w to zagadnienie. Jednym z nich jest szkic na temat historii szkolnictwa w Jabłonkowie w XVII wieku. Okres ten jest bardzo interesujący z tego względu, iż mamy do czynienia z czasami wojny trzydziestoletniej, która w sposób niezwykle uciążliwy odbiła się na życiu gospodarczym i społecznym księstwa cieszyńskiego. Zarazem wiązało się to z czasami kontr-reformacji, o których powiada się, że stanowiły znaczące uwstecznienie się w stosunku do okresu reformacji, przynajmniej jeśli chodzi o sprawy szkolnictwa.

Temat ten zamierzamy zreferować w oparciu o materiały archiwalne<sup>8</sup>, jak również źródła publikowane, w tym przede wszystkim protokoły wizytacyjne<sup>9</sup>, oraz wybrane dokumenty jabłonkowskie.<sup>10</sup>

Najwcześniejsze wzmianki na temat Jabłonkowa sięgają połowy XV wieku. Miejscowość ta wystąpiła w 1447 roku pod nazwą Jabłonka<sup>11</sup>. Niebawem jednak wykształciła się jej właściwa nazwa — Jabłonków<sup>12</sup>, która przetrwała aż do dziś<sup>13</sup>. Swój rozwój zawdzięczała położeniu. Leżała w pobliżu przełęczy stanowiącej granicę pomiędzy Śląskiem a Węgrami Górnymi (to jest dzisiejszą Słowacją), na ważnym szlaku handlowym z Węgier na Śląsk i do Wielkopolski. Dzięki temu już niebawem — w połowie XVI stulecia — stała się miastem<sup>14</sup>. W świetle obciążeń podatkowych można sądzić, że w Jabłonkowie mieszkało wówczas około 1000—1200 mieszkańców, było to więc raczej małe miasteczko.

W okresie reformacji również i tutaj rychło pojawiło się nowe wyznanie. Można przypuszczać, że w okresie, w którym zostało ono narzucone całej ludności księstwa decyzją Wacława Adama w 1578 roku<sup>15</sup>, część ludności pozostawała katolikami, skoro w 1598 roku syn księcia Wacława Adama, Adam Wacław wydał rozporządzenie zabraniające wyznawać mieszkańcom tego miasta (oraz Cieszyna) inne wyznanie aniżeli ewangelickie<sup>16</sup>. W tym właśnie okresie pojawiła się w mieście bez wątpienia szkoła miejska, jakkolwiek nie jest wykluczone, że mogła istnieć również w okresie wcześniejszym. Jej działalność w mieście w XVI stuleciu potwierdza przywiązanie do niej w okresie kontrreformacji. Otóż bowiem tenże Adam Wacław, który tak niedawno wydawał surowe restrykcje skierowane przeciw katolikom, w 1610 roku przeszedł na katolicyzm<sup>17</sup>. Nakazał przy tym mieszkańcom księstwa (w myśl zasady cuius regio, eius religio) przyjąć katolicką wiarę. Swego rozporządzenia nie egzekwował jednak zbyt energicznie, tyle tylko, że mieszczanom jego miast nie było wolno organizować nabożeństw w miastach. W przypadku mieszczan jabłonkowskich gromadzili się oni między innymi na — lub w pobliżu — pobliskiego cmentarza. Przypuszczamy, iż stał tutaj niewielki budynek lub szopa. Tu właśnie odbywała się przez pewien czas nauka szkolna dla dzieci społeczności ewangelickiej. Ten stan rzeczy przetrwał niemal do końca XVII stulecia, to jest do ostatecznego zwycięstwa kontrreformacji w tym miasteczku, jako że w początkach XVIII wieku odnotowujemy tutaj zaledwie 15 rodzin ewangelickich<sup>18</sup>. Mimo to jest godnym podkreślenia fakt, że w trudnej dla siebie sytuacji ewangelicy potrafili utrzymać niewielką szkołę. Jej istnienie zostało przeoczone przez historyków, tymczasem w protokołach wizytacyjnych biskupów wrocławskich zapisano, iż „in oppido Jablonka (sic) ...lutherani sepeliuntur extra oppidum in coemeterio cum pulsu et sola schola... (sic!)”<sup>19</sup>. Uczęszczało do niej stosunkowo niewiele dzieci, przy czym ich liczba malała wraz z postępem kontrreformacji. Zarazem z faktu, iż w ogóle istniała, można wnosić, że słuszny jest pogląd — głoszony w literaturze przedmiotu — o łagodnym podejściu władzy książęcej do swych ewangelickich poddanych.

Wraz ze zmianą wyznania podjęto również w Jabłonkowie próbę zorganizowania szkoły katolickiej. Tak jak w przypadku szkoły ewangelickiej,

uczęszczało do niej początkowo niewiele dzieci. Nie jest wykluczone, iż przyczyn tego stanu rzeczy należy szukać w ówczesnej sytuacji miasta, spowodowanej wojną trzydziestoletnią i wiążącymi się z nią klęskami. Wspomnijmy tylko, że w początkach lat dwudziestych księstwo zostało najechane przez księcia karniowskiego Jana Jerzego. Większych strat uniknęła wówczas tylko stolica księstwa — Cieszyn. Skutkiem najazdu był wielki głód w księstwie, spowodowany zniszczeniem plonów jesienią 1622 roku. W rezultacie wymarła spora część mieszkańców. Osłabienie spowodowane głodem wywołało ogromną zarazę, trwającą od jesieni 1622 do wiosny 1624 roku. Miasto utraciło wówczas około 30% mieszkańców. Ponowne klęski — z identycznych zresztą powodów — dotknęły Jabłonkowień w latach 1627, 1630 i 1637. Warto przy tym zauważyć, że dla położonego w górach miasta daleko groźniejszym od obcych wojsk przeciwnikiem były epidemie, przywlekane tu przez mieszkańców z terenów podgórskich<sup>20</sup>. O skali kłopotów niech świadczy fakt, iż w r. 1628, 1630 oraz w 1637 mieszkańcy księstwa za podstawowe menu zimą i na przednówku mieli żołędzie, słomę, a nawet trociny.<sup>21</sup>

Ustanie wspomnianych trudności w rezultacie zakończenia wojny trzydziestoletniej ustabilizowało zarazem sytuację w mieście, jak i położenie samej szkoły. O ile na początku tego stulecia uczęszczało do niej od 8 do 12 uczniów, o tyle w połowie tego stulecia ich liczba uległa podwojeniu. Jej największym problemem był brak własnego budynku, toteż uczniowie wraz z nauczycielem tułali się po różnych pomieszczeniach zastępczych. Co ciekawe, stan ten najbardziej martwił władze biskupie. Po poleceniu biskupa wizytator biskupi podjął starania zmiany tego stanu rzeczy, co zostało uwieńczone powodzeniem w 1679 roku<sup>21</sup>. Wtedy to mieszczanie uzyskali od władz miejskich nauczyciela i organistę, i odtąd zajęcia odbywały się w ich pomieszczeniach. W roku następnym, 1680, cały obiekt znalazł się w ich rękach. Został też wówczas wyremontowany przeciekający dach budynku. Wówczas uczniowie posiadali własną salę (sale?) do nauki szkolnej<sup>23</sup>. Było to o tyle istotne, że liczba uczniów wzrosła wówczas do 60, co — jak na warunki małego miasteczka — było liczbą znaczącą. Warto natomiast zauważyć, że stan osobowy uczniów zależał od pory roku. Zimą uczęszczało do szkoły najwięcej chłopców. Od wiosny ich liczba malała — tak, iż latem na zajęciach pojawiało się niekiedy około 10 osób<sup>22</sup>.

Spośród ówczesnych nauczycieli znamy dzisiaj jedynie jednego z nich, Jerzego Eysnera. Posługiwał się biegle językiem łacińskim i polskim. Czy znał język niemiecki nie wiadomo, jakkolwiek zważywszy fakt, iż był zarazem pisarzem miejskim, jest to wielce prawdopodobne. Uczyl, zwracając się do dzieci w języku polskim, w którym to były głoszone również kazania w miejscowym kościele farnym.<sup>25</sup> Na jego utrzymanie składały się opłaty mieszczan, które wynosiły 3 grosze od rzemieślnika i kupca. Ponadto mieszkańcy wsi Nawisie składali 18 groszy, zaś z Piasku — 9 groszy. Do tego dochodziły pieniądze uiszczane przy okazji chrztu i ślubu.

W szkole uczono sztuki czytania, pisania i liczenia. Ponadto organista uczył pieśni kościelnych. Trudno powiedzieć, jak długo trwała nauka, gdyż źródła na

ten temat milczą. Nie posiadamy też możliwości oceny skuteczności tejże nauki, tym niemniej na podstawie późniejszych materiałów jezuickich można wnosić, że zdolniejsi uczniowie, albo też bardziej pracowici, po ukończeniu szkoły radzili sobie z napisaniem lub odczytaniem tekstu w miarę dobrze. Po ukończeniu szkoły pilniejsi uczniowie, o ile pozwalali im na to warunki materialne rodziców i o ile odczuwali taką potrzebę, mogli kontynuować naukę w gimnazjach na Górnych Węgrzech, lub na Morawach, względnie na Dolnym Śląsku<sup>26</sup>, a po utworzeniu cieszyńskiego gimnazjum jezuickiego najczęściej udawali się na dalszą naukę do Cieszyna<sup>27</sup>. Ten stan rzeczy miał miejsce również w następnym okresie. Zanikła jedynie szkoła protestancka, co można łączyć zarówno z postępem kontrreformacji, jak i idącym w ślad za nim spadkiem liczby tutejszych ewangelików.

Rozwój szkolnictwa w Jabłonkowie w XVII wieku wiązał się ściśle z sytuacją tego miasteczka. Jego geneza sięga wieku XVI, kiedy to Jabłonków uzyskał prawa miejskie. Zarazem na ten okres można prawdopodobnie odnieść początki tutejszej szkoły, najpierw katolickiej, a następnie, w okresie reformacji, ewangelickiej. W okresie kontrreformacji ta ostatnia w dalszym ciągu działała, jakkolwiek w zasadzie nielegalnie i w trudnych warunkach. Zamiera wraz z wyparciem wyznania protestanckiego z miasta. Szkoła katolicka dla odmiany po bardzo trudnych początkach uzyskała w połowie XVII wieku własne pomieszczenie. Dzięki temu mogła objąć swym zasięgiem stosunkowo liczną grupę uczniów. Kształciła zwłaszcza dzieci rzemieślników, tak by w przyszłości, po uzyskaniu dyplomu mistrzowskiego, mogli oni — już jako rzemieślnicy — pilnować interesów własnych i cechowych.

## Przypisy

<sup>1</sup> I. Panic: Kartki z dziejów gimnazjum jezuickiego w Cieszynie (1674—1773). Przegląd Historyczno-Oświatowy. R. 32 1989, nr 1, s. 60 nn.

<sup>2</sup> A. Heinrich: Versuch über die Geschichte des Herzogthums Teschen, Cieszyn 1818, passim.

<sup>3</sup> G. Biermann: Geschichte des Herzogthums Teschen. Cieszyn 1863, por też A. Peter: Geschichte der Stadt Teschen, Cieszyn 1838, s. 142 nn.,

<sup>4</sup> F. Popiołek: Dzieje Śląska austriackiego z ilustracjami. Cieszyn 1913, s. 307—315.

<sup>5</sup> A. Grobelny: Szkoły cieszyńskie w XVII wieku. Śląski Kwartalnik Historyczny „Sobótka”, R. 1951, 46 nn.,

<sup>6</sup> A. Grobelny: Triviální školy v Mor. Ostravě a Hrabově v letech 1788, 1841, a 1853. Slezský Sborník. R. 52, 1954, s. 409—410.

<sup>7</sup> J. Chlebowczyk: Z dziejów rozwoju kultury polskiej na Śląsku Cieszyńskim na początku XX wieku. W: Pamiętnik Cieszyński, T. 1, 1961, s. 11 nn.,

<sup>8</sup> Akta wizytacyjne parafii cieszyńskich w XVII i XVIII wieku. Archiwum parafii Marii Magdaleny w Cieszynie, sygn. G., Religions Acten der ...Lutheranismus in Schlesien..., Oddział Zabytkowy Biblioteki Miejskiej w Cieszynie, sygn. DD II, nr 3.

<sup>9</sup> Visitationsberichte des Diöcese Breslau. T. 2. Archidiaconat Oppeln, Breslau 1904.

<sup>10</sup> Registra městečka Jablunkova z roku 1592. Opracował E. Němec. Český Těšín 1959.



- <sup>11</sup> J. Heyne: Dokumentierte Geschichte des Bisthums und Hichstiftes Breslau. T. I. Breslau 1860, s. 723 nn.,
- <sup>12</sup> Archiwum Państwowe w Cieszynie. Zbiór dokumentów pergaminowych, sygn. nr 36.
- <sup>13</sup> R. Mrózek: Nazwy miejscowe dawnego Śląska Cieszyńskiego. Katowice 1984, s. 80.
- <sup>14</sup> F. Popiołek: Historia osadnictwa w Beskidzie Śląskim. Katowice 1939, s. 104, 152.
- <sup>15</sup> I. Panic: Wybrane zagadnienia z sytuacji zewnętrznej i wewnętrznej księstwa cieszyńskiego na przełomie XVI i XVII wieku. W: Pamiętnik Cieszyński. T. 4, Cieszyn 1992, s. 2—3.
- <sup>16</sup> ibidem, s. 3.
- <sup>17</sup> ibidem, s. 4.
- <sup>18</sup> F. Popiołek: Dzieje Śląska austriackiego..., op. cit., lok. cit., tenże: Historia osadnictwa w Beskidzie Śląskim..., s. 158.
- <sup>20</sup> I. Panic: Wybrane zagadnienia..., s. 17—19.
- <sup>21</sup> K. Findinský: Dějepis farního kostela u sv. Jana Křitele ve Frýdku. Frýdek 1876, passim.
- <sup>22</sup> Visitationsberichte..., s. 576—577.
- <sup>23</sup> Wizytator biskupi zapisał wówczas o szkole w Jabłonkowie, że „schole domus est lignea, satis ampla, sita in platea non procul a parochia, tectum eius indiget reparatione”. Ibidem, s. 577.
- <sup>24</sup> Ibidem, lok. cit.
- <sup>25</sup> Akta wizytacyjne parafii cieszyńskich..., k. 28—29.
- <sup>26</sup> I. Panic: Kartki z dziejów gimnazjum jezuickiego..., s. 63—64.
- <sup>27</sup> Catalogus et series studentum Gymnasii Tessinensis. W: Oddział Zabytkowy Biblioteki Miejskiej w Cieszynie, sygn. DD IX, 45.

JANINA URBAN

## ZDOLNOŚCI UCZNIÓW ZAOLZIAŃSKICH SZKÓŁ Z POLSKIM JĘZYKIEM NAUCZANIA

W maju i czerwcu 1991 r. pracownicy Zakładu Pedagogiki Ogólnej w Katedrze Teorii Kształcenia Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie przeprowadzili badania zdolności ogólnych młodzieży na Zaolziu. Badania zostały przeprowadzone w klasach czwartych i ósmych we wszystkich szkołach polskich znajdujących się na terenie powiatu karwińskiego. Tak więc obejmowały niemal całą populację młodzieży polskiej w wieku 10 i 14 lat w powiecie karwińskim we wszystkich środowiskach<sup>1</sup>.

