RUCH PEDAGOGICZNY

1-2

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXIX Warszawa 1998

RUCH PEDAGOGICZNY

1-2

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXIX Warszawa 1998

Skład redakcji:

Jadwiga Bińczycka, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),
Bogumiła Kwiatkowska-Kowal, Stefan Mieszalski (redaktor naczelny)

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny" Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie w maszynopisie lub na dyskietkach (z wydrukiem).

Przy tekście autorzy proszeni są o podanie imienia, nazwiska i miejsca pracy oraz dołączenie oświadczenia podatkowego.

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

Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 442-41, fax 44765
e-mail: instytut@itee.radom.pl

SPIS TREŚCI

Od Redakcji 5
Tadeusz Lewowicki: Słowo o „Ruchu Pedagogicznym" 7

ARTYKUŁY

Wincenty Okoń: „Szkoła twórcza" Rowida – miraż czy rzeczywistość 11
Władysław P. Zaczyński: Metodologiczne podstawy koncepcyjnego ładu w pedagogice 19
Krzysztof Kruszewski: „Ja i wy jesteśmy jednej krwi" – rozmowa w języku standardów edukacyjnych 26
Stefan Mieszalski: Sprawowanie władzy jako element wykształcenia nauczyciela .. 35
Jan Zubelewicz: Ocenianie szkolne: rozwiązania elitarne i egalitarne 51

RELACJE Z BADAŃ

Hein Retter, Georgij Biszkow, Aino Saar, Mirosław S. Szymański: Obraz nauczyciela i perspektywy zawodowe kandydatów na nauczycieli w międzynarodowym ujęciu porównawczym 69
Renata Depta: Wyobrażenia uczniów o pracach domowych i motywy ich odrabiania 83

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

Zbigniew Kwieciński: Grzechów głównych trzydzieści w kształceniu nauczycieli .. 93
Alina A. Kotusiewicz: Adaptacja czy rozwój nauczyciela w zawodzie 101

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

Stefan M. Kwiatkowski: Edukacja dorosłych – tendencje zmian 109
Ryszard Pachociński: Szkoła wirtualna: blaski i cienie 114

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Czesław Kupisiewicz: J.B. Basedow – życie i dzieło 123

RECENZJE

Mirosław S. Szymański: F.W. Busch (Hg.): *Aspekte der Bildungsforschung* 131
Witold Komar: H. Kwiatkowska: *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki* 135
Stefan Mieszalski: B.L. McCoombs, J.E. Pope: *Uczeń trudny – jak skłonić go do nauki* 138
Waldemar Kozłowski: M. Ledzińska: *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich osiągnięcia szkolne* 141
Jadwiga Bińczycka: D. Olweus: *Mobbning – fala przemocy w szkole* 144
Agnieszka Biszczanik: W. Puślecki: *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej* 146

KRONIKA

Danuta Pająk-Bener: Sesja Jubileuszowa „Edukacja–Niepodległość–Rozwój" 149

Od Redakcji

Po kilku latach przerwy „Ruch Pedagogiczny" – już jako czasopismo Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP – powraca do życia. Stało się to możliwe po jego nieodpłatnym przekazaniu uczelni przez Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego, za co w imieniu jej władz wyrażamy podziękowanie.

„Ruch Pedagogiczny" wydawany przez ZNP od 1912 roku z inicjatywy żarliwego propagatora idei szkoły twórczej Henryka Rowida – od samego początku stał się czasopismem promującym innowacje i postęp w wychowaniu. Zamierzamy kontynuować te tradycje. Za jedno z ważnych zadań uznajemy działanie na rzecz dobrego przygotowania nauczycieli do ich zawodowych obowiązków. Dlatego będziemy sprzyjać wymianie doświadczeń. Publikując materiały dydaktyczne, chcemy też pomóc nauczycielom studiującym i dokształcającym się. Nie oznacza to oczywiście zaniechania penetracji zagadnień teoretycznych.

Uznając, iż edukacja jest jedna i zakładając, że troska o jej kondycję może wypływać z różnych przesłanek, wzorem poprzedniej Redakcji, udostępniamy łamy „Ruchu Pedagogicznego" autorom reprezentującym różne orientacje. W rzeczowych bowiem dyskusjach i polemikach, respektujących pluralizm współczesnej myśli pedagogicznej, możliwe jest wypracowanie dobrych rozwiązań.

Tadeusz Lewowicki
Uniwersytet Warszawski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

SŁOWO O „RUCHU PEDAGOGICZNYM"

Wznowienie wydawania „Ruchu Pedagogicznego" jest ważnym wydarzeniem w życiu środowisk zajmujących się teorią i praktyką edukacyjną. Po kilkuletniej przerwie ukazuje się zeszyt najstarszego dziś czasopisma pedagogicznego w Polsce. Odnotowując ten fakt, warto – chociażby pokrótce – przypomnieć dotychczasowe losy periodyku skupiającego wielu wybitnych pedagogów i z powodzeniem służącego kilku pokoleniom nauczycieli i innych pracowników oświaty.

Pierwszy numer „Ruchu Pedagogicznego" ukazał się w roku 1912 w Krakowie. Inicjatorem powolania czasopisma był Henryk Rowid, który też przez długi okres – aż do roku 1933 – kierował pracami redakcji jako redaktor naczelny.

Dzieje „Ruchu" były – co zrozumiałe – silnie związane z losami naszego narodu. Czasopismo powstałe jeszcze w okresie zaborów służyło krzewieniu nowych idei pedagogicznych i podnoszeniu kwalifikacji nauczycielstwa polskiego. Wybuch pierwszej wojny światowej przerwał wydawanie „Ruchu Pedagogicznego" na prawie trzy lata. Ale już w roku 1917 czasopismo znowu ukazało się w Krakowie, doczekało niepodległości Polski i stało się w II Rzeczypospolitej organem teoretycznym Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Znaczny wpływ na treść i kształt czasopisma wywarł wspomniany już pierwszy jego redaktor naczelny H. Rowid. Nadał On „Ruchowi Pedagogicznemu" szeroki profil tematyczny, wyznaczył szczególne powinności w zakresie upowszechniania najnowszych idei pedagogicznych i ożywiania ruchu intelektualnego dotyczącego kwestii oświatowych i społecznych. Po H. Rowidzie czasopismo redagowali Marian Odrzywolski i Halina Kowalewska (Hoffmanowa), a następnie Albin Jakiel. Współpracowali z redakcją wybitni polscy pedagogowie tamtych lat, m.in. J.W. Dawid, M. Falski, Z. Mysłakowski, H. Radlińska.

Na łamach periodyku znajdowały odbicie najnowsze prądy oświatowe, rozmaite spory teoretyczne, propozycje ulepszenia praktyki pedagogicznej. Drukowano liczne rozprawy z zakresu filozofii, historii wychowania, psychologii, teorii nauczania i wychowania, pedeutologii i metodyk szczegółowych.

Ważne miejsce zajmowały teksty traktujące o nowościach w teorii i praktyce edukacyjnej – podkreślał to podtytuł „Ruchu": „Czasopismo poświęcone nowym prądom w wychowaniu i nauczaniu".

Druga wojna światowa spowodowala kolejną przerwę w wydawaniu „Ruchu". Niełatwe okazały się losy czasopisma po tej wojnie. Wznowione w roku 1945, zostało po kilku latach – w roku 1950 – decyzją administracyjną połączone z „Nową Szkołą". Pierwszymi redaktorami w latach powojennych byli Maria Grzegorzewska i Zygmunt Mysłakowski. Od roku 1953 czasopismo wydawane było w Warszawie.

Poczynając od roku 1959 „Ruch Pedagogiczny" znowu ukazywał się – z przerwą w roku 1982 (spowodowaną stanem wojennym) – jako odrębne czasopismo. Pracami redakcji kierowali kolejno Józef Kwiatek, Wacław Wojtyński i Stefan Słomkiewicz. Od roku 1984 zaszczyt kierowania pracami redakcji przez dziesięć lat przypadł autorowi tej noty okolicznościowej.

Współtwórcami i autorami „Ruchu Pedagogicznego" byli niemal wszyscy najwybitniejsi pedagogowie, a także przedstawiciele innych nauk. Współtwórcami byli również nauczyciele, pracownicy różnych instytucji oświatowych, członkowie szeroko rozumianej społeczności nauczycielskiej. Na łamach czasopisma publikowali autorzy reprezentujący rozmaite orientacje teoretyczne, różne poglądy i przekonania, różne środowiska edukacyjne. Redakcja hołdowała zasadzie otwartości na różnorodne prądy pedagogiczne. Zasadzie tej, kształtowanej już w okresie międzywojennym, był wierny zespół redakcyjny działający w drugiej połowie lat osiemdziesiątych i w latach dziewięćdziesiątych.

W tomach „Ruchu" z ostatnich dekad dominowały teksty poświęcone tendencjom przemian oświatowych, podstawowym zagadnieniom kształcenia i wychowania, kwestiom zawodu nauczycielskiego, teorii i praktyce metodologii badań pedagogicznych. Poczesne miejsce zajmowały sprawy nowatorstwa pedagogicznego, innowacji oświatowych. Intencją redakcji było – zgodnie z przesłaniami Twórców czasopisma – ożywianie ruchu intelektualnego wokół problemów nauk pedagogicznych i oświaty. Chętnie zamieszczane były teksty zawierające krytyczne spojrzenie na rzeczywistość edukacyjną, opracowania wolne od koniunkturalizmu, często kontrowersyjne, oryginalne w sposobie ujmowania zagadnień oświaty. Podejmowana była także problematyka metodyczna. Przełom dziesięcioleci i przemiany ustrojowe przyniosly wiele rozważań i sporów dotyczących modelu edukacji w Polsce. Czasopismo stalo się miejscem wymiany poglądów i prezentowania propozycji zmian w edukacji. Wokół redakcji skupiła się spora grupa pedagogów zaangażowanych w prace nad kolejnymi raportami oświatowymi (w tym raportem *Edukacja narodowym priorytetem* – opublikowanym w 1989 roku) i podejmujących próby reformowania edukacji nauczycielskiej.

Przeobrażenia społeczne i gospodarczo-ekonomiczne, dokonujące się w naszym kraju, owocowały wieloma korzystnymi zjawiskami i procesami. Wczesna faza reformy w gospodarce i ekonomii nie szczędziła jednak również i rozmaitych trudności. W przypadku czasopiśmiennictwa pedagogicznego ujawniały się one m.in. w zmniejszeniu lub nawet likwidowaniu dotacji na wydawanie wielu tytułów. Liczne periodyki przestały ukazywać się w obiegu czytelniczym.

W roku 1992 wstrzymano finansowanie druku „Ruchu Pedagogicznego". Pomimo to ukazały się zeszyty czasopisma z roku 1992 i 1993. Wydanie tych zeszytów okazalo się możliwe dzięki kilku środowiskom akademickim, których staraniem przygotowano wartościowe zbiory tekstów. W roku 1994 podjęta zostala decyzja o zawieszeniu działalności redakcji i wstrzymaniu druku czasopisma.

W tym samym – 1994 – roku narodziła się inicjatywa utworzenia w Warszawie Wyższej Szkoly Pedagogicznej. W poczynaniach przygotowujących powolanie tej uczelni dużą rolę odegrala – wspomniana już wcześniej – grupa nauczycieli akademickich skupionych w redakcji i współdziałających z redakcją „Ruchu Pedagogicznego". We wrześniu 1995 roku odbyla się inauguracja pierwszego roku akademickiego w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP. W gronie władz akademickich i wykładowców uczelni znaleźli się ludzie od lat związani z „Ruchem Pedagogicznym". Mnie powierzono funkcję rektora.

Niemal od początku istnienia WSP towarzyszyla nam myśl o reaktywowaniu czasopisma. Uczelnia szybko rozwijała się, podejmowala i podejmuje nowe zadania, w tym zadania wydawnicze na rzecz studentów. W tej sytuacji naturalne stalo się wystąpienie do wladz Związku Nauczycielstwa Polskiego, dotychczasowego właściciela tytułu czasopisma, o przekazanie uczelni prawa do tytulu tego czasopisma. Zgodę taką uzyskaliśmy w ubiegłym roku. Teraz do rąk Czytelników trafia pierwszy zeszyt wznowionego „Ruchu Pedagogicznego" – już jako czasopisma Wyższej Szkoly Pedagogicznej.

Reaktywowanie redakcji i ponowne ukazanie się „Ruchu" jest ważnym momentem w krótkiej jeszcze historii naszej uczelni. Społeczność akademicka WSP przejmuje piękną, wieloletnią tradycję znanego i cieszącego się powszechnym uznaniem periodyku pedagogicznego. Cieszę się, że „Ruch Pedagogiczny" odradza się i że stał się organem naukowym uczelni. Jestem rad, że mogłem powołać nową redakcję i powierzyć kierowanie jej pracami prorektorowi WSP – prof. Stefanowi Mieszalskiemu. Życzę Redakcji i Czytelnikom, żeby „Ruch Pedagogiczny" był źródlem najnowszej wiedzy pedagogicznej, swoistą zachętą do refleksji nad sprawami oświaty i skarbnicą pomyslów na ulepszanie praktyki edukacyjnej. Niech dobrze służy wszystkim ludziom, którzy współtworzą i będą kształtować model dobrej oświaty w naszym kraju.

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/1998

Wincenty Okoń
Warszawa

„SZKOŁA TWÓRCZA" ROWIDA – MIRAŻ CZY RZECZYWISTOŚĆ

120 rocznica urodzin Henryka Rowida to dobra okazja do przypomnienia postaci tego wybitnego przedstawiciela nauk o wychowaniu, głównie pedagogiki i psychologii wychowawczej. Urodził się 12 listopada 1877 roku w Rzeszowie, zginął w 1944 roku w obozie koncentracyjnym Auschwitz-Birkenau, dokąd został wywieziony z Krakowa przez gestapo. Był wtedy w pełni sił twórczych. Zamiast jednak kreślić jego życiorys, na co brak miejsca w tej niezbyt obszernej wypowiedzi[1], pragnę skupić uwagę na jego koncepcji szkoły. Zarówno dlatego, że poszukiwanie jakiegoś wzorca dla szkoły okresu międzywojennego przenika całą twórczość naukową Rowida, jak i dlatego, że sytuacja oświaty w Trzeciej Rzeczypospolitej, polegająca na poszukiwaniu nowych rozwiązań, jest pod pewnymi względami podobna do tej, jaka była za czasów Rowida.

Gdy po pierwszej wojnie światowej Polska odzyskała niepodległość, wówczas aż tętniło u nas od dyskusji, sporów i poszukiwań oświatowych. Ale też garnęli się do nich – inaczej niż dziś – najwybitniejsi przedstawiciele nauki. Już w 1919 roku rozpoczęto tę dyskusję na posiedzeniach Sejmu Nauczycielskiego, kontynuowano ją też w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, gdzie utworzony Wydział Programowy skupił wielu wybitnych działaczy oświatowych, jak B. Nawroczyński, A.B. Dobrowolski, M. Falski czy W. Radwan. Współdziałał z nimi T. Łopuszański, w latach 1919–1920 minister oświaty, a następnie wiceminister – autor prac o reformie edukacji i w latach 1928–1939 twórca eksperymentalnego gimnazjum w Rydzynie.

Na tle tego zrywu oświatowego, z udziałem dziesiątków nauczycieli i działaczy, dość zdecydowanie w sprawie reform przemówił Henryk Rowid. W swoich wystąpieniach i artykułach zajął się reformą szkoły ogólnokształcącej i sprawą kształcenia dla niej nauczycieli. Na zjeździe w Krakowie w dniach 6–9 stycznia 1918 roku przedstawił koncepcję programu szkoły powszechnej, opracowaną we współudziale specjalistów przedmiotowych, oraz projekt zawodowego kształcenia nauczycieli na bazie średniej szkoły ogólnokształcącej. Jak rewolucyjny miał on charakter, mówi zestawienie go z projektem W. Heinricha,

profesora UJ, który chciał to kształcenie zamknąć w pięcioletnich seminariach nauczycielskich. Tym samym sprawom poświęcił dwa swoje koreferaty podczas obrad Sejmu Nauczycielskiego. Jako przedstawiciel Związku Nauczycieli Szkół Powszechnych domagał się, „aby nauczyciele szkoły powszechnej kształcili się w 2-letnich studiach pedagogicznych o charakterze wyższych szkół zawodowych dopiero po skończeniu pełnej szkoły średniej ogólnokształcącej. Postulat ten przyjęto jednomyślnie" (*Historia wychowania*, 1980). Niestety, zasada ta nie doczekała się pełnej realizacji ani w okresie międzywojennym, ani w II Rzeczypospolitej, podobnie zresztą jak zasada pełnej jednolitości szkoły, według której dostęp do poszczególnych stopni kształcenia zależy tylko od zdolności i zainteresowań młodzieży, a nie od sytuacji materialno-społecznej jej rodziców.

Ważną rolę w kształtowaniu opinii społecznej pełniła w tych powojennych latach prasa pedagogiczna, nie mniejszy organizacja zawodowa nauczycieli. Rowid doceniał jedną i drugą. Już w roku 1912 powołał do życia „Ruch Pedagogiczny", czasopismo, w którym głos zabierali najwybitniejsi przedstawiciele myśli oświatowej. Rowid był jego naczelnym redaktorem do 1933 roku. Gdy jednak przeniesiono je z Krakowa do Warszawy, na redaktora powołano Marię Grzegorzewską. Zbulwersowany tym Rowid założył w Katowicach „Chowannę", którą kierował do wybuchu wojny w 1939 roku.

Najważniejsze zadania w szerzeniu zasad reformy szkoły i w reformowaniu zakładów kształcenia nauczycieli miały jednak pełnić książki tym sprawom poświęcone. Pojawiały się też one w owych latach dość obficie, wychodząc spod pióra H.Rowida, jak i wielu innych autorów. Są to przede wszystkim książki mówiące o potrzebie i sposobach przebudowy szkoły ogólnokształcącej, jak L. Zarzyckiego *Szkoła pracy. Pojęcie i główne zadania* (1921), B. Nawroczyńskiego *Uczeń i klasa* (1923), H. Rowida *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistniania nowej szkoły* (1926), J. Ostrowskiego *Żywa szkoła. Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej* (1927) czy H. Rowida *System daltoński w szkole powszechnej* (1927). Dodajmy, że w tym samym czasie ukazywały się przekłady na język polski tak znaczących dla teorii szkoły prac, jak np. S. Hessena *Podstawy pedagogiki* (1923)[2], G. Kerschensteinera *Pojęcie szkoły pracy* (1926) czy J. Deweya *Szkoła i dziecko* (1929). Wywierały one duży wpływ na polską myśl pedagogiczną.

Można więc powiedzieć, że starania Rowida o stworzenie koncepcji szkoły nowoczesnej, odpowiadającej potrzebom i aspiracjom odrodzonej Polski, nie były czymś wyjątkowym. Podobne poszukiwania podejmowali u nas zarówno znani teoretycy, jak i działacze nauczycielscy. A o tym jak intensywne i owocne był te poczynania w całej Europie i Ameryce mówi pojawianie się takich kierunków, jak amerykański progresywizm czy europejskie „nowe wychowanie" i pedagogika reformy oraz w związku z nimi tak wiele szkół alternatywnych.

Przechodząc do Rowidowskiej *Szkoły twórczej* należy stwierdzić, że ów nastrój poszukiwań daje się odczuć już choćby w ustalaniu samej nazwy takiej doskonałej szkoły. A. Szumski (1977, s. 68) mówi o trzech fazach zmian tej nazwy, nieobojętnych dla samej koncepcji. Dotyczą one następujących lat:

1) „szkoła pracy" – do roku 1924,

2) „szkoła twórcza" – od roku 1924 do 1932,

3) „nowe wychowanie", „współczesne wychowanie", „nowa szkoła" – po roku 1932.

Jest znamienne, że wszystkie te określenia znalazły się już w tytule dzieła Rowida. Jego tytuł pierwotny brzmiał: *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy"* (wydanie I, 1926), jednakże w wydaniu drugim, trzecim i czwartym podtytuł jest inny: *Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły* (wyd. II – 1929, III – 1931, IV – 1958). Podobnie rzecz się ma z wewnętrzną treścią książki, tu jednak mimo pojawiania się terminów szkoła pracy i nowa szkoła, w tytułach rozdziałów zdecydowanie dominuje nazwa: szkoła twórcza. Jest to zrozumiałe, gdy się zważy, iż książka ta powstała w jej ostatecznym kształcie w latach 1924–1931.

Mimo tej chwiejności Rowid był w owym czasie wyraźnie zadowolony z terminu „szkoła twórcza". W przedmowie do wydania drugiego mówi o tym, że zaaprobowała go Józefa Joteyko w swym studium *Postulaty szkoły twórczej...*, jak i o tym, że Florian Znaniecki uznał go za trafny w swej *Socjologii wychowania*. I tak go w owej przedmowie uzasadniał: „Widocznie nazwa szkoła twórcza ma głębsze znaczenie, tkwi w niej treść realna i odpowiada bardziej duchowi języka polskiego, niż np. »szkoła pracy«, skoro ustala się coraz powszechniej w naszej literaturze pedagogicznej i skoro osoby pracujące teoretycznie czy też praktycznie w dziedzinach wychowania posługują się tym terminem na określenie pewnych dążeń i ideałów pedagogicznych. I rzeczywiście nazwa szkoła twórcza, która mi się nasunęła pod wpływem poglądów filozoficznych i pedagogicznych naszych myślicieli, zwłaszcza Hoene-Wrońskiego i Trentowskiego, określa najbardziej istotną cechę nowego wychowania, uwzględniającego pierwiastek twórczy w duszy ludzkiej. Szkoła twórcza to szkoła, w której wyzwalają się energie potencjalne, tkwiące w duszy dziecka, która przetwarza te energie w wartości wzbogacające i doskonalące życie jednostki i społeczeństwa pod względem etycznym, intelektualnym i estetycznym" (Rowid, 1931, s. VI–VII).

To głębokie przekonanie o zgodności terminu szkoła twórcza z duchem języka polskiego i o jego coraz powszechniejszym wykorzystywaniu w naszej literaturze pedagogicznej nie znalazło potwierdzenia nawet w dalszych pracach samego Rowida. W zasadzie termin ten nie pojawia się ani w książkach: *System daltoński w szkole powszechnej* (1927, 3 wyd. 1933)[3] oraz *Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki* (1935) ani w ostatnim, najobszerniejszym dziele pt. *Podstawy i zasady wychowania* (1946). Jest tu natomiast mowa o „pedagogice twórczej" oraz o wprowadzaniu w szkole takich warunków, jakie „staną się podstawą wychowania twórczej i uspołecznionej osobowości" (Rowid, 1946, s. 545).

Na pytanie czym dla Rowida była „szkoła twórcza", częściową odpowiedź dawał zacytowany wyżej fragment jego przedmowy do drugiego wydania. Jak widać, jej ideologię brał ze źródeł historycznych: z filozofii J.W. Hoene-Wrońskiego (1776–1853) i pedagogiki B.P. Trentowskiego (1808–1869). Sięgał też po myśli współczesnych uczonych polskich i obcych, np. J.W. Dawida, J. Deweya, F. Gensberga, G. Kerschensteinera, B. Nawroczyńskiego czy F. Znanieckiego. Najbardziej rdzenną treść charakteryzującą szkołę twórczą czerpał z prac

i doświadczeń wybitnych nowatorów, jak np. E. Claparède, O. Decroly, A. Ferriere, H. Gaudig, K. Linke, M. Montessori, H. Parkhurst czy C. Washburne, tudzież z doświadczeń wybranych szkół, nie tylko polskich, głównie reprezentujących kierunek „nowego wychowania".

Samą „szkolę twórczą" charakteryzował Rowid przez przeciwstawienie jej „szkole nauczania", zwanej też szkołą tradycyjną. O ile w takiej niedobrej szkole dzieci „pobierają" lekcje, a nauczyciel w nauczaniu różnych przedmiotów „odtwarza cudze myśli", o tyle w szkole twórczej na planie pierwszym pojawia się dziecko czynne i produktywne, samodzielnie zdobywające wiedzę i sprawności. Tym samym szkoła twórcza staje się naturalną formą życia społecznego. Wprawdzie w takiej szkole dzieci „nie przygotowują się do życia", lecz żyją „życiem intensywnym, odpowiadającym ich naturze", żyją jednak w naturalnej jednostce społecznej, w klasie szkolnej, jaka powinna być gminą szkolną (Rowid, 1931, s. 126).

Zarówno w cytowanej przedmowie, jak tu, w przeciwstawieniu szkole tradycyjnej, zarysowały się pewne cechy szkoły twórczej. Nie tak klarownie jednak, by np. współczesny nauczyciel mógł sobie wytworzyć wizję takiej szkoły oraz, co więcej, wizję tę ucieleśniać w praktyce własnej szkoły czy własnego przedmiotu. Sam styl książki, wartki i potoczysty, stosunkowo łatwy w odbiorze, nie sprzyja wytwarzaniu się tej wizji. Pisarstwo Rowida, dość wysoko oceniane przez wielu autorów, ma raczej na celu wytworzenie u czytelnika pozytywnego, głównie emocjonalnego stosunku do poczynań innowacyjnych niż dokładne i ścisłe przedstawienie tych założeń koncepcji jakiejś szkoły nowego typu, dzięki którym korzystnie odróżnia się ona od innych koncepcji. Taką „inną" koncepcją miała być „szkoła nauczania". Rowid jednak nie dokonał gruntownej analizy jej braków i ewentualnych zalet, do tego szkoła twórcza miała być wolna od wszelkich braków. Mogła takim układem odniesienia stać się również „szkoła pracy". Chodziłoby tu zwłaszcza o wyłonienie najbardziej typowych kierunków szkoły pracy (np. J. Dewey, H. Gaudig, G. Kerschensteiner, P. Błoński) i porównanie z nimi szkół rzeczywistych, a jeśli takich by nie było, idealnych koncepcji szkoły twórczej. Tego Rowid nie zrobił, między innymi i dlatego, że w zasadzie utożsamiał obie te kategorie szkoły. Jedynie „szkoła pracy" Błońskiego nie odpowiada, jego zdaniem, istocie szkoły twórczej, gdyż wychowanie w niej – ubogie w treść duchową, opiera się na założeniach ekonomicznych, a nie pedagogicznych. Przy tym cały rozdział trzeci, w którym Rowid przedstawia wszystkie znane „szkoły pracy", nosi tytuł „Współczesne poglądy na szkołę twórczą".

Na pytanie czy jednak sam Rowid nie próbował usystematyzować swoich poglądów na temat szkoły twórczej, tylko częściowo można odpowiedzieć twierdząco. Rzeczywiście już w trzecim rozdziale swego dzieła twierdzi, iż zasadniczą cechą szkoły twórczej jest „samodzielna praca dziecka, zarówno fizyczna jak umysłowa, przy której konieczny jest odpowiedni wysiłek duchowy, wyzwalający w duszy jego czynniki emocjonalne i zainteresowanie". Dodaje przy tym, że pracą „ucznia" kieruje nauczyciel, że udziela mu wskazówek i rad, że pobudza jego zdolności i naprowadza go na „właściwą" drogę, zgod-

nie z zasadami ekonomii pracy. Powstaje pytanie, czy ten „dodatek" nie podważa zasady samodzielności ucznia, a jeśli nie, to na czym owa samodzielność ma polegać? Jest tu także mowa o drugiej zasadzie. Według niej, główną treść szkoły „nowoczesnej" stanowi „zasada działania w nauczaniu w związku z ideą kooperacji, solidarności i samorządu" (Rowid, 1931, s. 87). Chodzi tu więc o zasadę działania nie sensie deweyowskiego *learning by doing*, lecz o zasadę działania zespołowego, opartego na założeniach kooperacji, solidarności i samorządności. Tak rozumiana zasada nie budzi żadnych wątpliwości, zwłaszcza że Rowid podaje w książce wiele przykładów jej wielorakich zastosowań w znanych szkołach alternatywnych.

Zasługuje na uwagę i trzecia, wyróżniona przez Rowida, cecha szkoły twórczej. Ma ona przygotowywać wychowanków do życia w nowym ustroju, a głównie do udziału „w dziele przebudowy społecznej" w duchu demokratycznym (Rowid, 1931, s. 132). Drogą do tego miało być szerokie uwzględnianie środowiska w pracy szkolnej, a zwłaszcza działania zmierzające do przebudowy środowiska, w którym funkcjonuje szkoła.

Po bardzo obszernym omówieniu tych oraz wielu innych cech szkoły twórczej, zwłaszcza ich psychologicznego podłoża[4], Rowid (1931, s. 224) sformułował trzy główne warunki realizacji idei szkoły twórczej w praktyce: 1) sprzyjające warunki materialne i dostateczne uposażenie szkoły; 2) talent pedagogiczny nauczyciela; 3) zrozumienie zagadnień socjologicznych, filozoficznych i psychologicznych, stanowiących podłoże pracy w nowej szkole. Cóż można o nich powiedzieć? Chyba to, że mają tak ogólny charakter, iż można je odnieść do wszelkiej szkoły, nie tylko do tzw. szkoły twórczej. Po drugie, czy z „urzeczywistnianiem idei szkoły twórczej" trzeba czekać do czasu aż pojawią się utalentowani nauczyciele?

Przechodząc do analityczno-krytycznych rozważań nad Rowidowską koncepcją szkoły twórczej, wspomnieć wypada o jej źródłach. Była już mowa o jej związku z filozofią, głównie z poglądami mesjanisty Józefa Marii Hoene-Wrońskiego (1776–1853) i przedstawiciela tzw. pedagogiki narodowej – Bronisława Trentowskiego (1808–1869). Według Hoene-Wrońskiego (1922, s. 19) ideał pedagogiczny polega na tym, że człowiek sam stwarza siebie, przez co uzyskuje nieśmiertelność i w ten sposób osiąga najwyższą granicę („kresy szczytne") swego istnienia. Zdaniem Rowida, pogląd podobny reprezentuje i Henri Bergson (1859–1941), według którego istnieć, to znaczy zmieniać się, „tworzyć samego siebie"[5]. Tę myśl o doskonaleniu własnego „ja" znajduje Rowid i u Trentowskiego, ją też przyjmuje jako naczelną zasadę szkoły twórczej. Ideałem pedagogicznym tej szkoły, zgodnie z myślą Trentowskiego, ma być „wychowanie bóstwa człowieczego *in acta*, to jest człowieka zdolnego do działania, do czynu, do pracy twórczej" (Rowid, 1931, s. 154).

O tym czy taki cel, jak kreowanie przez wychowanka własnej osobowości, znalazł odbicie w zarysowanych wyżej założeniach szkoły twórczej, najwyraźniej mówi przegląd cech tej szkoły. Szkoda, że nie znalazł tego odbicia w działalności rzeczywistej szkoły. Świadomość tego, jak trudno jest poprzez wychowanie szkolne tworzyć człowieka twórczego, w wysokim stopniu posiadł Ser-

giusz Hessen (1887–1950). Nie zaryzykowałby on twierdzenia, że szkoła początkowa czy nawet szkoła drugiego stopnia ma być „szkołą twórczą". Według niego, wychowanie przebiega poprzez fazę heteronomii, aby doprowadzić jednostkę do możliwie największej autonomii, która najpełniej manifestuje się w twórczości, a więc już na najwyższych szczeblach edukacji (zob. m.in. Hessen, 1997), jak również w pracy uczonego, artysty i wynalazcy.

W pedagogice światowej ideę szkoły twórczej głosił Ernest Linde (1864–1943), autor głośnego dzieła o pedagogice osobowości (Linde, 1896, 1922). Był on przeciwnikiem intelektualizmu w wychowaniu, zakładał bowiem, że położenie nacisku tylko na rozum wychowanka, na logiczną stronę treści kształcenia, nie może doprowadzić do rozwoju jego osobowości. Domagając się wzmocnienia roli czynników emocjonalnych w formowaniu osobowości młodzieży, Linde pragnął szkołę uczenia się przekształcić w szkołę przeżycia i działania twórczego, zmierza też do tego, aby w szkole każda lekcja była dla ucznia twórczym przeżyciem, co więcej, żeby takim przeżyciem była również dla nauczyciela. Jest to więc swoisty, całkiem realistyczny sposób rozumienia koncepcji szkoły twórczej. Jego braki to niedocenianie edukacji umysłowej oraz roli praktyki w kształtowaniu osobowości – przy jednostronnym nacisku na kształcenie estetyczne i twórczość w dziedzinie sztuki.

Z dość licznych głosów analityczno-krytycznych na temat Rowidowskiej *Szkoły twórczej* na wyjątkową uwagę zasługują dwa, które zawdzięczamy Florianowi Znanieckiemu (1882–1958) i Bogdanowi Suchodolskiemu (1903–1992). Znaniecki dostrzegał dystans, jaki dzieli zajęcia szkolne młodzieży od tych zajęć, które po ukończeniu szkoły wykonuje w życiu zawodowym. Stąd zakładał, że realizacja ideału szkoły twórczej byłaby – ze względu na skuteczność nauczania – wielkim krokiem naprzód. Ideał ten dostrzegał: a) w zastąpieniu fikcyjnych zagadnień i nieżywotnych czynności szkolnych przez zagadnienia, które w oczach dziecka są realne; b) we wprowadzeniu czynnego przyswajania doświadczeń, samorzutnie nabywanych przez dziecko w przebiegu twórczej działalności, na miejsce biernego przyswajania doświadczeń, narzucanych z zewnątrz; c) w ćwiczeniu we współpracy społecznej (Znaniecki, 1973, s. 195). Trzeba przyznać, że to ujęcie ideału szkoły twórczej bardziej utrafia w jej sens niż syntetyczna charakterystyka, którą zawdzięczamy samemu Rowidowi.

Znaniecki obawiał się jednak, że kiedy po ukończeniu „szkoły twórczej", gdzie miała miejsce interesująca, swobodna praca-zabawa, młody człowiek wejdzie w świat nudnej, przymusowej pracy-obowiązku, nie będzie przygotowany ani do przystosowania się do warunków pracy, ani – co gorsze – do przekształcenia tych warunków. Według niego, zadania szkoły wymagają utrzymywania ciągłej łączności „między tym, co na danym poziomie indywidualnego rozwoju rzeczywiście interesuje ucznia, a tym, co obecnie robią starsi i co on sam będzie robił, gdy dorośnie" (Znaniecki, 1973, s. 198).

Po drugiej wojnie światowej zainteresowanie pedagogiką okresu międzywojennego gwałtownie się załamało, czego główną przyczyną było wejście nauk o wychowaniu, jak zresztą i wielu innych nauk, w służbę polityki stotalitaryzowanego państwa. Pewną popularność utrzymali tylko przedstawiciele tzw.

lewicy nauczycielskiej, ale oni właśnie wszystkie swe siły oddali w usługi nowej władzy. W tych warunkach prace Henryka Rowida jako dość umiarkowanego liberała, tudzież uczonego, który został zamordowany przez faszystów, nie były tak jak prace niektórych pedagogów atakowane, ale i te podlegały cenzurze.

Swego rodzaju wyjątkiem było wydanie tuż po wojnie poważnego dzieła Rowida pt. *Podstawy i zasady wychowania*, w którym zamknął cały system swojej pedagogiki, lecz nie wywołało ono takiego echa, jak *Szkoła twórcza*. O niej zaś nie zapomniano. Czwarte jej wydanie przez Książkę i Wiedzę z 1958 roku zostało poprzedzone przez obszerny *Wstęp* pióra czołowego pedagoga tamtych czasów, B. Suchodolskiego. Uważając hasło „szkoły twórczej" za „słuszne hasło pedagogicznego postępu", krytykę książki Rowida potraktował on jako krytykę epoki, w której powstała. Twierdził wszakże, iż książkę cechuje „naiwność polityczna", z perspektywy przyszłości, jakie roztacza, są „ogólnikowe i mętne". Jak pisał, w tych czasach przełomu społeczną funkcją oświaty „winno być kształtowanie ludzi na miarę tych historycznych zadań i możliwości, jakie stają przed całym narodem w nowym okresie jego dziejów" (Suchodolski, w: Rowid, 1958, s. XVII). Tymczasem kierunek „nowego wychowania", któremu hołdował Rowid, nie określał ideałów, ani wzorów wychowawczych, nie określał też przyszłości, w którą mieli wchodzić wychowankowie, natomiast „w warunkach społeczeństwa budującego socjalizm chcemy, aby wychowanie przygotowywało do udziału w tym budownictwie, to znaczy do udziału w przekształcaniu życia" (Suchodolski, w: Rowid, 1958, s. XXX). W tym postulacie wiązania szkoły twórczej czy w ogóle nowej szkoły z życiem zbliżają się do siebie stanowiska socjologa i pedagoga, zresztą sam ten postulat wymagałby rozwinięcia, a i historia pedagogiki mówi o próbach – mniej lub bardziej udanych – jego praktycznej realizacji w niektórych krajach.

Obecnie, pod koniec XX wieku, idea „szkoły twórczej" jak gdyby zwietrzała, nie straciła jednak sensu poszukiwania nad nowymi rozwiązaniami koncepcji szkoły współczesnej i z tego właśnie względu dzieło Rowida zachowuje ciągle pewną aktualność. Poszukiwania te są dziś znacznie trudniejsze niż w latach międzywojennych. Kultura pedagogiczna, podobnie jak wszelka inna, przeżywa okres zwątpienia, rozchwiania wartości, postmodernizmu. Jednakże mimo wszystko poszukiwania te mają sens, edukacja bowiem, szkolna i nieszkolna, ma w tym „schyłkowym" okresie większą niż kiedykolwiek rolę do odegrania. Jej zadaniem jest wyprowadzenie młodego pokolenia z tego zamętu, jaki jest pozostałością czasów totalitaryzmu, a zarazem włączenia go do przebudowy świata, do tworzenia nowego ładu, na szczęście ładu w świecie bez wojen, za to z rozwiniętą gospodarką i z kulturą w służbie wszystkich ludzi.

Poszukiwanie nowych rozwiązań oraz nowych koncepcji różnych typów szkoły ogólnokształcącej i zawodowej to zadanie zbyt mało u nas obecnie doceniane, wymaga ono jednak podjęcia, zwłaszcza przez młodsze pokolenie pracowników nauki i nauczycieli. Szkoła XXI wieku będzie funkcjonować w szybko zmieniających się warunkach cywilizacyjnych, kiedy postęp techniczny będzie stwarzał nowe sytuacje dla wychowania. Ta przyszła szkoła to już nie miraż jakiejś „szkoły twórczej". Sam Rowid nieprzypadkowo rezygnował z tej nazwy, gdyż to nie szkoła jako instytucja ma być twórcza, ale twórczy mają

w niej być przede wszystkim nauczyciele i uczniowie, ale także rodzice i władze oświatowe, poczynając od gminnych, kończąc na centralnych. W swoich książkach próbowałem wyjaśniać na czym twórczość młodzieży szkolnej i nauczycieli ma polegać. Jak wynika z koncepcji kształcenia wielostronnego[6], warunkiem możliwie pełnego rozwoju osobowości uczniów jest nie tylko uprawianie takich działań twórczych, jak samodzielne rozwiązywanie problemów poznawczych i życiowych, czy zajmowanie się twórczością artystyczną bądź techniczną, lecz także przyswajanie „gotowej" wiedzy, nabywanie różnorakich umiejętności i sprawności, czy przeżywanie wartości poznawczych, estetycznych, społecznych i moralnych. W tym wszystkim wiele jest miejsca na twórczość i twórcze zachowanie się, dominuje tu jednak praca i własny podmiotowy wysiłek. I w przyszłej, na nowych już zasadach opartej szkole, tego nie może zabraknąć. Nie powinno też w niej brakować bogatych form życia samorządowego ani tego ducha naprawy spraw ludzkich, co więcej, naprawy kraju, jaki nadaje wysoką rację dziełu oświaty i wychowania przyszłych obywateli. Ducha tak bliskiego Rowidowi.

Przypisy

[1] Szersze informacje zawiera książka: A. Szumski: *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*. PWN, Warszawa 1977, s. 26. Jest to monografia opisująca życie i działalność naukową H. Rowida.

[2] Książka ta, wydana w języku polskim w latach 1931, 1935 i 1973, została wznowiona w roku 1997 w ramach *Dzieł wybranych*, jako tom I.

[3] Na s. 93 Rowid napisał: „System daltoński, podobnie jak inne nowoczesne formy wychowania, które nazwałem »Szkołą Twórczą«, buduje swe zasady i metody na energiach tkwiących w duszy dziecka".

[4] Rowid żywo interesował się psychologią. Był też autorem 2-tomowego podręcznika pt. *Psychologia pedagogiczna*. Kraków 1937, 1938. Wyd. 3.

[5] Jest to również zdanie Rowida. Zob. *Szkoła twórcza*, 1931, s. 147.

[6] Koncepcja najszerzej rozwinięta w książce *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa 1987; 3 wyd. 1996, wyd. „Żak". Książkę tę można potraktować jako swego rodzaju wprowadzenie do szkoły przyszłości, podobnie jak książkę W.P. Zaczyńskiego pt. *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*. WSiP, Warszawa 1990.

Bibliografia

Hessen S.: *O sprzecznościach i jedności wychowania. Dzieła wybrane*. Tom III. Wyd. „Żak", Warszawa 1997.

Historia wychowania. Wiek XX. Pod red. J. Miąso. Tom I. PWN, Warszawa 1980.

Hoene-Wroński J.W.: *Filozofia pedagogii*. Lwów–Warszawa 1922.

Linde E.: *Persönlichkeitspädagogik*. 1896, wyd. 2 1922.

Rowid H.: *Podstawy i zasady wychowania*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1946.

Rowid H.: *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*. Wyd. 3. Gebethner i Wolff, Kraków 1931.

Suchodolski B.: *Wstęp*. W: H.Rowid: *Szkoła twórcza*. Książka i Wiedza, Warszawa 1958.

Znaniecki F.: *Socjologia wychowania*. Tom I. PWN, Warszawa 1973.

Władysław P. Zaczyński
Uniwersytet Warszawski

METODOLOGICZNE PODSTAWY KONCEPCYJNEGO ŁADU W PEDAGOGICE

O tym, że w polskiej pedagogice współczesnej panuje chaos koncepcyjny pisałem już (np. Zaczyński, 1997) wielokrotnie. Czyniłem też próby rozróżniania chaosu od wielości, pluralizmu, który jest postulowanym stanem praktyki pedagogicznej w państwie demokratycznym, praktyki przeciwstawianej radykalnie jej jednorodnej postaci, typowej dla państw o ustroju totalitarnym. Ale czy pluralizm ma być jednoczesną akceptacją chaosu rozumianego jako równoprawnego istnienia wielu z sobą wzajem sprzecznych, wykluczających się koncepcji pedagogicznych, formułowanych nadto w agresywnym wręcz języku, obcym przecież nauce?! Zgoda na tak pojmowany pluralizm, to narażenie się na zarzut nieznajomości logiki, o czym tak dobitnie pisał Arystoteles w IV Księdze *Metafizyki* (1984, s. 78–79).

Otóż wracam do tematu nie po to, by raz jeszcze potwierdzać stan rzeczy, lecz po to, by znaleźć odpowiedź na ważne, w moim przekonaniu, pytanie o źródła tego nie tylko intelektualnie niepokojącego stanu pedagogiki w Polsce? Uważam bowiem, że nieład wprowadza niepokój, stąd tęsknota za ładem w każdej dziedzinie jest większości ludziom dana. Tęsknota za ładem jest zatem także dana nam pedagogom. Uważam nadto, że owa wielość nie jest prostym produktem zaszłych w Polsce zmian ustrojowych, że nie jest też prostą reakcją na obowiązywanie w przeszłości jednej jedynie słusznej teorii pedagogicznej, jak to próbują niektórzy objaśniać, lecz ma wielorakie pochodzenie, między innymi także metodologiczne w najszerszym tego słowa znaczeniu. I temu źródłu pragnę poświęcić niniejsze uwagi.

Następstwa porzucenia scjentystycznego modelu nauki

Kompromitacja „naukowego" charakteru pedagogiki (dydaktyki) socjalistycznej zbiegła się w czasie z odejściem w naukach humanistycznych od metodologicznego modelu „nauk rozwiniętych". Porzucenie obu modeli nauki, to

jest materializmu dialektycznego i historycznego, jak i scjentystycznego było decyzją słuszną i dobrze uzasadnioną, o czym pisałem w książce pt.: *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*.

Trudno bowiem utrzymywać zdanie, że „Jedynie zastosowanie marksistowskiej metody dialektycznej do badania tych zjawisk (wychowanie – dop. mój – W.P.Z.) umożliwia stworzenie pedagogiki jako nauki odzwierciedlającej prawidłowość zjawisk wychowania i wskazującej drogę do racjonalnej działalności twórczej pedagogów" (*Pedagogika*, 1950, s. 36). Podobną wartość poznawczą i metodologiczną ma dalsze zdanie, według którego „Jedynie materializm historyczny pozwala należycie zrozumieć rolę wychowania w życiu społeczeństwa i w rozwoju osobowości..." (*Pedagogika*, 1950, s. 36).

Hasła monizmu metodologicznego uzasadniane były argumentami wyłącznie metodologicznymi i w oderwaniu od sposobów istnienia elementów rzeczywistości wychowawczej. Argumentacja odwoływała się do prostej dychotomii – jednej jedynej nauce przeciwstawić należy wszystko to, co nauką nie jest. Temu rozłącznemu podziałowi odpowiadać miała dychotomia – naukowe i nienaukowe sposoby poznawania rzeczywistości. Jedna nauka – jeden katalog metod naukowego poznania (badania), zaś wzorem metodologicznym poznania naukowego miała być dyscyplina najbardziej metodologicznie, czyli naukowo, rozwinięta, którą na ogół była fizyka. Monizm metodologiczny ignorował zarówno fakt istnienia obiektywnie zróżnicowanej rzeczywistości, jak i zachodzenie określonej zależności między przedmiotem a metodą jego badania.

Porzucono też twierdzenie, że przez obecność pomiaru, czyli statystyki, dana dyscyplina staje się nauką prawdziwą. Uznano prawdziwość zdania W.S. Jevonsa, który w *Zasadach nauki* (1960, s. 294) pisał wprost: „Wszakże nie mogę się zgodzić z częstym poglądem, że pewność zaczyna się od ujęcia ilościowego i na nim się kończy".

Miejsce porzuconych przez pedagogów metodologicznych kanonów marksizmu-leninizmu i scjentyzmu (to inna nazwa neopozytywistycznej metodologii) zajęła „metodologiczna anarchia". Dowolność metodologicznego postępowania w konstruowaniu koncepcji pedagogicznych jest tożsama z wyrzeczeniem się w ogóle reguł postępowania badawczego, słowem – metodologii dyscypliny własnej. Postępowanie metodologiczne przecież jest postępowaniem zgodnym z określonymi i z góry przyjętymi normami, a te zostały przez „liberalizm metodologiczny" (łagodniejsze miano metodologicznej anarchii) nie tylko zakwestionowane, ale i odrzucone. Jeżeli zatem nie obowiązują normy metodologiczne i wszystko jest w równej mierze uprawnione, to ginie problem chaosu koncepcyjnego, bo nie ma kryteriów, na podstawie których można by orzekać o prawdziwości zdań, sądów w pedagogice. Nie ulega zatem najmniejszej wątpliwości, że obserwowany obecnie chaos jest następstwem porzucenia rygorów racjonalnego poznawania rzeczywistości pedagogicznej.

Hasła nawołujące do porzucenia nauki, która okazała się być mitem, a nie skutecznym sposobem rozwiązywania problemów tego świata, oparte są na fałszywym pojmowaniu nauki i jej funkcji. Szczegółowszą analizę złożonego problemu tego, co nauką jest, a co nią nie jest – odkładam na później. Natomiast

utratę przez wrażliwych zabobonnej wiary w naukę można łatwo objaśnić. Wystarczy chociażby krytyczna lektura *Walden Two* B.F. Skinnera, będąca opisem opartej na „nauce" cywilizacji technicznej, w której automatyzm środków zapanował ostatecznie nad ludzką wolnością decyzji i zdolnością wyboru dobra. Ale skinnerowska utopia nie jest przykładem użycia nauki, lecz jej nadużycia do celów leżących poza nauką i poza prawdą, do czego wrócę w dalszej części niniejszych rozważań.

Tak zmitologizowany fałszywy obraz nauki musiał doprowadzić do zwątpienia w jej moc i do wniosku, że nauka tworzy fałszywe przesłanki także dla pozanaukowej aktywności człowieka. Stąd odejście od naukowego uprawiania pedagogiki staje się dla niektórych wartością[1], wbrew starożytnej prawdzie, którą w następujące zdanie ubrał Arystoteles (1988, s. 14): „...myśleć mądrze i dochodzić do poznania jest samo przez się pożądane przez człowieka (bo nie można żyć ludzkim życiem bez tych funkcji) i jest również pożyteczne dla życia praktycznego".

Pierwszym i rychło dostrzeżonym u nas następstwem przyjęcia „liberalizmu metodologicznego"[2] jest zaniechanie poszukiwania prawdy w pedagogice. Istnieniu wielu wykluczających się wzajemnie koncepcji pedagogicznych odpowiadać musi przekonanie o tym, że nie ma prawdy w pedagogice, albo że istnieje wiele prawd.

Prawd już się w pedagogice nie odkrywa, przeciwnie – prawdy w pedagogice się głosi. Wieszczenie prawd – jak to zręcznie i zarazem trafnie nazwał M.S. Szymański – jest cechą swoistą autorów i miłośników utopii.

Metodologia utopii

Pojawienie się w literaturze pedagogicznej prób nie tylko obrony, ale nawet pochwały utopii musi budzić u dzisiejszego czytelnika mieszane uczucia. Faktem jest, że dla Bogdana Suchodolskiego przypisywanie utopijnego charakteru „...koncepcji powiązania pedagogiki i wychowania z naprawą świata..." nie było naganą, wręcz przeciwnie – było pochwałą! Dał temu wyraz przez skojarzenie dwóch tytułów: **„Wychowanie dla nowego jutra"** (tak brzmi tytuł rozprawy), **„Potrzebuję utopii"** (to podtytuł końcowego fragmentu rozprawy) – (Suchodolski, 1990). Ale utopia B. Suchodolskiego ma być różna od utopii klasycznej Th. More'a czy T. Campanelli. „Nie wierzymy dziś – pisał B. Suchodolski (1990, s. 241) – w utopię gdzieś na wyspach dalekich w nieznanym czasie. Wierzymy w nasze siły budujące przyszłość wedle tych wizji".

Podczas gdy B. Suchodolski odnosił utopię do głębokiej wiary w trafność i słuszność „...wysiłków zmierzających do naprawy współczesnej cywilizacji..." (z nadzieją pojawienia się) rewolucyjnego hasła „wychowawcy wszystkich krajów łączcie się" na wzór i podobieństwo wcześniejszego rewolucyjnego hasła – „proletariusze wszystkich krajów łącznie się", to M. Miksza, przynajmniej przez tytuł i zaczerpnięte z Aleksandra Świętochowskiego motto proponuje odmienny, bo metodologiczny ogląd utopii[3]. Utopia dla autorki to zarówno przełamy-

wanie stereotypów myślenia, jak i rozrywanie gorsetu, jaki stanowi nauka, która krępuje wszelkie zamysły naprawy zastanej i z oczywistych względów złej rzeczywistości.

Nie ma miejsca na szerszą krytyczną analizę mody na utopie, które znakomicie się wpasowują w miejsce chwilowo opuszczone przez naukę. Musimy się zatem ograniczyć do kilku krótkich uwag z tą modą związanych.

Przede wszystkim nie można utopii odnosić do nauki dlatego, że utopia nie jest poznaniem, którym jest nauka z jej zasadami i procedurami. Utopia jest przecież opisem wymarzonej rzeczywistości wraz z programem jej osiągnięcia. Bliższa jest więc ideologii niż nauce. I rzeczywiście tak jest, bo przegląd utopii od T. More'a do B.F. Skinnera[4] potwierdza spostrzeżenie, dotyczące obecności w utopiach wszystkich tych składników, z których zbudowana jest definicja ideologii, jako „...systemu idei socjologicznie związanych z jakimś ugrupowaniem ekonomicznym, politycznym, etycznym czy innym..." (por. Rollet, 1989). Żadna ze znanych i poważniejszych utopii nie potwierdza optymistycznego przekonania niektórych, że „Postęp – to urzeczywistnienie Utopii" (Miksza, 1993, s.153), chyba że za postęp uznamy samą chęć prowadzenia ludzkości w „...stronę nowych wariantów Miasta Słońca nawet wówczas, gdy wędrówka słonecznym szlakiem wymaga rozstania z elementarnymi zasadami krytycznego myślenia" (Życiński, 1990, s. 52).

Walden Two jest przykładem niepokojącym, ale i dydaktycznie instruktywnym. Autorem tak zatytułowanej utopii jest znany i bardzo często w polskiej literaturze, także pedagogicznej, cytowany badacz i uczony, któremu przecież reguły logiki nie powinny być obce, a mimo to głosił szokujące dla nas poglądy, które streszcza w *Trzech kulturach* J. Życiński i według których „...szczególne osiągnięcia w budowaniu idealnego Walden Two odniosło społeczeństwo chińskie w epoce Mao-Tse Tunga" (Życiński, 1990, s. 52). „Człowiek uformowany w Walden Two – czytamy u J. Kozieleckiego – nie śledzi swego rodowodu; nigdy nie słyszał o historii i problemach światopoglądowych. Chociaż posiada wszystko, jest jednak niczym (podkr. moje – W.P.Z.). A jeśli już kimś jest, to przede wszystkim obiektem wyrafinowanej manipulacji" (Kozielecki, 1976, s. 81).

Czy Walden Two jest utopią naukową – jak tego pragnie J. Kozielecki, który tak właśnie zatytułował VI rozdział w *Koncepcjach psychologicznych człowieka?*. Chyba nie! Miano nadane Walden Two przez J. Kozieleckiego nie jest właściwe i to przede wszystkim z następującego powodu: Walden Two jest zdominowane intencjami ideologicznymi, które wyparły zupełnie typowe dla nauki wartości poznawcze. Mamy więc do czynienia nie z „pragmatyczną" ekstrapolacją stwierdzeń wielce kontrowersyjnej koncepcji, której „żenujące potknięcia" – jak czytamy w wymienionej książce J. Kozieleckiego – można bez trudu obnażyć. Ideologia nie wymaga „bazy" empirycznej; jej wystarcza wiara i zaufanie do osobistej intuicji. Można zatem z całą odpowiedzialnością przyjąć, że to nie nauka wpływała na utopię, lecz odwrotnie – ideologia wpływała na metodę spożytkowania nauki. Po prostu B.F. Skinner sprzeniewierzył się kardynalnej arystotelesowskiej regule poznania naukowego, której spełnienie czyni poznanie nasze poznaniem naukowym. Chodzi tu

o zasadę poznawania prawdy dla niej samej. *Walden Two* B.F. Skinnera zaś jest przykładem zniewolenia myśli nie w służbie prawdy o człowieku i kontekstach jego bytowania, lecz jest przykładem „...teoretycznej krystalizacji jakiejś formy fałszywej świadomości" (Rollet, 1989, s. 47). Mamy zatem potwierdzenie starej arystotelesowskiej prawdy, że „Spośród myśli te są wolne, które mogą być wybierane dla nich samych..." (Arystoteles, 1989, s. 10).

Potrzeba układu odniesienia

Potrzeba posiadania układów odniesień jest powszechnie odczuwana nie tylko przez pedagogów. Nie można bowiem nie zgadzać się z cudzym poglądem bez próby uzasadnienia własnego, opozycyjnego do krytykowanego stanowiska. Próbkę tej uzasadnionej potrzeby dał między innymi E. Piotrowski (1991, s. 135), który swoją „niezgodę" na założenia przyjęte przez A. Maslowa i C.R. Rogersa wsparl „wiedzą naukową". Do tego samego argumentu odwołała się A. Chojnacka-Czachór (1996) w swej krytycznej recenzji książki H. von Schoenebecka. Ale dlaczego wsparcie może dać tylko „wiedza naukowa"? Odpowiedź jest prosta. Tylko poznanie naukowe, świadomie eliminujące różnorodne subiektywne zniekształcenia, prowadzi do wiedzy pewniejszej od prostych subiektywnych przeświadczeń, które z oczywistych względów nie mogą być argumentem w sporze.

Łatwo dochodzimy do wniosku, że odrzucenie wiedzy naukowej przekształca wszelkie oceny, także w przewodach na stopnie naukowe, w akt arogancji. Nie ma przecież ocen uprawnionych bez odniesień do twierdzeń i stwierdzeń co najmniej dostatecznie uzasadnionych, a ich źródłem może być tylko poznanie naukowe.

Nieuprawnione jest też przeciwstawianie nauki utopii także przez fałszywe wykazywanie, że nauka jest przeciw postępowi. Rygor metodologiczny poznania naukowego nie jest algorytmem, a tylko racjonalnością pragmatyczną umożliwiającą badaczom urzeczywistnianie etycznego kanonu poszukiwania prawdy dla niej samej. W poznaniu rzetelnym towarzyszy badaczowi niepewność epistemologiczna, usunięciu której służą metody i procedury badania naukowego. Sprzeniewierzanie się prawdzie jest bowiem właściwością człowieka, a nie metod i procedur ich stosowania.

Obecność przeszłości, historii jest następnym wyrazem skromności poznawczej uczonego. Badacz rzetelny zachowuje świadomość tego, że jest – niech mi będzie wolno użyć znakomitego sformułowania Umberto Eco – karłem, który stoi na ramionach tamtych olbrzymów, i w swej małości potrafi czasem wypatrzeć dalszy niż oni horyzont[5]. Nie jest zatem tak, że poznanie naukowe blokuje postęp. Wręcz przeciwnie – o wartości poznania naukowego decyduje odkrycie nie znanego. Kryterium nowości odgrywa przecież w ocenach raportów z badań i publikacji naukowych decydującą rolę.

Poznanie naukowe jest też myśleniem o przyszłości, ale myśleniem różnym od utopijnego, gdyż utopia „Zwalnia z obowiązku uzasadniania twierdzeń czy

pytań o ich bazę empiryczną. Wystarczy mieć należyte zaufanie – jak czytamy u J. Życińskiego (1990, s. 52) – do osobistej intuicji. Wystarczy odrobina romantyzmu, który każe bronić niepopularnych opinii i odnosić się podejrzliwie do twierdzeń uważanych za truizmy". Utopia ignoruje wiedzę, fakty i rzeczywiście w tym sensie pozwala na nader swobodne szybowanie na wzór i podobieństwo dziecięcych marzeń sennych o lataniu.

Zamiast zakończenia

Dostrzeżenie i zarazem uznanie, że prawda w pedagogice istnieje i że dążymy do jej odkrywania, implikuje starania o to, by pedagogika była nauką lub co najmniej była uprawiana w sposób dla nauki właściwy. Świadomie użyłem tu zwrotu „pedagogika uprawiana w sposób dla nauki właściwy", oddalając tym samym spór o to, czy pedagogika jest nauką, czy też tylko techniką. Uprawianie dyscypliny w sposób naukowy kojarzy się, i słusznie, z takim poznawaniem interesującej pedagoga rzeczywistości, w którym respektowanie określonych reguł postępowania wynika z chęci wyeliminowania licznych i przez badacza uświadamianych sobie błędów. Czynienie zadość żądaniom tych reguł odróżnia poznanie naukowe od poznania potocznego; ich respektowanie nadto ułatwia osiąganie poznania rzetelnego, adekwatnie opisującego poznawaną rzeczywistość, czyli krótko – prawdziwego.

Zatem, nie wolno naukowego charakteru pedagogiki utożsamiać z neopozytywistycznym metodologicznym modelem „nauki rozwiniętej", czemu dawałem wyraz w *Metodologicznej tożsamości dydaktyki*. Wsparcie tego stanowiska znaleźć możemy w tych fragmentach książki A. Siemianowskiego (1986, s. 117 i 125), w których analizowana jest kondycja człowieka jako podmiotu poznającego. Nauka może mieć różne postacie: tym, co w nauce jest wspólne, to dążenie do dokładnego i pewnego poznania badanego wycinka rzeczywistości. Takie poznanie, nazwijmy je poznaniem naukowym, albo prawdziwym, może tworzyć oczekiwany układ koniecznych odniesień. Nie jest to układ aksjologicznie neutralny, jak tego żądał scjentyzm. Jest to układ, któremu można nadać miano **układu umiejscowionego** w przestrzeni czasu teraźniejszego, o czym będzie mowa w innym miejscu.

Zbudowanie układu odniesień ze zdań, dzięki sprawdzeniu pewnych, wyeliminuje z literatury fachowej tanią publicystykę z następującymi zdaniami: „Uczeń atakowany wiedzą będący obiektem *agresji dydaktycznej, napaści nauczyciela* (podkreślenie moje – W.P.Z.) broni się i zamiast rozwijać to, co powinien w sobie rozwijać, korzysta niewiele, bo się ciągle broni przed wymaganiami, które mają charakter ataku". Wraz z eliminacją tego typu zdań pozbędziemy się niepokoju związanego z panującą w piśmiennictwie naszym fałszywą tolerancją dla odmienności. Zyskamy też podstawę rzeczową, dzięki której będą się pojawiać w naszych czasopismach pedagogicznych, dotąd nieobecne, recenzje książek i naukowe polemiki.

Minione nasze doświadczenia z różnoimiennymi monizmami budzą obawy i zarazem zastrzeżenia, że na przykład „powrót" pedagogiki naukowej jest

sprzeczny z wielością, której obecność jest faktem i która nie jest, jak już o tym była mowa, tożsama z chaosem. Nauka i pedagogika naukowa nie eliminuje wielości, ale wyłącza z obszaru rozważań te koncepcje, które świadomie i jednocześnie chełpliwie manifestują swe odległe od nauki źródła inspiracji dla „zracjonalizowania" tego, co z istoty swej racjonalności przeczy.

Problem pedagogiki jako nauki i bogactwa koncepcyjnych ofert pedagogicznego działania zasługuje na dłuższe omówienie i dlatego odkładam do osobnego opracowania.

Przypisy

[1] Według H. von Schoenebecka „Pewna specyficzna nienaukowość... staje się zaletą... a nawet warunkiem" przełamywania starego stylu myślenia o wychowaniu. Por. *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne.* UMK, Toruń 1991, s. 125.

