

RUCH PEDAGOGICZNY

1-2

ROK XXXVI (LXVIII) STYCZEŃ - KWIECIEŃ 1994

Wydano nakładem ZG Związku Nauczycielstwa Polskiego
w Warszawie

KOMITET REDAKCYJNY

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

REDAKTOR NAUKOWY ZESZYTU

Kazimierz Denek

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 TECHNICZNA

ADRES REDAKCJI

00-389 Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8
tel. 26-10-11 wew. 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 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) zamieszczane 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

**Dwumiesięcznik
Związku Nauczycielstwa Polskiego**

1-2

ROK XXXVI (LXVIII) STYCZEŃ – KWIECIEŃ 1994

WARSZAWA • STUDIO WYDAWNICZE GAMELION

KOMITET REDAKCYJNY

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

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 TECHNICZNA

Magdalena Jeske

ADRES REDAKCJI

00-389 Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8
tel. 26-10-11 wew. 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 umieścić na końcu maszynopisu.

Na tekście nadsyłanych artykułów, sprawozdań z badań oraz opisów innowacji pedagogicznych autorzy podają w lewym górnym rogu pierwszej strony 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) zamieszczane 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

Spis treści

OD REDAKCJI	4
-------------------	---

ARTYKUŁY

Wincenty Okoń: Dylematy psychicznego rozwoju dzieci	6
Mieczysław Łobocki: W sprawie teorii wychowania zorientowanej humanistycznie	20
Czesław Wiśniewski: Problem źródeł celów wychowania i ich kontekst ideologiczny	34
Bogusław Chmielewski: Wkład Aleksandra Kamińskiego w rozwój pedagogiki społecznej jako dyscypliny uniwersyteckiej	44

ZNP WOBEC KWESTII EDUKACYJNYCH

Stanowisko ZG ZNP z 31 marca 1994 roku dotyczące aktualnych problemów edukacji narodowej	69
---	----

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Czesław Banach: Przygotowanie nauczycieli do zawodu i ich funkcjonowanie	76
Stanisław Palka: Potrzeby, możliwości i ograniczenia partnerstwa nauczycieli i uczniów	86
Józefa Chmielewska: Preferencyjne myślenie nauczycieli a rekonstrukcja etosu społecznego	95
Genowefa Koć-Seniuch: O kompetencji komunikacyjnej nauczyciela	107
Ryszard Pęczkowski: O kształceniu innego nauczyciela	121
Janusz Gołota, Stanisław Pajka: Kolegia nauczycielskie w opiniach słuchaczy – wyniki sondażu	136

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Jacek Zabłocki: Prof. dr hab. Aleksander Hulek	147
--	-----

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

Wioletta Sosnowska: Wychowanie dla demokracji	153
Jan Sosnowski: Unowocześnienie i uspołecznienie szkoły	159
Dorota Ekiert-Grabowska: Efektywność w koncepcji zespołowego kierowania szkołą	170
Jan Fudali: Szkolne Kluby Wyzwania Cywilizacyjnego	181
Maciej Tanaś: Społeczny dylemat komputeryzacji	192

RECENZJE KSIĄŻEK, PRZEGLĄD CZASOPISM

Kazimierz Kopczyński: Kierunki rozwoju współczesnej pedagogiki opiekuńczej i specjalnej. Praca zbiorowa pod red. J. Stochmiałka	199
Małgorzata Litman: St. Mika: O różnych drogach samodoskonalenia	203
Maria Szybisz: E. Perrot: Effective Teaching – a practical guide to improving Your teaching	207
Dorota Ekiert-Grabowska: S. Rimm: How to Parent so Children will Learn	210
Ewa Krawczak: Sztuka nauczania. T.2: Szkoła. Red. K. Konarzewski	214
Sabina Sawicka-Wilgusiak: R. Pettoello (red.): J.F. Herbart. I problemi della Pedagogia	218
Elżbieta Marek: R. Więckowski: Pedagogika wczesnoszkolna	223
Marcin Wisiorowski: A. Kargulowa: Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?	227
Janina Kostkiewicz: „Zeitschrift für Pädagogik” 1992	233

Od Redakcji

Przed paru laty – u progu osiemdziesięciolecia „Ruchu Pedagogicznego” – trudna sytuacja finansowa Wydawcy sprawiła, że czasopismo znalazło się w sytuacji zagrożenia dalszego istnienia. Zamierzano zawiesić wydawanie tego najstarszego z ukazujących się w Polsce periodyków pedagogicznych.

Redakcja podjęła jednak starania o zachowanie ciągłości tytułu. Nie chcieliśmy pogodzić się z myślą, że czasopismo o tak długiej (rok założenia – 1912) tradycji i dużym oddziaływaniu na teorię i praktykę edukacyjną zostanie zawieszone, a może nawet ulegnie likwidacji. Nasze wysiłki spotkały się ze zrozumieniem i – co ważniejsze – pomocą ze strony kilku środowisk akademickich. Spore grono Osób rozumiejących rolę czasopiśmiennictwa pedagogicznego w kształtowaniu lepszej edukacji przyjęło propozycję współdziałania na rzecz ratowania „Ruchu Pedagogicznego”. Nie sposób wymienić tych wszystkich ludzi dobrej woli. Pragniemy napisać tu przynajmniej o Tych, Którzy w największym stopniu przyczynili się do trwania czasopisma w minionych dwóch latach.

W roku 1992 zeszyt 1–2 ukazał się jeszcze staraniem ZG ZNP. Następny tom (nr 3–4) wydany został nakładem Uniwersytetu Śląskiego-Filii w Cieszynie. Szczególny udział w przygotowaniu i opublikowaniu tego tomu miał prof. dr hab. Wojciech Kojs – dyrektor ówczesnego Instytutu Teorii Kształcenia (obecnie Instytutu Pedagogiki w tej uczelni). Przychyłność wykazały władze akademickie cieszyńskiej Filii UŚI. To był pierwszy – jakże ważny – krok na drodze zachowania czasopisma. Kolejny zeszyt – nr 5–6 – stał się dziełem pedagogów z Uniwersytetu Szczecińskiego. Wydanie tego zeszytu stało się możliwe dzięki staraniom prof. dr hab. Kazimierza Jaskota. Po Jego kierunkiem powstał obszerny zbiór prac badaczy skupionych w tamtejszym środowisku. Zbiór ukazał się nakładem Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Gorzowie Wielkopolskim.

W roku ubiegłym – 1993 – zeszyt 1–2 przygotowany i opublikowany został przez społeczność pedagogów z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze. Szczególny udział w powstaniu i opracowaniu tego zeszytu miała prof. dr hab. Maria Jakowicka. Wielce przychylny tej inicjatywie wydawniczej był Rektor WSP – prof. dr hab. Jerzy Baksalary.

Tom nr 3–4 jest wydany przez Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Promotorem tego tomu był prof. dr hab. Józef Pólturzycki, Wicedyrektor Instytutu Pedagogiki UMK. Życzliwość i pomoc okazali prof. dr hab. Roman Schulz, Dyrektor IP UMK, prof. dr hab. Eugenia A. Wesołowska i mgr Feliksa Kwiecińska – kierująca Wydawnictwem UMK.

Zeszyt nr 5 ■ 6 ukazał się staraniem i nakładem Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM. Powstaniu tego zeszytu patronował prof. dr hab. Kazimierz Denek, a wydanie stało się możliwe dzięki ogromnej przychylności prof. dra hab. Zbigniewa Kwiecińskiego – Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych.

Wszystkim tym Osobom, Których nazwiska nie zostały tu przywołane, a Które przyczyniły się do wydawania „Ruchu” w latach 1992–93 – pragnę przekazać wyrazy podziękowania i najwyższego uznania. Dzięki Nim dokonało się dzieło, które 2–3 lata temu wielu wydawało się niemożliwe. To napawa otuchą, wzmacnia wiarę w skuteczność solidarnych poczynań – nie tylko przecież wydawniczych, ale także naukowych, oświatowych, społecznych – społeczności akademickich. Chociażby z tego względu – przy zachowaniu wszelkich należnych proporcji – wymienione tu przedsięwzięcia edytorskie i pomoc udzielona „Ruchowi Pedagogicznemu” jest ważnym epizodem w historii polskiego czasopiśmiennictwa pedagogicznego i w życiu intelektualnym środowisk pedagogicznych i nauczycielskich.

Cieszymy się, że zeszyty przygotowane i opublikowane nakładem kilku uczelni stworzyły okazję szerszej prezentacji dorobku pedagogów skupionych w tych uczelniach. Powstały swoiste – bardzo interesujące – wizytówki dokonań badaczy z ośrodków uprawiających nauki o wychowaniu, prowadzących studia edukacyjne, tworzących teorię pedagogiczną i oddziałujących na oświatową praktykę. Do takich środowiskowo sprofilowanych tomów chcielibyśmy – już w innych okolicznościach – powracać. Łamy „Ruchu” pozostają otwarte.

W roku bieżącym „Ruch Pedagogiczny” powraca do dawnego sposobu wydawania. Konsekwentne zabiegi Kierownictwa ZNP – przede wszystkim Prezesa ZG, dra Jana Zaciury, i Wiceprezesa, mgr Ryszarda Łepika, oraz zawsze sprzyjającej czasopismu mgr Lidii Brzezińskiej – kierującej Zespołem Społeczno-Zawodowym ZG – sprawiły, że „Ruch” znowu ukazywać się będzie nakładem ZNP. Otwarta formuła czasopisma pozostaje niezmienna.

W imieniu Redakcji

Tadeusz Lewowicki

Wincenty Okoń
Warszawa

DYLEMATY PSYCHICZNEGO ROZWOJU DZIECI

Zdaniem psychologów, a w szczególności J. Piageta, zbyt mało danych zebrali dotąd psychologowie o dzieciach między drugim a czwartym rokiem życia i niewiele więcej o dzieciach 4–6-letnich. Czy jednak wiedzą dosyć dużo o dzieciach we wczesnym wieku szkolnym? Czy zwłaszcza wiedzą tyle, aby ta wiedza stanowiła dla pedagogów, nauczycieli i rodziców klucz do rozumienia każdego dziecka, tudzież do trafienia doń i pobudzenia jego autonomicznego rozwoju?

Czymże jest jednak owo rozumienie dziecka i to takie, jakie umożliwia nawiązanie z nim dialogu, rozpoznanie i uruchomienie jego własnych sił i możliwości samorealizacyjnych? I czy współczesna psychologia ułatwia nam poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie? Zapewne była na to pewna nadzieja, gdy do niedawna psychologowie, a zwłaszcza tacy, jak J. Piaget czy L. Wygotski, uważali dziecko za jakąś psychofizyczną całość, która w kolejnych fazach swego rozwoju podlega jeśli już nie jakimś prawom, to przynajmniej pewnym prawidłowościom. Dzięki temu Piaget mógł mówić o uniwersalnych stadiach rozwoju dziecka a Wygotski o nauczaniu, które powinno wyprzedzać rozwój, czyli wpływać na te procesy psychiczne, które będąc jeszcze jakby w uśpieniu mogą już rozwinąć się dzięki planowemu oddziaływaniu dorosłych.

Wielu współczesnych psychologów nie godzi się z tymi poglądami. Im już nie odpowiada taki uporządkowany z pomocą racjonalnych zabiegów obraz rozwijającego się dziecka. Na miejsce czynnika stałości czy względnej stałości wprowadzają czynnik zmienności. Według nich, patrząc na dziecko, widzimy jedynie proces ciągłych zachodzących w nim zmian, który utrudnia bądź wręcz

uniemożliwia jakiegokolwiek przewidywanie ich końcowego wyniku¹. A brak informacji o charakterze kolejnych zmian, o ich jakiejś prawidłowości, stawia wychowawcę w kłopotliwej sytuacji. Kto bowiem, jeśli nie psycholog, może mu ułatwić pracę wychowawczą nad dzieckiem, a przede wszystkim nad takim ukierunkowaniem tej pracy, jakie apeluje do własnych sił rozwojowych dziecka, do jego zmieniających się procesów psychicznych? Czy uda się nam znaleźć odpowiedzi na te pytania?

Wielkie przejście

Chyba w żadnym okresie rozwoju człowieka wspomniane kwestie psychologiczne nie mają tak istotnego znaczenia, jak w fazie tzw. wielkiego przejścia. Termin **wielkie przejście** (*grand passage*), wprowadzony przez Biankę Zazzo², odnosi się do przechodzenia dziecka z przedszkola do szkoły początkowej. W klasycznej psychologii rozwojowej³ okres ten rzeczywiście uważa się za wyjątkowy. Według R. Zazzo, autora przedmowy do cytowanej książki jego żony, w okresie między piątym a siódmym rokiem życia dziecka następuje skok ewolucyjny, przy czym ów swoisty „moment szczytowy wzrostu umysłowego tłumaczy się jako redukcję mentalności synkretycznej na rzecz wybitnego postępu w dziedzinie socjalizacji”.

Rozwijając tę kwestię szerzej, B. Zazzo zwraca uwagę na zachodzące w tym okresie zmiany w rozwoju psychomotorycznym, poznawczym i społecznym. Znajduje harmonię w rozwoju motoryki dziecka, ale zarazem pewną wyższość dziewcząt nad chłopcami we współdziałaniu ruchów kończyn i oczu, co wiąże z funkcjonowaniem kory mózgowej. Ta swoista przewaga dziewcząt utrzymuje się i w sferze poznawczej. Mówi o niej zwłaszcza korzystniejszy nieco iloraz inteligencji, lecz także rozwój języka i decentracji przestrzennej. Jednocześnie obie sfery: psychomotoryczna i poznawcza noszą na sobie znamię czynnika społecznego, co w przypadku rozwoju intelektualnego potwierdziły i u nas badania B. Wilgockiej-Okoń, o których będzie mowa dalej. Fakt takiej czy innej sytuacji społecznej rodziny, jak i różnego wyrobienia pedagogicznego rodziców, rzeczywiście wpływa na zakres i jakość pomocy udzielanej dzieciom w ich psychomotorycznym i umysłowym rozwoju. Dodajmy, że wpływa na nie również pomoc ze strony przedszkola.

„Wielkie przejście” najwyraźniej dostrzega się w obrębie rozwoju społecznego dzieci. Ze sfery zabawy, gdzie jedynym ograniczeniem swobody dzieci jest potrzeba podporządkowania się jej wewnętrznym

normom, przechodzą one w sferę konieczności dyktowanej przez normy społeczne. Nawet najpełniejszy rozwój psychomotoryczny i poznawczy nie wystarczy, aby wchodząc do szkoły dziecko dawało sobie radę z nimi. Według B. Zazzo do tego jest mu potrzebny odpowiedni rozwój umiejętności kontrolowania siebie w połączeniu z niezbędnym poziomem autonomii. I tu badania wykazały, że u dziewcząt miała miejsce nie tylko lepsza kontrola niż u chłopców, lecz także zachowanie lepiej przystosowane do realizacji zadania. Mniej było demobilizacji, mniej werbalizacji, za to więcej starań o wykonanie zadania do końca.

Zbyt daleko idącym skłonnościom przystosowawczym, wspieranym przez wymagania szkolne, skutecznie może przeciwstawić się **rozwój zachowań autonomicznych. Autonomia przejawia się w postępowaniu dziecka, jak i w jego stosunku do wartości.** Zachowanie w wieku przedszkolnym pozostaje na ogół pod silnym wpływem dorosłych: „umyj ręce”, „trzymaj się prosto”, „sprzątnij zabawki”, „przeprś kolegankę”. W szkole nakazy tego rodzaju stopniowo tracą swoją moc i zanikają. Pod wpływem obowiązków szkolnych te same zachowania realizują dzieci już nie z woli dorosłych, lecz z własnej woli. Nie jest to jeszcze autonomia w rozumieniu hessenowskim: sprząając zabawki czy myjąc ręce samorzutnie, dziecko poddaje się wzorcom kulturowym narzuconym przez dorosłych, jest to jednak wyższe stadium heteronomii niż w przypadku ślepego podporządkowywania się nakazom i zakazom. Wówczas, gdy od samorzutnego postępowania przechodzi dziecko do samodzielnego wyboru wartości, którym to postępowanie na odpowiadać, można już mówić o przechodzeniu od heteronomii do autonomii. Szkoła może wiele dziecku pomóc w tym dochodzeniu do własnego systemu wartości, wiele może mu również zaszkodzić.

To wielkie przejście dziecka z przedszkola do szkoły w wieku od 6 do 7 lat życia nie oznacza bynajmniej deprecjacji wieku przedszkolnego. Chyba trafne jest stwierdzenie amerykańskiego psychologa, B.S. Blooma⁴, oparte na wynikach wielu badań, że co najmniej jedną trzecią swoich osiągnięć poznawczych człowiek zawdzięcza okresowi przedszkolnemu, głównie więc rodzinie i przedszkolu.

Na fakt zmienności tych osiągnięć i ich zależności od warunków społecznych zwracają uwagę badania B. Wilgockiej-Okoń. Nawiązując do badań J.W. Dawida sprzed siedemdziesięciu lat, stwierdziła ona, iż w zestawieniu z dziećmi badanymi przez Dawida dzieci badane przez nią w latach 1962–1963 dysponowały wyraźnie bogatszym doświadczeniem i zasobem wyobrażeń dotyczących

zwierząt i roślin, ziemi, zjawisk natury, zajęć ludzi oraz miasta i wsi. Znacznie większe osiągnięcia dzieci z lat sześćdziesiątych zostały spowodowane ogólną korzystną zmianą warunków ich życia i wychowania. Można założyć, że pod koniec obecnego stulecia zmiany te, zwłaszcza pod wpływem środków masowych, pójdą jeszcze dalej, choć ich ukierunkowanie może okazać się niekorzystne, np. gdy będzie oznaczać dalszy rozbrat dziecka z realną rzeczywistością i dalszą dehumanizację.

Wykazana przez B. Wilgócką-Okoń zależność zasobu umysłowego dzieci od ich środowiska społecznego została potwierdzona w innych badaniach tej autorki. Jej badania nad dojrzałością szkolną dzieci polskich mówią o swoistej zależności tego czynnika od różnych elementów środowiska społecznego, a zwłaszcza od poziomu wykształcenia rodziców. W badaniach tych najlepszy średni wynik w tekście dojrzałości szkolnej uzyskały dzieci pracowników umysłowych (82,7% rozwiązań), na drugim miejscu znalazły się dzieci robotników wykwalifikowanych, rzemieślników oraz pracowników usługowych (71,8%), z kolei robotników niewykwalifikowanych (68,6%) i wreszcie dzieci rolników indywidualnych (62,5%)⁵. Jest więc zrozumiałe, że dzieci ze środowisk kulturalnie zaniedbanych wymagają więcej pomocy w ich przygotowaniu się do „wielkiego przejścia” do szkoły niż ich rówieśnicy.

Aby nie ugrzęznąć w samych tylko wynikach badań nad przygotowaniem dzieci 5–7-letnich do „wielkiego przejścia”, odwołajmy się do interesującej wypowiedzi angielskiego pedagoga G. Pyke’a. On to, Geoffrey Pyke, był wraz z Susan Isaacs inicjatorem ruchu ukierunkowanego na wielostronne rozwijanie dzieci w przedszkolach angielskich poprzez udzielanie im daleko idącej pomocy w ich rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społeczno-moralnym, fizyczno-motorycznym oraz w rozwijaniu ich twórczych możliwości. A oto co powiedział o wychowankach założonej przez siebie szkoły, której dyrektorem była właśnie S. Isaacs: „Podstawową zasadą, której powinniśmy się trzymać w obcowaniu z dziećmi, jest traktowanie każdego dziecka jak dostojnego cudzoziemskiego gościa, który w zasadzie nie zna naszego języka i obyczajów. Jeżeli go zaprosimy do stołu, a on wyleje kawę na najlepszy obrus albo zje więcej niż jedną porcję ciasta, nie robimy mu wymówek i nie wyrzucamy go z pokoju. Spieszymy natomiast upewnić go, że wszystko jest w porządku. Jedna surowa uwaga wypędzi gościa z mieszkania tak, że go nigdy nie zobaczymy. Tymczasem my zwracamy się ciągle do dzieci w najbardziej surowej formie, a przy tym oczekujemy, aby były wzorami grzeczności. Jeżeli ta zasada ma być efektywna, nie może być od niej wyjątków”⁵.

Stadia rozwoju poznawczego?

Klasyczny i już w znacznej mierze tradycyjny sposób myślenia o rozwoju poznawczym dzieci polegał na odkrywaniu czy wynajdywaniu faz rozwojowych. W Polsce przekonanie o wielkim znaczeniu faz (stadiów) upowszechnił w okresie międzywojennym Mieczysław Kreutz. W roku 1936 ogłosił on pracę, w której, opierając się na poglądach niemieckiego psychologa O. Tumlrza, cały rozwój psychiczny człowieka zamknął w sześciu fazach, oznaczanych jako:

- I – wczesne dzieciństwo (0–5 lat),
- II – okres pierwszego zastoju (5–7 lat),
- III – okres obiektywny (7–11 lat),
- IV – okres przekory (11–14 lat),
- V – okres dojrzewania (14–17 lat),
- VI – okres harmonizacji (do 21 lat).

Przy wyraźnym docenianiu a niewątpliwie i przecenianiu roli faz w rozwoju młodego człowieka traktował Kreutz dziecko jako „istotę o swoistej odrębnej strukturze psychicznej”, o której zatem miały świadczyć takie zjawiska, jak „zastój”, „przekora”, „dojrzewanie” czy „harmonizacja”. Jednocześnie zakładał, że proces rozwoju psychicznego ma charakter ciągły, podobnie jak „inne procesy biologiczne”, brak w nim mianowicie wyraźnie zaznaczonych „punktów zwrotnych”⁶.

Obecnie ten podział uważa się za przestarzały, ale ongiś był on ceniony przez nauczycieli, dawał im bowiem coś w rodzaju matrycy, do której mogli się odwoływać obserwując zachowanie dzieci i młodzieży we własnym miejscu pracy. Kryło się jednak w tym i pewne niebezpieczeństwo, domniemywany fakt istnienia, np. faz zastoju czy przekory, mógł być niezłym usprawiedliwieniem dla rzeczywistych niepowodzeń w pracy wychowawczej szkoły. Fazom rozwojowym przyjętym przez Kreutza dawali wiarę nie tylko nauczyciele, czynili to również teoretycy pedagogiki. M.in. Sergiusz Hessen w swojej książce *Struktura i treść szkoły współczesnej*⁷ tezę o istnieniu faz uznał za na ogół słuszną, zaproponował jedynie drobne zmiany natury terminologicznej.⁸ Tymczasem nie tyle nazwy poszczególnych faz co ich treść mówi o wadliwości kreutzowskiej klasyfikacji. Nie dostrzega się w niej wyraźnej zasady podziału według przyjętego kryterium. Stanowi je wyłącznie czas, a ten nie dotyczy jakości przemian: nie jest nim natomiast rozwój umysłowy, gdyż nie mówi się o jego typowości w poszczególnych fazach, a już wprowadzenie czynnika przekory,

związanego głównie z rozwojem emocjonalnym, do reszty burzy całą klasyfikację.

Braków tego rodzaju nie ma w piagetowskiej klasyfikacji, ogromnie popularnej w całym świecie. Jean Piaget cały rozwój poznawczy dziecka traktuje jako uporządkowany proces, który obejmuje całość struktur poznawczych. Wyróżnia trzy uniwersalne stadia tego rozwoju:

- stadium pierwsze to **etap rozwoju inteligencji sensomotorycznej**, trwający od urodzenia do około drugiego roku życia;

- stadium drugie to **okres stopniowego rozwoju operacji konkretnych**, trwający do około jedenastego roku życia;

- stadium trzecie to **okres kształtowania się operacji formalnych**, które we względnie dojrzałej postaci pojawiają się około 14–15 roku życia.

Dla pracy szkoły istotne znaczenie ma stadium drugie. Piaget dzielił je na dwa podokresy. W pierwszym, który obejmuje wiek przedszkolny, a kończy się około 6–7 roku życia, czynności umysłowe dziecka polegają na poszukiwaniu związków między własnymi działaniami a wyobrażeniami i pojęciami. Działanie, będące w tym okresie rozwoju jedynym narzędziem poznawania świata, zaczyna się stopniowo interioryzować w postaci wyobrażeń i elementarnych pojęć. Wyobrażenia są więc jakby obrazami umysłowymi schematów czynnościowych, z roku na rok zaczynają je też coraz lepiej symbolizować. Te czynności symboliczne stopniowo układają się w struktury, ułatwiające spostrzeganie rzeczy i stosunków, ich porównywanie i klasyfikowanie.

Podokres drugi zaczyna się wtedy, gdy zaczynają się pojawiać **operacje odwracalne o charakterze konkretnym**. Odwracalność polega na wykonywaniu operacji odwrotnych do tych, które zostały wykonane. Jeśli np. dziecko podzieli bryłę plasteliny na części i ponownie ją odtworzy łącząc te części ze sobą, albo jeśli wie, że gdy $6 + 9 = 15$, to $15 - 6 = 9$, wtedy rzeczywiście potrafi wykonywać odwracalne operacje praktyczne.

Trzecie stadium, pojawiające się w wieku 10–11 lat, tj. wtedy, gdy dziecko przechodzi do drugiego szczebla szkoły, jest już **okresem operacji formalnych, ale o charakterze abstrakcyjnym**. Operacje wykonuje tu dziecko na zdaniach oderwanych, formułując hipotezy i przeprowadzając wnioskowanie zmierzające do ich przyjęcia lub odrzucenia. Ma tu już miejsce myślenie teoretyczne, hipotetyczno-dedukcyjne, którego struktury kształtują się zarówno przy wykonywaniu zadań werbalnych, jak i eksperymentów, gdzie obok danych rzeczowych w grę wchodzi wnioskowanie o charakterze abstrakcyjnym.

Zasadę stadialności rozwoju, nawet w tak klarownym ujęciu jak powyższe, powszechnie uznawaną w pierwszej połowie naszego stulecia, obecnie poddaje się weryfikacji. W różnych krajach pojawiły się głosy psychologów poddające ją w wątpliwość. U nas głos taki podniosła Maria Przetacznikowa. Stawia ona pytanie, czy stadia rozwojowe są realnym faktem psychologicznym czy zjawiskiem pozornym?⁹ Nawiązując do trudności, jakie się wiążą z wyodrębnianiem stadiów w różnych dziedzinach życia psychicznego, nie zrywa jednakże z pojęciem faz. Współczesna psychologia idzie dalej w podważaniu koncepcji stadialności. Badacze amerykańscy prowadzą badania, których wyniki do pewnego stopnia podważają zwłaszcza poglądy J. Piageta, który zresztą sam potwierdzał fakt, że u tej samej jednostki w tym samym czasie mogą pojawić się struktury typowe dla różnych stadiów rozwoju.

Według współczesnych psychologów **rozwój poznawczy nie jest równomiernym procesem, w którym partycypują jednocześnie wszystkie struktury poznawcze.** W nowym podręczniku psychologii czytamy: „Nie istnieją też uniwersalne stadia rozwoju, wyznaczające organizację wszystkich struktur wiedzy u danej jednostki w danym okresie. Rozwój jest przede wszystkim funkcją doświadczenia, które jest różne w różnych obszarach”.¹⁰ A zatem indywidualnie zróżnicowane doświadczenie dziecka, zdobywane w różnym czasie w związku z różnymi treściami, oto czynnik decydujący o tym, jaką dziecko posiada wiedzę i jak się nią posługuje. Inaczej mówiąc, reprezentacje różnych treści przechodzą tę samą uniwersalną drogę rozwoju, dzieje się to wszakże nie według uniwersalnych stadiów rozwojowych, lecz przebiega różnie, w zależności od danej dziedziny rozwoju. Np. ponieważ w doświadczeniu małych dzieci tak wiele miejsca zajmuje ruch w przestrzeni, czynności motoryczne dzieci szybko osiągają taką doskonałość, jaka cechuje dorosłych. Inaczej rzecz się ma z dziedziną czynności abstrakcyjnych. Ale i tu różnice między myśleniem dziecka i dorosłego nie mają jakościowego charakteru, różnią się natomiast zakresem wiedzy i umiejętnością jej wykorzystania.

To nowe spojrzenie na dziecko i na jego rozwój psychiczny ma ważką dla nauczycieli wymowę. Wprawdzie dawna teoria faz rozwojowych ułatwia mu spoglądanie na dziecko, zmusza go jednak do przypisywania mu takich objawów rozwoju, jakie odpowiadają danej fazie. Tworzą więc fałszywy obraz dziecka, kazań w nim bowiem widzieć nie jego realne cechy, lecz szukać przewidzianych dla danej fazy, gdy zaś ich nie ma, podejrzewać dziecko o niedorozwój. **Może to nowe spojrzenie być zachętą do prowadzenia przez nauczyciela obserwacji**

nad rozwojem umysłowym dziecka, głównie zaś nad jego doświadczeniami w opanowywaniu struktur poznawczych, w stopniowym przechodzeniu od operacji praktycznych do formalnych i do operacji odwracalnych, w formułowaniu i rozwiązywaniu problemów poznawczych i związanych z nimi zadań praktycznych. Dla nauczyciela takie obserwacje to nie tylko konieczność, lecz wyraźna korzyść. Poznawszy dziecko, jego trudności w pokonywaniu przeszkód, łatwiej mu pomóc w osiąganiu oczekiwanych przezeń wyników. Może to także być zadaniem pasjonującym, gdyż dzięki takim obserwacjom odkrywa się przyczyny tych trudności i uwalnia dziecko od stresów, które są dlań nie lada ciężarem.

Sfera emocjonalna

Jak widać, wiedza psychologiczna o stadiach rozwoju poznawczego jest dość niepewna, choć mimo wszystko daje ona pedagogom i nauczycielom ogólną informację o kierunkach i przebiegu prawdopodobnych zmian w dziedzinie poznania. Znacznie mniej bogata i jeszcze mniej pewna jest wiedza psychologiczna o stadiach, a może o etapach rozwoju emocjonalnego, bądź emocjonalno-społecznego. Kwestie te na ogół mniej interesowały psychologów, tu więc do głosu doszły pewne stanowiska pedagogów. Bo właśnie **dla pedagogów i nauczycieli sprawa rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci i młodzieży jest nie mniej ważna niż kwestie rozwoju poznawczego.**

Sergiusz Hessen jako przedstawiciel pedagogiki kultury nadawał właśnie sprawom edukacji moralnej i wychowania charakteru tę wysoką rangę. Według niego, **życie człowieka to droga rozwoju prowadząca od anomii przez heteronomię do autonomii.** Przyjmując za autonomię „posłuszeństwo prawu, które człowiek sobie nadał w wyniku wyboru i ustalenia nadosobowej wartości”¹¹, przeciwstawiał ją hetronomii, tj. posłuszeństwu prawu nadanemu człowiekowi z zewnątrz, a więc przez innych ludzi, oraz anomii, tj. istnieniu bezprawnemu. Za okres anomii przyjmował wiek przedszkolny a za działanie anomiczne – zabawę, jako typową postać zachowania anomicznego, silnie podbudowaną emocjonalnie. W wieku szkolnym typową postacią zachowania staje się już praca. Hessen nie traktował jej jako mechanicznego powtarzania wzorów, lecz jako działanie podporządkowane zadaniu, w którym już „prześwituje” autonomia. Na najwyższych szczeblach szkoły Hessen dostrzegał wiele miejsca dla autonomii, opartej na działaniach, które są już wyrazem samorządności, twórczości i wolności młodzieży. Praktycznym odpowiednikiem

tych trzech stadiów rozwoju moralnego dzieci i młodzieży miały być odpowiednie szczeble edukacji: anomii – wychowanie przedszkolne, heteronomii – wychowanie szkolne, autonomii – wychowanie w wyższych klasach szkoły średniej i w uczelni wyższej.

Jest rzeczą interesującą, że i J. Piaget na podstawie wielu obserwacji doszedł do wyróżnienia heteronomii i autonomii jako dwu stadiów rozwoju moralnego. Heteronomia była dlań moralnością przymusu, autonomia zaś moralnością współdziałania i współpracy. Nieco szerzej zagadnienia te rozwinął N. Bull.¹² Opierając się na materiałach empirycznych, wyodrębnił on cztery stadia sięgające od anomii do autonomii. Anomia ma, według niego, miejsce wtedy, gdy dzieci postępują w jakiś sposób nie ze względu na normy postępowania, lecz na jego konsekwencje w postaci przyjemności lub przykrości, do jakiej ono prowadzi. W stadium heteronomii dzieci uświadamiają już sobie obowiązek postępowania według norm moralnych, ale równocześnie i konsekwencje w postaci kar i nagród związanych z ich respektowaniem, tu zaś działa głównie nacisk ze strony dorosłych. Bull wyróżnia też stadium socjononii, w którym przestrzeganie norm moralnych zależy od sympatii, od względu na opinię rówieśników i dorosłych, od troski o aprobatę otoczenia, jak również od współdziałania na równych prawach. W stadium najwyższym, czyli autonomii, o zachowaniu się decyduje wewnętrzne przekonanie człowieka o słuszności zasad własnego postępowania. Odnosząc problem tych faz do szkoły, można przyjąć, że faza anomii odpowiada przedszkolu a szkole początkowej fazy heteronomii i początku socjononii. Autonomia byłaby już domeną wyższych szczebli nauki.

Poglądy S. Hessena czy N. Bulla miały przekonać do tego, że rozwój dziecka i w ogóle rozwój człowieka przebiega od stadium anomii, tj. niedostrzegania norm w życiu bądź beztroskiego stosunku do nich, poprzez stadium heteronomii i ewentualnie socjononii, czyli podporządkowania się normom, do stadium autonomii, gdy sama jednostka staje się w możliwie szerokim zakresie własnym prawodawcą. Jeśli nawet to uogólnienie uzna się za trafne, warto zapytać, czy tak zarysowaną drogę rozwoju rzeczywiście dostrzega się w szkole i czy można ją dostrzec w życiu poszczególnych ludzi? Wolno mniemać, że ukazanie tej drogi daje jedynie ogólną orientację co do możliwych przemian rozwojowych człowieka. W gruncie rzeczy czyste postaci anomii, heteronomii czy autonomii spotyka się rzadko. Dobrze jest jednak wiedzieć, że wyższe szczeble rozwoju osiąga się poprzez przezwyciężanie niższych i że **pełny rozwój człowieka zmierza do jego autonomii osiąganey w możliwie szerokiej skali, zwłaszcza**

w wybranej dziedzinie twórczości. O ile jednak człowieka przez całe życie przytłacza heteronomia, o tyle prawdziwa autonomia nie pojawia się zbyt często. Stąd zadanie wychowania, jakim jest pomoc młodemu pokoleniu w osiągnięciu społecznie wartościowej autonomii, jest zadaniem równie na bliską, jak i na odległą metę.

Chcąc głębiej spojrzeć na zmiany, które dokonują się w rozwoju emocjonalnym dzieci chodzących do szkoły, trzeba sięgnąć już nie do pedagogiki, lecz do psychoanalizy. Psychologiem, który trafnie te zmiany zrozumiał i opisał, jest Erik H. Erikson, twórca psychospołecznej teorii rozwoju człowieka. W rozwoju tym wyróżnia on osiem stadiów: pierwsze cztery odnoszą się do niemowlęstwa i dzieciństwa, piąte do okresu dojrzewania, a ostatnie trzy do wieku dojrzałego i starości. Każdemu stadium przypisywał jakieś swoiste zadanie rozwojowe. Za wyjątkowo ważne uznawał stadium piąte, którego istotnym zadaniem rozwojowym jest kształtowanie tożsamości młodego człowieka. Nas tu będzie jednak interesować głównie stadium czwarte, przypadające z grubsza na okres nauki w klasach początkowych, jak również poprzedzające je stadium trzecie.

Erikson zakłada, że mówiąc o rozwoju człowieka, trzeba mieć na myśli zależność rozwoju indywidualnego od zmian, jakie zachodzą w społeczeństwie. Według niego, proces rozwoju „mieści się” wewnątrz jednostki, ale też w rdzennej treści jej społecznej kultury, przy tym jest to proces, który w rzeczywistości tworzy tożsamość tych dwu tożsamości¹³. W jego wizji rozwoju ważne miejsce zajmuje zasada epigenezy.¹⁴ Według niej to, co wzrasta i rozwija się, ma jakiś swój wewnętrzny „plan gry”, co znaczy, że rozwój przebiega krok po kroku w dającej się przewidzieć kolejności i takimże tempie. Tym samym zasada epigenezy jest przeciwstawna wobec zasady preformacji, według której jajo bądź plemnik zawiera w sobie gotowy organizm ze wszystkimi jego właściwościami. Epigenetyczny punkt widzenia jest więc dla pedagogiki ogromnym wsparciem.

Ważne jest dla niej również pojmowanie etosu przez Eriksona. Etos to, jak wiadomo, jakiś zespół wartości będący dla danej jednostki czy grupy pewnym wzorem postępowania. Erikson wyróżnia trzy rodzaje etosu, odpowiadające określonym fazom rozwoju psychicznego człowieka. Według niego, w końcowej fazie dzieciństwa, to jest w trzecim stadium, wyobraźnia dziecka tym się charakteryzuje, że sprzyja unaocznieniu „sieci zakazów” i kar za ich nieprzestrzeganie, co pobudza inicjatywę dziecka i służy stabilizowaniu się moralności podstawowej. Tak kształtuje się **etos moralny, opierający się na systemie**

zakazów. Nie każdy jednak zakaz wpływa na ów etos, o czym zwykle nie wiedzą rodzice czy nauczyciele, lecz tylko ten zakaz, który pochodzi od osób znaczących, a więc tych, które dziecko darzy respektem i sympatią bądź miłością. Drugi rodzaj etosu – **etos ideologiczny** – opiera się na **powstawaniu sieci naocznych uzasadnień, bez ich weryfikacji.** Najwyższy rodzaj etosu – **etos etyczny** – ma już za podstawę **uniwersalne zasady etyki, obowiązujące w pełnym cyklu życia.**¹⁵ Jeżeli dziecko dochodzi do poziomu tego ostatniego etosu, osiąga moralność dojrzałą. Według L. Witkowskiego, ten trzeci rodzaj etosu oznacza już człowieka „dorosłego”, o wysokiej moralności, którego charakteryzuje „nie tyle rezygnacja z posługiwania się ideologią i zakazami moralistyki, ile takie nimi operowanie, by wspomagały one, w określonej sytuacji, dominację zasad etycznych, mających twórczo oddziaływać na kolejne pokolenie w procesie socjalizacji”.¹⁶ To właśnie „specyficzne wyrobienie etyczne u starszej młodzieży, jak twierdzi Erikson, staje się prawdziwym kryterium tożsamości”.¹⁷

Dziecko w wieku przedszkolnym, tj. w stadium trzecim, nie dysponuje takim wyrobieniem, zaczyna się natomiast zastanawiać nad tym, kim może się stać. Erikson wyróżnia trzy właściwości tego wieku: 1) jest to okres nauki swobodnego poruszania się w otoczeniu i ustanawiania nieograniczonej liczby celów; 2) również okres doskonalenia języka; 3) dzięki lokomocji i językowi dziecko rozszerza granice własnej wyobraźni i obejmuje nią wiele ról, nawet i takich, których źródłem bywa sen lub marzenie. Na szczęście realności jego pomysłów sprzyja rozwój inicjatywy. Porażki, jakie ponosi w życiu, z jednej strony uczą je samoobserwacji i kierowania swoim zachowaniem, a z drugiej, wytwarzają poczucie winy i niepokoju. To poczucie winy Erikson uważa za podstawę kształtowania się moralności. W tym stadium zabawa dostarcza dzieciom wiele przyjemności, staje się też czynnikiem autoterapii. Zwłaszcza zabawa tematyczna, w której dziecko występuje w roli osób, od których doznało przykrości, pozwala mu na przeniesienie swoich przykrych doświadczeń na rówieśników lub na zabawki, a tym samym siebie od nich uwolnić. Jednocześnie zabawa, ale i gra umożliwia dziecku antycypację w wyobraźni przyszłych ról życiowych.¹⁸

Czwarte stadium to już odpowiednik okresu wczesnoszkolnego. Dziecko w tym bardzo dla rozwoju jego tożsamości ważnym okresie zaczyna myśleć o swojej własnej roli, ale już nie fikcyjnej, jak w poprzedniej fazie, lecz coraz bardziej konkretnej. Stąd chętnie wchodzi z kontakt z ludźmi kompetentnymi i często identyfikuje się z nimi. Rówieśników zabawy już nie traktuje jak

rzeczy, które służą do zabawy, nudzą je również tak chętnie używane dawniej w zabawie utensylia. Samo coraz chętniej zabiera się do sporządzania różnych rzeczy i wykonując je, zmierza do coraz większej perfekcji. W tym zachowaniu Erikson dostrzega zaczątki etosu pracy. Poprzez wytwarzanie rzeczy dziecko uczy się zyskiwać uznanie. Chętnie wykonuje różne przedmioty razem z rówieśnikami, próbując wspólnie je planować i konstruować.

Jest to stadium wybitnie korzystne dla systematycznej nauki. W żadnym innym okresie rozwojowym pęd do nauki nie jest tak silny, jak w tych pierwszych latach uczęszczania do szkoły. Stąd też nie dziwi wyraźna u dzieci tendencja do korzystania z pomocy nauczycieli i innych osób kompetentnych, do utrzymywania kontaktów z nimi i rozszerzania przez nie własnych zainteresowań i praktycznych kompetencji. Szczególnie istotne jest w tym okresie dobre opanowanie sztuki czytania, pisania i liczenia, co otwiera drogę do dalszej nauki. Nie mniej ważne jest zdobywanie podstawowej wiedzy ogólnej i rozwijanie własnej inicjatywy, co staje się przygotowaniem do szerokiego wachlarza możliwych zawodów.

W tym pedzie dziecka ku doskonałości Erikson dostrzega też pewne niebezpieczeństwa. Dziecko potwierdza swoją tożsamość, gdy udaje mu się wytwarzać rzeczy, które działają, rozwiązywać zadania szkolne bezbłędnie, ale przecież nie zawsze i nie każdemu dziecku to się udaje. Stąd tzw. „przerost adekwatności” może zderzyć się z niepowodzeniem, którego skutkiem bywa poczucie niemocy bądź niższości w stosunku do rówieśników. Świadom tych skutków Erikson widzi ratunek w wytwarzaniu u dzieci przekonania, że **praca staje się istotnym kryterium wartości człowieka, że od poczucia winy można się uwolnić poprzez przezwycięzenie własnych braków**. Obok pracy docenia i zabawę. Jest przekonany, że „dobrzy nauczyciele, którzy cieszą się zaufaniem i respektem społecznym, wiedzą, jak przeplatać zabawę i pracę, gry i naukę”.¹⁹

Stadium czwarte ma duże znaczenie dla społecznego rozwoju dziecka. Erikson sądzi, że **łączenie tożsamości młodego człowieka z poziomem jego kompetencji technologicznych prowadzi do rozwoju postawy innowacyjnej, do twórczego i odkrywczego wejścia w świat techniki i współczesnej cywilizacji**.

Następujące po nim **stadium piąte** znamionuje „**kryzys tożsamości**”. Młody człowiek poszukuje w fazie dorastania prawdy o życiu, a przede wszystkim własnej prawdy, własnej idei, której mógłby zaufać, i której mógłby służyć. Niepowodzenia i zawody na tej drodze grożą kryzysem tożsamości.

Również potrzeba miłości czy potrzeba przyjaźni bądź choćby potwierdzenia swej wartości w oczach innych osób natrafia często na przeszkody nie do przebycia. Wówczas poszukuje się wartości zastępczych, choćby takich, które nie spotykają się ze społeczną aprobatą. Ale i na tym etapie rzetelna praca i szczęście trafienia na ludzi wartościowych i bliskich otwierają drogę do ukształtowania się etosu etycznego, do własnej tożsamości a zarazem do przyszłej roli życiowej.

Przypisy

1. Zob. m.in. K. Stemplewska: Rozwój reprezentacji. W: Psychologia i poznanie. Pod red. M. Materskiej i T. Tyszki. Warszawa 1992, PWN.
2. B. Zazzo: Un grand passage de l'école maternelle a l'école élémentaire. Paris 1970, Presses Universitaires de France.
3. Można za nią uważać psychologię ukształtowaną w latach 1930–1980, obejmującą działalność takich psychologów, jak np. J. Piaget, L. Wygotski, J. Bruner, a u nas S. Baley, M. Kreutz czy S. Szuman.
4. B.S. Bloom (ed.): Stability and Change in Human Characteristics. New York 1961, J. Wiley.
5. D. Lampe, G. Pyke: The Unknown Genius. London 1959, Evans, s. 211.
6. M. Kreutz: Rozwój psychiczny młodzieży. Lwów–Warszawa 1936, Ks. Atlas, s. 10.
7. Zob. S. Hessen: Struktura i treść szkoły współczesnej. Warszawa 1947, Nasza Księgarnia, s. 28–29.
8. S. Hessen pozostał przy 6 fazach rozwojowych, lecz fazę drugą określał jako wczesne dzieciństwo, a trzecią jako późne dzieciństwo, czwartą zaś jako wiek przedpokwitania. Zob. S. Hessen: Struktura i treść szkoły współczesnej. Op. cit., s. 29.
9. M. Przetacznikowa: Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży. Warszawa 1973, WSiP, s. 83–138.
10. K. Stemplewska: Rozwój reprezentacji. Op. cit., s. 74.
11. S. Hessen: Podstawy pedagogiki. 2 wyd. Warszawa 1935, „Nasza Księgarnia”, s. 79.
12. Cyt. za A. Gołąb: Przejawy rozwoju moralnego jednostki. W: Etyka. Pod red. H. Jankowskiego, Warszawa 1973, s. 141–142.
13. E.H. Erikson: Identity, Youth and Crisis. London 1968, Faber a. Faber, s. 22.

14. Epigeneza to teoria zakładająca, że w toku rozwoju embrionalnego kolejno powstają i rozwijają się nowe narządy i układy, które uprzednio nie istniały.

15. Te trzy kategorie etosu są w pewnej mierze odpowiednikami poziomu moralności przedkonwencjonalnej, konwencjonalnej i postkonwencjonalnej w poglądach L. Kohlberga.

16. L. Witkowski: Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona. Toruń 1989, UMK, s. 45–46.

17. E.H. Erikson: Identity, Youth and Crisis. Op. cit., s. 39.

18. Por. m.in. W.J. Dyner: Zabawy tematyczne dzieci w domu i przedszkolu. Wrocław 1971, Ossolineum; D.B. Elkonin: Psychologia zabawy. Warszawa 1984, WSiP; W. Okoń: Zabawa a rzeczywistość. Warszawa 1987, WSiP.

19. E.H. Erikson: Identity, Youth and Crisis. Op. cit., s. 124.

Mieczysław Łobocki
Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej
Lublin

W SPRAWIE TEORII WYCHOWANIA ZORIENTOWANEJ HUMANISTYCZNIE

Użyte tutaj wyrażenie „teoria wychowania zorientowania humanistycznie” odnosi się do jednej z podstawowych dyscyplin pedagogicznych, do których zalicza się także m.in. dydaktykę, pedagogikę specjalną, społeczną i porównawczą. Nazwa jej w powyższym brzmieniu nie rości pretencji do upowszechniania. Każda bowiem teoria wychowania pragnie służyć, w pewnym przynajmniej sensie, idei humanizmu. Niestety, bywa również tak, że wilka się ona w gąszczu usłużności np. na rzecz autorytarnej władzy państwa w takim stopniu, iż niewiele ma do powiedzenia w kwestii moralności, domagającej się poszanowania godności każdego człowieka, tj. bez względu na jego poglądy polityczne, przynależność partyjną, pochodzenie społeczne lub wyznanie religijne. Teoria wychowania uprawiana u nas – jeszcze do niedawna – nosiła swoiste znamię budowanego wówczas w naszym kraju ustroju socjalistycznego. Teoretycy wychowania byli w szczególny sposób krępowani w swobodnym uprawianiu swej dyscypliny, która bynajmniej nierzadko zdominowana była przez ideologię rządzącej wówczas partii i w tym znaczeniu zorientowana bywała nie tyle humanistycznie, co ideologicznie. Fakt ten poniekąd – jak sądzę – usprawiedliwia tytuł niniejszego artykułu.

Toteż istnieje obecnie pilna potrzeba krytycznego spojrzenia na dotychczasowy dorobek teorii wychowania. Nie chcę przez to powiedzieć, iż tworzyć trzeba ją całkowicie od nowa. Byłoby to wręcz niemożliwe i niepożądane. W obrębie tamtej teorii wychowania można przecież spotkać również cały szereg

problemów w miarę rzetelnie i wnikliwie opracowanych. Należą do nich m.in. takie jej osiągnięcia, jak ukazanie wyższości demokratycznego stylu kierowania wychowawczego nad stylem autokratycznym i współpracy nad współzawodnictwem w procesie wychowania oraz dawanie pierwszeństwa podejmowaniu przez wychowanków konkretnych działań służących innym ludziom, nie zaś uświadamianiu ich jedynie o potrzebie tego rodzaju działań. Niemaló zrobiono też w zakresie uatrakcyjnienia pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą dzięki propagowaniu przeróżnych form czy technik oddziaływań wychowawczych, jak również w wyniku upowszechniania niektórych koncepcji pedagogicznych, jak koncepcja J. Korczaka, C. Freineta i W.A. Suchomlińskiego, w tym także różnych przejawów samorządności zalecanej zwłaszcza wśród młodzieży.

Pomimo powyższych i innych zasług uprawianej wówczas teorii wychowania, nie budziła ona większego zainteresowania zarówno u rodziców, jak również wychowawców i nauczycieli. Jednym z powodów małej na ogół jej popularności było to, iż służyła ona nie tyle praktyce pedagogicznej, ile różnym instytucjom państwowym, politycznym i oświatowym, zgłaszającym zapotrzebowanie na opracowanie ściśle określonych tematów, np. w ramach problemów węzłowych. Służyła przede wszystkim samym pedagogom, którzy podejmując się rozwiązania owych problemów, mieli ułatwioną drogę do zdobywania szybkich w miarę awansów naukowych i zarazem mogli liczyć na łatwe opublikowanie swych opracowań. Innym jeszcze powodem (i na pewno nie ostatnim) niechętnego czytania tego, co miała do zaoferowania wówczas teoria wychowania był jej charakter ideologiczny, co wymaga – jak sądzę – nieco szerszego omówienia.

Konieczność odideologizowania teorii wychowania

Nie ulega wątpliwości, iż teoria wychowania jeszcze do niedawna była w szczególnie sposób podporządkowana ideologii marksistowskiej, stojącej na straży istniejącego wówczas porządku społeczno-politycznego. Podlegając wpływom takiej ideologii, skazywała siebie na bardziej lub mniej świadome służenie budowanemu wówczas ustrojowi państwa. Oznaczało to – praktycznie rzecz biorąc – deklarowanie się na rzecz wychowania w duchu uległości wobec lansowanych przez rządzącą wtedy partię założeń ideologicznych i poczyniła polityki państwa, jak również wobec wszystkich szczebli władzy państwowej i politycznej. O tego rodzaju przyrzeczeniu czy wręcz zobowiązaniu, skrzętnie zresztą ukrywany, wiedzieli dobrze wszyscy teoretycy wychowania. Dbała

o to z uporem działająca wtedy cenzura państwowa i nie mniej groźna od tamtej tzw. autocenzura jako naturalny i uboczny efekt cenzury praktykowanej w majestacie prawa.

Nic więc dziwnego, że teoria wychowania zorientowana humanistycznie wymaga odideologizowania ciężącego na niej wciąż jeszcze sposobu jej uprawiania. Trudno bowiem założyć, iż wraz ze zmianą ustroju w naszym kraju uległa radykalnemu przeobrażeniu świadomość osób zajmujących się od lat teorią wychowania w jej niedawnej wersji. Wszyscy niemal (mam na myśli teoretyków wychowania) nosimy na sobie ślady teorii wychowania podporządkowanej bardziej ideologii państwa z lat 1949–1989, niż zadaniom prawdziwie naukowo-badawczym. Obrazowo można by powiedzieć, iż zajmując się nią przez wiele lat w atmosferze presji politycznej, nie sposób było nie ulegać jej chociażby w stopniu minimalnym, podobnie jak wchodząc do rzeki trudno byłoby uchronić się przed zmożeniem. Z pewnością odideologizowanie teorii wychowania, tj. zrezygnowanie z niej z pewnej charakterystycznej dla niej dotąd sztympowości i dogmatyzmu, jak również powielanie tych samych poglądów na sprawy wartości i celów wychowania, uczyni ją bardziej ciekawą i interesującą, dostosowaną do polskich realiów historycznych, społecznych, ideowych, obyczajowych.

Odideologizowanie teorii wychowania w jej monoideologicznej wersji nie oznacza bynajmniej pozbawienia jej wszelkiej obudowy ideowej czy aksjologicznej. Byłoby to nie tylko nierealne i niemożliwe na dłuższą metę, lecz także szkodliwe dla jej dalszego rozwoju jako dyscypliny naukowej, zajmującej się wychowaniem. Ideologia bowiem, pojmowana jako pewien całokształt idei, norm, wartości, poglądów na świat i życie, odgrywa i stale odgrywać zapewne będzie niebagatelną rolę w każdym organizowanym procesie wychowawczym. Chodzi jednak o to, aby nie była to ideologia podyktowana lub narzucona przez określone instytucje społeczne, urzędy państwowe lub partie polityczne. W każdym razie dekretnie celów wychowania i głoszenie wartości, w imię których cele te warto realizować, nie służyłoby naukowemu rozwojowi teorii wychowania. Skazywano by wtedy jej przedstawicieli na skompromitowaną już deklaratywność głoszonych w wyniku przymusu zewnętrznego (administracyjnego) poglądów, dotyczących spraw teologicznych i aksjologicznych. Byłoby to równoznaczne z ponownym jej uwstecznieniem, a nade wszystko sprzeniewierzałoby się przysługującemu naukowcowi prawu do swobodnego głoszenia swych poglądów, w tym także prawu do preferowania różnych wartości i zajmowania własnego stanowiska w rozmaitych kwestiach.

Wydaje się też, iż niebezpieczeństwo sprzeniewierzenia się prawu do własnych przekonań zachodzi również w przypadku łatwowiernego ferowania przez teorię wychowania ideologii cieszącej się rzeczywiście (a nie tylko pozornie) powszechną niemal akceptacją społeczeństwa. Niebezpieczeństwo takie istnieje, ponieważ nigdy naprawdę nie wiadomo, czy podzielana powszechnie ideologia spotka się z takim samym uznaniem społecznym również w przyszłości. Tego nie jest w stanie skutecznie przewidzieć żadna z dyscyplin naukowych. W tej sprawie mają na ogół więcej do powiedzenia przedstawiciele doktryn filozoficznych i wyznań religijnych, niż jest to możliwe w ramach dociekań i badań stricte naukowych. Postawa naukowca bowiem wymaga metodycznego wątplenia. Tym bardziej więc nie może on i nie powinien godzić się z upowszechnianiem poglądów przyjmowanych na mocy bezkrytycznego ich uznawania.

W tym miejscu warto podkreślić, iż szczególnie żalosne bywa uprawianie teorii wychowania w myśl założeń ideologii narzuconej społeczeństwu środkami politycznymi. Jest to zazwyczaj ideologia obca przekonaniom oraz sposobowi myślenia i odczuwania znakomitej większości zniewolonego społeczeństwa. Ideologia taka spełnia funkcję narzędzia sprawowania nielegalnej i niechcianej władzy państwowej czy politycznej. Tym samym obowiązująca ideologia, stając się podstawą rozważań i badań teorii wychowania (jako dyscypliny naukowej) sprowadza ją do roli służebnej wobec wspomnianej władzy, zamiast służyć jedynie prawdzie, co jest bezsprzecznie podstawowym celem wszelkiej nauki.

Obecnie w naszym kraju mamy do czynienia z sytuacją diametralnie różną od tej sprzed kilku zgoła lat, kiedy głoszona ideologia była negowana przez olbrzymią większość społeczeństwa polskiego. Oto teraz mamy władzę legalną, a upowszechniana ideologia, nawiązująca do wartości chrześcijańskich, cieszy się akceptacją pokaźnej części społeczeństwa. Czy wobec tego teoria wychowania zorientowana humanistycznie powinna również odwoływać się wyłącznie do wartości chrześcijańskich, czy też raczej traktować sprawy ideologiczne zgodnie z zasadą pluralizmu, szeroko pojętego demokratyzmu i tolerancji dla odmiennych poglądów. Wydaje się, iż pluralistyczne podejście do głoszonych w teorii wychowania wartości stanowi jedynie słuszny postulat wypowiedziany przez nią na temat zagadnień teleologicznych i aksjologicznych. Postulat powyższy wymaga pewnych wyjaśnień, których staram się udzielić w końcowej części niniejszego opracowania.

Umacnianie wiarygodności teorii wychowania

Oprócz konieczności odideologizowania teorii wychowania uprawianej przed nastaniem trwającego obecnie przełomu w naszym kraju, istnieje także

pilna potrzeba zwiększenia jej wiarygodności. Teoria wychowania bowiem – podobnie zresztą jak pedagogika w ogóle – nie zajmuje u nas najwyższej pozycji wśród innych nauk społeczno-humanistycznych. Mówi się nawet z przekąsem, iż na gruncie teorii wychowania każda sformułowana przez nią hipoteza robocza uchodzi za dającą się zweryfikować i że przeprowadzonym tam badaniom, z reguły mało trafnym i rzetelnym, przypisuje się najwyższą wartość poznawczą. Odnosi się także wrażenie szczególnie wtedy, gdy nawet w pracach opisujących wyniki badań nie przedstawia się szerzej ani nie przytacza zastosowanych przez badacza metod badań. Mało kiedy ukazuje się ich słabe strony i napotymane trudności podczas ich przeprowadzania. Postępuje się tak prawdopodobnie w przeświadczeniu, iż metody, jakimi się posłużono, nie mogą budzić wątpliwości albo też świadomie się je przemilcza, aby ukryć ich niedoskonałość. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z oczywistym brakiem świadomości metodologicznej, a w drugim ze zwykłą nieuczciwością i nierzetelnością naukową. Prace tego typu służą co najwyżej ilościowemu powiększaniu „dorobku” teoretyka wychowania, a minimalnie lub wcale rzeczywistemu wzbogaceniu osiągnięć reprezentowanej przez niego dyscypliny pedagogicznej.

Szczególnie nieufni wobec badań pedagogicznych są psychologowie. Mają ku temu nierzadko – jak sądzę – uzasadnione powody i trudno odmówić im w tym zakresie wymaganych kompetencji. Sami zresztą bardzo dbają o rzetelność i trafność własnych badań. Toteż z reguły badania ich nie spotykają się z uwagami krytycznymi ze strony pedagogów. Przeciwnie dostrzega się ostatnio tu i ówdzie badania psychologiczne, wykorzystywane dla celów pedagogicznych. Tendencja taka wydaje się ze wszech miar słuszną, o ile rzecz jasna badacz jest do tego odpowiednio przygotowany i jeśli tendencję tę w pełni uzasadnia postawiony przez pedagoga problem badawczy. Na ogół jednak reprezentanci pedagogiki (także oczywiście teorii wychowania) są przeświadczeni, iż ich przedmiot zainteresowań wymaga respektowania wyłącznie założeń metodologii opracowanej na użytek badań pedagogicznych. Dlatego badania swoje sytuują co najwyżej w luźnych związkach z metodologią badań psychologicznych. Jest to – moim zdaniem – poważny błąd, za który wypada „płacić” obniżonym poziomem naukowym wszystkich niemal uprawianych u nas dyscyplin pedagogicznych, a więc nie tylko teorii wychowania.

W ten sposób osobiwością przedmiotu swych zainteresowań pedagogzy usprawiedliwiają niższe wymagania stawiane swym badaniom, niż zwykle się to czynić w psychologii. Postępuje się tak wbrew przeświadczeniu o wyjątkowo

złożonym charakterze badanych zjawisk i procesów wychowania, które podejmuje się badań metodami nader prymitywnymi i pozbawionymi nierzadko podstaw naukowych. Co gorsza, wymyśla się dla nich specjalne nazwy, mające uprawnocnić je jako osobiwe metody badań szczególnie przydatne pedagogice. Mam na myśli przede wszystkim tzw. metodę sondażu diagnostycznego, obejmującą swym zasięgiem zwłaszcza różnego rodzaju ankiety i wywiady.

Sama nazwa metody sondażu diagnostycznego nie jest najszcześniejsza. Nie każdy bowiem sondaż opinii służy diagnozie, czyli rozpoznaniu określonego stanu rzeczy; ogranicza się często do samego tylko opisu badanych zagadnień, a najczęściej jedynie do zebrania opinii lub przekonań osób badanych na określony temat. Nie stwarza też podstaw do obiektywizowania interesujących badacza opinii. Ponadto do metody sondażu diagnostycznego zalicza się nierzadko także wszelkiego rodzaju badania socjometryczne i skale ocen, które zarówno w swej konstrukcji, jak i sposobie ich wykorzystania różnią się istotnie od ankiet i wywiadów. Na domiar złego przypisuje się metodzie tej taką samą wysoką rangę, jak np. badaniom eksperymentalnym i testowym. W ten sposób mniej lub bardziej świadomie degraduje się teorię wychowania i inne dyscypliny pedagogiczne do poziomu nauki o zaniżonych walorach poznawczych.

Oczywistym mankamentem odwoływania się w teorii wychowania (i nie tylko) do metody sondażu diagnostycznego jest jej nadużywanie i bezkrytyczne stosowanie, co ma miejsce nawet w rozprawach doktorskich i habilitacyjnych. Z pomocą jej usiłuje się badać niemal wszystko, co leży w zasięgu zainteresowań pedagogów. I tak bada się nią zarówno funkcjonowanie różnych instytucji oświaty i wychowania, jak również wychowawczy wpływ wywierany przez nie na wielostronny rozwój dzieci i młodzieży. Z pomocą jej usiłuje się ustalić skuteczność oddziaływań różnych metod i form wychowania, określić wychowawczą rolę środków masowego przekazu lub tzw. kultury ludowej, muzycznej, tanecznej itp. czy też przedstawić i zanalizować życie społeczne uczniów w klasie i szkole, ich potrzeby, zainteresowania, motywów, postawy. Najgorsze w tym jest to, iż podejmuje się tego rodzaju badania niejako w przeświadczeniu, iż nie ma bardziej efektywnej metody niż właśnie metoda sondażu diagnostycznego. Ufa się jej niemal bezwzględnie.

W trosce zaś o zapewnienie metodzie tej wysokiej możliwie obiektywności – jak sądzi się – wymyśla się w przypadku ankiety lub wywiadu wiele przeróżnych pytań, często nie wykorzystanych w późniejszej analizie wyników badań. Liczba uwzględnionych tam pytań dochodzi zwykle do kilkudziesięciu, a nawet i więcej. Każda z nich jest przeważnie drobiazgowym uszczegółowieniem

podejmowanych celów badawczych. Tak więc funkcję badacza spełnia tu *de facto* także osoba badana. Oczekuje się bowiem od niej odpowiedzi w pełni adekwatnej – jej zdaniem – ze sformułowanymi uprzednio problemami badawczymi. Zadanie natomiast pedagoga jako osoby badającej polega tutaj głównie – jak wynika to z wielu opracowań opartych o metodę sondażu diagnostycznego – na wypośrodkowaniu zdobytych w ten sposób informacji, które są w gruncie rzeczy jedynie wyrazem subiektywnych odczuć osób badanych, a chyba rzadko tylko pewnych głębszych ich przemyśleń na temat interesujących pedagoga problemów badawczych.

Tymczasem składane przez osoby badane opinie w odpowiedzi na postawione im pytania uważa się za wierne odzwierciedlenie badanego stanu rzeczy lub – dosadniej wyrażając się – opinie o faktach, zjawiskach lub procesach utożsamia się z samymi faktami, zjawiskami czy procesami. Zapomina się niejako, iż metoda sondażu diagnostycznego znajduje swe uzasadnienie głównie w przypadku badania opinii społecznej, a nie obiektywnie istniejących faktów, zjawisk i procesów. Dlatego z powodzeniem stosowana jest zwłaszcza przez socjologów i politologów, zainteresowanych przeważnie opiniami ludzi w różnych sprawach. W badaniach pedagogicznych odgrywa ona niewątpliwie mniejszą rolę.

Metoda sondażu diagnostycznego może okazać się przydatna także w badaniach teorii wychowania zorientowanej humanistycznie. Nie powinna jednak stanowić podstawowego narzędzia badań, a co najwyżej pełnić funkcję narzędzia pomocniczego lub badań wstępnych, wymagających weryfikacji za pomocą metod bardziej trafnych i rzetelnych. Przy czym warto pamiętać, iż również i te metody narażają badacza na różnego rodzaju błędy i wypaczenia. Dlatego w uprawianiu teorii wychowania – z myślą o nowy jej kształt – warto by nie rezygnować także z wymagań stawianych przez metodologię badań psychologicznych. Mam na myśli zarówno metodologię w jej nurcie pozytywistycznym, jak również fenomenologicznym, preferowanym współcześnie przez rzeczników psychologii humanistycznej. Błędem jednak byłoby obstawanie z uporem wyłącznie przy dawniej obowiązującym paradygmacie jej uprawiania. Razi tam nie tylko przesadnie empiryczno-indukcyjny i zarazem normatywno-filozoficzny charakter teorii wychowania, lecz także mało pogłębiona i nie zawsze przekonująca teoretyczna podbudowa głoszonych w niej twierdzeń.

Otwarcie teorii wychowania na dorobek innych nauk

Niewątpliwie dużo jeszcze czasu upłynie, zanim teoria wychowania – dzięki trafnym i rzetelnym badaniom – zajmie poczesne miejsce wśród innych

dyscyplin naukowych, jak np. psychologia wychowawcza i społeczna. W istocie rzeczy bowiem teoria wychowania w jej obecnym kształcie znajduje się stale in statu nascendi. Fakt ten jest jednym z powodów uzasadniającym jej otwarcie na osiągnięcia nauk pokrewnych, zwłaszcza zaś psychologii. Zamykanie się teorii wychowania jedynie w kręgu własnych poszukiwań i badań znacznie zubaża ją merytorycznie i metodologicznie. Toteż nieznanomość lub ignorowanie dorobku innych nauk zdecydowanie opóźnia jej rozwój i niejednokrotnie skazuje ją na przysłowiowe „wyważanie drzwi otwartych”.

O korzyściach, jakie płyną z uwzględniania owego dorobku dla teorii wychowania zorientowanej humanistycznie, łatwo przekonać się choćby na przykładzie niektórych założeń wspomnianej już psychologii humanistycznej. Otóż mówi się tam o wychowaniu skoncentrowanym na osobie (person-centered education), czyli o wychowaniu polegającym głównie na niedyrektywnym (pośrednim) oddziaływaniu na dzieci i młodzież, tj. odwołującym się zwłaszcza do ich aktywności i samodzielności w kształtowaniu swojej osobowości. Jest to możliwe – jak twierdzą psychologowie humanistyczni – dzięki wrodzonej tendencji chłopców i dziewcząt (także dorosłych) do samoaktualizacji (selfactualization)¹. W ten sposób zwracają uwagę, iż wychowanie jest nie tyle bezpośrednim kierowaniem rozwojem wychowanków, ile przede wszystkim spełnia ono funkcję ułatwiającą kierowanie przez nich własnym swym rozwojem. Przypuszczenie to niejako wymusza krytyczne ustosunkowanie się do dotychczasowego rozumienia u nas wychowania jako procesu wybitnie o charakterze interwencyjnym. Domaga się również starannego zrewidowania głoszonej dotąd koncepcji celów wychowania, której chyba nie sposób sprowadzać – jak zwykło się to czynić – do postulowanego z góry modelu czy projektu określonych cech osobowości, obowiązującego jednakowo każdego wychowawcę niezależnie od indywidualnych cech wychowanków i sytuacji wychowawczej, z jaką ma on do czynienia.

Nowego spojrzenia w świetle psychologii humanistycznej wymagają propagowane w teorii wychowania metody i formy wychowawcze. Wnikliwej oceny domagają się szczególnie te sposoby oddziaływań, które polegają na bezpośrednim kierowaniu przez wychowawcę rozwojem wychowanków, jak również te, będące źródłem ich ewidentnego ubezwłasnowolnienia. Konieczność taka pojawia się zwłaszcza w świetle podkreślanych przez psychologów humanistycznych niezbędnych warunków skuteczności wychowania, do jakich zalicza się autentyzm i rozumienie empatyczne oraz bezwarunkowe akceptowanie przez niego każdego z wychowanków². Wiele cennych refleksji nad

obecnym stanem teorii wychowania może dostarczyć również zapoznanie się z dokonaną przez Carla R. Rogersa³ – czołowego przedstawiciela psychologii humanistycznej – generalna krytyka edukacji tradycyjnej⁴. Dopomóc w tym może też wnikliwe przestudiowanie uwag krytycznych pod adresem wychowania i pedagogiki w ogóle, jakich nie szczędzą pedagogom rzecznicy tzw. antypedagogiki⁵, zaliczanej do skrajnej wersji psychologii humanistycznej. Ponadto niemało nauczyć można się od psychologów humanistycznych na temat roli podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży w procesie wychowania, pełnienia przez wychowawcę funkcji facylitatora czy animatora oraz szkodliwości jego bezpośrednich oddziaływań na wychowanków, np. poprzez ich moralizowanie, udzielanie im rad i wskazówek, dramatyzowanie ich sytuacji, litowanie się nad nimi itp.⁶

Niedomagania i braki uprawianej u nas teorii wychowania łatwo dostrzec również w świetle innych opracowań, w tym także różnych koncepcji deskolaryzacji społeczeństwa⁷ oraz raportów o stanie oświaty i wychowania. Przydałoby się także nawiązywanie w teorii wychowania do wiedzy i doświadczeń pedagogiki z okresu międzywojennego. Warto by też nie stronić – jak miało to miejsce jeszcze do niedawna – od poglądów takich m.in. pedagogów i myślicieli, jak Jan Bosko, Jan Władysław Dawid, Adolf Ferrière, Fryderyk Wilhelm Foerster, Sergiusz Hessen, Ellen Key, Stefan Kunowski, Jacques Maritain, Bogdan Nawroczyński i Helena Radlińska. Warto by niewątpliwie ukazać także złożoność procesu wychowania w świetle niektórych teorii osobowości, w tym zwłaszcza dotyczących mechanizmów regulacji zachowań ludzkich. Mam na myśli w szczególności psychospołeczne teorie A. Adlera, E. Fromma, K. Horney i H.S. Sullivana, teorię K. Lewina oraz współczesną teorię psychoanalityczną i teorię bodźca-reakcji⁸. Celowe wydaje się też na gruncie uprawianej obecnie teorii wychowania dokonanie przeglądu i analizy różnych systemów wartości. Sprawa ta nabiera szczególnego znaczenia w społeczeństwie pluralistycznym, jakie w obecnym świecie zaczyna domino-
wać.

Tak więc poważnym błędem – jak sądzę – byłoby niewychodzenie przez teoretyków wychowania poza własny krąg wiedzy i doświadczeń oraz niedopuszczanie lub nieprzyzwalanie na odmienne poglądy i stanowiska od tych, które uważa się za własne i rzekomo za niepodważalne. Brak otwartości na osiągnięcia innych nauk jest wyrazem niedostrzegania czy wręcz pomniejszania ogromnej złożoności procesu wychowania, a także jego relatywności i możliwości spontanicznych w nim reakcji wychowanków, a nie wyłącznie

zachowań z góry sterowanych przez wychowawcę. Złożoność wychowania nie tylko usprawiedliwia podejmowanie wciąż to nowych prób jego wyjaśniania, ale także pozwala z honorem odchodzić od poprzednio podzielanego stanowiska, jeśli okaże się ono błędne. Bez postulowanej tu konfrontacji własnych poglądów z przemyśleniami i badaniami na gruncie innych dyscyplin naukowych groziłaby przedstawicielom teorii wychowania nieuchronna stagnacja w jej uprawianiu. Mogłoby to być zarazem równoznaczne z samouwielbieniem i bezwiednym oddalaniem czy niedopuszczaniem myśli, iż także inni mogą mieć rację i że można się od nich niejednego nauczyć.

Otwartość teorii wychowania na dorobek innych nauk nie oznacza oczywiście wyrażania dla niego pełnej swej aprobaty. Tak na przykład trudno byłoby zgodzić się z poglądem jakoby propagowany przez psychologię humanistyczną trening interpersonalny w grupach spotkaniowych jest zawsze skutecznym sposobem samoaktualizacji jednostki⁹. Podobnie nie sposób zgodzić się, iż dziecko – jak twierdzą rzecznicy antypedagogiki – wie od urodzenia, co jest dla niego dobre, że może ponosić całkowitą odpowiedzialność za swój rozwój, a w związku z tym wcale rzekomo nie musi być wychowywane¹⁰. Niemniej jednak warto pamiętać, iż nawet twierdzenia wysoce kontrowersyjne pobudzają do twórczej refleksji oraz bywają nierzadko zaczynem nowych myśli i pomysłów. Nade wszystko zaś pozwalają spojrzeć na interesujące nas problemy z perspektywy innych dyscyplin naukowych. Dzięki temu wyrażnie poszerzają dotychczasowy sposób widzenia wielu spraw, które dotąd wydawały się oczywiste. Jednocześnie pozwalają na krytyczną ich ocenę, co ma niewątpliwie istotne znaczenie dla dalszego rozwoju teorii wychowania zwłaszcza w jej postulowanym tutaj nurcie humanistycznym.

Teoria wychowania wobec wartości

Sprawę trudniejszą do jednoznacznego rozstrzygnięcia, niż omówione wcześniej warunki skutecznego uprawiania teorii wychowania (zorientowanej humanistycznie), stanowi próba określenia jej stosunku wobec wartości, będących jednocześnie celami wychowania. Chodzi tu szczególnie o wartości moralne, preferowane przez przedstawicieli różnych orientacji filozoficznych, etycznych, religijnych. Stosunek wobec nich może przejawiać się rozmaicie. Tak na przykład teoretyk wychowania może preferować tylko wartości ponadczasowe i uniwersalne lub opowiadać się za systemem wartości, aprobowanym wyłącznie przez jedną religię lub pozostającym w zgodzie z określonym stanowiskiem filozoficznym.

W przypadku preferowania wartości ponadczasowych i uniwersalnych mamy na ogół do czynienia z wartościami ideologicznie neutralnymi, tj. nie związanymi z żadnym systemem wartości, kierunkiem filozoficznym lub wyznaniem religijnym. Zachodzi jednak pytanie, czy zakładana tu neutralność ideologiczna jest w istocie rzeczy możliwa. Co do słuszności bowiem preferowanych wartości zwłaszcza w sferze moralności nie jesteśmy w stanie – generalnie rzecz biorąc – nikogo przekonać w stopniu stuprocentowym. Nie ma takiej możliwości ani w wyniku argumentacji na drodze dedukcji ani indukcji. W każdym razie przekonywanie kogoś o tym nie dorównuje sposobowi dowodzenia, jaki stosowany jest w naukach matematycznych lub przyrodniczych. Dlatego też w głoszeniu wartości ideologicznie neutralnych zachodzi potrzeba uzasadniania ich przeważnie poprzez odwoływanie się do różnych doktryn filozoficznych i religijnych. Jest to prawdopodobnie jeden z najskuteczniejszych sposobów uwiarygodnienia wartości, które pragnie się upowszechnić.

Zasadność powoływania się na wspomniane doktryny w szukaniu poparcia dla zgłoszonych wartości ponadczasowych i uniwersalnych wynika z faktu, iż na ogół uwzględnia się je – przynajmniej po części – w każdym niemal znanym współcześnie systemie wartości. Wymownym tego przykładem może być m.in. chrześcijaństwo, w którym propaguje się – obok wartości ewangelicznych w ścisłym znaczeniu tego słowa – także wartości elementarne i podstawowe dla bycia człowiekiem niezależnie od wyznawanej religii. Pierwsze z nich Nicolai Hartmann nazwał w języku etyki wartościami „wysokimi”, a drugie wartościami „niskimi”. Wartości wysokie są – według niego – jednocześnie wartościami „słabymi”; należą do nich takie m.in. wartości, jak ofiarność, heroizm, miłość, szczodroblivość, wielkoduszność, pokora. Wartości zaś niskie uchodzą w etyce Hartmanowskiej za wartości „mocne”, do których zalicza się wszystkie te wartości, chronione przez drugą tablicę dekalogu, a więc takie, jak uczciwość, sprawiedliwość, ochronę życia ludzkiego lub prawdomówność¹¹. One to właśnie utożsamiane są z wartościami ponadczasowymi i uniwersalnymi, którym przypisuje się podstawowe znaczenie w życiu ludzkim.