Fakt, że badania zostały przeprowadzone w środowisku poza granicami Polski, skłaniał do przyjęcia narzędzia, którego zastosowanie umożliwiła porównanie wyników badań z wynikami badań wykonanych w Polsce. Do tego celu najbardziej nadają się testy percepcyjne, które niezależnie od doświadczeń życiowych jednostki dają możliwość oceny zdolności myślenia.<sup>2</sup> Użyto więc testu Matrix Ravena — wersja Standard — jednego z najbardziej znanych i stosowanych narzędzi tego typu w badaniach grupowych<sup>3</sup>, którego wartość diagnostyczna i prognostyczna jest znana i udokumentowana w literaturze przedmiotu<sup>4</sup>.

W badaniach wzięło udział 150 uczniów z klas czwartych i 178 uczniów z klas ósmych. Ze względu na obowiązek szkolny w Czecho-Słowacji (od 6 roku życia), są to rówieśnicy trzecioklasistów i siódmoklasistów w Polsce<sup>5</sup>. Wyniki badań zostały zinterpretowane za pomocą dwu sposobów zaproponowanych przez Ravena. Pierwszy sposób to klasyfikacja według ocen, w których bierzemy pod uwagę wynik uzyskany w teście wyrażony w procentach<sup>6</sup>. W klasie ósmej — ze skali 60-punktowej (cały tekst), w klasie czwartej — ze skali 36-punktowej (seria A, B, C). Drugi sposób to zaszerogowanie do poziomów I—V (zwanym „stopniami”<sup>7</sup>), które odbywa się na podstawie wyników wyrażonych w centylach. Ten sposób interpretacji wyników ujęty jest w tabelach nr 1 i 2 — na podstawie polskich norm centylowych z 1989 roku<sup>8</sup>. Wyniki badań zostały przedstawione i omówione w książce „Dzieci z Zaolzia”, a w niniejszym artykule zwrócę uwagę tylko na wybrane zagadnienia.

Tabela nr 1

Poziomy („stopnie”) ogólnych zdolności uczniów z klas czwartych

|    |            | I          |      | II         |      | III        |      | IV         |      | V         |     | P          |      |
|----|------------|------------|------|------------|------|------------|------|------------|------|-----------|-----|------------|------|
|    |            | 49—60<br>n | %    | 43—48<br>n | %    | 30—42<br>n | %    | 15—29<br>n | %    | 0—14<br>n | %   | 37—60<br>n | %    |
| ŚM | Chłopcy    | 2          | 7,7  | 10         | 38,5 | 13         | 50,0 | 1          | 3,8  | —         | 0   | 19         | 73,1 |
|    | Dziewczęta | 1          | 4,0  | 7          | 28,0 | 17         | 68,0 | —          | 0    | —         | 0   | 21         | 84,0 |
|    | Razem      | 3          | 5,9  | 17         | 33,3 | 30         | 58,8 | 1          | 2,0  | —         | 0   | 40         | 78,4 |
| MM | Chłopcy    | 1          | 3,0  | 4          | 11,8 | 27         | 79,4 | 2          | 5,9  | —         | 0   | 17         | 50,0 |
|    | Dziewczęta | 2          | 7,7  | 9          | 34,6 | 11         | 42,3 | 4          | 15,4 | —         | 0   | 19         | 73,1 |
|    | Razem      | 3          | 5,0  | 13         | 21,7 | 38         | 63,3 | 6          | 10,0 | —         | 0   | 36         | 60,0 |
| W  | Chłopcy    | 5          | 23,8 | 6          | 28,6 | 9          | 42,8 | 1          | 4,8  | —         | 0   | 16         | 76,2 |
|    | Dziewczęta | —          | 0    | 1          | 5,6  | 16         | 88,9 | —          | 0    | 1         | 5,6 | 10         | 55,6 |
|    | Razem      | 5          | 12,8 | 7          | 17,9 | 25         | 64,1 | 1          | 2,6  | 1         | 2,6 | 26         | 66,7 |
| R  | Chłopcy    | 8          | 9,9  | 20         | 24,7 | 49         | 60,5 | 4          | 4,9  | —         | 0   | 52         | 64,2 |
|    | Dziewczęta | 3          | 4,3  | 17         | 24,6 | 44         | 63,8 | 4          | 5,8  | 1         | 1,4 | 50         | 42,5 |
|    | Razem      | 11         | 7,3  | 37         | 24,7 | 93         | 62,0 | 8          | 5,3  | 1         | 0,7 | 102        | 68,0 |
| KŁ | Chłopcy    | 4          | 16,7 | 11         | 45,8 | 9          | 37,5 | —          | 0    | —         | 0   | 20         | 83,3 |
|    | Dziewczęta | 1          | 5,3  | 3          | 15,8 | 13         | 68,4 | 1          | 5,3  | 1         | 5,3 | 12         | 63,2 |
|    | Razem      | 5          | 11,6 | 14         | 32,6 | 22         | 51,2 | 1          | 2,3  | 1         | 2,3 | 32         | 74,4 |
| KN | Chłopcy    | 4          | 7    | 9          | 15,8 | 40         | 70,2 | 4          | 7,0  | —         | 0   | 32         | 56,1 |
|    | Dziewczęta | 2          | 4    | 14         | 28   | 31         | 62,0 | 3          | 6,0  | —         | 0   | 38         | 76,0 |
|    | Razem      | 6          | 5,6  | 23         | 21,5 | 71         | 66,4 | 7          | 6,5  | —         | 0   | 70         | 65,4 |

ŚM — średnie miasto; MM — male miasto; W — wieś;

R — razem; KŁ — klasy łączone; KN — klasy nielączone;

% — liczba osób podana w procentach;

I, II, III, IV, V — poziomy („stopnie”);

49—60... — liczba punktów, którą trzeba uzyskać, by osiągnąć dany poziom;

P — w tej kolumnie jest podana liczba osób, która znajduje się powyżej 50 centyla.

W kategorii poziomów („stopni”) wyniki badań plasują się na poziomie przeciętnym, ale biorąc pod uwagę, że 68% dzieci z klas czwartych i 67% młodzieży z klas ósmych plasuje się powyżej 50 centyla (porównaj kolumna P w tabelach nr 1, 2), można je uznać za zadowolające. W kategorii ocen uczniowie z klas czwartych rozwiązują test przeciętnie w 75,2%, a uczniowie z klas ósmych w 77,5% (obydwie oceny to oceny dobre).

Średnia wyników w zależności od środowiska różni się niewiele. W klasach czwartych uczniowie ze średnich miast rozwiązują przeciętnie test w 76,7%, z małych miast w 74,4%, a ze wsi w 75,2%. Przeciętne wyniki w klasach ósmych wynoszą: 79,5% — średnie miasta, 75,9% — małe miasta, 76,3% — wsie. Fakt nikłego zróżnicowania wyników w zależności od środowiska wyznaczonego przez miejsce zamieszkania może tłumaczyć specyficzna sytuacja, w jakiej funkcjonują Polacy na Zaozniu. Dla nich naturalnym środowiskiem kulturalno-społecznym jest właśnie środowisko polskie, które widocznie jest dominujące w porównaniu ze środowiskami wyznaczonymi przez miejsce zamieszkania<sup>9</sup>.

Ostatnie zagadnienie łączy się z typem klasy, do której uczęszcza młodzież. Ze względu na rozproszenie Polaków na Zaozniu powstaje problem szkół niepełnych, a nawet nauki w klasach łączonych (w niektórych szkołach nawet klasy 1—4 są łączone razem). Ten — wydawałoby się — niekorzystny czynnik w rozwoju intelektualnym dziecka, nie wpłynął negatywnie na wyniki badanej grupy: 1/3 dzieci z klas czwartych to uczniowie z klas łączonych, a 74,4% tych uczniów uzyskuje wynik powyżej 50 centyla. W grupie uczniów z klas uczących się samodzielnie wynik powyżej 50 centyla uzyskuje 65,4% uczniów (porównaj tabela 1, kolumna P). Ze względu na potrzeby środowiska polskiego — obawy

Tabela nr 2

Poziomy („stopnie”) ogólnych zdolności uczniów z klas ósmych

|    |            | I     |     | II    |      | III   |      | IV    |      | V    |     | P     |      |
|----|------------|-------|-----|-------|------|-------|------|-------|------|------|-----|-------|------|
|    |            | 55—60 | n % | 50—54 | n %  | 40—49 | n %  | 25—39 | n %  | 0—24 | n % | 45—60 | n %  |
| ŚM | Chłopcy    | 2     | 5,3 | 13    | 34,2 | 22    | 57,9 | —     | 0    | 1    | 2,6 | 27    | 71,1 |
|    | Dziewczęta | 3     | 8,3 | 10    | 27,8 | 21    | 58,3 | 2     | 5,6  | —    | 0   | 28    | 77,8 |
|    | Razem      | 5     | 6,8 | 23    | 31,1 | 43    | 58,1 | 2     | 2,7  | 1    | 1,4 | 55    | 74,3 |
| MM | Chłopcy    | 2     | 8   | 4     | 16,0 | 17    | 68,0 | 2     | 8,0  | —    | 0   | 16    | 64,0 |
|    | Dziewczęta | 1     | 2,7 | 5     | 13,5 | 27    | 73,0 | 4     | 10,8 | —    | 0   | 22    | 59,5 |
|    | Razem      | 3     | 4,8 | 9     | 14,5 | 44    | 71,0 | 6     | 9,7  | —    | 0   | 38    | 61,3 |
| W  | Chłopcy    | 1     | 4,3 | 7     | 30,4 | 13    | 56,5 | 1     | 4,3  | 1    | 4,3 | 18    | 78,3 |
|    | Dziewczęta | —     | 0   | 4     | 21,0 | 13    | 60,4 | 2     | 10,5 | —    | 0   | 9     | 47,4 |
|    | Razem      | 1     | 2,4 | 11    | 26,2 | 26    | 61,9 | 3     | 7,1  | 1    | 2,4 | 27    | 64,3 |
| R  | Chłopcy    | 5     | 5,8 | 24    | 28,0 | 52    | 60,5 | 3     | 3,5  | 2    | 2,3 | 61    | 70,9 |
|    | Dziewczęta | 4     | 4,3 | 19    | 20,7 | 61    | 66,3 | 8     | 8,7  | —    | 0   | 59    | 64,1 |
|    | Razem      | 9     | 5,1 | 43    | 24,2 | 113   | 63,5 | 11    | 6,2  | 2    | 1,1 | 120   | 67,4 |

skrót — patrz tabela nr 1

niektórych rodziców przed niekorzystnym wpływem łączonych klas na rozwój intelektualny dzieci — wynik ten może mieć duże znaczenie psychologiczne. Wskazuje bowiem bezzasadność obaw, które w konsekwencji mogą wpływać na decyzje bardzo ważne z punktu widzenia polskiej mniejszości: Czy wysłać dziecko do polskiej szkoły (w której klasy początkowe często są łączone), czy do szkoły czeskiej. Nie trzeba uzasadniać, jak ważny to problem dla mniejszości. Chociaż w kontekście wyżej omawianych badań jest to zagadnienie marginalne.

### Przypisy

<sup>1</sup> Charakterystyka środowiska znajduje się w pracy „Dzieci z Zaolzia” pod red. T. Lewowickiego. Cieszyn 1992, UŚ.

<sup>2</sup> B. Hornowski: Analiza psychologiczna skali J.C. Ravena. Warszawa 1970, s. 21.

<sup>3</sup> A. Jaworowska, T. Szustrowa: Podręcznik do testu matryc Ravena. Warszawa 1991, PTP s. 8.

<sup>4</sup> B. Hornowski, cyt. wyd.

<sup>5</sup> Porównaj „Dzieci z Zaolzia”, cyt. wyd., s. 74.

<sup>6</sup> Hornowski, cyt. wyd., s. 37.

<sup>7</sup> A. Jaworowska, cyt. wyd., s. 37.

<sup>8</sup> Tamże, s. 40—45.

<sup>9</sup> Porównaj też „Dzieci z Zaolzia”, cyt. wyd., s. 134.

ALINA SZCZUREK-BORUTA

## WYBRANE WYMIARY OSOBOWOŚCI NEUROTYCZNOŚĆ I EKSTRAWERSJA — INTROWERSJA DZIECI Z ZAOLZIA

Osobowość stanowi względnie trwałą organizację charakteru, temperamentu, intelektu i właściwości fizycznych, które determinują specyficzne sposoby przystosowania się do otoczenia.

Różnice indywidualne w zakresie poszczególnych cech i sposobów zachowania decydują o specyficznych sposobach przystosowania się danej jednostki do jej środowiska. Szczególny nacisk kładziemy na cechy człowieka, które wpływają na to, jak dana jednostka radzi sobie z ludźmi i samą sobą.<sup>1</sup>

H. J. Eysenck różnice indywidualne neurotyczności lub niepokoju wiąże z indywidualnymi różnicami występującymi w aktywności układu nerwowego. Teoria ta nie została jednak w pełni poparta empirycznymi wynikami badań. Lepiej rozwinął H. J. Eysenck teorię ekstrawersji—introwersji. Teoria ta umożliwia określenie różnic indywidualnych w zakresie introwertyzmu—ekstrawertyzmu, lecz nie pozwala na opisanie tych różnic w obrębie neurotyczności.<sup>2</sup>

Neurotyczność, ekstrawersja zdaniem Eysencka, pełnią podstawową rolę w poznaniu osobowości, gdyż tłumaczą bardzo znaczną część ogólnej wariacji zarówno u dorosłych jak i u dzieci.

Te dwa czynniki korelują z wieloma cechami osobowości w sposób tak istotny, że na podstawie badań Inwentarzem Osobowości (IO) można podać szeroką interpretację osobowości pojedynczej osoby.

Skala E stanowi najbardziej charakterystyczny dla teorii H.J. Eysencka wymiar osobowości. Sam twórca teorii dokonał najobszerniejszej charakterystyki typowego ekstrawertyka oraz introwertyka. „...Typowy ekstrawertyk jest towarzyski, posiada wielu przyjaciół, odczuwa potrzebę prowadzenia rozmów z innymi ludźmi; nie lubi natomiast zajmować się czytaniem w samotności. Potrzebuje podnieć z zewnątrz: działa pod wpływem sytuacji, w której się aktualnie znajduje. Ogólnie uważa się go za jednostkę impulsywną i działającą bez zastanowienia... Lubi być w ruchu, wykonywać prace ręczne, łatwo wpada w gniew jest agresywny...”

Introwertyk, z kolei, lubi zajmować się introspekcją, woli raczej czytać książki niż przebywać w towarzystwie, jest powściągliwy, przyjaciół ma niewielu, a w ich doborze jest bardzo wymagający...”<sup>3</sup>

Badaniami, w których posłużono się Inwentarzem Osobowości Eysencka, objęto 310 uczniów (157 chłopców, 153 dziewcząt) uczęszczających do szkół z polskim językiem nauczania na terenie powiatu Karwina. W badanej grupie było 148 uczniów klas IV (66 dziewcząt, 82 chłopców) oraz 162 uczniów klas VIII (87 dziewcząt, 75 chłopców).

Wyróżniono kilka środowisk terytorialnych: średnie miasta (Karwina, Hawierzów — Błędowice); małe miasta (Cieszyn, Bogumin, Orłowa Lutynia) oraz wsie (Cierlicko, Olbrachcice, Stonawa, Sucha Górna, Lutynia Dolna).