[2] Tej nieadekwatnej nazwy używać będę na oznaczenie wszystkich tych stanowisk, w których neguje się ważność reguł metodologicznych.

[3] W. Miksza: *Utopia jako próba przełamania stereotypów myślenia o edukacji.* W: *Kontestacje pedagogiczne.* Pod red. B. Śliwerskiego. Oficyna Wyd. IMPULS, Kraków 1993, s. 137 i nast. Nie miał racji A. Świętochowski, gdy pisał, że „Żaden systemat pedagogiczny nie udowodnił tak wymownie potęgi wychowania... jak utopia" (s. 137).

[4] B.F. Skinner: *Walden Two.* Macmillan, New York 1948. Praca ta zawiera opis doskonałego społeczeństwa, w którego budowie wykorzystano behawiorystyczną koncepcję człowieka; dlatego J. Kozielecki nazwał ją utopią naukową.

[5] Porównanie do karłów pochodzi ze zdania Umberto Eco z *Imienia Róży.*

Bibliografia

Arystoteles: *Metafizyka.* PWN, Warszawa 1984.

Arystoteles: *Zachęta do filozofii.* PWN, Warszawa 1988.

Chojnacka-Czachór A.: Recenzja. „Psychologia Wychowawcza" 1996, nr 1.

Jevons W.S.: *Zasady nauki.* T. 1. PWN, Warszawa 1960.

Kozielecki J.: *Koncepcje psychologiczne człowieka.* PIW, Warszawa 1976.

Pedagogika. Pod red. I. Kairowa. Tom I. NK, Warszawa 1950.

Piotrowski E.: *Nadzieje i złudzenia humanistycznej koncepcji człowieka i jej implikacje edukacyjne.* W: *Filozofować w kontekście edukacji.* Red. naukowa K. Denek i J. Gnitecki. Poznań 1991.

Rollet J.: *Społeczne tło teologii współczesnej.* Inst. Wyd. Pax, Warszawa 1989.

Siemianowski A.: *Człowiek i prawda.* „W drodze". Poznań 1986.

Suchodolski B.: *Wychowanie dla nowego jutra.* W: B.Suchodolski: *Wychowanie mimo wszystko.* WSiP, Warszawa 1990.

Zaczyński Wł. P.: *Dydaktyka po roku 90.* W: *Wybrane problemy pedagogiki polskiej po roku 1989.* Pod red. H. Kwiatkowskiej i Z. Kwiecińskiego. Toruń 1997.

Zaczyński Wł. P.: *Metodologiczna tożsamość dydaktyki.* WSiP, Warszawa 1988.

Życiński J.: *Trzy kultury.* „W drodze". Poznań 1990.

Krzysztof Kruszewski
Uniwersytet Warszawski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

„JA I WY JESTEŚMY JEDNEJ KRWI!"[1] – ROZMOWA W JĘZYKU STANDARDÓW EDUKACYJNYCH

W czasie, gdy szkoły w większości krajów europejskich przechodziły z rąk państwa (które przejęło je wcześniej od kościołów) w ręce społeczności lokalnych, w Polsce umacniał się państwowy scentralizowany zarząd szkolnictwem. Proces oddawania przez państwo szkół w naszym kraju musi więc z natury rzeczy biec szybciej, jeśli nie żywiołowo. Otwiera się też poza zarządem publicznym szkoły nowe: prywatne prowadzone dla zarobku, szkoły związane z instytucjami, na przykład Kościołem, prowadzone dla poszerzania grona wyznawców instytucjonalnej ideologii, szkoły pod dyktando rodziców i ich wyobrażeń o programie, jakiego dzieci potrzebują, wreszcie szkoły mające zrealizować wizje pedagogiczną dyrektora i jego współpracowników.

Pośpiech i żywioł bierze się po części z nerwowej reakcji na sztywny biurokratyczny i unifikujący gorset lat dawnych, po części z długo tłumionej inicjatywy, ale po części z przekonania, że zdecentralizowanie systemu szkolnego ma trzy zalety:

– pozwala współuczestniczyć we władzy,
– pozwala efektywniej gromadzić środki i wykorzystywać je,
– pozwala przystosować program nauczania do lokalnych potrzeb i możliwości (Pinar i in., 1995, s. 675–679).

Każdą z tych zalet krytycy decentralizacji odwracają w wadę:

– lokalne rozgrywki polityczne odbijają się niekorzystnie na pracy szkół, zwłaszcza dyrektorów zmuszonych do lawirowania między zmagającymi się stronami,
– dążenie do zmniejszenia wydatków często jest pedagogicznie nieracjonalne[2],
– uczniowie nie nabywają kwalifikacji, jakie są potrzebne współcześnie im i społeczeństwu.

Zapewne między biegunem pełnej decentralizacji a całkowitej centralizacji rozciągają się obszary, na których dobrze byłoby usadowić naszą szkołę. Doświadczenia najbardziej zdecentralizowanego systemu amerykańskiego i systemu angielskiego o bardzo rozbudowanym szczeblu lokalnego zarządzania oświatą są nader pouczające. W obu tych systemach dąży się do zmniejszenia zakresu decyzji władz lokalnych, tworząc szlaki bezpośredniego wpływu centrali (stanowej w USA i krajowej w Anglii i Walii) na pojedyncze szkoły. W obu tych krajach najlepszym narzędziem wpływania na pojedyncze szkoły i politykę władz lokalnych okazały się standardy edukacyjne.

„Ostatecznie" – zauważa Weiler – „centralizacja i decentralizacja sprowadza się do sprawowania władzy; istnieje zawsze ryzyko, że decentralizacja jedną ręką przydzieli władzę, a drugą odbierze, posługując się ewaluacją" (Weiler, 1993, s. 678). A nie ma ewaluacji bez wzorców, ani wzorców nie osadzonych w kulturze.

Skoro nakładamy na państwo odpowiedzialność za poziom oświecenia społeczeństwa z jednej strony, i skoro z drugiej strony, chcemy poddać pod kontrolę obywateli instytucje edukacyjne, potrzebny jest język porozumiewania się.

Skoro nakładamy na państwo odpowiedzialność za poziom oświecenia społeczeństwa z jednej strony, i skoro z drugiej strony, chcemy poddać pod kontrolę obywateli instytucje edukacyjne, potrzebny jest język porozumiewania się[3] w pięciokącie państwo i jego administracja – nauczyciele – rodzice – pracodawcy – opinia publiczna. A że od pewnego czasu z poczynań reformatorskich Ministerstwa Edukacji Narodowej i spontanicznych innowacji środowisk pedagogicznych wyłaniają się zarysy kontrastu oświatowego, który ma z czasem określić, co szkoła winna jest społeczeństwu a społeczeństwo szkole, starać się trzeba, by rozmawiać o szkole jednym, dobrze określonym językiem. W języku tym jedno z pierwszych miejsc zajmuje termin „standardy edukacyjne".

Standardy edukacyjne opisują, do czego zobowiązuje się państwo, do czego zobowiązuje się szkoła, jakie kwalifikacje mieć będą „zasoby ludzkie" kraju, gdzie między państwem, nauczycielem i klientem szkoły przebiega granica odpowiedzialności za niepowodzenia w nauce. Ktoś będzie opracowywał standardy, ktoś narzucał je, kto inny będzie nadzorował ich przestrzegania i oceniał stopień ich osiągania.

Ponieważ doświadczenia nad toczącą się właśnie reformą programową dowodzą, że opracowanie standardów edukacyjnych jest przedsięwzięciem wyjątkowo trudnym i że z chwilą ich sformułowania znacznie łatwiej i szybciej biegną prace programowe, warto spokojnie rozważyć znaczenie tak kluczowego terminu.

W literaturze i w dokumentach termin *standardy (edukacyjne)* występuje w trzech znaczeniach:

- standardy programowe (wzorzec materiału nauczania),
- standardy osiągnięć (wzorzec wykonania),
- standardy sposobności (wzorzec akredytacji).

Standardy programowe mówią kogo i czego mają nauczać nauczyciele i jacy uczniowie czego mają się nauczyć (Ravitch, 1995). Pełnią więc funkcję **unifikacyjną**, określają bowiem „wspólny mianownik" wykształcenia całej populacji i „wspólny mianownik" wykształcenia w danym typie szkoły i na danym

szczeblu szkoły. Pełnią funkcję **różnicującą**, więc i **selekcyjną**, określają bowiem, czym mają różnić się od siebie absolwenci szkól różnych typów i – w przypadku posługiwania się standardami minimalnymi – tworzą warunki do wybijania się szkół dobrych, przeznaczonych z reguły dla dzieci z rodzin o wyższym i średnim statusie społeczno-ekonomicznym. Pełnią funkcję **instrumentu kontroli społecznej**, gdyż pozwalają porozumiewać się państwu, społeczeństwu, społecznościom, rodzicom, uczniom, systemowi oświaty i nauczycielom; kontrolować i kształtować zobowiązania i ich realizację. Ta ostatnia funkcja wymaga, żeby można było mierzyć stopień osiągania standardów, a przynajmniej stwierdzać, czy zostały osiągnie albo nie.

Standardy programowe opisują więc materiał nauczania. Są to opisy wiadomości, umiejętności i wartości, których należy nauczać (uczyć się). Skoro mają stać się podstawą różnicowania, opis musi być na tyle jednoznaczny i szczegółowy, ile trzeba, by stwierdzić bez wątpienia, czy spełnia je dany człowiek lub dana instytucja. Tego rodzaju standardy powinny być mierzalne, żeby uczniowie mogli zademonstrować opanowanie umiejętności i wiedzy; jeśli mierzalne nie są, to napewniej są tak ogólnikowe, że ich znaczenie i wartość dla nauczycieli i uczniów są znikome – pisze Ravitch.

Wiadomości nie tylko pozwalają rozumieć daną dyscyplinę wiedzy lub dany obszar rzeczywistości i myśli, do którego odnosi się dany przedmiot nauczania oraz stwarzają podstawy pojęciowe i faktograficzne konieczne, żeby ludzie w obrębie danej kultury (kultur) mogli porozumiewać się. Są więc to najważniejsze (można, jeśli się chce, dodać: trwałe, niewątpliwe itp.) informacje, pojęcia, idee, zasady, prawa, hipotezy, teorie, dylematy z danej dyscypliny (pola).

Opisane w standardach programowych umiejętności, najlepiej nazwać, powtórzywszy za Ravich, że są to najważniejsze, najpotrzebniejsze i najpewniejsze sposoby myślenia i rozumowania, działania, dociekania (badania) oraz zbierania, opracowywania i komunikowania danych w danej dyscyplinie (polu).

Wartości (poglądy, opinie, postawy, przekonania) mówią – co, w jakich warunkach i dlaczego cenić albo nie cenić, lubić albo nie lubić. Standardy wartości są mierzalne tylko, jeśli przystać na daleko idące uproszczenia; w zasadzie nie spełniają funkcji kontrolnej. Ich formułowanie wymaga konsensu społecznego na różnych poziomach i w różnych zakresach. Wygodniej formułować je ogólnikowo, pracować nad ich osiągnięciem „mimochodem" niby nad odpowiednikiem programu ukrytego. Najwygodniej zrezygnować z nich i pozostawić na poziomie ideału kształcenia.

Standardy osiągnięć odnoszą się do tego, co uczeń potrafi. Występować muszą wspólnie ze standardami programowymi, określają bowiem ramy i miarę zakresu, głębokości i biegłości opanowania tego, co stanowi treść standardów programowych. Innymi słowy pełnią rolę wskaźników, które opisują, jakiego rodzaju osiągnięcia (wykonanie) odpowiadają jakiej pozycji na przyjętej skali ocen. Osiągnięcia (wykonanie) opisuje się pod dwoma względami:

– **formy**, w jakiej mają się przejawiać, czyli narzędzie kontroli – test, wypracowanie lub inny tekst pisany, projekt, eksperyment, konstrukcja, dzieło artystyczne, produkt, eksperyment, rozmowa, portfolio (teczka prac) itp.,

– **jakości** dla każdego stopnia skali.

Trafne rozpoznawanie jakości wykonania w każdej z wyliczonych form jest zadaniem karkołomnym. Chodzi przecież o to, żeby różni „sędziowie" oceniali podobnie podobne prace. Potrzebne są zatem centralnie opracowane i jednakowo odbierane **objaśnienie i przykłady** kryteriów zaliczania dowodów do danej kategorii (oceny, stopnia).

Opracowanie uzgodnionych standardów osiągnięć umożliwia przeniesienie egzaminów poza szkołę (tak powstaje „nowa matura") i porównywanie wyników egzaminacyjnych wczorajszych z dzisiejszymi, jednej szkoły z drugą itd.

Standardy osiągnięć pozwalają określić postępy ucznia na dwóch wymiarach: poziomów przewidzianych dla danej klasy i w porównaniu do innych (wyższych i niższych) klas.

Standardy osiągnięć bywają źródłem nieporozumień, nadużyć i fałszywych decyzji, zarówno jednostkowych, jak na szczeblu polityki oświatowej, gdyż:

- przypisuje się ich stosowaniu walory pomiaru w naukach przyrodniczych, uznając je za obiektywne i niezawodne,
- uważa się, że unifikują aż do pełnej obiektywności i porównywalności proces i efekty procesu oceniania każdego przeszkolonego nauczyciela i specjalisty.

Ostatnia kategoria standardów – *standardy sposobności* określają warunki, jakie muszą zostać zapewnione uczniom, żeby mogli sprostać standardom programowym i osiągnięć. Określają minimalny przydział czasu na przedmioty, kwalifikacje kadry, proporcje nauczycieli do uczniów, zasoby materialne, nawet proporcje metod i form kształcenia (np. wycieczki, symulacje) itd.

Mówią one o okolicznościach zetknięcia ucznia z materiałem programowym i wszystkim, co wspomaga oraz warunkuje uczenie się i nauczanie. Używa się tych kryteriów jako wskaźnika „dobroci" placówki oświatowej. Na ich podstawie decyduje się o otwieraniu i zamykaniu placówek.

Milcząco zakłada się, że im wyższe obowiązują standardy sposobności, tym większa pewność, że wzrosną postępy uczniów. Doświadczenie pokazuje tymczasem, że przynajmniej niektóre z tych standardów stwarzają jedynie „sposobność do skorzystania ze sposobności". Pedagodzy w USA i Wielkiej Brytanii, mając na względzie właśnie standardy sposobności, prowadzą kampanię na rzecz zmniejszenia liczby uczniów w szkolnych oddziałach. Tam gdzie sporym kosztem udało się to zrobić, wyniki były rozczarowujące. Idąc za głosem swoich doradców, prezydent Clinton zapowiedział finansowanie zmniejszenia klas tylko w tych szkołach, które przedstawią program wykorzystania sposobności pedagogicznych wynikających z faktu, że nauczyciel ma w klasie mniej uczniów.

O standardy sposobności dopominają się oświatowi egalitaryści, dostrzegając w nich obietnicę wyrównania szans oświatowych dzieci ze środowisk nieuprzywilejowanych. Ponieważ standardy sposobności określają dolną granicę obowiązujących usług pedagogicznych, szkoły zamożniejsze (i dla zamożniejszych) „uciekają do przodu", szanse więc dalej są nie wyrównane. I ponieważ trudno byłoby takiej ucieczki zabronić, w USA i w Wielkiej Brytanii po-

wstała idea specjalnych stref edukacyjnych. Obejmują one teren zamieszkały przez ubogą ludność. Szkoły na tym terenie są dodatkowo finansowane, do działań oświatowych wciągnięte są okoliczne zakłady pracy i instytucje, opracowany i finansowany jest specjalny całościowy program pedagogiczny. Na szkoły spoza strefy pozostaje więc mniej pieniędzy.

Standardy sposobności są z reguły podstawą akredytacji (zarejestrowania) placówek oświatowych i nauczycieli w zawodzie. Jak się rzekło, siłą rzeczy nazywają one wymagania minimalne i raczej ilościowe niż jakościowe. Sprawia to, że mając na względzie akredytację lub awanse służbowe wraca się do standardów osiągnięć. Od paru lat na przykład w USA działa *National Board for Professional Teaching Standards* (Krajowa Rada Standardów Nauczania), która opracowała standardy osiągnięć zawodowych w nauczaniu. Indywidualni nauczyciele, a częściej całe szkoły, przystępują do programu oceny umiejętności zawodowych. Oceny dokonuje specjalnie przygotowany zespół inspektorów na podstawie teczek prac nauczyciel (i jego uczniów), dokumentacji, nagrań, wizytacji i rozmów – *quasi* egzaminów (*Guide...*, 1997). W ten sposób szkoły, które na to stać, a koszty procedury kwalifikacyjnej wynoszą co najmniej 500 USD od kandydata, starają się utrzymać potwierdzoną przewagę jakościową nad innymi szkołami.

Ravitch pisze: „Trzy typy standardów są wzajemnie powiązane. Standardy programowe nic nie znaczą bez standardów osiągnięć; definiują, co ma być nauczane i nauczone, zaś standardy osiągnięć – na ile dobrze. Podobnie standardy sposobności same przez się nic nie dają, a jedynie w powiązaniu z dwoma pozostałymi rodzajami (...) bowiem bez nich nie da się obiektywnie określić, czy środki zużyto efektywnie" (Ravitch, 1995, s.13).

Na standardy programowe i standardy osiągnięć można patrzeć z rozmaitych perspektyw. Krytyka standardów, podobnie jak ich pochwała zależy od przyjętej perspektywy. Wydaje się, że w literaturze przedmiotu dominują trzy takie punkty widzenia (Schubert, 1996):

- społeczno-behawioralny,
- intelektualno-tradycyjny,
- eksperientalny.

Punkt widzenia *społeczno-behawioralny* bierze pod uwagę głównie to, że:

- ludzie i instytucje (od szkoły po państwo) potrzebują standardów wytyczających kierunek, informujących o przebytej drodze i pozostałej do przebycia, pozwalających porównywać się z innymi;
- funkcjonowaniem jednostek, bardziej jeszcze organizacji i instytucji, kierować można poprzez stanowienie standardów, a poprzez sprawdzanie osiągnięcia standardów, kotrolować jednostki i organizacje; kto ma w ręku standardy, ten kształtuje politykę oświatową,
- zadaniem systemu oświatowego jest kształtowanie „zasobów ludzkich",
- losy życiowe absolwentów szkół zależą od zadanych im standardów i stopnia ich osiągnięcia.

Na dobór i kształt standardów mają więc wpływ głównie instytucje. Krytyka wychodzi od innych instytucji, od rodziców mających własne koncepcje tego, co potrzebne jest dzieciom, od uczniów ze względu na instrumentalne traktowanie ich jako jednostek standardowych, uczonych, artystów, intelektualistów, którzy widzą źródła kryteriów i standardów w samej wiedzy i w kulturze, pedagogów, według których każdy akt dydaktyczny i wychowawczy jest niepowtarzalny.

Instytucje stanowiące standardy szukają z reguły sojuszników i przekonują społeczeństwo do swojego punktu widzenia. W krajach anglosaskich argumentuje się głównie interesem ekonomicznym i społecznym. W krajach postsocjalistycznych szuka się kompromisu z uczonymi i specjalistami przedmiotowymi i stosuje się argumentację polityczną („europejską") i ekonomiczną („zasoby ludzkie").

Punkt widzenia *intelektualno-tradycyjny* wyrasta z przekonania, że zadaniem szkoły jest wprowadzić dziecko w świat kultury i dorobku ludzkości. Porządek tego świata oddają swoim porządkiem nauki i sztuki. Nauka i sztuka wciąż rozwijają się i zmieniają; wraz z tym zmieniać muszą się standardy. Analiza danej dyscypliny wydobędzie na wierzch standardy, które obejmują jej treść, postępowanie odbiorcy i twórcy, reguły badania i komunikowania. Dalsza analiza pozwoli zorientować się, co musi umieć wykonać człowiek na danym stopniu opanowania nauki (sztuki). Standardy są w nauce, nie zaś **na zewnątrz.**

Znacznie łatwiej opracować standardy programowe. Standardy osiągnięć, bardziej ich kryteria (wskaźniki), a najbardziej sposoby analizy dowodu powinny pozostać niedookreślone. Jeżeli bowiem próbuje się je precyzować, to:

- dochodzi do nadmiernego uproszczenia efektów poznania dyscypliny (sztuki),
- w dowodach szuka się głównie efektów pamięciowych i manualnych,
- wybiera się dowody łatwe do zobiektywizowanej oceny, najczęściej testy wiadomości.

Krytyka podejścia intelektualno-tradycyjnego zawiera trzy główne argumenty:

- brak powiązania z rzeczywistymi potrzebami ludzi, państwa, gospodarki,
- utrudnienie obiektywizacji oceny z reguły z niekorzyścią dla grup społecznie upośledzonych,
- lokalność standardów: standardy są związane z oddzielnymi dyscyplinami i zamiast scalać program, fragmentaryzują go.

Eksperientalny punkt widzenia przyjmują ludzie, którzy proces dydaktyczno-wychowawczy traktują jako niepowtarzalne przeżycia łączące nauczyciela i ucznia. I nauczyciel, i uczeń świadomie kierują swoim życiem lub – uczniowie – uczą się tego. Standardy mogą więc być jedynie indywidualne, stanowione przez zainteresowanego ucznia i nauczyciela, zmieniające się wraz ze zmianami zachodzącymi w uczniu, w nauczycielu, w tym co ich łączy. Zbiorowe nato-

miast – ograniczone do kompetencji odnajdywania tożsamości i kierowania własnym życiem.

Tego rodzaju standardy przyjmowane są w szkołach „alternatywnych". Ich zwolennicy zdają sobie sprawę, że muszą podporządkować się standardom narzucanym z zewnątrz, starają się tylko, żeby w najmniejszym stopniu ograniczały swobodę szkół.

Język wzorców edukacyjnych, jak każdy język, służy równie dobrze przekazywaniu myśli, jak ich ukrywaniu. Niekiedy myśli zastępuje. Na początku tego roku inspektorzy szkolni dokonali całościowej inspekcji jednej z najslynniejszych szkół na świecie Summerhill w Anglii. Stwierdzili, że szkoła nie spelnia standardów ze wszystkich trzech grup: programowych, osiągnięć i sposobności. Ostrzeżono szkołę, że jeśli nie zmieni swoich praktyk jej świadectwa przestaną być uznawane przez system oświatowy. Szkoła Summerhill jest niewątpliwie świetna, jeśli przyłożyć do niej inne od ogólnie przyjętych wzorców. Odezwali się obrońcy jej i obrońcy zróżnicowania szkół jako zasady. Udowodnili, że za pomocą standardów bazujących na jednej zunifikowanej filozofii kształcenia nie da się rozmawiać o szkołach i procesach dydaktycznych kontestujących tę filozofię lub choćby realizujących inne wizje pedagogiczne.

Powtórna ocena zgromadzonych dowodów, dokonana już według innych wzorców pozwoliła zachować szkole odmienność, a i Inspektorom Szkolnym Jej Królewskiej Wyskości wyjść z twarzą

Oczywiście standardy mają przede wszystkim wprowadzić porządek do procesu kontroli (zbierania informacji) i oceny (przypisywania informacjom wartości). Ktokolwiek po nie sięgnie, naruszy stary porządek i wkroczy na grząski nurt przyzwyczajeń, autonomii nauczyciela i symboli nader istotnych dla szkolnej kultury. W szkolnej kulturze dość wyraźnie odziela się ocenę dydaktyczną (za opanowanie materialu, sprostanie celom itp.) od oceny spoleczno-wychowawczej, z reguły wyższej, która ma motywować i otworzyć (lub zamknąć) przed uczniem drogę do następnej klasy lub na wyższy szczebel szkolny (Niemierko, 1990, s. 44–50).

Literatura dotycząca „obyczajowości" kontroli szkolnej i oceniania jest ogromna. Jej sens odnaleźć można na przykład w polemice między Krzysztofem Konarzewskim a Bolesławem Niemierką lub w popularnej w Polsce książce autorów francuskich (Konarzewski, 1992; Niemierko, 1997; Noizet, Caverni, 1988). Jeśli dołożyć do tego na swój sposób niezwykłą książkę o tym, jak powstaje ocena szkolna (Convington, 1992), okaże się, że kontrolując i oceniając ucznia, zarówno dla stopnia jak urobienia sobie o nim opinii, co zgodnie ze zjawiskiem etykietowania i tak na stopniach się odbije, nauczyciel bierze pod uwagę cztery grupy wskaźników. Niestety, jedne wpływają na to, jak nauczyciel postrzega pozostale.

Pierwsza z nich to postępy w nauce, czyli zakres i jakość opanowania przewidzianego materiału nauczania. Nic w tym dziwnego, bo potoczny sąd głosi, że to do nich powinna sprowadzać się ocena.

Druga to stopień zgodności postępowania ucznia z kulturą szkolną. Uczeń powinien wykazać wewnętrzną silną motywację do nauki, pilność i pracowi-

tość, przestrzegać reguł porządkowych, świadomie akceptować wszelkie szkolne hierarchie władzy i wartości. Nic w tym dziwnego, bo zwykle ocenia się ludzi według tego, na ile dobrze wykonują przypisana im rolę, w tym przypadku dziecko ocenia się za wykonanie roli ucznia.

Trzecią grupę wskaźników można określić jako stopień zgodności postępowania ucznia z kulturą promowaną przez szkołę. Język ucznia, jego wygląd, maniery, poddanie się stereotypom płciowym, akceptowanie wartości takich, jak obywatelskie, patriotyczne, demokratyczne powinny dowodzić, że uczeń należy, bądź aspiruje do kultury dominującej. Nic w tym dziwnego, bo rola ucznia wymaga dochodzenia do określonej dorosłości w określony sposób.

Czwarty zbiór wskaźników obejmuje indywidualne cechy ucznia od zdolności ogólnych i specjalnych poczynając, przez zainteresowania i sytuację rodzinną wraz z pochodzeniem, a na stanie zdrowia kończąc. Nic w tym dziwnego, bo nie zawsze łatwo zgromadzić dowody jakości wykonywania przez człowieka przypisanych mu ról, łatwiej natomiast sięgnąć po stereotyp zdolny/tępy, z dobrej/złej rodziny, zdrowy/chorowity i nim tłumaczyć postępy lub ich brak.

Od pierwszego kontaktu z uczniem nauczyciel stara się namalować jego wizerunek, korzystając z całej palety powyższych wskaźników. Uprzywilejowana pozycja standardów może doprowadzić do dysonansu między „zobiektywizowanym" obrazem ucznia a nauczycielską o nim opinią. Warto śledzić, jak przebiegać będą procesy usuwania tego dysonansu: czy majstrować będzie się przy wskaźnikach, czy raczej nauczyciele mniej suwerennie oceniać będą uczniów.

Warto też przyglądać się, jak wahać będą się proporcje między tym w kształceniu, co służy zachowaniu tożsamości społeczeństwa i tożsamości jego segmentów, a tym, co służy zmianom społecznym i rozwojowi gospodarczemu.

Standardy każą skupić uwagę na wynikach zamiast, jak w przypadku „klasycznych" wizytacji, na procesach dydaktycznych i wychowawczych. Warto więc podążać za zmianami w sposobie oceniania i kontrolowania nauczycieli i za tym, co w ich świadomości: wynik czy proces wysunie się na pierwsze miejsce.

Przypisy

[1] „Powiedzże więc, wielki mędrcze, jakich to czarodziejskich słów używają plemiona polujące? (...) – Ja i wy jesteśmy jednej krwi". Rudyard Kipling: *Księga dżungli* w tłumaczeniu J. Birkenmajera.

[2] Mieszkańcy pewnego okręgu szkolnego pod Bostonem postanowili dla oszczędności powierzyć administrowanie szkołami wyspecjalizowanej firmie prywatnej zamiast, jak dzieje się zwykle, biuru superintendenta. Wydatki rzeczywiście spadły, powiększyły się jednak klasy, zmniejszyła się proporcja nauczycieli lepiej wykształconych i z dłuższym stażem, bo droższych. Wstępne badanie wyników nauczania pokazało tendencję do ich obniżania.

[3] Przy pisaniu tego artykułu wykorzystałem ekspertyzę opracowaną w 1997 roku dla MEN.

Bibliografia

Convington M.V.: *Making the Grade. A self-Worth Perspectives on Motivation and School Reform*. Cambridge University Press, Cambridge 1992.

Guide to National Board Certification. San Antonio 1997.

Konarzewski K.: *Próba oceny nowej skali ocen*. „Kształcenie Nauczycieli" 1992, nr 1.

Niemierko B.: *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. WSiP, Warszawa 1997.

Niemierko B.: *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*. PWN, Warszawa 1990.

Noizet G., Caverni J.P.: *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*. PWN, Warszawa 1988.

Pinar F. i in. : *Understanding Curriculum*. Peter Lang, New York 1995.

Ravitch D.: *National Standards in American Education. A Citizen's Guide*. The Brookings Institution, Washington D.C. 1995.

Schubert W.H.: *Curriculum: Perspectives, Paradigm and Possibility*. Macmillan Publishing Co., New York 1986.

Weiler H.: *Control versus Legitimation. The Politics of Ambivalence*. W: J. Hannaway, M. Carnoy (red.): *Decentralization and School Improvement: Can We Fullfil the Promise?* Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1993.

WYDAWNICTWA SZKOLNE I PEDAGOGICZNE
polecają książkę:

Jeffrey S. Turner, Donald E. Helms
ROZWÓJ DO STAROŚCI

Tłumaczenie z języka angielskiego
Stanisława Lis z zespołem

Wysoko ceniony w świecie, nowoczesny a pierwszy w Polsce podręcznik psychologii rozwojowej ujmujący problematykę rozwoju człowieka w ciągu pełnego cyklu życia.

Autorzy charakteryzują kolejne okresy rozwojowe w sposób umożliwiający dostrzeganie ciągłości rozwoju, kierunków zmian, poznawanie mechanizmów oraz uwarunkowań procesów dojrzewania i uczenia się. Przedstawiają rozwój jako realizowanie przez jednostkę zadań życiowych związanych ze zmianami organizmu i wymaganiami środowiska. Wychodząc od życiowych problemów, omawiają praktyczne zastosowanie wiedzy psychologicznej. Nie przytłaczają przy tym nadmiarem szczegółów, zachęcają do intelektualnej aktywności dzięki interesującemu wprowadzeniu, pytaniom do rozważenia, zadaniom do wykonania. Jasny język, ciekawe rozwiązania graficzne.

Odbiorcy: psychologowie, pedagodzy, lekarze, studenci psychologii i dziedzin pokrewnych, reprezentanci zawodów związanych z pracą z ludźmi.

1998, wyd. I, ark. wyd. 80,0

Stefan Mieszalski
Uniwersytet Warszawski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

SPRAWOWANIE WŁADZY JAKO ELEMENT WYKSZTAŁCENIA NAUCZYCIELA

Narzędzia towarzyszą człowiekowi od początków jego rozwoju gatunkowego. Powszechnie uznaje się je za jeden z fundamentalnych czynników antropogenezy. Dziś stały się tak oczywistym składnikiem naszej codzienności, że dość często posługujemy się nimi nieświadomie. Dlatego zapewne skłonni jesteśmy traktować je obcesowo i nie poświęcamy im większej troski. Równocześnie oczekujemy, iż posługując się nimi łatwo osiągniemy nasze cele. Taka wszak jest ich funkcja.

Narzędzia towarzyszą nam w życiu codziennym i w pracy zawodowej. Ich powszechność i powszedniość sprawiły, że słowo „narzędzie" nabrało szerszego sensu. Za narzędzia uznajemy już dziś nie tylko materialne przedmioty, jak nóż, młotek, mikroskop, teleskop czy komputer. Funkcje narzędzi spełniają w istocie kulturowo determinowane abstrakcje i symbole. Język jest uniwersalnym narzędziem porozumiewania się ludzi. Za kulturowo kształtowane narzędzia służące poznawaniu świata można też uznać nasze uniwersalne dyspozycje poznawcze. Za och prawidłowy rozwój w znacznym stopniu odpowiedzialna jest szkoła (zob. Bruner, 1974, 1978).

Siłą rzeczy, tak właśnie szeroko pojmowane narzędzia muszą towarzyszyć pracy nauczyciela. Jego narzędziem jest bowiem nie tylko wskazówka, gdy – na przykład – pokazuje on na mapie jakiś obszar, lecz także jego autorytet i związana z nim władza w klasie szkolnej.

Wszelkimi narzędziami należy posługiwać się umiejętnie. Równocześnie każde narzędzie – jeśli ma skutecznie spełniać swoje funkcje – wymaga troski i pielęgnacji. W odniesieniu do narzędzi materialnych nazywamy to konserwacją. Nauczyciel zatem powinien dysponować wiedzą o tym, jak umiejętnie posługiwać się swoimi narzędziami i jak je pielęgnować.

W pracy tej zajmiemy się nauczycielską władzą. Posługiwanie się nią wymaga określonych kwalifikacji. Jest to tym bardziej ważne, że jak większość nauczycielskich narzędzi władza jest narzędziem zawodnym, niebezpiecznym i niepewnym. Opartej na wybranych teoriach i stanowiskach konkretyzacji tych

cech poświęcimy tu sporo uwagi. Teraz jednak spróbujmy wstępnie je przybliżyć. Otóż władza jest narzędziem zawodnym, ponieważ nie daje nauczycielowi gwarancji, że osiągnie on to, do czego dąży. Jest ona narzędziem niebezpiecznym, ponieważ może doprowadzić do tego, czego nauczyciel wcale nie chce. Jest ona wreszcie narzędziem niepewnym, ponieważ niepielęgnowana może się rozpaść, co zarówno dla nauczyciela jak i – na dobrą sprawę – dla uczniów oznacza kataklizm.

Równocześnie przyjmujemy – choć w świetle niektórych pedagogik taki pogląd zakrawa na herezję – iż przy tych wszystkich ułomnościach władza jest narzędziem, bez którego trudno się nauczycielowi obejść. Od tej sprawy, a także od pytania o istotne cechy władzy zacznijmy zatem nasze rozważania.

Władza – intuicje, różne spojrzenia, ustalenia definicyjne

Z pewnością na władzę można spoglądać w taki sposób, że budzi ona niechęć, zakorzenioną najczęściej w pewnych fundamentalnych, potocznie pojmowanych i powszechnie podzielanych racjach. Nie trzeba – na przykład – zdobywać się na wyrafinowane analizy i przemyślenia, by dojść do wniosku, iż tam, gdzie mamy do czynienia z władzą, tam obserwujemy nierówności wśród ludzi, asymetrię w międzyludzkich relacjach, dominację jednych i podporządkowanie się innych. Gdy z różnych względów nie jesteśmy w stanie wskazać racji dla takich stosunków społecznych, skłonni jesteśmy traktować władzę jako przejaw społecznej patologii.

O patologii, tyle że nie w odniesieniu do relacji społecznych, lecz do jednostek, niektórzy z nas są skłonni mówić również wówczas, gdy władza kojarzy się im z motywacją. O owszem, bywa ona pojmowana jako ważny motyw ludzkiego działania i angażowania się w interakcje z innymi. Władza bowiem może wynikać z potrzeby wywierania wpływu i związanej z nią ciągłej troski o jej zaspokojenie (Etzioni, 1961, s. 4).

W powszechnym odczuciu nie wzbudza sympatii osoba, o której się mówi, iż sprawowanie władzy nad innymi wynika z tego, że lubi ona to robić. Jest to jednak jedynie odczucie i jako takie – dość powierzchowne. Nie wiąże się ono w żaden sposób z rozumowaniem, że ktoś może odczuwać potrzebę sprawowania władzy, gdyż w ten sposób jest w stanie dążyć do szczytnych i powszechnie akceptowanych celów. Pierwotne motywy są więc w takim wypadku szlachetne i nic nie mają wspólnego z egoistyczną żądzą dominowania nad innymi, sporo zaś z altruistycznie zabarwioną odpowiedzialnością.

Jak widzimy, przy bliższym i nieco bardziej wnikliwym oglądzie władza przestaje mieścić się w ciasnych ramach stereotypowych, potocznych i krytycznych najczęściej osądów, motywowanych łatwymi do zaakceptowania racjami. O taki krytycyzm szczególnie łatwo w pedagogice, zwłaszcza tej, która kieruje się ideałami wychowania swobodnego. Tym bardziej więc warto zwrócić uwagę na stanowiska upatrujące we władzy nie tyle niebezpieczeństwa destrukcji *natury* dziecka, ile szansy wprowadzenia go w *kulturę*. Wyraz „władza" pojawia się

w *Podstawach pedagogiki* Sergiusza Hessena obok takich pojęć, jak karność i tresura. Wyraźnie więc widać, iż autor dąży do ukazania władzy w dwóch odrębnych kontekstach i wskazać racje, których nie można pogodzić z dość silnymi w myśleniu pedagogicznym i dla wielu pedagogów abstrakcyjnymi tendencjami do jej skompromitowania.

Bez wątpienia władza może być kojarzona tak z karnością, jak i z tresurą. Wszak władzę ma i treser, i ten, kto doprowadza do karności. Jakże jednak obydwa rodzaje władzy różnią się od siebie. Tresurę – twierdzi Hessen – stosujemy wobec zwierząt, które nie posiadają własnej woli i rozumu, gdy tymczasem karność odnosi się do człowieka – istoty rozumnej i dysponującej wolą.

Nie oznacza to oczywiście, że człowiek nie może być poddany władzy doprowadzającej do tresury. Ta jednak „(...) ogranicza się z konieczności do wymuszania prostych postępków, powtarzających się z ciągłą i nużącą jednostajnością, i nie dających pola działaniu samoistnemu, spełnianemu z własnej inicjatywy. Tresura działa za pomocą siły fizycznej i obawy" (Hessen, 1997, s. 100–101). Gdy więc zanika władza tresera, pożądane czynności czy to zwierzęcia, czy człowieka ustają. Treser musi być ciągle aktywny, musi czuwać, samą nawet swoją obecnością budząc obawę przed karą lub nadzieję na nagrodę i dzięki temu podtrzymywać czynności, o które mu chodzi. To musi być ciężka praca. Tam, gdzie nie ma tresera, nie ma też i władzy.

Tymczasem związana z karnością władza pozostaje nawet wówczas, gdy ten, kto ją dzierży, odchodzi. Być może pozostawia ją po sobie jako dar, który zaczyna swoje już niezależne od warunków, miejsca i czasu życie. Człowiek staje się karny – zdolny do samodzielnej inicjatywy, do „działań, nieprzewidzianych w swej drobiazgowej jednostajności" (Hessen, 1997, s. 101). Zaiste, męczące i niewdzięczne musi być sprawowanie władzy tresera, zupełnie inne zaś sprawowanie władzy doprowadzającej do karności. Ta druga może dawać satysfakcję, pozostawia bowiem po sobie trwały ślad, który – niby żywa komórka – zdolny jest do powielania siebie w różnych, często nieprzewidzianych okolicznościach. Ta pierwsza zaś pozostawia po sobie pustkę. Bez tresera ani zwierzę, ani tresowany człowiek, nie wiedzą, co dalej robić. Są bezradni. Tymczasem doprowadzająca do karności władza stwarza w istocie człowiekowi perspektywy uwolnienia się spod jej wpływów i usamodzielnienia, głównie dzięki temu, że może on uczyć się od tego, kto władzę nad nim sprawuje. Takiego uczenia nie obserwujemy w warunkach władzy doprowadzającej do tresury.

U Hessena można doszukać się wyjaśnienia tej różnicy. Karność oznacza odpowiedzialność osoby podporządkowanej za to, co robi. Wskutek tego „(...) podwładny, pomimo swego podporządkowanego położenia, pozostaje jednak równym posiadaczowi władzy: ujawniając inicjatywę i będąc obdarzony odpowiedzialnością różni się od posiadacza władzy tylko bardziej ograniczonym polem pozostawionego mu zakresu działania, odpowiednio mniejszym stopniem odpowiedzialności, ale zasadniczo taką samą osobą, jak i zwierzchnik, tak samo jak on jest związany wspólnym zadaniem pracy, w imię której ustanowiono karność. Przy tresurze, przeciwnie, brak równowagi między władzą a przedmiotem władzy: przedmiot jest tu tylko środkiem w rękach tresującego,

jest narzędziem do spełnienia jego jednostronnych chęci, nie mającym samoistnej wartości – jest rzeczą nieosobową, zasadniczo nierówną osobie zwierzchniej" (Hessen, 1997).

Wydaje się, że Hessen opisując dwa rodzaje władzy uświadamia nam pewne uniwersalne prawdy dotyczące uczenia się, pojmowanego w sposób charakterystyczny dla odległych od behawioryzmu stanowisk; prawdy uwypuklane zresztą w nieco innych kontekstach, przy użyciu różnego słownictwa przez niektórych autorów. Prawdy te można skwitować następująco. Otóż oparte na społecznych kontaktach uczenie się może mieć miejsce tylko wówczas, gdy ludzi dzielą różnice w wiedzy, doświadczeniach, kompetencjach, umiejętnościach, postawach czy sposobach myślenia. Gdybyśmy wszyscy byli jednakowi, gdyby każdy z nas wiedział i umiał to samo, myślał i działał tak samo, uczenie się – jako proces oparty na kontaktach społecznych – byłoby tyle niemożliwe, co bezcelowe. Uczyńmy kolejny krok i powiedzmy, iż nierówności są niezbędnym warunkiem uczenia się i w konsekwencji warunkiem rozwoju, pojmowanego tak w sensie ontogenetycznym, jak i w sensie filogenetycznym. Równocześnie jednak te same różnice warunkują dominację jednych i podporządkowanie się innych, a więc relacje społeczne opisane tu już jako stosunki władzy. Tak oto władza naturalnie niejako zostaje uwikłana w edukację. Nie warto więc, być może, zajmować się pytaniem, jak z edukacji władzę wyplenić. Zapytajmy raczej, jaka władza jest w edukacji potrzebna. Takie też w istocie pytanie postawił Hessen i dał nam jednoznaczną odpowiedź: potrzebna jest nam władza doprowadzająca do karności.

Najwyraźniej zdawał on sobie jednak sprawę z tego, że skojarzenie samej władzy z nierównościami to warunek konieczny, ale bynajmniej nie wystarczający, by władza sprzyjała karności, a w konsekwencji uczeniu się. Każda nierówność wszak dzieli. Uczącego się i nauczającego musi jednak coś łączyć. Potrzebne więc było coś jeszcze, co właśnie wyzwala uczenie się. To tylko pozorny paradoks, że obok towarzyszącej władzy nierówności Hessen wymienia równość. Równość – ale wobec czego? Odpowiedź znajdujemy w krótkim zdaniu: „Przy karności istnieje cel wyższy, któremu służy zarówno władza, jak i podwładni" (Hessen, 1997). Tak oto władza, choć opiera się na dominacji jednych i podporządkowaniu się drugich, wszystkich zrównuje wobec celu wyższego. Podporządkowany nie służy więc komuś, kto ma władzę, kto dominuje, lecz czemuś wyższemu, czego jest świadom. Posiadacz władzy nie może zaś spożytkować jej wobec podporządkowanego wyłącznie dla własnych celów czy interesów. Władza w takim ujęciu nie jest celem, lecz zaledwie środkiem do jakiegoś celu wyższego. To samo można powiedzieć o podporządkowaniu się: nie jest ono celem, lecz środkiem. Dlatego tak pojmowana władza i związana z nią karność nie oznaczają na dobrą sprawę nierówności. Wobec celu wyższego wszyscy są równi, o ile oczywiście zgodnie go akceptują.

Dlatego władza prowadząca do karności musi zakładać porozumiewanie się oparte na specyficznym dla człowieka symbolicznym komunikowaniu. Tresura zaś może obejść się bez tego. Ale szczur, który pokona labirynt, nie przekaże swojego doświadczenia innym osobnikom. Tymczasem dzięki opartej na symbolach komunikacji człowiek swoimi zdolnościami do uczenia się może „wykroczyć poza osobiste doświadczenie" (Kłoskowska, 1980, s. 25). Jak wi-

dzimy, władza prowadząca do karności wykorzystuje mechanizmy charakterystycznego dla człowieka, kulturowo zdeterminowanego uczenia się.

Sporo uwagi poświęciliśmy władzy, ukazując niebezpieczeństwa związane z jej dyskwalifikacją, opartą na uproszczonych i potocznych opiniach. Zastanawialiśmy się również nad pytaniem, w jakich warunkach władza może budzić uzasadniony niepokój. Siłą rzeczy roztrząsanie takich kwestii nie mogło obyć się bez wartościowań. Spróbujmy więc teraz przyjrzeć się władzy nieco chłodniejszym – niewrażliwym na jej aksjologiczne odcienie – okiem.

Pytanie, czym jest władza, musi sprawiać kłopoty. Ich źródła są wielorakie. Władzą interesują się przedstawiciele różnych dyscyplin, opisując ją w specyficznych kontekstach. Dawno już stała się ona przedmiotem analiz filozoficznych, psychologicznych oraz socjologicznych. Zajmują się nią także znawcy teorii organizacji oraz specjaliści w zakresie nauk politycznych. Siłą rzeczy różne ujęcia wydobywają na plan pierwszy pewne cechy władzy i co za tym idzie jej wybrane konteksty, inne usuwając w cień. Raz więc jawi się nam ona przede wszystkim jako cecha jakiejś jednostki, raz jako cecha międzyjednostkowych relacji, innym razem jako atrybut pewnych całości ponadjednostkowych, na przykład społecznych organizacji.

Pomimo owych różnic większość autorów zgodnie zwraca uwagę na interpersonalną naturę władzy, a także na fakt, iż oparte na niej relacje społeczne cechuje tak zwana wzajemność (Raths, 1967, s. 377). Ta ostatnia cecha jest następstwem tego, że aby sprawować realną władzę, należy uzyskać na nią od innych przyzwolenie. Z jednej strony władza zależy od stopnia, w jakim kontrolujemy działania innych jednostek, ale z drugiej – zależy od stopnia ich zainteresowania tymi działaniami (Crozier, 1982, s. 69). Trudno mówić o władzy, gdy nikt wskutek braku takich lub innych motywów nie chce jej się poddać. Pozostaje wówczas do dyspozycji jedynie naga przemoc. Jak widzimy, wzajemność relacji i interpersonalna natura władzy nawzajem się warunkują.

W psychologicznym rozumieniu władza jest zdolnością lub możliwością wywierania wpływu na innych (Friedman, 1994, s. 104). Do podobnego wniosku skłania pogląd H. Goldhamera i A.E. Shilsa, iż osoba posiada władzę w takim stopniu, w jakim wpływa na zachowania innych zgodnie z własnymi intencjami (za: Etzioni, 1961, s. 4).

Wspominaliśmy tu już o interpersonalnej naturze władzy. Oznacza to, że władza przejawia się w zachodzących między jednostkami relacjach – jest ich cechą. Oparte na władzy relacje mają charakter instrumentalny – służą jakiemuś celowi. By zatem zrozumieć stosunki władzy, należy dotrzeć do celu, jaki im przyświeca (Crozier, Friedberg, 1982). Ktoś – na przykład – w jakiejś specyficznej sytuacji może dobrowolnie komuś się podporządkować, by w zamian uzyskać poczucie bezpieczeństwa lub czegoś dowiedzieć się. Nauczyciel może niezwykle skwapliwie wykorzystywać wobec uczniów swoją władzę, by przypodobać się dyrektorowi szkoły wiedząc, iż ten szczególnie ceni sobie władczych nauczycieli. Dwa powyższe przykłady odnoszą się do celów jednostkowych, związanych z cechami osobowościowymi poszczególnych osób. Stosunki władzy można więc wyjaśniać na poziomie zjawisk opisywanych przede wszyst-

kim przez psychologię. Równocześnie możliwe są wyjaśnienia ponadjednostkowe – socjologiczne. Na przykład, nauczyciele mogą mieć znaczny zakres władzy nad uczniami, ponieważ szkoła, w której pracują, z jakichś względów przyjęła sobie za cel wychowanie karnych jednostek.

Wspomnieliśmy już, iż w niektórych analizach stosunków władzy pojawiają się takie terminy, jak nierównoważność i wzajemność. Ten pierwszy kojarzy się ze wspomnianą tu już nierównością pomiędzy osobami, z których jedna sprawuje władzę nad drugą. Gdyby jednak za całą grupą teorii socjologicznych analizować stosunki władzy jako procesy wymiany, to nierównoważność nabiera nieco innego znaczenia. „Nierównoważność stosunków wymiany polega na tym, że dokonująca się pomiędzy zaangażowanymi stronami wymiana jest korzystniejsza dla jednej, a różnica korzyści jest odzwierciedleniem zróżnicowania sytuacji, w jakiej każda ze stron znajduje się wobec drugiej. Jeśli natomiast obydwie strony dysponują takimi samymi zasadami, i wymiana między nimi ma charakter w pełni ekwiwalentny, to nie ma podstaw do uznania, że któraś ze stron zajmuje pozycję dominującą wobec drugiej osoby i że tym samym zachodzi pomiędzy nimi stosunek władzy (Crozier, Friedberg, 1982, s. 70).

Specyficzny dla teorii wymiany i teorii gier język cytowanego fragmentu powoduje niebezpieczeństwo nieporozumień, związanych z jego dosłownym odczytaniem, zwłaszcza przez niewtajemniczonego weń czytelnika. Interpretacja skoncentrowana głównie na problemie zróżnicowania korzyści może doprowadzić do istotnego i niebezpiecznego zawężenia pojęcia nierównoważności. Nie można redukować tej problematyki do twierdzenia, iż ten, kto ma władzę, zawsze czerpie wyłącznie poprzez wymianę z tymi, którzy władzy nie mają, jakieś osobiste korzyści, czyli niecnie wyzyskuje ich dla własnych partykularnych celów. Wszak ten, kto ma władzę, może uzyskiwać korzyści w istotnym stopniu podporządkowane jakiemuś celowi ponadjednostkowemu – na przykład celowi grupy lub organizacji, do której należą także ci, którzy władzy nie mają. Celem zespołu sportowego może być zdobycie mistrzowskiego tytułu, dzięki czemu każdy ze sportowców osiągnie swoje cele, na przykład – lepsze kontrakty. Stąd może wynikać sens władzy trenera – jej legitymizacja. W podobny sposób można interpretować pojęcie nierównoważności w odniesieniu do relacji pomiędzy nauczycielem i uczniami.

Taka interpretacja opiera się na istotnym założeniu, iż jeden z mechanizmów legitymizacji władzy polega na tym, że jej źródła stają się niezależne od osoby władzę posiadającej poprzez to, że wiążą się z celami, którym wszyscy są podporządkowani. Tak oto znów powracamy do istotnych twierdzeń Hessena.

Wyczerpująca analiza władzy wykraczałaby poza cele tej pracy. Warto jednak zwrócić uwagę na jej jeszcze jeden aspekt, ważny – jak się wydaje – w pracy nauczycielskiej. Przedstawimy tu go za Dennisem Wrongiem (1975). Otóż twierdzi on, iż ludzie angażując się w społeczne interakcje wywierają na siebie wzajemny wpływ i wzajemnie kontrolują swoje zachowania. Definiując władzę społeczną poprzez określenie jej specyficznych cech jako stosunku społecznego, Wrong dowodzi, że zjawiska wzajemnej kontroli towarzyszą stosunkom władzy. W tym sensie władza jest niejako naturalnie uwikłana w społeczne interakcje.

Na podstawie tych ustaleń Wrong wyróżnia władzę obustronną i władzę całkowitą. Ta druga polega na tym, że podejmowanie decyzji i inicjatywy działania są zmonopolizowane przez jedną osobę i oczywiście trudno ją odnieść do opisanej wyżej wzajemnej kontroli w trakcie interakcji. Ta pierwsza jest natomiast elementem takiego układu stosunków, w którym istnieje równowaga władzy związana z uwzględnieniem interesów i celów obydwu stron. Wspomniana tu już asymetria w relacjach międzyludzkich oznacza, że osoba posiadająca władzę sprawuje większą kontrolę nad osobą podporządkowaną, niż ta druga nad tą pierwszą. Według Wronga asymetria ta w interakcjach może zmieniać swój kierunek. Mamy wtedy na myśli asymetrię tylko jednego aktu, podczas gdy w kolejnym jej kierunek zostaje odwrócony. Akt kontroli z jednej strony zostaje odwzajemniony takim samym aktem ze strony drugiej. Takie odwzajemnianie charakteryzuje równe sobie osoby uczestniczące w dialogu.

Co jest dla nauczyciela istotne w tych ustaleniach? Otóż ujawniają one pewne kontinuum pomiędzy władzą całkowita i obustronną, po którym może on się poruszać.

O ułomnościach władzy nauczycielskiej

Powróćmy do zasygnalizowanej już wcześniej charakterystyki nauczycielskiej władzy jako narzędzia zawodnego, niebezpiecznego i niepewnego. Ułomnościom tym najlepiej przyjrzeć się poprzez pryzmat wybranych stanowisk teoretycznych. Aczkolwiek stanowiska takie nakładają pewne ograniczenia, mają równocześnie tę zaletę, że wprowadzają pewien porządek w myśleniu, sytuując je w opartej na jakichś zasadach siatce pojęciowej. Do charakterystyki trzech wskazanych cech władzy jako narzędzia pracy nauczyciela wybierzemy dwa, znacznie różniące się od siebie stanowiska, wywodzące się z odmiennych kręgów rozmyślań, orientacji metodologicznych i posługujące się różnymi, nie przystającymi do siebie językami. Siłą rzeczy będzie więc to opis eklektyczny, ale dzięki temu pozwalający ukazać pewne cechy władzy w dwóch różnych perspektywach. Warto jeszcze dodać, iż wybrane stanowiska penetrując problemy ogólne nie mówią wprost o władzy nauczyciela.

W interesującym eseju *Masa i władza* Elias Canetti zastanawia się między innymi nad składnikami władzy. Otóż z władzą łączy się zwykle przemoc. Są jednak pomiędzy nimi istotne różnice. Przemoc „(...) jest bardziej zniewalająca i bezpośrednia niż władza (...). Jeśli dać przemocy więcej czasu, stanie się władzą. Jednak w momencie krytycznym, który przecież kiedyś nadchodzi, w momencie decyzji i nieodwołalności, znów staje się nagą przemocą. Władza jest bardziej ogólna i rozleglejsza niż przemoc, obejmuje więcej i nie jest tak dynamiczna. Jest bardziej ceremonialna i wykazuje nawet pewną dozę cierpliwości" (Canetti, 1996, s. 322).

Z faktu, iż władza i przemoc to nie to samo, wynikają dla nauczyciela istotne konsekwencje. O ile bowiem władza daje mu szansę osiągnięcia przyjętych celów, o tyle przemoc szansę tę na dobrą sprawę unicestwia. Można powie-

dzieć, iż przemoc odziera uczenie się z tych elementów, dzięki którym może być ono skuteczne. Na szczęście ten, kto ma władzę, nie musi posługiwać się przemocą. Nauczyciel, któremu władza z różnych względów nie wystarcza i sięga po (nieważne jaką) przemoc, niewiele już może wskórać. Pomiędzy władzą a przemocą istnieje subtelna zaledwie i płynna granica. Tym bardziej więc trzeba baczyć, by jej nie przekroczyć.

Z władzą – według Canettiego – łączy się szybkość. Być może takie opaczne poczucie władzy powoduje, iż niektórzy nauczyciele wymuszają i starają się utrzymać wysokie tempo lekcji nie dając uczniom czasu na spokojny namysł. Lawinowo następujące po sobie i wywoływane przez nauczyciela zdarzenia mają wszak świadczyć o jego władzy nad klasą. Świadczą o niej ponadto jego błyskawiczne reakcje na sprzeczne z oczekiwaniami zachowania uczniów, jak ściąganie, podpowiadanie itp. Przyłapać ucznia na ściąganiu lub podpowiadaniu to dla niektórych nauczycieli ważny cel, a zarazem świadectwo ich władzy. „Wszelka szybkość, o ile łączy się z władzą, jest szybkością doścignięcia lub schwytania" (Canetti, 1996, s. 324). Tymczasem szybkość nie zawsze sprzyja osiągnięciu rzeczywistych, a nie pozornych efektów dydaktycznych. To, że uczniowie szybko reagują na lawinowo następujące po sobie działania nauczyciela, nie jest dowodem, że się uczą lub że się nauczyli.

Władza łączy się ze stawianiem pytań. „Tam, gdzie stosuje się pytania jako instrument władzy, wrzynają się one jak nóż w ciało pytanego. Wiadomo, co można tam znaleźć, ale chce się tego naprawdę doszukać i dotknąć. Z nieomylnością chirurga wyrusza się przeciwko organom wewnętrznym. Chirurg utrzymuje swą ofiarę przy życiu, aby dowiedzieć się o niej czegoś więcej. Jest on chirurgiem szczególnego rodzaju, stosującym miejscowe wzbudzanie bólu. Drażni określone partie ciała ofiary, aby zdobyć ugruntowaną wiedzę o innych. (...) następstwem pytań jest wzrost poczucia władzy u pytającego; budzą one w nim chęć, by stawiać ich coraz więcej. Im częściej indagowany poddaje się pytaniom, tym silniej się podporządkowuje. Wolność osoby polega w znacznej mierze na ochronie przed pytaniami. Najbardziej despotyczna tyrania to ta, która pozwala sobie na najbardziej obcesowe pytanie" (Canetti, 1996, s. 327).

Cytowane zdania wyjątkowo silnie kojarzą się z typowymi dla klasy szkolnej sytuacjami. Pytanie nauczyciela lub tak zwane odpytywanie działa jak sztylet wymierzony ślepo albo z premedytacją w grupę uczniów. Ten sztylet bywa ulubioną bronią niektórych nauczycieli. Dowodzi, że mają oni władzę. Mogą ugodzić, gdzie chcą, w kogo chcą i kiedy chcą. W dodatku nauczyciele świetnie wiedzą, że uczniowie są na dobrą sprawę wobec tej broni bezbronni i boleśnie ją odczuwają. Nauczycielskie pytania bezpośrednio wszak rzutują na oceny. Czyż nie może przynosić nauczycielowi ulgi fakt, że pomimo dobrej – wedle nauczycielskich opinii – lekcji uczeń nie odpowiedział na zadane pytanie? Nauczyciel w takim wypadku ma bardzo wygodne dla siebie wytłumaczenie: *ja zrobiłem wszystko, co mogłem, to uczeń jest głupi*. Obserwacje lekcji dowodzą, że pytania nauczyciela są jedną z najczęściej inicjowanych przez niego interakcji (Mieszalski, 1990). Wywołują zjawisko określane w literaturze pedagogicznej jako „syndrom uczniowskich odpowiedzi (recytacji)" (Hoetker, Ahlbrand, 1969).

Nauczyciel może manifestować swoją władzę zadając pytania i oczekując przewidywanej z góry najczęściej odpowiedzi. Uczniowie zaś muszą nauczycielskie oczekiwania odgadnąć i starać się uczynić im zadość. Zwykle uczniowska odpowiedź polega na powtórzeniu przekazanej przez nauczyciela lub wyczytanej w podręczniku jednostkowej informacji. Czy jest ona dowodem nauczenia się?

„Tajemnica tkwi w najgłębszym jądrze władzy. Akt czatowania zgodnie ze swą naturą jest tajny" (Canetti, 1996, s. 341). To prawda – ten kto ma władzę, trzyma w tajemnicy to, co się stanie za chwilę, nie ujawnia swoich planów. Utrzymanie tajemnicy stwarza szanse utrzymania władzy. Tajemnica we władzy nauczyciela oznacza to, że najczęściej do ostatniej chwili nie ujawnia on uczniom w trakcie lekcji swoich kolejnych kroków. Oni zaś zmuszeni są z niepewnością na nie oczekiwać. Oczekiwanie na czyjeś posunięcia jest dowodem uległości, poddania się władzy. W ten sposób nauczyciel może zapewnić sobie decydujący wpływ na tok wydarzeń podczas lekcji ograniczając wszelkie uczniowskie inicjatywy. Nie mając możliwości wpływu na jej przebieg uczniowie nie są w stanie ujawniać swoich problemów i trudności oraz pokonywać ich. Czy taka strategia sprzyja jednak aktywniejszemu uczeniu się?

Z władzą wiąże się wyrokowanie i osądzanie. Cytowany tu już kilkakrotnie Canetti pisze o „radości osądzania". Ten, kto ma władzę czerpie radość z ferowania osądów i ocen, nawet gdy nie są one niczym uzasadnione. Ważniejsze jest bowiem samo wyrokowanie i osądzanie. „Człowiek odczuwa głęboką potrzebę, by ciągle przegrupowywać wszystkich ludzi, jakich tylko może sobie wyobrazić. Rozdzielając luźną, amorficzną zbieraninę ludzi na dwie grupy, nadaje im coś w rodzaju gęstości. Skupia ich, jakby mieli ze sobą walczyć, wyklucza ich nawzajem i napełnia wrogością. Zgodnie z jego wyobrażeniami, jego pragnieniami, mogą oni istnieć tylko przeciwko sobie. Wyrokowanie o tym, co »złe« i »dobre« to odwieczny instrument dualistycznej klasyfikacji, która wszak nigdy nie jest całkowicie abstrakcyjna i całkowicie pokojowa. Ważne jest napięcie istniejące pomiędzy nimi, a wyrokujący stwarza i ożywia to napięcie" (Canetti, 1996, s. 343). Wyrokowanie i osądzanie, a także związane z nimi ocenianie to wyjątkowo jaskrawe składniki władzy nauczyciela. Dzięki nim może on rzeczywiście dzielić klasę na przeciwstawne grupy, przylepiać uczniom mniej lub bardziej trwałe i w różnym stopniu uzasadnione etykietki, mobilizując ich do uczenia się lub wręcz przeciwnie – demobilizując.

Przebaczanie i łaska to także – według Canettiego – elementy władzy. By ją utrzymać, trzeba wybaczać. Gdy ten, kto dzierżąc władzę nie przebacza, doprowadza zwykle wbrew swoim intencjom do tego, że osoba podporządkowana uwalnia się spod jego wpływu. Po cóż jej dalej pozostawać w zasięgu czyjejś władzy? Przebaczenie jest w istocie utrzymaniem kogoś pod wpływem tego, który przebacza. Przebaczać może tylko ten, kto ma władzę, głównie po to, by ją utrzymać. Przebaczyć wszelako nie znaczy zapomnieć. Canetti dodaje sarkastycznie: „Władza nigdy naprawdę nie wybacza. Każdy wrogi mu akt dokładnie odnotowuje, chowa lub odkłada na później" (Canetti, 1996, s. 344).