Tak więc mówiąc o nich nie sposób byłoby przemilczać znaczenie, jakie przypisuje się im nie tylko w chrześcijaństwie, lecz także w innych religiach o renomie światowej, jak judaizm, islam czy buddyzm. Każda z nich może stanowić cenne źródło wiedzy o wartościach ponadczasowych i uniwersalnych. Z naukowego punktu widzenia trudno jednak byłoby ograniczać się tylko do jednej z nich, uznając ją jednocześnie za unitarną, a więc za jedynie prawdziwą, całkowicie nieomylną lub zdolną zjednoczyć wszystkich wyznawców pozo-

stałych religii, bez względu na wielowiekowe tradycje i obyczaje ludzi różnych narodowości oraz szerokości geograficzne, z których się oni wywodzą. Założenie o unitarnym charakterze określonej religii łączy się też zazwyczaj z ryzykiem okazywania nietolerancji wobec innych religii. Oczywiście nie mniej ważnym punktem odniesienia – niż religie – w omawianiu wartości ponadczasowych i uniwersalnych mogą stanowić dla teoretyków wychowania także pozareligijne systemy etyczne i kierunki filozoficzne.

W przypadku natomiast opowiadania się w teorii wychowania za systemem wartości, aprobowanym jedynie przez jedną religię lub określone stanowisko filozoficzne mamy z reguły do czynienia – jak sugerowano już – z sytuacją budzącą uzasadnione wątpliwości. Tak na przykład trudno na pewno zgodzić się z preferowaniem przez teoretyków wychowania wartości, co do których nie mają oni przekonania, iż są tego naprawdę godne. Podobnie można powiedzieć o wartościach, opartych o ideologię obcą kulturowo społeczeństwu, jak miało to miejsce u nas jeszcze w latach osiemdziesiątych. W pewnej mierze sprawą dyskusyjną jest także propagowanie w teorii wychowania wartości tylko z tej racji, iż są one niemal powszechnie uznawane przez większość społeczeństwa. W naszym kraju są to wartości chrześcijańskie.

Wątpliwości, jakie nasuwają się tu, odnoszą się na ogół jedynie do tych wartości chrześcijańskich, które w etyce N. Hartmanna – o czym była wcześniej mowa – zalicza się do wartości wysokich i słabych. Są nimi także wartości o znaczeniu wyłącznie religijnym, oceniane w moralnych kategoriach dobra i zła, jak obchodzenie świąt kościelnych, udział w liturgii, przestrzeganie postu itp. Są nimi szczególnie te wartości religijne, które mogą naruszyć sumienie wyznawców innych religii lub spowodować reakcje obronne ludzi niewierzących. Natomiast łatwe do zaakceptowania w teorii wychowania są wartości chrześcijańskie, nazywane przez N. Hartmanna wartościami niskimi i mocnymi, czyli dające się utożsamić z przykazaniami drugiej tablicy dekalogu. Toteż wydaje się, iż tych wartości chrześcijańskich nie należałoby pomijać w uprawianiu u nas teorii wychowania. Usprawiedliwieniem tego jest chociażby fakt, iż na ogół uznaje się je za uniwersalne zasady etyki i traktuje jako wartości, których realizacja stanowi warunek sine qua non wszelkiego ładu czy porządku społecznego i moralnego we współczesnym świecie.

Oczywiście powoływanie się na wartości chrześcijańskie *de nomine* nie może być na pewno obowiązkiem teoretyka wychowania. O tym powinien on sam decydować. W przeciwnym razie bowiem groziłoby zepchnięciem teorii wychowania do pełnienia przez nią roli służebnej wobec religii oraz znacznym

ograniczeniem poszukiwań i badań przez teoretyków wychowania inaczej wierzących lub zdecydowanie opowiadających się za uprawianiem swej dyscypliny jedynie z pozycji wartości ideologicznie neutralnych. Byłoby ono również trudne do pogodzenia z obowiązującą w naszym kraju zasadą pluralizmu i tolerancji.

W związku z powyższym zachodzi pytanie: czy mamy jako teoretycy wychowania prawo do jawnej krytyki odmiennych od naszych poglądów na temat wartości lub – inaczej mówiąc – czy w imię pluralizmu i tolerancji należałoby nie przeciwstawiać się wartościom, które naszym zdaniem sprzeniewierzają się podstawowym zasadom postępowania moralnego albo pozostają w sprzeczności z wartościami ogólnoludzkimi. W odpowiedzi na tak postawione pytanie jedno na pewno nie podlega żadnej dyskusji, mianowicie iż teoretykowi wychowania (w przeciwieństwie do okresu poprzedniego u nas) powinno przysługiwać prawo do dzielenia się swymi przekonaniem i w sprawie wartości, które uznaje on za godne upowszechnienia oraz potrafi je interesująco przedstawić i odpowiednio uwiarygodnić. Dlatego wydaje się, iż ma on również prawo, a poniekąd i obowiązek, ustosunkowania się do wartości, których nie aprobuje. Należy zatem żałować, że nawet w ostatnich kilku latach nie podjęto się na gruncie teorii wychowania szerszych rozważań na temat wartości i bezpośrednio związanych z nimi celów wychowania. W tym zakresie teoria wychowania ma wyjątkowo wiele do nadrobienia.

Na zakończenie pragnę podkreślić, iż teoria wychowania zorientowana humanistycznie będzie musiała jeszcze prawdopodobnie długo torować sobie drogę celem zapewnienia sobie względnie wysokiej rangi wśród nauk społeczno-humanistycznych. Będzie mogła – jak sądzę – osiągnąć to, jeśli nie tylko uwiarygodni preferowane przez siebie wartości, lecz także podda gruntownej kontroli stosowaną nagminnie metodę sondażu diagnostycznego i nie zawaha się przed przestrzeganiem w swym warsztacie badawczym tych samych wysokich wymagań (i to nie tylko według jednego paradygmatu), jakie oferuje współczesna metodologia badań psychologicznych. Niezwykle ważne jest też, aby teoria wychowania w jej obecnym kształcie była szeroko otwarta na dorobek innych nauk, w tym również na założenia psychologii humanistycznej.

Przypisy

1. Por. T. Merry: Person-centred education. W: E. Mc Ilduft, D. Coghlán (red.): The person-centered approach and cross-cultural communication: An

international review. Volume I, Dublin 1991, Center for Cross-Cultural Communication, s. 109–120.

2. Por. M. Łobocki: Warunki skuteczności wychowania w świetle psychologii humanistycznej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1992, nr 3, s. 97–101.

3. C.R. Rogers: Self-directed change: An answer to the educational crisis? (tekst powielony z roku 1969).

4. Por. J. Grochulska-Stec: Klimat psychologiczny warunkiem rozwoju poznawczego i społecznego dziecka. *Biuletyn Polskiego Komitetu Korczakowskiego* 1989, nr 25.

5. Por. H. von Schoenebeck: Antipädagogik im Dialog. Eine Einführung in antipädagogisches Denken. Wyd. 2. poprawione i poszerzone, Weinheim 1989, Belz Verlag; Th. Lehmann: Antipädagogik. Herausforderung und kritik. Weinheim 1990, Belz Verlag.

6. Por. P.F. Schmid: Personale Begegnung. Der personenzentrierte Ansatz in Psychotherapie. Beratung, Gruppenarbeit und Seelsorge. Würzburg 1989, Echter Verlag, s. 58–70.

7. Por. Entschulung der Schule? Praca zbiorowa. Berlin 1990, Verlag Volk und Wissen.

8. Por. C.S. Hall, G. Lindzey: Teorie osobowości. Warszawa 1990, PWN.

9. Por. A.A. Lieberman, I. Yalom, M. Miles: Encounter groups – first facts. New York 1973, New Basic Books.

10. Por. H. von Schoenebeck: Przesłanki antypedagogiki. *Harcierz Rzeczypospolitej* 1990, nr 87, s. 26–29.

11. Por. M. Grabowski: O wartościach chrześcijańskich w konstytucji, prawie i w życiu. *Znak* 1992, nr 445/6, s. 101–105.

Czesław Wiśniewski
Akademia Medyczna
Łódź

PROBLEM ŹRÓDEŁ CELÓW WYCHOWANIA I ICH KONTEKST IDEOLOGICZNY

Cele wychowania różnie się określa i formułuje. Można przyjąć, że są one antycypowanymi stanami rzeczy, do osiągnięcia których zdąża się w działaniach wychowawczych. Ich właściwa konstrukcja, zidentyfikowane bazy źródłowe i ustalenie czynników skutecznego urzeczywistniania to problem ważny nie tylko z teoretycznego, ale nade wszystko praktycznego punktu widzenia. John Dewey¹ przy doborze celów zaleca przestrzeganie następujących zasad: realizmu i konkretności (cele należy wywodzić z istniejących warunków życia, opierając się na indywidualnych potrzebach wychowanków i uwzględniając ich sytuację życiową), plastyczności (cele powinny być tak dobierane, by można je było korygować w trakcie pracy oraz przekształcać na język praktyki wychowawczej, tzn. na konkretne techniki współpracy z wychowankami), motywacji (zdolność celów do wyzwalania pożądanych czynności). Zaprzeczeniem tych zasad jest, według autora, rozpowszechnione w praktyce pedagogicznej narzucanie celów. Cele takie jako zewnętrzne są sztywne i obce zarówno wychowawcom, jak i wychowankom – nie posiadają zatem zdolności do pobudzania ich aktywności.

Zdaniem Kazimierza Denka² poprawne formułowanie celów wychowania wymaga uwzględnienia takich kryteriów, jak: spójności wewnętrznej – zachowania jedności kształcenia, wychowania, poszukiwań badawczych; spójności zewnętrznej – powiązania ze wszystkimi ogniwami systemu edukacji; związku z wymaganiami społecznymi – uwzględniania potrzeb kadrowych, inspiracji

edukacyjnych jednostek i grup społecznych; kompletności i komplementarności – konieczności uwzględniania kompetencji kwalifikacyjnych wychowanka oraz realizowania ideału wszechstronnie rozwiniętej osobowości; prognostyczności – rozróżniania celów bliższych i dalszych, antycypacji przyszłych przemian społeczeństwa i systemu edukacyjnego, kontynuacji wartościowych tradycji – dotyczy to szkolnictwa polskiego i światowego; ogólności i konkretności – uwzględniania zarówno celów ogólnych jak i szczegółowych oraz przekładania ich na zadania dydaktyczno-wychowawcze; sprawności – prostego, czytelnego, poręcznego i dyrektywnego ujęcia.

Oto jak rozpatrywany bywa kluczowy problem dla naszych rozważań – problem źródeł celów wychowania. Według cytowanego J. Deweya³ wszystkie cele pochodzą: z natury, życia społecznego oraz kultury. Natura dostarcza wskazań i określa podstawy przede wszystkim w zakresie rozwoju fizycznego człowieka. Życie społeczne daje możliwość uczestnictwa w szerokiej wymianie doświadczeń („wydajność społeczna”). Z tym wiąże się „zaradność ekonomiczna” będąca warunkiem rozwoju gospodarczego społeczeństwa (cel ten winien być ujmowany w aspekcie indywidualnych zdolności jednostek, a nie tylko wąskiego przygotowania zawodowego) oraz „dobry duch obywatelski” (sprawność wymagająca zdolności do współpracy i obcowania z innymi, zajmowania się sztuką, umiejętności sensownego odpoczynku i organizowania czasu wolnego, zdolności do pełnego uczestnictwa we wspólnych działaniach). Kultura obejmuje nie tylko wytwory pracy i sztuki, ale dotyczy kształtu ludzkiej psychiki, co powinno wyrażać się w nieprzeciętności, szerokich zainteresowaniach, umiejętności oceny idei i sztuki oraz dokładności umysłowej.

Do naturalistycznego (wyprowadzanie celów z natury ludzkiej) oraz socjologicznego (wyprowadzanie celów z życia społecznego) myślenia o celach wychowania odwołuje się także Kazimierz Sośnicki⁴. W pierwszej (naturalistycznej) grupie źródeł celów wyodrębnia: ogólnoludzką naturę człowieka, jego indywidualne właściwości oraz los charakteryzujący bieg życia. W drugiej (socjologicznej) grupie uwzględnia: empiryczny stan życia społeczeństwa lub jego ideologiczny obraz.

Zdaniem Bogdana Suchodolskiego⁵, cele należy wyprowadzać z rozwojowych tendencji społecznych (humanistycznego charakteru cywilizacji) oraz z propagowanej i realizowanej koncepcji człowieka (osobowościowych odpowiedników dokonujących się procesów gospodarczych, społecznych, politycznych i kulturalnych). Trzeba je wiązać raczej z perspektywą, niż z przeszłością. Możliwości w tym zakresie zależą od tego, czy potrafimy

przewidywać ową przyszłość – oczywiście możemy to czynić tylko w ogólnym zarysie, ale gdy idzie o główne trendy rozwojowe, wymagana jest tu odpowiednia trafność.

Francuski pedagog Gaston Mialaret⁶ cele wychowania wyprowadza z dziejów oświaty i pedagogiki (historii) oraz wychowania i pedagogiki porównawczej (z wiedzy o współczesnych, współwystępujących, a różnych od siebie, systemach pedagogicznych); z nauk podstawowych – biologii, psychologii i socjologii; z analizy pedagogiki naukowej (psychopedagogiki). Społeczeństwo na formowanie się celów wywiera, zdaniem autora, wpływ pośredni, co dokonuje się poprzez sytuację szkolną wychowanka.

Heliodor Muszyński⁷ krytycznie ustosunkowując się do naturalistycznych koncepcji stanowienia celów wychowania (przyjmujących za przesłankę nadrzędną tendencje wrodzone), do koncepcji socjologicznych (uznających analizę procesów społecznych za punkt wyjścia w budowaniu celów wychowania), do kulturyistycznych koncepcji (odwołujących się do niezmiennych wartości, jakich wychowaniu dostarcza kultura) oraz do koncepcji futurologicznych (dla których podstawowe przesłanki celów zawarte są w przejawiających się tendencjach rozwojowych) – za źródło celów wychowania uznał ideologię społeczną.

Zdaniem Feliksa W. Araszkiewicza wyprowadzanie celów z ideologii, czyli nadbudowy to wyraz niedopuszczalnego uproszczenia stosowanej wówczas formuły metodologicznej. Każdy bez wyjątku rodzaj nadbudowy, każdy typ pozaekonomicznych działań ludzkich może istnieć tylko wtedy, gdy podmioty tych działań uzyskują środki utrzymania będące rezultatem pracy produkcyjnej. Funkcjonowanie wszystkich bez wyjątku form nadbudowy zależy od gospodarki. Zatem, źródłem ideałów i celów wychowania jest baza społeczeństwa, czyli istniejąca w danym społeczeństwie struktura ekonomiczna. Oznacza to, że ideał i cele wychowania wyprowadza teleologia wychowania z aktualnego stanu ekonomicznej struktury społeczeństwa i z jasnej wizji rozwoju tej struktury. Do źródeł ideału, w rozwiniętej wersji, zaliczył⁸: bazę ekonomiczną wraz z programem jej przeobrażenia; podstawowe składniki nadbudowy; dziedzictwo, stan i perspektywy rozwoju kultury; tradycje, zwyczaje, obyczaje i funkcjonujące wzory zachowań; specyficzne rysy tzw. psyche narodu, odnoszące się zwłaszcza do jego mentalności, świadomości i samoświadomości; imponderabilia narodowe i państwowe.

Jakie ujęcie omawianemu problemowi należałoby nadać współcześnie, jak je rozpatrywać, wyrażać, systematyzować? Otóż, każde podejście jednostronne

czy też monocentryczne, próbujące ulokować kategorię celu w obszarze wyodrębnionego na zasadzie wyłączności czynnika konstytutywnego będzie z pewnością błędne. Poszukując istoty celu wychowania trzeba odwoływać się zarówno do tych treści, które tkwią w naturze jednostki ludzkiej, jak też w życiu społecznym, w dorobku nauki, jak i w sferze praktyki, w refleksji historycznej, jak też w myśleniu aktualistycznym czy prognostycznym. Wszystkie obszary dywagacji i płaszczyzny namysłu są do wykorzystania. Gdy idzie na przykład o naturę jednostki ludzkiej, to jedni doszukują się celów wychowania w jak najszerzej rozumianej psychice człowieka, inni w osobowości, a jeszcze inni w sparametryzowanych obszarach psychiki czy osobowości. Przeto źródła celów można lokalizować w procesach uczenia się (wyuczonych motywach) lub przyjętych od otoczenia standardach albo wywodzić je z ludzkich potrzeb. G.W. Allport⁹ uważał, że cele stawiane przez dorosłych są funkcjonalnie różne od celów dziecięcych, jako że u dojrzałych, zintegrowanych jednostek pewne cele nie muszą być związane z podstawowymi potrzebami (jak to jest w koncepcji Masłowa), uzyskując status swoistej samodzielności. Doprowadziło to autora do wyodrębnienia kategorii autonomii funkcjonalnej, w myśl której, w trakcie rozwoju (dojrzewania) osobowości dochodzi do wytworzenia motywów takich, które mimo że uformowały się na bazie poprzednich, stają się czynnościowo od nich niezależne.

Rzeczywistość społeczna jest różnorodna w swoich formach i przejawach – liczne są jej elementy partycypujące w tworzeniu celów (nauka, moralność, sztuka itp., istotną rolę do spełnienia ma tu także środowisko pedagogiczne, w którym funkcjonuje zarówno wychowanek jak i wychowawca). Owa rzeczywistość jest elementem kategorii szerszej – świata człowieka. Jakość świata oraz jakość samego człowieka składają się, zdaniem Tadeusza Tomaszewskiego¹⁰, na jakość życia człowieka, skąd cele wychowania powinny czerpać swe treści. Przy czym – bogactwo przeżyć, poziom świadomości, poziom aktywności, twórczość i współuczestnictwo w życiu społecznym to podstawowe kryteria życia ludzkiego.

W kwestii roli nauki, jako źródłowej bazy celów wychowania spotyka się różne poglądy. Według Mieczysława Kreutza „pytania odnoszące się do pojęcia ideału człowieka, do zalet i cnót, które powinien posiadać oraz do wad i błędów, które należy wyplenić, należą do etyki, opierającej się oczywiście o pewien pogląd na świat, krótko mówiąc należą do filozofii”¹¹. „Pedagogice nie przypisuje się zadania stanowienia celów wychowania – stwierdza Bernard Gawlina – natomiast do jej zadań należy zaliczyć „odczytywanie” tych celów

zarówno ze zmieniających się potrzeb społecznych, jak i z potrzeb i możliwości rozwojowych jednostek (wychowanków)¹². Odmienne stanowisko zajmuje tu Bogdan Suchodolski. Jego zdaniem: „Przełożenie potrzeb i zadań społecznych, wynikających z rozwoju kraju oraz z perspektyw dalszego rozwoju, na język celów wychowania jest trudne. Ale tym właśnie zajmować się powinna administracja szkolna, szerokie rzesze nauczycieli, planiści i organizatorowie polityki społecznej, a także i przede wszystkim pedagogowie”¹³. Najszerzej na problem celów wychowania patrzy K. Denek,¹⁴ skierowując go w nurt zainteresowań osób różnych orientacji zawodowych, mianowicie filozofów, pedagogów, psychologów, socjologów, polityków, ekonomistów, zwłaszcza tych, którzy zajmują się ekonomiką oświaty i nie powinno się takiego podejścia uznawać za błędne.

Wróćmy do ideologii jako czynnika współtworzącego cele wychowania. Jedni przyjmowali ją za podstawowe źródło celów (H. Muszyński), w myśl stanowiska innych¹⁵ ideologia odchodzi już do lamusa historii, to właśnie ideologia zniewalała naukę, pozbawiając ją autonomii i dynamizmu koncepcyjnego, patologizowała jej istotę, demoralizowała państwa i stosunki międzynarodowe. Jak zatem powinno się podchodzić do istoty ideologii i czy na pewno jej konotacja jest wyłącznie pejoratywna? Warto zacząć od niezbędnych wyjaśnień. Otóż, ideologia jako jedna z form świadomości społecznej swą genezą sięga początków kształtowania się cywilizacji. Nie oznacza to, że ideologiczny przejaw aktywności ludzkiej zawsze określany był terminem „ideologia”. Ów termin, jako „naukę o ideach”, a konkretnie o prawach i zasadach myślenia wprowadził francuski filozof Antoine Destutt de Tracy i rozpowszechnił się on w tradycji humanistyki (angielsko-francuskiej) na przełomie XVIII i XIX wieku. Z czasem, zaczął mu także towarzyszyć negatywny odcień znaczeniowy. Przeto w „Słowniku języka polskiego”¹⁶ wydanym w 1902 roku czytamy, że ideologia to: 1. nauka o ideach, o pojęciach, jako podstawach poznania wszelkiego; metafizyka; 2. rojenie, pozbawionych realnych albo praktycznych podstaw marzycielstwo. A oto przykłady współczesnych ujęć problemu: „Usystematyzowany zbiór idei prawnych, politycznych, moralnych, religijnych, filozoficznych, naukowych i artystycznych, na podstawie których ludzie oceniają stosunki społeczne, określić można mianem ideologii”¹⁷. „Ideologia to jakaś doktryna (zespół twierdzeń, ocen i norm) będących podstawą postępowania lub narzędziem działania jakiejś grupy społecznej”¹⁸.

W zależności od przedmiotu, do którego odnosi się usystematyzowany zbiór idei czy też doktryn, wyróżnić można takie formy ideologii jak:

prawno-polityczne, moralne, religijne, filozoficzne, naukowe czy artystyczne. W szerokim zakresie za ich podmiot przyjmuje się dowolną grupę społeczną, której interesy znajdują teoretyczny wyraz w danej ideologii. Takie podejście lokalizuje jej zasięg – środowisko, w obrębie społeczności zawodowych, ras czy też narodów. W węższym zakresie przez podmiot ideologii rozumiano tylko te grupy, które są klasami społecznymi (za takim podejściem opowiadała się marksistowska teoria rozwoju społecznego).

Wiele wskazuje na to, że trudno dziś uznać ideologię za kategorię „odchodzącą do lamusa historii”. Nie jest to problem nowy. Już w latach pięćdziesiątych teoretycy zachodni – wskutek trendów przejawiających się głównie w tamtejszych formacjach ustrojowych (przemiany oświatowe, wzrost dobrobytu, postęp) – wysunęli tezę o „zbliżaniu się końca wieku ideologii”. Ale tam też rodziły się głosy innej natury. „Pojęcie „końca ideologii”, w jego obecnej postaci, jeśli nawet nie jest „fałszywe”, to jest na pewno empirycznie bezużyteczne. Bardzo prawdopodobne jest także pojawienie się uprzedzenia w koncepcji badania, jeśli pojęcie „końca ideologii” będzie używane bez pojęcia przeciwnego, mianowicie „pojawienia się ideologii instrumentalnych”. Socjolog polityki, który ma przed oczami tylko koniec czegoś, najprawdopodobniej może przeoczyć początek czegoś innego. Ludzie zawsze mają określone aspiracje i dalekosiężne cele; jest więc mało prawdopodobne, by wyższy poziom oświaty w społeczeństwach uprzemysłowionych przynieść miał spadek czy też koniec tych postaw skierowanych ku dalekosiężnym celom”¹⁹.

Społeczne znaczenie ideologii można wyrazić w spełnianych przez nie funkcjach. Są to: funkcja integracyjna (dostarczanie grupie poczucia wspólnoty, a jednostce świadomości przynależności do zbiorowości, z którą warto się solidaryzować), funkcja inspirująca (motywowanie do działań), funkcja programująca (ustalenie celów i środków prowadzących do ich realizacji), funkcja teoretyczna (uzasadnienie trafności postępowania, racjonalizowanie uznanego światopoglądu). Przy tym „ideologia wydaje się ciągle jedynym środkiem zaspokajania istotnych potrzeb ludzkich: potrzeby zarówno rozumienia, jak i emocjonalnej, zarówno myślenia, jak i wiary, zarówno zdyscyplinowania, jak i posiadania iluzji, że samemu kształtuje się swoją przyszłość”²⁰.

Z uwagi na zarysowane funkcje – roli ideologii w życiu jednostek ludzkich i zbiorowości nie sposób przemilczeć czy zbagatelizować. Jeśli przypisuje się jej znaczenie pejoratywne, zawsze przedtem trzeba odpowiedzieć na pytanie: czy w danym przypadku mamy do czynienia z ideologią, która na taką ocenę zasługuje. Nie każda ideologia jest społecznie postępową i humanistyczną, może

być ona także zachowawcza, a nawet wsteczna, stając się środkiem zniewalania i to najbardziej niebezpiecznego, bo sięgającego po ludzki umysł, a więc dotykającego niejako samej istoty człowieczeństwa. Może być ona skonstruowana dla ściśle określonych potrzeb praktycznych, służąc legalizacji samowoli ekip rządzących, popularyzując fałsz. „Odejdzie od prawdy w życiu społecznym dokonuje się najczęściej w imię jakiejś błędnej ideologii skonstruowanej na użytek władzy i prowadzącej do wynaturzenia nie tylko w sensie zagubienia właściwego celu społeczeństwa, a więc zafalszowania jego dobra wspólnego, ale także w znaczeniu usprawiedliwiania niegodziwych środków i praktyk, jakimi posługują się władcy w rządzeniu narodami. Niebezpieczeństwo jest jeszcze większe, jeżeli rządzący narodami posługują się ideologią jedynie jako narzędziem sprawowania władzy, to znaczy zdają sobie sprawę, że jest ona fałszywa i spełnia jedynie nadrzędną funkcję w ich rękach. Taki stan rzeczy może prowadzić do bardzo głębokiego zakłamania w życiu społecznym i podważania samych podstaw współżycia społecznego”²¹. I tak rozumianą ideologię należy eliminować z życia. W tym kontekście negatywne reakcje osób na słowo „ideologia” są uzasadnione.

W naszych warunkach kulturowych u podstaw niechęci do ideologii najwyraźniej spoczywają pewne prawa natury emocjonalnej. Przejawiając swój negatywny stosunek do konkretnej ideologii, która do niedawna jeszcze określała warunki ustrojowego funkcjonowania państwa, odrzuca się często pojęcie ideologii w ogóle. Dzieje się to podobnie jak z internacjonalizmem, kojarzy się on nam z „przymusem miłości” zalegalizowanym w odpowiednich aktach prawnych, z koniecznością świadczenia pomocy innym bez względu na to, czy wynika ona z naszych potrzeb i autentycznych motywacji – negując przeto tak rozumiany internacjonalizm („internacjonalizm proletariacki”) odrzucamy bardzo często, niemal na zasadzie odruchu, wszelki internacjonalizm. „Wylewamy więc dziecko z kąpielą” – jest to efektem znanego w psychologii zjawiska przenoszenia negatywnych stanów uczuciowych (ocen), wskutek „złych skojarzeń” na wszystkie desygnaty danego pojęcia.

Ideologię, w pozytywnym znaczeniu tego słowa, należy traktować jako jedną z przesłanek celów wychowania. Postępowy charakter ideologii winien być jednak ujmowany historycznie. Pozytywne społecznie znaczenie każdej ideologii prędzej czy później się wyczerpuje, a więc nawet niegdyś postępową ideologia może się stać czynnikiem hamującym rozwój. Przy czym wychowanie to także „mechanizm” upowszechniania ideologii. Jest procesem, w którym dokonuje się – jak powiedziałby Ludwik Krzywicki – „wędrowka idei w czasie

i przestrzeni". Idzie tu o przekaz międzypokoleniowy gwarantujący żywotność idei niezależnie od ograniczoności biologicznej życia ludzkiego (wędrowka w czasie) oraz o skłonność poszczególnych grup do narzucania swych ideowych racji grupom innym (wędrowka w przestrzeni). Każde wychowanie, jako proces społeczny, „jest ideologicznie uwarunkowane”, ma ukierunkowany charakter. „Kierunkowość ta jednak inaczej manifestuje się na poziomie jednostkowym (interakcyjnym), gdzie – w ramach prostego stosunku wychowawczego – wychowawca stawia sobie intencjonalnie określone cele wychowawcze, wyprowadzając je najczęściej z akceptowanych ideałów; inaczej zaś na poziomie społecznym (zarówno w skali mikro, jak i makro), gdzie – w ramach złożonych stosunków wychowawczych – dominujące grupy społeczne dążą do monopolizacji systemów wartości i przekonań, a więc monopolizacji ideologii”²².

Upowszechnianie ideologii szczególnie wówczas, gdy sprowadza się ją do rozmiarów doktryny, nazywane bywa indoktrynacją. Polega ona na urabianiu świadomości ludzi według przyjętych wzorów w imię interesów tych zbiorowości (grup, instytucji), którym ma ona służyć. Indoktrynacją określa się oddziaływanie ideologii konkurencyjnej (i nadaje się mu znaczenie pejoratywne), własne zaś wpływy, chociaż mają te same cechy, nazywa się wychowaniem. Florian Znaniecki²³ stara się wykazać, że wychowanie zawsze było na usługach określonych grup lub elit panujących, przyjmowało więc postać indoktrynacji. Oto zarzuty jakie formułuje pod jej adresem B. Gawlina²⁴: jednostronne urabianie świadomości ludzi, narzucanie im jednorodnych schematów poznawczych, przez co rzeczywistość interpretują w sposób nadmiernie uproszczony, ich umysły stają się mało krytyczne i mało elastyczne, utrudniony jest dialog z innymi poglądami; wpajanie ludziom jednego tylko systemu wartości (zgodnego z doktryną), a równocześnie kształtowanie postawy nietolerancji wobec innych wartości i wobec ludzi o odmiennych przekonaniach, co powoduje różnicowanie ludzi na swoich i obcych, utrudnia współpracę z innymi; nadmierne wiązanie jednostki z grupą (narodem, grupą wyznaniową, partią itp.), podporządkowanie jej grupowym interesom, urabianie postawy obcości, a nawet wrogości wobec innych, eksponowanie postaci wroga, integrowanie przeciw komuś, prowadzenie do zaściankowości, często do nacjonalizmu i szowinizmu; oddziaływanie w większym stopniu na emocje ludzi niż na ich rozsądek, przez co łatwo można nimi manipulować; jest jedną z ważnych przyczyn konfliktów społecznych, religijnych, narodowościowych, sprzyja rozpętywaniu wojen.

Walorami indoktrynacji są zaś: wpajanie określonych wartości i tym przeciwdziałanie nihilizmowi i nadmiernemu indywidualizmowi, jednak walor

ten zasadza się na minimalistycznej zasadzie: lepsze coś niż nic; osobom o niskim poziomie umysłowym dawanie jednoznacznych i prostych schematów poznawczych, dzięki którym mogą orientować się w otaczającym ich świecie oraz jednoznacznych zasad postępowania; jednostkom dawanie oparcia w grupie, poczucia bezpieczeństwa i siły, w szczególności słabszym i biernym; w przypadku ideologii narodowej indoktrynacja służy obronie tożsamości narodowej i autonomii, służy przetrwaniu narodu, co jednak było konieczne w przeszłości, zaś niekoniecznie będzie służyło układaniu współpracy międzynarodowej na nowych zasadach, np. w jednoczącej się Europie. Zdaniem autora, indoktrynacja będzie stopniowo tracić na znaczeniu, chociaż zapewne zawsze istnieć będą zwolennicy jej stosowania. Racjonalizm, tolerancja, kooperacja – oto alternatywa dla indoktrynacji.

Stanowienie celów wychowania to problem wciąż otwarty. Jeśli uzna się je za kategorię ważną dla procesu wychowania (zwolennicy „wychowania bez celu” są w tym zakresie innego zdania) trzeba je formułować z zachowaniem odpowiednich zasad, kryteriów doboru, sięgając do stosownych źródeł. Gdy idzie o kwestię źródeł celów, to nie dokonano tu pełnej ich systematyzacji (czeka ona dopiero na opracowanie), starano się jednak przede wszystkim pokazać (na tle szerokich uwarunkowań) rolę i znaczenie zarówno dla samej procedury stanowienia celów, jak też realizacji działań wychowawczych, czynnika wciąż kontrowersyjnego, jakim jest ideologia społeczna.

Przypisy

- ¹ J. Dewey: Wybór pism pedagogicznych. Wrocław 1967, s. 33.
- ² K. Denek: Cele edukacyjne lekcji we współczesnej szkole. Poznań–Koszalin 1989, s. 64.
- ³ J. Dewey: dz. cyt. Wrocław 1967, s. 122–123.
- ⁴ K. Sośnicki: Istota i cele wychowania. Warszawa 1967, s. 168–169.
- ⁵ B. Suchodolski: Koncepcja człowieka a cele wychowania, w: B. Suchodolski (red.), *Pedagogika*, t. I. Warszawa 1985, s. 70–73.
- ⁶ G. Mialaret: Wprowadzenie do pedagogiki. Warszawa 1968, s. 16.
- ⁷ H. Muszyński: Zarys teorii wychowania. Warszawa 1978, s. 157–163.
- ⁸ F.W. Araszkiewicz: Teleologia wychowania PRL. Słupsk 1984, s. 184.
- ⁹ G.W. Allport: Pattern and growth in personality. New York 1961. Holt, Rinehart Winston.

- ¹⁰ T. Tomaszewski: Ślady i wzorce. Warszawa 1984, s. 203–204.
- ¹¹ M. Kreutz: W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki. „Nowa Szkoła” 1959, nr 9, s. 3.
- ¹² B. Gawlina: Kierunek przemiany celów wychowania. „Życie Szkoły” 1991, nr 5, s. 263.
- ¹³ B. Suchodolski: dz. cyt., s. 72.
- ¹⁴ K. Denek: Miejsce celów w wybranych koncepcjach i strategiach kształcenia dorosłych. Studia Pedagogiczne 1991, LVII, s. 95.
- ¹⁵ M. Pionk: Kłopoty nauki o wychowaniu. Biuletyn Pedagogiczny. Katowice 1990, nr 2, s. 5.
- ¹⁶ J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki: Słownik języka polskiego, t. II, s. 73.
- ¹⁷ L. Kasprzyk, A. Węgrzecki: Wprowadzenie do filozofii. Warszawa 1972, s. 180.
- ¹⁸ A.B. Stępień: Wstęp do filozofii. Lublin 1989, s. 37.
- ¹⁹ J.J. Wiatr: Czy zmierzch ery ideologii? Problemy polityki i ideologii w świecie współczesnym. Warszawa 1968, s. 62.
- ²⁰ J. Szacki: Ideologia, w: A. Kłoskowska (red.), Encyklopedia kultury polskiej XX w. Wrocław 1991, s. 202.
- ²¹ J. Majka: Filozofia społeczna. Wrocław 1982, s. 197.
- ²² R. Cichocki, J. Głuszyński: Wychowanie a procesy upowszechniania ideologii. Człowiek i Społeczeństwo. Poznań 1992, t. VIII, s. 98, 104.
- ²³ F. Znaniecki: Socjologia wychowania, t. I. Warszawa 1973.
- ²⁴ B. Gawlina: dz. cyt., s. 266–267.

Bogusław Chmielowski
Katowice

WKŁAD ALEKSANDRA KAMIŃSKIEGO W ROZWÓJ PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ JAKO DYSCYPLINY UNIWERSYTECKIEJ

1. Wstęp

Ewolucja jaką pedagogika społeczna przeszła w Polsce Ludowej od „Egzaminu z pedagogiki społecznej” (1950) H. Radlińskiej, lapidarnego zarysu tej dyscypliny jako nauki uniwersyteckiej, po pracę „Paedagogica societatis” (1985)¹, w której termin „społeczna” (socialis) nieprzypadkowo, jak sądzę, zamieniono na „societatis” (społeczeństwa) dowodzi, że pytanie o jej odrębność, miejsce wśród innych nauk o wychowaniu², jej wpływ na praktykę oświatową nie są pozbawione racji, owszem, dotyczą samej istoty pedagogiki społecznej, jej tożsamości i wiarygodności.

A. Kamiński jako współtwórca pedagogiki społecznej w jej powojennym kształcie, ściślej twórca łódzkiej szkoły pedagogiki społecznej – to przecież dzięki niemu nowe dziedziny praktyki społecznej stały się przedmiotem refleksji teoretycznej, czego doskonałą egzemplifikacją mogą być np. „Studia i szkice pedagogiczne” (1978) – świadom był zawsze niebezpieczeństw wynikających zarówno z dramatycznej sytuacji, w jakiej znalazła się pedagogika społeczna jako dyscyplina uniwersytecka na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych, zagrożona wręcz w swym istnieniu, jak i z późniejszego jej rozwoju po roku 1956, kiedy to zwyciężyła – podobnie jak w naukach społecznych w ogóle³ – niekontrowersyjna wersja teorii i praktyki pedagogicznej, pozwalająca na koegzystencję z oficjalną doktryną społeczno-polityczną za cenę rezygnacji z problematyki badawczej i analiz, które odbiegałyby od pozytywnego obrazu rzeczywistości.

Pedagogika społeczna weszła wówczas – jak to określał A. Kamiński – „w nowy etap rozwoju dokonując korektury swych założeń metodologicznych oraz rewizji swych zainteresowań i problematyki badawczej”⁴. Jeśli bowiem – jak sam stwierdzał – „pedagogika społeczna wiązała się i wiąże swą nazwę, refleksje i badania ... z potrzebami upośledzonych warstw i klas społecznych, ze sprawiedliwością społeczną”⁵ w ogóle, to uwzględniając oczywiście nieuniknione zmiany, jakie niósł ze sobą nowy kontekst społeczno-historyczny, ów wymóg pozostawał dla niej wciąż obowiązującą dyrektywą, bowiem zagadnienie różnic i nierówności społecznych nie zniknęło automatycznie z chwilą wprowadzenia w Polsce nowego ustroju politycznego, podobnie jak aktualną pozostawała nadal pomoc i opieka socjalna. Pedagogika społeczna nie mogła przeoczyć tego zjawiska, tyle tylko, że zmuszona była, wobec radykalnych ograniczeń podmiotowości społeczeństwa, uznać wyłączność państwa nie tylko w dziedzinie zabezpieczenia społecznego i akcji socjalnej, ale również pomocy i opieki społecznej.

Bogatsi o doświadczenia dekady kryzysu wiemy, że poczynania państwa opiekuńczego okazały się nie wystarczające, towarzyszył im więc – w miarę wycofywania się administracji państwowej z wielu inicjatyw – powolny proces restytuowania instytucji charytatywnych, zlikwidowanych w czasach stalinowskich, a także rozwój form alternatywnych mających na celu, w ramach samozaradności społeczeństwa, przeciwdziałanie występującym wciąż deprywacjom społecznym, kulturalnym i materialnym, łącznie z ich skrajnymi przejawami w postaci ubóstwa, bezdomności i przymusowego bezrobocia⁶. By nie sprzeniewierzyć się swemu dziedzictwu, łódzka szkoła pedagogiki społecznej już na początku lat siedemdziesiątych podjęła to wyzwanie, angażując się nie bez stwarzanych jej trudności w badanie palących kwestii społecznych⁷, powracając także w refleksji teoretycznej do swych źródeł, o co upominali się jej surowi krytycy⁸.

Z drugiej strony nie można nie zauważyć utrzymującej się nadal tendencji, która nasiliła się wyraźnie właśnie w latach siedemdziesiątych, przyporządkowania pedagogice społecznej problemów i zagadnień skądinąd zapewne ważnych i godnych badania, ale nie mieszczących się w obrębie tradycyjnych zainteresowań tej dyscypliny, czy to pojmowanej jako kierunek pedagogiczny, czy wyodrębniona z nauk pedagogicznych dyscyplina naukowa⁹. Tendencja ta nie uszła uwadze A. Kamińskiego, obawiającego się kolejnych koncesji pedagogiki społecznej na rzecz establishmentu. Jego obawy wyrażały się w pytaniu, czy „sukcesy rozwojowe” nie prowadzą do „uczynienia pedagogiki

społecznej narzędziem polityki oświatowej PRL, ze wszystkimi satysfakcjami stąd wynikającymi, ale i z kłopotami każdej faworyzowanej nauki, skrępowaniami w zakresie badań i prezentowania ich wyników"¹⁰.

A. Kamiński należał do tego pokolenia, które za S. Ossowskim rolę uczonego rozumiało jako „świadomy udział w procesie rozwoju własnej dyscypliny”¹¹ dzieląc z nim również pogląd o szczególnej odpowiedzialności nauki i jej twórców. W bogatym, ponad trzydziestoletnim dorobku naukowym A. Kamińskiego jako pedagoga społecznego, który otwiera rozprawa doktorska „Nauczanie i wychowanie metodą harcerską” (1948), a zamykają wspomniane już „Studia i szkice pedagogiczne”, wyróżnić można trzy zasadnicze wątki, w których wkład autora „Funkcji pedagogiki społecznej” jest oczywisty. Są to:

- pogłębienie teoretycznych podstaw pedagogiki społecznej i ugruntowanie jej statusu jako nauki,
- propozycja uporządkowania podstawowych założeń metodologii empirycznych badań pedagogicznych,
- próba nowego naświetlenia tradycyjnych i wskazanie nowych obszarów zainteresowań tej dyscypliny.

Omówienie wymienionych zagadnień stanowi właśnie treść niniejszego artykułu.

2. Pogłębienie teoretycznych podstaw pedagogiki społecznej i ugruntowanie jej statusu jako nauki

Pedagogika społeczna jako dyscyplina naukowa budziła i nadal budzi żywe emocje, polaryzując opinie jej zwolenników i antagonistów na dwu przeciwstawnych biegunach – od całkowitej negacji pedagogiki społecznej, nota bene z pobudek ideologicznych¹², poprzez zakwestionowanie jej twierdzeń teoretycznych i przyznanie jedynie statusu nauki stosowanej¹³, do uznania jej szczególnego miejsca wśród nauk pedagogicznych ze względu na:

- a) uniwersalny charakter jej dyrektyw metodologicznych¹⁴,
- b) funkcję inspirującą i animacyjną¹⁵,
- c) rolę integrującą¹⁶.

W tej części rozważań interesuje nas jedynie aspekt epistemologiczny, tj. wartość naukowa twierdzeń teoretycznych pedagogiki społecznej oraz procedura ich uzasadniania i weryfikowania. A. Kamiński przykładał ogromną wagę do walorów informacyjnych podstawowych pojęć pedagogiki społecznej, zdając sobie sprawę z tego, że były one różnie formułowane przez poszczególnych

autorów, zdarza się przecież niekiedy, że nawet ten sam autor stosuje wiele różnych określeń dla używanych przez siebie pojęć. „Podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej – stwierdza A. Kamiński w ostatniej pracy na ten temat, opublikowanej już pośmiertnie – były przeze mnie już czterokrotnie poddawane rozważaniom – po raz pierwszy w 1961 roku po raz czwarty i ostatni – w 1976 roku. Jest to temat dla prezentacji pedagogiki społecznej niejako wystawowy – w jego encyklopedycznych hasłach prześwituje to, co istotne dla naszego pedagogicznego myślenia”¹⁷.

Chociaż A. Kamiński nie formułuje tego nigdzie *expressis verbis*, wolno na podstawie analizy jego prac¹⁸ wysunąć hipotezę, iż był zwolennikiem tego, co we współczesnej metodologii nazywa się teorią średniego zasięgu, tj. takich pojęć abstrakcyjnych, które są na tyle bliskie danym empirycznym, aby mogły być weryfikowane i włączone do empirycznie sprawdzonych twierdzeń¹⁹. W cytowanym studium „Pojęcia i problemy pedagogiki społecznej”, A. Kamiński następująco wypowiada się nt. pedagogiki społecznej: „dostrzec można dwojakię pojmowanie pedagogiki społecznej: szersze i węższe. W znaczeniu szerszym – jest to kierunek pedagogiczny, skupiający zainteresowania na wzajemnym oddziaływaniu środowiska na jednostki i jednostek na środowisko oraz wynikających stąd trudnościach, sukcesach, problemach i zadaniach wychowawczych. Natomiast w węższym znaczeniu – pedagogika społeczna jest wyodrębnioną dyscypliną nauk pedagogicznych, mianowicie teorią wychowawczej funkcji pracy socjalnej, przy czym pojęcie socjalny jest tak rozległe, że pozwala wydzielić dwie specjalizacje: teorię pracy wychowawczo-opiekuńczej i socjalnej oraz teorię pracy kulturalno-wychowawczej”²⁰.

Konsekwentnie i odpowiednio do przedstawionego powyżej rozumienia terminu „socjalny” A. Kamiński nadaje również szerokie znaczenie pracy socjalnej, która obejmuje zarówno sprawy bytowe, materialne, jak i podstawowe potrzeby samorozwoju (kulturalne).²¹ Czy jednak takie szerokie rozumienie pracy socjalnej, podporządkowujące jej także aktywność kulturalną, nie redukuje do jednego, dwu wielkich obszarów teorii i praktyki pedagogiki społecznej, tj. pracy socjalnej i kulturalnej, wyodrębnionych nawet w tytule podstawowego dzieła A. Kamińskiego – „Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna”?²² Czy również owe wyeksponowane w tytule „funkcje” pedagogiki społecznej nie sprowadzają się wskutek tego do jednej, skoro dyscyplina ta – jak sam stwierdza „zajmuje się tylko funkcją wychowawczą pracy socjalnej”?²³

Podniesione tu wątpliwości nabierają wyrazistości jeśli przypomnimy, że analogiczne obawy zgłaszał A. Kamiński w odniesieniu do

pedagogiki społecznej w szerokim rozumieniu, tj. jako kierunku pedagogicznego. Wobec „upowszechniania się punktu widzenia pedagogiki społecznej w naukach społecznych w ogóle, a w pedagogice szczególnie” A. Kamiński zadaje pytanie, czy nie doprowadzi to „do zaniku pedagogiki społecznej jako autonomicznego kierunku pedagogicznego? Do „roztopienia się” jej w pedagogice ogólnej, w socjologii wychowania, w teorii pracy opiekuńczej i socjalnej, w teorii pracy kulturalno-wychowawczej”²⁴

Pytanie świadczące o rzetelności i odwadze uczonego, będące równocześnie konsekwencją rozwoju pedagogiki i nauk społecznych pozostawił A. Kamiński świadomie bez odpowiedzi. Mógł przecież łatwo przytoczyć wiele argumentów na rzecz integracji nadmiernie uszczegółowionych dyscyplin pedagogicznych, podobnie jak wyliczyć powody, dla których zmiany zachodzące w wychowaniu, poszerzanie się obszaru i wyodrębnianie się nowych dziedzin praktyki powoduje modyfikację teorii nie tylko pedagogiki społecznej²⁵. I jakkolwiek także i w tej kwestii A. Kamiński nie wypowiedział się bezpośrednio, wolno sądzić, chociażby w oparciu o jego poglądy n.t. metodologii empirycznych badań pedagogicznych, iż był zwolennikiem integracji rozumianej jako poszukiwanie wspólnego dla nauk pedagogicznych aparatu pojęciowego, zarówno w sferze twierdzeń teoretycznych jak i metod badawczych²⁶.

Nie zamierzamy w tym opracowaniu zajmować się szczegółowiej losem pedagogiki społecznej jako kierunku pedagogicznego lub inaczej pedagogiki społecznej w szerokim rozumieniu, choć właśnie na tym polu przejawia się najwyraźniej jej atrakcyjność dla nauk społecznych, jej inspirujący i animacyjny charakter sprawiający, że wartościowe i twórcze prace mieszczące się tematycznie w obrębie pedagogiki społecznej zawdzięczamy reprezentantom innych dyscyplin, co skłoniło A. Kamińskiego do sformułowania „ekumenicznej” tezy, iż odgraniczanie pedagogiki społecznej od innych nauk nie dotyczy autorów, lecz ich dzieł.²⁷ Kilka uwag pragnę natomiast poświęcić poglądom A. Kamińskiego na pedagogikę społeczną w węższym rozumieniu tego terminu.

Akcentowanie bowiem pracy socjalnej i kulturalnej i ich wzajemnych związków w obrębie pedagogiki społecznej pozwala przypuszczać – jak się wydaje zgodnie z intencjami A. Kamińskiego – iż wobec narastania w praktyce społecznej zadań socjalno-kulturalnych i wybijania się na czoło w tej działalności w naszym kraju właśnie funkcji wychowawczej – pedagogika społeczna stała wobec konieczności rozwinięcia teorii pracy socjalnej i kulturalnej oraz prowadzenia badań empirycznych w tej dziedzinie. Świadom tej konieczności A. Kamiński inicjował bądź podejmował badania empiryczne na obydwu obszarach

penetrowanych przez pedagogikę społeczną. Reprezentatywnym przykładem badań z zakresu pracy socjalnej jest zbiór rozpraw z tytułowym studium A. Kamińskiego – „Funkcja wychowawcza pracy socjalnej” (1968)²⁸. Wyniki badań nad szeroko rozumianą aktywnością kulturalną i twórczością amatorską znalazły się w tomie „Zespoły amatorskie jako zespoły samokształcenia” (1971), w którym w artykule wprowadzającym scharakteryzował podstawowe właściwości kształcenia równoległego.²⁹

Poczynania te pozostają w zgodzie z analogicznymi tendencjami w pedagogice społecznej w innych krajach. W RFN np. tradycyjny dwupodział na pracę socjalną i pedagogikę społeczną nie jest bezwzględnie respektowany i albo używa się, obok dotychczasowych, terminu „sozialwesen” dla określenia zarówno przedmiotu nauczania w szkołach wyższych jak i wspólnego obszaru zainteresowań wymienionych dyscyplin albo nawet terminu „socialpädagogische soziale arbeit”, co można by przetłumaczyć jako pracę socjalną ukierunkowaną przez pedagogikę społeczną.³⁰

Wypada jednakże odpowiedzieć na możliwe obiekcje powodowane preferencją pracy socjalnej. Czy nie oznacza ona aneksji pracy kulturalnej, skoro – jak oświadcza A. Kamiński – służby społeczne „obejmują wszelkie postacie pracy socjalnej łącznie z pracą kulturalno-wychowawczą”?³¹ Obawy takie wyraża m.in. A. Uziembło, uważając, iż pojęcie pracy socjalnej jest węższe od terminu „praca społeczna”, która jak wiadomo była jedną z trzech (obok pracy oświatowej i niedostosowania społecznego) dziedziną pedagogiki społecznej w ujęciu H. Radlińskiej. Zdaniem A. Uziembły w pracy socjalnej „nie mieszczą się takie sprawy jak rola wychowawcza organizacji społecznych (nie tylko młodzieżowych) (...) rola wychowawcza związków zawodowych, wreszcie rola wychowawcza osiedla mieszkaniowego”.³²

Otóż wydaje się, że obawy te nie mają uzasadnienia o tyle, o ile zmienił się w ostatnich dziesięcioleciach charakter pracy społecznej, przynależącej jeszcze w latach międzywojennych do „działalności zobowiązanej” według znanego określenia H. Radlińskiej i stanowiącej wyraz „wartości uosobionych”.³³ działania społecznego. Obecnie praca społeczna stała się quasi – zawodową, za którą otrzymuje się różnego rodzaju gratyfikacje, nie do pomyślenia wówczas, kiedy podejmowana była spontanicznie i dobrowolnie.

Akcentowanie pracy socjalnej nie jest również u A. Kamińskiego zabiegiem metodologicznym, polegającym na wyodrębnieniu dla celów badawczych pracy socjalnej, wobec wzajemnego przenikania się w rzeczywistości elementów pracy socjalnej i kulturalnej. Zamiarem A. Kamińskiego było – jak to określił

– przetarcie szlaku dla badań empirycznych z zakresu pracy socjalnej, podobnie jak w latach międzywojennych uczynił to w odniesieniu do pracy kulturalnej K. Kornilowicz.³⁴

Pracą socjalną interesowała się głównie dotąd polityka społeczna, z różnych zresztą punktów widzenia i w rozmaitym zakresie, ostatnio także w aspekcie praw socjalnych człowieka. A. Kamińskiego – na którego poglądy nt. pracy socjalnej znaczny wpływ wywarła myśl naukowa K. Krzeczowskiego – interesują aspekty wychowawcze pracy socjalnej, funkcja wychowawcza, jaką wypełniają współcześnie wyspecjalizowane i kierowane przez państwo służby społeczne. Także i w tej kwestii jego poglądy nie odbiegają od analogicznej ewolucji w innych krajach. Dodajmy wszak, iż coraz wyraźniej rysuje się obecnie, w miarę odradzania się podmiotowości społeczeństwa i rozwoju wszelkiego rodzaju stowarzyszeń, co gwarantować ma ustawa sejmowa o stowarzyszeniach, możliwość podjęcia pracy socjalnej także przez inne, w tym również prywatne, podmioty działania.

Otwarta musi pozostać zatem odpowiedź na pytanie podstawowe – przedmiot zainteresowań pedagogiki społecznej jako nauki. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że „praca socjalna i kulturalna – jak stwierdza R. Wroczyński – nie są jedynymi sferami praktycznych zastosowań pedagogiki społecznej”³⁵, ale również wskutek tego, że delimitacja aktualnego obszaru praktyki i teorii pedagogiki społecznej byłaby przedsięwzięciem ryzykownym. Refleksja teoretyczna odwołuje się bowiem do status quo,³⁶ podczas gdy praktyka jest obszarem otwartym, podatnym na zmiany,³⁷ żywo reaguje na najbardziej doniosłe problemy szkolnej, pozaszkolnej i poszkolnej rzeczywistości.

W tym tkwi też zapewne rozwojowa prawidłowość pedagogiki społecznej. Jej dominującym tematem w latach międzywojennych były w ujęciu H. Radlińskiej społeczne i kulturowe przyczyny niepowodzeń szkolnych, a więc domena, która dziś postrzegana jest znacznie szerzej albo we wzajemnych relacjach i zadaniach pedagogiki szkolnej i społecznej, albo w pogłębionej analizie możliwości i powinności szkoły jako instytucji pomocy w rozwoju.³⁸

Z tego punktu widzenia zainteresowania A. Kamińskiego, mimo iż problematyka szkolna zawsze była obecna w jego pracach, uległy – podobnie jak u R. Wroczyńskiego – wyraźnemu przesunięciu ku pozalekcyjnej i pozaszkolnej aktywności młodzieży, nie tylko jako wskaźnika wychowawczej i integrującej funkcji szkoły³⁹, ale również jako pewnej szansy w przeciwdziałaniu negatywnym skutkom zróżnicowań już nie tylko społecznych i kulturowych, ale współcześnie wynikającym ze struktur przestrzennych, czym zajmuje się głównie ekologia społeczna⁴⁰.

Można w tej opcji dopatrzeć się również wierności dla tradycji. Historycznie bowiem pedagogika społeczna i u nas i w Niemczech interesowała się przede wszystkim pozaszkolną problematyką młodzieży i dorosłych⁴¹. Wreszcie – last but not least – były to zagadnienia nie kwestionowane przez oficjalną wykładnię rzeczywistości oświatowej.

Jeśli przyjąć punkt widzenia, wedle którego o statusie pedagogiki jako nauki decyduje samowiedza dyscypliny⁴², pedagogika społeczna została dzięki świadomej refleksji naukoznawczej A. Kamińskiego teoretycznie umocniona, zarówno jeśli chodzi o jej problemy wewnętrzne, jak i związki interdyscyplinarne. Dzięki jego pracom oraz bardziej ulotnym formom dyskursu na seminariach i konwersatoriach z pedagogiki społecznej świadomość jej wielorakich powiązań z rozszerzającym się wciąż i komplikującym universum nauki współczesnej i z praktyką stała się trwałym elementem samoświadomości kontynuatorów jego dzieła, stanowiąc pomyślny prognostyk dla perspektyw rozwojowych tej dyscypliny.

3. Propozycja uporządkowania podstawowych założeń metodologii empirycznych badań pedagogicznych

Świadomość teoretyczna – co badać – stanowiąca integralny element procesu poznawczego, determinowana statusem pedagogiki społecznej jako nauki, jest warunkiem koniecznym świadomości metodologicznej, pozwalającej odpowiedzieć, na pytanie jak badać, przy pomocy jakich metod, procedur, scheduły postępowania.

Jeśli chodzi o świadomość teoretyczną pedagogiki społecznej, cechuje ją – podobnie jak świadomość innych nauk o wychowaniu zorientowanych praktycznie i przez praktykę determinowanych⁴³ – stosunkowo niezbyt wysoki poziom myślenia abstrakcyjnego, lub używając określenia J. Brzezińskiego, „pewna osłabiona wersja metody idealizacji i konkretyzacji”⁴⁴. Nie wnikając bliżej w to, czy pedagogice uda się kiedykolwiek osiągnąć równie wysoki jak w naukach ścisłych stopień abstrakcyjności⁴⁵, jak również w to, czy paradygmat współczesnej nauki – ściślej, model badań stosowany w naukach ścisłych – jest na tyle uniwersalny, by mógł być stosowany w naukach społecznych i humanistycznych, odnotujmy jednak, że aspiracje tego rodzaju nie są obce pedagogice, a S. Palka zaproponował nawet zarys koncepcji teorii pedagogiki o możliwie wysokim stopniu ogólności.⁴⁶

Problemy te nie były jednakże przedmiotem szczególniejszego zainteresowania A. Kamińskiego, który – jak starałem się to wcześniej wykazać – opowiadał się w pedagogice za teorią średniego zasięgu.

W kwestii drugiej natomiast, tj. odpowiedzi na pytanie jak badać, przy pomocy jakich metod i jakiego używając instrumentarium, A. Kamiński wypowiedział się *explicite*, choć także i w tym przypadku nie znajdziemy u niego bezpośredniego potwierdzenia, że świadomość metodologiczna jest równie ważnym elementem poznania, że poprzez nią dorasta się do postawy uczonego – zapewne dlatego, że stanowiła ona u historyka z wykształcenia, który wyniósł ze studiów doskonałą znajomość warsztatu naukowego, rzecz oczywista, co potwierdził w latach 1950–1956, kiedy to po likwidacji Katedry Pedagogiki Społecznej zajął się badaniami archeologicznymi dotyczącymi losu Jaćwingów.

Swoje poglądy nt. metodologii badań sformułował A. Kamiński w rozprawie ogłoszonej w XIX tomie „Studiów Pedagogicznych” – „Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej” (1970), przedrukowanej później w „Metodologii pedagogiki społecznej (1974)”, co oczywiście nie oznacza, że zamieszczona tam rozprawa A. Kamińskiego dotyczy wyłącznie metod badawczych pedagogiki społecznej. W rzeczywistości – co podkreślone zostało już w tytule – traktuje ona o badaniach empirycznych w pedagogice w ogóle.

Informacja ta nie jest wyrazem pedanterii, ale wynika z potrzeby rozróżnienia pomiędzy metodami stosowanymi w praktyce pedagogiki społecznej (prowadzenie indywidualnych przypadków, metoda pracy grupowej, organizowanie społeczności lokalnej) a metodami empirycznych badań pedagogicznych, bo tylko te są przedmiotem analizowanych tu poglądów A. Kamińskiego. Stosując rozróżnienie pomiędzy badaniami weryfikującymi założenia teoretyczne a badaniami aplikacyjnymi, mającymi na celu ulepszanie rzeczywistości⁴⁷ stwierdzić można, iż pierwsze są przedmiotem zainteresowań A. Kamińskiego we wspomnianej już rozprawie metodologicznej, drugie natomiast pozostawały zawsze w polu jego widzenia, ilekroć mówił o metodach pracy socjalnej i kulturalnej.

Rozdzielne ujmowanie metod badań pedagogicznych i metod pracy stosowanych w praktyce wychowawczej ważne jest z dwu co najmniej powodów. Po pierwsze, we współczesnych koncepcjach metodologicznych zdaje się zwyciężać pogląd, iż działania praktyczne mające na celu zmianę, ulepszanie rzeczywistości – nota bene jest to *par excellence* punkt widzenia pedagogiki społecznej – dokonują się przy udziale nauki.⁴⁸ Zaciera się więc niejako ostrość dotychczasowego podziału na metody badań empirycznych i stosowane w praktyce społecznej metody rozwiązywania problemów, dla których najtrafniejszym terminem byłaby „metodyka” pracy społeczno-wy-

chowawczej, gdyby nie obciążenie semantyczne tego wyrazu, łączonego zwykle z dydaktyką.

Po drugie, ponieważ mimo owej tendencji zbliżanie się stanowisk, której wyrazem jest np. badanie przez działanie (action research), całkowita identyczność badań naukowych i metod pracy społeczno-wychowawczej nie jest możliwa, dostrzeganie pewnych specyficznych różnic między nimi jest konieczne, jeśli chcemy uniknąć nawet niezamierzonych nieporozumień. Przykładem takiego niebezpieczeństwa może być rozumowanie T. Pilcha.

Dostrzegając trafnie dominację metod w działaniach praktycznych pedagogiki społecznej, wspomniany autor przenosi tę właściwość w sferę badań empirycznych, tłumacząc ich opisowy charakter prymatem metod.⁴⁹ Tymczasem deskryptywny charakter większości badań empirycznych, nie tylko zresztą w pedagogice, brak wzmianki w formułowanych diagnozach o przyczynach opisywanego stanu i powszechne niemal unikanie jakichkolwiek propozycji zmian, które godziłyby w status quo, tłumaczyć należy nie tyle dominacją czy niedostatkami metody ile motywami ideologicznymi, a nawet politycznymi, o czym wspominałem już we wstępie.

Wprawdzie celem badań empirycznych jest również ulepszanie rzeczywistości, ale aplikacja ich wyników nie dokonuje się w identyczny sposób, jak w przypadku metod pracy socjalnej, nie jest też bezpośrednim następstwem zastosowania w praktyce zaleceń badawczych, podczas gdy działanie przy pomocy sposobów, które określiliśmy ad hoc jako metodykę pracy społeczno-wychowawczej, przynieść może efekty bezpośrednie, a niekiedy nawet natychmiastowe.

Motywym zasadniczym, który skłonił A. Kamińskiego do napisania rozprawy „Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej”, która stała się od razu powszechnie uznanym wzorcem poprawności metodologicznej i układem odniesienia dla prowadzących badania pedagogiczne według innych wskazań, była występująca dość nagminnie dowolność w konstruowaniu przez pedagogów własnych procedur badań empirycznych oraz wyraźna obojętność na precyzję i jednoznaczność terminów stosowanych w praktyce badawczej.⁵⁰ Był więc A. Kamiński zwolennikiem uporządkowania terminologii oraz precyzacji i specyfikacji postępowania badawczego, znajdując oparcie dla owej tendencji ujednolicenia aparatu pojęciowego w propozycjach nauk społecznych, głównie socjologii uniwersyteckiej oraz w literaturze metodologicznej polskiej i obcej.

Rozprawa nie jest jednakże jedyną udaną propozycją uporządkowania i opisu procedur, metod, technik i narzędzi badawczych, stosowanych w badaniach pedagogicznych, w tym także metod badań właściwych pedagogice

społecznej – przy okazji A. Kamiński przestrzega „przed utożsamianiem case study jako metody postępowania opiekuńczego, polegającego na „prowadzeniu przypadku” przez pracownika opieki społecznej”⁵¹ – ale także próbą określenia specyficznych właściwości metodologii pedagogiki empirycznej, jej powiązań i zależności od metodologii badań nauk społecznych, a także próbą ukazania historycznych i współczesnych źródeł inspiracji metodologicznej.

W sporze o metodologiczny status nauki o wychowaniu A. Kamiński odchodzi od klasycznego kanonu, w myśl którego autonomiczna i dystynktywna dyscyplina, jaką niewątpliwie jest pedagogika społeczna, dysponować winna – obok własnej problematyki badawczej i wiedzy naukowej – jej tylko właściwymi metodami badań, stwierdzając, że „pedagogika empiryczna jest współużytkownikiem i współtwórcą tego dorobku (tj. metodologicznego – B.Ch.). Czerpie zeń, akomodując do swych swoistych potrzeb”⁵². Tak więc jego stanowisko pozostawało z jednej strony w zgodzie z ogólnie podzielanym poglądem o spożytkowaniu przez pedagogikę dorobku dyscyplin współpracujących z nauką o wychowaniu⁵³, z drugiej wychodziło już naprzeciw nowej koncepcji, wedle której pomiędzy poszczególnymi rodzajami nauk nie ma stałych granic, a ich problematyka i metody mogą, i powinny być wspólne.⁵⁴

Porządkująca koncepcja metodologiczna A. Kamińskiego została ostatnio zakwestionowana przez W. Zaczyńskiego, który „kłopoty z podziałem metod badań pedagogicznych” tłumaczy konsekwencjami monizmu metodologicznego. Wprawdzie W. Zaczyński nie stwierdza wprost, że A. Kamiński jest reprezentantem takiego stanowiska, ale pisze: „Budzi przecież sprzeciw podział metod zaproponowany przez A. Kamińskiego w tomie 19 „Studiów Pedagogicznych” i podtrzymywany w dalszych opracowaniach przez T. Pilcha i grono współpracowników, w których zostały zatarte kryteria przyznawania jednym sposobem poznania naukowego miana metod a drugim, równym co do stopnia swej złożoności metodom (w słowniku T. Pilcha), jedynie miana technik. Nie wiadomo zresztą czy technika jest słabsza od metody, czy też są one mocą poznawczą sobie równe”⁵⁵

Otóż ani A. Kamiński, ani T. Pilch nigdzie nie deklarują się jako zwolennicy monizmu metodologicznego, który W. Zaczyński utożsamia ze scjentyistycznym paradygmatem, co ani nie znajduje zastosowania w pedagogice empirycznej, która wedle A. Kamińskiego „tkwi korzeniami w metodologii nauk społecznych”⁵⁶, ani też nie jest fortunnym określeniem dla stanowiska scjentyzmu, w którym występuje wiele koncepcji metodologicznych. Trudno natomiast zgodzić się, że ogólnie obowiązujące w tym paradygmacie wymogi empiryzmu

metodologicznego i epistemologicznego, które określić można by jako przejaw monizmu, odnoszą się do pedagogiki i mają w badaniach empirycznych jakiekolwiek zastosowanie. Szanse bowiem empirycznego weryfikowania wszystkich twierdzeń w naukach humanistycznych nie są realne. Byłyby one zresztą – jak trafnie zwraca na to uwagę J. Życiński – tylko chwytem erystycznym, mającym na celu „wzbudzenie przekonania o empirycznym charakterze” nauki, satysfakcjonującego jedynie metodologów⁵⁷.

W kwestii natomiast mocy poznawczej metod czy technik badawczych stanowisko A. Kamińskiego mimo, iż autor zastrzegał się, że jego rozprawa nie ma ambicji epistemologicznych⁵⁸ jest wyraźne. Rozumiejąc przez metodę badań zespół „teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, obejmujących najogólniej całość postępowania”⁵⁹, A. Kamiński wymagał przede wszystkim wiedzy teoretycznej od samego badającego, pozostając w zgodzie z obowiązującą w naukach społecznych metodologią.

Autorzy „Wprowadzenia do metod socjologii empirycznej” przypominają, iż w rzeczywistości rzadko dysponujemy teorią, która pozwalałaby w pełni wyjaśnić i zrozumieć badane zjawiska, toteż w postępowaniu badawczym współwystępują często elementy „empirycznie udowodnionej teorii” obok prób „konstruowania takiej teorii”⁶⁰. Wreszcie posługiwanie się określoną metodą obok oczywistych implikacji teoretycznych „wymaga także decyzji o charakterze metodyczno-technicznym”⁶¹. Propozycje A. Kamińskiego dotyczyły właśnie uporządkowania pojęć głównie w zakresie tych problemów.

4. Próba nowego naświetlenia tradycyjnych i wskazania nowych obszarów pedagogiki społecznej

Na ocenę dzieła naukowego A. Kamińskiego – pisał przed 15 laty J. Szczepański – „będzie się musiała złożyć praca specjalistów wielu dziedzin”⁶². Sądzę, że nie był to tylko podyktowany okolicznościami wyraz kurtuazji wobec starszego kolegi, ale konstatacja w pełni uzasadniona. Działalność naukowa A. Kamińskiego bowiem, choć formalnie mieści się w obrębie pedagogiki społecznej czy pedagogiki w ogóle, zakresem jednak problematyki wykracza poza dotychczasowy obszar tej dyscypliny, wchodząc na rozległy teren poszukiwań interdyscyplinarnych, a także – jak w przypadku stworzonych lub tylko zarysowanych przez niego teorii (związku młodzieży, pracy socjalnej i kulturalnej, twórczości amatorskiej, pedagogiki wolnego czasu⁶³, gerontologii społecznej) – łączy się przedmiotem zainteresowań z wieloma dyscyplinami, nie

tylko współdziałającymi z pedagogiką, ale również nie mającymi z nią – poza wspólnym przedmiotem badań – wiele wspólnego.

Nawet najskromniejsza próba oceny i syntezy ponad 30-letniego dorobku naukowego A. Kamińskiego jest zamiarem niewykonalnym, zważywszy również na ograniczenia formalne tej publikacji. Trzeba więc poprzestać na wypunktowaniu tylko niektórych zagadnień zasugerowanych w tytule podrozdziału. Redukując w ten sposób zakres problemów stanowiących przedmiot rozważań, nie omówię niestety również osiągnięć dydaktycznych A. Kamińskiego jako nauczyciela akademickiego, a także jego intensywnej, szczególnie po roku 1956 działalności społecznej na wielu polach, choć odmienność jego spojrzenia, być może właśnie w sferze działań praktycznych, była bardziej spektakularna i niewątpliwie lepiej znana.

W próbie syntezy pedagogiki społecznej, której bez wątpienia najpełniejszym wyrazem stały się „Funkcje pedagogiki społecznej” (1972), A. Kamiński uczynił przedmiotem naukowej analizy wszystkie istotne zagadnienia, jakimi zajmuje się współcześnie pedagogika społeczna uprawiana teoretycznie i praktycznie⁶⁴, poszerzając jednocześnie dotychczasowy rejestr problemów teoretycznych i badawczych o kwestie specyficzne dla życia jednostki i grup społecznych w społeczeństwie realnego socjalizmu.

Do syntezy tej rozumianej od początku naukowej działalności „nie jako przygodna kompilacja, nie mechaniczne uzupełnienie, lecz jako synteza chemiczna, stapiająca różne pierwiastki w jednorodną całość”⁶⁵, A. Kamiński dochodzi po latach intensywnej pracy, której najważniejsze etapy starałem się możliwie wiernie odtworzyć. Jak wielką wagę przykładał do tworzonej przez siebie syntezy świadczą zmiany wniesione do drugiego wydania „Funkcji pedagogiki społecznej” (1974), próba ponownego spojrzenia na zagadnienia pracy socjalnej („Pedagogika społeczna dla potrzeb pracowników socjalnych”, 1977), analiza krytyczna fundamentalnej dla pedagogiki społecznej koncepcji środowiska wychowawczego⁶⁶, wreszcie cytowana tu wielokrotnie ostatnia redakcja „Podstawowych pojęć pedagogiki społecznej” (1979).

Walor poznawczy pedagogiki społecznej w ujęciu A. Kamińskiego polega nie tylko na tym, że w koncepcji tej omówione zostały wszystkie możliwe problemy dyscypliny teoretycznej i działalności praktycznej⁶⁷, ani też wyłącznie na tym, że autor podejmuje problemy kłopotliwe wprawdzie dla polityki społecznej i oświatowej, ale społecznie doniosłe. Szczególne znaczenie miało przypomnienie przez A. Kamińskiego powinności pedagogiki szkolnej w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej, potrzeby skuteczniejszego przeciw-

działania niepowodzeniom i selekcjom szkolnym, konieczności niesienia pomocy jednostkom i gupom społecznym żyjącym w niedostatku, przełamanie milczenia i wyuczzonej bezradności wobec zjawisk dezorganizacji i patologii społecznej, podjęcie zagadnień nowych lub niedostatecznie dotąd zbadanych, jak np.: ambiwalentny wpływ instytucji wychowania równoległego, masowych środków komunikowania, pomoc ludziom starszym, aktywność ludzi trzeciego wieku, zjawiska degradacji i pauperyzacji społeczeństwa itd.

Wartość ujęcia polega również na tym, że swoje opinie A. Kamiński opierał zawsze na prawidłowym rozpoznaniu problemów, odwołując się do badań empirycznych. Dążąc do skoordynowania i uporządkowania działalności różnorodnych służb społecznych, dostrzegał szansę wzbogacenia pracy socjalnej – wobec niewielkiej efektywności opieki państwa – nie tylko w dominującej tendencji przeobrażania nieintencjonalnych wychowawczo środowisk w instytucje oddziaływania intencjonalnego, ale również w powrocie do metody środowiskowej, w odejściu od metod administracyjnych na rzecz rzeczywistego zaangażowania społeczności lokalnej w dzieło ulepszania jej własnymi siłami środowiska życia.

Ujmowanie wreszcie tych i innych zagadnień, nie tyle w formie oderwanych od życia konstatacji naukowych, lecz w żywym związku ze społeczno-wychowawczymi potrzebami różnych generacji, występujących w konkretnych środowiskach, jest nie tylko cenną właściwością pisarstwa pedagogicznego A. Kamińskiego, lecz ważną cechą jego metody naukowej. Polega ona na łączeniu pracy badawczej i teoretycznych uogólnień z rozległą i wieloletnią praktyką, ustawicznie konfrontowaną z życiem. Tę szczególną cechę postawy uczonego – wiązanie nauki z praktyką życia społecznego – ilustruje doskonale praca „Czas wolny w perspektywie pięciodniowego tygodnia pracy” (1972). Autor podstawowego w języku polskim dzieła z tej dziedziny („Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza”, 1965) powraca ponownie po kilku latach do tego zagadnienia, które wobec faktycznego skrócenia czasu pracy jest ustawicznie przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych.

Nieustannie przynoszą one w rezultacie nowe publikacje⁶⁸, zmierzające nie tylko do zbudowania wieloaspektowej teorii czasu wolnego, ale również do opracowania optymalnego rozwiązania zadań społecznych związanych z wypoczynkiem. Łata kryzysu uczyniły bowiem wiele form rekreacji i odpoczynku niedostępnymi dla słabiej wynagradzanych grup społecznych⁶⁹ oraz ujawniły, jak państwo stosunkowo łatwo zrezygnowało z działań opiekuńczych w tej dziedzinie. „Czas wolny w perspektywie pięciodniowego tygodnia pracy” jest

równocześnie jeszcze jednym przykładem klarowności i prostoty stosowanych przez A. Kamińskiego metod badań, których cele odpowiadają – jak sam zaświadcza – dwu podstawowym zadaniom praktyki społecznej: rozpoznawaniu istniejącej rzeczywistości i propagowaniu realistycznych wzorców pożądaných zachowań.

Opus vitae A. Kamińskiego stanowi jednak tetralogia poświęcona historii polskich związków młodzieży. Jest ona zarówno dziełem par excellence historycznym jak i przynależy do pedagogiki społecznej. Sformułował w nim A. Kamiński oryginalną i unikalną w literaturze światowej teorię związków młodzieży, przedstawioną przede wszystkim w „Analizie teoretycznej polskich związków młodzieży do połowy XIX wieku” (1971), ale zbudowaną w oparciu o wydane w latach 1958–1968 tomy: „Prehistoria polskich związków młodzieży”, „Polskie związki młodzieży 1804–1848”, oraz „Polskie związki młodzieży 1831–1848”.

Teorię tę A. Kamiński rozumie jako refleksję nad aktywnością związku młodzieżowego, stanowiącego swoistą formę instytucji społeczno-wychowawczej. Dziś już wiemy, że na pracę „Analiza teoretyczna polskich związków młodzieży do połowy XIX wieku” spojrzeć można w szerszym kontekście teorii ruchów młodzieżowych w ogóle, których instytucjonalno-organizacyjnym wyrazem są związki młodzieży. Do takiego zaszeregowania pracy A. Kamińskiego upoważnia problematyka zawarta w czterech tomach dzieła, zawierającego w zasadzie wszystkie podstawowe zagadnienia składające się współcześnie na socjologiczną analizę ruchów młodzieżowych.

