RUCH PEDAGOGICZNY

1-2

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXX Warszawa 1999

RUCH PEDAGOGICZNY

1-2

Związek Nauczycielstwa Polskiego
Zarząd Główny
BIBLIOTEKA

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXX Warszawa 1999

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
tel. (022) 8281357

Redakcja materiałów seminarium naukowego

ROZWÓJ KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO: Tadeusz Wujek, Henryk Bednarczyk

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 http://www.itee.radom.pl

SPIS TREŚCI

ROZWÓJ KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO
Seminarium Naukowe organizowane w 90-lecie urodzin Prof. Ryszarda Wroczyńskiego

Tadeusz Lewowicki: Wprowadzenie 7
Ryszard Wroczyński: „Nikt nie jest mądry raz na zawsze" 9
Tadeusz Wujek: Ryszard Wroczyński jako prekursor andragogiki 13
Tadeusz W. Nowacki: O poglądach pedagogicznych Ryszarda Wroczyńskiego 19
Tadeusz Pilch: Granice wolności i zaangażowania pedagogiki społecznej 26
Stanisław Kaczor: Refleksje ze wspólnych badań z prof. Ryszardem Wroczyńskim 34
Zygmunt Wiatrowski: Klasyczne podejście do edukacji permanentnej i jej następstwa..... 37
Lucjan Turos: Właściwości metodologiczne pedagogiki w ujęciu Ryszarda Wroczyńskiego... 42
Zbigniew Kuźmiński: Działalność Stowarzyszeń Oświatowych na rzecz rozwoju kształcenia ustawicznego 49
Kajetan Hądzelek: Wkład prof. Ryszarda Wroczyńskiego do rozwoju nauk o kulturze fizycznej 53
Henryk Bednarczyk: Tendencje przemian i perspektywy rozwoju kształcenia ustawicznego 61
Barbara Passini: Publikacje prof. dr. Ryszarda Wroczyńskiego 69

RELACJE Z BADAŃ

Mirosław Wojciechowski: Dręczenie wzajemne uczniów – program naprawczy 79

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA NAUCZYCIELI

Ryszard Więckowski: Geneza współczesnej koncepcji integracji edukacji wczesnoszkolnej... 91
Izabela Lewandowska: Nauczanie przez zabawę – wybór czy konieczność? 99
Małgorzata Gmosińska: Innowacyjne metody pracy dydaktycznej w nauczaniu początkowym 112
Iwona Borawska: Innowacje w edukacji wczesnoszkolnej 117

RECENZJE

Joanna Łukasik: Mieczysław Łobocki, *Altruizm a wychowanie* 125

KRONIKA

Jerzy Nikitorowicz: Edukacja międzykulturowa 129

BIBLIOGRAFIE TEMATYCZNE – ŹRÓDŁA INFORMACYJNE DO ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH

Tadeusz Wujek: Bibliografia kształcenia ustawicznego za okres 1971–1995 139
Tadeusz Wujek: Bibliografia samokształcenia i techniki pracy umysłowej za okres 1971–1996 146

Profesor Ryszard WROCZYŃSKI
29.03.1909 – 23.08.1987

ROZWÓJ KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO
Seminarium Naukowe organizowane w 90-lecie urodzin Prof. Ryszarda Wroczyńskiego

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/1999

Tadeusz Lewowicki
Uniwersytet Warszawski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

WPROWADZENIE

Mijająca dekada – zamykająca kolejny wiek i kolejne tysiąclecie – przyniosła wydarzenia i procesy nader ważne dla współczesnych pokoleń i otwierające nowe perspektywy rozwoju społeczeństw i jednostek. Radykalne przemiany ustrojowe w wielu państwach Europy i innych kontynentów, globalne tendencje demokratyzacyjne, dążenia do międzynarodowej integracji i kooperacji wyznaczają nowe szanse i nadzieje na lepszą przyszłość. Jednocześnie świat nękany jest licznymi zagrożeniami, konfliktami, niedostatkami. Ludzkość zmaga się z rozmaitymi problemami i usiłuje je rozwiązywać.

Wszystko to nie pozostaje bez wpływu na teorię i praktykę edukacyjną. Zmusza do poszukiwania modelu (modeli) oświaty sprzyjającej spełnieniu wizji świata przyjaznego ludziom, wyzwalającego ich siły twórcze i formującego wartościowe orientacje życiowe.

Obszarami teorii i praktyki edukacyjnej szczególnie wrażliwymi na dokonujące się przemiany są m.in. pedagogika społeczna i oświata dorosłych. I właśnie pedagogika społeczna i oświata dorosłych proponują sporo nowych i oryginalnych rozstrzygnięć kwestii edukacyjnych i społecznych. Wystarczy wymienić tu prace autorskie i/lub wydane pod redakcją E. Marynowicz-Hetki, J. Piekarskiego i D. Urbaniak-Zając, T. Pilcha, I. Lepalczyk, A. Radziewicza-Winnickiego oraz T. Aleksandra, H. Bednarczyka, A. i J. Kargulów, J. Półturzyckiego, L. Turosa, T. Wujka, a także wielu innych.

W poszukiwaniach modeli edukacji, mogącej sprostać wyzwaniom przyszłego wieku i tysiąclecia nie odrzuca się dorobku przeszłości. Częste są odwołania do prac H. Radlińskiej, A. Kamińskiego i R. Wroczyńskiego. Znajdujemy tam niemało inspiracji, sugestii i przestróg, życiowej mądrości.

Profesor Ryszard Wroczyński, któremu poświęcone jest dzisiejsze seminarium, ma niewątpliwe zasługi w budowaniu podstaw współczesnej pedagogiki społecznej i oświaty dorosłych. Był zarówno działaczem społecznym i organizatorem oświaty – w czasie okupacji i po roku 1944, jak i badaczem dziejów oświaty. W licznych pracach teoretycznych

nakreślił ogólne koncepcje wspomnianych dyscyplin (czy subdyscyplin) pedagogiki. Jego dokonania w tym zakresie zostaną przypomniane w toku seminarium i utrwalone na łamach „Ruchu Pedagogicznego".

Nawiązując do doświadczeń H. Radlińskiej i A. Kamińskiego, a także wielu innych pedagogów polskich i zagranicznych, Prof. R. Wroczyński znalazł wątki badawcze i praktyczne, które z czasem stały się swoistą specjalnością środowiska warszawskich pedagogów społecznych. Rychło powstała Jego szkoła naukowa – jedna z największych i najsilniejszych w naszym kraju. Bez tej szkoły i Mistrza niemożliwy byłby tak udany rozwój pedagogiki społecznej i związanych z nią dyscyplin nauk pedagogicznych.

Wspominając i poddając reinterpretacji dzieło Profesora Ryszarda Wroczyńskiego z łatwością znajdziemy przesłanki uniwersalne, ponadczasowe. Skorzystajmy z nich w poczynaniach służących kształtowaniu się nowych teorii i nowych, lepszych praktyk edukacyjnych.

Ryszard Wroczyński

„NIKT NIE JEST MĄDRY RAZ NA ZAWSZE”*

Jeden z wybitnych naszych chemików w rozmowie z autorem niniejszego artykułu wyznał, iż trzykrotnie w ciągu swego życia dokonywał rewizji podstawowych pojęć swojej dyscypliny naukowej. Podobny proces obserwujemy w dziedzinie specjalizacji zawodowych, które ulegają przemianom, wymagającym od pracownika ciągłego nadążania za szybkim procesem zmian technologicznych.

Pojawiło się więc pojęcie „kształcenia permanentnego” lub „ustawicznego” (francuskie „l'éducation permanente”, angielskie „lifelong education”) i to znaczy, że człowiek musi się właściwie uczyć całe życie. Żadne świadectwo, żaden dyplom uczelni nie jest już „końcem, który wieńczy dzieło”; to tylko kamienie milowe na drodze wykształcenia człowieka, które trwa właściwie aż do kresu jego sprawności zawodowej. Dalszy postęp nauki i techniki doprowadzi do tego, że współcześni absolwenci wyższych uczelni w ciągu swego życia będą mogli, a czasem – musieli przeżyć wiele karier, czasem „zaczynać życie od nowa”, gdy np. czyjaś specjalność wygaśnie wskutek rozwoju technologicznego i trzeba będzie nabyć nową.

Kształcenie permanentne staje się w tych warunkach koniecznością, która obejmuje wszystkich ludzi, niezależnie od wieku, wykształcenia, specjalności zawodowej, stanowiska. Nikt nie będzie się mógł czuć ostatecznie i raz na zawsze wykształcony.

Staje się więc oczywiste, że nawet najwyższy poziom wykształcenia oraz najlepsze wprowadzenie w procesy technologiczne nie mogą nikogo zwolnić od permanentnego uzupełniania wiedzy i kwalifikacji, że wykształcenie nie może stanowić wyposażenia trwałego, wymaga ciągłego odświeżania i uzupełnienia. Wyznaczono już nawet dość ścisłe perspektywy: w wielu dziedzinach techniki i medycyny zasób wiadomości, określonych dyplomem winien być odnawiany co 5 lat.

Już dziś ten stan rzeczy znajduje jaskrawy wyraz w gwałtownym rozwoju instytucji kształcenia poszkolnego. Ponad szkołą zasadniczą i średnią tworzy się sieć instytucji oświaty ogólnej i zawodowej, przeznaczonych dla dorosłych. W ramach uczelni wyższych i instytutów naukowych dynamicznie rozwijają się studia podyplomowe dla specjalistów pracujących w różnych dziedzinach gospodarki, kultury, życia społecznego.

Nasze statystyki wykazują, że i w Polsce nastąpił w ostatnim 20-leciu wyraźny wzrost liczby wszelkich kursów doskonalących i uzupełniających. Jeżeli np. wskaźnik

* „Życie i Nowoczesność” 1970, nr 22.

liczby kursów dla pracowników z wyższymi kwalifikacjami dla roku 1951 określimy jako 100, to dla roku 1968 wskaźnik ten wyniesie 590,4, czyli oznaczać będzie wzrost sześciokrotny! W roku 1958 dokształcało się u nas w toku pracy 3,1% zatrudnionych, w roku 1964 już 8,6%.