Nauczyciel sam siebie pozbawia władzy nad uczniem, gdy nigdy nie przebacza, lecz szybko, skwapliwie korzystając z każdej okazji sięga po karę, gdy – jak się to potocznie określa – szasta karami na lewo i prawo. Czasami może nam się wydawać, iż sam fakt karania potwierdza władzę. Wszak może karać tylko ten, kto ją posiada. Jest to prawda. Ale równocześnie często stosowane kary przynoszą władzy uszczerbek; notorycznie karany uczeń w ogóle wymyka się z jej zasięgu. Dlatego niezrozumiałe jest postępowanie nauczyciela, który traktując (niesłusznie zresztą) oceny szkolne jako kary lub nagrody wpisuje do dziennika jakiemuś uczniowi dziesiątą z kolei jedynkę. W ten sposób sam siebie pozbawia nad nim władzy.

Nie znaczy to oczywiście, że utrzymaniu jej sprzyja notoryczne przebaczanie. Karanie i przebaczanie to przeciwstawne, lecz wzajemnie uzupełniające się strategie postępowania nauczyciela. Ani jedna, ani druga nie może stać się regułą. Skoro jednak bywa tak, że kara osłabia władzę nauczyciela, to można zapytać, od czego to zależy. Krótką odpowiedź na takie pytanie zacznijmy od myśli jednego z wielkich francuskiego Oświecenia – Denisa Diderota: „Kto karze tylko dla własnej satysfakcji, jest okrutny i bardzo zły". Skwapliwość w korzystaniu z każdej okazji do ukarania nie sposób ukryć przed uczniami. Ci zaś zauważywszy ją będą się od nauczyciela społecznie i emocjonalnie oddalać, co jest równoznaczne ze słabnięciem relacji pomiędzy nim a nimi. Rosnąć będzie ich obojętność wobec niego. Słabsze relacje oznaczają zaś słabszą władzę, jako że – przypomnijmy – jest ona cechą relacji między ludźmi.

Z twierdzeń tych można wyprowadzić ważny dla nauczyciela wniosek, iż podporządkowanie się jego władzy jest na dobrą sprawę aktem woli ucznia. Władza w klasie szkolnej nie sprowadza się wyłącznie do kontroli uczniów i ich działań. Musi być spełniony drugi warunek: ich wola zaangażowania się w te działania.

Tak oto dochodzimy do istotnego dla nauczyciela zagadnienia relacji pomiędzy sprawowaną przez niego władzą a zaangażowaniem się uczniów w proces lekcyjny. Istnieją podstawy do twierdzenia, iż pomiędzy tymi grupami czynników funkcjonują pewne zależności. Ich natura może być wyjaśniana wielorako. Można zapewne dowodzić, iż typ nauczycielskiej władzy wpływa na zaangażowanie uczniów. Byłyby to wyjaśnienia wskazujące na związek przyczynowo-skutkowy.

Po nieco inne wyjaśnienia sięga Amitai Etzioni (1961) w pracy poświęconej analizie wladzy i angażowaniu się w organizacje. Jego zdaniem związek pomiędzy władzą a zaangażowaniem osób podwładnych jest następstwem naturalnego dążenia organizacji do efektywności. Etzioni rozwija ten wątek dowodząc, iż organizacja osiąga jakiś poziom efektywności, gdy pomiędzy typem władzy a typem zaangażowania uczestników zachodzi zgodność. Gdy tej zgodności nie ma, cierpi na tym efektywność organizacji jako całości. Tym samym, w organizacjach naturalnie niejako funkcjonują mechanizmy doprowadzające do tego, że zaangażowanie uczestników w działania organizacji staje się zgodne z dominującym w niej typem władzy. Dlatego „przypadki zgodności są znacznie częstsze niż przypadki niezgodności, ponieważ zgodność oznacza wyższą

efektywność, a organizacje jako całości społeczne powstają pod wewnętrzną i zewnętrzną presją, by działać efektywnie" (Etzioni, 1961, s. 12–13).

Kierując się tymi założeniami Etzioni wyróżnia trzy typy władzy i tyleż typów zaangażowania się uczestników w organizację. Za kryterium wyodrębnienia typów władzy przyjął on jej środki, zakładając, iż ten, kto ma władzę, zajmuje zarazem w organizacji pozycję zapewniającą do nich dostęp. Tak więc Etzioni wyodrębnił władzę opartą na zagrożeniu (*coercive power*). Posługuje się ona groźbą, sankcjami fizycznymi, jak nawet zadawaniem bólu, a także różnego rodzaju ograniczeniami. Drugi typ władzy opiera się na kontroli zasobami materialnymi, dysponowaniu nimi i rozdzielaniu ich pomiędzy członków organizacji (*remunerative power*). I wreszcie trzeci typ władzy (*normative power*) opiera się na wzorcach, normach i symbolicznych nagrodach, jak prestiż czy wysoka pozycja społeczna, lub symbolicznych deprywacjach.

Zajmijmy się teraz trzema wyodrębnionymi w teorii Etzioniego typami zaangażowania. Otóż stosunek uczestników do organizacji może różnić się pod względem kierunku: może mianowicie być negatywny lub pozytywny. Równocześnie może on różnić się pod względem siły. Te dwa kryteria – kierunek i siła – wykorzystał Etzioni (1961, s. 3 i nast.) do wyodrębnienia trzech typów zaangażowania w organizację. Pierwszy z nich to alienacja, wyobcowanie (*alienative involvement*). To silny, a zarazem negatywny stosunek do organizacji. Drugi typ to stosunek kalkulacyjny, wyrachowanie (*calculative involvement*). Jest to stosunek słaby. Pod względem kierunku zaś może on być pozytywny lub negatywny. Trzeci typ to stosunek oparty – jak jest to określone przez Etzioniego – na kategoriach moralnych (*moral involvement*). To stosunek silny, a zarazem pozytywny.

W funkcjonowaniu organizacji występują zatem trzy typy władzy: oparta na zagrożeniu, rozdzielaniu zasobów materialnych, wzorcach i normach. Równocześnie stosunek (zaangażowanie) członków do organizacji może być trojaki: 1) alienacja, 2) kalkulacja i wyrachowanie, 3) stosunek oparty na kategoriach moralnych. Łatwo obliczyć, że w opracowanym przez Etzioniego modelu teoretycznym może być 9 różnych relacji pomiędzy typami władzy a typami zaangażowania w organizację.

Jak pamiętamy, mogą to być relacje zgodne (i te w praktyce występują najczęściej) oraz niezgodne – występujące rzadziej. Otóż relacja zgodna łączy pierwszy typ władzy z pierwszym typem stosunku do organizacji: władza oparta na zagrożeniu łączy się najczęściej z alienacją, wyobcowaniem członków. Relacja zgodna występuje również pomiędzy drugim typem władzy i drugim typem stosunku do organizacji: rozdzielanie przez władzę zasobów materialnych doprowadza najczęściej do kalkulacji i wyrachowania osób podporządkowanych. Czytelnik domyśla się zapewne, iż zgodność łączy również trzeci typ władzy z trzecim typem stosunku do organizacji: władza, która opiera się przede wszystkim na wzorcach i normach, doprowadza najczęściej do tego, że osoby podporządkowane kierują się kryteriami moralnymi. Opisane zależności ilustruje rysunek.

	TYP ZAANGAŻOWANIA		
WŁADZA OPARTA NA:	ALIENACJA	KALKULACJA	MORALNOŚĆ
ZAGROŻENIU			
DYSPONOWANIU ZASOBAMI			
NORMACH I WZORCACH			

Rys. 1. Zależność pomiędzy typem władzy w organizacji a typem zaangażowania się uczestników w organizację (na podstawie: A. Etzioni, s. 12)

Z przedstawionego w pewnym uproszczeniu fragmentu teorii Etzioniego można wyprowadzić dla nauczyciela sporo istotnych wniosków, chociaż sama teoria – jak łatwo zauważyć – obraca się na wyższym poziomie ogólności, niż problematyka władzy nauczycielskiej. Myślę, że Czytelnik łatwo sobie z tym sam poradzi. Dla nas jednak najważniejsze było stworzenie przesłanek do dociekania niebezpieczeństw związanych z ułomnościami władzy nauczyciela w klasie szkolnej, w czym zarówno ciekawa i osobliwa literacko eseistyka Canettiego, jak i typologiczne uporządkowania Etzioniego okazały się bardzo pomocne.

Oczywiście często jest tak, że ułomności wszelkiej władzy nabierają w pracy nauczyciela ze względu na jej charakter znaczenia nieporównywalnego z ułomnościami – załóżmy – władzy menedżera kierującego jakimś zakładem wytwórczym. W obydwu jednak przypadkach ich świadomość może ograniczać niebezpieczeństwo pojawienia się następstw faktu, że władza jest narzędziem zawodnym, niebezpiecznym i niepewnym. Stąd sens opanowania przez nauczyciela umiejętności posługiwania się nim bez szkody, lecz z korzyścią dla siebie i dla uczniów.

Wiedza pedagogiczna a rozwój nauczycielskich umiejętności sprawowania władzy

Zastanówmy się nad pytaniem, czy pedagogika pomaga nauczycielowi uniknąć niebezpieczeństw związanych z ułomnościami jego władzy? Pytanie to można przeformułować na kilka różnych sposobów. Na przykład, można zastanawiać się, czy w oferowanej nauczycielom wiedzy pedagogicznej tkwią elementy, które przeciwdziałają uniknięciu tych niebezpieczeństw chociażby przez to, że nie sprzyjają nie tyle rozwojowi refleksji nad nimi, ile nawet samemu pojawieniu się jej? Odpowiedź „tak" na to pytanie można prawdopodobnie opatrzyć licznymi komentarzami i obudować różnorodnymi argumentami, które wyrastając z odmiennych racji będą nawet sobie nawzajem przeczyć.

Proponuję jedną z możliwych wersji rozwinięcia tego zagadnienia, opierającą się na hipotetycznym założeniu, że jednym z czynników blokujących rozwój nauczycielskich umiejętności posługiwania się władzą (i innymi narzędziami zapewne też) może być brak równowagi w wiedzy pedagogicznej pomiędzy postulowaniem i projektowaniem a opisem. Warto zauważyć, iż oddzielenie opisu od projektowania w pracach pedagogicznych może być wbrew

pozorom trudne. O ile bowiem same kryteria definicyjne dają tu pewną jasność, o tyle ilościowe porównywanie obydwu kategorii w pracach sprawia sporo kłopotów z tego chociażby powodu, że opis często służy projektowaniu. Mówiąc tedy o braku równowagi mam na myśli nie tyle kategorie ilościowe, ile koncentrację na pewnych typach problemów.

Trudno nie spostrzec, że pedagogika od najwcześniejszych lat rozwijała się dzięki temu, że głównie frapowało ją pytanie: *jak być powinno*? Analizą przykładów można by wypełnić sporo opasłych tomów. Znacznie mniej natomiast przykładami borykania się z pytaniem: *jak jest*? A jeśli już pytano *jak jest*, to głównie po to, by skrytykować to, co jest, i na tej podstawie postulować: *jak należy nauczać i wychowywać*. Ta dominacja idealnego *powinno być* nad realnym *jest* musiała odzwierciedlić się nie tylko w wiedzy nauczycieli, ale także w ich postawach wobec rzeczywistości, w której im przyszło pracować.

Wydawać by się mogło, że w ten sposób pedagogika sprzyjała rozwojowi ze wszech miar korzystnych postaw. Oto nauczyciele dowiadywali się o słabościach swojej pracy i szkoły, a następnie uzyskiwali wskazówki, jak te słabości eliminować; w ten sposób rozwijała wszak twórczy krytycyzm. Czy jednak rzeczywiście pedagogika osiągała tak szczytny cel? Czy bez znaczenia pozostawał fakt, że nauczyciele dowiadywali się o słabych stronach swojej pracy i szkoły? Czy bez znaczenia było to, że narzucano kryteria oceny?

Zanim wyjaśnię swoje wątpliwości, sięgnę – licząc na wyrozumiałość Czytelnika – po dość odległą analogię. Prześledźmy na kilku przykładach, w jaki sposób ludzie dochodzili do ważnych odkryć, zadając kłam obowiązującym wówczas doktrynom (na podstawie: Sagan, 1997). Sięgam po te analogie tylko po to, by podjąć próbę ustalenia, co ludziom w tych odkryciach przeszkadzało, a co pomagało, stanowiąc niejako podstawowy warunek sukcesu.

Kopernik jest dla nas wielkim odkrywcą, który jako pierwszy dokonał rewolucji w ówczesnej wiedzy astronomicznej i to nam zazwyczaj wystarcza. Nie zastanawiamy się nad pytaniem, co skłoniło go do rewizji geocentrycznego modelu Ptolemeusza. Tymczasem pierwszeństwo w opracowaniu modelu heliocentrycznego wcale się naszemu wielkiemu astronomowi nie należy, lecz jednemu z ostatnich jońskich uczonych Arystarchowi z Samos[1]. On to obserwując rozmiary cienia Ziemi na Księżycu podczas zaćmienia doszedł do wniosku, iż Słońce musi być dużo większe od Ziemi i bardzo od niej odległe. Jak może olbrzymie Słońce krążyć wokół małej Ziemi? – pytał Arystarch, narażając się na oskarżenia o bezbożność. Obowiązywał wszak pogląd, że Ziemia – kolebka ludzkości powinien znajdować się w miejscu boskim – w centrum wszechrzeczy.

Na długo przed Ptolemeuszem i oczywiście Kopernikiem model geocentryczny sprawiał zresztą inne kłopoty. Badacze nieba zaobserwowali, że w niektórych okresach Mars – sąsiednia planeta poruszająca się na zewnątrz ziemskiej orbity wykonuje dziwne ewolucje – mianowicie zamiast w zgodzie z boską doskonałością płynnie podążać w jednym kierunku, cofa się. Ptolemeusz, by utrzymać Ziemię w bezruchu, wyjaśnił niesforność Marsa za pomocą dziwacznych epicykli i ta doktryna potwierdzała boskie miejsce Ziemi. Dopiero później okazało się, iż cofanie się Marsa daje się zrozumieć tylko przy założeniu, że

Ziemia jest „ruchomą tratwą" żeglującą w przestworzach, że my – ludzie nie mamy stałego punktu obserwacji otaczającej nas przestrzeni. Poruszając się po mniejszej niż marsjańska orbicie, Ziemia co jakiś czas wyprzedzała Marsa, co powoduje wrażenie jego pozornego cofania się na tle gwiazdozbiorów. Takiego samego złudzenia doświadczamy patrząc na wyprzedzany samochód. Mamy wówczas wrażenie, że na tle krajobrazu on się cofa. Tymczasem Mars oglądany z niedostępnego dla nas punktu położonego na zewnątrz jego orbity lub ze Słońca rzeczywiście porusza się „jak Bóg przykazał".

A jednak ludzka wizja boskiej doskonałości i w tej sprawie okazała się ułomna. Jeszcze za czasów Kopernika wyobrażano sobie, że ciała niebieskie poruszają się jednostajnie po orbitach o kształtach doskonałych, a więc po orbitach kolistych. Tymczasem obserwacje dowodziły, że planety drwią sobie z ludzkiej wizji doskonałego ruchu. Co jakiś czas obserwowano je w miejscach, w których zgodnie z tą wizją znajdować się nie powinny. Potrzeba było takiego umysłu, jak Johannes Kepler, by owe nieprawidłowości stały się prawidłowościami. Nie koła, lecz elipsy wyznaczają drogę planet – stwierdził Kepler. Elipsa to spłaszczone koło o dwóch ogniskach. W jednym z nich znajduje się Słońce. W drugim nie ma nic. Drugie prawo Keplera mówi, że promień wodzący planety zakreśla w równych przedziałach czasu jednakowe pola. To dopiero boska harmonia. Innymi słowy, gdyby połączyć Słońce z planetą sznurkiem, to w jednakowych odstępach czasu zakreśliłby on jednakowe pola. Oznacza to, że zbliżając się do Słońca planeta przyspiesza, nabiera impetu, który musi jej wystarczyć do podtrzymania ruchu, gdy będzie daleko od gwiazdy – na przeciwległym odcinku elipsy w pobliżu ogniska, w którym nie ma nic. Tak w kółko przez miliardy lat. Od tej pory planety znów się zaczęły pojawiać w miejscach „jak Bóg przykazał", a bez praw Keplera dzisiejsze kosmiczne osiągnięcia człowieka byłyby niemożliwe.

Od kiedy znany jest obwód i średnica Ziemi? W trzecim wieku przed naszą erą Eratostenes, pracując w Aleksandryjskiej Bibliotece, dowiedział się o obserwacjach, z których wynikało, że w leżącej na Zwrotniku Raka Syenie 21 czerwca w południe przedmioty nie rzucają cienia. Zaglądając do głębokiej studni, można tam wówczas zobaczyć w wodzie odbicie Słońca. Tymczasem w leżącej na północ od Syeny Aleksandrii Eratostenes zaobserwował, że przedmioty w tym dniu w południe rzucają cień, a w głębokiej studni nie sposób dojrzeć odbicia Słońca. A więc Ziemia nie może być płaska, jak wszyscy wokół głoszą. Wszystko wskazuje, że jest kulą. By obliczyć jej obwód, wystarczyło zmierzyć odległość między obydwoma miastami (i to chyba było najtrudniejsze), następnie na podstawie długości cienia rzucanego w południe 21 czerwca przez pionowo ustawiony w Aleksandrii palik obliczyć kąt padania promieni słonecznych i wreszcie zastosować twierdzenie o kątach naprzeciwległych (dziś jest w programie naszych szkół podstawowych – chociaż po reformie nie jest to pewne). Błąd w obliczeniach Eratostenesa nie przekraczał kilku procent.

Prawda, że trudno oprzeć się podziwowi? Nie chodzi tu jednak o to. Zwróćmy uwagę, jak wielką rolę odegrała w tych wszystkich odkryciach obserwacja i towarzyszący jej opis. Arystarch obserwował wielkość cienia Ziemi

na Księżycu. Kopernik znał jego opis, a także opis pozornych ruchów Marsa. Kepler wykorzystywał wyniki wielu obserwacji zmian w prędkości poruszania się planet. Eratostenes obserwował cień rzucany 21 czerwca. W trakcie tych obserwacji wszyscy zapewne mówili do siebie w zadumie: „Coś mi tu się nie zgadza". Zauważmy, że nikt ich w tym nie zastąpił.

W ówczesnej astronomii sporo uwagi poświęcano pytaniu: *jak być powinno*, by wszystko pozostawało w zgodzie z ułomną – jak później wielokroć się okazywało – ludzką wizją boskiej doskonałości. Czy wizja ta nie była dowodem próżnej pychy człowieka, który z jednej strony rościł sobie prawo do rozpoznawania boskości (cokolwiek by się za nią kryło), a z drugiej deklarował wobec Boga uległość i pokorę? Czy bardziej pokorni nie okazywali się baczni obserwatorzy rzeczywistości i odkrywcy?

Jak każda analogia, i ta jest również ułomna. Nie wolno nie dostrzegać różnic pomiędzy pedagogiką a astronomią. Trudno zarazem oczekiwać, że pedagogowie zaniechają zajmowania się pytaniem: *jak być powinno*, zwłaszcza że na takiej rewolucji pedagogika sporo by zapewne straciła. Nie należy jednak nie dostrzegać niebezpieczeństw związanych z fascynacją pytaniem: *jak być powinno*, kosztem pytania: *jak jest*. W obiegowej wiedzy o Korczaku trudno doszukać się informacji, że prowadził on wnikliwą i starannie dokumentowaną obserwację dzieci. Najczęściej wiemy o nim, że wskazywał, jak *należy* wychowywać i kochać dzieci.

Wydaje się, że pedagogika pochłonięta formułowaniem wywodzących się ze szczytnych nawet haseł postulatów i zafascynowana pytaniem – *jak powinno być*, odwraca uwagę nauczycieli od rzetelnej obserwacji i opisu, a w konsekwencji przeciwdziała poznawaniu ułomności narzędzi ich pracy. W ten sposób sprzyja równocześnie łatwym, niezobowiązującym deklaracjom, które niewiele mają wspólnego z twórczym krytycyzmem. Zaryzykowałbym nawet tezę, że relacje między pedagogiką (a przynajmniej jej znacznym odłamem) a nauczycielami opierają się na wzajemnych deklaracjach tworzących swoistą grę pozorów. Taka pedagogika w zawoalowanej najczęściej formie kieruje do nauczycieli takie oto przesłanie: *Kierujcie się moimi postulatami i wskazówkami, a osiągniecie sukces*. Nauczyciele odpowiadają: *Respektujemy postulaty pedagogiki i dzięki temu lepiej pracujemy*. Przy okazji różnych egzaminów w uczelniach studiujący nauczyciele płynnie recytują modne hasła o podmiotowości ucznia, że starają się „w niego wczuć", że do uczniów „indywidualnie podchodzą", pozwalają im „uzewnętrznić się", starają się „dać im w szkole więcej swobody", by „rozwijać ich twórczość i ekspresję"[2]. Natomiast największe kłopoty sprawia nauczycielom pytanie o konkretne przykłady obecnych w ich pracy problemów, o zaobserwowane i doświadczane przez nich trudności. Jest to do pewnego stopnia zrozumiałe, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że najczęściej nie wiedzą oni, iż narzędzia ich pracy są niedoskonałe.

Być może działa tu taki oto mechanizm: nie znając niedoskonałości swoich narzędzi za wszelkie niepowodzenia i trudności nauczyciel skłonny jest obwiniać uczniów, rodziców lub siebie. W tym ostatnim przypadku dochodzi do wypierania poczucia winy lub ukrywania go za łatwymi do zaakceptowania deklaracjami. Prawdopodobieństwo takiego łańcucha zdarzeń jest tym większe, im mniej nauczyciel wie o niedoskonałościach swoich narzędzi, zwłaszcza że

częściej doświadcza wówczas ich przykrych następstw i nie rozumie doprowadzających do nich procesów. Mniej prawdopodobne jest zaś zajęcie się pytaniem, jak uniknąć niebezpieczeństw związanych z niedoskonałością narzędzi pracy.

Ważnym zadaniem pedagogiki staje się obecnie dostarczenie nauczycielom możliwie bogatego instrumentarium oraz wyćwiczenie u nich dyspozycji i umiejętności potrzebnych do rzetelnej obserwacji, by samodzielnie mogli przekonać się – *jak jest?* Samodzielna obserwacja jest jednym z podstawowych warunków opanowania przez nauczyciela sztuki umiejętnego posługiwania się narzędziami jego pracy ze świadomością, że są one zawodne, niebezpieczne i niepewne.

Przypisy

[1] Warto dodać, iż wbrew temu, co pisze w *Historii filozofii* Władysław Tatarkiewicz Kopernik znał pogląd Arystarcha, o czym świadczy notatka w manuskrypcie *De revolutionibus*... usunięta potem w druku.

[2] Sformułowania zapisane w trakcie rekrutacji na uczelnię kształcącą nauczycieli.

Bibliografia

Bruner J.S.: *Poza dostarczone informacje*. PWN, Warszawa 1978.

Bruner J.S.: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. PIW, Warszawa 1974.

Canetti E.: *Masa i władza*. Czytelnik, Warszawa 1996.

Crozier M., Friedberg E.: *Człowiek i system. Ograniczenia działania zespołowego*. PWE, Warszawa 1982.

Etzioni A.: *Comparative Analysis of Complex Organizations. On Power, Involvement and Their Corelates*. The Free Press of Glencoe, New York 1961.

Friedman M.J.: *Power*. W: *Encyclopedia of Psychology*. R.J. Corsini (red.). John Willey and Sons, New York 1994.

Hessen S.: *Podstawy pedagogiki*. Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1997.

Hoetker J., Ahlbrand W.P.: *The Persistence of the Recitation*. „American Educational Research Journal" 1969, nr 6.

Kloskowska A.: *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. PWN, Warszawa 1980.

Mieszalski S.: *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej*. Wydawnictwa UW, Warszawa 1990.

Raths L.E.: *Power in Small Groups*. W: *Studying Teaching*. J. Raths, J.R. Pancella, J.S. Vann Ness (red.). Prentice-Hall Englewood Cliffs, New York 1967.

Wrong D.: *Problemy definiowania władzy społecznej*. W: *Elementy współczesnych teorii socjologicznych*. J. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.). PWN, Warszawa 1975.

Jan Zubelewicz
Politechnika Warszawska

OCENIANIE SZKOLNE: ROZWIĄZANIA ELITARNE I EGALITARNE

W procesie nauczania dobry nauczyciel jest specjalistą w wielu dziedzinach: w sprawach merytorycznych, czyli tego, czego naucza, w sprawie przekazywania wiadomości i nauczania umiejętności oraz w sprawie sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów. Jest on więc i rzeczoznawcą, i dydaktykiem – aktorem, i dydaktykiem – docymologiem. Zauważmy, iż docymologia jako dyscyplina pedagogiczna zajmująca się ocenianiem osiągnięć szkolnych należy do teorii dydaktyki i teorii wychowania. Ponadto nauczyciel powinien wyróżniać się pewną dozą cierpliwości i życzliwości wobec uczniów, wierzyć w sens tego, co robi oraz pracować z poświęceniem. Sprostanie tak wszechstronnym wymaganiom nie jest, rzecz jasna, zadaniem łatwym. Liczne podręczniki dydaktyki i pedagogiki starają się przedstawić sposoby zdobywania wymienionych umiejętności.

W toku oceniania nauczyciel spełnia po części taką samą rolę, jak sędzia w sądzie w procesie karnym. Przyjmujemy, iż głównym stabilizatorem ocen w szkole są wymagania na najniższą ocenę pozytywną. Kary w sądownictwie stabilizowane są natomiast przez karę najwyższą. Dotychczas była to kara śmierci. Oto centralne problemy, przed którymi stoi sędzia: 1) Co oceniać: przestępstwo jako takie, skutki przestępstwa czy może motywacje podejrzanego? 2) W jaki sposób można (jeżeli w ogóle można) wyeliminować wpływ czynników subiektywnych sędziego na werdykt? 3) W którym miejscu przeprowadzić linię demarkacyjną między najwyższa karą a innymi karami? oraz 4) Jaką wymierzyć karę? Dokonując elementarnych podstawień – oraz dopisując jedno pytanie – otrzymujemy zestaw podstawowych pytań, które stawia oceniający nauczyciel: 1) Co oceniać: osiągnięcia, wysilek, a może chęci ucznia? 2) W jaki sposób można (jeżeli w ogóle można) wyeliminować wpływ czynników subiektywnych nauczyciela na ocenę? 3) Przy jakim stanie opanowanej wiedzy i zdobytych umiejętności przeprowadzić linię demarkacyjną między oceną niedostateczną a ocenami pozytywnymi? 4) Jakie wyznaczyć wymagania na uzyskanie oceny bardzo dobrej? oraz 5) Jaką wystawić ocenę szkolną?

Wydaje się, że przedstawione pytania mają wymiar ogólniejszy. Stawia je też – po odpowiedniej modyfikacji – np. pracodawca przy opracowywaniu oceny pracownika. Tutaj linia przebiegałaby miedzy dalszym zatrudnieniem a zwolnieniem z pracy.

Wymienione pytania przedstawiają etapy opracowywania oceny szkolnej. Można wyróżnić dwie metody oceniania: bezpośrednią (stopniową) oraz pośrednią (punktowo-stopniową). Metoda bezpośrednia polega na tym, iż za poszczególne prace uczeń otrzymuje ocenę wyrażoną w stopniach, a ocena semestralna jest średnią arytmetyczną ocen cząstkowych. Zaletą tej metody jest jej prostota, mankamentem – przyjęte założenie, iż ranga różnych prac ucznia jest taka sama. Mankament ten – kosztem pewnej komplikacji – znika przy wprowadzeniu gradacji ważności ocen, gdzie ocena semestralna jest średnią ważoną ocen cząstkowych, jak również przy zastosowaniu punktowo-stopniowej metody oceniania. W metodzie tej można wyróżnić następujące etapy:

1. Ustalenie prac do wykonania przez uczniów (ustalenie przedmiotu oceny szkolnej).
2. Ustalenie skali punktowej na poszczególne prace (ustalenie wagi prac).
3. Ustalenie wymagań na uzyskanie danych punktów:
   3.1. Ustalenie wymagań odpowiadających najwyższym punktom (mały stabilizator ocen);
   3.2. Ustalenie wymagań odpowiadających pozostałym punktom.
4. Oszacowanie liczby punktów za dane osiągnięcia.
5. Obliczenie sumy punktów cząstkowych.
6. Zamiana punktów na ocenę:
   6.1. Ustalenie linii demarkacyjnej między oceną niedostateczną a najniższą oceną pozytywną (duży stabilizator ocen);
   6.2. Ustalenie linii demarkacyjnej między najwyższą oceną pozytywną a pozostalymi ocenami (mały stabilizator ocen);
   6.3. Zamiana pozostałych punktów na ocenę.

W dalszych rozważaniach korzystać będziemy z tej metody oceniania. Prawie na każdym etapie opracowywania oceny mogą być albo wymagania duże, albo małe. Mogą więc być albo rozwiązania elitarne, albo egalitarne.

Ustalenie prac do wykonania przez uczniów, skali punktowej i wymagań

Co ma być przedmiotem oceny szkolnej: osiągnięcia ucznia, jego wysiłek, a może jeszcze coś innego, np. chęci ucznia lub sam fakt bycia uczniem? Stanowiska elitarne orientują się raczej na osiągnięcia, egalitarne – również na inne wyróżniki ucznia bądź kwestionują w ogóle akt oceniania. Upraszczając, ograniczmy tymczasowo przedmiot oceny szkolnej do dwu parametrów: do osiągnięcia i wysiłku ucznia. Wprowadźmy też dalsze uproszczenia: niech liczba 2 będzie miarą dużego wysiłku lub dużego rezultatu, liczba 1 – miarą małego wysiłku lub małego rezultatu. Przy tych założeniach przedstawimy sześć cząst-

kowych hierarchii wartości[1]. Najwyższe piętro w danej hierarchii oznaczamy w tabelkach przez zaciemnione pole. Łatwo zauważyć, że szczyt hierarchii wypełniony jest w poszczególnych przypadkach przez różne wartości i że zmienia on swoje położenie w tabelce. I tak np. hierarchia 5° jest odwróceniem hierarchii 1°. Poszczególne hierarchie mogą być punktem odniesienia do tworzenia klas w szkołach, jak również do podziału pracowników na grupy płacowe.

1° Hierarchia twórczościowa (elitarna): np. R–W (różnica rezultatu i wysiłku). Ocenę danego ucznia odzwierciedla różnica rezultatu jego działań i włożonego przezeń wysiłku. Najwyżej ceniony jest taki uczeń, który przy minimum wysiłku ma duże osiągnięcia. Przy takich samych wysiłkach ten jest lepszy, kto ma większe osiągnięcia, natomiast przy takich samych osiągnięciach najbardziej wartościowa jest ta osoba, która legitymowała się najmniejszym wysiłkiem. Można to ukazać na schemacie:

Rezultat R	Wysiłek W	Kryterium hierarchii R–W	Stopnie hierarchii
2	1	1	I
2	2	0	II
1	1	0	II
1	2	-1	III

R \ W	2	1
2	0	1
1	-1	0

Tego typu oceny mogą wystąpić w konkursach i olimpiadach różnego typu, np. w sporcie, muzyce, śpiewie, malarstwie, w konkursach piękności, w testach na inteligencję itd. Jest to hierarchia twórcza. Często najwyższe piętra szeroko rozumianej twórczości są dostępne dla pewnych osób przy symbolicznym wysiłku z ich strony.

„Każda siła twórcza najwyższego gatunku – pisał Goethe – każdy ważny punkt widzenia, każdy wynalazek oraz każda wielka myśl, brzemienna w skutki i mająca konsekwencje, są od nikogo niezależne i stoją ponad wszelką doczesną władzą. Coś takiego człowiek powinien brać za nieoczekiwany dar niebios dla dzieci bożych, który należy z radosną wdzięcznością przyjąć i czcić. Jest w tym pewne pokrewieństwo z siłą demonów przemożnie władających człowiekiem według ich widzimisię, której nieświadomie ulegając, zdaje mu się, że działa z własnego natchnienia. W takich wypadkach człowiek powinien być uważany często za narzędzie jakiejś wyższej władzy nad światem, za naczynie godne do przyjęcia Bożego natchnienia" (Eckermann, t. 2, 1960, s. 14).

W rozmowie z Eckermannem przytacza Goethe szereg osób będących „narzędziami jakiejś wyższej władzy nad światem". Między innymi mówi o sobie i Szekspirze. Oto ten fragment: „Tieck to talent bardzo wysokiej klasy i nikt nie docenia lepiej jego nadzwyczajnych zasług jak właśnie ja. Ale jeśli pragnie się wynieść go ponad jego samego i zrównać ze mną, to popełnia się

błąd. Mogę to szczerze powiedzieć, bo cóż to mnie właściwie obchodzi, ja sam siebie nie stworzyłem. Byłoby podobnie, gdybym ja z kolei chciał się zrównać z Szekspirem, który także siebie nie stworzyl, ale jest istotą wyższego rzędu, na którą patrzę z dołu i którą winienem czcić" (Eckermann, t. 1. 1960, s. 134–135).

Podobne stanowisko zajmowal Henryk Elzenberg, gdy pisał: „By cnota szacunku dla siebie nie przybrała form zbyt jaskrawych, trzeba pamiętać, że jest się ostatecznie »dzielem garncarza«, jeśli nie, jak chce Apolloniusz, tworem Boga, to produktem natury. Mam niewyraźnie w pamięci, że w *Rozmowach z Eckermannem* jest takie miejsce. Goethe wspomina o jakiś swoich wyższych walorach, a potem »mogę o tym mówić swobodnie, bo to przecież nie moja zasługa«. *Ich kann nichts dafür*. Ma chyba rację" (Elzenberg, 1963, s. 185).

Można przypuszczać, że również Max Scheler akceptowal omawianą twórczą hierarchię. Pisał on bowiem: „Jeśli widzę, że jakiś czlowiek obdarzony jest przez naturę dobrą wolą i że góruje nad innym czlowiekiem zaletami, jakie tamten musi dopiero z trudem zdobywać, wówczas – póki kieruję mój wzrok i moje odczucia na *same wartości* – przełożę pierwszego nad drugiego. Z radością i wdzięcznością obserwować będę fakt, że pierwszy posiada już to, co drugi musi dopiero zdobyć – i że z tego powodu zbliża się bardziej do ideału doskonałości. *Jak* do tego doszło, to wtórne pytanie. Przecież czlowiek, który z większymi zadatkami moralnymi zaczyna działalność obliczoną na osiągnięcie życiowych celów, może też osiągnąć dzięki własnej działalności poziom jeszcze wyższy niż tamten czlowiek. Ale także patrzenie bez zazdrości i »przyzwalanie« na lepszą »naturę« lub (przy przesłankach religijnych) na »łaskę« ustępuje miejsca innemu zupełnie zachowaniu, kiedy natura uboższa i niższa *nie może znieść* naturalnego dystansu dzielącego ją od natury wyższej – kiedy przy porównaniu z nią *cierpi* z powodu tego dystansu" (Scheler, 1977, s. 165).

2" **Hierarchia rezultatowa**: R (rezultat). Uczniowie są oceniani ze względu na osiągany rezultat *bez względu* na wlożony wysiłek. Jesteś oceniany za to, co zrobisz. Jest to hierarchia akordowa. Schemat przedstawia się następująco:

Rezultat R	Wysilek W	Kryterium hierarchii R	Stopnie hierarchii
2	1	2	I
2	2	2	I
1	1	1	II
1	2	1	II

R \ W	2	1
2	2	2
1	1	1

Łatwo zauważyć, że obecna hierarchia różni się nieco od poprzedniej.

3" **Hierarchia rezultatowo-wysiłkowa**: np. R+W (suma rezultatu i wysiłku). W tym przypadku kryterium hierarchii stanowi wielkość sumy rezultatu i wysiłku. Następuje dalsza zmiana hierarchii elitarnej 1". Pokażemy to na naszym schemacie:

Rezultat R	Wysiłek W	Kryterium hierarchii R+W	Stopnie hierarchii
2	1	3	II
2	2	4	I
1	1	2	III
1	2	3	II

R \ W	2	1
2	4	3
1	3	2

Niekiedy w szkolnictwie stosuje się modyfikację tej metody oceny. Na przykład w szkole podstawowej w Kanadzie uczniowie na świadectwach mają dwie oceny z danego przedmiotu – za osiągnięcia (*Achievement*) i za wysiłek (*Effort*) .

4" **Hierarchia wysiłkowa**: W (wysiłek). Uczniowie są oceniani ze względu na wielkość włożonego wysiłku. Wielkość osiąganego rezultatu jest zaniedbywana. Jeżeli ktoś włożył większy wysiłek, to jest on wartościowszy. Godziny pracy mogą być tutaj głównym punktem odniesienia.

Rezultat R	Wysiłek W	Kryterium hierarchii W	Stopnie hierarchii
2	1	1	II
2	2	2	I
1	1	1	II
1	2	2	I

R \ W	2	1
2	2	1
1	2	1

Warto zauważyć, że wielu filozofów krytycznie odnosiło się do zasady wysiłku. O Schelerze już wspominaliśmy. Podobne stanowisko zajmował H. Elzenberg, kiedy spokrewnionych zasad wysiłku i ascetyzmu nie przyjmował jako ostatecznych w swojej aksjologii.

„*Zasadę czystego ascetyzmu* – pisał Elzenberg – jako ostateczną zasadę aksjologii, *odrzucam*: bo prowadzi ona do zaprzeczania pozytywnej wartości wszystkiego, co nie jest samym aktem ascetycznym. A ja uznaję wartość wielu innych rzeczy, choćby jak w owym dawnym *dictum* tu gdzieś przytoczonym: wiersza Homera, myśli Spinozy oraz pięknej kobiety. (...) Blisko spokrewniona z zasadą czystej ascezy jest *zasada wysiłku*. Tę również odrzucam, bo wiele rzeczy wartościowych jest czym innym niż wysiłkiem albo produktem wysiłku" (Elzenberg, teczka 23).

5" **Hierarchia bezproduktywnego wysiłku**: W–R (różnica wysiłku i rezultatu). Dla pełniejszego obrazu można sobie wyobrazić hierarchię będącą zupełnym odwróceniem hierarchii elitarnej 1". Oceniany jest tutaj pozytywnie wysiłek bezproduktywny.

Rezultat R	Wysiłek W	Kryterium hierarchii W–R	Stopnie hierarchii
2	1	-1	III
2	2	0	II
1	1	0	II
1	2	1	I

R \ W	2	1
2	0	-1
1	1	0

Ewentualna obrona tego stanowiska mogłaby iść np. takim tropem. Wypracowane przez ucznia osiągnięcia dostarczają mu satysfakcji, która jest pewnego rodzaju wynagrodzeniem. Jedynie w przypadku bezproduktywnego wysiłku nie osiąga się satysfakcji i dlatego należy oceniać pozytywnie (wynagradzać) taki wysiłek.

6" **Hierarchia jednostopniowa**. W przedstawionym wykazie nie sposób ominąć hierarchii jednostopniowej. Można ją rozumieć np. jako sumę kryteriów hierarchii pierwszej i hierarchii piątej: (R–W) + (W–R) = 0.

Rezultat R	Wysiłek W	Kryterium hierarchii (R–W) + (W–R)	Stopnie hierarchii
2	1	0	I
2	2	0	I
1	1	0	I
1	2	0	I

R \ W	2	1
2	0	0
1	0	0

Wszystkich, bez względu na osiągane rezultaty i włożony wysiłek, ocenia się tak samo, np. bardzo dobrze, dobrze, źle, ewentualnie nie wystawia się im żadnej oceny. Ideał równościowy panuje tutaj w pełni. Sytuacje tego rodzaju można zaobserwować w pajdocentrycznej pedagogice, gdzie propaguje się rezygnację z ocen lub wystawia się wszystkim uczącym się w przybliżeniu takie same dobre oceny.

Warto zauważyć, iż również w systemach wynagradzania pracowników zdarzają się zapłaty w przybliżeniu tej samej wielkości ignorujące osiągnięcia i włożony wysiłek. Za takim modelem optują często związki zawodowe. Elementy „równościowej" oceny mogą występować w pewnych grupach osób tradycyjnie wyróżniających się, np. członkowie rodziny, rodu, narodu, rasy, państwa, ludzkości. Dla duchowej kultury zlikwidowanie hierarchii jest czymś zabójczym. Zwracali na to uwagę antynaturaliści i naturaliści[2].

Omówione hierarchie ocen mają bądź charakter elitarny (hierarchie: twórczościowa i rezultatowa), bądź egalitarny (hierarchie: wysiłkowa, bezproduktywnego wysiłku i jednostopniowa). Hierarchia rezultatowo-wysiłkowa jest elitarno-egalitarna.

Pokazaliśmy, że przedmiot oceny szkolnej zależy od stanowiska oceniającego nauczyciela czy jest on elitarystą, czy egalitarystą. Przedmiot ten zależy też od usytuowania klasy ucznia w hierarchii szkolnej; *im wyższa klasa tym mniejszą wagę przywiązuje się do wysiłku ucznia, a uwzględnia się w większym stopniu jego osiągnięcia*[3]. Czyli w niższych klasach przedmiot oceny ma charakter bardziej egalitarny, w klasach wyższych – bardziej elitarny.

Ponadto przedmiot oceny zależy od czegoś, co można by nazwać duchem czasu. A ponieważ duch ten nabiera charakteru coraz bardziej egalitarnego, to *coraz większego znaczenia nabiera też egalitarne rozumienie przedmiotu oceny szkolnej.*

Dotychczas braliśmy pod uwagę dwa parametry w przedmiocie oceny szkolnej: wysiłek i rezultat. Dołączmy do tego jeszcze wolę, czyli chęci ucznia do podjęcia wysiłku nakierowanego na osiągnięcia. Wola w jeszcze większym stopniu niż wysiłek „egalitaryzuje" przedmiot oceny szkolnej. Powstanie triada: wola, wysiłek, rezultat. Nawiązując do opisanej już wyżej prawidłowości, twierdzimy, iż *wraz z wiekiem i przechodzeniem do klas wyższych dominujący parametr przedmiotu oceny zmienia się od woli poprzez wysiłek do rezultatu*. W okresie przedszkolnym przedmiot oceny ogranicza się głównie do woli i wysiłku dziecka, w okresie wczesnoszkolnym – do wysiłku i osiągnięć, w okresie późnoszkolnym – do osiągnięć i ewentualnie wysiłku, a w okresie studenckim – do osiągnięć.

Opierając się na ministerialnym programie nauczania, nauczyciel ustala, jakie prace będą wykonywane przez uczniów z danego przedmiotu w danej klasie. Tendencja *elitarna* przejawia się w ustalaniu trudniejszych prac, gdzie ocenia się rezultaty wysiłków ucznia, *egalitarna* – prac łatwiejszych, gdzie w przedmiocie oceny uwzględnia się również pozarezultatowe parametry. Dla wybranych prac ustala się następnie odpowiednie skale punktowe. Podejście egalitarne przejawia się w przypisywaniu elementom pozarezultatowym względnie dużej

liczby punktów, elitarne – w wysokim punktowaniu trudno osiągalnych rezultatów. Po ustaleniu skal punktowych należy sprecyzować wymagania, w tym, w szczególności, wymagania na uzyskanie najwyższej liczby punktów. Tendencja elitarna wyraża się dużymi wymaganiami, elitarna – małymi. Wymagania na uzyskanie najwyższej liczby punktów stanowią rodzaj stabilizatora ocen. Określamy go tutaj małym stabilizatorem ocen.

Bezstronne i adekwatne oszacowanie liczby punktów za dane osiągnięcie. Ogólna procedura

W naszych rozważaniach ograniczymy się obecnie jedynie do analizy klasycznego modelu, do oceniania osiągnięć uczniów. Opierając się na wywodach B. Wolniewicza (1996, s. 72) odnośnie sprawiedliwego wyroku sądowego twierdzimy, iż *rzetelna ocena* (punktowa i stopniowa) spełnia dwa warunki: 1) *jest bezstronna* i 2) *jest adekwatna*. Warunek pierwszy dotyczy wysokości względnej czy pozycyjności oceny. Oznacza on m.in. że a) *ocena zależy tylko od osiągnięcia ucznia* oraz b) *ocena jest proporcjonalna do osiągnięcia ucznia* (wyższe osiągnięcia – wyższa ocena). Ta forma rzetelności czy obiektywności polega na kierowaniu się możliwie *jednolitymi zasadami* w ocenianiu (por. Sośnicki, 1948, s. 353), gdzie wpływ czynników subiektywnych nauczyciela jest wyeliminowany lub maksymalnie ograniczony. Stosując się do powyższych reguł, uczniów danej klasy można uporządkować od oceny najniższej do najwyższej. Spełniona ma być następująca proporcja:

$$\frac{\text{ocena punktowa za osiągnięcie}}{\text{najwyższa ocena punktowa}} = \frac{\text{osiągnięcie}}{\text{produkt idealny}}$$

Warunek drugi – *adekwatność* – dotyczy wysokości bezwzględnej. W rzetelnym systemie szkolnym, ocena punktowa, ma być nie tylko proporcjonalna do osiągnięcia ucznia, ale i też adekwatna. Potrzebne jest więc coś, co stabilizuje od góry cały system ocen. Tym czymś jest określenie wymagań na uzyskanie najwyższej liczby punktów za poszczególne prace. Osiągnięcie ucznia jest porównywane z produktem idealnym i odpowiednią skalą pomiaru. Równocześnie potrzebne jest coś, co stabilizuje cały układ ocen od dołu: trzeba określić minimum punktów na najniższą ocenę pozytywną (ten aspekt będzie omawiany później). Adekwatność wyraża się głównie w ustaleniu odpowiednich wymagań na najniższą i najwyższą ocenę pozytywną. Przyjmowane są bowiem albo duże (stanowiska elitarne), albo małe (stanowiska egalitarne) wymagania. Po otrzymaniu oceny punktowej, w sposób naturalny nasuwa się pytanie: czy jest ona rzetelna, tzn. czy jest ona bezstronna i czy jest ona adekwatna. Zajmiemy się bliżej problemem bezstronności.

Kontrola ocen szkolnych może odbywać się w dwojaki sposób: bezpośredni lub pośredni. W pierwszym wypadku można zastosować inną metodę oceny

osiągnięć ucznia, można też porównać swoją ocenę z ocenami dokonanymi przez inne osoby. Kontrola pośrednia odnosi się do aktu oceniania i warunków, w jakich ocena została wydana. Zauważmy, iż dany werdykt sędziowski również w dwojaki sposób można kontrolować. Kontrola pośrednia dotyczy sprawiedliwości proceduralnej, tj. tego czy oceniano bezstronnie oskarżonego. Ocena szkolna i werdykt sędziowski ze względu na metodę kontroli sytuują się między twierdzeniem naukowym a sądem o wartości:

twierdzenie naukowe – ocena szkolna i werdykt sędziowski – sąd o wartości.

W przedłożonym ciągu przejście od strony lewej ku prawej wiąże się ze zmniejszoną rolą kontroli bezpośredniej i zwiększoną rolą kontroli pośredniej danych sądów.

Ocena szkolna jest zdeterminowana przez czynniki poznawcze i pozapoznawcze nauczyciela. Czynniki poznawcze – to znajomość przez nauczyciela osiągnięcia ucznia w odniesieniu do produktu idealnego i odpowiedniej skali pomiaru. Czynniki pozapoznawcze to czynniki uboczne czy subiektywne nauczyciela. Są one przyczyną stronniczości przy wystawianiu oceny szkolnej. Na schemacie wygląda to tak:

czynniki poznawcze nauczyciela — czynniki pozapoznawcze nauczyciela

\ ocena szkolna /

Dwie hierarchie: subiektywna i merytoryczna zderzają się ze sobą i tworzą końcową hierarchię ocen. Zauważmy jeszcze, że czynniki subiektywne mogą, ale nie muszą wypaczać ocenę szkolną. Może być przecież tak, że ich wpływy *in plus* i *in minus* znoszą się wzajemnie. Nie podważa to oczywiście zasadności naszych ogólnych rozważań. *Chcemy przecież uzyskiwać rzetelną ocenę nie przypadkowo, lecz z reguły.*

Czy uzyskanie bezstronności w ocenianiu jest zadaniem łatwym? Mogłoby się wydawać, że sprawdzanie i ocenianie bezstronne jest stosunkowo łatwe do zrealizowania. Wystarczy przecież *tylko* odrzucić stronniczość. W podobnym duchu pisze B. Niemierko (1993, s. 603) – polski badacz problemów sprawdzania i oceniania w szkole: „Bezstronność sprawdzania i oceniania osiągnięć jest stosunkowo łatwa do uzyskania. Wystarczy zastosować ten sam test wobec wszystkich badanych. Jeżeli wprowadzimy ścisły klucz punktowania zadań lub wyćwiczymy nauczycieli w posługiwaniu się określonymi regulami punktowania, możemy uznać, że wymagania zostały wyrównane".

W odróżnieniu od B. Niemierki uważam, iż uzyskanie bezstronności jest raczej trudne do zrealizowania. U podłoża bowiem uzyskania świadomej bezstronności musi leżeć *wola bycia bezstronnym poparta wysiłkami podejmowanymi na jej rzecz*. Oceniający – w zależności od sytuacji – powinien wykazać się np. pewnymi formami samoopanowania, ascezy czy nonkonformizmu. Powinien

więc legitymować się pewnym poziomem kultury pedagogicznej czy kultury duchowej w ogóle.

Niektóre elementy tej kultury są silnie związane z autorytetem nauczyciela. Jeżeli nauczyciel i szkoła mają duży autorytet wśród uczniów, to problem stronniczości ocen jest, z reguły, drugoplanowy. Bezstronność ocen tkwi wtedy niejako w autorytecie nauczyciela. Aby jednak utrzymać swój autorytet, trzeba odpowiednio zachowywać się, w tym, w szczególności, wydawać oceny w miarę bezstronne. Zauważmy, iż autorytety upadają nie tylko od destrukcyjnych sił zewnętrznych, ale i wewnętrznych. Ukazane oparte na autorytecie stanowisko nazywane jest w edukacji didaskalocentryzmem[4] (szkoła „stoi" na nauczycielu) albo szkołą tradycyjną. Rzecznicy tego stanowiska twierdzili, iż jedynie poprzez autorytet odbywa się wychowanie.

„Nie ma wychowania – pisał w roku 1991 B. Wolniewicz (1996, s. 266) – bez autorytetu. Modne do niedawna w naszej oświacie mrzonki o »wychowaniu bezautorytetowym« czy »partnerskim« są takim samym pedagogicznym nonsensem, jakim w sferze motoryzacji byłby »samochód bezsilnikowy«. Wychowanie stoi i upada wraz z autorytetem wychowawcy, a wychowanie szkolne – z autorytetem nauczyciela".

W pajdocentryzmie autorytet nauczyciela zastępowany jest przez partnerstwo regulowane m.in. przez prawa i kodeks ucznia. Wtedy raczej punkt widzenia ucznia staje się czymś centralnym. Uczeń oczekuje i domaga się oceniania bezstronnego, to znaczy w praktyce takiego, które go nie skrzywdzi, ale które może go faworyzować. W wielu przypadkach uczeń negocjuje ocenę nauczycielem. W skrajnym pajdocentryzmie rezygnuje się z wystawiania ocen w ogóle. Ta wersja pajdocentryzmu nie jest tutaj analizowana.

Ograniczenie wpływu czynników subiektywnych można uzyskać poprzez przygotowanie takich form oceniania, w których oddziaływania tych czynników byłyby zminimalizowane. Osiąga się to przez wprowadzenie testów, prac pisemnych, prac anonimowych, ocenianie komisyjne itp. W szczególności, względnie dużym powodzeniem cieszą się różnego rodzaju testy. Należy jednak wyraźnie podkreślić, iż samo przygotowanie i korzystanie z tego rodzaju form oceniania nie będzie wystarczające do uzyskania świadomej bezstronności. Musi temu procesowi towarzyszyć wola bycia bezstronnym.

Subiektywne czynniki nauczyciela wpływające na ocenę szkolną i sposoby ograniczania ich wpływu[5]

Do głównych czynników subiektywnych nauczyciela wpływających na ocenę szkolną zaliczamy: *interesowność w szerokim sensie (interes własny oraz sympatia i antypatia) i sugestię zewnętrzną. Doraźny nastrój i pobłażliwość* wchodzą w skład czynników drugorzędnych, a takie cechy nauczyciela, jak: *słabe kwalifikacje merytoryczne, niewykształcona wrażliwość aksjologiczno-pedagogiczna, lenistwo, złośliwość, zawiść, arogancja* stanowią dalsze czynniki. *Wymienione czynniki są tylko możliwymi cechami ludzi w ogóle*, w tym nauczycieli. W jakich warunkach

oddziaływania tych czynników są zminimalizowane? Wydaje się, że to ma miejsce (jak to już wcześniej zauważyliśmy) w przypadku posiadania przez szkołę i nauczyciela autorytetu. Do tego z kolei potrzebna jest stabilizacja pozycji nauczyciela wobec władz oświatowych i wobec młodzieży (Wolniewicz, 1993, s. 267–268). Pierwsza stabilizacja przejawia się m.in. w stabilności programów nauczania, w odrzuceniu idei permanentnych reform na rzecz ewolucyjnych zmian. Stabilizacja pozycji nauczyciela wobec uczniów polega na utrzymaniu wobec nich pewnego dystansu, na odrzuceniu idei partnerstwa. Potężne siły etatystyczno-egalitarne niszczą wymienione stabilizacje. Przeprowadzona niżej analiza czynników subiektywnych nie ma być kolejną krytyką pracy nauczycieli, ale ma pomagać im w procesie udoskonalania własnego oceniania.

Interesowność w szerokim sensie

Przez „interesowność w szerokim sensie" czy „autocentryzm" rozumieć będziemy za Elzenbergiem aprobowanie rzeczy nie dlatego, że takie a takie są, a dlatego, że tak a tak na nas oddziałują, w szczególności, że zaspokajają albo nie zaspokajają nasze potrzeby i dążenia (Elzenberg, teczka 48). Właśnie interesowność, czyli uleganie swoim interesom w sensie właściwym czy sympatiom, pragnieniom, pożądaniom i namiętnościom uważa Elzenberg za jedno z głównych źródeł błędu przy tworzeniu sądów o wartości. W przypadku ocen szkolnych ograniczymy się do analizy wpływu *interesów* nauczycieli oraz ich *sympatii* i *antypatii* na postać ocen szkolnych, czyli kiedy od aprobaty praktycznej przechodzi się bezpodstawnie do aprobaty dydaktycznej.

„Sympatia (...) lub nienawiść – pisał Pascal – odmieniają twarz sprawiedliwości. Adwokatowi zapłaconemu z góry o ileż wydaje się sprawiedliwszą sprawa, której broni! Śmiały jego gest o ileż piękniej ukazuje ją sędziom omamionym tym pozorem! Pocieszny zaiste rozum, którym porusza dech wiatru, i to we wszystkich kierunkach" (Pascal, 1978, s. 68; por. także Andrukowicz, 1995, s. 76–80).

Przyjmujemy, że istnieje duże podobieństwo między źródłem błędu w opracowywaniu werdyktu sędziowskiego i oceny szkolnej.

Interes własny

Nie zawsze nauczyciele wydający bezstronne oceny są premiowani finansowo i zawodowo. Czasami są oni za to ukarani, a premiowane są oceny stronnicze. Jedno z zagrożeń tkwi w etatystycznej polityce władz oświatowych, w samowoli różnych urzędników. Władze szkolne stawiają nauczyciela przed przysłowiową kwadraturą koła. Z jednej strony określają dosyć wysokie wymagania na uzyskanie poszczególnych ocen, z drugiej zaś oczekują od nauczycieli ocen pozytywnych, a nawet dobrych. W tej sytuacji zdarza się, iż nauczyciele zgodnie z interesem własnym ulegają naciskowi władz szkolnych i wystawiają

wyższe oceny niż powinny były być. Dotyczy to w szczególności eliminacji ocen niedostatecznych. Może się to odbywać przez pozorowanie pewnego stanu rzeczy, np. nauczyciel udaje, że kontroluje uczniów podczas sprawdzianu, oni udają, że nie ściągają.

Interes własny nauczycieli może zdeformować proces oceniania również wtedy, gdy są oni szantażowani lub dodatkowo wynagradzani przez uczniów, opiekunów uczniów, jakieś inne osoby czy instytucje. Obecny o pajdocentrycznych tendencjach system wychowania stwarza większe niż kiedykolwiek niebezpieczeństwo szantażowania nauczycieli przez uczniów. Oto, ostatnio, nauczyciel warszawskiego liceum otrzymał anonimowy telefon z żądaniem wystawienia pozytywnych ocen w pewnej klasie na koniec roku. Grożono ukaraniem dzieci nauczyciela, gdyby żądanie nie było spełnione.

Sympatia i antypatia

Uczucie sympatii lub antypatii nauczyciela wobec ucznia może w znaczący sposób wpłynąć na ocenę szkolną. Uczucia tego rodzaju rodzą się przy odbiorze różnych informacji o uczniu przez oceniającego. Oto kilka grup takich cech ucznia, na które mogą być uwrażliwieni nauczyciele: *cechy fizyczne, cechy społeczno-kulturowe oraz cechy psychiczne i formy zachowania się.*

Już przy pierwszym zetknięciu się dwu osób ich cechy fizyczne są wzajemnie zauważalne. Łatwo spostrzegamy czy druga osoba jest ładna, czy jest upośledzona fizycznie, czy gustownie, według nas, ubiera się itp. Warto zauważyć, że atrakcyjność fizyczna usytuowana jest wysoko w hierarchii cech osobistych w naszej kulturze (Dobson, 1993, s. 15). Równocześnie – na ogół – osoba ładniejsza wzbudza większą sympatię (Dobson, 1993, s. 15–21).

Przez cechy społeczno-kulturowe rozumiemy tutaj pochodzenie społeczne, przynależność do narodu i rasy, wierzenia religijne, poglądy na świat. Podobieństwo tych cech u różnych ludzi sprzyja powstawaniu pewnego rodzaju uczucia sympatii między nimi. W szczególności bliscy duchowo są ludzie, którzy wyznają podobne systemy wartości i w zbliżony sposób oceniają świat społeczny. Tego typu podobieństwa i więzy sympatii istnieją między nauczycielem a uczniem. Również zachowanie się ucznia w ogóle i wobec nauczyciela znajduje odzwierciedlenie w powstaniu sympatii lub antypatii. Odnosi się to np. do zachowania grzecznego, wyzywającego, krnąbrnego, nieśmiałego itp. Jeżeli nauczyciel ocenia poprzez pryzmat interesu własnego lub też sympatii, to wyodrębnia się wtedy grupa faworyzowanych uczniów, „swoich uczniów". Istnieją więc przez kontrast uczniowie swoi i uczniowie nie – swoi.

Ograniczenie interesowności

Co należy czynić, żeby ograniczyć wpływ interesowności na wydawane oceny szkolne? Trzeba zapanować nad swoimi dążnościami, pragnieniami, instynktami. Trzeba wykazać się pewnego rodzaju samoprzezwyciężeniem,

w którym wystąpią elementy ascezy. Zauważmy, że interesowność w szerokim sensie jest również głównym źródłem błędu w trzech innych przypadkach, przy tworzeniu sądów naukowych, werdyktów sędziowskich i sądów o wartości. Sposób ograniczania czy eliminacji tego źródła błędu jest w każdej sytuacji podobny. W przypadku sądu naukowego jest to systematyczne samoprzezwyciężanie, werdyktów sędziowskich – samoprzezwyciężanie z elementami ascezy, sądów o wartości – asceza jako szczególnie trudna forma samoprzezwyciężenia.

Przez ascezę – za Henrykiem Elzenbergiem – rozumieć będziemy takie samoprzezwyciężenie, które spełnia trzy warunki. Po pierwsze, realizowane cele muszą być ambitne, a walka z nimi trudna. Po drugie, skłonności, jakie zwalczamy w sobie, muszą być cechami ogólnoludzkimi, a nie naszymi indywidualnymi. Po trzecie wreszcie, motywy samoprzezwyciężenia muszą być pozaspołeczne i nie mogą polegać tylko na dostosowaniu się do wymagań otoczenia (Elzenberg, teczka 64).

Samoprzezwyciężenia, przez które osiąga się bezinteresowność w ocenianiu szkolnym, spełniają w części wymienione warunki ascezy. Dążenie bowiem do przełamania swoich interesów i sympatii jest celem trudnym i ambitnym, a zwalczane cele, tj. interes i sympatia są cechami ogólnoludzkimi. Ponadto niektóre motywy skłaniające nauczycieli do przezwyciężenia interesowności nie są natury społecznej. Grupa społeczna ze swoimi interesami i sympatiami może wywierać nacisk na jednostkę i premiować wystawianie ocen nierzetelnych. Tak więc w samym akcie wystawiania oceny szkolnej należy uwzględnić pewien element ascezy.

Aby bezinteresowność wystąpiła w akcie oceniania, dany nauczyciel musi – na ogół – już wcześniej należeć do takiej kategorii osób, które praktykowały ją w swoim życiu. Równocześnie jednostka praktykująca samoprzezwyciężenie z elementami ascezy musi znajdować wsparcie u innych osób, które odczuwają to samo, co ona. W przeciwnym razie zabraknie jej sił do walki z innymi.

Sugestia

Drugim ważnym czynnikiem, któremu może ulegać nauczyciel w trakcie oceniania jest sugestia. Wyodrębnimy cztery jej postacie: *wcześniejsze oceny z danego przedmiotu, sugestia zbiorowa, sugestia jednostki oraz efekt kolejności ocenianych prac.*

Wpływ wcześniejszych ocen ucznia z danego przedmiotu na ocenianie późniejsze objawia się w tzw. *efekcie upodobnienia: nowe oceny upodobniają się do poprzednich.* Jeżeli nauczyciel wie, iż wcześniejsza ocena wynosiła np. 4.0, to ocenianie kolejnej pracy ucznia odbywa się w ten sposób, jak gdyby nowa ocena pochodziła również z owej 4.0 (Noizet, Caverni, 1988, s. 91–92). Zdobywając pierwsze stopnie w danej klasie lub szkole uczeń wyrabia swoją pozycję rankingową, swój status szkolny. Istnieje duża presja, aby nowe oceny upodobnić do zaistniałego statusu (tamże, s. 101). Omawiane zjawisko jest wyrazem ogólnej tendencji, by oceniać dane dzieło poprzez pryzmat ustalonej opinii o auto-

rze, np. dany obraz poprzez opinię o malarzu, dany tekst filozoficzny poprzez opinię o filozofie itd.

