

RUCH PEDAGOGICZNY

5—6

ROK XXXIV (LXVI) WRZESIEŃ-GRUDZIEŃ 1992

Wydane nakładem Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Gorzowie Wlkp.

KOMITET REDAKCYJNY

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

Redaktor naukowy zeszytu: Kazimierz Jaskot

RADA REDAKCYJNA

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

ADRES REDAKCJI

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

INFORMACJA DLA AUTORÓW

Redakcja przyjmuje do publikacji materiały autorskie w 2 egzemplarzach znormalizowanego maszynopisu (oryginał i 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

5 - 6

ROK XXXIV (LXVI) WRZESIEŃ-GRUDZIEŃ 1992

Wydane nakładem Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Gorzowie Wlkp.

SPIS TREŚCI

SZCZECIŃSKIE WYDANIE „RUCHU PEDAGOGICZNEGO” (OD REDAKCJI).....	5
--	---

ARTYKUŁY

JANINA PARAFINIUK-SOIŃSKA: Stan i perspektywy badań pedagogicznych w środowisku szczecińskim.....	11
MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK: Emancypacja w perspektywie pedagogiki.....	35
JÓZEFA ANNA PIELKOWA: Dylematy wychowawcze współczesnych rodzin polskich.....	51
JACEK MAŃCZAK: Wychowanie wobec wielorakich systemów wartości	61
ANDRZEJ J. SOWIŃSKI: Ekspresja w wychowaniu i samowychowaniu.....	69
WIESŁAW ANDRUKOWICZ: Społeczna antycypacja kierunków i modelu edukacji	83
HELENA ŁAŚ: Uwarunkowania integracji szkolnej uczniów upośledzonych umysłowo w szkołach powszechnych	95
DANUTA KOŹMIAN: Regionalizm w poglądach społeczno-pedagogicznych Aleksandra Kazimierza Patkowskiego (1890-1942).....	109

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

ELŻBIETA JARONI: Wykorzystanie zabawy w procesie kształcenia matematycznego uczniów klas początkowych.....	127
MARIA WĘGLIŃSKA: Stosunek dzieci w młodszym wieku szkolnym – mających osiągnięcia szkolne – do czytelnictwa....	143

TERESA ŻÓŁKOWSKA: Styl wychowania w rodzinie a osiągnięcia szkolne uczniów z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego.....	159
SYLWIA SEUL: Determinanty interakcji inicjowanej przez ucznia....	171
URSZULA TARNOWSKA-JAKÓBIEC: Trudności wychowawcze dzieci z rodzin marynarzy i rybaków dalekomorskich.....	181
MARIA BORECKA: Czynności kontrolne, oceniające i korektywne w klasie III. (Na przykładzie języka polskiego i matematyki).....	197
KRYSTYNA SIĘOTA: Stan opieki rodzinnej nad dzieckiem, które wcześniej podjęło naukę szkolną.....	203
MIROŚLAW KRĘŻEL: Wybrane przejawy aktywności intelektualnej studentów w świetle badań.....	209
ANNA MURAWSKA: Rozpoznawanie uczniów zdolnych w klasach początkowych – doniesienie z badań.....	221

MATERIAŁY DYSKUSYJNE, POGLĄDY, OPINIE

KAZIMIERZ JASKOT: Wychowanie obywatelskie – nowy wymiar problemu?.....	231
RENATA SZAŁACHOWSKA: Szanse rozwoju paradygmatu uwagi....	237
IWONA JAZUKIEWICZ: Autorytet współczesnego nauczyciela – cecha, zjawisko czy relacja?.....	245
BERNARD SACK: Autonomia jako czynnik intensyfikacji działań w podstawowych jednostkach organizacyjnych stowarzyszeń.....	253
ALEKSANDRA SANDER: Niemiecka dydaktyka systemowa – model sytuacji uczenia się.....	261
BOŻENA GRZESZKIEWICZ: Wpływ otwartego stylu pracy nauczyciela na kształtowanie twórczej aktywności dziecka....	269
CEZARY HENDRYK: O takcie pedagogicznym nauczycieli akademickich.....	273
KRZYSZTOF GIETKE: Obiektywizacja metod ewaluacyjnych....	279

TADEUSZ STRAWA: Moralny aspekt norm kultury.....	287
NADZIEJA CYBULSKA: Elementy pracy badawczej uczniów na lekcji przedmiotu „środowisko społeczno–przyrodnicze” w kl. I–III.....	293

INFORMACJE I RECENZJE

IWONA KORPACZEWSKA: Communicative approach – nowa droga w nauczaniu i uczeniu się języków obcych.....	305
MARIA CZEREPANIAK–WALCZAK: O sztuce negocjowania i in- nych umiejętnościach nauczyciela (Nigel Collins, New Teaching Skills. Oxford University Press 1991).....	309
JANINA ŚWIRKO–PILIPCZUK: Elżbieta Jaroni, Efektywność dy- daktyczna przygotowania uczniów do samodzielnego ucze- nia się. Szczecin 1992, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczec- cińskiego.....	317
MAŁGORZATA MOŚ: Leon Niebrzydowski, Psychologia przyjaźni i otwartości młodzieży i dorosłych. Łódź 1992, Wyd. Uni- wersytetu Łódzkiego.....	321
URSZULA KAZUBOWSKA: J. A. Pielkova, Rodzinne uwarun- kowania rozwoju i wychowania dziecka w młodszym wieku szkolnym. Szczecin 1992, Wyd. Uniwersytetu Szczeciń- skiego.....	325
EDWARD RADECKI: „Studiowanie w szkole wyższej” (Ogólno- polska konferencja naukowa – Szczecin, grudzień 1992)....	331

INFORMACJE O AUTORACH	339
-----------------------	-----

SZCZECIŃSKIE WYDANIE „RUCHU PEDAGOGICZNEGO”

(OD REDAKCJI)

W zeszycie otwierającym osiemdziesiąty rok istnienia naszego czasopisma (por. „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 1–2) znalazła się zapowiedź nowej inicjatywy, której intencją jest szersze zapoznanie Czytelników z doświadczeniami pedagogicznymi środowisk akademickich. Pragniemy upowszechnić dokonania wszystkich liczących się ośrodków nauk pedagogicznych. Na łamach „Ruchu Pedagogicznego” zamieszczamy prace autorów z całego kraju. Publikujemy teksty pracowników naukowych, nauczycieli, także innych osób interesujących się zagadnieniami nauk pedagogicznych i oświaty. Staramy się prezentować pełny obraz orientacji teoretycznych, poglądów, doświadczeń, praktycznych i propozycji rozwiązań podstawowych problemów edukacji.

Jednocześnie chcemy stworzyć szanse większego udziału w wymianie myśli pedagogicznej przedstawicielom nieco mniej znanych środowisk akademickich – pozostających w cieniu ośrodków największych i najsilniejszych, mających długą tradycję i uznaną pozycję w Polsce, a także poza granicami naszego kraju. W środowiskach mniejszych, działających czasem trochę na uboczu (m. in. z powodu oddalenia od ośrodków wiodących), dzieje się wiele spraw godnych uwagi. Świadczą o tym powstające tam publikacje, udział reprezentantów uczelni w różnych formach życia naukowego i oświatowego. Przykłady wartościowych dokonań zamierzamy udostępnić w tomach „Ruchu Pedagogicznego”.

Poprzedni zeszyt (nr 3–4) poświęcony jest wielostronnej prezentacji cieszyńskiego środowiska uniwersyteckiego. Tradycje oświatowe – także akademickie – tego środowiska są już dosyć bogate. Spore osiągnięcia przynosi okres najnowszy. Na południowych kresach rozwija się prężny ośrodek studiów i badań pedagogicznych.

Niniejsze wydanie „Ruchu” stało się okazją do przedstawienia doświadczeń pedagogów skupionych w północno-zachodnim regionie Polski – na

Pomorzu Zachodnim, w Szczecinie. Tam właśnie powstał po II wojnie światowej silny ośrodek akademicki. Dość długo dominowało szkolnictwo wyższe o nachyleniu zawodowym. Znaczącą pozycję na mapie życia naukowego zdobyły takie uczelnie, jak Pomorska Akademia Medyczna, Politechnika Szczecińska, Akademia Rolnicza, Wyższa Szkoła Morska. W każdej z tych szkół wyższych rozwinięte zostały liczne kierunki badań, powstały szkoły naukowe, ukształtowały się specjalizacje – niekiedy unikatowe w skali kraju. Społeczność akademicka od początku spełniała i spełnia ważne funkcje kulturotwórcze, współtworzy społeczność i gospodarczą rzeczywistość regionu.

Potrzeby szkolnictwa i oświaty pozaszkolnej spowodowały szybki rozwój zakładów kształcenia nauczycieli. Najpierw były to licea pedagogiczne, potem studia nauczycielskie. Do pracy nauczycielskiej przygotowywały także – oczywiście – uczelnie wyższe. Zapoczątkowaniem systemu wyższego szkolnictwa zawodowego kształcącego nauczycieli stały się potem wyższe szkoły nauczycielskie, z których powstały wyższe szkoły pedagogiczne. Również w Szczecinie – dzięki pomocy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – z czasem powstała Wyższa Szkoła Pedagogiczna. Utworzenie WSP było ważnym etapem w kształtowaniu się akademickiego środowiska pedagogicznego.

Ambicją społeczności szczecińskiej – ludzi wywodzących się z różnych regionów Polski, ale silnie wiążących swoje losy z Pomorzem Zachodnim – od roku 1945 pozostawało wciąż utworzenie uczelni humanistycznej, uniwersytetu. Wielokrotnie powracano do myśli o uniwersytecie. Szczególnie silne inicjatywy ujawniły się w roku 1981. Środowisko naukowe szczecina i lokalna społeczność podjęły starania o powołanie uczelni uniwersyteckiej. Starania te zostały uwieńczone sukcesem w roku 1985, kiedy to 30 września nastąpiła inauguracja pierwszego roku akademickiego w Uniwersytecie szczecińskim. Znaczące miejsce w nowej uczelni przypadło pedagogom – kadrze WSP (szkoła ta dała początek Uniwersytetowi Szczecińskiemu).

Okres siedmiu lat to niewiele jak na żywot uczelni akademickiej. Był to jednak okres płodny naukowo, obfity w studia i badania, ważny w procesie kreowania i rozwoju kadry. Uniwersytet z dużym powodzeniem wypełnia

powinności dydaktyczne, korzystnie wpływa na życie kulturalne i oświatowe miasta i regionu, odgrywa niemałą rolę w przemianach społecznych i gospodarczych zachodzących na Pomorzu Zachodnim.

Szczecińscy pedagodzy wyraźnie zaznaczyli swoją obecność na gruncie nauk pedagogicznych. Próba bilansu kilkuletnich poczyniń znajduje się w tym tomie „Ruchu Pedagogicznego”. Czytelnicy mogą zapoznać się z opracowaniami oddającymi najważniejsze nurty studiów i badań uprawianych przez uniwersyteckie środowisko pedagogów szczecińskich. Zachęcamy do lektury! Mamy nadzieję, że zamieszczone tu prace przyczynią się do ożywienia wielu wątków refleksji pedagogicznej.

Tadeusz Lewowicki

ARTYKUŁY

JANINA PARAFINIUK-SOIŃSKA

STAN I PERSPEKTYWY BADAŃ PEDAGOGICZNYCH W ŚRODOWISKU SZCZECIŃSKIM

1. REFLEKSJE WSTĘPNE

Przedstawienie stanu badań pedagogicznych, określenie tendencji rozwojowych w sposób systematyczny i całościowy, a także zgodny z ogólnymi kryteriami oceniania dorobku naukowego nie jest łatwe, głównie z powodu złożoności zjawisk kształcenia i wychowania, różnorodnych, wzajemnych zależności oraz różnorodności koncepcji teoretyczno-metodologicznych.

Do niedawna najbardziej niepokoiło pedagogów określenie przedmiotu ich badań. Stale rozpowszechniane kryterium „naukowości”, głoszące, że miano dyscypliny naukowej zyskuje niewątpliwie taki system wiedzy, który odnosi się do przedmiotów, zjawisk, procesów nie „zajętych” przez inne nauki, i który powstaje w wyniku odpowiedniego stawiania problemów badawczych, uzasadniania twierdzeń – nie było spełniane i nie jest chyba możliwe do spełnienia w najbliższej przyszłości¹.

Wydaje się, że w czasach ogromnej eksplozji informacji naukowych, zdroworoządkowych, silnych tendencji do eksponowania służebnej funkcji wiedzy wobec różnorodnych dylematów pojedynczych ludzi i całych społeczeństw, zmian w metodach i technikach gromadzenia i przetwarzania danych troska o podział „terenów” badań między klasyczne dyscypliny naukowe wydaje się anachronizmem. Na przykład przekonanie, że przyroda jest „bytem samym w sobie” nie jest prawdziwe. W istocie przyroda jest kategorią społeczną, egzystuje w powiązaniu z licznymi zjawiskami społecznymi, jest zależna od społeczeństwa i przedmiotu poznającego.

Nawet gdyby było możliwe ściśle wyizolowanie przedmiotu badań, to prowadzone poszukiwania tylko na takim polu byłyby mało celowe². Bez odniesienia się do szerszej rzeczywistości, do zespołu twierdzeń innych nauk trudno rozwiązywać ważne, liczne ludzkie problemy.

W grupie tzw. nauk społecznych przeprowadzenie w miarę ostrego, precyzyjnego podziału między przedmiotem badań danej nauki a innej, do niej zbliżonej, jest jeszcze trudniejsze. Na przykład trudno rozstrzygnąć, co należy do zakresu badań psychologii osobowości, a co do teorii wychowania, co jest przedmiotem badań pedagogiki społecznej, a co psychologii społecznej lub socjologii itd. Tak więc kwalifikowanie pedagogiki jako nauki na podstawie wyłączności przedmiotu jej badań wydaje się niemożliwe, a próby takiego do-
określania sztuczne i sformalizowane.

Metodologia stawiania i rozwiązywania problemów, uzasadniania twierdzeń jako drugie kryterium określania tożsamości nauki jest również wiel-
ce wątpliwe w odniesieniu do pedagogiki. Dwa główne modele badawcze:

- empiryczny, który pozwala na tworzenie wiedzy opisującej i wyjaśniającej przez odwoływanie się do sfery faktów,
- nieempiryczny, przyjmujący apriorycznie założenia i pewniki przy tworzeniu wiedzy,

nie mogą być również traktowane rozłącznie i stosowane wyłącznie w odniesieniu do badań pedagogicznych.

Jak wiemy, w badaniach empirycznych mogą być stosowane różne orientacje metodologiczne (indukcjonistyczna, hipotetyczna, esencjalistyczna, anarchistyczna), które niosą istotne konsekwencje i wobec metod badania, i wobec zasad konstruowania teorii z wiedzy pewnej, skumulowanej, systematycznej (episteme) wiedzy pozornej, niepewnej (doxa), idealizacyjnej, ewolucyjnej (wiedza esencjalna), wiedzy anarchistycznej, krytycznej (wiedza intuicyjna)³.

Na obszarze pedagogicznych badań empirycznych można tworzyć wiedzę o różnym stopniu ogólności i szczegółowości, o różnych wartościach teoretycznych i praktycznych. Dopiero różne rodzaje wiedzy i różne podejścia metodologiczne pozwalają na poznawanie, opisywanie, wyjaśnianie i projektowanie koncepcji badawczych znaczących dla teorii i praktyki pedagogicznej.

Tak więc orzekanie o naukowości pedagogiki, jej istoty przy zastosowaniu dotychczasowych kryteriów – według przedmiotu i metody badań nie jest chyba właściwą drogą do unocnienia jej statusu. Pedagogika zalicza się do nauk o charakterze interdyscyplinarnym, o przewadze wiedzy społecznej. Jej przedmiotem badań są najczęściej różnego rodzaju działania skierowane na tworzenie warunków rozwoju i kształtowania jednostek, a także grup społecznych – zgodnic z przyjętymi przez nie systemami wartości.

Jak pisał poeta: „każda epoka ma swe własne cele...” – zaistniałe kryzysy ekonomiczne, polityczne, kulturowe powodują przemiany w systemach wartości, w projektowaniu celów i działań edukacyjnych. Niektórzy projektanci nawiązują do penenializmu, inni do esencjalizmu, jeszcze inni do progresywizmu, a także rekonstrukcjonizmu itp.⁴ Jak na razie panuje pewnego rodzaju zamęt aksjologiczny.

To przeświadczenie potwierdza tematyka zjazdu pedagogów, na którym poszukiwano tożsamości tej nauki i jej nowej koncepcji wobec zmian społeczno-politycznych⁵. Zapoczątkowane poszukiwania będą prawdopodobnie kontynuowane systematycznie i racjonalnie, w wyniku czego może nastąpić wspólna zgoda na system wartości i celów, na wizję człowieka i świata, a także określenie dróg ich osiągnięcia (sfera faktów, działań, zmian).

Przez wiele wieków kształtowała się funkcja pedagogiki wobec społeczeństwa, wobec innych nauk, wyrazem czego są różne prądy, kierunki i systemy edukacyjne. Można powiedzieć, że pedagogika w warstwie wiedzy teoretycznej i praktycznej pełni funkcję służebną wobec społeczeństwa, a jej wartość określa poziom funkcjonowania jednostek i grup społecznych w określonej przestrzeni geopolitycznej.

Zagadnienia szczegółowe, które mogą wypełniać pole teoretycznych i praktycznych rozważań pedagogów, są na ogół znane. Przykładowo można wymienić niektóre z nich: źródła, rodzaje celów i treści, sposoby ich włączania w system kształcenia, sposoby jego organizowania, rodzaje i siła uwarunkowań kształcenia itd.

Rozwiązanie wielu problemów pedagogicznych zależy w dużym stopniu od wykorzystania wiedzy nagromadzonej przez inne nauki i tego nie należy unikać. Jeżeli dana nauka opisuje i wyjaśnia jakiś zakres rzeczywistości,

to zbudowane przez nią twierdzenia mogą być pomocne w budowaniu teoretycznych modeli niezbędnych dla pedagogiki. Wiedza tworzona przez „inne” nauki może w jej obrębie stanowić wartość autoteliczną, zaś przeniesiona do pedagogiki stanowi wartość użyteczną, pomocną w określaniu koncepcji człowieka, warunków jego egzystencji. Można powiedzieć, że pedagogika jest filozofią stosowaną, filozofią kształcenia wspieraną przez wiele nauk przyrodniczych, społecznych.

Przy takim założeniu teoretyczne zadania pedagogiki mogą polegać na selekcjonowaniu i systematyzowaniu opisów, twierdzeń innych nauk i przekształcaniu ich na modele teoretyczne, na koncepcje kształcenia. Czy chcemy, czy nie chcemy – przedmiot pedagogiki obejmuje różne obszary rzeczywistości, różną wiedzę czerpaną z różnych nauk, przydatną dla prawidłowego kształtowania człowieka.

Zadania praktyczne mogłyby obejmować niższy stopień ogólnej teorii pedagogicznej i sposoby jej zapośredniczania, wprowadzania do konkretnej działalności w określonym systemie edukacyjnym⁶.

Przedstawione rozważania, niezupełnie przystające do dalszego fragmentu artykułu, wydają się niezbędne w okresie przemian, prób odbudowywania kondycji pedagogiki, a za jej pośrednictwem kondycji społeczeństw.

2. PRZEGLĄD PROBLEMATYKI BADAŃ

Zasygnalizowane niepokoje i trudności w określaniu tożsamości pedagogiki mogą być ograniczane w przyszłości. W aktualnej sytuacji, gdy nie ma lepszych rozwiązań metodologicznych oceny badań pedagogicznych, dokonania szczebińskich pedagogów podporządkowano dawnym kryteriom:

- treści podejmowanej problematyki,
- liczbie osób i drukowanych prac.

Nie ulega wątpliwości, że wartość wiedzy nie jest tylko sumą dorobku jednostek wyrażoną liczbą publikacji. Niemniej, jak już wspomniano, przy braku odpowiednich wzorów oceny danej dyscypliny naukowej ilościowa charakterystyka osiągnięć, rozumianych jako dokonania znaczące nie tylko w skali

regionu, ale i w skali kraju, może orientować w miarę rzetelnie o stopniu popularności pewnych tematów, o zainteresowaniach badaczy, a częściowo i o stopniu zaspokojenia potrzeb teoretycznych i praktycznych.

Jednym z często stosowanych rozwiązań metodologicznych diagnozowania i oceniania dorobku pedagogicznego jest dzielenie danej dyscypliny na szczegółowe dziedziny (subdyscypliny, działy), które łącznie mają tworzyć obraz danej nauki⁷. Korzystając z tej metody, scharakteryzowano dorobek szczecińskich pedagogów w obrębie sześciu subdyscyplin:

- a) dydaktyki,
- b) teorii wychowania,
- c) pedagogiki społecznej,
- d) pedagogiki specjalnej,
- e) historii wychowania,
- f) pedeutologii.

W każdej subdyscyplinie problematykę badań ujmowano chronologicznie. Przy wnikliwym jej śledzeniu można dostrzec czas powstawania, kierunek i nasilenie zainteresowań.

ad. a) DYDAKTYKA

Jako jedna z podstawowych subdyscyplin pedagogicznych czyni przedmiotem swoich badań nauczanie–uczenie się, wszelkie komponenty tego procesu oraz uwarunkowania.

Badania i publikacje z zakresu dydaktyki mają szeroki zakres tematyczny i stosunkowo długi był okres ich tworzenia. Zostały zapoczątkowane w okresie działalności studiów nauczycielskich, intensywnie rozwijane w Wyższej Szkole Pedagogicznej, a obecnie w Uniwersytecie.

Tematyka publikacji obejmuje niemal wszystkie dające się wyodrębnić na mocy przyjętej definicji ogólne i szczegółowe zakresy tej subdyscypliny i dwa szczeble kształcenia – szkoły podstawowe i szkoły wyższe. W badaniach lokalizowanych w szkołach podstawowych szczególnie wyróżniano szczebel nauczania początkowego.

Wśród zagadnień badanych w klasach początkowych niektóre zastępują na uwagę przede wszystkim ze względu na czas i znaczenie teoretyczne oraz praktyczne. Do takich zagadnień można zaliczyć:

- badania dojrzałości szkolnej,
- optymalizację procesu i efektów kształcenia.

Problemy wcześniejszej dojrzałości dzieci do nauki szkolnej dostrzeżono w środowisku szczecińskim stosunkowo wczesnie. Już w 1964 roku skoncentrowano się na określeniu poziomu przygotowania do nauki szkolnej dzieci pochodzących z różnych środowisk lokalnych i rodzinnych oraz znaczeniu tego przygotowania dla późniejszych postępów i wyników nauki szkolnej⁸. W następujących latach ten wątek tematyczny był kontynuowany i wzbogacany w aspekcie korektywno-wyrównawczym, a także rozwijania aktywności twórczej⁹.

Drugi zakres badań obejmował kompleks problemów związanych z doskonaleniem procesu dydaktycznego w obrębie treści, metod, środków dydaktycznych w ujęciu przedmiotowym – głównie z pozycji nauczyciela. W tym kompleksie badano:

- wpływ struktury oraz treści problemowych i zróżnicowanych zadań matematycznych na proces i wyniki nauczania matematyki,
- rolę zmodernizowanego systemu ćwiczeń w optymalizowaniu umiejętności czytania i interpretacji tekstu,
- uwarunkowania poziomu zainteresowań czytelniczych uczniów,
- proces kształtowania pojęć,
- zastosowanie technicznych środków nauczania,
- środowiskowe uwarunkowania efektów dydaktycznych¹⁰.

W ostatnich latach pole badawcze zostało poszerzone o rozpoznanie funkcjonowania uczniów w procesie dydaktycznym. Badano:

- samopoczucie i stosunek uczniów do nauki,
- możliwości kształtowania umiejętności samodzielnego uczenia się¹¹.

Wspomniana tematyka stanowi ostatnio główny i najbardziej aktualny nurt badawczy. Zainteresowała także zespół specjalistów pedagogiki wczesnoszkolnej, zgromadzony na naukowej konferencji zorganizowanej przy pomocy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w Uniwersytecie Szczecińskim¹².

Są to wstępne rozpoznania, pozwalające na próby równoważenia istniejącej od dawna asymetrii w przedmiotowo-podmiotowym układzie personalnych relacji edukacyjnych.

Problematyka badawcza klas początkowych została poruszona w 15 pracach zwartych, 3 pracach zbiorowych, 215 artykułach naukowych i recenzjach.

Tematyka wyższych klas szkoły podstawowej ma węższy zakres w porównaniu z tematyką klas początkowych. Badaniami objęto:

- uwarunkowanie efektów dydaktycznych,
- niepowodzenia szkolne,
- nauczanie problemowe i wielostronne,
- innowacje pedagogiczne,
- strukturę i funkcje celów dydaktycznych,
- samodzielne uczenie się uczniów¹³.

Podobnie jak na niższym szczeblu kształcenia, wcześniejsze badania koncentrowały się głównie na działalności nauczyciela.

W tym aspekcie przeprowadzono badania diagnostyczne nad funkcją dydaktyczną szkół gminnych w pierwszych trzech latach ich powstawania. Badania obejmujące wszystkich uczniów we wszystkich klasach dziesięciu pierwszych szkół gminnych, zlokalizowanych w różnych środowiskach województwa szczecińskiego, umożliwiły (na podstawie badań pionowych obejmujących poszczególne szczeble kształcenia i badań podłużnych – zmiany w ciągu trzech lat) ustalenie wielu niedomagań i zaprojektowanie szeregu działań korektywnych w tych i pozostałych szkołach gminnych.

Stosunkowo szeroki zakres miały badania nauczania problemowego. Traktowano je wówczas jako jeden z podstawowych czynników modernizacji kształcenia i aktywizacji uczniów.

Obok wymienionych tematów z dużą starannością prowadzono badania nad teoretycznymi podstawami i skutkami samodzielnego uczenia się. Na tym polu za wielce obiecujące uznawane są badania nad teleologią dydaktyczną – zarówno w sferze koncepcyjnej (podstawy stanowienia celów), jak i realizacyjnej (uświadamianie i realizowanie celów). W modelu samodzielnego ucze-

nia się znaczące miejsce zajmują badania nad samokontrolą, samokorckłą i samoocena.

Na podstawie dotychczasowych ustaleń znajdujemy odpowiedzi na kilka problemów:

- jak w toku konwencjonalnego procesu dydaktycznego uczniowie mogą zdobywać wiedzę częściowo lub całkowicie samodzielnie,
- jak można kształtować umiejętności niezbędne do samodzielnego uczenia się,
- jakie znaczenie w kształtowaniu tej umiejętności ma system celów.

Problemy dydaktyczne dotyczące wyższych klas szkoły podstawowej opublikowano w 5 indywidualnych monografiach i 62 artykułach.

W ostatnich latach bardzo intensywnie rozwijały się badania związane z funkcjonowaniem szkoły wyższej. Koncentrowały się one na:

- procesie i efektach samodzielnego studiowania,
- aktywizacji studentów w procesie kształcenia,
- technologii kształcenia,
- celach i treściach kształcenia¹⁴.

Wymienione kierunki badań zespala ogólna myśl – poszukiwanie sposobów coraz pełniejszego upodmiotowienia studiów wyższych, głębszego, aktywnego współdziałania nauczycieli akademickich i studentów, bardziej trafnego doboru celów i treści kształcenia.

System komunikacji dydaktycznej w szkole wyższej jako jeden z wątków badawczych wzbudził zainteresowanie pracowników wyższych uczelni w kraju i za granicą. Zorganizowana na ten temat konferencja naukowa w Uniwersytecie Szczecińskim została uznana za nowy, interesujący i znaczący kierunek wkład w ten kierunek poszukiwań badawczych¹⁵.

Publikacje obejmujące problemy dydaktyczne szkół wyższych zawarte są w 25 monografiach indywidualnych, 10 pracach zbiorowych i 115 artykułach.

Zespół pracowników naukowo-badawczych zajmujących się zagadnieniami dydaktycznymi liczy 4 samodzielnych pracowników, 8 adiunktów, 20 młodszych pracowników nauki.

ad. b) TEORIA WYCHOWANIA

Jako jedna z subdyscyplin pedagogicznych obejmuje gromadzenie i analizę faktów o wychowaniu, wyprowadzanie dezyderatów postępowania pedagogicznego wspomagających realizację celów wychowawczych.

Prace sytuujące się w tym kręgu tematycznym są głównie efektem badań empiryczno-indukcyjnych oraz refleksyjnej i krytycznej interpretacji materiałów. Szczegółowe zakresy badań obejmują:

- organizację procesów wychowawczych w szkołach podstawowych, średnich i placówkach wychowania pozaszkolnego,
- wychowawcze funkcjonowanie szkoły wyższej,
- działalność organizacji młodzieżowych na terenie szkoły podstawowej, średniej, wyższej,
- problemy podmiotowości w wychowaniu, a w szczególności możliwości samowychowania i samodoskonalenia¹⁶.

Wymieniona tematyka badawcza, dotycząca niemal całego systemu edukacyjnego, ulegała przekształceniom. Od badań opisujących i postulujących działalność wychowawczą w szkołach i instytucjach pozaszkolnych, do tworzenia nowych koncepcji i warunków sprzyjających samowychowaniu, samodoskonaleniu młodzieży. Zmiany w tematyce i metodach badań sugerowały zmiany w koncepcji funkcjonowania szkół, odchodzenie od sformalizowanej organizacji do tworzenia bardziej naturalnego ośrodka życia młodzieży.

Szczegółowe badania koncentrują się na aktywności intelektualnej, samowychowaniu, wartościowaniu czynników osobotwórczych w środowisku szkoły wyższej. W ciągu kilku lat została pogłębiona wiedza o współczesnej młodzieży, o jej postawach, poglądach, przekonaniach, uznawanych systemach wartości, a także metodach i formach oddziaływań wychowawczych.

Zespół specjalistów z teorii wychowania tworzy 12 osób – 1 samodzielny pracownik naukowy, 7 adiunktów, 4 asystentów i wykładowców). Niebagatelnym wyznacznikiem aktywności badawczej tego najpóźniej zorganizowanego zespołu były stale podejmowane badania własne, udział w badaniach centralnych i systematyczne publikacje. Dotychczas opublikowanych zostało 14 zwartych prac indywidualnych, 10 prac zbiorowych i 92 artykuły.

ad. c) PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

Pedagogika społeczna, obejmująca badania nad funkcjonowaniem i doskonaleniem systemu wychowawczego w środowisku społeczności lokalnej, interesuje od dawna dużą część pracowników naukowo-dydaktycznych Zakładu Pedagogiki Społecznej, Pedagogiki Ogólnej, Pedagogiki Specjalnej, Psychologii.

W tematyce podejmowanej przez zróżnicowane zespoły można dostrzec dwie orientacje teoretyczne: dominującą – socjologiczną oraz psychologiczną. W dużym stopniu wynika to z powiązań naukowych pracowników z różnymi ośrodkami badawczymi i tematyką badań centralnie sterowanych.

Na całym obszarze badań pedagogiki społecznej najbardziej widoczna jest tematyka środowiska rodzinnego i środowiska szkolnego.

Różnorodne problemy można ująć w kilka grup:

- rodzina jako środowisko wychowawcze (rodzina samotnej matki, rodzina nauczycielska, rodzina marynarzy i rybaków),
- patologia życia rodzinnego a funkcjonowanie szkolne dzieci,
- socjalizacja dzieci wychowywanych poza rodziną,
- selekcje szkolne,
- aspiracje młodzieży i społeczne ich determinanty,
- patologia wśród dzieci i młodzieży (alkoholizm, prostytutcja),
- niepowodzenia szkolne dzieci i młodzieży,
- funkcjonowanie szkoły w środowisku,
- stymulowanie i organizowanie aktywności wychowawczej środowisk społecznych we współdziałaniu ze szkołą,
- współpraca szkoły z rodziną i odnośnymi instytucjami oraz organizacjami społecznymi¹⁷.

Listę szczegółowych tematów badawczych można rozszerzyć o komponenty systemu wychowawczego szkoły, rodziny, środowiska lokalnego. W tym miejscu warto podkreślić fakt lokalizacji badań w środowiskach typowych dla regionu szczecińskiego. Dzięki tym badaniom i ścisłym ich związkom z badaniami prowadzonymi w innych jednostkach organizacyjnych Uniwersytetu (Instytut Socjologii) nastąpiło w miarę wnikliwe rozpoznanie sytuacji

wychowawczych w rodzinie, w społeczności lokalnej oraz możliwości porównania wyników z odpowiednimi komponentami funkcjonowania społeczeństwa globalnego.

Zespół badawczy liczy 4 samodzielnych pracowników naukowych, 8 adiunktów i 12 asystentów. Opublikowali oni 20 prac zwartych, 2 prace zespolone, 280 artykułów oraz kilkanaście nie publikowanych raportów z badań centralnie sterowanych.

ad. d) PEDAGOGIKA SPECJALNA

Jako dział (subdyscyplina) pedagogiki jest włączona w realizację ogólnych celów uznanych przez aksjologię pedagogiczną za przydatne w kształtowaniu człowieka szczęśliwego, przydatnego społecznie, zaangażowanego, twórczego w nieco inny sposób – dostosowany do potrzeb i możliwości jednostek odchylonych od normy.

W miarę systematyczne badania naukowe o charakterze empirycznym zostały zapoczątkowane w tej subdyscyplinie w okresie powołania kierunku studiów i Zakładu – Pedagogiki Specjalnej oraz uściślenia współpracy naukowej z Zakładem Psychologii. Badania dzieci i młodzieży niepełnosprawnej umysłowo są najszerzej uwzględniane w środowisku szczecińskim. Obok wymienionego nurtu pojawia się problematyka badawcza głębiej upośledzonych i społecznie niedostosowanych.

Podobnie jak to miało miejsce w innych subdyscyplinach, badania obejmują kilka kręgów tematycznych:

- uwarunkowania, przebieg oraz efekty rewalidacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej,
- kształcenie integracyjne dzieci pełno i niepełnosprawnych z uwzględnieniem barier społecznych tkwiących w rodzinie, w szkole masowej i w szerszych kręgach społecznych,
- funkcjonowanie zawodowe absolwentów kierunku pedagogiki specjalnej,
- przystosowanie i nieprzystosowanie społeczne osób dorosłych objętych w okresie nieletniości działalnością profilaktyczną i resocjalizacyjną,
- niepowodzenia i zaburzenia w zachowaniu się nieletnich,
- czas wolny osób z niepełnosprawnością intelektualną¹⁸.

Dotychczasowe badania pozwoliły rozpoznać nasilenie różnych czynników psychologicznych (stopień, złożoność upośledzenia), środowiskowych, zwłaszcza tkwiących w: sytuacji rodziny (atmosfera wychowawcza, kultura rodziny, obciążenia dziedziczne, status materialny), sytuacji szkolnej zaistniałej przed przybyciem uczniów do szkół specjalnych, a także sytuacji uczniów w szkołach specjalnych.

Zasygnalizowany wcześniej związek między intensywnością, profilem tematycznym i metodologicznymi badań a bazą dydaktyczną na poziomie wyższym podkreśla znaczenie związku teorii z praktyką, ograniczanie biologicznego determinizmu na rzecz działań rehabilitacyjnych w procesie kształcenia specjalnego w szkołach, przedszkolach, w środowisku rodzinnym. Rozpoznanie wielorakich, korzystnych i niekorzystnych czynników dla procesu rewalidacji ułatwiło ukierunkowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w wyższej uczelni, w szkołach i placówkach specjalnych.

Omawiany krąg badań, znaczący w aspekcie humanistycznym i ekonomicznym, został utrwalony w 4 zwartych pracach indywidualnych, 4 pracach zespołowych, 75 artykułach.

Zespół badawczy składa się z 1 samodzielnego pracownika naukowego, 4 adiunktów i 8 pracowników pomocniczych.

ad. e) HISTORIA WYCHOWANIA

Rozwój życia społecznego, gospodarczego, kulturalnego na Pomorzu Zachodnim zainteresował w pierwszej kolejności zespół historyków. Na tle innych, szerszych problemów rozpatrywali oni również zagadnienie oświaty przed i po II wojnie. W nieco późniejszym okresie nieliczny, ale bardzo ambitny zespół historyków oświaty i wychowania podjął systematyczne badania materiałów archiwalnych, dokumentów i aktów normatywnych zachowanych w kuratoriach, inspektoratach, szkołach, a także informacji zawartych w czasopiśmie. Tematyka regionalna obejmuje głównie:

- funkcjonowanie szkół podstawowych (powszechność nauczania, likwidacja analfabetyzmu itd.),
- funkcjonowanie szkół zawodowych (różne profile i typy),
- funkcjonowanie i rozwój szkół pedagogicznych,

- kształtowanie się środowiska akademickiego,
- kształcenie i doksztalcanie nauczycieli,
- problemy szkolnictwa i oświaty w prasie szczecińskiej,
- funkcjonowanie Związku Nauczycielstwa Polskiego¹⁹.

Liczne monografie szkół, placówek oświatowo-wychowawczych, opracowania syntetyzujące stanowią trwałą dokumentację dziejów szkolnictwa, jego przemian, a także przemian powodowanych przez szkolnictwo w społecznościach lokalnych.

Drugi wątek tematyczny obejmował wybrane kierunki myśli pedagogicznej w latach II Rzeczypospolitej. Cenne są rozważania nad historią dydaktyki i adaptacją niektórych osiągnięć do potrzeb współczesnej szkoły. Ważniejsze, wybrane kierunki badań obejmują:

- wpływ idei nowego wychowania na kształtowanie się systemu nauczania w Polsce,
- nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym,
- innowacje pedagogiczne w Polsce,
- samorząd uczniowski w polskiej pedagogice,
- wpływ pedagogiki zachodnioeuropejskiej na polską myśl pedagogiczną w okresie międzywojennym,
- wychowanie morskie w II Rzeczypospolitej,
- regionalizm w wychowaniu okresu międzywojennego²⁰.

Opublikowanych 12 indywidualnych prac zwartych oraz 70 artykułów ilustruje aktywność piśmienniczą grupy historyków wychowania, którą tworzy 2 samodzielnych pracowników naukowych, 2 adiunktów i 3 pracowników pomocniczych.

ad. f) PEDEUTOLOGIA

Godne uwagi są badania na temat zawodu nauczycielskiego. Pedeutologia jako dział pedagogiki nie znajduje niestety dotychczas bezpośredniego odzwierciedlenia w planach studiów, tym samym nie pozwala na zapewnienie pensum dydaktycznego pracownikom naukowo-dydaktycznym interesującym się tą tematyką. Nie znajduje również odbicia w strukturze organizacyjnej

Uczelni. Niemniej cieszy się dużym zainteresowaniem wśród pracowników różnych zakładów naukowo-dydaktycznych.

Bardzo aktywnie prowadzone badania w latach 1960–1975, częściowo kontynuowane obecnie, wniosły do współczesnej wiedzy o nauczycielu istotny wkład. Ukazały:

- zawód nauczyciela na tle współczesnych zagadnień społecznych,
- proces i formy przygotowania do zawodu nauczycielskiego,
- problemy związane z profesjonalną adaptacją,
- opanowanie umiejętności dydaktyczno-wychowawczych, możliwości ich modyfikowania w toku pracy z uczniami,
- stosunek do zawodu i do awansu.

Obecnie wymienione kręgi tematyczne uzupełniają dalsze:

- profil kształcenia współczesnych nauczycieli (dobór celów i treści kształcenia),
- przygotowanie nauczycieli do działań innowacyjnych i podmiotowego kształcenia,
- modele ustawicznego kształcenia, doskonalenia nauczycieli szkół podstawowych i wyższych, rozszerzanie kwalifikacji czynnych nauczycieli²¹.

Dorobek naukowy z zakresu pedagogiki obejmuje 7 pozycji zwartych oraz 70 artykułów.

Ogólny bilans piśmienniczy pedagogów środowiska szczecińskiego, realizowany w PWN, WSI, we własnej uczelni, w innych uczelniach kraju i za granicą zamyka: 102 indywidualnych pozycji zwartych, 29 pozycji zbiorowych, 769 artykułów naukowych, recenzji itp.

Przedstawiony rejestr problemów badawczych, publikowanych prac jest świadectwem aktywności naukowej zespołu pedagogów, którzy w stosunkowo krótkim czasie wpisał się w polskie tradycje naukowe i zaznaczył swoje miejsce na mapie badań pedagogicznych.

3. POSTULOWANE KIERUNKI POSZUKIWAŃ BADAWCZYCH

Pedagodzy szczecińscy dostrzegli wiele problemów, wiele z nich z mniejszą lub większą metodologiczną poprawnością rozwiązali i przyczynili się do pogłębienia wiedzy pedagogicznej, a przede wszystkim do doskonalenia praktyki.

Przeprowadzony przegląd problematyki i publikacji, głównie o charakterze ilościowym, może być pogłębiony oceną jakościową po dokonaniu odpowiednich zabiegów metodologicznych. Do oceny jakościowej, jak wspomniano we wstępnej części artykułu, trudno doprowadzić w istniejącej sytuacji metodologicznej. Zachodzi więc potrzeba nasilenia w dalszych latach – i to nie tylko w skali regionalnej – prac nad metodologią badań pedagogicznych, dzięki którym będzie możliwe dostrzeżenie wspólnych, ogólnych założeń metodologicznych oraz osiągnięcie podobnego rozumienia znaczenia terminów stosowanych w różnych subdyscyplinach pedagogiki i w naukach pokrewnych pedagogice, co znacznie przyczynić się może do zacieśnienia związków między tematyką i metodologią badań.

Bardzo potrzebne jest również określenie zasad budowania interdyscyplinarnych, ogólnoteoretycznych i ogólnometodologicznych modeli badań empirycznych, a także ich przekształcania na modele o średnim stopniu ogólności, możliwe do odczytania i poprawnego stosowania przez różne zespoły badaczy. Wówczas mogłaby powstać rzeczowa podstawa przekonań zawodowych nauczycieli, a także możliwości poprawnego prowadzenia działalności badawczej, nowatorskiej, innowacyjnej.

Zróżnicowany i wieloznaczny język pedagogiki, zwłaszcza podczas zapożyczania terminologii z nauk wspierających pedagogikę, przewaga badań wertykalnych nad horyzontalnymi, opisujących nad wyjaśniającymi, indywidualnych nad odpowiednio skoordynowanymi i zespołowymi pomniejsza dotychczasowe efekty badawcze. Wymienione utrudnienia metodologiczne nie są możliwe do pokonania przez małe zespoły regionalne, niewystarczająco ukierunkowane w swoich inicjatywach metodologicznych przez specjalistów pedagogiki i metodologii ogólnej. Właśnie metodologowie powinni „wyjść na spotkanie” innym naukom i opracować zasady tworzenia interdyscyplinarnych

modeli badań pedagogicznych. Powinni odpowiedzieć na kilka kluczowych pytań, np.: jakie dyscypliny naukowe w danej problematyce badawczej są najbardziej pomocne, jak przekształcać opisy twierdzenia danej dyscypliny na potrzeby teoretyczne i praktyczne działalności pedagogicznej? Niemal w każdej pracy naukowej autor zobowiązany jest do określenia teoretycznej orientacji, co w praktyce oznacza nie tylko wskazanie tych teorii, które stanowią podstawę koncepcji i metodologii badań, ale poprawne jej przełożenie i zastosowanie. Jest to poważna bariera teoretyczno-metodologiczna dla dalszego rozwoju pedagogiki.

Utrzymując zakończenie artykułu w przyjętej konwencji charakterowania badań i określania perspektyw badawczych, w obrębie poprzednio wymienionych subdyscyplin pedagogicznych można zarejestrować następujące potrzeby.

W obrębie dydaktyki:

- rozszerzenie badań dojrzałości szkolnej na cały proces kształcenia i formowania osobowości uczniów, a nie tylko na przygotowania do roli ucznia,
- ukierunkowanie badań na sposoby, formy rozwijania uczniów w procesie dydaktycznym, zwłaszcza ich potrzeb poznawczych, motywów uczenia się, technik zdobywania wiedzy, zasad komunikowania się w formie bezpośredniej i pośredniej w różnych rodzajach kodu informacyjnego, rozwijania własnych strategii uczenia się,
- rozszerzanie badań na różne sfery funkcjonowania uczniów, na postawy – a nie tylko na poziom wiadomości i umiejętności,
- badanie możliwości integrowania celów, treści kształcenia, dróg poznawania rzeczywistości.

W teorii wychowania:

- przekształcanie oddziaływań wychowawczych na dzieci i młodzież z (zw. „linii prostej” na wzajemne interakcje,
- czynienie z kategorii współdziałania i współodpowiedzialności formy aktywizacji społecznej dzieci, młodzieży, nauczycieli, rodziców,
- analizowanie trudności wychowawczych sprawianych przez dzieci i młodzież, przyczyn ich powstawania oraz sposobów zapobiegania

i likwidowania (neurotyczność, rozbieżności aksjologiczne, różnice międzypokoleniowe).

W pedagogice społecznej:

- projektowanie modeli środowisk pożądanych (rodziny, szkoły, instytucji), metod ich tworzenia i przekształcania,
- badanie problemów socjalnych dzieci i młodzieży, stopnia ich przezwyciężania,
- wskazywanie sposobów integrowania i koordynowania oddziaływania wychowawczego różnych środowisk i instytucji,
- badanie funkcjonowania ośrodków kultury masowej, wspomagającej rozwój dzieci i młodzieży.

W pedagogice specjalnej:

- badanie możliwości rewalidacji przez rodzinę dzieci i młodzieży z niektórymi upośledzeniami,
- ustalanie poziomu akceptacji uczniów niepełnosprawnych w szkołach masowych,
- badanie stopnia współdziałania uczniów niepełnosprawnych z uczniami normalnymi w szkołach masowych,
- rozpoznawanie potrzeb psychofizycznych jednostek odchylonych od normy w sferze somatycznej, sensomotorycznej, psychicznej i społecznej (próby wieloaspektowego diagnozowania).

W historii wychowania:

- utrwalanie w dalszym ciągu danych o funkcjonowaniu szkolnictwa i oświaty, stopniowe włączanie w zakres badań szkół społecznych, wyższych uczelni, placówek społeczno-wychowawczych,
- badanie świadomości nauczycieli i szerszych kręgów społeczeństwa w aspekcie wiedzy o funkcjonowaniu edukacji, jej trudnościach, kierunkach rozwoju i możliwościach korekty,
- badanie przemian celów i treści nauczania w polityce w latach 1945-1989,
- tworzenie autobiografii i biografii pionierów oświaty szczecińskiej, nauczycieli nowatorów.

W pedeutologii:

- badanie kondycji psychicznej, zdrowotnej, materialnej, profesjonalnej

nauczycieli,

- dalsze badanie celów i treści kształcenia z punktu widzenia potrzeb zawodowych i rozwojowych nauczycieli,
- rozwijanie badań nad funkcjonowaniem nauczycieli akademickich.

Omówiony wyżej stosunkowo duży i zróżnicowany dorobek pisarski jest wyrazem zaangażowania i pewnych możliwości badawczych szczecińskich pedagogów. Perspektywa dalszego, pomyślnego rozwoju pedagogiki w tym środowisku wiąże się ściśle z doskonaleniem warsztatu naukowego, wzbogacaniem jego podstaw metodologicznych, a także pewną reorientacją podejmowanej problematyki, lecz przede wszystkim właściwym doбором i intensywnym kształceniem młodych pracowników nauki.

Przypisy:

1. M. in.: A. Folkierska, Pytanie o pedagogikę. Warszawa 1990, s. 10-80. – W. Zaczyński, Rozważania nad stanem dydaktyki polskiej. W: W. Okoń, O sytuacji w naukach pedagogicznych. Warszawa 1985, s. 59-76. – N. Kraśko, Pracownik naukowy: jedna rola społeczna czy wiele ról? „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1979, t. XV, z. 2. – M. Tetłowska, J. Wł. Dawida pomysł statycznej analizy zawartości pracy. „Zeszyty Prasoznawcze” 1963, nr 2. – H. Muszyński, Wstęp do metodologii pedagogiki, Warszawa 1971. Autor po dogłębnej analizie funkcjonowania w pedagogice pojęcia „wychowanie” próbuje określić przedmiot badań pedagogicznych i wyróżnia dwa zakresy – składniki osobowości, stopień złożoności i zasięgu oddziaływań wychowawczych.
2. A. Folkierska, op. cit., s. 13.
3. M. in.: J. Gnitecki, Zarys pedagogiki ogólnej. Poznań 1990. – J. Gnitecki, Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki. Poznań 1989. – J. Gnitecki, Prakseologiczna koncepcja pedagogiki. Poznań 1989. – J. Gnitecki, Empiryczna koncepcja pedagogiki. Poznań 1990. – M. Ziółkowski, Wiedza, jednostka, społeczeństwo. Zarys socjologii wiedzy. Warszawa 1989.
4. M. in.: Z. Kwicciński, Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W pracy zbiorowej: Ewolucja tożsamości pedagogiki (materiały na Zjazd Pedagogiczny). Warszawa 1993, s. 22.
5. Patrz: Ewolucja tożsamości pedagogiki...

6. Wydaje się, że w tej chwili nie ma wykształconego pośredniego ognia między spójną teorią pedagogiczną o dosyć dużym poziomie ogólności i zapośredniczenia a praktyką. Pewne sugestie na temat przekształcania ogólnej wiedzy na działania praktyczne zamieszczono w artykule: Doświadczenie praktyczne kryterium efektywności teorii. *Prace Naukowe WSP, Częstochowa 1992.*
7. Patrz: Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych. Red. W. Okoń, Warszawa 1976. – O sytuacji w naukach pedagogicznych. Red. W. Okoń, Wrocław 1985.
8. J. Parafiniuk–Soińska, Przygotowanie dzieci do nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej. Poznań 1971.
9. A. Jaskot, Wyrównywanie startu szkolnego dzieci. Szczecin 1974. – Intensyfikacja procesu wychowawczo–dydaktycznego w pracy z dziećmi 6–letnimi. Red. M. Kąkol. Szczecin 1979. – E. Jaroni, Dojrzałość dzieci do nauki w szkole. W pracy zbiorowej: Reformowane nauczanie początkowe. Red. J. Parafiniuk–Soińska. Szczecin 1980. – M. Leszczyńska, Kierunki pracy nad rozwijaniem uzdolnień dzieci w wieku przedszkolnym w świetle dotychczasowej praktyki i wskazań teorii. Z badań nad wykozystaniem przez nauczycielki kl. I informacji o dziecku 6–letnim. W pracy zbiorowej: Materiały posesyjne dla nauczycieli wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego. Warszawa 1989, s. 98–102, 95–100.
10. M. in.: M. Potenkowska, Rola zadań tekstowych typu problemowego w początkowym nauczaniu matematyki, Warszawa 1977. – J. Krupa, Uniejętność czytania uczniów klas II–IV pod wpływem zmodernizowanego systemu ćwiczeń. Szczecin 1978. – B. Korzeniewski, Telewizja dydaktyczna w nauczaniu początkowym, Warszawa 1982. – B. Korzeniewski, Kształtowanie pojęć geograficznych w nauczaniu początkowym, Warszawa 1985. – W. Andrukowicz, Kultura pedagogiczna rodziców a efekty dydaktyczne. W pracy zbiorowej: Warunki i efekty pracy dydaktycznej zbiorczych szkół gminnych, Warszawa–Poznań 1981.
11. M. in. M. Węglińska, Stosunek uczniów niższych klas szkoły podstawowej do nauki. Szczecin 1982. – E. Jaroni, Efektywność dydaktycznego przygotowania uczniów do samodzielnego uczenia się. Szczecin 1992.
12. Kształtowanie samodzielności uczniów klas początkowych. Red. J. Parafiniuk–Soińska, Szczecin 1990.
13. Nauczanie problemowo–grupowe w klasach początkowych szkoły powszechnej. Red. F. Bercznicki, Szczecin 1974. – J. Świrko–Pilipczuk, Rola świadomości celów nauczania w procesie dydaktycznym. Szczecin 1991. – R. Szałachowska,

- Ogólny cel kształcenia [praca w druku]. – W. Andrukowicz, *Struktura czynności usamodzielniających i samodzielnych*, [praca w druku].
14. M. in. J. Parafiniuk-Soińska, *Struktura i efekty samodzielnego studiowania*. Warszawa-Poznań 1976. – K. Suszek, *Psychologiczne i pedagogiczne problemy aktywizowania uczniów*. W pracy zbiorowej: *Aktywizacja ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym*. Red. K. Sadziński, Szczecin 1977. – *O wzrost efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej*. Red. E. Radecki, Szczecin 1983. – J. Parafiniuk-Soińska, *Studenci a kultura*. Warszawa-Poznań 1986. – T. Klanowski, *Niektóre kierunki modernizacji procesu dydaktycznego w uczelni wyższej*. Zeszyty Naukowe WSP Szczecin, 1972, nr 5.
 15. *System doskonalenia komunikacji dydaktycznej w szkole wyższej*. Red. J. Parafiniuk-Soińska, Szczecin 1992. – *Cele i treści kształcenia*. Red. J. Parafiniuk-Soińska, Szczecin 1990.
 16. M. in.: K. Jaskot, *Metodyka pracy z zespołem harcerskim*. Warszawa 1972. – K. Jaskot, *Wdrażanie systemu wychowawczego do szkoły podstawowej*. Warszawa 1980. – K. Jaskot, *Aktywność społeczna studentów*. Szczecin 1979. – K. Jaskot, *Wychowanie w szkole wyższej*. Warszawa 1984. – K. Jaskot, J. Mańczak, *Wybrane zagadnienia wychowania w szkole wyższej*. Szczecin 1985. – H. Szafrańska, *Wpływ wychowawcy klasy na postawy ideowe dorastającej młodzieży*. Warszawa-Poznań 1984. – M. Czerepaniak-Walczak, *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w placówkach wychowania przedszkolnego*. Szczecin 1983. – A. Sowiński, *Samowychowawcza aktywność młodzieży*. Szczecin 1990. – *Wartościowanie aktywności intelektualnej przez studentów pierwszych lat studiów*. Raport z badań pod red. K. Jaskota. Szczecin 1989. – *Czynniki osobowościowego wpływu w środowisku szkoły wyższej*. Red. K. Jaskot. Szczecin 1988.
 17. M. in. J. Pielkova, *Dzieci nadpobudliwe i zahamowane psychoruchowo w środowisku rodzinnym i szkolnym*. Katowice 1976. – J. Pielkova, *Rodzina samotnej matki jako środowisko wychowawcze*. Katowice 1983. – J. Pielkova, *Moje dziecko jest niegrzeczne*. Warszawa 1980, 1988. – J. Pielkova, *Jak im pomóc?* Warszawa 1981, 1985. – J. Pielkova, *Poznawanie uczniów nadpobudliwych i zahamowanych w środowisku szkolnym*. Cieszyn 1991. – J. Pielkova, *Rodzina dziecka w młodszy wieku szkolnym jako środowisko wychowawcze*. Szczecin 1992. – H. Pielka, *Rodzina alkoholika jako środowisko wychowawcze w ośrodkach miejskich*. Katowice 1978. – H. Pielka, *Wychowanie dzieci w rodzinach górnictwa*. Katowice 1976. – *Procesy socjalizacji wychowania w rodzinie*.

- Red. H. Pielka, Koszalin 1990. – Z. Błażejowski, Środowiskowe uwarunkowania ucieczek dzieci z domu. Warszawa–Poznań 1979. – Z. Błażejowski, Środowisko wychowawcze rodzin nauczycielskich. Szczecin 1988. – J. Dobosz, Poradnictwo zawodowe dla młodzieży szkół podstawowych w latach 1958–1973. Szczecin 1983. – K. Suszek, Społeczne podłoże aspiracji szkolnych. Szczecin–Poznań 1971. – Z. Zacha, Kierowanie selekcjami szkolnymi w rejonie liceum ogólnokształcącego. „Studia Pedagogiczne” t. XXXII. Wrocław 1974. – Z. Zacha, Kierowanie wyborem dalszego kształcenia młodzieży szkół ponadpodstawowych. Warszawa–Poznań 1977.
18. M. in. H. Łaś, Proces społecznej rewalidacji uczniów szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo. Szczecin 1977. – H. Łaś, Przystosobicie zawodowe opóźnionych w nauce uczniów szkół podstawowych. Szczecin 1987. – II. Łaś, W. Rempel, Klasy specjalne w szkołach podstawowych. Warszawa 1986. – H. Łaś, J. Pańczyk, Zatrudnienie, opieka i kształcenie ustawiczne lekko upośledzonych umysłowo. W pracy zbiorowej: Upośledzenie umysłowe. Pedagogika. Red. K. Kirejczyk. Warszawa 1981. – W. Rempel, Niepowodzenia szkolne i zaburzenia w zachowaniu się nieletnich chłopców. Warszawa–Poznań 1982. – H. Łaś, Czas wolny od pracy absolwentów szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo. W pracy zbiorowej: Integracja społeczna młodocianych i dorosłych upośledzonych umysłowo. Red. I. Wald. Warszawa 1978. – H. Łaś, W. Rempel, Funkcjonowanie klas specjalnych dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkołach powszechnych. „Studia Pedagogiczne”, Tom LI, Warszawa 1987. – H. Łaś, Czas wolny osób z niepełnosprawnością intelektualną zatrudnionych w spółdzielni inwalidów. „Studia Pedagogiczne”, 1988. – H. Łaś, Czynniki warunkujące efektywność pracy dydaktycznej z młodzieżą upośledzoną umysłowo w warunkach szkół masowych. W pracy zbiorowej: Wyniki kształcenia specjalnego upośledzonych umysłowo. Red. J. Pańczyk. Warszawa 1987. – H. Łaś, B. Głąb, Ocena przystosowania do pracy młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu uwarunkowanym i znacznym. Roczniki Pedagogiki Specjalnej, Tom I, red. J. Pańczyk. Warszawa 1990. – T. Żółkowska, Drużyna harcerska „NS” jako jedna z form spędzania czasu wolnego a funkcjonowanie szkolne uczniów lekko upośledzonych umysłowo. „Ruch Pedagogiczny”, t. LV, 1989. – M. Kurek, Wpływ czasu wolnego na zachowanie społeczne osób głębiej upośledzonych umysłowo. „Studia Pedagogiczne”, t. LV, 1989.
19. M. in. B. Sadaj, Udział szkoły i nauczyciela w procesach integracyjnych ludności wiejskiej województwa szczecińskiego w latach 1945–1960. Poznań 1963.

- B. Sadaj, *Rozwój szkolnictwa i oświaty*. W pracy zbiorowej: *Pomorze Szczecińskie 1945–1965*. Red. E. Dobrzycki, A. Bielawiec, *Dziesięciolecie działalności Państwowego Technikum Mechanizacji Rolnictwa w Pyrzycach 1967–1977*. Szczecin 1979. – D. Koźmian, *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli szkół podstawowych w woj. szczecińskim w latach 1945–1970*. Warszawa–Poznań 1986. – D. Koźmian, *Rozwój Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie w latach 1968–1983*. Szczecin 1985. – Związek Nauczycielstwa Polskiego na Pomorzu Zachodnim w latach 1945–1975. Red. L. Turck–Kwiatkowska. Szczecin 1979. – F. Bereźnicki, *Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce (1918–1939)*. Szczecin 1978. – F. Bereźnicki, *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918–1939)*. Szczecin 1984. – F. Bereźnicki, *Progresywizm a nowatorstwo dydaktyczne w Polsce okresu międzywojennego*. *Zeszyty Naukowe WSP w Szczecinie* 1975, nr 14. – F. Bereźnicki, „Szkola pracy” w polskiej literaturze i praktyce dydaktycznej okresu międzywojennego. *Zeszyty Naukowe WSP w Szczecinie* 1978, nr 32. – D. Koźmian, *Zum Einfluss deutscher Pädagogik auf die polnische Schulkonzeption 1918–1939*. W: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock*. Rostok 1990. – D. Koźmian, *Wychowanie morskie w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce Międzywojennej 1918–1939*. W pracy zbiorowej: *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*. Red. K. Poznański. Lublin 1991. – D. Koźmian, *Poglądy społeczno-pedagogiczne Aleksandra Patkowskiego (1890–1942)* [w druku].
20. B. Sadaj, *Spoleczno-zawodowe problemy nauczycieli w Polsce Ludowej*. Szczecin 1967. – B. Sadaj, *Spoleczne problemy zawodu nauczyciela*. Warszawa 1967. – Z. Zacha, *Obraz idealnego nauczyciela w opinii uczniów klas VIII szkół podstawowych w zróżnicowanych środowiskach województwa szczecińskiego*. W: *Absolwent pedagogiki w społeczeństwie socjalistycznym*, Wrocław 1979. – K. Wenta, *Model pedagogicznego doskonalenia nauczycieli akademickich na podstawie badań środowiskowych w Szczecinie*. W: *O większą skuteczność nauczania – uczenia się poprzez modernizację procesu dydaktycznego i wykorzystania środków technicznych*. Szczecin 1984. – *Doskonalenie pedagogiczne młodych nauczycieli akademickich*. Red. E. Radecki, K. Wenta. Szczecin 1985. – M. Węglińska, *Nauczyciele klas początkowych i ich stosunek do wykonywanego zawodu*. Warszawa–Poznań 1979. – M. Węglińska, *Stopień satysfakcji nauczycieli klas początkowych z wykonywanej pracy zawodowej*. Szczecin 1977.

21. J. Parafiniuk-Sońska, Teoretyczne i empiryczne podstawy doboru celów i treści kształcenia nauczycieli [w druku]. – Cykl prac zbiorowych z materiałów konferencyjnych na temat kształcenia i doskonalenia nauczycieli akademickich: Cele kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich. Red. K. Wenta, E. Radecki. Szczecin 1986. – Treści kształcenia i doskonalenia nauczycieli akademickich. Red. K. Wenta, E. Radecki. Szczecin 1987. – Zasady i metody kształcenia i doskonalenia pedagogicznego nauczycieli akademickich. Red. K. Wenta, E. Radecki. Szczecin 1988. – Efektywność kształcenia i doskonalenia nauczycieli akademickich. Red. K. Wenta. Szczecin 1989. – Formy i środki kształcenia i doskonalenia nauczycieli akademickich. Red. K. Wenta. Szczecin 1992.

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK

EMANCYPACJA W PERSPEKTYWIE PEDAGOGIKI

WPROWADZENIE

Poszukiwanie dróg aktualizacji i doskonalenia warunków rozwoju człowieka spowodowało zwrócenie się pedagogów ku teorii emancypacji i jej odkryciom. Zastosowanie ich do potrzeb edukacji wymagało wszakże przełamania stereotypu interpretacji tego procesu li tylko w kategoriach polityczno-ekonomicznych, dokonującego się w relacjach władzy (władza versus poddany) albo własności (posiadający dobra versus pomnażający dobra innych). Dostrzeżono zatem, że uzależnienie człowieka od innych, ograniczenie jego możliwości i korzystania z należnych mu praw ujawnia się także w innych wymiarach i relacjach. Podporządkowanie innym ludziom, realizacja cudzych wartości spowodowana jest bowiem także takimi czynnikami jak płeć, rasa, status prawny, a nawet kondycja zdrowotna i stan sprawności fizycznej. Najważniejszym wszakże wydaje się być wiek osoby, a właściwie jej niepełnoletniość. Ten czynnik stanowi swoistą kłamrę spinającą wszystkie pozostałe przyczyny uzależnienia i opresji.

Z drugiej strony, modernistyczny porządek świata wpływający na wzrost poziomu emancypacji podmiotu od uzależnień obiektywnych, głównie dzięki realizacji interesu technicznego i posiadaniu pieniędzy sprawia, że to uwolnienie pozostawia negatywne konsekwencje. Przykładem może być kryzys kultury¹ oraz zagrożenia ekologiczne². Poszukiwanie dróg wyjścia z sytuacji kryzysowej prowadzi między innymi do postrzegania edukacji jako panaceum na wszelkie, a przynajmniej większość dolegliwości współczesnego świata. Jednocześnie obserwuje się awers tego zjawiska – obarczanie edukacji odpowiedzialnością za stan rzeczywistości i upatrywanie w jej niedoskonałości źródeł obecnych kryzysów i zagrożeń³. Realizowanie postulatu społeczeństwa

wolnego, afirmującego sprawiedliwość i respektowanie praw człowieka, wymaga więc ustalenia roli i zadań edukacji w tym procesie.

Zastosowanie teorii emancypacji w doskonaleniu kształcenia i wychowania wiąże się z koniecznością uporządkowania i ustalenia wzajemnych relacji pomiędzy tymi, z pozoru sprzecznymi wobec siebie, procesami. Emancypacja jest procesem uwalniania się od uzależnienia i przymusu, edukacja zaś – procesem sterowanej adaptacji. Nawet wówczas, gdy mówimy o wychowaniu „dla jutra”, podkreślana jest wiodąca rola nauczyciela-wychowawcy⁴. W istocie jednak ta kontradycja emancypacji i edukacji jest pozorna. Rzeczowe ustalenie wzajemnych relacji sprawia, że mogą one stanowić komplementarne wobec siebie, wspierające się wzajemnie procesy. Wskazanie zastosowań teorii emancypacji w doskonaleniu warunków rozwoju człowieka wiąże się zatem z ukazaniem tego procesu z perspektywy edukacji. W tym celu w poniższym tekście przedstawione są konteksty i związki procesów emancypacji i wychowania. W dalszej części zamieszczono interpretację emancypacji we współczesnych naukach o wychowaniu. W zakończeniu zaś wskazano kilka przykładów praktycznego zastosowania postulatów omawianej koncepcji edukacyjnej.

1. EMANCYPACJA A WYCHOWANIE – KONTEKSTY I ZWIĄZKI

Relacje między procesami emancypacji i wychowania oraz uczenia się dostrzegane przez współczesnych pedagogów można rozpatrywać w trzech podstawowych płaszczyznach oraz w trzech kontekstach podmiotowych. Przyjęte tu kryteria wyodrębnienia tych relacji nie pretendują do wyłączności, niemniej przyjęcie ich i objaśnienie pozwoli dostrzec rozległe perspektywy tego nurtu współczesnej myśli o wychowaniu.

Interpretacja związków emancypacji i wychowania jako procesów społecznych pozwala wyodrębnić następujące ich płaszczyzny:

- a) emancypacja wychowania,
- b) wychowanie do emancypacji,
- c) emancypacja poprzez wychowanie.

ad. a) Wychowanie jako „proces socjalizacyjny–enkulturacyjny”⁵ jest funkcją interesu społecznego, politycznego, gospodarczego itd., wyrażanego przez grupy ludzi szczególnie zainteresowanych pewnego typu rozwiązaniami. Ponadto ze względu na fakt, iż edukacja jest podsystemem w strukturze państwa⁶, wielość jej funkcji i zobowiązań ustawicznie rośnie. Pojawiające się nowe, nierzadko niepożądane zjawiska i sytuacje wyzwalały kolejne zadania i oczekiwania wobec wychowania. Staje się ono zatem coraz bardziej uzależnione od interesu państwa. Zmiana tego stanu możliwa jest tylko poprzez uwolnienie wychowania i kształcenia od ideologii oraz polityki.

Uzależnienie edukacji od systemu politycznego, gospodarczego i społecznego, wyznaczającego funkcje kształcenia i wychowania, implikuje zachowawczość tych procesów. Prowadzi to wręcz do „choroby kolonialnej”, wyrażającej się w bezwzględnym posłuszeństwie wobec autorytetów, szczególnie politycznych, i podporządkowaniu im podsystemu edukacyjnego. Towarzyszy temu przyjmowanie przez pedagogów odpowiedzialności za niepowodzenia systemu i gotowość do przypisywania sukcesów i zasług „metropoli”, to znaczy decydentom.

Autonomia wychowania jest rezultatem procesu uwalniania edukacji od nacisków politycznych i ideologicznych oraz przekraczania ograniczeń ekonomicznych. Emancypację wychowania można rozpatrywać w wymiarze aksjologicznym. Wyraża się to w uprawomocnieniu teleologicznej samodzielności edukacji. Dotyczy ów fakt zarówno formuły teleologii edukacyjnej, jak i jej podstaw⁷. Myśl tę jasno ilustruje stwierdzenie F. Znanieckiego: „jakaś wybitna jednostka lub mała grupka osób, zwykle zajmujących stanowiska urzędowe, stwierdzając, że zadania, dotychczas stawiane wychowaniu, nie czynią zadość nowym lub nowo uświadomionym potrzebom społeczeństwa, celowo obmyśla jakieś dopełnienie lub zmianę programu wychowania, [...] Nowy program staje się ustawowo sankcjonowaną wytyczną działalności wychowawczej [...] prawie wyłącznie dlatego, że ten program wszedł w skład ustaw obowiązujących”⁸. Emancypacja wychowania w wymiarze aksjologicznym sprzyja unikaniu sytuacji, w której lojalność wobec władzy i formułowanych przez nią ustaw jest wyłącznym uzasadnieniem celów oraz zadań wychowania i kształcenia.

Kolejnym wymiarem emancypacji wychowania jest jego autonomia poznawcza. Uwalnianie się edukacji jako procesu społecznego od nacisku grup interesu znajduje swój wyraz także w podejściu badawczym. Obiektywizm badacza, jego indyferentyzm polityczny i ideologiczny sprawia, że sporządzane przez niego diagnozy oraz formułowane na ich podstawie koncepcje edukacyjne są rzeczywistym elementem systemu wiedzy o wychowaniu, a nie instrumentem władzy⁹. Ten wymiar emancypacji edukacji nabiera szczególnej wagi w aspekcie dyskusji o metodologicznym uprawomocnieniu pedagogiki jako dyscypliny naukowej, źródeł jej problemów badawczych oraz zastosowania odkryć.

Emancypację wychowania można interpretować także w wymiarze administracyjno-organizacyjnym. Wyrazem tego jest alternatywność oferty edukacyjnej. Istnienie wolnych szkół, swoboda ich wyboru i powszechność dostępu do szerokiej gamy ofert oświatowych sprawia, że kształcenie i wychowanie staje się procesem uwolnionym od nacisku grup interesu w skali całego kraju. Przykładem praktycznej realizacji tego wymiaru emancypacji edukacji są systemy oświatowe w państwach o rozwiniętej demokracji (np. Holandia, Dania), gwarantujące konstytucyjne prawo wyboru oferty edukacyjnej. Dotyczy to także respektowania prawa do oświaty grup mniejszościowych i regionalnych.

W przedstawionej tu płaszczyźnie związków emancypacji i edukacji celowe wydaje się wskazanie jeszcze jednego wymiaru – tradycyjnie ustalonego charakteru stosunku wychowawczego. Utrwalona tradycją postać interakcji pedagogicznej – oświeconego wychowawcy i kształtowanego ucznia – zdaje się tracić swoją wyłączność w prezentowanej tu orientacji edukacyjnej. Uwalnianie się wychowania wyraża się bowiem także w odchodzeniu od tej tradycji i organizowaniu interakcji symetrycznej. Prowadzi to do uznania prawa wychowawcy do uczenia się od młodzieży, korzystania z jej potencjału i świeżości spojrzenia. Ten wymiar emancypacji wychowania powoduje, iż staje się ono procesem wychodzącym poza jednostronną relację synchroniczną, a przybiera postać diasynchroniczną, zarówno w warstwie poznania, jak i działania.

Istotą emancypacji jest uwalnianie się podmiotu od ograniczeń i nacisków, z jednoczesnym poszanowaniem prawa innych do realizowania swoich zadań i funkcji. Emancypacja wychowania nie oznacza zatem dysfunkcyjności tego procesu w systemie społecznym. Wydaje się to być szczególnie wyraźne w okresie zmiany istniejącego porządku we wszystkich niemal dziedzinach życia, określanych wręcz „pierwszą rewolucją globalną”¹⁰. Ta płaszczyzna relacji emancypacji i wychowania pozwala postrzegać edukację jako element systemu ograniczający kolonizację życia oraz wykraczającą poza dotychczasowe jej zadania i pokonującą różnorodne blokady.

ad b) Drugą płaszczyzną, w której można rozpatrywać związki pozornie synkretycznych procesów emancypacji i wychowania jest **wychowanie do emancypacji**. Ponieważ emancypację pojmuje się jako proces świadomego uwalniania się od zależności i ograniczeń, uczestnictwo w nim uwarunkowane jest między innymi specyficznymi właściwościami podmiotu. Wychowanie do emancypacji wyraża się właśnie tworzeniem warunków do nabywania i rozwijania tych właściwości. Podstawą takiej relacji omawianych procesów są uznawane wartości emancypacyjne, wśród których wymienia się podmiotowość, autonomię, wolność¹¹, sprawiedliwość i równość, racjonalność¹² oraz innowacyjność.

Wychowanie do emancypacji można rozpatrywać w wymiarze dyspozycji podmiotu, warunkujących realizację wymienionych wartości. Takie podejście prowadzi do wyodrębnienia dyspozycji osobowościowych, wśród których najczęściej wymienia się godność, odwagę, otwartość i asertywność. Upominanie się o należne prawa i racjonalne korzystanie z nich, z poszanowaniem prawa innych ludzi do emancypacji, uwarunkowane jest także poziomem tolerancji oraz odpowiedzialności za swoje czyny i słowa. Wysoki stopień ogólności, jak również brak jednoznacznych definicji tych dyspozycji podmiotu sprawiają, że przez jednych nazywane są one postawami¹³, przez innych zaś atrybutami osobowości zdolnej do przekraczania wyznaczonych ram¹⁴. Zawsze jednak wskazywane są jako cele wychowania.

Wychowanie do emancypacji jako płaszczyzna wzajemnych relacji wskazanych procesów rozpatrywane jest także w warstwie umiejętności i nawyków podmiotu. Pedagogika emancypacyjna koncentruje swoją uwagę na

tych sprawnościach, które umożliwiają reakcje oporu i transgresji w sytuacji konfliktu i nacisku. Wyrazem tego są wyuczalne właściwości podmiotu warunkujące obronę przed kolonizacją życia – **kompetencje emancypacyjne**. Umiejętności i nawyki zachowania się wobec opresji oraz zniewolenia ujawniają się i podlegają weryfikacji w procesie uczestnictwa człowieka w ruchach kontestacyjnych, alternatywnych i anty – (to znaczy protestacyjnych). Ta płaszczyzna relacji omawianych procesów interpretowana jest zatem jako szczególny proces społecznego uczenia się doświadczania i wyrażania własnej tożsamości w poszczególnych układach odniesienia¹⁵. Wychowanie do emancypacji polega bowiem na rozwijaniu i doskonaleniu tych właściwości podmiotu, które umożliwiają mu świadome upominanie się o należne prawa, osiąganie ich oraz korzystanie z nich. Takie podejście do interpretacji wzajemnych relacji emancypacji i edukacji prowadzi zwykle do wskazania przykładowych lub kompletnych list umiejętności warunkujących czyny emancypacyjne.

Omawiana płaszczyzna charakteryzuje się także określaniem warunków i wskazywaniem skutecznych metod realizacji wychowania do emancypacji oraz wyróżnieniem etapów i struktury tego procesu. W tej interpretacji uwidacznia się jedność emancypacji i wychowania oraz ztraca sens synkretyzm – adaptacja versus emancypacja¹⁶. Charakterystyczne dla tej płaszczyzny relacji jest interpretowanie procesu wychowania do emancypacji w odniesieniu do etapów i faz rozwoju człowieka. W tym celu edukacja odwołuje się do stanowiska L. Kohlberga i wyróżnionych przez niego etapów rozwoju moralnego oraz koncepcji rozszerzania się społecznego promienia interakcji społecznej E. Eriksona¹⁷. Według pedagogów afirmujących tę orientację edukacyjną wychowanie do emancypacji jest procesem całościowym, acz świadome uczestnictwo w nim jest udziałem osoby, która osiągnęła etap moralności postkonwencjonalnej albo V stadium według E. Eriksona¹⁸.

ad. c) Trzecią płaszczyzną wzajemnych relacji omawianych procesów społecznych jest **emancypacja poprzez wychowanie**. Takie podejście charakterystyczne jest dla tych, którzy zajmują się rozpoznawaniem warunków przemian społecznych oraz warunków podmiotowego rozwoju człowieka. Ilustruje to między innymi stanowisko G. Simmela, który w wychowaniu

upatruje antidotum na choroby nowoczesnego życia¹⁹. Emancypacja podmiotu (indywidualnego albo zbiorowego) jest wyznacznikiem treści i form wychowania. W tej płaszczyźnie wzajemnych związków wychowanie postrzegane jest jako środek warunkujący określony obraz społeczeństwa i świata. Umożliwia bowiem człowiekowi uczenie się „bycia wolnym”, rozpoznawanie szans na uwolnienie oraz uświadomienie zakresu ryzyka związanego z korzystaniem z osiągniętych praw. Sprzyjają temu treści kształcenia i wychowania, które ułatwiają poznanie możliwości i sposobów zachowania się w sytuacji konfliktu i opresji oraz konsekwencji bycia wolnym. Treści te sprzyjają też nabywaniu umiejętności uwalniania się oraz antycypowania rezultatów osiągniętych stanów.

Emancypacja poprzez edukację rozpatrywana jest w kilku warstwach. Rzutuje to na elementy procesu wychowania. „Spirala wolności”²⁰ sprawia, że człowiek może doświadczać wolności na kilku poziomach. Pierwszą jest warstwa personalna – z sobą samym i wobec siebie samego. Ta warstwa wolności i emancypacji zdaje się do tej pory skupiać przede wszystkim uwagę psychoanalityków, psychologów, radziciel pedagógów. Dostrzegając wyraźną zależność między poziomem wykształcenia człowieka a doświadczanym przez niego stanem wolności wewnętrznej²¹ można w wychowaniu i kształceniu właśnie upatrywać warunków uwalniania się podmiotu od ograniczeń tkwiących w nim samym.

Drugą warstwą, w której człowiek może korzystać z należnych mu praw, są jego relacje z otoczeniem, zarówno społecznym – innymi ludźmi i grupami, jak i ze środowiskiem naturalnym i technicznym. Każda z tych relacji wymaga posiadania specyficznych praw oraz szczególnych typów ich uzasadnienia. W opinii pedagogów prezentujących omawianą orientację światodome uwalnianie się od zależności i ograniczeń w każdej z tych relacji wymaga określonych kompetencji. Ich źródłem zaś może być głównie proces wychowania spełniający wszakże szczególne warunki. Podstawowym z nich jest odrzucenie instytucjonalnego, formalnie i arbitralnie wyznaczonego pulapu rozwojowego²².

Na tej płaszczyźnie związków między omawianymi procesami wychowanie postrzegane jest jako czynnik rozwoju, awansu społecznego, kul-

turowego i ekonomicznego oraz uwolnienia człowieka od sił natury i techniki. Dzięki temu wpływa na ograniczenie kolonizacji „świata życia” („the life world”), a poprzez indywidualny rozwój prowadzi do pełnej humanizacji stosunków społecznych i zmniejszania dystansu między egalitarystycznymi aspiracjami a hierarchiczną organizacją życia społecznego i politycznego.

Wzajemne relacje między wychowancin i emacycją można rozpatrywać także w trzech kontekstach podmiotowych: emacycji wychowanka, wychowawcy i szkoły (jako instytucji). Mimo dostrzeganego na pierwszy rzut oka synkretyzmu, utwierdzonego długotrwałą tradycją, emacycja we wskazanych kontekstach jest możliwa. Wynika to bowiem z konstytutywnych właściwości tego procesu oraz jego pozytywnej logiki. Najprościej rzecz ujmując, emacycja ucznia jest procesem „dorastania” do samodzielnego, twórczego i refleksyjnego uczestnictwa w życiu społecznym, uczenia się „bycia wolnym”. Ze względu na fakt, iż wolność człowieka może zapewnić tylko człowiek wolny, istotne jest uznanie prawa nauczyciela do samodzielności osobistej i zawodowej. Emacycja nauczyciela uwarunkowana stanem jego kompetencji intelektualnych i etycznych jest pojmowana jako proces uwalniania się od nacisków i sformalizowanych ograniczeń dotyczących treści i form jego pracy. Prowadzi to do postrzegania nauczyciela nie jako technika reprodukcującego kulturę, lecz jako tego, kto jest zdolny przekształcać siebie i swoje otoczenie poprzez akt uczenia. Praktycznym tego wyrazem jest jego twórczość i innowacyjność.

Związki pojęć „szkoła” i „emacycja” można rozpatrywać w dwu kontekstach. Abstrahując od emacycyjnej funkcji szkoły²³, związek ten można widzieć także w perspektywie emacycji szkoły jako elementu systemu. Ten kontekst wiąże się z uświadomionym przez członków tej instytucji uwalnianiem jej od uzależnienia politycznego i arbitralności ideologicznej. Ponadto emacycja szkoły wyraża się w jej autonomii oraz prawie do eksperymentów i innowacji instytucjonalnych w poszczególnych sferach jej życia.

Przedstawione tu w dużym skrócie związki między kluczowymi dla omawianej orientacji edukacyjnej pojęciami – emacycją i wychowaniem nie wyczerpują listy wzajemnych powiązań i kontekstów interpretacyjnych.

Niemniej na ich przykładzie widać pozorność antynomii, a wręcz ich koherencję i komplementarność. Uprawnia to zatem do zastosowania osiągnięć społecznej myśli emancypacyjnej do doskonalenia praktyki edukacyjnej.

2. INTERPRETACJA EMANCYPACJI W NAUKACH O WYCHOWANIU

Wskazana wielość relacji między wychowaniem i emancypacją jest niewątpliwie czynnikiem utrudniającym jednoznaczne definiowanie emancypacji na gruncie nauk pedagogicznych. Wprowadzając to pojęcie do swoich zainteresowań, pedagodzy podejmują zadanie określenia jego treści i zakresu. Podstawowe pytanie stawiane na gruncie tej orientacji edukacyjnej dotyczy zakresu wychowania jako celowo organizowanego działania przy jednoczesnym ukierunkowaniu na wartości emancypacyjne. Niepokój ów wynika z faktu, iż zjawisko emancypacji odkryto i opisano wprawdzie jako kategorię socjalizacyjną. Argumentem przemawiającym za potrzebą zainteresowania się pedagogów tym procesem jest spostrzeżenie, iż bliskość socjalizacji i wychowania jest istotnym warunkiem wpływów intencjonalnych.