Inną formą kształcenia permanentnego są studia podyplomowe dla osób posiadających już ukończoną szkołę wyższą; mają one na celu aktualizowanie wiedzy teoretycznej i przygotowanie do jej praktycznych zastosowań.

Studia te rozwinęły się stosunkowo niedawno, a najdynamiczniejszy ich rozwój obserwujemy w krajach o wysokim wskaźniku upowszechnienia szkoły i postępu techniki. Fakt ten dowodzi prawdziwości wyżej sformułowanej tezy, iż nowoczesna technika wymaga ciągłego dokształcania specjalistów, m.in. zaznajamiania ich z najnowszymi osiągnięciami nauki. A jak to jest u nas?

W latach 1965–1969 nastąpił w naszym kraju ponaddwukrotny wzrost ilościowy studiów podyplomowych (rok 1965 – 100, rok 1969 – 200,9). W roku 1969 studia podyplomowe objęły 87 kierunków kształcenia.

Na podkreślenie zasługuje szczególnie bystry rozwój studiów podyplomowych w dziedzinie techniki i agrotechniki. Świadczy to o narastającej potrzebie aktualizacji i specjalizacji wiedzy w tych dziedzinach. A jednak, pomimo skokowego wzrostu wszelkiego rodzaju kursów uzupełniających i studiów podyplomowych, gdy porównamy dane z sytuacją choćby w NRD, gdzie stworzono już zintegrowany system kształcenia człowieka „od przedszkola do emerytury", dalecy będziemy od pełnego zadowolenia.

Co to właściwie znaczy: kształcenie permanentne

Z pierwszym pełniejszym projektem uściślenia pojęcia kształcenia permanentnego spotykamy się w roku 1955, w materiałach francuskiej Ligi Oświaty (Ligue de l'Enseignement). Działacz Ligi, Pierre Arents, w związku z przygotowywaną wówczas koncepcją reformy szkoły sformułował następującą definicję kształcenia permanentnego:

„Kształcenie permanentne ma zadania:

1) zapewnienia możliwości kontynuowania nauki i dopełniania wykształcenia po zakończeniu szkoły;
2) przedłużania i dopełniania w toku aktywności zawodowej wychowania fizycznego, umysłowego, estetycznego oraz wychowania obywatelskiego;
3) umożliwiania w każdym wieku uzupełnienia, odnowienia albo readaptacji nabytych umiejętności;
4) ułatwiania rozumienia problemów narodu i świata wszystkim obywatelom niezależnie od zajmowanych stanowisk i zakresu odpowiedzialności;
5) umożliwiania wszystkim obywatelom uczestnictwa w dorobku cywilizacji i w jej wzbogacaniu".

W dziesięć lat później w roku 1965, zorganizowane zostało pod auspicjami UNESCO sympozjum poświęcone problemom kształcenia permanentnego. Skupiło ono specjalistów wielu dziedzin nauki. Rewolucyjny czynnik, który kształcenie permanentne wnieść może do ustroju szkolnego, upatrywali w „zasadzie używotnienia *(animating*

principle) całego procesu wychowania, rozumianego jako proces ciągnący się przez całe życie człowieka, od wczesnego dzieciństwa po starość i wymagający zintegrowania" [...].

Szkoła – zupełnie inaczej

To jednak może zaledwie poprawić sytuację na „bieżąco" i bynajmniej nie wystarczy. Rzecz w tym, że zasada kształcenia permanentnego musi w najbliższej przyszłości doprowadzić do gruntownej przebudowy szkoły i systemu oświatowego. Trzeba, żeby dotarła wreszcie do ogólnej świadomości prawda, iż jest to jeden z podstawowych warunków skutecznego prowadzenia rewolucji naukowo-technicznej w naszym kraju, a co za tym idzie osiągnięcia przez Polskę właściwego miejsca wśród krajów rozwiniętych cywilizacyjnie. Można już dziś przewidywać główne kierunki tych zmian.

Na plan pierwszy wysuwa się reforma treści kształcenia. Jeżeli bowiem koniecznością współczesnego człowieka staje się ciągłe kształcenie, dopełnianie i rozszerzanie wiadomości i sprawności zawodowych – to zjawia się z całą ostrością pytanie, czy szkoła współczesna musi cierpieć na nękające młodzież i nauczycieli przeciążenie materiałem nauczania? Uznanie zasady kształcenia permanentnego prędzej czy później wymagać będzie rozstrzygnięcia problemu: które treści w kształceniu ogólnym i zawodowym należy lokować w programach szkolnych jako podstawę wykształcenia, a które można i należy przenieść na dalsze etapy w systemie kształcenia permanentnego?

Domaga się rozwiązania sporna sprawa stosunku między przedmiotami ogólnymi, stanowiącymi podstawę wykształcenia i specjalizującymi. Problem ten posiada szczególne znaczenie dla szkolnictwa zawodowego. Zwraca się bowiem dziś coraz powszechniej uwagę, iż wykształcenie ogólne daje możliwość szybkiej adaptacji zawodowej, podczas gdy wąsko sprofilowane wykształcenie zawodowe okazuje się współcześnie często nieprzydatne wobec postępu techniki i szybkich zmian specjalności zawodowych. Wąskie, rzemieślnicze wykształcenie w dobie postępu techniki, zmian maszyn i urządzeń, jest wręcz niebezpieczne: może wyrobić w uczniu złe nawyki w pracy, co jest gorsze nawet niż brak wykształcenia; co więcej, dana specjalizacja może zaniknąć, nim młody człowiek skończy szkołę.

Uznanie zasady kształcenia permanentnego musi również doprowadzić do zmian w samej strukturze szkoły. Perspektywy takich zmian zarysował Edward Thorndike w znanym dziele *Adult Learning* („Kształcenie dorosłych"). Przedstawił mianowicie dyskusyjne cztery warianty organizacji szkoły podstawowej w perspektywie kształcenia permanentnego. Wariant pierwszy mieścił cały kurs nauczania w wieku lat 5–15; wariant drugi – w wieku lat 5–40; wariant trzeci – w wieku lat 5–25; wariant czwarty wreszcie – w wieku lat 5–35. Projekt ten dotyczył szkoły podstawowej i nie jest dla nas do przyjęcia.

Kamieniem węgielnym bowiem [...] szkoły podstawowej jest szeroki i skoncentrowany program wykształcenia. Na poziomie jednak szkoły średniej i wyższej, układ cykliczny wydaje się możliwy, czego świadectwem jest wielostopniowe kształcenie w naszych wyższych uczelniach (cykl zawodowy, magisterski, doktorski). Tę samą

tendencję wyraża wprowadzona w bieżącym roku możliwość kończenia szkoły średniej z maturą lub bez matury.

Niezależnie od dyskusyjnego problemu zmian w strukturze zdaje się nie ulegać wątpliwości potrzeba ściślejszej integracji szkoły wszystkich stopni i rodzajów z instytucjami dalszego poszkolnego kształcenia oraz odpowiednie planowanie sieci szkół oraz sieci instytucji kształcenia poszkolnego (kursów, studiów itp.). Zasadą planowania winno być stworzenie takiej sieci oświatowej, która dawałaby realną możliwość permanentnego kształcenia się w kierunkach i zakresach zgodnych z tendencjami rozwojowymi kultury i ekonomiki. Taki właśnie zintegrowany system jest wysoce zaawansowany w NRD i warto by z tych doświadczeń skorzystać.

Z zasady kształcenia permanentnego wynikają też nowe zadania dla nauk pedagogicznych i to w różnych dziedzinach badań: ustroju szkolnego, kształcenia ogólnego i zawodowego, teorii wychowania, dydaktyki itp. Już dziś narastają dynamicznie kierunki badań, wykraczające poza tradycyjną problematykę szkoły, jak pedagogika pracy, pedagogika czasu wolnego i rekreacji, masowych środków przekazu, zwłaszcza telewizji, która w perspektywach rozwoju i potrzeb kształcenia permanentnego odegrać może szczególnie znaczącą rolę. Uruchomiono u nas II Program TV o profilu edukacyjnym – wykorzystajmy to dla rozwinięcia nowych form kształcenia permanentnego!

Dyskusja o kształceniu permanentnym musi wyjść poza krąg zawodowych pedagogów. Chodzi o powszechne zrozumienie, że bez rozwiązania tego problemu, bez stworzenia określonego, długofalowego programu i zintegrowanego systemu kształcenia permanentnego nie ma mowy o intensyfikacji gospodarki, unowocześnianiu produkcji; poziom fachowości jest tutaj równie ważny, jeśli nie ważniejszy od nowoczesnych maszyn i urządzeń: on w końcu określa ich nowoczesność. Kształcenie permanentne obywateli jest sprawą zbyt poważną, by ją pozostawić jedynie w sferze rozważań pedagogów.

Tadeusz Wujek
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

RYSZARD WROCZYŃSKI JAKO PREKURSOR ANDRAGOGIKI

Szanowne Panie i Panowie,

Nasze dzisiejsze seminarium odbywa się dokładnie w dniu, w którym przypada 90. rocznica urodzin współtwórcy polskiej pedagogiki społecznej – Profesora Ryszarda Wroczyńskiego. Celem seminarium jest więc nie tylko omówienie stanu i aktualnych tendencji rozwoju kształcenia ustawicznego, ale przede wszystkim uczczenie pamięci tego wybitnego polskiego pedagoga – Profesora Ryszarda Wroczyńskiego.

Swą wypowiedź więc pragnę poświęcić ukazaniu sylwetki Profesora Ryszarda Wroczyńskiego jako badacza edukacji dorosłych, który przyczynił się do powstania i rozwoju pedagogiki dorosłych w Polsce.

Chciałbym przy tej okazji bardzo mocno podkreślić, że Ryszard Wroczyński nie tylko zajmował się problematyką pedagogiki społecznej, ale również edukacji dorosłych. Jest to zrozumiałe, ponieważ polska pedagogika wyrosła i wyodrębniła się z pedagogiki społecznej, traktującej szeroko procesy wychowawcze, uwzględniającej w procesach kształtowania życia człowieka, wpływy instytucji wychowawczych i oddziaływania środowiskowe, którym podlegają zarówno dzieci, młodzież, jak i dorośli.

