RUCH PEDAGOGICZNY

3–4

ROK XXXVI (LXVIII) MAJ - SIERPIEŃ 1994

Wydano nakładem ZG Związku Nauczycielstwa Polskiego
w Warszawie

KOMITET REDAKCYJNY

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

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 umieszczeć 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) zamieszczoone 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

3–4

ROK XXXVI (LXVIII) MAJ – SIERPIEŃ

WARSZAWA • STUDIO WYDAWNICZE GAMELION

KOMITET REDAKCYJNY

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

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

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

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

PL ISSN 0483-4992

Nr indeksu 37492

Spis treści

ARTYKUŁY

Stanisław Palka: Pedagogika teoretycznie i praktycznie zorientowana: między swobodą a koniecznością 5
Andrzej Radziewicz-Winnicki: Niektóre zjawiska i problemy determinujące społeczne uczestnictwo w kulturze społeczności lokalnej 14

SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Barbara Zdrodowska: Ciekawość poznawcza dzieci 4- i 6-letnich . . . 27
Magdalena Piorunek: Formowanie się orientacji biograficznych w okresie dzieciństwa 38

Janina Kostkiewicz: Obciążenie nauką szkolną i domową, czas wolny uczniów szkoły muzycznej I stopnia 53

Liliana Nabulssi: Problem alienacji a społeczna restrukturyzacja 60

Ryszarda Kowalewicz: Młodzież wobec zagrożeń środowiska naturalnego 68

Wiesława Rempel: Subnorma intelektualna a nieprzystosowanie społeczne 83

Roman Arabik: Adaptacja twórcza przez naukę szkolną 100

Zuzanna Borcz: Rozmieszczenie przestrzenne wiejskich szkół w Polsce 115

PROBLEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI I ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Czesław Banach: Nauczyciele i organizatorzy oświaty a proces dydaktyczny 121

Halina Wasyluk-Kuś: Potrzeby nauczycieli w zakresie wiedzy psychologicznej 140

MATERIAŁY DYSKUSYJNE. POGLĄDY, OPINIE

Roman Magryś: Pluralizm i postęp 152

Ewa Zwolińska: O wychowawczą funkcję ocen szkolnych 155

Leon Niebrzydowski: Wpływ instytucji wychowawczych na rozwój aktywności intelektualno-poznawczej dzieci i młodzieży uzdolnionej 164

Jadwiga Andrychowska: Poglądy na niektóre czynniki warunkujące zainteresowania muzyczne dziecka 180

Aleksander Wesołowski: Niektóre pedagogiczne problemy samodzielności szkoły wyższej w nowej rzeczywistości 187

OŚWIATA W INNYCH KRAJACH

Henryk Siemieniak: Kształcenie i wychowanie w Europie 191

Arne Ostli: Oświata specjalna w Europie 201

RECENZJE KSIĄŻEK

Maria Szybisz: M. Elliott (red.): Bullying – a Practical Guide to Coping for Schools 215

Lucjan Turos: Z. Kosyrz: Osobowość wychowawcy 222

Małgorzata Wójtowicz: Historia wychowania. Skrypt dla studentów dziennych i zaocznych (pod red. J. Hellwiga) 227

KRONIKA

Jurij Pliska: I Międzynarodowa konferencja „Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów . . 230

Marzena Dymek: Agresja wśród dzieci i młodzieży jako problem współczesnej szkoły 237

Stanisław Palka
Uniwersytet Jagielloński

PEDAGOGIKA TEORETYCZNIE I PRAKTYCZNIE ZORIENTOWANA: MIĘDZY SWOBODĄ A KONIECZNOŚCIĄ*

Analizując różnorodne sposoby kreowania i uprawiania pedagogiki można wyróżnić (przyjmując jako kryterium intencje badawcze pedagogów): pedagogikę teoretycznie zorientowaną i pedagogikę praktycznie zorientowaną. Pedagogika teoretycznie zorientowana koncentruje się na prowadzeniu badań zjawisk pedagogicznych w ich rozwoju historycznym i przestrzennym, na ich opisie i wyjaśnianiu (lub zrozumieniu i interpretacji), na budowaniu teorii pedagogicznych, ponadto: na dokonywaniu analiz metateoretycznych i metametodologicznych (pedagogika teoretyczna). Intencją badaczy z tego nurtu pedagogiki jest poznanie naukowe, a nie służenie praktyce pedagogicznej. Pedagogika praktycznie zorientowana: a) wprowadza uogólnienia z badań praktyki edukacyjnej oraz z doświadczeń innych nauk humanistyczno-społecznych i wskazuje możliwości ich wykorzystania w praktyce pedagogicznej lub b) projektuje i realizuje działania służące zmianom w owej praktyce. Intencją badaczy z tego nurtu jest nie tyle opis i wyjaśnienie (lub zrozumienie i interpretacja), co przekształcenie praktyki pedagogicznej, służba bieżącej praktyce.

Uprawianie pedagogiki teoretycznie i praktycznie zorientowanej ulega w Polsce w ostatnich latach znacznemu wahnięciu. Wahadło przez wiele lat powojennych odchylone było w stronę pedagogiki kreowanej i uprawianej jako dyscyplina aplikująca do praktyki wychowania określone konstrukty filozoficzne, światopoglądowe, przede wszystkim – jeśli idzie o wychowanie państwowe, publiczne – wynikające z przesłanek filozofii marksistowsko-leninowskiej. Wahadło to było odchylone w stronę pedagogiki prakseologicznej, pedagogiki

pojmowanej jako dyscyplina technologiczna. Dominującym modelem badawczym był model nauki empiryczno-analitycznej nawiązującej do neopozytywistycznych założeń metodologicznych. Sposoby uprawiania pedagogiki związane z ideologizacją i indoktrynacją opatrzone są dziś mianem „pedagogiki autorytarnej", „pedagogiki przymusu" związanej – zdaniem krytyków – z brakiem poszanowania podmiotowości nauczycieli i uczniów, ze zniewalaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, ujednoliconym oddziaływaniem wychowawczym, brakiem uwzględniania indywidualności wychowanków, brakiem partnerstwa pedagogicznego. Krytyka ta – moim zdaniem – bardziej odnosi się do teorii wychowania, niż do teorii kształcenia, która to teoria (kształcenia) ma w swoim dorobku konstrukty związane z rozwijaniem indywidualnych możliwości uczniów, z rozwijaniem ich myślenia twórczego, czego wyrazem są m.in. koncepcja nauczania-uczenia się problemowego, koncepcja kształcenia wielostronnego, koncepcja dydaktyki różnicowej. Krytyka ta – moim zdaniem – bardziej odnosi się do oficjalnie lansowanej teorii wychowania niż do praktyki wychowawczej, w której w znacznej mierze uwzględniano indywidualność wychowanków, partnerstwo wychowawców i wychowawanków.

Przełom społeczny, polityczny, ekonomiczny i kulturowy w Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych spowodował, że sposoby uprawiania pedagogik teoretycznie i praktycznie zorientowanych ulegają zmianom. Uprawia się wciąż pedagogikę jako dyscyplinę aplikującą do praktyki określone konstrukty filozoficzne, religijne, jako dyscyplinę przetwarzającą na użytek praktyki wychowawczej konstrukty teoretyczne stworzone w obrębie psychologii i socjologii (lub: redukującą swoją teorię do teorii psychologicznych i socjologicznych), uprawia się wciąż z wymiernymi skutkami badawczymi pedagogikę jako dyscyplinę prakseologiczną (technologię pedagogiczną), a przede wszystkim jako dyscyplinę empiryczno-analityczną.

Wahadło odchyla się jednak wyraźnie w stronę altematywnych sposobów uprawiania pedagogiki. Znaczenia nabierają te nurty, które określa się mianem pedagogiki humanistycznej – a w bardziej szczegółowym wymiarze – pedagogiki krytycznej, pedagogiki emancypacyjnej, pedagogiki personalistycznej, pedagogiki dialogu. W dość intensywny sposób eksponowane są w publikacjach i wystąpieniach publicznych idee pedagogiki postmodernistycznej wyrosłe na gruncie amerykańskim. Obecne są idee antypedagogiki, głównie rodowodu niemieckiego. Można by skrótowo rzecz ujmując stwierdzić, że wahadło przesuwa się od „pedagogicznego przymusu" do „pedagogicznej wolności" („pedagogicznej swobody").

Spróbujmy określić, jakie elementy składają się na ową „wolność" („swobodę"). Na podstawie analizy treści publikacji stworzonych w związku z orientacjami postmodernistycznymi, humanistycznymi, antypedagogicznymi można w skład tych elementów włączyć te, które przede wszystkim wiążą się:

a) z nową sytuacją kulturową i cywilizacyjną,

b) z nowym statusem wychowawców i wychowanków,

c) z nową sytuacją wychowania i kształcenia.

Co się tyczy nowej sytuacji kulturowej i cywilizacyjnej uwagę zwracają głównie następujące elementy związane w dużym stopniu ze sferą epistemologiczną i etyczną:

– przyjmowanie stanowiska relatywizmu poznawczego, odrzucanie poznania naukowego w ujęciu tradycyjnym jako drogi do odkrywania jedynej prawdy,

– przyjmowanie orientacji o alinearności, a nie przyczynowo-skutkowym rozwoju,

– przyjmowanie orientacji ahistorycznej,

– przyjmowanie stanowiska relatywizmu moralnego, co się wiąże z uznaniem wartości partykularnych, a odrzucaniem idei wartości uniwersalnych,

– chwiejność wartości moralnych, estetycznych i prakseologicznych,

– absolutyzacja wolności (pojmowanej w sposób liberalny),

– akcentowanie różnorodności, przyjęcie prymatu różnicy,

– przejawianie tolerancji dla odmienności,

– przejawianie postawy ambiwalencji poznawczej,

– przydawanie dużej wagi intuicji poznawczej,

– przyjmowanie poglądu, że metafory mogą być bardziej użyteczne niż logika,

– brak przejrzystości.

Odnośnie do nowego statusu wychowanków i wychowawców wagę zasadniczą mają następujące elementy:

– uznanie podmiotowości i autonomii wychowanków i wychowawców,

– uznanie wolności wychowanków i wychowawców i odrzucanie wszelkich form krępowania tej wolności, szacunek dla wolności dziecka,

– respektowanie wolnej woli dzieci i młodzieży,

– uznanie prawa do samokształtowania wychowanków i wychowawców,

– uznanie prawa do konstruowania własnej tożsamości przez dzieci i młodzież,

– przyjmowanie stanowiska, że perspektywa świata wychowawców (dorosłych) jest inna niż perspektywa świata wychowanków, w związku z tym

orzekanie, iż wychowawca nie może swojej perspektywy świata narzucać wychowankom,

– przyjmowanie stanowiska (związane z relatywizmem moralnym), że świat wartości, którym hołdują wychowawcy, jest odmienny od świata wartości, który będą akceptować wychowankowie, kiedy wejdą w dorosłość, przeto wychowawca nie może swojego świata wartości narzucać wychowawnkowi,

– akceptowanie normy, że wychowawca nie ma kierować, lecz sprzyjać rozwojowi wychowanków, rola nauczyciela ma nie tyle aspekt działania przyczynowego, co transformacyjnego,

– akceptowanie normy, że podstawą oddziaływań wychowawczych nie ma być nakaz, lecz dialog z wychowankiem.

W związku z nową sytuacją wychowania i kształcenia jawią się następujące elementy i symptomy:

– wielość celów wychowania i kształcenia, nierzadko rozbieżnych czy przeciwstawnych,

– traktowanie programu kształcenia nie jako toru wyścigowego, lecz jako swoistego rodzaju oferty wycieczki poznawczej,

– giętkość celów, planów i oceny kształcenia oraz koncentracja na procesie a nie na wynikach,

– wielość rodzajów wychowania, nierzadko przeciwstawnych sobie lub konkurencyjnych,

– odrzucanie tradycyjnych wzorców wychowawczych i brak nowych wzorców.

Ta nowa sytuacja związana z przechodzeniem od „pedagogicznego przymusu" do „pedagogicznej swobody" stwarza lub stwarzać może u pedagogów teoretycznie zorientowanych oraz u nauczycieli i wychowawców poczucie niepewności, poczucie dramatu, rozchwiania, niepokoju, braku stabilności. Jest rzeczą naturalną, że w tej nieokreślonej, niepewnej, rozchwianej sytuacji osoby uprawiające działalność pedagogiczną teoretyczną i praktyczną odczuwają lub odczuwać mogą potrzebę ładu, uporządkowania, solidnych układów odniesienia i punktów oparcia.

Jak do tego ładu dochodzić? Jest to, jak się zdaje, kluczowe pytanie dla współczesnej pedagogiki teoretycznie i praktycznie zorientowanej, dla nauczycieli i wychowawców znajdujących się w centrum akcji działań pedagogicznych. Jest to również kluczowe pytanie w moim referacie i próba udzielenia wstępnej odpowiedzi na to właśnie pytanie jest głównym moim celem.

Sądzę, że istniejąca opozycja między „przymusem pedagogicznym" a „swobodą pedagogiczną" zostaje rozstrzygana na rzecz „swobody pedagogicznej".

Owa „swoboda pedagogiczna" nie może jednak – moim zdaniem – oznaczać samowoli, anarchii pedagogicznej, nihilizmu, cynizmu pedagogicznego. Przyjmuję, że niezbędne jest zaakceptowanie nowej perspektywy: iż istnieje rozstęp między „swobodą pedagogiczną" a k o n i e c z n o ś c i a m i istniejącymi obiektywnie w procesach pedagogicznych wychowania, nauczania i w ich uwarunkowaniach, wcale nie tożsamymi z „przymusem pedagogicznym" w znaczeniu wyżej określonym. Ciągłe poszukiwanie złotego środka między „swobodą" a „koniecznością" stwarza, moim zdaniem, możliwości dochodzenia do ładu, sensownego działania – i dla pedagogów służących teorii i dla pedagogów służących praktyce i dla nauczycieli oraz wychowawców.

Co składa się na te konieczności, które należy respektować, uwzględniać w pedagogice teoretycznie i praktycznie zorientowanej? Użyłem sformułowania „należy respektować" nie w znaczeniu nakazu, można bowiem tych konieczności nie respektować i tak też w praktyce się czyni, użyłem tego sformułowania tylko w intencji wskazania, że nierespektowanie tych konieczności przynosić może negatywne skutki wychowawcze (i dydaktyczne), skazywać wychowawców i wychowanków – jako partnerów – na gorycz przegranej. Co zatem składa się na wspomniane konieczności?

P o p i e r w s z e: Uwzględnianie prawidłowości rozwoju psychicznego i fizycznego dzieci i młodzieży pedagog praktyk kierujący rozwojem (co jest typowe dla pracy dydaktycznej) czy wspierający rozwój wychowanków powinien liczyć się z aktualnymi możliwościami psychofizycznymi dzieci i młodzieży i dostrzegać kolejne najbliższe stadia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego wychowanków. Ponadto: uwzględnianie prawidłowości samokształtowania człowieka.

P o d r u g i e: Uwzględnianie istnienia naczelnych wartości, wartości uniwersalnych, ponadczasowych, które nadają sens i godność ludzkiej egzystencji, odnosi się to przede wszystkim do wartości moralnych, które przeświecają przez długie wieki rozwoju cywilizacji ludzkiej i które promieniują jednakowo w różnych systemach kulturowych, religijnych i świeckich. Relatywizm moralny, który czai się w „swobodzie pedagogicznej", jest zapewne największym zagrożeniem nie tylko w wychowaniu, ale i w życiu społecznym, i rozwoju cywilizacyjnym. Wprowadzanie wychowanków w świat wartości, nauczenie wychowanków obcowania z wartościami moralnymi oraz estetycznymi nie przestaje być zadaniem wychowawców, podobnie jak nie przestaje być zadaniem pedagogów rozwijanie antropologii pedagogicznej i aksjologii pedagogicznej oraz wiązanie celów wychowania i nauczania z wartościami.

P o t r z e c i e: Uwzględnianie prawidłowości pedagogicznych, które są owocem doświadczeń przeszłości w postaci zasad nauczania i zasad wychowania i które wynikają z badań pedagogicznych dotyczących relacji między elementami procesów pedagogicznych wychowania i nauczania oraz dotyczących uwarunkowań tych procesów, np. psychofizycznych uwarunkowań osiągnięć szkolnych uczniów. Nie od rzeczy jest tu przypomnieć, że niezmienne jest to w układzie wychowawca – wychowanek, że ten pierwszy będąc partnerem, osobą prowadzącą dialog, osobą wspierającą rozwój stawiany jest wciąż w roli kogoś, kto „przoduje" wychowankowi, ma więcej doświadczenia i wiedzy, zna możliwe pozytywne i negatywne konsekwencje różnych działań, ma pełniejszą świadomość perspektyw rozwojowych wychowanków i tych krótkoterminowych i tych długoterminowych, ma również orientację w systemie wartości podstawowych.

P o c z w a r t e: Uwzględnianie tego, że procesy pedagogiczne inicjowane są i realizowane w konkretnym środowisku społeczno-kulturowym, działalność wychowawcza ma swoje kulturowe osadzenie. Środowisko społeczno-kulturowe poprzez język, tradycję, przyjęte systemy wartości, przyjęte obyczaje wyznacza sposoby interpretowania rzeczywistości, zachowania jednostek i grup ludzkich. Środowisko to wywiera wpływ na kształt wychowania i jakkolwiek wydaje się, że poprzez procesy edukacyjne można zmieniać, „ulepszać" środowisko społeczno-kulturowe, to przyzwolenie na to działanie musi wyjść od tego właśnie środowiska.

Poza powyższymi koniecznościami o podstawowym znaczeniu i bezwzględnym występowaniu warto dostrzec jeszcze jedną nie dotyczącą wprost oddziaływań wychowawczych: konieczność respektowania przez pedagoga-badacza reguł badawczych wyznaczonych przez przyjętą przez niego metodologię. Określone reguły badawcze obowiązują i w badaniach empirycznych ilościowych i w badaniach empirycznych jakościowych. Reguły badawcze obowiązują i tych badaczy, którzy prowadzą poszukiwania naukowe według modelu neopozytywistycznego próbując „opisać" i „wyjaśnić" zjawiska i procesy pedagogiczne, i tych badaczy, którzy prowadzą poszukiwania badawcze fenomenologiczne, hermeneutyczne próbując „zrozumieć" i „zinterpretować" zjawiska i procesy pedagogiczne. I jedni i drudzy starają się znaleźć klucz poznania pedagogicznego, którego rezultaty mogą być praktycznie spożytkowane.

Na koniec godzi się zauważyć, iż złoty środek między „swobodą pedagogiczną" a „koniecznością" nie będzie nikomu dany raz na zawsze. Szukanie tego

środka, określenie możliwości działania między tymi biegunami, wymiana doświadczeń, wskazywanie dość pewnych punktów oparcia pozwolą wciąż wprowadzać jakiś stopień ładu pedagogicznego, pozwolą zmiejszać uczucie niepewności, zagubienia, ambiwalencji i frustracji. Sytuacja taka stwarza możliwości konstruowania nowych programów badawczych mających sens w aktualnym i przyszłym stanie edukacyjnym, programów badawczych m.in. w obrębie pedagogiki empirycznej, pedagogiki humanistycznej, pedagogiki prakseologicznej.

Przyjęcie zarysowanej wizji stwarzać może i stwarzać powinno potrzebę innego kształcenia, dokształcania i samokształtowania nauczycieli; kształcenia, dokształcania i samokształtowania, w których nie zaniedbuje się przygotowania metodycznego, ale znacznie większą rolę przydaje się opanowywaniu przez kandydatów na nauczycieli i nauczycieli czynnych zawodowo umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów dydaktycznych i wychowawczych, opanowywaniu umiejętności dokonywania trafnych wyborów i podejmowania trafnych decyzji w sytuacjach nowych, trudnych – bez oczekiwania na gotowe rozwiązania ze strony metodyków czy nadzoru pedagogicznego, opanowywaniu umiejętności działań twórczych – innowacyjnych.

Konsekwencje przedstawionego wyżej stanu rzeczy mogą być istotne i dla pedagogiki teoretycznie zorientowanej, niezależnej od doraźnych wpływów rzeczywistości m.in. wpływów politycznych, ideologicznych, i dla pedagogiki praktycznie zorientowanej, osadzonej w realiach praktyki dydaktycznej i wychowawczej.

* * *

* Tekst referatu wygłoszonego 6.V.1994 roku w Krakowie na konferencji nt. „Między wolnością a przymusem. W poszukiwaniu złotego środka w edukacji", zorganizowanej przez UJ, WSP i WOM.

Bibliografia

(Wybrane pozycje)

1. D. Benner: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München 1973, List Verlag.

2. K. Denek: Wartości i cele edukacji szkolnej. Poznań – Toruń 1994, Wyd. „Edytor".

3. W. E. Doll: A Post-Modern Perspective on Curriculum. London 1993, Teachers College Press.

4. Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki. Pod red. B. Śliwerskiego. Kraków 1992, Wyd. „Impuls".

5. Ewolucja tożsamości pedagogiki. Pod red. H. Kwiatkowskiej. PTP, Warszawa 1994, Wyd. IHNOiT.

6. J. Gnitecki: Zarys pedagogiki ogólnej. Poznań 1989, Wyd. PTP.

7. T. Lewowicki: Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa. Warszawa 1977, PWN.

8. T. Lewowicki: Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej. Warszawa 1994, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.

9. B. Matwijów: Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku. Kraków 1994, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

10. Z. Melosik: „Epistemologia" postmodernizmu. W: Nieobecne dyskursy. Część III. Pod. red. Z. Kwiecińskiego. Toruń 1993, Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

11. H. Muszyński: Rozwój nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej. Rocznik Pedagogiczny, t. II. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1988, Ossolineum.

12. J. Oelkers, T. Lehmann: Antpädagogik: Herausforderung und Kritik. Weinheim und Basel 1990, Beltz Varlag.

13. W. Okoń: Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. warszawa 1975, WSiP.

14. W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1987, WSiP.

15. O sytuacji w naukach pedagogicznych. Pod red. W. Okonia. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1985, Ossolineum.

16. S. Palka: Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli. Warszawa 1989, WSiP.

17. Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej. Pod red. F. Adamskiego. Kraków 1993, Instytut Pedagogiki UJ, Wydawnictwo Naukowe PAT.

18. Pytanie – dialog – wychowanie. Pod red. J. Rutkowiak. Warszawa 1992, Wydawnictwo Naukowe PWN.

19. Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach. Pod red. Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego. Warszawa 1993, IBE.

20. T. Szkudlarek: Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu. Kraków 1993, Wyd. „Impuls".

21. R. Schulz: Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań. Warszawa 1994, IBE.

22. B. Śliwerski. Przekraczanie granic wychowania od „pedagogiki dziecka" do antypedagogiki. Łódź 1992, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
23. S. Wołoszyn: Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego. Warszawa 1993, IBE.

Andrzej Radziewicz-Winnicki
Uniwersytet Śląski
Katowice

NIEKTÓRE ZJAWISKA I PROBLEMY DETERMINUJĄCE SPOŁECZNE UCZESTNICTWO W KULTURZE LOKALNEJ

(próba eksplikacji zmian psycho-społecznych)*

W publicystyce krajowej od niedawna pojawił się ponownie jakże aktualny temat – „polityka kulturalna". Poszczególni autorzy stwierdzają zgodnie, iż w dobie obecnych przemian w Polsce, potrzebna staje się przemyślana i konstruktywna koncepcja dotycząca wszechstronnego uczestnictwa w kulturze dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Wzorem publicystyki zachodniej lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych przytacza się liczne sądy tudzież opinie na temat pożądanego, odpowiadającego wymogom naszej cywilizacji modelu politycznego działania w dziedzinie kultury.[1]

We współczesnej pedagogice termin „animacja społeczno-kulturalna" zajmował zawsze poczesne miejsce w rodzimej literaturze przedmiotu.[2] Jednakże bliższe analizy dowodzą, że w tradycyjnym ujęciu pedagogika społeczna de facto poświęcała ograniczone ramy – w podręcznikowo zgromadzonej wiedzy – zagadnieniom kultury. Sygnalizowano wybrane kwestie przy okazji omawiania problemów czasu wolnego dzieci i młodzieży. Przeważnie zarysowywano zaledwie istotę problematyki. Stwierdzano w konkluzjach, iż istnieje konieczność ścisłej współpracy nauczycieli i pedagogów z przedstawicielami innych dyscyplin naukowych, rozpatrujących problematykę wolnego czasu w szerszych aspektach rozwoju kultury, a tym samym stymulowania pozazawodowej aktywności poszczególnych jednostek i grup. Pedagodzy społeczni wybiórczo

ujmowali całokształt tej złożonej problematyki, ale fakt ów nie powinien budzić szczególnej wątpliwości. Kultura – będąc organizacją symbolizującą życie duchowe – była do niedawna zespołem określonych systemów i układów instytucjonalnych. Starano się przecież sterować określonymi elementami, w przyjętym scentralizowaniu modelu działania. Było to zjawisko o zasięgu ogólnospołecznym.[3] Obecnie w okresie przejściowym do niedawna główny sponsor, a zarazem decydent – państwo, zaczęło stopniowo rezygnować z podejmowanych uprzednio inicjatyw kulturotwórczych. Rynkowa organizacja produkcji w zakresie wytworów kultury oraz rynkowy system dystrybucji tych dóbr, znacznie pomniejszył rolę inspiracji i mecenatu wielu instytucji nad treściami bądź wytworami kultury. Komercjalizacja rynku, a tym samym obieg specyficznych treści obyczajowych, propagowany styl życia, hierarchie wartości do niedawna obce typowym sferom polskiej mentalności, nie mogą być przyjmowane ze szczególną aprobatą nie tylko pedagogów, ale także zaangażowanych środowisk twórców narodowej kultury. Podejmując niniejszą problematykę można oczekiwać, że pedagodzy społeczni dołączą do tych wszystkich, którym bliskie są inicjatywy pracy społecznej w środowisku lokalnym. Poprzez wspomaganie rozwoju i działalności różnych stowarzyszeń, niesienie silnych impulsów promocji kulturowej, podejmujemy jakże aktywną rolę samoobrony wobec otaczającej bezwzględności rynkowej.[4]

Dodatkową motywacją do podjęcia w najbliższej przyszłości badań bardziej szczegółowych nad sygnaliowanymi na wstępie problemami jest fakt, iż zjawiska związane ze społecznym uczestnictwem w kulturze, problematyka środowisk twórczych czy też zagadnienia geografii kulturalnej współczesnej Polski są to obszary naszych zainteresowań o szczególnym znaczeniu w rozwoju czy też ewolucji procesów urbanizacyjnych, a zarazem są to tematy niezmiernie atrakcyjne dla badacza. Mają dużą poznawczą i jakże praktyczną doniosłość. Przeobrażenia w sferze współczesnej kultury powodują zmiany szczególne i zasadnicze. Nie zawsze zmierzają one w kierunku oczekiwanym przez większość grup społecznych, tym bardziej przez ekspertów. Wymykają się często jakiejkolwiek społecznej kontroli. Częściowo wynika to również z luk powstałych w dotychczas zgromadzonej wiedzy na temat uczestnictwa w kulturze jednostek i grup społecznych w sytuacji funkcjonowania mechanizmów gospodarki wolnorynkowej. Polskie społeczeństwo przeżywa trudny okres zmian i zmagań o nowy ład społeczny, polityczny i gospodarczy. Przeobrażeniom ulegają dziedziny życia społecznego, a wśród nich także kultura i oświata.[5] Z tych też względów wydaje się być uzasadniona próba ukazania czynników

warunkujących społeczne uczestnictwo w kulturze w dobie współczesnej, niezależnie od przypisania wagi wyszczególnionych zagadnień postrzeganych nieco odmiennie przez określoną subdyscyplinę – pedagogikę społeczną, socjologię kultury czy też psychologię społeczną.

Autor, oczywiście, nie dysponuje miarodajną diagnozą, a zatem poniżej przedstawione refleksje nie uprawniają do szerszych generalizacji. Wyrażam jedynie przekonanie, iż ów skromny – przedstawiony czytelnikom – zarys pozwala dostrzec niektóre zjawiska i tendencje rozwojowe. Jest to próba przedstawienia pewnej wizji teoretycznych ram analizy, która stanowi przecież zaledwie jedną z kilku możliwości w badaniach i interpretacji jakże złożonego procesu, nie podlegającego ostatecznym, arbitralnie przyznającym określony priorytet rozwiązaniom badawczym. Będzie to kompletowanie wiedzy oraz reguł dotyczących racjonalnego działania w procesie dokonujących się transformacji społecznych, kulturowych i edukacyjnych. Być może, wiele takich analiz cząstkowych przyczyni się do bardziej efektywnych i pragmatycznych rozwiązań w środowiskach społeczności lokalnych we współczesnej Polsce.

Powstanie społeczeństw postindustrialnych w procesie zmiany społecznej

Pojęcie „zmiana społeczna" w literaturze przedmiotu rozumiane jest jako zespół nieuchronnie postępujących procesów, dzięki którym społeczeństwo przechodzi na kolejny szczebel rozwoju. Istniejące i obowiązujące formy życia społecznego stopniowo przeżywają się, rodzą się inne, nowe, bardziej odpowiadające zmieniającym się warunkom, potrzebom, oczekiwaniom.

Wybitni humaniści końca ubiegłego wieku oraz bieżącego stulecia wiele uwagi poświęcali analizom struktur społecznych. W centrum zainteresowań stawiano właśnie problem przekształceń, zmiany i rozwoju. Zainteresowanie reprezentantów nauk społecznych problematyką zmiany wyniknęło niewątpliwie z typowej dla tego okresu orientacji reformatorskiej czołowych przedstawicieli socjologii, ekonomii i nauk politycznych. Począwszy od lat dwudziestych naszego stulecia, daje się zauważyć przesunięcie akcentu zainteresowań z obszaru tzw. zmiany społecznej na zagadnienia struktury, organizacji oraz porządku (ładu) społecznego.

Takie pojęcie jak „rozwój" czy „postęp" implikują taką zmianę, która pociąga za sobą bardziej czy mniej gwałtowne przekształcenie istniejącej struktury społecznej. Określają one także kierunki i trendy przemian. Aby uwolnić pojęcie

„zmiana społeczna" od wszelkich subiektywnych czy też ideologicznych interpretacji, nierzadko w literaturze przedmiotu definiuje się je w sposób szczególnie szeroki. Wówczas definicje te z reguły zatracają wszelką wartość heurystyczną.

W definicji zmiany społecznej występują zarówno przeobrażenia przypadkowe i drobne, pozornie nieistotne, zachodzące w postawach jednostek, mniej ważne dla egzestencji grupy w wielu obszarach jej życia zbiorowego (np. moda, styl życia, gwara językowa), jak również zmiany trwałe, te szczególnie istotne, przekształcające radykalnie dotychczasowe funkcje jednostek i grup społecznych w danej strukturze (np. zmiana systemu politycznego, ekonomicznego itp.). Dlatego też wielu teoretyków umownie wprowadza podział na zmiany „zwyczajne" oraz zmiany „strukturalne".

Przywołać można jeszcze inny podział – nie odbiegający od przytoczonych powyżej rozważań – na zmiany przebiegające „w ramach systemu" (change within the system) oraz zmianę „systemu jako całości" (change of the system).[6] Podział ów okazać się może sztuczny, a dla prowadzonych rozważań nieprzydatny, każdy bowiem z zespołu analizowanych czynników stanowiących źródło zmiany jest szczególnie istotny dla animatora lokalnych przekształceń. Zrozumienie występujących sprzężeń zwrotnych, tkwiących u podstaw poszczególnych transformacji powinno pozwolić w konsekwencji na opracowanie prostych, ale także złożonych systemów przewidywań tj. prognoz.

W Polsce – jak dotąd – stale mówimy o ewolucji przemian, w konsekwencji prowadzi ona do ukształtowania się „społeczeństwa industrialnego". Tymczasem w świecie dostrzegane są od dawna inne trendy przeobrażeń, zmieniające dotychczasowe oblicze jednostek i szerszych grup społecznych. Powstał przed wieloma laty nowy termin „społeczeństwo postindustrialne", określający nową jakość i formę organizacji gatunku ludzkiego. Mimo, że brak jednolitych ocen tego typu społeczeństwa, to można wskazać jego główne cechy. Przede wszystkim jest to przewaga zatrudnienia ludności w sektorze trzecim, tj. w dziale usług niematerialnych. Cecha ta dotyczy także państw o średnim i niskim szczeblu rozwoju (również krajów tzw. trzeciego świata, wśród których często dominuje zatrudnienie w zawodach rolniczych).

W społeczeństwach postindustrialnych dominują działy gospodarcze tworzące różne usługi oraz określone symbole kulturowe. Struktura zawodowa jest zdominowana przez stale powiększającą się kategorię pracowników umysłowych, wśród których grupy wykwalifikowanych specjalistów i intelektualistów rosną liczebnie, nabierając przy tym pewnego znaczenia dla dalszego rozwoju społeczno-kulturowego istniejącego systemu.

Proces modyfikacji środowisk lokalnych, w tym także oświaty, w społeczeństwie postindustrialnym jest zjawiskiem stałym i permanentnym. Przebiega on w myśl trzech zasad: powszechności, elastyczności i ustawiczności. Poziom wykształcenia ludności jest bardzo wysoki. Przewyższa on bieżące i doraźne potrzeby gospodarki. Wykształcenie staje się w większej niż dotychczas mierze celem autotelicznym działalności ludzkiej, mniej związanym z funkcją instrumentalną, pełnioną przez jednostkę w społeczeństwie przemysłowym.

Procesy egalitaryzacji systemów szkolnych przebiegają na dwóch płaszczyznach, stanowiących podstawę ich organizacji i funkcjonowania. Pierwsza z nich to szeroki dostęp do wielorakich form kształcenia, drugi zaś – to zadowalające jednostkę warunki i wysoki poziom nauczania. Rynek ekonomiczny odgrywa znacznie mniejszą rolę niż w społeczeństwie tradycyjnym – na rzecz zwiększonego udziału polityki społecznej i regulacyjnej funkcji administracji państwowej.

Bezpośrednia konsumpcja materialna zaczyna tracić swoje ongiś podstawowe znaczenie – czynnika stymulującego pracę zawodową czy indywidualną działalność gospodarczą – na rzecz wzmożonej aktywności w zaspokajaniu potrzeb materialnych.[7] Jest to oczywisty wynik procesów modernizacyjnych rozumianych jako ciąg zmian społeczeństwa tradycyjnego, uwarunkowany właściwym cywilizacji przemysłowej typom technologii, organizacji gospodarczej, a także społecznej. Wzrasta rola wspólnoty środowiska zewnętrznego w konstytuowaniu się społeczności lokalnej.[8]

Przytoczone fakty w sposób bezpośredni i pośredni warunkują uczestnictwo jednostki w kulturze, niezależnie od przyjętej przez nas perspektywy poznawczej. Dotyczy to – w pierwszej perspektywie – uczestnika kultury pojętego indywidualnie, a zatem określanego zespołem motywów, potrzeb, dążeń i możliwości na poziomie podmiotu ludzkiego jako podmiotu autonomicznej aktywności kulturalnej. Problematyka uczestnictwa w kulturze mieści się w nurcie rozważań określonym jako zagadnienie kultury i osobowości.

Druga perspektywa ujmuje rzeczywistość kulturową w aspekcie instytucjonalnych działań zbiorowych. Jednostkami analizy są tu zespoły instytucjonalne i całe ich układy obsługujące makrospołeczne procesy dyfuzji twórczości recepcji oraz utrwalania poszczególnych elementów kultury. Byłaby to globalna analiza kultury i systemu społecznego – jako znaczące zagadnienie dla realizowanej polityki społecznej.[9]

Czynniki tzw. położenia społecznego jednostki (demograficzne, wielowymiarowe) jako zmienne różnicujące aktywność kulturową

Posługiwanie się w literaturze przedmiotu przez poszczególnych autorów zmiennymi osobowymi (demograficznymi) – formułowanymi na różnych poziomach ogólności – implikuje potrzebę dokonania pewnej selekcji i porządkowania w ramach bogatych treściowo zmiennych wielowymiarowych. Do nich przede wszystkim należą takie zmienne jak: płeć, wiek, wykształcenie, pochodzenie społeczne, itp.[10] Zmienne takie jak np. wiek i płeć stanowią przejaw żywych w polskiej tradycji kulturalnej wzorów zachowań związanych w przeszłości z pełnieniem roli kobiety lub mężczyzny oraz współczesnej – mniej nam znanej z racji niewielu prowadzonych badań empirycznych – sytuacji.

W omawianym znaczeniu czynnik płci, będąc zmienną różnicującą aktywność kulturalną, staje się równocześnie wskaźnikiem rzeczywistych dystansów socjalnych, dostrzeganych bezpośrednio nie tylko w sferze bytu, ale także w sferze świadomości. Stąd między innymi czynnik płci tak często występuje w kontekście analizowanego czasu wolnego, jego struktury, stanu rodzinnego czy pełnionych przez jednostki ról społecznych. Potrzeby i aspiracje kulturalne, obszar zainteresowań skierowanych na określone elementy kultury, tradycyjna rola kobiety w rodzinie itp., to kategorie ściśle związane z określoną płcią. One właśnie warunkowały w przeszłości szanse i rozmiar społecznego uczestnictwa w kulturze. Z kolei wiek jako zmienna określająca, bądź współokreślająca uczestnictwo w kulturze, należy do najczęściej uwzględnianych przez badaczy.

Dotychczasowe analizy dotyczyły przede wszystkim takich kwestii jak odrębność kulturowa pomiędzy wyodrębnionymi przedziałami wieku, związki zachodzące pomiędzy czasem postrzeganym w wymiarze jednostki, a czasem pojmowanym w sensie historycznym, a także związki między zmienną wieku i innymi czynnikami. Określona kategoria wieku determinować może także przynależność do określonej subkultury, np. subkultura młodzieżowa.[11] Profesor Jan Szczepański, wyraźnie podkreśla, iż istnieje strukturalna a zarazem funkcjonalna jedność działalności ludzkiej: zawodowej, rodzinnej, towarzyskiej, rozrywkowej czy też estetycznej. Ograniczenie planowania działalności kulturalnej tylko do czasu wolnego opiera się na błędnej koncepcji – zakładającej, iż osobowość człowieka jest zespołem ról społecznych, zupełnie ze sobą nie powiązanych, a zarazem stwierdzeniu, że osobowość jednostki to niespójny zespół czynności.[12] Tak więc „wiek badanych okazał się podstawową zmienną

niezależną, która przesądza o częstotliwości chodzenia do kina".[13] „Badania wykazały, że do najważniejszych czynników wywierających wpływ na frekwencję w teatrach należą: wykształcenie, wiek."[14]

Wykształcenie – jako zmienna określająca i warunkująca uczestnictwo w kulturze – jest bez wątpienia najczęściej różnicującym czynnikiem uczestnictwa jednostek w kulturze czy też recepcji przekazywanych treści. W bardzo wielu pracach odnajdujemy próby umiejscowienia tej właśnie zmiennej, jako zasadniczej, decydującej o istocie i charakterze uwarunkowań recepcji zróżnicowanych treści kulturowych. Antonina Kłosowska jednoznacznie stwierdza, że „(...) recepcja kultury uzależniona jest od złożonego układu czynników: od poziomu kwalifikacji intelektualnych, typu estetycznego upodobań i charakteru aspiracji."[15]

Można przytoczyć jeszcze inne cechy z obszaru tzw. położenia społecznego jednostki, które aczkolwiek powszechnie raczej nie dostrzegane, determinują uczestnictwo w kulturze reprezentantów poszczególnych środowisk lokalnych. Przemiany społeczeństwa polskiego w ostatnich latach obejmują swym zasięgiem szerokie i znaczące zmiany w sferze systemu wartości, w dążeniach i oczekiwaniach, w reprezentowanej orientacji życiowej. Pewne elementy wzorów osobowych czy też systemów wartości zostały w stosunkowo krótkim czasie definitywnie i zdecydowanie zmienione. Inne natomiast wydają się być bardziej stabilne i silniej powiązane z pewnymi elementami świadomości lub cechami położenia społecznego. Być może, doświadczenia z przeszłości, egzestencja jednostek w określonym – odmiennym niż dzisiejszy – systemie ekonomicznym wyzwoliła specyficzne mechanizmy, które je nadal utrwalają.

Demokratyzacja i egalitaryzm w oświacie, a także niespotykana masowość procesów społecznych, powodują dalsze istotne zmiany w aspiracjach, w świadomości i sposobie życia współczesnych pokoleń w Polsce. Społeczeństwo stało się egalitarne, podobnie jak potrzeby poszczególnych jednostek czy sam sposób ich zaspokajania.[16] W jakim stopniu decydują one o preferencjach czy też orientacjach na określone wartości kulturowe, nie jesteśmy w stanie precyzyjnie określić. Odpowiedzi winny dostarczyć wyniki prowadzonych aktualnie badań sondażowych.

Mikrostruktura i specyfika społeczności lokalnej

Spotykane w literaturze przedmiotu różnorodne propozycje terminologiczne zmuszają nas, do posługiwania się terminami, na tyle ogólnymi (pojemnymi),

które by obejmowały swym zakresem możliwie całościowo interesujące badaczy zagadnienia.[17] Analiza wielu prac pozwala dostrzec, iż pewne elementy mikrostruktury są szczególnie istotne z punktu widzenia indywidualnej i zbiorowej aktywności wiążącej się z uczestnictwem w kulturze mieszkańców miast średniej wielkości. Przedstawię niektóre – szczególnie znaczące w moim przekonaniu – elementy.

Po pierwsze, duże znaczenie mają przejawiane wartości, potrzeby i aspiracje kulturalne grup formalnych i nieformalnych, tworzących społeczność lokalną. Osobowość jednostki formułuje się przecież jako synteza uzdolnień i dyspozycji dziedziczonych, a także nabytych w grupie pierwotnej (np. rodzinie) z wartościami kulturowymi uzyskanymi i rozwiniętymi w określonym środowisku społecznym.[18]

„Wyodrębnienie wartości przedmiotowych, odpowiadających nie uświadomionym, acz istotnym potrzebom, może być pożyteczne w dziedzinie badań nad kulturą przy przyjęciu np. stanowiska polityki kulturalnej, która określa optymalne warunki uczestnistwa kulturalnego bez względu na aktualne zapotrzebowanie na pewne dziedziny kultury, stanowiące postulat wzrostu potrzeb i aspiracji kulturalnych. Analiza potrzeb i aspiracji kulturalnych zbiorowości stanowiącej tutaj przedmiot badania opierają się w tym punkcie przede wszystkim na deklaracjach mieszkańców małego miasta, [Uwagi swoje odnosi A. Kłoskowska do badań przeprowadzonych w Bełchatowie] wyróżniających oceny kulturalnych możliwości miasta i dezyderaty co do ich wzrostu. Możliwe do zaspokojenia potrzeby i aspiracje kulturalne są tu zatem ujmowane jako wyraz świadomości, zaś sprawy kultury miast rozpatrywane w innym miejscu w kategoriach obiektywnych danych ilustrujących warunki kulturalnego życia, przedstawione są tutaj w aspekcie subiektywnym: w świetle opinii, kryteriów wartości i ocen deklarowanych przez członków zbiorowości."[19]

Niewątpliwie, analiza lokalnych więzi społecznych będzie również zasługiwała na szczególną uwagę badacza. Więź społeczna należy bowiem do zasadniczych pojęć stosowanych podczas analiz socjologicznych. Przejawia się ona zarówno w płaszczyźnie subiektywnej (swoiste stany i akty świadomości manifestowane w postawach, działaniach czy też innych określonych zachowaniach, wywołujące poczucie szczególnej łączności pomiędzy członkami danej zbiorowości), jak i obiektywnej (traktowanej jako rzeczowo dające się określić związki i współzależności pomiędzy ludźmi). Więź lokalna czy też regionalna, stanowi jeden z rodzajów więzi, której postawą jest wartościujący stosunek do pewnego terytorium, zamieszkałego przez daną zbiorowość.[20]

Dlatego też z uwagą należy odnotować wyniki badań i analiz prowadzonych w ostatnim okresie w regionie Śląska Opolskiego przez zespoły badawcze rekrutujące się spośród pracowników naukowych Instytutu Śląskiego w Opolu.[21]

Po drugie, potencjał kulturalny i kulturotwórczy danego środowiska w sposób wyraźny determinuje uczestnictwo mieszkańców w kulturze.

Powojenny rozwój miast średnich opierał się niemal wyłącznie na ich własnych – jakże zróżnicowanych – możliwościach. Wynikał on z nagromadzonego uprzednio potencjału oraz mniej lub bardziej sprzyjających decyzji administracyjnych, które B. Kunicki proponuje określić jako „kompozycję wewnętrznych czynników".[22] Cytowany autor poddał analizie politykę władz centralnych prowadzoną do roku 1980 w stosunku do miast średnich i małych w Polsce. Miasta te, w przeciwieństwie do administracyjnie uprzywilejowanych ośrodków szczebla ponadregionalnego, nie dysponowały rozległymi kompetencjami pozwalającymi dynamizować życie artystyczne bądź też aktywność kulturalną. Nie korzystały one ze szczególnych względów i przywilejów tzw. „polityki kulturalnej" prowadzonej przez państwo. Zmiana statusu i planowany awans administracyjny miast średnich w 1975 roku zwiększyły wprawdzie ich rangę w ówczesnym życiu politycznym kraju, ale nie zmieniły ich rangi w stosunku do centralnej polityki kuluralnej.

Decyzje resortowe w sprawie obligatoryjnego powołania instytucji wojewódzkich sprowadziły się nieomal wyłącznie do podniesienia formalnego znaczenia i rozszerzenia zasięgu bezpośredniego oddziaływania terytorialnego istniejących już placówek upowszechniania kultury. Podejmowane centralnie decyzje wyznaczały przy tym skromne na ogół „minimum", które faktycznie miasta średnie, spełniając często rolę ośrodków ponadpowiatowych, osiągnęły w uprzedniej dekadzie. Nie mamy więc dowodów na to, że lansowana ówcześnie koncepcja przestrzennego układu kultury inaczej traktować miała miasta średnie – w taki sposób, by zgodnie z założeniami podnieść ich udział w ogólnonarodowych procesach tworzenia wartości artystyczno-intelektualnych.[23]

Obecnie, w sytuacji funkcjonowania mechanizmów gospodarki wolnorynkowej i szczególnie ograniczonych możliwości finansowania lokalnego potencjału kulturotwórczego budżetu państwa, mamy powody sądzić, iż w najbliższych latach rozwój kulturalny środowisk regionalnych postępować będzie, niestety, w sposób podobny jak dotychczas, a więc w oparciu o własne możliwości. Przewidując dalszy wzrost znaczenia czynników lokalnych

(wewnętrznych) konieczne staje się obecnie zwrócenie uwagi na to, co stanowiło efekt dotychczasowych przeobrażeń i co decydować będzie w najbliższym okresie o dynamice przemian w poddanym analizie zakresie – w miastach małych i średniej wielkości. Do nich zaliczamy z pewnością obecny potencjał kulturowy i kulturotwórczy, stanowiący bazę wyjściową dla przyszłych przeobrażeń.

Opis aktualnego stanu instytucji kulturalnych – służących upowszechnianiu i recepcji przekazywanych treści – uznać można za zadanie pierwszoplanowe. Nie dysponujemy także aktualnymi danymi, które przedstawiłyby regionalne nierównomierności w rozwoju audiowizualnych środków przekazu w Polsce. Wartości statystyczne – aczkolwiek trudno nimi kwantyfikować problemy kultury – charakteryzujące stan środowisk lokalnych, nadałyby takiej charakterystyce nieocenioną wartość poznawczą. Dla lokalnych władz samorządowych byłyby to istotne bodźce do tworzenia systemów wartości estetyczno-intelektualnych, poprzez modyfikację działania sieci instytucji kulturotwórczych, a być może także wzrost istniejącego potencjału.

* * *

W przedstawionym materiale oparto się głównie na czynnikach bardziej spontanicznych, wyznaczających uczestnictwo jednostek i grup społecznych w kulturze. Zrezygnowano z omówienia jakiegokolwiek modelu polityki kulturalnej. Starano się natomiast zwrócić uwagę na kwestię przeobrażeń miast średniej wielkości w zakresie kształtowania ich funkcji kulturotwórczej. Nie było celem prowadzonych analiz zaakcentowanie zależności między rozwojem infrastruktury lokalnej i liczebnym wzrostem środowisk twórczych, aczkolwiek zależność ta przybiera klasyczną postać sprężenia zwrotnego. Prężny krąg twórców kultury i jej propagatorów może wywierać presję na władze lokalne, np. o powołanie danej instytucji w społeczności lokalnej, a to z kolei ma wpływ na kumulatywny rozwój aktywności kulturalnej mieszkańców miasta czy też regionu.

Fakt, że miasta średniej wielkości winny stać się obecnie przedmiotem kompleksowych opracowań badawczych m.in. w sferze uczestnictwa ich mieszkańców w kulturze, jest dla reprezentantów nauk społecznych zagadnieniem szczególnie zobowiązującym. Zaangażowanie kulturowe i intelektualne narodu, kształtowanie się nowego systemu wartości i potrzeb, staje się szczególnie widoczne w ośrodkach miejskich średniej wielkości.

Oczekiwanie społeczne, wiążące się z poprawą aktualnej sytuacji w sferze animacji społeczno-kulturalnej prowadzonej wśród społeczności lokalnej,

wiąże się także z rzetelnie przygotowanym, a zarazem aktualnym materiałem oceniającym dany stan rzeczy. Jak twierdzi J. Kargul „(...) każdy, kto podejmuje się działalności animacyjnej w jakimkolwiek środowisku, w jakiejkolwiek dziedzinie, może empirycznie stwierdzić, że zdecydowana większość pozytywnych ocen, opinii i sądów na temat wartości animacji jest formułowana trafnie".[24] Każda z propozycji innowacyjnych, która w przypadku wdrożenia mogłaby zmienić zaistniałą obecnie w kraju sytuację, może być prawomocna w przypadku prowadzenia konkretnych badań nad uwarunkowaniami m.in. uczestnictwa w kulturze, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i szerszych zbiorowości.

Można zatem oczekiwać, że kolejne inicjatywy badawcze, prowadzone w połowie bieżącej dekady w Polsce, stanowić będą wiarygodne źródła informacji, a zarazem poszerzą kompletowaną dokumentację, która pozwoli na podejmowanie – trafnych i ze wszech miar słusznych – rozstrzygnięć.

* * *

* Artykuł przygotowano do druku na bazie referatu wygłoszonego przez autora na konferencji naukowej „Miasto w procesie transformacji", zorganizowanej przez Towarzystwo Ziemi Kozielskiej oraz Urząd Miasta w Kędzierzynie-Koźlu (w dniach 19-20 maja 1994).

Przypisy

1. Por. S. Krzemień-Ojak: Modele polityki kulturalnej. „Studia Socjologiczne" 1970, nr 3, s. 92.

2. Zob. O. Czerniawska: Animacja jako metoda pracy kulturalno-oświatowej i społeczno-wychowawczej. „Oświata Dorosłych" 1978, nr 8. Por. J. Żebrowski: Zawód i osobowość animatorów kultury. Gdańsk 1987, Wyd. UG.

3. Zob. A. Tyszka: Kultura upaństwowiona w działaniu – mecenat, rynek i plan. „Kultura i Społeczeństwo" 1987, nr 3, s. 28.

4. A. Radziewicz-Winnicki: Komentarz edytorski.W: Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku. Zagadnienia wybrane. Praca zbiorowa wraz z wyborem tekstów pod red. A. Radziewicza-Winnickiego. Katowice 1992, ZSPM-Press, s. 439.

5. T. Lewowicki: Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej. Warszawa 1994, Wydział Pedagogiczny UW.

6. Zob. H. Białyszewski: Funkcjonalna koncepcja zmiany społecznej. „Studia Socjologiczne" 1970, nr 2, s. 64–65; K. Krzysztoszek, M.S. Szczepański: Rozwój społeczny. Trzy paradygmaty. „Kultura i Społeczeństwo" 1987, nr 3, s. 45–46. Por. E. Górnikowska-Zwolak, E. Jarosz: Edukacja jako podstawa systemu stratyfikacji w społeczeństwie postindustrialnym w koncepcji Randalla Collinsa. W: Współcześni socjologowie o wychowaniu. Zarys wybranych koncepcji. Praca zbiorowa pod red. A. Radziewicza-Winnickiego. Katowice 1993, Wyd. UŚl, s. 47.

7. K. Zagórski: Struktura i ruchliwość społeczna w społeczeństwie post-industrialnym. „Kultura i Społeczeństwo" 1985, nr 4, s. 27–42.

8. A.K. Paluch: Konflikt, modernizacja i zmiana społeczna. Warszawa 1976, PWN, s. 233.

9. A. Tyszka: op. cit., s. 27.

10. E. Sękowski: Problematyka uwarunkowań uczestnictwa w kulturze w badaniach polskich. „Studia Socjologiczne" 1976, nr 4, s. 5–6.

11. Ibidem..., s. 6–8.

12. J. Szczepański: Odmiany czasu teraźniejszego. Warszawa 1971, s. 390–391.

13. A. Gładysz: Robotnicy a książki. Studium problemu na przykładzie reprezentacji robotników bytomskich. Wrocław 1972, s. 93. Przytacza: E. Sękowski; op. cit., s. 8.

14. M. Bukowski: Model pracy kulturalno-wychowawczej w CSRS. W: Problemy organizacji życia kulturalnego oraz społecznej aktywności kulturalnej. Praca zbiorowa pod red. A. Jakimowicza. Warszawa 1972, s. 63. Przytacza: E. Sękowski; Ibidem..., s. 9.

15. A. Kłosowska: Przedmowa do pracy B. Sułkowskiego: Powieść i czytelnicy. Społeczne uwarunkowania zjawisk odbioru. Warszawa 1972, s. 5. Przytacza: E. Sękowski; Ibidem..., s. 9. Por. J. Kaczmarek: Czytelnictwo literatury pięknej i prasy w środowisku robotniczym dużego zakładu przemysłowego na przykładzie stoczni gdańskiej. W: Życie kulturalne robotników wielkiego przedsiębiorstwa przemysłowego. Praca zbiorowa pod red. K. Żygulskiego. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1971, Ossolineum, s. 39–78.

16. A. Radziewicz-Winnicki: Przedmowa. W: Nauczyciel w procesie przemian. Praca zbiorowa pod red. A. Radziewicza-Winnickiego. Katowice 1989, Wyd. Naukowe UŚl, s. 8–9.

17. E. Sękowski: op. cit., s. 25.

18. J. Burszta: Kultura ludowa – kultura masowa. W: Problemy uczestnictwa w kulturze. Warszawa 1974, s. 28. Przytacza: E. Sękowski; Ibidem...

19. A. Kłoskowska: Wartości, potrzeby i aspiracje kulturalne małej społeczności miejskiej. „Studia Socjologiczne" 1970, nr 3, s. 11.

20. J. Szczepański: Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa 1972, PWN, s. 158–238.

21. T. Sołdra-Gwiżdż: Szkoła jako instytucja wpływająca na kształt więzi regionalnych. Opole 1992, Wyd. Instytutu Śląskiego oraz inna praca: Więzi w regionie (studium socjologiczne młodzieży Śląska Opolskiego). Praca zbiorowa pod red. K. Fryszlackiego oraz T. Sołdry-Gwiżdż. Opole 1993, Wyd. Instytutu Śląskiego.

22. B.J. Kunicki: Środowisko twórcze miasta średniego. Warszawa–Poznań 1980, PWN, s. 110.

23. Ibidem..., s. 110.

24. J. Kargul: Animacja społeczno-kulturalna. W: Pedagogika społeczna. Wychowanie i środowisko. Praca zbiorowa pod red. T. Pilcha i I. Lepalczyk. Warszawa 1993, s. 274.

Barbara Zdrodowska
Uniwersytet Warszawski
Filia w Białymstoku

CIEKAWOŚĆ POZNAWCZA DZIECI 4- i 6-LETNICH

Każdy człowiek, a więc i każde dziecko, jest swoistą indywidualnością. Mimo, że życiem naszym rządzą pewne obiektywnie uwarunkowane reguły i normy rozwojowe, to jednak należy pamiętać o tej odrębności. Na tę inność składają się wydarzenia całego życia, począwszy od wczesnego dzieciństwa. Opierając się na szerokich badaniach amerykański psycholog B.S. Bloom stwierdził, że co najmniej jedną trzecią swoich osiągnięć poznawczych jednostka zawdzięcza okresowi przedszkolnemu, a więc pierwszym 5–6 latom życia. „Na podstawie wielu informacji stwierdzono, że nie tylko dzieci, lecz także i zwierzęta, przebywające w zmiennym otoczeniu, pod wpływem wielorakich bodźców rozwijają się szybciej od rówieśników, których środowisko jest bardziej stałe i zrównoważone."[1]

Jednakże wpływu środowiska nie można utożsamiać z dominantą rozwoju. Powołując się na różne teorie należy również docenić wpływ czynników dziedzicznych, a nade wszystko znaczenie własnej aktywności jednostki.

Ciekawość i wnikliwość, z jaką dziecko wchodzi w świat od początku swego istnienia, prowadzą do lepszego poznania otoczenia. Stopniowe poznawanie świata dokonuje się w aktywnym działaniu i przeżywaniu, w czynnościach zabawowych, w zorganizowanym środowisku wychowawczym, którego celem jest zaspokajanie najpilniejszych potrzeb zarówno biologicznych, jak i psychicznych, tj. potrzeby przynależności czy potrzeby częstych doświadczeń wzbogacających umysł dziecka o otaczającym je świecie. I o tym my, pedagodzy i rodzice, winniśmy pamiętać, że wysiłki z naszej strony mają budzić w wychowankach tak istotną przecież ciekawość świata, powinny być nacechowane dużą wiedzą merytoryczno-psychologiczną i szacunkiem dla rodzącej się osobowości.

Aktywność własna związana z emocjonalnym działaniem dziecka jest ściśle zależna od poznania i zrozumienia przez nie otaczającej rzeczywistości. Za tym przemawia również teoria wielostronnego kształcenia W. Okonia.[2]

Dziecko wykonuje rozmaite czynności, obdarzone jest bowiem aktywnością, będącą swoistą formą kontaktów z otoczeniem. Motorem tej aktywności jest rosnące zaciekawienie, postawa wnikliwego badacza, który pokonując trudności, pragnie poznać zmysłami wszystko, co go zewsząd otacza. Właśnie działanie mobilizuje dziecko do wykonywania nowych czynności, poznawania niejasnych sytuacji, drogą prób i błędów rozwiązywania coraz liczniejszych i skomplikowanych problemów, zadawania pytań.

Istota ciekawości poznawczej

Czym jest ciekawość? Aby odpowiedzieć na to pytanie, sięgnęłam do prac wielu psychologów. Ogólnie o ciekawości mówią jako o „wystąpieniu aktywności poznawczej pod wpływem jakichś zjawisk, zdarzeń, problemów, bez nakazu czy przymusu zewnętrznego. Aktywność poznawcza człowieka wyraża się w fakcie, iż człowiek zamiast biernie spostrzegać rzeczy i zjawiska, czynnie w nie wnika, by je poznać. Zamiast mechanicznie przyswajać materiał spostrzeżeniowy – intensywnie go analizuje, samodzielnie i planowo organizuje go dla lepszego zrozumienia i opanowania. Dąży do poznania zjawisk, które wywołały jego ciekawość, oraz przeżywa pozytywne emocje (przyjemność, satysfakcję) towarzyszące efektowi tego poznania. Ciekawość można opisać także jako skupienie uwagi na jakichś przedmiotach i zjawiskach połączonych z aktywnym, nieobojętnym uczuciowo ich poznawaniem. Jest to rodzaj poznawczego napięcia."[3]

Zdaniem M. Przetacznikowej aktywność polega „zarówno na zmianach zachodzących w organizmie i psychice jednostki, jak też na wywołaniu przez podmiot zmian w otoczeniu."[4]

D. Berlyne mówi o aktywności poznawczej, która „pobudza pragnienie zdobycia wiedzy i zaspokajana jest w miarę zdobywania wiedzy."[5] E.L. Thorndike stwierdza, „że normalne funkcjonowanie organizmu jest w każdym względzie satysfakcjonujące. Organizm posiada pewne wyposażenie, umożliwiające mu wykonywanie określonych zadań i przejawia naturalną dążność do czynienia zeń użytku. Będąc obdarzonym niezwykłym wyposażeniem w postaci komórek mózgowych, człowiek dąży do wykorzystania tych ułatwień, co uwidacznia się w jego dążeniu do zdobywania nowych doświadczeń – pragnieniu, żeby być siłą sprawczą zdarzeń, wytwarzaniem pomysłów i bawieniem się nimi dla własnych satysfakcji."[6]

Aktywność poznawcza dziecka jest tą sferą jego działalności, która ułatwia mu poznawanie otaczającego go świata pełnego nieznanych rzeczy, zjawisk i zagadnień, wielu niewiadomych, które tak silnie pociągają małego badacza. Czynienie odkryć na skalę własnych możliwości, prowadzenie doświadczeń, zadawanie pytań, eksperymentowanie, to nic innego jak przejawy aktywnej postawy nastawionej na eksplorację enigmatycznej przecież dla dziecka rzeczywistości, która nęci i pobudza do działania. Tym bodźcem pobudzającym czynności poznawcze jest naturalna ciekawość świata. Jest ona charakterystyczną formą aktywności poznawczej, jej wstępnym etapem i warunkiem zaistnienia. Bez ciekawości nie może być mowy o aktywności poznawczej. (Dlatego też autorzy wymiennie stosują określenia ciekawość i aktywność poznawcza jako bliskoznaczne).

Z kolei aktywność poznawcza stanowi bazę wszelkiej wiedzy o świecie, jest przewodnikiem po zagadkowych i tajemniczych obszarach otoczenia. Wiedzę o nim można przyswajać również w sposób bierny, z postawą receptywną, przejmując cudze doświadczenia, bez większego wysiłku ze strony własnej osobowości. Lecz czy będzie ona jakościowo równa wiedzy zdobywanej badawczo? Nie może chyba równać się z samodzielnym przyswajaniem wiadomości, z aktywnym działaniem na rzecz poszerzenia zasobu własnych doznań, nawet jeśli jest ono związane z pokonywaniem trudności i barier zdawałoby się niedostępnych dla nieukształtowanego jeszcze umysłu małego dziecka. Przezwyciężanie problemów na drodze poznania stanowi jego wartość, jest koniecznym czynnikiem rozwoju jednostki.

Poznanie dotyczy wielu sfer życia: zagadnień społecznych, rzeczy materialnych i zjawisk, możliwości własnej osoby, bliższego i dalszego środowiska. Początkowo odbywa się ono na drodze zmysłowej, później dzięki pracy – umysłowej, kiedy to rozum przejmuje kierowniczą rolę nad wszelkimi poczynaniami.

Analogicznie – czynności eksploracyjne dziecka dotyczą różnych dziedzin jego działalności (zabawowej, plastycznej, muzycznej, konstrukcyjnej, itp.). Zgodnie z zasadą „poznanie przez działanie". Dzięki twórczości dziecko może namacalnie przekonać się o stanie rzeczy, poznać prawa rządzące rzeczywistością, rozwijać swe intelektualne możliwości i praktyczne umiejętności. To twórczość przybliża mu obraz samego siebie i jednocześnie stwarza optymalne warunki poznania.

Twórcza postawa dziecka jako przejaw jego aktywności poznawczej

„Aktywność twórcza oznacza działanie podejmowane samodzielnie, z wewnętrznych pobudek, przynoszące nowe dla jednostki wyniki. Aktywność

twórcza dziecka ma z pewnością inny charakter niż dojrzałe przejawy twórczości (...). Twórczość dziecka nie ma charakteru intencjonalnego, nie jest poprzedzona świadomym zamiarem tworzenia, jednak rezultat może mieć nie tylko subiektywną wartość i znaczenie."[7]

Czym więc jest twórczość? Czy możemy wytwory dziecka określić mianem sztuki?

M. Naksianowicz-Gołaszewska podaje bardzo interesującą definicję: „twórczość – to powoływanie czegoś do istnienia, to dawanie z niczego, to zapoczątkowanie czegoś, czego dotychczas nie było."[8] Dwaj francuscy psycholodzy, R. Gloton i C. Clero, zauważają, że „dziecko w sposób naturalny jest twórcą. Mogą temu zaprzeczyć jedynie ci, którzy nigdy nie obserwowali swobodnej zabawy małych dzieci."[9]

Działalność twórcza dotyczy wielu dziedzin. „Podstawowymi formami twórczej aktywności dziecka są: ekspresja ruchowo-mimiczna (wyrażana jest przez gest, pozę, spontaniczny ruch, taniec); ekspresja ruchowo-muzyczna (ujawnia się pod wpływem melodii, rytmu); ekspresja słowna (wyraża się przez krzyk, śmiech, płacz, intonację treści melodii); ekspresja słowno-muzyczna (wyraża się w spontanicznym nuceniu improwizowanych melodii i tekstów); ekspresja muzyczna (polega na improwizowanej grze na instrumentach muzycznych, wystukiwaniu rytmu, itp.); ekspresja plastyczna (wyraża się w samorzutnym rysowaniu, malowaniu, formowaniu miękkich materiałów, itp.); ekspresyjna twórczość zabawowa (jest na ogół syntezą uprzednio wymienionych ekspresji, przy czym pojawiają się pewne reguły kierujące zabawą)."[10]

Każdy z wyżej wymienionych rodzajów naturalnej ekspresji ma ogromny i wielostronnie korzystny wpływ na rozwój osobowości dziecka, zaspokaja istotne potrzeby, rozszerza doświadczenia, kształtuje zdolności i umiejętności, zaszczepia reguły i normy postępowania, doskonali funkcje psychomotoryczne, rozwija myślenie, socjalizuje, dostarcza poczucia własnej kompetencji i sprawstwa.

Dzieci w wieku przedszkolnym są bardzo wrażliwe i podatne na wpływy środowiskowe, nie jest więc trudno oddziaływać na ich uczucia. Należy jednak pamiętać o stworzeniu korzystnych warunków dla zaspokajania dziecięcej potrzeby wyrażania sobie samemu i innym tego, co myśli, co czuje. Nie jest potrzebna żadna strategia, aby je do tego skłonić. Po to, aby dziecko mogło wyzwolić swój wewnętrzny świat i posługiwać się właściwymi mu sposobami ekspresji – gestem, mimiką, słowem, plastyką i muzyką – trzeba uszanować jego spontaniczność, czuwać nad tym, aby uniknąć wszystkiego, co może pociągnąć za sobą zahamowanie ekspresji, a tym samym myślenia. Tak więc, od chęci do postawy twórczej dziecka,

którą w procesie wychowania powinniśmy pielęgnować, będzie w przyszłości zależeć jego charakter, sposób postępowania człowieka dorosłego.

Odpowiednikiem terminu „postawa twórcza" w dziedzinie psychologii jest myślenie dywergencyjne, zdolne do ujmowania związków między faktami pozornie od siebie oddalonymi, gotowe do wytwarzania nowych form przez eksperymentalne błądzenie. Jest to myślenie typowe dla umysłów szukających przygody i fantazji, a także myślenie artysty, uczonego, nowatora, nonkonformisty. Ten typ myślenia dominuje również u dzieci w wieku przedszkolnym.

Przeciwieństwem myślenia dywergencyjnego jest myślenie konwergencyjne, w którym wszelka myśl jest w sposób wąski ograniczona, zamknięta sztywnymi normami. Jest to sposób działania inteligencji wobec informacji, pamięci, różnego rodzaju ćwiczeń, takich jak nauka czytania. Jest to także myśl konformistyczna, rozważna, rygorystyczna, ale ograniczona.

Szczególnie ważnym aspektem dziecięcej twórczości, zależnym od myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego, jest spontaniczna ekspresja werbalna. „Możliwości nieskrępowanej ekspresji słownej, prowokowanie i nagradzanie twórczych zachowań werbalnych pozwalają dziecku na uczenie się języka (myślenie konwergencyjne) i tworzenie go jednocześnie (myślenie dywergencyjne). Przykładami takiej twórczości ekspresyjnej są gry słowne, zabawa słowami, dziecięce wiersze. Rozwijają się w ten sposób umiejętności przekazywania myśli, zamiarów, intencji, łatwiejsze staje się nawiązywanie kontaktów społecznych."[12]

Motywacja immanentna w twórczości dziecka

Między aktywnością dziecka tkwiącą w jego naturze a aktywnością człowieka dorosłego istnieje zasadnicza różnica. Dorosły w swoich czynnościach codziennego życia nie musi zajmować się tworzeniem nowych kategorii. Dla rozwiązania większości kłopotów i problemów wymykających się zwyczajowym schematom, wystarczają mu sposoby i gotowe wzorce istniejące w pokładach jego pamięci i doświadczeniu gromadzonym latami.

Inaczej dzieje się u dziecka, u którego ciekawość i aktywność poznawcza jest elementarną potrzebą i należy do sfery rozwoju, jest nieświadomie skierowana na samodoskonalenie, a nie jak w przypadku dorosłego, na przystosowanie i przetrwanie. „Aktywność twórcza dziecka zyskuje swój istotny sens biologiczny właśnie dzięki tej życiowej potrzebie wzrastania, całkowicie zwróconej ku przyszłości i będącej przekraczaniem samego siebie. Jeśli dziecko jest twórcze i interesuje się inwencją, jeżeli wszystko musi zostać uruchomione po to, by

sprzyjać jego możliwościom twórczym, dzieje się tak dlatego, że aktywność twórcza stanowi potrzebę biologiczną, której zaspokajanie jest absolutną koniecznością dla optymalnego rozwoju istoty ludzkiej w okresie wzrostu."[13]

Tak więc proces tworzenia u dziecka ma charakter całkowitej nowości, inaczej niż u dorosłego, który niejako reprodukuje posiadane szablony zachowań, modyfikując je w odniesieniu do wymogów konkretnej sytuacji.

Aby jednak proces poznawczy (czy proces twórczy) został uruchomiony, konieczne jest zadziałanie motywu. E. Nęcka opisując twórczość wyróżnia oprócz ciekawości poznawczej i potrzeby naprawiania grupę motywacji, kierującą działaniem cechującym się większą oryginalnością i różnorodnością. Jest to motywacja immanentna, która wywołuje aktywność bez dodatkowych gratyfikacji. Aktywność motywowana immanentnie wykonywana jest ze względu na siebie samą, ma znamiona autentyzmu i całkowitej swobody, znamiona naturalności. Motywacja wewnętrzna wywołuje stany z punktu widzenia pedagoga bardzo istotne, kształcące, np. nauka dla przyjemności a nie jedynie w celu uniknięcia kary. Powinniśmy zatem pamiętać o pozostawieniu dziecku odpowiedniego marginesu swobody na podejmowanie decyzji dotyczących sposobu postępowania i wyboru środków technicznych niezbędnych dla realizowania licznych pomysłów, będących wynikiem inwencji.

Poziom ciekawości poznawczej dzieci 4- i 6-letnich

Obszar aktywności (ciekawości poznawczej) dziecka nie jest do końca zbadany. Nie mogę jednoznacznie go opiniować z powodu braku doświadczenia psychologicznego. Pozwalam sobie jedynie na sformułowanie pewnych hipotez i próbę ich udowodnienia, co nie upoważnia do wysuwania daleko idących wniosków. Zgłębiając problem podjęłam próbę zbadania dzieci z dwóch grup przedszkolnych: 4- i 6-latków uczęszczających do Samorządowego Przedszkola nr 2 w Łapach (woj. białostockie). Tok poczynań badawczych zawierał obserwację dzieci (wykorzystałam „Arkusz obserwacji ciekawości poznawczej"), analizę danych z kwestionariusza od rodziców badanych dzieci oraz analizę rysunku i twórczej wypowiedzi dzieci dotyczącej opisu treści wytworu plastycznego. Problem główny, któremu odpowiadają omówione niżej wyniki, brzmi:

Jaki poziom ciekawości (aktywności) poznawczej prezentują dzieci 4- i 6-letnie?

Poziom ciekawości poznawczej określono przez zakres spełniania wymagań i nasilenie charakterystycznych dla aktywności zachowań objętych obserwacją.

Sprawdzono, jakie przejawy działalności, konstytutywne dla ciekawości poznawczej, występują w sytuacjach zadaniowych i dowolnych.

Zanim dziecko podejmie jakiekolwiek działanie, które możemy zaobserwować, musi zostać uruchomiona jego ciekawość, która z kolei wyzwala aktywność poznawczą.

W tabeli 1 ukazano wyniki obserwacji dominujących przejawów ciekawości poznawczej, które obejmują następujące kategorie zachowań:
– zewnętrzne objawy ciekawości (postawa, mimika, gestykulacja);
– aktywne uczestnictwo (zadawanie pytań, prośby o dodatkowe informacje);
– czy świeżo uzyskane wiadomości inspirują dziecko do podjęcia działalności praktycznej (rysowanie, lepienie, podejmowanie problemów intelektualnych)? Jak szybko?
– czy dziecko czeka na podsunięcie propozycji i wzorów (jest samodzielne, częściowo wzoruje się na pracach innych, brak samodzielnej koncepcji)?
– czy i w jakim stopniu dziecko angażuje się w pracę?
– czy po zakończeniu zajęć dziecko powraca do omówionej tematyki, spontanicznie zadaje pytania?

Tabela 1

Poziom ciekawości poznawczej w grupach 4- i 6-latków						
Badani		J. M.	Przedziały selekcyjne			Razem
			wyżej normy 12–9 pkt	norma 8–5 pkt	poniżej normy 4–0 pkt	
4-latki	ogółem	%	75,0	18,7	6,3	100,0
	dziewczynki	%	58,0	33,0	0,0	
	chłopcy	%	42,0	67,0	100,0	
6-latki	ogółem	%	43,3	50,0	6,3	100,0
	dziewczynki	%	57,0	50,0	0,0	
	chłopcy	%	43,0	50,0	100,0	

Wśród dzieci 4-letnich w przedziale selekcyjnym „wyżej normy" znalazło się 75% dzieci, w tym 58% dziewcząt i 42% chłopców. W przedziale „norma" jest

18,7% dzieci, w tym 33% dziewczynek i 67% chłopców. Natomiast w przedziale „poniżej normy" znalazło się 6,3% dzieci i nie ma w tej grupie dziewczynek, chłopcy stanowią 100%.

Dzieci z grupy starszej w ocenie poziomu ciekawości poznawczej uzyskały nieco niższe wyniki w porównaniu z młodszymi kolegami. A mianowicie: w „wyżej normy" znalazło się 43,7% dzieci – w tym 57% dziewczynek i 43% chłopców, w przedziale „norma" 50% – w tym 50% dziewczynek i 50% chłopców, w ostatnim „poniżej normy" – 6,3% dzieci i również w 100% byli to chłopcy.