Wyniki badań kreślą ogólną charakterystykę uczniów klas czwartych i ósmych. Szczegółowe opracowania zawierające wyniki badań psychologicznych przeprowadzonych w poszczególnych miejscowościach znajdują się w książce „Dzieci z Zaolzia”<sup>4</sup>

Poziom neurotyczności badanych dzieci nie świadczy o dużych skłonnościach neurotycznych, zwłaszcza w przypadku dzieci 10—11 letnich ( $\bar{x} = 27.5$  pkt). Godne odnotowania jest to, że wśród uczniów klas IV najwyższy poziom neurotyczności mają dzieci ze szkoły w Olbrachcicach ( $\bar{x} = 33.3$  pkt).<sup>5</sup> Te same dzieci miały wysokie wyniki w teście zdolności. Dziewczęta starsze są nieznacznie (o 1.2 pkt) bardziej znerwicowane niż dziewczęta z klas IV, chłopcy uczący się w klasach VIII uzyskali w badaniach neurotyczności wynik niższy od kolegów z klas IV o blisko 5 pkt.

Współczesne teorie rozwoju człowieka uwzględniają w sposób bardzo wszechstronny zarówno czynnik dziedziczny, jak i środowiskowy. Żaden organizm nie może rozwijać się bez udziału środowiska — twierdzi B. Hornowski.<sup>6</sup>

Wymiar neurotyczności wiąże Eysenck „...przede wszystkim z dziedzicznością i biologicznymi cechami organizmu, lecz z drugiej strony wskazuje także na

znaczenie środowiska, zwłaszcza stosowanych we wczesnym dzieciństwie metod wychowawczych.”<sup>7</sup>

Porównanie wyników badań neurotyczności i ekstrawersji dzieci ze środowiska średnich miast, małych miast oraz wsi nie wskazuje istotnych różnic. Do podobnego wniosku upoważnia porównanie wyników badań typu układu nerwowego u dzieci z różnych środowisk przeprowadzone przez J. Strelaua i T. Lewowickiego.<sup>8</sup>

Jest to zrozumiałe, jeśli przyjmimy, że większość psychologów uważa, że są to właściwości wrodzone. Podczas badań zostało jednak zaobserwowane pewne, jak sądzę, interesujące zjawisko.

Otóż wyniki przeprowadzonych badań wskazują największe zrównoważenie występujące u dzieci ze środowiska małych miast ( $\bar{x}=25.6$  pkt). Wynika to prawdopodobnie ze „swoistego klimatu” tych miast, stałości oddziaływań środowiska lokalnego. Mniej zrównoważone są dzieci mieszkające na wsi ( $\bar{x}=26.1$  pkt), najmniejsze zrównoważenie wydaje się cechować dzieci mieszkające na terenie średnich miast ( $\bar{x}=27.85$  pkt). Można przypuszczać, że wynika to z warunków życia w tych środowiskach — uprzemysłowienia, urbanizacji, rozbudowanej sieci instytucji kulturalno-oświatowych. Różnice między poziomem zrównoważenia emocjonalnego uczniów w poszczególnych środowiskach są nieznaczne.

Wyniki uzyskane przez badane dzieci w skali ekstrawersji — introwersji można określić jako odpowiadające przeciętnemu poziomowi ekstrawersji. W grupie dzieci młodszych dziewczęta przejawiają więcej cech właściwych introwertykom, a chłopcy ekstrawertykom. Różnice między grupami są jednak niewielkie, wynoszą 1.7 pkt.

W grupie dzieci starszych różnice są — statystycznie rzecz biorąc — jeszcze mniejsze. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy, są raczej ekstrawertykami, osobami nastawionymi na zewnątrz, pragnącymi kontaktów towarzyskich oraz zmian w życiu.<sup>9</sup>

Interesujące są wyniki uzyskane w skali ekstrawersji—introwersji przez dzieci z różnych środowisk. Dzieci wiejskie okazały się w większym stopniu ekstrawertykami niż dzieci z innych środowisk. W dotychczasowych badaniach ta zależność przedstawiała się inaczej. Być może, zmiana sposobu życia ludzi na wsi, ujawniająca się ich przedsiębiorczość, aktywność wyzwoliły w dzieciach większą ekspansywność i dynamikę zachowań.

Wyniki uzyskane w skali kłamstwa (skali skojarzonej ze skalą neurotyczności) są niskie i przeciętne, wyższe u dzieci 10—11 letnich, aniżeli u młodzieży 14-letniej o blisko 2.6 pkt. Młodsze dzieci w większości starały ukazać siebie w lepszym świetle. Ogólnie wyższy poziom kłamstwa cechuje dziewczęta, co świadczy o tym, że pod względem charakterologicznym chcą uchodzić za lepsze niż są w rzeczywistości.

W sumie można stwierdzić, iż wyniki przeprowadzonych badań wskazują na niewielkie różnice w poziomach poszczególnych cech u dzieci z różnych środowisk, nie upoważniają do sformułowania wniosku o istnieniu istotnych

zależności między środowiskiem terytorialnym a poziomem neurotyczności, ekstrawersji—introwersji i kłamstwa.

Uzyskane wyniki cechuje duża różnorodność. Świadczy to przede wszystkim o istnieniu różnic indywidualnych w poziomie neurotyczności, ekstrawersji—introwersji u poszczególnych uczniów. Różnice indywidualne w zakresie tych cech nie pozostają w wyraźnym związku z płcią, wiekiem i środowiskiem. Wyniki te różnią się zatem od wyników badań, w których stwierdzono niekiedy znaczne zróżnicowanie środowiskowe<sup>10</sup>, a także różnice w rozwoju osobowości dziewcząt i chłopców.<sup>11</sup>

### Przypisy

<sup>1</sup> T. Lewowicki: Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów. Warszawa 1985, WSiP, s. 172—175.

<sup>2</sup> B. Hornowski: Psychologia różnic indywidualnych. Warszawa 1985, WSiP s. 172—175.

<sup>3</sup> M. Chojnowski: Podręcznik do inwentarza osobowości H. J. Eysencka W: Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym. Warszawa 1980, PWN, s. 494—524.

<sup>4</sup> T. Lewowicki: (red): Dzieci z Zaolzia. Cieszyn 1992. Uniwersytet Śl.

<sup>5</sup> Por. opracowanie A. Szczurek-Boruty: „Neurotyczność ekstrawersja — introwersja uczniów klas IV i VIII. Próba porównania” — zamieszczone w III części zbioru „Dzieci z Zaolzia”, s. 124—129.

<sup>6</sup> B. Hornowski: Psychologia różnic indywidualnych. Cyt. wyd. s. 172—175.

<sup>7</sup> M. Chojnowski: Podręcznik do inwentarza osobowości H.J. Eysencka. Cyt. wyd. s. 495.

<sup>8</sup> Zob. J. Strelau: O temperamentie i jego poznawaniu. Warszawa 1965, NK; T. Lewowicki: Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów. Cyt. wyd. s. 163—165; Zagadnienia różnic indywidualnych. Prace psychologów radzieckich. Wybór i opracowanie J. Strelau. Przekład z jęz. ros. T. Klonowicz, J. Strelau. Warszawa 1971, PWN.

<sup>9</sup> T. Lewowicki (red.): Dzieci z Zaolzia. Cyt. wyd., s. 126—128.

<sup>10</sup> Por. np T. Lewowicki: Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów. Warszawa 1972, PWN; M.J. Szymański: Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej. Warszawa 1975, PWN.

<sup>11</sup> Por. liczne prace z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej.

EWA OGRODZKA-MAZUR. RENATA WOLAREK

## HIERARCHIA WARTOŚCI (CELÓW ŻYCIOWYCH) I ASPIRACJE DZIECI Z ZAOLZIA

„Aspiracje są jednym z ważnych motywów ludzkiego działania”<sup>1</sup>. Przytoczona opinia Z. Skornego wskazuje na jedno z podstawowych zadań współczesnej edukacji, które związane jest z charakterystyką potrzeb, wartości i dążeń oraz aspiracji młodego pokolenia. Wynika ono z określonych potrzeb rozwoju społecznego, konieczności jego planowania i stymulowania.

Na podstawie zebranych wyników badań, w których wzięło udział 310 uczniów (148 — klasy IV; 162 klasy VIII) ze szkół podstawowych z polskim językiem nauczania — powiatu karwińskiego, można ukazać hierarchię cenionych wartości oraz aspiracji badanej grupy.

Ogólny obraz<sup>2</sup> hierarchii celów życiowych całej grupy osób badanych — zarówno dziewcząt, jak i chłopców — jest dość jednolity. Najwyżej cenioną wartością jest spokojne życie w gronie rodziny i przyjaciół, wybierane w 81,6%, przez ankietowanych uczniów (a w środowisku wiejskim nawet w 92,2%), oraz wygodne życie, wolne od problemów — 66,5%. Również często dzieci i młodzież pragną urzeczywistnić w przyszłości życie pełne zmian i przygód (51,6%) oraz znaleźć interesującą i satysfakcjonującą pracę zawodową (47,4%).

Mniej wyborów uzyskały takie cele życiowe jak wiedza i wykształcenie (39,7%). Rzadziej wybierano również realizację wartości moralnych (28,7%) i wartości majątkowych (27,7%).

Najmniej popularne w sferze celów życiowych, które uczniowie z klas IV i VIII — jak deklarowali — będą się starali realizować w przyszłości, okazały się wartości związane z zajmowaniem wysokich stanowisk i kierowanie innymi ludźmi (18,7%) oraz z zaangażowaniem w sprawy społeczne (18,7%). Badani wychowankowie nie są także zainteresowani własną działalnością artystyczną, ani udziałem w życiu kulturalnym (15,4%).

Również młodzież polska (uczniowie szkół podstawowych) najwyżej ceni udane życie rodzinne (93%). Za wysoce cenioną wartość uznawana jest także praca zawodowa (82%). Wyraźnie mniej wyborów uzyskała wiedza i wykształcenie (65%). Spora grupa młodzieży ceni wartości moralne (58%). Nieco mniej osób ceni wygodne życie (47%) i aktywność społeczną (43%).<sup>3</sup>

Z porównania tych danych wynika, iż kształtowanie się systemów wartości uczniów z klas IV i VIII powiatu karwińskiego różni się w pewnym stopniu od preferowanych dążeń życiowych polskiej młodzieży.

Uzupełnieniem przedstawionego obrazu hierarchii wartości badanych uczniów są ich opinie i wypowiedzi o własnych i cudzych celach życiowych.

Na pytanie o cele, na osiągnięciu których im nie zależy, dzieci z klas IV wymieniały: duży majątek (42,5%), popularność i sławę (37%), zajmowanie wysokich stanowisk (28%). Podobne oceny wystąpiły w deklaracjach uczniów z klas VIII, którzy również nie są zainteresowani wartościami materialnymi (44,5%), popularnością (43%) oraz kierowaniem w przyszłości innymi ludźmi (36%).

Wśród celów, które są najważniejsze dla badanej grupy uczniowskiej wymieniano najczęściej:

- a. spokojne życie w gronie rodziny (klasy IV — 43%; klasy VIII — 53%),
- b. życie pełne zmian (klasy IV — 40%; klasy VIII — 48%),
- c. wiedzę i wykształcenie (klasy IV — 37%; klasy VIII — 41%).

Są to zarazem te dążenia życiowe, które wychowankowie z klas IV i VIII potrafią, oceniając swe możliwości urzeczywistnić w przyszłości i będą one również, zdaniem badanych, najłatwiejsze w realizacji. Natomiast nie potrafią



zdobyć popularności i sukcesu, jak również objąć wysokich stanowisk kierowniczych.

Taki rozkład wyborów wśród dzieci i młodzieży jest zgodny z ich hierarchią dążeń życiowych i świadczy o dużej konsekwencji w dokonanych wyborach najwyższej i najniższej cenionych wartości.

Cele, do których, zdaniem uczniów z klas IV i VIII, dążą inni ludzie, to przede wszystkim:

- a. osiągnięcie znacznych dóbr materialnych (klasy IV — 54%; klasy VIII — 61,5%),
- b. zdobycie popularności i sławy (klasy IV — 29%; klasy VIII — 33%),
- c. zajmowanie wysokich stanowisk i kierowanie innymi ludźmi (klasy IV — 27%; klasy VIII — 31%).

Wymienione powyżej dążenia innych ludzi — to zarazem wartości, na osiągnięciu których badanej grupie nie zależy i — jak sądzą uczniowie — nie uda im się również ich zrealizować.

Dokonując samooceny swych dotychczasowych osiągnięć wychowankowie z klas czwartych twierdzą, że są one odpowiednie do możliwości (57%) oraz nieco powyżej możliwości (38%). Tylko 11% uczniów jest zdania, iż osiągnięcia te są znacznie poniżej ich możliwości.

Młodzież z klas VIII ocenia realizację dążeń życiowych na poziomie — nieco poniżej możliwości (58%) oraz odpowiednie do możliwości (36%).

Pomiędzy obiema grupami wiekowymi zachodzą więc relacje odwrotne w samoocenie wynikające z różnicy wieku i dojrzałości życiowej. Potwierdzają to również wypowiedzi dzieci i młodzieży na temat marzeń, które pragnęłyby zrealizować. Czwartoklasiści marzą o posiadaniu różnorodnych przedmiotów (komputer, rower, video) oraz o zostaniu w przyszłości „kimś” znanym — sportowcem, aktorem, prezydentem. Godnym uwagi faktem jest również często pojawiające się wśród wychowanków (33%) marzenie „nie chodzić do szkoły”.

Uczniowie z klas VIII — 40% nie mają nadmiernych marzeń. Pragną zdobyć wykształcenie, wykonywać ciekawą pracę, podróżować. O ile więc marzenia dzieci 10—11 letnich mają często charakter typowych pragnień dziecięcych, to marzenia grupy młodzieżowej pokrywają się w dużej mierze z wybranymi wcześniej celami życiowymi.

## OGÓLNY OPIS ASPIRACJI

Dzieci z Zaolzia mają jasno i stosunkowo konkretnie sprecyzowane aspiracje. Badania wykazały, że najbardziej popularne są pragnienia i dążenia dzieci do założenia własnej rodziny. Aż 89% uczniów klas czwartych i 92% uczniów klas ósmych chce w przyszłości założyć własną rodzinę<sup>4</sup>. Te wyniki nie budzą zdziwienia, nie różnią się bowiem w sposób istotny od wyników badań nad aspiracjami młodzieży polskiej, gdzie aspiracje rodzinne zajmowały zawsze czołowe pozycje.<sup>5</sup>

Aspiracje edukacyjne dzieci mogą być podstawą do pomyślnych rokowań dotyczących przyszłych karier edukacyjnych tych dzieci. W klasach czwartych około 16%, a w klasach ósmych 32% dzieci chce zakończyć edukację na studiach wyższych. W szkołach pomaturalnych pragnie uczyć się odpowiednio: około 9% uczniów klas czwartych i 15% uczniów klas ósmych. Ósmoklasiści, stojący przed wyborem szkoły średniej, deklarują przede wszystkim chęć kształcenia w szkołach o charakterze zawodowym. Dużo mniejszym powodzeniem cieszą się gimnazja.