Ten zakres zainteresowań pedagogiki społecznej sformułowany przez Helenę Radlińską, twórczynię polskiej gałęzi tej nauki, a następnie twórczo rozwijany przez Ryszarda Wroczyńskiego i Aleksandra Kamińskiego stanowił naturalne podłoże teorii edukacji dorosłych w Polsce.

Badania R. Wroczyńskiego koncentrowały się wokół zagadnienia m.in. społecznej funkcji wychowania. W swych badaniach pojmował wychowanie jako proces integralny, obejmujący różnorodne wpływy oddziałujące na człowieka w toku jego życia i kształtujące jego osobowość.

Podejmował tego typu badania, uważając, że w społecznej problematyce wychowania ujawnienie roli wpływów środowiska, funkcji wychowawczej różnych instytucji, wspomoże znacząco praktykę edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych. Wnioski ze swych badań zawarł w obszernej pracy pt. *Pedagogika Społeczna* (Warszawa, 1974).

Znaczącą część swoich naukowych dociekań poświęcił Profesor zagadnieniom edukacji dorosłych. Badania prowadzone w tej dziedzinie dotyczyły:

- społecznych źródeł opóźnień szkolnych,
- funkcji szkoły dla dorosłych,
- czasu wolnego i sposobu jego spożytkowania,
- historii myśli i pracy oświatowej itp.

W pracach poświęconych tym problemom stworzył zręby teorii edukacji dorosłych, które oparte były także na Jego działalności praktycznej. Zainteresowania R. Wroczyńskiego refleksją nad całożyciowym kształceniem człowieka wyrastały między innymi z jego działań praktycznych w dziedzinie edukacji dorosłych. Już w 1933 roku po ukończeniu studiów filologicznych, filozoficznych i pedagogicznych na Uniwersytecie Jagiellońskim podjął w swym rodzinnym mieście Białymstoku pracę w szkolnictwie dla dorosłych.

W ciężkim okresie drugiej wojny światowej Ryszard Wroczyński nie przerywa swej działalności pedagogicznej i działa w strukturach Departamentu Oświaty i Kultury Rządu Emigracyjnego w ramach Okręgowej Komisji Oświaty i Kultury na stanowisku kierownika Wydziału Szkół Zawodowych i Oświaty Dorosłych.

W 1944 roku po wycofaniu się wojsk hitlerowskich z Białegostoku otrzymuje w tym mieście stanowisko dyrektora Państwowego Gimnazjum i Liceum dla Dorosłych.

W roku następnym przenosi się do Warszawy i obejmuje kierownictwo Wydziału Kształcenia Dorosłych w Ludowym Instytucie Oświaty i Kultury.

Pod wpływem tej właśnie praktyki oświatowej Ryszard Wroczyński zaczął tworzyć teoretyczną nadbudowę działalności kulturalno-oświatowej wśród dorosłych. Wyrazem tego były Jego rozprawy publikowane na łamach miesięczników: „Oświaty i Kultury" oraz „Pracy Oświatowej", czasopism wydawanych przez Ludowy Instytut Oświaty i Kultury. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć artykuły poświęcone: czynnikom wychowawczym w pracy oświatowej oraz szkolnictwu dorosłych[1].

W rozprawie poświęconej czynnikom wychowawczym w pracy oświatowej, zwłaszcza w części dotyczącej oceny rzeczywistości w pierwszych dwóch latach po okupacji hitlerowskiej znajdujemy niezwykle wnikliwe i trafnie przewidujące wskazania dla rozwoju i właściwego ukierunkowania pracy oświatowej.

Najważniejszym z nich, o charakterze swoistego ostrzeżenia, jest wyrażenie poglądu, iż centralne planowanie gospodarcze nie jest w stanie objąć wszystkich „dziedzin braków" i skutków okupacji hitlerowskiej, zwłaszcza tych, które „dotyczą płaszczyzny... duchowej", m.in. braków w kulturze moralnej. W tym kontekście bardzo mocno akcentuje, że „rola czynnika ludzkiego w całokształcie życia narodu jest ponad wszelką wątpliwość najważniejsza"[2]. Zwraca jednocześnie uwagę na występujące przejawy „upadku kultury moralnej", do których zaliczył:

- nieposzanowanie cudzej własności,
- nieodpowiedzialność słowa i czynu,
- niechęć do pracy realnej i długotrwałego wysiłku oraz alkoholizm.

W kwestii przebudowy szkolnictwa średniego dla dorosłych głosił również poglądy wybiegające daleko w przyszłość, m.in. „że pełny rozwój oświaty dorosłych dokonać się

może jedynie na podglebie upowszechniania oświaty nie tylko w zakresie szkoły powszechnej, ale i średniej"[3].

Krytycznie ustosunkowywał się do ówczesnego szkolnictwa średniego dla dorosłych, uważając, że tylko pozornie różni się od szkoły dla młodocianych. Stał na stanowisku, że różnice te powinny „być jak najszersze i obejmować: po pierwsze program i treść nauczania, po drugie metody i organizację pracy, po trzecie nauczyciela"[4].

Postulował, ażeby program szkoły dla dorosłych obejmował problematykę socjalną i posiadał nachylenie zawodowe, a także uwzględniał zagadnienia samokształcenia i technologię pracy umysłowej już od najniższych szczebli szkoły średniej w szerokim wymiarze.

Tak pojmowany program miał odjąć szkole średniej dla dorosłych jej szkolarski charakter i związać mocno szkołę z życiem. W ten sposób szkoła stałaby się ośrodkiem kształtującym odbiorcę dóbr kulturalnych, współuczestniczącego aktywnie w ich tworzeniu.

Odnośnie metody pracy w szkole dla dorosłych uznawał za obowiązującą zasadę ustaloną przez Bogdana Nawroczyńskiego: łączenia metody podającej z poszukującą, zaznaczając, że mają one inny charakter niż w pracy z młodocianymi. Powinny one odznaczać się giętkością i różnorodnością umożliwiającą każdorazowo dostosowanie się do konkretnej grupy słuchaczy.

Profesor uważał też, że „szkoła dla dorosłych ma służyć teraźniejszości, bieżącym zainteresowaniom i dążeniom uczniów, bieżącym potrzebom i problemom życia"[5].

Na podstawie tej tezy R. Wroczyński określił swoisty cel edukacji dorosłych „polegający na jak najszerszym przysposobieniu" człowieka dorosłego do pełnienia jego zadań życiowych, na formowaniu jego „czynnej postawy wobec procesów życia zbiorowego"[6], na wyzwalaniu „społecznej aktywności oraz umiejętności orientacji w skomplikowanych zagadnieniach życia"[7].

Zajmował się także problematyką organizacji szkół dla dorosłych. Był przeciwnikiem czerpania wzorów ze szkół średnich dla młodocianych, uważał, że bardziej odpowiednie wzory dla szkolnictwa dorosłych istnieją w szkolnictwie wyższym, uniwersytetach ludowych i powszechnych. Jednocześnie podkreślał, że najlepsze metody i programy będą miały niewielkie znaczenie, jeśli nie będą realizowane przez właściwego wykonawcę, czyli nauczyciela.

Za najważniejszą kwalifikację nauczyciela dorosłych R. Wroczyński uważał jego wewnętrzne wartości, pewien pion duchowy, zdobyty w wyniku intensywnej pracy wewnętrznej. Ponadto twierdził, że potrzebne są także specjalne wartości do prowadzenia pracy z dorosłymi. Zaliczał do nich: pozytywny i optymistyczny stosunek do życia, społecznikowską postawę oraz szeroką, rzetelną wiedzę nauczyciela w zakresie swojej specjalności.

W tym miejscu konieczne jest podkreślenie, że gros powyższych twierdzeń R. Wroczyńskiego, wypowiadanych i publikowanych na początku 1947 roku, w 50 lat później znalazło potwierdzenie w tezach raportu Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, opracowanego pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa.

Świadczy to o aktualności i trwałości wielu myśli i dociekań naukowych R. Wroczyńskiego w sprawie edukacji dorosłych i trafności przewidywań na temat tendencji

rozwojowych w tej dziedzinie. W okresie późniejszym Profesor podejmował wysiłki dla usystematyzowania celów, zadań i form edukacji dorosłych.

Refleksje, wyniki studiów i przemyśleń w tym zakresie najpełniej zostały przedstawione w publikacji pt. *Praca oświatowa: rozwój – systemy – problematyka* (1956)[8]. Zawarte w niej rozważania teoretyczne nad edukacją dorosłych wiąże R. Wroczyński ściśle ze zjawiskami otaczającego świata – środowiskami społecznymi, kulturowymi, cywilizacyjnymi i ich oddziaływaniem na kształtowanie się jednostek ludzkich. Dostrzegał dynamikę współczesnych przemian naukowych, technologicznych i kulturowych, uwzględniając je w swych dociekaniach naukowych. W Jego rozważaniach znaleźć można także refleksje na temat postępu nauki, techniki, skomplikowanego charakteru kultury, społeczeństwa i tego wszystkiego, co ma wpływ na aktualne funkcje oświaty dorosłych.

Wnioski wynikające z prowadzonych przez Niego prac badawczych pozwoliły na sformułowanie precyzyjnej typologii zadań edukacji dorosłych, którą pojmował jako wynik warunków istniejących w poszczególnych krajach i środowiskach społecznych.

Można z pewnością stwierdzić, że całokształt dokonań Profesora ma charakter prekursorski, pozwalający na wszechstronne i pełne określenie celów oświaty dorosłych w zakresie kompensowania niedoborów posiadanej wiedzy, pogłębiania wykształcenia ogólnego, inicjacji w życiu społeczno-kulturalnym, tworzenia naturalnych dróg zaspokojenia potrzeb i dążeń człowieka dorosłego.

Podejmując pracę nad ustaleniem systemu klasyfikacji form i instytucji pracy oświatowej Profesor zastosował kryteria związane przede wszystkim z cechami dominującymi w ówczesnych strukturach edukacji dorosłych. Odniósł się także do ogólnych założeń polityki oświatowej.

Kryteria podziału uwzględniały:
- kierunki, treść i metody pracy oświatowej,
- główne rozwiązania organizacyjno-metodyczne.

Sformułowany przez Niego system klasyfikacji form oświaty dorosłych obejmuje:
- kształcenie systematyczne związane z wszelkiego rodzaju kursami i szkołami dla dorosłych,
- czytelnictwo i samokształcenie,
- upowszechnianie kultury,
- twórczość amatorską i rekreację.