Podsumowując, należy stwierdzić, że w badanych grupach wystąpiła znaczna liczba dzieci o wysokim stopniu spontanicznej ciekawości poznawczej. Na uwagę zasługuje fakt, że dziewczynki w obu badanych grupach otrzymały znacznie lepsze noty niż równi im wiekiem chłopcy. Dysproporcja ta, jest szczególnie wyraźna w grupie 4-latków. W przypadku dzieci starszych wyniki obu płci nie są tak silnie zróżnicowane.

Różne formy twórczej działalności dziecka są skutecznym środkiem kształcenia i pielęgnacji naturalnej i płodnej ciekawości, która pobudza do aktywności, do urzeczywistniania marzeń, rodzi nowe doświadczenia i zainteresowania. Każda forma komunikowania swojej postawy twórczej – plastyczna, zabawowa czy werbalna – jest indywidualną wizją świata dziecka, na pewnym, określonym wiekiem, poziomie rozwoju i uwarunkowane szczególną chwilą przeżywania.

S. Szuman[14] twierdzi, iż światopogląd małego człowieka jest magiczny, w działalności twórczej dominują motywy nadprzyrodzone. Cały jego świat jest ożywiony.

Ciekawość poznawcza dziecka przedszkolnego jest bardzo żywa, a jej zakres olbrzymi. Analizę jej dominujących przejawów przedstawia tabela 2, która pozwala dostrzec istotne różnice w poziomie ciekawości uwarunkowanej wiekiem i płcią w grupie 4- i 6-latków. Wynika z niej, że dzieci z dwóch badanych grup w różny sposób komunikują spontaniczność swej ciekawości.

Dzieci młodsze charakteryzuje twórcza i żywiołowa działalność zabawowa, komunikują ją chętniej w twórczości słownej niż w plastycznej. Mowa małego dziecka, dostatecznie już wzbogacona, pozwala o wiele wyraźniej malować słowami takie obrazy, jakie podsuwa jego wyobraźnia niż pędzel czy kredka, które wymagają znacznej sprawności technicznej.

Tabela 2

Ocena ciekawości poznawczej dzieci 4- i 6-letnich w świetle ich twórczości zabawowej, plastycznej i werbalnej

Badani		J. M.	Pomiar ciekawości poznawczej								
			Twórczość zabawowa			Twórczość plastyczna			Twórczość werbalna		
			wyżej normy	norma	poniżej normy	bardzo orygin.	przeciętnie orygin.	mało orygin.	bardzo bogata	przeciętnie	uboga
4-latki	Razem	%	75,0	18,7	6,3	50,0	37,5	12,5	62,5	25,0	12,5
	dziewczynki	%	58,0	33,0	0,0	62,5	33,0	50,0	60,0	25,0	50,0
	chłopcy	%	42,0	67,0	100,0	37,5	67,0	50,0	40,0	75,0	50,0
6-latki	Razem	%	43,7	50,0	6,3	56,3	37,5	6,2	43,7	43,8	12,5
	dziewczynki	%	57,0	50,0	0,0	67,0	33,0	0,0	57,0	32,0	50,0
	chłopcy	%	43,0	50,0	100,0	33,0	67,0	100,0	43,0	57,0	50,0
	Ogółem	%	59,4	34,4	6,2	53,2	37,5	9,3	53,2	34,3	12,5
	dziewczynki	%	68,7	31,3	0,0	68,7	25,0	6,3	62,5	25,0	12,5
	chłopcy	%	50,0	37,5	12,5	37,5	50,0	12,5	43,7	43,8	12,5

Dzieci w drugiej fazie okresu przedszkolnego mają lepiej opanowane umiejętności warsztatowe, co wpływa na rozwój i bogacenie ekspresji plastycznej, w którą angażują się bardziej niż w twórczość werbalną czy zabawową. We wszystkich badanych kategoriach ciekawości poznawczej dziewczynki z obu grup wiekowych uzyskały wyższe wyniki niż chłopcy.

Dane porównawcze świadczą o dużej liczbie dzieci (w badanych grupach) prezentujących wysoki poziom ciekawości poznawczej, o żywym intelekcie, uzdolnionych plastycznie. Po dokonaniu analizy wszystkich prac[15] uzyskanych od dzieci i obserwacji ich twórczych poczynań, dochodzę do wniosku, że dzieci w wieku przedszkolnym, nawet te najmłodsze, doskonale potrafią sprostać wymaganiom, jakie stawia przed nimi aktywność i wyobraźnia, wspaniale wykorzystując je podczas charakterystycznych dla tego wieku działań.

Istotny jest fakt, że dzieci starsze, zarówno dziewczynki jak i chłopcy, uzyskały we wszystkich badaniach znacząco niższe wyniki niż ich młodsi koledzy i koleżanki. Poddane kilkuletniej edukacji 6-latki przyswoiły już sobie wiedzę o układzie stosunków między nimi a nauczycielkami przedszkoli, zostały wdrożone do uczestniczenia w narzuconym z góry modelu komunikacji jednokierunkowej, ograniczającej często ich ciekawość i aktywność jedynie do udzielania odpowiedzi i wykonywania poleceń. „Przedszkola nie wypełniają w sposób harmonijny swoich podstawowych funkcji. Nadmierna „dydaktyzacja" wyraźnie wypiera funkcje diagnostyczne, korekcyjno-wyrównawcze, opiekuńcze i wychowawcze."[16]

Idea podmiotowości w wychowaniu i nauczaniu powinna zawitać również do przedszkoli, co spowoduje wzrost znaczenia „twórczości dzieci, ich spontanicznej aktywności poznawczej i twórczej zabawy".[17]

Oryginalna struktura psychiczna, bogata wyobraźnia, aktywność twórcza, wrażliwość na barwy, pragnienie wiedzy o świecie, zdolność do przeżywania intensywnych uczuć, czynią z dziecka niezwykle płodnego artystę. Jego naturalna ciekawość świata, aktywne poznawanie go, podejmowanie zawiłych problemów natury intelektualnej i praktycznej, przeobrażają dziecko we wnikliwego badacza i obserwatora, czego często nie zauważają bądź nie doceniają rodzice i wychowawcy. Nauczyciele „często nie dostrzegają ciekawości poznawczej bardzo naturalnej u małych dzieci i uczniów szkolnych i nie rozwijają jej świadomie. Czasem – mówią niektórzy – że często tę ciekawość po prostu dławią i tłumią (...). Utrwaliło się przekonanie, że produkt pracy nauczyciela, uczeń, musi być zawsze taki sam. Jest to fałszywe mniemanie. Tym lepszy i tym bardziej wartościowy jest uczeń, im bardziej różni się od swojego kolegi (...). W praktyce szkolenj nie powinna działać (...) zasada replikacji ucznia, lecz zasada twórczej innowacji w tworzeniu podmiotu zwanego uczniem".[18]

Przypisy

1. B.S. Bloom: Stability and change in human charakteristic. New York 1964, J. Wiley.
2. W. Okoń: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987, PWN.
3. A. Gurycka: Przeciw nudzie. Warszawa 1977. Nasza Księgarnia, s. 38.
4. M. Przetacznikowa: Rozwój struktury i mechanizmów regulujących czynności ludzkie. „Psychologia Wychowawcza" 1971, nr 2.
5. A. Gurycka: op. cit.
6. I.P. Guilford: Natura inteligecji człowieka. Warszawa 1978, PWN, s. 603.
7. A. Dąbek: Psychologiczne podstawy twórczej aktywności człowieka. Zielona Góra 1988, Wyd. WSP w Zielonej Górze, s. 16.
8. M. Naksianowicz-Gołaszewska: Twórczość a osobowość twórcy. Lublin 1958, s. 23.
9. R. Gloton, C. Clero: Twórcza aktywność dziecka. Warszawa 1988, WSiP, s. 54.
10. A. Dąbek: Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka, cyt. wyd., s. 17.
11. J.w., s. 18.
12. R. Gloton, C. Clero: Twórcza aktywność dziecka, cyt. wyd., s. 57.

13. E. Nęcka: Trening twórczości. Olsztyn 1992, PTP, s. 40 i nast.

14. S. Szuman: Sztuka dziecka. Warszawa 1990, WSiP.

15. Pomijam tu szereg badań szczegółowych obejmujących formy ekspresji, środowisko społeczno-wychowawcze i kulturowe rodziny, analizę zainteresowań dzieci.

16. T. Lewowicki: W sprawie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. „Ruch Pedagogiczny" 1991, nr 1–2.

17. W. Okoń: Zabawa a rzeczywistość. Warszawa 1987, WSiP.

18. W. Panek: Psychologiczna charakterystyka nauczyciela pracującego z uczniem zdolnym w szkole. W: Z. Tomaszewska-Kempka (red.): Promocja młodzieży utalentowanej – uczniów, studentów i absolwentów. Warszawa–Łódź 1992, PWN, s. 41.

Magdalena Piorunek
Uniwersytet im. A. Mickiewicza
Poznań

FORMOWANIE SIĘ ORIENTACJI BIOGRAFICZNYCH W OKRESIE DZIECIŃSTWA

Wprowadzenie

Współczesna psychologia rozwojowa, a zwłaszcza jej orientacja life-span, ujmuje rozwój ontogenetyczny człowieka jako proces całożyciowy.[1] W tej stale umacniającej się perspektywie poznawczej przyjmuje się założenie, iż rozwój człowieka zachodzi w przeciągu całej jego biografii, a doświadczenia wszystkich temporalnych faz życiowych wnoszą znaczące jakości i mają swoje następstwa na każdym kolejnym jej etapie. We wszystkich fazach życia ludzkiego trwają procesy kontynuacji, restrukturyzacji, pojawiania się cech nowych, ale i zaniku wcześniej ujawnionych.[2] Zmiany dokonujące się wzdłuż linii życia ludzkiego odznaczają się ogromną plastycznością uwarunkowaną określoną charakterystyką psychospołeczną i indywidualną drogą życiową jednostki. Bieg życia ludzkiego rozpatrywać więc możemy jako syndrom trzech podstawowych, wzajemnie uzupełniających się i przenikających wymiarów: psychologicznego (życie ludzkie jako indywidualny, niepowtarzalny fenomen), społecznego (życie ludzkie wyznaczone przez obiektywną, instytucjonalną strukturę społeczną) i biologicznego (życie ludzkie wyznaczone przez biologiczny potencjał organizmu wyrażający się między innymi wiekiem człowieka).[3] Aktualny stan rozwoju indywiduum ma swoją epigenezę także we wcześniejszych fazach jego życia.

Także dwa zasadnicze nurty ludzkiej biografii związane z funkcjonowaniem człowieka w rodzinie i pracy zawodowej odnajdują tam swoje korzenie. W pełnym cyklu życia ludzkiego obejmującym tercję: dzieciństwo wraz

z młodością, dojrzałość i starość, tradycyjnie rozdzielano poprzecznie sfery rozwoju zawodowego człowieka na:

– tzw. okres przedzawodowy,
– okres aktywnej partycypacji w pracy oraz
– okres postzawodowy.

Life-span'owa perspektywa poznawcza zasadza się na paradygmacie diachronicznego ujmowania także sfery życia zawodowego człowieka. Nie była ona jednak pierwszą i jedyną w tym względzie. Datowane od lat 50-tych tzw. rozwojowe teorie wyboru kariery, słabo rozpowszechnione i aplikowane empirycznie na gruncie polskim, rozwijane głównie przez Ginzberga oraz Supera i współpracowników[4] sięgały w swoich analizach do okresu dzieciństwa i młodości poszukując korzeni późniejszego usytuowania się człowieka dorosłego w świecie pracy.

Niewiele jednak do chwili obecnej powiedziano o prawidłowościach i znaczeniu etapu dzieciństwa dla późniejszego biegu karier zawodowych człowieka. Widoczny jest zwłaszcza niedobór prób empirycznej weryfikacji procesów zachodzących w tzw. rozwoju zawodowym człowieka we wczesnych latach życia dziecka. Prezentowane dalej wyniki przeprowadzonych badań rzucą, być może, pewne światło na niektóre aspekty długofalowego procesu socjalizacji do pracy.

Główne założenia i problematyka badawcza

Dzieciństwo ujmowano w dotychczasowych analizach w sposób kompleksowy, a etap pomiędzy 4–6. a 10–11. rokiem życia dziecka traktowano jako jednorodne stadium fantazji. Dominującą rolę przypisywano w nim budzącej się wyobraźni dziecka, aktualistycznym potrzebom kilkulatków oraz ogromnej spontaniczności i zmienności ich chwilowych nastawień i wyborów.

Stadium fantazji obejmuje jednak w istocie dwa jakościowo różne okresy w rozwoju dziecka, które w psychologii rozwojowej okresu dzieciństwa zwykło się określać:

– wiekiem przedszkolnym (3–7 lat, „wiek zabaw", „wiek mimowolnego uczenia się", „drugie dzieciństwo") oraz

– wiekiem wczesnoszkolnym (7–12 lat, okres „trzeciego dzieciństwa", nazywany także w swej drugiej fazie, od około 10 roku życia, „wiekiem rozumu", „wiekiem społecznym", „wiekiem realizmu").

Odwołując się do paradygmatów psychologii biegu życia przyjmuję, iż zmieniający się kontekst biograficzny dziecka, przekroczenie przez nie w wieku

7 lat progu typowej socjalizacji instytucjonalnej[5], stające przed nim nowe zadania rozwojowe[6] i rozszerzające się relacje z otoczeniem społecznym wpływają na formowanie się elementarnych doświadczeń dziecka z rzeczywistością społeczno-zawodową. One zaś z kolei konstytuują w sferze jego poznania określony obraz otaczającego je świata pracy z poszczególnymi jego komponentami (np. informacje o poszczególnych przedstawicielach zawodowych, miejscach ich funkcjonowania czy elementach ich warsztatu pracy). Obcowanie zaś z elementami rzeczywistości społeczno-zawodowej może być źródłem doświadczeń dla pewnej elementarnej samoidentyfikacji dziecka jako uczestnika tego społecznego otoczenia i może składać się jako pewien potencjalny materiał na przyszłe społeczne i indywidualne „ja" dziecka.

Generalnie można powiedzieć, że mające miejsce w przestrzeni dzieciństwa obcowanie dziecka z elementami świata zawodowego i doświadczanie pewnych znaczeń z tym światem związanych może wytwarzać elementarną orientację drogi społeczno-zawodowej człowieka w późniejszych okresach życia. Proces ten także na przestrzeni samego dzieciństwa podlega określonej dynamice, wynikającej z prawidłowości rozwojowych dziecka charakterystycznych dla wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego.

Stąd przeprowadzone badania rozpoznawały treść i właściwości deskryptywnego obrazu świata zawodowego oraz projekty zawodowe formułowane przez dzieci sześcioletnie (początki stadium fantazji) i dziesięcioletnie (etap końcowy stadium fantazji)[7], a także dynamikę tych zjawisk na przestrzeni średniego i późnego dzieciństwa.

Przyjęłam następujące z a ł o ż e n i a:

– Deskryptywny obraz świata zawodowego to zbiór informacji o obiektywnie istniejących elementach i atrybutach rzeczywistości zawodowej jaki posiada jednostka. Deskryptywny obraz świata zawodowego tworzy człowiek w drodze uzyskiwania i strukturyzowania posiadanych informacji o różnych płaszczyznach świata zawodowego.

– Dziecięce projekty zawodowe traktuję jako ewaluatywne przetworzenie obrazu rzeczywistości zawodowej i jego konkretnych atrybutów, wzorów zawodowych, z jakimi dziecko styka się w swoim życiu. Stanowią one praktyczną (działaniową) formę subiektywnego wartościowania elementów świata pracy. Dziecięcy projekt zawodowy jest wyrazem aktualistycznych preferencji zawodowych dziecka, wzbudzonych doraźnie poprzez kontakt z konkretnymi wzorcami zawodowymi. Nie może on być traktowany jako antycypacja zawodowej przyszłości, jako wyobrażanie siebie w przyszłych rolach zawodowych i świecie

pracy, jako że – w myśl prawidłowości i trendów rozwojowych – dziecko w tym etapie nie jest zdolne do tak odległych przewidywań.[8]

Weryfikacje empiryczne koncentrowały się wokół następujących głównych p y t a ń b a d a w c z y c h:

1. Jaka jest treść deskryptywnego obrazu świata zawodowego, tj. jaki zasób informacji o świecie zawodowym mają dzieci w okresie średniego i późnego dzieciństwa?

2. Jakimi cechami charakteryzuje się deskryptywny obraz świata zawodowego 6- i 10-latków (zakres informacji, ich liczebność i stopień konkretności, obszar środowiska zewnętrznego, jaki odzwierciedlany jest w obrazie świata zawodowego dzieci)?

3. Jaką dynamikę wykazuje treściowa zawartość informacji i ich charakterystyka w poszczególnych płaszczyznach świata zawodowego w okresie drugiego i trzeciego dzieciństwa?

4. Jaka jest treść dziecięcych projektów zawodowych formułowanych przez 6- i 10-latki, tj. jakie preferencje zawodowe występują w tym okresie oraz jakie dziecięce racje je uzasadniają?

5. Czym charakteryzują się preferencje zawodowe dzieci w okresie średniego i późnego dzieciństwa (zróżnicowanie ze względu na płeć badanych, rodzaj ich działań dowolnych oraz wzory zawodowe najbliższego środowiska rodzinnego)?

6. Jakim zmianom podlegają dziecięce projekty zawodowe i charakteryzujące je cechy jakościowe w okresie pomiędzy 6. a 10. rokiem życia?

Metoda badań

Pomiar empiryczny oparty został na metodzie badań poprzecznych[9] a lokowanych w grupach osób zróżnicowanych wiekowo. Ten model strategii badawczej stanowi jeden z podstawowych typów procedur empirycznych w badaniach o orientacji biograficznej i life-span'owej.[10]

Badaniami objęto dwie kohorty dzieci 6- i 10-letnich ze środowiska dużego miasta. Dobór grup wiekowych uzasadnia kryterium rozwojowe a zarazem kryterium socjalizacyjne związane ze zróżnicowaniem podstawowych środowisk życia, a w tym kontekstu instytucjonalnego (dom – przedszkole; szkoła). Ponadto na wiek około 6 lat przypada początek stadium fantazji w rozwoju zawodowym, w wieku zaś lat 10–11 następuje, wg periodyzacji Ginzberga i Supera, zakończenie tegoż stadium. Dobór grup dziecięcych miał charakter celowy proporcjonalny przy uwzględnieniu kryterium płci dziecka i poziomu wy-

kształcenia jego rodziców. Dobór placówek (szkół i przedszkoli) ze środowiska dużego miasta miał charakter losowy.

Procedura empiryczna osadzona została na wzorcu badań jakościowych, które obok badań empirycznych ilościowych (diagnostycznych, eksplanacyjnych, eksperymentalnych) nabierają nowego znaczenia na mapie metodologicznych dylematów pedagogiki.[11] Stosownie do powyższego założenia w badaniach posłużono się techniką rozmowy indywidualnej, wspomaganej serią zadań-testów sytuacyjnych.

W badaniach deskryptywnego obrazu świata zawodowego narzędziem podstawowym była technika wizualna, tj. zestaw ilustracji celowo dobranych przedstawicieli świata zawodowego wraz z charakterystycznym kontekstem środowiska ich pracy.

W badaniu orientacji biograficznych dzieci, tj. wczesnodziecięcych preferencji i projektów zawodowych, posłużono się przede wszystkim techniką rozmowy indywidualnej, w której celowo animowano projektowanie przez dzieci różnych aspektów własnej przyszłości zawodowej (wyobrażenia dotyczące dorosłości i pracy). Seria wspomnianych ilustracji przedstawiała różne typy zawodowego funkcjonowania ludzi – np. praca badawcza, usługowa, administracyjna itd. Ilustracje ukazywały poszczególnych przedstawicieli zawodowych w toku typowych dla nich czynności, obrazowały zarazem typowe elementy środowiska ich pracy. Na gruncie demonstrowanych ilustracji prowadzono z dzieckiem rozbudowaną wielowątkową rozmowę „badającą" znajomość danej profesji, miejsce zawodowego funkcjonowania jej przedstawicieli, wykonywane przez nich czynności oraz niezbędne w tym celu narzędzia pracy, wymogi stawiane przedstawicielom danego zawodu czy usytuowanie danego reprezentanta na tle szerszej dziedziny zawodowej i prac pokrewnych.

W odniesieniu do własnych projektów zawodowych rozmawiano z dziećmi o wyobrażeniach siebie w dorosłości w różnych środowiskach pracy oraz ich aktualnych marzeniowych „planach" na przyszłość.

Kontekstualna warstwa badań obejmowała ponadto dwie dymensje:

– charakter i rodzaj wolnoczasowej aktywności dziecka (treści „prozawodowe" występujące w jej ramach),

– dymensję środowiska rodzinnego badanego (wzorce zawodowe w układzie socjalizacyjnym).

Tak zaplanowane badania wymagały bliskich kontaktów z 6- i 10-latkami w ramach 2–3 tur spotkaniowych.

W wyniku badań zaprezentowane zostaną wybiórczo dwa obszary, z których pierwszy ma w centrum widzenia swoistość obrazów świata

zawodowego i różnic pomiędzy nimi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, drugi zaś rozpoznaje wybrane elementy charakterystyczne dla ewaluatywnego przetwarzania rzeczywistości zawodowej w okresie dzieciństwa.

Wybrane wyniki badań

Elementy deskryptywnego obrazu świata zawodowego dzieci

Jakich przedstawicieli świata pracy znają dzieci? Dzieciom pokazano zbiór ilustracji przedstawiających poszczególne typy pracy charakterystyczne dla zróżnicowanych środowisk zawodowych. Orientacja 6-latków w odniesieniu do rzeczywistości zawodowej obejmowała krąg tego co bliskie, konkretne, namacalne, bezpośrednio obserwowalne; tak więc dzieci 6-letnie potrafiły rozpoznać i wskazać niektóre atrybuty pracy kategorii zawodowych, z którymi zetknęło je bezpośrednie doświadczenie. Idzie tu więc o elementarne zawody usługowe, np. sprzedawca, mechanik samochodowy, służba zdrowia (pielęgniarki, lekarze) czy tzw. służby mundurowe (policjanci, żołnierze). Dla 6-latków świat zawodowy zamknięty w instytucjach, fabrykach, zakładach naukowych jest światem dotąd nie istniejącym, nie objętym ich elementarną orientacją i doświadczeniem, a wiedza tych dzieci o świecie pracy jest często uproszczona i zniekształcona.

Duża grupa (bo 2/3) 10-latków rozpoznawała już ilustracje przedstawiające naukowca-badacza w laboratorium czy osobę pracującą przy komputerze – nazywając ją „...pracownikiem banku, (...) dyrektorem biura, (...) dziennikarzem, (...) meteorologiem..." Niemal wszystkie dzieci w tym wieku bez trudu identyfikowały pracę sędziego na sali rozpraw. Podczas gdy dla przedszkolaków ten ostatni był „...prezydentem, (...) pracował w sejmie, (...) w kościele, (...) czy w wojsku...", a praca naukowa nie była praktycznie rozpoznawana.

W jakich miejscach pracy sytuują dzieci poszczególnych przedstawicieli zawodowych? Dla 6-latków ludzie nie pracują w instytucjach pracy czy przedsiębiorstwach. Pracują natomiast w miejscu, które jest ich bezpośrednim stanowiskiem pracy, np.:

– policjant – „...pracuje na ulicy (...) tam, gdzie ktoś coś ukradł..." (dla 10-latków „...pracuje w biurze, komisariacie..."),

– motorniczy tramwajowy – „...pracuje w tramwaju, on go sobie kupił (...) zbudował go z kolegami..." (dla 10-latków – „...tramwaj odprowadza do zajezdni, pracuje w MPK...").

Dzieci przedszkolne nie mają wiedzy na temat niektórych procesów technologicznych i prawidłowości funkcjonowania całego ciągu zależności w świecie pracy, np. dla nich „towar znalazł się w sklepie, bo przywiózł go pan samochodem, (...) materiały sklepikarka uszyła, swetry są z barana (...), a mleko od krowy idzie zaraz do sklepu..." Dzieci 10-letnie rozróżniają już fazę produkcji przemysłowej i przetwarzania uzyskiwanych surowców.

Jakie cyznności zawodowe przypisują dzieci poszczególnym pracownikom?

Zasadniczo różny jest także wgląd poznawczy dzieci 6- i 10-letnich w samo sedno ludzkiej pracy, tj. działania i czynności wykonywanych w różnych zawodach, np.: dla dzieci przedszkolnych policjant – „...zabiera niegrzecznych ludzi do więzienia, musi dzwonić (jeździ na sygnale), (...) ma lizak i nim zatrzymuje, (...) daje mandat, (...) każe podnosić papierki...".

Według dzieci szkolnych policjant – „...pilnuje, żeby ludzie nie popełniali przestępstw i wykroczeń, żeby był spokój na ulicach (...), jest jakby królem ulicy – kieruje ruchem drogowym...".

Większość dzieci przedszkolnych wymienia co najwyżej jedną istotną czynność przedstawiciela danej profesji lub skupia się na opisie mało znaczących czynności pobocznych, często bez uchwycenia ich precyzyjniejszego celu i sensu. Ograniczają się one głównie do jednozdaniowych, zdawkowych stwierdzeń. Stosunkowo najwięcej nazywanych czynności zawodowych pojawia się u 6-latków w opisach pracy policjanta, rolnika, motorniczego tramwajowego i nauczyciela. 10-latki wzbogacają już swoje wypowiedzi wymieniając najczęściej 2–3 istotne, specyficzne dla danego zawodu, czynności.

Jakie elementy poszczególnych warsztatów pracy są znane dzieciom? Składowymi warsztatu pracy są dla 6-latków drugo- i trzeciorzędne elementy materialne związane z pracą, np.: nauczyciel według nich potrzebuje „...pałeczkę, żeby dzieci uciszać, tablicę, kredę..."; dla 10-latków zaś są to częściej zasoby w sposób istotny związane z rodzajem danej działalności, np. nauczyciel potrzebuje „...wykształcenie (...), książki z zadaniami i te, z których się sam uczy...". Informacje 10-latków mają też charakter bardziej uogólniony, mówią oni o „towarach w sklepie", zamiast wymieniać je po kolei, czy o „rekwizytach w teatrze" – miast opisu konkretnych elementów scenografii, z którą dziecko zetknęło się podczas oglądania sztuki w teatrze.

Jakie wymagania muszą spełniać osoby zatrudnione na określonych stanowiskach pracy? Płaszczyzną orientacji, która w zasadzie nie występuje jeszcze w obrazach świata zawodowego dzieci 6-letnich są związki pomiędzy edukacją a pracą – kształceniem w szkole czy szkołach a osiąganiem określonych

zawodów jak i świadomość wymagań, jakie kandydatom do pewnych typów pracy stawiają określone zawody. W odniesieniu do pytań: „Co trzeba zrobić, żeby zostać X (np. motorniczym tramwajowym)?" – dzieci 6-letnie bardzo często dokonują sytuacyjnych konkretyzacji tyczących bezpośredniego kontekstu pracy, stwierdzając np., że aby zostać motorniczym tramwajowym „...trzeba mieć (kupić, zbudować) tramwaj...", zaś żeby być ekspedientem „...trzeba mieć dużo pieniędzy, żeby je wydawać ludziom...".

Pojawia się jeszcze inna kategoria postrzegania procesu wchodzenia w pracę, np.: żeby wykonywać określony zawód „...trzeba urosnąć i znaleźć sobie pracę...", „...trzeba załatwić sobie pracę, tj. dać szefowi pieniądze, żeby przyjął...", wreszcie „...trzeba zgłosić się na miejsce tego, który umrze...".

U trzecioklasistów kwestia drogi do zawodu jawi się jako uogólniony wymóg: „...trzeba się uczyć...", „...być w szkole...", przy czym dzieci w zasadzie nie posiadają w swoim obszarze poznania wiedzy o poszczególnych typach szkół.

Jeśli zaś idzie o elementarną orientację w wymaganiach związanych z możliwościami podjęcia pracy w określonym zawodzie, to wiąże się ona zaledwie z niektórymi profesjami o charakterze publicznym, mającymi znaczenie dla ludzi w ogóle (np. „...policjant musi być silny, szybki, sprawny...", „...nauczyciel musiał się dobrze uczyć, bo nie może się mylić...", „...prawnik musi być sprawiedliwy i mądry..."). Przy czym orientacja ta dotyczy głównie dzieci starszych.

Elementy ewaluatywnego obrazu świata zawodowego w okresie dzieciństwa

Kolejna grupa pytań badawczych sondowała preferencje i projekty zawodowe dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Preferencje zawodowe dzieci 6- i 10-letnich badano poprzez deklarowaną przez nie akceptację bądź odrzucenie różnych typów działalności zawodowej, charakteryzowanej poprzez zakres zawodowych czynności czy miejsce ich wykonywania. Najczęściej pojawiającymi się argumentami przeciwko danej pracy zawodowej są pewne związane z nią uciążliwości o charakterze konkretnym, fizykalnym (np. dzieci nie chcą pracować na budowie, ponieważ „może spaść cegła na głowę, (...) nosi się brudne ubranie, (...) człowiek się poci, (...) musi nosić ciężkie rzeczy...").

Dziewczęta także oceniając określone typy działalności posługują się argumentem: „...to robią panowie, to nie dla pań...". Chłopcy 6- i 10-letni

odrzucając pewne rodzaje pracy nigdy nie posługują się podobnymi argumentami. W zakresie argumentów przemawiających „za" określonego typu pracą – wyraźne preferencje zarysowują się głównie u dzieci 10-letnich. Chłopcom podoba się praca mechaników maszyn i na wsi (także po części ze względu na zainteresowanie maszynami rolniczymi), a dziewczynkom praca w sklepie, z dziećmi, w biurze, także na wsi, ale głównie ze względu na deklarowane przywiązanie do zwierząt.

Identyczna tendencja znajduje odzwierciedlenie także w projektach dzieci 6- i 10-letnich (pytanie: „kim chciałbyś być, jak dorośniesz?"). Również tu podział na zawody „kobiece" i „męskie" jest zdecydowanie widoczny. Dziewczęta w okresie II i III dzieciństwa skupiają się na wąskiej grupie zawodowej łączącej się z „nastawieniem na ludzi" (terminologia – psychoanalityk A. Roe), związanej np. ze służbą czy opieką (nauczycielka, lekarka) oraz tradycyjnymi atrybutami kobiecości (np. kosmetyczka, fryzjerka). Wachlarz zawodów wybieranych przez chłopców jest znacznie szerszy; koncentrują się oni na typach działalności związanej z atrybutami męskości w znaczeniu siły, dominacji, niezależności (np. pilot, strażak, policjant, sportowiec) czy „nastawienia na rzeczy" (np. mechanik, kierowca).

Dziecięce projekty zawodowe są także w znacznym stopniu odzwierciedleniem struktury zawodowej osób z najbliższego kręgu rodzinnego dziecka (około 40% badanych 6- i 10-latków wybiera typy działalności zawodowej mające bezpośredni związek z profesjami rodziców czy innych członków kręgu rodzinnego lub najbliższych znajomych). Zarówno przedszkolaki, jak i uczniowie klas III, koncentrują swoje zainteresowania zawodowe na funkcjonowaniu w świecie pracy osób, z którymi pragną się identyfikować.

Projekty zawodowe dzieci są również w znacznym stopniu koherentne z preferowanymi przez nie działaniami dowolnymi (dzieje się tak w około 70% badanych przypadków 6-latków i 50% – trzecioklasistów). Dzieci w zabawach tematycznych odgrywają role dorosłych kojarzone także z określonymi obowiązkami zawodowymi. Zabawy dziecięce przynoszące przyjemność wynikającą z „bycia dorosłym" i aprobatę otoczenia mają istotny wpływ na preferencje zawodowe w okresie II i III dzieciństwa.

Jak dzieci motywują podejmowanie przez dorosłych pracy zawodowej? Racje przywoływane dla uzasadnienia przez dzieci celów ludzkiej pracy ewoluują, choć bardzo nieznacznie, od orientacji zdecydowanie indywidualnych, „k-sobnych" (ludzie pracują dla pieniędzy) ku orientacjom allocentrycznym (praca dla innych ludzi). 100% 6-latków uzasadnia pracę dorosłych w sposób

zdecydowanie pragmatyczny. Traktowanie pracy jako elementu ogólnospołecznej struktury zawodowej lub źródła np. satysfakcji indywidualnej pojawia się marginalnie dopiero u 10-latków. Wiąże się z tym także sposób rozumienia przez dzieci kategorii „dobry zawód". Wśród argumentów przemawiających za określeniem danego zawodu opinią „dobry" (u przedszkolaków i z jeszcze większym nasileniem u 10-latków) pojawia się wysokość zarobków związana z wykonywaniem określonego typu działalności. Z wiekiem obok argumentów finansowych wzrasta liczba i różnorodność przytaczanych przez dzieci innych atrybutów określonego zawodu, np. „...w tej pracy nie musi się wysilać, (...) pocić, (...) nie jest to „praca fizyczna", czy też uzasadnień związanych z dogodnymi warunkami pracy, np. „...jest wygodnie, (...) nie jest bardzo brudno...".

Dyskusja wyników

Generalnie, poznawcze eksploracje świata zawodowego w okresie dzieciństwa są selektywne, dotyczą elementów związanych z wybiórczymi rodzajami pracy osadzonymi w środowisku bliskim i dostępnym bezpośredniemu doświadczeniu. Zawody usługowe i funkcjonujące w sferze życia publicznego dzieci postrzegają i definiują najpełniej. Ich wiedza o tych środowiskach pracy pozostaje jednak znacznie uproszczona i zniekształcona, powstaje bowiem na bazie głównie informacji konkretnych, pozbawionych szerszego kontekstu społecznego, wykraczającego poza obserwowalne „tu i teraz". Od tych ograniczeń uwalnia się stopniowo wiedza 10-latków, których opis świata zawodowego nosi już znamiona pewnych uogólnień budowanych na szerszej bazie rozwijających się funkcji poznawczych[12].

Uogólniając, poza światem orientacji dzieci (także w pewnym stopniu 10-letnich) pozostają środowiska przemysłowe z atrybutami współczesności, typu: nowoczesna technologia informatyczna oraz sfera ekonomicznej organizacji gospodarki. Można by rzec, że obraz świata zawodowego odzwierciedlany we wczesnej socjalizacji jest obrazem rzeczywistości nadal przedindustrialnej. Indywidualne doświadczenia dziecka[13], których zakres poszerza się dzięki wkraczaniu w kolejne kręgi socjalizacyjne i własną aktywność podmiotu, nie pozwalają jednak na zdobywanie bardziej adekwatnej i szerokiej wiedzy o świecie pracy.

Kontekst biograficzny i społeczna dynamika rozwoju w okresie dzieciństwa kształtują zubożony obraz rzeczywistości zawodowej, w którą dzieciom przyjdzie z czasem wkroczyć. Z tych wczesnych, selektywnych „kodów"

społeczno-kulturowych dzieci będą musiały „wyjść", „przebić się" w toku edukacji do rzeczywistego świata zawodowej współczesności. Czy i w jakim stopniu zasadnym, z punktu widzenia prawidłowości i dynamiki rozwoju kilkulatka, byłoby rozwieranie perspektywy poznawczej dziecka i stymulowanie jego doświadczeń ze światem zawodowym? Czy rozwijane na gruncie polskim kierunki preorientacji zawodowej[14] przynoszą nam zadowalającą odpowiedź? Przyczynkiem do wyjaśnienia tych problemów są z pewnością badania E. Smith, czy J. Wellingtona i W. Olechowskiego[15], którzy są zgodni co do konieczności uruchamiania wczesnych form doradztwa zawodowego, rozumianego w kategoriach dostarczania dzieciom doświadczeń, dzięki którym będą mogły urealnić swój obraz świata pracy i próbować zrozumieć wagę szeregu czynników indywidualnych w procesie wyboru kariery.

Wczesna socjalizacja powoduje ponadto najwyraźniej rysującą się w badaniach tendencję zróżnicowania preferencji i wyborów zawodowych według kryterium płci. Trend ten bardzo wyraźnie potwierdzają badania niemieckie prowadzone w różnych okresach (np. Frank i Hetzer – 1931, Grassel – 1955, Sommer – 1065, Lehr – 1969, Kurt i Schneider – 1971, Jaide – 1977)[16]. W efekcie socjalizacji już w tak wczesnym wieku następuje u dziewcząt maksymalizacja postaw służących trwaniu więzi interpersonalnych, utrwala się personalistyczny obraz świata i podświadome dystansowanie się od pracy wymagającej niezależności, aktywności, samodzielności[17].

Konstruowanie pojęć kobiecości i męskości determinuje społecznie akceptowany podział sfer działalności na męską i kobiecą. Podział ten warunkuje zarówno rozdział obowiązków w rodzinach, jak również zasadnicze różnice socjalizacji dziewcząt i chłopców w dzieciństwie, przyczyniając się do wdrukowywania w świadomość jednych i drugich stereotypów kulturowych dotyczących funkcji i roli płci w świecie pracy[18].

Zasadnicze różnice wymagań wychowawczych stosowanych wobec chłopców i dziewcząt – przejawiające się już w wieku przedszkolnym[19] – prowadzą do kształtowania zróżnicowanych oczekiwań związanych z funkcjonowaniem kobiet i mężczyzn w rzeczywistości zawodowej. Koncentracja tych pierwszych na wąskim spektrum zawodów typowo kobiecych, wymagających „nastawienia na ludzi , empatii, ale także częstokroć bierności i podporządkowania, ogranicza je w znacznym stopniu na poszczególnych szczeblach kariery i powoduje, że w konkurencji przy wejściu w pole działalności zawodowej stają one na gorszej pozycji[20]. Wczesna socjalizacja proces ten utrwala i powoduje uwięźnięcie w kulturowych stereotypach ról społecznych

związanych z płcią. Tradycyjny podział świata na obszary zarezerwowane tylko dla kobiet i tylko dla mężczyzn ujawniają już eksploracje i wypowiedzi kilkulatków, z których to głównie dziewczęta dostrzegają te społeczno-kulturowe ograniczenia i stanowczo reprodukują stereotyp dyferencjacji ról płciowych. Niepokojące jest przede wszystkim to, że atrybutami społeczno-zawodowego świata kobiet, akceptowanymi już przez kilkulatki, jest dystansowanie się od wszelkich oznak przedsiębiorczości, siły, dominacji.

Podnoszona zaś przez Ginzberga i Supera hipoteza o sfrustrowaniu dzieci wynikającym z ich poczucia niemożności i nieudolności w porównaniu z dorosłymi, i wypływającej stąd chęci skompensowania własnej niedoskonałości poprzez internalizację wartości świata dorosłych i odgrywanie ich ról zawodowych, tłumaczyć może zainteresowanie kilkulatków światem społeczno-zawodowym i ich „aspirowanie do dorosłości". Dopracowywanie się własnej tożsamości poprzez ciągle nowe „zapożyczanie" w postaci identyfikacji całościowej bądź identyfikacji z pewnymi elementami roli dorosłego[21], często związanymi z jego działalnością zawodową, stanowi – być może – wyraz nie tyle świadomego poszukiwania swego miejsca w społeczeństwie, ile raczej zglobalizowanego „dążenia do znaczenia" i podnoszenia swej wartości w oczach własnych i innych[22]. Zawód wszak stanowi jeden z istotniejszych elementów tego społecznego znaczenia.

Próba poznania i wyjaśniania otaczającej społeczno-zawodowej rzeczywistości, tak niedoskonała w okresie dzieciństwa (co pokazują częściowo omawiane badania), przyczynia się także do zyskiwania pewnego komfortu, wynikającego z wiedzy i rozumienia charakteru społecznych zależności, stanowi też pewien element indywidualnej orientacji biograficznej współtworzącej podwaliny późniejszych karier życiowych jednostki.

Przypisy

1. Por. P. Baltes: Propozycje teoretyczne psychologii rozwojowej biegu życia: o dynamice między wzrostem a ograniczeniem. W: Wykłady z psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Tom 5, Lublin 1991, RW KUL; E. Hoerning: Lebenslauf und Gesellschaft. Grundfragen der Soziologie des Lebenslaufs. Kurseinheit 2: Sozialisation und Lebenslauf, Hagen 1988, Fernuniversitat – Gesamthochschule; M. Kohli: Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne. W: Soziale Welt. Zeitschrift fur sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis. Gottingen, Schwartz 1986/4; L. Sugarman:

Life-span development. London and New York 1986, Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd – London, Methuen Co – New York.

2. Tamże.

3. Por. H. Worach-Kardas: Fazy życia zawodowego i rodzinnego. Warszawa 1988, IWZZ, s. 92 i następne; H. Worach-Kardas: Wiek a pełnienie ról społecznych. Warszawa–Łódź 1983, PWN; D. Dobrowolska: Przebieg życia – fazy – wydarzenia. W: Kultura i Społeczeństwo 1992/2.

4. Patrz np.: S.H. Osipow: Theories of career development. New Jersey 1973, Prentice-Hall, INC, Englewood Cliffs; J. Kurjaniuk: Problemy kształcenia zawodowego w USA. Warszawa 1981, PWN; K. Zielińska: Efektywność orientacji i poradnictwa zawodowego (niepublikowany raport z badań węzłowych), Poznań 1985; J. Budkiewicz: Psychologiczna problematyka rozwoju zawodowego i stadiów życia zawodowego. W: Socjologia Zawodów. Red. A. Sarapata. Warszawa 1965, KiW, s. 249–255; B. Wojtasik: Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa. Wrocław 1993, Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 41–46.

5. Por. K.J. Tillmann: Sozialisations-theorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg 1989, Veröffentlicht im Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH; M. Tyszkowa (red.): Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Warszawa 1988, PWN.

6. Patrz np.: A. Brzezińska, M. Burtowy: Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej. Poznań 1992, Wydawnictwo Naukowe UAM; A. Brzezińska: Między dzieciństwem a dorosłością. Etapy rozwoju psychospołecznego. Życie Szkoły 1991, nr 4; B.M. Newman, Ph.R. Newman: Development through life. Homewood 1984, The Dorsey Press, s. 46–47 (w opracowaniu A. Brzezińskiej).

7. Patrz: periodyzacje Supera i Ginzberga, np. S.H. Osipow, op. cit., s. 83 i następne.

8. Założenia dotyczące deskryptywnego i ewaluatywnego obrazu świata zawodowego zbudowane zostały na podstawie paradygmatów psychologii poznawczej. Korzystano przy tym m.in. z następyjących pozycji: (red.) J. Jarymowicz, Z. Smoleńska: Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego. Ossolineum 1983; J. Kozielecki: Koncepcje psychologiczne człowieka. Warszawa 1976, PIW; Z. Rosińska, Cz. Matusewicz: Kierunki współczesnej psychologii, ich geneza i rozwój. Warszawa 1984, PWN; W. Łukaszewski: Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne. Warszawa 1974, PWN; M. Lewicka, J. Trzebiński (red.):

Psychologia spostrzegania społecznego. Warszawa 1985, KiW; J. Reykowski, G. Kochańska: Szkice z teorii osobowości. Warszawa 1980, WP.

9. Patrz np. Z. Babska: Metody badawcze stosowane w psychologii rozwojowej. W: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. M. Żebrowska (red.). Warszawa 1982, PWN, s. 198–199.

10. Por. W. Voges (red.): Methoden der Biographie – und Lebenslaufforschung. Opladen, Leske Verlag 1987; M. Kohli: Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. W: K. Hurrelmann, D. Ulich: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel Beltz Verlag 1980; L. Sugarman: Life-span development. London and New York 1986, Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd – London, Methuen & Co – New York; H. Worach-Kardas: Fazy życia zawodowego i rodzinnego. Warszawa 1988, IWZZ, s. 19–37.

11. M.in. o metodologicznych problemach współczesnej pedagogiki piszą w swoich referatach na Zjazd Pedagogiczny „Ewolucja tożsamości pedagogiki", Warszawa, luty 1993: Z. Kwieciński: Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego; oraz S. Palka: Współczesne sposoby kreowania pedagogiki w Polsce i ich konsekwencje metodologiczne. Wydawnictwo TERRA.

12. Idzie tu m.in. o rozwój myślenia pojęciowego, o czym pisze np. B. Inhelder, J. Piaget: Od logiki dziecka do logiki młodzieży. Warszawa 1970, PWN; M. Donaldson: Myślenie dzieci. Warszawa 1986, WP; M. Żebrowska (red.): Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Warszawa 1982, PWN; Ch. Galloway: Psychologia uczenia się i nauczania. T. II, Warszawa 1988, PWN.

13. Rolą indywidualnych doświadczeń w rozwoju jednostki zajmują się m.in.: P. Jurczyk (red.): Źródło doświadczeń – szkolne środowisko wychowawcze. Warszawa 1989, Wydawnictwa UW; A. Gołąb (red.): Wychowanek jako podmiot doświadczeń. Warszawa 1989, Wydawnictwa UW; M. Kofta (red.): Wychowanek jako podmiot działań. Warszawa 1989, Wydawnictwa UW; M. Tyszkowa (red.): Rodzina a rozwój jednostki. Poznań 1990, CPBP, gł. cz. I.

14. Por. K. Zielińska: Preorientacja zawodowa w szkole. Warszawa–Poznań 1975, PWN; W. Rachalska: Orientacja i poradnictwo zawodowe w szkole podstawowej. Warszawa 1980, WSiP; S. Szajek: System orientacji i poradnictwa zawodowego. Warszawa 1989, PWN.

15. Patrz: E. Smith: Vocational aspects of elementary school. Guidance Programs: objectives and activities. W: Vocational Ouarterly 1970/18 oraz J. Wellington, W. Olechowski: Attitudes toward the world of work in elementary schools. W: Vocational Guidance Ouarterly 1965/14.

16. Patrz: W. Jaide: Berufsfindung und Berufsvahl. W: Handbuch der Berufspsychologie; K.H. Seifert (red.): Göttingen, Toronto, Zürich 1977, Verlag für Psychologie Dr C.J. Hogvefe.

17. Por. S.B. Ortner: Czy kobieta ma się do mężczyzny tak jak „natura" do „kultury"? oraz J. Bardwick, E. Douvan: Ambiwalencja, socjalizowanie kobiet. W: T. Hołówka: Nikt nie rodzi się kobietą. Warszawa 1982, „Czytelnik".

18. Por. I. Reszke: Nierówności płci w teoriach. Warszawa 1991, PAN, Res Publica Press Spółka z oo.; A. Rożnowska: Różnice między osobami płci męskiej i żeńskiej w spostrzeganiu osób w świetle dotychczasowych badań. Psychologia Wychowawcza 1985, nr 2; K. Pospiszyl: Psychologia kobiety. Warszawa 1978, PWN.

19. Por. np. w literaturze polskojęzycznej przyczynki na ten temat znajdują się (w): T. Mądrzycki: Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw. Warszawa 1977, WSiP; E. Hilgard: Wprowadzenie do psychologii. Warszawa 1968, PWN; M. Ziemska: Rodzina a osobowość. Warszawa 1977, WP.

20. Patrz: M. Horstkemper: Jungen und Mädchen in der Schule. Formale Gleichheit und unterschwellige Benachteiligung. W: Hamburg macht Schule 1989/5; J. Tümmers (red.): Frauen in „Mannerberufe"? Köln–Wien 1982, Bohlau Verlag.

21. Patrz: E. Erikson: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Mein 1989, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, s. 87–106; R. Jaworowski: Rozwój charakteru według koncepcji E. Eriksona. W: Wykłady z psychologii w KUL. T. 6, Lublin 1992, RW KUL.

22. Por. W. Sheppard, R. Willoughby: Child Behavior. Chicago 1975, Rand Mcnally College Publishing Campany, s. 334–343; M. Grygielski: Główne koncepcje identyfikacji dziecka z rodzicami. W: Wykłady z psychologii w KUL. T. 6, Lublin 1992, RW KUL, s. 150–153.

Janina Kostkiewicz
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Rzeszów

OBCIĄŻENIE NAUKĄ SZKOLNĄ I DOMOWĄ, CZAS WOLNY UCZNIÓW SZKOŁY MUZYCZNEJ I STOPNIA

Wprowadzenie

Normy obciążenia nauką szkolną i domową powstawały w oparciu o badania nad zmęczeniem i znurzeniem dzieci nauką. O wystąpieniu, sile i tempie narastania zmęczenia sądzi się na podstawie określonych wskaźników zmian fizjologicznych w funkcjonowaniu organizmu, takich jak np.: zmiany ciśnienia i składu krwi, zmiany w oddychaniu. Wskaźnikiem zmęczenia są także zmiany jakości procesów poznawczych i działań praktycznych, mierzone liczbą popełnionych błędów i wydłużaniem czasu wykonywania zadań. Okres optymalnej wydolności jest różny w zależności od intensywności wysiłku ucznia, rodzaju wykonywanych czynności, właściwości rozwojowych i intelektualnych. Normy higieniczne nauki szkolnej i pozaszkolnej dla uczniów kolejnych klas w niewielkim tylko stopniu uwzględniają właściwości indywidualne i intensywność ich wysiłku. Jednak mimo wszystko badania podstawowych prawidłowości efektywnego uczenia się prowadzą do określenia higienicznych norm wyrażonych w jednostkach czasu, w których uczenie się może przynosić oczekiwane rezultaty, nie prowadząc do pojawienia się nieprzewidzianych i niepożądanych efektów ubocznych.

A oto normy higieniczne pracy domowej dla uczniów poszczególnych klas szkoły podstawowej: klasy I, II, III: 0,5–1,5 godz.; klasa IV: 0,5–1,5 godz.; klasa V: 1,5–2 godz.; klasy VI, VII, VIII: 1,5–2 godzin dziennie.[1]

Badania prowadzone przez A. Łukawską w 1986 roku stwierdzają następujące, przeciętne dzienne zużycie czasu na odrabianie zadań domowych:

klasa V: 1 godz. 13 min., klasa VI: 1 godz. 38 min., klasa VII: 1 godz. 48 min., klasa VIII: 1 godz. 59 min.[2] Oznacza to, że przeciętny uczeń podstawowej szkoły ogólnokształcącej nie przekracza norm higienicznych przy odrabianiu pracy domowej.

Jednolity czas nauki szkolnej, znajomość norm higienicznych dotyczących dziennego obciążenia pracą domową oraz znajomość wyników badań mówiących, ile czasu przeciętnemu uczniowi zajmuje praca domowa, pozwalają podjąć próbę oceny obciążenia nauką szkolną i domową specyficznej grupy uczniów szkół podstawowych, jaką stanowią uczniowie dodatkowo uczęszczający do szkoły muzycznej I stopnia.

O ile czasu zwiększa się obciążenie ucznia w wyniku podjęcia nauki w szkole muzycznej? Jaką ilością czasu wolnego dysponują uczniowie uczęszczający do dwóch szkół?

Badania nad uczniami szkoły muzycznej przeprowadzone zostały w 1992 roku. Starano się objąć nimi wszystkich uczniów Szkoły Muzycznej I stopnia w Rzeszowie, którzy są uczniami klas IV–VIII w podstawowych szkołach ogólnokształcących. Grupę tę stanowiło 114 uczniów. Przeprowadzone z nimi badania kwestionariuszowe przynoszą dane pozwalające odpowiedzieć na postawione wyżej pytania. Nakreślenie specyfiki obciążenia nauką uczniów dodatkowo uczęszczających do szkoły muzycznej wspomogło 35 wywiadów z nauczycielami-wychowawcami klas, do których uczęszczali badani uczniowie oraz 30 wywiadów z nauczycielami szkoły muzycznej.

Wyniki badań

Szkoła muzyczna I stopnia ma dwa oddziały (cykle kształcenia) – dziecięcy i młodzieżowy. Nauka w oddziale dziecięcym trwa sześć lat, w pierwszych trzech latach nauki odbywa się tu sześć lekcji tygodniowo (klasy I–III), a w kolejnych trzech latach (klasy IV–VI) – dziewięć lekcji tygodniowo. Nauka w oddziale (cyklu) młodzieżowym trwa cztery lata i zajmuje w każdej klasie dziewięć lekcji tygodniowo. Obciążenie dziecka zajęciami obowiązkowymi w szkole muzycznej wynosi dziennie 1 godz. 12 min. w klasach I–III cyklu dziecięcego i 1 godz. 30 min. w klasach IV–VI cyklu dziecięcego oraz we wszystkich klasach działu (cyklu) młodzieżowego. Obciążeniem dodatkowym jest to, że lekcje z instrumentu głównego i dodatkowego odbywają się tu indywidualnie, co wymaga intensywniejszej pracy dziecka przez całą lekcję. Indywidualne lekcje stanowią od 1/3 do 1/2 całości zajęć obowiązkowych w szkole muzycznej.

Obok zwiększenia się liczby zajęć szkolnych zwiększa się zakres pracy domowej. W badaniach kwestionariuszowych uzyskaliśmy od uczniów szkoły

muzycznej dane mówiące o ilości czasu przeznaczonego przez nich na naukę domową ze szkoły ogólnokształcącej i oddzielnie na naukę domową ze szkoły muzycznej. Przyjrzyjmy się, jakie zużycie czasu na pracę domową ze szkoły ogólnokształcącej deklarują badani uczniowie. Są to uczniowie z klas IV–VIII. Największa grupa, bo 45,5%, przeznacza średnio od 30 minut do 1 godziny na naukę domową ze szkoły ogólnokształcącej. Kolejna grupa – 38,5% – od 1 do 1,5 godziny dziennie. Pozostała część badanych pracuje dłużej niż półtorej godziny – stanowią oni 15,8% uczniów szkoły muzycznej. Wśród nich 8,7% przeznacza na pracę domową od 1,5 do 3 godzin, a 7,1% uczniów praca domowa ze szkoły ogólnokształcącej zajmuje więcej niż 3 godziny dziennie. Wśród uczniów szkoły muzycznej ilość czasu przeznaczonego na naukę domową jest w poszczególnych dniach tygodnia bardzo nieregularna, co związane jest z pobytem w szkole muzycznej i dniem wolnym od tego pobytu. Dane powyższe świadczą, że przeciętny uczeń szkoły muzycznej przeznacza na domową naukę materiału ze szkoły ogólnokształcącej mniej czasu niż przeciętny uczeń spoza szkoły muzycznej.

Praca domowa zadawana przez nauczycieli szkoły muzycznej składa się z trzech zasadniczych elementów: ćwiczeń na instrumencie głównym, ćwiczeń na instrumencie dodatkowym, prac o charakterze teoretycznym. Pytaliśmy badanych uczniów, ile czasu dziennie przeznaczają na prace domowe ze szkoły muzycznej. Zadeklarowane przez uczniów dane wskazują, że praca domowa ze szkoły muzycznej zajmuje im więcej czasu niż praca domowa ze szkoły ogólnokształcącej. Uczniowie podawali bardzo zróżnicowane ilości czasu przeznaczanego na naukę domową ze szkoły muzycznej. Jeżeli weźmiemy pod uwagę dość szerokie przedziały czasowe, to okazuje się, że od 30 minut do 1 godziny dziennie pracuje 26,3% uczniów. Największa grupa, bo 43%, przeznacza na naukę domową ze szkoły muzycznej od 1 do 2 godzin dziennie. Od 2 do 3 godzin pracuje 23,7%, a 7% poświęca pracy domowej więcej niż 3 godziny dziennie. Prace domowe ze szkoły muzycznej to prawie wyłącznie ćwiczenia na instrumentach głównym i dodatkowym.

Jeżeli porównamy czas przeznaczony na prace domowe ze szkoły muzycznej z czasem na prace ze szkoły ogólnokształcącej, to okazuje się, że o ile największa część uczniów szkoły muzycznej (45,7%) potrzebowała na pracę domową ze szkoły ogólnokształcącej od 30 minut do jednej godziny, to największy procent tych samych uczniów (43%) potrzebuje na pracę domową ze szkoły muzycznej od jednej do dwóch godzin. Zwraca uwagę fakt, że prawie jedna czwarta uczniów szkoły muzycznej twierdzi, że przeznacza na pracę domową ze szkoły muzycznej

od dwóch do trzech godzin dziennie, praca domowa ze szkoły ogólnokształcącej taką ilość czasu zabierała tylko 8,7% tych uczniów. Okazuje się, że nie wystarczy podwojenie czasu nauki domowej w przypadku uczęszczania do dwóch szkół. Czas przeznaczony na naukę domową ze szkoły muzycznej znacznie dominuje nad czasem przeznaczanym na naukę domową ze szkoły ogólnokształcącej. W przypadku występów w imprezach artystycznych lub w okresach egzaminów z instrumentu głównego lub dodatkowego, czas ćwiczeń – pracy domowej – ulega zwiększeniu.

Nasuwa się pytanie – jaki jest tygodniowy wymiar pracy ucznia uczęszczającego do dwóch szkół? Weźmy na przykład ucznia klasy szóstej szkoły ogólnokształcącej będącego jednocześnie uczniem III klasy cyklu młodzieżowego w szkole muzycznej. Podsumujmy: lekcje w szkole ogólnokształcącej – 25 godzin tygodniowo, praca domowa (wg badań A. Łukawskiej)[3] w klasie VI średnio 1 godzina 38 minut, pomnożona przez pięć dni tygodnia – to 8 godzin 10 minut tygodniowo, 9 lekcji w szkole muzycznej tygodniowo: załóżmy, że nasz uczeń mieści się w najliczniejszej grupie uczniów przeznaczających dwie godziny dziennie na pracę domową ze szkoły muzycznej – co daje 10 godzin „muzycznej" pracy domowej tygodniowo.

Podsumowując, otrzymamy szokującą liczbę: przeciętny uczeń klasy szóstej będący zarazem uczniem trzeciej klasy cyklu młodzieżowego w szkole muzycznej pracuje 52 godziny i 10 minut tygodniowo. Tak więc tygodniowy czas pracy ucznia klasy szóstej jest o ponad 12 godzin dłuższy niż norma pracy zawodowej dla człowieka dorosłego. A nie policzyliśmy tutaj sobotnich ćwiczeń na instrumencie głównym i dodatkowym, które nauczyciele powszechnie zalecają – jednocześnie sugerując tak zwane dwukrotne podejście, czyli ćwiczenie na instrumencie przed południem i po południu, co oczywiście zwiększa czas pracy ucznia. Tak znaczne przeciążenie, bo o przeciążeniu pracą ucznia szkoły muzycznej należy mówić bez najmniejszych wątpliwości, nie może pozostawać bez niepożądanych rezultatów w jakości rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka.

W kontekście tego obciążenia, interesującym zagadnieniem jest czas wolny uczniów szkoły muzycznej i ich zajęcia w czasie wolnym.

„Czas wolny jest dobrem społecznym, uzyskanym przez jednostkę i społeczeństwo dla regeneracji sił fizycznych i psychicznych po pracy, nauce, stanowiącym niezbędny warunek rozwijania indywidualnych zamiłowań, zainteresowań, zapewnienia kulturalnego wypoczynku i rozwijania osobowości."[4] A. Kamiński wymienia trzy funkcje czasu wolnego: a) odpoczynek, b) zabawa, c)

zajęcia rozwijające jednostkę[5]. W nawiązaniu do definicji i funkcji czasu wolnego może powstać pytanie, czy przynajmniej części zajęć ze szkoły muzycznej nie można traktować jako zajęć składających się na czas wolny z racji rozwijania przez nie zamiłowań i zainteresowań? Wydaje się, że cechy obowiązkowości i terminowość egzekwowania od ucznia konkretnych efektów, formalne potwierdzenie ich świadectwem szkoły oraz fakt, że szkoła muzyczna I stopnia stanowi niezbędny etap zawodowej edukacji muzycznej – nie pozwala na włączenie ich do grupy zajęć wypełniających czas wolny, a raczej zdecydowanie do nauki szkolnej.

Pytaliśmy badaną grupę uczniów szkoły muzycznej o ilość czasu wolnego, jakim dysponuje każdy z nich. Ilość czasu wolnego w ocenie i odczuciach uczniów jest bardzo zróżnicowana. Niewielka część uczniów (1,8%) twierdzi, że zupełnie nie ma czasu wolnego. Około 1 godziny czasu wolnego ma 21,1% uczniów, około 2 godzin – 36,7%, około 3 godzin – 20,1%, około 4 godzin – 7,9%, ponad 4 godziny – 12,4% badanych uczniów szkoły muzycznej.

Jeżeli podsumujemy trzy pierwsze deklarowane przez uczniów ilości czasu wolnego, to znaczy od zupełnego braku po 2 godziny dziennie, to okazuje się, że 59,6% uczniów szkoły muzycznej nie zbliża się nawet ze swoją ilością czasu wolnego do norm higienicznych proponowanych przez pedagogów. T. Wujek określił minimum higieniczne czasu wolnego. Wynosi on dziennie: dla klasy IV – 6.25 godziny, dla klasy V – 6.58 godziny, dla klasy VI – 5.92 godziny, dla klasy VII – 5 godzin.[6] Inne normy podaje Z. Dąbrowski: klasy IV–VI od 3.0 do 6.25 godziny na dobę, klasy VII–VIII od 3.5 do 6.0 godzin na dobę.[7] Tyle czasu wolnego zakładają normy higieniczne. Realne ilości czasu wolnego posiadanego przez uczniów szkół podstawowych badała A. Łukawska. Średnio na dobę, w godzinach wynoszą one: dla klasy V – 4.9, dla klasy VI – 5.2, dla klasy VII – 5.1, dla klasy VIII – 4.1.[8]

A zatem przeważająca liczba uczniów szkoły muzycznej (59,6%) ma mniej niż połowę czasu wolnego przeciętnego ucznia. Uczniowie ci zarazem mają mniej niż jedną trzecią czasu wolnego zalecanego przez normy higieniczne.

Rodzaje zajęć uczniów szkoły muzycznej w czasie wolnym, o których piszą oni w kwestionariuszach, są bardzo różnorodne – jeśli weźmiemy pod uwagę w ogóle niewielką ilość czasu wolnego. I tak w szkolnych, przedmiotowych kółkach zainteresowań bierze udział 38,5% uczniów, przy czym dominuje tu udział w zajęciach SKS-u oraz kółko matematyczne: w akademiach szkolnych – 19,3% uczniów, w olimpiadach przedmiotowych – 16,7%, w różnych konkursach – 15% uczniów, w organizacjach szkolnych – 15% uczniów, na basen

uczęszcza – 19,3% uczniów, uczy się języków obcych – 17,5%, trenuje w klubie sportowym – 14,1%, gra w zespole muzycznym nieobowiązkowym – 8,8%, chodzi na kurs tańca – 6,1%, należy do chóru pozaszkolnego, nieobowiązkowego – 3,5% uczniów ze szkoły muzycznej. Inne rodzaje zajęć w tej grupie uczniów występowały sporadycznie.

Badania przynoszą dane o dość dobrej orientacji nauczycieli obydwu szkół dotyczącej przeciążenia uczniów. Otóż 26,6% nauczycieli szkół muzycznych twierdzi, że ich uczniowie w ogóle nie mają czasu wolnego, tak samo twierdzi 22,8% nauczycieli szkoły ogólnokształcącej w stosunku do uczniów szkoły muzycznej. Największa grupa, bo 53,5%, nauczycieli szkoły muzycznej i 60% nauczycieli szkoły ogólnokształcącej uważa, że uczniowie uczęszczający do obydwu szkół mają bardzo mało czasu wolnego. Pozostali nauczyciele – 19,9% ze szkoły muzycznej i 17,2% ze szkoły ogólnokształcącej – uznali, że z pewnością uczniom pozostaje jeszcze dość wolnego czasu, bo są to zdolni uczniowie, szybciej niż inni mogą się uczyć i są lepiej zorganizowani.

Przeważająca grupa nauczycieli – ponad 80% z jednej i drugiej szkoły – uznających, że uczeń szkoły muzycznej w ogóle nie ma lub ma bardzo mało czasu wolnego, za ten stan rzeczy obwiniała system szkolnictwa, który nie bierze pod uwagę uczniów uczęszczających do dodatkowej szkoły. Ponadto nauczyciele szkoły ogólnokształcącej przyczynę przeciążenia uczniów widzieli w zbyt wysokich wymaganiach rodziców wobec swoich dzieci. Dominowały tu opinie dające się streścić w poniższym fragmencie wywiadu (cytuję): „...rodzice z dużymi aspiracjami wypełniają dzieciom cały tydzień zajęciami z różnych dziedzin. Dziecko chodzi na basen, na lekcje języka obcego, na kółko komputerowe – do tego dochodzą jeszcze zajęcia w obu szkołach i odrabianie lekcji z obu szkół. Te dzieci nie mają czasu na spokojny posiłek, na to, by najzwyczajniej w świecie pobawić się z rówieśnikami".

W badaniach nie rozpatrywano w ogóle czasu przeznaczanego przez ucznia na dojazd do szkoły muzycznej.

Podsumowanie

Badania wykazują, że obciążenie nauką szkolną i domową uczniów uczęszczających do szkoły muzycznej I stopnia przekracza normy higieniczne. Specyfika szkoły muzycznej sprawia, że nie wystarcza podwojenie czasu nauki domowej. Czas przeznaczony na naukę domową ze szkoły muzycznej znacznie dominuje nad czasem przeznaczanym na naukę domową ze szkoły ogólnokształcącej. Prawie 60% uczniów szkoły muzycznej ma mniej niż 1/3 czasu wolnego

zalecanego przez normy higieniczne. Nauczyciele szkoły ogólnokształcącej jako przyczynę przeciążenia tych uczniów wskazywali najczęściej zbyt wysokie aspiracje rodziców. Nauczyciele szkoły muzycznej, którzy pracują z dziećmi do godziny dziewiętnastej, dwudziestej, podkreślali, że uczniowie są rzeczywiście przemęczeni i przepracowani. Oni trafniej – moim zdaniem – wskazali przyczynę tego stanu rzeczy. Jest nią, w ich opinii, źle zorganizowany system szkolnictwa ogólnego – szczególnie w zakresie jego współistnienia ze szkolnictwem muzycznym.

Przypisy

1. B. Wilgocka-Okoń: Obciążenie uczniów a optymalizacja pracy szkoły. Warszawa 1976, PWN, s. 43–44.
2. A. Łukawska: Nauka i czas wolny uczniów szkół podstawowych i średnich. Kraków 1991, Wyd. UJ, s. 134–135.
3. Tamże, s. 134–135.
4. Tamże, s. 159.
5. A. Kamiński: Czas wolny i jego problematyka społeczna. Warszawa 1965, PWN, s. 98–110.
6. T. Wujek: Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia. Warszawa 1969, PZWS, s. 102.
7. Z. Dąbrowski: Czas wolny dzieci i młodzieży. Warszawa 1966, PZWS.
8. A. Łukawska: op. cit., s. 178.

Liliana Nabulssi
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin

PROBLEM ALIENACJI A SPOŁECZNA RESTRUKTURALIZACJA

Zagadnienie alienacji, „wyobcowania", najczęściej poruszane jest na gruncie filozofii oraz nauk zajmujących się zdrowiem psychicznym[1], w tym zwłaszcza psychiatrii, w której alienacja jest utożsamiana z oddaleniem się od normalnego funkcjonowania. Nawet i dla filozofów człowiek wyobcowany to osoba głęboko nieszczęśliwa, balansująca na pograniczu życia i śmierci, nieistnienia[2]. Zwykle z alienacją wiąże się cierpienie, ale często współwystępują z nią pierwiastki twórcze, rozwijające osobowość i dające możliwość zdobycia głębszego wglądu w zasady, według których „operuje" rzeczywistość. Problem oddalania się wewnętrznego człowieka od otaczającego go świata może mieć także wymiar pojawiania się tego stanu w okresach szczególnie intensywnego rozwoju cywilizacyjnego.

Wiele poruszanych kwestii szczegółowych wchodzących w skład różnych działów teorii naukowej łączy w całość problem człowieka o zaburzonej komunikacji, oddalającego się od otaczającego świata, który zmieniając się szybko stwarza nowe zadania do rozwiązania przez jednostkę, co może poczucie wyobcowania wywołać lub pogłębić.

Przeprowadzona analiza ilościowa i jakościowa dotyczyła danych, jakie uzyskano badając 75 responedentów pochodzących z różnych grup społecznych i zawodowych, o przeciętnym dorobku materialnym, mających zawód oraz wykształcenie na poziomie średnim lub wyższym, stałe zatrudnienie i dochody oscylujące wokół średniej krajowej.

Dane procentowe poddano analizie pod kątem poglądów respondentów na przeżywanie dobra i zła, źródeł i procesu tworzenia się poczucia alienacji, odpowiedzialności i roli osób stykających się z jednostką wyobcowaną, znaczenia alienacji dla perspektyw rozwojowych człowieka oraz humanistycznego aspektu terapii. Badani wypowiadali się także na temat etycznych konsekwencji przemian społecznych, alienacji osoby i możliwości nowej strukturalizacji życia jednostki, barier natury osobistej i społecznej w rozwoju jednostkowym. Wnioski z badań będące treścią artykułu stanowią próbę uogólnienia sądów osób badanych na wymienione zjawiska z punktu widzenia osoby będącej podmiotem i przedmiotem oddziaływań wychowawczych czy terapeutycznych.

1. Społeczne funkcjonowanie jednostki wyalienowanej

W świecie współczesnym szczególnym problemem są alienacje, których źródłem jest bądź niedoskonałość osoby, bądź też wypaczenia w jej otoczeniu społecznym i emocjonalnym.[3]

Termin alienacja występujący często w pismach teoretyków przez każdego z nich jest nieco inaczej interpretowany. Dają się jednak zauważyć pewne nurty wspólne. Są to: dostrzeganie występującej u osoby linii rozwojowej, czynników sprzyjających i powstrzymujących realizację tego, co jest dane człowiekowi u zarania życia i w trakcie jego przebiegu, widzenie rozbieżności między jednostkami a społecznością, między rozmaitymi ludzkimi indywidualnościami oraz sprzeczności wewnątrz osoby ludzkiej.

Te przeciwstawne tendencje bywają przyczyną długotrwałego nieraz poczucia wyobcowania, które można ocenić jako chwilową trudność lub symptom głębszego kryzysu jednostki bądź też całej grupy społecznej, w której funkcjonuje.

Różnorodne czynniki natury psychicznej, składające się na poziom dojrzałości osobowościowej człowieka, poprzez swe nieustanne oddziaływanie modelują jednostkowe zachowania i decydują o poziomie społecznego przystosowania. Przy dużej plastyczności zachowań człowiek ma większe możliwości przystosowania się do zmieniających się realiów społecznej rzeczywistości, a proces życia jest dla niego łatwiejszy i mniej bolesny. Do wewnętrznych przeżyć jednostki zaliczyć też należy emocje związane ze sposobem spostrzegania otoczenia jednostki, z którym jest ona związana i od którego czuje się uzależniona. Są one także przyczyną określonego rozwoju psychicznego.

Poczucie wyobcowania może towarzyszyć człowiekowi jako czynnik wybitnie twórczy w jego życiu.[4]

Wartość pozytywna takiego przeżycia została uznana przez 33 respondentów. Działanie jego przejawiać się może w uruchamianiu wewnętrznych dynamizmów. Wymiar osobowy jednostka uzyskuje poprzez jej próby pogodzenia się ze światem na drodze częściowego dostosowania się oraz wprowadzenia zmian we własnym otoczeniu. Alienacja nie jest w każdym przypadku całkowitym oderwaniem się od środowiska życia i przecięciem linii łączących człowieka ze światem. Bywa ona chęcią częściowej rezygnacji z zaangażowania w życie czynne w celu poświęcenia wewnętrznej aktywności obcowaniu z wartościami wyższymi. Aż 40% respondentów zgadza się z zaprezentowaną opinią, że „przedłużanie się okresu wyobcowania może być wyrazem poczucia bezradności i niesamodzielności jednostki w jej walkach wewnętrznych i sprzeciwach wobec świata otaczającego, tak jak jest on widziany i odczuwany".

Zamknięcie się w sobie jest przez przeważającą większość respondentów widziane jako wyrażanie pragnienia własnej autonomii lub jako wyraz wewnętrznej izolacji. Znaczenie takiego chwilowego lub czasowego odosobnienia było podkreślane przez 30 respondentów, którzy bądź sami przyznają, że przeżyli poczucie wewnętrznej izolacji choćby chwilowo, bądź też, w większości, łączą je ze szczególnym rodzajem życia właściwym dla osób duchownych. Człowiek cierpiący moralnie i duchowo na skutek niedoskonałości własnej i jego ludzkiego środowiska jest osobą poznającą wartość dobra i zła. Wynikiem procesu wewnętrznego doskonalenia bywa jednak często pogarszająca się komunikacja z otoczeniem. Osoby znaczące dla człowieka wyalienowanego mogą nie zareagować adekwatnie na rosnące trudności w życiu psychicznym, przy czym za adekwatną reakcję można uznać propozycję partnerskiej relacji między sobą a jednostką zagubioną w celu wydźwignięcia jej z kryzysu. Występuje tu kwestia moralnej uczciwości – większość badanych zgłasza, iż miałaby wewnętrzne trudności poszukując pomocy w swoim środowisku życia czy u profesjonalisty z powodu odczuwanej własnej nieadekwatności i przeżywanego zmniejszonego poczucia własnej wartości.

W opinii badanych chęć udzielenia pomocy to nie wyłącznie obowiązek dobrze płatnego profesjonalisty, ale decyzja podejmowana na najgłębszych poziomach osobowości nauczyciela religii, psychologa, pedagoga czy psychiatry. Gdyby chęć niesienia pomocy była obwarowana niemocą jako skutkiem braku charyzmatu, wiedzy lub słabością woli, to nie ustabilizuje się autentyczna zdrowa relacja interpersonalna. Wszystkie osoby badane zauważały znaczenie

humanistycznego wymiaru pracy osób zatrudnionych w zawodach związanych z nauczaniem, wychowaniem czy terapią.

Zgadzają się one ze zdaniem, że związek nauczającego, leczącego czy zajmującego się poradnictwem a jego podopiecznego możemy określić jako zdrowy, gdy z jednej strony widzimy potrzebę doznania wsparcia i pomocy ze strony osoby silniejszej i kompetentnej, z drugiej zaś miłość bliźniego i pełne poszanowanie jego integralności uzdalniające do pracy w zgodzie z sumieniem i z korzyścią obopólną. Człowiek, zdaniem badanych, głęboko odczuwa gorycz wyobcowania z jedynego danego mu środowiska życia i może z desperacji zdecydować się na stan, w którym – jak sądzi – będzie lepiej samotnemu „ja" niż jakiemuś skłóconemu, niezintegrowanemu „my".

Znaczący procent respondentów dostrzegał fakt znany psychologom, iż pragnienie własnego rozwoju jest wyrazem przezwyciężenia m.in. ograniczeń moralnych własnych i tkwiących w otoczeniu. Współżycie z osobami odległymi od uznawanych przez jednostkę, moralnie dopuszczalnych ideałów osobowościowych, może doprowadzić do gęłbokiego, a nawet trwałego, rozdźwięku między nią a otoczeniem. Jednostki bywają wyposażone w różnym stopniu w wiedzę religijną i psychologiczną, co determinuje w każdym przypadku stopień orientacji w otoczeniu oraz uświadomienia własnych procesów psychicznych. Jest jednak założeniem etyki religijnej, że nawet na najniższych poziomach egzystencji ludzie mają umiejętność odróżniania dobra od zła.