Sugestia zbiorowa uwidacznia się we wpływie na nauczyciela sądów i upodobań panujących w różnych koncepcjach pedagogicznych, władzach szkolnych, szkole, środowisku nauczycieli, rodzinie ucznia itd. Różne zbiorowości wywierają nacisk na nauczyciela, aby oceniał on tak, a nie inaczej albo w ogóle nie oceniał. Również wpływ jakichś jednostek może być znaczący przy wystawianiu ocen.

Ciekawy jest ostatni wymieniony czynnik w ramach sugestii: *efekt kolejności ocenianych prac*. Przypuśćmy, że nauczyciel ma ocenić np. 20 pisemnych prac różnych uczniów. Przypuśćmy dalej, że nie posiada on żadnych informacji o uczniach i że przyjmuje on pewne stałe zasady oceniania. Czy kolejność oceniania prac wywiera wpływ na ocenę? Okazuje się, że tak. Przy innej kolejności poszczególne prace mogą uzyskać inne oceny. Występują tutaj dwie tendencje: *efekt kontrastu* (po ocenie niskiej oceniamy następną pracę wyżej, a po ocenie wysokiej oceniamy następną pracę niżej) oraz *efekt początkowych i końcowych miejsc* w całym zestawie prac (początkowe prace oceniane są wyżej, a ostatnie niżej w stosunku do swojej wartości (Noizet, Caverni, 1988, s. 118–130).

Jak przeciwdziałać wpływowi sugestii? Środkiem zaradczym jest *stawianie oporu wobec presji społecznej i nonkonformizm* – wartości z jednej strony niebezpieczne, ale z drugiej strony niezbędne do tworzenia kultury duchowej w ogóle i kultury pedagogicznej w szczególności. W przypadku kolejności ocenianych prac można korygować opracowywane oceny poprzez ponowne ułożenie prac i ocenianie.

Doraźny nastrój

Różne wydarzenia rodzinne, zawodowe, zdrowotne, sytuacyjne i inne wpływają na powstanie czegoś, co można by określić jako *doraźny nastrój*. Przejawia się to tym, iż nauczyciel zmienia reguły w toku gry, np. nagle podnosi lub obniża wymagania, zmienia ustalone lektury i tematy itp. (zob. Palmer, 1962, s. 464–467). Ograniczyć wpływ tego czynnika można stosując różne formy samoopanowania.

Pobłażliwość

Klasyczna formuła sprawiedliwości domaga się oddać każdemu to, co mu się należy – w dobrym i złym. Właściwa ocena szkolna powinna spełniać dwa warunki: nie powinna być za niska (za surowa) i nie powinna być za wysoka (za łagodna). Nie powinno się ucznia skrzywdzić stawiając mu za niską ocenę, ale nie powinno się go też faworyzować stawiając ocenę za wysoką. Nauczyciel pobłażliwy ma na uwadze głównie jedną normę: „nie skrzywdzić ucznia!". Druga norma „nie wynagradzać za wysoko!" znajduje się jakby w tle. W rezultacie uczniowie bez odpowiednich zasług mogą otrzymywać dobre oceny szkolne. Pobłażliwość nauczyciela jest dążeniem egalitarnym. Godzi ona w hie-

rarchiczność uczniów, w ich uporządkowanie na skali: lepszy – gorszy. Godzi ona w kulturę duchową. Nie wolno zapomnieć o pewnym haśle Elzenberga: „Surowość jest oznaką szacunku, wyrozumiałość – lekceważenia" (Elzenberg, 1963, s. 459). Jeśli wyrozumiałość będziemy rozumieli w sensie pobłażliwości, to otrzymamy hasło odnoszące się do naszych rozważań.

Pobłażliwość jest cechą charakteru i trudno tu mówić o jakichś środkach zaradczych minimalizujących oddziaływanie tej cechy. Być może odpowiednie wymagania dyrekcji szkoły wobec nauczycieli mogą polepszyć sytuację.

Określenie wymagań na najniższą ocenę pozytywną oraz zamiana punktów na ocenę

Po ograniczeniu bądź wręcz wyeliminowaniu wpływu czynników subiektywnych rzeczywiste osiągnięcie ucznia zostaje – poprzez porównanie z produktem idealnym i odpowiednią skalą punktową – oszacowane w punktach. Punktowa ocena semestralna jest sumą punktów cząstkowych. Zamiana punktów na ocenę stopniową – to ostatnia główna część procesu opracowywania oceny szkolnej. W tym celu *należy ustalić wymagania na najniższą ocenę pozytywną. Kryterium to jest głównym stabilizatorem całego układu ocen szkolnych*. Spełnia ono bowiem funkcję sita selekcyjnego. To głównie ono określa poziom danego przedmiotu, szkoły. Jaki więc wskaźnik procentowy punktów potraktować jako linię demarkacyjną? Odpowiedzi bywają różne. Wytycznymi dla tego celu są odpowiednie zarządzenia ministerialne, gdzie określone są wymagania na poszczególne oceny.

Oprócz programowych wymagań ministerialnych, które, na ogół, są wysokie, nauczyciele stoją przed egalitarnymi oczekiwaniami władz szkolnych i ducha współczesnej pedagogiki, by ocen niedostatecznych nie było w ogóle, albo żeby były one sporadyczne. Przy „wyciąganiu" ucznia na najniższą ocenę pozytywną używa się argumentów typu: „bądźmy humanitarni", „musimy dać życiową szansę", „nikt na tym nie straci" itp. Wymaga się od nauczycieli dodatkowych uzasadnień w przypadku wystawiania ocen niedostatecznych. Nauczyciele stoją przed alternatywą: albo oceniać według wymagań programowych i wystawiać też oceny niedostateczne na semestr, albo – według zaniżonych egalitarnych oczekiwań, gdzie ocen niedostatecznych w zasadzie nie ma. Alternatywa jest wyrazem szerszego frontu walki między elitaryzmem a egalitaryzmem w ocenianiu. Pierwsi przyjmują wyższy wskaźnik wymagań, to jest, na ogół, więcej niż 50–60% punktów możliwych, drudzy – niższy, poniżej 40–50%.

W tej konfrontacji zwycięża przeważnie podejście egalitarne. Szacuje się, że około 20% uczniów przechodzi „awansem" do następnej klasy (Drela, 1989). Aby zaradzić temu złu, koncepcje egalitarne proponują obniżenie wymagań ministerialnych, czyli obniżenie poziomu nauczania. Elitaryści widzą inne rozwiązanie. Trzeba albo stawiać oceny niedostateczne, gdy uczniowie nie spełniają odpowiednich wymagań, albo też dla zróżnicowanych uczniów utworzyć różne ciągi klasowe, np. ciąg A – dla uczniów z wysokimi wynikami z nauce, ciąg B – z dobrymi wynikami, ciąg C – dla pozostałych uczniów[6]. Abstrahując

od tendencji skrajnie egalitarnych warto zauważyć pewną socjologiczną prawidłowość – *wymagania na najniższą ocenę pozytywną zależą od typu szkoły i relatywnie zwiększają się od szkoły podstawowej, poprzez średnią do wyższej*[7]. Drugim parametrem stabilizującym ocenianie są *wymagania na najwyższą ocenę pozytywną* (Pieter, 1993, s. 187). Jest to druga postać małego stabilizatora ocen. I znów elitaryści stawiają wymagania wyższe, egalitaryści – niższe. W skrajnych przypadkach egalitaryzm opowiada się za ocenami dobrymi dla wszystkich uczniów albo za rezygnacją z oceniania w ogóle. Po ustaleniu progu punktowego na uzyskanie najniższej oceny pozytywnej (i ewentualnie najwyższej) dokonujemy ostatecznej zamiany punktów na ocenę.

Zakończenie

Rzetelna ocena szkolna powinna być: 1) bezstronna, tzn. zależeć tylko od osiągnięcia i być do niego proporcjonalna oraz 2) adekwatna. W procesie opracowywania oceny szkolnej wyróżnić można sześć etapów. Adekwatność dotyczy poziomu wymagań i odnosi się do etapów: pierwszego, drugiego, trzeciego i szóstego, bezstronność ma być realizowana w etapie czwartym. Poziom wymagań stabilizują dwa parametry: wskaźnik procentowy punktów na najniższą ocenę pozytywną (duży stabilizator ocen) oraz tenże wskaźnik na najwyższą ocenę pozytywną (mały stabilizator ocen). Postacią zamienną w drugim przypadku są wymagania odpowiadające najwyższym punktom. Wymagania mogą być albo duże, albo małe, co odpowiada odpowiednio stanowiskom elitarnym i egalitarnym. Proces oszacowywania liczby punktów za dane osiągnięcie ucznia jest zdeterminowany przez dwie grupy czynników: znajomość osiągnięć ucznia i czynniki subiektywne nauczyciela, takie jak: interes własny, sympatia i antypatia, sugestia, nastrój chwili itp. Oszacowanie jest bezstronne, gdy oddziaływanie czynników subiektywnych jest zneutralizowane. Cały proces opracowywania oceny szkolnej ukazany jest na poniższym schemacie.

ADEKWATNOŚĆ

1. **Ustalenie prac do wykonania przez uczniów** (ustalenie przedmiotu oceny) R = osiągnięcie (rezultat), W = wysiłek
   a) elitaryzm:
      1° Hierarchia twórczościowa: np. R – W;
      2° Hierarchia rezultatowa: R;
   b) elitaryzm/egalitaryzm
      3° Hierarchia rezultatowo-wysiłkowa: np. R + W;
   c) egalitaryzm:
      4° Hierarchia wysiłkowa: W;
      5° Hierarchia bezproduktywnego wysiłku: W – R;
      6° Hierarchia jednostopniowa.
2. **Ustalenie skali punktowej na poszczególne prace** (ustalenie wagi prac)
   a) elitaryzm: ustalenie dużo punktów za osiągnięcie, mało za wysiłek;
   b) egalitaryzm: ustalenie mało punktów za osiągnięcie, dużo za wysiłek.

3. **Ustalenie wymagań odpowiadających danym punktom**
   3.1. Ustalenie wymagań odpowiadających najwyższym punktom – *mały stabilizator ocen*
      a) elitaryzm: wymagania duże,
      b) egalitaryzm: wymagania małe;
   3.2. Ustalenie wymagań odpowiadających pozostałym punktom
      a) elitaryzm: wymagania duże,
      b) egalitaryzm: wymagania małe.

BEZSTRONNOŚĆ

4. **Oszacowanie liczby punktów za dane osiągnięcia**
   4.1. Oszacowanie bezstronne jako wyraz determinacji czynników poznawczych nauczyciela (znajomość osiągnięć ucznia);
   4.2. Oszacowanie stronnicze jako wyraz determinacji czynników poznawczych i pozapoznawczych (subiektywnych);
   4.3. *Główne czynniki subiektywne i sposoby ich ograniczania*
      1) Interesowność w szerokim sensie – elementy ascezy
         1.1) Interes własny;
         1.2) Sympatia i antypatia
            – cechy fizyczne ucznia,
            – cechy społeczno-kulturowe,
            – cechy psychiczne i formy zachowania się;
      2) Sugestia – nonkonformizm
         – wcześniejsze oceny ucznia z danego przedmiotu (efekt upodobnienia),
         – sugestia zbiorowa,
         – sugestia jednostki,
         – efekt kolejności ocenianych prac;
      3) Doraźny nastrój – samoopanowanie
      4) Pobłażliwość.
5. **Obliczenie sumy punktów cząstkowych.**

ADEKWATNOŚĆ

6. **Zamiana punktów na ocenę**
   6.1. Ustalenie wskaźnika procentowego punktów na najniższą ocenę pozytywną – *duży stabilizator ocen*
      a) elitaryzm: wymagania duże, powyżej 50–60%,
      b) egalitaryzm: wymagania małe, poniżej 40–50%;
   6.2. Ustalenie wskaźnika procentowego punktów na najwyższą ocenę pozytywną – *mały stabilizator ocen*
      a) elitaryzm: wymagania duże,
      b) egalitaryzm: wymagania małe;
   6.3. Zamiana pozostałych punktów na ocenę
      a) elitaryzm: wymagania duże,
      b) egalitaryzm: wymagania małe.

Przypisy

[1] Na możliwość utworzenia kilku hierarchii wartości zwrócił mi uwagę prof. B. Wolniewicz, sugerując równocześnie utworzenie arystokratycznej hierarchii różnicy rezultatu i wysiłku.

[2] Charakterystykę naturalizmu i antynaturalizmu w filozofii kultury przedstawiają: B. Wolniewicz: *Filozofia i wartości. Rozprawy i wypowiedzi*. Warszawa 1993, s. 95–100; U. Schrade: *Współczesne klasyfikacje humanizmu*. „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej" 1988, t. 33, s. 95–100.

[3] Tezę tę zgłosił M. Mrówka w grudniu 1995 roku na seminarium prowadzonym przez prof. B. Wolniewicza (UW).

[4] Termin „didaskalocentryzm" jak również ideę rozważenia bezstronności ocen oddzielnie dla didaskalocentryzmu i oddzielnie dla pajdocentryzmu przejmuję od U. Schradego. Charakterystyka didaskalocentryzmu i pajdocentryzmu przytoczona jest w artykule K. Sośnickiego: *Esencjalizm i progresywizm pedagogiczny*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna*, 1993, s. 194–198.

[5] Przy opracowywaniu tego rozdziału, a w szczególności punktu 4.1. korzystamy z niektórych rozwiązań zaproponowanych przez Henryka Elzenberga w jego epistemologii wartości. Patrz również B. Karolczak-Biernacka: *Zagadnienie oceniania szkolnego. Perspektywa uczniów*. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje" 1996, nr 4, s. 61–75.

[6] Problemy te omawiam w artykułach: *Klasy elitarne w szkołach podstawowych*. „Edukacja i Dialog" 1990, nr 4, s. 20–27; *O egalitaryzmie i elitaryzmie w organizowaniu nauczania*. „Nowa Szkoła" 1993, nr 5, s. 267–274.

[7] Tezę tę zgłosił prof. B. Wolniewicz w marcu 1996 roku na prowadzonym przez siebie seminarium.

Bibliografia

Andrukowicz W.: *Sprawiedliwa ocena – mit czy rzeczywistość*. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje" 1995, nr 4.

Dobson J.: *Jak budować poczucie własnej wartości w swoim dziecku?* Lublin 1993.

Drela Z.: *Rodzice i nauczyciele mogą zmienić program szkolny*. „Gazeta Wyborcza" z 11 listopada 1989.

Eckermann J.P.: *Rozmowy z Goethem*. T. 2. Tłum. K. Radziwiłł i J. Zeltzer. Warszawa 1960.

Elzenberg H.: *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*. Kraków 1963.

Elzenberg H.: *Materiały Henryka Elzenberga*. Archiwum PAN, teczka 23.

Elzenberg H.: *O ascetycznym podłożu wszelkiej kultury*. Rękopis w Archiwum PAN, teczka 64.

Elzenberg H.: *Technika ograniczania subiektywności*. Rękopis w Archiwum PAN, teczka 48.

Niemierko B.: *Pomiar dydaktyczny*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa 1993.

Niemierko B.: *Pomiar sprawdzający. Teoria i zastosowanie*. Warszawa 1990

Noizet G., Caverni J.P.: *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*. Warszawa 1988.

Pascal B.: *Myśli*. Warszawa 1978.

Palmer O.: *Seven classic ways of grading dishonestly*. „The English Journal" 1962.

Pieter J.: *Egzaminy*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa 1993.

Scheler M.: *Resentyment a moralność*. Tłum. J. Garewicz. Warszawa 1977.

Sośnicki K.: *Dydaktyka ogólna*. Toruń 1948.

Wolniewicz B.: *Filozofia i wartości*. Warszawa 1993.

Wolniewicz B.: *Jeszcze parę tez o karze głównej*. „Edukacja Filozoficzna" 1996, nr 21.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/1998

Hein Retter, Georgij Biszkow, Aino Saar, Mirosław S. Szymański

OBRAZ NAUCZYCIELA I PERSPEKTYWY ZAWODOWE KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI W MIĘDZYNARODOWYM UJĘCIU PORÓWNAWCZYM*

(Brunszwik–Sofia–Tallin–Warszawa)

Szanse zawodowe i sytuacja finansowa nauczycieli[1] szkół ogólnokształcących w Republice Federalnej Niemiec (w Niemczech zachodnich) w ciągu ostatnich trzydziestu lat znacznie się pogorszyły. O ile w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych absolwenci studiów nauczycielskich mogli się spodziewać, że po zdaniu pierwszego egzaminu na stanowisko nauczyciela (*Lehramstsprüfung*) bez trudu znajdą miejsce w refendariacie[2] i po zdaniu drugiego egzaminu na stanowisko nauczyciela przyjęci zostaną do państwowej służby szkolnej, o tyle najpóźniej u schyłku lat siedemdziesiątych, w wyniku drastycznego spadku liczby urodzeń i coraz silniejszego wymuszania przez państwo oszczędzania, sytuacja uległa radykalnej zmianie: przestano zatrudniać nowych nauczycieli, a wynagrodzenie pracujących zaczęło się stopniowo pogarszać. Konsekwencje są znane: produkowanie przez szkoły wyższe bezrobotnych nauczycieli, przystąpienie przez urzędy pracy do organizowania kursów przekwalifikowujących, spadek liczby kandydatów na studia i – co za tym idzie – ograniczenie potencjału dydaktyczno-badawczego szkół wyższych w wyniku redukcji etatów i zamykania całych kierunków studiów.

Zjawiska bezrobocia wśród nauczycieli nie można rozpatrywać w izolacji – świadczy ono o rosnącym bezrobociu wśród osób z wykształceniem akademickim. Ogólnie rzecz biorąc szanse znalezienia odpowiedniego miejsca pracy przez absolwenta szkoły wyższej znacznie w Republice Federalnej ostatnio zmalały. W latach osiemdziesiątych usilnie zastanawiano się nad tym, jak dzięki elastycznym i uzawodowionym formom kształcenia wyższego przeciwdziałać

* W nieco zmienionej postaci tekst ten ukaże się w 1998 roku w pracach zbiorowych pod redakcją Wolfganga Hörnera i Mirosława S. Szymańskiego: *Transformacja w oświacie a europejskie perspektywy* (nakładem Wydawnictwa „Żak", Warszawa) oraz *Transformation im Bildungswesen und Europäische Perspektiven* (nakładem Böhlau Verlag, Köln, Weimar, Wien).

„antycypowanemu bezrobociu wśród osób z akademickim wykształceniem" (zob. Habel i inni, 1987). A chodziło również o formy kształcenia nauczycieli. I tak, od początku lat osiemdziesiątych nauczyciele szkół wyższych przeprowadzili wiele kursów kwalifikacyjnych i projektów badawczych, by zwiększyć szanse kandydatów na nauczycieli na podjęcie działalności w wolnej gospodarce (Bader i inni, 1987).

Konieczność oszczędzania prowadzi z reguły do tego, że młodzi ludzie z dyplomem rozpoczynają pracę zawodową z opóźnieniem. Praktyce zatrudniania towarzyszą od pewnego czasu następujące zjawiska i środki administracyjne:

– długi okres oczekiwania przez osoby przygotowane do nauczania tych przedmiotów, do których był „nadmiar nauczycieli",

– długi okres oczekiwania przez osoby, które osiągnęły niższe od przeciętnych wyniki z egzaminów,

– ograniczenie liczby zatrudnień w nagłych przypadkach (np. na zastępstwo osób na urlopie macierzyńskim),

– przekształcanie „całych" etatów na „półetaty",

– redukcja etatów, tworzenie „miejsc pracy" zaspokajających krótkotrwałe potrzeby,

– zamiast zatrudniania na stałe na podstawie umów o pracę urzędnika czy pracownika umysłowego, zawieranie terminowych umów o pracę na rok lub dwa,

– załatwianie w pierwszej kolejności „starych kandydatów", przez co zmniejszały się szanse zatrudnienia osób młodych.

W Dolnej Saksonii na rok szkolny 1996/97 spośród ogółem 6601 kandydatów zatrudnionych zostało 430 (do wszystkich rodzajów szkół i na miejsca pracy o różnej jakości). Większą część zatrudnionych stanowili „starzy kandydaci". Bądź co bądź, na ogólem 4504 „starych kandydatów" do pracy na stanowiskach nauczycielskich w szkolnictwie ogólnokształcącym zatrudniono 357, przy czym ponad 50% owych „starych kandydatów" czekało na zatrudnienie już 6 lat i dłużej. Na jedno zatrudnienie w szkołach podstawowych i szkołach głównych przypadało 7,8 kandydata. A jest to relacja stosunkowo korzystna, jako że w przypadku stanowiska nauczyciela gimnazjum stosunek między liczbą zatrudnień i liczbą kandydatów wynosił 1 do 23![3]. W innych krajach związkowych Republiki Federalnej szanse zatrudnienia w szkolnictwie publicznym są niewiele lepsze. Wiedzą o tym dobrze także kandydaci na nauczycieli studiujący w szkolach wyższych. Po roku 2000, w wyniku osiągnięcia przez wielu nauczycieli wieku emerytalnego wzrosnąć ma jednak – jak się oczekuje – zapotrzebowanie na nauczycieli; nie będzie to jednak znaczny wzrost.

Nauczycieli szkół podstawowych i szkół głównych kształci się w Niemczech na uniwersytetach i w – nielicznych – wyższych szkołach pedagogicznych. Studia trwają z reguły 7 semestrów (włącznie z semestrem przeznaczonym na składanie egzaminów końcowych). Po zdaniu pierwszego egzaminu na stanowisko nauczyciela odbywa się trwające dwa i pół roku kształcenie praktyczne w refendariacie, które kończy się drugim egzaminem. Owa dwufazowość kształcenia kandydatów na wszystkie stanowiska nauczycielskie w pub-

licznym szkolnictwie Republiki Federalnej odbiega od jednofazowego, trwającego 4 do 5 lat kształcenia nauczycieli w innych krajach europejskich.

Na Wydziale Nauk o Wychowaniu (*Erziehungswissenschaftliches Fachbereich*) Uniwersytetu Technicznego w Brunszwiku było w połowie lat osiemdziesiątych tylko około 50 kandydatów na studia przygotowujące do pracy nauczycielskiej w szkołach podstawowych i szkołach głównych, przez co Wydziałowi groziło zamknięcie. Dzisiaj sytuacja już się ustabilizowała. W semestrze zimowym roku akademickiego 1996/97 studia na tym kierunku podjęło 217 osób (rok wcześniej – 170). Ponieważ w wyniku zaspokojenia potrzeb rynku pracy nastąpił również dramatyczny spadek liczby studentów pierwszego roku na klasycznych kierunkach studiów technicznych – jak budowa maszyn czy elektrotechnika – to studenci pierwszego roku nauczycielskich kierunków studiów stali się tymczasem najliczniejszą grupą na Uniwersytecie Technicznym w Brunszwiku, w którym kształci się obecnie blisko 14 000 osób (z tego 650 na Wydziale Nauk o Wychowaniu).

Atrakcyjność i społeczny prestiż zawodu nauczycielskiego zależą od wysokości zarobków. Organizacja Współpracy i Rozwoju Ekonomicznego (OECD) przedstawiła w swoim raporcie oświatowym między innymi porównawcze zestawienie zarobków nauczycieli w krajach OECD. Niemcy nadal wypadają bardzo dobrze (zob. tabela 1).

Tabela 1. Zarobki na początku i pod koniec pracy zawodowej nauczycieli szkół początkowego szczebla kształcenia w przeliczeniowych (*kaufkraftbereinigten*) dolarach USA w roku 1994 (wyciąg)[1]

Kraje OECD	Zarobki w $ na początku pracy zawodowej	Zarobki w $ pod koniec pracy zawodowej	Stosunek wysokości zarobków do średnich zarobków	
			na początku pracy	po 15 latach pracy
Szwajcaria	30 571	47 000	1,3	1,7
Niemcy	26 215	35 986	1,3	1,7
Dania	21 789	28 096	1,1	1,4
Francja	18 496	34 579	1,0	1,3
Hiszpania	22 850	32 661	1,7	2,0
Włochy	17 605	27 000	0,9	1,1
Norwegia	17 838	22 036	0,8	1,0
Szwecja	14 617	21 774	0,8	1,1
Turcja	8 247	12 827	1,6	1,6

W celu uzyskania realistycznego porównania zarobków należy uwzględnić koszty utrzymania (które np. w Hiszpanii czy Włoszech są niższe niż w Niemczech). Uwzględniono to podając kwoty w dolarach „przeliczeniowych".

Z analiz OECD można wyciągnąć następujące wnioski:

1. Niemcy są obok Szwajcarii krajem europejskim, w którym zarobki nauczycieli są najwyższe (dotyczy to również nauczycieli gimnazjów, którzy zarabiają jeszcze więcej). Tak więc mimo coraz większych narzekań zdenerwowanych pedagogów na „przemoc w szkole" i „syndrom wypalenia się" nie sposób twierdzić, że zawód nauczycielski w tym kraju jest nieatrakcyjny.

2. W krajach bogatych nauczyciele zarabiają w stosunku do przeciętnej wysokości zarobków mniej niż w krajach biednych. I tak zarobki nauczycieli rozpoczynających pracę zawodową są w Hiszpanii 1,6 razy wyższe od średniej placy krajowej, a w Turcji – 1,7 razy (zob. tabela 1); po wielu latach pracy relacje te są tam jeszcze bardziej korzystne.

3. Można przyjąć, że w krajach, gdzie zarobki są niskie, nauczyciel cieszy się większym prestiżem, bo zarabia stosunkowo dużo.

4. Doświadczeni nauczyciele z piętnastoletnim stażem pracy zarabiają stosunkowo najmniej we Włoszech, Norwegii i Szwecji – odpowiedni wskaźnik dla tych krajów wynosi około 1,0 (Zentrum für Forschung..., 1996b, s. 58 i następna). Nie można jednak z tego wnosić, że właśnie w Skandynawii stosunkowo niskie zarobki nauczycieli idą w parze z niskim prestiżem społecznym zawodu nauczycielskiego. Trzeba też pamiętać o tym, że Szwecja – która wydaje się słabsza gospodarczo niż Norwegia czy Dania – jest bądź co bądź krajem bardzo zasobnym w porównaniu z byłymi krajami socjalistycznymi.

W krajach Europy Wschodniej, w czasach, kiedy panował w nich socjalizm, nauczycielom w żaden sposób nie zagrażało bezrobocie, ale już wtedy z racji niewielkich zarobków – niewielkich, także i w porównaniu z zarobkami w zawodach nie wymagających akademickiego wykształcenia – atrakcyjność zawodu nauczycielskiego była nieporównywalnie mniejsza od tej, jaką cieszył się on zawsze w Niemczech zachodnich. W socjalistycznych krajach Europy Wschodniej niskie zarobki zmuszały wielu pedagogów do podejmowania dodatkowej pracy. I tak miesięczne zarobki nauczycieli i nauczycieli akademickich w Bułgarii wynoszą (stan na rok 1997) około 33 DM, przy cenie chleba wynoszącej około 0,60 DM.

Zwrot polityczny doprowadził w krajach „postsocjalistycznych" do silnych wstrząsów ekonomicznych. Wkroczenie do życia publicznego gospodarki prywatnej, upadek tradycyjnych, ważnych dotychczas gałęzi gospodarki (jak choćby rolnictwo) i wzrastające wskaźniki inflacji – wszystko to nie przyczyniło się bynajmniej do poprawy i tak zawsze ciężkiej sytuacji ekonomicznej pedagogów pracujących w publicznej oświacie. Z drugiej strony na całym świecie dokonuje się obecnie prywatyzacji oświaty i wprowadza „reformy oświatowe sterowane przez rynek" (Mitter, 1996, s. 125), które w przyszłości mogą przyczynić się do poprawy trudnych warunków życiowych nauczycieli w krajach „postkomunistycznych".

Co skłania dzisiaj młodych ludzi w Niemczech i w krajach Europy Wschodniej do obrania zawodu nauczycielskiego – oto jedno z pytań naszej ankiety.

Badania ankietowe wśród kandydatów na nauczycieli w Brunszwiku, Sofii, Tallinie i Warszawie

Badania ankietowe, o których tu mowa, przeprowadzone zostały wiosną i latem 1996 roku na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Technicznego w Brunszwiku (przez Heina Rettera) oraz na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu w Sofii (przez Georgija Biszkowa), na Uniwersytecie Pedagogicznym w Tallinie (przez Aino Saara), na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego (przez Mirosława S. Szymańskiego). Badania te miały na celu zebranie informacji dotyczących trzech złożonych zmiennych:

1) motywów wyboru studiów nauczycielskich (pedagogicznych)[5],

2) obrazu zawodu nauczycielskiego,

3) planowanej działalności po ukończeniu studiów.

W odniesieniu do pierwszej zmiennej przedstawiono osobom badanym 10 możliwości, w odniesieniu do drugiej – 8, a w odniesieniu do trzeciej – 6. Dodatkowo miały one podać dominujący motyw podjęcia studiów nauczycielskich (pedagogicznych) oraz napisać, czym chciałyby się zajmować po ukończeniu studiów.

Pierwsza część ankiety dotyczyła motywów podjęcia studiów nauczycielskich (pedagogicznych): *orientowanie się na dziecko* (...ponieważ chciałabym/bym pracować z dziećmi"), *orientowanie się na przedmiot nauczania* („...ponieważ bardzo interesują mnie przedmioty, które studiuję)[6], praca nauczycielska („...ponieważ zawsze chciałam/em zostać nauczycielką/em) i pozostałe motywy. Zakładano, że mogą wystąpić istotne statystycznie różnice między płciami, gdy chodzi o motyw „orientowanie się na dziecko" oraz „orientowanie się na przedmiot nauczania". Przyjęto hipotezę, że pierwszy motyw występuje częściej u kobiet, drugi zaś u mężczyzn.

W przypadku „pozostałych motywów" interesowała nas zwłaszcza kwestia, jak często podejmuje się studia nauczycielskie (pedagogiczne) dlatego, że – jak się sądzi – ich ukończenie daje dobre szanse na pracę w zawodach nie związanych z nauczaniem i wychowywaniem.

Druga część ankiety odnosiła się do obrazu zawodu nauczycielskiego, pytano o te zagadnienia, które ciągle porusza się w dzisiejszych dyskusjach nad zawodem nauczycielskim, o jego prestiż społeczny, o to, czy jest dobrze płatny, o perspektywy zawodowe, o to, czy jego wykonywanie wymaga specjalnych uzdolnień, o trudności związane z jego wykonywaniem, o problem relacji w kształceniu między teorią a praktyką itd.

Trzecia część ankiety dotyczyła zamiarów studentek i studentów po ukończeniu studiów. Przyjęto następujące założenia:

1. Wyrażenie przez osoby badane zamiaru podjęcia bezpośrednio po ukończeniu studiów kształcenia w refendariacie lub pracy w zawodzie jest wskaźnikiem „dążenia do zostania nauczycielem";

2. Wyrażenie przez osoby badane zamiaru uzyskania po ukończeniu studiów dodatkowych kwalifikacji oraz/lub podjęcia pracy w innym zawodzie jest wskaźnikiem „gotowości do podjęcia pracy w innym zawodzie, jeśli albo nie

będzie szans na zatrudnienie w zawodzie nauczycielskim (jak przypuszczalnie w Niemczech), albo praca w zawodzie nauczycielskim będzie tak nisko opłacana, że nie zapewni egzystencji (jak przypuszczalnie w krajach wschodnioeuropejskich)".

Przy każdej z podanych możliwości osoby badane miały za zadanie wpisać odpowiednią cyfrę w skali od 1 do 5, przy czym cyfry te oznaczały:

1 = całkowicie się zgadza,
2 = w znacznym stopniu się zgadza,
3 = częściowo się zgadza, a częściowo się nie zgadza,
4 = raczej się nie zgadza,
5 = całkowicie się nie zgadza.

Każdy ze współautorów badań przetłumaczył opracowaną w języku niemieckim ankietę na swój język ojczysty. Ponieważ w Niemczech z jednej strony, w Estonii, Bułgarii i Polsce z drugiej istnieją bardzo różne systemy kształcenia nauczycieli, a poza tym osobami badanymi w Brunszwiku byli studenci z różnych lat studiów; w Warszawie studenci pierwszego roku, w Tallinie i Sofii zaś studenci ostatniego roku, możliwości porównań są znacznie zawężone. Stąd też ograniczyliśmy się (poza kilkoma wyjątkami) do zastosowania statystycznych testów istotności różnic między grupowymi średnimi arytmetycznymi. Najpierw przedstawimy wyniki naszych analiz porównawczych, a następnie – na tle innych badań – aspekt „orientowania się na dziecko" przez kandydatów na nauczycieli.

Wyniki badań ankietowych

Tabela 2 przedstawia procentowy rozkład odpowiedzi – w skali od 1 do 5 – brunszwickich studentów. W ostatniej rubryce zamieszczono również wartości średniej grupowej wyników uzyskanych przez studentów brunszwickich (N = = 185), tallińskich (N = 151), sofijskich (N = 199) oraz warszawskich (N = 119). W każdej z czterech grup przeważały kobiety, jako że w każdej z badanych szkół wyższych studiuje ich cztery, pięć razy więcej niż mężczyzn.

Motywy podjęcia studiów nauczycielskich (pedagogicznych)

1. *Odpowiedzi pozytywne.* Zobaczmy najpierw, jaki motyw podjęcia studiów nauczycielskich (pedagogicznych) odgrywa największa rolę. Otóż okazuje się, że *decydującym* motywem podjęcia studiów nauczycielskich (pedagogicznych) we wszystkich grupach osób badanych – a więc zarówno przez studentów w Brunszwiku (B), jak i w Sofii (S), Tallinie (T), Warszawie (W) – było: „...ponieważ chciałabym(-łbym) pracować z dziećmi" (zmienna 6). Jak się wydaje, jest to bodaj najważniejszy wynik naszych badań. Występują tu jednak pewne różnice między badanymi próbami. I tak studenci brunszwiccy uzyskali wartość średniej grupowej ($\bar{X}$) 1,4, sofijscy – 2,1, tallińscy – 2,2 i warszawscy – 1,9.

Tabela 2. Motywy podjęcia studiów nauczycielskich (pedagogicznych)

Zmien-na Nr	Pytania	Wyniki ankiety przeprowadzonej w Brunszwiku w % w skali od 1 do 5					Wartości średniej dla wszystkich czterech szkół wyższych			
		1	2	3	4	5	B	S	T	W
	Rozpoczęłam(-łem) studia nauczycielskie (pedagogiczne) ponieważ:									
6	– chciałabym(-łbym) pracować z dziećmi	68,1	23,8	7,0	1,1	–	1,4	2,1	2,2	1,9
7	– istnieją obecnie duże szanse uzyskania pracy nauczycielki(-a) w szkole	2,7	3,2	22,7	52,4	18,9	3,8	3,1	3,4	3,5
8	– ukończenie tych studiów daje duże szanse na pracę *także i w innych zawodach*	3,2	7,6	28,6	42,7	17,8	3,6	2,8	2,8	2,8
9	– moja matka (mój ojciec) jest także nauczycielką (-em) w szkole	4,9	3,8	6,5	7,1	77,7	4,5	4,2	4,2	4,7
10	– bardzo interesują mnie *przedmioty*, które studiuję (pedagogika)	22,8	47,8	24,5	4,3	0,5	2,1	2,8	2,1	2,1
11	– zawsze chciałam(-em) zostać nauczycielką(-em)	20,0	28,1	28,6	20,0	3,2	2,6	3,5	3,1	3,2
12	– w porównaniu z innymi zawodami ma się dużo czasu wolnego, ferii	7,9	14,7	36,4	29,3	12,0	3,2	2,4	2,9	3,2
13	– chcę jak najszybciej ukończyć studia	2,7	9,7	24,9	40,0	22,7	3,7	3,8	3,8	4,2
14	– praca nauczycielska jest bardzo urozmaicona	24,3	53,0	17,8	4,3	0,5	2,0	2,4	2,2	2,8
15	– są to łatwe studia	0,5	5,4	37,8	36,2	20,0	3,7	4,0	3,7	3,5

Całkowicie pozytywnie odniosły się wszystkie osoby badane do stwierdzenia: „...ponieważ bardzo interesują mnie przedmioty, które studiuję (pedagogika)", przy czym najwyższą wartość średniej grupowej ($\overline{X}$ = 2,8) osiągnęli studenci sofijscy, co świadczy o tym, że w porównaniu ze studentami brunszwickimi, tallińskimi i warszawskimi zachowują większy dystans do tego stwierdzenia.

Równie pozytywnie odniosły się wszystkie osoby badane do stwierdzenia „...ponieważ praca nauczycielska jest bardzo urozmaicona"; w tym przypadku wartości średniej grupowej wahają się od 2,0 (B) do 2,8 (W).

2. *Odpowiedzi negatywne*. Zgodnie z oczekiwaniami reakcja na stwierdzenie „...ponieważ moja matka (mój ojciec) jest także nauczycielką(lem) w szkole" (zmienna 9) była negatywna, o czym świadczą stosunkowo wysokie wartości średniej grupowej wahające się od 4,2 (S, T) do 4,7 (W). Gdyby motyw ten nie odgrywał żadnej roli w danej grupie osób badanych należałoby oczekiwać wartości średniej grupowej $\overline{X}$ = 5,0. Spośród studentów brunszwickich – których weźmiemy tu pod uwagę tylko jako przykład – cyfrę 5 wybrało nie 100% tylko

77,7% osób (stąd $\overline{X}$ = 4,5), pozostali (22,3%) najwidoczniej mieli lub mają rodziców (ewentualnie dziadków), którzy są lub byli nauczycielami, jakkolwiek fakt ten nie musiał koniecznie odgrywać istotnej roli przy wyborze przez nich zawodu. Tak więc do wyników tych podchodzić trzeba z dużą ostrożnością.

Studenci odnieśli się też raczej negatywnie do motywów związanych z zapewnieniem sobie „łatwego życia" bez nadmiernych obowiązków zawodowych („dużo czasu wolnego, ferii", „łatwe studia", „szybkie ich ukończenie"), o czym świadczą stosunkowo wysokie wartości średniej grupowej, przy czym motyw „ferii" (zmienna 12) był stosunkowo najsłabiej odrzucany, o czym świadczą wartości średniej grupowej wahające się od 2,4 (S) do 3,2 (B). Studenci – także i brunszwiccy – odnieśli się też raczej negatywnie do motywu „szybkiego ukończenia studiów" (zmienna 13), czego dowodzi rozkład wyników o wierzchołku przesuniętym w prawo.

3. *Niemcy versus Bułgaria, Estonia i Polska.* Studenci – i to zarówno w Niemczech, jak i w Bułgarii, Estonii, Polsce – dalecy są od tego, by bardzo wysoko czy wysoko oceniać szanse uzyskania pracy nauczyciela w szkole. 71% studentów brunszwickich ($\overline{X}$ = 3,8) ocenia stwierdzenie „obecnie istnieją duże szanse" (zmienna 7) jako „raczej się nie zgadza" lub „całkowicie się nie zgadza". Studenci sofijscy ($\overline{X}$ = 3,1), tallińscy ($\overline{X}$ = 3,4) i warszawscy ($\overline{X}$ = 3,5) również są sceptyczni, jakkolwiek nieco mniej niż studenci niemieccy.

Największa różnica między studentami z Brunszwiku z jednej strony i studentami z Sofii, Tallina i Warszawy z drugiej występuje w opinii, czy ukończenie studiów nauczycielskich (pedagogicznych) daje dobre szanse na pracę także i w innych zawodach (zmienna 8). Wartości średniej grupowej dowodzą, że najbardziej sceptyczni co do tego są studenci niemieccy ($\overline{X}$ = 3,8); tylko 10,8% oszacowało „całkowicie się zgadza" lub „w znacznym stopniu się zgadza", natomiast 60,5% – „raczej się nie zgadza" lub „całkowicie się nie zgadza". Dla porównania: wśród warszawskich studentów ($\overline{X}$ = 2,8) procent ten wyniósł odpowiednio 35,3 oraz 38,4 .

4. *Różnice między płciami.* Przypuszczenie, że wystąpią różnice między płcami w odniesieniu do zmiennej 6 („...ponieważ chciałabym/łbym pracować z dziećmi") i zmiennej 10 („...ponieważ bardzo interesują mnie *przedmioty*, które studiuję") nie potwierdziło się w pełni. Tabela 3 przedstawia różnice między wartościami średniej dla studentek i studentów z Brunszwiku, Sofii, Tallina w odniesieniu do wspomnianych zmiennych (w grupie warszawskiej na 119 osób badanych było tylko 3 mężczyzn).

Tabela 3. Różnice między płciami

Dane	Zmienna 6 „...ponieważ chciałabym(-łbym) pracować z dziećmi"			Zmienna 10 „...ponieważ bardzo interesują mnie przedmioty, które studiuję (pedagogika)"		
Płeć	B	T	S	B	T	S
Mężczyźni	1,76 (N = 30)	2,67 (N = 28)	2,4 (N = 28)	2,1	2,32	2,7
Kobiety	1,34 (N = 155)	2,08 (N = 123)	2,1 (N = 81)	2,1	2,00	2,8
p	.011**	.010**	.098	.0890	.177	.254

Różnica między wartościami średniej dla studentek i studentów – mierzone za pomocą testu t Studenta – w odniesieniu do zmiennej 6 są w grupie brunszwickiej bardzo istotne statystycznie (p = .011); istotna statystycznie jest też różnica w grupie tallińskiej (p = .010)[7]. W przypadku grupy sofijskiej nie ma natomiast podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej. Co się zaś tyczy zmiennej 10, to nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie, a zatem zainteresowanie różnymi przedmiotami jako motyw podjęcia studiów nauczycielskich nie różnicuje studentek i studentów.

Trzeba tu jeszcze wspomnieć o jednym wyniku, który w Brunszwiku musi skłaniać do refleksji: otóż brunszwiccy studenci są bardziej krytyczni niż brunszwickie studentki wobec stwierdzenia: „(do pracy nauczycielskiej) przygotowuje nasz Wydział, który kładzie nacisk na przygotowanie praktyczne"; występująca tu różnica między wartościami średniej dla kobiet i mężczyzn jest istotna statystycznie ($\overline{X}_k$ = 3,36; $\overline{X}_m$ = 2,78; p = .001).

Ocena roli nauczyciela i zawodu nauczycielskiego

Tabela 4. Ocena roli nauczyciela i zawodu nauczycielskiego

Zmienna	Pytania	Wyniki ankiety przeprowadzonej w Brunszwiku w % w skali od 1 do 5					Wartości średniej dla wszystkich czterech szkół wyższych			
Nr		1	2	3	4	5	B	S	T	W
	Praca nauczyciela (zawód nauczycielski)									
17	– cieszy się dużym prestiżem społecznym	0,5	8,6	48,6	35,1	7,0	3,3	3,7	3,4	3,1
18	– jest dobrze płatna	3,8	33,5	44,0	16,5	2,2	2,7	4,6	4,5	4,2
19	– przygotowuje do niej nasz Wydział, który kładzie nacisk na przygotowanie praktyczne	6,0	29,7	39,6	19,2	5,5	2,9	2,7	2,9	2,9
20	– wybiera się ją, kiedy nie bardzo się wie, co studiować	1,6	10,3	45,9	27,6	14,0	3,4	3,9	3,3	3,8
21	– daje szansę na przekształcenie społeczeństwa	7,6	38,6	41,6	11,4	0,5	2,5	2,3	2,7	2,7
22	– jest dzisiaj trudniejsza niż przed dziesięciu laty	32,6	44,2	19,3	3,3	0,6	1,95	2,3	2,3	2,2
23	– wiążą się z nią bardzo dobre perspektywy, bo jest zbyt mało nauczycielek(-li)	0,5	8,6	20,0	38,4	32,4	3,9	3,4	3,1	3,9
24	– wymaga specjalnych uzdolnień	19,0	52,7	24,5	3,3	0,5	2,1	2,1	2,1	2,1

Jak oceniają ankietowani studenci prestiż zawodu nauczycielskiego? Nie za wysoko – raczej „średnio". Wartości średniej dla czterech grup osób badanych mieszczą się w przedziale od 3,1 (W) do 3,7 (S). Także i grupa brunszwicka –

złożona wyłącznie ze studentów przygotowujących się do pracy w szkole podstawowej i szkole głównej – szacuje prestiż nauczyciela zadziwiająco nisko ($\overline{X}$ = = 3,3). Rozkład wyników dowodzi, że najwięcej – prawie połowa – studentów brunszwickich wybrało neutralną ocenę „częściowo się zgadza, a częściowo się nie zgadza", jedna trzecia – „raczej się nie zgadza", a 7% uznało, że „całkowicie się nie zgadza", co się zaś tyczy przeciwnej strony skali, to 8,6% wybrało ocenę „w znacznym stopniu się zgadza" i tylko 0,5% – „całkowicie się zgadza".

Zakładając, że istotnym elementem image'u zawodu nauczycielskiego jest odpowiednie wynagrodzenie, opinie niemieckich studentów, którzy wybrali ten zawód są zadziwiające. Przypuszczam, że w grę wchodzą tu dwie przyczyny: a) zawód nauczycielski porównuje się z zawodami – „menedżer", „handlowiec", „fachowiec od komputerów" – w których można dzisiaj szybko zrobić karierę i w których dużo się zarabia, sytuując go pod względem prestiżu nie na czołowym miejscu, lecz gdzieś pośrodku; b) być może utrzymuje się jeszcze w Niemczech podział na nauczycieli gimnazjalnych i nauczycieli szkoły ludowej, będących – zgodnie z tradycyjnymi wyobrażeniami – „biednymi nauczycielami wiejskimi". Czy brunszwiccy studenci wyrobili sobie opinię na ten temat słysząc o „leniuchach" (jak określił nauczycieli dolnosaksoński premier Schröder), czy też o przemocy i braku dyscypliny w szkole? Na ten temat można tylko spekulować.

Brunszwiccy studenci sądzą, że stwierdzenie, iż praca nauczyciela jest w Niemczech dobrze płatna znacznie bardziej odpowiada rzeczywistości ($\overline{X}$ = = 2,7) niż stwierdzenie, że praca nauczyciela cieszy się dużym prestiżem społecznym (X = 3,3). Zupełnie inaczej przedstawia się sytuacja w oczach studentów z Warszawy, Tallina i Sofii ($\overline{X}_W$ = 4,2; $\overline{X}_T$ = 4,5; $\overline{X}_S$ = 4,6) twierdzących, że praca nauczyciela nie jest odpowiednio wynagradzana; jak się wydaje fakt ten wiąże się z niskim prestiżem społecznym zawodu nauczycielskiego. Aby wyjaśnić ten stan rzeczy, przytaczamy wartości współczynnika korelacji między zmienną 17 („prestiż") i zmienną 18 („wynagrodzenie") w niemieckiej i polskiej grupie badanych osób: $r_{B\ 17,18}$ = 0,11 (różnica nieistotna statystycznie), $r_{W\ 17,18}$ = 0,32**. Tak więc, o ile w przypadku brunszwickich studentów zmienne „prestiż" i „wynagrodzenie" słabo ze sobą korelują (nie osiągając poziomu istotności statystycznej), o tyle w przypadku warszawskich studentów zależność ta okazała się bardzo istotna statystycznie.

Dwie rzeczy są zadziwiające. Po pierwsze pogląd, że nauczyciel może przekształcać społeczeństwo był przez większość badanych osób ze wszystkich grup oceniany bardzo pozytywnie – wartości średniej grupowej mieszczą się w przedziale od 2,3 (S) do 2,7 (W, T), a grupa niemiecka ($\overline{X}_B$ = 2,5) nie odbiega od pozostałych. Po drugie, studenci ze wszystkich grup sądzą przeważnie, że wykonywanie zawodu nauczycielskiego wymaga specjalnych uzdolnień: wartość średniej dla wszystkich czterech grup jest taka sama ($\overline{X}$ = 2,1).

Jednocześnie studenci ze wszystkich grup oceniają stwierdzenie, że praca nauczyciela stała się dzisiaj trudniejsza przeważnie jako „w znacznym stopniu się zgadza" – wartości średniej grupowej dla zmiennej 22 wahają się między 1,95 (B) i 2,3 (S, T).

Zamiary po ukończeniu studiów

Tabela 5. Zamiary po ukończeniu studiów

Zmienna	Pytania	Wyniki ankiety przeprowadzonej w Brunszwiku w % w skali od 1 do 5					Wartości średniej dla wszystkich czterech szkół wyższych			
Nr		1	2	3	4	5	B	S	T	W
	Po ukończeniu studiów chciałabym(-łbym)									
25	– możliwie szybko rozpocząć pracę zawodową (podjąć kształcenie w refendariacie)	65,6	19,4	9,4	3,3	2,2	1,6	3,0	3,1	2,3
26	– podjąć dalsze studia	4,9	14,3	20,3	35,7	24,7	3,6	2,2	2,2	2,3
27	– rozpocząć pracę w innym zawodzie	2,7	2,7	11,5	32,4	50,5	4,2	2,9	3,2	2,7
28	– robić jeszcze coś zupełnie innego	1,6	9,8	18,0	25,1	45,4	4,0	3,0	3,3	3,3
29	– zostać nauczycielką (-em), gdy tylko znajdę dobrą szkołę	2,7	8,7	17,5	49,2	21,9	3,8	2,3	2,6	3,0
30	– jeszcze nie wiem, co będę robiła (robił)	1,1	1,1	8,8	20,3	68,7	4,5	3,5	3,5	3,3

Jeśli chodzi o zamiary ankietowanych osób po ukończeniu studiów, to wystąpiły istotne różnice między studentami brunszwickimi z jednej strony i studentami sofijskimi, tallińskimi i warszawskimi z drugiej. I tak, niemieccy studenci pragną natychmiast po ukończeniu studiów podjąć kształcenie w refendariacie; wiedzą więc dokładnie, czego chcą: chcą zostać nauczycielami. Podejmować pracy w innym zawodzie raczej nie zamierzają. W większości nie uzależniają też decyzji podjęcia pracy nauczycielskiej od znalezienia dobrej szkoły. Tak więc rzeczywiście chcą zostać nauczycielami. Co się zaś tyczy studentów z Sofii, Tallina i Warszawy, to ogólnie rzecz biorąc chcieliby podjąć dalsze studia. Wielu uzależnia też decyzję podjęcia pracy nauczycielskiej od znalezienia dobrej szkoły. Większość nie wyklucza możliwości podjęcia pracy w innym zawodzie.

Dyskusja nad wynikami naszych badań w kontekście wyników badań przeprowadzonych w krajach niemieckojęzycznych

O ile badania nad obciążeniami zawodu nauczycielskiego są liczne (zob. Czerwenka, 1996, s. 298), o tyle studiów nad oceną własnego zawodu przez studentów studiów nauczycielskich nie ma zbyt wiele; o ile nam wiadomo, nikt jeszcze nie przeprowadził takich międzynarodowych badań porównawczych, jak nasze. Wyniki nowych badań nad „wykształceniem nauczycieli w opinii

studentów studiów nauczycielskich" prezentują w swojej pracy Flach, Lück i Preuss (1995), omawiając też badania nad kształceniem nauczycieli przeprowadzone od 1970 roku w NRD i Niemczech Zachodnich.

Jeśli chodzi o kwestię motywów wyboru zawodu nauczycielskiego w referowanych badaniach, to odpowiedzi są całkiem jednoznaczne, jakkolwiek z racji przyjęcia różnych kategoryzacji tych motywów i wykorzystania różnych narzędzi badawczych porównywalność wyników badań jest ograniczona. Pamiętając o tym można jednak stwierdzić: prawie zawsze na pierwszym miejscu listy motywów znajduje się zawodowe czy też pedagogiczne zainteresowanie dziećmi i młodzieżą; wysoką pozycję zajmuje też przedmiot czy przedmioty, które się studiuje, by nauczać ich później w szkole. Dowodzą tego zarówno wschodnio-, jak i zachodnioniemieckie badania. Również i w czasach NRD przy wyborze zawodu nauczycielskiego nie dominowały tedy motywy społeczno-polityczne, lecz „stosunek pedagogiczny" (H. Nohl). Wadą omawianych tu badań jest brak danych o płci ankietowanych osób, przypuszczalnie były to w większości studentki.

Na koniec rzućmy okiem na badania dotyczące obciążenia zawodowego czy też satysfakcji zawodowej w opinii nauczycieli. Z jednej strony okazuje się tu, że „zadowolenie z zawodu" wyjaśnić można odwołując się do stosunkowo niewielu czynników, z drugiej zaś, że „niezadowolenie z zawodu" ma bardzo złożony zespół czynników. W obydwu przypadkach samopoczucie nauczycieli zależy jednak od uczniów, od dzieci. Ipfling i Peez przeprowadzili wśród bawarskich i austriackich nauczycieli szeroko zakrojone badania nad uwarunkowaniami ich satysfakcji zawodowej. Gamsjager pytał natomiast szwajcarskich nauczycieli o to, czy gdyby ponownie mieli wybierać zawód, wybraliby zawód nauczycielski i jeżeli tak – to dlaczego. We wszystkich trzech grupach osób badanych bardzo często podawano czynnik „praca z dziećmi" (zob. Ipflig, Peez, Gamsjager, 1995, s. 83, s. 117, s. 127), a trzy czwarte ankietowanych nauczycieli raz jeszcze wybraloby zawód nauczycielski.

W największych dotychczas międzynarodowych badaniach nad satysfakcją zawodową nauczycieli, które przeprowadzono w Holandii, Austrii, Belgii, Niemczech, Hiszpanii i Portugalii stwierdzono wysoką korelację między zadowoleniem z zawodu a działalnością nauczycielską zorientowaną na ucznia, przy czym istotną rolę odgrywały także stosunki panujące w kolegium nauczycielskim oraz pomoc w pracy ze strony najbliższego otoczenia społecznego szkoły (za: Rudow, 1994, s. 162 i następna).

Do głównych czynników obciążenia zawodowego czy też braku satysfakcji zawodowej u nauczycieli należą – obok wielu innych – pozbawieni motywacji do nauki i niezdyscyplinowani uczniowie (zob. Czerwenka, 1996); głównym czynnikiem satysfakcji zawodowej okazały się zaś – obok wielu innych – dobre kontakty z uczniami, tak więc wydaje się, że stwierdzenie Flaake'a z 1989 roku do dzisiaj pozostaje aktualne: „Głównym źródłem napięć i cierpień w zawodzie, ale również zadowolenia i samopotwierdzenia się są dla nauczycieli kontakty z uczennicami i uczniami. Kontakty te są czymś, co bardzo się w zawodzie ceni, ale zarazem czymś, co odczuwa się jako obciążenie" (za: Stahl, 1995, s. 236). Uta Stahl doszła

w swoich badaniach nad nauczycielami szkół podstawowych i szkół głównych do wniosku, że kobiety są nie tylko bardziej zadowolone z zawodu nauczycielskiego niż mężczyźni, ale też lepiej radzą sobie z problemami w kontaktach z uczniami (zob. Stahl, 1995, s. 309). Tak więc czynnikowi „płeć" powinno się w badaniach nad nauczycielami poświęcać w przyszłości więcej uwagi.

Podsumowanie

W badaniach ankietowych przeprowadzonych na uniwersytetach w Brunszwiku, Sofii, Tallinie i Warszawie proszono studentów studiów nauczycielskich (pedagogicznych) o odniesienie się – z wykorzystaniem pięciostopniowej skali – do motywów podjęcia studiów, image'u zawodu nauczycielskiego i zamiarów po ukończeniu studiów. Punktem wyjścia rozważań była trudna sytuacja zawodowa młodych nauczycieli w Niemczech zachodnich oraz katastrofalnie niskie zarobki nauczycieli w byłych krajach socjalistycznych. Przypuszczano, że motywy podjęcia studiów przez osoby badane ze wszystkich czterech grup będą *podobne*, natomiast ich zamiary po ukończeniu studiów będą *różne*.

Odpowiedzi osób badanych potwierdziły te oczekiwania, o czym świadczą analizy i interpretacje różnic między wartościami średniej grupowej dla poszczególnych zmiennych. Najważniejszym wynikiem naszych badań ankietowych – znanym już z wcześniejszych badań – jest stwierdzenie, że podstawowym motywem wyboru zawodu nauczycielskiego jest chęć pracy z dziećmi, co ma też i później kluczowe znaczenie dla satysfakcji z pracy zawodowej.

Przypisy

[1] Dla uproszczenia w poniższych rozważaniach używamy z reguły tylko rodzaju męskiego, gdy chodzi o obydwie płci.

[2] *Referendariat* – instytucja zajmująca się w Niemczech praktycznym kształceniem kandydatów na nauczycieli, którzy uzyskali już dyplom ukończenia wyższych studiów nauczycielskich.

[3] Dane zaczerpnięte z „Statistik nach Abschluss des Bewerbungsverfahrens" („Statystyki po zakończeniu procedury zatrudniania") dotyczącej zatrudniania nauczycieli w szkołach ogólnokształcących na dzień 5 sierpnia 1996 roku, ogłoszonej przez Dolnosaksońskie Ministerstwo Oświaty (Niedersächsischen Kultusministerium) w Hanowerze.

[4] Dane za: Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen (Centrum Badań i Innowacji w Oświacie) 1996a, s. 149.

[5] W badaniach warszawskich pytanie to dotyczyło motywów wyboru studiów pedagogicznych, jako że osobami badanymi byli studenci pierwszego roku pedagogiki ogólnej.

[6] W badaniach warszawskich stwierdzenie to brzmiało: „...ponieważ interesuje mnie pedagogika".

[7] Przedstawione w tabeli 3 wartości p są wynikiem różnej wielkości prób. Przyjęliśmy poziom istotności .050 dla testu jednostronnego oraz .025 dla testu dwustronnego. Ponieważ pomiaru zmiennych 6 i 10 dokonaliśmy na tych samych próbach, niezbędna była adjustacja p (według Bonferoniego). Dla zadjustowanego p przy przyjętym teście jednostronnym p = .050* (= istotność) oraz p = .010** (= duża istotność).

Bibliografia

Bader R., Habel W., Lüde v.R.: *Wider der die behauptete Untauglichkeit der professonalisierten Lehrerausbildung – Zur Öffnung latenter beruflicher Alternativen für Lehrer*. W: Habel W. i inni (red.): *Blockierte Zukunft – Reaktionen von Studierenden und Lehrenden. Beiträge zur AHD-Jahrestagung 1986: Hochschulausbildung und Arbeitsmarkt*. Weinheim 1987.

Bents-Rippel B.: *Lehrerbewusstsein. Eine empirische Untersuchung von Bawusstseinsstrukturen bei Absolventen der Bremer Lehrerausbildung vor dem Hintergrund von Ausbildung und beruflicher Praxix*. Universität Bremen 1987.

Czerwenka K.: *Belastungen im Lehrerberuf und ihre Bewältigung*. „Bildung und Erziehung" 1996, Jg. 49.

Döbrich P.: *Lehrerberuf in Europa. Konvergenzen oder Divergenzen?* „Bildung und Erziehung" 1996, Jg. 49.

Europäische Kommission: *Schüsselzahlen zum Bildungswesen in der Europäischen Union*. Bonn o.J.

Flach H., Lück J., Preuss R.: *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung*. Frankfurt am Main 1995.

Habel W., Lüde v.R., Metz-Glöckel S. , Steuer E. (red.): *Blockierte Zukunft – Reaktionen von Studierenden und Lehrerenden. Beiträge zur ADH-Jahrestag 1986: Hochschulausbildung und Arbeitsmarkt*. Weinheim 1987.

Ipfing H.J., Peez H., Gamsjäger E.: *Wie zufrieden sind die Lehrer. Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufiedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe der deutschsprachingen Raum*. Bad Heilbrunn 1995.

Kaiser A.: *Sozialization von Lehrerstudenten. Sozialisationstheoretische Interpretation von empirische Ergebnissen zur Einstellung angehender Lehrer*. Frankfurt am Maim 1982.

Kodron Ch.: *Zu Kooperationsproblemenen bei der Einfuhrung einer europäischen Dimension in der Lehrerbildung*. „Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung" 1995, Jg. 12.

Mitter W.: *Staat und Markt im internationalen Bildungswesen aus historischvergleichender Sicht – Gegner. Konkurenten, Partner?* „Zeitschrift für Pädagogik" Beiheft 35, 1996.

Niedersächsisches Kultusministerim: *Einstellung von Lehrkräften an allgemeinbildenken Schulen zum 05.08.1996: Statistik nach Abschluss des Einstellungsverfahrens. Erlass 307-50 4331/1 vom 14.11.1996*. Hannover 1996.

Rajangu V.: *Das Bildungswesen in Estland. Grundlagen – Tendenzen – Probleme*. Frankfurt am Main 1993.

Rudow B.: *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrebelestung und Lehrergesundheit*. Bern 1994.

Stahl U.: *Professionalität und Zufriedenheit im Beruf. Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen*. Weinheim 1995.

Vierlinger R.: *Plädoyer für einige Nachbesserungen in der Universitäten Lehrerausbildung der Bundesrepublik Deutschland*. W: Bäuerle S. (red.): *Lehrer auf die Schulbank. Vorschläge für eine zeitgemässe Lehreraus- und -fortbildung*. Stuttgart 1991.

Wollenweber H.: *Das Berufsbild des Lehrers als Grundlage der Lehrerausbildung*. „Pädagogische Rundschau" 1996, Jg. 50.

Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen: *Bildung auf einem Blick. Bd.1: OECD-Indikatoren*. Paris 1996a.

Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen: *Bildung auf einem Blick. Bd. 2: OECD-Indikatoren*. Paris 1996b.

Renata Depta
Szkoła Podstawowa w Wyszkowie

WYOBRAŻENIA UCZNIÓW O PRACACH DOMOWYCH I MOTYWY ICH ODRABIANIA

Dziecko uczy się zanim przekroczy próg szkoły. Zdobywa doświadczenia w rodzinie, wśród rówieśników, podczas zabawy. Jego nauka przebiega na zasadzie swobodnej aktywności, w formie działań przypadkowych, epizodycznych, nieobowiązkowych, podejmowanych najczęściej z własnej inicjatywy. Jest więc ona przyjemna. Nawet jeśli coś się nie uda, nie ciąży nad dzieckiem groźba przykrych konsekwencji. Sytuacja ta zmienia się z chwilą wstąpienia dziecka do szkoły. Nauka staje się dominującą formą aktywności ucznia i nabiera cech obowiązkowości. Dziecko zaczyna być rozliczane ze swojej pracy, która może nieść nie tylko zadowolenie, radość, ale także – w przypadku porażki – przykrości.