We współczesnych naukach o wychowaniu, ukierunkowanych na proces emancypacji jako świadome uczenie się bycia wolnym i korzystanie z osiągniętych praw, można wyróżnić wielorakie sposoby interpretacji tego pojęcia. Wśród nich można wskazać następujące:

a) **Emancypacja jako cel wychowania.** W zależności od indywidualnego stanowiska poszczególnych pedagogów, pojmowana jest jako pojęcie abstrakcyjne, nie dające się zoperacjonalizować²⁴, albo jako cel naczelny poddawany uszczegółowieniu²⁵. Operacjonalizacja tego celu wiąże się z przyjęciem określonego stanowiska aksjologicznego i typu racjonalności. Wartości emancypacyjne bowiem nie podlegają instrumentalizacji w taki sam sposób jak wartości utylitarne²⁶. Stanowisko Mollenhauera sformułowane w latach siedemdziesiątych, a więc w pierwszym okresie zastosowań teorii emancypacji w edukacji, zostało do tej pory rozwinięte i uszczegółowione przez przedstawicieli tej orientacji pedagogicznej.

b) Emancypacja jako postawa wobec życia, nastawienie wobec stylu życia. Takie pojmowanie emancypacji związane jest z praktycznym efektem otwarcia na inność, z gotowością do samodzielnego poszukiwania oraz odkrywania tożsamości indywidualnej i grupowej. Emancypacja wyraża się w transformacji wpływów zewnętrznych według kryteriów indywidualnego systemu wartości. Jest więc swoistą dyspozycją podmiotu regulującą jego stosunki z otoczeniem (a także z nim samym)²⁷.

c) Emancypacja jako swoiste przystosowanie do praw i ustaw zrozumiałych dla człowieka, możliwych do zinterpretowania przez niego i do zaakceptowania. Jest to jeden z częściej występujących współcześnie sposobów pojmowania i interpretacji omawianego pojęcia. Łatwość przyjęcia tego stanowiska może wynikać między innymi z faktu znacznej jego zbieżności z tradycyjnym myśleniem o wychowaniu jako procesie doskonalenia osobowości według uznanych, zewnętrznie ustalonych wartości. Konsekwencją tego poglądu jest zazwyczaj deklaracyjny stosunek do emancypacji wyrażający się w uwalnianiu wychowanka od obowiązku rozumienia siebie i zmieniania rzeczywistości na rzecz uczenia go roli człowieka wolnego, korzystającego z nadanych mu praw.

d) Emancypacja jako stan świadomości, poczucie możliwości reagowania wbrew społecznie uznanym normom. Taka interpretacja związana jest z poszukiwaniem warunków wyzwolenia i przeżywania wolności. Stanowisko to odwołuje się do pojmowania wolności jako prawa wychowanka do samookreślenia się, a nie tylko do doświadczania swobody w doborze środków osiągania kulturowo i społecznie ustanowionych celów oraz norm działania. Emancypację rozumie się jako obserwowalny szczególny typ zachowań i reakcji emocjonalnych wobec zależności. Zachowania te wyrażają się świadomym sprzeciwem wobec ograniczenia wolności i rzeczywistymi rozstrzygnięciami, podejmowaniem konkretnych decyzji dotyczących własnej osoby lub grupy, do której jednostka należy, z poszanowaniem wszakże powszechnie uznanych środków i form.

e) Emancypacja jako **dążenie** do zwiększania wolności zewnętrznej wychowanka, do uwalniania się przez niego od nadmiernej kontroli i ograniczeń, jako **gotowość** do przekraczania wyznaczonych mu granic i możliwości

swobody wyboru. Takie rozumienie związane jest z empiryzmem w naukach o wychowaniu. Operacjonalizacja emancypacji jest warunkiem rozstrzygnięć empirycznych niezbędnych ze względu na prowadzone w tym zakresie prace badawcze²⁸. W tym nastawieniu empiryczno-analitycznym oddzielone są normy od faktów w celu orzekania o skali i zakresie badanego zjawiska.

f) Emancypacja jako szczególny typ **ekspansji**, pozwalający wyjść poza dotychczasowe granice swobody. Dotyczy ona wszystkich podmiotów procesów edukacyjnych: indywidualnych (nauczyciel, uczeń) i zbiorowych (grupa, instytucja). To rozumienie związane jest z koncepcją człowieka wielowymiarowego, innowacyjnego i twórczego. Innowacyjność i twórczość stanowią klucz do uwalniania się od zależności w wielu obszarach i kręgach życia, nie tylko w instytucji edukacyjnej.

g) Emancypacja jako **fakt pedagogiczny** stwarzający możliwość realizacji tłumionych dotychczas potrzeb. To stanowisko charakteryzuje się pragmatyczną interpretacją interakcji wychowawczych sprzyjających realizacji wartości emancypacyjnych. Prowadzi to do wskazania metod, środków i zasad organizowania sytuacji pedagogicznych umożliwiających uwalnianie się podmiotu od zależności, usamodzielnianie się, samorefleksję oraz gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za własny rozwój i stan otoczenia. Ze względu na pragmatyczny wymiar stanowisko to ujawnia się w wielu pracach pedagogicznych z zakresu omawianej orientacji.

h) Emancypacja jako **funkcja edukacyjna**, jedna z funkcji instytucji rozwoju i wychowania, wyrażająca się w przygotowaniu człowieka do ustawicznej pracy nad sobą, prowadzącej do przekraczania narzuconych ograniczeń i arbitralnie wyznaczonych pułapów oraz warunkująca uczestnictwo w zmierzaniu rzeczywistości²⁹.

i) Emancypacja jako szczególny proces społecznego **uczenia się**. W kontakcie z poszczególnymi układami odniesienia społecznego (rodzina, szkoła, środowiskiem sąsiedzkim i lokalnym oraz środkami masowego przekazu) proces uczenia się odbywa się mniej lub bardziej świadomie. Akulturacja i socjalizacja są procesami mniej lub bardziej świadomej adaptacji. Emancypacja zaś jest procesem uczenia się świadomego wykraczania poza

społeczne przyzwolenie z zachowaniem poszanowania prawa innych ludzi do doświadczania wolności i sprawiedliwości³⁰.

Powyższy pogląd wskazuje, że **emancypacja** może być interpretowana jako zjawisko obserwowalne w postaci zachowań werbalnych i motorycznych – „mówienie” i „robienie”. Może być też pojmowana jako szczególny typ świadomości podmiotu, warunkującej te zachowania, albo też jako proces społecznego uczenia się osiągnięcia i doświadczania wolności oraz sprawiedliwości. W każdym z tych podejść akcentowana jest wszakże rola świadomości człowieka w uwalnianiu się od ograniczeń i osiągnięciu nowych, dotychczas niedostępnych pól wolności wewnętrznej lub/i zewnętrznej. Przyjęcie określonej opcji interpretacyjnej uwarunkowane jest przede wszystkim skalą zainteresowań pedagogicznych i zasięgiem analizowanych albo organizowanych procesów edukacyjnych.

ZAKOŃCZENIE

Wskazana wyżej różnorodność interpretacyjna emancypacji z perspektywy pedagogiki wiąże się także z faktem wielości dziedzin wychowania, w których praktycznie realizowane są postulaty tej orientacji. Znaczącą cechą pedagogiki emancypacyjnej jest to, że nie istnieją odrębne instytucje edukacyjne, w których by organizowano systemowo i obligatoryjnie ów proces świadomego uwalniania się od zależności. Realizowanie jej postulatów odbywa się bez konieczności dokonywania reformy instytucjonalnej. Nie tworzy się odrębnych szkół ani ośrodków, w których jedyną byłaby orientacja emancypacyjna. Nie produkuje się też specjalnych środków i pomocy dydaktycznych. Kształtowanie kompetencji człowieka do świadomego osobistego poszerzania pól wolności wewnętrznej i zewnętrznej odbywać się bowiem może w realnych sytuacjach codziennego życia, w tym także w naturalnych sytuacjach edukacyjnych.

Charakterystyczna dla omawianej orientacji jest nadto wielorakość aksjologiczna projektów praktycznego zastosowania teorii emancypacji w kształceniu i wychowaniu – od lewicowo-radykalnych po personalistyczne

i chrześcijańskie. Trudno jest zatem mówić o jednolitości. Niemniej istnieją pewne ustalenia, które zezwalają na przenoszenie doświadczeń z poszczególnych pól i dziedzin praktyki edukacyjnej na inne. Wśród najpowszechniejszych zastosowań teorii emancypacji w kształceniu i wychowaniu można wskazać te, które związane są z wychowaniem w czasie wolnym. Przykładem tego jest między innymi międzynarodowy (belgijsko–holendersko–niemiecki) program pracy placówek i ośrodków czasu wolnego młodzieży uczącej się i pracującej³¹, albo zorganizowany w Baltimore program pracy z młodzieżą³². Dodać należy, że pierwszy program emancypacji poprzez edukację podjęto w 1969 r. Był on nakierowany na emancypację dziewcząt i kobiet ze środowisk robotniczych. Podjął go Chrześcijański Związek Kobiet Pracujących w Holandii. Zaprojektowane zadania realizowano właśnie w czasie wolnym.

Drugim ważnym obszarem doświadczeń i praktycznego realizowania postulatów omawianej orientacji jest proces kształcenia szkolnego oraz oświaty dorosłych. Znaczącą rolę w rozwoju tego nurtu pedagogiki emancypacyjnej odgrywa brazylijski pedagog Paulo Freire i jego zwolennicy w wielu krajach. Wiele uwagi poświęcają oni roli „ukrytego programu” w rozwijaniu świadomego uwalniania się od ograniczeń i osiąganiu należnych praw. Ponadto rezultaty ich pracy metodycznej i badawczej widoczne są we współczesnej pedagogice dialogu.

Pedagogika emancypacyjna rozwija swoją teorię i doskonali praktykę poprzez organizowanie doświadczeń w pracy z grupami mniejszościowymi, organizowanymi ze względu na wybrane kryterium (rasa, narodowość, płeć, a także stan sprawności fizycznej, itp.). Doświadczenia te odnoszą się między innymi do rozwoju tożsamości etnicznej, religijnej, itp. Na tym tle szczególnego znaczenia nabierają postulaty pedagogiki emancypacyjnej i praktyczne wyniki ich weryfikacji w społeczeństwie otwartym i zróżnicowanym. Pozytywna logika emancypacji zezwalająca na interpretację jej jako szczególnego przykładu uczenia się sprawia, że poprzez tworzenie warunków do podmiotowego uwalniania się od ograniczeń można osiągnąć promocję realnej indywidualności oraz respektowanie humanistycznych zasad współżycia.

Przypisy

1. D. M. Levine, Simmel as Educator: On Individuality nad Modern Culture. „Theory, Culture and Society” No 8, 1991.
2. V. Di-Norcio, From Critical Theory to Critical Ecology, Telos, Vol 22, No 4, 1974-1975..
3. A. King, B. Schneider, Pierwsza rewolucja globalna. Warszawa 1992, s. 199.
4. T. Lewowicki, Przemiany filozofii edukacyjnej a kształcenie nauczycieli. W pracy zbiorowej: Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej. Red. Kwiatkowska. Warszawa 1991.
5. H. Muszyński, Wokół definicji wychowania. Człowiek i Społeczeństwo, t. VIII. Poznań 1992.
6. L. Witkowski, Tożsamość i zmiana (wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych). Toruń 1988, s. 98.
7. Ibidem.
8. F.Znaniński, Socjologia wychowania. T. II. Warszawa 1973, s. 53-54.
9. L. Witkowski, op. cit., s. 41 i nast.
10. A. King., B. Schneider, op. cit., s. 23.
11. R. Kwaśnica, Dwie racjonalności: Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej. Wrocław 1987, s. 105.
12. R. Sanzenbacher, The Conflict between Technology and the Environment: A Lesson in Critical Consciousness, College Teaching, Vol 39, No 3, 1991.
13. J. Koziński, O człowieku wielowymiarowym. Warszawa 1988, s. 175.
14. L. Witkowski, Edukacja dla nowej formacji. Socjologia Wychowania, AUNC. Toruń 1986.
15. H. G. Gadamer, Dziedzictwo Europy. Warszawa 1992, s. 31.
16. L. Witkowski, Tożsamość..., s. 173 i nast.
17. W. Leirman, Vormingswerk en Vormingswetenschap. Leuven 1981, s. 92.
18. Ibidem.
19. D. M. Levine, op. cit.
20. H. G. Gadamer, op. cit., s. 84.
21. T. Borkowski, Dylematy cywilizacyjne społeczeństwa polskiego w świetle teorii pól wolności W: Społeczeństwo polskie u progu przemian. Wrocław 1991.
22. Ibidem.
23. Z. Kwieciński, Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie. „Edukacja” 1991, nr 1.

EMANCYPACJA W PERSPEKTYWIE PEDAGOGIKI

24. K. Mollenhauer, *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. Munchen 1970.
25. R. Kwaśnica, *op. cit.*, s. 105.
26. *Ibidem*.
27. W. Lempert, *Leistungsprinzip und Emanzipation*. Frankfurt 1975.
28. H. J. Beckers, *Jugendarbeit und Emanzipation*. Maszynopis pracy doktorskiej. K. U. Leuven, 1981. – S. S. Feldman, D. A. Rosenthal, *Age Expectation of Behavioural Autonomy: The Influence of Family Variables and Adolescents Values*. „*International Journal of Psychology*” Vol 26, No 1, 1991.
29. Z. Kwieciński, *op. cit.*
30. W. Leirman, *op. cit.*, s. 92.
31. H. J. Beckers, *op. cit.*
32. E. M. Timberlake, *Adolescent Emancipation from Foster Care*. „*Child and Adolescent Social Work Journal*”, Vol 4, No 3/4, 1987.

JÓZEFA ANNA PIELKOWA

DYLEMATY WYCHOWAWCZE WSPÓŁCZESNYCH RODZIN POLSKICH

I

W nieoczekiwanie wielkim stopniu cywilizacja przez ludzi wytworzona nie tylko poprawia warunki ich życia, ale równocześnie zagraża im coraz silniej. Naturalne środowisko ludzkiego życia ulega zniszczeniu, które w wielu zakresach ma już charakter nieodwracalny. Skażona ziemia, woda i powietrze stanowią zagrożenie dla całej kuli ziemskiej. Pokojowe użytkowanie energii jądrowej w przypadku katastrofy staje się klęską dla ludzi i przyrody. Model życia realizowany w bogatych krajach społeczeństwom biednym uświadamia coraz ostrzej ich nędzę. Rosną napięcia, konflikty społeczne i polityczne. Postawy ludzi wobec życia ujawniają napięcia i wewnętrzne sprzeczności. Wzrasta dystans między zamierzeniami a osiągnięciami, wzrasta frustracja, na skutek używek słyca się kontakt z rzeczywistością. Emocjonalna pobudliwość ludzi nie sprzyja nawiązywaniu pozytywnych kontaktów. Ostoją wydaje się życie prywatne, niekoniecznie w sankcjonowanych instytucjach rodziny, oraz życie w rodzinie.

Rodzina jest grupą społeczną, która pośredniczy między jednostką a społeczeństwem. „W każdym społeczeństwie od najbardziej pierwotnych i prostych do najbardziej rozwiniętych i złożonych niezależnie od sposobu zdobywania środków do życia i form gospodarowania, a więc niezależnie od ustroju społecznego, rodzina jest komórką zaspokajającą podstawowe potrzeby swych członków.”¹ Potrzeby te nieustannie rosną. Rozszerza się ich zakres, rośnie znaczenie w życiu jednostki i zbiorowości, zwiększają się też wymagania stawiane jakościowej stronie procesów ich zaspokajania. Im bardziej zróżnicowane stają się warunki bytowania oraz stopień koncentracji i zorga-

nizowania społeczeństwa, tymi większego znaczenia nabiera dla człowieka uświadamianie sobie więzi łączących go z rodziną, roli i pozycji, jaką w niej zajmuje oraz systemów wartości i zasad, którymi należy się kierować we wszystkich działaniach i stosunkach z innymi ludźmi.

Zmiany gospodarcze i społeczne kraju wywierają istotny wpływ na życie rodzinne, ujmują je w kategoriach bardziej racjonalnych. Występujące w kulturze masowej modele życia małżeńskiego i rodzinnego oraz stosunków międzyludzkich – upowszechniane przez radio, telewizję, kino, czasopisma i książki – nie pozostają bez wpływu na wzory życia współczesnej rodziny. Zwiększona ruchliwość przestrzenna rodzin powoduje osłabienie, a nawet zanikanie więzi z dalszymi krewnymi. Maleje dystans między pozycjami społecznymi rodziców i dzieci oraz zakres władzy i autorytet ojca w rodzinie. Mniej jest więzi instytucjonalnych łączących członków rodziny, wzrosło natomiast znaczenie więzi psychicznych. Niezależnie od wykonywania pracy zawodowej, bardziej związana jest na ogół z gospodarstwem domowym i zajęta wychowywaniem dzieci żona niż mąż. Ojciec rodziny z reguły bardziej zaabsorbowany jest poza domem pracą zawodową. Przeobrażenia w życiu rodziny dotyczą przede wszystkim funkcji przez nią spełnianych. Istnieją trzy zasadnicze ich rodzaje²:

- 1) funkcje spełniane wyłącznie przez rodzinę (prokreacja);
- 2) funkcje, które nie uległy zmianie (bądź uległy zmianie niewielkiej), ale w zasadzie nadal są atrybutami rodziny (sfera emocjonalna, na tle której kształtuje się więź rodzinna, działania społeczno-wyznaczające);
- 3) funkcje pozostające w zasięgu wpływu rodziny, lecz dzielone jednocześnie z innymi instytucjami (opieka i wychowanie dzieci, opieka nad członkami rodziny, działalność gospodarcza, kulturalna, rekreacyjno-towarzyska, socjalizacyjna).

Ze względu na mniejszą w ostatnich latach wydolność pozarodzinnej infrastruktury, zwiększyła się rola opiekuńczo-zabezpieczającej funkcji rodziny. Zwiększająca się niestabilność ekonomiczna i ogólnospołeczna spowodowała wyraźniejszą „korozję” więzi wewnętrznych rodziny polskiej, uruchomiły się na szerszą skalę procesy dezintegracyjne, zmianie uległ system wartości i ich pozycja w hierarchii ważności; nasiliły się zjawiska dewia-

cyjne i patologiczne; dotkliwie zaczęto odczuwać ujemne skutki bezrobocia. W sytuacji kryzysu społeczno-gospodarczego i kulturalnego nie jest więc możliwe pełne instytucjonalne zabezpieczenie różnorodnych potrzeb rodziny. Powstaje szereg dylematów natury społecznej i wychowawczej wyrażające się w alternatywach: zabezpieczać czy wspierać rozwój dziecka, wzmacniać czy podtrzymywać więzi rodzinne siły i mechanizmy wewnątrzrodzinne itp.

II

Wychowanie i jego rola we współczesnych rodzinach polskich mają ściśle określone uwarunkowania. Trudno byłoby je zrozumieć bez uprzedniego spojrzenia na procesy i zjawiska zachodzące w społeczeństwie. Wychowanie bowiem nie przebiega poza nimi, ani też w sposób od nich niezależny. Jest ono wręcz nieodłącznym składnikiem życia społecznego.

Przemiany w życiu społeczeństwa znajdują odzwierciedlenie w procesach socjalizacji dokonującej się głównie w rodzinie oraz w obrębie wspólnot sąsiedzkich i lokalnych. Współczesne spory o wychowanie w rodzinie sprowadzają się najczęściej do pytania, dla jakich celów i wartości to czynić. Wychowanie we współczesnych społeczeństwach zostaje zunifikowane w zorganizowane i coraz bardziej utecniczniane systemy, co pociąga za sobą depersonalizację jednostek ludzkich. Wywołuje to zrozumiały protest, zawierający się w tendencjach „pedagogiki humanistycznej”, chociaż wątpliwe jest, czy protest ten przyjmuje właściwy kierunek, kiedy neguje celowe wychowanie w ogóle, propagując powrót do wychowania naturalnego. Ten sposób myślenia i reagowania na trudności dnia dzisiejszego, a polegający na powrocie do przeszłości, jest typowym zjawiskiem występującym wówczas, gdy ludzie stają bezradni wobec nowych problemów, jakie niesie ze sobą życie. Równocześnie skłonni są do odrzucenia i dezaprobaty tego, co budzi niepokój, a jednocześnie pozostaje poza sferą racjonalnego rozniania³. W definicji wychowania zawarta jest myśl wskazująca na celowe urabianie osobowości jednostki, a więc proces ten nie może być skierowany tylko na człowieka, lecz powinien pomagać mu w jego staraniach o własną podmiotowość i twórczą

samorealizację. Prawdopodobnie, w obliczu tak wielu zagrożeń, człowiek nie potrzebował tej pomocy bardziej niż obecnie.

Tak więc wychowanie w rodzinie, z jednej strony, powinno sprawdzać się do ukształtowania systemu wartości, a z drugiej – pomagać w dążeniu jej członków do zachowania własnej tożsamości, odrębności, autonomii i podmiotowości. W obliczu wielu pozytywnych metod oddziaływania wychowawczego w rodzinie, często dzień powszedni jest pełen sytuacji, które przynoszą coś przeciwnego: konflikty, walkę o władzę, pełne rozczarowań wzajemne oczekiwania itp. Rodzinny system oddziaływań wychowawczych zależy bowiem od zgodności i zharmonizowania wewnętrznych celów, wartości i zachowań z preferowanymi „od zewnątrz” standardami ogólnospolecznymi.

Każda rodzina tworzy własny system wartości. Kształtują go małżonkowie zasadniczo w pierwszej fazie małżeństwa. Wartości akceptowane przez nich w tym czasie stają się zaczątkiem powstającej między nimi więzi. Stąd też za jedną z naczelnych wartości uważa się samo życie małżeńskie, a przy chęci posiadania dzieci – wartością staje się także życie rodzinne, pragnienie życia w gronie najbliższych osób, współmałżonka i dzieci. Z rozwojem życia rodzinnego wiążą się wartości dotyczące wzajemnego ustosunkowania się członków rodziny do siebie, rozwoju osobowości, zdrowia, życia estetycznego i materialnego oraz sfery etyczno-moralnej. Systemy wartości rodzin mogą różnić się w zależności od ilości i rodzaju wartości, jak i ich miejsca w hierarchii ważności. I tak np. wyniki badań rodzin dzieci w młodszym wieku szkolnym⁴ wskazały na wyraźną dominację w tym środowisku wartości dotyczących zdrowia. Nieco mniejszy stopień preferencji dotyczył wartości społecznych, a wśród nich: udanego życia rodzinnego, miłości w rodzinie i dobrego wychowania dzieci. Wysoką rangę w grupach wartości estetycznych i materialnych uzyskało mieszkanie i jego wyposażenie oraz pieniądze.

W grupie wartości etyczno-moralnych wymieniono: prawdomówność, uczciwość, przyjaźń. Bardzo niską rangę uzyskały nauka dziecka i praca. Z wypowiedzi rodziców wyłonił się więc obraz rodziny ceniącej zdrowie, udane życie rodzinne „bez komplikacji osobistych”, w mieszkaniu o wysokim

standardzie, wyposażonym w niezbędny sprzęt ułatwiający egzystencję. Mile widziane przy tym były: miłość w rodzinie i dobrze wychowane dzieci.

W rodzinach matek samotnie wychowujących dzieci występował nadmiar obowiązków domowych, lecz praca w większości przypadków nie była traktowana jako wartość wychowawcza, lecz jako wartość ekonomiczna⁵. Posiłkując się terminologią S. Ossowskiego, można powiedzieć, że rodzina kształtuje i przekazuje przede wszystkim wartości odczuwane – te, które krążą w społeczeństwie głównie dzięki więziom nieformalnym i nie muszą być zgodne z uznawanymi wartościami społeczeństwa, propagowanymi przez instytucjonalne formy kultury⁶. Aspiracje rodziców w dużym stopniu decydują o aspiracjach dotyczących do dzieci i ich przyszłości oraz wyznaczają cele szczegółowe, pozwalające rozwinąć ściśle określone działania wychowawcze prowadzące do celu naczelnego.

Zakładane cele i stosowane środki wzajemnie się warunkują, a w określonych sytuacjach zamieniają się rolami. Przykładem może być relacja między procesem i jakością pracy a procesem wychowania i wartościami osobowymi człowieka. Jednym z istotnych celów wychowania w rodzinie jest przygotowanie dziecka do pracy. Kształtowanie postaw twórczych, samodzielności i inicjatywy nie jest celem samym w sobie, są to wartości, które ujawniają się zwłaszcza w pracy zawodowej i decydują o jej jakości. Praca jest więc nie tylko celem wychowania człowieka, kształtowania jego wartości osobistych, ale i środkiem wychowania.

Przygotowanie do pracy stanowi zespół ważnych i nie nowych zadań wychowawczych rodziny, lecz nowe są sytuacje współczesne, które rodzą specyficzne problemy. Wejście młodzieży w świat dorosłych jest przede wszystkim wejściem na rynek pracy. Praca zgodna z zainteresowaniem i uzyskanymi kwalifikacjami pozwala na samodzielność – na założenie rodziny, sprawdzanie samego siebie itp. Znaczny procent młodzieży nie znajduje pracy. Postulat wyboru zawodu wedle uzdolnień i zamiłowań wydaje się być coraz częściej utopijnym, a prowadzona do niedawna z dużym powodzeniem w środowisku szkolnym i rodzinnym orientacja zawodowa dzieci traci na swym znaczeniu. Mimo wszystko edukacja bezrobotnych staje się ważnym problemem. Nie jest pozbawione sensu kształcenie ogólne bezrobotnej młodzieży,

chroniące ją przynajmniej częściowo od frustracji, ucieczki w alkoholizm lub narkomanie. Brak pracy dla młodzieży „to nie tylko problem z czego żyć, ale to problem kształtowania własnej osobowości, jej postawy wobec świata, jej łączności z innymi ludźmi. Życie bez pracy jest przecież życiem w stanie ciężkiego kalectwa”.⁷ Równocześnie bezrobocie młodych ludzi staje się czynnikiem zmuszającym ich do poszukiwania pracy poza granicami własnego kraju, a to stwarza wiele trudnych sytuacji oraz konieczność dokonania wyborów, wobec których młodzież protestuje. Protestując przeciwko światu, w który wchodzi, protestuje niejednokrotnie przeciwko własnym rodzicom, którzy sprawili, iż ten świat jest właśnie taki. We współczesnej sytuacji, kiedy raczej rodzice wiedzą, czego uniknąć i przed czym chronić dzieci, istotną rolę odgrywa edukacyjna kulturalna kształtująca sens i styl życia, rozwijająca poczucie tożsamości indywidualnej i zbiorowej.

Dramat bezrobocia jest udziałem nie tylko młodzieży, ale całych rodzin, powoduje obniżenie stopy życiowej, wzmożenie stresu członków rodziny, brak poczucia bezpieczeństwa, skłonność do konfliktów, wewnątrzrodziny, zaostrenie restrykcji wobec dzieci i pogorszenie się ich warunków życia. Z punktu widzenia rodziny bezrobocie i trudności w życiu rodzinnym mogą przybierać kilka form⁸:

- 1) W rodzinie obojga dotąd pracujących rodziców jedno z nich traci pracę na dłuższy czas. Bardziej destruktywnie na życie rodzinne wpływa długotrwała utrata pracy przez ojca rodziny.
- 2) Pracę tracą dorosłe dzieci. Rodzice obarczeni są utrzymaniem pełnoletnich i przygotowanych zawodowo dzieci, co wpływa niezwykle destrukcyjnie na osobowość młodzieży.
- 3) Oboje rodzice tracą pracę na dłuższy czas. Rodzina żyje z zasiłku. Wytworzą się dramatyczna sytuacja, mogąca doprowadzić do daleko idących negatywnych konsekwencji w wielu dziedzinach życia rodziny.

Zjawiskiem znaczącym dla wychowania dzieci w rodzinie jest zarysowująca się współcześnie tendencja do szukania (najczęściej przez ojca) zarobku za granicą. Jedni ojcowie wyjeżdżają na okres kilku lat (by potem wrócić i „urządzić rodzinę”), drudzy wyjeżdżają na krótko – ale wielokrotnie, inni znów w momencie emigracji planują wrócić, lecz pozostają na stałe.

Długotrwała rozłąka powoduje pewien stan dezorganizacji rodziny, któremu towarzyszy często tendencja do integracji wewnętrznej. Pojawia się deprywacja emocjonalna, wynikająca z nieobecności męża lub żony, ojca – matki oraz występuje przeciążenie obowiązkami pozostającego w kraju współmałżonka.

Łączenie przez matki obowiązków rodzinnych z obowiązkami zawodowym wymaga przystosowania rodziny i gospodarstwa domowego do nowej sytuacji wynikłej z tego faktu. Przytłaczające poczucie osamotnienia matek w realizacji tak licznych i ważnych zadań oraz stały niepokój o los nieobecnego męża sprawia, iż dla atmosfery wychowawczej znamienne jest niestałość, brak konsekwencji wychowawczej lub nadopiekuńczość wobec dzieci. Zwiększa się też zakres obowiązków domowych potomstwa. Niewielka ilość czasu, jaką dysponują matki w tych rodzinach stwarza dylemat, czemu poświęcać te kilka godzin po pracy zawodowej: gospodarstwu domowemu – czy zaspokajaniu potrzeb psychicznych rodziny? Chęć prowadzenia domu w sposób nienaganny powoduje niejednokrotnie zaniedbanie innych potrzeb rodziny. Ilość czasu, która pozostaje dla dzieci (po wypełnieniu obowiązków domowych) jest niewspółmiernie mała w stosunku do ich potrzeb. W sytuacji rodzin o znamionach rozłąki zagranicznej, podobnie jak i w rodzinach niepełnych, występuje brak czasu na wychowawcze interakcje z dzieckiem. Zakłócenia w normalnym funkcjonowaniu rodziny odczuwa najbardziej dziecko. Nie można ochronić je w pełni przed konfliktowym współżyciem rodziców, a poza tym często sami rodzice wciągają dziecko do swoich sporów. Życie, wzrastanie i funkcjonowanie w rodzinie o zaburzonych, patologicznych stosunkach międzysobowych nie sprzyja rozwojowi indywidualnemu i w skrajnych przypadkach prowadzi do różnorodnych zaburzeń rozwoju dziecka.

Postawy wobec uwarunkowań społecznych, kulturowych i gospodarczych, w jakich żyje rodzina, świadomość związków genetycznych, przeżyć emocjonalnych, współdziałanie członków rodziny tworzą siłę więzi rodzinnej⁹. Podstawą więzi są: świadomość łączności z innymi osobami w rodzinie oraz poczucie przynależności do rodziny jako odrębnej grupy społecznej. Dla współczesnej rzeczywistości istotnymi warunkami utrzymania i rozwoju więzi

w rodzinie są głównie trzy elementy: obecność, czas razem przeżyty i wspólne uczestnictwo w działalności rodziny. Jak zatem pogodzić warunki życia naszej współczesnej rodziny z wymienionymi elementami? W pojęciu obecności psychicznej zawiera się element „bycia dla siebie nawzajem” – wzajemne zainteresowanie, poświęcanie sobie uwagi, pomoc i wspieranie się w trudnych sytuacjach.

Czas wspólnie przeżywany liczy się nie tylko w wymiarze godzin, lecz ciągłości i jakości. Pomoc dziecku w rozwiązywaniu jego dylematów stanowi istotne zadanie rodzicielskie. Ubóstwo kontaktów z dziećmi okazuje się tak dotkliwe, że prowokuje ucieczki z domu lub ucieczki pośrednie – w nieformalne grupy rówieśnicze, skupiska ludzi, gangi, bandy itp. Kontakty w rodzinie (głównie rzeczowe) nie pozwalające na zwerbalizowanie własnych przeżyć stają się przyczyną rozluźnienia, a czasem wręcz utraty więzi ze współmałżonkiem i dziećmi. Życie wielu rodzin sprowadza się w takiej sytuacji początkowo do wspólnoty interesów, później jednak zmienia życie wspólne w życie obok siebie lub poza rodziną.

Poszukiwanie przyczyn zagrożenia z reguły wyraża się w koncentracji uwagi na zjawiskach w makrostrukturze z pominięciem przyczyn wynikających z postaw i reakcji czy sposobów komunikowania się wszystkich członków rodziny. Wszystkie wysiłki wychowawcze we współczesnych rodzinach mogą pozostać bezowocne, jeśli zaburzone będą kontakty międzyosobowe oraz zapanuje chłodny czy wyłącznie rzeczowy klimat uczuciowy dominujący w tej podstawowej dla człowieka grupie społecznej. Nieznane wcześniej dylematy rodzin polskich wymagają bliższego ich poznania w toku badań empirycznych.

Przypisy:

1. J. Piotrowski, *Praca zawodowa kobiety a rodzina*. Warszawa 1963, s. 171.
2. W. F. Ogburn, *Why the Family is Changing*. Studies on the Family. T. I. Tübingen 1956.
3. A. Toffler, *Szok przyszłości*. Warszawa 1970, s. 385–386.
4. J. A. Pielkova, *Rodzinne uwarunkowania rozwoju i wychowania dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Szczecin 1992, s. 84.

DYLEMATY WYCHOWAWCZE WSPÓŁCZESNYCH RODZIN POLSKICH

5. J. A. Pielkova, Rodzina samotnej matki jako środowisko wychowawcze. Katowice 1983, s. 103.
6. S. Ossowski, Z zagadnień psychologii społecznej. Dzieła, t. 3. Warszawa 1967, s. 73-75.
7. B. Suchodolski, Problemy młodzieży świata. „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego” 1984, nr 1-2.
8. Z. Tyszka, Stan i przeobrażenia współczesnych rodzin polskich (lata 1986-1990). Merytoryczny raport końcowy dotyczący CPBP 09. 02. W: Rodziny polskie u progu lat dziewięćdziesiątych. Praca zbiorowa pod red. Z. Tyszki. Poznań 1991, s. 21.
9. L. Dyczewski, Zmiany w spójności więzi międzypokoleniowej w rodzinie. W pracy zbiorowej: Przemiany rodziny polskiej. Pod red. J. Komorowskiej. Warszawa 1975, s. 310.

WYCHOWANIE WOBEC WIELORAKICH SYSTEMÓW WARTOŚCI

Rozważania nad celami wychowania dotyczące tego, co stanowi bądź powinno stanowić ich treść, muszą być prowadzone w kontekście wzajemnie dopełniających się uwarunkowań społecznych, kulturowych, politycznych.

Dla prezentowanego tutaj stanowiska podstawowe znaczenie ma teza, iż nie można mówić o celach wychowania w tym sensie aideowych, że proces ich realizacji pozostaje „obojętny” wobec urzeczywistniania określonej ideologii społecznej. Zakładany związek pomiędzy treściami celów wychowania i ideologią społeczną podlega dodatkowemu uwidocznieniu w sytuacji, gdy uzmysłowimy sobie, iż na ideologię społeczną składa się ogół poglądów, przekonań, charakterystycznych dla danej grupy (grup społecznych) o tym, co jest w życiu ważne, do czego należy dążyć, co osiągać.

W świetle tak pojmowanej współzależności pomiędzy celami wychowania i ideologią społeczną nie można ignorować roli, jaką pełni edukacja w procesie przygotowania jednostki do przyjmowania takich ideałów, wyznawania tego rodzaju wartości, kształtowania u siebie takich pragnień i dążeń, jakie odpowiadają ideologii społecznej grupy, do której jednostka należy.

Ukazanie funkcji, jaką pełni edukacja w kształtowaniu jednostki poprzez realizację celów, których treść odpowiada określonej ideologii społecznej, wymaga ustalenia znaczeniowego zakresu dla pojęcia edukacja. Jest ono w literaturze przedmiotu rozumiane przynajmniej trojako. Po pierwsze, jako ogół doświadczeń i wpływów oddziaływujących na kształtowanie się osobowości jednostki, wartościowanych jako korzystne dla jej rozwoju. Po drugie, pojęcie edukacji łączone jest z wykorzystywaniem przez jednostkę posiadanych możliwości rozwojowych. Po trzecie wreszcie, w zakresie znaczeniowym pojęcia edukacja mieści się ogół instytucjonalnych praktyk organizowanych w celu wpływania na pożądany rozwój ludzi¹.

W ostatnim wyodrębnionym rozumieniu pojęcie edukacji odnoszone jest do oddziaływań instytucji oświatowo-wychowawczych, w tym szkoły. Tak rozumiane pojęcie edukacji aktualizuje problem aksjologicznego charakteru pedagogiki. Przyjęcie twierdzenia, że oddziaływania instytucjonalne mają sprzyjać pożądanemu rozwojowi osobowości, oznacza jednocześnie przyjęcie ukrytego założenia, iż możliwy jest również rozwój osobowości jednostki pod danymi względami niepożądany. Jeśli z kolei mówi się m. in., że wychowanie ma służyć wprowadzaniu w życie wartościowe², to także zakłada się możliwość podejmowania wobec jednostki tego typu oddziaływań, które nie sprzyjają przygotowaniu jej do życia w pełni wartościowego.

Wydaje się więc, że nie jest możliwa „ucieczka” od aspektu aksjologicznego w naukach o wychowaniu, co w praktyce edukacyjnej prowadzi do organizowania pracy instytucji oświatowo-wychowawczych w taki sposób, iż gromadzone przez jednostkę doświadczenia pobudzają ją do wyboru takiego a nie innego modelu życia, wyznawania określonego systemu wartości, dążenia do określonych ideałów.

Uznanie tezy, że w wychowaniu zawsze zawarty jest aspekt aksjologiczny urzeczywistniany w pracy instytucji oświatowo-wychowawczych, wymaga zapytania o to, do jakich wartości wychowywać młodzież we współczesnej Polsce. Przy tak sformułowanym pytaniu nie można abstrahować od sytuacji przemian, pod wpływem których Polska się znajduje. W Polsce, jak i w innych krajach Europy środkowej i wschodniej, dokonuje się zmiana formacji politycznej, gospodarczej i kulturowej. Taki stan rzeczy musi wyzwać szereg wielorakich pytań, odnoszących się wprost do młodzieży. Do podstawowych spośród nich zaliczane są pytania następujące: Jak przeobrażenia należy postrzegać z punktu widzenia pokolenia młodzieży polskiej? Jakie powinny być u niej rozwijane kompetencje, jaki winna osiągać poziom rozwoju moralnego, jaki typ orientacji na wartości winien wystąpić, do gromadzenia jakiego rodzaju doświadczeń należy u młodzieży doprowadzić?³

Oprócz pytań odnoszących się wprost do rozwoju osobowości jednostki, stawianych jest szereg pytań kontekstowo szerszych, dotyczących makro i mikrospołecznych, kulturowych, ekonomicznych, politycznych uwarunkowań tego rozwoju. Do podstawowych pytań tej grupy zaliczyć trzeba

następujące: Jakie siły społeczne zapewniają lub mogą rodzić nadzieję na rozwój? Jakie są bariery tego rozwoju i do jakiego stopnia są one manipulowane dla polityki społecznej? Jak funkcjonują i jak funkcjonować mogą instytucje edukacyjne? Jaki jest udział młodzieży w poszerzającej się sferze działań publicznych?⁴

Sformułowanie odpowiedzi na tak postawione pytania wymaga zastosowania dwojakiego rodzaju kryteriów ocen. Z jednej strony muszą one dotyczyć życia jednostki, z drugiej – wystąpienia postępowych zmian w procesie przeobrażeń społecznych, kulturowych, politycznych państwa. Kryteria pierwszego rodzaju odnoszą się do fundamentalnych potrzeb jednostki na drodze jej indywidualnego rozwoju, takich jak: potrzeba autonomii, inicjatywności, fachowości, tolerancji, rzetelnej informacji. Kryteria drugiego rodzaju dotyczą rozwoju i cywilizacyjnego postępu społeczeństwa jako całości. Mają one za swój przedmiot uniwersalne, ogólnoludzkie wartości warunkujące rozwój społeczny, takie m. in. jak: sprawiedliwość, solidarność, bezpieczeństwo, otwartość komunikacyjna i kulturowa, twórczość, a także wolność, podmiotowość, racjonalizm, krytycyzm, wreszcie efektywność rozumiana jako skuteczność zbiorowych działań, zarówno o długiej, jak i krótkiej perspektywie.

Poza wymienionymi, uniwersalnymi źródłami formułowania kryteriów oceny postępowości zachodzących przeobrażeń, uwzględniać należy treść aktualnych dążeń i roszczeń społeczeństwa. Z cyklicznych polskich wybuchów społecznych wyłania się obraz podstawowych dążeń społecznych. Podejmowane są próby ich klasyfikowania i zrekonstruowania tzw. „dekalogu odnowy”. W jego zakres włączane są takie wartości, jak: równość, sprawiedliwość, prawda, praworządność, racjonalizm, dyscyplina, demokracja, pluralizm, twórczość, godność, patriotyzm.

Dotychczas podejmowane rozważania posiadały charakter postulatowy w tym sensie, iż wskazywały na określone pożądane kryteria oceny zmian rozwojowych odnoszących się do życia jednostki, oraz funkcjonowania społeczeństwa jako całości. Dopełnienie obrazu dokonujących się w Polsce zmian postrzeganych z punktu widzenia roli i zadań instytucji oświatowych, w tym przede wszystkim szkoły, wymaga, by obok prognozy zmian rozwo-

jowych znalazła się diagnoza stanu aktualnych przeobrażeń społecznych oraz, by na tym tle ukazane zostały bieżące oczekiwania wysuwane wobec szkoły.

Przystępując do rozważań nad diagnozą sytuacji społecznej w Polsce, trzeba odpowiedzieć sobie na pytanie, czy mamy obecnie do czynienia ze zjawiskiem anomii w życiu społecznym? Socjologowie – mimo określonych różnic w poglądach – odnoszą pojęcie anomii do takich sytuacji i problemów społecznych, które łączą się z kryzysem dominującego w społeczeństwie systemu norm i wartości, wywołującego mniej lub bardziej nasilone zjawiska społecznej i aksjologicznej próżni, co sprzyja wyrastaniu na tym podłożu problemów przystosowawczych jednostki⁵.

Źródła kryzysów aksjonormatywnych, powody, dla których uchylane są lub ulegają rozpadowi panujące reguły życia społecznego, analizowane są szczegółowo w różnych wersjach teorii anomii, określając specyfikę każdej koncepcji. Dla potrzeb prowadzonych rozważań przydatne wydają się być tego rodzaju teoretyczne poglądy na temat anomii, które wskazują na jej występowanie w związku z trudno rozwiązywalnym konfliktem społecznym kształtowanym przez odmienne interesy, ideologię, antagonistyczne siły polityczne⁶, co nieuchronnie prowadzi do polaryzacji społeczeństwa. W rezultacie pojawiają się nastroje wrogości, nieufności, słabną społeczne więzi, zachwianiu ulega system norm społecznych i moralnych, zanik wartości i autorytetów.

W sferze psychologii jednostek występują stany napięcia, zagubienia, braku bezpieczeństwa, co stanowić może podłoże dla wykorzystania autorytarnych i totalitarnych rozwiązań politycznych. Oczywiście trzeba w tym miejscu wyraźnie stwierdzić, że społeczny stan anomii był i jest nieodłącznym atrybutem organizowania się i reorganizowania zbiorowości ludzi. Z tego punktu widzenia sytuacja braku norm, załamania się norm, rozpadu istniejącego ładu społecznego musiałaby być uznana za normalną, nie wyjątkową i nie alarmującą. Konstatacja zjawiska anomii jako naturalnie występującego w okresie przeobrażeń społecznych, politycznych w życiu dużych zbiorowości w niczym nie pomniejsza prawa do spojrzenia na analizowane zjawisko w świetle kryteriów wartościujących. Może się wówczas okazać, iż niekorzystne dla rozwoju społeczeństwa jest nazbyt długie utrzymywanie się

stanu załamania struktur aksjonormatywnych, wywołującego konsekwencje dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, braku integracji ludzi z utrwalonymi wzorcami normatywnymi i zaniku motywacji do zbieżnych z nimi działań. Po drugie, kryzysu zaufania do dotychczasowych ogniw i instytucji integracji społecznej. Wydaje się, że w Polsce mamy obecnie do czynienia z tego typu sytuacją.

Do niedawna można było z dużą zasadnością twierdzić, że sytuacja ta stanowi konsekwencję dwóch wyraźnie konfliktowych systemów aksjonormatywnych, reprezentowanych z jednej strony przez oficjalne struktury polityczne, z drugiej zaś przez siły społeczne o charakterze reformatorskim. Dzisiaj dychonomia tego typu przestaje istnieć. Można zaryzykować tezę o daleko głębszej polaryzacji społeczeństwa, wynikającej z ugruntowania się wielu jedynie częściowo lub w ogóle nie dopełniających się systemów aksjonormatywnych. W obrębie życia społecznego pojawiły się społeczne ruchy ekologiczne, wielorakie odmiany ruchów młodzieżowych, zrzeszenia, związki, partie liberalne, pravicowe, chrześcijańskie, lewicowe, centrowe etc. W żadnym przypadku nie można przy tego rodzaju analizie nie wskazać na naturalnie silny w społeczeństwie polskim wpływ Kościoła na życie szerokich zbiorowości, z właściwym mu systemem wartości i norm. Poszerzająca się polaryzacja społeczeństwa odsuwa możliwość podziału dychonomicznego i „zwarcia szeregów” wokół dwóch przez długi okres czasu występujących biegunów: „społecznego–proreformatorskiego” oraz „politycznego–antyreformistycznego”.

Zachodząca obecnie polaryzacja społeczeństwa polskiego jest wyraźnie wielośrodkowa, przy czym poszczególne grupy społeczne odznaczają się rosnącą ciągle aktywnością na rzecz upowszechniania własnego systemu aksjonormatywnego. Aktywność, o której mowa, łączy się z krytyką istniejących instytucji i autorytetów, przy jednoczesnym lansowaniu nowych, własnych. Uogólniając należy stwierdzić, że mamy w Polsce do czynienia z anomią wynikającą z ciągle niewystarczającej wydolności tworzącego się nowego systemu społeczno–politycznego. Istnieje wszakże istotna różnica pomiędzy anomią występującą obecnie a tą, która występowała w życiu społecznym w okresie poprzedniego ustroju politycznego. Wówczas wytwarzała ona

obronne mechanizmy adaptacyjne, służące głównie przetrwaniu. Dzisiaj nie chodzi o zawieszenie systemów wartości i norm moralnych, przeciwnie, o ich urzeczywistnianie i rozpowszechnianie. Ludzie muszą odnaleźć się w tych nowych układach i nowych warunkach społeczno-politycznych, określić się w relacji do wydarzeń politycznych i zmian zachodzących obecnie. By jednostka nie pozostawała w stanie ciągłej ambiwalencji, by mogła zaspokoić potrzebę posiadania własnej tożsamości, musi być do tego przygotowana, dokonywać adaptacji rzeczywistości do własnych wizji i standardów moralnych. Sytuacja w Polsce daje szansę dla ukształtowania się zupełnie nowych, bardzo zindywidualizowanych orientacji ideowych. W tym świetle trzeba zatem spozstrzegać pytanie o to, jakie wyzwanie rzuca polska rzeczywistość edukacji, by pomogła ona jednostce w urzeczywistnianiu siebie w życiu publicznym z poczuciem sensu wynikającego z zaangażowania w to, co się wokół dzieje.

Prowadzone do tej pory rozważania przebiegały w dwóch podstawowych kierunkach. Z jednej strony ważne było ukazanie stałej obecności przesłanek aksjologicznych w procesie formułowania celów wychowania. Z drugiej natomiast podjęta została próba nakreślenia złożoności sytuacji we współczesnej Polsce w dziedzinie powstawania nowych systemów wartości, obierania nowych ideałów, dziedzinie która posiada fundamentalne znaczenie dla przyjmowanego przez wychowanie kształtu.

W kontekście obydwu powyższych zasadniczych wątków powstaje pytanie o nowy kształt, jaki powinno przyjmować wychowanie, z zakresu którego nie sposób przecież wyłączyć aspektu aksjologicznego, a które jednocześnie musi znaleźć swe miejsce w rzeczywistości wypełnionej wielorakimi systemami aksjonormatywnymi. Wydaje się, iż dla poszukiwania nowego kształtu wychowania konieczna jest akceptacja kilku podstawowych przesłanek.

Po pierwsze, trzeba zgodzić się z faktem powstawania w Polsce społeczeństwa pluralistycznego. Nie sprzeciwiać się nasilającemu się dążeniu ludzi do intelektualnej niezależności, poszukiwania na własną rękę rozwiązań prawdziwych. Dążenia, o których mowa, dotyczą także sfery wyznawanych

wartości i cennionych ideałów. Ingerencja w tę sferę aktywności jednostki ograniczaczy wręcz pozbawia ją poczucia własnej podmiotowości.

Po drugie, ważne jest zrozumienie, iż społeczeństwo pluralistyczne jest dlatego wartościowe, że stwarza jednostce możliwość nadawania swemu życiu własnego sensu. Z tego powodu konieczne jest powstrzymywanie się od wszelkich działań mających na celu lansowanie jednego modelu szczęśliwego życia dla wszystkich.

Po trzecie, wychowanie ma umacniać formułę społeczeństwa pluralistycznego, które pozwala objąć normą tolerancji całokształt życia społecznego. W praktyce życia społecznego realizacja tej normy oznacza zgodę na to, że będą brać w nim udział ludzie o odmiennych poglądach, przekonaniach, ideałach, nie korzystając z tego tytułu z żadnych przywilejów⁷.

Twierdzenie, że społeczeństwo o wielorakich systemach aksjonormatywnych powinno być tak zorganizowane, aby zapewniało jednostce warunki dla realizowania jej praw i swobód, nasuwa pytanie o granice owych praw i swobód oraz kryteria, które dla ich ustalenia powinny zostać wykorzystane.

Mówiąc wprost, idzie o odpowiedź na pytanie, jak daleko sięgać powinna tolerancja w życiu społecznym, jakie formy jego odmienności mogą być akceptowane, a jakie nie. Trzeba przy tym wyraźnie powiedzieć, iż tego rodzaju wymóg zakreślenia granic dla tolerancji w życiu społecznym nie może być postrzegany jako nakaz obowiązkowego uniformizmu. Są bowiem takie dziedziny życia społecznego, które muszą stać się terenem dla niczym nie skrzepowanej autonomii ludzi, są i takie, których autonomia nie obejmuje⁸.

Pytanie o kryteria wyznaczające granice dla autonomicznej aktywności jednostki w ramach życia społecznego wypełnionego wielorakimi systemami aksjonormatywnymi jest w gruncie rzeczy pytaniem o podstawowe wartości, które w procesie wychowania winny być urzeczywistniane właśnie po to, aby występowanie różnorodnych systemów aksjonormatywnych nie rodziło wrogości w życiu społecznym.

Sądzić należy, iż wychowanie musi przede wszystkim koncentrować się wokół takich wartości, tj. humanizmu, demokracji i legalizmu – jako elementów wspólnoty życia społecznego. Pozwolą one wyłonić takie ideały,

dzięki którym wspólnota ta będzie w ogóle możliwa, a więc możliwe będzie rozgraniczenie tego, co pozostaje w obrębie autonomii oraz tego, co nie może być nią objęte.

Jest rzeczą normalną, że pytanie o to, jak wychowywać, jakie cele osiągać – staje przed każdym z nauczycieli, bo to na nich w znacznej mierze spoczywa odpowiedzialność za to, jak kształtuje się osobowość jednostki. Rozstrzygnięcie tego dylematu nie jest łatwe, biorąc pod uwagę znane negatywne następstwa dla rozwoju jednostki, wynikające z wychowania in-dyferentnego z jednej strony, doktrynalnego z drugiej strony. Wskutek swej jednostronności prowadziły one nie do wzrostu integracji, lecz narastania społecznej dezintegracji. Konieczne jest poszukiwanie innej, szerszej koncepcji wychowania, które – generalnie rzecz ujmując – na podłożu humanizmu, demokracji i legalizmu służyło będzie budowaniu wspólnoty nie tylko w obrębie poszczególnych narodów, lecz całej ludzkości.

Przypisy:

1. Z. Kwieciński, Zmiana, rozwój i postęp w świadomości podmiotów edukacji. Wstęp do badań. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 3.
2. K. Szafraniec, Socjalizacja i edukacja wobec i wbrew anomii. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 3. – S. Siciński, Wprowadzenie w życie wartościowe. Warszawa 1975.
3. Z. Kwieciński, op. cit.
4. Ibidem.
5. K. Szafraniec, op. cit.
6. Ibidem.
7. H. Muszyński, Wychowanie ideowe w społeczeństwie pluralistycznym. „Życie Szkoły” 1983, nr 3.
8. H. Muszyński, Wychowanie a kształt ludzkiego życia. „Życie Szkoły” 1983, nr 6.

ANDRZEJ J. SOWIŃSKI

EKSPRESJA W WYCHOWANIU I SAMOWYCHOWANIU

INSPIRACJE PSYCHOLOGII

Wydaje się korzystne dla klarowności całego wywodu, aby przy rozważaniu problematyki anonsowanej w tytule wyjść od stwierdzeń bardziej ogólnych, dotyczących roli teorii psychologicznych w budowaniu naukowych przesłanek dla działań podejmowanych w sferze edukacyjnej. Związki psychologii z pedagogiką wynikają ex definitione z samego pojęcia wychowania, rozumianego jako intencjonalne oddziaływanie na psychikę człowieka i prowadzące do względnie trwałych zmian w jego osobowości. Jako takie wymagałyby odrębnego potraktowania. Tu natomiast warto zwrócić uwagę, że nie zawsze i nie od razu dostrzegany bywa wpływ przeobrażeń dokonywających się w obrębie psychologii na rozwój teorii wychowania, a w konsekwencji na praktykę pedagogiczną. Świadectwem takich znaczących związków są liczne teorie psychologiczne powstałe w ostatnim pięćdziesięcioleciu, racjonalizujące i uzasadniające działania wychowawcze, dydaktyczne i terapeutyczne.

Niewątpliwie istotna rola w wyjaśnianiu i kreowaniu rzeczywistości społeczno-wychowawczej przypada teoriom osobowości. One bowiem dostarczają wiedzę o człowieku nie tylko w określonej merytorycznej orientacji, ale także w pewnej formalnej syntezie, dzięki czemu mogą kształtować wyobrażenia o ludzkiej naturze, a te z kolei stają się zawsze podstawą odpowiednich działań w skali relacji interpersonalnych i społecznych. Z tych to powodów psychologia w swoich rozlicznych teoriach i psychologia traktowana jako dyscyplina naukowa są nośnikami cennych treści, wspólnych dla nauk humanistycznych. Dla pedagoga szczególnie obiecującym i inspirującym we

współczesnej psychologii wydaje się być nurt tzw. psychologii humanistycznej. W nurcie tej orientacji odnaleźć można psychologiczne podstawy wielu praktycznych zagadnień wychowania oraz nową perspektywę w podejściu do rozwiązywania teoretycznych problemów pedagogiki. I tak na przykład wśród aktualnie ważnych kwestii na czoło wysuwa się postulat upodmiotowienia wychowania oraz związana z nim koncepcja samowychowania opartego na teorii samoaktualizacji podmiotu.

Teoria samoaktualizacji jest dziełem psychologów o orientacji humanistycznej: Abrahama Masłowa, Kurta Goldsteina, Carla Rogersa i innych. Zawiera m. in. pogląd, iż w pełni zdrowy, normalny i pożądany rozwój człowieka polega na urzeczywistnieniu wewnętrznej natury, na zrealizowaniu własnych potencjalnych możliwości, na rozwijaniu się aż do dojrzałości drogą samorealizacji i rozwoju wzdłuż linii wyznaczonych przez utajoną, ukrytą i mgliście widoczną naturę esencjonalną; rozwój ten raczej wypływa z wewnątrz niż jest kształtowany od zewnątrz¹. O ile „samoaktualizacja” jako termin teoretyczny ujmuje od strony psychologicznej istotę opisywanego zjawiska, o tyle termin „samowychowanie” jako kategoria normatywna wyraża jego sens pedagogiczny i sugeruje przede wszystkim świadome oddziaływanie starszego pokolenia na rozwój młodego oraz świadomy udział w swoim rozwoju jednostek wychowywanych². Samoaktualizacja czy samorealizacja może przebiegać w różny sposób, według odmiennych koncepcji rozwoju osobowości³, na wielu możliwych drogach urzeczywistniania samego siebie. W tym kontekście samowychowanie należałoby traktować jako pewną metodę czy też orientację samorealizacyjną.

Urzeczywistnianie idei upodmiotowienia wychowania wymaga jednakże poszukiwania takich zjawisk i mechanizmów natury psychicznej bądź społecznej, które zdolne byłyby do wykreowania podmiotowości wychowanka, ale zarazem poddawałyby się kierownictwu i kontroli wychowawczej. Dynamicznym czynnikiem rozwoju osobowości człowieka, spełniającym sformułowane wymogi, ściśle związanym zarówno z podmiotowością jednostki, jak i jej samorealizacją, wydaje się być, powszechnie występujące w życiu codziennym, a zwłaszcza w sztuce – zjawisko ekspresji. Sam termin ekspresja, służący do opisu szczególnej kategorii zachowań ludzkich, posiada na gruncie

różnych dyscyplin naukowych i artystycznych różny zakres, sens i funkcje⁴. Tu wszakże interesuje nas fenomen ekspresji stanowiący niezwykle ważny i wartościowy element w wielu strategiach wychowawczych. Co więcej, zachowania ekspresyjne wychowanka mogą być celowo wywoływane dla pobudzenia i stymulowania jego aktywności samowychowawczej. Zagadnieniom tym poświęcone są dalsze refleksje.

EKSPRESJA W WYCHOWANIU

Współcześnie znaczenie ekspresji w wychowaniu nie zawsze bywa doceniane, i to zarówno w realizacjach praktycznych instytucji edukacyjnych, jak i w kształceniu nauczycieli.

Inaczej rzecz się miała w nie bardzo odległej przeszłości (na przełomie XIX i XX wieku), gdy czołowi reprezentanci ruchu Nowego Wychowania (J. Dewey, G. Kerschensteiner, E. Claparede, A. Decroly i inni) zwrócili się ku różnorodnym formom ekspresji, by włączyć je do swoich systemów oraz strategii wychowania i nauczania. Tak na przykład uczynił Celestyn Freinet, który uznał ekspresję za kluczowy element swojej koncepcji pedagogicznej. Wychodził bowiem z założenia, że rzeczywisty rozwój osobowości ucznia może nastąpić tylko wówczas, gdy każde dziecko znajdzie w szkole warunki do swobodnej ekspresji (*expression libre*) w różnych dziedzinach swego życia i twórczości⁵.

Programowe zainteresowanie ekspresją propagowali przedstawiciele kierunku wychowania przez sztukę (A. Drezdner, H. Wolgast, M. Lowenfeld, M. Debesse i inni), które winno mieć charakter ekspresjonistyczny. Wybitny przedstawiciel tego kierunku, Herbert Read uważał, że „wychowanie oznacza pobudzenie rozwoju, lecz rozwój – pomijając dojrzewanie fizyczne – ujawnia się tylko w ekspresji, w uzewnętrznianiu się za pośrednictwem słuchowych oraz wizualnych znaków i symboli. Dlatego wychowanie można określić jako kształcenie sposobów ekspresji”⁶.

Również w Polsce, na gruncie pedagogiki społecznej, oryginalne ujęcie ekspresji, wykraczające poza przejawy aktywności artystycznej, odnależć

można w pracach Aleksandra Kamińskiego⁷. Postrzega on ekspresję w działalności różnorodnych stowarzyszeń społecznych jako możliwość wyrażania przez ich członków własnych przeżyć i upodobań. Tego typu stowarzyszenia i grupy spełniają – obok innych funkcji psychospołecznych (integracyjnej, „sąsiedztwa z wyboru”) – funkcję ekspresyjną, polegającą na zaspokajaniu potrzeb wyższych, m. in. potrzeby samorealizacji.

Ze sposobów, w jaki pedagogzy, psycholodzy oraz przedstawiciele innych nauk humanistycznych traktowali i traktują omawiane zjawisko można wnosić, że jego wartość osobotwórcza i doniosła rola w wychowaniu są niewątpliwe. I chociaż teoretycznie jego istota i problematyka zostały wielostronnie naświetlone w obszernej literaturze przedmiotu, wkraczającej swoim zakresem w zakres wielu dziedzin i dyscyplin naukowych, to wydaje się, że ciągle jeszcze istnieje potrzeba nowej refleksji nad tym fenomenem. Samo bowiem pojęcie ekspresji należy do kategorii znaczeń, których zrozumienie wymaga głębokich studiów, a każda jego definicja teoretyczna budzić może określone kontrowersje. Pojęcie to wpisane w kontekst różnych dziedzin nauki i sztuki, i dzięki nim bogaczone, posiada swój aspekt filozoficzny, estetyczny i psychopedagogiczny⁸. Z uwagi na konsekwencje pedagogiczne należałoby przyjąć takie jego rozumienie, które nadawałoby mu możliwie najszerszy zakres i jednocześnie wskazywałoby, iż jest to zjawisko występujące w sposób naturalny w życiu społecznym i jako takie może być objęte praktyką wychowawczą. W tej perspektywie ekspresja jawi się jako psychiczna potrzeba i potencjalna zdolność człowieka do wyrażania siebie, która może być zaspokajana tylko w łączności z innymi ludźmi, poprzez działanie polegające na kreowaniu i wymianie wartości. Jest ona „wrodzoną każdej jednostce potrzebą komunikowania innym ludziom swoich myśli, uczuć, a także jest to dążenie do utrwalania własnych wrażeń zmysłowych i rozjaśniania swej wiedzy pamięciowej”⁹. Tak rozumiana ekspresja ma dwuczłonową strukturę: sama potrzeba i jej wartość wiąże się z subiektywnym światem jednostki; jej objawy czy wyniki należą do świata zewnętrznego¹⁰. Objawem potrzeby, jej uźwężeniem jest akt ekspresji, na który składa się zarówno czynność, jak i wynik tej czynności. Ekspresja, jako akt osobisty i jako wynik obiektywny, jest organicznie połączoną całością¹¹. Terenem, na którym przejawia się, są

przedmioty materialne, przede wszystkim ciało ludzkie, następnie ludzkie dzieła¹². Sposobem zaspokajania tej potrzeby może być praca, wykonywany zawód lub sprawowana rola społeczna. Formą ekspresji najczęściej spotykaną u młodzieży są uprawiane przez nią różne czynności hobbystyczne, np. fotografowanie, malowanie i rysowanie, muzykowanie, zbieractwo, majsterkowanie, sport i wiele innych. Wytworami ekspresji są dzieła literackie, plastyczne, utwory muzyczne, dzieła konstruktorskie, ale także społeczne inicjatywy aktywnych jednostek w postaci organizowanych przez nie zawodów, dyskusji, rajdów itp. Ten wielki obszar zjawisk i faktów „podpadających” pod opisywane pojęcie trudno zamknąć jednoznaczną definicją.

U dzieci przed pierwszym rokiem życia pojawia się ekspresja w postaci krzyku, prostych dźwięków, gestów i emocji jako przedwzrostowa forma komunikowania się¹³. Ponadto, „zaraz jeszcze pojawiają się formy mowy, aktywność zmysłowo-ruchowa niemowlęcia (w której wrażenie jest tylko systemem wskaźników, natomiast ruchy stanowią przekształcenia) pozwala mu na organizowanie schematów istotnych dla późniejszego poznania: schematu przedmiotu stałego, a także schematu praktycznej przestrzeni przemieszczeń”¹⁴. Dziecko nie jest świadome samego siebie jako istoty odrębnej, dopiero stopniowo, wraz z rozwojem umysłu i przy pomocy własnej ekspresji, uczy się odróżniać siebie od środowiska. Tak więc ekspresja jawi się we wczesnych fazach w ontogenezie jako konieczny warunek rozwoju psychicznego jednostki. Zaś w późniejszych okresach życia staje się ona „możliwością” rozwoju każdego człowieka, dzięki której jednostka potwierdza swoją indywidualność i autentyczność, a jednocześnie może przekraczać granice własnej odrębności poprzez nawiązywanie związku ze światem¹⁵.

Ekspresja ma sens w życiu społecznym, w działalności grupowej i wspólnotowej. Jej społeczna wartość polega na możliwości porozumienia się z innym człowiekiem i z zespołami ludzi. Dobrą sposobnością do wyrażania własnych przeżyć i upodobań dają młodzieży stowarzyszenia lub grupy typu ekspresyjnego. Zaliczyć do nich można zespoły artystyczne, amatorskie, popularnonaukowe i samokształceniowe, grupy interesujące się tematyką filozoficzno-moralną, religijną, kluby krajoznawcze i sportowe¹⁶. Jednakże ekspresja jednostki bywa czasem hamowana i tłumiona na skutek złych doświad-

czeń nabytych w działalności grupowej, nacisków wewnątrzgrupowych zagrażających poczuciu bezpieczeństwa, zmniejszających ogólną aktywność¹⁷. Ekspresywność grupy może mieć różne stopnie nasilenia, co implikuje mniej lub bardziej ekspresyjny udział jednostki w życiu i działalności grupy.

W kontekście poczynionych uwag można w sposób bardziej uzasadniony wysunąć hipotezę, iż znaczenie ekspresji w wychowaniu zależy od stopnia spełnienia się jej funkcji psychospołecznych, o charakterze osobotwórczym. Idąc dalej w precyzowaniu tej myśli, należy skonstatować, iż rola omawianego zjawiska w wychowaniu, inaczej niż w sztuce czy twórczości (gdzie decydują funkcje: estetyczna lub nowatorska), polega na możliwości realizowania się wielu funkcji (np. komunikacji, wyrażania uczuć, afirmacji wartości, itp.), które mogą być traktowane nadrzędnie w stosunku do rozwoju osobowości wychowanka oraz wobec zdolności przejawiania przez niego własnej podmiotowości. A zatem zadaniem wychowawcy byłoby nie tylko wywoływanie u wychowanka aktu ekspresji, ale także nadawanie jej pożądanego wychowawczo wymiaru.

EKSPRESJA W SAMOWYCHOWANIU

Pełny wyraz swojej podmiotowości człowiek osiąga w pracy nad sobą. Nikt tej pracy nie może za niego wykonać. Wychowanie w najlepszych przypadkach jest w stanie stworzyć niezbędne warunki (zewnętrzne i wewnętrzne) do samowychowania. Wówczas strategię taką można nazwać wychowaniem do samowychowania. Istnieją wszakże pewne obszary osobowości (duchowość człowieka), do których wychowanie ma utrudniony dostęp lub w ogóle nie dociera. Pozostaje wtedy już tylko alternatywa: autokreacja albo niespełniony rozwój. Stąd upodmiotowienie wychowania oznacza przede wszystkim konieczność wzbudzenia samowychowawczej aktywności wychowanka. Ta z kolei pociąga za sobą potrzebę poszukiwania czynników aktywizujących podmiot, ale pozostających w jego dyspozycji. Z aktywnością samowychowawczą jednostki są wielostronnie powiązane zachowania ekspresyjne. Celem tych zachowań nie jest osiągnięcie jakiegoś zewnętrznego stanu

rzeczy, lecz możliwie pełne „wyrażenie siebie”, uzewnętrznienie własnych przeżyć i upodobań¹⁸. W zachowaniach tych podmiot wyraża swoje emocjonalne ustosunkowanie się do określonych osób, przedmiotów czy zdarzeń. Wewnętrzne stany emocjonalne, uczucia i myśli mogą być przejawiane w różnych dziedzinach życia i twórczości, kultury lub natury. Różne też bywają formy i rodzaje ekspresji: taniec, śpiew i muzyka, plastyka czy wypowiedź udratyzowana, ale także zwykłe gesty i mimika. Mogą to być formy werbalne lub wizualne posługujące się znakami i symbolami. Wreszcie ekspresja może przybierać bardziej złożone formy aktywności ludzkiej, wówczas oddać ją można w zabawie, sporcie, działalności społecznej, naukowej, artystycznej itp. W każdym człowieku drzemią potencjalne możliwości i zdolności, które pragnie on uzewnętrznić i realizować w najbardziej właściwych sobie formach wyrazu. Stąd czynności ekspresyjne przebiegające na podłożu różnorodnych działań jakiejś jednostki uprawia z pełnym zaangażowaniem znacząco sprzyjają samorealizacji („samourzeczywistnieniu”) podmiotu i stanowią jej podmiotową przesłankę.

Podstawowa funkcja różnych rodzajów i sposobów ekspresji polega wszakże na komunikowaniu innym własnych przeżyć, niepokojów i dążeń. Swobodna ekspresja podmiotu w jakiejś dziedzinie pozwala innym osobom lepiej poznać indywidualność człowieka, jego osobowość, charakter. Nie mniej ważnym efektem owej komunikacji jest samopoznanie. Jednostka lepiej poznaje samą siebie, gdy bierze pod uwagę odczucia i wrażenia jakie wywołuje swoim zachowaniem i wytworami w drugiej osobie lub w określonej grupie. Adekwatne samopoznanie jest warunkiem bardziej racjonalnego myślenia, lepszego wyrażania siebie, skuteczniejszego działania. W ten sposób ekspresja może spełniać funkcję kreującą w stosunku do samego podmiotu. Bo jeśli wywołuje w nim stałe poczucie niedoskonałości rezultatów własnej „wypowiedzi”, to może wyzwolić dążenie do głębszego samopoznania, autorefleksji, a wreszcie do samodoskonalenia. I odwrotnie, dążenie do samorealizacji pobudza jednostkę do ekspresji, do wyrażania siebie w wynikach własnej aktywności. Jeśli ktoś pragnie komunikować innym swoje stany wewnętrzne, ale tak, by wywołać społeczny rezonans, to musi sam być wewnętrznie bogaty, interesujący i atrakcyjny. Osiągnąć to może poprzez samodoskonalenie własnej

ekspresji, w drodze samowychowania. Powyższe uwagi prowadzą w konkluzji do stwierdzenia, iż ekspresja sprzyja rozwojowi osobowości wychowanka także poprzez fakt, iż tworzy wewnętrzną podstawę jego aktywności samowychowawczej.

Jednakże nie zawsze jednostka jest skłonna do przejawiania zachowań ekspresyjnych. Wiadomo na przykład, że z wiekiem ekspresja emocji podlega kontroli i zmniejsza się jej wartość komunikacyjna¹⁹. W określonych sytuacjach życiowych bywa celowo hamowana i „ukrywana”. Natomiast pojawia się w sprzyjających warunkach społecznych, w których jednostka czuje się bezpiecznie i swobodnie. Takie korzystne warunki z punktu widzenia omawianych zachowań znajduje młodzież m. in. w stowarzyszeniach i grupach ekspresyjnych, które dają swym członkom sposobność do uczuciowego wiązania się z wartościami sztuki, wiedzy, filozofii, przyrody, kultury fizycznej itp., oraz umożliwiając wyrażanie swych uczuć wobec tychże wartości²⁰.

Domyślać się jedynie można (potrzebne są w tej sprawie szersze badania diagnostyczne), iż w wielu instytucjach edukacyjnych, a zwłaszcza w szkole, młodzież nie ma odpowiednich warunków dla przejawiania zachowań ekspresyjnych. I to nie z powodu faktu, że klasy szkolne nie są grupami ekspresywnymi, ale głównie dlatego, że powszechnie uczniowie nie nawiązują poprawnych, tj. „otwartych” kontaktów z nauczycielami i rówieśnikami, kontrolując nadmiernie swoje zachowania niepospolite, niekonwencjonalne i świadomie tłumiąc własną potrzebę ekspresji, szczególnie w zakresach odsłaniających ich indywidualność i tożsamość. W wielu przypadkach uczniowie przyjmują postawę biernej konsumpcji i łatwo poddają się naciskom grupowym, rezygnując z wyznawanych wartości na rzecz zachowań konformistycznych.

Wskazanie funkcjonalnego związku pomiędzy ekspresją a aktywnością samowychowawczą wymaga wyjaśnienia roli, jaką spełnia ekspresyjne uczestnictwo wychowanka w grupie zorganizowanej (w ramach instytucji – klasa, zespół, koło) w podejmowanej przez niego pracy nad sobą. Jeśliby przyjąć, że do istoty samowychowania należy uzewnętrznienie swojego „ja” w otaczającym świecie, poprzez ekstrapolację zmian własnej osobowości na środowisko, w jakim jednostka przebywa²¹, to jej zachowania ekspresyjne

uznać trzeba za najlepszą formę treningu w wyrażaniu siebie, umożliwiającego pełne działania samowychowawcze (przekształcenie osobowości oraz modyfikację środowiska). Jeszcze wyraźniej prawidłowość tę daje się zaobserwować przy braku ekspresyjnych zachowań. Stłumiona ekspresja powoduje „zamknięcie się” osobowości wychowanka, a spaczne kontakty interpersonalne pogłębiają jego psychiczną izolację w środowisku. Podmiot nie ujawnia swoich „mocnych” stron osobowości, a tym samym nie jest w stanie ich doskonalić. Implikuje to nieuchronnie ograniczenie możliwości własnego rozwoju stymulowanego od wewnątrz. Odblokowanie utajonej lub potencjalnej ekspresji związane jest przeważnie ze zmianą środowiska, a czasami wymaga podjęcia działań terapeutycznych. Jednakże przekracza to już kompetencje wychowanka w takim stopniu uprzedmiotowionego, a więc niezdolnego do działań podmiotowych. Sytuacja tego rodzaju wymaga interwencji pedagogicznej wychowawców i nauczycieli o szczególnych kwalifikacjach osobowościowych i predyspozycjach do wzbudzania zachowań ekspresyjnych w pracy z młodzieżą.

WYCHOWAWCA A EKSPRESJA

Końcowe uwagi wypada poświęcić osobie wychowawcy, który chciałby w swojej praktyce wykorzystać walory ekspresji. Narzucają się w tym miejscu pewne wątpliwości i pytania natury pedeutologicznej. Czy każdy nauczyciel, wychowawca może się podjąć tego zadania (np. nauczyciel fizyki lub matematyki)? Czy rzeczywiście niezbędne są w tak pomyślanym działaniu jakieś odrębne, szczególne kwalifikacje czy kompetencje? Jeśli tak, to jakie? Zapewne rację mają ci pedagodzy, którzy widzą konieczność włączenia do edukacji nauczycieli elementów kształcenia ekspresyjno-dramaturgicznego oraz potrzebę nabywania przez adeptów tego zawodu kompetencji autokreacyjnych, czy też kompetencji emancypacyjnych²². Te słuszne w zasadzie postulaty i stanowiska wymagają istotnego dopowiedzenia.

Otóż wydaje się, iż w omawianych kwestiach znaczenie większe niż waga kompetencji uznanych z perspektywy działań nauczyciela-wychowawcy

mają te jego właściwości osobowościowe, które są postrzegane przez wychowanków oraz doświadczane przez nich – na przykład jako przykre, ograniczające ich swobodę, onieśmielające, sympatyczne, pobudzające do wysiłku, zachęcające do rozmowy itp. (Nauczyciel posiada bowiem z reguły znacznie więcej cech, kompetencji, zdolności, o istnieniu których uczniowie zgoła nie wiedzą i w ogóle nie zamierzają tego dociekać.) Zatem chodziłoby tu o najprostsze czasem, a zarazem pospolite (wcale nie wyrafinowane i finzyjne) cechy, umiejętności i postawy, których przejawianie wobec wychowanka stanowi warunek sine qua non dla uruchomienia jego ekspresji. Nie oznacza to bynajmniej, że jedne właściwości można zastąpić drugimi, ale oznacza, że w obrębie tych drugich, tj. wymagających specjalistycznego, profesjonalnego przygotowania, muszą zawierać się bardziej elementarne, stanowiące o psychospołecznych zdolnościach wychowawcy.

Dobłą ilustracją sformułowanych powyżej myśli mogą być zachowania nauczyciela doskonale władającego technikami samokształcenia, a równocześnie postrzeganego przez swoich uczniów jako autorytet zewnętrzny, uznawany tylko z racji zajmowanej pozycji i funkcji kierowniczej w klasie. Ewentualność pojawienia się zachowań autokreacyjnych będzie zależała nie od wprowadzenia uczniów w techniki samokształcenia, ale od charakteru posiadanego przez nauczyciela autorytetu. Autorytet wymuszający posłuszeństwo, tłumiący samodzielność, samorzutność, narzucający gotowe wzory i poglądy skłoni uczniów do zajęcia postawy biernej lub obojętnej wobec problemu pracy nad sobą. Natomiast autorytet wyzwalający inicjatywę, budzący wiarę we własne siły, zachęcający do stawiania pytań i wypowiedzania własnych sądów pobudzi uczniów do doskonalenia własnej osobowości dzięki wywołanej aktywności i ekspresji²³.

Dokonując idealizującej generalizacji, można z dużym prawdopodobieństwem skonstatować, iż wychowawców przejawiających zachowania ułatwiające wychowankom wyrażanie siebie charakteryzują: 1) umiejętność okazywania dziecku w sposób praktyczny (a nie tylko deklaratywnie) szacunku jako osobie obdarzonej godnością i niepowtarzalną wartością, przy jednoczesnym nieakceptowaniu jego ewentualnych zachowań nagannych; 2) dobra znajomość potrzeb, oczekiwań i aktualnych zainteresowań, ale także orientacja

w zdolnościach, upodobaniach, umiejętnościach i doświadczeniach swoich podopiecznych, dzięki czemu stwarza się optymalne warunki zaspokojenia i aktualizacji wymienionych dyspozycji; 3) zdolności nawiązywania psychiczno-kontakt z wychowankiem, implikujące możliwość występowania w roli powiernika obdarzanego pełnym zaufaniem lub w roli doradcy w zakresie osobistych problemów i kłopotów młodzieży; 4) tendencje do odsłaniania przed wychowankiem wyznawanego świata wartości, ich hierarchii, przez ujawnianie własnych poglądów, przeżyć, emocji, a także prezentowanie kryteriów ocen różnych zdarzeń i zjawisk. Jak widać, nie jest to opis usystematyzowany ani kompletny, bowiem listę zachowań wyzwalaających ekspresję oczywiście można znacznie poszerzyć, dodając dalsze ustalenia oparte na poglądach wielu innych psychologów i pedagogów²⁴. Intencją autora tekstu jest jedynie sugestia, aby problematykę ekspresji w badaniach pedagogicznych oraz w kształceniu nauczycieli ujmować w sposób możliwie szeroki i wieloaspektowy. Podejście takie nakazuje preferencję tego, co w zachowaniach i osobowościach nauczycieli oraz wychowawców może być powszechne i uniwersalne, przed tym, co elitarne i unikatowe.

W tym kontekście zarysowują się następujące możliwości stymulowania ekspresyjności wychowanków – uczniów poddanych wychowawczemu kierownictwu:

1. Dobrym sposobem rozwijania ekspresyjności uczniów jest włączenie ich w nurt życia grup ekspresywnych, w których uprawia się różnorodne formy wyrażania siebie, we wszystkich dostępnych sposobach, ceni się podmiotowość jednostki, akceptuje jej indywidualność, docenia odmienność charakteru, temperamentu, dążeń i upodobań. Zwraca się uwagę na szczerość, naturalność i spontaniczność zachowań, niekonwencjonalność myślenia i wyobraźni, a także wrażliwość na to wszystko, co pochodzi od innych członków grupy.

2. Ekspresywność grup zorganizowanych kształtuje się w ogólnym klimacie swobody, bezpieczeństwa, tolerancji dla inności, w szeroko rozumianej twórczości, a nie wyłącznie konsumpcji. Atmosferę taką tworzą wszyscy członkowie grupy, bo jest ona wypadkową istniejących w niej stosunków społecznych. Jednakże dominującym czynnikiem, od którego w głównej mie-

rze zależą warunki przejawiania ekspresyjności na terenie grupy, powinna być osoba wychowawcy (nauczyciela, opiekuna czy instruktora zajęć pozalekcyjnych), jego postawy (ułatwiający lub hamujący) oraz umiejętności socjotechniczne i psychospołeczne.

3. Wartościowa i twórcza ekspresja podmiotu musi uzyskać należytą podbudowę kulturalną, etyczną, ideologiczną, naukową czy estetyczną. Możliwości wyrażania siebie są tym większe, im lepiej młody człowiek umie korzystać (i wybierać) z lektury, z wiedzy szkolnej, środków masowego przekazu, obserwacji otoczenia, z wzorów zachowań, perswazji i przekonań innych ludzi oraz własnych doświadczeń²⁵. Dlatego szanse na taką ekspresję dają swym członkom grupy realizujące ambitny i bogaty program pracy, z którego wypływają treści zajęć wychodzące poza doraźne cele płytkiej rozrywki czy narzuconych, okazjonalnych zadań.

4. Podstawowa funkcja ekspresji polega na dialogu spełniającym się w relacjach: człowiek – drugi człowiek oraz człowiek – świat. Warunkiem niezakłóconej komunikacji międzyludzkiej jest możliwość nawiązywania osobowych więzi i kontaktów interpersonalnych. „Młodzież [...] ceni bardzo sferę intymności, prawdę, autentyczność. Często może się jej wydawać, że dla ochrony własnego życia wewnętrznego, własnej autonomii korzystniejsze jest ukrycie niż uzewnętrznienie własnego oblicza”²⁶. Prowadzi to nieuchronnie do zaburzeń w stosunkach społecznych, a kontakty międzyludzkie tracą swoją wiarygodność, naturalność i wartość informacyjną. Stąd działalność rozwijana w grupach ekspresywnych winna służyć przekształcaniu stosunków sformalizowanych, stychności wyłącznie rzeczowych, kontaktów pozornych lub anonimowych w stosunki osobowe nieformalne, oparte na przyjaźni, koleżeństwie i wzajemnej sympatii członków grupy.

Zapewne można by się zastanawiać, na ile powyższe propozycje operowania ekspresją w wychowaniu i samowychowaniu są uniwersalne i w ogóle możliwe do zastosowania w instytucjach edukacyjnych, zwłaszcza w szkole. Niemniej stanowią one jakąś próbę myślenia o wychowaniu jako podmiocie w wychowawczych przedsięwzięciach pedagogów.

Przypisy:

1. A. Maslow, *Motivation and personality*. New York, Harper 1970.
2. Por. M. Grzywak-Kaczyńska, *Samorealizacja – samowychowanie*. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 1978, nr 1.
3. W. Łukaszewski, *Szansę rozwoju osobowości*. Warszawa 1984.
4. W. Pielasińska, *Pedagogiczna problematyka ekspresji*. Wrocław 1970.
5. C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisnia wybrane*. Wrocław 1976.
6. H. Read, *Wychowanie przez sztukę*. Wrocław 1976.
7. A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa 1974. – Tenże, *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa 1978.
8. W. Pielasińska, *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*. Warszawa 1983, s. 27.
9. H. Read, *Sens sztuki*. Warszawa 1966, s. 12.
10. W. Pielasińska, *Ekspresja – jej wartość...*, s. 35.
11. J. Dewey, *Akt ekspresji. Przedmiot ekspresyjny*. W: *Sztuka jako doświadczenie*. Wrocław 1975, s. 101.
12. S. Ossowski, *Zagadnienia ekspresji*. W: *U podstaw estetyki*. Warszawa 1949.
13. E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*. T. 1. Warszawa 1985, s. 319.
14. J. Piaget, *Psychologia i epistemologia*. Warszawa 1977, s. 113.
15. W. Pielasińska, *Ekspresja jako sposób aktywnego życia człowieka*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1982, nr 1, s. 8 (wkładka).
16. A. Kamiński, *op. cit.*, s. 157.
17. W. Pielasińska, *Ekspresja – jej wartość...*, s. 32.
18. A. Kamiński, *op. cit.*, s. 157.
19. E. B. Hurlock, *op. cit.*, s. 327.
20. A. Kamiński, *op. cit.*, s. 158.
21. S. Patek, *Jak kierować samowychowaniem uczniów*. Warszawa 1984, s. 28.
22. *Zjazd Pedagogiczny: Ewolucja tożsamości pedagogiki*. (materiały) Warszawa–Rembertów 10–12 luty 1993.
23. H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*. Warszawa 1946.
24. Por.: M. Łobocki, *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*. Warszawa 1991. – W. Pielasińska, *Pedagogiczna problematyka...* – R. Popek, *Zachowania ekspresyjne dzieci jako naturalny przejaw aktywności twórczej*. W pracy zbiorowej: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Red. S. Poppek. Warszawa 1988. – H. Rylke, G. Klimowicz, *Szkola dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*. Warszawa 1982. – S. Siek, *Rozwój potrzeb, psychicznych mechanizmów obronnych*

- i obrazu siebie. Warszawa 1984. – Z. Zaborowski, Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości. Warszawa 1980.
25. M. Trawińska, Dojrzwawie społeczne. W: Dojrzwawie. Praca zbiorowa pod red. A. Jaczewskiego i B. Woynarowskiej. Warszawa 1982, s. 229.
26. Ibidem, passim.

WIESŁAW ANDRUKOWICZ.

SPOŁECZNA ANTYCYPACJA KIERUNKÓW I MODELU EDUKACJI

Działalność człowieka, w wyniku której przystosowuje siebie do otoczenia, w wyniku której interpretuje siebie i otoczenie oraz restrukturyzuje i odkrywa rolę własną i otoczenia w tym procesie, wymaga ciągłego napływu informacji dotyczących tego, co było, jest i będzie. Zdobywanie tej wiedzy, a zarazem współtętnienie ze światem wartości tworzy pewną całość, którą możemy nazwać ponadkulturowym zachowaniem się człowieka. Takie spojrzenie jest o tyle ważne, iż dotychczas żadna formacja kulturowa nie była wolna od błędów, a jednak człowiek przetrwał, a nawet rozwinął swój stan posiadania, w tym stan świadomości. Nie znaczy to wcale, że dotarł już do „prawdy”, ale na pewno dotknął jej istoty. Odkrył, odkrywa i nadal będzie odkrywał jej cząstkowość w całości, dysharmonijność w harmonii, niedoskonałość w doskonałości. W tym sensie kreacja nowych faktów i wartości może w nieskończoność różnicować byt, myśli i język człowieka, grożąc mu swoistą wieżą Babel, wzrostem chaosu i entropii lub odkrywać jedność bytu, myśli i języka, przynosząc zrównoważenie tego, co konkretne, materialne z tym, co ogólne, pozamaterialne.