Respondenci aktywni zawodowo jako główną przyczynę zmiany miejsca zatrudnienia podawali złą atmosferę w miejscu pracy, napięte stosunki międzyludzkie, brak uznania dla własnych osiągnięć zawodowych, nieodpowiedni stosunek do nich zwierzchników, kolegów lub podwładnych, który powoduje, że czują się „niewiele warci".

Zdarza się w każdym ludzkim skupisku spotkać osoby reprezentujące zróżnicowany poziom rozwoju intelektu i moralności. Zderzenie odmiennych struktur psychicznych bywa bolesne i niosące różne konsekwencje pozytywne jak i negatywne dla osób utrzymujących dobrowolnie (lub nie) wzajemne relacje. W wyniku hierarchizacji występującej w środowisku nauki, pracy i rodziny osoby formalnie podporządkowane niejednokrotnie odczuwają moralny dyskomfort ulegając naciskom silniejszego. Jest to najgłębsze źródło trudnych do rozwikłania nieporozumień. Za każdą jednostką przeżywającą trudności w życiu psychicznym i dostosowaniu się do środowiska są lata przeżyte w obrębie funkcjonujących w nim i jego środowisku stereotypów, wzorów psychicznych i społecznych skrzywień oraz ograniczeń. Obecnie zachodzące przemiany społeczne intensyfikują procesy przemian osobowościowych.

Aż 95% respondentów uznało za korzystne dla rozwoju jednostki jej życie religijne – uznając, że dla postępów w rozwoju wewnętrznym potrzebne są chwile izolacji, refleksji i medytacji. Można uznać okres czasowego wewnętrznego odosobnienia za konstruktywny, jeśli oznacza on intensyfikację poszukiwań przez jednostkę kontaktu z wartościami i rozwijaniu własnych uzdolnień do coraz pełniejszej ich realizacji. Zwłaszcza wymiar religijny życia ulega poszerzeniu u osób zdążających do samoanalizy i włączenia wartości wyższych do swojej osobowości.

Już Mounier dostrzegł błąd wielu myślicieli Zachodu rozważających przymioty człowieka w oderwaniu od społeczeności.[5] Osoba jest integralnie związana ze wspólnotą, w której żyje, i nie ma innej rzeczywistości specyficznie ludzkiej jak życie w obrębie zbiorowości. Potwierdzają to opinie badanych, dla których pozostawanie wewnątrz różnych ludzkich wspólnot jest naturalne dla człowieka, rzadkie zaś i szlachetne przypadki osób obierających uduchowiony sposób życia to wyraz heroicznego poświęcenia. Heroizm ten jest widziany jako wybór drogi życiowej szczególnie trudnej i ryzykownej, gdyż dążący do doskonałości duchowej naraża się – wskutek własnych wewnętrznych ograniczeń istniejących w punkcie wyjścia takiej drogi – na wiele osobistych dramatów i tragedii. Zdania na temat możliwości osiągnięcia „stanu" wewnętrznej doskonałości były wśród badanych podzielone i wahały się od entuzjazmu do sceptycyzmu. Cześć oddawana przez wiernych świętym Kościoła katolickiego to według respondentów oprócz wymiaru metafizycznego zjawisko psychologiczne – wyraz jednostkowego optymizmu i wiary w siebie. Takie jest odczucie większości przebadanych osób (70%), chociaż tylko 40% podejmuje wysiłek psychiczny w celu zrozumienia natury związku między sacrum a profanum, a niemal wszyscy uznają znaczenie konsekwencji moralnych własnych czynów dla swojego zbawienia.

Zróżnicowanie rozumienia terminu *alienacja* dało się też zauważyć u całej badanej próby. Jednak u żadnej osoby nie wystąpiła całkowicie negatywna ocena tego stanu.

2. Społeczne współdziałanie dla przezwyciężenia poczucia wyobcowania jednostek

Wydaje się zasadne, by w praktyce wychowawczej, nauczycielskiej czy terapeutycznej przestano widzieć jednostkę tylko poprzez pryzmat chwilowych trudności, które mogą być łagodzone doraźnymi środkami. Współcześni

profesjonaliści, a także już i studenci, dostrzegają potrzebę rozwiązań sięgających pod powierzchnię zjawisk. Zgadzają się ze zdaniem, że widzenie jednostki ludzkiej powinno być kompleksowe, uwzględniające jak najszersze uwarunkowania jej egzystencji. Rozważyć należy zarówno nurt bieżący jej życia, jak i wszelkie zaszłości. Tak rozumiana praca z drugim człowiekiem wymaga odejścia od koncepcji szybkiej diagnozy i jak najlepszych wyników w krótkim czasie. Jednocześnie dostrzegany jest przez respondentów brak wykorzystania wysoko kwalifikowanych specjalistów i brak elastyczności rynku pracy.

Na ogół badani zgadzają się z opinią, że jest wskazane, by tam, gdzie ma mieć miejsce jakakolwiek ingerencja w życie drugiej osoby, zaistniało najpierw poczucie gotowości i możliwie pełna świadomość skutków. Na tyle od wychowanka czy pacjenta należy oczekiwać przemiany, na ile byliśmy w stanie ją wywołać – jest to powszechna opinia. Badani uznają jednokierunkowe, wąskospecjalistyczne oddziaływanie za mniej efektywne. Respondenci widzą też potrzebę bardziej demokratycznego rozdziału poczucia odpowiedzialności i kompetencji we własnym środowisku i innych omawianych środowiskach zawodowych. Badani stwierdzają zgodnie, że bez względu na rodzaj pracy (wychowawca, nauczyciel, psycholog, lekarz) należy okazać jednostce będącej obiektem oddziaływań profesjonalisty szacunek jako równej nam osobie ludzkiej. Dostrzegana jest konieczność zmiany rodzaju własnych oddziaływań – od presji społecznych autorytetów do zrozumienia, fachowości, udzielania opieki i wsparcia. Jest ta potrzeba widziana jako część składowa procesu przejścia od struktur tworzonych przez m.in. konieczność, bezduszność, małostkowość do etapu, gdy człowiek pragnący pomocy znajdzie ją w instytucji zatrudniającej osoby kompetentne i o dużej moralnej uczciwości. Według respondentów słuszna jest w zasadzie opinia, że ustawianie siebie przez profesjonalistę wyżej niż osoba znękana, wyobcowana, to tylko brak rzetelnej oceny życiowej kondycji człowieka.

Taki sens pojęcia demokracji pojawiał się najczęściej w wypowiedziach badanych. Niektórzy z nich sugerują, że próbując demokratyzować stosunki międzyludzkie powinno się w aspekcie relacji interpersonalnych rozważyć własne kontakty z innymi ludźmi od strony wnoszonego w nie własnego pozytywnego potencjału oraz stopnia harmonii uzależnionego od własnych jakości psychicznych.

Demokratyzacja zakłada wspólny wkład w tworzony kształt życia społecznego. Pożytki z demokratyzacji dla jednostki to wartość indywidualna w postaci satysfakcji, jaką jednostka uzyskuje za swoją pracę na miarę swoich życiowych możliwości, oferowanej wspólnocie rodzinnej, narodowej, kościelnej.

Problem wyobcowania nabiera aktualności w czasie intensywnych przemian społecznych, których wielowymiarowość jest zauważana przez wszystkich badanych. Zauważają oni, że zachodzą w ich życiu przemiany bierne, spowodowane oddziaływaniem faktów ze świata zewnętrznego oraz aktywne, włączające wewnętrzne, psychiczne środowisko człowieka.

Proces przemian przewidywany na nadchodzące lata jest widziany jako naturalna konsekwencja zmiany wyznaczników życia jednostki i konieczności zmiany systemów reakcji ludzkich.

Uwrażliwienie na cierpienia i potrzeby osób przeżywających trudności zdrowotne, materialne i zawodowe dostrzeżono u wszystkich niemal respondentów. W praktyce, zdaniem badanych, dotkliwie daje się odczuć niedostatek materialny, brak odpowiednich przepisów prawnych i różne osobiste oraz rodzinne problemy.

Badani zgadzają się z opinią, że duże zmiany jakościowe w życiu jednostki[6] są wyznaczone zwłaszcza przez indywidualne cechy i predyspozycje plus stopień ich rozwinięcia. Niektórzy z badanych mówią o symptomie nadchodzących czasów, że odwieczne dążenie do włączenia przez jednostkę we własną osobowość wartości społecznych, kulturowych i politycznych, dostrzeganych w różnych kręgach narodowościowych, staje się otwartą możliwością dla chcących po nią sięgnąć. Różnorodność oferty kulturalnej, szans zawodowych i osobistych została doceniona przez wszystkich badanych, jednak aż 80% ocenia ją jako zależną nie od siebie, ale od możliwości znalezienia stałego zatrudnienia i od poziomu wynagrodzenia. Ludzie osiągający sukcesy życiowe, w tym ekonomiczne, są postrzegani przez respondentów jako zdolni, przedsiębiorczy i utalentowani.

Ten tekst kończą uwagi na temat społecznych aspektów poruszanego zagadnienia.

Można przyjąć z dużą dozą pewności, iż problem „przystawania" – poczucia adekwatności u człowieka oraz „alienacji" będzie częściej pojawiał się w nadchodzących latach. Potrzeba nowego ustrukturalizowania własnego życia może stwarzać napięcia, kryzysy psychiczne i załamania u jednostek i grup społecznych.

Dziejące się zmiany w największym stopniu dotyczą osób otwartych na przyjęcie nowych wartości. W nich może dokonać się pełniejsze urzeczywistnienie pozytywnych kierunków rozwojowych, które jednak – choćby jako tylko potencjalna możliwość – nie ominą innych. Przejściowo występujący stan wyobcowania może przyczynić się do pogłębionego rozumienia rzeczy dotych-

czas znanych zbyt powierzchownie, do pełniejszego rozwoju osobniczego i prowadzenia bardziej satysfakcjonującego życia.

Chwile zmniejszonej aktywności wewnętrznej dla pogłębienia refleksji występują z różną częstotliwością u osób zmagających się z materią życia. Wrażenie wyobcowania, oddalenia od bezpośredniego otoczenia materialnego i osób go tworzących, stanowi czasem etap drogi jednostki do szerszej wizji życia i świata.

Przypisy

1. K. Dąbrowski: Higiena psychiczna i jej stosunek do nauk pokrewnych (W:) Zdrowie psychiczne. Red. K. Dąbrowski. Warszawa 1985, PWN.
2. R. Linton: The Science of Man in the World Crisis. New York 1945, Columbia University Press.
3. G. Borofsky: The diagnosis of mental health and psychological development. Harvard Medical School. Boston, Massachusetts 1976.
4. R. Girod: Problems of sociology in education. London 1990, Jessica Kinsley Publishers/UNESCO.
5. T. Płużański: Człowiek między ziemią a niebem. Warszawa 1977, „Wiedza Powszechna", s. 252–319.
6. M. Weber: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, 1904. Tłumaczenie angielskie, Scribner, Nowy Jork 1958.

Ryszarda Kowalewicz
Łódź

MŁODZIEŻ WOBEC ZAGROŻEŃ ŚRODOWISKA NATURALNEGO

1. Wprowadzenie

Dotychczasowe badania ankietowe wskazują, że systematycznie wzrasta świadomość zagrożeń wartości ekologicznych. Coraz wyraźniej ankietowani wskazują na negatywne zmiany w otoczeniu przyrodniczym w Polsce i na świecie[1].

W naszym kraju istotne znaczenie dla kształtowania się świadomości ekologicznej miały wydarzenia z roku 1980, a następnie 1989 r. W roku 1980, dzięki powszechnemu ruchowi społecznemu ujawniona została skala degradacji środowiska, co w efekcie uczyniło treści ekologiczne ważnym wątkiem działań społecznych, starających się zahamować istniejące zagrożenia. Działania te z czasem przyjęły formę instytucjonalną bądź postać spontanicznego ruchu społecznego, niekiedy skrajnie kontestatorskiego.

Z kolei wybory w roku 1989 były początkiem istotnych zmian politycznych w Polsce. Utworzyły się możliwości pełniejszego artykułowania potrzeb i oczekiwań społecznych w zakresie ochrony środowiska naturalnego. Można było także ujawnić wiele informacji na temat stanu środowiska naturalnego. Wcześniej na dynamikę ruchu ekologicznego wpłynęła katastrofa elektrowni atomowej w Czarnobylu, która – niezależnie od blokady informacyjnej czy wręcz dezinformacji – uświadomiła naszemu społeczeństwu realne rozmiary zagrożenia. Jednym z wyrazów wzrastającej świadomości stał się, między innymi, protest przeciw budowie elektrowni w Klempiczu i składowanie odpadów radioaktywnych w pobliżu Międzyrzecza. Wpłynęło to także na

rosnący z upływem lat negatywny stosunek do energetyki jądrowej w Polsce. Istotne znaczenie dla wzrostu świadomości ekologicznej miały także efekty psychologiczne sytuacji zaistniałej po katastrofie. Faktyczne zagrożenie spowodowało, że przestała istnieć „obrona percepcyjna", dramatyczne wydarzenie bowiem rzeczywiście miało miejsce i należało podjąć działania obronne[2].

W latach osiemdziesiątych można było obserwować ponadto wiele działań i inicjatyw na szczeblu regionalnym mających służyć ochronie środowiska naturalnego. Najczęściej dotyczyło to regionów uznanych za szczególnie cenne ze względu na walory krajobrazowe, kulturowe czy historyczne. Ale powoli również w innych obszarach ludzie zaczęli zwracać uwagę na problemy lokalnego środowiska[3]. Choć początkowo w działania na rzecz środowiska zaangażowana była niewielka grupa ludzi, ich konsekwentne postępowanie musiało z czasem zostawić ślad w świadomości ogółu społeczeństwa. Coraz też powszechniej docierają do społeczeństwa informacje dotyczące zagrożeń zdrowia człowieka ze strony chemicznych produktów oraz skażonej żywności. W 1986 r. 59% uczestniczących w ankiecie tygodnika „Veto" uznało zanieczyszczenia, których źródłem jest przemysł i komunikacja, za zagrażające żywności, a od 50% do 54% odpowiadających na wspomnianą ankietę wskazało na środki ochrony roślin i nawozy jako zagrożenie dla towarów spożywczych i zdrowia ludzi[4].

Prowadzone w kolejnych latach sondaże pokazują, że wzrasta wiedza o mechanizmach zagrożeń, nawet jeśli ma ona jedynie charakter intuicyjny. Jednocześnie deklaracje na temat ekologicznych wartości środowiska osób ankietowanych w różnych środowiskach nie pokrywają się z ich praktycznymi zachowaniami. Prawodopodobnie wymaga to posiadania pogłębionej wiedzy na temat wpływu skażeń środowiska na zdrowie człowieka i zmiany sposobu myślenia o środowisku. Musimy pamiętać, że „często ludziom dobrej woli brak jest jednak odpowiednich informacji, jak również konkretnych form wsparcia, aby zmienić swoje konsumpcyjne nastawienie i postępować tak, aby ich tryb życia nie był uciążliwy dla środowiska"[5].

Wydaje się, że coraz więcej ludzi dokonuje w swoim sposobie myślenia takiego indywidualnego ekologicznego przełomu, przy czym istotną rolę odgrywają obserwacje postępującej degradacji najbliższego środowiska. Województwo łódzkie należy do jednego z 27 obszarów ekologicznego zagrożenia w Polsce. Badania socjologiczne i psychologiczne wskazują, że w rejonach, w których występuje duże zagrożenie środowiska, wyższa jest świadomość ekologicznych zagrożeń[6]. Jednocześnie okazuje się, że młodzież jest bardzo

mocno włączona w ruch ekologiczny w naszym kraju. Wyraźniej niż osoby starsze młodzi ludzie akcentują znaczenie wartości ekologicznych, cechuje ich większa wrażliwość ekologiczna. Te dwie okoliczności wpłynęły na charakter omówionego dalej badania.

2. Uwagi o badaniu

Jako punkt wyjścia badań przyjęto stan wiedzy o środowisku i opinie młodzieży szkół średnich na temat jego zagrożenia na terenie m. Łodzi. Chodziło o to, by respondenci nie tylko wskazali i nazwali te zagrożenia, lecz także bliżej określili ich źródła. Tym samym należało stwierdzić, na ile młodzież zna pewne fakty, świadczące o zniszczeniu środowiska i istniejących jego zagrożeniach; przede wszystkim w Łodzi, lecz także – dla porównania – w kraju i na świecie. Pozwala to przynajmniej wstępnie rozpoznać stopień faktycznego, a nie deklarowanego zainteresowania młodzieży problemami ekologicznymi. Uznałam, że wystarczającą ilość informacji na ten temat pozwoli zebrać badanie przeprowadzone za pomocą ankiety audytoryjnej. Ankieta zawierała 37 pytań podzielonych na 4 części tematyczne oraz stosowną metryczkę.

Pierwsza część ankiety (A) zawierała pytania pozwalające określić w efekcie analizy odpowiedzi, jak badani postrzegają źródła i rodzaje zanieczyszczeń środowiska naturalnego w Łodzi na tle sytuacji ekologicznej kraju. Posłużyłam się przede wszystkim pytaniami otwartymi[7]. Pozwoliły one odpowiadającym na pełniejsze ujawnienie swoich opinii i wiedzy na temat stanu środowiska naturalnego w Łodzi, a także w kraju i na świecie.

Jak wiadomo, nie zawsze przekonanie o istnieniu pewnych zagrożeń łączyły się z podjęciem konkretnych działań lub przynajmniej prób ograniczenia tych zagrożeń. Przykładem może być stosunek do zdrowej żywności, korzystania z tzw. działek, zakupu wszelkich nowości pojawiających się na rynku itd. Informacje na ten temat pragnęłam uzyskać za pomocą pytań zawartych w części B ankiety. Ponieważ należało uzyskać odpowiedzi pozwalające ustalić zakres wiedzy respondentów, zastosowałam tzw. pytania zamknięte[8].

Jednym z istotnych elementów kryzysu środowiska naturalnego w Łodzi i w całej Polsce jest brak wody. Każdy z nas pragnie, by woda była czysta i dobrej jakości. Pozostaje to w ścisłym związku ze stanem całego środowiska przyrodniczego i otoczenia tworzonego przez człowieka. By uzyskać wgląd w opinie młodzieży na powyższe tematy, starano się zdobyć informacje za pomocą pytań zamieszczonych w trzeciej części ankiety. Interesowało mnie także, na ile wiedza ekologiczna przekazana uczniom w trakcie nauczania utrwaliła się w ich

świadomości. Jest ona także kształtowana przez oddziaływanie środków masowego przekazu. W ostatniej kampanii wyborczej wiele partii umieszczało hasła ekologiczne w swoich programach.

Zainteresowanie problematyką ekologiczną może także rodzić chęć działania na rzecz ochrony środowiska i propagowania wartości ekologicznych. Rozpoznanie, w jakim zakresie młodzież jest zainteresowana formą bezpośredniej aktywności w ochronie środowiska, jest ważne dla skonstruowania programu nauczania z zakresu ochrony środowiska, a także dla podejmowania różnych działań proekologicznych adresowanych do młodzieży szkolnej. Informacji dotyczących tej problematyki dostarczyły pytania zawarte w czwartej części ankiety.

Ze względu na przyszłe potrzeby dydaktyczne celowo zdecydowałam się na wybór trzech grup uczniów. Łącznie zebrano 134 ankiety. Ankietę przeprowadzono wśród uczniów liceum zawodowego (specjalność: mechanik naprawy i eksploatacji urządzeń chłodniczych) i technikum energetycznego oraz dla porównania w liceum ogólnokształcącym. Badanie prowadzono w trakcie lekcji, a liczba osób w klasie zależała od obecności w danym dniu. Wypełnianie ankiety trwało przeważnie 1 godzinę lekcyjną i sporadycznie przeciągało się na pierwsze minuty przerwy. Ankietę wypełniło 44 uczniów liceum zawodowego, 42 uczniów technikum i 48 uczniów liceum ogólnokształcącego. W każdym przypadku byli to uczniowie klasy maturalnej i klasy czwartej (technikum) lub trzeciej (liceum ogólnokształcącego i zawodowego).

Wybór tych trzech grup młodzieży wynikał w części z moich przyszłych zobowiązań dydaktycznych. Jednak tę decyzję uzasadniają również wnioski, które wynikają z wielu badań socjologicznych. Okazuje się, że po przekroczeniu progu wykształcenia średniego gwałtownie wzrasta gotowość do działań proekologicznych.

Formalnie rzecz biorąc, badani uczniowie obu szkół nie przekroczyli jeszcze progu średniego wykształcenia. Jednak w momencie ankietowania (rok 1992) niektórzy z nich byli już bardzo blisko osiągnięcia tego poziomu; znajdowali się przynajmniej na jego „progu" i można było oczekiwać, że rzeczywiście są zainteresowani ochroną środowiska i uświadamiają sobie źródła niektórych zagrożeń.

O tym, że problematyka ochrony środiowiska cieszy się dużym zainteresowaniem wśród młodzieży, może świadczyć fakt, że w trakcie prowadzania badań nie wystąpiły próby odmowy odpowiedzi, nie było też objawów niezadowolenia. Poszczególne ankiety zostały wypełnione wyczerpująco, zgodnie z in-

strukcją, tylko w niewielu przypadkach brak było żądanej informacji, co świadczy o rzetelnym podejściu do badań i może być potraktowane jako przejaw pozytywnego nastawienia do tej problematyki.

3. Młodzież o zagrożeniach środowiska naturalnego w Łodzi

Jak wynika z badań socjologicznych, od kilkunastu lat wzrasta świadomość lokalnych zagrożeń i nasila się wyczulenie na problemy bezpośrednio dotyczące jednostki, a cechą społecznej świadomości zagrożeń wartości przyrody staje się lokalna optyka ekologiczna[9].

Taką właśnie lokalną optykę dla subiektywnie wyrażanej oceny oraz wiedzy o stanie środowiska przyjęłam w badaniu. Ocena stanu środowiska w Łodzi została dokonana na tle sytuacji w całym kraju i w kontekście wiedzy o zagrożeniach środowiska (katastrofy) na świecie. Należy zauważyć, że choć w istocie często chodziło o subiektywną ocenę, to w rzeczywistości odnosiła się ona do takiego elementu określającego jakość środowiska, który jest mierzalny i znajduje stosowne odzwierciedlenie w zestawieniach statystycznych z zakresu ochrony środowiska. Zatem to, co funkcjonuje w świadomości społecznej, opierać się może na rzeczywistej wiedzy w tym zakresie.

Spośród 134 ankietowanych uczniów łódzkich szkół średnich zdecydowana większość (89%) odpowiadających stwierdziła, że zanieczyszczenie środowiska w mieście jest duże. Pozostałych 9% uczniów uznało, że zanieczyszczenie środowiska naturalnego w Łodzi jest średnie, a jedynie trzech uczniów (2%) nie było zdecydowanych w tej sprawie. Najbardziej jednomyślni w negatywnej ocenie okazali się uczniowie liceum ogólnokształcącego, którzy w 98% odpowiedzi określili stopień zanieczyszczenia jako duży.

Uczniowie byli zobowiązani nie tylko do przedstawienia subiektywnej oceny zanieczyszczenia środowiska, lecz także do uzasadnienia swojej oceny. Ponad 3/4 ankietowanych uczniów (76%) wskazało na przemysł jako podstawowe źródło zanieczyszczeń środowiska. Na drugim miejscu znalazły się zanieczyszczenia wywołane przez pojazdy (spaliny) – 25% uczestniczących w ankiecie uczniów wymieniło to właśnie źródło. Brak oczyszczalni ścieków – jako jedno ze źródeł zanieczyszczenia – podało 14% uczniów. Prawie 10% respondentów wskazało na łódzkie elektrociepłownie jako źródło szkodliwych emisji. Niewielka liczba respondentów (4%) dostrzegła negatywne oddziaływanie rzemiosła na środowisko. Podobnie niewielu uczniów (4%) wspomniało o działaniach ludzi niszczących środowisko.

Po dokonaniu oceny zanieczyszczenia środowiska w Łodzi uczniowie byli proszeni o porównanie sytuacji w Łodzi z innymi regionami kraju. Prawie 75% uczestniczących w badaniu uczniów porównywało zanieczyszczenie środowiska Łodzi ze stanem istniejącym na Śląsku. W 25% ankiet stwierdzono, że podobne jak w Łodzi zanieczyszczenie środowiska spotykać można w innych dużych miastach Polski (Kraków, Wrocław, Gdańsk). Według 14% odpowiadających sytuacja nie odbiega od tej, która występuje w Warszawie i okolicy. Znacznie mniej ankietowanych (6,7%) dostrzegło istnienie podobnej skali zanieczyszczeń w miastach mniejszych od Łodzi, w których zlokalizowano dość uciążliwe inwestycje (np. Bełchatów, Włocławek). Ponieważ niektórzy respondenci wymieniali kilka obszarów czy miejscowości suma wszystkich przedstawionych wyborów przekracza 100%.

Wiadomo, że na danym obszarze zanieczyszczenia nie rozkładają się równomiernie. W ankiecie pytałam o nazwę dzielnicy Łodzi, w której zanieczyszczenie jest największe. W przeważającej liczbie ankiet wymieniano Śródmieście – 78% odpowiedzi, 9% uczniów wskazało na Łódź-Górną, 6% ankietowanych uznało za taką dzielnicę Bałuty, a 3% wskazało na Polesie. Najrzadziej wybierano Widzew – tylko 2% odpowiedzi. Ponieważ czasem wpisywano nazwy dwóch dzielnic, suma procent przekracza 100.

Ocena stanu zanieczyszczeń w Łodzi byłaby niepełna, gdyby pominąć dane o tym, jaka jest wiedza uczniów o zakładach stwarzających największe zagrożenie dla środowiska w Łodzi i okolicy. Najczęściej wymieniano łódzkie elektrociepłownie – 66% wypowiedzi. Chociaż łódzkie elektrociepłownie nie znalazły się na krajowej liście dwustu najbardziej szkodliwych dla środowiska, to jednak „przodują" na wojewódzkiej liście 12 zakładów zagrażających środowisku. Jak wynika z obliczeń, łódzkie elektrociepłownie emitują 85% pyłu i SO_2 w całej aglomeracji[10]. W następnej kolejności wskazywano na łódzkie fabryki włókiennicze – 40% ankietowanych oraz na zakłady przemysłu chemicznego – 20% odpowiedzi. Dwa zakłady spośród obu ostatnich grup („Anilana", „Polonit") umieszczone są na wspomnianej wyżej liście krajowej zakładów najbardziej szkodliwych dla środowiska.

Łódź nie tylko stwarza zagrożenie dla środowiska przyrodniczego w najbliższej okolicy, lecz obszary te podlegają działaniu zlokalizowanych tam zakładów. Ankietowani są znacznie słabiej zorientowani, jakie zakłady w pobliżu Łodzi są szkodliwe dla środowiska. Prawie 1/3 ankiet (30%) – pozostała bez odpowiedzi. Pozostali najczęściej wymieniali „Borutę" ze Zgierza – 55% uczniów, a więc kolejny zakład z listy „krajowej". Znacznie rzadziej wymieniano

„Polfę" z Pabianic – 8% odpowiedzi, a przecież ten zakład znajduje się na drugim miejscu wojewódzkiej listy 12 najbardziej szkodliwych dla środowiska zakładów[11]. Pewien wpływ na stan środowiska w okolicy Łodzi przypisano lokalnym kotłowniom (1,5%) oraz różnym innym jednostkowym czynnikom.

Większość badanych uczniów (73%) potrafi przytoczyć jakiś konkretny znany z własnego doświadczenia przykład negatywnego wpływu łódzkiego przemysłu na środowisko naturalne. Co więcej, z przeprowadzonych analiz wynika, że istnieje istotny związek między pobieraniem nauki w szkole średniej a znajomością przykładów negatywnego wpływu przemysłu na środowisko ($C = 0{,}25$)[12]. Przykłady te nie są wynikiem nauki szkolnej, lecz pochodzą z obserwacji. Uczniowie wyliczając fakty negatywnego wpływu przemysłu na otoczenie wymieniali: zapylenie powietrza – 35% odpowiedzi, obumieranie roślin, drzew na ulicach i w parkach (27% ankietowanych), zanieczyszczenie wód gruntowych (13% odpowiedzi), rzek (9% ankietowanych). Podawano także wiele innych specyficznych przykładów, które trudno połączyć w miarę jednolitą grupę – 11% wypowiedzi. Uczniowie pisali, że obecność szkodliwych substancji w środowisku jest także źródłem chorób dróg oddechowych i nowotworów (15%).

Starano się ustalić, czy uczniowie są zorientowani, w jakim stopniu zanieczyszczenia są obecne w poszczególnych elementach środowiska naturalnego. Dodatkowo jeszcze uwzględniliśmy zanieczyszczenie środowiska naturalnego hałasem. Zadaniem badanych było uszeregowanie poszczególnych zanieczyszczeń na skali od 1 do 4. Przy czym 1 – oznaczało największe zanieczyszczenie, kolejne cyfry odpowiednio mniejsze. Szczegółowe oceny przedstawiono w tabeli nr 1.

Tabela nr 1. Stopień zanieczyszczenia środowiska w opinii uczniów (w %)

Rodzaj zanieczyszczeń	Ocena				Razem
	1	2	3	4	
1. Zanieczyszczenie gleby	5,2	23,9	47,0	23,9	100,0
2. Hałas	4,5	12,7	14,2	68,6	100,0
3. Zanieczyszczenie powietrza	77,6	12,7	9,7	–	100,0
4. Zanieczyszczenie wód podziemnych	17,0	49,4	27,6	6,0	100,0

Uczniowie najrzadziej dostrzegają degradację środowiska hałasem. W przypadku tego elementu najmniej osób stawia hałas na pierwszym miejscu w hierarchii szkodliwych zagrożeń w Łodzi, a jednocześnie znaczący procent – 68% ankietowanych – zagrożenie hałasem stawia na czwartym miejscu, czyli widzi w nim czynnik najmniej szkodliwy. To, co zaobserwowałam, być może wynika jedynie z niewiedzy i braku informacji o szkodliwości hałasu dla człowieka. Jednocześnie widać w tym pewien znak czasu. Wyraz sytuacji współczesnego społeczeństwa, które w sklepie, w szkole, na dworcu, w pociągu jest nieustannie atakowane przez wszechobecną, odpowiednio spreparowaną muzykę (tzw. muzak).

Kolejnym elementem środowiska uwzględnianym w analizie oceny stopnia zanieczyszczenia środowiska jest gleba. Tylko nieco powyżej 5% ankietowanych widzi w zanieczyszczonej glebie największe zagrożenie dla środowiska, a jednocześnie prawie 25% postrzega glebę jako element najmniej zanieczyszczony. Uczniowie okazali się być bardzo wyczulonymi na czystość wody i powietrza. Znacznie więcej uczniów, niż w przypadku powyżej omówionych elementów środowiska, dostrzega duże zanieczyszczenie wód powierzchniowych. 17% spośród ankietowanych uczniów uznało zanieczyszczenie wód gruntowych za czynnik najbardziej zagrażający środowisku naturalnemu w Łodzi, a prawie 50% respondentów umieściło zanieczyszczenie wody na drugim miejscu w hierarchii zagrożeń. Tylko 6% osób badanych uznało wodę za najsłabiej zanieczyszczony element środowiska.

Jednym z najważniejszych komponentów środowiska na naszym globie jest powietrze. Pozostajemy z nim w najbliższym kontakcie, wdychając dziennie około 16 kg powietrza, dlatego jesteśmy zainteresowani jego jakością. Ponad 3/4 badanych przez nas uczniów (77,6%) postawiło na pierwszym miejscu zanieczyszczenie powietrza, uznając za najbardziej zagrażające środowisku naturalnemu w Łodzi. Zauważmy, że nawet jedna osoba nie orzekła, że powietrze jest najmniej zanieczyszczone. Wręcz przeciwnie, bardzo silne jest przekonanie młodych ludzi, że w Łodzi występuje duże zanieczyszczenie powietrza.

Zaprezentowane właśnie „uporządkowanie" przez uczniów skali zanieczyszczenia poszczególnych środowisk jest zbliżone do wyników uzyskanych w innych badaniach, które wskazują na troskę badanych o czyste powietrze i czystość wody pitnej, a więc te wartości ekologiczne, które wpływają bezpośrednio na warunki życia ludności[13]. Jednocześnie są to zagrożenia, o których mówi się często w radiu i telewizji, pisze w prasie, a także opowiada w codziennych rozmowach.

Przedstawiona ocena nie musi łączyć się z rzeczywistą wiedzą badanych o źródłach zagrożeń. Wystarczy rozważyć, jak określano rodzaj poszczególnych zanieczyszczeń. W naszym przypadku jest to powietrze. Wskazując na rodzaj największego zanieczyszczenia powietrza najczęściej wymieniano dwutlenek siarki (SO_2) – 36% ankietowanych, na drugim miejscu co do liczby odpowiedzi znalazł się dwutlenek węgla (CO_2) – 31% ankietowanych – oraz zanieczyszczenia spowodowane przez spaliny i dymy – podobnie 31% respondentów. Prawie 30% ankietowanych wymieniało związki metali ciężkich. W następnej kolejności wymieniano także tlenki azotu (NO_2) – 6% odpowiedzi. W kilku ankietach wymieniano pojedyncze różne inne zanieczyszczenia powietrza (np. rozpuszczalniki organiczne), lecz nie tworzyły one jakiejś jednorodnej grupy i włączone zostały do rubryki pod nazwą „inne" – łącznie 7% wypowiedzi. I tym razem suma procentów wszystkich wariantów odpowiedzi przekracza poziom 100, gdyż wymieniano kilka rodzajów zanieczyszczeń powietrza.

W opracowaniu statystycznym z zakresu ochrony środowiska czytamy: „Na terenie Aglomeracji Łódzkiej występuje także emisja wielu innych substancji, jak rozpuszczalniki organiczne, amoniak, chlor, metale ciężkie itd. Zasięg stężeń tych zanieczyszczeń nie jest kontrolowany na drodze pomiarów"[14].

Wynikałoby zatem, że młodzież jest często przerażona „wyimaginowanymi" zagrożeniami, gdyż faktyczne zagrożenie niektórymi zanieczyszczeniami nie jest znane. Ta uwaga nie przekreśla stwierdzenia, że młodzież jest dość dobrze zorientowana w problematyce ekologicznej, że ma pewien stopień ekologicznej świadomości. Świadczy o tym wiedza o największych katastrofach ekologicznych. Pytania o informacje na ten temat potraktować można jako rodzaj „testu świadomości ekologicznej", oczywiście w swobodnym rozumieniu słowa test[15]. Tylko w 4,5% ankiet nie można znaleźć żadnego przykładu katastrofy ekologicznej na świecie. Najczęściej jako przykład wymieniano katastrofę elektrowni w Czarnobylu – 57,5% ankietowanych. Prawie 2/5 respondentów (39%) powołało się na katastrofę tankowca w pobliżu Alaski. O zniszczeniu środowiska naturalnego w Zatoce Perskiej w trakcie niedawnych działań wojennych pisało 28% badanych. Te trzy przykłady zdominowały pamięć uczniów. Tylko w 4 ankietach wpisano jednostkowe, niepowtarzające się przykłady (np. zniszczone lasy tropikalne) – razem 3% odpowiedzi.

Na podstawie otrzymanych wyników można sądzić, że katastrofa w Czarnobylu rzeczywiście mocno odcisnęła się w świadomości wszystkich pokoleń Polaków, także tych najmłodszych. Należy przyznać rację tym, którzy twierdzą, że było to wydarzenie silnie wpływające na przekształcenie się świadomości

ekologicznej mnieszkańców Polski. Trzeba pamiętać o tym, że choć w przypadku badanych uczniów, tragiczne wydarzenie miało miejsce w jeszcze dziecięcej fazie ich życia, zapisało się w pamięci trwale. Nawet zdawałoby się niedawne zdarzenia w Zatoce Perskiej były wymieniane rzadziej niż katastrofa ekologiczna po awarii tankowca u brzegów Alaski. Istnieje istotna zależność statystyczna między wiedzą o katastrofach (przynajmniej 1 przykład) a uczęszczaniem do szkoły średniej (C = 0,38; V Cramera = 0,29)[16]. W tym przypadku potwierdziła się prawidłowość postrzegana w innych badaniach, że świadomość ekologiczna rośnie wraz ze wzrostem wykształcenia.

4. Młodzież o możliwościach działań proekologicznych

W trakcie codziennych, konkretnych działań ludzie podejmują czynności, które ostatecznie okazują się mieć ngatywny lub pozytywny wpływ na środowisko. Podejmując analizę pierwszego z oddziaływań opieram się na odpowiedziach uczniów pytanych o przykłady codziennych, konkretnych działań ludzi, które w efekcie zagrażają środowisku naturalnemu i prowadzą do jego zanieczyszczenia czy nawet degradacji. W swoich odpowiedziach uczniowie najczęściej (ponad 58% ankiet) wymieniali zachowania, które prowadzą do zanieczyszczenia najbliższego otoczenia czy całego miasta. Są oni świadomi, że większość ludzi ciągle jeszcze łamie ekologiczną zasadę: „należy prowadzić taki tryb życia i tak postępować w życiu codziennym, aby wytwarzać jak najmniej śmieci"[17]. Istotną rolę w zanieczyszczaniu miasta ma również ruch samochodowy. Ponad 40% ankietowanych orzekło, że spaliny stanowią ważne źródło negatywnego oddziaływania na otoczenie. Jednak samochód nie tylko wydziela spaliny, lecz także często jest niewłaściwie przygotowany do użycia – jest np. myty w rzekach, stawach, co także zanieczyszcza środowisko (17% odpowiedzi).

Ale nawet nie używając pewnych urządzeń, ludzie szkodzą środowisku – bezmyślnie niszczą trawniki, depczą kwiaty itp. – ponad 10% ankietowanych. Negatywne skutki przynoszą również działania, które pozornie mają służyć wprowadzeniu porządku na danym terenie – np. palenie opon samochodowych, tworzyw sztucznych, czy nawet suchych traw – 8% odpowiadających. Użytkownicy niewłaściwie obchodzą się z farbami, lakierami, olejami napędowymi, co także niszcząco działa na otoczenie przyrodnicze – 7,4% ankietowanych. Wymieniono również używanie dezodorantów i spray'u – 4,5% odpowiedzi. Kilka ankiet zawierało jednostkowe przykłady negatywnych oddziaływań – w sumie z trudem mieszczące się w jednej grupie – nieco ponad 5% przykładów.

W ankiecie proszono także respondentów o ocenę stopnia czystości miasta w skali 1–5 (najwyższa ocena). Nikt jednak nie zdecydował się na najwyższą z możliwych ocen. Najwyższą z ocen czystości miasta była ocena dostateczna – wystawiło ją 22,4% odpowiadających uczniów, dwójkę zdecydowało się wystawić 44% respondentów. Ocenę najniższą – jedynkę – uznało za najwłaściwszą 1/3 uczniów (33,6%).

Oceny wymagają uzasadnienia i tak było w tym przypadku. Przeważająca liczba ankietowanych (72,3%) wskazywała na zaśmiecenie miasta i brud. W następnej kolejności wymieniano zanieczyszczenia przemysłowe – 17,9% respondentów. Pewna część odpowiadających stwierdziła, że za ten stan odpowiedzialność prawną ponoszą sami mieszkańcy miasta (14,2% ankiet). Tylko niektórzy z uczniów dostrzegli pewne zmiany na lepsze, uznali, że stan czystości miasta się poprawia, co wpłynęło na odpowiednio wyższą ocenę (11,2% ankiet). To przekonanie o brudzie w mieście rozciąga się także na jego wydzielone obszary wypoczynkowe, jakimi są parki. Zniszczenia w parku dostrzegło 2/3 odpowiadających. Wskazując na przyczyny zniszczeń ponad 46% respondentów wymieniło zaśmiecenie, a w drugiej kolejności dostrzegano mechaniczne uszkodzenia drzew (połamane gałęzie drzew, zdarta kora) – prawie 36% ankietowanych.

Życie zgodne z zasadami ekologii wymaga od każdego działania, które nie prowadzi do negatywnych następstw w środowisku. Zadając jedno z pytań oczekiwałam od uczniów wskazania przykładów prostych czynności, których odmienne wykonanie może w konsekwencji przyczynić się do poprawy stanu środowiska naturalnego[18]. Prawie 3/5 respondentów (59%) dostrzegało taką możliwość w unikaniu zaśmiecania miasta, korzystania z koszy, składowania makulatury itp. Również zmniejszenie ilości pojazdów w mieście, zdaniem części respondentów (18,6%) mogłoby przyczynić się do poprawy stanu środowiska w Łodzi. Tylko 10,5% badanych dostrzegło taką możliwość w oszczędnym korzystaniu z wody, co i tak jest częściej proponowane niż oszczędne użycie prądu (1,5% ankietowanych). Tylko parę osób zalecało w takim przypadku jazdę rowerem (1,5% odpowiedzi), niewiele więcej – sadzenie drzew, zieleni – 3% uczniów. Również i tym razem wiele odpowiedzi trudno było włączyć do jednej grupy – w sumie ponad 11% ankietowanych wskazało jednostkowe, niepowtarzalne przykłady. W kilkunastu ankietach brakowało przykładów (ponad 16%).

Ponieważ każdy człowiek zachowuje pewien wpływ na oszczędne zużycie wody, respondenci byli proszeni o ocenę swego korzystania z wody. Większość

z nich, dodajmy, jest przekonana, że zaopatrzenie Łodzi w wodę jest bardzo dobre (8%) lub dobre (47%). Nieco więcej niż 1/3 (35%) wskazuje, że zaopatrzenie miasta w wodę jest złe. To zapewne może dlatego tak wielu badanych młodych ludzi przyznaje się, że korzystając z wody nie postępuje oszczędnie. Zestawienie wyników przedstawiam w tabeli nr 2.

Tabela nr 2. Typ szkoły a oszczędne używanie wody
(dane w %)

Odpowiedź:	Typ szkoły			Razem
	TE (N = 42)	LZ (N = 44)	LO (N = 48)	(N = 134)
tak – oszczędzam	11,9	20,5	29,2	20,9
nie – nie oszczędzam	66,7	50,0	43,0	53,0
trudno powiedzieć	21,4	29,5	27,0	26,1
Razem	31,3	32,8	35,8	100,0

Wyjątkowo dużo osób wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć", co czasem może być unikiem przed przyznaniem się do negatywnego postępowania. Dla zmiany nawyku istotny może być przykład domowników, ale tylko 1/4 badanych dostrzega oszczędne postępowanie u swojej rodziny. Z zestawienia jasno wynika, że w przeważającej liczbie przypadków młodzi ludzie nie mają nawyku oszczędnego użycia wody. Zamierzając dotrzeć do behawioralnego wymiaru postaw pytałam respondentów również o przykłady działań, które mogłyby przyczynić się do oszczędzania wody przez każdego. Uczniowie najczęściej wymieniali możliwość oszczędzania wody w trakcie codziennej toalety (26,1%), prac w kuchni (25%); zwracali też uwagę na właściwe funkcjonowanie instalacji wodnej (9%). Bardzo często postulowano także wprowadzenie liczników zużycia wody – 33% odpowiedzi. Kilkunastu uczniów jednak nie podało żadnych przykładów – 20% odpowiadających.

Z kwestią użycia wody wiązało się kolejne pytanie o postrzegane przez uczniów przyczyny nieoszczędnego używania wody przez ludzi w Polsce. Zaproponowano cztery możliwości odpowiedzi, z których należało wybrać dwie

najważniejsze przyczyny. Przeważająca liczba uczniów przyczynę widziała w braku informacji o sytuacji wodnej w Polsce – 71% wyborów, towarzyszy temu brak nawyków oszczędnego korzystania z wody – 64,5% wskazań. Zdaniem dużej liczby uczniów łatwy dostęp do wody powoduje, że nie postępujemy oszczędnie – 43% odpowiedzi. Znacznie mniej – bo tylko 15% ankietowanych – przyczynę takiego stanu rzeczy widzi w niskiej cenie wody.

Kolejne pytanie dotyczące wody poświęcone było ocenie jej jakości. Obowiązywała podobna skala ocen, jak w przypadku pytania o czystość miasta, skala od 1 do 5 (najwyższa). Tym razem oceny były bardziej zróżnicowane, pojawiła się ocena dobra – 6% wyborów. Najwięcej było ocen dostatecznych – 46% odpowiedzi. Przeszło 1/3 respondentów wybrała ocenę dwa. Na jedynkę zdecydowało się 13% uczniów.

Uzasadniając wybór ocen uczniowie wskazywali przede wszystkim na zanieczyszczenia (chlor, żelazo, inne metale) – 47,8% wypowiedzi, następnie na złe cechy smakowe (niedobra, niesmaczna) – 27%. Około 15% uczniów stwierdziło, że jest niezła czy wręcz dobra i dlatego zdecydowało się na odpowiednio wyższą ocenę. Inni wskazywali, że sytuacja w różne dni kształtuje się różnie i że należy się do tego przyzwyczaić – 18% uczniów.

Analiza odpowiedzi na pytania dotyczące zanieczyszczenia środowiska w Łodzi i w całej Polsce pokazała, że młodzież jest świadoma istniejących zagrożeń środowiskowych, szkodliwych dla zdrowia i realizacji życiowych planów. Nie była to tylko wiedza intuicyjna. Młodzież orientowała się, na czym polega degradacja przyrody i w jaki sposób środowisko oddziałuje na człowieka. Dostrzegała także negatywny wpływ działania konkretnych ludzi na otoczenie przyrodnicze. Nie zawsze jednak była świadoma faktu, że zmiana w nawykach i własnym zachowaniu mogłaby w efekcie prowadzić do ograniczenia negatywnych następstw w przyrodzie.

Wielu uczniów negatywnie oceniło różne aspekty stanu środowiska w mieście, czystość miasta. Znacznie mniej młodych mieszkańców miasta manifestowało swoje proekologiczne nastawienie (np. 33% bardzo negatywnie ocenia czystość w mieście, ale tylko niecałe 21% oszczędza wodę). Reakcja emocjonalna przeważała nad wiedzą i zaangażowaniem w indywidualne działania proekologiczne[19].

5. Zakończenie

Przedstawione wyniki ukazują dość wyraźnie rozdźwięk, jaki istnieje między opiniami i wiedzą młodzieży o zagrożeniach środowiska w mieście i kraju

a codziennym zachowaniem. W świadomości młodych ludzi jaskrawiej odbijają się „ogólne", dostrzegalne w makroskali problemy zanieczyszczenia środowiska. Ta „makroskala" czasem obejmuje cały glob, a innym razem miasto czy wybrany jego rejon. Znacznie słabiej zdają się badani dostrzegać zagrożenia, które wiążą się z ich własnym indywidualnym zachowaniem. Takim przykładem jest choćby stosunek do zdrowej żywności, form spędzania czasu. W praktyce pedagogicznej należałoby wypracować taki sposób nauczania i kształtowania wiedzy o środowisku, by pogodzić oba wymiary. Przekazywanie ogólnej wiedzy o środowisku naturalnym powinno łączyć się z uświadomieniem młodzieży, że indywidualne nawyki mają istotne znaczenie dla ochrony środowiska.

Przypisy

1. Por. P. Gliński: Świadomość ekologiczna społeczeństwa polskiego – dotychczasowe wyniki badań. „Kultura i Społeczeństwo" 1988, nr 3, s. 183–196; P. Gliński: Świadomość ekologiczna społeczeństwa polskiego. W: Człowiek w zagrożeniu. Red.: A. Rostocki. Łódź 1922, s. 30–48.

2. T. Kocowski: Ekologów wołanie na puszczy. „Odra" 1986, nr 6–7, s. 56.

3. Opinia publiczna o stanie środowiska naturalnego Polski. „Serwis Informacyjny CBOS" 1992, nr 4, s. 58–91; Aktywność władz i społeczeństwa na rzecz ochrony środowiska w miejscu zamieszkania. „Serwis Informacyjny CBOS" 1992, nr 4, s. 83–98; P. Gliński: Ruch ekologiczny w Polsce. W: Spontaniczna kultura młodzieżowa. Red.: J. Wertenstein-Żuławski, M. Pęczak. Wrocław 1990, Wiedza o kulturze, s. 136–161.

4. M. Szymańska: Środowisko naturalne a zdrowa żywność. „Biuletyn Federacji Konsumentów" 1986, nr 2–3, s. 44–48.

5. R. Duffner: Jak żyć ekologicznie. Poznań 1991, Fundacja Ekologiczna, s. 9.

6. P. Gliński: Świadomość ekologiczna społeczeństwa polskiego – dotyczasowe wyniki badań, op. cit.; P. Tobera: Społeczeństwo i środowisko przyrodnicze. Zarys problematyki ekologicznej. Acta Universitas Lodziensis, Łódź 1984, Uniwersytet Łódzki.

7. J/ Lutyński: Analiza procesu otrzymywania informacji w badaniach z zastosowaniem wywiadu kwestionariuszowego. W: Analizy i próby technik badawczych w socjologii. T. IV. Red.: Z. Gostkowski, J. Lutyński. Wrocław 1972, Ossolineum, s. 34–47.

8. J. Lutyński: op. cit., s. 35–47.

9. P. Gliński: Świadomość ekologiczna społeczeństwa polskiego – dotychczasowe wyniki badań, op. cit., s. 187.

10. A. Diehl (i inni): Stan środowiska w 1990 r. na terenie woj. łódzkiego. Łódź, Wydział Ochrony Środowiska Urzędu Wojewódzkiego, s. 84–85.

11. Tamże, s. 85.

12. Zob. H.M. Blalock: Statystyka dla socjologów. Warszawa 1975, PWN.

13. P. Gliński: Świadomość ekologiczna..., op. cit., s. 184.

14. A. Diehl (i inni): op. cit., s. 62.

15. Por. P. Tobera: op. cit., s. 232.

16. H.M. Blalock: op. cit.

17. R. Duffner: op. cit., s. 145.

18. E. Garścia: Ochronę środowiska należy rozpocząć od domu. „Aura" 1991, nr 4, s. 3.

19. P. Gliński: Świadomość ekologiczna..., op. cit., s. 191–192.

Wiesława Rempel
Uniwersytet Szczeciński

SUBNORMA INTELEKTUALNA A NIEPRZYSTOSOWANIE SPOŁECZNE

Uwagi wstępne

Opracowanie niniejsze dotyczy kumulacji niższego od przeciętnego poziomu funkcjonowania intelektualnego i odchyleń od norm w zachowaniu się dzieci i młodzieży. Jego część pierwsza sygnalizuje właściwe dla problemu aspekty podnoszone w pracach opublikowanych, druga zaś jest skrótową prezentacją badań własnych.

Wobec rozbieżności terminologicznych odnoszących się do zjawisk, o których będzie mowa, wykorzystuje się tutaj stanowiska kompromisowe, przyzwalające na znamienne traktowanie pojęć:

- „upośledzenie umysłowe", „niższa sprawność umysłowa", „niedorozwój umysłowy" czy „oligofrenia"[1] oraz
- „nieprzystosowanie społeczne", „niedostosowanie społeczne", „zaburzenia zachowania"[2](in. odchylenia od norm w zachowaniu się)[3].

Rozważania nad subnormą intelektualną dotyczą zasadniczo upośledzenia umysłowego (bez różnicowania tego ostatniego ze względu na czas jego wystąpienia)[4]. Uwzględniają jednak w części pierwszej (teoretycznej) kategorię „dolnej granicy normy" (odchylenie standardowe – 0,01 do – 2,00)[5].

Przedmiot analiz w świetle wybranych publikacji

Problem, czy i (jeśli tak) w jakim zakresie upośledzenie umysłowe stanowi barierę społecznego przystosowania jednostki nie jest jednoznacznie rozstrzy-

gnięty. Przesłanek do jego rozwiązań doszukać się można w analizach odnoszących się m.in. do: istoty (definicji) upośledzenia umysłowego; właściwości osób dotkniętych upośledzeniem umysłowym; mechanizmu adaptacji, w tym zwłaszcza rozlicznych uwarunkowań zaburzeń w procesach przystosowawczych; przyczyn zjawiska niedostosowania społecznego; rozmiarów kumulacji dysfunkcji intelektualnych i niedostosowania społecznego (głównie przestępczości) określonych w badaniach empirycznych.

1. Jeśli chodzi o **definicje upośledzenia umysłowego**[6], to można wśród nich wyróżnić takie, które:

– akcentują w tym zjawisku występowanie upośledzenia funkcji intelektualnych i na tym akcencie w zasadzie poprzestają; w tego typu definicjach nie podnosi się zatem kwestii kumulacji (a tym bardziej sprzężenia) dysfunkcji intelektualnych z zaburzeniami przystosowawczymi,

– wskazują na globalność upośledzenia umysłowego i łączą „stan istotnie niższego od przeciętnego, ogólnego poziomu funkcjonowania intelektualnego z zaburzeniami w zakresie przystosowania się"[7]. Te ostatnie przejawiają się przy tym w postaci zaburzeń w zakresie dojrzewania, uczenia się **i (lub)** przystosowania społecznego.[8] Upośledzenie sprawności intelektualnych, zdaniem teoretyków, może zatem ograniczać przystosowanie społeczne albo też, jak twierdzą inni, jest stanem, z którym upośledzenie w zakresie zachowania przystosowawczego bezwyjątkowo współwystępuje.[9]

2. Gdy idzie o **cechy charakterystyczne dla jednostek dotkniętych upośledzeniem umysłowym**, to wśród wielu z nich autorzy wymieniają takie, które w pewnym sensie predysponują te jednostki do zaburzonego (niedostosowanego) zachowania się, lub przynajmniej ułatwiają przyjęcie przez nie zachowań nieakceptowanych społecznie.[10] Są to m.in. obniżony krytycyzm, duża sugestywność, brak koncentracji uwagi, brak wytrwałości w działaniu, niezdolność do współzawodnictwa, nieumiejętność przewidywania, skłonność do działań impulsywnych, nieadekwatność oceny sytuacji itp.[11]

Jest oczywiste, iż kwestię ewentualnej zależności między właściwościami jednostek upośledzonych umysłowo a zakłóceniami w procesie ich socjalizacji rozpatrywać można w wymiarze bardziej ogólnym. Przyjęcie, iż oligofrenia nie ogranicza się do zaburzeń w sferze intelektu, a rzutuje na całą osobowość, jest równoznaczne z tezą, że osobnicy nią dotknięci charakteryzują się (także)[12] zaburzeniami w sferze emocjonalno-dążeniowej[13]. Cechuje ich tym samym

ograniczona zdolność do przystosowania społecznego.[14] Im bowiem niższy poziom i zakres procesów instrumentalnych, tym uboższe jest życie emocjonalne.[15] Im zatem słabiej rozwinięta jest sfera instrumentalna, tym trudniej występują zachowania kierowane motywacją celowościową i tym łatwiej o dezogranizację czynności pod wpływem emocji.[16]

3. Jednostki z obniżonymi możliwościami poznawczymi, tak jak dotknięte innymi, znaczniejszymi odchyleniami od norm w rozwoju, **mają utrudnioną właściwą adaptację do życia.**[17] Dobra bowiem adaptacja „jest uwarunkowana udatną interpretacją sygnałów" ze świata zewnętrznego i wewnętrznego i jest adekwatną odpowiedzią na te sygnały.[18] W przypadku upośledzenia umysłowego mamy do czynienia z wadliwą interpretacją bodźców; uszkodzenie procesów mózgowych ogranicza uogólnianie, abstrahowanie, wykorzystywanie doświadczeń.[19] To z kolei – zaburza rezultat „w postaci efektorycznej reakcji czynnościowej w zakresie procesów psychicznych lub zachowania na zewnątrz (behawioralnego)."[20] Ogólnie można stwierdzić, iż jednostki upośledzone umysłowo napotykają na trudności na każdym z trzech etapów akcji adaptacyjnej; zakłócone jest u nich m.in. regulowanie stosunków z otoczeniem społecznym.[21]

4. **Oligofrenia**, tak jak inne dysfunkcje intelektualne, stanowić może jedną z przyczyn niedostosowania społecznego.[22] Upośledzenie sprawności intelektualnej i związany z nim niedorozwój życia uczuciowego stwarzają niedostateczne przystosowanie społeczne, podatność na złe wpływy środowiska i łatwiej prowadzą do wykolejenia społecznego.[23]

Czy jednak istnieje bezpośredni związek między niższą sprawnością umysłową a niedostosowaniem społecznym jednostki? Niektórzy uczeni i badacze dają na to pytanie odpowiedź twierdzącą[24] inni zaś, głównie poprzez podważanie racji i argumentów pierwszych, przeczącą.[25] Odrębności o których mowa znajdują swoje odzwierciedlenie w interpretacjach wyników badań nad poziomem kumulacji niższej sprawności umysłowej i społecznego niedostosowania (w tym głównie przestępczości).

5. **W badaniach nad zależnością między upośledzeniem umysłowym (i lżejszymi dysfunkcjami intelektualnymi) a społecznym niedostoswaniem,** w tym zwłaszcza przestępczością, występują dwa odmienne podejścia metodologiczne.[26]

Pierwsze, historyczne, a zarazem najczęściej stosowane do dnia dzisiejszego, polega na ustalaniu rozmiaru niskiej (i obniżonej) sprawności intelektualnej w zbiorowościach jednostek niedostosowanych społecznie (przestępczych).[27]

Drugie, znaczenie rzadsze, to badanie osób umysłowo upośledzonych w kierunku społecznego niedostosowania.[28] W obu tych podejściach mamy więc do czynienia z odwrotną relacją zmiennych.[29]

Badania realizowane pierwszym z wymienionych sposobów odnoszą się najczęściej wyłącznie do grup homogenicznych (sprawców przestępstw).[30] W innej, bardziej pogłębionej wersji rozpoznanie obejmuje – poza przestępcami – grupy kontrolne – nieprzestępców.

Przeglądy tego typu badań dokonane m.in. przez Z. Ostrihańską[31], Z. Bartkowicza[32], A. Giryńskiego[33], B. Hołysta[34] wskazują, iż:

– w grupie przestępczej wskaźniki procentowe osób z subnormą intelektualną są znacznie wyższe niż w zbiorowościach nieprzestępców,

– wyliczenia w tym względzie są wysoce rozbieżne; odsetki sprawców przestępstw upośledzonych umysłowo sięgają od kilku (6) do 20;[35] sprawców z lżejszymi dysfunkcjami intelektualnymi – od ok. 20 do 50%,

– niektóre z czynów przestępczych występują częściej wśród oligofreników niż wśród nie dotkniętych subnormą intelektualną (są to zwłaszcza przestępstwa seksualne a w dalszej kolejności – podpalenia, czyny przeciw zdrowiu oraz czyny przeciw życiu).[36] Badania nad społecznym niedostoswaniem wśród upośledzonych umysłowo, jak już sygnalizowano, nie są liczne. Ich opisy odnajdujemy w pracach: J. Konopnickiego[37] A. Żarow[38] A. Giryńskiego[39]. Dwoje spośród wymienionych autorów, J. Konopnicki i A. Żarow, przedstawiają przy tym wyniki badań nad rozmiarem społecznego niedostoswania w zbiorowościach dzieci i młodzieży – uczniów szkół specjalnych. Rozmiar ten J. Konopnicki określił na 55%[40], a A. Żarow[41] na 30,8%, a z uwzględnieniem przypadków z łagodniejszymi odchyleniami od norm w zachowaniu się – na 38,0%. Różnica porównywalnych wskaźników procentowych[42] obliczonych przez cytowanych autorów jest znaczna (wynosi 24,2%). Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że badacze ci prezentują identyczne stanowiska wobec istoty i diagnostyki społecznego niedostosowania,[43] to jawi się ona tym bardziej wyraźna.

Rozbieżność wyników jest zatem elementem charakteryzującym zarówno ostatnio, jak i wcześniej, prowadzone badania w zakresie zależności między dysfunkcjami intelektualnymi a niedostosowanymi (w tym przestępczymi) zachowaniami.[44]

Rodzi się na tym tle pytanie o to, czy zachowana jest wysoce pożądana w takiej sytuacji ostrożność w konkludowaniu wyników. Pod tym względem nie mogą budzić jakichkolwiek zastrzeżeń badania na przypadkach dotkniętych

upośledzeniem umysłowym. Wnioski, jakie wysuwają autorzy prac nad niedostosowaniem społecznym oligofreników, wyprowadzone w dodatku z poszukiwań pogłębionych (uwzględniających czynniki rodzinne i szkolne), uzmysławiają niejednorodność populacji i wynikające stąd przesłanki dla praktyki pedagogicznej[45], sugerują potrzebę kompleksowego (a więc uwzględniającego m.in. zaburzenia organiczne) podejścia do kwestii uwarunkowań społecznego niedostosowania, niczego ostatecznie nie przesądzając.[46] Nie są wolne natomiast od arbitralnych wniosków niektóre z prac empirycznych przeprowadzonych na zbiorowościach przestępców. Stosowane badania inicjowane głównie przez kryminologów, mające rozstrzygnąć problem: czy upośledzenie umysłowe jest czynnikiem kryminogennym, doprowadziły część autorów do odpowiedzi jednoznacznie twierdzących. Zrodziło się mianowicie jedno (z trzech różnych) stanowisk, uznające obniżoną inteligencję za najważniejszy, pojedynczy czynnik przestępczości.[47] Zwolennicy tego poglądu wyrażają przekonanie, iż istnieje prosta zależność (czy ścisła korelacja) między dysfunkcjami intelektualnymi a społecznym niedostosowaniem.[48]

Dwa dalsze stanowiska to:

– stanowisko traktujące oligofrenię jako jeden z wielu czynników skłaniających do przestępstwa oraz

– stanowisko wykluczające możliwość przypisywania upośledzeniu umysłowemu kryminogennej roli bądź dopuszczające pewne pośrednie jego znaczenie.[49]

Jak się aktualnie w literaturze komentuje te tak niejednolite, a nawet sprzeczne, interpretacje oraz jakie refleksje wynikać mogą z dokonanego przeglądu? Otóż odrzuca się (i to stanowczo) pogląd, według którego istnieje prosta, bezpośrednia zależność społecznego niedostosowania (przestępczości) od umysłowego upośledzenia i innych dysfunkcji intelektualnych.[50] Pod adresem badaczy wyprowadzających tezy o istnieniu takiej zależności wysuwa się sporo zarzutów; odnoszą się one do doboru objętych diagnozą zbiorowości, stosowania różnych testów przy pomiarze inteligencji, pomijania w analizach czynników społeczno-kulturowych.[51] Populacja przestępcza (stanowiąca w tym przypadku obiekt badań) jest, jak wiadomo, szczególnie obarczona utrudnieniami typu egzogennego (rodzinnymi, szkolnymi). Desocjalizacja i zaburzona edukacja mają swoje negatywne implikacje wobec sfery poznawczej; pod ich wpływem dochodzić może do obniżenia się poziomu inteligencji.[52] Dysfunkcje intelektualne, a także społeczne niedostosowanie, mogą więc być skutkami wspólnych, środowiskowych przyczyn.

Na tym tle najbardziej kontrowersyjne wydają się być konkluzje z badań nad sprawcami czynów karalnych nie wykazującymi upośledzenia umysłowego, a charakteryzującymi się dolną granicą normy w rozwoju intelektualnym.[53] Szczególnie często mamy tutaj przecież do czynienia z wtórnością dysfunkcji umysłowej wobec czynników zewnętrznych.

W pełni uprawnione byłoby w tych przypadkach wnioskowanie o poziomie kumulacji subnormy intelektualnej i przestępczości, nie zaś orzekanie o sprzężeniu. Generalnie – za reprezentatywny dla współczesnych teoretyków i badaczy przyjąć należy pogląd, iż brak jest wystarczających dowodów na istnienie prostej zależności odchyleń od norm w zachowaniu od niższej sprawności umysłowej.[54] A także – że właściwości psychiki upośledzonych intelektualnie mogą ułatwiać ich wykolejenie i przestępczość w niekorzystnych wychowawczo układach rodzinnych i niepomyślnej sytuacji szkolnej.[55] Równocześnie wobec wielkości uwarunkowań społecznego niedostosowania niezbędne jest uwzględnianie w badaniach wszystkich możliwych determinant tego zjawiska, z dysfunkcją intelektualną włącznie.

Osobną kwestią jest zakres i charakter wpływu upośledzenia umysłowego na nieprzystosowanie.[56] Problem ten nie jest i zapewne długo jeszcze nie będzie rozstrzygnięty. Zbliżaniu się do jego rozwiązania sprzyjać powinno:

– realizowanie badań na (względnie) jednorodnych zbiorowościach, gdy idzie o rodzaj, stopień i czas wystąpienia dysfunkcji intelektualnych, jak również z uwagi na czynniki egzogenne – rodzinne, szkolne,

– podejmowanie prób hierarchizowania stwierdzonych empirycznie przyczyn społecznego niedostosowania i wyłaniania czynników pierwotnie warunkujących to zjawisko,

– prowadzenie badań porównawczych nad rozmiarem społecznego niedostosowania różnych innych (nie obarczonych upośledzeniem umysłowym) zbiorowości dzieci i młodzieży przy wykorzystaniu analogicznych metod diagnostycznych.[57]

Wnioskowanie zaś o zależności między subnormą intelektualną a zaburzonymi zachowaniami okaże się tym bardziej uprawnione, im liczniejsze będą zbiorowości objęte diagnozą i im mniejsze ujawnią się rozbieżności w uzyskiwanych wynikach.

Wyniki badań własnych

Prezentowane poniżej dane wskazują na rozmiar i objawy zaburzeń w zachowaniu się dzieci i młodzieży dotkniętych upośledzeniem umysłowym. Zebrano je

w grupie 1074 uczniów uczęszczających do szkół specjalnych w Szczecinie i województwie szczecińskim.[58] Badaną zbiorowość charakteryzowały m.in.:

– jednorodność ze względu na lekki stopień upośledzenia umysłowego,

– zróżnicowanie w aspekcie poziomów edukacyjnych, płci oraz podstawowych (pozaszkolnych) środowisk wychowawczych – według wyszczególnienia podanego w zestawieniu 1.

Zestawienie 1

Badani:	Liczba:	%
Uczniowie kl. IV–VIII szkół podstawowych	898	83,6
Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych	176	16,4
Dziewczęta	475	44,2
Chłopcy	599	55,8
Wychowankowie internatów	499	46,5
Pozostający w rodzinach	575	53,5

Diagnoza rozmiaru zaburzeń zachowania była dwuetapowa i objemowała:

– selekcję wstępną dokonaną za pomocą dwóch wersji „6 pytań"[59]; w jej wyniku wyłoniono 398 (spośród 1074) przypadków,

– rozpoznanie zasadnicze, polegające na powtórnym badaniu wszystkich uczniów pod kątem ujawniania przez nich (bądź nie) poszczególnych zachowań odbiegających od norm.[60] Wykorzystana została tutaj klasyfikacja objawów społecznego niedostosowania opracowana przez O. Lipkowskiego[61] oraz typologia B. Urbana[62], z wyłączeniem niepowodzeń w nauce.[63]

Badania nawiązywały więc do symptomatologicznej definicji nieprzystosowania.[64]

Poniższe tabele (1, 2 i 3) wskazują na **rozmiar zaburzeń zachowania** wśród objętych diagnozą uczniów szkół specjalnych. Zawarte w nich dane uwzględniają ujęte w zestawieniu 1 czynniki różnicujące badaną zbiorowość.

Tabela 1. Rozmiar zaburzeń w zachowaniu się uczniów poszczególnych klas (szkół) specjalnych

Uczniowie / Klasy (szkoły)	Razem	%	z zaburzeniami zachowania	
			Razem	%
czwarte	117	13,1	41	35,0
piąte	211	23,5	61	28,9
szóste	176	19,6	63	35,8
siódme	215	23,9	66	30,7
ósme	179	19,9	69	38,5
IV–VIII Razem	898	100,0	300	33,4
I–III ZSZ	176	100,0	70	39,7
Ogółem	1074	100,0	370	34,4

Tabela 2. Rozmiar zaburzeń w zachowaniu się wśród dziewcząt i chłopców – uczniów specjalnych szkół podstawowych i zawodowych

Uczniowie / Ogniwa kształcenia specjalnego	Razem	%	Dziewczęta		Chłopcy		Z zaburzeniami zachowania					
			Liczba	%	Liczba	%	Razem	%	Dziewczęta		Chłopcy	
									Liczba	%	Liczba	%
Szkoła podst.	898	83,6	364	40,5	534	59,5	300	33,4	81	22,2	219	41,0
Zasad. Szk. Zaw.	176	16,4	111	63,1	65	36,9	70	39,8	36	32,4	34	52,3
Ogółem	1074	100,0	475	44,2	599	55,8	370	34,4	117	24,6	253	42,2

Tabela 3. Rozmiar zaburzeń w zachowaniu badanych – wychowanków internatów i dochodzących do szkół specjalnych

Uczniowie szkół specjalnych	Razem	%	Z zaburzeniami zachowania	
			Razem	%
Wychowankowie internatów	499	46,5	195	39,0
Dochodzący do szkół (pozostający w domach rodzinnych)	575	53,5	175	30,4
Ogółem	1074	100,0	370	34,4

Na ogólną liczbę 1074 badanych uczniów szkół specjalnych zaburzenia w zachowaniu ujawnia 370, a więc 34,4%. Wśród 898 dzieci uczęszczających do klas od IV do VIII zjawiskiem tym dotkniętych jest 300 uczniów, tj. 33,4%. Wskaźnik procentowy ilustrujący w tych przypadkach poziom kumulacji lekkiego upośledzenia umysłowego i zaburzeń zachowania jest zbliżony do wskaźnika właściwego dla ogółu diagnozowanych.

Nieco wyższe obciążenie odchyleniami od norm w zachowaniu występuje u uczniów ponadpodstawowych szkół specjalnych; zaburzenia zachowania stwierdzono tutaj w 70 przypadkach na 176, tj. u 39,7% badanych. Różnica w odsetkach wynosząca 6,3 nie jest jednak znaczna. Można w związku z tym przyjąć, iż rozmiar zaburzeń zachowania wśród uczniów podstawowych szkół specjalnych jest zbliżony do rozmiaru charakterystycznego dla uczniów zasadniczych szkół zawodowych.

Równocześnie, jak na to wskazują dane zawarte w tabeli 1, jest on niemal taki sam u uczniów klas ósmych, jak u uczęszczających do szkół zawodowych. Gdyby ten wynik badań był reprezentatywny (co wymaga weryfikacji), świadczyć by mógł o nasilaniu się stanów frustracyjnych młodzieży upośledzonej umysłowo

będącej u progu istotnych zmian życiowych, związanych z kończącym się, względnie stabilnym okresem edukacji na szczeblu podstawowym czy zbliżającym się etapem samodzielności.

Stwierdzony stan rzeczy może być również skutkiem niedostatków czynności diagnostyczno-kwalifikacyjnych i selekcyjnych, relatywnie częstszych w przypadkach starszych uczniów szkół specjalnych niż w przypadku dzieci młodszych roczników. Pierwszych charakteryzuje dłuższy okres edukacji w systemie powszechnym; nasilające się niepowodzenia szkolne mogłyby być tutaj czynnikiem negatywnie rzutującym na społeczne przystosowanie.[65]

Rozmiar zaburzeń zachowania jest też nieco wyższy wśród wychowanków internatów, niż wśród dzieci pozostających w domach rodzinnych; wynosi on odpowiednio 39,0% i 30,4%. Zważywszy na to, iż w pierwszej z wymienionych kategorii uczniów mamy do czynienia z wyższym niż w drugiej obarczeniem niekorzystnymi czynnikami rodzinnymi (potwierdzonym nierzadko sądową ingerencją we władzę rodzicielską), a w części także szkolnymi, zróżnicowanie tych rozmiarów nie jest duże.

Jest prawdopodobne, iż globalna rewalidacja dzieci i młodzieży w placówkach opieki całkowitej (ośrodkach specjalnych) niweluje skutki wcześniejszej desocjalizacji. Taka w każdym razie może być jedna z możliwych prób wyjaśnienia zbliżonych mimo wszystko wskaźników procentowych badanych z zaburzeniami zachowania, określonych w dwu wymienionych zbiorowościach.

Natomiast istotnym czynnikiem różnicującym rozmiar odchyleń od norm w zachowaniu się jest płeć (por. dane w tabeli 2). Na 475 dziewcząt odchylenia te ujawnia 117, tj. 24,6%, podczas gdy odsetek „zaburzonych" chłopców wynosi 42,2% (w liczbach bezwzględnych – 253 przypadki na 599).

Zróżnicowanie wskaźników procentowych określających rozmiar zaburzeń zachowania wśród dziewcząt i chłopców jest więc wyraźne. Dotyczy ono zarówno uczniów (specjalnych) szkół podstawowych, jak i młodzieży uczęszczającej do zasadniczych szkół zawodowych. Jest ono równocześnie, jak wiadomo, komplementarne wobec wyników szerszych badań nad nieprzystosowaniem społecznym dzieci i młodzieży, stanowiących o przewadze tego zjawiska u chłopców.[66]

Jak wcześniej sugerowano, orzekanie o poziomie skumulowania upośledzenia umysłowego i zaburzeń zachowania wymaga (m.in.) rozeznania w rozmiarze drugiego z wymienionych zjawisk wśród różnych zbiorowości dzieci i młodzieży.

W Zakładzie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Szczecińskiego prowadzi się aktualnie stosowne, ujednolicone diagnozy.[67] Orientacyjne wyniki w tym zakresie już uzyskano i choć nie są one pełne (dotyczą niektórych tylko środowisk), a ponadto odnoszą się do różnych liczebnie zbiorowści, to jednak mogą stanowić pewien punkt odniesienia dla przedstawionych powyżej ustaleń zasadniczych. Jeszcze bardziej interesujące wydało się porównanie omówionych wyników badań z wynikami opublikowanymi.
Stosowne dane ujęte są w zestawieniu 2.

Zestawienie 2.

Badani zaburzeniami z zachowaniu się:	**Procent ogółu objętych diagnozą** (w danej kategorii)
1. Uczniowie klas IV–VIII szkół masowych wywodzący się z rodzin patologicznych	85,36
2. Opóźnieni w nauce uczniowie szkół i klas przysposobiających do zawodu (w świetle badań H. Łaś)[68]	68,92
3. Wychowankowie domów dziecka (uczniowie klas IV–VIII) szkół masowych	44,45
4. Uczniowie klas IV–VIII szkół masowych (bez zróżnicowania ze względu na inne czynniki)	22,23
5. **Uczniowie szkół specjalnych dotknięci upośledzenie umysłowym**	
a) w świetle badań A. Żarow[69]	38,0
b) w świetle badań szczecińskich	34,4

Niezależnie od zastrzeżeń, jakie wysunąć można pod adresem wyników badań wyszczególnionych w punktach 1, 3, 4 i 5b, zaprezentowane w zestawieniu 2 dane wydają się być znaczące dla omawianego w niniejszym opisie

problemu „sprzężenia" upośledzenia umysłowego z zaburzeniami zachowania. Jeśli znalazłyby one potwierdzenie w dalszych badaniach, byłyby dodatkowym kontraargumentem wobec stanowiska zakładającego istnienie prostej zależności społecznego niedostosowania od dysfunkcji intelektualnej. Świadczyłyby zaś za potrzebą wieloczynnikowego rozpoznawania przyczyn zaburzeń w zachowaniu się dzieci i młodzieży.

