RUCH PEDAGOGICZNY

1-2

ROK XXXV (LXVII) STYCZEŃ—KWIECIEŃ 1993

Wydano nakładem Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego
w Zielonej Górze

KOMITET REDAKCYJNY

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

REDAKTOR NAUKOWY ZESZYTU

Maria Jakowicka

RADA REDAKCYJNA

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

REDAKCJA

Ewa Raczyńska–Patalasowa

REDAKCJA TECHNICZNA

Zygmunt Rybczyński

KOREKTA

Ewa Soroko

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 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 tytuł lub stopień naukowy prosimy podawać na osobnej kartce.

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

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

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

PL ISSN 0483–4992

Nr indeksu 37492

RUCH PEDAGOGICZNY

1-2

ROK XXXV (LXVII) STYCZEŃ—KWIECIEŃ 1993

Wydano nakładem Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego
w Zielonej Górze

SPIS TREŚCI

T. LEWOWICKI, Zielonogórskie wydanie „Ruchu Pedagogicznego" 3
M. JAKOWICKA, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze jako ośrodek naukowo-dydaktyczny 7

ARTYKUŁY

B. RATUŚ, Szkolnictwo wyższe w okresie transformacji ustroju w Polsce (przesłanki diagnozy) 13
E. HAJDUK, Wzory biografii 24
M. NARZEKALAK, Szkoły waldorfskie — między pedagogicznym kreacjonizmem a ewolucjonizmem 31
H. SZCZEGÓŁA, Historia współczesna a polityka 41
K. STACHURA, Wiedza o społeczeństwie jako przedmiot nauczania — rys historyczny 48
E. BARTKOWIAK, Przemiany w podstawowych formach opieki nad dzieckiem osieroconym na tle zmieniających się potrzeb społecznych 60

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

R. STANKIEWICZ, Podstawowe problemy edukacji nauczycielskiej 71
R. LESZKO, Model systemu kształcenia nauczycieli w Polsce i drogi do jego urzeczywistnienia 84
Z. SKOCZYLAS, Kształtowanie kultury pedagogicznej studentów w toku studiów nad historią wychowania 92
A. RATUŚ, Rola szkoły ćwiczeń w kształceniu nauczycieli 106
T. MRÓZ, Obserwacja lekcji istotnym elementem kształcenia nauczycieli 118
W. TROCHANOWSKI, Samoocena nauczycieli matematyki pod względem przydatności zawodowej 130

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

K. STECH, Nauczycielskie wartości 139
B. OLSZAK-KRZYŻANOWSKA, Wartości uznawane przez młodzież maturalną — wyniki badań empirycznych w układzie hierarchicznym 153
M. WALCZAK, Wychowanie do czasu wolnego młodzieży polskiej na obozach letnich w Niemczech 163
J. TATARCZUK, Zmienność cech motorycznych studentek w toku jednorocznych obserwacji na tle faz cyklu menstruacyjnego 168

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY. OPINIE

G. MIŁKOWSKA-OLEJNICZAK, Problemy tolerancji w teorii i praktyce szkolnej 177
M. NYCZAJ-DRĄG, Problem samopoczucia uczniów klas I–III w szkole 187

RECENZJE KSIĄŻEK

W. RACHALSKA, Kazimierz Uździcki: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli przedmiotu praca–technika* 195
E. NARKIEWICZ–NIEDBALEC, Edward Hajduk: *Hipoteza w badaniach pedagogicznych. Poradnik dla studentów* 205
G. MIŁKOWSKA-OLEJNICZAK, Bożena Olszak–Krzyżanowska: *Młodzież wobec nowych wyzwań* 212
E. M. SKOREK, T. Zalewski: *Opóźniony rozwój mowy* 217
I. NOWOSAD, Aleksander S. Neill: *Summerhill,* tłum. B. Białecka 222

ZIELONOGÓRSKIE WYDANIE „RUCHU PEDAGOGICZNEGO"

Z wielką przyjemnością przekazujemy do rąk Czytelników kolejny zeszyt „Ruchu Pedagogicznego", w którym prezentowany jest dorobek wybranego środowiska akademickiego. Przypomnijmy, że w roku ubiegłym podjęta została inicjatywa wydania serii tomów naszego czasopisma poświęconych bliższemu przedstawieniu dorobku niektórych społeczności pedagogów skupionych w uczelniach wyższych w Polsce. W roku 1992 ukazały się dwa takie tomy. W numerze 3–4 wieloletnie tradycje oświatowe, drogi kształtowania się samodzielnego środowiska naukowego oraz zbiór najnowszych prac przedstawili pedagodzy z Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. W następnym zeszycie (nr 5–6) znajduje się krótka charakterystyka naukowa i wybór prac pedagogów z Uniwersytetu Szczecińskiego. Niniejszy tom wydany jest nakładem Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze i zawiera publikacje autorstwa pracowników tej uczelni.

Zielonogórskie środowisko pedagogiczne i oświatowe ma bogatą tradycję i znaczne osiągnięcia. W regionie tym — początkowo należącym administracyjnie do województwa poznańskiego — od zrębów utworzono szkolnictwo podstawowe i średnie. Stosunkowo szybko powstała sieć zakładów kształcenia nauczycieli. Po wyodrębnieniu województwa zielonogórskiego nasiliły się działania na rzecz kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Województwo wyróżniało się relatywnie dużym zaspokojeniem potrzeb kadrowych oświaty. Pod względem liczby i poziomu przygotowania nauczycieli należało i należy do najlepszych w kraju. Nie będzie przesadą konstatacja, że społeczeństwo tego regionu szukało swych szans rozwojowych w edukacji.

Kształcenie nauczycieli początkowo odbywało się głównie w liceach pedagogicznych. Wykształcenie wyższe zdobywano w uczelniach poza regionem. Z czasem część liceów pedagogicznych przekształcono w pomaturalne studia nauczycielskie (SN-y). W Zielonej Górze ukształtowało się środowisko pedagogiczne, które doprowadziło do utworzenia wyższej uczelni nauczycielskiej — WSP.

Uczelnia ta należy dzisiaj do najsilniejszych pod względem potencjału kadrowego — w tym liczby profesorów pedagogiki — wyższych szkół pedagogicznych. Z dużym powodzeniem spełnia ważne funkcje kulturotwórcze. Liczącą się pozycję i uznanie w kraju i poza jego granicami zyskały zespoły badawcze pracujące w WSP. Rozwinięte zostały różne kierunki studiów i badań naukowych — m.in. w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, pedeutologii, socjologii wychowania, dydaktyk szczegółowych, pedagogiki specjalnej. Trudna do przecenienia jest rola zielonogórskiej uczelni w kształceniu nauczycieli i podnoszeniu kwalifikacji zawodowych pracowników oświaty w kilku województwach zachodnich.

Dorobek naukowy zielonogórskich pedagogów zasługuje na uwagę i upowszechnienie. Skromną egzemplifikacją poczynań badawczych tego środowiska są zamieszczone w niniejszym zeszycie artykuły, sprawozdania z badań i wypowiedzi dyskusyjne. Zachęcam Czytelników do zapoznania się z treścią zawartych tu prac. Wierzę, że zainteresują one wielu teoretyków i praktyków oświaty.

Rekomendując w imieniu redakcji „Ruchu" ten zeszyt czasopisma, chciałbym się odwołać także do własnych związków z regionem i jego mieszkańcami. Od ponad czterdziestu lat obserwuję przemiany oświaty, kultury i nauki zachodzące na tym terenie. Od paru dziesięcioleci utrzymuję ścisłe kontakty z nauczycielami i pracownikami naukowymi województwa zielonogórskiego. Miałem możliwość uczestniczenia w ruchu postępu pedagogicznego, brałem udział w badaniach prowadzonych w tym województwie, wielokrotnie się spotykałem z nauczycielami szkół różnych typów i szczebli kształcenia. Wspólnie z miejscowymi autorami publikowałem prace traktujące o sprawach edukacji. Byłem obserwatorem i uczestnikiem niejednego przedsięwzięcia oświatowego i naukowego w tym regionie. Pisząc o dokonaniach tamtejszego pedagogicznego środowiska naukowego mogę w dużym stopniu oprzeć się na moich doświadczeniach, kontaktach, spostrzeżeniach wyniesionych ze wspólnych działań.

W czasie wieloletniej współpracy miałem zaszczyt poznać liczne społeczności oświatowe, zetknąć się z wybitnymi pedagogami. Nie sposób Ich wszystkich tu przywołać. Chciałbym jednak wspomnieć o Prof. dr hab.

Marii Jakowickiej, z którą łączyło mnie i łączy szczególnie wiele poczynań badawczych i działań służących edukacji nauczycieli. Dodam, że Pani Profesor jest stałym członkiem Rady Redakcyjnej „Ruchu Pedagogicznego". cieszę się, że przyjęła na siebie trud naukowej redakcji tego zeszytu i serdecznie Jej za to dziękuję.

Wyrazy uznania i podziękowania pragnę skierować do Władz Akademickich WSP w Zielonej Górze, które sprzyjały przygotowaniu tego środowiskowego wydania „Ruchu" i dzięki którym niniejszy tom został opublikowany.

Tadeusz Lewowicki

MARIA JAKOWICKA

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA IM. TADEUSZA KOTARBIŃSKIEGO W ZIELONEJ GÓRZE JAKO OŚRODEK NAUKOWO-DYDAKTYCZNY

Uczelnia zielonogórska należy do szkól wyższych, którym przypadł los funkcjonowania w mniejszym środowisku i podjęcia dość dużego zakresu zadań — głównie w kształceniu nauczycieli — przy małym zasobie samodzielnej kadry naukowej i początkowo dużych trudnościach w pozyskaniu tej kadry z większych ośrodków akademickich. Od początku zatem ukształtowała się u pracowników wyraźna świadomość uwarunkowania rozwoju kadrowego głównie od dynamiki wewnętrznej.

Powstanie uczelni to rok 1971. Przez dwa pierwsze lata funkcjonowała jako wyższa szkola nauczycielska, a od 1973 jako pełna, akademicka uczelnia kształcąca nauczycieli ze stopniem magistra. Podkreślić trzeba, że sprzyjającym czynnikiem utworzenia i rozwoju tej humanistycznej uczelni na Ziemi Lubuskiej był już dość intensywnie działający ośrodek naukowy w Zielonej Górze[1]. Jego rozwój dokonywał się przede wszystkim pod wpływem pracowników naukowych Uniwersytetu Poznańskiego oraz Instytutu Zachodniego w Poznaniu[2] i stopniowo Uniwersytetu we Wrocławiu. Ich działalność przyjmowała różne formy organizacyjne, by w rezultacie doprowadzić do powstania Lubuskiego Towarzystwa Naukowego, które skupiając osoby zainteresowane badaniami patronowało zdobywaniu przez nich stopni naukowych. W momencie powstania WSP istniała już w ośrodku zielonogórskim pewna grupa (wprawdzie niewystarczająca w stosunku do potrzeb) osób o naukowym przygotowaniu do podjęcia zadań utworzenia i rozwoju uczelni. Sprzyjającym czynnikiem w tym procesie był także dość duży, wysoko oceniany dorobek i doświadczenie ośrodka zielonogórskiego w kształ-

ceniu nauczycieli, funkcjonowało tu bowiem kilka liceów pedagogicznych i po nich dwa studia nauczycielskie[3].

Tak więc powstanie uczelni stanowiło z jednej strony efekt inicjatyw zespołu ludzkiego upatrującego w jej utworzeniu znaczący czynnik kulturotwórczy na środkowym zachodzie Polski, z drugiej naporu potrzeb kwalifikowanych nauczycieli w rozwijającej się oświacie.

Obecnie, w roku 1993, upływają 22 lata funkcjonowania uczelni. Jeśli mierzyć czasem życia ludzkiego to długi okres, bo stanowi większą część aktywności zawodowej jednego pokolenia. Jeśli jednak analizuje się go jako proces tworzenia ośrodka akademickiego od podstaw w dążeniu do uzyskania kolejnego progu rozwojowego, tzn. uzyskania praw kształcenia kadry naukowej przynajmniej na poziomie stopnia doktora — to czas krótki. Ocena tego typu uczelni może się dokonywać w procesie, rozwój jej bowiem trwa, dokonuje się z różną dynamiką w kolejnych etapach.

Zwróćmy uwagę na pewne wielkości brzegowe, porównanie ich bowiem ukazuje wysiłek, wkład pracy, tworzone młodzieży regionu szanse w dostępie do szkoły wyższej.

W strukturze uczelni zaznacza się względna stabilność tych jednostek organizacyjnych, które zajmują się działalnością merytoryczną (badania, kształcenie, rozwój kadry naukowej). Już w roku utworzenia uczelni (1971) powołano trzy Wydziały: Humanistyczny, Matematyki, Fizyki i Techniki oraz Pedagogiczny, zmieniła się natomiast liczba kierunków i specjalności studiów — z początkowych siedmiu na piętnaście prowadzonych obecnie.

Zasadnicze zmiany nastąpiły w liczbie kształconych studentów, w pierwszym roku bowiem istnienia uczelni rozpoczęło studia 287 osób tylko w systemie studiów dziennych, a w roku bieżącym ma szanse studiowania 6406 osób, w tym 2512 na studiach dziennych (pozostali uzupełniają kwalifikacje nauczycielskie na studiach zaocznych). Obecne potrzeby w tym zakresie, stanowiące pozostałość znanych nieprawidłowości w uprzednich formach kształcenia nauczycieli, są tak duże, że uczelnia nasza mimo rozumienia swej roli i zadań nie jest w stanie w pełni im sprostać.

Kolejnym znaczącym wskaźnikiem rozwoju są niewątpliwie pracownicy uczelni; wśród nich interesują nas nauczyciele akademiccy. Na tej grupie pracowników skupmy na chwilę uwagę.

WSP w Zielonej Górze jako jedyna z dwunastu uczelni tego typu w Polsce położona jest między dwoma znaczącymi ośrodkami akademickimi o dużych tradycjach naukowych: Poznaniem i Wrocławiem. Głównie te ośrodki (choć nie tylko) odegrały znaczącą rolę w kształceniu kadry w formie przewodów doktorskich i habilitacyjnych, jak również one sta-

nowiły źródło poszerzania liczby nauczycieli akademickich. Rozwój kadry naukowej to trudny i wielce złożony problem dla każdej rozwijającej się uczelni. W różnych okresach po II wojnie światowej rozmaite czynniki stanowiły bariery zaburzające rytmiczność tego rozwoju. Stan kadry naukowej to centralny problem uczelni, na którym skupiona była od początku (i jest obecnie) uwaga i gotowość do tworzenia warunków rozwoju pracowników rodzimych, jak i zatrudniania nowych z innych ośrodków naukowych. Mimo wielu utrudnień i w tym zakresie zaznaczają się istotne zmiany, obecnie bowiem zbliżamy się już w trzech dyscyplinach naukowych do spełnienia wymagań związanych z uzyskaniem uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora. Konkretyzacją tego zjawiska niech znowu staną się liczby.

W pierwszym roku pracy kadra nauczająca liczyła 25 osób, w ciągu pierwszego roku działalności wzrosła do 33. Było wśród nich czterech docentów oraz jedenastu adiunktów i starszych wykładowców ze stopniem doktora. Pracownicy, którzy rozpoczęli pracę w uczelni, mimo stosunkowo młodego wieku (średnia poniżej 40 lat) posiadali duże doświadczenie pedagogiczne zdobyte w różnych typach szkół oraz znaczny dorobek naukowy. Pochodzili oni z wyższych uczelni, a część z nich to wybijający się pracownicy studiów nauczycielskich w Zielonej Górze, Gorzowie, Jeleniej Górze, Legnicy oraz szkół średnich[4].

Po dwudziestu dwu latach liczba nauczycieli akademickich wynosi 410 osób, w tym samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych (profesorów i doktorów habilitowanych) 82 i 109 adiunktów. Wśród osób po habilitacji trzydzieści to profesorowie z tytułem naukowym.

Kto zna problemy funkcjonowania uczelni wyższych, narastające przez lata i pogłębiające się obecnie trudności i bariery w warunkach życia i rozwoju kadry naukowej, uzyskiwaniu młodych zdolnych asystentów, ten dostrzeże i doceni wkład pracy, wysiłek, na jaki wskazują przytoczone wielkości liczbowe.

Obecny stan kadrowy — w świetle wymogów stawianych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, określających liczbę profesorów i doktorów habilitowanych warunkującą prowadzenie studiów magisterskich — stabilizuje WSP w Zielonej Górze jako pełną uczelnię akademicką, zatwierdzone zostały bowiem uprawnienia do nadawania tytułu magistra na wszystkich prowadzonych kierunkach studiów.

Warto zwrócić jeszcze uwagę na charakterystyczny rys w rozwoju podejmowanej problematyki badawczej. Od początku pracownicy uczelni współpracując z większymi ośrodkami akademickimi szukali „takiego miejsca dla siebie, by nie dublując pracy uniwersytetów umiejętnie ją uzupełniać, wyko-

rzystując przy tym dobre przygotowanie fachowe, długoletnią praktykę oraz doświadczenie pedagogiczne swych pracowników"[5]. Ze względu na swoistość potencjału pracowników jak i profil uczelni skupiono się głównie na problematyce oświatowej, kształceniu nauczycieli, funkcjonowaniu i roli szkoły w społeczeństwie, w tym szerokim nurtem na dydaktykach szczegółowych. Znaczące miejsce uzyskały osiągnięcia — z uznaniem przyjmowane przez krytykę naukową — z dydaktyki literatury, wychowania technicznego, nauczania początkowego. Prowadzone są także szerokie badania nad młodzieżą, zwłaszcza we współpracy z naukowcami krajów sąsiadujących z Polską.

W miarę podejmowania przez kadrę naukową prowadzenia własnych seminariów doktorskich poszerzał się uczelniany profil badawczy. Prócz wymienionych wyżej na podkreślenie zasługują znaczące opracowania z zakresu literaturoznawstwa (głównie literatura polska i słowiańska), młodzieży, społecznych problemów środowisk wiejskich, historii, fizyki. Dorobek w tych dziedzinach rozwijał się także w procesie uczestnictwa w realizacji centralnych problemów badawczych kraju, we współpracy z ośrodkami zagranicznymi, w zespołach ekspertów nad modernizacją systemu oświaty. Niemały zakres dorobku naukowego wiąże się z badaniami historycznymi, społecznymi i gospodarczymi problemów własnego regionu.

W nurcie tych procesów i tendencji rozwojowych całej uczelni kształtował się także ośrodek pedagogiczny, skupiony głównie na od początku funkcjonującym Wydziale Pedagogicznym. Rozwój kadry tej specjalności polegał — prócz ogólnych — także swoistym prawidłowościom. Z jednej strony pogłębiające się w kraju dysproporcje między zapotrzebowaniem na specjalistów pedagogów a liczbą osób uzyskujących stopnie i tytuły naukowe powodował wzrastające przeciążenie dydaktyczne także młodej kadry i w ślad za tym jej powolniejszy rozwój. Pod tym względem WSP w Zielonej Górze nie odbiega od innych tego typu uczelni w kraju. Prócz najstarszych WSP w Krakowie i Opolu dotychczas jedynie w Bydgoszczy uzyskano prawa doktoryzowania. Siłą rzeczy wśród tych specjalistów (pedagogiki) dominują w Zielonej Górze adiunkci i asystenci osiągający stopniowo stopnie naukowe. Porównując jednak wielkości liczbowie rozwoju kadry warto zaznaczyć, iż spośród czterech pierwszych samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni w 1971 roku trzy osoby to specjaliści pedagogiki. W bieżącym roku (1993) liczba samodzielnych pracowników naukowych — specjalistów pedagogiki — wynosi dwanaście osób, w tym pięć z tytułem profesorskim. Jeden z profesorów w ubiegłym roku otrzymał tytuł Honorowego Profesora Edukacji Technicznej nadawany przez Międzynarodowy Związek Edukacji Technicznej przy Uniwersytecie Howard.

Stopniowo wykrystalizowała się problematyka badawcza prowadzona przez pedagogów. Realizują oni ponad sześćdziesiąt szczegółowych zadań badawczych, w tym w ramach przygotowywanych dysertacji doktorskich i habilitacyjnych. Można na ich podstawie sprecyzować główne kierunki badawcze naszego pedagogicznego ośrodka:

1) Szkoła w toku przemian ustrojowych i pedagogicznych;

2) Kształcenie i dokształcanie nauczycieli w Polsce — diagnoza, przewidywane i proponowane kierunki zmiany (interpretacje historyczne, pedagogiczne, psychologiczne, socjologiczne);

3) Przemiany kształcenia wczesnoszkolnego i przedszkolnego — diagnoza, potrzeby, propozycje zmiany;

4) Szkolnictwo prywatne w Polsce (interpretacje historyczne, pedagogiczne w okresie transformacji ustroju), diagnoza i próba prognozy;

5) Opieka nad dziećmi w rodzinie, szkole, środowisku;

6) Wychowanie dla kultury czasu wolnego.

Poza tym warto odnotować jeszcze dwa zakresy aktywności naukowo-badawczej:

1) Pracownicy-pedagodzy uczestniczą w pracach międzynarodowego zespołu w ramach programu TEMPUS nad modelem włączenia problematyki ekologicznej do edukacji nauczycielskiej. Problemy ekologiczne stawiane są dziś na drugim miejscu (prócz wojen) wśród czynników zagrażających ludzkości, problematyka ta zatem wymaga odpowiedniego miejsca w edukacji i w kształceniu nauczycieli. W pracy nad tym problemem prowadzone są badania diagnostyczne, projektujące, eksperymentalne;

2) Prowadzone jest w pięcioletnim cyklu, z udziałem pracowników i studentów seminarium polsko-niemieckie mające na celu dopracowanie się strategii wychowania interkulturowego w kształceniu wczesnoszkolnym. Usytuowanie Zielonej Góry w pasie przygranicznym w sąsiedztwie z Niemcami stwarza wiele możliwości i potrzeb badawczych w tej problematyce.

Na podłożu badań powstają publikacje stanowiące wkład do rozwoju zaakcentowanej problematyki.

W dokonanym tu krótkim zarysie rozwoju uczelni i ośrodka pedagogów ukazano głównie trendy rozwojowe, stąd liczby jedynie konkretyzują zjawiska, nie zastępując systematycznego opisu historycznego. Dotychczasowe osiągnięcia stanowią podstawę przemyśleń i ocen, na ile ośrodek ten „dojrzał", utrwalił się i umocnił. Można by już wystąpić o osiągnięcie kolejnego etapu rozwojowego, tzn. prawa doktoryzowania z pedagogiki (w uczelni trwają także prace nad przygotowaniem wniosków o prawa doktoryzowania w zakresie historii i literaturoznawstwa). Rada Wydziału Pedagogicznego,

na której odbywałyby się przewody doktorskie, liczy ogółem 25 profesorów i doktorów habilitowanych, w tym dwunastu specjalistów pedagogiki. Wydaje się nam, że można już podjąć przygotowanie formalnego kroku ku osiągnięciu kolejnego stopnia rozwoju uczelni wyższej w Zielonej Górze — uzyskania uprawnień doktoryzowania.

Przypisy

[1] J. Wąsicki, *Zarys rozwoju nauki i kształcenia na Ziemi Lubuskiej*, [w:] *Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze 1971-1981*, Zielona Góra 1983, s. 5-39.

[2] J. Muszyński, *Wpływ Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu na organizację i rozwój zielonogórskiego środowiska naukowego*, „Rocznik Lubuski", t. 8, Zielona Góra 1974.

[3] B. Ratuś, *Kształcenie i rozwój kadr oświatowo-kulturalnych na Ziemi Lubuskiej w latach 1945-1965*, Poznań 1971.

[4] H. Szczegóła, *Działalność Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze*, Zielona Góra 1975.

[5] J. Wąsicki, *op. cit.*

BRONISŁAW RATUŚ

SZKOLNICTWO WYŻSZE W OKRESIE TRANSFORMACJI USTROJU W POLSCE (przesłanki diagnozy)

Datą graniczną niniejszej analizy jest rok 1989/1990, który był pierwszym rokiem akademickim w nowym ustroju społeczno-politycznym i ekonomicznym zapoczątkowanym porozumieniami „okrągłego stołu"[1].

Obecna sieć państwowych szkół wyższych w Polsce w zasadzie została ustabilizowana w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych. Po tym okresie już nie powoływano do życia nowych uczelni od „punktu zerowego". Kreowano je jedynie w pojedynczych przypadkach w miejsce już istniejących mniej prestiżowych szkół wyższych lub filii; tak np. kilka lat temu powstały Uniwersytet Szczeciński i Akademia Medyczna w Bydgoszczy. Od 1982 r. powołanie nowej uczelni stało się już znacznie trudniejsze niż dawniej, chociażby dlatego, że mógł to uczynić jedynie Sejm w drodze ustawy (dawniej wystarczała uchwała Rady Ministrów).

Obecna sieć szkolnictwa wyższego została ukształtowana w innym ustroju, w obowiązującej innej doktrynie kształcenia, w panujących innych mechanizmach zapotrzebowania na kadry o najwyższych kwalifikacjach. Można przewidywać, że nowy ustrój polityczny i ekonomiczny wymusi zmiany może nie tyle w sieci szkół wyższych, ile w dostosowywaniu kształcenia, studiów i badań naukowych do rzeczywistego zróżnicowania (nie tylko w nazwach) uczelni, stosownie do ich możliwości kadrowych i zupełnie nowych potrzeb społecznych, znacznie innych niż w momencie uzasadniania konieczności zorganizowania nowej uczelni ok. dwudziestu lat temu. Wśród różnorodnych czynników dodatnich (bo były i ujemne) powstania wielu szkół wyższych w poprzednim ustroju są zapewne i te, że zaczęły się kształtować w Polsce nowe ośrodki akademickie, nieco ułatwiono dostęp młodzieży do studiów, a obecnie będzie w ogóle co reformować.

Szkoły wyższe, podobnie jak cały system edukacyjny, pod każdą długością i szerokością geograficzną, przechodzą duże przemiany w okresach zmiany ustroju, a w pierwszym rzędzie „burzę kadrową" na szczeblach kierowniczych. W historii polskiej oświaty tezy te uzasadniają masowe materiały dowodowe już od czasów Komisji Edukacji Narodowej — ogromnymi zmianami w organizacji, celach wychowania, planach i programach kształcenia, podręcznikach szkolnych, podstawach prawnych szkół z równoczesną kontynuacją tego, czego żadna nowa władza oświatowa nie burzyła, a z reguły zachowywała, powiększała, reformowała — bazy materialnej szkół i uczelni, liczby kształconej młodzieży, kadry nauczycielskiej i naukowej (wspomniana państwowa władza oświatowa sprzed ponad dwustu lat miała co reformować dzięki przyjęciu pod jej nadzór wcześniej istniejących szkół zakonnych i środków materialnych zakonu jezuitów; wielu zakonników — również jezuitów — wywarło wielce korzystny wpływ na reformatorską działalność Komisji Edukacji Narodowej jako jej członkowie, funkcjonariusze, autorzy podręczników i nauczyciele. Niektóre ich dzieła weszły na trwale do dorobku polskiej pedagogiki).

Również władze oświatowe II Rzeczpospolitej z chwilą powstania odrodzonej Polski niczego nie likwidowały; reformowały uczelnie przejęte po rządach państw zaborczych, rozbudowywały je i powoływały do życia nowe szkoły wyższe (bądź reaktywowały te, które zlikwidowali zaborcy).

W okresie względnej stabilizacji sieci szkół wyższych w Polsce wydawnictwa statystyczne Ministerstwa Edukacji Narodowej (i jego poprzedników) uwzględniają następujący stan ilościowy szkolnictwa wyższego w Polsce (bez uczelni wojskowych i MSW)[2]:

Rok akademicki	Uczelnie	Filie	Punkty konsultacyjne
1975/1976	89	16	127
1980/1981	91	16	131
1989/1990	92	10	44

(Na marginesie przypomnijmy, że w 1937 r. w Polsce były 24 szkoły wyższe, w tym 11 prywatnych; w 1946 r. – 32, w tym 7 prywatnych)[3].

Z powyższego wykazu w roku akad. 1990/1991 zniknęła jedna uczelnia — Akademia Nauk Społecznych; funkcjonowała ona pod różnymi nazwami od 1949 r. i przeszła do historii wraz z formacją, która ją zrodziła.

Polskie szkoły wyższe są przeważnie bardzo młode, a historia uczelni i ich dzień dzisiejszy wskazują, że tu jest inaczej niż w życiu — im uczelnia

starsza, tym na ogół lepsza, cieszy się większym prestiżem, autorytetem, poważaniem, a nawet estymą. Na ukształtowanie się ośrodka akademickiego z prawdziwego zdarzenia składa się trud co najmniej jednego pokolenia nauczycieli akademickich i ich władz, kilku generacji studentów i praca absolwentów. Jedynie pojawiające się czasem wybitne jednostki wśród nauczycieli akademickich mogą znacznie procesy te przyspieszyć. Pouczająca również w tym względzie może być historia polskich ponadregionalnych uniwersytetów.

KIERUNKI STUDIÓW

Pewne wewnętrzne przemiany szkoły wyższe przechodziły również w minionym ustroju. Zmieniano plany i programy studiów — najczęściej z inicjatywy władz centralnych lub pod naciskiem środowisk akademickich. Wysiłki koncentrowano wówczas na reformach zwłaszcza typu organizacyjnego, masowo powstawały instytuty w miejsce katedr (lub odwrotnie), zmieniano limity rekrutacji na studia, wzrastała liczba nauczycieli akademickich, zwłaszcza po wydłużeniu prawie wszystkich studiów magisterskich w 1981/1982 r. o jeden rok (studiów wyższych pierwszego stopnia w tym okresie już w zasadzie nie było). Najbardziej stabilna była dość duża liczba kierunków studiów; sytuację w tym zakresie w latach 1975/1976-1989/1990 przedstawia poniższe zestawienie:

Uczelnie	Liczba kierunków studiów		
	1975/1976	1980/1981	1990/1991
Uniwersytety	75	64	71
Techniczne	32	23	28
Rolnicze	16	28	29
Ekonomiczne	25	14	11
Pedagogiczne	22	25	27
Medyczne	4	4	6
Morskie	6	6	6
Artystyczne	3	3	3
Wychowania Fizycznego	6	4	3
Razem	189	171	184

W ramach kierunków studiów występowała ponadto duża liczba specjalizacji odpowiadających subdyscyplinom naukowym lub artystycznym.

Warto zwrócić uwagę na rok 1989/1990, ponieważ wówczas zaczęły następować pewne zmiany właśnie w kierunkach studiów. Dokonywano ich z wielu powodów. Wśród nich można wymienić: 1) wdrażanie do praktyki w r. akad. 1990/1991 przez władze uczelni ich nowych uprawnień i obowiązków wynikających z Ustawy o szkolnictwie wyższym oraz Ustawy o tytule naukowym i stopniach naukowych (obie z 12 września 1990 r.); 2) ogromne zmiany na rynku pracy i jego zupełnie inne niż poprzednio potrzeby kadrowe; 3) pojawiające się bezrobocie również wśród absolwentów niektórych kierunków studiów (chociaż procentowo jeszcze znacznie mniejsze niż wśród pracowników bez wyższego wykształcenia); 4) kształtujący się nowy rynek pracy wraz z rzeczywistą konkurencją kadrową; 5) konieczność poszukiwania nowych źródeł finansowania uczelni; 6) zwiększenie autonomii i inicjatywy własnej uczelni, zwłaszcza tych, które zatrudniają minimum 60 tytularnych profesorów i w których „co najmniej połowa jednostek organizacyjnych ma uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego" (art. 12 Ustawy o szkolnictwie wyższym).

Wiadomo, że czysta statystyka dotycząca kierunków studiów może być myląca w różnego rodzaju analizach. Na jej usprawiedliwienie niech będzie to, iż poszukiwanie przesłanek do diagnozy stanu uczelni chyba od dobrej statystyki trzeba zacząć. Poznawczo wartościowsze, obok statystyki, mogą być próby poszukiwania odpowiedzi na pytania następujące: jakie kierunki studiów i dlaczego uległy likwidacji? jakie i dlaczego zmieniały nazwę? jakie i dlaczego pojawiły się nowe? czy, co i dlaczego zmieniono lub zachowano w planach i programach poszczególnych kierunków studiów?

Cenny materiał empiryczny do odpowiedzi na te pytania mogą dostarczyć analizy zmian w planach i programach studiów wprowadzanych od r. akad. 1991/1992, w którym powinno wejść w życie sporo nowych dokumentów z tego zakresu przyjętych przez rady wydziałów poszczególnych uczelni w okresie lat 1990-1991.

W związku z tymi pracami, a jeszcze bardziej ich wytworami, chyba pożyteczny byłby poziomy przepływ informacji na ten temat między uczelniami, a funkcję inicjującą mogłyby spełniać wydziały tych uczelni, które mają prawo habilitowania z danych dyscyplin naukowych, a może Ministerstwo Edukacji Narodowej? W każdym razie, brak w uczelni profesorów lub doktorów habilitowanych z dyscypliny naukowej, z której opracowywany jest nowy (lub inny) plan i program studiów, powinien chyba być powodem do szczególnej troski gremiów zatwierdzających te autonomiczne dokumenty wywierające wpływ na organizację i proces dydaktyki akademickiej.

Racją istnienia szkół wyższych jest kształcenie kadr o najwyższych kwalifikacjach; w tym nie jest w stanie zastąpić ich żadna inna instytucja. Wśród głównych warunków dobrego wywiązania się uczelni z tego zadania są badania naukowe zatrudnionych w niej nauczycieli akademickich.

Szkoły wyższe są również znaczącymi ośrodkami badań naukowych. Pracuje w nich obecnie ok. 80% polskich profesorów i docentów oraz niewiele mniej adiunktów i asystentów. Oznacza to, że jedynie ok. 20% kadrowego potencjału naukowego naszego kraju znajduje się poza uczelniami.

Szkoły wyższe są miejscem pracy ok. 150 tys. osób, w tym ok. 60 tys. nauczycieli akademickich. O pozycji, prestiżu i poziomie uczelni, jej akademickości właśnie, decydują w pierwszym rzędzie nauczyciele akademiccy, a zwłaszcza profesorowie i docenci — doktorzy habilitowani. Jak dotąd, tylko oni decydują o zakresie autonomii uczelni i tylko oni są uprawnieni do reprodukcji kadry naukowej jako promotorzy doktoratów oraz opiniodawcy i recenzenci dalszych karier naukowych.

W latach 1975/1976–1989/1990 (okres stabilizacji sieci szkół wyższych) w tej grupie zawodowej zachodziły poważne przemiany. Przede wszystkim wzrastała liczba nauczycieli akademickich — z 48775 w 1976 r. do 60052 osób w 1990 r. z równocześnie falująco malejącą liczbą studentów. Przemiany ilościowe w składzie poszczególnych grup nauczycieli akademickich w tym okresie przedstawia poniższe zestawienie:

Nauczyciele akademiccy	Liczba (w tys.)		
	1975/1976	1980/1981	1989/1990
Profesorowie	2,4	2,9	4,2
Docenci	6,2	5,4	6,4
Adiunkci	12,0	18,9	22,2
Asystenci*	22,7	20,8	16,8
Pozostali**	5,4	6,1	10,8

* – łącznie asystenci, stażyści asystenci i starsi asystenci

** – wykładowcy, starsi wykładowcy, lektorzy itp.

Wzrost liczby nauczycieli akademickich wiązał się głównie z wydłużeniem studiów w dawnych wyższych szkołach zawodowych w związku z ich przejściem na kształcenie magisterskie u progu tego okresu, kolejnym wydłużeniem studiów o jeden rok w latach 1981/1982, a także powolnym

zmniejszaniem dysproporcji między uczelniami polskimi i zagranicznymi w zakresie liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela. Po roku 1990/1991 następuje dalsze nieznaczne zwiększanie liczby nauczycieli akademickich, głównie z powodu znacznego zmniejszania obowiązującego ich pensum dydaktycznego na mocy Ustawy o szkolnictwie wyższym (w ramach ustawowej górnej i dolnej granicy pensum dydaktyczne ustala senat każdej uczelni). Wydaje się, że w tej sytuacji ewentualne zahamowanie dużego wzrostu liczby nauczycieli akademickich można osiągnąć jedynie przez radykalne zmniejszenie liczby studenckich godzin dydaktycznych albo skracanie niektórych studiów (np. przez przechodzenie na studia I i II stopnia), albo zmniejszanie liczby studentów. Ten ostatni czynnik nie powinien wchodzić w rachubę, ponieważ pod względem liczby studentów na 10 tys. mieszkańców już obecnie Polskę wyprzedza zbyt wiele krajów — wystarczy wspomnieć, że pod tym względem wśród 31 państw świata uwzględnianych w rocznikach statystycznych Polska w 1990 zajmowała 24-25 miejsce[4]. Z wielu powodów nie powinna też być brana pod uwagę ewentualna pokusa — poza sporadycznymi przypadkami — zwiększania liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego.

W kolejnych latach, poza okresem objętym powyższą statystyką, gwałtownie maleje liczba docentów, ponieważ od września 1990 r. — zgodnie z Ustawą o szkolnictwie wyższym — nowi już nie są powoływani, a spora część dotychczasowych zostanie profesorami tytularnymi lub zostanie mianowanych na to stanowisko bez tytułu profesorskiego.

W liczbach bezwzględnych wzrastała liczebność wszystkich grup nauczycieli oprócz asystentów; ta grupa gwałtownie maleje. Powstała niebezpieczna luka pokoleniowa. Bez asystentów w przyszłości nie będzie adiunktów, a bez adiunktów nie będzie kandydatów na doktorów habilitowanych i profesorów.

O akademickości uczelni decydują w pierwszym rzędzie profesorowie i docenci — doktorzy habilitowani. Od ich liczby zatrudnionych w uczelni ustawowo uzależniony jest zakres jej autonomii, prawo doktoryzowania, habilitowania, występowania z wnioskiem o nadanie tytułu profesorskiego przez Prezydenta RP i in. Ich rzeczywisty i względny udział w strukturze nauczycieli akademickich był i jest wielce zróżnicowany w zależności od kategorii uczelni, jej tradycji, regionu, poszczególnych szkół, a nawet wydziałów i kierunków studiów wewnątrz nich. Stan ten według kategorii uczelni w r. akad. 1989/1990 przedstawia poniższe zestawienie (w procentach — obliczenia własne):

Uczelnie	Profesorowie (w procentach)	Profesorowie i docenci (w procentach)
Uniwersytety	7,5	19,7
Techniczne	6,2	17,0
Rolnicze	9,2	20,4
Ekonomiczne	5,7	18,6
Pedagogiczne	3,5	13,0
Medyczne	7,2	14,6
Artystyczne ogółem	9,3	29,3
— plastyczne	10,1	28,9
— muzyczne	9,6	27,5
— teatralne	10,3	39,0
Wychowania fizycznego	3,2	10,8
KUL i teologiczne	16,3	35,0
Przeciętna – kraj	7,0	17,8

Pouczające są podobne analizy statystyczne w odniesieniu do regionalnych ośrodków akademickich i oddzielnie dla każdej uczelni w okresie ostatnich 15-20 lat, w tym miejscu jednak pominę te dane, gdyż przekraczałoby to znacznie przyzwoite rozmiary artykułu.

Globalnie w skali kraju średni udział profesorów i docentów wśród nauczycieli akademickich pozostawał prawie niezmienny od trzydziestu lat i wynosił 16-17%. (Jako ciekawostkę przypomnę, że w 1937 r. wśród nauczycieli akademickich w Polsce było 19,7% profesorów). Autorzy Raportu Komitetu Ekspertów (pod przewodnictwem prof. C. Kupisiewicza), znanego z publikacji pt. *Edukacja narodowym priorytetem*, informują, że w rozwniętych państwach europejskich te grupy nauczycieli akademickich o najwyższych kwalifikacjach stanowią co najmniej 20%, a w przodujących ośrodkach zagranicznych wskaźnik ten osiąga 30%[5]. Dalej autorzy Raportu konstatują, że w Polsce pożądane jest „zwiększenie udziału profesorów i docentów wśród ogółu nauczycieli akademickich do 25% w 2000 r. i co najmniej do 30% w roku 2020"[6].

Wśród polskich uczelni najwyższymi wskaźnikami w tym względzie legitymują się: Katolicki Uniwersytet Lubelski, akademie teologiczne, uczelnie artystyczne oraz (przekroczyły 20%) cztery uniwersytety, jedna uczelnia techniczna, pięć akademii rolniczych i jedna ekonomiczna.

Odnośnie do profesorów chyba warto przypomnieć, że skrót „prof. szkoły wyższej" może oznaczać następujące sytuacje: 1) profesor zwyczajny

(nadany do września 1990 r.), zajmujący stanowisko profesora zwyczajnego na stałe z mocy ustawy; 2) profesor nadzwyczajny (nadany do września 1990 r.), zajmujący stanowisko profesora zwyczajnego na stałe z mocy ustawy; 3) profesor nadzwyczajny (nadany j.w.), zajmujący stanowisko prof. zwyczajnego (po wrześniu 1990 r.) — mianowany na to stanowisko w danej uczelni przez Ministra, na wniosek rektora „złożony za zgodą właściwej rady wydziału oraz senatu" uczelni (w drodze konkursu); 4) profesor (bez dodatku) — tytuł nadany przez Prezydenta RP po 12 września 1990 r., zajmujący stanowisko profesora nadzwyczajnego na stałe z mocy ustawy (lub w przyszłości zwyczajnego – jeżeli zostanie mianowany przez Ministra w trybie wym. w p. 3); 5) dotychczasowy docent doktor habilitowany mianowany na stanowisko profesora nadzwyczajnego przez rektora na okres pięciu lat na wniosek zainteresowanego docenta za zgodą rady wydziału oraz senatu (bez przeprowadzania konkursu „w okresie trzech lat od dnia wejścia w życie ustawy") — później może być mianowany przez rektora na to stanowisko (bez tytułu) bezterminowo; 6) doktor habilitowany–adiunkt — powołany na stanowisko profesora nadzwyczajnego w trybie wymienionym w p. 5 przez rektora, ale w drodze obligatoryjnego konkursu. Regulamin konkursu ustala senat każdej uczelni; 7) profesor kontraktowy (co przewiduje siatka płac); 8) profesor doktor (bez habilitacji), nadany w drodze wyjątku w trybie przewidywanym w art. 25 Ustawy o tytule naukowym i stopniach naukowych. Oprócz tego art. 38 i 39 powyższej Ustawy oraz art. 81 Ustawy o szkolnictwie wyższym przewidują kolejno trzy formalne drogi prowadzące do tytułu profesorskiego lub stanowiska profesora. Łącznie więc termin „profesor" może oznaczać jedenaście niuansowo nieco różnych treści wynikających ze ścieżek prawnych prowadzących do tytułu profesorskiego lub stanowiska profesora szkoły wyższej.

Ogółem w dziesięcioleciu 1980/1989 liczba profesorów w Polsce wzrosła o 1807 osób, w tym w szkolach wyższych o 1563 osoby. Oznacza to średni roczny wzrost ich liczby o 156 osób, tzn. nawet mniej niż dwóch na jedną uczelnię. Trzeba tu oczywiście uwzględnić wszystkie niuanse średnich statystycznych — łącznie ze znanymi dowcipami; podczas gdy np. dla Uniwersytetu Warszawskiego dziesięciu profesorów to mniej niż 3%, a dla każdej z dwudziestu innych uczelni byłoby już ok. 100%.

Publikacje statystyczne wymieniają w Polsce 22 województwa, które są ośrodkami akademickimi (pomijając filie, punkty konsultacyjne, wydziały zamiejscowe). Główny potencjał nauczycieli akademickich i studentów skupiony jest w następujących ośmiu ośrodkach (dane dotyczą r. akad. 1989/1990[7]):

Ośrodek akademicki*	Nauczyciele akademiccy* (w procentach)	Profesorowie* (w procentach)	Docenci* (w procentach)	Studenci* (w procentach)
Warszawa	17,6	22,1	19,1	16,3
Kraków	13,3	14,6	14,1	12,2
Wrocław	10,3	10,7	9,7	8,5
Poznań	9,0	10,6	10,2	8,8
Katowice	8,4	6,9	6,9	5,8
Łódź	7,7	6,8	6,9	5,6
Gdańsk	6,5	5,7	7,0	6,3
Lublin	6,4	7,7	6,4	7,3

* – wszystkie ośrodki akademickie w kraju – 100%.

W tych ośmiu ośrodkach akademickich pracuje łącznie ok. 80% nauczycieli akademickich kraju, ponad 85% profesorów, 80% docentów, a studiuje w nich ok. 70% studentów. W pozostałych ośrodkach pracuje łącznie ok. 20% polskich nauczycieli akademickich, 15% profesorów; studiuje w nich ok. 29% polskich studentów. W ośrodkach małych średni wskaźnik liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego jest wyższy (interesujące są statystyki obrazujące zmiany liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego; w tym miejscu pominiemy te dane z uwagi na rozmiary artykułu).

Licząc według wojewódzkich ośrodków akademickich, wskaźnik zbliżony do rozwiniętych państw europejskich (co najmniej 20% profesorów i docentów wśród pracujących w nich nauczycieli akademickich) osiągnęły jedynie cztery miasta — Toruń (20,6%), Warszawa (20,5%), Poznań (20,5%) i Kraków (19,1%), przy średniej krajowej 17,8%. Od końca listę tę zamykały miasta Rzeszów (11,7%), Kielce (11,8%) i Siedlce (11,9%).

Jak wspomniano, racją bytu uczelni jest zapewnienie możliwości studiowania (i ukończenia studiów wyższych) młodzieży akademickiej. Pod względem liczby studentów na 10 tys. mieszkańców i udziału absolwentów szkół wyższych w strukturze społecznej w statystykach międzynarodowych zajmujemy dość dalekie pozycje.

Przemiany ilościowe wśród studentów przedstawia poniższe zestawienie[8]:

Rok akademicki	Studenci ogółem (w tys.)	W tym na studiach (w tys.): dziennych	zaocznych	wieczorowych	eksternistycznych	podyplomowych
1975/1976	486,1	283,1	140,2	37,3	7,5	10,5
1980/1981	453,7	299,0	126,4	22,5	5,7	14,1
1989/1990	375,1	287,7	84,0	1,7	1,6	12,4

W analizowanym okresie maleje udział studentów studiów dla pracujących – z 39,5% w 1975/1976 r. do 23,6% w 1989/1990 r. W najbliższych latach chyba można się spodziewać dalszego spadku liczby studentów „zaocznych" z wielu powodów oraz wzrostu „eksternistów" (to względnie najtańsza forma studiów). Zapewne wzrastać będzie popularność studiów podyplomowych, które pozwalają na dość szybką aktualizację wiedzy, a nawet zmianę zawodu. W naszym obecnym systemie organizacyjnym szkół wyższych jedynie studia podyplomowe pozwalają dość szybko reagować na potrzeby rynku pracy. Można się też spodziewać organizowania przez uczelnie (za odpłatnością) studiów i kursów specjalnych oraz studiów typu otwartego dla słuchaczy nie będących studentami — do czego zachęca art. 4 Ustawy o szkolnictwie wyższym.

W analizowanym okresie liczba studentów zmniejszała się falująco, zmieniały się również ich proporcje między poszczególnymi typami szkół wyższych.

Można się spodziewać powoływania do życia społecznych i prywatnych szkół wyższych, lecz statystyczny ich udział w kształceniu młodzieży akademickiej będzie nieznaczny, a nawet chyba śladowy w okresie co najmniej najbliższych dwudziestu lat. O potencjale kadrowym i naukowym Polski nadal będą decydować państwowe szkoły wyższe, one też będą decydowały

w nowym ustroju o stopniu upowszechnienia studiów wyższych w polskim społeczeństwie.

Być może zbliżające się reformy w szkołach wyższych, które już zaczynają poszukiwać swojego miejsca w nowej rzeczywistości, obok reform politycznych i ekonomicznych zadecydują o przyszłości naszego kraju. Gdy kiedyś opadnie bitewny kurz i towarzyszące mu emocje, być może przemiany edukacyjne na wszystkich szczeblach kształcenia okażą się najważniejsze dla przyszłości Polski.

Przypisy

[1] Można się spodziewać, że zmiany ustrojowe zapoczątkowane porozumieniami „okrągłego stołu" chyba będą datą graniczną między „dawnymi i nowymi czasy" w historii Polski XX wieku. Porozumienia te mogą wprawdzie być różnie ocenione, od euforii do negacji, ale nawet gdyby je ktoś zdołał wykreślić za pomocą dekretu lub specjalnej ustawy, to i tak przyszli historycy będą sięgać do tego wydarzenia i chyba raczej z sympatią.

[2] Wszelkie dane zawarte w tym artykule pochodzą z dorocznych publikacji statystycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej (i jego poprzedników) oraz obliczeń własnych. Dane te weryfikowałem również w rocznikach statystycznych GUS. W przypadku rozbieżności — przyjmowałem dane zawarte w publikacjach MEN.

[3] Wykazy tych uczelni w: *Statystyka szkolnictwa 1936/1937*, Warszawa 1938, s. 70-72; *Rocznik statystyczny 1947*, Warszawa 1947, s. 168.

[4] *Rocznik statystyczny GUS*, Warszawa 1990, s. 569-597; *Rocznik statystyczny GUS*, Warszawa 1992, s. 494, 495.

[5] *Edukacja narodowym priorytetem*, Warszawa-Kraków 1989, s. 237.

[6] Tamże, s. 239.

[7] Obliczenia własne na podstawie dorocznych wydawnictw Ministerstwa Edukacji Narodowej: *Szkolnictwo wyższe. Informator (dane podstawowe)*.

[8] Obliczenia własne na podstawie: *Szkolnictwo wyższe. Dane podstawowe*, Publikacje MEN z lat 1976, 1981, 1991.

EDWARD HAJDUK

WZORY BIOGRAFII

Społeczeństwa uprzemysłowione i zurbanizowane wykształciły kilka wzorów biografii, kilka wzorów przebiegu życia jednostki, dostępnych każdemu, kto przygotowywany jest do roli zawodowej i przygotowuje się do roli rodzica[1]. Odróżnianie wzoru biografii od wzoru przebiegu życia jest następstwem przyjęcia przez nas stanowiska autorów pracy z serii „Biographie und Gesellschaft"[2]. Wymienić tu trzeba przede wszystkim artykuły Wolfganga Vogesa (*Sozialforschung auf der Grundlage einer Lebenslaufperspektive*) oraz Wolfganga Fischera i Martina Kohli (*Biographieforschung*).

Wzory biografii są składnikami kultury różnych grup społecznych i instytucji, same także są definiowane jako instytucja[3], a wzory przebiegu życia jednostki, powielone w historii kolejnych pokoleń, mogą być urealniane przy udziale instytucji oświaty i instytucji pracy zawodowej lub innych instytucji. M. Ossowska uznaje wzory za najważniejszy składnik kultury grupy społecznej[4]. W instytucjonalnym układzie współczesnych społeczeństw obecne są instytucje wyspecjalizowane w tworzeniu jednostce warunków niezbędnych do podejmowania trafnych decyzji o wyborze wzoru biografii i warunków do realizacji dokonanego wyboru. Są to instytucje oświaty: przedszkole, szkoła, uczelnia, kursy kwalifikacyjne itp. Wprowadzają one potencjalnych realizatorów wzorów biografii w systemy kultury (w rozumieniu antropologii), w systemy wiedzy naukowej, kultury symbolicznej, ideologii, religii, filozofii, języka, systemów techniki. Instytucje oświaty przygotowują jednostkę do ról społecznych. W społeczeństwach uprzemysłowionych i zurbanizowanych instytucje oświaty przygotowują młodego człowieka przede wszystkim do roli zawodowej, podstawowej

w organizacji instytucji pracy zawodowej, a także uznawanej za najważniejszą przez znaczną liczbę wykonujących ją.

Instytucje te utrwalają podział ludzi według dziedzin kultury opanowywanych przez nich i nabywanych kompetencji zawodowych[5]. To zróżnicowanie wyraźnie rysuje się w szkole wyższej, w której łączy się proces socjalizacji z procesem profesjonalizacji[6]. Spełnienie wymagań tej roli stanowi dominujący sposób udziału jednostki w tworzeniu warunków współokreślających przebieg życia innych jednostek oraz realizację obranego przez nie wzoru biografii. Wzór ów jest składnikiem kultury wielkich grup społecznych: narodu, społeczeństwa i instytucji tworzonych przez te grupy.

Instytucje oświatowe są instytucjami promocji. Wewnętrzna organizacja tych instytucji wymaga opanowania czynności mniej złożonych, roli społecznej mniej skomplikowanej, aby uzyskać uprawnienia formalne do wykonywania bardziej złożonych czynności, do podjęcia bardziej skomplikowanej roli społecznej, przy czym uprawnienia raz nadane raczej nie są anulowane, nawet gdy nowy standard wymagań przekracza możliwości tego, kto osiągnął standardy skromniejsze, wcześniej wymagane, a prawo nie zobowiązuje go do opanowania nowych, bardziej skomplikowanych.

Instytucje promocji potwierdzają kompetencje jednostki do roli zawodowej, czyli wykonywania czynności, których efekty mogą sprzyjać realizacji wzoru biografii obranego przez inne jednostki. Prawo do potwierdzenia owych kompetencji wyznacza funkcje promocyjne i selekcyjne instytucjom oświaty. Społeczeństwa uprzemysłowione i zurbanizowane, zwane też społeczeństwami pracy, uznają pracę zawodową za podstawowy rodzaj działalności swoich dorosłych członków, a podział zawodowy tych społeczeństw współokreśla inne ich podziały.

Socjologiczne badania procesu socjalizacji prowadzone w Polsce rzadko precyzyjnie oddzielają wzór biografii od przebiegu życia jednostki lub całych kohort. Teoretyczne i metodologiczne podstawy odróżniania biografii jako wzoru kultury społeczeństwa od przebiegu życia jednostki — członka tego społeczeństwa — zostały stworzone przez socjologię przebiegu życia[7]. Te różnice bierzemy pod uwagę opisując różne wzory biografii obecne w kulturze polskiego społeczeństwa, zaliczanego do społeczeństw uprzemysłowionych i zubranizowanych.

Zdefiniowanie pojęcia „zawód" okazuje się trudne, trudno bowiem oddzielić pracę zawodową od pracy nie kwalifikowanej tak przez ekonomistów lub socjologów[8]. Łączą się z tym kłopoty z wyodrębnieniem procesu profesjonalizacji w empirycznych badaniach procesu socjalizacji. Kłopoty ze zdefiniowaniem pojęcia „zawód" i z teoretycznym określeniem podziału

zawodowego w relacji do innych podziałów społeczeństwa rzutują też na program kształcenia w szkołach średnich i szkołach wyższych. Nie pomniejszają one jednak udziału instytucji oświaty w urealnianiu wzoru biografii reprodukowanego przez olbrzymią liczbę członków społeczeństw uprzemysłowionych i zurbanizowanych.

1. Ten wzór realizowany jest w instytucjach oświaty i w instytucjach pracy zawodowej, a nazywamy go wzorem **szkoła-zawód**[9]. Badanie procesu profesjonalizacji sprowadza się właściwie do rozpoznawania sposobów urealniania tego wzoru. Instytucje pracy zawodowej nie są insytucjami promocji w takim znaczeniu, w jakim instytucjami promocji są instytucje oświaty. Mają one także mniej lub bardziej dokładnie określone kryteria sukcesu pracownika i kryteria awansu (promocji). Hierarchiczna budowa instytucji pracy zawodowej ogranicza szanse awansu pracownikom młodym, o malym stażu w pracy zawodowej[10], nadaje większe znaczenie stażowi pracy, niż jest to widoczne w promocjach sportowych i artystycznych, pomniejsza natomiast znaczenie kompetencji merytorycznych pracownika. Realizacja wzoru biografii szkoła-zawód jest stale przedmiotem badań socjologicznych. Wyniki badań ukazują oczekiwania realizatorów owego wzoru, blokady występujące w realizacji oczekiwań, społeczne i jednostkowe konsekwencje tych blokad. Ukazują one też stopień akceptacji albo odrzucenia kryteriów awansu zawodowego stosowanych w instytucjach pracy zawodowej, kryteriów oddzielających tych, którzy awansują, od tych, którzy nie awansują. One właśnie przesądzają o tym, jaki udział w promocjach zawodowych mają osiągnięcia zawodowe, a jaki czynniki inne np. staż pracy, wiek pracownika itp. Staż pracy łatwiej uznać za wskaźnik doświadczenia zawodowego niż za wskaźnik zawodowych osiągnięć.

2. Inny wzór biografii realizowany jest przy współudziale instytucji **szkoła-stadion**. „Stadion" może być uznany także za symbol różnych innych instytucji sportu: boiska, ringu, basenu, sali gimnastycznej itp.

Różnica między wymienionymi już wzorami biografii zasługuje na oddzielne omówienie. Zauważyć należy, że instytucja stadionu tworzy warunki do osiągania sukcesu. Taka jest podstawowa funkcja. Sukces na stadionie potwierdza atrakcyjność ideologii współczesnych społeczeństw o różnym poziomie rozwoju, nie tylko uprzemysłowionych i zurbanizowanych, a jednocześnie jest krytyka tego typu społeczeństw, narzucających jeden wzór biografii: osiągnięcia szkolne (instytucja promocji) — osiągnięcia zawodowe (instytucja pracy zawodowej)[11]. Presja tego wzoru jest skuteczna. Wzór biografii upowszechniony przez instytucje szkoła-stadion wyzwala inny rodzaj działalności, a nie działalność zawodową w rozumieniu socjologii lub

ekonomii. Realizacja opisywanego wzoru tworzy wartości kultury symbolicznej, można ją uznać za rodzaj zabawy[12]. Tworzenie owych wartości słabo koreluje z wiekiem i osiągnięciami w instytucjach promocji, a prestiż realizatorów tego wzoru biografii wyznaczają sukcesy na stadionie.

3. Obecny jest w kulturze społeczeństw współczesnych, także nie zaliczanych do uprzemysłowionych i zurbanizowanych, wzór biografii realizowany przy współudziale instytucji **szkoła-estrada**[13]. Pojęcie „estrada" odnosimy także do sceny teatralnej, muszli koncertowej, sali kinowej itp. Opisany wzór biografii obecny jest od dawna w kulturze społeczeństw europejskich. W społeczeństwach tych rozpowszechniły się nowe sposoby realizacji owego wzoru — konkursy piękności, pokazy mody, festiwale piosenki, festiwale filmowe itp. Realizatorzy tego wzoru biografii tworzą wartości należące do kultury symbolicznej, uzyskują popularność[14], osobniczą obecność w świadomości fanów, użytkowników owych wartości, a także pozycję ekonomiczną, często znacznie lepszą od pozycji ekonomicznej lekarza, inżyniera, uczonego. Realizacja aspiracji artystycznych pozostaje w luźnym związku z wiekiem wybierających omawiany wzór biografii. Udana jego realizacja jest źródłem prestiżu. Osiąganie sukcesu na estradzie i osiąganie prestiżu nie pozostaje w związku z pozycją w formalnej strukturze instytucji, ale też żadna instytucja nie chroni przed utratą prestiżu, obniżeniem się pozycji na liście rankingowej.

Płynność położenia na tej liście utrwala przekonanie, że sukces artystyczny tworzą: talent, pracowitość, upór w dążeniu do celu. Mniej wyraźnie jest on sprzężony z osiągnięciami szkolnymi. Powiększenie się liczby realizatorów tego wzoru biografii osłabia atrakcyjność wzoru „szkoła-zawód" oraz umacnia proces różnicowania się wzorów biografii, powiększania się liczby wzorów przebiegu życia członków współczesnych społeczeństw[15]. Pośrednio wzmacnia tendencje kryzysowe w społeczeństwach realizujących ideologię kapitalizmu: praca zawodowa źródłem bogactwa narodu i źródłem zamożności pracownika, umacnia natomiast przekonanie o występowaniu powiązań udanego życia z sukcesami, które jednostka zawdzięcza własnym, osobowym cechom (np. wiedzy, umiejętności itp.).

Przebieg życia jednostki realizującej wzór biografii „szkoła-estrada" jest bardziej podobny do przebiegu życia jednostki realizującej wzór biografii „szkoła-stadion", mniej natomiast ma podobieństw do przebiegu życia jednostki obierającej wzór biografii „szkoła-zawód". Wszystkie trzy wzory mają cechę wspólną — łączą sukces jednostki z działalnością publiczną, z jej udziałem w realizacji aspiracji wielu ludzi, których liczby nie da się ustalić.

4. Bogatą tradycję ma wzór biografii polityka. W społeczeństwach współczesnych realizowany jest przy udziale instytucji **szkoła-organizacje polityczne**. Demokratyczna organizacja wielu współczesnych społeczeństw spowodowała powiększenie się liczby ludzi wybierających wymieniony wzór.

Wzór biografii realizowany w instytucjach szkoła-organizacja polityczna nie zawiera ściśle określonego przebiegu życia jednostki, wszak politykiem może zostać absolwent dowolnego typu szkoły. Poza tym nie można dokładnie określić etapów awansu polityka czyli zdefiniować pojęcie osiągnięcia w działalności politycznej. Nie wiadomo też, jakie kariery polityczne mogą być uznawane za modelowe w danym społeczeństwie. Trudno też ustalić związek sukcesu politycznego z osobistymi walorami polityka, znacznie trudniej niż rozpoznać powiązanie sukcesu na stadionie lub na estradzie z takimi walorami. Realizator wzoru biografii polityka upowszechnia ideologię koncepcji organizacji społeczeństwa, wartości zaliczanych do kultury symbolicznej.

Łatwiej dowodzić potrzeb działalności podporządkowanej upowszechnianiu ideologii, ma ona wielowiekową tradycję, niż dowodzić przydatności społecznej sukcesu na stadionie lub na estradzie. Tworzenie i reorganizacja instytucji politycznych i za ich pośrednictwem urealnianie postulatów ideologii równości, sprawiedliwości itp. jest działalnością znaną od wieków. Czy można nazwać ją zawodową? Czy powiększenie się liczby realizatorów wzoru biografii „szkoła-organizacja polityczna" wzmacnia czy też osłabia dominujący wzór „szkoła-zawód"? Niewątpliwie mają one podobieństwo znaczące: mianowicie sukces jednostki realizującej każdy wzór określają w stopniu większym struktury instytucji organizujących jej działalność niż sukces sportowca lub piosenkarza.

5. Ekonomiczne, polityczne i instytucjonalne przeobrażenia zachodzące w Polsce sprzyjają ukształtowaniu się nowego wzoru biografii **szkoła-biznes**. Można uznać, że jest on odmianą wzoru biografii „szkoła-zawód". Ze względu na odmienność sukcesu w pracy zawodowej od sukcesu w biznesie (doradztwo, kierowanie spółką, radą nadzorczą, przedstawicielstwo zagranicznego przedsiębiorstwa w Polsce itp.) oba wzory uważamy za dostatecznie różne, aby pisać o każdym oddzielnie. Sukces w prowadzeniu biznesu ma inny wymiar niż sukces w pracy zawodowej inżyniera, ekonomisty, architekta lub dyrektora państwowego przedsiębiorstwa przemysłowego. Powiązanie sukcesu ekonomicznego biznesmena z jego walorami osobowymi jest mniej wyraźne niż u sportowca lub piosenkarza, bardziej wyraźne, bardziej jednoznaczne, niż u lekarza, sędziego, prokuratora, uczonego, nauczy-

ciela itp. Sukces w biznesie wydaje się dokładniej mierzalny, niż w realizacji wzoru biografii „szkoła-estrada" lub „szkoła-organizacje polityczne". Sama realizacja wzoru biografii „szkoła-biznes" nie podlega takiej kontroli obserwatorów, jak realizacja wzoru biografii „szkoła-stadion".

Pojawienie się w kulturze polskiego społeczeństwa nowego wzoru biografii sprzyja redukcji liczby realizatorów wzoru biografii „szkoła-zawód", a jednocześnie sprzyja wyodrębnieniu się nowego pokolenia Polaków, pokolenia biznesmenów (*small biznes*), kohorty ludzi, której członkowie akceptują sukces uzyskany we współzawodnictwie ekonomicznym z innymi biznesmenami, przy przyjęciu pełnej odpowiedzialności za skutki współzawodnictwa.

Czy wiedza o wzorach biografii obecnych w kulturze społeczeństwa polskiego może być przydatna socjologowi wychowania, pedagogowi społecznemu lub socjologowi kultury? Kto bada proces socjalizacji kolejnych pokoleń Polaków, wykorzysta taką wiedzę, aby ukazać różnicowanie się dróg życiowych owych pokoleń, wzrostu atrakcyjności jednych, obniżanie się atrakcyjności innych[16]. Potrzebna jest ona socjologowi, który pragnie ustalić źródła wiedzy młodzieży o różnych wzorach biografii, przekonanie młodych ludzi o szansach realizacji dokonanego przez nich wyboru. Wiedza o wzorach biografii umożliwia dokonanie porównania społeczeństw i przebiegającego w nich procesu socjalizacji.

Ponadto wiedza taka może być przydatna do tworzenia teorii socjalizacji lub teorii wychowania opisującej dokładnie tę kategorię zjawisk społecznych, które poddawane są analizie w wielu naukach empirycznych, które są tworzone w następstwie działalności wyspecjalizowanych instytucji oświatowych.

Przypisy

[1] M. K o h l i, *Erwartungen an eine Soziologie des Lebenslaufs*, [w:] *Soziologie des Lebenslaufs*. Luchterhand 1978, s. 19, 27 i nn.

[2] *Methoden der Biographie und Lebenslaufforschung*, red. W. Voges, Opladen 1987.

[3] W. F i s c h e r, M. K o h l i, *Biographieforschung*, [w:] *Methoden der Biographie...*, s. 28.

[4] M. O s s o w s k a, *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 1973, rozdz. I.

[5] W. R. H e i z, *Berufliche und betriebliche Sozialisation*, [w:] K. H u r r e l m a n n, D. U l i c h, *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weiheim und Bassel 1991.

[6] L. H u b e r, *Sozialisation in der Hochschule*, [w:] K. H u r r e l m a n n, D. U l i c h, *op. cit.*, s. 434-436.

[7] W. V o g e s, *Sozialforschung auf der Grundlage eine Lebenslaufperspetive*, [w:] *Methoden der Biographie...*

[8] T. P s z c z o ł o w s k i, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1978, s. 177 i 178; *Socjologia zawodów*, red. A. Sarapata, Warszawa 1965.

[9] M. K o h l i, *Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung*, [w:] K. H u r r e l m a n n, D. U l i c h, *op. cit.*, s. 311.

[10] E. K o s t o w s k a, *Watanabe. Sekret japońskiego sukcesu*, Warszawa 1990.

[11] M. K o h l i, *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und teoretische Argumente*, „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie" 1985, nr 37.

[12] J. H u i z i n g a, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1967.

[13] V. A l b o l d, R. B r a t f i s c h, *Blus heute*, Berlin 1987.

[14] J. Z i n n e c k e r, *Jugendkultur: 1940-1985*, Opladen 1987, s. 83-118.

[15] K. H u r r e l m a n n, D. U l i c h, *Gegenstands — und Metodenfragen der Sozializationsforschung*, [w:] K. H u r r e l m a n n, D. U l i c h, *op. cit.*, s. 6 i 7.

[16] B. H a n t s c h e, *Veränderte Sozialisationsmuster in der Adoleszenz – welchen Stellewert hat Arbeit für die Identität von Jugendlichen?* [w:] *Neue Jugendbiographie*, red. M. du Bois-Reymond, M. Oechsle, Opladen 1990.

MICHAŁ NARZEKALAK

SZKOŁY WALDORFSKIE — MIĘDZY PEDAGOGICZNYM KREACJONIZMEM A EWOLUCJONIZMEM

Rosnąca gwałtownie od lat siedemdziesiątych popularność szkół waldorfskich w całym świecie, a ostatnio także i w Polsce[1], rodzi pytania o uwarunkowania tego sukcesu, społecznego zainteresowania, zapotrzebowania i nieuchronnie pojawiającej się krytyki. Czym ta szkoła jest lepsza od całej mnogości alternatywnych inicjatyw pedagogicznych, które po latach okazywały się jedynie barwnymi efemerydami, umierały wraz ze swymi twórcami bądź istnieją w formie okazów endemicznych jako relikty burzliwego okresu Nowego Wychowania?

Rudolf Steiner nie stworzył, jak wiadomo, swej koncepcji w warunkach „próżni pedagogicznej"; okres, w którym założył swą pierwszą szkołę (rok 1919)[2], był prawdziwie „czasem pedagogów", ożywionych w swym działaniu wiarą w pozytywną utopię „stulecia dziecka". Wprawdzie pierwsze próby realizacji alternatywnych w stosunku do państwowej praktyki szkolnej rozwiązań pedagogicznych przypadają w zasadzie już na schyłek panowania Wilhelma II w początkach naszego stulecia, ale ich prawdziwy rozkwit dokonał się w Republice Weimarskiej, tworze politycznie karłowatym, lecz radykalnie permisywnym w sensie pedagogicznym[3]. Mnogość ówczesnych progresywnych idei pedagogicznych miała swe źródła m.in. w powszechnym odrzuceniu anachronicznej już pedagogiki Herbarta, gwałtownej dewaluacji filozofii idealistycznej, wszechpotężnej koncepcji Hegla, poszukiwaniu nowych aksjomatów w duchu krytyki kultury końca XIX wieku (Nietzsche, Dilthey, Klages) oraz neokantyzmie.

W takim to czasie — umierania starego świata, przemian w świadomości ludzkości, rodzenia się i klęsk nadziei na lepszą przyszłość — przyszło działać Steinerowi. Był on przede wszystkim filozofem, twórcą antropozofii, czyli „naukowego badania świata duchowego, które przenika zarówno jednostronność czystego przyrodoznawstwa, jak i zwykłej mistyki, i które — zanim podejmie próbę wniknięcia w świat ponadzmysłowy — w poznającej duszy rozwija najpierw nieznane jeszcze zwykłej świadomości i zwykłej nauce siły, jakie wniknięcie takie umożliwiają"[4]. Pragnął poprzez to antropozoficzne poznanie otworzyć przed ludźmi dziedziny, wobec których „zwykła nauka musi się zatrzymać"[5] i przełamać przez to m.in. pesymistyczne stanowisko epistemologiczne Immanuela Kanta — negując niemożność poznania „rzeczy samych w sobie". (Jego przyjaciel, poeta Albert Steffen, napisał o nim po jego śmierci: „Zdjął z całej ludzkości brzemię agnostycyzmu"[6]).

Antropozoficzne pojmowanie świata i człowieka w nim legło u podstaw jego koncepcji „trójczłonowości organizmu społecznego", w której podnosił konieczność ziszczenia w życiu społecznym trzech autonomicznych sfer: prawa, gospodarki i wolnego życia duchowego[7]. Po niepowodzeniach związanych z próbą realizacji tej idei w powstającym z chaosu I wojny światowej nowym porządku Europy, Steiner stworzył właśnie swą pierwszą szkołę „nowego typu": „dwunastoletnią, jednolitą szkołę, która obejmowałaby szkołę ludową i szkołę stopnia średniego oraz byłaby otwarta dla każdego człowieka, niezależnie od tego, do jakiej warstwy społecznej należy"[8]. Teraz mianowicie w wychowaniu nowego człowieka, w „wychowaniu do wolności" młodego pokolenia upatrywał szansy na pracę u podstaw „wolnego życia duchowego". Dla potrzeb tej szkoły opracował własną koncepcję pedagogiki, „sztukę wychowania", wywiedzioną z antropozoficznej „wiedzy o człowieku"[9]. W niej „pojętej jako realizacja prawdziwej natury ludzkiej" pokładał wiarę na spełnienie historycznej misji, w niej widział „ratunek dla ludzkości, która znalazła się w sytuacji kryzysowej (będącej skutkiem jednostronnego — choć nieuchronnego i potrzebnego — rozwoju nauki i techniki oraz wyrastającego z nich światopoglądu pozytywistycznego czy materialistycznego)"[10].