W procesie poszukiwania „nowego” należałoby się więc z większą pokorą wsłuchać w to, co odchodzi, co musi odejść, gdyż w przeciwnym razie będziemy likwidować lub niwelować skutki niepokojów i konfliktów, a nie ich przyczyny. Nowe sytuacje wywołane intencjonalnie lub nieintencjonalnie wymagają nie zawsze nowych wartości, lecz zawsze nowego doświadczenia, wyższej świadomości, zrozumienia tego, co jest naprawdę dobre dla człowieka jako gatunku, który uwikłany jest w przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Żadne myślenie nie zaczyna wszystkiego od początku, ale tworzy nową jakość, determinującą wyższy stan świadomości.

Formacja kulturowa, która nie opiera się na rzeczywistych faktach i prawdziwych wartościach, skazuje się na niebyt, mimo iż często różne konwencje mają długi żywot, wprowadzają ludzi na drogę bezrefleksyjnej egzystencji. Zatem w każdej formacji kulturowej edukacja musi być odniesiona zarówno do rzeczywistych faktów, jak i autentycznych wartości, a te z kolei winny być odniesione do dobrostanu osobniczego i wspólnoty. Mówiąc inaczej, edukacja uczestnicząc w kulturze i działając poprzez kulturę powinna „mieć” sankcję prawdy i „być” prawdą, dobrem i pięknem dla każdego człowieka, a jednocześnie mając wzgląd na ponadkulturowe wartości, powinna zmieniać kulturę i samą siebie. Nawet jeżeli napotkamy barierę, której przekroczenie w tym przypadku będzie warunkiem koniecznym do przejścia w wymiar uniwersalnej prawdy, dobra i piękna.

Dzisiaj jesteśmy świadkami wielu różnych prób poszukiwań teoretyczno-empirycznych w zakresie kierunków i modelu przyszłej edukacji, określonych w bliższej lub dalszej perspektywie, w skali mikro i makro. Ale skuteczność i efektywność ekstrapolacji aktualnych uwarunkowań na przyszłość jest nie tyle wyrazem rzeczywistych i istotnych przemian życia społecznego i osobniczego, co raczej wyrazem płytkich i powierzchownych jego adaptacji, interpretacji i restrukturyzacji.

W poszukiwaniu uniwersalnej formuły dla edukacji i w poszukiwaniu zagubionego paradygmatu natury człowieka, krzyżują się często sprzeczne ze sobą rozwiązania modernistyczne postmodernistyczne. I o ile zróżnicowanie poszukiwań badawczych jest drogą właściwą, to totalne zróżnicowanie faktów i wartości prowadzi do nikąd.

Moim zdaniem, zbyt często ogólne kierunki zanadto abstrahują od konkretnych doświadczeń, jak również jednostkowe doświadczenia nie odnoszą się do celów ludzkiej istoty i jej istnienia. W związku z tym zarówno empiria, jak i ogólne modele teoretyczne powinny liczyć się na tyle, na ile sprzyjają twórczej antycypacji dobrostanu jednostkowego i wspólnoty. Wydaje się, że nie powinny one służyć jako bezpośrednie „narzędzie” antycypacji, lecz jako „magazyn uniwersalnych narzędzi”, których funkcja pozwala nie tylko na prostą ekstrapolację typu „co było, to będzie”, ale ma wizję autorską typu „co nie było, co ma być”, której powinność w równoważnym i jednoczesnym

stopniu odnosi się do prawdziwych faktów i wartości oraz warunków racjonalnego i realnego działania.

Antycypacja przyszłych zdarzeń wymaga nie tylko mniej lub bardziej ogólnego modelu istniejącej rzeczywistości, ale przede wszystkim wnikliwej interpretacji i zrozumienia sensu funkcjonującej struktury jego elementów. Gdzie obok syntezy uwalniającej od zagrzebania się w cząstkowości konieczna jest ciągła analiza pozornie blahych faktów w odniesieniu do całości modelu.

Co prawda oderwanie się od konkretów i rozpatrywanie tylko rozwiązań modelowych może dać (i daje) w wielu przypadkach dużą autonomię tworzenia nowych wizji, ale jednocześnie grozi życiem w świecie fikcji. Przykładem mogą być tutaj wielkie idee reformatorskie ludzi naszego stulecia, których prawdopodobieństwo realizacji zbliżyło się do zera, bowiem każda utopia ucieka od konkretów, budując mit o nieograniczonych możliwościach człowieka. Gdy tymczasem mamy aż nadto wiele dowodów, że człowiek nie zawsze działa racjonalnie i bezbłędnie, że jest bezwolny wobec ideologii i głuchy na wypowiedzi historii. Obserwowany dzisiaj poziom destrukcji prowadzi raczej do załamań, niż możliwości ludzkiego „geniuszu” są ograniczone. Bowiem zmienia się niewątpliwie zasób abstrakcyjnych pojęć, niezależających od świata zewnętrznego, dając iluzję nieograniczonych możliwości rozwiązań modelowych, ale jednocześnie nie zmienia się w takim samym tempie wiedza o strukturze duchowej człowieka, o jego potencjale intelektualnym i moralnym. Można się w tym miejscu zgodzić z T. Tomaszewskim, że „porównywanie rzeczywistości z tym, czego człowiek oczekuje, nieustannie tworzenie wewnętrznych wzorców tego co nastąpi w bliższej lub dalszej przyszłości, odgrywa niewątpliwie ważną rolę w sterowaniu własnymi czynnościami. Jednakże nie w każdym przypadku spostrzeganie różnicy między tym, 'co jest', a tym 'co będzie', stanowi czynnik aktywizujący człowieka do działania na rzecz przyszłości, w kierunku zmniejszenia dystansu między tym, co jest, a tym co będzie. Przewidywanie przyszłości aktywizuje człowieka zależnie od tego, czy ów przewidywany przyszły stan rzeczy jest oceniony jako wartościowy, a więc konieczny, bądź też człowiek dostrzega także i inne możliwości, a zwłaszcza możliwości własnego wpływu na to, co się dzieje.”¹

W praktyce oznacza to, że niewielkie znaczenie mieć będzie zarówno antycypacja „idealistyczna”, gdy człowiek nie wierzy w prawdopodobieństwo jej realizacji, jak i antycypacja „realistyczna”, gdy nie widzi wartości przewidywanego wyniku.

W obu przypadkach człowiek sam musi wykroczyć poza znane granice działania i myślenia i określić własne konsekwencje każdej z możliwych alternatyw. Lecz proces ten jest bardziej skomplikowany, niż się nam to na ogół wydaje. Mamy bowiem do czynienia nie tylko z antycypacją zmian cyklicznych i odwracalnych, ale również ze zmianami losowymi i nieodwracalnymi, nie mówiąc już o tym, że w każdym z nas funkcjonuje inna granica tolerancji na dynamikę i zakres zmian, zróżnicowana indywidualnymi możliwościami poznawczymi, aksjologicznymi czy sensomotorycznymi. A to sprawia, że „proces przewidywania jest procesem wnioskowania na podstawie systemu przesłanek subiektywnie prawdziwych. Prognoza jest w tym przypadku wnioskiem w sensie logicznym, którego jakość warunkowana jest jakością przesłanek. Dobór przesłanek jest zatem sprawą podstawową w przewidywaniu. Przesłankami są jednak najczęściej dane niepełne. Są to dane wybrane z zasobów ludzkiego doświadczenia, o którym wiemy, że jest schematyczną i fragmentaryczną reprezentacją rzeczywistości. Stąd też w przewidywaniu wkalkulowane jest na ogół większe lub mniejsze prawdopodobieństwo błędu. Co więcej, niepełna obiektywna przewidywalność zdarzeń sprawia, że przewidywania zawsze obciążone są jakimś zakresem niepewności.”²

W tym miejscu warto zaznaczyć, iż w odróżnieniu od stosowanego m. in. w socjologii terminu „prognoza”, czy np. w socjologii społecznej terminu „oczekiwanie”, termin „antycypacja” obejmuje obydwa zakresy pojęciowe oraz dodatkowo może odwoływać się do inwencji i intuicji człowieka (rzadziej do fantazji i marzeń), umożliwiających tworzenie wizji przyszłych zdarzeń, bez konieczności (ale też i bez negacji) interdyscyplinarnych studiów naukowych i ekstrapolacji typowych i regularnych przebiegów interakcji. Wiele mechanizmów odnoszących się zarówno do „prognozy”, jak i „oczekiwania”, może być pomocne w interpretacji i zrozumieniu pojęcia antycypacji i vice versa³.

Zwłaszcza gdy antycypacja dotyczy grupy ludzi realizujących wspólne cele, które w procesie zróżnicowanych interakcji (jednostka – jednostka, jednostka – grupa, grupa – jednostka, grupa – grupa) pod wpływem informacji (niekoniecznie dotyczącej przyszłości) zmieniają w określony sposób zachowania ludzi i ich tło.

Mimo że nie ma jak dotąd ogólnego paradygmatu ujmującego omawiane tutaj zjawisko, to istnieją pewne próby jego analizy i klasyfikacji.

Między innymi wysuwa się hipotezę, że istnieją określone typy wpływu prognozy (oczekiwania) na jej realizację. W związku z tym możemy wystąpić z twierdzeniem wynikającym z warunkowego prawa nauki, które mówi, że jeżeli pojawi się zespół warunków B, to zajdzie zdarzenie Z. Dumniemany skutek (Z) może być dodatnio lub ujemnie oceniony przez pewną grupę ludzi, którzy są zainteresowani jego wystąpieniem lub nie. Jeżeli znają w tym przypadku prawo B – Z, to mogą wiązać występowanie pożądanego albo nie chcianego zdarzenia (Z) z poprzedzającym je zespołem warunków (B). Sformułowanie i wyartykułowanie tego prawa jest warunkiem koniecznym dla świadomego kształtowania przyszłego skutku (Z)⁴.

W tej sytuacji wyjaśnienie zjawiska wpływu antycypacji na jej realizację może opierać się na podstawowych prawach dedukcji i niektórych prawach psychologii, zwłaszcza psychologii społecznej.

Taki sposób rozumowania byłby niezawodny, gdyby interesujące nas zjawisko zmieniło się ewolucyjnie, nie naruszając złożonych i krzyżujących się interesów jednostkowych i grupowych. Nie wykluczając także sytuacji, w której powstaje tzw. zjawisko „samospelniających się proroctw” lub „samounicestwiających się proroctw” (self-fulfilling, selfdestroying prophecy)⁵.

W dużym skrócie oznacza ono, iż przewidywanie i rzeczywista ocena przyszłości przez ludzi może stać się właśnie realną w następstwie tego przewidywania, nawet w przypadku, gdy byłaby oparta na fałszywej diagnozie rozwoju wypadków i wbrew oczekiwaniom ekspertów. Prognoza uznana przez określoną grupę ludzi za trafną (lub nie), w opozycji do obiektywnych tendencji, może doskonale funkcjonować jako upowszechniony wzorzec wartości, i w konsekwencji sprawdzić się zgodnie z tymi oczekiwaniami.

Wydaje się więc, że prawdziwa jest teza J. Kozielskiego, iż antycypacja skoncentrowana tylko na możliwościach i prawdopodobieństwie osiągnięcia celów, bez uwzględnienia ich znaczenia dla dobrostanu człowieka, prowadzić może często do religii technokrytycznych, posługujących się sloganem, że 'to, co możliwe jest wartościowe i musi zostać wykonane'.¹⁶

Istnieją próby pojednania tych dwóch aspektów (możliwości i wartości), ujęte np. w syntetycznej regule określającej przeciętną wartość zmiany, zgodnie z którą „przeciętna wartości działania, czyli EV (a) zależy od wartości jego wyników, czyli od $v(w)$ i od ich prawdopodobieństwa, czyli $p(w)$. Integrując te zmienne otrzymujemy: $EV(a) = V(w_1)p(w_1) + v(w_2)... + v(w_n)p(w_n)$. Reguła ta jest racjonalna z różnych powodów. Bierze ona pod uwagę zarówno pozytywne, jak i negatywne wyniki, zarówno zyski, jak i straty. Uwzględnia ich prawdopodobieństwo. Scala zatem to, co pożądane, z tym, co możliwe.”¹⁷

Ale, jak sam autor powyższego cytatu stwierdza, jest ona trudna poznawczo, a w większości rzeczywistych sytuacji nie można ująć wartości poszczególnych wyników działania i ich prawdopodobieństwa w skali numerycznej. W antycypacji zmian społecznych nie jest w pełni adekwatna ani zasada kompensacyjna, ani koniunkcyjna. Pierwsza zakłada, że niektóre nowe sytuacje negatywne mogą być kompensowane nowymi sytuacjami pozytywnymi, bowiem czy można np. zastąpić brak wolności bezpieczeństwem socjalnym lub odwrotnie? Zaś zgodnie z zasadą koniunkcyjną z góry ustala się pewne minimalne, progowe natężenie kolejnych zmian, np. określony zakres wolności, określony poziom materialny, itp.⁸ Wobec tego wydaje się, że antycypacja „obiektywna” (idealistyczna, przedmiotowa) musi być zastąpiona lub przynajmniej uzupełniona antycypacją „optymalną” (realistyczną, przedmiotowo-podmiotową). Może to oznaczać w praktyce znalezienie równowagi między „obiektywną koniecznością” a społecznymi i indywidualnymi oczekiwaniami. Co wcale nie musi prowadzić do wyboru pomiędzy wariantem maksymalizującym a minimalizującym podstawowe wartości, cele i zadania edukacji. Może natomiast ułatwić to wybór wariantu optymalnego, określającego realne warunki i możliwości ludzkiego działania, bez kompromisu w dążeniu do wartości ponadkulturowych.

Kierując się takimi przesłankami, w niniejszym artykule przedstawiam próbę znalezienia odpowiedzi na następujące pytanie: Czy i w jakim stopniu społeczna antycypacja kierunków i modelu edukacji pokrywa się z naukową prognozą w tym zakresie?

Badania przeprowadzone w latach 1991–1992 oparte były na ankiecie skierowanej do wylosowanej próby badawczej nauczycieli i rodziców (uczniów szkół podstawowych) oraz na pracy pt. „Moja wizja przyszłej szkoły”, napisanej przez 116 studentów kierunków pedagogicznych Uniwersytetu Szczecińskiego, 153 uczniów liceów ogólnokształcących i 103 uczniów VII klasy szkoły podstawowej. Jedno z pytań otwartych ankiety otrzymanej od 517 rodziców i 296 nauczycieli dotyczyło przewidywanego przez nich kierunku rozwoju i zmian w pracy szkoły.

Analiza udzielonych odpowiedzi na to pytanie prowadzi do stwierdzenia, iż najczęściej badanych rodziców (43,6 %) opowiedziało się za wizją kształcenia „prospołecznego”, którego głównym zadaniem byłoby przygotowanie uczniów do wymogów współczesnego życia społecznego i zawodowego, a także ukształtowanie wielokierunkowych interakcji między jednostką a społeczeństwem. Znacząca część badanych apelowała, by w przyszłości szkoła bardziej niż dotychczas nawiązywała do altruizmu, solidarności, patriotyzmu, itp., pomijając niemal zupełnie indywidualne potrzeby i aspiracje uczniów. Większość z nich w ogóle nie zauważyła, iż uspołecznienie w rodzinie powinno być pierwotne wobec socjalizacji instytucjonalnej, a w istocie powinno być jej koniecznym warunkiem. Wizja tej grupy społecznej była całkowicie realistyczna, instrumentalna i konkretna.

Całkowitym odwróceniem powyższej antycypacji była wizja studentów i uczniów szkoły średniej – kształcenia „personalistycznego”, nawiązująca do indywidualnych potrzeb, możliwości i aspiracji uczniów. Aż 86,3 % uczniów i 37,1 % studentów optowało za kształceniem „na miarę”, uwzględniającym autonomiczne wybory celów i treści kształcenia, większą swobodę w organizacji i sposobie kształcenia oraz odbiurokratyzowanie stosunków między nauczycielem i uczniem. Z tym, że ich wizja całkowicie nieomijała społeczny kontekst życia i edukacji, a także w znacznym stopniu idealizowała możliwości autonomicznego uczenia się.

Natomiast wśród odpowiedzi nauczycieli najczęściej było wskazani (48,3 %) na kierunek kształcenia ogólnego (intelektualnego, moralnego, estetycznego i fizycznego). Przy czym w większości nie podkreślano żadnego przełożenia między kształceniem ogólnym a zawodowym, między potrzebami społecznymi a potrzebami jednostki, między kształceniem pod kierunkiem a samokształceniem. Nauczycielska wizja kształcenia była całkowicie przedmiotowa, idealistyczna i ogólna. Uczniowie szkoły podstawowej w zdecydowanej większości (65,0 %) przewidywali w przyszłości kierunek kształcenia „równoległego” (massmedialnego), którego głównymi instrumentami byłyby komputery, telewizja i magnetowid, a także inne nowoczesne środki komunikacji i telekomunikacji, nie wyłączając różnych „technologii” kształcenia. Przy czym trudno było im uzasadnić w sposób racjonalny cele tego kształcenia, które by nie reprodukowało błędów i niedostatków nauczania tradycyjnego. Ich wizja kierunku edukacji była komplementarna wobec wizji modelu, bowiem sprowadzała się do maksymalnego skrócenia czasu obowiązkowego nauczania w szkole na rzecz kształcenia pozaszkolnego i pozaszkolnego (w oparciu o mass media).

Nawiązując do trzech paradygmatów kształcenia przedstawionych przez Cz. Kupisiewicza⁹ (deskolaryzacyjny, alternatywny i ustawicznie doskonały) – tylko wśród w wypowiedziach nauczycieli (37,8 %) można było wyraźnie wskazać jeden z powyższych modeli szkoły (ustawicznie doskonałej): zakładający, że w procesie modernizacji nie będzie naruszona kierownicza rola nauczyciela, system klasowo-lekcyjny, przedmiotowe kryterium podziału treści nauczania, jednolity program nauczania oraz jednolity sposób kontroli i oceny.

Rodzice najczęściej optowali (42,9 %) za utrzymaniem dotychczasowego modelu kształcenia, proponując jednak znaczną redukcję wielu przedmiotów nauczania i pozostawienie tylko tych, które przygotowują do egzaminu umożliwiającego naukę w szkole średniej. Należałoby zdaniem tej większości dać znaczną autonomię wyboru przedmiotów nauczania uczniom i ich rodzicom.

Natomiast paradygmat dominujący w antycypacji studentów można byłoby sprowadzić do koncepcji szkoły przedstawionej przez H. Enderwita¹⁰.

Byłaby to szkoła z jednolitym programem nauczania i przewagą metod aktywnych, łączących teorię z praktyką. Cele i treści kształcenia powinny opierać się na samodzielnym rozwiązywaniu interdyscyplinarnych problemów i zadań. Klasy szkolne składałyby się z uczniów w różnym wieku, którzy w miarę tradycyjnie uczyliby się do południa, a po południu mieliby możliwości zaspokojenia indywidualnych potrzeb i zainteresowań.

Antycypacja większości uczniów szkoły średniej nie miała w zasadzie żadnych podobieństw ze znanymi modelami kształcenia i wychowania i nie proponowała w tym zakresie żadnych uniwersalnych rozwiązań. Jedynym charakterystycznym rysem było odrzucenie przez większość uczniów dotychczasowych celów nauczania i wychowania oraz sposobów organizacji i ich realizacji.

Mimo iż przytoczony fragment wyników badań odślania przeważnie partykularnie interesy poszczególnych podmiotów zainteresowanych przyszłym kształtem edukacji, to analiza i synteza uzyskanych danych może prowadzić do sformułowania kilku ogólnych wniosków.

Reasumując można stwierdzić, że antycypacja nauczycieli i rodziców (na tle pozostałych grup) ujawnia zdecydowanie zachowawczy nurt w działalności przyszłej szkoły, w której przekaz i reprodukcja gotowej wiedzy będą w dalszym ciągu dominować nad jej poszukiwaniem i tworzeniem. Przy czym wśród nauczycieli dało się wyraźnie ustalić tendencję do fetyszyzacji drogi, a nie celu i sensu edukacji, wśród rodziców tendencję do realizacji celów praktycznych i pragmatycznych, prowadzących jak najkrótszą drogą do osiągnięcia przez ich dzieci określonej dodatniej (według ich miary) pozycji.

Jeżeliby określić antycypację dorosłych słowem „mieć” (mieć wykształcenie, mieć pozycję), to antycypację studentów i uczniów można byłoby określić słowem „być” (być samodzielnym, być niezależnym).

Antycypacja prawie wszystkich badanych miała, niestety, charakter przedmiotowy (zewnętrzny), wyraźnie napiętnowany procesem kolektywizacji dotychczasowego życia, co sprowadzało się do poszukiwania zewnętrznych wartości – najczęściej konsumpcyjnych, wypłukanych z myślenia o istocie bytu człowieka. A także do manifestowania z jednej strony nieograniczonej

wolności wyboru (bez własnej odpowiedzialności), a z drugiej – do zasłaniania się brakiem takich możliwości.

Myślenie „ekonomiczne” i deifikacja materii w ich antycypacji, powołującej się niejednokrotnie na „obiektywne” racje nauki, w rezultacie okazywała się być przedsądem nie popartym żadnym obiektywnym dowodem, a w wielu przypadkach nawet doświadczeniem. Było to na ogół posługiwanie się ogólnymi ideami (mitami) w zastępstwie doświadczenia i konkretnym, jednostkowym doświadczeniem w zastępstwie widzenia ogólnej teorii.

Zebrany materiał pozwala w pewnym stopniu rozstrzygnąć dylemat, czy współcześnie dysponujemy paradygmatem edukacji odpowiadającym większości odbiorców, czy też w interesie tej większości (i razem z nią) należy stworzyć nową wizję edukacji. Natomiast nie ulega żadnej wątpliwości, że działanie w interesie większości w sytuacji, gdy owa większość nie chce lub nie rozumie swego udziału w dokonujących się przemianach, nie posłuży ani demokratyzacji życia społecznego, ani tym bardziej demokratyzacji życia szkolnego. Należy więc się liczyć z faktem, że interesy poszczególnych grup społecznych (najbardziej zainteresowanych edukacją) różnią się między sobą i jedynym sensownym sposobem znalezienia nie tyle kompromisu, co consensus omnium jest twórczy dialog. Dialog, który podporządkowany byłby z jednej strony ponadkulturowym wartościom, a z drugiej strony komunikacji we wspólnocie świadomości, pozwalającej uniknąć zarówno egocentryzmu, jak i bezwzględnego podporządkowania. Podjęcie dialogu nie musi oznaczać rezygnacji z pryncypialnych zasad ideowych każdej ze stron, jak również nie chodzi tutaj o jakiś synkretyzm ideowy. Chodzi raczej o wykorzystanie różnic w tworzeniu uniwersalnych wartości, o dialog bez haseł propagandowych i ślepego entuzjazmu, o dialog nie dzielący ludzi na starych i młodych, dobrych i złych, ale na tych, którzy chcą wspólnego dobra i tych, którzy pod płaszczykiem pięknie brzmiących idei skrywają własne, egoistyczne interesy.

Nie wyklucza to oczywiście sprzecznych postaw, ani nawet ostrych konfliktów, ale muszą być one wolne od lekceważenia, poniżenia drugiego człowieka i nienawiści do niego. Istotą takiego dialogu powinno być poszukiwanie prawdy, która wznosi się ponad scientystyczne i laicyzyczne, a także religijne i ideologiczne koncepcje edukacji, która pozwala odróżnić to,

co etyczne i nieetyczne, to, co podnosi świadomość człowieka od tego, co nim manipuluje.

Stworzony w dialogu (najbardziej zainteresowanych jednostek edukacji) model kształcenia i wychowania powinien równoważyć pozycję wartości, faktów i racjonalnego działania¹¹.

Ten aspekt czyni z reformy edukacji nie jednorazowy akt, ale skomplikowany, długotrwały i poważny w zamiarach i skutkach proces interpretacji, restrukturyzacji i kreacji aksjologicznej oraz metodologicznej w skali ogólnospolecznej i jednostkowej.

Nie może być to bynajmniej zabieg techniczny, oparty na algorytmicznym wdrażaniu poszczególnych czynności, ale raczej proces promocyjny, niotywuujący do aktywności adaptacyjnej i wywołający możliwości twórczego działania. Można się zgodzić z J. Szczepańskim, że należałoby w związku z tym wbudować do instytucji oświatowych mechanizm samoadaptacji i samodoskonalenia, podnoszący rolę nauczyciela jako twórcy uczniów i szkoły¹².

Oczywiście można rozważać, czy nauczyciel powinien być twórcą czy współtwórcą (przy współpracy promotora, rodziców, uczniów, itp.) zmian, niemniej jednak najważniejszą sprawą jest stworzenie mechanizmu umożliwiającego twórczą adaptację i antycypację tego, co było, jest i będzie się zmieniać w szkole. Autokorekcyjna reforma edukacji będzie niewątpliwie bardziej skuteczna i efektywna niż reforma zewnętrzna, która zawsze wprowadza wątki dramatyczne (niwelując jedną postać złą, przynosi jednocześnie nowe ujemne zjawiska). Potwierdzeniem tej tezy mogą być z jednej strony doświadczenia innych krajów, w których dopiero autentyczna ogólnospoleczna kontrola i ocena edukacyjnego status quo oraz twórcza antycypacja jego zmian stała się warunkiem rzeczywistego postępu, a z drugiej strony potwierdzają ją wydane w naszym kraju tysiące aktów prawnych regulujących wprowadzone zmiany w oświacie i w rezultacie ciągle niezadowolone zarówno ich twórców, jak i odbiorców. Bowiem problem nie leży w tym, by znaleźć skuteczny sposób sterowania zmianami z zewnątrz, ale stworzyć warunki do działalności autonomicznej, uwzględniającej konkretne, jednostkowe i ogólnospoleczne

potrzeby indywidualne i uniwersalne możliwości oraz realistyczne i idealistyczne aspiracje.

Przypisy:

1. T. Tomaszewski, Ślady i wzorce. Warszawa 1984, s. 17.
2. W. Łukaszewski, Szanse rozwoju osobowości. Warszawa 1984, s. 261.
3. Szczegółowe omówienie tego pojęcia znajduje się w: W. Andrukowicz, Antycypacja innowacji pedagogicznych. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Prace Instytutu Pedagogiki i Psychologii nr 19. Szczecin 1993.
4. Por. S. Nowak, Metodologia badań socjologicznych. Warszawa 1970.
5. Por. R. Merton, Social Theory and Social Structure. New York 1968.
6. J. Koziński, Intelektualiści – miejsce na ziemi. Wrocław 1989, s. 62.
7. Ibidem, s. 64.
8. Ibidem, s. 67.
9. Cz. Kupisiewicz, Paradygmaty i wizje reform oświatowych. Warszawa 1985.
10. H. Enderwitz, Weltweite Bildungsreform, möglichkeiten einer Realen Utopie. Köln 1983.
11. Por. J. Gnitecki, Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki. Poznań 1989.
12. J. Szczepański, Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty. Warszawa 1989, s. 143.

UWARUNKOWANIA INTEGRACJI SZKOLNEJ UCZNIÓW UPOŚLEDZONYCH UMYSŁOWO W SZKOŁACH POWSZECHNYCH

1. WSTĘP

Problematyka integracji uczniów niepełnosprawnych w szkołach powszechnych jest przedmiotem wzrastającego zainteresowania nauczycieli, rodziców, administracji szkolnej, lokalnej społeczności i innych instytucji, osób i służb. A. Hulek pisze, że „integracja szkolna dzieci i młodzieży niepełnosprawnej polega na uczęszczaniu przez nich do zwykłych szkół i placówek oświatowych na wszystkich ich poziomach, w odpowiednich warunkach i za pomocą różnych instytucji i osób, które umożliwiają zaspokojenie ich edukacyjnych potrzeb”¹.

W naszym kraju zagadnienia kształcenia integracyjnego nie stanowią problematyki nowej, bowiem zarówno w przeszłości, jak i obecnie większość dzieci z różnymi niepełnosprawnościami uczęszczała i uczęszcza do szkół powszechnych. Chodzi jednak o to, aby była to integracja „jawna”, a nie „ukryta”². Integracja jawna organizowana jest w sposób celowy, opiera się na wieloaspektowej diagnozie i dodatkowej pomocy. Integracja ukryta nie ma tych cech i w rezultacie prowadzi do bardzo poważnych niepowodzeń szkolnych dzieci i młodzieży.

Formy, jakość i stopień integracji szkolnej mogą być różne³. Doświadczenia krajów o zaawansowanym przebiegu praktyki integracyjnej, np. Szwecji, Francji, Włoch, USA⁴, jak i wyniki badań nad integracją szkolną w Polsce⁵ wskazują, że najwartościowsza w kształceniu dzieci niepełnosprawnych jest integracja funkcjonalna. Jej wskaźnikami są: utrzymywanie stałych kontaktów z rówieśnikami, działania ukierunkowane na realizację wspólnych celów, przyjęcie podobnych wartości, więź emocjonalna i inne.

W integracji funkcjonalnej niepełnosprawność musi być postrzegana jako różnica indywidualna, którą nauczyciel musi poznać, zrozumieć jej specyfikę i rozwiązać wynikające z niej utrudnienia⁶.

Badania prowadzone za granicą nad integracją szkolną dzieci upośledzonych umysłowo mówią o korzyściach płynących zarówno dla uczniów pełno, jak i niepełnosprawnych – np. wzajemna akceptacja, lepsze przystosowanie społeczne, duża samodzielność, poziom wiedzy i umiejętności nie gorszy niż w szkołach specjalnych⁷. Autorzy wskazują na dużą wartość integracji szkolnej dla uczniów, klasy, szkoły i lokalnej społeczności.

W naszym kraju największe zainteresowanie wzbudzają dwie formy integracji szkolnej – klasy specjalne i nauczanie zindywidualizowane. Liczne badania naukowe nad funkcjonowaniem tych form kształcenia ujawniają zarówno zalety, jak i wady podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczych. Wszyscy autorzy zajmujący się problematyką integracji szkolnej wskazują na znaczenie warunków, jakie należy tworzyć w procesie rewalidacji⁸.

W niniejszym artykule autor na podstawie literatury i badań własnych próbuje określić uwarunkowania integracji dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w klasie specjalnej⁹ i w nauczaniu zindywidualizowanym¹⁰. Szczególnie skoncentruje się na uwarunkowaniach dydaktyczno-organizacyjnych, wychowawczo-opiekuńczych, społecznych i rolę nauczyciela w procesie integracji społecznej.

2. UWARUNKOWANIA DYDAKTYCZNO-ORGANIZACYJNE FUNKCJONOWANIA KLAS SPECJALNYCH I NAUCZANIA ZINDYWIDUALIZOWANEGO

Realizacja celów i zadań kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo w integracji z dziećmi pełnosprawnymi odbywa się przede wszystkim poprzez celowo zorganizowany proces nauczania. Forma integracji (klasa specjalna, nauczanie zindywidualizowane) implikuje pewną odmiennność w organizowaniu tego procesu. Wiele jednak uwarunkowań efektywności nauczania będzie

wspólnych w obu formach: zasady pedagogiki specjalnej, aktywizujące metody i środki dydaktyczne, kompleksowe podejście w rewalidacji itd.

Dużym utrudnieniem w rewalidacji dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych jest konieczność organizowania klas specjalnych łączonych (tzw. zespołów kształcenia specjalnego), niejednokrotnie skupiających dzieci kilku klas, np. 1–4. Podstawową zasadą jest tutaj staranne zaplanowanie faz przechodzenia od jednej do drugiej klasy z nasileniem tych przejść w klasach młodszych. Badania wykazały, że realizacja zajęć metodą ośrodków pracy oraz koncentryczny układ treści nauczania pozwolą na przeprowadzenie w tych klasach jednym frontem niektórych faz (etapów dydaktycznych), np. zajęć wstępnych i końcowych, wycieczek, obserwacji, a także w niektórych przypadkach ekspresji¹¹. J. Doroszewska widzi potrzebę odbywania pewnych zajęć wspólnie z dziećmi pełnosprawnymi¹². Jako wspólne proponuje te zajęcia, w których uczniowie upośledzeni umysłowo w wyniku współzawodnictwa z uczniami z klas zwykłych nie będą oceniani in minus, np. zajęcia plastyczne, techniczne, gospodarstwa domowego i niektóre artystyczne.

Wielu autorów, zajmujących się w różnych rejonach kraju badaniem klas specjalnych, donosi o utrudnieniach w ich funkcjonowaniu¹³. Wynikają one z:

- przygotowywania przez nauczycieli toku lekcyjnego, uwzględniającego różne poziomy programowe oraz zróżnicowane możliwości percepcyjne uczniów w obrębie poszczególnych klas,
- braku niektórych środków dydaktycznych i dostępu do pracowni przedmiotowych,
- dwuzmianowości, nieprzestrzegania norm liczebności w klasach,
- nie zawsze wystarczającego poziomu przygotowania specjalistycznego nauczycieli kierowanych do pracy z tymi dziećmi.

Mimo wymienionych utrudnień, klasy specjalne spełniają swoje rewalidacyjne cele. Dowodzą tego uzyskiwane przez uczniów promocje do wyższych klas, terminowe kończenie szkoły, podejmowanie dalszego kształcenia w szkole zawodowej.

Wiele kontrowersji wśród nauczycieli szkół powszechnych i rodziców wzbudza nauczanie zindywidualizowane. M. Marek-Ruka pisze, iż stanowiska

nauczycieli są zróżnicowane – od zwolenników do przeciwników tej formy szkolnej integracji¹⁴. Zwolennicy twierdzą, że idea takiego kształcenia jest słuszna, a w sprzyjających warunkach można odnieść zadowalające wyniki w pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Efektywność rewalidacji tych dzieci uzależniają jednak od szeregu czynników, np. dojrzałości emocjonalnej dziecka, reakcji na stres, stopnia upośledzenia umysłowego; dobrej znajomości przez nauczyciela rozwoju psychoruchowego dziecka; udziału rodziców w procesie rewalidacji; uczestnictwa dziecka w zajęciach korekcyjno-wyrównawczych; kompleksowej pomocy różnych specjalistów (pedagoga szkolnego, lekarza, poradni wychowawczo-zawodowej itd.). Przeciwnicy nauczania zindywidualizowanego stwierdzają, że nasze szkoły powszechne nie są jeszcze przygotowane do tej formy integracji. A oto niektóre argumenty :

- zbyt duża liczebność dzieci w klasie (ponad 20 uczniów) uniemożliwia zastosowanie specjalnych metod i środków dydaktycznych, dodatkowych stymulacji związanych z realizacją programu nauczania dla upośledzonych umysłowo,
- brak jest nauczycieli przygotowanych do pracy z dzieckiem upośledzonym umysłowo, a także podstawowych środków dydaktycznych (podręczniki, programy nauczania, opracowania metodyczne itd.),
- brakuje pomocy ze strony rodziny, a ponadto oczekuje ona zbyt wielkich efektów rewalidacji.

Te i inne czynniki osłabiają motywację nauczycieli do pracy w klasach zintegrowanych.

Należy sądzić, że wymienione utrudnienia są typowe dla początkowego okresu wdrażania integracji szkolnej i mają charakter przejściowy. Kraje o bogatych doświadczeniach w tym zakresie (Szwecja, Włochy) zlikwidowały wiele niedociągnięć zarówno w zakresie regulacji prawnych, jak i w praktyce szkolnej¹⁵. W procesie integracji szkolnej w wymienionych krajach obok nauczycieli uczących dziecko dużą rolę ma do spełnienia nauczyciel wspomagający. Do jego zadań należy współpraca:

- z nauczycielem w procesie programowania indywidualnego nauczania i w toku codziennych zajęć lekcyjnych,
- z innymi specjalistami zaangażowanymi w proces rehabilitacji i integracji,

- z domem rodzinnym,
- z zakładami pracy, w których osoby upośledzone umysłowo mogą zatrudnić się po ukończeniu szkoły¹⁶.

Wyniki realizacji programu zależne są także od wyboru strategii nauczania zintegrowanego. Do strategii stwarzających korzystne warunki zarówno dla poznawczego, jak i społecznego rozwoju dzieci pełno i niepełnosprawnych zaliczone jest przede wszystkim nauczanie kooperacyjne, przebiegające w toku współdziałania uczniów w małych grupach, w których pracują oni nad realizacją wspólnego celu¹⁷. W tej strategii trening umiejętności społecznych zajmuje równorzędne miejsce z pracą nad opanowaniem treści nauczania.

3. UWARUNKOWANIA DZIAŁALNOŚCI WYCHOWAWCZO-OPIEKUŃCZEJ

Realizacja postulatów kształcenia i wychowania w integracji społecznej młodzieży pełno i niepełnosprawnej powinna umożliwić tej drugiej udział w wewnętrznym życiu szkoły, w zajęciach pozalekcyjnych, w kołach i organizacjach młodzieżowych. Ponadto dzieci niepełnosprawne mają prawo do szczególnie troskliwej opieki, wspomagającej ich rozwój, np. uczestnictwa w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych, korekcyjnych, opieki lekarskiej itp.

Badania empiryczne nad klasami specjalnymi w szkołach powszechnych wykazały znaczne dysproporcje w poziomie aktywizacji uczniów upośledzonych umysłowo w stosunku do dzieci pełnosprawnych intelektualnie¹⁸. Ujawnił się przede wszystkim ograniczony udział upośledzonych umysłowo w bardziej atrakcyjnych zajęciach (np. dalszych wycieczkach, występach, pracach kół zainteresowań, olimpiadach sportowych, konkursach, a także w przynależności do organizacji harcerskiej). Jednocześnie miało miejsce nieproporcjonalnie wyższe – w porównaniu z pełnosprawnymi – zaangażowanie dzieci upośledzonych umysłowo do prac społecznie użytecznych. Badania ponadto wykazały m. in.:

- równoprawne traktowanie uczniów klas specjalnych i powszechnych w zakresie świadczeń socjalnych, a niekiedy preferowanie dzieci niepełnosprawnych,
- brak systematyczności w diagnozowaniu potrzeb zdrowotnych i weryfikowaniu orzeczeń o poziomie rozwoju uczniów,
- niedostatek lub nawet całkowity brak opieki nad uczniami z niektórych grup dyspenseryjnych oraz utrudnienia w organizowaniu zajęć z zakresu rewalidacji indywidualnej.

W sferze współpracy ze środowiskiem stwierdzono dość znaczący udział społeczności lokalnych w realizacji procesów opiekuńczo-wychowawczych. Niepokoi jednak całkowity brak udziału rodziców dzieci upośledzonych umysłowo w realizowanych formach współpracy ze szkołą, w tym brak ich reprezentacji w komitetach rodzicielskich. Dalece niewystarczające jest współdziałanie szkół z instytucjami diagnostyczno-terapeutycznymi.

Wiele z wymienionych wyżej niedostatków w zakresie aktywizowani uczniów upośledzonych umysłowo w procesie wychowawczo-opiekuńczy dotyczy także uczniów nauczanych systemem zindywidualizowanym. A. Maciarz pisze, iż złe warunki dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńcze na ogół współwystępują z niekorzystnymi warunkami kulturowo-środowiskowymi¹⁹. Z tego też względu dzieci upośledzone umysłowo w porównaniu z dziećmi z innymi niepełnosprawnościami osiągają najniższy stopień integracji społecznej w szkole powszechnej.

Nieco bardziej optymistyczne wyniki badań w zakresie interesującej nas problematyki uzyskała M. Strzyżewska²⁰. Autorka, badając czynniki warunkujące proces adaptacji i integracji uczniów klas specjalnych w zespołach szkół zawodowych, stwierdziła, że decydującą rolę w tych procesach odgrywa nauczyciel i wychowawca internatu. Włączenie uczniów klas specjalnych do udziału w różnych formach aktywności wychowawczej na terenie szkoły i internatu ZSZ pozwoliło na lepsze wzajemne poznanie się obu zbiorowości. W wielu wspólnych działaniach młodzież upośledzona umysłowo nie była gorsza od swych pełnosprawnych rówieśników, np. w sporcie, turystyce, pracy w drużynie harcerskiej, samorządzie szkolnym itd.

4. UWARUNKOWANIA SPOŁECZNE

Wielu autorów jako istotne uwarunkowanie skuteczności integracyjnego systemu kształcenia specjalnego uznaje stosunki interpersonalne pomiędzy dziećmi pełno i niepełnosprawnymi oraz postawy rodziców. W omawianych formach integracji szkolnej powody złych stosunków interpersonalnych pomiędzy dziećmi mogą być różne np. uprzedzenia, nietolerancja, niedostrzeganie dodatnich cech w rozwoju i działalności dziecka, inicjowanie niechęci przez rodziców mających dzieci pełnosprawne, niekompetencje nauczycieli, zaburzenia emocjonalne u dzieci itd.

Badania poświęcone relacjom w grupach rówieśniczych uczniów pełno i niepełnosprawnych intelektualnie wskazują na brak akceptacji tych drugich. Większość uczniów pełnosprawnych twierdzi, że nie utrzymuje kontaktów koleżeńskich ze swoimi niepełnosprawnymi kolegami. Dotyczy to zarówno instytucji klas specjalnych, jak i nauczania zindywidualizowanego. Nieliczne kontakty koleżeńskie wśród tych uczniów funkcjonują jedynie poza terenem szkoły – w czasie wolnym. Inaczej postrzegają ten problem uczniowie upośledzeni umysłowo z klas specjalnych. Większość z nich twierdzi, że takie kontakty utrzymuje²¹. Część z nich ma świadomość negatywnych postaw ze strony pełnosprawnych rówieśników²². Tak więc formalne włączenie uczniów upośledzonych umysłowo w tzw. normalną grupę rówieśniczą nie oznacza realizacji celów, jakie zakłada integracja szkolna. Wyniki badań dowodzą, że niejednokrotnie celowo organizowane kontakty społeczne w ramach programów zorientowanych na współpracę i wzajemne przystosowanie powodują z czasem u dzieci pełnosprawnych obniżenia poziomu przystosowania, wyrażające się w zachowaniach i postawach o charakterze negatywnym, obojętnym, a także unikania²³. Według niektórych autorów wczesne podjęcie zorganizowanych kontaktów społecznych (w przedszkolu, klasach początkowych) mogłoby przynieść dużo większe efekty w zakresie społecznej integracji uczniów pełno i niepełnosprawnych²⁴.

Na wytworzenie się pozytywnych lub negatywnych postaw wobec dzieci upośledzonych umysłowo duży wpływ wywierają rodzice dzieci pełnosprawnych, bowiem negatywny stosunek tych rodziców do dzieci upośle-

dzonych umysłowo wpływa na wytworzenie się takiego samego stosunku u ich dzieci²⁵. Wyniki przeprowadzonych badań wśród rodziców dzieci pełno-sprawnych intelektualnie wskazują, że znaczna ich część ujawnia negatywny stosunek do dzieci upośledzonych umysłowo, a w zintegrowanym nauczaniu dopatruje się złego wpływu upośledzonych na ich dzieci²⁶. Stosunek rodziców mających dzieci niepełnosprawne do kształcenia zintegrowanego jest nie-jednolity. Większość rodziców ocenia te formy kształcenia pozytywnie, twier-dząc, że dobrze przygotowują ich dzieci do samodzielnego życia. Rodzice niezadowoleni zaś zaniepokojeni są złym klimatem tworzonym w szkole, rzutującym na postępy w nauce i na zachowanie ich dzieci. Generalnie rodzice oczekują od szkoły powszechnej poprawy warunków dla rewalidacji ich dzieci (lepszego bazy materialno-technicznej, kadry, organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczej i korzystnej atmosfery).

Trzeba wyraźnie powiedzieć, że efektywność integracji szkolnej zależna jest także od działań wspierających proces rewalidacji ze strony samych rodziców dzieci niepełnosprawnych. K. Błęszyńska do działań wspie-rających zalicza: dowożenie dzieci do szkoły, kontakty z nauczycielami, prowadzenie ćwiczeń usprawniających czy zwykłą pomoc przy odrabianiu lekcji²⁷. Tymczasem badania wykazują, że na taką współpracę liczyć nie można²⁸. Wiele rodzin jest niewydolnych wychowawczo i głęboko zdez-integrowanych, toteż wymaga działań interwencyjnych²⁹.

5. ROLA NAUCZYCIELA W PROCESIE INTEGRACJI SZKOLNEJ

W kształceniu integracyjnym dzieci niepełnosprawnych duże ocze-kiwania wiąże się z osobą nauczyciela³⁰. Realizacja celów i zadań stojących przed integracją szkolną wymaga od niego: odpowiedniego zasobu wiedzy i umiejętności z zakresu pedagogiki specjalnej, pozytywnych postaw emo-cjonalnych wobec uczniów niepełnosprawnych, określonych cech osobo-wościowych, inicjowania współpracy z rodzicami i innymi specjalistami, a także wiary w sens podejmowanej pracy. Tymczasem badania wykazują, że

nauczyciele bardzo często przejawiają nieprawidłowy stosunek do uczniów niepełnosprawnych, a także popełniają liczne błędy w procesie nauczania i wychowania. Jeśli chodzi o ocenę przez nauczycieli klas specjalnych, to aż 70 % stwierdza, że ta forma integracyjnego kształcenia zajmuje w szkole drugorzędną pozycję, a uczniowie niepełnosprawni stanowią gorszą kategorię uczniów³¹. Nauczyciele wyrażają ponadto opinię, że obecny poziom integracji szkolnej ma charakter formalny, a podejmowane działania są pozorowane. Dużo krytycznych uwag pod adresem nauczania zindywidualizowanego formuluje dziś środowisko szkoły i rodziców. Wyniki badań w tym zakresie są bardzo niepokojące³². Do najczęściej popełnianych przez nauczycieli błędów można zaliczyć:

- niedocenianie potrzeby zdobywania wiedzy na temat dziecka niepełnosprawnego i jego rewalidacji.
- przeświadczenie o zaburzeniu potrzeb u dzieci upośledzonych,
- wadliwą ocenę wiedzy i umiejętności uczniów (tradycyjne podejście oparte na wiedzy pamięciowej),
- niewłączanie dzieci do różnych form aktywności wychowawczej,
- niewłaściwe postawy wychowawcze (nadmierne współczucie, taryfa ulgowa w zakresie wymagań; brak akceptacji; nadmierne wymagania),
- niedocenianie potrzeby rozwijania stosunków i więzi koleżeńskich pomiędzy uczniami pełno i niepełnosprawnymi,
- małe otwarcie na współpracę z innymi środowiskami i instytucjami biorącymi udział w rewalidacji, np. z rodziną, lokalnymi społecznościami, psychologami, lekarzami itd.

Wydaje się, że większości błędów można by uniknąć poprzez lepsze przygotowanie do integracji szkolnej samych nauczycieli poprzez studia podyplomowe, kursy specjalizacji zawodowej, doradztwo zawodowe itd. Wzorem krajów zachodnich należałoby także w szkołach powszechnych zatrudnić nauczycieli wspomagających – specjalistów z zakresu rewalidacji.

6. PODSUMOWANIE

Analiza literatury dotyczącej integracji szkolnej uczniów, jak i wyniki badań własnych dowodzą, że na obecnym etapie integracja uczniów upośledzonych umysłowo i pełnosprawnych intelektualnie reprezentuje dość niski poziom. Stan taki determinowany jest wieloma utrudnieniami, które można lokować w sferze dydaktyczno-organizacyjnej, wychowawczo-opiekuńczej, społecznej i kadrowej. Wielu autorów powodzenie systemu integracji szkolnej uzależnia od przygotowaniu do integracji uczniów, rodziców, a szczególnie nauczycieli. Bez akceptacji uczniów niepełnosprawnych przez nauczycieli nie można oczekiwać gotowości szkół powszechnych do przyjęcia zadań i obowiązków wobec nich. Tak więc, podstawową kwestią jest tu pozyskanie kadry pedagogicznej dla wdrażania koncepcji kształcenia integracyjnego i kształcenia pozytywnych jej nastawień dla uczniów upośledzonych.

A. Hulek pisze, iż integracyjne formy kształcenia są w stadium rozwoju, który zapewne będzie postępował dalej równoległe do zmian w postawach społecznych wobec ludzi niepełnosprawnych w szkolnictwie ogólnym i specjalnym, zwłaszcza w postawach kadry pedagogicznej³³. Rozwój ten determinowany jest osiągnięciami naukowymi w dziedzinie rehabilitacji, psychologii, medycyny, a przede wszystkim warunkowany będzie poziomem ogólnej kultury społecznej.

Przypisy:

1. A. Hulek, Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dzieci niepełnosprawnych. W pracy zbiorowej: *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Kraków 1992, s. 14.
2. A. Hulek, Stan obecny i kierunki przebudowy kształcenia specjalnego w Polsce. Seria: Raporty tematyczne nr 11 dla Komitetu Ekspertów d/s Edukacji Narodowej. Warszawa 1989. – A. Hulek, *Ewolucja...*, s. 17.
3. A. Hulek, Integracyjny system kształcenia i wychowania. W pracy zbiorowej: *Pedagogika rewalidacyjna*. Red. A. Hulek. Warszawa 1977, s. 495.
4. E. Potulicka *Kształcenie niepełnosprawnych w Szwecji*. „Szkoła Specjalna”

- 1990 nr 5. – E. Deno, *Special Education as Developmental Capital „Exceptional Children”* 1973, vol. 59. – R. Voiker, *Integration of Handicapped Pupils into Regular Schools*. Federal Teachers Academy, April, 1984. – G. Bollea, *Il concetto di scuola integrale elementare e del obbligo*. La Nuova Italia. Milano, 1975.
5. A. Maciarz, *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*. Warszawa 1987. – H. Łaś, W. Rempel, *Klasy specjalne w szkole powszechnej*. Warszawa 1986. – H. Borzyszkowska, *Poglądy uczniów niepełnosprawnych intelektualnie na ich integrację z pełnosprawnymi rówieśnikami*. W pracy zbiorowej: *Uczeń niepełnosprawny...*, op. cit. – M. Strzyżewska *Czynniki warunkujące proces adaptacji i integracji uczniów klas specjalnych w zespołach szkół zawodowych*. „*Studia Pedagogiczne*” T. LI, 1987.
 6. A. Dryżalowska, *Integracja funkcjonalna dziecka niedosłyszącego*. W pracy zbiorowej: *Uczeń niepełnosprawny...*, s. 147.
 7. E. Andersen, *The Disabled Schoolchild a Study on Integration in Primary Schools*. London 1973. – M. E. Kaufman, P. A. Alberto, *Research on efficiency on special education for the mentally retarded*. W: *International Review of Research in Mental Retardation*. Ed. N. R. Ellis. New York, Academic Press, 1976, t. VIII.
 8. A. Hulek, *Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny*. „*Studia Pedagogiczne*” t. LI, 1987, s. 23. – A. Maciarz, *Integracja społeczna...* op. cit. – H. Łaś, W. Rempel, op. cit. – W. Dykeik, *Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem*. Poznań 1979. – Z. Sękowska, *Rola pedagogiki specjalnej w rewalidacji ludzi niepełnosprawnych*. „*Oświata i Wychowanie*” 1986, nr 30. – O. Lipkowski, *Problem integracji*. „*Szkoła Specjalna*” 1976, nr 1. – G. Bollea, op. cit, s. 22. – T. Oleńska-Pawlak, *Warunki realizacji funkcji opiekuńczej i wychowawczej w szkołach masowych wobec dzieci z zaburzeniami w stanie zdrowia i rozwoju*. W pracy zbiorowej: *Uczeń niepełnosprawny...*, op. cit.
 9. Klasy specjalne w szkołach powszechnych powołano na podstawie zarządzenia ministra oświaty i wychowania z 1961 roku (D. Urz. M. O. nr 12 poz. 159) i założeń organizacyjnych zbiorczych szkół gminnych w roku 1973 (Zbiorecza Szkoła Gminna, Warszawa, MOiW 1973). W klasie specjalnej obowiązują programy nauczania szkoły specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo danego stopnia. W uzasadnionych okolicznościach mogą być organizowane zajęcia w zespole klasowym złożonym z uczniów różnych klas (klasa specjalna łączona).

10. Nauczanie zindywidualizowane w klasie normalnej wprowadzono w roku szkolnym 1982/83 (D. Urz. MOiW nr 3, poz.4; wytyczne MOiW z 14. 10. 1983 r.) dla uczniów zakwalifikowanych do kształcenia specjalnego. Stosowane jest tylko na poziomie klas I–III, a w wyjątkowych przypadkach także w klasie IV. Obowiązuje program szkoły specjalnej. Szczegółowe przepisy regulują tryb kierowania dzieci do tej formy kształcenia.
11. H. Łaś, Klasy specjalne w szkołach podstawowych jako integracyjne formy kształcenia specjalnego upośledzonych umysłowo. „Oświata i Wychowanie” 1986, nr 30. – H. Łaś, M. Jędruch, I. Mosińska, Dzień pracy w klasach łączonych dla dzieci upośledzonych umysłowo w zbiorczej szkole gminnej. „Szkoła Specjalna” 1979, nr 3.
12. J. Doroszevska, Pedagogika specjalna. T. 1. Wrocław 1981, s. 632.
13. H. Łaś, Niektóre problemy rewalidacji dzieci upośledzonych umysłowo w zbiorczej szkole gminnej. „Szkoła Specjalna” 1981, nr 3. – H. Łaś, Realizacja funkcji profilaktyczno-kompensacyjnej w zbiorczych szkołach gminnych. „Problemy Oświaty na Wsi” 1985, nr 1. – A. Maciarz, Klasy specjalne w szkołach gminnych. W pracy zbiorowej: Funkcjonowanie szkół gminnych. Red. M. Jakowicka. Zielona Góra 1980. – S. Piotrowska, Funkcjonowanie klas specjalnych przy szkołach podstawowych. „Szkoła Specjalna” 1978, nr 4.
14. M. Marek-Ruka, Nauczanie zindywidualizowane jako jedna z form integracji. W pracy zbiorowej: Współczesne problemy pedagogiki specjalnej. Red. J. Pańczyk. Warszawa 1987, s. 110.
15. E. Potulicka, op.cit. – G. Levi G., Handicap. Enciclopedia Medica Italiana. USES, Edizioni Scientifiche. Firenze 1991. – Handicap e scuola. USES, Roma 1991.
16. A. Augenti, La questione scolastica dei ragazzi handicappati. Felice Le Monier, Firenze 1978, s. 21.
17. A. Maurer, Postawy nauczycieli wobec nauczania zintegrowanego a stosowane strategie nauczania. W pracy zbiorowej: Uczeń niepełnosprawny..., s. 266.
18. H. Łaś, W. Rempel, op. cit. – H. Łaś, Proces społecznej integracji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w szkole powszechnej. Red. J. Wyczesany. Kraków 1992.
19. A. Maciarz, Integracja społeczna, op. cit.
20. M. Strzyżewska, Czynniki warunkujące proces adaptacji i integracji uczniów klas specjalnych w zespołach szkół zawodowych. „Studia Pedagogiczne” T. LI (1987), s. 196.

21. H.Łaś, Proces społeczny..., op. cit. – H. Borzyszkowska, Poglądy uczniów..., op. cit.
22. A. Giryński, Problem integracji osób niepełnosprawnych umysłowo w świetle opinii społecznej. „Szkoła Specjalna” 1982, nr 4.
23. W. Dykcik, Współpraca szkoły..., op. cit. – J.Jenkins, S.Odom, M.Speltz, Effects of Social Intergration Children with Handicapon Preschool. „Exceptional Children” 1989, nr 5.
24. W. Dykcik, Współpraca szkoły..., op. cit. R. Volker, op. cit.
25. A. Hulek, System integracyjny a kształcenie specjalne. „Ruch Pedagogiczny” 1982, nr 2–3, s. 56. – H. Borzyszkowska, Dziecko niepełnosprawne w rodzinie i w społeczeństwie. W pracy zbiorowej: Rewalidacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w rodzinie. Red. A. Hulek. Warszawa 1984.
26. A. Giryński, op. cit. – H. Łaś, Proces społeczny, op. cit.
27. K. Błesznińska, Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej. W pracy zbiorowej: Uczeń niepełnosprawny..., s. 73.
28. H. Łaś, W. Rempel, op. cit.
29. W. Dykcik, System wspomagania społecznego rodzin niewydolnych wychowawczo. Poznań 1988.
30. A. Hulek, Integracyjny system kształcenia..., op. cit. – Z. Sękowska, Pedagogika specjalna..., s. 19. – O. Lipkowski, Kształcenie pedagogów specjalnych w świetle współpracy pedagogów specjalnych i założeń reformy szkolnej w Polsce. W pracy zbiorowej: Kadra w kształceniu specjalnym. Stan obecny i perspektywy. Red. A. Hulek. Warszawa 1979.
31. H. Łaś, W. Rempel, op. cit.
32. A. Maciarz, Integracja społeczna..., op. cit. – A. Wachowiak, op. cit.
33. A. Hulek, Ewolucja integracyjnego systemu..., op. cit.

DANUTA KOŹMIAN

REGIONALIZM
W POGLĄDACH SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNYCH
ALEKSANDRA KAZIMIERZA PATKOWSKIEGO
(1890-1942)

Żyjemy w czasach stopniowej realizacji tendencji integracyjnych państw europejskich. Koncepcje integracji europejskiej pojawiły się już po pierwszej wojnie światowej, gdy Arystydes Briand przygotowywał plan stworzenia „Stanów Zjednoczonych Europy” dla potrzeb Ligi Narodów¹. Już wtedy wskazywano na możliwość konfliktów i iluzoryczność zjednoczenia naszego kontynentu bez rozwoju autentycznej współpracy gospodarczej, przy jednoczesnym zachowaniu tożsamości narodowej, kulturowej i regionalnej. Dziś, w coraz silniejszych tendencjach integracyjnych towarzyszą podobne dylematy, zagrożenia i nadzieje². Dostrzegając wszystkie szanse i wizje będące wynikiem procesów integracji, państwa europejskie – w tym i Polska – stoją wobec problemu, jakie wartości wnieść do uniwersalnej kultury europejskiej, a jakie chronić oraz rozwijać w ramach kultury i tradycji narodowej. Z tych przyczyn stopniowo rodzi się ruch neoregionalny, który pragnie wiązać ludzi z regionem – „małą ojczyzną”, miejscem życia, pracy, rozwoju gospodarki i kultury. Inicjatywy regionalne podejmowane w tym zakresie, adresowane do młodzieży w postaci konkursów „Moja ziemia”, dotyczące historii, współczesności i problemów społeczno-gospodarczych, są dowodem rozumienia tego zagadnienia przez władze oświatowe³.

W zakresie ruchu regionalnego Polska ma spośród krajów europejskich liczące się tradycje, stworzone w okresie międzywojennym przez Aleksandra Patkowskiego. Należy je dziś – w ostatniej dekadzie XX wieku – przypomnieć dla wsparcia racjonalnych działań ruchu neoregionalnego i korzystnego przebiegu procesów integracji Polski ze wspólnotą europejską.

I. ZARYS BIOGRAFII A. K. PATKOWSKIEGO

Aleksander Patkowski urodził się 4 marca 1890 roku w Ożarowie koło Opatowa – jako syn lekarza⁴. W Sandomierzu ukończył cztery klasy progimnazjum, dalszą naukę kontynuował w Warszawie. Studia wyższe rozpoczął w Uniwersytecie Lwowskim na kierunku filologia klasyczna i polonistyka. W 1915 roku przeniósł się na Uniwersytet Jagielloński. W 1918 roku wstąpił do Legionów, ale z powodu choroby nie wziął udziału w walkach i powrócił do Sandomierza. Tu po wyjściu wojsk carskich zorganizował prywatne polskie gimnazjum.

W 1923 roku przeniósł się do Warszawy, gdzie został jednym z dyrektorów Towarzystwa Urządzeń Szkolnych i Laboratoryjnych „Urania”; wykładał jednocześnie w Państwowym Kursie Nauczycielskim. Następnie powołany został na stanowisko radcy w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, funkcję tę pełnił do 1939 roku. W tym czasie odbył podróż po krajach Europy zachodniej dla zapoznania się z zagadnieniami regionalizmu, krajoznawstwa i turystyki. Wybuch wojny zastał go w Warszawie, gdzie 12 stycznia 1941 roku został aresztowany i po pobycie na Pawiaku przewieziony do obozu koncentracyjnego w Oświęcimiu. Dnia 22 marca 1942 roku A. Patkowski został w obozie zamordowany.

Działalność społeczną rozpoczął bardzo wcześnie⁵. Jako uczeń gimnazjum był współredaktorem pism uczniowskich oraz animatorem kółek teatralnych, tworzył samorządy szkolne, spółdzielnię uczniowską i koła literackie. Doświadczenia wyniesione z pracy z młodzieżą zawarł w wydanej w 1922 roku książce pt. „Wychowanie w duchu demokratycznej idei współdziałania”.

A. Patkowski był znanym w Ziemi Sandomierskiej organizatorem nauczycielskiego ruchu związkowego, organizatorem kursów dokształcających i pierwszych form ruchu regionalnego w postaci Powszechnego Uniwersytetu Regionalnego im. S. Konarskiego. Wznowił działalność sandomierskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego. Jako wiceprezes Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego przyczynił się do zwołania w 1929 roku Pierwszego Ogólnopolskiego Kongresu Krajoznawczego w Poznaniu⁶. Pełnił także funkcję kierownika Wydziału Oświaty Pozaszkolnej przy

Związku Polskich Nauczycieli Szkół Powszechnych, gdzie powołano Sekcję Powszechnych Uniwersytetów Regionalnych.

Mimo pracy zawodowej w Warszawie utrzymywał stały kontakt z Sandomierzem, inicjował organizację zjazdów absolwentów szkół sandomierskich, powołał Komitet Ochrony Puszczy Jodłowej i Park Narodowy im. Stefana Żeromskiego. Wielkim osiągnięciem organizacyjnym Patkowskiego było zorganizowanie słynnej Wystawy Świętokrzyskiej w Warszawie, a potem w Kielcach, która ukazała całemu społeczeństwu piękno i wartość regionu świętokrzyskiego. Tej części Polski pozostał Patkowski wierny do końca życia, czego wyrazem stał się „Pamiętnik Świętokrzyski”, nazwany „arcydziełem publikacji regionalnej” oraz „Sandomierskie – Góry Świętokrzyskie”, poświęcone pamięci Stefana Żeromskiego, z którym utrzymywał kontakt osobisty od 1923 roku.

Dorobek naukowy Aleksandra Patkowskiego stanowi około 150 artykułów i prac zwartych. Był redaktorem czasopism „Nauka i Szkoła” (1924–1925), „Polska Oświata Pozaszkolna” (1929–1936), „Ziemia” (w latach 1934–1939). Wysunął projekt wydawania serii „Biblioteka Regionalna”. Napisał około 46 recenzji – przede wszystkim prac regionalistycznych oraz w latach 1922–1939 zorganizował 29 wędrowek regionalnych, głównie z udziałem nauczycieli.

Spuściznę pisarską Patkowskiego można podzielić na:

- 1) prace o charakterze ogólnoregionalnym i krajoznawczym,
- 2) prace o Ziemi Sandomierskiej i Górach Świętokrzyskich,
- 3) publikacje pedagogiczne dotyczące spółdzielczości uczniowskiej, wychowania obywatelskiego oraz nauczania i wychowania w powiązaniu z celami polskiego regionalizmu.

Całościowa ocena spuścizny naukowej i pisarskiej Aleksandra Patkowskiego nie jest sprawą łatwą i wymaga pogłębionych studiów. Głównym rysem tej spuścizny były próby opracowania koncepcji polskiego regionalizmu oraz zadań dydaktyczno-wychowawczych, jakie na ich tle miała podjąć szkoła polska w okresie międzywojennym.

2. PROGRAM I CELE POLSKIEGO REGIONALIZMU W ŚWIELE POGLĄDÓW ALEKSANDRA PATKOWSKIEGO⁷

W następstwie długotrwałej dezintegracji ziem polskich, która dokonała się w okresie zaborów, po odzyskaniu niepodległości krzyżowały się dwie tendencje: z jednej dążenie do ujednoczenia politycznego, ekonomicznego i kulturalnego, z drugiej zaś – do zachowania specyficznych cech gospodarczych i kulturowych poszczególnych regionów. Wyrazicielem tej drugiej tendencji był regionalizm, który wcześniej narodził się na gruncie francuskim i niemieckim, a jego najgłębsze źródła sięgają starożytności.

Francuzi uważani są za twórców terminologii oraz ideologii regionalistycznej. Pionierem regionalizmu francuskiego był Prowansalczyk F. Mistral, a także pisarze M. Barres i Chateaubriand. Definicje francuskie podawały, że regionalizm jest tendencją do preferowania przede wszystkim interesów okolicy, którą się zamieszkuje. Nie oznaczało to jednak, że regionalizm nie stał na stanowisku jedności terytorialnej państwa, „nie domaga się bynajmniej – pisał Patkowski – praw dla którejkolwiek części kraju i jest ostatecznie rozwiniętą decentralizacją”⁸. Program regionalizmu francuskiego obejmował potrójną sferę zagadnień: administracyjnych, gospodarczych i kulturalnych. A. Patkowski uważał, że społeczeństwo francuskie coraz bardziej pragnie poznawania obyczajów, tradycji, pieśni ludowych, bogactw artystycznych rozsianych po wszystkich zakątkach kraju. Regionaliści francuscy twierdzili, że centralizacja tłumi swobody lokalne, sprawy komunalne winny być rozwiązywane przez gminy regionalne przez prowincje, a państwu pozostają sprawy ogólnonarodowe⁹.

We Włoszech ruch ten przybrał odmienną formę, a szczególnie rozwinął się w okresie zjednoczenia Włoch. Regionalizm był również popularny w Niemczech, Czechach, a nawet w Rosji, gdzie od 1818 roku rozpoczęto prace badawcze wokół tego problemu.

„Gdyby doszukiwać się genezy ideologii regionalistycznej w Polsce – pisał A. Patkowski – musielibyśmy sięgnąć do filomatów i Mickiewicza”¹⁰. Mickiewicz odkrył w Polsce strony Nowogródzkie, Lenartowicz Mazowsze, Chałubiński, Witkiewicz, Tetmajer pokazali piękno Podhala i Tatr, a Żeromski

– Ziemi Świętokrzyskiej. Romantyzm był swoistym ojcem duchowym regionalizmu.

A. Patkowski dostrzegał ogromne przemiany duchowe zachodzące na przełomie XIX i XX wieku w społeczności ogólnoludzkiej. Rozumiał, że człowiek pragnął ochronić przyrodę, kulturę, tradycje i obyczaje. Zauważał, że powojenna Europa chciała zachować te wartości, które jeszcze nie uległy zniszczeniu i unifikacji. Sądził, że w każdym człowieku jest ukryta energia, która dawałaby możliwość badania i poznawania wartości regionalnych. Patkowski uważał, że poprzez poznawanie poszczególnych regionów kraju, jego kultury, dóbr i piękna człowiek rozwija się, dostrzega związki, jakie go łączą z całym krajem, uświadamia sobie łączność i spójność wszystkiego, co obiektywnie istnieje¹¹. I to właśnie Patkowski uważał za istotę regionalizmu, czemu dał wyraz w sformułowanym przez siebie stwierdzeniu, że „regionalizmu poznaje, bada i odkrywa wartości indywidualne ziemi i człowieka oraz wskazuje jakie związki łączą go z tą całością. Regionalizm – pisał – wyraźnie podkreśla, że nic samo dla siebie nie istnieje; istnienie człowieka czy istnienie ziemi – ich życie, to jest sieć związków rodzinnych”¹².

Patkowski dostrzegał, że wobec wyjątkowej i odmiennej sytuacji, jaka nastąpiła po odzyskaniu niepodległości, regionalizm polski musiał zbudować swój program. Dlatego apelował o program realnej popularyzacji rozwoju życia społecznego, twórczej inicjatywy i pracy samorządów terytorialnych, o program aktywizujący społeczeństwo, pobudzający do pracy nad rozwojem gospodarczym i intelektualnym. „Program polski – pisał – wiązać musi ośrodki terytorialne sentymentem i układem sił przyrodzonych, postępem technicznym i gospodarczym pod kątem widzenia całości ziem polskich, kształtujących syntetę państwowości w obecnej fazie”¹³.

Regionalizm w II Rzeczypospolitej wysuwał hasło odrodzenia wartości kulturowych poczucia przynależności terytorialnej, twórczego i aktywnego stosunku wobec zjawisk zachodzących w najbliższym otoczeniu”¹⁴. Poprzez poznanie ziemi i ludzi „regionalizm ma budzić zmysł organizacyjny, dar inicjatywy, umacniać dyscyplinę egzekutywy, szerzyć zamiłowanie do konstrukcji konkretności, wykrzesać słowem energię narodową, umocnić ją wolą ciągłości i konsekwencji czynu”¹⁵.

Patkowski zadanie to powierzył samorządowi terytorialnemu, który powinien mieć zapewnioną przez ustawodawstwo pełną swobodę inicjatywy i podstawy do organizacyjnych poczynań na własnym terenie. Regionalizm w tej dziedzinie musiał określić swoje postulaty i wpływy na ustawodawstwo. Samorząd traktował Patkowski jako skuteczną metodę wychowania społecznego, wyrabiania poczucia państwowości, zmysłu organizacyjnego i szerokiej inicjatywy społecznej.

Już z chwilą odzyskania niepodległości zaczęto poszukiwać koncepcji programowej polskiego regionalizmu. Program ukazał się w piśmie „Polska Oświata Pozaszkolna” nr 4–5 z 1926 roku oraz w „Ziemi” z 1–15 maja 1926 r. w opracowaniu Rady Naukowej Powszechnych Uniwersytetów Regionalnych Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, do której wchodził także A. Patkowski.

Program obejmował zagadnienia regionalizacji administracyjnej, gospodarczej i kulturalnej.

W sprawach jedności administracyjnej państwa i jednoczesnego zróżnicowania terenowego program zakładał: „1) równowagę autorytetu państwa i wolności obywateli, interesów lokalnych i potrzeb całości kraju, co jest podstawą jedności państwa; 2) pełną swobodę rozwoju materialnych i duchowych indywidualności terytorialnych ziem polskich (regionów), stwarzającą podstawę dla racjonalnego podziału pracy, rozwoju energii twórczej społeczeństwa i bogactw kultury”¹⁶.

Dla tworzenia regionalnych warunków rozwoju gospodarczego program ustalał następujące zasady: 1) każdy region ma mieć własny profil gospodarczy odpowiadający warunkom danego terytorium. Na jedność gospodarczą państwa składać się ma harmonijne współistnienie regionów gospodarczych o zbliżonym poziomie; 2) regionalizm występuje z inicjatywą podjęcia i koordynowania badań naukowych oraz tworzenia terytorialnie zindywidualizowanych programów gospodarczych.

Wobec regionalizacji administracyjnej program postulował dążenie do takiego ukształtowania administracyjnego państwa, które by zapewniło rozwój indywidualnym wartościom gospodarczym i kulturalnym poszczególnych regionów. Wskazywano na samorząd współdziałający z administracją publiczną,

obejmujący zakresem działania wszystkie zadania istotne dla rozwoju indywidualności centrów lokalnych, gospodarczych i kulturalnych.

W dziedzinie życia kulturalnego program wysunął postulat naczelny: „praca społeczno-kulturalna, przystosowująca do miejscowych warunków fizjograficznych, etnicznych i społeczno-gospodarczych, powinna być stałe w organizacyjnej łączności z naukowym badaniem tych warunków i sprzyjaniu ich rozwojowi”¹⁷. Program przewidywał, że podstawą łączności życia regionalnego z nauką są muzea regionalne¹⁸. Postulaty programu polskiego regionalizmu w dziedzinie literatury, sztuki i muzyki wskazywały na znaczenie twórczości literackiej, podejmującej próby uzyskania w całej pełni tradycji, historii i łączności emocjonalnej człowieka z jego „małą Ojczyzną” – regionem.

W zakresie rozwoju teatru program zakładał dążenie do wykorzystania legend, podań, bajek łączących się z ruinami, wzgórzami, uroczyskami, miejscami specyficznymi, których dzieje w każdej okolicy żyją w przekazach ludowych. Program zwracał uwagę na tworzenie teatru ludowego w Polsce, a przez teatr odrodzenie twórczości w innych dziedzinach.

Natomiast regionalizm muzyczny to w poglądach Patkowskiego otoczenie troską etnografii muzycznej (zbieranie i naukowe opracowywanie melodii i instrumentów muzycznych ludu polskiego) oraz popularyzowanie muzyki ludowej. Poza wspieraniem etnicznej i terytorialnej indywidualności, regionalizm muzyczny miał wspierać badania nad historią muzyki i kultury muzycznej w poszczególnych regionach Polski celem tworzenia w przyszłości syntetyz dziejów polskiej muzyki.

W zakresie sztuki regionalizm wskazywał na znaczenie sztuki ludowej, jej bogactwo tematyczne oraz różnorodność technik. „Dzieła sztuki zachwycają artystem – pisał Patkowski – a jako żywe dokumenty historii, myśli, stosunków ekonomicznych i społecznych kształcą pamięć widzów, pamięć, która jest wyrazem kultury. Sztuka ujawnia i utrwała nie tylko to wszystko, co nas przenosi w przeszłość, co wzbogaca naszą pamięć, ale może zmienić i to co nas otacza w życiu codziennym”¹⁹.

Podobnie prasie regionalizm stawiał zadanie odzwierciedlania życia własnego środowiska, budzenia do niego przywiązania i stałego nim zainteresowania, pobudzania energii i inicjatywy społecznej, oceniania etapów roz-

woju danego regionu. Patkowski dostrzegał wielkie znaczenie prasy lokalnej w rozwoju regionalizmu. Apelowal o otoczenie prasy opieką, chciał aby „skierować ją na pole współdziałania w rozwijaniu regionalizmu polskiego lub też tworzyć nowe organy o specjalnym typie”²⁰.

Pionierami ruchu regionalistycznego w Drugiej Rzeczypospolitej byli pisarze. Literatura XX wieku – pisał Patkowski – „nie tylko zbliżała nas do przyrody, ale nade wszystko związała z ziemią. Poczucie związku człowieka z określonym miejscem, z tzw. „ściślejszą ojczyzną” jest niewątpliwie zasługą romantyzmu”²¹. Literatura wpłynęła w dużym stopniu na kształtowanie się hasel i programu regionalizmu. Literatura kierowała także zainteresowania i emocje społeczne w stronę problemów morskich, kresów wschodnich i granicy zachodniej.

Reasumując dotychczasowe rozważania należy stwierdzić, że regionalizm w Polsce międzywojennej był dojrzałą koncepcją teoretyczną, w której tworzenie zaangażowało się wielu przedstawicieli nauki, kultury i oświaty. Jej walory integracyjne sprawiły, że regionalizm znalazł bardzo żywy oddźwięk społeczny i stopniowo stawał się ruchem społecznym i kulturalnym. Inicjatorem tego ruchu nie były ani władze administracyjne, ani państwo – lecz społeczeństwo. Celem regionalizmu było to, aby wskutek inicjatyw podejmowanych przez społeczeństwa lokalne stwarzać programy szeroko pojętych prac w zakresie gospodarczym, kulturalnym i oświatowym. Wysuwano koncepcję wyraźnego rozdziału tego, co należy do obowiązków państwa, od tego, co czynić winno społeczeństwo w poszczególnych regionach kraju.

Aleksander Patkowski był i jest uznawany za twórcę oraz czołowego popularyzatora i działacza polskiego regionalizmu. Dla tej idei pragnął pozyskać dorosłych, młodzież i szkołę polską.

3. REGIONALIZM A DZIAŁALNOŚĆ DYDAKTYCZNO- -WYCHOWAWCZA SZKOŁY W DRUGIEJ RZECZYPOSPOLITEJ W POGŁĄDACH A. PATKOWSKIEGO

Od początku Polski Niepodległej Aleksander Patkowski dostrzegał konieczność gruntownej reformy szkoły polskiej. Przestrzegał przed taką szko-

łą, która jednoczyłaby trzy zaborcze systemy wychowawcze: pruski, rosyjski i austriacki. Patkowski uważał, że hasła regionalizmu pomogłyby w tworzeniu pożądanej idei szkoły polskiej, ponieważ regionalizm jest hasłem odrodzenia życia umysłowego, społecznego i gospodarczego w naturalnych, tradycyjnych ośrodkach Polski. Może wzbudzić w Polaku twórcze przywiązanie do własnej ziemi, może przez łączność ze „ściślejszą ojczyzną” i przez jej poznanie budzić inicjatywę, porywać do „twardego czynu”, a przez systematyczną pracę tworzyć społeczną motywację działań na rzecz demokratycznej państwowości polskiej.

Realizacja takich zadań w szkole polskiej miała się urzeczywistnić poprzez stosowanie odpowiednich metod nauczania i wychowania. Nauczanie oparte na samodzielnym dochodzeniu do prawdy przez ucznia zmierzało od konkretnego do abstrakcji. Encyklopedyczny charakter wiedzy dawanej przez szkołę – jak uważał Patkowski – będzie zawsze „abstrakcją oceny wiadomości przeciętnego inteligenta, jeżeli nie zostanie podporządkowana pewnej syntezie poglądu na świat, na naród i człowieka. Synteza ta musi być skonkretyzowana na ściśle zdefiniowanej rzeczywistości, na danym narodzie i ułożyć swój stosunek do danego człowieka”²².

Ten swoisty realizm w myśleniu i działaniu uważał Patkowski za podstawę polskiego wychowania państwowego. Podstawą wychowania obywatela świadomego swych zadań wobec państwa i społeczeństwa miała być siedmio-klasowa szkoła powszechna²³. Państwowy ideał tego obywatela określała konstytucja, a Patkowski uważał go za naczelną założenie polityki szkolnej władz Rzeczypospolitej. Natomiast przeciwstawiał ideałowi państwowemu ideał społeczny obywatela, który miała realizować działalność wychowawcza szkoły.

Nauczanie w szkole powszechnej lub średniej musi wytworzyć „spójnię z częścią ziemi ojczystej na której się znajduje. Ta spójnia z ziemią przynikać musi wszystkie przedmioty nauczania jako rzecz konkretna i materiał doświadczalny”²⁴. Miało to się odbywać zgodnie z zasadą stopniowania trudności, a więc od spraw własnego regionu do całego państwa, od syntezy i abstrakcji do wytwarzania własnego ideału. W szeregu przedmiotów na niższym lub wyższym poziomie i szczeblu nauczania Patkowski apelował o zbliżenie się do zagadnień danego regionu Polski. Mają być one – jak pisał – „chlebem powszednim pracy nauczyciela”²⁵.

Przed zawodem nauczycielskim stawał ważne zadania. Uważał, że autorytet szkoły budują nauczyciele, którzy powinni być przygotowani do nauczania i wychowania w duchu regionalizmu. Zwracał uwagę na wysoką rangę zawodu nauczycielskiego, na jego walory moralne, umiejętność obrony prawdy. Patkowski uważał, że nauczyciel winien być współtwórcą i obrońcą kultury narodowej, poczucia związku Polaków z tradycją historyczną i narodową. Nauczyciel powinien bronić wolności obywatelskiej i autorytetu państwa, działać w obronie sprawiedliwości i wolności człowieka²⁶.

Nauczanie i nauka – jak uważał Patkowski – nie mogą być od siebie oddzielone. Z tego też powodu niemożliwe było utrzymywanie w regionie sztucznej bariery między uczelniami wyższymi, instytucjami naukowymi a organizacją szkolnictwa średniego, zawodowego i powszechnego. „Szablon urzędowej centralizacji i schematycznego podziału czynności – podkreślał – stwarza stan tego rodzaju, że każdy poziom nauczania żyje dla siebie, zamyka się w sobie i odgradza od czynnego życia”²⁷. Integracja szkolnictwa wszystkich szczebli służy wzmocnieniu rangi danego regionu.

Patkowski domagał się dla idei regionalizacji przeprowadzenia zasadniczych reform nauczania języka polskiego, literatury, historii, geografii i nauk przyrodniczych. Uważał, że nauczanie tych przedmiotów trzeba zbliżyć do życia, do konkretnego otoczenia i wiązać z aktualnymi zagadnieniami społeczno-gospodarczymi danego regionu, wskazując młodzieży, jak ściśle zagadnienia teoretyczne wiążą się z pracą i z życiem narodu. Zwłaszcza nauczanie historii i literatury we wszystkich klasach i typach szkół musi podejmować problemy regionu, jego dziejów, specyfiki kulturowej i perspektyw rozwojowych. Dużą rolę przypisywał nauczaniu rysunków, muzyki i śpiewu. Te przedmioty wnieść miały do szkoły radość życia, wiarę w dobro i piękno. Rysunek, zdaniem Patkowskiego, miał być środkiem pomocniczym w zbliżaniu ucznia do otoczenia poprzez samodzielne poznawanie własnego terenu, jego właściwości naturalnych, etnicznych i kulturalnych. Natomiast muzyka i śpiew treścią miały zbliżać ucznia do tradycji kultury duchowej regionu i winny być prowadzone na wysokim poziomie merytorycznym.

W swoich rozważaniach wiele miejsca poświęcił Patkowski pracom ręcznym, co w znacznej mierze było związane z wprowadzoną doktryną „No-

wego wychowania". Poprzez prace ręczne pragnął zachować ginące zasoby kultury danego regionu oraz wychować uczniów w duchu szacunku dla potrzeb życia codziennego i przemian zachodzących w życiu społecznym.

Dla takich programów nauczania należało przygotować nowe podręczniki, bardziej zindywidualizowane, nie dające się zamknąć w „szablonowości stosowania uniwersalnego tych samych rzeczy na terenie całej Polski”²⁸. Podręczniki do nauczania przyrody powinny zbliżać do terenu, na którym żyje człowiek i pracuje szkoła, a w podręcznikach do historii należy informować o zabytkach „prehistorycznych” danego terenu i historii lokalnej. Także czytanki i książki w bibliotece szkolnej, zbliżające uczniów do gwary własnego regionu, do zasobów kultury materialnej i duchowej ludu, „ratowałyby w świadomości pokolenia tradycję wartości narodowych Polaka”²⁹. Patkowski zwracał uwagę na to, że dostosowanie podręczników do specyfiki regionalnej oraz dobór książek do biblioteki szkolnej jest koniecznością organizacyjno-oświatową, zwłaszcza że w tym zakresie dostrzegał zupełną bierność. Ponadto uważał, iż książki powinny być wyposażone we wskazówki metodyczne dla nauczycieli. Śpiewniki, w których zamieszczano by także piosenki regionalne, „bliższe byłoby sercu naszej działwy, więcej dawałyby radości urodzonym i wstępującym w życie pod słońcem niepodległej Rzeczypospolitej”³⁰.

Obok problemów nauczania w poglądach pedagogicznych twórcy polskiego regionalizmu znajdujemy rozważania dotyczące problemów wychowania.

A. Patkowski uważał, że szkoła nie może być instytucją zamkniętą w sobie. W życiu społeczności lokalnej szkoła odgrywa specyficzną rolę w rozwoju regionalizacji, jako jedyna z form życia zbiorowego, wzajemnych oddziaływań ze środowiskiem. Trzeba dobrze rozumieć – podkreślał, że „życie młodzieży ma swoje dla siebie oblicze i, że ono właśnie stanowić musi punkt wyjścia we wszystkich poczynaniach wychowawczych. Nauczyciel–wychowawca musi to życie dobrze poznać i kierować się jedynie sumieniem własnym, służąc ideom prawdy i piękna”³¹. W pracy wychowawczej nawoływał do zrywania ze wszystkimi szablonowymi formami, dawnymi nawykami, by szeroko otworzyć szkołę na środowisko i region, w którym działa.

Patkowski zwracał uwagę na konieczność centralizacji w zakresie tworzenia ideału obywatela oraz ideału wychowawczego formułowanego na potrzeby społeczeństwa. Zarówno określenie tego ideału, jak i jego uzasadnienie należało do zadań władz centralnych. Określony ideał miał stanowić „podstawę duchową” Polski niepodległej. Natomiast szkoła jako instytucja państwowa, pracująca według programu wychowawczego ustanowionego przez władze, i jako instytucja społeczna, kierowana przez wychowawców, nauczycieli i jednocześnie obywateli państwa, miała w poglądach Patkowskiego być najistotniejszym czynnikiem tworzenia regionów w Polsce.