W swych pracach wiele uwagi poświęca formom upowszechniania kultury, sprawom właściwego korzystania z dóbr kultury i zagospodarowaniu czasu wolnego.

Bardzo poważnie traktował konieczność udostępniania ogromnego bogactwa współczesnej kultury, a także potrzebę organizowania ludziom aktywnego udziału w życiu kulturalnym.

Postulował stymulowanie zainteresowań sprawami kultury wśród ludzi dorosłych. Rozwój cywilizacyjny sprawia, że redukuje się czas pracy, a zwiększa czas wolny człowieka. W związku z tym powstaje zagadnienie odpowiedniego zagospodarowania czasu wolnego jednostki. Do tej problematyki R. Wroczyński przywiązywał dużą wagę.

Osiągnięcia naukowe R. Wroczyńskiego w zakresie typologii zadań edukacji dorosłych oraz klasyfikacji form i instytucji kulturalno-oświatowych, obok refleksji nad kształceniem ustawicznym (których nie omawiam, ponieważ będą zaprezentowane

w wystąpieniu pana profesora Zygmunta Wiatrowskiego), stanowią niezwykle istotny wkład w budowie podwalin naukowych pedagogiki dorosłych.

Nasze rozważania nad wkładem R. Wroczyńskiego do teorii edukacji dorosłych nie byłyby pełne, gdybyśmy nie uwzględnili Jego prac naukowo-badawczych w dziedzinie dziejów myśli i pracy oświatowej.

W swych badaniach bowiem Profesor uwzględniał historyczną dynamikę procesów kształtowania się pracy kulturalno-oświatowej, dokonując analitycznych ocen kierunków ich rozwoju. Stąd też w naukowej twórczości znaczącą część stanowią prace poświęcone dziejom oświaty w Polsce oraz historii wychowania fizycznego i sportu. Uważał, że czerpanie z doświadczeń z przeszłości potrzebne jest do zachowania i kultywowania istotnych elementów kultury narodu.

Zauważał i był zwolennikiem tendencji do reformowania aktualnych systemów oświatowych w celu dostosowania ich do wyzwań zmieniającego się świata. Jednakże też stwierdzał, że nie można kompletnie wyzbywać się tradycji.

Jedno z Jego stwierdzeń na ten temat brzmi: „naturalna jest więc troska o to, by przystosowując system oświatowy do potrzeb rozwojowych społeczeństwa, nie zatracić wartościowych elementów własnej tradycji edukacyjnej"[9].

R. Wroczyński doceniał osiągnięcia oświaty polskiej w minionych czasach. Swoje badania historyczne w tym zakresie poświęcił ich przybliżeniu kręgom naukowym, pedagogom i szerszemu ogółowi zainteresowanych. Dzieła, takie jak dwutomowe *Dzieje oświaty polskiej* stanowią kompleksowe studium historii oświaty i wychowania w Polsce w ciągu prawie tysiąclecia istnienia państwa polskiego.

W pracach tych Autor wykazywał, jak dalece oświata i szkolnictwo stanowiły integralną część zmiennych dziejów narodu i państwa, będąc spoiwem łączącym społeczeństwo i czynnikiem tworzenia i umacniania tożsamości narodowej.

Wartościową pozycją w pracach Profesora jako historyka oświaty jest książka pt. *Programy oświatowe pozytywizmu w Polsce na tle społecznym i gospodarczym*, wydana w 1949 r. Szczegółowo zajmował się w niej analizą okresu 1866–1886 w aspekcie powstawania nowych idei, które miały wpływ na ukierunkowanie teorii i praktyki oświaty i wychowania w tym trudnym dla narodu czasie. Na tle tych idei, Autor charakteryzował dążenia i stan oświaty szkolnictwa polskiego w trzech zaborach.

Charakterystyka ta osadzona jest w szerokim kontekście przemian dokonujących się w tej epoce. Uważał, że „problematyka oświatowa pozytywizmu polskiego wyrastała z podstaw społecznych i ekonomicznych, splatała się z przełomem w dziedzinie nauki i techniki oraz ogólnymi warunkami życia narodowego"[10].

Jednocześnie nie pomijał światowych trendów, które miały wpływ na kształt oświaty w Polsce. Odniósł się do koncepcji powszechnej oświaty angielskich utopistów, teorii Saint-Simona i filozofii Herberta Spencera. Opracowanie to jest niewątpliwie znaczącym naświetleniem ważnego okresu historii oświaty w Polsce.

Przedstawiając w ogromnym skrócie Ryszarda Wroczyńskiego jako prekursora andragogiki, czyli pedagogiki dorosłych, trzeba przede wszystkim podkreślić wszechstronność zainteresowań i studiów. Jego pisma stanowią jasny wykład na tematy skomplikowanych nieraz zagadnień edukacji dorosłych i wykorzystywane są zarówno w świecie nauki, jak również w praktycznej działalności pracowników kulturalno-oświatowych.

Wkład R. Wroczyńskiego do teorii edukacji dorosłych jest znaczący. Opracował on najpełniejszą systematykę form działalności kulturalno-oświatowej oraz typologię pozaszkolnych środowisk wychowawczych. Dokonał syntetycznego ujęcia pracy oświatowej w jej rozwoju wraz z ukazaniem podstawowych problemów i analizą czynników warunkujących konieczność kształcenia permanentnego, przedstawił też konsekwencje, jakie z tego wynikają dla całego systemu oświatowego, łącznie z edukacją dorosłych.

Jest niewątpliwe, że prace naukowo-badawcze Profesora Ryszarda Wroczyńskiego w dziedzinie budowy teoretycznych fundamentów edukacji dorosłych mają szczególną wartość.

Tym akcentem pragnę zakończyć swoją wypowiedź, poświęconą wspomnieniu o wybitnym naukowcu i Jego dorobku.

Przypisy

[1] R. Wroczyński.: *Czynniki wychowawcze w pracy oświatowej*. „Praca Oświatowa", 1947, nr 2, s. 65–70, nr 3–4, s. 131–136.

R. Wroczyński: *Problemy szkoły średniej dla dorosłych*. „Oświata i Kultura", 1946, nr 5–6, s. 268–280.

R. Wroczyński: *U podstaw przebudowy szkoły średniej dla dorosłych*. „Oświata i Kultura", 1946, nr 7, s. 361–381.

[2] R.Wroczyński: *Czynniki wychowawcze w pracy oświatowej*, op. cit., s. 66.

[3] R. Wroczyński: *Problemy szkoły średniej dla dorosłych*, op. cit., s. 269.

[4] Tamże, s. 271.

[5] Tamże, s. 374.

[6] Tamże, s. 381.

[7] Tamże.

[8] R. Wroczyński: *Praca oświatowa: rozwój – systemy – problematyka*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1965, s. 273.

[9] R. Wroczyński: *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*. Wyd. 2, PWN, Warszawa 1987, s. 5.

[10] R. Wroczyński: *Programy oświatowe pozytywizmu w Polsce na tle społecznym i gospodarczym*. Łódź 1949, s. 47.

Tadeusz W. Nowacki
Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie

O POGLĄDACH PEDAGOGICZNYCH RYSZARDA WROCZYŃSKIEGO

Kiedy otrzymałem od organizatorów Seminarium zadanie omówienia poglądów pedagogicznych Ryszarda Wroczyńskiego, zacząłem zastanawiać się, co to są poglądy pedagogiczne? Doprowadziło mnie to do niezbyt odkrywczego określenia, że są to poglądy na możliwości rozwoju jednostki, na zasady, metody, proces wspierania tego rozwoju.

Ostrożność rozumowania Ryszarda Wroczyńskiego wykluczała tezę, że z każdego człowieka można wszystko zrobić. Nawet Staszic, który blisko był sformułowania tej tezy pisząc, że wychowanie wszystko może z człowieka urobić, dodawał „tylko w nim władz genialnych nie stworzy". Ale w ówczesnym stanie nauk o człowieku takie ekstremalne przekonania mogły jeszcze być akceptowane. Przypominam sobie pewnego profesora psychologii, który w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych publicznie niejednokrotnie stwierdzał wszechwładztwo kształcenia, które z każdym może zrobić wszystko. To odnosiło się do poziomu umysłowego i jednocześnie kierowane było do pedagogów, że naszą jest winą, że na uniwersytetach nie mamy samych Einsteinów.

Otóż Wroczyński nigdy się z takimi ekstremalnymi hasłami nie zgadzał. Widział wyposażenie dziedziczne człowieka, jakoś wpływające na przyszłe jego losy, instrumenty fizyczne i sensoryczne o różnym poziomie sprawności u różnych jednostek, rozmaite także uposażenie systemu nerwowego. Widział także i może najostrzej społeczne uwarunkowania rozwoju.

To stanowisko Ryszarda Wroczyńskiego skrystalizowało się w pewnej rozmowie, którą przeprowadziliśmy po ukazaniu się książki Haliny Spionek *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. W tej książce całościowo ujęte zostały rozmaite zagrożenia rozwoju człowieka. Z jednej strony biologiczne i fizyczne, z drugiej psychiczne czy biopsychiczne – i wreszcie zagrożenia społeczne.

Takie właśnie stanowisko określa jednocześnie człowieka jako najwyższą wartość, widzi w każdym człowieku możliwości rozwoju i stawia za główny cel działań społeczno-pedagogicznych usuwanie przeszkód i zagrożeń na drodze rozwoju.

Można dalej rozważać tak. Biologiczne zagrożenia są przedmiotem badań i działań nauk medycznych i tutaj pedagogika ma ograniczony dostęp, ale dużo większy w badaniach rozwoju dzieci zagrożonych rozmaitymi kalectwami, przewlekłymi chorobami itd.

Myślę, że tej problematyki Profesor Ryszard Wroczyński nie pomijał, ale nie angażował się w nią osobiście z takim nakładem energii, jak w inne zakresy. Obok bowiem zwalczania zagrożeń bioorganicznych istnieje pozytywna strona zagadnienia wspierania rozwoju fizycznego i zdrowia dzieci i młodzieży. Tej dziedzinie Ryszard Wroczyński poświęcił dużo uwagi.