Większość dzieci jest przekonana, że stać ich na dużo lepsze lub nieco lepsze wyniki w nauce (twierdzi tak około 80% uczniów klas czwartych i 87% uczniów klas ósmych), przy jednocześniej dosyć wysokiej ocenie dotychczasowych osiągnięć w nauce. Powyższe dane mogą świadczyć bądź o zawyżonej samoocenie uczniów, bądź o ich faktycznie wysokich możliwościach.

Aspiracje zawodowe uczniów sprowadzają się do określenia charakteru przyszłej pracy. W wyobrażeniach uczniów klas czwartych ma to być praca, która daje przede wszystkim wysokie zarobki (51% wyborów), jest spokojna i nie wymaga dużego zaangażowania (40%), a jednocześnie ma być pasjonująca i odpowiadająca zainteresowaniom uczniów (41%). Najmniejszym powodzeniem cieszy się praca odpowiedzialna i trudna (18%) oraz taka, która wymaga stałego doskonalenia się i podnoszenia kwalifikacji (14%).

Stosunek uczniów klas ósmych do przyszłej pracy jest bardziej dojrzały; najbardziej cenią oni pracę pasjonującą, zgodną z zainteresowaniami (80%), mniej pracę spokojną i niewyczerpującą oraz dającą wysokie zarobki (44%). Podobnie, jak u ich młodszych kolegów, najmniej wyborów uzyskuje praca trudna i odpowiedzialna (21%) oraz wymagająca podnoszenia kwalifikacji (10%).

Aspiracje społeczno-polityczne uczniów są dosyć wysokie. Większość badanych chce decydować i wpływać na charakter społeczno-polityczny kraju (około 52% uczniów klas czwartych i 64% uczniów klas ósmych). Wyniki te są prawdopodobnie odzwierciedleniem przeobrażeń i przemian na arenie politycznej i gospodarczej kraju i świata.

Nieco słabsze są aspiracje kulturalne badanej grupy dzieci. W klasach czwartych 47% uczniów ma już za sobą pierwsze próby twórczej działalności kulturalnej. Dotyczą one, przede wszystkim, uczestnictwa w pracy zespołów muzycznych, teatralnych, tanecznych, recytatorskich oraz nauki gry na instrumentach. W klasach ósmych tylko 36% młodzieży deklaruje chęć uczestnictwa w działalności kulturalnej.

## TYP ŚRODOWISKA A ASPIRACJE

Środowisko, w jakim żyją dzieci, okazało się czynnikiem mało różnicującym uprzednio przedstawiony obraz aspiracji dzieci na Zaolziu. Mają jednak miejsce odstępstwa od tego stwierdzenia. Biorąc pod uwagę np. aspiracje rodzinne, największy procent dzieci, które raczej nie chcą założyć własnej rodziny, jest

wśród dzieci wiejskich (11% uczniów klas czwartych i 15% uczniów klas ósmych). Natomiast u ich rówieśników ze szkół w średnich i małych miastach procent ten jest dużo niższy (np. tylko 2% młodzieży z klas ósmych z małych miast nie planuje założenia rodziny). Wyniki te (dość zastanawiające) mogą stać się punktem wyjścia do podjęcia dokładniejszej analizy problemu.

Środowisko nie różnicuje w znaczący sposób samooceny badanych w zakresie obecnie uzyskiwanych wyników w nauce i ich możliwości dotyczących kształcenia. Najwyżej swoje możliwości w nauce oceniają uczniowie ze średnich miast i wsi. Ogólnie wśród dzieci dominuje chęć uzyskania wykształcenia średniego i wyższego. Od tego schematu odbiegają deklaracje uczniów klas czwartych pochodzących ze wsi, wśród których 14% dzieci chce ukończyć naukę na poziomie szkoły podstawowej, a tylko 6% uczniów chce ukończyć studia wyższe. Taki obraz aspiracji edukacyjnych jest zapewne wynikiem znaczenia i roli, jakie przypisuje się wykształceniu w poszczególnych środowiskach. Nie potwierdzają jednak tej opinii aspiracje uczniów klas ósmych pochodzących ze wsi; 22% młodzieży chce zdobyć wykształcenie wyższe, a 15% chce zakończyć naukę studiami podyplomowymi.

Pewne różnice pojawiają się również w przypadku aspiracji zawodowych wśród uczniów klas czwartych szkół wiejskich, którzy na pierwszym miejscu wymieniają pracę zgodną z zainteresowaniami, a nie — jak ich rówieśnicy z miast — pracę dającą wysokie zarobki.

Stosunkowo wysokie są aspiracje dzieci wiejskich dotyczące życia społeczno-politycznego i kulturalnego. Przykładowo, zdecydowanie w w uczestniczeniu w życiu politycznym kraju w grupie uczniów klas ósmych deklaruje 49% młodzieży wiejskiej, 24% młodzieży ze średnich miast i tylko 6% młodzieży z małych miast.

## PLĘĆ A OBRAZ ASPIRACJI

Plęć w większości przypadków nie jest czynnikiem różnicującym ogólny obraz aspiracji.

Pewne różnice dotyczą aspiracji edukacyjnych, gdzie np. wśród uczniów klas czwartych 19% dziewcząt i tylko 4% chłopców chce ukończyć edukację na szkole podstawowej. W grupie dzieci starszych chłopcy częściej wybierają technikum (33%) niż dziewczęta. Kształcenie na poziomie gimnazjum chce zakończyć 10% dziewcząt i tylko 1% chłopców.

Różnice pojawiają się też w obrębie aspiracji zawodowych. Dziewczęta z klas czwartych dopiero na piątym miejscu stawiają pracę dającą wysokie zarobki, czyli całkowicie różnią się, biorąc pod uwagę to kryterium, od chłopców. Dla chłopców praca powinna być przede wszystkim źródłem materialnych dochodów. Dziewczęta z klas czwartych na pierwszym miejscu stawiają pracę spokojną i niewyczerpującą.

W przypadku aspiracji kulturalnych plęć jest czynnikiem różnicującym poziom aktywności kulturalnej. Dziewczęta o wiele częściej angażują się

w działalność artystyczną niż chłopcy. Jest to zjawisko dosyć powszechne, potwierdzone również badaniami wśród uczniów na terenie Polski.<sup>6</sup>

Powyższe skrótowe zestawienie porównawcze aspiracji dzieci z Zaolzia pozwala sformułować pogląd, że dzieci te mają wyraźnie ukształtowaną hierarchię celów i potrzeb związanych z podstawowymi wartościami w życiu.

## SILA DĄŻEŃ (ASPIRACJI) BADANYCH UCZNIÓW DO OSIĄGNIĘCIA CELÓW ŻYCIOWYCH

Interpretacja jakościowa i ilościowa uzyskanych wyników badań pozwoliła nakreślić hierarchię wartości cenionych przez dzieci i młodzież ze szkół podstawowych oraz określić poczucie ich wpływu na realizację i urzeczywistnienie własnych dążeń życiowych. Ważną kategorią jakościową, związaną z kształtowaniem się celów życiowych uczniów z klasy IV i VIII, jest siła dążeń (aspiracji) do osiągnięcia tych celów. Badając siłę dążeń przyjęto punktację od 0 do 3 („zdecydowanie pragnę osiągnąć” — 3 pkt; „raczej pragnę osiągnąć” — 2 pkt; „raczej nie pragnę osiągnąć” — 1 pkt; „nie pragnę” — 0 pkt).

Uzyskane wyniki badań w zakresie siły dążeń do osiągnięcia celów życiowych ilustrują poziom aspiracji całej grupy badanych. Zarówno w grupie dzieci 10—11 letnich, jak i młodzieży kończącej etap kształcenia podstawowego, najwyższy poziom aspiracji osiągnęła wartość określana mianem szczęścia rodzinnego — 2,55 pkt, życie pełne zmian i przygód — 2,26 pkt, będące zarazem wygodne i bezproblemowe — 1,92 pkt. Stosunkowo wysoki jest również poziom aspiracji zawodowych i edukacyjnych — 1,74% pkt, zwłaszcza w grupie młodzieży z klas ósmych, gdzie pod względem „siły” uzyskały one odpowiednio — 2,07 pkt, 1,95 pkt.

Nieznacznie niższe są aspiracje moralne — 1,95 pkt, społeczne — 1,31 pkt oraz materialne — 1—21 pkt, choć uczniowie z klas ósmych cenią sobie osiągnięcie w przyszłości dużego majątku i wysokiego standardu życia znacznie bardziej (1,72 pkt), niż ich młodsi koledzy (1,06 pkt).

Natomiast badana grupa osób ma niewielkie aspiracje kulturalne — 1,12 pkt oraz prestiżowe — 1,04. Nie jest także zainteresowana szeroko rozumianymi aspiracjami kierowniczymi — 0,67 pkt.

Ogólny poziom aspiracji uczniów z klas czwartych i ósmych osiągnął średnią wartość 1,55 pkt (około 52 pkt w skali 0—100) i jest równy poziomowi aspiracji dzieci i młodzieży polskich — 52 pkt.<sup>7</sup> W sumie można uznać, że badana grupa osób ma dość wysokie aspiracje, a najwyższy poziom osiągają — rodzinne, edukacyjne oraz zawodowe.

Na podstawie analizy wyników badań dotyczących cenionych wartości, dążeń życiowych oraz siły dążeń (aspiracji) dzieci i młodzieży ze szkół podstawowych z polskim językiem nauczania można sformułować kilka ogólnych wniosków:

a. Układ wartości najczęściej cenionych przez uczniów z klas IV i VIII

tworzą wartości rodzinne — mające największe szanse urzeczywistnienia — oraz wartości utożsamiane z hedonistycznym trybem życia.

b. Wyraźnie straciła na znaczeniu wartość nauki, wiedzy i wykształcenia. Choć mniej osób darzy ją wysokim uznaniem, to jednak zazwyczaj nie zamierza się rezygnować z jej realizacji.

c. Nastąpił również spadek znaczenia wartości „prestżowych” i społecznej aktywności. Niezbyt popularne okazały się dążenia dzieci i młodzieży do uczestnictwa w kulturze i twórczego rozwoju własnej osobowości.

d. Aktywność życiowa uczniów ma charakter przystosowawczy i skierowana jest przede wszystkim na realizację własnych, jednostkowych celów.

e. Dzieci mają wyraźnie określony obraz aspiracji. Największe dla nich znaczenie mają aspiracje rodzinne choć aspiracje edukacyjne i społeczno-polityczne też stanowią wyraźną wartość w ich życiu.

f. Typ środowiska oraz płeć w większości przypadków nie są czynnikami różnicującymi ogólny obraz aspiracji.

### Przypisy

<sup>1</sup> Z. Skorny: Aspiracja młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości. Wrocław 1980, Ossolineum, s. 9.

<sup>2</sup> Szczegółowe opracowanie wyników badań prezentowanych w artykule można znaleźć w pracy: T. Lewowicki (red.): Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia. Cieszyn 1992. UŚ, s. 82—93.

<sup>3</sup> T. Lewowicki: Aspiracje dzieci i młodzieży. Warszawa 1987. PWN, s. 69.

<sup>4</sup> Por. T. Lewowicki (red.): Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia, cyt. wyd., s. 94—110.

<sup>5</sup> Por. T. Lewowicki: Aspiracje dzieci i młodzieży, cyt. wyd.; T. Lewowicki (red.): Aspiracje młodzieży uczącej się (Studium ostrolęckie). Warszawa 1989, WP.

<sup>6</sup> Z. Sienkiewicz: Aspiracje uczniów klas VII i VIII w zakresie aktywności kulturalnej. „Życie szkoły” 1982, nr 2.

<sup>7</sup> T. Lewowicki: Aspiracje dzieci i młodzieży, cyt. wyd., s. 83.

BARBARA GRABOWSKA

## ZNAJOMOŚĆ PROBLEMÓW POLSKI PRZEZ DZIECI Z ZAOLZIA

Poniższy artykuł jest częścią opracowania z zakresu problematyki społeczno-oświatowej pogranicza kulturowego.<sup>1</sup> Dzieci z Zaolzia, a ściślej uczniowie kl. IV-tych i VIII-ych ze szkół z polskim językiem nauczania, odpowiadały m.in. na pytania dotyczące ich znajomości problemów Polski, jej mieszkańców, kultury,

historii, kraju. Nie były to pierwsze badania przeprowadzone w ostatnim 20-leciu przez różne ośrodki akademickie (m.in. Instytuty Polonijne), ale omawiane tutaj objęły wszystkie szkoły z polskim językiem nauczania w powiecie karwińskim; przeprowadzono je w 1991 roku.

Zagadnienia objęte badaniami młodzież polska z Zaolzia poznaje nie tylko z nie zawsze obiektywnych podręczników szkolnych (szczególnie zredagowanych i wydrukowanych wiele lat temu), ponieważ dzieci zapoznają się z Polską i z „polskością” bezpośrednio, osobiście. Służy temu cały układ publikatorów (dobry odbiór I, II, a nawet III — regionalnego programu TV), czego nie ma już Polonia na Litwie czy Ukrainie uzależniona w tej dziedzinie od stacji przekazywanych. Dostępna jest polska prasa, dostarczana w znacznej mierze przez osoby zatrudnione po drugiej stronie granicy, członków rodzin itp. (sieć kiosków z prasą w polskim Cieszynie wielokrotnie przewyższa nienajlepiej rozwiniętą sieć punktów sprzedaży prasy w Czeskim Cieszynie). Najważniejsza i istotna ostatnio zmiana w kontaktach z Polską to wzmożony ruch ludności (migracje wahadłowe związane z pracą i nauką, a także podróże na wczasy, w odwiedziny) w ramach tzw. małego ruchu granicznego. Dzieci starsze i młodsze od kilku do kilkadziesiąt razy przekraczały w 1991 roku granicę państwową indywidualnie i w grupach, z rodzicami i w ramach różnych wycieczek.

Problemy Polski znane są najmłodszemu pokoleniu Polaków z Zaolzia nie tylko z dyskusji rodzinnych, koleżeńskich czy publikatorów, ale coraz częściej z pobytów u krewnych i znajomych, wyjść na zakupy, zorganizowanych wycieczek. Cieszyn, miasteczka Podbeskidzia bliskie miasta przemysłowe województwa katowickiego (Jastrzębie, Wodzisław, Rybnik, Żory, Katowice) to ośrodki jednodniowych wyjazdów samochodowych czy autokarowych. Nie ustała — całkowicie regulowana kiedyś, ale rozwinięta — wymiana między zakładami pracy, instytucjami kulturalnymi i stowarzyszeniami.

Można sformułować pogląd — znajdujący liczne potwierdzenia — że Polska stała się dla najmłodszych rodaków bardziej dostępna i otwarta. Trudniejszą do sprawdzenia byłaby opinia następną — raczej pesymistyczna. Brzmi ona ostrzegawczo: w umysłach dzieci polskich z Zaolzia powstaje — wobec natłoku (z różnych źródeł) informacji i poglądów — zamazany i niezrozumiały obraz Polski. Skrótowo można by napisać, iż u dzieci z Zaolzia występuje szum informacyjny, co przy falach informacji i poglądach o kryzysie w obu krajach nie sprzyja kształtowaniu się pozytywnego obrazu Polski, a tym bardziej nie przyczynia się do pełnej znajomości problemów bliskiego im kraju.