Analiza bowiem historycznych i społecznych uwarunkowań ruchów młodzieżowych – przeprowadzona z prawdziwym znanstwem historyka i w oparciu o znakomity warsztat naukowy – oraz podstawowych mechanizmów rządzących związkami młodzieży, wreszcie konfrontacja ówczesnych zadań związków ze współczesnymi funkcjami organizacji młodzieżowych skłania do wniosku, iż mimo ogromu zmian, jakie dzielą nas od XIX wieku, występuje zaskakująca analogia pomiędzy prawidłowościami i ogólnymi tendencjami rozwojowymi zorganizowanych form życia młodzieży.

Dzieło to posiada więc instruktywną wartość także dla działaczy młodzieżowych, nauczycieli i wychowawców, zajmujących się na co dzień działalnością organizacji młodzieżowych. Mimo to sam autor bardzo ostrożnie i nieśmiało sugeruje czytelnikowi praktyczną przydatność i użyteczność „Analizy teoretycznej”. Aktualność pracy A. Kamińskiego polega właśnie na tym, że jest ona „przydatna także dla poprawniejszego rozumienia dzisiejszych

związków młodzieży (...) przydatna dla lepszego rozumienia funkcji, jaką związki młodzieży spełniają i mogą spełniać w życiu jednostki i społeczeństwa oraz dla inspirowania poprawniejszego podejścia do związków ich przywódców oraz czynników związkami zainteresowanych⁷⁰.

Logiczną konsekwencją teorii związku młodzieży jest teoria stowarzyszenia narysowana przez A. Kamińskiego w artykule „Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wpływów wychowawczych” (1971)⁷¹, a następnie rozwinięta przez I. Lepalczyk i krąg jej współpracowników⁷². O prekursorskim charakterze zarówno rozważań A. Kamińskiego jak i „Stowarzyszenia społecznego jako środowiska wychowawczego” (1974) świadczy fakt, iż socjologiczna teoria stowarzyszenia ukazała się dopiero w 1976 roku.⁷³

Działalność naukową A. Kamińskiego zamykają znaczące publikacje z gerontologii społecznej. Zainteresowanie losem, miejscem w społeczeństwie, przydatnością ludzi trzeciego wieku nie wpływała tylko z osobistych pobudek, ale z przekonania, że ludzie starzy, nawet sędziwi, są już i pozostaną ważnym „terenem” pracy socjalnej. Zdaniem A. Kamińskiego, pedagogika społeczna musi wyjść naprzeciw tym rosnącym potrzebom, przygotować zawczasu ludzi do pogodzenia się ze starością, a służby społeczne do zapewnienia im nie tylko troskliwej opieki, ale włączenia ich w każdym możliwym przypadku do czynnego życia. Formułuje więc A. Kamiński nowe zadania dla pedagogiki społecznej jako nauki i działalności praktycznej.

Już w najwcześniejszych artykułach na ten temat („Zajęcia amatorskie osób starszych”, 1972; „Wychowanie do starości jako czynnik adaptacji ludzi starszych do nowoczesnego społeczeństwa”, 1974; „Pedagogika w służbie gerontologii społecznej”, 1975)⁷⁴ A. Kamiński anonsuje w zasadzie wszystkie problemy, które bądź rozwinie osobiście w innych opracowaniach („Pedagogika w służbie starości”, „Aktywność jako wzmacnianie żywotności osób starszych”, „Czas wolny osób starszych”)⁷⁵, bądź znajdą kontynuację w pracach jego najbliższych współpracowników⁷⁶. Znalazły się więc w polu jego widzenia takie problemy, jak przygotowanie do starości zarówno osób wkraczających w ten wiek, jak i ich najbliższe otoczenie.

Rodzina bowiem – dziś najczęściej dwupokoleniowa – musi sama od lat najmłodszych kształtować u swych członków życzliwość i zrozumienie dla ludzi starych, uczyć się współżycia z dziadkami, co niegdyś było naturalną niejako umiejętnością rodziny wielopokoleniowej. Miejsce starego człowieka w społeczeństwie zależy również od niego samego, od jego troski o dobry stan zdrowia, sprawność fizyczną i psychiczną, od aktywności sprzyjającej rewitalizacji i zachowaniu

pełnej więzi ze społeczeństwem. Chodzi przy tym zarówno o angażowanie się człowieka starego w działalność na rzecz środowiska lokalnego, a więc nie tylko jego rówieśników, jak i o opiekę osób i instytucji pożądaną w fazie ograniczonej sprawności, a wręcz niezbędną w przypadkach zniechęcenia i choroby.

Z instytucją godną gerontologa i geriatry A. Kamiński traktuje wychowanie do starości, zgodnie ze współczesnym stanowiskiem w tej kwestii, jako zadanie⁷⁷ zarówno dla samych zainteresowanych, jak i społeczeństwa w ogóle. Od właściwego stosunku rodziny i społeczeństwa do tego okresu życia ludzkiego, nie bez powodu uznawanego powszechnie za kryterium kultury i cywilizacji, zależy, czy starość napawać będzie ludzi niepokojem i lękiem, czy jej symptomami muszą być nieuchronnie samotność i osamotnienie⁷⁸, czy przeciwnie, przyjmowana będzie jako nieunikniony wprawdzie, ale okres życia, który może być znośny a nawet – zważywszy na przysługujące starości przywileje – atrakcyjny.

Tak zatem dziełem naukowym swojego pracowitego życia obdarował A. Kamiński sprawiedliwie wszystkie generacje wiekowe społeczeństwa, od zuchów poczynając, dla których powołał do życia tę gałąź harcerstwa, na ludziach starych kończąc. Sam także pozostanie wzorem takich zalet ducha i właściwości umysłu, przykładem takiej mądrości i postawy życiowej, dzięki którym mógł z pożytkiem służyć innym, pozostając równocześnie wiernym samemu sobie. Artykuły z gerontologii społecznej pisane przez A. Kamińskiego w ostatnich latach jego życia, nabierają dzięki temu symbolicznej wartości. Przeżywając także w chorobie własną starość A. Kamiński dowiódł, że jego propozycje to nie tylko możliwe wzorce zachowań, ale wartości rzeczywiste, których znaczenie potwierdził swoją własną postawą.

5. Ku agonice społecznej

Cytowany już artykuł „Pedagogika w służbie gerontologii społecznej” A. Kamiński rozpoczął od konstatacji ilustrującej doskonale jego świadomość naukową jako pedagoga społecznego. „Aktualne pojmowanie pedagogiki – pisał – coraz bardziej oddala się od etymologicznego sensu tego wyrazu, od rozumienia pedagogiki jako nauki o prowadzeniu chłopca (dziecka). Zanika również socjologiczna interpretacja wychowania jako przygotowywania dziecka do roli dorosłego członka grupy społecznej, społeczności, społeczeństwa. Pedagogika staje się nauką o wychowaniu osób wszelkich generacji wieku, nastawiona jest na wspieranie pomyślnego rozwoju psychofizycznego, społecznego i kulturalnego dzieci i młodzieży, dorosłych oraz osób trzeciego wieku – osób starszych”⁷⁹.

Zamykając dzieło swego życia tą obserwacją utrzymującego się już od kilku dziesięcioleci zjawiska ekstensji, rozciągnięcia się wychowania na całe życie człowieka i ekspansji pedagogiki na obszary nie objęte dotąd jakimkolwiek oddziaływaniem intencjonalnym, A. Kamiński – nie używając jeszcze samego terminu – sformułował definicję agogiki społecznej, pojęcia, które w literaturze zachodnioeuropejskiej zastosowano już w latach siedemdziesiątych⁸⁰, na określenie dyscypliny formułującej metateoretyczne założenia pedagogiki, andragogiki i gerontagogiki, a które w kilka lat po zacytowanej tu definicji A. Kamińskiego zostało wprowadzone – nie bez różnych obiekcji – do nazewnictwa polskiego⁸¹. Tymczasem, wydaje się, iż przyjęcie wraz z terminem agogika propozycji nowej typologii nauki o wychowaniu nie oznacza jedynie degradacji pedagogiki, andragogiki i gerontagogiki do roli subdyscyplin, przeciwnie zyskują one na wyrazistości, określając równocześnie bardziej precyzyjnie obszar teoretycznej refleksji i działań praktycznych. Niewątpliwie zasługą A. Kamińskiego jest zaproponowanie – niejako *avant la lettre* – tej nowej perspektywy.

Czy tę perspektywę zaakceptują kontynuatorzy jego dzieła? Czy wskazany przezeń kierunek dalszego rozwoju pedagogiki społecznej spotka się z aprobatą i stanowić będzie dodatkowy impuls sprzyjający jej ewolucji w pożądanym kierunku? Czy zamknięta dotąd w kręgu własnych problemów pedagogika społeczna w Polsce znajdzie – dzięki zarysowywującej się możliwości wspólnego paradygmatu – okazję do badań porównawczych, dzięki którym będzie mogła określić lepiej swój dorobek i oryginalność? Na pytania te odpowie zapewne przyszłość.

Przypisy

1. Por. *Paedagogica societatis. Przedmiot, zadania a współczesność*. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice 1985.
2. Por. S. Kawula: *Rozdroża i szanse wychowania*. Olsztyn 1986, s. 49–50.
3. Por. np. J. Lutyński: *Niektóre uwarunkowania rozwoju socjologii polskiej i ich konsekwencje*; W. Kwaśniewicz: *Kilka refleksji o endogenicznych warunkach rozwoju socjologii polskiej*. „*Studia Socjologiczne*” 1987, nr 2.
4. A. Kamiński: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Praca socjalna i kulturalna. Warszawa 1972, s. 12.
5. Tamże, s. 12.
6. O istnieniu tych problemów społecznych i niezbędności niesienia pomocy potrzebującym świadczy działalność zarejestrowanego w 1981 r. Towarzystwa Pomocy im. A. Chmielowskiego. Klientami schronisk i domów

pomocy im. Brata Alberta są osoby z różnych środowisk i w różnym wieku, m.in. inwalidzi I i II grupy, byli więźniowie nie przyjęci w ich zakładach pracy, ludzie wykolejeni, porzuceni lub opuszczeni przez rodziny i najbliższych, nałogowi alkoholicy, ludzie z zaburzeniami psychicznymi pozbawieni możliwości hospitalizacji, osoby, które pod naporem niesprzyjających warunków i okoliczności utraciły równowagę życiową i siłę do walki o przetrwanie.

7. Por. I. Lepalczyk: Wykolejenia dzieci i dorosłych w małym mieście. Wybór zagadnień pedagogiczno-społecznych. Wrocław 1972.

8. Por. np. Z. Kwieciński: Pedagogika społeczna – wierność czy zdrada? Referat wygłoszony na konferencji „Socializacja – wychowanie – osobowość” w dn. 11.XII.1984 r. w Poznaniu, w grupie roboczej dyskutującej problemy rozwoju pedagogiki społecznej i socjologii wychowania w Polsce Ludowej. Por. sprawozdanie z tejże konferencji w „Studia Socjologiczne” 1985, nr 2, s. 291.

9. Za aktualny wyraz tej tendencji uważam np. pracę A. Radziewicza-Winnickiego: *Essays in Social Pedagogy*. Katowice 1988, w której znalazły się m.in. rozważania dotyczące wzajemnych relacji ekonomii i pedagogiki oraz zagadnienia wychowania dla pokoju.

10. A. Kamiński: Pojęcia i problemy pedagogiki społecznej. W: *Wychowanie i środowisko*. Red. B. Passini, T. Pilch. Warszawa 1979, s. 43.

11. S. Ossowski: O osobliwościach nauk społecznych. Warszawa 1983, s. 225.

12. Por. K. Wojciechowski: Pedagogika dorosłych, czy pedagogika społeczna? „Oświata Dorosłych” 1980, s. 476–478. Autor ten posługując się tendencyjnie dowolnie wybranymi i nie zawsze przekonującymi argumentami, zalicza pedagogikę społeczną do wstecznego nurtu burżuazyjnej myśli pedagogicznej.

13. Por. A. Uziębło: Zadania i przedmiot pedagogiki społecznej. W: *Pedagogika społeczna – poszukiwania i rozstrzygnięcia*. Studia Pedagogiczne. T. XLVI. Red. T. Pilch i B. Smolińska-Theiss. Wrocław 1984, s. 29.

14. Por. S. Kawula: Rozdroża i szanse wychowania..., s. 49–50.

15. Por. R. Wroczyński: Animacyjna funkcja pedagogiki społecznej. W: *Paedagogica societatis...*, s. 9–15. Por. Także B. Suchodolski: Heleny Radlińskiej koncepcja wychowania jako poszukiwanie sił i pomocy w rozwoju. W: *Pedagogika społeczna H. Radlińskiej*. Biuletyn TWWP. Warszawa 1980, nr 2–3.

16. Najpełniej funkcję integrującą pedagogiki społecznej interpretuje E. Trempała. Jego zdaniem wyraża się ona: a) jako możliwość integracji trzech typów uczenia się (adaptacyjnego, innowacyjnego, przez szok), b) trzech systemów oświaty (szkolnego, pozaszkolnego i poszkolnego), c) trzech nurtów wychowania (rodzinnego, wyznaniowego tj. religijnego i państwowego czyli

laickiego). Por. M. Szymański: XXX-lecie Wydziału Pedagogiki U.W. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 3, s. 160.

17. A. Kamiński: Pojęcia i problemy pedagogiki społecznej..., s. 37. Owe cztery cytowane opracowania A. Kamińskiego to:

– Zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej H. Radlińskiej. W: H. Radlińska: Pedagogika społeczna. Wrocław 1961,

– Pedagogika społeczna – próba charakterystyki. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1969, nr 3.

– Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna. Warszawa 1972 (wyd. II poszerzone, 1974),

– Pedagogika społeczna dla potrzeb pracowników socjalnych. Warszawa 1977. W bibliografii prac A. Kamińskiego autorstwa I. Lepalczyk (W: Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze. Warszawa 1974, s. 29), pozycja ta figuruje pod datą 1971 i zawiera inną liczbę stron. Wolno więc wnosić, że publikacja z 1977 r. stanowi drugie wydanie cytowanej pracy, chociaż autor nie wspomina o tym na wstępie.

18. Uderzającą cechą pisarstwa pedagogicznego A. Kamińskiego jest współwystępowanie prac o charakterze empirycznym i eseistyki pedagogicznej. Często w jednej i tej samej pracy przeplatają się obydwa wspomniane rodzaje. Nawet w tak specyficznym gatunkowo dziele jak podręcznik akademicki A. Kamiński odwołuje się do własnych prac badawczych lub w przypadku analogicznych problemów – do badań swych uczniów lub innych autorów. Por. Funkcje pedagogiki społecznej zwł. II wydanie. Warszawa 1974. Dlatego niezupełnie fortunny wydaje się określenie eseistyki A. Kamińskiego terminem „dywagacje”, którym posłużył się T. Wach w rzetelnej skądinąd recenzji „Studiów i szkiców pedagogicznych”. Por. T. Wach: Dywagacje pedagogiczne. „Nowe Książki” 1979, nr 20, s. 37.

19. Por. P. Wróblewski: Próba określenia statusu epistemologicznego nauk społecznych. W: Pedagogika a socjologia wychowania. Red. A. Radzewicz-Winnicki. Katowice 1986, s. 71. Nie chodzi oczywiście o bezpośrednie zastosowanie danych empirycznych do formułowania twierdzeń naukowych, chociażby ze względu na wieloznaczność tych faktów i ich różną moc diagnostyczną, ale o dość skomplikowaną procedurę przechodzenia od danych do twierdzeń opisowych, w której pojedyncze przesłanki wynikające z analizy materiału empirycznego uznać możemy jedynie jako źródło hipotez, które muszą być z kolei sprawdzane przy pomocy innych przesłanek. Por. w tej kwestii np. Swobodne techniki diagnostyczne. Wywiad i obserwacja. Red. T. Szustrowa. Warszawa 1987, s. 105.

20. A. Kamiński: Pojęcia i problemy pedagogiki społecznej..., s. 41.
21. J.w., s. 59.
22. Por. A. Kamiński: Funkcje pedagogiki społecznej..., kolejne wydania 1972, 1974, 1975, 1979.
23. A. Kamiński: Pojęcia i problemy pedagogiki społecznej..., s. 59.
24. J.w., s. 42.
25. J.w., s. 59–60.
26. Tak definiuje pojęcie integracji W. Okoń: Sytuacje i perspektywy rozwoju pedagogiki w Polsce Ludowej. W: Stan i perspektywy nauk pedagogicznych. Red. W. Okoń. Warszawa 1976, s. 82 i nast.
27. A. Kamiński: Pojęcia i problemy pedagogiki społecznej..., s. 42.
28. Por. Funkcja wychowawcza pracy socjalnej. Zbiór rozpraw z pedagogiki społecznej pod redakcją A. Kamińskiego. Studia Pedagogiczne. T. XVI. Wrocław 1968.
29. Por. A. Kamiński: Zespoły amatorskie jako zespoły samokształcenia. W: Zespoły amatorskie jako zespoły samokształcenia. Red. A. Kamiński. Warszawa 1971.
30. Por. A. Schwendtkte (Hrsg.): Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpaedagogik. Quelle und Meyer. Heidelberg 1977, s. 235.
31. A. Kamiński: Pojęcia i problemy pedagogiki społecznej..., s. 58.
32. Por. A. Uziembło: Zadania i przedmiot pedagogiki społecznej..., s. 25.
33. Terminu tego używam za: H. Duda, J. Aleksandrowicz: Ocena kadry naukowo-dydaktycznej a rola profesora-mistrza. „Życie Szkoły Wyższej” 1987, nr 7–8, s. 30.
34. Por. K. Korniłowicz: Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej. W: Zagadnienia oświaty dorosłych. Warszawa 1930. Rozprawa została przedrukowana po wojnie w wyborze pism K. Korniłowicza dokonany przez O. Czerniawską. Por. K. Korniłowicz: Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wrocław 1976, s. 128–140.
35. Por. R. Wroczyński: Animacyjna funkcja pedagogiki społecznej..., s. 14.
36. Por. Wörterbuch der erziehung. Herausgegeben von Ch. Wulf. Piper Verlag. München–Zürich 1976, s. 555.
37. Por. E. Trempała: Rozwój, kierunki i ośrodki pedagogiki społecznej w Polsce Ludowej. W: Myśl pedagogiczna A. Kamińskiego. Red. E. Woźniak. Jelenia Góra 1986, s. 44.
38. Por. K.J. Tillmann (Hg): Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle. Juventa Verlag. München 1976, s. 7 i nast.; E. Marynowicz-Hetka,

I. Lepalczyk: Szkoła jako instytucja pomocy w rozwoju. „Chowanna” 1989, z. 1.

39. Por. A. Kamiński: Funkcje pedagogiki społecznej..., s. 121.

40. Por. np. Przestrzeń i społeczeństwo. Z badań ekologii społecznej. Red. Z. Pióro. Warszawa 1982.

41. Por. A. Uziębło: Zadania i przedmiot pedagogiki społecznej..., s. 28; por. także G. Baumer: Handbuch der Pädagogik. T. V. Hrsgs. L. Nohl. Beltz. Langensaltza 1929, s. 3.

42. Por. R. Schulz: Refleksje o pedagogice współczesnej. W: M. Pęcherski (red.): Ciągłość i zmiana w systemie edukacji w Polsce Ludowej. Warszawa 1985, s. 239.

43. Chodzi przy tym nie tylko o implikacje praktyki dla teorii pedagogiki społecznej, ale także jej charakter normatywny i celowościowy właściwy naukom praktycznym. Por. S. Kamiński: Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk. Lublin 1970, s. 268. Przypisując rozróżnienie nauk na normatywne L. Petrażyckiemu (Nowe podstawy logiki. Klasyfikacja umiejętności. Warszawa 1939) i celowościowe A. Podgóreckiemu (Charakterystyka nauk praktycznych. Warszawa 1962), A. Kamiński uważa, że ta determinacja naukowego poznania praktycznego jest zbyt ciasna i dopełniona być musi argumentami aksjologicznymi i prakseologicznymi (tamże, s. 269).

44. J. Brzeziński: Protoidealizacyjny model procesu badawczego (próba konkretyzacji). W: Studia Pedagogiczne. T. XLIV. Metody badawcze w naukach pedagogicznych. Red. W. Okoń. Wrocław 1982, s. 59.

45. Por. szerzej na ten temat B. Chmielowski: Badania oświatowe w poszukiwaniu „trzeciego” paradygmatu. W: Badania oświatowe a polityka oświatowa. Red. J. Nowak. Warszawa 1988, s. 188.

46. Por. Zagadnienie teorii pedagogicznej. Red. S. Palka. Prace Pedagogiczne. Zeszyt 3. Warszawa 1986.

47. Por. B. Smolińska-Theiss: Badanie przez działanie w pedagogice społecznej. W: Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizowania środowiska wychowawczego. Red. B. Smolińska-Theiss. Warszawa 1988, s. 66–67.

48. Por. P. Sztompka: O złudzeniu dylematu teoria czy praktyka. W: Stosowanie nauk społecznych w praktyce. Red. J. Kubin, A. Podgórecki. Wrocław 1973, s. 107.

49. Por. T. Pilch: Pedagogika społeczna. Istota i zadania. W: Studia Pedagogiczne. T. XLVI, s. 62.

50. Por. A. Kamiński: Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej. W: Metodologia środowiskowych badań pedagogicznych. T. XIX. Wrocław 1970, s. 29.

51. J.w., s. 39.
52. J.w., s. 27.
53. Por. S. Kunowski: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź 1981, s. 48–59 oraz B. Suchodolski (red.): *Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką*. Warszawa 1966, s. 4.
54. Por. Ks. T.S. Wojciechowski: *Wybrane zagadnienia z filozoficznej antropologii*. Kraków 1985, s. 27.
55. W.P. Zaczyński: *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa 1988, s. 12–13.
56. A. Kamiński: *Metoda, technika, procedura badawcza...*, s. 26.
57. Por. J. Życiński: *Język i metoda*. Kraków 1983, s. 205–206.
58. Por. A. Kamiński: *Metoda, technika, procedura badawcza...*, s. 28.
59. j.w., s. 37.
60. Por. R. Mayntz, K. Holm, P. Hübner: *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Warszawa 1985, s. 114 i nast.
61. J.w., s. 115.
62. J. Szczepański: *Przedmowa*. W: *Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze...*, s. 5.
63. Kwestionując definicję czasu wolnego zaproponowaną przez A. Kamińskiego w „Funkcjach pedagogiki społecznej” J. Frątczak odrzuca także termin „pedagogika czasu wolnego”, nie proponując w zamian innych definicji. Jego sugestia natomiast, by używać np. terminu „pedagogika odpoczynku” tylko dlatego, że – jego zdaniem – brzmi on bardziej jednoznacznie, może być z tego właśnie powodu zakwestionowany, istnieją bowiem różne rodzaje wypoczynku (por. w tej sprawie ks. Cz. S. Bartnik: *Ręka i myśl. Teologia pracy, odpoczynku i świętowania*. Katowice 1982, s. 221–233).
- Zupełnie też chybiony jest postulat J. Frątczaka, by pojęcie czasu wolnego wyeliminować z rozważań pedagogicznych, gdyż jest mało precyzyjne i fikcyjne. Por. J. Frątczak: *Dylematy czasu wolnego w pedagogice społecznej a koncepcja wczasowania A. Kamińskiego*. W: *Mysł pedagogiczna Aleksandra Kamińskiego...*, s. 89 i 91. Przekonywającą analizę szczególnego przypadku, w którym czas wolny może się stać fikcyjnym, a także ewolucji rozumienia jego właściwości, daje cytowany tu Cz. S. Bartnik (s. 235–238).
64. Por. np. H. Böttcher: *Sozialpädagogik im Überblick*. Herder Verlag. Freiburg – Basel – Wien 1975; K.J. Tillman (Hg): *Sozialpädagogik in der Schule...* D. Baacke: *Einführung in die ausserschulische Pädagogik*. Juventa Verlag. München 1976.

65. A. Kamiński: Nauczanie i wychowanie metodą harcerską. Warszawa 1948, s. 267.

66. Por. A. Kamiński: Środowisko wychowawcze – kłopoty definicyjne. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1974, s. 4.

67. S. Kawula: Główny sens pedagogiki społecznej w ujęciu Aleksandra Kamińskiego (1903–1978). „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 1, s. 75.

68. Por. np. B. Sułkowski: Zabawa. Studium socjologiczne. Warszawa 1984; ks. Cz. S. Bartnik: Ręka i myśl... dzieło cytowane.

69. Por. np. J. Sikorska: Poczucie obciążenia kryzysem oraz Z. Sufin: Ocena sytuacji materialnej i struktura dążeń życiowych. W: Warunki życia i potrzeby społeczeństwa polskiego 1982. Red. L. Beskid. Warszawa 1984; L. Frąckiewicz: Sfery niedostatku. Warszawa 1983; H. Góralska: Dochody i konsumpcja ludności żyjącej w niedostatku. Warszawa 1984 (IPiSS, z. 3).

Utrzymywanie się a nawet pogłębianie niedostatku pod koniec lat osiemdziesiątych potwierdzają liczne badania, w tym oficjalne badania GUS. Według opinii profesor Marii Jarosz z PAN ponad 20% społeczeństwa polskiego żyje na granicy minimum socjalnego, natomiast połowa z tej grupy żyje poniżej minimum biologicznego, tzn. nie ma możliwości zaspokojenia elementarnych potrzeb życiowych.

Do grup najbardziej zagrożonych ubóstwem należą – podobnie jak w całej dekadzie lat osiemdziesiątych – emeryci, renciści, inwalidzi, rodziny niepełne i wielodzietne, a także młode małżeństwa pozbawione pomocy rodziców. Efektywność pomocy niesionej tym grupom osłabia fakt, że ponad 20% pomocy świadczonej przez państwo i działalność charytatywną Kościoła nie dociera do osób najbardziej potrzebujących wskutek ich nieporadności i nieumiejętności załatwienia jakiejkolwiek sprawy.

Z badań M. Jarosz wynika także, że w Polsce występuje określony syndrom niedostatku, w skład którego wchodzi również deprivacja natury duchowej i moralnej, zaburzenia w stanie zdrowia, utrzymywanie się różnic społecznych i reprodukcja nędzy przez warstwy społecznie upośledzone.

Nie jest żadnym pocieszeniem fakt, że nie jest to tylko zjawisko polskie. Jak podała prasa radziecka jedna trzecia emerytów w ZSRR żyje poniżej minimum socjalnego. Podaję za „Słowem Powszechnym” nr 90 z 9 maja 1989 r. („W cieniu ubóstwa”) oraz „Tygodnikiem Powszechnym” nr 19 z 7 maja 1989 r. („Obraz tygodnia”).

70. A. Kamiński: Analiza teoretyczna polskich związków młodzieży do połowy XIX wieku. Warszawa 1971, s. 7.

71. Por. I. Lepalczyk: Stowarzyszenie społeczne w ujęciu pedagogicznym Aleksandra Kamińskiego. W: Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze..., s. 23. Prócz wymienionego artykułu A. Kamiński wypowiedział się także na ten temat w artykule „Uniwersytet powszechny jako środowisko wychowawcze”. W: Uniwersytet powszechny jako środowisko wychowawcze. Red. I. Lepalczyk. Warszawa 1971.

72. Por. Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze...

73. Por. K.Z. Sowa: Wstęp do socjologicznej teorii zrzeszeń. Warszawa 1988. Wprawdzie autor ten uważa, iż socjologiczne pojęcie zrzeszenia (association) jest pojęciem szerszym od stowarzyszenia (s. 10), ale w istocie omawia w pracy poświęconej zrzeszeniom aż 26 różnorodnych stowarzyszeń, tak więc nie wnikając w subtelności prawnicze uznać można, iż praca traktuje o stowarzyszeniach w szerokim rozumieniu terminu.

74. Por. Studia i szkice pedagogiczne. Warszawa 1978, s. 356 i nast. oraz 399 i nast.

75. Wszystkie wymienione tu artykuły zostały opublikowane w „Encyklopedii Seniora”, Warszawa 1986, s. 103 i nast., 115 i nast., 126 i nast.

76. Por. I. Lepalczyk: Rola społeczności lokalnej w zwalczaniu osamotnienia; B. Butrymowicz: Zajęcia amatorskie osób starszych; I. Muchnicka-Djakow: Kluby seniora; O. Czerniawska: Środki masowego przekazu w życiu ludzi starszych; wszystkie wymienione tu artykuły opublikowane zostały w cytowanej już „Encyklopedii Seniora”.

77. Por. K. Wiśniewska: Starość jako zadanie. Warszawa 1989.

78. Por. J. Rurawski: Presja społeczna samotności. W: Samotność i osamotnienie. Red. L. Lewandowska-Borówka. Warszawa 1988, s. 19 i nast.

79. A. Kamiński: Pedagogika w służbie gerontologii społecznej. W: Studia i szkice pedagogiczne..., s. 399.

80. Por. A. Schwendtko (Hrsg.) Wörterbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik..., s. 234 (hasło Soziagogik); H. Böttcher: Sozialpädagogik im Überblick..., s. 29.

81. Por. B. Chmielowski: Problematyka dziecka szkolnego w pedagogice społecznej; S. Kunowski: Podstawy współczesnej pedagogiki..., s. 24–25; autor ten proponuje dla ogólnej teorii łączącej pedagogikę, hebagogikę (nauka o wychowaniu młodzieży), andragogikę i gerontagogikę termin *antropagogia* lub *antropagogika*; A. Uziembło z kolei uznając termin agogika jako „nazwę ogólniejszą” dla połączenia pedagogiki, andragogiki i gerontagogiki uważa, iż jej stosowanie byłoby „zbytnią pedanterią”; por. A. Uziembło: Zadania i przedmiot pedagogiki..., s. 22.

STANOWISKO ZARZĄDU GŁÓWNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO Z 31 MARCA 1994 R. DOTYCZĄCE AKTUALNYCH PROBLEMÓW EDUKACJI NARODOWEJ.

Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego po wysłuchaniu wystąpienia Kierownictwa Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz zapoznaniu się z przedstawionym materiałem postanawia przyjąć do wiadomości kierunki działania resortu na rok 1994 i stwierdza:

1. Związek Nauczycielstwa Polskiego uznaje za konieczne wiązanie strategicznych działań edukacyjnych z budową społeczeństwa ludzi wykształconych. Za niezbędny uważa powrót do niesłusznie zaniechanej idei edukacji jako narodowego priorytetu. Tylko dzięki niej można osiągać wyższy poziom intelektualny i kulturowy społeczeństwa, postęp techniczny, rozwój myśli naukowej. Tylko ona może stać się motorem napędowym w rozwoju demokratycznego, nowoczesnego państwa.

2. Oświata – to jedno z najcenniejszych dóbr ogólnonarodowych. Od jej sprawności i wydolności zależy przyszłość oraz rozwój cywilizacyjny i kulturowy narodu.

Związek Nauczycielstwa Polskiego – świadomy tego faktu – od kilku lat konsekwentnie domaga się publicznej dyskusji nad kształtem edukacji, a także prowadzonej reformy szkolnej – uznając, że edukacja w swej istocie jest wartością publiczną, która powinna być poddana osądowi i kontroli społecznej. W toku tej dyskusji sprecyzowania wymagają zadania państwa wobec edukacji, jego funkcji, strategii oraz odpowiedzialności za oświatę, a także wytyczenie kierunków przemian, które zdobędą aprobatę społeczną, przyzwolenie zarówno ze strony nauczycieli, jak i wielu środowisk biorących udział w procesie doskonalenia systemu szkolnego.

3. Związek Nauczycielstwa Polskiego podziela pogląd resortu, że konieczne są zmiany legislacyjne, dostosowanie prawa oświatowego do zachodzących

zmian w systemie zarządzania oświatą, stworzenie ram prawnych do realizacji zadań edukacyjnych przez wszystkich partnerów, a także określenie miejsca i roli nauczyciela w zmieniających się warunkach.

4. Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty jest podstawowym aktem prawnym, ponieważ z niego wynikają wszystkie zadania państwa w stosunku do całego systemu edukacyjnego. Związek Nauczycielstwa Polskiego widzi potrzebę jej nowelizacji. Nowa sytuacja, spowodowana m.in. rozszerzaniem organów uprawnionych do prowadzenia szkół i placówek, wymaga jasnego i precyzyjnego określenia ich roli, a także sformułowania szczegółowych zadań państwowych organów nadzorujących. Związek uważa, że w ustawie o systemie oświaty należy z całą starannością rozgraniczyć te kompetencje, gdyż na ich styku tworzą się nieporozumienia i niepokoje.

5. Związek z zadowoleniem przyjmuje zapowiedź Ministerstwa stworzenia nadzoru szkolnego, który nie będzie zawężony tylko do nadzoru pedagogicznego. Niemniej jednak Związek uważa za niezbędne i pilne doskonalenie pracy nadzoru, jego wzmocnienie i usprawnienie. Celem administracji oświatowej musi być autentyczne uczestnictwo we wszystkich działaniach dotyczących oświaty podejmowanych przez samorządy i konsekwentne przestrzeganie obowiązującego prawa oświatowego. Pozwoli to na sprawne i prawidłowe realizowanie wszystkich funkcji szkół i placówek oświatowych.

6. Związek Nauczycielstwa Polskiego z ubolewaniem stwierdza, że program działania resortu nie ma charakteru kompleksowego i pomija istotne dla systemu edukacji jego segmenty. Milczeniem pomija się w przedstawionym programie nabrzmiałe sprawy dotyczące wychowania przedszkolnego. Oddanie tych placówek pod zarząd samorządów terytorialnych nie zwalnia resortu od kreowania polityki w tym zakresie.

Związek Nauczycielstwa Polskiego konsekwentnie domaga się przywrócenia wychowaniu przedszkolnemu właściwej rangi przez zahamowanie procesu likwidacji i odtworzenie sieci placówek opieki przedszkolnej, szczególnie na wsi, uznając wychowanie przedszkolne jako pierwszy i konieczny etap powszechnego kształcenia dzieci oraz wyrównywania braków rozwojowych.

7. Związek stoi niezmiennie na stanowisku rzeczywistego zagwarantowania równych szans edukacyjnych dla wszystkich dzieci. Wielokrotnie Związek wskazywał i sygnalizował najwyższym władzom państwowym swoje zaniepokojenie przyszłością dzieci uczęszczających do szkół na wsi. Pogłębiające się w dalszym ciągu różnice edukacyjne między dzieckiem wiejskim, a miejskim, spowodowane są m.in. stałym ograniczaniem dostępu dziecka wiejskiego do

podstawowych dóbr kultury, osiągnięć nauki i techniki. Rosnące opłaty za pobyt w internatach i bursach oraz malejąca pomoc materialna państwa to czynniki, które niezwykle utrudniają uzdolnionej młodzieży wiejskiej kontynuowanie nauki w szkołach średnich i na studiach wyższych. Związek stoi na stanowisku, że państwo ma obowiązek zapewnienia wszystkim dzieciom jednakowego dostępu do oświaty oraz udzielania pomocy materialnej chcącym kontynuować naukę. Związek konsekwentnie podtrzymuje postulat bezpłatności kształcenia na wszystkich szczeblach nauki.

8. Reformę całego systemu oświaty Związek uznaje za pilną i niezwykle potrzebną. Trwające prace nad reformą kształcenia ogólnego nie przyniosły pomyślnych efektów. Od początku brak było przekonywująco sprecyzowanych celów i zadań oświaty, w tym wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego i zawodowego, a także kryteriów właściwego doboru treści programowych i przygotowania nauczycieli do ich realizacji. Nieodpowiedzialne eksperymenty prowadzone w szkołach w ostatnich latach przyniosły fatalne skutki. Niekonwencjonalne innowacje, duża dowolność w doborze treści i metod pracy, brak kontroli ze strony nadzoru pedagogicznego, spowodowały spadek poziomu nauczania i rozchwianie programowe.

Związek uznaje za konieczne podniesienie poziomu nauczania w szkołach i doprowadzenie do porównywalności świadectw, przez zapewnienie m.in. takich programów i planów nauczania, które pozwolą na realizację wspólnego kanonu kształcenia ogólnego.

Związek Nauczycielstwa Polskiego podziela pogląd resortu iż niebezpiecznym zjawiskiem jest pojawianie się na rynku wydawniczym drogich podręczników i innych materiałów, które nie uzyskały akceptacji MEN.

9. Związek Nauczycielstwa Polskiego uznaje, że prowadzona polityka w zakresie kształcenia zawodowego jest niedostosowana do potrzeb społeczno-gospodarczych kraju. Brak kompleksowych uregulowań prawnych na poziomie ustawy o kształceniu zawodowym i ustawicznym w warunkach gospodarki rynkowej i niepewnego rynku pracy hamuje rozwój nowoczesnych form oświaty zawodowej w Polsce.

Związek Nauczycielstwa Polskiego oczekuje na kompleksowy projekt zmian systemu oświaty zawodowej, gdyż działania fragmentaryczne, wymuszane brakiem środków finansowych, bez wyraźnie akcentowanej refomy programowej i przygotowania kadr oświatowych do reformy, mogą być spóźnione i sprzeczne z oczekiwaniami społeczeństwa i rynku pracy.

10. W dziedzinie opieki całkowitej nad dzieckiem Związek Nauczycielstwa Polskiego nie widzi postępu ani działań pozwalających stwierdzić, że państwo

wywiązuje się z przyjętego obowiązku zaspokojenia potrzeb i tworzenia warunków do prawidłowego rozwoju dzieci osieroconych, niepełnosprawnych, dzieci z zaburzeniami rozwoju, pochodzących z rodzin ubogich i patologicznych. Rosnące potrzeby, zaprzepaszczenie dotychczasowego dorobku i brak perspektywy możliwości poprawy obecnego stanu budzą uzasadniony niepokój o przyszłość tych dzieci, ich przygotowanie do życia w społeczeństwie. W tej sytuacji Związek z zadowoleniem przyjmuje zapowiedź resortu przeprowadzenia szerokiej debaty na temat opieki nad dzieckiem.

11. Działania resortu edukacji w ostatnich latach doprowadziły do zepchnięcia na margines spraw związanych z sytuacją dziecka i jego wychowania. Termin „wychowanie” zostało wymazane nawet z nazewnictwa organów odpowiedzialnych za kształtowanie polityki oświatowej. Działania oszczędnościowe poprzednich rządów prowadzone na żywym organizmie oświaty zaowocowały obniżeniem się wieku młodocianych przestępców, znieczulicą, wręcz wynaturzeniem w pewnych grupach dzieci i młodzieży.

Związek Nauczycielstwa Polskiego ponawia swoje stanowisko i domaga się od resortu przywrócenia szkole jej funkcji wychowawczych, pozwalających kształtować osobowość dziecka otwartą na sprawy drugiego człowieka. Przygotować należy młode pokolenie do życia z ludźmi i dla ludzi, zaszczepiając mu wrażliwość, gotowość do niesienia pomocy, nauczyć respektowania wartości uniwersalnych i uznawania ogólnospołecznych wzorców kulturowych.

12. Zadaniem trudnym, ale niezwykle ważnym jest stworzenie odpowiedniej do potrzeb szkół sieci poradni psychologiczno-pedagogicznych tak, aby mogły one prowadzić działalność profilaktyczną (zapobiegającą powstawaniu niekorzystnych zjawisk wychowawczych) oraz diagnozowanie i podejmowanie działalności terapeutycznej.

13. Bardzo negatywnym zjawiskiem są próby obniżenia rangi bibliotek szkolnych i pochopne łączenie ich z bibliotekami publicznymi. Uczeń i nauczyciel muszą mieć książkę w zasięgu ręki dla spełnienia zasady powszechnej dostępności do wiedzy – ze względu na czas, warunki i cenę jej zdobycia. Tylko codzienne oddziaływanie przez fachowo przygotowaną kadrę dydaktyczną może dać nadzieję wykształcenia u uczniów nawyków obcowania z książką, korzystania z różnych źródeł wiedzy, przygotować do samokształcenia.

Niedoceniana także jest – zdaniem Związku – w ostatnich latach funkcja bibliotek pedagogicznych. Brak orientacji i właściwego zrozumienia problemu, usilne poszukiwanie możliwości zaoszczędzenia środków finansowych najczęściej legły u podstaw wielu decyzji o likwidacji bądź łączeniu bibliotek pedagogicznych

z innymi instytucjami. Problemu tego nie wolno lekceważyć, gdyż biblioteki pedagogiczne to podstawowy element w kształceniu i samokształceniu nauczycieli. Ich rola w tym procesie jest nie do przecenienia. Konieczna jest komputeryzacja bibliotek warunkująca stworzenie systemu informacji pedagogicznej. Związek uważa za swój obowiązek obronę samodzielności bibliotek pedagogicznych i domaga się tworzenia im warunków do prawidłowego funkcjonowania.

14. Pilnego zreformowania wymaga cały system kształcenia i doskonalenia nauczycieli. W programie działania MEN na 1994 rok odnajdujemy częściowe zapowiedzi uwzględnienia postanowień uchwały ZG ZNP z 21 grudnia 1993 r. w tej sprawie.

Sprawą niepokojącą staje się lansowanie powszechnego kształcenia nauczycieli na poziomie licencjatu. Forma ta – obok innych możliwości kształcenia – może być stosowana. Jednak Związek konsekwentnie podtrzymuje swoje stanowisko, że dążyć należy do kształcenia nauczycieli na poziomie magisterskim, stosując różne drogi dojścia do tego tytułu.

Związek Nauczycielstwa Polskiego kolejny raz pragnie zaakcentować, że w zawodowym rozwoju nauczyciela ważnym problemem jest dobrze zorganizowany, dostępny system doskonalenia i metodycznego wspomagania nauczycieli. Nie wystarczy zatem zapowiedź resortu wysyłania nauczycieli na seminaria Rady Europy. Sprawą pilną do rozwiązania od zaraz jest zorganizowanie systemu doradztwa metodycznego i umiejscowienie go w bezpośrednim otoczeniu nauczyciela.

15. Wobec przemian dokonujących się we współczesnym świecie, w którym dominującą rolę odgrywa renowacja wiedzy zawodowej, obowiązkiem narodowym staje się podjęcie wzmożonego wysiłku państwa w obszarze edukacji ustawicznej. Związek uważa, że w trybie pilnym należy podjąć prace nad przygotowaniem ustawy w tym zakresie.

Związek stwierdza, że osią konstrukcyjną systemu edukacji ustawicznej powinny być: zasada ogólnodostępności kształcenia we wszystkich jej formach oraz zasada bezpłatności w zakresie form szkolnych na poziomie wykształcenia ogólnego. Gwarancje instytucjonalne powinny zapewnić: państwo i jego struktury organizacyjne, stowarzyszenia, organizacje zawodowe i związkowe oraz przedsiębiorstwa. Instytucjami zajmującymi się kształceniem ustawicznym państwowym powinny być przede wszystkim centra kształcenia ustawicznego wraz z filiami w innych placówkach szkolnych oraz placówki naukowo-badawcze i usługowe pracujące na rzecz edukacji dorosłych. Gwarancje ekonomiczne obejmować powinny zabezpieczenie bazy lokalowej, wyposażenia dydaktycznego oraz wynagrodzeń dla nauczycieli. Kształcenie w formach pozaszkolnych

powinno być finansowane ze środków własnych osób kształcących się bądź urzędów pracy, przedsiębiorstw i innych instytucji na podstawie umów – zleceń.

Uznając ważność problematyki kształcenia ustawicznego, Zarząd Główny ZNP opowiada się za rozważeniem powołania ponadresortowego Komitetu d/s Kształcenia Ustawicznego, w skład którego wchodziłoby przedstawiciele poszczególnych resortów, organizacji społecznych, stowarzyszeń i związków zawodowych. Komitet d/s Kształcenia Ustawicznego zajmowałby się koordynacją polityki państwa w zakresie edukacji ustawicznej.

16. W systemie oświaty najważniejsze są dwa elementy: dziecko i nauczyciel. Dziecko, które jest podmiotem wszelkich działań i nauczyciel, od którego kondycji, wiadomości i umiejętności zależy powodzenie szkoły. Sprawa ta szczególnie obecnie nabiera ważności i znaczenia, gdy organem prowadzącym szkoły stają się samorządy terytorialne.

Związek uważa, iż nowe uregulowania prawne prowadzić powinny do zagwarantowania nauczycielowi pozycji niezależnej, uznania go za pracownika państwowego, któremu obowiązki, prawa i wynagrodzenie ustala i gwarantuje państwo. W nowej sytuacji muszą być stosowane wszelkie mechanizmy gwarantujące nauczycielowi autonomię, pozycję niezależną od władz gminy. Nauczyciel powinien być pracownikiem mianowanym, co gwarantuje mu poczucie bezpieczeństwa w zawodzie, które wpływa znacząco na jakość jego pracy.

Związek podziela pogląd resortu, że utrzymana powinna być demokratyczna, konkursowa forma obsadzania stanowisk kierowniczych. Jednakże Związek Nauczycielstwa Polskiego uważa, że proces przeprowadzania konkursów na stanowiska kierownicze należy doskonalić i powierzać te funkcje kandydatom, którzy konkursy wygrywają. Doświadczenia ostatnich lat dowiodły, jak wiele szkody przynoszą nieodpowiedzialne działania w tym zakresie.

17. Finansowanie oświaty to jedna z najtrudniejszych spraw. Jeżeli można przyjąć, że przedstawiony program działania MEN na 1994 rok zawiera elementy zahamowania degradacji polskiej oświaty, to po zapoznaniu się z budżetem oświaty na ten rok wątpliwości pojawiają się z całą mocą.

Tegoroczny budżet na oświatę jest najniższy w historii. Nie gwarantuje on realizacji podstawowych funkcji oświaty, gdyż nie stwarza możliwości finansowania podejmowanych działań.

Wiadomo bowiem, że nie ma pieniędzy na podstawowe potrzeby w szkole: wydatki rzeczowe, pomoc materialną dla uczniów, dożywianie dzieci, inwestycje oświatowe, nie mówiąc o tym, że pora i czas najwyższy przestać traktować nauczycieli jako ubogich krewnych. Oczekiwania resortu w stosunku do

nauczycieli są duże i słuszne, bo mają oni obowiązek realizować powinności tego zawodu, ale zobowiązania winny być wzajemne. Nauczyciele oczekują poważnego ich traktowania. Niezbędne jest przede wszystkim stworzenie im warunków do pracy dydaktyczno-wychowawczej i godnych warunków życia. Związek stwierdza, że Państwo po raz kolejny nie wywiązuje się z konstytucyjnego obowiązku wobec edukacji i przerzuca finansowanie kształcenia dzieci na rodziców.

18. Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego oczekuje, że przedstawione w naszym stanowisku problemy, znajdą rozwiązanie w programie działania resortu i debacie parlamentarnej nad kształtem edukacji narodowej, której Związek, jak i całe środowisko zawodowe z niecierpliwością oczekuje.

Prezes Zarządu Głównego ZNP

dr Jan Zaciura

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Czesław Banach
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Kraków

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI DO ZAWODU I ICH FUNKCJONOWANIE

System edukacji narodowej cechuje duża zmienność, dążenie do realizacji zadań wynikających z transformacji ustrojowej, do kształtowania demokratycznego systemu organizacji społeczeństwa i państwa oraz przebudowy struktur gospodarczych i przechodzenia do społecznej gospodarki rynkowej.

Nowa rzeczywistość – realizowana i postulowana – wymaga od systemu edukacji narodowej nowych koncepcji kształcenia ogólnego, zawodowego, oświaty dorosłych i szkolnictwa wyższego, ale także nowych wariantowych podstaw i metod edukacji nauczycielskiej, a w konsekwencji nowych i efektywnych metod ich działania pedagogicznego i społecznego.

Zadania dydaktyczno-wychowawcze, ich struktura i zakres mają tendencję falującą, następują okresy rozwoju usług edukacyjnych i ich zmniejszania, w miejsce jednych form pracy z młodzieżą są wprowadzane inne.

W latach 1988-1992 kwalifikacje nauczycielskie zmieniły się w niewielkim stopniu. Poziom wykształcenia w proc.:

	wyższe	SN	średnie
1988	54,5	27,8	17,7
1992	54,0	33,0	13,0

(Źródło: Raport KEEN, s. 91, Program działania resortu edukacji narodowej na lata 1992-94, MEN, 1992, s. 30.)

Nadal niewystarczający jest dopływ do zawodu nauczycielskiego absolwentów szkół wyższych wybranych kierunków, zaś odpływ z zawodu jest

znaczący (brak danych statystycznych). Ostatnio zatrudniano corocznie 20 tys. nowych nauczycieli. W tej liczbie absolwenci szkół wyższych nie stanowili nawet połowy.

W 1987 r. płaca nauczyciela wynosiła „86,9% przeciętnego wynagrodzenia w gospodarce społecznej” (Raport KEEN, r. 92). Po okresowym polepszeniu warunków płacowych na początku lat 90. w stosunku do wynagrodzenia w sferze produkcji materialnej nastąpił w latach 1992-93 spadek o ok. 20%.

Dopiero w 1996 roku przewiduje się w programie rządowym pt. „Dobra i nowoczesna szkoła” zrównanie płac nauczycielskich z pracownikami administracji państwowej.

Lata 90. oznaczają intensywną wymianę nauczycieli. Z zawodu nauczycielskiego odejdzie (na emeryturę i z innych przyczyn) ok. 140-150 tys. nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Są to dane szacunkowe. Brak także wstępnej i wariantowej prognozy zapotrzebowania na nauczycieli, co utrudnia formułowanie długofalowego i spójnego programu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli na okres najbliższych 10 lat.

Nauczyciele przeżywają wiele problemów wynikających z burzliwych przemian społecznych i gospodarczych, poszukiwania i kreowania nowych celów i wartości, braku wizji i strategii reformy systemu edukacji.

Wieloletniemu poczuciu niedowartościowania pracy nauczyciela towarzyszy wzmożona krytyka jego pracy, a także ciągle rosnące zagrożenie jego bytu materialnego i statusu społecznego (dyskusje wokół Karty Nauczyciela i Układu zbiorowego).

I. Znajomość potrzeb kadrowych szkolnictwa

Opracowanie potrzeb kadrowych szkolnictwa, na tle danych z EWI-KAN-u'92, przemian szkolnictwa i falowania demograficznego do 2005 roku oraz zamierzeń w zakresie wprowadzania nowych koncepcji wychowania i kształcenia (przedszkolnego, ogólnego, zawodowego, oświaty dorosłych), planów nauczania oraz pensum dydaktycznego i wymiaru pracy nauczycieli – staje się obecnie szczególnie pilnym i trudnym zadaniem.

MEN i rząd zakładają, że od 1996 roku w szkołach będą mogli być zatrudniani jedynie nauczyciele posiadający co najmniej wyższe wykształcenie zawodowe („Dobra i nowoczesna szkoła”).

W miejsce istniejących w przeszłości struktur i zespołów zajmujących się badaniem zapotrzebowania na nauczycieli (IKN, IPNiSzW, zespoły makroregionalne) należy wprowadzić jakieś inne rozwiązania, gdyż konieczne jest:

a) pilne podjęcie alternatywnych studiów prognostycznych nad zapotrzebowaniem na nauczycieli w układach:

- nauczycieli poszczególnych przedmiotów, specjalności i typów szkolnictwa,
- wojewódzkich i makroregionalnych.

b) opracowanie nowego systemu ewidencji nauczycielskiej (EWIKAN), aby po decyzjach w sprawie koncepcji reformy szkolnictwa i zmianach w wymiarach pracy nauczycieli („Układ zbiorowy”), dokonać analizy istniejącego stanu kadr pedagogicznych, perspektywy wykorzystania ich kwalifikacji i potrzeb ich dokształcania w zakresie nowych specjalności dodatkowych.

II. Stwarzanie warunków w uczelniach i kolegiach nauczycielskich do przygotowania kadr nauczycielskich, w aspekcie ilościowym i jakościowym oraz w odpowiednim horyzoncie czasowym.

1. Opracowanie przez każdą uczelnię i kolegium nauczycielskie 10-letniego programu ich rozwoju, skonsultowania go z kuratorami i władzami regionalnymi oraz uzyskanie aprobaty dla przyjętych założeń ze strony MEN i innych resortów kształcących kadry dla szkolnictwa. Programy te powinny mieć charakter otwarty i elastycznie reagować na potrzeby w zakresie kształcenia i dokształcania nauczycieli.

2. Opracowanie przez MEN, przy udziale Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz nauczycielskich związków zawodowych perspektywicznego i spójnego kształcenia i dokształcania nauczycieli oraz uczynienie go przedmiotem decyzji rządowych i Sejmowych.

3. Przeciwdziałanie symptomom złej kondycji stanu nauczycielskiego: dużej fluktuacji kadr, ich deficytowi w zakresie niektórych specjalności (szczególnie języka polskiego, matematyki, języków obcych, wychowania fizycznego), złemu usytuowaniu nauczycieli w polityce płacowej państwa, niewystarczającemu podejmowaniu pracy w szkolnictwie przez absolwentów szkół wyższych.

4. Prowadzenie polityki w uczelniach zmierzającej do rozbudowy bazy i infrastruktury naukowo-dydaktycznej.

5. Podejmowanie badań pedeutologicznych, w tym w zakresie rekrutacji na studia nauczycielskie, systemu i efektów kształcenia w szkole wyższej i kolegium, a także losów zawodowych i przydatności zawodowej absolwentów.

6. Związywanie absolwentów z macierzystą uczelnią.

III. System kształcenia nauczycieli

System kształcenia nauczycieli powinien być czynnikiem stymulującym rozwój całej edukacji oraz odpowiadać zapotrzebowaniu społecznemu i wymo-

gom nowoczesnej i zmieniającej się oświaty. Do najważniejszych zasad i tendencji w edukacji nauczycielskiej należy zaliczyć:

1. Elastyczność systemu, możliwość i potrzebę innowacji, ale przy zachowaniu pewnej trwałości sprawdzonych rozwiązań. Inaczej nieustające zmiany i niepewność jutra (co minister to nowa koncepcja) prowadzą do demotywacji w staraniach o efektywne przygotowanie absolwentów do zawodowych zadań, rodzą poczucie bałaganu i nieodpowiedzialności.

2. Zróżnicowanie systemu – na wyższe zawodowe (3-letnie) i akademickie (4-5-letnie) magisterskie, 2-letnie magisterskie, jednolite dwustopniowe (3 + 2) pod warunkiem zapewnienia drożności wszystkich form kształcenia dwuetapowego, dwustopniowego, stacjonarnego i zaocznego, przemienne, a także wyraźnego określenia relacji między uczelniami i kolegiami. Rozwiązać problem tytułów: licencjat i mgr edukacji (jest w zawieszeniu).

Nie można dopuścić, by kolegia zaczęły ograniczać w sposób znaczący kształcenie nauczycieli w szkołach wyższych: uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych, AWF, w szkołach artystycznych i innych. Znaczący zakres kształcenia w kolegiach i to także tylko w zakresie najbliższych 10 lat powinien dotyczyć takich specjalności jak: języki obce, wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe.

3. Odchodzenie od wąskich specjalności (z wyjątkiem języka polskiego, matematyki, nauczania początkowego) na rzecz przygotowania nauczycieli o szerszym profilu kształcenia, to znaczy dążenie do zmniejszania możliwości zdobywania drugiej specjalności i fakultetów.

Zmiany pensum dydaktycznego i planów nauczania wymagać będą przygotowania nauczycieli do nauczania drugiego przedmiotu w szkołach podstawowych oraz organizacji studiów fakultatywnych (odpłatnych) dla studentów stacjonarnych i zaocznych, z zakresu poszczególnych przedmiotów nauczania oraz innych kwalifikacji edukacyjnych. Należy przyjąć zasadę, że w planach „studiów fakultatywnych” będą miały zdecydowaną przewagę przedmioty kierunkowe i dydaktyki szczegółowe.

4. Uwzględnienie treści kształcenia:

a) problemów globalnych oraz cywilizowanych i ustrojowych przemian w Polsce (demograficzne, ekologiczne, zdrowotne, żywnościowe, integracyjne z Europą, kulturowe, naukowe, edukacyjne),

b) ogólnych tendencji przemian koncepcji nauczyciela i modelu jego edukacji,

c) wyników badań pedagogiki porównawczej systemów oświatowych.

5. Uznanie za konieczne przestrzeganie zasad przebudowy systemu kształcenia nauczycieli:

– elastyczności kształcenia w zakresie treści, metod i środków, humanizacji procesu kształcenia studentów,

– generowania edukacji nauczycielskiej z sytuacji człowieka w świecie, jego koniecznych umiejętności dostosowania się do zmian różnych sferach życia, z otaczających go wyzwań cywilizacyjnych Polski,

– naukowości, inerdyscyplinarności i aktywności, jedności poznania teoretycznego i praktycznego,

– zbliżenia nauki do oświaty, uczelni do szkół i innych placówek oświaty szkolnej i pozaszkolnej (równoległej),

– wielości dróg dochodzenia do zawodu nauczycielskiego i drożności różnych form, wariantowości rozwiązań programowych i organizacyjnych,

– znajomości problematyki świata wartości i celów życiowych młodzieży, jej aspiracji i planów życiowych,

– starannego i efektywnego doboru i rozwoju kadry akademickiej kształcącej nauczycieli, jej zdolności do dialogu i komunikowania się z młodzieżą, uczenia innowacyjnego a nie transmisyjnego,

– świadomości cech-modelu „szkoły przyszłości”, „nauczyciele jutra”,

– odchodzenia od dominacji zewnątrzsterowalności na rzecz uwzględnienia i preferencji wewnątrzsterowalności i autonomii.

6. Opracowanie i realizowanie takich koncepcji programowo-organizacyjnych i metodycznych, które uczynią edukację nauczycielską:

a) dowartościowaną intelektualnie,

b) opartą na podstawach teoretycznych w zakresie nauk społecznych, zwłaszcza filozofii, aksjologii, socjologii oraz metodologii nauk i podstaw informatyki,

c) perspektywną,

d) podmiotową,

e) kompetecyjną, prakseologiczną.

7. W koncepcji kształcenia nauczycieli powinny znaleźć odzwierciedlenie ich różne funkcje: dydaktyczna, wychowawcza, opiekuńcza, środowiskowa, socjalizacyjna, innowacyjno-badawcza.

Towarzyszące tym funkcjom czynności powinny ukazywać przyszłym nauczycielom różne ich role:

– pedagoga-wychowawcy,

– specjalisty przedmiotowego, inteligenta,

– człowieka-partnera, ucznia-wychowanka, rodziców i środowiska, realizującego się we wspólnocie z innymi.

Obecne koncepcje kształcenia wyższego – jak wykazują badania – są

zdominowane przez przygotowanie do funkcji dydaktycznej i to często w formach werbalnych i tradycyjnych.

8. Rozszerzenie inicjatywy i pobudzenie aktywności studentów w procesie kształcenia i własnego rozwoju, w perspektywie podjęcia pracy w zawodzie nauczycielskim.

Jest to droga poznawania siebie, uczenia się sztuki życia, kierowania sobą, współpracy z innymi i pracy dla innych.

9. Taki zakres edukacji pedagogicznej i psychologicznej, który pozwalałby przyszlemu nauczycielowi:

- ukształtować motywację do korzystania z dorobku nauk o wychowaniu,
- zrozumieć współczesne trendy w tych naukach oraz realizowane w innych krajach reformy edukacyjne,
- kształtować własną podmiotowość, zdolność i umiejętność podejmowania decyzji i wyborów oraz ponoszenia za nie odpowiedzialności, a więc formowania swojej etyki i pożądanego stylu kierowania wychowawczego.

Nie można godzić się z decyzjami niektórych rad wydziałów szkół wyższych ograniczających w planach nauczania wymiar godzin na pedagogikę i psychologię oraz praktykę pedagogiczną. Niezbędne jest również określenie minimum godzin na metodykę nauczania określonych przedmiotów, a także na praktykę, zarówno dla studentów stacjonarnych, jak i zaocznych. Praktyki nie powinny być ograniczane do dydaktyki przedmiotu studiów, ale przygotowywać czynnie do wszystkich funkcji nauczycielskich.

Także prace licencjackie i magisterskie powinny być związane nie tylko z kierunkiem studiów, ale z szeroką specjalnością pedagogiczną nauczyciela i wychowawcy.

10. Konieczność modernizacji kształcenia nauczycieli powinna być ściśle sprzężona z przygotowawaną przez MEN reformą oświatową, dlatego jej cele, treści i oczekiwania powinny być integralną częścią edukacji nauczycielskiej.

11. Europeizacja i profesjonalizacja zawodu nauczycielskiego wyrażająca się znajomością języków obcych, przygotowaniem do więcej niż jednego przedmiotu i adaptacja programów krajów europejskich.

* * *

Powyższe zasady i tendencje w edukacji nauczycielskiej wymagają zorganizowanych i kompetentnych decyzji również w kilku jeszcze innych sprawach, takich jak:

1. Podział ról i zadań oraz określenie komplementarnych związków pomiędzy uczelniami i innymi zakładami kształcącymi nauczycieli oraz pomiędzy uczel-

niami i instytucjami pracującymi z nauczycielami, a w szczególności z wojewódzkimi ośrodkami metodycznymi.

2. Zbliżanie kształcenia nauczycieli do praktyki, wymiana informacji między uczelniami i kierunkami studiów w zakresie planów, programów, metod i środków dydaktycznych.

Należałoby powołać przy MEN Społeczny Zespół (Radę) Konsultacyjny, który mógłby pełnić wspólnie z odpowiednimi departamentami MEN i innych resortów rolę „banku informacji” o programach i eksperymentach, autorskich rozwiązaniach oraz inspirować publikacje wartościowych prac własnych uczelni oraz przedruków z literatury obcej na temat kształcenia, doskonalenia i funkcjonowania nauczycieli w zawodzie.

3. Organizacja studiów podyplomowych i ich związek z uprawnieniami do nauczania nowych przedmiotów lub prowadzenia innych zajęć pedagogicznych, a także ich realizacji do zdobywania stopni specjalizacji zawodowej i ich preferencji materialnych.

4. Wzmocnienie pracy nad rozwojem zawodowym kadry naukowej pedagogów wyższych uczelni i kolegiów. Kadra profesorów i dr habilitowanych jest wysoce niewystarczająca w stosunku do potrzeb dydaktycznych i badawczych.

Rozwój naukowy zależy nie tylko od odpowiedniej organizacji opieki naukowej, także od możliwości uczestnictwa w badaniach, możliwości publikacji, ale także w poważnym stopniu od warunków pracy i życia nauczycieli. Niestety sytuacja młodych pracowników nauki (i nie tylko młodych) zmusza ich do szukania dodatkowych zarobków, a nawet porzucania dobrze zapowiadającej się perspektywy pracy naukowej.

5. Patronat uczelni nad kolegiami, w formie umów o współpracy oraz zatrudnienia w kolegiach pracowników uczelni, ale także nauczycieli z kolegiów, np. jako dydaktyków szczegółowych w uczelniach.

IV. Doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli

1. Reforma systemu kształcenia nauczycieli, odchodzenie licznych roczników na emeryturę i zwiększony zakres doksztalcania czynnych nauczycieli na studiach zaocznych, powinny spowodować, że do roku 2000 będzie ok. 85–90% nauczycieli z wyższym wykształceniem zawodowym i magisterskim.

Programem doksztalcania ma być objętych ok. 150 tys. nauczycieli. („Dobra i nowoczesna szkoła”). Wymagałoby to jednak przyjmowania na studia zaoczne 5-letnie oraz 3-letnie (dla absolwentów SN) rocznie ok. 10 tys. nauczycieli.

Należy jednak opracować wariantowe rozwiązania tego problemu, przy przewidywanej częściowej lub całkowitej odpłatności, przy możliwości za-

ciągania kredytów na studia. Inaczej sytuacja może ulec pogorszeniu i zagrozić jakości przygotowania nauczycieli do nowych zadań.

Nie należy „zarabiać” na studentach zaocznych, a za ich pieniądze podnosić jakość kształcenia.

2. Zmiany ustrojowe rozpoczęte w Polsce, modernizacja edukacji i wzrost wymagań pod adresem szkoły w gospodarce rynkowej, wymagają podniesienia kwalifikacji nauczycielskich. Dlatego wyższe uczelnie i inne organizacje naukowe powinny być organizatorem różnorodnych studiów podyplomowych.

3. Wydaje się konieczne utrzymanie pewnego zakresu i preferencji w uprawnieniach nauczycieli studiujących zaocznie, a szczególnie w stosunku do nauczycieli wiejskich oraz najgorzej sytuowanych, a także wybranych przedmiotów preferowanych.

W każdej szkole powinien być opracowany wieloletni realny program dokształcania się nauczycieli, przygotowujący ich do nauczania nowych i innych przedmiotów oraz zajęć. Obecnie często nauczyciele spotykają się z brakiem zrozumienia ich sytuacji, możliwości przekwalifikowania się.

4. W ostatnich latach spadło zainteresowanie różnymi formami doskonalenia. Powoduje to trudności adaptacyjne młodych nauczycieli oraz utrzymuje trudności w pracy nauczycieli bez wykształcenia wyższego i uczących innych przedmiotów, niezgodnych z posiadanymi kwalifikacjami. Potrzebny jest szeroki wachlarz oferty form doskonalenia, w tym czasopisma pedagogiczne, TV, publikacje książkowe, Uniwersytet Otwarty itp.

5. Szczególną troską należy otoczyć organizację form bieżącego i podyplomowego doskonalenia młodych stażem kadr kierowniczych, dyrektorów szkół i placówek oświatowych oraz nadzór pedagogiczny. Bieżące doskonalenie powinno być domeną Wojewódzkich Ośrodków Metodycznych, a studia podyplomowe powinny być organizowane przez wyższe uczelnie, inne wyspecjalizowane instytucje oraz Centrum Doskonalenia Nauczycieli MEN. Studia podyplomowe powinny być 2-3-semestralne i w poważnym stopniu oparte na pracy samodzielnej i konfrontacji z najlepszymi wzorami praktyki naszej i innych krajów.

6. W systemie doskonalenia nauczycieli należy wiele uwagi poświęcić:

– „sytuacji ucznia” – jaka jest, jaka być powinna, w tym przede wszystkim wzajemnym relacjom nauczyciel-uczeń. Wiedza o młodzieży, jej wartościach i celach życiowych powinna być inspiracją dla podejmowania złożonych problemów wychowania i kształtowania aktywnych postaw młodych w szkole i uczelni,

– wynikiem badań pedagogicznych i innych nauk społecznych, analizie stanu innowacji pedagogicznych, oddolnemu ruchowi nowatorstwa pedagogicznego

– jest dość skromny i wynosi od 1,5 do 2% populacji nauczycieli. Wymaga on wspierania przez władze oświatowe, WOM, nauczycielskie związki zawodowe, PTP i innych sojuszników szkoły,

– włączaniu nauczycieli do eksperymentalnych badań pedagogiczno-psychologicznych prowadzonych w uczelniach, a nie tylko rozważaniom teoretycznym, wynikającym z literatury przedmiotu.

Należy uruchomić w miejsce odgórnie zlikwidowanych „rad postępu pedagogicznego” nowe mechanizmy, które sprzyjałyby pogłębianiu refleksji o pracy i możliwościach nauczycielskich oraz odchodzeniu od doktryny kształcenia transmisyjno-reproduktywnej na generatywną.

V. Funkcjonowanie nauczycieli w zawodzie

1. Nauczyciele mają wiele uzasadnionych powodów do krytycznej oceny swojej kondycji, wynikającej z warunków ich pracy i życia. Jeszcze z badań prowadzących w latach 80. wynikało, że ceniąc sobie wysoce ten zawód i znajdując w nim wiele satysfakcji, tylko 30% było zadowolonych ze swojej sytuacji materialnej, 54% z warunków pracy i 60% z sytuacji mieszkaniowej.

W międzyczasie zmieniły się regulacje ustawowe rewaloryzacji płac, który to system spotkał się wówczas z aprobatą środowiska. Sytuacja dzisiejsza w poważnym stopniu utrudnia postępowanie, a nawet doprowadziła do poczucia opuszczenia nauczycieli i szkoły w ich kłopotach oraz ich pauperyzacji.

Niezbędne są trwałe mechanizmy waloryzacji płac nauczycielskich i wysokie, ustawowe usytuowanie płac nauczycieli zgodnie z odczuciem społecznym i stawianymi im wymaganiami. Zawód nauczycielski, aby mógł być efektywny, wymaga trwałych i kompleksowych uregulowań w zakresie praw i obowiązków, a nie apeli czy tym bardziej połajanek ze strony różnych decydentów, a także naruszania dawno zdobytych uprawnień zawodowych.

2. Za właściwą należy uznać tendencję decentralizowania systemu kierowania i zarządzania oświatą oraz jej uspołecznienie. Środowisko oczekuje poszanowania jego samorządności i autonomii, a nie lekceważenia roli pedagogicznych i nauczycielskich związków zawodowych.

Szczególnie dobrego przygotowania wymaga przejście szkół podstawowych od 1 stycznia 1994 r. w kompetencje gmin, zarówno od strony nauczycieli jak i władz i społeczeństwa gminy.

3. Władze oświatowe i związki zawodowe powinny systematycznie analizować problemy zawodu nauczycielskiego, zagrożenia i postawy, aby

usuwać szybko gromadzące się obawy, frustracje, zagrożenia autentyczne i pozorne. Inaczej utrwać się będzie postawa przeciętności, minimalizacji aspiracji i działań, „wycofywania się” z aktywności pozadydaktycznej. Środowisko jest pomijane przy wielu sprawach dotyczących szkoły, nauczycieli i systemu edukacji, a więc realizacja przyjętych decyzji będzie w jakimś stopniu świadomie lub nieświadomie blokowana lub traktowana formalnie i „urzędniczo”.

4. Jasne określenie praw i obowiązków nauczycielskich w „Karcie Nauczyciela” i w „Układzie zbiorowym”.

VI. Badania nad zawodem nauczyciela

W badaniach nad zawodem nauczyciela uzyskano w ostatnich 10 latach znaczące rezultaty. Nie są one jednak odpowiednio rozpropagowane wśród nauczycieli, kadr nauczycieli akademickich i kierowniczej kadry oświatowej. Dlatego pojawiają się różne propozycje, które są zaprzeczeniem wyników badań albo różnej wartości spekulacje myślowe autorów, którzy „posłyszeli” o czymś.

Dlatego w zakresie badań nasuwają się następujące wnioski:

1. Należy grunowie przeanalizować oceny i propozycje zmian zawarte w „Centralnym Programie Badań Podstawowych” 08-17 oraz w Raporcie Komitetu Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej i określić, co z tych stwierdzeń nadaje się do realizacji lub wymaga dodatkowej weryfikacji.

2. Po likwidacji IKN, IPNiSzW należy określić, w jakim systemie będzie się gromadzić wiedzę o nauczycielu, o kształceniu i funkcjonowaniu nauczycieli.

Kto będzie opracowywał propozycje zmian w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli i kto w jakim systemie zamawiał badania nad zawodem nauczycielskim, gdyż system „grantów” nie stanowi wystarczającego mechanizmu dostarczania wiedzy o stanie i propozycjach zmian pożądanych.

3. Do najważniejszych badań, które należałoby pilnie realizować należą:

- adaptacja młodych nauczycieli do zawodu,
- system elastycznego i nowatorskiego kształcenia i doksztalcenia nauczycieli,
- ewolucja i efektywność systemu doskonalenia nauczycieli i szkoły,
- zapotrzebowanie na nauczycieli: przedmiotowe i regionalne,
- ocena różnych koncepcji kształcenia nauczycieli w Polsce i w innych krajach,
- „nauczyciel przyszłości” w „szkole przyszłości”,
- status materialny i społeczny zawodu nauczycielskiego,
- zatrudnienie nauczycieli i jego racjonalizacja oraz powiązanie z regionalną polityką oświatową.

Stanisław Palka
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

POTRZEBY, MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA PARTNERSTWA NAUCZYCIELI I UCZNIÓW

Partnerstwo nauczycieli i uczniów jest podstawową zasadą i hasłem nowoczesnej szkoły. Partnerstwo nauczycieli i uczniów jest także naczelnym postulatem pedagogów uprawiających dydaktykę ogólną i teorię wychowania oraz teoretyków rozwijających idee pedagogiki humanistycznej, pedagogiki dialogu. Sprawie owego partnerstwa poświęcam uwagę w niniejszym szkicu, traktując go jako głos w dyskusji na temat szans i zagrożeń współczesnej szkoły polskiej.

1. Potrzeby partnerstwa nauczycieli i uczniów

Rola nauczyciela związana jest z przewodzeniem, kierowaniem, podejmowaniem decyzji, organizowaniem, czuwaniem nad tokiem działań dzieci i młodzieży, ocenianiem efektów, modyfikowaniem działań dydaktyczno-wychowawczych. Rolę tę spełnia dla dobra swoich wychowanków mając nad nimi przewagę władzy, wiedzy, umiejętności, doświadczenia życiowego.

Uczniowie nie stanowią masy bezwolnych osób, całkowicie ograniczonych do dyspozycji nauczyciela i biernie podporządkowanych oddziaływaniom szkolnym. Mają oni swoje indywidualne doświadczenia życiowe, aspiracje, wartości, zainteresowania, ambicje, potrzeby rozwoju, samokształcenia, twórczości, mają swoje niepowtarzalne cechy osobowości, które podlegają rozwojowi.

Konfrontacja możliwości i obowiązków kierowniczych nauczycieli z właściwościami osobowościowymi uczniów prowadzi do wniosku, że nau-

czanie i wychowanie nie powinno być tylko urabianiem dzieci i młodzieży według wzorca przyjętego przez nauczyciela, lecz także – i przede wszystkim – wyzwaniem możliwości rozwojowych wychowanków, sprzyjaniem ich świadomemu indywidualnemu rozwojowi. Skoro przyjmie się takie stanowisko, wówczas podstawowego znaczenia nabiera idea partnerstwa nauczyciela z uczniami, włączanie uczniów – na miarę ich możliwości rozwojowych – do udziału chociażby częściowego w podejmowaniu decyzji, projektowaniu, organizowaniu, ocenianiu, zmienianiu działań dydaktyczno-wychowawczych, ujmując rzecz krócej – do współdziałania i współdecydowania, do wzajemnego zrozumienia.

Realizacja idei partnerstwa wiąże się z podmiotowym traktowaniem uczniów przez nauczyciela, traktowaniem serio jego potrzeb, pragnień, zainteresowań, życzeń, wniosków, propozycji, obaw, frustracji, stanów lękowych, z uszanowaniem ucznia jako jednostki kształtującej swoje człowieczeństwo. Realizacja tej idei wiąże się także z wprowadzeniem demokratycznych stosunków między osobami nauczającymi i nauczanymi, w takim układzie międzysobniczym nauczyciele występują wobec grupy uczniów w pewnych sytuacjach i w roli jej członka i nieformalnego przewodnika, przekazują uczniom niektóre funkcje kierownicze, dopuszczają ich do podejmowania decyzji, traktują ich życzliwie. Realizowanie idei partnerstwa nie powinno doprowadzić do spoufalania się i utraty autorytetu nauczyciela, lecz do podniesienia autorytetu nauczyciela jako atrakcyjnego i życzliwego starszego partnera.

Partnerstwo nauczycieli i uczniów wynika przede wszystkim:

- z potrzeby sprzyjania indywidualnemu wzrostowi poszczególnych uczniów, dawania pola dla rozwoju ich indywidualnych zainteresowań, ambicji, aspiracji, potencjałów twórczych,

- z potrzeby ożywienia procesów wychowania i kształcenia szkolnego, będącej konsekwencją przyjęcia przez uczniów współodpowiedzialności za wyniki kształcenia i wychowania,

- z potrzeby przygotowania uczniów do życia w społeczeństwie.

Realizacja tych potrzeb ma wymiar nie tylko indywidualny, lecz także społeczny. Jeżeli przyjmie się stanowisko, że szkoła mimo różnych jej słabych stron jest wciąż najlepszym instrumentem ulepszania społeczeństwa, to można wnioskować, że realizacja idei partnerstwa nauczycieli i uczniów jest wartościową formą przygotowywania dzieci i młodzieży do życia w społeczeństwie demokratycznym, pluralistycznym, obywatelskim, do aktywnego kształtowania takiego społeczeństwa. Ma to istotne znaczenie w dobie postępującej integracji krajów europejskich.