Liczni sympatycy szkoły waldorfskiej, często nawet niekoniecznie zainteresowani głębiej jego antropozofią i uniwersalistycznymi uwikłaniami społecznymi, nie zastanawiają się też nad swoistością jej pedagogiki, jej oryginalnością:

„coraz więcej rodziców, nawet tylko »profilaktycznie«, zapisuje swoje dziecko do szkoły waldorfskiej. Większości rodziców powodzi się przy tym zapewne tak jak mnie. Nie je-

steśmy antropozofami, nie wiemy nawet tak dokładnie, czym jest ta antropozofia... Nam chodzi o bardziej ludzką, bardziej przyjazną dzieciom pedagogikę"[11].

Co więc stanowi w szkole waldorfskiej atrakcję dla tych rodziców, jeśli nie jest to antropozofia, a jej funkcjonowanie pedagogiczne sprowadza się w znacznej mierze do realizacji założeń dydaktyczno-metodycznych, które wykazują daleko idące powinowactwo ze znanymi z innych koncepcji szkół czasu Nowego Wychowania? Steinerowi stawia się nawet zarzut, że jego pedagogika nie jest fenomenem całkowicie oryginalnym, lecz stanowi jedynie kompilację, eklektyczną kombinację podstawowych idei Nowego Wychowania i doświadczeń pierwszych szkół niemieckiego Ruchu Reform, które scalił on zręcznie pod znakiem swej antropozofii. Stwierdza się wprost, że „wszystkie swoiste dla szkoły waldorfskiej cechy są właściwe dla Ruchu Reform" i że idee te „w roku 1919 dosłownie »wisiały w powietrzu«"[12].

Trudno chyba przychylić się do tych zarzutów o kompilację czy nieoryginalną wtórność. Wydaje się, że dla rozwoju cywilizacyjnego ludzkości — czy to w filozofii, czy w przyrodoznawstwie albo technice — charakterystyczne jest zjawisko dojrzewania pewnych idei, rozwiązań, wynalazków w „zbiorowej świadomości ludzkości"[13], tzn. np. dochodzenie do identycznych konstatacji przez różnych ludzi w tym samym czasie stanowi w nauce raczej pewną prawidłowość niż wyjątek. Fenomen ten szczególnie jaskrawo występuje w momentach gwałtownego przyspieszenia dziejowego, przesilenia cywilizacyjnego, czy — jak chce Kuhn — zmiany paradygmatu. Ciągłość, systematyczność i kumulatywność wiedzy (w sensie Arystotelesowskiej *episteme*) nie jest wprawdzie zawsze i koniecznie atrybutem poznania naukowego, gdyż nie musi mieć ono wcale charakteru indukcyjnego, lecz nauka wydaje się nie do pomyślenia bez nieustannego dyskursu, polemiki z osiągnięciami innych, bez ich wartościowania, bez wątpienia w nie, ale i bez wykorzystywania ich. Sukces szkoły waldorfskiej w naturalny sposób zrodził jej krytykę, lecz spór o nią może tylko wzbogacić wymiar pedagogicznej refleksji w ogóle. Steinerowską antropozofię „akademicka" nauka modernistyczna pomija konsekwentnie milczeniem, przypisując do „filozofii poza granicami filozofii"[14] czy wręcz nazywając „dzikimi przesądami"[15].

W tym względzie ta „akademicka" nauka wydaje się radykalnie pragmatyczna: kryterium prawdziwości stanowi dla niej skuteczność twierdzenia, koncepcji, teorii. Idealizm ewolucyjny stworzony przez Hegla, którego „sposób rozumowania jest dokładnie taki, jaki się wytwarza po zatruciu tlenkiem azotu"[16], ma trwale miejsce w historii filozofii, gdyż w swoim czasie z różnych względów okazał się niezwykle popularny (skuteczny): jest

prawdziwy choć fantastycznie niedorzeczny. Ze względu na to kryterium pedagogika modernistyczna nie zalicza więc „sztuki wychowania" Steinera do „pedagogiki poza granicami pedagogiki", lecz podejmuje próby racjonalnego jej wyjaśnienia. Pozostając w tej konwencji przedstawię zatem w największym skrócie założenia szkoły waldorfskiej, które składają się na jej „prawdziwość"[17]:

– programy i metody nauczania zorientowane są na antropozoficznie pojęty rozwój człowieka, sekwencję siedmioletnich okresów wymagających odmiennych oddziaływań pedagogicznych (np. w niższych klasach dominują zajęcia artystyczne, dopiero z czasem wprowadza się przedmioty o charakterze intelektualnym);

– w tej całościowej koncepcji dąży się do zachowania harmonijnych proporcji między przedmiotami o profilu artystyczno-muzycznym, praktyczno-rękodzielniczym i intelektualnym (Steiner: „W myśleniu rozwijać jasność, w uczuciach – głębię, w woli – energię i sprawność");

– w szkole nie ma ocen, drugoroczności i selekcji; od początku swego istnienia szkoła jest koedukacyjna (w roku 1919 – ewenement);

– od pierwszej do ósmej klasy wychowawca-nauczyciel naucza niemal wszystkich przedmiotów (prócz języków obcych), a w szczególności tzw. przedmiotów głównych;

– przedmioty podstawowe (język ojczysty, matematyka, geografia itd.) realizowane są w tzw. cyklach zajęć głównych (codziennie rano półtora-dwie godziny przez dwa do czterech tygodni);

– od pierwszej klasy naucza się dwóch języków obcych;

– szkoła prowadzona jest kolegialnie przez samych nauczycieli, decyzje podejmuje się wspólnie przez jawne głosowanie, nie ma funkcji dyrektora;

– co tydzień odbywają się pedagogiczne konferencje poświęcone pogłębionym studiom nad antropozoficzną koncepcją człowieka i omawianiu konkretnych problemów wychowawczych i dydaktycznych;

– prowadzona jest bardzo ścisła współpraca z rodzicami uczniów, są oni w istocie organicznym podmiotem działalności szkoły, ich aktywność koresponduje bezpośrednio z pracą pedagogiczną nauczycieli[18].

Nawet to pobieżne wyliczenie kilku konstytutywnych elementów szkoły waldorfskiej pozwala dostrzec uderzające niekiedy podobieństwo z innymi przykładami ówczesnych praktyk szkolnych. Oto kilka z takich zbieżności:

W 1898 roku Hermann Lietz założył w Niemczech swój pierwszy wiejski dom wychowania (*Landerziehungsheim*) i zainicjował w ten sposób ruch pedagogiczny (Paul Geheeb, Gustaw Wyneken i inni), który dążył do stworzenia „nowej szkoły" nie poprzez jednorazowy akt reformy oświatowej, lecz

poprzez powszechną emancypację (wyzwolenie) człowieka i jego odrodzenie. Tworząc opozycję przeciw „chorej cywilizacji" pragnął w koedukacyjnych „wolnych gminach szkolnych" realizować ideę kształcenia ducha i ciała, łączenia umiejętności praktycznych ze szkoleniem woli, by wychowywać osobowości harmonijne i „samoświadome". Idee te znalazły swoje odzwierciedlenie nawet w ustawodawstwie szkolnym Republiki Weimarskiej, gdyż Wyneken został współpracownikiem postępowego wtedy pruskiego Ministerstwa Oświaty i Wyznań[19].

Wiele wspólnego — jak się wydaje — mają szkoły waldorfskie z neorussowską „pedagogiką od dziecka", rozumiejącą wychowanie jako „swobodny, naturalny rozwój dziecka", gdzie nauczyciel pozostaje w roli uważnego obserwatora, który w głębokim zrozumieniu prawideł rozwojowych dziecka pomaga jego lepszej naturze dojrzeć, dorosnąć do życia pełnego, odpowiedzialnego, szczęśliwego. Ellen Key ujęła to tak: „W spokoju i zwolna pomagać naturze pomóc sobie samej i baczyć jedynie, aby warunki wokół wspierały pracę natury, to jest wychowanie"[20]. Niektóre fragmenty jej profetycznych opisów „szkoły przyszłości" można niemal dosłownie odnieść do szkół waldorfskich:

„Zniknie podręcznik, a młodzież dostanie znów do ręki [...] wielkie dzieła, oryginały [...]. W moich marzeniach widzę każdą szkołę przyszłości otoczoną przez wielki ogród, gdzie [...] zmysł piękna otrzyma swą najbardziej bezpośrednią pożywkę [...]. Przez introligatorstwo, stolarkę i inne zajęcia rzemieślnicze oraz przez ogrodnictwo i sport stworzona zostanie naturalna gimnastyka, która ma owo o wiele bardziej wychowawcze znaczenie niż metodycznie uprawiane ćwiczenia cielesne [...]. I tak samo jaki niegdyś u Greków celem wychowania fizycznego będzie wykształcenie piękna, nie zaś tylko siły"[21]. „[...] dzieciństwo jest najlepszym czasem dla nabywania umiejętności językowych [...]. Co się zaś tyczy czterech podstawowych przedmiotów — historii i geografii, przyrody i matematyki — to nie powinny być one przerabiane jednocześnie"[22].

Również myśl Steinera o synchronizacji etapów rozwoju dziecka w sensie biologicznym i psychologiczno-rozwojowym ze stosowaniem określonych zasad nauczania i koncentrycznie poszerzanymi zakresami treści dydaktycznych odnajdujemy w stworzonej w roku 1911 przez A. W. Ley'a szkole czynu (*Tatschule*). Jego Organiczny Program Wychowania Powszechnego opierał się na zakładanej zgodności między rozwojem a wychowaniem, rozumianym jako „organiczny system przedsięwzięć dla kierowania naturalnym rozwojem człowieka"[23].

W Hauslehrerschule Bertholda Otto, istniejącej od 1906 roku w Berlinie, zniesiono programowo stopnie i świadectwa. Zamiast nich uczniowie otrzymywali coroczne charakterystyki utrzymane w tonie zachęty. Nie prak-

tykowano w niej także prac klasowych na ocenę, a dopuszczalne były jedynie takie zadania, które służyły samosprawdzeniu się ucznia i polepszeniu jego wyników[24].

Dla niemieckiego ruchu wychowania estetycznego (*Kunsterziehungbewegung*) punkt wyjścia stanowiła krytyka jednostronnie kognitywnej „szkoły encyklopedycznej". Zamiast niej postulowano rozbudzanie w młodym człowieku i odpowiednie pielęgnowanie sił twórczych, kreatywnych: „Wszystkie siły dziecka są wyzwalane, pielęgnowane i rozwijane"[25]. Koncepcję wychowania estetycznego, rozumianego jako „organiczne kształtowanie sił" (*organische Kraftbildung*), Alfred Lichtwark ujął następująco:

„W centrum całej istoty wychowania znajduje się dla nas rozwój sił, a nie wypełnianie materiałem nauczania czy mechaniczne osiąganie jakiegoś celu klasy [...]. Rozbudziła się w nas nadzieja, że szkoła będzie wyrastała organicznie z życia dziecka, wrastała organicznie w późniejsze jego życie, a nie — jak dotychczas — szkodzić będzie naturalnemu rozwojowi jako obce ciało z zewnątrz. Szkoła sprosta temu, jeśli zajmie się tymi siłami. Ta siła jedynie jest zdolna podołać życiu, wiedza zaś tylko wtedy, gdy jest w służbie tej siły"[26].

Szczególnie nauczyciel postrzegany jest w obu koncepcjach (przynajmniej z pozoru) identycznie:

„Nauczanie, wychowanie jest sztuką; nauczyciel winien być osobowością artystyczną [...]. Tylko wtedy, gdy zaczniemy pojmować nauczyciela jako artystę i pozwolimy mu działać jako artyście, znikną te nieprawidłowości, które dziś napełniają nieufnością wobec szkoły"[27].

Wiele z elementów pedagogiki przeżywania (*Erlebnis-pädagogik*), praktykowanej przez reformatorów z kręgu hamburskiego jeszcze przed I wojną światową, można odnaleźć u Steinera: nauczanie oparte na przeżywaniu, bezpośrednim doświadczaniu, swobodne rysowanie przez dzieci młodsze, prace pisemne na tematy dowolne z życia dziecka, „naturalna" gimnastyka, muzykowanie w grupach i gra na harfie.

Ruch szkoły pracy odrzucił szkołę tradycyjną, gdzie uczniowie uczyli się wiadomości ze spreparowanych w tym celu podręczników, i traktował jako równocenne i równoprawne działanie praktyczne, pracę manualną, tworząc w tym celu warsztaty przyszkolne[28]. W olbrzymim uproszczeniu można by powiedzieć, że o ile w niższych klasach szkół waldorfskich dominuje myśl ruchu wychowania estetycznego, to w starszych klasach wyraźnie są obecne elementy szkoły pracy. (Idea przygotowania zawodowego nie jest jednak

swoista dla szkół waldorfskich — za wyjątkiem Hiberniaschule w Wanne-Eickel i szkół w Norymberdze czy Kassel).

Niemiecki ruch młodzieży osiągnął w czasie, gdy Steiner zakładał swą pierwszą szkołę, kulminację w „fazie utopijno-progresywnej"[29]. Na kongresie w Jenie (1919) Wolnej Młodzieży Niemieckiej (*Freideutschen Jugend*) postulowano wobec „nowej szkoły": równość szans, organizację szkoły jako samorządnej gminy szkolnej, odrzucenie w wychowaniu wszelkiej utylitarności, jego harmonijnej i spontanicznej organizacji jako naturalnego rozwoju człowieka dokonującego się w warunkach pozytywnych więzi emocjonalnych w społeczności grupy. Nauczyciel miał być „punktem krystalizacji"[30] procesu wychowania jako osobowość nie wyłącznie intelektualna, lecz przede wszystkim znacząca w sensie moralno-estetycznym, obdarzona zdolnością do młodzieńczego zachowania. Szkoły miały być zarządzane kolegialnie, decyzje podejmowane jawnie i jednogłośnie, nowi członkowie akceptowani po okresie próbnym (por. z pracą kolegium nauczycielskiego szkół waldorfskich)[31].

Paralele organizacji szkół waldorfskich jako struktury szkoły jednolitej, powszechnej i dwunastoletniej odnaleźć można w ruchu szkoły jednolitej (*Einheitsschulbewegung*), którego korzenie sięgają postulatów Powszechnego Niemieckiego Związku Nauczycieli (*Allgemeiner Deutscher Lehrerverein*) z roku 1848. Idee te stały się powszechne w sytuacji wielkich przemian politycznych lat 1918-1919, obecne w programach rad robotniczych i żołnierskich, partii robotniczych i nauczycielstwa szkół ludowych; zaowocowały stworzeniem w Republice Weimarskiej namiastki takiej szkoły: powszechnej czteroletniej szkoły podstawowej jako szkoły publicznej i obowiązkowej[32].

To wyliczenie można by kontynuować, wspominając np. jeszcze o Lebensgemeinschaftsschule, zorganizowanej dla dzieci wszystkich stanów, świeckiej i kierowanej przez jednolite grono nauczycielskie, Planie Jenajskim Petera Petersena, o Aufbauschule Fritza Karsensa, o szkole Sebalda Schwarza (tzw. *elastische Einheitsschule*) w Lubece i wielu innych[33].

Świadek tamtego czasu, twórca „szkoły czynu", A. W. Lay, w tym szerokim kontekście postrzegał i cenił funkcjonowanie szkół waldorfskich, pisząc o nich następująco po swej wizycie w stuttgarckiej Wolnej Szkole Waldorfskiej w roku 1925:

„praktyka szkoły waldorfskiej mogłaby najlepiej odpowiadać teoretycznym i praktycznym postulatom opartej na zasadzie społeczności uczniowskiej szkole czynu. Ziszcza ona społeczność klasową, wspólnotę szkolną, wspólne dla obu płci nauczanie w zespole wszystkich przedmiotów i dla wszystkich normalnie uzdolnionych dzieci od pierwszej do dwunastej klasy. Nieznane są tu oceny wystawiane na lekcjach czy po ich zakończeniu, świa-

dectwa ze stopniami czy cenzurki wystawiane kilka razy w roku, powtarzanie klasy, przymus. Praca i pilność płyną z dobrowolności. Tak dalece, jak to możliwe, wychodzi się od rzeczywistej obserwacji i następnie opracowuje jej wyniki: pozwala się samodzielnie znajdować, badać, wychowuje się do samodzielności działania. Szkoła waldorfska to więcej niż szkoła pracy: jest ona szkołą czynu i wspólnoty [*Gemeinschaftsschule*] zarazem"[34].

Do dziś w krytycznej refleksji pedagogiki (zachodnioniemieckiej) żywa jest wciąż myśl, że powszechny kształt systemu szkolnego powinien wyrosnąć w dialektycznym procesie polemiki pedagogicznej"[35], tzn. by optymalny, uniwersalny model szkolnictwa był każdorazowo obiektywną wypadkową mnogości praktyk pedagogicznych wolnych szkół, tak jak to miało jakoby dokonywać się u schyłku Republiki Weimarskiej, zanim proces ten nie został przerwany przez faszyzm. Jest to wizja ze wszech miar kusząca i efektowna, lecz pozostająca w granicach mentalności progresywnego optymizmu w jego spłyconej wersji. Z. Kwieciński wskazuje w tym względzie na „pułapkę pluralizmu" czyli wiarę, że bez „konkretnej utopii"[36], niezbędnej całościowej strategii działania może się dokonywać taka pluralistyczna pozytywna synteza, by szkoła stała się podstawowym składnikiem edukacji jako „sieci praktyk, instytucji i wartości, które ustanawiają mediację pomiędzy państwem a prywatnym egzystowaniem"[37].

Funkcjonowanie szkoły jako instytucji na wskroś społecznej określane jest przez wielość subiektywnych czynników politycznych, kulturowych, gospodarczych, demograficznych itd., tworzących swoiste „pole napięć". Koncepcja szkoły wysuwająca roszczenia do trwałej tożsamości musi zatem nieść w sobie tę „konkretną utopię", zamysł, ideę scalającą i organizującą ją w organiczny system:

„Nowego pośredniego stanu rzeczy, w którym scalałyby się one [przeciwieństwa – przyp. M. N.] w duchu postępu, nie są w stanie stworzyć same z siebie. Aby mógł on powstać, musi istnieć zamysł ich konfrontacji, w którym zawarte byłyby etyczno-racjonalne ideały antycypowanych stanów rzeczy"[38].

W przypadku szkoły waldorfskiej zamysł ten istnieje w postaci całościowej koncepcji filozoficznej — antropozofii — i wywiedzionej z niej pedagogiki Steinerowskiej. Spaja ona i porządkuje wiele z tego, co było obecne w Nowym Wychowaniu, w nową, oryginalną i trwałą koncepcję dydaktyczno-wychowawczą, która — choć doskonale można w niej odnaleźć elementy obecne w innych szkołach — nie jest eklektyczną ich kombinacją, lecz samoistną alternatywą. Korzenie jej mają charakter ewolucyjnego „powinowactwa z wyboru", lecz całość przenika pierwiastek kreacjonizmu pe-

dagogicznego, wysiłku twórczego, jaki poza tym można odnaleźć w dziełach wielkich artystów.

Przypisy

[1] Od roku działa np. w Warszawie Trzyletnie Podyplomowe Studium Zaoczne Pedagogiki Waldorfskiej, kształcące ponad 70 nauczycieli wychowania przedszkolnego i szkoły podstawowej.

[2] O początkach szkoły waldorfskiej por. szerzej: *Wychowanie bez lęku. Pedagogika Steinerowska*, red. J. Prokopiuk, Warszawa 1992; (szczególnie rozdz. „Historia i dzień dzisiejszy wolnych szkół waldorfskich").

[3] Por. H. B l a n k e r t z, *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982, s. 210 i nn.

[4] R. S t e i n e r, cyt. za: J. P r o k o p i u k, *Od filozofii do antropzofii*, „Studia Filozoficzne" 1983, nr 5-6, s. 129.

[5] T e n ż e, *Wege zur Erkenntnis höherer Welten*, [w:] t e n ż e, *Die Wirklichkeit der höheren Welten*, Dornach 1988, s. 44.

[6] A. S t e f f e n, *In Memoriam Rudolf Steiner*, Basel 1927, s. 32.

[7] Por. np. R. S t e i n e r, *Zasadnicze podstawy nowego ustroju społeczeństwa i państwa*, przekł. J. Siedlecka i T. Witkowski, Warszawa 1933.

[8] F. C a r l g r e n, *Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiers*, Frankfurt am Main 1987, s. 31.

[9] R. S t e i n e r, *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Vierzehn Vorträge, Stuttgart 1919.

[10] J. P r o k o p i u k, *Pedagogika Rudolfa Steinera*, [w:] *Wychowie bez lęku...*, s. 6.

[11] U. S t e i n b i c k e r, *Warum ich Mona in die Waldorfschule schicken will*, „Pflasterstrand" 1981, nr 116, s. 15.

[12] H. U l l r i c h, *„Ver-Steiner-te" Reformpädagogik. Anmerkungen zur neuerlichen Aktualität der Freien Waldorfschulen*, „Neue Sammlung" 1982, nr 22, s. 545.

[13] Por. P. T e i l h a r d d e C h a r d i n, *Moja wizja świata*, Warszawa 1987, s. 109.

[14] W. T a t a r k i e w i c z, *Historia filozofii*, Warszawa 1988, t. 3, s. 187.

[15] T. W. A d o r n o, *Szkice kafkowskie*, [w:] t e n ż e, *Sztuka sztuki. Wybór esejów*, tłum. K. Krzemień-Ojak, Warszawa 1990, s. 217.

[16] W. J a m e s, cyt. za: W. T a t a r k i e w i c z, *op. cit.*, t. 2, 218.

[17] Szerzej o tym np.: *Wychowanie bez lęku...*; Ch. L i n d e n b e g, *Szkoła bez lęku*, tłum. J. Dąbrowski, Warszawa 1993; F. C a r l g r e n, *Wychowie do wolności*, tłum. M. Narzekalak, Wydawnictwo KOS, Warszawa (w druku).

[18] Na podst.: Ch. L i n d e n b e r g, *Waldorfschulen: angstfördernen, selbstbewußt handeln. Praxis eines verkannten Schulmodells*, Reinbek 19[illegible] s. 15 i nn.; E. M. K r a n i c h, *Die Freien Waldorfschulen*, [w:] *Arbeitsgemeinschaft Freie Schulen. Freie Schule I*, Stuttgart 1974, s. 69 i nn.

[19] H. W e i m e r, *Geschichte der Pädagogik*, Berlin-New York 197[illegible] s. 159 i nn.

[20] E. K e y, *Das Jahrhundert des Kindes*, Berlin 1902, s. 52 (cyt. za: H. U l l r i c h, *op. cit.*).

[21] *Tamże*, s. 58.

[22] *Tamże*, s. 60.

[23] A. W. L a y, *Die Lebensgemeinstschaftsschule*, Osterwieck/Leipzig 1927, s. 341 (cyt. za: H. U l l r i c h, *op. cit.*).

[24] H. W e i m e r, *op. cit.*

[25] W. L o t t i g, cyt. za: *Vom Kinde aus*, red. J. Gläser, Hamburg-Braunschweug 1920, s. 58.

[26] A. L i c h t w a r k, *Die Einheit der künstlerischen Bildung*, 1903, cyt. za: *Die deutsche Reformpädagogik*, t. 1: *Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung*, red. W. Flitner, G. Kudritzki, Düsseldorf-München 1967, s. 118.

[27] *Tamże*, s. 114.

[28] H. W e i m e r, *op. cit.*

[29] H. S. R o s e n b u s c h, *Die deutsche Jugendbewegung in ihren pädagogischen Formen und Wirkungen*, Frankfurt/Main 1973, cyt. za: H. U l l r i c h, *op. cit.*

[30] H. U l l r i c h, *op. cit.*, s. 547.

[31] Por. W. L e q u e r, *Die deutsche Jugenbewegung. Eine historische Studie*, Köln 1962.

[32] Por. M. N a r z e k a l a k, *Zjawisko pluralizmu w systemie szkolnictwa RFN*, [w:] *Problemy współczesnego wychowania*, red. J. Materne, Zielona Góra 1989, s. 72 i nn.

[33] H. W e i m e r, *op. cit.*, s. 159.

[34] A. W. L a y, cyt. za: J. R. S c h m i d, *Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulrevolution in Deutschland*, Reinbek 1973, s. 147.

[35] H. Ch. B e r g, *Freie Schulen als Regelschulen*, [w:] *Zeitschrift für Pädagogik. Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Weinheim-Basel 1983, s. 108.

[36] Z. K w i e c i ń s k i, *Aporie edukacji wobec pęknięcia formalnego. Zarys problematyki*. Jabłonna 15-17 XII 1988 (referat powielony), s. 17 i nn; pojęcie „konkretnej utopii" za: J. H a b e r m a s, *Modernizm — niedopełniony projekt*, „Odra" 1987, nr 7-8.

[37] H. A. G i r o u x, cyt. za: Z. K w i e c i ń s k i, *op. cit.*, s. 18.

[38] A. S c h w e i t z e r, *Verfall und Wiederaufbau der Kultur*, Monachium 1923, s. 35.

HIERONIM SZCZEGÓLA

HISTORIA WSPÓŁCZESNA A POLITYKA

Historia, a zwłaszcza jej część najnowsza, zawsze była mocno powiązana ze sporami politycznymi i trudno było jej zachować obiektywność — jeżeli taka w odniesieniu do historii jest w ogóle możliwa. Problem edukacji historycznej jako najważniejszy element kształtowania świadomości historycznej zawsze też kierował uwagę czynników politycznych na ten element edukacji.

Nie ma potrzeby cofać się do przeszłości, nawet tej z okresu międzywojennego, by przekonać się, jak silne piętno wywierała polityka na kształt programów i podręczników historii. Niemal karykaturalną postać przybrała indoktrynacja polityczna w nauczaniu historii w okresie tzw. kultu jednostki (1948-1956), a obecna była w różnym stopniu w całym okresie realnego socjalizmu — tj. do 1989 roku.

U progu procesów transormacji ustrojowej po 1989 roku nauczanie historii, a zwłaszcza najnowszej i współczesnej (podobnie jak i pisarstwo historyczne), stało się przedmiotem totalnej krytyki — najczęściej słusznej. Jest to związane z ogromnym potencjałem wychowawczym i politycznym, jaki tkwi w tym fragmencie historii, a także wiąże się z przypisywaniem historii dużej roli w kształtowaniu świadomości narodu. Krytyka pochodziła z wielu stron. Najbardziej drastyczną jej postać znaleźć można w artykule b. wiceminister Edukacji Narodowej, Anny Radziwiłł — zresztą nauczycielki historii. Pisała ona:

„Długotrwałe obcowanie z chorą — bo zakłamaną — wersją historii nie może pozostać bez śladu, długotrwałe obcowanie z kłamstwem czy półprawdą zawsze rodzi groźbę głębokiej deprawacji, zarówno intelektualnej, jak psychicznej. Jesteśmy uwikłani w emocje i stereotypy, półprawdy i fałszywe alternatywy"[1].

Jest to bardzo ostry osąd, ale daleko nam np. do sytuacji historii najnowszej w byłym ZSRR, gdzie w wyniku powszechnej krytyki historiografii okresu porewolucyjnego nawet czasowo zawieszono jej nauczanie i zniesiono egzaminy z tego zakresu.

Krytyka ta zwróciła ponownie uwagę na problem granicy między historią a współczesnością. Wróciło stare pytanie, czy powinno się nauczać materii, która nie ma właściwego dystansu czasowego. Dominuje jednak pogląd, że korzyści z właściwie nauczanej historii najnowszej są wielokrotnie ważniejsze niż ewentualne straty. Nauka szkolna często wyprzedzała tu bowiem badania historyczne. Nawet wykłady akademickie obejmowały najczęściej tylko okres do 1956 r. Występowała tu zatem pewna sprzeczność z tezą o nienadążaniu historii szkolnej za badaniami historycznymi — przynajmniej w odniesieniu do ostatnich 30-40 lat. Potwierdzają tę tezę niektóre podręczniki szkolne. Np. dobry — jak na tamte czasy — podręcznik A. L. Szcześniaka w swej pierwszej wersji w części współczesnej zawierał „surowy" materiał w postaci faktów, które uczeń powinien usystematyzować, wykazać związki między nimi oraz sam zinterpretować i ocenić[2]. Tymczasem „półakademicki" podręcznik A. Czubińskiego z tego okresu, synteza Polski lat 1914-1984, w części dotyczącej lat 1960-1980 zawierał w zasadzie tylko kronikę wydarzeń[3].

Historia najnowsza, a zwłaszcza współczesna[4], jest szczególnie podatna na wpływy aktualnych tendencji politycznych oraz akcji propagandowych, co zawiera w sobie niebezpieczeństwo deformacji rzeczywistego obrazu niedawno minionej przeszłości, ścisłe jednak związki historii współczesnej z aktualną rzeczywistością polityczną, społeczną i gospodarczą podnoszą jej walory ideowe i wychowawcze, a rzetelna analiza współczesnych wydarzeń jest doskonałą szkołą myślenia historycznego.

Wielokrotnie wyrażano obawę, iż częste zmiany ocen wydarzeń i ludzi z niedawno minionej rzeczywistości podrywają zaufanie młodzieży do nauczyciela i rzetelności historii współczesnej. Sądzę, że taka konfrontacja i weryfikacja zmieniających się ocen może być wykorzystana w kształtowaniu myślenia politycznego. Historia współczesna nie jest wyłączną domeną historiografii, ale także innych nauk społecznych. Również w szkole czasy współczesne są przedmiotem nauczania na lekcjach historii, wiedzy obywatelskiej, geografii i języka polskiego. Poznawanie współczesności odbywa się na drodze gromadzenia wiadomości z różnych źródeł informacji, a także i autopsji. Ważną rolę źródła wiedzy o współczesności odgrywa prasa. Korzystanie z niej wymaga jednak umiejętności krytycznego wartościowania informacji i opinii zawartych w gazetach i czasopismach. Tego rodzaju umie-

jętności potrzebne są zresztą nie tylko w edukacji historycznej, ale i w życiu społecznym.

Historia współczesna może spełniać ważną funkcję w procesie dydaktyczno-wychowawczym na lekcjach historii, jednakże pod warunkiem nie stosowania jej do doraźnych działań propagandowych czy agitacyjnych. Nauczyciel i uczeń powinni mieć znaczny margines swobody w odkrywaniu wiedzy o czasach niedawno minionych oraz w wartościowaniu wydarzeń, zjawisk i ludzi. Zadaniem nauczyciela jest kierowanie procesem poznawczym uczniów, stwarzanie możliwości dochodzenia do najbardziej uzasadnionych interpretacji i ocen. Warto przy tym pamiętać, że odeszliśmy od czasów, w których w każdej kwestii istniał tylko jeden „słuszny" pogląd i jedna „słuszna" ocena. Odnosi się to zarówno do ocen działalności poszczególnych postaci historycznych, jak i do pewnych wydarzeń czy ocen całych okresów.

Jak krótkowzroczne są próby wykorzystywania podręczników szkolnych do upowszechniania poglądów jednej — chociażby wpływowej — opcji politycznej, przekonał się wspomniany wyżej A. L. Szcześniak, który w kolejnej wersji swego podręcznika (1992 r.) zawarł jednostronną, propagandową ocenę genezy transformacji „okrągłego stołu". Pod wpływem szerokiej krytyki środowisk intelektualnych i nauczycielskich Ministerstwo Edukacji Narodowej zmuszone zostało do cofnięcia swej zgody na umieszczenie podręcznika na liście preferowanej przez resort.

W społeczeństwach pluralistycznych trzeba uszanować pewne tradycyjne w niektórych środowiskach opcje polityczne (lewicowe, liberalne, prawicowe), mogące także mieć u źródeł przekonania religijne lub ich brak czy też tradycje rodzinne. Jest to również właściwy sposób przygotowywania młodzieży do udziału w życiu społecznym. Nie chodzi tu przy tym o nadmierne gadulstwo i rozpolitykowanie uczniów, ale o wyrobienie umiejętności analizy i wartościowania zjawisk społecznych i politycznych. Historia najnowsza i współczesna ukazuje młodzieży różne postawy ludzkie wobec spraw państwa i narodu, pobudza aktywność społeczną. Słusznie pisze Adam Suchoński, że współczesne i przyszłe potrzeby narzucają wiedzy zdobywanej w szkolnym kursie nauczania historii podwójną rolę: „z jednej strony mają to być wiadomości przyswojone i utrwalone zgodnie z wymogami programu nauczania, z drugiej winna to być wiedza otwarta, gotowa do integracji z nowymi informacjami, w tym także pochodzącymi ze środków masowego przekazu"[5].

Warto tu przypomnieć, jak różne są źródła informacji, które stanowią podstawę wiedzy o dziejach Polski współczesnej. Według badań A. Su-

chońskiego przeprowadzonych w 1984 roku, 28,6% uczniów wskazuje na programy telewizyjne jako źródło informacji, 22% wymienia prasę, 21,3% audycje radiowe, podczas gdy tylko 17,7% podręczniki szkolne i 14,9% lekcje historii[6].

Poziom szkolnej historii (dydaktyki) zależy od wielu czynników. Niebagatelne wydają się dwa: stan badań historycznych — którego pochodną są podręczniki — oraz to, co wydaje sę polską specyfiką historyczną, geopolityczną i socjotechniczną — zależność, zwłaszcza w odniesieniu do historii najnowszej, częściej do polityki niż nauki historycznej.

Jeżeli chodzi o wpływ stanu badań historycznych na poziom szkolnej historii, to nie można go mierzyć tylko zakresem akademickich podręczników i naukowych monografii. Znane i na szczęście należące już do przeszłości ograniczenia polityczne, których narzędziem była cenzura, zakaz publikacji czy też zamknięte archiwa spowodowały, że historia współczesna Polski była w dużej części historią oralną, a nie pisaną. W tej pierwszej wiedza historyczna, znajomość zarówno faktów, jak i całych procesów, była znacznie szersza niż w publikacjach. Potwierdzały to wykłady akademickie i dyskusje na konferencjach naukowych — znacznie mniej narażone na ograniczenia polityczne i administracyjne.

Drugi czynnik znajduje swój wyraz w zakresie i rozmieszczeniu tzw. białych plam w historii. O plamach różnych kolorów w dziejach naszych i obcych mówiono i pisano od dawna, w ostatnich dziesięciu latach termin „białe plamy" zaczął jednak robić karierę. Ale trzeba pamiętać, że wśród historyków terminem tym od dawna oznaczano obszar jeszcze nie zbadany lub wręcz nieznany. „Białe plamy" jako znaki niewiedzy występują w każdej historii, nie tylko Polski.

Dziś wszyscy są zgodni, że najczęściej „białe plamy" występowały w dziejach najnowszej Polski, a zwłaszcza w historii jej stosunków z ZSRR. Zmarły niedawno prof. Tadeusz Łepkowski w swoim szkicu z 1988 roku *Historia pokryta plamami* uważa, że „białe plamy" to kilka powiązanych ze sobą lub autonomicznych problemów badawczych, politycznych, świadomościowych i moralnych. Do najważniejszych z nich zalicza[7]:

– kwestię historycznych przemilczeń, a więc kłamstw „biernych", bez słów, względnie kłamstw „pozytywnych" lub „czynnych" czyli falsyfikacji faktów, problemów, długich ciągów dziejowych;

– „przymusowy brak badań" — występujący ze względów politycznych lub źródłowych (też politycznych — jak utajnianie lub blokowanie dostępu do archiwów);

– brak badań z winy samych uczonych — pomijanie świadome (z wygody i lęku przed „wychylaniem się") lub nieświadome niektórych problemów, zaniedbanie w oświetlaniu całych okresów historycznych, niedocieranie do określonych typów źródeł lub zespołów archiwalnych.

Inne kwestie związane z plamami w historii, według Tadeusza Łepkowskiego, to:

– „zaplamianie" historii przez jawnie jednostronną, nieuczciwą jej interpretację (np. czynienie czarnego białym lub odwrotnie);

– „białe plamy" wynikłe z ingerencji cenzury (ale zwraca też uwagę, że z lęku przed nią rośnie autocenzura — a w jej wyniku aktywny udział w procesie „plamienia" historii);

– bardziej „dziury" niż „plamy" w świadomości historycznej — jako chciana i aprobowana ignorancja wynikająca z przywiązania do pewnych stereotypów — czasem utożsamiana z tradycją narodową.

Prof. Łepkowski — zaostrzając problem — pisze też o różnych kolorach plam w historii. Wymienia więc, oprócz białych, także czarne, szare, a nawet krwawe plamy. Ostro potępia manipulowanie krwawymi plamami, fałsze, zamilczenia, niedomówienia, pomijanie. Uważa, że w historiografii dotyczącej ostatnich dziesięcioleci dominowała interpretacja radziecka — niepolska — bardziej usprawiedliwiająca grzechy rosyjskie niż polskie. Zarzuca historykom, że głosili często „polsko-nacjonalistyczne" tezy w stosunku do Niemców, a „internacjonalistyczne" w stosunku do ZSRR.

Nie ulega dziś wątpliwości, że historia ostatniego pięćdziesięciolecia wymaga głębokiej reinterpretacji w programach i podręcznikach szkolnych. Dotyczy to zwłaszcza takich kwestii szczegółowych, jak np.: IV rozbiór Polski w 1939 r.; deportacje ludności polskiej do ZSRR w latach 1939-1947; spór o powstanie warszawskie; rola PSL i S. Mikołajczyka w latach 1945-1947; kwestia fałszerstwa wyników referendum w 1946 r. i wyborów w 1947 r.; walka zbrojna i polityczna w latach 1944-1948 — czy była to wojna domowa?; ocena okresu stalinowsko-bierutowskiego; ocena przyczyn i przebiegu stanu wojennego; ocena całego okresu Polski Ludowej.

Wiele wyżej wymienionych zagadnień można stosunkowo łatwo uzupełnić, gdyż wiązały się najczęściej z przemilczaniem — przynajmniej w krajowej literaturze historycznej — faktów. Wejście do publicznego obiegu literatury emigracyjnej oraz z tzw. drugiego obiegu, a także pojawiające się już nowe książki historyczne szybko tę lukę uzupełniają. Ale dotyczy to też kwestii ogólniejszych, związanych z syntetyzowaniem i periodyzacją Polski powojennej, a także jej genezą. Prof. J. Topolski ten kompleks problemów

związanych z reinterpretacją historii nazwał „mitami głębokimi" — w odróżnieniu od „mitów faktograficznych" łatwo usuwalnymi"[8].

Prof. Jan Szczepański w swej pracy o zmianach ustroju w Polsce pisze, że Polska w ciągu ostatnich siedemdziesięciu lat pięć razy zmieniała ustrój: w 1918, 1926, 1939, 1944 i 1989 roku. W 1944 roku weszliśmy w okres stalinowskiej wersji socjalizmu (z dwoma etapami: demokracji ludowej i realnego socjalizmu), natomiast w 1989 roku pod naciskiem społeczeństwa i w wyniku wyborów weszliśmy na drogę demokracji parlamentarnej i gospodarki rynkowej[9]. Przypomniał także przy okazji stanowisko socjologów w kwestii cech ustroju demokratycznego. Do najważniejszych z nich zaliczają: strukturę klasową społeczeństwa (brak ostrych różnic w stopniu zamożności, dominacja klasy średniej); tradycje polityczne (demokracja parlamentarna, tolerancja i in.); dobrowolne organizacje społeczne (np. partie); instytucjonalizację opozycji w ramach obowiązującego prawa.

Przypominam tu tych kilka myśli naszego wybitnego socjologa, gdyż skłaniają one do głębokiej refleksji, zwłaszcza w okresie, gdy nie dysponujemy jeszcze pełniejszymi ocenami i syntezami historycznymi. Może więc warto nieco więcej uwagi poświęcić większym ciągom dziejowym i pewnemu syntetyzowaniu ostatnich dekad (okresy międzykryzysowe)? Przy dzisiejszym stanie badań nie stać nas bowiem jeszcze na pełne ukazanie historii 45-lecia — zwłaszcza na poziomie szkolnym. Czeka nas jeszcze okres zintegrowania dwu nurtów historiografii polskiej: emigracyjnej i oficjalnej krajowej. Niebagatelne znaczenie ma tu też dostęp do źródeł dotąd zamkniętych (Archiwum Bieruta, MSW, akta procesów politycznych, a także akta znajdujące się w krajach byłego ZSRR).

Na zakończenie nasuwa się jeszcze jedna refleksja. Oto dokonujemy dziś poważnego przewartościowania wielu „niepodważalnych" dotąd prawd historycznych. W tym procesie dominują problemy trudne, często smutne. Mówimy najczęściej o konfliktach i kryzysach. Eksponowanie momentów konfliktowych np. w stosunkach z sąsiadami sprzyjać może ożywieniu starych resentymentów. Rodzi się więc czasem pokusa: czy nie lepiej w imię wyższych racji moralnych, wychowawczych i in. minimalizować zło z przeszłości?

Myślę, że bardzo trafnie na te wątpliwości odpowiedział cytowany tu już prof. Łepkowski, pisząc:

„Uważam, że w lęku przed prawdą i chęci oswojenia kłamstwa dla wyższych racji tkwi coś ze znanej zasady »cel uświęca środki«. Jest to absolutnie nie do przyjęcia. Prawda w naszej historii polega nie tylko na likwidacji »białych plam«. Gdy się takie plamy likwiduje, nieuchronnie — przez jakiś czas — dominować będzie w obrazie dziejów

nadreprezentowane zło, a więc konfliktowość, krew, nienawiść, chęć odwetu, nierównowaga. I wtedy trzeba wyjaśniać i powtarzać, że to tylko jeden aspekt historii, a prawda cała i dopiero ona tworzy historię rzetelną, historię — twórcę kultury, historię — wartość humanistyczną.

Innymi słowy, trzeba iść drogą pełnej prawdy, ale też roztropności i życzliwości dla dziś żyjących Polaków i ich sąsiadów, polegającej na ukazywaniu ran, lecz nie na ich rozdrapywaniu. Sprawa to trudna, lecz innej możliwości nie ma. Inaczej mogłoby się dojść do żądania odpowiedzialności zbiorowej — za owe rany — rzutowanej z przeszłości na dzień dzisiejszy. Trudno sobie wyobrazić coś gorszego"[10].

Sądzę, że powyższa myśl wielkiego historyka może być także wartościową dyrektywą zarówno dla historyka-badacza, jak i historyka-nauczyciela, a także czytelnika literatury historycznej.

Przypisy

[1] A. Radziwiłł, *Plamy białe czy brudne*, „Przegląd Katolicki" 1988, nr 14/15.

[2] A. L. Szcześniak, *Historia 8. Polska i świat naszego wieku od roku 1939*, Warszawa 1989.

[3] A. Czubiński, *Najnowsze dzieje Polski 1914-1983*, Warszawa 1987.

[4] Za historię współczesną nadal większość autorów uważa historię okresu po 1945 r., podczas gdy terminem „historia najnowsza" określa się historię XX wieku lub od I wojny światowej.

[5] A. Suchoński, *Źródła informacji młodzieży o dziejach Polski Ludowej*, [w:] *Historia a edukacja polityczna społeczeństwa*, red. J. Maternicki, Warszawa 1985, s. 210.

[6] *Tamże*, s. 214.

[7] T. Łepkowski, *Uparte trwanie polskości. Nostalgie, spory, nadzieje, wartości*, Londyn 1989, s. 71 i 72.

[8] J. Topolski, *Mity w nauce historycznej oraz w nauczaniu historii*, [w:] *Nauczanie historii dziś. Zaszłości i oczekiwania*, red. K. Bartkiewicz, Zielona Góra 1992, s. 7.

[9] J. Szczepański, *Problemy zmiany ustroju w Polsce*, „Tygodnik Kulturalny" 1989, nr 49 i 50.

[10] T. Łepkowski, *op. cit.*, s. 90.

KAZIMIERZ STACHURA

WIEDZA O SPOŁECZEŃSTWIE JAKO PRZEDMIOT NAUCZANIA — RYS HISTORYCZNY

Wiedza o społeczeństwie, mimo iż w Polsce ma długoletnie tradycje, należy do najbardziej kontrowersyjnych przedmiotów szkolnych. Kontrowersje dotyczą celów, treści nauczania, a nawet nazwy. Ta ostatnia zmieniała się wielokrotnie. W dydaktyce przedmiotu często nazywano go zamiennie nauką obywatelską lub wychowaniem obywatelskim. Zmiany nazwy i programu utożsamiano czasem niesłusznie z wprowadzeniem nowego przedmiotu.

Dyskusje nad modelem przyszłej polskiej oświaty, podjęte już w czasie I wojny światowej i kontynuowane w pierwszych latach niepodległości, dotyczyły również wiedzy obywatelskiej. Pojawiło się wówczas szereg pytań, na które do dziś dydaktyka przedmiotu nie odpowiedziała jednoznacznie. Chodziło m.in. o to, jakie powinny być cele nauczania i na jakich treściach należałoby je oprzeć, czy treści nauczania mają stanowić cel sam w sobie, czy też powinny mieć charakter instrumentalny wobec celów wychowawczych. W odniesieniu do treści merytorycznej przeważał pogląd, że powinna to być wiedza obywatelska, co rodziło pytanie następne: o charakter owej wiedzy. Czy ma ona obejmować naukę o państwie, prawie, narodzie, kulturze narodowej, prawach i obowiązkach obywatela? Czy to ma być wiedza historyczna, geograficzna, socjologiczna, ekonomiczna, polityczna, czy wiedza interdyscyplinarna, a jeśli ta ostatnia, to co ma stanowić spoiwo integrujące owe wiadomości? Pojawiło się wreszcie pytanie kwestionujące sens nauczania przedmiotu w szkole. Czy w warunkach przeciążenia ucznia nauką szkolną można mu dokładać jeszcze jeden przedmiot, skoro bez uszczerbku

w wiedzy — argumentowano — można by poszczególne treści przenieść do programów innych przedmiotów szkolnych? Częściej jednak przeciwnikami przedmiotu kierowały względy polityczne. Zmierzając do ograniczenia wpływów ideologicznych lub politycznych władzy na młodzież szkolną, siły opozycyjne występowały za likwidacją przedmiotu lub też jego odpolitycznieniem. Przykładów dostarcza zarówno okres międzywojenny, jak i powojenny, a zwłaszcza lata 1956-1957 oraz osiemdziesiąte.

Odpowiedniki nauki obywatelskiej funkcjonują dziś w szkolnictwie wielu krajów, Polska należy jednak do tych, które go najwcześniej wprowadziły. Jako nauka moralna przedmiot pojawił się w szkołach pojarskich. W Szkole Rycerskiej jest już nauką świecką. W powiatowych i wojewódzkich szkołach Komisji Edukacji Narodowej nauka moralna wraz z nauką prawa miały kształtować postawy patriotyczno-obywatelskie. W klasach I-IV uczeń na przykładach najbliższego środowiska, a więc domu rodzinnego i szkoły, poznawał wybrane problemy społeczne w kontekście wzajemnych praw i obowiązków. Cykl drugi (klasy V-VII), obejmujący naukę prawa (zagadnienia etyczne, ekonomiczne, prawnopolityczne), stanowił właściwą naukę obywatelską. Nauka prawa obowiązywała tylko w szkolach powiatowych oraz wojewódzkich i przeznaczona była dla młodzieży szlacheckiej, mającej w przyszłości uczestniczyć w życiu politycznym.

Wprowadzenie nauki moralnej do szkół poprzedziły dyskusje. Zgłoszono szereg projektów. Ideę nauki moralnej poparło Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, a w efekcie konkursu ogłoszonego przez Komisję Edukacji Narodowej ukazał się podręcznik Antoniego Popławskiego do klas I i II, zaopatrzony komentarzem oraz wskazówkami metodycznymi[1]. Podręczniki do klas starszych się nie ukazały. Nauczyciele posługiwali się różnymi książkami o charakterze pomocniczym.

W Księstwie Warszawskim nauczano nauki o konstytucji. Tak samo nazywano przedmiot po roku 1815 w Wolnym Mieście Krakowie oraz departamentowych szkołach Królestwa. Obejmował on analizę poszczególnych artykułów konstytucji oraz innych dokumentów państwowych. Zakres treści prezentował się jednak skromnie w porównaniu z nauczanymi w czasach Komisji Edukacji Narodowej[2].

Problematyka nauki o państwie znalazła miejsce w programie ostatniej klasy średniej szkoły galicyjskiej. Chociaż jej treści dotyczyły państwa austriackiego, obejmowała również historię i współczesność Galicji[3].

Nauce obywatelskiej wyznaczono ważną rolę w tworzonym po odzyskaniu niepodległości szkolnictwie polskim. Skutki zaborów czyniły Polskę nieznaną wielu obywatelom, a zwłaszcza młodzieży. Zebranie wiado-

mości nabytych przez uczniów w ramach różnych przedmiotów szkolnych i ich rozszerzenie, przygotowanie do zrozumienia zadań obywatelskich oraz wychowania w duchu obywatelskim, to główne cele przedmiotu w szkole powszechnej. Natomiast program szkoły średniej ogólnokształcącej z 1922 roku akcentował zaszczepienie poczucia „nierozerwalnego związku z narodem i ludzkością" oraz przejęcie się „głęboko duchem polskim, w szczególności ideałem obywatela polskiego zrośniętego z ideałem człowieka"[4]. Program nie wyjaśniał, na czym ów ideał miał polegać, ale nietrudno w tych sformułowaniach odczytać założenia tzw. wychowania narodowego. Naukę o Polsce współczesnej na szczeblu podstawowym usytuowano w klasie VII, wiążąc ją z geografią, a na szczeblu średnim w ostatniej klasie gimnazjum z historią.

Program szkoły średniej, obejmując wiadomości interdyscyplinarne, zawierał najwięcej materiału powtórkowego z historii i geografii. Treści nauczania w szkole powszechnej obejmowały geografię fizyczną i gospodarczą, ustrój państwowy, prawa i obowiązki obywatelskie oraz problemy związane z organizacją władz administracyjnych i samorządowych. Uczeń miał zapoznać się z pojęciem obywatelstwa i zrzeszeniami społecznymi. Pominięto natomiast partie polityczne.

Od początku nauka o Polsce współczesnej była przedmiotem krytyki oraz licznych kontrowersji, tak w aspekcie celów, jak i merytorycznej koncepcji. Środowisko historyków dało temu wyraz w czasie IV (1925) i V (1930) Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich. Zarzucano przedmiotowi eklektyzm, brak idei przewodniej, nadmiar treści. Pojawiły się również nowe propozycje. Stanisław Kutrzeba postulował wyeksponowanie treści dotyczących państwa, społeczeństwa i obowiązków spoleczno-narodowych. Za ściślejszym powiązaniem przedmiotu z historią opowiadali się m.in. E. Długopolski, W. Knapowska, A. Kłodziński, F. Bujak. W myśl tej koncepcji współdziałanie historii i nauki o Polsce byłoby dwustronne. Nauka o Polsce stanowiłaby nadbudowę historii, ta ostatnia natomiast przygotowywałaby nauce obywatelskiej aparat pojęciowy, dostarczałaby materiał do konkretyzacji, wnosiłaby w nauczanie pierwiastek emocjonalny[5]. Powyższa propozycja zakładała uwolnienie przedmiotu od treści geograficznych oraz większe powiązanie zagadnień Polski współczesnej z sytuacją w świecie.

Główną propagatorką koncepcji socjologicznej, zastosowanej wówczas w szkolnictwie amerykańskim, była L. Dobrzyńska-Rybicka, współautorka pierwszego w Polsce podręcznika szkolnego do nauki obywatelskiej, opartego na wiedzy socjologicznej. Jej zwolennicy zakładali, iż z socjologicznego punktu widzenia obywatelstwo jest jedną z form współżycia pomię-

dzy ludźmi. Poznanie zasad i procesów współżycia ułatwi urzeczywistnienie w praktyce tych — z punktu widzenia państwa — najbardziej pożądanych. Dyscypliny naukowe stanowiące dotychczas części składowe nauki obywatelskiej, a zwłaszcza historia, byłyby sojusznikami socjologii. Socjologia wsparta innymi dyscyplinami stałaby się ważnym instrumentem w wychowaniu obywatela, ważnym — aczkolwiek nie bezwzględnie koniecznym, historia bowiem wskazuje na liczne przykłady wielkich obywateli w przeszłości, którzy nie uczyli się nauki obywatelskiej w szkole. Człowiek jest istotą społeczną. Od początku do końca życia znajduje się wśród ludzi, w wyniku współdziałania z nimi zaspakaja swoje potrzeby fizyczne i duchowe. Najmniejszą grupę społeczną stanowi rodzina, największą społeczeństwo zorganizowane w państwo. Wychowanie w duchu obywatelskim winno się rozpoczynać od poznania najbliższego dziecku środowiska i zarazem od najmniejszej grupy społecznej, tj. rodziny[6]. Po rodzinie przedmiotem analizy winny się stać stosunki w szkole, środowisku dziecięcych zabaw, rodzinnej miejscowości, powiecie, województwie, a dopiero na końcu w państwie. Socjologiczną koncepcję nauki obywatelskiej propagowali B. Suchodolski i J. Chałasiński. Pojawili się również jej przeciwnicy. Obywatelstwa nie można się nauczyć — argumentowano — tym bardziej nie może dokonać tego jeden człowiek w ramach jednego przedmiotu i w dodatku w ciągu jednego roku. Dlatego taka nauka obywatelska nie ma racji bytu, a jej treści winny powrócić do przedmiotów, z których pochodzą.

W reformowanym — w związku z ustawą z 1932 roku — szkolnictwie dokonano istotnych zmian w koncepcji przedmiotu, przekształcając go w naukę o współczesnym państwie polskim. W szkole powszechnej i gimnazjalnej przedmiot nauczany w ramach historii stanowił rodzaj jej podsumowania. Odrębnie, z nazwą „zagadnienia życia współczesnego", występował na poziomie licealnym. Program wymieniał tylko dwa cele nauczania: poznanie najważniejszych zjawisk z życia politycznego, społeczno-gospodarczego i kulturalnego oraz świadomość zagadnień związanych z obroną państwa, a także jego najważniejszych zadań na przyszłość: zrozumienie roli jednostki w narodzie i państwie, wyrobienie czynnej postawy obywatelskiej[7]. W klasie I przeważała tematyka gospodarcza: wieś i jej rola w życiu Polski, uprzemysłowienie oraz urbanizacja kraju, ogólny charakter gospodarki i jej miejsce w świecie. W klasie II dominowały treści polityczno-prawne związane z organizacją państwa. Wydaje się, że przedmiot tworzył warunki do opanowania przez ucznia wiedzy pozwalającej mu na start w życie społeczno-gospodarcze, kulturalne oraz obywatelskie, nie dawał natomiast orientacji w sferze życia partyjnego i walk politycznych. Materiał nauczania podzie-

lono w ten sposób, by w przypadku braku nauczyciela przygotowanego do realizacji dwuletniego kursu, klasę I prowadził nauczyciel o wykształceniu geograficzno-gospodarczym, a klasę II – historyczno-prawniczym. Program opatrzono uwagami metodycznymi, zawierającymi szereg istotnych dla przedmiotu propozycji: omawianie treści współczesnych na tle historycznym i prognostycznym, wprowadzanie do lekcji materiału obserwacyjnego, egzemplikowanie problemów w skali państwa przykładami z lokalnego środowiska i inne.

W pierwszych miesiącach 1945 roku odbudowując szkolnictwo utrzymano jego przedwojenną strukturę, a nawet programy nauczania. Od początku znajdujący się w gestii PPR resort oświaty wiązał z nauką obywatelską nadzieje na nadanie jej ideologiczno-politycznego charakteru i wykorzystanie do celów indoktrynacyjnych. Plany te realizowano stopniowo ale konsekwentnie, nawet bowiem kiedy po utworzeniu Rządu Jedności Narodowej partia utraciła bezpośrednią władzę nad oświatą, jej przedstawiciele znajdowali się nadal w ścisłym kierownictwie Ministerstwa Oświaty.

Zakładając w przyszłości zmianę programu oraz nazwy przedmiotu na „naukę o Polsce i świecie współczesnym", doraźnie dokonano posunięcia kompromisowego. Z datą 7 marca 1945 roku ukazał się okólnik ministra w sprawie tymczasowej realizacji programu zagadnień życia współczesnego, zobowiązujący nauczycieli do pomijania ze względu na dezaktualizację lub „ideologiczną szkodliwość" niektórych tematów — takich, które wyrażały poglądy obozu sanacyjnego. Na czym owa szkodliwość miała polegać, okólnik nie wyjaśniał, pozostawiając to „wyczuciu nauczyciela".

Prace nad programem nauki o Polsce i świecie współczesnym rozpoczęto w 1945 roku pod osobistym nadzorem Żanny Kormanowej. Opracowany w 1946 roku, wyrażał z jednej strony wrogość wobec sanacji, a z drugiej ukształtowanie przekonania, że Polska pozbawiona w 1926 roku demokracji i w 1939 roku wolności, w wyniku zwycięstwa antyhitlerowskiej koalicji wróciła do rodziny wolnych, demokratycznych narodów, a jej nowy kształt społeczny stanowi obiektywny wynik procesu historycznego oraz urzeczywistnienie długoletnich dążeń polskiej lewicy społecznej. Temu założeniu służył odpowiedni dobór tematów z historii XIX i XX wieku. Nie był to jeszcze program oparty na kryteriach klasowych. Solidarność międzynarodową wiązał ze wspólnotą państw demokratycznych, wśród których na czołowym miejscu — obok USA, Anglii i Francji — wymieniał Związek Radziecki, a pojęcie internacjonalizmu kojarzył z ideologią faszyzmu. Stwierdzał ponadto, że „uspołeczniona jednostka znajduje w ustroju demokratycznym najkorzystniejsze dla siebie warunki rozwoju"[8]. Nie opowiadając się jedno-

znacznie za ideologią socjalistyczną, program wprowadzał elementy historii ruchu robotniczego oraz pojęcie tzw. naukowego socjalizmu. Treści programu już wówczas rozmijały się z rzeczywistością, ukrywając dominację radziecką oraz prawdziwe cele i metody walki sił komunistycznych z ówczesną opozycją.

Realizację powyższego programu rozpoczęto w roku szkolnym 1946/1947 w kilku wersjach. Wersja podstawowa określała pożądane wiadomości ucznia klasy VIII. Wiadomości dla nauczyciela obowiązywały uczniów gimnazjum i liceum. Według zbliżonych wersji uczono w szkołach zawodowych, na kursach pedagogicznych, a od roku 1947 również w szkołach wyższych. W skróconej postaci realizowano go w ostatniej klasie szkoły podstawowej sześcio- i siedmioletniej. Program sprawiał ogromne trudności nie tylko uczniom, ale nawet nauczycielom liceum.

W latach 1947/1948, po ponownym i całkowitym już podporządkowaniu PPR oświaty oraz podjęciu przez partię tzw. ofensywy socjalistycznej, nauka o Polsce i świecie współczesnym znalazła się na pierwszej linii frontu ideologicznego w szkole. W roku 1949 wprowadzono program, który rozpoczynał się od stwierdzenia, iż nauka o Polsce wraz z nauką o społeczeństwie jest przedmiotem „upolitycznionym o wielkim znaczeniu światopoglądowym, opartym o założenia marksizmu i kształcącym młodzież „na świadomych budowniczych socjalizmu w Polsce". Ma ona wyjaśniać „podział świata na obóz socjalizmu, postępu i pokoju oraz na świat imperializmu, wojny i wstecznictwa, wskazując na ZSRR jako najbardziej postępowe i przodujące państwo"[9].

Program nauki o Polsce i świecie współczesnym w jedenastoletniej szkole ogólnokształcącej zachował charakter cykliczny. Materiał klasy VII, znacznie rozszerzony, powtarzano w klasie XI, podbudowując go nauką o społeczeństwie w klasie X, obejmującą wiadomości o formacjach ekonomiczno-społecznych. W roku 1952, kopiując tzw. doświadczenie radzieckie, zmieniono koncepcję i nazwę przedmiotu na „naukę o konstytucji". Jej wprowadzenie zbiegło się z uchwaleniem przez Sejm Konstytucji PRL. Zrezygnowano w niej z historii najnowszej, przeniesionej do programu historii. Treści programowe obejmujące ustrój społeczno-gospodarczy i polityczny Polski ułożono według rozdziałów konstytucji. Punktem odniesienia omawianych zagadnień była Polska międzywojenna i współczesny świat. Zagadnienia związane z konstytucją w klasie XI poprzedzała tzw. stalinowska nauka o bazie i nadbudowie, zniesiono natomiast naukę o społeczeństwie.

W latach 1949-1955 instrumentalne traktowanie przedmiotu osiągnęło apogeum. Zarówno nauka o Polsce i świecie współczesnym, jak i nauka

o konstytucji realizowały bieżące cele propagandowe za pomocą treści, argumentów, metod i języka propagandy. Podstawowe źródło wiedzy ucznia stanowił podręcznik szkolny, podstawowym zaś źródłem wiedzy nauczyciela były materiały z posiedzeń plenarnych komitetu centralnego partii, wystąpienia i referaty pierwszego sekretarza, prasa. W owych materiałach nauczyciel miał szukać przykładów, ocen i kierunków interpretacji. W celach nauczania program eksponował m.in. tzw. patriotyzm ludowy i internacjonalizm, rozumiany jako „poczucie braterskiej łączności z ZSRR i narodami budującymi socjalizm", przekonanie o wyższości gospodarki uspołecznionej nad kapitalistyczną, czujność wobec wroga klasowego oraz uczucie „miłości i szacunku dla ZSRR, najlepszego przyjaciela Polski Ludowej [...] wzoru dla wszystkich krajów i narodów".

W sloganach i kwiecistym stylu celował podręcznik szkolny. Oto przykładowe zdania:

„Ludziom radzieckim przyglądał się ze zdumieniem cały świat. Robotnicy patrzyli z radością, jak ich bracia radzieccy likwidują wyzysk i nędzę, budują ustrój socjalistyczny. Kapitalistów opanowywał coraz większy lęk, gdyż widzieli w rozkwicie ZSRR zapowiedź swego przyszłego upadku"[10].

Przeciwstawiając Polskę Ludową Polsce międzywojennej podręcznik posługiwał się argumentacją typu: „Przed wojną nie mieliśmy traktorów, obecnie na naszych polach pracuje ich 15000, a w roku 1955 liczba ich wyniesie ponad 70000"[11]. Podręczniki upowszechniały wyidealizowane wzorce bohaterów pracy, podkreślały potrzebę identyfikowania się z polityką partii i założeniami planu sześcioletniego, zwłaszcza w zakresie przyspieszonej kolektywizacji wsi. Każde osiągnięcie ekonomiczne czy socjalne oceniano jako przejaw wyższości socjalizmu nad kapitalizmem, a wizję ideologiczną utożsamiano z rzeczywistością. Podręczniki oceniane i zatwierdzane na wysokich szczeblach partyjnych były poza krytyką, a ich recenzje utrzymywano w przychylnym tonie.

Fala krytyki w czasie i bezpośrednio po wydarzeniach październikowych z 1956 roku objęła również szkołę, a zwłaszcza naukę o konstytucji, ujawniając nieskuteczność stosowanych metod indoktrynacji i jej patologiczne efekty, jak dwulicowość, udawaną żarliwość ideologiczną, przyznawanie się do rzekomego ateizmu i wrogości wobec kapitalizmu, co przybierało czasem postać humorystyczną. „Głos Nauczycielski" (1956) przytaczał przykład kandydatki na studia, która — nie pamiętając nazwiska znanej osobistości świata zachodniego — swoją niewiedzę wyjaśniła nienawiścią do kapitalizmu. W atmosferze powszechnej krytyki pojawiły się żądania likwidacji

przedmiotu. W obliczu chaosu ideologicznego, powszechnego oporu wobec skompromitowanych treści oraz form i metod stosowanych w propagandzie, wobec braku zaufania młodzieży do wyuczonych wiadomości i nauczyciela, zdecydowano się na rezygnację z nauki o konstytucji, wprowadzając na jej miejsce „wiadomości o Polsce i świecie współczesnym". W klasie VII zamykały one program historii, a w klasie XI występowały jako odrębny przedmiot.

W odróżnieniu od obszernych programów pierwszej połowy lat pięćdziesiątych wiadomości o Polsce obejmowały zaledwie trzy strony tekstu z uwagami włącznie. Będąc na gruncie ideologiczno-politycznego oddziaływania na młodzież szkolną owocem październikowej odwilży, dawały nauczycielowi możliwość samodzielnego doboru szczegółowych treści. Program z 1957 roku nie sugerował w zasadzie ocen i kierunku interpretacji w odniesieniu do tematyki ustrojowej Polski, ograniczał natomiast ową samodzielność w zakresie tematyki międzynarodowej, ferując oceny i wskazując na kierunki interpretacji, np. „agresywne pakty NATO i SEATO", „sprzeczności pomiędzy państwami kapitalistycznymi"[12].

Stopniowe odchodzenie od rozpoczętych lub zapowiedzianych reform znalazło odzwierciedlenie w szkolnictwie, w tym również w zakresie przedmiotu. Władze polityczne i oświatowe — zarzucając wiadomościom apolityczność i niezaangażowanie — podkreślały potrzebę nasycenia pracy szkoły treściami ideologiczno-politycznymi. Od roku 1965 rozpoczęto realizację programu wychowania obywatelskiego w zreformowanej ośmioletniej szkole podstawowej. Po roku 1970 otrzymał on kształt, który w zmodyfikowanej postaci przetrwał do roku 1984. W szkole średniej wszystkich typów wychowanie obywatelskie wprowadzono w roku szkolnym 1967/1968, a więc trzy lata przed zakładanym terminem.

W zakresie wiedzy program szkoły podstawowej zobowiązywał do pogłębienia i usystematyzowania wiadomości uczniów dotyczących podstaw ustroju Polski Ludowej oraz jej życia społeczno-gospodarczego. W zakresie kształcenia program nakazywał rozwijanie umiejętności samodzielnej obserwacji i interpretacji oraz oceny zjawisk życia społecznego. W zakresie wychowania oznaczał kontynuację podstawowych celów z lat 1949-1956 z oczywistą ich korektą. Zakładał m.in. przekonanie uczniów, że ustrój socjalistyczny stwarza najkorzystniejsze warunki rozwoju człowieka, a perspektywy rozwoju kraju wiążą się nierozerwalnie z socjalizmem[13].

W klasie VII problematykę społeczno-gospodarczą i polityczną uczeń poznawał na podstawie najbliższego środowiska, a więc głównych problemów swojej miejscowości bądź najbliższej okolicy, w tym pracy na wsi i za-

kładzie przemysłowym, usług, terenowych organów władzy i administracji państwowej, służby zdrowia oraz życia w środowisku. Z tymi samymi problemami, ale w skali makro, uczeń zapoznawał się w klasie VIII. Program klasy VII miał być realizowany ze zwróceniem uwagi na bezpośrednie lub pośrednie kontakty społeczne. Powstała na ten temat bogata literatura metodyczna, upowszechniająca doświadczenia w zakresie owych kontaktów. Sam pomysł, chociaż w polskiej tradycji niezupełnie nowy, obudził ciekawość uczniów i nauczycieli. Jego realizacja w praktyce okazała się o wiele trudniejsza. Tematykę klasy VIII pogłębiano w ostatniej klasie szkoły średniej, gdzie również punktem wyjścia do każdego tematu miała być bliższa lub dalsza rzeczywistość, a źródłem poznania obserwacja życia oraz środki masowego przekazu.

Wydarzenia marcowe w 1968 roku i udział w nich młodzieży szkół średnich uznano za niepowodzenie wychowania obywatelskiego. Wiara w skuteczność oddziaływania ideologiczno-politycznego poprzez przedmiot, przekonanie, że brak zakładanych efektów powodują nieudolni lub mało zaangażowani nauczyciele oraz złe programy nauczania, a nie odrzucana i niekaceptowana przez młodzież ideologia, stały się powodem zastąpienia — po trzech latach — wychowania obywatelskiego „propedeutyką nauki o społeczeństwie". Tym razem spodziewane efekty miało zapewnić lepsze wyposażenie ucznia w wiedzę o współczesnym kapitalizmie, zachodnich teoriach państwa oraz uwarstwienia społecznego. Wiadomości te miały uczynić młodzież bardziej odporną na wpływ „sił rewizjonistycznych i prawicowych". Najważniejszym elementem programu propedeutyki stawały się obszernie sformułowane cele kształcące i wychowawcze, odrębne dla każdego działu nauczania.

Wydarzenia grudniowie 1970 roku nadszarpnęły reputację przedmiotu wśród młodzieży. Korekta programu nastąpiła dopiero w 1974 roku, jednakże nauczyciel wyposażony w materiały przez komórki propagandowe partii, zobligowany do wykorzystywania dokumentów VI zjazdu i kolejnych posiedzeń plenarnych komitetu centralnego partii, miał aktualizować podawaną wiedzę i zapoznawać młodzież z „nową polityką partii". Na treściach programowych i podręcznikowych zaciążyła propaganda sukcesu.

Narastające zjawiska kryzysowe zdezaktualizowały szereg haseł. W całkowitej sprzeczności z realiami życia pozostawał podręcznik *Wiedza o Polsce współczesnej* pod redakcją J. Chechlińskiego. Chociaż program i dydaktyka przedmiotu obligowały nauczyciela do podawania prawdy i unikania jednostronności, to materiały, z których nauczyciel zobowiązany był korzystać, w tym również informacje prezentowane przez środki masowego

przekazu, z prawdą miały niewiele wspólnego. Lekcje propedeutyki stawały się burzliwe, a poglądy wypowiadane przez młodzież i często przez nauczycieli dalekie były od oficjalnych. Stan wojenny nie powstrzymał na dłużej objawów niezadowolenia. Ukazanie się E. Gierka lub P. Jaroszewicza na filmie dydaktycznym pochodzącym z lat siedemdziesiątych i wykorzystanym w czasie lekcji wywoływało często u młodzieży falę śmiechu. Przedmiot opisujący ówczesną rzeczywistość znalazł się — podobnie jak ona — w fazie kryzysu. Ponownie pojawiły się głosy za jego zniesieniem. Korekty programów nauczania z tradycyjnymi już zmianami nazwy przedmiotu niczego nie zmieniły.

W roku 1983 „wiedzą o społeczeństwie" nazwano przedmiot w szkole podstawowej, a trzy lata później w szkołach średnich. Nie zmieniało to ani celów strategicznych, ani indoktrynacyjnych funkcji przedmiotu w myśl oficjalnej zasady „socjalizm tak, wypaczenia nie".

W październiku 1989 roku H. Samsonowicz, minister Edukacji Narodowej w rządzie T. Mazowieckiego, biorąc pod uwagę dezaktualizację niektórych treści nie przystających do aktualnej rzeczywistości społeczno-gospodarczej oraz krytyczne opinie nauczycieli, zawiesił realizację dotychczasowych programów nauczania wiedzy o społeczeństwie. W roku szkolnym 1989/1990 nauczyciele szkół podstawowych realizowali przejściową instrukcję programową, stanowiącą istotną korektę dotychczasowego programu, bez sprecyzowanych celów nauczania, z obowiązkiem samodzielnego wypełnienia treścią zamieszczonych w niej haseł oraz sugestią kierowania się zasadą odciążenia uczniów. Minister dopuszczał również ograniczenie wiadomości teoretycznych na rzecz omówienia aktualnych problemów zmieniającej się rzeczywistości. Do ich omawiania mieli sprowadzić lekcje nauczyciele zasadniczych szkół zawodowych. Największe uprawnienia otrzymali prowadzący zajęcia w liceach ogólnokształcących, w liceach zawodowych oraz w technikach. Skorygowany program nie był dla nich obowiązujący, mogli dokonać wyboru treści, wreszcie prowadzić zajęcia według własnej koncepcji, pod warunkiem, że owe zmiany, jak również treści pytań maturalnych zostaną zaakceptowane przez rady pedagogiczne.