Programy nauczania narzucają dzieciom do opanowania wiadomości i umiejętności, a konieczność ich utrwalania pociąga za sobą zadawanie prac domowych. Można więc powiedzieć, że efektywność uczenia się zależy od wzajemnych powiązań między pracą na lekcji i w domu. Te dwie formy procesu dydaktycznego powinny się wzajemnie uzupełniać.

Dobrze przeprowadzona lekcja, w czasie której uczeń zrozumie i opanuje odpowiednie treści oraz zorientuje się, jak odrobić zadaną pracę domową, jest warunkiem prawidłowej efektywnej nauki w domu. Z kolei od wykonania zadanej pracy zależy przebieg następnych lekcji. Tak więc te dwa procesy funkcjonują na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Siła związków tych elementów zależy od tego, na ile nauczyciel, planując lekcję, uwzględni i zintegruje z nią pracę domową.

Pożytek z odrabiania pracy domowej zależy jednak od różnych okoliczności, np. od zainteresowania treściami, od wymagań nauczyciela, stopnia trudności materiału, od umiejętności wykonywania prac, zrozumienia celu ich zadawania itp. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie takich warunków, aby uczniowie aktywnie uczestniczyli w zajęciach oraz poznawali wartości uczenia się w szkole i w domu. Aktywność uczniów w tym zakresie jest uwarunkowana motywami.

Nauczyciel odgrywa decydującą rolę w kształtowaniu motywacji dzieci do nauki. William James ujął to następująco: „Nauczając, musisz wypracować u swego ucznia takie wewnętrzne zainteresowanie tym, czego masz zamiar go nauczyć, że każdy inny przedmiot uwagi zostaje przepędzony z jego myśli; następnie przedstaw mu temat tak sugestywnie i frapująco, by zapamiętał go, aż do śmierci; na koniec wzbudź w nim zżerającą go ciekawość i pragnienie poznania następnych elementów wiedzy, związanych z tym tematem" (za: Galloway, 1988, s. 13).

Na postawy dzieci wobec prac domowych ma wpływ wiele czynników. Należą do nich wyobrażenia i wiedza o tym, czego w pracach tych od nich się wymaga oraz motywacja, która nadaje kierunek działaniom uczniów. Oba te czynniki wzajemnie się uzupełniają i na siebie oddziałują. Wyobrażenia i spostrzeżenia uczniów na temat zadawanych prac oraz wiedza na ten temat, warunkują poziom motywacji przy odrabianiu prac domowych. I odwrotnie: motywacja w znacznym stopniu wpływa na wyobrażenia dzieci, dostarczając im dalszych informacji o tych pracach.

Zagadnienie motywacji zajmuje ważną pozycję wśród obszernej polskiej literatury poświęconej pracom domowym ucznia. Motywacja jest procesem wewnętrznym, którego nie można zaobserwować; jest jedną z ważniejszych sił, warunkujących określone zachowanie dzieci.

Motywacja bywa pojmowana jako „mechanizm uruchamiający zachowanie jednostki, nadający mu energię i ukierunkowujący je; stan wewnętrznego napięcia, pobudzający jednostkę do działania, w wyniku którego dochodzi do redukcji tego napięcia; także względnie trwała dyspozycja do działania w określonym kierunku; ma charakter świadomy lub nieświadomy" (*Encyklopedia...*, 1993, s. 531). Termin ten jest często używany zamiennie z terminem motyw.

Przystępną, prostą definicję motywacji proponuje J.Reykowski (1977, s. 18) pisząc, iż „jest to pojęcie ogólne, oznaczające takie zjawiska, jak intencja, zamiar, chęć, pragnienie, życzenie, zainteresowanie czymś, obawa przed czymś itp. Wszystkie wymienione terminy (...) oznaczają wystąpienie u człowieka tendencji kierunkowej, czyli gotowości do zmierzania ku określonym celom. (...) Tendencję taką będziemy nazywać motywem".

Nieco inną definicję motywacji można znaleźć w *Encyklopedii Pedagogicznej*:

„Motywacja – ogół procesów w systemie nerwowym, które:

a) przejawiają się tendencją lub przeciwtendencją do ukierunkowanej aktywności,

b) wywołują i pobudzają te aktywności, tłumiąc inne tendencje,

c) sygnalizują satysfakcję lub dyssatysfakcję, stopień zaspokojenia potrzeb lub realizacji zadań" (Kocowski, 1993, s. 384).

W pracy pedagogicznej istotne znaczenie obok motywacji ma motywowanie. Ch. Galloway (1988, s. 14) powołując się na Z. Freuda określa je jako „dopomaganie uczniom w dokonywaniu wyboru między różnymi możliwościami, przez co ułatwia się im podejmowanie decyzji, jak postępować".

Na temat roli motywów w procesie kształcenia wypowiada się J. Bruner, znany amerykański psycholog i pedagog. Wskazuje on na niekorzystne następ-

stwa dominacji w procesie kształcenia zewnętrznych czynników motywacyjnych, które mogą stymulować dzieci do uczenia się mechanicznego, prowadzącego w konsekwencji jedynie do reprodukowania poznanych wiadomości. Twierdząc, że w takim przypadku uczenie się dzieci nie należy do nich, proponuje J. Bruner (1978, s. 670) następującą hipotezę: „(...) im bardziej dziecko potrafi traktować uczenie się jako odkrywanie czegoś, a nie jako uczenie się o czymś, tym silniej wystąpi u niego tendencja do uczenia się na zasadzie autonomicznego samonagradzania, a jeszcze lepiej – na zasadzie nagrody, jaką stanowi samo odkrycie".

Zdaniem J. Brunera u większości dzieci występuje wewnętrznie umotywowana dyspozycja do uczenia się, w którym nagrodą jest pozytywne zakończenie działania, a nawet samo działanie, natomiast nagroda zewnętrzna jest tylko dodatkiem. Tak więc wątpiąc w niezawodność satysfakcji zewnętrznych, mniejszą rolę przypisuje J.Bruner wpływowi zewnętrznych nagród i kar w nauce szkolnej. Nie odrzuca on jednak pojęcia wzmocnienia, skupiając się na wzmocnieniu wewnętrznym: „Chęć do nauki jest motywacją wewnętrzną, która czerpie swe źródła i znajduje satysfakcję w swej realizacji. Chęć do nauki staje się problemem dopiero w szczególnych okolicznościach, na przykład w takich, jakie stwarza szkoła, gdzie program jest z góry ustalony, uczniowie zamknięci w klasie, a droga postępowania ściśle wytyczona. Problem tkwi nie tylko w samym uczeniu się, ile wynika stąd, że wymagania szkolne często nie aktywizują mechanizmów podtrzymujących spontaniczną chęć do nauki, takich jak ciekawość, dążenie do kompetencji, pragnienie doścignięcia wybranego wzoru. (...) To prawda, że zachęta zewnętrzna może człowieka skłonić do kontynuowania podjętej czynności, a nawet wielokrotnego jej powtórzenia, ale nie stanowi niezawodnej pożywki dla długiego procesu uczenia się" (Bruner, 1974, s. 177–178).

Motywowanie ucznia do odrabiania prac domowych jest kwestią stworzenia wzmocnienia, by ich samodzielne odrabianie dawało efekty nagradzające. Ale bodźce, które mają pozytywnie motywować do pracy, nie będą wzmocnieniem dla ucznia zmęczonego wielogodzinną pracą w szkole, głodnego, znudzonego, wystraszonego trudnymi treściami, bądź represyjną postawą nauczyciela wątpiącego w to, że praca nad zadaniami domowymi jest warta zachodu.

Nauczyciele stosują różne bodźce motywujące do pracy nad zadanymi pracami domowymi: tak pozytywne, jak i negatywne. W konsekwencji skłania to wielu uczniów do nauki w domu, w celu uzyskania korzyści zewnętrznej, np. pochwały, akceptacji nauczyciela, pozytywnej oceny lub uniknięcia kary, złych ocen i krytyki.

Warto przytoczyć wypowiedź B. Skinnera o niskim wartościowaniu przez uczniów sukcesów w rozwiązywaniu problemów, w natłoku różnorodnych represji i stresów: „(...) w natłoku takich przykrych konsekwencji, udzielenie odpowiedzi poprawnej staje się samo w sobie mało znaczącym wydarzeniem, natomiast ich skutkiem staje się zagubienie pomiędzy różnymi lękami, znudzeniem i agresją, które są nieodłącznym produktem kontroli" (za: Green, 1974, s. 162).

Najbardziej pozytywnym motywem odrabiania prac domowych jest pragnienie utrwalenia, zdobycia lub pogłębienia wiedzy, a więc wiedzy dla wie-

dzy, a nie dla nagrody zewnętrznej. Uczeń odczuwający zadowolenie z samego uczenia się, łatwiej pokonuje trudności. Możliwości ucznia kierującego się takimi motywami są niewątpliwie większe, niż możliwości uczniów zwracających uwagę jedynie na korzyści zewnętrzne.

Prawdziwie wartościowa motywacja, to motywacja wewnętrzna, wpływająca na psychiczne nastawienie dziecka do zadanej pracy. Wszystko to, co dziecko robi z zamiłowania, stanowi źródło nagród wewnętrznych. Natomiast wszystko, co dziecko wykonuje z nakazu, pod przymusem, ze względu na przyszły zysk, opiera się na wzmocnieniach zewnętrznych. Im więcej nagród wewnętrznych czerpie uczeń w trakcie odrabiania pracy domowej, tym więcej wykazuje autentycznego zaangażowania. Jeżeli zaś do pracy motywują nagrody zewnętrzne, sama praca może być wykonywana z przykrością, odczuwana jako zło konieczne i często „zbywana".

W analizie zagadnienia motywów, jakie kierują postępowaniem dzieci, posłużę się teorią atrybucji H. Kelleya. Ogólnie ujmując, atrybucja to wnioskowanie o pewnej, nie podlegającej bezpośredniej obserwacji właściwości ludzi. Wnioskowanie takie pozwoli wyjaśnić, skąd wzięły się takie, a nie inne zachowania uczniów wobec prac domowych i powiązać je ze sobą. Dzięki temu powstaną możliwości wyjaśnienia stwierdzonego stosunku uczniów do nauki w domu.

Wyobrażenia i wiedza uczniów o pracach domowych

Aby poznać i zrozumieć działania dzieci wykonujących prace domowe, przeprowadziłam badania ankietowe. Dotyczyły one dwóch zagadnień:

1. Wyobrażenia i wiedza uczniów o pracach domowych.
2. Motywy odrabiania prac domowych.

Badania zostały przeprowadzone w Szkole Podstawowej nr 2 w Wyszkowie i objęły 50 uczniów klas siódmych i 45 uczniów klas ósmych. Uzyskaną na podstawie ankiet wiedzę staralam się pogłębić, prosząc uczniów o napisanie wypracowania na temat „Moja praca domowa".

Analiza wypowiedzi na pytanie „Czy praca domowa powinna być zadawana?" wykazuje, że zdecydowana większość uczniów – 66 osób – widzi potrzebę jej zadawania (tabela 1), a tylko 8 uczniów jest temu zdecydowanie przeciwnych.

Tabela 1. Odpowiedzi na zadane pytanie: Czy praca domowa powinna być zadawana?

Tak		Raczej tak		Nie wiem		Raczej nie		Nie	
L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
28	29,5	38	40,0	6	6,3	15	15,8	8	8,4

W swych wypracowaniach uczniowie – przeciwnicy prac domowych piszą: „Według mnie praca domowa nie powinna być zadawana, dlatego że materiał powinien być przerobiony w szkole. Poza tym, siedząc nad lekcjami, uczymy

się wielu rzeczy nieprzydatnych w codziennym życiu", „...praca domowa nie powinna być zadawana, ponieważ od nauki jest szkoła, a po niej każdy chciałby odpocząć...", „Ja uważam, że prace domowe nie powinny być zadawane. Chciałbym naprawdę, żeby nauczyciele zrozumieli, że weekend, czy ferie są nie tylko odpoczynkiem dla ucznia, ale również oderwaniem od codziennych lekcji. Odrabianie prac domowych, których naprawdę jest dużo, jest uciążliwe".

Wśród postrzeganych celów zadawania prac domowych, na pierwszym miejscu badani uczniowie wymieniają utrwalenie i pogłębienie wiadomości i umiejętności zdobywanych na lekcji – 95,8% badanych (tabela 2). 69 uczniów (72,6%) przypisuje pracom domowym funkcję sprawdzenia poziomu ich wiedzy, która stanowi pomoc dla nauczyciela, mogącego na tej podstawie zaplanować dalszą pracę na lekcji.

Tabela 2. Odpowiedzi na pytanie: „Prace domowe – Twoim zdaniem – są zadawane..." (wskaż 3 przyczyny)

Lp.	Przyczyny:	L.	%
1	żeby utrwalić i pogłębić wiadomości i umiejętności zdobywane na lekcji	91	95,8
2	żeby nauczyciel mógł sprawdzić poziom wiedzy uczniów i na tej podstawie zaplanować dalsza pracę na lekcji	69	72,6
3	żeby przyzwyczaić uczniów do samodzielnej pracy	66	69,5
4	żeby uczniowie mogli wykryć luki w wiadomościach i szybko je uzupełnić	29	30,5
5	bo taka jest tradycja	14	14,7
6	żeby ukarać za złe zachowanie na lekcji	9	9,5
7	żeby uczeń miał co robić, gdy wróci do domu	8	8,4

Z opiniami korespondują niektóre zdania zawarte w wypracowaniach uczniów. A oto jedna z wypowiedzi: „Prace domowe są potrzebne do głębszego zrozumienia danego tematu. To pewien rodzaj sprawdzianu własnych wiadomości. Dzięki nim staramy się uporządkować treści omawiane na lekcji".

69,5% badanych uczniów wskazuje też na rolę prac domowych, przygotowujących do samodzielnego zdobywania wiedzy. Natomiast dla 14 osób prace domowe, to jedynie tradycja. Wydaje się, że osoby te nie dostrzegają roli, jaką spełniają zadawane do domu prace, w procesie kształcenia. Być może jest to spowodowane tym, że nauczyciele zbyt mało wagi przywiązują do właściwego zadawania i sprawdzania zadawanych prac. Być może traktują ten proces powierzchownie i zdawkowo. Wypowiedzi uczniów zawarte w wypracowaniach dotyczących prac domowych zdają się to potwierdzać: „Często bywa tak, że nauczyciel zada pracę do domu i nie sprawdzi. Jestem wtedy zły, że tyle czasu poświęciłem pracy, która tak naprawdę niewiele nauczyciela obchodzi", „Zadawanie pracy domowej w naszej klasie wygląda zwyczajnie: nauczyciel podaje numer zadania i stronę. Niestety, tylko niekiedy nauczyciel tłumaczy, jak ją odrobić. Podobnie jest ze sprawdzaniem. Nauczyciele sprawdzają pracę domową tylko niektórym uczniom, więc po co w ogóle zadawać ją całej klasie? Można kazać ją zrobić tylko jednej, dwu osobom", „Często praca jest zadawana po dzwonku. Można wtedy nie usłyszeć, co zostało zadane. Często nauczyciel

nie sprawdza zadanej pracy, albo tylko zagląda, czy ona jest. Jestem wtedy zdenerwowany, bo napracowałem się, uszanowalem wolę nauczyciela – odrobiłem, a nauczyciel mnie zlekceważyl (...). Gdy praca jest zbyt trudna, nie wysilam się na jej odrobienie, tylko przepisuję w szkole. Nauczyciel i tak by nie docenił mojego wysiłku. Jemu zależy tylko na tym, żeby praca była w zeszycie", „Czasem nauczyciele nie przywiązują wagi do tego, czy rozumiemy prace domowe i czy je odrabiamy...".

Z wypowiedzi uczniów wynika, że traktowanie pracy domowej bez uwzględnienia jej znaczącej roli w procesie kształcenia może doprowadzić do zaniżenia, a nawet zniszczenia poczucia jej wartości. W takim wypadku praca domowa występuje jako zbędny balast, dodatkowo obciążający ucznia w domu. Jeśli jest zadawana zdawkowo i powierzchownie sprawdzana, uczniowie postrzegają ją jako zbędny element procesu nauczania i uczenia się. Taki stan rzeczy może spowodować lekceważenie i niechęć ucznia nie tylko do prac domowych i nauczyciela, ale i do nauki w szkole.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że większość uczniów widzi pozytywne przyczyny zadawania, a tylko 17 (17,9%) wybralo przyczyny wskazujące na brak związku prac domowych z uczeniem się: „żeby ukarać za złe zachowanie na lekcji" – 9 osób i „żeby uczeń miał co robić, gdy wróci do domu" – 8 osób. Niemniej nie wolno lekceważyć takich właśnie opinii.

Wśród pożądanych przez uczniów cech pracy domowej (tabela 3) na zdecydowanie pierwszym miejscu dzieci widzialyby pracę ciekawą, zachęcającą do odrobienia – 85% badanych, natomiast praca trudna, zmuszająca do wysiłku, nie spotkała się z ich akceptacją.

Tabela 3. Odpowiedź na pytanie: „Twoim zdaniem praca domowa powinna być"

Lp.	Cechy pracy domowej:	L.	%
1	ciekawa, zachęcająca do odrobienia	81	85,0
2	niezbyt trudna, aby można ją było odrobić	14	15,0
3	trudna, zmuszająca do wysiłku	–	–

Zagadnienie to pojawilo się również w wypracowaniach uczniów. Oto przykładowe wypowiedzi: „Niekiedy nauczyciel zada trudną pracę. Gdy z wielkim trudem ją odrobię, nie chce mi sprawdzić. Wtedy czuję, że niepotrzebnie się napracowałem. To mnie zniechęca do odrabiania lekcji", „Nieraz nauczyciel zadając pracę domową nie tłumaczy jej, potem są trudności z odrabianiem. A jeżeli uczeń nie odrobi, zdarza się, że nauczyciel bez słowa stawia jedynkę. I myśli, że to jest sprawiedliwe", „Nauczyciele powinni zadawać takie prace domowe, aby uczeń zainteresował się nimi i miał chęć je odrobić. Praca domowa nie powinna być zbyt trudna, ani za długa. Moim zdaniem nauczyciel powinien zadawać taką pracę domową, która by przemawiała do ucznia", „Czasem prace domowe są tak trudne, że nie wiem, jak się do nich zabrać. Muszę wtedy prosić rodziców o pomoc, a gdy oni nie wiedzą, biegnę do koleżanek. Zdarza się, że one też nie umieją jej odrobić i wtedy zaczynam się bać, co będzie w szkole. Nie lubię trudnych prac".

Motywy odrabiania prac domowych

Analizując motywy, jakimi kierują się dzieci odrabiając prace domowe, posłużę się teorią atrybucji H. Kelleya (Kofta, 1985, s. 191). H. Kelley uważa, iż często na efekt danego działania wpływają różne przyczyny współzależne i wzajemnie na siebie działające, tworzące w rezultacie schematy przyczynowości. Przyczyny te mogą działać na postępowanie dziecka indywidualnie lub łącznie.

Siły wpływające na postępowanie dziecka mogą być sprzyjające lub hamujące. Ale jeżeli siła sprzyjająca danemu zachowaniu jest słaba, wtedy będzie skuteczna tylko wówczas, gdy nie zadziała siła hamująca. Na przykład uczeń odrabia pracę domową, ponieważ nic mu w tym nie przeszkadza. Ma dostateczną motywację wewnętrzną i zewnętrzną: lubi uczyć się w domu, ma zapewnione odpowiednie warunki do odrabiania, jest zdolny, rozumie zadaną pracę, dostaje dobre stopnie, jest aprobowany przez nauczyciela. Uczeń może również nie odrabiać zadanej pracy. Czynnikami zniechęcającymi go do odrabiania mogą być: brak kontroli ze strony nauczyciela, niezrozumienie zadanej pracy, brak aprobaty nauczyciela dla jego wysiłków. Siłą przeciwdziałającą nieodrabianiu byłoby w tym przypadku zrozumienie zadanej pracy lub zmiana postępowania nauczyciela.

Spróbujmy teraz scharakteryzować przyczyny wymienione przez dzieci, zachęcające je lub zmuszające do odrabiania zadawanych prac. Na pierwszym miejscu (tabela 4) wśród przyczyn mobilizujących do odrabiania prac domowych, znalazła się przyczyna wewnętrzna, dotycząca chęci nabywania wiedzy – łącznie (tak, raczej tak) wskazało na nią 80 osób – 84,2%, a 82 badanych (86,3%) zwróciło uwagę na praktyczne tego korzyści w przyszłości (pierwsze miejsce).

Tabela 4. Odpowiedź na pytanie: „Dlaczego odrabiasz pracę domową?"

Lp.	Odrabiam pracę domową, ponieważ:	Tak		Raczej tak		Nie mam zdania		Raczej nie		Nie	
		L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
1	wiedza, którą przy tym nabywam, przyda mi się praktycznie w przyszłości	66	69,5	16	16,8	5	5,3	4	4,2	4	4,2
2	pomaga mi to wzbogacić moją wiedzę	56	58,9	24	25,3	5	5,3	6	6,3	4	4,2
3	gdy nie odrobię, dostanę ocenę niedostateczną	50	52,7	15	15,8	6	6,3	8	8,4	16	16,8
4	obawiam się uwag ze strony nauczyciela	37	40,0	19	20,0	4	4,2	17	17,9	18	18,9
5	rodzice cieszą się, gdy się dobrze uczę	42	44,2	9	9,5	11	11,6	9	9,5	24	25,3
6	mam w domu warunki do jej odrabiania	36	37,9	11	11,6	10	10,5	14	14,7	24	25,3
7	wiem, że nauczyciel każdą pracę sprawdza i ocenia	29	30,5	17	17,9	13	13,8	20	21,0	16	16,8
8	lubię się uczyć	14	14,7	28	29,5	15	15,8	14	14,7	24	25,3
9	zawsze jest interesująca	10	10,5	11	11,6	12	12,7	40	42,1	22	23,1

65 (68,5%) uczniów odpowiedziało, że dla nich czynnikiem decydującym o odrabianiu jest strach przed oceną niedostateczną. Czynnikiem przeciwdziałającym nieodrabianiu jest też dla 60% badanych obawa przed uwagami ze strony nauczyciela. 48,4% uczniów twierdzi, że sprawdzanie i ocenianie każdej pracy przez nauczyciela, mobilizuje ich do systematycznego odrabiania, a niemal połowa – 44,2% – odrabia, bo po prostu lubi się uczyć. Jeden z uczniów w wypracowaniu pisze: „U mnie problemy podczas odrabiania prawie nie występują. Mam wszystko, czego mi potrzeba do nauki, umiem się skoncentrować, umiem się uczyć i szczerze mówiąc lubię to".

Należy podkreślić, że wśród motywów sprzyjających odrabianiu i hamujących nieodrabianie, większość dzieci wskazywała na motywację pozytywną, jaka decydującą o ich nastawieniu do zadawanych prac. Należałoby się jednak zastanowić nad czynnikiem, który upłasował się na trzecim miejscu wśród dziewięciu zaproponowanych, a więc o strach przed oceną niedostateczną. Większość dzieci zdaje sobie sprawę z korzyści wynikających z odrabiania pracy domowej, ale jednocześnie lęk u 68,5% badanych przed oceną niedostateczną powoduje stres i działa rozpraszająco. Na fakt ten zwracają uwagę uczniowie w wypracowaniach, pisząc: „(...) Prace domowe odrabiam, bo muszę. Nie chcę dostać jedynki. Odrabianie lekcji nie sprawia mi przyjemności (...)", „Myślę, że większość uczniów odrabia pracę domową tylko dlatego, aby nie dostać jedynki", „Nauczyciele powinni pomyśleć przed zadaniem pracy, czy sobie z nią poradzimy. Czasami nie zwracają uwagi na trudności wiążące się z odrabianiem i niesprawiedliwie oceniają. Jeden z nauczycieli ciągle nam grozi (jeszcze przed zadaniem pracy), że będzie stawiał jedynki za nieodrobienie. Nienawidzę przedmiotu, którego uczy, a kiedy próbuję odrobić zadaną pracę, pocą mi się ręce i boli mnie głowa. Czy nie mógłby chociaż raz powiedzieć, że postawi piątkę, gdy dobrze odrobimy? (...) Jednak większość nauczycieli w naszej szkole jest sprawiedliwa i daje się lubić".

Dla większości dzieci pochwała lub dobra ocena za odrobioną pracę jest czynnikiem wystarczająco atrakcyjnym, aby go uznać za zachęcający do odrabiania (71 osób – tabela 5). Niewiele mniej atrakcyjnym, pobudzającym dla dzieci czynnikiem jest świadomość, że nauczyciel oceni pracę, biorąc pod uwagę wysiłki włożone w jej odrobienie. Taka postawa nauczyciela zyskała uznanie u 49,6% badanych (zawsze) i 17,9% (często), natomiast tylko jedna osoba stwierdziła, że ten czynnik nigdy nie wpływa na jej chęć do odrabiania.

Tabela 5. Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu podane czynniki zachęcają Cię do odrabiania pracy domowej?"

Lp.	Czynniki	Zawsze		Często		Czasami		Rzadko		Nigdy	
		L.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
1	Praca bardzo łatwa	54	56,9	16	16,8	14	14,7	11	11,6	–	–
2	Pochwała lub dobra ocena	46	48,4	25	26,3	15	15,8	8	8,4	1	1,0
3	Praca interesująca	46	48,4	17	17,9	23	24,2	9	9,5	–	–
4	Pewność, że nauczyciel oceni pracę, biorąc pod uwagę moje wysiłki włożone w jej odrobienie	47	49,6	17	17,9	16	16,8	14	14,7	1	1,0
5	Pewność, że odrobiona praca będzie przez nauczyciela sprawdzona	33	34,7	23	24,2	19	20,0	16	16,8	4	4,2
6	Wytłumaczenie pracy przez nauczyciela	20	21,0	24	25,3	34	35,8	12	12,7	5	5,3
7	Świadomość celu, jakiemu służy zadana praca	17	17,9	26	27,4	30	31,6	17	17,9	5	5,3
8	Praca nie za łatwa, wymagająca myślenia	13	13,8	25	26,3	36	37,9	15	15,8	4	4,2

Wypowiedzi dzieci również świadczą o motywacyjnej roli oceniania zadanych prac przy samodzielnym ich wykonaniu. Czynnik ten motywuje pozytywnie 80 osób (tabela 6).

Tabela 6. Odpowiedzi na pytanie: „Czy - według Ciebie - nauczycielowi zależy na tym, żeby uczeń samodzielnie odrabiał prace domowe?"

Tak		Raczej tak		Nie wiem		Raczej nie		Nie	
l.	%	L.	%	L.	%	L.	%	L.	%
56	58,9	24	25,3	9	9,5	2	2,1	4	4,2

Potwierdzeniem dotychczasowych ustaleń jest fakt, że w odpowiedzi na pytanie: „Któremu nauczycielowi chciałbyś oddać swoją pracę do sprawdzenia?", 75 uczniów (tabela 7) - wymieniło nauczyciela, który systematycznie kontroluje i sprawiedliwie ocenia. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że nikt spośród badanych nie chciałby oddać pracy do sprawdzenia nauczycielowi, który sporadycznie kontroluje i ostro ocenia. Nie cieszą się jednak popularnością u dzieci nauczyciele, którzy sporadycznie kontrolują i pobłażliwie oceniają zadaną pracę. Tylko 8 osób (8,4%) chciałoby oddać takiemu nauczycielowi swoją pracę do sprawdzenia. Na podstawie analizy wypowiedzi uczniów można wyciągnąć wniosek, że cenią oni u nauczyciela konsekwencję oraz sprawiedliwość w zadawaniu, kontrolowaniu i ocenianiu prac domowych.

Tabela 7. Odpowiedzi na pytanie: „Któremu nauczycielowi chciałbyś oddać swoją pracę do sprawdzenia?"

Lp.	Odpowiedzi	L.	%
1	Nauczycielowi, który systematycznie kontroluje i sprawiedliwie ocenia	79	83,2
2	Nauczycielowi, który sporadycznie kontroluje i pobłażliwie ocenia	8	8,4
3	Nauczycielowi, który systematycznie kontroluje i pobłażliwie ocenia	5	5,3
4	Nauczycielowi, który systematycznie kontroluje i ostro ocenia	3	3,1
5	Nauczycielowi, który sporadycznie kontroluje i ostro ocenia	–	–

Wracając do analizy czynników zachęcających dzieci do odrabiania pracy domowej (tabela 5) warto zwrócić uwagę, że praca bardzo łatwa „zawsze" cieszy się popularnością u 56,9% badanych, „często" u 16,8%, natomiast nie było osoby, która twierdziłaby, że taka praca nigdy jej nie zachęca. Wytłumaczenie pracy przez nauczyciela jest czynnikiem „zawsze" zachęcającym tylko dla 21% uczniów, natomiast 35,8% badanych uznało go za „często zachęcający". Praca niezbyt łatwa, wymagająca myślenia, czasem zachęca do odrabiania 37,9% uczniów. Nie zawsze świadomość celu, jakiemu służy zadana praca, przyczynia się do odrabiania jej z chęcią. Tylko dla 17 osób jest to czynnik zawsze zachęcający, dla 26 osób - często, dla 30 - czasem, dla 17 - rzadko i u 3 osób - nie wpływa na chęć odrabiania. Jak wynika z danych, są one rozłożone w przedstawionych przedziałach prawie równomiernie.

Tylko 4 badanych uczniów stwierdziło, że nigdy nie odrabiałoby prac domowych, gdyby nie były one obowiązkowe (tabela 8). 21 uczniów wykazało się

ogólnym pozytywnym nastawieniem do zadawanych prac i zadeklarowało chęć odrabiania ich zawsze. Czynnik emocjonalny dominował u 5,3% badanych i uzależniał decyzję odrabiania od sympatii do nauczyciela, natomiast drugie miejsce co do liczby głosów na to pytanie, potwierdza zajęte przez dzieci wcześniej stanowisko dotyczące zachęcającej roli możliwości otrzymania dobrego stopnia (26 osób). Analiza wyników zawartych w tej tabeli świadczy również o innym ważnym czynniku, zachęcającym dzieci do odrabiania pracy domowej. Okazuje się, że 39 osób (największa liczba wskazań) kierowałoby się wewnętrznym czynnikiem motywacyjnym i odrabiałoby z przedmiotów, które są dla nich interesujące.

Tabela 8. Odpowiedzi na pytanie: „Gdyby odrabianie pracy domowej było dobrowolne i mógłbyś samodzielnie podjąć decyzję czy odrobić, czy też nie, to co byś zrobił?"

Lp.	Odpowiedzi	L.	%
1	Odrabiałbym tylko z przedmiotów, które mnie interesują	39	41,0
2	Odrabiałbym, gdyby to pomogło mi zdobyć dobry stopień	26	27,4
3	Zawsze bym odrabiał	21	22,1
4	Odrabiałbym, ale tylko zadaną przez nauczycieli, których lubię	5	5,3
5	Nigdy bym nie odrabiał	4	4,2

* * *

Prezentowane badania, aczkolwiek przeprowadzone na małej próbie i wskutek tego niereprezentatywne dla całej populacji polskich uczniów, sygnalizują istotne dla efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego zagadnienia związane z pracami domowymi.

Z analizy uzyskanego materiału empirycznego wyłania się dość pozytywny wizerunek uczniów i budzący rozterki wizerunek nauczycieli. Z pewnością nie bez wpływu na ten obraz pozostaje fakt, że w sprawie prac domowych wypowiadali się tylko uczniowie. Celowe wydaje się więc skonfrontowanie z ich opiniami stanowiska nauczycieli.

Bibliografia

Bruner J.: *Poza dostarczone informacje*. PIW, Warszawa 1978.

Bruner J.: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. PIW, Warszawa 1974.

Encyklopedia Popularna. PWN, Warszawa 1993.

Galloway Ch.: *Psychologia uczenia się i nauczania*. PWN, Warszawa 1988.

Green D.R.: *Psychologia w szkole*. PWN, Warszawa 1974.

Kocowski T.: *Motywacja*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Fundacja „Innowacja", Warszawa 1993.

Kofta M.: *Procesy atrybucji w spostrzeganiu społecznym*. W: Lewicka M.: *Psychologia spostrzegania społecznego*. Książka i Wiedza, Warszawa 1985.

Reykowski J.: *Z zagadnień psychologii motywacji*. WSiP, Warszawa 1977.

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/1998

Zbigniew Kwieciński
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu
Przewodniczący PTP

GRZECHÓW GŁÓWNYCH TRZYDZIEŚCI W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

Na amerykańskim Kongresie Edukacji Nauczycieli (1995) wielokrotnie odwoływano się do listy postulatów znanego pedeutologa amerykańskiego Johna L. Goodlada, autora głośnej książki *A place called school. Prospects for the future* (1984). Postulaty te i warunki, dotyczace dobrego przygotowania nauczycieli, sformułował on w rozdziale 8. swej książki *Teacher for our nation's schools* (1990). Przeglądnijmy je wszystkie po kolei z najkrótszą choćby refleksja o tym, czy u nas w Polsce warunki te są i w jakim stopniu są spełniane przez instytucje państwowe – wszak chodzi o nową generację i formację nauczycieli szkół publicznych, pracujących w imieniu państwa i dla państwa polskiego. (Postulaty Goodlada numerować będę cyframi rzymskimi, a uwagi o ich spełnianiu w Polsce – numerami arabskimi w nawiasach).

I. *Programy edukacyjne dla nauczycieli szkół publicznych powinny być postrzegane przez instytucje, które je proponują jako poważna odpowiedzialność wobec społeczeństwa i stosownie do tego wspierane oraz promowane, a także energicznie rozwijane przez najwyższe władze tych instytucji.*

(1) Po roku 1989 ministerstwo edukacji zlikwidowało jedyny własny instytut, zajmujący się programowaniem kształcenia nauczycieli, a następnie zlikwidowało wyodrębniony uprzednio departament, zajmujący się wyłącznie tą kwestią. Mimo tego wiele tysięcy nauczycieli podjęło trud dokształcania się, choć proces ten – o ogromnej skali – pozostał bez pomocy finansowej, programowej, wydawniczej, organizacyjnej, doradczej ze strony ministerstwa. Przygotowanie nauczycieli i uzupełnienie kwalifikacji przez już pracujących nauczycieli stało się „autonomiczną" sprawą poszczególnych wydziałów akademickich, a w istocie – poszczególnych nauczycieli pedagogiki, psychologii i metodyki. Programy edukacyjne dla nauczycieli są, u nas postrzegane jako kwestia, o której można nie myśleć, a w każdym razie nie trzeba myśleć odpowiedzialnie. Nie są, one wspierane i rozwijane z jakąkolwiek energią przez najwyższe

władze państwowe, a w Sejmie w latach dziewięćdziesiątych licznym posłom, którzy z zawodu byli nauczycielami, nigdy nie udało się zawiązać znaczącej grupy nacisku, na problematykę edukacyjną, ani odbyć zasadniczej debaty oświatowej. Dla zmieniających się jak w kalejdoskopie ministrów edukacji kwestia kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli nie była sprawą znaczącej wagi. W sprawie tej – o najwyższym znaczeniu dla rekonstrukcji kulturowej, cywilizacyjnej i moralnej naszego społeczeństwa najwyższe władze zachowały się nieodpowiedzialnie.

II. *Programy edukacyjne dla nauczycieli muszą być traktowane równorzędnie z innymi programami studiów w ramach uznawanych zobowiązań uczelni oraz zakresu studiów i usług, a także nagradzane za umiejętności, wpisane w charakter danej dziedziny.*

(2) W polskich uczelniach państwowych istnieje ugruntowana tradycja traktowania nurtu studiów dla przyszłych nauczycieli – w obrębie danej dyscypliny naukowej – jako jakościowo gorszych niż studia „prawdziwie" akademickie.

(3) Do nauczania podstaw pedagogiki i psychologii kieruje się kadrę mniej doświadczoną i mniej twórczą.

(4) Do zakładów metodyk przedmiotowych kieruje się często osoby, które nie miały znaczących osiągnięć naukowych w danej dyscyplinie.

III. *Programy edukacyjne dla nauczycieli muszą być automatyczne i bezpieczne w swoich granicach, muszą mieć jasną tożsamość organizacyjną, stały budżet i personel oraz władze decyzyjne zbliżone do władz wyższych szkół o profilu zawodowym.*

(5) W polskich uczelniach państwowych programy edukacyjne dla nauczycieli nie mają, określonych granic treściowych. Ministerstwo i Rada Główna próbują, określać plany nauczania, to znaczy minimalne wymiary godzin przeznaczonych na nauczanie przedmiotów warunkujących pozyskanie prawa do nauczania. Praktycznie oznacza to, że o treściach nauczania decydują poszczególni nauczyciele pedagogiki, psychologii i metodyki, wedle swojej wiedzy, motywacji i umiejętności, które są takie, jak wskazano wyżej.

(6) Programy edukacyjne dla nauczycieli w uniwersytetach na ogół nie mają wyodrębnionej tożsamości organizacyjnej, a jeżeli wyjątkowo istnieje taka wyodrębniona jednostka (jak na przykład wzorcowe Studium Pedagogiczne w Uniwersytecie Jagiellońskim), to jest jedną z kilku form kształcenia nauczycieli, obok tradycyjnej, organizowanej bez żadnej koordynacji przez instytuty pedagogiczne, psychologiczne i zakłady metodyki oraz obok kształcenia przez taki tercet zatrudniony na stale w instytucie merytorycznym (na przykład adiunkt pedagog, adiunkt psycholog i metodyk w instytucie historii).

(7) Wyższe szkoły pedagogiczne w uporczywym i konsekwentnym wysiłku upodobniły się w Polsce do uniwersytetów, także pod względem utraty tożsamości organizacyjnej w zakresie kształcenia nauczycieli. Co więcej, ich wydziały pedagogiczne naśladują także uniwersytety i zajmują się kształceniem zbędnych na rynku pracy „czystych" pedagogów, bez dodatkowego wykształcenia w jednej czy dwóch dyscyplinach, i podobnie, jak to jest w uniwersytetach, pedagogika w uczelniach pedagogicznych ma niższy prestiż, niż każdy inny kierunek studiów, czy wydział uczelni.

(8) Kolegia nauczycielskie albo nie kształcą głównie nauczycieli (absolwenci kolegiów językowych uciekają od pracy w szkole), albo już uzyskane w nich wykształcenie uznaje się – co płynie z ministerstwa – za niepełnowartościowe i zachęca się przedszkolanki i nauczycielki klas młodszych do kończenia „prawdziwych" studiów, czyli magisterskich. Najczęściej są, to studia na koszt nauczycielek, a bardzo często są to studia... fikcyjne, gdyż opiekunowie prac licencjackich niejednokroć przejmują, pod swoją opiekę magisterską swoich uprzednich studentów z seminarium dyplomowego i zaliczają jako pracę magisterską nieco rozszerzoną wersję pracy kończącej studia pierwszego stopnia.

(9) Ponadto w uczelniach małych, co do stanu kadrowego, ale kształcących ogromne liczby studentów, wykłady i prace magisterskie prowadzone są przez osoby nie mające statusu samodzielności naukowej. Tak zatem oryginalne, autorskie z założenia wykłady i studenckie prace badawcze są kierowane przez osoby, które same nigdy nie wykonały samodzielnie oryginalnej pracy naukowej.

IV. *Musi istnieć rozpoznawalna grupa uczonych i bezstronnych członków wyodrębnionej jednostki akademickiej (wydziału, katedry, instytutu, zakładu, studium), dla których kształcenie nauczycieli ma bezwzględne pierwszeństwo, grupa taka musi być odpowiedzialna za* ***selekcję*** *studentów i* ***monitorowanie postępów*** *przez nich czynionych,* ***planowanie i realizację*** *pełnego zakresu i porządku programu nauczania, za* ***stałe ocenianie i ulepszanie programów*** *oraz* ***pomoc absolwentom*** *przy wkraczaniu w kariery zawodowe* (podkr. – Z.K.).

(10) W naszych uczelniach państwowych nie można rozpoznać grupy bezstronnych i odpowiedzialnych uczonych skupionych w wyodrębnionej jednostce akademickiej, dla których kształcenie nauczycieli ma bezwzględne pierwszeństwo. Jeżeli nawet można wskazać wyodrębnione jednostki akademickie, a więc międzywydziałowe studia pedagogiczne, zakłady kształcenia nauczycieli, czyli wyższe nauczycielskie studia zawodowe, to nie da się wskazać ani jednej jednostki, która skupialaby grupę uczonych z dyscyplin niezbędnych dla kształcenia nauczycieli, a próby takich skoordynowanych i długotrwałych działań na rzecz kształcenia nauczycieli są dziełem pojedynczych osób, potem karanych – utrudnianie karier akademickich – za wychylanie się z szeregu („przecież to praktycyzm", „za malo teorii").

(11) W Polsce nie występuje pełna procesualna odpowiedzialność uczelni za dobór, kształcenie, monitorowanie postępów, ulepszanie programów i pomoc w zatrudnieniu i doskonaleniu absolwentów. Raczej odwrotnie: jest to odpowiedzialność całkowicie rozproszona, czyli zupełny brak odpowiedzialności uczelni za przebieg przygotowania do zawodu nauczycielskiego, wejście w zawód i rozwój kompetencji w trakcie wykonywania zawodu.

V. *Odpowiedzialna grupa uczonych i bezstronnych członków owej jednostki, o której mowa w postulacie IV, musi rozumieć cele edukacji i rolę szkół w naszym społeczeństwie; jej członkowie muszą być także zaangażowani w dobór i przygotowanie nauczycieli do pełnienia wszystkich wymaganych od nich obowiązków edukacyjnych.*

(12) Skoro prawie nie ma takich wyodrębnionych jednostek, a wcale nie ma w naszych uczelniach grup odpowiedzialnych, bezstronnych i wysoce kompetentnych grup uczonych, to postulat V Goodlada jest realizowany na opak.

VI. *Odpowiedzialna grupa uczonych i bezstronnych członków tej wyodrębnionej jednostki akademickiej musi poszukiwać i wybierać spośród kandydatów do udziału w programie kształcenia nauczycieli ustaloną z góry liczbę studentów, którzy wykazują podstawowe przywiązanie do obowiązków moralnych, do etyki i misji kulturalnej, jakich się od nich będzie oczekiwało.*

(13) W Polsce nie ma uzgodnionych wzorów doboru kandydatów na studia nauczycielskie, które by uwzględniały kryteria wymienione przez J.I. Goodlada, które nazwałbym wyrazistymi **orientacjami protagonicznymi**, to jest zespołem nastawień, przekonań, zainteresowań i wstępnych umiejętności, ogłady kulturalnej i wrażliwości prospołecznej, które prognozują dobre spełnianie przyszłej roli nauczyciela (szerzej o tym piszę w poznańskich „Studiach Edukacyjnych" t. 4, 1994). Nie oznacza to, że takich prób nie ma, ale nie są one wspólnie przyjęte do realizacji, a żadna z nich nie jest wystarczająco kompleksowa.

(14) W Polsce nie określa się od szeregu lat limitu przyjęć na studia nauczycielskie, który byłby przeniesieniem prognoz co do przybliżonej liczby miejsc pracy. W rezultacie niektóre uczelnie zaczęły w latach dziewięćdziesiątych przyjmować na studia nauczycielskie tysiące studentów, nie mając żadnego pokrycia w należycie kompetentnej kadrze, w odnawianych i pomnażanych zasobach bibliotecznych i w warsztacie pracy dydaktycznej. Kierowano się tu tylko interesem materialnym kadry nauczającej i intencją redystrybucji nadwyżek na rzecz ubożejących placówek badań podstawowych.

(15) Epidemiczny rozrost takich praktyk spowodował, że grupy pracowników uczelni wyższych odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli same wyzuły się z „podstawowego przywiązania do obowiązków moralnych i do misji kulturalnej", jakiej oczekuje się od kandydatów na nauczycieli i od nauczycieli szkół niższych szczebli. Nauczyciele nauczycieli sami jako środowisko stworzyli antywzory wychowawcze dla swoich studentów, prowadząc z nimi **grę dwóch oszustów**: „wy nam pieniądze, my wam dyplomy – łatwe do zdobycia, ale za to bez pokrycia w kompetencjach".

VII. *Programy edukacyjne dla nauczycieli szkół podstawowych lub średnich powinny brać odpowiedzialność za zapewnienie wszystkim kandydatom na nauczycieli, przechodzącym przez nie, nabycie i dobre opanowanie umiejętności pisemnego wyrażania myśli oraz krytycznego myślenia, wymaganych od wykształconego człowieka.*

(16) Studenci kierunków nauczycielskich i pedagogiki prawie wcale lub wcale nie piszą esejów, studiów krytycznych, rozprawek, małych prac badawczych. Rzadko stosowane są metody aktywne nauczania, nie uczy się studentów krytycznej dekonstrukcji tekstów. Oczywiście są od tego wyjątki, ale te są dziełem szczególnie rzetelnych, oddanych swej misji nauczycielskiej pracowników akademickich.

(17) Źródłem tych deficytów w kształceniu są jednak nie tylko umiejętności i postawy nauczycieli akademickich, ale taka konstrukcja ich płatnych obowiązków (pensum), że nie gwarantuje ona nauczycielom i studentom czasu na konsultacje indywidualne lub grupowe, służące wyborowi tematów, dyskusji nad pierwszą koncepcją rozprawki naukowej, nad jej pierwszym, a potem ostatecznym tekstem. Znany mi przykład wpisania przez władze akademickie wielu

godzin takich konsultacji do pensum, na równych prawach z liczbą godzin na wyklady, seminaria i ćwiczenia, przyniósł rewelacyjne efekty w kształceniu.

VIII. *Programy edukacyjne muszą zapewniać przyszłym nauczycielom szerokie możliwości przekroczenia roli studenta z przyswojoną zamkniętą wiedzą i stania się nauczycielem stale rozwijającym wiedzę i umiejętności jej przyswajania.*

(18) W Polsce masowa praktyka jest odwrotna: ustawa „Karta Nauczyciela" gwarantuje mlodemu nauczycielowi stabilizację w zawodzie aż do emerytury, a mianowanie na stale nie jest powiązane z dokształcaniem się, poszerzaniem, odnową i pogłębianiem wiedzy przedmiotowej i pedagogiczno-psychologicznej. Dopiero projektowane w reformie oświaty stopnie zawodowe mogą, to zmienić, ale co wtedy stanie się z gwarancjami socjalnymi „Karty Nauczyciela" w państwie rządzonym przez związki zawodowe i naprzemienne koalicje populistyczne?

IX. *Programy edukacyjne dla nauczycieli musi charakteryzować proces socjalizacyjny, w którym kandydaci przekraczają zaabsorbowanie sobą stając się osobami bardziej zorientowanymi na innych, utożsamiającymi się z kulturą nauczania, dawania czegoś z siebie innym.*

(19) Od czasu likwidacji liceów pedagogicznych, takie dzialania i procesy formacyjne w kształceniu nauczycieli w polskich uczelniach nie mają miejsca, co wzmacnia uprzedni brak selekcji kandydatów ze względu na ich orientacje pedagogiczne. W polskich uczelniach przygotowujących nauczycieli obserwowany jest odwrotny proces: ukrytej socjalizacji prowadzącej już w trakcie studiów do zespołu zniechęcenia do podjęcia pracy nauczycielskiej, do swoistego syndromu „przedwypalenia zawodowego".

X. *Warunki realizacji programów edukacyjnych dla kandydatów na nauczycieli pod wszystkimi względami muszą charakteryzować wzorcowe warunki, jakie przyszli nauczyciele mają tworzyć we własnych szkołach i salach lekcyjnych.*

(20) Niektóre wydzialy w części uczelni polskich mają bardzo dobre i dobre warunki kształcenia studentów, ale rzadko można tak powiedzieć o warunkach realizacji programów podstawowych do przygotowania pedagogicznego i psychologicznego.

XI. *Programy edukacyjne muszą być przeprowadzane tak, aby przyszli nauczyciele dociekali natury nauczania i wychowania oraz przyjmowali, że będzie to naturalny aspekt ich pracy.*

(21) W naszych uczelniach niewielu nauczycieli akademickich ma skłonności i kompetencje do „dociekania natury nauczania i wychowania" i traktowania takich dociekań jako „naturalnego aspektu ich pracy". Kto ma tego nauczyć przyszlych nauczycieli?

XII. *Programy edukacyjne dla nauczycieli muszą angażować ich w kwestie i dylematy wynikające z nieustannego napięcia między prawami i interesami pojedynczych rodziców lub grup interesów – z jednej strony, a rolą szkół w przekraczaniu parafiańszczyzny, ciasnoty poglądów wspólnoty lokalnej – z drugiej.*

(22) Brak uzgodnionych w skali kraju programów edukacyjnych dla nauczycieli i sposobów ich realizacji rozstrzyga negatywnie o tej kwestii, choć pojedynczy nauczyciele mogą toczyć ze studentami takie debaty i zalecać im do studiowania i dyskutowania odpowiednie teksty na takie tematy i sugerować

tematy prac zaliczeniowych czy magisterskich. Sądzę jednak, że w naszych warunkach wielkim edukatorem w tym obszarze napięć pomiędzy lokalnością i interesem grupowym, a interesem ogólnym są mass media i nasza scena publiczna, w której prywata, interesy lokalne, ksenofobie, wzory lekceważenia prawa i interesów ogólnych są codzienną „lekcją", przez która przechodzimy wszyscy, także nauczyciele akademiccy i studenci.

XIII. *Programy edukacyjne dla nauczycieli muszą być przesiąknięte zrozumieniem i zobowiązaniem do spełniania przez nauczycieli moralnego obowiązku zapewnienia sprawiedliwego dostępu do pełnej i jak najlepszej edukacji powszechnej wszystkim dzieciom i młodzieży.*

(23) Polskie szkolnictwo – mimo iż jest ustrojowo skonstruowane na zasadach jednolitości programowej, powszechnej dostępności i drożności – jest nasycone nierównościami społecznymi. Wiele lat swojej pracy naukowej poświęciłem, sam i w zespołach, udokumentowaniu tych nierówności. Nasze teksty (np. R. Borowicza, T. Frąckowiaka, M. Kozakiewicza, M. Szymańskiego, moje) są wystarczającą podstawą do włączenia tej problematyki do nauczania nauczycieli. Czy tak jednak jest w skali powszechnej? Wątpię. Zwłaszcza w klimacie debat publicznych lat dziewięćdziesiątych, w którym dominuje refleksja liberalna nad egalitaryzmem, zwłaszcza oświatowym, jako przecież niezbywalnym składnikiem i fundamentem demokracji. Wolność zabija równość.

XIV. *Programy edukacyjne muszą orientować przyszłych nauczycieli nie tylko w systemie szkół takich, jakimi są teraz, ale także w ich alternatywach, dawać rozumienie założeń stanowiących ich podstawą, jak wpływać na konieczne zmiany w organizacji szkoły, grupowania uczniów, programie nauczania i inne.*

(24) W pedagogice polskiej mamy dość dobrą orientację co do alternatywy wobec szkoły tradycyjnej, ale obserwacja dyskusji na ten temat wśród nauczycieli nowatorów (założycieli i współtwórców szkół niepublicznych, doświadczeń twórczych w szkołach publicznych), nauczycieli zaangażowanych politycznie (np. w Sejmie), wskazuje, że wiedza ta nie była wcześniej im dostępna w ramach elementów czy podstaw pedagogiki. Podejmowane są wciąż wysiłki części środowiska pedagogicznego, aby wiedzę na ten temat wciąż poszerzać i pogłębić oraz popularyzować (np. łódzkie konferencje na temat edukacji alternatywnej, seria WSiP o nowościach pedagogicznych i edukacyjnych „Literatura Pedagogiczna", czasopisma „Edukacja i Dialog", „Społeczeństwo Otwarte", „Amicus. Niezależna Szkoła w Polsce" , „Carpe Diem. Pismo Ludzi Twórczych", „NIE. Niezależna Inicjatywa Edukacyjna", „Nieobecne Dyskursy"; Stowarzyszenie Szkól Twórczych, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Towarzystwo Rozwoju Inicjatyw Oświatowych, zjazdy i konferencje Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego). Nie zawsze z dobrym skutkiem. Programy edukacyjne dla nauczycieli o innowacjach szkolnych nadawane są, przez telewizję publiczna... nocą, a niektóre publikacje na temat prób zakładania szkól alternatywnych są, „gorzkimi żalami" ich twórców na temat kłód, jakie rzucają, im pod nogi administratorzy oświaty i ich konserwatywni koledzy, co raczej nie zachęca do naśladownictwa. Są też badania wykazujące, że zakładaniu nowatorskich rzekomo szkól społecznych towarzyszy często brak jakiegokolwiek pomysłu innowacyjnego i jakiejś wiedzy na ten temat (D. Rusakowska i J. Jung-Miklaszewska).

XV. *Programy edukacyjne dla nauczycieli muszą zapewniać wszystkim kandydatom dostępność różnorodnych warunków laboratoryjnych, dając im możliwość ich obserwacji, szansą na samodzielne eksperymenty oraz zapewniać dostęp do wybranych szkół na praktyki i staże; nie wskazane jest przyjmowanie większej liczby studentów, niż ta, której można zapewnić dobre warunki.*

(25) Wraz z likwidacją liceów pedagogicznych nastąpiła likwidacja szkół ćwiczeń dla kandydatów na nauczycieli. Poza wzorcowym rozwiązaniem w Studium Pedagogicznym UJ, w którym tutorzy z Uniwersytetu współpracują w prowadzeniu kandydata na nauczyciela z mentorami – wzorowymi nauczycielami, nie znane są mi przypadki, by studenci mieli swobodny dostęp do praktyk w przodujących placówkach. Umiejscowienie ich na praktyce zależy od ich osobistej inwencji i od starań pracowniczki dziekanatu/instytutu oraz od zaangażowania opiekuna roku/praktyk wyznaczonego przez dziekana/dyrektora instytutu.

(26) Nie oznacza to, że studenci mogą, swobodnie eksperymentować.

XVI. *Programy edukacyjne dla nauczycieli muszą ich wprowadzać w problemy i dylematy wyrastające z nieuniknionych konfliktów między tym, co aktualnie działa lub jest przyjęte w praktyce, a innymi opcjami, wspieranymi przez badania i teorię.*

(27) Moje obserwacje i doświadczenia pozwalają wyrazić opinię, że nowatorskie doświadczenia nauczycieli wciąż wyprzedzają, badania i teorię pedagogiczna w Polsce i że w nauczaniu nauczycieli nie wprowadza się w dylematy między teraźniejszością edukacyjną a przyszłością.

XVII. *Programy edukacyjne dla nauczycieli muszą mieć sprzężenie zwrotne z absolwentami, aby dokonywać ocen i korekt tych programów oraz ułatwiać pierwsze, krytyczne lata przejścia z uczelni do nauczania w szkole.*

(28) Nie ma u nas takiej praktyki.

XVIII. *Jeżeli programy edukacyjne dla nauczycieli mogą być ważne i powtarzalne, to muszą być uwolnione od instytucji wydających licencje zawodowe, a powinny być podporządkowane światłym, fachowo określonym wymaganiom akredytacyjnym.*

(29) U nas licencje zawodowe dla nauczycieli wydają, wydziały, instytuty, studia pedagogiczne, kursy zawodowe ośrodków doskonalenia nauczycieli, nowo powołane uczelnie prywatne bez żadnych określonych wymagań i procedur akredytacyjnych.

XIX. *Programy edukacyjne dla nauczycieli muszą być chronione przed kaprysami popytu i podaży przez politykę państwową, nie dopuszczającą ani wprowadzanych tylnymi drzwiami programów „awaryjnych", ani tymczasowych licencji nauczycielskich.*

(30) Jest u nas dokładnie odwrotnie: kształcenie nauczycieli zostawiono wolnemu rynkowi bez żadnych określonych wymagań. Zanim zacznie się jakakolwiek systemowa reforma oświaty, nauczyciele będą już mieli dyplomy w dużej mierze z fikcyjnymi lub przestarzałymi kompetencjami.

Bałkanizacja kształcenia nauczycieli

Tak zatem po dyskusji nad postulatami J.I. Goodlada można powiedzieć, że kształcenie nauczycieli w Polsce odznacza się pełnym bałaganem, sprzecznościami, skrajną różnorodnością i woluntaryzmem. Stan taki Nancy L. Zimpher

nazwała w książce pokongresowej *Teacher for the* New *Millenium*, red. L. Kaplan, R.A. Edelfeld (1996) „bałkanizacją, kształcenia nauczycieli". Na bałkanizację kształcenia nauczycieli składa się sześć aspektów: a) wielkość i zróżnicowanie instytucji kształcących nauczycieli (np. liczebność i poziom kompetencji kadry, jej innowacyjność, liczba studentów w przeliczeniu na liczbę nauczycieli o wysokich kwalifikacjach; biblioteka: jej zasoby, ich nowoczesność, odnawialność, poziom zakupów zagranicznych, sprawność informacji i obsługi); b) przekrój prestiżu tych instytucji (wśród uniwersytetów, wyższych szkół zawodowych, kolegiów, szkół niepublicznych); c) ich organizacyjne umiejscowienie i uprawnienia; d) kwestie popytu i podaży stanowiące podstawę działania tych uczelni; e) profil wykształcenia absolwentów oraz ich oczekiwania co do zatrudnienia; f) rywalizacja publicznych i prywatnych agend, pragnących wypełniać zadanie kształcenia nauczycieli za te instytucje i bez nich.

Uprzednio przeprowadzona dyskusja nad postulatami J.I. Goodlada wystarcza do wysnucia wniosku, że w Polsce spełniliśmy już maksimum warunków do pełnej bałkanizacji kształcenia nauczycieli. Trudno o większy w tej mierze nieład i brak odpowiedzialności. Dominujący obecnie tryb kształcenia – płatne studia zaoczne – zdaje się być znalezionym nareszcie rozwiązaniem słynnego dylematu Salomona: **z dzbana pustego do dziurawego garnka nalewaj tak długo, aż magistry wyrosną.**

WYDAWNICTWA SZKOLNE I PEDAGOGICZNE
polecają książkę:

Allan C. Ornstein, Francis P. Hunkins
PROGRAM SZKOLNY. ZAŁOŻENIA, ZASADY I PROBLEMATYKA

Tłumaczenie z języka angielskiego
Krzysztof Kruszewski

Podręcznik akademicki poświęcony analizie teoretycznych oraz praktycznych i organizacyjnych kwestii związanych z konstruowaniem programu nauczania. Przemyślana struktura tekstu pozwoli skutecznie pracować z nim zarówno specjaliście z zakresu teorii programu, jak i nauczycielom akademickim oraz studentom na zajęciach dydaktycznych. Przejrzystość w przedstawieniu kolejnych problemów (pytania ukierunkowujące uwagę czytelnika, liczne diagramy i tabele, wnioski i podsumowania, indeksy) może zachęcić do studiowania problemu nauczycieli, którzy dziś częściej zajmują się opracowaniem programów.

1998, wyd. I, ark. wyd. 47,0

Alicja Anna Kotusiewicz
Uniwersytet Białostocki
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

ADAPTACJA CZY ROZWÓJ NAUCZYCIELA W ZAWODZIE

Współczesna pedeutologia nie dysponuje dostateczną wiedzą ani dobrą metodologią rozpoznawania, w jaki sposób nauczyciel może *uzyskiwać wysoką wartość profesjonalnego działania* w warunkach wzrastających wymagań i dużej zmienności społecznego otoczenia szkoły.

Samo pojęcie wysokiej jakości nauczycielskiego działania nie jest jednoznaczne, stąd różnorodność możliwych odpowiedzi na pytanie o jej kryteria i uwarunkowania.

Przedstawiany tekst kieruje uwagę na ten typ uwarunkowań, które mieszczą się w problemie: adaptacja a rozwój nauczyciela w zawodzie, komplementarność czy opozycja pojęć?

Badacze idei i historii myśli ludzkiej twierdzą, że sposób postawienia problemu, używane terminy, typ argumentacji pozwalają określić ogólny kontekst intelektualny, w obrębie którego dany problem został podjęty (Skarga, 1989).

Analizując z tego punktu widzenia problem – adaptacja a rozwój w zawodzie nauczyciela, trudno nie zauważyć zmienności i ewolucji tych pojęć w różnych fazach teoretycznej refleksji pedeutologii. Powstaje jednak pytanie, w jakiej wersji dyscypliny zostały one usytuowane i jak problematyzowane są ich konsekwencje, inaczej, w jakim kontekście intelektualnym (polu epistemicznym) są one dostrzegane i analizowane.

Pojęcie adaptacji przeniesione zostało z systemu pojęć biologicznych na grunt nauk społecznych, aby opisać zachowania człowieka w zmiennych warunkach środowiska społecznego[1].

Treść pojęcia ulega ewolucji:

– Od ujęcia *statycznego* (jako wynik procesu przystosowania przez przyjęcie norm, wzorów, reguł postępowania i stosunków interpersonalnych, funkcjonujących w danym środowisku pracy) do ujęcia *dynamicznego* (dynamizowanie przez podmiot zastanych struktur i stosunków oraz usuwanie barier rozwojowych);

– Od ujęcia *zachowawczego* (opór przed naruszeniem istniejącego porządku) do ujęcia *kreatywnego*, twórczego (przekraczanie własnych możliwości rozwojowych);

– Od *jednofazowości* (osiągnięcie pełnej adaptacji i identyfikacji z zawodem) do *wielofazowości* (proces ciągłego regulowania własnych zachowań względem zmieniającego się otoczenia społecznego);

– Od *opozycyjności faz adaptacji* (faza bierna-czynna, faza wstępna-właściwa) do *komplementarności i logiki rozwoju* zawodowego w osiąganiu kolejnych poziomów profesjonalnych kompetencji nauczycielskich.