Aby projekt ten mógł być zrealizowany, trzeba powoli przełamywać rutynę i petryfikację form pracy szkoły. Wszelkie szkolne uroczystości, obchody należy zbliżyć do potrzeb danego terenu, przypominać zasługi ludzi z najbliższego otoczenia poczynione bądź dla całej Polski, bądź dla danego regionu, organizować opiekę nad miejscową przyrodą i zabytkami.

Aleksander Patkowski stał na stanowisku, że program państwowej polityki szkolnej i oświatowej winien opierać się na regionalizacji³². Stanowiska tego bronił konsekwentnie przez cały okres swej działalności. Twierdził, że regionalizm walczy o precyzyjne określenie kompetencji państwa i kompetencji społeczeństwa, a tym samym o wzmocnienie siły narodowej i podnoszenie społecznych zdolności organizacyjnych. Zreformowanie szkoły polskiej widział poprzez regionalizację. W jego poglądach to zagadnienie zajmowało najważniejszą, centralną pozycję. Poznawanie własnego regionu było możliwe poprzez poznanie historii, kultury i tradycji danego środowiska lokalnego. Domagał się wprowadzenia elementów regionalnych do programów nauczania większości przedmiotów.

Poglądy takie były związane z koncepcją wychowania obywatelskiego, którego Patkowski był współtwórcą i konsekwentnym propagatorem. Głównym poznaniem własnej ziemi, „małej Ojczyzny”, rozumiał jako podstawę tego wychowania³³. Przy tym Patkowski uważał, że regionalizm jest jedyną z niewielu dróg prowadzących do przezwyciężenia kryzysu szkoły, a tym samym drogą do umocnienia poczucia państwowości w polskim społeczeństwie.

Zadania, jakie nakreślił przed wychowaniem regionalnym, przerosły niestety możliwości państwa, jego polityki oświatowej, a także środowisk lo-

kalnych. Pogłębiający się w latach trzydziestych kryzys szkoły wraz z kryzysem państwa stały się przeszkodami niemożliwymi do pokonania dla szkoły, a także dla realizatorów wychowania regionalnego.

Idee regionalizmu Aleksandra Patkowskiego i próby ich wprowadzenia do szkoły polskiej pozostały kategoriami historycznymi, a ich autor, widząc niemożność realizacji swych przedsięwzięć, zajął się regionalistyczną działalnością na płaszczyźnie wychowania pozaszkolnego. Efektem tego była teoria i praktyka ruchu krajoznawczego, którego osiągnięcia na naszym gruncie wysuwają Polskę na czoło państw europejskich¹⁴.

Regionalizmi, krajoznawstwo, turystyka, zbliżanie młodego pokolenia różnych narodów, pokazywanie i oferowanie własnych wartości oraz osiągnięć kulturowych należą niewątpliwie do problemów społecznych i oświatowych, które stoją przed nami w obliczu złożonych procesów europejskiej integracji. Podejmując je na wielu płaszczyznach, powinniśmy pamiętać, że w dokonaniach przeszłości Polska posiada znaczące osiągnięcia teoretyczne i praktyczne, które w dużym stopniu możemy wykorzystać przy uwzględnieniu współczesnych i przyszłych potrzeb cywilizacyjnych.

Przypisy:

1. *Miraże a rzeczywistość.* „Głos Prawdy” 1929, nr 194, s. 1. Czytamy tu: „Celem planów Brianda jest zsolidaryzowanie interesów gospodarczych Europy, które stałyby się w przyszłości zalążkiem związku państw”.
2. Sygnalizuje je prasa i inne środki masowego przekazu np. Czesław Miłosz, *O nacjonalizmie.* „Gazeta Wyborcza” nr 307 (535), 2–3 stycznia 1993 r.
3. Przykładem jest Szczecińskie Towarzystwo Kultury, Kuratorium, Polskie Towarzystwo Historyczne i redakcja „Głosu Szczecińskiego”, które ogłosiły konkurs dla młodzieży szkół ponadpodstawowych „Moja ziemia”. Informację o tym opublikował „Kurier Szczeciński” nr 229 z dnia 23 listopada 1992 r., s. 6.
4. Krótkie notatki biograficzne o Patkowskim napisali: Piotr Banaczkowski w „Ziemi Kieleckiej”, październik 1956 r., nr 3 oraz Irena Bednarz „Studiach Kieleckich” 1975, nr 3, s. 89–92.
5. A. Patkowski, *Przed dwudziestu pięciu laty.* „Ziemia” 1931, nr 23–24, s. 1 i dalsze.

6. Prezosem PTK w tym czasie był znany polski przyrodnik, profesor Kazimierz Kulwiec, redaktor pisma „Ziemia”. W czasie wojny zestany na Syberię, zginął tam w 1943 roku.
7. Pojęcie regionalizm pochodzi od łacińskiego regio – co oznaczało dzielnicę Rzymu, część administracyjną prowincji. Geografowie francuscy używali na początku XX wieku pojęcia region – oznaczającego szeroką indywidualność określonego terytorium. Wielka Encyklopedia Powszechna podaje następującą definicję regionalizmu: „Jest to ruch społeczno-kulturalny opierający się na zainteresowaniu odrębnością kultury poszczególnych regionów kraju, dążący do pogłębienia wiedzy o tej kulturze, do jej rozwoju i prezentacji” (tom III, s. 850). S. Arnold podaje, że terminem „regionalizm” określono dążenie do włączenia wszelkich prac oświatowych, kulturalnych w ośrodkach prowincjonalnych, jako odrębnych terenach, które ze względu na swoje warunki gospodarcze, geograficzne, kulturalne wydzieliły się w jednostki terytorialne. Tendencją regionalizmu jest, aby w drodze inicjatywy oddolnej, wychodzącej z samego społeczeństwa lokalnego, stwarzać programy rozwojowe. S. Arnold, Słowo wstępne do pracy: A. Patkowski, W holdzie dla ziemi rodzinnej. Warszawa 1958, s. 5.
8. A. Patkowski, W holdzie dla ziemi rodzinnej, s. 45.
9. A. Patkowski, Idee przewodnie regionalizmu. „Przegląd Współczesny” 1924, nr 30, s. 5.
10. A. Patkowski, Istota regionalizmu i jego drogi rozwojowe w Polsce. „Gmina” 1930, nr 5, s. 5–6.
11. A. Patkowski, Ku odrodzeniu prowincji polskiej. „Pracownik Samorządowy” 1925, nr 11, s. 2–5.
12. A. Patkowski, Istota regionalizmu..., s. 6.
13. A. Patkowski, Idee przewodnie regionalizmu, s. 9.
14. W. Staniewicz, Zagadnienie regionalizmu w Polsce. „Ziemia” 1925, nr 1, s. 2–9. Dalszy ciąg dyskusji wokół poszukiwania polskiego programu regionalizacji i przestrzegania przed naśladownictwem obcym znajdujemy w artykule J. Zborowskiego, Z zagadnień regionalizmu. „Ziemia” 1926, nr 2, s. 29–30.
15. A. Patkowski, Idee przewodnie regionalizmu, s. 11.
16. A. Patkowski, Program regionalizmu polskiego, „Ziemia” 1926, nr 13/14, s. 211. Także: W. Wakar, Podstawy gospodarcze regionalizmu. „Gmina” 1930, nr 6, s. 3–6.
17. A. Patkowski, Program regionalizmu polskiego, s. 212.

18. K. Moszyński, Regionalizm wobec etnografii. „Ziemia” 1925, nr 1, s. 11–16.
19. A. Patkowski, Wartość społeczna i rola wychowawcza muzeów. „Praca Oświatowa” 1938, nr 4, s. 200.
20. A. Patkowski, Program i zadania czasopism regionalnych. „Polska Oświata Pozaszkolna” 1932, nr 1, s. 39–47.
21. A. Patkowski, Regionalizm polski wobec ziem zachodnich. „Strażnica Zachodnia” 1927, nr 4, s. 502.
22. A. Patkowski, Regionalizm w nauczaniu i wychowaniu szkolnym. „Ziemia” 1925, nr 1, s. 4–9.
23. A. Patkowski, Nauka o państwie i obywatelu jako podstawa wychowawcza siedmioletniej szkoły powszechnej. „Głos Nauczycielski” 1925, nr 18–19, s. 525–526.
24. A. Patkowski, Regionalizm w nauczaniu i wychowaniu szkolnym, s. 6.
25. Ibidem, s. 6.
26. A. Patkowski, Prawa i obowiązki obywatelskie nauczyciela. „Głos Nauczycielski” 1927, nr 36–37, s. 690.
27. A. Patkowski, Regionalizm w nauczaniu i wychowaniu szkolnym, s. 6.
28. Ibidem, s. 7.
29. Ibidem, s. 7.
30. Ibidem, s. 7.
31. Ibidem, s. 14.
32. A. Patkowski, Pod znakiem programu państwowej polityki szkolnej. „Głos Nauczycielski” 1926, nr 16, s. 290.
33. A. Patkowski, Poznanie własnej ziemi jako podstawa wychowania obywatelskiego. „Zręb” 1930, nr 3, s. 370–377.
34. Teoria i praktyka ruchu krajoznawczego w twórczości i działalności pedagogicznej A. Patkowskiego jest podjęta w przygotowanym przez autorkę studium monograficznym o twórcy polskiego regionalizmu.

SPRAWOZDANIA

Z BADAŃ

ELŻBIETA JARONI

WYKORZYSTANIE ZABAWY W PROCESIE KSZTAŁCENIA MATEMATYCZNEGO UCZNIÓW KLAS POCZĄTKOWYCH

WPROWADZENIE

Zabawa od dawna budziła zainteresowanie wielu przedstawicieli nauki i kultury, ale dopiero w XIX wieku stała się przedmiotem licznych studiów i rozważań teoretycznych, w których usiłowano wyjaśnić, czym jest, jakie jest jej pochodzenie, rola i znaczenie.

Współcześnie zabawa rozpatrywana jest w kontekście ogólniejszego problemu aktywności człowieka. Przyjmuje się, że jest ona formą działalności typową dla wieku dziecięcego, ale występującą także w innych okresach rozwojowych. Zabawa uznawana jest za nieodłączną część życia każdego człowieka. Zmienia się tylko jej znaczenie w różnych etapach tego życia: od podstawowej formy aktywności małego dziecka do mitego spędzania wolnego czasu przez ludzi dorosłych¹.

Zdaniem psychologów zabawa pełni szereg funkcji: sprzyja powstawaniu pozytywnych stanów uczuciowych, umożliwia rozładowanie napięć emocjonalnych, ułatwia wchodzenie w życie społeczne, pozwala dokładniej poznać rzeczywistość i dostosować ją do własnych potrzeb, zaspokaja indywidualne potrzeby oraz budzi i rozwija zainteresowania².

Chociaż o walorach zabawy oraz jej wartościach dla rozwoju człowieka napisano wiele w literaturze psychologicznej i pedagogicznej, to do niedawna jeszcze istniały rozbieżności w poglądach na temat celowości wprowadzania zabawy do nauki szkolnej. Obecnie jednak coraz powszechniej uważa się, że wykorzystanie różnych odmian tej formy działalności w procesie dy-

daktyczno-wychowawczym może stać się sposobem na podniesienie jego efektywności³. Jest też szansą na to, że szkoła lęku i frustracji przeobrazi się w szkołę radości i uśmiechu, do której każdy uczeń będzie chętnie uczęszczał. Szczególne funkcje zabawy tkwią bowiem w jej uczuciowych, pozapoznawczych aspektach. Zabawa wnosi elementy nowości i ciekawości, przyczyniając się tym samym do kształtowania reakcji dodatnich⁴.

Zabawy dowolne, swobodne oraz zabawy organizowane i kierowane przez dorosłych były od dawna wykorzystywane w edukacji wczesnoszkolnej. Ale dopiero ostatnio, poszukując sposobów i środków nauczania dostosowanych do współcześnie stawianych celów kształcenia, zaczęto dostrzegać w zabawie (zwłaszcza w zabawie dydaktycznej) liczne walory. Uznano, że zabawa nie musi być jedynie rozrywką, może być także wartościowym zadaniem rozwijającym zdolności poznawcze uczniów oraz doskonalącym różne umiejętności, w tym także, a może szczególnie, matematyczne⁵.

Zgodnie z ustaleniami współczesnej dydaktyki, w kształceniu matematycznym uczniów klas I–III nie chodzi wyłącznie o opanowanie podstawowych wiadomości i umiejętności, lecz także o ukształtowanie u uczniów postaw i zachowań charakterystycznych dla aktywności matematycznej oraz postaw i zachowań intelektualnych funkcjonujących poza działalnością matematyczną⁶. Jednocześnie bardzo istotne jest, by w trakcie tego procesu zostały stworzone odpowiednie warunki do rozwijania zainteresowań matematycznych każdego ucznia, pozytywnej motywacji uczenia się, samodzielności myślenia i działania. Wydaje się, że w realizacji tak ujętych celów kształcenia matematycznego szczególnie przydatne mogą okazać się zabawy dydaktyczne⁷.

Wywoływanie wielostronnej aktywności uczących się oraz jej stałe podtrzymywanie jest podstawowym warunkiem efektywności procesu kształcenia matematycznego. Liczne obserwacje i eksperymenty wykazują, że aktywną postawę umysłową wywołują te sytuacje szkolne, które wprowadzają uczniów w stan emocjonalnego zakłopotania i wzbudzają ich spontaniczną ciekawość. Jednocześnie wiadomo, że młodszy uczniowie lubią być pobudzani czymś niezwykłym i nieoczekiwanym, na przykład zadaniami ujętymi w formę zabawową. Odmienność tych zadań wywołuje u dzieci stan zaciekawienia i emocjonalnego zaangażowania, co z kolei powoduje wzmocnienie ich wysiłku

umysłowego, wpływając na jakość pracy i osiągane rezultaty. Wydaje się więc, że zabawy dydaktyczne stosowane na lekcjach matematyki mogą stanowić skuteczny czynnik stymulujący aktywność poznawczą oraz kształtujący emocjonalno-motywacyjną i sprawczą sferę osobowości uczniów⁸.

Przy pomocy odpowiednio skonstruowanych zabaw dydaktycznych można również stymulować aktywność sensomotoryczną i werbalną uczniów. W literaturze przedmiotu istnieje wiele opisów zabaw organizowanych z wykorzystaniem pomocy naukowych. Przy ich realizacji dziecko wykonuje różnorodne czynności praktyczne oraz doskonali umiejętność poprawnego posługiwania się językiem matematycznym⁹. Stosowanie tego rodzaju zabaw dydaktycznych jest szczególnie pożądane w nauczaniu początkowym matematyki, gdzie musi być uwzględniona relacja między doświadczeniem dziecka a procesami myślowymi. Doświadczenia zdobyte przez dziecko w trakcie czynności manualnych lub lokomocyjnych stanowią „material” rozwoju własnej aktywności poznawczej. Również mowa ma istotne znaczenie w rozwoju myślenia matematycznego. Zwłaszcza w pierwszym etapie poznawania nowego pojęcia, ujmowanie w słowa wykonywanych czynności ułatwia uczniom uchwycenie ich sensu i wyrażenie go za pomocą symboli matematycznych¹⁰.

Ogólnie można stwierdzić, że możliwości zastosowania zabaw w procesie kształcenia matematycznego uczniów klas początkowych jest wyjątkowo dużo. Pamiętać jednak trzeba, że jednym z warunków optymalnego wykorzystania zabaw w tym procesie (jak dotąd realizowanym w warunkach nauczania klasowo-lekcyjnego) jest właściwa organizacja pracy. Składają się na nią określone reguły i zasady postępowania¹¹. Niektóre z nich zostały uwzględnione w prezentowanych tu badaniach.

Zadaniem przedstawionych wyżej rozważań nie było wyczerpanie problemu wykorzystania zabaw dydaktycznych w kształceniu matematycznym. Chodziło głównie o dostarczenie przesłanek koniecznych do sformułowania hipotez roboczych, które poddane zostały weryfikacji podczas badań eksperymentalnych.

ZAGADNIENIA METODOLOGICZNE BADAŃ

Celem badań, których założenia, przebieg i wyniki przedstawiono w niniejszym opracowaniu, było określenie skuteczności zabaw dydaktycznych stosowanych systematycznie podczas lekcji matematyki w klasach początkowych. W związku z realizacją tego celu przed badaniami postawiono trzy główne problemy i odpowiadające im hipotezy. Oto treść problemów: Czy systematyczne stosowanie zabaw dydaktycznych o treści matematycznej sprzyja osiąganiu przez uczniów wyższego poziomu aktywności w ramach lekcji matematyki? Czy stosowanie zabaw dydaktycznych ma wpływ na poziom i trwałość nabywanych przez uczniów wiadomości i umiejętności matematycznych? Czy istnieje zależność między poziomem aktywności uczniów a ich osiągnięciami w zakresie matematyki? Pracy badawczej w rozwiązywaniu tych problemów towarzyszyły następujące hipotezy:

1. Poziom aktywności uczniów będzie zróżnicowany w zależności od rodzaju zadań stosowanych w ramach lekcji matematyki. Będzie on wyższy w czasie realizacji zabaw dydaktycznych.
2. Systematyczne stosowanie zabaw dydaktycznych o treści matematycznej wpłynie pozytywnie na poziom i trwałość wiadomości i umiejętności matematycznych.
3. Między poziomem aktywności uczniów osiągniętym podczas lekcji eksperymentalnych a poziomem wiadomości i umiejętności matematycznych istnieje statystycznie istotna zależność.

Przedstawione powyżej problemy i hipotezy ukierunkowały badania – wyznaczając obszar obejmowanych nimi zmiennych oraz zależności zachodzących między nimi. W przeprowadzonych badaniach uwzględniono trzy podstawowe zmienne: zabawy dydaktyczne (zmienna niezależna) aktywność uczniów (zmienna pośrednicząca), wiadomości i umiejętności matematyczne (zmienna zależna). Zaznaczyć tu jeszcze trzeba, że w opracowaniu poszczególnych problemów analizowane zależności dotyczyły relacji między dwiema zmiennymi spośród trzech wskazanych zmiennych podstawowych.

Podstawową metodą, jaką zastosowano w celu weryfikacji hipotez roboczych, był eksperyment pedagogiczny. W badaniach posłużono się także

obserwacją, analizą dokumentacji szkolnej, testami wiadomości, statystyką. Eksperymentalne badania oparte na technice grup równoległych przeprowadzono w 6 klasach początkowych, łącząc je w trzy odpowiadające sobie pary. Do badań włączono dwie klasy I, dwie klasy II i dwie klasy III. Poszczególne pary klas dobrano w ten sposób, aby reprezentowały nie tylko różne szczeble drabiny szkolnej (klasy I, II, III), lecz zadbano także o to, by w każdym zestawie były klasy o różnym poziomie wyjściowym wyników nauczania. Klasę, która osiągnęła wyższą średnią ocen z matematyki za okres bezpośrednio poprzedzający badania oraz uzyskała wyższe wyniki w badaniach początkowych, uczyniono klasą kontrolną. Ogółem badaniami objęto 120 uczniów z 3 szkół podstawowych województwa szczecińskiego.

Eksperyment prowadzono od marca do czerwca 1991 r. Badania przebiegały zgodnie z wcześniej ustalonym planem (uwzględniającym cztery etapy). Pierwszy etap obejmował jednoczesne przeprowadzenie pomiaru początkowego zmiennej zależnej we wszystkich grupach. Dokonano tego w marcu 1991 r., wykorzystując w tym celu specjalnie skonstruowane testy, zawierające zadania sprawdzające opanowanie przez uczniów wiadomości i umiejętności matematycznych. Wyniki tego pomiaru, skonfrontowane z wynikami analizy dokumentów szkolnych, dały podstawę do wyłonienia klas eksperymentalnych i kontrolnych.

Następnym etapem badań było przeprowadzenie w klasach eksperymentalnych – w okresie od początku marca do końca maja 1991 r. – cyklu lekcji, podczas których wykorzystywano zabawy dydaktyczne. Lekcje takich odbyło się 30 – po dwie w tygodniu. Zaznaczyć w tym miejscu trzeba, że rozwiązywanie zadań ujętych w formę zabawową uczyniono integralną częścią lekcji. Integrację tę umożliwiło dokładne precyzowanie celów, którym zabawy miały służyć oraz dostosowywanie treści każdej z zabaw do aktualnie realizowanego materiału programowego. W przeprowadzonym eksperymencie za konieczne uznano też stosowanie różnych form organizacyjnych pracy uczniów. Pierwsze próby rozwiązywania nowych, nieznanych dzieciom zabaw dydaktycznych miały charakter pracy zbiorowej pod kierunkiem nauczyciela. Stopień trudności tych zabaw był dostosowany do możliwości wszystkich dzieci w klasie. Gdy dzieci zapoznały się z instrukcją zabawy, można było przejść do

zróżnicowanej pracy indywidualnej. W tym celu opracowano zestawy zabaw o różnym stopniu trudności. W doborze tych zabaw kierowano się zasadą, że aktywność intelektualną uczniów powinna wspierać aktywność sensomotoryczna. Cechą charakterystyczną uczniów w młodszym wieku szkolnym jest bowiem myślenie konkretno-obrazowe.

W trakcie realizacji omawianego etapu badań prowadzono również obserwację, której celem było ustalenie poziomu aktywności uczniów z grupy eksperymentalnej. Chcąc uchwycić aktywność poszczególnych uczniów wykorzystano technikę obserwacji kategoryzowanej. W specjalnie przygotowanym arkuszu obserwacyjnym odnotowano zarówno pozytywne przejawy partycypacji ucznia w lekcji (takie jak: pytania, podnoszenie ręki, wyrazy skupienia), jak i fakty o przeciwnym walorze (takie jak: rozmowy, kręcenie się, objawy roztargnienia)¹². Zaznaczyć tu także trzeba, że wymienione wyżej przejawy aktywności rejestrowano nie tylko w czasie realizacji zabaw dydaktycznych, ale też i w tych fragmentach lekcji, w których podobne zadania już nie występowały.

Trzeci etap badań polegał na jednoczesnym przeprowadzeniu pomiaru końcowego zmiennej zależnej w obu grupach (eksperymentalnej i kontrolnej). Pomiaru dokonano w czerwcu 1991 r. Również w tym etapie (podobnie jak w badaniach początkowych) posłużono się testem sprawdzającym stopień opanowania wiadomości i umiejętności matematycznych.

Ostatni, czwarty etap badań obejmował jednoczesne (w obu grupach) przeprowadzenie pomiaru zmiennej zależnej. Ten etap można nazwać badaniami dystansowymi, bowiem jego realizacja miała miejsce 3 miesiące po przeprowadzeniu badań końcowych, czyli we wrześniu 1991 r.

Uzyskany w ten sposób materiał badawczy został poddany analizie jakościowej i ilościowej.

WYNIKI BADAŃ

Dydaktyka współczesna coraz częściej posługuje się terminem „aktywność ucznia”. Jest to uzasadnione, jak bowiem ustalili psychologowie,

wszystko co wiemy i potrafimy jest wynikiem naszej aktywności. W prezentowanych badaniach również starano się wykazać, że aktywność uczniów jest niezbędnym warunkiem nauczania i najbardziej bezpośrednim czynnikiem determinującym osiągnięcia w nauce szkolnej. Jednocześnie przyjęto, że jednym ze stymulatorów aktywności uczniów klas początkowych mogą być zabawy dydaktyczne.

W czasie eksperymentu rejestrowano zachowania uczniów świadczące o ich aktywności. Uwzględniano zarówno zachowania pozytywne, jak i te, które mają wymowę negatywną. Obserwacją były objęte nie tylko te fragmenty lekcji, w których pojawiały się zabawy dydaktyczne, ale także i te, w których uczniowie rozwiązywali typowe zadania matematyczne. Zgromadzone w ten sposób dane zawarto w tabeli 1 (na s. 134).

Z tabeli 1 wynika jednoznacznie, że podczas lekcji eksperymentalnych dominowały zachowania pozytywne. Zauważyć jednak trzeba, iż występowały one częściej podczas realizacji zabaw dydaktycznych. Analizując powyższe zestawienie wyników badań, należy także zwrócić uwagę na liczbę zachowań negatywnych przejawionych przez uczniów. Choć jest ona relatywnie niższa od liczby zachowań pozytywnych, to jednak może budzić niepokój. Tym bardziej, że problem ten dotyczy uczniów klas początkowych, którzy często deklarują swój pozytywny stosunek do nauki szkolnej.

Omówione dotąd wyniki obserwacji pozwalają stwierdzić, że podczas lekcji eksperymentalnych uzyskano wysoki procent zachowań pozytywnych związanych z realizacją zabaw dydaktycznych. Na tej podstawie nie można jeszcze z całą pewnością twierdzić, że wszyscy uczniowie uczestniczący w eksperymencie zaakceptowali proponowane im zabawy, że zabawy te w większym stopniu aktywizowały uczniów niż typowe zadania matematyczne. Z tego względu istotne wydawało się ukazanie poziomu aktywności uczniów zarówno w tych fragmentach lekcji, w których realizowano zabawy dydaktyczne, jak i w tych, w których rozwiązywane były typowe zadania matematyczne. W tym celu dla każdego ucznia obliczono globalny wskaźnik aktywności. Polegało to na tym, że od liczby zachowań pozytywnych odjęto liczbę zachowań negatywnych¹⁷. Przeprowadzenie tych obliczeń pozwoliło ustalić poziom aktywności poszczególnych uczniów. Aby go ustalić, liczbę

Tabela 1

Zestawienie wyników badań dotyczących aktywności uczniów podczas lekcji eksperymentalnych.

Lp.	Wyszczególnienie	Klasa			Ogółem
		I	II	III	
1	Liczba badanych uczniów	16	21	22	59
2	Aktywność podczas realizacji zabaw dydaktycznych:				
	- liczba zachowań pozytywnych	295	515	481	1291
	- procent zachowań pozytywnych	61,5	81,7	72,9	72,9
	- liczba zachowań negatywnych	185	115	179	479
	- procent zachowań negatywnych	38,5	18,3	27,1	27,1
	- liczba uczniów, którzy osiągnęli poziom aktywności:				
	a) wysoki	8	15	17	40
	b) średni	3	6	5	14
	c) niski	5	-	-	5
	d) brak	-	-	-	-
3	Aktywność podczas realizacji typowych zadań matematycznych:				
	- liczba zachowań pozytywnych	220	416	345	981
	- procent zachowań pozytywnych	45,8	66,0	52,3	55,4
	- liczba zachowań negatywnych	260	214	315	789
	- procent zachowań negatywnych	54,2	34,0	47,7	44,6
	- liczba uczniów, którzy osiągnęli poziom aktywności:				
	a) wysoki	5	11	8	24
	b) średni	3	7	8	18
	c) niski	7	3	6	16
	d) brak	1	-	-	1

punktów możliwych do uzyskania przez jednego ucznia ujęto w cztery kategorie: 0 pkt. - brak aktywności; 1-10 pkt. poziom niski; 11-20 pkt. - poziom średni, 21-30 pkt. - poziom wysoki. Przyjęcie takiego podziału pozwoliło na przedstawienie szczegółowych informacji dotyczących zróżnicowania uczniów

pod względem poziomu aktywności przy realizacji określonych zadań matematycznych. Dane, jakie w związku z tym uzyskano, zamieszczono również w tabeli 1.

W czasie realizacji zabaw dydaktycznych przeważająca liczba uczniów osiągnęła wysoki i średni poziom aktywności. Jednocześnie w całej badanej grupie nie było ani jednego ucznia, który wykazywałby całkowity brak aktywności. Zupełnie inaczej przedstawiała się sytuacja w tych fragmentach lekcji, w których zabawy nie wystąpiły. Wyraźnie zmniejszyła się tu liczba uczniów osiągających wysoki poziom aktywności oraz zwiększyła liczba uczniów, którzy charakteryzowali się niskim poziomem aktywności.

Ogólnie można stwierdzić, że zabawy dydaktyczne stosowane podczas lekcji eksperymentalnych były bardziej aktywizujące. W większym stopniu wywolywały one u uczniów zachowania pozytywne, co miało wpływ na poziom aktywności. Był on wyższy podczas realizacji zabaw niż w czasie wykonywania typowych zadań matematycznych.

U podstaw problematyki prezentowanych tu badań tkwiła teza, zgodnie z którą wyniki uczenia się są funkcją aktywności dziecka. Jeżeli zatem zabawy dydaktyczne, stosowane systematycznie w ramach lekcji matematyki, w większym stopniu aktywizowały uczniów niż inne zadania matematyczne, to fakt ten powinien znaleźć odbicie w rezultatach przeprowadzonego eksperymentu. Obecnie zostanie więc przedstawiony i przeanalizowany materiał z badań, dotyczący zmiennej zależnej, czyli osiągnięć uczniów z matematyki.

Punktem wyjścia analizy uzyskanych wyników badań było obliczenie i zestawienie punktów uzyskanych za rozwiązanie zadań zawartych w testach przez wszystkich uczniów w poszczególnych etapach badań. W celu dokonania pełniejszej charakterystyki wyników badań, uporządkowano indywidualne osiągnięcia uczniów, ujmując je w cztery kategorie. Dla uściślenia i weryfikacji formułowanych wniosków obliczono istotność statystyczną różnic między wynikami poszczególnych uczniów w badaniach początkowych, końcowych i dystansowych¹⁴. Opracowane w ten sposób wyniki eksperymentu zawarto w tabeli 2 (na s. 136).

Dane przedstawione w tabeli 2 potwierdzają prawidłowość doboru grup, niezależnie od mniejszego czy większego wewnętrznego zróżnicowania

Tabela 2

Wyniki eksperymentu w zakresie uzyskanych przez uczniów wiadomości i umiejętności matematycznych.

Wyszczególnienie		Klasa / Grupa					
		I		II		III	
		E	K	E	K	E	K
1.	Liczba badanych uczniów	16	17	21	21	22	23
2.	Badania początkowe (BP):						
	- liczba uzyskanych punktów	570	678	758	799	728	865
	- średnia uzyskanych punktów	35,6	39,9	36,1	38,0	33,1	37,6
	- liczba uczniów, którzy w BP uzyskali rezultaty:						
	a) b. dobre	4	9	8	13	4	5
	b) dobre	8	8	11	5	4	9
	c) dostateczne	3	-	2	3	9	
	d) niedostateczne	1	-	-	-	5	2
3.	Badania końcowe (BK):						
	- liczba uzyskanych punktów	623	659	819	778	834	768
	- średnia uzyskanych punktów	38,9	38,8	39,0	37,0	37,9	33,4
	- liczba uczniów, którzy w BK uzyskali rezultaty:						
	a) b. dobre	12	9	14	10	6	5
	b) dobre	2	7	6	8	5	6
	c) dostateczne	1	-	1	3	10	9
	d) niedostateczne	1	1	-	-	1	3
4.	Badania dystansowe (BD):						
	- liczba uzyskanych punktów	554	555	758	702	736	644
	- średnia uzyskanych punktów	34,6	32,6	36,1	33,4	33,5	28,0
	- liczba uczniów, którzy w BP uzyskali rezultaty:						
	a) b. dobre	5	3	9	5	5	-
	b) dobre	8	7	9	9	3	9
	c) dostateczne	2	5	2	6	12	8
	d) niedostateczne	1	2	1	1	2	6
5.	Porównanie wyników badań:						
	- wartość r dla BP i BK	r=2	r=6	r=1	r=8	r=4	r=3
	- poziom istotności	0,01	n. i	0,01	n. i	0,01	0,01
	- poziom r dla BK i BD	r=1	r=2	r=1	r=1	r=2	r=14
	- poziom istotności	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	n. i

wyników w poszczególnych klasach. Okazuje się bowiem, że grupy kontrolne w pierwszym etapie badań prezentowały wyższy poziom wyników, wyrażony większą liczbą punktów za rozwiązanie zadań zawartych w teście. Znalazło to również odzwierciedlenie w obliczonych średnich arytmetycznych.

W drugim etapie badań liczba punktów uzyskanych przez poszczególne klasy była także zróżnicowana. Tym razem jednak grupy eksperymentalne, które w badaniach początkowych uzyskały rezultaty gorsze od równoległe z nimi pracujących pozostałych grup, w badaniach końcowych uzyskały wyższe liczbowe wskaźniki przyrostu wiadomości i umiejętności matematycznych. Podczas badań końcowych odnotowano również znaczną zmianę struktury wyników ujmowanych w kategoriach ocen szkolnych. W grupach eksperymentalnych wzrosła liczba uczniów kwalifikujących się do oceny bardzo dobrej, co może świadczyć o wpływie zastosowanego czynnika na poziom wiadomości i umiejętności matematycznych. Potwierdzają to również obliczone wartości r , które są istotne statystycznie w przypadku wszystkich klas eksperymentalnych.

Aby sprawdzić, czy zabawy przyczyniły się do trwalszego opanowania przez uczniów określonych wiadomości i umiejętności, przeprowadzono badania dystansowe.

Rezultaty tych badań również prezentuje tabela 2. Wynika z niej, że po trzech miesiącach od zakończenia lekcji eksperymentalnych różnice między klasami eksperymentalnymi i kontrolnymi pogłębiły się. Szczególnie znaczący wydaje się jednak fakt, że niższym stopniem trwałości wiedzy wykazali się uczniowie grup kontrolnych. Wskaźniki ubytku wiadomości na skutek zapomnienia były korzystniejsze dla grup eksperymentalnych. Można zatem sądzić, że zastosowane zabawy dydaktyczne przyczyniły się także do lepszego utrwalenia wiadomości i umiejętności uczniów.

Omówione wyżej wyniki badań pozwoliły wykazać, że zabawy dydaktyczne, stosowane systematycznie w ramach lekcji matematyki w klasach początkowych szkoły podstawowej, sprzyjają osiągnięciu przez uczniów wyższego poziomu aktywności oraz mają wpływ na poziom i trwałość wiadomości i umiejętności matematycznych uczniów. Ponieważ wśród pedagogów i psychologów istnieje zgodność co do tego, że aktywność uczniów jest pod-

stawowym warunkiem uzyskiwania pożądaných wyników uczenia się, dlatego w prezentowanych badaniach zmierzano także do ustalenia zależności między poziomem aktywności uczniów osiągniętyim podczas lekcji eksperymentalnych a poziomem wiadomości i umiejętności matematycznych (określonym na podstawie wyników badań końcowych). Obecnie przedstawione zostaną więc wyniki badań, które ilustrują zależności między aktywnością uczniów przejawianą podczas realizacji zabaw dydaktycznych oraz typowych zadań matematycznych a poziomem wiadomości i umiejętności matematycznych. Występowanie zależności między wymienionymi zmiennymi ustalono, obliczając współczynniki korelacji (r_s)¹⁵.

Otrzymane w ten sposób dane zamieszczono w tabeli 3.

Z przeprowadzonych obliczeń wynika, że istniała statystyczna zależność między poziomem aktywności badanych uczniów a ich osiągnięciami z matematyki. Wartość uzyskanych współczynników korelacji ukształtowała się na umiarkowanym lub nawet wysokim poziomie. Charakterystyczne jest jednak to, że nieznacznie większe współczynniki korelacji dotyczyły zmiennych: poziom aktywności podczas zabaw a poziom wiadomości i umiejętności matematycznych. Uzyskano zatem rezultaty świadczące o pozytywnym wpływie zastosowanego czynnika eksperymentalnego.

PODSUMOWANIE

Z przedstawionych w niniejszym opracowaniu rozważań teoretycznych oraz omówionej problematyki badań wynika, że głównym ich celem było ukazanie możliwości wykorzystania zabaw dydaktycznych w procesie kształcenia matematycznego uczniów klas początkowych oraz określenie wpływu tych zabaw na aktywność uczniów podczas lekcji matematyki i ich osiągnięcia z tego przedmiotu. Ujmując ogólnie rezultaty przeprowadzonych badań eksperymentalnych, można stwierdzić, że:

- Zabawy dydaktyczne stosowane na lekcjach matematyki w większym stopniu aktywizowały uczniów niż typowe zadania matematyczne. Uczniowie chętniej uczestniczyli w tych fragmentach lekcji, w których realizowane

Tabela 3

Zależności między poziomem aktywności uczniów w czasie lekcji eksperymentalnych a poziomem wiadomości i umiejętności matematycznych.

Klasa	Zmienne korelowane		Wartość współczynnika korelacji r^2
I	poziom wiadomości i umiejętności matematycznych	poziom aktywności podczas realizacji zabaw dydaktycznych	0,69
		poziom aktywności podczas realizacji typowych zadań matematycznych	0,64
II	poziom wiadomości i umiejętności matematycznych	poziom aktywności podczas realizacji zabaw dydaktycznych	0,73
		poziom aktywności podczas realizacji typowych zadań matematycznych	0,59
III	poziom wiadomości i umiejętności matematycznych	poziom aktywności podczas realizacji zabaw dydaktycznych	0,85
		poziom aktywności podczas realizacji typowych zadań matematycznych	0,68

były zabawy. Zaznaczyć też trzeba, że nie tylko poziom aktywności uczniów był wyższy podczas realizacji zabaw, ale, co bardzo istotne, aktywność ta wyrażała się przede wszystkim w zachowaniach pozytywnych.

- Stosowanie zabaw dydaktycznych o treści matematycznej sprzyjało efektywnemu opanowaniu przez uczniów wiadomości i umiejętności matematycznych. Wskazują na to wyniki badań końcowych, zgodnie z którymi

uczniowie z klas eksperymentalnych wykazali się wyższym poziomem wyników uczenia się matematyki. Okazało się również, że częste rozwiązywanie zadań ujętych w formę zabawową dawało uczniom wiedzę bardziej trwałą. Potwierdzają to rezultaty pomiaru dystansowego.

- Badania wykazały, że między poziomem aktywności zarejestrowanym u uczniów podczas lekcji eksperymentalnych a osiągniętym przez nich poziomem wiadomości i umiejętności matematycznych istniała zależność.
- Przeprowadzona analiza wyników badań potwierdziła założone hipotezy robocze.

W świetle uzyskanych rezultatów badań zasadnym wydaje się zalecenie częstsze niż do tej pory wykorzystywania zabaw dydaktycznych w procesie kształcenia matematycznego uczniów klas początkowych.

Przypisy:

1. M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, *Psychologia jako nauka o człowieku*. Warszawa 1966, s. 249–252. – W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa 1987, s. 12–14
2. *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Żebrowska. Warszawa 1976, s. 362–373.
3. W. Okoń, op. cit., s. 291–324.
4. W. Hemmerling, *Organizacja i kierowanie działalnością uczniów w toku nauczania*. „Ruch Pedagogiczny” 1978, nr 1, s. 40. – W. Śliwerska, B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*. T. I. Kraków 1991. – B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*. T. II. Kraków 1992.
5. Konkretnie przykłady takich zadań można znaleźć w odpowiedniej literaturze metodycznej. Na uwagę zasługuje tu seria książek wydanych pod wspólnym tytułem: „*Matematyka inaczej*” (Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992).
6. S. Turnau, *Wykłady o nauczaniu matematyki*. Warszawa 1990, s. 28–37.
7. H. Moroz, *Zabawy i gry dydaktyczne*. Warszawa 1991, s. 8–9.
8. W. Hemmerling, *Zabawy w nauczaniu początkowym*. Warszawa 1985, s. 11–15.
9. H. Moroz, op. cit., s.5.
10. Z. Krygowska, *Zarys dydaktyki matematyki*. Cz. 2. Warszawa 1977, s. 99–104.
11. G. Kapica, *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*. Warszawa 1986,

- s. 158-164. – H. Moroz, op. cit., s. 10-11.
12. A. Gurycka, Obserwacja topograficzna. „Psychologia Wychowawcza” 1967, nr 2.
– A. Jurkowski, Rozwój umysłowy i aktywność poznawcza uczniów. Warszawa 1986, s. 121.
 13. Ibidem.
 14. Do oceny poziomu istotności różnic wykorzystano test znaków (r) dla 2 prób zależnych. Patrz: J. P. Guilford, Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Warszawa 1964, s. 259-260.
 15. Współczynnik korelacji (r^*) liczono według wzoru zamieszczonego w pracy: Cz. Nowaczyk, Podstawy metod statystycznych dla pedagogów. Warszawa 1985, s. 113.

MARIA WĘGLIŃSKA

**STOSUNEK DZIECI
W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM –
MAJĄCYCH OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE
– DO CZYTELNICTWA**

WPROWADZENIE

Książka dostarcza dzieciom wielu przeżyć. Właściwie organizowane czytelnictwo przyczynia się do pobudzenia wyobraźni twórczej dziecka, jest źródłem wiedzy i informacji. Przyczynia się również do krystalizowania różnorodnych zainteresowań. Czytelnictwo, jak twierdzi L. Wołoszynowa, „ma wielki wpływ na rozwój mowy ustnej i mowy pisanej”¹. Autorka przyznaje, że dobór lektury, ilość czytanych przez dziecko książek zależy od wielu czynników:

- opanowania sztuki czytania;
- poziomu ogólnego rozwoju;
- inspiracji (lub jej braku) ze strony otoczenia;
- organizacji przez dorosłych pozaszkolnego życia dziecka².

Nauczyciel klas niższych musi dołożyć wszelkich starań, by „ująć w swe ręce” czytelnictwo podopiecznych. Pomoże mu w tym dostarczenie wiedzy o czytelnictwie w młodszym wieku szkolnym, bo – jak stwierdza W. Goriszowski – „[...] im częściej będziemy badać naukowo czytelnictwo dzieci i młodzieży, tym łatwiej uzyska się zwiększenie oddziaływania książki na czytelnika – ucznia”³.

Problem czytelnictwa dzieci w młodszym wieku szkolnym – mających wysokie osiągnięcia szkolne – jest bardzo słabo poznany. W związku z tym sformułowany został główny problem moich badań: jaki jest stosunek

uczniów w młodszym wieku szkolnym – osiągających sukces szkolny – do czytelnictwa?

Badanie powyższego problemu o charakterze diagnostycznym implikowało określoną metodę i narzędzie badawcze. Podstawowym materiałem badawczym był wynik analizy kwestionariusza wywiadu skierowanego do uczniów, którzy uzyskali bardzo dobre wyniki w nauce.

Do nauczycieli klas początkowych zwrócono się z prośbą o wyłonienie uczniów uznanych za najlepszych w zakresie osiągnięć szkolnych.

'Osiągnąć' to w ujęciu „Słownika języka polskiego”¹ «uzyskiwać coś, zdobywać, otrzymywać», 'osiągnięcie' zaś oznacza «to, co zostało osiągnięte, uzyskane, wybitny wynik, sukces».

Badania przeprowadzono w roku 1992 pod kierunkiem autorki. Brali w nich udział studenci kierunku nauczanie początkowe, odbywający praktykę pedagogiczną w formie obozu naukowego.

Badaniami objęto 223 uczniów klas 1–3 – uznanych przez nauczycieli za najlepszych – ze Szczecina. Wyniki uzyskane z badań, a zaprezentowane w niniejszym artykule, dotyczyć będą stosunku uczniów osiągających sukcesy szkolne do czytelnictwa. W przeprowadzanych badaniach poszukiwano odpowiedzi na pytanie „Jak jest?”

W związku ze sformułowaniem tematu wypowiedzi: „Stosunek uczniów klas 1–3 – mających wysokie osiągnięcia szkolne – do czytelnictwa”, wyodrębniono następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie miejsce zajmie czytanie wśród innych form spędzania wolnego czasu?
2. Jaki emocjonalny stosunek przejawiają dzieci osiągające wysoką pozycję w karierze szkolnej do różnych form słowa drukowanego?
3. Jakimi motywami kierują się dzieci osiągające sukces szkolny, sięgając po słowo drukowane?
4. Jakie są ich zainteresowania czytelnicze?
5. Jakie miejsce zajmuje książka wśród innych form słowa drukowanego?
6. Jaka jest aktywność czytelnicza dzieci mających wysokie osiągnięcia szkolne?
7. Z jakich źródeł one korzystają zaopatrując się w publikacje?

Podając problematykę czytelnictwa, chciałabym bliżej sprecyzować niektóre pojęcia, na przykład: czytelnictwo i postawa. Próby definiowania pojęcia „czytelnictwo” podejmowane były na gruncie psychologii, pedagogiki i socjologii. Występuje ono w literaturze naukowej przeważnie w znaczeniu „zjawisk społecznych dostępu do lektury, rozpowszechniania teje, korzystania z niej i postaw czytelników wobec lektury”.⁵ „Słownik języka polskiego”⁶ określa czytelnictwo jako «czytanie publikacji drukowanych, ujmowane jako zjawisko społeczne». Uściślenia wymaga termin „postawa”. T. H. Newcomb stwierdza: „Postawa jednostki wobec czegoś jest jej predyspozycją do motywowanego zachowania, w odniesieniu do tego czegoś.”⁷

W swym szkicu zamiennie używam określeń: „postawa” i „stosunek”. Za wskaźniki czytelnictwa przyjęłam:

- a) iniejsce czytelnictwa wśród innych form spędzania wolnego czasu,
- b) zamiłowanie do czytania różnych form słowa drukowanego,
- c) raczej wewnętrzne skłaniające do czytania książek,
- d) zamiłowania czytelnice,
- e) miejsce książki wśród innych publikacji,
- f) aktywność czytelnicza,
- g) źródła zdobywania różnych form słowa drukowanego.

W takiej też kolejności zostanie przedstawiony stosunek uczniów klas 1–3 – osiągających sukces szkolny – do czytelnictwa.

1. CZAS WOLNY UCZNIÓW UZNANYCH ZA NAJLEPSZYCH

Czas wolny dzieci w młodszym wieku szkolnym jest związany z najbliższym otoczeniem: domem i podwórkiem. Podstawowymi sposobami spędzania wolnego czasu są zabawa, czytelnictwo i oglądanie telewizji. Na otwarte pytanie: Jak najchętniej spędzasz wolny czas? (zadane dzieciom osiągniętym sukcesy) otrzymano następujące odpowiedzi: (% badanych, N=223)

W czasie wolnym najchętniej:

- | | | |
|--|----|--------|
| – czytam książki, czasopisma | 77 | [34,5] |
| – bawię się z kolegami, bawię się sam, jeżdżę na rowerze | 74 | [33,2] |

- gram na w gry komputerowe, oglądam TV, oglądam video	33	[14,8]
- hobby	13	[5,8]
- pomagam rodzicom	6	[2,7]
- inne	20	[9,0]

Jak widać, uczniowie uznani za najlepszych w różny sposób spędzają wolny czas. Najczęściej poświęcają go na czytanie książek i czasopism. Drugie miejsce zajmują gry i zabawy ruchowe. Warto zwrócić uwagę, iż wielu uczniów (14,8 %) swój wolny czas poświęca na oglądanie telewizji i video oraz gry komputerowe. Są i tacy uczniowie, którzy swój wolny czas przeznaczają na realizację hobby (5,8 %). Ostatnie miejsce zajmuje pomoc rodzicom w pracach domowych (2,7 %).

Jeśli porównać wyżej wymienione formy spędzania wolnego czasu przez uczniów uznanych za najlepszych z formami wymienionymi przez uczniów zdolnych⁸, to widać wyraźnie dużą zbieżność. Preferują oni głównie czytelnictwo oraz gry i zabawy.

Jest to zupełnie zrozumiałe, bowiem aktywność ruchowa i aktywność poznawcza – realizowana poprzez czytanie – jest zgodna z ogólnym kierunkiem rozwoju dzieci w wieku 7–11 lat.

Z danych wynika także, że niewielka grupa uczniów swój wolny czas poświęca nowym formom rozrywki – grom komputerowym (6,7 %) i oglądaniu video (4,1 %).

2. ZAMIŁOWANIE DO CZYTANIA RÓŻNYCH FORM SŁOWA DRUKOWANEGO

Chcąc poznać zamiłowanie dzieci osiągających sukces szkolny do czytania różnych form słowa drukowanego, zadano im pytania:

- Czy lubisz czytać książki?
- Czy lubisz czytać czasopisma?
- Czy lubisz czytać komiksy?

Odpowiedzi na powyższe pytania przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Emocjonalny stosunek dzieci do słowa drukowanego.

Formy słowa drukowanego	Kategorie odpowiedzi						Razem	
	bardzo lubi		trochę lubi		nic lubi			
	I.	%	I.	%	I.	%	I.	%
Książki	134	60,1	81	36,3	8	3,6	223	100,0
Czasopisma	56	25,1	103	46,2	64	28,7	223	100,0
Komiksy	86	38,1	96	43,0	41	18,4	223	100,0

Źródło: obliczenia własne.

Z przedstawionych danych wynika, że dzieci osiągające sukcesy szkolne wykazują pozytywny stosunek do czytania książek, komiksów i czasopism.

Powyższe zestawienie unaocznia wyraźnie, że siła pozytywnej postawy wobec słowa drukowanego jest zróżnicowana. Bardzo silną pozytywną postawę wykazują badani wobec lektury książek – ponad połowa (60,1 %) dzieci bardzo je lubi czytać, drugie miejsce w zakresie silnej pozytywnej postawy zajmują komiksy – 38,6 % dzieci bardzo je lubi czytać. Niepokoi fakt, że tylko 25,1 % badanych wykazuje taką samą siłę postawy wobec czasopism.

Jeśli porównać wyżej przedstawiony emocjonalny stosunek uczniów uznanych za najlepszych z emocjonalnym stosunkiem uczniów zdolnych do słowa drukowanego, to widać wyraźnie pewną zbieżność. Obydwie grupy badanych wykazują pozytywny stosunek do czytania książek (91,1 %; 96,4 %),

komiksów (85,2 %; 81,6 %) i czasopism (86,5 %; 71,3 %). Różnice natomiast dotyczą siły pozytywnej postawy wobec lektury książek, komiksów i czasopism, oczywiście na korzyść uczniów zdolnych, jak również dotyczą siły negatywnej postawy wobec lektury czasopism i komiksów, oczywiście także na korzyść uczniów zdolnych. Niepokoi zatem fakt, że zmniejsza się liczba uczniów o bardzo silnej pozytywnej postawie wobec słowa drukowanego, szczególnie w odniesieniu do lektury książek (73,5 %; 60,1 %), jak również fakt, że zwiększa się liczba uczniów o postawie negatywnej wobec lektury i czasopism (9,3 %; 28,7 %)⁹.

Uogólniając można stwierdzić, że dzieci mające wysokie osiągnięcia szkolne wykazują zróżnicowany stosunek do różnych form słowa drukowanego. Badani preferują książkę. Częściej wykazują pozytywny stosunek do komiksów niż czasopism. Tak duże zainteresowanie komiksami wskazuje, że są one dla dzieci źródłem literackiej przyjemności.

3. MOTYWY SKŁANIAJĄCE DO SIĘGANIA PO LEKTURĘ

Motywy¹⁰ odgrywają zasadniczą rolę w rozwoju osobowości, ponieważ stanowią główną siłę napędową podejmowania wszelkich działań i rozwoju własnej aktywności. W tym kontekście interesujące będzie poznanie motywów czytania książek, czasopism i komiksów przez dzieci osiągające sukcesy w karierze szkolnej. W sięganiu po lekturę nigdy nie występuje jeden motyw, zawsze jest ich kilka. Nie zawsze są one też uświadomione przez jednostkę. Chcąc poznać motywy czytania książek przez uczniów uznanych za najlepszych, zwrócono się do nich z pytaniem: „Dlaczego czytasz książki?” Uzyskano następujące odpowiedzi: (% badanych, N=223)

- książki są ciekawe, interesujące	78	[35,0]
- lubię czytać	51	[22,9]
- mogę dowiedzieć się dużo ciekawych rzeczy	49	[22,0]
- aby spędzić wolny czas	21	[9,4]
- są w książkach obrazki, ilustracje	6	[2,7]
-rodzice każą czytać	6	[2,7]

STOSUNEK DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM... DO CZYTELNICTWA

- nauczyciel zachęca do czytania	3	[1,3]
- nie wiem	2	[0,9]
- inne	7	[3,1]

Z analizy danych wynika, że uczniowie mający wysokie osiągnięcia szkolne sięgając po książkę kierują się różnymi motywami. Wśród nich dominuje pragnienie wrażeń, przeżyć – „książki są ciekawe, interesujące” (35,0 %). Drugi rodzaj motywu – to czytanie jako cel sam w sobie (22,9 %). Można go uznać za specyficzny dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Taki sam procent badanych wybierając książkę kieruje się motywem poznawczym – „mogę dowiedzieć się dużo ciekawych rzeczy” (22,02 %). Kolejne rodzaje motywów to chęć wypełnienia wolnego czasu (9,4 %), zainteresowanie obrazkami i ilustracjami (2,7 %), naciski i przymus ze strony rodziców (2,7 %) oraz sugestywny wpływ nauczyciela (1,3 %). Na podstawie uzyskanych danych można twierdzić, iż u prawie wszystkich dzieci siły pobudzające je w do działania – sięgania po książkę – wynikają z pobudek wewnętrznych. Motywacja zewnętrzna, aktywizująca dzieci osiągających sukces szkolny do lektury książki, jest niewielka (4,0 %). Wyraża ją sformułowanie „nauczyciel zachęca do czytania”, „rodzice każą czytać”. Podobne wyniki uzyskano w badaniach z lat 1987/88¹¹. Cieszy więc fakt, iż już w młodszym wieku szkolnym zarówno dzieci zdolne, jak i mające wysokie osiągnięcia szkolne w kontakcie z książką kierują się motywacją wewnętrzną.

Czym kierują się badani czytając komiksy? Oto dane na ten temat (% badanych, N=223).

- zawierają treści humorystyczne	80	[35,9 %]
- są w nich ilustracje	39	[17,5 %]
- interesuje mnie fantastyka	37	[16,6 %]
- lubię czytać	23	[10,3 %]
- lubię czytać krótkie teksty	13	[5,8 %]
- rodzice każą czytać	1	[0,5 %]
- nauczyciel zachęca do czytania		
- inne	21	[9,4 %]
- nie wiem	9	[4,0 %]

Głównym motywem sięgnięcia po komiks jest zainteresowanie lu-
morem (35 %) Kolejne rodzaje motywów to zainteresowanie ilustracjami
(17,5 %), zainteresowanie fantastyką (16,6 %), czytanie jako cel sam w sobie
(10,3 %), czytanie krótkich tekstów (5,8 %). Na ostatnim miejscu znajduje się
nacisk i przymus ze strony rodziców (0,5 %). Opierając się na uzyskanych
wykazach danych, można stwierdzić, że u zdecydowanej większości dzieci, siły
skłaniające je do procesu działania, czyli sięgania po komiks, wypływają z po-
budek wewnętrznych.

Jak już pisałam, chcąc poznać motywy czytania czasopism przez
dzieci mających wysokie osiągnięcia szkolne, zadano im pytanie: „Czy lubisz
czasopisma?” Uzyskano odpowiedzi (% badanych, N = 223):

- lubię rozwiązywać zagadki, rebusy	71	[31,8]
- mogę dowiedzieć się o otaczającym świecie	55	[24,7]
- lubię czytać	32	[14,3]
- mogę przeżyć różne przygody	16	[7,2]
- rodzice lubią czytać	3	[1,3]
- nauczyciel zachęca do czytania	1	[0,5]
- nie wiem	10	[4,5]
- inne	35	[15,7]

Z analizy danych wynika, że uczniowie uznani za najlepszych się-
gając po czasopismo kierują się różnymi motywami. Głównym motywem się-
gania po czasopismo jest zainteresowanie rozrywkami umysłowymi (31,8 %).
Ilustrują to wypowiedzi „lubię rozwiązywać zagadki”, „lubię rozwiązywać
rebusy”, „lubię rozwiązywać krzyżówki”. Drugie miejsce to motyw poznawczy
(24,7 %). Kolejne rodzaje motywów to czytanie jako cel sam w sobie (14,3 %),
pragnienie wrażeń, przeżyć (7,2 %), naciski i przymus ze strony rodziców
(1,3 %), sugestywny wpływ nauczyciela (0,5 %). Opierając się na uzyskanych
danych, można stwierdzić, że prawie u wszystkich dzieci siły skłaniające je do
działania, czyli sięgania po czasopismo, pochodzą z pobudek wewnętrznych.
Uogólniając można stwierdzić, że dzieci osiągające wysoką pozycję w karierze
szkolnej, sięgając po książkę, komiks i czasopismo, kierują się różnymi mo-
tywami. Główny motyw sięgania po książkę to pragnienie wrażeń, przeżyć, po

komiks – zainteresowanie humorem, wreszcie po czasopiśmie – zainteresowanie rozrywkami umysłowymi.

Podobne wyniki uzyskano w badaniach przeprowadzonych w latach 1986–1987¹².

Ciejszy fakt, iż już w młodszym wieku szkolnym zarówno dzieci zdolne, jak i osiągające wysoką pozycję w karierze szkolnej w kontakcie z książką, komiksem i czasopiśmie kierują się motywacją wewnętrzną.

4. TEMATYKA I RODZAJE CZYTANYCH KSIĄŻEK

Zainteresowanie czytelnicze prowadzi do świadomego poszukiwania i czytania określonego rodzaju książek. Chcąc poznać zainteresowania czytelnicze dzieci osiągających sukces szkolny, zadano im pytanie: "Jakie rodzaje książek czytasz najchętniej?" Uzyskano odpowiedzi (% badanych, N=223):

– przygodowe	85	[38,1]
– o zwierzętach	45	[20,2]
– bajki, baśnie	43	[19,3]
– śmieszne, humorystyczne	21	[9,4]
– o dawnych czasach	8	[3,6]
– podróźnicze	6	[2,7]
– o Indianach	3	[1,3]
– kryminały	2	[0,9]
– wojenne	2	[0,9]
– inne	8	[3,6]

Jak widać, szczególnym zainteresowaniem dzieci mających wysokie osiągnięcia szkolne cieszą się książki przygodowe (38,1 %), książki o zwierzętach (20,2 %) oraz bajki i baśnie (19,3 %). Jak wynika z badań, uczniowie uznani za najlepszych mają szeroki zakres zainteresowań czytelniczych. Jest on zgodny z ogólnym kierunkiem rozwoju dzieci w wieku 7–11 lat. Podobne wyniki uzyskano, badając uczniów zdolnych w młodszym wieku szkolnym¹³.

5. WYBÓR FORMY SŁOWA DRUKOWANEGO W DŁUŻSZYM CZASIE WOLNYM

Chcąc poznać stosunek uczniów osiągających sukcesy szkolne do książki, skierowano do nich następujące pytanie: „Jedziesz na kolonię. Możesz zabrać ze sobą tylko jedną rzecz – co wybierasz?” Uzyskano następujące odpowiedzi (% badanych, N=223):

– książkę	177	[79,4]
– komiks	32	[14,3]
– czasopismo	14	[6,3]

Okazało się, że dla ogromnej większości dzieci osiągających wysoką pozycję w karierze szkolnej najbardziej popularną publikacją, którą pragnęłyby mieć przy sobie, spędzając wolny czas w okresie wakacji, jest książka (79,4 %). Drugie miejsce zajmuje komiks (14,3 %). Najmniej zaś popularną publikacją okazało się czasopismo (6,3 %). Uzyskane wyniki dowodzą, że rola książki jest nadal duża i zajmuje czołowe miejsce wśród innych form słowa drukowanego. Podobne wyniki uzyskano, badając postawy czytelnicze dzieci w młodszym wieku szkolnym¹⁴.

6. AKTYWNOŚĆ CZYTELNICZA DZIECI

Aktywność czytelnicza niewątpliwie zależna jest od opanowania techniki czytania. Częściej sięga po książkę to dziecko, które bardzo dobrze opanowało technikę czytania. Zatem interesującym problemem jest poznanie aktywności czytelniczej dzieci osiągających sukces szkolny, a więc tych, które powinny mieć bardzo dobrze opanowaną technikę czytania.

Problem aktywności czytelniczej w odniesieniu do różnych form słowa drukowanego przedstawia tabela 2.

Tabela 2

Częstotliwość kontaktu dzieci ze słowem drukowanym.

Formy słowa drukowanego	Systematyczny kontakt ze słowem drukowanym		Sporadyczny kontakt ze słowem drukowanym		Razem	
	l.	%	l.	%	l.	%
Książki	146	65,5	77	34,5	223	100,0
Czasopisma	48	21,5	175	78,5	223	100,0
Komiksy	63	28,2	163	71,8	223	100,0

Źródło: Obliczenia własne.

Z analizy danych zawartych w tabeli 2 wynika, że dzieci uznane za najlepsze najczęściej obcują z książką. Warto jednak zwrócić uwagę, że spora grupa dzieci (34,5 %) sporadycznie styka się z nią.

Jeśli chodzi o komiks, to niewielka grupa (28,2 %) utrzymuje z nimi kontakt systematyczny, zdecydowana większość dzieci (71,8 %) utrzymuje z komiksami sporadyczny kontakt. Najmniejszą popularnością wśród najmłodszych czytelników, osiągających sukces cieszą się czasopisma. Tę formę publikacji systematycznie czyta tylko 21,5 % badanych.

Uogólniając można stwierdzić, że książka jest podstawowym środkiem zaspokajania potrzeb czytelniczych. Częstotliwość czytania czasopism należy uznać za niezadowalającą i wymagającą jak najszybszej zmiany. Dziecko powinno mieć kontakt ze wszystkimi publikacjami, bo przecież każda z nich dostarcza mu innych wrażeń i przeżyć, zaspokaja różne i rozległe zaintereso-

wania. Szczególniej troski wymaga kształtowanie u dzieci nawyku obcowania z czasopiśmem.

Podobne wyniki w zakresie częstotliwości czytania lektury przez dzieci w młodszym wieku szkolnym otrzymano w badaniach w latach 1986–1987. Można zatem sądzić, że nastąpił spadek zainteresowania dzieci czasopiśmem dziecięcym (56,9 %; 78,5 %) – sporadyczny kontakt. Taka sama sytuacja może budzić pewien niepokój, ponieważ właśnie w tym wieku rozwojowym kształtuje się u dzieci nawyk obcowania ze słowem drukowanym.

7. SPOSOBY ZAOPATRYWANIA SIĘ W PUBLIKACJE

Interesującym problemem jest sposób zdobywania przez dzieci osiągnące sukces szkolny książek, czasopiśm i komiksów. W literaturze metodycznej wiele miejsca poświęca się zagadnieniu kontaktu uczniów klas 1–3 z biblioteką. Uznaje się ją za podstawowy czynnik budzący zainteresowanie dzieci książką. Z biblioteki mali czytelnicy wypożyczają książki, czasopiśma, a w czytelni czasem mogą zaspokoić swoje zainteresowanie komiksami.

O zapewnienie dziecku w młodszym wieku szkolnym kontaktu z książką troszczy się nie tylko szkoła, ale i dom rodzinny. Chcąc poznać źródła zdobywania przez dzieci osiągnące sukces szkolny lektury, zadano im pytania: „W jaki sposób zaopatrujesz się w książki do czytania?”, „Skąd głównie zdobywasz czasopiśma?”, „Skąd głównie zdobywasz komiksy?” Dane zawarto w tabeli 3.

Jak wynika z przytoczonych danych, zaspokojenie potrzeb czytelniczych dzieci mających wysokie osiągnięcia szkolne dokonuje się różnymi drogami. Pierwszą drogą zdobywania przez dzieci książek jest ich kupowanie przez rodziców (46,2 %) i samych uczniów (8,5 %). Drugą w kolejności drogą zdobywania książek jest pozyskiwanie ich z biblioteki szkolnej (40,4 %).

Jeśli chodzi o czasopiśma, to główną drogą ich zdobywania jest zakup (68,2 %), podobnie przedstawia się droga zdobywania komiksów.

Reasumując można stwierdzić, że sposoby zaopatrywania się dzieci osiągnających sukces szkolny w słowo drukowane są różne. W dużej mierze

Tabela 3

Sposoby zaopatrywania się dzieci w publikacje.

Sposoby zdobywania publikacji	Formy słowa drukowanego					
	książki		czasopisma		komiksy	
	l.	%	l.	%	l.	%
Pożyczam z biblioteki szkolnej	90	40,4	–	–	–	–
Pożyczam od kolegów	9	4,0	19	8,5	35	15,7
Kupują rodzice	103	46,2	–	–	–	–
Kupuję sam	19	8,5	152	68,2	129	57,9
Prenumeruję	–	–	11	4,9	–	–
Czytam w czytelniku	–	–	11	4,9	15	6,7
Inne	2	0,9	30	13,5	44	19,7
Razem	223	–	223	–	223	–

Źródło: obliczenia własne.

wiążą się z określoną publikacją. Do podstawowych źródeł zaopatrywania się dzieci w książki należą: zakup oraz biblioteka szkolna, w czasopisma – zakup, w komiksy – również zakup.

Przechodząc do podsumowania wyników badań należy stwierdzić, że:

1. Wśród wielu form spędzania czasu wolnego czytelnictwo zajmuje ważne miejsce; prawie taka sama część badanych pragnie swój czas poświęcić na gry i zabawy ruchowe.
2. Zdecydowana większość uczniów mających wysokie osiągnięcia szkolne

wykazuje pozytywny, emocjonalny stosunek do czytania książek, komiksów i czasopism. Z wymienionych publikacji najbardziej preferują kontakt z książką.

3. Uczniowie potrafią podać powody, dla których sięgają po książki, czasopisma i komiksy. Siły skłaniające dzieci osiągające sukces szkolny do podjęcia działania, a więc czytania, pochodzą z pobudek wewnętrznych. Dzieci uznane za najlepsze czytają książki – głównie z powodu pragnienia wrażeń, przeżyć; czasopisma – ze powodu zainteresowania rozrywkami umysłowymi; komiksy – z powodu zainteresowania humorem.
4. Zakres zainteresowań czytelniczych dzieci osiągających wysoką pozycję w karierze szkolnej jest szeroki: szczególnie interesują je książki przygodowe, przyrodnicze, bajki oraz baśnie.
5. Najbardziej popularną publikacją, którą wspomniane dzieci pragnęłyby mieć przy sobie, spędzając wolny czas w okresie wakacji, jest książka.
6. Zdecydowana większość dzieci mających wysokie osiągnięcia szkolne utrzymuje z książką kontakt systematyczny, czyli wykazuje silną aktywność czytelniczą. Jeśli idzie o czasopisma i komiks, to ogromna większość utrzymuje z nimi sporadyczny kontakt, czyli wykazuje słabą aktywność czytelniczą. Istnieje wiele czynników wpływających na małą popularność czasopism i komiksów. Najważniejszy jednak wydaje się nie brak możliwości ich nabycia, ale pojawienie się nowych czasopism, atrakcyjniejszych niż czasopisma dziecięce. Nie bez znaczenia jest również pojawienie się takich środków technicznych, jak komputer, magnetowid.
7. Do podstawowych źródeł zaopatrywania się w książki, czasopisma i komiksy dzieci osiągających sukces szkolny należą: zakup oraz biblioteka szkolna. Kupowanie zajmuje czołowe miejsce w nabywaniu czasopism i komiksów.

Przypisy:

1. L. Wołoszynowa, Młodszy wiek szkolny. W pracy zbiorowej: Psychologia rozwojowa dzieci. Red. M. Żebrowska. Warszawa 1977, s. 557.
2. Ibidem.

STOSUNEK DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM... DO CZYTELNICTWA

3. W. Goriszowski, Książka a wychowanie. Katowice 1973, s. 27.
4. Słownik języka polskiego. Red. M. Szymczak. Warszawa 1988.
5. J. Pieter, Czytanie i lektura. Katowice 1960, s. 21.
6. Słownik języka polskiego, op. cit.
7. T. H. Newcomb, Psychologia społeczna. Warszawa 1970, s. 61.
8. M. Węglińska, Stosunek dzieci zdolnych w młodszym wieku szkolnym do czytelnictwa. Szczecin 1992, s.157.
9. Ibidem, s. 158.
10. L. Wołoszynowa, op. cit., s. 639.
11. M. Węglińska, op. cit., s. 160.
12. M. Węglińska, Postawy czytelnicze dzieci w młodszym wieku szkolnym. Szczecin 1991, s. 98.
13. M. Węglińska, Stosunek dzieci zdolnych..., s. 160.
14. M. Węglińska, Postawy czytelnicze dzieci..., s. 107.

TERESA ŻÓŁKOWSKA

STYL WYCHOWANIA W RODZINIE A OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE UCZNIÓW Z LEKKIM STOPNIEM UPOŚLEDZENIA UMYSŁOWEGO

WPROWADZENIE

Większość autorów zajmujących się problematyką rodziny uważa, że – oceniając wychowanie w rodzinie – należy mówić nie tylko o systemie czy metodach wychowania stosowanych przez rodziców, lecz także o stylu wychowania. Sądzi się bowiem, iż w procesie wychowania naturalnego nie można często odnaleźć cech, które pozwoliłyby ująć oddziaływania wychowawcze w system. W szczególności wychowanie niekonsekwentne, zdarzające się w wielu rodzinach, nie tworzy żadnego systemu, nadając jednak funkcjom wychowawczym pełnionym przez rodzinę swoisty styl.

W literaturze przedmiotu uderza wielość definicji, podziałów, zestawów i kategorii zachowań branych pod uwagę przy określaniu stylu¹. W większości definicji podkreśla się, że mówiąc o stylu mamy na myśli te działania, które cechują się stałością. Podstawą określenia stylu jest ustalenie, jakiego typu zachowania wychowawców będą brane pod uwagę. A. Janowski dostrzega takie oto kryteria: sposób wyrażania sankcji, sposób traktowania norm i opinii dotyczących zespołu, sposób podejmowania decyzji i sposób odnoszenia się do dzieci².

Wpływ stylu wychowania na działanie jednostki jest problemem o dużej złożoności. Z przeglądu badań wynika, że ma on znaczącą rolę w determinowaniu pracy szkolnej dziecka³. Szczególne znaczenie wydaje się mieć styl wychowania w rodzinie. Nieliczne badania sugerują, że styl wychowania w rodzinie stanowi czynnik, który może decydować o poziomie osiągnięć

szkolnych uczniów z lekkim stopniem upośledzeniem umysłowym⁴. Przez osiągnięcia szkolne uczniów rozumiemy: stosunek do nauki szkolnej, aktywność społeczną i przystosowanie szkolne⁵.

Stosunek do nauki szkolnej to utrwalone przekonania typu poznawczego i wartościującego wobec elementów sytuacji, w której zachodzi uczenie się i wobec samego procesu uczenia się. Jako elementy sytuacji szkolnej uznano: ogólną atmosferę szkoły, działalność nauczycieli, przebieg lekcji, sposób oceniania uczniów oraz sytuację ucznia w klasie⁶. Kategoriami określającymi tak rozumiany stosunek do nauki szkolnej może być zaangażowanie się dzieci w naukę szkolną, czyli stopień, w jakim uczeń ocenia elementy sytuacji szkolnej oraz oceny szkolne.

Aktywność społeczna to aktywność skierowana na realizację społecznie ważnych zadań, jest ona podejmowana dobrowolnie jako efekt posiadanych przez jednostkę względnie trwałych poznawczych i emocjonalnych przekonań wobec zadań społecznych.

Ocena tak rozumianej aktywności opierać się może m. in. na ustaleniu: poziomu uczestnictwa dziecka w organizacjach społecznych i kołach zainteresowań, pozycji społecznej w klasie szkolnej i wskaźnika intensywności społecznej dziecka.

Przystosowanie do szkoły to zachowanie przystosowawcze do czynności wymaganych do uczenia się dziecka w okresie jego pobytu w szkole. Treścią swą obejmuje regulowanie zachowania się (posłuszania, wyobrażenia, pamięci itp.) oraz czynne dostosowanie się do wymagań szkoły w zakresie aktywnego pokonywania trudności w procesie nauki czytania, pisania, rachowania, regulowania swego stosunku do rówieśników i dorosłych w szkole, czynnego udziału w życiu klasy⁷. Biorąc za podstawę takie kryteria, jak stosunek do nauki szkolnej, aktywność społeczna i przystosowanie szkolne, istnieje możliwość wyodrębnienia kategorii uczniów charakteryzujących się pewnymi poziomami osiągnięć szkolnych. To z kolei daje podstawę do określenia związku pomiędzy stylem wychowania w rodzinie a poziomem osiągnięć szkolnych uczniów z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego.

Niniejsze opracowanie stanowi próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- 1) Jaki jest styl wychowania w rodzinach z dziećmi upośredzonymi umysłowo?
- 2) Czy i w jakim stopniu zachodzi związek pomiędzy systemem wychowania w rodzinie a poziomem stosunku do nauki szkolnej, aktywności społecznej i przystosowania szkolnego dziecka z lekkim stopniem upośredzenia umysłowego?

METODY BADAŃ I BADANA PRÓBA

Do pomiaru stylu wychowania w rodzinie posłużono się zmodyfikowaną wersją kwestionariusza do badania stylów oddziaływania wychowawczego D. A. Zalewskiej⁸. Trafność kwestionariusza określona była w oparciu o opinie sędziów kompetentnych. Współczynnik zgodności 'w' Kendalla – $W=0,380$ (188,10 50,89_{0,01}). Rzetelność kwestionariusza wyraża $r_{tt}=0,77$.

Stosunek do nauki szkolnej określono przy użyciu: zmodyfikowanej wersji skali do badania stosunku dziecka do nauki szkolnej Z. Putkiewicza⁹, (rzetelność $r_{tt}=0,71$, trafność $W=0,376$, 110,92 50,89_{0,01}), ocen szkolnych i skali globalnego ustosunkowania się dziecka do nauki szkolnej ($W=0,74$ $p < 0,01$).

Poziom aktywności społecznej uczniów określono w oparciu o: skalę uczestnictwa dzieci w organizacjach społecznych i kołach zainteresowań, plebiscyt życzliwości i niechęci oraz skalę do oceny globalnej aktywności społecznej dziecka ($W=0,67$, $p < 0,01$).

Do dokonania pomiaru przystosowania się dziecka do szkoły specjalnej użyto kwestionariusza zachowania się dziecka w szkole E. Schacfera i M. Aaronson (tzw. CBI), w polskim opracowaniu J. Rembowski¹⁰. Wszystkie narzędzia użyte w badaniach były znormalizowane¹¹.

W odniesieniu do wszystkich danych opisujących rozkład badanych zmiennych zastosowano podział na 5 poziomów. Stopień współzależności pomiędzy wszystkimi użytymi do badań zmiennymi liczone przy użyciu współczynnika korelacji Spearmana z poprawką Siegla na rangi wiązane¹².

Badania przeprowadzono na populacji 150 uczniów klas V-VIII szkół specjalnych województwa szczecińskiego.

W wyborze dzieci zwrócono uwagę na ich możliwości psychofizyczne. Aby dobrać w miarę jednorodną grupę i wyeliminować wpływ zmiennych pośredniczących dopasowano do próby tylko jednostki upośledzone umysłowo w stopniu lekkim, nie posiadające dodatkowych zaburzeń w rozwoju psychofizycznym, które mogłyby wpłynąć na poziom funkcjonowania szkolnego. Ogólnie rzecz biorąc, zastosowano celowo – losowy dobór próby, oparty na wielostopniowym schemacie losowania: warstwowo-grupowo-indywidualnym.

WYNIKI BADAŃ

STYL WYCHOWANIA W RODZINACH Z DZIEĆMI UPOŚLEDZONYMI UMYSŁOWO

Analiza danych określających najbardziej typowe sposoby oddziaływania wychowawczego rodziców (tabela 1) wskazuje, że w sposobie wyrażania sankcji przeważa liczba rodziców mających styl pośredni (42,66 %, Me 9,0).

W sposobie traktowania norm i opinii przez badanych rodziców dostrzega się wyraźny brak zdecydowanej linii postępowania z dzieckiem. Ponad połowa (54 %, Me 8,0) wykazuje brak konsekwencji w podejmowaniu własnych decyzji oraz w aprobowaniu opinii wyrażonych przez dziecko upośledzone umysłowo.

W sposobie podejmowania decyzji dotyczących badanych większości rodziców (48,66 %, Me 9,0) wykazuje brak zgodności zarówno w oddziaływaniu między matkami i ojcami, jak i jednolitości w egzekwowaniu decyzji. Rodzice stosują niejednolite wymagania, nie zawsze dostosowane do możliwości dziecka i zgodnie z jego życzeniami. W sposobie odnoszenia się rodziców do dzieci przewagę liczbową uzyskały w badaniach również rodziny cechujące się stylem pośrednim. Stanowią one 47 % populacji (Me 8,0). Tak

Tabela 1

Styl wychowania w rodzinie.

Kategorie		Rodzaj stylu			Razem	F
		Demokra- tyczny	Pośredni	Autokra- tyczny		
Wyrażanie sankcji	L	27	64	59	150	13,87 ^{***}
	P	18,0	42,66	39,33	100	
	Me	13,0	9,0	2,0	9,0	
Traktowa- nie norm i opinii	L	17	81	52	150	8,50 ^{**}
	P	11,33	54,0	34,66	100	
	Me	14,0	8,0	4,0	8,0	
Podejmo- wanie decyzji	L	22	73	55	150	5,11 ^{**}
	P	14,66	48,66	36,66	100	
	Me	13,0	9,0	2,0	9,0	
Odnoszenie się do dziecka	L	23	71	56	150	4,52 ^{**}
	P	15,33	47,33	37,33	100	
	Me	12,0	8,0	3,0	8,0	
Razem	L	24	75	51	150	5,70 ^{**}
	P	16,0	50,0	34,0	100	
	Me	49,0	34,0	15,0	34,0	
F ^x		0,38 ⁿⁱ	61,29 ^{**}	10,14 ^{**}		

χ^2 - Kruskala - Wallisa: 266,36 13,277 _{0,01}

więc w większości przypadków badanych rodzin ujawniono zachwiany stosunek między zachowaniami zycziwymi wobec dziecka i zmierzającymi do ograniczenia napięcia oraz zagrożenia a zachowaniami wyrażającymi brak pozytywnych uczuć.

Ogólnie w badaniach stwierdzono, że połowa populacji (75 rodzin) cechuje się pośrednim stylem oddziaływania wychowawczego. 34 % rodzin

wykazuje autokratyczny sposób postępowania z dzieckiem, a tylko 16 % rodziców stosuje demokrację w oddziaływaniu wychowawczym. Różnica w przeciętnym nasileniu prezentowanych tu stylów, obliczona w oparciu o wyniki wszystkich poddanych badaniom rodzin, jest istotna statystycznie (por. – χ^2 – tabela 1).

Podsumowując możemy stwierdzić, że rodzice wykazują brak zdecydowanej linii postępowania z dzieckiem upośledzonym umysłowo. Należy też zwrócić uwagę, że w dużej liczbie rodzin zaznacza się wyraźna tendencja do autokratycznego sposobu oddziaływania na dzieci. W większości jednak postępowanie rodziców jest niekonsekwentne, zależne od przypadkowych uwarunkowań, a nie od zachowania się dziecka i jego możliwości.

Wyniki badań wskazują, że zainteresowanie rodziców dzieckiem jest zmienne, zarówno w stosunku kar i nagród, jak i zakazów i nakazów. Nawet jeżeli rodzice wprowadzają jakieś zabawy, to najczęściej nie są one stosowane konsekwentnie. Rodzice często dają dziecku możliwości wyrażania swoich poglądów, lecz nie liczą się z opinią dziecka i nie pobudzają je do wyrażania tychże. Przy stawianiu wymogów rodzice nie zawsze dostosowują je do potrzeb i możliwości dzieci. Podobnie jest z podejmowaniem decyzji. W wielu przypadkach rodzice nie pozwalają dziecku na samodzielne ich podejmowanie, chociaż bywają sytuacje (które wymagałyby interwencji rodziców), kiedy dziecko jest pozostawione samo sobie (organizacja czasu wolnego, kłopoty szkolne, nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami). W związku z powyższym, badane dzieci starają się same rozwiązywać swoje problemy, mimo że większość z nich deklaruje zaufanie w stosunku do rodziców. Podobny rodzaj oddziaływań wychowawczych stwierdzili w swoich badaniach K. Boczar¹³, K. Murawska¹⁴, F. Wojciechowski¹⁵.

STYL WYCHOWANIA W RODZINIE A OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE BADANYCH

W tabeli 2 zamieszczono wartości współczynników korelacji kolejności Spearmana, pozwalających na opis kierunku i wielkości wpływu analizowanych w opracowaniu zmiennych.

Tabela 2

Macierz współczynników korelacji między stylem wychowania w rodzinie a osiągnięciami szkolnymi badanych uczniów.

Osiągnięcia szkolne		Styl wychowania	
		r^s	k
Stosunek do nauki szkolnej	Zaangażowanie w naukę szkolną	0,49 ⁸	6,83 ⁺⁺
	Oceny szkolne	0,57 ⁶	8,40 ⁺⁺
	Stosunek – ogółem	0,55 ⁷	7,99 ⁺⁺
Aktywność społeczna	Uczestnictwo w organizacjach społecznych	0,80 ^{2,5}	16,65 ⁺⁺
	Wskaźnik intensywności społecznej	0,79 ⁴	15,59 ⁺⁺
	Przystosowanie	0,73 ⁵	12,95 ⁺⁺

Wyjaśnienie: w prawym górnym rogu kratki zawierającej r_s podano jego rangi.

Analizując zawarte w tabeli 2 dane, można stwierdzić, że wszystkie współczynniki korelacji dla analizowanych tu zmiennych mają wartości dodatnie. Wszystkie osiągnęły poziom $p < 0,001$. Większość z nich jest wysoka, świadcząca o znaczącej zależności¹⁶. Pozostałe wskazują na korelację umiarkowaną. Analizując zaobserwowane współzależności, możemy stwierdzić, że styl wychowania w rodzinie wpływa w sposób znaczący na osiągnięcia szkolne uczniów z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego. Jak wykazują dane z tabeli 2, wśród związków stylu wychowania w rodzinie z osiągnięciami szkolnymi badanych najsilniej zaznaczają się związki stylu z aktywnością społeczną ($r_s=0,80$, $p < 0,001$), następnie z przystosowaniem szkolnym

($r_s=0,73$, $p < 0,001$), a najslabiej ze stosunkiem uczniów do nauki szkolnej ($r_s=0,55$, $p < 0,001$).

Kolejne wiersze tabeli 2 pozwalają zaobserwować pewne różnice w wielkości wpływu stylu wychowania na poszczególne zmienne osiągnięć szkolnych. Otóż, analizując wartości współczynników korelacji, zauważamy, że najbardziej istotne zależności zachodzą między stylem a pozycją społeczną badanych (R. 1) i ich uczestnictwem w osiągnięciach społecznych (R. 2,5). Najmniej znaczący okazały się natomiast związek stylu wychowania w rodzinie z zaangażowaniem uczniów w naukę szkolną (R. 8).

PODSUMOWANIE

Zarysowany obraz powiązań stylu wychowania w rodzinie ze zmiennymi osiągnięć szkolnych badanych dzieci skłania do sformułowania wniosku natury ogólnej. Wydaje się, że styl oddziaływań wychowawczych domu rodzinnego determinuje osiągnięcia szkolne uczniów z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego. Im bardziej pożądanym wychowawczym stylem wychowania reprezentują rodziny, tym wyższe są osiągnięcia szkolne uczniów szkół specjalnych.

Uzyskane wyniki empiryczne wskazują, że sposób wyrażania sankcji przez rodziców, traktowania przez nich norm i opinii w rodzinie, sposób podejmowania decyzji dotyczących dziecka, jak i odnoszenie się do niego, połączone z jednolitością oddziaływań obojga rodziców, ze zgodnością w postępowaniu z dzieckiem, z pozytywnym ustosunkowaniem się do kontaktów społecznych dziecka – mogą w bardzo istotny sposób:

- determinować zainteresowanie dzieci umysłowo upośledzonych sprawami innych ludzi;
- determinować podejmowanie przez nie działań na rzecz rówieśników, klasy, branie przez nie odpowiedzialności za realizację zadań społecznych;
- podnieść poziom samooceny badanych poprzez danie im możliwości nabywania doświadczeń społecznych, poznania norm społecznych, uczenia dostosowywania się do tych norm – przy jednoczesnym zaspokajaniu

własnych potrzeb na terenie grup społecznych;

- podnieść wyniki pracy dziecka w szkole oraz ukształtować u niego pozytywne nastawienie wobec nauki w szkole specjalnej.