Obecnie realizowane programy wiedzy o społeczeństwie Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadziło w roku 1990. Odzwierciedlają one dokonujące się przeobrażenia po upadku władzy totalitarnej. Program szkoły podstawowej ogranicza przedmiot do klasy VIII. Treści nauczania obejmują trzy działy: organizację państwa poprzedzoną wiadomościami dotyczącymi społeczeństwa, pracę i gospodarkę oraz Polskę we współczesnym świecie. Program nie precyzuje celów wychowawczych, unika ocen, nie wskazuje kie-

runków interpretacji. Treści nauczania prezentuje w sposób otwarty i wolny od indoktrynacji. Niestety, jest przeładowany, stąd idea określenia w roku szkolnym 1992/1993 obowiązującego ucznia minimum.

Program szczebla licealnego stanowi rozszerzenie i pogłębienie materiału klasy VIII. Przyjęto w nim niekonwencjonalną formę zapisu. Proponując konkretne tematy, unika haseł w tradycyjnym sposobie formułowania, wskazuje problemy do wyboru. W obliczu przygotowywanej reformy obydwa programy mają charakter przejściowy.

Powyższe, ze zrozumiałych względów skrótowe ujęcie historii przedmiotu nasuwa kilka wniosków. Nauka obywatelska jako przedmiot nauczania ma dwuwiekowe tradycje. Ich poznanie powinno stanowić jeden z warunków podejmowania prac nad programami i podręcznikami. Odcięcie się od tradycji w okresie powojennym powodowało powtarzanie co pewien czas tych samych błędów, a niewykorzystanie doświadczeń z przeszłości przez współczesnych autorów podręczników czyniło je często od strony obudowy metodycznej mało atrakcyjnymi. Wiedza obywatelska, jak wskazuje doświadczenie, jest przedmiotem szczególnie podatnym na manipulację i wykorzystywanie jej dla osiągania doraźnych celów politycznych. Podstawowym warunkiem doskonalenia programów i podręczników powinno być prowadzenie badań nad ich skutecznością.

Przypisy

[1] Problematykę związaną z wprowadzeniem do szkół nauki obywatelskiej omawia S. T y n c, *Nauka moralna w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, Kraków 1922.

[2] T. S ł o w i k o w s k i, C. M a j o r e k, *Polskie tradycje wychowania obywatelskiego w szkole*, „Nowa Szkoła" 1969, nr 4, s. 5.

[3] H. P o h o s k a, *Dydaktyka historii*, Warszawa 1928, s. 109.

[4] Por. programy: *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Geografia z nauką o Polsce współczesnej* (wyd. III, 1923).

[5] Patrz K. S t a c h u r a, *Polskie koncepcje dydaktyczne nauki obywatelskiej w latach 1918-1932*, [w:] *Studia i Materiały. Nauki społeczno-polityczne* II, red. H. Szczegóła, Zielona Góra 1975, s. 128-130.

[6] *Tamże*, s. 130.

[7] *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Zagadnienia życia współczesnego 1937*, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie, s. 3.

[8] *Program nauki w ośmioletniej szkole podstawowej. Projekt. Nauka o Polsce i świecie współczesnym*, Warszawa 1947, s. 7.

[9] *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Projekt. Nauka o Polsce i świecie współczesnym. Nauka o społeczeństwie*, Warszawa 1950, s. 3.

[10] J. Barbag, W. Najdus, K. Mariański, E. Słuczański, *Nauka o Polsce i świecie współczesnym*, Warszawa 1950, wyd. II, s. 24.

[12] *Instrukcja programowa dla liceów ogólnokształcących na rok szkolny 1957/1958. Historia, klasy VIII-IX. Wiadomości o Polsce i świecie współczesnym, klasa XI*, Warszawa 1957, s. 37.

[13] *Program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Wychowanie obywatelskie, klasy VII-VIII*, Warszawa 1970, s. 3.

EDYTA BARTKOWIAK

PRZEMIANY W PODSTAWOWYCH FORMACH OPIEKI NAD DZIECKIEM OSIEROCONYM NA TLE ZMIENIAJĄCYCH SIĘ POTRZEB SPOŁECZNYCH

Charakter zapotrzebowania na opiekę nad dzieckiem pozostaje w ścisłym związku z przemianami zachodzącymi w życiu jednostek i w rozwoju społeczeństwa. W zależności od jakości i charakteru potrzeb opiekuńczych dokonują się (a przynajmniej powinny) zmiany w strukturze systemu opieki nad dzieckiem, powodujące ograniczenie działalności lub zanik jednych form opieki, a powstanie i rozwój innych. Nie zawsze jednak — z różnych przyczyn — rozwój form opieki nad dzieckiem nadążał za zmieniającymi się potrzebami społecznymi w tym zakresie, a tym samym nie zawsze w pełni je zaspokajał. Wskazuje na to ewolucja w rozwoju podstawowych form opieki całkowitej nad dzieckiem osieroconym w Polsce w latach 1944-1989.

Źródłem potrzeb opiekuńczych w pierwszych latach powojennych były bezpośrednie skutki długotrwałych działań wojennych. W wyniku wojny i okupacji niepomiernie wzrosły rozmiary sieroctwa naturalnego dzieci i zwiększyły się potrzeby w zakresie udzielania dzieciom różnorakiej pomocy materialnej, medycznej i opiekuńczej. Na ogólną liczbę 6 942 795 dzieci urodzonych w latach 1926-1945 wskutek wojny osieroconych zostało aż 1 544 132 dzieci (22%)[1]. Dodatkowe potrzeby w zakresie opieki nad dzieckiem zrodziły tuż po wyzwoleniu nowo powstałe problemy, warunki i sytuacje, takie jak wzmożone migracje ludności, powodujące destabilizację naturalnego środowiska rodzinnego, problemy prawne związane z odnajdywaniem rodzin, określaniem sytuacji prawnej dziecka, nadawaniem nazwiska, a także rozproszenie rodzin, będące rezultatem celowej działalności okupantów i masowych przesiedleń[2].

Nasilenie potrzeb w zakresie opieki nad dzieckiem nie było równomierne. Wyjątkowe ich spiętrzenie wystąpiło na terenach najbardziej zniszczonych wskutek wojny (na których praktycznie nie istniała baza lokalowa do organizowania placówek opiekuńczych) oraz na ziemiach odzyskanych. Wobec braku środków materialnych na opiekę, braku kadr wychowawczych oraz ogólnego wyniszczenia kraju, w szeroko zakrojoną akcję ratownictwa biologicznego dzieci włączali się wszyscy, którzy pragnęli przywrócić dzieciom równowagę fizyczną i psychiczną oraz stworzyć im warunki normalnego rozwoju i wychowania.

Szczególnie dużą troskę o los dzieci osieroconych, obok państwa i osób prywatnych, wykazały różnego typu organizacje i stowarzyszenia społeczne, takie jak chociażby Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Chłopskie Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Centralny Komitet Opieki Społecznej czy Polski Czerwony Krzyż. Wystarczy wspomnieć, iż z 605 funkcjonujących w 1947 roku domów dziecka ponad połowę, bo aż 422, prowadziły właśnie te organizacje społeczne[3]. Nieocenioną rolę w organizowaniu i prowadzeniu działalności opiekuńczej w latach 1944-1949 odegrał również Kościół katolicki, a w szczególności organizacja charytatywna „Caritas", która zdołała w ciągu zaledwie kilku lat objąć swą opieką 751 różnego typu zakładów opieki całkowitej, w tym 183 domy dziecka[4].

Okres lat 1944-1949 w rozwoju form opieki nad dzieckiem osieroconym stanowił kontynuację poczynań opiekuńczo-wychowawczych z lat międzywojennych. Było to zrozumiałe ze względu na niezaprzeczalną wartość, jaką z pedagogicznego punktu widzenia prezentowały koncepcje wypracowane w okresie przedwojennym.

Uwzględniając ogromne, narosłe w wyniku wojny potrzeby społeczne, preferowano te ze znanych form opieki nad dzieckiem, które pozwalały w jak najkrótszym czasie objąć opieką możliwie największą liczbę dzieci przy stosunkowo niskich nakładach ze strony państwa. Masowo umieszczano dzieci w rodzinach zastępczych, co nie rodziło konieczności inwestowania w budynki i wyposażenie, a także tworzono domy dziecka, przeważnie w obiektach, które zdolano przystosować przy niewielkich kosztach. Umożliwiło to szybkie i dość skuteczne rozwiązanie problemu sieroctwa dzieci.

Według danych szacunkowych, w 1945 roku w rodzinach zastępczych wychowywało się blisko 100 tys. dzieci, podczas gdy we wszystkich innych placówkach opiekuńczych łącznie przebywało ich tylko około 45 tysięcy[5]. W miarę oddalania się od okresu wojny i wraz ze stopniowym rozwiązywaniem narzuconych przez nią problemów liczba rodzin zastępczych zmniejszyła się do 73 tys. w 1948 roku. Obniżyła się też liczba wychowanków

domów dziecka – z 36,3 tys. w 1946 r. do 32,7 tys. w 1949 roku[6]. Nadal jednak placówki te zapewniały opiekę największej liczbie sierot. Szkoda, że równocześnie nie zatroszczono się o ujednolicenie podstaw prawnych ich funkcjonowania. Byłoby to szczególnie ważne w przypadku rodzin zastępczych, traktowanych później przez wiele lat po macoszemu. Niestety, ich funkcjonowanie nie znalazło odbicia w ustawodawstwie rodzinnym z tamtych lat, w przepisach prawa rodzinnego z 1946 roku ani w kodeksie rodzinnym z roku 1950.

Sięgając do pozytywnych doświadczeń organizowania opieki nad dzieckiem z okresu przedwojennego, w latach 1944-1949 wznowiono także działalność tzw. gniazd sierocych Kazimierza Jeżewskigo, stanowiących formę rozszerzonych rodzin zastępczych oraz reaktywowano działalność punktów pogotowia opiekuńczego. Podstawowym ich zadaniem stało się zapewnienie doraźnej opieki dzieciom zagubionym, osieroconym i bezdomnym oraz złagodzenie im tragicznych konsekwencji przeżyć wojennych.

Lata 1944-1949, zwane też okresem biologicznego ratownictwa narodu, charakteryzowały się intensywnym rozwojem różnorodnych form opieki nad dzieckiem osieroconym i współdziałaniem całego społeczeństwa w ich organizowaniu. W rezultacie w pierwszych latach powojennych udało się zapewnić opiekę ogromnej liczbie dzieci.

Z początkiem lat pięćdziesiątych sytuacja w tej dziedzinie zmieniła się diametralnie. Wiązało się to nie tylko z wyłonieniem się nowych potrzeb, ale przede wszystkim ze zmianą poglądów dotyczących roli i udziału państwa w ich zaspokajaniu Z procesów o charakterze ogólnym, które przyczyniły się do zasadniczych przemian w rodzinie polskiej, należałoby wymienić gwałtowne uprzemysławianie i urbanizowanie kraju oraz narastanie tzw. wyżu demograficznego.

Poważnym problemem wynikającym z dążeń do uprzemysłowienia kraju okazała się rosnąca aktywność zawodowa kobiet. Analiza danych dotyczących struktury zatrudnienia w kraju w latach 1931-1955 ujawnia co najmniej trzy niezmiernie ważne tendencje w tej dziedzinie. Po pierwsze, w porównaniu z okresem przedwojennym, w latach 1950-1955 wzrosła liczba kobiet zatrudnionych w ogóle – z 1062 tys. w 1931 roku (przy stanie 32 mln. ludności) do 2400 tys. w 1955 roku (przy stanie ludności 29,7 mln.)[7]; po drugie, tempo wzrostu zatrudnienia kobiet było większe od tempa zatrudnienia mężczyzn, a przy tym w latach 1950-1955 liczba zatrudnionych kobiet zamężnych rosła znacznie szybciej niż liczba zatrudnionych kobiet niezamężnych. Wszystko to nie pozostawało oczywiście bez wpływu na prawidłowe wypełnianie przez nie funkcji rodzinnych.

Wśród pracujących kobiet zamężnych zdecydowanie najwyższy wskaźnik (47%) dotyczył kategorii wieku, w którym koncentrują się największe obowiązki macierzyńskie i opiekuńczo-wychowawcze, tj. od 25 do 34 lat[8]. Oznaczało to, że w tych latach życia kobiet, w których największe były ich obowiązki wynikające z roli matek, największa ich część pracowała zawodowo poza domem rodzinnym. Zrodziła się zatem konieczność zapewnienia opieki dzieciom matek pracujących.

W wyniku masowego podejmowania przez kobiety pracy zawodowej nastąpiło poważne ich usamodzielnienie ekonomiczne i społeczne. Tym samym dokonały się jeszcze inne, ważne przeobrażenia w rodzinie. Zmieniło się spojrzenie na rolę kobiety i mężczyzny w małżeństwie, upowszechniał się partnerski model współżycia w rodzinie, zwiększyły się wzajemne oczekiwania małżonków, wreszcie zrodziły się problemy w pełnieniu funkcji rodzicielskich.

Procesowi uprzemysławiania kraju w latach pięćdziesiątych towarzyszyła ogromna ruchliwość społeczna, w dużym stopniu determinująca funkcjonowanie rodziny. Powszechne migracje ludności ze wsi do miast, do ośrodków przemysłowych, nie tylko destabilizowały środowisko rodzinne i osłabiały więzi pomiędzy jego członkami, ale przede wszystkim wpłynęły na zmianę składu społecznego i zmianę obyczajów ludności miejskiej. Na przykład w latach 1950-1955 wzrasta liczba urodzeń w wyniku m.in. przeniesienia do miast charakterystycznych dla rodzin wiejskich obyczajów w dziedzinie rozrodczości[9].

Lata 1950-1955 to okres szczególnego ingerowania państwa we wszystkie dziedziny życia, w tym także w sprawy rodziny. Podejmowano działania zmierzające do ateizacji życia rodzinnego i wychowania, usiłowano doprowadzić do zerwania z systemem wartości religijnych. W wyniku obniżenia ustawowo dopuszczalnego wieku zawierania małżeństw wzrosła ich liczba, a równocześnie wzrosła liczba urodzeń. Sytuację tę rozwiązano w 1956 roku, znosząc ustawowo zakaz przerywania ciąży. Obniżenie wieku zawierania małżeństw stanowiło być może zachętę do wcześniejszego wstępowania w związki małżeńskie, ale również oznaczało na pewno słabsze przygotowanie młodych ludzi do funkcji małżeńskich i rodzicielskich, co było naturalnym zagrożeniem prawidłowego rozwoju i wychowania dziecka i niejednokrotnie przyczyniło się do dezorganizacji życia rodzinnego. Wskaźnikiem rozluźnienia życia społecznego i rodzinnego w latach pięćdziesiątych była wzrastająca liczba rozwodów. Jednym z przejawów zaburzeń w funkcjonowaniu rodziny był także zmieniający się w miarę oddalania się od okresu wojny skład wychowanków państwowych domów dziecka. W 1953 roku,

wśród ogólnej liczby wychowanków, wynoszącej 36 591 tys., sierot naturalnych było 16 318 tys., a w roku 1960, przy zbliżonej liczbie wychowanków w ogóle, dzieci osieroconych całkowicie było już tylko 7 772 tys.[10], czyli o ponad połowę mniej. Zwiększyły się zatem potrzeby sprawowania opieki całkowitej ze względu na zaniedbania wychowawcze rodzin oraz powstała konieczność wypracowania szerszego wachlarza form wychowania i opieki, bardziej przystosowanych do zmieniającej się sytuacji dziecka. Zadania tego podjęło się państwo.

Z początkiem lat pięćdziesiątych rozpoczęto intensywne upaństwawianie instytucji opiekuńczo-wychowawczych i celowe ograniczanie aktywności społecznej w zakresie organizowania opieki nad dzieckiem osieroconym. Wszystkie placówki opieki całkowitej, prowadzone w latach 1944-1949 przez różnorodne organizacje społeczne, przeszły po 1950 r. pod zarząd państwa. Na przykład, z zakresu pracy TPD wyłączono opiekę zakładową, rozwiązano gniazda sieroce K. Jeżewskiego i Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Ulicy, a prowadzone przez nie ogniska wychowawcze włączono do ogólnej sieci domów dziecka. Jedynymi niepaństwowymi placówkami opieki całkowitej pozostały domy i zakłady prowadzone przez „Caritas".

Szczególnie dotkliwie na dalszym rozwoju opieki nad dzieckiem odbiła się likwidacja Polskiego Instytutu Służby Społecznej w 1952 r. i przerwanie działalności Zakładu Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego[11]. Oznaczało to zahamowanie prac badawczych w dziedzinie pedagogiki opiekuńczej i odsunięcie wielu pedagogów od wpływu na kształtowanie się dalszego rozwoju opieki nad dzieckiem.

Dominującymi placówkami opieki całkowitej nad dzieckiem osieroconym stały się w tych latach państwowe domy dziecka, które w zmienionej rzeczywistości społeczno-politycznej poddane zostały również swoistej transformacji. Dotyczyła ona zarówno zmian w celach i zadaniach, jak też sposobu pracy z dzieckiem i metod wychowania. Cechą charakterystyczną pracy z wychowankiem stało się nastawienie na masowe formy oddziaływania, przewaga wychowania zespołowego nad indywidualną pracą z dzieckiem, a przede wszystkim upolitycznianie zajęć, realizowane bez respektowania praw rozwoju psychiki dziecka i w oderwaniu od jego doświadczeń społecznych. Miało to doprowadzić do ateizacji wychowania. Można powiedzieć, iż wskutek wdrażania w latach 1950-1955 błędnej ideologii socjalizmu domy dziecka straciły swój naturalny charakter. Przestały być typowymi placówkami opiekuńczymi i stały się państwowymi instytucjami wychowania socjalistycznego.

Dominacja opieki zakładowej odbiła się ujemnie na rozwoju pozostałych form opieki nad dzieckiem osieroconym. Po roku 1950 nastąpił okres załamania rozwoju rodzin zastępczych. Liczba dzieci objętych taką formą opieki spadła o 50% w porównaniu z okresem powojennym i nadal malała (70 000 w 1950 r. i 49 000 w 1955 r.)[12]. Nie oznaczało to, iż zmniejszyły się potrzeby w tej dziedzinie. Główną przyczyną zahamowania rozwoju rodzin zastępczych były niskie stawki pomocy materialnej dla umieszczonych w nich dzieci. Dalszy swobodny rozwój rodzin zastępczych nie potwierdzałby prymatu państwa w dziedzinie organizowania i prowadzenia działalności opiekuńczej. Oddanie dzieci rodzicom zastępczym oznaczało wymknięcie się spod kontroli państwa i umożliwiało nieskrępowane ich wychowanie, odpowiadające przyjętym przez rodzinę wartościom, w tym także religijnym. Taka sytuacja była przecież niedopuszczalna! Zadbano więc o stworzenie warunków prowadzących do naturalnego zanikania rodzin zastępczych.

Od 1951 aż do 1971 r. przyznawano zasiłki dla rodzin zastępczych w wysokości 36 zł miesięcznie, podczas gdy koszt utrzymania dziecka w domu dziecka wynosił 800 zł[13]. Brak było również jednolitej regulacji prawnej dotyczącej funkcjonowania rodzin zastępczych. W takiej sytuacji zrozumiały wydaje się spadek zainteresowania społeczeństwa sprawowaniem opieki zastępczej nad dziećmi osieroconymi. W latach 1950-1955 nie doszło również do powstania nowych form opieki całkowitej.

Z przejęciem przez państwo odpowiedzialności za organizowanie opieki nad dzieckiem łączyła się także zmiana poglądów społeczeństwa na zadania opiekuńczo-wychowawcze rodziny i państwa. Coraz częstsze podejmowanie przez kobiety pracy zarobkowej poza domem, intensywny rozwój bardzo tanich placówek opieki całkowitej, w tym także nad dziećmi mającymi oboje żyjących rodziców, szeroka propaganda podkreślająca dużą troskę państwa o los dzieci i młodzieży, spowodowały, że pomoc społeczną uznano za obowiązek państwa, o który trzeba się nawet nieraz dopominać. U części rodziców ukształtowała się świadomość tego, że nawet w przypadku całkowitego braku z ich strony opieki nad dzieckiem zajmie się nim państwo.

W latach sześćdziesiątych, siedemdziesiątych i osiemdziesiątych — obok nasilania się zjawisk charakterystycznych dla okresu minionego — powstały nowe potrzeby w zakresie opieki nad dzieckiem osieroconym, wynikające między innymi z dalszych przemian środowiska rodzinnego. Ich wyznacznikiem była rosnąca liczba rozwodów i gwałtowny wzrost liczby dzieci kierowanych do placówek opieki całkowitej na podstawie orzeczeń sądów opiekuńczych (14 347 tys. dzieci w 1962 r., a już 26 265 tys. dzieci w 1972 r.)[14], przy czym najczęściej orzekano nie o pozbawieniu, lecz o ograniczeniu wła-

dzy rodzicielskiej (40 445 tys. orzeczeń w 1965 r. i 79 260 tys. w 1974 r.). Świadczy to, że w zdecydowanej większości podłożem przemian w rodzinie nie były zjawiska patologiczne, co wskazywałoby na konieczność pozbawienia rodziców władzy rodzicielskiej i umieszczenia dziecka w placówce, ale zaburzenia w funkcjonowaniu rodziny, co wymagało jedynie roztoczenia czasowej opieki nad dzieckiem, a głównie nad rodziną.

Z początkiem lat sześćdziesiątych z całą siłą zaczęły się ujawniać wady wychowania zakładowego i wzrastało niezadowolenie społeczeństwa z warunków i efektów pracy w placówkach opieki całkowitej. Sprzyjało temu zainicjowanie przez naukowców amerykańskich (Bowlby, Spitz) a także polskich (I. Bielicka, H. Olechnowicz, H. Spionek) badań dotyczących konsekwencji, jakie dla rozwoju dziecka niesie wczesna separacja od rodziny. Okazało się, że pozbawienie dziecka kontaktu emocjonalnego z matką we wczesnym okresie życia stanowi poważne zagrożenie dla jego rozwoju i niemal nieuchronnie prowadzi do różnego typu wypaczeń w strukturze osobowości. Zespół objawów występujących u dzieci pozbawionych kontaktu z matką i umieszczonych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych określony został przez lekarzy, pedagogów i psychologów mianem „choroby sierocej". Konieczne się stało nie tylko zapewnienie dziecku odpowiednich warunków do życia i rozwoju, ale także podjęcie działań, które kompensowałyby brak rodziny naturalnej. Zaszła zatem potrzeba dokonania w placówkach opiekuńczych zmian w kierunku zbliżenia ich do modelu prawidłowo funkcjonującej rodziny, jak też konieczność zorganizowania nowych form opieki, uwzględniających różnorodne indywidualne potrzeby dzieci.

Jednym z największych osiągnięć w dziedzinie rozwoju form opieki nad dzieckiem osieroconym w latach 1956-1989 było zorganizowanie w 1958 roku pierwszych rodzinnych domów dziecka w Szczecinie i w Świdwinie. Rolę inspirującą odegrały tu rozważania teoretyczne i doświadczenia K. Jeżewskiego w zakresie „gniazd sierocych", wykorzystano również zaobserwowane w innych krajach doświadczenia w organizowaniu zastępczych form opieki rodzinnej dla dzieci osamotnionych[15]. Bezpośrednią jednak przyczyną powstania rodzinnych domów dziecka okazała się zrodzona w 1958 roku inicjatywa tworzenia przez Ministra Zdrowia rodzin opiekuńczych dla dzieci do lat trzech, a więc konkurencyjnych — w stosunku do istniejących już rodzin zastępczych — form opieki całkowitej. Przewidziane w budżecie resortu zdrowia stawki na opiekę nad dzieckiem w tych rodzinach znacznie przewyższały kwoty wypłacane do tej pory z budżetu resortu oświaty na opiekę nad dziećmi w rodzinach zastępczych, co zrodziło większe zainteresowanie sprawą organizowania opieki nad dzieckiem do lat trzech. Pro-

blemową okazała się jednak kwestia kontynuowania opieki nad przebywającymi w rodzinach opiekuńczych dziećmi, które ukończyły trzeci rok życia, zabieranie ich bowiem do domów dziecka tylko dlatego, że osiągnęły wiek kwalifikujący je do pomocy w ramach resortu oświaty, było krzywdą dla dziecka, zmuszanego bez istotnego powodu do raptownej zmiany warunków życia i opiekunów. W takiej sytuacji sensowniejsze było tworzenie rodzinnych domów dziecka, które gwarantowały ciągłość opieki nad dzieckiem od trzech miesięcy do piętnastu lat. Od roku 1956, tzn. od chwili przyjęcia statutu rodzinnych domów dziecka, zaznacza się ich intensywny rozwój (w 1958 r. było ich 6, w 1976 – 29, a w 1982 już 140)[16].

W 1983 roku, na mocy umowy zawartej między Ministerstwem Oświaty i Wychowania i Międzynarodowym Stowarzyszeniem Wiosek Dziecięcych SOS Kinderdorf International, powołano do życia Wioskę Dziecięcą w Biłgoraju. Stanowi ona zastępcze środowisko wychowawcze, oparte na zasadach funkcjonowania rodzin niepełnych dla dzieci osieroconych w sposób naturalny bądź odrzuconych przez rodziców. Przebywa w niej 130 dzieci i 15 przybranych matek (dane z 1988 roku)[17].

Wzrastające rozmiary sieroctwa społecznego dzieci i konieczność modyfikacji w systemie opieki nad dzieckiem skłoniły władze oświatowe w latach siedemdziesiątych do korzystniejszego unormowania przepisów prawnych regulujących funkcjonowanie rodzin zastępczych. W 1971, 1972 i 1974 roku systematycznie zwiększano wysokość przyznawanej im pomocy materialnej, a w 1979 roku nareszcie po raz pierwszy określono zasady powoływania rodzin zastępczych i doboru wychowanków, a także sprecyzowano wymagania stawiane kandydatom na opiekunów i ich obowiązki[18]. W rezultacie z początkiem lat osiemdziesiątych nastąpiło powtórne zainteresowanie społeczeństwa sprawowaniem opieki zastępczej nad dzieckiem osieroconym i od tego momentu liczba dzieci umieszczonych w rodzinach zastępczych przewyższa liczbę wychowanków domów dziecka. Dla przykładu, w roku 1981 w rodzinach zastępczych wychowywało się 25 463 dzieci, a w domach dziecka tylko 19 456[19], czyli mniej niż kiedykolwiek dotąd w Polsce. Z taką sytuacją mieliśmy do czynienia tylko bezpośrednio po wojnie. Można zatem powiedzieć, iż tworzenie preferencji dla rozwoju mniej zinstytucjonalizowanych, bliższych rodzinie naturalnej form opieki całkowitej doprowadziło do przewartościowania roli państwowego domu dziecka. Wynikają z tego ważne przesłanki dotyczące organizowania opieki nad dzieckiem w przyszłości.

Przede wszystkim należy dążyć do dalszego umacniania podstaw funkcjonowania wszystkich rodzinopodobnych form opieki, jako najkorzystniejszych dla dziecka osieroconego środowisk wychowawczych. Następnie należy

bardziej upowszechniać różne formy opieki całkowitej w społeczeństwie i dążyć do zainteresowania problematyką opieki nad dzieckiem, wreszcie należałoby dokonać istotnych zmian w obrębie samych domów dziecka, czy może w ogóle rozważyć zasadność ich dalszego funkcjonowania.

Poszukując jak najlepszych rozwiązań, rozważa się obecnie kilka modelowych wariantów funkcjonowania domów dziecka[20], opowiadając się bądź za zdecydowanym ich unikaniem na rzecz pozyskiwania dla dziecka rodziny zastępczej, bądź za uznaniem ich za placówki opieki czasowej do momentu powrotu dziecka do rodziny naturalnej, czy proponując pozostawienie domów dziecka w ich obecnym kształcie, przy większym współdziałaniu rodziny, krewnych, opiekunów w wypełnianiu zadań opiekuńczo-wychowawczych wobec dzieci. Propozycje te dotyczą przyszłości. Już dzisiaj można byłoby np. zlikwidować nonsensowny podział domów dziecka, zmuszający dzieci do przechodzenia z placówek podległych jednemu resortowi do placówek podległych drugiemu — tylko dlatego, że osiągnęły określony wiek, czy zadbać o konsekwentne egzekwowanie świadczeń od rodziców dzieci przebywających w domach dziecka i stale podnosić ich wymiar do rzeczywistych kosztów utrzymania dziecka w rodzinie, co w istotny sposób mogłoby zapobiec kształtowaniu się postaw pasożytniczych i roszczeniowych względem domu dziecka.

Wypracowany w okresie Polski Ludowej jednorodny model opieki nad dzieckiem stanowił rezultat określonej polityki państwa i nie zawsze w pełni zaspakajał — zróżnicowane w poszczególnych okresach rozwoju kraju — potrzeby opiekuńcze. Doświadczenia w dziedzinie organizowania opieki nad dzieckiem wskazują, że o sukcesie decyduje ustawiczne diagnozowanie potrzeb dzieci i analizowanie efektywności funkcjonowania najbliższych dziecku środowisk wychowawczych. W żadnych bowiem warunkach społecznych i w nakorzystniejszym nawet systemie opiekuńczym nie znajdą się ludzie i cudowne rozwiązania będące w stanie zrekompensować dziecku brak rodziny naturalnej.

Przypisy

[1] J. M a c i a s z k o w a, *Przemiany w systemie opieki nad dzieckiem*, „Nauczyciel i Wychowanie" 1984, nr 3-4, s. 32.

[2] *Tamże*, s. 32.

[3] *Rocznik Statystyczny za rok 1949*, s. 216, 218.

[4] *Encyklopedia katolicka*, t. 2, red. F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sułowski, Lublin 1976, s. 1334, 1335.

[5] F. P a w u l a, *Moja działalność opiekuńcza w pierwszych latach PL*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1984, nr 8, s. 26.

[6] *Rocznik Statystyczny za rok 1950*, s. 184.

[7] *Rocznik Statystyczny za rok 1931*, s. 4, za rok 1961, s. 13.

[8] J. P i o t r o w s k i, *Praca zawodowa kobiet a rodzina*, Warszawa 1963, s. 117.

[9] A. K ł o s k o w s k a, *Rodzina w PL*, [w:] *Przemiany społeczne w PL*, red. A. Sarapata, Warszawa 1965, s. 521.

[10] *Rocznik Statystyczny za rok 1956*, s. 344, za rok 1961, s. 334.

[11] A. K e l m, *Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*, Warszawa 1983, s. 69.

[12] *Rocznik Statystyczny za rok 1950*, s. 239, 1955, s. 342.

[13] M. J a m r o ż e k, *Rozwój rodziny zastępczej jako formy opieki nad dzieckiem*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1983, nr 10, s. 459-463.

[14] A. S t r z e m b o s z, *Rozmiary sieroctwa społecznego w świetle orzecznictwa sądów opiekuńczych w latach 1958-1974*, [w:] *Wybrane zagadnienia patologii rodziny*, „Statystyka Polska" 1976, nr 72, s. 13, 19.

[15] A. K e l m, *Odzyskane domy rodzinne*, Warszawa 1987, s. 55.

[16] T e n ż e, *Formy...*, s. 136.

[17] J. M a c i a s z k o w a, *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 1991, s. 113.

[18] Dziennik Ustaw 1979, nr 4, poz. 19; „Monitor Polski" 1979, nr 24.

[19] J. M a c i a s z k o w a, *Z teorii...*, s. 132.

[20] A. K e l m, *Ocena sytuacji i propozycje reform w dziedzinie opieki nad dzieckiem*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1991, nr , s. 1-11.

RYSZARD STANKIEWICZ

PODSTAWOWE PROBLEMY EDUKACJI NAUCZYCIELSKIEJ

Edukację nauczycielską nurtowały w czasach PRL różne problemy. Do najważniejszych należały rozbieżności między postulowanym a rzeczywistym poziomem kształcenia, jego niedrożność i profil.

Postulowanym modelem edukacji nauczycielskiej niemal od początku XX wieku — m.in. w „Głosie Nauczycielstwa Ludowego" (1909), na Zjeździe Związku Polskich Towarzystw Nauczycielskich w Piotrkowie (1918), na Sejmie Nauczycielskim (1919) i IV Kongresie Pedagogicznym w Warszawie (1939), a w czasach PRL na zjazdach oświatowych w Łodzi (1945) i w Warszawie (1957) oraz w Raporcie o stanie oświaty w PRL (1973) — było powszechne kształcenie kadr nauczycielskich na poziomie wyższym. Urzeczywistnienie tej ambitnej idei uniemożliwiały przez wiele lat permanentne niemal trudności kadrowe w szkolnictwie, wynikające początkowo z dużych strat w czasie wojny, okupacji i pierwszych lat powojennych, a później z niedoceniania zawodu nauczycielskiego, wyrażającego się w niewłaściwych relacjach między świadczeniami nauczycieli na rzecz społeczeństwa a warunkami stwarzanymi im przez państwo, powodującymi pauperyzację i degradację zawodu, masowe i ustawiczne jego porzucanie, niepodejmowanie w nim pracy przez dużą część absolwentów, poważny spadek zainteresowania tym zawodem, trudności z naborem kandydatów i negatywną ich selekcję.

Wszystkie ujemne skutki spadku rangi profesji nauczycielskiej wymagały wydatnego zwiększania zadań systemu edukacji nauczycielskiej, których to zadań zakres i tak systematycznie wzrastał z uwagi na kolejne fale wyżu demogarficznego, wydłużanie obowiązku szkolnego, rozbudowę szkolnictwa i placówek oświatowo-wychowawczych, wzrost liczby uczących się

i objętych opieką oraz przeznaczenie więcej czasu na kształcenie nauczycieli. Procesy zachodzące w oświacie oraz brak skutecznych działań dla zahamowania negatywnych w niej zjawisk rodziły konieczność korzystania — szczególnie w okresach kryzysowych — z każdego właściwie rozwiązania mogącego wzmocnić kadrowo szkolnictwo, nawet wydatnego obniżania wymagań wobec kwalifikacji nauczycielskich również w latach osiemdziesiątych, dopuszczania możliwości masowego wykonywania tego zawodu bez niezbędnego przygotowania bądź z przygotowaniem niezadowalającym oraz sposobienia brakujących kadr w różnych przyspieszonych formach, dających szybki efekt ilościowy.

Wszystkie powyższe uwarunkowania powodowały, że nasz system edukacji nauczycielskiej przechodził powoli i z trudem do jakościowo wyższych form. W latach 1944-1945 przygotowanie nauczycieli odbywało się w skróconym czasie (w stosunku do przedwojennego okresu o co najmniej 2-3 lata) i na obniżonym poziomie — w LWP i LP, opartych na podbudowie już nie gimnazjum, lecz szkoły podstawowej (a wychowawczyń przedszkoli nawet bez egzaminu dojrzałości) oraz w różnych formach kursowych (niekiedy zaledwie tylko kilkutygodniowych), dających co najwyżej wstępne przysposobienie do zawodu.

W latach 1954-1973 kształcenie kadr dla oświaty dokonywało się na zróżnicowanym i coraz wyższym poziomie, tzn. nadal w LWP i LP, ale o wydłużonym z trzech i czterech do pięciu lat cyklu kształcenia[1] oraz równolegle w dwuletnich pomaturalnych SN[2], a przy końcu okresu w trzyletnich WSN na poziomie wyższym typu zawodowego.

W latach 1973-1982 próbowano kształcić wszystkich niemal nauczycieli w drodze jednolitych, czteroletnich (później pięcioletnich) studiów magisterskich w uniwersytetach, WSP i w innych uczelniach wyższych (np. wychowania fizycznego, muzycznych), na specjalnych (jak w uniwersytetach) ciągach nauczycielskich. Przyjęta zasada powszechnego kształcenia wyższego na poziomie magisterskim, będąca konsekwencją określonych Ustawą z 27 IV 1972 r. (Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela) wymagań kwalifikacyjnych wobec nauczycieli[3], nie była jednak od początku konsekwentnie realizowana. W wypełnianiu zadań edukacyjnych akademicki system wspierały różne formy kształcenia na niższych poziomach, przede wszystkim SWP — kształcące na poziomie pomaturalnym[4] kadry dla przedszkoli oraz studia pedagogiczno-techniczne — przygotowujące nauczycieli praktycznej nauki zawodu na poziomie średnim, a przejściowo także niektóre dotychczasowe SN i doraźnie wznowione ciągi WSN na kierunkach wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe w uniwersytetach i WSP.

W latach 1982-1992, pod wpływem dotkliwego kryzysu kadrowego, powrócono ponownie do kształcenia na zróżnicowanym poziomie, reaktywując w specjalnościach najbardziej deficytowych — w nauczaniu początkowym[5], a później wychowaniu fizycznym, muzycznym, plastycznym, technicznym i kilku innych kierunkach masowe kształcenie na poziomie pomaturalnym w SN i utrzymując jednocześnie nadal takie kształcenie w zakresie wychowania przedszkolnego[6] oraz uruchamiając roczne zaoczne studia pedagogiczne, dające absolwentom szkół średnich, podejmujących masowo pracę nauczycielską w szkołach i przedszkolach, możliwość uzyskania wstępnego przysposobienia do tego zawodu[7], uznawane jednak przez władze oświatowe za równoważne kwalifikacjom na poziomie średnim.

Podjęcie kształcenia nauczycieli na poziomie pomaturalnym a nawet kursowego ich sposobienia i rosnące wciąż w szkołach rzeszce nauczycieli niekwalifikowanych oraz rezygnacja (1982) z ustawowego wymogu posiadania przez nauczycieli kwalifikacji na poziomie wyższym[8] świadczyło o załamaniu się zasady takiego kształcenia. Wolę jej honorowania deklarowały wprawdzie oficjalnie kolegia obu resortów edukacyjnych (1985)[9], a nawet oświaty i wychowania, który — wespół z Wydziałem Nauki i Oświaty KC PZPR — ponosił współodpowiedzialność za powstały kryzys kadrowy i poważny regres w edukacji nauczycielskiej, gdyż były to główne ośrodki kreowania polityki oświatowej. Za kształceniem kadr nauczycielskich na poziomie wyższym wypowiedziało się również później Ministerstwo Edukacji Narodowej (1988)[10].

Więcej realizmu od rządowych deklaracji politycznych wykazywały ośrodki opiniotwórcze. Międzyresortowy Zespół ds. Kształcenia, Dokształcania i Doskonalenia Nauczycieli opowiadał się (1986) za perspektywicznym utrzymaniem zasady pełnego kształcenia wyższego wszystkich nauczycieli, ale dopuszczał jednocześnie możliwość ich czasowego kształcenia w 2-3-letnich SN[11]. Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego skłaniała się (1987) do konieczności równoległego funkcjonowania zróżnicowanych form kształcenia nauczycieli — jednolitych i dwuetapowych, o różnych cyklach studiów[12]. Zarząd Główny ZNP optował także za zróżnicowanymi formami studiów, zależnymi od zmieniających się potrzeb oświaty. Za różnorodnością form tej edukacji był również Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej (1989), proponujący przygotowanie szczególnie deficytowych kadr w trzyletnich uczelniach wyższych typu zawodowego[13]. Zwracała uwagę duża zgodność stanowisk co do konieczności kształcenia w zaistniałej sytuacji nauczycieli na obniżonym poziomie, w ramach studiów pierwszego stopnia, po których można by kontynuować studia na stopniu drugim.

Rozumiejąc przejściową konieczność kształcenia nauczycieli na obniżonym poziomie, nie godzono się jednak na ich sposobienie w rocznych studiach pedagogicznych, ponieważ dawały one nauczycielom niekwalifikowanym formalne tylko (a nie rzeczywiste) kwalifikacje. Pod naciskiem uzasadnionej krytyki różnych ośrodków opiniotwórczych, a zwłaszcza środowiska naukowego, zrezygnowano z legalizowania i stabilizowania na tej drodze w szkolnictwie kadr bez kwalifikacji.

Przyzwolenie na kształcenie nauczycieli w SN warunkowane było wydłużeniem w nich studiów do lat trzech, gdyż w dotychczasowym cyklu kształcenia były one w stanie wyposażać w bardzo niskie jedynie kwalifikacje jak na wymagania końca XX wieku. Nie miały możliwości przygotowania swych absolwentów do podejmowania działań innowacyjnych, ponieważ nie dawały im niezbędnej ku temu podbudowy teoretycznej. Funkcjonując w atmosferze tymczasowości (wynikającej z faktu powołania ich do życia dla zaspokojenia doraźnych potrzeb kadrowych szkolnictwa), utrzymującej się nadal w wielu zakładach nawet po uzyskaniu przez nie statusu przedakademickiego szczebla kształcenia, nie dość energicznie zabiegano o optymalne rozwiązanie problemów kadrowych i lokalowych oraz o stworzenie dobrej bazy dydaktycznej[14]. Wszystkie powyższe niepowodzenia, a także i to, że nie powiodła się zamierzona afiliacja SN z uczelniami wyższymi[15], doprowadziły do uzasadnionego rozwiązania tych zakładów (1992).

W czasach trudnych dla takich zwłaszcza dziedzin sfery budżetowej, jak oświata i szkolnictwo wyższe, coraz wyraźniejsza jest tendencja do kształcenia nauczycieli na zróżnicowanym poziomie wyższym — zawodowym i magisterskim, dająca początek pewnemu nowemu etapowi. Świadczy o tym powołanie (1992) kolegiów nauczycielskich, pod patronatem uczelni, przejmujących po SN funkcję uzupełniającą wobec akademickiego systemu edukacji nauczycielskiej[16] oraz przywracanie w uczelniach, nawet w uniwersytetach, studiów pierwszego stopnia i to nie tylko obok jednolitych studiów pięcioletnich jako dodatkową ofertę kształceniową, ale i zamiast takich studiów, jako jedyny tor kształcenia. Znamienne i niepokojące zarazem jest to, że wszystkie próby wprowadzania zróżnicowanych form edukacji nauczycielskiej charakteryzują się wspólną tendencją — dążeniem do kształcenia znacznej części tej kadry na poziomie niższym niż magisterski.

Powrót dosyć szerokim — jak się zapowiada — frontem do zaniechanego przed laty kształcenia na poziomie wyższym typu zawodowego spowodowany został dążeniem do kształcenia nadal znacznej części nauczycieli w ramach krótszych i tańszych form, a być może i chęcią dostarczenia szkołom tańszych również nauczycieli. Podjęte działania zmierzają do ustabili-

zowania na najbliższą przyszłość nowego toru kształcenia, który dla pewnej części jego absolwentów będzie się kończył licencjatem (oby nie dla zdecydowanej ich większości) i podjęciem pracy w szkole.

Okazuje się, że nie tylko w przeszłości, ale i w najbliższej przyszłości nadal nie będzie możliwe powszechne kształcenie nauczycieli na poziomie magisterskim, chociaż aktywność zawodowa przygotowywanych dziś kadr przypadnie przez kilka jeszcze dziesięcioleci na pracę w szkole XXI wieku. Wciąż pozostaje nierozwiązany do końca fundamentalny dla oświaty problem zagwarantowania wszystkim kandydatom na nauczycieli możliwości zdobycia wysokich kwalifikacji naukowych, zawodowych i moralnych, chociaż ich role zawodowe — aczkolwiek niełatwe dziś do przewidzenia — będą coraz bardziej złożone i dla ich realizacji nie wystarczy tylko praktyczne przygotowanie, wyniesione po studiach pierwszego stopnia, gdyż będą one wymagać twórczego często podejścia, które w studiach dwuetapowych można kształtować dopiero na drugim, teoretycznym stopniu kształcenia. Chcąc więc sprostać wymaganiom przyszłości konieczne będzie rozbudowanie studiów drugiego stopnia, które dały by wszystkim kończącym studia pierwszego stopnia możliwość uzyskania wykształcenia magisterskiego. Stworzenia takich możliwości wymaga konieczność respektowania zasady pełnego kształcenia wyższego wszystkich nauczycieli.

Patrząc z tego punktu widzenia na przebytą drogą należy stwierdzić, że edukację nauczycielską cechowała dychotomia między postulowanym modelem kształcenia wszystkich nauczycieli na poziomie wyższym, później magisterskim, a rzeczywiście funkcjonującym systemem kształcenia na zróżnicowanym poziomie, chociaż system ten od połowy lat pięćdziesiątych rozwijał się i przechodził od niższych do coraz wyższych form kształcenia, aż do załamania się tej tendencji na początku lat osiemdziesiątych i powrotu do zaniechanych wcześniej studiów pomaturalnych.

Poważnym problemem edukacji nauczycielskiej była także jej niedrożność, ponieważ system ten nie gwarantował absolwentom niższych jego ogniw możliwości przechodzenia na wyższe szczeble kształcenia bez straty dotychczasowego czasu nauki — nie było niezbędnej spójności w planach i programach kształcenia, np. między SN i WSP, aczkolwiek najlepsi absolwenci tych zakładów mogli być — jak początkowo zapowiadano — przyjęci na III rok właściwych kierunków w uczelni pedagogicznej. Brak rozwiązania tych problemów powodował, że absolwenci LP i SN, chociaż mieli przygotowanie nauczycielskie, kształcili się w wyższych ogniwach systemu (np. w uniwersytetach) według tych samych w zasadzie planów i programów studiów i w tym samym z reguły cyklu, jak absolwenci liceów ogólnokształ-

cących bez wykształcenia pedagogicznego. Przez pewien czas tworzone były w SN specjalne ciągi dla absolwentów LP, WSP próbowały natomiast przyjmować absolwentów SN na drugi rok studiów, po zaliczeniu różnic programowych. Generalnie jednak uczelnie wyższe, zwłaszcza uniwersytety, nie brały pod uwagę dyplomów SN. Świadczy o tym m.in. również to, że absolwentki trzyletnich LWP, które zdobyły już dyplomy SN i chciały dostać się na studia uniwersyteckie, musiały — mimo wszystko — uzyskać brakujące świadectwo dojrzałości.

Nieprzywiązywanie wagi przez pierwszych kilkanaście przynajmniej lat PRL do zagwarantowania absolwentom niższych ogniw edukacji nauczycielskiej drożności kształcenia wynikało z tradycyjnego przeświadczenia, że wyniesione z nich wykształcenie, sukcesywnie wzbogacane, pogłębiane i aktualizowane w toku pracy w szkole, w różnych formach doskonalenia zawodowego, winno nauczycielowi wystarczyć. Pomóc w tym powinny różne formy doskonalenia zawodowego, powszechne lub jak najszerzej dostępne i do ich działalności edukacyjnej przywiązywano duże znaczenie. Mniej uwagi poświęcano początkowo sprawom dokształcania. Masowy natomiast charakter przybrało ono jedynie wobec nauczycieli niekwalifikowanych.

Powyższa filozofia zaciążyła również na usytuowaniu SN poza drożnym systemem edukacji, co obniżało ich rangę w odbiorze społecznym i rodziło bardzo poważne często trudności z naborem słuchaczy. Pewnym ułatwieniem w dokształcaniu było zagwarantowanie ich absolwentom (od r. szk. 1962/1963) o rok krótszych studiów już nie tylko w WSP, ale i w niektórych uniwersytetach oraz w uczelniach wychowania fizycznego. Przy końcu lat sześćdziesiątych doszło do rozdziału zadań — WSP skoncentrowały się na organizowaniu studiów czteroletnich dla absolwentów SN, a uniwersytety — na prowadzeniu studiów pięcioletnich dla absolwentów LP.

Dalsze udrożnienie edukacji nauczycielskiej miało miejsce w wyniku zorganizowania (1971) studiów uzupełniających, ze znacznymi ułatwieniami dla absolwentów wszystkich zakładów kształcenia nauczycieli: LWP i LP — w trzyletnich WSN, przy zmniejszonym wymiarze przedmiotów pedagogicznych i uznaniu im praktyki; SN — w 3-4-semestralnych WSN, przy zaliczeniu przedmiotów występujących w obu planach studiów, a WSN — w dwuletnich studiach magisterskich w WSP i uniwersytetach[17]. Przyjęte rozwiązania wydatnie ułatwiły kontynuowanie studiów na poszczególnych szczeblach, stosownie do zróżnicowanych potrzeb w zakresie dokształcania nauczycieli.

Dokonany postęp w udrożnieniu edukacji nauczycielskiej nie był rozwijany po przejściu na masowe kształcenie kadr dla oświaty na pełnym pozio-

mie wyższym (1973), ponieważ nowo utworzone, uzupełniające ten system formy — SWP i studia pedagogiczno-techniczne — nie miały zagwarantowanej z nim spójności programowej. Wspólną drogą dalszego kształcenia ich absolwentów były ogólnie dostępne cztero- a później pięcoletnie studia magisterskie.

Konieczność zapewnienia spójności organizacyjno-programowej między kształceniem na poziomie pomaturalnym i magisterskim wystąpiła ostro zwłaszcza po przywróceniu (1982) masowego kształcenia nauczycieli w SN, gdyż reaktywujący je resort oświaty nie zadbał o zagwarantowanie drożności kształcenia. Przyzwolenie ośrodków opiniotwórczych na doraźne funkcjonowanie tych zakładów warunkowane było takim skoordynowaniem planów i programów obu tych etapów kształcenia, by absolwenci SN mogli podejmować uzupełniające studia magisterskie, uwzględniające posiadane już przez nich wykształcenie. Respektowanie tej zasady stanowiło — w świetle przyjętych (1986) zasad programowo-organizacyjnych systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli — warunek powoływania i utrzymywania tych i innych zakładów nie dających pełnego wykształcenia wyższego i odnosiło się do wszystkich resortów zajmujących się kształceniem nauczycieli bez względu na ich różne formy: stacjonarne, wieczorowe i zaoczne.

W świetle tego wymogu, studia w SN na nauczaniu początkowym (1986), a później na wychowaniu fizycznym, następnie na muzyce, plastyce i technice (1988) oraz innych kierunkach stały się drożne. Spójne plany i programy studiów oparte zostały na założeniu, że kształcenie na stopniu przedakademickim winno dawać absolwentom pełne przygotowanie zawodowe, zwłaszcza metodyczne oraz niezbędną podbudowę pod studia na stopniu akademickim, które zostały zorientowane na pogłębienie wiedzy teoretycznej w zakresie nauk ogólnorozwojowych i pedagogiczno-psychologicznych, a także wiedzy i umiejętności praktycznych w obranym kierunku[18].

Drożne kształcenie dwustopniowe zostało zorganizowane w formie studiów przemiennych, obejmujących dwa lata nauki stacjonarnej w SN i 3,5-letnie studia magisterskie w uniwersytetach i uczelniach wyższych[19]. W ten sposób powstał — obok jednolitych pięcioletnich studiów magisterskich — drugi, równoległy tor takich studiów, ale dwustopniowych i 5,5-letnich. Większą szansę lepszego przygotowania kandydatów na nauczycieli do pracy zawodowej i do dalszego kształcenia się daje możliwość organizowania (od r. szk. 1989/1990) tych studiów w odwrotnych cyklach kształceniowych, tzn. według formyły 3+2,5 i w tej raczej wersji studia takie

próbowały najczęściej organizować w sposób paralelny do studiów jednolitych (również w systemie stacjonarnym) niektóre uniwersytety i WSP.

Trudnym i kontrowersyjnym problemem edukacji nauczycielskiej był i pozostaje nadal dobór najwłaściwszego do ról zawodowych nauczyciela w szkole obowiązkowej profilu kształcenia, ponieważ przeżył się tradycyjny model nauczyciela uniwersalnego, z przygotowaniem ogólnozawodowym na poziomie średnim, które dopiero w toku pracy było kierunkowane na wykonywanie określonych zadań dydaktycznych, związanych z nauczaniem początkowym bądź z wybranym przedmiotem (względnie przedmiotami) w klasach starszych. Tak zapoczątkowaną specjalizację, bez żadnej podbudowy teoretycznej, starał się nauczyciel pogłębiać przez samokształcenie oraz w obowiązującym systemie doskonalenia zawodowego.

Wzrost oczekiwań wobec szkoły oraz coraz większa złożoność problemów kształcenia i wychowania powodowały, że role zawodowe nauczycieli stawały się coraz trudniejsze, a ich wykonywanie wymagało gruntowniejszego specjalistycznego przygotowania, niezbędnego już nie tylko w szkole średniej, ale i w podstawowej. Próbę specjalistycznego kształcenia nauczycieli szkoły obowiązkowej podjęły na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych LP, początkowo w zakresie zagadnień harcerskich, opieki nad dzieckiem, wychowania fizycznego i języka rosyjskiego, a później i niektórych innych przedmiotów. Kształcenie takie na poziomie szkoły średniej okazało się mało efektywne, gdyż w toku czteroletniego jego cyklu bardzo trudno było zdobyć takie samo jak w szkole ogólnokształcącej wykształcenie ogólne i jednocześnie przygotowanie pedagogiczne oraz gruntowniejszy zasób wiedzy w zakresie specjalizacji oraz znajomość jej metodyki.

Konieczność podniesienia jakości pracy dydaktycznej nauczycieli szkoły podstawowej skłoniła do rozszerzenia tradycyjnego kształcenia specjalistycznego w uniwersytetach również na inne, niższe formy edukacji nauczycielskiej, organizowanej na poziomie pomaturalnym i wyższym zawodowym. Kształcenie specjalistyczne kadr dla oświaty stało się z czasem jedną z podstawowych zasad edukacji nauczycielskiej i dzisiaj nie sposób już wyobrazić przygotowania tej kadry bez wyraźnego jego ukierunkowania. Istnieje wciąż kontrowersyjny jednak problem: jaka winna być to specjalizacja — wąsko czy szeroko sprofilowana?

Specjalizacja jednoprzedmiotowa ułatwia wprawdzie uzyskanie dobrego przygotowania merytorycznego, zdobywanego zwłaszcza w systemie studiów uniwersyteckich, na szerokiej podbudowie naukowej (łącznie z metodologią badań naukowych), pozwalającej na pogłębione opanowanie danej dyscypliny, ukształtowanie twórczej postawy i lepsze przygotowanie się

do nauczania przedmiotu. Bywało jednak w przeszłości, że specjaliści tacy czuli się bardziej związani z wyuczoną dyscypliną naukową niż z obowiązkami nauczyciela przedmiotu, a jeszcze mniej z obowiązkami wychowawcy. Przygotowanie dobrego specjalisty szkole nie wystarcza, gdyż potrzebny jej jest dobry nauczyciel określonego przedmiotu, znający się jednocześnie na zagadnieniach wychowania.

Kształcenie szeroko sprofilowane, realizowane w SN (1954), przygotowujące przyszłych nauczycieli najpierw do nauczania dwóch (przejściowo nawet trzech) przedmiotów w klasach wyższych, a później również wszystkich przedmiotów w klasach niższych, tzn. do pracy w całej szkole podstawowej[20], mogło odbywać się w tym zbyt krótkim jak na tak pomyślaną specjalizację cyklu tylko kosztem jakości wprowadzenia w przyszły zawód. Nie stwarzało ono warunków, by zakłady te mogli opuszczać dobrzy specjaliści w tak wielu dziedzinach i jednocześnie dobrzy pedagodzy, potrafiący być zarazem dla swych wychowanków godnym do naśladowania wzorem człowieka.

Utrzymanie takiego profilu kształcenia przez kilkanaście lat świadczyło, że większą wagę przywiązywano do funkcjonalności i dyspozycyjności nauczyciela w szkole niż do poziomu jego przygotowania zawodowego. Świadomość słabości tego kształcenia nakazywała jego wydłużenie o rok i zawężenie specjalizacji. Ponieważ na pierwsze rozwiązanie nie zanosiło się w warunkach konieczności ciągle szybkiego kształcenia dużej liczby nauczycieli, próbowano czasem zawężać specjalizację przedmiotową do jednego z nich, zwykle takiego, którego wymiar godzin dawał szansę wypełnienia etatu w szkole jednociągowej.

Możliwość szybszego i znacznie tańszego kształcenia potrzebnych reformowanej szkole podstawowej i bardzo dyspozycyjnych kadr nauczycielskich powodowała, że pożądane zmiany nastąpiły dopiero przy końcu lat sześćdziesiątych. Wydłużenie studiów w WSN o rok, przy jednoczesnym zawężeniu profilu kształcenia do jednego-dwóch kierunków stworzyło znacznie korzystniejsze warunki lepszego przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli.

Dalszym istotnym postępem na tej drodze była próba upowszechnienia (1973) kształcenia nauczycieli szkoły podstawowej w jednokierunkowych, pełnych studiach wyższych. Chociaż system ten okazał się za mało wydolny, w warunkach niepodejmowania wciąż pracy w szkolnictwie przez wielu wykształconych już w nim nauczycieli i skumulowania się w czasie zwiększonego na nich zapotrzebowania, zarówno pod wpływem kolejnego wyżu demograficznego, jak i wydatnego zmniejszenia ich pensum dydak-

tycznego, zasada jednokierunkowego kształcenia nauczycieli została jednak utrzymana w reaktywowanych (1982) SN, aczkolwiek w zakres każdego kierunku studiów wchodziły również wybrane zagadnienia z metodyki nauczania początkowego i (dodatkowo teraz) wychowania przedszkolnego. Utrzymanie tej zasady, w sytuacji poważnego regresu w edukacji nauczycielskiej, łagodziło w jakimś stopniu skutki drastycznego przejścia z pięcio– na dwuletni znowu cykl masowego kształcenia nauczycieli w specjalnościach najbardziej deficytowych[21]. Wydawało się, że pod wpływem środowisk naukowych, zatroskanych o poziom edukacji nauczycielskiej, kształtuje się trwała tendencja do jednokierunkowego kształcenia kadr dla oświaty. W drugiej połowie lat osiemdziesiątych ożyła jednak na nowo silna w przeszłości tendencja do kształcenia nauczycieli szkoły podstawowej w dwu kierunkach. W uniwersytetach i uczelniach pedagogicznych na poszczególnych kierunkach studiów zaczęto wprowadzać drugą specjalizację, na niższym, pomaturalnym poziomie, dającą uprawnienia do nauczania w szkole podstawowej. Tendencja do kształcenia nauczycieli w dwu kierunkach staje się ostatnio coraz silniejsza, chociaż kształcenie takie musi prowadzić do spłycania studiów i do obniżania poziomu przygotowania zawodowego nauczycieli.

Rozumiejąc zapotrzebowanie małych szkół na pewną liczbę nauczycieli z przygotowaniem do nauczania dwóch przedmiotów (gdyż rzeczywiście nie sposób czasem wypełnić w nich etatu jednym przedmiotem specjalizacji, zwłaszcza biologią czy chemią), odczuwa się jednak poważną wątpliwość, czy dla rozwiązywania tych potrzeb należy faktycznie przechodzić na powszechne niemal kształcenie dwukierunkowe przyszłych kadr nauczycielskich. Uzyskanie drugiej specjalizacji może przecież następować we wszystkich uzasadnionych przypadkach równie dobrze na studiach zaocznych jak i studiach podyplomowych i na miarę rzeczywistych porzeb szkół. Zaletą tych rozwiązań jest to, że pozwalają one uniknąć zbytecznego angażowania potencjału kształceniowego uczelni i energii studiujących w zdobywanie drugiej specjalizacji na wszelki tylko wypadek. Czyż więc nie lepiej, by ten potencjał i ta energia zostały spożytkowane na pogłębienie studiów kierunkowych i przygotowanie pedagogiczne?

Zastanawiając się dziś nad profilem kształcenia nauczycieli trzeba mieć na uwadze także to, że szkole współczesnej i przyszłej potrzebny jest nie tyle dyspozycyjny nauczyciel, mogący uczyć dwóch przedmiotów w klasach wyższych i w razie konieczności wszystkich najlepiej przedmiotów w klasach niższych, co przede wszystkim nauczyciel o wysokiej kulturze ogólnej, gruntownej wiedzy specjalistycznej i o wysokiej jednocześnie kulturze pedagogicznej, otwarty zarazem na szybkie przemiany w różnych dziedzinach,

ciągle aktualizujący swą wiedzę i dbający o swą wysoką sprawność zawodową, o rozbudzonym twórczym niepokoju, podatny na innowacje i usiłujący je wdrażać do praktyki dydaktyczno-wychowawczej oraz zdolny szybko się przystosowywać do zmieniających się i coraz bardziej złożonych w przyszłości ról społecznych i że takiego nauczyciela można przygotować jedynie w toku pełnych, jednokierunkowych studiów wyższych.

Patrząc przez pryzmat powyższych oczekiwań wobec nauczycieli na dokonywane w ostatnim dziesięcioleciu modyfikacje w systemie edukacji nauczycielskiej zauważa się, że występowały w nich trzy tendencje:

– do wydatnego zwiększenia wydolności tego systemu, poprzez reaktywowanie sieci SN, rozszerzenia możliwości kształceniowych uniwersytetów, WSP i innych uczelni wyższych na kierunkach szczególnie deficytowych, tworzenia w nich dodatkowej oferty kształceniowej w formie studiów pierwszego stopnia (dwu- i trzyletnich) oraz zorganizowania (na bazie części zlikwidowanych SN) sieci kolegiów nauczycielskich;

– do większego przystosowania edukacji nauczycielskiej do oczekiwań szkoły małej, zwłaszcza wiejskiej, poprzez próby przenoszenia z niższych ogniw tej edukacji do uczelni akademickich praktyki kształcenia nauczycieli w dwóch specjalnościach;

– do ograniczenia negatywnych skutków kształcenia najbardziej deficytowych kadr na zdecydowanie niższym od magisterskiego (głównie pomaturalnym) poziomie — poprzez opracowanie spójnych planów i programów kształcenia na pierwszym i drugim stopniu oraz tworzenie absolwentom niższych form kształcenia coraz szerszych możliwości zdobywania wykształcenia magisterskiego, w toku 3,5 a ostatnio również i 2,5-letnich studiów drugiego stopnia, zależnie od posiadanego wykształcenia.

Rozwiązywanie przez szereg lat różnymi drogami i w szerokim zakresie potrzeb kadrowych szkolnictwa kosztem jakości kształcenia starano się w ostatnich latach rekompensować rozwojem kształcenia na stopniu drugim — magisterskim. Nadrobienie jednak powstałych braków w wykształceniu nauczycieli będzie wymagać w ciągu najbliższych lat dużego wysiłku ze strony uczelni i samych zainteresowanych. Miejmy nadzieję, że do narastania dalszych zaniedbań tego typu już w przyszłości nie dojdzie, ponieważ uczelnie wyższe są zobowiązane zagwarantować możliwość kontynuowania studiów drugiego stopnia nie tylko absolwentom własnych studiów 3-letnich, ale i absolwentom kolegiów nauczycielskich, nad którymi sprawują opiekę merytoryczną, gdyż jedynie spełnienie tego warunku pozwala na prowadzenie studiów zawodowych. Przestrzeganie tego warunku determinuje honorowanie dwóch podstawowych zasad edukacji nauczycielskiej:

zasady pełnego kształcenia wyższego i zasady drożności kształcenia. W trosce o poziom kadr nauczycielskich należy też generalnie respektować zasadę jednokierunkowego kształcenia nauczycieli.

Przypisy

[1] Dz. Urz. Min. Ośw. 1955, nr 8, poz. 67; Uchwała Rady Ministrów z 19 II 1957 r., nr 69.

[2] Dz. Urz. Min. Ośw. 1954, nr 7, poz. 57.

[3] Dz. U. 1972, nr 16, poz. 114.

[4] Dz. Urz. Min. Ośw.1973, nr 11, poz. 87.

[5] Dz. Urz. Min. Ośw.1982, nr 7, poz. 55.

[6] Dz. Urz. Min. Ośw. 1984, nr 5, poz. 28.

[7] Dz. Urz. Min. Ośw. 1981, nr 10, poz. 74.

[8] Dz. U. 1982, nr 3, poz. 19.

[9] *Program zmiany w systemie kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*, Warszawa 1985.

[10] *Stanowisko Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie bieżących i perspektywicznych zmian w systemie kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*, Warszawa 1988.

[11] *Zasady programowo-organizacyjne systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*, Warszawa 1986.

[12] *Prace Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego 17/87*, Warszawa 1987.

[13] *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa-Kraków 1989.

[14] *Ocena Ministerstwa Oświaty i Wychowania działalności studiów nauczycielskich*, Warszawa 1986; *Informator o wynikach kontroli funkcjonowania placówek kształcenia resortu oświaty i wychowania*, Warszawa 1987; *Infrastruktura studiów nauczycielskich i innych instytucji etapowego przysposobienia kandydatów na nauczycieli*. (Raport z badań pod kierunkiem prof. dr. hab. S. Rogali), Opole 1991.

[15] *Koncepcja rozwiązania braków kadrowych w oświacie w latach 1988-1995*, Warszawa 1988; *Zarys koncepcji włączenia studiów nauczycielskich do szkół wyższych*, Warszawa 1988.

[16] *Sieć kolegiów nauczycielskich w świetle potrzeb kadrowych oświaty*, Warszawa (bez roku wyd.; chyba 1991 lub 1992).

[17] W. W o j t y ń s k i, *O kształceniu nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce i świecie*, Warszawa 1971, s. 114, 115.

[18] Plany i programy nauczania studiów nauczycielskich i drożnych studiów magisterskich z 1986 i 1988 roku.

[19] Podobne studia, ale według odwrotnej formuły — roczne studia zaoczne plus roczne studia stacjonarne — próbowały organizować dla nauczycieli SN od 1958 r. na kierunkach o dużej ilości zajęć praktycznych. Dz. Urz. Min. Ośw. 1957, nr 15, poz. 91.

[20] *Plany studiów w studiach nauczycielskich*, Warszawa 1956; *Instrukcja programowa dla studiów nauczycielskich w r. szk. 1959/1960*, Warszawa 1959; *Plany studiów*

w zakresie studium nauczycielskiego. Załącznik nr 1 do Instrukcji z 15 IX 1962 r. w sprawie organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w studiach nauczycielskich.

[21] *Wybrane problemy polityki kadrowej i socjalnej resortu oświaty i wychowania,* Warszawa 1984; *Podstawowe problemy oświaty i wychowania,* Warszawa 1986.

[22] *Modernizacja kształcenia i doskonalenia nauczycieli.* Sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji teoretycznej 30 I–1 II 1984 r., Warszawa 1984; *Nauczyciel i młodzież. Tradycje — sytuacje — perspektywy. Konferencja w Jabłonnie 24-26 XI 1984 r. Zbiór studiów,* red. B. Suchodolski, Wrocław 1985.

ROBERT LESZKO

MODEL SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W POLSCE I DROGI DO JEGO URZECZYWISTNIENIA

Sytuacja, w jakiej znalazło się kształcenie nauczycieli w Polsce, jest niezwykle złożona. Wprowadzenie przed laty zasady kształcenia nauczycieli na poziomie akademickim stanowiło zaspokojenie żywo odczuwalnych dążeń do osiągnięcia przez stan nauczycielski tego statusu w społeczeństwie, który osiąga warstwa twórczej inteligencji. Powstaje jednak pytanie, czy realizacja tej zasady przyczyniła się i przyczynia w równym stopniu do osiągnięcia wyższego poziomu pracy szkół?

Pytanie to może zrazu wydać się wręcz bluźniercze. Już samo postawienie go budzi przekonanie o zbawiennej wręcz roli wyższego wykształcenia nauczycieli dla dydaktyczno-wychowawczego funkcjonowania szkoły.

Problem ich optymalnego przygotowania zawodowego nie daje się sprowadzić wyłącznie do alternatywy: akademickie i dobre czy też nieakademickie (średnie lub półwyższe) i złe. Idzie nie o sam naukowy status wykształcenia, lecz o jego merytoryczną zawartość.

W przeprowadzonych ogólnopolskich badaniach osiągnięć z matematyki w 1985 roku w kl. IV tylko co drugi uczeń opanował umiejętności uznane za konieczne — niezbędne do kontynuowania nauki, w klasach zaś VIII było takich uczniów tylko 24%.

W badaniach potwierdziły się negatywne oceny pracy szkoły. Badający przyjęli wówczas hipotezę, że szkoła nie wypełnia swych podstawowych obowiązków w zakresie kształcenia matematycznego, a osiągnięcia matematyczne uczniów są niższe niż oczekiwania autorów programów i nauczycieli. Analiza rozwiązań i wyników testów osiągnięć koniecznych badanej próby wskazała nie tylko, że hipoteza ta została potwierdzona, ale też że ocena

negatywna osiągnięć matematycznych uczniów dotyczy więcej niż połowy badanych uczniów. Umiejętnością rozwiązywania zadań problemowych wykazała się nieliczna tylko gupa badanych (ok. 10-15%). Najbardziej jednak ciekawe jest to, że podobne wyniki są w szkołach w dużych i małych miastach oraz w dużych i małych szkołach wiejskich, przy czym te ostatnie w sposób istotny mają lepsze wyniki niż duże szkoły wiejskie.

Wydaje się, że etap, w który obecnie wkraczamy w zakresie organizacji systemu kształcenia nauczycieli, odpowiada temu, jaki przed 35-45 laty przechodziło kształcenie kadr w zakresie medycyny, rolnictwa, techniki czy ekonomii. Dziś kadry te przygotowywane są w wyspecjalizowanych zawodowych uczelniach wyższych, które dysponują wszystkimi warunkami niezbędnymi do realizacji procesów kształcenia. Podstawowym warunkiem jest tu posiadanie odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej.

Takiego stanu nie osiągnęło jeszcze kształcenie kadr dla oświaty. Wejście w etap akademizacji odsłoniło rychło braki, które czynią go dość iluzorycznym. Iluzorycznym jest bowiem wyższe wykształcenie realizowane bez wystarczającego udziału nauczycieli akademickich ze stopniami i tytułami naukowymi. Zastosowanie tego kryterium pokazało, że wiele wyższych szkół pedagogicznych nie jest w stanie zapewnić akademickiego kształcenia nauczycieli w rozmiarach i kierunkach odpowiadających społecznemu zapotrzebowaniu, siłą rzeczy więc zadaniami tymi zostały obciążone również uniwersytety.

Niewątpliwie istnieje wiele problemów, których rozwiązanie trzeba widzieć w dwojakiej perspektywie: po pierwsze, decyzji „na teraz", biorących pod uwagę aktualne i pilne potrzeby oświaty, potrzeby, które nie mogą czekać; po drugie, decyzji modelowych „na jutro", szkicujących optymalne rozwiązania organizacyjno-programowe w systemie kształcenia nauczycieli w przyszłości. Nie ulega wątpliwości, że zachodzi pewna rozbieżność pomiędzy tymi dwiema perspektywami. Z całą pewnością w decyzjach na dziś trzeba będzie zrezygnować z czegoś, z czego nie zechciałoby się rezygnować w ogóle, a więc w przyszłości. Tak np. już teraz staje się oczywiste, że nie jest możliwe sprostać ilościowym potrzebom kadrowym oświaty kształcąc nauczycieli wyłącznie na poziomie wyższym.

Ale ta rozdzielność owych perspektyw niesie ze sobą poważniejsze niebezpieczeństwo. Możliwe jest, że rozwiązania na dziś mają wykluczać lub oddalać te rozwiązania, które przyjąć by trzeba za modelowe, a więc na jutro. Może tak być zarówno wówczas, gdy przyjmiemy rozwiązania wyraźnie szkodzące modelowi przyszłości, jak też, gdy modelu tego w ogóle nie określimy. Oświata już nieraz ponosiła niepowtarzalne straty wskutek

tego, że rozwiązania czysto doraźne zachowywały trwałość siłą inercji, tylko wskutek braku koncepcji modelowych.

System kształcenia nauczycieli w naszym kraju stoi dziś w obliczu wielu trudnych momentów. Ich rozstrzygnięcie musi być jednak takie, aby nie tracić z pola widzenia perspektywy przyszłości.

Rozwiązania modelowe w oświacie wymagają myślenia i działania prognostycznego. Aby osiągnąć określony stan za 15-20 lat, trzeba już dzisiaj konsekwentnie podejmować niezbędne ku temu kroki. Zastępowanie ich wyłącznie posunięciami o charakterze czysto doraźnym sprawia, że nieustannie się oddala możliwość wprowadzenia rozwiązań optymalnych także w przyszłości. A zatem zasady racjonalnego działania skłaniają nas dzisiaj do konieczności zarysowania całkoształtu takich modelowych rozwiązań obejmujących perspektywą przyszłość. Tylko wówczas nie będziemy przegrywali przyszłości pod naciskiem sytuacji bieżącej. Można by więc uznać za szczególnie pilną konieczność określenia dzisiaj założeń modelowych przyszłego systemu kształcenia nauczycieli w Polsce. Założenia te muszą stanowić punkt wyjścia wszelkich rozstrzygnięć obliczonych na zaspokojenie potrzeb bieżących. Rozstrzygnięcia te powinny stwarzać najlepsze podstawy dalszego kształtowania tego systemu w pożądanym kierunku.