W literaturze pedeutologicznej używane są następujące terminy (Jodlowska, 1987):

Adaptacja formalna – poznanie przez nauczyciela warunków pracy oraz uprawnień zawodu, poznanie podstawowych obowiązków dydaktycznych, wychowawczych, organizacyjnych, administracyjnych itp. mieszczących się w normowanym i nie normowanym czasie pracy, poznanie uprawnień uczniów, tradycji i historii szkoły;

Adaptacja psychiczna – normalizacja kontaktów interpersonalnych, przystosowanie emocjonalne, opanowanie napięć i lęków wiążących się z koniecznością współdziałania ze zróżnicowanymi zespołami uczniów, rodziców i nauczycieli;

Adaptacja merytoryczna – przystosowanie do zadań i obowiązków odnoszących się do treści programowych, współpracy z uczniami w toku zajęć lekcyjnych, stalego doskonalenia i wzbogacania posiadanej wiedzy, uruchomienie procesów autorefleksji i autokontroli;

Adaptacja wstępna – obejmuje orientację zawodową, wybór zawodu, przygotowanie zawodowe w procesie kształcenia, pierwsze miesiące pierwszego roku pracy lub pierwszy rok pracy;

Adaptacja właściwa – od drugiego lub trzeciego roku pracy, wygaszenie adaptacji formalnej, rozwój nauczyciela w zawodzie, kształtowanie indywidualnego stylu nauczycielskich zachowań;

Adaptacja zachowawcza – nastawienie na minimalizację wysiłku, zachowania zrutynizowane, schematyczne, orientacja na bezpieczne przetrwanie, niechęć wobec nowych zadań i wymogu samokształcenia;

Pseudoadaptacja – zahamowanie rozwoju, uwstecznienie postaw wobec podstawowych wartości zawodu, poczucie znużenia i zmęczenia pracą nauczycielską;

Adaptacja do adaptacji – ustawicznie ponawiana gotowość adaptacji.

Termin adaptacja znalazł zastosowanie w programach badawczych wielu dyscyplin naukowych. Niektóre teorie *antropologii kulturowej* interpretują całość zjawisk kulturowych w kategoriach adaptacyjnych i ewolucyjnych. Alina Wiercińska (1993) stwierdza, że kultura jako system przystosowawczy stanowi zasadnicze kryterium ekologiczne gatunkowej odrębności człowieka. Jego adaptacyjny sukces wyraża się ekspansją gatunku do wszystkich możliwych nisz ekologicznych, aż po nie objęte jeszcze obszary życia. Jest to możliwe dzięki posiadanemu potencjałowi do uczenia się i osiągania coraz wyższych poziomów adaptacji. Przykładowo: ekspansję człowieka w czasie znamionuje wydłużenie

się dożywalności, które wzrosło trzykrotnie, w dziejach demograficznych ludzi. Podobnie wydłużają się okresy świadomości na jawie (od 8 do 18 godzin na dobę). Zwiększeniu ulega także zasięg kontroli człowieka nad otoczeniem (Wierciński, 1993).

W badaniach psychologicznych koncepcja ogólnego syndromu adaptacyjnego okazała się przydatna m.in. w wyjaśnianiu mechanizmów regulacji wzajemnych stosunków człowieka z otoczeniem, przyczyn zaburzeń psychosomatycznych, a także w badaniach zachowań człowieka w sytuacjach przeciążenia i stresu.

Analizując formy regulacji stosunków człowieka z otoczeniem, Tadeusz Tomaszewski (1976) wyróżnia: adaptację do istniejących warunków, przystosowanie podmiotu do rzeczywistości zewnętrznej (autoadaptacja), działanie jako aktywną formę przekształcania rzeczywistości i przystosowania tego, co zewnętrzne do potrzeb podmiotu.

W warunkach długotrwałego obciążenia psychologicznych mechanizmów regulacyjnych, np. w sytuacji stresu, dochodzi do dwóch rodzajów skutków: wyczerpania (skutek ujemny), bądź adaptacji człowieka do stresu (skutek pozytywny). W badaniach Adama Frączka i Mirosława Kofty wyróżniono dwa psychologiczne mechanizmy adaptacji człowieka do stresu.

Pierwszym jest stopniowe oswajanie się z nowym zadaniem i nową sytuacją, nabywanie wprawy i doświadczenia w wykonywaniu zadań dające w efekcie zmniejszenie stopnia ich trudności. Drugim, modyfikacja w natężeniu i jakościowym charakterze emocji wywoływanych przez powtarzające się sytuacje stresowe. Opanowanie stresu polega m.in. na przesunięciu w czasie szczytowego natężenia lęku. Stopień dezorganizacji zachowania jednostki ulega znacznemu zmniejszeniu, jeżeli lęk pojawia się dużo wcześniej, osiągając minimum w momencie wykonywania zadania. Wyuczone techniki poznawczej kontroli lęku, jak hamowanie emocji, zdolność antycypacji zdarzeń umożliwiają jednostce „rozerwanie sekwencji: sytuacja stresowa, ostry lęk, dezorganizacja zachowania, spadek sprawności" (Baran, 1995).

W *socjologii*, a zwłaszcza w teorii pracy, pojęcie adaptacji ujmowane jest w kategoriach motywacji, akceptacji własnej funkcji i pozycji społecznej, uzyskiwania odpowiednich sprawności manualnych i umysłowych oraz identyfikacji ze środowiskiem zawodowym. Bardziej akcentuje się instrumentalny sens adaptacji niż jej wartość samoistną. Uzasadnia się tezę, iż jakość i efektywność pracy warunkowana jest procesem adaptacji i stabilizacją pracowniczą (Baran, 1995).

W ujęciu Jana Szczepańskiego proces przystosowania się człowieka do nowej sytuacji ma charakter stadialny i obejmuje:

– stadium reorientacji psychologicznej – jednostka uczy się nowych wzorów zachowań, systemów wartości, norm i kryteriów ocen właściwych dla danego środowiska, umie je stosować, ale nie identyfikuje się z nimi, nie uznaje ich za własne;

– stadium tolerancji – przystosowujący się podmiot uznaje wartość odmiennych wzorów postępowania innych ludzi, ale sam nie stosuje się do nich;

– stadium akomodacji – jest to najczęściej występująca forma przystosowania, polegająca na wytworzeniu wspólnych wartości, norm i wzorów zachowań dzięki określonym „ustępstwom".

Akomodacja stanowi etap pośredni między konfliktem a asymilacją. Mechanizm akomodacji działa wtedy, gdy reakcja przystosowania w sferze zachowań nie jest wystarczająca.

Ostatnie stadium stanowi asymilacja, tzn. przystosowanie zupełne, uznanie przez podmiot nowych wartości i wzorów, osiągnięcie pełnej identyfikacji oraz odrzucenie niektórych wartości i wzorów uprzednio uznawanych za własne (Szczepański, 1963).

Zygmunt Wiatrowski, analizując proces adaptacji społeczno-zawodowej pracowników, wyróżnia cztery podstawowe etapy:

– etap pierwszy, w którym pracownik opanowuje stanowisko pracy, osiągając określony stopień samodzielności i wydajności pracy;

– etap drugi polega na włączeniu się pracownika w nurt życia społecznego grupy pracowniczej;

– etap trzeci charakteryzuje uświadomienie własnych powinności i zobowiązań wobec zakładu pracy jako całości;

– etap czwarty rozpoczyna proces identyfikacji, prowadzący do wysokiej wydajności działania oraz uzyskania satysfakcji z wykonywanej pracy zawodowej (Wiatrowski, 1986).

Zakończenie procesu adaptacji społeczno-zawodowej rozumiane jest jako uzyskanie przez pracownika poczucia własnej wartości, wyzbycie się napięć psychicznych i lęków, nabycia pewności siebie, dążenie do uczestnictwa społecznego i współodpowiedzialności za najbliższe środowisko zawodowe, niechęć zmiany pracy.

W obszarze zainteresowań teorii pracy podjęto m.in. badania uwarunkowań adaptacji młodych pracowników do wymogów i zasad dobrej roboty. Stwierdzono, iż proces adaptacji pracowników podejmujących samodzielne role zawodowo-społeczne i obywatelskie uzależniony jest od wielu zmiennych, np. od ogólnego stanu społeczno-ekonomicznego społeczeństwa (obecnie faza kryzysu rodząca dezintegrację postaw), od stopnia wydolności systemu edukacyjnego w ukierunkowaniu rozwoju właściwych postaw wobec wymogów pracy, a zwłaszcza wobec wymogów i zasad dobrej roboty, stopnia rozbieżności między oczekiwaniami i wyobrażeniami osób podejmujących pracę a ich empirycznym doświadczeniem w zetknięciu się z rzeczywistością konkretnego miejsca pracy, właściwego ukształtowania zależności między jakością pracy a systemem wynagradzania, a także od stopnia demokratyzacji życia wewnątrzzakładowego oraz możliwości podmiotowego współuczestnictwa w życiu społecznym miejsca pracy.

Istotną zmienną stanowi także rodzaj wykonywanej pracy. Praca samodzielna, zgodna z zainteresowaniami i kwalifikacjami, bogata w treści i bardziej precyzyjna, jest ważnym czynnikiem prawidłowej adaptacji oraz rozwoju zawodowych aspiracji młodych pracowników.

W badaniach *pedagogicznych* pojęcie adaptacji interpretowane jest w dwóch znaczeniach: w pierwszym jako przystosowanie nauczyciela do zawodu i uzyskanie pełnej identyfikacji z rolą zawodową oraz w znaczeniu drugim – jako wieloetapowy proces rozwoju nauczyciela w zawodzie, o strukturze otwartej, obejmujący czynne życie zawodowe nauczyciela.

Adaptacja zawodowa nauczyciela w znaczeniu pierwszym rozumiana jest jako przystosowanie do trzech zakresów działań: zadań zawodowych, funkcjonowania w grupie zawodowej i warunków środowiska lokalnego. W badaniach akcentuje się wagę zewnętrznych uwarunkowań funkcjonowania nauczyciela w istotny sposób rozszerzających zakres jego zawodowej adaptacji (polityka oświatowa, oczekiwania i kontrola społeczna, prestiż zawodu, warunki pracy, zespół nauczycielski, nadzór pedagogiczny, kulturotwórcza siła środowiska).

Rozumienie terminu „adaptacja zawodowa nauczyciela" jako przystosowanie „do", pozwala przypuszczać, iż kategoria ta została umieszczona w polu poznawczym tej wersji naukowej pedagogiki, która jest zorientowana na optymalizację i efektywność, a więc w obszarze wyznaczającym edukacji głównie funkcję instrumentalną. Umieszczenie problemu w perspektywie racjonalności adaptacyjnej kieruje uwagę na wartości praktycznego działania i sprawne funkcjonowanie nauczyciela w zastanych lub zmieniających się okolicznościach, prowadząc w rezultacie do uzyskania poczucia stabilizacji, satysfakcji i bezpieczeństwa. Rozwój zawodowy nauczyciela w tym ujęciu rozumiany jest jako doskonalenie się w rolach – im pełniejsza realizacja standardów roli, tym większy sukces i zadowolenie nauczyciela.

W badaniach procesu adaptacji zawodowej młodych nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej Barbara Jodłowska (1987) wyróżniła trzy główne okresy adaptacji: okres bierno-odtwórczy, obejmujący dwie fazy: wstępną adaptację formalną, psychiczną i merytoryczną (pierwsze miesiące pierwszego roku pracy) oraz fazę drugą, kończącą adaptację formalną i znacznie wyciszającą adaptację psychiczną (pierwszy–drugi rok pracy). Okres adaptacji czynnej (przystosowywanie otoczenia do swoich potrzeb) z elementami adaptacji biernej (drugi rok pracy). Trzeci okres adaptacji (od trzeciego roku pracy do końca czynnego życia zawodowego) obejmuje postępujące przystosowanie merytoryczne z elementami adaptacji psychicznej.

Nieprawidłowości i zakłócenia w procesie przystosowawczym mogą prowadzić do zjawisk adaptacji zachowawczej i pseudoadaptacji. Natomiast proces adaptacji nauczycieli o silnej, twórczej osobowości (ok. 20% populacji) wykazuje odmienną dynamikę. Od pierwszych dni pracy nauczyciele tej grupy przejawiają czynną i nowatorską postawę w rozwiązywaniu zawodowych problemów (Jodłowska, 1987).

Prawidłowy proces adaptacji nauczyciela w zawodzie warunkowany jest wieloma czynnikami, przede wszystkim: odpowiednim doborem kandydatów do zawodu, dobrym przygotowaniem do zawodu (teoretycznym i praktycznym), rozwojem właściwych postaw nauczycielskich, prawidłową organizacją warunków pracy w szkole, stwarzaniem perspektyw osobistego i zawodowego

rozwoju (stałe doskonalenie), stymulowaniem innowacyjnych i twórczych postaw nauczycielskich.

W badaniach uwarunkowań wysokiej jakości działania zawodowego wyróżnia się zwłaszcza: styl działania (technologia czynności zawodowych), warunki działania (uwarunkowania społeczne) oraz psychologiczne właściwości podmiotu.

W działaniach skierowanych na skuteczność bliską (doraźną) decydujące znaczenie uzyskują techniki działania i układ warunków społecznych. O skuteczności dalekiej decyduje osobowość.

Można sądzić, że pełna adaptacja równa się maksymalnej efektywności. Tymczasem – jak stwierdza Kazimierz Obuchowski – istnieją podstawy do przypuszczeń, iż między tzw. wysoką skutecznością bliską i skutecznością daleką istnieje sprzeczność. Skuteczność jest miarą realizacji wymagań stawianych układowi, a efektywność miarą wykorzystania możliwości układu.

Jeżeli poziom stawianych wymagań jest dla podmiotu na tyle niski, iż uzyskuje on wysoką skuteczność bliską przy niskiej efektywności własnej, to sprzeczność ta nie występuje. Podmiot nie wykorzystując wszystkich swoich możliwości, dysponuje wtedy pewną „rezerwą" niezbędną dla utrzymania skuteczności dalekiej. Korzystny dla jednostki (i społeczeństwa) poziom funkcjonowania charakteryzuje się daleką skutecznością umożliwiającą jednostce rozwój (Obuchowski, 1985).

Adaptacja rozumiana jako rozwój nauczyciela w zawodzie uzewnętrznia się osiąganiem wysokiej skuteczności bliskiej w warunkach nie wykorzystanej efektywności. Jest to proces dynamiczny i wieloaspektowy. Jego istota wyraża się w kolejnych fazach wzrostu, dekompozycji, wzbogacania i restrukturyzacji zawodowych kompetencji nauczycielskich.

Robert Kwaśnica (1989), biorąc za podstawę koncepcję L.Kohlberga, ujął rozwój kompetencji zawodowych nauczyciela i logikę ich przekształceń w postaci trzech stadiów rozwoju:

– w stadium przedkonwencjonalnym – podstawę rozwoju stanowią działania naśladowcze, odwzorowujące zachowania modelowe oraz działania nastawione na gratyfikację i akceptację, umożliwiające osiąganie poczucia bezpieczeństwa;

– w stadium konwencjonalnym (pełna adaptacja) – podstawę stanowią działania zgodne z uświadomioną konwencją oraz działania sprawcze i innowacyjne, których uzasadnieniem jest system posiadanej wiedzy i umiejętności;

Podstawą stadium postkonwencjonalnego są działania twórcze, przekraczające konwencjonalną rolę, wypracowujące własne rozumienie rzeczywistości edukacyjnej oraz swojej roli jako autonomicznego podmiotu.

W fazie postkonwencjonalnej sterowanie zewnętrzne podlega krytycznej analizie, a działania pedagogiczne nauczyciela uzewnętrznia refleksyjne nastawienie do własnej osoby. Odwołując się do określenia Józefa Kozieleckiego, można powiedzieć, iż w tej fazie rozwoju nauczyciel uzyskuje zdolność do zachowań transgresyjnych, umożliwiających „wychodzenie poza" działania typowe i tworzenie nowych struktur, norm i wartości edukacyjnych. Podstawo-

wym warunkiem jest jednak zdolność dystansowania się wobec presji zewnętrznych wpływów i narzuconych, gotowych schematów działania.

Adaptacja jako przystosowanie „do" zobowiązuje nauczyciela do działania zgodnego z przepisem roli instytucjonalnie zdefiniowanej. Tymczasem relacja „celu i środka" właściwa koncepcji adaptacji jako przystosowania „do", może prowadzić do wielu niekorzystnych rezultatów: zawężenia perspektywy zawodu, redukcji samoświadomości zawodowej do roli wykonawcy, „odmowy" pełnej odpowiedzialności, utożsamiania rozwoju zawodowego nauczyciela z przyrostem kompetencji realizacyjnych, a niekiedy także zawężenie orientacji poznawczej nauczyciela do perspektywy pedagogiki modelu.

W warunkach sterowania zewnętrznego aktywność podmiotu stanowi odbicie wymagań otoczenia, a tym samym czyni zbędne posiadanie własnego kierunku działania. Realizując wymagania otoczenia społecznego, nauczyciel zmuszony jest do wykonania programu czynności, które zbudowane są na wiedzy polikonkretnej, służącej do powielania doświadczenia (Obuchowski, 1985).

W perspektywie racjonalności adaptacyjnej, świat stanowi zbiór przedmiotów wymagających technicznego uporządkowania. Wzorem i ideałem jest sytuacja pełnej kontroli i opanowania rzeczywistości edukacyjnej oraz redukowanie stanów rzeczy, które mogłyby tę kontrolę zakłócić.

W badaniach zachodnich autorów rozwój w zawodzie utożsamiany jest z przyrostem profesjonalnych kompetencji nauczycielskich, standaryzacją i ujednoliceniem wymagań stawianych nauczycielom (Kwieciński, 1998).

Standaryzacja kształcenia mieści się w modelu racjonalności technicznej. Jest częścią szerszej filozofii edukacyjnej zakładającej ufność w możliwość pełnej kontroli procesu kształcenia oraz dążenie do podporządkowania rozwoju jednostki zewnętrznym celom i standardom. Standaryzacja (podobnie jak konteneryzacja) niewątpliwie ułatwia i porządkuje zachodzące procesy jednocześnie zawłaszczając i podporządkowując człowieka „technicznej myśli". Wyrzuca ona poza nawias wszystko to, co nie mieści się w obszarze jej wymogów – nieposłuszność wyobraźni, obrazoburczość myślenia, nieprzewidywalność procesu tworzenia, delikatność odcieni ludzkich emocji i odczuć.

Tej adaptacyjnej racjonalności zostaje przeciwstawiona racjonalność opozycyjna. Jest ona związana z próbą wyzwalania się podmiotu z władzy i nacisków zewnętrznego świata. Naczelną wartością staje się możliwość podmiotowego i autonomicznego działania. Kategorie opisu rzeczywistości uzyskują w tym ujęciu wymiar procesualny, wspólnotowy i komunikacyjny. Kultura i wychowanie ujmowane są nie jako zbiór celów i norm działania, lecz możliwych i zmieniających się interpretacji rzeczywistości.

Rozwój o wymiarze wyzwalającym łączy się z: refleksyjną, krytyczną postawą nauczyciela, zdolnością zakwestionowania i reinterpretacji standardów roli zawodowej; umiejętnością ochrony własnej tożsamości i niezależności; otwarciem ku światu, ku odmiennym „definicjom", „językom", obyczajom i wartościom; podejmowaniem działań autonomicznych i wolnych, na własne ryzyko i własną odpowiedzialność.

Autonomiczność i wolność pedagogicznego działania warunkowana jest nieokreślonością i nieoczywistością sytuacji, w których znajduje się nauczyciel. Swoista „uciążliwość" i zarazem kreatywność tego stanu wynika z nieadekwatności bezpośredniego odwoływania się do uprzedniego doświadczenia, nabytej wiedzy czy utrwalonych przekonań i nawyków pracy nauczycieli. Wymienione kategorie nie stanowią wartości stałej i niezmiennej, konkretny kontekst sytuacyjny wymusza ich przetwarzanie, kształtując tym samym niezbędną przestrzeń samodzielnego działania nauczyciela.

Problem – adaptacja czy rozwój w zawodzie daje się usytuować między zachowaniem stabilizującym a opozycją i działaniem niezależnym, wolnym intelektualnie, to znaczy takim, które wzbogaca i poszerza pole nauczycielskich możliwości.

Przypisy

[1] Etymologia pojęcia wywodzi się z języka łacińskiego: *adaptare* – aptare oznacza przystosowanie, dopasowanie. Por. Wł. Kopaliński: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. WP, Warszawa 1970.

Bibliografia

Baran J.: *Społeczne aspekty adaptacji pracowniczej*. „Res Humanae", WSP–TWP, Warszawa 1995.

Jodłowska B.: *Optymalne warunki adaptacji młodego nauczyciela do zawodu*. Zeszyty Naukowe UJ, Kraków 1987, nr 7.

Kotusiewicz A.A.: *Adaptacja zawodowa nauczyciela*. W: Cz. Banach, H. Kwiatkowska (red.): *Nauczyciel: kształcenie, dokształcanie, doskonalenie i funkcjonowanie w zawodzie (propozycja przemian)*. Warszawa 1990.

Kwaśnica R.: *Dwie racjonalności. Ku milczącej wiedzy pedagogicznej*. Maszynopis. Warszawa 1989.

Obuchowski K.: *Adaptacja twórcza*. PWN, Warszawa 1985.

Skarga B.: *Granice historyczności*. PIW, Warszawa 1989.

Szczepański J.: *Elementarne pojęcia socjologii*. PWN, Warszawa 1963.

Tomaszewski T.: *Podstawowe formy organizacji i redukcji zachowania*. W: *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. PWN, Warszawa 1976.

Wiatrowski Z.: *Pedagogika pracy w zarysie*. PWN, Warszawa 1985.

Wiercińska A.: *Model zmienności przystosowawczej kultury*. W: *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Red. J. Piontek, A. Wiercińska. UAM, Poznań 1993.

Wierciński A.: *O ekspansji wewnętrznej i zewnętrznej człowieka*. W: *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Red. J. Piontek, A. Wierciński. UAM, Poznań 1993.

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/1998

Stefan M. Kwiatkowski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
Instytut Badań Edukacyjnych

EDUKACJA DOROSŁYCH – TENDENCJE ZMIAN

W raporcie Międzynarodowej Komisji ds. Rozwoju Edukacji Edgara Faure'a (1975) wśród funkcji edukacji dorosłych wyróżniono:

- zastępowanie kształcenia początkowego,
- uzupełnianie kształcenia początkowego lub zawodowego,
- przedłużanie procesu kształcenia i pomoc w realizacji nowych wyzwań zawodowych,
- doskonalenie wiedzy i umiejętności,
- otwieranie dróg indywidualnego rozwoju.

Te sformułowane ponad 20 lat temu funkcje nabierają szczególnego znaczenia w kontekście współczesnych programów przeciwdziałania bezrobociu. W krajach o bogatych tradycjach w dziedzinie edukacji dorosłych wskaźnik uczestnictwa osób dorosłych w różnych formach edukacji przekracza 50% – jest dziesięciokrotnie wyższy niż w Polsce (Półturzycki, 1998).

Znaczenie edukacji dorosłych – utożsamianej często z edukacją ustawiczną – wzrasta wraz z perspektywą pełnego zjednoczenia z krajami Unii Europejskiej i koniecznością osiągania porównywalnych standardów wykształcenia.

Kształcenie dorosłych jest tradycyjnie realizowane w ramach szkolnego systemu kształcenia wieczorowego, zaocznego i eksternistycznego. Wśród szkół dla dorosłych wyróżniamy:

- szkołę podstawową,
- podstawowe studium zawodowe,
- szkołę zasadniczą,
- średnie studium zawodowe,
- technikum, liceum i szkoły równorzędne,
- liceum ogólnokształcące.

Mimo rosnącego bezrobocia i związanej z nim potrzeby zmiany lub modyfikacji kwalifikacji, a także ciągłego doskonalenia umiejętności zawodowych liczba szkół dla dorosłych w latach 1990/91–1993/94 malała (tabela 1).

Tabela 1. Szkoły dla dorosłych

Typ szkoły	Lata						
	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
Szkoły podstawowe	178	154	150	144	140	135	133
Licea ogólnokształcące	234	223	239	258	287	330	375
Szkoły zasadnicze	70	44	41	55	82	97	107
Średnie szkoły zawodowe	1583	1441	1386	1294	1299	1338	1398
Ogółem	2065	1862	1816	1751	1808	1900	2013

Źródło: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 1996/97*. GUS, Warszawa 1997

Analiza danych odnoszących się do szkół dla dorosłych wykazuje, iż:
- systematycznie maleje liczba szkół podstawowych,
- rośnie liczba liceów ogólnokształcących (od roku szkolnego 1991/92),
- rośnie liczba szkół zasadniczych (od roku szkolnego 1992/93),
- rośnie liczba średnich szkół zawodowych (od roku szkolnego 1993/94).

W latach 1990/91–1991/92 zmniejszeniu liczby szkół dla dorosłych towarzyszyło zmniejszenie liczby uczniów w tych szkołach. Od roku szkolnego 1991/92 obserwujemy wzrost zainteresowania tą formą kształcenia i wyraźny przyrost liczby uczniów – w latach 1991/92–1996/97 – o 33,8% (tabela 2).

Tabela 2. Uczniowie szkól dla dorosłych

Typ szkoły	Lata						
	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
Szkoły podstawowe	13 934	12 587	11 274	9868	9235	8716	8470
Licea ogólnokształcące	48 607	48 991	51 322	57 134	64 329	73 026	78 771
Szkoły zasadnicze	3943	2229	2067	3181	5630	8026	9755
Średnie szkoły zawodowe	158 417	146 753	147 729	153 686	172 669	173 965	184 644
Ogółem	224 901	210 560	212 392	223 869	251 863	263 733	281 640

Źródło: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 1996/97*. GUS, Warszawa 1997

W ogólnym wzroście liczby uczniów w szkolach dla dorosłych najwyższy wskaźnik osiągają szkoły zasadnicze (wzrost liczby uczniów w latach 1990/91–1996/97 o 147,4%, a w latach 1992/93-1996/97 aż o 371,9%) oraz licea ogólno-

kształcące – wzrost liczby uczniów w latach 1990/91–1996/97 o 62%. Jest to zjawisko świadczące o rosnącej randze wykształcenia, zwłaszcza w kontekście bezrobocia (im wyższe kwalifikacje, tym mniejsze jest ryzyko utraty pracy).

Obraz szkolnego systemu edukacji dorosłych byłby niepełny bez przytoczenia danych dotyczących szkół policealnych. Otóż ogólna liczba szkół policealnych (dziennych, wieczorowych i zaocznych) w latach 1990/91–1996/97 systematycznie się zwiększała – z 893 do 1608. Jest rzeczą charakterystyczną, że w latach 1990/91–1992/93 wzrostowi liczby szkół policealnych towarzyszył spadek liczby uczniów szkół wieczorowych i zaocznych (z 33 151 do 27 215). Świadczy to nie tylko o przejściowym braku zainteresowania ze strony absolwentów szkół średnich, ale również o tym, iż nowo powstałe szkoły policealne były z reguły szkołami małymi o niezbyt zróżnicowanej ofercie edukacyjnej. Od roku szkolnego 1993/94 odnotowujemy już przyrost liczby uczniów policealnych szkół dla dorosłych z 33 403 do 81 490 w roku szkolnym 1996/97.

Równolegle z rozwojem szkolnego systemu edukacji dorosłych obserwujemy w ostatnich kilku latach bardzo dynamiczny wzrost liczby różnego rodzaju placówek pozaszkolnych. Ten segment rynku edukacyjnego tworzą przede wszystkim małe firmy, które obok działalności produkcyjnej i usługowej, zajmują się szkoleniem. Uzupełniają one ofertę dużych i mniej elastycznych instytucji szkoleniowych.

Pomostem łączącym kształcenie dorosłych w formach szkolnych i pozaszkolnych (kilka tysięcy placówek niepublicznych) są **centra kształcenia ustawicznego**. Możliwość ich powoływania stworzyło Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 października 1992 roku. W rozporządzeniu tym do głównych zadań centrum kształcenia ustawicznego zaliczono:

- kształcenie, dokształcanie i doskonalenie osób dorosłych w formach szkolnych i pozaszkolnych,
- realizowanie zadań związanych z przyznawaniem tytułów kwalifikacyjnych,
- organizowanie egzaminów eksternistycznych,
- opracowywanie i wydawanie skryptów, poradników oraz materiałów metodycznych,
- doskonalenie metod pracy dydaktyczno-wychowawczej w zakresie kształcenia dorosłych,
- udzielanie organizatorom oświaty dorosłych pomocy organizacyjnej, metodycznej i dydaktycznej,
- współpracę z organizatorami oświaty dorosłych w kraju i za granicą,
- współpracę z urzędami pracy i zakładami pracy w zakresie rekwalifikacji kadr.

Centra kształcenia ustawicznego, których działa obecnie 58 (dane z IV kwartału 1997 roku), mają szanse stać się ośrodkami stymulującymi innowacje pedagogiczne, promującymi programy autorskie oraz organizującymi konferencje metodyczne i warsztaty poświęcone efektywnym metodom nauczania-uczenia się dorosłych. Centra są także, obok szkół odpowiedniego typu i zespołów szkół, instytucjami przeprowadzającymi egzaminy eksternistyczne.

Egzamin taki można zdawać zgodnie z programem nauczania przedmiotów występujących w planach nauczania wszystkich typów szkół dla dorosłych (por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 października 1992 roku).

Wybrane centra kształcenia ustawicznego oraz ich specjalistyczne filie tworzą podstawę nowej struktury służącej edukacji dorosłych – **sieci centrów edukacji niestacjonarnej**. Centralną ogólnokrajową placówką jest Ogólnopolskie Centrum Edukacji Niestacjonarnej (OCEN). Zostało ono powołane dnia 29 grudnia 1992 roku decyzją ministra edukacji narodowej. Do podstawowych celów OCEN należy:

* opracowywanie i upowszechnianie nowych technik, metod i środków stosowanych w kształceniu niestacjonarnym (w „kształceniu na odległość"),
* organizowanie i koordynowanie prac związanych z:
  - kształceniem organizatorów, wykładowców i metodyków przy udziale partnerów polskich i zagranicznych, na terenie kraju i poza jego granicami,
  - merytorycznym przygotowaniem własnych programów edukacyjnych – w tym zestawów środków dydaktycznych,
  - opracowywaniem rozwiązań metodycznych w zakresie kształcenia na odległość,
  - adaptacją zagranicznych programów i materiałów szkoleniowych,
* opracowywanie koncepcji i adaptacja edukacyjnych materiałów audiowizualnych, współpraca w tej dziedzinie z ośrodkami radiowymi i telewizyjnymi,
* utworzenie systemu informacji,
* programowe i organizacyjne wspieranie terenowych ośrodków kształcenia niestacjonarnego,
* upowszechnianie form edukacji na odległość.

Prace zmierzające do utworzenia sieci edukacji niestacjonarnej są wspomagane przez międzynarodowy program „Distance education" finansowany z funduszy PHARE. Jest to program Unii Europejskiej skierowany do krajów Europy Środkowo-Wschodniej. W jego ramach przewidziane są elastyczne formy kształcenia organizatorów i wykładowców oraz pomoc w wyposażeniu sieci ośrodków kształcenia niestacjonarnego. Rozwinięciem i uzupełnieniem istniejących już form edukacji niestacjonarnej (funkcjonujących zarówno na poziomie średnim, jak i wyższym) może stać się kształcenie w ramach **uniwersytetu otwartego** – nowej jednostki organizacyjnej lub stowarzyszenia wydziałów i instytutów w istniejących już placówkach szkolnictwa wyższego.

Istotą każdej z wyróżnionych form edukacji dorosłych jest program kształcenia dostosowany do oczekiwań i predyspozycji uczniów, a także uwzględniający wymagania pracodawców. Z reguły są to **programy modułowe**, których rodowodu można się doszukiwać w metodach i technikach nauczania programowanego. Podstawą systemu modułowego jest teza o nadrzędności umiejętności w stosunku do wiedzy i postaw zawodowych. Umiejętności są rozpoznawane i wyróżniane w toku analiz procesu pracy. Każdemu zawodowi można przypisać w ten sposób hierarchiczny zbiór umiejętności. Ściśle określone pod-

zbiory umiejętności odpowiadają specjalizacjom w danym zawodzie. Głównym zadaniem jest zatem określenie zbioru umiejętności charakterystycznych dla rozpatrywanego zawodu i opracowanie swoistych bloków treści umożliwiających operatywne kształtowanie tych umiejętności.

W najprostszym ujęciu każdej elementarnej umiejętności zawodowej można przypisać tzw. **moduł kwalifikacyjny** – jednostkę dydaktyczną pozwalającą na opanowanie co najmniej minimalnego poziomu umiejętności zawodowych. Moduł jest więc centralnym pojęciem w analizowanym systemie kształcenia dorosłych. Do konstytutywnych cech jednostki modulowej (modułu kwalifikacyjnego) zaliczamy:

- autonomię (każdy moduł stanowi odrębną całość odpowiadającą elementarnej umiejętności zawodowej),
- uwzględnienie nowoczesnej organizacji pracy w obrębie danego zadania zawodowego,
- wymierność (mierzalność) poziomu kształtowanych umiejętności,
- możliwość przystosowania treści (sekwencji modułów) do różnych predyspozycji osób kształconych (Kwiatkowski, 1993).

Nowe zadania zarówno ilościowe, jak i jakościowe stojące przed całym systemem edukacji dorosłych wymagają opracowania odpowiednich aktów prawnych, które umożliwiłyby sprawne działanie systemu szkolnego i pozaszkolnego. Szczególnie ważne jest skoordynowanie prac o charakterze międzyresortowym oraz stworzenie programu obejmującego mapę celów i środków niezbędnych do ich realizacji. Wśród założeń będących osnową takiego programu naczelne miejsce zajmują:

- elastyczność strukturalna i programowa umożliwiająca dostosowywanie się do zmiennych wymagań rynku pracy,
- kompensowanie, uzupełnianie i wzajemne przenikanie się systemów szkolnego i pozaszkolnego,
- autonomia sprzyjająca rozbudzaniu i rozwijaniu zainteresowań edukacyjnych społeczeństwa, kształtowaniu postaw innowacyjnych,
- otwartość organizacyjna,
- zróżnicowanie przestrzenne oferty programowej,
- przejrzyste zasady finansowe.

Bibliografia

Faure E. (red.): *Uczyć się, aby być*. PWN, Warszawa 1975.

Kwiatkowski S.M.: *Moduły kwalifikacyjne w procesie dokształcania i doskonalenia zawodowego*. „Rynek Pracy" 1993, nr 9.

Półturzycki J.: *Edukacja dorosłych – wyzwania dla praktyki i teorii*. W: R. Piwowarski (red.): *Oświata dorosłych. Nowe uwarunkowania i wyzwania*. IBE, Warszawa 1998.

Ryszard Pachociński
Instytut Badań Edukacyjnych

SZKOŁA WIRTUALNA: BLASKI I CIENIE

W drugiej połowie lat sześćdziesiątych i w początkach siedemdziesiątych wielu zachodnich socjologów opracowywało wizje społeczeństwa, które miało zastąpić społeczeństwo przemysłowe (por. Drucker, 1969; Toffler, 1970; Bell, 1973). Zakładano, że przejście będzie trudne i może łączyć się z zaburzeniami społecznymi, ponieważ wyczerpuje się potencjał ekonomicznego wzrostu, a zwiększają się roszczenia społeczne dotyczące redystrybucji dochodu narodowego.

Nowo powstające społeczeństwo nazywane było zamiennie jako postindustrialne, technologiczne lub informatyczne (por. Bell, 1980). W latach dziewięćdziesiątych zaczęło się powszechnie używać pojęcia *społeczeństwo informatyczne*, ponieważ wiąże się je przede wszystkim z rozwojem nowej technologii informatycznej pozwalającej na coraz bardziej skuteczne zbieranie, przetwarzanie i stosowanie informacji, co zdaniem Bella (1980, s. 502–538), ma prowadzić do rewolucyjnej transformacji współczesnego życia. Wiedza stanie się bogactwem strategicznym, podobnie jak energia, bogactwa naturalne i organizacja produkcji w przypadku społeczeństwa przemysłowego.

Podobny pogląd wyraża Naisbitt (1994, s. 22): „Technologia komputerowa dla wieku informatycznego jest tym, czym była mechanizacja dla rewolucji przemysłowej". Sam jednak komputer nie doprowadziłby do powstania społeczeństwa informatycznego. Dopiero połączenie komputera z telekomunikacją przyczyniło się walnie do przełomu cywilizacyjnego. Nastąpiło bowiem w ten sposób połączenie dwóch oddzielnych procesów: a) tworzenia wiedzy; b) udostępniania wiedzy. To właśnie powiązanie satelitów komunikacyjnych, telewizji, telefonu, światłowodów oraz komputerów ułatwiło dostęp do nowej wiedzy w tym samym czasie w skali globalnej.

Zmiany w szkole

Z obszernych badań zrealizowanych w latach siedemdziesiątych w USA wynika, że nie istnieją możliwości takiego usprawnienia tradycyjnej szkoły,

poprzez stosowanie najlepszych metod nauczania-uczenia się, by uczniowie uzyskiwali znacząco lepsze wyniki nauki (por. Averch i Carroll, 1972, s. 171–179). By oświata mogła być bardziej skuteczna, konieczne jest opracowanie nowego modelu szkoły (por. Progrov, 1983; Altbach, 1985). Niezadowolenie z niskiej skuteczności tradycyjnego systemu oświaty daje znać o sobie prawie w każdym kraju. Poszukiwanie nowego modelu szkoły staje się więc potrzebą społeczną.

Jakim zmianom musi być poddana szkoła, by spełniać potrzeby społeczeństwa informatycznego? Szkoły, które współcześnie znamy, przygotowują młode pokolenie do życia i pracy w społeczeństwie przemysłowym. Tradycyjny system oświaty utrwala model życia człowieka, które przebiega według uregulowań biurokratycznych. W tym modelu wszystkie czynności człowieka są wyspecjalizowane, poddane kontroli i ocenie zewnętrznej. A więc do fabryki, biura, szkoły przyjeżdża się z wielu miejscowości, czasami znacznie oddalonych, by zdążyć na ustaloną godzinę, przepracować 7–8 godzin w z góry ustalony sposób i po dniu pracy, korzystając ze środków masowego transportu lub własnego samochodu (roweru), powrócić do domu.

Społeczeństwo przemysłowe opiera się na fizycznym przemieszczaniu się ludzi i towarów, stąd też niezbędna jest dla jego funkcjonowania rozbudowana infrastruktura komunikacyjna (koleje, autobus, metro, tramwaj, samochód, statek morski, samolot). Nie można wyobrazić sobie życia w cywilizacji przemysłowej bez korzystania ze środków transportu publicznego lub prywatnego. Są jeszcze i inne potrzeby człowieka poza pracą zawodową, które mogą być zrealizowane poprzez korzystanie ze środków transportu (odwieźć dzieci do szkoły, zrobić zakupy, pobrać pieniądze z banku itp.). Nie ma dzisiaj wątpliwości, że rozbudowane środki transportu przyczyniają się do zanieczyszczania środowiska naturalnego do takiego stopnia, który zaczyna się przejawiać w niekorzystnej dla człowieka zmianie klimatu. Radykalne lekarstwo, to znaczne ograniczenie komunikacji, opartej na transporcie drogowym, powietrznym i morskim.

Społeczeństwo informatyczne również będzie korzystać z infrastruktury komunikacyjnej, ale jest to przede wszystkim sieć telekomunikacji zarówno w skali lokalnej jak i globalnej. Taka zmiana jest tym bardziej możliwa, że zmniejsza się liczba ludzi pracujących w rolnictwie (3–7%) oraz w przemyśle, gdzie udział robotników w krajach najbardziej uprzemysłowionych nie przekracza 20%. Szacuje się, że w 2020 roku w krajach wysoko uprzemysłowionych będzie pracowało nie więcej niż 2% robotników (por. Rifkin, 1997, s. 12). Coraz więcej ludzi zatrudnionych jest w sektorze usług (nawet powyżej 70% ogółu najemnych pracowników). Wielu więc pracowników sektora usług mających do dyspozycji komputer, modem, faks nie musi dojeżdżać każdego dnia do biura. Mogą przecież pracować w domu w najbardziej dogodnych dla nich godzinach i nawet chyba bardziej wydajnie. Zmniejszą się więc potrzeby podróżowania do miasta. Społeczeństwo informatyczne ograniczać będzie w naturalny sposób konieczność korzystania ze środków komunikacji drogowej na trasie dom–zakład pracy–szkoła. W tej nowej sytuacji, można oczekiwać odradzania się

społeczności lokalnych na terenach podmiejskich i wiejskich oraz liczyć się z rozkwitem rękodzieła, tak charakterystycznego dla społeczeństwa przedprzemysłowego. Model tzw. tele-domków letnich (*tele-cottages*) został z powodzeniem poddany próbom eksperymentalnym w USA, Australii, Norwegii. Okazało się, że można wydajnie pracować nawet w znacznej odległości od miejsca pracy, realizując na bieżąco napływające zlecenia przekazywane za pomocą telekomunikacji. Należy się również spodziewać, że wraz z rozwojem społeczeństwa informatycznego znacznie obniżą się ceny usług telekomunikacyjnych, natomiast zdecydowanie wzrosną ubezpieczenia i podatki od prywatnych samochodów osobowych. Wysokie będą nawet opłaty za przejazd samochodem centralnymi ulicami miast. Takie zmiany zostały już wprowadzone w niektórych krajach świata, np. w Singapurze.

W tej nowej rzeczywistości społeczeństwa informatycznego powstaną alternatywne możliwości uczenia się obok tradycyjnej klasy szkolnej. Uczniowie będą mieli możliwość wyboru nauki w tradycyjnej szkole, albo nauki przy wykorzystaniu komputera i telekomunikacji. Będą również możliwości łączenia tych dwóch modeli równocześnie. By scenariusz ten stał się możliwy do realizacji, koniecznością staje się dalszy rozwój technologii informatycznej. Biorąc pod uwagę skalę obecnego postępu w telekomunikacji, można się spodziewać, że w ciągu 20–25 lat powstaną możliwości technologiczne, które przyczynią się do powstania, a nawet upowszechnienia modelu szkoły wirtualnej, która może stanowić alternatywę dla tradycyjnej szkoły. Dzięki nowym osiągnięciom w telekomunikacji stanie się możliwe powiązanie głosu z trójwymiarowym obrazem. Przecież już obecnie, choć ciągle w skali eksperymentalnej, działają wideofony, a wideokonferencje w świecie biznesu stają się standardem. Technologie te są przedmiotem eksperymentowania w oświacie. Umożliwiają one nauczycielom i uczniom pracę w szkole wirtualnej.

Tradycyjne uczenie się a teleuczenie się

Teleuczenie się nie oznacza wyeliminowania tradycyjnej szkoły. Od tysięcy lat młodzi ludzie zbierali się w wyznaczonym miejscu w celu wspólnej nauki. Sposób ten okazał się bardzo odporny na zmiany.

To, czego możemy się spodziewać to odwrócenie kierunku zmian, zakładającego powoływanie do życia dużych szkół (zbiorczych) na poziomie średnim i wyższym oraz powrotu do placówki oświatowej zabezpieczającej potrzeby oświatowe miejscowej ludności w postaci funkcjonowania szkoły lokalnej lub małego kolegium służącego społecznościom sąsiedzkim, tak by do szkoły można było dojść pieszo lub dojechać rowerem.

Tradycyjna szkoła nie przeminie. Dzieci i młodzież muszą się uczyć umiejętności interpersonalnych, by móc układać sobie poprawne stosunki z innymi osobami. Uprawianie gier zespołowych, rywalizacja sportowa, muzyka i śpiew, przedstawienia teatralne łączą się ze wspólnym spędzaniem czasu. Działania takie są niezbędne do uspołecznienia młodego pokolenia.

Duże szkoły miejskie dla liczebnych populacji uczniowskich mogą pozwolić sobie na realizowanie szerokich programów nauczania. Małe natomiast placówki nie będą miały takich możliwości. W tym przypadku mała placówka oświatowa może, a nawet powinna skorzystać z możliwości, jakie daje teleuczenie się. Nie istnieją żadne fizyczne ograniczenia, co do liczby i zakresu przedmiotów nauczania w szkole wirtualnej. Poszczególne jednostki mogą mieć wolny dostęp do różnych kursów nauczania-uczenia się. Mogą łatwo zapoznać się z dorobkiem najwybitniejszych naukowców i badaczy z całego świata.

W eksperymentach pedagogicznych realizowanych w Nowej Zelandii starano się połączyć pracę z komputerem z tradycyjną lekcją. Przez 45 min. uczniowie pracowali z komputerem, a następnie 45 min. z nauczycielem, prowadząc dyskusję na temat tego, czego nauczyli się w czasie sesji komputerowej. Zderzyły się ze sobą dwa różne sposoby uczenia się. Gdy uczniowie byli już zmęczeni pracą z komputerem, przyjemnością stawało się wzięcie udziału w „rzeczywistej" dyskusji, w której logika rozumowania była mniej dokładna, wzajemne relacje mniej precyzyjne, znaczenie słów, pojęć i sytuacji bardziej płynne, z częstymi skokami w rozumowaniu, na które nie pozwoliłby komputer. Równocześnie uczniowie w debacie ze sobą i nauczycielem byli bardziej wymagający, odrzucali subiektywizm wielu komentarzy, podważali wartość osobistych stylów intelektualnych, które miały negatywny wpływ na poprawność przebiegu procesów myślenia. Po takiej debacie z uczuciem ulgi powracali do pracy z komputerem, opartej na formalnej logice i racjonalizacji ludzkiego myślenia i działania (por. Tiffin i Rajasingham, 1995, s. 5).

Technologia informatyczna

Technologia informatyczna to powiązanie komputera z telekomunikacją. Komputery od dawna stosowane były w klasie szkolnej we wspomaganiu procesu nauczania-uczenia się. Komputerowe symulacje były już wykorzystywane w szkole zachodniej od lat sześćdziesiątych, a telewizja do celów dydaktycznych znalazła się w szkole już w latach pięćdziesiątych. Sam komputer nie doprowadziłby do powstania szkoły wirtualnej, która może stać się w przyszłości podstawowym modelem uczenia się w społeczeństwie informatycznym. Pojęcie „wirtualny" oznacza zaistnienie zjawiska, które odbieramy jako rzeczywiste, choć takim ono nie jest. Możemy np. odczuwać, że to, co widzimy jest klasą szkolną, choć w rzeczywistości jest to gra naszej wyobraźni, której się podporządkowujemy. W tym znaczeniu klasa szkolna stanowi pewien układ komunikacyjny dla grupy osób, które spotykają się, by się uczyć razem, korzystając z pomocy nauczyciela.

Na tle tych rozważań rodzi się zasadnicze pytanie: „Czy można stworzyć, opierając się na technologii informatycznej, wirtualną klasę szkolną, która byłaby przynajmniej tak skuteczna, jak tradycyjna klasa szkolna?". W takiej klasie każdy mógłby mówić i być słyszany, rozpoznawany. Mógłby również korzystać z tych samych środków i pomocy dydaktycznych. W najbardziej prosty sposób

można by wykorzystać do tego dwie linie telefoniczne, do których miałby dostęp każdy uczeń w szkole wirtualnej: jedna przeznaczona dla dźwięku, a druga dla obrazu przekazywanego przez VR do PC. Gdy jest więcej niż dwóch użytkowników, konieczne stanie się podłączenie się do systemu telekonferencji, który pozwala objąć dowolną liczbę uczestników. Takie są już dzisiaj możliwości tworzenia rzeczywistości wirtualnej we współczesnej szkole.

Z badań eksperymentalnych wynika, że szkoła wirtualna może być przynajmniej tak skuteczna jak tradycyjna w zakresie przekazywania wiedzy i nabywaniu umiejętności poznawczych (por. Rumble i Oliveira, 1992).

Można się spodziewać, że w najbliższej przyszłości nastąpi znaczny rozwój telekomunikacji. Oczekuje się, że będą możliwości przekazywania dźwięku wysokiej jakości (cyfrowy system przekazu), jak i poprawi się jakość obrazu wideo. Technologia telekonferencji może niedługo trafić do szkoły. Każdy więc uczeń w szkole wirtualnej będzie mógł swobodnie porozumiewać się z innymi i być widziany przez każdego innego ucznia. Już dzisiaj przecież można symulować wirtualną rzeczywistość, w której człowiek na prawach podmiotu może uczestniczyć w procesie uczenia się. W ten sposób kształci się już od dawna pilotów na urządzeniach symulujących rzeczywistość (por. Rheingold, 1991, s. 200–204).

Jeśli technologia ta trafi do szkoły, należy się spodziewać, że uczniowie w wirtualnej rzeczywistości będą świadomi swojej obecności w tym świecie „ułudy", ponieważ będą się nawzajem widzieli, słyszeli, dotykali, a nawet odczuwali smak i zapach i to nie tylko we własnej wyobraźni.

„Shirley w kombinezonie nasączonym elektroniką, mając na głowie cyberhełm, usiadła wygodnie, by oglądać Laurence Oliviera jako Hamleta na starym czarno-białym filmie. Brała udział w kursie »Wystawiamy sztuki Szekspira«. Porównywała przedstawienia teatralne i filmowe. I w tym momencie zaczęła zastanawiać się, jak to było w oryginalnym przedstawieniu. Gdzie się znajduje Elsinore? Wypowiedziała słowo: »Stop« i film zatrzymał się na klatce przedstawiającej walkę w scenie z duchem. »Mapa« – poprosiła, a później – »Pokaż Danię«, a następnie – »Odnaleźć Elsinore«... A więc to było tam, gdzie Danię i Szwecję dzieli wąski skrawek wody. Musiała to być strategiczna pozycja. Zwróciła uwagę, że duńska nazwa to Helsingor. Dalej powiedziała: »Pokaż Elsinore«, a wtedy ukazało się miasto portowe, a na półwyspie kontrolującym port – zamek. Z kolei zwróciła się o pokazanie zamku. Otrzymała plan sytuacyjny terenu oraz budynków. Na planie ukazało się dodatkowe okienko informacyjne: »Zamek Helsingor – własność Rządu Duńskiego. Można uzyskać informacje. Karty kredytowe wszystkich większych towarzystw są akceptowane«. Ze spisu wybrała »Hamlet w Elsinore«. Pokazała się mapa wirtualnej rzeczywistości zrekonstruowanego zamku z czasów Hamleta. Każda ze scen sztuki miała swoje osobne miejsce. Wybrała Akt I, scenę IV. Było to miejsce, gdzie duch ukazał się Hamletowi. Z kolei wybrała: »Publiczność«. Na tle przepływających mgieł ukazał się Hamlet patrzący w ciemność. Z feerii świateł można było wywnioskować, że duch ukaże się z ciemności. Podziwiała scenę przez chwilę, a później powiedziała: »Akcja«. Zaczęła się sławna scena. Oglądała ją na

początku z pewnej oddali, a później wydając polecenia, zbliżała się coraz bardziej do aktorów. Myślała o różnicy, w jaki sposób sztuka jest wystawiana w teatrze wirtualnym w porównaniu z filmem lub przedstawieniem w prawdziwym teatrze. Gdy scena zbliżała się do końca, zdecydowała się zobaczyć ją jeszcze raz z perspektywy aktora/aktorki. Powiedziała: »Grać«. Gdy ukazał się spis występujących aktorów, wybrała rolę Hamleta, ponieważ ją dobrze znała i do tego wiedziała, jak się poruszać na scenie. Wirtualna rzeczywistość rozpłynęła się i ukształtowała na nowo wokół niej. To właśnie ona stała na polu walki przed zamkiem w ubraniu Hamleta. Zanim powiedziała: »Akcja«, spojrzała na siebie. Była szczupłym, wysokim mężczyzną. Zaśmiała się na samą myśl, że jakiś wysoki mężczyzna mógłby odgrywać rolę Ofelii. Była zdziwiona głębokim, męskim brzmieniem swojego głosu" (por. Tiffin i Rajasingham, 1995, s. 145).

Technologia komputerowa oraz telekomunikacja stanowią przedmiot szczególnego zainteresowania w najbardziej uprzemysłowionych krajach świata, a zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych i Japonii. Dużo uwagi przyciągają systemy wirtualnych telekonferencji. A oto prosty opis takiego systemu. Osoba siedząca przed ekranem (monitorem) zakłada okulary na oczy, a na rękę rękawicę. Jest to wystarczające wyposażenie, żeby współdziałać z innymi osobami, znajdującymi się przed ekranem w innych miejscach, choćby znacznie oddalonych od siebie, o ile dysponują one w tym samym czasie takim samym wyposażeniem. Osoby te widzą się nawzajem jako siedzące przy stole w sali konferencyjnej. W rzeczywistości mają do czynienia z graficznym wyobrażeniem własnych sylwetek przetworzonych w komputerze. Figury są trójwymiarowe; ruszają ustami, gdy mówią. Rękami ubranymi w rękawice mogą one manipulować wirtualnymi przedmiotami w pomieszczeniu, w którym odbywa się konferencja, a nawet zmieniać zaplanowany scenariusz przebiegu posiedzenia.

Nie istnieją żadne szczególne trudności, biorąc pod uwagę możliwości technologii informatycznej i telekonferencji, by zastosować taką technikę pracy w klasie szkolnej. Zmiany możliwe są już dzisiaj. Trzeba równocześnie liczyć się z gwałtownym rozwojem wirtualnej technologii w przyszłości. Nie znamy, a nawet nie wyobrażamy sobie jej potencjalnych możliwości.

Jednak wiemy już, że np. istnieją realne szanse zorganizowania wirtualnej lekcji w głębi lasów tropikalnych, na szczytach najwyższych gór świata, w głębinach morskich. Dzięki technologii wirtualnej jest już dzisiaj możliwe odbywanie dalekich podróży nie tylko w przestrzeni, ale i w czasie, spotykając się z cywilizacjami, które już odeszły i z tymi, które być może przyjdą. Okaże się więc możliwe odwiedzenie Atlantydy; poznanie z bliska systemu słonecznego; wejście do struktury atomowej materii; jakby przez otwartą bramę do muzeum; a kolei korzystając z osiągnięć nanotechnologii możliwe stanie się zobaczenie z bliska działania ludzkiego organizmu. Będziemy mogli wejść osobiście do rzeczywistości wirtualnej i odegrać rolę w sztuce teatralnej, tak jak to zrobiła Shirley w *Hamlecie* Szekspira.

Uwagi końcowe

Rozwój technologii informatycznej i telekomunikacji wymusi powstanie alternatywnego modelu szkoły. Należy się więc spodziewać, że ubrania dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, nasycone elektroniką, umożliwią lepsze zapamiętywanie, szybsze przetwarzanie informacji, jak i sprawniejsze działanie. Istnieją możliwości, które zostaną wykorzystane w najbliższym czasie, że komputery będą rozpoznawały ludzką mowę i reagowały na wydawane polecenia w ten sposób.

Model szkoły wirtualnej może okazać się mniej kosztowny niż szkoła tradycyjna. Uczeń nie musi wychodzić z domu, by znaleźć się w wirtualnej klasie. Można również korzystać z dobrodziejstw technologii z miejscowego ośrodka oświaty i kultury lub tradycyjnej szkoły. Najprostszy zestaw urządzeń potrzebnych uczniowi, by korzystać z nauki wirtualnej, to: okulary i rękawica. Mając do dyspozycji takie wyposażenie będzie on mógł połączyć się dzięki telekomunikacji z dowolną szkołą wirtualną na całym świecie. System ten będzie działał niezależnie od miejsca, kraju, a nawet kontynentu. Będzie miał charakter międzynarodowy. Nie musi więc dziecko w wieku szkolnym uczęszczać do szkoły lokalnej lub rejonowej, ani być związane z miejscem zamieszkania. Wyznacznikiem wyboru szkoły czy klasy wirtualnej staną się przede wszystkim zainteresowania intelektualne dzieci, pochodzących choćby z najbardziej odległych krańców świata.

W modelu tym znikną ograniczenia związane z miejscem i czasem. Nauka będzie mogła przebiegać w układzie asynchronicznym, uzależnionym od wyboru dziecka. Może się też uczyć ono zgodnie z preferowanym przez nie tempem nauki. Uczeń może mieć więc bardzo elastyczny rozkład zajęć, ponieważ szkoła wirtualna będzie czynna przez 24 godziny na dobę, przez 7 dni w tygodniu, a nauczyciele i uczniowie mogą być rozproszeni po całym świecie. Uczeń sam będzie decydował o swoich wynikach nauki. Będzie więc ćwiczył rozwiązywanie zadania tak długo, aż uzyska zadowalający go stopień sprawności.

Szkoła wirtualna może obejmować dowolną liczbę uczniów. Placówka taka jest podobna do Internetu. Nie wiadomo ilu ludzi dzisiaj korzysta z tej sieci. Łączy ona osobników, którzy chcą nawiązać kontakt z innymi, mającymi podobne zainteresowania. Mogą więc uczestnicy Internetu dowolnie długo i szczegółowo przeglądać katalogi w największych bibliotekach świata, pisać wspólnie artykuły, studia, a nawet książki, chociaż nie muszą spotykać się w „rzeczywistym" świecie. Mimo iż w Internecie można zetknąć się z lawiną informacji, to jednak liczba ich jest tak duża i tak szybko zmienia się, że żaden człowiek nie będzie w stanie poznać wszystkiego.

Jeśli podobny kształt, co Internet, przyjmie szkoła wirtualna, to będzie ona miała do dyspozycji niezwykłą różnorodność programów nauczania, w których mogą wziąć udział uczniowie z całego świata. Jest to wizja systemu oświatowego, który może zaistnieć w społeczeństwie informatycznym. Będzie to związek uczniów i nauczycieli próbujących zgłębić tajniki lawinowo narastającej wiedzy, której opanowanie może pomóc w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji. System ten wyraźniej ukierunkowany jest na ucznia niż nauczyciela.

Zachęca do wybiórczości spośród wielu potencjalnych możliwości; pogłębiania wykształcenia poprzez całożyciowe korzystanie z możliwości uczenia się w sytuacji, która jest przyjazna dla uczącego się.

W dotychczasowych rozważaniach na temat szkoły wirtualnej koncentrowaliśmy się przede wszystkim na przedstawianiu dodatnich stron tego sposobu organizowania nauki dla dzieci i młodzieży. Istnieją również zagrożenia i słabe strony takiej nauki. Ciągle niejasna jest sprawa czy jest możliwe wbudowanie bardziej zobiektywizowanej oceny wyników nauki pobieranej głównie przez ucznia, najczęściej z jego własnej inicjatywy. Nie wiadomo, jak rozwiązać problemy wynikające z różnic kulturowych, jeśli dzieci i młodzież z różnych krajów świata mają korzystać na równych prawach ze szkoły wirtualnej. Czy będzie to możliwe, jeśli językiem przekazu będzie tylko angielski? Można już dzisiaj zakładać, że pracujący współcześnie nauczyciele w szkole tradycyjnej poczują się zagrożeni rolą i znaczeniem technologii w procesie nauczania i uczenia się. Podobnie może być z uczniami, którym może nie wystarczać jedynie „wirtualny" kontakt z rówieśnikami z różnych krajów świata. Są również zagrożenia wiążące się z samą technologią. Przykładem może być nadużywanie poczty elektronicznej (E-mail) przez tych, którzy niewiele lub nic nie mają do powiedzenia, a chcą zaistnieć w tym przekazie. Jeśli np. jakiś wybitny przedstawiciel nauki lub kultury otrzyma kilka lub kilkanaście tysięcy listów z poczty elektronicznej dziennie – czy będzie w stanie na nie odpowiedzieć, czy w ogóle będzie chciał zająć się sprawą? Jak wybrać te listy, które są wartościowe z takiej powodzi korespondencyjnej? Już dzisiaj można się zastanawiać, jakie będą społeczne, ekonomiczne, polityczne oraz psychologiczne konsekwencje działania szkoły wirtualnej, gdyby miała stać się dominującym modelem oświaty.

Żyjemy współcześnie jakby w podwójnej rzeczywistości – tej, która jest już możliwa dzisiaj, i ta, która nastanie w niedalekiej przyszłości, gdy w pełni rozwinie się infrastruktura technologii informatycznej (por. Woods, 1993, s. 130–135). Stan ten ma wpływ na naszą wizję rozwoju oświaty w przyszłości. Biorąc pod uwagę społeczne zapotrzebowanie na oświatę – zmiany musimy już zacząć planować dzisiaj, biorąc pod uwagę wskaźniki przyrostu naturalnego, poziom zapotrzebowania na ludzi wykształconych, rozwój technologii informatycznej w przyszłości, zabezpieczenie możliwości zmian społecznych. Myśląc o przyszłości można opracowywać różne scenariusze rozwoju oświaty, by zabezpieczały społeczne potrzeby w tym zakresie w danym kraju.

Bibliografia

Altbach P.G.: *The great education crisis.* W: P.G. Altbach, G.P. Kelly, L. Weis (red.): *Excellence in education: Perspectives on policy and practice.* Prometheus, Buffalo 1985.

Averch H.A., Carroll S.J.: *How effective is schooling? A critical review and synthesis of research findings.* Prepared for the President's Commission on School Finance. Rand, Santa Barbara 1972.

Bell D.: *The coming of the post-industrial society.* Basic Books, New York 1973.

Bell D.: *The social framework of the information society.* W: T. Forester (red.): *The microelectronics revolution.* Basil Blackwell, Oxford 1980.

Drucker P.: *The age of discontinuity*. Heinemann, London 1969.

Naisbitt J.: *Megatrends: Ten new directions transforming our lives*. Warner Books, New York 1984.

Progrov S. : *Education in the computer age*. Sage, Beverly Hills 1983.

Rheingold H.: *Virtual reality*. Simon and Schuster, New York 1991.

Rifkin J.: *Tylko dla wybranych*. „FORUM" 1997, nr 9.

Rumble G., Oliveira J.: *Vocational education at a distance: International perspectives*. Kogan Page, London 1992.

Tiffin J., Rajasingham L.: *In search of the virtual class: Education in an information society*. Routledge, London-New York 1995.

Toffler A.: *Future shock*. Random House, New York 1970.

Woods B.: *Communication, technology, and the development of people*. Routledge, London 1993.