Poziom znajomości tych spraw okazał się niewielki (por. tabela 1) Uczniowie klas czwartych uważają, że w niewielkim stopniu znają problemy Polski (43, 25%), chociaż jest pewne zróżnicowanie ze względu na środowisko i płeć. Podobna liczba badanych ocenia znajomość problemów w stopniu średnim (41,9%).

Ośmioklasiści sądzą, że lepiej znają problemy Polski (62,35%) — w stopniu średnim, 25,95% w stopniu niewielkim). Obserwujemy również pewne zróżnicowanie środowiskowe.

## Znajomość problemów Polski

|            | Stopień<br>znajomości | Średnie<br>miasta | Małe<br>miasta | Wsie        | Ogółem<br>chłopcy | Ogółem<br>dziewczęta | Ogółem<br>wszyscy<br>uczniowie |
|------------|-----------------------|-------------------|----------------|-------------|-------------------|----------------------|--------------------------------|
| Klasy IV   | bardzo<br>duży        | 1*/<br>2,0        | 2/<br>3,3      | —/<br>—     | 3/<br>3,6         | —/<br>—              | 3/<br>2,0                      |
|            | duży                  | 8/<br>15,7        | 6/<br>9,8      | 5/<br>13,9  | 15/<br>17,8       | 4/<br>6,25           | 19/<br>12,85                   |
|            | średni                | 17/<br>33,3       | 33/<br>54,1    | 12/<br>33,3 | 34/<br>40,5       | 28/<br>43,75         | 62/<br>41,9                    |
|            | niewielki             | 25/<br>49,0       | 20/<br>32,8    | 19/<br>52,8 | 32/<br>38,1       | 32/<br>50,0          | 64/<br>43,25                   |
|            | ogółem                | 51/<br>100        | 61/<br>100     | 36/<br>100  | 84/<br>100        | 64/<br>100           | 148/<br>100                    |
| Klasy VIII | bardzo<br>duży        | —/<br>—           | 1/<br>1,7      | —/<br>—     | —/<br>—           | 1/<br>1,1            | 1/<br>0,6                      |
|            | duży                  | 7/<br>9,5         | 8/<br>13,3     | 3/<br>10,7  | 10/<br>13,0       | 8/<br>9,45           | 18/<br>11,1                    |
|            | średni                | 49/<br>66,2       | 32/<br>53,3    | 20/<br>71,4 | 49/<br>63,6       | 52/<br>61,2          | 101/<br>62,35                  |
|            | niewielki             | 18/<br>24,3       | 19/<br>31,7    | 5/<br>17,9  | 18/<br>23,4       | 24/<br>28,25         | 42/<br>25,95                   |
|            | ogółem                | 74/<br>100        | 60/<br>100     | 28/<br>100  | 77/<br>100        | 85/<br>100           | 162/<br>100                    |

\*) liczba wyborców/procent

Ten stan rzeczy ma wielostronne uwarunkowania, o których się píše w literaturze.<sup>2</sup> Należałoby tutaj przypomnieć jeszcze raz, że szkoły polskie realizują program czeskich szkół, a polski jest jedynie językiem wykładowym oraz przedmiotem realizowanym w wymiarze godzin przeznaczonych na naukę języków obcych. Tak więc, na takich przedmiotach jak geografia, historia (i innych) treści są przekazywane pod kątem wiedzy o kulturze czeskiej. Treści związane z Polską przez wiele lat były w podręcznikach czechosłowackich bardzo skromne i ograniczone (paradoks, ale nawet śpiewniki dla dzieci ze szkół polskich na Litwie zawierały więcej piosenek o treści patriotycznej). Układy

i rodzaje treści do dziś nie zawsze i nie we wszystkich przedmiotach nauczania sprzyjają pozytywnemu, tj. patriotycznemu i narodowemu, nastawieniu dzieci, jeśli za takie uważać nastawienie propolskie. Brak aktualnych treści propolskich, a więc opisu przemian społecznych, politycznych, ekonomicznych i gospodarczych, rekompensuje na szczęście prasa polska dla dzieci (ograniczona jednak ostatnio z czterech do dwóch tytułów).

Wydaje się, że uwarunkowania ekonomiczne (kryzys prasy, ceny gazet) powodują spadek znaczenia gazetek szkolnych, pisemek dla dzieci i prasy polskiej (w tym ilustrowanej) w procesie dydaktycznym. Już w 1991 roku czasopisma dla dzieci ukazywały się nieregularnie, gazety z polskiej strony bardzo podrożały i mimo atrakcyjnej szaty graficznej oraz treści, nie stanowią one dla dzieci polskich dominującego źródła informacji o Polsce. Zanim poprawi się sytuacja w dziedzinie podręczników, a mała liczba uczniów powoduje nieefektywność i nieekonomiczność druku odrębnych podręczników dla polskich szkół, większość aktualnych informacji o naszym kraju, kulturze, historii czy gospodarce, dzieci z Zaolzia zdobywać muszą z publikatorów. Dopiero od niedawna czyni się starania, aby model szkoły polskojęzycznej respektował przynależność środowiska do wspólnoty kulturowej z Macierzą, z czym wiąże się też świadomość szczególnych zobowiązań wychowawczych języka ojczystego jako przedmiotu nauczania. W tym kontekście nie należy się dziwić wynikom wyżej i niżej przedstawionych badań, dość pesymistycznych jak na bliskość tego środowiska polonijnego i bezpośrednie kontakty z krajem macierzystym.

Jednocześnie jednak przypomnijmy zapisane w wielu publikacjach oceny odnoszące się również do dzieci i młodzieży z Zaolzia:

1. „Polonię zaolziańską” tworzą nie emigranci a autochtoni, tj. dzieci urodziły się w większości w rodzinach mówiących po polsku i zamieszkałych na tym terenie od pokoleń; 2. język dzieci i dorosłych oparty jest na polskim jednolitym i bardzo mocnym podłożu gwarowym, którym jest cieszyński dialekt śląski; 3. młodych i starszych Polaków z Zaolzia wiąże silna więź etniczno-kulturowa, czego wyrazem jest m.in. masowe życie kulturalno-artystyczne i w latach 80-tych przynależność do PZKO; 4. świadomość narodowa jest nadal umotywowana wydarzeniami historycznymi (z tragicznymi czy znaczącymi datami 1918—1919, 1938—1939, 1968); 5. ze względu na język i tradycje problemy Polaków z Zaolzia są bliższe problemom Polaków ze Śląska Cieszyńskiego w Polsce (hasła — problemy z ostatnich lat: koksownia Stonawa, zanieczyszczenie Beskidów, przepustki i mały ruch graniczny, Czantoria i Olza, Jan Nepomucen i pielgrzymki, festiwal polsko-czechosłowacki, festiwal polsko-czechosłowacki w Cieszynie, Solidarność polski-czechosłowacka, wspólne życie kulturalne całego Cieszyna i inne; 6. Polacy z Czechosłowacji najbardziej spośród wszystkich rodaków mieszkających poza granicami Polski — uczestniczą w życiu kulturalno-oświatowym i turystyczno-sportowym Polski<sup>3</sup>.

Zaskakująco niski jest stopień znajomości problemów Polski przez dzieci z Zaolzia. Powoduje to brak oczekiwań związanych z krajem, którego językiem dzieci również się posługują. Czwartoklasiści, chociaż mają mniej wiadomości,



to jednak wiążą z Polską większe plany (58,5% badanych ma takie plany). Chcieliby przede wszystkim podróżować, zwiedzać (68%), pracować (10%), mieszkać (10%), robić zakupy (12%).

Natomiast ośmioklasiści nie mają planów życiowych czy oczekiwań związanych z Polską (69,1%), pozostali, którzy je deklarują, chcieliby podjąć studia, pracę, zajmować się handlem. Jest to w dużym stopniu możliwe i rzeczywiste, ponieważ dziesiątki Polaków z Zaolzia związanych było — lub jeszcze jest — poprzez studia czy pracę z Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie i innymi uczelniami w Krakowie czy w Katowicach. Wiedzą o tym dzieci i młodzież mając w rodzinach absolwentów szkół w Polsce.

Kadry szkolnictwa zaolziańskiego mają w tych latach trudne zadanie do spełnienia, aby poprawić świadomość narodową i obywatelską dzieci. Badacze z polskiej strony wskazują, że wyrazem rozszerzonej i zagwarantowanej już autonomii polskich szkół ma być: nauka w języku ojczystym; odrębny i poszerzony program nauczania historii, historii literatury ojczystej, geografii, przedmiotów artystycznych i języków obcych; odrębna struktura organizacyjna; własny nadzór pedagogiczny (inspektorzy, dyrektorzy placówki); odrębne podręczniki — specjalnie opracowana do określonych przedmiotów; odrębny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli; odrębne plany nauczania.<sup>4</sup>

Należy również pamiętać o tym, że spadek liczby uczniów oraz liczby szkół polskich nie jest tylko wynikiem niskiego przyrostu naturalnego, ale splotem wielu uwarunkowań i czynników. Z. Jasiński zalicza do nich: historyczne uwarunkowania terenu Śląska Cieszyńskiego ze wszystkimi ich konsekwencjami; uwarunkowania demograficzne (starzenie się polskiej grupy, małżeństwa mieszane); niewłaściwa polityka narodowościowa w okresie kultu jednostki, brak aktów wykonawczych dla niektórych ustaw regulujących życie narodowości; proces uprzemysłowienia aglomeracji trzyniecko-karwińsko-ostrowskiej, szkody górnicze, powodujące rozproszenie polskich osad; zbyt mała liczba polskich przedszkoli i żłobków, zmuszała rodziców do posyłania dzieci do przedszkoli czeskich; niekorzystna sieć szkolna; brak szerszych perspektyw dalszego kształcenia się w języku polskim ze względu na brak polskiego zasadniczego szkolnictwa zawodowego; niktę zainteresowanie władz polskich losami Polaków w CSRR po II wojnie światowej.<sup>5</sup>

Odpowiedzi dzieci i młodzieży na pytania o Polskę współczesnej czy jej prawdziwej historii, pytania o problemy społeczno-gospodarcze i pokrewne, będą więc przez długie lata podobne odpowiedziom ich rodziców, którzy nawet w polskich szkołach też przechodzili indoktrynację, a przyswajali także zafałszowane treści o Polsce.

Przypomnijmy, że dzieci i młodzież na Zaolziu zawsze były wychowywane dla regionu i ich małej ojczyzny, tj. Zaolzia. O ile z Polski po II wojnie światowej wśród co najmniej 1,5 mln emigrantów przeważali ludzie młodzi,<sup>6</sup> to Zaolzia młodzi Polacy nie opuszczali i nie opuszczają.

Procesy dezintegracji społecznej i osobowościowej młodych Polaków i Polek na Zaolziu jeszcze tej społeczności nie grożą, choć wystąpiły już wśród

starej i nowej emigracji (w Niemczech, Skandynawii, USA, W. Brytanii). Nie następują też procesy rozpadu tradycyjnych, a jakże silnych na Zaolziu, więzi społecznych. Dzieci i młodzież z Zaolzia nie są też zagrożone zjawiskiem alkoholizmu czy narkomanii, przestępczością kryminalną — przeciwnie notuje się wzmocnienie więzi z Kościołem katolickim i powrót do religijności (także u ewangelików). Można zaryzykować twierdzenie, iż młodzież ze szkół polskich, podobnie jak jej rodzice, prawidłowo ocenia własne szanse i możliwości. Mieszkając na pograniczu kulturowym chce żyć lepiej, ale w naszych badaniach dawała już do zrozumienia, że nie jest to możliwe ani w Polsce, ani w Czechosłowacji. Ze względu na ostrzegawczy charakter wielu wyników tych badań, warto je w tym środowisku kontynuować, przede wszystkim jednak należy uwzględnić wspomniane diagnozy w działaniach na rzecz środowiska zaolziańskiego.

### Przypisy

<sup>1</sup> Patrz: T. L e w o w i c k i (red.): Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia. Cieszyn 1992, Uniwersytet Śląski — Filia w Cieszynie.

<sup>2</sup> Patrz np. Z. J a s i ń s k i: Szkolnictwo w Czechosłowacji po II wojnie światowej. W: Szkolnictwo polonijne w XX wieku. Studia i rozprawy. Pod redakcją A. Kopruckowiaka. Lublin 1986.

<sup>3</sup> Por. J. L a b o c h a: Język polski na Śląsku Cieszyńskim w Czechosłowacji. Sytuacja językowa i jej perspektywy badawcze na tle uwarunkowań historycznych. „Przegląd Polonijny” 1988, zeszyt 2, s. 80.

<sup>4</sup> Z. J a s i ń s k i: Refleksje z badań nad szkolnictwem polskim w Czechosłowacji. Kalendarz Śląski 1992. Czeski Cieszyn 1991, ZG PZKO, s. 97.

<sup>5</sup> Tamże, s. 99.

<sup>6</sup> T. P a l e c z n y: „Młode pokolenie emigracyjno-polonijne”. Symposium naukowe, 16—18 maja 1988 r., Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin. „Przegląd Polonijny” 1989, zeszyt 2, s. 114.

**T. LEWOWICKI (RED.). DZIECI Z ZAOLZIA**  
**Cieszyn 1992, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, ss. 140**

Tereny przygraniczne, zwane niekiedy kresowymi, z racji swych etnicznych, gospodarczych i kulturowych powikłań, poprzez swą historyczną zmienność, a przez to i częstą niepewność dalszego losu, stanowią szczególne źródło złożonych problemów badawczych historyków, socjologów, lingwistów, etnografów, a także źródło napięć i problemów politycznych. Do takich terenów na kresach południowych niewątpliwie należał i nadal należy obszar byłego Księstwa Cieszyńskiego, utracony przez państwo polskie już w XIII wieku na rzecz Korony Czeskiej, niemniej jednak aż do czasów najnowszych zamieszkały w większości przez ludność polską. Z uwagi na znaczenie gospodarcze tego obszaru wojska czeskie — wsparte przez oficerów francuskich — zajęły te tereny w styczniu 1919, tj. w okresie, gdy siły polskie były zaangażowane w Galicji Wschodniej. Na mocy porozumień paryskich (luty 1919) i ustaleń Komisji Międzysojuszniczej Cześci uzyskali korzystną dla siebie linię demarkacyjną z dużą liczbą ludności polskiej. Każde państwo posiadające w swych granicach mniejszości narodowe prowadzi w stosunku do nich taką politykę, która w swych skutkach sprzyja jego dalszemu istnieniu i rozwojowi. Może ona — ta polityka — przybrać w skrajnych przypadkach postać biologicznego wyniszczenia, w łagodniejszych postaciach — wynarodowienia poprzez narzucanie języka i kultury akceptowanej przez siebie, lub też — bardzo rzadko — gwarantując zachowanie ich tożsamości narodowej poprzestaje na uzyskaniu lojalności względem siebie i pobieraniu świadczeń, jak od pozostałych obywateli. Zjawiska te występowały i występują na tyle powszechnie w świecie i na tyle są rozpoznane, że problemy z którymi mieli do czynienia w swej przeszłości i mają obecnie Polacy oraz ich sąsiedzi: polonizacji mniejszości, wchodzących w obręb państwa polskiego, rusyfikacji, germanizacji, czechizacji czy litwinizacji Polaków lub mniejszości polskich, powinny być rozwiązywane przy pewnej i wzajemnej znajomości podstawowych faktów historycznych i współczesnych, przy uwzględnieniu wykrytych prawidłowości rozwoju społeczności narodowej oraz poszukiwaniu i uznawaniu wartości współczesnych.