2. Możliwości rozwijania partnerskich stosunków między nauczycielami i uczniami

Możliwości rozwijania partnerskich stosunków wynikają z tych elementów procesu kształcenia szkolnego, które określa przede wszystkim współczesna dydaktyka ogólna. Od nauczyciela zależy zakres i sposób wykorzystywania tych elementów.

1. Partnerstwu i podmiotowości uczniów służy przestrzeganie przez nauczycieli zasady dydaktycznej świadomego i aktywanego udziału uczniów w procesie kształcenia. Uświadomienie sobie przez uczniów i akceptacja celów, treści, sposobów i form kształcenia, wymagań i sposobów oceniania wyników uczenia się jest respektowaniem tej zasady konsekwencją. Prowadzi to do ożywienia pracy na lekcji i lepszych jej rezultatów. Zaaprobowanie przez uczniów tego, co realizowane ma być w szkole wiąże się ze współdziałaniem uczniów w planowaniu, realizacji i ocenie działalności dydaktycznej, a to już jest forma wartościowego partnerstwa nauczycieli i uczniów.

2. Partnerskim kontaktom nauczających i nauczanych służy realizacja ogólnych celów kształcenia, jakimi są: rozwijanie zdolności poznawczych i samodzielności poznawczej uczniów, rozwijanie ich aktywności twórczej, rozwijanie ich zainteresowań poznawczych, przygotowanie do samokształcenia.

Realizacja tych wartościowych celów związana musi być z rozpoznawaniem indywidualnych cech, właściwości, zdolności, zainteresowań i możliwości uczniów oraz z dostosowywaniem procesu kształcenia do tych charakterystyk poszczególnych uczniów. Ma to odniesienie do tak cennej dydaktycznie indywidualizacji kształcenia. Indywidualizacja może przynieść korzystne skutki – czyli powodować istotny wzrost i rozwój osobowościowy ucznia, jeśli ów uczeń świadomy swych możliwości wspólnie z nauczycielem będzie starał się pracować, będzie poddawać się sugestii nauczyciela jako sprzyjającego mu partnera.

3. Partnerstwu służy stosowanie poszukujących metod nauczania, nauczania problemowego, uczenia się przez badanie. Rozwiązywanie problemów teoretycznych lub praktycznych, m.in. poprzez poszukiwania doświadczalne, poprzez dyskusję stawia nauczycieli i uczniów w rzędzie partnerów wspólnie zmierzających do uzyskania rozwiązania, wspólnie rozważających zagadnienia, wspólnie planujących i rozwiązujących zadania problemowe, wspólnie dochodzących do ocen moralnych, estetycznych, prakseologicznych.

4. Partnerstwu służy częstsze organizowanie takich form pracy uczniów, w których jednostka nie jest osobą zagubioną w masie ludzkiej, lecz ma znaczącą

i ważną rolę do odegrania. Do takich form zaliczają się praca indywidualna jednolita lub zróżnicowana (zróżnicowana m.in. ze względu na zdolności i zainteresowania poszczególnych uczniów), praca grupowa jednolita lub zróżnicowana.

5. Płaszczyznę partnerskich stosunków stwarzają zajęcia realizowane w formie wycieczki oraz zajęcia pozalekcyjne. Wspólne planowanie, przygotowywanie, realizowanie i ocenianie wycieczki wymaga partnerstwa. Partnerstwa wymaga organizowanie zajęć pozalekcyjnych, gdzie uczniowie świadomie wybierają określone np. kółka zainteresowań, zaś nauczyciel w sposób bardziej luźny i z większą swobodą niż na lekcji realizuje z uczniami wybraną tematykę.

Na partnerstwie uczniów i nauczycieli opiera się działalność samorządów uczniowskich klasowych i szkolnych. Ta forma wychowania przygotowuje uczniów do przyszłej działalności w samorządach lokalnych, do życia w społeczeństwie demokratycznym.

Partnerstwu służyć może przyjęcie przez nauczycieli określonych postaw w działalności dydaktyczno-wychowawczej, od nauczyciela przede wszystkim zależy to, czy i w jakim stopniu partnerstwo może być realizowane. Nieobojętne jest to, jak nauczyciel spostrzega swoją rolę społeczną, jak ocenia swoją rolę na terenie szkoły i klasy, na ile czuje się dowartościowany i pewny siebie.

Partnerstwu zapewne bardziej służą takie sytuacje, gdy nauczyciel:

- stosuje demokratyczny styl wychowania,
- posiada osobowość podnoszącą, dowartościowującą uczniów, nagradzającą ich i zachęcającą,
- przejawia życzliwość posawę wobec wszystkich uczniów,
- zachowuje tolerancję wobec zróżnicowanych światopoglądów mieszczących się w kanonie kultury ludzkiej,
- posiada umiejętności poznawania uczniów i wykorzystuje efekty tego poznania w indywidualizowaniu nauczania,
- posiada dużą autonomię działania, podejmuje zasadnicze decyzje na własną odpowiedzialność,
- dysponuje swobodą w doborze treści, metod, form i środków kształcenia i wychowania,
- posiada przeświadczenie, że nie będzie ponosił konsekwencji za przejawiany w życiu prywatnym światopogląd i za wierność w życiu prywatnym określonej ideologii lub określonemu wyznaniu religijnemu,
- posiada poczucie stabilizacji zawodowej i niezależności finansowej.

Wspominałem, że od nauczyciela zależy przede wszystkim partnerstwo, dodajmy więc, że brak wyżej wymienionych sytuacji w pracy nauczyciela

w istotnym stopniu to partnerstwo utrudnia. Zagrożeniem dla występowania tych sytuacji są liczne ograniczenia wynikające z uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych.

3. Ograniczenia partnerstwa nauczycieli i uczniów

Do czynników ograniczających partnerstwo nauczycieli i uczniów zaliczają się aktualnie różnorodne uwarunkowania zewnętrzne szkoły, uwarunkowania wewnątrzszkolne i uwarunkowania związane z osobą nauczyciela.

Szkoła jest „organizmem”, na który wywiera wpływ środowisko społeczne w skali makro i mikro oraz który żywo reaguje na bodźce z tego środowiska. Sytuacja ekonomiczna kraju, środki budżetowe skierowane do oświaty w skali globalnej i w skali podstawowych jednostek administracyjnych kraju mają podstawowy wpływ na funkcjonowanie oświaty. Ograniczenia zaspokajania finansowych potrzeb szkoły wpływają ujemnie na jej pracę, co wiąże się zarówno z uszczupleniem i starzeniem się bazy dydaktycznej (budynków, sal, wyposażenia, środków dydaktycznych), jak i ograniczeniami organizacyjnymi wyrażającymi się w formie m.in. likwidowania zajęć pozalekcyjnych i wycieczek krajoznawczych, utrzymywania dużej liczebności uczniów w klasach, co bynajmniej nie ułatwia realizowania partnerskich stosunków nauczycieli i uczniów.

Ważnym elementem wywierającym wpływ na pracę szkoły jest jej kontekst społeczny i kulturowy, związane jest to z usytuowaniem znaczenia szkoły i oświaty w hierarchii wartości społecznych. Wydaje się, że od wielu lat wykształceniu nie przydaje się wysokiej rangi, ludziom wykształconym na poziomie wyższym nie stwarza się godziwych warunków finansowych, preferuje się zawody do wykonywania których nie jest potrzebne dobre przygotowanie intelektualne, co stoi w sprzeczności z tendencjami zachodnioeuropejskimi. Wywiera to ujemny wpływ na pracę szkoły, na samopoczucie kadry nauczającej, na postawy i aspiracje oświatowe uczniów, obniżane nierzadko przez wpływ środowiska rodzinnego i lokalnego, w którym oświata i kultura zajmują poślednie miejsce.

Bardzo istotnym elementem wpływającym na pracę szkoły jest jej kontekst polityczny. Szkoła traktowana bywa jako instrument oddziaływania służący interesom jakiejś znajdującej się u władzy siły politycznej o określonej orientacji ideologicznej, wyznaniowej. Polska, wzorem państw zachodnich, staje się społeczeństwem pluralistycznym, w którym istotną wartością jest tolerancja. Tym tendencjom powinna podlegać również szkoła, istnieje jednak w tym

względnie zahamowanie, próbowanie ujednolicania oblicza ideowego szkoły, ma to miejsce w szkołach państwowych, społecznych i prywatnych. Rodzi się ryzyko nietolerancji i ograniczania wolności przekonań, a to zdecydowanie utrudnia partnerstwo nauczycieli i uczniów.

Efektem powyższych wpływów zewnętrznych są uwarunkowania wewnętrzne szkoły. Związane jest to z ograniczaniem autonomii szkoły w sferze ideałów i celów kształcenia i wychowania, ze wspomnianym ograniczeniem ekonomicznym nie stwarzającym szkole szans rozwojowych, ze stylem i kryteriami doboru kadry kierowniczej szkół, z atmosferą panującą w zespołach nauczycielskich, kryteriami nagradzania kadry nauczającej. To ma znaczenie dla układania partnerstwa nauczycieli i uczniów.

Wypadkową omówionych uwarunkowań i innych czynników jest w dużym stopniu postawa nauczyciela, który może być osobą blokującą możliwości budowania partnerskich stosunków. Do tych czynników blokujących zaliczyć można m.in.:

- cechy osobowości nauczycieli, niektórzy z nich nie są życzliwie ustosunkowani do swoich wychowanków, traktują ich wrogo, autokratycznie, przedmiotowo,
- dość słabe przygotowanie nauczycieli do poznawania indywidualnych właściwości dzieci, do stawiania trafnych diagnoz decyzyjnych,
- dość słabe przygotowanie nauczycieli do organizowania indywidualizacji kształcenia i wychowania, do stwarzania sytuacji dialogu pedagogicznego,
- brak poczucia autonomii w stanowieniu celów oddziaływań pedagogicznych, w doborze podstawowych treści nauczania,
- brak poczucia stabilizacji zawodowej (bezrobocie obejmuje również nauczycieli) i komfortu dobrego poziomu sytuacji finansowej,
- niepokój o to, czy jego osobiste przekonania polityczne, światopoglądowe, wyznaniowe nie będą podstawą do negatywnej oceny zawodowej.

Potoczne obserwacje dostarczają danych, że partnerstwo między nauczycielami i uczniami nie jest zjawiskiem powszechnym, zaś znaczna część nauczycieli (i rodziców) nie dostrzega lub neguje wartość partnerstwa. Potwierdzają to także wyniki badań empirycznych prowadzonych na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Niżej przedstawiam wybrane przykłady, pozostawiając je bez komentarza.

4. Przykłady z badań empirycznych

P r z y k ł a d 1. W 1988 roku Zdzisława Załona przeprowadziła badania sondażowe wśród 114 nauczycieli klas I–III studiujących na III i IV roku

magisterskich studiów WSP, zamiarem głównym było zdobycie informacji, jak nauczyciele rozumieją i realizują zasadę podmiotowości uczniów w kształceniu i wychowaniu. Pełny opis metodologii i wyników badań mieści się w artykule Z. Załony pt. „Podmiotowość w kształceniu i wychowaniu w klasach I–III”, zamieszczonym pracy zbiorowej pod redakcją Stanisława Palki pt. „Uczniowie klas I–III jako partnerzy nauczycieli” wydanej przez ODN w Nowym Sączu w 1989 roku. Oto wybrane wnioski z analizy wyników badań:

- większość nauczycieli dostrzega możliwości i potrzeby partnerstwa uczniów klas I–II z nauczycielem, chociaż część z nich przyznaje, że jest to trudne na tym szczeblu nauczania i rodzi różne niebezpieczeństwa, bardzo znaczna część nauczycieli (34,2%) wypowiedziała się przeciw układom partnerskim z uczniami w młodszym wieku szkolnym uznając za podstawowy autokratyczny styl kierowania grupą uczniowską;

- nauczyciele nie w pełni rozumieją istotę podmiotowego traktowania uczniów, większość z nich nie podjęła próby określenia tej istoty (61,8%), pozostali wskazali tylko pojedyncze aspekty;

- znaczna część nauczycieli nie potrafi ustalić, kiedy dziecko jest traktowane podmiotowo a kiedy przedmiotowo (34,2%);

- podmiotowe traktowanie uczniów wiązą nauczyciele głównie z procesem dydaktycznym, tylko sporadycznie – z procesem wychowawczym.

Przykład 2. W 1990 roku przeprowadziła pod moim kierunkiem badania na terenie szkół podstawowych w jednej z gmin podkrakowskich Barbara Szczepańczyk szukając odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu styl kierowania wychowawczego przez nauczycieli warunkuje stosunki społeczne w klasach I–III (zastosowała metody wywiadu, obserwacji, socjometrii). Generalny wniosek z badań jest taki, że relatywnie najlepsze stosunki społeczne występują w klasach, w których nauczyciel stosuje demokratyczny styl wychowania (a ten jest podstawą układania partnerskich stosunków), a także styl autokratyczny życzliwy (ten styl dominuje), natomiast relatywnie najgorsze stosunki społeczne występują w klasach, w których nauczyciel stosuje styl autokratyczny surowy.

Przykład 3. W 1991 roku Elżbieta Baran przeprowadziła pod moim kierunkiem badania opinii nauczycieli i rodziców na temat kierunków zmian pracy szkoły podstawowej. Badaniami sondażowymi (głównie ankietą i wywiadem) na terenie szkoły miejskiej i wiejskiej w jednym z województw południowej Polski objęła 30 nauczycieli i wychowawców oraz 62 rodziców. Interesującym zagadnieniem było m.in. to, jaki jest stan świadomości badanych osób na temat

współdecydowania uczniów i rodziców o pracy szkoły, bowiem to współdecydowanie związane jest z relacjami partnerskimi z nauczycielami. Oto wybrane wnioski z badań:

a) zdaniem 10 nauczycieli i 12 rodziców realizowane jest w praktyce współdecydowanie rodziców; zdaniem 7 nauczycieli i 3 rodziców realizowane jest współdecydowanie uczniów;

b) zdaniem 5 nauczycieli i 12 rodziców najcenniejszą zmianą w pracy szkoły jest współdecydowanie rodziców, zaś zdaniem 4 nauczycieli i 7 rodziców – współdecydowanie uczniów (dla porównania: za najcenniejszą zmianę uznało nauczanie języków zachodnich 75% nauczycieli i 47% rodziców, nową skalę ocen – 63% nauczycieli);

c) za najmniej korzystną zmianę uznało współdecydowanie rodziców – 42% nauczycieli, współdecydowanie uczniów – 33% nauczycieli (rodzice odpowiednio: 5% i 3%);

d) w skład proponowanych zmian pracy szkoły respondenci włączyli między innymi:

- pełną niezależność szkoły i nauczycieli (21% nauczycieli, 6% rodziców),
- przywrócenie zajęć pozalekcyjnych (17% nauczycieli, 10% rodziców),
- większe współdecydowanie o sprawach szkoły rodziców i uczniów (8% nauczycieli, 12% uczniów);

d) zdaniem 8% nauczycieli i 16% rodziców uczniowie nie powinni mieć żadnego wpływu na decydowanie o pracy szkoły, 8% nauczycieli i 22% rodziców nie miało zdania w tej mierze, pozostali uznali, że uczniowie powinni współdecydować o pracy szkoły między innymi poprzez: decydowanie o wyglądzie swoim, klasy, szkoły (50% nauczycieli, 32% rodziców), decydowanie o sprawach organizowania wycieczek i imprez szkolnych (42% nauczycieli, 21% rodziców).

P r z y k ł a d 4. W roku szkolnym 1990/91 i 1991/92 przeprowadziła pod moim kierunkiem badania empiryczne Elżbieta Cirbus na terenie liceum ogólnokształcącego w jednym z miast Polski południowo-wschodniej na temat kontaktów interpersonalnych w procesie wychowania i kształcenia w szkole średniej. Badaniami sondażowymi objętych zostało 34 nauczycieli i 120 uczniów. Istotnymi z punktu widzenia tematyki niniejszego tekstu są te fragmenty badań, które dotyczą kontaktów uczniów z nauczycielami. Niżej podaje kilka wybranych wyników badań:

a) do cech nauczyciela najbardziej istotnych we wzajemnych kontaktach uczniów z nauczycielami badani uczniowie na pierwszym miejscu postawili sposób podejścia do ucznia (58% badanych, tym 83% uczniów klas I, 67% – klas

II, 46% – klas III, 49% – klas IV). Ponadto wymienili: sposób prowadzenia zajęć (21%), i przygotowanie merytoryczne (21%);

b) najbardziej pożądanymi cechami nauczycieli w podejściu do uczniów uznali badani uczniowie przede wszystkim: akceptację ucznia, życzliwość i zaufanie (30% respondentów), traktowanie ucznia jako partnera (19%);

c) za najważniejszą cechę dobrego nauczyciela uznało m.in. partnerski stosunek do uczniów 26% badanej młodzieży, zaś tolerancję – 21% młodzieży;

d) 59% uczniów twierdzi, że są wśród uczących nauczyciele, do których poszliby swobodnie po radę, 41% – że nie ma takich nauczycieli, 15% nauczycieli stwierdza, że nigdy uczniowie nie zgłaszają się do nich po radę, 47% – że rzadko, 38% – że często się zgłaszają.

5. Uwagi końcowe.

Realizacja idei partnerstwa między nauczycielami i uczniami ma duże znaczenie dla indywidualnego rozwoju dzieci i młodzieży, dla przygotowania wychowanków do życia w społeczeństwie demokratycznym, pluralistycznym. Istnieje wiele możliwości ale i ograniczeń realizacji tej idei. Wydaje się w związku z tym niezbędne: zwrócenie większej uwagi na dobór do zawodu nauczycielskiego osób o dyspozycjach osobowościowych wyrażających się w życzliwym i otwartym stosunku do dzieci i młodzieży, uwzględnienie w toku kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli przygotowania do organizowania partnerskich układów, do prowadzenia dialogu wychowawczego. Niezbędne wydaje się także danie nauczycielowi dobrze przygotowanemu do zawodu większej autonomii i swobody działania, poczucia stabilizacji i bezpieczeństwa, poczucia wartości społecznej. Konieczne wydaje się danie szkolnictwu polskiemu niezbędnych środków materialnych na działanie i rozwój oraz wyłączenie szkoły polskiej z gry politycznej, światopoglądowej i wyznaniowej, zaś przy zachowaniu narodowej specyfiki włączanie tej szkoły w nurt edukacyjny realizowany w demokracji europejskiej.

Józefa Chmielewska
Uniwersytet Warszawski

PREFERENCYJNE MYŚLENIE NAUCZYCIELI A REKONSTRUKCJA ETOSU SPOŁECZNEGO

1. Czy można uciec od myślenia według wartości?

Tak sformułowane pytanie stawia problem radykalnie. Może właśnie tak trzeba. Wobec kategorycznego kwestionowania aksjologii, znajdują się jej zdecydowani obrońcy. Zradykalizowanie postaw filozofów, aksjologów, ale także nieprofesjonalistów, jest świadectwem kryzysu świadomości. Wskazuje na to, że straciliśmy pewność tego, co podstawowe, na czym powinniśmy opierać swe decyzje, codzienne osobiste, zawodowe i obywatelskie wybory.

W takiej sytuacji – uświadomionego kryzysu aksjologicznego – „wartości wydają się dogodnym oparciem. Nie wymagają bowiem ani tej wiary co Bóg, ani tego rodzaju wiedzy, co wiedza o naturze człowieka i istocie rzeczy”, zauważa J. Tischner w swej znakomitej książce pt. „Myślenie według wartości”. Trzeba więc najpierw porozumieć się co do wartości: niech prawda – prawdę znaczy, niech dobro nie będzie dobrem pozornym, a np. sprawiedliwość nie będzie wyjątkową sprawiedliwością itp. Stąd ostatnio taka wrzawa w eterze, w piśmiennictwie publicystycznym, w pracach filozoficznych i naukowych – walka trwa. Wielka zmiana ustrojowa z początku lat 90-tych jest jej i przyczyną i szansą. Nie jest łatwo ją wykorzystać. Filozofowie np. niezbyt poważnie i nie dość wcześnie rozprawili się z kwestionowaniem aksjologii przez myślenie pozytywistyczne wierząc, że przezwycięży je fenomenologia. Tak się jeszcze nie stało.

Zdaniem J. Tischnera, myślenie pozytywistyczne zagraża etyce społecznej. Współczesny Polak żyjący w świecie pluralistycznym i obdarzony wolnością, wybiera, ocenia, zyskuje, traci i chce wiedzieć, czy robi to słusznie czy nie. Niemal żąda od etyków profesjonalistów (filozofów naukowców) pomocy w postaci fachowej refleksji aksjologicznej, tj. oceny jawnej, krytycznej i konsekwentnej.

Nie łatwo jej udzielić w sytuacji jednocześnie obserwowanego zjawiska odchodzenia od aksjologii. Jego przykładem mogą być wypowiedzi wciąż wpływowego na Zachodzie M. Heideggera, który nazywa myślenie według wartości „największym bluźnierstwem, jakie można pomyśleć przeciwko byciu”. Wobec tak radykalnego kwestionowania aksjologii, trzeba – uważa J. Tischner – „szukać podstaw aksjologii w procesie samego myślenia, w przeciwnym bowiem razie aksjologia nie spełni nadziei zrodzonych w łonie kryzysu”¹. Problem ten podjął z podziwu godną erudycją i swadą pisarską w książce pt. „Myślenie według wartości”. Nie można uciec od myślenia według wartości – stwierdza Autor kategorycznie – zaś większą część pracy poświęca na wykazanie tej konieczności. Pasjonująca to lektura, gdyż Autor uświadamia nam pewne oczywistości, z których na co dzień nie zdajemy sobie sprawy. Oto na co dzień doświadczamy trudu podejmowania decyzji. Czy zawsze i wszyscy uświadamiamy sobie, że procesowi temu towarzyszy myślenie preferencyjne (że musimy przedkładać coś lub kogoś ponad coś lub kogoś)? Czy zawsze wiemy, co było podstawą tego wyboru? Filozof podpowiada: wartości. Musimy je umieć „czytać”, gdyż występują w nowszym ludzkim świecie pod postacią dóbr bardzo zróżnicowanych. Musimy je umieć „ważyć (porównywać) i hierarchizować, by wybrać lepiej, mądrzej, słuszniej. Możemy je dostrzec, odkryć, wybrać, choć nie musimy. Możemy więc zachowywać się właściwie dzięki myśleniu preferencyjnemu. Czujemy się w takim świecie „ludzkim” lepiej, gdyż daje nam on gwarancję autentyczności i ludzkiej godności. Nie potrafimy być jednakowo wobec różnych sytuacji. Nie chcielibyśmy być jednowymiarowi, choć teoretycznie, możliwy jest świat „oczyszczony z wartości”, czyli jednowymiarowy. Taki świat nie byłby jednak naszym światem; nie wyzwałoby ludzkiej dobrej woli, eliminował problematyzację myślenia i pozbawiał ludzkich doznań (przeżyć aksjologicznych).

Mam świadomość niezamierzonych uproszczeń w oddaniu złożonej filozoficzno-etycznej refleksji tak wytrawnego myśliciela. Niebezpieczeństwo to tym większe, że wyjęłam z tej złożoności jeden tylko problem, zasygnalizowany wstępnym pytaniem. Dlatego pozwolę sobie na zakończenie zwrócić uwagę potencjalnych Czytelników J. Tischnera na akcent, jakim Autor obdarza związek myślenia według wartości z wolnością. Oto na każdym etapie myślenia preferencyjnego człowiek może, ale nie musi: zakwestionować hierarchiczność świata rzeczy i ludzi, może (choć nie musi) zrezygnować z preferencyjnego sposobu bycia w nim, może nie czytać wartości, nie dostrzegać zła, nie podjąć wyzwania, zrezygnować z szukania prawdy. Wszystkie te możliwości nie są

tylko teorią. „Skoro wolność jest wszędzie (usiłowanie ucieczki od wolności też świadczy o wolności) – konkluduje Autor – trzeba przyjąć, że myślenie potwierdza siebie, gdy potwierdza swą wolność”. Konkluzja głęboko humanistyczna. Obdarza bowiem jednostkę ludzką wiarą w jej intuicję czytania dobra i zła, w jej gotowość czynienia dobra drugiemu, w jej twórczy wysiłek we współtworzeniu przestrzeni międzyludzkiej; wreszcie w jej samoświadomość, która sprzęga dobro drugiej jednostki z jej własnym.

Gdyby przełożyć tę konkluzję na język normatywny i zaadresować do nauczycieli, mogłaby uzasadnić społeczne nadzieje na ich udział w rekonstrukcji etosu społecznego.

Myśl tę rozwinę w ostatniej, czwartej części tego artykułu.

2. Sądy o wartościach i co dalej?

W pierwszym fragmencie artykułu zawarłam sugestię, że zarówno w życiu prywatnym jak i zawodowym nie można uciec od wartości i myślenia preferencyjnego. Okoliczność ta usprawiedliwia proponowaną tu „powtórkę” z wartości. Inicjuję ją na łamach Ruchu Pedagogicznego z myślą o nauczycielach, którzy „wprowadzają swoich wychowanków w świat wartości” oraz o początkujących badaczach tego problemu. Warto poznać np. to, co mają do powiedzenia o wartościach filozofowie, etycy, aksjologdy – profesjonaliści.

Osobiście wykorzystałam do tego celu znakomity wybór esejów filozoficzno-aksjologicznych pt. „Dobro i oczywistość” Wł. Tatarkiewicza. Oto niektóre oczywistości, które takimi nie są powszechnie.

Autor uprzedza nas z obowiązku filozofa, że wartość należy do pojęć naturalnych (prostych) i dlatego jej zdefiniowanie jest bardzo trudne, jeśli w ogóle możliwe. Przede wszystkim nie jest potrzebne. Wystarczy je zastąpić synonimem lub omówieniem, najlepiej jego konkretyzacją przy pomocy dóbr – nośników określonej wartości. Dlatego właśnie, mimo jego sędziwego wieku (pojawilo się przed 100 laty z konotacją łacińską „bonum” i grecką „agaton”), w dalszym ciągu jest pojęciem chwiejnym. A chwiejność ta jest aż potrójna:

po pierwsze, może oznaczać bądź własność rzeczy (cechę ogólną) bądź rzecz własność tę posiadającą, czyli dobro; po drugie, może oznaczać zarówno dodatnią, jak i ujemną wartość; po trzecie, jest używane i w filozofii i ekonomii w różnym znaczeniu i zakresie.

Są to zapewne usprawiedliwienia ciągle ponawianych wysiłków w definowaniu podstawowego pojęcia aksjologii i etyki w ogóle. Daremnych, jak mi się wydaje, zwłaszcza w badaniach socjo-psycho-pedagogicznych.

Druga oczywistość, interesująca zwłaszcza badaczy wartości, dotyczy zdań (sądów) o wartości. Według Wł. Tatarkiewicza, jest to pierwszy (podstawowy) z czterech rodzajów sądów etycznych. Każdy z nich ma inny przedmiot, zakres, charakter i funkcję. Nas interesują sądy o wartości, choć następne: sądy o słuszności, o moralności i zasłudze na nich się opierają bądź są przez pierwsze definiowane. Każdy z nich zawiera jakąś ocenę, choć inną. Wszystkie razem umożliwiają pełną i zróżnicowaną refleksję etyczną.

Sądy o wartości mają więc najszerszy zakres: dotyczą ludzi, wytworów ludzkich, zachowań ludzkich, rzeczy, pojęć ogólnych, idei, itd.

Sądy o wartości są sędami prostymi, wyjściowymi, stwierdzającymi dodatnią, ujemną lub obojętną konotację aksjologiczną. W tej postaci mają charakter aprioryczny. Ich oczywistość nie wymaga sprawdzania empirycznego, dowodzenia itp. zabiegów weryfikacyjnych. Powszechne uznanie np. nie jest niezbędnym warunkiem ich oczywistości. „Zmienność ocen i rozbieżność sądów o wartościach jest niewątpliwym faktem (są one sędami opisowymi), ale ten nie jest argumentem na rzecz subiektywizmu czy relatywizmu, bo nie wszyscy wartości odczuwają i rozumieją, są wartości nieuświadamiane i nie doceniane”².

Sądów o wartości nie można wyprowadzać ani dedukcyjnie, ani indykcyjnie ze zdań opisowych, ani – tym bardziej – z definicji. Więc i obiektywizm etyczny przyjmuje je za tzw. „prawdy pierwsze” bez dowodu.

Sądy o wartości dóbr (konkretnych przedmiotów) wskazują na przewagę dodatnich lub ujemnych cech, czasami też wskazują na utratę lub pozyskanie cech pozytywnych albo ujemnych. Dobra mogą więc zmieniać wartość, natomiast niezmiennosc jest własnością cech abstrakcyjnych. Niektóre przedmioty są wartościowe dodatnio „same przez się”, czyli mają wartość własną – bezwzględną. Inne są wartościowe, bo pozwalają osiągnąć to, co dobre samo przez się – te mają tzw. wartość pochodną, czyli względną. Jeszcze inne są tzw. zbiornikami (źródłami) dóbr wartościowych. Dobra – jako skonkretyzowane wartości – są jej nośnikami.

Dobra są najczęstszym przedmiotem wartościowania i hierarchizowania ze względu na ich obiektywną wartość lub ze względu na ich dostępność albo podmiotową atrakcyjność. Dlatego tak ważne jest ujawnienie kryterium hierarchicznego uporządkowania dóbr. Hierarchie preferencji powstają w wyniku badania sądów opisowych o preferencjach jednostkowych. Ale z tego, że ktoś coś za wartość uznaje lub jako wartość odczuwa, nie wynika, że to coś jest wartością.

Hierarchie preferencji nie są więc tożsame z hierarchią wartości. Te pierwsze są faktami empirycznymi, rodowód tych drugich jest aprioryczny. Hierarchie

wartości są domeną aksjologów; hierarchie preferencji są udziałem przeciętnych ludzi myślących według wartości. Badając hierarchie preferencji badacz nie opisuje wartości, lecz myślenie o nich – używając do tego zazwyczaj skomplikowanych metod analizy statystycznej. Nie ocenia słuszności opisanych wyborów, nie pyta o ich sens moralny, ani nie postuluje wprowadzanie ich w życie. Gdyby zatrzymał się na takim właśnie poziomie interpretacyjnym, pozostałby na gruncie metodologii scientystycznej. Taka orientacja metodologiczna w pedagogice, a zwłaszcza w pedeutologii, nie byłaby słuszna. Ale takich badań – jak dotąd – znamy najwięcej³. Pytanie „Co dalej?” jest ciągle otwarte.

Sądzę, że w pedeutologii musimy zdecydowanie odejść od badań zarówno czysto pozytywistycznych, jak też wyłącznie normatywnych.

Postulatywny (nakazowo-zakazowy) język tej drugiej orientacji nie trafia obecnie do przekonania. Miast otwierać oczy i serce, zniechęca ludzi zniewolaniem. Z kolei język faktów nie dodaje ludziom pewności, że to, co robią, robią słusznie. Wydaje się, że potrzebna jest refleksja bliska orientacji fenomenologicznej, która wychodzi poza fakty empiryczne, czerpie obficie z ludzkiej świadomości, przeżyć, doznań, zwłaszcza w związku z doświadczaniem obiektywnych wartości. Nie można dziś nie docenić języka celnych odsłonień, jakim posługują się mistrzowie fenomenologii i za pomocą którego osiągnęli w wielu kwestiach jasność i ścisłość. Są w nim obecne wszystkie kategorie sądów: opisowe, wyjaśniające, oceniające i normatywne. Umożliwia on opis myślenia według wartości i preferencyjnego działania w świecie ludzkim.

Ujawnione wyżej własne przemyślenia nie są ani celnymi odkryciami, ani nowymi. Wyrażają jedynie osobiste metodologiczne niedosyty i tęsknoty. Egzemplifikują też zwyciężające ostatnio przekonanie, że w dydaktyce i praktyce nauczycielskiej, wartość jest kategorią niezbywalną, a jej poznawanie zwyczajnym obowiązkiem badacza i praktyka⁴.

Adekwatnym przykładem nowochcianej lektury może być ostatnia refleksja teoretyczna J. Szczepańskiego nad światem wewnętrznym człowieka. Istotnym jej elementem uczynił Autor indywidualny system wartości przyznając mu podmiotowo i przedmiotowo bardzo ważne znaczenie. Jego zdaniem, „wartości uznawane w świecie wewnętrznym są podstawowym czynnikiem utrzymania zachowań jednostek w ramach uznawanych za pożądane społecznie”⁵. Świat wewnętrzny jednostki jest bowiem ostoją jej autonomii oraz tożsamości, a te – jako mocne struktury osobowości – zapewniają jej bezpieczną orientację w świecie wartości nawet w warunkach kryzysu aksjologicznego. Powtórzę raz jeszcze za Autorem: wartości są

podstawą ładu w świecie wewnętrznym i zewnętrznym. Podzielam to odważne i niepopularne zdanie.

3. Od preferencji deklarowanych do urzeczywistnianych

Zamieszczając w niniejszym artykule własną refleksję wartościującą pracę zawodową nauczycieli, sytuuję ją poza paradygmatem czysto scentystycznego modelu poznawczego. Jest ona bliższa filozofii wartości (F. Znaniecki) lub aksjologii pracy (P. Lapie). Wychodzi także poza podstawowy kanon problematyki pedeutologicznej, wzbogacając go o aksjologiczną analizę pracy nauczycielskiej i motywacyjny kontekst preferencji zawodowych. Podstawą tej analizy są wyjściowe sądy o wartościach, przyjęte tu za aksjomaty aksjologiczne. One umożliwiły zakwalifikowanie pracy nauczycielskiej do tzw. źródeł wartości obiektywnie istniejących, choć nie w sensie naturalistycznym. O wartości pracy nauczycielskiej stanowi bogaty zbiór jej dodatnich cech ogólnych oraz własności specyficznych, nadanych jej przez nauczycieli w historycznym procesie jej wykonywania. Są to własności dodatnie i funkcjonalne względem praktyki zawodowej.

Praktyka nauczycielska osiągnęła dziś wysoki poziom specjalizacji zawodowej i względnej autonomii w społecznym podziale pracy dzięki temu właśnie, że wypracowała i zweryfikowała funkcjonalne i wartościowe reguły działania zawodowego. Wytworzyła też zawodową etykę nauczycielską, tj. operacyjne przełożenie wartości wykreowanych historycznie w środowisku nauczycielskim i przez to środowisko uznanych, chronionych i pomnażanych. Aksjologiczna wartość pracy nauczycielskiej ma więc rodowód społeczno-kulturowy, jaki przysługuje tylko podmiotom społecznym. Usytuowanie pracy nauczycielskiej w rzeczywistości społecznej, uznanie jej ontycznego bytu, jest wyrazem faktycznego obiektywizmu aksjologicznego, zabezpieczającego ją przed woluntaryzmem aksjologicznym.

Nawet powierzchowna analiza pracy nauczycielskiej pozwala popatrzeć na nią jako na źródło cennych społecznie dóbr, aksjologicznie nieobojętnych. Najważniejsze z nich to dobra typu humanistycznego, jak: twórcze kreowanie drugiego człowieka, sprawczość w tworzeniu pozytywnych stosunków interpersonalnych, samodzielność w podejmowaniu decyzji w interesie pozaosobistym, odpowiedzialność moralna za rezultaty wychowawcze czy wreszcie samodoskonalenie zawodowe. Wszystkie są nośnikami wartości pozytywnych.

Praca nauczycielska, jak każda inna, jest ponadto źródłem dóbr konsumpcyjnych: symbolicznych (radość z sukcesów, uznanie społeczne), które mogą mieć

wartość dodatnią i materialnych (uposażenie, czas pracy), aksjologicznie neutralnych.

Wszystkie dobra osiągnięte w wyniku pracy nauczycielskiej zaspokajają oprócz potrzeb i aspiracji społecznych, także podmiotowe potrzeby i aspiracje nauczycieli, dzięki czemu przedstawiają dla nich wartość użytkową. Nauczyciele – kierując się właśnie podmiotowym kryterium cenności – porównują je między sobą i hierarchizują, w rezultacie czego jedne dobra cenią bardziej od innych. Hierarchie preferencji zawodowych obrazują ich myślenie preferencyjne. Bo hierarchie preferencji dóbr – nie konstytuując wartości – są jednak tożsame z ich wyborem i akceptacją. Tak np. o nauczycielu, który preferuje w swojej pracy zawodowej dobra allocentryczne, socjocentryczne czy autoteliczne, można powiedzieć, że w hierarchii wartości wysoko sytuuje wartości typu humanistycznego, funkcjonalnie związane z jego rolą zawodową. Jednak wartości humanistyczne nie różnicują grupy zawodowej nauczycieli z grupą np. lekarzy. Natomiast różnicują dostrzegane i realizowane w pracy zawodowej dobra aksjologiczne. Dla lekarzy będą to np. walka o życie, ochrona zdrowia, znoszenie bólu. A przecież one także są nośnikami wartości humanistycznych. Dlatego wyróżników poszczególnych grup zawodowych poszukują nie tyle w hierarchiach wartości, ile w preferencjach dóbr. Te ostatnie, bardziej od wartości, różnicują środowiska zawodowe⁶.

Dodam, że preferencje zawodowe nauczycieli, zwłaszcza te urzeczywistnione, tj. osiągnięte za cenę wydajnej pracy, interesują mnie tu ze względu na ich funkcję zasadniczych motywów aktywności zawodowej. Interesująca jest to funkcja zwłaszcza dlatego, że – jak wykazali psychologowie – zależy także od tego, jak oceniają ludzie skuteczność wydajnej pracy w osiąganiu własnych preferencji. Ich zdaniem, subiektywne odczucie szansy urzeczywistnienia preferencji zawodowych jest równie ważne jak szanse rzeczywiste⁷.

Dla części nauczycieli cennym walorem ich pracy jest np. możliwość stymulowania twórczości i samodzielności swoich wychowanków. Preferencje takich dóbr aksjologicznych wyrażają oni w praktyce dnia codziennego, np. w partnerskim stylu kierowania ich rozwojem, w aktywizujących metodach kształcenia, w starannie dobranych środkach kształcenia itp. Dysponujemy już badaniami pedeutologicznymi, które potwierdziły np. przypuszczenie, iż nauczycieli mobilizują do wysiłku zawodowego preferencje dóbr humanistycznych, natomiast preferencje dóbr konsumpcyjnych – zniechęcają⁸. Autorki tych badań dostarczyły empirycznych dowodów na istnienie związku zbieżności typu preferencji zawodowych z poziomem funkcjonowania zawodowego. Najogólniejszą treść tego związku sformułowały wówczas tak: „nauczyciele

preferujący wartości humanistyczne funkcjonowali w zawodzie na poziomie twórczym, zaś nauczyciele preferujący wartości konsumpcyjne – na poziomie reproduktywnym”. Mimo, że objęły badaniami tylko niewielką próbę nauczycieli szkół podstawowych i przedszkoli, zainicjowały empiryczne sondaże świadomości zawodowej nauczycieli. Obecny, coraz częstszy penetracjom tego problemu towarzyszy już ugruntowane przekonanie o związku świadomości nauczycielskiej (która tworzy świat idei sensów i wartości w kontakcie interpersonalnym), z dobrem tego drugiego podmiotu – wychowanka⁹. Nie można przecenić tego związku, gdy rodzi on nadzieję na wprowadzenie ładu aksjologicznego do społecznego myślenia.

I dlatego właśnie, jeden z problemów pedeutologicznych, jaki podjęłam w roku 1990 dotyczył relacji między preferencjami deklarowanymi a urzeczywistnionymi. Interesowało mnie to, jak nauczyciele oceniają szanse urzeczywistnienia własnych preferencji zawodowych w toku (dzięki) wykonywanej pracy. Obserwacje empiryczne przeprowadziłam w warszawskim środowisku nauczycieli licealnych. Jej wyniki, w postaci hierarchii preferencji deklarowanych i urzeczywistnionych, zestawiałam w tabeli nr 1.

Tabela 1. Nauczycielskie preferencje deklarowane i urzeczywistnione

Hierarchia deklarowana	Kategorie dóbr zawodowych	Hierarchia urzeczywistniona
III	Zachęta do samodoskonalenia	I
I	Sukces wychowanków	II
V	Szacunek i wdzięczność wychowanków	III
II	Poszanowanie godności ludzkiej	IV
VII	Twórcze sprawstwo zawodowe	V
VI	Możliwość współdziałania w ramach grupy zawodowej	VI
XI	Ciekawe i zmienne zadania zawodowe	VII
VIII	Urok i piękno pracy nauczycielskiej	VII
IX	Stabilizacja zawodowa	X
III	Życzliwość współpracowników	X
XV	Czas pracy	X
XIII	Możliwość obrony praw pracowniczych	XII
X	Pozytywne stosunki służbowe	XIII
XIII	Takt i elegancja osobista	XIV
XII	Kontakt z ważnymi wydarzeniami społeczno-kulturowymi	XV

Analiza preferencji zawodowych urzeczywistnionych (prawa kolumna tabeli) przez nauczycieli szkół licealnych wskazuje na tendencje podobne do

wcześniej sformułowanych, a charakterystycznych dla nauczycieli szkół podstawowych¹⁰.

Nauczyciele licealni czerpią ze swojej pracy zawodowej przede wszystkim dobra w sensie aksjologicznym. To one zajmują górną część hierarchii dóbr urzeczywistnionych (rangi od I–X). Są to jednocześnie dobra wysoko ocenione w postaci deklaratywnej (lewa kolumna tabeli). Nauczyciele sądzą, że najczęściej doznają zachęty do samodoskonalenia zawodowego, że powszechnie obserwują rezultaty swojej pracy w postaci sukcesów i porażek wychowanków, że często spotykają się z ich wdzięcznością oraz służbową i społeczną oceną. Jednocześnie oceniają, że w niewielkim tylko zakresie wpływają twórczo na treść swojej pracy (ranga V). Jeszcze rzadziej praca zawodowa jest dla nauczycieli licealnych źródłem życzliwej współpracy, satysfakcjonujących zadań oraz doznań estetycznych (rangi VI–X). W opinii badanych nauczycieli, praca nauczycielska nie zaspokaja ich potrzeb socjalnych i kulturalnych (rangi XI–XV). Wartościowanie tych ostatnich dóbr nie było zdecydowanie wyższe od poziomu ich urzeczywistnienia (co w tabeli uwidacznia się nieznaczną różnicą rang odpowiednich kategorii dóbr w hierarchii deklarowanej i urzeczywistnionej), dzięki czemu, nie był on dotkliwie odczuwany przez nauczycieli.

Prawdopodobne wydaje się więc przypuszczenie, że dobra aksjologiczne – wysoko cenione i zarazem urzeczywistnione w pracy zawodowej – są dla nauczycieli pozytywnym bodźcem motywacyjnym, a dobra aksjologicznie neutralne, w niewielkim tylko zakresie i stopniu osiąmane, oraz podmiotowo nisko cenione, mogą co najwyżej pełnić funkcję ujemnej motywacji. Inaczej można powiedzieć, że treść i charakter pracy nauczycielskiej stanowią dla nauczycieli źródło dóbr podmiotowo atrakcyjnych i nagradzających emocjonalnie.

Uruchamiają one pozytywną, tzw. wewnętrzną motywację, specyficzną dla środowiska nauczycielskiego. Nauczyciele różnicują je ze względu na moc regulacyjną. Wśród motywów szczególnie mobilizujących do wysiłku zawodowego wyróżnili kolejno: po pierwsze, tzw. dobra pozasobiste (sukces wychowanka, jego interes i rozwój), po drugie, własne preferencje zawodowe (poczucie obowiązku, odpowiedzialność i satysfakcje emocjonalne) i po trzecie, oczekiwania społeczne.

Natomiast szeroko rozumiane warunki pracy nauczycielskiej nie znalazły się ani wśród preferencji deklarowanych, ani – tym bardziej – wśród urzeczywistnionych. Dobra konsumpcyjne pełnią tu więc funkcję motywacji negatywnej. Tak postrzegają nauczyciele brak możliwości awansu zawodowego

oraz złe warunki pracy (materialne, lokalowe i organizacyjne), często „kojarzone” z brakiem uznania społecznego dla ich kompetencji. Wśród motywów najbardziej zniechęcających do rzetelnej pracy wskazali takie, jak uprzedmiotowienie i zbiurokratyzowanie ich roli zawodowej oraz „bałagan” w polityce oświatowej. Zaskakująco mocno zakodowane są w świadomości zawodowej nauczycieli motywy prospołeczne; z nich – prawdopodobnie – nauczyciele czerpią poczucie odpowiedzialności moralnej za swoich wychowanków oraz potrzebę sprostania wysokim standardom aksjologicznym.

Konkludując: nauczyciele czerpią z pracy zawodowej przede wszystkim dobra o charakterze symbolicznym i aksjologicznie pozytywnym. Tylko niektóre z nich, tj. będące jednocześnie preferencjami deklarowanymi, mają dla nauczycieli znaczenie motywacyjne. Dobra konsumpcyjne postrzegają jako niedostępne i – po części dlatego – nieistotne.

Przejście w badaniach pedeutologicznych od preferencji deklarowanych do urzeczywistnionych okazało się krokiem we właściwym kierunku. Umożliwiło bogatszą interpretację danych i lepsze zrozumienie postaw nauczycielskich. Następnym powinien być postawiony na pewniejszym gruncie metodologicznym.

4. O nadziejach rekonstrukcjonistów wobec nauczycieli

W trzech poprzednich fragmentach tego artykułu przywoływałam niektóre ważniejsze stanowiska teoretyczne oraz niektóre fragmenty wiedzy empirycznej wskazujące kierunek i szanse wyjścia z wielowymiarowego kryzysu społecznego. Zrobiłam to z intencją ożywienia społecznych nadziei na edukacyjne rozwiązanie dylematów powstałych w społeczeństwie polskim w okresie wielkiej transformacji ustrojowej. Dokładniej: chodzi o to, by te nieuniknione zmiany społeczne były ukierunkowane w stronę demokracji i ładu aksjologicznego. By szukać i „...osiągnąć harmonię pomiędzy przekazaniem dzieciom i młodzieży dobrych doświadczeń z przeszłości a kształtowaniem w nich kompetencji i odwagi współuczestnictwa w tworzeniu ... nowego, bardziej solidarnego społeczeństwa... nie zaniedbując przy tym dobra i rozwoju własnego każdej jednostki”¹¹. Zacytowałam credo rekonstrukcjonistów. Cechuje ich wiara w edukację jako narzędzie, dzięki któremu może dokonać się przebudowa społeczeństwa. Są przekonani, że nauczyciele stanowią grupę najbardziej oddaną wartościom demokratycznym, że, będąc w pozycji strategicznie najbardziej dogodnej dla pokierowania zmianą społeczną, powinni być architektami nowego ładu. To nauczyciele kreują nowe wzorce i postawy,

pomagają młodzieży dostrzec podstawowe wartości, uczą preferencyjnego myślenia o społeczeństwie i odpowiedzialności za wartości uznane. „Pomagają dostrzec”, „uczą myślenia preferencyjnego”, „dialogują z drugim podmiotem” – oto właściwy język dla oddania międzyosobowego charakteru pracy nauczycieli, której celem jest tworzenie dobra dla konkretnych jednostek. Do roli transformatywnych intelektualistów predysponuje ich więc zawodowe przygotowanie i charakter pracy.

Faktycznie tę rolę pełnili zawsze i bez rozgłosu, m.in. dzięki mrówczemu wysiłkowi w odślanianiu i pielęgnowaniu wartości zagrożonych na co dzień i w momentach wyjątkowych (okres niewoli, okupacji, totalitaryzmu). Nauczyciele polscy mają swój niekwestionowany udział w obronie ciągłości historycznej i tożsamości społeczeństwa. Podzielam więc i współczesne oczekiwania rekonstrukcjonistów wobec nich. Ufam nauczycielskiemu wyczuleniu na dobro społeczne. Dostrzegam rodzące się ślady wolności i autonomii zawodowej nauczycieli, jako konieczne warunki zaistnienia ich w roli rekonstrukcjonistów etosu społecznego. Doceniam starania władz oświatowych i uczelni w zakresie wzbogacania kompetencji zawodowych nauczycieli, niezbędnych także w tym ogólnospołecznym posłannictwie. Nie są to jednak starania wystarczające. Warunki pracy, jakie społeczeństwo tworzy nauczycielom nie są na miarę jego oczekiwań. Upomnijmy się więc o nie w dobrze pojętym społecznym interesie. Lepszego wyboru nie mamy.

Przypisy

1. J. Tischner: *Myślenie według wartości*. Kraków 1993, Wyd. Znak, s. 508.
2. Wł. Tatarkiewicz: *Dobro i oczywistość*. Lublin 1989, Wyd. Lubelskie, s. 142.
3. K. Stech: *Nauczycielskie wartości*. *Ruch Pedagogiczny* 1993, nr 1–2; B. Olszak-Krzyżanowska: *Wartości uznawane przez młodzież maturalną – wyniki badań empirycznych w układzie hierarchicznym*. *Ruch Pedagogiczny* 1993, nr 1–2; to ostatnie przykłady badań tego typu.
4. *Przekonaniu takiemu dali wyraz np. W. Okoń we „Wprowadzeniu do dydaktyki ogólnej”*. Warszawa 1987, PWN i Wł. P. Zaczynski w „*Metodologicznej tożsamości dydaktyki*”. Warszawa 1989, WSiP.
5. J. Szczepański: *O indywidualności*. Warszawa 1989, PWN, s. 192.
6. Powołuję się tu na ustalenie empiryczne z socjologii pracy, zob. X. Gliszczyńska: *Motywacja do pracy*. Warszawa 1981, KIW lub X. Gliszczyńska (red.): *Systemy wartości w środowisku pracy*. Warszawa 1981, KIW.

7. T. Tomaszewski: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa 1970, PZWS.

8. J. Chmielewska, M. Szybisz: *Próba aksjologicznej analizy pracy pedagogicznej a programowanie treści kształcenia zawodowego nauczycieli*. W: *Treści kształcenia w szkole wyższej*, t. II. Poznań–Warszawa 1985, IPNiSzW.

9. J. Chmielewska: *Praca nauczycielska jako źródło wartości i dóbr osobistych*. W: *Pedeutologia (badania i koncepcje metodologiczne)*. Red. A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, Wł. P. Zaczynski. Warszawa 1993, Wyd. UW; K. Stech: *Nauczycielskie wartości*. *Ruch Pedagogiczny* 1–2/1993.

10. Por. J. Chmielewska: *Praca nauczycielska jako źródło wartości i dóbr osobistych*, dz. cyt.

11. Z. Kwieciński: *Mimikra czy sternik?* (Referat wygłoszony na IV Zjeździe PTP w Rembertowie w 1993 r.). W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki* (red. H. Kwiatkowska). Warszawa 1994, Wyd. PTP.

Genowefa Koć-Seniuch
Uniwersytet Warszawski
Filia w Białymstoku

O KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ NAUCZYCIELA

Wielowymiarowość kompetencji komunikacyjnej nauczyciela warunkuje proces edukacyjny. Proces ten jako zorganizowana i trwała komunikacja mająca na celu nauczanie–uczenie się ukierunkowuje myślenie o nauczycielu w aspekcie jego wielu zdolności do... One to bowiem są podstawą refleksji o wszelkiej kompetencji człowieka. Także niniejsza wypowiedź o związku języka i procesów komunikacji edukacyjnej nawiązuje do tego paradygmatu.

Zorganizowany charakter i trwałość procesów komunikacji edukacyjnej nie oznacza jednakże, że wszelkie elementy tego procesu, wszystko co czyni nauczyciel i uczeń, jest komunikacją w rozumieniu aktów komunikowania się. Warto tu, jak sądzę, uwzględnić opinię D. Hymesa, że „...powiedzieć, że wszystko jest komunikacją, to uczynić z tego pojęcia bezużyteczną metaforę”¹. Komunikacja edukacyjna, podobnie jak i komunikacja międzyludzka, obejmuje tę, i tylko tę sferę zjawisk, które stanowią wartości o szczególnej sile integrującej zachowania i postawy, tworzą wspólną płaszczyznę interpretacji pojęć i uzgodnień kryterialnych, bez której niemożliwy jest proces porozumiewania się.

Proces dochodzenia do wspólnego rozumienia treści pojęć i związana z tym seria procesów interpretacyjnych, przy założeniu dwupodmiotowego udziału w nim ucznia i nauczyciela, jest szczególną cechą komunikacji edukacyjnej. Jej skuteczność warunkuje językowa kompetencja komunikacyjna nauczyciela jako osoby znajdującej się w centrum życia szkolnego i najczęściej decydującej o sukcesie bądź niepowodzeniu ucznia.

1. Językowa kompetencja komunikacyjna nauczyciela jako zdolność do respektowania funkcji języka

W analizach lingwistycznych wyróżnia się zazwyczaj dwa typy kompetencji językowych. Kompetencję językową jako zdolność do tworzenia zdań w danym języku i językową kompetencję komunikacyjną.

Sposób definiowania zdolności językowych człowieka za pomocą pojęcia kompetencji przeniknął do wielu dyscyplin naukowych zajmujących się rozwojem mowy, a także innych zdolności ludzkich. Kariera pojęcia kompetencji jako zdolności do... związana jest prawdopodobnie z trudnością zdefiniowania języka, a sam termin kompetencja jest z wielu względów użyteczny i to decyduje o jego powszechnym stosowaniu.

Struktura kompetencji językowej jest wielowarstwowa, złożona, dotyczy wielu uwarunkowań neurofizjologicznych, psychicznych, społecznych. Tworzą ją trzy główne warstwy języka: fonologiczna, semantyczna i syntaktyczna. W sensie realizacyjnym związana jest z pracą ośrodków mózgowych. Między bodźcem werbalnym a reakcją werbalną człowieka zaangażowany jest receptor słuchowy i słuchowy analizator sensoryczny. Na wiedzę językową człowieka pracuje analizator fonologiczny, słownik umysłowy człowieka związany ze znaczeniami słów, analizator syntaktyczny, analizator pragmatyczny mowy czyli kompetencja komunikacyjna oraz cały system artykulacyjny. Jest to wiedza złożona i wskazuje na istnienie dwóch odrębnych, aczkolwiek ściśle ze sobą współdziałających i ściśle powiązanych mechanizmów – mechanizmu językowego i mechanizmu poznawczego.² Związki te odzwierciedlają się w naturalnym dążeniu człowieka do funkcjonalnego poznawania świata, co jest możliwe tylko w medium językowym.

Struktura kompetencji komunikacyjnej jest prostsza – tworzą ją reguły pragmatyczne, użytkowe, zachowań językowych, stosownie do sytuacji i uczestników aktu komunikowania się, co wymaga już nie tylko wiedzy językowej, lecz nade wszystko wiedzy o świecie.

Kompetencja komunikacyjna jest związana z sytuacyjnością zachowań językowych człowieka, z tym że: „Kto umie nie tylko mówić, lecz wie ponadto kiedy można mówić a kiedy nie, oraz z kim, gdzie, kiedy można a kiedy nie można o tym lub innym mówić w ten lub inny sposób, ten jest w posiadaniu określonej kompetencji komunikatywnej.”³ Ważna jest więc nie tylko znajomość języka i posługiwanie się nim, ale treści wypowiedzi stosownie do okoliczności i sytuacji, uczestników tych sytuacji oraz celów wypowiedzi. Spełnienie tych

warunków uzależnienia posiadanie wielu innych kompetencji, wśród których kompetencja kulturowa – erudycja, czytanie i kultura osobista stają się czynnikami decydującym.

W pracach językoznawców obserwuje się ostatnio dążenie do całościowego ujmowania tych kompetencji. Podkreśla się w nich, że różnica między kompetencją językową a kompetencją komunikacyjną nie polega na tym, że pierwsza obejmuje tylko wiedzę językową, a druga wiedzę językową i umiejętność posługiwania się nią. Kompetencja językowa jako zdolność do tworzenia zdań w danym języku, implikuje rodzaj i jakość umiejętnego posługiwania się językiem oraz respektowania jego reguł zależnie od kontekstu i sytuacji. W zasadzie kompetencja komunikacyjna to kompetencja językowa człowieka rozszerzona w zakresie funkcjonalno-pragmatycznego posługiwania się wypowiedziami, tekstami językowymi adekwatnie do sytuacji i jej uczestników.

Zdolność do funkcjonalnego posługiwania się językiem jako element składowy kompetencji komunikacyjnej nauczyciela, rodzi pytania o rolę języka i przejawy jego funkcji w procesach edukacyjnych.

Rola języka w procesach edukacyjnych jest najczęściej wartościowana z pozycji jego funkcji poznawczej i komunikacyjnej. Język w jego funkcji poznawczej traktowany jest jako narzędzie myślenia, kategoryzacji pojęć i otaczającej rzeczywistości. Funkcja komunikacyjna zaś, rozumiana jako środek porozumiewania się, służy organizowaniu procesu komunikowania oraz wymianie komunikacyjnej między uczestnikami szkolnych aktów porozumiewania się. Istotnie te dwie wartości są dostatecznie nośne edukacyjnie, aby zanalizować język w jego roli integrującej zachowania językowe ucznia i nauczyciela.⁴

Zastanawiając się nad edukacyjną funkcją poznawczą języka zawsze stajemy przed pytaniem: czy poznanie determinuje fakty językowe, czy też struktura języka wyznacza percepcję i poznawanie świata przez dziecko. Zależność, jak wiemy, jest obustronna. Zarówno proces poznawczy wpływa na rozwój języka, jak i język na poznawanie świata. Mimo zróżnicowania językowego ludzi, kategorie poznawcze wyznaczają podobne sposoby wartościowania świata i tym samym funkcje poznawcze języka zyskują preferencje także w szkolnych procesach komunikacyjnych. Stąd rola wiedzy nauczyciela i to zarówno szerokiej wiedzy teoretycznej, pozwalającej porządkować własną ideologię edukacyjną, jak wiedzy praktycznej o sposobach kształcenia.

Szczególną pozycję zajmuje tu wiedza o dziecku, jego prawach i swoistości psychospołecznej stawania się wszechstronnie rozwiniętą osobą ludzką. Związek tej funkcji języka z procesami uczenia się jest bardzo ścisły. Edukacyjne procesy poznawcze zawierają w sobie rezultaty myślenia ucznia, które ujawniają się w formie jego wiedzy o rzeczywistości lub jej fragmentach, jakie chce on werbalnie komunikować.

Językowa kompetencja komunikacyjna dotyczy oczekiwań uczestników sytuacji komunikowania się. Właśnie sytuacyjność niesie ze sobą potrzebę respektowania i innych funkcji języka, dzięki którym możemy wyrazić najbardziej subtelne aspekty przekazów językowych. Dotyczy to zwłaszcza respektowania funkcji ekspresyjnej i estetycznej języka. Ekspresja językowa związana ze sferą emocjonalną i ucznia, i nauczyciela a estetyka wypowiedzi, jej forma językowa, są ważne dla przebiegu aktu komunikacyjnego i budowania kultury interakcji. Funkcje te wiążą się ściśle z empatią, tą sferą zdolności osobowych nauczyciela, które decydują o możliwościach wczuwania się w stany psychiczne dziecka, pozwalają respektować jego prawa i podmiotowe uczestnictwo w sytuacjach edukacyjnych.

W organizowaniu aktów komunikacyjnych ważna jest także metajęzykowa funkcja języka, dzięki której ustalamy kod językowy, którym się posługujemy, a także ustalamy wspólne rozumienie i wspólną płaszczyznę interpretacji pojęć i terminów. Podobnie funkcja fatyczna języka realizująca się w otwarciu, podtrzymaniu lub zamknięciu procesu porozumiewania się. Spełnia ona ważną rolę w nawiązywaniu i utrzymaniu kontaktu interpersonalnego między nauczycielem i uczniem.⁵

Znajomość i rozumienie funkcji, jakie spełnia język w procesach komunikacji międzyludzkiej, pomaga nauczycielowi budować własne wypowiedzi, koncentrować uwagę na kształceniu sprawności językowej uczniów, rozumieć zjawisko, iż dziecko odkrywa funkcje języka w toku własnych wypowiedzi, własnej aktywności psychoruchowej i poznawczej. Wreszcie sytuacyjność przejawu językowej kompetencji komunikacyjnej nauczyciela przybliża ją do potrzeb dialogu edukacyjnego.

D i a l o g e d u k a c y j n y jako zadanie dydaktyczne nauczyciela nie jest czymś wyizolowanym z szerszych kontekstów rzeczywistości szkolnej. Można go interpretować w kategoriach ogólnych nawiązujących do filozofii edukacyjnej. Z drugiej zaś strony rozumiany jako dyskurs lekcyjny nosi znamiona użytkowe. Nośność reguł tego dyskursu odzwierciedla się w aktach komunikacyjnych, którym zawsze towarzyszą trzy aspekty: aspekt

illokucyjny, lokucyjny i perlokucyjny czyli intencje, treść i skutek wypowiedzeń.

Poprawnie przebiegający dyskurs lekcyjny warunkuje także uwzględnienie dwóch grup reguł znanych jako maksymy komunikacyjne. Dotyczą one organizowania tekstów wypowiedzi oraz organizowania kontaktów interpersonalnych. Reguły te znane są jako zasady teksturalne i interpersonalne H. Grice'a i G. Leecha.⁶ Jakość, ilość, odpowiedniość, sposób – jako idee przewodnie tych reguł, wartości o szczególnej mocy regulacyjnej zachowań językowych – tworzą możliwości bezpośredniej interpretacji wypowiedzi nauczyciela przez uczniów. Ich respektowanie przez nauczyciela pomaga organizować sytuacje i akty komunikacyjne, w których funkcje języka spełniają rolę integrującą i budującą otwartą komunikację, a w rezultacie prowadzą do wyzwalań postaw twórczych ucznia i stawania się kreatorem własnej tożsamości.

Zwiężłość i jasność wypowiedzi, jaką może osiągnąć nauczyciel w wyniku stosowania tych reguł, pozwala mu uniknąć niepotrzebnych powtórzeń, pauz i zakłóceń komunikacyjnych. Ukierunkowują one także rolę języka na umiejętność kompozycji tekstu wypowiedzi ze względu na generatywność i operatywność. Podobnie akcentowanie własnego stosunku do treści wypowiedzi, nadawanie możliwie osobistego i emocjonalnego tonu – związane z funkcją ekspresyjną języka – ukierunkowuje zachowania językowe nauczyciela na umiejętną ekspresję własnej osobowości i ekspresję roli nauczyciela.⁷ Włączenie zaś i stosowne wykorzystanie niewerbalnych systemów komunikacyjnych wzmacnia wszystkie funkcje języka i ich przejawy komunikacji edukacyjnej.

Wielość sytuacji i subtelnych rozróżnień komunikacyjnych, jakie niosą one ze sobą, upoważnia do podkreślenia, iż wszelkie aspekty wartościowania roli języka i przejawów jego funkcjonowania zawsze prowadzą do relacji: człowiek – język – poznanie. Zależność ta w sposób szczególny towarzyszy komunikacji szkolnej, w której interakcja między nauczycielem i uczniem uzależniona jest od umiejętności interpersonalnych nauczyciela, od zdolności do posługiwania się językiem możliwości dziecka, a nie językiem przymusu. W związku z tym zdolność nauczyciela do przewidywania sytuacji ucznia jako odbiorcy informacji stawia go wobec problemu stosowania odpowiednich sposobów i strategii informacyjnych, doboru środków językowych stosowanych do możliwości interpretacyjnych ucznia.

Wskaźniki językowe, jakimi posługuje się nauczyciel, przesądzają niejedno-

krotnie o tym, czy i na ile intencje komunikatu językowego nauczyciela będą interpretowane, czy też w ogóle odebrane przez ucznia. Uczniowie odczytują i interpretują bezpośrednio intencję tych przekazów, ich siłę illokucyjną, która pobudza motywacje wykonywania zadań dydaktycznych. W serii tych procesów interpretacyjnych, wyróżniają się pewne cechy wypowiedzi nauczycielskich, które mogą czynić z ucznia dobrego, motywowanego słuchacza. Z doświadczeń nauczycielskich i badań tej problematyki wynika, iż w procesach interpretowania uwaga uczniów koncentruje się głównie na następujących właściwościach wypowiedzi nauczyciela:

- poprawność językowa i indywidualny styl przekazu, a w warstwie merytorycznej – zgodność wyrażanych opinii i sądów z faktami;

- właściwości pozajęzykowe towarzyszące wypowiedziom, takie jak: szybkość i tempo mówienia, akcent, intonacja, barwa głosu, wyraz mimiczny twarzy, obecność uśmiechu czy życzliwy wyraz oczu, gestykulacja, wygląd fizyczny, dystans interpersonalny, pozycja ciała itp., słowem sposób i umiejętności wykorzystania niewerbalnych środków komunikacyjnych;

- nawiązywanie do kontekstu komunikacyjnego, tj. liczebności audytorium, otoczenia fizycznego i warunkowanej tym wokalistyki wypowiedzi;

- respektowanie wiedzy o uczniach – odbiorcach wypowiedzi, ich właściwościach osobowościowo-poznawczych i ich zapotrzebowaniu na określony typ informacji, wewnętrzne przekonanie nauczyciela względem treści informacji i jego poczucie zaspokajania potrzeb uczniów;

- wiedza nauczyciela o swoistości sytuacji komunikowania się i jego nastawienie do aktualnie przebiegającej interakcji, motywacje nauczyciela w jej uczestniczeniu oraz oceny wydarzeń poprzedzających interakcję i sposoby nawiązywania do tych wydarzeń;

- komunikatywność nauczyciela i jego wiedza o kulturze porozumiewania się, sposoby nawiązywania kontaktu i style kierowania przebiegiem procesów komunikowania;

- kultura językowa nauczyciela, jego wiedza ogólna o świecie, doświadczenie życiowe i zawodowe.

W procesach komunikowania w szkole, w których realizują się funkcje języka, mamy do czynienia ze współlistnieniem tego, co indywidualne u ucznia i nauczyciela, i tego, co uniwersalne w sensie poznawczym. Jest to proces wielostronnie warunkowany, związany z relacjami interpersonalnymi procesów edukacyjnych, które trudno ująć w jednoznaczne paradygmaty.

2. Indywidualność nauczyciela jako najwyższy poziom kompetencji komunikacyjnej

Najwyższy poziom językowej kompetencji komunikacyjnej tworzą style indywidualne jednostki. Odzwierciedlają one cechy osobowości człowieka, ich dynamikę, jego aspiracje i dążenia. Język jest lustrem duszy, powiedz coś, abym mógł cię zobaczyć – znane powiedzenie jednego z twórców teorii komunikacyjnych – w sposób plastyczny podkreśla związek języka z indywidualnością człowieka. Jednakże poza wrodzonymi cechami, indywidualność tę kształtuje szereg czynników społecznych i środowiskowych. Także społeczny aspekt języka, poza jego ogólnokulturową ludzką transmisją, rozpatrywać można tylko w kontekście grupy społecznej.

W pracy nauczyciela występują różnorodne determinanty społeczne języka, które musi on brać pod uwagę i poszukiwać różnych sposobów i strategii dydaktycznych przewyżczenia tych ograniczeń. Szansa na porozumienie się ludzi tkwi w nich samych, w otwartości i gotowości do porozumienia się. Ortodoksyjne dążenie do jednoznacznego i identycznego rozumienia pojęć, co charakteryzuje szkołę i wielu nauczycieli, czyni dialog edukacyjny przekazem, a nie odkrywaniem znaczeń. Podczas gdy pole znaczeniowe, które narasta wokół pojęć w toku ich interpretacji, ukierunkowuje pracę nauczyciela z uczniem na „spotkanie z niezrozumiałym”, na odkrywanie nowego sensu tych pojęć, a nie przyporządkowywanie ich gotowym, zaprogramowanym sensom.

Hermeneutyczny punkt widzenia na porozumiewanie się, jaki proponuje H. Gadamer, dotyczy właśnie „spotkania z niezrozumiałym”, dialogiczną mową z uczniem, w której nie będziemy „rozumiejąco” dążyli do wyprzedzania tego, co chce nam powiedzieć uczeń, także sami dysponujemy tą umiejętnością. Hermeneutyczny punkt widzenia kontaktu językowego nauczyciela z uczniem to także, jak zauważa Gadamer, mówienie językiem prywatnym, niezrozumiałym, bo kto mówi takim językiem, nie mówi w ogóle. Ale też kto mówi „...językiem całkowicie skonwencjonalizowanym w doborze słów, w syntaksie i stylu traci moc bezpośredniości i ewokacji...”⁸ Cechuje to wielu nauczycieli, a zwiększanie szans na porozumiewanie się leży zarówno w indywidualizacji zasobu słów, składni i stylu, rozumieniu siebie i tworzeniu indywidualnego obrazu siebie, jak i motywowanym dążeniu do porozumiewania się, chęci więzi z uczniem. Jest to tym ważniejsze, że to właśnie nauczyciel kształtuje językowy obraz świata dziecka.

Niekwestionowany wpływ na kształtowanie się indywidualności nauczycielskiej ma proces kształcenia nauczyciela. Obraz samego siebie, jaki tworzy

nauczyciel pod wpływem oddziaływań tego procesu, stanowi częstokroć trwały element postawy nauczyciela wobec edukacji szkolnej. Proces ten sprzyja utrwalaniu pewnych schematów wyobrażeniowych i postaw wobec rozumienia roli zawodowej, a tym samym także przekonań o sensie komunikacji edukacyjnej. Wiele dylematów z tym związanych prowokują już same założenia filozofii edukacji nauczycielskiej i mogą one prowadzić do przyjęcia postawy nauczyciela „transmisji” bądź nauczyciela „interpretacji” według określeń D. Barnes’a.⁹

Istotnie, hipoteza Barnes’a, że system komunikacyjny ustanawiany w klasach przez nauczycieli jest odbiciem ich przekonań i ideologii na temat uczenia się i nauczania oraz założeń kształcenia szkolnego – znajduje stałe potwierdzenie w praktyce szkolnej. Zatem zwiększanie szans na porozumienie się, na podmiotową interakcję z uczniem, zależy od rozwoju kompetencji interpretacyjnych i wykorzystania predyspozycji indywidualnych przyszłego nauczyciela. Różnice bowiem między tymi dwiema postawami są istotne.

Nauczyciel „transmisji”, posługując się określeniem Barnes’a, reprezentuje wobec komunikacji edukacyjnej postawę wysoce scentralizowaną, a wszelkie kontakty słowne z uczniami są głównym środkiem przekazu wiedzy. Wiedza zawarta w dyscyplinach naukowych stanowi treść i kryteria osiągnięć uczniów, którzy muszą dostosować się do wymogów kryterialnych danej dyscypliny. Zadaniem edukacyjnym nauczyciela jest głównie ocena i korekta osiągnięć szkolnych ucznia, zgodnie z kryteriami wiedzy formalnej zawartej w programach i podręcznikach. Głównym elementem wizerunku ucznia jest jego niewiedza i potrzeba wyposażenia go w kompetencje zawarte w treściach dyscyplin publicznych. Prawa nauczyciela i ucznia do komunikacji są wyjątkowo nierówne, a sam proces komunikacyjny wysoce ograniczony. Posługiwanie się mową przez uczniów spełniać zaś musi kryteria wiedzy podręcznikowej i dostosowania się do określonego typu języka, przeważnie języka podręcznikowego. Sprowadza to najczęściej procesy komunikowania do monologów nauczyciela i ucznia referującego zapamiętane wiadomości. Podstawowy paradygmat komunikacyjny to: pytanie – odpowiedź – ocena.

Postawa edukacyjna nauczyciela „interpretacji” jest otwarta wobec wiedzy, szczególnie wobec wiedzy w formie zdolności ucznia do jej przetwarzania, organizowania myśli, a także zdolności ucznia do twórczych działań edukacyjnych. Gromadzenie wiedzy o świecie jest właśnie wynikiem twórczych zdolności i zaangażowania ucznia w interpretację otaczającej rzeczywistości. Stąd też kryteria osiągnięć szkolnych ucznia są wynikiem dialogu, interakcji z innymi, partnerstwa nauczyciela i ucznia w ciągłym gromadzeniu wiedzy. Właśnie

organizowanie dialogu edukacyjnego jest głównym zadaniem nauczyciela i treścią jego postawy edukacyjnej. Twórczość jako część wspólnego przedsięwzięcia, w trakcie której jest zgłębiana rzeczywistość razem z nauczycielem i innymi uczniami, stanowi także podstawę do respektowania praw ucznia i jego podmiotowego udziału w dialogu.

Skuteczność takiej komunikacji warunkuje wysoka świadomość i samoświadomość pedagogiczna nauczyciela, i przekonanie iż jest on sprawcą dwupodmiotowej interakcji edukacyjnej. Natomiast jego inicjacje komunikacyjne skierowane do uczniów oraz umiejętne czuwanie i kontrolowanie wymiany słownej, daje mu możliwość wywierania wpływu na rozwój tożsamości uczniów. Wiadomo, że partie uczniowskie w tym dialogu są uzależnione od nauczycielskiej partii dialogu i że uczniowie zazwyczaj otrzymują w nim role podrzędne i strukturalnie zależne od sekwencji słownych nauczyciela. On to przeważnie swoją wypowiedzią rozpoczyna akt komunikowania się i tworzy „węzły” komunikacyjne w postaci zadań dla uczniów. Treść tych zadań, zależnie od indywidualnej dydaktycznej postawy nauczyciela, może zakłócać prawo do komunikacji otwartej bądź tworzyć warunki sprawstwa, podmiotowej postawy ucznia w interpretowaniu ich treści.

Nauczyciel „interpretacji” wierząc, że wiedza istnieje w formie zdolności ucznia, bliski jest charakterystyce nauczyciela prezentowanej przez polskich psychologów.¹⁰ Głównym przesłaniem tej charakterystyki implikującej kształcenie nauczyciela jest właśnie interakcja między nauczycielem i uczniem. Miarą jej swoistości są zdolności ucznia i możliwości ich rozwoju. Czyniąc zatem z d o l n o ś c i d o... głównym czynnikiem organizującym interakcje i sytuacje komunikacyjne, stawiamy wobec potrzeby wykorzystania zdolności twórczych nauczyciela. One to bowiem warunkują stawianie się nauczycielem „interpretacji” i tworzą jego komunikacyjną sylwetkę. Wśród wielu wymogów wobec predyspozycji nauczycielskich zasygnalizuję niektóre z nich, a mianowicie:

– zdolność do tworzenia szkolnego środowiska informacyjnego, które powoduje aktywność poznawczą i edukacyjną uczniów, stanowi o sensie czynności nauczeniowych, o intencjonalnym kierowaniu zmianami w postawach, umiejętnościach i wiadomościach uczniów, o „wychodzeniu poza dostarczone informacje”.¹¹ Są to zatem zdolności poznawcze związane ze stosowaniem współczesnych dydaktycznych modeli poznawczych i przetwarzaniem informacji dla potrzeb edukacyjnych. Inaczej są to zdolności bycia – według określenia J. Kozielskiego – samodzielnym układem informacyjnym, zdolnym

selekcjonować, wartościować i przetwarzać informacje zewnętrzne, ale też tworzyć generatywne układy własnych informacji;¹²

– zdolności do tworzenia sytuacji komunikacyjnych i dwupodmiotowej interakcji nauczyciel–uczeń. Nauczyciel jako podmiot funkcjonujący w sytuacjach szkolnych, gdzie jest wiele problemów i trzeba twórczo je rozwiązywać, dąży nie tylko do inicjacji udziału uczniów w wymianie komunikacyjnej, ale też tworzy warunki sprawstwa.¹³ I chociaż uczeń w tych sytuacjach jako ogniwo organizacyjno-komunikacyjnym lekcji, jest zazwyczaj przedmiotem oddziaływań nauczyciela uzależnionych od treści zadań dydaktycznych, to indywidualna zdolność nauczyciela do twórczego posługiwania się metodami informacyjnymi i problemowymi, może minimalizować przedmiotowość udziału ucznia. Wewnętrzna dramaturgia różnorodnych sytuacji edukacyjnych, ich łańcuchowa relacja i zależności, stwarzają wiele możliwości dla twórczych indywidualnych podejść do problemów podmiotowości;

– zdolności do wspierania rozwoju ucznia, do respektowania jego praw i ukierunkowania komunikacji edukacyjnej na jego rozwój, czyni nauczyciela odpowiedzialnym przed sobą samym, rodzicami i społeczeństwem za podejmowane działania wychowawcze. Zatem zdolność nauczyciela do odpowiedzialności za podejmowane działania, ich ludzki wymiar w kształtowaniu i przekształcaniu postaw swoich podopiecznych, wymagają od niego samego postawy wysoce etycznej i ludzkiej, odpowiedzialności za własne słowa i czyny;¹⁴

– zdolność do autokreacji, rozwoju własnej indywidualności i tworzenia obrazu własnego „ja” rzutuje bezpośrednio na skuteczność komunikacji edukacyjnej. W zasadzie nauczycielskie „ja” i zdolności autokreacyjne są ogniwem weryfikującym wszelką działalność edukacyjną, a to, jakie miejsce w hierarchii wartości nauczyciela zajmuje ta działalność i jego zdolność do utożsamiania się z zawodem nauczycielskim, decyduje o tychże możliwościach autokreacyjnych;¹⁵

– zdolność do innowacji i realizacji celów edukacyjnych szkoły nie według zasady replikacji, powtarzania modelu ucznia na miarę schematów encyklopedycznych treści i takichże wymogów, ale realizacji tych celów w sposób innowacyjny czyli kreowania ucznia na miarę współczesnych potrzeb egzystencjonalnych i jego możliwości twórczych.¹⁶

Wierząc, że powyższe zdolności i ich rozwój w procesie kształcenia koresponduje z rozwojem indywidualności nauczyciela oraz jego motywacjami wspierania rozwoju ucznia, stajemy wobec alternatywy budowania modelu

komunikacyjnego kształcenia nauczyciela. Szczególną rolę w takim kształceniu odgrywa język jako filtr aksjologiczny jednostki. Analogia między językiem, poznaniem, wartościami i psychiczną indywidualnością każdego z nas wskazuje, że tak jak tworzymy indywidualnie style i warianty językowe zależnie od bogactwa naszego życia wewnętrznego, tak też nabywamy lub tworzymy swoją własną kulturę, sposób widzenia świata i kategoryzowania segmentów rzeczywistości. Stąd waga komunikacyjnego kształcenia nauczyciela i wszelkich możliwych preferencji indywidualizacji w tym kształceniu.¹⁷

Na kulturę jednostki składa się wszystko to, co determinuje jej sposób widzenia świata. I należy, jak sądzę, zgodzić się z poglądem, iż nie jest najważniejsze czy zdobyliśmy naszą kulturę drogą naśladownictwa czy własnej twórczości. W gruncie rzeczy my, jak i nasi uczniowie, różnimy się między sobą tym, w jakim stopniu zinternalizowaliśmy w naszej psychice różne rodzaje i jakości kultury. Nie jest ona względem nas czymś zewnętrznym, lecz całkiem powszechną naszą właściwością i wspólnoty językowej, do której należymy. To decyduje o naszej kompetencji kulturowej i kompetencji w zakresie kultury pedagogicznej.