Warto też odnotować, iż podane w punkcie 5b wyniki badań szczecińskich są zbliżone do wyników ustalonych przez A. Żarow (5a).

2. **Na objawy zaburzeń w zachowaniu się dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim wskazuje tabela poniżej.**

TABELA 4.

OBJAWY ZABURZEŃ W ZACHOWANIU SIĘ BADANYCH UCZNIÓW SZKÓŁ SPECJALNYCH

Uczniowie / Objawy zaburzeń zachowania	Liczba	% od N = 1074	% od N = 370
Agresja	227	21,1	61,3
Nieposłuszeństwo	168	15,6	45,4
Kłamstwo	168	15,6	45,4
Lenistwo	162	15,1	43,7
Wagary (nasilone)	135	12,6	36,4
Zaburzenia koncentracji	107	9,9	28,9
Ucieczki ze szkoły (z pojedynczych lekcji)	87	8,1	23,5
Kradzieże	82	7,6	22,1
Stosowanie środków odurzających	65	6,0	17,5
Lękliwość	46	4,2	12,4
Przedwczesne życie seksualne	33	3,0	8,9
Ucieczki z domów	26	2,4	7,0

W badanej zbiorowości najbardziej licznie występującymi objawami zaburzeń w zachowaniu się są: agresja, nieposłuszeństwo (niespełnianie poleceń),

kłamstwo, lenistwo oraz wagary. Zachowania agresywne są przy tych wyraźnie dominujące: ujawnia je 21,1% ogółu dzieci objętych diagnozą i 61,3% „zaburzonych". Jest charakterystyczne, iż wrogość wobec rówieśników badani częściej przejawiają poprzez ataki fizyczne połączone z używaniem wulgarnego słownictwa, niż poprzez samą agresję werbalną. Ta ostatnia zaś przeważa w kontaktach z dorosłymi i jest często skumulowaną odmową wykonania polecanych czynności.

W nieco mniejszym zakresie badani manifestują swoje zaburzenia trudnościami w koncentracji, kradzieżami czy stosowaniem środków toksycznych.

Wyraźna przewaga agresji w kontaktach społecznych jest elementem charakterystycznym dla wszystkich dzieci z zaburzeniami zachowania – badanych w regionie szczecińskim. Pod tym względem wyniki są zbieżne z rezultatami szerszych, przedstawianych w literaturze, badań[70]. „Ogromne nagromadzenie agresji" właściwe dla polskiej młodzieży, świadczące o jej frustracji, odnosi się także w znacznej mierze i do badanych uczniów upośledzonych umysłowo.[71] W analizowanych przypadkach znalazła też potwierdzenie prawidłowość stanowiąca o dynamice zaburzeń zachowania.[72] Wraz z wiekiem rozwojowym (i edukacyjnym) zaznaczała się tendencja do kumulacji objawów tego zjawiska i do ujawniania szczególnie ostrych jego manifestacji. Wśród uczniów zasadniczych szkół zawodowych i ostatnich klas specjalnych szkół podstawowych, zarówno więc rozmiar jak i poziom zaawansowania zaburzeń były najwyższe.

Uwagi końcowe

Problem poziomu kumulacji (czy sprzężenia) dysfunkcji intelektualnych i społecznego nieprzystosowania jest i zapewne długo jeszcze pozostanie problemem otwartym, wzbudzającym kontrowersje. Każde ze zjawisk rozpatrywanej w nim relacji jest wszak wysoce złożone i nawet w swej istotcie – różnie interpretowane. Nic więc dziwnego, że łączne ich rozważanie komplikuje proces poznawczy i może ograniczać jego efekty.

W niniejszym opracowaniu chodziło o wzbudzenie refleksji nad rozmiarem trudności, na jakie napotkać trzeba przy poszukiwaniu rozstrzygnięcia tego problemu. Szło (zatem) również o wyrażenie sugestii, iż jakiekolwiek jednoznaczne w tym względzie wnioskowanie nie jest dostatecznie uprawnione.

Przypisy

1) Por. J. Doroszewska: Pedagogika specjalna. T.2. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1981, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 20, 54.
2) Por. O. Lipkowski: Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja. Warszawa 1970, PZWS s. 15; O. Lipkowski: Resocjalizacja. Warszawa 1976, PWN, s. 28; O. Lipkowski: Pedagogika specjalna. Warszawa 1976, PWN, s. 107; K. Pospiszyl, E. Zabczyńska: Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie. Warszawa 1980, PWN, s. 15; M. Łobocki: Trudności wychowawcze w szkole. Warszawa 1989, WSiP s. 15; L. Pytka: Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne. Warszawa 1991, WSPS, s. 20.
3) J. Konopnicki: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko. Warszawa 1964, PWN, s. 28.
4) J. Kostrzewski, J. Wald: Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym. (W:) Upośledzenie umysłowe – Pedagogika. Red. K. Kirejczyk. Warszawa 1981, PWN, s. 65–71.
5) Tamże, s. 76 i 77.
6) Por. J. Kostrzewski, J. Wald: Analiza poglądów na upośledzenie umysłowe. (W:) Podstawowe wiadomości... cyt. wyd., a także: H. Borzyszkowska: Wybrane zagadnienia z digofrenopedagogiki. Gdańsk 1975, s. 14–17. S. Dziedzic: Rewalidacja upośledzonych umysłowo. Warszawa 1970, PZWS, s. 9–12.
7) J. Kostrzewski, J. Wald: Podstawowe wiadomości... cyt. wyd. s. 67.
8) Tamże.
9) Tamże, s. 67 i 59.
10) Por. H. E. Brutt: Psychologia stosowana. Warszawa 1965, PWN s. 130; A. Giryński: Obniżona sprawność umysłowa a niedostosowanie społeczne. „Szkoła Specjalna" 1978, nr 3; J. Konopnicki: Niedostosowanie społeczne. Warszawa 1971, PWN, s. 243–244; L. Mościcka: Przestępczość nieletnich. Wrocław 1970, Ossolineum; K. Dąbrowski: Społeczno-wychowawcza psychiatria dziecięca. Warszawa 1959, PZWS, s. 349.
11) Tamże.
12) Poza oczywistą w tych przypadkach dysfunkcją intelektualną.
13) Z. Szymańska: Psychiatria wieku dziecięcego i młodzieńczego. Warszawa 1969, s. 54.
14) Tamże.

15) A. Giryński: Obniżona sprawność..., cyt wyd.
16) Tamże.
17) J. Doroszewska. Klasyfikacja psychopedagogiki specjalnej na zasadzie mechanizmu adaptacji. (W:) Materiały do nauczania psychologii. Seria IV T. 2 pod red. L. Wołoszynowej. Warszawa 1966, PWN, s. 51.
18) Tamże, s. 54–55.
19) Tamże, s. 63.
20) J. Doroszewska: Pedagogika specjalna..., cyt. wyd. T. 1, s. 65.
21) A. Giryński: Obniżona sprawność..., cyt. wyd.
22) Por. J. Doroszewska: Pedagogika specjalna. T. 2, cyt. wyd., s. 623; S. Górski. Metodyka resocjalizacji. Warszawa 1985, IWZZ, s. 36.
23) B. Hołyst: Kryminologia. Warszawa 1989, Wyd. Prawnicze, s. 395, 396.
24) Por. Przegląd stanowiska w opracowaniach: M. Łobockiego (Trudności wychowawcze..., cyt. wyd.), S. Bartkowicza: Przestępczość i wykolejenie upośledzonych umysłowo. (W:) Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki upośledzonych. Red. Z. Sękowska. Lublin 1976, UMCS,
25) Tamże.
26) Por. Z. Bartkowicz: Przestępczość i wykolejenie..., cyt. wyd., s. 127.
27) Tamże.
28) Tamże.
29) Por. H. Muszyński: Wstęp do metodologii pedagogiki. Warszawa 1970, PWN, s. 245.
30) Tamże.
31) Z. Ostrihańska: Opóźnienie szkolne a poziom inteligencji nieletnich przestępców. „Psychologia Wychowawcza" 1968, nr 3.
32) Z. Bartkowicz: Przestępczość i wykolejenie..., cyt. wyd.
33) A. Giryński: Obniżona sprawność..., cyt, wyd.
34) B. Hołyst: Kryminologia, cyt. wyd., s. 394–396.
35) Wartość skrajna wynosi 50% (por. omówienie wyników badań H. H. Godarda W: Z. Bartkowicz: Przestępczość i wykolejenie..., cyt. wyd., s. 127–128; A. Giryński. Opóźniona sprawność..., cyt. wyd.
36) Cyt. za Z. Bartkowiczem: Przestępczość i wykolejenie, cyt. wyd.
37) J. Konopnicki: Niedostosowanie społeczne, cyt. wyd., s. 242–252.
38) Por. A. Giryński: Formy zachowania społecznie niedostosowanego dzieci i młodzieży upośledzonej umysłowo a ich status w grupie rówieśniczej. „Szkoła Specjalna" 1978, nr 2; Środowisko rodzinne a formy niedostosowania społecznego osób niepełnosprawnych umysłowo. „Szkoła Specjalna" 1985, nr 4–5.

Por. także. W. Rempel, T. Zawodna: Odchylenia od norm w zachowaniu się uczniów Zbiorczej Szkoły Gminnej. „Szkoła Specjalną" 1980, nr 3.

40) J. Konopnicki: Niedostosowanie..., cyt. wyd., s. 249.

41) A. Żarow: Niedostosowanie społeczne..., cyt. wyd.

42) Tj. dotyczących społecznego niedostosowania (z pominięciem rozważanego przez A. Żarow wskaźnika zaburzeń zachowania).

43) Autorzy wyjaśniają zjawisko od strony psychologicznej (z uwzględnieniem jego społecznych skutków), diagnozy zaś realizowali przy pomocy dwóch wersji „6 pytań" i arkuszy D. H. Stotta. (Por. J. Konopnicki: Niedostosowanie społeczne..., cyt. wyd., s. 58 i nast).

44) Zróżnicowanie wyników uzykanych przez J. Konopnickiego i A. Żarow może wynikać z dystansu badań i związanych z nim różnic w kwalifikowaniu dzieci do placówek kształcenia specjalnego.

45) J. Konopnicki: Niedostosowanie..., cyt. wyd., s. 251, 252; A. Żarow: Niedostosowanie..., cyt. wyd.

46) A. Żarow: Niedostosowanie..., cyt. wyd.

47) S. Bartkowicz: Przestępczość i wykolejenie..., cyt. wyd.

48) Tamże. Por. także. A. Giryński: Obniżona sprawność..., cyt. wyd.; B. Hołyst: Kryminologia, cyt. wyd.

49) S. Bartkowicz: Przestępczość..., cyt. wyd., s. 131.

50) Por. cytowane prace Z. Ostrihańskiej, S. Bartkowicza, A. Giryńskiego, B. Hołysta, M. Łobockiego, S. Górskiego.

51) S. Bartkowicz: Przestępczość..., cyt. wyd., s. 129, 130.

52) Tamże.

53) Idzie o przypadki z tzw. „pogranicza upośledzenia umysłowego i normy" czy z „ociężałością umysłową".

54) Por. M. Łobocki: Trudności wychowawcze..., cyt. wyd., s. 69; A. Giryński. Obniżona sprawność umysłowa..., cyt. wyd.

55) Z. Bartkowicz: Przestępczość..., cyt. wyd., s. 141; a także: A. Giryński: Obniżona sprawność..., cyt. wyd., s. 394.

56) Por. B. Hołyst: Kryminologia, cyt. wyd., s. 394.

57) Przedwczesne byłoby postulowanie potrzeby pełnego ujednolicenia metodologii badań nad społecznym niedostosowaniem dzieci i młodzieży. Stąd – ograniczenie j.w.

58) Badania realizowano w latach 1986–91 na terenie SP nr nr 38, 52, 67, 70 w Szczecinie, SOSW nr nr 2 i 3 w Szczecinie, SOSW w Policach, SOSW w Podgrodziu, SP nr 5 w Stargardzie Szczecińskim, SP w Goleniowie (dawna ZSG).

59) Wyszczególnienie dwóch wersji „6 pytań" i omówienie procedury badawczej ukierunkowanej na wyłonienie dzieci podejrzanych o społeczne niedostosowanie zawierają prace J. Konopnickiego, m.in. Niedostosowanie..., cyt. wyd., s. 94 i nast.; Rozpoznanie dzieci społecznie niedostosowanych. W: Profilaktyka i resocjalizacja w pracy szkoły. Red. B. Tomicka, Warszawa 1973, WSPS).

60) Sposób przeprowadzenia badań był taki sam, jaki zastosowano przy dwóch wersjach „6 pytań" – z tym, że w główce tabeli wyszczególnione były objawy zaburzonego zachowania.

61) O. Lipkowski: Resocjalizacja, cyt. wyd., s. 110 i nast.

62) B. Urban: Objawy niedostosowania społecznego u dzieci i młodzieży. W: Profilaktyka i resocjalizacja..., cyt. wyd., s. 14 i nast.

63) Osiągnięcia w nauce dzieci z zaburzeniami zachowania się są odrębnym (nie prezentowanym w niniejszym opisie) przedmiotem badań porównawczych, obejmujących także rówieśników szkolnych.

64) Por. L. Pytka: Pedagogika resocjalizacyjna..., cyt. wyd., s. 19, 51 i nast.

65) Trzyletni i powyżej trzyletni okres pobytu w szkołach powszechnych charakteryzuje 50–84,8% uczniów specjalnych szkół zawodowych. W nielicznych tylko przypadkach (ok. 12%) występuje on wśród dzieci z klas IV–VI, natomiast zupełnie nie dotyczy uczniów podstawowych szkół m. Szczecina.

66) Por. J. Konopnicki: Rozmiary i rodzaje niedostosowania społecznego. „Nowa Szkoła" 1969, nr 6; J. Konopnicki: Niedostosowanie społeczne..., cyt. wyd., s. 210,213.

67) Zaburzenia zachowania się we wszystkich środowiskach diagnozowano według metodologii przedstawionej na początku części empirycznej tego sprawozdania z badań.

68) H. Łaś: Przysposobienie zawodowe opóźnionych w nauce uczniów szkół podstawowych. (Proces uwarunkowania, efekty). Szczecin 1987, s. 127.

69) A. Żarow: Niedostosowanie..., cyt. wyd., s. 259.

70) Por. J. Pilch: Wierzchołek góry lodowej. Stan zagrożenia dzieci i młodzieży patologią społeczną. „Z pomocą rodzinie" 1988, nr 6.

71) Tamże.

72) Por. Z. Ostrihańska: Wyniki badań nad rozmiarami nieprzystosowania społecznego. „Szkoła Specjalna" 1981, nr 2.

Roman Arabik
Tarnów

ADAPTACJA TWÓRCZA PRZEZ NAUKĘ SZKOLNĄ

Szkoła podstawowa stanowi integralne ogniwo praktyki rekrutacyjnej, gdy wprowadza praktykę przygotowania społeczności uczniowskiej do wyboru zawodu w toku nauki szkolnej. Posługując się sformułowanymi przez K. Sośnickiego pojęciami didaskalocentryzmu i pajdocentryzmu można zdać sobie sprawę z tego, że szkoła didaskalocentryczna stwarza preferencję wykształcenia podstawowego przy zmarginalizowaniu przygotowania do wyboru zawodu, a szkoła pajdocentryczna stwarza preferencję przygotowania do wyboru zawodu przy zmarginalizowaniu wykształcenia podstawowego.[1] Właśnie obecnie, kiedy odchodzi się od szkoły didaskalocentrycznej na rzecz szkoły pajdocentrycznej, nabiera wagi zagadnienie adaptacji twórczej przez naukę szkolną w przezwyciężaniu owej antynomii pedagogicznej, wynaturzeń wychowania werbalnego i wykształcenia formalnego.

Do zgłębienia tego zagadnienia wykorzystam badania pedagogiczne uczniów pięciu klas VIII trzech szkół podstawowych i następnie jako uczniów szkół ponadpodstawowych w Tarnowie, na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Istotne w tym względzie okazały się pytania kwestionariuszowe: Które przedmioty szkolne najbardziej Cię interesują? Których przedmiotów uczysz się najłatwiej? Czego Ci się najtrudniej uczyć? Których przedmiotów nie lubisz? Także uwzględnię uzyskane przez uczniów oceny końcowe w klasach VII–VIII.

W odpowiedzi na powyższe pytania badani wymienili przedmioty szkolne 1405 razy, ale przedmioty praktyczno-artystyczne uzyskały zdecydowanie najniższe wskaźniki, łącznie 13,5% (WF – 5,6%, muzyka – 2,35%, praca technika – 1,9%, plastyka – 1,85%, PO – 1,8%), a przedmioty ścisłe zdecydowanie

najwyższe wskaźniki – łącznie 34,7% (matematyka – 14,45%, fizyka – 11,7%, chemia – 8,55%). Natomiast przedmioty przyrodniczo-geograficzne – łącznie 20% (biologia – 11,7%, geografia – 8,3%), przedmioty humanistyczne łącznie 31,9% (j. polski – 7,8%, j. rosyjski – 8,5%, historia – 12,5%, wiedza o społeczeństwie – 3,1%).

Daje to obraz subiektywnej ważności przedmiotów szkolnych – mimo, że w opinii młodzieży wybierającej zawód sytuacja ma się właśnie odwrotnie (z punktu odpowiedzi na poszczególne pytania). Biorąc pod uwagę stosunek odpowiedzi pozytywnych i negatywnych w zasadzie najbardziej interesującymi i łatwymi były przedmioty praktyczno-artystyczne (84,5% ich wyborów) i przedmioty przyrodniczo-geograficzne (85,7% ich wyborów), a do najczęściej sprawiających trudności i nielubianych należały przedmioty ścisłe (31,8% ich wyborów pozytywnych) i nieco mniej przedmioty humanistyczne (40,9% wyborów). Jeśli przyjmie się za K. Obuchowskim, iż adaptacja twórcza stanowi sposób, w jaki osobowość mogłaby się rozwijać w ciągu całego życia człowieka, to za adaptację twórczą przez naukę szkolną można uznać najbardziej zasadniczy dla indywidualnego rozwoju zawodowego sposób antycypacji adekwatnej ze względu na właściwości przedmiotów szkolnych.[2] Wprawdzie każdy przedmiot szkolny zawiera odpowiedniki antycypacji i adekwatności, jednakże adaptacja twórcza przez naukę szkolną pozwala wyróżnić antycypujący charakter przedmiotów praktyczno-artystycznych ze względu na właściwości zadaniowo-innowacyjne i taki sam charakter przedmiotów humanistycznych ze względu na właściwości przeżyciowo-erudycyjne, jak też adekwatny charakter przedmiotów przyrodniczo-geograficznych ze względu na właściwości środowiskowo-opiekuńcze i taki sam charakter przedmiotów ścisłych ze względu na właściwości modelowo-abstrakcyjne.

Wszystkie te przesłanki uzasadniają potrzebę wyróżnienia przynajmniej czterech stopni adaptacji twórczej od przedmiotów praktyczno-artystycznych przez przedmioty przyrodniczo-geograficzne, przedmioty humanistyczne do przedmiotów ścisłych. O tym, że są to coraz wyższe stopnie adaptacji twórczej przez naukę szkolną, zdają się wskazywać również coraz niższe średnie ocen końcowych z klas VII–VIII badanej grupy młodzieży szkolnej: przedmioty praktyczno-artystyczne – 4,49, przedmioty przyrodniczo-geograficzne – 3,94, przedmioty humanistyczne – 3,88, przedmioty ścisłe – 3,71. Wtórnie uzupełniają je także odpowiedzi na wymienione pytania dotyczące przedmiotów interesujących i nielubianych (antycypacja), jak też przedmiotów łatwych i sprawiających trudności (adekwatność). Wszak przedmioty praktyczno-artystyczne

wymieniane są przede wszystkim jako interesujące (zwłaszcza wychowanie fizyczne), a przedmioty przyrodniczo-geograficzne wymieniane są przede wszystkim jako łatwe (zwłaszcza biologia).

W pozostałych dwóch grupach przedmiotów szkolnych sprawa komplikuje się, gdyż w dużej mierze traktowane są jako sprawiające trudności (zwłaszcza przedmioty ścisłe) i często z tego powodu nielubiane. Zapewne mamy tutaj do czynienia nie tyle z rzeczywistością bezpośrednią, co przede wszystkim upośrednioną przez doświadczenie intersubiektywno-umysłowe uczącej się młodzieży szkolnej. Dlatego też dominujące nastawienia pozytywne do tych grup przedmiotów szkolnych stanowią zagadnienie stopni adaptacji twórczej przez naukę szkolną.

Analizę jakościową stopni adaptacji twórczej przez naukę szkolną przeprowadzę na podstawie zebranego w powyższy sposób materiału badawczego, zwłaszcza w kontekście podjętych przez 174 badanych kierunków kształcenia ponadpodstawowego, jak też dokonanej przez wychowawców klasy VIII oceny opisowej ich partnerstwa i wykształcenia. W badaniu nastawień do grup przedmiotów szkolnych okazuje się istotny związek między subiektywnym stosunkiem do przedmiotów i obowiązków szkolnych a obiektywnymi postępami szkolnymi. Nieco ponad 2/3 dokonanych wyborów przedmiotów szkolnych znalazło potwierdzenie dobrych i wyższych postępów szkolnych, uznaniem za łatwe czy interesujące, jak też dostatecznych i niższych postępów szkolnych uznaniem ich za sprawiające trudności czy nielubiane. Przyjęto je za kryteria nastawień pozytywnych i negatywnych, chociaż występuje również znaczny zakres rozbieżności między czynnikiem subiektywnym a obiektywnym jako kryterium pośrednie między nimi.

Oczywiste jest, że nastawienie pozytywne będzie dominujące, gdy przedmiot szkolny zostanie uznany zarazem za interesujący i łatwy – czy odwrotnie odnośnie nastawienia negatywnego. Jednakże w przypadku jednakowych wskaźników czynnika subiektywnego o kolejności grup przedmiotów szkolnych decydować będą wyższe postępy szkolne. Aby ustalić najbardziej charakterystyczny dla konkretnego ucznia stopień adaptacji twórczej przez naukę szkolną, trzeba brać pod uwagę całokształt nastawień pozytywnych, negatywnych i pośrednich, ich niesprzeczność w obrębie poszczególnych grup przedmiotów szkolnych i uszeregowanie ich kolejności od dominującego nastawienia pozytywnego.

W wyniku analizy jakościowej zebranego materiału badawczego wyodrębniono cztery dominujące nastawienia pozytywne do przedmiotów szkol-

nych i na ich podstawie odpowiadające im ogólne nastawienia młodzieży wybierającej zawód jako stopnie istotnościowe adaptacji twórczej przez naukę szkolną:

a) nastawienie samorealizacyjne w grupie 60 badanych (34,5%),
b) nastawienie sytuacyjne w grupie 59 badanych (33,9%),
c) nastawienie motywacyjne w grupie 29 badanych (16,7%),
d) nastawienie interpretacyjne w grupie 26 badanych (14,9%).

Stan uniwersalnej funkcji szkoły podstawowej w grupie badanej młodzieży szkolnej obrazuje powyższe zestawienie, gdy prawie 70% badanych znajduje się na niższych stopniach istotnościowych (nastawienie samorealizacyjne i sytuacyjne), a nieco ponad 30% badanych osiągnęło wyższe stopnie istotnościowe (nastawienie motywacyjne i interpretacyjne). Najniższy stopień adaptacji twórczej przez naukę szkolną określa nastawienie samorealizacyjne jako zadaniowo-innowacyjny sposób antycypacji adekwatnej ze względu na preferencję przedmiotów praktyczno-artystycznych. Dominujące nastawienie pozytywne do przedmiotów praktyczno-artystycznych (średnio 2–3 wybory pozytywne spośród pięciu przedmiotów szkolnych) pozostaje zasadniczo w bezpośrednim związku z następującą po nich grupą przedmiotów przyrodniczo-geograficznych – przy zazwyczaj negatywnych nastawieniach do pozostałych grup przedmiotów szkolnych, co znajduje odzwierciedlenie w niskiej (3,75) średniej ocen końcowych. Bywa, że nastawienie dominujące jest jedynym pozytywnym i do wyjątków należy plasowanie się na drugim miejscu przedmiotów humanistycznych czy ścisłych. Wszak nastawienie samorealizacyjne znajduje wielorakie możliwości technicznego i symbolicznego opanowywania rzeczywistości bezpośredniej w otoczeniu zewnętrznym, bez względu na uczenie się teoretyczne.

Wyższy stopień adaptacji twórczej przez naukę szkolną określa nastawienie sytuacyjne jako środowiskowo-opiekuńczy sposób antycypacji adekwatnej ze względu na preferencję przedmiotów przyrodniczo-geograficznych. Podobnie jak poprzednio – najczęściej występuje związek bezpośredni wymienionych wyżej grup przedmiotów szkolnych, chociaż przecież odwraca się zależność przez dominujące nastawienie pozytywne do grupy przedmiotów przyrodniczo-geograficznych. Jednakże już większy udział mają przedmioty humanistyczne i ścisłe w drugiej liście uszeregowania (ok. 30%) – mimo, że dalej przeważają negatywne nastawienia do przedmiotów ścisłych. I wyższa, bo 4,09, jest średnia ocen szkolnych tej grupy badanych. Nadbudowujące się na podstawie przedmiotów przyrodniczo-geograficznych nastawienie sytuacyjne

wzbogaca bowiem możliwości wielostronnego oddziaływania środowiskowego w procesie samoregulacji rozwoju indywidualnego.

O ile rzeczywistość bezpośrednia stanowi zasadę konkretyzacji nastawienia samorealizacyjnego i sytuacyjnego, ich współzależność w warunkach konkretnego życia co do kierunku i samoregulacji rozwoju indywidualnego, to rzeczywistość upośredniona przez doświadczenie intersubiektywno-umysłowe stanowi zasadę konkretyzacji nastawienia motywacyjnego i interpretacyjnego, ich współzależności ze stylem życia i interakcji planu życiowego w procesie stawania się sobą. Wyższy stopień adaptacji twórczej przez naukę szkolną określa nastawienie motywacyjne jako przeżyciowo-erudycyjny sposób antycypacji adekwatnej ze względu na preferencję przedmiotów humanistycznych. Dominujące nastawienie pozytywne do przedmiotów humanistycznych pozostaje najczęściej w bezpośrednim związku z następującą po nich grupą przedmiotów przyrodniczo-geograficznych czy nieco mniej – grupą przedmiotów praktyczno-artystycznych i tylko sporadycznie z następującą po nich grupą przedmiotów ścisłych. Widocznie te dziedziny rzeczywistości stwarzają dużo większe możliwości wartościowego życia w nastawieniu motywacyjnym niż na podstawie przedmiotów ścisłych. Jest to grupa badanych o wysokiej (4,28) średniej postępów szkolnych.

Natomiast najwyższy poziom istotności adaptacji twórczej przez naukę szkolną określa nastawienie interpretacyjne jako modelowo-abstrakcyjny sposób antycypacji adekwatnej ze względu na preferencję przedmiotów ścisłych. I dość równomiernie obok przedmiotów ścisłych występują przedmioty przyrodniczo-geograficzne, praktyczno-artystyczne czy razem wzięte, jak też przedmioty humanistyczne – osobno czy łącznie z grupami pozostałymi.

Nabywane doświadczenie umysłowe stwarza wielorakie możliwości powstawania planu życiowego w nastawieniu interpretacyjnym, gdyż powstając na podstawie przedmiotów ścisłych rozszerza ów punkt widzenia na inne dziedziny rzeczywistości. Jest to grupa badanych o najwyższej już (4,61) średniej ocen szkolnych.

Wyniki powyższej analizy prowadzą do wniosku, że im wyższe stopnie istotnościowe adaptacji twórczej przez naukę szkolną, tym bardziej problem wyboru zawodu nabiera rangi planu życiowego młodzieży wybierającej zawód. Na poparcie tegoż wniosku podam wyniki opisowej oceny partnerstwa badanych uczniów według skategoryzowanych odpowiedzi (antypartnerstwo, brak partnerstwa, partnerstwo pozorne, spontaniczne, wyrafinowane, niepokorne, czynne, odpowiedzialne, inna odpowiedź), jakiej dokonali wychowawcy

klasy VIII szkoły podstawowej. Uzyskane w ten sposób wyniki badania zestawiono w poniższej tabeli:

Tabela 1. Ocena partnerstwa uczniów klas VIII przez nauczycieli

Stopień Partnerstwo	A	B	C	D	Razem
Odpowiedzi 1-3	38 63,3%	27 45,8%	9 31,0%	5 19,2%	79 45,4%
Odpowiedzi 4-6	13 21,7%	16 27,1%	8 27,6%	10 38,5%	47 27,0%
Odpowiedzi 7-8	7 11,7%	16 27,1%	12 41,4%	11 42,3%	46 26,4%
Brak danych	2 3,3%	–	–	–	2 1,2%
	60 100,0%	59 100,0%	29 100,0%	26 100,0%	174 100,0%

Odpowiedzi 1–3 dotyczą: antypartnerstwa ze względu na uleganie złym wpływom i demoralizujące oddziaływanie na innych, braku partnerstwa ze względu na własne lenistwo umysłowe i uprawianie krętactwa wobec nauczycieli, partnerstwa pozornego przejawiającego się tylko w obecności nauczycieli, usłużności i grzeczności wobec nich. Opisowa ocena partnerstwa wychowawczego wskazuje, że blisko połowa badanych (45,4%) nie spełnia wymogów pozytywnego nastawienia do nauki szkolnej i wydaje się miarodajna dla sytuacji wychowawczej w szkole podstawowej. Jednakże ów wysoki wskaźnik braku partnerstwa faktycznego zdecydowanie obniża się w miarę przechodzenia do wyższych stopni adaptacji twórczej i osiąga ponad 40% rozpiętości między wskaźnikami granicznymi. W grupie odpowiedzi 1–3 zwiększa się też udział partnerstwa pozornego w miarę przechodzenia do wyższych stopni istotnościowych (26%, 46%, 62,5%, 75%). Bardziej manifestują się przejawy braku partnerstwa faktycznego w miarę przechodzenia do niższych stopni istotnościowych i tym bardziej ogranicza się pozytywne nastawienie do nauki szkolnej czy nawet staje się negatywne, zwłaszcza w nielicznych przypadkach prawie wyłącznego antypartnerstwa (5,9%), co stwarza zagrożenie wypaczenia się, według rozróżnienia Z. Mysłakowskiego, planu życiowego młodzieży wybierającej zawód.[3]

Odpowiedzi 4–6 dotyczą: spontanicznego partnerstwa pod wpływem wytworzonej atmosfery zbiorowej, nastroju czy powstałej sytuacji, wyrafinowanego partnerstwa wynikającego z dążenia do przypodobania się i uzyskania jak najlepszych ocen, niepokornego partnerstwa z powodu niedojrzałości sądów i narażania się przełożonym mimo zajmowania postawy prospołecznej. W przypadku odpowiedzi 4–6 ujawnia się tentencja odwrotna – wzrastania wskaźników procentowych w miarę przechodzenia do wyższych stopni adaptacji twórczej, chociaż rozpiętość między wskaźnikami krańcowymi jest znacznie mniejsza.

Zdecydowanie przeważa partnerstwo spontaniczne, zwłaszcza w przypadakch nastawień samorealizacyjnych i motywacyjnych, a w przypadkach dwóch pozostałych nastawień ogólnych wyraźniej zaznacza się partnerstwo wyrafinowane i niepokorne. Przy czym partnerstwo wyrafinowane wyżej występuje w grupie nastawienia interpretacyjnego, zaś partnerstwo niepokorne w grupie nastawienia sytuacyjnego. W tej grupie odpowiedzi badani spełniają już wymogi pozytywnego nastawienia do nauki szkolenj, chociaż postawa planu życiowego ma w zasadzie charakter heteronomiczny (zwłaszcza partnerstwo spontaniczne i wyrafinowane).

Wreszcie grupa odpowiedzi 7–8 dotyczy oceny czynnego partnerstwa wynikającego z konstruktywnej postawy życiowej i odpowiedzialnego partnerstwa wynikającego z rozumienia sytuacji społeczno-gospodarczej kraju. Wprawdzie jeszcze mniejsza jest liczba badanych spełniających te kategorie oceny opisowej, ale podobnie jak poprzednio wzrastają wskaźniki procentowe w miarę przechodzenia do wyższych stopni adaptacji twórczej. Jednak większa jest też rozpiętość między wskaźnikami krańcowymi. Na niższych stopniach istotnościowych przeważa partnerstwo czynne (18/5), zwłaszcza dla badanych o nastawieniu samorealizacyjnym, a na wyższych stopniach istotnościowych przeważa odpowiedzialne partnerstwo (6/15), zwłaszcza dla badanych o nastawieniu interpretacyjnym. Dla 1/4 badanych ów charakter partnerstwa wychowawczego nie tylko dowodzi pozytywnego nastawienia do nauki szkolnej, ale i (mającej swe pierwociny w partnerstwie niepokornym) autonomicznej postawy planu życiowego młodzieży wybierającej zawód.

Jednakże adaptacja twórcza przez naukę szkolną spełnia nie tylko uniwersalną funkcję mikrosystemu wychowawczego, ale i instrumentalną funkcję praktyki rekrutacyjnej. Dlatego też konieczne staje się zbadanie funkcji instrumentalnej, zwłaszcza porównanie stopni istotnościowych badanej młodzieży szkolnej z podjętymi kierunkami kształcenia ponadpodstawowego.

Tabela 2. Stopień adaptacji twórczej a wybór kierunków kształcenia przez młodzież szkolną

Stopień / Typ szkoły	A		B		C		D		Razem	
1. Licea ogólnokszt.	9	15,0%	13	22,0%	18	62,1%	13	50,0%	53	30,5%
2. Technika i licea zaw.	14	23,3%	27	45,8%	6	20,7%	11	42,3%	58	33,3%
3. Zas. szkoły zawodowe	37	61,7%	19	32,2%	5	17,2%	2	7,7%	63	36,2%
	60	100,0%	59	100,0%	29	100,0%	26	100,0%	174	100,0%

Także z tego zestawienia wynika, że im wyższy stopień istotnościowy adaptacji twórczej przez naukę szkolną, tym wyższy wskaźnik procentowy udziału badanej młodzieży szkolnej w szkolnictwie średnim i tym niższy wskaźnik procentowy jej udziału w zasadniczych szkołach zawodowych. Właśnie grupę badanych o nastawieniu samorealizacyjnym wyróżnia zdecydowanie najwyższy wskaźnik udziału młodzieży w ZSZ, a ponad 50% wynosi różnica do najniższego wskaźnika udziału w ZSZ. W tej grupie udziału w ZSZ występuje zdecydowanie największa liczba, bo 18 specjalności zawodowych, zwłaszcza specjalności samochodowe (9), handlowe (6), gastronomiczno-spożywcze (6), później budowlane, mechaniczne, rzemieślnicze – fryzjera, krawca (po 4). Osobowościowo-merytoryczną podbudową podjętych specjalności zawodowych są właśnie dominujące nastawienia pozytywne do przedmiotów praktyczno-artystycznych (zwłaszcza wychowania fizycznego i pracy-techniki) pozostających zwykle w bezpośrednim kontekście przedmiotów przyrodniczo-geograficznych. Także i przedmioty artystyczne w ramach dominującego nastawienia pozytywnego mają swoje odniesienia do niektórych specjalności wymagających poczucia estetycznego (np. fryzjer, krawiec, ciastkarz) jak i 3 spośród 5 badanych, którzy podjęli naukę w szkolnictwie artystycznym (LSP, ZSR-A).

W tej najliczniejszej grupie badanych właściwa dla najniższego poziomu istotnościowego okazuje się preferencja praktycznej nauki zawodu, którą wspomaga nauka przedmiotów zawodowych i rozszerza nauka przedmiotów

ogólnych. Tylko stosunkowo nieliczni zdawali wewnętrznie zorganizowane egzaminy wstępne na popularne kierunki kształcenia zawodowego (np. niektóre klasy samochodowe, handlowe czy gastronomiczne), a często do przyjęcia wystarczało zaświadczenie o praktyce zawodowej, jeśli szkoła sama nie zapewniała praktyki zawodowej. Już znacznie mniejsza jest liczba (10) specjalności zawodowych ZSZ w grupie badanych o nastawieniu sytuacyjnym. Występujące w tej grupie specjalności mechanika urządzeń telekomunikacyjnych (4), blacharza i mechanika pojazdów samochodowych (4), stolarza, krawca, hydraulika (po 2), rzemiosła artystycznego, murarza i inne (po 1) znajdują osobowościowo-merytoryczną podbudowę w dominującym nastawieniu pozytywnym do przedmiotów przyrodniczo-geograficznych – zwłaszcza, że ich bezpośrednim kontekstem są przedmioty praktyczno-artystyczne i często bywa to tylko pewne przesunięcie punktu ciężkości. Przede wszystkim telekomunikacja i rzemiosło zdają się mieć pewne elementy wspólne z geografią. Jedynie specjalności ZSB wystąpiły we wszystkich 4 grupach badanych, wskazując na różne układy odniesienia nauki szkolnej do podjętych decyzji zawodowych. Ale też w przypadku dwóch ostatnich grup badanych uczących się w ZSZ bezpośrednim kontekstem dominującym nastawień pozytywnych są w zasadzie przedmioty praktyczno-artystyczne czy też łącznie z przedmiotami przyrodniczo-geograficznymi.

W grupie badanych o nastawieniu sytuacyjnym najwyższy wskaźnik procentowy, a zwłaszcza liczbowy, uzyskały technika i licea zawodowe, obejmujące aż 14 specjalności zawodowych. Trzeba zwrócić uwagę, że w liceach zawodowych uczy się tylko 9 przedstawicieli badanej młodzieży szkolnej, z czego aż 6 należy do tej grupy badanych. Wprawdzie zaznaczają się w tej grupie badanych właściwe dominującemu nastawieniu pozytywnemu specjalności rolniczo-ogrodnicze (TMR – 2, TO – 2) i medyczne (LM – 2) czy poniekąd gastronomiczne (TZ – 2, LZ – 1) i jeszcze mniej telekomunikacyjne (LZ – 1), to jednak jeszcze liczniej występują specjalności elektroniczne (TEL – 5), samochodowe (TS – 3), mechaniczne (TM – 2) czy w liceach zawodowych – elektromechanika urządzeń przemysłowych (2), aparatury kontrolno-pomiarowej (1) i pracownika administracyjno-biurowego (1). Wydaje się – wobec przewagi specjalności zawodowych opartych na przedmiotach ścisłych przy niedoborze dominujących nastawień pozytywnych do nich – bliższe młodzieży o nastawieniu aytuacyjnym są właśnie tego typu specjalności zawodowe. Tym bardziej, że w tej grupie 2/3 badanych uczących się w technikach zawodowych i prawie wszyscy badani uczący się w liceach zawodowych wykazują dominujące

nastawienie pozytywne w bezpośrednim kontekście przedmiotów praktyczno-artystycznych. Podobnie zresztą jak w grupie A (nastawienie samorealizacyjne), ale już z odwróconym kontekstem.

W tej grupie badanych występuje już mniejsza liczba, bo 10 specjalności techników (8) i liceów zawodowych (2). Z tego względu kierunki rolnicze (TMR – 3, TO – 1), medyczne (LM – 2), odzieżowe (TKr – 1) i poniekąd techniczne (TM – 1, TEL – 1, LZ – 2) znajdują uzasadnienie merytoryczno-osobowościowe. Już mniej zrozumiałe są w tym kontekście specjalności analizy chemicznej i technologii procesów chemicznych nieorganicznych (TCH – 2) czy jeszcze mniej – ekonomiczne (LE – 1), chociaż w dwóch przypadkach ujawniają się peryferyjne nastawienia pozytywne do przedmiotów ścisłych. Inaczej jest w grupie D (nastawienie interpretacyjne), gdzie takie uzasadnienie znajdują kierunki elektroniczne (TEL – 5), chemiczne (TCH – 2) i mechaniczne (TM – 1, TMR – 1). W przypadku kierunków chemicznych bezpośrednim kontekstem dominującego nastawienia do przedmiotów ścisłych są przedmioty przyrodniczo-geograficzne, a w pozostałych przypadkach zasadniczo przedmioty praktyczno-artystyczne.

Najmniej spodziewane w tej grupie badanych są dwa przypadki podjęcia nauki w liceum medycznym, chociaż bliska medycynie jest ścisłość i przynajmniej w jednym przypadku występują niezupełnie pozamerytoryczne czynniki podjęcia decyzji zawodowej ze względu na bezpośredni kontekst przedmiotów przyrodniczo-geograficznych. Nieliczne nastawienia pozytywne do przedmiotów humanistycznych występują stosunkowo częściej wśród badanych uczących się w szkołach rolniczych (3), budowlanych (2), artystycznych (1) czy nawet chemicznych (2) w związku z ekologią.

Zrozumiałe, że grupa C (nastawienie motywacyjne) ma najniższy wskaźnik udziału w technikach i liceach zawodowych oraz zarazem najwyższy wskaźnik udziału w liceach ogólnokształcących. Zdaje się to potwierdzać, iż nastawienie interpretacyjne dowodzi raczej normalizacji planu życiowego, który znajduje konkretyzację na różnych stopniach istotnościowych adaptacji twórczej młodzieży wybierającej zawód.

Występujące w grupie badanych o nastawieniu motywacyjnym kierunki ogólne z poszerzonym j. angielskim (9) i j. niemieckim (2), humanistyczne (3) i pedagogiczne (SN – 2) znajdują osobowościowo-merytoryczną podbudowę w dominującym nastawieniu pozytywnym do przedmiotów humanistycznych. Jednakże zgodnie z duchem czasu najliczniej zostały podjęte kierunki ogólne z poszerzonym j. angielskim we wszystkich grupach razem (A – 3, B – 5, C – 9, D – 3) i co charakterystyczne zazwyczaj w związku z dominującymi czy

kontekstowymi nastawieniami pozytywnymi do przedmiotów przyrodniczo-geograficznych.

Mniej licznie zostały podjęte kierunki ogólne z poszerzonym j. niemieckim, chociaż wystąpiły one we wszystkich grupach badanych (A – 3, B – 2, C – 2, D – 1). Wśród badanych trzy uczennice (A – 1, C – 2), które podjęły kierunek pedagogiczny, wyróżnia dominujące czy kontekstowe nastawienie pozytywne do przedmiotów praktyczno-artystycznych tak istotnych w wybranej specjalności nauczania początkowego. Dominujące nastawienia pozytywne do przedmiotów przyrodniczo-geograficznych znalazło wyraz w podjętym przez trzech badanych kierunku biologiczno-chemicznym. I wystąpiły u tych badanych kontekstowe nastawienia pozytywne do przedmiotów ścisłych. Natomiast kierunek matematyczno-fizyczny LO występuje wprawdzie najliczniej w grupie D (6), to jednak również występuje w grupach A (2), B (2) i C (1), wskazując na kontekstowe czy tylko peryferyjne nastawienia pozytywne do przedmiotów ścisłych (poza jednym wyjątkiem). Podobnie zresztą jeden badany w grupie D wybrał kierunek humanistyczny LO wykazując kontekstowe nastawienia pozytywne do przedmiotów pozostałych, zwłaszcza humanistycznych.

Dominujące nastawienie pozytywne do przedmiotów ścisłych nabiera charakteru nastawienia interpretacyjnego, gdy rozciąga się na inne grupy przedmiotów szkolnych przez merytoryczne ustosunkowywanie się postawy planu życiowego młodzieży wybierającej zawód. Nastawienie interpretacyjne – nawet bez wyraźnej podbudowy owego nastawienia dominującego – sprawia różnorakie możliwości odnajdywania siebie w planie życiowym ze względu na stopnie adaptacji twórczej przez naukę szkolną, zwłaszcza dominujące i kontekstowe nastawienia pozytywne w warunkach konkretnego życia do podejmowania realnych decyzji zawodowych. Ze względu na różne typy szkół ponadpodstawowych warunki konkretnego życia do podejmowania realnych decyzji zawodowych bardziej dotyczą młodzieży wybierającej kierunki szkół zawodowych, a dominujące nastawienia pozytywne wraz z nastawieniami kontekstowymi stwarzają większe możliwości wyboru kierunków szkół średnich i wreszcie różnorakie możliwości odnajdywania siebie w planie życiowym umożliwia wybór przede wszystkim liceów ogólnokształcących.

Poprzez nastawienie interpretacyjne w adaptacji twórczej przez naukę szkolną nawiązuje się do sformułowanego przez Z. Mysłakowskiego pojęcia planu życiowego jako gospodarki całością życia i jedności „układu zrozumiałego".[4] Wyniki powyższej analizy prowadzą do wniosku, że adaptacja twórcza przez naukę szkolną stanowi globalny współczynnik samoregulacji

indywidualnego rozwoju zawodowego na progu przejścia młodego pokolenia ze szkoły podstawowej do szkolnictwa ponadpodstawowego.

Dla prównania przedstawię jeszcze wyniki dokonanej przez wychowawców klasy VIII oceny opisowej odnośnie jakości wykształcenia podstawowego badanej młodzieży szkolnej (według odpowiedzi skategoryzowanych). Wszystkie te odpowiedzi sprowadzono w poniższej tabeli do czterech zasadniczych sposobów dochodzenia do wykształcenia podstawowego.

Tabela 3. Ocena sposobu dochodzenia do wykształcenia podstawowego młodzieży szkolnej.

Stopień / Uczenie się	A		B		C		D		Razem	
lekceważące	33	55,0%	24	40,7%	4	13,8%	3	11,55%	64	36,8%
werbalne	15	25,0%	14	23,7%	7	24,1%	3	11,55%	39	22,4%
spontaniczne	4	6,7%	15	25,4%	9	31,0%	9	34,6%	37	21,3%
źródłowe	3	5,0%	6	10,2%	8	27,6%	11	42,3%	28	16,1%
brak danych	5	8,3%	–		1	3,5%	–	6	6	3,4%
	60	100%	59	100%	29	100%	26	100%	174	100,0%

Im niższy stopień istotnościowy adaptacji twórczej przez naukę szkolną, tym gorszy sposób dochodzenia do wykształcenia podstawowego młodzieży wybierającej zawód – i im wyższy stopień istotnościowy, tym bardziej wartościowy sposób dochodzenia do wykształcenia podstawowego. Mniej wartościowymi pedagogicznie sposobami dochodzenia do wykształcenia podstawowego jest uczenie się lekceważące (1) i werbalne (2), gdyż traktowanie nauki szkolnej jako zła koniecznego, uczenie się pamięciowe przez niemal dosłowne powtarzanie czy nawet analityczne opanowywanie materiału programowego jako erudycji książkowej nie podnosi jeszcze wyboru zawodu do rangi planu życiowego w nauce szkolnej. Takie uczenie się koncentruje się w grupie A o najwyższym wskaźniku udziału badanych w ZSZ i najniższym wskaźniku średniej ocen końcowych ze szkoły podstawowej. A także przeważa w grupie B o wyższej średniej ocen końcowych i znacznym wskaźniku udziału w ZSZ.

Rangę planu życiowego jako indywidualnego wymiaru nauki szkolnej nadaje już uczenie się spontaniczne (3) w postaci motywacyjnego uczenia się nie dla szkoły, lecz dla życia, życiowej przydatności wiedzy zdobywanej w szkole, oraz samorzutnego podejmowania wysiłku umysłowego i wszechstronnych zainteresowań szkolnych jak też – jeszcze bardziej – uczenie się źródłowe (4) w postaci badawczego zdobywania wiedzy przedmiotowej jako żywego doświadczenia umysłowego, samokrytycznego uczenia się wiedzy o społeczeństwie na podstawie doświadczenia samego siebie w pracy szkolnej czy też łączenia go z traktowaniem nauki szkolnej jako codziennej służby dla dobra kraju.

Te bardziej wartościowe sposoby dochodzenia do wykształcenia podstawowego przeważają w grupie C z wysokim wskaźnikiem ocen końcowych ze szkoły podstawowej i najwyższym wskaźnikiem udziału badanych w LO, a zwłaszcza zdecydowanie dominują w grupie D o najwyższym wskaźniku średnich ocen końcowych i najwyższym wskaźniku udziału badanych w szkolnictwie średnim. Jednakże stan dochodzenia do wykształcenia podstawowego wśród badanej młodzieży szkolnej jest gorszy niż wynikałoby ze średniej ocen szkolnych ogółu badanych, która wyniosła 4,06. Tymczasem aż 60% ogółu badanych traktuje naukę szkolną jako zło konieczne czy uczy się pamięciowo i erudycyjnie. Zastanawia, że w grupie uczenia się lekceważącego aż 48 badanych uzyskało wyłącznie takie oceny opisowe (z czego tylko 3 badanych w grupach C i D), a w przypadku 10 badanych – łącznie z uczeniem się pamięciowym i tylko 5 badanych (w grupach B, C i D) – łącznie z przejawami uczenia się spontanicznego.

Wydaje się, że preferencja wyniku merytorycznego w szkole didaskalocentrycznej prowadzi właśnie do ostrej dezintegracji społeczności uczniowskiej, zwłaszcza zespołów klasowych, według pozytywnego i negatywnego nastawienia do nauki szkolnej. Konsekwencją tego jest również znaczna grupa badanych uczących się werbalnie, z czego 25 badanych uczy się pamięciowo (zwłaszcza grupy A i B), 7 badanych uczy się erudycyjnie, pozostali badani łączą je czy też wykazują jeszcze pewne przejawy uczenia się spontanicznego (zwłaszcza grupy C i D).

Również zastanawia, że w grupie uczenia się spontanicznwego 32 badanych uzyskało wyłącznie oceny uczenia się z zainteresowania i przez samorzutne podejmowanie wysiłku umysłowego. Natomiast takie oceny występują łącznie z innymi przejawami uczenia się spontanicznego i poniekąd uczenia się źródłowego czy rzadko innego (22 oceny). Brak szerszego zasięgu tych

przejawów uczenia się spontanicznego wśród badanej młodzieży szkolnej, jak i tylko 28 badanych zaliczonych do grupy uczenia się źródłowego, zdaje się wskazywać na głębsze przyczyny wynikające z preferencji wyniku merytorycznego. Gwoli ścisłości, badawcze zdobywanie wiedzy przedmiotowej uzyskało 21 ocen, samokrytyczne uczenie się wiedzy o społeczeństwie mniej, bo 11 ocen, i traktowanie nauki szkolnej jako codziennej służby dla dobra kraju też 11 ocen. Tymczasem 35 badanych (A – 2, B – 10, C – 7, D – 16) uzyskało średnią ocen powyżej 4,8. Gdyby przeliczyć orientacyjnie oceny opisowe na stopnie szkolne (od oceny miernej dla uczenia się lekceważącego do oceny bardzo dobrej dla uczenia się źródłowego), to otrzyma się średnią ocen 3,06. Wyraźna dysproporcja między niskimi wskaźnikami oceny opisowej a wysoką średnią ocen końcowych badanej młodzieży szkolnej wskazuje, że preferencja wyniku merytorycznego w szkole didaskalocentrycznej powoduje pogarszanie jakości dochodzenia do wykształcenia podstawowego. Nie można też wykluczyć i pewnej roli kontekstu społeczno-politycznego.

Wyniki badania zagadnienia adaptacji twórczej przez naukę szkolną prowadzą do łączenia działania didaskalocentrycznego z poznaniem pajdocentrycznym przez pojęcie planu życiowego młodzieży wybierającej zawód. Wszak wynikające z poszczególnych stopni istotnościowych nastawienia ogólne dowodzą nieprzypadkowości czy przypadkowości planu życiowego młodzieży wybierającej zawód. Właściwa dla szkoły didaskalocentrycznej gradacja pionowa w postaci stopni szkolnych zostaje spłaszczona przez owe stopnie adaptacji twórczej i dlatego proponuje się rozszerzanie merytorycznej logiki przedmiotów szkolnych właściwościami odpowiadających im nastawień planu życiowego, jak też wprowadzanie właściwych im zajęć fakultatywnych do wyboru przez uczniów klasy VIII szkoły podstawowej. Jednakże w nastawionej na uczniów bardzo dobrych w szkole didaskalocentrycznej plan życiowy młodzieży wybierającej zawód staje się tym bardziej normalny, im wyższy jest jej stopień istotnościowy adaptacji twórczej przez naukę szkolną.

Z tegoż faktu wynika konieczność działania na rzecz pozytywnego nastawienia społeczności uczniowskiej (w tym zespołów klasowych i poszczególnych uczniów) do nauki szkolnej przez bardziej wartościowe pedagogicznie sposoby dochodzenia do wykształcenia podstawowego – nawet kosztem osiągnięcia założonego wyniku merytorycznego w przypadku dzieci i młodzieży mającej gorsze warunki rozwoju. Nieprawidłowa jest sytuacja, gdy uczniowie najlepsi w nauce szkolnej znajdują się tylko w grupie o dominującym nastawieniu pozytywnym do przedmiotów ścisłych. Z interpretacyjnego nastawienia planu

życiowego wynika, że może ono optymalizować się na różnych stopniach istotnościowych adaptacji twórczej przez naukę szkolną i obejmować młodzież wybierającą również kierunki szkół zawodowych.

Jeśli mikrosystem wychowawczy tworzy się przez łączenie działania didaskalocentrycznego z poznaniem pajdocentrycznym, to kryterium jego funkcji przygotowania społeczności uczniowskiej do wyboru zawodu będzie normalny plan życiowy młodzieży wybierającej zawód. Wówczas nie tyle chodzi o didaskalocentryczną dyrektywę metodologiczną odnośnie heteronomii nauki szkolnej w postaci merytorycznego wyniku realizacji tematyki programowej, gradacji pionowej postępów szkolnych ze względu na grupy przedmiotów szkolnych i dezintegracji poziomej społeczności uczniowskiej ze względu na postawę planu życiowego, co przede wszystkim o pajdocentryczną dyrektywę metodologiczną odnośnie badania autonomii szkoły podstawowej w postaci pozytywnego nastawienia społeczności uczniowskiej do nauki szkolnej, jej różnicowania się ze względu na stopnie istotnościowe adaptacji twórczej i zarazem integrowania się ze względu na normalny plan życiowy młodzieży wybierającej zawód.

Wynik merytoryczny nauki szkolnej i związane z nim wykształcenie podstawowe młodzieży wybierającej zawód stają się problemem szerszego zagadnienia adaptacji twórczej przez naukę szkolną, który sprowadza się ostatecznie do uczenia się źródłowego – na własnym przykładzie.

Przypisy

1. K. Sośnicki: O psychologizmie i obiektywizmie w pedagogice. „Nowa Szkoła" 1959, nr 6.
2. K. Obuchowski: Adaptacja twórcza. Warszawa 1985, KiW, s. 10–11.
3. Z. Mysłakowski: Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Warszawa 1964, KiW, s. 174.
4. Op. cit., s. 173.

Zuzanna Borcz
Akademia Rolnicza
Wrocław

ROZMIESZCZENIE PRZESTRZENNE WIEJSKICH SZKÓŁ W POLSCE

Wiejskie szkoły odgrywają w oświacie bardzo dużą rolę, stanowiąc równocześnie jeden z ważniejszych elementów infrastruktury terenów wiejskich. Od dziesiątków lat są one nie tylko miejscem nauczania dzieci, ale również pełnią rolę ośrodków życia społecznego. Rejonizacja szkół powoduje powstawanie pewnych więzi społeczności wiejskiej jednego lub kilku osiedli należących do danej szkoły.

Dzieje szkolnictwa w Polsce, a szczególnie na terenach wiejskich, były mało stabilne, cechowały je krótkie okresy rozwoju i o wiele dłuższe stagnacji i upadku. Kroniki przekazują, że jeszcze w XV w. każda parafia miejska, a także niektóre większe parafie wiejskie posiadały własne szkółki. Niestety w połowie XVII w. szkoły wiejskie znikły zupełnie i to na długi okres[1].

Z końcem XVIII w. odżywa idea oświaty na wsi. Za panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego zaczyna pojawiać się wiele pism i książek z przeróżnymi radami i zaleceniami, m.in. dotyczącymi budowania na wsi. W książce dedykowanej królowi i wydanej nakładem księgarza nadwornego Michała Grölla w 1782 r. ksiądz Piotr Świtkowski pisze o racjonalnym budowaniu na wsi[2]. Dzieło to nosi tytuł „Budowanie wiejskie", a zalecane jest przez autora „dziedzicom i possesorom toż wszystkim jakąkolwiek zwierzchność po wsiach i miasteczkach mającym do uwagi i praktyki". Autor zawarł w nim szereg bardzo interesujących i jak na owe czasy nowoczesnych porad dotyczących rozplanowania nowych wsi oraz sztuki budowania i urządzania

zagród i dworów na wsi. Przy okazji omawiania nowego osiedla wiejskiego zwraca się autor do czytelników: „Panowie i Pasterze dusz! nikomuż z was na myśl nie przyjdzie postarać się o to, żeby rolnicy umieli czytać, pisać i rachować; cóż do tego trzeba? Nic więcej, jak żeby każdy ze wsi ojciec dał bakałarzowi wiertel[3] żyta na rok i dzieci swe w zimie posyłał do szkółki, jak jest chwalebny zwyczaj w okolicy Leszczyńskiej." Lokalizacja szkoły wg przedstawionego w książce teoretycznego planu na wsi winna znajdować się blisko kościoła i plebanii, przy czym miałby to być budynek, w którym mieściłyby się łącznie: „szkółka i mieszkanie bakałarza toż organisty i kościelnego".

Prawną formę otrzymały wezwania domagające się oświaty wiejskiej dopiero na Sejmie Czteroletnim. Ustanowione wówczas Komisje Porządkowe Cywilne i Wojskowe miały m.in. czuwać nad rozszerzaniem oświaty nie tylko w miastach, ale także na wsi. W programach Komisji zalecano: „aby każda wieś chowała bakałarza dla dania przynajmniej początkowej nauki młodzieży". Obowiązek utrzymywania szkół parafialnych nałożono na plebanów, przy czym zaniedbującym tego obowiązku groziła kara 50 grzywien[4].

Lata rozbiorów nie sprzyjały rozwojowi oświaty wiejskiej, a wręcz odwrotnie, powodowały jej regres. W zaborze rosyjskim w 1851 r. postanowiono, że nie należy zmuszać włościan do zakładania i utrzymywania szkół, ani też do posyłania dzieci na naukę. W 1890 r. w „Kongresówce" ponad 30 tys. wsi zamieszkiwało 7 mln ludności katolickiej, dla której istniało zaledwie 2,5 tys. szkół obejmujących 150 tys. uczniów[5]. Średnio zatem szkoły te występowały w co dwunastej wsi. Na Litwie ok. 1860 r. pojawiały się Komitety, zakładane przez przedstawicieli szlachty celem tworzenia kółek rolniczych, szkół elemntarnych i ochronek.

W zaborze pruskim postępująca germanizacja uniemożliwiała działalność szkolnictwa na wsi. Wprawdzie jeszcze w 1848 r. poseł górnośląski, ksiądz Szafranek, upominał się w Sejmie o wprowadzenie języka polskiego do wiejskich szkół[6], jednak w ciągu następnych lat wzrosła we wsiach liczba nauczycieli niemieckich.

Lepsza sytuacja była w zaborze austriackim, ale i tu szkolnictwo wiejskie stało na bardzo niskim poziomie. Za panowania cesarza Franciszka Józefa istniało w Galicji 1200 szkółek parafialnych, w których naukę prowadzili diakoni i organiści[7].

Ażeby wyobrazić sobie realizację ówczesnego nauczania i niedolę nauczyciela wiejskiego, nie sposób zapmnieć symbolicznej już „Siłaczki" Stefana Żeromskiego. Mniej tragicznie, ale również trafnie przedstawiony jest nauczyciel

wiejski widziany oczami górala z noweli Władysława Orkana[8]. Urywek ten wart jest zacytowania: ...„profesór taki, wicie, co to dzieciska uczy ... przyszedł do wsi, jak zwyczajnie biedny starowina. Juści gmina przyjęła go. Będzieta – pada – dzieciska w zimie poduczał i niech sie chowa do wóle boskie... Bez zimę, pokiela uczy, żywią go, wicie, z koleje, z każdego numeru. Co im ostanie od jedzenia, to mu w garczkach donoszą i żywi się ta. W lecie zaś nikt o niego nie dba, bo dzieciska pasą, nie trza go. – Płacy nie dostaje? – Skąd, kie go nie trza... Żyje ta jagodami, czym zdole: grzybów uzbiera w lesie, bukwi, mrówek... Ale se krzywdzi... Ale biedy nijakiej ni ma, nie wierzcie. Ino to, wicie, nie wezwyczajone, to sie mu to i cnie. Schodził on kawał światu, za morzem był i wszędy. Padają, że siedmioma językami gada, ale ja temu nie wierzę"...

Z chwilą odrodzenia się – po I wojnie światowej – państwa polskiego rozpoczyna się proces tworzenia niezależnego systemu oświaty, w którym istotną rolę odgrywać miało szkolnictwo wiejskie. Elementarne szkoły siedmioletnie pojawiały się na wsi bardzo rzadko; z reguły na terenach wiejskich działały szkoły mniejsze, często jednoizbowe. W przypadku bardzo małych szkół zalecano ich łączenie, w ten sposób powstawały tzw. szkoły skomasowane. W 1922 r. szkoły jednoizbowe stanowiły prawie połowę wszystkich szkół wiejskich, jednak w miarę rozwoju szkolnictwa udział najmniejszych szkół malał, z początkiem lat trzydziestych stanowiły one już 25%. Szkoły na wsi sytuowano w taki sposób, ażeby zasięg ich nie przekraczał promienia 3 km[9].

Obecnie w programach wyposażenia terenów wiejskich w szkoły kierujemy się podobnymi zasadami. O lokalizacji szkoły w danej wsi decyduje liczba mieszkańców, a tym samym dzieci, które szkoła ma objąć nauczaniem. Równocześnie jednak bierze się pod uwagę odległości, jakie muszą pokonywać uczniowie, ażeby dotrzeć na zajęcia. Dla dzieci młodszych – od I do IV klasy – jako maksymalną odległość przyjęto 3 km, natomiast pełne, 8-klasowe szkoły lokalizowane są przeważnie we wsiach gminnych[10]. Praktyka jednak niejednokrotnie odbiega od przyjętych zasad i odległości do szkół wiejskich znacznie przekraczają programowe ustalenia.

Na załączonej mapie (rys. 1) przedstawiono współczesne rozmieszczenie szkół wiejskich wg województw, z uwzględnieniem ich wielkości[11]. Widoczne jest występujące pomiędzy województwami znaczne zróżnicowanie ogólnej liczby uczniów z terenów wiejskich oraz liczby i wielkości poszczególnych szkół. Liczba uczniów wiąże się bezpośrednio z wielkością województwa oraz liczbą ludności zamieszkującej osiedla wiejskie, a zatem ze stopniem zurbanizowania poszczególnych rejonów kraju. Odbiciem tego jest skrajnie niskie zapotrzebowanie

na szkoły wiejskie występujące w województwie łódzkim (969 uczniów) i bardzo wysokie w województwach: nowosądeckim (7,8 tys. uczniów), tarnowskim (6,9 tys.) czy rzeszowskim (6,7 tys.).

Wielkość szkoły może być określana w różny sposób, np. liczbą i powierzchnią izb lekcyjnych, liczbą nauczycieli lub uczniów. W niniejszych rozważaniach za wskaźnik wielkości przyjęto liczbę uczniów – jako najbardziej związaną z rozmieszczeniem szkół w sieci zasadniczej. Większe liczebnie szkoły będą bowiem występować rzadziej, w co czwartej lub co piątej wsi, natomiast mniejsze szkoły, filialne – częściej, w co drugiej lub co trzeciej wsi.

Stosunkowo duże szkoły, liczące ponad 200 uczniów, znajdują się w województwie bielskim, elbląskim, łódzkim, stołecznym warszawskim i wrocławskim. Natomiast najmniejsze średnio szkoły, poniżej 120 uczniów, występują w województwach: chełmskim, gorzowskim, legnickim, łomżyńskim i suwalskim.

Porównanie liczby i wielkości szkół wiejskich w poszczególnych województwach pozwala szacunkowo określić rozmieszczenie przestrzenne obiektów w sieci osadniczej. Posługując się przykładem województwa wrocławskiego można na podstawie danych statystycznych stwierdzić, że na tym terenie szkoły (bez filialnych) pojawiają się w co szóstej wsi, zaś łącznie z filialnymi – w co piątej[12]. Takie ujęcie, chociaż prawdziwe pod względem ilości występujących szkół, nie odzwierciedla jednak prawdziwej sytuacji z punktu widzenia mieszkańców wsi.

Rzeczywisty obraz rozmieszczenia obiektów szkolnych i określenie długości drogi ucznia z miejsca zamieszkania do szkoły dają badania sieci osadniczej prowadzone łącznie dla wsi i miast. Często bowiem bywa taka sytuacja, że wsie położone blisko miasta należą do rejonów szkół miejskich.

W ramach opracowań dot. infrastruktury społecznej na wsi[13] przeprowadzono takie badania dla wybranych wycinków sieci osadniczej na Dolnym Śląsku. Jednym z rozpatrywanych elementów infrastruktury były szkoły podstawowe z rozbiciem na filialne (do IV klasy) oraz pełne 8-klasowe. Analiza powiązań poszczególnych wsi z miejscowościami wyposażonymi w szkoły pozwoliła określić średnie i maksymalne odległości dzielące każdą z badanych wsi od szkoły. Dla ponad 600 dolnośląskich wsi odległości te wynosiły średnio 3,2 km dla szkół filialnych oraz 3,8 km dla szkół 8-klasowych. Występowały jednak często odległości większe; i tak maksymalna droga do szkoły filialnej dochodziła do 8,5 km, zaś do szkoły 8-klasowej nawet do 10 km.

Mapa (rys. 2) ukazuje jeden z badanych rejonów Dolnego Śląska, obejmujący wycinek sieci osadniczej w kształcie prostokąta o bokach 20 i 30 km. Teren

położony jest w południowej, typowo rolniczej części województwa wrocławskiego; mieszczą się tam 2 nieduże miasta: Strzelin (ok. 13 tys. mieszkańców) i Wiązów (2,3 tys.) oraz 123 wsie. Poza dwiema szkołami miejskimi, z których korzystają dzieci wiejskie, w obrębie badanego terenu działa 18 szkół 8-klasowych i 16 filialnych. Podobnie jak w całym województwie szkoły 8-klasowe występują w co szóstej wsi, natomiast łącznie z filialnymi – w co trzeciej lub co czwartej. Odległości ze wsi do szkoły wynoszą średnio dla dzieci powyżej IV klasy 3,2 km, a dla młodszych 2,6 km; maksymalną odległość zanotowano jednak (7,5 km) dla obu rodzajów szkół. Wydaje się, że występujące na tym terenie odległości nie są zbyt duże i w większości przypadków nie powodują specjalnych uciążliwości dla mieszkańców. Niemniej jednak widać wyraźnie pewne nieprawidłowości w wyznaczaniu rejonów niektórych szkół. Granice gmin w sposób administracyjny rozdzieliły poszczególne rejony powodując sytuacje, w których leżące prawie że w sąsiedztwie wsie nie mogą korzystać z pobliskiej szkoły. W ten sposób wydłuża się droga do szkoły, co szczególnie dla młodszych dzieci jest niewskazane.

We współczesnym szkolnictwie wiejskim w ostatnich dziesięcioleciach znajdowały swoje odbicie różnorodne tendencje zmierzające do zmian w systemie oświaty. Bywały przypadki wznoszenia nowych budynków szkolnych, które w następnych latach stały niewykorzystane, a równocześnie dzieci przewożono do odległych szkół. Brak pewnej stabilizacji i określonych ukierunkowań w wiejskiej oświacie odbija się niekorzystnie na prawidłowym rozmieszczaniu obiektów szkolnych. Należy przypuszczać, że władze lokalne bardziej zbliżone do społeczności wiejskiej i tym samym lepiej rozumiejące jej potrzeby będą wnikliwie rozpatrywać wszelkie decyzje i wnioski związane z usytuowaniem szkół na terenach wiejskich.

Przypisy

1. A. Brückner: Encyklopedia Staropolska. Warszawa 1939, Księgarnia Wydawnicza Trzaski, Everta i Michalskiego, t. II, s. 587.

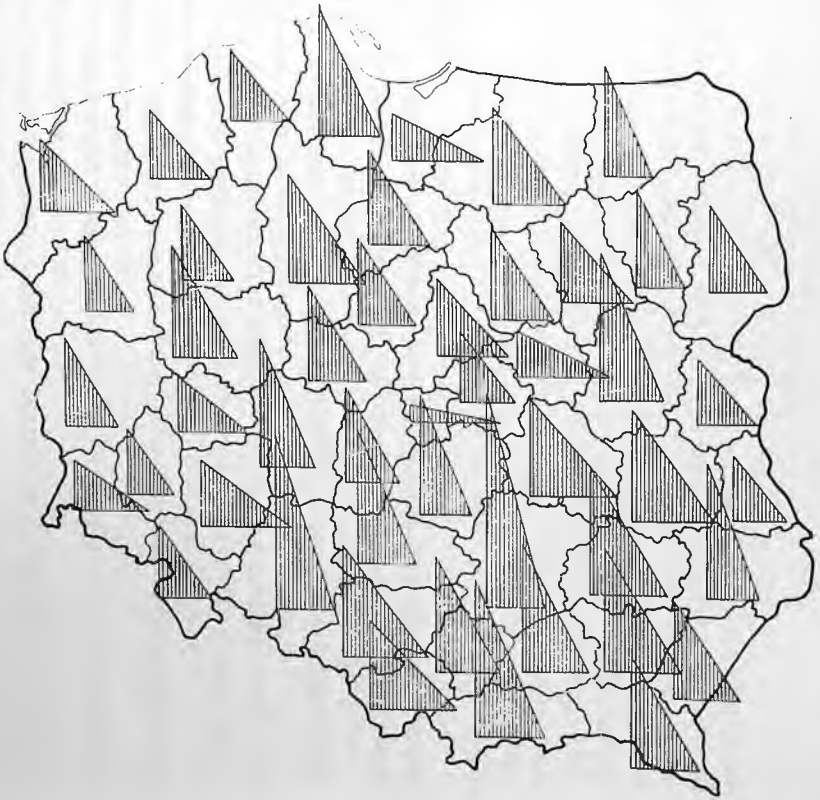
2. P. Świtkowski: Budowanie wiejskie. Warszawa i Lwów 1782, nakładem i drukiem Michała Grölla, s. 483.

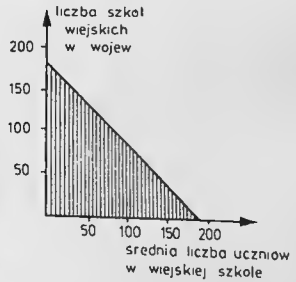
3. Wiertel zboża, miara objętości; w 1764 r. wiertel warszawski zawierał 8 garncy, tj. 30,15 l.

4. Polska, obrazy i opisy. Praca zbiorowa. Lwów 1909, Wydawnictwo Macierzy Polskiej. t. I, s. 735.

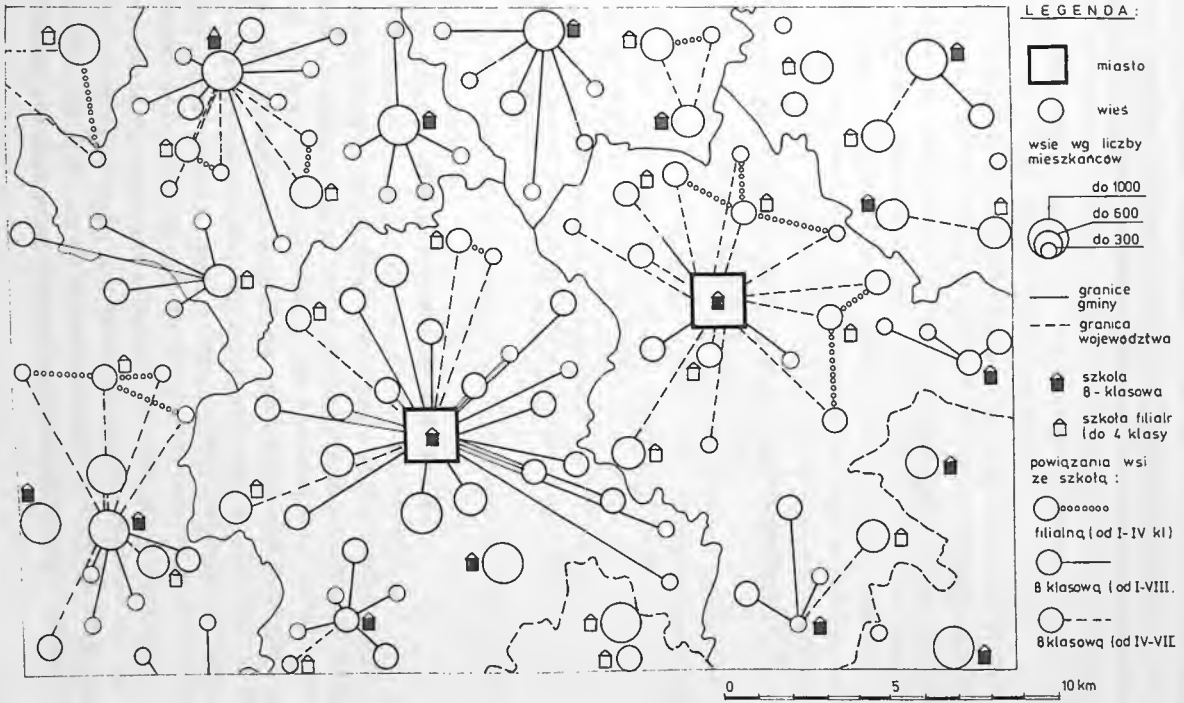
5. Tamże, t. I, s. 878; t. II, s. 882.
6. Tamże, t. I, s. 924.
7. Tamże, t. I, s. 827.
8. W. Orkan: Z krainy Gorców, nowele i obrazki. Kraków 1975, Wydawnictwo Literackie, s. 117.
9. Encyklopedia Powszechna, praca zbiorowa. Kraków 1931, Wydawnictwo Gutenberga, t. XIII, s. 107.
10. T. Kachniarz: Modele i zasady przestrzennego zagospodarowania ośrodków gminnych. Warszawa 1979, Wyd. Akcydensowe, s. 22.
11. Rocznik statystyczny szkolnictwa 1987/88. Warszawa 1988, Wyd. GUS, s. 6; Rocznik statystyczny rolnictwa i gospodarki żywnościowej 1986. Warszawa 1987, Wyd. GUS, s. 53.
12. Rocznik statystyczny woj. wrocławskiego 1988. Warszawa 1988, Wyd. GUS.
13. Z. Borcz: Funkcje pozarolnicze wsi dolnośląskiej (wybrane zagadnienia). Wrocław 1985, Zeszyty Naukowe Akademii Rolniczej we Wrocławiu nr 51, Rozprawy.