Temu celowi ma służyć między innymi praca pt. „Dzieci z Zaolzia”, wydana przez Filię Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, a przygotowana przez zespół młodych badaczy kierowanych przez Profesora T. Lewowickiego, przy dużym wsparciu Inspektora Oświaty powiatu karwińskiego, dyrektorów i nauczycieli szkół polskich na Zaolziu, a także Polski Związek Kulturalno-Oświatowy. Jeszcze kilka lat temu podjęcie takiego przedsięwzięcia

było niemożliwe — oficjalna i obiektywna dokumentacja procesu negatywnych dla Polaków z tego terenu zmian nie była potrzebna władzom w Pradze, a władze w Warszawie wielokrotnie wykazały się ignorancją i obojętnością wobec oczekiwań Polaków z Zaolzia. Nic też dziwnego, że ich liczba spadała na tym terenie ze 190 tys. w latach trzydziestych do około 70 tys. u progu lat dziewięćdziesiątych.

Badania przeprowadzone przez zespół Profesora Lewowickiego nie były, oczywiście, jedynymi badaniami prowadzonymi przez pracowników Filii UŚ w Cieszynie na Zaolziu. Mniej lub bardziej legalnie, zgromadzono tu w minionych latach materiały do prac historycznych, etnograficznych i językoznawczych. Badania szkolnictwa jednak były bądź bardzo utrudnione, bądź też — jak już zaznaczyłem — niemożliwe do podjęcia. Z tego powodu przedstawione przedsięwzięcie należy uznać za pionierskie. Jest jednak jeszcze jeden powód, by uwieczoną publikacją pracę uznać za pionierską. Otóż w sposób wielce dyskretny zostały — jak mi nie mam — ujawnione na okładce książki dalsze bardzo poważne zamiary badawcze — chodzi o białe-czerwone kontury granic Polski ze zwrotnie skierowanymi strzałkami do ich sąsiadów. Można sądzić, że jest to znak wskazujący na zamiary zespołu badawczego Profesora Lewowickiego, a także symbol i zarazem zachęta do współpracy międzynarodowej w zakresie badań edukacyjnych na obszarach przygranicznych.

Omawiana tu pozycja obejmuje szkice historyczne o Śląsku Cieszyńskim R. Wolarek, T. Kani i I. Panica; charakterystykę osobowości uczniów klas czwartych i ósmych wybranych szkół polskich na Zaolziu autorstwa B. Grabowskiej, E. Ogrodzkiej-Mazur, R. Wolarek, J. Urban i A. Szczurek-Boruty; analizę porównawczą wyników badań zdolności ogólnych uczniów oraz ich neurotyczności i ekstrawersji — introwersji J. Urban i A. Szczurek-Boruty. Całość otwierają i zamykają teksty T. Lewowickiego, omawiające tło i charakter podjętych prac badawczych (wstęp) oraz porównanie wyników uzyskanych w badaniach na Zaolziu z wynikami uzyskanymi w Polsce (zakończenie). Pytanie: jakie są dzieci ze szkół z polskim językiem nauczania z terenu, który od przeszło siedmiu wieków nie leży w obrębie granic Polski, w porównaniu z ich rówieśnikami ze szkół polskich, jest pytaniem centralnym, na które uzyskujemy tu odpowiedź. Można powiedzieć, że odpowiedź częściową, gdyż we wstępie spotykamy zapowiedź dalszej charakterystyki tych dzieci.

Pomijając wiele interesujących, ale szczegółowych zagadnień (wpływ środowiska, wieku i płci na uzyskane dane), przedstawię kilka końcowych wyników dotyczących zdolności uczniów z badanych szkół zaolziańskich i uczniów szkół w Polsce. Okazuje się, że tak grupy uczniów z klas IV, jak i VIII, ze szkół zaolziańskich uzyskały wyniki bardzo zbliżone do wyników ze szkół polskich. „Wyniki badań dzieci z Zaolzia — czytamy na stronie 136 i 137 — świadczą o raczej pomyślnym rozwoju tych dzieci. Próba ogólnej charakterystyki badanej grupy prowadzi do konstatacji, że uczniowie szkół z polskim językiem nauczania osiągnęli dość wysoki poziom rozwoju zdolności ogólnych, są niezbyt znerwicowane, wykazują duże zróżnicowanie emocjonalne. (...) Na podstawie nakreślonego szkicu z konieczności porcjonalnej diagnozy sądzić można, że badane dzieci mają duże szanse udanych karier edukacyjnych, uzyskania kwalifikacji zawodowych, udanych losów życiowych”. Warto jednak przy tym pozytywnym obrazie wskazać na ważny czynnik różnicujący — język. Okazuje się, że „Uczniowie szkół z polskim językiem nauczania — szczególnie uczniowie młodsi — mają (w porównaniu z dziećmi uczącymi się w Polsce) uboższe słownictwo, niekiedy także kłopoty ze zrozumieniem wielu polskich słów. Pomimo starań rodzin i nauczycieli, pomimo chęci samych uczniów, kompetencje językowe dzieci często wydają się niższe niż kompetencje rówieśników mieszkających

w Polsce. Jest to zjawisko zrozumiałe, ale niepokojące w sytuacji, w której ograniczenia językowe mogą niekorzystnie oddziaływać na procesy uczenia się, na proces myślenia — na dalszy rozwój.”

Na opisane tu zjawisko nakładają się inne, takie jak: przeświadczenie części uczniów — nie bez uzasadnienia — o pewnym ograniczeniu ich szans życiowych, spowodowanym właśnie uczęszczaniem do szkół z polskim językiem nauczania, oraz uciążliwie dojazdy do szkół. Skutki tych i innych negatywnych czynników są znane — ciągle zmniejszająca się liczba uczniów szkół z polskim językiem nauczania, ciągle zmniejszająca się liczba szkół z tym językiem i ciągle zmniejszająca się liczba Polaków na Zaolziu.

Sądzę, że omawiana tu książka wzbudzi zainteresowanie nie tylko Czytelników z Ziemi Cieszyńskiej, ale także tych Czytelników, dla których pomysł badania problemów edukacyjnych w nadgranicznych i zagranicznych skupiskach Polaków nie jest obojętny, dla których urzeczywistnienie idei zgodnej współpracy i przyjaźni z sąsiadami zaczyna się w szkole. Z powyższych względów Książka „Dzieci z Zaolzia” z pewnością zasługuje na baczną uwagę nie tylko nauczycieli i rodziców, ale także badaczy problemów nadgranicznych, organizatorów oświaty i polityków.

*Wojciech Kojs*

## **T. LEWOWICKI (RED.). HIERARCHIA WARTOŚCI I PLANY ŻYCIOWE DZIECI Z ZAOLZIA<sup>2</sup>**

**Cieszyn 1992, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, ss. 133**

Stosunkowo zasobny już zbiór prac poświęconych aspiracjom i planom życiowym został wzbogacony o nową pozycję pt. „Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia”. T. Lewowicki, redaktor i współautor tomu, badacz od dawna interesujący się problematyką aspiracji, posiadający już znaczący dorobek w tym zakresie (m.in.: Aspiracje dzieci i młodzieży. Warszawa 1987; Aspiracje młodzieży uczącej się, Warszawa 1989; Osobowość a aspiracje, Warszawa 1991), podjął tym razem wraz z zespołem badania na południowym pograniczu Polski — na Zaolziu. Ten fakt sprawia, że przeprowadzone badania i wydana książka nabierają szczególnego wymiaru, sytuują się nie tylko w ramach badań nad aspiracjami, ale także badań nad edukacyjnymi problemami terenów przygranicznych i edukacyjnymi problemami skupisk Polaków za granicą. Z tego chyba powodu w prezentowanym opracowaniu znalazły się również i takie zagadnienia, jak deklarowany przez dzieci stan wiedzy o Polsce — jej historii, kulturze i życiu społecznym.

Szczupłość miejsca i chęć udostępnienia możliwie dużej części zgromadzonych wyników badań — czytamy we wstępie — stały się powodem skrócowego jeno potraktowania zagadnień teoretycznych. W badaniach zastosowano sprawdzoną już wcześniej procedurę w badaniach ogólnopolskich. Ogółem przebadano ankietą ponad 300 uczniów klas IV i VIII szkół podstawowych z powiatu karwińskiego. Autorzy prezentują czytelnikowi najświeższe, bo pochodzące z roku 1991 wyniki. Książka składa się z części, w której E. Ogrodzka-Mazur, R. Wolarek, J. Urban, B. Grabowska i A. Szczurek-Boruta prezentują wyniki badań systemów wartości, aspiracji i planów życiowych uczniów, uzyskane w wybranych szkołach Zaolzia oraz części, w której

E. Ogrodzka-Mazur i B. Grabowska dokonują porównania hierarchii wartości, aspiracji i planów życiowych badanych dzieci, a także znajomości problemów Polski i planów z nią związanych. Pracę zamyka zakończenie zatytułowane: „Drugi szkic do charakterystyki dzieci z Zaolzia”, w którym T. Lewowicki nawiązuje do nieco wcześniej wydanego tomu „Dzieci z Zaolzia” (Cieszyn 1992), analizując uzyskane wyniki i odnosząc je do badań ogólnopolskich, tworzy syntetyczny obraz rozpatrywanych zjawisk i problemów.

W poznawaniu i rozumieniu ludzi szczególnie miejsce zajmują studia nad ich światami wartości. Ta szczególność wynika z tego, że wartości uznawane przez człowieka pozostają w ścisłym związku z całym jego życiem. Ale nie tylko — powyższe stwierdzenie odnosi się także do społeczeństw; ich poznanie i rozumienie obejmuje m.in. wartości zwłaszcza w dobie ostrych kryzysów ustrojowych, w dobie kryzysów uznawanych dotychczas idei i wartości. Określenie kierunku zachodzących w społeczeństwie zmian nieodłącznie związane jest z rozpoznaniem zmian następujących w świecie wartości jego członków — jest to jedno z podstawowych zadań poznawczych podjętych przez autorów omawianego opracowania.

Dzieci z zaolziańskich szkół z polskim językiem nauczania, będąc w większości narodowości polskiej, są obywatelami Czecho-Słowacji. Fakt ten — jak słusznie zakładają autorzy prezentowanej pozycji — jest okolicznością rzutującą na kształtowanie się osobowości; formułowanie się światów wartości, przekonań i postaw. Zbadanie czynników wpływających na rozwój osobowości Polaka pozostających poza granicami Polski, zbadanie systemu jego wartości, a w tym wartości dotyczących Polski, wydaje się wiązać z innymi zamiarami autorów — podejmowaniem działań praktycznych, sprzyjających rozwojowi zaolziańskich dzieci i pomyślnej ich przyszłości. Właśnie te różnorodne czynniki ukształtowały u dzieci zaolziańskich nieco inną, niż u dzieci mieszkających w Polsce, hierarchię wartości.” W obrazie cenionych przez zaolziańskie dzieci wartości — czytamy na str. 123 — zdecydowanie dominują sprawy spokojnego życia rodzinnego (wskazało na nie ponad 80% badanych uczniów) i w ogóle wygodnego, wolnego od problemów życia (ponad 66%). Znaczna część dzieci chciałaby również mieć życie pełne przygód (ponad 50% badanych uczniów). (...) Tak nakreślony szkic hierarchii wartości cenionych przez dzieci z Zaolzia dość wyraźnie różni się od wartości uznawanych przez uczniów polskich...” Być może — przypuszcza się na następnej stronie — że mamy do czynienia z odbiorem zjawisk i procesów, „które zaszyły w Polsce już przed laty, a nasiliły się w Czecho-Słowacji (ucieczka w prywatność, dążenie do wygodnego życia, nastawienie na realizację celów indywidualnych). Może jednak — co najbardziej prawdopodobne — owe procesy niejako zbiegły się z nowymi (sprzyjającymi im) wzorami życia, typowymi we wczesnych fazach kształtowania się współczesnych społeczeństw — kierujących się ideami i regułami wolnego rynku dość prymitywnego kapitalizmu i mocno wypaczonego liberalizmu?” Znak zapytania wskazuje na potrzebę dalszych poszukiwań i wyjaśnień uzyskanego obrazu preferowanych przez dzieci wartości. Autorzy tomu są świadomi wyjątkowego skumulowania problematyki wartości w życiu współczesnym społeczeństwa Polski i Czechosłowacji. Świadomi są też trudności i niedoskonałości badań prowadzonych nad wartościami i konieczności zachowania ostrożności w odczytywaniu i interpretowaniu uzyskanych danych (s. 122). Analiza drobiazgowo przedstawionych wyników zestawień, ukazujących zależności pomiędzy uznawanymi wartościami a środowiskiem, wiekiem i płcią oraz sposób dochodzenia do uogólnień, wskazuje na solidność wykonanej pracy badawczej. Niezależnie więc od ogólnego tła badanych procesów interesujące są czynniki, które różnicują poszczególne grupy dzieci szkół polskich na Zaolziu.

Ważnym, a nawet bardzo ważnym badaniem zagadnieniem jest deklarowana przez

uczniów wiedza o Polsce. Wiedza ta jest skromna, a przyczyn tego stanu rzeczy upatruje się w tym, że szkoły z polskim językiem nauczania realizują programy szkół czeskich. „Treści dotyczące Polski są ubogie, odległe od spraw współczesnych, mało atrakcyjne, niekiedy zniekształcające czy słabo oddające rzeczywistość społeczną, polityczną, kulturalną czy gospodarczo-ekonomiczną” (s. 129). Te i inne przyczyny wywołują niechęć do szkoły, co sprzyja z kolei — od lat dostrzeganemu procesowi degradacji szkoły z polskim językiem nauczania. Dość powiedzieć, że w ciągu siedemdziesięciu lat liczba szkół z tym językiem nauczania spadła ze 100 do 28, zaś liczba uczniów zmalała z 22.104 w 1920 roku do 3.472 w roku 1988. Do tego należy dodać, że zdecydowana większość uczniów klas VIII deklaruje chęć wyjazdu na Zachód.

Wiele więc faktów przemawia za pilną potrzebą przebudowy tego szkolnictwa, a dobra diagnoza istniejącego stanu rzeczy jest na pewno jednym z warunków rozpoczęcia prac projektowych. Prezentowana tu książka — obok wartości poznawczych — może w tych praktycznych poczynaniach również spełnić pewną rolę.

Kończąc omawianie kolejnego raportu z badań pedagogicznych i psychologicznych, prowadzonych w roku 1991 na Zaolziu, pragnę zwrócić uwagę czytelnika na drobne, ale wielce wymowne fakty: czas, jaki dzieli przeprowadzone badania od ukazania się książki o nich traktującej — to niecały rok. W tym czasie zostały całkowicie społecznie wykonane badania oraz opracowane i opublikowane wyniki badań. W trakcie tych prac powstał Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza — znaczące wydarzenie w małym ośrodku akademickim w Cieszynie — zapowiedź kontynuowania podjętego i udanego w swych początkach przedsięwzięcia naukowego.