Bezpośrednia konfrontacja otrzymanych tu wyników z rezultatami innych badań dotyczących analizowanych zależności sprawia kłopoty, bowiem oparta jest na innych założeniach metodologicznych i innej analizie statystycznej. Należy jednak zwrócić uwagę, że zaobserwowane zależności (w nieco innych wymiarach) były analizowane m. in. w pracach: A. M. Clarke¹⁷, W. Dykika¹⁸, T. Gałkowskiego¹⁹, A. Giryńskiego²⁰, M. Kościelskiej²¹ i innych.

Przypisy:

1. Por.: L. Bandura, Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem. Warszawa 1974. – S. Mika, Psychologia społeczna. Warszawa 1984. – H. Muszyński, Wychowanie moralne w zespole. Warszawa 1964. – M. Przetacznikowa, Psychologiczne podstawy wychowania. W pracy zbiorowej: Psychologia wychowawcza. Red. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski. Warszawa 1981. – D. A. Zalewska, Style oddziaływań wychowawczych a osiągnięcia szkolne uczniów zdolnych. W: Materiały do nauczania psychologii. Red. L. Wołoszynowa. S. 2, T. 10. Warszawa 1983. – J. Zieleniewski, Organizacja zespołów ludzkich. Warszawa 1964.
2. A. Janowski, Kierowanie wychowawcze w toku lekcji. Warszawa 1974, s. 123 i nast.
3. Por. L. K. George, Socialization roles and identity in later life. „Research in Sociology of Education and Socialization” 1983, nr 4. E. Hurlock, Rozwój dziecka. Warszawa 1985. – A. Janowski, op. cit. – S. Mika, op. cit. – H. Muszyński, op. cit. – J. Sobańska Wychowanie w rodzinie a potrzeby młodzieży. „Psychologia Wychowawcza” 1971, nr 3. – Z. Zaborowski, Psychospołeczne problemy wychowania. Warszawa 1977. – D. Zalewska, op. cit.
4. Por.: H. Borzyszkowska, Dziecko upośledzone umysłowo w rodzinie. W pracy zbiorowej: Pedagogika rewalidacyjna. Red. A. Hulek. Warszawa 1980. – H. Borzyszkowska, Oligofrenopedagogika. Warszawa 1985. – Z. Berliug, J. Sowa J., Znaczenie środowiska rodzinnego dzieci upośledzonych umysłowo dla prze-

- biegu procesu rewalidacyjnego. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 1983, nr 5-6. – K. Boczar, Młodzież umysłowo upośledzona w rodzinie i środowisku pracy. Warszawa 1982. – W. Dykcik, Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem w zakresie adaptacji społecznej dzieci upośledzonych umysłowo. Poznań 1979. – M. J. Erickson, The mentally retarded child in the classroom. New York, Mc Millan Company, 1985. – T. Gałkowski, Dzieci specjalnej troski. Warszawa 1979. – R. T. Hare-Mustin, Focusing on relationships in the family. „Harvard Educational Review” 1983, nr 2. – M. Kościelska, Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny. Warszawa 1984. – S. Minner, A. Beane, Professional dilemmas for teachers of mentally retarded children. „Education and Training of the Mentally Retarded” 1983, nr 4. – F. Wojciechowski, Dziecko umysłowo upośledzone w rodzinie. Warszawa 1989.
5. W. Dejnarcowicz, Sytuacje i procesy wychowawcze w klasie szkolnej. Warszawa 1981. – A. Gurycka, Dzieci bierne społecznie. Wrocław 1970. – A. Janowski, op. cit. – M. Kościelska, op. cit. – M. Łobocki, Wychowanie w klasie szkolnej. Warszawa 1974. – W. Stainback, S. Stainback, A review of research on the educability of profoundly retarded persons. „Education and Training of the Mentally Retarded” 1983, nr 4. – M. Tyszkowa, Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka. Warszawa 1964. – J. Zborowski, Uczeń-jedynak. Warszawa 1975. – Z. Zaborowski, op. cit.
 6. Z. Putkiewicz, op. cit.
 7. J. Rembowski, Jedyńactwo dzieci w domu i w szkole. Wrocław 1975, s. 96.
 8. D. A. Zalewska, op. cit.
 9. Z. Putkiewicz, Zastosowanie skali ocen do badania stosunku młodzieży do nauki szkolnej. „Psychologia Wychowawcza” 1969, nr 5.
 10. J. Rembowski, Więzy uczuciowe w rodzinie. Warszawa 1972.
 11. T. Żółkowska, Rodzina a funkcjonowanie w klasie szkolnej ucznia upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. Uniwersytet Gdański, 1989, maszynopis.
 12. J. Brzeziński, Metodologia badań psychologicznych. Warszawa 1978, s. 117.
 13. K. Boczar 1982,
 14. K. Murawska, Rodziny dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. W pracy zbiorowej: Rodziny szczęśliwe w świetle badań empirycznych. Red. L. Janiszewski. Szczecin 1982.
 15. F. Wojciechowski, op. cit.
 16. J. P. Guilford, Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. Warszawa 1964.

STYL WYCHOWANIA W RODZINIE A OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE UCZNIÓW...

17. A. M. Clarke, A. D. B. Clarke, Upośledzenie umysłowe. Warszawa 1969.
18. W. Dykcik, op. cit.
19. T. Gałkowski, op. cit.
20. A. Giryński, Środowisko rodzinne a formy niedostosowania społecznego osób niepełnosprawnych umysłowo. „Szkoła Specjalna” 1985, nr 4-5.
21. M. Kościelska, op. cit.

DETERMINANTY INTERAKCJI INICJOWANEJ PRZEZ UCZNIĄ

Proces nauczania przebiega w warunkach wymiany międzypersonalnej. Jak zauważa Douglas¹, niemożliwe jest nauczanie bez nawiązania interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniem, jest to więc warunek konieczny. Warto zwrócić uwagę zatem na warunki, które w jakiś sposób mogą determinować lub modyfikować powstanie i przebieg trwającej interakcji w procesie nauczania. Dziecko w klasie narażone jest na ekspozycję społeczną. Widzem jest nauczyciel (osoba znacząca), ale także koledzy, inni uczniowie, przyjaciele, wrogowie, złośliwcy, życzliwi. Obraz więzi emocjonalnej pomiędzy uczniami, jaki kształtuje się w wyniku wspólnego przebywania na terenie szkoły, może być bardzo różnorodny. Często taka ekspozycja społeczna wywołuje obawę, czy nie narazi się na śmieszność, drwiny, komentarze o złośliwym wydźwięku. Cook i Weber², Rosenberg³ mówią zwykle o uczuciach przeżywanych w takiej sytuacji, że pojawia się lęk przed oceną. Dotyczy to ocen o charakterze społecznym. Łatwo w takich warunkach zrozumieć, jaką rolę może pełnić w procesie inicjowania interakcji z nauczycielem kontekst społeczny, czyli liczba i zachowanie kolegów. Psychologowie społeczni zgodnie twierdzą, że im mniejsza grupa, tym łatwiej tworzą się więzi pomiędzy jej członkami. Przeciwnie – duża grupa z natury trudna jest do zintegrowania, sprzyja depersonalizacji, pojawia się w niej uczucie rozproszenia odpowiedzialności. W analogicznej sytuacji są uczniowie w klasie. Ich inicjatywę w nawiązaniu interakcji z nauczycielem towarzyszy poczucie odpowiedzialności za przebieg lekcji, samorzutnie „ratują” sytuację, współtworząc klimat i więzi w klasie.

Nauczyciel, jako osoba znacząca, w dużym stopniu swoim samopoczuciem rzutuje na postawy, jakie zajmą uczniowie w trakcie lekcji. Może wywołać u nich lęk, agresję, czy przeciwnie – nastawienie przyjazne, twórcze.

Wnosi swoje emocje, które poprzez niewerbalne zachowania emituje na uczniów, a ci niekoniecznie świadomie „odpowiadają” na przekaz nauczyciela.

Również bezpośredniość reakcji nauczyciela i odpowiadanie dodatnim sprzężeniem zwrotnym może wyzwać u ucznia nowe motywacje do eksploracji poznawczej, twórczego rozwiązywania problemów – i przeciwnie: negatywne sprzężenie zwrotne wywołuje zniechęcenie, przekonanie, że włożony wysiłek ucznia w rozwiązywanie zadania nie jest dostrzegany, nisko ceniony lub pomijany. Uczeń przekonuje się wówczas, że pracować nie warto, bo bez względu na podjęte przez niego działania skutek końcowy jest podobny jak w sytuacji, gdy w ogóle niczego nie robi. Mając na uwadze te elementy procesu dydaktycznego, sformułowano problem:

Czy liczba uczniów w klasie (X_1), stosowane przez nauczyciela dodatnie sprzężenie zwrotne (X_2) oraz lęk ujawniany przez nauczyciela (X_3) sprzyjają inicjowaniu interakcji przez ucznia (Y) w trakcie lekcji.

Hipoteza brzmi następująco: Częstość interakcji inicjowanej przez ucznia w trakcie lekcji (Y) zależy od liczby uczniów w klasie (X_1), dodatniego sprzężenia zwrotnego (X_2) oraz od lęku jako stanu ujawnianego przez nauczyciela (X_3).

Dotychczas uzyskiwane wyniki badań nad efektywnością pracy nauczyciela nad uczniem wykazują, że inicjowanie przez ucznia interakcji jest skutkiem kontekstu społecznego i sytuacji w klasie, jaką aranżuje nauczyciel. Istotne są więc elementy, które sprzyjają wywołaniu aktywności ucznia. Znane zjawisko w psychologii społecznej – anonimowość w grupie, depersonalizację, brak odpowiedzialności za własne zachowanie można również zaobserwować w klasach o dużej liczebności. Można więc przypuszczać, że potrzeba nawiązania osobistej interakcji z nauczycielem pojawia się najczęściej w małej liczebnej klasie. Wówczas wśród uczniów pojawia się poczucie odpowiedzialności za przebieg lekcji, atmosferę w klasie.

Nauczyciel zauważający efekty pracy ucznia w trakcie lekcji i podkreślający jego osiągnięcia, a więc stosujący dodatnie sprzężenie zwrotne, wytworzy u ucznia pozytywną motywację do dalszej pracy. Będzie więc sprzyjać aktywności ucznia, inicjowaniu przez niego interakcji i prezentacji w taki sposób efektów własnej pracy.

Również samopoczucie nauczyciela i jego wpływ na aktywność można przewidywać, znając wyniki badań eksperymentalnych. Jasno określają one, że badane osoby reagują na „zły dzieł” badacza, na ujawnianie przez niego napięcie lękowe. Analogicznie uczniowie z poczuciem zależności od nauczyciela będą reagowali lękiem na lęk nauczyciela, a w efekcie będą gorzej pracowali – obniży się w rezultacie ich aktywność i wskutek tego efekty pracy nauczyciela będą niższe.

Cooper i Good⁴ oraz McMillan⁵ zauważają, że najważniejsze komponenty uwzględniane przy analizie zachowania się osoby w sytuacji to: charakterystyka osoby, jej cech indywidualnych, potrzeb oraz sprzężenia zwrotnego otrzymywanego od innych osób w sytuacji. Sprzężenie zwrotne inoże wywodzić się z trzech źródeł: od osób znaczących (np. rodziców, nauczycieli, przełożonych, przyjaciół cieszących się autorytetem), od grup (np. kolegów z klasy szkolnej), instytucji.

Rozwój indywidualny przebiega w kontekście dojrzewania organizmu jednostki i w warunkach społecznej interakcji oraz komunikowania się. Człowiek funkcjonuje w oparciu o własne atrybuty indywidualne i specyficzne konteksty społeczne. Dlatego interakcje dziecka z dorosłym w sposób znaczący warunkują nabywanie doświadczeń, nowych umiejętności, a mówiąc ogólniej – rozwój. Douglas⁶ zauważa również, że nabywanie wiedzy w trakcie lekcji jest wynikiem interakcji zachodzącej pomiędzy nauczycielem a uczniami oraz pomiędzy samymi uczniami. To właśnie porozumiewanie przybliża wiadomości i tworzy wiedzę szkolną.

Jednoznaczność i specyfika sytuacji (np. szkolnej) będzie zdeterminowana tym, czy uzyskane w przeszłości sprzężenie zwrotne od innych osób jest użyteczne. Uczeń np. szacuje wartość sprzężenia zwrotnego uzyskanego od nauczyciela.

Obraz procesu uczenia należy więc rozważać ze względu na złożoność interakcji różnic indywidualnych i środowiska społecznego. Interakcyjny model McMillana akcentuje atrybucję przyczyn skłaniających ucznia do podjęcia nauki. Uczeń stara się zrozumieć jakie zdarzenia w szkole (sukcesy lub niepowodzenia) wynikają z następstwa zdarzeń, a które są jedynie dziełem przypadku. Atrybucja przyczynowa sformułowana przez ucznia wytwarza

w jego świadomości pewne oczekiwania, które następnie antycypowane decydują o zachowaniach ucznia w przyszłości⁷.

Więzi między uczniami w klasie wpływają na ich funkcjonowanie poznawcze. Uczniowie jako grupa rozwijają normy i wzorce komunikacji. Każdy uczeń wpływa na drugiego poprzez swoje oczekiwania i wartościowe formy komunikowania się. Procesy grupowe wpływają na zachowania uczniów poprzez typ sprzężenia zwrotnego i jego strukturę.

Ze wszystkich zachowań nauczyciela składnik niewerbalny stanowi ok. 65 % zachowań. Świadomość tej proporcji uwrażliwi nauczycieli na możliwości wywierania wpływu na ucznia poprzez własne zachowanie niewerbalne. Często przekaz niewerbalny emitowany nieświadomie dla nadawcy może być przez obserwatora potraktowany jako komunikat, nawet jeśli jest nim z pozoru tak neutralna forma jak cisza. Wszystkie właściwości nauczyciela, a więc i jego emocje, i stosowane przezeń sprzężenie zwrotne oraz kontekst społeczny, jaką stanowią klasy szkolne – wywierają znaczny wpływ na kształtowanie się interakcji pomiędzy uczniem a nauczycielem.

Poniżej zostaną scharakteryzowane zmienne wyszczególnione w problemie i hipotezie:

Y – zmienna zależna – inicjowana przez ucznia interakcja; uczeń, który inicjuje interakcję z nauczycielem w trakcie lekcji, decyduje o momencie włączenia, przebiegu, może również kontrolować interakcję, a także łatwiej mu dokonać autoprezentacji.

X₁ – zmienna niezależna – liczba uczniów; jest to element kontekstu sytuacji ucznia, czyli miejsca i trwania interakcji oraz jej następstwa, brana jest pod uwagę liczba uczniów uczestniczących w lekcji.

X₂ – zmienna niezależna – dodatnie sprzężenie zwrotne stworzone przez nauczyciela, jest to jeden z elementów zachowania nauczyciela wyróżniony przez Rosenthala⁸, pośredniczący w spełnianiu oczekiwań tego nauczyciela wobec możliwych przyszłych osiągnięć ucznia. Sprzężenie zwrotne dla „zdolnych” (tak spostrzeganych przez nauczyciela) jest bardziej zróżnicowane i sugerujące właściwe wykonanie zadania, jest ono niezbędne dla okazania ciepła. Udzielanie pochwał jako odpowiedzi na reakcję ucznia przejawia się bądź poprzez korekcję, bądź poprzez uwagę, że odpowiedź jest

właściwa. Sprzężenie zwrotne jest bardziej zróżnicowane w sytuacji, gdy nauczyciel dostarcza je tym uczniom, od których najwięcej oczekuje. Różnicujące sprzężenie zwrotne jest bardziej zróżnicowane w sytuacji, gdy nauczyciel dostarcza je tym uczniom, od których najwięcej oczekuje. Sprzężenie zwrotne w postaci krytyki będzie mniej efektywne, jeżeli nie towarzyszy mu dostateczne wzmocnienie pozytywne, skłaniające do poprawienia błędnych odpowiedzi. Wysokie negatywne sprzężenie zwrotne, któremu nie towarzyszy sprzężenie zwrotne pozytywne, może współistnieć z negatywnymi oczekiwaniami nauczyciela – a w rezultacie zniechęcać ucznia do podejmowania trudu związanego z uczeniem się.

X_3 – zmienna niezależna – lęk nauczyciela; ujęcie tu przyjęte jest zgodne z koncepcją Spielberga⁹. Wyróżnia i reakcje lękowe (stany), i cechy lęku. Przez stan lęku rozumie się w tym ujęciu grupę specyficznych reakcji lękowych trwających przez pewien czas. Lęk jako stan traktowany jest jako zmienna, stan emocjonalny jednostki charakteryzujący się od strony subiektywnej przeżywaniem napięcia i obawy, któremu towarzyszy wzmożona aktywność autonomicznego układu nerwowego. Intensywność tego stanu napięcia i obawy jest ciągle zmienna.

METODA

Osoby badane.

Badaniami objęto nauczycieli i dzieci z terenu województwa szczecińskiego. Było to 30 nauczycieli prowadzących lekcje matematyki w klasach szóstych szkoły podstawowej. Na początku badania brał w nim udział nauczyciel wraz ze wszystkimi uczniami wylosowanej klasy (ogółem 660 uczniów). W drugim etapie zebrano informacje o szóstce uczniów z każdej klasy (wyselekcjonowanej zgodnie z instrukcją) i o nauczycielu.

Pomiar zmiennej zależnej.

W celu pomiaru częstości inicjowanej interakcji przez uczniów zastosowano obserwację uczestniczącą w trakcie lekcji. Badacz dokonywał

obserwacji zachowania i nanosił wyniki na arkusz obserwacyjny w ciągu dziesięciu tygodni na wybranych lekcjach matematyki.

Pomiar zmiennych niezależnych.

Liczbę uczniów określił spis klasy zawarty w dzienniku lekcyjnym.

Dodatnie sprzężenie zwrotne było mierzone także za pośrednictwem obserwacji uczestniczącej, której wyniki nanoszono na arkusz obserwacyjny.

Lęk nauczyciela – nauczyciel wypełnia Arkusz samopoznania C. D. Spielberga.

W badaniu zastosowano: sprawdzian wiadomości – zawierający typowe zadania, odpowiednie do programu nauczania; lista uczniów z instrukcją do wypełnienia podaje kolejne kroki, jakie badacz podejmuje po przeliczeniu wyników sprawdzianu w celu wyłonienia sześciu uczniów do dalszych badań; arkusz obserwacyjny poza instrukcją wstępną zawiera opis różnych (18) zachowań nauczyciela i ucznia w trakcie lekcji. W rubryki wpisywano nazwiska wybranych uczniów. Wymienione zachowania uwzględniają opisane przez Rosenthala dodatnie sprzężenie zwrotne oraz inicjowanie interakcji przez ucznia.

Przebieg badania.

1. Przeprowadzono sprawdzian wiadomości. Celem tego etapu było wyłonienie uczniów do dalszych badań.
2. W cotygodniowych odstępach na jednej lekcji prowadzono obserwację i notowano bezpośrednio zachowania uczniów i nauczyciela na arkuszu obserwacyjnym.
3. Po zakończeniu obserwacji proszono nauczyciela o wypełnienie Arkusza samopoznania.

WYNIKI I DYSKUSJA

Przeprowadzona analiza statystyczna pozwoliła na uzyskanie następujących wyników. Biorąc pod uwagę wpływ liczebności uczniów (X_1) i dodatniego sprzężenia zwrotnego (X_2) na interakcję ucznia, uzyskano współ-

czynnik korelacji wielokrotnej $R=0,738$ ($p < 0,005$). Można więc przyjąć, że 54 % interakcji inicjowanej przez ucznia jest determinowane wpływem dodatniego sprzężenia zwrotnego emitowanego przez nauczyciela oraz malejącą liczbą uczniów w klasie. Współczynnik korelacji cząstkowej wykazuje, że 0,8 % proporcji inicjowanej interakcji jest związane tylko z liczbą uczniów, a 42,5 % z dodatnim sprzężeniem zwrotnym nauczyciela. Współczynniki determinacji semicząstkowej pozwalają przyjąć, że liczba uczniów wyjaśnia 0,5 % zmienności interakcji, a dodatnie sprzężenie zwrotne 28,7 %.

Jeżeli natomiast analizujemy współzależność pomiędzy liczbą uczniów, lękiem – stanem nauczyciela a interakcją, uzyskujemy współczynnik korelacji wielokrotnej $R=0,798$ ($p < 0,005$). Można zatem przyjąć, że 63,7 % interakcji inicjowanej przez ucznia jest liniowo determinowane łącznym wpływem liczebności klasy oraz lęku nauczyciela. Współczynnik determinacji cząstkowej wykazuje, że liczba uczniów wyjaśnia tu 2,2 % interakcji, a lęk 7,6 % zmienności inicjowanej interakcji. Współczynnik determinacji semicząstkowej mówi, że czysty wpływ na interakcję ucznia wywiera w 2,2 % liczba uczniów, a lęk nauczyciela w 6,8 %.

Przytoczone wyniki analiz statystycznych pozwalają przyjąć postawioną uprzednio hipotezę o wpływie kontekstu społecznego klasy szkolnej, zachowania nauczyciela poprzez stosowane dodatnie sprzężenie zwrotne oraz napięcie lękowe na inicjowaną przez ucznia interakcję z nauczycielem. Biorąc pod uwagę wpływ cząstkowy zmiennych, dostrzegamy wpływ dodatniego sprzężenia zwrotnego, który trudno przecenić w pracy nauczyciela (jest to 42,5 % oraz 28,7 % „czystego”). Wskaźniki te są bardzo wysokie. Nauczyciel może więc w bardzo silnym stopniu kontrolować sytuację poszczególnych uczniów i ich zachowanie. Wygląda to w ten sposób, że nauczyciel chwalać, korygując błędy i sugerując właściwe podejście do problemu, wywołuje u ucznia motywację do aktywności poznawczej, do ponawiania wysiłków w celu rozwiązania stawianych problemów, a także wywoływania autonomii w zachowaniu. Uczni taki z czasem uniezależniają się od wzmocnień nauczyciela, gdy skutki podejmowanej przezeń działalności stają się źródłem wzmocnień wewnętrznych. Pojawia się zjawisko samowzmacniania i rozszerzania działań o nowe, samodzielnie narzucone przez ucznia. Taka jest

wizja optymistyczna rozwoju intelektualnego ucznia, u źródeł której stoi dodatnie sprzężenie zwrotne, czyli rodzaj wzmocnienia pozytywnego stosowanego przez nauczyciela.

Wpływ liczby uczniów w klasie i lęku nauczyciela okazał się znikomy (choć istotny statystycznie). Nie można więc tego wpływu w niniejszych rozważaniach pomijać, chociaż trudno mu przypisywać decydującą rolę w procesie nauczania. Są to czynniki, które w konfiguracji z innymi (nie kontrolowanymi w tym badaniu) zmiennymi, wywołują znaczące efekty w dydaktyce. Uczniowie dobrzy, spostrzegając lęk nauczyciela, mogą przypuszczać, że jego zły humor jest w stanie „popsuć” ich dotychczasowe dobre wyniki; interpretują zatem swoją sytuację w kategoriach zagrożenia. Pozostałym uczniom jest to obojętne, gdyż i tak nie mają wiele do stracenia.

Proces nauczania ma jeszcze wiele tajemnic, nie rozwiązanych problemów. Sama próba dokładnego uzasadnienia prezentowanych wyników nasuwa nowe pytania i hipotezy, które można by poddać eksploracji w przyszłych badaniach.

Dołączona tabela prezentuje uzyskane wyniki w oparciu o model wielozmiennowej analizy regresji¹⁰.

Przypisy:

1. B. Douglas, *Nauczyciele i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa 1988.
2. D. Cook, S. J. Weher, *Subjects in laboratory research: an examination of subject roles, demand characteristic and valid inference*. „Psychological Bulletin” 1972, nr 77, s. 277–295.
3. M. J. Rosenberg. *Experimenter expectancy, evaluation apprehension and the diffusion of methodological angst*. „The Behavioral and Brain Sciences” 1980, nr 4, s. 472–474.
4. H. M. Cooper, T. L. Good, *Pygmalion grow up. Studies in the expectation communication process*. Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1983.
5. J. M. McMillan, *Social psychology and learning*. W pracy zbiorowej: *Social Psychology of school and learning*. Ed. J. H. McMillan. New York, Academic Press, 1980, s. 1–35.

DETERMINANTY INTERAKCJI INICJOWANEJ PRZEZ UCZNIĄ

Tabela 1
Wyniki.

	współ- czynnik korela- cji wielo- krotnej	współ- czynnik deter- minacji wielo- krotnej	P	współ- czynnik deter- minacji cząstkowo- wej	p	współ- czynnik deter- minacji semi- cząstkowo- wej	p
	R	R ²	P	pr ²	p	sr ²	p
Y - inicjowanie interakcji	0,738	0,545	0,005				
X ₁ - liczba uczniów				0,008	0,01	0,005	0,01
X ₂ - sprzężenie zwrotne				0,425	0,01	0,287	0,01
Y - inicjowanie interakcji	0,798	0,637	0,005				
X ₁ - liczba uczniów				0,0224	0,01	0,022	0,01
X ₃ - lęk jako stan				0,0762	0,01	0,068	0,01

6. B. Douglas, op. cit.
7. J. H. Friere, Classroom beliefs about succes and failure in the classroom. W pracy zbiorowej: Social psychology..., s. 39-72.
8. R. Rosenthal, On the social psychology of the self-fulfilling prophecy. Futher evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms. New York: MSS Modular Publications INC., 1973.
9. T. Sosnowski, K. Wrześniewski, Skala do badania lęku jako stanu i cechy osobowości. Podręcznik. Warszawa 1987.
10. J. Brzeziński, Metodologiczne i psychologiczne wyznaczniki procesu badawczego. Poznań 1978.

URSZULA TARNOWSKA-JAKÓBIEC

TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZE DZIECI Z RODZIN MARYNARZY I RYBAKÓW DALEKOMORSKICH

1. WPROWADZENIE

Mimo istnienia bogatej literatury dotyczącej trudności wychowawczych, nie rozstrzygnięto nadal wielu niejasności terminologicznych. W związku z tym konieczne są ustalenia sposobu rozumienia niezwykle wieloznacznego i nieprecyzyjnego pojęcia „trudności wychowawczych”. W potocznym znaczeniu dziecko trudne to takie, które 1) nie potrafi lub nie jest w stanie nawiązać poprawnych stosunków społecznych zarówno z rówieśnikami, jak i dorosłymi, 2) dziecko, które „nie wie czego chce” i wyraża w stosunku do innych ciągłe pretensje, 3) dziecko, które sprawia kłopoty – ponieważ nie poddaje się oddziaływaniom wychowawczym oraz 4) dziecko, które nie czyni oczekiwanych postępów w nauce¹. Takie rozumienie trudności wychowawczych bardzo często nie zadowala zarówno pedagogów, jak i psychologów, głównie ze względu na wielość znaczeń, jak i zbyt silne akcentowanie odpowiedzialności dziecka za zachowanie i jest, zdaniem J. Konopnickiego, „próbą ułatwienia sobie życia przez wychowawców albo nawet zrzucenia odpowiedzialności na dziecko za własne niepowodzenia”². Przy analizowaniu trudności wychowawczych przejawiających się na terenie określonej grupy lub instytucji społecznej, w tym w rodzinie, bardziej przydatne wydaje się określenie sformułowane przez Ludwika Bandurę, który trudnościami wychowawczymi nazywa uporczywe przejawy zachowania się dziecka będące wynikiem jego konfliktu z otoczeniem społecznym³. Autor zakłada więc, że są one rezultatem braku zgodności między oddziaływaniami i ocze-

kiwaniami społecznymi, a zachowaniem się dziecka, co pozwala dostrzegać znaczenie czynników leżących poza dzieckiem w środowisku wychowawczym.

Tak więc można przyjąć, iż dorośli, głównie rodzice, sądzą, że dziecko powinno postępować zgodnie z ich najlepszymi na ten temat wyobrażeniami. Pozwoli mu to, ich zdaniem, rozwijać się i dorastać do roli członka społeczeństwa. Dziecko nie zawsze chce i nie zawsze umie poddać stawianym mu wymaganiom, łamie nakazy i zakazy, a wybiera często to, co w przekonaniu dorosłych jest dla niego nicodpowiednie. Mówimy wówczas o trudnościach wychowawczych⁴.

Poważnych kłopotów nastroży również przyjęcie określonej klasyfikacji trudności wychowawczych. L. Bandura, nawiązując do innych autorów, wyróżnia trudności sprawiane przez 1) dzieci o przewadze procesów pobudzania oraz 2) o przewadze procesów hamowania⁵. Pierwszą grupę stanowią dzieci nadmiernie ruchliwe, zuchwałe, konfliktowe, agresywne, zaś drugą – leniwe, bierne, skłonne do kłamstw lub wagarów. Podział ten jest niewątpliwie przydatny do analizowania zachowania dziecka na tle środowiska wychowawczego, uwzględni bowiem zależność między wpływami wychowawczymi otoczenia a reakcjami dziecka uwarunkowanymi właściwościami organizmu.

Wśród wielorakich przyczyn trudności wychowawczych istotne znaczenie mają przyczyny tkwiące w środowisku rodzinnym. Można je rozpatrywać z różnych punktów widzenia, uwzględniając zarówno materialne warunki bytu rodziny, jak i niekorzystną atmosferę wychowawczą (określoną głównie przez dezintegrację życia rodzinnego i popełniane przez rodziców błędy wychowawcze)⁶. Warunki materialne wpływają na występowanie trudności wychowawczych w sposób niejednoznaczny.

J. A. Pielkowska dokonała analizy wyników badań przedstawionych w literaturze polskiej i obcej i na jej podstawie stwierdziła, że złe warunki materialne rodzą poczucie krzywdy i najczęściej wpływają ujemnie na postawy życiowe dzieci i młodzieży, są źródłem zaburzeń rozwoju i trudności wychowawczych⁷. Wielu autorów przestrzega jednak przed przecenianiem roli warunków materialnych⁸ ze względu na niskie wskaźniki tej zależności oraz z powodu zacierania się różnic materialnych i kulturalnych we współczesnych

rodzinach⁹. W innych znów badaniach uzyskiwano wynik wskazujący na negatywny wpływ dobrych warunków materialnych na rozwój młodzieży.

Przykładem mogą być badania prowadzone przez D. H. Stotta, który stwierdził, że stosunkowo najwięcej wychowanków zakładu poprawczego w Glasgow pochodzi z rodzin, w których warunki materialno-kulturowe należą do „bardzo dobrych” i „zadowolających” (55%)¹⁰.

Ważniejsze zatem znaczenie przypisać należy atmosferze wychowawczej domu rodzinnego, panującemu w niej systemowi wychowawczemu, stosowanym nagrodom i karom, umiejętnemu wspieraniu rozwoju dzieci i przeciwdziałaniu zagrożeniom¹¹.

Rodziny marynarzy i rybaków dalekomorskich stwarzają swoim dzieciom środowisko wychowawcze o specyficznych cechach, sprzyjających pojawieniu się zagrożeń procesowi wychowawczemu. Cechy te są określone przez charakter pracy zawodowej głównego żywiciela rodziny, jakim jest ojciec zatrudniony na statku dalekomorskim. Rodziny te są skazane na powtarzające się długotrwałe okresy rozłąki. Powoduje to zakłócenie sposobu pełnienia ról wewnątrzrodzinnych i układu pozycji społecznych. Pojawia się tendencja do wzrostu roli i znaczenia matki, która w okresie rozłąki musi podejmować decyzje i pełnić podstawowe obowiązki związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego i wychowaniem dzieci. Często kształtuje się matrycentryczny układ stosunków społecznych w rodzinie i występuje przewaga feministycznych wzorów zachowania. Cyklicznie powtarzające się okresy nieobecności ojca w domu narzucają rytm życia w rodzinie, zaburzają poczucie stabilizacji, stwarzają konieczność ciągłego przystosowywania się, co stwarza napięcia emocjonalne i sprzyja procesom dezintegracji.

Odrębność cech rodziny ludzi morza powoduje, że środowisko wychowawcze rodzin marynarzy i rybaków może być mniej wydolne wychowawczo, stwarzając zagrożenia dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży, sprzyjać pojawianiu się trudności wychowawczych.

Stwierdzenie przez badaczy specyficznych cech rodziny ludzi morza i specyficznych cech środowiska wychowawczego skłoniło do postawienia, w ramach szerszych badań nad środowiskiem wychowawczym, następujących pytań:

- 1) Czym charakteryzuje się środowisko wychowawcze rodziny marynarzy i rybaków dalekomorskich?
- 2) Jak zorganizowana jest opieka wychowawcza w tych rodzinach?
- 3) Jakie rodzaje trudności wychowawczych sprawiają dzieci z rodzin „ludzi morza”?

2. ŹRÓDŁA MATERIAŁÓW

Aby uzyskać odpowiedź na wyżej postawione pytania przeprowadzono badania w Szczecinie, Stargardzie Szczecińskim i Świnoujściu. Objęto nimi dwie kategorie rodzin. Kategorię podstawową stanowiły rodziny marynarzy i rybaków zatrudnionych na statkach dalekomorskich, natomiast do kategorii porównawczej zaliczono rodziny pracowników zatrudnionych na lądzie. Zastosowanie „doboru dwu grup” miało na celu zebranie materiału, który pozwoliłby na wyeksponowanie specyficznych cech rodzin marynarzy i rybaków dalekomorskich. Próbkę dobierano w sposób celowo-losowy. Do obu kategorii zaliczano badanych stosując dobór parami, uwzględniając takie cechy społeczne, jak wiek, płeć dziecka oraz kompletność rodziny i wykształcenie rodziców. W ten sposób starano się zmniejszyć różnice cech społecznych między grupą „podstawową” i „odniesienia”, co miało umożliwić porównywanie materiałów odnoszących się do obu grup.

Badania przeprowadzono w latach 1989–1990. Objęto nimi 212 rodzin, w tym 106 rodzin marynarzy i rybaków oraz 106 rodzin, w których ojcowie byli zatrudnieni na lądzie. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Materiał empiryczny zebrano przy pomocy wywiadu w rodzinie, obserwacji, rozmów z nauczycielami i uczniami, oraz przeprowadzono analizę dokumentów szkolnych. Korzystanie z różnych źródeł informacji wzbogaciło materiał zgromadzony w czasie wywiadu środowiskowego.

3. WYNIKI BADAŃ

A) Specyficzne cechy środowiskawychowawczego rodzin ludzi morza

Wyniki badań potwierdzają tezę, że charakter pracy zawodowej marynarzy i rybaków dezorganizuje funkcjonowanie rodziny i określa pojawienie się specyficznych cech środowiska wychowawczego, jakie stwarzają one swoim dzieciom. Najważniejsze znaczenie w tym zakresie mają cyklicznie powtarzające się okresy rozłąki i związane z tym zdekompletowanie rodziny. Blisko połowa (48,1 %) ojców, marynarzy i rybaków, w ciągu ostatnich 36 miesięcy przebywała na morzu dwa lata i więcej, a co trzeci (33,0 %) od półtora roku do dwóch lat. Tylko co piąty z ojców przebywał poza domem krócej niż półtora roku (50 % czasu). Oficerowie przebywali w rejsach na ogół dłużej niż marynarze i rybacy zatrudnieni na stanowiskach wykonawczych, a więc i konsekwencje rozłąki są dla tych rodzin dotkliwsze.

Nieobecność w domu ojca pływającego na statkach dalekomorskich zmienia funkcjonowanie rodziny, przy czym można wyodrębnić trzy następujące po sobie odcinki czasowe: a) okres przygotowywanie się wszystkich członków rodziny do rozstania i rozłąki, b) okres przejściowej stabilizacji życia rodzinnego, połączony jednak z niepokojem o męża i ojca, c) okres oczekiwania na powrót ojca z rejsu. Znaczenie tych zmian było silnie akcentowane w wypowiedziach badanych. „Myślałam, że z czasem rozstania z mężem będą mniej bolesne i że będzie się do tego można przyzwyczaić – niestety, to nie jest prawda” (żona rybaka, l.35). „Po wypłynięciu męża w rejs w domu panuje chaos, dopiero po jakimś czasie wszystko wraca do normy” (żona marynarza, l. 31). „Przed powrotem męża z rejsu w domu zaczyna się gorączkowy okres porządkowania, zakupów, pieczenia i gotowania. Nawet dzieci stają się grzeczniejsze i lepiej się uczą” (żona oficera marynarza, l. 34).

Biologicznie i społecznie ustalony sposób pełnienia ról rodzicielskich ulega zaburzeniu. W czasie pobytu ojca na morzu jego rolę przejmują inni członkowie rodziny, głównie matka. Ona też podejmuje ważniejsze decyzje,

na niej spoczywa główny obowiązek wykonywania podstawowych czynności związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego i wychowaniem dzieci. Kształtuje się i utrwała matrycentryczny układ stosunków społecznych w rodzinie. Najczęściej nie ulega on zmianom po powrocie ojca z rejsu. Z badań wynika, że i w czasie pobytu ojca w domu tylko w 50% przypadków ważniejsze decyzje życiowe podejmują małżonkowie wspólnie, i to wiele rzadziej w rodzinach oficerskich (27,0 %), częściej w rodzinach pozostałych pracowników (62,3 %).

Organizację życia wewnątrzrodzinnego charakteryzuje również określony podział obowiązków i wykonywanie przez członków rodziny podstawowych czynności związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego. Obciążone są nimi w czasie nieobecności ojca prawie wyłącznie matki, a i w czasie jego pobytu na lądzie tylko w połowie rodzin (55,6 %) czynności te wykonywane są wspólnie. Najczęściej kobiety traktują to jako coś oczywistego. Ilustrują to następujące wypowiedzi. „Na urlop sobie mąż zastrzyżył, więc staram się nie obciążać go obowiązkami domowymi” (żona rybaka, l. 34). „Mąż jest w domu tak rzadko, że nie mam odwagi obciążać go domowymi obowiązkami” (żona oficera marynarza, l. 37). Ze względów wychowawczych ważny jest udział dzieci w pracach domowych. Tylko 17 % matek mówi o tym, że w sposób systematyczny włączają się one w prace domowe, 21,6 % w rodzinach oficerskich i 14,5 % w pozostałych. Na charakter udziału dzieci w życiu rodziny wskazują poniższe wypowiedzi. „Syn ma tyle zajęć w szkole, że wymagam od niego tylko odrabiania lekcji, a jeżeli ma na to ochotę, to może mi pomóc w moich zajęciach, ale robi to jednak rzadko” (żona oficera, l. 37). „Nasze dzieci w czasie nieobecności męża w domu starają się pomóc mi w obowiązkach domowych. Ostatnio zwiozły koks do piwnicy i wymalowały kuchnię” (żona marynarza, l. 37).

Brak na co dzień wzoru pełnienia męskiej roli rodzinnej zubaża jej wychowawcze funkcjonowanie. Szczególnie dotkliwie, w świetle wypowiedzi matek, jest odczuwany brak ojca i „męskiej ręki”, zwłaszcza w rodzinach wychowujących dorastających synów, którzy bardzo często nie chcą respektować nakazów i zakazów matki. Świadczą o tym poniższe wypowiedzi. „Czasami muszę synowi złoić skórę, bo dobrym słowem niewiele zdziałam”

(żona marynarza, l. 34). „Z córką jakoś dają sobie radę, ale syn wymaga „silnej ręki”. Zdarza się, że i pas bywa w robocie” (żona rybaka, l. 35).

Nie tylko nieobecność ojca zakłóca życie rodzinne. Źródłem napięć emocjonalnych jest również oczekiwanie na jego powrót z rejsu oraz na odjazd. „Bywają bardzo długie okresy oczekiwania na powrót męża do domu i staramy się z dziećmi dzielnie je przetrwać, ale najgorsze są niespodziewane opóźnienia. Wtedy wszystko traci sens i nic nie cieszy” (żona oficera marynarza). „Wyjazd męża w rejs i związane z tym przygotowania powodują w naszej rodzinie niepokój i troskę o nasze i męża losy. Jest to dla nas bardzo trudny okres” (żona marynarza). To przykładowe wypowiedzi wskazujące na to, że charakter pracy zawodowej ojca, niepokój o jego zdrowie i życie, napięcia związane z jego brakiem, przyjazdami i odjazdami pogłębiają wewnętrzną integrację rodziny i więzi emocjonalne między jej członkami. Wpływa to w sposób znaczący na cechy środowiska wychowawczego tych rodzin. Tę wewnętrzną integrację rodziny pogłębia względna izolacja od otoczenia społecznego. Istnieje bowiem wyraźna tendencja wśród rodzin marynarzy i rybaków do zachowania dystansu w stosunku do sąsiadów. 59,4 % stosunki te określiło jako obojętne, a 7,5 % jako wrogie. Najczęściej wpływa na nie presja pływającego na żonę. Ilustrują to następujące wypowiedzi. „Męcząca jest podejrzliwość mojego męża. Uwielbia zadawać mi podchwytliwe pytania. Sprawdza również moją wersję wydarzeń z opowiadaniem dziecku” (żona rybaka). „Boję się wychodzić bez dzieci, aby nie było powodu do zazdrości i awantur” (żona oficera marynarza).

Cyklicznie powtarzająca się nieobecność męża i świadomość ciągłego zagrożenia jego zdrowia i życia, zdarza się – że i niepokój o jego wierność, powodują skoncentrowanie się emocjonalne matek na dzieciach i ich wychowaniu. Łatwo w tych warunkach kształtują się nadopiekuńcze, nadmierne chroniące postawy macierzyńskie, oraz wygórowane aspiracje wobec dzieci, dotyczące osiągnięć szkolnych, działalności artystycznej oraz przyszłości zawodowej. Tendencja do nadopiekuńczości wiąże się z tym, że matki w rodzinach ludzi morza są bardziej wymagające (44,3 % ujawniło postawy restrykcyjne) od matek w rodzinach pracowników lądowych (32,0 %).

Natomiast ojcowie, którzy w rodzinach marynarzy i rybaków rzadziej ujawniają postawę stanowczą (45,3 %) niż ojcowie pracujący na lądzie (54,7 %), częściej są wyrozumiali i tolerancyjni. Podobne wyniki uzyskano w badaniach prowadzonych pod kierunkiem J. Rembowskiego¹².

Podsumowując wyniki badań, należy stwierdzić, że rodziny marynarzy i rybaków dalekomorskich charakteryzują się specyficznymi cechami określonymi przez pracę ojca na statku dalekomorskim. Są to rodziny cyklicznie rozłączane, czasowo niepełne, o chronicznie dezorganizowanej strukturze wewnętrznej, przewadze znaczenia roli społecznej matki, na ogół silnie zintegrowane, o pogłębionych więziach emocjonalnych i względnej izolacji od otoczenia społecznego. W rodzinach tych częściej występują nadopiekuńcze postawy matek i zbyt tolerancyjne ojców. Specyficzne cechy rodzin ludzi morza określają środowisko wychowawcze dzieci i młodzieży.

Interesującym problemem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak środowisko to wpływa na zachowanie się dzieci i młodzieży, na rodzaj i częstotliwość pojawiania się trudności wychowawczych.

B) Organizacja opieki nad dziećmi w rodzinach

marynarzy i rybaków

Oddziaływanie opiekuńczo-wychowawcze zmierza do regulowania zachowań dzieci i młodzieży poprzez formułowanie wymagań, pomoc, dostarczanie wzorów, kontrolowanie oraz stosowanie sankcji. W każdej rodzinie istnieje swoisty układ więzi i interakcji. Tworzą one podstawę atmosfery wychowawczej i klimat domu rodzinnego. Węzłową rolę spełniają rodzice – poprzez prezentowane wzory osobowe i wzory zachowań, a zwłaszcza wyznaczanie określonego miejsca w rodzinie swoim dzieciom. Najczęściej dziecko ocenia miłość rodziców poprzez to, czy interesują się nim, jego problemami i ile czasu faktycznie mu poświęcają¹³. Ważne znaczenie ma niewątpliwie i to, kto z członków rodziny sprawuje bezpośrednią opiekę nad dziećmi, kto głównie formułuje zadania, pomaga, kontroluje, gani i zachęca.

TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZE DZIECI Z RODZIN MARYNARZY I RYBAKÓW...

Wiadomo, że w rodzinach ludzi morza z konieczności matka zajmuje się dziećmi w czasie nieobecności męża.

Interesującym problemem jest pytanie o to, czy ojciec w czasie pobytu w domu włącza się czynnie w działania opiekuńczo-wychowawcze. Informacji o osobach sprawujących bezpośrednią opiekę nad dziećmi w czasie między rejsami dostarczają dane zawarte w tabeli nr 1.

Tabela 1
Osoby najczęściej sprawujące bezpośrednią opiekę nad dziećmi.

Kategorie rodzin	Rodziny marynarzy i rybaków						Rodziny pracowników lądowych					
	Oficer.		Pozostałe		Razem		Oficer.		Pozostałe		Razem	
Osoby	L	% N=37	L	% N=69	I.	% N=106	L	% N=37	L	% N=69	L	% N=106
Matka	29	78,4	50	72,5	79	74,5	20	54,1	36	52,2	56	52,9
Ojciec	5	13,5	13	18,8	18	17,0	14	37,8	26	37,7	40	37,7
Dziadkowie	3	8,1	6	8,7	9	8,5	2	5,4	5	7,2	7	6,6
Rodzeństwo	-	-	-	-	-	-	1	2,7	2	2,9	3	2,8
Inne osoby	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Chi=12,832; DF=6; p>0,05

Z analizy danych zawartych w tabeli 1 wynika, że w ponad połowie rodzin pracowników lądowych (52,9 %) matka sprawuje bezpośrednią opiekę nad dziećmi, a więc utrzymuje z nimi ścisły kontakt, kieruje ich zabawą i nauką. Ojciec w dużej części rodzin (37,7 %) zajmuje się dziećmi. W niewielkiej liczbie rodzin obowiązek ten spoczywa na dziadkach (6,6 %) oraz rodzeństwie (2,8%).

W rodzinach marynarzy i rybaków znacznie częściej obowiązki opiekuńczo-wychowawcze spoczywają na matce, nawet wtedy, gdy ojciec przebywa w domu (74,5 %). Nieco częściej w rodzinach oficerskich matka opie-

kuje się dziećmi (78,4 %) niż w rodzinach, w których ojcowie nie zajmują stanowisk kierowniczych (72,5%). Tak więc jedynie w 17,0 % przypadków ludzie morza w przerwie między rejsami przejmują opiekę nad dziećmi; rzadziej oficerowie (13,5 %) niż pracownicy pokładowi (18,8%).

Żony uzasadniają to najczęściej dążeniem do zapewnienia mężom odpowiednich warunków odpoczynku. Ilustrują to następujące wypowiedzi. „Mąż wraca do domu na zasłużony odpoczynek, więc nie miałabym odwagi przenosić na niego obowiązku opiekowania się dziećmi” (żona rybaka, l. 37).

”Dzieci nie są zachwycone, kiedy mąż wprowadza „nowe porządki” w domu. Wolą kiedy ja się nimi opiekuję, a mój mąż może tylko zapewniać im przyjemności i rozrywkę” (żona oficera, l. 38).

Niewątpliwie to, że marynarze i rybacy dwukrotnie rzadziej niż pracownicy lądowi w czasie pobytu na urlopie sprawują opiekę nad dziećmi oraz w ogóle nie mogą się nimi zajmować w czasie rejsu, ma istotne znaczenie dla przebiegu procesu socjalizacji. Przewaga opieki kobiecej w rodzinie, matrycentryzm i ciągła prezentacja feministycznych sposobów pełnienia ról wewnątrzrodzinnych oddziałuje na rozwój osobowości dzieci i młodzieży.

Ważne również znaczenie dla wychowawczego funkcjonowania rodziny mają również informacje o tym, czego ta bezpośrednia opieka nad dzieckiem dotyczy, na czym polega.

Analiza danych przedstawionych w tabeli 2 pozwala stwierdzić, że we wszystkich rodzinach bez względu na to, gdzie są zatrudnieni ojcowie, opieka rodzicielska dotyczy w pierwszej kolejności troski o wygląd zewnętrzny oraz higienę osobistą (92,5 %; 98,1 %), następnie kontroli zachowania (89,7 %; 93,4 %) oraz rozmów o problemach życiowych dziecka (87,8 %; 92,4 %). Tak więc głównym przedmiotem troski rodzicielskiej jest oddziaływanie na dziecko w celu spowodowania pożądanych zmian w zachowaniu.

4. RODZAJE TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZYCH W RODZINIE

Podstawowym problemem jest poznanie, jakie są efekty oddziaływania wychowawczego, w jakim stopniu dzieci i młodzież spełniają oczekiwania, a jakie sprawiają trudności wychowawcze. Wyniki badań pozwoliły

Tabela 2
Forma opieki nad dzieckiem.

Kategorie rodzin	Rodziny marynarzy i rybaków						Rodziny pracowników lądowych					
	Oficer.		Pozostałe		Razem		Oficer.		Pozostałe		Razem	
Fomy opieki	L	% N=37	L	% N=69	L	% N=106	L	% N=37	L	% N=69	L	% N=106
Pouczanie, kontrolowanie, dyscyplinowanie	29	78,5	66	95,6	95	89,7	32	86,5	67	97,1	99	93,4
Uwagi o higienie i wyglądzie zewn.	31	83,8	67	97,1	98	92,5	35	94,6	69	100	104	98,1
Przyjazne rozmowy o problemach dziecka	28	75,7	65	94,3	93	87,8	36	97,3	62	89,8	98	92,4

Chi=0,512; DF=6; T=0,012

na ustalenie rozmiaru i rodzajów trudności wychowawczych występujących w rodzinach. Najczęściej występujące trudności przedstawiono w tabeli 3 (na s. 192).

Analizując rozkład odpowiedzi uzyskanych od matek stwierdzono, że najczęściej dostrzeganym rodzajem trudności wychowawczych występujących w rodzinach marynarzy i rybaków jest nieposłuszeństwo dzieci, nieszanowanie poleceń rodziców (30,2%). Szczególnie często występuje ten rodzaj trudności w rodzinach oficerskich.

Krnąbrność i chęć postawienia na swoim charakteryzują zarówno chłopców, jak i dziewczęta.

Dwukrotnie rzadziej występuje to zjawisko w rodzinach pracowników lądowych. Matki najczęściej tłumaczą nieposłuszeństwo dzieci brakiem „ojcowskiej ręki”. Świadczą o tym następujące wypowiedzi. „Gdyby mąż był częściej w domu, to i dzieci byłyby posłuszniejsze” (żona rybaka, l. 35). „Mąż nie interesuje się wychowaniem dzieci, nie chce, aby się go bały, więc ich wychowanie pozostawia na mojej głowie” (żona oficera, l. 36).

Tabela 3
Trudności wychowawcze.

Kategorie rodzin	Rodziny marynarzy i rybaków						Rodziny pracowników lądowyci					
	Oficer.		Pozostałe		Razem		Oficer.		Pozostałe		Razem	
	L	% N=37	L	% N=69	L	% N=106	L	% N=37	L	% N=69	L	% N=106
Nieposłuszeństwo	14	37,8	18	26,1	32	30,2	6	16,2	11	15,9	17	16
Niechęć do nauki	12	32,4	16	23,2	28	26,4	8	21,6	13	18,8	21	19,9
Lenistwo	14	37,8	12	17,4	26	24,5	5	13,5	14	20,3	19	17,9
Kłótniwość	8	21,6	18	26,1	26	24,5	3	8,1	4	5,8	7	6,6
Agresywność	2	5,4	-	-	2	1,9	10	27	13	18,8	23	21,7
Kłamstwa	6	16,2	5	7,2	11	10,4	4	10,8	7	10,1	11	10,4
Wagny	1	2,7	4	5,8	5	4,7	3	8,1	8	11,6	11	10,4
Kradzieże	-	-	-	-	-	-	1	2,7	6	8,7	7	6,6

Chi=21,871; DF=12; T.=0,086; p>0,005

Podobne wyniki uzyskał Z. Janiszewski, który stwierdził, że najczęściej występującym rodzajem trudności wychowawczych jest brak posłuszeństwa spowodowany brakiem w domu „ojcowskiej ręki”¹⁴. Warto nadmienić, że podobnie w rodzinach niepełnych matki samotnie wychowujące dzieci szczególną uwagę zwracały na posłuszeństwo¹⁵.

Na dalszych miejscach wymienia się w rodzinach ludzi morza kłopoty z dziećmi związane z niechętnym stosunkiem do nauki (26,4 %), podobnie często narzeka się na lenistwo (24,5 %). Tak więc co czwarta matka udzielająca wywiadu przyznaje, że ma trudności z egzekwowaniem od dzieci ciążących na nich obowiązków. Należy podkreślić, że trudności te o wiele częściej występują w rodzinach oficerskich niż marynarzy i rybaków zatrudnionych na stanowiskach wykonawczych. Uzyskane wyniki odpowiednio

wynoszą: niechęć do nauki – 32,4 % rodzin oficerskich i 23,2 % rodzin pozostających; lenistwo – 37,8 % i 17,4 %.

W rodzinach pracowników lądowych o wiele rzadziej mówiono o niechęci do nauki (19,8 %) i lenistwie (17,9 %). Analiza wyników badań pozwala zatem stwierdzić, że trudnościami specyficznymi dla rodzin ludzi morza są problemy z egzekwowaniem obowiązków domowych i szkolnych.

Zgromadzone w trakcie badań materiały pozwalają twierdzić, że główną przyczyną występowania tych trudności są nadopiekuńcze postawy matek. Nadmierna koncentracja uczuciowa na dziecku oraz postawa nadmiernego ochraniańia wiąże się z cyklicznie powtarzającymi się okresami rozłąki w małżeństwie spowodowanymi rejsami morskimi. Nie tworzy to prawidłowego klimatu wychowawczego, kształtuje osobowość nieodporną na niepowodzenia. Ujemnie wpływ ma również nieobecność ojca w rodzinie w czasie pobytu na morzu i częste uchylanie się od obowiązków wychowawczych w przerwach między rejsami. Mówiły o tym często matki udzielające wywiadu. Oto przykłady wypowiedzi: „Czasami jedno słowo męża popierające moje polecenia stosunku do w dziecka bardzo pomogłoby mi, ale mąż się nie chce wtrącać do wychowywania dzieci” (żona rybaka, l. 36). „Mąż nie chce, aby dzieci się go bały, więc ich wychowanie pozostawia na mojej głowie” (żona oficera marynarki, l. 37).

Wyniki badań wskazują na stosunkowo dobrą sytuację materialną i mieszkaniową w rodzinach marynarzy i rybaków. W większości przypadków stwierdzono swobodę dzieci i brak pełnienia przez nie stałych obowiązków, co nie sprzyja motywująco na wychowanie. Brak motywacji do działania nazywane bywa lenistwem i wiąże się z lekceważącym stosunkiem do podstawowego obowiązku, jakim jest nauka szkolna. W trakcie badań stwierdzono, że znacznie częściej spotykano się ze zjawiskiem nadopieki, przesadnej troski matki o losy dziecka niż z opieką niedostateczną. Do najczęściej popełnianych błędów w rodzinach ludzi morza należy stwarzanie tzw. „cieplarnianych warunków”, płacenie dzieciom za postępy w nauce, ukrywanie przed ojcem przewinień dzieci w imię zachowania dobrej atmosfery w domu. Jest to niewątpliwie ważna przyczyna braku aktywności określanego mianem lenistwa.

Wśród trudności wychowawczych w co czwartej rodzinie (24,5 %) wymienia się skłonności do kłótni, o wiele częściej niż w rodzinach pracowników lądowych (6,6 %). Większość matek, stwierdzających „kłótniowość” swoich dzieci, dopatruje się przyczyn tej trudności wychowawczej w częstych zmianach życia rodzinnego spowodowanymi odjazdami i powrotami ojca. Dezorganizacja życia powoduje napięcia emocjonalne. Przed powrotem ojca do domu wyczuwa się je w rodzinie, podobnie jak przed jego odjazdem. Również i w czasie pobytu ojca w domu rytm życia jest zakłócony, co sprzyja pojawianiu się nieporozumień i konfliktów.

W rodzinach marynarzy i rybaków nie ujawniono takich trudności wychowawczych jak kradzieże, a bardzo rzadko zachowania agresywne (1,9 %) oraz wagary (4,7 %).

Porównanie wyników dotyczących występowania trudności wychowawczych w grupie podstawowej i grupie odniesienia pozwala stwierdzić wyraźne różnice. W rodzinach ludzi morza zdecydowanie częściej występują trudności wychowawcze związane z karnością i respektowaniem poleceń: nieposłuszeństwo, niechęć do nauki szkolnej, lenistwo i kłótniowość, rzadziej związane z łamaniem norm moralnych czy prawnych. W rodzinach pracowników lądowych częściej występują zachowania agresywne (21,7 %), wagary (10,4 %) oraz kradzież (6,6 %). Wyniki te, wymagające dalszych badań, wskazują na specyficzne oddziaływanie środowiska wychowawczego rodzin marynarzy i rybaków.

Analiza wyników przeprowadzonych badań potwierdza tezę o mniejszej wydolności wychowawczej rodzin ludzi morza. Specyficzne cechy środowiska wychowawczego określane przez charakter pracy zawodowej stwarzają zagrożenie dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży, spowodowane głównie cyklicznie powtarzającymi się okresami rozłąki. Powodują one często zaburzenie rozwoju emocjonalno-społecznego. Jego efektem jest pojawienie się trudności wychowawczych głównie we wzajemnych kontaktach społecznych, braku motywacji wywiązywania się z obowiązków określonych przez rodzinę i szkołę.

Wyniki badań upoważniają do stwierdzenia, że dzieci z rodzin marynarzy i rybaków wymagają szczególnej troski ze strony szkoły i innych

instytucji wychowawczych. Pedagogizacja rodziców zmierzać powinna do uświadomienia rodzicom specyficznych cech rodzin ludzi morza i związanych z tym ujemnych skutków dla wychowania dzieci, zwłaszcza dla ich rozwoju emocjonalno-społecznego.

Przypisy:

1. J. Konopnicki, *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa 1971, s. 23 i dalsze.
2. *Ibidem*, s. 99.
3. L. Bandura, *Trudności wychowawcze*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1958, nr 4.
4. H. Izdebska, *Interpretacja pojęcia trudności wychowawcze*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1985, nr 10, s. 435.
5. L. Bandura, *op. cit.*
6. M. Łobocki, *Trudności wychowawcze w szkole*. Lublin 1987, s. 19–26.
7. J. A. Pielkova, *Rodzina samotnej matki jako środowisko wychowawcze*. Katowice 1983, s. 12.
8. M. in.: J. Konopnicki, *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa 1971.– A. Sikora, K. Witecki, *Środowisko rodzinne a poziom intelektualny młodzieży szkolnej*. Warszawa 1971. – M. Łobocki, *op. cit.*
9. H. Muszyński, *Organizacja życia w rodzinie i jej wpływ na rozwój umysłowy dziecka*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1971, nr 2.
10. J. Konopnicki, *op. cit.*
11. E. Marynowicz Hetka, J. Piekarski, *Rodzina i instytucje socjalno-wychowawcze*, Łódź 1991.
12. J. Reimbowski, *Stosunki między dziećmi i rodzicami w rodzinach marynarskich*. „Psychologia Wychowawcza” 1972, nr 1.
13. J. A. Pielkova, *Pedagogiczny aspekt badań nad rodziną*. „Roczniki Socjologii Rodziny”. Tom III. Poznań 1991, s. 177).
14. Z. Janiszewski, *Rodzina marynarzy i rybaków morskich*. Warszawa 1976, s. 123.
15. J. A. Pielkova, *Rodzina samotnej matki...*, s. 143.

MARIA BORECKA

CZYNNOŚCI KONTROLNE, OCENIAJĄCE I KOREKTYWNE W KLASIE III (NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA POLSKIEGO I MATEMATYKI)

1. WPROWADZENIE

W związku z coraz większą potrzebą upodmiotowienia procesu kształcenia, przez który najogólniej uznaje się zintegrowany układ wpływów i oddziaływań zewnętrznych, zinstytucjonalizowanych, zespolony z wpływami wewnętrznymi, podmiotowymi, obejmującymi potrzeby jednostek i całych grup uczniów – konieczne wydaje się poszukiwanie sposobów integrowania procesu nauczania–uczenia się, jego wewnętrznej i zewnętrznej strony. Zdaniem pedagogów prowadzących w tym kierunku ekspertyzy diagnostyczne i przedsięwzięcia innowacyjne, można to osiągnąć przez uznanie, kształcenie i wykorzystanie w procesie nauczania–uczenia się większej samodzielności dzieci i młodzieży oraz wyrabianie chęci i umiejętności działań samodzielnych¹. Wśród czynności składających się na samodzielne działanie pedagogowie i psychologowie – pomimo że akcentują różne jego cechy – zawsze wymieniają jako istotne czynności kontrolne, oceniające oraz korektywne, które w przypadku, gdy podejmuje je uczeń, przybierają postać czynności samokontrolnych, samooceniających, autokorektywnych².

W tradycyjnym modelu procesu dydaktyczno–wychowawczego wymienia się także różne rodzaje działań i czynności nauczyciela i uczniów, w tym również czynności kontrolne, oceniające i korektywne. Jednakże opis tych czynności są bardzo ogólne i dotyczą głównie nauczyciela³.

W modelach modyfikujących klasyczną koncepcję procesu dydaktyczno-wychowawczego czynnościom kontrolnym, oceniającym i korektywnym przypisuje się szczególnie znaczącą rolę i więcej uwagi przywiązuje się do ich opisania⁴.

Wskazuje się jednocześnie na brak wystarczających ustaleń teoretycznych i praktycznych pozwalających na upodmiotowienie kontroli, oceny i korekty.

Uwzględniając wyniki dotychczasowych badań nad kontrolą i samokontrolą, oceną i samooceną, korektą i autokorektą, oraz biorąc pod uwagę znaczenie tych czynności w usamodzielnianiu się dzieci i młodzieży, podjęto próbę ustalenia ww. czynności na lekcjach języka polskiego i matematyki. Badania koncentrowały się wokół odpowiedzi na pytanie, czy i jakie czynności kontrolne, oceniające i korektywne pojawiają się na lekcjach języka polskiego i matematyki w klasie III?

Badania przeprowadzono we wrześniu 1989 r. w szkole podstawowej nr 1 i nr 2 w Kamieniu Pomorskim. Łącznie zebrano materiał obejmujący 89 sprawozdań z lekcji języka polskiego oraz 70 sprawozdań z lekcji matematyki. Podstawowym narzędziem badawczym, jakie wykorzystano, był arkusz obserwacyjny czynności kontrolnych oceniających i korektywnych nauczyciela oraz czynności samokontrolnych, samooceniających i autokorektywnych ucznia.

2. CZYNNOŚCI KONTROLNE I SAMOKONTROLNE WYSTĘPUJĄCE NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO I MATEMATYKI

Kontrola to porównywanie wyniku jakiegoś działania z jego celem, zmierzające do dokonania oceny i ewentualnej modyfikacji kolejnych, podobnych działań. Przedmiotem kontroli mogą być nie tylko wyniki działania, ale i jego elementy, przyczyny oraz skutki stanów rzeczy, które występują w działaniu. Następnym stałej i systematycznie przeprowadzanej przez nauczyciela kontroli może stać się samokontrola, przez którą rozumie się m. in. czynności ucznia dotyczące świadomego i samodzielnego sprawdzania, kontrolowania

CZYNNOŚCI KONTROLNE, OCENIAJĄCE I KOREKTYWNE W KLASIE III

własnej pracy we wszystkich jej przejawach⁵. Wśród czynności zarejestrowanych podczas obserwacji lekcji wystąpiła następująca liczba poszczególnych czynności kontrolnych nauczyciela (jako pierwsza występuje liczba czynności zarejestrowanych na lekcjach języka polskiego, jako druga – na lekcjach matematyki):

- pobudzanie uczniów do samokontroli (17,04 %, 23,45 %);
- zachęcanie do ponownej analizy wykonanego zadania (10,16 %, 11,21 %);
- porównywanie wyniku z rezultatami pożądanymi (9,72 %, 7,82 %);
- wskazywanie przykładów (9,12 %, 11,95 %);
- zwracanie uwagi na trudności mogące wystąpić w trakcie realizacji zadania (8,82 %, 3,83 %);
- wyjaśnianie zasad, reguł i teorii (8,22 %, 6,05 %);
- określanie wymaganych kryteriów (7,92 %, 6,05 %);
- stwierdzanie błędów i braków (6,62 %, 7,82 %);
- pobudzanie do kontroli koleżeńskiej (7,03 %, 5,16 %).

Pozostałe czynności, takie jak: wskazywanie źródeł informacji, zadawanie pytań dodatkowych, zachęcanie do refleksji nad uzyskanymi wynikami oraz zachęcanie do uświadamiania sobie luk i braków, występowały w niewielkiej liczbie (poniżej 4 %).

Wyniki obrazujące liczbę czynności samokontrolnych są następujące:

- porównywanie wyników z wzorem (44,28 %, 28,76 %);
- dokonywanie analizy wykonania zadania (28,41 %, 18,73⁴ %);
- porównywanie swojego wyniku z wynikami innych uczniów (8,86 %, 11,76 %);
- analizowanie sposobu osiągnięcia celu (6,64 %, 34,11 %).

Pozostałe czynności, takie jak ustalanie stanu poprawności pracy w stosunku do wzoru, ustalanie, na czym polegają błędy oraz wymienianie kryteriów kontroli, występowały sporadycznie, na pojedynczych lekcjach.

3. CZYNNOSCI OCENIAJĄCE I SAMOOCENIAJĄCE WYSTĘPUJĄCE NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO I MATEMATYKI

Przez ocenianie rozumie się czynności, w wyniku których wydaje się sądy o przedmiocie lub zjawisku, odwołując się do jednego lub kilku kryteriów. Następstwem systematycznie i prawidłowo przeprowadzonej oceny może być samoocena. Występuje ona w toku porównywania własnych osiągnięć z wzorcami⁹. Opanowanie umiejętności samooceny ułatwia jawność ocen i ich uzasadnianie.

Wśród zarejestrowanych czynności oceniających nauczycieli dominowało właśnie uzasadnianie ocen (29,66 %, 20,0 %). Wysoki był poziom informowania uczniów o błędach i brakach (23,92 %, 22,58 %), zachęcanie uczniów do oceny prac kolegów (15,79 %, 12,11 %). Dość często podawano kryteria oceny i braki (9,57 %, 10,97 %) oraz porównywano błędy ze skalą ocen (7,18 %, 18,78 %). Sporadycznie wystąpiło zachęcanie uczniów do wyodrębniania błędów zasadniczych i mniej ważnych, analizowanie zgodności lub rozbieżności wyniku z wzorem oraz zachęcanie uczniów do samodzielnego zliczania błędów.

Poziom realizacji czynności samooceniających był bardzo niski. Najczęściej uczniowie uzasadniali oceny wystawiane kolegom (42,86 %, 25,0 %) oraz określali rodzaj i rozmiar łuk (16,0 %, 16,67 %). Sporadycznie występowało wyróżnianie błędów zasadniczych i mniej ważnych, zliczanie błędów i braków oraz porównywanie błędów i braków ze skalą ocen.

4. CZYNNOSCI KOREKTYWNE I AUTOKOREKTYWNE WYSTĘPUJĄCE NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO I MATEMATYKI

Zadaniem czynności korektywnych jest uzupełnianie braków i poprawianie błędów powstałych w toku pracy. Z kolei czynności autokorektywne to zabiegi polegające na poprawianiu i uzupełnianiu niedociągnięć stwierdzonych przez samego siebie⁷.

Stwierdzono następującą liczbę czynności korektywnych nauczyciela:

- stwierdzanie błędu lub braku (31,35 %, 28,65 %);
- ustalanie sposobu poprawy błędu, uzupełnienia luki (20,0 %, 15,13 %).

Pozostałych czynności, takich jak: zachęcanie uczniów do wykrycia błędu, udzielenie dodatkowych wyjaśnień, pomaganie w odszukaniu czy ustalanie miejsca błędu lub braku oraz sprawdzanie jakości korekty – zarejestrowano niewiele.

Wśród czynności autokorektywnych uczniów dominowało poprawianie błędów lub braków przy wykorzystaniu wskazań nauczyciela i jego pomocy (82,86 %, 62,82 %). Inne rodzaje czynności, takie jak: samodzielne poprawianie błędów, samodzielne ustalanie sposobu poprawy oraz sprawdzanie poprawności rozwiązania – występowały sporadycznie.

Wyniki przeprowadzonych badań, które tu przedstawiono, jedynie sygnalizują sytuację i możliwości przygotowania uczniów przez kontrolę do samokontroli, przez ocenę do samooceny, przez korektę do autokorekty (w niższych klasach szkoły podstawowej). Zebrany materiał posłuży do dalszej, wnikliwej analizy, w efekcie której zaprojektowana będzie w miarę pełna lista wyżej charakteryzowanych czynności, które stosowane systematycznie na lekcjach w większym stopniu niż jest to obecnie realizowałyby postulat upodmiotowienia procesu kształcenia.

Przypisy:

1. J. Parafiniuk-Soińska, *Samodzielne uczenie się w procesie dydaktycznym*. Szczecin 1988, s. 38-39.
2. Por. W. Okoń, *Problemy samodzielności myślenia i działania*. Studia Pedagogiczne. Red. B. Suchodolski. Wrocław 1957, s. 20. – J. Parafiniuk-Soińska, op. cit., s. 46. – K. Sołnicki, *Poradnik dydaktyczny*. Warszawa 1958. – J. Popłucz, *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji*. Warszawa 1984, s. 11-12.
3. W. Okoń, *Proces nauczania*. Warszawa 1955, s. 57-58.
4. Por. W. Kojs, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1987, s. 20. – J. Parafiniuk-Soińska, op. cit., s. 46, 52. – J. Popłucz, op. cit., s. 56. – J. Po-

MARIA BORECKA

plucz, Samokontrolne i autokorektywne czynności uczniów. „Nowa Szkoła” 1985, nr 7-8, s. 290 i nast.

5. W. Kojis, op. cit., s. 30.

6. J. Popłucz, Samokontrolne i autokorektywne czynności..., op. cit.

7. Z. Matulka, Metody samokształcenia. Warszawa 1983, s. 267.

KRYSTYNA SIROTA

STAN OPIEKI RODZINNEJ NAD DZIECKIEM, KTÓRE WCZEŚNIEJ PODJĘŁO NAUKĘ SZKOLNĄ

Przez opiekę w znaczeniu ogólnym rozumie się „działanie podejmowane wobec osób lub rzeczy ze względu na faktyczne czy potencjalne zagrożenie ich istnienia przy braku lub ograniczonych możliwościach przewzięcia zagrożenia własnymi siłami tych osób lub rzeczy¹. Jedną z instytucji sprawujących opiekę nad dzieckiem jest rodzina. Opieka w rodzinie i związane z nią czynności polegają na organizowaniu możliwie najlepszych warunków materialnych i psychospołecznych niezbędnych do prawidłowego rozwoju oraz wyctowania dzieci i młodzieży². Nieprawidłowa organizacja opieki związana bywa z niezaspokajaniem potrzeb dziecka w zakresie środków materialnych (odzież, obuwie, mieszkanie, żywienia), w zakresie usług (dotyczących ochrony zdrowia, oświaty) oraz z brakiem więzi personalnej z rodzicami i osobami odpowiedzialnymi za wychowanie dzieci³. Braki owe w konsekwencji mogą zagrażać rozwojowi i bezpieczeństwu dziecka. Potrzeby dzieci w zależności od faz rozwojowych i wieku są odmienne. Poza tym współcześnie zakres opieki rodziców jest znacznie zdeterminowany pracą zawodową ich obojga. Komplikuje ona wiele dziedzin życia rodzinnego, a przede wszystkim ogranicza możliwości bezpośredniego kontaktu z dziećmi. Nie bez znaczenia pozostaje tu czas pracy rodziców. Potwierdzają to dane zebrane podczas badań⁴. Wskazują one, że jednozmianowy czas pracy (do południa) miało prawie dwie trzecie ojców i matek. Co piąty rodzic pracował wielozmianowo, z tym, że pięć matek (2,5 %), wykonujących zawód pielęgniarki, miało także nocne dyżury.

Z racji wykonywania zawodu marynarza, 6,3 % ojców przebywało poza domem. Co ósmy rodzic pracował przez cały dzień, w tym szczęście stomatologów po pracy w przychodni prowadziło prywatną praktykę. Matki, które nie pracowały zawodowo, poświęcały swój czas na prowadzenie domu

i wychowanie dzieci. Powyższe dane pozwalają stwierdzić, że znaczna część rodziców była pochłonięta pracą zawodową, która miała się przyczynić do podwyższenia (bądź utrzymania) wysokiego standardu życiowego.

Na uwagę zasługuje fakt kilkumiesięcznej (w ciągu roku) nieobecności w domu dwunastu ojców – marynarzy. Wiąże się to z przesunięciem ciężaru odpowiedzialności za wychowanie głównie na matki. Praca zawodowa nie zawsze pozwalała na poświęcanie dużej ilości czasu dzieciom, lecz na ogół rodzice starali się każdą wolną chwilę spędzić z nimi. Nawet niewielka ilość czasu poświęconego przez rodziców dziecku może być rekompensowana jakością wzajemnych kontaktów⁵. Na pytanie, dotyczące ilości czasu poświęconego wyłącznie dziecku, 57 % matek odpowiedziało, że wynosi on około godziny dziennie. Jedna trzecia (32,5 %) stwierdziła, że w ciągu dnia przeznaczają od jednej do dwóch godzin, a co dziesiąta poświęca córce lub synowi więcej niż dwie godziny. Ojcowie najczęściej odpowiadali, że spędzają z dziećmi czas „sporadycznie” lub „czasami” (48,4 %), a jest to związane ze zbyt dużym zaabsorbowaniem pracą zawodową i częstym przebywaniem poza domem (delegacje, wyjazdy). Co szósty ojciec przeznaczał na kontakt z dzieckiem 1–2 godziny w ciągu dnia, czterech stwierdziło, że w ogóle nie podejmuje takich działań.

W czasie bezpośredniego kontaktu z dzieckiem rodzice najczęściej odbywali wspólne spacerunki, czytali książeczki, organizowali zabawy rozwijające sprawność umysłową i fizyczną (dot. dzieci młodszych) lub zajmowali się rozwijaniem wspólnych zainteresowań, dyskutowali, rozwiązywali pewne problemy (dot. dzieci starszych). Działania takie dostarczają wielu sytuacji wychowawczych, kształtują postawy dziecka, uczą współdziałania, rozwijają zdolności.

Dla dziecka przedszkolnego nie bez znaczenia są warunki mieszkaniowe, w jakich żyje. Na ogół możliwości rozwojowe dziecka są lepsze w mieszkaniu obszernym i higienicznym, dostatecznie oświetlonym, przewietrzonym i ciepłym. Warunki higieniczne mieszkania wywierają bezpośredni wpływ na zdrowie, możliwości wypoczynku i zabawy⁶. W badanych rodzinach mieszkania pod względem higieniczno-sanitarnym oceniono jako czyste i bardzo czyste (98 %), cztery były zaniedbane. Dla prawidłowego rozwoju

dziecka duże znaczenie mają warunki do zabawy. W badanej grupie (194 rodzin) warunki do zabawy dziecka w domu ujęto w kategorii: dobre, średnie, złe.

Jako dobre oceniono rodziny, w których dziecko posiadało własny lub dzielony z rodzeństwem pokój. Średnie warunki do zabawy miały dzieci dzielące pokój z rodziną, lecz mające wyznaczone miejsce do zabawy i na zabawki – tzw. „swój kącik”. Złe warunki miały dzieci pozbawione stałego miejsca do zabawy, na zabawki i książki. W badanym środowisku dominowały rodziny stwarzające dobre warunki do zabawy (80 %), mniej było tych, w których dzieci miały średnie warunki do zabawy (17 %). Sytuacja taka sprzyjała prawidłowemu rozwojowi dziecka.

Podczas badań zwrócono także uwagę na liczbę godzin snu i miejsce do spania. Sen to naturalny, fizjologiczny, wypoczynek po dziennej aktywności całego organizmu. Długość snu zależy od wieku dziecka. W okresie 6–7 lat dziecko powinno spać 11–12 godzin na dobę⁷. Długość snu jest jednym z czynników wpływających na zdrowie dziecka, co wiąże się z jego ogólnym rozwojem fizycznym. W badanej grupie dzieci w 90 % liczba godzin snu była zgodna przyjętą normą. Miało to wpływ na ogólny stan zdrowia dzieci. W 33 rodzinach posiadających mieszkania jednoizbowe dzieci spały we wspólnym pokoju z rodzicami. Wszystkie dzieci miały własne miejsce do spania.

Opieka nad dzieckiem przejawia się również w trosce o jego prawidłowe odżywianie. Coraz częściej zwraca się uwagę nie tylko na zależność między odżywianiem a zdrowiem i rozwojem fizycznym dziecka, ale również między odżywianiem a rozwojem umysłowym. Prawidłowe odżywianie to dostarczenie dziecku wszystkich potrzebnych składników pokarmowych w ilościach zgodnych z normami zapotrzebowania ilościowego, jakościowego i kalorycznego. Dziecko przedszkolne powinno dostawać pięć posiłków dziennie⁸.

W badanej grupie 86 % dzieci było prawidłowo żywionych, tzn. otrzymywało pięć posiłków dziennie, przerwy pomiędzy posiłkami były odpowiednio długie, posiłki zaś – urozmaicone i zawierające wszystkie składniki potrzebne dla rozwoju dziecka. W 15 rodzinach dzieci dostawały trzy posiłki dziennie i były one mniej wartościowe ze względu na brak warzyw

i owoców w jadłospisic. Prawie wszyscy badani (98 %) podkreślali rolę pierwszego śniadania w prawidłowym rozwoju dziecka.

Prawidłowa opieka wiąże się z odpowiednim organizowaniem odpoczynku. Określenie „wypoczynek” oznacza wyrównanie zmian, które wywołała ciężka lub dłużej trwająca praca i które spowodowały zmniejszenie zdolności do pracy, czyli tzw. zmęczenie⁹.

Wypoczynek powinien być organizowany codziennie, zwłaszcza w formie aktywności ruchowej. Uzupelnieniem wypoczynku codziennego jest wypoczynek sobotnio-niedzielny. Inną formą jest wypoczynek dłuższy, który obecnie coraz częściej określany jest terminem „wakacje”. Różnorodność możliwych rodzajów wakacji, trybu życia i gospodarowania własnym czasem podczas wakacji może być ogromna. Najwięcej rodzin spędzało wakacje u krewnych na wsi lub w innym mieście (78,0 %). Z wczasów zorganizowanych, mających charakter stacjonarny, korzystało 21 % rodzin. Podkreślano fakt coraz rzadszych wyjazdów na tego typu wczasy ze względu na ich wysokie koszty. Wędrówki turystyczne, wycieczki, podróże i inne formy wypoczynku czynnego, towarzyszące pobytowi stacjonarnemu, organizowały 62 rodziny. Wiele spośród nich uprawiało turystykę również w sezonie zimowym, przeważnie w górach.

Niestety, 20 % rodzin nie organizowało wyjazdów na wakacje co roku, lecz co dwa lata. Przyczyny pozostawania w miejscu zamieszkania były różnorodne: brak możliwości finansowych (12,0 %), konieczność dodatkowego zarobkowania (17,0 %), gromadzenie funduszy na wakacje zagraniczne (15,0 %). Aby określić poziom opieki sprawowanej przez rodziców nad dziećmi przyjęto trójstopniową skalę:10

- opieka nadmierna;
- opieka niedostateczna;
- opieka racjonalna.

Opieka nadmierna ma miejsce wtedy, gdy powoduje zahamowanie samodzielności dziecka, kiedy rodzice starają się usunąć przed nim wszelkie przeszkody, trudności, jeśli ulegają wszelkim jego zachciankom, dążeniom i kaprysom. Łączy się to często z nadmiarem czułości, a jednocześnie ze zbyt daleko posuniętą kontrolą i przesadnym ograniczaniem swobody dziecka,

izolowaniem go od kontaktów z rówieśnikami z obawy przed mogącymi stąd wynikać różnymi niebezpieczeństwami. Opieka taka może doprowadzić do deformacji osobowości dziecka – staje się ono rozkapryśzone, niezaradne, impulsywne. W badanej populacji stwierdzono tylko sześć przypadków (3,0 %) sprawowania nadmiernej opieki nad dzieckiem. Opieka niedostateczna związana jest z niezapewnieniem dziecku odpowiednich warunków materialnych i niezaspokajaniu m. in. potrzeby bezpieczeństwa i uznania. Analiza materiału badawczego pozwoliła ustalić, że w żadnej rodzinie opieka nad dzieckiem nie była realizowana w sposób niedostateczny.

Racjonalna opieka polega przede wszystkim na zaspokajaniu potrzeb dziecka w sposób wartościowy wychowawczo, a więc intensyfikujący prawidłowy jego rozwój. Większość rodziców (82,0 %) stara się spełnić te warunki i w sposób właściwy zajmować się dziećmi. Właściwe przygotowanie dziecka do szkoły, i to w stopniu pozwalającym mu podjąć wcześniej naukę szkolną, jest uzależnione głównie od rodziny. Musi ona posiadać podstawowe zasoby materialne, pozwalające na zaspokojenie potrzeb biologicznych i rozwojowych dziecka. Wielkość mieszkania, jego zagęszczenie, estetyka i wyposażenie mają wpływ na warunki rozwoju, zabawy i wypoczynku wszystkich domowników. Przeprowadzone badania wykazały że poziom opieki w większości (ponad 80 %) rodzin był wysoki. Dzieci pochodziły z rodzin o wysokim statusie materialnym i społecznym, były odpowiednio odżywiane i właściwie organizowano im czas zabawy oraz wypoczynku. Posiadały własny pokój lub „kącik” do zabawy i nauki. Wszystkie te elementy miały wpływ na zapewnienie odpowiedniego poziomu opieki i leżały u podstaw czynników wpływających na wcześniejsze podjęcie nauki szkolnej przez dzieci.

Przypisy:

1. A. Keim, *Formy opieki nad dzieckiem*. Warszawa 1983, s. 16.
2. S. Kawula, *Problematyka badawcza w zakresie funkcji opiekuńczych rodziny*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1978, nr 7.
3. H. Izdebska: *Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem*. Wrocław 1984, s. 157.

KRYSTYNA SIROTA

4. Badania przeprowadzono w 1992 r. na terenie miasta Szczecina; objęto nimi 194 rodziny, w których dzieci wcześniej podjęły naukę szkolną.
5. J. A. Pielkova, Rodzina samotnej matki jako środowisko wychowawcze. Katowice 1983, s. 88.
6. H. Filipczuk, Rodzina a rozwój psychiczny dziecka. Warszawa 1981, s. 216.
7. Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Red. M. Żebrowska. Warszawa 1986, s. 537.
8. T. Kibalenko, Żywnienie małego dziecka. W pracy zbiorowej: Dziecko. Poradnik dla rodziców i wychowawców. Red. H. Trentowska. Warszawa 1986, s. 187.
9. S. Kozłowski, O potrzebie pełnego wypoczynku. W pracy zbiorowej: Twój czas. Red. Z. Skórzyński. Warszawa 1979, s. 189.
10. M. Grochociński, Kultura pedagogiczna rodziców. W pracy zbiorowej: Rodzina i dziecko. Red. M. Ziemska. Warszawa 1979, s. 341–342.

MIROŚLAW KRĘŻEL

WYBRANE PRZEJAWY AKTYWNOŚCI INTELEKTUALNEJ STUDENTÓW

Przyjmuje się, iż aktywność jest dyspozycją osobowościową wyrażającą się w przejawianiu przez jednostkę inicjatywy i podejmowaniu działań w zakresie wybranej sfery rzeczywistości¹. Jeśli działania jednostki ukierunkowane zostają na czynności związane ze zdobywaniem, pogłębianiem i utrwalaniem wiedzy, jej przetwarzaniem oraz operowaniem nią, należy mówić o aktywności intelektualnej². W prezentowanych badaniach przyjęto, iż aktywność intelektualna wymaga od jednostki przejawiania działalności charakteryzującej się dociekliwością poznawczą, racjonalizmem w myśleniu, krytycyzmem w stosunku do poznawczej wiedzy, uczciwością intelektualną, otwartością poznawczą oraz innowacyjnością wyrażającą się w twórczym niepokoju³. Aktywność intelektualna winna stanowić główną dziedzinę aktywności studentów.