Rys. 1. Mapa rozmieszczenia szkół wiejskich w Polsce





Rys. 2. Powiązania wsi ze szkołami na przykładzie fragmentu województwa wrocławskiego



Czesław Banach
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Kraków

NAUCZYCIELE I ORGANIZATORZY OŚWIATY A PROCES DYDAKTYCZNY

„Edukacja powinna przygotowywać ludzi nie tylko do korzystania z cywilizacji, ale także do twórczego uczestnictwa w procesie jej dalszego istnienia i rozwoju (...) Wychowanie musi więc inspirować działania twórcze i mieć charakter prospektywny."
(Raport Komitetu Ekspertów pt. „Edukacja narodowym priorytetem")

Cele kształcenia i proces dydaktyczny

Rozważania na temat funkcji i zadań nauczycieli i organizatorów oświaty w procesie dydaktycznym wiążą się ściśle z celami kształcenia oraz treściami, pozwalającymi na formowanie się i rozwój osobowości uczących się.

Dalatego w pracach dydaktycznych wiele uwagi poświęca się omawianiu celów ogólnych i przedmiotowych, a następnie zasadom, metodom, formom kształcenia i środkom dydaktycznym. Z reguły też spotykamy u dydaktyków wyodrębnione rozdziały poświęcone osobowości i zawodowi nauczyciela.

Planowanie pracy szkolnej i optymalizacja działalności szkolnictwa wynika z idei przewodnich edukacji: ustawiczności, perspektywiczności, twórczości, założonych celów oraz diagnozy stanu edukacji i opinii społecznej o szkole. Podobnie w raportach edukacyjnych spotykamy się z szeroką wykładnią celów

bliskich i dalekich kształcenia i wychowania oraz z ukazaniem ich uwarunkowań współczesnymi wyzwaniami cywilizacyjnymi i problemami globalnymi, a także sytuacją społeczną i gospodarczą kraju.

W raporcie Komitetu Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej pt. „Edukacja narodowym priorytetem" problemom treści kształcenia oraz metodom i środkom kształcenia poświęcono dwa obszerne rozdziały.[4]

System edukacji stoi przed rozwiązywaniem problemów wysoce złożonych w sferze doboru i realizacji treści kształcenia. Wynikają one przede wszystkim z ogromnego przyrostu wiedzy, jej szybkiej dezaktualizacji oraz zjawiska nieprzystawalności systemu kształcenia do zmian społecznych, politycznych i ekonomicznych, zapotrzebowań rynku pracy. Udział problematyki „przyszłości" w programach nauczania–uczenia się jest ciągle bardziej postulatem niż rzeczywistością. Stąd tak ostra krytyka edukacji szkolnej i poczucie nienadążania systemu edukacji za zmianami oraz potrzebami jednostek i zbiorowości ludzkich.

Pozwolę sobie na zacytowanie w tym miejscu najbardziej syntetycznego i zarazem wielostronnego ujęcia zadań edukacji i celów kształcenia zawartego w Raporcie Klubu Rzymskiego pt. „Pierwsza rewolucja globalna":

„– zdobycie wiedzy,

– ukształtowanie inteligencji i rozwinięcie zmysłu krytycznego,

– lepsze poznanie samego siebie i świadome rozpoznanie własnych zdolności i ograniczeń,

– zdobycie umiejętności pokonywania własnych niepożądanych popędów i destrukcyjnych zachowań,

– trwałe rozbudzenie zdolności twórczych i wyobraźni,

– zdobycie umiejętności porozumiewania się z innymi ludźmi,

– zdobycie umiejętności pełnienia odpowiedzialnej roli w życiu społecznym,

– pomaganie innym w przystosowywaniu się do zmian i przygotowywanie ich do nich,

– umożliwienie każdemu człowiekowi wyrobienia sobie własnego, jak najwszechstronniejszego i całościowego poglądu na świat,

– wyrabianie w ludziach większej operatywności i gotowości do rozwiązywania licznych nowych problemów".[2]

Nieco innym ujęciem jest zaproponowana lista (również 10) celów edukacji europejskiej w pracy R. Meighana pt. „Edukacja elastyczna".[3]

W tych i innych wspomnianych opracowaniach na czoło wysuwane są treści i cele związane z poznawaniem i zrozumieniem zmieniającego się świata,

z konieczną i oczekiwaną aktywnością jednostki, zdolnej do uczestnictwa w formułowaniu i rozwiązywaniu problemów życia zbiorowego i indywidualnego. Coraz szerzej wiąże się cele kształcenia z prawami dzieci i młodzieży.

Najważniejszymi składnikami systemu kształcenia są, zdaniem W. Okonia:

„– nauczyciele, ich kompetencje, metody pracy i zaangażowanie,

– uczniowie, ich potrzeby, motywacje i metody pracy,

– treść kształcenia, jej dobór i układ oraz sposoby sprawdzania osiąganych wyników,

– środowisko kształcenia, a więc środki kształcenia i jego społeczno-materialne warunki".[4]

Cz. Kupisiewicz – ukazuje zaś cechy nowoczesnego modelu nauczania–uczenia się. Zalicza do nich:

a) jedność nauczania i uczenia się,

b) jedność oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych,

c) wszechstronność, szeroki wachlarz zagadnień dydaktycznych,

d) obejmowanie działalnością dydaktyczno-wychowawczą dzieci i młodzieży o zbliżonym wieku życia, ale o różnym zasobie wiedzy wyjściowej (indywidualizacja uczenia się),.

e) elastyczność metodyczną i organizacyjną.[5]

Proces dydaktyczny – proces nauczania–uczenia – się stanowi więc ciąg systematycznych czynności nauczycieli i uczniów, umożliwiających uczniom:

– zdobywanie i opanowywanie wiadomości,

– wyrabianie umiejętności i sprawności,

– rozwijanie zdolności i zainteresowań,

– kształtowanie motywacji, przekonań, nawyków i postaw.

Zawiera on w sobie elementy:

– planowości i systematyczności realizacji celów kształcenia,

– długotrwałości i instytucjonalizacji (prawa i obowiązki uczniów, a także nauczycieli oraz organizatorów oświaty),

– badanie efektywności, tj. wyników, wydajności, skuteczności i sprawności kształcenia oraz porównywania otrzymanych rezultatów do nakładów pracy, zamierzeń, organizacji i środków.

Dwupodmiotowość procesu dydaktycznego wyznacza zakres praw i obowiązków nauczycieli i uczniów. To warunek współdziałania i samorealizacji, autentycznego dialogu, negocjacji i podejmowania decyzji, a w konsekwencji kształtowania atmosfery zaufania oraz poszukiwania prawdy i pozytywnych wartości.

„Żądania podmiotowości w kształceniu i wychowaniu – pisze T. Lewowicki – oznaczają chęć uzyskiwania rzeczywistych możliwości decydowania lub współdecydowania o wszystkim, co dotyczy edukacji. Ma to być możliwość decydowania zarówno o celach, jak i treściach, metodach i formach oświaty".[6]

Szanse i zagrożenia okresu transformacji ustrojowej dla systemu edukacji

„Przez całe lata kształcenie zorientowane było na wiadomości, umiejętności i wartości jako zasadniczy składnik postaw. Obecnie postawy coraz częściej wysuwane są na plan pierwszy, następne są umiejętności, a na końcu dopiero – wiadomości."
(Raport KEEN „Edukacja narodowym priorytetem)

Stan polskiej szkoły znalazł pogłębioną diagnozę w badaniach ogólnopolskich, w Centralnym Programie Badań Podstawowych 08-17 w latach 1985–1990 oraz w Raporcie KEEN pt. „Edukacja narodowym priorytetem". Obraz jej zawiera takie cechy, jak: autorytaryzm, formalizacja, skoncentrowanie nadmierne na funkcji dydaktycznej, unifikacja i przedmiotowe traktowanie ucznia, relatywnie wysokie wyniki nauczania, przeładowany program szkolny, lęki szkolne, niedorozwój samorządności i uspołecznienia procesów kształcenia i wychowania, słabe powiązanie szkoły z życiem, mała atrakcyjność szkoły i słabe wyposażenie.

Zmiany dokonujące się w Polsce od roku 1989 stanowią szansę dokonania istotnych przemian i innowacji w systemie edukacji i szkoły (jako instytucji i organizacji społecznej). Zarazem jest to wyzwanie dla wielu dotychczasowych teorii i praktyk, które (ukierunkowane na funkcję adaptacyjną edukacji) stają w sprzeczności z wymaganiami życia społecznego i gospodarczego, które wymuszają rozwijanie funkcji innowacyjnej i antycypacyjnej, ukierunkowanej na kształtowanie ustroju demokracji, wolnego rynku i międzynarodowej integracji.

Od 1989 roku w wielu programach edukacyjnych MEN i w projekcie rządowym pt. „Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych" pojawiło się wiele kierunków działań i propozycji długofalowych koncepcji kształcenia.[7] **Do najważniejszych należą:**

1. Odideologizowanie systemu edukacji i poszukiwanie nowych celów okresu transformacji ustrojowej i edukacyjnej.

2. Odmonopolizowanie systemu edukacji, pluralizm organizacyjny i metodyczny, rozwój sektora niepublicznej edukacji.

3. Uspołecznienie szkolnictwa, decentralizacja w systemie zarządzania i kierowania oświatą, szkołami i placówkami.

4. Koncepcja kształcenia ogólnego w polskich szkołach.

5. Nowe plany i alternatywne programy nauczania oraz podręczniki.

6. Modyfikacja systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli.

7. Nowe koncepcje kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych w systemie szkolnictwa i poza nim.

8. Projekt nowego ustawowego uregulowania statusu zawodowego nauczycieli.

9. Wzrost stopnia skolaryzacji na poziomie średnim i wyższym.

Realizacja tych programów, ciągle zmienianych przez kolejnych ministrów i rządy, przebiega jednak w sposób budzący wiele zasadniczych zastrzeżeń i to nie tylko w środowisku ludzi nauki i nauczycieli. Sposób przygotowania różnych projektów, brak szerszych konsultacji, arbitralność w ich wprowadzaniu, a także spadek nakładów na oświatę w latach 1989–1993 z 4,7% do poniżej 3%, zagroził dotychczasowemu stanowi materialnemu szkoły i warunkom bytu nauczycieli.

Zwiększyło to postawy pasywne, ostrożny stosunek do innowacji, a także przerzucanie odpowiedzialności za stan edukacji z jednych podmiotów polityki edukacyjnej na drugie. W takiej atmosferze nie wszyscy chcą wykorzystywać swoje potencjalne możliwości i wykazywać się pomysłowością i indywidualnością.

System edukacji wymaga opracowania całościowej i spójnej koncepcji przebudowy strukturalnej i programowo-metodycznej szkolnictwa wszystkich typów i szczebli. Taki wniosek wyprowadzają Cz. Kupisiewicz w artykule „Czy te lata są stracone?" i J. Szczepański w wywiadzie dla „Głosu Nauczycielskiego" pt. „Czasy Siłaczek minęły".[8]

System edukacji musi mieć również zapewnione minimum środków adekwatnych do zamierzeń jego reformowania i unowocześniania. Inaczej proces edukacyjny będzie przebiegał z zakłóceniami i falowaniami, a w opinii społecznej pogłębiać się będzie odczucie jego nienadążania za potrzebami społeczno-ekonomicznymi oraz aspiracjami edukacyjnymi młodzieży i dorosłych.

„Syntetycznym celem pracy nauczycielskiej powinno być sprzyjanie optymalnemu rozwojowi sił i zdolności poznawczych młodych, ukierunkowanie ich myślenia i działania na problemy „przyszłości", jej szanse, wyzwania i zagrożenia."
(Raport KEEN „Edukacja narodowym priorytetem")

Problemy pracy nauczycieli regulują ustawy, programy i zarządzenia. Także pedeutologia ukazuje funkcje, zadania i czynności nauczycieli, ich odbiór w opinii uczniów, rodziców, masowych środków komunikacji społecznej oraz różnych organizacji społecznych i politycznych. Szczególnie ważnymi są wyniki badań nad relacjami nauczyciele–uczniowie, nauczyciele–nadzór pedagogiczny (organizatorzy oświaty).

Przypomnijmy sformułowania z dokumentów państwowych regulujących miejsce i sytuację nauczyciela w szkole i placówce oświatowej.

W „Ustawie z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela":

„Art. 6

1. Nauczyciel obowiązany jest rzetelnie realizować podstawowe funkcje szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, dążyć do pełni rozwoju osobowości ucznia i własnej. Nauczyciel powinien kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, poszanowaniu Konstytucji Rzczypospolitej Polskiej, w duchu humanizmu, toleracji, wolności sumienia, sprawiedliwości społecznej i szacunku dla pracy, dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między narodami."[9]

W „Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty":

Art. 4

„Nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, a także szanowania godności osobistej ucznia."[10] Jest to w ustawie jedyny zapis merytoryczny dotyczący pracy nauczyciela, gdyż w rozdz. 6 „Zakłady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli" omawia się tylko sprawy organizacyjno-formalne, a nie formułuje się żadnych idei przewodnich w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli.

W projekcie programu rządowego pt. „Dobra i nowoczesna szkoła" jest podrozdział pt. „Nauczyciele i nauczyciele akademiccy".

Do najważniejszych stwierdzeń należą następujące:

„Od roku 1996 w szkołach państwowych będą mogli być zatrudniani jedynie nauczyciele posiadający co najmniej wyższe wykształcenie zawodowe,

a w szkołach średnich – magisterskie (za wyjątkiem nauczycieli języków obcych i nauczycieli – instruktorów praktycznej nauki zawodu).

Od roku 2000 wszyscy nauczyciele będą musieli legitymować się wykształceniem wyższym, a przyjmowani do pracy nauczyciele szkół podstawowych będą musieli posiadać kwalifikacje do nauczania minimum dwóch przedmiotów lub prowadzenia dwojakiego rodzaju zajęć specjalistycznych. Zasada ta nie będzie dotyczyć nauczycieli języka polskiego, matematyki, języków obcych, nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego (...).

W roku 1993 zostanie uregulowany status prawny nauczyciela (...).

Nauczyciele szkół publicznych i nauczyciele akademiccy uczelni państwowych pozostaną pracownikami państwowymi. Zakres ich obowiązków i przywilejów będzie – po konsultacji ze związkami zawodowymi – określony ustawowo."[11]

Obok wielu szczegółowych propozycji regulacji spraw zawodu nauczycielskiego w programie rządowym znajdują się także – ważne dla procesu dydaktycznego – „Kierunki zmian w programach i procesie kształcenia".

Przewidują one:

– kontynuację reformy programowej szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego,

– opracowanie do 1994 r. nowych programów minimum – podstaw programowych przedmiotów obowiązkowych,

– otwarty zestaw alternatywnych programów nauczania i otwarty zestaw podręczników alternatywnych,

– wyposażenie absolwentów w umiejętności przydatne do życia we współczesnej cywilizacji, w tym przede wszystkim w umiejętności posługiwanie się językami obcymi, komputerami i nowoczesnym sprzętem informacyjnym,

– reformę szkolnictwa zawodowego, w tym zwiększenie roli kształcenia ogólnego w przygotowaniu zawodowym,

– nowe zasady egzaminu maturalnego jako zunifikowanego egzaminu państwowego,

– rezygnację z wyłączności klasowo-lekcyjnego sposobu pracy szkoły,

– w szkolnictwie wyższym, zwiększenie elastyczności systemu kształcenia i dostosowanie go do wymogów współczesności i standardów międzynarodowych.[12]

Wiele spraw szczegółowych dotyczących statusu zawodowego nauczycieli oraz ich pracy znalazło szerokie potraktowanie **w projekcie „Ustawy o statusie zawodowym nauczycieli" z 1993 r.**, która zdaniem MEN powinna zastąpić „Kartę Nauczyciela".

Ustawa wprowadziłaby 5 stanowisk nauczycielskich: nauczyciela-stażysty, nauczyciela kontraktowego, nauczyciela, starszego nauczyciela i nauczyciela

dyplomowanego. W ustawie tej proponowany był zapis: „Niedostateczna ocena pracy nauczyciela stanowi podstawę do rozwiązania stosunku pracy w każdym czasie, z zachowaniem trzymiesięcznego okresu wypowiedzenia."[13]

W zapisach dotyczących obowiązków nauczycieli sformułowania idą znacznie dalej niż w Karcie Nauczyciela, ale pomijają niektóre wartości i idee, do realizacji których zobowiązany jest dziś nauczyciel.

Trwa – w końcu 1993 r. – spór MEN ze związkami zawodowymi nauczycieli, a także zasięganie opinii grup zainteresowanych ostatecznym uregulowaniem statusu.

Z dyskusji w środowisku nauczycielskim i w innych ośrodkach powinien narodzić się dokument, który nie obniży statusu i prestiżu zawodu nauczycielskiego, ale także uczyni bardziej klarownymi wymagania społeczeństwa i państwa w stosunku do nauczycieli oraz obowiązki państwa i społeczeństwa wbec szkoły i nauczycieli. Wszelkie niedomówienia mogą stwarzać poczucie zagrożenia, rodzić postawy koniunkturalne, a także ułatwiać uprawianie stylu rządów autorytarnych i aroganckich, umacniać chęć ograniczania statutowych i ustawowych uprawnień związków zawodowych itp.

Podważanie prestiżu zawodu nauczycielskiego, przedmiotowe traktowanie nauczycieli przez niektóre ogniwa władz oświatowych, państwowych i samorządowych, trzeba określić jako szkodliwe społecznie – szczególnie dziś, gdy tak niskie są zasoby autorytetów w społeczeństwie, a chaos aksjologiczny pogłębia dezorientację w świecie wartości i celów życiowych młodzieży. Chęć rządzenia i kierowania nie z nauczycielami, a „obok" lub „ponad nimi", to krótkowzroczność, którą w okresie budowy ustroju demokracji parlamentarnej i samorządowej należy odrzucić jak najszybciej i w sposób zdecydowany. Dlaczego tak szybko niektórzy bojownicy walczący o „uspołecznienie edukacji" są już dziś „zmęczeni demokracją"?

Tylko wspólnie ze środowiskiem można poprawiać jego kwalifikacje, kompetencje oraz stosunek do zadań obowiązkowych i społecznych, zastanawiać się nad różnymi funkcjami tego zawodu i ich realizacją.

Dyskusja w środowisku nauczycielskim nad osobowością nauczyciela, nad jego edukacją i samokształceniem, sposobem funkcjonowania, wolnością i odpowiedzialnością za przygotowanie wychowanków do życia w społeczeństwie, do życia indywidualnego, do życia w środowisku, do pracy zawodowej i uczestnictwa w kulturze – może i powinna mieć charakter otwartego dialogu i negocjacji społecznej. Szkoła powinna pracować metodami naukowymi, badać funkcje realizowane i założone, uspołeczniać swoich wychowanków.

Praca nauczyciela jest pracą twórczą. Można wyróżnić następujące **funkcje i obszary działań nauczycieli:** kształcącą, wychowawczą, opiekuńczą, środowiskową, orientacyjną – życiowego ukierunkowania młodzieży, socjalizacyjną, innowacyjną i badawczą. Badania wykazują poważne dysproporcje w ich realizacji i zdominowanie innych funkcji przez funkcję kształcącą (dydaktyczną). Nawet w zajęciach pozalekcyjnych dominują dziś koła zainteresowań przedmiotowych.

Nauczyciele są świadomi wielu zadań i czynności w realizacji procesu dydaktycznego, mimo osłabienia więzi emocjonalnej ze szkołą – i często z organizatorami oświaty – nadal reprezentują wysoki stopień identyfikacji z zawodem i jego rolą w społeczeństwie. Jednak nasiliła się krytyka materialno-ekonomicznych warunków pracy pedagogicznej, a także trudności życiowych uczniów. Krytycznie odnoszą się do niezbyt jasnych czy mało realnych propozycji zmian w polityce edukacyjnej, w planach i programach nauczania. Z aprobatą odnoszą się do idei samorządności, możliwości wyboru programów i podręczników, a także podejmowania działań nowatorskich. Nie są one jednak liczne.

W zawodzie nauczycielskim możemy spotkać różne postawy wobec zadań i życia:

– konstruktywne, twórcze, nastawione na ponadprzeciętne działania,

– pasywne, odtwórcze, adaptacyjne wypełnianie swoich obowiązków i powinności,

– agresywne, z tendencją do karania i frustracji, apatii,

– „ucieczkowe" – w „prywatność", a także noszenie się z zamiarem opuszczenia zawodu, szukanie rekompensaty życiowej w innych dziedzinach pozytywnej lub negatywnej działalności.

Często są to postawy mieszane, z przewagą jednej z wyżej wymienionych. Nauczyciele także, a nie tylko uczniowie, boją się czasem szkoły, nowych obowiązków, możliwości utrzymania swojego autorytetu, obawiają się o swój los zawodowy. Dotyczy to np. ok. 150 tys. nauczycieli, którzy powinni w ciągu najbliższych ok. 10 lat zdobyć wyższe wykształcenie. Obawiają się szybkiego wejścia szkół w system samorządów terytorialnych i to z różnych przyczyn.

Nie wiemy, jaki jest stan zdrowia nauczycieli, ponieważ od 1984 r. nie przeprowadzono badań kompleksowych, choć pauperyzacja nauczycieli daje o sobie znać również w tej sferze (spadek płac realnych, brak godzin ponadwymiarowych, pozalekcyjnych, zwalnianie z zawodu, zmniejszenie świadczeń socjalno-zdrowotnych, koszty leczenia itp.).

Nauczycielowi jest niezbędna samoocena i samokontrola, wiedza o uczniach oraz ich opinii o szkole, a przede wszystkim świadomość stylu kierowania i wychowania, który reprezentuje. Niestety, wiedza pedagogiczna i psychologiczna wielu nauczycieli jest powierzchowna, stąd działania rutynowe, nadużywanie swej funkcji i roli kierowniczej, słabe motywowanie uczniów do nauki i społecznych zachowań, aktywności w środowisku, niechęć do nowości, redukowanie procesu kształcenia do jednokierunkowego przekazu informacji i ich reprodukcji, bez pytań i wątpliwości. Tak gubi się człowiek, a pozostaje tylko „głowa", a nawet tylko pamięć zwrócona do przeszłości, bez wartościowania moralnego i przeżyć estetycznych.

Nauczyciele dostrzegają zjawiska pozytywne i negatywne w systemie edukacji. Oto kandydaci na posłów i senatorów ze środowiska oświaty i szkolnictwa wyższego w swoich wypowiedziach w „Głosie Nauczycielskim" zaliczyli do pozytywów: „sukces oświaty w ostatnich latach to podmiotowe traktowanie ucznia"; „ważną pozytywną zmianą jest powstawanie klas autorskich i szkół społecznych"; „sytuacja w oświacie jest bardzo trudna, ale ciekawa zarazem"; „konsolidacja pracowników oświaty w obronie warunków pracy i życia".

Bardziej jednak eksponowali negatywy, niepokoje i zadania: „niepokoi przedmiotowe traktowanie nauczyciela, malejący budżet na oświatę, zmienność koncepcji kształcenia nauczycieli, beznadziejne wynagrodzenie pedagogów"; „niepokoi bezrobocie wśród nauczycieli oraz problemy związane ze zmianą kwalifikacji"; „deprecjacja ekonomiczna edukacji, a także deprecjacja moralna zawodu nauczyciela"; „wzrastająca ilość przejawów niekompetencji, nieudolności i arogancji wobec prawa wśród znacznej części urzędników administracji oświatowej"; „łamanie demokratycznych obyczajów, jakie mają miejsce dziś, szczególnie podczas organizowanych konkursów na dyrektorów szkół i placówek oświatowych"; „nie udało się uspołecznienie szkoły"; „degradacja wyposażenia dydaktycznego w stosunku do nowych treści programowych"; „brakuje podziału kompetencji nadzoru pedagogicznego i samorządu"; „niepokoi likwidacja zajęć pozalekcyjnych"; „szkodzą oświacie ciągłe zmiany ministrów edukacji i nieprzemyślane reformy proponowane przez kierowników tego resortu. Wynikają one raczej z osobistych ambicji, a nie z rzeczywistych potrzeb". „Martwi mnie jako nauczyciela odrzucanie z przeszłości rozwiązań dobrych i sprawdzonych".[14]

Na podstawie wyników różnych badań pedeutologicznych z lat 1985–1993 rysuje się obraz niskiej kondycji szkoły i nauczyciela, a także ograniczonych

możliwości działania pedagogicznego. Dochodzą do tego nierzadko podziały związkowe, polityczne oraz materialne w gronach pedagogicznych.

Na tym tle pragnę przedstawić opinie nauczycieli (studiujących w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie) na tematy: **Jakimi są dzisiejsi nauczyciele? Jakimi być powinni? Jakie dostrzegają przeszkody w realizacji pożądanego modelu nauczyciela?**

Sondaż przeprowadziłem w okresie I półrocza 1993 r.

Jakimi są dzisiejsi nauczyciele?

„U młodych często brak odpowiedzialności za pracę, częste zwolnienia, brak zainteresowania warunkami materialnymi i społecznymi wychowanków"; „w większości profesjonalnie przygotowani do działań dydaktycznych, traktujący ucznia podmiotowo, ale zrutynizowani i mało podatni na zmiany i nowości, oczekują <odgórnych wytycznych>"; „słabo przygotowani do działań wychowawczych, uprzedzeni do ściślejszej współpracy szkoła–dom"; „zner-wizowani, zabiegani, poszukujący dodatkowych dochodów, rzadko sięgający do literatury fachowej"; „często stosujący tradycyjne metody pracy, mało krytyczni w stosunku do swoich zachowań, sceptyczni do poczynań nowatorskich"; „niejednokrotnie brakuje im rzetelnego przygotowania pedagogicznego i psychologicznego, stąd przedmiotowe traktowanie uczniów i brak serca do pracy"; „są defensywni, przejawiają brak entuzjazmu do pracy".

Przeważają opinie o stosunkowo niezłym przygotowaniu merytorycznym, ale nie odnawianym, choć wiele wypowiedzi świadczyło też o wzbogacaniu swoich warsztatów pracy oraz próbach stosowania efektywnych metod i form pracy dydaktycznej. Niechętnie jednak przyznają się do swoich słabości i porażek. Boją się nowych programów, zmian w planach nauczania. Dość powszechna jest opinia o niedowartościowaniu, z uwagi na długotrwałe marginalizowanie problemów oświaty przez władze państwowe oraz pomijanie nauczycieli przy podejmowaniu ważnych decyzji edukacyjnych. Przyznają, że rzadko indywidualizują nauczanie i często przerzucają odpowiedzialność za wyniki nauczania tylko na uczniów.

To szeroka panorama opinii, spraw do załatwienia, wniosków dla systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz organizatorów oświaty, aby planowali działania tak, by wzmacniały to, co dobre w pracy nauczycieli oraz pomagali im w zwalczeniu przeszkód i barier w procesie ich samodoskonalenia i samorealizacji się w trudnym i ważnym zawodzie.

Na pytanie – **Jakimi powinni być nauczyciele?** – odpowiadali:

„otwarci na wprowadzanie nowych rozwiązań dydaktycznych, samodzielni,

traktujący serio współudział uczniów w życiu klasy"; „mający czas dla uczniów, wspólnie poszukujący atrakcyjnych i efektywnych form i metod oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego, służący radą i pomocą swoim uczniom"; „bardziej refleksyjni w swej pracy, odważniejsi w podejmowaniu prób dokonywania zmian w organizacji życia szkolnego, elastyczni i otwarci na propozycje uczniów i rodziców"; „cierpliwi i sprawiedliwi w sądach i ocenach, tolerujący różne potrzeby młodzieży, rozbudzający motywację, częściej stosujący pochwały i nagrody"; „maksymalnie skoncentrowani na obowiązkach zawodowych"; „powinni kochać dzieci, dbać o kulturę pedagogiczną i o własny autorytet, konsekwentnie egzekwować swoje i uczniowskie prawa i obowiązki".

Stopień samoświadomości modelu pożądanego i efektywnego nauczyciela jest dość wysoki, choć niektórzy wypowiadający się chętniej i więcej pisali na temat – jaki jest nauczyciel. Czyżby nie bardzo wierzyli w projektowanie modelu, cech nauczyciela przyszłości, skoro rzeczywistość znacząco odbiega od wzoru?

Jako **przeszkody w realizacji pożądanego modelu–wzoru nauczyciela** badani postrzegają następujące:
„stare struktury biurokratyczne, brak właściwej i ustabilizowanej pomocy dydaktycznej i odpowiedniego statusu materialnego i społecznego, stare nawyki w postępowaniu"; „sytuacja społeczno-polityczna, poczucie stałego zagrożenia w pracy, brak motywacji do pracy i feminizacja zawodu"; „słaba baza dydaktyczna, uniemożliwiająca unowocześnianie procesu nauczania. Brak zrozumienia ze strony dyrekcji i rodziców warunków pracy nauczyciela"; „brak wzajemnej pomocy w zespole pedagogicznym, pozostawianie ludzi w ich wysiłku samym sobie, nawet bez pomocy dyrektorów"; „negatywna selekcja do zawodu, uciekanie z oświaty wielu dobrych i zdolnych ludzi"; „słaba pomoc młodym nauczycielom, często hamowanie pomysłów i chęci młodych nauczycieli, przez nauczycieli z dużym stażem i przez dyrektorów"; frustracja związana z trudną sytuacją materialną, niski stopień uznania zawodu nauczycielskiego w polskim społeczeństwie i wzmożona krytyka pracy nauczycieli ze strony rodziców".

Nauczyciele dostrzegają te i inne przeszkody, występujące w szkole i poza nią, w lokalnym środowisku i w makroskali. Motyw zagrożenia, pewnej frustracji, niewiary w możliwość odczuwalnej poprawy warunków pracy i życia nauczycieli stanowi chyba dość poważną siłę zniechęcającą do podejmowania trudu stawania się lepszym, bardziej wydajnym, lubianym i nastawionym na innych ludzi, na świadczenie im pracy i „dawania siebie". Wydaje mi się, że dość

łatwo rozgrzeszają się ze swoich słabości i powtarzają wiele obiegowych opinii na temat przyczyn krytycznego stanu edukacji.

Zawodzi dialog i komunikacja w zespołach pedagogicznych, oddolny ruch nowatorstwa pedagogicznego jest raczej w odwrocie. Sama wolność, bez woli i motywacji do poszukiwań twórczych, nie wystarcza. Czy osobowość i cnoty nauczyciela to tylko jego prywatna sprawa, czy także społeczny kapitał, który powinny odkrywać i wzbogacać wszystkie podmioty polityki edukacyjnej? Czy początkiem takiej sytuacji nie jest w pewnym stopniu system kształcenia i doskonalenia nauczycieli, który ciągle zdominowany jest przez proces wyposażania przyszłego czy aktualnego nauczyciela w wiedzę kierunkową, często tylko teoretyczną, a część kadry nauczającej w uczelniach słabo orientuje się – jaka jest polska szkoła i jakie problemy stwarza zespół wyzwań cywilizacyjnych?

Oczywiście, inne jest spojrzenie na te problemy przedstawicieli nauk pedagogicznych i psychologicznych oraz dydaktyk szczegółowych, ale nie jest przecież tajemnicą, że nieustannie trwa chęć ograniczania w edukacji nauczycieli dydaktyki, metodyki i praktyk.

Czy z trzech aspektów pracy nauczyciela – emocjonalnego, poznawczego i praktyczno-działaniowego – nie fetyszyzują niektórzy tylko poznawczego?

Czy w najbliższych latach, gdy przyjdzie nam prowadzić wykłady dla 100 i więcej studentów, będzie istniała możliwość indywidualizacji, aktywności studentów, kształtowania nastawień emocjonalnych i wolicjonalnych?

Organizatorzy oświaty

„Doskonaląc zarządzanie i kierowanie oświatą, trzeba by wprowadzić we wszystkich zakresach regulacyjno-zadaniowy styl kierowania w miejsce stylu instruktażowo-nakazowego".
(Raport KEEN „Edukacja narodowym priorytetem)

„Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty" przyznaje Ministrowi Edukacji Narodowej duże uprawnienia w zakresie ustalania składników i określania warunków organizacji procesu dydaktycznego.

Art. 22 daje mu prawo do: określania ramowych planów nauczania, minimów programowych wychowania przedszkolnego i przedmiotów obowiązkowych, zestawu dopuszczonych do użytku szkolnego programów i podręczników oraz zalecanych środków dydaktycznych, zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów, przeprowadzania egzaminów, dokumentacji przebiegu nau-

czania, tworzenia zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki.

„Art. 33.1. **Nadzór pedagogiczny** polega na:

1. Ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli.

2. Analizowaniu i ocenianiu efektów realizacji programów nauczania (...).

3. Udzielaniu pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

4. Inspirowaniu nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych (...).

Art. 35.4. **Dyrektor szkoły i placówki** oraz inni nauczyciele pełniący funkcje kierownicze, sprawują nadzór pedagogiczny w stosunku do nauczycieli zatrudnionych w tych szkołach i placówkach, a w szkołach zawodowych także w stosunku do instruktorów praktycznej nauki zawodu."[15]

Ustawa reguluje kryteria, które powinny być przestrzegane przy wyłanianiu i powoływaniu kandydatów na dyrektorów, powierzanie im funkcji na 5 lat szkolnych, z możliwością przedłużenia.

Dyrektor jest kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych, współpracuje z radą szkoły, radą pedagogiczną, rodzicami i samorządem uczniowskim, kieruje bieżącą działalnością dydaktyczno-wychowawczą i sprawuje opiekę nad uczniami. To szerokie i bardzo zróżnicowane w swoim charakterze zadania i funkcje.

Wśród 41 rozporządzeń i zarządzeń, które wydał MEN do „Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty", kilka dotyczy spraw bezpośrednio związanych z procesem dydaktycznym.

„Rozporządzenie MEN z dnia 10 grudnia 1991 r. w sprawie szczegółowych **zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego**" stwierdza, że:

„Celami nadzoru pedagogicznego są:

1. Gromadzenie informacji o stanie kształcenia, wychowania i opieki oraz określanie na tej podstawie:

a) warunków sprzyjających realizacji podstawowych funkcji szkół (...),

b) kierunków polityki oświatowej.

2. Udział w rozwiązywaniu bieżących problemów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych szkół, w szczególności przez udzielanie fachowej merytorycznej pomocy i inspirowanie do samodzielnej, twórczej i innowacyjnej działalności (...).

3. Diagnozowanie i ocena poziomu pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej nauczycieli i szkół.

4. Zapewnienie szkołom bieżącej informacji o aktualnych problemach oświatowych i obowiązujących przepisach prawnych."[16]

Rozporządzenie przewiduje, że każdy nauczyciel powinien być **hospitowany** co najmniej dwukrotnie w ciągu roku szkolnego, a przedmiotem hospitacji należy uczynić wszystkie formy zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

Natomiast „**wizytacja** jest końcowym etapem ustalania okresowej diagnozy i oceny poziomu pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły, ze szczególnym uwzględnieniem analizy i oceny pracy jej dyrektora. Wizytacja powinna być przeprowadzona nie rzadziej niż raz na 5 lat" (§ 5.1).

„**Ocena pracy nauczyciela** ma charakter opisowy i jest zakończona stwierdzeniem uogólniającym:

- szczególnie wyróżniająca,
- wyróżniająca,
- dobra,
- zadowalająca,
- negatywna" (§ 8).

Ocenę ustala dyrektor szkoły – po wysłuchaniu ocenianego nauczyciela, może również zwrócić się o opinię do doradcy metodycznego oraz organizacji związkowej.

Drugim bardzo ważnym zarządzeniem jest „Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 czerwca 1992 r. w sprawie **ramowego statutu szkół publicznych** dla dzieci i młodzieży".

Określa ono:

- cele i zadania szkoły,
- organy szkoły (dyrektor, rada pedagogiczna, rady szkoły, rada rodziców, samorząd uczniowski),
- organizację szkoły,
- zadania nauczycieli i innych pracowników szkoły,
- prawa (11) i obowiązki (4) uczniów.[17]

Pewne regulacje roli i zadań nadzoru pedagogicznego zostały opracowane zgodnie z oczekiwaniami społecznymi i wynikami badań edukacyjnych oraz postulatów Raportu KEEN. Niestety, już dziś pojawiają się próby odchodzenia od tych demokratycznych i nowoczesnych tendencji. Odejście od „ideologizacji" szkolnictwa niektórzy decydenci oświatowi chcieliby zastąpić nową indoktrynacją, a procedurę konkursowego wyboru dyrektorów szkół i kuratorów zastąpić mianowaniami, w których liczyłyby się nie tyle kryteria wiedzy,

fachowości oraz niezależności intelektualnej, co „układy" lub nowe „klucze", niezbyt jasne zasługi. Nawet w odległych czasach „realnego socjalizmu" dyrektora nie powoływał burmistrz (naczelnik gminy) i kurator, gdyż obowiązywał system konsultacji i zatwierdzeń.

W systemie edukacji trzeba odrzucić tendencje do ustalania ciągle wysokiego stopnia dyrektywności i centralizacji decyzji.

Jak stwierdzał Raport Komitetu Ekspertów: „Konieczne jest uwzględnienie, i to w możliwie szerokim stopniu, mechanizmów i procesów samoregulacyjnych", a **nadzór pedagogiczny** powinien mieć trzy uzupełniające się zakresy:

„a) jako państwowy nadzór pedagogiczny,

b) jako społeczna kontrola działalności szkół i placówek,

c) jako wewnętrzny nadzór pedagogiczny w szkole (placówce)."[18]

Kształt organizacyjny administracji oświatowej powinien wynikać z autentycznych potrzeb szkół i nauczycieli, uwzględniać opinie nauczycieli i ich związków zawodowych, towarzystw naukowych oraz wyniki badań nad zarządzaniem i kierowaniem oświatą.

Jej funkcjami powinny być: planowanie i prognozowanie, organizowanie i koordynowanie działalności, usługowa pomoc dla szkół, pomoc socjalna dla uczniów i nauczycieli, kontrola i ocena nauczycieli, ale także obowiązków społeczeństwa, samorządów i władz państwowych wobec szkolnictwa. W tym sensie spełniać powinna funkcję obronną, gdy z zewnątrz zagrożone są zadania szkoły i funkcjonowanie nauczycieli oraz realizacja praw dzieci i młodzieży.

Nadzór pedagogiczny powinien być świadomy, że szkoła jest specyficzną i złożoną organizacją.[19] Występują w niej:

– wielorakość celów szkoły i jej funkcji,

– duże napięcia emocjonalne: powodzenia i niepowodzenia dydaktyczne i wychowawcze,

– indywidualizacja metod oddziaływania i pracy, rodzą się różne „strategie" zachowań uczniów i nauczycieli, także dyrektorów,

– trudność w wymierzaniu efektów działania,

– różne style kierowania,

– próby reformowania odgórnego i oddolnego, przyswajania nowości i ich odrzucania,

– studia nad przeszłością i przyszłością.

Różne aspekty funkcjonowania szkoły oraz kierowania szkołą omawia kilku autorów w „Encyklopedii Pedagogicznej": Cz. Banach, J. Homplewicz, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, J. Pielachowski, A. Smolalski. Ujęcia autorów

wykraczają poza temat mojego tekstu, choć ściśle z nim korelują.

Traktują między innymi o takich problemach jak: podmiotowość w edukacji (T. Lewowicki), organizacja nauczycielskiego stanowiska pracy (J. Homplewicz), relacje pojęć „administracja oświatowa" i „nadzór pedagogiczny" (A. Smołalski), kontrola i ocena pracy nauczycieli (H. Kwiatkowska), warunki kierowania szkołą i typy kierowania szkołą (J. Pielachowski), funkcje i zadania nauczycieli (Cz. Banach).[20]

Jak postrzegają organizatorów oświaty nauczyciele?

Z danych uzyskanych ze wspomnianego i cytowanego wcześniej sondażu – przeprowadzonego w 1993 r. wśród studentów zaocznych – wynika, że są oni: „zbyt wymagający od innych ludzi, bez uwzględnienia ich możliwości, praca ich jest bardziej skoncentrowana na biurokracji i sprawach materialnych szkoły, mniej czasu przeznaczają na sprawy dydaktyczne i wychowawcze"; „słabo znający rzeczywistość szkolną i trudności pracy nauczyciela; nieżyczliwi, dbający tylko o swoje dobro i sukcesy"; „często zapominają o prawach nauczycieli, a nawet je podważają; ograniczają się do kontroli i oceny, oszczędni w pochwałach"; „aroganccy, nie umiejący słuchać, mało związani ze środowiskiem, niezainteresowani jego problemami i dylematami"; „dla wielu organizatorów głównym narzędziem <wdrażania> sytuacji w oświacie jest straszenie nauczycieli".

Organizatorzy oświaty uzyskali niewiele pozytywnych ocen. Niestety, nie dysponuję ich samooceną.

Zapewne organizatorzy oświaty mieliby argumenty na swą obronę. Jednak nie byliby chyba w stanie zasadniczo tych opinii podważyć. Może w dialogu nauczyciele–nadzór pedagogiczny (szerzej: administracja oświatowa) uzyskano by wzajemnie więcej zrozumienia dla swojej pracy? Jedni i drudzy powinni się na taki dialog zdobyć, wykazać się dobrą wolą i odwagą. Tak już bywało i bywa dziś, niestety – nie jest to zjawiskiem powszechnym i naturalnym w systemie edukacji, w którym tak przecież waży czynnik ludzki.

Uwagi końcowe

1. Do właściwego przebiegu procesu dydaktycznego niezbędna jest świadomość celów pracy dydaktyczno-wychowawczej, wynikających z transformacji ustrojowej, wyzwań cywilizacyjnych i koncepcji reformy systemu edukacji.

2. Należy poszukiwać dialogu, konsultacji i negocjacji węzłowych kwestii polityki edukacyjnej i nowych założeń treściowych, metodycznych i or-

ganizacyjnych, płynących ze strony organizatorów oświaty do nauczycieli. Następnie powinno się wspólnie dokonywać oceny ich realizacji oraz uwarunkowań sukcesów i porażek występujących w procesie dydaktycznym.

3. Czynić należy wysiłki zmierzające do ograniczenia edukacji jako jednokierunkowego przekazu wiadomości, dążyć do rozszerzania procesu kształcenia ustawicznego i samokształcenia, wiązania teorii z praktyką i położenia zasadniczego akcentu na współkształtowanie postaw młodzieży (m.in. przez jej wielostronne działanie).

4. Kierowanie pracą ucznia, jak również nauczyciela, powinno opierać się na wyraźnym określeniu swoich funkcji, zadań i czynności, na kompetencjach, ocenie możliwości ludzi i odpowiedzialności wszystkich uczestników procesu dydaktycznego.

5. Szkoły powinny uzyskać jeszcze większą samodzielność i autonomię, wbudować w nią mechanizmy samoregulacji wewnętrznej.

6. Należy stwarzać nauczycielom i organizatorom oświaty możliwość krytyki różnorodnych projektów, koncepcji, a w szczególności spraw związanych z programami, metodami i środkami dydaktycznymi. Żadne reformy i innowacje nie spełnią się przy biernej, a tym bardziej przy rozżalonej i agresywnej postawie ich realizatorów.

7. Jednym ze sprawdzianów intencji władz będzie rozstrzygnięcie statusu zawodowego nauczycieli, ich praw i obowiązków.

8. Przedmiotem i podmiotem doskonalenia powinni być nauczyciele, ok. 60 tys. dyrektorów, nadzór pedagogiczny, instytucje doskonalenia nauczycieli oraz kadra pedagogiczna szkół wyższych. Jego ważną cechą powinno być przechodzenie od edukacji zorientowanej na transmisję do modelu komunikacji, dialogu, dyskursu, porozumienia, kształtowania wyobraźni i uruchamiania procesów osobowościowych.

9. Od nauk pedagogicznych należy oczekiwać obiektywnej analizy przebiegu procesów edukacyjnych, określania braków i przeszkód w realizacji założeń reformy, stanu zawodu nauczycielskiego oraz oświatowych kadr kierowniczych, a także konkretnych propozycji realnych zmian w systemie edukacji narodowej. To otwieranie perspektywy koniecznej, może mieć wartości integrujące, a krytyka może być budująca.

Pamiętać powinniśmy, że do „człowieczeństwa" dochodzi się przez proces „poznania siebie" i „kierowania sobą", a takie umiejętności – bez edukacji trudno osiągnąć!

Czasem bywa tak, jak w wierszu Wisławy Szymborskiej pt. „Przyjaciołom", w którym skarży się:

„Obeznani w przestworzach od ziemi do gwiazd,
gubimy się w przestrzeni od ziemi do głowy".

Przypisy

1. Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Warszawa–Kraków 1989, PWN, s. 167–211.
2. A King, B. Schneider: Pierwsza rewolucja globalna. Raport Rady Klubu Rzymskiego. Warszawa 1992, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, s. 202.
3. R. Meighan: Edukacja elastyczna. Toruń 1991, „Nasza Szkoła", s. 57.
4. W. Okoń: Wprowadzenie do dydaktyki. Warszawa 1987, PWN, s. 65.
5. Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1984, PWN, s. 96–97.
6. T. Lewowicki: Podmiotowość w edukacji. (W:) Encyklopedia Pedagogiczna. Pod red. W. Pomykały. Warszawa 1993, Fundacja Innowacja, s. 597.
7. Por. Dobra i nowoczesna szkoła – projekt programu rządowego. „Nowa Szkoła" 1993, nr 6.
8. Por. Cz. Kupisiewicz: Czy te lata są stracone? „Głos Nauczycielski" 1993, nr 37 i 38; J. Szczepański: Minęły czasy Siłaczek. „Głos Nauczycielski" 1993, nr 42.
9. Por. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982. Karta Nauczyciela, Dz. U. nr 25. (W:) Kalendarz Nauczycielski 1993. Warszawa 1993, ZG ZNP, s. 316–317.
10. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz. U. nr 95.
11. Dobra i nowoczesna szkoła..., wyd. cyt., s. 329–330.
12. Op. cit., s. 330–331.
13. Ustawa o statusie zawodowym nauczycieli. Projekt MEN 1993.
14. Por. „Głos Nauczycielski" 1993, nr 35–37.
15. Por. Ustawa z dnia 7 września 1991...
16. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 grudnia 1991 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk i kwalifikacji niezbędnych do ich zajmowania oraz zasad i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela. Dz. U. nr 122.
17. Por. Dz. U. MEN nr 4.
18. Edukacja narodowym priorytetem, wyd. cyt., s. 102–103.
19. R. Schulz: Szkoła – instytucja – system – rozwój. Toruń 1992, „Edytor".
20. Por. hasła – artykuły tych autorów. (W:) Encyklopedia Pedagogiczna, wyd. cyt.

Halina Wasyluk-Kuś
Warszawa

POTRZEBY NAUCZYCIELI W ZAKRESIE WIEDZY PSYCHOLOGICZNEJ

Orientacja dotycząca potrzeb nauczycieli w zakresie wiedzy psychologicznej z punktu widzenia wymogów ich pracy zawodowej jest niezbędna zarówno jako podstawa programów ich doskonalenia, zwłaszcza przy bardzo różnorodnym ich wykształceniu, jak też programów kształcenia. Określenie autentycznych potrzeb nauczycieli w zakresie psychologicznej wiedzy pozwoli nakreślić prawidłowy z punktu widzenia zadań oświaty program dokształcenia i doskonalenia nauczycieli, a określenie braków, jakie odczuwają nauczyciele w swojej codziennej pracy z dziećmi i młodzieżą, powinno dostarczyć materiału do bardziej efektywnego ich kształcenia.

Obecne programy kształcenia i doskonalenia nauczycieli oparte są na pewnych przewidywaniach o charakterze spekulacyjnym na temat tego, jaka wiedza psychologiczna jest najbardziej potrzebna w ich pracy zawodowej, natomiast nie ma dotychczas badań, które by te przewidywania uzasadniały.

Badania na temat potrzeb nauczycieli w zakresie wiedzy psychologicznej byłyby zatem niezwykle pożyteczne dla celów kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Dostarczyłyby również materiału na temat tego, na ile nauczyciel czuje się kompetentny, a na ile bezradny w swojej pracy z dziećmi i młodzieżą, jakie są przyczyny niepowodzeń w jego pracy i w jaki sposób można przyjść mu z pomocą.

Celem badań było więc zorientowanie się, jakie są autentyczne potrzeby nauczycieli w zakresie ich wiedzy psychologicznej. Potrzeby nauczycieli w zakresie wiedzy psychologicznej określają: z jednej strony – ich subiektywne poczucie kompetencji psychologicznej i ich aspiracje w tym względzie,

z drugiej – wymogi praktyki szkolnej związane z pracą dydaktyczno-wychowawczą z dziećmi i młodzieżą. Aby określić potrzeby nauczycieli w tym zakresie, zarówno z ich subiektywnego punktu widzenia, jak też z punktu widzenia wymagań (potrzeb) oświaty, należałoby zbadać dwie grupy problemów:

a) subiektywne odczucie nauczycieli, w czym psychologia pomaga im w pracy zawodowej, a jakie odczuwają braki w dziedzinie wiedzy psychologicznej i umiejętności psychologicznych, których uzupełnienie wydaje się im niezbędne,

b) rzeczywisty stan wiedzy i umiejętności psychologicznych nauczycieli.

Model badawczy uwzględnia więc zarówno grupę czynników subiektywnych, dotyczących przekonań nauczycieli na temat ich wiedzy i umiejętności psychologicznych, jak i czynniki obiektywne dotyczące rzeczywistej wiedzy i umiejętności nauczycieli z punktu widzenia elementarnych wymagań zawodowych, niezbędnych w pracy nauczyciela.

Realizacja modelu badawczego przebiegała w następujących etapach:

1. Badanie potrzeb nauczycieli w zakresie wiedzy psychologicznej (na podstawie ich własnych wypowiedzi).
2. Badanie poczucia kompetencji psychologicznej nauczycieli (na podstawie ich wypowiedzi).
3. Badanie poziomu wiedzy psychologicznej za pomocą odpowiednich testów określających minimum wiedzy psychologicznej nauczyciela.
4. Badanie praktycznych umiejętności psychologicznych za pomocą odpowiednio opracowanych testów, wykazujących umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach wychowawczych.

Przedmiot i metody badań

Zbadano stu nauczycieli szkół zawodowych, zasadniczych i ponadpodstawowych. Nauczyciele ci w ogromnej większości podali, że nie mają żadnego wykształcenia psychologicznego (90 osób). Tylko 7 osób podało, że uczęszczali na kursy, gdzie uczono ich psychologii, 2 osoby zapoznały się z psychologią w liceum, a jedna osoba czytała lekturę psychologiczną. A oto dane formalne dotyczące tej grupy:

Tabela nr 1. Wiek badanych

Wiek	20–30 lat	31–40 lat	41–50 lat	ponad 50 lat	nie podaje	Razem
Liczba (i %) badanych	62	23	13	1	1	100

Tabela nr 2. Staż pracy badanych

Staż pracy	do 2 lat	do 5 lat	do 10 lat	do 20 lat	ponad 20 lat
Liczba (i %) badanych	52	13	12	16	7

Tabela nr 3. Wykształcenie badanych

Wykształcenie	Wyższe	Półwyższe	Średnie
Liczba (i %) badanych	36	2	62

W badaniach uczestniczyło 51 kobiet i 47 mężczyzn. Dwie osoby nie podały danych.

Nauczyciele badani byli podczas kursów dokształcających. Metody badań uwzględniały etapy wspomnianego powyżej modelu badawczego i były następujące:

1. Ankieta nr 1 zawierająca pytania (11 pytań), do czego i na ile potrzebna jest nauczycielowi wiedza psychologiczna:
   a) w rozwiązywaniu jego problemów osobistych,
   b) w polepszeniu kontaktów z ludźmi,
   c) w podniesieniu poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej,
   d) do lepszego zrozumienia przedmiotu swojej pracy,

e) w kształtowaniu postaw i zainteresowań uczniów,

f) w prowadzeniu reedukacji i pracy dydaktyczno-wychowawczej,

g) oraz pytania dotyczące trudności w pracy i oczekiwań pod adresem psychologii.

2. Ankieta nr 2 mająca na celu zbadanie poczucia kompetencji psychologicznej nauczyciela, jak on sam ocenia swoją wiedzę psychologiczną i swoje umiejętności psychologiczne (17 pytań).

3. Test dotyczący znajomości wiedzy psychologicznej uwzględniający następujące problemy (24 pytania):

a) poznawanie ucznia i jego środowiska wychowawczego,

b) przyczyny niepowodzeń ucznia w nauce i zaburzeń w jego zachowaniu,

c) postawy rodzicielskie wobec uczniów,

d) określenie ucznia nieśmiałego, przyczyn nieśmiałości oraz pracy wychowawczej z uczniem nieśmiałym,

e) określenie ucznia agresywnego, przyczyn agresywności oraz pracy wychowawczej z uczniem agresywnym,

f) określenie ucznia wybitnie zdolnego, sposobów rozpoznania ucznia wybitnie zdolnego i jego potrzeb oraz pracy z uczniem wybitnie zdolnym,

g) sposoby kształtowania: zaufania uczniów, motywacji do nauki, zainteresowań i aktywności poznawczej, postaw moralnych oraz samodzielności i postaw twórczych.

4. Testy zawierające trzy historyjki (scenki) z życia szkoły, na podstawie których badani określali przyczyny zachowania się ucznia, oceniali postępowanie nauczyciela oraz proponowali właściwy sposób zachowania nauczyciela w konkretnej sytuacji. Testy te świadczą o umiejętnościach psychologiczno-wychowawczych Wszystkie metody badań były opracowane przez autorkę opracowania.

Wyniki badań

Odpowiedzi nauczycieli dotyczące potrzeby wiedzy psychologicznej w ich pracy

Wszyscy badani nauczyciele chcieliby więcej wiedzieć bądź to na temat swoich emocji (36 osób), na temat swoich potrzeb (24 osoby), swoich zdolności i umiejętności (55 osób), bądź też na temat swojej osobowości (62 osoby).

Ogromna większość badanych sądzi, że znajomość psychologii pomoże im w lepszym rozwiązywaniu ich problemów osobistych (80%). Podobna liczba

badanych sądzi, że psychologia pomoże im w lepszych kontaktach z innymi ludźmi (85%).

Na pytanie, czy znajomość psychologii potrzebna jest nauczycielowi do bardziej efektywnej pracy z uczniami, osoby badane odpowiadały następująco:
– w pracy z uczniem przeciętnym – 25 osób;
– w pracy z uczniem wybitnie zdolnym – 21 osób;
– w pracy z uczniem niezdolnym – 30 osób;
– w pracy z uczniem nerwowym – 50 osób;
– w pracy z uczniem nie mającym motywacji do nauki – 62 osoby;
– w pracy z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze – 77 osób.

Na temat potrzeby znajomości psychologii do lepszego zrozumienia przedmiotu swojej pracy badani wypowiadali się następująco:
– do zrozumienia procesów wychowawczych – 47 osób;
– do zrozumienia procesów uczenia się i nauczania – 25 osób;
– do przyczyn trudności uczniów w nauce i trudności wychowawczych – 52 osoby;
– poznanie ucznia i jego środowiska – 27 osób;
– poznanie właściwości rozwojowych uczniów – 29 osób;
– procesów zachodzących w klasie szkolnej – 22 osoby.

Znajomość psychologii w kształtowaniu postaw i zainteresowań uczniów potrzebna jest 80 badanym nauczycielom, w prowadzeniu reedukacji i pracy terapeutyczno-wychowawczej – 48 nauczycielom.

Nauczyciele badani odpowiadając na ostatnie pytania tej ankiety przedstawiają braki w zakresie wiedzy psychologicznej odczuwane w ich pracy szkolnej w następujących dziedzinach: poznawanie i rozumienie uczniów – 6 osób; problemy wychowawcze – 9 osób; problemy motywacji do nauki (przyczyny braku motywacji i jej kształtowanie) – 7 osób; procesy nauczania i niepowodzenia uczniów w nauce – 5 osób; kształtowanie osobowości uczniów – 3 osoby; problemy środowiska – 3 osoby; podstawy psychologii – 2 osoby; problemy psychologii rozwojowej – 1 osoba; umiejętność nawiązywania kontaktów z uczniami – 2 osoby; nie potrafi podać jakie braki – 15 osób.

Większość badanych zgłasza duże zapotrzebowanie pod adresem psychologii, ale przyznaje, że nie potrafi określić jakie (66 osób tj. 66%).

Odpowiedzi dotyczące poczucia kompetencji psychologicznej nauczycieli

Jak nauczyciele określają swoje umiejętności psychologiczne i swoją znajomość psychologii?

Otóż większość nauczycieli określa ją jako „niezbyt dobrą". I tak, na pytanie, czy potrafię poznać swego ucznia i określić charakterystyczne dla niego sposoby zachowania oraz rozpoznać jego środowisko rodzinne, większość nauczycieli odpowiada: „niezbyt dobrze". Podobnie na pytania dotyczące określenia przyczyn niepowodzeń w nauce i zaburzeń w jego zachowaniu oraz pomocy uczniowi mającemu trudności w nauce lub trudności wychowawcze.

Nauczyciele określali również swoje umiejętności rozpoznania, zrozumienia i pracy z uczniami nietypowymi: uczniem nieśmiałym, agresywnym, dyslektycznym oraz wybitnie (mało) zdolnym. Najwięcej nauczycieli podaje umiejętność pracy z uczniem nieśmiałym (62%), najmniej z uczniem dyslektycznym (14%) i agresywnym (16%).

Na pytanie dotyczące umiejętności kształtowania pożądanych sposobów zachowania uczniów i porozumienia się z nimi około połowa badanych nauczycieli odpowiada twierdząco, z wyjątkiem umiejętności kształtowania aktywności społecznej uczniów (twierdząco odpowiada 20% nauczycieli).

Na pięciostopniowej skali umiejętności psychologicznych, na zakończenie ankiety, nauczyciele oceniali się następująco:
- umiejętności bardzo dobre – 1 osoba;
- umiejętności dobre – 25 osób;
- umiejętności dość dobre – 38 osób;
- umiejętności niezbyt dobre – 32 osoby;
- umiejętności bardzo słabe – 4 osoby.

Charakterystyczne jest, że wielu nauczycieli określających swoje poszczególne umiejętności psychologiczne i znajomość psychologii w poprzednich pytaniach ankiety jako „niezbyt dobre" – podają na skali umiejętności: „dobre" lub „dość dobre".

Jeszcze bardziej jaskrawo widać to, jeśli porównamy wyniki omówionej ankiety z wynikami testu określającego wiedzę psychologiczną nauczycieli. Wielu badanych odpowiadając twierdząco na pytania ankiety nr 2 nie potrafi potem odpowiedzieć na identyczne pytania badające ich wiedzę psychologiczną na ten temat (np. odpowiadając twierdząco na temat swojej umiejętności rozpoznania i określenia ucznia agresywnego, nie potrafią tego zrobić w teście wiadomości psychologicznych. Takie rozbieżności stwierdzono w większości wypowiedzi, co oznacza, że subiektywne poczucie znajomości wiedzy i umiejętności psychologicznych większości nauczycieli badanych niezgodne jest z ich rzeczywistą wiedzą psychologiczną.

Wyniki testu wiedzy psychologicznej

Stosunkowo najwięcej wiadomości mają badani na temat poznawania ucznia i jego środowiska rodzinnego. Jako sposoby poznawania uczniów podają: obserwacja ucznia (56% badanych), rozmowa z uczniem (33%), wywiad z rodzicami ucznia (5%), rozmowa z innymi nauczycielami i kolegami o uczniu (4%). Tylko 2 osoby nie potrafią nic odpowiezieć na temat poznawania ucznia.

Jeśli chodzi o sposoby poznawania środowiska rodzinnego uczniów, to więcej niż połowa nauczycieli odpowiada prawidłowo (56%). Podają takie sposoby jak: rozmowa z rodzicami (ale nie tylko, 10% podaje wywiad w domu), wywiady w zakładzie pracy, wiadomości od innych osób.

Część odpowiedzi (38%) uwzględnia tylko obserwację ucznia i rozmowę z nim jako wystarczającą do poznania środowiska rodzinnego. Kilku badanych (7%) nie umie odpowiezieć na to pytanie. W tym jedna osoba pisze: „nie mam na to czasu". Niektórzy wiedzą, że poznając środowisko rodzinne ucznia trzeba zorientować się, jakie są wzajemne stosunki dziecka i rodziców (30%).

Najwięcej jest odpowiedzi ogólnikowych – o konieczności poznania „warunków domowych ucznia". Nie precyzuje się bliżej, o co chodzi 34%. Część osób podaje poziom moralny i intelektualny rodziców (10%) oraz zainteresowanie uczniem i jego nauką (7%). Jedenaście osób nic nie wie na ten temat. Zaledwie 36 osób potrafi określić, jakie postawy rodzicielskie są niekorzystne dla dziecka. Zasygnalizowane są takie postawy jak: zbyt surowy lub zbyt pobłażliwy stosunek do dziecka, obojętny stosunek do dziecka (brak zainteresowania), niekonsekwencja, niechętne nastawienie do szkoły, niezaspokajanie potrzeb dziecka. Niektórzy podają ogólnikowo: „alkoholizm", „patologia", „niski poziom rodziców", a 11 osób nie potrafi w ogóle odpowiedzieć na to pytanie.

Stosunkowo obszernie odpowiadają badani na pytanie dotyczące przyczyn niepowodzeń uczniów w nauce. Najwięcej odpowiedzi akcentuje złe warunki domowe (29%), w tym większość nie podaje bliżej, co rozumie przez to określenie, 23% badanych uwzględnia niesprawność fizyczną oraz choroby jako przyczyny niepowodzeń w nauce, a tylko 7% zwraca uwagę na przyczyny tkwiące w samej szkole (przeładowany program, brak podręczników, złe przygotowanie nauczyciela, niechęć nauczyciela do ucznia).

Inne przyczyny to: brak zainteresowania nauką i motywacji do nauki (12% odpowiedzi), zły wpływ kolegów (5%), problemy osobiste (6%), oraz po kilka odpowiedzi: niesystematyczna nauka, brak kultury, brak kontroli rodziców. Nie potrafią odpowiedzieć 2 osoby.

Jeśli chodzi o przyczyny zaburzeń w zachowaniu uczniów, to najwięcej badanych podaje środowisko domowe, nie określając bliżej, co w tym środowisku może wywołać zaburzenie w zachowaniu (30%).

Na czynniki wrodzone zwraca uwagę 22% badanych, nieprzystosowanie w środowisku 21%, w tym kilka uwzględnia środowisko szkolne. Kilka odpowiedzi (5%) akcentuje cechy osobowości jako przyczynę (takie jak nieśmiałość, chęć imponowania, pesymizm), nie wchodząc w to, jakie czynniki mogły ukształtować te właściwości osobowości. Kilka odpowiedzi dotyczy trudności w nauce. Nie potrafi podać żadnej przyczyny zaburzeń w zachowaniu uczniów 14 osób (jedna osoba pisze: „różnorodne i złożone").

Jeśli chodzi o wiedzę na temat przypadków indywidualnych (takich jak uczeń nieśmiały, agresywny czy wybitnie zdolny), przyczyn ich zachowania oraz sposobów pracy z nimi, większość badanych nie potrafi prawidłowo ani określić wymienionych uczniów, ani podać przyczyny ich zachowania, ani też zaproponować sposobów pracy wychowawczej z tymi uczniami.

Wielu nauczycieli daje odpowiedzi błędne. I tak, jeśli chodzi o określenie ucznia nieśmiałego, ok. czwarta część odpowiedzi określa go jako ucznia nieaktywnego, bez siły przebicia, a tylko 6% posługuje się określeniami najbardziej charakterystycznymi dla zachowania ucznia nieśmiałego, jak: lękliwość i niepewność, unikanie odpowiedzi publicznych i trudności w przekazywaniu wiedzy. Niektórzy nauczyciele uwzględniają tylko cechy zewnętrzne ucznia (np. „czerwieni się"). Siedem osób nie potrafi odpowiedzieć na pytanie dotyczące określenia ucznia nieśmiałego.

Na pytanie o przyczyny nieśmiałości najwięcej odpowiedzi uwzględnia rodzinne środowisko ucznia (23%), ale czyni to ogólnie, nie mówiąc, jakie czynniki w tym środowisku mogły spowodować powstanie nieśmiałości. Zaledwie kilka odpowiedzi wskazuje na takie czynniki jak brak akceptacji, brak pochwał, a wiele kar (3%). Tylko kilka odpowiedzi (3%) wskazuje na środowisko szkolne jako przyczynę nieśmiałego zachowania, również ogólnikowo. Osiem odpowiedzi jest błędnych, np.: „wpływ kolegów", „warunki materialne", „brak rodzeństwa". Cechy wrodzone uwzględnia 10% odpowiedzi. Poza tym zwracają uwagę na takie właściwości ucznia jak lęk, brak pewności siebie, kompleksy (31%). Aż 27 osób nie powiada na to pytanie.

Prawie wszystkie wypowiedzi na temat sposobów pracy z uczniem nieśmiałym mają charakter ogólny albo wręcz ogólnikowy. Są to takie odpowiedzi, jak: „zainteresować się uczniem", „ośmielać", „uaktywniać", „nie pogłębiać nieśmiałości", „rozładować napięcia" itp. Inne odpowiedzi (po kilka)

dotyczą takich sposobów, jak: pomoc w nauce, ułatwienie kontaktów z rówieśnikami, akceptacja, pochwały, życzliwość. Jedna osoba nie widzi żadnych możliwości pracy z uczniem nieśmiałym. 16 osób nie wie, jak powinno się pracować (i postępować) z uczniem nieśmiałym.

Jeszcze gorzej przedstawiają się odpowiedzi dotyczące ucznia agresywnego – tylko 31% jest poprawnych. Wiele odpowiedzi (40%) podaje cechy niespecyficzne dla agresywności – takie jak: ruchliwy, wybuchowy, reaguje natychmiast – myląc agresywność z ruchliwością. Wiele odpowiedzi jest ogólnikowych: niegrzeczny, źle wychowany, negatywnie się zachowuje. Aż 15% odpowiedzi jest błędnych, takich jak: „czuje się wyższy", „krytykuje", „niechęć do nauki". 19 osób nie potrafi odpowiedzieć.

Jeśli chodzi o przyczyny agresywności, to około połowa odpowiedzi (47%) dotyczy wychowania rodzinnego, w tym czwarta część odpowiedzi ma charakter ogólnikowy („złe wychowanie w domu"). Tylko kilkanaście odpowiedzi (11%) – wskazuje bardziej konkretnie na czynniki w środowisku domowym dziecka, które mogły spowodować agresywność (takie jak: brak uczucia, akceptacji, poniżanie). Tylko 3% odpowiedzi wskazuje na środowisko szkolne. 4% odpowiedzi jest błędnych (np. „zmęczenie", „zbytnia pewność siebie", „wyładowania energii"). Aż 28 osób nie potrafi odpowiedzieć.

Na temat pracy wychowawczej z uczniem agresywnym większość odpowiedzi ma charakter ogólny lub ogólnikowy (64%). Są to odpowiedzi następujące: „tłumaczyć", „spokój wobec agresji", „cierpliwość", „stanowczość", „być dobrym psychologiem", „pożytecznie wyładować agresję", „postawa umoralniająca", itp. Sześć odpowiedzi jest błędnych („oceny negatywne", „pokazać słabości", „wzbudzać poczucie różności". Po kilka odpowiedzi: „rozwijać zainteresowania", „zajęcia sportowe", „rozmowy z rodzicami". Aż 30 osób nie daje odpowiedzi.

Lepiej określają badani nauczyciele ucznia wybitnie zdolnego. I tak, 65% wypowiedzi jest poprawnych (34% ma charakter określeń niespecyficznych, np. „wyróżniający się w grupie", „rozwijający zainteresowania"). Trzy osoby odpowiada błędnie, a 15 osób nie potrafi odpowiedzieć.

Gorzej przedstawiają się odpowiedzi na pytanie, jakie potrzeby uczniów wybitnie zdolnych mogą nie być zaspokojone podczas nauki szkolnej. Nauczyciele podają: niemożność pogłębienia wiedzy, rozwijania zainteresowań, brak satysfakcji, ale aż 42 osoby nie potrafią odpowiedzieć na pytanie (w tym dwie osoby piszą: „żadne").

Na pytanie o pracę z uczniem zdolnym, 58% odpowiedzi jest poprawnych, wiele ogólnikowych („rozwijać zainteresowania", „ukierunkowywać zdolności"), a 34 osoby nie potrafią odpowiedzieć.

Wiedza badanych na temat sposobów zdobywania zaufania i kształtowania pożądanych postaw uczniów przedstawia się następująco:

Na temat sposobów zdobywania zaufania uczniów zanotowano 49% odpowiedzi pozytywnych. Wiele jest odpowiedzi ogólnikowych (40%), takich jak: „wspólna praca", „partnerstwo"; o charakterze niespecyficznym (6%), takich jak: „zabawy i wycieczki", „interesujące lekcje". 25 osób nie odpowiada na pytanie.

Na temat kształtowania motywacji do nauki jest 50% wypowiedzi prawidłowych, 21% nieprawidłowych (np. „własny samochód"), a aż 36 osób nie wie, jak kształtować motywacje.

Na pytanie o rozbudzenie zainteresowań uczniów i ich aktywności poznawczej 33% odpowiedzi jest prawidłowych, wiele odpowiedzi jest ogólnikowych (49%), takich jak: „koła zainteresowań", „środki dydaktyczne", „dyskusje" itp. Aż 47 osób nie wie, jak kształtują się zainteresowania uczniów.

Na temat sposobów kształtowania postaw moralnych uczniów — 81% odpowiedzi jest prawidłowych, 10% niespecyficznych, 35 osób nie wie, jak kształtować te postawy.

Na temat sposobów rozwijania samodzielności i postaw twórczych uczniów 47% odpowiedzi jest prawidłowych. Aż 48 osób nie wie, w jaki sposób rozwijać samodzielność uczniów.

Badani nauczyciele odpowiadali również na pytania dotyczące trzech historyjek (scenek) z życia szkoły. Po każdej historyjce były cztery pytania na następujące tematy:

— dlaczego uczeń postąpił w taki właśnie sposób,
— co czuł i myślał uczeń,
— czy nauczyciel postąpił właściwie w opisanej sytuacji, a jeśli nie, to jak powinien postąpić,
— jak dalej powinien postępować nauczyciel w stosunku do ucznia.

Historyjka nr 1 dotyczyła nietaktownego postępowania nauczycielki, nr 2 — ucznia wybitnie zdolnego, nr 3 — ucznia nieśmiałego i postępowania z nim.

W przypadku historyjki nr 1 w odpowiedzi na pytanie pierwsze 42 nauczycieli podaje odpowiedzi błędne bądź nie potrafi odpowiedzieć. W odpowiedzi na pytanie drugie 58 badanych podaje odpowiedzi błędne lub nie daje odpowiedzi. W odpowiedzi na pytanie trzecie daje odpowiedzi błędne (lub nie odpowiada) 45 badanych. W odpowiedzi na pytanie czwarte ponad połowa badanych (55%) daje odpowiedzi błędne (lub nie daje ich wcale).

Historyjka nr 2. Odpowiedzi błędne na pytanie pierwsze lub brak odpowiedzi stwierdzono u 23 badanych. Aż 67 badanych daje odpowiedzi

błędne lub nie odpowiada na pytanie drugie. Na pytanie trzecie połowa badanych odpowiada błędnie. Na pytanie czwarte ponad połowa badanych (57%) odpowiada błędnie lub nie potrafi odpowiedzieć.

Historyjka nr 3. Nie rozwiązuje pytania pierwszego testu 32 badanych, 61 badanych nie rozwiązuje pytania drugiego testu, a 34 osoby nie rozwiązują pytania trzeciego testu. Połowa badanych nie rozwiązuje pytania czwartego testu.

Stosunkowo najlepiej odpowiadają nauczyciele na pytania dotyczące historyjki nr 2, tj. dotyczącej rozpoznania zachowania ucznia wybitnie zdolnego i nr 3 – zachowania ucznia nieśmiałego (pytanie pierwsze). Natomiast w zakresie umiejętności postępowania z uczniami (pytanie trzecie i czwarte) przedstawia się to znacznie gorzej. Najgorzej – rozumienie uczniów (pytanie drugie).

Uwagi końcowe

Znaczna większość badanych nauczycieli wskazuje na potrzebę wiedzy psychologicznej w ich pracy dydaktyczno-wychowawczej. Badani sygnalizują zwłaszcza potrzebę psychologii w pracy z uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze, w rozpoznawaniu przyczyn trudności wychowawczych uczniów i trudności w nauce oraz w kształtowaniu postaw i zainteresowań uczniów.

Badani nauczyciele mają na ogół niskie poczucie kompetencji psychologicznej. Wyjątek stanowi przekonanie o umiejętności rozpoznania i zrozumienia zachowania ucznia nieśmiałego i wybitnie zdolnego. Część badanych ma wysokie poczucie kompetencji psychologicznej, które nie odpowiada wynikom testów wiadomości z psychologii, określają oni swoją wiedzę i umiejętności wyżej, niż to jest w rzeczywistości.

Najbardziej znaczące braki wiedzy psychologicznej i umiejętności – ujawnione w teście – dotyczą:

- czynników kształtujących osobowość dziecka i powodujących zaburzenia w jego zachowaniu;
- czynników powodujących niepowodzenia uczniów w nauce w środowisku domowym i szkolnym;
- umiejętności rozpoznania i określenia uczniów nietypowych, zrozumienia przyczyn ich zachowania i sposobów pracy z nimi;
- umiejętności rozbudzania motywacji do nauki;
- umiejętności rozbudzania zainteresowań i aktywności poznawczej;
- umiejętności kształtowania postaw moralnych;

– umiejętności rozwijania samodzielności i postaw twórczych;
– umiejętności kształtowania aktywności społecznej;
– umiejętności porozumiewania się z uczniem.

Jeśli chodzi o umiejętności radzenia sobie w sytuacjach wychowawczych, to okazało się, że około połowa badanych (a w niektórych testach większość) nie potrafi rozwiązać prawidłowo przedstawionych sytuacji wychowawczych. Znaczna większość badanych wykazuje niezrozumienie uczniów oraz nieumiejętność postępowania z nimi. Wyjątek stanowi umiejętność rozpoznania zachowania ucznia nieśmiałego i ucznia wybitnie zdolnego.

Sumując – wiedza psychologiczna badanych nauczycieli i ich umiejętności psychologiczno-wychowawcze wykazują wiele podstawowych braków i różnią się od subiektywnego odczucia wielu badanych, którzy niezależnie od wysokiego mniemania o swojej wiedzy zgłaszają duże oczekiwania pod adresem psychologii.