*Urszula Morszczyńska*

## **URSZULA MORSZCZYŃSKA: ROLA ELEMENTÓW METODOLOGII NAUK W TREŚCIACH NAUCZANIA**

**Katowice 1991, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, ss. 108**

Zagadnienie treści nauczania należy do podstawowych problemów, z którymi boryka się współczesna dydaktyka. Szybki przyrost informacji naukowych, zmiany i modyfikacje teorii — powodują, że nauczanie pojęte jako przekazywanie nagromadzonej wiedzy staje się wprost niemożliwe. Usiłując uwzględnić w kształceniu aktualne osiągnięcia naukowe, dopisuje się do ustalonego kanonu wiadomości podstawowych nowe tematy, co prowadzi do przeładowania programów treściami. W rezultacie nauczyciele, nie mogąc z braku czasu stosować nowoczesnych metod, ograniczają się często do przyśpieszonego, pamięciowego i bezrefleksyjnego nauczania. Jak można w tej sytuacji usprawnić proces kształcenia tak, aby nie powodować przerostów treści? Pytanie to nurtuje autorkę recenzowanej pracy.

Treści nauczania, wchodzące w skład systemu dydaktycznego, są środkami realizacji celów kształcenia, ściśle związanymi z metodami. W świetle współczesnych tendencji w kształceniu — optymalny jest taki system, w którym samodzielność poznawcza uczniów stanowi podstawowy cel; system — preferujący ustrukturalizowane treści i aktywizujące metody nauczania. Elementy metodologii nauk mogą, zdaniem U. Morszczyńskiej, sprzyjać skonstruowaniu systemu, mającego wspomniane własności.

Praca „Rola elementów metodologii nauk w treściach nauczania” składa się ze wstępu, trzech rozdziałów i zakończenia. Celem rozprawy jest — jak zaznacza autorka we „Wstępie” — wyodrębnienie i zrekonstruowanie takich elementów metodologii nauk, które sprzyjają kształceniu samodzielności poznawczej ucznia i mogą stanowić podstawę strukturalizacji treści nauczania, a także wspomagają stosowanie metod badawczych.

Rozdział pierwszy poświęcony jest związkom nauki z treściami nauczania. Autorka odróżnia, za J. M. Bocheńskim, wiedzę naukową w znaczeniu subiektywnym od nauki w znaczeniu obiektywnym, przedmiotowym, której materialnym nośnikiem są teksty. Odróżnienie to pozwala jej na wprowadzenie własnego określenia treści nauczania, zgodnie z którym są one ogółem informacji niesionych przez teksty dydaktyczne o pewnych strukturach. Nośnikiem treści są teksty wypowiediane lub pisane. W takim pojęciu treści mieszczą się zarówno informacje jawne, które uczniowie uświadamiają sobie wraz z kolejnymi zdaniami tekstu, jak i niejawne, najczęściej nieuświadamiane, a zawarte w porządkujących teksty strukturach.

W kształceniu nie występują teksty izolowane, lecz ich ciągi. Każdy z tekstów jest ukierunkowany na odbiorcę i wymaga jego aktywności. W procesie dydaktycznym, którego aktywnym uczestnikiem jest uczeń, każdy tekst dydaktyczny występuje jako jednostka dialogu. Wykorzystując inspiracje płynące z badań literaturoznawców oraz nawiązując do semiotyki, U. Morszczyńska zaproponowała własne ujęcie dialogu edukacyjnego.

Tekst dydaktyczny, jako jednostka dialogu edukacyjnego, jest rozpatrywany w wymiarze sytuacyjnym, językowym, przedmiotowym i kierunkowym. Dzięki temu można w pedagogicznej analizie uwzględnić te treści, których źródła mają z pozoru niejęzykowy charakter (np.: pomoce naukowe, środowisko szkolne) oraz sensy nadbudowane wypowiedzi językowych (np.: wartości estetyczne, idee będące ukrytym przesłaniem tekstu) i struktury informacyjne. Podejście takie pozwala wydobyć i zanalizować niejawne treści kształcenia, które dotychczas wymykały się badaniom pedagogicznym.

Omawiany rozdział obejmuje również przegląd badań psychologicznych i dydaktycznych nad strukturalizacją treści kształcenia oraz bliższe objaśnienie zwrotu użytego w tytule: „elementy metodologii nauk”. Elementami takimi są podstawowe procedury badawcze, odpowiadające głównym funkcjom poznawczym nauki: opisywaniu, wyjaśnianiu, uzasadnianiu i sprawdzaniu. Procedury te znajdują odzwierciedlenie we wnioskowaniach, będących ich wytworami — tekstami o danej strukturze metodologicznej (opis, wyjaśnienie, uzasadnienie, sprawdzenie). Autorka formułuje hipotezę, iż formalne struktury, mające z reguły niejawny charakter, wpływają na proces uczenia się, ponieważ metoda poznawania występuje w samej strukturze treści. Jeśli tak jest, to można kształcić samodzielność poznawczą ucznia w trakcie opanowywania przez niego materiału nauczania.

W rozdziale drugim przedstawiono modele teoretyczne tekstów dydaktycznych o strukturach opisu, wyjaśnienia, uzasadnienia i sprawdzenia, uwzględniające pedagogiczne i psychologiczne prawidłowości nauczania — uczenia się oraz uwarunkowania, wynikające z umiejscowienia danego tekstu w dialogu edukacyjnym. Ponieważ każdy tekst dydaktyczny jest odpowiedzią na pewne pytanie lub realizacją polecenia, rozważania uzupełniono o analizę związków pytań, poleceń i zadań z tekstami dydaktycznymi o strukturach metodologicznych, przeprowadzoną w kontekście nauczania problemowego. Opracowane modele spełniają postulat zawarcia metody poznawania



w tekście i zapewniają ścisłą korelację aktywizujących metod nauczania z tekstami dydaktycznymi w toku kształcenia samodzielności poznawczej ucznia.

W trzecim rozdziale — U. Morszczyńska przedstawiła własne badania eksperymentalne nad przejmowaniem struktur metodologicznych przez uczniów. Z przeprowadzonej w rozdziale pierwszym analizy wyników badań psychologicznych, pedagogicznych, a także lingwistycznych, autorka wywiodła wnioski, że struktury różnego rodzaju, głównie merytoryczne, są przejmowane przez uczniów. Dotychczas nie zajmowano się jednak strukturami metodologicznymi. Dlatego też podstawowy problem badań został ujęty w pytaniu: Czy uczniowie przejmują struktury metodologiczne tekstów dydaktycznych i wykorzystują je we własnych czynnościach poznawczych?

Badania przeprowadzono w klasach starszych liceum ogólnokształcącego i ograniczono do trzech przedmiotów: fizyki, historii i nauki o literaturze; reprezentują one trzy obszary zainteresowań człowieka: przyrodę oraz rzeczywistość społeczną i kulturową. Założono, że uczeń, opanowując elementy metodologii nauk, występujące w treściach wymienionych przedmiotów, uzyskuje możliwość samodzielnego poznawania różnych typów zjawisk w otaczającym go świecie. Badania zaprojektowano zgodnie ze schematem eksperymentu z grupą kontrolną bez pretestu. Do grup eksperymentalnej i kontrolnej dobrano uczniów losowo. Przedstawiono im teksty, których struktury metodologiczne były różnej jakości; teksty — zakończone identycznymi problemami do rozwiązania. Wersje tekstów dla grup eksperymentalnej i kontrolnej dotyczyły tych samych zagadnień, a podane informacje wystarczały do rozwiązania problemów. Porównując struktury tekstów uczniów, które stanowiły rozwiązania problemu, ze strukturą tekstu dydaktycznego będącego podstawą rozwiązania, ustalono, czy struktura została przejęta i wykorzystana przez ucznia. Różnice w ustrukturalizowaniu tekstów w obu grupach badano za pomocą testu „chi-kwadrat” oraz wprowadzonego przez autorkę „współczynnika ustrukturalizowania”. Uzyskane wyniki potwierdziły hipotezę, że uczniowie przejmują struktury metodologiczne tekstów i wykorzystują je we własnych czynnościach poznawczych jako ich schematy.

Badania pozwoliły na sformułowanie dodatkowych, interesujących — z pedagogicznego punktu widzenia — wniosków, wymagających jeszcze sprawdzenia. Warto zwrócić uwagę przynajmniej na niektóre z nich. Zaobserwowano przede wszystkim, że o przejmowaniu i wykorzystywaniu struktur metodologicznych decyduje ich jakość (poprawność, logiczna wyrazistość), a nie liczba. Stwarza to szansę ograniczenia ilości treści bez szkody dla kształcenia poznawczej samodzielności ucznia.

Struktury metodologiczne są przejmowane niezależnie od tego, czy uczniowie zdają sobie sprawę z tego, czy też nie. Co więcej, przejmują oni nie wymienione w tekście przesłanki wnioskowań, silnie sprzężone ze strukturą, np. niejawną generalizację historyczną, której podporządkowany był tok wyjaśnienia.

W „Zakończeniu” sformułowano optymalizacyjną konkluzję, że elementy metodologii nauk powinny być podstawą strukturalizacji metodologicznej treści nauczania i wyznaczać tok metod aktywizujących. W ten sposób można ułatwić integrację treści i zapewnić realizację wyróżnionego celu kształcenia, jakim jest samodzielność poznawcza ucznia. Autorka wskazuje także otwarte problemy, wymagające dalszych badań.

Recenzowana praca podejmuje problematykę treści nauczania z odmiennego od dotychczasowego punktu widzenia, który wyznaczają — z jednej strony — ustalenia współczesnej metodologii nauk, a z drugiej — samodzielnie opracowana koncepcja dialogu edukacyjnego. Proponowane rozwiązania mogą niewątpliwie sprzyjać zarówno rozbudowie teorii dydaktycznych, jak i reformowaniu praktyki szkolnej. Pisana jest

jednak językiem nasyconym terminami logicznymi i metodologicznymi, co może utrudniać jej odbiór i zawęzić krąg odbiorców. Korzystne byłoby wzbogacenie jej większą liczbą przykładów i rozszerzenie objaśnień.

Praca adresowana jest głównie do dydaktyków, studentów pedagogiki i nauczycieli pragnących wzbogacić swój warsztat pracy.

*Ewa Urban-Kojs*

## **BOLESŁAW NIEMIERKO: MIĘDZY OCENĄ SZKOLNĄ A DYDAKTYKĄ** Warszawa 1991, Wyd. WSiP, s. 198

W Bibliotece Postępu Pedagogicznego, wydawanej staraniem WSiP a redagowanej i projektowanej przez Wincentego Okonia i Tadeusza Lewowickiego, ukazała się w 1991 roku książka Bolesława Niemierko pod tytułem „Między oceną szkolną a dydaktyką”. BPP to jedyne od wielu lat tak duże i ambitne przedsięwzięcie wydawnicze w polskich naukach pedagogicznych. Wydawane w ramach niej książki, takie jak „Uczeń w teatrze życia szkolnego” Andrzeja Janowskiego<sup>1</sup>, „Nauczyciel jako innowator” Romana Schulza<sup>2</sup>, czy na przykład „W poszukiwaniu skutecznych form wychowania” Mieczysława Łobockiego<sup>3</sup>, zgodnie z zamierzeniami redaktorów, mają podnieść poziom pedagogicznej produkcji wydawniczej, nawiązywać do aktualnej wiedzy w subdyscyplinach pedagogicznych oraz mają stać się intelektualnymi narzędziami projektowania i zmieniania rzeczywistości oświatowej.

Nasuwa się pytanie: czy lektura recenzowanej książki pozwoli lepiej rozumieć i dogłębniej myśleć o zagadnieniach poruszanych przez B. Niemierko?

Problematyka kontroli i oceny wyników nauczania, poruszona w pozycji, budziła i budzi w literaturze pedagogicznej bodaj najwięcej kontrowersji spośród zagadnień będących przedmiotem dydaktyki ogólnej. Choć prac w tym zakresie i propozycji opublikowano dużo, ciągle jednak wiele pytań pozostaje nierozstrzygniętych — i to zarówno tych, które odnoszą się do podstaw teoretycznych kwestii oceniania osiągnięć uczniów, jak i tych, które dotyczą kwestii przekształcania postulatów teorii w dyrektywy praktycznego działania. Zważywszy na fakt, iż ciągle trwa dyskusja nad tym, jakie powinny być zasadnicze cele kontroli i oceny wyników nauczania, metody i rodzaje tych procesów, podjęcie omawianej problematyki przez B. Niemierko jest ze wszech miar potrzebne i słuszne.

Głównym adresatem książki „Między oceną szkolną a dydaktyką” mają być młodzi i twórczy nauczyciele — nowatorzy, którym praca ta ma pomóc zorientować się w gąszczu propozycji i praktyk wystawiania uczniom stopni. Warunkiem ulepszenia sytuacji w zakresie oceniania szkolnego jest — jak stwierdza autor we wprowadzeniu — przebudowa całej dydaktyki. Ocenianie jest bowiem uwarunkowane stanem wiedzy i techniki w pozostałych dziedzinach dydaktyki: budowaniu programów, wyposażaniu w środki, kierowaniu uczeniem się, organizacji szkolnictwa i kształceniu nauczycieli. Z kolei unormowanie oceniania pedagogicznego ułatwia badanie i wdrożenia w wymienionych zakresach. Prawdopodobnie powyższe stwierdzenia B. Niemierko wpłynęły na postać tytułu recenzowanej książki.

Konstrukcja pracy — poza wprowadzeniem — składa się z dziesięciu rozdziałów, z których każdy kończy się podsumowaniem.

Pracę inauguruje rozdział pod tytułem „Ocenianie — smutna karta edukacji”, w którym autor potwierdza ogólnie panującą wśród teoretyków i praktyków opinię, iż ocenianie osiągnięć uczniów jest jedną z najbardziej zaniedbanych dziedzin dydaktyki, wymagających gruntownej choć niepośpiesznej przebudowy. B. Niemierko formułuje listę zarzutów wobec stopni szkolnych, rozciągających się od podważania sensu stopni do przykładów szkodliwości ich stosowania. Akcentując postawę niechęci a nawet „ucieczki” nauczycieli i uczniów od stopni szkolnych, autor podkreśla zarazem, iż sam nie ma do zaproponowania żadnej niezawodnej techniki oceniania osiągnięć w nauczaniu i wychowaniu.

Aby wyjaśnić, jak doszło do tak złego stanu teorii w kwestii oceniania wyników nauczania i oderwania jej od praktyki, B. Niemierko sięga w II rozdziale do korzeni współczesnej szkoły. Główną winą obarcza herbartyzm, do którego nawiązuje w pewnym stopniu większość współczesnych systemów dydaktycznych. Rodzi się potrzeba nowej teorii pedagogicznej, w której ocenianie osiągnięć uczniów będzie przenikać cały proces dydaktyczny i bardziej będzie służyło uczniom.

Naczelnym pojęciem teorii oceniania szkolnego czyni B. Niemierko treść nauczania. W rozdziałach III—VI scharakteryzowano kolejno trzy wymiary treści nauczania tzn. cele nauczania, materiał nauczania i wymagania programowe. Na uwagę zasługuje fakt, iż autor dokonuje rozróżnienia zakresu i znaczenia terminów: treść nauczania i materiał nauczania. Pojęcia te bywają stosowane zamiennie, co sprzyja materializmowi dydaktycznemu i wtórnie oddziałują na sprawdzanie wyników nauczania. B. Niemierko odrzuca koncepcję informacyjną treści nauczania przyjmując koncepcję czynnościową, jako jedyną, dającą szansę obiektywizacji oceniania szkolnego. Podkreślono także znaczenie strukturalizacji materiału nauczania czyli zaakcentowania nie elementów materiału lecz powiązań między nimi. W rozdziale IV autor podkreśla znaczenie precyzowania, uszczegółowienia, konkretyzowania i upodmiotowienia celów nauczania w toku ich operacjonizacji. Tylko cele operacyjne pozwalają na dobranie treści nauczania służących osiągnięciu tych celów. Wprowadzony w rozdziale III trójwymiarowy model treści nauczania w ujęciu dynamicznym zostaje objaśniony coraz dokładniej w każdym z kolejnych rozdziałów.