Im większe znaczenie przypisują studenci takim cechom, jak otwartość, dociekliwość czy innowacyjność poznawcza, tym wyższą pozycję w ich systemie wartości zajmuje aktywność intelektualna, jako droga do poznania świata i siebie samego oraz tym wyższą wartość uzyskuje wiedza tą drogą zdobyta. Przypisywanie wysokiej wartości omawianym cechom aktywności intelektualnej powoduje, że młodzi ludzie stają się skłonni oceniać w ich świetle zdobywane w toku studiów informacje oraz wyposażać w te cechy własne działania poznawcze⁴.

Omawiane badania miały przynieść odpowiedź na pytanie, jak wartościowana jest aktywność intelektualna przez studentów pierwszych, trzecich i piątych (lub czwartych) lat studiów różnych typów szkół wyższych w kraju. Objęły zatem wszystkie trzy formy studiowania. Założono, iż nadanie badaniom charakteru podłużnego pozwoli na stwierdzenie przeobrażeń, jakim

podlega proces wartościowania aktywności intelektualnej w okresie kolejnych lat nauki. Umożliwi ponadto odpowiedź na pytanie, czy zachodzące zmiany znamionują rozwój, czy też należy mówić o stagnacji w zakresie kształtowania się stosunku studentów do własnych możliwości intelektualnego rozwoju.

Grupa badawcza została wyłoniona spośród ogółu studentów przyjętych na studia w roku akademickim 1986/87, przy wykorzystaniu doboru losowego, warstwowego, proporcjonalnego. Podziału na warstwy dokonano według kryterium typu szkół wyższych: uniwersytety, szkoły techniczne, szkoły medyczne, szkoły rolnicze, akademie wychowania fizycznego. Wielkość grupy badawczej wynosiła 2123 osoby. Następnie przeprowadzono badania – starając się dotrzeć do tej samej grupy badawczej: w drugiej fazie studiowania (trzeci rok studiów) – 2079 studentów i w trzeciej fazie studiowania (czwarty lub piąty rok studiów) – 2052 studentów. W badaniach wykorzystano kwestionariusz, składający się z 18 twierdzeń formułowanych normatywnie. W twierdzeniach tych opisane zostały zachowania charakterystyczne dla danej cechy aktywności intelektualnej. Obok każdego twierdzenia umieszczono słowną skalę ocen o pięciu przedziałach. Na podstawie dokonywanych wyborów została obliczona skumulowana wartość liczbowa, wskazująca na poziom wartościowania poszczególnych cech aktywności intelektualnej.

Przedstawiona w artykule charakterystyka nastawień wartościujących studentów zostanie ograniczona do dwóch – spośród sześciu zbadanych – cech aktywności intelektualnej, a mianowicie: krytycyzmu i poznawczej dociekliwości⁵. Biorąc bowiem pod uwagę wiek studentów, charakteryzujący się wzrostem poziomu percepcji poznawczej, coraz większymi możliwościami przyswajania złożonych struktur wiedzy, umiejętnością jej systematyzacji i klasyfikacji oraz właściwego użytkowania⁶, można przyjąć, iż okres studiów szczególnie sprzyja aktywności ukierunkowanej na dociekliwość poznawczą. W związku z tym, że aktywność ta w czasie studiów przejawia się również w poszukiwaniu sensu życia oraz określeniu w nim swojego miejsca, towarzyszy temu nieustanne dążenie do poznania i zrozumienia świata, do czego niezbędny jest krytycyzm.

1. WARTOŚCIOWANIE AKTYWNOŚCI INTELEKTUALNEJ ODZNACZAJĄCEJ SIĘ KRYTYCYZMEM

Nastawienia wartościujące studentów wobec krytycyzmu jako cechy aktywności intelektualnej stanowią przedmiot prezentowanego wycinka badań. Ujawnianie przez jednostkę pozytywnych nastawień w stosunku do krytycyzmu jest ważne nie tylko ze względu na urzeczywistnienie jej własnych możliwości intelektualnego rozwoju, lecz także z uwagi na możliwość podejmowania odpowiednich działań nastawionych na udoskonalenie życia społecznego w bliższym i dalszym otoczeniu.

Na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego można stwierdzić, iż wartościujące nastawienia negatywne wobec krytycyzmu występują w sumie u niewielkiego odsetka badanych. Odsetek ten jest jednak nieco większy w trzeciej fazie studiowania, rośnie zaś zwłaszcza u studentów AWF i akademii medycznych (w tym drugim przypadku dwa razy).

Także wśród studentów wymienionych dwu rodzajów uczelni najczęściej jest osób, które negatywnie wartościują krytycyzm (w drugiej fazie: AWF – 4 %, akademia medyczna – 2,4 %; w trzeciej fazie: AWF – 6,1 %, akademia medyczna – 4,9 %), znacznie odbiegając w tym zakresie od ocen kolegów z pozostałych typów uczelni.

Nieco korzystniej przedstawiają się nastawienia raczej negatywne wobec krytycyzmu. Odnotowujemy tu nieznaczny spadek odsetka badanych przejawiających tego rodzaju nastawienia. Jednakże w dalszym ciągu najczęściej przejawia takie nastawienia młodzież z AWF (21,8 % w II fazie studiowania i 17,3 % w III fazie), choć na drugim miejscu znaleźli się obecnie studenci – w drugiej fazie – z politechniki (17,4 %), w trzeciej zaś – z akademii rolniczej (16,2 %).

Przy tym rodzaju nastawień nie stwierdzamy też tak znacznych różnic ilościowych pomiędzy studentami z różnych typów uczelni, jak to miało miejsce w przypadku nastawień negatywnych.

Poważniejszych różnic nie ma też w grupie studentów charakteryzujących się neutralnym (obojętnym) nastawieniem wobec krytycyzmu, które

z kolei wzrosło z 48,1 % w drugiej fazie studiowania do 50,0 % w trzeciej fazie.

Przy czym wśród studentów trzecich lat studiów w największym odsetku posiadali takie nastawienie studenci z politechniki (51,4 %) i AWF (48,5 %), natomiast wśród studentów czwartych i piątych lat – akademii rolniczej (56,8 %) i akademii medycznej (52,4 %).

W tym miejscu wydaje się konieczne nawiązanie do badań zrealizowanych wśród studentów w pierwszej fazie studiowania. Biorąc pod uwagę uzyskane tam dane⁷, obrazujące analogiczne nastawienia studentów wobec krytycyzmu, stwierdzamy, iż o ile odsetek studentów przejawiających nastawienia negatywne uległ niewielkiemu zmniejszeniu (z ok. 6 % w pierwszej fazie do 1 % w drugiej, po czym nastąpił wzrost do 1,6 % w trzeciej), to w przypadku nastawień raczej negatywnych spadek ten był jeszcze mniejszy (o ok. 2 % pomiędzy I a II fazą i 1 % pomiędzy II a III).

Natomiast w zakresie nastawień neutralnych (obojętnych) ulegał on stosunkowo niewielkim wahanom; obniżył się o ok. 7 % pomiędzy I a II fazą studiów, by następnie wzrosnąć o blisko 2 % w trzeciej fazie.

Nie potwierdziło się zatem oczekiwanie, iż stosunkowo liczna grupa studentów odznaczających się nastawieniem negatywnym i raczej negatywnym wobec krytycyzmu, co uznać należy za zjawisko – z punktu widzenia wychowania – wysoce niepożądane, zinięci, zwłaszcza pod wpływem edukacji na poziomie akademickim, swoje nastawienia.

Także nastawienia neutralne wobec krytycyzmu nie uległy w trakcie studiów istotnym, pożądanym przeobrażeniom, w kierunku przejawiania i umacniania się nastawień pozytywnych. Około połowa badanych studentów (w pierwszej fazie studiów ok. 56 %, w drugiej 48 %, w trzeciej zaś – 50 %) przypisuje niewielkie znaczenie krytycyzmowi. Ta cecha aktywności intelektualnej nie jest łączona przez studentów z intensyfikowaniem własnego rozwoju umysłowego oraz ulepszaniem życia w ramach szerszych zbiorowości.

Dla racjonalnej organizacji pracy ze studentami, ukierunkowanej na rozwijanie u nich dodatnich nastawień wartościujących wobec krytycyzmu, konieczne jest posiadanie rozeznania nie tylko co do tego, jaka część studentów ważności tego rodzaju cechy nie dostrzega, lecz także – jaka część ma

wobec niej stosunek obojętny. Istotne jest również to, by zdawać sobie sprawę, u jak wielu studentów można mówić o wysokim wartościowaniu krytycyzmu.

Jak się okazuje, odsetek studentów posiadających zdecydowanie pozytywne nastawienie nie jest wyraźnie zróżnicowany. W przypadku studentów trzecich lat studiów waha się on w granicach od 4,0 % (studenci politechniki) do 6,8 % (studenci akademii rolniczej), natomiast w przypadku studentów czwartych i piątych lat studiów od 3,8 % (studenci akademii rolniczej) do 6,1 % (studenci AWF i politechniki).

Obserwujemy przy tym ciekawe zjawisko, polegające na nieznacznym zmniejszeniu się (o ok. 2 %), pomiędzy II a III fazą studiowania, odsetka studentów uniwersytetu i akademii medycznej odznaczających się pozytywnym nastawieniem wobec krytycyzmu, zwiększeniu – w podobnym odsetku – liczby studentów politechniki, czy w końcu – względnie stałego odsetka młodzieży z AWF, charakteryzującej się tego rodzaju nastawieniami.

Generalnie jednak, liczba studentów, którzy posiadają zdecydowanie pozytywne nastawienie wobec krytycyzmu, jest stosunkowo nieduża (wzrosła przy tym, w porównaniu z pierwszą fazą studiowania, jedynie o ok. 3 %, wykazując zresztą w kolejnej – trzeciej fazie – niewielką tendencję spadkową – z 5,6 % w II fazie do 4,8 % w III fazie studiowania).

Z kolei nastawienia raczej pozytywne posiadało nieomal tyle samo studentów trzecich, jak i czwartych i piątych lat studiów. Odsetek ten wzrósł, w porównaniu z I fazą studiowania, o ok. 10 %.

Mamy zatem do czynienia, w zasadzie po raz pierwszy, z tak istotnym przeobrażeniem nastawień studentów wobec aktywności intelektualnej odznaczającej się krytycyzmem.

Proces ten, co godne jest raz jeszcze podkreślenia, miał miejsce pomiędzy I a II fazą studiowania i następnie uległ zatrzymaniu. Warto przy tym zauważyć, iż tego rodzaju pozytywna zmiana nastawień wobec krytycyzmu dokonała się głównie w trzech grupach studentów: uniwersytetu, politechniki i akademii rolniczej.

W przypadku studentów akademii medycznej nastąpił co prawda, między I a II fazą studiowania, wzrost (o ok. 10 %) odsetka osób charakteryzujących się raczej pozytywnymi nastawieniami wobec krytycyzmu, lecz

pomiędzy II a III fazą nastąpił z kolei regres takich nastawień w analogicznej skali.

Poczynione na podstawie badań ustalenia skłaniają do sformułowania następujących wniosków:

1. Jedynie niewiele ponad 1/3 badanych studentów dodatnio wartościuje krytycyzm jako cechę aktywności intelektualnej. Przy czym tego rodzaju nastawienie występuje w podobnym odsetku zarówno wśród badanych studentów lat trzecich, jak i czwartych i piątych. Nie ulega również istotnym zmianom w II i III fazie studiowania nastawienie neutralne, raczej negatywne i negatywne. Uzupełniając powyższy obraz nastawień studentów wobec krytycyzmu o wyniki badań z I fazy studiowania, należałoby stwierdzić, iż szkoła wyższa nie organizuje doświadczeń studentów w taki sposób, by rozwijały się u nich pozytywne nastawienia wobec krytycyzmu (świadczy o tym jedynie niewielki spadek liczby studentów negatywnie i neutralnie wartościujących krytycyzm – o ok. 7 % pomiędzy I a II i III fazą studiowania).

A zatem we współczesnej szkole wyższej nie jest realizowany jeden z podstawowych celów kształcenia, jakim jest kształtowanie krytycyzmu, rozumianego jako refleksyjne postrzeganie rzeczywistości. Tego rodzaju postawa winna sprowadzać się do krytycznego stosunku wobec własnych i cudzych poglądów, przekazywanych i odbieranych informacji, itp.

2. Stwierdzone w badaniach różnice w kierunku wartościowania krytycyzmu przez studentów poszczególnych typów uczelni w II i III fazie studiowania pozwalają na sformułowanie wniosku, iż w organizacji studiów, programach, obsadzie kadrowej, etc. można byłoby szukać przyczyn, dla których np. negatywne nastawienia wobec krytycyzmu studentów AWF i akademii medycznej – zamiast ulegać obniżeniu – zwiększają się. W sumie – krytycyzm najmniej wartościowany był przez studentów AWF (zarówno w II, jak i III fazie studiowania), następnie studentów politechniki i akademii rolniczej (II faza) oraz akademii medycznej i akademii rolniczej (III faza). Warto zwrócić uwagę na fakt, iż spośród tych grup studentów wywodzi się również młodzież, którą charakteryzowało – w największym odsetku – neutralne nastawienie wobec krytycyzmu.

- A zatem w pierwszej fazie byli to studenci AWF, politechniki i akademii rolniczej, w drugiej zaś – akademii rolniczej, akademii medycznej i AWF.
3. Na zakończenie warto sformułować wniosek o bardziej bezpośredniej praktycznej użyteczności. Nabywanie w szkole wyższej przez studentów doświadczeń sprzyjających kształtowaniu krytycyzmu wymaga spełnienia szeregu warunków. Obok konieczności podejmowania w tym celu wielu różnorodnych zadań, niebagatelne znaczenie ma „odchodzenie” w ucelniach od nauczania frontального na rzecz innych form organizacji procesu dydaktycznego. Ważne jest także, aby zaniechać stosowania przestarzałych środków dydaktycznych oraz werbalnych metod przekazywania wiedzy.

2. WARTOŚCIOWANIE AKTYWNOŚCI INTELEKTUALNEJ ODZNACZAJĄCEJ SIĘ POZNAWCZĄ DOCIEKLIWOŚCIĄ

Dociekliwość poznawcza stanowi istotną cechę aktywności intelektualnej. Dzięki niej w toku działalności poznawczej zostają przez jednostkę odrzucone informacje o niskim stopniu wiarygodności, pojawia się natomiast silne dążenie do odkrycia „istoty rzeczy”, ustalenia głębszych zależności między postrzeganymi zjawiskami, stawiane są wysokie wymagania dotyczące zasadności, rzetelności i dokładności przyjmowanych informacji. W prezentowanym fragmencie badań starano się ustalić, na ile wysoko/nisko wartościowana jest przez studentów poznawcza dociekliwość jako cecha aktywności intelektualnej.

Na podstawie prezentowanych danych można stwierdzić, że zdecydowana większość studentów – 85,6 % w drugiej i 88,5 % w trzeciej fazie studiowania – posiada pozytywne nastawienia do aktywności intelektualnej odznaczającej się dociekliwością poznawczą. Nastawienie to różni jednak wśród studentów pomiędzy poszczególnymi fazami jedynie o ok. 3 % (uwzględniając także pierwszą fazę studiowania)⁸.

W przypadku nastawień raczej pozytywnych, w drugiej i trzeciej fazie studiowania proces ten w zasadzie w ogóle nie przebiega, a nawet – w grupie studentów AWF – występuje niewielka tendencja spadkowa (z 41,6 % do

38,8 %). Nie stwierdza się też, poza akademią medyczną, istotnych różnic między poszczególnymi typami uczelni (w obydwu fazach) w zakresie wartościowania tego rodzaju aktywności intelektualnej.

Jedynie wspomniani studenci akademii medycznej wartościują dociekliwość poznawczą na niższym od przeciętnego poziomie.

W sumie niewiele ponad 1/3 badanych twierdziło, iż raczej zgadza się z wykorzystywanymi w postępowaniu badawczym twierdzeniami, będącymi wyrazem poznawczej dociekliwości. Twierdzenia te w pełni akceptowane są natomiast przez 48,9 % badanych w II fazie studiowania i 50,6 % – w III fazie. Zatem zdecydowana większość badanej młodzieży pozytywnie ocenia gotowość do wnikliwego penetrowania obszaru wiedzy ludzkiej, wysoko wartościuje dążenie do zdobywania rzetelnych informacji oraz pragnie wyrobienia sobie własnego poglądu na świat i życie.

Przy czym zdecydowanie pozytywne nastawienie wobec dociekliwości poznawczej występuje najczęściej zarówno w drugiej, jak i trzeciej fazie studiowania wśród studentów dwóch typów uczelni: akademii medycznej (57,8 % – pierwsza faza i 52,8 % – druga) oraz uniwersytetu (51,2 % – pierwsza faza i 54,0 % – druga). Najrzadziej zaś – wśród studentów AWF (44,6 % – pierwsza faza i 42,9 % – druga) oraz akademii rolniczej (44,2 % – pierwsza faza i 45,3 % – druga).

Z kolei analiza liczebności studentów powstrzymujących się od wyrażania stosunku wobec twierdzeń aprobujących/dezaprobujących poznawczą dociekliwość, prowadzi do wniosku, iż najwyższy odsetek młodzieży studenckiej odznaczającej się nastawieniami neutralnymi występuje: w drugiej fazie studiowania wśród studentów politechniki (14,1 %) i akademii rolniczej (12,8 %), natomiast w trzeciej fazie – wśród studentów AWF (14,3 %) i akademii rolniczej (13,5 %).

W sumie liczba studentów charakteryzujących się neutralnym nastawieniem wobec dociekliwości poznawczej uległa jedynie zmianie pomiędzy pierwszą a drugą fazą studiowania (następuje spadek odsetka takich osób z 19,2 % w pierwszej fazie do 11,1 % w drugiej, w trzeciej fazie odsetek ten wynosi 10,0 %).

Uzupełniając powyższy obraz nastawień studentów do aktywności intelektualnej odznaczającej się dociekliwością poznawczą o nastawienia negatywne, należy stwierdzić, iż występują one w nieznacznym odsetku (nastawienia negatywne – 0,2 % w obu fazach, nastawienia raczej negatywne – 3,0 % w pierwszej i 1,4 % w drugiej fazie studiowania). Liczba osób, które charakteryzują się tego rodzaju nastawieniami, nie uległa przy tym, w obrębie poszczególnych trzech faz studiowania, poważniejszym zmianom.

Warto jednak odnotować fakt, polegający na znacznym – dwa razy częstszym w porównaniu z pozostałymi grupami studentów – występowaniu w III fazie studiowania tego rodzaju negatywnych nastawień wobec dociekliwości poznawczej wśród studentów AWF.

Także wśród studentów z tej uczelni wystąpił – nie obserwowany w innych typach szkół wyższych – nieznaczny wzrost nastawień negatywnych pomiędzy drugą a trzecią fazą studiowania. Stosunkowo niewielki odsetek studentów, charakteryzujący się w obydwu fazach studiowania negatywnym nastawieniem wobec dociekliwości poznawczej, w kontekście znacznej liczby młodzieży akademickiej, przejawiającej pozytywne nastawienia wobec tego rodzaju aktywności, skłania do przyjęcia tezy, iż spora część studentów, u których stwierdzono nastawienia raczej pozytywne (ponad 37 % badanych) i neutralne (ok. 11 % badanych) stwarza sytuację wychowawczo korzystną.

Przedstawione dotychczas wyniki badań dotyczących stosunku studentów wobec dociekliwości poznawczej pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

1. Zdecydowana większość studentów ocenia pozytywnie poznawczą dociekliwość jako cechę aktywności intelektualnej; negatywny stosunek do tego rodzaju cechy posiada znikomy procent studentów.
2. Pozytywna ocena dociekliwości poznawczej przez studentów jest zjawiskiem korzystnym, ponieważ stan taki umożliwia podjęcie działań wychowawczych o charakterze kształtującym, pogłębiającym i wzmacniającym istniejące nastawienia.
3. Jednak pozytywne nastawienia studentów wobec dociekliwości poznawczej nie poparte równie pozytywnym stosunkiem do krytycyzmu i racjonalizmu skłaniają do przypuszczenia, że są to nastawienia o charakterze

deklaratywnym, w dużej mierze powierzchowne i jako takie muszą być objęte starannymi oddziaływaniami wychowawczymi uczelni. Oddziaływanie, o których mowa, powinno nie tylko ukazywać istotę dociekliwości i jej znaczenie dla poprawnego rozwiązywania problemów naukowych, ale również sprzyjać wywoływaniu sytuacji, w których studenci podejmowałiby próby własnych dociekań badawczych i gromadziliby doświadczenia w przewycięzaniu trudności stojących na drodze do zgłębienia istoty interesujących ich problemów.

Zbliżając się ku końcowi rozważań nad stosunkiem badanej młodzieży wobec takich cech aktywności intelektualnej, jak krytycyzm i dociekliwość poznawcza należy stwierdzić, iż – niezależnie od konieczności podejmowania przez studentów samodzielnego wysiłku w celu zdobywania możliwie pełnych informacji w interesujących ich kwestiach – szczególnego znaczenia nabiera rola przekazu dydaktycznego. W sytuacji niskiego wartościowania racjonalizmu, w czym upatruje się czynnik ograniczający rozwój poznawczej dociekliwości, ważne jest, by dążyć do zwiększenia racjonalizacji argumentacji przekazu dydaktycznego. Argumenty racjonalne można w większości przypadków przedstawić jasno i jednoznacznie. Powodują one, że przekaz dydaktyczny nabiera cech prawdopodobieństwa przez swą jasność i zrozumiałość oraz wyzwala poznawczą aktywność studentów. Posługiwanie się przekazem dydaktycznym „nasyconym” racjonalnymi argumentami pozwala na unikanie operowania frazesami, gotowymi formułkami, co nabiera szczególnego znaczenia w przypadku nauk społecznych.

Inna właściwość przekazu dydaktycznego, która łączy się z rozwijaniem u studentów poznawczej dociekliwości, to jednostronność i wielostronność argumentacji oraz kolejność prezentowania argumentów. Jak wynika z badań, osoby o wyższym poziomie rozwoju umysłowego silnie ulegają przekazowi prezentującemu argumenty dwustronne aniżeli jednostronne⁹.

Biorąc pod uwagę właściwości rozwojowe wieku studiów, charakterystyczne dla przeobrażeń występujących w sferze intelektualnej osobowości, oddziaływanie podejmowane wobec studentów muszą być przede wszystkim oparte na argumentacji wielostronnej. Jedynie wówczas nie będą

przyszyły pojawieniu się u nich gotowości do globalnego, nie zróżnicowanego myślenia. Zamiast uproszczonego strukturalizowania poznawanej rzeczywistości będzie można oczekiwać pojawienia się silnych dążeń do uchwycenia wszystkich różnicowań występujących w otaczającym świecie.

W rezultacie wykorzystywania w toku przekazu dydaktycznego racjonalnej i wielostronnej argumentacji ograniczeniu ulegną poza tym warunki sprzyjające myśleniu dychotomicznemu, którego podstawowym przejawem jest spostrzeganie świata w kategoriach przeciwieństw.

Omówione, wybrane właściwości przekazu dydaktycznego pokazują, na ile istotną rolę odgrywa taka jego realizacja, by studenci poddawani oddziaływaniom dydaktycznym nie tylko czegoś nowego się dowiadywali, lecz także przejawiali aktywność intelektualną odznaczającą się gotowością do poznawania zjawisk rzeczywistości w ich wzajemnych, wielorakich powiązaniach, które zazwyczaj nie dają się sprowadzić do rozwiązań alternatywnych¹⁰.

Inaczej mówiąc, podjęte na zakończenie niniejszego artykułu rozważania miały służyć uwidocznieniu potrzeby i możliwości wykorzystania przekazu dydaktycznego dla kształtowania krytycyzmu i poznawczej ciekliwości studentów.

Przypisy:

1. W. Puślecki, Różnorodność i jedność aktywności poznawczej ucznia. „Ruch Pedagogiczny” 1975, nr 5.
2. H. Muszyński, Zarys teorii wychowania. Warszawa 1976, s. 189.
3. K. Jaskot, D. Bielawska, M. Kręžel, J. Mańczak, H. Szafrńska, Wartościowanie aktywności intelektualnej przez studentów pierwszych lat studiów. Szczecin 1989, s. 9–14.
4. K. Jaskot, M. Kręžel, J. Mańczak, Wartościowanie aktywności intelektualnej przez studentów. Szczecin 1990, Instytut Badań Problemów Młodzieży, maszynopis.
5. W przygotowaniu znajduje się raport z badań, obejmujący całość zgromadzonego materiału empirycznego.

MIROŚLAW KRĘŻEL

6. K. Jaskot, *Wychowanie w szkole wyższej. Problemy teoretyczno-metodyczne*. Warszawa 1984, s. 19.
7. K. Jaskot, D. Bielawska, M. Kręzel, J. Mańczak, H. Szafrąńska, *op. cit.*, s. 34.
8. *Ibidem*, s. 50.
9. Por. m. in. L. Wojtasik, *Zarys psychologii propagandy*. Warszawa 1973, s. 171.
10. *Ibidem*, s. 54-56.

ANNA MURAWSKA

ROZPOZNAWANIE UCZNIÓW ZDOLNYCH W KLASACH POCZĄTKOWYCH – DONIESIENIE Z BADAŃ

Wśród wielu nurtów badań psychologicznych i pedagogicznych istotną pozycję zajmuje ten, który związany jest z rozpoznawaniem czynników i warunków decydujących o efektywności procesu kształcenia. Jednym z czynników wpływających na efekty uczenia się szkolnego są niewątpliwie zdolności. Nikogo nie trzeba przekonywać, że zdolności stanowią ogromny kapitał społeczeństw. Nie sposób jednak nie zauważyć, że kapitał ten nie zawsze jest w pełni rozwijany i wykorzystywany, co wyraźnie widać, gdy porównamy dorobek cywilizacyjny różnych społeczeństw. Szczególna rola w zakresie rozwoju zdolności przypada szkole, nierzadko jednak szkoła nie jest w stanie temu zadaniu podołać. Dzieje się tak, być może, dlatego, że niewystarczająco jeszcze rozumiemy mechanizm aktualizowania się potencjału intelektualnego. Co więcej, jeśli postawimy sobie jako zadanie świadome i skuteczne stwarzanie korzystnych warunków rozwoju uczniów zdolnych, bezowocne będą nasze zabiegi, jeśli tych uczniów nie rozpoznamy. Niestety, jak dotąd nauka nie dopracowała się satysfakcjonujących technik i narzędzi pomiaru zdolności.

Część psychologów, np: C. Burt, A. Binet czy P. Vernon stosuje podejście ilościowe w badaniach nad zdolnościami. Jest ono konsekwencją traktowania zdolności jako statycznego, atomistycznego układu dyspozycji elementarnych i opiera się na pomiarze testowym. Diagnostyka dokonywana w ten tradycyjny sposób, za pomocą testów inteligencji lub zdolności specjalnych, budzi od lat wiele zastrzeżeń. Zarzuca się jej, że nie pozwala na jakościową charakterystykę czynności umysłowych, nie ukazuje zdolności w ich dynamice rozwojowej, nie obejmuje wielu ważnych zakresów funkcjonowania intelektualnego, między innymi: myślenia twórczego, przejawów stylu poznawczego, czy wreszcie – jeden z najważniejszych dla pedagoga

argumentów – nie pozwala na określenie możliwości rozwojowych badanych osób, przez co jest mało przydatna do prognozowania ich osiągnięć szkolnych i życiowych.

Krytyka technik testowych jest tak wieloaspektowa, iż można sądzić, że tego typu badania są bezużyteczne, co więcej, wytwarzając fałszywy obraz źródeł i mechanizmów efektów działań ludzkich, wprowadzają teoretyków i praktyków w świat uludy. Czy tak jest w rzeczy samej? Nie analizując bliżej wysuwanych zarzutów, gdyż jest to zadaniem bardziej psychologa niż pedagoga, stwierdzić należy, iż jak dotąd nie opracowano w pełni satysfakcjonujących pod względem diagnostyczności, rzetelności, trafności i prognostyczności sposobów diagnozy i pomiaru zdolności. Nie znaczy to, że próby nie są podejmowane. Jedną z nich są prace A. Matczak, I. Borzym i A. Piotrowskiej. Zespół ten podjął się zadania skonstruowania narzędzia do badania możliwości intelektualnych dzieci w wieku szkolnym, w skrócie DMI, narzędzia, które przewyższałoby zarzuty stawiane tradycyjnym testom. Zaprojektowane zadania DMI wykorzystują osiem rodzajów materiału. Obejmują one klasy obrazkowe, werbalne, figuralne i liczbowe oraz tego samego typu relacje. W przypadku każdego rodzaju materiału występują trzy formy zadań: uzupełnianie klas, tworzenie klas lub relacji na zasadzie analogii i mnożenie logiczne. Niestety, jak stwierdza jedna z autorek, dane zebrane na temat wartości tego narzędzia ujawniły liczne jego niedoskonałości, skłaniając tym samym autorki do prac nad jego ulepszeniem¹.

Wracając do odpowiedzi na pytanie o użyteczność pomiaru testowego – zauważyć trzeba, iż ma on kapitalne znaczenie w psychologii różnic indywidualnych. R. Zazzo stwierdził wręcz, że odrzucenie testów byłoby równoznaczne z unicestwieniem psychologii różnic indywidualnych². Pozwalają one wszak na prowadzenie obiektywnej ilościowej, a także jakościowej analizy badanych procesów psychicznych. Skracają też czas rozpoznawania wybranych cech, co jest szczególnie ważne w procesach selekcyjnych. Nie sposób więc zupełnie zakwestionować wartości badań psychometrycznych.

W związku z tym, co do tej pory zostało powiedziane o testowych technikach pomiaru zdolności, niewątpliwie najlepszym sposobem uniknięcia błędów w diagnozie jest nieograniczanie się do jednej tylko techniki, ale

posługiwanie się różnymi technikami i narzędziami oraz odwoływanie się do ocen różnych osób. Za potrzebą rozszerzania ilościowej diagnozy zdolności o techniki jakościowe, takie jak obserwacja czy oparte na niej arkusze i skale ocen, przemawiają też najnowsze poglądy na istotę i naturę osobowości człowieka. Akceptując holistyczny sposób ujmowania osobowości i konsekwentnie uznając konieczność traktowania człowieka jako jednej funkcjonującej całości, określenie ilorazu inteligencji nie wydaje się warunkiem wystarczającym orzekania o zdolnościach ucznia. Podejście holistyczne wymaga, aby mówiąc o zdolnościach rozpatrywać je w kontekście osobowości ucznia i jego różnorodnych stosunków ze światem. Znajduje to swój wyraz w integracyjnej teorii zdolności Renzulliego³ czy w triadowym modelu zdolności Monksa⁴. Doskonałą ilustracją takiego podejścia są badania prowadzone przez Centrum Rozwoju Talentów przy Uniwersytecie w Chicago. O uczniu orzeka się tani, iż jest zdolny, na podstawie standaryzowanych testów, wskaźników subiektywnych dostrzeganych przez nauczycieli, rodziców i kolegów oraz na podstawie osądu eksperta z danej dziedziny⁵. Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że tak wszechstronna diagnoza to zadanie wyłącznie dla zespołu badaczy. Jest więc ona mało użyteczna z punktu widzenia nauczycieli, którzy oczekują jasnych i klarownych kryteriów oraz prostych technik, w oparciu o które mogliby orzekać o zdolnościach ucznia. Tych oczekiwań zbaga-telizować nie można, gdyż to przecież nauczyciele są bezpośrednimi organizatorami procesu kształcenia i to oni stwarzają warunki, które w mniejszym lub większym stopniu wspierają rozwój uczniów. Jak pokazują różnorodne badania⁶, to, czy nauczyciel uzna ucznia za zdolnego czy też nie, ma kapitalne znaczenie dla rodzaju i charakteru działań, jakie w odniesieniu do tego ucznia podejmuje. Zdecydowanie lepsza jest sytuacja ucznia uznanego za zdolnego. Nauczyciel podejmuje względem niego działania, które wspierają rozwój i służą uzyskiwaniu lepszych rezultatów. Zdarza się jednak, że o uznaniu ucznia za zdolnego decydują powierzchowne, przypadkowe cechy, które mają niewiele wspólnego z faktycznymi możliwościami intelektualnymi, a wówczas potencjalne możliwości wielu uczniów mogą być zaprzepaszczone.

W prezentowanych badaniach uczniów zdolnych w klasach początkowych (I–III) szkoły podstawowej rozpoznawano w oparciu o dwie techniki:

Skalę progresywnych matryc J. C. Ravena (wersja A, A₁, B dla dzieci od 4 do 11 lat) i *Kwestionariusz do oceny cech przebiegu i efektów uczenia się*.

Skala Matrix należy do testów niewerbalnych i jako taka odwołuje się głównie do tych zdolności, które nie kształtowały się pod wpływem oddziaływań środowiskowych. Testy niewerbalne, będąc w niewielkim stopniu zależne od doświadczeń życiowych badanych osób, są jednym z lepszych sposobów pomiaru naturalnych zdolności myślenia. Oprócz zdolności myślenia, podczas rozwiązywania zadań *skali Matrix* występują jeszcze dwa inne podstawowe procesy psychiczne – uwaga i percepcja. Rodzaj i układ zadań pozwala określić poziom aktualnych możliwości intelektualnych badanej osoby⁷.

Kwestionariusz do oceny przebiegu i efektów procesu uczenia się od strony formalnej jest zmodyfikowaną wersją *Kwestionariusza cech zachowania się* (*Behaviour Traits Questionnaire*) opracowanego przez J. Dirks i J. Quarforth⁸. W warstwie merytorycznej zawiera on dwanaście cech, które uznane zostały za kryteria, na podstawie których ucznia na szczeblu nauczania początkowego można uznać za zdolnego. Sporządzenie takiej listy cech nie jest sprawą prostą. W literaturze wymienia się wiele różnych wskaźników, w oparciu o które można uznać ucznia za zdolnego⁹. Na podstawie analizy i porównania wybranych charakterystyk ucznia zdolnego ustalono te cechy, które badacze wymieniają najczęściej i które równocześnie szczególnie przejawiają się w młodszym wieku szkolnym. Cechy te to: szybkie tempo uczenia się i zapamiętywania, obszerny zasób słownictwa, wiedza ponad wiek, umiejętność wskazywania podobieństw i różnic dotyczących ludzi, rzeczy, zdarzeń, umiejętność wykrywania błędów w działaniu i naprawiania ich, zadawanie prowokujących pytań, głównie typu: dlaczego?, tworzenie wierszy, opowiadań, historyjek, zadań. Oceny uczniów pod względem tych cech dokonywał nauczyciel, podając przy każdej z cech nazwiska tych uczniów, którzy wyróżniają się pod jej względem spośród innych uczniów w klasie – wskazywał o zdolnościach mówimy wszędzie tam, gdzie poziom wykonania zadań jest wyższy od przeciętnego¹⁰. Aby ograniczyć wpływ na wyniki badania trwałych nastawień nauczyciela względem uczniów, nauczycieli nie informowano, że celem badań jest selekcja uczniów zdolnych.

W związku z tym, co powyżej napisano o sposobach rozpoznawania uczniów zdolnych, za ucznia zdolnego w niniejszych badaniach uznano tego, który równocześnie uzyskał wysoki wynik w badaniu za pomocą skali Matrix i w ocenie nauczyciela za pomocą Kwestionariusza do oceny cech przebiegu i efektów procesu uczenia się. Badania przeprowadzono na terenie Szczecina i województwa szczecińskiego w 68 klasach, w tym 25 – I, 19 – II, 24 – III. Ogółem przebadano 1530 uczniów. Próbę dobrano metodą reprezentatywną. Aby możliwe było dokonywanie porównań interindywidualnych, wyniki surowe przeliczono na steny i na tej podstawie określono poziom wysoki (7–10 stenów) dla wyników badań każdą z technik.

W badaniu za pomocą testu J. C. Ravena wynik wysoki uzyskało 575 uczniów. W klasie I była to liczba punktów 21 i więcej, w klasie II – 26 punktów i więcej, a w klasie III – 27 punktów i więcej.

W oparciu o ocenę dokonaną przez nauczycieli wyselekcjonowano natomiast 272 uczniów jako tych, którzy wyróżniają się spośród innych pod względem cech uznanych za wskaźniki zdolności. Wynik wysoki w badaniu zarówno jedną, jak i drugą techniką uzyskało 198 uczniów, co stanowi 13% badanej populacji, a więc jest zgodne z rozkładem krzywej normalnej. Badania ujawniły również grupę uczniów (2,4%), którzy uzyskali wynik bardzo wysoki (9–10 stenów) w badaniu za pomocą testu J. C. Ravena, a którzy – w opinii nauczycieli – nie wyróżniają się w grupie pod względem żadnej z cech uznanych za wskaźniki zdolności. 0,8% ogółu badanych stanowią ci uczniowie, którzy w ocenie nauczycieli uzyskują wynik bardzo wysoki, a którzy w badaniu testowym poziomem rozwoju intelektualnego osiągnęli wynik ledwie przeciętny lub niski.

Choć można było spodziewać się takich wyników badań, nieodparcie składają one do postawienia pytania o ich wartość diagnostyczną. Czy fakt, że nie ma pełnej zgodności między wynikami badania testowego a oceną dokonaną przez nauczycieli, nie świadczy o niedostatecznej orientacji nauczycieli co do zdolności uczniów, a w konsekwencji czy nie podważa wartości diagnostycznej dokonanej selekcji? Uzyskane dane wydają się zrozumiałe, jeśli rozpatrywać je w świetle interakcyjnej teorii zdolności Renzulliego¹¹. Opiera się ona na założeniu, że o zachowaniu, działaniu i funkcjo-

nowaniu intelektualnym człowieka decydują różne czynniki, a nie tylko te, które ujawniają się w pomiarze testowym. Równorzędną ze zdolnościami pozycję zajmuje motywacja, w związku z którą szczególnie eksponowana jest pilność, wytrwałość, stabilność emocjonalna, optymalne wymagania i uznanie otoczenia. Nie sposób również nie zauważyć sprzężenia zwrotnego między zdolnościami a procesem uczenia się. Tak jak zdolności wpływają na przebieg i efekty procesu uczenia się, tak uczenie się jest czynnikiem stymulującym rozwój zdolności. Można wręcz powiedzieć, że uczeń nie tyle jest zdolny, ile zdolnym staje się. Skoro więc celem badań było rozpoznanie uczniów zdolnych, a nie naturalnych tylko zdolności, obawy co do diagnostyczności badań nie wydają się być zasadne. Nie znaczy to jednak, iż nie należy dokładnie i wszechstronnie przeanalizować czynników, które wpłynęły na wykazane rozbieżności. Analiza ta będzie przedmiotem drugiego etapu niniejszych badań i być może chociaż po części pozwoli zrozumieć oraz wyjaśnić, dlaczego jedni uczniowie w pełni aktualizują swój potencjał intelektualny, inni natomiast osiągają wyniki znacznie niższe niż wskazywałyby na to ich możliwości. Miałoby to kapitalne znaczenie z punktu widzenia stwarzania warunków skutecznie wspierających rozwój uczniów.

Przypisy:

1. A. Matczak, Diagnostyka możliwości intelektualnych dzieci w wieku szkolnym. Doniesienie z prac nad konstrukcją narzędzia. „Psychologia Wychowawcza” 1987, nr 3
2. R. Zazzo, O prawdziwą krytykę metody testów. „Przegląd Psychologiczny” 1958, t. 2.
3. J. S. Renzulli, What Makes Giftedness? Re-examining a definition, „Phi Delta Kappan” 1978, nr 60.
4. F. Monks, H. W. van Boxtel, Gifted Adolescents: A Development Perspective. W pracy zbiorowej: The Psychology of Gifted Children. Red. J. Freeman. New York 1985.
5. L. Niebrzydowski, Koncepcje i metody badań dzieci i młodzieży wybitnie zdolnej w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. „Oświata i Wychowanie”

1989, nr 20.

6. Por.: J. R. Eiser, Interpersonal Attributions W pracy zbiorowej: *Introducing Social Psychology*. Red. H. Tajfel, C. Fraser. 1981, Penquin Books. – K. Skarżyńska, Wiadomości o zdolnościach ucznia a struktura czynności nauczyciela. „Psychologia Wychowawcza” 1975, nr 1. – A. L. McGinnis, *Sztuka motywacji*. Warszawa 1992.
7. B. Hornowski, *Analiza psychologiczna skali J. C. Ravena*. Warszawa 1979.
8. J. Dirks, J. Quarffoth, *Selecting for Gifted Class Choosing for Breadth vs Choosing for Depth*. „Psychology in Schools” 1981, nr 18.
9. Por.: J. French, *Dzieci szczególnie uzdolnione – badania i metody kształcenia*. W pracy zbiorowej: *Metody pedagogiki specjalnej*. Red.: N. G. Haring, R. L. Schifelbusch. – S. Laycock: *Gifted Children*, Toronto 1957. – T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa 1986. – L. Niebrzydowski, op.cit. – W. D. Wall, *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*. Warszawa 1986.
10. W. Szewczuk, *Psychologia*. Warszawa 1966.
11. J. S. Renzulli, op. cit.

POGLĄDY,

OPINIE

MATERIAŁY
DYSKUSYJNE,
POGLĄDY,
OPINIE

WYCHOWANIE OBYWATELSKIE – NOWY WYMIAR PROBLEMU?

Zmniejszeniu czynników zagrożenia zewnętrznego w stosunkach pomiędzy państwami europejskimi towarzyszy m. in. narastanie tendencji do manifestowania różnego rodzaju odrębności wewnątrz państw – etnicznych, narodowościowych, religijnych, regionalnych. Zbiorowości manifestujące swoją odrębność dążą z reguły do usankcjonowania własnych praw oraz tworzenia instytucjonalnych form zabezpieczenia własnej tożsamości (np. przez działania legislacyjne czy własne instytucje edukacyjne). Dążenia te na ogół nie mają na celu dezintegracji państwa. W swojej odrębności społeczności te spostrzegają zazwyczaj naturalne warunki pełniejszego rozwoju ludzi, realizowania ich potrzeb i aspiracji, a tym samym dowartościowania ich jako obywateli państwa. Jednakże nadmierne nasilenie się dążenia do odrębności, szczególnie przybierającego charakter separatystyczny, może być spostrzegane jako wywołujące wewnętrzną dezintegrację państwa i stanowiące dla niego czynnik zagrożenia. Prowadzi to w rezultacie do dewaluowania się w świadomości ludzi wartości państwa jako organizacji społecznej. W wielu społeczeństwach europejskich te negatywne zjawiska wzmacniane są postępującymi procesami integracyjnymi, którym towarzyszy daleko posunięta unifikacja i pojawianie się ponadpaństwowych ośrodków decyzyjnych.

Ta nowa sytuacja wymaga innego spojrzenia na problemy relacji państwo – obywatel w działaniach edukacyjnych. Dla określenia zadań w tym zakresie konieczne jest potraktowanie państwa – zgodnie z intencjami Międzynarodowych Paktów Praw Obywatelskich i Politycznych – jako organizacji zapewniającej warunki realizowania praw człowieka i obywatela. Jeżeli państwo ma być dobrem wspólnym, umożliwiającymi jednostkom i zbiorowościom realizowanie ich autonomicznych celów, to w świadomości tych jednostek i zbiorowości funkcjonować muszą elementy integrujące wokół tego wspól-

nego dobra. Za takie uznać należy świadomość i postawy obywatelskie, których elementem są określone powinności wobec państwa. Akcentowane są one jako ważne międzynarodowe akty prawne. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka w art. 29, pkt. 1 określa, iż „każdy ma obowiązki wobec społeczności, bez której swobodny i pełny rozwój osobowości jest niemożliwy”. Podobne myśli sformułowane są w preambule Międzynarodowych Praw Obywatelskich i Politycznych¹. Intencją tych zapisów jest wskazanie, iż jednostka powinna współdziałać z państwem, na którym ciąży obowiązek realizowania praw człowieka, jeżeli z tych praw chce ona korzystać. Trzeba przy tym brać pod uwagę, że w relacjach państwo – obywatel pojawia się nowy element – instytucje ponadpaństwowe, regulujące stosunki pomiędzy państwami i strzegące realizowania praw jednostek i grup ludzi, wynikających z międzynarodowych paktów. To novum nie może ująć uwadze systemu edukacyjnego. Pojawia się bowiem nie tylko problem nowych relacji obywatel – własne państwo, ludzie wprowadzani są coraz częściej w nowe, bardziej złożone relacje społeczne, w których funkcjonować muszą w nowych rolach – obywatela Europy, obywatela świata. O te nowe elementy wzbogacać trzeba będzie świadomość i postawy obywatelskie wszystkich ludzi, szczególnie zaś zbiorowości charakteryzujących się wysokim poczuciem odrębności.

Stan świadomości obywatelskiej ludzi i ich postaw w stosunku do własnego państwa warunkowany jest co najmniej czterema czynnikami: ogólną kulturą społeczeństwa; doświadczeniem historycznym i ciągłością funkcjonowania instytucji państwowych; cechami i strukturą systemu politycznego państwa, decydującymi o układzie stosunków pomiędzy jego elementami; teorią i praktyką wychowania obywatelskiego (państwowego). Ten ostatni czynnik – mimo ciągłego niedoceniań – spełnia rolę szczególną, zwłaszcza w instytucjach kształcenia. Ich zdolność oddziaływania w tej dziedzinie jest znaczna, zwłaszcza gdy upowszechniane przez nie wartości i wzory związane z państwem nie są sprzeczne z praktyką codziennego funkcjonowania jego instytucji. Wychowanie obywatelskie jako czynnik kształtowania świadomości państwowej ważne jest szczególnie w tych państwach, które:

- są nowymi w sensie uzyskania państwowości. Brak doświadczeń historycznych i tradycji stwarza sytuację, w której działalność edukacyjna,

- obok bieżącej praktyki społecznej, jest głównym czynnikiem kształtowania świadomości obywatelskiej;
- są wielonarodowościowe. W państwach takich zawsze zachodzi obawa, że któryś z narodów przejawiać będzie tendencje dominacyjne. Wartość państwowa jest tu spostrzegana przede wszystkim w kategoriach regulacji stosunków pomiędzy nacjami i gwarancji ich praw. Wychowanie obywatelskie jest w takich warunkach czynnikiem integracji społecznej wokół wartości ważnej dla wszystkich narodowości;
 - przez długie okresy historyczne pozbawione były własnej państwowości. Ich narody podporządkowane były innym państwom, spostrzeganym jako zaborcy lub okupanci. W wielu przypadkach negatywne doświadczenia z „obcymi” państwami przenoszone były lub są na zrekonstruowane państwo własne.

Zygmunt Myślakowski pisał: „Tam, gdzie państwo ma bardzo długą i silną tradycję w społeczeństwie, gdzie wrosło ono dostatecznie w świadomość obywatela, może nie kłaść specjalnego nacisku na „wychowanie państwowe”, bo z góry wie, że każde wychowanie będzie tam państwowe. Gdzie jednak są inne warunki: mała gęstość społeczna, jaskrawe kontrasty w strukturze ludności i jej poziomie kulturalnym, a tradycja nieprzerwanego życia państwowego krótka, tam oddziaływanie państwa na wychowanie musi wystąpić bardzo silnie. Ktoś musi to zadanie podjąć, ponieważ jest to warunek życia społecznego; jeśli nie uczyni tego w dostatecznym stopniu rodzina ani inne samorządne grupy społeczne, jeśli poczucie dyscypliny i racji stanu jest niedostatecznie ugruntowane w takich czynnikach jak opinia publiczna, zadanie wychowania zostaje podjęte przez samą grupę rządzącą”¹².

W polskich powojennych koncepcjach pedagogicznych i praktyce edukacyjnej problematyka ta nie znalazła należytego miejsca. Nie został wykorzystany bardzo interesujący dorobek myśli pedagogicznej lat międzywojennych w zakresie wychowania państwowego. Cele wychowania obywatelskiego uległy „rozwodnieniu” w szeroko pojętym wychowaniu społecznym. Funkcjonowała w „obiegu” pedagogicznym kategoria „wychowanie patriotyczne”, związana z kategorią „naród”, przy czym mianem narodu określano wszystkich mieszkających granicach państwa – uznając, iż procesy

integracyjne po drugiej wojnie światowej osiągnęły poziom czyniący społeczeństwo polskie jednolitym³.

Bieżąca sytuacja i doświadczenia historyczne stawiają Polskę wśród tych krajów, dla których wychowanie obywatelskie jawi się jedną z podstawowych potrzeb edukacyjnych. Teza o jednolitym narodowościowo społeczeństwie okazała się fałszywą. Ujawniły się różne zbiorowości, manifestujące swoją odrębność narodową, etniczną, religijną czy regionalną, dążące do potwierdzenia własnej tożsamości i zapewnienia sobie warunków realizowania praw i aspiracji w ramach polskiej państwowości. Dokonująca się transformacja ustrojowa zmierza w kierunku demokracji parlamentarnej. Demokracja potrzebuje obywateli czynnych, mogących rozwiązywać problemy życia codziennego i pracy, porozumiewać się i współpracować, przyjmować odpowiedzialność za siebie i innych. Rozwija się pluralizm w różnych dziedzinach życia społecznego. Postępują procesy integracji ze wspólnotami europejskimi, powodujące przepływ ludzi, wartości i dóbr, wprowadzające ponadpaństwowe czynniki w relacjach obywatel – państwo i zmieniające tradycyjne poczucie obywatelstwa. Jeżeli dodać do tego świadomościowe konsekwencje braku własnej państwowości przez długie okresy historyczne, to postulat potrzeby wychowania obywatelskiego, i to nie tylko w systemie edukacyjnym, staje się zrozumiały. Niezależnie bowiem od tego, jak dodatnio wartościować będziemy dokonujące się przemiany tak w układzie wewnętrznym, jak i zewnętrznym państwa, dostrzegać trzeba wielorakie czynniki mogące powodować różnego rodzaju niekorzystne konsekwencje w tych obszarach świadomości ludzi, które odnoszą się do państwa jako wartości wspólnej.

Dotychczasowe koncepcje wychowania obywatelskiego (zarówno międzywojenne, jak i powojenne) – jeżeli wyodrębniły się z szeroko rozumianego wychowania społecznego – ujmowały je zazwyczaj na płaszczyźnie powinności. Pod adresem jednostki formułowane były określone oczekiwania związane z działaniem na rzecz państwa. Miały one charakter normatywny – przybierały postać obowiązków i stanowiły swoisty przepis na rolę obywatela⁴. W koncepcjach tych sens wychowania obywatelskiego sprowadzał się

do wdrażania jednostki do przestrzegania obowiązków wobec społeczeństwa i państwa⁵.

Zmiana rozumienia istoty państwa i relacji pomiędzy nim a obywatelem pociąga za sobą konieczność innego spojrzenia na problemy wychowania obywatelskiego. Za punkt wyjścia tego rodzaju rozważań przyjąć trzeba założenie, iż podstawą tej dziedziny wychowania powinna być konstytucja jako akt normatywny regulujący organizację życia zbiorowego i relacje pomiędzy obywatelem i państwem⁶. Jeżeli konstytucja zgodna będzie z pakietami międzynarodowymi, to relacje te dałyby się scharakteryzować poprzez następujące twierdzenia: 1) państwo jest organizacją zapewniającą swoim członkom warunki realizowania praw człowieka i obywatela; 2) jest dobrem wspólnym umożliwiającym grupom i jednostkom realizowanie ich autonomicznych celów; 3) każdy obywatel, jeżeli chce korzystać z przysługujących mu praw, powinien działać na rzecz państwa i współdziałać z nim. Przy takich założeniach relacje państwo – obywatel realizowałyby się w oparciu o zasadę nauki moralnej sformułowaną przez Komisję Edukacji Narodowej, a stwierdzającą, iż „nie ma powinności bez należytości”. Takie założenia, a także przesłanki wymieniane wcześniej, stwarzają potrzebę innego określenia „przepisu na rolę obywatela”. Gdyby chcieć najkrócej go określić, to zawierać się w nim powinny dyspozycje umożliwiające jednostce: 1) sprawne „poruszanie” się w organizacji życia państwowego; 2) korzystanie z przysługujących jej praw człowieka i obywatela; 3) realizowanie obywatelskich obowiązków; 4) respektowanie norm państwowych w sytuacjach uczestnictwa społecznego na terenie innych państw.

Zachodzące procesy społeczne wewnątrz państwa i wokół niego stwarzają sytuację charakteryzującą się daleko posuniętą dezintegracją postaw w stosunku do takich wartości, jak naród, ojczyzna, państwo, prawo, wspólne dobro. W takich warunkach wychowanie obywatelskie staje się nieodzowne w skali całego państwa, a szkole przypada w tym działaniu rola szczególnie z racji jej powszechnego zasięgu, jednolitości programowej i kompetencji wychowawczych.

Przypisy:

1. Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych. Warszawa 1980, s. 5.
2. Z. Mysłakowski, Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Warszawa 1965, s. 87-88.
3. W oparciu o tę tezę w 1971 roku rozwiązano Towarzystwo Rozwoju Ziemi Zachodnich. Patrz także: J. Gęślicki, F. Iniewski, Problemy wychowania państwowego w polskiej oświatowej tradycji historycznej. Warszawa 1989, s. 8.
4. A. Jasińska, R. Siemińska, Aktywność społeczna w socjalistycznym wzorze osobowym. Warszawa 1977, s. 221-222.
5. W konstytucji z 1952 roku wymienia się dziesięć grup obowiązków obywatelskich. Patrz także: R. Wieruszewski, Podstawowe obowiązki obywateli PRL. Wrocław 1984, rozdz. IV.
6. Domniemywać można, iż jednym z ważnych czynników marginalnego traktowania wychowania obywatelskiego była dysfunkcjonalność konstytucji.

SZANSE ROZWOJU PARADYGMATU UWAGI

1. CO TO JEST PARADYGMAT UWAGI?

W polskiej literaturze pedagogicznej można znaleźć kilka paradygmatów edukacyjnych. Należą do nich między innymi paradygmat wszechstronnego rozwoju osobowości oraz paradygmat zmiany i wiadomości. Pierwszy z nich jest fałszywy, gdyż z takim rozwojem w ogóle nie mamy do czynienia¹, drugi natomiast bardzo interesujący i przez to szeroko dyskutowany. Trudno dziś przysądzić o jego wartości, ale pewne jest, że okazał się on szalenie inspirujący. Jeszcze owo ujęcie koncepcyjne nie zostało sfalsyfikowane, a już pojawił się nowy paradygmat – paradygmat uwagi². Co nowego wnosi on do nauk o edukacji? Czy znosi inne ujęcia teoretyczne? Jakic ma szanse rozwoju?

Paradygmat uwagi został wywiedziony z szerokiej empirii, uzasadniony psychologicznie, filozoficznie oraz hermeneutycznie, na gruncie myśli pozanaukowej, tj.: kabały żydowskiej, mitów, pism alchemicznych, Biblii³.

Psychologowie reprezentujący orientację poznawczą, po uzupełnieniu czynnikowych modeli umysłu modelami przetwarzania informacji, wprowadzili pojęcie stylu poznawczego, charakteryzowanego przez jego wymiary. Wymiar ósmy, **skanning zakresu uwagi**, charakteryzowany jest jako wymiar o pierwotnym, bazowym znaczeniu. Można go uogólnić jako centralną zasadę operacyjną mózgu. Przenika wszystkie inne wymiary, pozostając w dialektycznym sprzężeniu ze wszystkimi procesami umysłowymi. Bez tej uwagi, o której S. Szuman twierdzi, że „jest takim stanem i poziomem aktywności nerwowej w korze mózgowej, który przygotowuje, a następnie podtrzymuje

sprawną pracę organizmu w zakresie jego poznawczej orientacji i celowej działalności w świecie otaczającym¹⁴, nie ukształtowałibyśmy świadomości uczniów, ich świadomej mimowolnej czy dowolnej uwagi. Z punktu widzenia psychologii jest uwaga warunkiem koniecznym tego, aby można stwierdzić, że rozpoczął się proces kształcenia. Czy jest warunkiem wystarczającym? Na gruncie psychologii nie znajdziemy uzasadnienia dla tego warunku.

S. Weil na pytanie, czym jest kultura, odpowiada: „Kształtowaniem uwagi. Udziałem w skarbach duchowości i poezji, nagromadzonych przez ludzkość w ciągu wieków. Poznaniem człowieka. Konkretnym poznaniem dobra i zła.”¹⁵ W innym miejscu powiada: „choć ludzie zdają się o tym nie wiedzieć, kształcenie daru uwagi stanowi o prawdziwym sensie studiów szkolnych i właściwie tylko dlatego warto im się oddawać. Większość szkolnych ćwiczeń daje im tylko właściwe korzyści, ale są to korzyści drugorzędne. Niewiele nawet znaczy, czy zadanie udaje się rozwiązać i uchwycić wywód, chociaż trzeba do tego naprawdę dążyć. Nigdy, w żadnym wypadku, wysiłek prawdziwej uwagi nie jest stracony¹⁶. J. Maritain podkreśla, że najwięcej do zrobienia ma wychowanie z nieświadomą, irracjonalną psychę dziecka. Na to działanie nie ma żadnych recept, „chwytów pedagogicznych”, czy w szczególności dydaktycznych, nie ma też przepisów technicznych, może być tylko osobista uwaga, „skupiona na wewnętrznym rozkwicie rozumnej natury i wreszcie wielka troska o skonfrontowanie tego rozkwitającego rozumu ze spójnym i dobrze ugruntowanym systemem poznania.”¹⁷ Zatem z punktu widzenia filozofii jest uwaga wewnętrzną postawą, bez której niemożliwe jest przezwyciężenie sprzecznych sił, prądów umysłowych, zalewu informacyjnego, który z takim upodobaniem serwuje nam współczesny świat. Jeśli chcemy zmiany, musimy być uważni. Jeśli chcemy być uważni, musimy tę uwagę ciągle w sobie wzbudzać. Trzeba jednak pamiętać, że uwaga jest wysiłkiem negatywnym. Nie należy jej kojarzyć z wysiłkiem mięśni, zmarszczeniem brwi, wtedy jest ona właściwie niemożliwa. Dlatego uwagę trzeba kształcić. Jej dowolna postać dopuszcza jeszcze „pot i krew”, ale ponowna uwaga mimowolna już nie.

W kabale żydowskiej, mitach, pismach alchemicznych, Biblii, uwaga jest immanentną potencją superstruktury wszechświata, cechą mediacji. Rów-

noważy ona Porządek Prawa z Porządkiem Miłości, wskazuje na miejsce człowieka w świecie, na jego mediatorskie poslanie między „niebem a ziemią” (hebrajska głoska ALEF). Szczególnie zainteresowanego czytelnika odsyłam do swojej pracy⁸. Tu, w odpowiedzi na pytanie tytułowe, dodamy jeszcze tylko tyle, że takie pojęcia psychologiczne, jak zainteresowanie, pasja, motywacja, czujność itp., ekstensjonalnie oznaczają różne obiekty, intensjonalnie jednak są tym samym, uwagą w całej jej dynamice. Warto o tym pamiętać zanim wdamy się w spory terminologiczne, a także, by zwrócić uwagę na pojemność lansowanego tu paradygmatu.

2. CO ZMIENIA PRZYJĘCIE PARADYGMATU UWAGI?

Nade wszystko nakazuje odciążenie nacisku na wynik. Nie dlatego, że nie jest ważny, bo jest, ale dlatego, że jest możliwy wówczas, gdy gros wysiłku włożymy w drogę doń prowadzącą. To małe przesunięcie może okazać się niezwykle w swoich skutkach. Bogata literatura przedmiotu pokazuje nie najlepszą sytuację ucznia w polskiej szkole. Uczy się on ze względu na stopień lub dyplom (skutek), a nie ze względu na wartość, jaką ma kształcenie umysłu. Efekt jest taki, że jeżeli ktoś nie jest zdolny (o ile nie okaże się dość sprytny), to nabawi się nerwicy szkolnej itp. Co za tym idzie, szkoła przestanie być miejscem, gdzie uczeń będzie w stanie nauczyć się cokolwiek. Koncentracja na skutkach, a zatem wywodzenie celów kształcenia ze struktury nauki bądź treści, doprowadziły do pomniejszenia roli etyki (kombinowanie), estetyki (piękno nauki).

Przyjęcie paradygmatu uwagi niczego nie obala, nie znosi, nie odwraca się od niczego, co zostało z takim trudem wypracowane przez nauki pedagogiczne, a w szczególności przez dydaktykę. Uwaga wypełnia i rozszerza przestrzeń procesu kształcenia, formułując takie pole teleologiczne, które nie odrywa działalności kształceniowej od celu ostatecznego, tj. Prawdy, Dobra, Piękna.

Uwaga da się pomieścić w hermeneutycznym kole rozumienia zjawisk, jako że osiągając jej poszczególne stopnie, wspinając się pionowo, w geometrii nieeuklidesowej otrzymujemy okrąg o nieskończonym promieniu.

Wyściowa uwaga mimowolna, ulegając przeobrażeniom poprzez uwagę dowolną, w wyniku zamknięcia cyklu znowu jest uwagą mimowolną – tylko na innym poziomie. Cykle owe mogą w życiu powtarzać się nieskończoną ilość razy, jak również składają się na jeden wielki proces. Zatem nauczyciele nasi, przynajmniej teoretycznie, winni posiadać wiedzę o tym, jak można wzbudzić i podtrzymać uwagę, a dobry dydaktyk po prostu wie, kiedy jego uczeń „śpi”, kiedy odpowiadając na pytanie „klepie”, a kiedy jest to spokojna, rozważna odpowiedź, nawet gdy niedoskonała. Nauczyciele, jak sądzę, znają reguły heurystyczne, które są istotnym czynnikiem skupienia uwagi wokół rozwiązywanego problemu. Wiedzą także, iż uwagę wzmagają czynności naprowadzające, występujące w toku pracy z uczniem, że mobilizacja do wysiłku oznacza szukanie momentu ich największego skupienia nad zadaniem⁹. Postępować w uwadze można nieustannie ją wyzwalając. I wiadomo, że prowadzi do tego stawianie alternatyw, pobudzanie automotywacji, a także wszystkie zabiegi nauczyciela zmierzające do wzbudzenia napięcia emocjonalnego u uczniów przed i w toku wykonywania zadań, jego podtrzymywania i utrwalania¹⁰. Nade wszystko trzeba pamiętać, że nie ma żadnego przepisu metodycznego czy technicznego, który wskazałby niezawodną drogę do osiągania coraz wyższych stopni uwagi. Osobista uwaga wyklucza ścisłą metodykę nauczania, choć nie wyklucza planu zajęć. Trzeba naturalnie wiedzieć, co, jak i komu się przekazuje, ale trzeba też pamiętać, że wszystko zdarzyć się może. Trzeba wykonywać swoje zadanie najlepiej jak się potrafi, zgodnie z pomysłem na jego aktualizację, ale trzeba też umieć się zatrzymać, zbroczyć z wytyczonej przez siebie „trasy”, jeżeli wymaga tego dydaktyczna czy wychowawcza sytuacja. Uwaga jest wysiłkiem negatywnym, nie należy o niej ciągle myśleć, nie trzeba się morderczo wysilać, choć zanim stanie się jak „wdech i wydech”, miną lata nieustannej wewnętrznej pracy nad jej wzbudzeniem.

3. JAKIE SZANSE ROZWOJU MA PARADYGMAT UWAGI?

Trudno jest przeprowadzić empiryczną weryfikację ostatecznego celu kształcenia, tj. istoty i sensu edukacji wyrażonej w postaci określonego

paradygmatu. Na to potrzeba czasu i osobistego wysiłku każdego nauczyciela czy wychowawcy. Co innego robić eksperymenty psychologiczne dotyczące skaningu uwagi, czy jak F. Schwartz i P. H. Schiller nad energią uwagi (attentional energy)¹¹. Ale nawet ci ostatni przyznają, że energia uwagi jest tylko teoretycznym konstruktem, który nie jest bezpośrednio związany z tym, co wprost możemy obserwować. Nie da się tej energii zmierzyć tak jak się mierzy masę, długość czy czas. Można co najwyżej starać się uchwycić jej zmienność, na co pierwszy raz zwrócił uwagę Bridgman w roku 1922. Rzeczywista trudność jednak leży w tym, że pojęcie energii uwagi, czy jakkolwiek inne synonimiczne, posiada pewną nadwyżkę znaczeniową (surplus meaning). Aby zatem uniknąć możliwych z tego tytułu nieporozumień, badacze dla swoich badań ustanowili pewne atrybuty tejże energii. Założyli, że psychiczna energia uwagi jest tym, co może wzrastać (can be added), może nas opuszczać (displaced from), oraz inoże być uwikłana (fixed to) w procesy psychiczne. Te przesłanki wystarczyły do zaprojektowania odpowiednich eksperymentów. Wspomniana redukcja była konieczna. Jak inaczej bowiem można podejść do sprawy, jeśli nie zrezygnując z tego, czego zmierzyć nie sposób – np.: zmian energii uwagi związanych z fizyczną strukturą mózgu. Naukowcy chcieli raczej zaprezentować obserwowalne charakterystyki zachowań, wyrażając je w języku teoretycznego modelu¹². Energia uwagi charakteryzuje się pewną ograniczonością. Nie wszystkie bodźce mogą być wprowadzone do świadomości, nawet jeśli jej pole jest ogromne. Musi nastąpić selekcja, która rządzi się takim zmiennymi, jak natężenie uwagi (intensity), czas jej trwania (duration), nowość czy oryginalność bodźców (novelty), a także ich znajomość, bliskość (familiarity). Zasada selekcji jest niezwykle istotna w polu działania uwagi¹³. Dlatego też początkowe wielkie pole bodźców z czasem zawęża się, gdyż postępujemy wwyż. Uwaga jako centralna zasada operacyjna mózgu jest „związana” ze wszystkimi innymi kategoriami umysłowymi. Aby ją wyzwolić, trzeba w każdy proces inwestować energię uwagi. Jak powiadają F. Schwartz i P. H. Schiller, akt ten musi być powtarzany bez końca, jeśli chcemy wyzwolić całą uwagę. Hipotetyczna rola powtarzania w tak pojętej strukturze formacji umysłowej stanowi pomocniczy konstrukt do postulatu związanej energii uwagi¹⁴.

Kiedy w roku 1908 E. B. Titchener w laboratorium w Cornell odkrył „uwagę”, nikt nie spodziewał się, może poza filozofami, jak dalece istotna okaże się ta kategoria¹⁵. I tak z pierwotnego określenia głoszącego tylko tyle, że dzięki uwadze przedmiot jej zainteresowania znacznie szybciej wprowadzamy do świadomości niż przy jej braku, doszliśmy do momentu, w którym o uwadze możemy mówić w kategoriach filozoficznych, a także – co pokazały badania – w polu refleksji pozafilozoficznej i ostatecznie rozważając sens oraz istotę edukacji.

Pytanie o szanse rozwoju paradygmatu uwagi jest w istocie pytaniem o to, czy i jaką rolę może on odegrać w próbach przezwyciężenia problemów współczesnego świata i jakie miejsce w tym akcie miałyby zająć szkoła. „Mówiny wiele o kryzysie szkoły. Wszelki kryzys, jak uczy nas Platon, autor jednego z podstawowych archetypów wychowania europejskiego, jest w swej istocie kryzysem osobowym. Polega on na życiu w iluzji dobra, prawdy i piękna. Kryzys nie pojawia się w świecie, w jego przedmiotach i instytucjach. A jeśli mówimy o kryzysie instytucji, to tylko przez analogię do osobowego bytu człowieka. Kryzys w swych źródłach, pojęty pierwotnie, trwa tak długo, jak długo człowiek nie zacznie stawać się osobą, to znaczy utożsamiać się z tym, co prawdziwe, dobre i piękne, z wartościami w sensie absolutnym¹⁶. Edukacja zatem jest drogą ku prawdzie, dobru i pięknu. Drogą, po której mistrz prowadzi swoich wychowanków. Zbliżenie do celu możliwe jest o tyle, o ile mistrz obdarzy uważnym spojrzeniem swoich uczniów, oni zaś zechcą z uwagą przyjąć to, co spotkanie z nauczycielem ze sobą niesie. I ta uwaga, jej głębokość i szerokość, jej możliwości i ograniczenia, powinny być troską nauczyciela.

Szanse rozwoju tkwią również w tym, iż nie rozstrzygnięto całej natury uwagi. Nie rozwiązano także kwestii, w jaki sposób miałoby się tę uwagę kształcić, pomimo licznych metodycznych sugestii. Nie podano również żadnych wskaźników rozpoznania kolejnych stopni uwagi, co mogłoby dla nauczyciela mieć wielkie znaczenie. Przydałby się interdyscyplinarny program analiz, który dałby wyczerpującą odpowiedź na te i inne pytania, związane z kategorią tak złożoną i tak oczywistą zarazem jak uwaga. Potrzebny tu jest wysiłek wielu myślicieli.

4. CZY ROZWAŻANIA PROWADZONE W TYM ARTYKULE MAJĄ JAKIKOLWIEK SENS?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, czytelnik musiałby nieco wnikliwiej przestudiować zaprezentowane ujęcie koncepcyjne, bowiem przy tak skrótowym potraktowaniu problemu zawsze może pojawić się wątpliwość o sens przyznawania kolejnego paradygmatu. Na ile odkrywa on prawdę o rzeczywistości edukacyjnej? Czy może tylko jest konstruktem myślowym zwracającym uwagę na jakiś szczególny aspekt tej rzeczywistości?

Jedno jest pewne, refleksja pedagogiczna może i powinna być prowadzona na różnych poziomach analizy, a to dlatego, że tożsamość dyscypliny naukowej wyraża się w jej wewnętrznej spójności, a nie – jak się powszechnie sądzi – w odrębności terminologicznej i badawczej. Trzeba rzeczom nadawać sens po to, by stały się one dla nas rzeczywiste. Poszukiwanie sensu, prawdy o rzeczach, to także poszukiwanie spójności, co może również oznaczać całości. B. Schulz uczy nas: „Istotą rzeczywistości jest sens. Co nie ma sensu, nie jest dla nas rzeczywiste. Każdy fragment rzeczywistości żyje dzięki temu, że ma udział w sensie uniwersalnym.”¹⁷ Otóż paradygmat uwagi, w stopniu większym niż paradygmat zmiany, nadaje współczesnej rzeczywistości sens, a także jego aktualizacja ma udział w sensie uniwersalnym, czego nie można powiedzieć o żadnym ze współistniejących paradygmatów.

W tym miejscu naturalnie można rozpocząć zadawanie kolejnych pytań. Dla niektórych byłoby na przykład istotne zgłoszenie wątpliwości, czy my w jakimkolwiek sensie uniwersalnym uczestniczymy, bądź winniśmy uczestniczyć? Ważna kwestia, którą trzeba podjąć, ale która nie mieści się w przesłaniu tego krótkiego, na dobrą sprawę sygnalizacyjnego, artykułu. Zatem na razie wiele pytań musimy pozostawić bez odpowiedzi z nadzieją, że ich brak nie zniechęci czytelnika do pogłębionej refleksji nad ledwie tu zarysowaną problematyką istoty edukacji.

Przypisy:

1. R. Szalachowska, Ogólny cel kształcenia. W poszukiwaniu istoty i sensu nauki szkolnej. Dysertacja doktorska napisana w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, promotor prof. dr hab. K. Denek, Poznań 1992, s. 9–20.
2. Ibidem, rozdział III.
3. Ibidem, rozdział III.
4. S. Szuman, O uwadze. Aktywizowanie i kształtowanie uwagi dowolnej uczniów na lekcjach. Warszawa 1961, s. 19.
5. S. Weil, Myśli. Warszawa 1985, s. 19.
6. Ibidem, s. 154–155.
7. J. Maritain, Dynamika wychowania. „Znak” 1991, nr 9, s. 33.
8. R. Szalachowska, op. cit.
9. J. Poplucz, Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji. Warszawa 1984, s. 217–231.
10. J. Koziński, Efektywność procesu nauczania a motywacja. „Psychologia wychowawcza” 1962, nr 1, s. 232.
11. F. Schwartz, P. H. Schiller, A psychoanalytic model of attention and learning. New York 1970, s. 5.
12. Ibidem, s. 5.
13. Ibidem, s. 4.
14. Ibidem, s. 4.
15. D. A. Norman, Memory and attention. An introduction processing 2 ed. New York 1976, s. 11.
16. T. Gadacz, Wychowanie jako spotkanie osób. „Znak” 1991, nr 9, s. 62.
17. B. Schulz, Mityzacja rzeczywistości. W: Proza. Kraków 1972, s. 334–336.

AUTORYTET WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA – CECHA, ZJAWISKO CZY RELACJA?

Wydarzenia ostatniego dziesięciolecia w naszym kraju obudziły w polskim społeczeństwie nowe refleksje nad szkołą i wychowaniem. Poddano krytyce programy kształcenia i wychowania szkolnego, kompetencje nauczycieli szkół wszystkich szczebli, cały system edukacyjny i zapoczątkowaną już jego reformę. Powstają nowe koncepcje szkół i nauczania, a wraz z nimi kreowane są nowe role współczesnego nauczyciela. Ich istotą jest zmiana relacji na płaszczyźnie nauczyciel–uczeń, pociągająca za sobą zmianę wartości leżących u podstaw uznawania autorytetu nauczyciela przez uczniów. Wynika stąd potrzeba ciągłego zajmowania się problemem autorytetu oraz nowego spojrzenia na jego istotę.

Pojęcie „autorytet” ma starożytny rodowód. Powstało bowiem w republikańskim Rzymie. Łacińskie „auctoritas” oznaczało radę doświadczonych mężczyzn. Był to rodzaj „pośredniej władzy”, która miała za zadanie wzmacniać decyzję podjętą przez senat rzymski i zwiększać zaufanie do jej słuszności. Z czasem pojęcie autorytetu uległo społeczno–historycznym zmianom, zachowując jednak swoje rdzenne, starożytne znaczenie, podkreślające wpływ, wzór, zaufanie, godność i szacunek dla posiadanych przez kogoś walorów osobowych. W Słowniku łacińsko–polskim¹ odnajdujemy trzy znaczenia słowa „auctoritas”: 1. poręczenie, poręka, uwierzytelnienie; 2. wzór, przykład, powaga, znaczenie, wpływ, godność; 3. rada, namowa, wola, uchwała, orzeczenie. W źródłach naukowych najczęściej przyjmuje się drugie z wymienionych znaczeń (wzór, znaczenie, wpływ). W Europie pojęcie autorytetu zdefiniował po raz pierwszy Denis Diderot w „Wielkiej Encyklopedii Francuskiej” (T.I) w 1751 r. W Polsce termin ten przyjął się za pośrednictwem niemieckiej formy językowej „autorität”, oznaczającej w języku polskim „powagę”. Współcześnie pojęcie autorytetu jest powszechnie znane i używane w naukach społecznych.

Jednak istnieje wielość interpretacji jego istoty. Jednomyślnie podkreśla się, że jest to problem ważny. W pedagogice wskazuje się na znaczenie autorytetu nauczycieli, rodziców; w socjologii – autorytetu przywódców, zwierzchników; w psychologii – autorytetu człowieka jako źródła znaczących informacji, potrzeb i wartości. Kontrowersje pojawiają się, gdy próbujemy odpowiedzieć na pytania: co to jest autorytet, jakie są jego związki z władzą, przywództwem, kto ma autorytet i dlaczego?

Traktowanie autorytetu równorzędnie z władzą, siłą i przymusem ma swoje źródło w średniowiecznym kontekście tego pojęcia. Dominujący wówczas autorytet religijny nakazywał bezwzględne posłuszeństwo, uległość i pokorę, połączone z biernością umysłową. Negatywne znaczenie terminu „autorytet” zostało związane ze słowami „autokrata” i „autokratyczny”. Wyrażają one narzucanie swojej woli bez liczenia się ze zdaniem innych. W takim kontekście ujmuje autorytet M. Wilkowski² twierdząc, że zarówno szkoła, jak i nauczyciel mogą obejść się bez niego.

Psychologicznej interpretacji pojęcia autorytetu – władzy dokonał J. Dominian³. Zwrócił on uwagę na konieczność i niebezpieczeństwa posłuszeństwa wobec władzy. Zdaniem autora, władza związana z autorytetem powinna mieć charakter służby, a nie siły, czyli służyć nie odkrytym możliwościom jednostki.

Analizę pojęcia władzy i autorytetu przedstawił J. Dzida⁴. Autorytet – według autora – zdobywa się dzięki cechom nabytym w drodze wykształcenia i doświadczenia życiowego. Łączy się on z władzą formalną (otrzymywaną z zewnątrz) oraz z władzą potencjalną. Ta ostatnia nie jest nadawana formalnie, ale łączy się z władzą formalną poprzez możliwość sformalizowania. Jest ona najbardziej sprawna i skuteczna.

W takim ujęciu władza identyfikowana jest z autorytetem formalnym. Natomiast autorytet jest równoznaczny ze ściśle określoną władzą, przypisaną danej pozycji lub funkcji.

Stosunki władzy z autorytetem mogą być różne. Prawdopodobnie (autorzy nie są jednomyślni) władza jest możliwa bez autorytetu, ale autorytet nie jest możliwy bez władzy. Wyróżnienie przez C. F. Bourricauda⁵ dwóch rodzajów podporządkowania pozwoliło rozgraniczyć pod względem formalnym

zakres pojęć „władza” i „autorytet”. Autor rozróżnia podporządkowanie w wyniku przymusu (charakterystyczne dla władzy) oraz na skutek przekonania wewnętrznego (charakterystyczne dla autorytetu).

Z tego wynikają odmienne postawy osób uznających autorytet lub władzę. W przypadku autorytetu są to postawy pozytywne, akceptujące, oparte na szacunku i uznaniu. W przypadku władzy są one także pozytywne, ale również mogą być obojętne lub negatywne. Nasuwa się wniosek, że autorytet może zachęcić, a władza zmusić.

Niektórzy autorzy odróżniają władzę od przywództwa. Władza to prawo do kontrolowania, związane z zajmowaniem stanowiskiem. Natomiast przywództwo to zdolność urabiania, przekonywania i kierowania ludźmi, wynikająca z cech osobistych, a nie z racji zajmowanego stanowiska⁶. R. Holty twierdzi, że autorytet jest rodzajem przywództwa nieformalnego⁷. Stanowi on stosunek, w jakim pozostają względem siebie członkowie grupy społecznej. Natomiast przywództwo oznacza centralną pozycję w strukturze grupy pod względem sympatii, prestiżu. Przywódca może, lecz nie musi posiadać autorytetu. Osoba uznawana za autorytet nie musi być przywódcą. Autorzy koncepcji łączących autorytet z przywództwem wskazują na wychowawczą, integrującą i regulującą funkcję autorytetu w grupach społecznych. Podkreślają również, że autorytet przywódcy jest najodpowiedniejszą formą kierowania, gdyż wzbudza u podwładnych pozytywne emocje i motywacje do działania oraz wywołuje u nich pożądane zachowanie.

W naukach społecznych interpretuje się pojęcie autorytetu również w kontekście wpływu. Jest to ujęcie zgodne z łacińską etymologią słowa „autorytet”. O wpływie mówimy wówczas, gdy ktoś jest w stanie zmienić postępowanie innej osoby⁸. Natomiast autorytet jest oddziaływaniem na innych i uzasadnieniem swojego wpływu lub też oddziaływaniem na innych w sposób uzasadniający ów wpływ⁹. Dotychczasowe rozważania można podsumować w następujący sposób: autorytet nie musi łączyć się z władzą ani przywództwem, ale współwystępuje z wpływem. Władza i przywództwo mogą istnieć bez autorytetu, ale nie istnieją bez wpływu. Pojęcie władzy, przywództwa i autorytetu łączy pojęcie wpływu, które jest warunkiem koniecznym, jednak nie wystarczającym dla zaistnienia autorytetu.

Koncepcje łączące autorytet z władzą ujmują go najczęściej jako **zjawisko społeczne**, uwarunkowane sankcjami i normami grupy. Autorzy interpretujący autorytet w kontekście przywództwa podkreślają, że jest on cechą **jednostki** będącej przywódcą. Natomiast łącząc autorytet z wpływem, traktuje się go jako wzajemnie uwarunkowaną **relację interpersonalną**. Ujmowanie autorytetu w różnych kategoriach znalazło odzwierciedlenie również w definiowaniu pojęcia „autorytet nauczyciela”. W zależności od traktowania go jako cechy, zjawiska lub relacji, poszczególne definicje różnią się treścią i zakresem.

Ujmowanie autorytetu nauczyciela jako cechy, właściwości jest charakterystyczne dla stanowiska **personalistycznego**. Jego zwolennicy szukają podstaw istnienia autorytetu przede wszystkim w osobie nauczyciela, w jego cechach osobowych i osobowościowych. Już H. Rowid rozumie przez autorytet „**pewną swoistą właściwość, tkwiącą immanentnie w osobie lub instytucji, dzięki której to właściwości podporządkowują się jej inne osoby, instytucje i grupy społeczne**”¹⁰. W podobny sposób istotę autorytetu wyjaśnia J. Pieter¹¹. Zdaniem autora „o autorytecie nauczyciela decyduje zespół wielu i różnorodnych właściwości nauczyciela, dzięki którym uczeń bez wyraźnych nakazów i bez strachu przed karą chętnie ulega wychowawczemu wpływowi nauczyciela”. Z kolei M. Lejman twierdzi, że „autorytet wynika z takich cech osobowościowych nauczyciela, które przyczyniają się do jego powszechnego uznania, szacunku w danej społeczności i sukcesów w pracy dydaktyczno-wychowawczej”¹².

Autorzy traktujący autorytet jako zjawisko próbują wyjaśnić proces jego tworzenia się. Zwracają uwagę przede wszystkim na osobę uznającą autorytet, jej reakcję i postawy. Według H. Rowida źródłem autorytetu nauczyciela jest m. in. możliwość zaspokajania potrzeb duchowych uczniów, ich zainteresowań i aktywności¹³. Autorytet nauczyciela jest zjawiskiem wspierającym rozwój ucznia. H. Muszyński, analizując proces powstawania zjawiska autorytetu nauczyciela, odwołuje się do teorii G. C. Homansa, według której autorytet osoby zależy od możliwości karania i nagradzania¹⁴. Uczeń, chcąc uniknąć karzących zachowań nauczyciela, a zarazem uzyskać akceptację, postępuje zgodnie z jego wolą. Według autora, podporządkowanie ucznia jest w większym stopniu dobrowolne wobec tych poleceń i wskazówek nauczyciela,

wobec których posłuszeństwo było już w przeszłości dostatecznie silnie nagradzane. Uczeń nabywa tych doświadczeń dzięki osobiście przeżywanym sytuacjom lub z obserwacji pozytywnych następstw posłuszeństwa innych uczniów wobec poleceń nauczyciela. Podobne stanowisko wyraził wcześniej S. Hessen stwierdzając, że poddajemy się autorytetom „przez pewnego rodzaju dobrowolne uznanie”¹⁵. Na reakcje i postawy uczniów wobec autorytetu nauczyciela zwracają uwagę również inni autorzy. A. Wejland, biorąc pod uwagę stan psychiczny jednostki uznającej czyjś autorytet wyróżnia autorytet uznawany i odczuwany¹⁶, natomiast M. Iejman (1984) mówi o autorytecie wyzwalającym i ujarzniającym¹⁷.

Zwolennicy traktowania autorytetu jako relacji interpersonalnej przyjmują, że do jego istnienia niezbędne są dwie strony:

- jedna reprezentuje pewne wartości (np. formy myślenia, wartościowania);
- druga akceptuje owe wartości i wyraża swoje uznanie.

W przypadku autorytetu relacja obejmuje wymianę wpływu, w której każda ze stron relacji zarówno coś bierze, jak i daje.

Autorytet w kategoriach relacji definiują m. in. M. Żebrowska i B. Łuczyńska. Autorki stwierdzają, że „autorytet jest to wynik jedno- lub dwustronnej interakcji między dwiema osobami, dwiema grupami lub osobą a grupą, w przebiegu której jedna ze stron nabywa tendencję do modelowania swojego sposobu myślenia lub ustosunkowania lub zachowania zgodnie z wzorami myślenia, ustosunkowania, zachowania reprezentowanymi przez drugą stronę”¹⁸.