Wydaje się, że badania (mimo małej liczby osób badanych) wskazują na konkretne kierunki dokształcania nauczycieli w zakresie wiedzy psychologicznej oraz na braki w ich umiejętnościach zawodowych. Wyniki badań wskazują pośrednio na niektóre przyczyny niepowodzeń nauczycieli w ich pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Roman Magryś

PLURALIZM I POSTĘP

Nikt chyba nie zaprzeczy temu, że w latach 1945-89 filozofia marksistowsko-leninowska zapuściła głęboko korzenie w polską humanistykę. W ten sposób w wielu, jeśli nie we wszystkich, dyscyplinach humanistycznych, szczególnie zaś historii filozofii, historii politycznej państw i narodów oraz literaturoznawstwie, ocenę zjawisk kulturowych zdominowała kategoria postępu, oczywiście swoiście pojętego. Generalnie rzecz ujmując, za postępowe uznawano te działania, idee, dzieła, prace, które w teorii i praktyce przyspieszyły epokę socjalizmu naukowego, choćby tylko przez dyskredytowanie istniejących wcześniej formacji ustrojowych.

Jednak tak rozumiana idea postępu została zakwestionowana wraz z nadejściem „Jesieni Ludów", tj. wraz z upadkiem komunizmu w państwach Europy Wschodniej i Środkowej. W tej nowej sytuacji, gdy istnieje demokratyczne państwo polskie oraz społeczeństwo zróżnicowane światopoglądowo, rodzima humanistyka – obraczona intelektualną spuścizną dawnej epoki – znajduje się tyleż w kłopotliwym, co trudnym położeniu. Jak bowiem ma ona, przyzwyczajona do jednej koncepcji postępu, zareagować na rysującą się możliwość wielu takich teorii? Jak ma się nadto zachować wobec rozmaitych tez światopoglądowych, gdy przez wiele lat była niejako zobowiązana do wyznawania tylko jednej filozofii?

Problem ten szczególnie mocno zdaje się dotykać nauczycieli akademickich, ale zapewne nie tylko im przyjdzie się z nim borykać. Powinnością nauczyciela jest bowiem dostrzeganie w pracach naukowych i dziełach literackich przejawów wszelkiej ideologii zarówno wówczas, gdy jest ona w nich łatwo dostrzegalna, jak wówczas, gdy gubi się wśród trafnych spostrzeżeń, zdań nie podlegających

dyskusji lub poetyckich obrazów. Nie znaczy to wcale, że temu ideologicznemu głosowi ma towarzyszyć zjadliwa krytyka. Nie chodzi bowiem o to, żeby napiętnować określony system filozoficzny, czy też zupełnie odideologizować polską humanistykę, ale idzie o to, żeby nauczyć młodych humanistów swobodnego poruszania się w świecie rozmaitych teorii światopoglądowych — oczywiście mam tu na myśli sferę intelektu, nie zaś etyki. Do tego jednak potrzeba odpowiedniej taktyki prowadzenia rozmowy o pracach zawierających podtekst ideologiczny.

Wydaje się jednak, że u jej podstaw winna lec zasada, iż żadna ideologia nie powinna być poddana napastliwej krytyce niejako z góry, ex cathedra, mocą modnej, lecz nieumotywowanej niechęci. Przed wystawieniem negatywnej oceny jakiejś ideologii trzeba publicznie, tzn. w obecności grona zaangażowanych w wykład, ćwiczenia konwersatoryjne czy lekcję słuchaczy, określić jej podstawowe przesłanki i twierdzenia, ustalić stopień ich logicznej spójności oraz rozpoznać historyczny i aktualny wpływ tejże ideologii na życie danej społeczności. Nauczyciel akademicki (czy polonista lub historyk zatrudniony w szkole średniej) powinien przede wszystkim pomóc dostrzeć swoim wychowankom ideologiczne zabarwienie określonej wypowiedzi. Następnie ma przywilej i obowiązek wyjawić własny pogląd na całą sprawę, nie zaniedbując przy tym podania motywów, które skłoniły go do odrzucenia danej ideologii. Na koniec zaś winien zaznaczyć, że każdy ze słuchaczy ma prawo mieć odmienny pogląd na poruszoną przez niego kwestię, winien jednak dążyć do zdobycia umiejętności uzasadniania swego stanowiska. Innym zagadnieniem jest to, czy koniecznie trzeba po takim wystąpieniu odbyć debatę światopoglądową, jeśli nauczyciel znajdzie wśród wychowanków jakichś antagonistów. Nieuprzejmie byłoby nie dopuścić ich do głosu, lecz z drugiej strony, jeśli ten ideologiczny wątek jest tylko pouczającym wtrętem w lekcję poświęconą generalnie innemu tematowi, taka dyskusja rozbiłaby plan zajęć. Toteż lepiej z tym poczekać do kolejnych zajęć, dając tym samym wychowankom sznasę przemyślenia własnych wypowiedzi.

W jednym tylko przypadku z pewnością nie należy poruszać kwestii światopoglądowych, mianowicie wówczas, kiedy wątpimy o własnej tolerancji, kiedy oceniamy bliźnich głównie z uwagi na deklarowany przez nich światopogląd, gdy nie czujemy się na siłach znosić inne przekonania niż te, do których sami się przyznajemy. Powyższe zastrzeżenia mogą rodzić następujące pytanie: po co po wprowadzeniu do humanistyki aideologicznego i badawczo płodnego strukturalizmu bawić się w niebezpieczne rozważania światopoglądowe? Żeby

dać odpowiedź na tak postawione pytanie, wypada może odwołać się do wizji humanizmu, jaką pozostawił w swej pracy „Krytyka literacka w Polsce w epoce pseudoklasycyzmu" Tadeusz Grabowski.

Ten znakomity badacz polskiej kultury literackiej zdaje się mniemać, że humanizm to jednocześnie indywidualne (a zatem i ideologicznie nacechowane), kunsztowne formalnie, logicznie bezbłędne, twórcze postrzeganie świata natury i ludzkiego ducha ucieleśnionego w materialnych wytworach. Dla Grabowskiego takie pozornie sprzeczne przymioty poznania, jak z jednej strony indywidualizm i ideologiczność, z drugiej zaś kult autorytetu, który odkrył ogólne prawa przyrody i sztuki, wcale się nie wykluczają, przeciwnie – wzajemnie się dopełniają.

Humanizm jest bowiem kunsztem godzenia osobowej oryginalności z prawami uniwersalnymi, indywidualizmu z nakazami natury, śmiałych pomysłów z logiczną konsekwencją oraz prostotą, faktów z komentarzem, świadomego artyzmu z natchnieniem. Formalizm zaś, wedle Grabowskiego, to efekt długotrwałego panowania jednej tylko koncepcji życia i sztuki. W wiekach średnich stanowił on np. nietwórczą odpowiedź na utrzymujący się w tych dziedzinach stan intelektualnego zastoju (relatywnie rzecz ujmując). Podobnie w jakiejś mierze przedstawia się chyba sprawa z rodzimym strukturalizmem. Strukturalizm – kierunek badawczy bardzo popularny w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych – stanowił w pewnym sensie dla polskich humanistów modną formę ucieczki przed monokulturą ideologiczną tamtych lat. Humanizm nie może, oczywiście, popadać w skrajności i raz unikać badań formalnych, to znów skupiać się wyłącznie na nich, uciekając od ideologii. Chodzi przede wszystkim o to, żeby poprzez jedno i drugie jednał ludzi i wytyczał niezwyczajne szlaki ich myślom, szanując jednocześnie istniejący już dorobek. Pięknie ujął to zadanie humanizmu pewien obywatel rzymski z Tarsu, powierzając swoim braciom w wierze następującą maksymę: „Wszystko mi wolno, ale nie wszystko przynosi korzyść. Wszystko mi wolno, ale ja niczemu nie oddam się w niewolę" (1 Kor, 6, 12).

Trzymajmy się zatem złotego środka.

Ewa Zwolińska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Bydgoszcz

O WYCHOWAWCZĄ FUNKCJĘ OCEN SZKOLNYCH

Problematyka oceniania pracy uczniów jest obszerna i trudna do ujednolicenia ze względu na różne stanowiska w tej sprawie oraz utrwalone działania praktyczne. Duże znaczenie oceny w procesie nauczania i uczenia się wymaga jednak rozstrzygnięcia, które jej zagadnienia są szczególnie ważne dla prawidłowego pełnienia przez uczniów ról społecznych. M. Dudzikowa zwraca uwagę na atmosferę towarzyszącą ocenianiu oraz informacje związane z przebiegiem czynności prowadzących ucznia do pożądanego wyniku i z samym wynikiem. Zdaniem autorki mają one podstawowe znaczenie w podejmowaniu przez ucznia świadomych i dobrowolnych rozmaitych zadań, podnoszeniu poziomu dotychczasowych osiągnięć oraz kształtowaniu zdolności do samooceny.[1]

L. Niebrzydowski pisze, że: „Adekwatna samoocena pozwala krytycznie ustosunkować się do siebie oraz nieustannie przymierzać swoje możliwości do pojawiających się coraz to nowych wymagań stawianych przez życie, pozwala także jednostce stawiać przed sobą możliwe do wykonania cele oraz krytycznie oceniać swoje zamysły, a także wnikliwie analizować wszelkie dowody za i przeciw."[2]. Osiągnięcie powyższych warunków wymaga jednak ukształtowania świadomości wychowanków, gdyż tylko ona daje przekonanie i kontrolę. Posiadając umiejętność panowania nad sobą ma się szanse na odkrycie swojego przeznaczenia i nadania mu właściwego kierunku. Panem samego siebie jest się tylko wtedy, kiedy ma się swobodę samookreślania.

Robert Dottrens twierdzi, że osiągnąć ją można tylko w tym przypadku, „jeżeli szkoła od samego początku stosować będzie takie metody nauczania

i wychowania i wprowadzi tego rodzaju dyscyplinę, że uczniowie stopniowo sami zrozumieją, iż swoboda, z której się korzysta, nie oznacza możliwości czynienia tego co się chce, lecz jest moralnym zobowiązaniem do czynienia tego, co czynić należy."[3]

W tradycyjnej szkole przyjęto określone zwyczaje, które funkcjonują w praktyce pedagogicznej jako uzasadnione działania dydaktyczno-wychowawcze. Zdaniem M. Dudzikowej, do charakterystycznych można zaliczyć takie, w których: 1) uczeń powinien „odpowiadać" na początku lekcji, przy tablicy, bez korzystania z notatek; 2) procedura „odpytywania" stosowana jest zwykle w sytuacji o charakterze zagrożenia, którą wywołuje zagadkowy i pełen wyższości wyraz twarzy nauczyciela, zależny od szczebla edukacji uczniów; 3) nauczyciel nie wspiera ucznia żadnym gestem ani słowem, lecz wyłącznie ocenia, ale nie zadania, lecz osobę ucznia; 4) wszelkie próby aktywizowania działalności uczniów nie przynoszą efektów, gdyż sytuacje „odpytywania" są silnie utrwalonym „ceremoniałem" nauczycielskim; 5) sytuacje „odpytywania" są pozbawione życzliwości, co potęguje znacznie niepewność własnych umiejętności i wiedzy uczniów; 6) wywoływane poczucie zagrożenia ma wpływ na procesy myślowe uczniów, obniża ich aktywność intelektualną, wyzwala agresję, chęć oszukiwania bądź postawę pasywną, „ucieczkę" w chorobę, brak wiary we własne możliwości itp.; 7) ocena szkolna nie spełnia podstawowego wymogu, jakim jest funkcja aktywizująca; 8) aktywność uczniów koncentruje się zwykle na przygotowaniu do klasówki lub pytaniu i otrzymaniu oceny, a nie na przedmiocie i jego czynnym opanowaniu; 9) taki system kontroli sprawia, że uczeń stara się osiągnąć cel jak najbardziej ekonomicznymi metodami, wymagającymi z jego strony jak najmniej wysiłku; 10) ocena szkolna nie ma charakteru informującego o jakości wyników ucznia, dlatego nie motywuje do nauki.[4]

Jest to więc poważny problem, który budzi stały i uzasadniony niepokój. A. Lewin stwierdza, że „ocenianie postępów w nauce stanowi jedno z najgorzej funkcjonujących ogniw naszego systemu wychowania".[5] Praktyka szkolna oraz liczne badania wskazują, że sprowadza się ono prawie wyłącznie do wystawiania stopni z poszczególnych przedmiotów choć wiadomo, że jest to zawodne i niedoskonałe narzędzie oceny pracy ucznia. Ten powszechnie przyjęty sposób oceniania nie dostarcza uczniom żadnych jakościowych informacji, a nauczyciele mają szerokie możliwości w zakresie popełniania takich poważnych błędów jak: subiektywizm, nieadekwatność czy przypadkowość. Duża liczba ocen niedostatecznych zdaje się świadczyć o tym, że ulegają oni tej negatywnej pokusie, choć jest ona niszcząca dla obu stron.

Często ocenę traktuje się jako uniwersalny środek regulacji wszelkich trudności dydaktycznych i wychowawczych, co prowadzi do licznych nadużyć pedagogicznych. A. Lewin podaje jako typowe następujące przykłady:

1. Oceny dezorientują zarówno ucznia, jak i jego otoczenie, gdyż nie określają poziomu wiedzy ani postępów w nauce.

2. Częste stosowanie ocen niedostatecznych wywołuje niepedagogiczny doping, bo działa zastraszająco.

3. Sprawdzanie zastępuje czas przeznaczony na nauczanie, stąd wystawiane oceny mijają się całkowicie z celem, gdyż klasa nie została przygotowana do wywiązania się ze stawianych przed nią zadań.

4. Ocenianie przebiega w atmosferze negatywnych emocji, co zniechęca ucznia do pracy i często pozostawia w nim głęboki uraz.[6]

Powyższe przykłady typowych sytuacji szkolnych, w których stosuje się stopnie za naukę, egzaminy, klasyfikowanie, nagrody wyjaśniają, dlaczego stosunki między uczniami są oparte na współzawodnictwie i konkurencji. Robert Dottrens stwierdza, że jest to pedagogika przestarzała, a nawet szkodliwa, ponieważ powoduje budzenie się uczuć zawiści, zazdrości, poczucia niesprawiedliwości i prowadzi do rezultatów wręcz przeciwnych do tych, które zamierzamy osiągnąć.[7]

Wielu autorów od dawna podkreśla konieczność dokonywania zmian w szkolnictwie, ale praktyka zdaje się być na te opinie odporna. Reforma oświaty wymaga przede wszystkim zmiany stylu pracy, by uczniowie nie porównywali się z innymi, lecz obserwowali własne postępy lub ich brak. Osiągnięcie tego celu wymaga wprowadzenia do szkół nauczania zindywidualizowanego i metod pracy w grupach lub zespołach. Stosowanie tych metod zgodnie z zamysłem ich twórców dostarcza środków prowadzących do rozwijania szeregu cennych cech, niezbędnych każdemu człowiekowi, takich jak: siła charakteru, wyobraźnia, zdolność przystosowania się, uspołecznianie itd. Zmiany stylu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych zależą od dobrej woli tworzenia indywidualnego warsztatu pracy nauczyciela, a nie nakładów finansowych. Administracyjne stworzenie systemu, w którym zapewniłoby się odpowiednie miejsce, czas i warunki do pracy indywidualnej jest problemem niemożliwym do rozwiązania. Żadne przecież warunki nie zmuszą nauczyciela do podjęcia indywidualnego dialogu z uczniem, jeśli on sam dobrowolnie tego nie zechce. Obecnie istnieją już warunki do włączania się każdego nauczyciela w proces kształtowania systemu, który nie zaprzepaści olbrzymich ludzkich potencjałów uzdolnień i talentów, energii i woli działania.

Cytowany już A. Lewin stwierdził, że początkiem wszelkiej pracy indywidualnej jest dobra znajomość wychowanka, a ten etap musi zrealizować tylko nauczyciel własnym wysiłkiem, niezależnie od wynagrodzenia. Autor zwraca uwagę na te zagadnienia, które wysuwają się na plan pierwszy i wyraził je następująco:

1. Troska o rozwój zainteresowań i uzdolnień oznacza:
– pobudzanie uczniów do szukania właściwego miejsca w życiu;
– rozwijanie zainteresowań dominujących, tzn. wyznaczających drogę życiową danego ucznia oraz dodatkowych, czyli takich, które wpływają na wszechstronny rozwój jednostki;
– zapoznanie ze specyfiką przyszłego zawodu;
– otaczanie uczniów wybitnie zdolnych indywidualną opieką o charakterze specjalistycznym.

2. Wykrywanie i usuwanie braków indywidualnych dotyczy m.in.:
– niezależnych od ucznia okoliczności ograniczających możliwości jego rozwoju;
– otaczania szczególnie troskliwą opieką wychowawczą uczniów o słabym stanie zdrowia, dbałość o właściwą higienę psychiczną;
– otaczania opieką uczniów o słabym czy zbyt wolnym rozwoju intelektualnym;
– niedopuszczenia do zaniedbań dydaktycznych, takich jak: poważne luki w wiadomościach, słabe opanowanie czytania, pisania, liczenia, słownego wypowiadania myśli itp.;
– niedopuszczenia do zaniedbań pedagogicznych, które mają swój wyraz w stosunku ucznia do nauki oraz do otoczenia;
– znajomości oddziaływań ze strony domu oraz warunków środowiskowych;
– działalności wychowawczej ułatwiającej uczniom wejście do nowego środowiska (zmiana klasy, szkoły itp.).

3. Okazywanie pomocy moralnej obejmuje m.in.:
– nawiązywanie z uczniami serdecznych, osobistych i przyjacielskich kontaktów, by stać się ludźmi godnymi zaufania, którym można powierzyć troski i wątpliwości;
– stwarzanie różnorodnych sytuacji szkolnych, które stawiają młodzież wobec konieczności stałego dokonywania wyboru moralnego, wyboru sposobu postępowania i poszczególnych zachowań, wyboru własnej drogi.

4. Przezwyciężanie trudności wychowawczych wymaga:
– kształtowania postaw życiowych młodzieży;
– rozwijania zainteresowań nauką, pracą, sztuką, by nie dopuścić do apatii i bierności;

– głębokiej analizy postaw młodzieży, podejmowania działań mających charakter profilaktyczny, konstruktywny, stymulatywny;
– możliwie dokładnego rozpoznawania sytuacji rodzących trudności wychowawcze;
– stosowania terapii indywidualnej i grupowej;
– obudzenia chęci pracy nad sobą, która decyduje o skuteczności pomocy wychowawczej.[8]

Przedstawione powyżej zagadnienia są częścią ogromnie ważnych w życiu człowieka problemów, z jakimi nauczyciel styka się w codziennej pracy pedagogicznej, a które decydują o efektywności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych.

Podstawowym warunkiem w procesie kształcenia ma być utrzymanie ścisłej zależności między działaniami planowanymi przez nauczyciela, a ujawnianymi przez uczniów zachowaniami. Zapewnienie tej łączności gwarantuje wysoką skuteczność oddziaływań nauczyciela, która oznacza dynamiczny rozwój dziecka w indywidualnym tempie, zależnym od potencjału jego wrodzonych zdolności. Czy w tak prowadzonym nauczaniu jest potrzebna ocena szkolna, która subiektywnie określa poziom sprawności psychoruchowej ucznia? Wiadomo przecież, że ocena różnicuje uczniów, wywołuje rozmaite stresy, a nie ujawnia związku z faktycznymi możliwościami indywidualnego wychowanka. Jest wynikiem sprawdzania, które zawsze wywołuje negatywne emocje.

Zdaniem G. i J. Doman dzieci bardzo lubią się uczyć, ale nie cierpią sprawdzania, w czym zupełnie nie różnią się od dorosłych. Ponieważ sprawdzanie jest uznane za przeciwieństwo uczenia, dlatego nie powinno się stosować tej formy w nauczaniu.[9] Należy natomiast organizować takie sytuacje dydaktyczne, które umożliwią dziecku uczenie się, gdyż są one doskonałą okazją do bezinteresownych zachowań ze strony nauczyciela, a wszyscy uczniowie mają jednakową szansę na odkrycie cząsteczki siebie. Wymienieni wyżej autorzy twierdzą, że im częściej będziemy sprawdzać, tym wolniej będą się dzieci uczyć i tym mniej będą się chciały uczyć. I odwrotnie, redukowanie sprawdzania przyspiesza tempo nauki i podnosi zainteresowanie nią. Wiedza jest najwspanialszym darem, jakim nauczyciel może bezinteresownie obdarować każdego ucznia.

Jak wobec tego powinien postępować nauczyciel, jeśli nie chce sprawdzać ucznia, lecz oddziaływać w taki sposób, by uczenie było radością osiągania sukcesów? Warunki te zostaną spełnione, jeżeli dzieciom zapewni się okazje do rozwiązywania problemów, które stwarzają możliwości do wykazania się wiedzą. Taka forma uzewnętrzniania zachowań ucznia jest dokładnym przeci-

wieństwem sprawdzania. Jeżeli wykonywane przez dzieci zadania będą przyjmowane przez nauczyciela z zainteresowaniem i zadowoleniem, to jest duża szansa na wzrost aktywności uczniów. Rozwiązywanie problemów jest bardzo ciekawym zajęciem i takiej pokusie trudno się oprzeć. Gdyby jednak z jakiegoś powodu dziecko takich zadań nie lubiło, to nie należy stosować przymusu. W. Łukaszewski stwierdził na podstawie swoich badań, że oceny podawane uczniom powinny informować, jaka jest relacja między wynikiem osiągniętym a tym, jaki miał być osiągnięty. Im bardziej treściowe będą te informacje, tym skuteczniej uczący się będzie mógł sterować własnymi czynnościami.[10]

M. Dudzikowa zwraca uwagę na jeszcze inny zakres zachowań, na tzw. poczucie sprawstwa lub inaczej wiarę we własne możliwości skutecznego działania. Chodzi tu o poczucie wewnętrznej kontroli, które ma człowiek dostrzegający związek między własnym postępowaniem a konkretnymi zdarzeniami. Nauczyciele powinni stworzyć takie warunki, by: a) dostarczyć uczniom precyzyjnych informacji o wykonywanych zadaniach; b) umożliwić dokonanie oceny, czy wyniki zależą od wysiłku, sprawności czy od porządku; c) kształtować umiejętność adekwatnej oceny samego siebie; d) wyrabiać przekonanie, że to co się zdarza, jest wynikiem indywidualnych działań.[11] Z. Zaborowski stwierdza, że niezbędne jest stworzenie odpowiedniego klimatu emocjonalnego i społecznego w klasie, gdyż określone postawy emocjonalne mają istotne znaczenie dla efektywności procesu wychowawczego. Uczniowie akceptowani przez nauczyciela przejawiają wobec niego postawę przyjazną, zaś stosunki obojętne lub wrogie osłabiają, a nawet udaremniają skuteczność stosowanych zabiegów wychowawczych. Autor ma na myśli wychowanie przez role społeczne, realizowane w sytuacji partnerstwa, które jest przeciwieństwem autokratycznego nauczania.[12]

Nie możemy w praktyce szkolnej zrezygnować z formy oceny, ale możemy zmienić sposób oceniania postępów w nauce. Ponieważ najbardziej istotną cechą przesądzającą o efektywności kształcenia są osiągnięcia szkolne, to należy je określać za pomocą pomiaru w różnych stadiach procesu dydaktycznego. Zastosowanie pomiaru umożliwia uzyskanie bardziej obiektywnych wyników niż sprawdzanie kierowane intuicją nauczyciela. K. Denek stwierdza, że podstawowym zadaniem pomiaru w dydaktyce jest określenie efektów kształcenia, co oznacza dla praktyki szkolnej możliwość kontrolowania postępów w nauce.

Należy jednak pamiętać, że pomiar dydaktyczny wymaga formułowania ogólnych, pośrednich i operacyjnych celów kształcenia, które wyrażone

w kategoriach czynności określają, co uczeń powinien umieć wykonać. Ocena wyrażona na podstawie takiego postępowania będzie wyrobioną opinią na temat postępów w nauce, bo opiera się na konkretnych informacjach zebranych w trakcie procesu kształcenia. Na podstawie danych uzyskanych za pomocą pomiaru dydaktycznego nauczyciel może podejmować właściwe i uzasadnione decyzje o charakterze pedagogicznym oraz dokonać oceny prowadzonego przez siebie oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego.[13]

Opracowania naukowe z dydaktyki zawierają wiele cennych wskazówek odnośnie sposobów określania efektywności kształcenia na podstawie analizy uzyskiwanych przez uczniów rezultatów. W. Okoń wyraźnie stwierdza, że oparcie się na ocenach szkolnych uznano za niewystarczające i niezadowalające, gdyż jest obarczone wszelkimi niedostatkami tradycyjnego nauczania.[14] Stosowanie ocen szkolnych dowodzi, że szkoła nie tworzy systemu wychowania, tylko administrowania. Reforma oświaty wymaga funkcjonowania w praktyce nowych idei pedagogicznych, które będą realizowane z przekonaniem, a nie formalnie akceptowane. To oznacza zmianę myślenia z kategorii systemu administrowania na system wychowania, tworzenia indywidualnego warsztatu pracy nauczyciela, w którym trudno byłoby zastosować oceny szkolne.

Zaangażowanie się w proces tworzenia systemu wychowania jest koniecznością pedagogiczną oraz wielką rozwojową szansą zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Realizacja tej koncepcji wymaga od pedagogów m.in. samodzielnego analizowania różnych propozycji, celowego wykorzystania tego, co zostało dotąd odkryte, doskonalenia metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wejście na taką drogę oznacza życie pełne poszukiwań, trudności i niepokoju, ale dające ogromną satysfakcję i powodujące dynamiczny rozwój. A. Lewin stwierdził, że myślenie kategoriami systemu wychowania powoduje pojawianie się licznych i skomplikowanych problemów do rozwiązania.[15] Podejmować je mogą nauczyciele dobrowolnie, by scalać różnorodne elementy procesu dydaktyczno-wychowawczego we własnym oddziaływaniu i konkretnej dziedzinie.

Tworzenie indywidualnych warsztatów pracy przyczyni się do stopniowego rozbudowywania różnych dziedzin działalności szkolnej, przechodzenia od etapu niższego do wyższego, coraz pełniejszego i bardziej wszechstronnego. Alan Loy Ginnis podaje 12 zasad postępowania, które zasługują na przemyślenie, przedyskutowanie i włączenie do własnej praktyki pedagogicznej, bo pomagają wydobyć z ludzi to, co w nich najlepsze. Oto one:

„1. Od ludzi, którymi kierujesz, oczekuj tego co najlepsze.

2. Zauważaj potrzeby drugiego człowieka.
3. Wysoko ustawiaj poprzeczkę doskonałości.
4. Stwórz środowisko, w którym niepowodzenie nie oznacza przegranej.
5. Jeśli ktoś zdąża tam, gdzie ty – dołącz do niego.
6. Wykorzystaj wzorce, by zachęcać do sukcesu.
7. Okazuj uznanie i chwal osiągnięcia.
8. Stosuj mieszankę wzmacniania pozytywnego i negatywnego.
9. Potrzebę współzawodnictwa wykorzystuj w sposób umiarkowany.
10. Nagradzaj współpracę.
11. Pozwalaj, by w grupie zdarzały się burzliwe dyskusje.
12. Staraj się własną motywację utrzymywać na wysokim poziomie."[16]

Prowadzone od 1991 roku, w ramach badań eksperymentalnych, nauczanie muzyki – oparte na audiacji – pozwala organizować sytuacje dydaktyczne, w których można obserwować działanie powyższych zasad. Pozycja ucznia i nauczyciela jest w tym procesie znacząco różna od modelu ukształtowanego w polskiej edukacji. Częste organizowanie sytuacji problemowych sprzyja uzewnętrznianiu przez uczniów ich naturalnych zachowań, które wynikają z wrodzonych zdolności. Są to doskonałe okazje do prowadzenia szczegółowych obserwacji oraz zbierania dokumentacji świadczącej o ich postępach.

W prowadzonych badaniach eksperymentalnych nie stosuje się ocen szkolnych, a pomiaru osiągnięć dokonuje się za pomocą testów psychologicznych E.E. Gordona oraz formuły skuteczności oddziaływań nauczyciela opracowanej przez J.M. Kauffmana i D.P. Hallahana. W takim procesie dydaktyczno-wychowawczym ważnym zadaniem nauczyciela jest stwarzanie atmosfery zainteresowania człowieka człowiekiem, współpracy i wzajemnej pomocy oraz szerokich możliwości samowychowania.

Na podstawie dotychczasowych doświadczeń badawczych mogę stwierdzić, że w integracyjnym procesie nauczania, opartym na dialogu między nauczycielem a uczniem, ocena szkolna jest zbyteczna.

Przypisy

1. M. Dudzikowa: Wychowanie przez aktywne uczestnictwo. Warszawa 1987, WSiP, s. 340.

2. L. Niebrzydowski: O poznawaniu i ocenie samego siebie. Warszawa 1976, Nasza Księgarnia, s. 45.

3. Robert Dottrens przy współpracy Gastona Mialaret, Edmunda Rast, Michała Ray: Wychowanie i kształcenie. Warszawa 1970, UNESCO/PZWS, s. 22.

4. M. Dudzikowa: dz. cyt., s. 341–343.

5. A. Lewin: O systemie wychowania. Warszawa 1972, Nasza Księgarnia, s. 67–68.

6. Tamże, s. 68–69.

7. Robert Dottrens: dz. cyt., s. 24.

8. A. Lewin: dz. cyt., s. 80–88.

9. Glenn i Janet Doman: Jak nauczyć małe dziecko czytać. Bydgoszcz 1992, Oficyna Wydawnicza EXCALIBUR, s. 196–201.

10. W. Łukaszewski: Oceny działania a wykonywanie zadań. Wrocław 1973, Ossolineum, s. 124.

11. M. Dudzikowa: dz. cyt., s. 346.

12. Z. Zaborowski: Psychospołeczne problemy wychowania. Warszawa 1977, Nasza Księgarnia, s. 58 oraz tegoż: Stosunki międzyludzkie. Wrocław 1976, Ossolineum, s. 104–159.

13. K. Denek: Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1980, PWN, s. 69.

14. Tamże, s. 31–33.

15. A. Lewin: O systemie wychowania, wyd. cyt., s. 103.

16. Alan Loy Ginnis: Sztuka motywacji. Warszawa 1992, Oficyna Wydawnicza „Vocatio", s. 9.

Leon Niebrzydowski
Uniwersytet Łódzki

WPŁYW INSTYTUCJI WYCHOWAWCZYCH NA ROZWÓJ AKTYWNOŚCI INTELEKTUALNO-POZNAWCZEJ DZIECI I MŁODZIEŻY UZDOLNIONEJ

Rozwojem aktywności intelektualno-poznawczej dzieci i młodzieży interesują się niemal wszyscy, oprócz psychologów, także rodzice, wychowawczynie przedszkoli, nauczyciele, dyrektorzy szkół i zakładów pracy, a także politycy. Wszyscy oni w mniejszym lub większym stopniu uświadamiają sobie, że zarówno poziom, jak i jakość życia w danym kraju, zależy od tego, jakimi postawami intelektualno-poznawczymi charakteryzują się żyjący w nim ludzie i jaka jest ich osobowość oraz jak kształcona i wychowywana jest młodzież. Nabiera to szczególnego znaczenia w dobie globalnego kryzysu ekonomicznego i moralnego dorastających pokoleń.

Głównym czynnikiem, który decyduje o rozwoju aktywności intelektualno-poznawczej oraz wiążącymi się z tą aktywnością aspiracjami i planami życiowymi dzieci, są opinie, które one słyszą na co dzień pod swoim adresem. Ważną częścią składową są te, które dotyczą odgrywanych przez dziecko ról, a także oczekiwania najbliższych osób w rodzinie, co do jego losów na przyszłość. Świadomi tego faktu rodzice potrafią wiele uczynić dla rozwoju aktywności poznawczej swoich dzieci.

Jednakże kierowanie tego rodzaju programami wychowawczymi jest sprawą niezwykle trudną. Trudności te biorą się stąd, że rodzice najczęściej nie są w stanie ustalić poziomu i możliwości intelektualnych swoich dzieci, a jeszcze trudniej jest im dobrać odpowiednie metody oddziaływania na nie. Dlatego też współpraca rodziców najpierw z przedszkolem, a później ze szkołą, jest

konieczna. Według danych amerykańskich[1], jedynie około 5% rodziców i nauczycieli jest w stanie sprostać tym zadaniom. Jeśli wyższy procent rodziców i nauczycieli zechce podjąć się tego trudnego zadania (stymulacji zdolności), to trzeba im obowiązkowo udzielić pomocy ze strony specjalistów. Zdaniem Johna Ravena[2], większą możliwość stymulacji aktywności poznawczej młodzieży od rodziców i nauczycieli, mają kierownicy zakładów produkcyjnych, w których zatrudniana jest młodzież, niż szkoła i dom rodzinny. Dlatego też powinniśmy zdolną młodzież kierować raczej do dobrze prosperujących zakładów produkcyjnych niż do szkoły. Przypomina to modną niegdyś i lansowaną przez wielu wybitnych pedagogów tzw. „szkołę twórczą" H. Rowida[3] lub „szkołę pracy" G. Kerschensteinera[4], jak również szkołę prowadzoną przez Lwa Tołstoja w Jasnej Polanie (1828–1910)[5].

Aby rozwijać aktywność dzieci i młodzieży przede wszystkim niezbędni są dobrze przygotowani do życia rodzice. Teza ta nabiera szczególnej wymowy w dzisiejszych czasach, w których nawet najbogatsze kraje ograniczają w sposób drastyczny wydatki na oświatę i wychowanie.

Zdaniem wybitnego przedstawiciela nauk psychologicznych, Johna Ravena, szkoła współczesna istnieje tylko po to, aby na podstawie wydawanych przez nią świadectw i dyplomów móc społecznie zalegalizować prawnie zdobyte przywileje: „Masz dyplom, wobec tego więcej ci się należy niż temu, który tego dyplomu nie posiada"[6]. Stwierdzenie to wyjątkowo trafnie odzwierciedla sytuację panującą w Polsce.

Istotnie, jest wiele narzekań na współczesną szkołę w całym świecie, w związku z czym należy sądzić, że na pewno dzieje się w niej coś złego. Przede wszystkim brak jest w szkole twórczego myślenia, rozwiązywania problemów zarówno naukowych jak i dnia codziennego, a nade wszystko brak w niej rozwoju kompetencji. Brak ten obserwuje się niestety nie tylko u uczniów, lecz także u nauczycieli, a co najgorsze, także u badaczy i naukowców, którzy zajmują się problemami kształcenia i wychowania oraz tworzeniem systemów edukacyjnych. Na dobrą sprawę brak jest przecież w tej chwili w Polsce jakiegokolwiek wzorca lub ideału wychowawczego. Nauczyciele skazani są na własne odczucia i przekonania.

Aby zmienić tę sytuację, należy przede wszystkim wyjść od określenia wzoru osobowego współczesnego Polaka, wskazać mu drogę i sposoby rozwoju własnej aktywności, a także metody kształtowania twórczej osobowości.

Jak dotychczas – cele te udało się osiągnąć jedynie Japończykom, dzięki czemu naród ten już dzisiaj stworzył społeczeństwo XXI wieku. Można śmiało

zaryzykować twierdzenie, że dopóki zdolności ludzkie nie zostaną w pełni wykorzystane, dopóty świat nie wybrnie z głodu (Afryka), nędzy (Polska, kraje byłego ZSRR, Albania) i wojen (Jugosławia, Bliski Wschód). W przedstawionej wyżej sytuacji należy zaprzestać mówić o zdolnościach i ich wykorzystaniu, a zacząć mówić o wzroście aktywności intelektualno-poznawczej i rozwoju kompetencji zarówno dorosłych, jak również dzieci i młodzieży, poprzez skoncentrowanie się na czynnościach i rozwiązywaniu problemów. W tym celu pożądane jest podjęcie współpracy przede wszystkim z rodzicami, dyrektorami szkół, wychowawczyniami przedszkoli, a zwłaszcza z dyrektorami nowoczesnych zakładów produkcyjnych, w których zatrudniana jest młodzież. Przy czym należy zrezygnować z kształcenia zdolności pojedynczych np. matematycznych lub plastycznych, na rzecz zdolności grupowych (zespołu zdolności), gdyż tylko człowiek, który zna się na wielu dziedzinach życia i nauki, może być naprawdę kompetentny. Wąskie specjalizacje do niczego odkrywczego i twórczego nie prowadzą, chociażby były najgłębsze.

Warunkiem realizacji tej ważnej idei jest przede wszystkim wykształcenie nauczycieli, specjalistów z różnych dziedzin, którzy zdobędą wysoki poziom kompetencji i zechcą poświęcić się pracy z uczniami uzdolnionymi, nie mogą jednak czynić oni tego społecznie, lecz trzeba im za to zapłacić, do czego władze oświatowe w Polsce nie mają ani chęci, ani środków finansowych. Należy to trudne zadanie realizować poprzez światową i europejską organizację World Council Gifted and Talented Children oraz Europejski Program TEMPUS z siedzibą w Brukseli.

Niezbędne cechy wymagane od rodziców i wychowawców służące rozwojowi zdolności małych dzieci

To, co mogą uczynić rodzice dla rozwoju aktywności intelektualno-poznawczej ich dziecka, to przede wszystkim troska o właściwe odżywienie i higienę psychiczną matki w okresie prenatalnym (ciąży). Chodzi o to, aby matka nie przeżywała stresów i konfliktów oraz innych niekorzystnych dla płodu przeżyć. Na drugim miejscu należy wymienić zaspokojenie takich potrzeb jak: miłości, bezpieczeństwa, higieny psychicznej i fizycznej oraz urozmaiconego wyżywienia. Dopiero po zaspokojeniu wyżej wymienionych potrzeb można mówić o oddziaływaniu wychowawczym stymulującym aktywność intelektualno-poznawczą dziecka.

Jak wiadomo małe dziecko jest doskonałym obserwatorem życia rodzinnego i uczy się przede wszystkim poprzez przykład dawany mu przez rodziców

i osoby z najbliższego środowiska wychowawczego. Rodzice i opiekunowie powinni zatem przejawiać aktywność poznawczą i zamiłowanie do uczenia się, a tym samym powinni zachęcać dziecko do tego samego, a przede wszystkim powinni stawiać dziecko w sytuacjach wymagających podejmowania decyzji. Powinni także stwarzać okazję, w których dziecko mogłoby poznawać swoje mocne i słabe strony osobowości. W tym celu należy pamiętać o wyrażaniu uznania za zachowanie i czyny pożądane oraz dezaprobatę w przypadku zachowań nagannych. Nie trzeba nikogo przekonywać o tym, że każdy człowiek przez całe swoje życie oczekuje uznania i aprobaty jako wyrazu potwierdzenia samego siebie. Potrzeba ta jest szczególnie mocno nasilona u dzieci małych. Należy zatem dostrzegać i chwalić osiągnięcia dziecka nawet wtedy, gdy są one niewiele znaczące, gdyż ma to ogromne znaczenie w rozwoju samooceny i aspiracji życiowych.

Metody stymulacji rozwoju aktywności intelektualno-poznawczej małych dzieci

Metody stymulacji poznawczej małych dzieci muszą być dopasowane do ich realnych możliwości. Dzieciom 2–5-letnim dobrze jest czytać na głos krótkie bajki i pozwalać, aby wywiązywała się dyskusja między czytającym a dzieckiem, a także próbować organizować inscenizacje. Na obrazku osoba czytająca pokazuje np. pieska, a po przeczytaniu tekstu może zapytać, gdzie jest piesek, co on robi, czy jest wesoły, dlaczego piesek jest wesoły itp. Można zapytać także: jak sądzisz, jakim głosem zwrócił się wilk do chorej babci? Co pomyślał leśniczy, gdy usłuszał stękanie wilka po zjedzeniu babci i Czerwonego Kapturka? Ważna jest także różnorodność czytanych utworów. Wiadomo bowiem, że poezja kształtuje co innego niż proza, inaczej także oddziaływują teksty znanych z radia i TV piosenek, a inaczej pieśni religijne. Pomiędzy 18 miesiącem a czwartym rokiem życia dziecko ma szczególne zdolności do uczenia się czytania. Jest to zdolność do czytania wyłącznie tzw. wzrokowego z połączonym uczeniem się tekstów na pamięć. W tym okresie rozwojowym, jak w żadnym innym, zdolność ta może być wykorzystana, gdyż czytanie to w sposób zdumiewający wzbogaca zasób słownictwa dziecka i znakomicie pozwala kontrolować jego emocje. Dziecko, które umie się wysłowić, rzadko w swych nieporozumieniach z rówieśnikami używa argumentu kija, gdyż potrafi powiedzieć i przekonać partnera zabawy o swojej słuszności.

Wracając do nauki czytania warto jeszcze zauważyć, że w celu ułatwienia wzrokowego opanowania wyrazów można w pokoju dziecka powiesić portrety

rodziców z podpisami „mama" i „tata". Na ścianie można zawiesić karton do rysowania i pisania, niech dziecko próbuje odwzorowywać podpisy pod portretami i inne proste wyrazy. W tym celu należy udostępnić dziecku różnego rodzaju pisaki, kredę i farby.

Pisanie i czytanie nie tylko rozwija umysłowo i pomaga w rozwoju zainteresowań dziecka, ale także jest czynnikiem ułatwiającym kontakt emocjonalny z osobą towarzyszącą. Badania wielu autorów amerykańskich (A. Hayward, D. Durkin)[7] wskazują na to, że istnieje duża korelacja między dziećmi, którym rodzice poświęcali dużo czasu, a odnoszącymi wybitne sukcesy w nauce szkolnej. Innymi słowy, wybitni uczniowie zawdzięczają swoje sukcesy wczesnym oddziaływaniem rodziców. Pożądane jest, aby dziecko miało skrzynkę z ziemią, nasiona, korzenie, rozsadę i naczynie do podlewania sadzonych roślin. Można wykorzystać zwykłe kałuże na podwórku do obserwacji ich wysychania, jak również mierzenie długości cienia o różnych porach dnia, obserwację wzrostu roślin posadzonych przez dziecko na balkonie, w ogródku lub na działce.

Idąc na spacer postawmy przed dzieckiem jakiś ściśle określony cel. Badania psychologiczne dowodzą, że dzieci dzięki rodzicom do chwili ukończenia piątego roku życia uczą się 60% tego wszystkiego, czego nauczą się do końca życia włączając w to wszystkie szczeble wykształcenia średniego i uniwersyteckiego. Dlatego też ważne jest, aby małe dziecko bez przerwy znajdowało się we wzbogaconym środowisku wychowawczym. Jak wiadomo, dzieci lubią powtarzać to, czego się nauczą, w nieskończoność. Tę właściwość dziecka należy wykorzystać dostarczając mu odpowiednich treści i okazji. Treści te powinny z każdym dniem życia dziecka podejmować coraz ważniejsze problemy środowiska, kultury i zachowania. W zabawie z dzieckiem przy zastosowaniu różnych eksponatów można z powodzeniem kształtować pojęcia dziecka, nie dając do zrozumienia, że ono się czegoś uczy. Jeżeli tylko rodzice wierzą w to, że ich dziecko może odnieść sukces, wysiłki ich będą na pewno uwieńczone powodzeniem. Jeśli oczywiście dane dziecko pozostaje przynajmniej na średnim poziomie rozwoju intelektualnego.

Nie należy zapominać, że w przedstawionych tu propozycjach nie chodzi o to, aby dziecko nauczyło się czegoś konkretnego i aby dane treści zapamiętało na całe życie, lecz chodzi jedynie o ćwiczenie procesów myślowych będących podstawą przyszłych operacji myślowych. Sekret pozytywnej stymulacji intelektualno-poznawczej i samorealizacji dzieci przedszkolnych polega na tym, aby rodzice prowadzili pełne intelektualne, bogate i twórcze życie. Jeśli dzieci pozostają pod stałym wpływem oddziaływań rodziców pobudzających ich

wyobraźnię, a przy tym nie są upośledzone, to nie może być mowy, aby te oddziaływania nie wywarły na nich pozytywnych rezultatów. Dzieje się tak dlatego, że małe dzieci całkowicie identyfikują się z rodzicami. Ich środowisko i dom rodzinny są najważniejszym istniejącym dla nich światem. Ze środowiska tego biorą one wzorce do swoich zachowań, kształtują swój kodeks moralny i model socjalizacji. Jeżeli rodzice cenią wiedzę i lubią się uczyć z różnych źródeł (z książek, obserwacji przyrody i eksponatów muzealnych, czynionych eksperymentów), to wszystko to zostanie zinternalizowane w zachowaniach dzieci. Najważniejszy jest jednak dobry przykład rodziców. Badania V. Gortzel'a wykazały, że pod wpływem odpowiednich oddziaływań środowiska inteligencja dziecka może wzrosnąć o 50 do 60 punktów na 130 możliwych i tyle samo może się obniżyć, gdy środowisko wychowawcze jest niekorzystne[8]. Chociaż zdarzały się w historii ludzkości przypadki bardzo wysokich zdolności wrodzonych, gdy osoby nie były stymulowane. Jednakże badania życiorysów sławnych ludzi wykazały, że w większości przypadków wzrastali oni w atmosferze intensywnych oddziaływań środowiska.

Badania S. Preseya[9], M. Wagnera i M. Schuberta[10] dotyczące karier słynnych muzyków i sportowców pozwoliły zidentyfikować czynniki, które zadecydowały o rozwoju geniuszów. Były one następujące:

– we wczesnym dzieciństwie stosowano zachętę ze strony rodziców w zakresie poznawania rzeczy nowych;

– istniała sposobność ćwiczenia pod okiem znawców przedmiotu;

– zapewniano bliski kontakt dziecka z osobami o podobnych zainteresowaniach i zdolnościach;

– stwarzano możliwości odnoszenia przez dziecko sukcesów oraz wyrażania aprobaty i uznania ze strony rodziców lub wychowawców.

Zdaniem S. Presseya, jeżeli zapewnimy określonemu dziecku warunki od najmłodszych lat życia, to jeśli nawet nie wyrośnie z niego geniusz, to przynajmniej stanie się ono jednostką o nieprzeciętnych zdolnościach i umiejętnościach życiowych.[11]

B. Bloom przeprowadził w USA szereg wywiadów z ludźmi różnych zawodów, którzy osiągnęli w swoim życiu rozgłos lub sławę światową i stwierdził, iż żaden z badanych nie odniósłby odnotowanego sukcesu, gdyby w dzieciństwie lub wczesnej młodości przynajmniej przez okres 10 lat nie pozostawał pod wpływem silnych pozytywnych wzmocnień wychowawczych.[12] Autor ten stwierdził ponadto, że najważniejszym czynnikiem była czynna rola rodziców, niektórych nauczycieli, a czasami nawet rówieśników.

Oddziaływanie to odbywało się w postaci zachęty, stwarzania optymalnych warunków lub systematycznego ćwiczenia. Zainteresowania i przykład osobisty rodziców sprawiły, że pewne rodzaje zachowań ich dzieci były wzmacniane, a inne osłabiane. Autor ten podkreśla, jak wielkie znaczenie mogą odegrać rodzice w rozwoju potencjalnych zdolności dziecka. Jeśli zaś tych oddziaływań zabraknie, drzemiące w dziecku możliwości mogą być zaprzepaszczone. Badania Blooma dowiodły również, że dzieci najpierw otrzymywały zachętę i wzmocnienie, a dopiero później rozwijały się ich możliwości intelektualne. Ważny udział w stymulacji rozwoju aktywności poznawczej mają:

– rodzice, którzy lubią i wysoko cenią sztukę, sport i rozwój intelektualny oraz traktują te zjawiska jako naturalną i powszechną część swojego życia,

– rodzice, którzy wierzą w etos pracy i są przekonani, że długoletni wysiłek dziecka przyniesie rezultaty,

– pierwsi nauczyciele, którzy są dla uczniów „ciepli", wyrozumiali i starają się przekazać oraz udostępnić wszystko, co leży w ich możliwości,

– „drudzy nauczyciele", którzy kładą nacisk na rozwój umiejętności i samodyscyplinę oraz stosują zindywidualizowane podejście do ucznia zarówno w nauczaniu jak i wychowaniu,

– nauczyciel mistrz, który potrafi przekazać swojemu uczniowi zespół szczególnych metod działalności, do których sam doszedł chcąc osiągnąć mistrzostwo.

Wpływ szkoły na rozwój aktywności intelektualno-poznawczej uczniów

Kolejną instytucją wychowawczą, mającą ogromny wpływ na rozwój i kształtowanie aktywności intelektualno-poznawczej dzieci i młodzieży, jest szkoła. Rozwój ten, jak zauważa wielu autorów (N. Herrmann, J. Sołowiej, J. Raven, J. Papież)[13], jest nadrzędnym celem tej instytucji, jednak jego realizacja nie zawsze jest zadowalająca – zwłaszcza w zakresie rozwoju potencjału twórczego jednostki. Potencjał ten może i powinien być realizowany na terenie szkoły poprzez:

– odpowiedni dobór treści nauczania,
– odpowiedni dobór kadry nauczającej,
– sposób realizacji programów nauczania,
– współpracę nauczyciela ze środowiskiem domowym ucznia.

Podstawowe zasady doboru treści nauczania i sposobów ich realizacji

1. Zasada ciągłości w nauczaniu polega na gromadzeniu i wykorzystywaniu zbioru doświadczeń nauczycieli – w celu utrzymania przyjętego stylu i specyfiki danej szkoły.

2. Zasada giętkości polega na modyfikowaniu zakresu i kolejności realizacji treści programowych. Treści te powinny być tak modyfikowane, aby były dostosowane do potrzeb ucznia, wynikających ze specyfiki myślenia, typu osobowości i innych właściwości indywidualnych uczniów.

3. Zasada wychodzenia naprzeciw potrzebom i zainteresowaniom uczniów polega na tym, aby skonstruować program, który wynikałby z rzeczywistych potrzeb uczniów danej klasy, zarówno tych, którzy są nastawieni na zdobycie jak największego zasobu wiedzy, jak i tych, którzy w nauce widzą jedynie zaspokojenie potrzeb intelektualno-poznawczych.

4. Zasada zróżnicowanego nagromadzenia alternatywnych sposobów osiągania określonych celów, nakreślonych przez program.

5. Zasada integracji wszystkich zdolności ucznia, a więc wiedzy, zaangażowania emocjonalnego, poznania zmysłowego, intelektualnego oraz intuicyjnego. W USA coraz powszechniej pisze się, że wśród uczniów istnieje typ, który określa się mianem intuicyjno-emocjonalnego[14]. Typ ten ma bogatą wyobraźnię i bogactwo życia wewnętrznego, woli kwestie otwarte, niż ściśle określone. Kwestie otwarte pozwalają mu na twórcze myślenie i poszukiwanie nowych, nieznanych dotychczas rozwiązań.

6. Zasada otwartości, eliminuje wszelkie przeszkody, które ograniczają działalność poznawczą, jak i ograniczenia wynikające ze stosunków zależności interpersonalnej.

7. Zasada niezależności, która polega na tym, że jednostka może się uczyć tego, czego naprawdę chce, może to uczynić w dowolny sposób, byle tylko robiła to spontanicznie i uzyskiwała należyte postępy w nauce. Uczenie się niezależne powinno jednak polegać na włączaniu do programu ważnych treści i umiejętności, które w przyszłości stanowić będą podstawę do dalszej nauki.

8. Zasada motywacji polega na działalności, która wynika z wewnętrznych pobudek ucznia.

9. Zasada komunikowania się polega na rozwoju werbalnych i niewerbalnych umiejętności wymiany myśli i dzielenia się pomysłami i myślami z gronem kolegów i nauczycieli.

Realizacji wymienionych wyżej zasad doboru treści programowych i sposobów ich urzeczywistnienia powinna towarzyszyć:

1. Udokumentowana kontrola postępów uczniów po każdej jednostce tematycznej w celu zapewnienia adekwatności i ciągłości oceny. Najlepiej dokonywać oceny za pomocą specjalnie skonstruowanych testów lub relacji opisowych, sporządzonych po każdej jednostce tematycznej. Wyniki badań J. Ravena wykazały, że praktyka stawiania ocen w postaci cyfry nie jest efektywna w przypadku ucznia wybitnie zdolnego. Dlatego też jest bardziej wskazane informowanie bezpośrednie uczniów i rodziców o ich postępach podczas specjalnie organizowanych w tym celu spotkań. Przy czym oceny powinny opierać się na wymaganiach wyznaczanych przez zwykły, a nie trudniejszy program nauczania szkolnego; np. ucznia klasy trzeciej, który ma umiejętność czytania na poziomie klasy szóstej, należy oceniać według kryteriów dla klasy trzeciej. To samo dotyczy uczniów szkół średnich.

2. Lekcje muszą być dostosowane do poziomu uczących się i być tak prowadzone, aby móc zaspokoić indywidualne potrzeby uczniów.

3. Zadania stosowane w celu rozwijania aktywności intelektualno-poznawczej, powinny być interesujące, integrujące i zachęcające do dalszych poszukiwań.

4. Powinien istnieć system motywacyjny, angażujący uczniów w proces uczenia się.

5. Nauczyciel zobowiązany jest do wprowadzania innowacji zarówno w zakresie różnych metod, jak i rozwiązań w procesie nauczania.

6. Uczniowie powinni mieć możliwość uczestnictwa, jak i wyboru, oraz dzielić odpowiedzialność związaną z planowaniem treści programowych oraz uzyskanymi wynikami nauczania.

7. Uczniowie powinni być nagradzani za podejmowanie właściwych decyzji, zarówno w zakresie tego „czego się uczą", jak i tego „jak się uczą".

Oprócz wyżej wymienionych zasad doboru treści nauczania i sposobów ich realizacji J. Papież postuluje, iż należy zwracać uwagę na to, w jaki sposób uczniowie zdobywając wiedzę, potrafią samodzielnie przekształcać narzucone im zadanie, wiązać je z własnymi zainteresowaniami, układać programy samorealizacji i łączyć je z akceptowanym sensem życia[15]. Takie podejście do programów uczenia się powoduje stopniowe przechodzenie ucznia od rygorów i nakazów narzucanych z zewnątrz – czyli zachowania reproduktywnego, do twórczej ekspresji uczącego się. Łączy się ona wówczas z motywacją poznawczą, a więc ze zdobywaniem wiedzy i rozwojem twórczego myślenia oraz wytyczania i realizacji planów oraz dążeń życiowych.

A. Young Baldwin zwraca uwagę na konieczność wystąpienia zróżnicowanych form uczenia się powstających dzięki kontaktom ucznia z grupą rówieśniczą, czyli na uczenie się zespołowe w dyskusji z rówieśnikami i osobami dorosłymi, a także uczenie się poprzez uczestnictwo w kulturze w kołach zainteresowań i innych formach życia pozaszkolnego.[16] R. Halman akcentuje potrzebę wystąpienia u uczniów twórczego niepokoju związanego z podejmowaniem trudnych wyborów i ryzyka.

Kryteria doboru nauczycieli uczniów zdolnych

Praca z uczniami wybitnie zdolnymi ma swoje strony dodatnie i ujemne. Dodatnie, ponieważ dostarcza nauczycielowi wielu przygód intelektualnych, a ujemne ze względu na napotykane i nieoczekiwane trudności. Trudności te biorą się stąd, że uczniowie zdolni posiadają niejednokrotnie obszerną wiedzę, nierzadko wykraczającą nie tylko poza ramy szkolnych programów nauczania, ale także poza możliwości intelektualne przeciętnego nauczyciela. Dlatego też niejeden nauczyciel może czuć się zagrożony, gdyż w każdej chwili jakiś zdolny uczeń może zapytać go o coś, czego on sam nie wie. Niewiedza ta czasem może okazać się dla nauczyciela niebezpieczną. Może bowiem ujemnie wpłynąć na jego autorytet nie tylko w klasie szkolnej, ale także w środowisku, zwłaszcza wówczas, gdy jest to środowisko niewielkie i wszyscy mieszkańcy znają się. W małych miejscowościach panuje często przekonanie, że nauczyciel powinien wiedzieć wszystko. Cóż to bowiem za nauczyciel, którego uczeń może zapędzić w przysłowiowy „kozi róg". Inaczej dzieje się w dużym mieście, gdzie w każdej szkole pracuje kilkunastu, a nawet kilkudziesięciu nauczycieli. W takim środowisku nauczyciel ginie w tłumie, a poza tym może prosić o pomoc swego kolegę, lepiej od niego obeznanego z daną problematyką. W wielkich uniwersyteckich miastach nauczyciel może korzystać z pomocy pracowników naukowych.

Pomijając jednak przypadki skrajne i czasem niezbyt przyjemne, uczniowie wybitnie zdolni zmuszają nauczyciela do ciągłego samokształcenia, gdyż wymagają od niego znacznie więcej informacji, niż zawiera podręcznik szkolny. Z tych powodów wielu nauczycieli unika uczniów, którzy posiadają większą wiedzę niż pozostali uczniowie.

Pragnąc osiągnąć wybitne rezultaty nauczyciel powinien wyodrębnić grupy uczniów zdolnych i pracować z nimi poza normalną klasą. Należy określić dla nich odrębne tempo przyswajania materiału, tak aby mogli oni opanować go w krótszym czasie i uczyć się na poziomie, który przekracza zwykłe zdolności

i możliwości uczniów w danym wieku. Należy też planować aktywność uczniów zdolnych w sposób bardziej odpowiadający ich potrzebom i możliwościom, aby uniknąć bezproduktywnego powtarzania i nudy. Takie podejście pozwoliłoby również na pewną indywidualizację nauczania, samoselekcję i promowanie tych doświadczeń nauczycieli, które wspomagają rozwój kompleksowych procesów myślowych, zwłaszcza u uczniów najzdolniejszych, zachęcając ich do twórczego myślenia.

Aby podołać naszkicowanym wyżej wymaganiom, należy opracować kryteria doboru nauczycieli kształcących młodzież wybitnie uzdolnioną. Otóż *nauczyciel, który może pracować z uczniami wybitnie zdolnymi, a zarazem stymulować rozwój ich twórczej osobowości, powinien:*

1. Mieć umiejętność dostrzegania różnic między różnymi typami zdolności.
2. Na bieżąco czynić spostrzeżenia dotyczące strategii opracowywania coraz to nowych programów nauczania i sposobów ich realizacji.
3. Wykazywać chęć współpracy z innymi nauczycielami, w celu ustalenia coraz to nowych strategii podejścia do oddanych mu pod opiekę uczniów.
4. Umieć wykazać się zróżnicowanymi osiągnięciami w nauczaniu, w zależności od poziomu zdolności uczniów, którymi kieruje.
5. Nie unikać wchodzenia w interakcje z uczniami, cieszyć się z ich spontaniczności i pomysłowości.
6. Cenić sobie fakt nauczania osób wybitnie zdolnych, jak również i to, że nauczyciel sam może się czegoś od nich nauczyć. Bowiem jednostki wybitnie zdolne, niezależnie od okresu życia, często czynią trafne spostrzeżenia i uwagi.
7. Szanować przekonania uczniów i świat ich wartości, cieszyć się z ich pomysłów i różnorodności postaw.
8. Informować zarówno uczniów, jak i ich rodziców, o celach i zadaniach programów nauczania.
9. Mieć poczucie humoru, umieć przyznać się do błędów i być zdolnym do tego, aby śmiać się z samego siebie, gdy okaże się mniej spostrzegawczy lub wolniej myślący od swoich uczniów.
10. Doceniać nie tylko sam proces uczenia się, lecz również jego końcowy produkt, w postaci odnoszonych przez uczniów sukcesów w konkursach, olimpiadach i innych dokonaniach.
11. Umieć pozyskać zaufanie uczniów, aby móc ich przekonać do zajmowania się sprawami, do których początkowo nie przejawiają chęci.
12. Jego podejście do przedmiotu powinno być nacechowane entuzjazmem i wiedzą o tym, że to, co robi, ma istotne znaczenie nie tylko dla niego, ale także dla innych ludzi.

13. W szerokim zakresie korzystać z doświadczeń poszczególnych uczniów oraz całej klasy.

14. Wykorzystać wkład uczniów do prowadzonych w klasie (i na innych zajęciach) dyskusji, jeśli zajdzie potrzeba rozstrzygnięcia ważnych spraw naukowych.

15. Nie tylko poznawać, lecz i zachęcać uczniów do szerokiego zakresu aktywności w klasie: od cichego indywidualnego rozwiązywania problemów, do dynamicznej wymiany poglądów w grupie.

16. Modelować myślenie alternatywne, stwarzając okazję do wyzwolenia aktywności myślowej różnym typom umysłowości.

17. Oceniać i analizować błędy i doświadczenia związane z procesem nauczania, aby uniknąć ich w przyszłości.

18. Zachęcać uczniów do podejmowania ryzyka.

19. Umożliwiać uczniom identyfikowanie celów własnych z celami klasy szkolnej i społeczeństwa.

20. Korelować podobne tematy lekcyjne z różnych przedmiotów, tak aby uczniowie mogli wykorzystać wiedzę do rozwiązywania problemów z pogranicza różnych dyscyplin naukowych.

Nauczyciel swoim zachowaniem i językiem, którym się posługuje, podbudowuje uczniów w następujący sposób:

– używa języka niezrozumiałego dla uczniów, który daje im poczucie kompetencji i bliskości z nauczycielem, a także wzmacnia ich możliwości poznawcze,

– afirmuje w sposób fizyczny i słowny uczniów, używa konstruktywnego sprzężenia zwrotnego, posługując się odpowiednio wyselekcjonowaną informacją o sobie w kontaktach z uczniami,

– prezentuje kwestie naukowe i moralne w taki sposób, aby wyzwalały one nie tylko aktywność uczniów, lecz również ich odpowiedzialność za to, czego i w jaki sposób się uczą,

– unika używania takich słów jak: powinieneś, nie powinieneś, musisz, nie wolno ci, zawsze, nigdy; ujmuje sprawy tak, aby brzmiały one w sposób pozytywny i wyzwalały potrzebę współdziałania ucznia z nauczycielem,

– użuwa języka pantomimiki, aby wzmacniać efekty swoich oddziaływań,

– stwarza możliwości samooceny uczniom – poprzez ocenę innych i porównanie samego siebie z innymi członkami klasy lub grupy,

– umożliwia uczniom wzajemną wymianę myśli i idei, nie tylko w zakresie realizowanych programów szkolnych, lecz także spraw życiowych,

– pomaga uczniom w zdobyciu kontroli nad słabością własnych wypowiedzi, zarówno o charakterze wewnętrznym, jak i zewnętrznym.

O potrzebie podwyższania kompetencji uczniów wybitnie zdolnych

Obok podejmowania słusznych decyzji i doprowadzania ich do pomyślnej realizacji, istotą kompetencji jest dążenie do rozwijania inicjatywy i zdolność do realizacji postawionych celów. Człowieka kompetentnego zazwyczaj nie trzeba zachęcać, ani zmuszać do aktywności. Przejawia on własną pomysłowość i ma zdolność obserwowania efektów swoich działań, a także korygowania popełnionych błędów. Z osiąganych efektów dowiaduje się on o niedociągnięciach i doskonali strategię, przewidując trudności realizacji i metody ich przezwyciężenia. Gdy zaś natrafia na trudności, to nie załamuje się, lecz dzięki temu zdobywa dodatkową wiedzę specjalistyczną, która pozwala mu te trudności przezwyciężyć, a także zasięgnąć opinii ze strony innych osób. Jest gotów do przyjęcia odpowiedzialności za podjęte działania również wówczas, gdy działania te wymagają ryzyka.

Nie można jednak uznać kogoś za człowieka kompetentnego i z inicjatywą, jak długo nie będzie mu zależało na realizacji zamierzonych celów. Dlatego wytyczanie i realizacja wartościowych celów jest jednym z ważniejszych zadań osób kompetentnych. Jednak musimy zdać sobie sprawę i z tego, że nikt nie będzie usiłował być bardziej kompetentny i skuteczny w działaniu, jeśli nie będzie widział przed sobą możliwości realizacji wytyczonego celu lub nie będzie mógł zdobyć środków na jego realizację. W rozwikłaniu tych problemów niezbędny jest kompetentny nauczyciel, gdyż tylko kompetentny nauczyciel może wykształcić kompetentnego ucznia.

Zastanówmy się teraz, w jaki sposób można podnieść poziom kompetencji uczniów wybitnie zdolnych. Dokonywane obserwacje przez wielu psychologów zagranicznych, angloamerykańskich, jak i polskich (M. Graham, J. Raven, P. Smith, G. Kleap, M. Munger, L. Spencer, oraz polskich L. Niebrzydowski, G. Poraj, J. Papież)[17] świadczą o tym, że nauczyciele kompetentni organizując pracę uczniów wybitnie zdolnych ogniskują ją wokół określonych projektów i pomysłów wynalazczych, dzięki którym uczniowie mają okazję wykazania się pomysłowością i nowatorstwem. Dotyczy to np. zaplanowania placu zabaw dla dzieci, wesołego miasteczka, skonstruowania prostego urządzenia pływającego lub wietrznej elektrowni. Pozwala to uczniom zdolnym ujawnić nowe kierunki

zainteresowań i zdolności, wyzwalając jednocześnie wyobraźnię i entuzjazm. Ukazuje im także, że istnieją konkretne i użyteczne społecznie problemy, które domagają się rozwiązania. Kierując tego rodzaju działalnością, nauczyciel tworzy określone środowisko intelektualne, w którym uczniowie współdziałają ze sobą, rozwijają swoje potrzeby nie tylko intelektualno-poznawcze, lecz także twórcze. Jest to nic innego jak stwarzanie okazji i możliwości dla rozwoju wysokich kompetencji uczniowskich. W ten to właśnie sposób środowisko szkolne może się stać prawdziwym laboratorium badawczym, w którym uczniowie nie tylko będą dostrzegać liczne problemy do rozwiązania, ale także będą próbować je rozwiązywać. Jednakże wszystko to w głównej mierze zależy od nauczyciela.

W niektórych szkołach, a zwłaszcza w klasach pracujących z uczniami wybitnie zdolnymi, nauczyciele dzielą się z młodzieżą swoimi planami i oczekiwaniami, a także ujawniają uczniom swoje plany twórcze i przeszkody, jakie stoją na drodze do ich realizacji. Dobry przykład nauczyciela może stać się wzorem do naśladowania podsuwając sposób myślenia i strategii rozwiązywania problemów. Jest to rodzaj partnerstwa w nauczaniu i wychowaniu, który wpływa na tworzenie się określonego stylu pracy i wypoczynku.

To, co przeszkadza w tworzeniu partnerskiej atmosfery w uczeniu się i tworzeniu, to brak narzędzi, odpowiednich pomieszczeń, materiałów, tradycji twórczej w szkole, a wreszcie kompetencji swych nauczycieli. W związku z tym aż się prosi, aby zaproponować stworzenie zupełnie nowego paradygmatu w zakresie kształcenia i rozwijania kompetencji zarówno nauczycielskich jak i uczniowskich. Z przykrością trzeba jednak stwierdzić, że do takiego paradygmatu, ani współczesna szkoła, ani społeczeństwo w którym żyjemy, jeszcze nie dorosło, a to, co się dzieje we współczesnej szkole, nie zadowala ani rodziców, ani nauczycieli, ani też samych uczniów.

Dzieje się tak dlatego, że współczesne rządy zbyt małe kwoty pieniężne przeznaczają na oświatę, a w tym na wynagrodzenie dla nauczycieli. Drugą równie ważną przyczyną jest marazm i brak śmiałych rozwiązań wśród teoretyków zajmujących się oświatą i wychowaniem. Bowiem ze względu na niskie płace pracownicy naukowi prowadzący badania na tym odcinku nauki, nie zawsze należą do elit intelektualnych.

Jestem przekonany, że dopóty badacze, którzy zajmują się edukacją nie przewartościują tego, co robią i nie stwierdzą, co należy robić, aby wyjść z istniejącego w wychowaniu dołka, to w dalszym ciągu szkoły nie będą w stanie podwyższyć uczniowskich kompetencji. Jeśli zatem naprawdę pragniemy zbadać problem kształcenia uczniowskich kompetencji, a następnie znaleźć właściwe

metody ich kształcenia, to należy najpierw określić, co jest ich istotą, a następnie ustalić, jak można zwiększyć zakres i poziom kompetencji uczniowskich. Dotychczasowe obserwacje systemów edukacyjnych pozwalają z pełnym przekonaniem stwierdzić, że kryzys gospodarczy i moralny współczesnego świata będzie się pogłębiał tak długo, dokąd narody nie znajdą nowych rozwiązań w wychowaniu młodego pokolenia.

Przypisy

1. J. Goodlad: A place called school. New York 1983.
2. J. Raven: Parent, teacher and children. Edinburgh 1987.
3. H. Rowid: Szkoła twórcza. Warszawa 1939.
4. G. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule. Berlin 1912.
5. L. Tołstoj: Dzieciństwo, lata chłopięce, młodość. Warszawa 1952.
6. J. Raven: op. cit.
7. Por. A. Hayword: Early learners how to support, challenge, and encourage them. Los Angeles 1985; D. Durkin: Children who read early. New York 1966, Teachers College Press.
8. V. Gortzel: Gradles of eminence. Boston 1982, Little Brown.
9. S. Pressey: The nature and nurture of genius. In: J. French (ed.): Educating the gifted child. New York 1964, Holt, Rinehart and Winston.
10. M. Wagner, H. Schubert: Family size effects. A review 1985, nr 1.
11. Por. S. Pressey: op. cit.
12. B. Bloom: The role gifts and markers in the development of talent. „Exception Children" 1982, 48 (6), s. 510–522.
13. Por. S. Sołowiej: Środowiskowe uwarunkowania rozwoju dzieci wybitnie uzdolnionych. „Oświata i Wychowanie" 1989, nr 20; N. Herrmann: Applied creative services, LDT. Quadra, INC, Herrmann Participant Survey Form. Buffalo 1984; J. Papież: Stymulacja uczniów zdolnych przez nauczycieli. „Oświata i Wychowanie" 1988, nr 20.
14. J.R. Hanson, R. Strong: Educating the whole mind. In: „Research Monograph" 1984, nr 5, New Jersey.
15. J. Papież: op. cit.
16. A. Young Baldwin: Ethnic and Cultural Issuess. In: Handbook of Gifted Education. By Allyn Needham 1990, MA.
17. Por. M. Graham, J. Raven, P. Smith: Identyfication of High Level Competence. Cross – Kultural Analysis Between British. New York 1983; G.

Kleap, L. Spencer. Don't use the kitchen sing approach to enrichment. „Today's Education" 1977, nr 59, s. 30–32. L. Niebrzydowski, G. Poraj: School adjustment of high ability students. „European Journal For High Ability" 1991. Vol 2, No 2; J. Papież: op. cit.

Jadwiga Andrychowska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
Kraków

POGLĄDY NA NIEKTÓRE CZYNNIKI WARUNKUJĄCE ZAINTERESOWANIA MUZYCZNE DZIECKA

Wstęp

Mimo bogatej literatury psychologicznej na temat zainteresowań, zagadnienie zainteresowań muzycznych nie doczekało się szerszych opracowań. Jest to temat, pomimo wagi problemu z punktu widzenia dydaktycznego, marginalnie traktowany przez większość autorów. O zainteresowaniach muzycznych piszą bardzo ogólnie, swoje poglądy opierając prawie wyłącznie na materiale zaczerpniętym z psychologii zainteresowań, nie podejmując próby wyodrębnienia z niej zainteresowań muzycznych oraz badania ich istoty.

Stąd też trudności w zaprezentowaniu definicji zainteresowań muzycznych, określeniu ich treści szczegółowych oraz w wyodrębnieniu czynników ich warunkujących.

Co należy rozumieć pod pojęciem zainteresowań muzycznych wyjaśnia K. Lewandowska[1]: „Posługuję się terminem <zainteresowania muzyczne> mając na myśli dążność do obcowania z muzyką i upodobanie w uprawianiu różnych form aktywności muzycznej". Jednakże sama autorka podkreśla, że nie jest to ujęcie wystarczające i zbliżone jest raczej do pojęcia skłonności.

Próbę określenia zainteresowań muzycznych autorka niniejszego artykułu oparła na modelowej definicji zainteresowań A. Guryckiej[2]. W związku z tym o zainteresowaniach muzycznych można mówić w przypadku, jeśli mamy do czynienia z aktywnością człowieka skierowaną na treści muzyczne, przybierającą

formę biernych (np. słuchanie muzyki, studiowanie wiedzy z zakresu teorii muzyki) lub czynnych (śpiewanie, gra na instrumencie) kontaktów z muzyką, dążeniu do coraz dogłębniejszego jej poznania i przeżywaniu w związku z obcowaniem z nią różnorodnych uczuć. Jednocześnie można mówić o zainteresowaniach muzycznych (które należy traktować jako właściwość psychiczną człowieka) tylko w tych przypadkach, jeśli nie ograniczają się one do sporadycznych kontaktów z muzyką, lecz stanowią stałą gotowość do obcowania z nią, wynikającą z wewnętrznej potrzeby psychicznej człowieka.

Związek niektórych czynników z zainteresowaniami muzycznymi dziecka

Zakres, stopień nasilenia i dojrzałość zainteresowań uzależnione są od wielu czynników rozwojowych. Można je podzielić na dwie grupy: pierwszą stanowią czynniki biogenetyczne, drugą społeczno-kulturowe. Jest to podział teoretyczny, mający charakter głównie porządkujący, gdyż czynniki te wzajemnie na siebie oddziałują.

W niniejszym opracowaniu omówiono związek wieku, płci, programu i metod szkolnego wychowania oraz zdolności z zainteresowaniami muzycznymi.

Czynniki rozwojowe – takie jak wiek, płeć – oddziałują na jednostkę w sposób zgeneralizowany, jednakże zaznaczają się pewne różnice w zainteresowaniach muzycznych w zależności od płci i wieku traktowanych rozłącznie. K. Lewandowska badając uczniów klas VI i VII ankietą skłonności zawodowych Lipszycowej stwierdziła, że w grupie dziewcząt skłonności muzyczne wystąpiły na pierwszym miejscu, podczas gdy w grupie chłopców na czwartym spośród dwunastu innych. Różnice (na korzyść dziewcząt) są szczególnie duże, jeśli chodzi o taniec czy śpiew.[3] Różnice w zainteresowaniach tańcem w zależności od wieku i płci analizowała E. Hurlock wykazując, że przed osiągnięciem dojrzałości zainteresowanie tańcem ogólnie jest małe.[4] E. Hurlock – za Lehmanem – podaje, że dziewczęta w wieku od 12,5 do 13,5 (a chłopcy do późniejszego okresu) interesowały się tańcami bardzo mało. Zainteresowania te pojawiają się dopiero w szkole średniej, gdzie stają się najpopularniejszą formą rozrywki. Ogólnie jednak tańce towarzyskie są bardziej popularne wśród dziewcząt niż wśród chłopców w tej samej grupie wiekowej. Jest to – jak sądzą niektórzy – oznaką większej dojrzałości dziewcząt. Różnice w zainteresowaniach muzycznych w zależności od płci można stwierdzić porównując preferencje w wyborze

instrumentu muzycznego – chłopcy częściej niż dziewczęta grają na akordeonie, saksofonie, natomiast wśród dzieci uczących się grać na fortepianie przeważają dziewczęta. Dysproporcje są szczególnie duże, jeśli chodzi o amatorską grę na gitarze, zdecydowaną przewagę liczebną mają chłopcy.