W rozdziale VII B. Niemierko wskazuje sposób pełnego wykorzystania analizy treści nauczania do planowania skutecznego działania poprzez planowanie kierunkowe, planowanie wynikowe i planowanie metodyczne.

Zdaniem autora, im głębiej przeanalizujemy treść nauczania, tym więcej mamy swobody w nauczaniu. Jak podkreślono w rozdziale VIII, tworzenie metod nauczania polega na kolejnym doborze składników sytuacji dydaktycznej do treści kształcenia i powiązaniu ich w funkcjonalną całość.

Zagadnieniom przedmiotu, metod, narzędzi i wyników sprawdzania oraz oceniania osiągnięć uczniów poświęcono IX rozdział. Autor podkreśla, iż procesy kontroli i oceny wyników nauczania obejmują całą planowaną treść nauczania.

Na treści końcowe rozdziału, składają się optymistyczne przewidywania i rady wynikające z przekonania autora, że „w obecnej sytuacji każde rozumne działanie musi zaowocować”.

Można by postawić pytanie: jaką wartość wnosi książka B. Niemierko dla refleksji i praktyki pedagogicznej? Lektura pracy zmusza do porównań jej z innymi traktującymi o podobnych sprawach. Autor nie ujawnia swego stosunku do literatury przedmiotu. Nie przeprowadza ocen ani polemik z poglądami innych współczesnych pedagogów. B. Niemierko zdaje się zależeć przede wszystkim na doprowadzeniu czytelnika do

zrozumienia rzeczywistości oświatowej w zakresie sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów. Gdyby autor chciał dokładniej zaprezentować czytelnikom, jak są powiązane wszystkie podniesione kwestie, nie porzestawać niekiedy na stawianiu tez, książka musiałaby zająć znacznie więcej stron.

Autor może zgubić po drodze część czytelników, gdyż trudno czasem wniknąć w myśli, które w tekście rozdziałów, podrozdziałów i wątków są potraktowane niekiedy zbyt skrótowo. Nawiasem mówiąc B. Niemierko sam spodziewa się (już w III rozdz.) że część czytelników może się zniechęcić do dalszego czytania lektury. Stąd, pojawiają się w książce co pewien czas „pierzastki motywacyjne” w formie opowiadań — stenogramów rozmów np. między nauczycielami lub zapisy charakterystycznych sposobów myślenia o pewnych spornych kwestiach. Mają one na celu zachęcić tych czytelników, którzy zwątpią w swoje przygotowanie do dalszego studiowania podjętych problemów.

Książka B. Niemierko dostarcza cennego materiału do refleksji nad problemem sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów. Ma ona, pozostając w kręgu naukowo uzasadnionych prognoz zachęcić czytelników do podjęcia działań na rzecz obiektywizacji oceniania szkolnego. Autor zaprasza czytelnika, by dopełnił zawarte w pozycji treści własnymi przeżyciami i obserwacjami.

W recenzowanej pracy zaakcentowano — wielokrotnie poruszane już w literaturze pedagogicznej — zagadnienia wychowawczej roli oceniania szkolnego, odformalizowania funkcji stopni, przygotowania uczniów do samooceny oraz precyzowania wymagań programowych. Podkreślono znaczenie komputeryzacji nauczania poprzez wprowadzenie komputerów osobistych nauczyciela i ucznia, ułatwiających proces kontrolowania i oceniania osiągnięć. Jak sam autor przyznaje, to jednak daleka przyszłość.

Autor podnosi istotną kwestię opracowania koncepcji programu nauczania silnie wiążącego cele, materiał nauczania oraz wymagania programowe w określone czynności uczniów. Wpłyne to niewątpliwie na zmianę poglądu, że obiektywizm oceniania zależy głównie od osobowości i przygotowania zawodowego nauczyciela.

Książka „Między oceną szkolną a dydaktyką” niewątpliwie zasługuje na uwagę. Jej lektura pozwoli lepiej rozumieć przyczyny niedostatków w tym elemencie systemu dydaktycznego jakim jest ocena osiągnięć uczniów. Książka B. Niemierko może być lekturą inspirującą do prowadzenia programu badawczego.

<sup>1</sup> Janowski A. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. WSiP, Warszawa 1989.

<sup>2</sup> Schulz R. *Nauczyciel jako innowator*. WSiP, Warszawa 1989.

<sup>3</sup> Łobocki M. *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania* WSiP, Warszawa 1990.

*Ewa Błatoń*

### **NORBERTO BOBBIO: „THE FUTURE OF DEMOCRACY”. Cambridge 1987, Polity Press)**

Książka Norberta Bobbioa zasługuje na uwagę z wielu względów. Przede wszystkim jest próbą odpowiedzi na dwa podstawowe pytania: czym jest demokracja? — oraz na czym polega proces demokratyzacji? Aby odpowiedzieć na oba pytania w kontekście myśli Autora, trzeba zdać sobie sprawę z tego, że Bobbio stara się przedstawić indywidualistyczną koncepcję społeczeństwa. Realizacja tylko takiej koncepcji może

sprzyjać procesowi demokratyzacji. Poglądy Bobbia kształtowały się pod wpływem powstałego w latach trzydziestych niekomunistycznego i antyfaszystowskiego ruchu, skupionego wokół Uniwersytetu w Turynie. Jednym z jego inspiratorów był Carlo Rosselli, który krytykuje marksizm przede wszystkim za to, że błędnie przeciwstawia dwa pojęcia: liberalizmu i socjalizmu. Według niego, socjalizm różni się od komunizmu tym, że proces rozwoju mas oraz reforma stosunków społecznych pozostaje w zgodzie z wolnością jednostek oraz grup. Socjalizm może więc osiągnąć swoje cele tylko poprzez „metodę liberalną”. Ruch „Giustizia e Libertà”, zainspirowany przez idee Carla Rosselli, powstaje w czasach kiedy rozwijają się dwie odmiany totalitaryzmu włoskiego: komunistyczna (Gramsci) i faszystowska (Gentile). Tacy nauczyciele, jak Luigi Einaudi, Gaetano Mosca i profesor Bobbia oraz filozof Gioele Solari, budzą wśród studentów brak zaufania do politycznych systemów metafizycznych. Bobbio kontynuuje to, co zainspirował Rosselli, a więc próbę pogodzenia sprawiedliwości społecznej i wolności jednostki. W tym właśnie kontekście powstaje koncepcja społeczeństwa — oparta na etosie indywidualistycznym, w którym nie istnieje coś takiego jak wola zbiorowa. Za koncepcją taką przemawia coraz większe zróżnicowanie społeczeństwa oraz związany z tym fakt, że ludzie należą do bardzo wielu różnorodnych grup, takich jak: robotnicy, chłopci, rodzice, studenci, lekarze, pacjenci, producenci, konsumenci, urzędnicy itp. Złożoność społeczeństwa sprawia, że ludzie są źle informowani, dlatego istotne jest to, aby istnieli reprezentanci poszczególnych grup, których zadaniem byłaby między innymi obrona interesów reprezentowanych grup.

Czy nowy model demokracji, polegającej głównie na tym, że „demokratyczna kontrola” ma ogarniać coraz liczniejsze warstwy społeczeństwa, oraz na tym, że polityczna równość ma być czymś więcej niż prawem głosu dla każdego obywatela — nie jest utopią? Czy możliwa jest tolerancja między różnymi grupami interesów? Czy wreszcie owe „invisible powers”, a więc biurokracja, technokracja, mafia, tajne służby itp., będą zawsze uniemożliwiały pełny rozwój demokracji? Co oznacza fakt, że Bobbio próbuje pogodzić stanowiska badaczy, którzy twierdzą, że aspiracje naukowe powinny być zawsze dostosowane do wymogów aktualnej polityki, a teorie demokracji odpowiednio modyfikowane, a także teoretyków polityki, którzy twierdzą, że empiria nigdy nie wymusi zmian w teoriach mających normatywny charakter. Czytając książkę włoskiego autora trudno jest znaleźć wyczerpujące odpowiedzi na powyższe pytania. Być może, właśnie o to chodzi autorowi. O demokracji nie można przecież mówić jak o jakimś punkcie docelowym, bo jest ona ciągłym ruchem. Dlatego uważam, że Bobbio jest przede wszystkim teoretykiem polityki.

Odrzucenie marksizmu, a więc przede wszystkim twierdzenie, że niemożliwa jest identyfikacja interesu jednostki i społeczeństwa oraz konieczność stworzenia nowego kontaktu społecznego opartego na indywidualnej etyce, co może zapewnić tylko system wielopartyjny — oto zasadnicze elementy teorii autora, którego twórczość wyrasta wprawdzie na gruncie włoskim, ale sięga daleko poza granice Włoch.

Indywidualistyczna koncepcja społeczeństwa wyrasta u Bobbia z pewnej konfrontacji liberalizmu i demokracji. Jeżeli liberalizm zrywał naturalne więzy łączące jednostkę ze wspólnotą, dając jej pełniejszą swobodę w dążeniu do samorozwoju i narażając ją na wszelkie wynikające z tego konsekwencje, to demokracja stwarza nowe więzy między ludźmi w celu rekonstrukcji takiej organicznej całości, jaka jest społecznością wolnych jednostek. A więc całość powstaje po to, by uświadomić jednostce jej wolność. Społeczeństwo ma istnieć tylko po to, aby służyć wolności poszczególnych jednostek. Pojawienie się takiej koncepcji społeczeństwa tłumaczy, według Autora, interakcja trzech

głównych wydarzeń. Chodzi tutaj o teorie z XVII i XVIII wieku, głoszące, że społeczeństwo jest poprzedzone stanem natury, w którym wolne jednostki zgadzają się na to, by utworzyć władzę, gwarantującą ich wolność. Dotyczy to również narodzin ekonomii politycznej, (*homo economicus*) i związane z tym przekonania A. Smitha, że fakt dążenie jednostek do osiągnięcia własnego interesu wcale nie musi być sprzeczny z interesem społeczeństwa. Chodzi tu wreszcie o utylitarną filozofię Benthama i Milla, dla których jedynym kryterium stanowiącym podstawę obiektywnego systemu etycznego — bez odwoływania się do takich pojęć jak np. „natura” — były stany psychiczne jednostki (ból, przyjemność itp.), co miało w efekcie stworzyć pojęcie „*common good*” jako sumę dobra indywidualnego.

Na czym właściwie miałyby polegać demokracja — według Autora? Wydaje mi się, że chodzi tutaj głównie o to, by obejmująca wszystkich polityczna kultura uświadomiła ludziom pewne zależności i paradoksy, które sprawiają, że proces demokratyzacji nigdy nie będzie zakończony. Zawsze będziemy zadawać sobie nie tyle pytanie. „Kto kontroluje kontrolujących?”, ale: „jak kontrolować kontrolujących?”. Prawo i władza zawsze będą dwiema stronami tej samej monety, przy czym silna przewaga jednej ze stron spowoduje, że państwo będzie zbliżało się do despotyzmu albo do demokracji. Nie wolno jednak zapominać, że tylko władza może stworzyć prawo, z drugiej strony tylko prawo może ograniczać władzę. Demokracja, która nie jest nigdy zakończona, lecz stanowi proces, w którym dokonują się ciągle modyfikacje — powoduje, że rozwinięte społeczeństwo to takie, w którym polityka nie determinuje ludzkiego życia, gdyż jest ona tylko jedną z wielu podstawowych dziedzin ludzkiego działania. W państwie demokratycznym polityczna apatia nie musi być wcale objawem kryzysu, ale często pozytywną oznaką rozwoju demokracji. Wydaje mi się, że właśnie w takim kontekście można mówić o procesie „*uspołecznienia demokracji*”, który musi iść w parze z demokratyzacją społeczeństwa. Tylko tak rozumiana demokracja może umożliwić sytuację, w której stosunki władzy przebiegają „*od dołu do góry*”. Demokracja dotyczy bowiem właśnie stosunków władzy, na co wyraźnie zwraca uwagę Bobbio. Nie wystarczy więc pluralizm, aby powstała demokracja. W feudalnej Europie, gdzie istniała „*sieć oligarchii*”, był pluralizm, ale nie było demokracji. Kiedy Bobbio mówi o relacjach między demokracją a władzą, to chodzi mu, oczywiście, o szczególnie rodzaj władzy — władzę biurokratyczną. Władza biurokratyczna, w której stosunki władzy przebiegają zawsze „*od góry na dół*”, zawsze będzie wrogiem demokracji. Z drugiej strony, demokracja nie może się pozbyć samej biurokracji. Oto jeden z paradoksów demokracji. Państwa, które stawały się bardziej demokratyczne, jednocześnie stawały się bardziej biurokratyczne, ponieważ demokracja, z samej swej istoty, jest generatorem potrzeb i żądań. Ta rosnąca liczba potrzeb wymaga tworzenia instytucji, które jednocześnie stają się dla demokracji niebezpieczne. Inny problem, któremu Bobbio poświęca dużo uwagi, to tzw. „*władza niewidzialna*”. Demokracja to przede wszystkim proces, w którym wszelkie działania ludzi będących u władzy są w jakiś sposób „*przybliżane*” obywatelom. Im bardziej władza jest nieznana, tym dalej do demokracji. Obywatel wie, że ktoś go kontroluje, ale nie wie, gdzie on jest ukryty. Każda władza autokratyczna robi wszystko, aby nie dopuścić do bezpośredniej konfrontacji ze społeczeństwem, a jeżeli nie da się tego uniknąć, zakłada maskę.

Demokracja to stan, w którym władza państwowa ma wpływ tylko na niektóre sfery życia społeczeństwa. Znaczna część obywateli nie musi być wciągana w sferę polityki. Nie istnieje więc w zasadzie problem „*władzy niewidzialnej*”. Owa polityczna kultura polega więc nie na wciąganiu wszystkich ludzi do polityki, ale raczej na odpolitycznieniu życia społecznego w wielu jego sferach. Chodzi o to, żeby ludzie uświadomili sobie fakt, że

władza biurokratyczna nie ma racji bytu w nowych relacjach społecznych. Wówczas mówimy nie o państwie demokratycznym, ale o społeczeństwie demokratycznym. I to jest jakby nić przewodnia rozważań włoskiego teoretyka polityki. W procesie demokratyzacji władza przechodzi ze sfery politycznych relacji, w których jednostka to obywatel do sfery relacji społecznych i w których jednostka to nie tyle obywatel, ile osoba pełniąca różnorodne funkcje w różnych sytuacjach społecznych — rodzic, dziecko, małżonek, robotnik, student, lekarz, pacjent, mężczyzna, kobieta itp. Przechodząc do sfery wspomnianych wyżej relacji społecznych, władza przestaje być czysto biurokratyczna, która — według Bobbia — staje się nieprzydatna w kontekście tak rozumianego społeczeństwa.

*Andrzej Andrzej Murzyn*