Pierwsze pytanie, jakie staje przed nami w związku z poszukiwaniem takich założeń, dotyczy rodzaju uczelni, która miałaby kształcić nauczycieli. Akademicki charakter tego kształcenia obecnie mogą zapewnić uniwersytety i częściowo wyższe szkoły pedagogiczne, choć nie brakuje opinii, że jedynie uniwersytety. Dla mnie nie ulega wątpliwości, że istotą kształcenia nauczycieli jest praktyczne opanowanie zawodu, a nie teoretyczne opanowanie określonej dziedziny wiedzy. Ta oczywista wręcz konstatacja pociąga za sobą szereg ważnych konsekwencji dotyczących organizacji całego procesu nauczania. W procesie tym szczególną rolę odgrywają te wszystkie momenty, które decydują o motywacji wykonywania tego zawodu i osiąganiu w nim wysokich umiejętności praktycznych.

Momenty te są urzeczywistnione w szczególności wtedy, kiedy adepci przyszłego zawodu przygotowują się do niego w klimacie pełnej jego akceptacji, kiedy spotykają się z wzorami życiowego sukcesu w tym zawodzie i autentycznego mistrzostwa w nim, kiedy mają możność przyswajania sobie najlepszych wzorów wykonywania tego zawodu. Te uwagi prowadzą dość jednoznacznie do konkluzji, że optymalne warunki niezbędne do efektywnego kształcenia nauczycieli może zapewnić tylko wyspecjalizowana, wyposażona w odpowiednią do tego kadrę oraz konieczne zaplecze, **uczelnia zawodowa**. Mieliśmy i mamy takie uczelnie, są nimi wyższe szkoły

pedagogiczne, które cierpią jednak na jedną słabość, brak kadry złożonej z samodzielnych nauczycieli akademickich. Kadrą taką dysponuje dziś uniwersytet. Ale jest to jedyny bodaj czynnik, który stanowi o ich przewadze, choć można mieć wątpliwości, czy wystarczający, aby właśnie uniwersyteckie kształcenie nauczycieli przyjmować za rozwiązanie modelowe. Chyba że dokonamy tak daleko idącego przekształcenia uniwersytetu, że w rzeczywistości zamieni się on wyłącznie w uczelnię pedagogiczną. Można mieć jednak wątpliwości co do realności i sensu takich poczynań.

Jedyne racjonalne wyjście z tego dylematu, jakie zarysowuje się na przyszłość, to system kształcenia nauczycieli różnego typu w akademickich wyspecjalizowanych uczelniach zawodowych. Uczelnie takie musiałyby z jednej strony dysponować kadrą nauczycieli akademickich — pracowników naukowych, którzy mogliby zapewnić wysoki teoretyczny poziom studiów nauczycielskich, z drugiej zaś strony musiałyby one znajdować oparcie dla procesów kształcenia w doborze rozbudowanej i zorganizowanej infrastrukturze warsztatowej (kadry, urządzenia, zakłady pomocnicze), umożliwiającej rozwijanie praktycznych umiejętności zawodowych. Nade wszystko zaś uczelnie te powinny zapewniać umieszczanie kandydatów na nauczycieli w atmosferze sprzyjającej kształtowaniu się postaw zawodowych, bez których niepodobna w ogóle mówić o wykształceniu pełnowartościowego nauczyciela.

Oto więc rozwiązanie modelowe na przyszłość: **system wyspecjalizowanych wyższych szkół nauczycielskich,** zapewniających **akademickie zawodowe wykształcenie** — wyspecjalizowanych w takim stopniu, w jakim rysują się różne specjalizacje w zawodzie nauczycielskim. Można więc myśleć o osobnym kształceniu nauczycieli szkół podstawowych, szkół zawodowych czy specjalnych, wychowawców zakładów opiekuńczych czy penitencjarnych. Powinny to wszakże być uczelnie dające od razu pełne przygotowanie do pracy w danej placówce. Kształcenie połowiczne i częściowe z założeniem, że w przyszłości będzie ono uzupełniające, kosztuje w sumie więcej i przynosi straty.

Powstaje pytanie, jakie rozwiązanie przyjąć na dziś, jeżeli nie stać nas na razie na zarysowany system. Konieczne jest także nakreślenie drogi, jaką system kształcenia nauczycieli musi odbyć od stanu wyjściowego do projektowanego modelu przyszłości.

Oparcie akademickiego kształcenia nauczycieli — jak wielu uważa za jedyne realne — na uniwersytetach należałoby uznać za rozwiązanie błędne. Wcześniej czy później uniwersyteckie ośrodki kształcenia nauczycieli powinny dać początek wyspecjalizowanym uczelniom kształcącym zawodowo nauczycieli na poziomie akademickim, które wraz z wyższymi szkołami pe-

dagogicznymi tworzylyby jednolity i zintegrowany system wyższych uczelni kształcących nauczycieli.

Kształcenie nauczycieli powinno więc perspektywicznie odbyć taką drogę, jaką kilkadziesiąt lat temu odbyło kształcenie lekarzy, ekonomistów czy agrotechników, a jeszcze wcześniej artystów: od wyspecjalizowanych wydziałów uniwersyteckich do samodzielnych uczelni. Proces ten można oczywiście świadomie przyśpieszać lub hamować, wątpliwe jednak, czy możliwe jest jego całkowite zatrzymanie.

Powróćmy zatem do pytania o optymalne rozwiązanie, kształceniem nauczycieli zajmują się uniwersytety, wyższe szkoły pedagogiczne i kolegia nauczycielskie, przy czym te ostatnie działają albo jako jednostki organizacyjne uniwersytetów czy wyższych szkół pedagogicznych, albo jako placówki samodzielne, jedynie pod merytoryczną opieką uczelni. Ale kształcenie nauczycieli w warunkach uniwersyteckich przybiera i może przybierać różne formy. Wśród nich można wyróżnić następujące:

– Tworzenie w strukturze uniwersytetu oddzielnych jednostek organizacyjnych dla studiów nauczycielskich; są nimi najczęściej instytuty lub wydziały, funkcjonujące na zasadach wyodrębnionych uczelni, organizujących cały tok studiów kandydatów na nauczycieli z przedmiotami specjalistycznymi (kierunkowymi) włącznie; instytuty lub wydziały specjalistyczne spełniają tu wyłącznie funkcję usługową (kolegia nauczycielskie w uczelni).

– Tworzenie poza zasadniczą strukturą uniwersytetu wydzielonych jednostek organizacyjnych jako filii macierzystej uczelni; jednostki te dysponują przede wszystkim kadrą kształcenia zawodowego, w zakresie kształcenia teoretycznego zaś są obsługiwane przez kadrę nauczycieli akademickich uniwersytetu; filie są organizatorami całego procesu kształcenia w wybranych specjalnościach nauczycielskich (kolegia nauczycielskie poza siedzibą uczelni).

– Organizowanie dla kandydatów na nauczycieli studiujących przedmioty kierunkowe jednorazowych studiów w zakresie kształcenia zawodowego, jednakże na zasadach pełnej wyłączności; najczęściej studenci po ukończeniu studiów przedmiotowych przechodzą do odrębnej jednostki organizacyjnej, by uzupełnić swoje wykształcenie przez studia zawodowo-nauczycielskie.

– Poddawanie studentów — kandydatów na nauczycieli — odbywających studia w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania szkoleniu zawodowemu w trakcie ich studiów; studenci uzupełniają więc swoje zasadnicze przedmiotowe wykształcenie o dodatkowe przedmioty z zakresu

psychologii i pedagogiki (z uwzględnieniem dydaktyki studiowanego przedmiotu).

Każdy z przedstawionych wyżej wariantów można oceniać z różnych punktów widzenia. Gdyby wziąć pod uwagę adekwatność przygotowania do konkretnych zadań w pracy nauczycielskiej w szkole, za najmniej przydatny należałoby uznać wariant czwarty (również trzeci). U jego podłoża spoczywa koncepcja kształcenia ściśle teoretyczno-przedmiotowego uzupełnionego o równie teoretycznie ujmowane przedmioty psychopedagogiczne. Kształcenie według tego wariantu jest zdecydowanie najbardziej odległe od realiów i potrzeb pracy szkoły. Przyświeca mu ideał specjalisty-przedmiotowca, a we współczesnej szkole często bardziej przydatny jest nauczyciel przygotowany do nauczania dwóch przedmiotów (na ogół pokrewnych), łatwo też zauważyć, że realizacja tego wariantu związana jest ze swoistym klimatem studiów, w których toku nabywanie kwalifikacji nauczycielskich traktowane jest jako coś ubocznego, a nawet marginesowego, o zdecydowanie niższej randze niż studia nad przedmiotem. Trudno oczekiwać, aby w takim klimacie wyrastał w skali bardziej masowej zaangażowany nauczyciel, ujmujący własne zadania wystarczająco szeroko.

Poszczególne rozważane tu warianty stwarzają różne możliwości integrowania systemu kształcenia nauczycieli. Chodzi tu w szczególności o wyższe szkoły pedagogiczne, których pozycja i rola stały się ostatnio dość nieokreślone. Uczelnie te bowiem posiadają z reguły dobre zaplecze dla organizacji procesu kształcenia zawodowego nauczycieli (budynki, lokale, pracownie, szkoły ćwiczeń, urządzenia, sprzęt i bazę poligraficzną), mają natomiast pewne trudności w zapewnieniu kształcenia teoretycznego na poziomie akademickim. Widoczne są dążenia tych uczelni do wzrostu kadry samodzielnych pracowników naukowych, zarówno poprzez rozwój naukowy własnej kadry, jak i import z ośrodków silnych kadrowo.

Dla zbudowania przez 10-15 lat systemu kształcenia opartego na akademickich zawodowych uczelniach nauczycielskich za najbardziej celowe należałoby uznać wariatny 1 lub 2. Oba te warianty można by ze sobą połączyć, wykorzystując ponadto zasadę zawartą w wariancie 4. Oznaczałoby to organizowanie wydziałów nauczycielskich wewnątrz uniwersytetu oraz filii tych wydziałów w ośrodkach pozauniwersyteckich. W tym drugim przypadku charakter filii mogłyby przybrać niektóre — słabsze kadrowo — wyższe szkoły pedagogiczne, jak również stopniowo lepsze kadrowo kolegia nauczycielskie. Powiązanie ich na okres kilku lub kilkunastu lat z silniejszymi ośrodkami uniwersyteckimi można by uznać za jedną z najbardziej celowych dróg prowadzących do ich pełnego usamodzielnienia się w przyszłości.

Jednolity i zintegrowany system wyższych uczelni kształcących nauczycieli będzie powstawał stopniowo w wyniku uzyskiwania samodzielności przez poszczególne wydziały lub ich filie; samodzielne uczelnie (uniwersytety, WSP) — obejmując swą organizacją mniejsze jednostki — pracowałyby także na rzecz ich rozwoju kadrowego.

Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce jest jeszcze wciąż bardziej sprawą przyszłości niż dnia dzisiejszego. Ale ta przyszłość nie nadejdzie sama. Czas pracuje tylko dla tych, którzy właściwymi decyzjami potrafią go włączyć w realizację swych planów. Nowe koncepcje kształcenia ogólnego w polskich szkołach opracowywane i konkretyzowane od 1991 roku przez MEN wymagają również nowego podejścia do problematyki kształcenia nauczycieli.

Po tych ogólnych rozważaniach dotyczących modelu systemu kształcenia nauczycieli — kilka uwag o kształceniu nauczycieli matematyki, ich przygotowaniu kierunkowym i zawodowym.

Pierwszym założeniem, jakie „na dziś" trzeba przyjąć, jest uznanie, że kwalifikacje nauczyciela matematyki w szkole podstawowej daje ukończenie odpowiedniego kolegium nauczycielskiego — dobrze, aby to były studia I stopnia. Zasadność tworzenia i egzystencji kolegiów nauczycielskich jako rozwiązania zgodnego z wyżej zarysowanym modelem jest prosta. Zawodowe akademickie szkoły wyższe kształcące nauczycieli prowadziłyby studia dwustopniowe, z coraz większym naciskiem na studia II stopnia; docelowo większość absolwentów studiów I stopnia kontynuowałaby studia II stopnia.

Rozwiązania wymaga dylemat studiów dwukierunkowych. Zapotrzebowanie na nauczycieli przygotowanych do nauczania dwu przedmiotów wydaje się bezdyskusyjne, a będzie jeszcze bardziej uzasadnione wraz ze zmianami programowymi i organizacyjnymi w oświacie. W Polsce ponad 50% (ok. 10 tys.) szkół podstawowych znajduje się na wsi, przy czym ponad 2/3 to szkoły o jednym ciągu klas (poniżej stu uczniów w szkole), a to oznacza, że rocznie 200-300 nauczycieli matematyki powinno pójść do pracy do takich małych szkół wiejskich. Bardzo często nauczyciel matematyki w takiej małej szkole (ale również w większej) jest zmuszony do nauczania dodatkowego przedmiotu, potrzeba zatem dwukierunkowego kształcenia nauczycieli matematyki jest bezsporna.

Ta dwukierunkowość — moim zdaniem — powinna być realizowana na studiach I stopnia, przy czym powinien być jeden kierunek główny a drugi dodatkowy. Ten drugi kierunek powinien być obligatoryjny (choć są głosy, że dobrowolny) i powinien być kontynuacją kierunku głównego).

W ślad za przyjętym modelem systemu kształcenia nauczycieli na jutro i wyborem drogi dochodzenia do tego modelu powinny pójść odpowiednie posunięcia prawne i organizacyjne, które pozwolą realizować przyjęte zadania w sprzyjającej atmosferze — z odpowiednią wizją rozwoju, a nie zagrożeniem egzystencji wszystkich placówek kształcących nauczycieli.

ZBIGNIEW SKOCZYLAS

KSZTAŁTOWANIE KULTURY PEDAGOGICZNEJ STUDENTÓW W TOKU STUDIÓW NAD HISTORIĄ WYCHOWANIA

WPROWADZENIE

Jednym z przedmiotów obowiązkowych wyższych studiów pedagogicznych jest historia wychowania. Na tle rozważań metodologicznych poświęconych historii wychowania i jej dziejom[1] wielokrotnie pisano i dyskutowano o roli tej dyscypliny w kształceniu kadr pedagogicznych, określając jej miejsce w systemie nauk pedagogicznych, w planach studiów na kierunkach pedagogicznych i nauczycielskich oraz w planach kształcenia pedagogicznego pracowników kultury[2].

Ujęcie tematu z punktu widzenia kształtowania kultury pedagogicznej studentów usprawiedliwia stosunkowo znaczny już dorobek polskiej metodologii historii wychowania oraz doświadczenia nauczycieli akademickich w jego upowszechnianiu. Skłaniają one do refleksji nad dydaktyką historii wychowania[3], uwzględniającej również psychologiczne podstawy studiowania dziejów oświaty, szkolnictwa, wychowania i myśli pedagogicznej. Autor uznał więc za celowe obranie takiej metody rozważań, która prowadząc przez pogranicze historii, dydaktyki szkoły wyższej i psychologii uczenia się-nauczania, ukaże szansę rozwiązania kilku problemów wynikających z jakże częstych przejawów niezrozumienia roli historii wychowania w procesie wprowadzania studentów w poznawanie nowej dla nich dziedziny wiedzy — pedagogiki.

DOŚWIADCZENIA — STUDIA — PRZESŁANKI

Sformułowany w tytule problem dotyczy pierwszego roku studiów pedagogicznych w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Zielonej Górze. Cele i or-

ganizacja tych studiów nastawione są przede wszystkim na wykształcenie nauczycieli — praktyków i pedagogów w zakresie różnych specjalności, a nie historyków wychowania. Program studium historii wychowania musiał więc uwzględniać specyfikę Wydziału Pedagogicznego WSP, albowiem pojęcie „elementy kształcenia zawodowego i naukowo-badawczego" nie jest tu tożsame z pojęciem „warsztat naukowy historyka oświaty i wychowania". Wpłynęło to w znacznej mierze na układ treści programowych, a także na rodzaj argumentów uzasadniających potrzebę wzbogacania wiedzy przyszłych pedagogów o wiadomości z historii myśli i praktyki oświatowej. Poszukiwanie porozumienia w tych sprawach z organizatorami edukacji historyczno-oświatowej i studentami, wsparte stanowiskiem innych nauczycieli prowadzących zajęcia z historii wychowania, a także historyzujących pedagogów i specjalistów w zakresie metodyk szczegółowych, przyczyniło się do ujawnienia różnic dotyczących interpretacji wymagań programowych z historii wychowania. Udzielenie jasnej odpowiedzi na pytanie, dokąd zmierza proces kształcenia zawodowego i osobowości studenta, ułatwić miało zrozumienie przyczyn, sensu i sposobów uprawiania pedagogiki, w tym historii wychowania. Wszyscy zainteresowani godzili się w zasadzie ze stwierdzeniem, iż celem studiów jest wykształcony człowiek — spadkobierca dziedzictwa kulturowego, odznaczający się określonym poziomem wiedzy teoretycznej i praktycznej, znajomością takich elementów tzw. kultury pedagogicznej, jak urządzenia wychowawczo-oświatowe, piśmiennictwo pedagogiczne i twórczość pedagogiczna najwybitniejszych przedstawicieli nauk o wychowaniu, poglądy, przekonania i postawy reprezentowane przez nauczycieli i wychowawców oraz społeczeństwo[4].

Odpowiedź twierdząca na pytanie, czy absolwent studiów pedagogicznych ma być historycznie myślącym pedagogiem, wydawała się więc piszącemu oczywista[5]. Granicę rozważań i dyskusji — niekiedy rozpalających emocje — o podejmowanych próbach kształtowania historycznych podwalin kultury pedagogicznej wyznaczała inna kwestia: czy ma to być pedagogicznie myślący historyk oświaty.

Przekonanie autora, że studia pedagogiczne powinny być oparte nie tylko na pedagogice ogólnej, dydaktyce i teorii wychowania, ale również na historii wychowania oraz na naukach współdziałających z pedagogiką, umocniły wypowiedzi E. Durkheima, Z. Kukulskiego, S. Kota i S. Michalskiego. E. Durkheim twierdząc, że historia szkolnictwa i doktryn pedagogicznych jest „pierwszą z propedeutyk do kultury pedagogicznej", przeprowadził interesującą argumentację wskazującą na ścisle powiązania między praktyką wychowawczą, wiedzą psychologiczną i kulturą historyczną każ-

dego nauczyciela[6]. Na znaczenie metody historycznej w całokształcie umiejętnego myślenia pedagogicznego zwrócił uwagę Z. Kukulski, pisząc: „naukowe myślenie pedagogiczne nie zadowala się jedynie poznaniem praw, stawianiem celów i przepisów wychowawczych, lecz wymaga i historycznego ujęcia zjawisk i zagadnień wychowania"[7]. S. Kot podkreślał wyraźnie, iż „ważniejszą jest rzeczą, i ze stanowiska prawdy historycznej i wymagań kultury pedagogicznej, wyjaśnienie dla każdej epoki organicznego związku jej kultury z wychowaniem, aniżeli wydobywanie z przeszłości i wyodrębnianie pewnych jej zagadnień wychowawczych, pożądanych dla jakiegoś dzisiejszego systemu lub poszczególnego pedagoga"[8]. Tak więc „zadaniem prac z historii wychowania jest nie tylko dostarczenie określonej sumy wiedzy historycznej, ale także kształcenie kultury pedagogicznej nauczycieli i pracowników oświatowych", a kandydaci do zawodu nauczycielskiego powinni nauczyć się wartościowania zjawisk pedagogiczno-historycznych i ukazywania ich historycznej funkcji społeczno-pedagogicznej[9].

Warunkiem kształtowania kultury pedagogicznej jest zatem aktywność intelektualna studenta, szczególnie jego dążenie do myślenia historyczno-pedagogicznego. Współcześnie przyjmuje się, że kultura pedagogiczna przejawia się i kształtuje w „działalności wychowawczej na rzecz dzieci i młodzieży oraz wzmacniającej rozwój osób innych generacji wieku", obejmując zachowania jednostki, akceptowanie przez nią określonych wartości, świadomość istoty procesu wychowawczego, jego celów i sposobów ich realizacji[10].

Z interesującego nas punktu widzenia ważne było, jakie poglądy, przekonania, postawy i sposoby praktycznego działania wychowawczego będą preferować studenci i jakim normom, wzorom, wartościom i celom podporządkują swoje postępowanie w toku studiów oraz w późniejszej pracy zawodowej. Różnych wątpliwości pojawiło się znacznie więcej. Na przykład, o jakich elementach tradycji pedagogicznej (czyli wytworzonych przez dawne społeczeństwa urządzeniach oświatowo-wychowawczych, placówkach, instytucjach, piśmiennictwie, poglądach, dyrektywach, przekonaniach, postawach i sposobach praktycznego działania wychowawczego) informować studentów, a o jakich nie wspominać na zajęciach konwersatoryjnych? Jakie przykłady dobrych instytucji (szkół i organizacji społecznych) wybrać do analizy w celu oceny ich wpływu na realizację celów edukacyjnych w określonej epoce historycznej? Którym z twórczych wychowawców i pedagogów, utalentowanych nauczycieli, poświęcić więcej uwagi na ćwiczeniach? Jakie metody wypracować, bądź wybrać, w celu ułatwienia studentom zrozumienia historycznych przemian i tendencji oświatowych? Jak sprostać naukowym wymaganiom szkoły wyższej i uniknąć przeciążenia studentów zlecanymi

im zadaniami, jak wykorzystać ich możliwości intelektualno-emocjonalne w prowadzeniu do wyznaczonych celów, jak uchronić występujących na szczeble naukowej kariery przed zmęczeniem monotonijnym i sprawnie włączyć niedawnych maturzystów w tok zajęć akademickich?

PRÓBY INTERPRETACJI TAKSONOMICZNEJ

Skoro głównym celem badań, studiów i narracji historycznych jest odwieczne dążenie do odkrywania prawdy (*lumen veritatis*), a „dążenie do wprzęgnięcia historii w służbę życia"[11] nie musi być zawsze utożsamiane z propagowaniem fałszu, należało dobrze przemyśleć problematykę celów kształcenia historyczno-pedagogicznego studentów, aby stworzyć im warunki umożliwiające obiektywne poznawanie dawnej rzeczywistości oświatowo-pedagogicznej i jednocześnie rozbudzenie głębszego zainteresowania sprawami wychowania, wyrabianie krytycyzmu, pobudzenie do refleksji mających chronić przed konserwatyzmem jak i pseudonowatorstwem w pracy dydaktyczno-wychowawczej przyszłych nauczycieli (*Historia magistra vitae est*). Powyższe przesłanki stały się punktem wyjścia koncepcji hierarchizacji dydaktycznych celów historii wychowania.

Dokonawszy przeglądu tradycyjnych poglądów na cele, przedmiot i zakres badań historyczno-oświatowych oraz rolę historii wychowania w kształceniu pedagogicznym[12], autor — kierując się wskazówką S. Kota, że historia wychowania nie może być jedynie „skarbnicą informacji dla pedagoga, ujętą pod kątem widzenia aktualnych jego zainteresowań — ani też — sumą rozerwanych martwych ciekawostek"[13] — podjął próbę uporządkowania ogólnych celów i zadań nauczania tego przedmiotu w kategoriach poznawczych, kształcących i wychowawczych (wiedza, umiejętności i sprawności, poglądy, przekonania i postawy studentów). Okazało się, że tak sporządzony spis celów jest zbiorem pobożnych życzeń nauczyciela, informującym co prawda o tym, co student „powinien", nie podlegającym jednak obiektywnej ocenie ilościowej i jakościowej — co student „potrafi".

Spojrzenie na problem kształtowania podstaw kultury pedagogicznej studentów z punktu widzenia rozwoju osobowości doprowadziło do konkretyzacji i operacjonalizacji celów nauczania — studiowania, opartej na taksonomiach celów kształcenia w sferze poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej[14]. Od tej pory działalność dydaktyczna była prowadzona w przekonaniu, że 1) racjonalnie postępujący nauczyciel powinien się opierać na ogólniejszym układzie odniesienia, czyli tzw. taksonomiach

celów nauczania; 2) korzystnie zorganizowane sytuacje dydaktyczne, zarówno w planie informacyjno-podającym, jak i heurystyczno-problemowym, wymagają wywołania autentycznej motywacji poznawczej u uczących się; 3) nauczyciel, pełniąc funkcję organizatora, musi mieć pełną (kategorialną i metryczną) orientację w tym, jaki jest a) początkowy profil wiedzy, b) rozkład typów umysłowości uczniów), c) jakie cele dydaktyczne są w tych warunkach możliwe i konieczne, d) jaki typ sytuacji dydaktycznych wytworzy korzystną motywację[15].

U podstaw omawianej taksonomii leżało dążenie do realizacji koncepcji nauczania wielostronnego i harmonijnego łączenia treści i funkcji wiedzy[16] w procesie budowania historycznych podstaw kultury pedagogicznej studentów. Zadaniem nauczania-studiowania historii wychowania według interpretacji taksonomicznej było osiąganie następujących celów:

– poznanie dawnej rzeczywistości oświatowej (wiedza historyczno-pedagogiczna i umiejętność jej gromadzenia, analizy, syntezy, krytyki i oceny);

– funkcjonowanie tej wiedzy w umyśle studenta i w jego działalności intelektualnej (myślenie semantyczno-operacyjne, reproduktywne, intuicyjne, racjonalne, logiczne, konwergencyjne, abstrakcyjno-pojęciowe, refleksyjne, produktywne, dywergencyjne, twórcze, teoretyczne i odpowiednio rozmyślania pragmatyczne, analityczno-krytyczne, erudycyjno-genetyczne, strukturalne, logiczne, dialektyczne, właściwe wzorom badania historycznego);

– wypracowanie własnych poglądów i przekonań, postaw pedagogicznych zgodnych z twierdzeniem nauki, czyli stworzenie systemu przekonań określających poznawczy i uczuciowy stosunek studenta do dawnej i współczesnej wiedzy pedagogicznej (chęć odbierania, emocjonalnie pozytywny stosunek do przedmiotu poznania, ułatwiający przebieg procesów poznawczych, chęć działania wyrażona wytworami pracy studenta, wybór i akceptacja wartości oraz emocjonalna aprobata zdobytej wiedzy, tworzenie systemu wartości, podporządkowanie postępowania tym wartościom i przekształcanie systemu wartości w system przekonań);

– posługiwanie się zdobytą wiedzą w usprawnianiu praktycznej działalności studenta, obejmującej przekształcanie rzeczywistości (skłonność do spostrzegania na poziomie znaczeniowo-czynnościowym, zamiar poznania wzoru działania, naśladownictwo, próby działania według własnego wzoru — skonstruowanego na podstawie wystudiowanych wiadomości, pełna organizacja czynności właściwych studiowaniu według wybranego modelu działania; pamięć słowna, mechaniczna, specjalna, logiczna, operacyjna).

Uczestnictwo studenta w procesie uczenia się na poziomie wyższym i osiąganie możliwie wysokich poziomów, na których dokonują się opisane

procesy poznawcze, procesy internalizacji wartości i działania, umożliwia studiującemu nabycie pożądanych w zawodzie nauczycielskim zdolności i innych cech osobowości, które określają ogólny poziom jego kultury pedagogicznej (m.in. sprawność w opanowywaniu materiału dydaktycznego i podnoszenie dzięki temu kultury umysłowej, językowej i kultury studiowania). Żeby zrozumieć teraźniejszość, trzeba zetknąć się z przeszłością, czyli obcować z przedmiotem poznania — historią wychowania. Zajęcia konwersatoryjne umożliwiają wywołanie przeżycia historycznego, uczucia przyjemności samodzielnego wnioskowania i radości z powodu umiejętnego rozwiązania kontrowersji[17], a dzięki temu wcześniejsze i szybsze wzbudzenie głębszej refleksji pedagogicznej (łac. *conversatio* – obcowanie, rozmowa).

PRÓBY DZIAŁANIA

Zapoznawanie studentów z programem ćwiczeń na tle kierunków badań historii wychowania i prezentacji różnych stanowisk w sprawie przedmiotu i zakresu problematyki tej dyscypliny było pierwszą próbą kształtowania pozytywnego stosunku emocjonalnego do przedmiotu. Ważnym czynnikiem mobilizującym do intensywnej pracy było też tworzenie właściwej atmosfery zajęć, w pierwszym etapie przez omawianie korzyści płynących ze studiowania literatury przedmiotu, warunków uczestnictwa w zajęciach konwersatoryjnych, zasad współpracy ze studentami, celów ćwiczeń, sposobów uprawiania historii wychowania jako niezbędnego elementu kultury pedagogicznej, spodziewanych wytworów intelektualnej pracy studenta, zasad kontroli, analizy i celowości oceny wyników studiowania.

Zważywszy na to, iż pierwsze miesiące studiowania są z reguły trudne z wielu powodów, należało zwrócić studentom uwagę na ważniejsze różnice między zachowaniem się ucznia i organizacją procesu nauczania w szkole średniej a przejawami pożądanej aktywności studenta w szkole wyższej. Studenci pierwszego roku mają jeszcze skłonność do spostrzegania i oceny ludzi, rzeczy i zdarzeń w sposób uwarunkowany ich dotychczasowym doświadczeniem, często wywołującym diametralną rozbieżność poglądów między nimi a nauczycielem akademickim w sprawie zakresu i metod działania na uczelni. Wiele zabiegów zatem zmierzało ku stworzeniu takich sytuacji dydaktycznych, aby studenci w naturalny sposób poprzez ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, drogą myślowej i praktycznej interpretacji specjalnie w tym celu dobranych tekstów źródłowych[18], rozwijając swoje zdolności ogólne (inteligencję, spostrzegawczość, wyobraźnię, wyuczalność) i uzdol-

nienia specjalne (głównie językowe i organizacyjne), zechcieli działać według poznanego i nowego dla nich wzoru działania. Dążenie do zachowania w semestrze równomiernego rytmu pracy, stawianie coraz trudniejszych zadań (refleksja krytyczna i erudycyjno-genetyczna), dbałość o jasność zajęć konwersatoryjnych (refleksja strukturalna) i posługiwanie się dobrymi przykładami[19], spotykały się na ogół ze zrozumieniem ze strony studentów, choć zdarzały się niekiedy przykre niespodzianki z powodu takiego systemu pracy. Najwięcej kontrowersji wzbudzała zasada, że każde zajęcia muszą być zaliczone, a w przypadku nieobecności lub braku przygotowania studenta do zajęć — wymóg zaliczenia ćwiczenia na konsultacjach[20].

PRÓBY MÓWIENIA

Aktywność studenta na ćwiczeniach polegających na wypowiadaniu zapamiętanych przez niego wiadomości sprzyja rozwijaniu umiejętności formułowania opinii i ocen dotyczących problemów oświatowo-wychowawczych w bezpośrednim kontakcie z prowadzącym zajęcia nauczycielem w obecności grupy rówieśników. Odpowiednie przygotowywanie elokwentnych i dobrze skomponowanych wypowiedzi doskonali umiejętność rozumienia i poprawnego relacjonowania faktów historycznych na podstawie zgromadzonego materiału (opisów, biografii postaci historycznych, wypisów źródłowych itp). Konieczność wystąpienia publicznego mobilizuje studenta do poprawnego wysławiania się i przemyślenia tego, co chce przekazać słuchającym go uczestnikom konwersatorium. Zabranie głosu w dyskusji wzmaga chęć poznania reguł prawidłowego myślenia, które objawia się stosowanymi w dyskusji argumentami i wnioskowaniem[21]. Często o powodzeniu decyduje sposób myślenia i ukształtowana podczas ćwiczeń ogólna sprawność językowa. Podobnie jak przy nauce języków obcych, student w dysputach historycznych uczy się nowego dla siebie języka — naukowego, pedagogicznego. Przyswaja i rozwija znajomość terminologii, „osłuchuje się" w problematyce, porozumiewa z innymi dokonując wymiany myśli, a za pomocą słowa mówionego opanowuje nieznany mu przedtem świat kultury pedagogicznej.

Zajęcia konwersatoryjne uczyły więc poprawnego formułowania myśli, a studiowania historii wychowania przez realizację kolejnych zadań w ramach ćwiczeń wytwarzało nawyki poprawnego formułowania poglądów oraz ich przekazywania w postaci wypowiedzi ustnych bądź pisemnych (streszczenie, recenzja, tabela, test dydaktyczny). Studenci wiedzieli, że poprawne wypowiadanie myśli, odzwierciedlające tzw. myślenie historyczno-

-pedagogiczne, cechuje ścisłość i jednoznaczność, styl wypowiedzi zgodny z obyczajem językowym, odpowiednia kompozycja opowiadania o dziejach wychowania i dawnych teoriach pedagogicznych, pomysłowość w rozwiązywaniu problemów oraz zapamiętanie najistotniejszych wiadomości przez wygłaszającego mowę.

Poprawność wypowiedzi może być osiągana jedynie wtedy, gdy samo myślenie jest jasne i wyraźne, oparte na znajomości tekstów źródłowych i literaturze przedmiotu. Skoro metodologia historii konstruuje schematy, reguły i twierdzenia poprawnego myślenia historycznego, a historia wychowania uczy prawidłowego myślenia o wychowaniu i oświacie, to zadaniem zajęć konwersatoryjnych — polegających na wielokrotnym wykonywaniu czynności poznawczych dla nabycia wprawy i uzyskania sprawności w działaniach umysłowych — jest zwiększenie stopnia sprawności w posługiwaniu się różnymi wiadomościami i regułami ich użycia. Jeśli poznawanie historii i przygotowywanie się do zajęć nie jest oparte na stosowaniu reguł, to sprowadza się ono do mechanicznego zapamiętywania często zbędnych wiadomości i powtarzania czynności poznawczych bez zrozumienia, dlaczego mają być takie, a nie inne. Chodzi o to, by nie było rozdźwięku między szkołą a życiem, albowiem „brak wpływu tego, co szkoła uczy na wnętrze duchowe wychowanka, na jego postępowanie już Senece dał sposobność do wyrażenia żałosnej uwagi: *Non vitae, sed scholae discimus*"[22]. Podobnie brzmiąca sentencja, lecz jakże inna w swej wymowie: *Non scholae, sed vitae discendum*, wskazała autorowi kierunek drogi, po której mieli iść studenci rozwijający swoje zdoności oratorskie. Za pomocą pięknego słowa kandydat na nauczyciela powinien bowiem nauczyć się nawiązywania kontaktu z innymi ludźmi, a jako pedagog — zwłaszcza z wychowankami. Zawsze jednak powinien kierować się pragnieniem głoszenia prawdy, aby „wszechwładne wdzięki" sztuki wymowy nie przesłaniały *lumen veritatis*. Stąd dbałość o kulturę słowa, oparta na znajomości literatury umiejętność wyrażania myśli, dobra pamięć i wola działania wg wzoru O(IDEMP)[23] — jako cechy osobowości niezbędne w pracy pedagogicznej — stały się jednymi z ważniejszych zasad i kryteriów oceny pracy i aktywności intelektualnej uczestników zajęć konwersatoryjnych z historii wychowania.

MODYFIKACJE PROGRAMOWE

Wykorzystując zaprezentowane przesłanki teoretyczne i doświadczenia metodyczne nauczycieli w prowadzeniu zajęć dydaktycznych z historii wycho-

wania oraz obserwowany wzrost zainteresowania studentów nowymi specjalnościami pedagogicznymi, dokonano — w opracowanym w Zakładzie Historii Wychowania Instytutu Pedagogiki i Psychologii WSP w Zielonej Górze programie — kilku zmian. Podstawą do przyjęcia poprawek w zakresie celów kształcenia w dziedzinie poznawczej, emocjonalnej i motywacyjno-działaniowej jest założenie, iż w wyniku zróżnicowania programu studiów nad historią wychowania przez wprowadzenie specjalistycznych ciągów tematycznych, zależnych od odrębności kierunków pedagogicznych[24], zmiany te przyczynią się do głębszego zainteresowania studentów wybraną specjalnością, dzięki temu do lepszego ich przygotowania do dalszych studiów teoretycznych, a w konsekwencji również do pracy zawodowej. Rozwidlenie tematów ćwiczeń następuje po omówieniu pedagogiki antycznej i średniowiecznej, a ich realizacja postępuje dalej w czterech zasadniczych kierunkach: 1) historia wychowania i myśli pedagogicznej, dotycząca dziecka przedszkolnego i wczesnoszkolnego (podstawy, cele i struktura wychowania, historia doktryn pedagogicznych); 2) historia wychowania i myśli społecznej, dzieje oświaty pozaszkolnej (refleksje teoretyczne nad zagadnieniami pracy socjalnej oraz kulturalno-wychowawczej, mającej na celu zaspokojenie potrzeb materialnych i kulturalnych członków społeczeństwa; podstawy, cele i struktura wychowania jako funkcji społecznej); 3) historia opieki, pomocy społecznej i myśli opiekuńczej, dzieje pracy opiekuńczo-wychowawczej, instytucji i stowarzyszeń (refleksje teoretyczne nad problemami opieki społecznej, formami pomocy i działalności społeczno-wychowawczej); 4) historia szkolnictwa i pedagogiki specjalnej, dzieje nauczania i wychowywania dzieci upośledzonych, wymagających specjalnej troski ze strony społeczeństwa (refleksje teoretyczne nad kształceniem głuchych i głuchoniemych, opóźnionych w rozwoju umysłowym, ociemniałych, niewidomych i niedowidzących, niedostosowanych społecznie, moralnie zaniedbanych, trudnych, wykolejonych). Tematy specjalistyczne zostały uporządkowane chronologicznie i paralelnie, a uwzględniając specyfikę oraz potrzeby poszczególnych kierunków studiów, zwracają uwagę studiujących na równoległe występowanie zjawisk w różnych obszarach życia społecznego, głównie w szeroko rozumianej działalności oświatowo-pedagogicznej i opiekuńczo-wychowawczej. Chodzi także o to, aby historia wychowania spełniała nie tylko funkcje erudycyjne, ale też praktyczne, to znaczy przygotowała do studiowania innych subdyscyplin pedagogicznych.

Historia wychowania jako przedmiot kształcenia pedagogicznego, będąc wstępem do studiów pedagogicznych, spełnia rolę nauczyciela przyszłych nauczycieli-pedagogów, albowiem zawiera w sobie treści pomocne w udzieleniu odpowiedzi na pytanie, jak się uczyć studiowania. Kandydat na nauczyciela powinien jednak przede wszystkim nauczyć się przetwarzania zdobytych wiadomości w system wiedzy, wartości, umiejętności i przekonań, wyrobić w sobie zdolność ujmowania faktów i wydarzeń z punktu widzenia ich rozwoju, doszukiwania się przyczyn zjawisk historyczno-oświatowych, oświetlania prądów i kierunków w pedagogice i psychologii z historycznego, pedagogicznego i społecznego punktu widzenia, analizy konkretnych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych oraz wyprowadzania z nich logicznych wniosków.

Upowszechnianie kultury pedagogicznej w ramach studium z historii wychowania powinno też polegać na budzeniu zainteresowania sprawami rodziny, dzieci i młodzieży, szkoły, warunkami realizacji podstawowych celów wychowania w różnych epokach, na budzeniu zaciekawienia i pragnienia zdobycia wiedzy historyczno-pedagogicznej. Przejawem kultury pedagogicznej jest więc zdolność krytycznej oceny przeszłości, prowadzącej do umiejętnego wykorzystania dorobku teoretycznego i praktycznego minionych pokoleń w różnych sytuacjach, dążność do możliwie częstego konfrontowania poglądów i przekonań dawnych pedagogów z uznawanymi przez studenta wartościami, normami i postawami, właściwe rozumienie przeszłości, zdolność myślenia historycznego, wzbogacanie świadomości historycznej i społecznej. Cele te student pedagogiki może osiągnąć w toku studiów nad historią wychowania. Stąd wypływa potrzeba uwzględnienia w procesie dydaktycznym warunków optymalnego rozwoju aktywności intelektualnej studiujących.

Ponieważ poprawne myślenie pedagogiczne wpływa na działanie i wyrażanie sądów o przeszłości i teraźniejszości edukacyjnej, podjęcie prób optymalizacji zajęć konwersatoryjnych staje się koniecznością, a może przynieść obiecujące wyniki przez zastąpienie dydaktyki pamięci — dydaktyką myślenia.

Wydaje się, że zaprezentowany tu sposób rozumienia roli historii wychowania w studiach pedagogicznych może się przyczynić do udoskonalenia metod kształcenia myślenia historyczno-pedagogicznego, a przez to do optymalizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Jedną z możliwych dróg do wskazanych celów, jaka zarysowuje się wyraźniej, jest skonfrontowanie ta-

ksonomii samej historii wychowania jako nauki[25] z taksonomią historii wychowania jako przedmiotu kształcenia pedagogicznego. Nie można chyba przewidzieć, czy taka konfrontacja przyniesie uniwersalia, na które zgodzić się jeszcze powinni (?) pedagodzy, organizatorzy procesu kształcenia i studenci. Zarysowuje jednak płaszczyznę, na której mogłaby się dokonywać wymiana poglądów uczonych i dydaktyków z wszystkimi zainteresowanymi upowszechnianiem wartości związanych z szerzej pojętą kulturą pedagogiczną.

Kwestia czasu przeznaczonego na bezpośredni kontakt studenta z doświadczonym nauczycielem akademickim jest ważna z punktu widzenia rozwoju osobowości przyszłego pedagoga. Sama lektura dzieł dawnych pedagogów i opracowań historyczno-oświatowych bez stworzenia możliwości przedyskutowania poznawanych treści może się okazać niewystarczająca. To dzięki istnieniu konwersatorium przyszły nauczyciel koncentruje się na poznawaniu, rozumieniu i wartościowaniu zagadnień oświatowo-wychowawczych i usiłuje zrozumieć teraźniejszość poprzez studiowanie przeszłości. Konwersatoria stwarzają ku temu szczególną okazję i dają podnietę do lektury dzieł, o których istnieniu student — przyszły nauczyciel nie byłby prawdopodobnie nigdy nawet poinformowany. W dziejach nauczania historii pedagogiki i wychowania bywały różne tendencje, lecz zawsze tam, gdzie rozumiano rolę tego przedmiotu w kształceniu nauczycieli, zwiększano wymiar godzin wykładów, ćwiczeń, konwersatoriów i seminariów magisterskich, przeciwstawiając się próbom ich redukcji do jednego semestru lub wręcz likwidacji kształcenia historyczno-pedagogicznego[26].

Przedstawione w artykule problemy nie są, jak się wydaje, lub nie mogą być „wewnętrzną" sprawą samych tylko historyków wychowania. Natura człowieka bowiem — dzięki świadomości — żyje w trzech czasach: przeszłym (bo człowiek ma swoją biografię), teraźniejszym (bo jest aktywny tu i teraz) oraz przyszłym (bo planuje urządzenie swojego świata). Chodzi o to, by pedagog żył i działał ze świadomością trzech wymiarów z pożytkiem dla siebie i swoich wychowanków.

Artykuł ten w zamierzeniu autora ma charakter syntezy doświadczeń studyjno-praktycznych w prowadzeniu zajęć konwersatoryjnych z historii wychowania na Wydziale Pedagogicznym WSP w Zielonej Górze, z uwzględnieniem aspektu projektująco-innowacyjnego. Prezentowane opracowanie nie dostarcza więc drobiazgowych wskazań — jak należy prowadzić konkretne ćwiczenia, realizując zapisane w programie tematy zajęć konwersatoryjnych. Wychodzi się tu z założenia, że ukazana metoda rozumowania sprowokuje do dyskusji, a być może — w wyniku krytyki — przyczyni

się do stworzenia dojrzałej koncepcji kształcenia historyczno-pedagogicznego studentów. Zadaniem autora było jedynie ujawnienie podejmowanych i projektowanych prób kształtowania historycznych elementów kultury pedagogicznej studenta na tle dydaktycznych celów zajęć konwersatoryjnych — w świetle wypracowanych w Zakładzie Historii Wychowania założeń programu przeznaczonego dla kierunków pedagogicznych.

Przypisy

[1] *Z zagadnień metodologicznych historii wychowania*, oprac. S. Truchim, Łódź 1965; J. Hellwig, *Z problematyki metodologicznej historii wychowania w Polsce Ludowej*, „Przegląd Humanistyczny" 1988, nr 4/5, s. 59-73; tenże, *Z dziejów historii wychowania i jej teorii w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1992, nr 1, s. 81-103.

[2] S. Wołoszyn, *Historia wychowania jako nauka i jako przedmiot kształcenia pedagogicznego*, [w:] *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 7-30; K. Mrozowska, *Historia oświaty i wychowania w Polsce w latach 1918-1978. Przeszłość, stan obecny, perspektywy*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1979, nr 3, s. 69-78; S. Sobczak, *O potrzebie refleksji nad sposobem uprawiania i pożytkiem historii wychowania*, [w:] *Wybrane problemy teorii i historii wychowania*, red. A. Tchórzewski, Bydgoszcz 1983, s. 70-87; *Sesja naukowa: Historia wychowania — badanie i nauczanie (Kraków 23 i 24 września 1987)*, „Rozprawy z dziejów oświaty" 1989, t. 32, s. 96-260.

[3] I. Szybiak, *Aktualna sytuacja w nauczaniu historii wychowania w Polsce*, [w:] *Sesja naukowa...*, s. 211.

[4] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 106 (hasło: *Pojęcie kultury pedagogicznej*).

[5] Por. wypowiedź R. Polnego o roli historii wychowania w kształtowaniu kwalifikacji nauczyciela („Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1986, nr 3, s. 17); zob. też K. Mrozowska, *op. cit.*, s. 76.

[6] E. Durkheim, *Kultura pedagogiczna*, [w:] *Źródła do historii wychowania*, wyb. i objaśń. S. Kot, Warszawa 1930, cz. 2, s. 400-404.

[7] Z. Kukulski, *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923, s. 105.

[8] S. Kot, *Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, Warszawa 1934, t. 1, cz. 2, s. 571.

[9] S. Michalski, *Rola historii wychowania w systemie nauk pedagogicznych*, [w:] *Sesja naukowa...*, s. 128.

[10] O. Czerniawska, *Kultura pedagogiczna*, [w:] *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, red. K. Wojciechowski, Wrocław 1986, s. 128-129.

[11] J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1984, s. 57.

[12] Zob. przyp. 1 i 2 oraz B. Miśkiewicz, *Wstęp do badań historycznych*, Warszawa-Poznań 1985, s. 107-114; J. Chałasiński, *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim (problem historii społecznej szkolnictwa)*, Warszawa 1936, s. 1-6; E. Estkowski, *Czy potrzeba uczyć historii pedagogiki po seminariach?* [w:] *Źródła*

do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, t. 2, oprac. S. Wołoszyn, Warszawa 1965, s. 405-414.

[13] S. K o t, *op. cit.*, s. 570, 571.

[14] W. O k o ń, *Cele kształcenia*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1986, nr 3, s. 147-173; J. P. G u i l f o r d, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978; J. S. B r u n e r, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Warszawa 1978.

[15] C. S. N o s a l, *Zarys syntezy taksonomii celów nauczania*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1979, nr 4, s. 59, 60.

[16] C. K u p i s i e w i c z, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1988, s. 81.

[17] Por. wypowiedź A. K a m i ń s k i e g o (*Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1980, s. 5-6) w sprawie znaczenia tej formy zajęć dydaktycznych w szkole wyższej dla wszystkich studiujących nauki pedagogiczne i społeczne.

[18] Wybór przykładów z różnych systemów pedagogicznych, uznany przez autora za celowy i wskazany ze względów praktycznych, oparty był na przypuszczeniu, iż postępowanie dobre i pożyteczne nie jest możliwe bez wiedzy o tym, że „jeśli ktoś postępuje źle, to znaczy, że nie wie, jakie postępowanie jest lepsze". Ponieważ refleksja pragmatyczna w badaniach historycznych polega na nadawaniu historii celów praktycznych i pragnieniu dostarczenia wskazówek i ocen postępowania publicznego, zaakcentowanie tej funkcji wiedzy historycznej wydawało się słuszne. Może o tym przekonywać lektura fragmentów pism M. F. Kwintyliana (plan wychowania mówcy), S. Marycjusza (obowiązki słuchacza), J. A. Komeńskiego (zasady nauczania i uczenia się w sposób łatwy i miły), E. Estkowskiego (motywy i cele studiowania historii pedagogiki), J. W. Dawida (jak się nauczyć pedagogiki nie można), [w:] *Źródła do dziejów wychowania...*, t. 1 i 2, s. 120 i nn., s. 274 i nn., s. 342 i nn., s. 405 i nn., s. 606 i nn.; zob. I. K r o ń s k a, *Sokrates*, Warszawa 1989, s. 99-105 (rozdz. „Racjonalizm i intelektualizm etyczny"); J. T o p o l s k i, *op. cit.*, s. 53-68.

[19] Przykład lekcji w IV klasie gimnazjalnej (oprac. wg stopni formalnych Zillera) zainspirował np. studentki nauczania początkowego do jej inscenizacji, ożywiającej omawianie koncepcji herbartystów. Wykorzystały one zapis tej lekcji podany przez B. N a w r o c z y ń s k i e g o (*Dzieła wybrane*, t. 2: *Zasady nauczania*, wyb. przedm. i wstęp A. Mońka-Stanikowa, Warszawa 1987, s. 236-239).

[20] Podobną zasadę wprowadził przedstawiciel kadry naukowo-dydaktycznej UAM — E. Kamedula z Instytutu Pedagogiki, który na podstawie swojej praktyki stwierdził: „większość studentów jest zadowolona z takiego systemu pracy". Zob. *Metodyka ćwiczeń na studiach uniwersyteckich*, red. L. Leja, Poznań 1975, s. 105. Por. wypowiedź B. Nawroczyńskiego o „brakach naszej młodzieży" (*op. cit.*, s. 197, 198).

[21] O sposobach przekonywania w rozmowie i uczciwej dyskusji, etapach, które powinien przebyć dobry orator, rodzajach argumentów z przykładami ich zastosowania interesująco pisze uczeń T. Kotarbińskiego — T. P s z c z o ł o w s k i (*Umiejętność przekonywania i dyskusji*, Warszawa 1963).

[22] S. K o t, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, Kraków 1924, s. 76.

[23] Łac. *oratio* – mówienie, mowa, sposób mówienia, słowne przedstawienie, temat i przedmiot mowy; *inventio* – dar wynalazczy, pomysłowość; *dispositio* – stosowne rozłożenie materiałów, kompozycja; *elocutio* – wyraz, styl, umiejętność pięknego wysławiania się; *memoria* – pamięć, siła przypominania, zdolność pamiętania; *pronuntiatio* – obwieszczenie, zdanie logiczne, wykład.

24 Nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne, pedagogika ze specjalnością w zakresie pracy opiekuńczej, pedagogika ze specjalnością w zakresie pracy terapeutycznej (od r. akad. 1992-1993), pedagogika w zakresie pracy socjalnej (od r. akad. 1991-1992) i pedagogika kulturalno-oświatowa.

25 J. H e l l w i g, *Z problematyki metodologicznej...*, s. 63-70.

26 *Narada historyków wychowania w Jodłowym Dworze — tekst wniosków*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1979, nr 1, s. 101-102; D. K o ź m i a n, *Opinie studentów Uniwersytetu Szczecińskiego o programie nauczania historii wychowania w świetle badań ankietowych*, [w:] *Sesja naukowa...*, s. 235; *tamże:* A. M e i s s n e r, *Polskie podręczniki do historii wychowania*, s. 162, 163; T. W r ó b l e w s k a, *Historia wychowania na uniwersyteckich studiach pedagogicznych*, s. 241-245; I. S z y b i k, *Aktualna sytuacja...*, s. 205-211; zob. też J. H e l l w i g, *Z dziejów...*, s. 103.

ANNA RATUŚ

ROLA SZKOŁY ĆWICZEŃ W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

W procesie przygotowania przyszłych nauczycieli istotny problem natury prakseologicznej wiąże się z zagadnieniem przejścia od wiedzy do działania, od wiedzy typu „wiedzieć, że..." do wiedzy typu „wiedzieć jak?, co?, dlaczego?" Doniosłość tego problemu podkreślano już w okresie II Rzeczypospolitej. W programie nauki dla państwowych seminariów nauczycielskich przywiązywano dużą wagę do przygotowania praktycznego[1]. Wyrazem tego było zamieszczenie w programie regulaminu praktyki pedagogicznej, który szczegółowo określał zakres i rodzaje zajęć praktycznych w szkole ćwiczeń. Wskazywał też na konieczność organizowania związanych z praktyką konferencji o charakterze przygotowawczym, ogólnym i krytycznym. Szkoła ćwiczeń — w świetle tych założeń miała decydującą rolę w przygotowaniu uczniów seminarium do zawodu nauczycielskiego. Spoczywał na niej obowiązek rozbudzenia zainteresowań dzieckiem, jego psychiką, różnorodnością i złożonością zjawisk wychowawczych, a także kształtowania zamiłowań do pracy pedagogicznej oraz puczucia wielkiej odpowiedzialności za jej efekty. Podstawowym założeniem było przeświadczenie, że „program musi się naginać do dzieci, bo dzieci do programu naginać nie wolno"[2].

Rolę szkoły ćwiczeń w zakresie praktycznego przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego analizowali B. Kubski[3] oraz W. Radwan, który stwierdzał:

„Nauczycielami w szkole wyższej są teoretycy, pasjonujący się problematami teoretycznymi, a nie praktycznym losem społeczeństwa, szkół i dzieci. Aby sprostać swym zadaniom, szkoła kształcąca nauczycieli musi stworzyć własną organizację, własne drogi, własne zespoły nauczających"[4].

Wskazując na rolę doświadczeń praktycznych w toku przygotowania do zawodu zalecał, aby „przyszłego nauczyciela wychowywał nauczyciel-praktyk". Podobne stanowisko zajmowała również M. Dzierzbicka. Jej zdaniem, kandydat na przyszłego nauczyciela powinien wynieść z uczelni „przygotowanie niezbędne do pożytecznego rozpoczęcia pracy zawodowej, dające punkt wyjścia do dalszego doskonalenia się w toku tej pracy"[5]. Drogą do osiągania powyższych celów była praktyka pedagogiczna, a jej celem było „zmierzać nie do narzucania przyszłym nauczycielom gotowych schematów postępowania, lecz do wyrabiania zaczątków możliwie krytycznej zaradności zawodowej"[6]. „Terenem praktyki — pisała M. Dzierzbicka — powinny być przede wszystkim szkoły ćwiczeń, szkoły powszechne, istniejące w ścisłym zwiazku z seminarium"[7].

Koncepcję programową i realizację w praktyce idei szkoły ćwiczeń, będącej warsztatem praktycznego przygotowania do zawodu, zawdzięczamy — jak podaje A. Leśnik[8] — Józefowi Jeziorowskiemu, dyrektorowi Seminarium Nauczycielskiego w Poznaniu. J. Jeziorowski już na początku XIX w. dostrzegł i docenił — jako jeden z pierwszych — potrzebę oraz znaczenie dobrego przygotowania praktycznego w kształceniu przyszłych nauczycieli. Dlatego też funkcję kierownika szkoły ćwiczeń powierzył zastępcy dyrektora seminarium, co dawało gwarancję właściwego powiązania wiedzy teoretycznej z przygotowaniem praktycznym.

O właściwą rangę szkół ćwiczeń upomniała się Sekcja Kształcenia Nauczycieli Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w 1928 r. Uchwalono rezolucję, której p. 6 mówił o potrzebie siedmioletniej szkoły ćwiczeń dla dwuletniego studium pedagogicznego, które powinno funkcjonować przy seminarium nauczycielskim[9].

Ranga przygotowania praktycznego wiązała się z coraz powszechniejszym przekonaniem, iż nauczyciel musi być przede wszystkim wychowawcą i organizatorem życia uczniów, a nie tylko nauczycielem określonego przedmiotu. Po wojnie pierwsze regulacje prawne sankcjonujące działalność szkół ćwiczeń pochodzą z 1946 r., ale doniosłość przysposobienia praktycznego do zawodu nauczyciela została mocniej zaakcentowana dopiero w latach pięćdziesiątych[10]. W literaturze pedagogicznej, opartej w większości na wynikach badań empirycznych prowadzonych w latach sześćdziesiątych, autorzy wielu prac wskazywali na znaczenie doświadczeń praktycznych oraz na rolę szkoły ćwiczeń w kształtowaniu szeroko pojmowanych podstaw rozwoju osobowości zawodowej przyszłych nauczycieli (np. S. Kaczmarek[11], S. Kędryna[12], J. Kozłowski[13], S. Mikołajczyk[14], J. Galant[15], L. Bandura[16], M. Maciaszek[17], I. Laskowska[18] i inni). Rolę szkoły ćwiczeń w praktycz-

nym przygotowaniu do zawodu kandydatów na nauczycieli podkreślano na krajowej konferencji w sprawie praktyk pedagogicznych[19] oraz podczas ogólnopolskiej konferencji pedagogów na temat wiązania teorii z praktyką w procesie kształcenia nauczycieli[20].

Problematyka roli szkoły ćwiczeń jako podstawowego miejsca praktyk śródrocznych nie zyskała należnego jej miejsca w świetle analiz M. Jakowickiej, przedstawiającej przygotowanie studentów do zawodu nauczycielskiego w procesie praktyk pedagogicznych w latach siedemdziesiątych[21]. Wiązało się to z przeniesieniem uwagi — w świetle obowiązujących wówczas przepisów — na praktyki ciągłe.

SZKOŁY ĆWICZEŃ W ŚWIETLE AKTÓW NORMATYWNYCH

Powstawaniu zakładów kształcenia nauczycieli w niepodległej Rzeczypospolitej towarzyszyło powoływanie szkół ćwiczeń, w których kandydaci na przyszłych pedagogów zdobywali praktyczne przygotowanie do pracy. Rangę tego przygotowania podkreślano już w Dekrecie o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim z 7 lutego 1919 roku[22]. Artykuł 2 dekretu głosił: „Przy seminarium nauczycielskim istnieje jedna lub dwie wzorowe szkoły powszechne jako szkoły ćwiczeń", a art. 3: „Z seminarium nauczycielskim żeńskim łączy się z reguły dwuletni kurs ochroniarski i wzorowa ochronka". Treść powyższą uzupełnia art. 8: „seminarium wraz ze szkołą ćwiczeń [...] tworzy jeden zakład pod administracyjnym kierownictwem dyrektora. Kierownictwo pedagogiczne należy do dyrektora i do Rady Pedagogicznej". Art. 14 mówi: „Nadzór nad seminariami i nad szkołami ćwiczeń sprawuje Minister WRiOP za pomocą wyznaczonych przez siebie organów". Ujęcie problematyki szkoły ćwiczeń aż w czterech artykułach wskazuje na wielką wagę, jaką przywiązywano do praktycznej nauki zawodu w seminariach nauczycielskich.

Rangę szkoły ćwiczeń w kształceniu kandydatów na nauczycieli podkreślała również Ustawa o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku[23]. W rozdziale VI, poświęconym kształceniu przyszłych nauczycieli w trzyletnich liceach pedagogicznych i dwuletnich pedagogiach oraz kształceniu wychowawczyń przedszkoli w czteroletnich seminariach bądź dwuletnich liceach, mówiło się o praktyce w szkołach ćwiczeń i przedszkolach. Praktyka pedagogiczna — w myśl tej ustawy stanowiła „obok wykształcenia ogólnego, społeczno-obywatelskiego i pedagogicznego — istotny składnik przygotowania zawodowego do wypełniania funkcji nauczycielskich".

Rola praktyki pedagogicznej zarówno w szkołach ćwiczeń, jak i w innych wyznaczonych do tego celu placówkach (ochronki, przedszkola) była we wspomnianej ustawie podkreślana wielokrotnie. Mówiło się o niej przy omawianiu zasad przygotowania wychowawczyń przedszkoli oraz nauczycieli szkół powszechnych, średnich szkół ogólnokształcących, liceów pedagogicznych i pedagogiów, a także szkół zawodowych. We wszystkich przypadkach czas trwania i organizację praktyki określał minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego (R. VI A. art. 38 i art. 39, B. art. 41 i 42, C. art. 45, D. art. 46).

Rolę praktycznego przygotowania podkreślała również Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 15 lipca 1961 r.[24] (rozdz. II p. 8, art. 31). Przygotowanie to odbywało się w liceach pedagogicznych (w liceach pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli), w studiach nauczycielskich i w szkołach wyższych. Szkoły ćwiczeń stanowiły — siłą tradycji oraz mocą postanowień ustawy — ważne ogniwo pracy wszystkich typów zakładów kształcenia nauczycieli.

Szczegółową regulację prawną dotyczącą szkół ćwiczeń stanowiło Zarządzenie Ministra Oświaty z 21 I 1966 r.[25] Pojęcie szkoły ćwiczeń precyzował §1: „Szkoła lub inna placówka oświatowo-wychowawcza, w której studenci (uczniowie) zakładu kształcenia nauczycieli odbywają praktykę pedagogiczną w ciągu całego roku szkolnego, jest szkołą ćwiczeń". Szkoły ćwiczeń miały być dla adeptów zawodu nauczycielskiego terenem obserwacji (doraźnych i ciągłych) dzieci i młodzieży, miejscem hospitacji lekcji oraz innych zajęć dydaktyczno-wychowawczych. W szkołach ćwiczeń stanowiących „laboratoria pedagogiczne" miały się odbywać lekcje próbne i ich omawianie. W nich zapoznawali się studenci (uczniowie) zakładów kształcenia nauczycieli z różnymi obowiązkami wchodzącymi w zakres ról zawodowych nauczycieli-wychowawców.

Sytuacja szkół ćwiczeń zmieniła się po wydaniu w 1972 r. regulującej uprawnienia i powinności nauczycielskie Ustawy — Karty Praw i Obowiązków Nauczyciela. Od 1973 r. wprowadzono na jej podstawie jednolity system czteroletnich studiów magisterskich, kształcących nauczycieli na poziomie wyższym i opartych na ujednoliconych planach i programach kształcenia w uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych oraz w innych wyższych szkołach: artystycznych, technicznych, ekonomicznych, a także akademiach rolniczych i akademiach wychowania fizycznego. Cechą charakterystyczną owej koncepcji było — w świetle oceny Ministerstwa Oświaty i Wychowania — „położenie nacisku na kształcenie naukowe, specjalistyczne i niedocenianie kształcenia pedagogiczno-psychicznego oraz me-

todycznego. [...] absolwenci szkół wyższych na kierunkach nauczycielskich dysponowali stosunkowo bogatą wiedzą określonej dyscypliny naukowej, ale nie byli dostatecznie przygotowani do pracy nauczycielskiej, a zwłaszcza do pracy wychowawczej"[26].

Pod adresem szkoły i nauczyciela kierowano coraz częściej głosy krytyki w prasie, radiu i telewizji. Nauczycielom zarzucano brak troski o sprawy wychowawcze i brak umiejętności działania wychowawczego Wyniki licznych badań empirycznych potwierdzały najczęściej zasadność opinii krytycznych, tym bardziej niż w świetle samooceny nauczycieli przygotowanie wyniesione z uczelni okazało się niewystarczające do prawidłowej organizacji procesu wychowania w różnych dziedzinach życia uczniów, jak np. klasa szkolna, samorząd, organizacje uczniowskie, zajęcia pozalekcyjne itp.[27] Szczególnie wyraźnie był krytykowany — w tym również przez samych nauczycieli — model uniwersalnego kształcenia kadr dla szkół różnych typów i szczebli w formie jednokierunkowych studiów magisterskich[28].

Trafną — w moim przekonaniu — ocenę tego rozwiązania sformułował P. Zaborny, pisząc, iż celem jednokierunkowych studiów „stało się stopniowo nie kształcenie nauczycieli, lecz kandydatów na uczonych w określonych dyscyplinach nauk, tak jakby w szkole podstawowej potrzebny był językoznawca czy fizyk, a nie nauczyciele tych przedmiotów".

Powszechnie wiadomo, że „warunkiem bycia dobrym nauczycielem jest nie tyle wysoka wiedza teoretyczna w konkretnej dyscyplinie nauki, ile dokładna znajomość treści programowych nauczanego przedmiotu (przedmiotów) w szkole określonego stopnia oraz opanowanie umiejętności metodycznego operowania tymi treściami, by skutecznie nauczyć ich uczniów. [...] Jest to nieosiągalne bez wczesnej identyfikacji z zawodem oraz bez dużej częstotliwości praktycznych ćwiczeń kształcących sprawności nauczycielskie"[29].

Należy dodać, iż warunki owe spełniały tylko te zakłady kształcenia nauczycieli, które posiadały szkoły ćwiczeń na odpowiednio wysokim poziomie oraz właściwy system praktycznego przygotowania przyszłych nauczycieli do czekających ich zadań i funkcji oraz do działań innowacyjnych i twórczych.

Stosunkowo słabsze przygotowanie praktyczne nauczycieli do pracy wychowawczej niż przygotowanie merytoryczne do prowadzenia określonego przedmiotu było wynikiem splotu wielu różnorodnych czynników natury ekonomicznej, organizacyjnej i kadrowej szkół wyższych oraz uwarunkowań społeczno-politycznych (potrzeby były ciągle większe i o wiele bardziej ambitne niż realne możliwości ich zaspokojenia). Fakt ten nie oznaczał rezygnacji z kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym, a jedynie konieczność

jego ustawicznego doskonalenia i dopracowywania się rozwiązań systemowych w tym względzie.

Ustawa z 26 stycznia 1982 r. — Karta Nauczyciela[30] — wpłynęła na zmianę statusu prawnego stanu nauczycielskiego. Jej postanowienia, jakkolwiek korzystne dla wszystkich grup zawodów związanych z oświatą i wychowaniem, nie zawierały jednak pojęcia „nauczyciel szkoły ćwiczeń". W art. 43 mówiło się o „prowadzeniu zajęć w klasach lub grupach ćwiczeń" i w związku z tym o obniżeniu obowiązkowego tygodniowego wymiaru zajęć.

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych w aktach normatywnych o charakterze ogólnym, tj. nie dotyczących bezpośrednio szkół ćwiczeń, brakowało wyraźnego podkreślenia rangi szkoły ćwiczeń jako placówki integralnie związanej z zakładem kształcenia nauczycieli i jemu służącej. Fakt ten wywierał niewątpliwie wpływ na słabe praktyczne przygotowanie kolejnych roczników młodych nauczycieli do pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą. Wyrazem troski o poprawę stanu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli było powołanie przez kierownictwa obu resortów edukacyjnych tj. Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Ministerstwa Oświaty i Wychowania organu, który opracowałby plan kompleksowego działania w tym zakresie.

W 1983 r. powstał Międzyresortowy Zespół ds. Kształcenia, Dokształcania i Doskonalenia Nauczycieli, który opracował przyszłościowy model systemu edukacji nauczycielskiej pt. *Zasady programowo-organizacyjne systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*[31].

SZKOŁY ĆWICZEŃ W ŚWIETLE DANYCH STATYSTYCZNYCH I DOKUMENTACJI OŚWIATOWEJ

Aktualne dane statystyczne dotyczące szkół ćwiczeń trudno ustalić z tego względu, że od 1980 r. Ministerstwo Oświaty i Wychowania na wniosek GUS[33] nie prowadziło tego rodzaju statystyki. Ostatnie dane statystyczne pochodzą z grudnia 1979 r. i dotyczą szkół ćwiczeń uniwersytetów oraz wyższych szkół pedagogicznych[34]. W kraju funkcjonowało wówczas 420 szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych jako szkoły ćwiczeń, zatrudniających ogółem 1943 nauczycieli i wychowawców jako nauczycieli szkół ćwiczeń.

Szczegółowo rzecz przedstawia się następująco:

- 176 szkół podstawowych z 1132 nauczycielami,
- 132 szkoły średnie z 500 nauczycielami,

– 33 przedszkola ze 114 nauczycielami,
– 79 innych placówek ze 197 pracownikami pedagogicznymi.

W zakresie poszczególnych specjalności przedmiotowych funkcję nauczycieli szkół ćwiczeń kuratoria oświaty i wychowania powierzyły: 299 nauczycielom klas początkowych, 243 nauczycielom języka polskiego, 172 nauczycielom matematyki, 120 nauczycielom historii i propedeutyki nauki o społeczeństwie, 110 nauczycielom języka rosyjskiego, 91 nauczycielom szkół specjalnych (różnych specjalności), 86 nauczycielom fizyki, 77 nauczycielom biologii, 64 nauczycielom geografii, 58 nauczycielom zajęć praktyczno-technicznych i wychowania technicznego, 49 nauczycielom chemii, 47 nauczycielom wychowania fizycznego, 35 nauczycielom języka niemieckiego, 33 nauczycielom wychowania muzycznego, 22 nauczycielom języka francuskiego, 16 nauczycielom jeżyka angielskiego, 12 nauczycielom wychowania plastycznego, 5 nauczycielom języka łacińskiego, 114 nauczycielom przedszkoli, 197 wychowawcom różnych placówek oświatowo-wychowawczych i oświatowo-opiekuńczych. W dokumencie tym przysposobienie praktyczne do pracy dydaktyczno-wychowawczej potraktowane zostało jako integralny składnik przygotowania zawodowego. Praktyki pedagogiczne zyskały należną im rangę (10-15 tygodni). W ich strukturze wyróżniono: a) praktykę ogólno-pedagogiczną asystencką (co najmniej dwa tygodnie), b) praktykę wychowawczą realizowaną na koloniach, obozach, zimowiskach itp., c) praktykę dydaktyczną (ciągłą) w szkole podstawowej (co najmniej cztery tygodnie), d) praktykę dydaktyczną (ciągłą) w szkole średniej (co najmniej cztery tygodnie).

Uważna analiza treści przygotowania praktycznego przyszłych nauczycieli-wychowawców uwidocznia pewne luki, a mianowicie brak praktyk opiekuńczych (w placówkach opieki całkowitej) oraz marginalne potraktowanie szkół ćwiczeń. W dokumencie poświęcono im tylko jedno zadanie, w którym jest mowa o „lepszym wykorzystaniu szkół ćwiczeń".

Analizowany model przygotowania zawodowego dotyczy głównie tych nauczycieli, którzy w przeważającej mierze będą kształtować oblicze wychowawcze polskiej szkoły na przełomie XX i XXI wieku. Zadania stawiane przed szkołą w tym czasie wskazują, że muszą to być ludzie o bogatych i twórczych osobowościach zawodowych[32]. Jeżeli pragniemy wszechstronnie rozwijać i kształtować osobowość zawodową nauczyciela-wychowawcy, to szkołom ćwiczeń musimy zagwarantować należną im rangę.

Tak jak adeptowi sztuki medycznej potrzebne jest praktyczne doświadczenie przy chorych w klinice, przyszłemu biologowi czy chemikowi doświadczenie w laboratorium a przyszłemu oficerowi — ćwiczenia na poligonie,

tak kandydatowi do zawodu nauczyciela-wychowawcy potrzebny jest przez wszystkie lata edukacji pedagogicznej udział w praktycznym życiu dobrze pracującej szkoły. Taką kliniką, laboratorium, poligonem przygotowującym przyszłego nauczyciela powinna być szkoła ćwiczeń.

Spośród ogółu szkół ćwiczeń aż 222 (72%) były szkołami, w których funkcję nauczycieli ćwiczeń pełniło tylko jeden do pięciu nauczycieli (31,2% ogółu nauczycieli tychże szkół ćwiczeń). Sytuację taką MNSzWiT uznało za wielce niezadowalającą i wymagającą korektury. Problemy te były przedmiotem narady prorektorów uniwersytetów i WSP oraz wicekuratorów oświaty i wychowania, a także dyrektorów IKNiBO i CDN 8 maja 1980 r. w Bydgoszczy. W referacie programowym będącym wyrazem wspólnych ustaleń Prezydiów Kolegiów MNSzWiT oraz MOiW stwierdzono:

„Przygotowanie kierunkowe na studiach nauczycielskich dziennych i dla pracujących jest wystarczające, natomiast słabsze jest przygotowanie absolwentów studiów dziennych pod względem pedagogicznym, zwłaszcza przygotowanie praktyczne do pracy wychowawczej w szkole oraz do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych. W związku z tym konieczne jest preferowanie takich metod kształcenia, które usunęłyby te braki i przyczyniłyby się do przybliżenia studentów do praktyki szkolnej"[35].