Zależność stopnia nasilenia zainteresowań od wieku badała K. Lewandowska. Okazało się, że największe zainteresowanie lekcjami muzyki przejawiają uczniowie klas IV i V. Następnie ulega ono osłabieniu, a w klasie VIII ponownie wzrasta. Przyczyną jest fakt, że w klasach młodszych większość dzieci lubi i interesuje się wszystkimi przedmiotami, natomiast zróżnicowanie zainteresowań oraz ich utrwalenie ma miejsce dopiero w klasach wyższych.[5]

Zainteresowania, w tym muzyczne, w dużej mierze zależą od oddziaływania pedagogicznego.[6] Rolą szkoły jest rozwijanie intelektu, uzdolnień dziecka. Jeśli założyć, że szkoła ma wpływ na zainteresowania, to źródeł tego wpływu należy szukać w programie nauczania i stosowanych metodach pedagogicznych.

Badania J. Burskiej[7] wskazują na wiele zależności między programem nauczania a zainteresowaniami uczniów. Wyrazem programu nauczania jest gromadzenie przez ucznia wiedzy, nabywanie umiejętności i nawyków potrzebnych do jej przyswojenia i posługiwania się nią. Zainteresowania rozumiane szeroko, jako ogólne nastawienie na dane treści, narastają zaraz przy zetknięciu się uczniów z danym przedmiotem, ale wzrost ukierunkowanej aktywności poznawczej jest na ogół opóźniony o jedną klasę. Wydaje się więc, że warunkiem pojawienia się tej aktywności jest dłuższe obcowanie z przedmiotem umożliwiające nagromadzenie pewnego zasobu wiedzy, który pozwala na uświadomienie sobie odrębności danej dziedziny w stosunku do pozostałych, co należy do istotnych momentów zainteresowań.

Oddziaływanie programu nauczania współistnieje z wpływem innych czynników rozwojowych. Jednak siła tego czynnika w stosunku do pozostałych jest znaczna, a ponadto wszystkim uczniom stwarza podobną podstawę. Można go określić jako czynnik ingerujący w indywidualne profile zainteresowań. Nasuwa się pytanie, czy funkcja programu nauczania w stosunku do zainteresowań nie polega głównie na stwarzaniu bazy w postaci wiedzy gromadzonej przez ucznia. Jednak sama wiedza nie decyduje o tym, że powstaną zainteresowania z nią związane, zwiększa jedynie prawdopodobieństwo ich pojawienia się.

Gdyby założyć, że zainteresowania zależą od czynników biogenetycznych i programu nauczania, to zainteresowania uczniów powinny się kształtować podobnie we wszystkich szkołach. Tak jednak nie jest. Metoda pracy nauczyciela, sposób prowadzenia zajęć odgrywają bardzo dużą rolę w kształtowaniu

się zainteresiowań.[8] Nastawienie ucznia do przedmiotu zależy od tego, w jaki sposób jest on nauczany. O ile nauczyciel potrafi uczyć w sposób zajmujący i zarazem związany z życiem, to wtedy tą dziedziną interesuje się większość uczniów.

Zależność między oddziaływaniem pedagogicznym a zainteresowaniami poszczególnymi przedmiotami szkolnymi jest różna. Biorąc pod uwagę program nauczania muzyki w szkole i profile zainteresowań muzycznych dzieci związek ten jest szczególnie słaby. Spośród różnego rodzaju treści muzycznych uczniowie preferują muzykę lekką i nowoczesną, kierując się przemijającymi modami. Znamienny przy tym jest fakt, że uczniowie potrafią wymienić niewielu kompozytorów czy tytułów utworów, które określają jako ulubione. Znajomość nazwisk twórców tzw. muzyki poważnej ogranicza się do Chopina i Moniuszki. K. Lewandowska[9] według badań przeprowadzonych przez R. Segita podaje, iż uczniowie kończący szkołę podstawową w większości nie przejawiają wszechstronnych zainteresowań muzyką, nie potrafią słuchać muzyki, a w szczególności nie rozumieją muzyki poważnej. Trend do zainteresowań jedynie muzyką rozrywkową potwierdzają badania socjologiczne E. Skotnickiej-Ilasewicz[10], podkreślając rolę środków masowego przekazu, zwłaszcza radia w kształtowaniu preferencji muzycznych. Powodu tego stanu rzeczy wielu autorów (Hermach[11], Gzella[12], Kaźmierczak[13], Lisowska[14]) upatruje w niewłaściwym funkcjonowaniu szkoły.

Powszechnie źródeł zainteresowań, zwłaszcza artystycznych, upatruje się w zdolnościach. Mówimy, że ktoś interesuje się muzyką, gra na instrumencie, ponieważ jest muzykalny, ma zdolności muzyczne. Różne są poglądy w literaturze przedmiotu na temat wpływu zdolności na zainteresowania. Można je podzielić na dwie kategorie: pierwsze dotyczą związków zachodzących między zdolnościami intelektualnymi (czyli ogólnym rozwojem umysłowym) a zainteresowaniami, drugie – relacji między konkretnymi uzdolnieniami a zainteresowaniami im odpowiadającymi. E. Claparéde zwracając uwagę na fakt, że w rozwoju zainteresowań mamy do czynienia z pewnym ogólnym prawem, wskazuje na dużą zależność zainteresowań od ogólnego rozwoju umysłowego człowieka, a więc od jego zdolności intelektualnych.[15] Stanowiska tego nie potwierdzają badania nad związkiem między zdolnościami a zainteresowaniami przeprowadzone przez L.E. Tyler.[16] Na brak zależności tego typu wskazuje również J. Dewey, podkreślając przy tym specyfikę tej dziedziny sztuki. Autor podaje, iż nawet bardzo trudne utwory muzyczne bywały z powodzeniem wykonywane przez osoby o ograniczonej inteligencji.[17]

Mimo tych głosów niektórzy psychologowie, np. D.H. Fryer, E.K. Strong, przypisywali duże znaczenie zdolnościom, a zwłaszcza inteligencji, w powstawaniu zainteresowań. Twierdzą oni, że „to właśnie zdolności lub uzdolnienia (wśród których inteligencja jest najważniejsza, lecz nie jedyna) prowadzą do sukcesu, uznanie koronuje sukces i tak rodzi się zainteresowanie ćwiczeniem zdolności lub czynnościami, które spotykały się z uznaniem".[18] Bardziej ostrożne stanowisko zajmuje Super: „Ponieważ są niewątpliwie czymś bardziej podstawowym niż zainteresowania, wolno być może stwierdzić (...), że istnieje związek przyczynowy między zdolnościami i zainteresowaniami (...). Związek ten jest jednak luźny. Zdolności są jedną z przyczyn zainteresowań, lecz tylko jedną z wielu".[19]

Przeciwstawne stanowisko zajmuje S. Arpa, który za zjawisko wtórne uważa zdolności, jako wynik procesu aktywnego kontaktu człowieka z muzyką.[20]

Zagadnienie zainteresowań muzycznych i ich związku ze zdolnościami muzycznymi podejmowali niektórzy pedagodzy i psychologowie muzyki. Związek między zdolnościami muzycznymi i zainteresowaniami im odpowiadającymi podkreśla Lasocki, zauważając między nimi sprzężenie zwrotne: „Zdolności rodzą zainteresowania, te zaś z kolei wpływają na rozwój zdolności, które pobudzają i poszerzają zainteresowania".[21] Jednak wyniki badań empirycznych wykazały niewielką zależność między zdolnościami a zainteresowaniami muzyką.[22] Zresztą wiele obserwacji z życia potwierdza tezę, że osoby mające duże zainteresowania muzyczne nie mają żadnych zdolności w tym kierunku. Występują też odwrotne relacje; osoby o dużych zdolnościach muzycznych nie przejawiają większego zainteresowania muzyką.[23] Panuje jednak przekonanie, że połączenie wysokich uzdolnień muzycznych z silnie rozwiniętymi zainteresowaniami jest warunkiem powodzeń w studiach muzycznych i karierze zawodowej.[24] „Zainteresowania muzyczne stanowią niezbędny składnik uzdolnienia muzycznego w każdej specjalności muzycznej. (...) Silne zainteresowanie muzyką występuje u wszystkich wybitnych muzyków".[25]

Do ciekawych wniosków w wyniku przeprowadzonych badań nad dziećmi mało muzykalnymi doszła K. Lewandowska.[26] Różnice między dziećmi uzdolnionymi muzycznie a dziećmi nie przejawiającymi zdolności w tym kierunku potwierdzają hipotezę o znacznie słabiej ukształtowanych zainteresowaniach muzycznych u dzieci fałszywie intonujących. Wyniki te potwierdzają poglądy współczesnej psychologii, że większe zdolności sprzyjają rozwojowi odpowiednich zainteresowań, gdyż stanowią źródło dodatkowych satysfakcji dla jednostki.

Przypisy

1. K. Lewandowska: Rozwój zdolności muzycznych. Warszawa 1978, WSiP, s. 138.
2. A. Gurycka: Zainteresowania dzieci i młodzieży, ich kształcenie i rozwój. (W:) L. Wołoszynowa (red.): Materiały do nauczania psychologii. Seria II, tom IV. Warszawa 1969, PWN, s. 271.
3. K. Lewandowska: Rozwój zdolności..., cyt. wyd.
4. E.B. Hurlock: Rozwój młodzieży. Warszawa 1965, PWN, s. 300.
5. K. Lewandowska: Rozwój zdolności..., cyt. wyd.
6. J. Lasocki: Z zagadnień psychodydaktyki muzyki. O zainteresowaniach. Poradnik Muzyczny 1968/12, s. 10.
7. J. Burska: Analiza wpływu oddziaływania pedagogicznego. (W:) A. Gurycka (red.): Zainteresowania uczniów – cz. I. Warszawa 1961, PZWS.
8. J. Burska: op. cit.
9. K. Lewandowska: Rozwój zdolności..., cyt. wyd.
10. E. Skotnicka-Ilasewicz: Środowisko łódzkiej inteligencji technicznej a problemy kultury. Ruch Muzyczny 1970/14.
11. E. Hermach: Jeszcze o wychowaniu muzycznym w szkole. Poradnik Muzyczny 1968/12.
12. Z. Gzella: Problem nr 1 polskiej kultury muzycznej. Poradnik Muzyczny 1972/5.
13. A. Kaźmierczak: Wychowanie muzyczne. Przedmiot, jego cele i niektóre zagadnienia metodyczne – cz. II. Wychowanie Muzyczne w Szkole 1971/3.
14. H. Lisowska: Sprawozdanie z konferencji kierowników Sekcji Wychowania Muzycznego COM. Wychowanie Muzyczne w Szkole 1972/2.
15. E. Claparede: Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Wyd. III, Warszawa–Łódź 1972, NK, s. 581.
16. A. Gurycka: Rozwój i kształtowanie zainteresowań. Warszawa 1978, WSiP, s. 132.
17. J. Dewey: Sztuka jako doświadczenie. Warszawa 1975, Ossolineum, s. 291.
18. D.E. Super: Psychologia zainteresowań. Warszawa 1972, PWN, s. 110.
19. Tamże.
20. S. Arpa: Psychologiczne umotywowanie wychowania muzycznego. Poradnik Muzyczny 1972/4.
21. J. Lasocki: op. cit.

22. K. Lewandowska: op. cit.
23. J. Wierszyłowski: Psychologia muzyki. Warszawa 1979, PWN, s. 169.
24. M. Manturzewska: Psychologiczne warunki osiągnięć pianistycznych. Wrocław 1969, Wydawnictwo PAN.
25. J. Wierszyłowski: op. cit.
26. K. Lewandowska: op. cit.

Aleksander Wesołowski
Akademia Ekonomiczna
Poznań

NIEKTÓRE PEDAGOGICZNE PROBLEMY SAMODZIELNOŚCI SZKOŁY WYŻSZEJ W NOWEJ RZECZYWISTOŚCI

Działalność wychowawcza „sensu largo" jest funkcją życia społecznego. Jego zmienne potrzeby wywołują konieczność przeobrażeń treści i zadań instytucji kształcenia i wychowania, w tym szkoły wyższej.

Wielowiekowa historia uniwersytetu wskazuje, że uczelnia wyższa była i jest podatna na zmiany, szczególnie wtedy, kiedy chce przodować w nauce i kształceniu. Przodowanie to jest możliwe, jeśli uczelnia ma takich sponsorów, którzy dają jej swobodę i samodzielność w działaniu oraz dbają o zaspokojenie materialne jej potrzeb, szczególnie w zakresie rozwoju nauki. Rozwoju i efektów badań naukowych nie można ograniczać administracyjnie planami i nakładami finansowymi, grozi to bowiem spłyceniem poziomu nauki i powstaniem pseudonauki.

Od poziomu i osiągnięć naukowych uczelni zależy poziom dydaktyki i w konsekwencji przygotowanie do twórczej roli w społeczeństwie i państwie inteligencji z wyższym wykształceniem. Bez wysokiego poziomu intelektualnego i moralnego tejże inteligencji nie może funkcjonować państwo jako sprawna organizacja tegoż społeczeństwa.

Powojenne lata narodów środkowej i wschodniej Europy charakteryzują się panowaniem totalitarnych rządów – także w zakresie nauki i szkolnictwa wyższego. Narzuciły one „jedynie słuszną linię światopoglądową" i szkołę naukową, która miała za zadanie ujednolicić, a w konsekwencji ograniczyć

swobodę myśli ludzkiej. Prowadzić to musiało do zniewolenia nauki, jej twórców i studentów, a w zakresie zarządzania uczelnią do ograniczenia jej wielowiekowej tradycji samodzielności. Społeczności akademickie w Polsce nie pogodziły się z tym stanem rzeczy i w zależności od sytuacji dążyły do odzyskania utraconych uprawnień. Starania te, prowadzone ze zmiennym szczęściem, mają w aktualnej naszej rzeczywistości szanse powodzenia.

W ramach pluralistycznej demokracji i rządów przestrzegających demokratycznej praworządności uczelnia wyższa odzyskuje względnie pełną samodzielność jako podstawę do wieloaspektowej działalności naukowej, dydaktycznej i wychowawczej. Samodzielność ta odzwierciedlać się będzie przede wszystkim w samorządności władz uczelni, szerokich kompetencji Rektora i Senatu akademickiego, uczestnictwa w zarządzaniu młodzieży w studenckich organizacjach i stowarzyszeniach o różnych orientacjach społeczno-politycznych, naukowych i regionalnych oraz w kontroli społecznej organów wychowawczych.

Resort nauki i szkolnictwa wyższego, jak i inne resorty i instytucje pozostajace w roli sponsora, winny unikać interwencji w wewnętrzne życie uczelni i pozostawać w roli stwarzających warunki do wszechstronnej jej działalności. Sponsorzy więc zachowują swój pośredni wpływ na uczelnię poprzez jej wspomaganie finansowe. Uczelnia, aby nie pozostawać zależną ekonomiczne, winna starać się gospodarować oszczędnie otrzymywanymi funduszami oraz wypracowywać własne. Udział własnych funduszów w budżecie szkoły będzie świadczył o stopniu jej zależności od sponsorów.

Pomijamy jednak tę ważną kwestię, pragniemy bowiem zająć się niektórymi podagogicznymi problemami, które w nowej rzeczywistości gospodarki rynkowej wymagają szczególnej uwagi i nowych rozwiązań.

Do najważniejszych problemów pedagogicznych uczelni ekonomicznej, ale nie tylko, należy tworzenie atmosfery wolności myśli, przejawiającej się w badaniach naukowych i dydaktyce, szczególnie w głoszeniu rzetelnej prawdy z różnych punktów widzenia. Swoboda wypowiadania się wykładowcy stwarza wolny rynek myśli i mózgów. Warunek ich swobodnego rozwoju, ale i wyboru przez studentów. Te myśli będą atrakcyjne, które nie tylko zyskają aplauz słuchaczy, ale które będą urzeczywistniały się wpraktyce materialnej i duchowej w sposób efektywny i racjonalny.

Do atmosfery intelektualnego wyżywania się wszystkich, nauczycieli i studentów, nie wystarcza jednak deklaracja wolności. Atmosferę tą trzeba stworzyć na drodze mozolnych przeobrażeń treści programowych, struktur organizacyjnych i motywacji do pracy i nauki.

W warunkach środowisk uczelni ekonomicznych, czujących się odpowiedzialnymi za dotychczasowy stan ekonomii i za jej przyszłość, niebędne jest samokrytyczne zanalizowanie ogólnego stanu ekonomii politycznej, jej przewartościowanie i stworzenie programu odpowiadającego potrzebom wolnorynkowej gospodarki w skali mikro, jak i makro.

Ekonomia jako dyscyplina podstawowa i ogniskowa w kształceniu ekonomistów winna odegrać rolę inspirującą wobec dyscyplin pokrewnych a wchodzących jako niezbędne do planu nauczania. Na szczególną uwagę zasługują tu dyscypliny dotyczące finansów, bankowości i obrotu walutą, dyscypliny dotyczące planowania gospodarczego i systemów zarządzania. Tworzą one zwarty i podstawowy blok przygotowania zawodowego nowoczesnego ekonomisty. Nowoczesność ta winna odzwierciedlać się w treściach programowych i innowacyjnych metodach prowadzenia zajęć dydaktycznych, opartych na współczesnej technice komputerowej, dążących do przekazania wiedzy, ale i ukształtowania umiejętności posługiwania się nowoczesnym sprzętem i urządzeniami.

Temu podstawowemu blokowi wiedzy ekonomicznej towarzyszyć musi blok dyscyplin ogólnych niezbędnych do kształtowania osobowości jednostki z wyższym wykształceniem, do opanowania czynnie znajomości języków obcych zapewniających otwarcie na świat i kontakt z innymi ludźmi.

Dużym wsparciem w utrwalaniu wiedzy, rozwijaniu zainteresowań studentów winna być zaangażowana praktyka życia studenckiego, którą zapewnią różnorodne i samodzielne organizacje studenckie i indywidualne inicjatywy samokształcenia.

O ile nowoczesność dydaktyki jest zależna od nauczycieli akademickich, ale możliwa w ujęcie systemowe, o tyle trudniej jest obudzić zainteresowania i motywacje do studiów oraz do ważnej działalności organizacyjno-samowychowawczej. Problem ten musi być rozwiązywany przy dyskretnej pedagogicznej pomocy nauczycieli. I tu napotykamy na pytanie, czy mamy takich nauczycieli, którzy nie z obowiązku, a z istoty swojej osobowości i autorytetu naukowego i dydaktycznego będą promieniować na studentów? Odpowiedź musi być wstrzemięźliwa. Są naukowcy, którzy rozumieją swoje posłannictwo i potrafią godzić własne zainteresowania i pracę naukową z dzieleniem się swoją wiedzą z innymi, ale są i tacy, którzy unikają dydaktyki i studentów. Dzięki tym pierwszym możemy mieć nadzieję, że obudzą zainteresowania studiami i pracą nad sobą wśród studentów.

Wreszcie, problemem pedagogicznym uczelni jest dostosowanie do nowych treści i systemu kształcenia struktur ogranizacyjnych szkoły. System tych

struktur wciąż doskonalony, winien zapewnić demokratyczne swobody uczelni, pobudzić do działania i kontroli wyników. Jest to więc problem o posmaku eksperymentu, nie zawsze bowiem jest słuszne wracanie do struktur przeszłych, często idealizowanych.

Nowa szkoła potrzebuje nowej organizacji. Winna ona mieć prawo do ukształtowania własnej wewnętrznej struktury. Jedynym probierzem sprawności jej działania winny być wymierne efekty naukowe, dydaktyczne i wychowawcze, ale także jej demokratyczna atmosfera, od której zaczęliśmy tę wypowiedź.

W aktualnej sytuacji w Polsce, uczelnia poznańska, którą tu reprezentuję, mimo licznych trudności, przeobraża się w uczelnię, która potrafi wykorzystać uzyskane prerogatywy samodzielności i stworzy trwałe podstawy rozwoju nauki i działalności dydaktyczno-wychowawczej. Jesteśmy też świadomi, że samodzielność wiąże się zawsze z odpowiedzialnością, a ta z samokontrolą własnej działalności. Oby to nie wpłynęło na ograniczenie ryzyka, bez którego nie ma postępu.

Czy i na ile zachodzące przeobrażenia w szkolnictwie wyższym, w tym w uczelniach ekonomicznych, okażą się słuszne i trafne, pokaże czas i powodzenie rewolucyjnych przemian ekonomiczno-społecznych w całym kraju.

Henryk Siemieniak
Niemcy

„KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE W EUROPIE"
(14. Kongres Niemieckiego Towarzystwa Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Dortmundzki – 14-16 marca 1994 r.)

Rozwój nauk o wychowaniu w poszczególnych krajach Europy osiągnął różny poziom. Zróżnicowanie to dotyczy prawie wszystkich dyscyplin pedagogicznych, zarówno w sferze teorii, jak i badań empirycznych. Wymiana poglądów i doświadczeń między naukowcami europejskimi stanowi tu uzasadnienie komparatystyczne i pragmatyczne. Aspekt porównawczy przejawiał się w ustaleniu kategorii wspólnych oraz istniejących dyferencji. Natomiast aspekt pragmatyczny odniesiono do doskonalenia funkcjonalności instytucji oświatowych oraz stopnia transpozycji nauki do praktyki edukacyjnej.

Istota modernizacji systemów oświaty w Europie w dobie procesów integracyjnych i intensywnych przemian, jak i napięć i konfliktów, ukierunkowana jest na wypracowanie i ustalenie wspólnych celów i wartości, a następnie wdrożenie ich do praktyki. Pociąga to za sobą intensywniejszą kooperację w zakresie międzynarodowych badań naukowych. Z jednej strony nauka i polityka, a z drugiej praktyka edukacyjna, stanowiły podstawę przyjęcia pytania zasadniczego – jak kształcić i wychowywać w Europie i dla Europy?

1. Cele i organizacja obrad kongresu

14. Kongres Niemieckiego Towarzystwa Nauk Pedagogicznych odbył się w dniach od 14 do 16 marca 1994 r. w Uniwersytecie Dortmundzkim. Obrady Kongresu otworzył prof. dr Dietrich Benner, a wykład inauguracyjny na temat „Kształcenie i wychowanie dla Europy" wygłosił prof. dr Dieter Lenzen.

W kongresie wzięli udział naukowcy z Austrii, Belgii, Danii, Francji, Grecji, Hiszpanii, Holandii, Niemiec, Norwegii, Polski, Republiki Czeskiej i Słowackiej, Republik Nadbałtyckich, Szwajcarii, Szwecji, Węgier, Włoch. Współorganizatorami byli: Koło Inicjatywne Zagłębia Ruhry, Niemieckie Towarzystwo Badań oraz towarzystwa naukowe prawie z całej Europy.

Podstawowymi celami kongresu było: przedyskutowanie relacji i funkcji między kształceniem, wychowaniem a demokracją; wskazanie na elementy postępu i doradztwa w zakresie koordynacji europejskich systemów oświaty, przy zachowaniu ich własnej specyfiki i tradycji; wymiana doświadczeń i informacji o wynikach badań i analiz poszczególnych dyscyplin pedagogicznych. Główną intencją było także porównanie instytucjonalizacji teorii pedagogicznych, jak i rozwoju nauk o wychowaniu w poszczególnych krajach europejskich, oraz zintensyfikowanie współpracy w dziedzinie międzynarodowych badań naukowych.[1]

Obrady kongresu przebiegały w trzech formach. Pierwszą stanowiły wykłady otwarte wygłoszone w pierwszym dniu obrad w godzinach przedpołudniowych oraz w drugim dniu obrad w godzinach popołudniowych. Drugą formą były sympozja, które miały miejsce w pierwszym dniu po wykładach otwartych i w drugim dniu w godzinach przedpołudniowych. Trzecią formę stanowiły grupy robocze, a ich obrady miały miejsce w trzecim dniu kongresu.

2. Problematyka wybranych wykładów otwartych i sympozjów

Problematyka wykładów otwartych nie stanowiła jakiegoś zwartego układu zagadnieniowego, który wyznaczałby kierunki dalszego toku obrad kongresu. Przedstawione zostały tu kwestie charakterystyczne bądź znaczące dla nauki i oświaty w wybranych krajach europejskich.

Prof. dr Peter Mortimore (Londyn) – w referacie[2] zawarł problematykę efektywności szkoły współczesnej. Wskazując na elementy warunkujące jej skuteczność – w kategoriach społecznych, organizacyjnych i pedagogicznych – podkreślił także istotę i znaczenie nowych zadań, które stawia szkole współczesna cywilizacja i cywilizacja przyszłości. „Wyzwania" dnia dzisiejszego uwzględnione w tworzeniu europejskiej polityki oświatowej mogą być wskazaniem kierunków rozwoju szkolnictwa zgodnie z potrzebami społecznymi, oświatowymi oraz indywidualnymi jednostki.

Prof. dr Hans Merkens (Berlin) – w swoim wykładzie[3] przedstawił wyniki badań nad postawami młodzieży europejskiej wobec pracy oraz istotnych,

percepowanych współcześnie wartości. Badania empiryczne przeprowadzone zostały w Europie zachodniej, centralnej i wschodniej wśród młodzieży w wieku od 13 do 16 lat, tzn. w klasach od 7 do 10 w takich miastach, jak: Berlin Wschodni, Berlin Zachodni, Bratysława, Frankfurt nad Odrą, Ioannina, Korfu, Moskwa, Praga, Słubice, Sofia, Warszawa. Analiza teoretyczna problematyki oraz pokazanie wyników badań empirycznych to rzeczywiście obraz przedsięwzięcia na wielką skalę europejską. Jednak w badaniu postaw młodzieży w sytuacjach wielkich przemian społecznych, strukturalnych, ekonomicznych, gospodarczych i in. kryteria takie, jak np. „Życie bez pracy jest bezsensowne", „Bez pracy nie ma pieniędzy", „Bez pracy nie ma szczęścia" wydaje się tylko częściowo uzasadnione. W dobie tak intensywnych zmian, szczególnie w Europie centralnej i wschodniej, ale także i na Zachodzie, problem postaw młodzieży wobec pracy, to również zagrożenia, które niosą czasy współczesne. Chociażby wysoki stopień bezrobocia i związana z tym perspektywa życiowa młodego pokolenia, stojącego u progu wyboru zawodu, wyboru dalszego kształcenia czy kariery – jest w tym układzie zagadnień istotne.

Prof. dr Thomas Rauschenbach (Dortmund) – pokazał w swoim wystąpieniu problematykę rodziny, jednostki i społeczeństwa w odniesieniu do relacji międzypokoleniowych. Podkreślenie znaczenia rodziny jako ważnego ogniwa łączącego jednostkę ze społeczeństwem, nabiera obecnie nowego wymiaru w procesach kształcenia i wychowania. Rodzina jest podstawowym, początkowym elementem socjalizacji i dojrzewania społecznego dzieci. W rodzinie upatruje się także centralne źródło wczesnej edukacji dzieci. Związki i relacje międzypokoleniowe określają poziom dojrzewania młodego pokolenia oraz stopień akceptacji pokolenia dorosłych. Z drugiej strony ambiwalencja współczesnego życia oddziaływuje na kształt oraz dyferencje dojrzewania społecznego oraz społecznej reprodukcji. Dlatego też istotne staje się adekwatne do realiów organizowanie edukacji oraz poszukiwanie nowych form edukacji publicznej.[4]

Prof. dr Francois Orivel (Dijon) – przedstawił problematykę[5] ekonomiki oświaty w badaniach społecznych i ekonomicznych, zwracając jednocześnie uwagę na aspekt pragmatyczny teorii i jej wykorzystanie w planowaniu oświatowym, jak i zarządzaniu oświatą. Wykład ten w dalszej fazie oscylował wokół zagadnień genezy ekonomiki oświaty, jej rozwoju oraz wkładu Francji do badań międzynarodowych. Elementy innowacyjne zaistniałe w latach 80-tych oraz nowoczesna analiza kosztów – to także związki pomiędzy wewnętrznymi i zewnętrznymi efektami współczesnej oświaty we Francji.

Problematyka obrad w ramach sympozjów to przede wszystkim zagadnienia istotne dla współczesnej teorii, praktyki edukacyjnej i polityki oświatowej.

Sympozjum I – *Przyszłość ochrony socjalnej w Europie. Wyzwanie nauk pedagogicznych wobec społeczeństwa obywatelskiego i sprawiedliwości społecznej.* Konieczność modernizacji państwa socjalnego w tej fazie jednoczenia Europy stawia także nowe zadania naukom pedagogicznym. Idea „civil society"[6] jest szeroko pojętym wyzwaniem, któremu sprostać muszą różne instytucje, organizacje struktur i państwa. Wyzwanie to naukom pedagogicznym nadaje sens substancjalny. Zmienność relacji między państwem a „civil society"[7] implikuje nowe zadania również dla polityki oświatowej w Europie.

Sympozjum II – *Kształcenie zawodowe w Europie. Analiza i perspektywy.* Zjednoczenie Europy generuje prawie we wszystkich sferach życia społecznego procesy, których zakres i kompleksowość trudne są do określenia, a ich skutki zasadnicze i uboczne są nie do przewidzenia. Szczególna rola przypada tu polityce kształcenia zawodowego kreowanej na szczeblu europejskim.[8] Innym ważnym zagadnieniem staje się problematyka ewaluacji efektów ekonomiki kształcenia.[9] Istotnego znaczenia nabiera problem kształcenia zawodowego, wspieranego i rozwijanego programami Wspólnoty Europejskiej. Zróżnicowany poziom funkcjonowania systemów oświaty w krajach europejskich powoduje zmiany relacji między systemem kształcenia a systemem zatrudnienia. W grę wchodzi znaczenie kształcenia zawodowego oraz jego rola w podejmowaniu istotnych środków dla rozwoju i postępu gospodarczego i technicznego.

Sympozjum V – *Kierowanie i doradztwo w zakresie rozwoju szkolnictwa w Europie – koncepcje teoretyczne i studium przypadków.* Prawie we wszystkich krajach Europy obserwuje się wyraźny trend odejścia od scentralizowanego systemu planowania oświaty. Kierunek ten charakterystyczny jest dla szkolnictwa wyższego już od dłuższego czasu. Ale dla szkoły jest to sytuacja nowa, w której stała się ona jednostką samokształtowania.

System szkolny, który musi kształtować ramy różnorodności poszczególnych szkół, nie potrzebuje planowania centralnego, ale nowe formy sterowania w sensie koordynacji, wyzwalania inicjatywy, innowacji i popierania. Badanie procesów kierowania i doradztwa powinno poprzez studium przypadków pokazać nowe tendencje, kierunki i rozwiązania praktyczne.[10]

Sympozjum VI – *Nauki pedagogiczne i reformy oświatowe w Europie.* W ramach sympozjum zorganizowanego przez Komisję Pedagogiki Porównawczej wspólnie z europejskimi naukowcami starano się wskazać na

wspólne Europie tendencje reform oświatowych ze szczególnym uwzględnieniem procesów transformacji w Europie środkowej i wschodniej. Nowe możliwości zbliżenia i współpracy powinny być rozpatrywane z perspektywy Europy wschodniej i zachodniej. Na ile otwarcie na Europę znalazło potwierdzenie w teoretycznej refleksji nauk pedagogicznych, oraz jakie wspólne sobie elementy daje się rozpoznać, oraz jakie kierunki i modele reform znajdują potwierdzenie w praktyce, to tylko niektóre z postawionych pytań.

W reformowaniu oświaty w ramach obecnych procesów integracyjnych zarysowuje się pewien dylemat między tradycją narodową a europejską perspektywą.[11] Stąd też zadanie dla polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej dotyczy umiejętnego połączenia tych dwóch tendencji.

Sympozjum VII – ***Nauki pedagogiczne w Europie – rozwój i sytuacja obecna.*** W sympozjum tym przedstawiono kierunki badań empirycznych nauk pedagogicznych w ujęciu rozwojowym od końca XIX wieku do czasów współczesnych. Pokazano tu problemy, struktury, tematy badań z uwzględnieniem specyfiki poszczególnych dyscyplin naukowych.

Analizując rozwój pedagogiki eksperymentalnej oraz empirycznych nauk pedagogicznych w Europie zachodniej i USA, wskazano na pozytywizm, darwinizm, psychologię eksperymentalną oraz próby pedagogiczno-reformatorskie. Instytucjonalny rozwój badań empirycznych przedstawiono na przykładzie USA i wybranych krajów europejskich, takich jak: Wielka Brytania, Francja, Belgia, Niemcy. Charakterystyka koncepcyjnego i paradygmatycznego rozwoju pedagogiki została skoncentrowana na problemach badań nad dzieckiem „child study" w opisie paradygmatu pedologii szczególnie we Francji i Belgii. Wskazano także na paradygmat zachodniej pedagogiki eksperymentalnej w Niemczech i USA z wyeksponowaniem znaczenia społecznej funkcji badań.[12]

W analizie porównawczej badań pedagogicznych w Anglii i Szkocji wskazano na istniejące wspólne oraz odmienne elementy w nauce o wychowaniu. Mówiąc o badaniach pedagogicznych wyróżniono role studiów pedagogicznych i pozycje pedagogiki w Uniwersytetach – „Educational Studies and Studies of Education". Inne przedstawione tu kwestie to: znaczenie badań porównawczych i filozofii wychowania; kształcenie nauczycieli; multikulturalizm w szkole i w mieście; strategie zarządzania; zasada rynkowości – „Market Principal".[13]

SympozjumIX – ***Demokracja i wychowanie w Europie.*** Sympozjum to zostało przygotowane przez Komisję Oświaty i Filozofii Wychowania Niemieckiego Towarzystwa Nauk Pedagogicznych wspólnie z Brytyjskim Towarzyst-

wem Filozofii Wychowania. Świadomość demokracji oraz działania demokratyczne to istotne cele wspólnego europejskiego systemu kształcenia i wychowania.

W procesie jednoczenia Europy przygotowanie do demokratycznych zachowań stawia przed oświatą nowe cele i wartości z ich odpowiednią transpozycją do praktyki edukacyjnej.[14] Oświata, przynależność państwowa a interes jednostki – to następny problem – jak pogodzić występującą tu sprzeczność we współczesnej Europie, dążąc do dalszej demokratyzacji życia społecznego.[15]

Sympozjum XIII – *Nauczycielki klas początkowych w Europie.* Wykłady oraz dyskusja w tej grupie tematycznej zorganizowane zostały przez Komisję Pedagogiki Szkolnej Kształcenia Nauczycieli i Badań nad Kobietą. Wskazano tu na problematykę roli i znaczenia wykształcenia pedagogicznego i merytorycznego nauczycielek klas początkowych oraz ich równowartości z nauczycielem dyplomowanym.

Problematyka kształcenia nauczycieli nauczania początkowego i tworzenia szans dalszego rozwoju i kariery w sfeminizowanym zawodzie, jakim jest nauczyciel klas początkowych, wymaga pewnej reorientacji.[16]

Sympozjum XV – *Środowisko naturalne a kształcenie zawodowe w Europie.* Problematyka zasadnicza przygotowana została przez Komisję Pedagogiki Pracy i Pedagogiki Gospodarczej Niemieckiego Towarzystwa Nauk Pedagogicznych wspólnie z AEEE – Association of Economic Education in Europe. Środowisko naturalne stawia jedno z największych wyzwań kształceniu zawodowemu. Przedstawiono tu na bazie kryteriów pedagogicznych koncepcje i zakres problemowy kształcenia zawodowego z uwzględnieniem potrzeb otoczenia i natury w Europie. Centrum zainteresowań stanowi tu polityka ochrony środowiska naturalnego i polityka kształcenia zawodowego Wspólnoty Europejskiej.

Ochrona środowiska naturalnego szczególnie w kształceniu zawodowym, gdzie w procesie produkcji następuje zawsze zderzenie: produkt – środowisko naturalne, wymaga wykształcenia odpowiednich zachowań oraz świadomości postępowania na rzecz otoczenia naturalnego.[17]

3. Zakres tematyczny niektórych grup roboczych

Problematyka tematyczna w ramach grup roboczych ukierunkowana była na zagadnienia szczegółowe, istotne dla rozwoju teorii pedagogiki i praktyki edukacyjnej.

Workshop 4 – *Antropologia pedagogiczna i estetyka.* Stosunek między estetyką a antropologią historyczną ma istotne znaczenie dla nauk pedagogicznych. Intensywny rozwój zainteresowań estetyką, wychowaniem estetycznym i antropologią daje nowe impulsy w badaniu problemów wychowania. Związek między antropologią historyczną a estetyką stanowi także obszar zainteresowań dla pedagogiki.[18]

Workshop 5 – *Antropologia pedagogiczna – przykład „myślenia ewolucyjnego".* Kryzys podejścia podmiotowego i działaniowo-teoretycznego w pedagogice legitymuje nowe spojrzenie na interdyscyplinarne oferty teoretyczne. Teoria ewolucji w ostatnich dziesięcioleciach znacząco rozwinęła się do interdyscyplinarnej teorii zdolnej do wielozakresowych połączeń z uniwersalnym zakresem wpływów i zostaje w międzyczasie peryferyjnie przyjmowana i stosowana w pedagogice.

Workshop 8 – *Badania empiryczne w zakresie rozwoju szkolnictwa w Europie.* Jakie czynniki w aspekcie pragmatycznym w zakresie badań empirycznych nad rozwojem szkolnictwa są w krajach europejskich kontynuowane? Jaka problematyka dominuje w systemach szkolnych? To niektóre z postawionych tu problemów. Doskonalenie szkolnictwa pod względem merytoryczno-metodycznym oraz organizacyjnym pokazano na przykładzie Szwajcarii[19], Holandii[20] i Francji.

Workshop 9 – *Czy istnieje wpływ innowacji na migracje? Interkulturowe kształcenie i wychowanie jako europejska polityka oświatowa.* Parlament europejski podjął uchwałę o kulturowym zróżnicowaniu kształcenia szkolnego dzieci imigrantów. Ma to mieć zastosowanie praktyczne w programach interkulturowego wychowania, stanowiąc tu istotę przyszłościowo zorientowanej polityki oświatowej we Wspólnocie Europejskiej. Reakcja polityki oświatowej na zwiększający się kulturowy i językowy pluralizm w szkołach tych krajów europejskich, co do których narodowe systemy oświaty muszą je w swojej działalności edukacyjnej uwzględniać powinna być szybka.

Reagowanie narodowych systemów oświaty na nową sytuację integracji Europy, to również zagadnienie przystosowania i asymilacji w nowych warunkach zjednoczonej Europy.[21]

Workshop 13 – *Analiza i perspektywa europejskich programów popierania oświaty dorosłych.* Przedstawiono tu doświadczenia międzynarodowe w praktycznej realizacji konkretnych projektów oraz zagadnienia międynarodowej współpracy.[22] Europejskie programy popierania oświaty dorosłych, które zmiany tego typu w poszczególnych krajach ignorują i podporządkowują się

jednostronnie potrzebom rynku pracy, muszą zostać zakwalifikowane jako problematyczne. Prognozy te reagują przede wszystkim na wzrastające wymagania kwalifikacji systemów zatrudniania i rosnące zadania zawodowej reintegracji w krajach członkowskich Wspólnoty Europejskiej.

Workshop 14 – *Pedagogika mass-mediow w jednej europejskiej kulturze masowej komunikacji.* Związki między równoważeniem narodowych systemów masowej komunikacji krajów europejskich a próbą tworzenia jednej europejskiej kultury mass-mediow, zarysowują także nowe zadania dla pedagogiki masowego komunikowania. Próba zarysowania koncepcji teoretycznych i praktycznych czynników (układów) europejskiej pedagogiki masowego komunikowania, która uwzględnia szkolne, pozaszkolne i uniwersyteckie aspekty jest konieczna.

Zagadnienia pedagogiki mass-mediow w poszczególnych krajach Europy są bardzo zróżnicowane. Znaczenie masowej komunikacji w „urabianiu świadomości" szczególnie młodzieży jest istotne. Dlatego odpowiednie przygotowanie do korzystania z mass-mediow wydaje się bezsprzeczne.[23]

Workshop 15 – *Dyskusja okrągłego stołu nad problematyką transformacji pedagogicznych między Europą wschodnią i Niemcami w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości.* Zaplanowana dyskusja pod kierunkiem prof. dra Wolfganga Steinhöfela oraz prof. dra Oskara Anweilera z udziałem naukowców niemieckich, polskich, ukraińskich miała na celu ukierunkowanie opinii oraz krytyczno-refleksyjnych obserwacji między Europą wschodnią a Niemcami w zakresie tradycji, jak i perspektyw wymiany i rozwoju myśli pedagogicznej. Zasadniczy cel upatrywano w wypracowaniu kryteriów istotnych dla wspierania europejskiej polityki szkolnictwa.

Workshop 18 – *Międzynarodowe porównanie i międzynarodowa kooperacja w zakresie pedagogiki społecznej.* Badania nad młodzieżą oraz kierunki badań pedagogiki społecznej stały się podstawą komparatystycznych dociekań i uzyskania pewnego przeglądu dorobku naukowego w tym zakresie, ukazania różnorodności pochodzenia dotychczasowych osiągnięć dyscypliny.

Badania porównawcze w ramach rozwoju pedagogiki społecznej wskazują na rozwój dyscypliny oraz ukazują problemy istotne, jak i braki czy wręcz białe plamy wymagające podjęcia badań oraz studiów teoretycznych.[24]

Workshop 23 – *Organizacja szkoły i kultury uczenia się – nowe wyniki badań i perspektywy rozwojowe.* Za istotne sprawy przyjęto tu wyszczególnienie nowych zmiennych do dyskusji nad teorią szkoły, która w zasadniczy sposób rozwija lub rozwijać powinna nie tylko badania nauko-

wo-poznawcze, ale także praktykę szkolną. Analizowano związki między ramowymi kryteriami organizacji szkoły a wypracowaniem i doskonaleniem szkolnej kultury uczenia się. Przedstawione wyniki badań empirycznych znalazły także potwierdzenie w zewnętrznych czynnikach związanych z organizacją i strukturą szkoły a wewnątrzszkolnym zróżnicowaniem kultury uczenia się.[25]

4. Uwagi końcowe

Przedstawione tu jedynie wybrane problemy z wykładów otwartych, sympozjów i grup roboczych dają częściowe, ale i zarazem przekrojowe spojrzenie na całość podjętych w ramach kongresu zagadnień. Z jednej strony obserwowalny był nurt analiz i porównań dotyczących teorii pedagogiki w aspekcie historycznym, metodologicznym, gnoseologicznym i pragmatycznym, a z drugiej strony – poszukiwanie nowych kierunków badań w ramach poszczególnych dyscyplin pedagogicznych.

Europa dnia dzisiejszego w konglomeracie problemów gospodarczych i społecznych zmaga się z utrzymaniem przyjętego tempa rozwoju. Stąd też i oświata w przygotowaniu młodego pokolenia do życia w zjednoczonej Europie spełnia istotną rolę.

Kształcić i wychowywać zgodnie z przyjętym i uznanym układem wartości, to także w procesach integracyjnych umiejętność zachowania tożsamości edukacyjnej krajów europejskich przy rozwijaniu koncepcji Europy zjednoczonej.

Przypisy

1. Bildung und Erziehung in Europa. 14. Kongreß DGfE. Red. D. Benner, C. Besescheck. Universität Dortmund 1994.
2. P. Mortimore: School Effectiveness: its Challenge for the Future.
3. H. Merkens: „Youth at Risk". Einstellungen und Wertvorstellungen Jugendlicher in Europa in Zeiten gesellschaftlichen Umbruchs.
4. T. Rauschenbach: Der neue Generationsvertrag – von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten.
5. F. Orivel: Gegenwärtige internationale Tendenzen in der bildungsökonomischen und bildungssoziologischen Forschung.
6. H. Dubiel: Die Idee „Civil Society" – eine Herausforderung für Europa.
7. G. Witty: Changing Relations between the State and Civil Society – Implications for Education Policy in Europe.

8. S. Hardenacke. Berufsbildungspolitik in Europa: Problemanalyse and Aktivitäten aus der Sicht der deutschen Bundesregierung.

9. K. Beck: Evalution ökonomischer Bildung in Europa.

10. R. Veld: Probleme der Steuerung des Bildungsbereichs.

11. O. Anweiler: Das Dilema der Pädagogik zwischen nationalen Tradition und europäischer Perspektive.

12. M. Depaepe: Experimentelle Pädagogik und empirische Erziehungswissenschaft in Westeuropa und den USA. Entwicklungsmuster seit 1890.

13. R. Cowen: Educational Studies in England and Scotland.

14. L. Koch: Demokratie und Erziehung.

15. R. Jonathan: Education, Citizenship and the Interests of the Individual.

16. D. Hänsel: Primarlehrerinnenausbildung und -beruf als weibliche Karriere.

17. K. Fingerle: Kategorien und Problembereiche beruflicher Umweltbildung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht.

18. Ch. Wulf: Soziale Mimesis: Zum Verhältnis pädagogisch-historischer Anthropologie und Asthetik.

19. L. Oertel: Ansätze pragmatischer Schulentwicklungsforschung in der Schweiz – am Beispiel der Schulversuche in der Sekundarstufe I im Kanton Zürich.

20. H. Riddersma: Überfüllung und Qualität von Ausbildung in der SEK II der Niederlande. Schulische Ansätze zur Qualitätsverbesserung.

21. I. Gogolin, M. Grüger: Beherrlichkeit und Innovation: Zwei Thesen zur Reaktion nationaler Bildungssysteme auf Migration und „Europeische Integration".

22. U. Tymister: Internationales Projektmanagement: Ein Beispiel für die Notwendige Verbindung von Fachkompetenz und sozialer Kompetenz.

23. B. Eschenauer: Medienpädagogik in den Lehrplänen ausgewählter europäischer Länder.

24. F.M. Konrad: Die Geschichte des Vergleichens in der Sozialpädagogik.

25. H.G. Holtappels: Schulzeit als Schulqualitätsfaktor – Entfaltung der Lernkultur durch veränderte Zeitstrukturen.

Arne Ostli
Norwegia

OŚWIATA SPECJALNA W EUROPIE*

Z wielką przyjemnością odnotowuję fakt, iż seminarium, którego zamysł narodził się prawie dwa lata temu w Bratysławie w ramach współpracy między ZNP, WSPS i EASE, stało się faktem. Według wstępnych zamierzeń EASE miało być reprezentowane przez co najmniej dwuosobową delegację, ale jestem jedynym przedstawicielem naszego stowarzyszenia. Jest to spowodowane faktem, że w tym samym czasie ma miejsce jeszcze jedna ważna impreza, a mianowicie Europejskie Forum w Lucenec, które także przygotowywane było od spotkania w Bratysławie w marcu 1992 r.

Chcieliśmy zaprosić na Wasze seminarium przewodniczącego Europejskiego Związku Niewidomych, ale, niestety, on także nie mógł przybyć w tym czasie do Krakowa. Jestem głęboko przeświadczony, że związki między ludźmi reprezentującymi szkolnictwo specjalne tu w Polsce i innymi państwami europejskimi rozwijają się i umacniają. Świadectwem tego są choćby wzajmne spotkania, wizyty, udział w konferencjach, wymiana informacji itd. EASE jest bardzo szczęśliwe obserwując tę współpracę. Poproszono mnie o przedstawienie naszej działalności w ramach Europejskiej Wspólnoty, a także prezentację najnowszych prądów i kierunków europejskich w dziedzinie edukacji specjalnej. Ponadto chciałbym również opowiedzieć nieco o samym EASE.

A zatem moje wystąpienie będzie składało się z trzech zasadniczych części:

I. Kilka słów na temat EASE.

II. Działania Wspólnoty Europejskiej na rzecz oświaty specjalnej.

III. Nowe prądy i kierunki.

I. Historia EASE

W większości krajów europejskich oświata specjalna ma swoją długą historię. Oczywiście, niezmiernie trudno jest określić, od kiedy funkcjonuje coś, co nazywamy edukację specjalną. Wiemy jednakże, że specjalną opieką otoczono dzieci głuche i niewidome w Hiszpanii już przed 1600 r., jak również, że już w ostatniej dekadzie XVIII w. w różnych częściach Europy powstawały szkoły specjalne dla ułomnych. Wiemy także, że nauczanie i pomoc dla ułomnych organizowane były różnymi sposobami. Zmieniają się jednak prawa, metody działań, ekonomia. I choć wydaje się, że wiele państw osiągnęło już niemal doskonały system edukacji dzieci specjalnej troski, to jednak nawet w tych rozwiniętych krajach zauważa się, że są mimo wszystko pewne grupy, których sytuacja wciąż jest niezadowalająca. Tzw. społeczne uwarunkowania czy też niedostatek pracy są przykładami problemów, które stały się niezmiernie ważne w ostatnich latach.

W świetle tych faktów, rzeczą wręcz naturalną były działania zmierzające do utworzenia europejskiej organizacji, która zajmowałaby się rozwojem i edukacją upośledzonych. Podczas sympozjum w Norrkopinę w Szwecji delegaci 13 państw europejskich, reprezentujący różne organizacje zrzeszające ludzi ułomnych, podjęli dyskusję nad powołaniem stowarzyszeń na rzecz edukacji specjalnej. 25 września 1968 grupa Norwegów, co z dumą pragnę podkreślić, zainicjowała powstanie Tymczasowego Zarządu Współpracy Europejskiej na rzecz Edukacji Specjalnej. I to był początek EASE.

Z braku czasu nie sposób przedstawić całej historii EASE., ale sądzę, że informacja o narodzinach i początkach naszego Stowarzyszenia będzie dla Państwa interesująca. EASE rozwijało się stopniowo. Na początku bardzo istotnym zadaniem było ustalenie personalnych kontaktów na międzynarodowej płaszczyźnie. Już w 1970 r. przy poparciu UNESCO zorganizowana została pierwsza konferencja EASE. Następnym etapem było nawiązanie kontaktów i współpracy z innymi organizacjami i ciałami międzynarodowymi, w tym np. z Radą Europejską.

W ostatnich latach ważnym zagadnieniem stała się konieczność rozwoju serwisu informacyjnego umożliwiającego lepsze, sprawniejsze kontakty między naszymi członkami. Celem naszych działań było stworzenie warunków i możliwości współpracy między ludźmi z różnych państw zajmującymi się oświatą specjalną. Uwidacznia się to we wspólnie ustalonej tematyce współdziałania, przygotowaniu spotkań, konferencji itd. Przykładem może tu służyć choćby konferencja w DANOS „Europa 92. Ludzie upośledzeni – życie

i nauka". Tę konferencję przygotowywali wspólnie nasi koledzy z Niemiec i Szwajcarii. W spotkaniach organizacyjnych, na których dyskutowano o programie i tematyce konferencji, brali także udział przedstawiciele naszych organizacji członkowskich.

Europejskie Forum również może być świadectwem owocnej współpracy ludzi związanych z oświatą specjalną. Ten ostatni przykład wskazuje ponadto na fakt, iż EASE stara się rozszerzać i umacniać związki z państwami centralnej i wschodniej Europy. EASE zwróciło się ostatnio do Komisji (Rady) Wspólnoty Europejskiej o przydzielenie środków umożliwiających dalsze prace w ramach Forum Europejskiego. Wszystko to, o czym powyżej wspomniałem, jest zaledwie częścią polityki EASE.

II. Cele i struktura EASE

Głównymi celami w działalności EASE są:

– rozwijanie i udoskonalanie oświaty specjalnej,

– dbałość o dobro ludzi upośledzonych, ułomnych, pobudzanie świadomości o potrzebach edukacyjnych i życiowych ludzi upośledzonych, których realizacja umożliwiłaby ich integrację społeczną,

– organizowanie konferencji, sympozjów, spotkań celem realizacji zadań stowarzyszenia,

– przygotowywanie i przekazywanie literatury dotyczącej oświaty i opieki nad ludźmi niepełnosprawnymi,

– podejmowanie różnych działań, które umożliwiają kooperację lokalnych i państwowych organizacji w ramach współpracy ze Stowarzyszeniem.

EASE składa się ze zwykłych członków i członków stowarzyszonych. Przynależność członkowska jest otwarta dla wszystkich państwowych organizacji europejskich popierających działalność stowarzyszenia. Obecnie EASE liczy 32 członków. Członkami stowarzyszonymi mogą być organizacje, instytucje, a nawet osoby indywidualne tak z Europy, jak i z innych części świata. Na dzień dzisiejszy EASE ma ok. 30 członków stowarzyszonych, wśród nich wiele uczelni i różnych instytucji przygotowujących kadry do pracy w oświacie specjalnej. Zgodnie z naszym statutem „najwyższą władzą stowarzyszenia jest zgromadzenie generalne, które ma pełną kontrolę nad działalnością stowarzyszenia".

Kierownictwo ścisłe EASE, czyli zarząd EASE, składa się z czterech członków, na czele których stoi wybierany przez zgromadzenie prezes. To jest oficjalna, formalna struktura, faktycznie jednak w ostatnich latach zarząd posiłkuje się

również pomocą nieformalnych ciał – takich, jak choćby Biuro EASE kierowane przez Wolfganga Jansena. Zarząd jest również wspomagany przez osoby wyznaczone do kontaktów z międzynarodowymi organizacjami – takimi, jak: Komitet Europejski, UNESCO, Rada Wspólnoty Europejskiej itd. Od 1991 r. EASE zostało członkiem PLEASE, tj. Komitetu stałej łączności oświatowych stowarzyszeń europejskich. Podstawowym, najistotniejszym celem PLEASE jest prezentacja podstawowych wartości płynących z rozwoju edukacji, które muszą być uwzględnione w ekonomicznym, społecznym i politycznym procesie integracji europejskiej.

Z kolei w Niemczech utworzyliśmy tzw. grupę roboczą EASE, która różnymi sposobami wspiera działania prezesa zarządu, np. organizując różnego rodzaju konferencje czy seminaria. Grupa ta pomaga również w wydawaniu naszego stałego periodyku, czyli Informatora EASE. Informator ten, który ukazuje się dwa razy w roku, odgrywa bardzo ważną rolę w naszych serwisie informacyjnym. Działaniom EASE towarzyszą także byli członkowie Zarządu. Wspomnieć należy tu choćby pana Olafa Magne, długoletniego prezesa EASE, który ogromnie pomógł nam przy organizacji seminarium w Bratysławie, które to seminarium jeszcze umocniło i zacieśniło naszą współpracę z państwami środkowej i wschodniej Europy. Pan Magne jest także autorem broszury „Czym jest EASE i jakie są jego cele".

Jeszcze innym ciałem działającym w naszym stowarzyszeniu jest tzw. grupa ekspertów, składająca się z ludzi zajmujących się nauczaniem i pracami badawczymi. Grupa ta w okresie ostatnich trzech lat pracowała nad tematem „Możliwości pracy", a rezultaty ich badań zostaną wkrótce opublikowane. W grupie tej znajdują się m.in. przedstawiciele Polski. Rozpoczęto już prace nad kolejnym tematem: trudności w nauczaniu. Wszyscy członkowie zarządu wykonują swą pracę w ramach wolnego, prywatnego czasu, co oczywiście ogranicza nieco ich możliwości, mimo to, zawsze możecie Państwo zwracać się do nas czy to z pytaniami, czy też ze wszelkimi prośbami o radę lub pomoc.

Podsumowując, EASE nie jest silnym stowarzyszeniem z formalnego czy też ekonomicznego punktu widzenia. Chciałem jednak wykazać Państwu, że wszyscy razem mamy dość doświadczenia i kompetencji, aby wspólnie w taki czy inny sposób pracować na rzecz rozwoju i polepszania warunków w oświacie specjalnej. I to jest właśnie jedna z naistotniejszyh części polityki EASE.

Wspominałem już o naszej ścisłej współpracy ze Wspólnotą Europejską. W tej części referatu chciałbym zwrócić uwagę Państwa na EASEC – czyli związek EASE ze Wspólnotą Europejską (EC). Ten związek został ustanowiony

podczas ostatniego zgromadzenia generalnego, a wyniki nowych regulacji prawnych wydane przez Komisję Wspólnoty Europejskiej. Nierządowe organizacje europejskie, takie jak np. EASE, w skład których mogą wchodzić osoby czy organizacje reprezentujące państwa pozostające poza wspólnotą, mają związek ze wspólnotą jedynie przez przedstawiecieli państw członkowskich. EASEC ma swój własny zarząd, wyznaczeni są też specjalni łącznicy między EASE a wspólnotą. Faktycznie jednak zarówno charakter tego związku, jak i jego cele, metody są tożsame z dotychczasowym statutem i działalnością EASE. Zarząd EASEC stanowi jednocześnie Zarząd EASE, i jedynie ja, jako przedstawiciel Norwegii, nie wchodzę w jego skład.

Powołanie zatem tego nowego związku w niczym nie zmieniło istoty i działań naszego stowarzyszenia. EASE pracuje tak, jak dotąd.

III. Charakter EASE

Aby wyjaśnić charakter naszego stowarzyszenia, oprę się na kilku wypowiedziach naszego Prezesa Pana Klausa Wenza, jakich udzielił w wywiadzie dla „spesial-pedagogikk", pisma naszej norweskiej organizacji. Angielska wersja tego wywiadu była publikowana w Informatorze EASE w numerze 1 z 1993 r. Do tych wypowiedzi chciałbym również dodać kilka własnych przemyśleń, ażeby jak najlepiej zilustrować charakter naszego stowarzyszenia, a tym samym przedstawić politykę EASE jak gdyby z jeszcze innego punktu widzenia.

Nasz Prezes przywiązuje szczególnie dużą wagę do tożsamości EASE. Uważa, że EASE należy traktować jako coś, co jest uzupełnieniem organizacji narodowych. Niektórzy ludzie uważają, że rola EASE polega na zajmowaniu się sprawami uznawanymi za ogólnoeuropejskie. Tymczasem EASE nie jest organizacją samą w sobie, lecz jedynie pewnym polem, w ramach którego różne europejskie problemy znajdują swe odbicie. Jako przykład potwierdzający tę tezę Pan Wenz podaje konferencję, która miała miejsce w Danos 1992 r. Podejmowano tam różnorodne tematy, które przedstawiano i dyskutowano na różne sposoby, z różnych punktów widzenia. Uczestnicy konferencji mieli okazję ujrzeć ich własne dziedziny działania w zupełnie nowym świetle. Podobnym przykładem może być ta dzisiejsza konferencja.

EASE nie jest organizacją, jedynie możliwością przenoszenia nowych aspektów, doświadczeń do poszczególnych organizacji. Każda organizacja powinna korzystać z pomysłów i doświadczeń innych. Ale nie znaczy to wcale, że muszą tworzyć jakiś jeden, wspólny, międzynarodowy program. Np. Duńczycy mają doskonale rozwinięty system szkolenia dorosłych, upośledzo-

nych ludzi. Żadne inne państwo nie osiągnęło tak wiele w tym zakresie. Celem EASE w tym przypadku nie jest wcale zachęcanie innych państw do naśladowania czy też wręcz kopiowania duńskich rozwiązań. Najważniejsze jest przekazanie i rozpowszechnienie informacji na temat szkół dla dorosłych w Danii, ta zaś informacja może stać się źródłem inspiracji dla innnych ludzi zajmujących się oświatą specjalną. Zapoznanie się z modelem duńskim może pomóc w poszukiwaniu nowych rozwiązań we własnym kraju. W ten sposób w Europie pojawi się z czasem wiele różnych, dobrych koncepcji działań.

Chciałbym wspomnieć o moim własnym doświadczeniu, które również może obrazować charakter działalności EASE. W zeszłym roku, na początku lata, miałem przyjemność uczestniczyć w konferencji zorganizowanej przez naszych węgierskich kolegów w Keszkemet. Nie będę tutaj relacjonował tej konferencji, chcę jedynie opowiedzieć o wizycie, jaką w trakcie obrad złożyliśmy w szkole specjalnej dla dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie. Zyskaliśmy tam pewne, bardzo ważne – moim zdaniem – doświadczenie. Otóż z tzw. zachodniego punktu widzenia baza materialna tej szkoły była bardzo słaba, ale za to silnie odczuliśmy, jak bardzo ci młodzi ludzie kochają swych opiekunów i jak bardzo opiekunowie kochają te dzieci. Również nauczanie było bardzo dobrze zorganizowane i doskonale przemyślane. Jasno i wyraźnie uwydatniło się tu połączenie dwóch bardzo ważnych w oświacie specjalnej rzeczy – serca i rozumu. Rozpowszechnianie istoty tego niezwykle ważnego „związku" także należy do zainteresowań EASE.

I jeszcze jeden przykład, na który chciałbym zwrócić Państwa uwagę. Niegdyś myślałem, że jednym z najistotniejszych problemów, jakim powinno zająć się EASE, są możliwości pracy. Nasi eksperci odnotowali w tym zakresie bardzo różne rozwiązania w poszczególnych państwach. W niektórych krajach tworzy się np. szczególnie chronione stanowiska pracy, w innych robi się wiele, żeby znaleźć dla ludzi upośledzonych zajęcia na zwykłym rynku pracy.

Obie koncepcje mają swoje zalety i nie do EASE należy rozstrzygać, która z nich jest lepsza. EASE może natomiast stymulować dyskusje na temat tych różnych rozwiązań. Często zdarza się, że wypracowujemy wspólne porozumienie, w ramach którego poszczególne państwa realizują własne rozwiązania dla osiągnięcia określonych rezultatów. I choć czasem pojawiają się różnice poglądów, naszym zadaniem jest właśnie doprowadzenie do takiego wspólnego stanowiska. Jakieś konkretne rozwiązanie może być dobre dla jednego państwa, z kolei drugie państwo musi szukać innego sposobu, a jeszcze inne – może po prostu korzystać z ich doświadczeń. Taki rodzaj działania jest kolejną częścią polityki EASE.

IV. W jaki sposób EASE wspiera swoich członków

W swoim wystąpieniu chciałbym też zawrzeć odpowiedź na pytanie, jakie praktyczne korzyści płyną z przynależności do EASE.

Wymiana informacji

Część z państwa niewątpliwie zna nasz periodyk IFE, czyli Informator EASE. W tym informatorze znajdą Państwo wiele artykułów na temat oświaty specjalnej w różnych państwach Europy. Znajdziecie tu także Państwo zapowiedzi organizowanych imprez oraz ich programy. W specjalnym okólniku adresowanym do naszych członków zamieszczamy ponadto sprawozdania z działaności EASE, sprawy organizacyjne itd. Odpowiadamy także na wszystkie pytania napływające od naszych członków. Częściowo zjamuje się tym Biuro EASE, częściowo członkowie zarządu. Organizujemy spotkania, konferencje itd. we współpracy z naszymi członkami, jak również z różnymi międzynarodowymi organizacjami i instytucjami.

EASE ma stały kontakt ze swoimi członkami, co umożliwia nam delegowanie naszych przedstawicieli na seminaria, konferencje itd. Każdego roku wspomagamy swym doświadczeniem naszych kolegów organizujących różne międzynarodowe imprezy. A zatem również i tu widać użyteczność naszego stowarzyszenia.

Instytucja usługowa

EASE wspomaga swych członków nie tylko poprzez literaturę, publikacje itp., ale w miarę możliwości przyjmuje rolę „biura podróży" wspierającego naszych kolegów w różnych wyjazdach, spotkaniach itd.

Forum międzynarodowe

Należy wspomnieć o jeszcze jednej sferze działalności EASE, bardzo ważnej dla każdego, kto zajmuje się sprawami oświaty specjalnej. EASE w ramach współpracy z różnymi międzynarodowymi ciałami, takimi jak Rada Europejska czy Wspólnota Europejska, uczestniczy w przygotowywaniu projektów dokumentów. Mamy zatem możliwość ich opiniowania, jak również forsowania własnych sugestii dotyczącyh spraw ważnych tak dla ludzi ułomnych, jak i dla tych wszystkich, którzy się nimi zajmują.

Działania Uni Europejskiej w dziedzinie oświaty specjalnej

W tej części mego wystąpienia chciałbym skoncentrować się na relacjach między EASE a Wspólnotą Europejską. Minusem w omawianiu tego zgadnienia jest fakt, iż ja sam pochodzę z państwa pozostającego poza wspólnotą, myślę jednak, że praca w Zarządzie EASE dała mi wiele wiedzy i doświadczenia, również i w tym zakresie.

Helios I

Obliczony na cztery lata program Helios został zatwierdzony przez Komisję Europejską w 1988 r. HELIOS to skrót od: Ludzie upośledzeni we Wpólnocie Europejskiej żyjącej niezależnie w otwartym społeczeństwie. Dział Vc 4 „Działania na rzecz popierania ludzi ułomnych" był jakby odpowiednikiem tego programu.

Głównym celem HELIOSA było promowanie, organizowanie i koordynowanie narodowych i europejskich działań towarzyszących globalnej polityce, a dotyczących wszystkich kategorii ludzi upośledzonych. W ramach tej współpracy, którą uznano za niezmiernie istotną, szczególną uwagę poświęcono czterem zagadnieniom: sieci ośrodków rehabilitacyjnych, lokalnym modelom działań funkcjonującym w poszczególnych państwach, wymianie informacji i dokumentacji.

- Sieć ośrodków rehabilitacyjnych

Sieć ta służy rosnącej potrzebie narodowej i europejskiej współpracy i wymiany. Należy do niej ok. 50 ośrodków, w których organizowane są różne seminaria, konferencje o bardzo szerokim zakresie tematycznym, od pracy z umysłowo chorymi po metody porozumiewania się ludzi głuchych.

- Lokalne modele działania

Głównym zadaniem Heliosa było znalezienie praktycznych rozwiązań podstawowych problemów. Zebrano ok. 80 modeli działania, podzielono je na trzy grupy: integracji szkolnej, ekonomicznej i społecznej, i w ramach tych grup tematycznych zorganizowano szereg seminariów i konferencji. Zagadnienia te znalazły swe odbicie również w innych programach realizowanych przez wspólnotę, takich jak: Aoion, Erasmus, Horizon, Lingua i wiele innych.

- Wymiana informacji

Wymiana taka miała miejsce na łamach magazynu „Helios", stanowiącego jedno z największych forum wymiany i rozpowszechniania informacji w całej Europie. Czasopismo to ukazywało się trzy razy w roku. Powstał także specjalny ośrodek dokumentacji, który szeroko rozpowszechniał oficjalne dokumenty i pisma Wspólnoty Europejskiej.

Handynet

Jest to komputerowy system danych, opracowany w dziewięciu oficjalnych językach wspólnoty. Ten specyficzny poradnik przeznaczony jest dla ludzi z wadami ruchu, wzroku, słuchu, mowy, jak również dla tych, którzy mają trudności z nauką. Poczyniono już szereg przygotowań do przetworzenia tego programu na miękki dysk. Helios stał się podstawą dyskusji i współpracy między

państwami członkowskimi oraz gwarancją ich kooperacji z różnymi, również nierządowymi organizacjami zajmującymi się ludźmi ułomnymi. Jako członek grupy dialogowej i grupy koordynacyjnej EASE miało dogodną sposobność wpływania na realizację programu, jak również uczestniczyliśmy w przygotowaniach.

Helios II

We współpracy z FICE (Międzynarodowa Federacja na rzecz Oświaty) oraz z grupą roboczą ATEE (Stowarzyszenie Kształcenia Nauczycieli) w ramach programu Helios od 1989 r. EASE organizowało każdego roku seminaria i spotkania. Nasz zespół roboczy opracował sprawozdania z realizacji programu Helios w latach 1988-1991. Helios II jest kontynuacją Heliosa I, czyli programem działań wspólnoty na rzecz ludzi niepełnosprawnych na lata 1993-1996, który zatwierdzony został 25 lutego 1993 r. Na realizację tego programu przeznaczono 37 milionów ECU. Na potrzeby Heliosa II powołano szereg ciał konsultacyjnych:

– Komitet Doradczy – składający się z dwuosobowych reprezentacji z każdego państwa członkowskiego,

– Europejskie Forum Niepełnosprawnych,

– Grupę koordynacyjną – składającą się z 12 przedstawicieli rządowych i 12 reprezentantów Forum.

Miło mi zakomunikować, iż EASE decyzją Komisji Europejskiej zostało członkiem Europejskiego Forum Niepełnosprawnych, a naszym reprezentantem na tym Forum jest pan Bo Rodwia skarbnik EASE. Można zatem powiedzieć, że Helios II jest kontunuacją programu realizowanego od 1988 r. Choć należy zauważyć, że pojawiło się tu kilka zmian. Na przykład roczne zadania są mocniej akcentowane, wymagają też większej współpracy między różnymi organizacjami, i to zarówno na płaszczyźnie danego państwa, jak i na polu ogólnoeuropejskim, zaś poszczególne rządy zobligowane są posiłkować się w swej polityce dwoma projektami – lokalnym, krajowym oraz wspólnym europejskim. Stąd też do realizacji Heliosa II powołano w poszczególnych państwach krajowe komitety.

Do realizacji specjalnych projektów, takich jak choćby Handymet czyli wspomniana już komputerowa sieć informacyjna, potrzeba nieco szczególnych przedsięwzięć, np. stałego gromadzenia informacji na CD-ROM. Programy te mogą być jednak kupowane bądź prenumerowane także przez instytucje spoza wspólnoty.

Kilka słów na temat Forum Niepełnosprawnych.

Na Forum reprezentowane są następujące dziedziny dotyczące wad, własności i upośledzeń: wady wzroku, wady słuchu, niesprawność motoryczna,

upośledzenie psychiczne, zdrowie psychiczne, upośledzenia szczególne (autyzm). Forum umożliwia integrację w wielu zakresach: prewencja, wczesne diagnozowanie, rehabilitacja; edukacja; nauka zawodu i zatrudnienie; niezależność w życiu; rodzina, życie czynne, starość; ochrona specjalna, ekonomiczna i prawna.

Na europejskim Forum Niepełnosprawnych EASE odgrywa bardzo istotną rolę jako koordynator działań na polu edukacji. Naszymi partnerami w tym zakresie są wszyscy nasi członkowie, jak i wiele organizacji europejskich, m.in. EIN (Europejskie Stowarzyszenie Rodziców).

Głównymi, wiodącymi zagadnieniami Heliosa II są:

1. Prewencja.
2. Rehabilitacja czynnościowa.
3. Edukacja.
4. Integracja ekonomiczna, poradnictwo zawodowe, nauka zawodu, zatrudnienie, rehabilitacja.
5. Integracja społeczna, niezależność życiowa.
6. Ochrona socjalna, ekonomiczna i prawna.
7. Kształcenie personelu.

Zagadnienia te mieszczą się w czterech sektorach działalności: rehabilitacja funkcjonalna (czynnościowa), edukacja, integracja ekonomiczna, integracja społeczna. Inicjatywy związane z realizacją tego programu można podzielić na cztery zasadnicze grupy:

– konferencje (wymiana informacji i doświadczeń ponad 80 uczestników),
– seminaria (wymiana informacji i doświadczeń 40 uczestników),
– wzajemne wymiany i spotkania (10 uczestników),
– szkolenia praktyczne, zajęcia robocze (wymiana doświadczeń i projektów).

Socrates

W celu umocnienia roli edukacji opracowano program „Socrates". Program ten obejmie cały sektor edukacji i zostanie włączony do ogólnego pragramu Unii Europejskiej, o którym już wspominałem. W jego realizacji będą mogły również uczestniczyć kraje spoza Unii. Chciałbym skoncentrować się na małym fragmencie tego programu, a mianowicie na edukacji szkolnej i jej perspektywach.

W dziedzinie edukacj szkolnej trzy przedsięwzięcia wymagają szczególnego wsparcia:

– współpraca pomiędzy przedszkolami, szkołami podstawowymi i średnimi dla ustalenia pewnej ciągłości edukacyjnej;

– kształcenie dzieci emigrantów i cyganów;
– doskonalenie umiejętności, uaktualnienie wiedzy w zakresie nauczania, poradnictwa oraz opieki psychologicznej i pedagogicznej.
Z kolei rozwój szkół na wszystkich poziomach edukacji wymaga następujących działań:
– doskonalenia umiejętności językowych;
– otwartego , przestrzennego nauczania;
– szeroko zakrojonego rozprzestrzeniania informacji, a także wzajemnej wymiany informacji i doświadczeń z zakresu edukacji.

Kierunki i tendencje rozwoju oświaty specjalnej w Europie

Jednym z podstawowych zadań EASE jest poznać i zrozumieć kierunki i tendencje panujące w oświacie we wszystkich państwach Europy. Staramy się widzieć je i oceniać z różnych punktów widzenia, dostrzegając ich znaczenie i walory. Kilka z takich obecnie panujących trendów chciałbym Państwu zaprezentować.

1. Dzieci, młodzież a także dorośli wymagający specjalnej troski są członkami naszych społeczeństw. I to nie tylko z ekonomicznego czy organizacyjnego punktu widzenia, ale jako pełnoprawni partnerzy wzbogacający naszą wspólnotę i nasze życie.

2. Współpraca między kolegami w danym państwie czy też współpraca międzynarodowa stwarza możliwości poszerzenia kontaktów interpersonalnych, gwarantuje dobre sąsiedztwo i partnerstwo. Jest to ważne we wszystkich dziedzinach, w tym także w oświacie specjalnej.

3. Patrząc na oświatę specjalną w Europie dostrzegamy duże i znaczące różnice między poszczególnymi państwami. Warunkiem dobrej współpracy jest wzajemne poszanowanie tych indywidualności i odrębności.

Integracja rozwoju oświaty specjalnej

W niedalekiej przeszłości oświata specjalna nieodmiennie kojarzyła się ze szkołami specjalnymi. W latach sześćdziesiątych pojawiła się zgoła odmienna idea edukacji dla wszystkich, oparta na integracji, normalizacji i pełnej partycypacji. W większości krajów europejskich odbyły się w związku z tym debaty, na których przyjęto różne rozwiązania, ale myślę, że – jak dotąd – jeszcze żadne z państw nie stworzyło optymalnego systemu kształcenia.

Niektóre państwa osiągnęły wysoki stopień integracji, tak jak np. Włochy czy kraje skandynawskie. Inne zaś mają nieco bardziej zróżnicowany system

z różnymi rodzajami szkół specjalnych, np. Belgia czy Niemcy. I nawet jeśli w niektórych państwach nadal trwają debaty i dyskusje na temat kierunków zmian w oświacie specjalnej, osobiście także uznaję to za pozytywny i konstruktywny objaw. Bo choć nie widać tu jeszcze konkretnych rezultatów, to jednak dążenia są jasne i czytelne.

Zwraca się większą uwagę na indywidualnych ludzi, a nie grupy upośledzonych w ogóle. Stąd też przeznacza się nakłady nie tylko na kształcenie, lecz także na szeroko rozumiane zabezpieczenie. Wiele uwagi poświęca się problemowi wczesnego diagnozowania i konieczności rozpoczynania edukacji specjalnej już w wieku przedszkolnym – idea ta zyskuje poparcie tak wśród nauczycieli, profesjonalistów, jak i wśród rodziców. Edukacja nie może ograniczać się jedynie do tradycyjnych przedmiotów i zajęć szkolnych. Najważniejszym „przedmiotem" jest bowiem przygotowanie niepełnosprawnych do pełni niezależnego życia.