Właśnie jednostkowe zachowania kulturowe i indywidualne systemy wartości dotyczą podstawowych spraw komunikowania się w interakcji szkolnej. Jeśli natomiast chcemy mówić o pewnych prawidłowościach, o regularności występowania i uwzorowywaniu zachowań nauczyciela w kategoriach kompetencji, to, jak sądzę, hierarchiczny układ typów tych kompetencji byłby następujący:

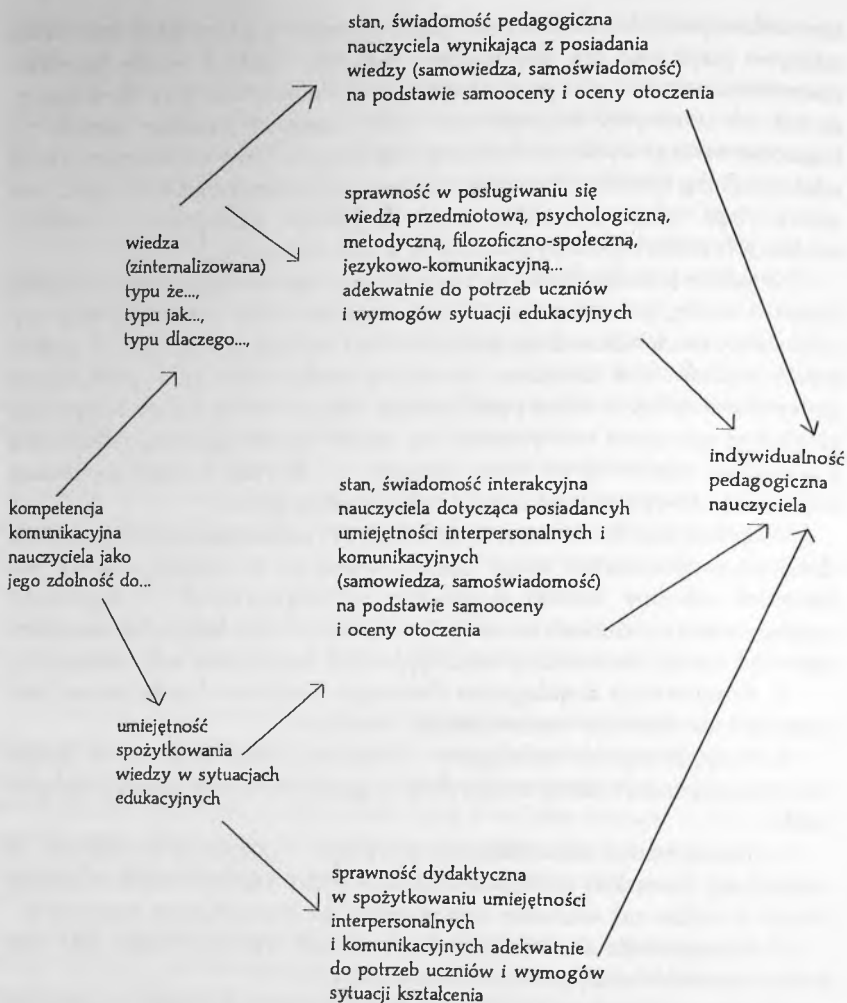
1. Kompetencja aksjologiczna obejmująca świadomość pedagogiczną nauczyciela i zdolność do wartościowania twierdzeń.

2. Kompetencja metodologiczna obejmująca także zdolność do doboru treści wypowiedzi akceptowanych ze względu na wymogi sytuacji edukacyjnych.

3. Kompetencja komunikacyjna językowa, w której obok zdolności do werbalizacji literackiej występują stosowne wzory komunikowania za pomocą innych kanałów niż werbalne oraz umiejętności interpretacyjne nauczyciela.

4. Kompetencja interakcyjna, która zawiera trzy poprzednie oraz sferę motywowanych umiejętności interpersonalnych.

Każdej z tych kompetencji towarzyszy swoisty obszar wiedzy, umiejętności i sprawności. Wszystkie typy tych kompetencji są wzajemnie zależne i warunkujące się. Częstokroć towarzyszą im trudno uchwytnie mechanizmy wartościowań kontekstowych. Obraz graficzny ogólnej kompetencji komunikacyjnej nauczyciela byłby więc następujący.



Zróżnicowanie kulturowe i zróżnicowanie językowe klas szkolnych tworzy z jednej strony dylematy w procesie edukacyjnym, z drugiej zaś strony ukierunkowuje myślenie o kompetencji komunikacyjnej nauczyciela jako multi-

medialnej, kompleksowej strukturze językowo-kulturowej. Obok zdolności do wysokiej jakości werbalizacji literackiej, musi on posiadać ogólną kompetencję kulturową i kulturową kompetencję pedagogiczną. Kompetencja komunikacyjna to nie tylko znajomość określonego zestawu reguł. Konteksty kulturowe i edukacyjne zachowań nauczyciela wskazują na to, że wiedza o świecie i znajomość świata, znajomość różnorodnych sytuacji i możliwych zachowań ludzkich w tych sytuacjach, zdolność do interpretacji celów, którymi kierują się ludzie w swym działaniu warunkuje wszelkie zależności edukacyjne między językiem, poznaniem i komunikacją.

Przypisy

1. Cyt. za: A. Piotrowski: O pojęciu kompetencji komunikatywnej. W: Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki. Ossolineum 1980.
2. I. Kurcz: Pamięć, uczenie się, język. Warszawa 1992, PWN.
3. F. Grucza: Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej. W: Język, kultura – kompetencja kulturowe. Warszawa 1992, Wyd. U.W., s. 27.
4. M. Szybisz: O integrującej roli języka w edukacji szkolnej. Ruch Pedagogiczny 1991, nr 1–2.
5. R. Jakobson, M. Halle: Podstawy języka. Wrocław 1964, Ossolineum. Tłum. L. Zawadowski.
6. Z. Nęcki: Komunikowanie interpersonalne. Wrocław–Warszawa 1992, Ossolineum.
7. W. Komar: O pojęciu i konieczności wychowania jako sztuki ekspresji dramatycznej. Ruch Pedagogiczny 1991, nr 5–6.
8. H. Gadamer: Semantyka i hermeneutyka. W: tenże, Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane. Warszawa 1979, s. 110.
9. D. Barnes, D. Shemilt: Transmission and Interpretation, Educational Review, 26.III.1974; por. także: D. Barnes: Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia. Warszawa 1988, WSiP.
10. W. Panek: Psychologiczna charakterystyka nauczyciela pracującego z uczniem zdolnym w szkole. W: Promocja młodzieży utalentowanej – uczniów, studentów i absolwentów. Warszawa 1992, PWN; J. Szczepański: Indywidualność a wychowanie. Tamże.
11. K. Kruszewski: Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987, PWN.
12. J. Kozielecki: Psychologiczna teoria samowiedzy. Warszawa 1981, PWN.

13. H. Rylke: *W zgodzie z sobą i uczniem*. Warszawa 1993, WSiP.
14. A. Kotusiewicz: *Nauczyciel jako osoba w procesie edukacyjnym*. W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. Kwiatkowska. Warszawa 1994, PTP.
15. M. Dudzikowa: *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?* W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki...*, op. cit.
16. W. Panek, op. cit.
17. T. Lewowicki: *Paradygmaty i dylematy indywidualizacji kształcenia*. W: *Promocja młodzieży utalentowanej...*, op. cit.

Ryszard Pęczkowski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Rzeszów

O KSZTAŁCENIU INNEGO NAUCZYCIELA

Edukacja – będąc elementem życia społecznego – z jednej strony odzwierciedla w różny sposób istniejący ład społeczny, a z drugiej ład ten kształtująca, stała się przedmiotem zainteresowania. Przejawem tego jest m.in. ogromna ilość publikacji zawierających rozważania o systemach edukacyjnych oraz obszerne analizy badań prowadzonych przez różnych specjalistów. Znaczna część tych publikacji – zarówno w literaturze światowej, jak i polskiej – poświęcona jest krytycznemu opisowi aktualnej sytuacji w oświacie. Twierdzi się w nich, że szkoła jest najbardziej niekompetentną, zbiurokratyzowaną i sztywną instytucją w naszej kulturze. W porównaniu z innymi dziedzinami, w których obserwujemy dynamiczny rozwój, system edukacyjny wykazuje zadziwiającą stabilność i odporność na zmiany. Dlatego też – zdaniem wielu pedagogów – oświata nie jest w stanie podoląć istniejącym we współczesnym świecie problemom.¹

Wydaje się, że stosunkowo łatwo jest podejmować krytyczną ocenę systemu edukacyjnego (a tak na marginesie: nigdy w dziejach ludzkości ten element życia społecznego nie był wolny od krytyki). Wystarczy – a krytycy nie odmawiają sobie niczego – mówić o nieprzystosowaniu kształcenia do wymagań współczesnego świata, sygnalizować niewłaściwość metod w stosunku do cech osobowych ucznia, stwierdzać opór nauczycieli wobec wszelkich form przemian, oceniać negatywnie system oświaty pozaszkolnej, itd. Szczególnie wyraźnie zjawisko to występuje w polskim piśmiennictwie pedagogicznym, i nie tylko. Jest to efekt dokonujących się zmian w życiu społecznym. Kończy się bowiem jeden model życia społecznego, a wcale niełatwo powstaje model następny.

Problem jednak nie polega w chwili obecnej na tym, aby wiedzieć, czy wszystko to jest prawdą lub fałszem i nieskończenie gromadzić w tej sprawie argumenty oraz prowadzić niekończące się dyskusje. Chodzi raczej o to, by

krytyczna analiza stanu faktycznego nie była „sztuką dla sztuki”, lecz podstawą formułowania nowych i konkretnych rozwiązań. Efektem takiej postawy powinno być wskazywanie metod i dostarczanie nauczycielom i uczniom środków materialnych – nie tylko finansowych – umożliwiających realizację tych propozycji.

Jak przedstawia się sytuacja w tym zakresie? Nie wdając się w szczegółową analizę, jako odpowiedzią na to pytanie posłużę się opinią T. Lewowickiego, który stwierdza: „Próby zarysowania wizji oświaty były w mijającym okresie dwóch lat – od przełomu ustrojowego – nader rzadkie i nieśmiałe. Także refleksje o edukacji, które zostały podjęte przez redakcję „Ruchu Pedagogicznego” w roku 1989, przyniosły niewielki odzew”². Trudno nie zgodzić się z tą refleksją śledząc publikacje dotyczące tego zagadnienia.

To, że polski system edukacji³ wymaga globalnych zmian nie podlega dyskusji. Dyskutować można w chwili obecnej jedynie o sposobach, kierunkach i zakresie tych zmian, przy czym czas tych dyskusji – w moim przekonaniu – jest bardzo ograniczony. Jak poucza bowiem doświadczenie, kryzysy ekonomiczne – nawet długotrwałe – wreszcie przemijają, a ich skutki w stosunkowo krótkim czasie można usunąć. Inaczej jest z kryzysami edukacyjnymi. Te utrzymują się w świadomości ludzi przez całe dziesięciolecia, a bywa, że ją nawet deformują. Nie wolno więc dopuścić do dalszego narastania ewidentnych już u nas procesów i zjawisk, których wypadkową stanowi głęboki kryzys edukacyjny⁴.

Można przyjąć, że w chwili obecnej możliwe są trzy strategie reformy polskiego systemu edukacyjnego:

1. Strategia drobnych korekt. Realizowana jest ona najczęściej decyzjami administracyjnymi. Podejmowane w ostatnich trzech latach przez Ministerstwo Edukacji Narodowej działania zmierzające do dokonania zmian w oświacie i polepszeniu jej kondycji – takie są deklaracje przedstawicieli resortu – mają właśnie taki charakter. Doprowadziły one do wywołania szerokiej dyskusji w środowisku nauczycieli i jednocześnie wzbudziły szereg niezdrowych emocji i namietności. Nie wdając się w ocenę propozycji zgłaszanych przez resort – czynią to mniej lub bardziej obiektywnie środki masowej komunikacji – wydaje się, że droga ta jest mało efektywna, a w dłuższej perspektywie czasowej pozbawiona szans powodzenia.

2. Strategia szybkiej reformy systemu edukacyjnego. Jak wskazują doświadczenia wielu krajów, system oświatowy nie poddaje się gwałtownym, rewolucyjnym zmianom. Podobnie jak w przypadku pierwszej strategii, tak i tu na reformie tego typu ciąży „instytucjonalny charakter myślenia” o oświacie jako

zbiorniku instytucji⁵. Rzecznicy takiego pojmowania oświaty uważają, że można ją szybko i łatwo zmienić metodami i środkami organizacyjnymi. Tymczasem nie ma bardziej złudnej rzeczy niż przekonanie, że środkami tymi można zmienić podstawowy element każdego systemu, a mianowicie jego podmioty – ucznia i nauczyciela.

3. Strategia transformacji obecnego systemu w kierunku stworzenia nowego, uwzględniającego dokonujące się zmiany w kraju i za granicą. Wydaje się, że droga ta jest jedyną, która w perspektywie może przynieść pożądane efekty. Za takim rozwiązaniem przemawia przede wszystkim fakt, iż edukacja podporządkowana jest zazwyczaj określonej organizacji życia społecznego, w znacznej mierze powielając tę organizację⁶. Ma więc edukacja ograniczone – zwłaszcza w warunkach polskich – możliwości kreowania własnego modelu tego życia. Posiada jednak możliwości kreowania idei, celów, wartości, jak również przekonywania do nich poprzez własne propozycje. Powstaje zatem pytanie: jakie istnieją możliwości dokonania transformacji obecnego systemu edukacyjnego? Co może podlegać takiej transformacji? Między jakimi biegunami rozciągają się możliwości dokonywania zmian?

Odpowiedzi na powyższe pytania udziela Z. Kwieciński, który wykorzystując m.in. angielskie doświadczenia ruchu „FLEXISCHOOLING”, określa zakres możliwych zmian w postaci kontinuum „od tradycji do alternatywy”. W skład tego kontinuum wchodzi następujące wymiary:⁷

- a) model temporalnej orientacji wiedzy (na przyszłość, teraźniejszość, przeszłość);
- b) model uczenia się (jako aktywność kolektywna, grupowa, indywidualna);
- c) model nauczania (nauczanie sformalizowane, ułatwianie uczenia się poprzez organizowanie sytuacji sprzyjających uczeniu się, samokształcenie poprzez samodzielne organizowanie sobie sytuacji uczenia się);
- d) model stosunku do rodziny (rodzina jako problem, jako policja, jako klient, jako na wpół profesjonalny pomocnik, jako partner, jako nauczyciel przed szkołą, jako nauczyciel pierwszy);
- e) model źródeł uczenia się (nauczyciel, książki, telewizja, radio, film, czasopisma, gazety, ludzie, miejsce i doświadczenie, szkoła jako pierwszo-, drugo-, trzecie źródło uczenia się);
- f) model miejsca (budynek szkolny, otwarty budynek szkolny, przestrzeń otwarta);
- g) model organizacji (szkoła jako główny organizator, społeczność lokalna jako organizator – bez etatów personelu, kontrakt pomiędzy nauczycielami, rodzicami i uczniami uważnie i ciągle negocjowany i przeglądany);

- h) model wyniku kształcenia się (zewewnętrzny egzaminator, porównywalne doświadczenia uczniowskie, samoocena);
- i) koncepcja celu (konstruktywne spędzanie wolnego czasu, człowiek przystosowany do społeczeństwa jakim ono jest, przygotowanie do potrzeb ekonomicznych, przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie konsumenckim, wychowania religijnego, kształtowanie człowieka gotowego służyć bez wahania narodowi, przygotowanie do uczestnictwa obywatelskiego w demokracji, kształtowanie człowieka identyfikującego się ze światem (internacjonalizm), obywatel zdolny zaadoptować się do zmian w nieprzejrzystej przyszłości, człowiek uczestniczący w zmianie społecznej, osobista autonomia i rozwój intelektualny);
- j) podejście do programu (przedmioty narzucane, narzucana interpretacja, narzucane kryteria zaufania i podziałów, program konsultatywny, program negocjonowany, program demokratyczny).

Rodzina – może być problemem (przeszkoda, zaniedbuje, jest obojętna) albo rozwiązaniem problemu.

Stereotyp ucznia – może być przeciwnik (walkoń), odbiorca, surowy materiał, klient, partner, samodzielny poszukiwacz, demokratyczny poszukiwacz (badacz, twórca).

Repertuar ról nauczycielskich

1. Role autorytarne:

- autokratyczny przekaznik wiedzy i egzekutor form dyscyplinujących, twardy człowiek przekazujący gotową wiedzę opierającym się uczniom;
- opiekun (ojcowski, macierzyński);
- autorytet charyzmatyczny (uczeń jako odbiorca, słuchacz, kolega);
- ekspert (uczeń jako odbiorca);
- organizator (uczeń jako surowy materiał);
- konsultant (uczeń jako klient, współuczestnik).

2. Role nieautorytarne:

- a) samodzielne studiowanie (uczeń jako poszukiwacz);
- b) uczenie się demokratyczne:
 - podejście projektujące (metoda projektów);
 - podejście syndykalne (obrona, negocjowanie interesów uczniów przez ich reprezentantów wobec nauczycieli);
 - uczenie się kooperatywne (wspólne, elastycznie ustalone formy);
 - niezależne uczenie się kooperatywne (bez pomocy materialnej i informacyjnej z zewnątrz).

A zatem możliwości transformacji systemu edukacyjnego są duże i sięgają aż do tworzenia niezależnych od państwa wspólnot, w których młodzież ma szansę samodzielnych studiów i twórczych działań dających konkretne efekty, realizowanych razem z dorosłymi: rodzicami, sąsiadami, nauczycielami⁸.

Skoro istnieją potencjalne możliwości dokonania zmian w systemie edukacyjnym, musi pojawić się pytanie: jaki czynnik może uruchomić ten proces?

Jednym z podstawowych czynników, który – moim zdaniem – jest w stanie uruchomić proces transformacji polskiego systemu edukacyjnego, jest osoba nauczyciela, a dokładniej mówiąc to, jak on będzie przygotowany do realizacji tego procesu. Problem ten staje się tym pilniejszy, iż zdaniem specjalistów, rozwiązania w zakresie kształcenia i dokształcania nauczycieli powinny wyprzedzać o kilka lat wprowadzenie reformy w całym systemie edukacyjnym. Wybitny psycholog i pedagog J. Piaget twierdzi, że przygotowanie nauczycieli ma podstawowe znaczenie dla podejmowanych reform oświatowych, które bez należytego rozwiązania tego problemu stają się po prostu bezużyteczne⁹.

Budzić więc musi niepokój i zdziwienie stanowisko resortu w tej sprawie, a wyrażone w następującym stwierdzeniu: „Jedyną racjonalną polityką, dającą szansę i nadzieję, jest takie przemodelowanie warunków, aby nauczyciele wewnętrznie „powstali”. Ilu nauczycieli „powstanie” – nie wiemy (...). Tempo procesu transformacji polskiej szkoły będzie zależało od tego, jaka część środowiska nauczycielskiego i w jakim czasie zechce zmienić swoją postawę i sposób wykonywania zawodu (...). Jak to będzie przebiegało w czasie zadecyduje czynnik ludzki, który jest nieprzewidywalny. Może skutki tych działań w szerszej skali odczują dopiero nasze wnuki, ale może okazać się, że stan nauczycielski zaskoczy wszystkich”¹⁰.

Daleki jestem od kwestionowania możliwości transformacji polskiego nauczyciela (dowiodł on wielokrotnie, iż jest zdolny do ogromnych poświęceń), ale oparcie całej reformy systemu edukacji na wierze w cudowną moc przemienienia świadomości nauczycieli i ich warsztatu pracy pod wpływem propozycji resortu jest – w moim przekonaniu – co najmniej dyskusyjne.

Dlatego też uważam, że należy w trybie pilnym podjąć prace nad przygotowaniem nauczycieli do proponowanych zmian w polskiej oświacie poprzez racjonalnie zorganizowany system dokształcania nauczycieli czynnych zawodowo, jak również prac nad nowym modelem kształcenia nauczycieli, którzy w perspektywie 4–5 lat podejmą trud kontynuacji zmian w polskiej edukacji.

Uwzględniając powyższe uwagi, w dalszej części swych rozważań pragnę skoncentrować się na problemie kształcenia nauczycieli w kontekście zmian, jakie czekają polską oświatę.

W dotychczasowej praktyce rozważania o kształceniu nauczycieli rozpoczyna się najczęściej od sformułowania mniej lub bardziej precezyjnych cech nauczyciela z perspektywy szkoły, w której ma podjąć pracę. Takie postępowanie „ustawia” niejako samo kształcenie nauczycieli poprzez dokładne określenie w planach i programach studiów wiedzy merytorycznej, którą przyszły nauczyciel musi opanować oraz zestawu umiejętności metodycznych, które mają zapewnić mu powodzenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej. W rezultacie otrzymujemy bardzo statyczny układ, w którym brak jest możliwości na dokonywanie zmian. Przeprowadzona przez Autora analiza planów i programów studiów nauczycielskich wykazała, że dokonywane zmiany miały raczej charakter kosmetyczny i niewiele zmieniły w sposobie przygotowania do zawodu nauczycielskiego. Efektem końcowym realizowanych planów i programów jest nauczyciel niezdolny do szybkiej i twórczej adaptacji do zmieniających się warunków. Szczególnie ostro zjawisko to występuje w sytuacji dokonujących się zmian politycznych, gospodarczych i społecznych.

Powyższą perspektywę proponuję zastąpić inną, w której głównym założeniem jest teza, iż **system edukacyjny jest układem dynamicznym, a główną siłą napędową dokonujących się w nim zmian jest nauczyciel i uczeń.**

Chodzi zatem o to, by system stwarzał możliwości kształcenia takich nauczycieli, którzy rozumieją, że ich praca to ciąg zachowań zmuszających do reagowania na ciągle zmieniające się sytuacje i na nieprzewidywaną rzeczywistość dydaktyczno-wychowawczą, a uczeń to aktywny podmiot tej rzeczywistości.

Pojawia się więc pytanie: jak kształcić kandydatów na nauczycieli, by to osiągnęli? Co robić, by stali się oni zdolni do takich zachowań?

Jestem świadom, że trudności w sformułowaniu odpowiedzi na powyższe pytania polega na tym, że niemożliwe jest:

po pierwsze, określenie modelu kształcenia nauczycieli, który byłby akceptowany przez wszystkich;

po drugie, określenie programu kształcenia, który dostosowany byłby do każdego kandydata na nauczyciela.

Dlatego też mając na względzie powyższe zastrzeżenia z jednej strony, sformułuję kilka – w moim przekonaniu – elementarnych warunków, które stoją u podstaw ewentualnej zmiany modelu kształcenia nauczycieli, z drugiej zaś – propozycję swą traktuję jako jedną z wielu możliwych, a tym samym wymagającą dyskusji.

Żołeniem podstawowym racjonalnie zorganizowanego systemu kształcenia nauczycieli jest postulat powszechnie akceptowany, **aby wszystkim kandydatom do tego zawodu** – bez względu na rodzaj i typ szkoły oraz przedmiot, w zakresie którego mają się specjalizować – **zapewnić wykształcenie na poziomie wyższym.**

Realizacja powyższego postulatu powinna stać się warunkiem *sine qua non* funkcjonowania zreformowanej szkoły podstawowej i średniej. Oznacza to zwiększenie liczby studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego, a nie tendencję do zmniejszania liczby ośrodków akademickich kształcących nauczycieli.

Podjęmowanym kilkakrotnie próbom realizacji tej idei towarzyszyła stale obecność tzw. „okresów przejściowych”, które zawsze były czynnikiem wymuszającym niekonsekwencje, np. w postaci kompromisowych programów edukacji nauczycielskiej, czy też rozwiązań organizacyjnych (zatrudnianie w szkołach osób bez przygotowania pedagogicznego w charakterze nauczycieli). Propozycje te były nastawione na doraźne rozwiązywanie potrzeb oświatowych. Wydaje się, że koniecznością staje się uniknięcie w chwili obecnej takiej sytuacji, w której doraźne potrzeby zdeterminowały przebieg procesu transformacji systemu edukacyjnego. Można tego uniknąć np. poprzez odpowiedni zapis w ustawie uniemożliwiający zatrudnienie na stanowisku nauczyciela osób nie posiadających pełnego wyższego wykształcenia pedagogicznego. Osoby bez tego wykształcenia mogłyby moim zdaniem być zatrudnione w szkole, ale na stanowisku o ograniczonym wpływie na przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego, np. w charakterze asystenta nauczyciela, przy czym osoba taka byłaby zatrudniona na zasadzie jednorazowego kontraktu na czas nie dłuższy niż trzy lata (okres niezbędny na uzupełnienie wykształcenia przez absolwenta Studium Nauczycielskiego).

Uczelnie kształcące nauczycieli powinny uzyskać pełną autonomię w zakresie planów i programów kształcenia. Jest to warunek niezbędny, by z jednej strony, konstruować plany i programy uwzględniające potrzeby oraz specyfikę regionu, w którym działa uczelnia, z drugiej zaś – systematyczne dostosowywanie ich do zmieniających się wymagań powstającego – z wielkimi oporami – rynku pracy.

Z zagadnieniem pełnej autonomii w zakresie planów i programów kształcenia ściśle wiąże się problem wymagań dotyczących prawa wykonywania zawodu. W chwili obecnej problem ten jest rozwiązany centralnie poprzez określenie liczby godzin, które muszą być przeznaczone na przygotowanie

pedagogiczno-metodyczne kandydata. Realizacja tego zalecenia w sposób automatyczny nadaje uprawnienia do wykonywania zawodu nauczyciela po skończonych studiach i złożeniu egzaminu magisterskiego. W rezultacie kształcimy w Polsce nauczyciela, który wprawdzie dużo wie, ale mało umie, w dodatku pracę w szkole podejmuje bardziej z musu niż z chęci¹¹. Efektem takiego zdobywania uprawnień do wykonywania zawodu jest również zjawisko tzw. „szoku zawodowego”, który w mniejszym lub większym stopniu występuje u 42% nauczycieli rozpoczynających pracę w szkole¹². Ponadto, w wyniku stosowania takich wymagań od kilku lat obserwuje się zjawisko polegające na unifikacji planów i programów kształcenia nauczycieli w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych. Programy te pozbawione są cech specyficznych dla kształcenia w tych dwóch różnych przecież typach uczelni.

W pracach nad nowym modelem kształcenia nauczycieli nie można pominąć tego zagadnienia. W moim przekonaniu powinno odejść się od centralnie ustalonych wymagań w postaci tzw. minimum programowego oraz liczby godzin, którą musi odbyć student. W to miejsce proponuję – wzorem niektórych krajów europejskich – wprowadzenie egzaminu kwalifikacyjnego. Złożenie takiego egzaminu byłoby podstawą uzyskania prawa do wykonywania zawodu. Przyjęcie takiego rozwiązania oznacza z jednej strony, że każdy absolwent uniwersytetu i WSP miałby prawo przystąpić do takiego egzaminu, z drugiej zaś poszczególne uczelnie uzyskałyby możliwości kształtowania własnych, oryginalnych programów kształcenia.

Dotychczasowe uwagi stanowią jedynie warunki wstępne – ale w moim przekonaniu niezbędne – tworzenia nowego modelu kształcenia nauczycieli w Polsce. Podstawowym pozostaje jednak problem struktury tego modelu. Również i w tym przypadku ograniczę swoje rozważania do sformułowania ogólnych założeń.

Prawidłowy dobór kandydatów do studiów wyższych, a w perspektywie do zawodu jest istotny w każdej specjalności, a jego szczególne znaczenie podkreśla się w przypadku zawodu nauczyciela. Istnieje zgodność stanowisk, że problem doboru kandydatów na studia nauczycielskie stanowi jedno z ważniejszych i nie rozwiązanych zagadnień. Źródłem trudności – zdaniem specjalistów – jest m.in. antynomia między ekonomicznym kryterium doboru (zgodnie z potrzebami rynku pracy), kryterium społecznym (studia jako awans społeczny) i kryterium psychologicznym (udostępnianie studiów najzdolniejszym)¹³. Analizując różne zasady rekrutacji na studia nauczycielskie – zwłaszcza z ostatnich trzech lat, kiedy to uczelnie uzyskiwały prawo samodzielnego określania tych zasad – stwierdzić

należy, że cechą charakterystyczną rekrutacji jest stosowanie egzaminu selekcyjnego ukierunkowanego na sprawdzanie wiadomości i umiejętności intelektualnych kandydata. Mówiąc inaczej stosowane zasady rekrutacji dokonują **naboru na studia, a nie do przyszłego zawodu**. Wydaje się, że dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego nie powinien opierać się na badaniu poziomu intelektualnego i sprawnościowego, notabene poziomu ocenianego dwa miesiące wcześniej przez komisję państwową w formie egzaminu maturalnego, który często kwestionowany jest przez uczelnianą komisję egzaminacyjną.

W moim przekonaniu system naboru kandydatów do zawodu nauczyciela powinien mieć charakter procesu, którego etapem początkowym byłaby próba określenia możliwości rozwojowych kandydata, a zwłaszcza jego cech osobowościowych, a końcowym – egzamin kwalifikacyjny po ukończeniu studiów i uzyskaniu tytułu magistra.

Pojęcie „twórczy nauczyciel” funkcjonuje od wielu lat w literaturze pedagogicznej. Jednakże przekonanie o twórczym charakterze pracy nauczyciela nie wywarło, jak dotąd, istotnego wpływu na wzrost teoretycznych i empirycznych poszukiwań sposobów przygotowania studentów do podejmowania działań twórczych na terenie szkoły.

Zmiana powyższej sytuacji możliwa jest – w moim przekonaniu – po spełnieniu trzech warunków:

- po pierwsze, zmiany kategorii myślenia o kształceniu nauczycieli;
- po drugie, zmiany świadomości nauczycieli akademickich;
- po trzecie, zmiany dotychczasowego schematu kształcenia.

Dotychczasowa kategoria myślenia o kształceniu nauczycieli, której cechą jest „kształcenie na dziś”; „historyzm i intelektualizm treści”, musi ulec zmianie na kategorii myślenia w czasie przyszłym. Oznacza to przyjęcie jako zasady faktu, iż treści kształcenia – zarówno merytoryczne, jak i metodyczne – nie mają charakteru statycznego, lecz są zjawiskiem dynamicznym, zmuszającym nauczycieli akademickich i studentów do ciągłej modyfikacji własnych programów i poszukiwania rozwiązań optymalnych.

Warunkiem *sine qua non* realizacji powyższej tezy jest zmiana świadomości nauczycieli akademickich. Swoistym bowiem paradoksem jest sytuacja, kiedy to nauczyciele akademicy ostro krytykują sposób kształcenia, przy wyraźnej tendencji do kontynuacji nauczania w taki sposób, w jaki sami je przeżyli. Nie oznacza to bynajmniej, iż negują w ten sposób osobiste doświadczenia. Uważam je za podstawę wszelkiej działalności, a w tym i działalności pedagogicznej, ale jednocześnie nie mogą one stanowić jedyne źródła owej pracy, bowiem to, co

było skuteczne wczoraj, dziś jest już w wielu sytuacjach niewystarczające, zwłaszcza w procesie kształcenia nauczycieli. Jedną z wielu form, które mogą prowadzić do zmiany w świadomości nauczycieli akademickich, może być propozycja K.Z. Sowy, a mianowicie czasowej wymiany pracowników naukowo-dydaktycznych (wizytujący profesor, wizytujący asystent)¹⁴, przy czym nie chodzi tu o „półetatowe” dojazdy na jeden dzień, lecz o autentyczną pracę w danej uczelni.

Implikacją powyższych warunków jest konieczność zmiany dotychczasowego schematu kształcenia nauczycieli, który obejmuje:

- a) nabywanie przez kandydata na nauczyciela wiedzy dotyczącej „nauczanego przedmiotu” (*etap przygotowania merytorycznego*);
- b) ćwiczenia w formie lekcji prowadzonych z uczniami wsparte zajęciami teoretycznymi (*etap przygotowania metodycznego*);
- c) nabywanie przez kandydata umiejętności prowadzenia badań empirycznych (*etap przygotowania naukowo-badawczego*).

Ten schemat kształcenia jest w moim przekonaniu mało efektywny z wielu powodów, wśród których do najważniejszych zaliczam:

po pierwsze, rozwój wszystkich dyscyplin naukowych spowodował, że jeszcze nigdy w dziejach ludzkości człowiek nie wiedział tak dużo i dowiadywał się tak szybko (efekt rozwoju środków komunikacji). Ponadto po raz pierwszy w historii edukacji mamy do czynienia z sytuacją, w której uczeń – w niektórych dziedzinach, np. techniki mikrokomputerowej – wie więcej od nauczyciela;

po drugie, efektem powyższej sytuacji jest fakt, iż rzeczą praktycznie niemożliwą jest by zaprogramować wyczerpujący rejestr praw i prawidłowości stanowiących wyposażenie merytoryczne nauczyciela oraz optymalną strukturę umiejętności i sprawności stanowiących podstawę działania praktycznego;

po trzecie, nie dysponujemy teoriami i modelami postępowania, które mogą być zaoferowane studentom jako gotowe odpowiedzi i rozwiązania na wszystkie problemy i pytania, z którymi spotka się w pracy zawodowej.

Dotychczasowy schemat kształcenia proponuję zastąpić innym, w którym za podstawę przyjmuję taksonomię ogólnych efektów uczenia się i nauczania Z. Włodarskiego¹⁵.

Przyjęcie określonej taksonomii jest niezbędne do zróżnicowania hierarchicznie – jednocześnie porównywalnego w ramach jednolitego systemu – oceniania efektów kształcenia. Niezależnie od ścisłości stosowanych zasad i kryteriów,

konsekwencji i stopnia świadomości, z jaką nimi operujemy, taksonomie są nierozłącznie związane z działalnością pedagogiczną.

Zdaniem Autora taksonomii w zachowaniu człowieka można wyróżnić elementy wrodzone i nabyte. Zachowania nabyte są wyuczone i różnią się między sobą tym, że w stosunku do zachowań poprzedzających są one dawne lub nowe. Najniższy poziom wśród zachowań wyuczonych stanowią działania nawykowe. Brak jest w nich zasady sterującej wykonaniem, aczkolwiek mogą pojawiać się elementy nowe. Wyższy poziom prezentują działania stereotypowe, w których zasada występuje, ale zawsze jest dawna, natomiast nowość może dotyczyć jedynie wykonania. Poziom najwyższy prezentują działania twórcze, gdzie zasada sterująca wykonaniem jest nowa¹⁶.

Przyjęcie powyższej taksonomii jako podstawy teoretycznej prezentowanej koncepcji kształcenia nauczycieli umożliwia w moim przekonaniu realizację sformułowanej na wstępie tezy o twórczym charakterze pracy pedagogicznej. Ponadto podejście to stwarza możliwość przyjęcia kolejnego założenia, a mianowicie tezy, iż system wiedzy wykształconego i ciągle rozwijającego się nauczyciela jest zawsze otwarty i ma charakter dynamiczny. Oznacza to, że nigdy wszystko w nim nie jest jednakowo pewne i nie zdarza się, by wszystko było znane. Cecha ta jest warunkiem postępu, źródłem pytań i hipotez prowokujących do działania. Umiejętności dostrzegania problemów, formułowania pytań oraz planowania i realizacji działań pedagogicznych jest cenniejsze niż przyswojenie określonych treści, które są łatwo osiągalne, będąc zgromadzone w powszechnie dostępnych źródłach. Nie oznacza to deprecjacji informacji – stanowią one podstawę wszelkich działań nauczyciela – lecz chodzi o zwrócenie uwagi na to, że istotniejsze jest by student, a później nauczyciel, umiał do nich dotrzeć, umiał nimi operować, by wreszcie umiał je twórczo stosować, a nie ograniczać ich wykorzystania do sytuacji, w jakich mu je podano. Najpełniej idee te oddaje stwierdzenie C.R. Rogersa, iż głównym zadaniem nauczyciela nie jest przekaz wiedzy, lecz uczenie, jak się uczyć, tylko bowiem takie uczenie ma wartość obecnie i w przyszłości¹⁷.

Konsekwencją powyżej sformułowanych tez jest kolejne założenie, a dotyczące treści kształcenia. Poziom kształcenia nauczycieli nie jest prostą wypadkową ilości wiedzy teoretycznej, jaka została przekazana studentowi i oszacowana przy pomocy systemu zaliczeń i egzaminów oraz ilości odbytych zajęć praktycznych (obserwowanych lub podejmowanych przez studenta), których cechą jest kopiowanie zachowań nauczycieli czynnych zawodowo. Poziom ten – w moim przekonaniu – powinien być efektem przede wszystkim

wspólnej, twórczej refleksji studenta i nauczyciela nad wiedzą teoretyczną i praktyczną. Dlatego też uważam, że treści kształcenia stanowić powinny środek kształtowania i rozwijania zachowań nawykowych, stereotypowych i twórczych, a nie cel sam w sobie. W kształceniu nauczycieli szczegółowe programy merytoryczne, realizowane w toku studiów, nie powinny stanowić kopii struktury danej dyscypliny naukowej. Powinny one być tak skonstruowane, by stanowiły źródło inspiracji do działania nauczycieli i studentów, by były źródłem pytań i wątpliwości, a nie jedynie źródłem gotowych, usystematyzowanych informacji do przyswojenia.

Zmiana charakteru szczegółowych programów kształcenia to również konieczność zmiany sposobu prowadzenia zajęć dydaktycznych. Obecny system „wykładowo-ćwiczeniowo-konwersatoryjny” w istotnym stopniu utrudniałby lub wręcz uniemożliwiałby w niektórych sytuacjach realizację proponowanej koncepcji. Wydaje się, że jedną z form stwarzających możliwości realizacyjne jest wprowadzenie systemu „wykładowo-tutorialnego”, polegającego na tym, że podstawą pracy studenta jest wykład, zajęcia seminaryjne, a przede wszystkim samodzielna praca studenta oparta na programie opracowanym i realizowanym wspólnie z opiekunem (tutorem).

Ponadto dotychczasowy układ, kiedy to teorii uczymy na uczelni, a praktyki w szkole, pozostawiając niejednokrotnie studenta sam na sam z problemem powiązania ich ze sobą, powinien być zastąpiony innym, w którym integralną częścią systemu wykładowo-tutorialnego jest blok zajęć określony mianem „kształcenia przez praktykę”.

W celu stworzenia możliwości poznania szeroko rozumianej praktyki nauczycielskiej należy zaoferować studentowi zbiór różnorodnych form zajęć praktycznych, usytuowanych zarówno w uczelni, jak i poza nią. Student powinien mieć możliwość obserwowania i podejmowania działań pedagogicznych wobec grup o różnym poziomie rozwoju psychofizycznego, liczebności, zmierzających do realizacji różnorodnych celów dydaktyczno-wychowawczych. W obrębie tego bloku przewiduję realizację między innymi takich zajęć, jak: kształtowanie umiejętności komunikowania się, retoryka, gry i zabawy ruchowe, inscenizacja teatralna, itp. Naczelne jednak miejsce w tym bloku zajmują zajęcia w formie praktyk pedagogicznych, przy czym proponuję zmienić istotę tych zajęć. W dotychczasowym kształcie mają one charakter instytucjonalny, tzn. praktyki związane są z działalnością poszczególnych instytucji oświatowych (przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły średnie, inne instytucje).

Istota proponowanej zmiany polega na przyjęciu następujących założeń: po pierwsze, praktyki pedagogiczne powinny opierać się na rozwiązywaniu

- określonych problemów dydaktyczno-wychowawczych, a nie na poznawaniu instytucji oświatowych;
- po drugie, praktyki pedagogiczne należy rozpoczynać od praktyk w małej skali, w warunkach bezpiecznych i mniej wymagających niż te, które można spotkać w realnej szkole;
- po trzecie, warunkiem podstawowym właściwej realizacji praktyki pedagogicznej jest trójstronna współpraca na linii „student – nauczyciel akademicki – nauczyciel w szkole”. Współpraca ta powinna stać się źródłem refleksji nad praktyką wszystkich uczestniczących w niej osób, przy czym celem tej refleksji nie jest sformułowanie reguły postępowania przy kolejnej sytuacji, lecz zachęcenie wszystkich do twórczego myślenia, jako że każda następna sytuacja dydaktyczno-wychowawcza pozostaje jedyną w swoim rodzaju.

Mając na uwadze powyższe założenia proponuję realizować praktyki pedagogiczne według następującego porządku:

- a) proste kontakty studenta z uczniem-wychowankiem;
- b) student jako asystent nauczyciela;
- c) student jako nauczyciel towarzyszący;
- d) student jako samodzielny nauczyciel.

Powyższy porządek realizacji praktyk pedagogicznych stwarza – w moim przekonaniu – warunki umożliwiające stopniowe spostrzeganie unikatowości i nieprzewidywalności doświadczeń edukacyjnych, analizować metody stosowane przez nauczyciela w rozwiązywaniu praktycznych problemów pedagogicznych (od prostych do bardzo złożonych), uczenia się od ucznia rozwiązywania zadań i drogi dochodzenia do nowych, twórczych reakcji na sytuacje uczenia się. Czas trwania poszczególnych etapów nie jest sztywno ustalony programem. Jest on indywidualnie określany w toku realizacji danego etapu, przy czym decyzja o przejściu do kolejnego etapu wypracowana jest na linii student – nauczyciel akademicki – nauczyciel w szkole. W chwili obecnej w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie prowadzone są prace pod kierunkiem autora zmierzające do opracowania szczegółowych projektów realizacji poszczególnych etapów, przy czym przystąpiono już do realizacji fragmentu programu dotyczącego pierwszego etapu realizacji praktyk pedagogicznych.

Jestem świadom tego, że ze względu na ograniczone możliwości, rozważania moje jedynie sygnalizują problemy, których rozwiązanie wymaga szerokiej dyskusji wśród specjalistów, jak również poszukiwania rozwiązań

szczegółowych. Takie też było moje zamierzenie, przy czym mam nadzieję, że przedstawione zagadnienia pobudzą Czytelnika do refleksji nad przyszłością polskiego systemu kształcenia nauczycieli, który – i tutaj panuje chyba zgoda – wymaga gruntownych zmian.

Przypisy

1. Patrz np. J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza: *Uczyć się bez granic*. Warszawa 1982; E. Faure (red.): *Uczyć się, aby być*. Warszawa 1975; *Edukacja narodowym priorytetem*. Warszawa–Kraków 1989; C.R. Rogers: *Freedom to Learn for the 80's*. Toronto, London, Sydney 1983.
2. T. Lewowicki: *Brak wizji edukacji?* *Ruch Pedagogiczny* 1991, nr 3–4.
3. Przez „edukację” rozumiem ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie sprzyjające takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i rozwijania własnego „ja” poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych, poprzez utrzymanie ciągłości siebie w toku spełniania zadań dalekich. Edukacja to prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym stanom rozwojowym i jego własna aktywność w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości. *Zob. Z. Kwieciński: Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie*. W: „*Edukacja*” 1991, nr 1, s. 89.
4. *Edukacja narodowym priorytetem*, op. cit., s. 88–89.
5. M. Filipiak (red.): *Edukacja wobec wyzwań przyszłości*. Lublin 1991, s. 5.
6. B. Bernstein: *Odtwarzanie kultury*. Warszawa 1990; J. Szczepański: *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Warszawa 1989; podaję za: T. Lewowicki: *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*. *Edukacja* 1991, nr 1, s. 9.
7. Z. Kwieciński: *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie*. *Edukacja* 1991, nr 1, s. 97–98.
8. Op. cit., s. 98.
9. J. Piaget: *Fondaments pour l'éducation de demain*. *Perspectives* 1972, nr 1.
10. S. Sławiński: *Ku czemu zmierzamy?* W: „*Reforma szkolna*” 1/92, dodatek do „*Społeczeństwo otwarte*”; patrz również: S. Sławiński: *Co sprzyja, co krępuje?* W: „*News. Nowości oświatowe*” 1992, nr 2.
11. W. Strykowski, L. Gawrecki: *O nowoczesnym kształceniu nauczycieli*. W: „*News. Nowości oświatowe*” 1992, nr 2.
12. B. Jodłowska: *Start zawodowy nauczycieli klas początkowych*. Kraków 1988. Wyd. UJ, s. 150.

13. Patrz J. Szymkat: Orientacja do zawodu nauczycielskiego w szkołach średnich poprzez fakultety pedagogiczne. W: Orientacja na rzecz zawodu nauczycielskiego. Warszawa 1979; F. Januszkiewicz: Egzamin wstępny do szkoły wyższej – próba zarysowania modelu optymalnego. W: F. Januszkiewicz (red.): Rekrutacja młodzieży na studia wyższe. Warszawa 1978; F. Januszkiewicz, J. Zalewski (red.): Społeczno-pedagogiczne aspekty rekrutacji do szkół wyższych. Warszawa 1983.

14. K.Z. Sowa: Dziesięć krótkich tez o szkolnictwie wyższym. Busko-Zdrój 1991 (maszynopis powielany).

15. Z. Włodarski: Wprowadzenie do psychologii. Warszawa 1987, s. 70–75.

16. Op. cit., s. 77–78.

17. C.R. Rogers: Freedom to Learn..., op. cit., s. 141.

Janusz Gołota,
Stanisław Pajka
Kolegium Nauczycielskie
Ostrołęka

KOLEGIA NAUCZYCIELSKIE W OPINIACH SŁUCHACZY – WYNIKI SONDAŻU

Uwagi wstępne

Kolegia nauczycielskie, jako nowa forma kształcenia wywołuje, co jest zresztą rzeczą naturalną, dyskusje i to zarówno wśród praktyków, jak i teoretyków. Z pewnością będą one trwały dalej.

W niniejszym szkicu chcemy przekazać wyniki sondażu ankietowego przeprowadzonego w kolegiach nauczycielskich w 1992 roku. Ukazanie poglądów, opinii samej młodzieży uczącej się w tych nowych placówkach może stanowić przyczynek w toczących się dyskusjach o interesujących nas formach kształcenia. Proponowany sposób oglądu staje się tym bardziej zasadny, jeśli się zważy, iż w tych dyskusjach najczęściej pomijamy głos młodzieży. Nasz sondaż stanowi bodajże pierwszą próbę badawczą takiego właśnie spojrzenia.

Może warto dodać, iż nasz zamysł badań zyskał aprobatę MEN – Departamentu Kształcenia Nauczycieli. Również życzliwie odniósł się do nich prof. dr hab. T. Lewowicki, zajmujący się od wielu lat kształceniem i doskonaleniem nauczycieli. Jego uwagi znacznie pomogły w ustaleniu koncepcji badań i w konstrukcji pytań badawczych, za co autorzy niniejszego opracowania składają serdeczne podziękowania.

Główne pytania badawcze

W podjętym badaniu chodziło o uzyskanie odpowiedzi na kilka kwestii, a w szczególności:

– jakimi motywami przy wyborze kierowała się młodzież ucząca się w kolegiach nauczycielskich?

– jak prezentuje się ta młodzież od strony zdolności pedagogicznych, osiągniętych wyników w nauce w świetle samooceny?

– jak postrzegają słuchacze funkcjonowanie „swoich uczelni”?

– czy i na ile spełniły się ich oczekiwania?

– jak widzą swoje szkoły od strony programowej?

– jakie mają plany ułożenia swego życia po ukończeniu kolegium?

Te właśnie pytania stanowiły główną ośnowę naszych badań a jednocześnie wyznaczały ich obszar tematyczny.

Zanim przejdziemy do prezentacji zebranych wyników, najpierw podamy kilka podstawowych informacji o zbiorowości badanej i technice badań.

Sondażem przeprowadzonym od marca do maja 1992 r. objęto młodzież z 6 kolegiów nauczycielskich w liczbie 164 osób, co stanowiło 33% ogółu uczących się. Jeśli chodzi o płeć, to zdecydowanie przeważały – jak łatwo się domysłać – dziewczęta (90%). Pewne zdziwienie może budzić skład socjalny prezentowanej tu grupy. Otóż najwięcej, bo blisko połowa, wywodziła się z rodzin robotniczych, znaczna część z inteligenckich (1/3). Tymczasem ze środowisk chłopskich, które – jak wiadomo – stanowiły przed laty szeroką bazę dopływu kadry do zawodu nauczycielskiego, pochodziło niespełna 20%. Nieliczni (3%) rekrutowali się z rodzin rzemieślniczych. Gdyby brać pod uwagę stałe miejsce zamieszkania w układzie wieś–miasto, to proporcje w tym względzie ułożyłyby się mniej więcej równo.

Przy zbieraniu materiałów, o czym już wspomniano, posłużyliśmy się techniką sondażu ankietowego. Wszystkie pytania – w liczbie 19 były mocno skategoryzowane, jednakże z możliwością ujawnienia własnego stanowiska przez dokonywanie wpisów w rodzaju „mam inny pogląd” lub „przy wyborze kolegium kierowałem(łam) się innymi przyczynami, np. ...”

Tylko jedno pytanie miało formę całkowicie otwartą. Gwoli ścisłości należy nadmienić, że autorzy niniejszego szkicu nie zawsze uczestniczyli bezpośrednio w zbieraniu materiałów. Czynili to – na naszą prośbę – dyrektorzy kolegiów. Mamy nadzieję, że dyrektorzy, jako ankieterzy, rozumieli intencje badań i starali się stwarzać dla nich właściwą atmosferę.

Przechodząc do referowania wypada zaznaczyć, iż ze względu na ograniczoność miejsca przedstawiamy tylko skrótowo zebrane materiały. Z tego też powodu świadomie pomijamy kwestie merytoryczno-terminologiczne. Zachowujemy również powściągliwość w interpretacji. Skupiamy naszą uwagę

głównie na samej faktografii, to jest na ukazaniu zebranych danych. Mamy nadzieję, że ta forma prezentacji nie tylko zainteresuje, ale może również skłonić teoretyków i praktyków do wielu ogólniejszych refleksji o kolegiach nauczycielskich – o tej nowej (tak wiać żywo dyskutowanej) formie kształcenia nauczycieli.

Prezentacja zbadanej zbiorowości

Jaka młodzież przychodzi do kolegów nauczycielskich i czy posiada ona określone zdolności i w jakim kierunku? Jakie osiągała wyniki w nauce w szkołach średnich? Popatrzmy na zebrane materiały.

Otóż z przeprowadzonego sondażu wynika, że główną bazę rekrutacyjną dla interesujących nas kolegów stanowią licea ogólnokształcące. Blisko 80% spośród ogółu słuchaczy prezentowanej grupy rekrutowało się z tego właśnie typu szkół. Natomiast pozostali to absolwenci studium nauczycielskiego (15,2%), technikum (6,7%) i niecały procent to byli uczniowie liceum zawodowego.

Gdyby brać pod uwagę postępy w nauce w szkole średniej, to uzyskano w tym względzie następujące deklaracje:

- 24,3% słuchaczy ukończyło szkołę średnią z wynikami bardzo dobrymi,
- 64,2% słuchaczy ukończyło ją z wynikami dobrymi,
- 11,5% słuchaczy ukończyło szkołę średnią z wynikami przeciętnymi.

Pytaliśmy też o ocenę swoich zdolności przedmiotowych. Z uzyskanych danych na ten temat wynika, że:

- 29,9% studentów określiło swoje zdolności w kierunku matematyczno-przyrodniczym,
- 43,9% w przedmiotach humanistycznych,
- 10,9% w przedmiotach artystycznych,
- 2,7% w językach obcych,
- 16,4% nie wykazuje szczególnych zdolności w jednym kierunku.

Zdecydowana większość młodzieży z przebadanych kolegów wykazuje określone zdolności. Stosunkowo tylko niewielka część słuchaczy nie wykazuje ukierunkowanych predyspozycji. Chociaż tego rodzaju rozrzut wyników nie do końca satysfakcjonuje, tym niemniej nie daje podstaw do pesymistycznych konstatacji. Cieszy również fakt wysokiej korelacji zgodności kierunku studiów ze zdolnościami. I tak np. na kierunku polonistycznym ponad 75% słuchaczy stwierdziło, iż posiada zdolności humanistyczne, zaś wśród studiujących matematykę do „posiadaczy” zdolności matematyczno-przyrodniczych przyznało się ponad 70% ogółu.

Natomiast na nauczaniu początkowym studiuje młodzież o różnych zdolnościach. Przy czym na tym kierunku znalazła się pokaźna grupa słuchaczy nie posiadających szczególnych inklinacji w jednym kierunku.

Ważnym również uzupełnieniem prezentacji interesującej nas grupy są niewątpliwie dane dotyczące samooceny zdolności pedagogicznych. Cokolwiek by nie powiedzieć, to z całą pewnością jednym z zasadniczych warunków powodzenia edukacji w kolegiach jest widzenie się w zawodzie nauczycielskim. Jak więc z tego punktu widzenia określili swoje predyspozycje badani słuchacze? Otóż otrzymano w tej sprawie bardzo zróżnicowane odpowiedzi. I tak:

- 3,6% uznało, że posiada zdolności pedagogiczne,
- 12,2% uznało swoje zdolności za niewielkie,
- 1,2% uznało, że w ogóle nie posiada takich zdolności.

Jednakże najwięcej, bo ponad połowa przebadanych studentów, uchyliła się od zajęcia stanowiska w tym względzie. Jednocześnie rzeczona większość wyraziła opinię, że zdolności pedagogiczne mogą dopiero ujawnić się w praktyce. Nie wnikając w bliższą analizę tego poglądu, stwierdzamy tylko, iż okazał się on jak najbardziej powszechnym.

Aczkolwiek powyższe dane nie w całości budzą zadowolenie ze składu słuchaczy z przebadanych kolegów, tym niemniej w dużej części mogą satysfakcjonować. Szczególnie napawa optymizmem fakt, iż interesująca nas grupa młodzieży wykazała określone zdolności oraz legitymowała się wysokimi wynikami w nauce w szkołach średnich. Oczywiście, trudno orzec, na ile ukazane dane można odnieść do ogółu młodzieży uczącej się w kolegiach nauczycielskich. Odpowiedź na to pytanie wymagałaby bardziej pogłębionych badań.

Motywy podjęcia nauki w kolegiach nauczycielskich

Do naświetlenia tej niezwykle ważnej kwestii służyło następujące pytanie: Czym głównie kierował(a) się Pan(i) wybierając naukę w kolegium nauczycielskim? W ankiecie było podanych 9 możliwości odpowiedzi, spośród których ankietowani mogli wybrać trzy.

Jakie więc powody i okoliczności skłaniały opisywaną tu grupę słuchaczy do podjęcia nauki w kolegiach nauczycielskich? Szczegółową odpowiedź na to pytanie zawiera poniższe zestawienie, ułożone według malejących liczb wskazań (dane w procentach):

A. Zainteresowanie, zamiłowanie wskazało 55,6 ogółu słuchaczy.

B. Inne przyczyny np. niepowodzenia w dostaniu się na inne studia, nie wiedziałem(łam) co ze sobą zrobić, obawa przed pójściem do wojska, itp. 45,7.

- C. Bliskość kolegium 20,1.
- D. Rady rodziców, rodzeństwa, tradycje rodzinne itp. 17,6.
- E. Był to zupełny przypadek 14,2.
- F. Wysoki szacunek do zawodu nauczycielskiego 11,5.
- G. Ukończenie SN i wolę kontynuowania nauki w tym kierunku 9,7.
- H. Rady i przykład kolegów 5,4.
- I. Rady nauczycieli, wychowawców, poradni wychowawczo-zawodowych 4,8.

Łatwo zauważyć, iż najbardziej właściwe motywy przy podejmowaniu interesujących nas tu decyzji mieściły się w trzech kategoriach odpowiedzi, tj. A, F i G. Byłby to stan jak najbardziej pożądaný, aby jak najwięcej słuchaczy, podejmujących naukę w kolegiach (i w ogóle przy wyborze jakiegokolwiek kierunku studiów) kierowało się swoimi zainteresowaniami, uzdolnieniami, bądź wysokim szacunkiem do zawodu nauczycielskiego, czy też wolą kontynuacji nauki wiążącej edukację szkoły średniej z wyższym szczeblem edukacji. Wyżej wymienione motywy, zawarte w sformułowaniach A, F i G można z pewnością określić jako wysoką motywację.

Do jakiej części przebadanej młodzieży można odnieść ten właśnie typ motywacji? Otóż cieszy fakt, iż zdecydowana większość słuchaczy, bo ponad 64% przy wyborze kolegium kierowała się głównie tymi – tak wartościowymi motywami. Najwyższe wskaźniki tej motywacji skupiły się na kierunku – matematyka, zaś najniższe – filologia polska. Natomiast inne kryteria podziału, np. płeć, typ ukończonej szkoły, wykształcenie rodziców, nie wykazały zbyt dużej siły różnicującej omawianej zmiennej.

Jednakże mówiąc o pozytywach analizowanych danych nie sposób ominąć negatywy. Otóż spora część przebadanej młodzieży, bo ponad 30%, podjęła naukę w kolegium z przyczyn losowych, pod wpływem rad, sugestii – czy też po prostu z przypadku. Najczęściej w tego rodzaju wypowiedziach powtarzały się sformułowania w rodzaju „nie dostałem(łam) się na studia wyższe”. Wprawdzie w wielu przypadkach wskazywano studia o charakterze pedagogicznym, tym niemniej można zasadnie przypuszczać, że ambicje edukacyjne znacznej części skupiały się na wyższych uczelniach, a nie na kolegium. Można zatem wnioskować, iż ta część słuchaczy nie jest usatysfakcjonowana nauką w kolegium nauczycielskim. Jest też rzeczą ciekawą, że tylko nieliczni podjęli naukę w kolegium pod wpływem nauczycieli, wychowawców czy też poradni wychowawczo-zawodowych. Potwierdza się wciąż teza o nikłej roli szkoły i w ogóle doradztwa pedagogicznego w wyborze dróg edukacji.

Mówiąc o rozkładzie przedstawionej motywacji należy też pamiętać, iż kolegia nauczycielskie funkcjonują od niedawna, a zatem nie mają żadnych tradycji. Jeśli uświadomimy sobie ten fakt, to wybór przez połowę badanych kolegium, oparty na zainteresowaniach i zamiłowaniach można uznać za wysoce pozytywny wynik.

Sporo światła na omawiane zagadnienia motywacji miały również odpowiedzi na pytanie: „od jak dawna myślałeś(łaś) o zawodzie nauczycielskim?”. Otrzymano bardzo wysokie wskaźniki deklaracji przylegających do profilu odbywanej aktualnie edukacji. Okazuje się, że przytłaczająca liczba ankietowanych studentów (ponad 60%) już w szkole podstawowej myślała o wyborze profesji nauczycielskiej, zaś blisko 1/4 ogółu taki zamiar podjęła w szkole średniej. Tylko nieliczna część (18%) nigdy nie sytuowała swoich losów w tym zawodzie. Istotnym też uzupełnieniem cytowanych wskaźników jest fakt, iż zdecydowana większość po ukończeniu matury miała zamiar studiować na uczelniach pedagogicznych. Oczywiście „ten plan” nie zawsze pokrywa się z aktualnie studiowanym kierunkiem. I tak np. na kierunku matematyka na 41 osób, 21 słuchaczy chciało studiować matematykę, 4 wymieniło uczelnię pedagogiczną bez wskazania kierunku, 10 planowało studiować matematykę na poziomie kolegium, a 6 zamierzało podjąć studia na innej specjalności nauczycielskiej np. geografia, chemia, resocjalizacja, języki obce.

Nie wchodząc w dalsze szczegóły można zasadnie skonstatować, że przebadana młodzież z punktu widzenia wymogów zawodu nauczycielskiego stanowi – za wyjątkiem dosłownie paru słuchaczy – nader dobrze dobraną grupę. Znakomita bowiem większość kierowała się przy wyborze kolegium wysoką motywacją. Ponadto duża liczba słuchaczy, bo ponad 60% ogółu, już w szkole podstawowej lokowała swoją karierę zawodową z profesji nauczycielskiej. Te fakty mówią same za siebie.

Jak przeto czuje się w kolegiach przedstawiona wyżej grupa młodzieży? Czy spełniły się jej oczekiwania w zakresie sposobu przekazywania wiedzy, stosunku wykładowców i w ogóle funkcjonowania „ich uczelni”? Przyjrzyjmy się zatem bliżej, jak prezentują się kolegia nauczycielskie w oczach słuchaczy.

Młodzież wybierająca się na studia wiąże z nimi z pewnością takie czy inne nadzieje... Czy i na ile się one spełniły w przypadku zbadanej grupy? Popatrzmy na rozkład interesujących nas odpowiedzi (dane w procentach):

- moje oczekiwania spełniły się w całości – stwierdziło 26,1 ogółu słuchaczy,
- moje oczekiwania spełniły się tylko częściowo – 63,0,
- moje oczekiwania w ogóle się nie spełniły – 10,9.

Można by przypuszczać, iż interesującą nas zmienną poważnie różnicują takie czynniki jak płeć czy sposób motywacji wyboru kolegium. Jednakże te kryteria nie miały większej siły różnicującej. Mówiąc innymi słowy, omawiane wskazania ułożyły się podobnie w całej grupie.

Łatwo też zauważyć, iż najwyższy wskaźnik odpowiedzi skupił się w kategorii „moje oczekiwania spełniły się tylko częściowo”. W jaki sposób uzasadniali respondenci tego rodzaju odpowiedzi? Otóż najczęściej utyskiwali na słabość życia kulturalnego. Ten właśnie powód wystąpił u połowy słuchaczy piszących krytycznie o kolegium. W dalszej kolejności lokowały się takie sformułowania jak: „licealne” traktowanie młodzieży, wystawianie ocen częściowych, szkolny sposób przekazywania wiedzy, pomijanie głosu młodzieży w podejmowaniu decyzji, poczucie niedowartościowania, stresy, sprawdzanie obecności. Ważnym również powodem rozczarowania okazał się niezbyt precyzyjnie określony statut słuchacza/studenta, brak stosownych aktów prawnych, niejasność w sprawie drożności. Wskazywano też i inne przyczyny niezadowolenia np. brak czasu wolnego, nadmiar zajęć pozalekcyjnych, brak stypendiów, ubogi stan księgozbiorów kolegialnych, częste zmiany planów, niedoinformowanie, rozmiijanie się teorii z praktyką. Wśród utyskiwań można wyraźnie zauważyć „tęsknotę” do pełnych studiów wyższych, pragnienie kontynuacji nauki, zapewnienie pracy po ukończeniu kolegium. Natomiast nie żalono się na bazę lokalową, brak pomieszczeń, sprzętu itp. Trafiały się również opinie w rodzaju „kolegium to szkoła ... nie ma nawet stypendium”, bezsensowne jest organizowanie takich placówek bez odpowiedniego zaplecza, podręczników, indeksów, regulaminów”, „pobyty w kolegium jest dla mnie stratą czasu, zdrowia, wypełniony stresami kontynuuję naukę tylko ze względu na presję rodziców”. Jednakże wśród ogółu wypowiedzi krytycznych tego rodzaju stwierdzenia, jak wyżej wymienione, należały do rzadkości.

Warto też odnotować, iż znaczna część słuchaczy (ponad 1/4), o czym wyżej wspominaliśmy, wyraziła pełne zadowolenie z faktu odbywania nauki w kolegium. Ci właśnie usatysfakcjonowani własnym wyborem pisali, np. „wykładowcy są jednymi z najlepszych w Polsce. Program autorski pozwala się wszechstronnie rozwijać”. „Atmosfera jest lepsza niż na studiach pięcioletnich z powodu małej ilości studentów”. Trafiały się też dłuższe relacje: „Po pierwszym roku nauki w kolegium mogę powiedzieć, że jest to dobra szkoła, może trzeba jeszcze dopracować w niej sprawy dotyczące sposobu oceniania studentów i prowadzenia zajęć i przeprowadzania egzaminów. Ale dziś już mogę powiedzieć, że dobrze wybrałam i nie żałuję swojej decyzji. Nauka w kolegium

dała mi odpowiedź na pytanie „kim chcę zostać”. Wiem, że chcę być dobrym nauczycielem. W kolegium jest wspaniale i wspaniale jest życie studenckie.”

A zatem dla większości młodzieży uczącej się w interesujących nas zakładach kształcenia nauczycieli oczekiwania związane ze studiami wyższymi spełniły się częściowo lub w całości. Tylko niewielki odsetek wyraziło w tym względzie zdecydowanie negatywną opinię. Taki rozrzut głosów wystawia dobre świadectwo kolegiom nauczycielskim. Ta ocena staje się tym bardziej wymowna, jeśli się weźmie pod uwagę ich „młodość”.

Jak ułożyły się inne wskaźniki? W jednym z pytań indagowano sposób odnoszenia się nauczycieli z kolegów do młodzieży. Niestety, uzyskane dane w tym względzie nie mogą satysfakcjonować. Ponad połowa słuchaczy (58%) jest wprawdzie zadowolona z omawianych tu relacji, ale odnosi je tylko do niektórych nauczycieli. Natomiast analogiczną postawę do większości nauczycieli wyraziło niecałe 33%, a ponad 9% uchyliło się w ogóle od zajęcia stanowiska w omawianej kwestii. Jak łatwo zauważyć rozkład interesujących nas opinii wypadł niezbyt pomyślnie.

Zdecydowanie lepiej wypadła odpowiedź na pytanie dotyczące atmosfery panującej wśród młodzieży kolegium nauczycielskiego. Ponad 70% ogółu udzieliło odpowiedzi potakujących w rodzaju „tak” lub „raczej tak”. Jednakże spora część (16%) przyznało się do „niezadowolenia” ze stosunków panujących w przedstawianej tu sferze. Byli też i tacy (ok. 11%), którzy nie ujawnili w ogóle swego stanowiska w analizowanej kwestii.

Chcieliśmy się też zorientować w możliwościach czasowych młodzieży uczącej się w kolegiach. Okazuje się, że na chroniczny brak wolnego czasu narzeka większość zbadanych słuchaczy. Oto rozkład wskazań (dane w procentach):

- wcale nie mam dla siebie wolnego czasu stwierdziło 13,4 ogółu,
- mam stanowczo za mało czasu wolnego 31,7,
- mam mało czasu wolnego 37,0.

Tylko niespełna 1/5 respondentów nie uskarża się na omawianą tu dolegliwość.

Natomiast o wiele gorszy rozkład deklaracji otrzymano na pytanie, w którym indagowano o ocenę poziomu zajęć. Tak np. prawie połowa zbadanej młodzieży (49,3%) uważa, że niektóre zajęcia są na wysokim poziomie, zaś niektóre na niskim. Tylko niespełna 20% wyraziło jednoznaczną pozytywną ocenę w tym względzie. Prawie tyleż samo uznało, że „zajęcia prowadzone są na średnim poziomie”, znaczna część nie wypowiedziała się w tej sprawie.

Zastanawiając się nad podobnymi wskaźnikami warto wskazać, że nikt z ankietowanych, choć była taka możliwość, nie dał wpisu w rodzaju „zajęcia są

prowadzone na niskim poziomie". Można chyba przyjąć, że ów jeden aspekt wystawia „dobre świadectwo” młodym zakładom kształcenia nauczycieli.

Ukazując różne opinie słuchaczy dotyczące funkcjonowania kolegiów warto też zwrócić uwagę na inny, również na ważny punkt widzenia, a mianowicie, jak młodzież widzi model kształcenia. Wprawdzie opinie w tym względzie, co jest rzeczą naturalną, nie mogą być uznane za w pełni uzasadnione merytorycznie, tym niemniej warto są przytoczenia. Otóż połowa zbadanej młodzieży uważa, iż kolegia powinny głównie uczyć umiejętności wychowawczo-dydaktycznych, np. rozumienia dziecka, odnoszenia się do niego, pisania konspektów, organizowania lekcji, itp. Poważna część badanych (blisko 30%) zajęła inne stanowisko, a mianowicie, aby preferować wiedzę w zakresie studiowanego kierunku, nawet kosztem przedmiotów pedagogicznych. Znaczna też liczba, bo blisko 1/4 ogółu nie wypowiedziała się w ogóle w tej kwestii. Jak widać z powyższych danych, istnieje duża rozbieżność poglądów na temat modelu kształcenia w interesujących nas zakładach kształcenia nauczycieli.

Ważną również kwestią modelu kształcenia w kolegiach jest wielokierunkowość. Dlatego w jednym z pytań indagowaliśmy o powyższe zagadnienie. Okazuje się, że i w tej sprawie ułożyły się dość rozbieżne opinie. Najwięcej młodzieży, bo prawie 36%, chciałoby równolegle z obecnym kierunkiem studiować inny przedmiot. Jednakże znaczna część (ponad 30%) nie miała w tej kwestii zdania. Spośród tych, którzy wyrazili chęć studiowania dodatkowego przedmiotu, najczęściej wpisywano języki obce, a ponadto psychologię, pedagogikę, plastykę, filozofię. Jest też znamienne, iż o równoległym kierunku studiów o wiele częściej wspominała młodzież z rodzin inteligenckich aniżeli z chłopskich.

Plany życiowe słuchaczy

Jak widzą swoje losy słuchacze po ukończeniu kolegium? Czy wiążą swoje kariery z profesją nauczycielską? Jakie dane na te pytania przyniosły referowane tu badania? Otóż z uzyskanych wyników dowiadujemy się, iż zbadana młodzież zamierza po ukończeniu kolegium pójść różnymi drogami. I tak:

- 40,2% ogółu planuje podjęcie studiów wyższych,
- 35,0% ogółu planuje podjęcie pracy w szkole,
- 20,0% ogółu nie jest zdecydowana.

Tylko 2 osoby zadeklarowały chęć podjęcia pracy gdzie indziej i 1 osoba ma zamiar zrezygnować z nauki w kolegium.

Jak widać najwięcej młodzieży myśli o kontynuacji studiów wyższych lub podjęciu pracy zawodowej. Przy czym jest rzeczą ciekawą, że najczęściej chęć podjęcia studiów wyższych deklarowali studenci-poloniści, a w dalszej kolejności matematycy i słuchacze nauczania początkowego. Ponadto plany te są mocno uzależnione od środowiska. Okazuje się, że o wiele częściej chęć studiowania wyrazili słuchacze pochodzący z miasta i z rodzin inteligenckich, aniżeli ich rówieśnicy ze wsi. Natomiast deklaracje podjęcia pracy skupiły się głównie wśród młodzieży pochodzącej z rodzin chłopskich.

Sporo światła na plany życiowe dostarczyły dane z pytania: Jeśli zamierza Pan(i) po ukończeniu kolegium podjąć pracę w szkole, to gdzie? Okazuje się, że ponad połowa chciałaby pracować w rodzinnej miejscowości lub gdzieś w pobliżu. Tylko nieliczni (ponad 7%) myślą o pracy zupełnie w innych stronach. Ponadto pokaźna grupa, bo blisko 40% nie jest jeszcze zdecydowana w określeniu interesującej nas przyszłości. Zwraca też uwagę fakt, że w rodzinnej miejscowości zdecydowanie częściej chce pracować młodzież z miasta, aniżeli ze wsi. Odpowiednie odsetki wynoszą 17% i 39%.

Uwagi końcowe

Przeprowadzone badanie dostarczyło wielu interesujących i nader optymistycznych danych. M.in. cieszy fakt samego składu młodzieży studiującej w kolegiach. Zreferowane wyniki ewidentnie dowodzą, iż jest to młodzież wartościowa, którą cechuje wysoka motywacja do zawodu i która rokuje nadzieje na dobre spełnienie roli nauczyciela. Przytłaczająca większość wybrała kolegium nie z przypadku, ale kierowała się zainteresowaniami i zamiłowaniem. Prawie wszyscy słuchacze wiążą swój los z profesją nauczycielską. Pomyślnie ułożyły się też opinie o funkcjonowaniu kolegiów. O zasadności tej tezy świadczy wymownie fakt, że ponad 85% badanych już po kilku miesiącach doświadczeń studenckich za słuszny uznało wybór kolegium nauczycielskiego. Jeśli się zważy młodość tych uczelni, brak jakichkolwiek ich tradycji w polskim systemie oświatowym, to wspomniany wyżej wybór wystawia wysoką notę tym młodym zakładom kształcenia nauczycieli.

Oczywiście, mówiąc o pomyślnych wynikach przeprowadzonego sondażu nie sposób też nie wspomnieć o ujemnych symptomach. Z pewnością przytoczone dane nie we wszystkich zakresach mogą zadowalać, tak np. daje wiele do myślenia ocena zajęć przez słuchaczy. Blisko połowa zbadanej młodzieży uważa, że niektóre zajęcia są prowadzone na wysokim, a niektóre na

niskim poziomie. Cokolwiek byśmy nie powiedzieli o tej ocenie, to jednak nieodparcie zmusza ona do refleksji nad „uprawnieniem” dydaktyki w kolegiach. Smuci też inna odpowiedź. Oto większość słuchaczy jest wprawdzie zadowolona z odnoszenia się nauczycieli, ale – tylko ze strony niektórych. Choć tego rodzaju deklarację można różnie interpretować, tym niemniej nie ulega wątpliwości, iż interesująca nas tu relacja: nauczyciel – słuchacz, tak przecież podstawowa dla omawianego typu edukacji, pozostawia wiele do życzenia. Nie zadowala też fakt chronicznego braku czasu wolnego, który silnie uwidocznił się w referowanych wynikach.

Oczywiście, przeprowadzone badania miały ograniczony zasięg i ich wyniki odnoszą się tylko do przebadanej populacji. Mimo to sondaż dostarczył wielu danych empirycznych, które – naszym zdaniem – mogą być ważnym przyczynkiem do dyskusji i debat zarówno w gronie praktyków, jak i teoretyków nad doskonaleniem interesujących nas placówek kształcenia nauczycieli. Ponadto, zaprezentowany sondaż może znacznie pomóc w przeprowadzeniu bardziej obszernych i kompetentnych badań, które – naszym zdaniem – warto są rychłego podjęcia.