WYDAWNICTWA SZKOLNE I PEDAGOGICZNE
polecają książki:

John Robertson
JAK ZAPEWNIĆ DYSCYPLINĘ, ŁAD I UWAGĘ W KLASIE

Poradnik dla nauczyciela o tym, jak „panować nad sytuacją" w klasie szkolnej. Autor zajmuje się wyłącznie praktyką, mówi o problemach charakterystycznych dla środowiska klasy i przekazuje nauczycielom wiedzę o umiejętnościach społecznych, potrzebnych do utrzymania porządku i dyscypliny. Uczy właściwego odczytywania spojrzenia na sytuację dydaktyczną, przekonywania do własnej interpretacji poprzez tworzenie odpowiedniego klimatu w grupie, rozpoznawania przyczyn „trudnych" zachowań uczniów, wychodzenia z sytuacji zaburzających pracę. Opisuje zachowania i okoliczności wpływające na atmosferę nauczania, skazuje na to, co ją zaburza. Przedstawia bogaty repertuar czynności, które skłaniają ucznia do porządku i nauki, a mogą być zastosowane niezależnie od wieku dzieci i przedmiotu nauczania.

Odbiorcami tej pozycji mogą być nauczyciele, wychowawcy i rodzice.

1998, wyd. I, ark. wyd. 16,2

Stefan Mieszalski
O PRZYMUSIE I DYSCYPLINIE W KLASIE SZKOLNEJ

Jak w trakcie lekcji funkcjonuje klasa szkolna jako swoista całość społeczna? Jak społeczne zachowania uczniów i nauczycieli zależą od zastosowanych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych? Jakie dylematy rozstrzyga nauczyciel planując, a później kształtując tok wydarzeń podczas lekcji? Czym charakteryzują się różne style kierowania klasą szkolną? – to przykładowe pytania, na które odpowiada autor.

1997, wyd. I, s. 124

SYLWETKI PEDAGOGÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/1998

Czesław Kupisiewicz
Uniwersytet Warszawski

JOHANN BERNHARD BASEDOW – ŻYCIE I DZIEŁO

J.B. Basedow należy do tych pedagogów osiemnastego stulecia, którzy zyskali sobie trwałą pozycję zarówno w Niemczech, gdzie się urodził, jak i poza ich granicami. Stało się tak przy tym za sprawą głoszonych przez niego i szeroko upowszechnianych, chciałoby się nawet powiedzieć – reklamowanych, idei oraz praktycznej działalności wychowawczej w Dessau. Na obu tych polach wykazywał rzadko spotykaną dynamikę i pomysłowość, a także wszechstronność, upór i przysłowiową wręcz pracowitość. Z tego też względu zalicza się go nie tylko do grona zwiastunów niemieckiej pedagogiki Oświecenia, lecz również jej rzeczników i współtwórców (von Goethe, 1965, s. 253). Równocześnie był osobą „dziwną", trudną we współżyciu, apodyktyczną i kłopotliwą, nierówną, a nawet – zdaniem niektórych krytyków – niezrównoważoną. Niemniej faktem jest, że przyczynił się w znacznej mierze do ożywienia niemieckiej pedagogiki – w czym szczególnie pomocne okazało się uznanie, jakim darzył wychowawcze koncepcje J.J. Rousseau – do wyrwania jej z ciasnych ram „bezdusznych nakazów", a równocześnie zapoczątkował ożywczy nurt przebudowy szkolnictwa w duchu zaleceń filantropizmu*, do którego powstania walnie się przyczynił.

* Filantropizm – ruch pedagogiczny tzw. „przyjaciół ludzkości" na rzecz objęcia działalnością oświatową niższych warstw społecznych, zapoczątkowany – jak powiedzieliśmy – w Niemczech przez J.B. Basedowa, a rozwijany przez J.H. Campego, E.Ch. Trappa i Ch.G. Salzmana. Prekursorem tego ruchu był J.J. Rousseau, za którego przykładem filantropiści głosili, iż człowiek rodzi się z natury dobry, a ewentualnemu zepsuciu ulega dopiero pod wpływem szkodliwych wpływów otoczenia. Filantropiści przywiązywali dużą wagę do wychowania dzieci w przyjaźni do człowieka, kładli nacisk na wychowanie fizyczne i praktyczne, głównie rzemieślnicze i rolnicze, łączyli teorię z praktyką w nauczaniu, uwzględniali w tym procesie potrzeby i zainteresowania poznawcze uczniów, zalecali respektowanie zasady poglądowości. Swoje szkoły, a raczej zakłady oświatowo-wychowawcze zakładali głównie na wsi, aby dzieci miały jak najbliższy kontakt z naturalnym środowiskiem. Dzięki filantropistom wzrosło zainteresowanie problematyką wychowawczą w Europie XVIII wieku, a z ich dorobku korzystała również Komisja Edukacji Narodowej.

Życiorys

Johann Bernhard Basedow urodził się w rodzinie hamburgskiego perukarza 11 listopada 1724 roku, przy czym niektórzy biografowie podają inną datę jego urodzin, a mianowicie 9 września 1724 roku, a także inne nazwisko – Johann Berendt Bassedau (von Goethe, 1985, s. 255). Dzieciństwo miał trudne, gdyż już od najmłodszych lat surowy ojciec wciągal go do pracy, m.in. w charakterze gońca, a matka była osobą niezrównoważoną. Nic zatem dziwnego, że w wieku 15 lat Johann ucieka z domu, po kilkunastu miesiącach wraca jednak do rodziców i podejmuje naukę w gimnazjum. W roku 1746 wstępuje na uniwersytet w Lipsku, gdzie studiuje teologię luterańską, filozofię i pedagogikę. Tym dyscyplinom dochowuje wierności także w pozostalych latach swojego życia, wykazując stopniowo coraz większe zainteresowanie tak teorią, jak i praktyką wychowania. W roku 1748 przenosi się do Kiel, gdzie kontynuuje studia. Rok później rozpoczyna praktyczną działalność pedagogiczną najpierw w Borghorst (Holstein) jako nauczyciel domowy, a następnie w 1753 roku w Akademii Rycerskiej w Soroe jako profesor etyki i teologii. Wskutek zatargów ze zwierzchnością Akademii został Basedow przeniesiony do gimnazjum w Altonie, gdzie pracował w latach 1761–1768. Za ostre ataki przeciwko ortodoksyjnemu protestantyzmowi usunięto go z tego Kościoła. Żył wraz z rodziną w bardzo trudnych warunkach materialnych. Utrzymywał się z pisarstwa, chociaż niektóre rozprawy i druki zwarte musial wydawać własnym sumptem z powodu zlych stosunków z wydawcami.

Mimo choroby oczu, wiele pisał. I tak, w 1758 roku opublikował dzieło *Praktische Philosophie für alle Stände*; w 1764 roku *Philalethie*, w której problemy pedagogiczne zostały z uwagą i zarazem dość szeroko potraktowane; cztery lata później, to jest w 1768 roku, ukazała się jedna z podstawowych książek Basedowa, a mianowicie *Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt* („Odezwa do przyjaciól ludzkości i osób zamożnych w sprawie szkól, nauk i wplywu ich na publiczny dobrobyt"), która przyniosła mu popularność i finansowe poparcie jego pedagogicznych planów; w roku 1770 wydrukowano pracę pt. *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker* („Księga metod dla ojców i matek rodzin i narodów"), która ugruntowala slawę jej autora jako wybitnego pedagoga; w tymże roku ukazalo się także pierwsze wydanie podręcznika *Elementarbuch für die Jugend und für ihre Freunde in gesitteten Ständen* („Księga elementarna dla mlodzieży i jej przyjaciół"), zaopatrzone w 96 miedziorytowych rycin znanego gdańskiego plastyka D.N.Chodowieckiego. Zmienione i rozszerzone wydanie tego podręcznika opublikowano w 1774 roku pt. *Elementarwerk. Ein geordneter Vorrat aller nötigen Erkenntnis zum Unterrichte der Jugend von Anfgang bis ins akademische Alter, zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister, zum Nutzen eines jeden Lasers, die Erkenntnis zu vervollkommen* („Dzieło elementarne. Uporządkowany zasób wiedzy niezbędnej do nauczania mlodzieży od początku, do wieku akademickiego, a także do pouczania rodziców, nauczycieli i korepetytorów, do użytku wszystkich czytelników, którzy pragną uzupełnić swoją wiedzę").

W tymże 1774 roku otwiera Basedow, przy finansowym wsparciu księcia Leopolda Friedricha Franza von Anhalt, zakład wychowawczy Filantropinum w Dessau, który prowadził do 1785 roku. Zakład ten, będący – jak powiedzielibyśmy dzisiaj – wzorową szkołą średnią z internatem, cieszył się dużym zainteresowaniem niemieckiej i międzynarodowej społeczności pedagogicznej. W przeciwieństwie bowiem do innych ówczesnych szkół tego typu, kładziono w nim szczególny nacisk na wychowanie fizyczne, naukę przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i języków obcych oraz walczono z werbalizmem. Opłaty za pobyt w zakładzie były zróżnicowane: jedni uczniowie płacili dużo, inni niewiele lub wcale, ale byli zobowiązani do usługiwania tym pierwszym.

Wskutek ustawicznych nieporozumień z pracownikami, wynikających z apodyktyczności i kłótliwego usposobienia Basedowa, odszedł on z niego do Magdeburga, gdzie zmarł 25 lipca 1790 roku. Filantropinum przetrwało swojego założyciela tylko o niecałe trzy lata.

Basedow i jego dzieło w opiniach ludzi z jego epoki

Podczas obchodów pierwszej rocznicy śmierci Basedowa uznano, że „Wzbudził on powszechne zainteresowanie nauczaniem i wychowaniem, wskazał na konieczność ich ulepszenia oraz podkreślił, że w tym dziele muszą uczestniczyć wszystkie stany. Od czasu, kiedy Basedow zajął się pisarstwem pedagogicznym oraz wszczął praktyczną działalność wychowawczą, edukacja stała się przedmiotem uwagi zarówno w Niemczech, jak i w wielu innych krajach. Na jej też temat sporo się mówi i pisze, czyta i dyskutuje, a nawet tworzy powieści .... Można nawet stwierdzić, że przez kilka ostatnich stuleci nie napisano tyle rzeczy pożytecznych o szkołach i wychowaniu, co w ciągu ostatnich 20 lat .... Okazało się, że sprawy edukacji, sprawy nauczania i wychowania dzieci i młodzieży, są przedmiotem troski nie tylko zawodowych nauczycieli i wychowawców, lecz również rodziców z różnych stanów. Jednocześnie troskę tę coraz wyraźniej podziela państwo, zmierzając do sekularyzacji oświaty" (*Archiv fur Erziehungskunde* 1771. Cyt. za: Herrmann, 1979, s. 141–142). Basedow przyczynił się do tego w niemałym stopniu.

W drugiej połowie XVIII wieku widziano w nim pioniera walki o tolerancję i duchową wolność (*geistige Freiheit*) ludzi, a także teoretyka, który chciał i umiał urzeczywistniać swoje pedagogiczne plany. Widziano w nim ponadto obrotnego człowieka czynu, umiejętnego propagatora własnych poczynań, któremu udało się nakłaniać możnych tego świata, w tym panujących, jak król Danii i cesarzowa Rosji, do finansowania jego publikacji i działalności Filantropinum. Widziano w nim wreszcie pedagoga cieszącego się uznaniem wielu znaczących osobistości, między innymi I.Kanta, który tak oto apelował o poparcie dla Filantropinum: „W Europie nie brakuje ani zakładów wychowawczych, ani oddanych wychowaniu nauczycieli gotowych czynić użytek ze swojej wiedzy i zawodowych umiejętności. Ale te zakłady i ci nauczyciele często nie umieją wydobyć z człowieka tego, co w nim dobre, w co wyposażyła go natura

(*wozu die Natur die Anlage gegeben hat*) ..., ponieważ postępują wbrew naturze, nie stosują metody zgodnej z naturalnym porządkiem rzeczy. Daremne zatem są oczekiwania, że tą drogą uda się ulepszyć szkołę. Aby to uczynić, trzeba ją uwolnić od błędów, w jakich tkwi, trzeba też po nowemu wykształcić nauczycieli. Tego nie osiągnie się za pomocą powolnej, stopniowej reformy, w tym celu niezbędna jest szybka reforma. To zaś znaczy, że należy zbudować nową szkołę, w której będzie stosowana nowa metoda, w której będą pracować światli ludzie nie tyle dla wysokich pensji, co raczej w szlachetnym dążeniu do postępu i doskonałości, która będzie otwarta dla przyjaciół ludzkości z różnych krajów" (Kant, 1977. Cyt. za: Herrmann, 1979, s. 143–144). Za taką właśnie szkołę Kant uważał Filantropinum.

Na te pozytywne oceny złożyły się cenione w XVIII stuleciu zalety podjętego i prowadzonego przez Basedowa dzieła. Za pierwszą z nich uważano, iż jego „Dzieło elementarne" było nie tylko podręcznikiem dla dzieci i młodzieży, lecz również poradnikiem dla rodziców oraz książką metodyczną dla nauczycieli.

Drugą zaletę upatrywano w dążeniu – notabene nieobcemu czasom, w których Basedow żył – do przedstawienia w jednej książce pełnego obrazu świata i człowieka w sposób „wstępujący", podporządkowany układowi psychologiczno-pedagogicznemu, którego początkiem były rudymenty nauki początkowej (*die allerersten Erkenntnisse eines Kindes*), a końcem studia uniwersyteckie.

Po trzecie, zaletę – tym razem edytorskich poczynań Basedowa – widziano w konsekwencji, z jaką starał się on respektować zasadę poglądowości, ilustrując za pomocą znakomitych pod względem artystycznym rycin sceny z życia rodzinnego, odzież, pożywienie, mieszkanie, zabawy dzieci i dorosłych, zwierzęta, różne okresy życia ludzi, krajobrazy, pory roku, rzemiosła i narzędzia itd. Wzorując się na dziele Komeńskiego *Orbis sensuali im pictus*, rozszerzył Basedow koncepcję pandofizmu, której służył wielki czeski pedagog, i przygotował grunt dla nieodłącznego już w późniejszych podręcznikach szkolnych łączenia słowa z obrazem. Słusznie przy tym jeszcze za życia Basedowa zwrócono uwagę na różnicę, jaka dzieliła poglądowość spotykaną w dziełach Komeńskiego, podporządkowaną pierwiastkom duchowym czy zgoła metafizycznym, od poglądowości występującej w „Dziele elementarnym", skoncentrowanej na dziecku i jego życiu (por. von Goethe, 1965, s. 261).

I wreszcie, po czwarte, za zaletę poczytywano Basedowowi w jego epoce, że miał odwagę przeciwstawić się wszechobecnej do czasu otwarcia Filantropinum szkole pamięciowego wkuwania i bezdusznego drylu, że otworzył drogę do wychowania zgodnego z naturą, do łączenia zdobywanych przez uczniów wiadomości z praktyką, że świadomie kształtował młodzieńcze charaktery, że organizował krajoznawcze wędrówki, sport i zabawy, że wdrażał dzieci i młodzież do współpracy i samodzielności. O tym, że doceniano taki właśnie model działalności dydaktyczno-wychowawczej świadczy uznanie, z jakim spotkały się zorganizowane przez Basedowa w maju 1776 roku w dessauskim Filantropinum publiczne egzaminy wychowanków. Zjechało się na nie z całych niemalże Niemiec ponad sto znanych osobistości, a wśród nich von Rochow, księgarz

Nicolai z Berlina, przeor Resewitza z klasztoru Berge w Magdeburgu, dyrektor Breymann z Akademii Rycerskiej w tymże mieście, nadworny kaznodzieja Pauli z Bernburga i inni. I chociaż nie wszyscy odnosili się do edukacyjnych praktyk Basedowa z entuzjazmem, to jednak przeważały opinie pozytywne.

W tej sytuacji Basedow planował rozbudowę swojego dzieła, m.in. poprzez uruchomienie zakładu wychowawczego dla dziewcząt oraz instytutu dla kandydatów na nauczycieli, ale życie przekreśliło te plany. Tarcia wewnątrz pedagogicznego grona w Filantropinum, w dużej mierze zawinione przez Basedowa, sprawiły, że w grudniu 1776 roku musiał on przekazać kierownictwo zakładu Campemu. I chociaż po niespełna roku Basedow ponownie został dyrektorem Filantropinum, to jednak przetrwał na tym stanowisku jedynie do świąt Wielkanocnych 1778 roku. Zakład tracił stopniowo swoje dawne znaczenie i upadł w 1793 roku. Jego twórca przeżył go o siedem lat.

Obecne opinie o Basedowie i jego dziele

Obecnie w ocenie działalności J.B. Basedowa akcenty pozytywne nie górują już tak zdecydowanie, jak to miało miejsce w opiniach wypowiadanych na ten temat przez osiemnastowiecznych pedagogów i filozofów.

I tak, gdy chodzi o eksponowany przez Basedowa *cel wychowania* oraz służące jego urzeczywistnieniu *treści*, podkreśla się, że w zestawieniu z teleologiczno-treściowym modelem edukacji z pierwszej połowy XVIII stulecia miały one charakter postępowy, że służyły przygotowaniu młodzieży do „życia pożytecznego, szczęśliwego i patriotycznego", m.in. dzięki racjonalnemu doborowi przedmiotów nauki szkolnej. Taki bowiem charakter miał w koncepcji programowej Basedowa nacisk na „przedmioty realne", matematyczno-przyrodnicze; na naukę języków obcych, w tym laciny, którą również traktowano jako język żywy; na rozumowe, a nie dogmatyczne nauczanie „ogólnochrześcijańskiej doktryny"; na wdrażanie dzieci i młodzieży do samodzielności w myśleniu i działaniu; na rozwój sprawności i tężyzny fizycznej wychowanków; na zajęcia praktyczne w warsztatach rzemieślniczych i ogrodzie szkolnym; na administrowanie szkolnictwem przez państwo (*Der Staat muss daher Schulen einrichten und leiten. Lexikon der Pädagogik* 1952, s. 305).

I chociaż wiele myśli dotyczących celów i treści kształcenia Basedow zaczerpnął z J. Locke'a i J.J. Rousseau, przytaczając całe fragmenty wypowiedzi tych autorów w niektórych swoich pismach, zwłaszcza w „Agathokratorze" (1771), to jednak nie we wszystkim ich naśladował. Nie podzielał np. opracowanych przez genewskiego pedagoga faz rozwoju dziecka oraz jego apelu o podporządkowanie tempa wychowania „biegowi natury". Nie godził się z potępieniem stanowego charakteru edukacji, lecz przeciwnie – postępował wbrew tym ustaleniom i apelom. Nauczanie zalecał rozpoczynać – właściwie wbrew „naturalnemu porządkowi" – bardzo wcześnie, czego przykładem była chociażby jego córka Emilia, która w wieku niespełna czterech lat mówiła już po francusku, a pięciu – po łacinie, a wychowaniu w Filantropinum nadał właśnie

uwarunkowaną różnicami stanowymi postać, czego wyrazem było, iż wychowankowie niezamożni usługiwali zamożnym.

Nic zatem dziwnego, że eksponowany przez Basedowa cel wychowania, łącznie z treściami służącymi jego realizacji, uważa się obecnie za" ... splot rzeczy postępowych i niedostatków uwarunkowanych przez epokę" (*Lexikon der Pädagogik* 1952, s. 305).

Z większym uznaniem niż teleologiczno-treściowy model nauczania spotyka się obecnie *metodyczno-medialna* koncepcja Basedowa. Wielu współczesnych autorów zgodnie podkreśla – na co zwracaliśmy już w tym opracowaniu uwagę – że autor „Księgi elementarnej..." przywiązywał duże znaczenie do respektowania zasady poglądowości w nauczaniu, a ponadto wystrzegał się „... przedstawiania w poglądowy sposób rzeczy i zjawisk trudnych lub zgoła niemożliwych do upoglądowienia" (Herrmann, 1979, s. 144). Dzięki racjonalnemu powiązaniu tekstu z obrazem oraz rzeczowej charakterystyce analizowanych zjawisk i procesów, nierzadko w formie żywego dialogu, stworzył Basedow nowoczesny typ podręcznika „nauki o rzeczach", przydatny nie tylko dla ucznia, lecz również – ze względu na zawarte w nim wskazówki metodyczne – dla nauczycieli.

Równie pozytywnie ocenia się teraz założenia *organizacyjne* prowadzonej przez Basedowa działalności dydaktyczno-wychowawczej. Duży budynek szkolny, warsztaty, ogród i urządzenia sportowe, przemyślana organizacja procesu nauczania, dzięki której uczniowie mogą zdobywać rzetelną wiedzę i równocześnie uczyć się korzystać z niej w działalności praktycznej – oto „podstawowe warunki dla każdej reformy zinstytucjonalizowanego kształcenia" (Herrmann, 1979, s. 144), także współczesnej.

Ale, jak powiedzieliśmy, obok tych pozytywnych ocen, działalność Basedowa była za jego czasów, podobnie zresztą jak dzisiaj, ostro krytykowana. Kiedyś zarzucano mu teologiczną herezję i pedagogiczną szarlatanerię. Obecnie nie wysuwa się już pod jego adresem tego rodzaju zarzutów, ale pomija w wielu podręcznikach historii wychowania (por. np. Kurdybacha, 1967) oraz nie zalicza do pocztu klasyków światowej pedagogiki. Tymczasem jest on niewątpliwie „(...) nieprzeciętnym przedstawicielem nieprzeciętnej epoki, epoki kulturalnego rozkwitu Niemiec w latach 1763–1789. On to bowiem pobudził zainteresowanie wychowaniem oraz wskazał perspektywę jego rozwoju, umieszczając edukację między idealistycznym bezkresem a utylitarystyczną przyziemnością" (Herrmann, 1979, s. 148).

Pod wpływem filantropistów, a więc i Basedowa, oraz idei Oświecenia doszło do reformy szkoły łacińskiej w Prusach. Nadzór nad szkolnictwem średnim przejęło w 1787 roku z ramienia państwa „Główne Kolegium Szkolne", które ujednoliciło organizację i programy nauczania na tym szczeblu edukacji oraz wprowadziło egzamin dojrzałości. W roku 1794 upaństwowiono gimnazja i uniwersytety, oddzielając je zarazem od siebie wyraźną linią demarkacyjną.

W 1785 roku Ch.G. Salzmann założył podobny do Filantropinum zakład wychowawczy w Schonepfebthal w Turyngii. Dzieci wychowywano w nim w sposób zbliżony do wychowania rodzinnego, dbano o ich rozwój fizyczny,

organizowano wycieczki po okolicy, uprawiano ogródek, wykonywano różne zajęcia typu rzemieślniczego, zbierano minerały i inne pomoce do nauki poglądowej. Taki też zakład powstał w Trittow pod Hamburgiem w 1783 roku. Założył go J.H. Campe, który uprzednio współpracował z Basedowem. W sto lat później do wychowawczych koncepcji filantropistów nawiązano w Anglii i Szwajcarii, tworząc wiejskie ośrodki edukacyjne. Z czasem i one nie oparły się niweczącemu wpływowi czasu i modernizacyjnym poczynaniom oświatowym, podejmowanym w miarę umasowienia oświaty.

Bibliografia

Von Goethe J.W.: *Leben und Werk. Johann Bernhard Basedow*. W: J.B. Basedow: *Ausgewählte Pädagogische Schriften*. Besorgt von A. Reble. Paderborn 1965.

Herrmann V.: *Die Pädagogik der Philantropen*. W: *Klassiker der Pädagogik I*. Red. Hans Scheuerl. München 1979.

Lexikon der Pdagogik. I Band. Freiburg 1952.

Kurdybacha Ł. (red.): *Historia wychowania*. Warszawa 1967.

WYDAWNICTWA SZKOLNE I PEDAGOGICZNE
polecają książki:

Barry J. Wadsworth
TEORIA PIAGETA

Popularyzatorska publikacja przybliżająca idee wielkiego badacza – psychologa i epistemologa, J. Piageta. Autor przedstawia nielatwą teorię w sposób jasny, ciekawy, wprowadzając syntetyczne podsumowania, wyzwalając u czytelnika emocje (zabawne rysunki) i refleksję. Pokazuje możliwość zastosowania nauki Piageta w edukacji, udowadnia, że ułatwia ona nauczycielom rozumienie dzieci i odkrywanie motywacji do nauki, formułuje wskazówki dydaktyczne odnoszące się do praktyki nauczania matematyki, czytania i pisania, a także pracy z dziećmi mającymi trudności w nauce. Zwraca uwagę na rolę zainteresowań w ożywianiu procesu uczenia się, na wartość relacji rówieśniczych, emocjonalne konsekwencje braku czasu, zastosowanie twórczych teorii w edukacji.

Książka przeznaczona jest dla nauczycieli, psychologów, studentów kierunków pedagogicznych.

1998, wyd. I, ark. wyd. 19,5

PSYCHOLOGIA SPOŁECZNA W RELACJI JA–INNI

Praca zbiorowa pod redakcją Serge'a Moscovici

Tłumaczenie z języka angielskiego Marek Cielecki

Książka przedstawia wybrane zagadnienia psychologii społecznej, prezentowane przez wybitnych specjalistów z czołowych ośrodków uniwersyteckich Europy. Dobór zagadnień jest podporządkowany trzem nadrzędnym tematom: cześć pierwsza – „Ja i On" – to punkt wyjścia, refleksja nad jednostką, podstawowe reguły spostrzegania społecznego; część druga dotyczy procesów społecznych mających miejsce w trakcie kontaktów z innymi, problematyki stosunków między jednostkami (altruizm; kompetencje społeczne, obraz społeczny jednostki, świadomy i nieświadomy wpływ społeczny); część trzecią poświęcono więziom powstającym w większych zbiorowościach (przekonania wewnętrzne, czyli prywatne, przekonania zewnętrzne, czyli publiczne; refleksje na temat innych ludzi - poznanie społeczne oparte na przetwarzaniu informacji; zmiana postaw społecznych i różnice między kobietami i mężczyznami, wynikające m.in. z pełnienia ról społecznych).

Publikacja dla studentów psychologii i innych kierunków - socjologii, etnologii, prawa, dziennikarstwa.

1998, wyd. I, ark. wyd. 26,5

RECENZJE

Friedrich W. Busch (Hg.):
Aspekte der Bildungsforschung
Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 1996, s. 257

W grudniu 1996 roku minęła 15. rocznica nawiązania partnerstwa między Uniwersytetem Carla von Ossietzky'ego w Oldenburgu i Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu. Współpraca między tymi uniwersytetami dotyczy badań i nauczania w zakresie wszystkich bez mała dyscyplin akademickich, szczególnie owocnie rozwijała się jednak dotychczas w zakresie nauk o wychowaniu. Ze strony niemieckiej jest to niewątpliwie zasługa Friedricha W. Buscha, dzięki któremu – jako byłemu prorektorowi Uniwersytetu w Oldenburgu – partnerstwo to zostało w ogóle nawiązane. Po stronie niemieckiej to dzięki niemu również – jako byłemu przewodniczącemu Komisji Porównawczej Nauki o Wychowaniu Niemieckiego Towarzystwa Nauki o Wychowaniu – zinstytucjonalizowane zostały w 1983 roku (zachodnio) niemiecko-polskie kontakty naukowe w formie wspólnych seminariów organizowanych na przemian w Polsce i w Republice Federalnej Niemiec. W maju 1997 roku w Miśni odbyło się siódme już spotkanie z tego cyklu (por. Szymański, 1996).

F.W. Busch w latach siedemdziesiątych przeprowadził głośny w całych Niemczech modelowy eksperyment pedagogiczny z tzw. jednofazowym kształceniem nauczycieli. Na początku lat dziewięćdziesiątych pełnił funkcję dziekana-założyciela Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Technicznego w Dreźnie. Jest autorem oraz redaktorem naukowym wielu książek poświęconych między innymi oświacie i wychowaniu w NRD, teorii nauczania wychowującego J. Herbarta, kształceniu nauczycieli w europejskim ujęciu porównawczym, metodologicznym problemom pedagogiki porównawczej oraz niemieckiemu szkolnictwu wyższemu. Wiele jego pomniejszych rozpraw przełożonych zostało na język polski.

F.W. Busch określał się dotychczas już to jako pedagog porównawczy, już to jako nauczyciel nauczycieli. Poprzez ostatnią zredagowaną przez siebie książkę dał się poznać jako badacz oświatowy.

Praca Aspekte der Bildungsforschung jest zbiorem – bardzo zróżnicowanych tematycznie – rozpraw napisanych przez naukowców pracujących w założonym w 1972 roku Uniwersytecie w Oldenburgu. Prezentowane rozprawy dość wierne odzwierciedlają to, z czym mamy dzisiaj do czynienia w badaniach oświatowych w Niemczech.

Książka – poprzedzona wstępem F.W. Buscha dzieli się na dwie części. Siedem rozpraw składających się na pierwszą część poświęconych jest metodologii badań oświatowych; sześć rozpraw składających się na część drugą to prezentacje projektów badań oświatowych.

W części pierwszej pomieszczone zostały następujące rozprawy: „Rozwój, program i wyniki badań oświatowych w Oldenburgu"; „Socjologicznie zorientowane badania oświatowe a pojęcie kształcenia (oświaty)"; „Metodologiczne problemy badań oświatowych. O efektywności ilościowych i jakościowych procedur badawczych"; „Procedury jakościowe w badaniach biograficznych i oświatowych"; „Życie naturalnie ciągle przeszkadza. Procedury badań jakościowo-biograficznych jako metody badań oświatowych"; „O »uszczęśliwiających małżonkach«, »kształcących matkach«, »białogłowach« i »pięknoduchach«. Badania nad kobietami i płcią w ramach historycznych badań oświatowych"; „Świadomość oświatowa a rozwój społeczny. Rekonstrukcja

głównego problemu w oldenburskich badaniach oświatowych".

W części drugiej zawarte zaś zostały następujące rozprawy: „Badania nad »kształceniem i świadomością społeczną«"; „»Moje życie w Niemczech przed i po 30 stycznia 1933 roku«. Życiorysy niemieckich emigrantek i emigrantów od 1880 do 1940 roku. Analizy biograficzne"; „Projekty kobiet dotyczące kształcenia płci żeńskiej około 1800 roku w Niemczech"; „Kulturowe orientacje aksjologiczne u matrylinearnych Minangkabau na Sumatrze oraz w Republice Federalnej Niemiec. Projekt kulturowo-porównawczych badań oświatowych"; „Skutki doskonalenia zawodowego w zakładzie pracy a polityka zatrudnienia. Analizy procesów i ich skutków jako podstawa strategii kształcenia zawodowego"; „O sytuacji kształcenia zawodowego w regionie".

Już sama ta wyliczanka tytułów daje pewne wyobrażenie o metodologicznych i merytorycznych problemach badań oświatowych w Oldenburgu, które to badania uznać można za reprezentatywne dla tego, co dzieje się obecnie w badaniach oświatowych w Republice Federalnej Niemiec.

Dla czytelnika polskiego praca zbiorowa wydana pod redakcją naukową F.W. Buscha ma ten podstawowy walor, że na podstawie przejrzystych (z reguły) rozważań historycznych i metodologicznych, a także na podstawie prezentacji założeń, przebiegu i wyników kilku projektów badawczych może on uzyskać pewne wyobrażenie o tym, czym w ogóle są owe tytułowe badania oświatowe i jakie są możliwe ich aspekty. Mimo że sam termin „badania oświatowe" zdążył się już głęboko zakorzenić w polskim języku pedagogicznym – a to głównie za sprawą wydawanego w latach 1976–1982 kwartalnika pod takim właśnie tytułem, to próżno szukać w polskiej literaturze pedagogicznej rzetelnych wyjaśnień jego znaczenia – nie mówiąc już o syntetycznych pracach poświęconych przedmiotowi, metodologii i historii badań oświatowych.

W nieocenionym *Nowym słowniku pedagogicznym* Wincentego Okonia (1996, s. 27) pod hasłem „badania oświatowe" czytamy: „odmiana badań pedagogicznych, których przedmiotem jest funkcjonowanie systemu oświaty jako całości, a więc jego organizacji, podstaw ekonomicznych i prawno-ustrojowych, sytuacji kadrowej, a przede wszystkim jego efektywności w stosunku do założonych celów oraz do systemów oświaty w innych krajach. Tego typu badania, prowadzone w skali makro, są czym innym niż badania pedagogiczne w skali mikro, których przedmiotem są procesy kształcenia i wychowania. Badania oświatowe mogą być prowadzone przez różne nauki społeczne, przy czym oświatowy charakter tych badań zależy od tego, czy wnioski z nich płynące dotyczą skutków funkcjonowania systemu oświaty dla różnych dziedzin życia społecznego i dla indywidualnych losów jednostek ludzkich". Same już tylko tytuły rozpraw składających się na pracę *Aspekte der Bildungsforschung* świadczą dowodnie o tym, że dla Niemców pojęcie „badania oświatowe" ma dzisiaj nieco inną treść i znacznie szerszy zakres.

Pojęcie określane terminem *Bildungsforschung* pojawiło się dopiero na początku lat sześćdziesiątych, w wyniku tzw. realistycznego zwrotu, jaki nieco wcześniej dokonał się w zachodnioniemieckich naukach o wychowaniu, tj. odwrócenia się od hermeneutycznie zorientowanej pedagogiki kultury (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*), zajmującej się niemal wyłącznie wykładnią sensu tekstów historycznych, i zwrócenia się ku pedagogice empirycznej, przed którą postawiono zadanie analizowania aktualnej rzeczywistości wychowawczej i oświatowej. Wtedy w Republice Federalnej Niemiec zaczęto się głośno domagać od nauk o wychowaniu badań empirycznych. Żądania zbiegły się z bardzo intensywnymi – na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych – wysiłkami mającymi na celu zreformowanie całego systemu oświaty. Celem pierwszych badań oświatowych było najczęściej dostarczanie ar-

gumentów wspierających proreformatorską politykę oświatową, której założenia przedstawione zostały w 1970 roku najpierw w *Strukturplan für das Bildungswesen* („Planie strukturalnym systemu oświatowego") przedstawionym przez działającą w latach 1965–75 Niemiecką Komisję Oświatową (Deutscher Bildungsrat) – (zob. Szymański, 1989), a następnie w *Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik* („Raporcie rządu federalnego o polityce oświatowej'), zwanym „raportem Brandta". Tak więc narodziny niemieckich badań oświatowych były nierozerwalnie związane z dążeniami reformatorskimi w oświacie, z polityką i planowaniem oświatowym, a ich główne zadanie sprowadzać się miało – jak to określił czolowy w latach sześćdziesiątych pedagog zachodnioniemiecki Hellmut Becker, któremu zresztą przypisuje się ukucie terminu *Bildungsforschung* – do „rozświetlenia ciemnego pola na tyle, żeby byla w ogóle możliwa racjonalna polityka oświatowa" (s. 14).

„Rozświetlaniem owego ciemnego pola", empirycznymi badaniami nad oświatą zajął się w Niemczech - i zajmuje po dziś dzień – przede wszystkim utworzony w 1963 roku Instytut Badań Oświatowych im Maxa Plancka (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) z siedzibą w Berlinie; H. Becker byl jego założycielem i pierwszym dlugoletnim dyrektorem. Cechą konstytutywną badań oświatowych ma być interdyscyplinarność, niemniej są one zawsze jakoś ukierunkowane: historycznie, socjologicznie, ekonomicznie, politologicznie, psychologicznie, no i oczywiście pedagogicznie. Pedagogicznie ukierunkowanymi badaniami oświatowymi zajmowal się w Instytucie Saul B. Robinsohn. Jego prace – z końca lat sześćdziesiątych i początku lat siedemdziesiątych – wywarly znaczący wpływ na rozwój niemieckich nauk o wychowaniu. Dość wspomnieć o jego koncepcji programu kształcenia, o pracach poświęconych kształceniu nauczycieli oraz o międzynarodowych porównawczych badaniach oświatowych. I tak, w opublikowanej w 1967 roku głośnej książce pod tytułem *Bildungsreform als Revision des Curriculum* („Reforma oświatowa jako rewizja programu kształcenia") dokonał S.B. Robinsohn ostrej krytyki dotychczasowej teorii planów nauczania, a także dominującej w Niemczech tradycyjnej dydaktyki, postulując korzystanie przy opracowywaniu programów kształcenia z metod empiryczno-analitycznych połączonych z krytyką ideologii. Co się zaś tyczy kształcenia nauczycieli, to S.B. Robinsohn prezentował pogląd, zgodnie z którym nauczyciel musi być najpierw nauczycielem, zanim stanie się biologiem czy matematykiem, domagając się jednolitego kształcenia w zakresie nauk społecznych dla wszystkich kandydatów na nauczycieli oraz zniesienia tradycyjnego podziału na ich teoretyczne kształcenie akademickie w uniwersytetach lub szkołach wyższych oraz praktyczne kształcenie zawodowe. I wreszcie, S.B. Robinsohn wniósł istotny wkład do rozwoju metodologii i teorii porównawczych badań oświatowych – a to głównie za sprawą wydanego (w dwóch tomach) w 1970 roku międzykulturowego studium porównawczego *Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß* („Reforma szkolna w procesie społecznym") poświęconego determinantom rozwoju szkolnictwa w siedmiu wybranych krajach: RFN, NRD, Anglii i Walii, Francji, Austrii, Szwecji i ZSRR.

Z innych niemieckich instytucji naukowych intensywnie zajmujących się badaniami oświatowymi (ze szczególnym uwzględnieniem aspektu porównawczego) wspomnieć należy o Niemieckim Instytucie Międzynarodowych Badań Pedagogicznych (Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung) we Frankfurcie nad Menem kierowanym w latach 1978-81 oraz 1987-95 przez Wolfganga Mittera, a także o Pracowni Porównawczych Badań Oświatowych (Arbeitsstelle für vergleichende Bildungsforschung) przy Uniwersytecie Ruhry w Bochum kierowanej w latach 1972–94 przez Oskara Anweilera.

Niemieckie badania oświatowe przeżyły rozkwit pod koniec lat sześćdziesiątych i na początku lat siedemdziesiątych, kiedy to towarzyszyły ambitnym zamierzeniom reformatorskim mającym na celu zmniejszenie nierówności szans oświatowych dzieci i młodzieży pochodzących z różnych środowisk społecznych; zdemokratyzowanie oświaty poprzez zapewnienie nauczycielom, rodzicom i uczniom możliwości wpływania na to, co dzieje się ze szkołą i w szkole; ukierunkowanie się w oświacie i wychowaniu na naukę i udoskonalenie programów kształcenia; humanizację stosunków pedagogicznych w szkole; oraz przekształcenie struktury szkolnictwa opartej na zasadzie trójczłonowości (szkoła główna, szkoła realna, gimnazjum) tak, aby podstawową formą szkoły stała się rozszerzona szkoła średnia (*Gesamtschule*). Wówczas to cieszące się dużym zainteresowaniem opinii publicznej empiryczne badania oświatowe zajmowały się głównie takimi kwestiami, jak „struktura społeczna a szkoła", „socjalizacja a selekcja", „status społeczny a sukces szkolny", „możliwości wychowania kompensacyjnego", „szkoła a rynek pracy" „oświata dorosłych jako czynnik demokratyzacji życia społecznego". Oto najważniejszym bodaj zadaniem owych badań miało być przyczynianie się do znoszenia wszelkich nierówności w oświacie symbolizowanych przez konstrukt „katolickiej córki robotnika ze wsi" przeciwstawiany „protestanckiemu synowi urzędnika z miasta".

W połowie lat siedemdziesiątych – przede wszystkim na skutek kryzysu ekonomicznego – wspomniane wysiłki reformatorskie znacznie osłabły, a z przekształcania struktury szkolnictwa w ogóle zrezygnowano. Reforma oświatowa przestała być rządowym priorytetem. Koalicja ekonomistów, socjologów i pedagogów domagających się demokratyzacji społeczeństwa poprzez oświatę rozpadła się, a polityka i planowanie oświatowe straciły związek z badaniami oświatowymi. Odtąd nie realizuje się już żadnych wielkich projektów badawczych, można co najwyżej mówić – jak trafnie to ujął Hans-Dieter Loeber (s. 46) – o „małych pracach w ramach istniejących podejść"; badania podstawowe ustępują miejsca badaniom podejmowanym na konkretne zamówienie w celu rozwiązania doraźnych problemów; rośnie zainteresowanie badaniami historycznymi; coraz częściej podejmuje się (egzotyczne niekiedy) międzykulturowe badania porównawcze; coraz więcej uwagi poświęca się kwestiom metodologicznym przywracając stopniowo do łask jakościowe metody badawcze. Tak było w Oldenburgu, tak też było w całej Republice Federalnej Niemiec.

„Należy założyć, że to, co w ogólności rozumie się przez badania oświatowe, jest znane" (s. 11) parafrazuje F.W. Busch słowa zaczerpnięte z jednego ze słynnych pedagogicznych wykładów Friedricha D.E. Schleiermachera, który mówił o wychowaniu. I dodaje, że chyba rzeczywiście jest tak, iż terminu „badania oświatowe" używamy w różnych kontekstach, zakładając zawsze z góry, że jego znaczenie jest znane. Tymczasem znaczenie tego terminu jest wyjątkowo niejasne, a zakres – nieostry. Jednakże przed laty wiadomo chociaż było, że chodzi o interdyscyplinarne badania empiryczne nad szeroko rozumianą współczesną problematyką oświatową służące racjonalnej polityce oświatowej, dążącej koniec końców do demokratyzacji życia społecznego. Dzisiaj trudno już doprawdy doszukać się jakiś bezspornych cech, które miałyby konstytuować to pojęcie. Po lekturze książki wydanej pod redakcją naukową F.W. Buscha – pomyślanej przezeń przede wszystkim jako bilans i prezentacja oldenburskich badań oświatowych – można dojść do wniosku, że badania oświatowe to po prostu to, czym zajmują się badacze oświatowi.

Bibliografia

Chwirot S., Hahn H.H. (Hrsg.): *Stellung und Verantwortung der Hochschulen in einem politisch offenen Europa. Beiträge des Symposiums anläßlich der 15jährigen Kooperation zwischen der Nikolaus*

Kopernikus Universität Thorn/ Toruń und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Nikolaus Kopernikus Universität Thorn/Toruń 23. September 1996. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 1997.

Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo „Żak". Warszawa 1996.

Szymański M.S.: *Działalność Niemieckiej Rady Oświatowej*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1989, nr 2.

Szymański M.S.: *„Transformacja oświaty i europejskie perspektywy"*. Niemiecko-polska konferencja naukowa, Miśnia, 8–11 maja 1997 roku. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1996, nr 2.

Miroslaw S. Szymański

Henryka Kwiatkowska:
Edukacja nauczycieli. Konteksty–kategorie–praktyki
Instytut Badań Edukacyjnych.
Warszawa 1997, s. 239

„Istotne problemy współczesnego myślenia edukacyjnego wynikają nie tyle z harmonii, której współczesność nie wytwarza (...), ile z różnorodności napięć, w które współczesność obfituje, i które są jej konstytutywną właściwością".

Henryka Kwiatkowska, s. 10

Edukacja w ogóle, zatem i nauczycielska, zawsze stanowiła i stanowi układ zjawisk społecznych (myśli teoretycznej oraz praktyki), o których istotę, a także kształt, toczy się nieustanna walka. Jest ona obciążona swoistą anatemicznością. Ujmując bowiem rzecz nieco skrajnie można zaryzykować twierdzenie, iż teoria i praktyka pedagogiczna od niepamiętnych czasów „karmią się" kilku zaledwie podstawowymi przesłaniami, zakazami oraz nakazami metodycznymi i etycznymi, które wciąż zdradzamy. A przyznajemy się do tego niechętnie. W działalności edukacyjnej – na wszystkich szczeblach – łatwiej dostrzec symptomy specyficznej ucieczki od wolności aniżeli odwagi podejmowania wyzwań narastającej niepewności i zmienności współczesnego świata. Odkąd przed tysiącami lat – o czym pisze K. Lorenz (1996) – ewolucję biologiczną człowieka zastąpiła ewolucja kulturowa, co pozbawiło go gotowej genetycznie reguły przetrwania, jaka cechuje zwierzęta, stał się niesamowystarczalny oraz uległy postępującemu niedowładowi humanistycznego rozwoju. Świat, który stworzył i tworzy, przerasta jego kompetencje gatunkowe, przeciwstawia się człowiekowi jako obcy i chorobogenny, alienacyjny. Ów stan rzeczy – a trudno chyba mu zaprzeczyć – generuje dramatyzm pytania, do którego w różnych konfiguracjach myślowych odnoszą się rozważania H. Kwiatkowskiej: Czy i w jakim stopniu jesteśmy w stanie zapobiegać eskalacji regresu człowieczeństwa oraz wychowania? Zgłębiając ten dylemat – pomijam tu kwestię wychowania naturalnego – zwracamy nasze myśli oraz nadzieje ku nauczycielom i szkole. Niekiedy wręcz żądamy, aby edukacja przezwyciężyła wreszcie własną inercję – zaczęła tworzyć... historię. Dla tego żądania (oczekiwania?) nie ma żadnej konstruktywnej alternatywy. Niestety, gorzej jest z jego spełnieniem. I to tym bardziej że człowiek (homo educandus w ciągu całej biografii życia!) pozostaje dla nauki istotą wciąż do końca nie znaną. Fakt ów implikuje m.in. jego własną samonieznajomość. Nadto – rzutuje w sposób ewidentny na niejednoznaczność wszelkich tez dotyczących warunków i możliwości efektywnej edukacji. Tylko dogmatycy oraz ignoranci nie chcą przyjąć do wiadomości istnienia ciągle nierozwikłanej tajemnicy species homo oraz tożsamości pedagogii. Tworzą wciąż nowe iluzorycznie pewne koncepcje wychowania i życzeniowe dowody skuteczności poczynań edukacyjnych.

Oto przyczynek do pejzażu wyzwań, które z dużą dozą determinacji i – co ważne – kompetencji, podejmuje w swojej książce Henryka Kwiatkowska. Autorka odcina się w niej od wszelkich „uwiedliwych" dyskursów o prowiniencji dogmatyczno-mitologicznej. Rezygnuje z roli metanarratora objawiającego jedynie słuszne prawdy o edukacji człowieka i nau-

czyciela. Mierzy się z niepewnością. Stąd też nieprzypadkowo zamyka wykład rozdziałem zatytułowanym „Konstatacje końcowe: niedomknięte konkluzje". Z ducha całej pracy zdaje się wypływać słuszne przekonanie, że niezawodnej sprawczo formuły kształcenia nauczycieli – choć zabrzmi to nieco patetycznie – będziemy zapewne poszukiwać do końca istnienia naszego gatunku. Ma przeto rację autorka, pisząc, iż (wciąż!) „stoimy przed koniecznością określania nowych podstaw edukacji człowieka" (s. 9–10). To imperatyw. By nie być gołosłownym przypomnę, iż King i Schneider, autorzy jednego z ostatnich Raportów Klubu Rzymskiego (1992), nadali mu znamienny podtytuł: „Jak przetrwać?" (a trudno ich posądzić o tanie czarnowidztwo).

H. Kwiatkowska – co godne podkreślenia – zdaje się nasycać swoje dzieło optymizmem. Wierzy – mimo wszystko – że odpowiednie, twórcze przeobrażenia w kształceniu nauczycieli mogą mu nadać znamię „sprawczej siły przemian edukacyjnych, a szerzej – przemian świadomości społecznej" (s. 3). By tego dowieść, autorka koncentruje uwagę zarówno na blokadach owych przemian, jak i podejmuje próby propozycji ich przezwyciężenia (wykorzystuje tu argumenty natury teoretycznej i empirycznej), przyjmuje optykę holistycznego widzenia edukacji człowieka, sytuując w niej problemy kształcenia nauczycieli. Prezentuje szerokie spektrum determinacji tego kształcenia unikając tak częstego błędu „wypreparowania" jego dylematów z tła społeczno-kulturowego, w które pośrednio i bezpośrednio bywa uwikłana wszelka edukacja. Sygnalizowany sposób artykulacji podnosi znacząco walory poznawcze, a także praktyczno-metodyczne książki.

Kolejny walor wykładu pracy, który należy wyeksponować, dotyczy faktu, iż H. Kwiatkowska nie uległa (zawsze atrakcyjnej) pokusie proponowania autorytatywnych punktów dojścia w kwestii naprawy edukacji nauczycielskiej. Promuje ona przede wszystkim punkty wyjścia z impasu. Omawiając w części trzeciej dzieła różne koncepcje kształcenia nauczycieli, autorka zajmuje stanowisko zdystansowane – analityczno-krytyczne. Pokazuje m.in. zalety i wady każdej z nich, ale nigdzie nie stawia przysłowiowej kropki nad „i". Nie „oszczędza" też – co świadczy o skromności – koncepcji modułowej, choć jest jej współtwórczynią (wespół z A. Kotusiewicz). Generalnie – autorka zdaje się wyrażać sprzeciw wobec wszelkich reżimów prawdy, którymi zostało skażone szereg paradygmatów edukacji nauczycielskiej. Uważa, że jedną z wielu przyczyn mizerii tej edukacji „jest siła zadomowionych mitów, stereotypów, mylnych przeświadczeń, a nawet półprawd na temat charakteru pracy nauczyciela, jego zadań, ról, funkcji zawodowych, czy misji do spełniania. Owe mity (sic! – W.K.) są szczególną zaporą dla nowej myśli i nowej praktyki" (s. 4). Nie czyniąc z tego naczelnego celu pracy, H. Kwiatkowska daje swoisty odpór wszelkiej mitologizacji w kształceniu nauczycieli, edukacji człowieka w ogóle. Odsłania bowiem kłamstwa pozornej oczywistości tego kształcenia i związanych z nim uproszczeń. Nie byłoby to jednak możliwe, gdyby nie przyjęła w swoich rozważaniach optyki interdyscyplinarnej, wykraczającej poza tradycyjne konwencje opracowań z dziedziny pedeutologii. Nadto – co trzeba podkreślić – w treści pracy autorka sięga do diagnoz postmodernistycznych i terminologii postmodernizmu. Czyni to jednak w sposób subtelny nie ulegając fascynacji językiem sygnalizowanego prądu myślowego. Z drugiej strony dobrze wie, że unikając tego języka i nie dotykając myśli ponowoczesnej nie można dziś pisać o kwestiach edukacyjnych, jeśli się nie chce zubożyć czy spłaszczyć dyskursu.

Henryki Kwiatkowskiej *Edukacja nauczycieli* składa się, oprócz „Wprowadzenia", z trzech podstawowych części: „Konteksty" (I), „Kategorie" (II) i „Praktyki" (III). Całość zamyka trafnie dobrana i wykorzystana w tekście „Bibliografia". Wprawdzie autorka pisze, że książka jest

przeznaczona dla nauczycieli nauczycieli, to jednak sądzę, że jej adresatami mogą być też studenci i czynni edukatorzy.

Wymienione trzy części książki pozostają w związkach relatywnych. Tworzą przejrzystą linię wynikania myśli, która ma jednakże wymiar integratywno-koncentryczny. W kolejnych częściach pracy autorka powraca do określonych konstatacji, raz jeszcze ukazując je w odmiennych konfiguracjach myślowych w zależności od potrzeb rozdziałów. Ten sposób narracji zasługuje na uwagę. Daje wykładowi spójność. Nadto – co ważne – H. Kwiatkowska ilustruje dzieło wynikami własnych badań empirycznych, a także źródłowych. Fakt ten podnosi wiarygodność merytoryczną pracy, zbliża jej wykład do realiów życia.

Niestety, brak tu miejsca na szerszą relację dokonań autorki. Stąd też ograniczam się do przedstawienia fundamentalnych filarów myślowych opracowania i kierunków rozumowania w nim zawartych.

„Konteksty – wyjaśnia H. Kwiatkowska – to szeroko rozumiane uwarunkowania (...), kulturowo-poznawcze, cywilizacyjne i aksjologiczne układy odniesienia dla procesów edukacyjnych współczesnego człowieka (także) odniesienia przekraczające współrzędne różnego rodzaju granic: geograficznych, mentalnych, kulturowych i cywilizacyjnych. Kategorie to współczesne wymogi edukacji nauczycielskiej (...), strukturalne elementy kwalifikacji współczesnego nauczyciela, będące wyrazem reakcji na zmiany świata i własnego w nim miejsca (...), wyznaczniki kondycji intelektualnej i aksjologicznej". Tu, dodam, w konsekwencji przemyśleń oraz ustaleń zawartych w „Kontekstach", autorka kreśli nowe przesłania wobec nauczyciela, których spełnienie stanowi warunek – hipotetyczny – zarówno zmiany społecznej, jak i adekwatności przygotowania go do podjęcia wyzwań epoki. Alternatywą jest pozostanie w ariergardzie ewolucji kulturowo-cywilizacyjnej, zatrzymanie mentalne i profesjonalne w rzeczywistości, której już... nie ma. „Praktyki (...) to realizacyjne rozwiązania edukacji nauczycielskiej (...), współczesne – prezentowane przez autorkę – koncepcje kształcenia nauczycieli" (cyt. s. 216).

Tak więc w trzech częściach pracy autorka – dodam wszechstronnie i z dużym znawstwem rzeczy – przedstawia, po pierwsze: skomplikowany i wciąż komplikujący się świato-obraz życia człowieka edukowanego oraz edukującego, jego uwikłania w dylematy rzeczywistości i perspektywy nie znanej przyszłości; po wtóre – wyprowadza z tego nowe wyzwania edukacyjne dla nauczyciela (homo educandus w ogóle) i sytuuje je m.in. w perspektywie „rewolucji nadziei" związanej z kształceniem pedagogicznym; po trzecie – szuka „klucza" do tej rewolucji w najbardziej znanych koncepcjach owego kształcenia.

Wyżej omawiane terminy autorka traktuje jako zaczyn do metodologii namysłu nad nauczycielem (Człowiekiem i Profesjonałem), jego miejscem w procesie przemian, wymaganiami kwalifikacyjnymi i systemem edukacji zawodowej. Deklaracja ta znajduje pełne odzwierciedlenie w treści książki.

Jak wspomniałem, ze względu na bogactwo myśli i danych zawartych w pracy, ich szersza charakterystyka nie jest tu możliwa. Godna uwagi wydaje się jednak wzmianka o koncepcjach kształcenia nauczycieli, które w sposób krytyczno-analityczny zostały zaprezentowane w „Praktykach". Bardziej kompetentnemu Czytelnikowi są one znane. Ale H. Kwiatkowska nie dokonuje ich prostej reprodukcji. Podejmuje próbę samodzielnych analiz, w których omawia istotę każdej z nich, możliwości stosowania, jego rezultaty i ograniczenia. A są to: 1) D. Schöna koncepcja „refleksyjnej praktyki"; 2) D. Fish – strategia kształcenia „poprzez praktykę"; 3) A. Corey'a i innych tzw. action research (m.in. wizja nauczyciela-badacza uprawomocniającego teorię przez pryzmat dokonań praktycznych); 4) H. Kwiatkowskiej i A. Kotusiewicz koncepcja modulowa edukacji nauczycieli oraz 5) A.W. Combsa koncepcja humanistycznego kształcenia edukatorów („stawanie się nauczycielem

nie jest sprawą nauczania jak uczyć... ale – raczej – jak dobrze używać siebie, swoich zdolności, kompetencji dla rozwoju uczniów i stawania się nauczycielem...", s. 203).

W świetle relacji autorki dotyczących ww. koncepcji można, sądzę, powiedzieć, że żadna z nich nie jest na tyle samospełniająca się, aby ją bez zastrzeżeń przyjąć, ani na tyle nieskuteczna, iżby ją zanegować w całości. Nie dokonały one „kopernikańskiego przewrotu", lecz wszystkie mają walory inspiratywne i – co ważne – oscylują w kierunku edukacji emancypacyjnej nauczycieli oraz adogmatycznej. Niebezpieczne byłoby łączenie ich pozytywów w jakiś nowy eklektyczny twór. Powinny raczej służyć – tak odczytuję intencje autorki – jako, co powtarzam, punkty wyjścia ukazujące warunki i możliwości przekraczania swoistego akademizmu i schematyzmu, a także doktrynalizmu myślenia oraz działania w procesie kształcenia nauczycieli, również ich pracy. Rekonstrukcja i dekonstrukcja tego kształcenia to dziś jedyna rozsądna odpowiedź na dynamikę przeobrażeń współczesnego świata, w tym świata edukacji.

Warto przypomnieć tutaj słowa H.A. Giroux: „Pedagogika nie jest czymś, co po prostu ma być przyjęte (jak choćby koncepcje prezentowane przez autorkę (W.K.), jest to zawsze coś, o co toczy się walka" (1996). H. Kwiatkowska zdaje się akceptować tę tezę. W zakończeniu książki wyznaje bowiem m.in.: „W miarę dokonywanych analiz dochodziłam coraz bardziej do wniosku, że zmieniający się świat nie stanowi bezpośredniej podstawy do sformułowania skonkretyzowanych wymagań pod adresem edukacji człowieka, a tym bardziej jednoznacznego przekładania tych wymagań na operacyjne systemy kształcenia" (s. 217). To prawda. Współczesny świat to świat polifonii, chaosu oraz... narastającej nieracjonalnej racjonalności, baudrillardowskich symulakrów, pastiszu, ogłupiającej „teleontologii" (poznawania rzeczywistości w sposób wirtualny), która wypacza jego obraz. To także świat postmanowskiego technopolu, rotzerowskiej macdonaldyzacji, różnych opcji wiedzy/władzy, mikrodogmatów, żywiołu wartości, zniewoleń i wyzwoleń, bloomowskiej „tyranii większości"...

Jak zatem kształcić nauczycieli? Sądzę – nie będąc chyba w sprzeczności z poglądami autorki – że pozostaje nam w dziele tego kształcenia ciągła eksploracja, budowanie, burzenie i... znów budowanie – walka i wyścig z czasem w kulturze. Cała praca H. Kwiatkowskiej zachęca do tego. A zawarte w niej myśli trzeba traktować jako inspirację atakowania utopii, szukania warunków i możliwości kształcenia nauczycieli, które jeszcze... nie zaistniały. Jak powiadają Scaliegra i Vannini „wielką zaletą świata jest, że nie ma wszystkich zalet, bo w ten sposób może być ulepszany, udoskonalany, bo jest żywy, nie zatrzymany w swym rozwoju..." (W: W. Tatarkiewicz: *O doskonałości*. Warszawa 1976, s. 17). Lektura *Edukacji*... pozwala przypuszczać, że właśnie z takiej optyki świata autorka – generalnie rzecz biorąc – czerpie swój optymizm dotyczący możliwości radykalnej zmiany w dziele kształcenia nauczycieli... Od niej w znacznej mierze zależy nasze dalsze „być".

Witold Komar

Barbara L. McCombs i James E. Pope:
Uczeń trudny – jak skłonić go do nauki. Przekład Andrzej Janowski. WSiP, Warszawa 1997, s. 93

Nietrudno w szkole o uczniów trudnych. Ale pytanie, po czym ich rozpoznać, może sprawiać pewne kłopoty. Wynikają one z kontrowersji o typowe cechy tak zwanego ucznia trudnego. Jest to bowiem termin należący raczej do naszego języka potocznego, który nie zwykł troszczyć się o doprecyzowanie pojawiających się w nim pojęć.

Trzeba zresztą przyznać, że niektórzy pedagogowie dokładają starań, by możli-

wie precyzyjnie definiować obecne w pedagogicznym języku pojęcia. Jest to jedna ze strategii doskonalenia języka pedagogiki. Inna wszak – w trosce o nieważne jak uzasadnioną jego hermetyczność – może polegać na ignorowaniu sformułowań obecnych w języku potocznym. Wydaje się, że pedagogika ze względu na swój charakter i niewątpliwe związki z szeroko rozumianą praktyką wychowawczą nie powinna odwracać się od potoczności, chociażby wobec rozwijanej w ostatnich dziesięcioleciach etnometodologicznej orientacji w badaniach nad wychowaniem[1].

Próba poszukiwania odpowiedzi na pytanie o cechy, na podstawie których można by stwierdzić, iż jakiś uczeń jest trudny, doprowadza zwykle do pytania o kryteria. Bezpośrednio wiążą się one z kategorią trudności w pracy nauczycielskiej. Zagadnienie to wielokrotnie już uczyniono przedmiotem analiz teoretycznych i badań. Siłą rzeczy zastanawiano się również nad samym rozumieniem trudności w pracy pedagogicznej. Najczęściej kojarzy się ją z rozbieżnością pomiędzy zakładanymi wynikami oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego a obserwowanymi osiągnięciami lub zachowaniami wychowanków[2]. Można więc powiedzieć – trudności mają to do siebie, iż dają o sobie znać, gdy z pedagogicznego punktu widzenia jest już na działania zapobiegawcze za późno.

Nie oznacza to oczywiście, że zajmowanie się trudnościami w pracy nauczyciela nie ma praktycznego sensu. Wręcz przeciwnie – ma i to co najmniej podwójny. Po pierwsze, rzetelna analiza doświadczanych trudności stanowi jeden z podstawowych warunków planowania działań naprawczych. Po wtóre, bez zastanawiania się nad trudnościami nie można określać i skutecznie wdrażać działań trudnościom zapobiegających.

Już wstępna refleksja nad doświadczanymi przez nauczycieli trudnościami wiedzie zwykle do pytania o ich rodzaje. Najczęściej – ze względu na objawy – rozróżnia się trudności wychowawcze oraz trudności związane z nauczaniem i uczeniem się. Warto wszakże od razu zauważyć, iż podział ten ma jedynie sens teoretyczny. Porządkuje on nasze myślenie, powielając zadomowione w pedagogice rozgraniczenie wychowania, zorientowanego głównie na charakter, i koncentrującego się na umyśle nauczania. Niewątpliwie rozgraniczenie to niesie ze sobą pewne niebezpieczeństwa uproszczeń w naszym myśleniu o wychowaniu. W praktyce bowiem obydwa rodzaje trudności współwystępują, wyrastając z wielu, trudnych do wyraźnego oddzielenia przyczyn.

Brak zadowalających postępów, unikanie wysiłku, niechęć do nauki, krnąbrność to najłatwiej zauważalne w szkole cechy wyróżniające ucznia trudnego. Ważną kwestią jest stosunek nauczycieli do niego. Istnieją podstawy, by sądzić, iż w istotnej mierze warunkuje on skuteczność działań zaradczych. Jak tymczasem rodzice i nauczyciele dość często reagują na objawy krnąbrności i niechęci ucznia do nauki? Jeżeli nie jest to dla nich obojętne, manifestują wobec niego swoją dezaprobatę, czasem irytację, a nawet wrogość. Najwyraźniej za takim postępowaniem kryje się przekonanie, iż tego typu reakcje są wystarczającym środkiem skutecznej zmiany ucznia i bodźcem motywującym do rzetelniejszej pracy. Czasem zapewne u podłoża takich reakcji leży nie zawsze uświadomiona strategia chwytania się najprostszych sposobów bez troski o ich skuteczność. Dla dorosłych najważniejsze wydaje się niekiedy samo zamanifestowanie swego stosunku do dziecka. Czasem też emocje biorą górę nad rozsądkiem, a odruchowe, odizolowane od siebie reakcje nad zaplanowanymi, systematycznymi działaniami. Reakcjom tym towarzyszą często dłuższe wypowiedzi ironicznie nazywane przez uczniów *kazaniami*.