Zagadnienia wychowania fizycznego jako procesów wspierania prawidłowego rozwoju człowieka są obecne w pracach historycznych, poświęconych wychowaniu fizycznemu i w tej dziedzinie dokonał Ryszard Wroczyński wielkiego wysiłku, tworząc zasadnicze dzieło. Było to równocześnie poszukiwaniem elementów do tworzenia prawidłowej teorii wychowania fizycznego.

Zdrowie fizyczne i właściwy rozwój to fundament prawidłowego kształtowania moralnego, intelektualnego i duchowego. Stąd znaczna część uwagi i prac Ryszarda Wroczyńskiego została poświecona tym zagadnieniom, a korzystny wpływ miało zatrudnienie w Akademii Wychowania Fizycznego. Drugi rodzaj zagrożeń związany jest z prawidłowością rozwoju wewnętrznego i dewiacjami w rozwoju moralnym, intelektualnym, uczuciowym.

Czas studiów pedagogicznych Ryszarda Wroczyńskiego przypadał na dążenia do zapewnienia jak największej swobody dzieciom i uczniom szkolnym, rozluźnienie dawnej karności, która obowiązywała zwłaszcza w szkołach rosyjskich i pruskich, a częściowo jej ślady zostawały – mocą tradycji – w szkolnictwie polskim. Ale szkoły w Polsce były nader postępowe. Gdy w Anglii, w Niemczech w owych czasach nauczyciel miał prawo fizycznego karania uczniów, w Polsce było to prawnie zabronione i opinia publiczna przeciwstawiała sie takim praktykom.

Nie wydaje się, żeby Ryszard Wroczyński był przeciwny wszelkim wyrażeniom oceny postępowania młodzieży. Był zwolennikiem pochwał i jednoznacznego określania postępowania niezgodnego z zasadami etyki. Był zwolennikiem wewnętrznej dyscypliny, którą powinno wywoływać właściwe wychowanie. Był zwolennikiem usuwania przeszkód w rozwoju dziecka, ale zachował „złoty środek" w poglądach na wolność dziecka, to znaczy nie dopuszczał permisywnych poglądów wychowawczych, że dziecku wszystko wolno i nie należy ingerować w jego zachowanie, aby nie uszkodzić mu osobowości. Osobowość rozwija się w interakcjach ze światem społecznym i światem kultury. Rozeznanie w wartościach i umiejętność ochrony wartości nie jest rzeczą z góry każdemu daną. Organizowanie styczności z wartościowymi dążeniami społecznymi i wartościowymi dobrami kultury jest właśnie wspomaganiem rozwoju osobowości i indywidualności, która także rodzi się w intensywności przeżyć wartościujących – nie jest ustanowiona dziedzicznie.

Interesująca jest postawa Wroczyńskiego jako historyka oświaty. W analizach programów poszukuje takich idei, które są wartościowe dla przyszłego rozwoju osobowościowego. Zgadza się więc z krytyką kształcenia ogólnego, oderwanego od realiów życiowych, ale nie zgadza się z pragmatycznym upraktycznieniem programów kształcenia zawodowego, gdy przedstawiają one czyste dążenia utylitarne. Jest to bowiem sprzeczne z ideami humanistycznymi, a tworzenie osobowości ludzkiej opiera się na uznaniu i przeżywaniu wartości humanistycznych.

Bardzo solidne studia nad historią oświaty, opublikowane przez Wroczyńskiego, dają obraz walki o treść programów szkolnych, ale nie chodzi w tym przedstawieniu tylko o treść nauczania w szkole, lecz o wytyczenie właściwego kierunku całej oświaty i jej dążeń w rozmaitych warstwach społeczeństwa.

Jednocześnie lektura historycznych prac prof. Wroczyńskiego sprawia nieodparte wrażenie, że jest on wyznawcą faktów, a książki są budowane na źródłach nieprzeinterpretowanych. Autor unika rozważań natury filozoficznej, wykazując pokrewieństwo i chyba słuszność pozytywistycznego ujmowania faktu jako niekwestionowanej i bezpośredniej prawdy. Jest to widzenie rzeczywistości poprzez koncepcje oświeceniowe, gdyż pozytywizm jest naturalnym spadkobiercą oświecenia.

Jeżeli rozważa się tę stronę patrzenia na świat, to trzeba zaznaczyć, że Ryszard Wroczyński okazał się odporny na uroki bergsonizmu, który w latach dwudziestych w Polsce zyskał znaczną popularność. Przekładał Bergsona nie tylko Znaniecki, ale i Mysłakowski, u którego Ryszard Wroczyński studiował pedagogikę. Obaj zarówno Mysłakowski, jak i Znaniecki okazywali pewną rezerwę wobec doświadczalnych faktów jako jedynej substancji naukowej. Tej rezerwy nie można odszukać u Profesora Wroczyńskiego, którego postawa wobec faktów ma charakter arystotelesowski. Może to być zresztą bezpośredni wpływ pozytywistów, których wysoko cenił, stając przez to na pozycjach antyromantycznych.

Analiza ta sugeruje, że twórczość pedagogiczna Ryszarda Wroczyńskiego należy do neopozytywistycznego prądu w pedagogice. Przeczy temu jednak marginalne traktowanie statystycznej interpretacji zbieranych faktów, które pod niewątpliwym wpływem amerykańskim, a zgodnie z zasadą: tyle naukowości w badaniach, ile jest w niej zastosowań matematyki, bardzo się upowszechniało w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych.

Ilościowe zbieranie danych i ich statystyczna interpretacja daje rodzaj zewnętrznego oglądu rzeczywistości, zwłaszcza w skali makro, która jeśli jest ujmowana strukturalnie, wymyka się temu rodzajowi analizy. Wpływ strukturalizmu na postawy Ryszarda Wroczyńskiego zdaje się niewątpliwy, a w ślad za tym idzie usiłowanie ujmowania zjawisk w całej złożoności ich struktury oraz związków zewnętrznych i wewnętrznych.

Tak więc w dziedzinie drugiego rodzaju zagrożeń, dotykających psychikę uczniów, widzi Ryszard Wroczyński przyjazną atmosferę szkoły i przyjazny stosunek nauczyciela do uczniów jako wzmagające możliwości rozwojowe. W tej sferze umieścić należy również precyzyjne analizy programów szkolnych z czasów pozytywizmu i późniejszych (*Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*), wydobywające taką treść, która by służyła nie tylko utylitarnym celom i technokratycznym ujęciom, ale szerokiemu widzeniu humanistycznych potrzeb rozwoju osobowości ludzkiej.

W twórczości Ryszarda Wroczyńskiego najwięcej jednak miejsca zajęła trzecia sfera zagrożeń rozwoju, związana ze stosunkami społecznymi czy szerzej ze społeczeństwem. Sfera ta zdobyła centralne miejsce w optyce pedagogicznej prof. Wroczyńskiego, stąd Jego przynależność do pedagogów społecznych. Wysoko oceniając wpływy wychowawcze dobrze zorganizowanej szkoły, widzi Wroczyński ogromny wpływ na kształtowanie się osobowości pozaszkolnych form społecznego życia, poczynając od rodziny.

Nędza oświatowa, wynikająca z położenia społecznego chłopów i robotników, jest przedmiotem szczególnie troskliwej analizy w znakomitych książkach poświęconych historii oświaty. Zwraca uwagę częsty udział w akcjach oświatowych członków ruchów ludowych i partii socjalistycznych. Stąd płynęła też sympatia Ryszarda Wroczyńskiego do ludowców i socjalistów.

Podkreślając dokładność i szczegółowość opracowań historii oświaty, trzeba zauważyć pewną jednostronność w uwydatnianiu sił, które ze społeczeństwa powstając, emanowały działania oświatowe. Niewątpliwie bowiem obok ludowców i socjalistów, czy może poza tymi ruchami, istniał głęboki nurt patriotyczny, narodowy, uwidoczniony, a właściwie ukryty, w tajnym kształceniu, którym kierowała potężna konspiracja młodzieży szkół wyższych i średnich: Związek Młodzieży Polskiej ZET i Związek Młodzieży Polskiej „Przyszłość", w skrócie PET. Ryszard Wroczyński nie ujawnia w swych dziełach tych związków funkcjonujących już od 1886 r. i głównych inicjatorów strajków szkolnych zarówno w zaborze pruskim, jak w Królestwie, a także akcji zmierzających do spolszczenia urzędów i manifestacji narodowych.

To prawda, że siły te zostały pełniej przedstawione w książce, która ukazała się trzy lata temu (*ZET w walce o niepodległość i budowę państwa*, Warszawa 1996), a więc później od publikacji prof. Wroczyńskiego, ale wcześniej, gdyż przed wojną ukazała się monumentalna praca zbiorowa pod redakcją Bogdana Nawroczyńskiego: *Nasza Walka o Szkołę Polską* (w dwu tomach) z bardzo szczegółowymi opisami historii strajków. Nie ujawniono w niej w pełni działań konspiracyjnych, ale przecież można było odczytać, że główną siłą napędzającą strajki byli członkowie PET i ZET.

Zwróciłem na to Profesorowi Wroczyńskiemu uwagę, ale nie podjął dyskusji, powołując się tylko na niezbyt miarodajne zdanie prof. Kotarbińskiego, który w owym czasie – gdy w jego szkole strajk organizowała młodzież socjalistyczna – stał z boku jako uczeń „niezorganizowany".

Myślę, że niechęć do podjęcia dyskusji była podyktowana uczuciowym związaniem prof. Ryszarda Wroczyńskiego z ruchem socjalistycznym i ruchem ludowym. Zresztą, więcej chyba miał sympatii do ludowców. W każdym razie występował zawsze w obronie tych historycznie pokrzywdzonych warstw naszego społeczeństwa.

Ta uwaga na marginesie pracy historycznej prof. Ryszarda Wroczyńskiego w niczym nie umniejsza wielkości Jego pracy, dokonanej w warunkach, gdy działania tamtych związków nie tylko kryły się w cieniu oficjalnej historii, ale w dużej mierze pozostawały miało rozpoznane. Dzieła historyczne prof. Wroczyńskiego odznaczają się solidnym warsztatem, opanowaniem wielu faktów, zdarzeń, działalności poszczególnych osobowości kulturalnego i naukowego świata Polski. Świadczą o czymś, co jest obce znacznej części polskiej nauki pedagogicznej – mianowicie o nieustannym związku z historią i tradycją polską, sumiennie odczytaną i przymierzaną do zadań współczesności.