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Jacek Zabłocki
Uniwersytet Warszawski

PROF. DR HAB. ALEKSANDER HULEK (24.03.1916–19.05.1993)

W maju 1993 r. na cmentarzu komunalnym w Warszawie pożegnaliśmy Prof. dra hab. A. Hulka. W tej ostatniej drodze wzięło udział wielu ludzi, wiele organizacji społecznych i wielu przedstawicieli świata nauki oraz studenci. Był bowiem Profesor zaangażowany nie tylko w proces naukowo-dydaktyczny, ale był także znakomitym propagatorem idei szeroko rozumianej pomocy ludziom niepełnosprawnym – w ogóle ludziom potrzebującym pomocy.

Droga Profesora do nauki, do osiągnięć i tytułów naukowych była skomplikowana i trudna. Pochodził z licznej chłopskiej rodziny. Urodził się w Będzimyślu – na ziemi rzeszowskiej o dużej tradycji historycznej. Wielokrotnie wspominał swoje młode lata i z dumą mówił o swoim domu rodzinnym, o udziale Jego rodziny w ruchach ludowych, w akcjach pomocy na rzecz pokrzywdzonych.

Wspominam ten okres Jego życia, gdyż sam podkreślał, iż był to okres, w którym ukształtowały się Jego poglądy na sprawy ludzkie, na życie ludzi, którzy często z racji nie zawinionych przez siebie trudności, a będący w sytuacjach trudnych, oczekiwali pomocy innych ludzi.

Szkołę podstawową (kl. I–IV) rozpoczyna w swojej rodzinnej wsi, a kończy (kl. V–VII) w Sędziszowie (w Będzimyślu była czteroklasówka).

Zgodnie z życzeniem ojca oraz pewną tradycją ziemi sędziszowskiej wielu młodych ludzi – w tym i Profesor – podejmuje dalszą naukę w Seminarium Nauczycielskim w Rzeszowie. Jednakże za udział w ruchach chłopskich w 1933 r. zostaje karnie przeniesiony do Seminarium Nauczycielskiego w Tarnowskich

Górach. Kończy je z wynikiem bardzo dobrym w 1936 r. Jest bez pracy. Nawiązuje kontakty ze szkołą dla dzieci głuchych w Lublińcu i bezinteresownie – jak sam mówił – pracuje w tej szkole przez okres 1 roku. Potem przez rok (1937/38) pracuje w szkole podstawowej – już na etacie nauczyciela – w Boryni i Krzyżowicach. Ten okres Jego pracy to nie tylko praca nauczyciela wiejskiego, ale także i udane próby publicystyczne. W 1938 roku publikuje bowiem w „Przyjacielu Szkoły” dwa artykuły – pierwszy o trudnościach pracy nauczyciela wiejskiego, drugi o wynikach pracy międzyszkolnej komisji nad testami wiadomości uczniów szkół podstawowych.

W 1938 roku zostaje powołany do wojska. Służy w 48 pułku piechoty we Lwowie. Wybuch II wojny światowej zastaje Go w szeregach wojska – bierze czynny udział w Kampanii Wrześniowej, a po klęsce przedostaje się na Węgry do obozu w Kisbodak. W 1940 roku, w lutym, przez Jugosławię przedostaje się do Aleksandrii, a stamtąd zostaje skierowany do polskiego obozu we Francji. Bierze czynny udział – jako dowódca drużyny w stopniu plutonowego podchorążego – w Kampanii Francuskiej.

Po kapitulacji Francji w czerwcu 1940 roku z trudnościami, wraz z kolegami, uciekają wynajętą łodzią do Plymth (Anglia), a tam zostaje skierowany do formułowanej już Polskiej Armii w Szkocji z przydziałem do I Dywizji Strzelców.

W Polskich Siłach Zbrojnych jest do 1943 r., gdy to rozkazem Generała K. Sosnkowskiego zostaje skierowany najpierw do Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Edynburgu, a po dwóch latach studiów na Wydział Psychologiczny Uniwersytetu Edynburskiego. Jest bardzo pilnym i dobrym studentem i w 1947 roku uzyskuje z wyróżnieniem dyplom magistra (Master of Arts with Honours).

Jeszcze jako student Uniwersytetu Edynburskiego zostaje skierowany przez ówczesne Ministerstwo Oświaty Rządu Londyńskiego do Paryża na Europejski Kongres Międzynarodowej Ligi dla Nowoczesnego Kształcenia.

Wraca do Polski w 1947 roku. Rozpoczyna pracę w Ministerstwie Pracy i Opieki Społecznej na stanowisku starszego doradcy do spraw rehabilitacji zawodowej, a od 1952 r. naczelnika Wydziału Ekspertyzy Zawodowej Inwalidów. Funkcję tę Profesor pełni do 1973 r., kiedy to przeszedł z ówczesnego Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej na Uniwersytet Warszawski.

W latach 1948–1959 zorganizował i prowadził również w Warszawie pierwszą w Polsce Poradnię Zawodową dla osób z odchyleniami od normy.

W roku 1951 uzyskuje tytuł doktora filozofii, broniąc na Uniwersytecie Poznańskim dysertacji pt. „Dobór zajęć dla inwalidów w przemyśle”. Po uzyskaniu doktoratu, oprócz pracy zawodowej w MZiOS, prowadzi zajęcia

dydaktyczne i seminaria w placówkach uniwersyteckich i resortowych placówkach naukowo-badawczych. Działa np. w latach 1960/61 na Uniwersytecie Poznańskim, 1969–1970 na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, 1952–1974 w Instytucie Pedagogiki Socjalnej, od 1951 r. do ostatnich dni życia w Studium Doskonalenia Kadr Lekarskich (obecnie Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego) itd.

Doświadczenia dydaktyczne i naukowo-badawcze Profesor zdobywał nie tylko w placówkach krajowych, ale i zagranicznych. Najpierw w latach 1957–1958 będąc stypendystą Organizacji Narodów Zjednoczonych przebywał w instytucjach i zakładach zajmujących się rehabilitacją osób niepełnosprawnych w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Anglii i Finlandii.

W 1968 r. na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego habilituje się z zakresu pedagogiki specjalnej. Książka „Teoria i polityka rehabilitacji inwalidów” do dziś stanowi podręcznik do studiowania założeń, terminologii i organizacji rehabilitacji – nauki skupiającej w sobie wiele dyscyplin naukowych.

W roku 1973 – 1 lipca – przechodzi na Uniwersytet Warszawski obejmując po prof. J. Doroszewskiej kierownictwo Zakładu Pedagogiki Specjalnej oraz kierownictwo Studium Podyplomowego w zakresie Pedagogiki Rewalidacyjnej. W tym czasie Profesor przemianował, za zgodą Rady Wydziału Pedagogicznego, Zakład na Katedrę Pedagogiki Rewalidacyjnej oraz zwiększył zatrudnienie pracowników w Katedrze. W roku 1979 wraz z całą Katedrą przeniesiony zostaje do Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego. W Instytucie tym uruchamia na studiach zaocznych specjalizację z zakresu rewalidacyjnej pedagogiki pracy. Tak więc Katedra prowadziła zajęcia z pedagogiki specjalnej oraz rewalidacyjnej pedagogiki pracy oraz Podyplomowe Studium Pedagogiki Rewalidacyjnej. W roku 1983 – z inicjatywy Rady Wydziału Pedagogicznego – Profesor wraz z całą Katedrą wraca na Pedagogikę, by tu z kolei uruchomić specjalizację z zakresu pedagogiki rewalidacyjnej.

Zanim jednak Profesor podjął pracę na Uniwersytecie Warszawskim, w latach 1962–1967 pełnił funkcję Kierownika Działu Rehabilitacji w Biurze Spraw Socjalnych Organizacji Narodów Zjednoczonych.

Z jego inicjatywy – w tym czasie – w wielu krajach świata powoływane są ośrodki rehabilitacyjne dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej (m.in. Indie, Iran, Szkocja), doszło do uchwalenia przez Radę Społeczno-Ekonomiczną ONZ rezolucji o rozwoju rehabilitacji (Basic principles of vocational rehabilitation of the disabled. International Labour Office, Genewa 1967). Organizował

międzynarodowe konferencje i kongresy naukowe. Był np. organizatorem i przewodniczącym IV Światowego Kongresu Głuchych (1967). Prowadził też wykłady (przez 5 lat) z rehabilitacji na Wydziale Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Columbia w Nowym Jorku.

Profesor był znakomitym organizatorem pracy zespołowej. Uwidacznia się to w powierzaniu Mu organizowania wielu konferencji krajowych i zagranicznych. W 1971 roku jest przewodniczącym I Krajowego Kongresu Rehabilitacji Inwalidów („Rehabilitacja Inwalidów w PRL”, PZWL, 1973), a także IV Krajowego Kongresu Rehabilitacji Inwalidów w 1985 r. („Rehabilitacja Zawodowa”, PZWL, 1987).

W 1983 r. jest organizatorem i przewodniczącym komitetu organizacyjno-naukowego konferencji pod hasłem „Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie” (materiały wydane drukiem). W roku 1987 Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej powierzył Mu opracowanie raportu „Kształcenie specjalne – stan i kierunki przebudowy” (ogłoszone drukiem), a w roku 1987 przewodniczy Międzynarodowemu Sympozjum nt. „Środki masowego przekazu a człowiek niepełnosprawny” (materiały ogłoszone drukiem w jęz. polskim i angielskim).

Profesor współpracował z wieloma instytucjami, organizacjami i towarzystwami naukowymi w kraju i za granicą. Był m.in. członkiem Komitetu Ekspertów ds. Rehabilitacji i Adaptacji Człowieka PAN, przewodniczącym Zespołu Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, sekretarzem generalnym i prezesem (do ostatniej chwili swego życia) Polskiego Towarzystwa Walki z Kalectwem (które powstało z Jego inicjatywy w 1956 r.), członkiem Rady Naukowej Ministerstwa Pracy, Płacy i Spraw Socjalnych, członkiem Rady Naukowej Zakładu Badawczego Spółdzielni Inwalidów, Rady Wydziału Pedagogicznego UW, a także rad Instytutu Polityki Społecznej UW, Instytutu Badań Pedagogicznych (także wiceprzewodniczącym Rady), Instytutu Pedagogicznego WSP w Częstochowie, Senatu UW, Rady Społeczno-Gospodarczej przy Sejmie (1986–1989), przewodniczącym Rady Naukowej Polskiego Związku Głuchych, członkiem Komitetu Redakcyjnego „Szkoły Specjalnej”.

Współpraca Profesora z instytucjami zagranicznymi jest równie imponująca. Przez wiele lat był ekspertem do spraw rehabilitacji i kształcenia UNESCO, UNICEF, WHO, MOP, a od 1958 r. do ostatnich chwil życia członkiem Walnego Zgromadzenia Rehabilitation International. Współpracował z Michigan State University, Uniwersytetem w Sienie, Uniwersytetem w Nageya, Uniwersytetem w Berlinie Zachodnim, Uniwersytetem w Zagrzebiu czy Uniwersytetem w Taipei.

Dorobek naukowy i publicystyczny Profesora jest ogromny. Opublikował 26 monografii, 103 artykuły w języku polskim, 44 artykuły w językach obcych, 5 podręczników akademickich, był redaktorem naukowym 30 prac zbiorowych w języku polskim i 3 prac zbiorowych w językach obcych, przełożył 4 książki na język polski, opublikował 37 artykułów popularnonaukowych, udzielił 78 wywiadów prasowych i 37 wywiadów telewizyjnych, promował 194 magistrów i 26 doktorów. Recenzował dorobek naukowy do tytułu docenta 8 osobom, 6 – profesora nadzwyczajnego i 1 – profesora zwyczajnego. Był recenzentem 72 prac doktorskich i 17 prac habilitacyjnych oraz 125 prac wydawniczych.

Ten ogromny dorobek naukowy i publicystyczny znalazł uznanie w odznaczeniach, nagrodach i wyróżnieniach w kraju i za granicą. Otrzymał m.in. Krzyż Oficerski Orderu Odrodzenia Polski, tytuł Zasłużonego Nauczyciela, 10 nagród Rektora Uniwersytetu Warszawskiego, Ministerstwa Edukacji Narodowej, dyplom pochwalny Komitetu Prezydenta USA ds. Zatrudnienia Inwalidów za rozwój nauki rehabilitacji w świecie (1967 r.) oraz wyróżnienie „Charter Idfe Patron Member of Rehabilitation International (1991 r.), z którego to wyróżnienia Profesor się szczególnie cieszył.

Nazwisko Profesora znalazło się w notach bibliograficznych czterech encyklopedii – jednej polskiej, tj. „Kto jest kim w Polskiej Medycynie”, Wyd. Interpress, Warszawa 1987 r., oraz trzech zagranicznych: „Dictionary of International Biography IBC”, Cambridge, 1988, England; „The Leading Guide to contemporary sehiewsment *Man of sehievemet* IBC”, Cambridge, 1990, England; Ninth Edition of International „Who’z Whe of Intelectuales”, Cambridge, 1990, England.

Cały swój dorobek naukowo-badawczy, wydawniczy, społeczny i publicystyczny poświęcił Profesor ludziom niepełnosprawnym. Głosił i utrwał zdobyte wiedzy międzynarodowej i wiedzy, którą zdobywał osobiście kierując pracami badawczymi zespołów naukowych. Upowszechniał ideę, że człowiek niepełnosprawny, inwalida, ma pełne prawa do pracy, nauki, godności osobistej i kreowania własnego życia w miarę swoich możliwości. Głosił, że ideały te można i trzeba realizować m.in. poprzez widzenie u ludzi niepełnosprawnych tego, co jest sprawne, tego, na czym mogą zbudować swoje godne życie. Głosił, że instytucje rządowe, jak i pozarządowe, różne organizacje społeczne i samorządowe winny wspomagać rozwój ludzi niepełnosprawnych, że nauczanie i wychowanie są ważnymi procesami rozwijającymi te jednostki, ale nie jedynymi. W procesie wspomagania rozwoju osobniczego ludzi niepełnosprawnych istotne są np. rozwiązania prawne, znoszenie różnego rodzaju barier

społecznych, architektonicznych i komunikacyjnych, szerokoprofilowe kształcenie zawodowe powiązane z dalszym zatrudnieniem (był np. zwolennikiem utrzymania spółdzielni inwalidów) itd.

Konsekwentnie upowszechniał swoją koncepcję, skupiał wokół siebie wielu wybitnych pedagogów polskich, organizował rozliczne krajowe i zagraniczne konferencje i sympozja. Zorganizował 39 konferencji, w tym 10 konferencji przy współpracy m.in. Zespołu Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, TWK oraz Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

Bazą, podstawą swoich przemyśleń uczynił Profesor koncepcję zachowanych sprawności mimo istniejącej niesprawności, a diagnoza i prognoza rozwoju człowieka niesprawnego powinna obejmować właśnie te zachowane sprawności, które stanowić winny bazę centralnego programu usprawniania, nauczania, wychowania i zatrudniania człowieka niepełnosprawnego. Idea zachowanych sprawności stała się wyjściową do zbudowania koncepcji wspólnych i swoistych zagadnień w rehabilitacji różnych grup inwalidów. Dzisiaj, gdy mówimy w Polsce np. o integracyjnym nauczaniu i wychowaniu dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, to początków tej formy nauczania należy upatrywać właśnie w koncepcji wspólnych i swoistych cech osób niepełnosprawnych.

Ogłoszenie drukiem tej koncepcji w książce pt. „Rehabilitacja inwalidów w PRL” (A. Hulek, redaktor naukowy) przez PZWL w 1973 r. spowodowało, że stała się zaczynem intelektualnym nie tylko w środowiskach naukowych, ale także inspiracją do rozwoju pedagogiki specjalnej w Polsce.

Prof. dr hab. Aleksander Hulek – mimo, że 1.X.1986 r. przeszedł na emeryturę – kierował Katedrą Pedagogiki Rewalidacyjnej, był do końca aktywny, pełen energii i nowych pomysłów – wiele z nich nie zdążył zrealizować.

Wioletta Sosnowska
Zespół Szkół Włókienniczych
Żagań

WYCHOWANIE DLA DEMOKRACJI

Wstęp

Nasz kraj znajduje się w obliczu rozległych zmian ekonomicznych i społecznych. Mija epoka centralistycznego zarządzania, bezwarunkowej akceptacji systemu i uniformizacji jednostek. Znajdujemy się w okresie przejścia z jednego systemu do drugiego, od totalitaryzmu do demokracji. Jest to proces skomplikowany, trudny i długotrwały. Tym bardziej bolesny, im więcej zmian w sposobie myślenia ludzi musi wprowadzić. Jest to jednak warunek konieczny, gdyż tylko świadomość może wprowadzić zmianę. Zaległości do odrobienia są ogromne i należy je zacząć tam, gdzie można to zrobić w miarę szybko, a więc w szkole. Osobnym pytaniem jest, czy osoby mające dokonać tych zmian są do tego przygotowane. Z tego też względu słowa te kieruję do nauczycieli jako tych, w których upatruje się głównych inicjatorów wychowania, a zwłaszcza – wychowania dla demokracji.

1. Współczesna szkoła wobec wychowania dla demokracji

Rozważania o wychowaniu dla demokracji należy poprzedzić określeniem pojęcia „demokracja”. Najogólniej rzecz biorąc: „demokracja” to władza ludu, społeczeństwa, forma rządów, w której władza państwowa nominalnie lub faktycznie należy do ludu. Demokracja, to forma ustroju państwa, w którym uznaje się wolę większości obywateli jako źródło władzy i przyznaje się

wszystkim obywatelom swobody i prawa polityczne zapewniające im udział w sprawowaniu władzy.¹ Dla tak rozumianego ustroju państwa ma wychowywać szkoła, takie jest jej zadanie na nadchodzące czasy. Jednak przed oświatą pojawia się pytanie: w jaki sposób instytucje edukacyjne, w tym i szkoła, mają przekształcić się z instytucji, które jednostki uprzedmiotowiwały i uzależniały, w instytucje wspomagające rozwój, spełniające oczekiwania, nadzieje, możliwości, przygotowujące jednostki o rozwiniętej tożsamości do życia w społeczeństwie demokratycznym? Nauczyciele muszą jasno zdać sobie sprawę z krytyki, której podlegają, jak i z krytyki instytucji, w której pracują.

Szkolnictwo jest w nędzy materialnej i kadrowej. Dotychczasowe centralnoodgórne kierowanie gospodarką państwową, jak i edukacją, stworzyło pozorną demokrację wychowania. Pedagogika była narzędziem wcielenia w życie założeń ustrojowych, instrumentem budowy społeczeństwa socjalistycznego, ideologią określającą pożądane wizje oraz technologię materializacji tej wizji.²

Unifikacja systemu oświatowego (te same treści, cele, formy oddziaływania na ucznia) nie dopuszczały do optymalnego rozwoju indywidualnych predyspozycji, potrzeb, warunków, możliwości.

Dotychczasowy system edukacyjny oparty na tzw. socjalizacji, tj. przystosowaniu uczniów do istniejącej rzeczywistości, chronił przestarzałe wartości, normy zachowania, istniejący porządek.

Pracę wychowawczą nauczycieli często określa się jako nieefektywną, przyczyniającą się do wytwarzania wśród uczniów bierności, apatyczności, nastawienia na „mieć”. Panuje pogląd, iż obecna kadra pedagogiczna musi nauczyć się najpierw wiele, aby móc przygotować i wychowywać dla demokracji. Nie są to poglądy bezzasadne. Pedagogika socjalistyczna przewidywała formułowanie dla wychowawcy, a pośrednio i dla wychowanka, określonego ideału wychowawczego, zawierającego usystematyzowany opis pożądanych właściwości i cech osobowości wychowanka oraz wyposażała nauczyciela w odpowiednie działania praktyczne, których stosowanie miało gwarantować skuteczność i efektywność pożądanego postępowania wychowawczego. Wychowanki w tym duchu nauczyciele (wielu z nich) byli przeświadczeni o tym, iż sens ich pracy sprawadza się do realizacji poleceń i dyrektyw.

Przeświadczenie to wynikało z faktu narzucania określonego sposobu myślenia, wspierającego się na naukowym sposobie wyjaśniania, planowania oraz realizowania czynności wychowawczych. Paradoks polegał na tym, iż wychowawcy, ograniczeni w swojej samodzielności i odpowiedzialności, mieli wychować samodzielną i odpowiedzialną młodzież.³

Pedagogika socjalistyczna okazała się więc fikcją, mistyfikacją i półproduktem zarówno w teorii jak i w praktyce. Akcentowano w niej zbyt silnie kierowniczą rolę nauczyciela (nie dając mu jednak autentycznej swobody w działaniu), nie doceniono znaczenia podmiotowości ucznia i samorządności młodzieży. W ferworze walki ideowo-politycznej z kapitalizmem i myślą burżuazyjną zapomniano o wychowaniu w duchu tolerancji, pluralizmu, przyjaźni międzynarodowej.⁴

Jakie są tego efekty?

Badania socjologiczne i psychologiczne⁵ odsłaniają zatrważające rysy orientacji moralnych młodzieży opuszczającej szkołę powszechną: płytki, osobisty horyzont myślenia i widzenia świata, ubóstwo treści przestrzeni i świata życia jednostek, mała odporność na manipulację i nieetyczny wpływ, podatność na zadawanie przemocy, łatwość poddawania się sytuacjom pokusy łatwego posiadania, roszczeniowość – oczekiwanie spełnienia wysokich oczekiwań konsumpcyjnych bez osobistego wysiłku, apatia i bierność, brak identyfikacji z wartościami społecznymi, wyłączenie ze sfery publicznej, naskórkowe i frekwencyjne traktowanie religii, konformizm i zaburzenia tożsamości oraz brak akceptacji państwa i prawa.

Przedstawione powyżej wyniki badań nie napawają optymizmem. Odtwórczy i akomodacyjny charakter wychowania i nauczania jest poważnym hamulcem postępu w globalnych zmianach ustrojowych, w tym rodzącej się demokracji. Rzeczywistwa praca szkoły, w tym zbyt wąskie cele kształcenia, struktury treściowe cechujące się pewną ograniczonością, stanowiące przy tym duży przyrost informacyjny, świadczą o znikomym ukierunkowaniu na wychowanie w duchu demokracji.

Czy wobec powyższego, możliwy do zrealizowania jest postulat wychowania dla demokracji?

2. Co zrobić, aby wychowanie dla demokracji stało się realne?

Obecne przemiany w Polsce zmierzają ku demokracji, bowiem tylko ten ustrój pozwala na kształtowanie jednostek twórczych, samodzielnych, odpowiedzialnych. Tylko ten autorytarny ustrój pozwala na osiągnięcie najwyższego poziomu tożsamości – tożsamości autonomicznej. Tylko człowiek o takiej tożsamości może poznać samego siebie, środowisko, odczuwać wewnętrzną potrzebę bycia aktywnym.

Co należy zrobić, aby kształtowanie takich jednostek było możliwe?

Potrzebna jest radykalna deetatyżacja edukacji. Katastrofalne dziedzictwo w systemie szkolnym, stan edukacji dorosłych Polaków, stopień przygotowania starej pedagogiki do nowych wyzwań, kryzysowa bieda, zwrot ku prywatyzacji i bogactwu oznaczać może pogłębienie wielkiego opóźnienia kulturowego i cywilizacyjnego Polski, mimo wielkiego przełomu ku wolności. Grozi nam stymulacja postaw i orientacji konsumpcyjnych. Nie ulega wątpliwości, że racjonalne postawy konsumpcyjne mogą sprzyjać rozwojowi ekonomicznemu, chodzi jednak o to, by hasło „mieć” nie niszczyło stosunków międzyludzkich i nie nasilało egoistycznych i rywalizacyjnych postaw. Należy budować pedagogikę racjonalnej, humanistycznej aksjologii, w której wartości personalne, społeczne, będą górowały nad wartościami konsumpcyjnymi. Potrzebna jest radykalna zmiana w myśleniu o wychowaniu. Potrzebny jest nauczyciel o adekwatnych kompetencjach interpretacyjnych i realizacyjnych. Kompetencje realizacyjne (czyli te, które posiada wielu nauczycieli), a więc znajomość zasad, metod i środków działania oraz umiejętności posługiwania się nimi, są niewystarczające. Nauczyciel potrzebuje jeszcze umiejętności rozumienia sytuacji edukacyjnych czyli kompetencji interpretacyjnych, a to nie tylko empatia, ale również samorefleksja, bezustanna krytyczna obserwacja siebie, stałe pogłębianie rozumienia swojej roli, a także wciąż ponawiany namysł nad istotą wychowania i bezustanne zapytywanie siebie: czy to co robię – czy wartości i wiedza, za którymi się opowiadam i sposób, w jaki je udostępniam uczniom, sprzyja ich rozwojowi czy też rozwój ten ogranicza?⁶

Bez kompetencji interpretacyjnych, w oderwaniu od umiejętności refleksyjnego doświadczenia sytuacji ucznia i własnej, umiejętności wykonawcze mogą stać się narzędziem zagrażającym rozwojowi jednostki i społeczeństwa, zabiegów manipulacji i sterowania, a nie środkiem wychowania, wychowania dla demokracji. Konieczne jest, aby nauczyciele uświadomili sobie możliwości różnorodnych odmian wiedzy pedagogicznej. Aby dokonali samookreślenia się przez dokonywanie wyborów dróg swojego myślenia określającego wówczas własne działania, za które można ponosić odpowiedzialność.⁷

Wychowywać jednostkę o pełnej tożsamości, a tacy ludzie są potrzebni, nie jest sprawą prostą i może tego dokonać najlepiej nauczyciel, który sam posiada tożsamość autonomiczną.

Tożsamość autonomiczna (Erikson, Habermas) – to taka definicja powinności zawodowych, która wyprowadza ich sens z rozumienia własnej osoby jako integralnej całości. Innymi słowy, na poziomie tożsamości autonomicznej dokonuje się zrównanie powinności zawodowych ze zobowiązaniami moral-

nymi, jakie człowiek ma sam wobec siebie. A zobowiązania te kształtują się dzięki identyfikacji z uniwersalnymi wartościami. Nauczyciel o najwyższym poziomie tożsamości ma umiejętność krytycznego rozumienia świata, twórczości, innowacyjności, umiejętności rewidowania roli i wytwarzania własnej definicji powinności nauczycielskich wyprowadzającej ich sens z uniwersalnych wartości⁸.

Tylko dzięki osobistemu wysiłkowi nauczyciela ten stan jest możliwy do osiągnięcia. Warto jednak uczynić wszystko, aby jak największa rzesza takich nauczycieli uczyła i wychowywała dla demokracji.

Demokracja dla oświaty i szkoły oznacza równowagę równości i wolności jako fundamentalnych zasad konstruowania systemu oświaty w skali państwa. Oznacza też harmonię działań społecznych dla rozwoju każdego człowieka. Potrzebne jest odzyskanie przez rodzinę, społeczność lokalną prawa do najlepszego rozwoju każdego dziecka. W przeciwnym razie oświata i szkoła staną się zatorem rozwoju społecznego, rozwoju demokracji.

Wiele trzeba zrobić od początku: otworzyć się na podstawowe teorie człowieka, społeczeństwa i kultury, na problemy globalne. Trzeba pomóc zamilknąć pedagogice uprzednio instrumentalnie zaadoptowanej do – złej pamięci – uprzedniego systemu. Wrócić do całościowego myślenia, by móc zrozumieć siebie pośród tak złożonej całości.⁹

Instytucje pedagogiczne i procesy wokół nich muszą przestać blokować, przestać szkodzić w spełnianiu tak naturalnych potrzeb, jak potrzeba bycia kimś odrębnym, wolnym, wartościowym. Wiele jest do zrobienia w tym zakresie i nauczyciele muszą być tego świadomi.

Budowa społeczeństwa demokratycznego i obywatelskiego wymaga kształtowania u młodzieży postaw życzliwych, otwartych, nacechowanych wzajemnym zaufaniem, uczciwością i równością. Szczególnie orientacje i postawy egalitarne odgrywać muszą węzłową rolę w procesie wychowawczym. Przy opracowywaniu nowych celów i programów nauczania i wychowania nie wolno starcić z pola widzenia praw człowieka i jego poglądów.

W wychowaniu dla demokracji należy uwzględnić kształtowanie umiejętności myślenia całościowego w skali problemów dzisiejszego i przyszłego świata, co możliwe jest jedynie przez innowacyjne uczenie się, które polega na antycypacji i partycypacji.¹⁰ Czynniki te są drogą do kształtowania nowej świadomości dla odmiennej, istniejącej rzeczywistości, zerwania z funkcjonującymi jeszcze byłymi wartościami społecznymi.

Zakończenie

Przedstawione rozważania nad wychowaniem dla rodzącej się demokracji skierowane do nauczycieli nie miały na celu wyliczenia dyrektyw do realizacji. Ważne jest, aby dotarło do świadomości tych nauczycieli, którzy nie zdają sobie sprawy z zachodzących przemian i strat wyrządzonych przez uprzedni system, że to w głównej mierze od nich zależeć będzie kształt przyszłego demokratycznego społeczeństwa.

Rekapitułując:

1. Nauczyciele, zdominowani przez jedną, absolutną odmianę teoretyczności pedagogicznej, nie dysponujący możliwościami wyboru muszą uświadomić sobie możliwości różnorodnych odmian wiedzy pedagogicznej, aby dokonać samookreślenia się i dojść do najwyższego stanu tożsamości.
2. Wychowując dla demokracji muszą nauczyciele uwzględniać najwyższe dobro, jakim jest pełen rozwój dziecka, rozwój jego tożsamości.

Przypisy

1. Słownik języka polskiego. Warszawa 1988.
2. T. Szkudlarek: „Wyzwanie trzeciego paradygmatu”. Dylematy konstrukcji i destrukcji teorii pedagogicznych. Toruń 1990.
3. J. Rutkowiak: Kryzys pedagogiki a kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej. Toruń 1990.
4. Z. Zaborowski: O odnowę wychowania. Nowa Szkoła 1991, nr 9.
5. Z. Kwieciński: Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej. Toruń 1990.
6. R. Kwaśnica: Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli. Toruń 1990.
7. J. Rutkowiak: op.cit., s. 190.
8. R. Kwaśnica: op.cit., s. 304.
9. Z. Kwieciński: op.cit., s. 9.
10. J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza: Uczyć się bez granic. Warszawa 1982.
11. H. Cudak, K. Maciołek: Wychowanie dla demokracji w edukacji. Nowa Szkoła 1991, nr 9.

Jan Sosnowski
Zespół Szkół Włókienniczych
Żagań

UNOWOCZEŚNIENIE I USPOŁECZNIE NIE SZKOŁY

Wstęp

Przeżywamy wdrażanie nowego ładu gospodarczego. Demokracja parlamentarna stała się faktem. W ośrodkach władzy, w różnych środowiskach społecznych, w literaturze pedagogicznej i organizacyjnej, w publicystyce nośne są teraz idee społeczeństwa obywatelskiego. Żywe zainteresowania wywołuje też problem wzajemnych relacji: szkoła – państwo – społeczeństwo. Mówiąc o tych relacjach dotykamy problemu uspołeczniania szkoły. Problem ten staje się ostatnio w Polsce częstym tematem pedagogicznych wypowiedzi i motywem pedagogicznych działań. Uspołeczenie znaczy ograniczenie wpływu władz administracyjnych na szkołę, na rzecz podporządkowania jej oddziaływaniom samorządnych sił społecznych (samorządów terytorialnych, rad szkoły, rad rodziców), co w konsekwencji ma prowadzić do tworzenia własnych mikrosystemów dydaktyczno-wychowawczych, odpowiadających (w większym niż dotąd stopniu) oczekiwaniom tychże sił.¹

Można zaryzykować twierdzenie, że uspołeczenie czyni zadość wymaganiom demokratycznego społeczeństwa, a zarazem jest środkiem prowadzącym do poprawy jakości nauczania i wychowania. Mówiąc więc o uspołecznieniu szkoły możemy mówić jednocześnie o jej unowocześnieniu.

1. Problemy uspołecznienia szkoły

1.1. Uwarunkowania systemowe

Szkola zajmuje centralne miejsce w systemie edukacji narodowej. Poziom wykształcenia jaki zapewnia, przesądza także o oddziaływaniu kształcącym

i wychowawczym wszystkich innych instytucji kulturalno-oświatowych i gospodarczych. Problem uspołecznienia szkoły od dawna – bo poczynawszy od starożytności, a w wiekach nowożytnych szczególnie – zaprzętał uwagę filozofów, pedagogów, myślicieli, polityków, reformatorów, wychowawców i nauczycieli. Od początku zaś lat 80-tych obserwujemy żywe zainteresowanie problemem wzajemnych relacji: szkoła – państwo – społeczeństwo w naszym kraju. Próby przewycięzania pogłębiającego się od dawna kryzysu oświatowego w Polsce dokonywane były kilkakrotnie – zawsze opieszale i nieudolnie. Rezultatem formalizacji systemu szkolnego oraz występowania fikcyjnych i odgórnie narzucanych szkole sposobów oddziaływania jest stan, który wyraża się w następujących skutkach:²

- obumieranie autentycznego życia społecznego w szkole, związane z brakiem samorządności i spontanicznych form organizowania się uczniów i nauczycieli; wynika stąd brak terenu zdobywania doświadczeń społecznych, rozwijania postaw i umiejętności społecznych;

- zanikanie samodzielnego życia umysłowego i braku działań twórczych w szkole, do rzadkości należą wśród uczniów przypadki uczenia się motywowanego ciekawością poznawczą, zainteresowaniami, motywem najczęstszym jest dążenie do zdobycia świadectwa ukończenia szkoły; podobnie przedstawiają się aspiracje rodziców dotyczące kariery edukacyjnej ich dzieci;

- przeciążenie materiałem informacyjnym przekraczającym możliwości przyswojenia go w całości przez wszystkich uczniów, co wywołuje sytuacje stresowe nie tylko wśród młodzieży, ale i nauczycieli.

Konsekwencją tego są dalsze efekty wychowania w takich właśnie warunkach społeczno-pedagogicznych. Oto niektóre z nich:³

- przystosowanie absolwentów szkoły do systemu biurokratycznego, automatyzm i rytualizm szkoły;

- stymulowanie postaw rywalizacyjnych i nastawionych na indywidualny sukces tj. „szczęście osobiste” oraz kształtowanie się postaw egoistycznych a całkowity zanik zachowań prospołecznych;

- usztywnienie stosunków międzyludzkich, izolacja, brak porozumienia, nieumiejętność prowadzenia dialogu;

- unikanie odpowiedzialności za działania zbiorowe, brak identyfikacji z celami ogółu, bierno podporządkowanie nakazom odgórnym;

- nastawienie na osiągnięcie zewnętrznych, zazwyczaj fikcyjnych rezultatów własnego działania i funkcjonowania instytucji szkolnej, nastawienie na urzędową sprawozdawczość;

- brak motywacji do samokształcenia i samowychowania;
- wyraźny zanik (w skali masowej) aspiracji edukacyjnych młodzieży; pozorny „tłok” na egzaminach wstępnych wiąże się najczęściej z aspiracjami rodziców, ucieczką młodych mężczyzn przed służbą wojskową.

W związku z tak przedstawiającymi się faktami polskiej rzeczywistości społeczno-pedagogicznej rozwinął się nurt refleksji zorientowanej na poszukiwanie gwarancji i barier zabezpieczających w przyszłości przed jakimkolwiek naruszeniem, wypaczeniem zasad demokracji społecznej. Ma tu także istotne znaczenie wzmożona refleksja znacznej części społeczeństwa nad przyczynami potknięcia tak szeroko zakrojonej reformy systemu oświaty i wychowania w latach 70-tych.

Trzeba mieć także na uwadze proces zachodzących przemian w oświacie w skali światowej oraz jej wzrastającej roli w dziedzinie odnowy współczesnego człowieka (kształtowanie osobowości otwartej i twórczej), co ma ogromne znaczenie w dziedzinie zmagania się ze śmiertelnymi zagrożeniami egzystencji ludzkiej, tj. katastrofą ekologiczną i nuklearną. Kwestie te znajdują coraz szersze odzwierciedlenie w pracach specjalnych zespołów o charakterze międzynarodowym oraz licznych publikacjach.

Warto też zauważyć, że problem uspołecznienia szkoły w naszej rzeczywistości odznacza się niezwykłą złożonością i wieloaspektowością. Wiele zależy od tego, o jaką szkołę chodzi, w jakim konkretnym społeczeństwie oraz w jaki sposób uspołecznioną. W tym kontekście sensowna może okazać się analiza praktyki uspołecznienia szkoły za granicą.

1.2. Uspołecznienie szkoły za granicą

1.2.1. Stany Zjednoczone Ameryki

Szkoła amerykańska zachowuje bez mała pełną autonomię wobec rządu federalnego i znaczną wobec władz stanowych, ma ona charakter lokalny. Znaczy to, że główne decyzje odnośnie niej podejmowane są na szczeblu lokalnym, że utrzymywana jest przede wszystkim z funduszy lokalnych (podatków), oraz że w konsekwencji czuła jest na żądania i wyobrażenia o szkole, jakie posiada lokalna społeczność. Na szczeblu okręgu działają dwa ciała – kurator i rada szkolna, przy czym ogólny podział ich kompetencji przedstawia się następująco: kurator jest jednostką administracyjno-wykonawczą, rada szkoły – decyzyjną. Kurator jest urzędnikiem powoływanym przez radę, rada zaś ciałem

wybieralnym, która jest czynnikiem dominującym. Rady szkolne działają na podstawie praw stanowych i lokalnych statutów, które określają m.in. ich kompetencje. Są one na tyle szerokie, że podejmowane przez radę decyzje wywierają rzeczywiste piętno na charakter podległych jej szkół. Z reguły decydują o:

- programach nauczania;
- zatrudnieniu nauczycieli i innych pracowników szkoły, ustaleniu ich zakresu obowiązków i wynagrodzeń;
- budowie i utrzymaniu budynków szkolnych;
- wyposażeniu szkół w środki dydaktyczne;
- poziomie wymagań egzaminacyjnych itp.

Szkoły amerykańskie tworzą rzeczywiście własne, niepowtarzalne mikrosystemy dydaktyczno-wychowawcze, względnie dynamiczne, żywo reagujące na otaczającą je rzeczywistość.

Tak bardzo uspołeczniona szkoła amerykańska ma też swoje ujemne strony.⁴

Okazuje się bowiem, że znaczny stopień decentralizacji zarządzania oświatą oraz podporządkowanie szkoły woli lokalnej społeczności, sprawiają że szkoła staje się dysfunkcyjna wobec wymagań współczesnego społeczeństwa. Bowiem użyteczność wykształcenia, jakie zdobywa młody Amerykanin nie może być mierzona jego zgodnością z aktualnymi wymaganiami lokalnego otoczenia.

1.2.2. Republika Federalna Niemiec

Uspołecznienie szkoły w RFN polega głównie na zabezpieczeniu praw rodziców do współdecydowania o szkole. Instytucjami powołanymi do reprezentowania interesów rodziców wobec szkoły są rady rodzicielskie.⁵ Istnieją cztery szczeble takich rad:

- klasowe rady rodzicielskie,
- szkolne rady rodzicielskie,
- okręgowe lub miejskie rady rodzicielski,
- krajowa rada nauczycielska; przy czym pozycja rad klasowych jest szczególna. Po pierwsze, nie są one ciałami wybieralnymi. W skład takiej rady wchodzi po prostu rodzice wszystkich uczniów uczęszczających do danej klasy. Po drugie, nie są one upoważnione do podejmowania uchwał, a podjęte przez nie postanowienia mają dla dyrekcji szkoły lub szkolnej rady rodzicielskiej jedynie charakter zaleceń. W skład szkolnej rady nauczycielskiej wchodzi

przewodniczący i wiceprzewodniczący wybrani przez rady klasowe. Rady okręgowe lub miejskie składają się z kilkunastu członków, wybieralnych przez rady szkolne.

Wszystkie rady rodzicielskie (z wyjątkiem klasowych) są upoważnione do podejmowania uchwał, które mają praktycznie charakter obligatoryjny dla władz szkolnych odpowiedniego szczebla. Faktem jest jednak, że dobrze zorganizowani przede wszystkim w krajowych związkach rodziców, są w RFN konserwatywni rodzice z wyższych warstw społecznych, którzy bronią interesów swoich dzieci.

Czy z negatywnych doświadczeń USA i RFN związanych z procesem uspołecznienia szkoły należy wnioskować, iż nie warto propagować tego zjawiska? Z pewnością nie. Wszak prawo do współdecydowania obywateli o szkole jest dzisiaj nową wykładnią prawa do oświaty. W tym miejscu należy przypomnieć, że prawo do oświaty było rozumiane jako prawo do bezpłatnej, powszechnej szkoły, potem jako prawo do równych szans edukacyjnych oraz prawo do pełnego rozwoju osobowości.

Zanim więc dokonana zostanie analiza szansy uspołecznienia polskiej szkoły, należy zapoznać się z istotą uspołecznienia szkoły.

2. Istota uspołecznienia szkoły

We wstępie wspomniano już o znaczeniu terminu „uspołecznienie”, jednak w celu poznania istoty tego zjawiska należy dokładniej uświadomić sobie znaczenie wyrażen „społeczny” i „uspołeczniiony” oraz uważniej przyjrzeć się dotychczasowym próbom określenia istoty szkoły uspołecznionej.

Najczęściej „społeczny”, „uspołeczniiony” znaczy tyle co: a) odpowiadający wymaganiom społeczeństwa, aktywny i przydatny społeczeństwu, b) przedkładający dobro ogółu nad dobro osobiste, c) reprezentujący interesy społeczeństwa, występujący w interesie społeczeństwa, d) będący własnością społeczną, państwową (upaństwowiony).⁶

Łatwo zauważyć, że najczęściej termin ten oznacza pełnienie jakichś funkcji użytecznych wobec społeczeństwa.

Przyglądając się próbom definiowania szkoły uspołecznionej można wyodrębnić cztery ujęcia tego typu szkoły,⁷ a mianowicie, jest to szkoła:

— głównie zorientowana na zaspokojenie potrzeb społeczeństwa, reprezentowanie interesów państwa demokratycznego,

– ściśle powiązana z nurtem życia społeczno-politycznego danego narodu, wprowadzająca żywe treści do swojego programu, żywo reagująca na bieżące wydarzenia społeczno-polityczne, gospodarcze, naukowo-techniczne i kulturalne zachodzące w kraju a także w szerszej skali,

– ściśle powiązana ze społecznością lokalną,

– preferująca w swej działalności dziedzinę wychowania społecznego ze szczególnym zwróceniem uwagi na respektowanie zasady zespołowości w wychowaniu i samorządności uczniów oraz nauczycieli. W każdym z tych określeń wyeksponowana jest jedna cecha szkoły, zaznacza się więc wąskie spojrzenie na nią. Mamy tu do czynienia ze stosunkiem nadrzędności i krzyżowania się zakresów.

Tak więc szkoła uspołeczniona w naszych warunkach, to taka szkoła, która:

– reprezentuje interesy państwa i całego społeczeństwa, zaspokaja jego potrzeby w zakresie kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi i młodzieżą,

– jest ściśle powiązana z nurtem życia społeczno-politycznego i gospodarczego państwa, państwo bierze odpowiedzialność za stronę programową, organizacyjną i materialną szkoły,

– przywiązuje szczególną uwagę do uspołecznienia dzieci i młodzieży respektując zasadę samorządności i zespołowości w wychowaniu,

– ściśle powiązana jest ze społecznością lokalną,

– funkcjonuje jako mikrosystem wychowania (zintegrowany, mający swój indywidualny charakter).

Jakie są zatem szanse uspołecznienia polskiej szkoły?

3.Szanse uspołecznienia szkoły

Jak stwierdza J. Radziejewicz problem uspołecznienia szkoły może być rozpatrywany w dwóch płaszczyznach:⁸

– zewnętrznej – zwiększenie autonomii szkoły wobec władz administracyjnych, podporządkowanie jej oddziaływaniom decyzyjnym samorządnych rodziców, rad szkolnych, rad narodowych itp.),

– wewnętrznej – wzmacnianie wewnętrznych mechanizmów samoregulujących przez dopracowywanie się własnych systemów wychowawczych, a w związku z tym – systemu podejmowania wewnątrzszkolnych decyzji zespołowych i indywidualnych, związanych z kompetencjami osób działających w szkole.

Zewnętrzny aspekt dotyczy raczej uwarunkowań makrosystemowych społecznienia szkoły, zaś wewnętrzny – samej istoty społecznienia, czyli zmniejszenia rozbieżności między funkcją rzeczywistą a funkcją założoną szkoły jako środowiska społeczno-wychowawczego.

Podmiotami procesów społecznienia szkoły muszą być przede wszystkim rodzice, nauczyciele i uczniowie. Są to główne siły współtworzące mikrosystemy wychowawcze w poszczególnych placówkach. Zasięg, treści oraz skuteczność ich aktywności i podejmowanych decyzji, a także wypracowania sposobów ich współdziałania są warunkiem procesu społecznienia każdej instytucji oświatowo-wychowawczej, nie tylko szkoły.

Samorządność nauczycieli może wyrażać się w tym, że mają oni prawo do podejmowania samodzielnych innowacyjnych decyzji wychowawczych: samodzielnie planują, organizują, kontrolują i oceniają swą codzienną pracę z wychowankami.

Podmiotowość ucznia natomiast może wyrażać się tym, że będzie on umiał dokonywać wyboru konkretnych zadań, formułować i rozwiązywać problemy oraz będzie uczestniczył w doborze treści i metod pracy na lekcji, a także będzie osobą współkontrolującą i współoceniającą efekty pracy własnej i kolegów.

Jak zatem do tej podmiotowej wersji roli przystają zachowania nauczycieli i uczniów?

Ogólnie rzecz biorąc wydaje się, że zwłaszcza nauczyciel, ale także w dużym stopniu uczniowie w swoich zachowaniach reprezentują deterministyczną i konformistyczną koncepcję roli⁹ – stwierdza na podstawie badań Andrzej Olubiński. Zachowania te są głównie odzwierciedleniem i reakcją na normy i wzory społeczne niż indywidualnymi formami tworzenia nowych wartości. Przyczyny tego stanu rzeczy są zapewne złożone i należałoby przyjąć tezę, iż podmiotowo-deterministyczny charakter ról społecznych pełnionych przez nauczycieli i uczniów w szkole polskiej, to naturalna konsekwencja totalitarnych stosunków społecznych oraz kodeksowo-behawioralnej pedagogiki obowiązującej w oświacie. Ich wspólną cechą są głównie: autorytaryzm w stosunkach społecznych, uległość i podporządkowanie instytucjonalnemu autorytetowi, ucieczka od wolności i odpowiedzialności, zjawisko „podwójnej” oraz fasadowej moralności, ideologizacja świadomości, schematyzm i konformizm zachowań, represyjno-opresyjny charakter stosunków wychowawczych itp.¹⁰

Cechą charakterystyczną dla nauczycielskiej roli jest mało krytyczny stosunek nauczycieli do rzeczywistości oświatowej oraz ściśle z tym związany

adaptacyjny i uległy stosunek do przełożonych i do dokonujących się zmian w rzeczywistości. Nauczyciele nie są stymulatorami zmian, na ogół nie włączają się do procesu unowocześniania oświaty, nie biorą udziału w aktywności środowiska szkolnego, unikają wszelkiego rodzaju dodatkowej pracy na rzecz szkoły, z oporami znajdują czas na samokształcenie, samodoskonalenie, a jednocześnie nie tworzą nowych koncepcji rozwoju oświaty, radykalnie nie krytykują różnego rodzaju barier, ograniczeń i absurdów, których często doświadczają na sobie samych.

Nie jest to oczywiście charakterystyka wszystkich nauczycieli. Załączki podmiotowego charakteru pełnienia roli nauczyciela tkwią np. w świadomości autentycznego, opartego na wiedzy, zaufaniu i tolerancji autorytetu wśród uczniów; zdobywanie prestiżu społecznego jest rzetelną i kompetentną pracą, aktywnym i zaangażowanym uczestnictwem w życiu i działalności społeczności lokalnej, w humanistycznym stosunku do ucznia i rodziców, oraz samokrytycznym stosunku do jakości wypełnianych obowiązków.

Ogólnie rzecz biorąc wydaje się jednak, że nauczycielom polskim bliższe są wzory roli konformistycznej, nadanej, deterministycznej czy przedmiotowej niż kreatywnej, podmiotowej, autonomicznej czy nonkonformistycznej. Jednocześnie należy sądzić, iż społeczny proces umożliwiający osiągnięcie pożądanych wzorów roli już się rozpoczął. Wraz z nim jednak konieczne są radykalne zmiany w systemie oświaty, a w tym – w systemie kształcenia nauczycieli. W innym przypadku nauczyciel i szkoła stać będą na straży „konserwatywnego porządku”, będą kształtować „zamknięte” charaktery i umysły a w sumie – nie tylko powiększać dystans do uciekającej rzeczywistości, lecz również w istotny sposób rzeczywistość tę wypaczać.

Jak w tym kontekście ocenić zachowania uczniów?

Badania A. Olubińskiego z UMK w Toruniu wykazały,¹¹ że większość uczniów została „urobiona” przez nauczycieli oraz przez miniony system społeczny. Najbardziej widocznym skutkiem „urabiającego wpływu” szkoły na uczniów jest preferowanie przez większość z nich „dobrego i grzecznego” ucznia, postaw zależności i uległości wobec nauczycieli.

Jednakże coraz częściej uczniowie pragną mieć wpływ na treści i charakter obowiązków szkolnych, pragną być partnerami nauczycieli w organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, a przede wszystkim – postulują potrzebę poszerzenia ich praw w szkole w zakresie konstruowania programów nauczania, opracowania regulaminu uczniowskiego. W opinii uczniów nauczyciele nie widzą ich jako partnerów w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Uczeń

często w szkole czuje się źle, jego psychika jest tutaj pod wpływem ciągłego stresu, w ciągłym napięciu. Źródłem tego rodzaju sytuacji jest w zasadzie cały system szkolny, jakby celowo skierowany przeciwko uczniowi. Uczniowie np. nie akceptują programów nauczania, ale muszą się według nich uczyć, nie mając przy tym żadnego wpływu na ich zmianę. Za postępy w nauce rozliczani są przez nauczycieli oraz przez rodziców, którzy najczęściej operują tzw. wzmocnieniami negatywnymi, aby zmusić ich do sukcesów szkolnych, pomimo że „wzmocnienia” te w istocie coraz bardziej odstraszały uczniów od szkoły.

Jak na tym tle przedstawia się rola rodziców?

Rodzice stosunkowo mało interesują się szkołą jako instytucją kształtującą charaktery ich dzieci. Jednocześnie jednak wielu z nich formułuje na jej temat skrajne oceny pomimo braku merytorycznych uzasadnień tych ocen. Skłonni są zaakceptować istniejący system organizacji szkolnictwa, a głównie jej wychowawczych efektów pracy, w postaci widocznych wypaczeń jak: przeciążenie nauką, trudności szkolne, frustracja, nerwice. Mimo to na ogół popierają oni przedmiotowy charakter stosunków wychowawczych w klasie szkolnej, preferują ideę kierowania szkołą przez „dorosłych”, pragną, aby szkoła była rozliczana głównie z realizacji funkcji dydaktycznej.

Jak w kontekście scharakteryzowanych powyżej społecznych poglądów na rolę nauczyciela i ucznia należałoby widzieć problem społeczeństwa i unowocześnienia szkoły?

Czy „mechaniczne” przekazanie szkół do dyspozycji bezpośrednio zainteresowanych jej działalnością podmiotów, których świadomość jest jeszcze pod wpływem pedagogiki autorytarnej, przyniesie pożądane efekty w postaci działań na rzecz humanizacji systemu szkolnego oraz jego uprzedmiotowienia?

Pierwsze doświadczenia autonomizacji działalności szkół wskazują, że poza drobnymi zmianami organizacyjnymi w zasadzie nauczyciele, rodzice i uczniowie nie dążą do zasadniczych przeobrażeń koncepcji i charakteru realizacji określonych funkcji szkoły. Nie oznacza to, aby nie wprowadzać w życie samej idei. Zapewne bowiem sam fakt organizacji szkoły przez wiele grup, stowarzyszeń czy środowisk oraz związany z tym proces różnorodności koncepcji i praktyki edukacyjnej staną się naturalnym mechanizmem rozwoju szkolnictwa. Obok jednak konieczności dostosowania systemu szkolnego do kierunku i charakteru zmian społecznych, obok potrzeby wprowadzania zmian organizacyjnych, nakierowanych na szeroką autonomię, samorządność, współpracę, współdziałanie ze środowiskiem lokalnym, indywidualizację nauczania, alternatywizację form i treści kształcenia czy kreatywizację działalności

dydaktyczno-wychowawczej nie mniej istotnym problemem będzie konieczność gruntownego zreformowania systemu kształcenia nauczycieli. Zapewne demokratyzacja życia społecznego odegra ważną rolę w kształtowaniu oblicza szkoły. Szkoła musi być środowiskiem współwzmacniającym podmiotowość rozwoju, musi odgrywać ważną rolę w przygotowaniu ludzi do umiejętnego oraz odpowiedzialnego włączenia się do systemu demokratycznego, powinna też wyposażać człowieka w zespół podstawowych wartości oraz wiadomości, dzięki którym zdolny będzie on twórczo ulepszać oraz wzbogacać rzeczywistość społeczną, kulturalną czy edukacyjną.

Mówiąc o uspołecznieniu i unowocześnieniu polskiej szkoły należy również wspomnieć o inicjatywie rodziców i środowisk lokalnych w tworzeniu szkół niepaństwowych. Istnienie tych szkół ma swoje pozytywne jak i negatywne strony. Panuje przekonanie w naszym społeczeństwie, że to co prywatne, to już na pewno bardzo dobre i rodzi nadzieję, że wyrwanie szkoły z orbity państwa i przekazanie jej w prywatne czy grupowe władanie przekształci ją w szkołę fascynującą dla uczniów, zapewniającą bezpieczeństwo, akceptację i radość, wyposażającą w wiedzę i umiejętności lepiej niż szkoła państwowa, nie przynosząc ubocznych skutków zróżnicowania rodzajów wykształcenia, podziału szkoły dla biednych i bogatych.¹²

Tymczasem okazuje się, że owszem w bardzo wielu przypadkach szkoły te spełniają swe szczytne założenia jednak stają się dostępne tylko dla dzieci z bogatszych rodzin, stąd coraz większe jest grono przeciwników szkolnictwa prywatnego. Ideą tych przeciwników jest dążenie do tego, aby wszystkie polskie szkoły były dobre.

Niezależnie jednak od tych krytycznych zastrzeżeń, ruch szkół powstających poza szkolnictwem państwowym wychodzi naprzeciw potrzebie zróżnicowania polskiej oświaty zdeterminowanej wdrażaniem pluralistycznego systemu polityczno-społecznego kraju. Ich istnienie należałoby traktować także w kategorii egalitarno-populistycznej. Ruch tworzenia szkół przyszłości, autorskich, twórczych, alternatywnych, przodujących, środowiskowych traktować trzeba jako próbę poszukiwania lepszych oświatowych rozwiązań i bardziej skutecznego przygotowania młodego pokolenia do przyszłych społecznych ról. Nie zmieni to jednak faktu, że dla większości Polaków „klasyczna” szkoła państwowa będzie ich oknem na świat. Wokół niej więc powinna koncentrować się społeczna i państwowa troska.

Przypisy

1. J. Radzewicz: Szkoła uspołeczniona i uspołecniająca. Warszawa 1989, s. 20–21.
2. J. Radzewicz: Szanse uspołeczenia szkoły. Edukacja 1989, nr 4.
3. J. Radzewicz: Problemy uspołeczenia szkoły. Problemy Oświaty na Wsi 1990, nr 2–3.
4. G. Sztumski: Komparatystyczny przyczynek do myślenia o uspołecznieniu szkoły. Nowa Szkoła 1991, nr 5.
5. W. Mitter: Współdecydowanie rodziców o szkole w Hesji – dziesięcioletnie doświadczenia przewodniczącego rady rodzicielskiej. Kwartalnik Pedagogiczny 1988, nr 1.
6. M. Szymczak (red.): Słownik języka polskiego. Warszawa 1989, s. 296.
7. M. Winiarski: Współdziałanie szkoły i środowiska jako droga do uspołeczenia szkoły. Edukacja 1990, nr 2.
8. J. Radzewicz: Szanse uspołeczenia szkoły. Edukacja 1989, nr 4.
9. A. Olubiński: Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia. Toruń 1991.
10. Tamże, s. 215.
11. Tamże, s. 219.
12. T. Wolan: Kierunki uspołeczenia szkoły. Nowa Szkoła 1990, nr 8, s. 415.

Dorota Ekiert-Grabowska
Uniwersytet Śląski
Katowice

EFEKTYWNOŚĆ W KONCEPCJI ZESPOŁOWEGO KIEROWANIA SZKOŁĄ

Niniejszy artykuł stanowi prezentację koncepcji kierowania szkołą w ujęciu dwóch autorów: J. Caldwell'a i J. Spinks'a, zawartej w ich pracy pod tytułem „The Self Managing School”.¹

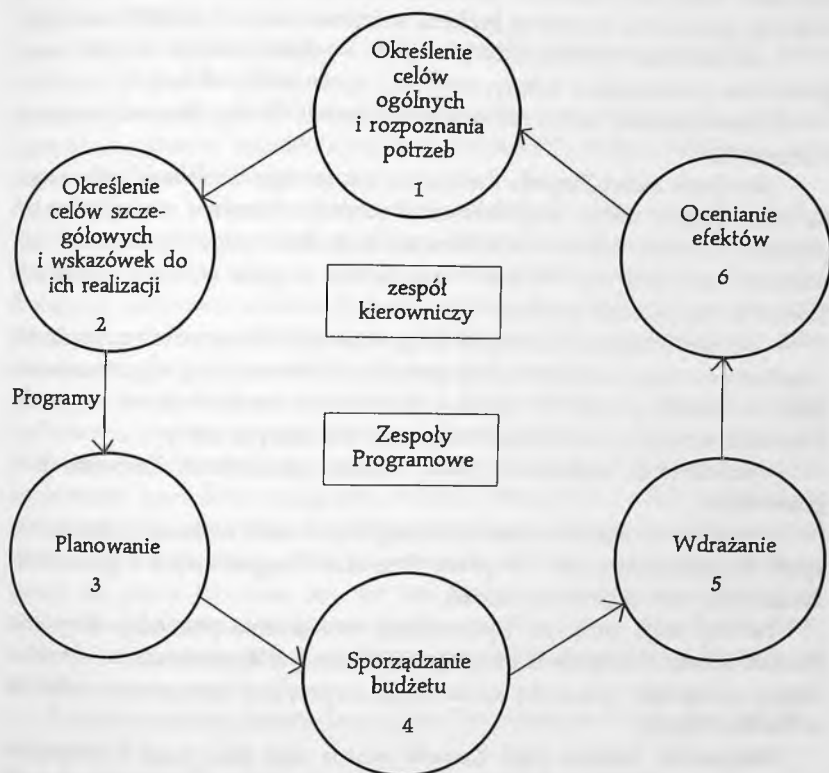
Koncepcja ta cieszy się popularnością w Anglii, gdzie jest uznawana za efektywną w kierowaniu szkołami i wykorzystywana w kształceniu dyrektorów.

W Polsce podjęto zadanie adaptacji materiałów angielskich do tzw. samokształcenia kierowanego dla dyrektorów szkół. Zespół 20 osób – pracowników Wojewódzkich Ośrodków Metodycznych, przedstawiceli Kuratoriów Oświaty z różnych ośrodków oraz współpracujący z nimi pracownicy naukowcy Uniwersytetu Śląskiego – przygotowuje polską wersję materiałów mających służyć pomocą w podnoszeniu poziomu kompetencji dyrektorów polskich szkół. Całością projektu – realizowanego we współpracy z Uniwersytetem w Bristolu – kieruje dr Danuta Elsner – dyrektor WOM w Katowicach. Autorka niniejszego artykułu kieruje pracą grupy zajmującej się zagadnieniami efektywności szkoły. Ze strony Uniwersytetu w Bristolu projekt nadzoruje David Oldroyd. Opracowane przez niego materiały szkoleniowe były już adaptowane w kilku krajach, można więc mieć nadzieję, że okażą się przydatne także i u nas. Oczywiście przy ich adaptacji zostaną uwzględnione różnice kulturowe pomiędzy naszymi krajami; nie będzie to więc bezkrytyczne i „niewolnicze” naśladownictwo obcych wzorów, lecz raczej ich twórcze dostosowanie do naszych warunków i potrzeb.

W tekście tym przedstawiamy Model 6-fazowego cyklu Zespołowego Kierowania Szkołą, wyjaśniając i ilustrując każdą fazę.

Fazy zespołowego kierowania szkołą

Koncepcja Zespołowego Kierowania Szkołą przedstawiona jest w postaci zamieszczonego poniżej modelu:



W schemacie tym dostrzegamy wzajemne powiązania pomiędzy kolejnymi fazami, z których składa się cykl. Są to:

1. Określenie ogólnych celów i rozpoznanie potrzeb.
2. Określenie celów szczegółowych i wskazówek ich realizacji.
3. Planowanie.

4. Sporządzanie budżetu.
5. Wdrażanie.
6. Ocenianie efektów.

Można wyróżnić następujące zalety tego modelu:

- integracja kolejnych sekwencji w procesie kierowania szkołą, a to: ustanawianie celów, identyfikacji potrzeb, określania celów szczegółowych i wskazówek ich realizacji, planowania, tworzenia budżetu, wdrażania planów i oceny ich realizacji,
- zapewnienie wzajemnych powiązań i odpowiedniego stopnia zaangażowania pracowników szkoły, uczniów i społeczności lokalnej,
- skoncentrowanie się na najważniejszej funkcji szkoły, jaką jest nauczanie i uczenie się,
- określenie zadań Zespołu Kierowniczego, którego działalność polegać ma na ustanawianiu celów, rozpoznawaniu potrzeb, tworzeniu strategii działań poprzez określanie celów krótkofalowych oraz głównych wytycznych do ich realizacji, zatwierdzaniu budżetu oraz ocenie stopnia realizacji przyjętych założeń i zaspokojenia potrzeb,
- określenie zadań dla Zespołów Programowych składających się z nauczycieli – realizatorów planów opracowanych przez Zespół Kierowniczy, przygotowujących plany wdrażania przyjętych celów i określających zapotrzebowanie na środki materialne niezbędne do realizacji zadań oraz oceniających efekty,
- powierzenie wykonania zadań i oceny ich realizacji Zespołem Programowym,
- możliwość uczestniczenia poszczególnych osób zarówno w pracy Zespołu Kierowniczego jak i w pracy Zespołów Programowych i ponoszenia związanej z tym odpowiedzialności.

Twórcy tego projektu wprowadzają rozróżnienie pomiędzy Zespołem Kierowniczym a Zespołami Programowymi. Zespół Kierowniczy to dyrektor wraz z zastępcami oraz osoby spoza szkoły, na przykład reprezentanci rodziców w Radzie Szkoły.

Najprościej zadania tego Zespołu można ująć jako pracę koncepcyjną – zmierzającą do określenia czym ma być dana szkoła, jakie zadania chce się zrealizować w najbliższym czasie i w perspektywie kilku lat. Natomiast Zespoły Programowe tworzone są przez nauczycieli i są to na przykład zespoły przedmiotowe i ich kierownicy oraz personel pomocniczy szkoły.

Określenie 6-fazowego Cyklu Zespołowego Kierowania Szkołą implikuje zespołowe podejmowanie decyzji i stałe czuwanie nad przebiegiem realizacji zadań oraz ocenianie, w jakim stopniu udaje się osiągać zamierzone cele.

W założeniu autorów tej koncepcji jest to model dobrze funkcjonującej, efektywnej szkoły, posiadającej znaczny stopień autonomii w określaniu swych celów, sposobów ich realizacji i rozwiązywaniu problemów. Odpowiednikami modelu Szkoły Samodzielnej (Self Managing School) w literaturze z zakresu zarządzania oświatą byłyby następujące pojęcia: „Szkoła Rozwiązująca Problemy” (OECD 1978) lub „Szkoła Synergetyczna” (The Synergetic School) (Joyce i Showers 1990).

Autorzy omawianej koncepcji kładą szczególny nacisk na trzy zasady, które uznają za niezwykle ważne:

- po pierwsze, w każdej fazie pracy powinno się do niezbędnego minimum ograniczyć „pisaninę” (zgodnie z angielską zasadą KISS – keep it short and simple – staraj się pisać krótko i prosto);

- po drugie, każdy cel powinno się ująć w postaci **jednego zdania**. Ogólne określenie kierunków pracy szkoły **nie powinno zająć więcej niż jedną stronę**. To samo odnosi się także do fazy planowania wydatków i oceny wyników. Kolejnym zaleceniem autorów jest wskazówka, aby pisać językiem prostym i unikać zawodowego i szkolnego żargonu tak, aby wszystko było jasne i zrozumiałe dla każdego członka szkolnej społeczności;

- po trzecie, kolejność faz sugeruje, że powinny być one tak właśnie realizowane; dopuszcza się tu jednak możliwość innego ujęcia, stosowanie do warunków i możliwości danej szkoły. Ścisłe przestrzeganie kolejności faz nie jest koniecznym warunkiem osiągnięcia sukcesu. Natomiast trzeba pamiętać, że z doświadczeń wymienionych autorów wynika, iż pełna realizacja zalecanego modelu, jego wdrożenie i pełne przyswojenie zajmuje w większości szkół od trzech do pięciu lat. Czas ten jest tak długi ze względu na konieczność dostosowania proponowanego modelu do sposobów pracy dotychczas stosowanych i nauczania się pełnej współpracy, co nie jest procesem ani łatwym, ani szybkim.

Poniżej wyjaśniam kolejne fazy Cyklu Zespołowego Kierowania Szkołą.

Faza 1. Określenie ogólnych celów i rozpoznanie potrzeb

Cel definiują autorzy jako najbardziej ogólne określenie zasad i głównych kierunków pracy, nie związane bezpośrednio z aktualnymi warunkami ani momentem czasowym.

Cele szkoły zwykle ujmowane są jako pożądane rezultaty, jakie chcemy osiągnąć w odniesieniu do czterech sfer:

1. Cele związane z przygotowaniem do życia

Przykłady:

- a) zrozumienie zasad życia we współczesnym społeczeństwie,
- b) kształtowanie pozytywnego stosunku do uczenia się i zrozumienia, że uczenie się trwa przez całe życie,
- c) rozwój twórczych uzdolnień uczniów.

2. Cele związane z procesem uczenia się

Przykłady:

- a) zapewnienie wszystkim dzieciom możliwości pełnego rozwoju ich potencjalnych możliwości,
- b) zapewnienie możliwości bezpośredniego uczenia się przez doświadczenie, wszędzie tam gdzie tylko jest to możliwe,
- c) umożliwienie pełnego rozwoju dzieciom wymagającym szczególnej pomocy, dla przezwyciężenia ich ograniczeń.

3. Cele związane z materialnymi warunkami realizacji procesu nauczania

Przykłady:

- a) zapewnienie materialnych warunków realizacji programów szkolnych na możliwie najwyższym poziomie,
- b) zapewnienie nauczycielom możliwości podnoszenia kwalifikacji i doskonalenia zawodowego,
- c) zapewnienie materialnych warunków rozwoju pozalekcyjnych form aktywności (takich jak wycieczki i zajęcia sportowe) przy minimalnym obciążeniu finansowym dla uczniów.

4. Cele związane ze sposobami kierowania szkołą

Przykłady:

- a) pełna współpraca z rodzicami, zapewnienie im możliwości włączenia się w życie szkoły w jak najszerszym zakresie,
- b) opracowanie systemu nagradzania i satysfakcjonowania uczniów osiągających najlepsze wyniki,
- c) opracowanie systemu informowania rodziców na bieżąco o problemach szkoły i postępach ich dzieci w nauce.

Z przedstawionego poniżej ujęcia celów szkoły jasno wynikają pewne ogólne założenia i wartości, jakie szkoła ta chce realizować. Takimi wartościami w podanych przykładach są: współpraca z rodzicami i pełny

rozwój zdolności uczniów. Może to więc być podstawa do sformułowania założeń „filozofii szkoły” brzmiących na przykład tak: „W planowaniu pracy szkoły dążymy do zaangażowania społeczności lokalnej w życie szkoły biorąc pod uwagę potrzeby, interesy, oczekiwania i ambicje środowiska w którym działamy”. „W pracy szkoły bierzemy pod uwagę zróżnicowanie zdolności i potrzeb naszych uczniów dążąc do zapewnienia warunków pełnego rozwoju każdemu z nich”.

Identyfikacja potrzeb

Potrzeby z reguły określa się jako rozbieżność pomiędzy tym co jest, a tym co być powinno. Na przykład rozważając cel 3a możemy stwierdzić, że potrzebne jest zakupienie określonych pomocy naukowych czy zatrudnienie dodatkowego personelu. Zadaniem Zespołu Kierowniczego jest określenie potrzeb szkoły i ustalenie priorytetów w ich zaspokajaniu czyli udzielenie odpowiedzi na pytania w rodzaju: czy dana potrzeba wymaga tak pilnego zaspokojenia, że bez tego zostaną poniesione pewne szkody, jak ważna jest dana sprawa w porównaniu z innymi itp.?

Faza 2. Określenie celów szczegółowych i wskazówek ich realizacji

Ta faza polega na wyznaczeniu szczegółowego celu, jaki chcemy osiągnąć i sformułowaniu wskazówek jego realizacji. Autorzy omawianej pracy nazywają ten etap (policy making), co w dosłownym tłumaczeniu oznaczałoby „mikropolitykę oświatową” na szczeblu danej szkoły. Powinniśmy się przy tym posługiwać językiem prostym i zrozumiałym dla wszystkich. Ustalanie celów szczegółowych jest wprawdzie ujęte jako zadanie dla Zespołu Kierowniczego, jednak autorzy podkreślają, że najlepiej wypracowywać je organizując krótkie robocze spotkania z nauczycielami, aby zapewnić poczucie współuczestnictwa u przyszłych realizatorów tych celów. Poniżej prezentujemy przykład celu szczegółowego odnośnie do odrabiania zadań domowych.

Uzasadnienie:

Regularne zadawanie i odrabianie prac domowych jest ważnym elementem w procesie uczenia się i sprzyja wyrabianiu nawyków systematycznej nauki. Zgodnie z tym założeniem prace domowe powinny być zadawane uczniom regularnie w myśl następujących ustaleń.

Ogólne wskazówki:

1. Każdy uczeń będzie miał zadawane prace domowe regularnie z każdego przedmiotu.

2. Chociaż zakres prac domowych będzie się różnić w zależności od wieku uczniów i ich potrzeb edukacyjnych, każdy z nich będzie miał codziennie jakieś zadanie domowe do odrobienia, w tym co najmniej dwa razy w tygodniu z każdego języka, matematyki i nauk społecznych.

3. Nauczyciele są odpowiedzialni za regularne sprawdzanie prac domowych każdego ucznia.

Tak określone cele szczegółowe stanowią jednocześnie ogólne ramy dla następnych faz procesu Zespołowego Kierowania Szkołą: planowania, wdrażania i oceny efektów.

Faza 3. Planowanie

Planowanie to po prostu określenie z góry **co będzie zrobione, kiedy będzie zrobione, jak będzie wykonane i kto to wykona**. W przedstawionym 6-fazowym cyklu ta faza należy do zadań Zespołów Programowych. W ich ramach współpracujący ze sobą nauczyciele ustalają sposoby realizacji poszczególnych celów szczegółowych, wcześniej przy ich udziale opracowanych i przyjętych do realizacji. Szczególny nacisk kładzie się tutaj na współdziałanie nauczycieli zarówno uczących tego samego przedmiotu jak i różnych przedmiotów. Jest to potrzebne na przykład w planowaniu rozsądnego obciążenia uczniów klasówkami czy pracami domowymi.

Faza 4. Sporządzanie budżetu

To zadanie zazwyczaj uważane jest przez dyrektorów szkół za najtrudniejsze, ponieważ muszą oni rozwiązać problem, jak przy minimalnych środkach osiągać maksymalne cele.

Pole do inwencji własnej jest tutaj niemal nieograniczone, a każda inicjatywa przynosząca pożądane efekty finansowe (byłe legalnie) mile widziana.

Określenie środków finansowych na realizację szczegółowych celów szkoły musi więc następować po etapie planowania i jest to zadanie przewidziane dla Zespołów Programowych. Natomiast zatwierdzenie budżetu należy do zadań Zespołu Kierowniczego Szkoły. Określić należy zarówno środki materialne (potrzeby w zakresie pomocy naukowych, wyposażenie sal, zakup sprzętu, itp.) jak i dodatkowe wydatki związane z ewentualnym zatrudnieniem nowych osób lub wydłużeniem czasu pracy nauczycieli. Polskie szkoły borykają się z olbrzymimi trudnościami w tym zakresie i często nawet najbardziej wartościowe pomysły zostają unicestwione z braku środków.

Dlatego też u nas największe powodzenie będą mieć tzw. działania bezinwestycyjne, co nie jest najszcześliwszym określeniem, jako że nie

uwzględnia „inwestycji psychologicznych”, tj. zwiększonych nakładów nauczycielskiej energii i obciążenia psychicznego.

Faza 5. Wdrażanie

Kolejny etap w procesie Zespołowego Kierowania Szkołą to wdrażanie przyjętych planów – po prostu ich realizacja. Ten etap pracy także musi być oparty na zasadach współpracy, wymianie informacji i ciągłym czuwaniu nad przebiegiem podjętych zadań. Nawiązując do podanego powyżej przykładu z zadawaniem zadań domowych, musiałoby to polegać na wzajemnym informowaniu się nauczycieli o rozmiarach zadawanych prac i reagowaniu na głosy rodziców sygnalizujących przeciążenie czy też zbyt małe obciążenie uczniów w zakresie zadań domowych. Oczywiście główną rolę do spełnienia mieć będą w tym zakresie wychowawcy klas.

Faza 6. Ocenianie efektów

Szóstą i zarazem ostatnią fazą cyklu Zespołowego Kierowania Szkołą jest ocena efektów podjętych działań czyli stopnia realizacji celów.

Możliwe są tu dwa podejścia: ocena efektów uczenia się oraz ocena realizowanych programów. Podczas gdy ocena efektów uczenia się należeć będzie głównie do nauczycieli, to ocena realizowanych programów będzie zadaniem obu wyróżnionych kategorii osób, to znaczy zarówno Zespołu Kierowniczego Szkoły jak i Zespołów Programowych.

Należy sobie przy tym uświadomić, że ten etap jest dość trudny. Najpierw musimy bowiem dokładnie określić swe oczekiwania co do tego, jakich rezultatów spodziewamy się, co chcemy osiągnąć i jak będziemy to stwierdzać. Musimy więc ustalić wskaźniki efektywności naszego działania. Wystąpienie jakich zjawisk czy objawów pozwoli nam stwierdzić, że osiągnęliśmy to, co zamierzaliśmy?

W przykładzie podanym przez autorów takimi wskaźnikami mogłyby być:

- stwierdzane przez rodziców wyrobienie u dzieci nawyków systematycznego poświęcania czasu na naukę,
- stwierdzane przez nauczycieli wykonywanie zadań domowych,
- stwierdzany za pomocą testów wiadomości wzrost wiedzy uczniów.

Pozytywna ocena zrealizowanych celów pozwala na zaakceptowanie wypracowanych sposobów działania jako trwałych form pracy danej szkoły i skoncentrowanie się na wyznaczaniu nowych celów i zadań. Wszystko to zmierza bowiem do podniesienia efektywności pracy szkół.

Autorzy podkreślają przy tym, że oprócz tzw. doraźnego oceniania efektów należy także opracować kryteria oceny długofalowej działalności szkoły dokonywanej co 3 do 5 lat. Ocena efektów zapoczątkowuje znowu cały cykl, ponieważ od tego, w jakim stopniu udało się zrealizować zamierzenia zależy, jakie nowe cele zostaną dla szkoły sformułowane.