Podobne stanowisko zajmuje E. Badura, która badając emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela przyjęła, że „autorytet nauczyciela jest wynikiem interakcji między nauczycielem a uczniem, trwającej przez pewien okres, którą kierują odpowiednie mechanizmy leżące u podstaw stosunków międzyludzkich”¹⁹.

Brak jednomyślności w definiowaniu autorytetu nauczyciela świadczy o ciągłym poszukiwaniu koncepcji spełniającej wymagania współczesnej szkoły. Jest to szkoła aktywna, otwarta na nowości i innowacje oraz wprowadzająca zmiany w dotychczasowych relacjach nauczyciel – uczeń. Jest to „szkoła dialogu”²⁰, a przecież dialog zakłada partnerstwo i wzajemny szacunek, czyli

istnienie dwóch równoprawnych stron. Traktowanie autorytetu jako cechy lub właściwości nie spełnia tych założeń, gdyż rozważania koncentrują się wyłącznie na osobie nauczyciela. Ten mankament dostrzegli autorzy próbujący wyjaśnić proces powstawania zjawiska autorytetu, a zwłaszcza ci, którzy analizują odczucia i zachowanie uczniów. Skoro jednak nauczyciel i uczeń pozostają partnerami w procesie dydaktyczno-wychowawczym, to nie wystarczy zwrócić uwagi na jedną ze stron tego procesu. Konieczne jest podkreślenie roli obu partnerów, co wreszcie uczynili zwolennicy charakteryzowania autorytetu w kategoriach relacji interpersonalnej. W ujęciu tej koncepcji wskazuje się jednocześnie na przedmiot autorytetu (osobę nauczyciela), jego podmiot (osobę ucznia) oraz interakcję opartą na ich wzajemnej akceptacji. W takiej sytuacji niemożliwe jest przedmiotowe traktowanie ucznia. Zdecydowanie występuje on w roli partnera, jest szanowany i sam uczy się odbierać osobę nauczyciela jako godną szacunku. Autorytet rozumiany w kategoriach relacji między nauczycielem i uczniem sprzyja rozwojowi ucznia oraz realizacji jego możliwości. Jest również źródłem satysfakcji zawodowej nauczyciela w roli uznanego eksperta naukowego; oczekiwanego doradcy oraz zaufanego przewodnika w trudnościach.

Przypisy:

1. Słownik łacińsko-polski. Oprac. K. Kumaniecki. Warszawa 1982, s. 59.
2. M. Wilkowski, Autorytet, partnerstwo i samorządność w szkolnym wychowaniu. „Oświata i Wychowanie” 1984, nr 17, wersja A.
3. J. Dominian, Autorytet. Chrześcijańska interpretacja psychicznej ewolucji pojęcia autorytetu – władzy. Warszawa 1980.
4. J. Dzida, Władza, prestiż i autorytet kierownika. „Prakscologia” 1971, nr 39–40.
5. B. Marcińczyk, Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne. Katowice 1991, Uniwersytet Śląski, s. 18.
6. Ibidem, s. 23.
7. R. Holly, Badania nad przywództwem nieformalnym w małych grupach. „Przegląd Psychologiczny” 1979, nr 3.

AUTORYTET WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA...

8. J. Pieter, Wpływ nauczycieli na uczniów. „Chowanna” 1970, nr 1.
9. B. Marcińczyk, op. cit., s. 27.
10. H. Rowid, Podstawy i zasady wychowania. Warszawa 1946, s. 365.
11. A. Szydło, Oddziaływanie autorytetu nauczyciela na uczniów. „Chowanna” 1970, nr 1, s. 91.
12. M. Lejman, Autorytet nauczyciela-wychowawcy. „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 1, s. 16.
13. H. Rowid, op. cit.
14. H. Muszyński Teoretyczne podstawy wychowania moralnego. Warszawa 1965, s. 236-237.
15. S. Hessen, Podstawy pedagogiki. Warszawa 1931, Nasza Księgarnia, s. 90.
16. A. Wejland, Autorytet rodziców i rodzinna wspólnota wartości. „Studia Socjologiczne” 1970, nr 3.
17. M. Lejman, op. cit.
18. M. Żebrowska, B. Łuczyńska, Problem autorytetu rodziców w świetle badań nad nieletnimi z zakładów wychowawczych i poprawczych. „Psychologia Wychowawcza” 1969, nr 4, s. 381.
19. E. Badura, Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela. Warszawa 1981, s. 109.
20. M. Kawecki, Szkoła dialogu. „Lider” 1992, nr 2.

AUTONOMIA JAKO CZYNNIK INTENSYFIKACJI DZIAŁAŃ W PODSTAWOWYCH JEDNOSTKACH ORGANIZACYJNYCH STOWARZYSZEŃ

Wśród wielu grup społecznych, mających istotny wpływ na harmonijny rozwój osobowości jednostki, na szczególną uwagę zasługują stowarzyszenia tworzone dla realizacji założonych stanów rzeczy, posiadające wyraźnie sprecyzowane i statutowo określone cele oraz formy i metody działania. Przez stowarzyszenie rozumie się celowe grupy „dobrowolne, trwałe zrzeszenie osób łączących się dla celów niezarobkowych, osób współdziałających w realizacji określonych zadań publicznych lub społecznych, a także służących do zaspokojenia swoich interesów [...]”¹, które mogą być realizowane przez połączenie i koordynację wspólnych działań, a ich rozwiązanie może nastąpić w przypadku podjęcia takiej decyzji przez wszystkich lub większość członków². Celowe grupy dobrowolne to te, które w świadomości członków istnieją specjalnie dla urzeczywistnienia określonych celów. Należą więc do nich jednostki zainteresowane czynnym współuczestnictwem w realizacji wspólnych zadań.

Praktyka dowodzi, że na pewnym etapie rozwoju stowarzyszeń pojawiają się tendencje do nadmiernego biurokratyzowania i olbrzymienia, co w konsekwencji dawać może z punktu widzenia mechanizmów organizacyjnych szereg objawów wartościowych, takich jak sprawność zarządzania, wzrost liczby członków, przekazywanie informacji. Z drugiej strony natomiast pojawia się równoległe szereg zjawisk negatywnych: „urzędniczenie” aparatu zarządzającego, osłabienie więzi członkowskiej, anonimowość członkostwa, pasywna postawa jednostek oraz zdecydowane osłabienie samorządności makrostruktury – mających istotny wpływ na obniżenie kondycji i atrakcyj-

ności stowarzyszenia. W warunkach przerostu centralizacji i biurokracji maleje inicjatywa oddolnych jednostek organizacyjnych, gdyż centrala generalizuje potrzeby i dyrektywy, wyraźnie zmniejsza się poczucie kompetencji wśród członków niższych ogniw, a tym samym efektywność oddziaływań wychowawczych.

Aleksander Kamiński, mając na uwadze osłabienie lub całkowite zniwelowanie niekorzystnych skutków nadmiernego rozrostu i biurokratyzowania stowarzyszeń, proponował określone rozwiązania, do których zaliczył między innymi „wzmaganie, ochranianie i stymulowanie autonomizacji podstawowych komórek stowarzyszenia, będących głównymi realizatorami wartości i norm związku, m. in. poprzez popieranie asymilacji jego statutowych treści, metod czy dyrektyw tych komórek oraz środowiska, w którym działają [...]”³.

Autonomizacja⁴ to proces nadawania autonomii, stopniowe usamodzielnianie, uniezależnianie się, dochodzenie jednostek organizacyjnych do autonomii⁵. Autonomia w swoim podstawowym sensie oznacza niezależność od kogoś lub od czegoś, jak również zdolność do kierowania samym sobą. Definiowana jest również jako samodzielność, niezależność, prawo do samodzielnego rozstrzygania spraw wewnętrznych danej zbiorowości, samostanowienie⁶ lub „samorządność, ustanawianie norm (praw) dla siebie samego [...]”⁷ lub możliwość realizowania celów grupy we własnym zakresie. Autonomię można rozpatrywać również jako zmienną systemową i kulturową. Oznacza to, że „w różnych społeczeństwach wartość autonomii dla jednostki i grup społecznych może być wyższa lub niższa, w zależności od istniejącej tradycji i kultury oraz od tego, czy instytucje i organizacje stwarzają szansę na rozwój autonomii [...] w systemach kierowania o cechach autokratycznych, biurokratycznych czy technokratycznych dążenia [...] do autonomii będą tłumione i ograniczane [...]”⁸.

Autonomia w stowarzyszeniu polega na dostosowaniu przez podstawowe jednostki organizacyjne ustaleń obowiązujących w całej makrostrukturze do warunków, w jakich dany zespół funkcjonuje, bez naruszenia ogólnych norm i wartości zawartych w powszechnie uznanych dokumentach normatywnych organizacji⁹. Tak rozumiana autonomia nie oznacza oderwania

się zespołu od makrostruktury ani uniezależnienia względem niej – lecz to, że stowarzyszenie świadomie wydzieliła określone obszary działania, w których członkowie celowej grupy dobrowolnej mogliby zachowywać pełną swobodę i samodzielność w realizacji działań programowych, zawierających indywidualne inicjatywy, potrzeby i zainteresowania. To właśnie w małych grupach w większym stopniu niż w makrostrukturze możliwe jest wykonywanie przez członków zadań rzeczowych, w toku których przebiega cały proces wychowawczy. Sprzyjają one wytwarzaniu stosunku wychowawczego między wychowawcą a wychowankiem, grupą, jak również pomiędzy poszczególnymi członkami zespołu. Podstawowa jednostka organizacyjna stowarzyszenia jako zespół „nie jest podmiotem, lecz połączeniem wielu podmiotów działających, w których każdy działa na zasadzie własnego uznania wewnętrznego, a decyzje wielopodmiotowe winny być połączeniem swobodnej decyzji i samodzielnego sądu jednostek [...]”¹⁰.

Autonomia jest czynnikiem integrującym realizatorów zadań wykonywanych w zespole, wznacniająca świadomość ich społecznej wartości i przydatności, a co za tym idzie – poczucia atrakcyjności i znaczenia tego elementu mikrostruktury w strukturze całego stowarzyszenia. To, czy grupa jest atrakcyjna dla jednostki zależy od czterech, ściśle powiązanych ze sobą zespołów zmiennych: „a) od motywacji jednostki, a więc jej potrzeby afiliacji, uznania, poczucia bezpieczeństwa, pieniędzy czy innych wartości osiągalnych dzięki przynależności do grupy; b) od zachęcających atrybutów grupy, a więc jej celów, programów, atrakcyjności jej członków i stylu działania, jej prestiżu społecznego i wszelkich własności znaczących z punktu widzenia realizacji potrzeb jednostki; c) od oczekiwań jednostki, a więc jej subiektywnego odczucia, że przynależność do grupy będzie prawdopodobnie miała korzystne dla niej skutki; d) od dokonania przez jednostkę bilansu wszystkich „za i przeciw”, a więc od wyobrażenia, jakie ma jednostka o korzyściach, które powinna jej zapewnić przynależność do grupy”¹¹. Atrakcyjność grupy aktywizuje jednostki do pracy na jej rzecz i sprzyja silniejszemu związkowi z zespołem. Członkowie zespołów autonomicznych będą samoistnie wykonywali dobrowolnie podjęte działania, wysuwali nowe propozycje zadań, nakłaniali innych członków do podejmowania wartościowej dla grupy działalności oraz

pełnienia funkcji i ról. Wraz ze wzrostem atrakcyjności grupy jednostce coraz bardziej zależy na przynależności do niej, a co za tym idzie – identyfikuje się z jej celami oraz przestrzega obowiązujących w niej norm.

Autonomia zespołów doprowadza w konsekwencji do zaniku sprzeczności występujących pomiędzy celami autonomicznymi i formalnymi, stwarzając tym samym jego członkom możliwość realizacji własnych pomysłów i inicjatyw, odzwierciedlających ich aktualne zainteresowania i możliwości. Umożliwia to członkom tych grup zaspokajanie własnych potrzeb, związanych bezpośrednio z przynależnością do stowarzyszenia. Z jednej strony – im więcej osobistych motywów jednostki zawierać się będzie w celach danego zespołu, a z drugiej – im bardziej te cele będą jasno i precyzyjnie określone, tym silniejszy będą one miały wpływ na kształtowanie się osobowości członków¹². Im bardziej, dla większej ilości jednostek, zespół atrakcyjny jest nie tylko ze względu na kontakty interpersonalne, ale przede wszystkim na realizowane w nim cele i możliwości czerpania zadowolenia (z punktu widzenia własnych, indywidualnych motywów), tym wyżej wartościują one swoje w nim uczestnictwo, a zatem tym wyższa jest spójność danego zespołu¹³. W grupach cechujących się dużą spójnością występują interakcje charakteryzujące się intensywnością oraz pozytywnym charakterem (oparte są one na zasadach przyjaźni, demokracji, współpracy i współdziałania). Wyraźnie widoczny jest większy wpływ grupy na poszczególnych członków, a grupa jako całość bardziej skutecznie i wydajnie realizuje założone cele, co daje zadowolenie i satysfakcję wszystkim członkom¹⁴. Im wyższa spójność zespołu, tym częściej jednostki przejawiają gotowość do podejmowania współpracy i współdziałania w ramach zespołu, do życzliwych i ofiarnych reakcji grupy na zachowania jej członków oraz do natychmiastowego reagowania na zachowania niepożądane. Tym samym stopień spójności ma istotne znaczenie dla skutecznego wpływu, jaki zespół wywiera na poszczególnych członków. Wysoki poziom spójności grupy wyzwala aktywizację zdolności zarówno członków grupy, jak i samego przywódcy, co w zdecydowany sposób wpływa na jej wydajność. W zespołach o pełnej możliwości realizacji celów, prócz spójności decyduje panująca w nim atmosfera. Istotną rolę w kształtowaniu atmosfery w zespole odgrywa sam

wychowawca, jego osobowość, styl kierowania, pozycja i posiadany autorytet, rzutujące na postawę prezentowaną wobec członków zespołu.

W zespołach autonomicznych zmienia się radykalnie pozycja instruktora-wychowawcy, odzwierciedlająca formalną hierarchię organizacyjną stowarzyszenia. Zdecydowanej zmianie ulega kwestia stosunków kolektywnych i ich znaczenia dla całej grupy. Jednostka, identyfikując się z zespołem, zdaje sobie sprawę, że jest członkiem określonego zespołu, a nie wielkiej formalnej organizacji. Wychowawca staje się partnerem, będącym przedstawicielem i reprezentantem interesów grupy na zewnątrz. W zespole pełni on częścię funkcje doradcze, organizatorskie i opiekuńcze niż kontrolne i dyscyplinujące. W opinii członków wychowawca w sposób zdecydowany przyczynia się do efektywności i skuteczności realizowanych przez grupę zadań. Zmniejszenie się dystansu pomiędzy liderem i zespołem, a co za tym idzie występowanie bardziej partnerskich stosunków pomiędzy nimi, powoduje w konsekwencji odblokowanie i odformalizowanie komunikacji społecznej w grupie oraz wyraźny wzrost wzajemnych więzi – tak koleżeńskich, jak i dotyczących spraw związanych z celami i zadaniami programowo-organizacyjnymi stowarzyszenia. Bezpośrednie kontakty mają wpływ na wymianę opinii i poglądów oraz występowanie partnerskiej pomocy, współpracy i współdziałania.

Zespół autonomiczny stwarza optymalne warunki, wychodzące naprzeciw potrzebom swoich członków. Pozwala w większym stopniu niż inne grupy wpływać na cele i zadania zespołu, wykorzystywać potencjał możliwości, posiadany zarówno przez pojedyncze jednostki, jak i całą grupę. Działalność w takim zespole nie tylko umożliwia i ułatwia członkom realizowanie własnych celów indywidualnych, ale zmusza ich do poszukiwania nowych. Mobilizuje do permanentnego podnoszenia posiadanych kwalifikacji, osobistego zaangażowania oraz radzenia sobie w trudnych, złożonych i często nietypowych sytuacjach.

Grupa społeczna, dążąca do zdobycia jak najszerszego zakresu autonomii, pragnąca zachować swoją tożsamość i funkcjonować w dłuższej perspektywie czasowej musi: a) „zachować zdolność do podtrzymywania względnie trwałego ładu społecznego w swoim obrębie poprzez wyposażenie swoich członków w wiedzę i kryteria racjonalności zachowań (wartości, wzory

działania, normy itp.) w zakresie niezbędnym do efektywnego pełnienia ról społecznych [...]” i b) „posiadać zdolność do stałego kontrolowania zewnętrznych warunków, w których przyszło jej funkcjonować, a które wyznaczone są przez inne elementy tworzące społeczny makrosystem [...]”¹⁵. Grupa dąży do podmiotowości kolektywnej¹⁶ wtedy, gdy dokonuje lub jest w stanie dokonać stopniowej minimalizacji czy eliminacji tych wszystkich warunków, które utrudniają lub uniemożliwiają realizację własnych celów. Jest również zdolna dokonywać w swoim obrębie takich zmian, których globalnym efektem mogą być przekształcenia w makrostrukturze. Upodmiotowienie grupy oznacza stopniowe przechodzenie od stanu zdominowania do stanu pełnej autonomii, to znaczy takiego, w którym wszystkie podejmowane działania, ważne ze względu na interes i tożsamość grupy, wyprowadzane są z autonomicznych kryteriów racjonalności zachowań, będących pochodnymi względem podstawowego interesu grupy¹⁷.

Autonomia, a co za tym idzie samodzielność i swoboda działania, umożliwia członkom podstawowych jednostek organizacyjnych stowarzyszeń wybór takich rozwiązań, które potrafią sami zaplanować, kontrolować, i realizować. Na pewnym etapie autonomii stanowią szkołę demokracji w najlepszym tego słowa znaczeniu. Sprzyjają one budowaniu tożsamości stowarzyszenia, tworzeniu się i „przyrastaniu” kultury wewnątrzorganizacyjnej, jak również odbiurokratyzowania struktur. Pod wpływem procesu autonomizacji zarówno wydajność, jak i efektywność podstawowych jednostek organizacyjnych wpływać może na zwiększenie elastyczności oraz operatywności całego stowarzyszenia w stale zmieniających się warunkach jego funkcjonowania.

Podsumowując należy stwierdzić, że rezultatem autonomii małej grupy w stowarzyszeniu jest zwiększenie się u jej członków pewności siebie, poczucia własnej wartości i godności, gotowości do przejawiania większej inicjatywy, aktywności oraz chęci podejmowania coraz bardziej niezależnych i trudniejszych działań o większym zakresie odpowiedzialności, przy jednocześnie obniżającym się poczuciu zagrożenia. Wynika to z tego, że: a) grupa autonomiczna może mieć istotny wpływ na wydajność działań wcześniej zaplanowanych; b) może dokonywać przydziału zadań cząstkowych, kierując

się własnymi kryteriami; c) autonomia dostarcza o wiele więcej szans indywidualnego samookreślenia się; d) autonomia czyni podejmowane prace czynnościami pełnymi motywacji, wpływając tym samym na uatrakcyjnienie całej działalności; e) podejmowana współpraca zwiększa solidarność i odpowiedzialność zespołową, dostarcza tym samym dodatkowego punktu oparcia dla jednostki; f) członek grupy jest mniej zagrożony możliwością popełnienia błędu, lepiej znosi krytykę tych błędów, które popełnił, i wreszcie g) autonomia pozwala na zmianę stosunku jednostki do przejawianej działalności, jak również kształtuje silniejszy związek emocjonalny nie tylko z grupą, ale również z całym stowarzyszeniem.

Autonomii grupie nie można ani narzucić odgórnie, ani jej zdobyć. Musi ona wyłonić się jako wynik wzajemnego zrozumienia, zaufania i zgody wewnątrz zespołu, jak również na linii zespół – instancja stowarzyszenia. O autonomii decyduje w dużym stopniu rezultat działalności samej grupy, układ panujących w niej stosunków oraz sposób podejmowania decyzji i ponoszenie za nie odpowiedzialności.

Uznaniu wartości autonomii powinna jednak towarzyszyć świadomość, że żadna grupa w żadnej organizacji nie może być w pełni autonomiczna, a nadmiar autonomii może w konsekwencji doprowadzić do dezintegracji stowarzyszenia lub pojawienia się takich zespołów, których działania przybierają postać sprzeczną z zakładanymi intencjami, interesami i zasadami makrostruktury. Konstruktywna autonomia podstawowych jednostek organizacyjnych stowarzyszeń może być zatem rozwijana pod warunkiem zachowania zasady współprzyczyniania się każdego z integralnych elementów struktury organizacyjnej do realizacji naczelných celów stowarzyszenia.

Przypisy:

1. J. Starościk, E. Iserzon, *Prawa administracyjne*. Warszawa 1963, s. 450.
2. Por. H. Muszyński, *Podstawy wiedzy o organizacjach młodzieżowych i ruchu młodzieżowym* W pracy zbiorowej: *Podstawy wychowania w ZHP*. Red. H. Muszyński, Bydgoszcz 1984, s. 19.
3. A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa 1982, s. 161.

4. W polskiej literaturze przedmiotu utrwaliło się znaczenie terminu jako określenia patologii struktury funkcjonalnej, polegającej na tym, że pewna część tej struktury realizuje własne cele, niezależnie od celów całości, a częstokroć sprzeczne z nimi. (Por. m. in. W. Kieżun, Elementy socjalistycznej nauki o organizacji i zarządzaniu. Warszawa 1978, s. 270 i nast. – T. Pszczółowski, Mała encyklopedia prakscologii i teorii organizacji. Wrocław 1978, s. 20 i nast. – M. J. Kostecki, K. Mreła, Człowiek w świecie organizacji. Warszawa 1979, s. 27.
5. Por. Słownik języka polskiego. T. 3. Warszawa 1981, s. 101.
6. Por. Słownik języka polskiego. T. 1. Warszawa 1982, s. 101. – Leksykon PWN, Warszawa 1972, s. 67.
7. W. Okoń, Słownik pedagogiczny. Warszawa 1981. s. 26 i nast.
8. P. Tobera, Nowe formy pracy grupowej. Zagadnienia ogólne. W: Samorządne grupy pracownicze w zakładzie pracy. Warszawa 1989, s. 16.
10. Przez dokumenty normatywne rozumie się przepisy, rozporządzenia oraz wskazówki realizacyjne, regulujące ważniejsze dziedziny działalności stowarzyszenia oraz zapewniające jednolitość postępowania w toku działania wszystkich ogniw i instancji.
11. K. Piłejko, Model organizacji w ustroju socjalistycznym. Warszawa 1969, s. 122
12. D. Cartwright, The Nature of Group Cohesiveness. W: D. Cartwright, A. Zander (red.), Group Dynamics. Research and Theory. New York 1968, s. 96.
13. Por. H. Muszyński, Wychowanie moralne w zespole.. Warszawa 1974, s. 119.
14. Ibidem, s. 58 i nast.
15. Por. M. E. Shaw, Group Dynamics: The Psychology of Small Group Behavior. New York 1971, s. 205 i nast.
16. R. Cichocki, Typy ładu społecznego a przesłanki podmiotowości. W pracy zbiorowej: Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność. Red. P. Buczkowski, R. Cichocki. Poznań 1989, s. 216.
17. Podmiotowość kolektywna jest tu rozumiana jako poczucie, że my, jako grupa, jesteśmy zdolni wywierać wpływ na otoczenie i kontrolować wspólny los, a dążenie do kolektywnej podmiotowości to zbiorowa intencja działania na rzecz osiągnięcia czy zwiększania wpływu zbiorowości i kontroli nad wspólnym losem – J. Reykowski, Podmiotowość – szkic problematyki. W pracy zbiorowej: Podmiotowość: możliwość..., s. 210.

ALEKSANDRA SANDER

NIEMIECKA DYDAKTYKA SYSTEMOWA – MODEL SYTUACJI UCZENIA SIĘ

Dydaktyka systemowa ma pomóc nauczycielowi w trzech podstawowych zakresach:

- 1) określeniu systemu wartości i we wyprowadzaniu z niego celów;
- 2) rozpoznawaniu struktury lekcji oraz w wyposażaniu siebie w takie wiadomości, które umożliwią ciągle rozpoznawanie i prognozowanie nowo powstających lekcyjnych fenomenów;
- 3) wyborze stosownego do celów przebiegu lekcji.

Na tej podstawie skonstruowano trzy zakresy zadań dydaktycznych:

- 1) zakres ideowo–dydaktyczny, w którym stanowiące są cele;
- 2) zakres naukowo–dydaktyczny, tzn. zakres modelowego kształcenia;
- 3) zakres techniczno–dydaktyczny, tj. zakres lekcyjno–twórczy.

Prezentowana koncepcja podejmuje wysiłki, by ująć w model sytuacje lekcyjne. Systemowe rozważania pomagają nie tylko w obserwowaniu związków, umożliwiają one także, poprzez redukcję do kilku najistotniejszych jednostek, orientację. Dlatego też przedstawia się hierarchiczny związek rozmaitych typów sytuacji lekcyjnej. Podkreśla się przy tym, że w każdej sytuacji uczenia się zamknięte są wszystkie mniejsze kompleksy. Akcentuje się również centralną pozycję prostej sytuacji uczenia się.

Zadaniem analizowanego modelu jest odkrycie struktur sytuacji uczenia się, przy założeniu kompleksowości procesów lekcyjnych. Bazuje on na modelu rozwiniętym przez E. Königa. Traktuje sytuację lekcyjną w aspekcie jej funkcyjności oraz przedstawia ją jako system.

Sytuacje uczenia się, zawarte w sytuacji lekcyjnej, posiadają swoją hierarchię. Tak więc najniższy poziom stanowią proste sytuacje uczenia się,

następnie sterowane sytuacje uczenia się. Ostatnim stopniem hierarchii sytuacji lekcyjnych jest uregulowana (uporządkowana) sytuacja uczenia się.

1. PROSTA SYTUACJA UCZENIA SIĘ

Na tym poziomie pojawiają się dwie cząstkowe funkcje systemu: inicjacja i operacja.

1. Operacja–przedmiot stanowi dla dziecka bodziec do działania właśnie na tym obiekcie. Nazywa się tę cząstkową funkcję inicjacją. Aby zaistniała ona, muszą być spełnione dwa warunki:

- po pierwsze: uczący się i operacja–przedmiot powinni znaleźć się w kontakcie czasowo–przestrzennym;
- po drugie: inicjacja dokona się wtedy, gdy w uczącym się zaistnieją dyspozycje odpowiadające właściwościom operacji–przedmiotu.

2. Ze swojej strony uczący się działa z i przez (na) operację–przedmiot. Tę funkcję nazywa się operacją. Operacje mogą być bezpośrednio i niebezpośrednio obserwowalne. Dla operacji wewnętrznych ich operacjami–przedmiotami mogą być nie tylko realne przedmioty, lecz treści myśli czy świadomości.

W trakcie tej prostej sytuacji uczenia się zmiany zachodzą w uczącym się oraz w operacji–przedmiocie. Owe zmiany dokonują się na podstawie zachodzących między nimi dwustronnych relacji:

- jeżeli uczący się operuje operacją–przedmiotem, to zmienia on operację–przedmiot;
- jeżeli operacja–przedmiot stanowi dla uczącego się bodziec do działania, to zmienia ona uczącego się.

Od dwustronnych zmian na płaszczyźnie inicjacji i operacji zależy, czy sytuacja uczenia się będzie kontynuowana czy zaniechana.

2. STEROWANA SYTUACJA UCZENIA SIĘ

Prostą sytuację uczenia się cechują pewne niedoskonałości, których ilość ma zredukować sterowana sytuacja uczenia się. W jej ramach wyróżnia się a) bezpośrednio oraz b) niebezpośrednio inicjowaną sytuację uczenia się.

A) Bezpośrednio sterowana sytuacja uczenia się.

Ważną różnicą, zachodzącą pomiędzy wspomnianymi sytuacjami, jest pojawienie się osoby nauczającej, która chce stworzyć przestrzenno-czasowy kontakt między osobą uczącą się a stanowiącej dla niej bodziec operacją-przedmiotem. Działanie to powoduje wyłączenie przypadkowości miejsca i czasu powstania sytuacji uczenia się.

Również pod względem strukturalnym widać odmienność obu sytuacji: pojawia się nowa cząstkowa funkcja. Jeżeli z wielu możliwych operacji-obiektów wybiera się określony, to tę funkcję będzie się nazywać selekcją.

Poprzez wybór i udostępnienie operacji-przedmiotu, nauczający otwiera i organizuje sytuację uczenia się, która staje się dzięki temu sterowaną sytuacją uczenia się.

Jednak sytuacja ta nie uwalnia od następujących pytań :

- jakie operacje uczący się wyprowadzi;
- do jakich wyników operacje te prowadzą;
- kiedy kończy się sytuacja uczenia się.

Dzięki selekcji zredukowane są pewne wątpliwości, powstające w czasie zachodzenia prostej sytuacji uczenia się, a mianowicie:

- gdzie i kiedy zaczyna się sytuacja uczenia się;
- na jakiej operacji-przedmiocie operuje uczący się.

B) Niebezpośrednio inicjowana sytuacja uczenia się.

Struktura tej sytuacji jest następująca. Najpierw między potencjalnym uczącym się a potencjalną operacją-przedmiotem zachodzi kontakt czasowo-przestrzenny. W przypadku, gdy uczący posiada niewystarczające dyspozycje do wykonania operacji, to przedmiot nie będzie dla niego bodźcem. Można jednak poprzez zewnętrzny (np. werbalny) wpływ zmienić dyspozycję uczącego się, by zaistniała inicjacja operacji. Wspomniane słowne informacje nazywa się pomocniczą operacją-przedmiotem. Owa pomocnicza sytuacja uczenia się stanowi element sterowanej sytuacji uczenia się.

Poprzez porównanie obu sytuacji: bezpośredniego i niebezpośredniego inicjowania, można wysunąć następujące spostrzeżenie. Pierwsza z opi-

sywanych sytuacji uczenia się powstaje dzięki wyborowi (w innym przypadku także przez zmianę) operacji–przedmiotu. Uczący się będzie wtedy odbierał bodźce w bezpośredni sposób. Druga z prezentowanych sytuacji zachodzi poprzez „obejście”: przez pomocniczą operację–przedmiot zachodzą zmiany w uczącym się, zanim zaistnieje sytuacja uczenia się. Stąd funkcję tego skomplikowanego systemu określa się jako niebezpośrednią inicjację.

Dla każdej sterowanej sytuacji uczenia się można sformułować istotną relację, która brzmi w następujący sposób:

Jeżeli nauczający znajdzie się w kontakcie czasowo–przestrzennym z pewną liczbą uczących się i możliwych operacji–przedmiotów, wytworzy sytuację uczenia się poprzez odpowiedni wybór albo zmianę uczących się lub przedmiotów.

Centralną część omawianej sytuacji stanowi prosta sytuacja uczenia się. Sterowalność sytuacji uczenia się związana jest z brakiem przypadkowości w doborze jej czasu i miejsca oraz operacji–przedmiotów, którymi ma operować uczący się.

3. UREGULOWANA SYTUACJA UCZENIA SIĘ

Na tym poziomie sytuacji lekcyjnej pojawia się strukturalna nowość:

- obserwacja,
- zmiana operacji–obiektu,
- odnowione uaktywnienie bodźców wpływających na uczącego się.

Regulacja staje się możliwa dzięki obserwacji. Nauczający obserwuje (prostą) sytuację uczenia się. Gdy zmierza ona w kierunku zerwania – interweniuje, przy czym zmienia operację–przedmiot (albo wybiera nową operację–przedmiot). Jeżeli nauczający znajduje się w czasowo–przestrzennym kontakcie z prostą sytuacją uczenia się (z uczącym się lub z operacją–przedmiotem), uświadamia sobie, czy występują funkcjonalne części inicjacji i operacji.

Oba elementy prostej sytuacji uczenia się mogą stać się przedmiotem obserwacji wtedy, gdy:

- a) operacja–przedmiot jest realną rzeczą, toteż nauczający może sam obserwować operację–obiekt pod kątem jej zmian, zachodzących wskutek operacji wykonywanych przez uczącego się;
- b) operacja–obiekt jest natury wewnętrznej, a jej zmiany nie są zewnętrznie obserwowalne, np. gdy operacją–przedmiotem są treści myśli lub świadomości; w tym przypadku ma miejsce samoobserwacja uczącego się.

Dopiero przez obserwację sterowana sytuacja uczenia się staje się uregulowaną sytuacją uczenia się. Obserwacja odpowiada temu, co nazywa się sprzężeniem zwrotnym. Sprzężenie to jest związane ze stanem: (prostej) sytuacji uczenia się, uczącego się, czy też operacji–przedmiotu. Nauczający powinien być informowany, czy operacja–przedmiot stanowi bodziec dla uczącego się.

Przepływ informacji ma określony kierunek. W trakcie obserwacji płyną one zawsze od uczącego się, albo od operacji–obiektu, do nauczającego. Nie oznacza to jednak, że uczący się nie jest aktywny. Każde werbalne uzewnętrznienie i każde działanie, które wystąpi w trakcie uczenia się, stanowi podstawę obserwacji ze strony nauczającego. W przypadku zerwania obserwacji nastąpi przejście od uregulowanej do sterowanej sytuacji uczenia się.

W przypadku sytuacji uczenia się, w której bierze udział wielu uczących się, uwidacznia się kolejna funkcja uregulowanej sytuacji uczenia się – interakcja. Niezależnie od (zakładanego) uczenia się, uczący się wymieniają między sobą (lub z nauczającym) informacje.

4.SYTUACJA LEKCYJNA

Należy podkreślić, że regulacja sytuacji uczenia jest możliwa wtedy, gdy nauczający ma wyobrażenie o tym, jakie operacje uczący się powinien w nią wnieść. W związku z tym, że cele dla zinstytucjonalizowanego kształcenia charakteryzuje długotrwałość, cele dla pojedynczej sytuacji uczenia się powinny stanowić ich część.

Do odpowiedniego celu cząstkowego sytuacji lekcyjnej ('powinność'), prowadzi w sensie cybernetycznym 'jest-właściwość' uczącego się. Te nowe elementy sytuacji lekcyjnej (w odróżnieniu od uregulowanej) nazywa się 'powinność-wartość'.

Sytuacja lekcyjna jest zatem ukierunkowana określoną powinnością-wartością albo operacją-wynikiem uregulowanej sytuacji uczenia się.

Omawiana sytuacja nie różni się od uregulowanej tylko wspomnianym wyżej nowym elementem (powinność-wartość), lecz pojawiają się tu dwie dalsze relacje: powinność-wartość-wyбір oraz powinność-wartość-zmiana.

Pierwszą z relacji między nauczającym i powinnością-wartością, można określić w następujący sposób. Jeżeli nauczający zaobserwuje, że sytuacja uczenia się prowadziła do operacji-wyniku, to wybierze on - z rzędu kolejnych zaplanowanych powinności-wartości - adekwatną dla uczącego się dalszą powinność-wartość.

Powinność-wartość, na którą ukierunkowana jest pojedyncza sytuacja lekcyjna, wywodzi się z uprzednio przygotowanego planu. W planie zawarte są również przewidywane operacje-wyniki uczącego się. Jednak nauczający powinien unikać retrospekcji przeszłego działania uczącego się. Warunek ten odpowiada idei plastycznego sterowania, zawartej w teorii krytycznego racjonalizmu.

Drugą relacją między nauczającym a powinnością-wartością jest powinność-wartość-zmiana. Jeżeli nauczający zaobserwuje, że zaplanowana powinność-wartość, na podstawie nieprzewidzianego wyniku i z nią związanej zmiany uczącego się, pozostaje nie realizowana, zmienia on ją na inną, która odpowiada długoterminowym, założonym celom.

Jedna sytuacja lekcyjna nie czyni lekcji. Jest ona ukierunkowanym następstwem sytuacji lekcyjnych. Kierunek następstw wynika ze stosunków między pojedynczymi (zaplanowanymi) powinnościami-wartościami i z nieprzewidywalnych odchyłań prostej sytuacji uczenia się, które to stanowią części składowe sytuacji lekcyjnej.

5. KONSEKWENCJE SYSTEMOWEGO UJĘCIA SYTUACJI LEKCYJNEJ

- Pomimo występowania powinności-wartości oraz mechanizmów regulacyjnych, jądrem sytuacji lekcyjnej pozostaje prosta sytuacja uczenia się.
- Sytuacja lekcyjna zawiera więc niebezpieczeństwo, wynikające z prostej sytuacji uczenia się: czy uczący się zareaguje, czy też nie, nie zależy tylko od nauczającego, lecz od tego, czy operacja-przedmiot zainspiruje ucznia do operacji.
- Nauczający może tylko pośrednio regulować sytuację lekcyjną, albo przez wybór względnie zmianę operacji-przedmiotu, albo przez interakcję z dzieckiem. W ten sposób wpływa się na postępowanie i przebieg sytuacji uczenia się, ale nie determinuje jej.
- Najważniejszym zadaniem nauczającego jest obserwowanie stosunków powstających między uczącym się a operacją-obiektem, wspieranie ich oraz troska o to, aby operacja-przedmiot stanowiły dla ucznia bodziec do efektywnej operacji.
- Planowanie lekcji prowadzi w konsekwencji do położenia nacisku na przemyślenie wytworu operacji-przedmiotu.
- W czasie realizacji lekcji nauczyciel powinien zwracać uwagę nie na zaplanowane detale jednostki lekcyjnej, lecz na kompleksowość sytuacji uczenia się.

Literatura:

1. H. Riedel, Systemisches Modell zur Differenzierung von Lehrsituation. „Unterrichtswissenschaft“ 1991, nr 6.
2. H. Riedel, Allgemeine Didaktik und Unterrichtliche Praxis. Kosel – Verlag, München 1977.
3. E. König, H. Riedel, Unterrichtsplanung. Beltz Verlag, 1979.

WPLYW OTWARTEGO STYLU PRACY NAUCZYCIELA NA KSZTAŁTOWANIE TWÓRCZEJ AKTYWNOŚCI DZIECKA

W rozważaniach nad efektywnością wychowania coraz mocniej akcentowana jest podmiotowość interakcji dziecka ze światem¹. Poszukuje się takich rozwiązań edukacyjnych, w których wychowanie rzeczywiście służyłoby rozwojowi, dokonywałoby się w toku ciekawych kontaktów dziecka z otaczającą je rzeczywistością. Sens poszukiwań ujawnia się w próbie udzielenia odpowiedzi na pytanie o wzajemne relacje między dzieckiem, nauczycielem i otoczeniem. Punkt wyjścia stanowi założenie, że dziecko ma prawo do decydowania (lub współdecydowania) o sobie, do wzajemności „brania i dawania”, do dialogu w ważnych dla niego sprawach, do uczenia się „zgodnie z naturą”, a więc podmiotowego traktowania².

Na każdym szczeblu edukacji, w tym również edukacji przedszkolnej, trzeba pamiętać, że jej zadaniem jest nie tylko przygotowanie dziecka do wyzagań przyszłości, ale również maksymalne wykorzystanie tych możliwości, które pojawiają się w danym okresie rozwojowym dziecka. Jednym ze wskaźników rozwoju dziecka jest jego aktywność własna. W edukacji dziecka przedszkolnego szczególnie pożądana jest ta jej odmiana, którą określa się jako aktywność twórczą. Jest to aktywność, jaką dziecko podejmuje dla niej samej, dla przyjemności, satysfakcji, jaką przynosi działanie.

By można było mówić o twórczej aktywności dziecka, powinny zostać spełnione następujące warunki:³

- wystąpienie wewnętrznej motywacji do działania, przejawiającej się w tym, że dziecko będzie podejmowało działanie na skutek zaciekawienia treścią propozycji nauczyciela, powodowane ochotą do wykonania określonego rodzaju aktywności, a nie pod wpływem nacisków zewnętrznych: polecenia, zakazu, lęku przed karą czy obietnicą otrzymania nagrody;

- wystąpienie u dziecka zachowań świadczących o jego osobistym stosunku do wykonywanych czynności – co oznacza silną koncentrację na działaniu i towarzyszącą mu radość z tego, że się coś odkrywa, robi, że próbuje się różnych sposobów działania;
- pojawienie się u dziecka poczucia, że ono samo odkrywa dla siebie coś nowego, że poznaje to, czego dotąd nie знаło lub nie rozumiało; dziecko uczy się wykonywać czynności, których dotychczas robić nie umiało; tworzy coś, czego dotąd nie było w jego zasobie doświadczeń czy świecie wyobrażeń.

W toku tak rozumianej własnej aktywności twórczej dziecko zdobywa coraz większy zasób wiedzy o świecie, odkrywa różne sposoby działania. Swoboda oraz samodzielność w podejmowaniu i realizowaniu zadań pomagają mu w poznaniu siebie samego – swoich mocnych i słabych stron, co z kolei pomaga też w rozumieniu innych. Samodzielne zdobywanie doświadczeń sprzyja rozwojowi procesów poznawczych i wyobraźni.

Kształtowaniu owych wyznaczników twórczej aktywności dziecka sprzyja „otwarty styl pracy” nauczyciela. „Otwartość” ta polega przede wszystkim na pozostawieniu dziecku znacznej swobody i możliwości decydowania o tym, co i jak się będzie robiło. Nie oznacza to, iż w każdej sytuacji „otwartość” ma być naczelną regułą postępowania nauczyciela wobec dzieci. Jeżeli jednak jako ważny cel stawiamy sobie stymulowanie twórczej aktywności dziecka – to problem granic swobody i samodzielnego podejmowania różnych decyzji przez dziecko staje się niezwykle istotnym problemem. „Otwarty styl pracy” narzuca pewne wymagania, dotyczące:

- stosunku nauczyciela do dziecka;
- warunków materialnych twórczej działalności;
- warunków organizacyjnych.

By móc pracować w sposób „otwarty”, należy zaakceptować każde dziecko takim, jakie ono jest. Oznacza to, że nauczyciela powinna cechować umiejętność spojrzenia na dziecko jako na autonomiczną wartość, zdolną do wyrażania własnych sądów, odczuć, wzruszeń, często tak różnych od tych, jakie przeżywają dorośli. Właściwa atmosfera emocjonalna w kontaktach z dzieckiem to również wiara w jego twórcze możliwości, respektowanie jego

pomysłów, zaufanie do słuszności jego wyborów w przypadku pozostawienia mu rozumnej swobody. Nauczyciel pełni rolę osoby zachęcającej do działania, podsuwa pewne propozycje, pomysły, ale przy wyborze zadania konieczne jest uwzględnienie propozycji dzieci. Zadanie, które może spowodować wyzwolenie twórczej aktywności, wyobraźni, powinno zaciekawić dziecko – nie może być zatem zbyt proste ani zbyt skomplikowane, lecz odpowiednie do możliwości wychowanka. Bowiem częste niepowodzenia, negatywne oceny, karanie za popełnione błędy zabija ciekawość, powoduje, że dziecko nie koncentruje się na zadaniu, problemie, lecz szuka różnych sposobów odzyskania pozytywnej samooceny i uznania w oczach nauczyciela oraz kolegów. Pełna akceptacja każdego dziecka w grupie pociąga za sobą ograniczenie do minimum zewnętrznego systemu nacisków, wymaga większego indywidualnego kontaktu, częstszych rozmów z dziećmi.

Drugim ważnym elementem „otwartego stylu pracy” są warunki materialne twórczej działalności. Trzeba umożliwić dziecku swobodny dostęp do różnych urządzeń i materiałów, zagwarantować miejsce do realizowania swoich pomysłów, zapewnić odpowiednio długi czas na poszukiwanie rozwiązania określonego zadania. Aktywność dziecka nie może ograniczać się do podejmowania stale tych samych działań przy wykorzystaniu tych samych przedmiotów w tych samych pomieszczeniach. Należy zapewnić kontakt z wieloma różnorodnymi przedmiotami, osobami, zdarzeniami. Odwieczny problem nauczycieli to oceny pracy, wytworu dziecka. To, co dzieci stworzą, nie może być oceniane określoną skalą, każde dziecko i jego wytwór musi być traktowane indywidualnie, tzn. oceniane przede wszystkim za zaangażowanie podczas rozwiązywania zadania, a nie tylko za efekt końcowy – wytwór.

Atmosfera swobodnej pracy, spokojna, pozbawiona nerwowości, hałasu, atmosfera podtrzymująco-przyzwalająca⁴ – sprzyja kształtowaniu się twórczości dziecięcej.

Wspomaganie twórczej aktywności dziecka uzależnione jest również od organizacji pracy w przedszkolu. Trzeba dążyć do tego, by przejście od zabaw swobodnych do zajęć organizowanych przez nauczyciela odbywało się w sposób łagodny, umożliwiający zakończenie podjętej przez dziecko działalności w sposób je satysfakcjonujący.

Stosowanie „otwartego stylu pracy” w praktyce wymaga pokonania licznych trudności dotyczących np. wyposażenia placówek, zbyt licznych grup dziecięcych i in. Jednak „otwarty styl pracy” w maksymalnym stopniu stymuluje dzieci do aktywności twórczej, a aktywność twórcza jest najbardziej pożądana – w jej wyniku jednostka wnosi nowe wartości do swojego rozwoju⁵, osiąga wyższe poziomy równowagi rozwojowej⁶.

Pracując z dziećmi w sposób „otwarty”, wyzwala się w nich aktywność (ruchową, literacką, muzyczną, plastyczną, teatralną), pozwala się im współuczestniczyć w odkrywaniu świata, czyni się je podmiotem wychowania.

Rozwijanie inwencji twórczej i kształtowanie aktywnej postawy wobec otaczającej rzeczywistości to zagadnienia, których nie można pominąć realizując program wychowania w przedszkolu. Placówka wychowania przedszkolnego stanowi w jednolitym działaniu ze szkołą mocne ogniwo wychowania i kształcenia w polskim systemie wychowania.

Przypisy:

1. J. Thomas, Edukacyjne problemy współczesnego świata. Warszawa 1989. – T. Tomaszewski, Ślady i wzorce. Warszawa 1984, s. 132.
2. Z. Babska, G. Sługar, Rola dwupodmiotowości interakcji dorosły – dziecko w procesie wychowania w pierwszych latach życia. W pracy zbiorowej: Warunki i formy aktywności dzieci w wychowaniu przedszkolnym. Red. W. Hajnicz. Olsztyn 1989.
3. M. Stasiakiewicz, Twórcza aktywność dziecka jako czynnik jego rozwoju. „Życie Szkoły” 1980, nr 10.
4. V. Lowenfeld, W. Z. Brittain, Twórczość a rozwój umysłowy dziecka. Warszawa 1977.
5. M. Stasiakiewicz, op. cit., s. 39.
6. J. Piaget, Równoważenie struktur poznawczych. Warszawa 1981.
7. A. Brzezińska, Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych na dziecko w wieku przedszkolnym. Poznań 1986.

CEZARY HENDRYK

O TAKCIE PEDAGOGICZNYM NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

*„Wychowawca, któremu brak jest taktu
wobec powierzonej mu młodzieży, nie
jest wychowawcą. Neguje on po prostu
powierzoną mu rolę.”*

Zygmunt Myślakowski

Założenie, że podstawowym czynnikiem determinującym przebieg czynności zawodowych, a tym samym wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej, jest określony zespół cech psychofizycznych nauczyciela, było motorem poszukiwania najistotniejszych cech, jakimi powinien odznaczać się idealny czy też efektywny nauczyciel. Niezależnie od tego, czy były to poszukiwania o charakterze normatywnym, oparte głównie na dedukcji, czy też dociekania empiryczne, to finał ich sprowadzał się w gruncie rzeczy do formułowania list cech, jakimi powinien odznaczać się idealny nauczyciel, bądź jakimi odznaczają się nauczyciele osiągający najwyższe sukcesy dydaktyczno-wychowawcze. Analizując te listy – począwszy od Kwintyliana, a skończywszy na opracowaniach współczesnych, znajdujemy niemal na każdej z nich określenie „takt pedagogiczny”, bądź cechy będące jego wyrazem.

Słowo „takt” wywodzi się od łacińskiego słowa „tactus”, określającego miarę muzyczną występującą w tańcu, utworach ściśle muzycznych, a także w budowie wiersza antycznego. Historia przypisuje Voltaire'owi przeniesienie tego pojęcia z zakresu muzyki do obszaru stosunków społecznych¹. Obecnie większość źródeł o charakterze słownikowym nadaje temu pojęciu znaczenie umiejętności zachowania się w sposób opanowany, uie wywołujący nieporozumienia i niezamierzonych konfliktów z charakterami ludzi i normami społeczno-zwyczajowymi². Jak podaje „Meyers Enzyklopädisches Lexikon”³,

takt stanowi podstawę pomyślnego i zdrowego współżycia z ludźmi. Człowiek taktowny poważa drugiego, pomaga słabszemu zamiast wyszydzać go lub wyśmiewać się z niego. Radość z cudzej krzywdy, z cudzego nieszczęścia jest najbardziej nietaktowną przyjemnością. Człowiek taktowny nie zadaje natarczywych pytań o okoliczności lub rzeczy, które są dla drugiego człowieka bolesne czy nieprzyjemne. Nie żąda od innych bolesnego czy męczącego wtajemniczenia, nie zdradzi też nigdy poufnych wiadomości.

W literaturze pedeutologicznej odnajdujemy szereg prób określenia pojęcia taktu pedagogicznego, które – chociaż zgodne co do jego – kładą nacisk na różne elementy taktu. Słusznym wydaje się wobec tego dokonanie podziału tych definicji na kilka grup, które kładą nacisk na:

- a) poszanowanie godności osobistej, prywatności, uczuć i poglądów wychowanków (Z. Mysłakowski, H. Rowid, Czernokozowie, W. Okoń)⁴;
- b) konieczność zachowania odpowiedniego dystansu wychowawczego w stosunkach z wychowankami (H. Muszyński, Meyers Enzyklopadisches Lexikon, Handbuch padagogischer Grundbegriffe)⁵;
- c) umiejętność unikania zbędnych konfliktów oraz rozwiązywania już powstałych (S. Baley, S. Szuman, S. Dobrowolski)⁶;
- d) unikanie nadmiernego eksponowania przez nauczyciela swojej własnej osoby (H. Muszyński, J. Stefanovic)⁷.

Wydaje się, że dla prawidłowego przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego na każdym szczeblu jego organizacji, w tym także, a może przede wszystkim, w szkole wyższej, wszystkie te elementy odgrywają niezwykle istotną rolę. Nie sposób chyba też mówić o takcie pedagogicznym, pomijając którykolwiek z nich. Słusznym wydaje się wobec tego podjęcie próby zdefiniowania tego pojęcia sposób uwzględniający wszystkie wyróżnione elementy. *Takt pedagogiczny* jest to więc takie umiejętne pełnienie swej roli przez nauczyciela (posiadającego właściwy, wymagający stosunek do siebie samego i osób objętych kontaktem wychowawczym), które nie prowadzi do zbędnych konfliktów, nie rani uczuć i godności partnera interakcji, przejawia się jednocześnie w zachowaniu odpowiedniego dystansu wychowawczego i poprawnej pod względem obyczajowo-kulturowej formie. To właśnie takt zapobiega zadrażnieniom, konfliktom, wpływa na kształtowanie postawy otwar-

tości wobec osoby taktownej; nietakt dezorganizuje współzycie, rani partnera, powodując jego zamykanie się w postawie obronnej oraz urazy przechodzące niekiedy w trwałe kompleksy. Specyfika szkoły wyższej oraz cechy „wieku studiów” nadają taktownym zachowaniom nauczyciela akademickiego szczególne znaczenie. Dojrzałość młodzieży, jej aspiracje i chęć działania decydują o tym, że może ona i chce występować jako czynny uczestnik organizacji procesów wychowania. Fakt ten pociąga za sobą szczególną wrażliwość studentów na wszelkie zachowania nauczycieli akademickich, które godzą w poczucie podmiotowości studenta. Dążenie młodzieży do współdecydowania, samodzielności oraz wyrażania własnych sądów i przekonań nie zawsze spotyka się ze zrozumieniem nauczycieli akademickich, co może być źródłem różnych konfliktów, rzutujących na atmosferę wzajemnych stosunków. Takt pedagogiczny przejawiający się w „niewidocznym, opiekuńczym kierowaniu wychowankiem”⁸ sprawia, że studenci mogą czuć się akceptowani jako indywidualności i mogą swoją indywidualność bez obaw wyrażać. Fakt ten wpływa bardzo pozytywnie na poczucie własnej wartości i związaną z nią gotowość do wszelkiego rodzaju aktywności. Mówiąc o specyficznej roli taktu pedagogicznego w środowisku szkoły wyższej, trzeba także zwrócić uwagę na to, że w szkole wyższej powinno dochodzić do ścisłego współdziałania nauczycieli i studentów na płaszczyźnie specjalności naukowej lub zawodowej, do której aspiruje student⁹. Nauczyciele akademicy dostarczają konkretnych wzorów pełnienia roli zawodowej, co nabiera szczególnego znaczenia w przypadku studiów pedagogicznych, gdyż mamy tu do czynienia z tzw. podwójną odpowiedzialnością – nietaktowny nauczyciel akademicki dostarcza negatywnych wzorów studentom, którzy jakże często przekazują je z kolei swoim wychowankom. Znaczenie taktu pedagogicznego w procesie dydaktyczno-wychowawczym wynika także z tego, iż to właśnie takt decyduje w dużym stopniu o charakterze stosunku wychowawczego. Taktowność nauczyciela akademickiego na zasadzie „efektu bumeranga”, jak określają go psychologowie, wyzwala u studentów taktowne zachowania względem nauczyciela. Takt pedagogiczny umożliwia autentyczne emocjonalne zbliżenie dwóch partnerów interakcji wychowawczej, bowiem dzięki niemu „jedną się przeciwieństwa wieku, poziomu umysłowego i motywacji zachowań”¹⁰. Rola nauczyciela aka-

demickiego wymaga od niego kontroli i oceny wyników studiowania, co stawia go często w sytuacji, w której musi wyrażać swoje niezadowolenie z osiągnięć studenta. Nieodpowiedni dobór słów i gestów, złośliwy komentarz, czy też ostra krytyka w obecności innych osób może wyrządzić wiele szkód w osobowości studenta. Dotyczy to przede wszystkim studentów nieśmiałych, o niskiej samoocenie, a także studentów pierwszych lat studiów, którzy przechodzą adaptację w zupełnie nowych warunkach kształcenia.

Jak wynika z wypowiedzi studentów¹¹, najważniejsze przejawy taktu pedagogicznego nauczycieli akademickich to: poszanowanie godności osobistej studentów, szacunek dla studentów i ich poglądów, poszanowanie prywatności studentów, dyskrecja, wyrozumiałość, uprzejmość, kultura osobista, tolerancja oraz niestwarzanie sytuacji stresowych, konfliktowych. Studenci są szczególnie wrażliwi na wszelkie zachowania nauczycieli akademickich, które godzą w poczucie własnej godności studenta, poniżają go, ignorują lub lekceważą. Do takich zachowań studenci zaliczyli:

- nieprzychodzenie i spóźnianie się na wykłady, ćwiczenia, egzaminy;
- niesłuchanie wypowiedzi studentów podczas egzaminu – zajmowanie się swoimi sprawami;
- zwracanie się do studentów poprzez „ty”;
- niejednakowe traktowanie studentów, dyskryminowanie studentów mających odmienne zdanie;
- budzenie atmosfery strachu;
- „porachunki” ze studentami podczas egzaminów;
- natrętne pytania dotyczące życia osobistego studentów.

Bardziej obrazowym przykładem takich zachowań może być wypowiedź jednej ze studentek: „W czasie egzaminu pan X robił wszystko, aby mnie nie słuchać: parzył sobie herbatę, otwierał okno, sprawdzał kaloryfery, przeglądał swoje materiały, pisma, poprawiał swoje ubranie itp. Odpowiadałam pierwsza, więc nie miał powodu do zmęczenia. To wszystko rozpraszało mnie i coraz gorzej odpowiadałam. Na koniec stwierdził, że długo mówiłam. Byłam zdziwiona, dlaczego nie przerwał mi wcześniej. Czułam się wtedy pokrzywdzona lekceważeniem i ostateczną oceną”.

Analiza literatury pedeutologicznej oraz wypowiedzi studentów skłania do wskazania na szczególną rolę taktu pedagogicznego w:

1. Kształtowaniu właściwych kontaktów o charakterze osobowym, partnerskim. Kontaktów, w których – jak wcześniej zostało wspomniane – „jedną się przeciwieństwa wieku, poziomu umysłowego i motywacji zachowań”.
2. W budzeniu poczucia podmiotowości studentów. Takt zakłada bowiem poszanowanie i uznanie dla osobowości partnera interakcji, a „niewidoczne, delikatne” kierowanie wychowawcze nie zabija poczucia własnego sprawstwa działań (co jest głównym warunkiem poczucia podmiotowości).
3. W łagodzeniu i rozwiązywaniu wszelkich konfliktów powstałych w procesie dydaktyczno-wychowawczym.
4. W kształtowaniu samodzielności i poczucia własnej wartości u studentów.
5. W budzeniu zaufania do nauczyciela i wiedzy, którą przekazuje.
6. W kształtowaniu postawy otwartości, szczerości i odwagi w wyrażaniu przez studentów własnych sądów i przekonań.
7. W kształtowaniu pozytywnej więzi emocjonalnej między nauczycielem a studentem, co, jak wiadomo, jest jednym z głównych czynników skuteczności oddziaływań wychowawczych opartych na identyfikacji i naśladownictwie.

Rola taktu pedagogicznego w procesie dydaktyczno-wychowawczym nie ogranicza się oczywiście tylko do wymienionych wyżej aspektów. Myślę jednak, że warto zdawać sobie z nich sprawę. Doświadczenie wskazuje bowiem, że nauczyciele akademicy koncentrują się głównie na „produkowaniu” i przekazywaniu wiedzy, nie zawsze biorąc pod uwagę to, że jej adresatem jest żywy, wrażliwy człowiek.

Przypisy:

1. Das pädagogische Verhältnis herausgegeben von Norbert Kluge Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstad 1973, s. 378.
2. Słownik języka polskiego pod red. W. Doroszewskiego. Warszawa 1967.

CEZARY HENDRYK

3. Meyers Enzyklopädisches Lexikon in 25 Bänden. Mannheim 1978, Bd. 23.
4. Z. Mysłakowski, Pisma wybrane. Warszawa 1971. – H. Rowid, Podstawy i zasady wychowania. Warszawa. 1957. – W. N. Czernokozowa, I. I. Czernokozow, *Etika uczytela – pedagogičeskaja etika*. Kijew 1973. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1984.
5. H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1978, s. 407. – Meyers Enzyklopädisches Lexikon..., op.cit. – *Handbuch padagogischer Grundbegriffe*. Pod red. J. Speck i G. Wehle. München 1970, t. 2.
6. S. Baley, *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Warszawa 1958. – S. Szuman, *Talent pedagogiczny*. Katowice 1974. – S. Dobrowolski, *Struktury umysłowe nauczycieli*. Warszawa 1979.
7. H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1978, s. 407. – J. Stefanovic, *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów*. Warszawa 1976.
8. *Phänomene der Erziehung Erscheinungsweisen und Abloufformen im personalen und ethischen Dasein von Rudolf Lochner*. Meisenheim am Glan 1975, s. 334.
9. K. Jaskot, *Wychowanie w szkole wyższej*. Warszawa 1984, s. 17.
10. J. Legowicz w: E. Badura, *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*. Warszawa 1981, s. 34.
11. Nie publikowane badania własne autora.

OBIEKTYWIZACJA METOD EWALUATYWNYCH

W przeszłości niejednokrotnie wskazywano na to, co **myśleć**, a nie – jak **myśleć**. Zależność ta – przewidując przyszłość – powinna być dokładnie odwrotna, tzn. należy wskazać, jak **myśleć** (samodzielnie, sprawnie, efektywnie itd.), a nie – co **myśleć**. Poniższy tekst – kontrowersyjny w swoich założeniach – jest próbą uświadomienia istniejących możliwości. Tekst ten jest próbą przybliżenia rozwiązań, które są niekonwencjonalne, ale w konsekwencji angażują w sposób progresywny, uodparniają na stres i zmuszają do pragmatycznego myślenia ze względu na antycypowany bieg zdarzeń.

1. KONTRAKT WSTĘPNY (PROPOZYCJA PIERWSZA)

Nauczyciel (dotyczy to szkół ponadpodstawowych) powinien na pierwszym spotkaniu z uczniami (studentami) omówić sprawy formalne i merytoryczne. Sprawy formalne to m. in. prawa i obowiązki uczących się. Sprawy merytoryczne to m. in. przewidywany – do realizacji – program w danym semestrze, proponowana literatura itd.

Powstają pytania: w jaki sposób nauczyć podejmowania decyzji o charakterze strategicznym?, w jaki sposób nauczyć samodzielności i odpowiedzialności? itd. Możliwości jest wiele, a jedną z nich uświadomienia propozycja pierwsza.

Np. nauczyciel może ogłosić niepisane prawo do jednej nieobecności na swoich zajęciach w pierwszym semestrze i do dwóch (przy założeniu dobrej współpracy z grupą, klasą, rokiem) w drugim semestrze. Oznacza to, że absencja na konkretnych zajęciach – w granicach niepisanego prawa – jest możliwa i nie wymaga tłumaczenia, uzasadniania, dokumentowania bez względu na przyczyny. Jednocześnie osoby uczące się (studiujące) powinny

być świadome tego, iż przekroczenie niepisanego prawa – bez względu na przyczyny, które mogą być subiektywne bądź obiektywne – jest równoznaczne z restrykcjami, np. koniecznością zaliczenia (w ramach konsultacji) całości materiału, tzn. materiału od początku roku szkolnego do dnia złamania prawa. Jak się zdaje – jest to na tyle nieoptyczne, że nie powinno się zdarzyć. Długotrwała choroba (przyczyna obiektywna) może być wystarczającym – dla nauczyciela – motywem do bardziej liberalnego sprawdzania wiedzy ucznia (uczennicy), studenta (studentki). Jest wysoce prawdopodobne – uwzględniając liczbę spotkań w semestrze – iż proponowane rozwiązanie nie może mieć negatywnych skutków dla wymaganego – z danego przedmiotu – poziomu wiedzy.

Każda osoba ucząca się (studiująca) musi wiedzieć, jakie istotne elementy rzutują na końcową ocenę w semestrze. Przykładowo, mogą to być: poziom wiedzy ustalony na podstawie wyniku pracy kontrolnej, oceniona aktywność na zajęciach, oceniona umiejętność kooperowania, frekwencja itd.

2. EMPATIA (PROPOZYCJA DRUGA)

Praca nauczyciela musi być dla niego satysfakcjonująca, a osoby, na rzecz których pracuje, powinny być przez niego lubiane. To podstawa prawidłowych stosunków interpersonalnych i wzrastającej – w miarę upływu czasu – empatii. Pogłębiona empatia uzależniona jest m. in. od wiedzy na temat osób uczących się (ich dominujących stanów emocjonalnych, potrzeb, postaw, motywów, cech charakterystycznych ich procesów poznawczych, form aktywności, statusu w grupach społecznych itd.). Obserwacja jest metodą bezpośredniego zdobywania koniecznych informacji przy założeniu, że nauczyciel potrafi obserwować (wbrew pozorom jest to nietrafne, gdyż obserwacja to nie widzenie lub spostrzeganie)¹. Możliwe jest również pośrednie zdobywanie informacji, co stanowi drugą propozycję.

Ścisłej: w celu urozmaicenia standardowych zajęć można w sposób nieregularny przeprowadzać w ich ramach krótkie ankiety, zadając pytania typu:

OBIEKTYWIZACJA METOD EWALUACYWNYCH

- jak sobie wyobrażasz przyszłość?
 - co sądzisz o aborcji?
 - czy oficjalni przedstawiciele grup wyznaniowych powinni płacić podatki na rzecz państwa?
 - które z wydarzeń ostatniego kwartału uważasz za naprawdę istotne?
 - co powinien uczynić człowiek bezrobotny posiadający własną rodzinę na utrzymaniu?
 - co (Twoim zdaniem) byłoby najistotniejsze dla człowieka, który niespodziewanie znalazł się na terytorium obcego państwa bez możliwości natychmiastowego powrotu?
 - co (Twoim zdaniem) najbardziej denerwuje przeciętnego człowieka?
- itd.

Jest tak, iż treść odpowiedzi na pytania ankietowe to doskonały materiał wiążący teorię z praktyką i stanowiący metodę pośredniego zdobywania informacji na temat cech osobowości osób uczących się. Jednak, aby wyniki ankiety były wiarygodne, nauczyciel musi być spostrzegany przez osoby ankietowane jako człowiek kompetentny (w swojej dziedzinie), uczciwy, interesujący, a wtedy nicistotny staje się przedmiot prowadzony przez danego nauczyciela, gdyż **każdy nauczyciel jest pedagogiem**.

3. EGZEKWOWANIE WIEDZY (PROPOZYCJA TRZECIA)

Niekompetentny nauczyciel może wywołać niezdrową rywalizację, egoizm, zazdrość w związku z osiągnięciami innych, podejrzliwość itd. Dzieje się tak wtedy, gdy uważa on, iż:

- w grupie (klasie, na roku) jedynym ekspertem jest nauczyciel, tzn. on sam;
- istnieje jedna – poprawna odpowiedź na każde pytanie, tj. ta, którą nauczyciel ma na myśli.

Osoba ucząca się, która to zrozumiała może być nagradzana, gdyż – dla takiego nauczyciela – to wystarczający dowód inteligencji, dobrego wychowania i innych istotnych – z jego punktu widzenia – cech. Niekompetentny

nauczyciel nie może nauczyć samodzielnego, sprawnego, efektywnego myślenia. Może – co najwyżej – wyzwolić rywalizację, wyzwolić nadkontrolę i traktowanie innych w kategoriach potencjalnych wrogów².

Kompetentny nauczyciel przekazuje wiedzę koniczną i wystarczającą, sprawdza poprzez system pytań – dokładnie wszystkich – na każdych zajęciach wywołując kooperację i samodzielne myślenie, odsłania w sposób świadomy niektóre cechy własnej osobowości, aby wyzwolić poczucie bezpieczeństwa, zainteresowanie i empatię, ocenia w sposób względnie obiektywny. Ocena jest zawsze subiektywna, ponieważ jest wystawiona przez konkretną osobę odwołującą się do własnej hierarchii wartości, lecz może ona zostać zobiektywizowana. O tym traktuje propozycja trzecia.

W każdym semestrze nauczyciel powinien sprawdzić – w formie pisemnej – poziom wiedzy, tj. przeprowadzić wysoce sprawdzającą pracę kontrolną. Praca taka powinna być zapowiedziana około trzech tygodni przed jej terminem. Osoby uczące się powinny znać jej założenia:

- 1) obowiązuje zasada: **minimum słów – maksimum treści!** (cel: trening sprawności, efektywności i samodzielności myślenia);
- 2) pytania (od pięciu do dziesięciu) są odmienne dla każdej grupy osób uczących się, chociaż tematycznie zbliżone (cele: eliminacja przepływu zastrzeżonych informacji, trafne porównania);
- 3) czas odpowiedzi na jedno pytanie – pięć minut (cele: odpowiedzi to informacje najistotniejsze, eliminacja osób podpowiadających, sprawdzanie odpowiedzi niezbyt czasochłonne);
- 4) pytania dyktowane są pojedynczo, tj. co pięć minut (cel: trening systematyczności);
- 5) próby nieuczciwego postępowania są karane przez nauczyciela oceną niedostateczną lub niedostateczną z plusem za odmienny (w znaczeniu: interesujący) sposób ściągania, co w konsekwencji i tak niczego nie zmienia (cel: eliminacja nieuczciwości);
- 6) przestrzeń jest zorganizowana, tzn. osoby piszące są tak rozmieszczone, aby praca była pracą indywidualną (cel: eliminacja prób kooperowania).

Nauczyciel powinien być świadomy tego, iż czas na odpowiedzi jest zbyt krótki, aby odpowiedzi były wyczerpujące, i dlatego oceniać powinien

m. in. istotność informacji, kierunek myślenia, oryginalność itd. Zestaw pytań powinien mieć charakter problemowy!

Osoby piszące powinny być świadome tego, że wyniki pracy kontrolnej to podstawa stworzenia tzw. listy rankingowej, tj. hierarchicznie ułożonej przez nauczyciela listy notowań nazwisk osób uczących się lub studiujących dany przedmiot. Lista ta powinna być odczytana (ma to charakter motywacyjny), tzn. osoby zagrożone powinny być informowane o swej pozycji w rankingu, aby intensywniej oraz inaczej pracować, podobnie osoby najlepsze również winny znać swą pozycję, gdyż mogą być nagrodzone, np. zwolnione z egzaminu końcowego.

Może się zdarzyć, że w dniu pracy kontrolnej będą nieobecni. Osoby takie powinny pisać wersję 3 pracy kontrolnej, tj. wersję trudniejszą – z dwóch względów: większej ilości czasu i możliwości przepływu informacji, które wstępnie nauczyciel zastrzegł.

Sprawdzanie powinno być następująco zorganizowane: nauczyciel powinien – nie zwracając uwagi na nazwisko – punktować (0; 0,25; 0,5; 1 p.) wszystkie odpowiedzi pierwsze, tj. punktować w poziomie. Następnie – w identyczny sposób – odpowiedzi drugie, trzecie, kolejne. Po sprawdzeniu nauczyciel powinien zsumować (w pionie) punkty każdej osoby, zamienić je na oceny i sprawdzić nazwiska. W oparciu o takie wyniki możliwe jest stworzenie listy rankingowej. Tak – przykładowo – wygląda punktacja pracy kontrolnej złożonej z siedmiu pytań:

6,39 p. – 6,96 p. to 5!

5,81 p. – 6,38 p. to 5

5,23 p. – 5,80 p. to 5-

4,65 p. – 5,22 p. to 4+

4,07 p. – 4,64 p. to 4

3,49 p. – 4,06 p. to 4-

2,91 p. – 3,48 p. to 3+

3,33 p. – 2,90 p. to 3

1,75 p. – 2,32 p. to 3 -

1,17 p. – 1,74 p. to 2 +

0,59 p. – 1,16 p. to 2

0,00 p. – 0,58 p. to 2!

Przedziały punktowe są równe.

Ponieważ tak przeprowadzona praca kontrolna jest wysoce sprawdzająca, należy zakładać, iż część osób pracy nie zaliczy (oceny: 2!; 2; 2+; 3-). Osoby takie powinny w przeciągu trzech tygodni (w formie ustnej, na konsultacjach) zaliczyć tę samą partię materiału, którą obejmowała praca kontrolna. Przekroczenie terminu winno wiązać się z restrykcjami, np. możliwością zadawania przez nauczyciela pytań trudniejszych – tak, aby było to (w kategoriach strat i zysków) po prostu nieopłacalne.

4. WEJŚCIE W ROŁĘ (PROPOZYCJA CZWARTA)

Akceleracja biegu zdarzeń powoduje to, iż nabywana wiedza musi mieć charakter pragmatyczny. Nauczyciel może podejmować próby sprawdzania teorii w praktyce. Dodatkowym argumentem na rzecz innowacyjności w ramach prowadzonych zajęć jest to, że zdecydowana większość uczących się będzie miała liczne kontakty interpersonalne w ramach pełnionych obowiązków zawodowych i dlatego konieczny jest wstępny trening doskonalący umiejętności typowe dla osób niezależnych finansowo. Na taką możliwość wskazuje propozycja czwarta.

W II semestrze nauczyciel może podjąć decyzję, na mocy której każda osoba ucząca się wejdzie w rolę, np. nauczyciela (lub inną rolę zawodową). Jest to proste. Na tydzień przed zajęciami osoby uczące się muszą znać ich temat, szczegółowe zagadnienia, które powinny być omówione w ramach tematu oraz pozycje książkowe i inne, które pozwalają na pogłębienie wiedzy. W dniu zajęć nauczyciel powinien wylosować konkretną osobę, której zadaniem jest najpełniejsza i najlepsza realizacja tematu. Nauczyciel i osoba, która wchodzi w rolę powinni zamienić się miejscami. Nauczyciel w czasie np. dwudziestu minut nie może ingerować w tok zajęć – chyba że przekroczone zostaną obowiązujące normy – a jedynie słuchać, patrzeć i notować. W tym czasie osoba, która weszła w rolę, powinna przypomnieć realizowany temat, zwrócić uwagę innych na szczegółowe zagadnie-

nia, które będą – ze względu na ich wagę – poruszone, osoba taka powinna wykazać swoją kompetencję, np. zrobić krótkie, lecz sensowne wprowadzenie, wygzekwować od innych wiedzę na dany temat (licząc na współpracę lub wskazując konkretne osoby), wykazać się sprawnością organizacyjną, kontrolować czas i pamiętać o podsumowaniu – osobistym lub zleconym – całości. Po dwudziestu minutach nauczyciel zajmuje swoje miejsce i może postawić parę pytań, np.:

- jak konkretna osoba czuła się w tej roli?,
- jak ocenia swoje wystąpienie (skala ocen od dwa do pięć, z plusami i minusami)?,
- jak inni spostrzegają zaistniałą sytuację i jak ją oceniają? itd.

Nauczyciel powinien podsumować całość (zwrócić uwagę na plusy i minusy tego wystąpienia, aby wiadomo było, co przeprowadzono dobrze, a co wymaga korekty), postawić ocenę, ocenić – niekoniecznie na stopień – osoby, które kooperowały i wykazały się wiedzą oraz samodzielnym, sprawnym i efektywnym myśleniem. Aby wyniki były porównywalne, dokładnie wszyscy w grupie (klasie, na roku) powinni wejść w rolę przynajmniej raz w semestrze.

5. EFEKT ROSENTHALA

Nierzadko zdarza się, iż niekompetentny nauczyciel próbuje być psychologiem (celem przypomnienia: psychologiem w RP jest jedynie absolwent tego kierunku, posiadający dyplom ukończenia wyższej uczelni). Nauczyciel taki stawia diagnozę, która – w efekcie jego niekompetencji – sprawdza się (efekt Rosenthala). Np. traktuje odmiennie dwie osoby za identyczne, naganne zachowanie. Pierwsza z nich – zdaniem nauczyciela – pochodzi z zaniedbanego środowiska, a więc pozostaje poza sferą wpływów, druga osoba pochodzi z tzw. „dobrego domu” co – zdaniem nauczyciela – jest dowodem błędu pedagogicznego. W konsekwencji osoba ukarana zachowuje się jeszcze gorzej, osoba potraktowana liberalnie (przynajmniej czasowo)

zachowuje się lepiej. Diagnoza nauczyciela potwierdza się i powoduje nieuzasadniony wzrost jego samooceny.

Nauczyciel powinien pamiętać, iż – dysponując władzą, wiedzą i pozycją społeczną – modeluje zachowania osób uczących się, a więc **musi** być odpowiedzialny! Zagadnienia atrybucji, facylitacji społecznej, reaktacji, wyuczonej bezradności itd. powinien on pozostawić fachowcom, sam wyznając zasadę, iż praca powinna być zabawą dla osób dorosłych.

Przypisy:

1. K. Gietke, Istotność spostrzegania. „Zeszyty Naukowe Instytutu Pedagogiki i Psychologii US” 1992, nr 18.
2. P. G. Zimbardo, F. L. Ruch, Psychologia i życie. Warszawa 1988.

Bibliografia:

1. E. Aronson, Człowiek – istota społeczna. Warszawa 1978.
2. U. Bronfenbrenner, Czynniki społeczne w rozwoju osobowości. „Psychologia Wychowawcza” 1970, nr 1, 2.
3. K. Gietke, Propedeutyka psychologii współczesnej. Skrypt eksperymentalny dla studentów wszystkich kierunków uniwersyteckich. Szczecin 1990.
4. K. Gietke, Zaocznie – owszem, ale nie tak! „Kurier Polski” 1990, nr 134.
5. T. M. Newcomb, R. H. Turner, P. E. Converse, Psychologia społeczna. Wrocław 1970.
6. A. S. Reber, Dictionary of Psychology. New York 1985.

MORALNY ASPEKT NORM KULTURY

Głównym wyznacznikiem skuteczności podejmowanego oddziaływania wychowawczego jest jego celowość, przyjmująca wymiar wielostronnego rozwoju jednostki. Ten rozwój zazwyczaj odnoszony jest do zakresu umysłowego, moralnego, estetycznego, fizycznego, społecznego i kulturalnego. Cele i zadania wychowawcze powinny być określone w oparciu o aktualnie tworzone wizje wzorów osobowych, charakterystycznych dla określonych kategorii społecznych¹.

Biorąc pod uwagę fakt, iż każde zachowanie jednostki w realizacji założonego celu jest wynikiem przeżywania określonego stosunku do swego otoczenia oraz podejmowania w jego obrębie określonych działań, u podłoża tych działań leżą wewnętrzne i zewnętrzne schematy postępowania, wynikające z zakresu merytorycznego norm². Normy w tym przypadku są przepisami postępowania odnoszonymi się do dziedzin życia istotnych z punktu widzenia wychowania. Wśród szerokiego zakresu dziedzin życia, pierwszoplanowo miejsce zajmuje wielopłaszczyznowo traktowana kultura. Odnoszona jest ona coraz częściej do zachowań jednostki wynikających z realizacji wyznawanych struktur wartości. Zachowania te są określane mianem norm kultury. Dla dalszych rozważań konieczne jest określenie zawartości merytorycznej norm kultury z uwagi na rozległy zasięg pojęcia kultura. Otóż grupowanie – tworzenie typologii norm – odwołuje się do struktury wartości, dążąc do tworzenia takich kategorii, które w dalszym postępowaniu naukowym będą podlegały takim samym prawom. Podejście to pozwala na wyodrębnienie czterech podstawowych zakresów norm kultury, tzn. zakresu moralnego, estetycznego, intelektualnego i społecznego. Funkcjonowanie tych zakresów stwarza możliwość budowania istotnych prawdziwości i zależności charakterystycznych w aktywności jednostki kulturalnej.

Trwające przemiany społeczno-polityczne, a w szczególności przemiany w świadomości społecznej powodują przede wszystkim zmiany w różnych strukturach wartości, a nade wszystko w strukturach wartości moralnych. Dlatego istotnym wydaje się być dążenie do aktualizacji moralnego aspektu norm kultury. W związku z tym, iż całokształt przewartościowania jest wynikiem zanikania pewnych wartości charakterystycznych dla społeczności systemu socjalistycznego oraz jest wynikiem powstawania nowych wartości mogących sprostać wymaganiom współczesnej rzeczywistości, istotą funkcjonowania moralnego aspektu norm kultury jest wprowadzanie takich powinności, które nie są w sprzeczności z ogólnie przyjętym systemem wartości moralnych.

Rozpatrując funkcjonowanie jednostki w aspekcie powyższych elementów, niezbędne jest wyodrębnienie podstawowych zakresów moralnych wynikających z określonego dorobku kultury, charakterystycznego dla jednostki przynależnej do danej kategorii społecznej. Pozwoli to na bardziej precyzyjne określenie szczegółowych wyznaczników norm społecznie pożądanego postępowania³.

Takie rozważania są właściwe przy określaniu struktury wartości w odniesieniu do ideału człowieka kulturalnego, przynależnego do konkretnej kategorii społecznej, oraz przy dokonywaniu operacjonalizacji tego ideału. Konsekwencją takiego postępowania jest wprowadzenie kategoryzacji zakresu wartości moralnych funkcjonujących w powinnościach człowieka określanego mianem kulturalnego, przy jednoczesnym przestrzeganiu zasady zakresu i głębokości treści moralności⁴.

Wychowanie moralne jednostki określanej mianem kulturalnej to proces polegający na stopniowym wdrażaniu do zachowań poświadczanych z punktu widzenia norm uznawanych w obrębie danej społeczności⁵. Celem tego procesu jest kształtowanie trwałych przekonań odnoszących się do obowiązujących w społeczeństwie systemów wartości moralnych, jak też wpływających z nich motywów postępowania charakterystycznych dla człowieka kulturalnego. Jednostka taka to nie tylko – jak twierdzi A. Kłoskowska „ta, która nie pcha się w tłumie”⁶, lecz przede wszystkim ta, którą cechuje dążenie do przeciwstawienia się tendencjom do redukcji wartości i działań, ta, która

jest maksymalnie doskonała nie tylko w ulepszaniu rzeczywistości, ale nade wszystko siebie. Taka wizja człowieka kulturalnego opiera się o szereg cech nader istotnych z punktu widzenia wychowania, wśród których należy wyszczególnić: otwartość umysłu, krytycyzm, posiadanie możliwości racjonalnej argumentacji, szlachetność, tolerancyjność, przejawianie szacunku, prezentowanie uczciwości intelektualnej wyrażanej w głoszeniu własnych poglądów oraz obronie poglądów uznanych za słuszne, preferowanie wartości piękna itp.⁷ Są to te wszystkie cechy, które z jednej strony uznają osobliwość jednostki będącą wyrazem jej aktywności twórczej, z drugiej zaś strony uznają, iż osobliwość ta determinowana jest przez społeczny jej wymiar, odnoszony stosownie do ról, jakie w nim pełni.

Przyjmując założenie, iż zachowanie jednostki zdeterminowane jest przez: działanie czynników zewnętrznych (konkretnych sytuacji, które jednostka postrzega i ocenia) oraz działanie czynników wewnętrznych (związanych z aktualnym przeżywaniem motywów), aktywność jednostki może być rozpatrywana w kategoriach pozytywnych lub negatywnych, jeżeli za kryterium przyjmiemy przestrzeganie norm obowiązujących w środowisku.

Można przyjąć, że norma to:

- podzielny przez pewne jednostki układ odniesienia (Newcomb),
- zbiór wspólnych całej grupie standardów oczekiwanych zachowań (Sheriff),
- presja społeczna wywierana na członków grupy (Festinger),
- nacisk zachodzący w zachowaniu jednostki nadającej normę w stosunku do jednostki odbierającej normę w określonej sytuacji (Rommetveit),
- sposób postępowania zgodny z pewnym systemem przyjętych wartości (Kunicki-Goldfinger),
- reguła działania i postępowania, która w określonym społeczeństwie domaga się poważania i ma szanse przyjęcia, czyli internalizacji (Bockle),
- powinność (trzeba, należy się, powinno się, musi) zawierająca wskazanie mniej lub bardziej ogólne co do sposobów zachowania się w określonych sytuacjach (Marianki).

Całość proponowanych pojęć norm odnosi się do – bądź też jest wynikiem przyjętego określonego – systemu wartości danej zbiorowości, określającego zakres postępowania jednostki.

Moralne normy kultury to przepisy – reguły określające postępowanie jednostki realizującej wartości kultury w zgodzie lub w oparciu o prawa moralne charakterystyczne dla danej kategorii społecznej. Przyjmując tak szerokie ujęcie moralnych norm kultury, należy określić zakres tego rodzaju norm oraz odnieść je do konkretnych kategorii społecznych. Normy te kształtują się w oparciu o dorobek kultury danej zbiorowości, tzn. są m. in. określonymi schematami zachowań jednostki, wynikającymi z przyjętych, zaakceptowanych struktur wartości, których zakres wyznaczany jest przez wizję roli człowieka kulturalnego. Przyjęcie takiego zakresu pojęciowego nasuwa potrzebę przybliżenia struktury wartości moralnych, urzeczywistnianych w aktywności człowieka kulturalnego. Takie rozstrzygnięcie pozwoliłoby określić zakres norm kultury w oparciu o wartości moralne przyjmujące określoną strukturę, która może być wyrażona w następującej postaci: wolność; humanizm; godność; uczciwość; dobro; szacunek; tolerancja; poszanowanie; współdziałanie; indywidualność; życzliwość; prawda; lojalność.

Przedstawiona struktura wartości moralnych przyporządkowana wizji ideału człowieka kulturalnego daje się zoperacjonalizować na tyle, na ile proponowane wartości wyczerpują zakres norm kultury.

Można zatem przyjąć, że zakres moralnych norm kultury jest zakresem reguł wyznaczających sposób funkcjonowania jednostki w pełnej harmonii z innymi kulturalnymi ludźmi. Należy dokonać zabiegu formułowania norm, u którego podstaw będzie leżała taka struktura wartości moralnych, która sprostą wymaganiom ogólnych powinności jednostki kulturalnej. Powyżej przedstawiona struktura wartości moralnych da się w pełni odnieść do zachowań kulturalnych i może (powinna) mieć następujący wymiar zadaniowy.