W wyniku narady podjęto ustalenia zobowiązujące uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli oraz kuratoria oświaty i wychowania do doskonalenia sieci szkół ćwiczeń oraz ich obsady kadrowej. Ustalono, iż szkoły ćwiczeń powinny być zlokalizowane możliwie jak najbliżej szkoły wyższej organizującej śródroczne praktyki pedagogiczne studentów studiów dziennych, a odpowiednia liczba nauczycieli-specjalistów przedmiotowych pełniących funkcje nauczycieli ćwiczeń powinna dawać gwarancję właściwej realizacji tych praktyk. Ustalono ponadto, iż każda szkoła wyższa kształcąca nauczycieli powinna mieć co najmniej jedną szkołę zbiorczą jako szkołę ćwiczeń ze względu na konieczność przygotowania studentów do pracy w szkołach wiejskich i małomiasteczkowych. Postulowano, aby w ramach realizacji programów psychologii, pedagogiki oraz metodyk przedmiotów kierunkowych prowadzić — zamiast ćwiczeń audytoryjnych, wypełnionych wyłącznie przekazem ustnym — jak najwięcej zajęć praktycznych studentów w szkołach ćwiczeń w ciągu całego roku szkolnego. Uznano, iż śródroczne praktyki pedagogiczne studentów w szkołach ćwiczeń stanowią bardzo ważny składnik całokształtu pedagogicznego przygotowania do zawodu nauczyciela-wychowawcy.

Z dniem 1 września 1989 r. Minister Edukacji Narodowej wprowadził zasady działania szkół ćwiczeń[36], zgodnie z którymi szkołą ćwiczeń powinna

być szkoła lub inna placówka oświatowo-wychowawcza położona w pobliżu szkoły wyższej, posiadająca odpowiednie warunki kadrowe, lokalowe i materialno-techniczne zapewniające pełną realizację programu praktyk pedagogicznych. Studentom odbywającym śródroczną praktykę pedagogiczną powinna zapewnić „wszechstronne poznanie pracy nauczycielskiej oraz uzyskanie umiejętności w zakresie organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego i opieki" (§9, p. 1), ma stanowić wzór organizacji pracy dydaktycznej, osiągając wysokie wyniki nauczania i wychowania (§11, p. 2.1). Rektorzy szkół wyższych powinni „udzielać szkołom ćwiczeń pomocy w zakresie wyposażenia ich w środki dydaktyczne (§14, p. 2). Przypomnienie fragmentów treści oraz idei leżących u podstaw zasad funkcjonowania szkół ćwiczeń wydaje się zasadne, mimo że to zarządzenie zostało już anulowane postanowieniami zarządzenia MEN w sprawie ramowego statutu szkół publicznych dla dzieci i młodzieży[37].

W związku z tym, iż zgodnie z ustawą o systemie oświaty prowadzenie większości szkół przejmą władze samorządowe, Minister Edukacji Narodowej zaproponował rektorom szkół wyższych „nowy sposób organizowania i finansowania studenckich praktyk nauczycielskich"[38]. Środki finansowe na ten cel ujęto w projektach budżetów szkół wyższych. Minister jednocześnie zwrócił się do wszystkich kuratorów oświaty z prośbą o „udzielenie szkołom wyższym wszechstronnej pomocy i wsparcia przy organizacji studenckich praktyk nauczycielskich[39]. Uszczegółowienie problematyki praktyk pedagogicznych studentów w szkołach, głównie w aspekcie ich finansowania, zostało zawarte w piśmie do rektorów; ustalono średnią liczbę ośmiu studentów przypadających na jednego nauczyciela podczas praktyk śródrocznych, a czas trwania tej praktyki określono na siedem miesięcy[40].

Zwraca uwagę fakt, iż pojęcie „szkoła ćwiczeń" nie pojawiło się ani razu w analizowanych dokumentach MEN. Wydaje się, iż po anulowaniu przez MEN zarządzeń dotyczących zasad funkcjonowania szkół ćwiczeń — w obliczu trudności finansowych szkolnictwa i nauki — zaczęły się zatracać idee pedagogiczne, które legły u podstaw ich tworzenia przed wiekiem oraz funkcjonowania przez dziesiątki lat. Z drugiej strony trzeba jednak stwierdzić, że przekazanie szkół ćwiczeń w gestię szkół wyższych może sprzyjać nawiązaniu bliskich kontaktów i współpracy oraz obopólnym korzyściom.

Trzeba dodać, iż propozycje ściślejszego powiązania formalno-prawnego pojawiały się dość często. Znamienny wydaje się głos wieloletniego pedagoga i dyrektora szkoły, Z. Drygalskiego, który pisał: „Praktyki pedagogiczne są obecnie utopią. Dlaczego nie wróci się do szkół ćwiczeń, będących jednak nie w gestii oświaty, ale wyższych uczelni"[41].

Rodzą się jednak pytania:

1. Czy szkoły wyższe kształcące przyszłych nauczycieli zadbają w należytym stopniu o szkoły ćwiczeń, stanowiące laboratoria doświadczalne praktyki pedagogicznej przyszłych nauczycieli?

2. Czy pedagodzy potrafią dbać o swoje „laboratoria pedagogiczne" tak, jak czynią to lekarze w odniesieniu do swoich klinik?

3. Czy są w kraju szkoły wyższe, w których należycie się docenia i honoruje nauczycieli szkół ćwiczeń?

4. Czy nadejdą takie dobre czasy (pod względem finansowym i nie tylko), że szkoły ćwiczeń staną się najlepszymi z najlepszych szkół, a praktykujący w nich studenci będą inspirowani do innowacyjnej i twórczej działalności już na progu własnego startu zawodowego?

5. Czy w kształceniu przyszłych pedagogów nie można wypracować takiego modelu przyszłego przygotowania zawodowego, aby po starcie następował nie szok, ale twórcza praca nauczyciela?[42]

6. Czy szkoły wyższe mające w swej gestii (pod względem finansowym) szkoły ćwiczeń zrobią wszystko, aby dopracować się modelowych rozwiązań uwzględniających praktyki typu orientacyjnego, analitycznego i syntetycznego?[43]

7. Czy dotychczasowy polski model łączenia teorii z praktyką wytrzymuje próbę porównania z modelami funkcjonującymi w innych krajach[44], np. w RFN (dwufazowy proces przygotowania: I faza – teoria, II faza – dwuletnia praktyka, będąca etapem zdobywania umiejętności i kwalifikacji zawodowych) czy w Anglii (studenci muszą tam odbyć odpowiednio długi staż pod opieką mentora)?

Wydaje się, iż odpowiedzi na powyższe pytania sformułuje życie szkół wyższych i współpracujących z nimi szkół ćwiczeń.

Przypisy

[1] *Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa, wyd. I: 1921, wyd. II: 1926; podaję za: J. K u l p a, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, Wrocław 1963.

[2] Por. F. A r n o l d o w a, *Szkoła ćwiczeń jako ośrodek wychowania pedagogicznego*, „Muzeum" 1924, z. IV, s. 273.

[3] B. K u b s k i, *Szkoła ćwiczeń a tak zwana praktyka pedagogiczna*, „Ruch Pedagogiczny" 1926, nr 8.

[4] W. Radwan, *Kształcenie nauczycielstwa szkół ogólnokształcących. Zagadnienia ogólne*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 3, z. V i VI, Warszawa 1938, s. 314.

[5] M. Dzierzbicka, *Kształcenie nauczycielstwa szkół ogólnokształcących. Kształcenie nauczycieli w Polsce i w innych krajach*, [w:] *Encyklopedia wychowania...*, z. V i VI, s. 316.

[6] *Tamże.*

[7] *Tamże.*

[8] A. Leśnik, *Kilka uwag o potrzebie zmian w systemie kształcenia nauczycieli*, „Chowanna" 1984, nr 3, s. 289.

[9] Por. J. Kulpa, *Problemy kształcenia nauczycieli w pracach ZNP (1918-1969)*, Kraków 1971, s. 9-12.

[10] S. Polański, *Praktyka pedagogiczna studentów w szkole*, Warszawa 1953; J. Kozłowski, *Praktyka ucznia liceum pedagogicznego*, Warszawa 1956.

[11] S. Kaczmarek, *Kształcenie twórczej postawy nauczyciela. Studium z badań nad przygotowaniem kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, Wrocław 1960.

[12] S. Kędryna, *Rola praktyk w pedagogicznym przygotowaniu studentów*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1961, t. 1.

[13] J. Kozłowski, *Praktyka pedagogiczna, jej zakres i funkcje w procesie przygotowania do zawodu*, „Ruch Pedagogiczny" 1962, nr 2.

[14] S. Mikołajczyk, *Problem praktyki pedagogicznej w studiach nauczycielskich*, „Ruch Pedagogiczny" 1963, nr 3.

[15] J. Galant, *Uwagi praktyka o reformie systemu kształcenia nauczycieli*, „Ruch Pedagogiczny" 165, nr 2.

[16] L. Bandura, *Kształcenie nauczycieli w Polsce na tle innych krajów*, „Nauczyciel i Wychowanie" 1967, nr 5.

[17] M. Maciaszek, *Start zawodowy nauczyciela*, Warszawa 1968.

[18] J. Laskowska, *Praktyka pedagogiczna studentów*, [w:] *Zagadnienia dydaktyki szkół wyższych*, red. H. Smarzyński, Warszawa 1968.

[19] *Krajowa konferencja w sprawie praktyki pedagogicznej w liceach pedagogicznych (19 XII 1962)*, Warszawa 1963.

[20] J. Bińczycka, *Ogólnopolska konferencja pedagogiczna na temat wiązania teorii z praktyką w procesie kształcenia nauczycieli*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1968, nr 1.

[21] M. Jakowicka, *Przygotowanie studentów do zawodu nauczycielskiego w procesie praktyk pedagogicznych*, Zielona Góra 1974.

[22] Dz. Urz. MWRiOP 1919, nr 2, poz. 3.

[23] Dz. U. 1932, nr 38, poz. 389.

[24] Dz. U. 1961, nr 32, poz. 160.

[25] Dz. Urz. Min. Ośw. nr 2 z 19 III 1966.

[26] *Rozwój systemu oświaty w latach 1961-1984*, Warszawa 1985, s. 67.

[27] A. Ratuś, M. Turos, *Praca wychowawcy klasy w szkole ponadpodstawowej. Raport z badań przeprowadzonych pod kierunkiem J. Maciaszkowej*, Warszawa 1985.

[28] Z badań M. Szymańskiego wynika, że ponad połowa nauczycieli szkół podstawowych z wyższym jednokierunkowym wykształceniem nauczała innych, niż wyuczone, dodatkowych przedmiotów. Por. M. Szymański, *Modernizacja systemu oświatowego na wsi*, Warszawa 1978.

[29] P. Z a b o r n y, *Miejsce praktyki w programie studiów*, [w:] *Praktyki pedagogiczne w kształceniu studentów pedagogiki kulturalno-oświatowej*, red. E. Hajduk i B. Idzikowski, Zielona Góra 1986, s. 59.

[30] Dz. U. z 1 II 1982, nr 3, poz. 19.

[31] *Zasady programowo-organizacyjne systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli*, Międzyresortowy Zespół ds. Kształcenia, Dokształcania i Doskonalenia Nauczycieli, „Ruch Pedagogiczny" 1987, nr 2, s. 3-28.

[32] Osobowość zawodowa to pożądany zespół cech człowieka ukierunkowanych na zawód i pracę, rowijających w procesie kształcenia przygotowującego do zawodu oraz w toku pracy zawodowej. Por. K. C z a r n e c k i, *Rozwój osobowości zawodowej młodzieży*, „Chowanna" 1980, z. 2, s. 138.

[33] Informacja powyższa na podstawie wywiadu (10 X 1987) z koordynatorem badań statystycznych w zakresie oświaty i wychowania w Departamencie Ekonomiki Oświaty MOiW, gł. specjalistą J. Kułagą (ponad 30 lat pracy w tej dziedzinie). Stwierdził on, iż od 1980 r. nie prowadzi się żadnej statystyki dotyczącej szkół ćwiczeń, gdyż temat ten wykreślono z programu badań statystycznych na wniosek GUS. Problematykę szkół ćwiczeń jego zdaniem trzeba odbudować. Konieczne jest stworzenie wieloletniego programu poprawy bazy, wyposażenia w środki dydaktyczne i doboru kadry pedagogicznej w trosce o lepsze przygotowanie przyszłych nauczycieli do zadań zawodowych.

[34] Podaje się na podstawie dokumentu: *Informacja o szkołach ćwiczeń przydzielonych uniwersytetom i wyższym szkołom pedagogicznym*, MNSzWiT, nr DU. 1-4121-1/80, Warszawa 28 III 1980. Opracował: K. Horbowiec, akceptował: J. Stęperski.

[35] Referat „Przygotowanie praktyczne studentów studiów dziennych na kierunkach i specjalnościach nauczycielskich w pracy dydaktyczno-wychowawczej, realizowane w toku śródrocznej praktyki pedagogicznej w szkołach ćwiczeń oraz w toku praktyk pedagogicznych, ciągłych w szkołach terenowych". Warszawa, V 1980. Był on wyrazem wspólnych ustaleń Prezydiów Kolegiów MNSzWiT oraz MOiW.

[36] Zarządzenie nr 54 Ministra Edukacji Narodowej z 1 IX 1989 w sprawie zasad działania szkół ćwiczeń. Dz. Urz. MEN 1989, nr 6, poz. 55.

[37] Zarządzenie nr 14 z 19 VI 1992 w sprawie ramowego statutu szkół publicznych dla dzieci i młodzieży. Dz. Urz. MEN nr 4 z 30 VI 1992, poz. 18.

[38] Pismo Ministra Edukacji Narodowej do rektorów uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych, DN 1-4112-6/93 z 29 I 1993.

[39] Pismo Ministra Edukacji Narodowej do wszystkich kuratorów oświaty, DN 1-4112-7/93 z 29 I 1993.

[40] Pismo Departamentu Kształcenia Nauczycieli MEN, DN 1-1412-28/93 z 4 II 1993 do rektora WSP w Zielonej Górze prof. dra hab. J. Baksalarego.

[41] Z. D r y g a l s k i, *Uczelniom pod rozwagę*, „Głos Nauczycielski" z 29 I 1984.

[42] B. J o d ł o w s k a, *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela*, Warszawa 1991.

[43] Por. M. J a k o w i c k a, *Funkcje praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*, [w:] *Relacje między teorią i praktyką w kształceniu nauczycieli*, red. M. Jakowicka, Zielona Góra 1991, s. 34-37.

[44] T. L e w o w i c k i, *Koncepcje kształcenia nauczycieli a związki teorii i praktyki w edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Relacje między teorią...*, s. 24.

TADEUSZ MRÓZ

OBSERWACJA LEKCJI ISTOTNYM ELEMENTEM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Głęboka rozbieżność między zakładanymi a rzeczywistymi efektami pracy wielu naszych szkół wymaga znalezienia i usunięcia przyczyn tego wielce niepokojącego stanu rzeczy. Wśród wielu ściśle powiązanych ze sobą czynniów decydujących o poziomie i efektach pracy szkoły główną rolę odgrywa nauczyciel, a szczególnie jego talent pedagogiczny oraz przygotowanie merytoryczne i metodyczne. Dotychczas stosowane sposoby selekcji kandydatów na nauczycieli, jak i sam system kształcenia nauczycieli są obciążone poważnymi mankamentami. Generalnie można stwierdzić, że są one mocno przestarzałe i mało efektywne.

Są uzasadnione podstawy, aby twierdzić, że zbyt małą wagę w dotychczasowym kształceniu nauczycieli władze oświatowe oraz niektóre szkoły wyższe przywiązują do współpracy ze szkołami, a w szczególności do szerokiego wykorzystania lekcji. Ciągle kurczące się możliwości utrzymania stałej współpracy i bliższych kontaktów uczelni z różnymi szkołami (zmniejszanie liczby godzin na realizację przedmiotów pedagogicznych, zwiększenie liczebności grup ćwiczeniowych itp.) ograniczają możliwości szerokiego wykorzystania bogatych doświadczeń twórczych i postępowych nauczycieli w kształceniu przyszłych kadr nauczycielskich. Obserwacji lekcji dotychczas nie udało się niczym zastąpić. W działalności dydaktyczno-wychowawczej nikt i nic lepszego nie wymyślił, jak dobry przykład: słowa zachęcają, a czyny pociągają.

ORGANIZACJA I PRZEBIEG OBSERWACJI LEKCJI

Obserwacja jest to naukowo organizowae spostrzeganie w celu rozwiązania określonego problemu (lub zadania). Obejmuje ona obserwowanie, gro-

madzenie i interpretowanie danych o poznawanych rzeczach, zjawiskach, procesach i zdarzeniach w naturalnym ich przebiegu i pozostających w bezpośrednim zasięgu zmysłów obserwatora.

Rozwiązanie problemów (zadań) prowadzących do realizacji określonych celów (naukowych, edukacyjnych) wymaga znalezienia odpowiedzi na szereg pytań. Biorąc za podstawę logiczno-gramatyczną strukturę pytań wyróżniamy dwie podstawowe ich grupy: pytania rozstrzygnięcia oraz pytania dopełnienia. Pytania rozstrzygnięcia zaczynają się od partykuły „czy?" i zawierają tylko dwie możliwe odpowiedzi: „tak" lub „nie". Przedmiotem potwierdzenia lub zaprzeczenia jest sąd zawarty w samym pytaniu. Pytania dopełnienia zaczynają się od przyimków lub zaimków pytajnych („gdzie?", „skąd?", „dokąd?", „ile?", „kiedy?", „czemu?", „po co?", „na co?", „kto?", „co?") i zawierają więcej niż dwie możliwe odpowiedzi. Podczas obserwacji mogą być rozstrzygane zarówno pytania dopełnienia, jak i pytania rozstrzygnięcia.

Obserwacja może mieć charakter jakościowy (obserwacja jakościowa) i ilościowy (obserwacja ilościowa). Obserwację rozpoczynamy od obserwacji jakościowej, polegającej na stwierdzeniu i bliższym określeniu danego przedmiotu, zjawiska, procesu czy zdarzenia. Dopiero po uzyskaniu charakterystyki jakościowej możemy przystąpić do charakterystyki ilościowej, która wymaga operacji mierzenia i liczenia. Operacja mierzenia polega na porównaniu dwóch wielkości. Jedną wielkość traktujemy jako miarę, a drugą jako wielkość mierzoną.

Obserwacja ma duże znaczenie i rozlegle zastosowanie w badaniach pedagogicznych i edukacji. Szczególnie ważną rolę odgrywa obserwacja lekcji w procesie kształcenia nauczycieli.

Obserwacja lekcji pozostająca na usługach procesu dydaktyczno-wychowawczego szkół kształcących nauczycieli stanowi osobliwą obserwację prowadzoną zgodnie z założeniami metodologii badań naukowych. Obserwacja lekcji, aby mogła spełniać wyznaczone jej funkcje (poznawczą, kształcącą, wychowawczą) musi charakteryzować się pewnymi cechami. Oto one: celowość, planowość, selektywność, dokładność i obiektywność. Prowadzenie obserwacji wymaga aktywnej postawy umysłu obserwatora.

Obserwację lekcji organizują i wykorzystują nauczyciele akademiccy do realizacji celów kształcenia w ramach prowadzonych przez siebie przedmiotów. Szczególne miejsce zajmują wśród nich: dydaktyka ogólna, dydaktyki szczegółowe, teoria wychowania, pedagogika ogólna itp. Jej realizacja przebiega w trzech etapach.

Skrupulatne przygotowanie obserwacji lekcji stanowi nieodzowny wymóg prawidłowego i efektywnego jej przebiegu. Animatorem i reżyserem działań przygotowujących obserwację lekcji jest nauczyciel akademicki prowadzący zajęcia ze studentami. Głównym jego sojusznikiem w tych poczynaniach jest nauczyciel wytypowany do prowadzenia lekcji przez dyrektora szkoły. Na wytypowanym nauczycielu spoczywa obowiązek przygotowania i przeprowadzenia lekcji stojącej na wysokim poziomie. W przygotowaniu obserwacji lekcji nie może zabraknąć samych studentów, dla których jest ona organizowana. To oni będą rozwiązywać określone problemy i zadania umożliwiające realizację postawionych przed nimi celów kształcenia.

Przygotowanie obserwacji lekcji wymaga precyzyjnego określenia celów przed nią stojących. Cele te na kilka dni przed jej przeprowadzeniem muszą być znane zarówno studentom, jak i nauczycielowi przygotowującemu lekcję. Ponadto studenci przygotowujący się do prowadzenia obserwacji muszą znać dokładny temat, cele i zadania lekcji oraz główne jej założenia organizacyjne i realizacyjne.

Krytycznie należy ustosunkować się do dość często powtarzających się praktyk ograniczających obserwację lekcji przez studentów jedynie do wybranych elementów procesu kształcenia aktualnie realizowanych na ćwiczeniach, np. środków dydaktycznych czy zasad itp. Każdy element procesu kształcenia realizowany na lekcji powinien być postrzegany i rozpatrywany w ścisłym związku i wzajemnych zależnościach. Przed obserwacją lekcji należy sformułować cele wymagające podejścia systemowego do procesu kształcenia. Obserwację lekcji należy planować i organizować, kiedy studenci są już w miarę przygotowani do systemowego ujmowania obserwowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Celem obserwacji lekcji przez studentów może być organizacja, przebieg i efekty nauczania-uczenia się problemowego, programowanego czy też w toku działalności praktycznej. Przy tak sformułowanych celach ogólnych obserwacji (precyzyjnie jeszcze uściślonych w celach szczegółowych) studenci mają możliwość — ale i obowiązek — obserwowania wszystkich elementów procesu kształcenia jako dynamicznego układu we wzajemnych związkach i zależnościach, a następnie porównania ich zmieniającej się funkcji przy zastosowaniu różnych dróg uczenia się.

Niezbędnym narzędziem do prowadzenia obserwacji lekcji jest arkusz obserwacyjny (propozycję takiego arkusza prezentujemy w dalszej części). Jego przygotowanie wymaga sporo pracy, ale zapewnia prawidłowy przebieg

obserwacji i względnie jednolity materiał faktograficzny do opracowania jej wyników.

OBSERWOWANIE I UTRWALANIE REZULTATÓW

W tej fazie uczestnicy obserwacji łączą czynność obserwowania lekcji z czynnością pisemnego utrwalania materiału faktograficznego. Organizację i przebieg pracy na tym etapie regulują pewne zasady, które — jak dowodzi praktyka — nie zawsze i nie w pełni są przestrzegane. Przestrzeganie tych zasad z jednej strony świadczy o kulturze i dojrzałości pedagogicznej uczestników, z drugiej strony stanowi pewną wizytówkę uczelni.

– Nikomu z obserwujących nie wolno wchodzić do klasy (pracowni) po rozpoczęciu lekcji ani wychodzić przed jej zakończeniem. Studenci ze swym opiekunem wchodzą do klasy i zajmują odpowiednie miejsca przed wejściem uczniów, opuszczają klasę po wyjściu uczniów zostawiając po sobie wzorowy porządek. Ważne jest takie usadowienie studentów, aby z jednej strony umożliwiało obserwację wszystkich uczniów, z drugiej zaś strony — nie utrudniało prowadzenia lekcji.

– Okrycia i torby obserwatorzy lekcji zostawiają obowiązkowo w szatni lub innym pomieszczeniu. Żałosny to widok, gdy grupa studentów na lekcji przypomina koczowisko; obwieszone okryciami i torbami krzesła, a na nich w niedbałych pozach siedzą studenci.

– Każdy uczestnik (również opiekun) obserwuje całą lekcję i na piśmie utrwala wyniki zgodnie z wcześniej przygotowaną koncepcją. Organizując obserwację trzeba zawsze mieć na uwadze to, że jeżeli kilka osób patrzy na to samo, nie zawsze widzi to samo, oraz to, że pamięć ludzka jest zawodna.

– Stosowanie środków technicznych do utrwalania wyników obserwacji (kamera, magnetofon, aparat fotograficzny itp.) wymaga uprzedniego uzgodnienia i akceptacji ze strony nauczyciela i dyrektora szkoły, ponadto musi być tak przygotowane i realizowane, aby nie dezorganizowało pracy na lekcji.

– W czasie lekcji obowiązuje obserwatorów wzorowa dyscyplina. Wszelkie próby porozumiewania się studentów między sobą, jak i z uczniami (rozmowy, gesty, przeglądanie zeszytów, czytanie prasy itp.) są absolutnie niedopuszczalne.

Bezpośrednio po zakończeniu każdej obserwowanej lekcji wskazane jest krótkie spotkanie nauczyciela ze studentami w celu wysłuchania jego opinii

o lekcji, udzielenia odpowiedzi na pytania, wyjaśnienia wątpliwości i uzupełnienia niezbędnych danych.

PODSUMOWANIE WYNIKÓW

Podsumowanie wyników obserwacji lekcji powinno nastąpić w ciągu tygodnia od jej przeprowadzenia. Obserwacja podsumowana zbyt późno lub pozostawiona bez podsumowania nie spełnia swoich podstawowych funkcji.

Podsumowanie obejmuje dokładną analizę lekcji, rozliczenie studentów z postawionych im uprzednio zadań i ocenę realizacji sformułowanych przed obserwację celów. Najpierw należy wyeksponować wszystkie elementy pozytywne, a następnie wykazać usterki i błędy i na tej podstawie wyciągnąć wnioski do dalszej pracy.

Arkusz obserwacyjny lekcji i jego wykorzystanie

Arkusz obserwacyjny jest narzędziem służącym do obserwacji i oceny procesu kształcenia na lekcji. Proponowany arkusz został opracowany z myślą o tych wszystkich, którzy przygotowują się do wykonywania zawodu nauczycielskiego. Z powodzeniem może być również wykorzystywany przez kształcących się i doskonalących nauczycieli, dyrektorów-szkół czy też wizytatorów przedmiotowych. Głównie jednak pomyślany jest jako pomoc w realizacji głównych celów edukacyjnych w ramach zajęć z dydaktyki ogólnej, dydaktyk szczegółowych, praktyk studenckich w szkole itp. Ma on ułatwić studentom lepsze przygotowanie teoretyczne i praktyczne do kierowania procesem dydaktyczno-wychowawczym na lekcjach w czasie wykonywania zawodu nauczycielskiego. Proponowany arkusz obserwacyjny był przez szereg lat weryfikowany i doskonalony w praktyce pedagogicznej.

Arkusz spełnia dwie podstawowe funkcje: informacyjną i instruktażową. Umożliwia przygotowanie się merytoryczne studenta-obserwatora, a następnie zebranie materiału faktograficznego pozwalającego na dokonanie analizy i oceny węzłowych zagadnień związanych z organizacją, przebiegiem i efektami procesu kształcenia na lekcji. Pozwala orzekać obserwatorowi: jak jest? a jak być może lub powinno?

Obserwator zamierzający posłużyć się arkuszem przede wszystkim się z nim zapoznaje, a następnie — stosownie do indywidualnych potrzeb (stanu przygotowania) — uzupełnia i wzbogaca swoją wiedzą dydaktyczną.

Dobra znajomość teorii jest nieodzownym warunkiem prawidłowego i sprawnego posługiwania się arkuszem obserwacyjnym.

Każdy obserwator musi przygotować sobie własny arkusz obserwacyjny. Najlepiej, gdy arkusz jest przygotowany jednostronnie na oddzielnych i ponumerowanych arkuszach. Ułatwia to nanoszenie wyników obserwacji oraz ich opracowanie.

Wypełnianie arkusza polega na: 1) wybieraniu i podkreślaniu odpowiedzi odzwierciedlających najlepiej stan faktyczny, 2) porządkowaniu zgodnie z kolejnością pojawiania się lub siłą natężenia, 3) udzielaniu zwięzłych odpowiedzi i wyjaśnień. Na arkuszu należy notować na bieżąco własne uwagi i wątpliwości.

Po zakończeniu lekcji wskazana jest krótka, przyjacielska rozmowa w celu wyjaśnienia wątpliwości, które może rozwiać jedynie nauczyciel prowadzący lekcję.

Każdy obserwator jeszcze tego samego dnia, w którym lekcja była przeprowadzona, powinien uzupełnić wyniki obserwacji i dokonać własnej oceny, odpowiadając wyczerpująco na pytania zawarte w końcowej części arkusza (C).

Kompletnie wypełniony arkusz jest podstawą do podsumowania wyników obserwacji, której dokonują obserwatorzy-studenci pod kierunkiem nauczyciela akademickiego.

ARKUSZ OBSERWACYJNY LEKCJI

A. Dane ogólne o lekcji i nauczycielu

1. Nazwa szkoły i miejscowość ....
2. Klasa ....
3. Przedmiot ....
4. Czas trwania lekcji od .... do ....
5. Data przeprowadzenia ....
6. Prowadzący nauczyciel
   a) płeć ....
   b) wykształcenie ....
   c) wiek ....
   d) liczba lat pracy nauczycielskiej ....

B. Organizacja i przebieg lekcji

I.1. Czy i jak nauczyciel sprawdził pracę domową? (podkreślić właściwe) Tak. Nie
a) pisemną (podkreślić właściwe i wyjaśnić, jak to przebiegało):
– formalnie ....
– merytorycznie ....
b) ustną (wyjaśnić, jak to przebiegało):
– formalnie ....
– merytorycznie ....

2. Czy i jak nauczyciel ocenił pracę domową? (podkreślić właściwe) Tak. Nie
a) pisemną (podać jak) ....
b) ustną (podać jak) ....

3. Na jakie elementy zwraca nauczyciel uwagę przy kontroli i ocenie pracy? (podkreślić właściwe, główne 2 ×)

Przy kontroli zwraca uwagę na:
a) samo wykonanie,
b) wynik końcowy,
c) samodzielność wykonania,
d) oryginalność wykonania,
e) wysiłek ucznia,
f) czas zużyty na wykonanie,
g) estetykę wykonania,
h) inne elementy (jakie?): ....

Przy ocenie zwraca uwagę na:
a) samo wykonanie,
b) wynik końcowy,
c) samodzielność wykonania,
d) oryginalność wykonania,
e) wysiłek ucznia,
f) czas zużyty na wykonanie,
g) estetykę wykonania,
h) inne elementy (jakie?): ....

II. Jakie ogniwa procesu kształcenia wystąpiły na lekcji i jak były realizowane?

1. Jak nauczyciel uświadomił uczniom cele i zadania lekcji? (podkreślić właściwe)
a) sformułował jedynie temat lekcji
ustnie: zgodny z programem; częściowo zgodny z programem; niezgodny z programem; poprawnie; częściowo poprawnie (określić usterki) ....
pisemnie: zgodny z programem; częściowo zgodny z programem; niezgodny z programem; poprawnie; częściowo poprawnie (określić usterki) ....
b) uświadomił uczniom cele edukacyjne i zadania lekcji budząc pozytywne motywy i zainteresowania uczniów (jak?) ....
c) formalnie uświadomił uczniom cele edukacyjne i zadania lekcji (jak?) ....

2. Jak nauczyciel zaznajamiał uczniów z nowymi faktami? (podkreślić właściwe, główne 2 × oraz uzupełnić)
- Jak uczniowie poznawali nowe rzeczy, zjawiska, procesy i zdarzenia?
a) poprzez bezpośrednie zetknięcie się z nimi (zwięźle określić, co poznawano i jak to przebiegało) ....
b) za pomocą środków zastępczych (podać środki i określić ich zastosowanie w procesie poznania) ....
c) za pomocą słowa:
– mówionego (czyjego?) ...
– drukowanego (określić źródła) ....
- Jak przebiegała działalność poznawcza? (zakreślić, którą drogę zastosowano: a, b, c)
a) kopiowanie danych – utrwalanie danych – reprodukowanie danych;

b) zdobycie danych – przewidywanie i planowanie działań – wykorzystanie danych;
c) przewidywanie i planowanie – praktyczne działania – tworzenie teorii.

- Czy i jak w procesie poznania wykorzystywano podręcznik? (podkreślić właściwe) Tak. Nie
  a) jako wstępne źródło wiedzy,
  b) jako jedyne źródło wiedzy,
  c) jedyne źródło wiedzy.

3. Jak nauczyciel kieruje procesami uogólnień?
   - Jakie sposoby kojarzenia stosuje nauczyciel? (podkreślić właściwe, główne – 2 ×)
     a) słowo – przedmiot (proces, zjawisko),
     b) słowo – obraz zastępczy,
     c) słowo znane – słowo nowe.
   - Jakie podstawowe etapy w tworzeniu pojęć wystąpiły na lekcji? (podkreślić i ustalić kolejność występowania: 1, 2, 3)
     a) kojarzenie nazw z odpowiadającymi im przedmiotami,
     b) tworzenie „przedpojęć" na podstawie znajomości zewnętrznych cech rzeczy i zjawisk,
     c) kształtowanie pojęć naukowych.
   - Jak nauczyciel kształtuje u uczniów pojęcia naukowe? (podkreślić, które etapy uwzględniono na lekcji i określić kolejność ich występowania: 1, 2, 3, 4, 5)
     a) zestawianie przez uczniów danego obiektu lub zdarzenia z innymi w celu wyodrębnienia go spośród tych innych,
     b) wyszukiwanie cech wspólnych,
     c) poszukiwanie cech różniących dane rzeczy lub zjawiska od innych,
     d) określanie przez uczniów danego pojęcia,
     e) zastosowanie przez uczniów poznanego pojęcia w nowych sytuacjach.

4. Czy i jak nauczyciel utrwala nową wiedzę? (podkreślić właściwe, główne 2 × i uzupełnić)
   - Jakie wzmocnienia stosuje w kształceniu?
     a) wzmocnienia słowne (jakie?): zachęta; pochwała; nagana,
     b) poglądowość,
     c) praktykę,
     d) nie stosuje wzmocnień.
   - Jakie sposoby utrwalania wiedzy stosuje nauczyciel?
     a) powtarzanie (co powtarza?) ....
     b) systematyzowanie i klasyfikowanie (co klasyfikuje?) ....
     c) ćwiczenia (jakie?) ....
     d) uczenie się na pamięć (czego?) ....
     e) samodzielne prace uczniów (jakie?) ....
     f) żadnego.
   - Czy nauczyciel przestrzega warunków skutecznego utrwalania wiedzy?
     a) nastawia uczniów na trwałe zapamiętanie utrwalanych wiadomości,
     b) stara się o pełne zrozumienie przez uczniów utrwalanej wiedzy,
     c) troszczy się o stosowanie przez uczniów odpowiedniej techniki uczenia się.
   - Co nauczyciel powtarza na lekcji?
     a) wszystko po trochu,
     b) najważniejsze elementy wiedzy,
     c) elementy wiedzy najtrudniejsze.

5. Czy i jak nauczyciel kształtuje u uczniów umiejętności i nawyki? (podkreślić, które etapy wystąpiły na lekcji i określić ich kolejność: 1, 2, 3, 4, 5)
   a) uświadomienie uczniom nazwy i znaczenia danej umiejętności,
   b) przypomnienie i sformułowanie reguł działania,
   c) pokazanie przez nauczyciela wzoru danej czynności,
   d) pierwsze czynności uczniów wykonywane pod ścisłą kontrolą nauczyciela,
   e) samodzielne ćwiczenia uczniów w posługiwaniu się opanowaną umiejętnością.
6. Czy i jak nauczyciel przygotowuje uczniów do posługiwania wiedzą w życiu codziennym i przyszłej pracy? (podkreślić właściwe, główne 2 ×)
   - Jaką funkcję spełnia na lekcji praktyka?
     a) źródło nowej wiedzy,
     b) kryterium prawdziwości i przydatności wiedzy,
     c) narzędzie zmieniania otaczającego świata,
     d) żadnej.
   - Jak nauczyciel przechodzi od teorii do praktyki?
     a) wyodrębnia zadania normatywne,
     b) dąży do przyswojenia ich przez uczniów,
     c) przekształca poznane normy w wytyczne postępowania uczniów.
7. Jak nauczyciel kontroluje i ocenia wyniki kształcenia? (podkreślić właściwe, główne 2 × i uzupełnić)
   - Jakie metody kontroli stosuje nauczyciel?
     a) odpytywanie ustne (określić, jak przebiegało?) ....
     b) prace pisemne (podać jakie) ....
     c) testy (jakie?) ....
     d) inne metody (jakie?) ....
   - Jaki wpływ wywarła kontrola na uczniów?
     a) mobilizowała do wysiłku,
     b) pomagała w lepszym opanowaniu wiadomości i umiejętności,
     c) stanowiła zwykłą formalność,
     d) zniechęcała,
     e) służyła do zastraszenia i zdyscyplinowania,
     f) inne (jakie?) ....
   - Jak przebiega ocena osiągnięć uczniów?
     a) ocena jawna, dokonana przez nauczyciela, umotywowana,
     b) ocena jawna, dokonana wspólnie z klasą, umotywowana,
     c) ocena jawna, dokonana przez nauczyciela bez uzasadnienia,
     d) ocena jawna, dokonana wspólnie z klasą bez uzasadnienia,
     e) ocena ukryta, dokonana przez nauczyciela.
   - Czy i jak nauczyciel wdraża uczniów do samokontroli i samooceny?
     a) czy i jak wdraża uczniów do samokontroli? ....
     b) czy i jak wdraża uczniów do samooceny? ....

III. Jak nauczyciel posługuje się metodami kształcenia?

1. Jakie metody zastosował na lekcji? (podkreślić właściwe, główne 2 ×, uzupełnić nazwy zastosowanych metod i podać główne etapy faktycznego ich przebiegu)
   a) metody asymilacji wiedzy ....
   b) metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy ....
   c) metody waloryzacyjne (eksponujące) ....

d) metody praktyczne ....

2. Jakie kryteria zostały uwzględnione przy doborze metod kształcenia? (podkreślić właściwe, główne 2 ×)
   a) ogólne cele kształcenia,
   b) szczegółowe cele i zadania lekcji,
   c) charakterystyczne właściwości przedmiotu kształcenia (treści kształcenia),
   d) wiek uczniów.

IV. Jak nauczyciel przestrzega zasad kształcenia? (podkreślić właściwe, główne 2 × i uzupełnić)

1. Jak nauczyciel przestrzega zasady poglądowości?
   a) stosuje wyłącznie słowo,
   b) kojarzy rzeczy (procesy, zjawiska, zdarzenia) i słowa,
   c) kojarzy słowa, rzeczy (procesy, zjawiska, zdarzenia) i działanie.
2. Jak nauczyciel przestrzega zasady stopniowania trudności (zw. zasadą przystępności)?
   a) od bliskiego do dalekiego,
   b) od łatwiejszego do trudniejszego,
   c) uwzględnia różnice indywidualne między uczącymi się.
3. Jak nauczyciel przestrzega zasady systemowości? Czy układ treści realizowanych na lekcji jest:
   a) planowy (logicznie i merytorycznie uporządkowany)?
   b) uwzględnia korelację z innymi przedmiotami?
   c) nawiązuje do już opanowanych treści?
   d) rytmicznie opracowywany?
4. W jakim stopniu nauczyciel przestrzega zasady związku teorii z praktyką?
   a) łączy treści i myślenie o charakterze konkretnym obrazowo–praktycznym z treściami i myśleniem abstrakcyjnym (pojęciowo-teoretycznym),
   b) posługuje się wiedzą posiadaną jako narzędziem w procesie zdobywania dalszej wiedzy oraz we wszystkich innych działaniach umysłowych w celu wyrobienia sprawności umysłowych,
   c) łączy prawa nauki i struktury naukowe z zasadami techniki i strukturami techniki,
   d) wykorzystuje wszelką wiedzę w działaniu.
5. W jakim stopniu nauczyciel realizuje zasadę indywidualizacji i uspołecznienia? (właściwe podkreślić, główne 2 × i uzupełnić)
   a) zna indywidualne możliwości uczniów,
   b) pracuje z pojedynczym uczniem:
      – opóźnionym w nauce (jak?) ....
      – wybitnie zdolnym (jak?) ....
   c) dostosowuje zadania do możliwości:
      – uczniów opóźnionych,
      – uczniów przeciętnych,
      – uczniów wybitnie zdolnych.
   • Jakie formy pracy uczniów stosuje nauczyciel?
      a) pracę frontalną,
      b) pracę grupową: jednolitą; zróżnicowaną.
6. W jakim stopniu nauczyciel przestrzega zasady trwałości wyników? (podkreślić właściwe, główne 2 × i uzupełnić)
   a) nastawia uczniów na trwałe zapamiętywanie,

b) zapewnia wielokrotne działanie bodźców na ucznia (jakich?) ....
c) stosuje różne rodzaje powtarzania: orientacyjne; gruntujące; uzupełniające; porządkujące; utrwalające.

7. Jak nauczyciel przestrzega zasady aktywności? Jaką aktywność uczniów rozwija? (podkreślić właściwe, główne 2 ×)
a) aktywność intelektualną (jak?) ....
b) aktywność emocjonalną (jak?) ....
c) aktywność werbalną (jak?) ....
d) aktywność sensoryczno-motoryczną (jak?) ....
e) aktywność recepcyjną (jak?) ....

V. Jak nauczyciel wykorzystuje środki dydaktyczne? (podkreślić właściwe, główne 2 × i uzupełnić)

1. Jakie środki dydaktyczne zastosował nauczyciel?
a) środki słowne (jakie?) ....
b) proste środki wzrokowe (jakie?) ....
c) techniczne środki wzrokowe (jakie?) ....
d) techniczne środki słuchowe (jakie?) ....
e) środki słuchowo-wzrokowe (jakie?) ....
f) środki automatyzujące proces dydaktyczny (jakie?) ....

2. Jakie funkcje pełniły środki dydaktyczne przy realizacji procesu kształcenia? (podkreślić właściwe, główne 2 × i uzupełnić krótkim opisem)
a) poznawanie rzeczywistości
– w samej rzeczywistości (co? jak?) ....
– w postaci zastępczej (co? jak?) ....
– w postaci uogólnionej (co? jak?) ....
b) poznawanie wiedzy o rzeczywistości (co? jak?) ....
c) kształtowanie emocjonalnego stosunku do rzeczywistości (jak?) ....
d) działania w rzeczywistości (jakie?) ....

VI. Jak nauczyciel zadaje pracę domową? (podkreślić właściwe, główne 2 × i uzupełnić)

1. Czy i jaką pracę zadał?
a) pisemna, jednolita dla wszystkich (jaka?) ....
b) pisemna zróżnicowana (ile rodzajów: dwa, trzy)
– obowiązkowa dla wszystkich (jaka?) ....
– dobrowolna dla chętnych – trudniejsza (jaka?) ....
– specjalna dla uczniów opóźnionych (jaka?) ....
c) ustna jednolita dla wszystkich (jaka?) ....
d) ustna zróżnicowana (ile rodzajów: dwa, trzy)
– obowiązkowa dla wszystkich (jaka?)
– dobrowolna dla chętnych – trudniejsza (jaka?) ....
– specjalna dla uczniów opóźnionych (jaka?) ....

2. Jak przebiegało zadawanie pracy domowej?
a) jaką nauczyciel zastosował metodę zadawania?
– zadawanie mechaniczne,
– zadawanie z objaśnieniem,
– zadawanie w postaci ćwiczeń wdrażających ucznia do wykonania pracy.
b) jakimi cechami pozytywnymi charakteryzowało się zadawanie pracy domowej? ....
c) jakimi cechami negatywnymi charakteryzowało się zadawanie pracy domowej? ....

VIII. Jak nauczyciel gospodaruje czasem na lekcji (podkreślić i uzupełnić)

1. Nauczyciel prawidłowo gospodaruje czasem:
   a) we właściwych proporcjach realizuje poszczególne części lekcji,
   b) nie marnuje czasu na zbędne słowa,
   c) nie marnuje czasu na zbędne czynności.
2. Nauczyciel popełnia błędy w gospodarowaniu czasem:
   a) źle gospodaruje czasem (na co za dużo i na co za mało przeznaczył czasu?) ....
   b) nauczyciel marnuje czas (na co?) ....

C. Ocena lekcji

1. Jak można ocenić przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczyciela do lekcji oraz jego ogólną kompetencję pedagogiczną? ....
2. Czy i w jakim stopniu zostały wykonane zadania lekcji? ....
3. Czy i w jakim stopniu zostały osiągnięte cele edukacyjne? ....
4. Czy i jak nauczyciel rozliczył klasę i siebie z wykonania zadań i realizacji celów lekcji? ....
5. Co w obserwowanej lekcji zasługuje na szczególne uznanie i ewentualne rozpowszechnienie? ....
6. Co w obserwowanej lekcji budzi wątpliwości, uwagi krytyczne? ....
7. Czy zastosowana organizacja i przebieg procesu kształcenia na lekcji, wyzwala u uczniów samodzielność i aktywność twórczą? ....

WŁODZIMIERZ TROCHANOWSKI

SAMOOCENA NAUCZYCIELI MATEMATYKI POD WZGLĘDEM PRZYDATNOŚCI ZAWODOWEJ

WPROWADZENIE

O reformie kształcenia nauczycieli matematyki dyskutujemy już od dłuższego czasu. Nowe tendencje w nauczaniu matematyki na poziomie szkoły podstawowej i średniej ujawniły tylko, jak bardzo pilna jest ta reforma. Dotychczas kształciło się nauczycieli matematyki na poziomie magisterskim (jednolite pięcioletnie studia magisterskie w WSP i uniwersytetach). Obecnie powstają kolegia nauczycielskie, których w zakresie matematyki jest na razie w Polsce dziewięć. Zachodzi pytanie, czy dlatego tworzymy trzyletnie kolegia na wzór szkolnictwa zachodniego, że źle kształcimy na studiach magisterskich, czy nastała moda na kolegia nauczycielskie lub ich potrzeba?

Droga do oceny obecnego przygotowania zawodowego nauczycieli prowadzi przez badanie ich przydatności zawodowej. Każda modyfikacja systemu kształcenia winna być oparta na możliwie wnikliwej i szczegółowej analizie skuteczności systemu dotychczasowego. Duże znaczenie ma naukowo uzasadniona wiedza na temat faktycznej przydatności absolwentów studiów magisterskich.

Szukanie odpowiedzi na pytania, jakich absolwentów winny przygotowywać uczelnie kształcące nauczycieli i w jakiej mierze studia matematyczne przygotowały swoich absolwentów do zadań stawianych przed współczesną szkołą wymaga badania przydatności zawodowej nauczycieli. Zagadnienie jest obszerne i trudne, jednak podjęcie go wydaje się konieczne i można mieć nadzieję, że wyniki przeprowadzonych badań ankietowych okażą się użyteczne w okresie kształtowania i wdrażania nowej koncepcji kształcenia nauczycieli.

W celu zbadania przydatności zawodowej nauczycieli matematyki przeprowadzono za pomocą ankiety samoocenę dwustu nauczycieli — co sądzą

o swoim przygotowaniu zawodowym. Ankieta zawierała trzydzieści pytań, na które odpowiadali nauczyciele szkół podstawowych i średnich uczący matematyki. Badania przeprowadzono w 1991 r. na terenie województw gorzowskiego, legnickiego i zielonogórskiego. Wśród badanych 62% miało ukończoną matematykę w WSP (przy czym 36% w Zielonej Górze), 30% ukończyło studia uniwersyteckie, a pozostali (8%) inne szkoły wyższe. Staż pracy do pięciu lat miało 18% badanych, a ponad dwadzieścia lat 59%. W mieście mieszkało 78% ankietowanych, a kobiety stanowiły 85%.

POJĘCIE PRZYDATNOŚCI ZAWODOWEJ

Przydatność zawodowa jest pojęciem znanym, powszechnie używanym, ale niejednoznacznym. Terminu tego używa się określając przydatność człowieka do zawodu przed podjęciem przez niego nauki lub przed przystąpieniem do określonej pracy, jak również w toku pracy. W tym ostatnim znaczeniu pojęcie przydatności zawodowej jest najbardziej adekwatne.

T. Tomaszewski pojęcie to ujmuje za pomocą wzoru ($P_Z = f(K, M)$, z którego wynika, że jest funkcją kwalifikacji nauczyciela (K) i jego motywacji (M), a zatem tego, co potrafi i do czego jest skłonny[1].

K. Korabiowska określa przydatność do zawodu wzorem $P_Z = \frac{\Sigma R_Z}{\Sigma Z_S}$, jako stosunek sumy przygotowań zawodowych ΣR_Z do sumy zadań na stanowiskach pracy ΣZ_S (zadania dydaktyczno-wychowawcze szkoły w zakresie matematyki)[2].

Z podanych określeń wynika, że pojęcie przydatności zawodowej należy odróżniać od pojęcia przygotowania zawodowego, które jest wytworem procesu kształcenia (w postaci wiedzy, umiejętności zawodowych i postaw absolwenta w chwili ukończenia uczelni) i stanowi statyczną stronę przydatności zawodowej. Przydatność zawodowa jest pojęciem bardziej złożonym. Jest to konfrontacja wiedzy rzeczywistej i umiejętności zawodowych oraz postaw — mierzonych przede wszystkim efektami pracy — z zadaniami dydaktyczno-wychowawczymi. Chodzi zatem o konfrontację wiedzy i umiejętności zawodowych oraz postaw uzyskanych przez nauczycieli matematyki w czasie kształcenia się w uczelni ze skutecznością tego kształcenia wykazaną w praktyce szkolnej, w warunkach konkretnej codziennej pracy nauczycielskiej.

Przedstawione niżej dane są oparte jedynie na samoocenie nauczycieli dotyczącej ich przydatności zawodowej.

Dobre przygotowanie zawodowe dopiero w powiązaniu z umiejętnościami, dążeniem do samokształcenia i doskonalenia własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej czyni nauczyciela w pełni przydatnym do pracy szkolnej. Ocenę przydatności badanych do pracy w szkole rozpoczynamy od oceny poziomu kwalifikacji ogólnopedagogicznych, rzeczowych i metodycznych. Ponad 80% badanych nauczycieli swoje przygotowanie do zawodu ocenia jako dobre i bardzo dobre w zakresie każdej z trzech zmiennych. Najwyżej oceniają swoje przygotowanie pod względem rzeczowym, najniżej pod względem metodycznym.

Z badań wynika, że nauczyciele najwyżej oceniają swoje przygotowanie do pracy w szkole podstawowej, gdyż 70% uważa je za bardzo dobre, natomiast w zakresie szkoły średniej wskaźnik ten wynosi 22%. Wysoko oceniają swoje przygotowanie do nauczania algebry, analizy matematycznej i geometrii, najsłabiej — w zakresie informatyki i rachunku prawdopodobieństwa.

Nauczyciele wysoko oceniają swą wiedzę merytoryczną, obserwacje lekcji matematyki jednak wskazują, że wiedza merytoryczna jest przyswojona w sposób formalny, pamięciowy, bez głębszego wnikania w jej istotę. Przyczyny tego stanu wydają się dwojakie:

– wyższe uczelnie zwracają częściej uwagę na formalne opanowanie wiadomości przez studentów, zakładając, że ilość samoczynnie przejdzie w jakość pod wpływem doświadczenia zawodowego;

– obecny system doskonalenia nauczycieli ogranicza się do metodyki nauczania, nie zwracając większej uwagi na wiedzę merytoryczną, która nadal funkcjonuje na poziomie formalnym.

Wśród braków przygotowania ogólnopedagogicznego, szczególnie odczuwalnych w praktyce szkolnej, nauczyciele wskazywali przede wszystkim na słabą znajomość psychiki uczniów, braki w realizacji zagadnień wychowawczych w szkole oraz słabą umiejętność wiązania teorii pedagogiczno-psychologicznej z praktycznym działaniem w szkole. W wypowiedziach na czoło wysuwa się zdecydowanie postulat lepszego przygotowania do pracy wychowawczej (jedna z typowych wypowiedzi: „Trzeba bardziej przygotować do funkcji wychowawcy klasowego, który potrafi pracować z uczniami i rodzicami"). Nieliczni postulowali, by dokładniej zapoznać absolwentów z organizacją szkoły w ogóle, a w szczególności z prowadzeniem wszelkiej dokumentacji szkolnej.

Przygotowanie metodyczne pozostaje w ścisłym związku z przygotowaniem zarówno rzeczowym, jak i ogólnopedagogicznym, jednocześnie stanowi

czynnik najbardziej decydujący o dydaktycznych i wychowawczych rezultatach pracy z uczniami. Na przygotowanie metodyczne składa się wiele elementów, które można zakwalifikować najogólniej do dwóch grup, obejmujących 1) rozumienie i konkretną interpretację programu (celów i treści) nauczania matematyki, łącznie z planowaniem pracy dydaktyczno-wychowawczej w tej dziedzinie oraz 2) sposoby realizacji programu (dobór i stosowanie właściwych metod organizacyjnych, form oraz środków nauczania).

Z oceny przygotowania metodycznego dokonanego przez nauczycieli wynika, że są bardzo dobrze przygotowani w zakresie pisania konspektów, umiejętności poprawnej interpretacji programu nauczania, dobrze w zakresie organizacji klasy i funkcji wychowawczych oraz dostatecznie w zakresie prowadzenia eksperymentów. Znacznie gorzej przedstawia się sprawa przygotowania w zakresie metodyki postępowania z uczniami. Podejmując pracę zawodową 36% badanych obawiało się trudności wychowawczych w pracy z dziećmi, a zetknęło się z nimi 33%. Swoje przygotowanie do pełnienia funkcji wychowawcy klasy określa jako bardzo dobre 20% badanych, jako dobre 35%, dostateczne 26%, niedostateczne 13%, (6% – bark odpowiedzi). Wielu badanych stwierdziło, że bezpośrednio po studiach mieli trudności z funkcją opiekuna klasowego, a tym bardziej z realizacją innych zadań wychowawczych. Połowa z nich poprawiła swoje działania wychowawcze po nabyciu doświadczenia zawodowego. Przyczyn tych trudności należy doszukiwać się w tym, że — po pierwsze — problematyka związana z działalnością opiekuńczą nauczyciela i szkoły traktowana jest na studiach dość fragmentarycznie, a — po drugie — dojrzewanie nauczycieli do wykonywania zadań wychowawczych rozwija się stopniowo w trakcie pracy zawodowej.

W przygotowaniu do zawodu ważną rolę odgrywa praktyka pedagogiczna, przekształcająca ogólne wiadomości metodyczne w praktyczne umiejętności. Jej zadaniem jest integrowanie wszystkich składników przygotowania zawodowego i przekształcanie założeń teoretycznych w praktyczne umiejętności. Pełni ona funkcje wielostronne, przy tym cztery dominujące: poznawczą, kształcącą, wychowawczą i selekcyjną. Nauczyciele uważają, że praktyki są traktowane zbyt powierzchownie i proponują zwiększenie wymiaru tych zajęć. Ich zdaniem powinna zachodzić integracja między kształceniem kierunkowym i pedagogicznym.

Aby dobrze przygotować absolwentów do pracy zawodowej, stwierdzają badani, należy przejść na studiach na aktywne metody i formy nauczania poprzez zmniejszenie liczby wykładów na rzecz ćwiczeń. Ponadto nauczyciele proponują, by formy pracy ze studentami były zbliżone do tych, które nauczyciel powinien wykorzystywać w pracy z uczniami, wielu bo-

wiem nauczycieli prowadzenie lekcji rozumie jako formalne przekazywanie treści merytorycznych, często bez kontroli efektów swojej pracy, w oderwaniu od form pracy z uczniami czy też doboru środków dydaktycznych lub różnicowania zadań.

Do największych osiągnięć w pracy zawodowej nauczyciele zaliczają udział swoich uczniów w zawodach matematycznych (28% badanych), zdanie przez nich egzaminów do szkół średnich i wyższych (25%), zainteresowanie uczniów matematyką (13%) i właściwą współpracę z klasą (9%), 5% twierdzi jednak, że nie ma żadnych godnych osiągnięć, a 20% nie daje żadnych odpowiedzi.

Na pytanie o największe niepowodzenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej 62% badanych nie daje żadnych odpowiedzi, u 18% brak niepowodzeń. Jedynie 8% badanych do niepowodzeń zalicza odpadanie uczniów w olimpiadach i egzaminach wstępnych, 7% małe zainteresowanie przedmiotem, 4% trudności wychowawcze i 1% pozostawienie ucznia na drugi rok w tej samej klasie.

Z uzyskanych materiałów wynika, że zdaniem nauczycieli na dobre przygotowanie zawodowe składa się przygotowanie ogólnopedagogiczne (jako warunek wszelkiej działalności dydaktyczno-wychowawczej), gruntowne przygotowanie matematyczne, dobre przygotowanie metodyczne, właściwa postawa wobec uczniów, zawodu i wykonywanej pracy, umiejętność samokształcenia i doskonalenia własnej pracy.

STOSUNEK NAUCZYCIELI DO ZAWODU I WYKONYWANEJ PRACY

Stosunek do zawodu nauczycielskiego i wykonywanej pracy jest często wynikiem trafności wyboru szkoły i specjalizacji, a także wynikiem kształtowania pozytywnej motywacji do przyszłej pracy zawodowej już w procesie kształcenia kandydatów na nauczycieli. Przeprowadzone badania miały być porównaniem między zamierzeniami i planami w momencie wyboru zawodu nauczycielskiego z oceną tego wyboru po kilkuletniej pracy zawodowej. Z zebranych danych wynika, że badani nauczyciele mimo małego wskaźnika przypadkowości wyboru szkoły wyższej (8%) i kierunku studiów (3%), obecnie — z perspektywy pracy zawodowej — w 15% wyrażają niezadowolenie z wyboru szkoły i w 18% z kierunku studiów. Zadowolenie z wykonywanej pracy zawodowej wyraziło 78% badanych. Najważniejszym motywem wyboru zawodu nauczycielskiego była w 65% chęć zostania nauczycielem, a 67% badanych akceptuje kierunek studiów matematycznych

z perspektywy pracy w zawodzie nauczycielskim, co zgodne jest ze wskaźnikiem 56% zainteresowań matematycznych i 34% matematyczno-fizycznych przed podjęciem studiów wyższych. Źródłem tego jest przede wszystkim zamiłowanie do zawodu nauczycielskiego i matematyki jako przedmiotu ciekawego i interesującego. Przyczyną obojętności i niezadowolenia z wykonywanego zawodu czy wybranego kierunku studiów jest najczęściej bierność, a szczególnie brak pozytywnej motywacji do pracy w zawodzie nauczycielskim. Wypowiedzi nauczycieli wskazują, że niemałą rolę w tym względzie odgrywają odczuwane w pracy szkolnej braki w przygotowaniu zawodowym czy też inne trudności.

Do największych trudności w wykonywaniu zawodu nauczycielskiego badani zaliczają zmieniające się programy (38%), niedostosowane do programu podręczniki (32%), brak pomocy naukowych (30%), dużą liczebność klas (27%), małą stabilność systemu szkolnego (13%), słabą pomoc doradców z matematyki (7%, brak odpowiedzi – 20%). Aby te trudności pokonać, proponuje się na uczelni następujące zmiany: zwiększyć liczbę godzin z psychologii i pedagogiki (56%), zwiększyć liczbę godzin dydaktyki matematyki (50%), zwiększyć liczbę tygodni praktyki pedagogicznej (38%), wprowadzić więcej konkretnych opracowań metodycznych z matematyki szkolnej, ograniczyć liczbę godzin teoretycznych matematyki wyższej, prowadzić niektóre zajęcia na uczelni tak, by były wzorem do naśladowania. 22% badanych nie odpowiedziało, jak zaradzić występującym trudnościom.

Badani wskazują na różnorodność możliwości, jakimi dysponuje uczelnia w kształtowaniu pozytywnej motywacji do przyszłej pracy zawodowej. Oto motywy wzrostu zainteresowań zawodem nauczycielskim: bezpośredni kontakt z praktyką szkolną na praktyce ciągłej (60%), pierwsze samodzielne lekcje w szkole ćwiczeń (35%), samodzielność zawodu i duży prestiż we własnym środowisku (33%), wiedza i umiejętności zdobyte na studiach matematycznych (30%), literatura psychologiczno-pedagogiczna i metodyczna (29%), bezpośredni kontakt z uczniami na lekcjach zastępczych (12%). Tylko u 5% badanych studia wyższe nie wpłynęły na wzrost zainteresowań przyszłą pracą zawodową, a 3% nie ma poglądu na ten temat.

W świetle danych praktyka ciągła i lekcje w szkole ćwiczeń stanowią znakomity instrument kształtowania pozytywnych postaw zawodowych. Nie mogło być inaczej, jest to bowiem etap procesu kształcenia nauczycieli, w którym dokonuje się konkretyzacja wiedzy, konfrontacja teorii z praktyką, przygotowania pedagogicznego i specjalistycznego z działaniem w warunkach szkolnych. Dla dużej grupy badanych pierwsze lekcje w szkole ćwiczeń, bezpośrednie zetknięcie się z pracą szkolną na praktyce terenowej,

duży prestiż zawodu w danym środowisku i duża samodzielność zawodu nauczycielskiego spowodowały wyzwolenie zainteresowań przyszłą pracą. Na potwierdzenie przytoczmy kilka typowych wypowiedzi: „Wpłynęło na to zaznajomienie się z nauczaniem matematyki, zrozumienie jej rangi we współczesnej szkole"; „Głębsze poznanie przedmiotu"; „Bliższe poznanie samego kierunku studiów". Nauczyciele lubią swój zawód, bo większość z nich wybierała kierunek nauczycielski i matematykę z zamiłowania, a nie z przypadku, jak często się mówi w obiegowych wypowiedziach.

SAMOKSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE WŁASNYCH KWALIFIKACJI

Uwzględniając w ocenie przydatności do zawodu nauczycielskiego dynamikę rozwojową absolwentów wyższych uczelni, nie sposób przejść obojętnie obok zagadnienia ich przygotowania do samokształcenia i doskonalenia własnych kwalifikacji. Z badań wynika, że 60% ankietowanych nauczycieli uważa, iż odbyte studia zapewniły im bardzo dobry i dobry zasób wiadomości w dziedzinie samokształcenia. 25% ocenia ten zasób jako dostateczny, 5% jako niedostateczny (10% – brak odpowiedzi).

Duża liczba badanych w zetknięciu z pracą szkolną dostrzega niedostatki w swoim przygotowaniu zawodowym i stara się je wyeliminować, podnosząc kwalifikacje zawodowe na wyższy poziom. Formy doskonalenia to kursy przedmiotowe, studia podyplomowe, konferencje metodyczne, lektura literatury przedmiotów, metodyczna i inne. Około 30% badanych twierdzi, że wcale się nie doskonali, co jest niepokojące przy częstych zmianach programów i szybko rozwijającym się zasobie potrzebnej nauczycielowi wiedzy merytorycznej i metodycznej. Na uwagę zasługuje najpopularniejsza wśród badanych forma doskonalenia — czytelnictwo. Można przypuszczać, że część nauczycieli deklaruje się wprawdzie jako podnoszący swe kwalifikacje przez czytanie literatury i prasy fachowej, ale nie czyni tego systematycznie.

Studia podyplomowe ukończyło 20% badanych, w tym stopnia pierwszego 5%, drugiego 15%. Nauczyciele niechętnie zdobywają specjalizację, ponieważ widzą dużą biurokrację przy ubieganiu się o stopień i nie otrzymuje się konkretnej specjalności w danym kierunku (np. informatyki, historii matematyki, pomiaru dydaktycznego, geometrii itd.). Oceniając obecny system zdobywania specjalizacji, 8% uważa go za dobry, 29% za zły. Zdaniem 22% powinien być konkretny, z dydaktyki matematyki lub informatyki. 34% badanych widzi w nim za dużo biurokracji i sądzi, że powinna

być określona specjalizacja po studiach dyplomowych, bez zdawania dodatkowych egzaminów w Oddziale Kształcenia Nauczycieli. Większość uważa, że dokształceniem nauczycieli powinna zajmować się uczelnia i specjalizację należy uzyskiwać po ukończeniu odpowiednich studiów podyplomowych.

Nauczyciele, którzy ukończyli wyższe studia niematematyczne, skarżą się, że nie pozwala się im korzystać z kursów metodycznych organizowanych przez Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. Ponadto o kursach metodycznych mają bardzo różne zdania. Niektórzy piszą, że kursy nie dawały żadnych korzyści, nie pomagały w pracy szkolnej. Tak np. pisze jedna z nauczycielek:

„Młody nauczyciel chciałby usłyszeć od doświadczonych kolegów-wykładowców, jak wyjaśnić zrozumiale uczniom pojęcie pochodnej, jak wytłumaczyć pojęcia rachunku prawdopodobieństwa itp., a nie słuchać, co to są całki eliptyczne, funkcje gamma czy hiperboliczne. Żądają wprost algorytmicznych opracowań, jak wprowadzać dane pojęcia".

Trudno się z takim podejściem do procesu nauczania całkowicie zgodzić, bo nauczyciel powinien być twórcą nowych koncepcji w nauczaniu, a nie odtwarzać znane schematy.

Zgromadzone materiały badawcze ujawniają konieczność przygotowywania kandydatów na nauczycieli do pracy samokształceniowej, wskazują na potrzebę udziału uczelni nauczycielskich w doskonaleniu kwalifikacji ich absolwentów.

ZAKOŃCZENIE I WNIOSKI

Celem przeprowadzonych badań było określenie przydatności zawodowej nauczycieli matematyki na podstawie ich samooceny. Z badań wynika, że o efektach pracy nauczyciela decyduje w głównej mierze wyniesione ze studiów przygotowanie zawodowe. Składniki tego przygotowania są ze sobą powiązane. Merytoryczną podstawę pracy z uczniami stanowi przygotowanie matematyczne, ale jego wykorzystanie musi być podporządkowane zadaniom szkoły oraz celom i treściom matematyki jako przedmiotu nauczania. Decyduje o tym przygotowanie metodyczne, a to z kolei — ze względu na wychowawczy i ogólnokształcący charakter przedmiotu — jest w poważnym stopniu uwarunkowane przygotowaniem ogólnopedagogicznym.

Z omawianych badań można wyciągnąć następujące wnioski:

– Globalny wskaźnik samooceny nauczycieli matematyki w zakresie przydatności zawodowej tj. przygotowania rzeczowego, ogólnopedagogicz-

nego i metodycznego kształtuje się na poziomie oceny dobrej i bardzo dobrej i wynosi średnio 86%.

– Wskaźnik zadowolenia z wykonywanej pracy i wyboru kierunku studiów matematycznych kształtuje się prawie na tym samym poziomie i wynosi około 70%.

– Wskaźnik samooceny w zakresie samokształcenia kształtuje się na poziomie dobrym i bardzo dobrym i wynosi 60%.

– Nauczyciele najniżej ocenili swoje przygotowanie do działalności wychowawczej.

– Badani jako główną przyczynę słabego przygotowania do zawodu nauczycielskiego wskazywali na braki pewnych treści merytorycznych w programach studiów, rzadziej na niewłaściwą organizację procesu nauczania na uczelni lub mały wysiłek włożony w opanowanie wiedzy.

– Absolwenci studiów niematematycznych są bardziej zadowoleni z pracy nauczycielskiej niż absolwenci studiów matematycznych. Pracę w szkole traktują jako wyróżnienie i uważają ją za lepszą niż w zakładzie produkcyjnym czy administracji.

– Praca w szkole powinna być traktowana jako dalsze kształcenie się w zawodzie. W związku z tym podczas studiów należy kształtować umiejętności i postawy niezbędne do doskonalenia się w zawodzie.

– Uczelnie powinny utrzymywać stały kontakt z absolwentami, aby na podstawie ich wyników pracy zmieniać i doskonalić system kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli. System kształcenia nauczycieli powinien być spójny i drożny. Nauczycieli trzeba kształcić dobrze i nowocześnie, aby ukształtować właściwą sylwetkę zawodową.

Przypisy

[1] T. Tomaszewski, *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 80.

[2] K. Korabiowska, *Badania przydatności zawodowej absolwentów technikum*, Warszawa 1967, s. 17.

KRYSTYNA STECH

NAUCZYCIELSKIE WARTOŚCI

System wartości to komponent ludzkiej osobowości, który stanowi podłoże dążeń i aspiracji jednostki, podstawę jej wyborów, postaw i motywów, a także źródło kryteriów oceny zdarzeń, zachowań własnych i innych ludzi. Jeden z żywych nurtów w badaniach nad wartościami stanowią rozważania nad ich związkiem z działaniem, a także poszukiwania zależności między systemem wartości jednostki a jej rolą zawodową[1].

W naszym przypadku podjęte zostanie zadanie ukazania systemu wartości oraz układu dziedzin działalności życiowej grupy społeczno-zawodowej, jaką stanowią nauczyciele. Interesować nas będzie struktura hierarchiczna obu układów i uwarunkowania rang, jakie uzyskuję poszczególne wartości oraz dziedziny działalności życiowej. Ponadto przedmiot zainteresowania będzie stanowić struktura pozioma („przestrzenna"), uwzględniająca sieć powiązań w obrębie układu wartości oraz działań i pozwalająca wyłonić występujące wśród nauczycieli orientacje wartościujące i orientacje działaniowe. Ustalenia w tym zakresie pozwolą na podjęcie próby dokonania analizy porównawczej obu sfer — wartościowania i działania nauczycieli. Można też powiedzieć, odwołując się do jednej z klasyfikacji wartości (ze względu na stopień ich internalizacji), że przedmiot naszych rozważań będą stanowić relacje między nauczycielskimi wartościami — odczuwanymi i realizowanymi[2].

Podstawę poznania systemu wartości badanych nauczycieli[3] stanowią udzielone przez nich odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu uznają za ważne w swoim życiu pewne stany rzeczy odnoszące się do różnych sfer życia i działalności jednostki. W odniesieniu do każdego z piętnastu uwzględnionych w pytaniu czynników respondenci mieli możność wyboru jednej z czterech kategorii odpowiedzi (*bardzo ważne, raczej ważne, raczej nieważne, nieważne*).

Hierarchiczny układ wartości ze względu na odsetek uzyskanych wyborów pozytywnych prezentuje tabela 1. Najbardziej stabilną pozycję w tym układzie (niezależnie — czy uwzględniamy sumę wyborów pozytywnych, czy tylko odpowiedzi *bardzo ważne*) zajmują cztery najwyżej cenione wartości, do których należą: szczęście rodzinne, zdrowie, a także walory moralne jednostki (zgodność postępowania z własnymi przekonaniami i harmonijne stosunki z innymi ludźmi). Wysokie środkowe pozycje zajmują wartości związane z szeroko rozumianym rozwojem jednostki (intelektualnym, kulturalnym, zawodowym). Daleko niższą rangę uzyskują wartości, które określić można jako hedonistyczne (dobrobyt, spokój i wygoda, życie towarzyskie, podróże). Znacznemu rozwarstwieniu ulegają pozycje wartości społecznych — stosunkowo wysoko ceniony autorytet, uznanie społeczne oraz zdecydowanie nisko — wysoka pozycja społeczna i zaangażowanie społeczne.

Niejako na marginesie można zwrócić uwagę na wyraźną dominację wyborów pozytywnych (co można uznać za argument na rzecz trafności doboru badanego układu wartości) i wynikający stąd niewielki dystans między rangami uzyskiwanymi przez poszczególne wartości. Jednak — jeśli uwzględnione zostaną tylko odpowiedzi jednoznacznie pozytywne (*bardzo ważne*) występuje daleko idące zróżnicowanie wyników, powiększenie się odległości między kolejnymi pozycjami oraz przesunięcia rang niektórych wartości (w szczególności wzmocnione zostają czołowe pozycje wartości osobisto-moralnych, obok nich również ranga wykształcenia i wiedzy, natomiast drastycznie pogłębia się dystans dzielący trzy najniżej cenione wartości od pozostałych).