Jak widać, racjonalne postępowanie wobec trudnego ucznia wymaga wyrafinowanej wiedzy, która daleko wykracza poza potoczne myślenie i zdrowy rozsądek. Dobrze więc się stało, że Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne zatroszczyły

się o wydanie książki autorstwa Barbary L. McCombs i Jamesa E. Pope'a[1]. Trudno doszukać się w polskiej literaturze pracy, która w całości byłaby poświęcona tej problematyce, a równocześnie oferowałaby nauczycielom, wychowawcom, szkolnym pedagogom sporo różnorodnych i łatwych w zastosowaniu narzędzi służących poznawaniu uczniów oraz analizie ich sytuacji w szkole, a także poza nią i wreszcie racjonalnemu planowaniu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych.

Mamy więc do czynienia z pracą wyraźnie zorientowaną na praktyczne potrzeby pedagogów borykających się z trudnościami związanymi z uczniami, którzy z różnych powodów nie osiągają zadowalających wyników w nauce. Stąd sporo w recenzowanej pracy analiz opartych na dobrze dobranych przykładach. Sporo też różnego rodzaju schematów, kwestionariuszy, pytań adresowanych do uczniów oraz zadań do wykonania przez nauczycieli, by możliwie głęboko poznali oni złożone uwarunkowania trudności i niepowodzeń dydaktycznych. Książka umożliwia jednak zarazem poznanie elementarnej wiedzy teoretycznej związanej z podjętą problematyką, zwłaszcza klasycznych i współczesnych psychologicznych teorii motywacji. Język opisu tych stanowisk jest dla nauczycieli przyjazny, do czego walnie obok autorów przyczynił się tłumacz. Oryginalność proponowanych w pracy rozwiązań polega również na tym, że stymuluje ona nauczyciela nie tylko do poznania własnych uczniów, lecz także do zastanowienia się nad sobą, do lepszego zrozumienia własnego stosunku do doświadczanych trudności, a także trudności związanych z planowaniem pracy pedagogicznej.

Recenzowana książka ma równocześnie i tę zaletę, że może przeciwdziałać niebezpieczeństwu pojawienia się wrogości pomiędzy źle uczącym się, krnąbrnym uczniem a nauczycielem, stymulując tego drugiego do przemyślanych, racjonalnych działań, opartych na samodzielnie zdobytej wiedzy o tym pierwszym.

Autorzy proponują Czytelnikom cztery cele: 1) zrozumieć istotę motywacji; 2) zrozumieć motywację i wiedzieć, jak ją można wzmocnić; 3) wiedzieć, jak pomóc uczniom poznać i docenić samych siebie; 4) nauczyć się przekształcać klasę w środowisko motywujące uczniów. Tym czterem celom poświęcone są cztery kolejne rozdziały o jasnej wewnętrznej strukturze. Poprzedza je *Wprowadzenie*, w którym autorzy analizują dwa przypadki Zosi i Darka. Powracają do nich w końcowym rozdziale. Książka została zgrabnie zaplanowana, co znacznie ułatwia jej odbiór, a zarazem stymuluje nauczyciela do zastanawiania się nad własnymi doświadczeniami.

Bardziej zaawansowanego w teoretycznych rozważaniach Czytelnika recenzowana książka pobudza do zastanowienia się nad ogólniejszymi kwestiami, jak sygnalizowany już tu związek nauczania i wychowania w pracy z uczniami trudnymi. Autorzy – choć w książce nie jest to wypowiedziane *explicite* – zręcznie konstruują wspólną płaszczyznę dla obydwu procesów, uwzględniając obok wybranych elementów programu i rozwiązań metodycznych (np. nauczanie fizyki) sprawy związane z emocjami towarzyszącymi uczniowi w szkole. Całość siłą rzeczy została zdominowana przez problem motywowania uczniów trudnych do nauki, ale też cała książka zdaje się opierać na przekonaniu, iż szkołę można uczynić miejscem, w którym uczniowie – także ci trudni – mogą odnosić mobilizujące do dalszej pracy sukcesy.

Książka zachęca również do zastanowienia się nad pytaniem, co rozstrzyga o powodzeniu pracy z uczniem trudnym? Obok wielu uwzględnionych przez autorów warunków sukcesu jeden zdaje się wysuwać na plan pierwszy. Jest nim niejednokrotnie nielatwa akceptacja ucznia trudnego. Wbrew pozorom dla wielu nauczycieli nie jest to takie oczywiste, zwłaszcza jeśli nie zastanawiają się oni nad społecznymi i emocjonalnymi warunkami, w jakich uczniom często przychodzi w szkole się uczyć. Książka Barbary

L. McCombs i Jamesa Pope'a uczy nielatwej sztuki akceptacji ucznia trudnego.

Przedstawione tu walory książki powodują, że krąg jej odbiorców będzie zapewne szeroki. Jest ona godna zainteresowania nie tylko nauczycieli, ale także pedagogów szkolnych, reedukatorów, rodziców oraz sposobiących się do pracy pedagogicznej studentów.

Przypisy

[1] Na przykład: P. Woods: *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*. Routledge, London-New York 1991.

[2] Z. Włodarski: *Trudności w nauczaniu i wychowaniu*. W: Z. Włodarski i A. Matczak: *Wprowadzenie do psychologii*. WSiP, Warszawa 1992, s. 449.

[3] Wydana w 1994 roku przez American Psychological Association.

Stefan Mieszalski

Maria Ledzińska: *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich osiągnięcia szkolne*
Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996, s. 308

O tym, że istnieje związek pomiędzy poziomem zdolności uczniów a ich osiągnięciami szkolnymi, wiadomo od dawna. Teza, iż uczniowie zdolni uczą się lepiej, należy do częściej powtarzanych komunałów. Gdy jednak zależności tej przyjrzeć się bliżej, przestaje być tak oczywistą. Ciągle dyskusyjna jest kwestia zdolności. Psycholodzy nie są zgodni co do ich natury, rodzajów zdolności, sposobów pomiaru. Przykładem najlepszym są kontrowersje, dotyczące najważniejszej spośród nich – inteligencji. Podobnie z innymi rodzajami zdolności. Osobną, ważną kategorią są np. zdolności twórcze. Pomimo wielu badań nadal sporną kwestią jest ich diagnoza, niezbyt oczywisty związek z osiągnięciami szkolnymi.

Przede wszystkim jednak, brak klarownej odpowiedzi na pytanie, dlaczego uczniowie zdolni zazwyczaj mają wyższe osiągnięcia w nauce. Pytanie o „mechanizm" tej zależności należy do najważniejszych, zarówno z teoretycznego jak i praktycznego punktu widzenia. Rozróżnienie to zresztą traci w tym przypadku sens: nie znając reguł umyslowego funkcjonowania uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności, nie potrafimy wyjaśnić przyczyn ich powodzeń i niepowodzeń. Mamy także klopoty z rozwijaniem zdolności uczniów i podwyższaniem ich osiągnięć. Z tego powodu – a nie jest to powód jedyny – praca Marii Ledzińskiej zasluguje na duże zainteresowanie psychologów i pedagogów o orientacjach teoretycznych, jak i praktycznych.

Podejmując problem uwarunkowań osiągnięć szkolnych, autorka przyjęła dwa założenia. Pierwsze dotyczy systemowego podejścia. Systemowość nie sprowadza się do zbanalizowanego postulatu całościowego ujmowania zjawisk. Osoba ucząca się rozpatrywana jest jako element szerszego układu: chcąc poznać jej zachowanie, trzeba analizować powiązania z pozostalymi elementami, takimi jak program nauczania i nauczyciel. Wychodząc z ogólnych założeń na temat funkcjonowania tzw. systemów żywych, autorka omawia trzy ich właściwości: otwartość, aktywność i samoorganizację. Podstawowymi procesami, zachodzącymi w tych systemach, jest wymiana energii, materii i informacji ze środowiskiem. Kluczowe znaczenie ma wymiana informacyjna, będąca warunkiem wymiany energetycznej.

Akcentowanie roli informacji, czyli tzw. metabolizmu informacyjnego (termin A. Kępińskiego), ma bezpośredni związek z drugim założeniem – koncentracją na procesach przetwarzania informacji. Autorka pisze, iż „... zasadnicza aktywność ucznia polega na przetwarzaniu informacji, zawartych w treściach programowych oraz tkwiących w konkretnym układzie spo-

lecznym" (s. 12). Układ społeczny to przede wszystkim tryb pracy szkoły.

W związku z rozwojem informatyki i upowszechnieniem technik komputerowych, termin „przetwarzanie informacji" stał się bardzo modny. Jak zwykle bywa, wraz z częstością stosowania zanika zwyczaj określania, co on oznacza. Autorka szczęśliwie go nie kontynuuje, wskazując na dwa rozumienia: węższe i szersze. W węższym – przetwarzanie polega na porównywaniu, zestawianiu danych. W rozumieniu szerszym, przetwarzanie oznacza posługiwanie się programem, czyli instrukcją, wskazującą, jakie operacje należy wykonać, na jakich danych i w jakiej kolejności, aby otrzymać końcowy rezultat. Operacjami może być odbiór danych, ich przechowywanie, zastosowanie. Programy zawierają zestawy różnego rodzaju operacji, zestawianych i organizowanych zależnie od wymogów sytuacji.

Oprócz założeń, sytuujących pracę w ramach psychologii poznawczej, na wstępie znajdujemy pytania, na które autorka pragnie odpowiedzieć. Pierwsze dotyczy specyfiki przetwarzania informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności, tych zwłaszcza których poziom jest wysoki. Pytanie drugie związane jest z mechanizmami, odpowiedzialnymi za przetwarzanie informacji. Trzecie stawia problem, czy podejście poznawcze wnosi coś nowego do wiedzy na temat uwarunkowań osiągnięć szkolnych. Ostatnie wiąże się z możliwością wykorzystania zebranych w książce informacji w procesie nauczania.

Z formalnego punktu widzenia, praca składa się z dwu części: założeń teoretycznych oraz badań własnych. Część teoretyczna wykracza daleko poza tradycyjną funkcję prezentacji założeń badawczych; w gruncie rzeczy, mamy tu zarys monografii zagadnień, związanych z funkcjonowaniem umysłu. W rozdziale pierwszym tej części autorka przedstawia tradycyjne podejście do analizy zjawisk, które określa mianem psychometrycznego. Centralne miejsce zajmuje w nim pojęcie inteligencji oraz ustalanie jej poziomu za pomocą testów. Autorka omawia poglądy na temat struktury inteligencji, kontrowersje wokół tego pojęcia oraz związki z efektami uczenia się. Pojawią się tu zjawisko, o którym jest mowa w dalszych partiach książki; część uczniów o wysokim poziomie inteligencji uzyskuje przeciętne oceny, z czego można wnosić, iż nie wykorzystują oni swoich możliwości umysłowych. Na gruncie tego podejścia zarysowała się zmiana przedmiotu zainteresowań psychologów: w mniejszym stopniu koncentrują się na samych zdolnościach, w większym zaś na uzdolnionej jednostce. Ta pozornie mało istotna zmiana ma dość duże konsekwencje, ponieważ oznacza branie pod uwagę takich czynników, jak zainteresowania czy wolę, które wraz ze zdolnościami wyznaczają poziom osiągnięć ucznia. Znajdujemy tu także omówienie spornego zagadnienia pomiaru zdolności oraz zastosowania podejścia psychometrycznego w dydaktyce, co wiąże się ze znanym, lecz trudnym w praktyce, postulatem indywidualizacji kształcenia. Drugi, najobszerniejszy rozdział książki, prezentuje podejście poznawcze do funkcjonowania umysłu. Po założeniach, dotyczących wymiany informacji z otoczeniem, omówione zostały liczne kontrowersje, związane z kluczowym pojęciem przetwarzania informacji. Zasadniczą część rozdziału zajmuje obszerny przegląd kierunków badań nad przetwarzaniem informacji przez człowieka. Jeden z nich określany jako model strukturalny, koncentruje się wokół pojęcia schematu poznawczego. Dużo danych dotyczy przetwarzania informacji na poziomie elementarnym, czyli ich odbiorze i szybkości przetwarzania. W ramach tego nurtu podejmowane są także próby docierania do głębszych procesów umysłowych.

Sporo badań poświęconych jest podmiotowym uwarunkowaniom procesu przetwarzania. Analizuje się rolę czynników biologicznych, poziomu aktywacji układu nerwowego, temperamentu, indywidualnego doświadczenia, samowiedzy,

metapamięci. Istotne znaczenie mają także czynniki osobowościowe, takie jak percepcja własnych możliwości oraz poczucie kontroli nad otoczeniem. Na przebieg tego procesu ma także wpływ sytuacja, w jakiej znajduje się jednostka. Jeśli warunki te są niekorzystne, często pojawia się stres, który modyfikuje proces przetwarzania. Proces ten uwzględniany bywa przez nowsze koncepcje inteligencji ogólnej, czego reprezentatywnym przykładem jest teoria R. Sternberga. Rozdział kończą rozważania na temat zastosowań modelu przetwarzania informacji w szkolnej dydaktyce.

Ten pobieżny przegląd treści części teoretycznej pracy ukazuje wielość i różnorodność poruszonych w niej problemów. Każdy z nich został wnikliwie omówiony na podstawie aktualnej literatury, z zaakcentowaniem spraw dyskusyjnych i pytań, na które szuka się odpowiedzi. Bliższe omówienie któregoś z licznych wątków, wymagałoby komentarza, na który w tym miejscu nie można sobie pozwolić. Kłopotliwy byłby także wybór, ponieważ nie ma spraw nieistotnych czy potraktowanych pobieżnie.

Część druga zawiera prezentację badań, przeprowadzonych na 213 uczniach szkół ponadpodstawowych, dobranych ze względu na zróżnicowany poziom inteligencji ogólnej, mierzonej testem Ravena. Autorka wykazała, iż uczniowie o wyższym jej poziomie efektywniej przetwarzają informacje. Dokonują sprawniejszej selekcji informacji przy ich odbiorze, szybciej je porównują. Popełniają mniej błędów i szybciej przetwarzają informacje odbierane kolejno, sukcesywnie. Różnice pomiędzy zdolnymi i mniej zdolnymi zarysowują się także na poziomie oceny własnej aktywności umysłowej. Uczniowie zdolni potrafią dostosować zadania do własnych możliwości, sprawniej kontrolują swą aktywność. Dokonują zmian takich zachowań, które uznają za nieskuteczne. Charakterystycznym rysem funkcjonowania uczniów zdolnych jest stosunkowo szybkie powstawanie odpowiedniej dla typu zadania strategii działania. Są oni zarazem elastyczni i potrafią dokonywać zmian w zależności od sytuacji.

Okazało się, że wiek uczniów w niewielkim stopniu wpływa na efektywność przetwarzania informacji. Uczniowie starsi nieco szybciej selekcjonują informacje, odbierane bezpośrednio. Pytania dotyczyły także fizjologicznego podłoża procesu przetwarzania, głównie aktywności układu nerwowego. Udało się ustalić związek pomiędzy efektywnością tego procesu a cechami temperamentalnymi. Określają one szybkość przetwarzania bezpośredniego oraz aktywne, pogłębione przetwarzanie w okresie późniejszym.

Badania potwierdziły, iż uczniowie zdolni uzyskują lepsze wyniki w nauce, lecz wpływ ten zaznacza się tylko w zakresie ocen średnich. Ich osiągnięcia są zatem nieadekwatne do możliwości. Osiągnięcia szkolne ucznia zależą w dużym stopniu od programu nauczania. Uczniowie odnoszący sukcesy potrafią lepiej dostosować swe sprawności umysłowe do treści nauczania. Istotne znaczenie ma także system oceniania. Generalnie, uczniowie nie widzą ścisłego związku pomiędzy ocenami a osiągnięciami. Uczniom zdolnym nie blokuje to jednak ich aktywności umysłowej, choć utrudnia rozwój umysłowy w szkole.

Dokonując interpretacji zebranych wyników, autorka podkreśla, że sytuacja, w jakiej znaleźli się badani, była trudna, a więc w dużym stopniu stresowa. Uczniowie próbowali sobie z nią radzić na dwa, typowe sposoby: ograniczając napięcie emocjonalne oraz koncentrując się na zadaniach. Uczniowie zdolni częściej uciekali się do tego drugiego sposobu, dzięki czemu ich osiągnięcia były wyższe.

Lepsze przetwarzanie informacji przez uczniów zdolnych związane jest z przebiegiem podstawowych procesów poznawczych: uwagi i pamięci. Uwaga ukierunkowana jest na cel, jaki należy osiągnąć, z drugiej strony – potrafi sprawnie kontrolować przebieg czynności. Procesy pamięciowe są lepiej zorganizowane, łatwiejszy jest także dostęp do danych, zgroma-

dzonych w pamięci. Procesy poznawcze ucznia zdolnego tworzą dynamiczny układ funkcjonalny, pozwalający lepiej korzystać z zasobów umysłowych.

Końcowe refleksje autorki dotyczą szkolnego kontekstu funkcjonowania uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności. Różnice te nie rzutują na oceny, które są podobne. Pozostaje do wyjaśnienia, dlaczego uczniowie zdolni nie mają osiągnięć szkolnych na miarę swoich możliwości? Odpowiedzialnością za ten stan rzeczy obarcza autorka system oceniania. Powoduje on, że uczniom mniej zdolnym łatwiej jest „dopasować się" do kryteriów ocen i uzyskiwać niezłe oceny. Uczniowie zdolni dostrzegają brak związku pomiędzy efektami ich pracy a ocenami, czemu towarzyszą negatywne emocje, a te, jak wiadomo, nie sprzyjają sprawnemu uczeniu się. Uczniowie ci podejmują wysiłki, by sprostać oczekiwaniom nauczycieli, a gdy one zawiodą – przenoszą swą aktywność umysłową poza teren szkoły.

Sugestie autorki zmierzają do wprowadzenia kompleksowych zmian w systemie szkolnym. Dotyczyć one powinny nie tylko programów nauczania, lecz także innego myślenia o uczniu, uwzględniającego jego umysłowe funkcjonowanie w warunkach szkolnych. Związane są więc także z procesem kształcenia nauczycieli.

Książka Marii Ledzińskiej imponuje bogactwem informacji opartym na wszechstronnej erudycji. W sposób klarowny a zarazem problemowy i dyskusyjny prezentuje stosunkowo nowe, lecz bardzo owocne podejście do badania ludzkiego umysłu. Nie jest ono łatwe i przystępne dla kogoś, kto z psychologią miał mało do czynienia. Tym większe uznanie budzi trud autorki, włożony w uporządkowanie i jasne jego przedstawienie. Część teoretyczna jest jednym z lepszych wprowadzeń do psychologii poznawczej. Prac takich nie mamy zbyt wiele; obok mającej charakter podręcznikowy *Psychologii poznawczej* T. Maruszewskiego (Warszawa, 1996), książka ta godna jest polecenia tym, którzy chcieliby zorientować się, jakie są założenia tego kierunku refleksji i badań, co nowego wnosi on do naszej wiedzy o funkcjonowaniu umysłu.

Główną zaletą pracy jest staranna i głęboka analiza uwarunkowań osiągnięć szkolnych. Przyniosła ona dane, które po części potwierdziły znane fakty, po części rzucają nowe światło na naturę tego zjawiska. Pozwalają lepiej rozumieć procesy pośredniczące pomiędzy umysłowymi dyspozycjami ucznia a jego osiągnięciami. Jak to zazwyczaj bywa, postęp w rozumieniu wiąże się ze wzrostem złożoności wiedzy na dany temat. Znamienne dla książki jest to, że autorka nie traci z pola widzenia ucznia w jego szkolnym środowisku. Zarówno na poziomie teoretycznym, jak i badawczym, widoczne jest dążenie, aby pomóc pedagogom i nauczycielom w ich pracy nad rozwojem umysłowym uczniów. Widoczna jest także troska i zaangażowanie w usprawnienie działalności szkoły. Byłoby pożądane, aby osoby, którym nieobce są takie dążenia i taka troska, książkę tę przeczytały uważnie i starannie ją przemyślały.

Szkoda tylko, że wydawca utrudnił korzystanie z niej potencjalnym odbiorcom, skąpiąc miejsca na szczegółowy spis treści. Bogactwo treści oraz walory dydaktyczne sprawiają, że taka orientacja byłaby bardzo potrzebna (lepszy byłby indeks treściowy, lecz takiego trudu nasi wydawcy zwykle nie podejmują).

Waldemar Kozłowski

Dan Olweus: *Mobbing – fala przemocy w szkole*
Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, Warszawa 1998

Przemoc stała się „dyżurnym tematem" w polskich mediach. Pisze się o coraz bardziej szokujących formach przemocy w różnorodnych relacjach – dorośli przeciw dzieciom – dzieci przeciw dorosłym (ofiarami są staruszki, matki, rodzice),

dzieci przeciw dzieciom. Ten ostatni typ relacji chyba najbardziej szokuje. Bo przecież od dawna wiadomo, że wśród dzieci wybuchały kłótnie i konflikty, że dzieci bywają wobec siebie agresywne – ale żeby agresja przyjmowała postać zabójstwa, i to bezinteresownego, ot tak, żeby zabić – to trudno jest zrozumieć. Gdyby rówieśnik zabił rówieśnika dla wymiernych materialnych korzyści – to można by to wyjaśnić, można by ten fakt jakoś zaakceptować, choć jest to przerażające.

Kolejne zabójstwa, kolejne akcje międzyrówieśniczej agresji, kolejne marsze milczenia na znak protestu przeciw przemocy wtapiają się w nasz polski pejzaż. Zaczynamy się do niego przyzwyczajać, zaczynamy przechodzić nad nim do porządku dziennego. Kolejne wiadomości o zabójstwie ofiary mogą wywoływać coraz słabsze reakcje. Sprawcy przemocy zaś odczuwający coraz słabsze reakcje społeczne – mogą umacniać się na swoich pozycjach.

„Umywanie rąk i wyrozumiałość dla prześladowców nie jest sposobem. Nie tędy droga" – twierdzi Dan Olweus, autor książki *Mobbning – fala przemocy w szkole* – profesor psychologii w Bergen (Norwegia) od ponad 20 lat zajmujący się *mobbningiem*, czyli przemocą międzyrówieśniczą w szkole. Ma prawo do twierdzenia, że „nie tędy droga", gdyż pokazuje drogę konstruktywnego przeciwstawiania się fali przemocy szkolnej. Swoje sądy teoretyczne i porady praktyczne opiera na bardzo rzetelnych badaniach nad przemocą szkolną. Przebadał tysiące uczniów, wiele szkół, przeprowadzał badania porównawcze, weryfikował wypracowany przez siebie program działalności zaradczej – profilaktycznej.

Uderza ostrożność Olweusa przed zbyt pochopnym wnioskowaniem i bezkrytycznym korzystaniem z wcześniejszych badań. Dowodem tej postawy są chociażby następujące słowa: „Wiele z wczesnych badań przeprowadzili nie mający wystarczającej praktyki studenci, a pomoc ze strony doświadczonych specjalistów była zbyt skromna. Z tych względów nie należy wyciągać zbyt daleko idących wniosków z porównania wyników badań z różnych lat. Nie wiadomo, czy naprawdę częstotliwość występowania prześladowań w szkole wzrosła, czy też jest to wynik różnic metodologicznych. Z naukowego punktu widzenia nie ma rozstrzygających dowodów na to, że zjawisko prześladowań w szkole przybiera na sile lub odwrotnie – słabnie. Są jednak inne oznaki świadczące o tym, że jego formy stają się coraz groźniejsze, a zasięg większy niż przed 10–15 lat". To wyczulenie na metodologiczną poprawność idzie w parze z wyczuleniem na niebezpieczeństwo stereotypowego myślenia o przemocy. I tak Olweus obala zasadność powszechnego poglądu, że *mobbning* występuje głównie w dużych miastach, że częstotliwość wzrasta proporcjonalnie do wielkości klasy czy szkoły itp. Ta przestroga przed stereotypowym myśleniem i uproszczonym wnioskowaniem szczególnie jest potrzebna Polakom. To u nas tak często słyszy się oceny i zdania: „tak dawniej nie było", „fala przemocy przerażająco rośnie", „trzeba bezwzględnie zaostrzyć rygory i sankcje", „trzeba 13-latków zamykać w więzieniach".

Jak wspomniałam, Olweus przyjmuje program konstruktywnego przeciwstawiania się przemocy, a nie program tylko karania sprawców, którzy są również ofiarami naszej nieudolności pedagogicznej. Jest to program konkretny i zarazem prosty. Czasami, kiedy się czyta o proponowanych przez Olweusa metodach i formach pracy w szkole, ma się poczucie, że przecież są to rzeczy znane, że już o tym gdzieś, kiedyś pisano i mówiono. Ale jest różnica między mówieniem, a tworzeniem w praktyce struktury warunkujących się wzajemnie działań, między słownymi deklaracjami a tworzeniem warunków, by deklaracje były wprowadzane w czyn.

W programie zaradczym, profilaktycznym Olweusa przeciw szykanom w szkole punktem wyjścia jest utrwalenie przeświadczenia, że żaden uczeń nie może być nękany, żadne dziecko nie może być dyskryminowane.

To przeświadczenie trzeba wyrabiać nie tylko wśród uczniów, czyli w środowisku potencjalnych sprawców i ofiar prześladowań, ale również wśród nauczycieli i rodziców. Olweus w trakcie badań zauważył, że nauczyciele i rodzice przejawiają dziwną obojętność, że zbyt słabo reagują na przejawy znęcania się nad uczniami, nad własnymi dziećmi. Zakładając, że rodzice i nauczyciele często nie umieją odczytywać sygnałów, mówiących, w jakim stanie „ciała i ducha" dzieci się znajdują – Olweus podaje im „Wskazówki ułatwiające rozpoznanie potencjalnych ofiar i ich prześladowców". Zestawia oznaki podstawowe i drugorzędne, występujące na terenie szkoły i domu, po których można rozpoznać, czy mamy do czynienia z przypadkiem sprawcy czy ofiary szykan.

Wiadomo, że w miarę dokładne opisanie symptomów choroby pozwala lekarzowi postawić trafną diagnozę. Trafna diagnoza z kolei pozwala na podjęcie trafnej kuracji. Wiadomo też, że lepiej jest zapobiegać niż leczyć. Dlatego tak duża rolę Olweus przypisuje „Programowi zaradczemu przeciw szykanom w szkole". Przyjmując za główny cel programu „ograniczenie lub całkowite rozwiązanie problemu *mobbningu* w szkole i poza nią, a także zapobieganie powstawaniu tego rodzaju kryzysów" podaje zestaw środków zaradczych na poziomie: szkoły, klasy i jednostki. Szczegółowo opisuje takie środki, jak: zorganizowanie dnia w szkole poświęconego omówieniu zjawiska *mobbningu*, telefon zaufania, wzmocnione dyżury nauczycieli, ogólnoszkolne zebrania rodziców.

Program umożliwia zrozumienie zagrożenia i wspólną chęć przeciwstawienia się mu. Wymaga wspólnego działania, wspólnych zobowiązań, odpowiedzialności za realizację planu wszystkich podmiotów społeczności szkolnej. O ileż cenne jest wspólne działanie zaradcze – od wspólnego udziału w marszu milczenia czy pogrzebie kolejnej ofiary rówieśniczej przemocy.

Przywołuję te akcenty z książki Olweusa i nasuwające się przy jej lekturze skojarzenia z rzeczywistością polską, żeby tym mocniej podkreślić jej wartość społeczną, żeby przekonać się, iż powinna trafić do jak najszerszych kręgów Czytelników. Napisana jest w konwencji przyjaznej Czytelnikowi narracji. Nie ma w niej żargonu naukowego, który odstrasza odbiorców. I nie wynika to z faktu, że – jak pisze Olweus – „książka nie jest naukowym raportem o wynikach przeprowadzonego programu". Jest to raczej konsekwencja tego, że Olweus jest wybitnym ekspertem w dziedzinie, którą opisuje, że jest osobą autentycznie zaangażowaną, pragnącą zlikwidować niepokojące go zjawisko *mobbningu*. Przy takiej postawie pisze się przekonywająco.

Praca Olweusa może przekonać zwolenników różnych orientacji pedagogicznych – zarówno tych spod znaku wychowania swobodnego, jak też bardziej rygorystycznego. Bo kto nie zgodzi się z następującymi tezami autora: „zbyt mało miłości i opieki, a za dużo swobody w okresie wzrostowym dziecka bardzo przyczynia się do powstania agresywnych schematów reakcji", a „wychowanie, w którym jest dużo miłości i zaangażowania ze strony rodziców (opiekunów), wyraźne wytyczenie granic jak dziecku wolno, a jak nie wolno się zachować oraz niekorzystanie z silowych metod wychowania przyczynia się do harmonijnego rozwoju dziecka i do wzrostu jego samodzielności".

Te i inne nie wymienione tutaj zalety książki Olweusa z pewnością dostrzegą jej Czytelnicy.

Jadwiga Bińczycka

Władysław Puślecki: ***Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej***
Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1996, s. 242

Obecna rzeczywistość szkolna poddawana, skądinąd ze słusznych powodów, ostrej krytyce ulega zmianom w bardzo wolnym tempie. Sytuacja ta, być może, spowodowana jest faktem, iż głosów krytyki jest znacznie więcej niż koncepcji przemian.

Spójną propozycję zmian, popartą solidnymi podstawami teoretycznymi, zainteresowani mogą znaleźć w prezentowanej publikacji Władysława Puśleckiego. Pozycję tę polecam wszystkim nauczycielom, a szczególnie nauczycielom nauczania początkowego, gdyż właśnie na tym szczeblu edukacji koncepcja ta została eksperymentalnie sprawdzona. Jednakże warto podkreślić, że większość rozwiązań zaproponowanych przez autora ma wartość uniwersalną i po pewnych modyfikacjach może być z powodzeniem zaadaptowanych na innych poziomach edukacji.

Twórca koncepcji punkt wyjściowy umiejscawia w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz mentalności, prawach, postawach i działaniach jego uczestników. Stąd trud realizowania zmian musi wynikać z motywacji nauczyciela oraz uczniów. Wiąże się to z głównymi założeniami koncepcji kształcenia wyzwalającego, która opiera się na zaufaniu do ucznia. Zaufaniu do tego stopnia, że nic co dotyczy jego osoby nie powinno odbywać się bez niego.

Niestety, w praktyce edukacyjnej zbyt często podejmowane są działania uzależniające i uprzedmiotowiające ucznia, wręcz, jak pisze autor, manipuluje się jego rozwojem lub go blokuje. Osobowość ucznia „formuje się", „urabia", „oddzialuje się" na nią. Właśnie w ten sposób blokuje się wolność i wyzwalanie się ucznia, gdyż nie ma on możliwości spostrzeżenia i odczucia siebie jako osoby decydującej o sobie. Nie ma okazji poczucia swojego sprawstwa, a przez to nie będzie mógl stać się czlowiekiem odpowiedzialnym. Jak można być odpowiedzialnym skoro nie miało się sposobności do decydowania? Nie można być odpowiedzialnym za czyjeś decyzje nawet wtedy, gdy one nas dotyczą i my je realizujemy, ale według zewnętrznie nadanej instrukcji. Dlatego też podstaw koncepcji kształcenia wyzwalającego autor poszukuje między innymi w przeslankach antypedagogiki, zgodnie z którymi w procesie kształcenia niezwykle ważne jest stwarzanie niezobowiązujących okazji do uczenia się, przedstawianie ofert do wyboru przez uczących się, wyboru wolnego od panowania, narzucania z zewnątrz.

Zdaniem twórcy koncepcji kształcenia wyzwalającego, wiedza powinna być dzieciom tylko proponowana przez dorosłych, a w żadnym wypadku nie powinni oni dzieci obligować do jej zdobywania. Obligowanie dzieci do nauki wiąże się z przekonaniem dorosłych do słuszności odpowiedzialności „za siebie". Jest to czysto pedagogiczne pojmowanie odpowiedzialności. Antypedagogiczne rozumienie odpowiedzialności sprowadza się do odpowiedzialności „za siebie samego", co jest dużo bliższe koncepcji kształcenia wyzwalającego.

Koncepcja W. Puśleckiego niektóre wartości przejmuje jednak z rogersowskiej koncepcji kształcenia skoncentrowanego na osobie ucznia, a jako prekursorów pomysłu autor wymienia J.J. Rousseau (twórcę koncepcji swobodnego, naturalnego wychowania), J.H. Pestalozziego (kontynuatora naturalizmu pedagogicznego), E. Key (inicjatorkę ogłoszenia XX wieku „stuleciem dziecka"), M. Montessori (twórczynię swobodnego i samodzielnego systemu wychowania dzieci).

Autor nawiązuje też do osiągnięć twórców systemów kształcenia w wolności, którym z większym lub mniejszym powodzeniem udało się zrealizować w praktyce swoje poglądy o wychowaniu. Wymienia wolne szkoly waldorfskie i wolną szkolę Summerhill.

Myślę, że zwięzła analiza i interpretacja współczesnych koncepcji edukacyjnych dokonana przez W. Puśleckiego może stać się dla każdego pedagoga źródlem przemyśleń i poszukiwań własnego spojrzenia na dziecko i jego wychowanie. Autor proponuje dialog różnych teorii i metod, co więcej, to właśnie z dialogu czyni podstawową metodę swojej koncepcji. W pracy znajduje się nie tylko charakterystyka podstawowych odmian dialogu edukacyjnego (dialog informacyjny, negocjacyjny oraz forma dialogu określona jako „myśli

w ruchu"), ale również konkretne przykłady zastosowania.

Na podłożu idei dialogowości wyprowadza koncepcję kształcenia wyzwalającego, którego istotą jest wspieranie przez szkołę nie ograniczonego rozwoju zainteresowań i zdolności uczenia się uczniów, ich kompetencji osobowościowych, merytorycznych, interpelacyjnych, waluacyjnych, psychomotorycznych, społecznych, decyzyjnych oraz realizacyjnych. Koncepcja ta tworzy niedyrektywny, humanistyczny i dynamiczny system dydaktyczny, którego głównymi składnikami są dezyderaty edukacji w klimacie wolności, upodmiotowiające zajęcia dydaktyczne, podmiotowe cele kształcenia łącznie ze sposobami, środkami i organizacyjnymi formami ich realizacji oraz intencjonalne i samodzielne działania uczniów połączone z samokontrolą i samooceną.

Dla Czytelnika, chcącego urzeczywistnić ideę kształcenia wyzwalającego niezbędne będą zamieszczone w rozdziale drugim, wyznaczniki postępowania nauczyciela, mające charakter dezyderatów ogólnowychowawczych oraz dydaktycznych. Za ich pomocą założenia teoretyczne tej koncepcji zostają przetransportowane na konkretny język praktyki. W. Puślecki w sposób bezpośredni, osobowy (w drugiej osobie liczby pojedynczej) i konkretny komunikuje, czym nauczyciel powinien się kierować w pracy z dziećmi, jak powinien i jak nie powinien się zachowywać. Autor przedstawia też szereg wskazówek do zapoznawania uczniów z istotą tej koncepcji edukacyjnej oraz opisuje warunki jej realizowania. Przy czym za najważniejszy z nich uznaje całkowitą akceptację ze strony uczniów, gdyż narzucanie byłoby sprzeczne z istotą koncepcji.

Integralnym elementem koncepcji kształcenia wyzwalającego są upodmiotawiające zajęcia dydaktyczne. Uważam, że analiza modelu tych zajęć może wzbogacić repertuar pomysłów nauczyciela o jeszcze jeden, alternatywny w stosunku do tradycyjnych lekcji. Do węzłowych elementów koncepcji tych zajęć należą między innymi: cele, egzystencjalne sytuacje problemowe, „głosy własne uczniów", dialog edukacyjny, teoretyzacja w dialogu, sytuacyjne potrzeby edukacyjne uczniów, ocena życzeniowa ucznia.

Autor przy tym zaznacza, że zmiana w procesie dydaktycznym, aby odniosła zamierzony skutek, musi być zmianą systemową, obejmującą wszystkie, a nie tylko wyselekcjonowane elementy tego procesu.

Po opracowaniu podłoża teoretycznego, W. Puślecki przedstawia wyniki badań nad obecnym stanem poczucia podmiotowości uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.

Wyniki badań analizowano w pięciu wymiarach: nauka szkolna bez lęku, wpływ uczniów na proces uczenia się, wyzwalanie motywów uczenia się, pobudzanie i wspieranie zainteresowań, postawa nauczyciela. Według przyjętej przez badacza skali dane wykazywały umiarkowany poziom doświadczania podmiotowości przez uczniów klas początkowych.

Otrzymane wyniki badań eksperymentalno-weryfikacyjnych całkowicie potwierdziły przypuszczenia zawarte w hipotezie zarówno co do przewidywanych skutków, jak i warunków spełniania założeń kształcenia wyzwalającego.

Rezultaty badań przemawiają zdecydowanie na korzyść koncepcji kształcenia wyzwalającego, co powinno przyczynić się do projektowania przemian edukacyjnych na propedeutycznym szczeblu szkoły podstawowej. Przy czym nauczyciele, którzy czują się przekonani do tej koncepcji, wcale nie muszą czekać i oglądać się na odgórne dyrektywy, lecz sami wprowadzać je do praktyki edukacyjnej, gdyż to mieści się w zasięgu ich możliwości realizacyjnych. Opisywana pozycja stanowi wystarczającą podstawę do wprowadzenia koncepcji kształcenia wyzwalającego i chociaż jej analiza i przełożenie na grunt praktyki nie będzie operacją łatwą, to z pewnym wysiłkiem możliwą.

Agnieszka Biszczanik

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/1998

Danuta Pająk-Bener

SESJA JUBILEUSZOWA „EDUKACJA – NIEPODLEGŁOŚĆ – ROZWÓJ"

KRAKÓW, 17 KWIETNIA 1997 ROKU

Wraz z odzyskaniem niepodległości przez państwo polskie podjęto starania nad tworzeniem i reorganizacją najważniejszych dziedzin życia państwowego. Trudnego zadania kształcenia i wychowania nauczycieli odpowiadających nowej rzeczywistości podjęli się wykładowcy i pracownicy Uniwersytetu Jagiellońskiego. 6 listopada 1921 roku z inicjatywy Profesora Władysława Heinricha, profesora filozofii i psychologii UJ, otwarto Studium Pedagogicznej UJ – w którym w trosce o jak najlepsze przygotowanie kadry kształcącej młodzież – wypracowano, pod kierunkiem organizatora, koncepcję kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersyteckim. Poziom umiejętności zawodowych nauczycieli miał bezpośredni wpływ na jakość przygotowania absolwentów gimnazjalnych. Jednym z ważniejszych, wartych podkreślenia założeń była wszechstronna edukacja przyszłych nauczycieli i przekonanie o osobistej (nie tylko systemowej) odpowiedzialności za poziom kształcenia, dlatego w skład kadry przedwojennego SPUJ wchodzili najwybitniejsi specjaliści w swoich dziedzinach, profesorowie UJ – Kazimierz Dobrowolski, Zenon Klemensiewicz, Władysław Szafer, Fryderyk Zoll. Ukończenie Studium nie było łatwe. Oprócz egzaminów teoretycznych absolwenci zdawali także egzamin praktyczny i dopiero wtedy otrzymywali dyplom nauczyciela.

Po II wojnie światowej utrzymanie niezależnej koncepcyjnie i ideologicznie placówki okazało się niemożliwe. Z mocy ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 15 sierpnia 1951 roku (Dz.U. R.P. 1952, nr 6, poz. 38) Studium przerwało działalność w roku akademickim 1951/52.

Po zmianach politycznych zapoczątkowanych w latach osiemdziesiątych aktualne okazały się zarówno problemy kształcenia kadry nauczycielskiej, jak i wypróbowane idee ich rozwiązań, dlatego też w 1991 roku, ówczesny prorektor UJ Lucjan Suchanek zainicjował prace zmierzające do reaktywowania Studium Pedagogicznego, które w rezultacie zostało powołane decyzją JM Rektora UJ prof. dr. hab. Andrzeja Pelczara 16 lipca 1991 roku. Opracowanie koncepcji przygotowywania kandydatów do zawodu nauczyciela z większości

instytutów na Uniwersytecie Jagiellońskim powierzone zostało dr hab. K. Pacławskiej prof. UJ, przy współpracy pracowników Instytutu Psychologii i Instytutu Pedagogiki. Od tego czasu funkcjonowanie Studium opiera się na nieco zmienionej formule, nawiązując do dobrych tradycji wysokiego poziomu nauczania, wielonurtowości kształcenia, dobrowolności wyboru.

W 75. rocznicę założenia Studium Pedagogicznego UJ, dnia 17 kwietnia 1997 roku odbyła się Uroczysta Sesja Jubileuszowa na temat „Edukacja, Niepodległość, Rozwój" zorganizowana przez Radę, Kierownictwo i pracowników Studium. Sesja połączona była z promocją wydawnictwa pt. *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996* – tomu pracy zbiorowej pod redakcją naukową K. Pacławskiej. Zarówno treściowa zawartość wydawnictwa ujmująca współczesne przemiany edukacyjne oraz towarzyszące im tendencje w kształceniu nauczycieli, program i tytuł sesji oraz tematyka dyskusji panelowej zostały pomyślane jako połączenie założeń i celów kształcenia kandydatów na nauczycieli w Studium Pedagogicznym, wywodzących się z przeszłości, wiodących ku przyszłości z uwzględnieniem aktualnych zmian. W szerszym wymiarze powyższa problematyka jawi się jako dyskurs nad przeszłością i przyszłością edukacji – nad przygotowaniem kandydatów do zawodu nauczyciela oraz kształcenia dzieci i młodzieży przez odpowiednio przygotowanych nauczycieli.

Z racji takiego założenia na sesji spotkali się przedstawiciele dziesięciu uniwersytetów z całej Polski (z wyjątkiem przedstawicieli UMCS w Lublinie) oraz Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie i ówczesnej Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku, dziewięciu wyższych szkół pedagogicznych, pięciu politechnik, reprezentanci dwu akademii rolniczych i trzech akademii ekonomicznych, jak również pracownicy Instytutu Badań Edukacyjnych, Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej i Akademii Górniczo-Hutniczej z Krakowa. Sesję uhonorowali swoją obecnością przedstawiciele władz oświatowych: Kurator Oświaty w Krakowie, Dyrektor Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, Dyrektor Wydziału Kultury i Turystyki Urzędu Wojewódzkiego, a także konsul Francji P. Yves Barelli oraz absolwenci Studium z okresu międzywojennego, powojennego i z lat 1991–1995. Na sesję przybyli również goście zagraniczni, syn założyciela Studium Pan Tadeusz Heinrich na stałe mieszkający w Londynie, jak również Dyrektorki zaprzyjaźnionych ze Studium – Szkół Polskich we Lwowie.

W spotkaniu przedpołudniowym – plenarnym zorganizowanym w Auli Collegium Novum UJ wzięło udział ponad 200 osób. Uczestnicy Sesji zostali powitani przez organizatorkę sesji kierownik Studium Pedagogicznego prof. K. Pacławską. Z treści wystąpień mieli okazję poznać zarys dziejów Studium – wystąpienia prof. Kazimiery Paclawskiej, prof. zw. dr. Stefana Wołoszyna, prof. zw. dr. Czesława Jury, jak również aktualne tendencje i zamierzenia w kształceniu prezentowane z punktu widzenia wladz uczelni – JM Rektor UJ prof. zw. dr hab. Aleksander Koj, władz oświatowych – kurator Jerzy Lackowski, psychologii – prof. dr hab. Edward Nęcka, socjologii – prof. dr hab. Zdzisław Mach, filozofii – doc. dr hab. Bogusław Żurakowski.

Inauguracji sesji dokonał Rektor UJ prof. Aleksander Koj wykładem pt. „Rola uniwersytetu w systemie edukacji narodowej". Określając rolę reprezentowanej przez siebie uczelni w systemie kształcenia zwrócił uwagę na znaczenie działalności Studium w strukturach uniwersyteckich. Nawiązując do tematu sesji, zauważył, że trudno byłoby sobie wyobrazić istnienie niezależnego państwa bez dobrze rozwiniętego systemu edukacyjnego. Kształcenie nauczycieli to klucz do sukcesu, zaznaczył prof. A. Koj, ponieważ decyduje ono o jakości całego procesu edukacji narodowej. Od tego jakich mamy nauczycieli zależy, jakich będziemy mieli studentów, a później absolwentów uniwersytetu. Skupiając się na formie kształcenia uniwersyteckiego, wskazał na jego kilka naczelnych zasad określanych przez Wielką Kartę Uniwersytetów Europejskich:

- dążenie do wiedzy uniwersalnej przy zachowaniu europejskiej tradycji humanistycznej,
- swobodę kształcenia i badań naukowych,
- autonomię i niezależność organizacyjną i funkcjonalną,
- nierozerwalność badań i nauczania.

Podkreślając rolę odpowiedzialności osobistej każdego pracownika uniwersytetu za poziom nauczania i kierunek rozwoju macierzystej uczelni wskazał na możliwe zagrożenia związane z jakością kształcenia, a wynikające z przemian polityczno-ekonomicznych kraju. Są to:

- komercjalizacja procesów edukacyjnych i utylitaryzm przekazywanej wiedzy zawodowej,
- brak spojrzenia perspektywicznego, koniunkturalizm kształcenia,
- faworyzowanie zwiększania liczby studentów z powodów finansowych kosztem jakości kształcenia.

Różnorodność istniejących zagrożeń wymaga reform strukturalnych i działań dostosowawczych od większości polskich uniwersytetów. Zmiany w zakresie systemu prawnego szkolnictwa pomogą zmienić na korzyść obecną sytuację ośrodków nauki w Polsce.

To, że obawy o jakość edukacji stały się jedną z przyczyn powstania Studium Pedagogicznego na Uniwersytecie Jagiellońskim 75 lat temu przypomniała zebranym prof. K. Pacławska w wystąpieniu pt. „Studium Pedagogiczne 1921–1996. Edukacja dla niepodległości i rozwoju". Wątek historyczny powyższego wystąpienia uświadomił słuchaczom ponadczasowość niektórych idei i zasad edukacyjnych m.in.: *niepodległości* – rozumianej jako niezależność działań na rzecz dobra wspólnoty narodowej, *rozwoju* – modernizacji życia społecznego w aktualnej rzeczywistości, *edukacji* – postulatu podniesienia poziomu organizacji społeczeństwa oraz obywatelskiego, a nie tylko państwowego charakteru odpowiedzialności za poziom wykształcenia, i stanowił wstęp do rozważań o obecnym stanie dyskursu edukacyjnego. Wynikiem owego dyskursu ma być zmiana podejścia do organizacji systemu edukacji narodowej, które powinno w większym stopniu opierać się na jakości kształcenia. Prof. K. Pacławska zwróciła uwagę na fakty opóźniające ten proces:

- brak kompromisu między dyskutantami,

– bezpieczeństwo nauczycieli na rynku pracy, które nie wymusza konkurencji zawodowej,

– tendencje centralizacyjne w edukacji.

Prof. K. Pacławska zaznaczyła, że zgadza się z poglądem wypracowanym przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, że nauczyciel powinien być szerzej i nieco inaczej wykształcony od przeciętnego absolwenta uniwersytetu i że reforma edukacji powinna rozpocząć się od systemu kształcenia nauczycieli.

Rozbudowując część wspomnieniową Stefan Wołoszyn, pedagog, emerytowany profesor Uniwersytetu Warszawskiego, w wystąpieniu zatytułowanym „Wspomnienie o studiach z lat trzydziestych", powiedział, iż jednym z najbardziej dla niego istotnych przeżyć związanych z pobytem w Studium Pedagogicznym okresu międzywojennego był szczególny charakter relacji łączących adeptów zawodu nauczycielskiego z ich wykładowcami – relacja Mistrz–uczeń. Przykładem Mistrza był prof. Wł. Heinrich, który dał się poznać jako człowiek wielkich horyzontów, wierny wyznawanym zasadom czystości nauki i ruchu naukowego, a także pełen życzliwości i zrozumienia. Do podziwianych przez mówcę Mistrzów należeli również prof.prof. Stanisław Pigoń, Stefan Kołaczkowski, Franciszek Zoll, Stefan Szuman, doc. Zenon Klemensiewicz. Każdy rodzaj wykładów i zajęć prowadzonych w Studium kończył się egzaminem. Ukończenie Studium dawało uprawnienia nauczycielskie i zwalniało z egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich i seminarium nauczycielskiego (po dwuletniej praktyce). Uprawnienia nauczycielskie nie były jedynym pożytkiem adeptów Studium. Prof. S. Wołoszyn z zajęć i wykładów, a przede wszystkim z charakteru relacji pomiędzy studentami i pracownikami wyniósł przekonanie o szczególnym posłannictwie i etyce nauczyciela, które w jego przeświadczeniu nie tylko istnieje, ale jest niezniszczalne, chociaż we współczesnej praktyce nauczycielskiej często podważane.

Prof. Czesław Jura, pracownik Instytutu Zoologii UJ, który zapisał się do Studium w ostatnim roku jego istnienia, również podkreślał niezależność sądów, poglądów i mistrzostwo wykładowców. Z racji zainteresowań szczególnie wartościowe były dla niego zajęcia z prof. Romanem Ingardenem, prowadzącym wykłady i dyskusje z filozofii przyrody, oraz dydaktyka przyrody pod kierunkiem dr. Adama Dziurzyńskiego. Ten doskonały dydaktyk biologii wyrażał przekonanie, że posiadanie przez nauczyciela umiejętności przekazywania wiedzy jest niezbędne do twórczej pracy. Na jego studentach wywarło to szczególne wrażenie. Prof. Cz. Jura podkreślił w wykładzie pt. „Mój pożytek z uczestnictwa w Studium Pedagogicznym", że studia macierzyste dały mu wiedzę na temat biologii, ale uczestnictwo w zajęciach Studium Pedagogicznego sprawiło, że zaczął podziwiać przyrodę.

Po przerwie tematyka wystąpień zmieniła swój charakter. Początkowo mówcy ustosunkowywali się do przeszłości, mającej wpływ na teraźniejszość, następnie obszar zainteresowań skupił się wokół teraźniejszości, działań na rzecz jej rozwoju. Wizja przyszłości polskiej edukacji wiąże się po pierwsze z integracją z systemami i standardami europejskimi, po drugie z integracją z systemami i standardami światowymi.

Rozważania na temat sposobów rozumienia integralności polskiej edukacji na gruncie europejskim przedstawił prof.dr hab. Zdzisław Mach w wystąpieniu pt. „Edukacja dla Europy". Wyraził on pogląd, że pewne zasady i wartości są wspólne dla większości krajów Europy, oparte są bowiem na istniejącym od dawna kanonie wartości ogólnoeuropejskich. Istotne jest zatem zachowanie tradycji, ale przede wszystkim należy wypracować cele wspólnego działania, które dla mówcy jawią się następująco:

- poszanowanie odmiennych wartości poszczególnych państw i tolerancja wobec ich odmienności,
- wypracowanie wspólnego kanonu wykształcenia,
- odbieranie tradycji narodowej jako wspólnego dziedzictwa,
- przygotowanie do ustawicznego kształcenia (kształcenie do samodzielnego, krytycznego myślenia, wypracowywanie umiejętności samokształcenia).

Istotną sprawą podkreślaną przez mówcę jest porównywalność wykształcenia na każdym szczeblu w krajach nie tylko Europy, ale i świata, co należy uwzględnić przy przygotowywaniu programów nauczania.

Do stworzenia programów kształcenia na poziomie światowym namawiał w wystąpieniu pt. „Edukacja dla zarządzania" prof. dr. hab. Emil Orzechowski. Aby było to możliwe, konieczne jest lepsze niż dotychczas wykorzystanie potencjału intelektualnego pracowników nauki i oświaty. Słabość dotychczasowego systemu polega na oczekiwaniu kadry naukowej na decyzje administracyjne. Obecnie należy przygotować wyspecjalizowaną kadrę odpowiedzialną za zarządzanie zasobami finansowymi i organizację pracy. Prof. E. Orzechowski podawał przykłady korzyści z takich rozwiązań. Przestrogą dla zebranych mogło być stwierdzenie, że jeśli nie zdołamy tego uczynić jak najszybciej, to zawsze będziemy przegrywać ze światem, w którym ten system jest od dawna.

Z punktu widzenia władz oświatowych sprawa kształcenia wygląda mniej pesymistycznie niż przedstawiona przez prof. E. Orzechowskiego i prof. K. Pacławską. Kurator Jerzy Lackowski, omawiając zagadnienie „Szkoła polska w rzeczywistości lat dziewięćdziesiątych", zgodził się, że zmiany są konieczne, ale zmiany w skali indywidualnej już nastąpiły i następują nadal. W zarządzaniu placówkami oświaty przyjmują one postać samorządowego systemu kontroli nad szkołami, a w nauczaniu wymiar programów autorskich. Zmiany, o które zdaniem mówcy należy zabiegać, dotyczą systemu egzaminowania oraz stawianych absolwentom szkół wymagań. Wskazane byłoby przygotowanie programów, na podstawie których uczniowie będą się uczyć, jak się uczyć. Zdobywanie nowych informacji i doświadczeń nie kończy się wraz z ukończeniem szkoły, a przy obecnym tempie przemian świadomość tego faktu jest szczególnie istotna. Otrzymując świadectwo uczeń nie może uważać procesu kształcenia za zakończony, gdyż bardzo szybko stanie się mało przydatny w zawodzie. Szkoła, o jakiej marzą uczniowie, to nie szkoła, dająca dużą wiedzę i mało umiejętności (a z taką zdaniem mówcy mamy często do czynienia), ale jak stwierdzają uczniowie w ankietach: szkoła surowa i sprawiedliwa, wymagająca sporego nakładu pracy, a jednocześnie przygotowująca do realnego życia. Kurator J. Lackowski jako istotne uznał przywrócenie wysokiej rangi zawo-

dowi nauczycielskiemu, który będzie wybierany z przekonania, nie zaś z braku innych możliwości.

Uczenie i jego prawidłowości oraz możliwości ich wykorzystania w nauczaniu były tematem wystąpienia prof. Edwarda Nęcki – Dyrektora Instytutu Psychologii UJ. Uczenie powinno polegać nie tyle na przyswajaniu informacji, a raczej nabywaniu wiedzy o tym, jak je zdobywać. Prof. E. Nęcka podkreślił, że jeśli nauczanie skoncentruje się na treści zamiast na nauczaniu uczenia się, to nabyta wiedza (uwzględniając zmiany zachodzące w świecie) po jakimś czasie stanie się bezużyteczna. Jego opinia przedstawiona w referacie pt. „O procesie uczenia" w dużej mierze pokrywa się ze spojrzeniem na tę sprawę przedstawiciela władz oświatowych. Jako jeden ze sposobów zapobiegania takiej możliwości proponuje nauczanie problemowe, wymagające od uczącego się rozwiązywania zadań na skalę jego możliwości przy wykorzystaniu wiedzy z różnych dziedzin, rozwijanie kreatywności, czyli skłonności do wytwarzania nowych pomysłów oraz oryginalności w spostrzeganiu problemów i myśleniu.

Doc. dr hab. Bogusław Żurakowski przypomniał zebranym powszechnie znany pogląd, że w procesie edukacyjnym nauczania i uczenie się oraz wychowywanie wzajemnie powinny się łączyć i wspierać. Wychowanie w zaprezentowanej opinii polega na przeprowadzaniu człowieka od postaci mniej doskonałej do bardziej doskonałej. To przejście zakłada zmianę w systemie wartości, które determinują osobowość od wewnątrz. Celem wychowania jest zatem wszechstronny rozwój osobowości, kształtowany m.in. przez inspirowanie przeżywania wartości, zaś celem nauczania w wychowaniu musi być dostosowanie sposobów kształcenia do idei wartości. Niezmiernie ważna jawi się rola nauczyciela, którego autorytet w znacznym stopniu decyduje o przyjęciu bądź odrzuceniu proponowanych reguł i zasad przez wychowanka. Zatem nauczyciel jako nosiciel wartości powinien dbać o ich uniwersalność.

Na czas trwania drugiej części sesji uczestnicy przenieśli się do sali Bobrzyńskiego Collegium Maius. W temat dyskusji panelowej noszącej tytuł „Modele kształcenia nauczycieli. Między jednolitością a »bałkanizacją«" wprowadziła zebranych prof. K. Pacławska, wyjaśniając rozumienie terminu „bałkanizacja", zaczerpniętego od prof. zw. dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego. W wolnej interpretacji „bałkanizacja" to daleko idący podział opinii uniemożliwiający osiągnięcie sensownego porozumienia, a także skutecznie ograniczający możliwość podjęcia szerokiego planu działań na rzecz realizacji pożądanych przez wszystkich, często wręcz oczywistych z punktu widzenia dobra społecznego celów. Dyskusja, w której jako moderatorzy brali udział prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska (UW), prof. Kazimiera Pacławska, prof. dr hab. Stanisław Palka (UJ) oraz prof. dr hab. Mirosław Szymański (WSP w Krakowie), koncentrowała się wokół problemu sformułowanego przez prof. K. Pacławską następująco: na ile możliwy jest jednolity system kształcenia, na ile możliwy/konieczny jest uniwersalny (a uprzednio oparty na pluralizmie podejść) model nauczyciela w dynamicznym ujęciu jego kariery i rozwoju profesjonalnego? W wystąpieniu wprowadzającym wyróżniła w ujęciu hasłowym jako podstawę do dyskusji i porównań następujące kwestie:

1. Wizja edukacji.
2. Cele edukacji nauczycielskiej.
3. Cele i relacje pomiędzy uczestnikami procesu edukacji.
4. Społeczny wymiar interakcji.
5. Dydaktyczny wymiar relacji nauczyciela nauczycieli i kandydatów na nauczycieli.
6. Pożądany zewnętrzny kontekst interakcji.
7. Koncepcje psychologiczne i filozoficzne jako zaplecze tworzenia modeli.
8. Siatka podstawowych pojęć.
9. Skuteczność strategii kształcenia wynikająca z przyjętego modelu.

W trakcie dyskusji ujawniły się rozbieżności zarówno w poglądach na optymalne rozwiązania, tendencje i poglądy w edukacji, jak i w rozumieniu samego pojęcia „bałkanizacja". Prof. S. Palka nazwał je „chaosem", prof. H. Kwiatkowska „destruktywną różnorodnością", a prof. dr hab. Czesław Banach „niebezpieczeństwem", dotykającym zarówno ucznia jak i szkołę. Kwestia jednolitości systemu kształcenia wzbudziła kilka refleksji. Prof. M. Szymański podkreślił wartość jednolitości dla skuteczności działań, zaś dr Stanisław Niciński (Studium Pedagogiczne UJ) uznał konieczność posiadania stałego systemu odniesień, który pomoże nam w dokonywaniu wyborów w czasach gwałtownych zmian. Prof. H. Kwiatkowska zauważyła, że edukacja musi sprostać dysonansowi pomiędzy uniwersalizacją ludzkich dążeń a możliwością ich spełnienia.

Jak wyglądają praktycznie działania na rzecz zmiany systemów kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela w szkolnictwie wyższym prezentowali dydaktycy dr hab. Helena Siwek prof. WSP w Krakowie, dr Marian Dąbrowa z Instytutu Historii UJ, którzy przedstawili własne doświadczenia z pracy ze studentami.

Zastanowienie się nad pytaniem o kryteria doboru treści kształcenia zaproponował dr hab. Marian Niezgoda, adiunkt Instytutu Socjologii. Zaznaczył, że odpowiedź na to pytanie będzie możliwa, jeśli wcześniej ustalimy, „jaki ma być wychowanek kształconego przez nas nauczyciela?" i kogo ten nauczyciel ma wychowywać?

Tematem, który pojawił się w dyskusji niezależnie od kwestii i pytań proponowanych przez prof. K. Pacławską był temat tradycji, głęboko tkwiący w charakterze samej uroczystości i jej programie. Zmienność współczesnego świata narzuca coraz mniejszy udział przeszłości w kreowaniu przyszłości stwierdziła prof. H. Kwiatkowska. Dostrzegając takie niebezpieczeństwo, uczestnicy dyskusji podawali szereg przykładów zaprzeczających takiej tezie, np. dr Jerzy Śmiałowski, adiunkt Katedry Filozofii Państwa i Prawa, mówiąc o możliwym konflikcie polskich uwarunkowań historycznych, tradycjonalistycznych i wyznaniowych, a wzorami europejskimi, których zadomowienia się w związku z przemianami gospodarczymi i politycznymi oczekujemy, czy gość honorowy sesji Pan Tadeusz Heinrich, zwracając uwagę na odmienność problemów w polskiej edukacji w porównaniu z problemami innych państw europejskich.

W podsumowaniu dyskusji dr Maria Szybisz, która skierowała wiele ciepłych i serdecznych słów pod adresem organizatorów sesji, stwierdziła, że nie uciekniemy od dylematów, w które jesteśmy i będziemy uwikłani. Mają one jednak określony cel, którym jest pytanie o takie metody działania i takie rozwiązania, które pozwolą, aby uczestnikom procesu edukacji żyło się lepiej.

Podziękowania za samą ideę spotkania i doskonałą jego organizację oraz słowa sympatii usłyszeli organizatorzy również od syna Profesora Wł. Heinricha.

Na zakończenie gospodarz sesji prof. K. Pacławska określiła, że jesteśmy na początku drogi zmian i zaproponowała, by dyskusję pozostawić niezakończoną do następnego spotkania w równie godnym i zróżnicowanym gronie. Oświadczyła także, iż możliwość prezentacji poglądów będzie trwała nadal, gdyż w wydawnictwie zamieszczone zostaną teksty odnoszące się zarówno do tematów poruszanych w części plenarnej, jak i tych, które łączą się z problematyką dyskusji panelowej.

ISSN 0483-4992

INDEKS 37492