Oświatą specjalną – obok dzieci i młodzieży – winni być też objęci ludzie dorośli wymagający specjalnej troski. Tworzyć należy systemy wspomagające oświatę specjalną, jak np. wychowawczo-psychologiczne.

Decentralizacja

Stopień centralizacji w poszczególnych państwach jest bardzo zróżnicowany, ale coraz wyraźniej widać, że większość państw przechodzi obecnie na bardziej zdecentralizowane systemy. Nie jest to oczywiście sztywną regułą. Np. w Anglii – po latach prowadzenia otwartego szkolnictwa, opartego na dużej swobodzie – obecnie widać tendencje zmierzające do wprowadzenia bardziej scentralizowanej polityki edukacyjnej. Jeszcze inaczej problem ten wygląda w innych państwach, np. w Norwegii.

Nie będę tutaj szeroko omawiał tych zagadnień, pragnę jednak zwrócić na nie uwagę, gdyż są to ruchy niezmiernie ważne, mające ogromny wpływ na rozwój oświaty, w tym także szkolnictwa specjalnego. W ramach tych przemian systemowych zmieni się bowiem także rola i pozycja nauczycieli, choć przyznać przecież należy, że i w systemach scentralizowanych na nauczycielach spoczywa ogrona odpowiedzialność. W nowych warunkach zdecentralizowanego systemu nauczyciel nie będzie ograniczony decyzjami określonych instytucji, nie będą mu przydzielone żadne określone zadania. Zadaniem nauczyciela będzie nie tylko przyswojenie i rozwijanie umiejętności w zakresie danego przedmiotu, lecz także, a może nawet przede wszystkim, ciągłe samodoskonalenie się. Najważniejszą rzeczą dla nauczyciela jest dobry kontakt z dzieckiem i jego rodziną

oraz konstruktywna współpraca z innymi kolegami–pedagogami. Naszą pracę musimy traktować jako stały proces uczenia i doskonalenia się.

Jakość kształcenia

W ostanich latach dało się zauważyć, zwłaszcza wśród polityków, szczególne zainteresowanie jakością kształcenia. Mówiło się, że dzieci, młodzież nie osiągają tak dobrych rezultatów jak niegdyś i że należy niezwłocznie usprawnić system edukacyjny. Umożliwiło to wprowadzenie do programów państwowych odpowiednich kryteriów opracowanych przez władze szkolne. Takie działania obserwujemy choćby w Wielkiej Brytanii. Ale ten sposób myślenia jest niebezpieczny dla dzieci specjalnej troski. Większość z nich nie jest bowiem w stanie osiągnąć wymaganego poziomu.

Z punktu widzenia szkolnictwa specjalnego tzw. podstawowe nakłady oświatowe winny uwzględniać, w jaki sposób i do jakiego stopnia szkoła jest w stanie zabezpieczyć indywidualne potrzeby uczniów, w tym potrzeby społeczne i socjalne. Należy jednak przyznać, że w wielu państwach faktycznie zrobiono wiele w celu poprawy warunków szkolnictwa specjalnego, np. rozwijając systemy wspierania szkół (w tym także szkół specjalnych). Również w moim kraju trwa obecnie reorganizacja szkolnictwa specjalnego. Polega ona min. na tym, że dotychczasowe szkoły specjalne mają być zmieniane na swego rodzaju ośrodki pomocnicze, wspomagające poradnie wychowawczo-psychologiczne oraz szkoły.

Każdy kraj w zależności od możliwości, potrzeb, środków musi tworzyć własny program działania. Sądzę, że ta ostatnia myśl jest dobrym podsumowaniem tego wszystkiego, co dotychczas powiedziałem. Więcej na temat obecnych kierunków i trendów w rozwoju oświaty specjalnej możecie się Państwo dowiedzieć ze sprawozdania z seminarium zorganizowanego przez EASE oraz Uniwersytet Manchester w zeszłym roku w Anglii. Przygotowujemy też raport z tematu: „Kultura w szkolnictwie specjalnym".

Jeszcze innym ważnym problemem, interesującym tak wielu nauczycieli, jak i innych ludzi związanych z oświatą, jest gwałtowny wzrost tzw. dzieci niedostosowanych społecznie. Sądzę, że problem ten zostanie podjęty przez EASE i że będę mógł omówić go nieco szerzej przy najbliższej okazji.

Chciałbym zakończyć swoje wystąpienie myślą, którą już wcześniej Państwu zaprezentowałem. Oświata specjalna w każdym państwie, bez względu na warunki i okoliczności rozwija się najlepiej, najpełniej, jeżeli poświęca się jej nie tylko umysły, ale również serca.

Przypis

* Jest to tekst referatu wygłoszonego na seminarium zorganizowanym przez ZG ZNP, WSPS w Warszawie i Kuratorium Oświaty w Krakowie nt.: Doświadczenia i efekty kształcenia niepełnosprawnych, ze szczególnym uwzględnieniem niewidomych i niedowidzących". Seminarium odbyło się w dn. 27-28 maja 1994 r. w Krakowie.

Michele Elliott (red.): „Bullying – a Practical Guide to Coping for Schools", Longman, London 1993, 183 s.

Książkę opublikowano pod patronatem organizacji „Kidscape" działającej na rzecz bezpieczeństwa dzieci. Wydawca książki Michele Elliott jest dyrektorem tej organizacji zajmującej się problemami przemocy fizycznej, seksualnej, zagrażającej dzieciom i młodzieży. Program organizacji obejmuje dzieci od 4 do 16 lat. Współpraca z rodzicami, nauczycielami, politykami, służbami socjalnymi i innymi organizacjami zajmującymi się dziećmi jest głównym zadaniem. Organizacja ta prowadzi pogadanki, również konferencje właśnie na temat przemocy, znęcania się. Analizowane są zaburzone relacje między dziećmi, jak i relacje dziecko–dorośli. Problem przemocy dotyczy wielu szkół, książka ta daje propozycje praktycznych rozwiązań dla nauczycieli, psychologów szkolnych i innych osób zabiegających o dobro dzieci. Autorzy tej pracy zbiorowej to doświadczeni nauczyciele i specjaliści badający problemy patologii kontaktów międzyludzkich.

Michele Elliott, wydawca książki, jest autorką kilku książek, z których trzy dotyczą problemu przemocy, znęcania się. We wstępie omawianej książki autorka stwierdza, że jest – niestety – zapotrzebowanie na książki o tej problematyce. Cytuje listy do organizacji od ludzi dorosłych, którzy jako dzieci przeszli koszmar prześladowania, udręki, bo byli mali wzrostem, bądź mieli zeza itp. Spotykały ich przykrości od innych dzieci. Nieświadomi nauczyciele często dodatkowo jeszcze ich karali. Piszą, że te koszmary okresu dzieciństwa zostawiły głębokie urazy na całe życie.

Autorka prezentuje pogląd, że można wypracować zmianę postaw wobec problemu przemocy, alienacji. Chodzi o zmianę jakościową w pozornie poprawnym społeczeństwie.

Książka ta ma być punktem wyjścia do zrozumienia problemów i – co ważniejsze – znalezienia prostych strategii rozwiązywania tych problemów. Jak

pisze wydawca, będą to pierwsze kroki pomocy dziecku w byciu radosnym i otwartym na zdobywanie wiedzy. Jest to praca zbiorowa i gromadzi ciekawy zestaw autorów – naukowców, psychiatrów, policjanta, dlatego przy każdym rozdziale daję notkę o autorze.

REX STEINTON ROGERS – wykładowca psychologii na Uniwersytecie, badania edukacyjne prowadził w Anglii i Kanadzie. Zajmując się problemami przemocy stara się znaleźć uwarunkowania społeczne, kulturowe i badać ich wpływ na zmianę poglądów i praktykę. Stwierdza, że na poziomie uniwersyteckim zjawisko to nie występuje, a może raczej nie jest zewnętrznie zauważalne. Kryteria selekcji i dobór studentów na początku studiów pozostają w związku z rodzajem zachowań społecznych. Metodologicznie problem jest trudno obserwowalny. Autor osadza problemy przemocy w systemie społecznym – np. problemy przemocy rasowej są charakterystyczne dla państw postkolonialnych, ale określony stosunek do czarnych czy azjackich dzieci pół wieku temu też występował. W pewnym sensie problem ma wymiar uniwersalny.

R.S. Rogers analizuje sytuację (problem przemocy) w szkołach angielskich w XIX wieku i później. Problem przemocy ma swoją historię w języku angielskim (bullying), funkcjonowały dwa słowa „bully" i „rag" i historia ich użycia oddaje sposoby myślenia. Ciekawie analizowany jest uniwersytet jako system społeczny – czy jest to szkoła, więzienie czy kompleks wojskowy – pyta autor. Stawia również pytanie, jak jest traktowany przez instytucję student. Wywiera się przymus, by w czymś uczestniczył, bądź nie itp. Jak stwierdza autor, naiwnością jest przypuszczać, że prawo czy inspiracje lewicowych ideologii spowodują społeczną sprawiedliwość. Jak sam pisze, jako psycholog edukacyjny raczej ma poglądy pesymistyczne, niemniej próbuje zaproponować konstruktywne rozwiązania.

Szkoła angielska do 1980 r. była oparta na autorytarnej praktyce, występowało zjawisko przemocy fizycznej. Zaklęty krąg przemocy tworzy ofiary, ofiary tworzą przemoc. Świadomości moralnej nie da się przenieść do życia społecznej praktyki, jak czasem sądzą nauczyciele o sprawach społecznych. Zmiany kulturowe w świecie dorosłych mogą być początkiem zmian wyzwolenia dzieci z władzy nauczycieli i rodziców. Ta książka może spowodować, że dorośli zobaczą, iż są częścią problemu i mogą być częścią rozwiązania.

MICHELE ELLIOTT – dyrektorka organizacji „Kidscape", nauczycielka, psycholog edukacyjny i autorka kilku książek o przemocy i bezpieczeństwie dzieci – w swoim artykule omawia konkretne przypadki znęcania się dzieci nad dziećmi. Po konferencjach w latach 1989 i 1990 „Kidscape" otrzymała 12.000 listów

i 4.000 telefonów od rodziców, dzieci i nauczycieli o problemie przemocy. Uruchomiono specjalny telefon na trzy miesiące w 1990 roku. Odpowiedziano na wiele telefonów i listów. W roku 1984 organizacja „Kidscape" prowadziła badania z 4.000 dzieci. Wyniki są dramatyczne. 68% badanych dzieci było prześladowanych co najmniej raz, 38% co najmniej dwa razy, 8% studentów doprowadzonych do ostateczności próbowało popełnić samobójstwo, uczniowie uciekali ze szkoły, byli chronicznie chorzy. Przemoc ma wiele form, najogólniej jest to przemoc fizyczna, słowna i emocjonalna. Symptomy trudnych przeżyć mogą być różne, między innymi milczenie. Autorka analizuje różne objawy, symptomatyczne dla tych trudnych przeżyć dzieci, pokazuje przykłady po obu stronach – tzn. tych, którzy są przyczyną cierpień i tych, którzy cierpią. Omawia propozycje rozwiązań, z których powinni skorzystać dorośli.

ERIC JONES ma różnorodne doświadczenia zawodowe, nauczycielskie i w kierowaniu szkołą. Jego artykuł dotyczy prewencji zjawisk zachowań patologicznych na poziomie secondary school. Zwraca uwagę na kontekst, w którym problemy wychowawcze mają miejsce, analizuje cechy napastnika i ofiary, proponuje zabiegi prewencyjne. Charakteryzowane są również postawy, jakie powinny wystąpić w trudnych sytuacjach. Autor zaczął analizę od opisu sytuacyjnego w kontekście tradycyjnej sytuacji szkolnej i roli nauczycieli w „leczeniu" zachowań napastliwych. Zmieniło się bardzo to, co dziś składa się na pracę nauczycielską i trudno powiedzieć, kiedy tak naprawdę jesteśmy nauczycielami, bo jesteśmy również przyjacielami lub publicznymi wrogami, pracownikami socjalnymi, lekarzami, księgowymi, osobistymi menadżerami, doradcami, sędziami, policjantami, prawnikami, św. Mikołajami lub Florence Nightingale.

LINDA FROST jest nauczycielką i autorką artykułów o bezpieczeństwie dzieci. Definicja przemocy jest trudna w tym sensie, że trudno stawiać twarde cezury. L. Frost nie daje formalnej definicji, ale ilustruje zagadnienie przez opis sytuacji. Uznaje za jedną z najważniejszych kwestii język ciała. Język ciała może wyzwalać u dzieci działania agresywne. Ważne są też sprawy zaniżonej samooceny dziecka. Autorka omawia konkretne przykłady, sposoby nawiązania kontaktu z rodzicami. Daje przykład listu – informacji dla rodziców, który wykorzystywała w praktyce i spotkała się z pozytywną reakcją rodziców.

VALERIE BESAG jest jedną z czołowych specjalistek do spraw pomocy dzieciom, uczyła dzieci w różnym wieku, obecnie pracuje jako psycholog edukacyjny. Napisała książkę o przemocy w szkole. W rozdziale zamieszczonym w omawianym zbiorze referuje problem z punktu widzenia podziału na chłopców

i dziewczynki. Jest zwolenniczką poglądu, że szkoła ma ważną rolę w przygotowaniu dziecka do przyjaznych zachowań, szczególnym terenem do obserwacji problemu przemocy może być plac zabaw, boisko itp.

MICHELE ELLIOTT – już przedstawiona autorka drugiego artykułu – daje przykład przeprowadzenia dyskusji o wydarzeniu związanym z przemocą. Proponuje specjalny sposób analizy zdarzeń zgodny z filozofią organizacji „Kidscape". Jest to materiał i propozycja do wykorzystania praktycznego. Metoda „bully courts" – tę nazwę wolą dzieci – jest czymś na kształt rozpraw sądowych. Metodę tę analizuje autorka. Dorośli nazywają tę metodę panelem z arbitrem. M. Elliott formułuje katalog zachowań pomagających rozwiązać problemy wychowawcze. Metoda „bully courts" może nie wszystkim się podobać, ale jednak daje szansę obejrzenia problemów od strony dziecka.

WENDY STAINTON ROGERS ma zróżnicowaną karierę, uczyła w szkole, była wykładowcą w Open University, zajmuje się problemami dzieci, wydała książkę na temat praw dzieci i inne prace. Autorka rozważa nauczanie z punktu widzenia tkwiących w tej sytuacji edukacyjnej elementów, które mogą być wyzwalaniem czy prowokowaniem do zachowań napastliwych. Układ hierarchiczny w szkole, brak zaufania w relacji nauczyciel–uczeń, czy lansowanie modelu, że uczeń zwracający się z prośbą o pomoc jest ośmieszany – wszystko sprawia, że to taka szkoła jest miejscem patogennym.

ASTRID MONA O'MOORE i BRENDAN HILLERY (pierwsza jest Norweżką pracującą w Wielkiej Brytanii i Irlandii, specjalistką od psychologii, doktorem pedagogiki specjalnej, jest autorką raportu dla Rady Europy „Przemoc w szkole"; druga jest Irlandką, uczy w szkole w Dublinie). Europejskie seminaria, raporty, cały ten ruch spowodwał kampanię przeciw przemocy. Autorki referują badania dotyczące 783 dzieci w wieku 7–13 lat w Dublinie. Dzieci były badane kwestionariuszem na okoliczność sytuacji, czy same były agresorami lub czy były napastowane. Dzieci znały definicję, miały objaśnione pojęcie przemocy. Ankieta anonimowa była jednak kodowana tak, że można było dla dalszych celów zidentyfikować dziecko. Badano w tym samym czasie wszystkie dzieci. Autorki stwierdziły wysoki stopień (we wskaźnikach przemoc–ofiara) przemocy. W sprawozdaniu z badań podają różnorodne wskaźniki np. poziom prawidłowości rozpoznania sytuacji przez nauczycieli, wskaźniki samooceny itd. Wystąpiła silna zależność między niską samooceną i zachowaniami przemocowymi. Badaczki starały się zinterpretować mechanizmy zjawiska przemocy. Z badań autorek wynika, że bez wątpienia klucz do zapobiegania i ratowania przed patologizacją życia społecznego dzieci mają nauczyciele. Cenny artykuł,

poprawne badania, ważne wyniki (choć dotyczą tylko Irlandii), ważna próba opisu mechanizmów.

JOHN PEARCE – lekarz psychiatra, specjalizuje się w problemach dzieci i dojrzewania młodzieży, prowadzi badania nad zaburzeniami emocjonalnymi dzieci, autor podręczników dla rodziców. W swoich rozważaniach wprowadza pojęcie agresji jako elementu przemocy. Inni autorzy nie używali tego pojęcia. Podaje własną definicję przemocy. Jeżeli społeczeństwo przyjmuje agresję jako część życia, to powstaje pytanie o przyczyny tego faktu. Autor potwierdza wynikami badań wysoki procent dzieci, które były napastnikami bądź ofiarami. Na poziomie dzieci młodszych zjawisko jest częstsze, na poziomie dzieci starszych rzadsze, co nie znaczy, że zjawisko znika. Autor wyodrębnia trzy rodzaje przemocy: przemoc nacechowana agresją wobec innych, przemoc związana z zachowaniami niespokojnymi, budzącymi lęk, trzeci wariant – mniej agresywny zewnętrznie, niejako działający na wzór mafijny. Jeden z ciekawszych artykułów poparty wiedzą psychiatryczną, ściśle uzależnia patologię życia społecznego od tego, co publicznie czy indywidualnie akceptuje się w społeczeństwie. Choć prognozy w tej dziedzinie nie są korzystne, to autor przyjmuje postawę optymistyczną, że jednak sporo można zrobić zajmując się rodzicami, nauczycielami i dziećmi.

ANDREW MELLOR – długa kariera edukacyjna, w 1987 r. był uczestnikiem seminarium w Norwegii na temat przemocy, to go zainspirowało do badań nad tym problemem w Szkocji. Proponuje szerokie znaczenie pojęcia przemoc, badał wypowiedzi (listy) dzieci doświadczonych tym zjawiskiem. Połowa z 942 uczniów (szkockich) była napastowana co najmniej raz lub dwa razy w ich szkolnej karierze. Autor różnicuje wyniki ze względu na podział dziewczynki–chłopcy. Próbuje określić istotne cechy polityki antyprzemocowej w szkole i formułuje kolejne etapy postępowania. Stwierdza na zakończenie, że choć szkoły szkockie są podobne do szkół w Anglii i Walii, to jednak są też istotne różnice. Dzieci szkockie przechodzą ze szczebla primari na szczebel secondary rok później, w wieku 12 lat. Nastąpiły też zmiany organizacyjne, co powoduje nieco inną sytuację nauczycieli.

VALERIE BESAG – już wyżej przedstawiona autorka drugiego artykułu. Bezpieczna szkoła to potrzeba dzieci. Autorka koncentruje się na omówieniu wzorów współpracy rodzice–nauczyciele. Daje sporo pomysłów, rad i odwołuje się do wyników badań. Omawia formy współpracy w celu zapobiegania patologizacji życia szkolnego.

KRYSTYN TOWNSEND, WISE, HEREWARD HARRISON – pierwsza autorka pochodzi z USA, gdzie zajmowała się ludźmi w sytuacji kryzysowej

(dorośli i dzieci), obecnie pracuje w Anglii (Brighton); drugi autor jest psychoterapeutą z dużym doświadczeniem klinicznym. Prowadzą rozpoznanie rzeczywistości dotyczącej przemocy na podstawie informacji z telefonu zaufania. Artykuł jest opisem studium przypadku 14-letniej dziewczynki. Jest to opis problemów między dziewczynkami, pojawiają się w nim elementy zainteresowań seksualnych między dziewczynkami.

FRANCIS GOBEY jest wykładowcą literatury na Uniwersytecie w Ghanie, uczył w Belgii, Zambii i Londynie. Łączy pracę edukacyjną z pisaniem wierszy, jest poetą. Autor opisuje przedstawienie teatralne na temat przemocy w związku z problemami rasowymi. Przedstawienie jest dramatyczną fikcją, ale o realnych problemach. Sztuka napisana w 1988 r. przez Penny Gasdagli, która sama wiele wycierpiała w czasie pobytu w szkole (primary school). Przedstawienie wywołało falę listów od ludzi, którzy doznali różnych cierpień w szkole. Teatr Neti-Neti proponuje specjalny rodzaj pracy edukacyjnej, publikuje teksty do wykorzystania w szkole. W tekstach podejmuje się trudną problematykę, jest to inicjatywa antyprzemocowa. Przeżycia związane z przedstawieniem mogą być materiałem do dyskusji. Teatr przeprowadza ankiety na temat przedstawienia. Ideą główną pracy teatru jest to, że przemoc jest zła dla każdego, mówienie o tym jest dobre dla wszystkich. Zapobieganie temu zjawisku jest to praca dla rodziców, nauczycieli, administracji i dla każdego ucznia.

ANTHONY BENN był 29 lat policjantem zajmującym się sprawami kryminalnymi, od dwóch lat pracuje w New Scotland Yard. Rozumienie przemocy w szkole przyjęte w tej książce nie jest specjalnie przedmiotem zainteresowania policji, choć niewątpliwie jest to problem w sensie społecznym. Ekstermalne formy przemocy znajdują się w statystykach policyjnych. Autor robi analizę przypadków i dzieli je z punktu widzenia prawa policyjnego. Pod wpływem organizacji „Kidscape" policja podjęła hasło – bezpieczna szkoła.

DAVID SMITH i PETER STEPHENSON – pierwszy autor jest specjalistą prawa, zajmował się nauczaniem, pracował jako psycholog, zajmuje się problemami związanymi z przemocą; drugi autor jest psychologiem edukacyjnym, od lat 80. interesuje się problemami przemocy. Proponują autorską definicję badanych problemów przemocy, najogólniej jest to interakcja zaburzona, powodująca czyjeś zmartwienie, trudne przeżycia. Dają przegląd badań w szkołach w Cleveland (126 szkół). Zgromadzili dane od 1000 dzieci, dane potwierdzają występowanie zjawiska przemocy. Przedstawiają zwięzły raport w ujęciu pragmatycznym, dają wskazówki praktyczne, jak organizować klasy, uczniów, jak usytuować toalety, boiska itp. Są to propozycje do wprowadzenia

w szkole. Ponadto formułują konkretną listę pytań, która ma pomóc rozwiązać problem przemocy w szkole.

R.R. DALE uczył 17 lat w szkole, a od 27 lat kieruje badaniami relacji nauczyciel–uczeń, badacz problemu uczniów odrzuconych, autor wielu książek o sytuacji szkół koedukacyjnych i niekoedukacyjnych. Autor rozważa problemy uwarunkowań występowania zjawiska przemocy w kontekście koedukacja lub oddzielenie chłopców i dziewcząt. Jest zwolennikiem idei, że remedium na okrucieństwo jest łagodność. Stan tych spraw zależy również od kierownictwa szkoły, nauczycieli i całego układu stosunków społecznych w szkole i w społeczeństwie.

L.F. LOWESTEIN – pionier badań w Anglii nad przemocą (już od 1970 roku) – jest autorem wielu książek i artykułów. Referuje problemy pracy w szkole i wspólnocie terapeutycznej, gdzie są dzieci potrzebujące pomocy w wieku 11–16 lat. Dzieci te mają trudności w uczeniu się, mają zaburzone emocje i inne trudności związane z zachowaniem się. Autor przedstawia opis sytuacji dwóch chłopców. Główna część artykułu to analiza zabiegów terapeutycznych wykorzystanych wobec zaburzonych chłopców. Sensem tej terapii było wyrobienie u chłopców wiary w siebie i przygotowanie ich do rozwiązywania problemów życiowych. Podstawa, według autora, sprowadza się do tego, aby otrzymali jasną informację, że przemoc nie jest do zaakceptowania.

MICHELE ELLIOTT (trzeci artykuł tej autorki). Przemoc w szkole stwarza wiele trudności nauczycielom. Autorka uważa, że można w dużym stopniu temu zjawisku zaradzić. Sprowadzając zagadnienie głównie do przemocy w sytuacjach szkolnych określa w sposób całościowy elementy składowe zjawiska – jak np. ustalanie reguł klasowych, reguł szkoły, zadania kierownictwa, rodziców i inne aspekty. Przedstawia też wzory kwestionariuszy pomocnych w zbieraniu informacji.

Książka, praca zbiorowa, już przez dobór autorów o określonych profesjach ukazuje, jak wielu ludzi (ze względu na uprawiany zawód, bądź postawy prospołeczne) może być włączonych do pomocy dzieciom, młodzieży. Jedną z ważniejszych zalet książki jest to, że poza warstwą teoretyczną nasycona jest przykładami praktycznymi, propozycjami konkretnych rozwiązań. W krajach tzw. cywilizowanych – jak się okazało – problem przemocy wśród dzieci występuje w dużym nasileniu. Zjawisko to – jak widać chociażby z obserwacji potocznej – niestety, również narasta w naszym kraju. Pedagodzy, terapeuci angielscy uważają, że mimo wszystko edukowanie, wychowywanie ma swój ludzki i humanistyczny sens, dlatego też książka o przemocy, tytułowym „bullyingu", ma swoją wartość. Warto ją polecić polskim czytelnikom.

Maria Szybisz

Zdzisław Kosyrz: Osobowość wychowawcy. Warszawa 1992.

Polska literatura pedeutologiczna wzbogaciła się o nową, znaczącą pozycję, o książkę Zdzisława Kosyrza pt. „Osobowość wychowawcy". W literaturze tej jest wiele opracowań poświęconych osobowości nauczyciela, a stosunkowo mało jest pozycji zajmujących się problematyką osobowości wychowawcy. Wychowanie, jak wiadomo, jest jednym z najbardziej złożonych, wieloczynnikowych i nie w pełni kontrolowanych procesów. Udział w tym procesie człowieka jest szczególnie ważny, gdyż nadaje mu podmiotowy charakter i łączy oddziaływanie na indywiduum z wpływaniem na grupę.

Praca Zdzisława Kosyrza wypełnia tę lukę w literaturze naukowej i odkrywa nowe, ważne możliwości racjonalnej analizy i kształtowania osobowości wychowawcy.

Dokonując oceny tej pracy trzeba przede wszystkim podkreślić wielostronność, kompleksowość i komplementarność ujęcia zagadnienia. Autor rozważa takie zagadnienia, jak teoretyczne aspekty problemu osobowości wychowawcy, dokonuje analizy poglądów pedeutologów na to zagadnienie, analizuje profil nauczyciela-wychowawcy oraz strukturę osobowości wychowawcy. Ta struktura, według Autora, obejmuje światopogląd, motywy, zainteresowania, zdolności, inteligencję, temperament, charakter i samowychowanie.

Istotnym walorem pracy jest to, że Autor odkrywa różnorodne związki między czynnikami tworzącymi strukturę osobowości i ich znaczenie dla pełnienia roli wychowawcy. Godne podkreślenia jest teoretyczne stanowisko Autora odnoszące się do filozofii człowieka. Według niego „człowiek jest istotą nieustannie kreowaną i kreującą się" (s. 24). Przyjęcie takiego stanowiska teoretycznego otwiera pole do rozważań ukazujących znaczenie samowychowania jako czynnika kształtującego osobość wychowawcy i umożliwiającego mu nadążanie za zmianami sytuacji wychowawczych i potrzeb wychowanków. Autor zalicza do struktury osobowości wychowawcy te konstruktywne

właściwości osobowe, które umożliwiają skuteczne funkcjonowanie w roli wychowawcy.

Teoretyczną podstawą jego koncepcji osobowości wychowawcy jest tak zwana teoria osobowości efektywnej. Kreśląc portret wychowawcy efektywnego Z. Kosyrz zwraca uwagę na to, że charakteryzuje się on następującymi właściwościami: jest to wychowawca, który aktualnie wykonuje więcej niż jest to konieczne, wzbogaca liczbę zadań (informacji) dalekich, ale uspołecznionych, wymagających ciągłego samodoskonalenia, swoistej inwestycji w siebie, podejmuje decyzje niepopularne z zachowaniem autorytetu własnego, umie docenić samego siebie, wie kim jest, na co go w gruncie rzeczy stać, dialektycznie łączy cele osobiste z celami dydaktyczno-wychowawczymi środowiska, współdziała z innymi wychowankami, przełożonymi, potrafi właściwie interpretować formalną literę prawa i regulamin, umie podjemować w każdej sytuacji kilka decyzji.

Autor formułuje też własną definicję osobowości efektywnej, która stanowi klucz do osobowości wychowawcy. Ujmuje rzecz następująco: „...przez osobowość efektywną będziemy rozumieć taki układ właściwości osobowych wychowawcy, które wyznaczają jego działanie i myślenie pedagogiczne. Na układ ten składają się społecznie i biologicznie ukształtowane, a zarazem ściśle ze sobą zintegrowane składniki, właściwości obejmujące: światopogląd, motywacje, zainteresowania, zdolności, inteligencję, mechanizmy temperamentalne i charakterologiczne oraz samoregulacyjne" (s. 31). Autor zwraca uwagę na to, że osobotwórcze funkcje światopoglądu polegają głównie na tym, że w procesie poznawania świata inspiruje on jednostkę do poznawania samego siebie. Dla wychowawcy szczególne znaczenie ma światopogląd składniający do doskonalenia rzeczywistości pobudzający postawy transgresyjne, dążenie do przekraczania granic własnych osiągnięć i stanów posiadania.

Autor uwydatnia znaczenie światopoglądu optymistycznego zarówno dla wychowawcy jak i dla wychowanków. Kształtowaniu osobowości mających optymistyczny światopogląd sprzyjają, zdaniem Autora, takie działania wychowawcze, jak: zachowanie względnej równowagi między stroną poznawczą i uczuciową, kształtowanie postawy krytycznej i wartościującej, subtelne stymulowanie uczuć religijnych, patriotycznych, estetycznych.

W dalszych częściach swojej pracy Autor analizuje: zagadnienia okresów rozwojowych; rozwoju osobowego wychowawcy; okresy uczenia się zawodu nauczyciela-wychowawcy i okresy doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych. Wiele miejsca poświęca problematyce kwalifikacji pedagogicznych wychowawcy. Rozważa zależność między kwalifikacjami pedagogicznymi a doświadczeniem i rutyną.

W strukturze uczenia się zawodu nauczycielskiego Autor wyróżnia adaptację do środowiska zawodowego, identyfikację szkolno-zawodową (utożsamianie się z rolą nauczyciela i ze szkołą jako instytucją). Identyfikacja obejmuje takie fazy, jak: empatia (utożsamianie emocjonalne); racjonalizacja – watościowanie intelektualne; gotowość do działania czynnego; akceptacja i adaptacja oraz internanalizacja wartości wynikających z podjętej pracy; stabilizacja zawodowa, względnie trwały efekt dynamicznej równowagi między potrzebami środowiska szkolnego a sprawnością zawodową i pedagogiczną zespołów nauczycielskich.

Bardzo interesujący jest rozdział poświęcony problemtyce kwalifikacji pedagogicznych wychowawcy. Analizując to zagadnienie Autor przyjmuje następujące założenia, po pierwsze: nauczanie i wychowanie szkolne jest procesem wychowania dla teraźniejszości i przyszłości, a zasadniczym celem tego wychowania jest przygotowanie młodzieży do dalszego zdobywania wiedzy, umiejętności, nawyków i zainteresowań, i po drugie: w procesie kształcenia i wychowania powinna być przestrzegana zasada umiejętnego kierowania wychowawczego klasą, i po trzecie: dla środowiska szkolnego charakterystyczna jest określona struktura społeczna, obejmująca kadrę nauczycielską wychowującą nie tylko dzieci, ale i młodzież. Fakt ten powoduje, zdaniem Autora, konieczność umiejętnego łączenia przez wychowawcę pedagogiki wieku dojrzewania z pedagogiką dorosłych (andragogiką) i z pedagogiką pracy, i po czwarte: kształtowanie osobowości wychowawcy wymaga stosowania różnorodnych metod i środków wychowawczych.

Zdaniem Autora, kwalifikacje pedagogiczne oznaczają odpowiednie przygotowanie do pracy wychowawczej, do pracy w zawodzie, który wymaga celowego i świadomego oddziaływnia wychowawczego bądź na większe zbiorowości, bądź w swoistych sytuacjach na pojedyncze osoby. Na kwalifikacje te powinny składać się zdaniem Autora: wiedza pedagogiczna, myślenie pedagogiczne i działanie pedagogiczne. Autor uwydatnia też znaczenie wyobraźni pedagogicznej. „Rzeczą równie istotną jest – pisze Autor – kształtowanie tak zwanej wyobraźni pedagogicznej. Wyobraźnia w pracy dydaktyczno-wychowawczej jest bardzo ważna, wychowawca bez wyobrażeń nie jest w stanie przewidywać skutków swego działania, a stan taki nigdy nie prowadzi do celów społecznie i moralnie pożądanych" (s. 99). Autor precyzuje też, jak rozumie istotę i sens działania pedagogicznego. W działaniu pedagogicznym praktyczne czynności powinny wynikać: po pierwsze, z dotychczasowych doświadczeń osobistych i uogólnień teoretycznych, po drugie, z aktualnej analizy poznawczej konkretnego zjawiska, faktu, procesu.

Analizując problematykę przygotowania nauczycieli do roli wychowawcy Autor wskazuje na te zadania i czynniki, które warunkują skuteczność tego przygotowania. Jego zdaniem należy: a) w działaniu pedagogicznym wystrzegać się reproduktywnego charakteru czynności zawodowych; b) uznać, że wieloraka aktywność wychowawców jest tylko jedną z form aktywności zawodowej i pedagogicznej; c) uświadomić sobie, że wychowawca sprawnie zawodowo sterujący sobą i wychowankami bez uwzględnienia tego, że jest uzależniony nie tylko od posiadanych kwalifikacji zawodowych, może ograniczyć się do istoty reaktywnej, a więc zachowywać się w taki sposób, który sugeruje, że nie czuje się on odpowiedzialny za swoje postępowanie, najczęściej usprawiedliwiając się zawnętrznymi nakazami i niekontrolowanymi procesami zachodzącymi w organizmie; d) zasadniczymi wymiarami kwalifikacji nauczycieli–wychowawców uczynić efektywność i konsekwencję społeczną.

Duże walory poznawcze ma rozdział poświęcony probelmatyce stosunków interpersonalnych między wychowawcą a wychowankami. Te zagadnienia ukazuje Autor w aspekcie zależności między osobowością wychowawcy a stosunkami interpersonalnymi: rozważa kwestię umiejętności interpersonalnych i możliwości poznawania skuteczności wychowania interpersonalnego. Szczególnie interesujące są twierdzenia i argumetny Autora dotyczące celów wychowania interpersonalnego i umiejętności interpersonalnych. Celem tego wychowania jest przygotowanie jednostki do harmonijnego współżycia w ramach stosunków międzyosobniczych. W związku z tym Autor, dowodzi, że należy dzieci, młodzież i dorosłych uczyć umiejętności spostrzegania i rozumienia ludzi (eliminacji przesądów i stereotypów), otwartości w stosunku do nich, uzyskiwania ich zaufania, umiejętności pomagania ludziom i pozytywnego na nich wpływania, umiejętności rozwiązywania problemów i konfliktów, umiejętności rozwiązywania spraw międzyludzkich. Wychowawca winien zatem, według Autora, umieć uczyć się ustawicznie na podstawie własnych doświadczeń związanych z aktywnymi kontaktami z ludźmi, przyjmować i zdobywać wiedzę i umiejętności opisane w postaci gotowych sądów i zasad pedagogicznego myślenia i działania.

Wartość teoretyczną i praktyczną omawianej pracy wzbogaca rozdział traktujący o trudnościach w pracy wychowawcy. Autor analizuje rodzaje trudności wychowawczych (nieprzystosowanie formalne), nieznajomość obowiązujących norm życia szkolnego, społeczne (brak umiejętności nawiązywania kontaktów i współżycia w grupie), i celowe (brak umotywowanej chęci do pełnienia roli ucznia lub brak atmosfery świadomego współżycia między samymi

uczestnikami środowiska szkolnego). Do głównych przyczyn trudności wychowawczych Autor zalicza: niewłaściwe metody oddziaływania wychowawczego, negatywne właściwości psychofizyczne wychowanka, kontakty ze środowiskiem marginesu społecznego.

Nowa, inspirująca do eksperymentów jest proponowana przez Autora typologia trudnych sytuacji wychowawczych: obejmująca sytuacje dezintegrujące jedność procesu nauczania i wychowania, sytuacje manipulacyjne (sytuacje niejednoznaczne, niejasne, niezrozumiałe, umożliwiające manipulację), sytuacje wychowawczo konfliktowe (niebezpieczeństwo rozwiązań nieracjonalnych), sytuacje wychowawczo obojętne (dominacja czynności typu praktycznego, bezrefleksyjnego).

Nowatorski charakter ma rozdział pt. „Poznawanie skuteczności oddziaływań wychowawczych". Poznawanie skutków wychowania należy do najtrudniejszych i najmniej opracowanych działań wychowawczych. Autor wnosi do tej dziedziny wiedzy nowe idee, pomysły i rozwiązania. Proponuje trzymanie się zasady porównywania stanu rzeczywistego z ideałem (stanem pożądanym). Wskazuje na znaczenie dla wychowawcy wiedzy z zakresu typologii wychowawczych działań innowacyjnych. Wiele cennych myśli, propozycji intelektualnych, argumentów i inspiracji teoretycznych zawiera także rozdział pt. „Zasady i metody kształtowania osobowości wychowawcy".

Recenzowana praca jest przykładem głębi analizy, umiejętności wielowymiarowego ujęcia problemtyki osobowości wychowawcy; jest dowodem umiejętności racjonalnego spożytkowania wiedzy z różnych dziedzin humanistyki i wyników własnych badań do określenia idealnego i rzeczywistego obrazu osobowości wychowawcy.

Lucjan Turos

Historia wychowania. Skrypt dla studentów dziennych i zaocznych (pod redakcją Jana Hellwiga). Poznań 1994, ss. 143.

Skrypt poświęcony historii wychowania jest próbą konstrukcji nowego podręcznika akademickiego. Jego autorzy chcieliby ukazać historię wychowania i myśli pedagogicznej w nowym ujęciu, odstępując od istniejacego dotychczas, niedostępnego już na rynku księgarskim i przestarzałego podręcznika S. Wołoszyna pt. „Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie".

Całość skryptu składa się z wydarzeń dotyczących historii wychowania przedstawionych w ujęciu chronologicznym, a jego konstrukcja, która ma sprzyjać samokształceniu studentów, jest dokładnie przemyślana. Autorzy kolejnych rozdziałów opisują poszczególne okresy historyczne opierając się na literaturze znanych w tej dziedzinie autorów. Na końcu każdego rozdziału znajdują się przypisy, pytania i problemy, na które uczący się może udzielić odpowiedzi, oraz wykaz literatury, z której korzystano.

Skrypt zawiera dwanaście rozdziałów.

Rozdział pierwszy, którego autorem jest Jan Hellwig, przedstawia historię wychowania jako dyscyplinę naukową, często też nazywaną „historią pedagogiki", oraz omawia jej przedmiot i zadania. W rozdziale tym autor wymienia twórców historii wychowania na świecie i w Polsce oraz stara się ukazać, jak ważną rolę odgrywa historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Zdaniem autora, właśnie dzięki historii wychowania można aktualną problematykę oświatową i pedagogiczną dostrzegać w perspektywie doświadczeń, osiągnięć i błędów.

Autorem rozdziału drugiego jest Juliusz Jundziłł, który opisuje najważniejsze z jego punktu widzenia cechy poszczególnych epok, oraz ukazuje rolę rodziny i szkoły jako podstawowych instytucji wychowawczych i kształcących. W rozdziale tym jest również mowa o poglądach pedagogicznych takich myślicieli starożytnych, jak Sokrates, Platon czy też Arystoteles.

Lech Mokrzecki – autor rozdziału trzeciego – zajmuje się szkolnictwem i wychowaniem w średniowieczu. Wymienia tu wielu myślicieli chrześcijańskich oraz opisuje ich poglądy na temat nauki, oświaty i wychowania. W rozdziale tym znajdujemy informację dotyczącą pierwszych uniwersytetów oraz ich specjalności.

Rozdział czwarty to teoria i praktyka pedagogiczna w okresie Renesansu i Reforamcji. Jego autorką jest Dorota Żołądz. W okresie tym – pisze ona – wzrasta zainteresowanie dzieckiem, ulega zmianie stosunek do ucznia, zakres kształcenia i metody wychowawcze. Wiele uwagi poświęca autorka roli reformacji i kontrreformacji w dziedzinie oświaty na świecie i w Polsce. Wymienia tu myślicieli pedagogicznych tej epoki – takich, jak: Szymon Maricius, Andrzej Frycz Modrzewski, Andrzej Gostyński, Mikołaj Rej czy Jan Amos Komeński. Wiek XVI i pierwsza połowa XVII to okres wspaniałego rozkwitu szkolnictwa polskiego.

Autor rozdziału piątego, Czesław Majorek, zajmuje się pedagogiką w czasach nowożytnych. Cechą charakterystyczną siedemnastowiecznej nauki, była walka o prawdę przeciwko dogmatom i autorytetom. Buntowano się przeciwko dominacji ponadpaństwowej organizacji kościelnej.

Pedagogikę europejskiego oświecenia opisuje w rozdziale szóstym Andrzej Meissner. Podstawowymi hasłami pedagogiki oświecenia były: naturalizm, racjonalizm, utylitaryzm. W rozdziale tym autor ukazuje wpływ idei oświatowych epoki Oświecenia na szkolnictwo na ziemiach polskich. Decydujące znaczenie w reformowaniu szkolnictwa polskiego odegrał ks. Stanisław Konarski. Tu również opisane jest największe dzieło Oświecenia w Polsce – mianowicie powołana do życia w 1773 roku Komisja Edukacji Narodowej.

Autorem rozdziału siódmego jest Jan Hellwig. Zajmuje się on szkolnictwem na ziemiach polskich pod zaborami. Znajdujemy tu dosyć szczegółowy opis sytuacji szkolnictwa we wszystkich trzech zaborach oraz poglądy niektórych filozofów i myślicieli pedagogicznych, którzy zasłużyli się w walce o podniesienie poziomu polskiej kultury.

Nowym wychowaniem i jego wpływami na oświatę zajmuje się w rozdziale ósmym Sławomir Sztobryn. Pedagogika przełomu XIX i XX wieku – pisze autor – rzucała wyzwanie tzw. szkole tradycyjnej zmieniając jej formy i metody pracy. Dużo uwagi poświęca się tu głównym kierunkom pedagogiki przełomu XIX i XX wieku – takim, jak: naturalizm, w którym człowiek jest istotą nierozerwalnie złączoną z przyrodą lub społeczeństwem, i humanizm, w którym proces wychowania właściwy jest tylko człowiekowi i wykracza poza naturalny samorozwój.

Wiesław Jamrożek w rozdziale dziewiątym zajmuje się oświatą i myślą pedagogiczną w Polsce w okresie międzywojennym. Autor szczegółowo opisuje próby przeprowadzania reform ustroju szkolnego i związane z nimi koncepcje pedagogiczne, między innymi: selekcji i doboru pedagogicznego Bogdana Nawroczyńskiego, doboru naturalnego Władysława Radwana, dwóch stopni programowych Stanisława Grabskiego. Centralne jednak miejsce zajmuje w tym rozdziale ustawa jędrzejewiczowska przygotowana w 1932 roku przez Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Janusza Jędrzejewicza.

W rozdziale dziesiątym Teresa Wróblewska pisze o skutkach drugiej wojny światowej dla edukacji. Autorka wspomina sytuację oświatową w państwach okupowanych oraz zajmuje się przedstawieniem sytuacji w oświacie i szkolnictwie na ziemiach wcielonych do III Rzeszy i w Generalnym Gubernatorstwie (GG). Dalej czytamy o roli tajnego nauczania – prowadzonego m.in. dzięki podziemnej działalności bibliotek oraz prywatnym zbiorom profesorskim.

Rozdział jedenasty, którego autorką jest Danuta Koźmian, dostarcza informacji o szkolnictwie w Polsce po drugiej wojnie światowej. Autorka opisuje kolejne reformy, które próbowano wprowadzić bądź też wprowadzono po odzyskaniu niepodległości, oraz wizje koncepcji polskiej szkoły.

Adam Winiarz, autor rozdziału dwunastego, pisze o kierunkach reform szkolnych po drugiej wojnie. Ważną kwestią są tu źródła i przyczyny kryzysu współczesnej edukacji oraz tendencje i kierunki rozwoju oświaty w świecie. Autor opisuje kilka funkcjonujących już placówek alternatywnego kształcenia, które najprawdopodobniej będą głównym nurtem reform edukacyjnych – zmierzających do unowocześnienia szkoły.

Skrypt może być bardzo przydatną pomocą dydaktyczną dla studentów nie tylko Uniwersytetów czy Wyższych Szkół Pedagogicznych, ale także dla studentów i uczniów szkół wojskowych czy kolegów. Autorzy skryptu mają nadzieję, iż będzie on w niedalekiej przyszłości zalążkiem nowego podręcznika akademickiego, niezbędnego dla potrzeb studentów, i dlatego przedstawili w nim bardziej zaktualizowaną historię wychowania sięgającą po czasy współczesne.

Na zakończenie chciałabym podkreślić rolę ośrodka naukowego w Poznaniu, który w integracji z autorami z całej Polski, przyczynił się do powstania owego skryptu.

Małgorzata Wojtowicz

I Międzynarodowa Konferencja „Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów"

(Ciechanowiec, 25–28 maja 1994)

Podczas sesji, w przerwach, nawet przy stole i do późnego wieczora, trwały gorące dyskusje między uczestnikami konferencji „Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów". Co to jest pogranicze międzykulturowe, tożsamość narodowa, jaka jest sytuacja mniejszości narodowych w Polsce i innych krajach, jaki jest stan edukacji międzykulturowej, jakie problemy emigrantów, co to jest pedagogika międzykulturowa i wiele innych pytań podejmowali przedstawiciele większości i mniejszości narodowych w Polsce, a także gospodarze konferencji i goście z Białorusi, Litwy, Niemiec, Ukrainy i Wielkiej Brytanii.

Można stwierdzić, że cztery dni konferencji, która odbyła się w znakomitych warunkach Muzeum Rolnictwa im. K. Kluka w Ciechanowcu, przy ogromnej, dobrze przemyślanej pracy organizatorów – tj. Wydziału Pedagogiki i Psychologii Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku, nie poszły na marne, a przeciwnie przyniosły wiele poznawczych odkryć, różnych projektów i rozwiązań. Sformułowano teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej, stworzono możliwość określenia niektórych dróg zbliżenia i porozumienia między przedstawicielami większości i mniejszości narodowych. Jednym z najważniejszych rezultatów twórczego spotkania badaczy-pedagogów, psychologów, socjologów – było stworzenie Federacji podejmującej badanie problemów edukacji międzykulturowej, co zaproponował prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki (Uniwersytet Warszawski). Propozycja ta została przyjęta z dużym zainteresowaniem i nadzieją na owocną współpracę.

Powróćmy jednak do chronologii wydarzeń konferencyjnych.

Organizatorzy określili trzy kierunki konferencji – kultura, edukacja, psychologia – i zgodnie z nimi wygłaszano referaty oraz podejmowano dyskusje.

Już w pierwszym dniu – od słowa wstępnego dziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku, dra hab. Jerzego Nikitorowicza, i wystąpienia prof. dra hab. Jana Czykwina było widać, że konferencja podejmuje niezwykle poważne i trudne problemy.

W referacie J. Czykwina podjęto nie tylko problem świadomości narodowej białorusinów polskich w przekazie literackim. Po retrospekcji historycznej autor jeszcze raz podkreślił, że białoruska świadomość narodowa faktycznie uległa zrusyfikowaniu. Dopiero od 1989 roku, kiedy zaczęły się przemiany w byłych krajach socjalistycznych, powstała możliwość „fizycznego" zaistnienia narodu białoruskiego. Jest oczywiste, że przemiany polityczne i ideologiczne, które miały miejsce w byłym Związku Radzieckim, znalazły swoje odbicie w sytuacji mniejszości białoruskiej w Polsce, a szczególnie w świadomości narodowej Białorusinów. Przeprowadzony sondaż w liceach ogólnokształcących z językiem wykładowym białoruskim pokazał, że większość uczniów białoruskiej narodowości poddała się procesowi asymilacji – kto był urodzony w Polsce, ten nie ma prawie nic wspólnego z Białorusinami. Narodowość, tradycje kulturalne, zachowanie z czasem przyjmują polską charakterystykę, chociaż pozostają białoruskie korzenie.

Logicznym przedłużeniem treści referatu J. Czykwina był referat dr Teresy Zaniewskiej (Filia UW w Białymstoku) i dr Marii Szybisz (Uniwersytet Warszawski).

W pierwszym referacie, charakteryzując twórczość poetów białoruskich w Polsce, autorka jednocześnie określiła jeden z ośrodków pielęgnowania i zachowywania korzeni własnej narodowej tożsamości poprzez Stowarzyszenie Literackie „Białowieża". Osoby należące do tego stowarzyszenia więcej niż inne uświadamiają sobie wspólnotę z białoruskim narodem, są dumne z tego. W twórczości poetyckiej zawsze zwracają się do swojej ojczyzny – nie tylko w ujęciu bezpośrednim czy politycznym, a również duchowym – np. w opisach obrazu „domu rodzinnego".

Dr M. Szybisz z kolei podjęła problem dwujęzyczności w środowisku międzykulturowym i jej roli w poznaniu świata. Warto podkreślić, że problem dwujęzyczności, jak i problem wzajemnego przenikania kultur – to kwestie stojące dzisiaj przed badaczami różnych dziedzin nauki. Oprócz tego, określając potrzebę dwujęzyczności w Polsce, musimy opierać się na dwóch podstawowych funkcjach języka – komunikatywnej i reprezentatywnej oraz korzystać z doświadczeń innych krajów (przykładem jest eksperyment wprowadzenia dwujęzykowości w Kanadzie).

Kolejne dwa referaty wygłosili przedstawiciele Stowarzyszenia Mazurskiego (Olsztyn): mgr Barbara Zadernowska i mgr Tadeusz S. Willan. Zwrócono uwagę na mniejszość niemiecką w Polsce oraz analizowano zarówno rolę prasy mniejszości niemieckiej na Warmii i Mazurach po 1945 roku w kształtowaniu pozytywnych relacji między mniejszością i większością, jak i problem życia, obyczajów, kultury niemieckiej mniejszości w prasie polskiej.

Pierwszy dzień konferencji skończył się spotkaniem z poetą białoruskim Janem Czykwinem. Spotkanie to nosiło tytuł „Gdzie Rzym, gdzie Krym, gdzie moja ojczyzna".

Dzień drugi konferencji był najciekawszym i najbardziej intensywnym dniem obrad. Rozpoczął się od krytycznego referatu prof. dra hab. Michała Balickiego (Filia UW w Białymstoku). Autor stwierdził, że najpierw muszą być stworzone warunki do rozwoju mniejszości narodowych – polityczne, ekonomiczne, kulturalne. Wtedy będą one mogły pozbyć się tak zwanego kompleksu mniejszości, który jest czymś przeciwnym w stosunku do kompleksu większości (ten kompleks łączy brak zainteresowania mniejszością narodową i niewiedzę o problemach mniejszości). Do zlikwidowania tych kompleksów niezbędne jest stworzenie podstaw edukacji międzykulturowej. Opracowane, systematyzowane wyniki badań (tak praktycznych, jak i teoretycznych) przeprowadzonych według ustalonej metodologii, mogą być chociażby impulsem do rozwiązania problemów edukacji międzykulturowej.

Szczególnie niepokojące rezultaty badań nad problemami nacjonalizmu młodzieży polskiej na wschodnim pograniczu przedstawił w swoim referacie prof. dr hab. Jacek Leoński (UAM Poznań). Zdaniem autora, obecnie istnieje konflikt międzyetniczny na tych terenach. Uzewnętrznia się on na trzech płaszczyznach: politycznej, ekonomicznej i ideologicznej. Najgłębiej konflikt ten przejawia się na obszarze polsko-ukraińskiej granicy w rejonie Przemyśla i polega na tym, że polska większość nie przejawia szacunku i życzliwości w stosunku do ukraińskiej mniejszości, a czasami nawet wykazuje otwartą nienawiść. Świadczą o tym odpowiedzi w ankietach. Nacjonalistyczne, a niekiedy szowinistyczne idee prowadzą do paranoidalnego poszukiwania wrogów wśród najbliższych sąsiadów. Nieco inna sytuacja istnieje na obszarze pogranicznym z Białorusią, chociaż i tutaj obecny jest negatywny stosunek do Białorusinów mieszkających w Polsce.

Zdaniem uczestników konferencji, powyższe badanie było bardzo interesujące w kontekście potrzeb edukacji międzykulturowej, jednak powinno być rozszerzone.

Nie mniej ważne w procesie zbliżenia różnych narodowości przez współpracę kulturalną były badania ogłoszone przez prof. dra hab. Andrzeja Sadowskiego. Dotyczyły one analizy charakteru międzyetnicznego współżycia na polsko-białoruskim pograniczu. Autor doszedł do wyniku, że istnieją cztery typy współżycia większości i mniejszości etnicznych: asymilacyjny, akomodacyjny (tolerancyjny), pluralistyczny, a także opozycyjny (konkurencyjny). Dominujący jest typ asymilacyjny i z tym musimy się liczyć, chociaż na pewno niezbędne są poszukiwania nowych form międzyetnicznego współżycia. Naciski na przyspieszoną asymilację doprowadziły do tego, że np. niespodzianie i gwałtownie zmieniły się charakter i zachowania mniejszości rosyjskiej na Litwie (referat mgr Nijole Saugeniene, Kowno). Do okresu przemian ustrojowych owa mniejszość zachowywała się prawie jak większość. Teraz sytuacja jest zupełnie odmienna.

Kiedy na Litwie mniejszość rosyjska czuje się niepewnie, mniejszość ukraińska (konkretnie w Olsztynie) znalazła wspólny język z mieszkańcami tej miejscowości oraz z władzą – stwierdził w swoim referacie prof. dr hab. Stefan Łaszyn (WSP Olsztyn). Ukraińcy stworzyli w Polsce ośrodki swojej kultury, szkoły, punkty (ośrodki) nauczania języka ukraińskiego i nawet stowarzyszenie nauczycieli ukraińskich oraz włączyli się aktywnie w pracę tworzonych przez polski rząd instytucji, gdzie studiują język, historię i kulturę Ukrainy. W ten sposób istnieje kontynuacja i odpowiednia perspektywa nauczania języka macierzystego. Jednak – jak sygnalizował referent – warto byłoby zbadać ukraińskie i polskie szkoły na jednym terytorium w celu porównawczym.

W pewnym sensie odpowiedzią na propozycje S. Łaszyna i nawet pierwszym krokiem ku ich spełnieniu było wystąpienie prof. dra hab. Sergiusza Jackiewicza (WSP Brześć).

Suchy język liczb tego referatu był jeszcze jednym dowodem na nieprawidłowości „przyspieszonej asymilacji". Zamykanie szkół mniejszości narodowych, a z czasem także i białoruskich, przymusowe wprowadzenie języka rosyjskiego jako podstawowego we wszystkich szkołach, zakaz nauczania innych języków mniejszości, w tej liczbie i polskiego (nawet jako języka komunikacji wśród Polaków) charakteryzowało wschodnie tereny Białorusi w latach 30-tych. Z 252 szkół z polskim językiem wykładowym, które pracowały jeszcze w końcu 1937 roku, w 1939 roku nie została żadna. Dopiero teraz, od momentu uzyskania niepodległości przez Białoruś, rozwijają się szkoły mniejszości narodowych (polskich szkół jest dzisiaj 310 z liczbą 14.600 uczniów).

Ciekawe treści zawierały referaty przedstawicieli Niemiec i Wielkiej Brytanii.

Można całkowicie zgodzić się ze stanowiskiem przedstawiciela Niemiec, że obecny ostry problem imigrantów w Niemczech może powstać także w Polsce i innych krajach. Konflikty europejskie i azjatyckie (polityczne, jak i ekologiczne) doprowadziły do wzrostu procesów emigracyjnych – przede wszystkim do rozwiniętych krajów Europy i Stanów Zjednoczonych. W latach 60-tych imigrantów w Niemczech traktowano wyłącznie jako czasowych pracowników. Jednak potem ludzie ci zostali na stałe w nowym kraju, mają tu swoje rodziny, dzieci, pielęgnują swoje tradycje i kulturę. W związku z tym pojawił się problem edukacji interkulturowej (mówił o tym dr Bruno Bartz, Uniwersytet w Duisburgu).

Prof. dr hab. Manfred Bayer (Uniwersytet w Duisburgu) odwołał się do pojęcia pedagogiki interkulturowej i zauważył, że współistnienie pokojowe większości i mniejszości narodowych możliwe jest tylko w integracji kultur, a nie ich asymilacji. Ukształtowanie już w przedszkolu szacunku do różnych kultur i innych ludzi jest przeciwieństwem wyodrębniania swojej kultury jako najlepszej oraz pierwszym krokiem do likwidacji etnocentryzmu – przeciwnika integracji. W sumie, może to doprowadzić do sukcesu w pedagogice interkulturowej – mówił profesor.

Pełną i szczególną analizę pedagogiki międzykulturowej przedstawił dr hab. Mirosław S. Szymański (Instytut Pedagogiki Międzynarodowej w Berlinie i UW), określając jej istotę, cele, zadania, historię powstania i podstawy teoretyczne.

Mgr Sheila Malone zainteresowała swoim wystąpieniem audytorium przedstawiając walkę z rasizmem i faszyzmem w szkołach Wielkiej Brytanii. Jednak najciekawszym było stwierdzenie, że istnieje jeszcze jedna kultura – młodzieżowa (rok i pop-muzyka, moda, określony styl życia i zachowywania etc.). Taka kultura łączy w sobie, jakby pochłania i rozpuszcza, wszelkie inne kultury narodowe. Niestety, teza ta nie była przedmiotem dyskusji.

Na zakończenie opisu drugiego dnia konferencji warto zwrócić uwagę na referaty teoretyczne: „Edukacyjne dylematy pluralizmu" (prof. dr hab. A. Kotusiewiczowa z Filii UW w Białymstoku), „O indywidualizmie, humanizmie i kolektywizmie w ramach międzykulturowych" (dr hab. P. Boski z PAN), „Tolerancja, otwartość jako cechy stosunków społecznych w klasie szkolnej" (dr hab. S. Mieszalski z UW). Treść tych referatów stanowiła niewątpliwie teoretyczne podstawy pedagogiki międzykulturowej.

Najbardziej napięty programowo i niezwykle produktywny dzień skończył się koncertem artystycznym białoruskiego zespołu regionalnego „Małanka" z Bielska Podlaskiego.

Następny dzień konferencji poświęcony był problemom psychologicznym w edukacji międzykulturowej. Informacje o badaniach teoretycznych przeplatały się z informacjami o wynikach badań empirycznych. Referaty znanych i doświadczonych badaczy – z referatami badaczy młodych, budzących nadzieję.

Prof. dr hab. Czesław Matusewicz (UMCS w Lublinie) przedstawiał interesujące wyniki badań w charakterystycznym dla Polski przemysłowym mieście – Puławach. Żyją tam grupy Cyganów, narkomanów, świadków Jehowy i inni. Stosunek większości mieszkańców tego miasta do tych grup mniejszościowych jest różny – negatywny do Cyganów, narkomanów i całkiem pozytywny albo obojętny do świadków Jehowy. Autor potwierdził istnienie poczucia tolerancji (u większości) wobec wyodrębnionych grup mniejszościowych.

Doktor Barbara Weigl (WSP w Opolu) przedstawiła wyniki badań nad wpływem na stereotypy etniczne uczniów szkół podstawowych płci, wieku, atrakcyjności oraz zewnętrznych wyróżników przedstawicieli różnych narodowości.

Ciekawe były także informacje grupy badaczy z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i jego Filii w Cieszynie. W badaniach podejmowano problemy południa Polski, edukacji i współpracy kulturalnej Polaków i Czechów, między innymi tradycje rodzinne na Śląsku Cieszyńskim (dr Bogumiła Kosek-Nita, dr Danuta Raś). Mówiono o stereotypach Polaka i Czecha w świadomości Polaków zaolziańskich (dr Halina Rusek), o życiu kulturalno-oświatowym mniejszości polskiej na Śląsku Cieszyńskim (dr Tadeusz Kania – Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie).

Nieco niespodziewanym w obradach konferencji, ale bardzo interesującym, był referat dr Olgi Zienkiewicz (UAM w Poznaniu) o etyce lekarskiej grup mniejszościowych. Jak się okazało i w praktyce lekarskiej muszą być uwzględnione narodowe i etniczne osobliwości, specyfika religii itp.

Wystąpienie dra hab. Jerzego Nikitorowicza (Filia UW w Białymstoku) stanowiło próbę stworzenia systemu kategorialnego edukacji międzykulturowej i edukacji pogranicza.

Warto zwrócić uwagę na teoretyczną analizę problemu budowy własnej tożsamości w grupach mniejszościowych (mgr Irena Parfeniuk), na badania prowadzone wśród uczniów klas drugich szkół podstawowych na temat stereotypów i uprzedzeń etnicznych (mgr Dorota Misiejuk), oraz badanie statusu etniczno-kulturowego i edukacji na pograniczu kultur (mgr Mirosław Sobecki) – wszyscy z Filii UW w Białymstoku.

Treści przedstawionych na konferencji referatów różniły się kierunkiem myślenia, ujęciem treoretycznym bądź empirycznym kontekstem badań. Były one opisem sytuacji w różnych krajach, wśród różnych narodowości. Wszystkie wypowiedzi podkreślały jedno: konferencja była bardzo potrzebna, jej problematyka aktualna i perspektywiczna.

Organizatorzy konferencji przygotowali także program kulturalny. Ostatnim akcentem był wyjazd do Białowieży, zwiedzanie Grabarki (wioska, gdzie każdego roku odbywa się pielgrzymka młodzieży prawosławnej), zwiedzanie skansenu białoruskiego w Puszczy oraz wysłuchanie fragmentu koncertu podczas festiwalu muzyki cerkiewnej w Hajnówce, który jest prawdziwym świętem integracji kultur, współpracy i szacunku dla odmienności.

Sprawozdanie z I Międzynarodowej konferencji „Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów" pragnę zakończyć wnioskiem sformułowanym przez jej organizatora, dra hab. J. Nikitorowicza: do pełnej integracji kultur niezbędne jest, by większość podała jako pierwsza rękę mniejszości. Ten wniosek ważny jest dla wszystkich, którzy próbują budować pedagogikę międzykulturową.

Jurij Pliska
WSP w Równem (Ukraina)

Agresja wśród dzieci i młodzieży jako problem współczesnej szkoły. Kielce, 9–11 maj 1994.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna oraz Kuratorium Oświaty i Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Kielcach, pod patronatem Ministerstwa Edukacji Narodowej, zorganizowały trzydniową międzynarodową konferencję naukową w Cedzynie k. Kielc. Uczestniczyli w niej naukowcy i praktycy zainteresowani problemami agresji w szkole.

Jak ratować społeczeństwo zagrożone agresją, jak przeciwdziałać wszechobecnej przemocy, złości, frustracji? Na takie pytania powinna odpowiedzieć konferencja – zdaniem prof. dr hab. T. Pilcha – wiceministra Edukacji Narodowej, który był jej gościem honorowym i patronem naukowym. Zwrócił on szczególną uwagę na negatywne konsekwencje zmian cywilizacyjnych, takie jak neurotyczna potrzeba sukcesu, która prowokuje reakcje agresywne. Wskazał również na konieczność sięgnięcia do korzeni zjawisk wywołujących agresję, na kształtowanie postaw odwołujących się do wartości humanitarnych. To właśnie szkoła, wychowawcy, mają sznsę, aby ten nowy ład kreować.

W obradach brało udział ponad 100 osób z całej Polski oraz przedstawiciele Norwegii, Danii, Niemiec, Holandii, Łotwy, Rosji. Udział gości zagranicznych stworzył możliwość wszechstronnego rozpatrzenia aktualnego stanu wiedzy o agresji w szkole, ze szczególnym zwróceniem uwagi na różnorodne formy przeciwdziałania zjawisku i radzenia sobie z istniejacym stanem rzeczy. Obrady odbywały się w trzech sekcjach tematycznych:

I – Źródła agresji u dzieci i młodzieży (osobowościowe, rodzinne, szkolne i inne).

II – Przejawy zachowań agresywnych u dzieci i młodzieży.

III – Propozycje działań praktycznych skierowanych na zmiejszenie agresji.

Organizatorzy zapewnili także możliwość uczestniczenia w warsztatach prowadzonych przez pracowników WOM w Kielcach oraz specjalistów z Hogeschool z Amsterdamu.

W toku obrad plenarnych pierwszego dnia mieliśmy okazję wysłuchania dwóch ekspertów z zakresu problematyki agresji. Prof. dr hab. A. Frączek mówił o agresji interpersonalnej, prezentując to zagadnienie na szerszym tle teoretycznym, obejmującym trzy kwestie:

– agresję z perspektywy psychologiczno-społecznej;

– przemiany agresji w trakcie ontogenezy i uwarunkowania intrapsychiczne i socjalizacyjne;

– kryteria budowania taksonomii zachowań agresywnych w kontaktach interpersonalnych.

Prezentując szczegółową analizę regulacji czynności agresywnych wskazał na dwa możliwe prototypy wiążące się z odmiennym charakterem i specyfiką reakcji – są to:

– agresja emotogenna i spontaniczna – mieszczące się w grupie źródeł emotogenno-ekspresyjnych,

– agresja instrumentalna (zadaniowa) i agresja normatywna zaliczane do źródeł o charakterze poznawczym.

Kończąc swą wypowiedź podkreślił, że sytuacja dehumanizacji i niestabilności społecznej sprzyja eskalacji agresji, co stało się dobrym tłem dla wypowiedzi prof. D. Olweusa z Norwegii. Zaprezentował on bowiem autorski program interwencyjny, który okazał się niezwykle skuteczny. Jest to pierwszy sprawdzony program eksperymentalny. Pozwolił on zredukować niektóre zachowania agresywne, a także takie zjawiska, jak: palenie papierosów, używanie narkotyków czy alkoholu, nawet o 50%.

Realizację programu rozpoczyna przeprowadzenie anonimowego kwestionariusza autorstwa prof. Olweusa w celu uzyskania informacji na temat typowych sytuacji szkolnych, po czym organizuje się w szkole dzień konferencyjny i przedstawia wyniki badania. Nauczyciele, którzy zauważają bądź spodziewają się zachowań agresywnych, muszą interweniować szybko i zdecydowanie, według zasady „lepiej wcześniej, niż za późno". Przeprowadzają również oddzielnie rozmowy z agresorem i ofiarą. Zaprasza się również do współpracy rodziców, organizuje się spotkania z nauczycielami. Jeżeli wystąpią u ucznia poważne zachowania agresywne, wspólnie z rodzicami próbuje się ustalić ich przyczyny i znaleźć środki zaradcze. Uczniowie i nauczyciele w klasie przyjmują pewne zasady dotyczące zachowań agresywnych, np. pomoc, jeżeli ktoś z klasy jest atakowany. Okazało się to szczególnie efektywną strategią. Co tydzień odbywają się również zebrania w klasie, na których omawia się wydarzenia, z podkreśleniem zachowań agresywnych.

Tematyka wystąpień i dyskusji w sekcji pierwszej była bardzo bogata i nie sposób ich streścić w kilku zdaniach. Można jedynie zasygnalizować pewne tematy.

Koncepcje źródeł agresji w aspekcie dobra i zła natury ludzkiej zaprezentowałdr J. Maciuszek. Była to próba sięgnięcia do odwiecznych problemów natury filozoficzno-moralnej, ale konfrontowana również z perspektywą psychologiczno-społeczną.

Po tych dylematach teoretycznych zaprezentowano intersujace badania dotyczące konfliktów i agresji w kontaktach interpersonalnych nauczycieli i uczniów (dr I. Pufal). Z badań przeprowadzonych w 1994 r. wynika, że 40% nauczycieli nie potrafiło zanalizować sytuacji konfliktowych w klasie, mieli oni niski poziom empatii, nie potrafili dotrzeć do przyczyn agresji u uczniów.

Wśród cech, które utrudniają kontakty z nauczycielami uczniowie wymienili m.in. niecierpliwość, nerwowość, niedokładną percepcję sytuacji konfliktowych, nauczyciele zaś podają arogancję, agresję, egoizm zbytnią pewność siebie – jako cechy zaburzające prawidłowe relacje z uczniami i przyczyniające się do powstawania konfliktów. Uczniowie podkreślali również, że nauczyciele okazują zbyt duży dystans psychologiczny, a ich stereotypowy, sztywny obraz ucznia uniemożliwia często konstruktywne rozwiązanie konfliktu, a więc z zyskiem dla obu stron.

Poszukiwania rodzinnych uwarunkowań agresji znalazły swój wyraz w wynikach badań zaprezentowanych przez dr B. Matyjas i potwierdziły, że negatywne postawy rodziców korelują z zachowaniami agresywnymi.

Drugi obszar wystąpień, z założenia dotyczący przejawów zachowań agresywnych, koncentrował się głównie wokół problematyki związanej z dziećmi specjalnej troski, upośledzonymi umysłowo, przewlekle chorymi, autystycznymi, gdyż one właśnie bywają bardziej uwikłane w problemy agresji, zarówno jako ofiary, jak i sprawcy, oraz ze względu na specyfikę ich funkcjonowania.

Bardzo efektywna okazała się formuła doboru referatów do poszczególnych sekcji, szczególnie w sekcji III, w której przedstawiciele praktyki (nauczyciele, wychowawcy, pracownicy socjalni, policjanci) i teorii (reprezentanci różnych dyscyplin naukowych) mogli zaprezentować, skonfrontować i wymienić swoje poglądy, spostrzeżenia, doświadczenia i refleksje oraz spróbować wyciągnąć z nich wnioski dla doskonalenia działań praktycznych.

Referat wprowadzający przedstawiła doc. dr hab. D. Kubacka-Jasiecka prezentujac adaptacyjno-obronne funkcje młodzieżowych zachowań agresyw-

nych. Kolejne referaty i wypowiedzi dotyczyły konkretnych form działań praktycznych, począwszy od duńskich propozycji zapobiegania przestępczości modzieży szkolnej poprzez przedstawienie projektu kompleksowej pracy z dziećmi tzw. „grupy ryzyka", u których istnieje wysokie prawdopodobieństwo pojawienia się zachowań agresywnych i antyspołecznych. Do grupy tej zaliczono m.in. dzieci z rodzin rozbitych, patologicznych, sprawiające trudności wychowawcze i mające trudności w nauce. Uzupełnieniem problematyki poruszanej w sekcji były praktyczne rozwiązania zastosowane m.in. w świetlicy terapeutycznej w Częstochowie oraz Ognisku Wychowawczym w Budziwoju, które zainicjowały burzliwą, ale konstruktywną dyskusję.

W ostatnim dniu obrad przewodniczący poszczególnych sekcji dokonali krótkiego sprawozdania z ich pracy i wskazali na najważniejsze wnioski i postulaty.

W sekcji pierwszej szczególnie wzbudził niepokój obraz nauczyciela, jaki wyłonił się badań i dyskusji. Wskazuje on, że trudno mówić o dialogu w szkole i prawidłowych relacjach nauczyciel-uczeń. Brak empatii, a przede wszystkim słabe kompetencje komunikacyjne nauczycieli, tworzą pesymistyczne perspektywy, ale jest to także kolejny dowód na konieczność zmodyfikowania kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Wśród postulatów i propozycji znalazły się także:

– zmiana struktury szkoły jako instytucji (kształcenie jednopoziomowe – oddzielenie klas I-III i IV-VIII),

– zmiany w sferze idei i tradycji wychowania na rzecz upowszechnienia nowych sposobów kształcenia, wprowadzenia treningów interpersonalnych dla młodzieży i nauczycieli.

W sekcji drugiej, której przewodniczył prof. dr hab. J. Gajda, zwrócono uwagę na to, że agresja może być zarówno formą rozładowania napięć, jak też mieć charakter prospołeczny, służąc osiąganiu celów. W tej sekcji również zwrócono uwagę na różnorodne źródła agresji, takie jak: nieprawidłowe stosunki w rodzinie, szkodliwe oddziaływania środowisk zaniedbanych społecznie i kulturowo, środki masowego przekazu, które często paradoksalnie gloryfikują agresję, a także przerost funkcji dydaktycznej nad wychowawczą w szkole.

Wśród postulatów znalazły się propozycje podjęcia rozwiązań systemowych, globalnych, w miejsce doraźnych, uświadomienie istoty i roli agresji oraz możliwości działań korekcyjnych, takich jak arteterapia i psychoterapia.

W sekcji trzeciej skoncentrowano się na profilaktyce i zminimalizowaniu zjawisk agresji wśród dzieci i młodzieży i zaproponowano, by:

1. Podjąć szeroką edukację dorosłych pracujących z dziećmi i młodzieżą, skierowaną na wczesne rozpoznawanie osób należących do tzw. „grup ryzyka" i kierowanie ich do właściwych placówek specjalistycznych.

2. W kształceniu systemowym przyszłych nauczycieli, a także późniejszym ich doskonaleniu uwzględniać w szerszym zakresie podnoszenie ich umiejętności interpersonalnych i psychoedukacyjnych.

3. Przywrócić właściwe miejsce wychowania w systemie edukacji.

4. Zmodyfikować treści programowe na rzecz wiadomości i umiejętności psychologicznych.

5. Przywrócić właściwe miejsce i rolę lekcjom wychowania fizycznego, aby nie były stresujące, lecz relaksujące, służyły odreagowaniu napięcia psychofizycznego.

6. Zajęcia z zakresu wychowania estetytcznego uczynić formą relaksu dla ucznia.

7. Wzmocnić pozycję pedagoga szkolnego.

Szczególne wyrazy uznania należy skierować do organizatorów konferencji. Mimo bogatego programu znalazł się czas na rozmowy i dyskusje w kuluarach i podczas imprez towarzyszących obradom. Można było również zakupić na miejscu najnowsze publikacje dotyczące m.in. problemtyki agresji.

Marzena Dymek
Instytut Badań Edukacyjnych
Warszawa

Informacja o prenumeracie

Redakcja „Ruchu Pedagogicznego" uprzejmie informuje, że w roku 1994 ukażą 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 71-431 Szczecin, ul. Ogińskiego 16.
nr 1–2/1993	Instytut Pedagogiki i Psychologii Wyższa Szkoła Pedagogiczna 65-077 Zielona Góra, al. Wojska Polskiego 69
nr 3–4/1993	Księgarnia Naukowa UMK 87-100 Toruń, ul. Gagarina 11 REKTORAT
nr 5–6/1993	Wydział Studiów Edukacyjnych UAM Katedra Dydaktyki 60-568 Poznań, ul. A. Szamarzewskiego 89