Uzyskane wyniki w zakresie hierarchii wartości badanych nauczycieli są zbieżne z tendencjami wykrytymi w badaniach innych autorów nad systemem wartości różnych grup społecznych[4] — wysoka ranga wartości rodzinno-osobistych, niska — wartości społecznych (działalność dla dobra innych, zajmowanie wysokiej pozycji społecznej). Jednocześnie można, jak się wydaje, w przypadku badanej grupy nauczycieli mówić o pewnej specyfice zawodowej, o której decyduje stosunkowo wysokie miejsce, jakie zajmują w hierarchii wartości wykształcenie i wiedza, walory moralne oraz dziedziny aktywności sprzyjające rozwojowi różnych sfer osobowości.

Dokonana analiza hierarchicznego układu wartości badanych nauczycieli nie dostarcza odpowiedzi na pytanie o strukturę powiązań między nimi. Możliwości takie stwarzają metody analizy wielowymiarowej, pozwalające na poznanie skupień (wiązek) badanych obiektów, rozpatrywanie ich „przestrzennego" wzajemnego usytuowania. W naszym przypadku w celu poznania powiązań pomiędzy wartościami zastosowana została tak zwana metoda

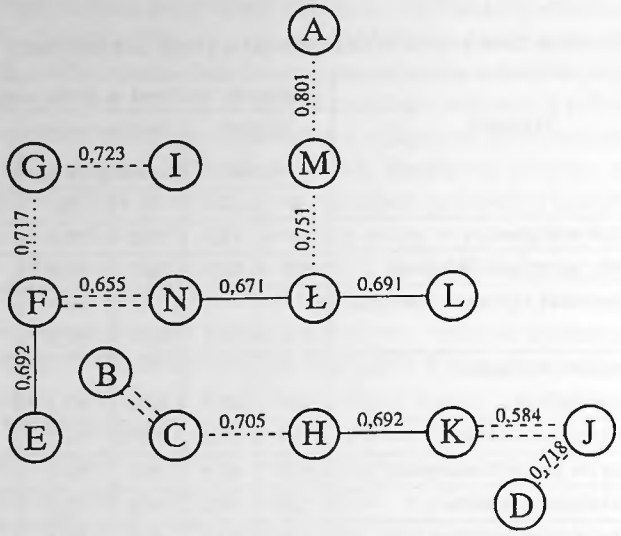
Tabela 1

HIERARCHICZNY UKŁAD WARTOŚCI BADANYCH NAUCZYCIELI

Ranga	Wartości	Znaczenie wartości w życiu respondentów				
		bardzo ważne		bardzo ważne i raczej ważne		ogółem
		N	%	N	%	liczba pkt
1	Szczęście rodzinne	890	94,5	932	98,5	3680
2	Zdrowie, sprawność fizyczna	815	86,5	927	98,4	3611
3	Postępowanie zgodne z własnymi przekonaniami	745	79,1	919	97,3	3520
4	Harmonijne stosunki z innymi ludźmi	600	63,7	915	97,1	3377
5	Rozwój zainteresowań	443	47,0	907	96,3	3208
6	Sukcesy w pracy zawodowej	442	46,9	905	96,1	3201
7	Wykształcenie, wiedza	529	56,2	901	95,7	3279
8	Uczestnictwo w kulturze	307	32,6	871	92,5	3029
9	Autorytet i uznanie społeczne	395	41,9	849	90,1	3073
10	Dobrobyt materialny	322	34,2	846	89,8	3003
11	Spokój i wygoda	374	39,7	818	86,8	3021
12	Ciekawe podróże	280	29,7	736	78,1	2841
13	Działalność społeczna	40	4,2	444	47,1	2214
14	Bogate życie towarzyskie	74	7,9	427	45,4	2253
15	Wysoka pozycja społeczna	42	4,4	288	34,5	1871

taksonomii wrocławskiej (analiza skupień metodą najkrótszego dendrytu). Nie wnikając w tym miejscu w szczegółową charakterystykę tej metody należy stwierdzić, że polega ona na: 1) poszukiwaniu najkrótszych odległości taksonomicznych między obiektami (w tym celu sporządzona została macierz odległości obliczonych według wzoru 1–tau Kendalla) oraz 2) sporządzeniu wykresu (dendrytu) na podstawie najmniejszych odległości między analizowanymi obiektami, obrazującego strukturę powiązań między nimi[5].

Analiza tym sposobem sporządzonego wykresu (rys. 1) pozwala poznać, które wartości są ze sobą najsilniej powiązane, jakie tworzą skupienia (wiązki), jaka jest spójność badanego układu wartości (na ile podgrup się dzielą?).



Rys. 1. *Struktura skupień wartości życiowych badanych nauczycieli*

A – szczęście rodzinne; B – sukcesy w pracy zawodowej; C – wykształcenie, wiedza; D – życie towarzyskie; E – zaangażowanie społeczne; F – wysoka pozycja społeczna; G – dobrobyt materialny; H – rozwój zainteresowań; I – spokój, wygoda; J – ciekawe podróże; K – uczestnictwo w kulturze; L – postępowanie zgodne z własymi przekonaniami; Ł – harmonijne stosunki; M – zdrowie, sprawność fizyczna; N – autorytet i uznanie społeczne

W odpowiedzi na powyższe pytania przede wszystkim można stwierdzić, że struktura powiązań między rozpatrywanymi wartościami jest mało spójna — dendryt rozpada się w sposób naturalny na osiem podgrup różnej wielkości. Największe skupienie obejmuje następujące wartości: postępowanie zgodne z własnymi przekonaniami — harmonijne stosunki z innymi ludźmi — autorytet i uznanie społeczne — wysoka pozycja społeczna — działalność społeczna. Najsilniejszy obustronny związek zachodzi w tym układzie między wysoką pozycją społeczną a autorytetem i uznaniem społecznym. Można, jak się wydaje, omawiane skupienie określić jako orientację społeczną (społeczno-moralną) opartą na wartościach związanych ze stosunkiem wobec innych ludzi i zajmowaną wśród nich pozycją.

Drugie skupienie tworzą obustronnie ze sobą powiązane wartości: ciekawe podróże — uczestnictwo w kulturze oraz obok nich rozwój zainteresowań. Można je wiązać z szeroko rozumianą orientacją na własny rozwój jednostki i rekreację.

Trzecie skupienie obejmuje dwa silne wzajemne powiązania między wartościami, jakimi są wiedza i wykształcenie oraz sukcesy w pracy zawodowej. Można w tym przypadku mówić o orientacji edukacyjno-zawodowej, związanej z dążeniem do uzyskania pełnych kompetencji zawodowych.

Pozostałe elementy struktury wartości nie tworzą skupień, pozostają w pojedynczych, osobnych pozycjach, pozwalających na wyłonienie orientacji, których podstawę stanowią następujące wartości: szczęście rodzinne, zdrowie, dobrobyt materialny, bogate życie towarzyskie, spokój i wygoda, przy czym można zauważyć względną bliskość między wymienionymi wartościami (mierzoną współczynnikiem korelacji), co hipotetycznie pozwalałoby na wyłonienie zarysowującej się orientacji, którą określić można jako minimalistyczną (opartą na podstawowych egzystencjalnych wartościach — rodzina, zdrowie, wygoda, dobrobyt, życie towarzyskie).

Zastosowana metoda analizy skupień nie pozwala na liczbowe oszacowanie empirycznych wielkości grup nauczycieli reprezentujących wyłonione orientacje. Na podstawie uzyskanych wyników można mówić o mniej lub bardziej wyraźnej tendencji do współwystępowania powyższych wartości oraz formułować ostrożne przypuszczenia o wyodrębnianiu się wśród badanych nauczycieli pewnych orientacji wartościujących, a mianowicie wyrażających nastawienie na doskonalenie zawodowe, własny rozwój i rekreację, społeczne działanie i uznanie oraz życie rodzinne i wygody życia.

Spróbujmy teraz poznać, czy i w jakim stopniu wybór wartości przez badanych nauczycieli podlega zróżnicowaniu ze względu na wybrane cechy respondentów (np. ich wiek i wykształcenie)?

W wyniku dokonanej analizy korelacyjnej okazuje się, że zakres różnic wywołanych rozpatrywanymi cechami jest niewielki — dotyczy zaledwie kilku wartości.

Ze względu na wiek podlegają zróżnicowaniu wybory takich wartości, jak: bogate życie towarzyskie ($p<0{,}001$), uczestnictwo w kulturze ($p<0{,}001$), ciekawe podróże ($p<0{,}001$), autorytet i uznanie społeczne ($p<0{,}05$), wysoka pozycja społeczna ($p<0{,}05$). Interesujące, że w przypadku poszczególnych wartości mamy do czynienia z odmiennym kierunkiem zależności:

– wraz z wiekiem rośnie częstotliwość pozytywnego wartościowania pozycji społecznej i autorytetu społecznego (jako *bardzo ważne* traktowane

są one zdecydowanie najczęściej przez osoby powyżej czterdziestego roku życia);

– wraz z wiekiem zmniejsza się częstotliwość pozytywnych wyborów życia towarzyskiego (np. za *bardzo ważne* uznane jest przez 16,5% osób w wieku do 24 lat i tylko przez 3% respondentów powyżej czterdziestego roku życia);

– najwyższy udział w pozytywnym wartościowaniu takich dziedzin życiowej aktywności, jak uczestnictwo w kulturze i ciekawe podróże osób do trzydziestego roku życia oraz w wieku powyżej czterdziestu lat.

Wykształcenie wywiera istotny wpływ tylko na wybór trzech wartości, do których należy: bogate życie towarzyskie ($p<0,02$), uczestnictwo w kulturze ($p<0,01$) oraz wysoka pozycja społeczna ($p<0,001$). Jeśli chodzi o charakter zależności między wymienionymi zmiennymi, to można zauważyć, że odpowiednio do wzrostu poziomu wykształcenia zwiększa się udział osób pozytywnie wartościujących wysoką pozycję społeczną, maleje odsetek osób uznających za *bardzo ważne* bogate życie towarzyskie. Uczestnictwo w kulturze najczęściej uznawane jest za *bardzo ważne* przez nauczycieli mających wykształcenie na poziomie SN, za *umiarkowanie ważne* — przez osoby z wyższym wykształceniem, za *mało ważne* (lub *nieważne*) — przez respondentów z wykształceniem średnim.

Rozważania nad systemem wartości nieuchronnie prowadzą do pytania o jego rolę jako wyznacznika ludzkiej działalności. Wiążą się z problemem związku między światem wartości a sferami aktywności życiowej człowieka, który to związek można wyrazić również w formie pytania, czy i w jakim stopniu wartości odczuwane przekształcają się w wartości realizowane? Poszukiwanie odpowiedzi na powyższe pytanie ograniczymy tu do poznania struktury działalności życiowej badanych nauczycieli, której poszczególne dziedziny mogą być potraktowane (w pewnym przybliżeniu) jako wartości realizowane. W ten sposób stanie się możliwe dokonanie analizy porównawczej struktury systemu wartości odczuwanych i realizowanych.

Spróbujmy zatem udzielić odpowiedzi na pytanie, jaka jest struktura hierarchiczna i pozioma dziedzin aktywności życiowej badanych nauczycieli?

Empiryczną podstawę obrazu struktury działalności życiowej nauczycieli stanowiły ich odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu skoncentrowani są w swojej działalności na różnych dziedzinach życia. Mieli oni możność wyboru jednej z czterech kategorii odpowiedzi (*tak, raczej tak, raczej nie, nie*) w odniesieniu do każdej z trzynastu dziedzin życiowej aktywności jednostki, uwzględnionych w zestawieniu zawartym w pytaniu.

Hierarchiczny układ dziedzin aktywności życiowej badanych nauczycieli przedstawia tabela 2. Widoczne jest, że w zależności od kategorii wypowiedzi, według których następuje hierarchizowanie rozpatrywanych sfer działania, zachodzą pewne różnice w rangach przez nie uzyskiwanych oraz w dystansach między nimi. Najbardziej stabilne okazują się dziedziny zajmujące pozycje krańcowe — czołowe i końcowe. Zdecydowanie naczelne miejsce w strukturze działalności życiowej nauczycieli zajmuje wypełnianie obowiązków zawodowych oraz rozwiązywanie problemów życia rodzinnego — większość badanych (przeszło dwie trzecie) w wysokim stopniu jest skoncentrowana na obu tych sferach życia. Drugi krąg stanowią działania związane z własnym rozwojem lub regenracją sił fizycznych i psychicznych (doskonalenie zawodowe, rozwój zainteresowań, uczestnictwo w kulturze, wypoczynek) — większość (około trzy czwarte) respondentów przejawia umiarkowany lub wysoki poziom zaabsorbowania nimi. Kolejny krąg stanowią: leczenie, turystyka i sport, spotkania towarzyskie, praca społeczna — badani nauczyciele najczęściej przejawiają dość umiarkowany poziom aktywności w tych dziedzinach. Ostatni krąg stanowią te dziedziny działalności, które przez zdecydowaną większość badanych zasadniczo nie są podejmowane (ewentualnie w niewielkim stopniu) — należą do nich: dodatkowa praca zarobkowa, działalność w organizacjach społecznych oraz w grupach wyznaniowych.

Struktura pozioma oparta na powiązaniach między poszczególnymi dziedzinami działalności życiowej nauczycieli (rys. 2) charakteryzuje się małym stopniem spoistości — wyodrębnić w nim można sześć skupień.

Najliczniejsze skupienie jest skoncentrowane wokół wypoczynku, powiązanego najsilniej i dwustronnie z leczeniem oraz z takimi sferami aktywności, jak: rozwój zainteresowań, udział w spotkaniach towarzyskich, uprawianie turystyki i sportu, uczestnictwo w kulturze. Mamy tu wyraźnie do czynienia z dziedzinami życia zasadniczo związanymi z czasem wolnym jednostki. Można zatem w odniesieniu do tego skupienia mówić o działalności życiowej zorientowanej na czas wolny i jego podstawowe funkcje: wypoczynek, własny rozwój i rozrywka.

Drugie skupienie jest oparte na silnym obustronnym związku między działalnością w organizacjach społecznych oraz pracą społeczną, powiązaną z kolei z doskonaleniem zawodowym. W tym przypadku zasadniczo można mówić o orientacji społecznikowskiej. Pozostałe kategorie działań pozostają w odosobnieniu (ze względu na naturalne pęknięcia dendrytu), co mogłoby stanowić przesłankę do wyłonienia takich orientacji, jak: rodzinna, zawodowa, zarobkowa (finansowa), religijna. Wydaje się również możliwe powią-

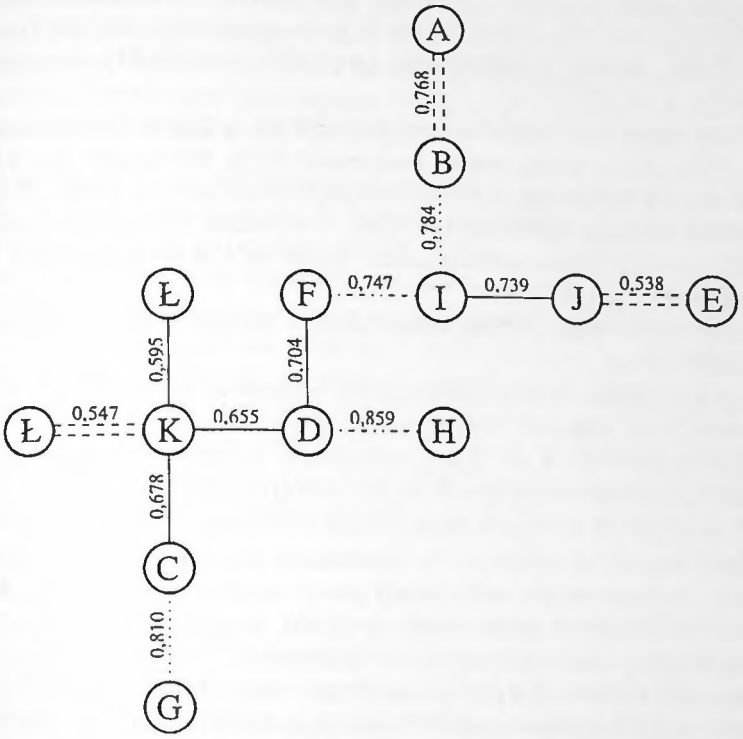
Tabela 2

HIERARCHICZNY UKŁAD DZIEDZIN DZIAŁALNOŚCI ŻYCIOWEJ BADANYCH NAUCZYCIELI

Ranga	Dziedziny działalności życiowej	Stopień skoncentrowania				
		duży		duży i raczej duży		ogółem
		N	%	N	%	liczba pkt
1	Wypełnianie obowiązków zawodowych	650	69,0	921	97,8	3439
2	Rozwiązywanie problemów własnej rodziny	633	67,2	834	88,5	3299
3	Doskonalenie zawodowe	384	40,8	785	83,4	2985
4	Wypoczynek	364	38,6	692	73,4	2851
5	Rozwój zainteresowań	312	33,1	695	73,8	2775
6	Uczestnictwo w kulturze	170	18,0	723	76,7	2714
7	Turystyka i sport	145	15,4	456	48,4	2346
8	Leczenie	259	27,5	475	50,4	2318
9	Spotkania towarzyskie	78	8,3	408	43,3	2233
10	Prace społeczne	91	9,7	434	46,1	2207
11	Dodatkowa praca zarobkowa	146	15,5	340	36,1	1992
12	Działalność w organizacjach społecznych	47	5,0	245	26,0	1807
13	Działalność w grupie wyznaniowej	70	7,4	218	23,1	1666

zanie ich ze względnie najbliższymi dziedzinami działalności — wzmocnione w ten sposób zostają wcześniej wyodrębnione dwa skupienia. Hipotetycznie zarysowują się zatem wśród badanych nauczycieli dwie podstawowe orientacje działaniowe: 1) charakteryzującą się aktywnością skoncentrowaną wokół własnej osoby, związana z troską o dobre samopoczucie i rozwój zainteresowań, 2) łącząca dążenie do szerokiej aktywności społecznej z podnoszeniem kompetencji zawodowych.

Interesujące, czy i w jakim stopniu podejmowanie różnych dziedzin aktywności życiowej podlega zróżnicowaniu ze względu na wybrane cechy badanych nauczycieli, a mianowicie ich wiek i wykształcenie? Dokonana analiza statystyczna wskazuje na szeroki zakres różnic wywołanych przez rozpatrywane czynniki, obejmujący niemal wszystkie wyodrębnione dziedziny życiowej aktywności.



Rys. 2. *Struktura skupień dziedzin działalności życiowej badanych nauczycieli*

A – rozwiązywanie problemów własnej rodziny; B – wypełnianie obowiązków zawodowych; C – udział w spotkaniach towarzyskich; D – uprawianie turystyki, sportu; E – działalność w organizacjach społecznych; F – uczestnictwo w kulturze; G – działalność w grupie wyznaniowej; H – podejmowanie dodatkowej pracy zarobkowej; I – doskonalenie zawodowe; J – udział w pracy społecznej; K – wypoczynek; L – leczenie; Ł – rozwój zainteresowań

Jeśli chodzi o wiek, należy zauważyć, że:

– wraz z wiekiem rośnie odsetek osób, które przejawiają działalność w organizacjach społecznych ($p<0{,}001$, $r = 0{,}20$) oraz podejmują dodatkową pracę zarobkową ($p<0{,}01$, $r = 0{,}15$);

– wraz z wiekiem zmniejsza się udział osób, których działalność skoncentrowana jest na takich dziedzinach życia, jak: doskonalenie zawodowe ($p<0{,}001$, $r = -0{,}15$), uczestnictwo w kulturze ($p<0{,}01$, $r = -0{,}10$), upra-

wianie turystyki i sportu ($p<0,001$, $r = -0,16$), spotkania towarzyskie ($p<0,001$, $r = -0,23$), uczestnictwo w życiu grupy wyznaniowej ($p<0,01$, $r = -0,19$), rozwój zainteresowań ($p<0,001$, $r = -0,21$), wypoczynek ($p<0,01$, $r = -0,17$);

– brak regularnej zależności między wiekiem a takimi sferami życiowej aktywności, jak: rozwiązywanie problemów życia rodzinnego ($p<0,02$ — wysoki stopień koncentracji przejawiają najczęściej osoby w wieku 30-35 lat) oraz udział w pracy społecznej ($p<0,001$ — wyraźnie najwyższy odsetek zaabsorbowanych społecznym działaniem wśród osób w wieku powyżej czterdziestego roku życia).

Biorąc pod uwagę poziom wykształcenia badanych nauczycieli można stwierdzić:

– ujemny kierunek zależności między poziomem wykształcenia a przejawianiem przez respondentów aktywności w takich dziedzinach, jak: życie towarzyskie ($p<0,01$, $r = -0,11$), uprawianie turystyki i sportu ($p<0,01$, $r = -0,12$), uczestnictwo w grupie wyznaniowej ($p<0,001$, $r = -0,15$), wypoczynek ($p<0,001$, $r = -0,14$), doskonalenie zawodowe ($p<0,001$, $r = -0,18$);

– brak regularnej zależności w odniesieniu do uczestnictwa w kulturze ($p<0,05$), podejmowania dodatkowej pracy zarobkowej ($p<0,02$), działalności w organizacjach społecznych ($p<0,05$), pracy społecznej ($p<0,01$). Na marginesie jednak zauważmy, że nauczyciele z wykształceniem wyższym częściej od pozostałych uczestniczą w działalności organizacji społecznych, osoby z ukończonym SN ujawniają częstszy udział w pracy społecznej, w kulturze, rzadziej od pozostałych podejmują dodatkową pracę zarobkową.

Powyższe ustalenia dotyczące zakresu zarysowujących się zależności pomiędzy dziedzinami aktywności życiowej nauczycieli a ich wiekiem i wykształceniem pozwalają na hipotetyczne założenie o interkorelacji między rozpatrywanymi determinantami z jednoczesnym wskazaniem na wiek jako wyraźną dominantę w tym układzie. Można mówić, jak się wydaje, o pewnym zróżnicowaniu struktury aktywności życiowej nauczycieli w powiązaniu z ich przynależnością do określonej kategorii wiekowej.

Mając świadomość daleko idącego uproszczenia można powiedzieć, że w strukturze działalności życiowej nauczycieli młodych wiekiem (do trzydziestego roku życia) wyraźniej wyeksponowane są takie płaszczyzny, jak: doskonalenie zawodowe, uczestnictwo w kulturze, uprawianie turystyki i sportu, udział w życiu grupy wyznaniowej. Struktura aktywności życiowej nauczycieli powyżej trzydziestego roku życia przedstawia mniej jednolity obraz. W grupie tej wyraźnie częściej niż wśród młodszych osób dostrzec

można podejmowanie dodatkowej pracy zarobkowej, a także działalność w organizacjach społecznych. Jednocześnie można zauważyć, że osoby nie przekraczające wieku czterdziestu lat szczególnie są zaabsorbowane problemami życia rodzinnego; powyżej tego wieku nauczyciele są znacznie częściej od pozostałych oddani pracy społecznej.

Poszukując istoty spostrzeżonych różnic można stwierdzić, że jest ona związana z zakresem dziedzin, na których koncentruje się aktywność badanych nauczycieli. Strukturę aktywności życiowej nauczycieli starszych charakteryzuje tendencja do zawężania jej zakresu do tych sfer, które pozostają w ścisłym związku z życiem rodzinnym i zabezpieczeniem jego podstaw materialnych. Z drugiej strony wiąże się z dążeniem do włączania się w nurt szerszych (pozaosobistych) struktur społecznych i działania na rzecz ich dobra. Aktywność życiową nauczycieli młodych charakteryzuje szeroki jej zakres i koncentracja na tych dziedzinach, które są związane z dążeniem jednostki do samorealizacji, rozwoju własnej osobowości oraz zaspokajania indywidualnych potrzeb, zainteresowań i aspiracji.

*

Wykorzystując wyniki przeprowadzonej wyżej analizy spróbujmy dokonać konfrontacji zarysowanego obrazu struktury wartości odczuwanych z podobnie przedstawionym układem wartości realizowanych. Zdajemy sobie sprawę, że precyzyjna analiza porównawcza obu układów — wartości życiowych i działalności życiowej — nie jest możliwa. W szczególności istotna wydaje się wątpliwość, czy i na ile poszczególne sfery aktywności życiowej traktować można jako wartości realizowane i rozpatrywać je na tle układu wartości odczuwanych. Przede wszystkim nie każda kategoria spośród wartości odczuwanych znajduje swój jednoznaczny odpowiednik w rozpatrywanym układzie działalności nauczycieli. I odwrotnie — trudno określoną płaszczyznę działalności traktować jako rzeczywistą i wyczerpującą formę realizacji określonych wartości odczuwanych. Z powyższych względów zamierzona analiza porównawcza zostanie ograniczona do poszukiwania bardzo ogólnych prawidłowości charakteryzujących relacje między układem wartości życiowych badanych nauczycieli a strukturą ich działalności życiowej.

Jeśli chodzi o porównanie struktur hierarchicznych, to w ogólnym zarysie można, jak się wydaje, stwierdzić daleko idące podobieństwo rang, jakie zajmują poszczególne wartości i odpowiadające im dziedziny działalności życiowej. Dość znacząca różnica w tym zakresie dotyczy pracy zawodowej,

która w strukturze wartości realizowanych zajmuje czołowe miejsce, wśród wartości odczuwanych rangę zdecydowanie niższą.

Spojrzenie na odsetki pozytywnych wyborów dokonanych przez respondentów pozwala na hipotetyczne stwierdzenie, że szereg wartości należy do bardziej odczuwanych aniżeli realizowanych; należą do nich: uczestnictwo w kulturze, turystyka i sport, dobrobyt materialny, wykształcenie i wiedza, rozwój zainteresowań, zdrowie, życie rodzinne. O względnej równowadze między sferą wartościowania i realizacyjną można mówić w przypadku takich dziedzin życia, jak spotkania towarzyskie, aktywność społeczna, wypoczynek. Odwrotny charakter relacji zauważamy w przypadku pracy zawodowej — odsetek nauczycieli w wysokim stopniu skoncentrowanych na realizacji obowiązków zawodowych jest znacznie wyższy aniżeli tych, który zdecydowanie pozytywnie wartościują sukcesy w pracy zawodowej. Interesujące, że w zakresie wyborów zdecydowanie pozytywnych hierarchiczny układ wartości odczuwanych charakteryzuje się zdecydowanie większą rozpiętością i rozwarstwieniami aniżeli hierarchia wartości realizowanych.

Analiza porównawcza struktury poziomej („przestrzennej") wartości życiowych i dziedzin działalności życiowej badanych nauczycieli wykazuje również dość szeroki zakres podobieństwa między nimi. Przede wszystkim obie struktury charakteryzuje niski stopień spoistości, niemniej układ skupień dziedzin działalności okazuje się nieco bardziej spójny w porównaniu z rozkładem wiązek wartości odczuwanych. Ponadto w przypadku obu struktur wyodrębniają się odpowiadające sobie w ogólnym zarysie dwa podstawowe skupienia:

1) obejmujące wartości i działania związane z rozwojem własnej osobowości i rekreacją,

2) obejmujące wartości społeczne i społeczne działanie.

Jeśli chodzi o uwarunkowania preferencji w zakresie wartościowania, jak i płaszczyzn aktywności życiowej, to okazuje się, że struktura działań w porównaniu z systemem wartości pozostaje w znacznie silniejszej zależności od takich cech respondentów, jak ich wiek i wykształcenie, przy czym zarówno w sferze wyboru wartości, jak i dziedzin działalności życiowej, czynnikiem wyraźnie dominującym okazuje się wiek badanych nauczycieli, co znajduje wyraz w znacznym zróżnicowaniu sfer aktywności życiowej nauczycieli młodych i starszych.

Dokonane powyżej ustalenia rodzą szereg pytań i refleksji. W ogólnym ujęciu pozwalają mówić o splocie, jaki stanowi świat wartości i działania — świadczy o tym pewien stopień podobieństwa, jaki charakteryzuje zarówno hierarchiczny, jak i poziomy układ wartości i dziedzin działalności

życiowej nauczycieli. Ale uzyskane w tym względzie wyniki ukazują również potrzebę rozpatrzenia powyższych zależności w ujęciu jednostkowym — poznania możliwych wzajemnych relacji między wartościami odczuwanymi i realizowanymi, jakie mogą się kształtować w przypadku konkretnych osób. Można przypuszczać, że w wielu jednostkowych przypadkach mamy do czynienia z mniej lub bardziej wyraźną sytuacją dysonansową, mogącą występować w dwojakiej postaci:

1) gdy wysokiemu poziomowi aktywności w określonej dziedzinie towarzyszy niskie wartościowanie tego stanu rzeczy;

2) gdy wysokie wartościowanie określonego stanu rzeczy związane jest z niskim poziomem aktywności jednostki w dziedzinie, która służy realizacji danej wartości.

Dążenia jednostki do przezwyciężenia owych wewnętrznych konfliktów mogą prowadzić bądź ku przemianom w hierarchii wartości, bądź ku zmianom w zachowaniu — co w efekcie ma przynieść większy stopień zgodności zachowań z wyznawanym systemem wartości, przy czym świadomi jesteśmy szerokich uwarunkowań, które sprawiają, że trudno mówić o wartościach jako bezpośrednich determinantach ludzkiej aktywności[6].

Dotychczasowe rozważania prowadzą do pytania o związek zarysowanych orientacji życiowych — wartościujących i działaniowych — z koncepcją roli zawodowej badanych. Jak się wydaje, uzyskane wyniki pozwalają na sformułowanie przypuszczenia o możliwości dwojakiego rozumienia przez nich roli zawodowej nauczyciela. Po pierwsze, traktowanie zawodu nauczyciela jako dającego osobom go wykonującym szansę na własny rozwój, samorealizację oraz bogactwo przeżyć i doświadczeń; jednocześnie żywienie przekonania, że to własne walory osobowościowe nauczyciela decydują przede wszystkim o efektach, jakie uzyskuje on w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Po drugie, uznawanie zawodu nauczycielskiego za dający jednostce szansę na szerokie działanie społeczne, umożliwiający uzyskanie wysokiej pozycji i uznania społecznego, a jednocześnie wyrażane przekonania, że zdobyte kwalifikacje zawodowe oraz społeczne zaangażowane są czynnikami warunkującymi sukcesy w pracy zawodowej.

Hipotezy wyżej sformułowane wymagają, rzecz oczywista, weryfikacji i uzasadniają potrzebę dalszych badań nad nauczycielskimi wartościami. Postulat ten wzmacniają również pytania ogólne, pozostawione na koniec naszych rozważań, dotyczące związku między systemem wartości a przeobrażeniami ustrojowymi, które zaszły w naszym kraju. Ważne bowiem wydaje się znalezienie odpowiedzi na pytania, jak dalece system wartości stanowi trwały komponent osobowości, oporny wobec radykalnych zmian

społecznych? Jaki jest kierunek ewentualnych zmian zachodzących w hierarchii wartości i strukturze działalności życiowej różnych grup społecznych? W odniesieniu do zbiorowości nauczycieli szczególnie interesujące wydaje się poznanie przewartościowań wobec takich sfer życia, jak: własne doskonalenie, uczestnictwo w kulturze, społeczne działanie, sukcesy w pracy zawodowej.

Można sądzić, że okres przejściowy, w którym się znajdujemy, pełen zawirowań i braku wyraźnie określonej perspektywy rozwoju społecznego, przynosi w efekcie daleko idące rozchwianie systemów wartości i struktury działalności życiowej różnych grup zawodowych, nie tylko nauczycieli. Kierunek ewolucji nauczycielskich wartości w dalszej perspektywie czasowej, w powiązaniu z przemianami treści roli zawodowej, stanowić może pasjonujące zadanie badawcze.

Przypisy

[1] Por. na temat m.in. M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa 1980.

[2] J. Mariański, *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin 1989.

[3] Badania zostały przeprowadzone w 1989 r. wśród 942 nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych województw gorzowskiego, jeleniogórskiego, legnickiego i zielonogórskiego.

[4] Por. m.in. M. Misztal, *Elementy systemu wartości współczesnego społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1990; S. Nowak, *System wartości społeczeństwa polskiego*, „Studia Socjologiczne" 1979, nr 4; A. Sułek, *Wartości życiowe dwóch pokoleń*, [w:] *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*, red. S. Nowak, Warszawa 1989; W. Wiśniewski, *Oświata w społecznej świadomości*, Warszawa 1984.

[5] A. Brzezińska, *O zastosowaniu taksonomii wrocławskiej w badaniach pedagogicznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1979, nr 2.

[6] P. Rybicki, *O wieloznaczności działań ludzkich*, [w:] *Społeczeństwo i socjologia*, red. J. Kulpińska, Wrocław 1985.

BOŻENA OLSZAK-KRZYŻANOWSKA

WARTOŚCI UZNAWANE PRZEZ MŁODZIEŻ MATURALNĄ — WYNIKI BADAŃ EMPIRYCZNYCH W UKŁADZIE HIERARCHICZNYM

Zainteresowanie młodzieżą i związanymi z nią zagadnieniami powoduje, iż coraz częściej przedstawiciele państw, rządów i społeczeństw podnoszą rangę tych problemów. Również w literaturze naukowej toczą się rozważania teoretyczne, inicjuje się badania empiryczne. Różne aspekty informacji są przedmiotem uwagi i analizy przedstawicieli nauk społecznych — głównie socjologów i pedagogów. Tych ostatnich interesuje głównie kontekst wychowawczy. Wszak obowiązek przygotowania młodego pokolenia do ról ludzi dorosłych, decydentów wyznaczających kształt naszego państwa i społeczeństwa spoczywa także na pedagogach. Poznanie rzeczywistości pozwoli poznać młode pokolenie. Weryfikacja ta jest możliwa przez badanie nad hierarchiami wartości czy — ujmując bardziej globalnie — nad strukturą wartości.

PROBLEMATYKA WARTOŚCI W NAUKACH SPOŁECZNYCH

Istnieje wiele sposobów patrzenia na problematykę wartości, wiele aspektów ich analizy. Analizy — w zależności od dyscypliny zainteresowanej problematyką wartości — prowadzonej z różnych punktów widzenia i odmiennie rozumianej. W penetrowanej literaturze rodzimej można wyodrębnić różne sposoby ujmowania wartości: próby syntez (M. Misztal, S. Marczuk), badania empiryczne (S. Jałowiecki) i analizy krytyczne (G. Kolska).

Analizy uwzględniającej aspekty psychologiczne, socjologiczne i kulturowe w różnym sposobie rozumienia terminu „wartość" dokonała M. Misztal. Pierwsza grupa definicji to definicje o charakterze psychologicznym (jednostkowym); te, które zostały przez jednostkę zinternalizowane lub sta-

nowią przedmiot jej orientacji. Zinstytucjonalizowanie wartości przez grupy społeczne to definicje o charakterze socjologicznym. Definicje o charakterze kulturowym mniej odwołują się do sądów poszczególnych jednostek i dotyczą wartości dominujących w danym społeczeństwie[1].

Inne niż zaproponowała M. Misztal ujęcie problematyki wartości oparte jest na istnieniu dwóch mechanizmów wartościujących, pozwalających na wydobycie dwóch podstawowych aspektów: istnienia wartości jako społecznych norm oraz istnienia wartości jako obiektów[2].

Ukazywane w literaturze nauk społecznych rozważania wskazują, iż najogólniejszy podział rozumienia pojęcia wartości przebiega między tymi, którzy utożsamiają wartości z przedmiotami lub cechami, a tymi, którzy traktują wartości jako zjawiska świadomości. Zwolennicy pierwszego — obiektywistycznego — stanowiska to W. I. Thomas, F. Znaniecki, S. Ossowski, a także J. Szczepański.

Nazywa on wartością „dowolny przedmiot materialny lub idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus. Wartościami są te przedmioty lub stany rzeczy, które jednostkom i grupom zapewniają równowagę psychiczną, dają zadowolenie, dążenie do nich lub ich osiągnięcie daje poczucie dobrze spełnionego obowiązku"[3].

Zwolennicy drugiego — subiektywistycznego — stanowiska widzą wartości jako zjawiska ze sfery świadomości, dla których specyficzne jest współwystępowanie elementu poznawczego, emocjonalnego i normatywnego.

Problemowi badań empirycznych wartości wiele uwagi poświęca S. Jałowiecki:

„Wartości można badać z różnych punktów widzenia, dostrzegając i eksponując różne aspekty tego zjawiska. Obok bowiem określeń traktujących wartości w sposób opisowy istnieją określenia normatywne, obok orientacji na jednostkę występują orientaje na społeczeństwo, obok wreszcie określeń genetycznych istnieją [...] określenia funkcjonalne"[4].

Istnieją różne sposoby analizy wartości:

– synteza wyników badań nie mających w swym zamiarze badań wartości (pośrednio ukazuje się, jakie cechy są cenione w zbiorowości),

– rozpatrywanie wartościowego charakteru celowo wybranej, określonej wartości,

– rozważania dotyczące wartości uznawanych za najważniejsze dla określonych grup czy społeczeństw,

– analiza — powstałych z preferencji systemów.

Ostatecznym celem badań — stwierdza S. Jałowiecki — „nie jest jednak poznanie struktury systemu wartości poszczególnych jednostek. Przez ich analizę zmierzamy do wykrycia pewnych zależności i prawidłowości istniejących w określonych grupach i zbiorowościach społecznych"[5].

Bardzo wszechstronnej analizy krytycznej używanych pojęć, teorii i badań wartości w naukach społecznych dokonał G. Kolska. Ukazując, jak wartości usytuowane są wobec ludzi i ich cech, dalej istniejące teorie i określenia dotyczące wartości grupuje w pięć typów teoretycznych: relatywistyczne (behawiorystyczne), subiektywistyczne (mentalistyczne), relacjonistyczne, instrumentalne, kulturowe. Subiektywistyczne i relatywistyczne definicje i teorie wartości przeważają liczbowo nad pozostałymi — te zasadniczo się do nich sprowadzają[6]. Dokonując przeglądu klasyfikacji rozumień (definicji teoretycznych, używanych) słowa „wartość" w naukach społecznych G. Kolska formułuje następujące wnioski: klasyfikacje są niezadowalające, gdyż nie uwzględniają większości czy wszystkich definicji. Kryteria podziału są mało jasne i niedookreślone są cechy charakterystyczne poszczególnych klas. Terminem „wartość" oznacza się rozmaite klasy przedmiotów, a zakresy wielu definicji wykluczają się. Mimo wymienionych mankamentów — informują jakoś o wartościach, ale brak zgody i jednomyślności w rozumieniu i używaniu w naukach społecznych określenia „wartość" nie doprowadził ich autorów do podania jednej czy paru definicji wiążących. Podstawowe założenia teoretyczne w kwestii wartości ujmuje następująco:

„Ludzi można jakoś charakteryzować wskazując na właściwe im wartości. Wartości są bowiem relatywnymi cechami przedmiotów:

- wartości mogą być poznawalne,

- mogą wpływać na zachowanie i wytwory ludzi,

- o tym, co jest wartością, nie tylko decydują cechy jednostki dla niej konstytutywne, lecz także cechy świata względem jednostki zewnętrznego"[7].

Poszukiwana definicja powinna spełniać jak najwięcej wyżej wymienionych warunków, jednocześnie definicja ta ma być najbardziej przydatna w moich badaniach empirycznych prowadzonych za pomocą techniki ankiety. Za spełniającą te wymogi uznałam wcześniej cytowaną definicję J. Szczepańskiego. Po części jest ona ujęciem psychologicznym — orientacja na jednostkę ma charakter efektywno-poznawczy, bez którego jednostka nie mogłaby przyjąć „postawy szacunku". Orientacja na społeczeństwo — społeczny przymus w kierunku realizacji — występuje w ujęciach socjologicznych. To, co w życiu powszechnie uznawane, godne pożądania i „od-

czuwane jako przymus", zawiera elementy pozytywnego przeżycia. „Ważna rola w życiu" jest aspektem definicji w ujęciu kulturowym.

W pracy przyjmuję tę perspektywę, gdyż umożliwi ona próby wyjaśnienia stwierdzonych zależności i prawidłowości.

PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH

Bazę materiałową stanowiły badania ankietowe młodzieży maturalnej województwa zielonogórskiego. Badaniami audytoryjnymi w przededniu „okrągłego stołu" 1989 r. objęta została połowa młodzieży wszystkich typów szkół klas maturalnych liceów i techników, łącznie około tysiąca dwustu osób. Analizie empirycznej poddałam tysiąc osiemdziesiąt dziewięć ankiet. Wśród osób badanych znaleźli się uczniowie celowo dobranych wszystkich typów szkół i klas o różnym profilu, z różnych środowisk wychowawczych. Zdecydowałam się na wyselekcjonowanie tak różnych typów klas dlatego, że badana była młodzież stanowiąca grupę jednorodną tak w sensie wieku, kryterium wiedzy, wspólnoty doświadczeń, jak i progu podjęcia życiowych decyzji (wyboru dróg kształceniowych, zawodowych i społecznych)[8].

Kwestionariusz ankiety audytoryjnej składał się z kilku bloków. Interesowały mnie różne sfery życia młodzieży: wartości, stosunek do rodziny, pracy, wykształcenia, kultury, prezentowane postawy, dążenia i cele życiowe.

Chcąc poznać, jakie wartości funkcjonują wśród współczesnej młodzieży, zadałam ankietowanym pytania: „Co cenisz najbardziej — wybierz z niżej podanych propozycji i oznacz w kolejności 1 – 2 – 3 – 4 – 5: rodzina, praca, ambicja, przyjaźń, poczucie użyteczności, honor, wykształcenie, mądrość i wiedza, miłość, seks, sława, pieniądze, aktywność twórcza, spokój wewnętrzny, szacunek dla innych, dobra materialne, pokój i bezpieczeństwo, eliminowanie zła, religia i wiara, przygoda, sukces, władza". Aby poddać uzyskane odpowiedzi analizie, a zarazem zbadać ich spójność, zapytałam: „Co najmniej cenisz? Wybierz z podanych wyżej propozycji pięć i ułóż w kolejności zaczynając od najmniej ważnych". Dysponując 22 wartościami ankietowani mieli ograniczoną możliwość wyboru, ale ani jedna nie została pominięta — co świadczyć może o logice, konsekwencji i refleksyjności odpowiedzi, a nie szablonowych czy odruchowych podkreśleniach.

Z dokładnego zliczenia kolejności wyborów preferowanych i możliwych do odrzucenia poszczególnych wartości na kolejnych pięciu miejscach powstała hierarchia wskazań najbardziej i mniej cenionych. Częstotliwość typowań analizowano także w kategoriach „wag" — to znaczy każdej z pięciu pozycji (możliwej do umieszczenia zaproponowanej wartości) przyznano określoną liczbę punktów: pierwszej – pięć, drugiej – cztery... piątej – jeden. Analizowano również ładunek emocjonalny przypisywany poszczególnym wartościom — to różnica, która powstała z wyborów tej samej wartości w obu hierarchiach.

W powstałym rangowym uporządkowaniu „miłość" osiągnęła najwyższą rangę, a więc jest ceniona najbardziej. Tej wartości 825 osób (ponad 75% badanych) przyznało zdecydowanie największą ważność. Drugą lokatę w hierarchii zajmuje „Bóg" – 557, czyli ponad połowa (51,1%) ankietowanych akcentuje znaczenie i istotę tej wartości. Kolejne trzy miejsca w hierarchii zajmują „mądrość i wiedza", „rodzina", „przyjaźń", wskazane przez ponad 40% każda. Na szóstej i siódmej pozycji w hierarchii wartości najbardziej cenionych znajdują się „honor" oraz „pokój i bezpieczeństwo" – około 30% wskazań. Następne wskazania od szóstego do trzynastego — to „spokój wewnętrzny", „ambicja", „praca", „poczucie użyteczności", „ojczyzna", „dobra materialne", przy czym dwie ostatnie zajmują równorzędną dwunastą i trzynastą lokatę – 15,8% wskazań. *Ex aequo* czternastą i piętnastą lokatę zajmują „seks" i „walory charakteru" (ponad 12% wskazań), na szesnastej lokacie w hierarchii jest „kultura" (12,3%). Na siedemnastej pozycji młodzież lokuje „wykształcenie" – 124 osoby tej wartości przyznają status cenionej. Miejsca od osiemnastego do dwudziestego drugiego w hierarchii zajęły: „wyjście z kryzysu" (typowane przez 82 osoby), „praworządność" (68 typowań), „sukces" (31), „sława" – ceniona przez 26 ankietowanych i „władza" (tej wartości dziewięć osób przyznaje rangę cenionej).

Na czele hierarchii wartości mniej cenionych znajduje się „sława" (81,3%) oraz „władza" (76,6%). Te dwie wartości obejmują 36,6% ogółu typowań tego rodzaju. Kolejne trzy miejsca – około 40% wskazań każde – zajmują „seks" i „sukces" oraz „dobra materialne". Centralnie położone są „praworządność" (14,0%), „poczucie użyteczności" (13,6%), „Bóg" (12,9%), „wykształcenie" (11,8%), „praca" (9,4%), „ojczyzna" (8,0%) oraz „honor" (6,6%). „Kultura", „spokój wewnętrzny" i „walory charakteru" zajmują miejsca od piętnastego do siedemnastego.

Za możliwe do odrzucenia w stopniu najmniejszym młodzież uznała „pokój i bezpieczeństwo" (2,8% wskazań), „mądrość i wiedzę" (2,6%), „przyjaźń" (2,5%), „miłość" (1,7%) i „rodzinę" (1,6%).

Daje się zauważyć istnienie wyraźnych wzajemnych związków między powstałymi w ten sposób skalami wartości preferowanych z jednej strony, a najmniej cenionych z drugiej. Grupa wartości zajmujących czołowe lokaty wśród najbardziej cenionych znajduje się na ostatnich miejscach w następnej hierarchii. Wyłom tworzy jedynie wartość „Bóg", która zajmując drugie miejsce wśród najbardziej cenionych jest na dziesiątym wśród typowań najmniej cenionych. Zbieżność taka istnieje również między najwyższymi typowaniami na drugiej skali — wśród wartości najmniej cenionych znajdując się na ostatnich miejscach. Znacznie bardziej różniące się miejsca w obu hierarchiach zajmuje „seks" — czternasta lokata wśród bardzo cenionych i... trzecia wśród najmniej cenionych.

Uzasadnienia powyższych prawidłowości poszukiwać można w kilku płaszczyznach. Jedną stanowi wiek respondentów. Badani są w okresie dojrzewania biologicznego, psychicznego i emocjonalno-uczuciowego, w okresie rodzenia się trwałych sympatii opartych na uczuciu, miłości i przyjaźni. Drugą płaszczyznę stanowi rzeczywistość społeczno-polityczna kraju. Po załamaniu się systemu wartości w życiu społecznym rodzina, naturalne środowisko, w którym człowiek wzrasta i rozwija się, ku której zmierza, stwarza najbardziej wiarygodną podstawę jednostkowego i zbiorowego dowartościowania. Na płaszczyźnie małej grupy młodzież pragnie (w zmienionym kształcie rzeczywistości społecznej i politycznej) widzieć wartości trwałe i nieprzemijające. Nie pozostają tu bez znaczenia wzorce środowiskowe; młodzież obserwując ludzi dorosłych dostrzega występowanie stereotypu życia zamkniętego w najbliższym kręgu rodziny, gronie przyjaciół.

Jest jeszcze jedna wartość w grupie zdecydowanie najważniejszych — „Bóg". Korelacja pięciu wartości: „miłości", „Boga", „mądrości i wiedzy", „przyjaźni" i wreszcie „rodziny" jest bardzo silna. Dla młodzieży — stojącej jeszcze na początku lat osiemdziesiątych z boku wydarzeń politycznych i społecznych — wzrastająca rola Kościoła, religii i Boga była zapewne zauważalna.

Pięć naczelnych wartości opiera się również na „mądrości i wiedzy". Nie formalne wykształcenie, nie osobista satysfakcja z ukończonej edukacji, ale to, co człowiek potrafi, jego umiejętności i zaradność życiowa są ogniwem spajającym wartości najcenniejsze.

Młodzież zdecydowanie odrzuca — „władzę", „sławę", „sukces". Ta triada wartości w badaniach końca lat osiemdziesiątych lokuje się na ostat-

nich pozycjach w hierarchii wartości najbardziej cenionych. O konsekwencji wyborów młodzieży świadczą zdecydowanie najwyższe lokaty tych wartości w hierarchii możliwych do odrzucenia. Maturzyści akcentują ucieczkę w świat osobisty i prywatny, a nie zadaniowy, ucieczkę od dotychczasowych wzorców dążeń życiowych — gdyż wzory te się zdewaluowały.

Młodzi ludzie, z których blisko 3/4 zamierza kontynuować naukę, w hierarchii wartości nie przyznają wysokiej rangi „wykształceniu". Bliższa analiza kryjących się tutaj treści wskazuje na docenianie fachowości zawodowej, zasobu wiedzy, osobistej satysfakcji, rzadziej prestiżu społecznego, niezależności, wreszcie pieniędzy. Wyniki badań z lat minionych wskazują, że „wykształcenie" lokowało się znacznie wyżej w hierarchii[9]. Maturzyści zielonogórscy (tak jak ich uczący się rówieśnicy z innych województw) mają za sobą kilkunastoletni okres oddziaływania jednej instytucji — szkoły, a „wykształcenie" lokują na siedemnastej pozycji wśród wartości najbardziej cenionych i na dwunastej wśród możliwych do odrzucenia.

Spadek znaczenia tej wartości, zdecydowane przesunięcie w układzie rangowym jest najwyraźniejsze i stanowi ważny sygnał ostrzegawczy. Z ogółu 1089 osób poddanych badaniom zaledwie 11,4% widzi „wykształcenie" jako wartość cenioną, a 11,8% zalicza je do wartości odrzucenia (różnica 0,4%). Wynika stąd, iż jest ono wartością bardzo neutralną dla ponad 3/4 maturzystów — tylu przechodzi obok niej obojętnie, bez żadnych emocji. Kryzys wartości wykształcenia zaznacza się w moich badaniach bardzo wyraźnie.

Operacja przyznania określonej liczby punktów za typowanie poszczególnych wartości na jednym z pięciu możliwych miejsce zasadniczo nie zmieniła prezentowanego dotychczas układu rangowego. Najwyższe lokaty uzyskały: „miłość", „Bóg", „mądrość i wiedza", „rodzina", „przyjaźń", najniższe zaś „wyjście z kryzysu", „praworządność", „sława", „sukces", „władza". Wartości zajmujące środkowe miejsca na skali uległy ewentualnym przesunięciom o „oczko" wyżej lub niżej. Skala wartości mniej cenionych według wag — poza zmianami w obrębie jednego-dwóch miejsc — zbliżona jest do hierarchii powstałej w wyniku prostego uporządkowania typowań według ważności. „Wagowe" traktowanie wartości — poza innym sposobem podejścia do materiału empirycznego — nie wprowadza zatem większych zmian merytorycznych, a więc wiarygodność dotychczasowej diagnozy nie zostaje podważona.

Z różnicy między wyborami wartości najbardziej i mniej cenionych utworzono skalę ilustrującą ładunek emocjonalny. Zdecydowanie najbardziej ujemne okazały się „sława" (859 wskazań) i „władza" (825), najwięk-

szy zaś ładunek dodatni uzyskała „miłość" (806). Wysoki wskaźnik ujemny sugeruje, iż wartości, których dotyczyły, budziły jednostronne emocje — młodzież akcentuje to, czego nie chce, co z ogromną siłą odrzuca. Wyraźnie ujemny ładunek emocjonalny mają także takie wartości, jak „sukces" i „seks". Dodatni wydźwięk mają: „Bóg" (417), „mądrość i wiedza" (471), „rodzina" (478), „przyjaźń" (427). Pewnym zaskoczeniem jest spychanie na margines i ujemny ładunek emocjonalny takiej wartości, jak „seks" (331). Skoro dorastający 19-23-letni ludzie zdecydowanie wybierają „miłość" i „przyjaźń", a niechętnie „seks", to czy nie jest to oznaką pewnej pruderii społecznej, temat tabu? Możliwe też, iż sytuacja badań powoduje nie zawsze szczere odpowiedzi. Niewykluczone, że w świadomości młodzieży „miłość" i „seks" to wyraźne różne sfery.

Najbardziej „wyzerowane" okazało się „wykształcenie". Obojętność, z jaką młodzież podchodzi do tej wartości, jest zadziwiająca. Ceni ją prawie tyle samo osób, ile uważa ją za możliwą do odrzucenia (różnica 4). W przedziale tym znajdują się również: „poczucie użyteczności", „kultura", „ojczyzna", „praca", „praworządność". Zaskakuje postawa neutralności, jaką młodzież wobec tych wartości przejawia. Czy wszystkie te wartości zdewaluowały się? Wykształcenie straciło na znaczeniu w kształtowaniu struktury społecznej; z perspektywy jednostkowej nie pomaga w szukaniu odpowiedzi na pytanie „jak żyć". Dekompozycja cech położenia społecznego powoduje rozziew między poziomem wykształcenia a statusem materialnym czy dostępem do dóbr kultury. Wykształcenie przestało być uniwersalnym kluczem otwierającym drzwi do życiowego sukcesu.

Dokonując oglądu wartości cenionych przez młodzież maturalną województwa zielonogórskiego można stwierdzić, że w układzie hierarchicznym zaznaczają się trzy grupy:

– pierwsza to człon wspólnotowo-moralny (afiliacyjny) utworzony przez wartości rodziny, przyjaźni, miłości, z wyraźnie zaznaczonym kierunkiem symbolicznym, pewien kodeks moralno-religijny (Bóg, wiara);

– druga to ośrodek życia realnego i koniecznych działań, utworzony przez wartości ojczyzny, pracy dóbr materialnych, ambicji, honoru. Jest to pole istotnej obecności ze względu na zapewnienie trwania wartości naczelnych w stabilnej rzeczywistości kręgu prywatnego;

– trzecia jest utworzona przez wartości władzy, sławy, sukcesu, kultury, trwale i świadomie nieakceptowane, nie do przyjęcia, odrzucone w wyniku wyuczonej bezradności czy kolektywnego egozimu.

Kończąc rozważania nad strukturą wartości młodzieży maturalnej pragnę przywołać sformułowaną przez S. Nowaka tezę o „ciągłości i zmianie

tradycji kulturowej"[10]. Struktura wartości młodzieży województwa zielonogórskiego da się ująć także w wymiarze ciągłości i zmiany. Człony wartości wspólnotowo-afiliacyjnych i prospołeczno-państwowych pozostają na przeciwnych krańcach hierarchii. Środowiska ulokowane w hierarchii wartości życia realnego ulegają pewnym przetasowaniom (czy deprecjacji, jak w wypadku „wykształcenia"), zmiana ich pozycji jednakże nie sięga krańcowych miejsc, nie burzy ciągle stałego układu wartości naczelnych.

Kończąc rozważania nad hierarchią wartości młodzieży maturalnej na przykładzie województwa zielonogórskiego chciałabym sformułować kilka wniosków.

Penetrując głębsze sfery życia ludzi, to, co zinternalizowane w procesie rozwoju i nabywania tożsamości, młodzież pozostaje biernym i bardzo wrażliwym obserwatorem życia społecznego. Niespełnienie wielu obietnic ustrojowych, blokada, jaką jest system edukacji, spowodowały, że „bezpieczniej" jest ograniczyć działanie do tych sfer, gdzie ma się maksimum pewności: w szerszym otoczeniu społecznym młodzież nie widzi wielkich szans na działanie i nie ma poczucia wpływu na dokonanie zmian na lepsze.

Stan blokad rozwoju moralnego i rozwoju tożsamości[11] pogłębia dodatkowo lęk przed egzaminami (maturalnym i na studia), wzmacnia rozziew między poziomem życia a wysokością wykształcenia i obawę, czy uzyskane kompetencje zawodowe będą na miarę wymogów techniki i cywilizacji. Czynnik sprawczy upatrywać można także w sytuacji społeczno-politycznej i gospodarczej kraju, która rozstrzygnie, czy rynek pracy zgłosi zapotrzebowanie na „taką" siłę roboczą.

Najważniejszym wnioskiem wynikającym z dotychczasowych studiów empirycznych jest przekonanie, iż podjęta problematyka jest ciągle aktualna i doniosła społecznie. Specyfika nauk społecznych polega na tym, że wszystkie elementy badanej rzeczywistości są zmienne i dynamiczne i wielorako uwarunkowane. Prawidłowość tę odnoszę również do zakończonego etapu własnych badań.

Istotną sprawą jest kwestia interpretacji uzyskanych wyników. Badania moje przeprowadziłam wśród młodzieży klas maturalnych, wybranych w sposób celowy. Z pewną dozą ostrożności należy jednak podejść do uzyskanych wyników. Jest to bardzo jednorodna i specyficzna grupa społeczna. Nie można bezkrytycznie uzyskanych wyników badań odnieść do całej młodzieży województwa czy próby ogólnopolskiej.

Czy i w jakim stopniu specyfika polityczna, społeczna, geograficzna i kulturowa województwa zielonogórskiego jest siłą kształtującą stosunek młodzieży do świata wartości? Czy i w jakim stopniu spotykamy się z tą

specyfiką w innych regionach kraju, wśród młodzieży będącej w tym samym wieku, lecz funkcjonującej w innych rolach społecznych?

Przypisy

[1] M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa 1980, s. 14-47.

[2] S. Jałowiecki, *Struktura systemu wartości. Studium zróżnicowań międzygeneracyjnych*, Warszawa 1978, s. 17.

[3] J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, s. 97 i 98.

[4] S. Jałowiecki, *op. cit.*, s. 10-12.

[5] *Tamże*, s. 21-45.

[6] G. Kolska, *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, Warszawa 1982, s. 42-58.

[7] *Tamże*, s. 119-122.

[8] *Strukturę wartości, orientacje i cele życiowe maturzystów przedstawiam*, [w:] B. Olszak-Krzyżanowska, *Młodzież wobec nowych wyzwań*, Zielona Góra 1992.

[9] Oglądu niektórych badań nad młodzieżą i jej światem wartości dokonuję w pierwszej części cytowanej pracy (zob. przypis 8). Tutaj pragnę zwrócić uwagę tylko na wybrane. W badaniach W. Adamskiego (1971) dyplom szkoły wyższej znajduje się w hierarchii najbardziej cenionych wartości na pozycji trzeciej. (*Ciągłość i zmiana w systemie edukacyjnym PL*, red. M. Pęcherski, Warszawa 1985); w badaniach S. Nowaka (1976) zajmuje piąte miejsce (*Problemy młodzieży*, Warszawa 1978); u W. Adamskiego (1980) również pozycja piąta, (*Młodzież w społeczeństwie, konfrontacje polsko-amerykańskie*, Warszawa 1980). W badaniach R. Borowicza (1978-1979) znajduje się na siódmym miejscu (*Struktura wartości młodzieży*, „Socjologia Wychowania" 1982, IV, z. 135). Młodzież maturalna województwa zielonogórskiego w 1987 r. przyznaje wykształceniu dwunastą lokatę wśród tego, co ceni najbardziej (R. Borowicz, K. Dzieńdziura, A. Nalaskowski, *Młodzież na rozdrożach. Zielonogórscy maturzyści 87*, Zielona Góra 1990; także B. Olszak-Krzyżanowska, *Orientacje życiowe młodzieży*, „Edukacja" 1988, nr 2.

[10] *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*, red. S. Nowak, Warszawa 1989, s. 442, 443.

[11] Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.

MIECZYSŁAW WALCZAK

WYCHOWANIE DO CZASU WOLNEGO MŁODZIEŻY POLSKIEJ NA OBOZACH LETNICH W NIEMCZECH

W niniejszej publikacji chciałbym zwrócić uwagę czytelników na zagadnienia wychowania do czasu wolnego młodzieży polskiej przebywającej na obozach letnich w byłych Niemczech Wschodnich w latach 1985-1989. Jednocześnie pragnę porównać badania własne z tego okresu nad czasem wolnym naszej młodzieży z badaniami niemieckimi. Pozwoli to wskazać na zbieżności i różnice w sposobach spędzania czasu wolnego młodzieży w obu krajach.

Młodzież nasza przebywała na tzw. centralnych obozach letnich w Seifhennesdorf, Leopoldishain, Tschorna i innych miejscowościach. Były to obozy dla znacznej liczby młodzieży (kilkaset) z różnych krajów Europy Środkowo-Wschodniej. Ich programy były atrakcyjne, o wyraźnie rekreacyjnym charakterze. Przewidywały wycieczki do Drezna i innych miejscowości Szwajcarii Saksońskiej, wędrówki po okolicy, gry i zabawy zręcznościowe, wesołe ogniska, spotkania przyjaźni, zajęcia w pracowni plastycznej i pracowni do majsterkowania, zawody strzeleckie, kąpiele, Neptunalia i wiele innych atrakcyjnych zajęć.

Z grupy 220 osób, które uczestniczyły w obozach, 174 poddane zostały badaniom, w tym 100 dziewcząt i 74 chłopców. Jak młodzież reagowała na te zajęcia i które uznała za najatrakcyjniejsze — przedstawiam w poniższym zestawieniu (zob. s. 164).

Najciekawszą formą zajęć na obozach okazały się wycieczki do Drezna, zwłaszcza zwiedzanie jego zabytków. Najtrafniej oddaje swoje przeżycia Monika (lat 11), która na pytanie, dlaczego się zdecydowała wyjechać na obóz do Niemiec, odpowiedziała, że wpłynęła na to „chęć wycieczkowania i zawierania nowych przyjaźni".

Na obozach zaobserwowano także określone zmiany w zachowaniu się młodzieży. Uczniowie stali się bardziej zdyscyplinowani (25%), samodzielni

Najciekawsze formy zajęć na obozie w opinii młodzieży	Liczba	Procent (N=174)
Wycieczki	132	75,8
Gry i zabawy	44	25,2
Zajęcia sportowe i dyskoteka	36	20,6
Neptunalia i piosenki	34	19,5
Ogniska	32	18,3
Spotkania przyjaźni	27	15,5

(25%), koleżeńscy (23,6%). Zawarli też wiele przyjaźni. Ustalono, że ok. 63% młodzieży nawiązało kontakt korespondencyjny z poznanymi na obozie przyjaciółmi, zwłaszcza z innych krajów. Z punktu widzenia wychowawczego ta ostatnia sprawa jest najcenniejsza, gdyż dotyczy uczuć wyższych, a mianowicie uczuć przyjaźni i solidarności młodzieży z różnych krajów.

Przeprowadzone badania upoważniają do stwierdzenia, że istnieje wyraźny wpływ obozowych form i zajęć na czas wolny młodzieży. Wpływ ten potwierdza 85,4% wychowawców kolonijnych, 64% rodziców i nauczycieli oraz 54% badanej młodzieży. Obozownictwo jest więc liczącą się instytucją wychowania pozaszkolnego, organizującą w sposób atrakcyjny i społecznie przydatny czas wolny młodzieży.

Wykorzystanie obozowych form i zajęć w czasie wolnym pozwala rozwinąć cenne z wychowawczego punktu widzenia cechy i predyspozycje psychiczne młodzieży. Ważne są tu zwłaszcza takie cechy, jak zainteresowania, aktywność społeczna, koleżeńskość, samodzielność, zdyscyplinowanie, zaradność życiowa oraz umiejętność współżycia w grupie, niesienie pomocy innym.

Ogromnie ważną rolę w czasie wolnym odgrywają zainteresowania, które wpływają na stopień zaangażowania w zajęciach. Następuje tu sprzężenie zwrotne pomiędzy zainteresowaniami a zajęciami. Z jednej strony, aby uczestniczyć w zajęciach czasu wolnego, młodzież musi się nimi interesować, z drugiej strony zajęcia te rozwijają jej zainteresowania.

Obecne formy czasu wolnego badanej młodzieży, zmodyfikowane przez zajęcia obozowe, ilustruje tabela 1.

Istnieją znaczne różnice między liczbą dziewcząt i chłopców korzystających z tych samych form czasu wolnego. Na ogół chłopcy korzystają w większym stopniu z zajęć sportowych, turystycznych, programu telewizyjnego,

Tabela 1

FORMY CZASU WOLNEGO BADANEJ MŁODZIEŻY

Czynności w czasie wolnym	Razem		Dziewczęta		Chłopcy	
	liczba	procent (N=174)	liczba	procent (N=100)	liczba	procent N=74)
Zajęcia sportowe	112	64,4	49	49	63	84,7
Gry i zabawy	108	62,5	59	59	49	66,9
Czytelnictwo	101	56,5	60	60	41	56,5
Turystyka	88	50,6	34	34	54	73,0
Program telewizyjny	71	40,1	35	35	36	48,8
Zajęcia obozowe	61	34,8	37	37	24	32,2
Wycieczki	47	27,2	20	20	27	37,2
Audycje radiowe	42	24,2	18	18	24	32,2
Zajęcia pozalekcyjne	35	20,0	22	22	13	17,7
Uczęszczanie do kina	22	12,6	13	13	9	12,7
Zajęcia muzyczne, dyskoteka	15	8,7	10	10	5	7,6
Zajęcia plastyczne i techniczne	13	7,9	6	6	7	10,1

audycji radiowych, dziewczęta natomiast dominują w czytelnictwie, zajęciach obozowych oraz zajęciach pozalekcyjnych. Wynika z tego, że zajęcia dla dziewcząt i chłopców należy różnicować, dostosowując je do zainteresowań młodzieży. Pamiętać o tym powinni animatorzy czasu wolnego podczas przygotowywania scenariuszy zajęć.

Jak przedstawione powyżej aktualne zajęcia w czasie wolnym mają się do wyników badań podobnej problematyki w byłych Niemczech Wschodnich, obrazuje tabela 2.

Porównując wyniki moich badań z wynikami badań niemieckiego Instytutu Wychowania, chociaż opracowane są one w inny sposób (przedstawiają miejsce form czasu wolnego na liście rankingowej), dostrzegamy że na dwanaście prezentowanych różnych zajęć czasu wolnego, aż dziewięć pokrywa się z zajęciami przedstawionymi w niniejszej publikacji, co uwiarygodnia wyniki osiągnięte w moich badaniach.

Przedstawione powyżej badania Instytutu Wychowania z Berlina Wschodniego dotyczyły również dobowego budżetu czasu młodzieży. Porównując własne badania z badaniami autorów ze wspomnianego instytutu będę wyniki badań niemieckich podawał w nawiasach.

Tabela 2

ZAJĘCIA W CZASIE WOLNYM

Czynności w czasie wolnym	Przeciętne miejsce rankingowe danego zajęcia pośród 38 form czasu wolnego*	Badania autora w ujęciu procentowym
Zajęcia turystyczne	4,0	50,6
Słuchanie muzyki	4,5	16,5 (radio)
Spotkania towarzyskie	8,0	15,5
Czytelnictwo		56,5
Program telewizyjny	8,3	40,1
Uczęszczanie do kina		12,6
Zajęcia sportowe	10,0	64,4
Zajęcia przyrodnicze i techniczne	16,7	7,9
Zajęcia plastyczne	24,0	7,9

* Źródło: *Freizeitinteressen und Freizeittätigkeiten von Schülern 5. bis 9. Klassen sowie Bedingungen wirksamer außerunterrichtlicher Tatigkeit*, praca zbiorowa, Berlin 1987, s. 19.

Przeciętnie na czas wolny zużywa młodzież polska 5,5h (5,2h) dziennie, co stanowi 22,9% (21,7%) dobowego budżetu czasu. Od poniedziałku do soboty wynosi to przeciętnie 4,9h (4,8h), a w niedzielę – 9,2h (7,8h). Najwięcej czasu przeznacza młodzież na telewizję, bo aż 26,3% (47,5%) czasu wolnego. Na zajęcia kulturalno-oświatowe (czytelnictwo, kino, zajęcia muzyczne, audycje radiowe) młodzież przeznacza 23,8% swego czasu, a na zajęcia na powietrzu (sport, turystyka, spacery, wycieczki) 14% (16%) czasu.

Chociaż nie wszystkie pozycje można porównać, jednak w tych przypadkach, które przedstawiono, zarysowała się wyraźna zbieżność wyników uzyskanych przez autorów niemieckich i rezultatów polskich badań.

Przedstawiony materiał ma o tyle wartość teoriopoznawczą, że będzie go można porównać z obecnie prowadzonymi badaniami nad czasem wolnym młodzieży polskiej i niemieckiej, których to badań głównym celem jest ustalenie wpływu przemian dokonujących się w państwach postkomunistycznych na sposoby spędzania czasu wolnego dzieci i młodzieży. Hipotetycznie można już zakładać, że rozpadająca się z dnia na dzień infrastruktura instytucji czasu wolnego oraz malejąca z roku na rok liczba dzieci

i młodzieży wypoczywających w okresie wakacji letnich na koloniach i obozach negatywnie wpływa na sposób spędzania czasu wolnego dorastającego pokolenia.

JÓZEF TATARCZUK

ZMIENNOŚĆ CECH MOTORYCZNYCH STUDENTEK W TOKU JEDNOROCZNYCH OBSERWACJI NA TLE FAZ CYKLU MENSTRUACYJNEGO

Wśród wielu rytmów biologicznych mających istotne znaczenie w wychowaniu fizycznym i sporcie szczególne miejsce zajmuje rytm okołomiesięczny kobiet, uzależniony od funkcji gruczołów rozrodczych oraz powiązany z rytmiką fizjologiczną całego organizmu. Cykl ten, zwany rytmem okołomiesięcznym, jest związany przede wszystkim z miesiącem księżycowym [T. Dzierżykray-Rogalski, 1986, s. 41, 42]. Niektórzy badacze podkreślają istotną rolę rytmu księżycowego (lunarnego) dla ogółu świata żyjącego. Chodzi tu głównie o wpływ spolaryzowanego światła Księżyca i o przyciąganie satelity Ziemi, zaznaczające się szczególnie wyraźnie wtedy, gdy Ziemia, Słońce i Księżyc znajdują się w jednej linii prostej. Warto dodać, że pełny obieg Księżyca wokół Ziemi wynosi 29 dni i pół doby, a obrót Ziemi wokół swojej osi liczony względem Księżyca trwa 24 godziny i 50 minut [S. Szmigielski, 1974, s. 42]. Rytm księżycowy jest silnie zaakcentowany u płci żeńskiej, zgodnie z ogólną prawidłowością występującą w świecie zwierzęcym, gdzie rytmiczność płciowa zaznacza się głównie u samic, u samców natomiast tylko dostosowuje się do rytmu narzuconego przez samice [S. Szmigielski, 1974, s. 42].

Cyklem menstruacyjnym nazywamy okres pomiędzy jednym a następnym periodem. Dzień pojawienia się krwawienia jest pierwszym dniem cyklu. Prawidłowy cykl trwa 28 dni, w wyjątkowych przypadkach jest skrócony do 25 dni lub wydłużony do 40 dni, co należy przyjąć za granicę cyklu prawidłowego. Jest to cykl pochodzenia endogennego i ze względu na czas trwania dzieli się na cztery zasadnicze fazy [S. Szmigielski, 1974; W. Sylwanowicz i inni 1980]: I fazę krwawienia — zwaną menstruacyjną, inaczej miesiączkową, trwającą około 3-5 dni; II fazę wzrastania — zwaną folikularną, trwającą około 9 dni; III fazę wydzielniczą — zwaną owulacyjną, trwającą około 14 dni; IV fazę niedokrwienia — zwaną lutealną, trwającą około 2-3 dni.

W każdym cyklu miesiączkowym z reguły dojrzewa i pęka jeden pęcherzyk jajnikowy (Graafa). Proces ten nosi nazwę jajeczkowania (owulacji). Owulacja następuje zasadniczo w środku cyklu (*intermenstruum*), zwykle pomiędzy 13 i 16 dniem cyklu miesiączkowego. W cyklach nieprawidłowo długich lub krótkich wahaniom ulega okres przedowulacyjny, okres natomiast pomiędzy owulacją a dniem wystąpienia krwawienia miesięcznego przeważnie jest stały i zazwyczaj wynosi 14-16 dni.