Korzyści wynikające z zastosowania 6-fazowego cyklu Zespołowego Kierowania Szkołą

Dobre przyswojenie oferowanego sposobu kierowania „szkołą samodzielną” niesie za sobą wiele korzystnych zjawisk; autorzy wymieniają ich aż dwadzieścia pięć. W niniejszym opracowaniu poprzestaniemy na kilku, które wydają się być odpowiednie również do naszych warunków.

Korzyści dla uczniów

1. Szkoła kierowana w myśl przyjętych założeń jest ukierunkowana na ucznia, zaspokojenie jego potrzeb i aspiracji. „Filozofia szkoły” wyrażana jest w kategoriach zaspokojenia potrzeb i ambicji indywidualnego ucznia oraz społeczności lokalnej.

2. Poprzez udział swoich przedstawicieli w Radzie Szkoły uczniowie mają wpływ na określanie kierunków pracy szkoły i formułowanie celów.

3. Cele i plany wywieszane są w ogólnie dostępnym miejscu, do wiadomości wszystkich członków szkolnej społeczności, przez co uczniom zapewnia się pełną informację o tym, co szkoła zamierza osiągnąć i jakimi sposobami.

Korzyści dla dyrektora szkoły

1. Według tej koncepcji kierowania dyrektor zajmuje pozycję lidera zespołu, inicjatora i osoby motywującej innych i zapewniającej przepływ informacji. W każdej fazie cyklu pełni nieco inną rolę. Podczas gdy w fazie ustanawiania specyficznych dla danej szkoły celów może pełnić rolę decydenta, to jako nauczyciel przedmiotu w Zespole Programowym pełnić będzie rolę podwładnego.

2. Dyrektor ma szczególnie ważne zadanie w zakresie tworzenia zgodnie współpracujących zespołów, kreowania klimatu szkoły, wprowadzania zasad kultury pracy.

3. Podejście to zapewnia także rozwój zawodowy nauczycieli poprzez ćwiczenie umiejętności kierowania zespołami programowymi, co dla wielu osób stwarza okazję nabywania umiejętności kierowniczych. Dyrektor ma więc do dyspozycji ludzi potrafiących zgodnie współpracować.

Korzyści dla nauczycieli

1. Przede wszystkim zapewnienie współdziału w podejmowaniu decyzji. Jasne oddzielenie stadium określania celów i stadium planowania ich realizacji pozwala uniknąć wielu sporów o to „co należy robić”. Ciężar jest tu przeniesiony na „jak należy robić to, co sami zaakceptowaliśmy”.

2. Nauczyciele mają bezpośredni wpływ na to, jak zostaną zagospodarowane będące do dyspozycji środki finansowe.

3. Pełna jawność w zakresie założeń, sposobów realizacji oraz rozdziału środków zapewnia lepszą atmosferę pracy.

4. Przyjęcie zasad otwartej współpracy i współdziału w kierowaniu szkołą pozwala na unikanie wielu sytuacji konfliktowych.

5. Podejście to czyni nauczycieli w większym stopniu odpowiedzialnych za postępy w rozwoju uczniów. Z kolei poczucie odpowiedzialności jest jednym z czynników wybitnie korzystnie wpływających na efektywność pracy.

Autorzy książki przytaczają jeszcze rozliczne argumenty na korzyść proponowanego przez siebie podejścia. Zainteresowanych można w tym miejscu odesłać do oryginału mając nadzieję, że przytoczone tu przykłady i opis tej koncepcji stanowić mogą wystarczającą podstawę do przemyśleń na temat możliwości jej wcielenia oraz rozważań, w jakim stopniu jest ona w mojej szkole już realizowana, nawet bez całkowitej świadomości tego faktu. Koncepcja ta bowiem, aczkolwiek przekonująco uzasadniona, nie jest przecież objawieniem i całkowitą nowością.

Wielu dyrektorów zapewne znajdzie jej elementy we własnej pracy.

Przypis

1. Caldwell B., Spinks J.: The self-Managing School. Lewes: Palmer Press, 1988.

W „Edukacji” nr 4 z 1992 roku można znaleźć artykuł będący tłumaczeniem artykułu Davida Oldroyd’a prezentujący omawianą tu koncepcję 6-fazowego cyklu Zespołowego Kierowania Szkołą. Otrzymała ona tam nazwę „Cykl Zarządzania Szkołą na Zasadach Współpracy”. Na określenie Zespołu Kierowniczego Szkoły przyjęta została tam nazwa „Grupa Tworząca Strategię”. Obydwa terminy są dosłownym tłumaczeniem terminów angielskich (Collaborative School Management Cycle i Policy Group).

Sądzę także, że istotę terminu „self-managing school” lepiej oddaje przyjęty w niniejszym opracowaniu termin „szkoła samodzielna” niż „szkoła samorządna” – mający nieco inne znaczenie, już utrwalone w polskiej literaturze.

Przyjęte w niniejszym opracowaniu terminy wydają się lepiej oddawać treść oryginału oraz są zgodne z dotychczasowym dorobkiem pedagogiki w zakresie kierowania szkołą.

Jan Fudali
Uniwersytet Łódzki

SZKOLNE KLUBY WYZWANIA CYWILIZACYJNEGO

Od autora

Z dużym zainteresowaniem przeczytałem numer 3–4 „Ruchu Pedagogicznego” z 1991 r., a zwłaszcza artykuły traktujące o różnych możliwościach wzbogacania dydaktyczno-wychowawczej pracy nauczycieli o nowe technologie kształcenia poprzez włączanie ich do badań o charakterze eksperymentalnym.

Ze względu na zmiany zachodzące w różnych dziedzinach życia w naszym kraju i na całym świecie problem ten stale zyskuje na aktualności, ale także na ostrości. Proces niwelowania ogromnego rozdźwięku pomiędzy wyidealizowaną myślą pedagogiczną a realiami pracy polskiej szkoły i nauczyciela, niestety, przebiega wciąż w zbyt powolnym tempie. W wielu dziedzinach zamiast postępu odnotowujemy wyraźny regres. Trudna sytuacja ekonomiczna kraju nie stwarza realnych podstaw do snucia zbyt optymistycznych wizji rozwojowych w tej dziedzinie. Dalsze prowadzenie czysto akademickich dyskusji na ten temat także nie zmieni sytuacji na lepsze. W aktualnym etapie przemian edukacyjnych w Polsce konieczne jest dobrze przemyślane, oparte na najnowszych osiągnięciach nauki i techniki, konsekwentne działanie. Zasadniczy nacisk należy w nim położyć na wyzwalanie różnego rodzaju inicjatyw oddolnych ze strony ściśle z sobą współpracujących uczelni akademickich, ośrodków doskonalenia kadr oświatowych i czynnie pracujących nauczycieli. Na pewne możliwości w tej dziedzinie wskażę w serii artykułów traktujących o różnych możliwościach łączenia myślenia ogólnokoncepcyjnego z konkretnym działaniem w różnych formach działalności Szkolnych Klubów Wyzwania Cywilizacyjnego. Jak

wskazują nasze dotychczasowe doświadczenia, niewątpliwą zaletą wprowadzenia tej nowej formy pracy do szkoły jest szansa systematycznego wyzwolania ogromnych sił sprawczych tkwiących w nauczycielach i uczelniach dla realizacji założonych celów wychowania.

1. Założenia teoretyczne

Szkoła pojawiła się na arenie dziejów jako immanentna funkcja struktury społecznej, zapewniająca tej strukturze przetrwanie. Wraz z ewolucją struktury społecznej ewoluuje również szkoła, system oświaty i doktryna pedagogiczna. Kryzys struktur społecznych odbija się w życiu szkoły podwójnie: jako pogorszenie jej materialnych warunków istnienia oraz jako mniejsze lub większe rozchwianie świata wartości i pewników skutecznego działania, które do niedawna uważano za niekwestionowane. Taki właśnie globalny kryzys przeżywa współczesna cywilizacja, a wraz z nią systemy szkolne całego świata.

Elvin Toffler, autor słynnych bestsellerów charakteryzujących zaskakujące przemiany krajów rozwiniętych: „Szok przyszłości” i „Ekospasm”, w swej „Trzeciej Fali” mówi o współczesnej „rewolucji” cywilizacyjnej i jej skutkach: „Bez względu na to, jak bardzo jesteśmy przywiązani do dawnych sposobów myślenia, formulek i ideologii i jak bardzo były one przydatne w przeszłości, dziś nie pasują już one do faktów. Świat, który wyłania się na skutek zderzenia nowych wartości i technologii, nowych stosunków geopolitycznych, nowych stylów życia i sposobów komunikacji domaga się nowych idei i analogii, klasyfikacji i koncepcji. Nie można tego załazka świata jutra wtłoczyć w konwencjonalne przegródki dnia wczorajszego. Zupełnie nie na czasie są też ortodoksyjne postawy i nastroje”.¹

Jest powszechną dziś opinią uczonych i technologów Zachodu, że na świecie rodzi się nowy, nieznaný dotychczasowemu doświadczeniu ludzkości typ cywilizacji. Toffler wymienia niektóre z nazw tej nadciągającej epoki, będących w obiegu: początek Ery Kosmicznej, Ery Informacyjnej, Ery Elektronicznej, Globalna Wioska, Wiek Technotroniczny, społeczeństwo postindustrialne, rewolucja naukowo-techniczna, społeczeństwo superprzemysłowe, cywilizacja „Trzeciej Fali” (jako trzeciej rewolucji technologicznej po przewrocie technologicznym neolitu i rewolucji przemysłowej XVIII w.).²

Wszyscy autorzy są zgodni w jednym punkcie: ten nowy fenomen rozwoju cywilizacyjnego jest wynikiem mariażu nauki i techniki, przekształcając warunki życia człowieka na planecie tak szybko i tak radykalnie, że nadążanie za zmianami

stało się problemem. Stosunkowo najzwęższej przedstawia to porównawcza charakterystyka tego cywilizacyjnego przeskoku:

świat technologii

tradycyjnych

struktury pionowe (hierarchia),
przymus,
konserwatyzm,
wyścig pracy (fizycznej),
wysoka materiałowo-
i energochłonność produkcji,
priorytet przemysłu ciężkiego,
dominacja produkcji nad usługami,
praca skoszarowana,
zapotrzebowanie na kwalifikacje
zawodowe niskie i średnie,
praca szablonowa,
produkcja masowa,

praca ręczna,
praca sterowana przez człowieka,

niszczenie środowiska naturalnego,
zużywanie surowców nieodnawialnych³,

świat technologii

nowoczesnych

struktury poziome,
partnerstwo,
innowacyjność,
wyścig (rozwoju) technologii,
niska materiałowo-
i energochłonność produkcji,
priorytet przemysłu elektronicznego,
dominacja usług nad produkcją,
praca zdecentralizowana, także w domu,
zapotrzebowanie na kwalifikacje
zawodowe wysokie i unikalne (innowacje),
praca zindywidualizowana,
elastyczne programy produkcji
małoseryjnej lub jednostkowej,
praca zautomatyzowana,
automatyczne systemy sterowania
produkcją i projektowaniem,
ochrona środowiska naturalnego,
harmonia z przyrodą, recykling,

Oczywiście, omawiany skok cywilizacyjny w erę komputerów, automatów, robotów i wysokich zasiłków socjalnych dla osób pozostających na utrzymaniu społeczeństwa obejmuje tylko tzw. kraje rozwinięte. Obok nich istnieją jeszcze kraje, w których w ciągu ostatniego półwiecza niewiele się zmieniło, nazwane przez jeden z raportów dla Klubu Rzymskiego krajami „rozwoju ku przestarzałości” (development to obsolescence), oraz kraje całkowitej stagnacji, nędzy i głodu. Dystans cywilizacyjny między tymi grupami krajów wciąż rośnie, świat w którym żyjemy, jest światem „oddalających się galaktyk”. Na takim tle należy widzieć sytuację wewnętrzną naszego kraju i sytuację polskiej szkoły.

Wraz z rozpadem dotychczasowego systemu politycznego pojawił się system posttotalitarny: niestabilny system okresu przejściowego, pełen sprzeczności i załamień, o którym nikt nie potrafi powiedzieć, w jakim kierunku system

ten będzie ewoluował, ponieważ jego dalsza ewolucja zależy będzie od ewolucji systemu ekonomicznego.

Rozwój procesów cywilizacyjnych wymaga przekształcania struktur społecznych pod groźbą nieobliczalnych katastrof. Warunkiem zaś zmian strukturalnych jest przekształcenie ludzkich nawyków i sposobu myślenia. Postulat ten adresowany jest zwłaszcza do młodego pokolenia. Dzisiaj walka zbrojna, walka polityczna musi być zastąpiona walką o duszę młodzieży, o przygotowanie młodego pokolenia do rywalizacji cywilizacyjnej z innymi narodami. Jest to zadanie o wiele trudniejsze od poprzednich. Zapaść cywilizacyjna Polski trwa wiele już lat. Jej przejawy i skutki obserwowalne są na każdym kroku. Uwstecznieniu cywilizacyjnemu trzeba się opierać na różnych frontach, a najważniejszym z nich jest front walki o ukształtowanie poglądów nowoczesnego Polaka. Tę walkę trzeba rozpocząć jak najwcześniej – już na poziomie szkoły podstawowej i średniej a na wyższej uczelni kończąc. Tymczasem proces odchodzenia w naszym kraju od edukacji adaptacyjnej na rzecz doktryny krytyczno-kreatywnej jest wciąż zbyt powolny. Państwo pozostawiło oświatę jej własnemu trudnemu losowi. Brak nam strategii utrzymania i podnoszenia poziomu jakości kształcenia i wychowania, nie ma strategii edukacji nauczycielskiej i ogólnie rzecz ujmując strategii realizacyjnej.⁴

W tym trudnym okresie skumulowanych kryzysów, przesileń, przemian jak nigdy dotąd potrzebne są nowe programy i metody kształtowania lepszych warunków życia oświatowego. Artykuł stanowi próbę chociażby częściowego sprostania temu trudnemu zadaniu poprzez opis eksperymentu o charakterze systemowym, co jest równoznaczne z rezygnacją z tradycyjnego ulepszania odizolowanych od siebie elementów. Polega ono na kilkakrotnym dochodzeniu do tego, co ma być zrozumiałe i przyswojone przez uczniów, w przeciwstawieniu do podejścia jednokierunkowego czy też sekwencyjnego ujęcia problematyki.⁵

2. Definicja Klubu Wyzwania Cywilizacyjnego

Klub Wyzwania Cywilizacyjnego jest opcją (apelem, propozycją) realizacji w systemie dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły zbioru powiązanych ze sobą celów czyli systemu celów, prowadzących do jakościowo wyższego poziomu cywilizacji, inaczej mówiąc do wyższego poziomu synergii cywilizacyjnej.

Na cywilizację składają się równolegle osiągnięcia materialne (technologiczne, ekonomiczne, finansowe) oraz osiągnięcia duchowe (intelektualne i etyczne)

człowieka, ściśle ze sobą powiązane, tak np. komputer jest wynikiem postępu zarówno w nauce jak i w technologii produkcji zminiaturyzowanych mikroprocesorów. W szczególności wyzwanie cywilizacyjne obejmuje postęp w następujących dziedzinach:

- poszanowania praw człowieka i zaniku ksenofobii na rzecz empatii i humanitaryzmu,
- rozwoju indywidualnych potrzeb samorealizacji człowieka zgodnie z obowiązującą ludzi wolnych zasadą wzajemności,
- transferu technologii i informacji naukowej i technicznej oraz rozwoju krajowych know-how, wynalazków oraz usprawnień organizacji pracy i zarządzania, jako przesłanek stałego podnoszenia jakości życia i ochrony środowiska naturalnego,
- rozwijanie kontaktów z innymi krajami i dostępu do światowych zasobów informacji naukowej,
- intelektualnego i moralnego rozwoju jednostki ludzkiej.

Antytezą rozwoju cywilizacyjnego jest uwstecznienie we wszystkich dziedzinach, poczynając od wzrostu śmiertelności i zachorowalności, oraz ksenofobii w społeczeństwie, kończąc na jego upadku etycznym. Choroby te w poważnym stopniu ogamęły nasz kraj. W związku z tym proces samourzeczywistniania człowieka, podejmowanie przez niego trafnych decyzji w różnych, zarówno w makro- jak i mikrostrukturach życia społecznego stają się coraz bardziej skomplikowane. W tym zakresie trzeba mu udzielić skutecznej pomocy. Rolę tę w poważnym stopniu mogą na siebie przejąć Szkolne Kluby Wyzwania Cywilizacyjnego.

Celem działalności Klubu Wyzwania Cywilizacyjnego jest stałe wdrażanie jego członków, najczęściej uczniów i studentów, do samodzielnego analizowania sytuacji, poprawnego formułowania i definiowania pojęć, podejmowania decyzji w zakresie rozwiązywania spectrum problemów składających się na wyzwania cywilizacyjne naszych czasów. Wprowadzenie do szkoły idei Klubu Wyzwania Cywilizacyjnego nie wymaga burzenia obowiązującego w naszym kraju systemu klasowo-lekcyjnego, a jedynie go wzbogaca i poszerza o nowe propozycje. Osiągnięcie konsensusu w każdej sytuacji będzie trudne, ale dla jednostek zorientowanych w charakterze funkcjonowania otaczającego świata, myślących twórczo, otwartych na potrzeby człowieka jest możliwe.

3. Założenia programowe i organizacyjne Klubu

Szkolne względnie uczelniane Kluby Wyzwania Cywilizacyjnego są asocjacjami ponadideologicznymi, zorientowanymi na przeżycie gatunku ludzkiego i postęp cywilizacyjny jako wartości wiodących, a w szczególności:

a) rozwój myśli naukowej i technologicznej „Trzeciej Fali”, co pozwala tworzyć przyjazne środowisko dla wszystkich, którzy szukają samorealizacji w rozwoju teorii i zastosowań służących przetrwaniu ludzkości i wyjściu Polski ze skansenu cywilizacyjnego,

b) popularyzacja myślenia globalnego poprzez organizowanie prelekcji, kursów, zakładanie szkolnych Klubów Wyzwania Cywilizacyjnego, ekspertyzy i doradztwo,

c) nurt działań praktycznych, wydawanie publikacji popularyzujących idee globalnego myślenia, sporządzanie corocznego raportu „Polska i świat” jako wyrazu opinii naszego środowiska, współdziałanie z innymi asocjacjami „Trzeciej Fali” w kraju i za granicą.

Klub powinien:

a) akceptować elementy wyzwania cywilizacyjnego, ukazywać ich wzajemne powiązania,

b) wiązać je z programem nauczania i polską tradycją kulturową,

c) wyzwalać w uczniach i studentach inicjatywę i potrzebę samorealizacji, stwarzać warunki do rozwoju silnych indywidualności i wybitnych talentów, budząc na drodze rywalizacji ducha motywacji rozwojowej i samodzielności działania.

Regulą pracy Klubu jest przygotowywanie tematów w Sekcjach, a następnie realizowanie ich na zebraniach całego Klubu. Szczególny nacisk w działalności Klubu kładzie się na wyrabianie zdolności współdziałania i poczucie partnerstwa.

Wszystkie zajęcia w Klubie podporządkowane są wdrażaniu ich członków do umiejętności antycypacyjnego, koncepcyjnego, innowacyjnego i systemowego myślenia i zgodnego z nim postępowania. Struktura i zasady działalności Klubu powinny być ujęte w dokumencie o dowolnej nazwie (np. Karta Klubu) obejmując co następuje:

a) Kluby tworzy się przy szkołach podstawowych, średnich i wyższych,

b) do Klubu na zasadach dobrowolności należą uczniowie (studenci). Członkowie Klubu wybierają spośród siebie przewodniczącego, zastępcę i przewodniczących sekcji. Wszyscy oni tworzą samorząd.

W szkołach podstawowych i średnich działalność Klubu nadzoruje nauczyciel. W uczelniach wyższych rolę animatorów pełnią najczęściej także nauczyciele akademicki. Tworzą oni nieformalny międzyuczelniany zespół specjalistów legitymujących się opublikowanym dorobkiem naukowym lub technicznym. Do ich zadań należy:

a) opiniowanie i programowanie działalności Klubu,

- b) dostarczanie opracowań własnych dla Biblioteki Nauczycielskiej, Biblioteki Uczniowskiej i Biblioteki Studenckiej Klubu,
 - c) instruowanie opiekunów (animatorów) Klubu,
 - d) bezpośrednio prowadzenie wykładów lub inna forma kontaktu osobistego z członkami Klubu.
- Kluby są żywą ideą, wymagającą stałego doskonalenia i rozwijania.

4. Zarys tematyki i koncepcji rozwijania działalności w poszczególnych sekcjach

Struktura organizacyjna i tematyka pracy Klubu w poszczególnych sekcjach pozostaje wciąż sprawą otwartą. Prezentowaną przez nas tematykę oraz koncepcję rozwiązań metodycznych i wykaz szczegółowych problemów do opracowania w sekcjach traktować należy tylko jako punkt wyjściowy do opracowania i realizacji własnego programu pracy. Wyłącznie od organizatorów i animatorów działalności każdego szkolnego czy też uczelnianego Klubu Wyzwania Cywilizacyjnego zależy zakres opracowywanej tematyki i sposób jej eksponowania na zajęciach. Nie można też wykluczyć możliwości wprowadzania ustawicznych zmian w tym zakresie.

Przejdziemy zatem do omówienia propozycji tematyki i sugestii rozwiązań metodycznych w poszczególnych sekcjach.

a) *Sekcja Myślenia Globalnego i Globalizacji Świata:*

- pojęcie i elementarne zasady myślenia globalnego,
 - zasady partnerstwa i współdziałania międzynarodowego,
 - różnice kulturowe i różnice synergii – korzyści i trudności współżycia między narodami,
 - ruchy nowej świadomości w świecie i zagadnienie integracji świata,
 - rola ONZ i innych organizacji międzynarodowych w eliminowaniu konfliktów i rozwijaniu współpracy międzynarodowej w dziedzinie gospodarki i kultury.
- Jako przykład zajęcia inauguracyjnego może posłużyć zorganizowanie przez członków sesji ONZ nt.: Zagrożenia i nadzieje świata współczesnego w oparciu o Raport Polska i świat.⁶

b) *Sekcja Polska i Europa XXI w.:*

- integracja europejska: idea i realizacja, zalety i trudności,
- polskie tradycje humanistyczne w perspektywie historycznej,
- możliwości zbliżenia i integracji cywilizacyjnej Polski z krajami EWG, Rosją, Ukrainą, Białorusią, Czechami, Słowacją, Węgrami, Rumunią,

- Polska a Niemcy: wczoraj, dziś, jutro.

W ramach działalności członkowie Sekcji Polska i Europa XXI w. mogą przygotować projekt współpracy Polski w dziedzinie gospodarki i kultury z krajami europejskimi w perspektywie roku 2000 i dalszych lat.

c) *Sekcja regionalizmu:*

- pojęcie i rozwój idei regionalizmu w Polsce, w Europie i w świecie,
- związek zasady rozwoju regionalnego z integracją ponadnarodową (raport dla Klubu Rzymskiego Hawrylszyna i inne teksty wybrane),
- rola kultur parcjalnych (regionalnych) w kształtowaniu osobowości człowieka,
- problemy i możliwości rozwoju regionu łódzkiego (ew. innego),
- jak wydobyć Polskę z zacofania cywilizacyjnego.

(Złudzenia i nadzieje albo inaczej czy powolny dogoni szybkiego). W tym przypadku jako przykład inauguracyjnego zajęcia może posłużyć opracowanie przez uczestników Sekcji regionalizmu folderu reklamowego określonego Zespołu Pieśni i Tańców Ludowych.

d) *Sekcja Strategii Życia Osobistego:*

- system trwałych wartości ludzkich i różne kryteria „racjonalności”,
- sens życia a system wartości człowieka,
- zasady higieny fizycznego i psychicznego życia człowieka,
- zasady i możliwości skutecznego działania człowieka w pracy zawodowej i w organizacji życia osobistego,
- planowanie i przewidywanie rozwoju własnej osobowości,
- studium wybranych wzorców osobowych związanych z rozwojem nowoczesnej cywilizacji ew. wzorców zaczerpniętych z literatury pięknej.

Jako przykład zajęcia może posłużyć wieczór przy świecach nt. „Ludzie których akceptuję i naśladuję”.

e) *Sekcja Ekosystemu i Technosystemu:*

- ewolucja przyrody i ekosystem (biocenoza),
- równowaga systemu i jej zakłócenia w kontekście przeżycia,
- katastrofy i ekstynkcje (wymieranie) życia biologicznego Planety w przeszłości,
- eksplozja demograficzna i kryzys surowcowo-energetyczny,
- niskie i wysokie technologie, kryterium rozwoju: wzrost czy jakość życia?,
- wydajność pracy a poziom materialny, intelektualny i moralny społeczeństwa,
- cywilizacja automatów i sieci komunikacyjnych.

Jako przykład aktywności członków Sekcji Ekosystemu i Technosystemu może posłużyć przygotowanie przez nich reportażu, oczywiście po zebraniu niezbędnego materiału badawczego o zanieczyszczeniach środowiska naturalnego we własnym regionie.

f) *Sekcja Nowoczesnych Środków Komunikacji, sterowania i przetwarzania informacji:*

- komputer i urządzenia peryferyjne, sieci komputerowe,
- automaty i roboty przemysłowe,
- informacja i komunikacja międzyludzka, zasady przekazywania informacji, kanał, przepustowość, kod, komunikat, transformacje kodu,
- sterowanie w przyrodzie i technice,
- komunikacja i sterowanie w społeczeństwie,
- mass media w życiu człowieka i społeczeństwa.

Jako przykład aktywności członków omawianej sekcji może posłużyć konkurs na opracowanie trzech tematów poprzedzony wykładem i dyskusją:

- telewizja broń obosieczna,
- co ułatwia a co utrudnia porozumiewanie się ludzi między sobą,
- manipulacja w środkach masowego przekazu.

g) *Sekcja Turystyki i Sportu:*

- rekreacja, sport i turystyka w życiu współczesnego człowieka,
- rola sportu i turystyki w upowszechnianiu idei wychowania dla pokoju,
- ewolucja poglądów na zawodowstwo i amatorski ruch sportowy, a idea Igrzysk Olimpijskich,
- humanizacja kultury fizycznej i sportu,
- wzorzec osobowy sportowca.

Jako przykład aktywności członków działających w Sekcji Turystyki i Sportu można przyjąć opracowanie dwóch konkurencyjnych programów przyjęcia grupy zagranicznych sportowców, a następnie ich realizacja.

5. Refleksja uogólniająca

Równanie Polski do światowej czołówki na miarę potrzeb XXI wieku wymaga podejmowania przez pracowników nauki i czynnie pracujących nauczycieli wielorakich i wielokierunkowych inicjatyw w zakresie modernizacji pracy szkoły współczesnej. W artykule omówione zostały tylko wybrane możliwości rozwiązań w tej dziedzinie poprzez organizowanie w szkołach Klubów Wyzwania Cywilizacyjnego. Bardzo zależy nam na uwagach krytycz-

nych w stosunku do tej idei i konstruktywnych propozycjach nowych rozwiązań.

W celu ułatwienia Czytelnikowi sformułowania własnych poglądów w tym zakresie podajemy zestaw pytań, w odniesieniu do których zainteresowani jesteście wymianą poglądów m.in. także na łamach „Ruchu Pedagogicznego”:

a) ocena ogólna idei powoływania w szkołach różnych typów Klubów Wyzwania Cywilizacyjnego (strony pozytywne, ewentualne zastrzeżenia i obawy),

b) w jakim stopniu Pan(i) akceptuje tematykę i propozycje rozwiązań metodycznych w poszczególnych sekcjach?

c) w czym powinna się wyrażać inspirująca rola nauczyciela-opiekuna Szkolnego Klubu Wyzwania Cywilizacyjnego (animator, koordynator działalności Klubu w poszczególnych sekcjach),

d) w jakim stopniu w działalności Klubu należy uwzględniać profil kształcenia uczniów, uwarunkowania środowiskowe oraz zainteresowania i skłonności uczniów?

e) jaki stopień powiązania działalności Klubu Wyzwania Cywilizacyjnego z realizacją treści programowych uważa Pan(i) za najbardziej stosowny i dlaczego?

f) jakie propozycje wykorzystania zagranicznego doświadczenia w działalności Szkolnych Klubów Wyzwania Cywilizacyjnego nasuwają się Pani(u)?

g) jakie propozycje wykorzystania radiowych i telewizyjnych audycji w pracy Klubu nasuwają się Pani(u) i jakiego rodzaju rozwiązania metodyczne należy w tym przypadku eksponować?

h) jakie propozycje wymiany najlepszych doświadczeń w działalności Klubów uważa Pan(i) za optymalne i przy zachowaniu jakich warunków mogą one być wprowadzone do szkół?

W zakończeniu należy podkreślić, że wprowadzenie i upowszechnienie w szkole idei Klubów Wyzwania Cywilizacyjnego nie stanowi panaceum na wszystkie bolączki polskiej szkoły. Jest to raczej propozycja stopniowego eliminowania skostniałych, utrwalonych tradycją rozwiązań pedagogicznych na rzecz stopniowego wprowadzania nowych, odpowiadających aktualnym standardom naukowo-technicznym. Ograniczanie się do dyskusji na ten temat niewiele daje pożytku. W możliwie najszybszym tempie przystąpić należy do systemowego, długofalowego działania.

Przypisy

1. A. Toffler: Trzecia fala. Warszawa 1986, PIW, s. 25.
2. Tamże, s. 33–34.
3. J.M. Szymański: Życie systemów. Warszawa 1990, Wiedza Powszechna, s. 27.
4. T. Lewowicki: Brak wizji edukacji. Ruch Pedagogiczny 1991, nr 3–4, s. 38.
5. K. Denek: Działalność eksperymentalna szkół (próby i doświadczenia Zakładu Dydaktyki Ogólnej U.A.M.). Ruch Pedagogiczny 1991, nr 3–4, s. 92.
6. Tego rodzaju dokument każdego roku wydawany jest przez działający w Łodzi już od wielu lat Klub Myślenia Globalnego. Jednym z głównych jego animatorów i organizatorów jest dr J.M. Szymański – autor i współautor wielu dokumentów i publikacji, które wykorzystane zostały także w niniejszym artykule. Tą drogą Panu drowi J.M. Szymańskiemu za ogromny, bezinteresowny, inspirująco twórczy wkład pracy, rzadko spotykany entuzjazm, przekazuję słowa najwyższego uznania i serdeczne podziękowanie.

Maciej Tanaś
Uniwersytet Warszawski

SPOŁECZNY DYLEMAT KOMPUTERYZACJI

Któż z nas nie pamięta hezjodowego mitu o Prometeuszu, wielkim nauczycielu symboliki ofiary, wieszczu i dawcy skarbu w łodydze trzciny zamkniętego – ognia.

Przedziwna to klechda. Spaja się w niej klęska i zwycięstwo, sens mądrości i czynów. Barwna, przedwieczna opowieść wyjawia swą skrytą istotę, gdy poddać społecznej refleksji naukę, a zwłaszcza technikę.

Wiedza w swych utylitarnych zastosowaniach skazuje uczonego na prometejską chwałę i klęskę. Badania nad rozszczepieniem jądra atomowego skutkują wykorzystaniem potrzebnych źródeł energii, ale i tragedią uszkodzonego reaktora w Czarnobylu, końcem wojny, lecz także śmiercią Hiroszimy i Nagasaki. Słowem, technika niesie społeczeństwu rozwój i destrukcję. W tych też kategoriach toczy się zazwyczaj społeczna dyskusja nad nią.

Postęp techniczny od wieków ma tylu zwolenników co oponentów. Wystarczy wspomnieć Neda Ludd, nierozgarniętego mieszkańca hrabstwa Leicester, od którego nazwiska wziął miano robotniczy ruch luddystów (1811–1816), niszczący maszyny trykotarskie w Anglii. Wandalizm przemysłowy francuskiego robotnika, rozbijającego drewnianym sabotem maszyny, prekursora sabotażu, posiadał tę samą genezę – pierwotny protest przeciwko zastępowaniu pracy rąk ludzkich – maszyną. Obawy robotników, że przemysł pozbawi ich środków do życia, jakże często dzielili humaniści uważający, że rozwój techniki nieodmiennie prowadzi ku stworzeniu społeczeństwa nie odpowiadającego potrzebom i aspiracjom człowieka.¹

Znamieniem naszych czasów jest nie tylko wspomaganie maszyną siły i wydolności ludzkich mięśni, lecz po raz pierwszy na taką skalę – umysłu. Ten

nowy etap rozwoju techniki zapoczątkowało pojawienie się komputera. Pierwotny cel przyświecający twórcom brytyjskiego COLOSSUSA – łamanie szyfrów niemieckich i amerykańskiego ENIACA – rozwiązywanie skomplikowanych zagadnień balistyki,² zmienił się, ogarniając liczne sfery życia społecznego. Z pewnością nie przewidywał tego John von Neuman – matematyk i fizyk, twórca nowej idei organizacji i zasad pracy maszyn cyfrowych, która legła u podstaw współczesnej ich generacji.

Dziś w literaturze przedmiotu termin „komputer” bywa używany w sensie ogólnym, reprezentując całą gamę osiągnięć mikroelektroniki i telekomunikacji. Dziedzina ta zwana jest techniką informacyjną lub wprost – nową techniką. Znaczeniowo pokrywa ona według definicji UNESCO: „przedmioty nauki i techniki (the scientific, technological and engineering disciplines) oraz zarządzanie technologiami użytymi w manipulacji informacją, jej przetwarzaniu i stosowaniu; komputery i ich interakcje z ludźmi i maszynami oraz towarzyszące kwestie socjalne, ekonomiczne i kulturowe”.³ Skala innowacji, które niesie technika informacyjna, jej wpływ na społeczeństwo, wymaga wzięcia jej pod uwagę, rozważenia.

Istnieje wiele sposobów analizy powyższej definicji. Jednym z nich jest potraktowanie jej w kategoriach terminów funkcjonalnych. Mamy wówczas do czynienia z 3 elementami. Pierwszy to zarządzanie lub manipulacja informacją z technicznymi problemami zapisu, magazynowania i wyszukiwania danych. Drugi to telekomunikacja i przesyłanie informacji. Trzeci to cel, któremu ona służy, co wiąże się z jej organizacją i przetwarzaniem.

Prawie codzienny postęp i złożoność technologii informacyjnej sprawia, że wszelkie założenia o jej granicach i przemianie stają się mało adekwatnymi, a przewidywania wręcz ryzykownymi. Po wtóre, tak emocje wywołane gwałtownym rozwojem, jak i dotychczasowe skoncentrowanie się nauki raczej nad samą techniką niż jej zastosowaniami i społecznymi skutkami tychże, czyni nad wyraz pilną potrzebę poszukiwań miejsca jej w istniejących systemach, w tym także edukacyjnym.⁴

Stąd też nie dziwią pojawiające się coraz częściej głosy uczonych i praktyków, ostrzegających przed bezzasadnym, nieprzemyślanym wykorzystaniem nowej technologii w praktyce społecznej. Należy do nich M.R. Wessel, były naczelny prokurator USA ds. zwalczania zorganizowanej przestępczości, autor szeregu prac dotyczących wpływu komputera na życie społeczeństwa amerykańskiego. Podejmując dyskusję nad społecznym dylematem komputeryzacji pisał: „...jutro komputer umożliwi gromadzenie szczegółowych danych, sięgając

w głąb naszych intymnych przeżyć. Implikacje tego stanu są straszliwe i przerażające ... wolność, taka jaką znamy ... po prostu może przestać istnieć".⁵

Pierwszym na świecie prawem ustalającym organ rządowy, mający chronić tajemnicę osobistą przed negatywnym wpływem komputeryzacji, jest szwedzka ustawa z d. 11.05.1973 r. Umożliwiła ona powstanie 1.07.1973 r. Komisji Kontroli Informacji o szerokich kompetencjach w zakresie regulowania i nadzoru nad funkcjonowaniem banków informacji, zawierających jakiekolwiek dane o osobach fizycznych. Pytanie o sposób korzystania z dobrodziejstw gromadzenia informacji, nie zagrażający osobistej wolności i sferze życia prywatnego, stanowi istotny i aktualny problem społeczny.⁶

Nie należy fetyszyzować roli komputerów. Nie staną się one ani remedium na wszystko, ani też ich wpływ na życie społeczne nie będzie tak złowieszczy, jak niektórzy przypuszczają. Historia myśli ludzkiej notuje różne oblicza katastrofizmu. Niekiedy przyjmował on postać – *technokratycznego*, wyrażając niepokój przed wpływem nowej cywilizacji na osobowość człowieka, na jego kulturę duchową, ulegającą standaryzacji.⁷ Kiedy indziej był – *mechanistyczny*, ostrzegający przed postępującym obniżeniem poziomu biologicznego i umysłowego czy wręcz całkowitą niwelacją życia w wyniku udoskonaleń techniki oraz ustroju społeczno-ekonomicznego.⁸ Stawał się wreszcie – *historiozoficznym*, gdy literatura, filozofia i historia kultury dostrzegały całe zło w dynamice dziejów świata.⁹

Jakże często katastrofizm losów ludzkich niósł prometejskie przesłanie – obok rozwoju technika grozi społeczeństwu destrukcją. Cóż, sprawą żywych jest, by jej zapobiegli. Klucz do tego, by wizje proroków zagłady nie spełniały się, by pozostały li tylko utopią, spoczywa w rękach pedagogów.

Pytanie o to, czy istnieje społeczne uzasadnienie podjęcia przez myśl pedagogiczną kwestii kształcenia komputerowego młodzieży, można postawić jednak jeszcze inaczej – jakie zmiany społeczne inicjuje wynalazek komputera?

Celowo użyto tu słowa „inicjuje”, gdyż określenie „jakie wywoła” – wyjawić może jedynie futurologia. Równocześnie pojęcie „inicjuje” wskazuje na dynamiczny charakter przemian społecznych, które zaszły w konsekwencji rozwoju komunikacji i usprawnienia pracy ludzkich mięśni, pojawią się też w efekcie technicznych wynalazków z dziedziny mikroelektroniki, telekomunikacji czy sztucznej inteligencji.

Postęp techniczny przeobraził w ostatnich stuleciach układ polityczny, stosunki własnościowe i strukturę społeczną. Upadły i straciły znaczenie monarchie feudalne i suwerenne księstwa, pojawiły się wielkie masy proletariatu i rosnąca we wpływy polityczne burżuazja. Rewolucja przemysłowa stanowiła

siłę napędową rzesz ludzkich, przynosząc ogromne bogactwo materialne Europie, później Stanom Zjednoczonym i wreszcie stopniowo wielu innym krajom świata.¹⁰ Jej efektem jest niespotykane dotychczas zróżnicowanie gospodarcze, ekologiczne i kulturowe współczesnych państw. Znamienne, że w rywalizacji o ilość produkowanej żywności i dóbr przemysłowych, zagubiono pierwotne znaczenie słowa cywilizacja, oznaczającego: „ogładę, humanitarne prawa, reguły prowadzenia wojen, szczytne cele i godne postępowanie”.¹¹

Nic nie wskazuje na to, by zainicjowana wynalazkiem komputera cywilizacja informatyczna miała wyrzeć mniejsze piętno na stosunkach społecznych niż cywilizacja przemysłowa, zapoczątkowana patentem silnika parowego Jamesa Watta z 1784 r. Pojawiły się już pierwsze symptomy przemian w sferze politycznej, gospodarczej i kulturowej społeczeństw.

Rozwój techniki, zwłaszcza w zakresie telekomunikacji i mikroelektroniki jest istotnym bodźcem prądów zjednoczeniowych w Europie i to zarówno w dążeniu krajów byłej „demokracji ludowej” do zapewnienia poziomu technologicznego, warunkującego wzrost standardu ekonomicznego, jak i w przełamywaniu granic państwowych, czy różnic kulturowych narodów. Wynalazek komputera sprzyja więc uniwersalizacji społeczeństw. Jednocześnie jednak staje się zaczynem ich atomizacji.

Poszczególni ludzie coraz częściej kontaktują się ze sobą za pośrednictwem sztucznych środków, nie etnicznym językiem. Realne staje się wpływanie osób indywidualnych lub zorganizowanych grup na przebieg procesów sterowanych komputerowo i to niezależnie od tego, czy są to transakcje bankowe, czy też działania militarne. Casus chłopca wdzierającego się do banku danych Pentagonu jest tej możliwości zwiastunem. Alternatywa wolności i zniewolenia człowieka, o której wspomina cytowany uprzednio M.R. Wessel,¹² ma także inny aspekt – wyraźnej stratyfikacji społecznej na posiadających dostęp do informacji, jej kontroli, manipulacji i magazynowania oraz na pozbawionych tego przywileju i wynikających zeń korzyści.

Dialog człowieka z komputerem, jak również innymi ludźmi, przestaje być bezdźwiękową, szeregowo-analityczną komunikacją. Tym samym biologiczna ewolucja gatunku, kształtująca aparat strun głosowych, krtani, wreszcie język człowieka, jego kulturę, pismo i nawyki myślenia, propagowane przez instytucjonalne systemy edukacji, zmienia kierunek.¹³ Paradoxem przy tym jest, że rozwój komputerów przyspiesza równocześnie procesy słowotwórstwa, owo-cując tysiącami nazw przedmiotów i czynności, jak zasadnie przekonywał J. Miodek w swym programie telewizyjnym.¹⁴

Ilościowa teoria przesyłania informacji Clauda Shannona dowodzi, że człowiek od tysięcy lat doskonali język, jako najbardziej sprawny i efektywny środek komunikacji i opisu.¹⁵ Tymczasem fizjologicznie dostępne sposoby postrzegania, myślenia i wymiany informacji, są w przeciwieństwie do języka – równoległe i niesekwencyjne. Komputer poszerza dźwiękowy dialog o obraz. Jest więc nie tylko pierwszym z interakcyjnych narzędzi przetwarzania informacji, ale także zmienia, typowy dla człowieka, sposób jej przekazywania. Nadto umożliwia indywidualną jej adresowalność obcą dawnym, masowym środkom jej rozprzestrzeniania, tj. książce, gazecie, telewizji i in.¹⁶ Uniezależnia wreszcie stopniowo człowieka od barier języka etnicznego.

Na naszych oczach spełnia się prognoza autorów „Raportu o stanie oświaty w PRL”, przewidujących, że informatyka i elektroniczne maszyny cyfrowe, jak uprzednio zwano komputery, przenikać będą do różnych dziedzin działalności gospodarczej, administracyjnej, politycznej, oświatowej i wielu innych.¹⁷ Praktyka weryfikuje wnioski teoretyków wychowania: Claude Saury, Michela Schoola, Andrew R. Molnara i in. autorów oryginalnych studiów, które w początku lat siedemdziesiątych wydawały się pedagogom polskim, zapoznającym się z nimi dzięki pracom A. Moñki-Stanikowej,¹⁸ mało realne i odległe. Przemiany edukacyjne, wywołane pojawieniem się komputera, a przewidywane przez powołaną decyzją UNESCO z 1971 r. Komisję ds. Rozwoju Edukacji pod kier. Edgara Faurea,¹⁹ trwają i wykazują dynamikę rozwojową.

Komputer nie jest oczywiście jedynym czynnikiem warunkującym przeobrażenia cywilizacyjne, nawet jeśli słowo to używamy w sensie generalnym. Co najmniej w czterech dziedzinach trwa niespotykany w dziejach wyścig z czasem. Genetyka, badania kosmosu i głębi mórz wraz z elektroniką i jej dzieckiem – komputerem, owocują licznymi naukowymi odkryciami i skracającym się czasem, dzielącym je od technicznych zastosowań.²⁰ Zdaniem A. Tofflera one właśnie najintensywniej kształtują trzecią, po rolniczej i przemysłowej, falę cywilizacji. Futurologiczne argumenty syntezy dziejowej A. Tofflera, zbudowanej, jak sam to określa, na zasadzie „społecznej analizy frontalnej”,²¹ można poddać krytyce, kwestionować lub akceptować. Niezależnie od stanowiska, przyznać jednak wypada, że podstawowa funkcja komputera – wspomaganie ludzkiej myśli, czyni zeń niezbędne narzędzie – użyteczny klucz przeobrażeń.²²

Powyższe spostrzeżenia nie pretendują do miana wyczerpującego rejestru zmian społecznych, inicjowanych pojawieniem się komputera, szerszej mikroelektroniki, informatyki i telekomunikacji. Nie taki był ich cel. Nawet niepełna lista wskazuje przecież na zakres innowacji w życiu człowieka i tworzonych przez

niego zbiorowości. Intencjonalność działań ludzkich, zależna od świadomości celu, wiedzy, przyjmowanych postaw i etyki zachowań, wiąże się ściśle z głębią refleksji pedagogicznej i skutecznością jej praktycznych oddziaływań. Innymi słowy, społeczny dylemat komputeryzacji, zawierający się w przesłaniu prometejskiego mitu, stawia przed pedagogiką wyzwanie, skazujące człowieka i cywilizację, którą powołuje do życia, na alternatywę chwały i klęski.

Przypisy

1. R. Dubos: Pochwała różnorodności. Warszawa 1986, PIW, s. 209.
2. K. Konarzewski: Komputery w szkole. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 2, s. 38.
3. Department of Education and Science, 1984. Information Technology in further Education. The Further Education Unit, za: S. Dun, V. Morgan: The impact of Computer on Education. A Course for Teachers, London 1987, Prentice Hall International UK Ltd., s. 2.
4. Tamże, s. 2–3.
5. M.R. Wessel: Komputer i społeczeństwo. Warszawa 1975, WP, s. 18–19.
6. Zagadnienia te stały się przedmiotem trzyletnich badań i opartego na nich raportu Krajowej Akademii Nauk USA „Banki informacji w wolnym społeczeństwie” pod red. A.F. Westin; zob. także A.R. Miller: The Assault on Privacy, 1971, tamże, s. 56.
7. Nurt ten nieobcy jest filozofom i uczonym, że wspomnę: „My life and my views” M. Borna, „The monkey’s paw” N. Vienera, „Innovations: Scientific, technological and social” D. Gabora, „La technique ou l’enjeu du siècle” J. Ellula. Licznie reprezentowany jest również w literaturze pięknej: „The machine stops” E.M. Fostera, „Bunt maszyn” R. Rollanda, „Krakalit” i „Rossum’s Universal Robots” K. Capka i in.
8. Myśl tę zdają się przejawiać: „Nowy wspaniały świat” A. Huxleya i „Ameryka” F. Kafki, a także „Społeczeństwo dobrobytu” i „Państwo przemysłowe” amerykańskiego ekonomisty J.K. Galbraitha.
9. Niepokój związany z rozwojem cywilizacji przemysłowej wyrażały: „Upadek cywilizacji zachodniej. Szkice z pogranicza filozofii kultury i socjologii” F. Znanieckiego, a także „Zmierzch Zachodu” O. Spenglera i „Bunt mas” Ortegi y Gasset’a.
10. R. Dubos: op. cit., s. 192.
11. Termin „cywilizacja” pojawił się zdaniem R. Dubosa po raz pierwszy w esejach markiza de Mirabeau: *L’amy des hommes ou traité de la population*,

opublikowanym w 1784 r. i w nieogłoszonym drukiem: *L'amy des femmes ou traité de la civilisation*, tamże, s. 191.

12. Zob. przyp. 6 i 7 nin. pracy.

13. W.M. Turski: *Nie samą informatyką*. Warszawa 1980, PIW, s. 102, zob. szerzej s. 128–185.

14. J. Miodek: *Ojczyzna – polszczyzna. Język a technika*. Program II TV z dn. 10.06.1991 r.

15. W.M. Turski: op. cit., s. 136.

16. Tamże, s. 156–175.

17. *Raport o stanie oświaty w PRL*. Warszawa 1973, PWN, s. 359.

18. A. Mońka-Stanikowa (red.): *Oświata i wychowanie w toku przemian*. Warszawa 1979, PWN, s. 564–588, tł. z fr.: *L'éducation en devenir*, Paris 1975, UNESCO.

19. E. Faure (red.): *Uczyć się aby być*, Warszawa 1975, PWN, s. 246–250, tł. z fr.: *Apprendre a etre*, Paris 1975, UNESCO.

20. *Fotografii zajęło to 112 lat, radiu – 35, baterii słonecznej – tylko 2*. Zob. J. McHale: *Rozmiary zmian w: A. Siciński (red.): Technika a społeczeństwo*. Warszawa 1974, PIW, s. 57.

21. A. Toffler: *Trzecia fala*. Warszawa 1986, PIW, s. 37–38.

22. Tamże, s. 206.

Kierunki rozwoju współczesnej pedagogiki opiekuńczej i specjalnej.

Praca zbiorowa pod red. Jerzego Stochmiałka.

Częstochowa 1993, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, ss. 179

Recenzowana książka stanowi wielowątkowe studium dotyczące zarówno problematyki teoretycznej, jak i praktycznej, podejmowanej w pracach badawczych współczesnych pedagogów polskich i zagranicznych. Każdy z różnorodnych problemów przedstawionych w tej pracy jest ciekawy poznawczo i ważny społecznie. Równocześnie wyniki badań przedstawione przez poszczególnych autorów pomnażają wiedzę pedagogiczną zarówno w zakresie opieki jak też resocjalizacji i rewalidacji, a także – co szczególnie ważne – w zakresie profilaktyki.

Praca składa się z 4 rozdziałów. Pierwszy z nich poświęcony jest teoretycznym problemom pedagogiki opiekuńczej i specjalnej. Rozdział ten rozpoczyna artykuł G. Andrzejewskiej-Sroczyńskiej, w którym autorka omawia zagadnienia programu działań na rzecz osób niepełnosprawnych. Zwraca ona uwagę na to, iż rehabilitacja powinna być powszechna, wczesna, kompleksowa i ciągła. Taki też powinien być przedstawiony program.

W następnym artykule M. Konopczyński przedstawia teoretyczne problemy działalności profilaktycznej i resocjalizacyjnej. Wskazuje on na niedomagania w tym względzie oraz podkreśla, iż szkoła nie wywiązuje się w należyтым stopniu z działalności profilaktyczno-wychowawczej. Autor proponuje nowy model profilaktyki i resocjalizacji, który umożliwiłby kompleksową, pełną działalność profilaktyczno-wychowawczą.

Podstawowe założenia polityki opiekuńczej i organizację opieki nad dzieckiem omawia B. Głowacka. Słuszny jest postulat autorki, iż ograniczenie czasu poświęconego dzieciom przez rodziny rekompensowane powinno być ogólnodostępną ofertą zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, umożliwiających rozwijanie zainteresowań, uzdolnień, twórczej aktywności. Biorąc pod uwagę fakt, że obserwuje się znaczne ograniczenie działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej, postulat ten nabiera szczególnej mocy.

W kolejnym artykule S. Badora charakteryzuje różnorodne formy opieki nad dziećmi: adopcja, rodziny zastępcze, rodzinne domy dziecka, wioski dziecięce.

W zamykającym tę część artykule J. Stochmialek omawia rozwój metodologii pedagogiki opiekuńczej. Szczególnie ważne wydaje się zaakcentowanie przez autora zwrotu, jaki dokonuje się w metodologii badań pedagogicznych. Polega on na odchodzeniu od tzw. danych „twardych” uzyskanych dzięki metodom ilościowym na rzecz metod jakościowych, dostarczających tzw. danych „miękkich”. Subiektywne przeżycia psychiczne, osobowość, zmienne sytuacyjne są trudno wymierne, a czasem wręcz nie nadają się do analiz ilościowych. Słuszny jest pogląd autora, iż ważne miejsce w badaniach działalności opiekuńczo-wychowawczej zajmować mogą metody biograficzne. Mimo, iż coraz częściej zwraca się uwagę na zastosowanie metody monograficznej (biografii, studium przypadku) w badaniach pedagogicznych (M. Łobocki, A. Janowski) psychologicznych (S. Gerstmann, J. Pieter), psychopedagogicznych (Z. Skorny), socjologicznych (Z. Włodarek, M. Ziółkowski) nadal jednak nie dość docenia się tę metodę. Zarówno charakter danych „miękkich”, jak i reguł ich łączenia jest często przedmiotem krytyki ze względu na niespełnienie wymogu intersubiektywnej sprawdzalności. Wysuwa się też zastrzeżenia co do rzetelności i trafności metod niepsychometrycznych. Warto w tym kontekście przypomnieć słowa G. Allporta, według którego przewidywanie, wnioskowanie i wyjaśnianie ludzkiego zachowania jest tym ważniejsze im bardziej jesteśmy zdolni do uwzględnienia specyficznych i niepowtarzalnych cech jednostki. Podobną myśl znajdujemy w tekście J. Stochmiałka, który pisze, iż możemy dziś mówić o konstytuowaniu się w pedagogice opiekuńczej paradygmatyki podmiotowości związanego z ujmowaniem człowieka jako niepowtarzalnej jednostki ze wszystkimi jej mocnymi i słabymi stronami, mającej prawo do samorealizacji i rozwoju w integracji z innymi ludźmi.

Rozdział drugi zatytułowany „Wspomaganie pracy opiekuńczo-wychowawczej” otwiera artykuł E. Repelewicz poświęcony problemom rodzin adopcyjnych. Autorka omawia m.in. warunki adopcji i jej rodzaje oraz przyczyny zakłócające proces tworzenia się więzi rodzinnej w rodzinie adopcyjnej. Przeprowadza ona również dyskusję nad szczególnie ważnym problemem wiążącym się z adopcją, a mianowicie informowaniem dziecka o jego faktycznym pochodzeniu. Słuszny jest postulat autorki dotyczący doskonalenia selekcji kandydatów na rodziców adopcyjnych oraz właściwego dobierania rodzin do dziecka. Trudno jednak podzielić optymizm autorki, iż taka odpowiednia selekcja zmniejszy ryzyko związane z adopcją. Praktyka wskazuje, że np. obawy i lęki rodziców związane z dziedzicznością występują niemal u wszystkich kandydatów zgłaszających się do Ośrodka Adopcyjno-Opiekuńczego TPD i trudne są do

zredukowania nawet po odbyciu z nimi odpowiednio ukierunkowanych rozmów psychologicznych. Ważną rolę mogłoby odegrać upowszechnienie informacji na temat adopcji i jej skutków, choć jak podkreślano w omawianym artykule, rzadko podejmowane są systematyczne badania nad procesem adopcji, głównie ze względu na fakt, iż kontakty z rodziną adopcyjną po orzeczeniu adopcji możliwe są jedynie za jej zgodą.

Przykład ciekawej samopomocy rodziców, jaką stanowi Centrum Rodziny i Matki Königswiesen, ukazany został w artykule L. Aschenbrenerm. Centrum Königswiesen jest to ośrodek porozumiewania się, doradztwa i poradnictwa. Organizuje się tu grupy samopomocy, a także prowadzi się opiekę nad dziećmi „na godziny”.

W kolejnym artykule E. Pisula omawia wyniki badań nad poziomem lęku u rodziców dzieci niepełnosprawnych. Badania dotyczą dzieci autystycznych i dzieci z zespołem Downa.

Dwa następne opracowania J. Lach i B. Matyjas poświęcone są problematyce dzieci wychowywanych w domach dziecka.

Nad innymi wycinkami omawianej problematyki skoncentrowały się B. Szczupał (nad zachowaniami przystosowawczymi dzieci hospitalizowanych), B. Zajęcka (nad problematyką opieki i wychowania w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich) i H. Kościelniak (nad opieką i pomocą na rzecz ludzi starszych).

Rozdział trzeci w tej części pracy to „Problematyka opieki i wychowania we współczesnej szkole”. Na uwagę zasługuje tutaj artykuł „Kierunki doskonalenia pracy opiekuńczo-wychowawczej we współczesnej szkole” autorstwa K. Sochy-Kołodziej. Postulaty wprowadzenia do systemu szkolnego zasady podmiotowości ucznia i nauczyciela, podejmowania działań profilaktycznych w kierunku zmniejszenia i ograniczenia zjawiska sieroctwa społecznego wśród dzieci i młodzieży, powinny być w pełni realizowane przez szkoły, chociaż jak wiadomo stan rzeczywisty nie zawsze odpowiada postulowanym zaleceniom.

Spośród pozostałych artykułów tej części pracy interesujący wydaje się artykuł przedstawiający wyniki badań niemieckich dotyczących zaburzeń w zachowaniu uczniów, autorką którego jest I. Schroll-Decker. Omawiane są tu rodzaje i częstotliwość zaburzeń w szkolnym zachowaniu się uczniów w opiniach nauczycieli, a także samych uczniów i ich rodziców.

Inni autorzy poruszają m.in. problematykę szkoły w środowisku lokalnym (A. Siedalczek), zagadnienie opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi w procesie rewalidacji (W. Zych) i przystosowania dzieci ze schyłkową niewydolnością nerek do środowiska szkolnego (E. Wojtasiak).

Ostatni rozdział recenzowanej pracy zatytułowany „Kompetencje kadry pedagogicznej” prezentuje artykuły poświęcone m.in. kształceniu kadr pedagogicznych (J. Stochmialek), użyteczności empatii relacji wychowawca–wychowanek dla skutecznego poznania uczniów i wykorzystaniu umiejętności empatycznych w procesie wychowawczym (E. Mirowska), kształceniu pracowników socjalnych w Polsce i wybranych krajach europejskich (J. Leśniak-Frączkowiak).

Podsumowując, należy stwierdzić, iż recenzowana praca ze względu na swe walory poznawcze i praktyczne, godna jest polecenia zarówno pedagogom zajmującym się naukowo swoją dziedziną, jak również pedagogom – praktykom, zwłaszcza nauczycielom i wychowawcom placówek opiekuńczych, oraz tym wszystkim, którym bliska jest problematyka dziecka niedostosowanego społecznie i chorego. Praca ta stanowić może inspirację dla dalszych badań. Pokazuje ona bowiem jak wiele jest jeszcze w pedagogice opiekuńczej i specjalnej problemów otwartych, zarazem interesujących i ważnych społecznie. Umacnia ona czytelnika w przekonaniu, iż każdy pedagog jest twórcą w swej działalności.

Dużą zaletą tekstów jest wyposażenie ich w bogaty kontekst bibliograficzny, umożliwiający osobom szczególnie zainteresowanym dokładne zapoznanie się ze źródłami przytaczanych tu informacji. Cechą charakterystyczną i równocześnie też zaletą prezentowanej pracy jest próba kompleksowego i usystematyzowanego opracowania tak obszernej problematyki. Może więc ona wpłynąć na doskonalenie warsztatu pracy pedagogów, zarówno w sferze teorii, jak i stosowanej praktyki.

Kazimierz Kopczyński

Stanisław Mika: O różnych drogach samodoskonalenia.

Warszawa 1992, WSiP, ss. 198

Każdy człowiek w różnych momentach swojego życia pragnie lub zmuszony jest do zmiany swoich zachowań czy też cech. Czasami jest to spowodowane warunkami zewnętrznymi, czynnikami od niego niezależnymi, kiedy indziej wpływa z wewnętrznych potrzeb jednostki.

Zmiany dokonujące się w Polsce, polityczne, ekonomiczne i społeczne powodują, że czujemy się zagubieni, bezbronni wobec nowego, nieprzystosowani do zmieniających się sytuacji.

Zmienił się oficjalny dotąd system wartości. Jego miejsce zajęły wartości do tej pory często potępiane, tkwiące jednak głęboko w świadomości człowieka.

Na co dzień spotykamy się z hasłami sukcesu indywidualnego. Zdobywanie dóbr materialnych przestało być cichą, wstydliwą radością, stało się elementem sukcesu. By go osiągnąć trzeba wiele zmienić, ale przede wszystkim siebie. Osiąganie wyżyn w innych dziedzinach życia: w nauce, pracy zawodowej również pociąga za sobą konieczność doskonalenia się. A jeśli nie odniesiemy sukcesu? Jak przyjąć porażkę? Jak zredukować lęki związane z możliwością utraty pracy, z pogarszającymi się warunkami materialnymi, strach przed niepewnym jutrem?

W jaki sposób pracować nad sobą, by zmienić swoje zachowanie czy cechy, z których jesteśmy niezadowoleni. Jak samodzielnie dawać sobie radę z różnymi problemami psychologicznymi? Odpowiedzi na te pytania możemy znaleźć w bogatej literaturze.

Książka Stanisława Miki „O różnych drogach samodoskonalenia” jest rodzajem przewodnika ułatwiającego poznanie tej literatury oraz jej wykorzystanie. W oparciu o różne kryteria klasyfikuje prace dotyczące problematyki modyfikacji człowieka. Szczegółowemu omówieniu poszczególnych grup publikacji poświęcone są kolejne rozdziały książki.

Pierwszy dotyczy podejścia nazwanego przez Autora aforystycznym. Znajdujemy tutaj krótką definicję aforyzmu oraz wyjaśnienie, na czym polega

aforystyczne podejście do samodoskonalenia. Ze względu na obszerność problematyki, Autor ogranicza się do przedstawienia tylko niektórych aforyzmów napisanych przez wybitnych filozofów i pisarzy, poczynawszy od starożytności, a kończąc na współczesnych twórcach.

W rozdziale tym przedstawiono także zalecenia, w jaki sposób czerpać wiedzę o doskonaleniu się z aforyzmów, czy wyniki badań potwierdzają ich prawdziwość, a także na ile treści zawarte w literaturze aforystycznej mogą wpływać na zachowanie tych, którzy je poznali.

Rozdział kończy konkluzja: „literatura aforystyczna, czy to w postaci zwięzłych maksym, czy w postaci szerszych rozważań, charakteryzuje się dużym stopniem ogólności, co powoduje, że zawarte w niej zalecenia trudno jest zrozumieć, zaakceptować, zapamiętać, a następnie zachowywać się zgodnie z nimi. Literaturę tę można wykorzystać jako przegląd pewnych zaleceń, co może ułatwiać wybór któregoś z nich”.

Innemu typowi literatury, którą można wykorzystać do pracy nad sobą, mającemu także swoje korzenie w starożytności poświęcony jest drugi rozdział. Chodzi o prace, w których odnajdujemy modele i wzory, a wśród nich prace propagujące wzorce pozytywne, opisujące także negatywne postacie, a także prace przedstawiające przykłady ludzi, którzy na początku stanowili wzorce negatywne, a następnie pracując nad sobą, pozbyli się cech negatywnych i stali się modelami pozytywnymi. Również biografie i autobiografie posiadają walory z punktu widzenia zmiany ludzkich cech bądź zachowań. Mogą być, zdaniem Autora, interesującym impulsem do pracy nad sobą.

Kolejny rozdział nosi tytuł: „A co znajdujemy w psychologii?”. Otóż ta dynamicznie rozwijająca się dyscyplina ustala nowe fakty i tworzy nowe koncepcje, które mogą być wykorzystane do doskonalenia się. Autor wyróżnia dwa podstawowe podejścia, które mają zastosowanie w tym procesie. Zgodnie z pierwszym, żeby coś u siebie zmienić, należy zacząć od modyfikacji własnej psychiki, a szczególnie przekonań o sobie.

Drugie podejście postuluje zmiany na zewnątrz jednostki, a więc jej zachowanie i różne elementy otoczenia.

Autor stoi na stanowisku, że pracując nad sobą, warto stosować oba warianty. W rozdziale znajdujemy opis teorii psychologicznych, z których czerpiemy wiedzę przydatną do tego, pewne racjonalne zalecenia wynikające z badań psychologicznych.

Rozdział piąty poświęca Autor opisowi technik związanych z systemami religijno-filozoficznymi Dalekiego Wschodu, takich jak: relaksacja, medytacja, wizualizacja, a także ćwiczenia oddechowe i fizyczne, różne formy masażu,

autosugestia. Umiejętnie wykorzystane spełniają one niebagatelną rolę w procesie redukcji stanów napięcia i lęków, w przezwyciężaniu nałogów, w zmniejszaniu egocentryzmu, w obniżaniu poziomu neurotyzmu, pomagają rozwijać osobowość, wspomagają różne procesy psychologiczne, a nawet, co potwierdzają badania podwyższają mierzoną testami, inteligencję.

Rozdział kończący książkę stanowi syntezę poprzednich rozważań. Stanisław Mika przedstawia w nim grupę publikacji, w których próbuje się dokonać połączenia różnych technik ułatwiających zmianę zachowań lub cech. Zapoznaje nas z przykładami takiej syntezy dotyczącymi programów odchudzania, kontroli i redukcji zachowań agresywnych, rozwoju w takich dziedzinach jak sport, matematyka oraz walki z nałogami.

Autor stoi na stanowisku, że różnice pomiędzy ludźmi są ważnym argumentem, by mieć do dyspozycji całą gamę technik pracy nad sobą. Ponadto: „duża złożoność tego, co chcemy zmieniać, liczne uwarunkowania i funkcje tych zachowań i cech skłaniają do stosowania różnorodnych środków, które zwiększają prawdopodobieństwo uzyskania pożądanych zmian”. Na zakończenie skłania nas do tego, by próby, które będziemy podejmować w zakresie samodoskonalenia, miały twórczy charakter. Będą one wtedy skuteczniejsze, a przy okazji bardziej satysfakcjonujące.

Warto sięgnąć po tę książkę właśnie teraz, kiedy coraz częściej w codziennym życiu towarzyszą nam silne napięcia emocjonalne, potęgowane różnorodnymi czynnikami zewnętrznymi, kiedy nie zawsze możemy skorzystać z pomocy specjalistów: psychologów, psychiatrów, a zdani jesteśmy na siebie.

Wprawdzie istnieje bogata literatura podnosząca kwestie samodzielnego rozwiązywania problemów, ale jej obszerność jest częściowo wadą. Czytelnik jest wielokrotnie zagubiony, może mieć trudności z podjęciem decyzji, co wybrać.

Przewodnik Stanisława Miki ułatwia to zadanie. Jego zaletą jest to, iż teoretyczne przedstawienie koncepcji psychologicznych bądź też technik orientalnych, poparte jest szeregiem przykładów ich zastosowań. Może to skłaniać w niektórych przypadkach do natychmiastowej próby ich wykorzystania, bez konieczności sięgania do konkretnych pozycji poświęconych interesującej nas problematyce. Służy temu opis zmodyfikowanych wersji technik relaksacyjnych, podawanie formuł i ćwiczeń, które są do wykorzystania „od zaraz”. Warto zwrócić uwagę na dane z badań empirycznych dotyczące skuteczności stosowania różnych metod i technik w pracy samodoskonalącej. To, myślę, również skłania do wyboru tych, które mogą przynieść najlepsze efekty.

W książce odnajdujemy opis interesujących doświadczeń Autora z medytacją oraz rozwoju Jego zainteresowań systemami religijno-filozoficznymi Dalekiego Wschodu.

Książka jest interesująca, napisana językiem przystępnym, gdyż adresowana jest do szerokiego kręgu czytelników. Powstała w oparciu o rzetelną wiedzę Autora, wzbogaconą materiałami zaczerpniętymi z publikacji zagranicznych i polskich. Czego brakuje? Może bibliografii na końcu pracy. Wprawdzie są przypisy, ale takie zestawienie bibliograficzne na zakończenie ułatwiłoby, myślę, dotarcie zainteresowanym do pozycji rozszerzających wiedzę o metodach pracy nad sobą.

Książka Stanisława Miki „O różnych drogach samodoskonalenia” jest pozycją godną polecenia.

Małgorzata Litman

**Elizabeth Perrott: Effective Teaching – a practical
guide to improving Your teaching.**

Longman, London, New York 1992, ss. 197.

Książka w swojej budowie jest połączeniem rozważań teoretycznych i jednocześnie wynikłych z nich propozycji zastosowań praktycznych. Rozważania na temat efektywności nauczania – temat niemal ponadczasowy – prowadzone są z perspektywy najnowszych teorii i jednocześnie są podstawą propozycji praktycznych.

Podtytuł mówi o tym, że książka jest również poradnikiem pomocnym w doskonaleniu warsztatu dydaktycznego nauczycieli. Zakres merytoryczny dokładnie określają tytuły ośmiu rozdziałów, dotyczą one następujących zagadnień: co to jest skuteczne nauczanie, na czym polega planowanie pracy dydaktycznej, co składa się na umiejętność prezentacji materiału nauczania, jakie są rodzaje pytań nauczycieli i jak stosować pytania w dyskusji w klasie, aby odpowiedzi uczniów były pełniejsze, na czym polega komunikacja emocjonalna w klasie, jakie są sposoby organizacji samodzielnej pracy uczniów w dużej klasie i ostatni rozdział dotyczy technik nagrań procesu nauczania w klasie.

Autorka jest specjalistką zajmującą się na forum międzynarodowym mikronauczaniem. Napisała książkę dobrą w sensie teoretycznym i aplikacyjnym. Nie występuje przeładowanie nadmiarem teorii niesprawdzonych, układ dla czytelnika jest przejrzysty i najważniejsze, każdy problem teoretyczny ma swoją egzemplifikację praktyczną w postaci ćwiczeń. Jednocześnie nie występuje nieznośna maniera tekstu metodycznego. Książka – w zależności od odbioru czytelnika – ma dwie zasadnicze płaszczyzny: po pierwsze, dostarcza dobre wzory nowoczesnego teoretycznego myślenia o uczniu i nauczycielu, po drugie, ma płaszczyznę pragmatyczną pokazującą w ćwiczeniach, jak badać i rozwiązywać dany problem w żywej szkolnej praktyce.

W dotychczasowej literaturze pedagogicznej zwykle kończyło się na etapie przesłań teoretycznych. Autorka dając bardzo pojemny temat „Skuteczne

nauczanie" – trzeba podkreślić temat stary w pedagogice – w dużym stopniu odchodzi od stereotypowego myślenia właśnie na ten obszerny i złożony temat. Jej odpowiedzią realizacyjną w książce o skuteczności pedagogicznej są propozycje zagadnień w kolejnych rozdziałach.

W rozdziale pierwszym rozważa złożony problem definicji skutecznego nauczania. Złożoność zabiegów dydaktycznych i kontekstów sytuacyjnych bez wątplenia pozwala stwierdzić, że nauczanie jest kompleksem zadań. Pewnym badawczym zabiegiem może być np. zrobienie listy cech dobrego nauczyciela (przez badaczy) i np. porównanie tej listy cech z określonymi indywidualnie cechami nauczyciela. Inny problem to poziom obserwowalności wskaźników skutecznego nauczania. Wprowadzono do badań wskaźniki Flandersa i Rayana i poddano zabiegom poznawczym nauczycieli i uczniów, czyli – innymi słowy – autorka bada i rozwija temat interpodmiotowości. Podkreśla wagę opisu zadań dla nauczyciela jako podejmującego decyzje w warunkach nie w pełni rozpoznanych.

W rozdziale drugim E. Perrott rozważa z pozoru banalny problem planowania, co oczywiście wiąże się z celami. Odwołuje się do Ausebela, Brunera, Gagné. Założenia teoretyczne ilustruje przykładami ćwiczeń, określa wzór planowania lekcji – w wymiarze ogólnodydaktycznym – i jak sama autorka pisze (ja się z tym zgadzam), najważniejszą częścią tej książki jest analiza umiejętności komunikacyjnych, czemu jest poświęcony rozdział szósty.

Rozdział trzeci zawiera nowsze poglądy na temat lekcji. Autorka określa nawet pięć umiejętności potrzebnych, ważnych, bez których nie ma dobrej lekcji. Analizuje szczegółowe kwestie związane z zabiegami pomocniczymi w koncentracji uwagi uczniów na tym, czego się uczą, na tym, jak odbywa się przejście od materiału znanego do nieznanego. W sesjach pytań i odpowiedzi, odkrywaniu znaczeń, zrozumieniu idei abstrakcyjnych itd. odbywa się poznanie. Wyżej wspomniane umiejętności potrzebne do planowania i przeprowadzania lekcji autorka określa przez pragmatycznie sprecyzowane funkcje, które mają być spełniane. Dalej przedstawiane są zagadnienia znane i polskiemu nauczycielowi – głównie teoretycznie – takie jak: różnorodność oddziaływań w celu pobudzania aktywności ucznia, problem precyzji i jasności wyjaśnień, sekwencyjność dyskursu; wszystko poparte jest przykładami i ćwiczeniami.

Rozdział czwarty zawiera analizę ważnego problemu w nauczaniu, tzn. znaczenia pytań. Znajdujemy tu odwołanie się do dawniejszych badań z lat sześćdziesiątych, a nawet do badań prekursorskich z roku 1912. Jest to zwięzły przegląd teorii i propozycje własne autorki, która odwołuje się do taksonomii

Blooma i znanych sześciu etapów związanych z procesem poznawczym. Dla przypomnienia – są to wiedza, rozumienie, zastosowanie, analiza, synteza, ocenianie. Autorka rozwija wątki teoretyczne ilustrując przykładami praktycznymi, proponuje próbkę klasyfikacji pytań.

Rozdział piąty jest kontynuacją rozważań problemu pytań, ale już w czasie dyskusji w klasie szkolnej. „Pytaniowe” umiejętności nauczycielskie są przedmiotem analiz autorki. Ścisłą kontynuacją tematyki „pytaniowej” jest rozdział szósty na temat komunikacji emocjonalnej w klasie. Wyeksponowane jest w rozdziale szóstym znaczenie emocji i uczuć w nauczaniu, problem dawno znany w Polsce (teoria wielostronnego rozwoju W. Okonia), ale wartością tego tekstu jest znowu ściśle powiązanie założeń teoretycznych z przykładami praktycznymi. Warto podkreślić wyodrębnienie przez autorkę komunikacji werbalnej i pozawerbalnej oraz omówienie tej tematyki.

Jak pracować efektywnie mając liczną klasę? Rozważano to zagadnienie w rozdziale siódmym o skromnym tytule „Organizacja klasy”: jest tu sporo procedur postępowania, ćwiczeń, sugestii, przykładów, mikrolekcji, planów pracy itp. W zasadzie książka mogłaby się zakończyć na rozdziale siódmym, jest już pewną zwartą całością. Jest jednak rozdział ósmy, który sam w sobie jest ciekawym doniesieniem o różnych technikach nagrywania wypowiedzi językowych w czasie lekcji, nagrywanych selektywnie dla pewnych celów bądź w całości. Są to techniki: całościowa transkrypcja słowna bądź selektywna. Analiza uzyskanych danych wykorzystana jest w różnych celach, najogólniej idzie o badanie interakcji uczeń-nauczyciel. Zastosowanie technik werbalnych w badaniach pedagogicznych jest przykładem wdrożenia najnowszych idei językoznawczych dających się wykorzystać interdyscyplinarnie. Książka może być wykorzystana na różnych poziomach, przez nauczycieli początkujących, jak również przez nauczycieli warsztatowo doświadczonych. Jest dobrym przewodnikiem w doskonaleniu pracy nauczycielskiej w sensie ogólnodydaktycznym i nawet bez wyraźnych cesur między szczeblami kształcenia, co wydaje się zaletą, bo rozszerza krąg zainteresowanych tematyką.

Maria Szybisz

Sylvia Rimm: How to parent so children will learn.
Apple Publishing Company, 1990.

WYCHOWANIE DO SUKCESÓW
(Jak wychowywać, aby dzieci chciały się uczyć?)

Książka Sylvii Rimm może być zaliczona do literatury popularnonaukowej z wyraźnymi akcentami na praktykę życia codziennego w rodzinie. Wskazuje na to już sam jej tytuł, który w dosłownym tłumaczeniu brzmi: Jak wychowywać, aby dzieci się uczyły.

Dla każdej rodziny, obojętne czy będzie to rodzina amerykańska czy polska, mającej dzieci w wieku szkolnym – jest to jedno z najważniejszych i najczęściej stawianych pytań.

Autorka będąc psychologiem z długoletnią praktyką w zakresie poradnictwa rodzinnego realizowaną w Klinice Osiągnięć Rodziny (w Watertown, Wisconsin, USA) której jest dyrektorem, czuje się uprawniona, by swoje doświadczenia i refleksje przedstawić w książce mającej stanowić pomoc dla rodziców.

Przedmiotem jej szczególnej troski jest sprawa motywowania do nauki. Autorka od wielu lat zajmuje się problemami dzieci, które nie wykorzystują w szkole swoich potencjalnych możliwości. Dzieci te wykazują tak zwany Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć. Sylvia Rimm prowadzi badania diagnostyczne oraz pracę terapeutyczną we współpracy z domem i szkołą. Jej poprzednia książka „Underachievement Syndrome. Causes and Cures” nosi podtytuł „Why bright children get poor grades” (w tłumaczeniu na język polski mogłoby to brzmieć: Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych. Przyczyny – skutki – przeciwdziałanie, a ów podtytuł pytanie: Dlaczego zdolne dzieci mają słabe stopnie?)