To określa także stanowisko Ryszarda Wroczyńskiego wobec wielu nowinek pedagogicznych. Nie znajduje u Niego uznania antypedagogika, gdyż warunkiem koniecznym rozwoju społeczeństwa jest szkoła i pedagogika, dostosowana do potrzeb społecznych. Szkoła jest przygotowaniem do samokształcenia i korzystania z instytucji oświaty dorosłych. Stąd i propozycje anulowania szkoły jako instytucji nie znajdują uznania w oczach

prof. Wroczyńskiego, choć pozornie wydawałoby się, że anihilacja szkoły zwiększy wartość instytucji oświaty dorosłych. Tak jednak może sądzić ktoś, kto nie widzi związków szkoły z dalszymi formami kształcenia. Popierając rozmaite projekty reform szkoły widzi Autor *Pedagogiki pozytywizmu warszawskiego* ważną jej rolę w całości oświaty. Jednakże w rozważaniach teoretycznych przyciąga Jego uwagę oświata pozaszkolna, która historycznie odegrała swoją wielką rolę w czasach ubiegłych, a współcześnie odmieniają się jej zadania. Ulegają zmianie pod wpływem warunków życia potrzeby ludzkie w zakresie edukacji i człowiek potrzebuje usług edukacyjnych aż do końca życia.

Kształcenie permanentne oznacza ogromne rozszerzenie terenu działań oświatowych, potrzebę powołania nowych form organizacyjnych, nowych strategii edukacyjnych, nowych metod nauczania. Zwłaszcza że technika dostarcza procesom edukacyjnym nowych środków działania o ogromnej mocy.

W sytuacji, która poczęła się rozwijać w latach sześćdziesiątych, prof. Ryszard Wroczyński zachowuje pełną równowagę. Jego horacjańska postawa unikania ekstremów, postawa złotego środka w rozstrzyganiu problemów, pomaga mu w utrzymaniu w swoim paradygmacie pedagogicznym podstawowych wartości, które pedagogika dawno odkryła, ale które wymagają nowych sposobów realizacyjnych. Te podstawowe wartości, to wychowanie człowieka o wysokim poziomie moralnym, wrażliwego na piękno, wykształconego na wartościach humanistycznych.

Ma to być człowiek otwarty na innych i na wartości różne od tych, które sam wyznaje, ale wsparty na silnych podstawach w dziedzinie moralnej, intelektualnej i estetycznej. Wielkie wyzwania końca XX wieku wywołały u prof. Ryszarda Wroczyńskiego wzmożony wysiłek w określaniu warunków zmieniających się szybko wymagań oświatowych. Wymagają one bowiem osób przygotowanych w pełni do samokształcenia, do samodzielnej analizy wartości rozmaitych ofert edukacyjnych, do wykreślania samodzielnie własnego rozwoju, otwartych na nowości, ale jednocześnie krytycznych.

Najważniejsza w tym wszystkim jest świadoma organizacja własnej twórczej pracy, dążenie do pomnażania humanistycznych wartości kulturalnych i umiejętność aktywnego uczestniczenia w procesach społecznych, odnajdywania w nich własnego miejsca do realizacji wytyczonych osobowościowo celów.

Taka analiza wyniknęła z impresjonistycznego przeżywania działalności przez Ryszarda Wroczyńskiego. Mamy dzieło, które zawiera Jego podstawowe poglądy pedagogiczne. Tym dziełem jest *Pedagogika społeczna*. Znajdujemy w nim obszerne wywody na temat istoty wychowania, które brały swój początek z analizowania wpływu, jaki na wychowanie miała myśl psychologiczna, a później socjologiczna. Złożoność procesu wychowawczego każe uwzględniać wyniki rozmaitych nauk do jego naświetlenia, jak również sam proces wychowania analizować w powiązaniach i stosunkach z innymi procesami oraz zjawiskami. Takie stanowisko prowadzi badacza daleko poza szkołę jako jedną tylko z instytucji wychowawczych, gdyż wiele instytucji wpływa na formowanie się osobowości, począwszy od rodziny. Charakterystyczne jest, że widzenie procesu wychowawczego przez prof. Wroczyńskiego jest stale poszerzane, ogarnia coraz więcej „tła", na którym ono się dokonuje. Ważny staje się nie tylko proces, ale i jego warunki.

Charakterystyczne w tym kontekście jest zdanie: „planowa działalność nauczyciela-wychowawcy oraz funkcjonowanie technicznych środków przekazu i zrzeszeń społecz-

nych stanowi sprzężone układy, współdziałające dla realizowania zadań, jakie stoją przed wychowaniem" (R. Wroczyński: *Pedagogika społeczna,* wyd. III, PWN, Warszawa 1979, s. 27).

Widzenie zjawisk wychowawczych przez Wroczyńskiego zdradza odwrotną tendencję w porównaniu z tymi, którzy wyodrębniając „czysty" stosunek wychowawczy z otoczenia i związków, starając się go rozpatrzeć w wyizolowanej postaci, aby uchwycić jego istotę. Prof. Wroczyński odwrotnie, nieustannie pomnaża związki łączące wychowanie z innymi procesami, nieustannie zwraca uwagę na warunki, w jakich się ten proces dokonuje. Natomiast jeśli chodzi o istotę wychowania, to powiada:

„Wychowanie powinno mieć charakter dynamiczny, tj. o wynikach wychowania powinien świadczyć nie tylko zasób przyswojonych przez wychowanka wiadomości, czy ukształtowane u niego postawy, ale również możliwość dalszego ich rozwoju, czyli zakres i rodzaj rozbudzonych potrzeb, umiejętność samodzielnego ich zaspokajania. Wychowanie nie może być pojmowane jako proces zamknięty w obrębie stosunku wychowawczego" (jw.).

Właściwością strukturalizmu jest, że nie ogranicza się on tylko do wyodrębnionego zjawiska, lecz każde traktuje w jego związkach wzajemnych z otoczeniem. Ta właściwość prowadziła prof. Ryszarda Wroczyńskiego do budowania pedagogiki społecznej jako dyscypliny uwzględniającej szeroko więź społeczną, na tle której odbywa się proces wychowawczy. Stąd wypłynęło pojęcie środowiska i jego klasyfikacje ze względu na znaczenie dla wychowania.

Pedagogika społeczna w ujęciu Autora dzieła tak zatytułowanego koncentruje się głównie na społeczno-kulturalnych komponentach procesu wychowawczego, kształtuje czy zdobywa nowe tereny praktyki wychowawczej, właśnie poza szkołą, w środowisku życia ucznia.

Rozszerzenie pojęcia wychowania, analiza szeroko pojmowanego środowiska wychowawczego, a dalej rozszerzenie pojęcia poprzez ogarnięcie nim dorosłych członków grup społecznych, również takich, które nie zostały powołane dla celów wychowawczych, miało miejsce już w okresie II Rzeczypospolitej w działalności Heleny Radlińskiej i jej uczniów.

Można jednak stwierdzić, że wytrwała kontynuacja tego kierunku badawczego przez prof. Ryszarda Wroczyńskiego doprowadziła do znakomitej konkretyzacji tych idei, do ich pogłębienia i umocnienia, a w konsekwencji do wysunięcia idei kształcenia permanentnego, całożyciowego, które niemal równocześnie rodziło się za granicą i w Polsce w pracach zespołów kierowanych przez prof. Wroczyńskiego.

Wymagało to wszechstronnej analizy pojęcia środowiska, wyodrębniania rodzajów i typów środowisk, badania ich rozmaitego wpływu na osoby zaangażowane w pracach różnych zespołów, instytucji, zrzeszeń.

Po przeprowadzeniu typologii środowisk Wroczyński analizuje wpływ środowiska na człowieka i znaczenie środowiska dla praktyki wychowawczej. Określa pojęcie środowiska wychowawczego i ukazuje podstawy badań tego środowiska, ilościowe i jakościowe. Omawia kolejno środowisko rodzinne, szkolne, lokalne, osiedla mieszkaniowego, grupy rówieśnicze. Szeroko omawia zagadnienia czasu wolnego. Tworzy bogatą sieć pojęć służących pedagogice społecznej i opiera ją na rozważaniach – o zdumiewającym

zasięgu faktów – ogarniających wiele szkół naukowych, dążeń innowacyjnych, projektów.

Jednym z wyników tej wszechstronnej eksploracji społeczeństwa i kultury jako środowisk wychowawczych jest koncepcja szkoły otwartej, a więc połączonej rozmaitymi więziami ze środowiskiem i jego instytucjami. Wykazuje przy sposobności błędność koncepcji deschoolaryzacji propagowanej przez Illicha.

Całość poglądów tworzy zwarty system, oparty na doświadczonych i udokumentowanych prawdach.

Pisarstwo Profesora Wroczyńskiego nie epatuje czytelnika. Autor nie pragnie go oczarować żadnymi wspaniałymi pomysłami. Jest to pisarstwo oparte na solidnym rozumowaniu, dokładnym wyważaniu argumentów, głębokiej analizie zjawisk pedagogiczno-społecznych. Tworzy przez to konstrukcję, wzbudzającą pełne zaufanie, do której zawsze można powrócić po zetknięciach z ekspresywnymi, a mało przekonującymi nieraz ekstrawaganckimi pomysłami pedagogicznymi. Powrót taki daje czytelnikowi spokój wewnętrzny i przekonanie, że w świecie pedagogicznym jest miejsce na zdrowy rozsądek, logikę i poważny stosunek do problemów.

Tadeusz Pilch
Uniwersytet Warszawski

GRANICE WOLNOŚCI I ZAANGAŻOWANIA PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ*

Żadna inna dyscyplina wiedzy, może poza filozofią, i żaden inny obszar ludzkiej działalności poza moralnością, nie jest tak zainteresowany, uprawniony i zobowiązany do odpowiedzi na pytanie o granicę niezależności i istotę zaangażowania, jak pedagogika i wychowanie. Podstawowym bowiem wymiarem istnienia pedagogiki i działalności wychowawczej jest stosunek człowieka do człowieka, czyli relacje międzyludzkie. Nigdzie poza tym stosunkiem, wolność i zaangażowanie nie nabierają takiego sensu i takiego znaczenia, nigdzie też poza człowiekiem nie urastają do rangi dramatu określającego kondycję i los człowieka.