Rytmika okołomiesięczna u płci żeńskiej przejawia się zespołem zmian zachodzących regularnie w organizmie kobiety, a mających odbicie nie tylko w czynnościach poszczególnych narządów, ale nawet w psychice [S. Szmigielski, 1974, s. 42]. Wszelkie wysiłki fizyczne — a więc również określone ćwiczenia ruchowe i każda praca — wywierają wpływ na organizm. Niektóre ćwiczenia fizyczne — nie dostosowane do wydolności organizmu kobiety — mogą stanowić dlań zbyt duże obciążenie, a niejednokrotnie mogą wywołać zaburzenia w normalnym jego funkcjonowaniu. Zaburzenia te mogą przejawiać się między innymi w nieregularności cyklu menstruacyjnego, wydłużeniu okresu krwawienia, w zmiennej temperaturze ciała itp.

Wiele ciekawych spostrzeżeń na temat wydolności fizycznej na tle cyklu menstruacyjnego kobiet uprawiających wyczynowo sport dostarczają liczne opracowania, bardzo niewiele materiału natomiast dotyczy kobiet nie uprawiających zawodowo sportu. Problem pozostaje wciąż nie do końca rozwiązany. Opinie autorów licznych prac [J. Strzyżewski, 1959; W. Jackowski, 1951] są rozbieżne, a swoje wnioski wysuwają na podstawie badań ankietowych, stąd moje szczególne zainteresowanie tym zagadnieniem.

Wątpliwości, jakie nasunęły mi się w pracy ze studentkami, skłoniły mnie do podjęcia obserwacji i badań ciągłych, które stanowiłyby podstawę dokonania oceny wybranych cech sprawności fizycznej w poszczególnych fazach cyklu menstruacyjnego oraz próby określenia, w których fazach cyklu studenti osiągają najwyższą i najniższą sprawność fizyczną.

MATERIAŁ I METODA

Badania prowadzono w grupie 65 studentek Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego w Zielonej Górze (studiujących na I roku studiów w systemie dziennym) w okresie od października 1990 roku do maja 1991 roku w odstępach dwutygodniowych. Zgromadzono czternaście kompletnych pomiarów wykonywanych zawsze w tych samych dniach drugiego i czwartego tygodnia każdego miesiąca. Łącznie odnotowano 910 pomia-

rów, w tym 174 dotyczyły fazy miesiączkowej, 310 fazy folikularnej, 278 fazy owulacyjnej i 148 fazy lutealnej. Z badań wyłączono wszystkie przerwy w nauce.

Wiek badanych w chwili rozpoczęcia obserwacji wynosił średnio 19,6 lat, a w chwili zakończenia 20,2 lat. Dokonano pomiarów sześciu podstawowych cech motorycznych:

– siły — siłę dużego zespołu mięśni mierzono odległością rzutu piłką lekarską (o ciężarze 2 kg) ponad głową do przodu, kierując się w tym względzie wskazówkami podanymi przez L. Denisiuka [1969];

– skoczności — dla jej określenia zastosowano próbę odległości skoku w dal z miejsca według sposobu podanego przez S. Pilicza [1963];

– gibkości — zakres gibkości określono maksymalną głębokością skłonu tułowia w przód opisaną przez M. Szafarkiewicz [1964];

– zwinności — do jej pomiaru wykorzystano bieg „po kopercie" według zasad podanych przez S. Pilicza [1963];

– szybkości — wyznaczonej czasem 20 przysiadów, kierując się w tym względzie wskazówkami podanymi przez J. Matynię [1960];

– wytrzymałości — wyznaczonej przysiadami z wyrzutem nóg do tyłu, sugerując się wskazówkami L. Denisiuka i H. Milicerowej [1969].

W wyborze tych cech i sposobu ich pomiaru kierowano się łatwością wykonania i dostępnością pomiarów. Zastosowane testy są wykorzystywane powszechnie i wchodzą w skład pomiarów ogólnej sprawności fizycznej.

Obok tych pomiarów każdorazowo przeprowadzono wywiad ustny dotyczący długości cyklu menstruacyjnego, długości, bolesności i obfitości krwawienia zaobserwowanych pod wpływem ćwiczeń fizycznych. Jednocześnie ustalano, ile dni upłynęło od momentu pojawienia się krwawienia, co pozwoliło określić, w jakiej fazie cyklu przeprowadzone zostały badania.

Wszystkie badania sprawności fizycznej wykonała ta sama osoba w czasie obowiązujących zajęć wychowania fizycznego. Zajęcia te odbywały się w wymiarze 2 godzin tygodniowo w godzinach przedpołudniowych. W omawianej grupie nie było studentek z przeciwwskazaniami lekarskimi do udziału w zajęciach wychowania fizycznego. Wspomniane pomiary przeprowadzano zawsze według ustalonej kolejności: wywiad ustny, a następnie pomiar cech motorycznych (zwinności, siły, szybkości, skoczności, gibkości i wytrzymałości).

METODY OPRACOWANIA STATYSTYCZNEGO

Zgromadzony materiał poddano opracowaniu statystycznemu według zasad podanych przez M. Godyckiego [1956] i Z. Drozdowskiego [1982]. Wszelkie obliczenia statystyczne wykonano w Ośrodku Obliczeniowym Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu na maszynie cyfrowej typu Mera 400. Dla każdej cechy obliczono wartość średnią wraz z podstawowymi charakterystykami z uwzględnieniem czterech faz cyklu w kolejnych czternastu terminach badań. Z analizy wariancji dwuczynnikowej dokonano oceny istotności różnic pomiędzy badanymi fazami cyklu testem F. Snedecora [B. Czeranka, S. Czajka, 1981; R. Elandt, 1964]. Ponadto przeprowadzono szczegółową analizę zachodzących zmian między poszczególnymi fazami cyklu przy wykorzystaniu najmniejszej istotnej różnicy wyliczając NiR na poziomie $\alpha = 0{,}05$.

OPIS I OCENA WYNIKÓW

W wyniku przeprowadzonych wywiadów ustnych ustalono, że 24 studentki (36,92% badanych) stwierdzają u siebie odchylenia w długości trwania cyklu menstruacyjnego. W grupie pozostałych 41 studentek (63,08% badanych) długość trwania cyklu, mieszczącą się w granicach od 28 do 35 dni, można określić jako prawidłową. Czas trwania menstruacji jest unormowany u 41 studentek (63,08%) i przeciętnie waha się w granicach od dwóch do pięciu dni, u 24 pozostałych (36,92%) czas krwawienia wydłuża się od siedmiu do ośmiu dni. Zachodzą tu jednak znaczne wahania — nie tylko u różnych kobiet, ale u jednej kobiety cykle bywają rozmaite. Czas krwawienia i ilość wydalonej krwi zależy niekiedy od zachowania się kobiety miesiączkującej. Duże wysiłki fizyczne, jak wynika z przeprowadzonych wywiadów, przedłużają period i zwiększają krwawienie, co potwierdzają wcześniejsze badania [Th. Van de Velde, 1990; S. Strzyżewski, 1959].

Znaczna bolesność w okresie krwawienia pojawia się u 34 badanych (52,31%), u dziesięciu (15,38%) jest na poziomie średnim, a 21 (32,31%) określiło ją jako małą.

Ponad połowa badanych, bo 35 (53,85%) zauważa pojawienie się obfitych miesiączek po wysiłku fizycznym, szesnaście studentek (24,61%) obserwuje po wysiłku zwykłe krwawienie, podczas gdy czternaście (21,54%) stwierdza krwawienie skąpe.

Powyższe dane świadczą o bardzo zróżnicowanych reakcjach organizmów młodych kobiet na bodźce zewnętrzne. Na pierwszy plan wysuwa się problem, jak w poszczególnych fazach cyklu menstruacyjnego organizm młodej kobiety reaguje na obciążenia pracą w szerokim jej znaczeniu i wyodrębnienie w nich okresów najwyższej i najniższej wydolności fizycznej.

Wśród elementów sprawności fizycznej człowieka za cechę podstawową uznana jest siła. W naszym przypadku określamy poziom jej wykształcenia odległością rzutu piłką lekarską 2 kg oburącz znad głowy z miejsca do przodu. Wartość tak określonej cechy waha się od 5,85 m w fazie lutealnej do 6,11 m w fazie folikularnej.

Z analizy wariancji dwuczynnikowej wynika, że różnica pomiędzy badanymi okresami cyklu jest istotna (F = 10,01). Do porównania wyników między poszczególnymi fazami cyklu zastosowano test najmniejszej istotnej różnicy (NiR). Wynika z niego, iż najwyższą różnicę statystycznie istotną w rzucie piłką lekarską zanotowano pomiędzy fazą folikularną a lutealną. Nie zanotowano różnicy znaczącej między fazą folikularną a owulacyjną.

Kolejną próbe stanowil test określający skoczność, badaną odległością skoku w dal z miejsca. Przeciętne wyniki skoku w dal ogółu badanych kobiet wahają się w granicach od 171,75 cm w fazie miesiączkowej do 177,84 cm w fazie folikularnej. Z danych liczbowych wynika, że pomiędzy poszczególnymi fazami cyklu zachodzi różnica statystycznie istotna (F = 14,34xx)*. Porównując poszczególne fazy między sobą należy odnotować, że największe różnice statystycznie istotne występują między fazą menstruacyjną a folikularną (6,08xx) oraz między fazą folikularną a lutealną (4,04xx). Nie stwierdzono różnicy istotnej pomiędzy fazą owulacyjną a lutealną (1,23).

Średnie rezultaty oceny gibkości, mierzonej głębokością skłonu tułowia w przód, u badanych studentek wahają się w granicach od 13,49 cm w fazie menstruacyjnej do 14,46 cm w fazie folikularnej. Najwyższy wskaźnik gibkości osiągnęły studentki w fazie folikularnej i owulacyjnej, a najniższy w fazie miesiączkowej i lutealnej. Z analizy wariancji wynika, że pomiędzy poszczególnymi fazami cyklu zanotowano różnice istotne (F = 6,30xx). Z wyliczeń najmniejszej istotnej różnicy pomiędzy poszczególnymi fazami cyklu wynika, że największe zróżnicowanie miało miejsce między fazą miesiączkową a folikularną (0,97xx) oraz między miesiączkową a owulacyjną (0,95xx). Nie stwierdzono różnicy znaczącej porównując fazę folikularną z owulacyjną (0,2) i lutealną (0,16) oraz owulacyjną z lutealną (0,14).

*xx = różnica wysoce istotna (na poziomie $\alpha = 0{,}01$).

W biegu zwinnościowym przeciętne rezultaty uzyskane przez studentki wahają się od 29,39 sek. w fazie miesiączkowej do 28,48 sek. w fazie folikularnej. Najwyższe rezultaty w tej próbie osiągnęły studentki w fazie folikularnej i owulacyjnej cyklu, a najsłabsze w miesiączkowej i lutealnej. Na podstawie wyliczonej wartości NiR stwierdzić można, że między poszczególnymi fazami cyklu różnice były statystycznie znaczące. Największe z nich wystąpiły między fazą menstruacyjną a folikularną (0,91xx) oraz pomiędzy fazą folikularną a lutealną (0,66xx), przy braku znaczącej różnicy między fazą miesiączkową a lutealną (0,25) oraz owulacyjną a lutealną (0,20).

W próbie szybkości, mierzonej czasem wykonania 20 przysiadów, analiza średnich arytmetycznych sugeruje, że najlepsze rezultaty osiągnęły studentki w fazie folikularnej ($\overline{X}$ = 19,96 sek.), zaś najsłabszą szybkość stwierdzono w fazie menstruacyjnej ($\overline{X}$ = 20,65 sek.). W wyniku analizy wariancji należy odnotować fakt, iż pomiędzy poszczególnymi fazami cyklu menstruacyjnego wystąpiły różnice na poziomie istotnym (F = 7,31xx). Z uzyskanych wartości NiR wynika, że największą różnicę statystycznie znaczącą zanotowano między fazą miesiączkową a folikularną (0,69xx) oraz między fazą folikularną a lutealną (0,54xx). W próbie tej nie stwierdzono różnicy istotnej między fazą miesiączkową a lutealną (0,15) oraz między fazą folikularną a owulacyjną (0,19).

Wyniki uzyskane przez studentki w próbie wytrzymałościowej wahają się od 13,27 cyklu do 13,78 cyklu, przy czym najwyższe wartości zaobserwowano w fazie folikularnej, a najniższe w fazie menstruacyjnej. Różnice między przeciętnymi wynikami poszczególnych faz cyklu okołomiesięcznego są statystycznie znaczące (F = 11,03xx). Dokonując szczegółowej analizy wyników w tej próbie z uwzględnieniem wskaźnika NiR można odnotować najwyższą różnicę statystycznie istotną między fazą miesiączkową a folikularną (0,51xx) oraz nieco mniejszą między fazą miesiączkową a owulacyjną (0,47xx). Nie stwierdzono znaczącej różnicy pomiędzy fazą miesiączkową a lutealną (0,15) oraz folikularną a owulacyjną (0,04).

Dla ustalenia, które z badanych cech wykazują największe zróżnicowanie w czterech fazach cyklu menstruacyjnego, przeprowadzono analizę wariancji dwuczynnikowej, wyliczając wartość F–Snedecora (istotność różnic pomiędzy badanymi fazami cyklu) i NiR (najmniejsza istotna różnica zachodzących zmian pomiędzy fazami). Największe zróżnicowanie na poziomie znaczącym pomiędzy czterema fazami cyklu wykazują skoczność (F = 14,34) i wytrzymałość (F = 11,03), a najmniejsze gibkość (F = 6,30).

Analizując kształtowanie się sprawności fizycznej na podstawie wyliczonej wartości NiR stwierdzono największą różnicę w obrębie wszystkich prób pomiędzy fazą miesiączkową a folikularną.

Należy podkreślić fakt występowania najwyższych wartości we wszystkich analizowanych próbach motorycznych w fazie folikularnej i minimalnie niższych w fazie owulacyjnej. Obie wymienione fazy najwyższej sprawności fizycznej w omawianym cyklu procentowo dają wartość na poziomie do 75,86% długości cyklu (przyjmując średnio 29-dniowy cykl).

Stwierdzono także występowanie najniższych wartości sześciu badanych cech na tle obserwowanych faz bez względu na długość cyklu menstruacyjnego. Najniższą sprawność fizyczną zanotowano w fazach miesiączkowej i lutealnej. Obie fazy w ujęciu procentowym stanowią do 24,14% długości cyklu.

WNIOSKI KOŃCOWE

Przedstawiony materiał pozwala na sformułowanie wniosków i uwag ogólnych:

1) Analiza wartości badanych cech motorycznych w zespole studiujących kobiet, które nie uprawiały dodatkowych ćwiczeń fizycznych poza obowiązującym programem zajęć wychowania fizycznego, ujawnia, że sprawność fizyczna wykazuje zasadnicze zróżnicowanie związane z czasem trwania cyklu okołomiesięcznego. Z analizy porównawczej wynika, że przeciętnie wyższą sprawność fizyczną zaobserwowano u kobiet, których długość cyklu miesiączkowego pozostaje w normie (od 28 do 35 dni).

2) Zwiększona wydolność fizyczna w pełnej długości cyklu menstruacyjnego młodych kobiet nie uprawiających wyczynowo sportu występuje w fazach folikularnej i owulacyjnej, stanowiących do 75,86% czasu trwania cyklu. Znacznie mniejsza wydolność zaznacza się w fazach miesiączkowej oraz lutealnej stanowiących do 24,14% czasu trwania cyklu.

Wyniki te są kolejnym potwierdzeniem tezy o występowaniu okołomiesięcznej rytmiki zdolności wysiłkowej kobiet.

3) Współczynnik zmienności informujący o procentowym rozproszeniu (rozrzucie) badanych cech motorycznych studentek ujawnia, że największe rozproszenie na tle wszystkich faz cyklu wykazuje gibkość (38,58%), a najmniejsze zwinność (5,38%). Do cech bardziej stabilnych obok wspomnianej zwinności należą skoczność (8,41%) i szybkość (9,02%).

4) Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że wzmożone ćwiczenia fizyczne często przedłużają czas trwania periodu, zwiększają bolesność i obfitość krwawienia.

Zróżnicowana reakcja osobnicza na obciążenia w tym okresie wskazywałaby na potrzebę indywidualnego dozowania wysiłku na obowiązkowych — również w czasie menstruacji — zajęciach wychowania fizycznego. Niewłaściwa jest, dość powszechnie stosowana, praktyka rezygnacji w tym czasie z wszelkich ćwiczeń fizycznych, ruch bowiem korzystnie wpływa na organizm kobiety także w okresie periodu.

Zamykając niniejsze rozważania chciałbym podkreślić, że starając się uchwycić charakterystykę przemian właściwości motorycznych studentek na tle cyklu menstruacyjnego miałem na uwadze nie tylko aspekty poznawcze takiego ujęcia problemu, ale przede wszystkim możliwości praktycznego wykorzystania wyników przez nauczycieli i trenerów grup żeńskich.

Obecny stan wiedzy o rozkładzie wydolności fizycznej młodych kobiet w czasie cyklu okolomiesięcznego pozwala ustalić okresy maksymalnej i minimalnej wydolności motorycznej oraz przewidywać indywidualne osiągnięcia sportowe.

Wydaje się konieczne w większym niż dotychczas stopniu popularyzowanie w środowisku przyszłych nauczycieli wiedzy o możliwościach i wydolności organizmu kobiety w danej fazie cyklu menstruacyjnego. Poznanie praw rządzących biologiczną naturą kobiety — zwłaszcza w wieku dorastania — uchronić może nauczycieli kultury fizycznej (w szerokim jej rozumieniu) przed błędami w stosowaniu bodźców ruchowych, jak bowiem pisze H. Milicerowa [1951], „racjonalne ich stosowanie daje piękne rezultaty w postaci hermonii pomiędzy budową ciała a sprawnością fizyczną i sprawnością intelektualną".

Literatura

Czeranka B., Czajka S., (1981), Jednozmienna analiza wariancji dla doświadczeń czynnikowych. Roczniki AR w Poznaniu, z. 10, Poznań, s. 15-36.

Denisiuk L., Milicerowa H., (1969), Rozwój sprawności motorycznej dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, Warszawa.

Drozdowski Z., (1982), Antropometria w wychowaniu fizycznym. Monografie AWF w Poznaniu, nr 24.

Dzierżykray-Rogalski T., (1986), Rytmy i antyrytmy biologiczne w życiu człowieka, Warszawa.

ELANDT R., (1964), Statystyka matematyczna w zastosowaniu do doświadczalnictwa rolniczego, Warszawa.
GODYCKI M., (1956), Zarys antropometrii, Warszawa.
JACKOWSKI W., (1951), Zdolność kobiet do wysiłku sportowego w czasie zajęć narciarskich w różnych okresach cyklu miesięcznego. Sport narciarski w świetle badań naukowych, Warszawa.
MARYNIA J., (1960), Szybkość i skoczność studentów Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego. Roczniki Naukowe WSWF w Poznaniu, z. 1.
MILICEROWA H., (1951), Zmienność cech budowy ciała pod wpływem wychowania fizycznego, „Przegląd Antropologiczny", t. 17.
PILICZ S., (1963), Metody oceny sprawności fizycznej studentów, „Wychowanie Fizyczne i Sport", nr 4.
RUNGE H., (1929), Miesiączkowanie a ćwiczenia cielesne, „Przegląd Sportowo-Lekarski", nr 2-5.
SCHOPPE C. H., (1929), Menstruacja a sport, „Przegląd Sportowo-Lekarski", nr 2.
STRZYŻEWSKI S., (1959), Wpływ treningu sportowego kobiet na cykl menstruacyjny, „Kultura Fizyczna", nr 3.
SYKUT M., (1970), Sprawność fizyczna w różnych fazach cyklu menstruacyjnego w świetle literatury, „Sport Wyczynowy", nr 6.
SYLWANOWICZ W., MICHALIK A., RAMOTOWSKI W., (1980), Anatomia i Fizjologia człowieka, Warszawa.
SZAFARKIEWICZ M., (1964), Wpływ przerwy wakacyjnej na ruchomość kręgosłupa w płaszczyźnie strzałkowej u studentek WSWF w Poznaniu, Roczniki Naukowe WSWF w Poznaniu, z. 9.
SZMIGIELSKI S., (1974), Chronobiologia. Rytmy biologiczne człowieka, Warszawa.
TETER J., (1956), Zaburzenia hormonalne u kobiet, Warszawa.
VELDE TH. VAN DE, (1990), Małżeństwo doskonałe, Warszawa.
WEINERT-DROSZCZ M., DROSZCZ W., (1966), Sport kobiecy z lekarskiego punktu widzenia, „Sport Wyczynowy", nr 5.
WYŻNIKIEWICZ Z., PAPIEROWSKI Z., SURMA H., (1972), Wpływ cyklu menstruacyjnego na wyniki w testach siły, szybkości i wydolności, „WFiS", nr 4.

GRAŻYNA MILKOWSKA-OLEJNICZAK

PROBLEMY TOLERANCJI W TEORII I PRAKTYCE SZKOLNEJ

Niniejsze refleksje dotyczą zagadnień tolerancji światopoglądowej w polskiej szkole. Wynikają one bezpośrednio z praktyki nauczycielskiej, toteż mam nadzieję, że mogą zainteresować przede wszystkim tych realizatorów procesu edukacji, którzy stawiają sobie pytania o wartości i cele kształcenia, o realizację praw człowieka w rzeczywistości szkolnej.

Wychowanie zawsze było przygotowywaniem człowieka do jakichś wartości. Zawsze wychowywaniu przyświecał jakiś cel oparty na wartościach uznawanych przez społeczeństwo, naród czy grupę. Czym są wartości?

Jan J. Szczepański proponuje, by wartością nazywać „dowolny przedmiot materialny lub idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swym życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus. Wartościami są te przedmioty lub stany rzeczy, które jednostkom i grupom zapewniają równowagę psychiczną, dają zadowolenie z dążenia do nich lub ich osiągnięcia, dają poczucie dobrze spełnionego obowiązku, lub te, które są niezbędne do utrzymania wewnętrznej spójności grupy, jej siły i znaczenia wśród innych grup"[1].

Wynika stąd, że wartość nie jest bytem samoistnym — zawsze c z y j ą ś wartością. Wartości mają charakter obiektywny i subiektywny. Są elementem regulacji zachowań ludzi i grup społecznych, stanowią źródło formułowania celów edukacji szkolnych. Od nich zależy dobór treści i metod kształcenia.

Okres przełomu przyniósł zmianę ideałów i celów wychowania. Miejsce materialistycznej zastąpiła idealistyczna koncepcja widzenia świata. Zapoczątkowany został — trwający nadal — dyskurs nad źródłami wyprowadzania celów edukacji i wartościami jako jednym z nich.

Inicjatorzy i organizatorzy kształtu polskiej edukacji w nowej rzeczywistości uznali, że podstawę działalności wychowawczej szkoły stanowić mają prawa człowieka.

One bowiem — pisał H. Samsonowicz we wstępie do *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* — „formułują postulaty pod adresem nie tylko władz państwa, ale także kierują je do ludzi: mówią, jakimi powinni być, określają ich program działania. Stanowią program dla społeczeństwa, które pragnie żyć i rozwijać się w poczuciu bezpieczeństwa w stosunkach wzajemnych. Program, którego postulatem jest świat bez nienawiści rasowej, klasowej, wyznaniowej czy narodowej, świat otwarty, wspólny dla wszystkich jego mieszkańców i wszystkim jednakowo przychylny"[2].

We wstępie do ustawy z 7 września 1991 roku o systemie oświaty czytamy:

„Nauczanie i wychowanie — respektując chrześcijański system wartości — za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności"[3].

Jest rzeczą charakterystyczną, że już we wstępie ustawy zwraca się uwagę na odwołanie się ustawodawcy wprost do norm międzynarodowych, mających także rangę prawa międzynarodowego, zawartych w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, *Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych* oraz *Konwencji o Prawach Dziecka*. Dokumenty te dotyczą uniwersalnych wartości życia społeczno-politycznego, takich jak wolność, równość, pokój, demokracja, tolerancja, praca, dobro, sprawiedliwość.

Doświadczenia edukacyjne ostatnich dwóch lat sprawiają, że nasuwa się szereg wątpliwości dotyczących realizacji wspomnianych „uniwersalnych zasad etyki". Czy rzeczywiście realizowane są w polskiej szkole prawa sformułowane we wspomnianych dokumentach ONZ i ratyfikowane przez Polskę?

Artykuł 18 *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* stanowi:

„każdy człowiek ma prawo wolności myśli, sumienia i wyznania; prawo to obejmuje swobodę zmiany wyznania lub wiary oraz swobodę głoszenia swego wyznania lub wiary bądź indywidualnie, bądź wespół z innymi ludźmi, publicznie i prywatnie, poprzez nauczanie, praktykowanie, uprawianie kultu i przestrzeganie obyczajów"[4].

SCENKA Z ŻYCIA SZKOŁY

Maleńka miejscowość niedaleko Bolesławca na zachodzie Polski. Niewielka, ośmioklasowa szkoła. Dyrektor na pierwszym posiedzieniu rady pedagogicznej informuje grono nauczycielskie, że inauguracja roku szkolnego odbędzie się w kościele i połączona zostanie z uroczystą Mszą św. Zróżnicowane w swym składzie grono nauczycielskie (wierzący i ateiści) pyta o swój udział w uroczystości.

– Zaprowadzicie państwo dzieci do kościoła. Wynika to z obowiązków wychowawcy klasy.

Okazuje się, że grono uczniów jest również zróżnicowane. W szkole uczą się zarówno dzieci wyznania rzymsko-katolickiego, protestanci, ewangelicy, jak i świadkowie Jehowy. Jedna z nauczycielek wyraża niepokój o dzieci wyznawców świadków Jehowy:

– Nie mogę zaprowadzić tych dzieci do kościoła. Nie mam prawa wymagać, by tam weszły. Nie darują mi tego ich rodzice.

– Inauguracja roku jest w kościele — powtarza dyrektor szkoły. Pani — jako wychowawczymi klasy — zaprowadzi tam swoich podopiecznych, a następnie przyprowadzi ich z powrotem do szkoły.

Kościół. Uroczystość inauguracji roku szkolnego 1991/1992. Siódemka dzieci stoi przed budynkiem kościoła. Towarzyszy im jedna z nauczycielek. Dzieci są poważne, skupione. Milczą.

Artykuł 26 *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* stanowi:

„Celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania prac człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi [...] Rodzice mają prawo pierwszeństwa w wyborze nauczania, które ma być dane ich dzieciom"[5].

W artykule 18 Międzynarodowego *Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych* czytamy:

„Nikt nie może podlegać przymusowi, który stanowiłby zamach na jego wolność posiadania lub przyjmowania wyznania albo przekonań według własnego wyboru"[6].

SCENKA Z ŻYCIA SZKOŁY

Uroczystość szkolna. Klasy wchodzą w pełnym komplecie, obowiązkowo, pod opieką wychowawcy klasy. Wprowadzenie sztandaru. Wszyscy powstają

z miejsc. Grupa uczniów nie wstaje. Podchodzi do nich zastępca dyrektora i nakazuje „właściwe zachowanie". Posłusznie wstają, lecz nie skłaniają głów przed sztandarem, nie śpiewają hymnu.

KOLEJNA SCENKA Z ŻYCIA SZKOŁY

Z okazji zbliżających się świąt Bożego Narodzenia nauczycielka proponuje dzieciom namalowanie obrazka „Świąteczna choinka". Większość dzieci maluje piękne, kolorowe drzewko z mnóstwem ozdób i prezentami. Troje dzieci w klasie nie wykonuje polecenia nauczycielki. Mała 8-letnia Asia maluje zielony las. Zanim zdążyła skończyć swoją pracę, w klasie rozlegają się głowy:

– Proszę pani, a Asia nie zrobila tak jak trzeba!

– A Tomek nie robi nic. Trzeba mu postawić jedynkę.

– No, czemu nie rysujesz choinki. Rysuj!

Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Organizacji Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku w artykule 29 stanowi:

„nauka dziecka będzie ukierunkowana na:

a) rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka;

b) rozwijanie w dziecku szacunku dla praw człowieka i podstawowych swobód oraz dla zasad zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych;

c) rozwijanie w dziecku szacunku dla jego rodziców, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości, dla wartości narodowych kraju, w którym mieszka dziecko, kraju, z którego dziecko pochodzi, jak i dla innych kultur;

d) przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia"[7].

Przełom ustrojowy, polityczny i społeczny, jaki nastąpił w ostatnim okresie, otworzył szkołę na hasła wolności i prawa do samostanowienia ucznia o swoim kształceniu. Pedagogika krytyczna, tak żywo rozwijana już i w Polsce, wyraźnie wskazuje na błędy szkoły minionych lat. Do podstawowych należą m.in.: ideologizacja szkoły, ubezwłasnowolnienie ucznia, sterowanie jego rozwojem, nieliczenie się z prawami dziecka[8]. Schonebeck w Niemieckim *Manifeście Dziecięcym* stwierdza:

„my — dorośli, będziemy zobowiązani do kształtowania nowego rodzaju postaw i wzajemnych stosunków z dziećmi. To nie pedagogika powinna je określić, gdyż stoi

ona na straży dyktatury dorosłych wobec dzieci. Zamiast wychowania powinny w rzeczywistości obowiązywać równoprawne interakcje"[9].

Zgadzając się z przedstawioną myślą, musimy się zgodzić również z prawem ucznia do wpływania na cele kształcenia. Wynika to z prawa do wolności sumienia, myślenia i wyznania, jakie ma każdy człowiek. Akceptacja tej wartości musi natychmiast nieść również akceptację kolejnej — tolerancji. Bez tolerancji nie można mówić o wolności.

Termin „tolerancja" jest pojęciem bardzo rozpowszechnionym, używanym potocznie dla określenia prawa innych do odmienności, określenia wyrozumiałości dla cudzych poglądów i zachowań, odmiennych od naszych i takich, z którymi się nie zgadzamy. Według *Słownika pedagogicznego* tolerancja to „przyznawanie innym prawa do wyznawania jakichś poglądów i do określonego postępowania, mimo odmienności własnych poglądów i własnego postępowania"[10]. W *Encyklopedii powszechnej* czytamy:

„tolerancja to uznawanie prawa innych do posiadania poglądów, gustów itp. odmiennych od poglądów oceniającego, nie obejmujące jednak idei wstecznych, antyhumanistycznych czy wręcz zbrodniczych; tolerancja intelektualna oznacza szacunek dla cudzych poglądów wyrażający się w dopuszczeniu ich do głosu; tolerancja moralna oznacza, że przy zachowaniu elementarnych norm moralnych są uprawnione różne style życia, postawy, obyczaje i zwyczaje [...] Tolerancja religijna rozumiana jest jako prawo do przyjmowania lub odrzucania wierzeń i praktyk postulowanych przez różne religie, wyznania i kierunki religijne"[11].

Tak więc pojęcia tolerancji używamy w odniesieniu zarówno do czyichś poglądów, jak i zachowań. Z tolerancji wynika mój szacunek wobec czyjejś odmienności, jak i oczekiwanie akceptacji mojej odmienności ze strony innych.

Tolerancja ujmowana jako cel wychowania i jako wartość ogólnoludzka funkcjonuje w polskiej szkole od dawna. Nie bez przyczyny mówi się o tym, że społeczeństwo polskie jest tolerancyjne. Ale — jednocześnie — funkcjonuje i drugie powiedzenie mówiące o tym, że Polacy są mało tolerancyjni. Otóż myślę, że można zgodzić się z obiema ocenami. Naszą tolerancyjność bądź nietolerancyjność różnicuje przede wszystkim przedmiot, obiekt naszego osądu. Bez problemu godzimy się na wszystkie odmienności, które nie dotyczą nas bezpośrednio, które nas nie dotykają. Gdy jednak sytuacja wymaga od nas nie tylko tolerancji, ale i działania — stajemy się wyjątkowo bezwzględni i agresywni. Ostatnim i wyjątkowo ostrym tego przykładem są losy lokalizacji i budowy domu nosicieli wirusa HIV.

Postawy takie nie wzięły się znikąd. Przez wiele lat mówiąc o tolerancji kształtowano w Polakach jedynie akceptację cudzego wyglądu, stroju czy niektórych zachowań. W ogóle nie istniała tolerancja religijna. Uległa ona — podobnie jak wiele innych wartości ogólnoludzkich — umniejszeniu, zignorowaniu i manipulacji. J. Tischner stwierdza, że „w komunizmie podstawowe wartości straciły sens wartości absolutnych, ulegając relatywizacji przez interes klas"[12].

Treści i programy kształcenia zdeterminowane kryterium naukowości nie pozwalały nauczycielowi na analizowanie sądów sprzecznych z filozofią marksistowsko-leninowską. Szkoła jako instytucja laicka, kształtująca ateistyczny pogląd na świat, nie pomagała młodemu człowiekowi w obraniu własnej drogi myślenia. Rozdarcie, jakiego doznawał w wyniku sprzecznych prawd głoszonych przez dom rodzinny, szkołę i Kościół, nie ułatwiało kształtowania własnych postaw ani tolerancji wobec drugiego człowieka.

Przełom ustrojowy, politycznych i społeczny przyczynił się do działań na rzecz odnowy życia społecznego, zainicjował daleko idące zmiany w edukacji i oświace. Wartościom próbuje nadać ich właściwy sens. Mocną, widoczną pozycję w polskiej szkole zyskało hasło tolerancji religijnej. W sposób demokratyczny zdecydowano o wprowadzeniu modlitwy czy powieszeniu krzyża w szkołach, w sposób niedemokratyczny zadecydowano o wprowadzeniu do szkół nauki religii. Ostatnio słyszy się o potrzebie weryfikacji wyznaniowej, światopoglądowej nauczycieli.

O ile cieszyć musi prawo do mówienia w szkole pełnym głosem, ścierania się różnych racji, różnych postaw, o tyle przerażają tendencje do przekształcania szkoły państwowej w szkołę wyznaniową. I choć w teorii dozwala się tworzenie szkół czy klas różnych wyznań, to praktyka dowodzi hegemonii jednego z nich, dominacji Kościoła rzymsko-katolickiego.

Mniejszości narodowe, a tym bardziej mniejszości wyznaniowe, rozproszone są po kraju. Siła ich głosu ginie w szumie przemian. A więc znowu — jak dawniej — skazani są na kultywowanie własnych odmienności i racji w zaciszu swoich wspólnot przy jednoczesnym nacisku ze strony kolejnego hegemona.

A przecież, jak pisze C. Banach, „nie można działać w sferze edukacji bez nowych idei, określenia wartości i celów, ale powinno się to czynić w sposób otwarty, elastyczny i na szerokim tle różnych orientacji i możliwości. Inaczej powstawać mogą warunki dla nowych mitologizacji, manipulacji, ideologizacji i instrumentalnego traktowania ludzi"[13].

Niektóre z wyznań upominają się o należne im prawa. Na przykład świadkowie Jehowy zwrócili się do szkół i nauczycieli z prośbą o szanowanie

zasad postępowania wynikających z ich wiary. W broszurze pt. *Świadkowie Jehowy a szkoła* czytamy:

„Chcielibyśmy zapoznać władze szkolne i nauczycieli z wierzeniami Świadków Jehowy, decydującymi o ich udziale w zajęciach szkolnych. Chcielibyśmy wyjaśnić, dlaczego z uwagi na takie poglądy młodzi Świadkowie Jehowy nie uczestniczą w niektórych zajęciach ani nie sprawują funkcji szkolnych ogólnie przyjętych w wielu krajach świata. Jednocześnie chcielibyśmy zapewnić, że nie zamierzamy nikomu narzucać swego punktu widzenia"[14].

Pełna pokory i tolerancji prośba o akceptację własnej odrębności.

W praktyce szkolnej prawa różnowierców są mało znane. Ciekawe, w ilu szkołach odbyły się posiedzenia rad pedagogicznych poświęcone mniejszościom wyznaniowym... Ilu nauczycieli zna zwyczaje, obrzędy Świadków Jehowy, adwentystów, protestantów, ewangelików czy osób innego wyznania? A przecież w każdej szkole, w której kształcą się dzieci z kręgu mniejszości kulturowych, narodowych czy wyznaniowych, grono pedagogiczne szkoły powinno znać, respektować i szanować prawa tych uczniów.

Jak pisze H. Samsonowicz, „kształtowanie osobowości jest możliwe przez stwarzanie warunków sprzyjających swobodnemu dostępowi do informacji, nieskrępowanej wymianie myśli, swobodnemu poruszaniu się, wolnemu wyborowi sposobu życia, głoszeniu swych przekonań"[15].

Co zatem czynić ma nauczyciel, by — z jednej strony — realizować cele programowe, z drugiej zaś indywidualizować proces kształcenia i wychowania, wspomagając, stymulując rozwój każdego dziecka w klasie? Bo że dla każdego nauczyciela każdy uczeń (powinien być) równie ważny — nie podlega dyskusji.

Nauczyciel nie może unikać pytań dotyczących świata wartości swoich wychowanków. Uczeń nie przychodzi do szkoły znikąd. Nie jest on dla nauczyciela ową „tabula rasa" zapisywaną według narzuconych odgórnie wartości i celów. Przybywa do szkoły jako reprezentant danej zbiorowości, która uznaje określony system wartości. Zadaniem nauczyciela jest poznanie tego systemu, zapoznanie się z oczekiwaniami rodziców, a następnie współudział w kształtowaniu osobowości dziecka — zgodnie z tymi oczekiwaniami.

Jak pisze K. Denek, „dla określenia celów edukacji szkolnej niezbędna jest znajomość właściwych możliwości i potrzeb człowieka. Jeżeli to osiągniemy, wówczas ustalane cele edukacyjne będą realne i godne osoby ludzkiej"[16].

Praktyka wskazuje, że nauczyciele są tolerancyjni i wyrozumiali. Wynika to jednak często nie tyle z wiedzy, ile z szacunku dla wymagań rodziny. Nauczyciele wiedzą też, że niektórzy uczniowie nigdy nie wezmą udziału w zabawach szkolnych, nie dadzą się namówić — mimo widocznych możliwości — do pracy w samorządzie szkolnym, nie staną w poczcie sztandarowym, nie poprowadzą uroczystości szkolnej, nie wejdą do kościoła. Ale zbyt często nauczyciel nie wie, że przyczyną takich — z pozoru biernych — postaw uczniów są nakazy głęboko tkwiące w religii czy kulturze danej grupy społecznej.

Podstawowym (i wcale nie będącym odkryciem) warunkiem kształcenia uczniów zgodnego z przysługującymi im prawami jest **znajomość wychowanka** oraz zasady **ponadkulturowej i ponadwyznaniowej tolerancji**.

Przed przystąpieniem do zajęć, przed formułowaniem celów i doborem treści, metod, form i środków nauczyciel musi znaleźć odpowiedź na następujące pytania:

1) Czy cele, które pragnę zrealizować, są wspólne dla wszystkich moich podopiecznych?

2) Jakie treści wykorzystam na lekcji, by nie urażały uczuć, przekonań i świata wartości moich uczniów?

3) Które z metod zaproponować, by dać uczniom możliwość wykonania zadania bez narażania ich odczuć, przekonań i bez tworzenia niewłaściwych postaw uczniów wobec siebie?

Poszukiwanie odpowiedzi na wymienione pytania będzie się musiało zasadzać na poznaniu, zrozumieniu i akceptacji każdego ucznia. Niezwykle istotne jest również, by nauczyciel formułował cele kształcenia i zadania wspólne z uczniami. Pozwoli to na poznanie potrzeb i oczekiwań wychowanków, a jednocześnie na określenie różnorodnych zadań uczenia się — dla poszczególnych uczniów.

Zajęcia dydaktyczne i wychowawcze powinny stwarzać uczniom możliwość przeżywania, rozpoznawania, akceptowania i respektowania wartości uniwersalnych, nie mogą natomiast stanowić okazji do niszczenia, wyszydzania czy niedostrzegania wartości już uznawanych przez dziecko, wyniesionych z domu rodzinnego. W rzeczywistości szkolnej coraz częściej nauczyciel będzie miał do czynienia z różnymi oczekiwaniami uczniów i to zarówno w zakresie światopoglądu, treści nauczania, zainteresowań, zamiłowań, jak i różnych form aktywności artystycznej i ruchowej. Musi być przygotowany do spotkania z wielością indywidualności.

Polska europeizuje się. Jedną z cech Europy jest wielość narodowości, ras, zwyczajów, kultur. Przez Polskę przepływa i do Polski napływa wielka

fala uchodźców zza wschodniej i południowej granicy. Przybywają obywatele republik azjatyckich, przybywają Cyganie, Rumuni, obywatele dawnej Jugosławii — Serbowie, Chorwaci, Muzułmanie. Część z nich pozostanie, wnosząc do naszego kraju swoją religię, zwyczaje, obrzędy, kultywując wyznawane świętości, wartości, ideały. W niedługim czasie okażę się, że dzieci uchodźców bądź dzieci z mieszanych związków małżeńskich podejmą naukę w polskich szkołach. Co im zaproponujemy? Czy będziemy je kształtować w myśl porzekadła: „wszedłeś między wrony...", czy też będziemy tworzyć szkołę zróżnicowaną, w której będą się przenikały kultury, zwyczaje, tradycje?

Powyższe rozważania prowadzą mnie do sformułowania następujących wniosków:

1) Podstawowy wpływ na formułowanie celów kształcenia, dobór treści, metod i środków musi mieć sam nauczyciel.

2) Cele, treści i metody kształcenia dobierane przez nauczyciela muszą uwzględniać indywidualne możliwości ucznia oraz potrzeby i oczekiwania środowiska rodzinnego w zakresie wychowania.

3) Jedną z podstawowych przesłanek działania nauczyciela jest uznanie prawa do wolności każdego ucznia, nienaruszanie uczuć żadnego dziecka, dbanie o to, by każde dziecko w zespole miało prawo do indywidualnego rozwoju, czuło się w zespole dobrze i bezpiecznie.

Nauczyciele stoją wobec obowiązku przygotowania młodego pokolenia do życia w państwie demokratycznym. Najskuteczniejszym sposobem realizacji tego zadania jest praca nad upowszechnianiem wiedzy o prawach człowieka oraz respektowanie i wdrażanie tych praw wobec wszystkich uczniów od pierwszego dnia ich pobytu w szkole. Może wówczas zbliżymy się do realizacji postulatu K. Denka, który mówi: „stoimy przed koniecznością przywrócenia edukacji i jej naukom systemu uniwersalnych, ogólnoludzkich i swoistych (narodowych) wartości i nadania im właściwego sensu"[17].

Przypisy

[1] J. S z c z e p a ń s k i, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 97, 98.

[2] H. S a m s o n o w i c z, *Prawa człowieka w edukacji*, Zielona Góra 1992, s. 7.

[3] Ustawa o systemie oświaty, 7 IX 1991, Dz. U. nr 95, poz. 425.

[4] *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, [w:] H. S a m s o n o w i c z, *Prawa człowieka w edukacji...*, s. 11.

[5] *Tamże*, s. 12.

[6] *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych*, [w:] H. S a m s o n o w i c z, *Prawa człowieka w edukacji...*, s. 21.

[7] *Konwencja o Prawach Dziecka*, [w:] H. S a m s o n o w i c z, *Prawa człowieka w edukacji...*, s. 47.

[8] *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, red. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, Kraków 1991; B. Ś l i w e r s k i, *Edukacja w wolności*, t. 1, 2, Kraków 1992; *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1990.

[9] B. Ś l i w e r s k i, *Antypedagogika*, [w:] *Wyzwania pedagogiki...*, s. 109.

[10] W. O k o ń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981, s. 318.

[11] *Encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1987, t. 4, s. 500.

[12] J. T i s c h n e r, *Spór o człowieka, czyli komunizm i chrześcijaństwo w Polsce po drugiej wojnie światowej*, „Krytyka" 1983, nr 28, 29.

[13] C. B a n a c h, *Wartości w zmiennym świecie a edukacja nauczycielska*, [w:] *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1991, s. 104.

[14] *Świadkowie Jehowy a szkoła*, 1990, s. 3 (broszura).

[15] H. S a m s o n o w i c z, *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka. Wstęp*, [w:] t e n ż e, *Prawa człowieka w edukacji...*, s. 6.

[16] K. D e n e k, *O nową aksjologię i teleologię w dydaktyce ogólnej*, [w:] *Filozofować w kontekście edukacji*, red. K. Denek, J. Gnitecki, Poznań 1991, s. 67.

[17] *Tamże*, s. 67.

MIROSŁAWA NYCZAJ-DRĄG

PROBLEM SAMOPOCZUCIA UCZNIÓW KLAS I–III W SZKOLE

Zachowanie dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego i społecznego jest miernikiem prawidłowego rozwoju, pełnego zdrowia i wiąże się z utrzymaniem równowagi między organizmem a środowiskiem. Wśród koncepcji psychologicznych, dla których osobowość to rodzaj relacji między człowiekiem a jego środowiskiem, szczególnie interesujący w swych założeniach jest interakcjonizm.

Zdaniem pionierów podejścia interakcyjnego w osobach Kantora, Lewina, Murraya, przedmiotem badań powinien być proces wzajemnych interakcji jednostki z jej środowskiem. Przedstawiciele współczesnego interakcjonizmu (Endler, Magnusson) — rezygnując z klasycznego modelu osobowości rozumianego jako zbiór indywidualnych cech jednostki — prezentują interakcyjny sposób patrzenia na psychologię osobowości, w którym dyspozycje rozumiane są jako „konstrukty wiążące klasy zachowań z klasami sytuacji, w jakich można oczekiwać wystąpienia tych zachowań"[1]. Według interakcjonistów źródłem zmienności zachowania człowieka jest zarówno środowisko, jak i on sam, ani bowiem jednostka, ani sytuacja nie są w stanie wyjaśnić zmienności ludzkiego zachowania. W odniesieniu do nieustannego dynamicznego procesu interakcji Endler postuluje dociekanie, jak zachowanie zmienia sytuację i *vice versa*"[2].

Interakcyjny sposób patrzenia na osobowość bliski jest U. Bronfenbrennerowi — twórcy ekologicznej koncepcji rozwoju. Ten wybitny amerykański psycholog, zauważa — podobnie jak interakcjoniści — fakt, iż jednostka ludzka nie działa w społecznej próżni i zarówno subiektywna percepcja sytuacji, jak i to, jak postrzegają ją inni, wywiera wpływ na zachowanie człowieka[3]. Podstawowa teza, do której w znacznym stopniu sprowadzają się poglądy Bronfenbrennera brzmi: „każda dostrzegalna i trwała poprawa warunków rozwoju dziecka może być osiągnięta tylko w drodze dostrzegal-

nych i trwałych zmian w środowisku i zachowaniu tych osób, z którymi dziecko jest emocjonalnie związane w swojej codziennej rzeczywistości"[4]. Z tego lapidarnego ujęcia myśli Bronfenbrennera wynikają ważne wnioski, między innymi dla teorii i praktyki pedagogicznej.

Należy skonstatować fakt, że szkoła jest dla większości młodych ludzi podstawowym środowiskiem wychowawczym (poza rodziną). Poprzez udział w życiu szkoły, która jest głównym terenem interakcji społecznych, będących źródłem stymulacji poznawczej i emocjonalnej, kształtuje się obosowość każdej jednostki. Liczne i bogate sytuacje społeczne, w które wchodzi człowiek uczestnicząc w życiu środowiska szkolnego, decydują o rozległości doświadczeń i różnorodności nabywanych kompetencji społecznych[5]. Ponadto subiektywna percepcja sytuacji szkolnej oraz to, jak uczeń w tej sytuacji jest postrzegany, wywiera znaczący wpływ na zachowanie i samopoczucie dziecka w szkole.

Szkoła jako system społeczny może być nośnikiem wielu wartości, ale może być także źródłem zagrożeń rozwoju fizycznego, intelektualnego, społeczno-moralnego i kulturowego. Liczne badania wskazują jednoznacznie, że krytyka dzisiejszej szkoły jest zjawiskiem coraz bardziej powszechnym. Wśród wypowiedzi reprezentantów wszystkich grup zabierających głos na temat kondycji współczesnej szkoły tj. uczniów, nauczycieli i rodziców — przeważają opinie o niewydolności szkoły i kryzysie systemu edukacyjnego (H. Rylke, G. Klimowicz, C. Banach, A. Bogaj).

W ostatnich kilku latach szeroką i pogłębioną opinię uczniów o szkole prezentują badania pedagogiczne, psychologiczne oraz prasa. Zarzuty, jakie młodzież stawia szkole, koncentrują się wokół trzech spraw: relacji nauczyciel – uczeń, nieatrakcyjności szkoły jako instytucji kształcącej i wychowującej oraz poczucia ubezwłasnowolnienia i braku podmiotowości[6]. Uczniowie twierdzą, że szkoła jest nudna, nieatrakcyjna i stresująca. Ponadto młodzież podkreśla niewielki związek treści kształcenia z życiem, często ich nieaktualność i nieciekawość oraz mało interesujący sposób przekazywania wiedzy. O warunkach realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego uczniowie również wypowiadają się krytycznie, wskazując na przestarzałe środki dydaktyczne lub ich brak, wielozmianowość czy rotację kadry nauczycielskiej.

Wnikliwe studiowanie literatury prowadzi do wniosku, iż najczęściej i najsilniej przeżywane przez uczniów niepokoje, lęki czy stresy związane są z osobą nauczyciela i dotyczą dwóch wymiarów. Po pierwsze — czynników osobowościowych, jak np. niezrównoważenie emocjonalne, niezdolność do empatii, neurotyzm. Po drugie — czynników związanych z pozio-

mem kwalifikacji zawodowych, np. niewystarczające przygotowanie psychologiczne i pedagogiczne, nierespektowanie norm, nieumiejętne stosowanie kar i nagród[7].

Liczne opinie uczniów o szkole dowodzą, że wyraźnie spada jej wartość społeczna, a wykształcenie i zawód tracą punkty na skali ważnych kategorii i wartości. Młodzież czuje się zagrożona brakiem perspektyw zawodowych w związku z rosnącym bezrobociem, stąd zrozumiała wydaje się niechęć do stawiania sobie ambitnych celów edukacyjnych.

Eksplozja negatywnych wypowiedzi uczniów na temat szkoły prowadzi do pytania o to, dlaczego dzieci nie lubią szkoły? Odpowiedź na tak postawiony problem jest bardzo ważna społecznie, o czym świadczy chociażby ukazanie się ostatnio licznych publikacji na ten temat, np. A. Kargulowej (*Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?*) czy J. Gęsickiego (*Jak nie zwariować w szkole?*).

Przechodząc do próby odpowiedzi na postawione pytanie, pragnę zwrócić szczególną uwagę na związek samopoczucia dziecka — z którym wiąże się lubienie bądź nielubienie szkoły — z efektywnością pracy szkoły.

Doświadczenia mojej praktyki zawodowej oraz analiza literatury wykazują wysoką korelację między powodzeniem lub niepowodzeniem w nauce a rodzajem emocji towarzyszących uczniom w szkole. Uczeń uzyskujący dobre oceny szkolne znacznie bardziej lubi szkołę niż jego kolega, którego stopnie są gorsze.

Emocje — rozumiane jako „szczególna forma stosunku do przedmiotów i zjawisk rzeczywistości uwarunkowana ich zgodnością lub niezgodnością z potrzebami człowieka"[8] — mogą mieć zabarwienie dodatnie lub ujemne. Najbardziej pożądane z punktu widzenia ucznia i nauczyciela są emocje dodatnie, które działając jak popęd pobudzają do podejmowania działań transgresyjnych, twórczych, projekcyjnych, nastawionych na „wychodzenie poza"[9]. Pozytywne stany emocjonalne wpływają na dobre samopoczucie ucznia, a można przewidzieć, że uczniowie chętnie będą wykonywać swoje zadania, będą skłonni do innowacyji, ryzyka i aktywnego uczestnictwa w różnego typu działaniach, jeśli wskaźniki przejawów emocji okażą się dodatnie. Konsekwencją takiego stanu rzeczy może być tylko polubienie szkoły i chętne w niej przebywanie. Dlatego warto poznać czynniki odpowiadające za dobre samopoczucie w szkole, by móc rozwijać i utrwalać w uczniach pozytywne emocje oraz jak najlepsze samopoczucie.

Przeżycia negatywne, związane z kumulacją napięć, lęków i stresów podczas nauki w szkole, wywołują u ucznia bierność, rezygnację, agresję, pro-

wadząc do skrajnego pesymizmu, wrogiego stosunku do szkoły i nauki oraz do trwałych zmian w osobowości wychowanka.

Wszelkie zmiany w życiu ludzi wpływają bezpośrednio na ich samopoczucie. Ważną zmianą dla dziecka jest rozpoczęcie nauki w szkole. W chwili, gdy dziecko znajdzie się w nowym dla niego środowisku — tzn. w klasie szkolnej — często istniejące już zaburzenia emocjonalne, ukształtowane przez niewłaściwe stosunki domu rodzinnego i wadliwe metody wychowawcze rodziców, znacznie się nasilają. Nawet dzieci zdrowe (w sensie somatycznym i społecznym) i dobrze przygotowane intelektualnie do podjęcia nauki w klasie pierwszej bardzo mocno przeżywają swój kontakt ze szkołą. To właśnie doświadczenia tego pierwszego roku nauki najczęściej decydują o tym, czy polubią one szkołę, czy nie będą odczuwały w stosunku do niej niczego prócz emocjonalnego chłodu lub wręcz niechęci. Łatwo dostrzec, że znacznie większe trudności w przystosowaniu się do nowych obowiązków i wymagań mają dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi, zagrożone w swym poczuciu bezpieczeństwa w wyniku wadliwych układów rodzinnych.

Potwierdzają to wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań dotyczących wpływu sytuacji rodzinnej dziecka na poziom umiejętności czytania, pisania i liczenia pierwszoklasistów. Wnikliwa analiza warunków domowych badanych dzieci wykazała korelację między słabymi wynikami dzieci w szkole a złą sytuacją w domu. Uczniowie dobrzy i brdzo dobrzy z reguły mieli też odpowiednio lepszą sytuację rodzinną[10]. Nikt nie wątpi, że poznanie rodzinnych i szkolnych źródeł złego samopoczucia dziecka powinno być podstawowym zadaniem nauczyciela wychowawcy. Tego typu diagnoza może posłużyć do określenia warunków sprzyjających pomyślnej realizacji zadań rozwojowych, przez które Havighurst[11] rozumie pojawiające się w danym okresie życia jednostki zadania, których pomyślne zrealizowanie zapewni jej szczęście oraz powodzenie w zadaniach późniejszych.

Do zadań rozwojowych wieku młodszego szkolnego Havighurst zalicza: uczenie się współżycia z rówieśnikami, rozwijanie podstawowych umiejętności czytania, pisania i liczenia, rozwój pojęć koniecznych w życiu codziennym, kształtowanie sumienia, moralności i skali wartości, osiąganie samodzielności, rozwój postaw społecznych w stosunku do grup społecznych i instytucji. Jak najwcześniejsze opanowanie zadań rozwojowych właściwych dla dzieci z klas 1-3 warunkuje prawidłowy rozwój jednostki, prowadzi do wiary w siebie i dostarcza silnej motywacji, aby żyć zgodnie ze społecznymi i własnymi oczekiwaniami[12].

Pozytywne doświadczenia emocjonalne a tym samym dobre samopoczucie uczniów klas początkowych w bardzo dużym stopniu zależą od na-

uczyciela. Właściwością rozwojową młodszego wieku szkolnego jest prymat rozwoju i dojrzewania emocjonalnego nad intelektualnym. W tym wieku dziecko ma potrzebę przywiązania się do swej „pani", bycia lubianym, chwalonym, cenionym — i w tej atmosferze może się w pełni rozwijać. Na tym etapie rozwoju dziecka nauczyciel-wychowawca musi być wzorem osobowym i osobą akceptowaną, gdyż osobowość dziecka kształtuje się na wzór ludzi z najbliższego otoczenia społecznego. Każde słowo nauczyciela, gest, uśmiech, gniew, są dostrzegane i wpływają na charakter wzajemnych kontaktów.

Problem oczekiwań uczniów wobec nauczyciela został dokładnie zbadany przez R. Nasha[13], który stwierdził, że nawet najmłodsze dzieci rozpoczynające szkołę mają już wobec nauczyciela jakieś oczekiwania, będące nie tyle rezultatem własnych doświadczeń, co efektem życia w określonej kulturze społecznej. Badania Nasha wykazały, że dzieci nie oczekują tego, by dawano im wiele swobody — wprost przeciwnie, spodziewają się uczciwego, rozsądnego, ale zdecydowanego kierownictwa. Oczekują tego, by ich uczono, by ich oceniano i od nich wymagano. Niespełnienie tych oczekiwań wywołuje brak respektu w stosunku do nauczycieli. Oczekiwania uczniów klas 1-3 wobec nauczyciela dotyczą również takich czynników, jak wiek, płeć, sposób ubierania i wyrażania się i związane z tym pewne własne maniery komunkowania się[14].

Bardzo często nauczyciel w pogoni za efektami dydaktycznymi traci z pola widzenia oczekiwania dziecka i jego potrzeby oraz naturalne prawo do radości. Zdarza się, że nauczyciele nie znają bądź nie uświadamiają sobie potrzeb dzieci, co prowadzi do zaburzenia równowagi procesów psychicznych u dzieci i złego ich samopoczucia.

Nauczyciel ma za zadanie nie tylko zaspokajać potrzeby swych wychowanków, ale również je kształtować poprzez mechanizmy identyfikacji i naśladownictwa, których uruchomienie prowadziłoby do naturalnego przejmowania przez uczniów od innych ludzi zachowań, potrzeb i postaw, które im pod jakimś względem imponują. Podstawowym warunkiem zaistnienia u dziecka mechanizmów identyfikacji i naśladownictwa mogłoby być obcowanie z osobami modelowymi. W szkole takim modelem powinien być nauczyciel-wychowawca.

J. W. Goethe powiedział: „traktuj człowieka według tego, jak wygląda, a uczynisz go gorszym. Ale traktując go według tego, kim mógłby być, naprawdę takim go uczynisz"[15]. Postulatem tym chciałabym zachęcić nauczycieli klas 1-3 do organizowania na lekcjach warunków wyzwalających

i generujących taki klimat życia szkolnego, w którym wszystko podporządkowane byłoby uczniowi[16].

A. S. Neill twierdzi, że „należy dzieciom pozwolić być egoistami"[17], mającymi pełną swobodę zaspokajania własnych dziecięcych zainteresowań i swoich naturalnych potrzeb. Uczeń wtedy będzie w szkole czuł się dobrze, kiedy da mu się możliwość realizowania własnych oczekiwań, dążeń i potrzeb, a nie tych, które dorosłym wydają się „jedynie słuszne"[18].

Samopoczucie ucznia w szkole jest sprawą godną uwagi nie tylko ze względu na jego związek z efektywnością pracy nauczyciela, ale przede wszystkim ze względu na wartości humanistyczne, które z sobą niesie. Dobry stan emocjonalny człowieka jest wartością samą w sobie wartą realizacji, można go traktować jako „aspekt szczęśliwego życia w wymiarze egzystencjalnym". Wcześniej cytowany angielski psycholog A. S. Neill[19] na pytanie, jak można dziecko obdarzyć szczęściem, odpowiada: Znieś autorytet. Pozwól dziecku być sobą. Nie pomiataj nim. Nie pouczaj. Nie praw kazań. Nie umoralniaj go. Nie zmuszaj do robienia czegokolwiek.

Może warto skorzystać z tych rad?

Przypisy

[1] G. L. Van Heck, J. Hettema, *Interakcjonizm w psychologii osobowości*, „Studia Psychologiczne" 1991, t. 29/2, s. 73.

[2] *Tamże*, s. 76.

[3] U. Bronfenbrenner, *Dwa światy wychowania USA i ZSRR*, Warszawa 1988, s. 24.

[4] *Tamże*, s. 16.

[5] E. Misiorna, *Stosunki społeczne między uczniami*, [w:] *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian, raport nr 7*, red. H. Sowińska, Poznań 1990, s. 33.

[6] *Szkoła w opinii społecznej*, oprac. P. Sarzyński, Warszawa-Kraków 1989.

[7] Patrz: K. Knafel, *Czynniki warunkujące podmiotowe funkcjonowanie uczniów i nauczycieli w procesie wychowania*, „Edukacja" 1989, nr 6, s. 89.

[8] J. Reykowski, *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*, Warszawa 1992, s. 11.

[9] H. Sowińska, *Samopoczucie uczniów i nauczycieli w szkole*, [w:] *Kształcenie, wychowanie...*, s. 19.

[10] M. Nyczaj-Drąg, *Poziom umiejętności czytania, pisania i liczenia uczniów klas pierwszych i jego uwarunkowania* (praca magisterska pod kierunkiem Z. Jakowickiego), Zielona Góra 1989, maszynopis.

[11] E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, s. 89.

[12] *Tamże*, s. 92.

[13] A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 109.

14 *Tamże*, s. 115.
15 A. L. M c G i n n i s, *Sztuka motywacji*, Warszawa 1993, s. 25.
16 H. S o w i ń s k a, *op. cit.*, s. 31.
17 A. S. N e i l l, *Summerhill*, Katowice 1991, s. 81.
18 Patrz: H. S o w i ń s k a, *op. cit.*, s. 32.
19 A. S. N e i l l, *op. cit.*, s. 197.

KAZIMIERZ UŹDZICKI,
„KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI PRZEDMIOTU PRACA-TECHNIKA”,
Wydawnictwo Naukowe PWN,
Warszawa–Poznań 1992, 255 s.

Książka Kazimierza Uździckiego jest publikacją bardzo wartościową przynajmniej z dwóch powodów:

a) jest kopalnią wiadomości, faktów dotyczących tak ważnego, choć ciągle nie docenianego przedmiotu nauczania — jedynego, który pozwala uczniom m.in. sprawdzić swoje możliwości manualne i ukształtować zainteresowania techniczne. Trudno ten przedmiot nazwać jednoznacznie, gdyż w swojej kilkudziesięcioletniej (a może dłuższej) historii wielokrotnie zmieniał nazwę a także zakres tematyczny;

b) pobudza do głębszych refleksji dotyczących nie tylko znaczenia pracy-techniki (obecnie techniki) i kształcenia nauczycieli tego przedmiotu.

Omawiana książka składa się z wprowadzenia, sześciu rozdziałów i zakończenia. Warto tu podać tytuły tych rozdziałów, gdyż dobrze informują zarówno o zawartości książki, jak i o toku rozważań autora.

Rozdział I *Przemiany w koncepcjach politechnicznego przedmiotu nauczania i kształcenia nauczycieli*

1. Geneza politechnicznego przedmiotu
2. Przemiany w koncepcjach nauczania zajęć politechnicznych i kształcenia nauczycieli do ich realizacji
   - 2.1. Od Komisji Edukacji Narodowej
   - 2.2. Lata międzywojenne
   - 2.3. W okresie Polski Ludowej
     - 2.3.1. Lata 1945-1960
     - 2.3.2. Lata 1960-1977
     - 2.3.3. Po roku 1978
3. Związki pomiędzy koncepcjami politechnicznego przedmiotu nauczania a kształceniem nauczycieli

Rozdział II *Aktualna koncepcja kształcenia nauczycieli przedmiotu praca-technika*
1. Charakterystyka koncepcji kształcenia nauczycieli przedmiotu praca-technika
   1.1. Założenia koncepcji
   1.2. Sylwetka absolwenta kierunku wychowania technicznego
   1.3. Przedmioty studiów w kształceniu nauczycieli pracy-techniki
   1.4. Praktyki studenckie
2. Poglądy nauczycieli na koncepcję ich kształcenia w świetle potrzeb praktyki
3. Krytyka obecnej koncepcji kształcenia w świetle przeprowadzonych badań

Rozdział III *Przygotowanie nauczycieli przedmiotu praca-technika do realizacji programu*
1. Przygotowanie teoretyczne i praktyczne
2. Przygotowanie do realizacji poszczególnych działów programu
3. Trudności w realizacji programu
4. Przygotowanie nauczycieli do nauczania obsługi i konserwacji różnych urządzeń

Rozdział IV *Organizacja i warunki realizacji przedmiotu praca-technika*
1. Kwalifikacje nauczycieli przedmiotu praca-technika
2. Profil i wyposażenie pracowni
3. Organizacja realizacji przedmiotu
4. Organizacja zajęć pozalekcyjnych typu technicznego

Rozdział V *Problemy doskonalenia nauczycieli*

Rozdział VI *Potrzeba modyfikacji kształcenia i doskonalenia nauczycieli przedmiotu praca-technika*
1. Nazewnictwo politechnicznego przedmiotu nauczania
2. Przesłanki potrzeb modyfikacji kształcenia i doskonalenia nauczycieli przedmiotu praca-technika
3. Zagadnienie integracji w kształceniu nauczycieli
4. Problem spójności kształcenia i doskonalenia nauczycieli
5. Propozycje dalszych badań

Jak widać, zgodnie z intencją autora „opracowanie z jednej strony jakby podsumowuje jeden etap, z drugiej otwiera nowy, bowiem zawarta w nim krytyka, informacje, propozycje wychodzą naprzeciw przyszłym koncepcjom" (s. 238). Rozszerzyłabym jednak pierwszą część tego sformułowania: książka podsumowuje nie jeden etap, lecz cały okres, w którym bezpośrednie przygotowanie ucznia do funkcjonowania jako pracownika odbywało się także na terenie szkoły. To rozszerzenie wydaje się niezbędne, gdyż autor ukazał w sposób udokumentowany burzliwe dzieje różnych koncepcji przygotowywania młodzieży do wchodzenia w świat pracy i techniki.

Jak widać z powyższego rejestru problemów zawartych w spisie treści i konsekwentnie analizowanych przez autora, tok jego rozważań przebiega następująco:

a) głęboko w historię sięgająca charakterystyka przemian tego obszaru kształcenia młodzieży;

b) analiza trzech relacji dotyczących treści programów nauczania przedmiotu w szkole ogólnokształcącej i treści kształcenia kandydatów na nauczycieli tego przedmiotu, proporcji między teorią i praktyką w kształceniu kandydatów oraz powiązań między koncepcją kształcenia i koncepcją doskonalenia nauczycieli;

c) propozycje doskonalenia koncepcji kształcenia i doskonalenia nauczycieli wynikające z wcześniejszej analizy.

Autor przeprowadza swoje wywody w odniesieniu do jednego przedmiotu nauczania, ale problemy, które formułuje, i treści przeprowadzanej analizy mogą być bardzo przydatne przy podobnych rozważaniach dotyczących wielu innych przedmiotów nauczania. Oto jakie problemy autor chce rozwiązać (s. 6):

– Jakie przemiany następowały w nauczaniu przedmiotu w ciągu historii?

– Jakie przemiany występowały w kształceniu nauczycieli tego przedmiotu?

– Jakie związki istniały między koncepcjami programowymi tego przedmiotu a kształceniem nauczycieli?

– Jakie są główne założenia obecnej koncepcji kształcenia nauczycieli?

– Czy przygotowanie nauczycieli wystarcza do prawidłowego nauczania przedmiotu?

– Jaka jest organizacja i warunki realizacji przedmiotu?

– Czy doskonalenie nauczycieli odpowiada ich oczekiwaniom?

Po odrzuceniu (przeze mnie – W. R.) uszczegółowienia problematyki przez przyporządkowanie jej do konkretnego przedmiotu podjęte przez K. Uździckiego problemy są ważne dla dydaktyki.

Dokładniejsze przyjrzenie się treściom zaczerpniętym z bardzo bogatej literatury i wynikom badań empirycznych pozwala na skonstruowanie obrazu sytuacji, który może dobrze pasować do sytuacji w nauczaniu różnych przedmiotów. Nie jestem pewna, czy wszystkie wnioski, które nasunęły mi się przy lekturze omawianej publikacji, zostałyby zaaprobowane przez autora, ale podkreślając to zastrzeżenie (by ewentualnie nie obciążać autora zakwestionowaniem przez czytelnika tych moich wniosków), chcę je tu przedstawić, gdyż publikacja ta zainspirowała mnie do ich sformułowania.

• Zmiany zachodzące w koncepcjach nauczania nie zawsze oznaczają zmiany na lepsze. Niejednokrotnie się zdarza, że są regresem lub ograniczeniem znaczenia danego przedmiotu. Taka sytuacja, jak sądzę, ma miejsce w odniesieniu do przedmiotu praca-technika (czy obecnie — technika). Jest to jedyny

przedmiot w planie nauczania, który daje uczniowi możliwość sprawdzenia swoich sprawności manualnych, uzdolnień technicznych, sprzyja rozumieniu przemian zachodzących w technice (a w konsekwencji i w gospodarce), stwarza warunki nauczenia się „dobrej roboty" nie przez słowa i morały, lecz przez konkretne działania. I co się z nim dzieje? Funkcjonując w szkole (choć często nie całkowicie spełniając formułowane w stosunku do niego oczekiwania) pozwala na choć częściowe przygotowanie ucznia do przyszłej roli pracownika. Prześledzenie historii przedmiotu już tylko od czasów międzywojennych (Władysław Przanowski, Państwowy Instytut Robót Ręcznych) pozwala stwierdzić, że po krótkotrwałych okresach uznawania roli tego przedmiotu (i wtedy funkcjonował on dobrze, podstawowe zadania były realizowane) coraz bardziej zmniejsza się jego znaczenie.

Wydaje się, że nie można tego stanu rzeczy wyjaśniać brakiem odpowiednich pracowni i niewystarczającym przygotowaniem nauczycieli. To przecież nie przyczyna, lecz skutek. Gdyby rola tego przedmiotu była doceniania (jak choćby w okresie międzywojennym), to sądzę, że znalazłyby się pieniądze i na pracownie, i na należyte kształcenie nauczycieli.

Nie można także tłumaczyć degradacji tego przedmiotu niską rangą, jaką ma on w opinii społecznej (np. rodziców). Jest rzeczą oczywistą, że nie najlepiej realizowany (i z dość krótką historią, z małymi tradycjami) przedmiot nauczania nie może być ceniony przez rodziców, jeśli czynniki decydujące nie doceniają jego roli.

O niezrozumieniu (jak sądzę) pozycji tego przedmiotu w całokształcie procesu nauczania i wychowania świadczy skreślenie lekką ręką pierwszego członu nazwy. Zamiast uczyć się „pracy i techniki" uczniowie mają uczyć się „techniki". To przecież nie jest skrót nazwy, to jest zmiana istoty przedmiotu. Doceniam jak najbardziej ważność wiedzy o technice; we współczesnym świecie bez informacji i umiejętności w tym zakresie człowiek czuje się zagubiony i zagrożony. Ale szkoła powinna uczyć nie tylko techniki (i innych przedmiotów zawartych w planie nauczania), ale także uczyć pracy. Oczywiście można (i powinno się) uczyć pracy na każdym przedmiocie. Jednak właśnie połączenie zagadnień techniki z pracą wydaje się bardzo słuszne i nowoczesne. Uczenie pracy z uwzględnieniem różnych osiągnięć techniki to jest wyjście naprzeciw różnym problemom, z którymi styka się współczesny człowiek. Nie jest dla mnie jasne, jakimi racjami kierowano się podejmując decyzję o zmianie nazwy przedmiotu. Nie wyjaśnia tego i K. Uździcki, umieszczając jedynie lakoniczną informację, że przedmiot „praca-technika" obecnie nazywa się „technika" (s. 238). A przecież nazwa informuje (czy

powinna informować) o zawartości przedmiotu, więc jej zmiana powoduje konieczność zmiany treści.

Powojenna historia przedmiotu i kształcenia nauczycieli ukazuje chwiejność koncepcji, tak częste jej zmiany, że niejednokrotnie brak jest wystarczającej perspektywy czasowej, pozwalającej na pełne wypróbowanie jej słuszności czy zgromadzenie faktów potwierdzających jej błędność. (Ten smutny wniosek można niestety odnieść także do innych przedmiotów).