To jest właśnie kategoria dzieci interesujących autorkę książki.

W pozycji recenzowanej obecnie, skierowanej w zasadzie do rodziców, ewentualnie kandydatów na rodziców, na tych właśnie zagadnieniach koncent-

ruje się uwaga autorki. Jak nie dopuścić do tego, by „zdolne dzieci miały słabe stopnie” i jak reagować, gdy jednak tak się dzieje?

Podejście autorki to nastawienie na sukces, na osiągnięcia, na wykorzystywanie wszystkich szans, uzdolnień, możliwości. Chce przekonać rodziców, że umiejętne postępowanie z dziećmi może zapewnić im sukces. A co to znaczy umiejętne postępowanie – to właśnie stanowi treść poszczególnych rozdziałów recenzowanej pozycji. Autorka sama jest przekonana – i chce przekonać Czytelnika – że można z dużym prawdopodobieństwem określić, jakie warunki domowe i szkolne sprzyjają motywacji dzieci do nauki, i rozwojowi ich osobowości. Sprawdziła to wielokrotnie i przekazuje Czytelnikom wskazówki postępowania, które okazały się skuteczne w przypadku wielu rodzin.

Książka składa się z czterech rozdziałów, noszących tytuły: „Rodzicielska władza”, „Wspólny front”, „Sposoby pobudzania motywacji osiągnięć” i „Jak modelować wysokie osiągnięcia”. Już same tytuły rozdziałów pozwalają domyślić się ich treści.

W rozdziale I autorka omawia zagadnienia rodzicielskiej władzy. Jasno określa swoje stanowisko; na właściwych miejscach ustawia rodziców i dzieci. Nie lansuje wszechwładzy rodziców, ale też nie nawołuje przesadnie do tzw. partnerstwa. Uważa, że to rodzice jako „mający władzę” są odpowiedzialni za to, co uczynią ze swego dziecka. Jest to ujęcie dość tradycyjne, można by nawet powiedzieć konserwatywne, bliższe behavioryzmowi niż lansowanym jeszcze do niedawna poglądom o konieczności zapewnienia dzieciom całkowicie swobodnego rozwoju. Rolą rodziców w ujęciu Sylwii Rimm jest odpowiedzialne kierowanie dzieckiem. Nie akcentuje jednak przesadnie roli posłuszeństwa dziecka wobec rodziców czy nauczycieli. Wyznaje zasadę poszerzania swobód w miarę dorastania i stopniowego pobudzania niezależności.

W rozdziale tym znajdziemy takie szczegółowe kwestie, jak: „nagradzanie i karanie, przesada w karaniu, komunikaty pozytywne, uzasadnianie swoich racji, przesadne emocje, ustanawianie granic i unikanie walki z dzieckiem”. Są to szczegółowe problemy, z którymi rodzice nie zawsze potrafią sobie poradzić. Zwraca uwagę na to, że dzieci – zwłaszcza małe – wcale nie chcą być traktowane jak dorośli, że oczekują jasnych i stanowczych decyzji i wyraźnie określonych granic swobody. „Pozwól swemu dziecku być dzieckiem” apeluje w jednym z podrozdziałów.

Rozdział II poświęca na omówienie różnorodnych zachowań rodzicielskich i sytuacji domowych z punktu widzenia ich wpływu na dzieci.

Omawia dość rzadko poruszany w literaturze pedagogicznej temat rywalizacji pomiędzy rodzicami o względy dzieci w tzw. „normalnych rodzinach”.

Zgodnie z popularnym w psychologii nurtem spostrzegania ludzkich zachowań w kategoriach gier – te sposoby postępowania określa jako „rodzinne gry sabotażowe”. Znajdujemy tu więc następujące „gry”: „bimbamy sobie z tatusem”, „bimbamy sobie z mamusi”, „tatus jest durniem” czy „mamusia – myszka domowa”.

Wyjaśnia, w jaki sposób postępowanie jednego z rodziców wpływa na zachowanie się dziecka wobec drugiego z nich. Uświadamia rodzicom pewne zależności, o których z reguły nie myśli się w codziennych sytuacjach wychowawczych. W dodatku czyni to w formie humorystycznej, posługując się wieloma przykładami, tak że Czytelnik ma często wrażenie, że to On i jego dom jest tu przedstawiony.

Sposób widzenia rodziny przez autorkę też może być chwilami zaskakujący. Uświadamia ona bowiem rodzicom jak często i jak umiejętnie dzieci kierują nimi, jak dzięki temu osiągają swoje własne cele i jak rodzice mogą się przed tym bronić.

Rozdział III zawiera rozważania, wskazówki i przykłady pobudzania motywacji osiągnięć. Autorka omawia sprawy organizacji życia domowego w odniesieniu do szkolnych obowiązków dziecka. Podaje sposoby zachęcania dziecka do nauki, ułatwiania mu organizacji miejsca i czasu pracy, analizuje jak nauczyć dziecko zasad racjonalnego uczenia się. Rozsądnie namawia do tego, by nie ograniczać specjalnie obowiązków domowych dziecka i nie zaniedbywać także konieczności zachowania właściwych proporcji pomiędzy uczeniem się i obowiązkami a czasem przeznaczonym na odpoczynek i zabawę.

Rozdział IV jest szczególnie interesujący i użyteczny. Autorka zadaje w nim pytanie, jak modelować wysokie osiągnięcia w nauce i odpowiada na nie „to Wy jesteście ich modelami”. Znow uświadamiamy sobie, że nie zawsze zdajemy sobie sprawę z tego, że nasz stosunek do pracy często odzwierciedla się w stosunku dziecka do szkoły. Wskazuje na potrzebę podkreślania sukcesów i istnienia osoby, która mogłaby być dla dziecka wzorcem; może to być zarówno ktoś z rodziny, jak i nauczyciel, bohaterowie literaccy czy wreszcie rówieśnicy.

Szczególną rolę w „wychowaniu do sukcesów” spełniają oczekiwania wobec dziecka wyrażane przez rodziców i nauczycieli w szkole. Autorka zwraca uwagę na konieczność ich uzgodnienia w rodzinie, z jednoczesną wskazówką, że powinny one być dostosowane do możliwości dziecka. Wiele miejsca poświęca także autorka współdziałaniu rodziców ze szkołą, z nauczycielami (używając nawet określenia „wspólny front nauczycieli i rodziców”). Podkreśla, że wysokie wymagania stymulująco wpływają na potrzebę i poziom osiągnięć dziecka i że

niewerbalne komunikowanie oczekowań ma bardzo duże znaczenie w wychowaniu. Nie zapomina przy tym o roli, jaką pełni pobudzanie zainteresowań i określanie wspólnie z dzieckiem kierunków dalszego kształcenia.

Czy książka ta wnosi coś nowego w porównaniu z popularną literaturą pedagogiczną dotyczącą zagadnień wychowania?

Wydaje się, że w pewnym stopniu tak. Przede wszystkim dlatego, że tej „popularnej literatury pedagogicznej” nie ma na naszym rynku za wiele. Zachętą dla polskiego Czytelnika będzie na pewno bezpośredni sposób prezentacji zagadnień, duża liczba żartobliwych ilustracji przedstawiających sytuacje rodzinne i wypowiedzi poszczególnych osób, wiele przykładów z życia codziennego, brak teoretycznych analiz zastąpionych analizą praktyki z punktu widzenia psychologa znającego dobrze teorię, ale nie uważającego za konieczne obciążanie tym czytelnika.

Na okładce książki drukowane są opinie amerykańskich czytelników. Jedna z nich brzmi: „Jest to łatwa książka o trudnych sprawach, która krok po kroku pokazuje ci, jak możesz poradzić sobie z nimi. Przykłady i zdroworozsądkowe wskazówki sprawiają, że zaczynasz zastanawiać się, dlaczego sam tego nie wymyśliłem. Natychmiast po przeczytaniu tej książki miałem okazję wypróbować wskazówki podawane przez Sylwię. I faktycznie zadziałały!” Niezła to rekomendacja.

Pierwszymi polskimi czytelnikami tłumaczonych fragmentów tej książki byli studenci pedagogiki: młodzi, którzy jeszcze nie są rodzicami i studenci studiów zaocznych z dłuższym już rodzicielskim stażem. Wydali oni bardzo pozytywne opinie deklarując chęć jej przeczytania w całości. Nie sądzę, by wynikało to jedynie z faktu, że to ja – jako osoba prowadząca zajęcia – prosiłam ich o opinię o tej książce.

Na podstawie analizy treści recenzowanej pracy sądzę, że warto ją udostępnić polskim Czytelnikom. Jestem przekonana, że będzie cieszyła się powodzeniem nie tylko wśród rodziców, ale i nauczycieli oraz studentów, zwłaszcza kierunków nauczycielskich. Podjęto już wstępne prace związane z udostępnieniem tej książki polskiemu Czytelnikowi, a WSiP zamierzają ją opublikować w 1994 roku.

Dorota Ekiert-Grabowska

Sztuka nauczania. T 2: Szkoła. Red. Krzysztof Konarzewski.
Warszawa 1992, Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 214.

Problemy edukacji są często tak rozważane, jakby nie były ściśle związane z systemem społecznym, w którym edukacja się dokonuje i do którego dokonuje się edukacji. Stwierdzenie, że współczesny model nauczania stał się dysfunkcjonalny, ponieważ ma źle zorganizowaną szkołę, w której odbywa się nieskuteczna dydaktyka według złych programów, jest powszechne. Znamy zagadnienia wydają się zapominać o tym, iż szkoła to jeden z wielu składników życia społecznego. Warto wyjść poza „pedagogiczne opłotki” i spojrzeć na szkołę z szerokiej perspektywy. Zrozumienie bowiem spraw szkolnych pozwoli być może dotrzeć do rzeczywistych przyczyn problemów edukacji i uzyskać odpowiedź na pytanie, dlaczego nie przystaje ona do warunków dnia dzisiejszego.

Taką okazję stwarza spotkanie z książką pt. „Sztuka nauczania” wydaną przez Wydawnictwo Naukowe PWN pod redakcją Krzysztofa Konarzewskiego. Jest ona przeznaczona dla studentów kierunków nauczycielskich i składa się z dwóch części zatytułowanych kolejno „Czynności nauczyciela” i „Szkoła”. Z racji zainteresowań autora omówienie dotyczy tylko części drugiej poświęconej szkole.

Na treść publikacji składa się pięć rozdziałów autorstwa trzech osób. Świat spraw szkolnych otwiera przed czytelnikiem Irena Szybiak rozdziałem pt. „Z dziejów szkoły”. Podążając śladami instytucji szkolnej od czasów antycznych do początków naszego stulecia, autorka wskazuje na przełomowe momenty w historii szkolnictwa. Wędrując poprzez dzieje czytelnik ma okazję śledzić przemiany, jakie zachodziły w funkcjach, strukturze i stosunkach szkoły ze światem pozaszkolnym oraz poznać historyczne korzenie wielu współczesnych rozwiązań oświatowych.

Rozdział drugi, autorstwa Jana Szczepańskiego, zatytułowany „Szkoła w społeczeństwie” stanowi prezentację współczesnych uwarunkowań oraz

zależności szkoły od społeczeństwa, w jakim ta szkoła działa. Instytucje oświatowe funkcjonują po to, aby w nich odbywała się działalność merytoryczna. Jednak poza ideami pedagogicznymi, czyli teoriami i metodami dydaktyki, poglądami naukowymi na oświatę, które określają taką działalność, istnieją idee, wobec których powyższe pełnią rolę służebną. Te przewodnie idee oświaty decydują o jej kształcie i jakości. W zależności od tego, czy są to idee polityczne, społeczne czy wreszcie idee dotyczące rozwoju osobowości i doskonalenia, szkoła będzie nastawiona na realizację takich właśnie celów. Idee wpływają na treść kształcenia, ideały wychowawcze, pozostawiając także swój ślad na systemach wartości oferowanych młodym ludziom przez różne instytucje oświatowe.

Przekonanie o tym, jakoby szkoła była autonomicznym ciałem w systemie społecznym, zdolnym do niezależnego działania i do przekształcania społeczeństwa, jest tylko złudzeniem. Złudne jest również przekonanie o tym, że szkolnictwo może się reformować bez naruszenia swoich więzi z całością życia społecznego, państwa, społeczności lokalnej. Instytucje oświatowe mogą bowiem funkcjonować tylko w ramach społecznych, tzn. zgodnie z prawami obyczajowymi i zadaniami ustanowionymi przez społeczeństwo. A więc szkoły reprodukują to, co się naokoło nich dzieje. Trudno zatem oczekiwać cudu i domagać się wyłącznie od szkoły naprawienia wszystkich „sknoconych” spraw życia zbiorowego.

Dlaczego zatem te złudzenie są tak popularne?

Odpowiedź autora jest prosta. Reforma programów szkolnych, organizacji toku nauczania i trwania czasu nauki wymaga mniejszych środków, i jest łatwiejsza niż zmiana metod zarządzania czy eliminacja biurokratycznych sposobów działania aparatu administracyjnego. Zdaniem Jana Szczepańskiego, reformy szkolnictwa będą kończyć się tak długo niepowodzeniem, jak długo nie staną się częścią reform całego społeczeństwa (przykładem reforma Humboldta w Prusach). Zamiast reform szkolnych przeprowadzanych przez reformatorów nie dysponujących wystarczającą wiedzą o zależnościach, jakie istnieją między funkcjonowaniem szkoły a stanem oświecenia społecznego, proponuje on szkołę reformującą się, tzn. taką, w której reformatami będą świadomi swej sytuacji nauczyciele.

Autorem pozostałych trzech rozdziałów zatytułowanych kolejno „Uczeń”, „Nauczyciel” i „Program szkolny” jest Krzysztof Konarzewski. Rozdziały poświęcone uczniowi i nauczycielowi mają podobną intencję. W jednym autor

stara się przedstawić nie tyle dydaktycznie i wychowawczo donisłe cechy ucznia, ile raczej świat tworzony spojrzeniem dziecka i świat, w którym naprawdę żyje. W drugim natomiast próbuje przekonać czytelnika o tym, że typowe cechy współczesnego nauczyciela postrzegane często jako jego grzechy główne, są wynikiem licznych napięć, na które nauczyciel jest wystawiony. W ten sposób czytelnik ma szansę spojrzeć na ucznia i nauczyciela w nowy sposób.

Chcąc zrozumieć swoje położenie dziecka w szkole trzeba poznać znaczenie, jakie przypisuje ono zdarzeniom szkolnym, a więc trzeba wiedzieć, jak określone dziecko zdefiniowało swoją sytuację. Definicja sytuacji jest bowiem przesłanką działania i tłumaczy ona zachowanie jednostki. Co uczeń myśli i co czuje, jak interpretuje szkolne epizody, jak widzi swoje miejsce w szkole i dlaczego zachowuje się tak czy inaczej. Te pytania stają przed każdym nauczycielem. Jeżeli traktuje on poważnie partnerstwo i podmiotowość wychowanka, to – zdaniem autora – powinien koniecznie poznać prawidłowe odpowiedzi. Dziecko bowiem nie jest bezcielesną rolą w scenariuszu szkolnym ani zagubionym we wrogim świecie szkolnym bezbronnym stworzeniem. Podkreślając wagę i znaczenie podmiotowego świata życia każdego ucznia autor proponuje czytelnikowi podejście bardziej wyważone od tych dwóch skrajnych sposobów pisanie o dziecku w szkole.

Podobne rozwiązanie Krzysztof Konarzewski sugeruje w przypadku nauczycieli. Nauczyciel działa w określonym kontekście społecznym, wnosi do instytucji oświatowych swoje postawy, przekonania, ambicje i aspiracje. Przynosi swoje problemy wykształcone w społeczeństwie i oczekuje, że oświata przyczyni się do ich rozwiązania, domagając się w istocie, aby stała się ona czynnikiem doskonalenia i naprawy. A przecież szkoła nie zmieni istniejącego porządku społecznego. Zatem zamiast „chłostać nauczycieli krytyką i żądać nowych postanowień poprawy według dostarczonych wzorów (s. 7)”, należy spróbować zrozumieć ich skomplikowaną sytuację i wraz z samymi zainteresowanymi poszukiwać nowych dróg wyjścia.

Ponieważ tło podstawowych relacji między nauczycielem i uczniem wyznacza między innymi program szkolny, dlatego ostatni rozdział został poświęcony temu elementowi szkoły. Zazwyczaj większość nauczycieli i wychowawców żywi kult programu jako zbioru danych organizujących ich świat.

Okazuje się, że można ten składnik życia szkoły potraktować inaczej – jako dzieło ludzi, które jest wynikiem kolejnych wyborów między rozwiązaniami alternatywnymi. Program niekoniecznie musi być taki, jaki każdy z nas pamięta z własnych doświadczeń i wcale nie musi zajmować centralnego miejsca w życiu

szkoły. O tym, dlaczego intelektualny dystans wobec programu jest taki ważny i o wielu jeszcze innych sprawach, dowie się już czytelnik samodzielnie w trakcie czytania.

Wydaje się, że charakter prezentowanej publikacji nie przesądza o jej przeznaczeniu, zwłaszcza że sami autorzy postawili sobie ambitny cel „uczynić problematycznym to, co pod wpływem niefortunnnych lektur i codziennej rutyny stało się oczywiste (s. 6)”. Powodów, dla których można zachęcać do tej lektury także środowisko niepedagogiczne jest kilka.

Autorzy artykułów zawartych w tej książce podeszli do szkoły, przedmiotu jakże dobrze znanego z własnych doświadczeń, w sposób nietradycyjny. Nie przyjmują postawy krytycznej, powszechnie spotykanej, lecz raczej postawę wnikliwego badacza, który patrzy, próbuje zrozumieć i opisać to, co widzi. Formułując hipotezy i stawiając pytania zachęcają czytelnika do polemiki. Dzięki tej formie nie tylko zdobywa się nowe informacje, ale także uczestniczy się w sposób zaangażowany w poszukiwaniu nietypowych rozwiązań.

Na zakończenie jeszcze jedna uwaga. Wprowadzając czytelnika w świat szkoły autorzy pragnęli zarazić go ciekawością, jak też wyglądają szkolne sprawy z innego niż nauczycielski punktu widzenia. Jeżeli książka ta przyczyniła się w jakimkolwiek stopniu do zmiany czyjegokolwiek przekonania o tym, że w szkole wszystko już wiadomo, to nie wymaga ona żadnych innych rekomendacji.

Ewa Krawczak

Renato Pettoello (red.): J. F. Herbart. „I Problemi della Pedagogia”.
Roma 1992, Marzorati Editore.

Ostatni numer dwumiesięcznika pt. „Problemy Pedagogiki” (I Problemi della Pedagogia) z roku 1992, wydany pod redakcją R. Pettoello w postaci książki, poświęcony jest w całości Janowi Fryderykowi Herbartowi – z okazji 150 rocznicy jego śmierci.

Jakie treści zawarte w systemie Herbartu są aktualne współcześnie? Dlaczego wracamy do Herbartu? Czy pedagogika Herbartu wytrzymuje krytykę współczesnej pedagogiki psychologii? Na te pytania znajdujemy odpowiedź w opracowaniu pod red. R. Pettoello.

Książkę stanowi zbiór artykułów. Nie jest to zbiór luźnych artykułów, lecz tekstów powiązanych ze sobą logicznie, spójnych, stanowiących zamkniętą całość. Składają się na nią następujące prace:

- R. Pettoello: Wstęp;
- W. Asmus: J. F. Herbart: Człowiek i dzieło;
- E. Geissler: Pedagogika Herbartu;
- R. Koschnitz: Godność człowieka. Wrodzona czy nabyta?;
- F. Trager: Realizm pedagogiki Herbartu;
- I. Volpicelli: Formalizm i estetyka Herbartu;
- C. Poggi, R. Pettoello: Filozofia Herbartu;
- C. Martens: Wpływ herbatyzmu na pedagogikę w Belgii.

We wstępie R. Pettoello wprowadza nas w nastrój przemijania: „14 sierpnia 1841 r., o trzeciej nad ranem zgasło życie Jana Fryderyka Herbartu. Ostatnia rzecz jaką czytał była to partytura Beethovena”.¹ W roku 1991 minęło 150 lat od jego śmierci. Rocznicą ta pozostała prawie bez echa zarówno w ojczyźnie Herbartu (Niemcy), jak i niemalże w całej Europie. A przecież czy tak wybitny filozof, pedagog, psycholog nie zasługuje na pamięć? Czy jego idee nie są ciągle żywe? We Włoszech filozofia i pedagogika Herbartu jest obecna przede wszystkim w regionie Lombardii (Mediolan). Żywą popularność w środowisku

pedagogów zyskały opracowania: N. Fornellego, G. Calo, L. Credaro, G. Gentilego, C. Poggiego. Zainteresowanie Herbartem zmieniało się w czasie; od entuzjazmu do druzgocącej krytyki. Zdaniem R. Pettoellego na każde dzieło należy patrzeć z dystansem. System Herbarta oceniany z perspektywy czasu zasługuje na uwagę.

Następny artykuł W. Asmusa przybliży nam postać Herbarta.

J. F. Herbart urodził się w 1776 r. w Oldenburgu (w Niemczech). Bardzo wcześnie zaczął się interesować filozofią – już w wieku 16 lat czytał dzieła Kanta. Podczas nauki w gimnazjum uzyskał wszechstronne wykształcenie. Interesował się matematyką, fizyką, muzyką; znał grekę i łacinę. Studiował filozofię na uniwersytecie w Jenie. Po ukończeniu studiów, w latach 1797–1800, przebywał w Szwajcarii, w Bernie, w charakterze nauczyciela domowego. W pewnej rodzinie wychowywał trzech synów i tu zrodziła się jego następna wielka pasja – pedagogika.

W roku 1802 habilitował się w dziedzinie filozofii i pedagogiki. Został profesorem na uniwersytecie w Getyndze, a następnie objął po Kancie katedrę filozofii na uniwersytecie w Królewcu. Utworzył tam szkołę ćwiczeń, w której sam uczył matematyki, a studenci pod jego kierunkiem prowadzili próbne lekcje. Zmarł w roku 1841 w Getyndze.

Dlaczego wracamy do Herbarta?

Jan Fryderyk Herbart opracował naukowy system pedagogiki. System ten opierał się na etyce i psychologii. E. E. Geissler w artykule „La Pedagogia di Herbart” przedstawia w zarysie najważniejsze założenia tego systemu, w którym główne znaczenie przypisuje etyce, małe zaś psychologii – z powodu niezgodności psychologii Herbarta ze współczesną psychologią. Autor przypomina, że psychologia Herbarta opiera się na założeniu, iż całe życie psychiczne człowieka składa się z wyobrażeń. Wyobrażenia te są w ciągłym ruchu. Ruch ten odbywa się według praw mechaniki. Wyobrażenia są jak siły, które mogą działać zgodnie – dając uczucie przyjemności, lub przeciwnie – dając uczucie przykrości. Na ich stosunkach i ruchu polegają wszystkie objawy życia duchowego, a więc sądy, uczucia i wola. Na uczucia i wolę można pływać za pomocą wyobrażeń, odpowiednio je kształtując, a więc działając wychowawczo. Służyć temu ma nauczanie wychowujące. Nie jest ono zwykłym przekazywaniem wiedzy, lecz polega na łączeniu wiedzy z rozwojem uczuć i woli.

Zdaniem Herbarta – wyobrażenia, które aktualnie przeżywa człowiek, spychane są z czasem pod „próg świadomości”, tworząc tam tzw. masę aper-

cyjną. Przez masę apercepcyjną rozumie się sumę (zbiór) wyobrażeń, ściśle powiązanych ze sobą, tworzących spójny system. Masa ta powstaje w wyniku apercepcji, czyli przyswajania nowych wyobrażeń i łączeniu ich z poprzednimi.

Aby wydobyć wyobrażenia spod „progu świadomości”, potrzebne są skojarzenia, czyli związki między wyobrażeniami. Aby nowe wyobrażenie zostało dobrze przyswojone, a zatem włączone do masy apercepcyjnej, powinno być w odpowiedni sposób podane – tak, by wytworzyło się skojarzenia między wyobrażeniami. Zadaniem nauczyciela jest wytworzenie u wychowanka bogatej masy apercepcyjnej.

W dalszej części opracowania E. E. Geissler przypomina (znane polskiemu czytelnikowi z podręczników dydaktyki) stopnie formalne Herbarta. Tak więc aby nauczyciel mógł wytworzyć bogatą masę apercepcyjną u uczniów, powinien prowadzić lekcje z każdego przedmiotu w oparciu o następujące stopnie formalne:

- jasność,
- kojarzenie,
- system,
- metoda.

Jasność polega na przygotowaniu i podaniu nowego materiału. Przygotowanie jest to zaktywizowanie w umysłach uczniów tych wyobrażeń, które będą im pomocne w przyswojeniu nowego materiału. Podanie nowego materiału powinno być pogładowe.

Kojarzenie wyobrażeń – to zestawianie i porównywanie ich ze sobą. Następnie nauczyciel dokonuje uogólnienia i zebrania nowych wyobrażeń w system. Przez metodę rozumie J. F. Herbart zastosowanie nowego materiału do rozwiązywania zadań teoretycznych i praktycznych.

Teorii stopni formalnych autorzy recenzowanego opracowania poświęcają mało uwagi, ponieważ – ich zdaniem – zbyt często system Herbarta jest kojarzony tylko z tym zagadnieniem, więcej uwagi poświęcają poglądom etycznym Herbarta, według którego etyka powinna wyznaczać cele kształcenia. Dla Herbarta celem kształcenia było ukształtowanie u młodego człowieka silnego, moralnego charakteru. Człowiek, który posiada silny charakter, powinien kierować się w swoim życiu następującymi ideami moralnymi:

- ideą wolności wewnętrznej,
- ideą doskonałości,
- ideą życzliwości,

- ideą prawa,
- ideą słuszności.

Pierwsze dwie idee odnoszą się do indywidualności człowieka, pozostałe trzy dotyczą stosunku danej osoby do innych ludzi.

Zdaniem autorów opracowania najważniejsza jest idea wolności wewnętrznej (*l'idea della liberta inferiore*). Człowiek jest wolny wewnętrznie, jeśli postępuje zgodnie z własnymi przekonaniem. Daje mu to poczucie tożsamości. Druga idea dotyczy doskonalenia siebie, stałej pracy nad sobą w celu rozwijania swojej osobowości. Idea życzliwości pozwala uzgadniać swoją wolę z wolą innych ludzi. Idea prawa dotyczy rozstrzygania ewentualnych konfliktów. Idea słuszności każe naprawić wyrządzone zło, wynagrodzić krzywdy i przykrości wyrządzone innym ludziom.

Autorzy opracowania poświęconego J. F. Herbartowi całkowicie zgadzają się z nim w kwestii, że kształtowanie idei moralnych powinno być celem wszelkiej edukacji. W systemie Herberta etykę stawiają na pierwszym planie, natomiast psychologią i pedagogiką zajmują się w mniejszym stopniu. Psychologia Herberta – ich zdaniem – nie zasługuje na zainteresowanie, ponieważ założenia dotyczące masy apercepcyjnej nie wytrzymują krytyki współczesnej psychologii.

Natomiast pedagogika Herberta jest ciągle aktualna, zarówno w zakresie metod, jak i treści kształcenia. Herbart zalecał nauczać greki i łaciny dlatego, że treści zawarte w tych przedmiotach najlepiej kształcą wrażliwość etyczną, pomagają w kształtowaniu systemu wartości. Obecnie w niektórych krajach Europy (Włochy, Belgia) nadal wyżej ceni się maturę uzyskaną w liceum klasycznym niż matematyczno-przyrodniczym. Natomiast jeśli chodzi o metody pracy, brak w koncepcji Herberta kategorii samodzielności i aktywności uczniów.

W pedagogice włoskiej ukierunkowanej przede wszystkim na kształtowanie osobowości uczniów, nie dziwi fakt, że autorzy opracowania poświęconego Herbartowi, zwracają uwagę na etyczne aspekty jego systemu, pomijając niemalże teorię stopni formalnych. Za centralne pojęcie pedagogiki Herberta uważają: „la virtù”, czyli cnotę, ideę moralną.

Po zapoznaniu się z treścią niniejszej książki, widzimy tak dobrze nam znany system Herberta z zupełnie innej perspektywy niż zwykły przedstawiać go polskie opracowania pedagogiczne.

Książka pod redakcją R. Pettoellego zawiera również wiele dyskusji filozoficznych, przydatnych pedagogom i psychologom: między innymi podej-

muje problem determinizmu, indeterminizmu, pojęcie granic wychowania, przydatność filozofii w pedagogice.

Polecam tę pracę uwadze czytelników. Jest warta przeczytania – zarówno ze względu na treści w niej zawarte, jak i na oryginalność opracowania.

Sabina Sawicka-Wilgusiak

Przypis

1. R. Pettoello: *Presentazione*, s. 553

Ryszard Więckowski: Pedagogika wczesnoszkolna.

Warszawa 1993, WSiP, ss. 278

Praca Ryszarda Więckowskiego „Pedagogika wczesnoszkolna” – wydana drukiem przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne – jest pozycją od dawna oczekiwaną zarówno przez nauczycieli praktyków, jak i teoretyków i studentów nauczania początkowego. Jest jednocześnie próbą „podręcznikowego” wykładu w zarysie pedagogiki wczesnoszkolnej, jak i próbą konstruowania przez Autora określonych koncepcji edukacyjnych. Jak twierdzi Autor opracowania, większość tzw. nowych koncepcji pedagogicznych była już formułowana dawniej, a oryginalność danej myśli polega w istocie rzeczy na oryginalności w systematyzowaniu i porządkowaniu funkcjonujących i „rozproszonych” idei pedagogicznych. Książka jest więc próbą twórczej syntezy wiedzy i doświadczenia w zakresie edukacji wczesnoszkolnej. Poszczególne rozdziały w mniejszym lub większym stopniu stanowią wykład własnych poglądów i ocen Autora. Nierzadko są to poglądy kontrowersyjne. W wielu przypadkach są formułowane problemy, które w pedagogice wczesnoszkolnej nie znalazły – jak dotąd – odpowiednio uzasadnionych rozstrzygnięć.

Rozdział I zawiera zagadnienia wstępne. W II rozdziale, zatytułowanym „Pedagogika jako nauka”, Ryszard Więckowski zwraca uwagę czytelnika na kontrowersje wokół nazwy „pedagogika wczesnoszkolna”, podnosząc tę gałąź wiedzy do rangi subdyscypliny pedagogicznej. Następnie odwołuje się do historii tej nauki, której teoretyczne podstawy sformułował Jan Henryk Pestalozzi. Zwraca uwagę na rolę metody ośrodków zainteresowań Owidiusza Decrolégo, nauczania łącznego Karola Linkego oraz technik Celestyna Freineta, podkreślając ich wpływ na teorię i praktykę współczesnej edukacji wczesnoszkolnej. Wspomina też o dużym znaczeniu prac Jana Władysława Dawida w rozwoju tej nauki. Krótko omawia sylwetki takich pedagogów, jak: Ewaryst Estkowski, Kazimierz Promyk, Ludwika Jeleńska, Marian Falski, Jan Zborowski, Zofia Cydzik, Józefa Rytłowa, Janina Maćkowiakowa, Antoni Maćkowiak, Janina

Malendowicz, Hubert Kien, Tadeusz Wróbel, Feliks Przyłubski i innych. Zwraca uwagę na istotę i podstawowe problemy edukacji wczesnoszkolnej, uwzględniając jej fundamentalny charakter. Opowiada się za orientacją nastawioną na dziecko. Dokonuje porównania pracy dydaktyczno-wychowawczej w dwóch cyklach kształcenia: nauczaniu początkowym oraz nauczaniu systematycznym. Ujmuje pedagogikę wczesnoszkolną jako część teorii wychowania i dydaktyki.

III rozdział poświęcony jest „Orientacjom metodologicznym”. Autor omawia w nim niektóre sposoby uprawiania pedagogiki wczesnoszkolnej, wyróżniając „podejście doświadczalne”, „informacyjno-popularyzatorskie”, „konkretyzacyjne” oraz „naukowe”. Następnie omawia paradygmaty metodologiczne współczesnej psychologii i ich konsekwencje dla pedagogiki wczesnoszkolnej.

W IV części Ryszard Więckowski prezentuje założenia teorii edukacji wczesnoszkolnej, przyjmując orientację na wartości edukacyjne, zgodnie z istotą urzeczywistniania podmiotowości dziecka w systemie szkolnym. Rozważa też konsekwencje trzech podejść, eksponowanych w praktyce szkolnej: „podejścia zadaniowego” pociągającego za sobą w rezultacie „percepcyjno-odtwórczy” sposób uczenia się dzieci, „projektowanie okazji edukacyjnych”, którego następstwem jest sposób „percepcyjno-wyjaśniający”, opowiadając się za „pedagogicznym podejściem sytuacyjnym”, w wyniku którego uczniowie realizują „percepcyjno-innowacyjny” model zdobywania wiedzy, funkcjonując w nurcie tzw. koncepcji człowieka innowacyjnego. Następnie autor podejmuje próbę wartościowania pracy pedagogicznej nauczyciela, zwracając uwagę na: poprawną interpretację programu nauczania, zgodność tematu projektowanych zajęć ze szczegółowym przebiegiem lekcji, funkcjonalny dobór środków dydaktycznych, treść i formy pytań nauczyciela, język nauczyciela, organizowanie sytuacji koncentrujących uwagę uczniów, kontrolę i ocenę uczniów.

W rozdziale V Autor dokonuje analizy doboru i układu treści kształcenia. Zajmuje się programem nauczania, traktując go jako źródło twórczej inspiracji wielokierunkowej aktywności poznawczej, społecznej, działaniowej itp. nauczycieli i uczniów. Dostrzega skuteczność tego dokumentu tylko wtedy, gdy „uruchamia” on własny program rozwojowy dziecka, czyli „program wewnętrzny”. Omawia kryteria doboru i układu treści kształcenia przy orientacji „nastawionej na dziecko” oraz zajmuje się planowaniem pracy pedagogicznej nauczyciela.

W części VI Ryszard Więckowski podejmuje próbę określenia istoty poszczególnych kierunków edukacji – polonistycznej, środowiskowej, matematycznej, plastycznej, muzycznej, technicznej, motoryczno-zdrowotnej. Wskazuje na tzw. treści konstytutywne, podstawowe, wspierające rozwój dzieci w określonym kierunku.

Rozdział VII poświęcony jest zagadnieniu pracy wychowawczej. Nawiązując do filozofii Rudolfa Steinera Autor przyjmuje, że istotą współcześnie rozumianej pracy wychowawczej w edukacji wczesnoszkolnej są następujące założenia: praca wychowawcza ma aksjologiczne uwarunkowania; systematyczne poznawanie natury dziecka za pomocą obserwacji, jako rozumienie i porozumiewanie się z nim warunkuje efektywność pracy wychowawczej; atmosfera życzliwości, a nie nerwowość, odczuwanie potrzeb dziecka, atmosfera serdeczności i radości – to podstawowe wyznaczniki, zdaniem Ryszarda Więckowskiego, wspomagania dążeń i aspiracji edukacyjnych uczniów.

W następnym rozdziale Ryszard Więckowski dokonuje klasyfikacji metod wspierania aktywności dziecka, wyróżniając metody informacyjne: wyjaśnianie, opis, narrację oraz metody heurystyczne, a wśród nich metody problemowe, dyskusji i dialogu. Dalej podaje przykłady praktycznego wykorzystania w procesie dydaktycznym tychże metod.

IX część poświęcona została formom organizacyjnym aktywności dzieci. Rejestr ich obejmuje aktywność indywidualną i zbiorową, które z kolei przyjmują charakter jednolity bądź zróżnicowany. Podaje też sposoby urzeczywistniania tych form w praktyce pedagogicznej.

W następnej części Autor zajmuje się środkami dydaktycznymi wyodrębniając wśród nich techniczne (słuchowe, wzrokowe, wzrokowo-słuchowe) i konwencjonalne (podręczniki, pomoce graficzne, modele, okazy naturalne). Następnie podaje przykłady zastosowania tych środków na lekcjach oraz omawia ich znaczenie.

Zamiast zakończenia Ryszard Więckowski trafnie wskazuje czytelnikowi współczesne dylematy systemu edukacyjnego. Zmusza do refleksji: kim jest współczesny nauczyciel – arbitrem czy pośrednikiem? Jakie pełni czy powinien pełnić funkcje we współczesnym systemie edukacyjnym? Zastanawia się nad problemem: oddziaływanie pedagogiczne czy uczestnictwo w procesie edukacyjnym. Porusza zagadnienie: aktywność adaptacyjna czy celowa, wskazując na konieczność stopniowego przewyżczania edukacji opartej na tzw. śladach, a więc uczącej zachowań w układach stabilnych, do edukacji opartej na tzw. wzorcach czy oczekiwaniach, a więc uczącej zachowań niekonwencjonalnych, niestandardowych.

Realizacja czy interpretacja programów edukacyjnych? Ocenianie czy wartościowanie wysiłku edukacyjnego dzieci? Ciągłość i zmiana w edukacji, czy zmiana bez ciągłości? – oto dylematy współczesnego systemu edukacyjnego wymagające wielu pogłębionych analiz, inspirujące do twórczej refleksji w dalszym rozwoju pedagogiki.

Myślę, że opracowanie spełniło swoje zadanie, gdyż zgodnie z oczekiwaniami Autora, nie tylko uczy, ale przede wszystkim budzi refleksje i zainteresowanie czytelników dziedziną wiedzy zwaną konwencjonalnie nauczaniem początkowym, wyzwala twórczą postawę, jest źródłem „ciekawości poznawczej” tak niezbędnej w toku dalszego odkrywania pedagogiki.

Elżbieta Marek

Alicja Kargulowa: Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?

Warszawa 1991, WSiP

Muszę szczerze przyznać, że już sam tytuł zainteresował mnie. Miałem szczerą nadzieję, że trafiłem na nietuzinkową publikację, dzięki której zetknę się z szeregiem postępowych myśli i sformułowań. Czy nadzieja ta spełniła się? Spróbuję na to pytanie odpowiedzieć.

Jak w każdej poważnej pozycji o charakterze badawczym, we wstępie zostały zawarte informacje dotyczące metod zbierania danych, które posłużyły w dalszej części książki do wysnuwania wniosków; oraz metod wnioskowania na podstawie zebranych danych. Od razu zauważa się dużą liczbę pozycji książkowych, do których odwołuje się autorka. Będzie to stały element w dalszej lekturze książki.

Istotnym elementem wstępu jest informacja, że wszelkie dane dotyczą Włodawia i jego najbliższych okolic. Nasuwa się od razu pytanie: czy takie dane będą reprezentatywne dla reszty kraju? Odpowiedź znajduje się w tekście. Autorka zastrzega się, że nie będzie trzymać się ściśle metod statystycznych i żeby w związku z tym wnioski traktować jako hipotezy. Warto zastosować się do tej rady.

Co w szkole razi? Możemy dowiedzieć się tego z rozdziału „Szkoła na cenzurowanym”. Jak zwykle rozdział rozpoczyna przegląd szeregu pozycji książkowych, które podane są jako teksty źródłowe. Pojawia się także trafnie sformułowane zestawienie wadliwie funkcjonujących w szkole elementów:

- elementy zniechęcające dzieci do szkoły: przeładowanie programów nauczania; nierównomierne obciążenie nauką uczniów w ciągu roku szkolnego; zbyt wiele treści do opanowania pamięciowego; przestarzałość programów nauczania; brak korelacji między treściami nauczania a zainteresowaniami uczniów; uniwersalizm uniemożliwiający indywidualizację ucznia;
- treści nauczania są: przestarzałe; nie uwzględniające zasad integracji przedmiotów nauczania (czego klasycznym przykładem jest j. polski nauczany niesynchronicznie z historią);

- podręczniki: zawarta w nich wiedza nie jest zgodna ze współczesnymi ustaleniami naukowymi; przeładowanie szczegółami; są nieefektywnie wydane.

Nic ująć. Ale zapewne jeszcze dużo dodać. Jednocześnie autorka demonizuje szkołę: „Czy szkoła jako instytucja szacowna, skarbnica wiedzy i cnot wszelkich, instytucja, której broni tradycja, którą powinny szanować wszystkie dzieci i ich rodzice, nie jest narażona na szwank?” Moim zdaniem szkoła powinna być zwykłym, spokojnym miejscem pracy a nie kościołem, tak jak chciałaby tego autorka.

Niezwykle interesująca wydaje się być przytoczona analiza ekonomiczna sporządzona przez Bank Światowy:

- koszty oświaty rosną z czasem szybciej niż liczba uczniów, przy braku poprawy jakości usług oświatowych;
- im więcej uczniów tym więcej nauczycieli, ale jednocześnie uczniom jest na rękę, aby na nauczyciela przypadało ich jak najmniej. Mamy więc zamknięte koło;
- wg Banku Światowego przestarzałość systemu oświatowego wynika stąd, że praca szkoły opiera się na żywej sile roboczej. Płace nauczycieli stanowią lwią część nakładów na oświatę. Z tym się nie zgadzam do końca, w Polsce jest za dużo tzw. administracji w oświacie. W czasach obecnych ekonomia decyduje o tak wielu sprawach. Musiała więc wtrącić swoje trzy grosze do systemu oświatowego.

Zostawmy jednak ekonomię na boku i zastanówmy się „czy dzieci powinny lubić szkołę?” Okazuje się, że gdy takie pytanie skierowano do przypadkowych osób, wiele z nich odpowiedziało: niekoniecznie. Muszę przyznać, że ja odpowiedziałbym podobnie. Szkoła jest często traktowana jako jeszcze jedna instytucja, do której przypisane jest dziecko. Niepowodzenia szkolne, według autorki, nie mają wpływu na dalszą karierę. Podobno wśród badanych trzydziestolatków, zajmujących wysokie stanowiska państwowe, większość przyznała, że w szkole podstawowej miała problemy z nauką. Ciekawe!

Na osiągnięcia szkolne ma niezwykle wpływ prawidłowa motywacja. Dzięki autorce poznałem kapitalne sformułowanie warunków, w których pojawia się prawidłowa motywacja (sformułowanie Yerkes-Dodson):

- człowiekowi zależy na osiągnięciu celu, cel ten jest dla niego atrakcyjny, pociągający i wartościowy;
- człowiek jest w stanie ten cel zrealizować, kiedy to do czego dąży, nie wydaje mu się za trudne, za wielkie, zbyt odległe lub wymagające wysiłku wykraczającego poza jego możliwości.

Ogólnie, zdaniem autorki, dzieci powinny lubić szkołę. Myślę, że chodziło jej o to, aby szkoła swymi działaniami zasłużyła sobie na sympatię dziecka. Dziecka nie wolno zmuszać do lubienia czegoś, gdyż osiągnie się efekt wprost przeciwny...

Na czym jednak ma polegać lubienie szkoły? Zdaniem autorki:

- dziecko ma widzieć sens w uczeniu się (moim zdaniem maluszki nie są w stanie ocenić, czy to czego się od nich wymaga, przyda im się);
- dziecko powinno chcieć się uczyć. Autorka stawia tezę, że niepowodzenia umacniają ucznia (oj, chyba nie zawsze);
- dziecko powinno lubić identyfikować się ze szkołą. Dzieci lubią szkołę, bo jest ich (racja).

Na świecie jest tak, że wiele spraw wzajemnie uzupełnia się. Jeśli jest lubienie czegoś, to i musi być nielubienie tego czegoś. Czy zatem dzieci nie lubią szkoły? Tak. Co jest najważniejszą przyczyną? LĘK. Niestety, aż 60% lęków odczuwanych przez dzieci w wieku szkolnym związanych jest ze szkołą. To ponura statystyka, ale jakże wiele dająca do myślenia... Zgodziłem się w tym miejscu z autorką, aż do momentu przeczytania tekstu znajdującego się kilka linijek dalej. Wtedy zrozumiałem jak bardzo różnią się moje poglądy od poglądów autorki. Nie pochwała ona zdecentralizowanego systemu oświatowego, twierdząc, że obserwuje się w liberalnych szkołach znudzenie uczniów (a w naszych szkołach to nie są znudzeni?!), zniechęcenie (ta sama uwaga), uciekanie uczniów od trudnych, ale podstawowych treści w zagadnienia łatwe, lekkie i przyjemne... NIE ZGADZAM SIĘ Z TYM KOMPLETNIE... Szkoły tzw. liberalne są szkołami bezstresowymi i w przeciwieństwie do szkół państwowych uczniowie tych szkół nie potrzebują korepetytorów przygotowujących ich do pojedynczych przedmiotów czy do egzaminów. Korepetytor łąta luki, do których powstania przyczynił się najczęściej nauczyciel. Jeśli zatem uczniowie szkół prywatnych nie potrzebują korepetycji, tzn. mają opanowaną wiedzę, co dalej oznacza, że nauczyciel z prywatnej szkoły był w stanie ją przekazać. Jak to się ma zatem do tego, co wypisuje autorka? Nijak.

Niezwykle istotny jest nauczyciel. Jakim człowiekiem powinien więc on być? Dowiadujemy się tego z rozdziału „Jaką chcemy mieć panią?” (Czemu nie pana?). Nauczyciel jest ważną osobą, gdyż to właśnie jemu powierzany jest największy skarb, jakim jest dla rodziców jego dziecko. Według autorki nauczyciel jest jeszcze ważniejszy. Jest on urzędnikiem państwowym, gdyż to państwo go wykształciło. Uff! Mam nadzieję, że jak najszybciej o tym zapomnimy. Niech przynajmniej nie będzie tak można powiedzieć w każdym przypadku. Niech

pojawia się prywatne uczelnie szkolące nauczycieli według nowoczesnych zasad. Niech złamany zostanie monopol państwowy na nauczanie. Jak widać ponownie pojawiła się na horyzoncie ekonomia. Konkurencja, jak powszechnie wiadomo, wpływa bardzo dobrze na rozwój jakiegokolwiek dziedziny życia. Monopole zaś gwarantują wysokie ceny za niskojakościowy towar. Jesliby przenieść dwa ww. zdania w sferę nauczania, to zauważylibyśmy (i zauważamy, gdyż prywatne uczelnie już są) zwrot w myśleniu edukacyjnym.

Autorka przedstawia szereg zarzutów stawianych nauczycielom, na które nie ma on wpływu, np. „przepelnienie klas, << obfitość >> programową, zagrzybienie ścian i sypiące się tynki”. Nie zgadzam się z tym. Każdy pracujący musi mieć wpływ na warunki, w których pracuje. To tak, jakby chemik przy przelewaniu kwasów lub trucizn nie korzystał z rękawic ochronnych, gdyż jego zakładu na nie nie stać. Oczywisty nonsens i każdy szanujący się pracownik odejdzie z takiego zakładu, w którym sprawy postawione są na głowie... Działa tu zasada „jak sobie pościesz tak się wyśpisz”. Nauczyciel ma nauczać. Lecz musi wpływać na swoje warunki pracy. Bijąc się w piersi przyznaję, że jest to bardzo wyidealizowane podejście, lecz jakiś punkt odniesienia musi istnieć.

„Nauczyciele zbyt mało zarabiają w stosunku do wykonanej pracy”. Znowu jest to hipoteza. Większość naszego społeczeństwa nie ocenia pracy nauczycieli wysoko i widzi w nich grupę podobną do lekarzy, którzy w tej chwili (koniec 1993 roku) opierają swe działania o stare struktury organizacyjne. Lecz konkurencja załatwi to wszystko. Kiepscy nauczyciele nie będą chciani. I wielu z nich boi się tego. Dlatego przeobrażenia systemowe trwają tak długo. I tylko szanowny Przypadek wie, kiedy się skończą.

Zgadzam się natomiast z tym, że bardzo ważna jest umiejętność odgraniczania spraw zawodowych od prywatnych. Mówię tu o tzw. złośliwości nauczycieli. W Polsce jest ona szczególnie dobrze zauważalna w stosunku do dzieci niepokornych, co nie znaczy złych czy niegrzecznych, lecz stwarzających trudności nauczycielom, gdyż wymagają od nich niestandardowego podejścia czyli de facto dużego wyczucia w nauczaniu. Uważam, że autorka zrobiła bardzo dobrze, że napisała o tym zagadnieniu.

Jaki zdaniem dzieci powinien być ich wymarzony nauczyciel? Otóż:

- powinien być estetyczny;
- musi umieć mobilizować do wysiłku (proszę zwrócić uwagę na to, że dzieci chcą się uczyć, tylko potrzebują pomocy od nauczyciela);
- aby miał zdolności potrzebne w danym przedmiocie (klasyczny przykład to nauczycielka matematyki na lekcji geometrii, tłumacząca się przed uczniami

- i tak jest dobra, że w ogóle się tłumaczy – że nie ma zdolności rysunkowych);
 - dzieci chcą sprawiedliwego nauczyciela (!).
- Jest to niesłychanie trafnie dobrany zestaw parametrów.

Nie powinien natomiast nauczyciel przybierać postawy:

- formalistycznej, charakteryzującej się koncentrowaniem uwagi wyłącznie na procesie nauczania (ja to rozumiem tak, że nie może on zapomnieć o wychowywaniu) i używania stopni jako głównego, a niejednokrotnie jedyne narzędzia w pracy;
- uników (pedagogicznych), polegających na poszukiwaniu źródeł problemów poza swoją osobą i pracą, i usprawiedliwianiu porażki;
- zadufania w sobie, wiary w swoją nieomylność i rację.

Rozdział, na który najbardziej czekałem to „Ci, którym nie wychodzi”. (Jakże dobrze się stało, że to książka pisana przez kobietę. W tym rozdziale doskonale to widać. Uczucie, które jest ukryte w zdaniach opisujących biedne, pokrzywdzone przez los istoty, wystawia autorce jak najwyższą ocenę. Chylę w tym właśnie miejscu przed nią głowę.)

„Ci, którym nie wychodzi” to dzieci z wadami fizycznymi i psychicznymi, które mają przeciw sobie złośliwości kolegów i koleżanek w klasie, zniecierpliwionych i niemądrych nauczycieli, niewyrozumiałych rodziców. Przyjacielem ich może być np. szkolny pedagog, odpowiedzialny nauczyciel czy po prostu dowolna osoba o wielkim sercu. „Winą” takiego dziecka często jest nie sprzyjający los. To on spowodował, że ma ono: nadwagę, zezę, gorzej słyszy, itp. Jakże niezwykle bolesny jest wyjątek z książki, który przytoczę: „Znamienny wydaje się przykład Jarka, który jest dzieckiem z pozoru dobrze funkcjonującej rodziny. Rodzice pracują, mają przygotowanie zawodowe, warunki materialne przeciętne, dobrze wyposażone mieszkanie. Tylko syn jest nieudany (!!!), z wadą wzroku – z widocznym zezem. Ponieważ przynosi coraz więcej uwag, z których wynika, że ma trudności z pisaniem, ojciec zaczyna coraz intensywniej «wychowawczo» oddziaływać. Nie wiadomo z czyich przy tym czerpie doświadczeń, ale do bicia (!!!) chłopca smaruje pas masłem. Twierdzi, że dopiero takie bicie boli. Pozostawmy ten fakt bez komentarza.” Cóż, autorka, jako kulturalna i czuła istota nie odważyła się skomentować tej całej sytuacji. Ja jednak się odważę. Mamy tu do czynienia z przejawem wybitnej głupoty ludzkiej. Nie dość, że rodzice (i nauczyciele też, co wynika z istnienia uwag) nie widzą właściwej przyczyny kłopotów Jarka, to jeszcze używają niewłaściwych metod wychowawczych. A jedynym „grzechem” Jarka jest jego wada wzroku.

Uwarunkowania fizyczne występujące u dzieci są związane z problemami w szkole w dość oczywisty sposób. Jakże zatem są inne czynniki wpływające na niepowodzenia szkolne? Oto kilka z nich:

- rozbitcie małżeństw nie musi, ale może wpływać na pojawienie się kłopotów wychowawczych;
- trudności te znacznie częściej pojawiają się wówczas, gdy formalnie małżeństwa istnieją, zamieszkują razem, ale małżonkowie pozostają w stałym konflikcie. Dzieci z tych rodzin charakteryzują się brakiem umiejętności koncentracji uwagi i małymi ambicjami w zdobywaniu bardzo dobrych stopni w szkole. Wynika to z niezaspokojonej potrzeby bezpieczeństwa, ustawicznej niepewności, co powoduje ucieczkę w świat marzeń, a przyczynia się to do dekoncentracji na lekcjach i zaniku motywacji uczenia się. Cóż mogę dodać od siebie, że jest to, niestety, prawda. Obserwuję od dłuższego czasu (od 4 do kilkunastu lat) kilka rodzin pod kątem zjawisk opisanych wyżej i moje prywatne obserwacje pokrywają się z tym, co napisano wyżej. Brak ciepła rodzinnego bywa zabójczy;
- praca zawodowa matki jest niekorzystna dla dzieci poniżej 11 roku życia. Oczywiście, rodzina musi z czegoś żyć, matka więc musi pracować. Pojawiają się zatem kłopoty wychowawcze.

Wszystkie te czynniki wpływają niekorzystnie na osiągnięcia szkolne ucznia. Jest wszakże jeszcze jeden czynnik. W tym miejscu powtórzę się, ale nie mam przed tym żadnych skrępowań, ponieważ autorka też kilka razy się powtórzyła. Nauczyciel musi umieć nauczyć. A że nie zawsze umie, niech świadczą słowa Natalii: „Często za to dostaję dwóję, że nie uważam na lekcji. Ale ja chcę uważać, tylko pani mówi tak, że nie chce mi się uważać”. Tym razem ja to pozostawię bez komentarza.

Wypada mi na koniec zachęcić albo zniechęcić do czytania tej książki. Jeśli nie będzie traktować się jej jako „wyroczni”, to z całą siłą mogę ją polecić:

- rodzicom, aby wiedzieli, dlaczego nauczyciele są jacy są i jak z nimi postępować;
- nauczycielom, aby starali się doskonalić i eliminować te przywary (nawet nie wady), które czynią z nich osoby czasami trudne w pojęciu.

Zatem, miłej lektury.

Marcin Wisiorowski
(student Wydziału Chemii UW)

„ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK” 1992

Koedukacja, która niezmiennie rzadko pojawia się jako problem badawczy wśród naszych pedagogów, okazuje się być tematem aktualnym w Niemczech. Pierwszy numer dwumiesięcznika „Zeitschrift für Pädagogik” z 1992 roku zdominowany jest przez ten temat. Wprowadzenie do niego daje w oddzielnym artykule Achim Leschinsky szeroko uzasadniając podejmowanie problemów koedukacji w badaniach pedagogicznych. Wśród pięciu artykułów na ten temat uwagę zwracają przede wszystkim dwa: Elisabeth Flitner „Wpływ płci i pochodzenia społecznego na karierę szkolną i wybór zawodu” oraz Gertrudy Hirsch „‘Sophie’ – experimentum crucis ‘edukacji naturalnej’”. Pierwszy z nich jest relacją z najnowszych badań francuskich na wskazany temat, Drugi natomiast jest wynikiem badań nad Rousseau’owską teorią zróżnicowania płci (Geschlechterdifferenz) i jej znaczenia dla edukacji naturalnej i koncepcji „homme naturel”. Punktem wyjścia stał się tok argumentacji Rousseau z „Emila” i jego ukierunkowanie na pogłębioną koncepcję wychowania kobiet. ‘Sophi’ jako naszkicowany przez Rousseau obraz odpowiadający „Emilowi”, jest podstawą następującej tezy: ‘Sophi’ stanowi część edukacji naturalnej, która jest decydująca dla życia pojmowanego jako ‘homme naturel’, ograniczonego do samowystarczającego życia prywatnego. Konsekwencją tego jest dyskusja nad miejscem, pozycją ‘Sophi’ w koncepcji edukacji naturalnej.

Główną tematykę drugiego numeru tego dwumiesięcznika, którą jest religia i pedagogika, rozpoczyna artykuł J. Oelkera „Religia: wyzwanie dla pedagogiki – wprowadzenie w istotę”. Kolejny artykuł z tej tematyki to „Symbole – ich znaczenie w kształceniu człowieka” autorstwa P. Biehla. Są to interesujące rozważania o pedagogicznej teorii symbolu przeprowadzone z perspektywy filozofii Paula Ricoeur’a. Na uwagę zasługuje także artykuł F. Schweitzera „Życiorysy a religia. Zapomniane wymiary pedagogicznych badań biograficznych”. Artykuł dotyczy związków pomiędzy historią życia człowieka, jego biografią (Lebensgeschichte) a religią, oraz znaczenia tych związków dla

pedagogiki. Autor pokazuje – poprzez wyjście od nakreślenia indywidualnych, konkretnych, związanych z religią życiorysów – przynależność opisanych form religijnych do tradycyjnych tematów pedagogiki. Jeżeli religia – pisze autor – jednak jest połączona z biografią i z refleksją nad nią, musi ona być poważnie podjęta jako część przedmiotu pedagogicznych badań nad biografią. W dalszej części przedstawiony jest opis hermeneutycznego i empirycznego stanu rzeczy, dotyczącego religijnej zawartości refleksji autobiograficznych. Rozważania te pozostają w pełnym związku z tezą, że religijny rozwój może być badany w pełni sensowny sposób jako ogólnoludzki fenomen. Tematykę religii i pedagogiki kończy artykuł F. Oser i A.A. Bucher „Konwergencja religijności i wolności”.

Trzeci numer „Zeitschrift für Pädagogik” otwiera J. Ruhloff artykułem „Spotkanie kultur jako wymóg w kształceniu i wychowaniu – rozważania ze względu na Europę 1993’”. Poruszony w tytule problem jawi się autorowi jako podstawowe pytanie stawiane pedagogice przed kolejnym etapem rozstrząsania problemów europejskiego porozumienia. Wstępnym czyni założenie w którym stwierdza, iż zdaje sobie sprawę, że przewidywane na 1993 rok posunięcia zjednoczeniowe, nie są nakierowane na intensyfikację „spotkania kultur”. Jednakże – pisze dalej autor – polityka i ekonomia nie są akulturowe, nadając tempo i ton procesom jednoczenia się Europy pociągają nieuchronnie wzajemne wpływy (zderzanie się) języka, kultury, sztuki, wiedzy, filozofii, stosunków społecznych, poziomów życia. Jawi nam się nieuchronność pewnych kulturowych przemian, szoków, utrudnień w funkcjonowaniu społecznym i w realizacji przedsięwzięć edukacyjnych. Choć nie jest nowy, to zintensyfikował swoje znaczenie problem emigrantów i kształcenia ich dzieci. Autor na bazie kilkustronicowych rozważań przemian kulturowych dostrzega pewne konieczności w edukacji i czyni pewne propozycje. W praktyce szkolonej mogą one oznaczać między innymi:

- wzmoczony nacisk, akcentowanie w przedmiotach nauczania tych aspektów różnych kultur, które są porównywalne;
- przyjmowanie obcojęzycznych elementów i może także obcojęzycznych przebiegów lekcji (fremdsprachlicher Lehrgänge) już w szkole podstawowej (Grundschule), co może być obiecującą próbą;
- wzmoczone i przedłużone pobyty za granicą uczniów, studentów i nauczycieli;
- uczynienie tej próby dla kształconym – jako normę – praktyczną dwujęzyczność, na czele z nauczycielami.

Tematem dominującym w tymże trzecim numerze jest pedagogika społeczna i praca socjalna w szkołach. Nadmienić tu należy, że w szkołach niemieckich pracują, obok nauczycieli, tzw. pracownicy socjalni, których zadaniem jest rozwiązywanie problemów socjalnych uczniów. W szkołach polskich nie mamy odpowiednika takiego etatu. Temat problemów socjalnych niemieckiej oświaty omawiają w pięciu artykułach i sprawozdaniach z badań m.in. Ch. Lüders i M. Winkler, R. Münchmeier, T. Rauschenbach.

W tym numerze zamieszczony jest także 34 stronicowy spis habilitacji i doktoratów z pedagogiki przeprowadzonych w Niemczech, Austrii i Szwajcarii w 1991 roku.

Nowościom wydawniczym z pedagogiki ten numer poświęca aż 9 stron.

Czwarty numer otwierają artykuły mieszczące się pod wspólnym tytułem „Przyszłość pedagogicznych utopii”. Piszą na ten temat H. Tenorth, M. Brumlik, H.U. Grunder oraz A. Gruschka.

Drugi nurt tematyczny w tym numerze zajmują dyskusje nad kształceniem zawodowym w szkołach wyższych bylej RFN oraz nad dalszym kształceniem absolwentów różnych szkół. Na ten temat piszą m.in. R. Arnold, M. Ekert, J. Klose, J. Stender.

Piąty numer „Zeitschrift für Pädagogik” rocznika '92, w odróżnieniu od poprzednich, nie jest zdominowany przez jedną tematykę. Rozpoczyna go G. Schümer sprawozdaniem z bardzo szerokich badań na temat „Różnice w zawodowym funkcjonowaniu nauczycieli i nauczycielek”. Pokazane jest tutaj m.in. procentowe zróżnicowanie zatrudnienia kobiet i mężczyzn w różnych rodzajach szkół. I tak, dla przykładu, w szkołach zawodowych kobiety stanowią 30% kadry dydaktycznej, w gimnazjach ok. 38%, a w przedszkolach ok. 95%. Inne dane to np. zakres zdominowania przez kobiety poszczególnych przedmiotów nauczania w zależności od rejonu Niemiec np. Badenia-Württembergia a Berlin. Nie sposób przytoczyć tutaj w dużym skrócie wielu interesujących zmiennych, których statystyczne ujęcie służy autorowi badań do pokazania, że zawodowe funkcjonowanie nauczyciela-kobiety i nauczyciela-mężczyzny to zdecydowanie dwie różne jakości. Uwagę także zwracają dwa artykuły Ch. Adick i G. Wierichs dotyczące nauczania pedagogiki, reform w zakresie programów, wykorzystania podręczników. Pierwszy artykuł jest dyskusją nad stanem aktualnym, drugi stanowi przegląd poczyniń w tym zakresie w ostatnim 30-leciu.

Ostatni, szósty numer rocznika '92 rozpoczyna Ch. Berg rozważaniami dotyczącymi historii kształcenia w XX wieku, szczególnie akcentując problemy niektórych „kontynuacji”.

Tematem dominującym są badania nad kobietami (Frauenforschung) w pedagogice. Rozpoczyna go P. Schmidt dyskusją nad teorią wychowania J.J. Rousseau z podtytułem „Płeć jako kategoria w historii wychowania”. O tradycjach, osiągnięciach i perspektywach badań w tejże tematyce piszą E. Nyssen i B. Schön. Szczególną uwagę w tym numerze zwraca artykuł D. Hänsel zatytułowany „Kto jest profesjonalistą? Analiza problematyki profesjonalizmu w aspekcie jej zależności od płci”. Celem tekstu jest pokazanie ważności feministycznej krytyki naukowej i jej płodności dla pedagogiki szkolnej przy okazji takich zagadnień jak: profesjonalizacja zawodu nauczycielskiego, egzemplaryczne wyjaśnienia i dyskusje nad nowymi impulsami w pedagogice. W tekście przedstawione są różniące się, teoretyczne wkroczenia, ingerencje (Zugriffe) w problematykę profesjonalizmu oraz uporządkowanie tej problematyki z dotyczącymi jej zależnościami. Zdaniem autorki, uzależnione od płci wkroczenie w problemy profesjonalizmu wpływa – między innymi – na nową ocenę, nowe wartościowanie zawodu nauczycielskiego, dzięki czemu pewne problemy w nowym świetle, jawią się nie jako brak profesji, lecz jako profesja par excellence.

Ten numer, podobnie jak inne, kończą niemieckojęzyczne wydawnicze nowości pedagogiczne prezentowane na czternastu stronach w bardzo czytelnej i zachęcającej formie.

Janina Kostkiewicz

Sztuka nauczania. T 2: Szkoła. Red. Krzysztof Konarzewski.

Warszawa 1992, Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 214.

Problemy edukacji są często tak rozważane, jakby nie były ściśle związane z systemem społecznym, w którym edukacja się dokonuje i do którego dokonuje się edukacji. Stwierdzenie, że współczesny model nauczania stał się dysfunkcjonalny, ponieważ ma źle zorganizowaną szkołę, w której odbywa się nieskuteczna dydaktyka według złych programów, jest powszechne. Znamcy zagadnienia wydają się zapominać o tym, iż szkoła to jeden z wielu składników życia społecznego. Warto wyjść poza „pedagogiczne opłotki” i spojrzeć na szkołę z szerokiej perspektywy. Zrozumienie bowiem spraw szkolnych pozwoli być może dotrzeć do rzeczywistych przyczyn problemów edukacji i uzyskać odpowiedź na pytanie, dlaczego nie przystaje ona do warunków dnia dzisiejszego.

Taką okazję stwarza spotkanie z książką pt. „Sztuka nauczania” wydaną przez Wydawnictwo Naukowe PWN pod redakcją Krzysztofa Konarzewskiego. Jest ona przeznaczona dla studentów kierunków nauczycielskich i składa się z dwóch części zatytułowanych kolejno „Czynności nauczyciela” i „Szkoła”. Z racji zainteresowań autora omówienie dotyczy tylko części drugiej poświęconej szkole.

Na treść publikacji składa się pięć rozdziałów autorstwa trzech osób. Świat spraw szkolnych otwiera przed czytelnikiem Irena Szybiak rozdziałem pt. „Z dziejów szkoły”. Podążając śladami instytucji szkolnej od czasów antycznych do początków naszego stulecia, autorka wskazuje na przełomowe momenty w historii szkolnictwa. Wędrując poprzez dzieje czytelnik ma okazję śledzić przemiany, jakie zachodziły w funkcjach, strukturze i stosunkach szkoły ze światem pozaszkolnym oraz poznać historyczne korzenie wielu współczesnych rozwiązań oświatowych.

Rozdział drugi, autorstwa Jana Szczepańskiego, zatytułowany „Szkoła w społeczeństwie” stanowi prezentację współczesnych uwarunkowań oraz

zależności szkoły od społeczeństwa, w jakim ta szkoła działa. Instytucje oświatowe funkcjonują po to, aby w nich odbywała się działalność merytoryczna. Jednak poza ideami pedagogicznymi, czyli teoriami i metodami dydaktyki, poglądami naukowymi na oświatę, które określają taką działalność, istnieją idee, wobec których powyższe pełnią rolę służebną. Te przewodnie idee oświaty decydują o jej kształcie i jakości. W zależności od tego, czy są to idee polityczne, społeczne czy wreszcie idee dotyczące rozwoju osobowości i doskonalenia, szkoła będzie nastawiona na realizację takich właśnie celów. Idee wpływają na treść kształcenia, ideały wychowawcze, pozostawiając także swój ślad na systemach wartości oferowanych młodym ludziom przez różne instytucje oświatowe.

Przekonanie o tym, jakoby szkoła była autonomicznym ciałem w systemie społecznym, zdolnym do niezależnego działania i do przekształcania społeczeństwa, jest tylko złudzeniem. Złudne jest również przekonanie o tym, że szkolnictwo może się reformować bez naruszenia swoich więzi z całością życia społecznego, państwa, społeczności lokalnej. Instytucje oświatowe mogą bowiem funkcjonować tylko w ramach społecznych, tzn. zgodnie z prawami obyczajowymi i zadaniami ustanowionymi przez społeczeństwo. A więc szkoły reprodukują to, co się naokoło nich dzieje. Trudno zatem oczekiwać cudu i domagać się wyłącznie od szkoły naprawienia wszystkich „sknoconych” spraw życia zbiorowego.

Dlaczego zatem te złudzenie są tak popularne?

Odpowiedź autora jest prosta. Reforma programów szkolnych, organizacji toku nauczania i trwania czasu nauki wymaga mniejszych środków, i jest łatwiejsza niż zmiana metod zarządzania czy eliminacja biurokratycznych sposobów działania aparatu administracyjnego. Zdaniem Jana Szczepańskiego, reformy szkolnictwa będą kończyć się tak długo niepowodzeniem, jak długo nie staną się częścią reform całego społeczeństwa (przykładem reforma Humboldta w Prusach). Zamiast reform szkolnych przeprowadzanych przez reformatorów nie dysponujących wystarczającą wiedzą o zależnościach, jakie istnieją między funkcjonowaniem szkoły a stanem oświecenia społecznego, proponuje on szkołę reformującą się, tzn. taką, w której reformatami będą świadomi swej sytuacji nauczyciele.

Autorem pozostałych trzech rozdziałów zatytułowanych kolejno „Uczeń”, „Nauczyciel” i „Program szkolny” jest Krzysztof Konarzewski. Rozdziały poświęcone uczniowi i nauczycielowi mają podobną intencję. W jednym autor

stara się przedstawić nie tyle dydaktycznie i wychowawczo donisłe cechy ucznia, ile raczej świat tworzony spojrzeniem dziecka i świat, w którym naprawdę żyje. W drugim natomiast próbuje przekonać czytelnika o tym, że typowe cechy współczesnego nauczyciela postrzegane często jako jego grzechy główne, są wynikiem licznych napięć, na które nauczyciel jest wystawiony. W ten sposób czytelnik ma szansę spojrzeć na ucznia i nauczyciela w nowy sposób.

Chcąc zrozumieć swoiste położenie dziecka w szkole trzeba poznać znaczenie, jakie przypisuje ono zdarzeniom szkolnym, a więc trzeba wiedzieć, jak określone dziecko zdefiniowało swoją sytuację. Definicja sytuacji jest bowiem przesłanką działania i tłumaczy ona zachowanie jednostki. Co uczeń myśli i co czuje, jak interpretuje szkolne epizody, jak widzi swoje miejsce w szkole i dlaczego zachowuje się tak czy inaczej. Te pytania stają przed każdym nauczycielem. Jeżeli traktuje on poważnie partnerstwo i podmiotowość wychowanka, to – zdaniem autora – powinien koniecznie poznać prawidłowe odpowiedzi. Dziecko bowiem nie jest bezcielesną rolą w scenariuszu szkolnym ani zagubionym we wrogim świecie szkolnym bezbronnym stworzeniem. Podkreślając wagę i znaczenie podmiotowego świata życia każdego ucznia autor proponuje czytelnikowi podejście bardziej wyważone od tych dwóch skrajnych sposobów pisanie o dziecku w szkole.

Podobne rozwiązanie Krzysztof Konarzewski sugeruje w przypadku nauczycieli. Nauczyciel działa w określonym kontekście społecznym, wnosi do instytucji oświatowych swoje postawy, przekonania, ambicje i aspiracje. Przynosi swoje problemy wykształcone w społeczeństwie i oczekuje, że oświata przyczyni się do ich rozwiązania, domagając się w istocie, aby stała się ona czynnikiem doskonalenia i naprawy. A przecież szkoła nie zmienia istniejącego porządku społecznego. Zatem zamiast „chłostać nauczycieli krytyką i żądać nowych postanowień poprawy według dostarczonych wzorów (s. 7)”, należy spróbować zrozumieć ich skomplikowaną sytuację i wraz z samymi zainteresowanymi poszukiwać nowych dróg wyjścia.

Ponieważ tło podstawowych relacji między nauczycielem i uczniem wyznacza między innymi program szkolny, dlatego ostatni rozdział został poświęcony temu elementowi szkoły. Zazwyczaj większość nauczycieli i wychowawców żywi kult programu jako zbioru danych organizujących ich świat.

Okazuje się, że można ten składnik życia szkoły potraktować inaczej – jako dzieło ludzi, które jest wynikiem kolejnych wyborów między rozwiązaniami alternatywnymi. Program niekoniecznie musi być taki, jaki każdy z nas pamięta z własnych doświadczeń i wcale nie musi zajmować centralnego miejsca w życiu

szkoły. O tym, dlaczego intelektualny dystans wobec programu jest taki ważny i o wielu jeszcze innych sprawach, dowie się już czytelnik samodzielnie w trakcie czytania.

Wydaje się, że charakter prezentowanej publikacji nie przesądza o jej przeznaczeniu, zwłaszcza że sami autorzy postawili sobie ambitny cel „uczynić problematycznym to, co pod wpływem niefortunnych lektur i codziennej rutyny stało się oczywiste (s. 6)”. Powodów, dla których można zachęcać do tej lektury także środowisko niepedagogiczne jest kilka.

Autorzy artykułów zawartych w tej książce podeszli do szkoły, przedmiotu jakże dobrze znanego z własnych doświadczeń, w sposób nietradycyjny. Nie przyjmują postawy krytycznej, powszechnie spotykanej, lecz raczej postawę wnikliwego badacza, który patrzy, próbuje zrozumieć i opisać to, co widzi. Formułując hipotezy i stawiając pytania zachęcają czytelnika do polemiki. Dzięki tej formie nie tylko zdobywa się nowe informacje, ale także uczestniczy się w sposób zaangażowany w poszukiwaniu nietypowych rozwiązań.

Na zakończenie jeszcze jedna uwaga. Wprowadzając czytelnika w świat szkoły autorzy pragnęli zarazić go ciekawością, jak też wyglądają szkolne sprawy z innego niż nauczycielski punktu widzenia. Jeżeli książka ta przyczyniła się w jakimkolwiek stopniu do zmiany czyjegokolwiek przekonania o tym, że w szkole wszystko już wiadomo, to nie wymaga ona żadnych innych rekomendacji.

Ewa Krawczak

Informacja o prenumeracie

Redakcja „Ruchu Pedagogicznego” uprzejmie informuje, że w roku 1994 ukazał się trzy podwójne zeszyty naszego czasopisma. Można je nabywać wpłacając kwotę 135.000,- (słownie złotych: sto trzydzieści pięć tysięcy) i jednocześnie powiadamiając redakcję o dokonanej wpłacie) na konto:

Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego (z dopiskiem „Ruch Pedagogiczny”) Państwowy Bank Kredytowy z siedzibą w Warszawie.
III Oddział Warszawa 370015-7719-132.

Ponadto redakcja uprzejmie informuje, że stare tomy „Ruchu Pedagogicznego” można nabyć, kierując zamówienia pod następujące adresy:

nr 1-2/1992 ZG ZNP (Redakcja „Ruchu Pedagogicznego”)
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa.

nr 3-4/1992 Instytut Teorii Kształcenia, Uniwersytet
Śląski – Filia w Cieszynie, ul. Bielska 62
43-400 Cieszyn.

nr 5-6/1992 Instytut Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Szczeciński
ul. Ogińskiego 16, 71-431 Szczecin.

nr 1-2/1993 Instytut Pedagogiki i Psychologii, Wyższa
Szkoła Pedagogiczna al. Wojska Polskiego 69,
65-077 Zielona Góra.

nr 3-4/1993 Księgarnia Naukowa UMK
ul. Gagarina 11, 87-100 Toruń REKTORAT

nr 5-6/1993 Wydział Studiów Edukacyjnych UAM
Katedra Dydaktyki
ul. A. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań.

**KOMUNIKAT
WARSZAWSKIEGO ODDZIAŁU
POLSKIEGO TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNEGO**

Informuję wszystkich nauczycieli, że w ubiegłym roku akademickim zainicjowaliśmy w naszym środowisku systematyczną pracę nad ogólnopolską Bibliografią Pedeutologiczną.

Publikacja będzie ukazywać się cyklicznie co 2–3 lata, w postaci numerowanych tomów, o objętości 5 arkuszy, w nakładzie 1000 egzemplarzy. Tom I obejmie prace pedeutologiczne z lat 1990–93.

Każdy nauczyciel ma szansę współredagować bibliografię, jeśli tylko przysśle na adres Warszawskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (00-561 Warszawa, Mokotowska 16/20) opracowaną notę bibliograficzną pracy własnej lub cudzej, nie publikowanej lub publikowanej w wydawnictwach regionalnych, a dotyczącej problematyki nauczycielsko-zawodowej.

Noty, o ujednoliconej wielkości do 1/4 strony maszynopisu, powinny zawierać dane o: autorze(ach), tytule, promotorze (wydawcy), roku napisania (wydania), liczbie stron i treści pracy.

Przyjmowanie propozycji not prac pedeutologicznych do tomu I zamykamy 15.XII.1994 roku.

Zapraszamy do współpracy wszystkich zainteresowanych.

Prezes Warszawskiego Oddziału
Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego

Prof. Alicja Kotusiewicz