Wolność należy do podstawowych atrybutów człowieczeństwa, uzyskiwanych nie poprzez nadanie, lecz poprzez urodzenie się człowiekiem. Nikt przeto, żadna władza nie jest uprawniona do nadawania lub odbierania człowiekowi wolności, w znaczeniu filozoficznym. Natomiast życie w wolności, korzystanie z wolności zadanej, sztuka spożytkowania wolności jako właściwości osobowej oraz dobra wspólnego, to wielkie wyzwanie dla pedagogiki i dla wychowania. Po prostu wychowanie jako proces socjalizacji wśród innych celów powinno nauczyć człowieka godnego życia w wolności i korzystania z wolności. Z wolnością bowiem nierozerwalnie związana jest odpowiedzialność i wobec siebie, i wobec grupy społecznej, której człowiek staje się członkiem.

Wolność niejedno ma imię. W odniesieniu do dyscypliny naukowej można mówić o następujących aspektach wolności:

1. Wolność do istnienia. Wydaje się to trochę irracjonalny postulat. Bo któż kwestionować może istnienie samej dyscypliny naukowej? Otóż nie tak dawno w systemie komunistycznym zakazano istnienia cybernetyki, socjologii, także pedagogiki społecznej. Wiele innych dyscyplin mogło funkcjonować tylko z przymiotnikiem „socjalistyczna", czyli miało przywilej istnienia w ograniczonym znaczeniu.
2. Wolność badań.
3. Wolność działania.

* Jest to zmieniona wersja referatu wygłoszonego na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej pn.: Pedagogika społeczna w Polsce. Między stagnacją a zaangażowaniem. Katowice–Ustroń, październik 1997 r.

4. Wolność upowszechniania.

Każda z tych wolności może być z jakichś powodów ograniczana lub niepełna. Dość częste i arbitralne decyzje polityczne o utajnieniu archiwów – ograniczają wolność badań historyków. Wiele wyników badawczych nie jest upowszechnianych ze względu na interesy militarne danego państwa. Często, niestety, dokuczliwe oszczędności, brak pieniędzy, blokują działalność i rozwój poszczególnych dyscyplin, niekiedy całych „gałęzi" wiedzy. Z innych powodów wydaje nam się, że racje posiadanej wiedzy wykluczają istnienie i upowszechnianie dyscyplin uważanych za nienaukowe. Tak mniemamy o astrologii, parapsychologii. A może to tylko nasze poznawcze ograniczenia nie pozwalają nam uznać tych rzekomo pozanaukowych dziedzin wiedzy za naukę rzeczywistą?

Wszystko to dowodzi w pierwszym rzędzie społecznego charakteru wiedzy. Uwikłania nauki w zjawiska życia i w sieć zależności od wszelkich możliwych uwarunkowań.

Ta okoliczność wyklucza istnienie wolności nieograniczonej w dziedzinie nauki. Z jednej strony jest ona ograniczana licznymi zakazami i ograniczeniami natury moralnej, społecznej, psychologicznej, prawnej, czyli tym wszystkim, co limituje także wolność jednostki. Z drugiej strony niezależność nauki poddana jest określonym powinnościom, które narzuca jej rozwój, interes społeczny, wymogi instytucji naukowych.

Tu więc dochodzimy do rozumienia wolności, które kiedyś wymyślił Marcin Luter, a do rangi filozofii społecznej podniósł Hegel: „wolność od czegoś" i „wolności do czegoś". Wolność od – jest w zasadzie wolnością negatywną. Oznacza niezależność od wszelkich związków, zobowiązań, jest rodzajem moralnej samotności. Wolność do – jest rodzajem twórczej, aktywnej działalności. Jest prawem do osiągania celów, podejmowania decyzji, zobowiązań, można paradoksalnie rzec, że jest to wolność do swobodnego ograniczania swojej wolności. Bo zgodnie z tradycją baconowską polega ona także na respektowaniu praw przyrody, praw empirycznych. Nauka może więc nawet wyzwolić się od przymusów zewnętrznych, ale nie może posiadać wolności od konieczności płynących z praw przyrody i moralnych reguł określających jej misję.

Kiedy wolność spotyka się z zaangażowaniem – tworzą antynomię. Wolność w zasadzie wyklucza zaangażowanie, zaś zaangażowanie znosi wolność. Zaangażowanie bowiem rodzi zobowiązania, jest gruntem, na którym wyrastają więzi. Więzi zaś tworzą zależności, wymagają rezygnacji na rzecz czyjąś z cząstki naszych praw, przywilejów, swobód, dóbr. Czyli uszczuplają atrybut wolności.

Antynomia ma jednak swoją dramaturgię. Pojęcia lub zjawiska uwikłane w związek taki nie niszczą się wzajemnie, lecz przeciwnie umacniają. Nie może być wyboru, dobrowolnego zaangażowania, jeśli nie rozporządzamy wolnością. Tylko z wolności rodzić się może zaangażowanie. Przy braku wolności jest tylko przymus. Zaangażowanie natomiast rodzi poczucie działania w wolności. Tak więc niezależność i zaangażowanie, wolność i zobowiązanie są wzajemnie konieczne.

Dla pedagogiki społecznej zaangażowanie jest kategorią fundamentalną. Treść pojęcia mieści się w koncepcji filozofii czynu. Wedle J.G. Fichtego „czyn stanowi istotę autonomiczności człowieka, jest głównym elementem świadomości i celem dążeń, porządkuje poznawaną rzeczywistość i nadaje świadomości oraz działaniom człowieka

sens moralny". August Cieszkowski mniemał, że kiedy skończy się „epoka myśli", „filozofia rozumu" – przyjdzie czas na „reformę socjalną" Fouriera i Sant-Simona, czyli na „epokę czynu", który przekształci życie społeczne wedle praw moralnych. Czyn jako następstwo wolnego wyboru zniszczy zło, uwolni człowieka od upodlenia i przebuduje świat.

To właśnie idee, z których wyrastała pedagogika społeczna. Wspierająca się na przeświadczeniach Maurica Blondela dotyczących filozofii czynu, uznających poznanie intelektualne za bezradne bez wspierającego je działania, które dopełnia poznanie intelektualne myślą, wolą i aktywnością. Te zaś wówczas nabierają funkcji poznawczych, gdy są miłością czegoś, wolnością – do czegoś, odpowiedzialnością – za coś, wysiłkiem moralnym – w imię czegoś, aktywnością fizyczną – dla jakiegoś celu. Ten idealistyczny rejestr właściwości czynu ma jednak całkiem praktyczne konotacje i tylko przy takim, praktycznym rozumieniu nabiera znaczenia jako rodzaj działania.

Na czyn można spojrzeć jako na akt wiążący ludzi określonym stosunkiem. Nabiera wówczas sensu etycznego, bo tworzy wspólnotę. Człowiek jest ze swej natury istotą dialogiczną. Jego życie i działanie mają charakter społeczny i niezależnie od intencji są rodzajem usług świadczonych drugiemu człowiekowi lub grupie, z którą współżyjemy. W naturalnych układach społecznych, w pracy takiej, w relacjach międzyludzkich rodzą się prywatne emocje i więzi. Zdaniem św. Tomasza „człowiek z głębi swej natury jest istotą społeczną i bez stosunków z innymi ludźmi nie może żyć ani rozwinąć swoich uzdolnień".

„Zaangażowanie zatem chroni człowieka od niebezpieczeństwa «indywidualizmu» (a można chyba dodać – od niebezpieczeństwa wyalienowanego egoizmu), który odbiera działaniu człowieka jego społeczny wymiar, a z drugiej strony przed niebezpieczeństwem bezosobowego kolektywizmu, który zagraża jego osobowej autonomii". Czyn bowiem zawsze służy tożsamości swego twórcy, czyn etycznie godny kreuje godność i twórcy, i przedmiotu działania.

Rozważania nad wolnością i zaangażowaniem pedagogiki społecznej mają swój aspekt filozoficzny, etyczny i praktyczny. Nie można ich jednak wyodrębnić i traktować oddzielnie. Z ustaleń terminologicznych rodzą się określone prawdy moralne, a te prowadzą do skutków praktycznych. Jeśli uznajemy za prawdę, podniesioną wyżej, właściwość społecznej natury człowieka, to musimy uznać aksjologiczną wartość rodziny lub innych związków, w które uwikłana jest jednostka. Stąd zaś wynika praktyczny nakaz objęcia poznaniem i niesienie pomocy, ewentualnie próba zmiany nie tylko jednostki, klienta pomocy społecznej, lecz i całego układu społecznego, w którym tkwi, a więc rodziny, grupy społecznej lub środowiska życia. Społeczna natura człowieka determinuje praktyczny charakter i metody pracy socjalnej.

Dla ograniczeń i zaangażowania nauki istotne znaczenie mają funkcje nauki. Istnieje wiele typologii funkcji nauki. Natomiast z problematyką wolności i zaangażowania wiąże się klasyfikacja, zgodnie z którą dokonano podziału na funkcje wewnętrzne i funkcje społeczne.

Pierwszy typ funkcji, nazwany *pro domo sua* określa obszar zadań i działania skierowane na wewnętrzny rozwój nauki, budowanie podstaw metodologicznych, zasad

uprawiania nauki, kształtowania struktury systemu wiedzy, zasad i sztuki upowszechniania.