• Następny ważny problem przeanalizowany bardzo starannie w omawianej publikacji to relacja między treściami, które ma realizować nauczyciel w procesie nauczania, a tymi, które zdobywa w procesie studiowania. To jest sprawa niesłychanie istotna dla prawidłowego przygotowania nauczyciela. Nie podlega, jak sądzę, dyskusji, że nauczyciel powinien umieć więcej niż uczeń. Ale co to „więcej" ma oznaczać? Czy ma mieć szersze wiadomości dotyczące tych tematów, które znajdują się w programie przedmiotu, którego naucza? Czy może powinien mieć wiedzę z dyscyplin związanych z przedmiotem nauczania, pogłębiających zrozumienie problemów nurtujących współczesne społeczeństwo, dających szersze spojrzenie na otaczającą nas rzeczywistość?

Z badań K. Uździckiego wynika, że nauczyciele mają raczej pragmatyczne nastawienie. „Niedocenianie przedmiotów pomocniczych wskazuje na pragmatyczne traktowanie kształcenia, ocenę jego wartości w aspekcie bezpośredniego stosowania w praktyce, nie zaś pod kątem ich roli w pogłębianiu zrozumienia zjawiska. Bardzo niepokoi również niedocenianie przez badanych nauczycieli przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych" (s. 110).

Rzeczywiście takie stanowisko, zwłaszcza badanych nauczycieli, bardzo niepokoi. Sądzę jednak, że nie można mieć pretensji wyłącznie do nich. Nie analizowałam szczegółowo programów studiów na „wychowaniu technicznym", ale z tego, co mi wiadomo w odniesieniu do programów na innych kierunkach kształcenia nauczycieli, brak jest wyraźnego ukierunkowania treści przedmiotów pomocniczych i pedagogiczno-psychologicznych na przygotowanie nauczycieli konkretnego przedmiotu. Inny, moim zdaniem, powinien być program kształcenia w zakresie matematyki na uniwersyteckim wydziale matematycznym, a inny w kształceniu nauczycieli pracy-techniki. Także inne zagadnienia i inny zakres powinien obejmować program pedagogiki czy psychologii na kierunku „wychowanie techniczne" niż na nauczaniu początkowym czy pedagogice specjalnej, nie mówiąc już o różnicach w zakresie i treści w odniesieniu do studiów pedagogicznych czy psychologicznych. Muszą być oczywiście pewne podstawowe treści wspólne, ale

akcent powinien być położony na treści, które pomogą nauczycielowi prawidłowo realizować swój przedmiot.

Rozumiem, że autor nie mógł zbadać wszystkich problemów związanych z podjętym tematem, ale trochę brakuje mi takiej analizy. Brak „przystawalności" programów przedmiotów nie związanych bezpośrednio z treściami nauczania realizowanymi przez nauczyciela w szkole wynika, jak sądzę, z tego, że programy te często są skrótem lub fragmentami z takich programów przewidzianych na tych kierunkach, gdzie są one przedmiotami podstawowymi (kierunkowymi) i że nie są przygotowywane czy przynajmniej opiniowane przez osoby kształcące określonych specjalistów. Może analiza programów studiów niesko ocenianych przez nauczycieli wykazałaby małą przydatność zawartych w nich treści dla przyszłej pracy kandydata na nauczyciela pracy-techniki.

• Istotny także, bardzo ważny problem dla prawidłowego przygotowania nauczycieli to proporcja między teorią i praktyką.

Wbrew pozorom łatwiejsze jest realizowanie treści teoretycznych niż właściwe, skuteczne ustawienie praktyki. Nie można oczywiście kwestionować ważności obszernej wiedzy teoretycznej, którą powinien dysponować każdy nauczyciel Aby jednak nauczyciel mógł poprawnie nauczać, musi dysponować bardzo wysokim poziomem umiejętności metodycznych. Musi wiedzieć nie tylko, czego ma nauczać, ale także, jak ma to robić, aby działalność jego była skuteczna i służyła rozwojowi ucznia. O tym nie można jedynie słuchać na wykładzie czy czytać w podręczniku, to trzeba ćwiczyć, wypróbowywać, praktykować. To jest warunek niezbędny dla prawidłowego przygotowania każdego nauczyciela. Szczególnie ważna jest właściwa pozycja praktyki dla przyszłego nauczyciela pracy-techniki. Ta ważność wynika, jak się wydaje, z dwóch przyczyn:

a) praca-technika jest przedmiotem, w którym istotne miejsce zajmuje praktyczna (często manualna) działalność ucznia, nauczyciel zatem musi umieć sam bezbłędnie wykonywać zadania, które zleca uczniom, a także musi umieć ich nauczyć, jak te zadania wykonać. Nauczanie ma wyzwalać własną inwencję ucznia, więc musi być poprawnie pod względem metodycznym zorganizowane;

b) wprowadzanie ucznia w świat pracy i w świat techniki wymaga od nauczyciela umiejętności swobodnego poruszania się w tym świecie, obok zatem praktyki pedagogicznej (czy metodycznej) powinien praktycznie zapoznać się w toku praktyki przemysłowej z problemami przemysłu.

Te dwie przyczyny uzasadniają specjalną ważność właściwego powiązania teorii z praktyką i odpowiedniej pozycji praktyki w planie studiów. Niezbędny jest nie tylko odpowiedni wymiar czasu, ale także bardzo przemyślany, nowoczesny jej program. Tymczasem z badań K. Uździckiego wynika, że nauczyciele skarżą się na niedostateczne przygotowanie praktyczne. Przygotowanie teoretyczne uznaje za wystarczające 85,5% nauczycieli, ale aż 76,1% uważa za niewystarczające swoje przygotowanie praktyczne (tab. 16, s. 114). Dziwią nieco dane z tab. 20 (s. 123), wg której nauczyciele (ogólna, średnia ocena) swoje przygotowanie zarówno teoretyczne, jak i praktyczne oceniają jako więcej niż przeciętne (3,85). W tekście brak wyjaśnienia tej rozbieżności.

Zaskakuje też stosunkowo wysoka (powyżej przeciętnej – 3,7) samoocena nauczycieli pod względem przygotowania do realizacji działu „elementy orientacji zawodowej" (tab. 24, s. 131). Z różnych wypowiedzi i z poziomu przygotowania uczniów szkół podstawowych do wyboru zawodu (a temu ma służyć ten dział) wynika mniej optymistyczny obraz realizacji tego działu. Inaczej ocenia to autor. Pisze: „Dokonana samoocena nauczycieli dotycząca ich przygotowania do realizacji tego działu programowego nie budzi jednak optymizmu w ogóle, a w zakresie niektórych tematów szczegółowych występuje wyjątkowo niska ocena tego przygotowania" (s. 130). Analiza przygotowania do poszczególnych tematów wykazuje zróżnicowanie samooceny, co autor próbuje wyjaśnić m. in. szybkimi przemianami w gospodarce i technice.

Autor zestawiając samoocenę (tab. 25, s. 133) dotyczącą przygotowania do realizacji poszczególnych działów programowych eksponuje nieco niższe oceny w zakresie „elementów orientacji zawodowej" (ok. 3,8) wobec nieco wyższych (ok. 4,2) z zakresu „elementów kultury pracy", różnice te jednak nie są bardzo duże, a np. samoocena dotycząca przygotowania do realizacji „podstaw techniki" jest nawet niższa (ok. 3,7) niż w odniesieniu do „elementów orientacji zawodowej". Myślę, że różnica w zakwalifikowaniu innym u autora i u mnie tych ocen w odniesieniu do „elementów orientacji zawodowej" wynika z innego spojrzenia. Mnie samoocena z tego zakresu wydała się zawyżona w relacji z wynikami, jakie nauczanie tego działu osąga.

Tu nasuwa się jedna uwaga — propozycja. Bardziej miarodajne (choć ogromnie pracochłonne i może w związku z tym niezbyt realne) ocenienie poziomu przygotowania nauczycieli do realizacji poszczególnych działów programu pracy-techniki byłoby możliwe przez sprawdzenie poziomu wiedzy (i umiejętności) uczniów.

• Ostatnim problemem, do którego analizy chciałabym się ustosunkować, jest relacja między kształceniem i doskonaleniem nauczycieli. Autor przedstawia w tym zakresie obszerne rozważania, które koncentrują się wokół następującego stanowiska:

„Aktualnie funkcjonujący system kształcenia nauczycieli praca-technika jako formę podstawową przyjął studia dzienne, niejako w **oderwaniu od tego systemu** (podkr. moje – W.R.) prowadzi się doskonalenie nauczycieli tego przedmiotu [...]. Sprawą istotnie ważną [...] jest ścisłe **powiązanie w jeden system** (podkr. moje – W.R.) kształcenia ustawicznego, głównie studiów podyplomowych, ze studiami podstawowymi, wyższymi, magisterskimi. [...] jeśli w etapie tym nie uwzględni się stosunku treści kształcenia podstawowego do ustawicznego, zachodzi często przeładowanie kształcenia stopnia podstawowego na skutek nie zawsze racjonalnego doboru treści zgodnie z potrzebami przyszłej pracy zawodowej" (s. 183).

Zaprezentowane w tym cytacie stanowisko uważam za bardzo słuszne i nowoczesne, przyjęcie go bowiem pozwala z jednej strony na odciążenie studiów podstawowych, z drugiej — wzmacnia potrzebę stałego doskonalenia się polegającego na aktualizowaniu wiedzy i umiejętności związanym ze zmianami w życiu społecznym i gospodarce oraz na pogłębianiu przygotowania przez treści, które okazują się ważne i przydatne w związku z nabywaną praktyką.

Autor w rozdziale V (*Problemy doskonalenia nauczycieli*) na tle analizy potrzeb nauczycieli (badania 1412 nauczycieli, 68 metodyków i 238 dyrektorów szkół) przedstawia koncepcję studiów podyplomowych jako szczególnej formy doskonalenia zawodowego. W rozdziale tym znajdują się także informacje dotyczące innych form doskonalenia nauczycieli, czytelnik ma zatem przegląd różnych możliwości w tej dziedzinie.

Na uwagę zasługuje następująca myśl autora — obecnie, wobec daleko posuniętej autonomii wyższych uczelni szczególnie aktualna: „Wobec dowolności w ustalaniu planów i programów, okresu trwania, liczby godzin, sposobu i warunków ukończenia studiów niezbędne jest przyjęcie pewnego minimum i maksimum czasu trwania tych studiów oraz ustalenie przynajmniej ogólnych zasad doboru przedmiotów i zakresu treści, które w zależności od charakteru studiów powinny być przez poszczególne uczelnie wyższe stosowane" (s. 207).

Starałam się tu ukazać wartość merytoryczną publikacji K. Uździckiego. Poruszył on szereg bardzo ważnych problemów, omawiając je wielostronnie. Już z tego względu praca zasługuje na zainteresowanie „szeregowych" czytelników, to jest osób związanych zawodowo (teoretycznie czy praktycznie) z nauczaniem, kształceniem i doskonaleniem nauczycieli oraz konstruowa-

niem odpowiednich dokumentów. Teraz chciałabym ukazać jeszcze inne walory omawianej książki. Jest ona także bardzo wartościowa pod względem metodologicznym:

• Interesująco sformułowane problemy, które, jak starałam się wyżej pokazać, choć omawiane są na ściśle określonym terenie — dotyczą ważnych kwestii i teorii nauczania.

• Dobrze dobrane różne techniki badawcze pozwalają na zgromadzenie bogatego materiału, który mógł być podstawą wielostronnej analizy. Objęcie badaniami trzech grup (1412 nauczycieli, 68 metodyków, 235 dyrektorów szkół) zmniejszyło w znacznym stopniu (choć nie wykluczyło — to grozi zawsze przy badaniach ankietowych) subiektywność ocen, pozwoliło także na ukazanie zarówno różnic w opiniach poszczególnych grup, jak i na znalezienie wspólnych elementów i zwiększyło wiarygodność. Autor zresztą zastosował i inne metody — hospitacje, wywiady, analizę literatury. Wszystkie zastosowane metody i techniki, zwłaszcza badania empiryczne, zwiększyły wiarygodność formułowanych wniosków. Wypowiedzi jednej grupy mogły być weryfikowane przez wypowiedzi innych grup. Posłużenie się tymi trzema grupami, z których każda — choć w inny sposób — była zainteresowana realizacją przedmiotu praca-technika, sprzyjało ukazaniu skomplikowania badanych problemów.

• Analiza — zarówno ilościowa (liczne tabele – 49), jak i jakościowa — została przeprowadzona bardzo starannie. W tabelach autor przedstawia zgromadzony materiał grupując wg różnych kryteriów: płci, poziomu wykształcenia, wykonywanej funkcji (nauczyciel, metodyk, dyrektor szkoły), środowiska, w którym pracuje szkoła. Według podobnego schematu analizuje poszczególne tabele. Pozwala to na uchwycenie różnic. Specjalnie ważne i interesujące wydają się informacje dotyczące różnic związanych ze środowiskiem, w którym pracuje nauczyciel. Autor w sposób obiektywny, wręcz chłodny, referował uzyskane wyniki, nie angażując się jednak w ich ocenę. Nie wiem, czy to zapisać na plus czy na minus. Mnie brakowało trochę bardziej osobistego ustosunkowania się do wyników, ale badacz pewno powinien być chłodny. Sądzę jednak, że trochę bardziej krytyczne podejście do informacji uzyskanych w badaniach pozwoliłoby na bardziej kategoryczne wnioski.

• Wnioski sformułowane przez autora wynikają wyraźnie z przedstawionej analizy materiału empirycznego, z bogatej literatury, są udokumentowane, nie budzą zastrzeżeń.

• Zakończenie analizy propozycjami dotyczącymi dalszych badań zachęca czytelnika do dalszego interesowania się tą problematyką.

• Należy także podkreślić logiczny, przejrzysty układ treści, poprawny język (poza nielicznymi, drobnymi usterkami).

Bardzo wysoka ocena omawianej publikacji nie oznacza, iż jest ona bezbłędna. Można oczywiście polemizować z pewnymi bardziej szczegółowymi stwierdzeniami autora, z analizą niektórych tabel czy z pewnymi sformułowaniami. Takie usterki są nie do uniknięcia w tak bogatym i obszernym studium, nie umniejszają jednak podstawowej wartości, że jest ona źródłem wielu ważnych informacji i że inspiruje czytelnika do własnych przemyśleń.

Wanda Rachalska

EDWARD HAJDUK,
„HIPOTEZA W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH. PORADNIK DLA STUDENTÓW",
Wyższa Szkoła Pedagogiczna,
Zielona Góra 1993, 106 s.

Ukazało się drugie, zmienione wydanie pracy *Hipoteza w badaniach pedagogicznych. Poradnik dla studentów* Edwarda Hajduka. Wersję tę od wydania pierwszego różni wprowadzenie charakterystyki podstawowych części pracy magisterskiej będącej empiryczną pracą diagnostyczną oraz rozdział poświęcony wykorzystaniu wyników badań empirycznych do formułowania dyrektyw praktycznego działania.

Praca zawiera kompetentne omówienie zagadnień metodologicznych i prakseologicznych dotyczących podjętych zagadnień. W wielu miejscach autor odwołuje się do wiedzy z zakresu logiki formalnej, psychologii wychowania, socjologii małych grup społecznych, teorii organizacji — wiedzy niezbędnej do przeprowadzenia wywodu, ale też do zrozumienia (w propedeutycznym choćby zakresie) prezentowanych problemów. We wprowadzeniu czytamy, iż rady zawarte w poradniku okażą się użyteczne po spełnieniu przez czytelnika kilku warunków. Stanowią je: znajomość podstaw logiki formalnej dotyczących definicji, klasyfikacji i praw logiki, posiadanie podręcznikowej wiedzy z zakresu psychologii wychowania i teorii organizacji oraz gotowość czytelnika do opanowania umiejętności czytania tekstu naukowego, zwłaszcza dotyczącego metodologicznych zagadnień badań naukowych.

Kolejne rozdziały pracy zawierają: 1) propozycje dotyczące formalnej budowy pracy magisterskiej; 2) charakterystykę rodzajów związków występujących w rzeczywistości pozajęzykowej; 3) wnikliwą analizę dotyczącą sposobów budowania, sprawdzania i porządkowania hipotez; 4) omówienie możliwości przekształcania wiedzy pochodzącej z badań empirycznych na dyrektywy działań praktycznych; 5) propozycje dotyczące innego rozłożenia akcentów w kształceniu przyszłych nauczycieli; 6) bibliografię prac ułożoną w porządku korespondującym z kolejnymi rozdziałami.

Przydatność pierwszego rozdziału pracy — poświęconego budowie pracy magisterskiej — docenić powinni przede wszystkim potencjalni autorzy empirycznych prac diagnostycznych z zakresu socjologii wychowania i pedagogiki. Autor rozpoczyna od zaprezentowania rodzaju diagnoz, jakie stawia się w naukach społecznych, następnie charakteryzuje to, co winno się znaleźć jego zdaniem w części teoretycznej pracy. Mają to być: definicja lub definicje przedmiotu badań (np. aspiracji życiowych, tolerancji), a następnie prezentacja przyjętych w pracy podziałów typologicznych lub klasyfikacyjnych, dotyczących zarówno badanych cech, zdarzeń i zjawisk (np. silna, umiarkowana, słaba gotowość do pomagania innym), jak i badanych jednostek (np. uczniowie klas V, VI, VII i VIII). Trzeci komponent części teoretycznej w prezentowanej koncepcji mają stanowić uwarunkowania dotyczące badanego zjawiska, jakie dotąd zostały rozpoznane. Fragmentowi traktującemu o tym komponencie pracy chciałabym poświęcić nieco więcej miejsca.

Nauki empiryczne gromadzą wiedzę o związkach między zjawiskami i zdarzeniami, gdyż jest ona niezbędna do wyjaśniania faktów i zjawisk, przewidywania tychże oraz do tworzenia programów działania praktycznego. Jak słusznie zauważa autor *Hipotezy...*, w rzeczywistości, którą zajmuje się pedagogika, można wyróżnić trzy główne rodzaje uwarunkowań: strukturalne, kulturowe i osobowościowe. Pierwszy rodzaj stanowią takie cechy, jak płeć, wiek, pochodzenie społeczne, genealogia społeczna, rasa, wyznanie, wykształcenie, zawód, stanowisko w zawodzie, a więc cechy decydujące o zajmowaniu takiego bądź innego miejsca w strukturach społecznych. Przykładami uwarunkowań kulturowych są: style wychowania, wzory osobowe, wzory karier zawodowych, wzory sukcesu życiowego. Za każdym z nich ukryta jest hierarchia wartości przyjmowana w różnych grupach społecznych. Autor zwraca uwagę, iż ten typ uwarunkowań odżywa w socjologii przebiegu życia i pedagogice społecznej. Do uwarunkowań osobowościowych należą: wiedza jednostki, jej umiejętności, nawyki, postawy, motywy, aspiracje, emocje, inteligencja, cechy, które głównie uwzględnia się w badaniach psychologicznych.

Ta propozycja porządkowania uwarunkowań występujących w rzeczywistości pedagogicznej została wykorzystana do utworzenia jednego z kryteriów porządkowania hipotez — kryterium ontologicznego. Jeżeli w badaniach empirycznych tworzymy więcej niż jedną hipotezę, możemy je uporządkować zgodnie z typem uwarunkowania, o którym orzekają, począwszy od uwarunkowań strukturalnych, poprzez kulturowe, na osobowościowych skończywszy. (Mogę dodać, iż ta propozycja porządkowania hipotez znalazła uznanie wśród studentów nauczania początkowego studiów zaocznych,

którzy zetknęli się z nią w czasie zajęć z metodologii badań pedagogicznych).

Nie sposób nie postawić autorowi pytania o powód zamieszczenia po omówieniu trzech składników części teoretycznej krótkiej charakterystyki funkcji społecznej instytucji i grup. „Opis funkcji szkoły lub innej instytucji — pisze E. Hajduk — jest podstawowym zadaniem piszącego monografię. Pełna monografia instytucji obejmuje także rozpoznanie jej funkcji". Czy autorzy monografii obowiązani się do uwzględnienia w części teoretycznej swoich prac definicji, podziałów i uwarunkowań, czy tylko mają się skupić na funkcjach instytucji, które są przedmiotem ich badań? Autor nie czyni żadnej uwagi na ten temat.

Część metodologiczna według propozycji E. Hajduka winna zawierać: sformułowanie problemu, sformułowanie hipotezy, informacje o przyjętych w pracy zmiennych i ich kategoriach wyróżnionych na podstawie dobranej skali pomiarowej, o wykorzystywanych w pracy wskaźnikach oraz sposobie doboru próby do badań.

Autor — ilustrując fikcyjnymi, jednak możliwymi do zaistnienia wynikami badań empirycznych — pokazuje, jak można potwierdzić hipotezę, a jak postawiony problem. Czyni to w sposób komunikatywny i jasny, zachęcona jednak jego słowami, stawiam pytanie: czy propozycję sformułowaną po wykazaniu różnicy między sposobem potwierdzenia problemu i hipotezy nie można by uczynić bardziej zrozumiałą? Brzmi ona następująco:

„Odnotowane przez nas różnice między sformułowaniem problemu i sformułowaną hipotezą są przesłanką do zredagowania propozycji. W empirycznych badaniach diagnostycznych sformułowanie hipotezy jest warunkiem koniecznym jednoznacznego rozstrzygnięcia problemu naukowego. Natomiast nie jest warunkiem wystarczającym. Odnotowane różnice pośrednio potwierdzają trafność przekonania, że sformułowanie problemu jeszcze nie przesądza o przeprowadzeniu badań dających wyniki wartościowe poznawczo" (s. 17).

Co zatem stanowi warunek wystarczający jednoznacznego rozstrzygnięcia problemu naukowego?

Chciałabym też postawić parę pytań dotyczących rozważań o zmiennych, skalach pomiarowych i wskaźnikach. Polemizowałabym z następującym stwierdzeniem autora: „Stosując terminologię metodologiczną powiemy, że część pierwsza hipotezy zawarta między »im... tym...« jest zmienną niezależną, a część druga po: »tym...« jest zmienną zależną" (s. 18). Uważam, że część pierwsza hipotezy nie jest zmienną niezależną, ale o niej informuje i na podstawie tej informacji możemy przyjętą zmienną nieza-

leżną nazwać. Posłużę się przykładem z recenzowanej pracy. Na stronie 28 zapisana jest następująca hipoteza: „Im silniejsza motywacja poznawcza uczniów, tym trwalsze zapamiętywanie wiedzy przez nich opanowywanej". Zmienną niezależną jest tu motywacja poznawcza, natomiast „silna motywacja poznawcza" to nazwa tylko jednak kategorii tejże zmiennej, istniejąca obok np. „słabej motywacji poznawczej" lub „przeciętnej motywacji". Te same uwagi odnoszą się do zmiennej zależnej. W słowach samego autora można znaleźć argumenty na rzecz takiego rozumowania, ponieważ nieco dalej w pracy można przeczytać: „Zmienna niezależna — »styl wychowania w rodzinie« ma trzy kategorie wydzielone z dokładnością osiąganą w typologiach: styl demokratyczny, styl liberalny, styl autokratyczny" (s. 18). I z tym się całkowicie zgadzam.

Chciałabym też poczynić poewną uwagę w odniesieniu do charakterystyki skal pomiarowych, a właściwie skali interwałowej i ilorazowej. Owszem, podstawowa różnica między tymi dwiema skalami polega na tym, iż punkt zerowy na skali interwałowej obrany jest arbitralnie, a na skali ilorazowej istnieje w sposób naturalny, niearbitralny. Autor pisze o tej różnicy, nie objaśnia natomiast, czym jest tzw. zero naturalne, charakterystyczne dla skali ilorazowej. Zerem naturalnym jest taki punkt na skali, w którym dana cecha obiektowi nie przysługuje albo inaczej przysługuje w wymiarze 0. W moim przekonaniu pomiarem na skali ilorazowej będzie np. pomiar natężenia hałasu mierzonego w decybelach, bo przecież można sobie wyobrazić stan absolutnej ciszy o natężeniu 0 decybeli lub pomiar natężenia oświetlenia wyrażony w luksach, gdy stanowi absolutnej ciemności będzie przysługiwało 0 luksów. Przykładów takich pomiarów przedstawiciele nauk fizycznych podaliby z pewnością więcej. Nie jestem natomiast przekonana, że pomiar wagi ciała, który E. Hajduk podaje jako przykład pomiaru na skali ilorazowej jest pomiarem analogicznym do pomiaru natężenia światła lub hałasu. Obiekt — ciało o masie 0 po prostu nie istnieje. (Ale taki sam przykład na zastosowanie skali ilorazowej podaje Jerzy Brzeziński w *Elementach metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1984). Ze znanych mi stanowisk w sprawie rodzaju skal pomiarowych w naukach społecznych najbardziej odpowiada mi stanowisko Huberta M. Blalocka (*Statystyka dla socjologów*, Warszawa 1975), który obie skale — interwałową i ilorazową — scharakteryzował w jednym podrozdziale i napisał:

„Praktycznie we wszystkich znanych autorowi przypadkach rozróżnienie między skalą interwałową i ilorazową jest czysto akademickie, gdyż nader trudno jest znaleźć skalę interwałową nie będącą jednocześnie ilorazową. Wynika to z faktu, że gdy określona jest już jednostka miary, praktycznie zawsze można wyobrazić sobie punkt zerowy,

chociaż nie istnieje ciało o zerowej masie, zerowej długości lub zerowej temperaturze. Dlatego praktycznie we wszystkich przypadkach, gdy określona jest jednostka skali, uprawnione jest stosowanie wszystkich operacji matematycznych, także podnoszenie do potęgi, pierwiastkowanie i logarytmowanie" (s. 27).

Ale słusznie pisze E. Hajduk, iż w naukach społecznych najczęściej wykorzystuje się skale nominalne, porządkowe, rzadko interwałowe, a jeszcze rzadziej ilorazowe (jeśli te ostatnie w ogóle).

Część empiryczna pracy winna być tak skonstruowana, „aby można było sprawdzić trafność przypuszczenia (hipotezy) sformułowanego w części metodologicznej" — czytamy w *Hipotezie...* Dlatego też powinna się w niej znaleźć prezentacja wyników badań, dająca odpowiedź na pytanie „jak jest". Próbując odpowiedzieć na pytanie „dlaczego tak jest" powinno się odwołać do wiedzy teoretycznej i ewentualnie skonfrontować wyniki swoich badań z rezultatami badań innych.

Rozdział pierwszy zamyka prezentacja składników tekstu naukowego: definicji, klasyfikacji, hipotez, generalizacji historycznych, praw nauki i dyrektyw praktycznych.

Rozdział drugi zawiera charakterystykę związków występujących w rzeczywistości pozajęzykowej: przyczynowego, funkcyjnego, funkcjonalnego, subiektywno-racjonalnego i strukturalnego. Opisując lapidarnie każdy z rodzajów związków, autor odsyła do literatury, w której znaleźć można bardziej wyczerpujące opracowania na ich temat.

Najobszerniejszą część pracy stanowi rozdział poświęcony hipotezie. Należy podkreślić znaczenie tego przedsięwzięcia, gdyż inne opracowania obszernie omawiające inne etapy (zadania badawcze) w toku procesu badawczego, niewiele miejsca poświęcają właśnie hipotezie. W rekomendowanej publikacji czytelnik znajdzie zarówno definicję hipotezy, jak i jej wnikliwą charakterystykę, przykłady konstruowania hipotez przy wykorzystaniu wiedzy teoretycznej o rodzajach związków między zjawiskami warunkującymi procesy i zjawiska zachodzące w procesie nauczania i wychowania. W ciągu całego toku wywodu dotyczącego hipotezy autor posługuje się przykładami, które czynią wykład jasnym i zrozumiałym.

Chciałabym zwrócić uwagę na zaprezentowane w pracy kryteria porządkowania hipotez. O jednym — ontologicznym — już wspominałam. Następne są ściśle powiązane z praktyczną działalnością nauczyciela. Jedno z nich stanowi praktyczna przydatność wiedzy z badań empirycznych. Zgodnie z tym kryterium możemy dzielić hipotezy na takie, które zawierają uwarunkowania poddające się celowej modyfikacji i takie, które pozostają

poza możliwościami oddziaływania nauczyciela. Sam autor temu kryterium przyznaje szczególną pozycję, ponieważ:

„W nauczaniu akademickim nauczycieli przecenia się rolę wiedzy teoretycznej, potrzebnej do objaśniania procesu kształcenia i wychowania, a nie docenia się umiejętności tworzenia dyrektyw praktycznych, refleksję nad działaniem uznaje się za bardziej wartościową od skutecznego działania algorytmicznego, świadomość działania stawia się wyżej niż jego efektywność" (s. 64).

E. Hajduk wyraźnie postuluje respektowanie proponowanego przez siebie kryterium porządkowania hipotez dla osiągnięcia celów, które powinny być uwzględniane w kształceniu nauczycieli:

„W porządkowaniu hipotez kryterium praktycznej przydatności wiedzy z psychologii, socjologii i pedagogiki musi być respektowane, jeśli chcemy kształtować u nauczycieli zawodowo czynnych lub u kandydatów na nauczycieli umiejętności przetwarzania wiedzy na programy działania. Umiejętność ta stanowi elementarny składnik zawodowych kompetencji nauczyciela, podobnie jak nabywanie wiedzy o przyczynowych związkach powstających w procesie edukacji i wychowania" (s. 63, 64).

Trzecie i czwarte kryterium porządkowania hipotez wynika z zawodowych działań nauczyciela, na które składają się: projektowanie stanów pożądanych, diagnozowanie realności projektu, realizacja oraz diagnozowanie stopnia realizacji projektu. W obrębie każdego z tych działań należy tworzyć hipotezy, aby działania nauczyciela były efektywne. Należy również brać pod uwagę reguły prakseologiczne, zgodnie z którymi praktyczne działania pedagogiczne dzielimy na profilaktyczne i interwencyjne. Niekiedy działania profilaktyczne nie mogą być skuteczne, zanim nie zostaną podjęte działania interwencyjne. I znowu przykłady z praktyki szkolnej zaprezentowane w *Hipotezie...* stanowią dobrą ilustrację tego rozróżnienia.

Obszernie zostały potraktowane sposoby sprawdzania hipotez i prawdziwości wiedzy teoretycznej w pracy nauczyciela oraz wynikające stąd sposoby postępowania wychowawców. Przykładem rozważanym w tym podrozdziale jest przykład „niezupełnie wymyślony", dotyczący dziecka urodzonego w piątek. Jeżeli w pracy nauczyciela zespół przekonań stanowiących jego wiedzę jest z gruntu fałszywy, to jednak oparta na tych przekonaniach hipoteza może zostać potwierdzona w obserwacjach i utrwalać owe fałszywe założenia. W rzeczywistości inny rodzaj przyczyn, m. in. działania samego nauczyciela doprowadzają do uzyskiwania wyników obserwacji zgodnych z nietrafnymi założeniami wiedzy teoretycznej. Po abstrakcyjnym

nieco przykładzie z dziećmi urodzonymi w piątek, rzekomo gorszymi moralnie od innych dzieci, autor sprowadza go do wymiaru realiów szkolnych:

„Z badań empirycznych wiemy, że nauczyciele dostosowują swoje postępowanie do informacji o uczniach. Inaczej postępują, gdy wiedzą, że uczeń jest zdolny, a inaczej, gdy wiedzą, że uczeń nie jest zdolny, nawet przy faktycznym braku różnic w ich uzdolnieniach. Odmienność postępowania nauczycieli sprawia, że uczniowie mają różne poziomy osiągnięć dydaktycznych. Owe różnice poziomów tłumaczy się różnicami w zdolnościach uczniów, a nie odmiennymi metodami nauczania uczniów przez nauczycieli" (s. 81).

W zakończeniu rozdziału o hipotezie E. Hajduk wyraźnie stwierdza, iż hipotezę w procesie badawczym konfirmujemy a nie weryfikujemy oraz prezentuje rolę hipotezy w badaniach naukowych.

Do czego ma służyć nauczycielowi wiedza naukowa, zgromadzona w wyniku badań empirycznych? Do wyjaśniania zjawisk i przewidywania ich przyszłego kształtu, ale również do projektowania działań praktycznych. Nauczycielowi potrzebna jest wiedza, „dająca przetworzyć się na program działania i wykorzystać do naukowego uzasadnienia działania praktycznego" (s. 90). W jaki sposób formułować dyrektywy działań praktycznych, pisze autor w ostatnim rozdziale pracy, prezentując schematy wnioskowania z jedną przesłanką opisową, z dwiema przesłankami opisowymi, z jedną przesłanką opisową i jedną normatywną.

W zakończeniu E. Hajduk napisał, iż jeśli zalecana przez niego w pracy literatura „zachęci do poszukiwania rezultatów badań lub prowadzenia badań z myślą o wykorzystywaniu wyników w pracy dydaktycznej i wychowawczej przyszłych nauczycieli, uznamy to za początek pojawienia się nowego stylu w ich myśleniu i działaniu pedagogicznym. Obecnie dostrzec można otwarcie się myśli pedagogicznej na wpływ nauk empirycznych posiadających pewniejszy status — metodologiczny i teoretyczny — od pedagogiki. Nauczyciele potencjalni i nauczyciele czynni zawodowo mają szansę uczestniczyć w tym procesie, jeśli udostępniona im zostanie wiedza z tych dziedzin nauki, które wspomagają pedagogikę w rozwiązywaniu jej problemów" (s. 102, 103).

Z pewnością lektura *Hipotezy w badaniach pedagogicznych* do takich poszukiwań zachęca i przygotowuje. Pracę rekomenduję zwłaszcza nauczycielom i wychowawcom zainteresowanym efektywnymi sposobami działania.

Ewa Narkiewicz-Niedbalec

BOŻENA OLSZAK-KRZYŻANOWSKA, *„MŁODZIEŻ WOBEC NOWYCH WYZWAŃ"*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra 1992, 125 s.

Poznanie wartości i celów życiowych młodego pokolenia jest interesujące zarówno dla pedagogów i psychologów, jak socjologów. Pozwala ono określić przemiany zachodzące w społeczeństwie, rozpoznać potrzeby, dążenia, aspiracje, postawy. Rozważania dotyczące hierarchii i systemu wartości stanowią istotny element teoretycznych podstaw praktyki wychowawczej. Rozeznanie w uznawanym świecie wartości jest niezwykle istotne dla realizatorów procesu kształcenia nauczycieli. Podmiotowa rola ucznia wymaga od nauczyciela umiejętności rozpoznawania i szanowania wartości uznawanych przez wychowanków, stymulowania ich rozwoju zgodnie z ich możliwościami, zdolnościami i wartościami.

Do tego kręgu osób (socjologów wychowania, pedagogów, psychologów) adresować można książkę Bożeny Olszak-Krzyżanowskiej. Jak wynika z podtytułu, praca poświęcona jest wartościom, orientacjom i celom życiowym zielonogórskich maturzystów.

Prezentowana publikacja ma charakter teoretyczno-empiryczny. Problemem badawczym podjętym przez autorkę jest „pytanie o świat wartości młodzieży klas maturalnych" województwa zielonogórskiego, rozpatrywane z punktu widzenia struktury wartości, orientacji i celów życiowych widzianych przez pryzmat cech położenia społecznego" (s. 111).

Pojęcie wartości jest szeroko i różnorodnie definiowane. Inaczej czynią to przedstawiciele socjologii, inaczej pedagodzy, psychologowie czy filozofowie. Różnorodność teorii wartości stawia badacza przed problemem niełatwego wyboru w mnogości ofert teoretycznych, penetracji, dokładnej analizy każdej z nich. I tu jawi się istotna zaleta książki B. Olszak-Krzyżanowskiej. W pierwszej, teoretycznej części otrzymujemy szeroki przegląd literatury dotyczącej zagadnień wartości, orientacji wartościujących i celów życiowych. Prezentując różnorodne teorie wartości autorka poszukuje istoty, a następnie relacji między uznanymi w nauce i często stosowanymi

w badaniach kategoriami wartości, orientacji wartościujących i celów życiowych.

Omawiając teoretyczne ujęcia problematyki wartości B. Olszak-Krzyżanowska charakteryzuje teorie wartości w wersjach naturalistycznej, humanistycznej i ontologicznej. Krytycznie się odnosi do naturalistycznej teorii wartości J. Bronowskiego, dowodząc m. in., że przetrwanie za każdą cenę bywa w hierarchii wartości naczelnych odrzucane w imię wartości wyższych. Podobnie dyskutuje z humanistycznym ujęciem teorii wartości opartych na poglądach A. Maslowa. Pojęcia „samoaktualizacja", „rozwój indywidualności" — jak pisze B. Olszak-Krzyżanowska — „nie lokują takich poglądów wśród aprobowanych koncepcji wartości" (s. 16). Autorka nie poddaje krytyce ontologicznej teorii wartości, nie jest to jednak równoznaczne z jej przyjęciem. Analizując, porównując poszczególne teorie nie opowiada się za żadną z nich, uważając, że zawęziłoby to obszar penetracji empirycznej przygotowywanych badań.

Niezwykle istotne jest — moim zdaniem — zwrócenie przez autorkę uwagi na potrzebę wyostrzenia zakresu, dookreślenia terminologicznego pojęć: „wartości", „orientacje" i „cele życiowe". Pozwoli to na rozróżnianie tych kategorii i ujmowanie ich w innym polu znaczeniowym, dotychczas bowiem obraz tych pojęć bywa często zamglony, mało przejrzysty — myślę, że postrzegają je tak nie tylko maturzyści 1989 roku.

Dokonując szerokiego przeglądu istniejących ujęć teoretycznych i typologii w literaturze pominęła B. Olszak-Krzyżanowska ujęcie filozoficzne. A szkoda. Myślę, że penetracja w nauce stanowiącej w przeszłości (a i obecnie) podstawy do określenia wartości przyczyniłaby się do jeszcze ciekawszego i pełniejszego obrazu teorii wartości, być może pozwoliłaby na próby porządkowania niektórych z nich.

Analiza kategorii i typologii wartości, orientacji wartościujących i celów życiowych oraz próba przeniesienia ich do badań empirycznych doprowadziły autorkę do skonstruowania typologii służącej do charakterystyki empirycznej orientacji wartościującej oraz typologii celów życiowych. Bardzo interesująca typologia orientacji (jednowymiarowych, dwuwymiarowych, dychotomicznych) pozwoliła na ciekawą i nośną poznawczo analizę badań empirycznych.

„Istotą orientacji wartościującej — jak czytamy w omawianej publikacji — jest jej uwarunkowanie przez czynniki psychologiczne, społeczne, biologiczne i ekologiczne" (s. 35). Zgodnie z założonymi przez siebie celami autorka wskazuje przede wszystkim na uwarunkowania społeczne i psychologiczne oraz — w mniejszym stopniu — biologiczne. Głównie jednak kate-

gorie wiodące (wartości, orientacje, cele) objaśniane są przez pryzmat cech położenia społecznego. Nie poddała autorka badaniom uwarunkowań ekologicznych. Myślę, że w sytuacji ciągle rosnącej zagłady środowiska, w sytuacji potrzeby wychowywania człowieka „ku przyrodzie", ciekawe być mogą również badania dotyczące uwarunkowań ekologicznych i ich wpływu na wartości i orientacje wartościujące młodzieży. Jest to potrzeba naszych czasów.

Książka *Młodzież wobec nowych wyzwań* stanowi pewną mapę świata wartości młodzieży województwa zielonogórskiego w roku 1989. Podejmując weryfikację empiryczną B. Olszak-Krzyżanowska dokonała celowego wyboru szkół i profilów klas, przeprowadzając badania w różnych typach środowisk (średnie miasto, miasteczko, wieś). W zastosowanym doborze kierowała się także specyfiką szkół, wybierając również placówki o jedynym w województwie profilu kształcenia. Dzięki temu w gronie badanych znaleźli się uczniowie takich szkół, jak Liceum Lotnicze (szkoła dla młodzieży męskiej, jedna z dwu w Polsce), Liceum Sztuk Plastycznych oraz Technikum Obuwnicze.

Dążenie do ukazania młodzieży jako pewnej całości sprawiło, że autorka nie ukazała — czego oczekiwałam — specyfiki młodzieży ze szkół nietypowych. Na przykład uczniowie Liceum Lotniczego — pochodzący z najróżniejszych zakątków kraju, skupieni w internacie, poddani oddziaływaniu wychowawczemu charakterystycznemu dla placówki paramilitarnej — odznaczali się specyficznym systemem wartości i zdecydowanie różniącymi ich orientacjami i celami życiowymi. Mam jednak świadomość, że penetracja wybranych środowisk uniemożliwiłaby ukazanie obrazu młodzieży klas maturalnych jako całości, musiałaby doprowadzić do zmiany koncepcji przyjętej przez autorkę.

Pewien niedosyt rodzi także konstrukcja narzędzia badawczego do przeprowadzonego sondażu diagnostycznego. Można by zapytać, czy dokonując operacjonalizacji kategorii wartości B. Olszak-Krzyżanowska nie ograniczyła wyboru dokonywanego przez respondentów, proponując im: „ambicja, Bóg, dobra materialne, kultura, honor, miłość, mądrość i wiedza, ojczyzna, praca, przyjaźń, seks, poczucie użyteczności, praworządność, pokój i bezpieczeństwo, rodzina, spokój wewnętrzny, sława, sukces, władza, wykształcenie, wyjście z kryzysu, walory charakteru" (s. 62). Czy w roku 1989 nie należało poszerzyć tej listy o wartości uniwersalne (np. wolność, tolerancja...) lub chrześcijańskie? A może właściwsza byłaby rezygnacja z tej kafeterii i pozostawienie pytania otwartego? Sugerowanie odpowiedzi zawsze zwalnia respondenta od przemyśleń nad istotą pytania, od poszukiwania odpowiedzi w sobie samym. Zastanawiając się nad tym, czy li-

sta zaprezentowanych 22 pozycji nie zawięziła pola poszukiwań młodzieży, mam jednocześnie świadomość, że spełnienie moich postulatów nie pozwoliłoby na zbadanie populacji 1089 osób. Niezwykle trudne byłoby uporanie się z obliczeniami statystycznymi czy typologią wartości wskazanych przez młodzież. (Dobrze, że do otrzymanego tekstu dołączona jest errata — w przeciwnym razie tabela 5 byłaby nieczytelna; analizę wartości należy prowadzić uwzględniając poprawkę).

Jeszcze jedna refleksja wiążąca się z tytułem omawianej publikacji. We wstępie autorka akcentuje, że nie bez znaczenia dla celu badań była wiosna 1989 r. („atmosfera debaty toczącej się przy »okrągłym stole«, w sytuacji rosnącego napięcia politycznego") wyraźnie wskazuje na to, iż celowo podejmuje badania w zakresie zmiany:

„Społeczeństwo polskie znajduje się w trakcie radykalnej zmiany systemowej, opcji ideologicznej, następuje transformacja norm, zwłaszcza wzorów jednostkowych i grupowych, a co za tym idzie — zmienia się także stosunek do wartości naczelnych, funkcjonujących w przekształcanym systemie społecznym. Gdy dodać do tego pogarszające się warunki życia, należy przypuszczać, że młodzież znajdzie się w trudnej sytuacji wyboru pomiędzy tym, co w życiu cenić bardziej, a co mniej, które wartości traktować jako pierwszoplanowe, zwłaszcza że doświadczenia dorosłych w tym względzie nie zawsze stanowią płaszczyznę odniesienia" (s. 5).

Powyższe wskazuje, że B. Olszak-Krzyżanowską interesuje problem wpływu przemian społecznych, politycznych, ustrojowych na kształtowanie świata wartości maturzystów. Tymczasem badania dowiodły, że nie ma zasadniczej różnicy między młodzieżą roku 1989 a ich poprzednikami lat osiemdziesiątych XX wieku. Dla badanych maturzystów owe **nowe wyzwania** to problem ukończenia szkoły średniej, założenia rodziny. Są to więc wyzwania nowe nie z racji przemian zachodzących w kraju, ale z racji wchodzenia w dorosłość. Takie doświadczenia — choć powtarzalne — są nowe dla każdego rocznika maturzystów. Wyzwania epoki, przemiany dokonujące się w Polsce wpłynęły na odpowiedzi zaledwie 1,9% ogółu badanej młodzieży. Jest to nieliczna grupa osób o — jak to określa B. Olszak-Krzyżanowska — demokratycznych celach życiowych. Są to maturzyści, dla których celem życiowym jest „zajęcie się sprawami ludzi, państwem i koniecznością dokonania zmian w sferze życia społecznego, politycznego i gospodarczego (s. 102). W zakończeniu autorka pisze:

„Tytuł mojej pracy zapowiada ukazanie młodzieży takiej, jaką jest w obliczu wyzwań, z którymi już się zetknęła, a także wyzwań dopiero formułujących się czy mających

się formułować, które staną przed nią na początku dorosłego życia, u progru biografii prywatnej i społecznej tych młodych ludzi" (s. 113, 114).

Autorka, można przypuszczać, nie poprzestanie na oglądzie uzyskanych wyników. Ostatnie zdania książki stanowią zapowiedź dalszych badań, co można w efekcie odebrać z nadzieją na przyszłą charakterystykę całego pokolenia.

Otrzymaliśmy nośną poznawczo książkę o młodzieży — jej wartościach, orientacjach, celach życiowych. Otrzymaliśmy książkę ciekawie napisaną i ładnie opracowaną graficznie. Polecam ją wszystkim nauczycielom, wychowawcom, rodzicom, którzy poszukują odpowiedzi na pytania dotyczące okresu wchodzenia w dorosłość. Obraz młodzieży ukazany przez Bożenę Olszak-Krzyżanowską jest wyjątkowo wyraźny, choć prawdopodobnie sprzeczny z wizerunkiem młodzieży niejednego wychowawcy. Najbardziej jednak zainteresuje ta książka przedstawicieli nauk zajmujących się zagadnieniami wartości, orientacji wartościującej i celów życiowych, którzy otrzymali esencjonalne rozważania teoretyczne nad tymi kategoriami oraz chronologicznie ujętą panoramę badań empirycznych w relacji do młodzieży.

Grażyna Miłkowska-Olejniczak

TOMASZ ZALEWSKI, *„OPÓŹNIONY ROZWÓJ MOWY"*, PZWL, Warszawa 1992, 89 s.

Każde zaburzenie mowy, również opóźniony jej rozwój, ma swoje następstwa psychologiczne, pedagogiczne i socjologiczne. Rodzice i opiekunowie powinni więc dołożyć wszelkich starań, aby rozwój mowy ich dzieci odbywał się prawidłowo. Nie jest to jednak możliwe bez wiedzy o prawidłowym rozwoju mowy dziecka, jak również o czynnikach mogących ten rozwój zakłócić. Książka Tomasza Zalewskiego może zainteresowanym tym zagadnieniem bardzo pomóc.

Praca zawiera dziewięć rozdziałów zakończonych słowniczkiem.

W pierwszym rozdziale (*Prawidłowy rozwój mowy*) — oprócz kalendarza mowy od pierwszego krzyku noworodka do swobodnego pozorumiewania się — autor zebrał szereg ogólnych informacji na temat mowy. W przystępny i obrazowy sposób wyjaśnił czas pojawienia się w historii ludzkości mowy — układu symboli „reprezentujących zjawiska otaczające nas lub dziejące się w nas samych", służących do porozumiewania się. Omówiony mechanizm powstawania dźwięków oraz związek mowy z mózgiem z całą pewnością uzmysłowi czytelnikowi złożoność i stopień skomplikowania procesu powstawania mowy i nabywania przez dziecko umiejętności posługiwania się nią. W dalszej części tego rozdziału autor podkreśla znaczenie znajomości norm rozwojowych mowy dziecka. Ta znajomość jest niezbędna dla określenia wszelkich nieprawidłowości w rozwoju mowy, a wczesne i szybkie rozpoznanie tych nieprawidłowości jest warunkiem powodzenia rehabilitacji. Krótka charakterystyka rozwoju mowy dziecka zakończona jest uwagą, że każde opóźnienie powyżej sześciu miesięcy od podanych norm wiekowych powinno nakłonić rodziców do wizyty u specjalisty.

W następnych siedmiu rozdziałach przedstawione są czynniki mogące wpłynąć na opóźniony rozwój mowy (czynniki środowiskowe, wady słuchu, opóźniony rozwój mowy czynnej, uszkodzenie ośrodkowego układu nerwowego, nieprawidłowa budowa jamy ustnej i gardła oraz czynniki emocjonalne).

„Rodzimy się z predyspozycją do mówienia" pisze T. Zalewski. „Niemowlę zdolne jest słuchowo różnicować głoski mowy prawie wszystkich języków świata, by ok. 12 miesiąca życia ograniczyć swe umiejętności tylko do mowy ojczystej" — owczywiście, gdy spełnione są korzystne ku temu warunki. Warunek zasadniczy to dostateczny kontakt językowy. Aby dziecko mogło przyswoić sobie elementy języka, musi z nim obcować. Przebywanie w środowisku, które nie spełnia tego wymogu, może znacznie opóźnić rozwój mowy. Za niekorzystne autor uważa: skrajną izolację (przykład „wilczych dzieci" i Kaspara Hausera), przebywanie w wyłącznie własnym towarzystwie bliźniąt, obecne przemiany życia rodzinnego (koncentrowanie rodziny wokół szklanego ekranu), wychowywanie się w rodzinach wielojęzycznych, pobyt w placówkach opiekuńczo-wychowawczych (żłobek, przedszkole, sierociniec), a przede wszystkim brak osoby bliskiej — matki („brak miłości i czerpanej z niej chęci kontaktu fizycznego w postaci przytulania się, całowania czy szczebiotania").

Oprócz środowiska, w którym wychowuje się dziecko, istotne znaczenie ma również prawidłowy rozwój słuchu. W jaki sposób słyszymy i rozpoznajemy dźwięki, jak przebiega rozwój słyszenia i rozumienia mowy opisał autor w przystępny sposób w trzecim rozdziale (*Wpływ wad słuchu na rozwój mowy*). Rozwój słyszenia przebiega w trzech etapach. Pierwszy to okres płodowy, drugi od urodzenia do połowy piątego roku życia. W tym okresie niezwykle ważne są bodźce słuchowe odbierane przez dziecko, bez nich bowiem niemożliwy jest rozwój narządu słuchu. Dotyczy to również dzieci, u których został stwierdzony ubytek słuchu. Autor podkreśla bardzo wyraźnie konieczność jak najwcześniejszego stosowania aparatów słuchowych u dzieci niedosłyszących i wykorzystania resztek słuchowych niezbędnych do rozwoju mowy. Właściwe postępowanie rehabilitacyjne, zastosowanie różnych technik i metod wspomagających rozwój mowy i porozumiewania się z otoczeniem może sprawić, że nawet dziecko z głębokim uszkodzeniem słuchu zupełnie dobrze radzi sobie w otoczeniu osób słyszących.

Obiecujący podtytuł *Sami możemy zbadać słuch u naszego niemowlęcia* niestety nie zaspokaja oczekiwań. Autor pisze jedynie o jednej metodzie badania słuchu u niemowlęcia powyżej trzeciego miesiąca życia, w dodatku w obecności trzech osób. Osoby czuwające nad prawidłowym rozwojem mowy dziecka, a więc rodzice, opiekunowie, zapewnie będą czuli niedosyt.

Następna grupa czynników opóźnionego rozwoju mowy związana jest z mózgiem.

Zaburzenia mowy u dzieci mogą przejawiać się opóźnionym rozwojem mowy czynnej, o czym pisze T. Zalewski w rozdziale czwartym. Zespół

opóźnienia mowy czynnej występuje u ok. 3% dzieci przedszkolnych (częściej u chłopców) i charakteryzuje się tym, że dziecko nie mówi lub mówi mało, potrafi jednak dokładnie wymówić pojedyncze głoski w izolacji. Rozumie też doskonale mowę otoczenia, może więc wykonać wszystkie polecenia, jakie są mu zadawane. Poziom umysłowy takiego dziecka jest zgodny z wiekiem. Autor bardzo precyzyjnie wyjaśnia przyczynę takiego stanu rzeczy oraz daje szereg praktycznych wskazówek, które powinny uchronić opiekunów dzieci z opóźnionym rozwojem mowy czynnej przed niewłaściwym zachowaniem względem tych dzieci, jak również skierować ich działania na właściwą rehabilitację. Często się zdarza, że matki zaniepokojone nieporadnością dziecka zmuszają je do wypowiadania się, stosując różne sposoby (np. ośmieszanie). Następstwem opóźnionego rozwoju mowy czynnej może być opóźnienie rozwoju artykulacji, trudności w nauce czytania i pisania, a nawet jąkanie.

Opóźniony rozwój mowy czynnej należy odróżniać od opóźnionego rozwoju mowy spowodowanego upośledzeniem umysłowym (piąty rozdział *Upośledzenie umysłowe a rozwój mowy*). Niewystąpienie charakterystycznych etapów w rozwoju mowy w określonym czasie może być jednym z sygnałów upośledzenia umysłowego. Autor przestrzega rodziców dzieci, u których nie wystąpił rozwój mowy, przed często padającymi z ust specjalistów słowami: „proszę się nie martwić, ono będzie mówić, trzeba tylko cierpliwie poczekać". Tymczasem o powodzeniu rehabilitacji decydują pierwsze miesiące życia dziecka, również — realistyczna ocena możliwości dziecka. Mowa dzieci upośledzonych umysłowo zależy od stopnia upośledzenia i wykazuje liczne zaburzenia. Dzieci stosują zdania krótkie, ubogie słownictwo. Pojawia się dużo błędów artykulacyjnych, tempo mowy jest zwolnione. Mowa nie jest twórcza, dzieci posługują się zwykle zdaniami zasłyszanymi z otoczenia.

Należy podkreślić, a autor czyni to umieszczając te dwa rozdziały obok siebie, że opóźniony rozwój mowy czynnej i mowa dzieci upośledzonych umysłowo to dwie różne sprawy i nie należy ich utożsamiać. Niestety, informacji na temat opóźnionego rozwoju mowy czynnej na łamach dostępnej rodzicom literatury jest niewiele i dobrze się stało, że znalazły się one w tej książce.

Rozwój mowy jest nierozerwalnie związany z ośrodkowym układem nerwowym. *Wpływ uszkodzeń ośrodkowego układu nerwowego na rozwój mowy* to tytuł następnego, szóstego rozdziału. T. Zalewski przedstawił tylko te zespoły objawów, które są „najczęściej spotykane wśród dzieci i niestety niezbyt trafnie rozpoznawane". Przejawiają je dzieci z dysfazją (w tym z nie-

którymi postaciami mózgowego porażenia dziecięcego) i dzieci chore na padaczkę.

Często bagatelizowane są w profilaktyce i diagnozie opóźnionego rozwoju mowy czynniki związane z budową obwodowych narządów mownych. Problem ten jest częściowo poruszony w rozdziale *Nieprawidłowości jamy ustnej i gardła a rozwój mowy*. Autor omówił wpływ rozszczepu wargi i podniebienia, skróconego wędzidełka oraz wad zgryzu na rozwój mowy dziecka. Aby uniknąć wad zgryzu zaleca: zaprzestać stosowanie smoczka po trzecim miesiącu życia, zachęcać starsze dzieci do żucia i gryzienia, nie rozdrabniać pokarmów dzieciom mającym już ząbki, częste wizyty u dentysty, oddychanie przez usta. Szkoda, że autor przy okazji omawiania zgubnego wpływu ssania pustego smoczka nic nie wspomina o pionizacji języka, bez której artykułowanie głosek wymagających uniesienie czubka języka ku podniebieniu jest utrudnione. Zabraklo również informacji o rozrośniętym migdałku gardłowym, jego objawach i wpływie na niedosłuch.

Ostatnia grupa czynników, którą opisuje T. Zalewski, a która wpływa na opóźniony rozwój mowy, to zaburzenia emocjonalne, takie jak autyzm, mutyzm i logofobia (ósmy rozdział *Wpływ czynników emocjonalnych na rozwój mowy*). Autzym wczesnodziecięcy charakteryzuje się „niemożnością nawiązania znaczących kontaktów dziecka z wychowującym go otoczeniem", a pierwsze objawy pojawiają się najczęściej ok. trzydziestego miesiąca życia. Jednym z istotnych objawów są zaburzenia mowy. Rozwój mowy dzieci z autyzmem jest opóźniony, a jeśli mowa rozwinęła się przed wystąpieniem objawów autyzmu, to powoli zanika. Pod względem artykulacyjnym i składniowym mowa nie jest najczęściej zmieniona, zaburzone natomiast jest rozumienie mowy i znaczenia słów, utrudniona jest nauka czytania i pisania.

W rozdziale tym znalazło się również przystępne wyjaśnienie różnic między autyzmem, upośledzeniem umysłowym a schizofrenią dziecięcą. Zupełnie odmienne cechy mają nerwice mowy: mutyzm i logofobia. Zaprzestanie mówienia lub krótkotrwałe zahamowanie spowodowane są silnymi przeżyciami psychicznymi i na ten temat, niestety, informacji w rozdziale tym jest niewiele. Wydaje się, że korzystniejsze by było umieszczenie tych zagadnień (a chociażby wspomnienie o nich) w rozdziale traktującym o środowiskowych czynnikach opóźnionego rozwoju mowy, zaburzenia emocjonalne bowiem, a następnie ich skutki w postaci na przykład mutyzmu wybiórczego lub logofobii, powstają w wyniku błędów wychowawczych rodziców, opiekunów i wychowawców. Z uwagi na fakt, iż książeczka jest dla nich przeznaczona, związki te powinny być wyraźniej zaakcentowane.

Schemat procedury badania mowy oraz wskazówki dotyczące leczenia opóźnionego rozwoju mowy zawarte są w ostatnim — dziewiątym — rozdziale. Autor wyjaśnia przebieg badania mowy, uzasadniając celowość zarówno wywiadu, jak i badań psychologicznych i neurologicznych. W tym rozdziale (jak i parokrotnie w poprzednich), znalazła się informacja o znaczeniu wczesnego rozpoznania opóźnionego rozwoju mowy i jego przyczyn oraz wcześnie podjętej rehabilitacji. Czas odgrywa decydującą rolę.

Książka zakończona jest słowniczkiem trudniejszych terminów znajdujących się w tekście. Szkoda, że zabrakło wyjaśnienia terminu „opóźniony rozwój mowy". Choć pojawiła się kilkakrotnie uwaga, że opóźnienie rozwoju mowy o sześć miesięcy od przyjętych norm powinno nakłonić rodziców do wizyty u specjalisty, to rodzice sięgający po tę pozycję z nadzieją, że znajdą w niej odpowiedź na pytanie, co oznacza ten termin, mogą odpowiedzi nie otrzymać. Autor kilkakrotnie w tekście zastrzega się, że nie omówił wyczerpująco zagadnienia lub jedynie je zasygnalizował, zainteresowany czytelnik nie ma jednak możliwości pogłębienia wiedzy na nurtujący go temat, omawiana pozycja nie zawiera bowiem bibliografii jako źródła informacji w niej przedstawionych.

Zdecydowanie pozytywne jest to, że książka w ogóle pojawiła się na rynku księgarskim. Informacje na temat rozwoju mowy dziecka trafiają dosyć często na łamy czasopism i książek. Na temat zaburzeń w rozwoju mowy pisze się niewiele, a te wiadomości, które dostępne są rodzicom, bywają pobieżne i fragmentaryczne. Z. Zalewski zebrał je w całość i — co zasługuje na osobne podkreślenie — przedstawił je tak, że nie przygotowany w zakresie psychologii czy logopedii czytelnik bez trudu je zrozumie. Książeczka powinna znaleźć się na półce biblioteczki domowej oraz wszystkich instytucji zajmujących się wychowaniem dzieci.

Ewa M. Skorek

ALEKSANDER S. NEILL, *„SUMMERHILL", tłum. B. Białecka,* Almaprint, Katowice 1991, 252 s.

Książka *Summerhill*, napisana przez wybitnego brytyjskiego pedagoga Aleksandra S. Neilla (1883-1973), który swoje pedagogiczne doświadczenia zdobywał najpierw w międzynarodowej szkole w Halerau, a następnie w założonej przez siebie w 1921 roku autorskiej szkole Summerhill w miejscowości Leiston (Anglia), jest owocem długoletniej praktyki, a wszystkie przytoczone w niej poglądy mają swoje źródło w bezpośrednich kontaktach autora z dziećmi. Ideą przewodnią jest tu przeświadczenie o naturalnej dobroci dziecka, możliwej do utrzymania wyłącznie w warunkach pełnej swobody. Oznacza to, że tylko nieskrępowany rozwój jest w stanie uczynić dziecko szczęśliwym. Istotna jest więc rola wychowawcy, który powinien powstrzymać się od jakiejkolwiek ingerencji. „Zadaniem dziecka jest żyć własnym życiem, a nie życiem, które wydaje się najwłaściwsze jego pełnym niepokoju rodzicom, ani też życiem zgodnym z celem pedagoga, któremu zdaje się, że wie, co najlepsze" (s. 16). Zgodnie z tym założeniem powstała szkoła hołdująca zasadzie: „dopasować szkołę do dziecka — zamiast dopasowywać dziecko do szkoły" (s. 11). Myśl ta, wskrzeszona przez Ellen Key na początku XX wieku, odegrała w praktyce Neilla znaczącą rolę. Głęboka wiara w umiejętność samoregulacji dziecka pozwoliła pedagogom „wyrzec się wszelkiej dyscypliny, wszelkiego pouczania, sugerowania, wszelkich instrukcji oraz wskazań moralnych i religijnych" (s. 12).

W świecie pełnym nakazów, zakazów i norm tylko niewielu z nas jest w stanie zdecydować się na tak trudny krok: dać dzieciom wolną rękę. Doświadczenia zebrane w książce Neilla są bezcenną wskazówką dla wszystkich tych, którym dobro dziecka leży na sercu. Pomaga ona zrozumieć istotę osobowości dziecka oraz popędy kierujące jego rozwojem. Bezkompromisowość i kontrowersyjność koncepcji Neilla nie powinna zniechęcać do realizacji choćby niektórych z jej założeń.

W pierwszym rozdziale autor opisuje całą organizacyjną stronę swojego przedsięwzięcia. Będąc całkowicie przekonany do idei wolności i szczęścia, potrafi z takim zaangażowaniem i tak przekonująco opowiadać o swojej

szkole, że zyskuje dla niej nawet sceptycznego czytelnika. Mimo że niektóre z jego metod mogą się wydawać zdroworozsądkowym pedagogom zupełnie postawione na głowie, to jednak założona realizacja filozofii wolności zdaje się usprawiedliwiać nawet najbardziej rewolucyjne posunięcia.

Każdy z elementów sztuki „wewnątrzsterownego" wychowania jest opatrzony dokładnym — choć niekiedy może nieco tendencyjnym — przykładem z życia szkoły.

Przyjrzyjmy się problemowi uczęszczania na zajęcia dydaktyczne. Żaden uczeń nie jest zmuszany do chodzenia na lekcje, plan istnieje wyłącznie dla nauczycieli, a mimo to większość po wstępnym okresie zadowolenia z wolności zaczyna odczuwać potrzebę zrobienia czegoś pożytecznego. Neill podaje tu przykład pewnej nowo przybyłej do Summerhill trzynastolatki:

„Powiedziała mi, że nienawidzi wszystkich szkolnych przedmiotów i krzyczała z radości, gdy dowiedziała się, że może robić dokładnie to, na co ma ochotę [...]. Minęło parę miesięcy. Przyszła do mnie i powiedziała: chcę, żebyś mnie uczył" (s. 28).

Zdobywanie wiedzy jest tu spontanicznie indukowane przez wychowanie, a raczej przez jego brak. Większość problemów w Summerhill rozwiązywana jest w podobny sposób: dziecku daje się wolną rękę i pozwala na odreagowanie kompleksów w atmosferze swobody.

Terapią dziecięcych kompleksów w Summerhill są „prywatne lekcje" zwane P.L. Technika prowadzenia P.L. nie jest jednorodna. Do każdego indywidualnego przypadku Neill dostosowuje odpowiednią metodę terapii, którą określa jako reedukację: „ich celem jest zlikwidowanie wszystkich kompleksów wynikłych z moralizatorstwa i strachu" (s. 36).

Cały ogrom pracy wykonywanej w Summerhill w gruncie rzeczy polega „na naprawianiu błędów popełnionych przez rodziców" (s. 222). Takie spojrzenie na rolę wychowawcy dało początek całej gałęzi psychoterapii zajmującej się leczeniem nerwic. Dzisiejsze podejście ewoluowało od jednostronnej i anachronicznej już teorii Freuda ku nowoczesnej psychologii humanistycznej (np. Rogers, Maslow i inni).

Obok psychoanalitycznych sesji, jakimi niewątpliwie są P.L., ważnym elementem „reedukacji" są wszelkie działania zmierzające do ukształtowania u dzieci zachowań społecznych, wśród których najbardziej wyróżnia się idea samorządności. Znana dobrze demokratyczna idea samorządu urzeczywistniała się tu wśród dzieci i dorosłych na zasadzie całkowitej równości:

„Wszystkie sprawy związane z życiem społecznym [...] załatwiane są przez głosowanie w sobotnie wieczory na Ogólnym Spotkaniu Szkoły. Każdy nauczyciel i każde dziecko, niezależnie od wieku, ma jeden głos" (s. 36).

Nie ma głosów mniej lub bardziej ważnych. Przypomina to nam przewodnią myśl koncepcji pedagogicznej stworzonej przez Korczaka, w której rozwój samorządności dzieci i młodzieży odgrywał podstawową rolę.

Dzieci doświadczające wolności prawa stanowienia o sobie i poczucia równości z innymi stają się ludźmi o otwartym i szerokim spojrzeniu na świat, czerpią też praktyczną wiedzę o prawach i obowiązkach obywatela. Można jednak wątpić, czy taka forma i takie wartości są rzeczywiście bliskie prawdziwym potrzebom dzieci. Jak pisze Neill, „małe dzieci są tylko trochę zainteresowane samorządem" (s. 42). Trudno się dziwić, przecież prawdziwym żywiołem dziecka jest zabawa. W Summerhill dzieci wcielają swoją wyobraźnię w czyn przez całe długie dni i nikt im nie przeszkadza. Zasadą jest, że dzieci same projektują i realizują wszelkie formy działalności grupowej. Same piszą sztuki teatralne i ustalają swoje zasady gier, a przy tym nikt nie jest do niczego zmuszany.

Autor uważa zabawę za immanentną formę ekspresji każdego dziecka. Dziecko pozbawione zabawy jest okradane z wartości, które mu się w pełni należą. Neill posuwa się nawet do stwierdzenia, że „zło cywilizacji wynika z faktu, że żadne dziecko nie mogło się nigdy do końca wybawić" (s. 48).

W pozostałej części książki autor wychodzi poza doświadczenia nabyte w Summerhill i na bazie długoletniej praktyki buduje całościową teorię wychowania ujętą w rozdziałach dotyczących kolejno: wychowania dziecka, seksu, religii, moralności, problemów dzieci i problemów rodziców. Drobiazgowe omówienie codziennych elementów pielęgnacji dziecka pozwala czytelnikowi dostrzec ich istotną rolę w kształtowaniu otwartej osobowości. Kontekst problemów omawianych w tej części książki jest rozszerzony o całą pozaszkolną sferę życia dziecka. Autor przedstawia typową charakterystykę osobowości zniewolonej przez tradycyjne wychowanie:

„Urabiane, uwarunkowane, utrzymane w karności, zamknięte w sobie dziecko — dziecko zniewolone, któremu na imię Legion, można spotkać wszędzie jak świat długi i szeroki. Mieszka w naszym domu, tuż naprzeciwko, po drugiej stronie ulicy. Siedzi w nieciekawej ławce w nudnej szkole; a potem zasiada przy jeszcze bardziej nieciekawym biurku lub przy warsztacie. Jest uległe, skłonne do posłuszeństwa wobec autorytetu, boi się krytyki i niemal fanatycznie pragnie być człowiekiem zwyczajnym, typowym i na miejscu. Prawie bez pytania akceptuje to, czego go nauczono, a wszystkie swoje kompleksy, lęki i frustracje przekazuje własnym dzieciom" (s. 69).

Ograniczenia wolności wpływają w rezultacie na życie, „które nie może być w pełni przeżyte" (s. 72). Ignorowanie emocjonalnej strony życia prowadzi do braku możliwości wyrażania emocji, a co za tym idzie — nieszczerości i nienawiści. Już od narodzin dziecko zmuszane jest do akceptowania tego, co drugorzędne; zmusza się je do mimowolnej negacji miłości i radości. Dziecko powinno się cieszyć wolnością bez zewnętrznego, narzuconego autorytetu w sprawach psychicznych i somatycznych. Powinno więc jeść wtedy, gdy jest głodne, przestrzegać czystości, kiedy jest jej świadome. Powinno też stale otrzymywać wsparcie i miłość. Realizacją tych założeń jest wychowanie oparte na wzajemnym poszanowaniu praw. Oznacza to, że wymaga się nie tylko od dziecka, ale przede wszystkim od rodziców. Ich zadaniem jest powstrzymywanie się od zabijania naturalnej ciekawości dziecka, okłamywania, wydawania zbędnych zakazów i nakazów.

Neill przywiązuje szczególnie dużą wagę do roli rodziców w wychowaniu seksualnym. Podkreśla, że cała edukacja seksualna powinna być spójna, konsekwentna i naturalnie wpleciona w całokształt wychowania, a wszelkie informacje powinny być podawane zgodnie z prawdą i bez zahamowań ze strony rodziców. Wynikiem takiego postępowania może być szczęśliwe i zrównoważone dziecko, które nie walczy ze swoim otoczeniem, lecz przeciwnie — żyje z nim w zgodzie; automatycznie wie, gdzie leży granica między swobodą a jej nadużywaniem.

Szczęście dziecka w dużej mierze zależy od rodziców, rodzice zaś nie zawsze są w pełni świadomi swojego wpływu na procesy zachodzące w dziecięcym umyśle. Niewątpliwie książka Neilla wyjaśnia wiele problemów i sugeruje możliwe rozwiązania. Jej swobodny, bezpośredni styl, przejrzystość tematyczna i szeroko rozbudowana egzemplifikacja przedstawionych idei dodatkowo podnosi jej wartość, opisane w niej problemy jednakże nie są rzeczą nową w świecie pedagogiki. Korzeni antyautorytarnego podejścia do dziecka można dopatrywać się już w koncepcji Rousseau. Sama idea Summerhill również nie jest nowością, skoro istnieje już od ponad siedemdziesięciu lat w swojej czystej i niezmiennej formie.

Późne wydanie tej książki w naszym kraju można tłumaczyć obowiązującym powszechnie paradygmatem pedagogiki „jedynie słusznej". Dopiero po upadku systemu utrzymującego monopol „socjalistycznej" idei wychowania powstały możliwości szerszego promowania nowych (a przecież niekiedy tak starych jak Summerhill) idei pedagogicznych. Spowodowało to niezwykłe ożywienie poszukiwań koncepcji, które mogłyby zastąpić zdewaluowaną pedagogikę „socjalistyczną". Owocem tych poszukiwań jest powiększająca się z dnia na dzień literatura. Obok omawianej tu pozycji

można również wymienić: *Wychowanie bez lęku* (szkoły waldorfskie), *Antypedagogikę w dialogu* (ruch deskolaryzacji), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki* oraz *Edukację w wolności*. Wszystkie one mogą być inspiracją dla tworzących się w całym kraju szkół społecznych lub prywatnych czy też klas autorskich. Powinny również pomóc rodzicom w zrozumieniu kierunku dokonujących się przemian. Ich radykalizm jest w istocie wyzwaniem dla pedagogów żyjących w konkretnym „tu i teraz" i może brzmieć jak utopia. Że jest prawdziwy i możliwy — przekonują nas takie książki jak ta. Że nie koniecznie musi być realizowany w swojej czystej postaci — przekonuje nas „zdrowy rozsądek". Okazuje się, że te koncepcje żyją i mogą stanowić dla polskiego czytelnika-pedagoga barwną plamę światła po szarości monizmu pedagogiki socjalistycznej.

Inetta Nowosad

Wydawnictwo Wyższej Szkoly Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego
Zielona Góra 1993. Plac Słowiański 6, tel. 224–39
Nakład 800+25 egz. Ark. wyd. 13,51. Ark. druk. 14,25
Druk: Zaklad Poligraficzny WSP w Zielonej Górze