Człowiek kulturalny powinien: 1) stosować zasady wolności od posłuszeństwa w stanowieniu kultury i jej interpretacji; 2) traktować zachowania kulturalne jednostki w kategoriach humanizmu i godności człowieka; 3) przestrzegać zasad etyki w ustanawianiu i wykorzystywaniu wartości kultury;

4) stosować zasady miłości i szacunku dla drugiego człowieka jako wyraz postaw wynikających z dorobku cywilizacji; 5) przejawiać tolerancję w zakresie faktów i zjawisk kultury; 6) współdziałać z innymi w tworzeniu kultury; 7) przejawiać życzliwość dla napotykaných kulturalnych zachowań. Wynika z tego, że człowiek kulturalny, realizujący moralne normy kultury, to taki, który swój rozwój kulturalny wiąże z całością życia społecznego, uwzględniającego interesy innych jednostek; w całością aktywności kulturalnej dobro swoje łączy z dobrem ogółu; korzysta z wytworów innych ludzi przy poszanowaniu ich i głębokiej o nie trosce, a jednocześnie podejmuje działalność twórczą, zmierzającą do ich rozwoju i pomnażania.

Proponowany sposób rozstrzygnięcia o słuszności wyszczególnienia moralnych norm kultury odnosi się do zachowań, które w swej konsekwencji powodują realizację pośrednich celów wychowania, stosownie do modelu człowieka kulturalnego. Tak pojmowana perspektywa aktywności jednostki w realizacji założonego modelu będzie podlegała permanentnej aktualizacji – modyfikacji zależnej od dynamiki kultury, wyrażanej aktywnością i obrazowaną w jej efektach. Wizja roli człowieka kulturalnego funkcjonującego w określonych kategoriach społecznych stanowi zatem wynik arbitralnych rozstrzygnięć w zakresie moralności, jest więc zabiegiem, który opiera się o stworzenie określonej struktury, obejmującej swym zakresem wszystkie te elementy, które nie są w sprzeczności z ogólnospołecznymi prawami⁸.

Takie ujęcie pozwala na umieszczenie moralnych norm kultury w obrębie problematyki związanej z normami pedagogicznymi⁹ z uwagi na to, iż wymienione kategorie zjawisk i stanów rzeczy mają znamiona pośrednich celów wychowania.

Przypisy:

1. Por: M. Michalik, *Moralne czynniki rozwoju społecznego*. Warszawa 1980, s. 30–31. – B. Suchodolski, *O program świeckiego wychowania moralnego*. Warszawa 1961, s. 95–97.
2. W. Sanocki, *Koncepcja normy w psychologii klinicznej*. Gdańsk 1978, s. 13.
3. Por.: H. Muszyński: *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*. Warszawa

TADEUSZ STRAWA

- 1967, s. 13–16. – W. J. H. Kunicki–Goldfinger, Problemy moralne poznania naukowego. W: J. Goćkowski, K. Pigionia, Etyka zawodowa ludzi nauki. Wrocław 1991, s. 96.
4. M. Ossowska, Normy moralne. Warszawa 1985, s. 180.
 5. Por. M. Michalik: Szkice o kryteriach moralnych, Warszawa 1983, s. 77. – A. Grzegorzczak, Etyka w doświadczeniu wewnętrznym. Warszawa 1989, s. 141.
 6. A. Kłoskowska, Społeczne ramy kultury. Warszawa 1972, s. 37.
 7. Por.: M. Ossowska, O człowieku, moralności i nauce. „Miscellanea” 1983, s. 355–366. – A. Tyszka, Interesy i ideały kultury. Warszawa 1987, s. 232.
 8. Por.: H. Muszyński, Wychowanie moralne w zespole. Warszawa 1974. – F. Bockle, Werte und Normbegründung. W: Christlicher Glaube in der modernen Gesellschaft. Bd 12 Hrsg. F. Bockle, F. X. Kaufman, K. Rahner, B. Welte. Freiburg im Breisgau 1981, s. 41.
 9. Por. H. Muszyński, Wstęp do metodologii..., s. 131–132.

**ELEMENTY PRACY BADAWCZEJ UCZNIÓW
NA LEKCJI PRZEDMIOTU
„ŚRODOWISKO SPOŁECZNO-PRZYRODNICZE”
W KLASACH I – III**

Głównym zadaniem przedmiotu „środowisko społeczno-przyrodnicze”, realizowanego w klasach młodszych, jest wprowadzenie ucznia w otaczającą go rzeczywistość społeczną i przyrodniczą.

Poznanie tej rzeczywistości (zdobywanie wiedzy) powinno odbywać się poprzez wykonywanie i wyjaśnianie przez ucznia, na drodze różnych doświadczeń, nowych rzeczy, faktów, procesów bądź zjawisk, przy zastosowaniu racjonalnych metod działalności poznawczej – takich jak obserwacje, eksperyment, działalność praktyczna.

Poznanie i rozumienie środowiska wymaga uświadomienia istniejących wielorakich, wzajemnych powiązań zachodzących między zjawiskami w otaczającej uczniów rzeczywistości. Zatem zastosowana obserwacja powinna stanowić źródło informacji o przyrodzie, jak i środek weryfikacji hipotez. W tym drugim przypadku obserwacja powinna stanowić składnik eksperymentalnej metody badawczej. Dobrze zorganizowana i przeprowadzona obserwacja stanowi podstawowy element procesu badawczego. Eksperyment rozpoczyna się zawsze od sformułowania problemu i postawienia hipotezy, która podlega sprawdzeniu i weryfikacji¹.

W klasach młodszych przy realizacji treści przyrodniczych najczęściej ma zastosowanie eksperyment „ex post facto”², polegający na prezentowaniu uczniom wyników wcześniej przeprowadzonych doświadczeń. Następnie na podstawie obserwacji uczniowie wskazują różnice, poszukują przyczyn oraz uzasadnień. Umiejętne kierowanie przez nauczyciela procesem poznawczym

daje uczniom możliwość samodzielnego przeprowadzenia obserwacji lub eksperymentów.

Jeżeli uczeń w wyniku samodzielnego, dokładnego obserwowania rzeczy i zjawisk szuka odpowiedzi (będącej rozwiązaniem postawionego problemu badawczego) poprzez działania i procesy myślenia, to możemy mówić o działalności badawczej ucznia, a sam proces poznawczy upodabnia się wówczas do badania naukowego.

Aby działalność badawcza przyniosła oczekiwany rezultat, można zastosować schemat badawczy³, składający się z następujących ogniw:

- obserwacja pewnych rzeczy, zjawisk, procesów;
- tworzenie hipotezy na podstawie zaobserwowanych faktów i zależności między nimi;
- doświadczalne sprawdzenie hipotezy.

Zastosowanie powyższego schematu przy organizacji procesu badawczego uczniów w klasach młodszych ma niejśce po jego uszczegółowieniu.

Ponadto na szczeblu nauczania początkowego proces poznawczy powinien być umiejętnie organizowany przez nauczyciela, bowiem istotą lekcji opartej na badaniu jest umiejętność doboru i przedstawiania sytuacji problemowej. Należy tak kierować obserwacją, działaniem i procesem poznawczym, aby uczniowie wprowadzani w sytuację problemową mogli dostrzegać, formułować i samodzielnie rozwiązywać problemy. Jeżeli nie potrafią tych problemów rozwiązywać, oczekują współdziałania nauczyciela, z którym będą mogli je zbadać, wyjaśnić i tym samym włączyć się czynnie w proces badawczy.

Należy pamiętać, że uczniowie klas I-III, żyjący w otaczającej ich rzeczywistości, często nie zastanawiają się zarówno nad zjawiskami, faktami w niej występującymi, jak również nad ich wzajemnymi powiązaniem.

Aby wyzwolić potrzebę prowadzenia czynnego działania badawczego, nauczyciel powinien postępować tak, aby problemy badawcze do rozwiązania na lekcjach nie były formułowane i narzucane przez niego, lecz żeby wynikały z potrzeb, zainteresowań czy nawet ciekawości uczniów. Niekiedy należy ich zachęcać, prowadząc część wstępną lekcji tak, aby byli przekonani, że sami dostrzegli i sformułowali problemy badawcze.

Własna praktyka pedagogiczna oraz doświadczenia innych nauczycieli⁴ dowodzą, że uczniowie chętnie, często samodzielnie podejmują się rozwiązywania zadań, problemów badawczych, wysuwając przypuszczalne rozwiązania, a sprawdzają je tylko wtedy, gdy problemy nie są zbyt trudne (na miarę ich doświadczeń życiowych). W przeciwnym razie hipotezy mają charakter intuicyjny lub ma miejsce zgadywanie bez argumentacji. Pewna nieporadność uczniów w procesie badawczym nie powinna ograniczać ich samodzielności – umiejętna i dyskretna pomoc nauczyciela powinna tę samodzielność kształtować po to, aby w starszych klasach uczniowie posiadali już pewnego rodzaju „odwagę” i czuli się pewnie w podejmowaniu działalności badawczej.

Przedstawiony wcześniej schemat badania naukowego jest pewnym wzorcem w konstruowaniu schematu stosowanego w klasach początkowych. Biorąc pod uwagę poziom myślenia uczniów (konkretno-obrazowy), małe doświadczenie życiowe, znikomą wiedzę oraz kierowniczą rolę nauczyciela w procesie poznawczym (obserwacja, działania, proces analizowania i wyciągania wniosków), trudno mówić o badaniach naukowych w pełnym tego słowa znaczeniu, prowadzonych na lekcjach środowiska społeczno-przyrodniczego. Mamy tu raczej do czynienia z zastosowaniem elementów pracy badawczej uczniów w procesie poznawczym.

Analiza literatury pedagogicznej dotyczącej zastosowania pracy badawczej uczniów (rozwiązywania problemów) w klasach młodszych⁵ daje możliwość wyboru przez nauczyciela schematów bądź strategii szczególnie przydatnych na lekcjach środowiska społeczno-przyrodniczego w kl. I–III.

Przedstawiając w artykule propozycję zastosowania elementów pracy badawczej uczniów, wykorzystano schemat postępowania proponowany przez M. LeJonka⁶, składający się z następujących faz:

- 1) nawiązanie do wiedzy znanej;
- 2) wykazanie potrzeby przeprowadzenia określonych badań (stworzenie własnej sytuacji problemowej);
- 3) sformułowanie zadania badawczego;
- 4) rozwiązanie zadania badawczego w działaniach intelektualnych;
- 5) weryfikacja wyników myślenia na drodze obserwacji eksperymentu

- działania praktycznego;
- 6) opisywanie przez uczniów wybranych zadań badawczych – formułowanie wniosków;
- 7) zastosowanie zdobytej wiedzy w nowych sytuacjach.

Zaprezentowane poniżej rozwiązanie dydaktyczne jest wybranym przykładem zastosowania elementów pracy badawczej uczniów na lekcji środowiska społeczno–przyrodniczego w kl. III.

TRZY STANY SKUPIENIA WODY	
Ogniwa lekcji	Czynności nauczyciela i ucznia
<p>1. Nawiązanie do wiedzy znanej, przydatnej w dalszej lekcji.</p>	<p>N. Jakie znaczenie ma woda w życiu przyrody?</p> <p>U. Bez wody nie byłoby życia na Ziemi.</p> <p>N. Gdzie występuje woda?</p> <p>U.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. W morzach, oceanach, jeziorach, rzekach. 2. W domu – w kranach. 3. Jako opady, np. w postaci deszczu.
<p>2. Wykazanie potrzeby przeprowadzenia określonych badań.</p>	<p>N. Jak wygląda woda?</p> <p>U. Jest ciecżą (płynem), jest przezroczysta, można ją przelewać.</p> <p>N. Czy zawsze jest ciecżą, którą można przelewać?</p> <p>U. Nie zawsze, np. w zimie występuje w postaci lodu.</p>

ELEMENTY PRACY BADAWCZEJ UCZNIÓW...

	<p>N. Zmienia się wtedy postać wody. Nauczyciel rozdaje uczniom do ręki kawałki lodu.</p> <p>U.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lód topi się. 2. Mamy inokre ręce. <p>N. A więc zmienia się postać wody.</p>
<p>3. Sformułowanie zadania badawczego.</p>	<p>N. W jakich stanach skupienia może występować woda?</p>
<p>4. Rozwiązanie zadania badawczego w działaniu intelektualnym.</p>	<p>Uczniowie wywnioskowali wcześniej, że na zmianę stanu skupienia wody wpływ ma temperatura.</p> <p>Proponują:</p> <p>U.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Podgrzać wodę w zlewce nad palnikiem. 2. Umocować nad zlewką płytkę szklaną. 3. Oziębć wodę, wkładając zlewkę do zamrażarki. 4. Zmierzyć wcześniej poziom wody w zlewkach.
<p>5. Klasyfikacja wyników na drodze obserwacji eksperymentu.</p>	<p>Uczniowie przeprowadzają eksperyment przyrodniczy i obserwację:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ogrzewają wodę do temp. 100 stopni C (pomiaru temperatury wody dokonuje nauczyciel),

	<ul style="list-style-type: none"> - obserwują proces powstawania pary wodnej, - obserwują proces skraplania się pary wodnej na płytce, - oziębiają wodę do temperatury poniżej 0 stopni C (pomiaru temperatury wody dokonują uczniowie), - analizują właściwości pary wodnej i lodu.
<p>6. Opisywanie przez uczniów wykonanego zadania badawczego.</p>	<p>Uczniowie opisują zaobserwowane zjawiska.</p> <p>U.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. W trakcie ogrzewania woda lekko parowała, a przy temperaturze 100 stopni C woda wrzała, powstała para wodna, czyli gaz. 2. Para wodna skraplała się na chłodniejszej płytce, w postaci kropeł wody (ciecz). 3. Wody w zlewce ubywało. 4. Wymienia cechy pary wodnej. 5. W trakcie ochładzania woda gęstniała, a przy temperaturze poniżej 0 stopni C zamieniała się w lód (ciało stałe). 6. Zwiększyła się objętość wody. 7. Wymienia właściwości lodu.

	<p>Formułowanie wniosków:</p> <p>U.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Woda występuje w trzech stanach skupienia: ciekłym, stałym i gazowym. 2. Pod wpływem temperatury stany te mogą się zmieniać w wyniku parowania, skraplania, zamarzania, topnienia.
<p>7. Zastosowanie odkrytej wiedzy w nowych sytuacjach.</p>	<p>Uczniowie podają przykłady wykorzystania wiedzy w działaniach praktycznych:</p> <p>U.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zimą, przy niskich temperaturach powietrza, do chłodnicy w samochodzie należy zamiast wody nalać specjalny, nie zamarzający płyn, w przeciwnym razie na skutek zamarzania wody pęknie chłodnica. 2. Nastawionego na gazie czajnika z wodą trzeba pilnować, bo woda się wygotuje, a czajnik spali. 3. Można wykorzystać parę wodną wydobywającą się z czajnika, nakładając gwizdek. Wiadomo, że kiedy gwizdże – woda się gotuje.

Zarówno program nauczania, jak i podręcznik ułatwiają nauczycielowi wybór najważniejszych przedmiotów, procesów czy zjawisk występujących w rzeczywistości społecznej i przyrodniczej, jakie musi poznać uczeń w procesie poznawczym. Poniżej przedstawiono najważniejsze, według autora, przykłady tematów prac badawczych uczniów w poszczególnych klasach:

KLASA I

Co jest potrzebne do życia roślinom?

Gdzie znajduje się powietrze?

Badanie długości hamowania pojazdów w zależności od nawierzchni.

Dlaczego odzież chroni przed utratą ciepła?

KLASA II

Jak powstaje deszcz, mgła?

Dlaczego powstaje wiatr?

Jak zbudowany jest kwiat?

Czy zawsze z kwiatu powstaje owoc?

Badanie zależności szybkości parowania wody od temperatury.

KLASA III

Czy w nasionach znajduje się tłuszcz?

Od ziarna do chleba.

W jaki sposób oczyścimy zanieczyszczoną wodę?

Badanie warunków pływania ciał.

Badanie właściwości wody, pary wodnej, lodu.

Budowa warstwowa lasu.

Czy istnieje współzależność organizmów leśnych?

Reasumując można powiedzieć, że nauczanie „środowiska społeczno-przyrodniczego” jest w zasadzie organizowaniem pracy badawczej ucznia. Uczniowie przeprowadzają różnorodne badania, rozwijają swoją osobowość, zdolności twórcze oraz aktywność skierowaną na rzeczywistość przyrodniczą i społeczną.

Przypisy:

1. M. Sawicki, Metodologiczne podstawy nauczania przyrodznawstwa. Wrocław 1981.
2. Z. Chmielnicki, W poszukiwaniu systemu wychowania. W: Z poszukiwania nowych metod. T. VII. Katowice 1983.
3. W. Okoń, Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. Warszawa 1978.
4. H. Gutowska, Środowisko społeczno-przyrodnicze w kl. 1-3. Warszawa 1989.
5. J. Dejko, Nowoczesne metody dydaktyczne stosowane w kształceniu przyrodniczym uczniów kl. I-III. „Życie Szkoły” 1985, nr 9. – J. Gałant, Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych. Warszawa 1987. – M. Lelonek, Upodobnienie procesu nauczania-uczenia się do procesu badania. W pracy zbiorowej: Praca nauczyciela i ucznia w kl. 1-3. Red. M. Lelonek, T. Wróbel. Warszawa 1991. – H. Wichura, Modelc lekcji w nauczaniu początkowym. Warszawa 1984.
6. M. Lelonek, op. cit.

INFORMACJE

I RECENZJE

COMMUNICATIVE APPROACH – NOWA DROGA W NAUCZANIU I UCZENIU SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Nie będzie przesadą twierdzenie, że w ciągu kilku dziesięcioleci język angielski stał się sposobem porozumiewania ludzi na całym świecie. Dotyczy to także – w coraz większym stopniu – Polski. Postępujące otwarcie na świat, napływ nowoczesnych technologii, coraz liczniejsze powiązania ekonomiczne i polityczne z Zachodem – wszystkie te zjawiska wiążą się nieuchronnie z ekspansją języka angielskiego. Opanowanie chociażby jego podstaw jest konieczne do zrozumienia nazw i napisów pojawiających się na naszych ulicach, w środkach masowego przekazu czy pracowniach komputerowych. Coraz częściej są one zapożyczane właśnie z kręgu kultury anglosaskiej. Niestety, coraz częściej także na tych właśnie najprostszych zwrotach kończy się nasza znajomość języka angielskiego. Przeciętny absolwent liceum czy nawet studiów wpada w popłoch, gdy ktoś po angielsku zapyta go o drogę. Kłopot w tym, że uczymy się języka bezużytecznego, trwonimy siły na produkowanie poprawnych i skomplikowanych gramatycznie zdań, a nie umiemy użyć ich w odpowiednich sytuacjach i w odpowiedni sposób. Nawet dialogów – podstawowej formy porozumiewania się – uczymy się na pamięć, opanowując jedynie pewne struktury gramatyczne, a nie zwracając uwagi na to, jak się ma dana struktura do wyrażenia innych rzeczy, z językiem nie związanych. Nie przywiązuje się wagi do tego, kto mówi i do kogo, a dialog nie ma żadnej klarownej przyczyny (naturalnie oprócz utrwalenia jakiegoś problemu gramatycznego). Rezultatem takich praktyk – czysto gramatycznych – jest umiejętność produkowania pewnych zwrotów, a nie umiejętność właściwego ich używania. Umiemy mówić, ale nie potrafimy ROZMAWIAĆ. Tak samo rzecz się ma z kształceniem innych umiejętności, takich jak pisanie, czytanie, słuchanie.

Podobnie krytyczny stosunek do tradycyjnych metod nauczania mieli twórcy metody COMMUNICATIVE APPROACH, od lat z powodzeniem funkcjonującej na Zachodzie, a ostatnio zyskującej zwolenników także i u nas.

Ucząc się angielskiego tą metodą, poznajemy język funkcjonalny i użyteczny. Uczymy się porozumiewać: rozumieć innych i być przez nich rozumianymi. Każde zdanie istnieje tu w powiązaniu z sytuacją, w jakiej jest wypowiedziane, a jest ona zbiorem najrozmaitszych czynników: począwszy od miejsca rozmowy, czasu i ról, w których występują biorący w niej udział, aż po relacje między nimi. I wszystkie te czynniki są niezwykle istotne. W takiej jednoznacznie sprecyzowanej sytuacji uczymy się języka, który „żyje”, z którym spotykamy się na ulicy, na poczcie, w tramwaju.

Ucząc się języka angielskiego metodą COMMUNICATIVE APPROACH, uczeń wie, czego i po co ma się nauczyć, a na końcu zajęć orientuje się, jaki zakres wiedzy posiadał w czasie ich trwania. Tu także, jeśli uczniowie rozmawiają ze sobą, to – aby rozmowa ta miała sens – jeden musi wiedzieć coś, czego nie wie drugi. W ten sposób następuje prawdziwa wymiana informacji, a nie tylko bezmyślne ich powtarzanie. Mówiący musi ponadto mieć możliwość wyboru: tego, co chce wyrazić, oraz form językowych, jakich należy użyć.

Podobny problem stoi przed słuchaczem. Nie wie on, co za chwilę usłyszy, a zatem i co za chwilę powie – analogicznie do sytuacji, z jakimi spotyka się na codzień.

Twórcy metody COMMUNICATIVE APPROACH stawiają więc głównie na uczenie się, a nie na nauczanie. We wszystko, co się dzieje na lekcji, zaangażowany jest uczeń. On też jest za to odpowiedzialny. Nauczyciel może pomóc, doradzić, ale tylko uczeń może się NAUCZYĆ. Mimo to rola nauczyciela jest tu niezwykle ważna. To on jest twórcą i modyfikatorem wszystkich sytuacji, doradcą i pomocnikiem. Stoi jednak nieco na uboczu, nie przeszkadza, nie krytykuje, nie ocenia, nie wyręcza, nie poprawia błędów (bo też nie ma sensu przerywać otwartej, spontanicznej komunikacji tylko dlatego, że ktoś użył niewłaściwej formy czasownika).

Podstawowymi rodzajami aktywności uczniów na zajęciach prowadzonych metodą COMMUNICATIVE APPROACH są symulacje, techniki dramatyczne, odgrywanie ról, gry, twórcze rozwiązywanie problemów, dyskusje, improwizacje. Wykorzystuje się je na rozmaite sposoby, a przykładów tego rodzaju gier i zabaw są tysiące. Wymienione techniki są naturalnie

stosowane dopiero na etapie ćwiczeń (practice) i swobodnego, spontanicznego „tworzenia języka” przez uczniów (production). Te dwa etapy lekcji poprzedza prezentacja treści, która posiada się własnym, bogatym repertuarem odpowiednich technik (chóralne powtarzanie, prezentacja problemu w pewnym kontekście sytuacyjnym lub za pomocą słowa pisanego).

Celem prezentacji jest poznanie nowego materiału językowego. Ta faza zajęć przeprowadzana jest bardzo czytelnie i szybko za pomocą przynajmniej dwu różnych technik. Na tym etapie korygowane są także wszystkie błędy. Ćwiczenia służą płynnemu używaniu poznanych uprzednio struktur gramatycznych. Podstawowymi rodzajami aktywności są tu krótkie dialogi, scenki, powtarzanie. Poprawianie błędów na tym etapie jest jeszcze dość istotne, lecz nie frustrujące. Najważniejsza jest oczywiście faza „produkcji” języka. Tu już uczniowie rozmawiają wyłącznie ze sobą, a poziom kontroli bardzo słabnie lub zanika zupełnie.

Tego rodzaju praca na lekcji wymaga bardzo starannego przygotowania ze strony nauczyciela, wielu – często nie nadających się do ponownego użycia – materiałów, a nawet specjalnej aranżacji wnętrza klasowych. Jednak korzyści, które daje – a chodzi mi nie tylko o efekty nauki, ale i radość, jaka z niej płynie – są ogromne.

Zdaje sobie sprawę, że o samej metodzie, jej praktycznym wymiarze, napisałam bardzo niewiele – ale też i nie miejsce to na szczegółową analizę metody COMMUNICATIVE APPROACH. Zainteresowanych nią odsyłam do licznych publikacji na jej temat, mając jednocześnie nadzieję, że ten króciutki artykuł zachęci nauczycieli języka angielskiego – być może nieco znudzonych tradycyjnymi sposobami pracy – do zapoznania się z tą rewelacyjną metodą i postępowania się nią na zajęciach.

Iwona Korpaczewska

Literatura:

1. THE PRACTICE OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING - JEREMY HARMER, LONGMAN GROUP UK LIMITED, 1991.
2. TEACHING ENGLISH TO CHILDREN - WENDY A. SCOTT AND LISBETH H. YTREBERG, LONGMAN GROUP UK LIMITED, 1990.
3. EFFECTIVE CLASS MANAGEMENT, MARY UNDERWOOD, LONGMAN GROUP UK LIMITED, 1987.
4. COMMUNICATION IN THE CLASSROOM EDITED BY KEITH JOINSON AND KEITH MORROW, LONGMAN GROUP UK LIMITED.

O SZTUCE NEGOCJOWANIA I INNYCH UMIEJĘTNOŚCIACH NAUCZYCIELA

(Nigel Collins, *New Teaching Skills*.)

Oxford 1991, Oxford University Press, ss. 137)

Wiele jest prac i poradników dla nauczycieli, poświęconych sprawnościom, kwalifikacjom i pełnionym przez nich rolom. W prawie wszystkich uczestnicy interakcji edukacyjnych przedstawiani są według stereotypu: oświecony nauczyciel i nauczanym, nierzadko biernym i opornym, uczniem. Odmienne ofertę metodyczną stanowi poradnik N. Collinsa. Proponuje on bowiem przyjęcie za punkt wyjścia innej perspektywy widzenia relacji uczestników procesów pedagogicznych organizowanych w szkole. Można ją nazwać symetrią interakcji. Postulowana dwupodmiotowość sytuacji edukacyjnej została przełożona przez Autora na język praktyki i przedstawiona w postaci konkretnych wskazań i zasad. Dla pełniejszego zobrazowania prezentowanych treści Autor posłużył się komiksowymi ilustracjami.

Książka składa się z trzech rozdziałów: I – Interakcje w procesie kształcenia, II – Warunki twórczego kształcenia, oraz III – Organizowanie warunków kształcenia. Na wstępie Autor przedstawia w siedmiu punktach zasadnicze różnice między dotychczasowym, tradycyjnym nauczaniem a proponowanym nowym podejściem. Dodać wszakże należy, że N. Collins nie jest twórcą tej filozofii edukacji, która leży u podstaw omawianej książki, jest tylko jej zwolennikiem.

Charakteryzując kształcenie tradycyjne, Autor wskazuje, iż odbywa się ono według planów i siatek nauczania, z podziałem na przedmioty nauczania, obowiązujące wszystkich uczniów w jednakowym stopniu, ocenianie i egzaminy odbywają się według ustalonych standardów. Wychowanie społeczne i moralne stanowi samodzielną dziedzinę pracy szkoły. Nauczanie ukierunkowane jest tradycją i wymaganiami szkół wyższego stopnia. Oparte jest na informowaniu, przekazywaniu wiadomości. Natomiast w podejściu przyjętym przez N. Collinsa kształcenie odbywa się w zintegrowanych blokach problemowych. Ocenianiu towarzyszy przestrzeganie zasady uwzględniania

indywidualnych możliwości ucznia i jego indywidualnych postępów, przyrostu sprawności w porównaniu z poprzednim sprawdzianem. Wychowanie społeczne i moralne stanowi integralny element programu kształcenia. Program nauczania każdego ucznia jest indywidualnym kontraktem, jaki jest zawierany między nim a nauczycielem – przedstawicielem instytucji kształcącej. Uwzględnia on potrzeby i możliwości ucznia. Proces kształcenia oparty jest na kształtowaniu doświadczeń i sprawności.

Przekonanie o słuszności tego paradygmatu edukacyjnego stanowi warunek zmiany stereotypów w praktyce szkolnej. Treść omawianej książki burzy dotychczasowe schematy, ale właśnie dzięki temu ma szansę wpłynąć na wyzwolenie nauczyciela, uwolnienie go od tradycyjnej interpretacji swej roli zawodowej. W to miejsce dostarcza nowych ofert metodycznych. Uwagę koncentruje na tych sprawnościach nauczyciela, które umożliwiają mu wchodzenie w dwupodmiotowe interakcje oraz wspieranie rozwoju ucznia. Jedną z takich sprawności jest sztuka negocjowania i umiejętność postępowania się nią.

W omawianej pracy negocjacje rozumiane są w dwu aspektach:

- a) jako sprawności nauczyciela warunkujące osiągnięcie celów edukacyjnych,
- b) jako sprawności ucznia niezbędne ze względu na osiągnięcie celów edukacyjnych i wypełnianie przez niego zadań.

Są one więc celem i środkiem edukacyjnym. N. Collins definiuje negocjacje jako proces, w którym dwie osoby (lub więcej) zawierają w sprawie kształcenia kontrakt obustronnie uznawany i obowiązujący (s. 8). Przedmiotem negocjacji w kształceniu może być zakres treści, sposób ich realizacji, albo sposób oceniania wyników pracy. Podkreślić należy fakt, iż tak podejmowane negocjacje nie muszą zakładać niezgody, kryzysu ani konkurencyjności. Wprost przeciwnie, zakładają wzajemny szacunek i zrozumienie.

Uzasadniając rolę negocjacji w procesie kształcenia i wychowania, N. Collins odwołuje się do następujących argumentów:

- negocjacje warunkują zaspokojenie indywidualnych potrzeb,
- wdrażają do kontroli i samokontroli oraz wzbogacają doświadczenie w zakresie oceny i samooceny,

- umożliwiają wykorzystanie w procesie kształcenia i wychowania indywidualnych kompetencji i ekspertyz ucznia.

Ponadto negocjacje są szczególną sprawnością społeczną. Nie wiemy, jaka przyszłość czeka naszych uczniów, co będą robić, ale wiemy na pewno, że będą musieli negocjować. Jedną z najlepszych dróg osiągnięcia tej sprawności jest doświadczenie nabywane w codziennych sytuacjach, będących udziałem ucznia. Wbrew pozorom, takich sytuacji w szkole jest wiele, lecz nie są one należycie wykorzystywane.

Zc względu na złożoność tych sytuacji oraz niepowszechność metody negocjacji, Autor omawia strukturę procesu negocjowania w kształceniu i wychowaniu, podając kolejne jego etapy: przygotowanie, rozpoczęcie sesji negocjacyjnej, część główna sesji oraz zakończenie i kontrakt. W każdym z tych etapów zaprezentowane są charakterystyczne zachowania uczestników procesu – nauczyciela i ucznia (uczniów). Dla przykładu chciałabym tu przytoczyć warunki jakie musi spełniać kontrakt zawarty przez nauczyciela i ucznia. Przede wszystkim, przed jego zawarciem obowiązkiem nauczyciela jest upewnienie się, czy ustalenia w nim zawarte są zgodne z celami programu, dopuszczalne w świetle norm instytucjonalnych, możliwe do zorganizowania i wypełniania w obrębie struktury zajęć oraz wykonalne i możliwe do ocenienia.

Sam kontrakt, mimo swej oficjalnej nazwy, nie powinien (a przynajmniej nie musi) być podobny do poważnego prawnego, akademickiego lub finansowego oświadczenia. Cechować go może prosty, potoczny język, odwołujący się nawet do idiomatycznych sformułowań uczniowskich. Treść uzgodnienia obejmuje:

- cel do osiągnięcia (element struktury programu),
- czynności ucznia (co uczeń powinien zrobić),
- metodę pracy (jak uczeń może to osiągnąć),
- czas na wykonanie zadań (jak długo może trwać praca nad osiągnięciem),
- oczekiwane i przewidywane rezultaty (w jakiej postaci zostaną zaprezentowane, co można będzie z nimi zrobić),
- ocenianie osiągnięć (kto i według jakich kryteriów będzie oceniał wyniki).

Kopię takiego kontraktu otrzymują obie negocjujące strony (s. 14).

Przygotowanie kontraktu i realizowanie jego postanowień wymaga od uczestników negocjacji szczególnych właściwości. Autor wyróżnia następujące: zdolność do uważnego słuchania i okazywania zainteresowania, optymistyczne podejście do możliwości innych, zdolność do spokojnego reagowania, do akceptowania punktu widzenia innych ludzi, głębokie przekonanie o skuteczności wspólnego planowania, umiejętność komunikowania werbalnego i niewerbalnego oraz uwalnianie się od stereotypów, kategoryzacji i generalizacji. Jedyną dopuszczalną generalizacją jest przyjęcie, że każda generalizacja jest fałszywa (s. 18–19).

Inne sprawności oczekiwane są od nauczyciela negocjującego z grupą. W pracy szkoły można wyróżnić kilka typów grup ze względu na różne cele, które one realizują. I tak Autor wyróżnia grupy pastoralne (wspólnoty emocjonalne i moralne), oceniające i sprzyjające wzbogacaniu doświadczeń w zakresie oceniania i samoocenia, grupy do wypełniania zadań praktycznych, do prowadzenia badań (zadań poznawczych), organizujące życie społeczne itp. (s. 57). Grupy te mają charakter czasowy. Negocjowanie z nimi wymaga więc od nauczyciela znajomości i rozumienia postaci interakcji w poszczególnych typach grup. Jest to bowiem warunkiem obserwowania zjawisk grupowych i indywidualnych zachowań.

Negocjowanie z grupą wymaga nadto zaufania do niej oraz przekonania o zdolności tej grupy do samodzielności i odpowiedzialności, umiejętności dyskretnych i subtelnych działań zapewniającym uczniom poczucie bezpieczeństwa w grupie, zdolności i odwagi do otwartego i szczerego zachowania się w grupie oraz umiejętności wykorzystywania zjawisk grupowych do kształtowania doświadczeń uczniów w wielu dziedzinach. Wypełnianie zadań poznawczych nie odbywa się bowiem w próżni społecznej, emocjonalnej, intelektualnej. Bywa, że koncentracja na osiągnięciu celu nauczania przesłania nauczycielowi (i uczniom także) rangę i różnorodność zjawisk towarzyszących. W rzeczywistości mogą one stać się dominującą konsekwencją określonej sytuacji poznawczej, na domiar nie zawsze pożądaną i korzystną. Zdolność postrzegania tego i adekwatne zachowanie się wobec

analizowanych zjawisk wydaje się być jedną z elementarnych sprawności nauczyciela.

U podstaw prezentowanych metodycznych wskazówek leży przekonanie Autora o roli wolności i potrzebie uwalniania się człowieka od przymusu i ograniczeń. Nawiązywanie do roli wolności w rozwoju człowieka wydaje się być szczególnie istotne w kontekście powszechności myślenia o kształceniu jako procesie prowadzącym do wyposażenia ludzi w wiedzę i umiejętności umożliwiające sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie. Takie podejście sprawia dominację kontroli społecznej nad rozwojem człowieka. Budzi ono opory pedagogów o orientacji radykalnej i emancypacyjnej. Społeczną dominację (jawną lub dyskretną) nad indywidualnością postrzegają oni jako przejaw indoktrynacji i ograniczenia, dostarczając często dowodów bigoterii politycznej, religijnej lub społecznej.

Ponadto w tradycyjnym podejściu do kształcenia dostrzega się trwanie w przekonaniu o obowiązku „przygotowania do życia w społeczeństwie dorosłych”. Taka interpretacja kształcenia wpływa na ideacyjność tego procesu. Coraz częściej zatem podejmuje się inicjatywy i projekty kształtowania i doskonalenia sprawności społecznych właściwych także z punktu widzenia obecnej (nie tylko przyszłej) sytuacji ucznia (s. 59). W tym celu konstruuje się między innymi programy wychowania społecznego. Zadanie to natrafia jednak na trudności natury metodologicznej.

Najpowszechniej wychowanie społeczne definiuje się jako organizowanie doświadczeń związanych z umiejętnościami, wiedzą i sprawnościami, które pomagają ludziom utrzymywać stosunki z innymi i radzić sobie z oczekiwaniami wobec nich ze strony systemu społecznego (s. 59). Warunkiem osiągnięcia tak sformułowanych celów jest organizacja procesu kształcenia, która pomaga uczniom w odkrywaniu samych siebie, swoich możliwości oraz dróg doskonalenia siebie i uczestniczenia w życiu społeczności. Autor definiuje wychowanie społeczne jako metodę przygotowania młodych ludzi do dorosłego życia, ale z równoczesnym kształtowaniem sprawności pomagających im w ich obecnych sytuacjach (s. 60). Młodzi ludzie nie są bowiem po prostu prototypami dorosłych, ale są ludźmi. Ich obecne sprawy i potrzeby są dla nich znacznie bardziej znaczące aniżeli te, które będą

udziałem ich przyszłego życia. Dlatego Autor przywiązuje tak wielką wagę do uczniowskiej umiętności negocjowania we wszystkich sytuacjach życiowych.

Przedstawiona idea wychowania społecznego, akcentująca poszanowanie obecnych potrzeb uczniów może nasuwać podejrzenie, że N. Collins jest wyznawcą zasady „carpe diem”. Lektura omawianej książki dostarcza wielu argumentów pozwalających odrzucić takie podejrzenie. Skłania także do refleksji nad wszechobecną współcześnie zasadą ideacyjności i jej praktycznymi oraz emocjonalnymi konsekwencjami. Uczenie się dla przyszłości i uczestniczenie w sytuacjach stymulujących prawdziwe życie, w połączeniu z możliwością poprawienia niedoskonale wykonanych zadań zmniejsza ryzyko ponoszenia odpowiedzialności za swoje czyny i słowa. Poczucie gry, sytuacji „na niby” jest podstawowym doświadczeniem wyniesionym z sytuacji szkolnej. Przed takimi zjawiskami mogą uchronić metody proponowane przez N. Collinsa.

Poza omówionymi pokrótce warunkami rozwoju ucznia w szkole Autor dostarcza metodycznych wskazówek dotyczących:

- kształtowania sprawności ucznia pojmowanych jako cecha będąca funkcją uczniowskiej percepcji, wiedzy, oceny i ogólnego rozumienia wybranego wycinka rzeczywistości (s. 79);
- przygotowania zawodowego, rozumianego jako istotna część wychowania społecznego, skoncentrowana na przygotowaniu ucznia do funkcjonowania w społecznych stosunkach pracy – nie jest to jednak przygotowanie go do wykonywania konkretnego zawodu, a raczej wprowadzanie w rolę pracownika (s. 89);
- kierowania pracą grupową, rozumianą jako skoordynowana działalność kilku osób. Praca grupowa jest jedną z wielu dróg organizowania energii nauczycieli-wychowawców, choć nie zawsze jest właściwym sposobem osiągania celów edukacyjnych (s. 109). Uwaga ta może budzić wątpliwości wychowawców, którzy, ulegając magii wielu publikacji afirmujących pracę grupową i zespołową, w tych właśnie formach upatrują korzystnych warunków rozwoju społecznego, emocjonalnego itd. Podzielając pogląd Autora, dotyczący refleksyjnego stosowania form zbiorowych, można dodać, iż wypełnianie zadań skoordynowanych wskazy-

wane jest jako jeden z czynników ograniczenia poczucia podmiotowości. Prezentując taki ostrożny stosunek do pracy grupowej oraz wskazując trudności, na jakie natrafia wychowawca, N. Collins udziela wskazówek dotyczących tego obszaru pracy pedagogicznej. Ponadto udziela wskazań na temat radzenia sobie z trudnościami uczniów, rozpoznawania ich uwarunkowań oraz pomagania w ich łagodzeniu (s. 123).

Krótkie i wybiórcze przedstawienie tej interesującej pracy pozostawia uczucie niedosytu. Jest on szczególnie dotkliwy teraz, gdy projekty reformowania polskiej oświaty zawierają tak wiele nowych, wręcz rewolucyjnych propozycji organizowania procesów kształcenia i wychowania. Przystępny, przejrzysty język, jakim ta książka jest napisana, oraz wielość praktycznych dyrektyw, czyni z niej atrakcyjny i efektywny poradnik metodyczny dla nowoczesnego nauczyciela i kandydata na takiegoż. Celowym wydaje się zatem podjęcie starań o jak najwicniejsze przybliżenie polskiemu czytelnikowi treści zawartych w tej książce.

Maria Czerepaniak-Walczak

ELŻBIETA JARONI: EFEKTYWNOŚĆ DYDAKTYCZNA PRZYGOTOWANIA UCZNIÓW DO SAMODZIELNEGO UCZENIA SIĘ

(Szczecin 1992, Wydawnictwo Naukowe US, ss. 216)

Samodzielność to właściwość psychiczna człowieka powszechnie akceptowana, ceniona i pożądana. Jako cecha myślenia i działania jest ona istotnym czynnikiem warunkującym aktywność i poziom osiągnięć ludzi w różnych dziedzinach ich życia; decyduje w dużej mierze o jakości życia ludzi w wymiarze indywidualnym i społecznym. Z drugiej strony, psychologia wskazuje, że występowanie i rozwój tej cechy osobowości zależy od wielu czynników, które najogólniej dzieli się na wewnętrzne i zewnętrzne. Do pierwszej grupy tych czynników zwykle zalicza się odpowiedni poziom rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i behawioralnego jednostki. Druga grupa czynników obejmuje wpływ otoczenia społecznego, w tym także działanie szkoły i nauczyciela.

Pedagogów, zarówno teoretyków, jak i praktyków, interesuje głównie takie podejście do samodzielności, które wskazuje możliwości i warunki jej rozwoju oraz stymulacji. I właśnie w tym nurcie poszukiwań znajduje się recenzowana praca. Jej autorka podejmuje niezwykle ważny dla dydaktyki problem przygotowania uczniów do samodzielnego uczenia się oraz wpływu tego czynnika na efektywność kształcenia. Przyjmuje, że opanowanie przez uczniów umiejętności niezbędnych w samodzielnym uczeniu się zależy przede wszystkim od tego, w jaki sposób zostaną oni w tym zakresie przygotowani przez szkołę, a konkretnie – przez nauczyciela. Autorka przyjmuje też, że owo przygotowanie może i powinno rozpoczynać się już od pierwszych lat pobytu dziecka w szkole.

Praca składa się z pięciu rozdziałów. Pierwszy z nich ukazuje ogólne, teoretyczne problemy związane z przygotowaniem uczniów do samodzielnego uczenia się. Znajdujemy tu uzasadnienie dla traktowania samodzielnego

uczenia się jako bardzo ważnego celu współczesnej edukacji oraz psychologiczne i prakseologiczne podstawy czynności i działań, służących rozwijaniu samodzielności, ich istotę, rodzaje, strukturę, funkcje. W rozdziale tym omówiony jest także dorobek myśli pedagogicznej w zakresie rozwoju aktywności i samodzielności uczniów oraz problemy i niektóre wyniki współczesnych badań nad samodzielnym uczeniem się.

W rozdziale drugim autorka przedstawia metodologiczne i organizacyjne założenia swoich badań. Określa tu ich przedmiot i cele, formułuje problemy, hipotezy, zmienne i wskaźniki oraz charakteryzuje procedurę badawczą i teren badań. Autorka przyjęła, że jej badania będą zmierzały do w miarę dokładnego opisu tych fragmentów rzeczywistości dydaktycznej, które zawierają specjalnie przez nią zaprojektowane działania nauczycieli, stanowiące element innowacyjny w procesie nauczania-uczenia się. Do tych elementów zaliczyła uświadamianie celów działań dydaktycznych, ich planowanie, realizację, kontrolę i ocenę. Autorka ukazała również zależności między poszczególnymi elementami struktury działań przygotowujących do samodzielnego uczenia się oraz oceniła ich funkcję praktyczno-organizacyjną, tj. możliwość wykorzystania w toku zajęć dydaktycznych. Chodziło jej również o ocenę wartości zaprojektowanych działań w aspekcie języka polskiego. W ten sposób powstały następujące obszary zmiennych: struktura działań i czynności przygotowujących uczniów do samodzielnego uczenia się (zmienna niezależna) i efekty dydaktyczne z języka polskiego uzyskane przez badanych uczniów (zmienna zależna). Obie zmienne autorka bardzo dokładnie zdefiniowała oraz ustaliła dla nich konkretne wskaźniki i kategorie. Materiał badawczy zgromadziła metodą eksperymentu. Wykorzystała również testy dydaktyczne, analizę dokumentów i metody statystyczne. Badania eksperymentalne przeprowadziła w 12 klasach drugich szkoły podstawowej i objęła nimi 12 nauczycieli i 304 uczniów.

Trzy następne rozdziały wypełnia wszechstronna analiza wyników własnych badań autorki. W pierwszym z tych rozdziałów (rozdz. III), w nawiązaniu do teoretycznych założeń dotyczących istoty, rodzaju i organizacji działań oraz czynności, przedstawione i omówione zostały: struktura działań przygotowujących do samodzielnego uczenia się (zastosowana w badaniach)

oraz wyniki badań dotyczące każdego z elementów tej struktury. Jest to rozdział szczególnie interesujący, ponieważ pokazuje czy, jak i w jakim stopniu zaprojektowane oddziaływania nauczyciela wpływały na poziom umiejętności samodzielnego uczenia się uczniów.

W rozdziale czwartym znajdujemy natomiast odpowiedź na pytanie: czy i w jakim stopniu zaprojektowane działania i czynności przygotowujące uczniów do samodzielnego uczenia się wpłynęły na efekty dydaktyczne z języka polskiego. Przedstawione i omówione wyniki badań dotyczące umiejętności uczniów w zakresie tempa czytania, rozumienia czytanego tekstu, układania zdań na podstawie obrazka, ortografii i gramatyki potwierdziły przyjętą przez autorkę hipotezę o dodatnim i istotnym wpływie zaprojektowanych działań i czynności na efekty dydaktyczne.

Ostatni, piąty rozdział poświęcony został na ukazaniu zależności między osiągniętym przez badanych uczniów poziomem umiejętności samodzielnego uczenia się a reprezentowanym przez nich poziomem umiejętności językowych. Przedstawione wyniki oraz ich analiza dowodzą, że korelacje między tymi zmiennymi, chociaż zróżnicowane, były dodatnie i istotne statystycznie.

Ogólnie, podstawowym celem pracy było określenie wpływu działań przygotowujących uczniów do samodzielnego uczenia się na podwyższenie efektów dydaktycznych. W określeniu struktury tych działań oraz określeniu funkcji poszczególnych jej składników wykorzystane zostały odpowiednie ustalenia prakseologii, psychologii i pedagogiki. Autorka uwzględniła te elementy działań i czynności, które, jako najważniejsze z punktu widzenia przebiegu procesu dydaktycznego, mogły być zastosowane w danej klasie i przedmiocie nauczania. Autorka podjęła więc próbę wykazania nie tylko potrzeby przygotowania uczniów do samodzielnego uczenia się, lecz także ukazała jego istotę i składniki w normalnym procesie dydaktycznym.

Praca E. Jaroni zawiera bardzo bogaty materiał teoretyczny i empiryczny, starannie i wszechstronnie przedstawiony i zinterpretowany. Jej dużym osiągnięciem jest również umiejętne przełożenie ogólnych, teoretycznych założeń z zakresu prakseologii, psychologii i pedagogiki na konkretne sytuacje dydaktyczne. Ta część pracy ma wyjątkową wartość praktyczną,

ukazuje bowiem nauczycielom model skutecznego postępowania przygotowującego uczniów do samodzielnego uczenia się. Jest to wartość szczególna, jeśli uwzględnimy fakt, że współczesna szkoła ma bardzo niewielkie osiągnięcia w tym zakresie. Przekonują o tym wyniki badań, które wskazują, że umiejętność samodzielnego uczenia się i studiowania jest zbyt niska w stosunku do wymagań rzeczywistości, potrzeb rozwoju społecznego, jak również proponowanych współcześnie koncepcji pedagogicznych, które sytuują ucznia w roli aktywnego i świadomego podmiotu samodzielnie tworzącego siebie.

Janina Świrko-Pilipczuk

**LEON NIEBRZYDOWSKI:
PSYCHOLOGIA PRZYJAŹNI I OTWARTOŚCI
MŁODZIEŻY I DOROSŁYCH**

(Łódź 1992, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego)

Wiele osób zadaje sobie pytanie, czy warto zajmować się zagadnieniem przyjaźni w stosunkach międzyludzkich, jeśli nie wiadomo, czy w obecnych czasach jednostka zdolna jest do przeżywania prawdziwej przyjaźni. Jednakże, dostrzegając wiążące się z przyjaźnią i otwartością wartości, od ponad dziesięciu lat naukowcy z Uniwersytetu Łódzkiego prowadzą badania nad ich uwarunkowaniami. Problematyce tej poświęcona jest również książka prof. Leona Niebrzydowskiego – „Psychologia przyjaźni i otwartości młodzieży i dorosłych”. Praca ta szczególnie podkreśla dwa problemy: 1) przyjaźń i otwartość dorastającej młodzieży w kontaktach rówieśniczych oraz 2) przyjaźń i otwartość w małżeństwie. Ponadto Autor ukazuje przyjaźń i otwartość młodzieży przejawiającej zachowania pozostające w normie, jak i odbiegające od niej, w stosunkach interpersonalnych, a także przyjaźń i otwartość małżonków w relacjach z osobami pozostającymi w bliskich z nimi związkach interpersonalnych.

W polskiej literaturze fachowej brak jest wzorców dotyczących badań przyjaźni i otwartości w stosunkach międzyludzkich. Dzięki stażom odbytym w uniwersytetach amerykańskich, Autor zgromadził niezbędną literaturę amerykańską, zapoznał się z metodami badań. Pozwoliło to na przeniesienie doświadczeń amerykańskich na grunt polski, a następnie na rozpoczęcie własnych badań. Ze względu na wielowymiarowość tych badań, szczegółowe ich założenia zostały przeniesione do poszczególnych rozdziałów książki.

Praca składa się z jedenastu rozdziałów: 1) Problemy i metody badań; 2) Przyjaźń w stosunkach międzyludzkich; 3) Stosunki interpersonalne młodzieży z zaburzeniami w zachowaniu; 4) Związki przyjacielskie młodzieży z zaburzeniami w zachowaniu i pozostającej w normie; 5) Otwartość w stosun-

kach międzyludzkich – jej istota i struktura; 6) Otwartość młodzieży w różnych stadiach rozwoju stosunków interpersonalnych; 7) Otwartość młodzieży w rówieśniczych relacjach interpersonalnych; 8) Samoakceptacja a więzi interpersonalne dorastającej młodzieży; 9) Otwartość a satysfakcja małżeńska w świetle literatury; 10) Otwartość w małżeństwie w świetle badań własnych; 11) Stopień zgodności potrzeb interpersonalnych kandydatów na małżonków.

Na wstępie Autor podejmuje próbę określenia pojęcia przyjaźni, przyjmując, że w tego rodzaju pozytywnym stosunku międzyludzkim procesy emocjonalno–uczuciowe i poznawcze odgrywają rolę równorzędną, a samo rozumienie i przeżywanie przyjaźni pozostaje w ścisłym związku z okresem rozwojowym człowieka.

Wnioski, jakie Autor formułuje w tym miejscu, poparte są wypowiedziami dorastającej młodzieży na temat przyjaźni. Obszerna analiza uzyskanych wyników z badań prowadzi ponadto do oceny związków przyjacielskich młodzieży – zarówno pozostającej w normie, jak i wykazującej zaburzenia zachowania.

W stosunkach międzyludzkich cechą równie istotną jak przyjaźń jest otwartość. Autor definiuje otwartość jako rodzaj stosunku jednostki do innych osób. Definicja ta zostaje wzbogacona ponadto o takie zwroty, jak: „odkrywanie” lub „ujawnianie samego siebie” (self–disclosure), które stanowią niejako dopełnienie wypowiedzi Autora. W różnych sytuacjach oraz w różnych okresach rozwoju stosunków interpersonalnych otwartość podlega pewnym prawidłowościom. Szusnym więc jest poświęcenie jednego z rozdziałów pracy wymiarom otwartości, takim jak: selektywność, szerokość, głębokość. Przedstawione w nim wnioski wskazują na fakt, że przedmioty zainteresowań, postawy, problemy związane z nauką i pracą znajdują się na zewnątrz jednostek, w otaczającym je świecie, z którym inni ludzie mają także kontakt. I prawdopodobnie dlatego te elementy wiedzy o sobie jednostki ujawniają chętniej niż inne. Natomiast problemy związane z osobowością, ciałem i zdrowiem składają się na świat najbardziej własny, wewnętrzny i dlatego, być może, w obawie przed utratą poczucia własnej tożsamości, nie ujawnia się tych spraw zawsze i do końca.

Kolejny rozdział recenzowanej pracy – „Samoakceptacja a więzi interpersonalne dorastającej młodzieży” propaguje podjęcie wysiłków na rzecz obudzenia w młodzieży wiary w jej możliwości samorealizacji potencjału intelektualnego i łączenia poziomu samoakceptacji z siłą związków interpersonalnych.

Ostatnia część pracy dotyczy badań nad otwartością w małżeństwie i wśród kandydatów na małżonków. Dokonana analiza danych pozwala Autorowi stwierdzić, że wśród wszystkich innych związków interpersonalnych małżeństwo jest związkiem szczególnym i wyjątkowym, wyróżniającym się spośród innych związków. Małżonkowie są dla siebie osobami, które – w stopniu znacznie większym niż w innych relacjach interpersonalnych – gwarantują wzajemną pomoc i poparcie, współczucie i zrozumienie, podziw i szacunek oraz wzmocnienie własnego „ja”.

W jedenastu rozdziałach publikacji Autor przedstawia niektóre charakterystyczne właściwości stosunków międzyludzkich, określanych mianem przyjaźni i otwartości. Odgrywają one doniosłą rolę w ludzkim życiu, gdyż zapobiegają rodzeniu się poczucia osamotnienia i konfliktów międzyosobowych, a jednocześnie przyczyniają się do lepszego wzajemnego zrozumienia partnerów interakcji. Ponadto walorem recenzowanej pracy jest fakt, że każdy niemal rozdział zawiera interesujące wnioski i wskazówki. Praca ta winna zainteresować szerokie rzesze pedagogów, psychologów, socjologów, nauczycieli. Żałować należy jedynie, że nakład wydawnictwa jest zbyt niski jak na potrzeby społeczne i walory pracy. Stanowi ona bowiem cenne źródło wiedzy o przyjaźni i otwartości młodzieży oraz dorosłych.

Małgorzata Moś

**JÓZEFA ANNA PIELKOWA:
RODZINNE UWARUNKOWANIA ROZWOJU
I WYCHOWANIA DZIECKA
W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM**

(Szczecin 1992, Wydawnictwo Naukowe US, ss. 136)

Józefa Anna Pielkova jest znana we współczesnej polskiej pedagogice jako autorka wielu prac i artykułów o rodzinie. Są to między innymi: „Poznanawanie uczniów nadpobudliwych i zahamowanych psychoruchowo w środowisku szkolnym” (1981), „Rodzina samotnej matki jako środowisko wychowawcze” (1983), „Jak im pomóc” (1985), „Rodzicielskie troski” (1988).

Rodzina jest jednym z podstawowych środowisk, które warunkują ogólny rozwój i wychowanie człowieka. Cechuje ją przede wszystkim fakt wywierania wpływu wychowawczego na jednostkę. Pomimo przynależności dziecka do innych środowisk (na przykład do grupy rówieśniczej, szkoły) jest ono w pierwszej kolejności członkiem rodziny, która najsilniej oddziałuje na jego rozwój i funkcjonowanie w społeczeństwie. Rodzina jest najbardziej wartościowym środowiskiem wychowawczym, bowiem jest zdolna zapewnić dziecku optymalne warunki rozwoju i wychowania. Skuteczność jej oddziaływań wynika z emocjonalnych powiązań, które stanowią unikatową własność tego środowiska. (Por.: J. A. Pielkova, Rodzina dziecka w młodszym wieku szkolnym jako środowisko wychowawcze. W: Procesy socjalizacji i wychowania w rodzinie. Praca zbiorowa pod kierunkiem i redakcją H. Pielki. Koszalin 1990, s. 49 i nast. – R. Praszkiel, Zmieniać nie zmieniając. Ekologia problemów rodziny. Warszawa 1992, s. 41–46.)

O tym, że jest to prawda, autorka pracy „Rodzinne uwarunkowania rozwoju i wychowania dziecka w młodszym wieku szkolnym” jest w pełni przekonana i stara się ten fakt udowodnić potencjalnym czytelnikom. Omawiana pozycja składa się z następujących części: przedmowy, sześciu rozdziałów oraz podsumowania i bibliografii.

W przedmowie J. A. Pielkova podkreśla istotę, rolę i znaczenie rodziny w życiu każdego człowieka. Określa także charakter i główne przesłanki swojej książki oraz jej potencjalnych adresatów.

Rozdział pierwszy („Teoretyczne podstawy badań”) zawiera, między innymi, rozważania dotyczące rozwoju i wychowania. Autorka pokazuje, jak w literaturze rozumiane jest pojęcie rozwoju i wychowania. Z jej rozważań wynika, że kształtowanie osobowości jednostki i jej rozwój w różnych stadiach ontogenety, a zwłaszcza w okresie dzieciństwa, jest procesem złożonym, trudnym oraz zdeterminowanym wieloma czynnikami – zarówno wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. W rozdziale pierwszym znajduje się też materiał dotyczący stanu badań nad dzieckiem w młodszym wieku szkolnym w rodzinie. Dokonany jest tu przegląd literatury od czasów wielkiego dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego aż do czasów współczesnych. Zaznaczono, iż dotychczasowe badania skierowane są zazwyczaj na uchwycenie i analizę jedynie wybranych zależności między poszczególnymi czynnikami determinującymi powodzenie szkolne, proces wychowania i socjalizacji. Nie wnikają jednak one głębiej w strukturę i we wzajemne związki między różnorodnymi grupami czynników środowiska rodzinnego. Stąd też potrzeba, szerokiego bardziej kompleksowego ujęcia tej problematyki, głównie w aspekcie pedagogicznym.

„Charakterystyka dziecka w młodszym wieku szkolnym” to tytuł drugiego rozdziału prezentowanej książki. Przedstawiono w nim kolejne etapy życia człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem młodszego wieku, nazywanego inaczej „trzecim dzieciństwem”, „wiekiem rozumu”, „wiekiem wczesnoszkolnym”. Dalej autorka charakteryzuje i dokładnie omawia zagadnienia: rozwoju fizycznego i motorycznego, rozwoju procesów poznawczych, rozwoju uczuciowego, społecznego i moralnego oraz główne formy działalności dzieci w młodszym wieku szkolnym. Analizując powyższe treści, odwołuje się J. A. Pielkova do prac wielu autorów polskich i obcych, co czyni te rozważania bardzo interesującymi.

Kolejny rozdział (pt. „Metoda badań”) to założenia metodologiczne pracy badawczej autorki. Zawarte są w nim: przedmiot i cele badań, charakterystyka założeń badawczych oraz metody, techniki i organizacja badań.

Badaniami objęto 348 rodzin i 412 dzieci w młodszym wieku szkolnym. Zastosowane zostały też adekwatne do problemu metody i techniki badawcze. Ten szeroki wachlarz użytych w badaniu metod i technik, wielość źródeł informacji o danej zbiorowości jest warunkiem uzyskania wiarygodnej i rzetelnej podstawy do interpretacji oraz analizy problematyki.

Środowisko domowe jest najbliższym i najważniejszym środowiskiem życia dziecka, obejmującym całość tych warunków jego życia, które wiążą się bezpośrednio lub pośrednio ze strukturą rodziny, zespołem warunków bytowych, rozwojowych i wychowawczych: zespołem warunków opiekuńczych oraz poziomem społeczno kulturalnym rodziców i ich umiejętnościami wychowawczymi. Właśnie tymi zagadnieniami zajmuje się w dalszej części (to jest w rozdziale czwartym – „Warunki rodzinne „) autorka recenzowanej książki. Szczegółowo i bardzo dokładnie omawia, a także interpretuje uzyskany materiał empiryczny z zakresu: struktury rodziny, warunków bytowych, stanu zdrowia rodziny, potrzeb kulturalnych rodziców oraz czasu wolnego w rodzinie. Zastosowany przez J. A. Pielkowską tok rozważań jest bardzo spójny i logiczny, język pracy – jasny, zrozumiały, poprawny gramatycznie, spełniający wymogi i rygory piśmiennictwa naukowego.

Wychowanie jest procesem planowym, ciągłym, zamierzonym, świadomym i zmierzającym do kształtowania osobowości człowieka. Rodzina jest podstawowym środowiskiem społecznym i wychowawczym, w którym przebiega początkowa faza rozwoju osobowości dziecka. Pozostaje ona głównym środowiskiem jego rozwoju, nawet wówczas, gdy zaczyna ono stopniowo wkraczać w krąg oddziaływań innych, pozarodzinnych środowisk wychowawczych, takich jak przedszkolne, szkoła, grupa rówieśnicza. W rodzinie dziecko poddawane jest wszechstronnemu procesowi oddziaływania wychowawczego.

Kolejny, piąty rozdział prezentowanej pozycji, poświęcony jest wychowaniu dziecka w rodzinie („Wychowanie dziecka w rodzinie”. W ramach jego problematyki mieści się między innymi kultura pedagogiczna rodziców, uznana za jeden z istotnych warunków umożliwiających wychowanie rozwiniętej osobowości.

Głównym czynnikiem wychowawczego funkcjonowania rodziny jest panująca w niej atmosfera. Dobry i korzystny klimat życia rodzinnego, pozytywna atmosfera wychowawcza sprzyja kontaktom dziecka z innymi, wzbogaca i poszerza stosunki interpersonalne dziecka oraz wdraża do przyszłego samodzielnego życia. Każdy proces wychowania wytyczany jest i kierowany za pomocą ideału wychowawczego, czyli naczelnego celu działalności wychowawczej. Natomiast oddziaływania wychowawcze rodziny realizowane są za pomocą różnych sposobów i środków wpływających na osobowość dziecka. Nazywane są one metodami wychowania.

W rodzinie ma miejsce nie tylko wychowanie, ale zachodzi też inny proces – opieka. O opiece nad dzieckiem pisze autorka prezentowanej pracy w ostatnim rozdziale. W opiece rodzinnej zwraca się uwagę na jej naturalny charakter, zdeterminowany rodzicielstwem oraz postawami rodziców wobec dziecka. Stan opieki nad dzieckiem w rodzinie zależy bezpośrednio od stopnia obciążenia rodziców pracą zawodową. Sama zaś opieka zachodzi na wielu płaszczyznach, np. intelektualnej czy estetycznej.

Na koniec J. A. Pielkova dokonuje podsumowania i wyciąga wnioski globalne z własnych badań nad dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Wykazuje bardzo złożone uwarunkowania rozwoju i wychowania dzieci oraz stara się nakreślić sposoby ich doskonalenia.

Zwraca uwagę bogata i interesująca bibliografia zgromadzona przez autorkę. Jest tam wiele pozycji obcojęzycznych, co bardzo wzbogaca i poszerza analizę problematyki pracy.

Książka napisana jest językiem naukowym, a jednocześnie prostym i zrozumiałym dla czytelnika: J. A. Pielkova pokazała realny świat i specyfikę życia rodzinnego, w którym żyją i wzrastają dzieci. Obok problemów ogólnoteoretycznych, stanowiących podstawę badań, dokonała pełnej diagnozy uwarunkowań optymalnego rozwoju i wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym. W treści swojej książki autorka zawarła nie tylko opis i klasyfikację zjawisk wychowawczych, ale też starała się ustalić związki i zależności między poszczególnymi zjawiskami oraz faktami. Owa znajomość zależności i korelacji wychowawczych może ułatwić i wspomagać badania prawdziwości mechanizmów występujących w rozwoju i wychowaniu dzieci.

Praca J. A. Pielkovej jest bardzo cenną i interesującą „cegiłką” wśród wielu pozycji z zakresu pedagogiki. Autorka, rozwiązując postawione sobie problemy badawcze, realizując założone cele, jednocześnie wywołuje refleksję i zmusza czytającego do zastanowienia się. To jest istotny walor prezentowanej książki.

Po tę pozycję powinni sięgnąć wszyscy parający się trudnym i bardzo złożonym procesem wychowania – rodzice, nauczyciele, wychowawcy oraz ci, którzy dopiero uczą się ogromnie odpowiedzialnej sztuki wychowania.

Czytając „Rodzinne uwarunkowania rozwoju i wychowania dziecka w młodszym wieku szkolnym”, można się wiele dowiedzieć, nauczyć, rozszerzyć swoje doświadczenia i sferę intelektualną. Jednocześnie należy zaznaczyć, że praca nie zamyka i nie rozstrzyga ostatecznie problemu rodzinnych uwarunkowań rozwoju i wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym, lecz umożliwia stawianie dalszych pytań oraz zachęca do twórczego działania i myślenia.

Reasumując można powiedzieć, iż recenzowana książka daje możliwości poszerzenia już posiadanej wiedzy, ale również motywuje do dalszych badań i studiowania problematyki wychowania i rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Urszula Kazubowska

„STUDIOWANIE W SZKOLE WYŻSZEJ”

(Ogólnopolska konferencja naukowa – Szczecin, grudzień 1992)

W dniach 11 i 12 grudnia 1992 roku Instytut Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Szczecińskiego gościł uczestników ogólnopolskiej konferencji naukowej¹. Konferencja, poświęcona szeroko rozumianej problematyce studiowania w szkole wyższej, zorganizowana była pod patronatem J M Rektora Uniwersytetu Szczecińskiego, prof. dr. hab. T. Wierzbickiego. Wśród uczestników obrad największą grupę stanowili pracownicy wielu typów szkół wyższych i uniwersytetów, uczelni technicznych, rolniczych, pedagogicznych, medycznych i wojskowych. Aktywny udział brali również w konferencji przedstawiciele instytutów badawczych i organizacji oświatowych. Żywe zainteresowanie jej tematyką okazali także dziennikarze i reporterzy radia i telewizji, prasy lokalnej oraz, co bardzo ważne, studenci uczelni szczecińskich.

W celu zogniskowania problematyki obrad, rada naukowo–programowa konferencji² zaproponowała kilka następujących wątków głównych:

- funkcje uczelni w zmieniającej się rzeczywistości;
- szkoła wyższa jako etap realizacji projektu „siebie”;
- kształcenie w zmieniającej się szkole wyższej
- modernizacja czy poszukiwanie koncepcji;
- dydaktyka szkoły wyższej wobec nowych zadań.

Jednym z głównych założeń organizatorów było ponadto stworzenie możliwości wymiany poglądów i prezentacji najnowszych doświadczeń uczelni krajowych i zagranicznych, podejmujących próby wypracowania nowych rozwiązań strukturalnych, funkcjonalnych i modelowych. Ze względu na szeroki zakres zagadnień, obrady odbyły się w toku sesji plenarnych, w sekcjach tematycznych i na spotkaniach dyskusyjnych.

W pierwszej części obrad plenarnych³ wygłoszono pięć referatów. Na temat tendencji rozwojowych w szkolnictwie wyższym w krajach zachodnich ze szczególnym zwróceniem uwagi na te z nich, które mogą stanowić rodzaj

propozycji dla nas, mówił prof. K. Jaskot z Uniwersytetu Szczecińskiego. Niezwykle interesujący i inspirujący uczestników obrad referat poświęcony pedagogicznym koncepcjom zróżnicowanej szkoły wyższej wygłosił prof. T. Lewowicki z Uniwersytetu Warszawskiego. Koncepcje te zaprezentowane zostały na tle uporządkowanej struktury typowych koncepcji kształcenia akademickiego i podstawowych funkcji szkół wyższych, a ich kształt ułatwi być może krytyczne analizy dotychczasowej rzeczywistości edukacyjnej i konstruktywne, racjonalne oraz kompleksowe kreowanie najbliższej już przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce. Przeglądu najnowszych tendencji krajowych i światowych w dydaktyce szkoły wyższej dokonał prof. J. Stochmiątek z WSPS w Warszawie, a dr F. Januskiewicz poruszył problem edukacji otwartej, analizując go w kontekście rozwoju współczesnej technologii kształcenia. O szkole wyższej, jako źródle emancypacyjnych koncepcji, mówiła interesująco dr M. Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński). Uczestnicząc w części popołudniowej obrad plenarnych⁴, poznaliśmy między innymi nowatorskie propozycje zmian organizacji studiów w zakresie nauk ścisłych i technicznych (prof. T. Rewaj, PS – Szczecin), koncepcje i sposoby kształcenia nauczycieli w Holandii (dr W. Ciczkowski, ART – Olsztyn) i w Danii (mgr M. Krężel, Uniwersytet Szczeciński) oraz ustyszeliśmy zebrane i opracowane opinie studentów o kształceniu i przyszłej pracy zawodowej (prof. Z. Pałasz, AR – Szczecin). Mówiono ponadto o: problemach kształcenie studentów medycyny (dr L. Rębała, AM – Poznań), projekcie programu przedmiotu poświęconego teorii i praktyce komunikacji społecznej (dr K. Cickotowa i dr R. Jasiński, PW – Wrocław) i miejscu oraz sytuacji studentów uzdolnionych w masowym procesie kształcenia (dr R. Jasiński, PW – Wrocław). Autorzy wystąpień przedstawili wiele teoretycznych i praktycznych propozycji w zakresie:

- konstruowania systemu dydaktycznego w szkole wyższej;
- koncepcji pedagogicznych i zawodowego kształcenia nauczycieli;
- modelu i funkcjonowania szkoły wyższej;
- doboru celów i treści kształcenia na poziomie akademickim;
- komunikacji i współpracy dydaktyczno-wychowawczej między nauczycielem i jego studentami;

- relacji interpersonalnych zachodzących w procesie studiowania;
- nowego widzenia ewolucji tego procesu.

Obrazy plenarne okazały się znakomitym zacznym niezwykle ożywionej dyskusji nad współczesnym systemem edukacyjnym szkoły wyższej, nauczycielem akademickim i jego interakcją ze studentem, modelem absolwenta i drogami jego realizacji oraz wieloma jeszcze problemami, które poruszono w toku spotkania dyskusyjnego⁵, zatytułowanego: „DOKĄD SZKOŁO WYŻSZA?”

Punktem wyjścia dla tego etapu konferencji było ukazanie potwierdzonej przez nauczycieli akademickich, władze administracyjne, studentów, absolwentów i pracodawców rozbieżności między planowanym i oczekiwanym a rzeczywistym funkcjonowaniem uczelni, między nadziejami związanymi ze studiowaniem a jego faktycznym przebiegiem i efektami, między modelowymi predyspozycjami, umiejętnościami, cechami i nawykami absolwenta a jego rzeczywistą sprawnością zawodową. Studenci coraz częściej artykułują rozczarowanie procesem studiowania, pracą nauczycieli akademickich i odczuwane zagrożenie brakiem perspektyw zawodowych. Kadra pedagogiczna szkół wyższych daje wyraz niezadowolenia tak z kandydatów na studia, jak ze studentów, z ich motywacji, zaangażowania i samodzielności poznawczej. Jeśli dodamy do tego materialne trudności współczesnej polskiej uczelni i schematyzm oraz tradycjonalizm jej struktur, otrzymamy obraz o zabarwieniu pesymistycznym.

To jednostronne być może, ale nie pozbawione podstaw postrzeżenie szkoły wyższej stanowiło kanwę formułowanych w toku dyskusji opinii, ocen, propozycji, prób zmiany obrazu dnia dzisiejszego i jutra środowiska akademickiego.

Zastanawiano się na przykład, jaki paradygmat sylwetki absolwenta może okazać się przydatny w aktualnej sytuacji i w przyszłości. Nie chodziło tu oczywiście o formułowanie i lansowanie konkretnego modelu absolwenta szkoły wyższej, gdyż uznano takie działanie za krok do uprzedmiotowienia człowieka, lecz o przyjęcie takiej koncepcji kształcenia, która stwarzałaby warunki do rozwoju i samodoskonalenia człowieka, do osiągnięcia satysfakcji z „bycia wykształconym”, do partnerstwa intelektualnego. Większość dysku-

tantów wypowiedziała się przeciwko wąskoprofilowemu, specjalistycznemu kształceniu zawodowemu na poziomie wyższym, opartym na kształceniu ogólnorozwojowym, szeroko profilowym, stwarzającym szansę na elastyczne „układanie się z rzeczywistością w przyszłości”. Gorąco dyskutowano nad drogami i sposobami kształcenia i doskonalenia nauczycieli, ukazując wiele niedoskonałości i niekonsekwencji w tym zakresie (szczególnie w doborze administracyjno–urzędniczym). Poruszono problem interakcji nauczyciel – student i „szumów” ją utrudniających. Rozważano problemy uczelni małych i wielkich, znanych i „prowincjonalnych”, silnych i słabych. Wracano wielokrotnie do koncepcji zróżnicowanej szkoły wyższej, dającej szansę i ludziom, i ośrodkom akademickim. Pojawiło się nie przez wszystkich akceptowane stwierdzenie, że szkoła wyższa stwarza rodzaj „getta kulturowego”, ograniczając siebie i osoby ze sobą związane w rozwoju i dążeniach. Jak zawsze przy takich okazjach, mówiono o braku kryteriów oceny pracy dydaktycznej nauczyciela akademickiego i o niedocenianiu tej części jego działalności jako pracownika szkoły wyższej.

W dyskusji tej raczej stawiano pytania, niż udzielano gotowych odpowiedzi, bardziej dzielono się wątpliwościami, niż proponowano jednoznaczne rozwiązania, częściej wyrażano niepokój, niż domagano się natychmiastowych i „jedynie słusznych” zmian. Było to spotkanie jeszcze jednym głosem w pełnych troski rozważaniach o przyszłości polskiej szkoły wyższej.

Drugi dzień obrad konferencyjnych zdominowała praca w sekcjach tematycznych. Pierwsza z nich obradowała⁴ pod hasłem: „FORMY, METODY, TREŚCI I...” Znalazły w tej sekcji miejsce rozważania nad edukacją metodologiczną studentów – kandydatów na nauczycieli, (doc. K. Duraj–Nowakowa, Politechnika Krakowska) i nad funkcjami seminarium magisterskiego (prof. H. Pielka, Uniwersytet Szczeciński). Dowodzone, że dialog jest warunkiem skuteczności studiowania (dr E. Radecki, Uniwersytet Szczeciński), ukazywano niektóre aspekty tworzenia odbudowy dydaktycznej (dr S. Sokołowski, WSI – Koszalin), prezentowano interesujące zagadnienia związane z edukacją ekologiczną studentów (dr E. Fleszar i A. Żdan, Uniwersytet Szczeciński). Mówiono o roli obozów naukowych (mgr K. Sirota,

Uniwersytet Szczeciński), o potrzebie kształcenia informatycznego (K. Chrobak, Uniwersytet Szczeciński) i o niektórych metodach kontroli, w tym o egzaminach (mgr U. Kacprzak-Kazubowska, Uniwersytet Szczeciński). Wielokrotnie sugerowano potrzebę poprawy jakości pracy dydaktycznej szkół wyższych i dążenia do większej skuteczności studiowania.

Sekcja druga pracowała⁷ pod hasłem: „STUDENT – NAUCZYCIEL AKADEMICKI”. Obrady zainaugurowało tu wystąpienie pod hasłem: „Wychowawcze funkcjonowanie szkoły wyższej”, autorstwa prof. J. A. Pielkowej z Uniwersytetu Szczecińskiego. Najwięcej miejsca poświęcono w tym interesującym referacie związkowi realizacji procesu wychowania w szkole wyższej z określonymi postawami kadry nauczającej. Mówiono dalej o kształtowaniu postawy twórczej młodych nauczycieli akademickich (prof. F. Berzeźnicki, Uniwersytet Szczeciński), o odpowiedzialności moralnej nauczycieli (dr A. Rumiński, WSP – Kraków) i o jego kompetencjach komunikacyjnych (R. Wawrzyniak, UAM – Poznań). Zaproponowano widzenie sylwetki osobowej inżyniera jako czynnika ukierunkowującego proces studiowania (dr Z. Sroga i dr H. Maciąg-Sternik, PŚ – Gliwice) oraz poruszono problem technologii kształcenia w doskonaleniu młodych nauczycieli akademickich (dr K. Wenta, Uniwersytet Szczeciński). Interesujące informacje na temat: „Studia i wiedza jako wartości w opinii studentów”, oparte na badaniach porównawczych w Polsce i RFN, przedstawił prof. R. Woźniak z Uniwersytetu Szczecińskiego, a R. Konieczna i prof. J. Skrzypczak (UAM – Poznań) zaprezentowali komunikat z badań nad dynamiką zmian wybranych poglądów i postaw młodzieży studiującej w naszym kraju w okresie przełomu ustrojowego. Wystąpienia programowe w tej sekcji, jak i przeprowadzona tu dyskusja koncentrowały się głównie wokół następujących problemów:

- interakcje osobowe w społeczności akademickiej;
- przygotowanie do pełnienia roli nauczyciela akademickiego;
- wartości preferowane przez młodzież, lansowane w systemie dydaktyczno-wychowawczym szkoły wyższej.

Obrady uczestników konferencji kończyło trzecie spotkanie plenarne⁸, podsumowujące dorobek całego sympozjum. Zgodnie w ich toku stwierdzono, że współczesna szkoła wyższa nie może być miejscem „urabiania” młodego

pokolenia i „wyposażenia” go w wiedzę i umiejętności. Nie wolno manipulować osobą studenta ani naruszać jego systemu wartości. Dążyć należy do rozbudzenia w młodzieży inicjatywy i pasji poznawczej, do stworzenia mody na wiedzę, na mądrość, na kompetencję. Student nie może być biernym przedmiotem oddziaływań i odbiorcą gotowej wiedzy i wzorców zachowań.

Studiujący winni stać się współsprawcami, a nie tylko matrycami informacji. Niezwykle ważne jest zdobywanie wiedzy i umiejętności w toku osobistego doświadczenia, bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością, dzięki własnej, uświadomionej refleksji i samodzielnej aktywności intelektualnej. Zdaniem uczestników konferencji, niepokój środowiska akademickiego budzi wiele działań i nie zawsze zrozumiałych tendencji, z których najważniejsze to:

- nadmierna instrumentalizacja, formalizacja studiów, silne naciski administracyjne na uczelnię i nauczycieli oraz wielość odgórných, „urzędniczych” zarządzeń i dyrektyw;
- powstające i obowiązujące prawie już wszędzie plany i programy minimum, sprzeczne z tradycją akademicką i często, niestety, prowadzące do obniżenia poziomu kształcenia;
- skracanie cyklu kształcenia lub zastępowania kształcenia wyższego innymi, krótszymi i pośledniejszymi formami (np. kursy pedagogiczne);
- dążenie do mechanicznego przyjmowania mechanicznego wzorców kulturowych z innych krajów, bez analizy celowości i możliwości ich skutecznego wdrożenia w naszym kraju.

Niezbędne w tej sytuacji wydaje się odwołanie do sprawdzonych tradycji polskiej szkoły wyższej i rodzinnego dorobku myśli pedagogicznej oraz dokonywanie zmian zmierzających do osiągnięcia większej elastyczności i różnorodności poszczególnych elementów systemu edukacji akademickiej.

Konieczne jest również zwiększenie aktywności własnej uczelni i skierowanie jej na poszukiwanie nowych rozwiązań, bez niszczenia tego wszystkiego, co w naszym systemie nadal zachowuje walor wartości pozytywnych. Celowym wydaje się też umiejętne inicjowanie i koordynowanie tych przemian, przy jednoznacznym respektowaniu prawa szkół wyższych do autonomii.

Uczestnicy konferencji uchwalili Wnioski ogólne i szczegółowe, upoważniając i zobowiązując organizatorów do ich upowszechnienia. Wszystkie materiały pokonferencyjne wydane zostaną w formie pracy zwartej i udostępnione zainteresowanym.

Obserwacja całego przebiegu obrad pozwala na koniec postawić tezę, że konferencja ta była nie tylko celowa i wartościowa, ale także – wyraźnie oczekiwana przez środowisko akademickie całego kraju. Spełniła również ważną rolę miejsca i forum, na którym nawiązywano wiele interesujących współpracy, wymieniono doświadczenia i... nawiązano przyjaźnie.

Edward Radecki

PRZYPISY:

1. Organizatorem konferencji był Zakład Kształcenia Pedagogicznego Instytutu Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Szczecińskiego, a komitet organizacyjny pracował w składzie: E. Radecki (przewodniczący), J. Krupa, Z. Mól, A. Murawska, J. Korpaczewska, Z. Kuczyńska, L. Horyń i K. Szumilas (sekretarz naukowy), M. Brzozowska.
2. Rada pracowała w składzie: K. Jaskot (przewodniczący), J. Parafiniuk–Soińska, F. Bereźnicki, J. Pielkova, K. Denek, F. Januszkiewicz, M. Czerepaniak–Walczak, D. Bielawska, Z. Zacha i E. Radecki (sekretarz naukowy).
3. Tej części obrad przewodniczył Dyrektor Instytutu Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Szczecińskiego, prof. F. Bereźnicki.
4. Tej części obrad przewodniczył prof. J. Stochmialek (WSPS – Warszawa).
5. Dyskusję prowadził dr E. Radecki z Uniwersytetu Szczecińskiego.
6. Obradom tej części przewodniczyła doc. K. Duraj–Nowakowa z Politechniki Krakowskiej.
7. Obrady tej sekcji inspirowała i prowadziła prof. J. A. Pielkova z Uniwersytetu Szczecińskiego.
8. Tej części przewodniczył dr E. Radecki z Uniwersytetu Szczecińskiego.

INFORMACJE O AUTORACH

1. **Andrukowicz Wiesław** – dr, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej IPiP
2. **Borecka Maria** – mgr, asystent w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej IPiP
3. **Cybulska Nadzieja** – dr, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej IPiP
4. **Czerepaniak-Walczak Maria** – dr, adiunkt w Zakładzie Teorii Wychowania IPiP
5. **Gietke Krzysztof** – mgr, asystent w Zakładzie Psychologii IPiP
6. **Grzeszkiewicz Bożena** – mgr, asystent w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej IPiP
7. **Hendryk Cezary** – mgr, asystent w Zakładzie Teorii Wychowania IPiP
8. **Jaroni Elżbieta** – dr, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej IPiP
9. **Jaskot Kazimierz** – prof. dr hab., Kierownik Zakładu Teorii Wychowania IPiP
10. **Jazukiewicz Iwona** – mgr, doktorantka w Zakładzie Teorii Wychowania IPiP
11. **Kazubowska Urszula** – mgr, asystent w Zakładzie Pedagogiki Społecznej IPiP
12. **Korpaczewska Iwona** – mgr, asystent w Zakładzie Kształcenia Pedagogicznego IPiP
13. **Koźmian Danuta** – dr hab., adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej IPiP
14. **Kreżel Mirosław** – mgr, asystent w Zakładzie Pedagogiki Społecznej IPiP
15. **Łaś Helena** – dr hab., adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej IPiP
16. **Mańczak Jacek** – dr, adiunkt w Zakładzie Teorii Wychowania IPiP
17. **Moś Małgorzata** – mgr, asystent w Zakładzie Teorii Wychowania IPiP
18. **Parafiniuk-Soińska Janina** – prof. dr hab., Kierownik Zakładu Dydaktyki Ogólnej IPiP
19. **Pielkowa Józefa Anna** – prof. dr hab., Kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej IPiP

20. **Radecki Edward** – dr, adiunkt, Kierownik Zakładu Kształcenia Pedagogicznego IPiP
21. **Sack Bernard** – dr, adiunkt w Zakładzie Teorii Wychowania IPiP
22. **Sander Aleksandra** – mgr, asystent w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej IPiP
23. **Seul Sylwia** – dr, adiunkt w Zakładzie Psychologii IPiP
24. **Sirota Krystyna** – mgr, asystent w Zakładzie Pedagogiki Społecznej IPiP
25. **Sowiński Andrzej** – dr, adiunkt w Zakładzie Teorii Wychowania IPiP
26. **Strawa Tadeusz** – mgr, asystent w Zakładzie Teorii Wychowania IPiP
27. **Szałachowska Renata** – dr, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej IPiP
28. **Tarnowska-Jakóbiec Urszula** – dr, adiunkt w Zakładzie Psychologii IPiP
29. **Węglińska Maria** – dr, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej IPiP
30. **Zótkowska Teresa** – dr, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej IPiP