Drugi typ funkcji *sensu proprio*, czyli w znaczeniu właściwym to funkcje o znaczeniu społecznym, czynionym na użytek społeczny. Nauka i jej instytucje wpływają na rzeczywistość społeczną, na otoczenie człowieka, na rozwiązywanie jego problemów i zaspokajanie jego potrzeb. Naturalnie w różny sposób się to dzieje, stosownie do istoty i charakteru danej dyscypliny. Inny i raczej pośredni wpływ wywierają na człowieka i jego otoczenie nauki teoretyczne i badania podstawowe, w inny i bezpośredni sposób działają na życie człowieka i jego warunki – nauki stosowane – przyrodnicze, a jeszcze w inny sposób zmieniają świat człowieka nauki społeczne. Rzeczywistość, która nas otacza, jest autonomiczna, ale ulega ustawicznym przekształceniom i modelowaniu, którym poddaje ją człowiek. W dobrym, niezauważalnym wymiarze zmienia jej pojęcia i idee. Znacząco zaś i ustawicznie tworzy ją poprzez czyny, celowe, skuteczne działanie. **Uprawianie więc nauki bez działania, bez zaangażowania byłoby nieefektywne, byłoby jej zubożeniem. Zatem powinnością uczonego jest zaangażowanie emocjonalne i czynnościowe.**

Powinność i charakter zaangażowania okażą się jeszcze bardziej dobitne, gdy uświadomimy sobie znaczenie treściowe owych funkcji społecznych, które pełni nauka. Otóż funkcje społeczne podzielić można ze względu na rodzaj zaspokajanych potrzeb i ze względu na rodzaj wywieranego wpływu. Według Bolesława Malinowskiego jest to podział na funkcje, z których jedne zaspokajają tzw. potrzeby integratywne, a drugie zaspokajają potrzeby instrumentalne. Te pierwsze Stanisław Ossowski nazywa funkcjami humanistycznymi, te drugie zaś funkcjami technicznymi. Funkcje humanistyczne budują ludzką świadomość. Budując świadomość jednorodną, tworzą wspólnoty i związki, które łączą, integrują, tworzą jedność. Tworzą je na gruncie idei i wzorców, które także nauka wytwarza. Kształtują treść „wyobrażeń zbiorowych", objaśniają, czyli „uczłowieczają" rzeczywistość. Przyczyniają się do spokoju i ładu społecznego, bo objaśniają zjawiska, czynią je zrozumiałymi. Zrozumiały znaczy bliski, znany, nie budzący lęku. Tak więc nauka poprzez swoją działalność odkrywczą, diagnostyczną, popularyzatorską może skutecznie kształtować ludzkie zachowania. Wynikają stąd skutki zarówno dla obszaru wolności nauki, jak i dla istoty zaangażowania.

Funkcja techniczna nauki „dostarcza instrumentów władzy nad światem rzeczy". Uczy zaradności i biegłości w działaniu. Objaśniając przebieg procesów technicznych, wyjaśniając strukturę zdarzeń i zjawisk, tłumacząc charakter i kierunki zależności między zdarzeniami, uczy jak nimi sterować, jak usprawniać nowe otoczenie, doskonalić warunki, w jakich żyjemy. Funkcja ta daje więc i rozszerza wolność człowieka.

Teraz pragnąłbym przedstawić okoliczności i sytuacje, które ograniczają wolność nauki i które nakładają na zaangażowanie poznawcze i praktyczne określone wędzidła.

Każdy rodzaj badania zawiera zarówno czynności poznawcze, jak i samo oddziaływanie na badaną rzeczywistość. Na taki charakter nauki wskazują stare i nowe sposoby poznawania. A więc obserwacja uczestnicząca, która przez samą obecność badacza wpływa na badaną rzeczywistość, wobec samego badacza nie pozostaje obojętna. Również „poznanie przez działanie" (*handlungsforschung*), to metoda poznania wprost,

zakładająca aktywność behawioralną badacza i zmiany zachodzące w trakcie samych badań.

Badania społeczne są zawsze rodzajem eksperymentu, tzn. badacz wprowadza w poznawaną rzeczywistość jakiś czynnik zmiany. Czasem jest on świadomy, czasem nie, czasem celowy, czasem jest nim samo badanie lub osoba badacza bez celowych intencji. Eksperyment więc jest nie tylko metodą poznania, lecz jest równocześnie formą działania społecznego. Jest to poznanie i działanie, które zostaje uwikłane we wszystkie atrybuty poznawanej rzeczywistości. Wpływa na jej zmiany, ale i samo poznanie się zmienia i modyfikuje pod wpływem żywego, ustawicznego zmieniania się rzeczywistości. W rezultacie tego wzajemnego uwikłania powstaje zupełnie nowa jakość. Oto pracownik socjalny organizuje pomoc wielodzietnej rodzinie. W efekcie powstaje nie wielodzietna rodzina plus określone środki finansowe, lecz całkiem nowe społeczne środowisko, w którym pojawiają się całkiem nowe cechy i właściwości. Na przykład nowe aspiracje, nowe wzorce zachowań, motywacje. Jednym słowem powstaje nowa rzeczywistość. Inny przykład to żywiołowa komercjalizacja studiów wyższych w Polsce. Efektem jest nie system szkolnictwa wyższego wzbogacony o określone środki finansowe, lecz całkiem nowa rzeczywistość, która istotą i cechami odbiega dalece od systemu szkolnictwa wyższego sprzed 10 lat.

I tak można by mnożyć przykłady, jak zmienia się dowolny fragment rzeczywistości, który człowiek pragnie poznać lub który pragnie zmienić. Naukowiec wychodzi z prostego dość założenia, że rzeczywistość to zespół hipotez przyczynowych i wystarczy do rzeczywistości, którą oznaczmy symbolem „A" dodać zmienną, którą oznaczymy symbolem „B", aby w efekcie uzyskać rzeczywistość wyrażoną symboliką „A+B". Tymczasem przynajmniej w procesach edukacyjnych w rezultacie takiej manipulacji uzyskujemy rzeczywistość, którą należy oznaczyć symbolem „C" – rozumiejąc, że jest to całkiem nowa rzeczywistość. Ta banalna prawda najdobitniej widoczna jest w procesie wychowania i kształcenia konkretnego dziecka. Jan Kowalski, którego rodzice wysłali na studia po 3 lub 5 latach nie będzie tym samym Janem Kowalskim wzbogaconym o 3 lub 5 lat studiów, lecz zupełnie innym człowiekiem.

Jeśli więc poznawanie i działanie w nauce nosi znamiona eksperymentu – to eksperymentowi stawia się określone wymagania i ograniczenia etyczne. Ograniczenia nakładane na wolność poznania i wolność działania w nauce wynikają z rejestru dóbr i wartości człowieka chronionych przez etykę, prawo, ideologię. Należą do nich następujące dobra i wartości:

- życie i zdrowie człowieka,
- trwałość ładu społecznego,
- godność i integralność osoby człowieka,
- prywatność i autonomia woli itd., itp.

W podręcznikach metodologicznych spotkamy się zawsze z zakazem naruszania tych wartości. Inną formą ochrony są kodeksy deontologiczne poszczególnych profesji, w tym np. kodeks etyczny pracownika socjalnego. Podkreślają one bardzo dobitnie prymat interesów człowieka nad interesem instytucji, formułują zakazy wobec wszelkich działań, które mogłyby spowodować szkody lub jakiekolwiek zagrożenie dla podopiecznych.

Zaangażowanie jest niepożądane i niemożliwe wszędzie tam, gdzie nasze działania (lub wprowadzone czynniki zmian) są doraźnie dolegliwe dla ludzi albo sprzeczne z normami obowiązującymi w danym środowisku, naruszają ustalony i respektowany porządek społeczny i moralny. Nie wolno więc angażować się w manipulacje zjawiskami teorii kar i nagród, frustracji i agresji, deprywacji potrzeb, konfliktów motywacyjnych, czynników patologii społecznej przez wprowadzanie ich jako czynnika zmian.

Także niedopuszczalne jest zaangażowanie w postaci działania lub eksperymentowania zawsze wówczas, gdy domniemywamy, że podejmowane działania kryją hipotetyczne skutki szkodliwe lub niepożądane. Także i wówczas, gdy brak pewności, że nasze manipulacje nie spowodują szkodliwych następstw nie przewidzianych ani przez przyjętą hipotezę, ani przez działającego. Tu rodzi się pojęcie i prawda o „odpowiedzialności uczonego".

„W królestwie wolności – zaczyna się wybór, ale wybór pociąga za sobą odpowiedzialność – czyli wolność staje się dolegliwa". Można by więc sformułować kolejny paradoks z obszaru wolności i granic zaangażowania:

„Pozbawić nas wolności – to pozbawić rozterek wyboru, czyli uwolnić od odpowiedzialności".

Te pozorne paradoksy mają jednak swoją rzeczywistą wymowę w rzeczywistym świecie, naszym dzisiejszym świecie transformacji, w którym spotykamy się ze zjawiskiem społecznego emergentyzmu, czyli gwałtownym wyłanianiem się nowych zjawisk, powstawaniem struktur, procesów i właściwości, z którymi nie wiemy, jak sobie poradzić. Pedagogika społeczna dzielnie boryka się ze zjawiskami ubóstwa, bezdomności, fali imigrantów, oligarchicznego społeczeństwa, rozwarstwienia, narastania barier oświatowych itd. Ale czy to są nowe pola działania, czy przesłanki do nowej zmiany społecznej, nieznanej jeszcze formy rewolucji społecznej?

Wydaje się bowiem, iż nie każda sytuacja może być na tyle prosta, że uda się ocenić jej znaczenie, a także jej skutki. Otóż w działaniach społecznych, w eksperymentach, które dotyczą jednostek lub zbiorowości, winna być zawsze zastosowana zasada, którą sformułował Tadeusz Kotarbiński w teorii dobrej roboty. Zasada ta brzmi: „staraj się nie robić niczego po raz pierwszy". Ten paradoksalny poniekąd postulat zawiera nakaz przewidywania, myślowego wyprzedzenia skutków podejmowanych działań i oceny, czy projektowane zmiany społeczne, podejmowane czyny rokują dobro czy zło, są pozytywne czy kryją niebezpieczeństwa. Z tego rodzi się ogólna reguła działania, określająca metodologiczne oraz etyczne warunki jego zasadności i uprawnienia: **obowiązkiem nauki społecznej jest przewidywanie i ocenianie skutków działalności i zaangażowania *ex ante*, a nie *ex post*.**

Ponieważ przewidywanie takie może być obarczone ryzykiem błędu, pomyłki, należałoby sformułować postulat tyleż ważny, co trudny w realizacji; należy dokonywać zmian, podejmować działania, których skutki mogą być kontrolowane i w pewnym zakresie odwracalne.

Wolność zmian i szanse angażowania się mają swoją szczególną wymowę w świetle historii pedagogiki społecznej. Swoje powołanie pedagogika widziała w profilaktyce społecznej wobec nadchodzących zagrożeń, w interwencji ratowniczej, w sytuacjach krytycznych, w organizowaniu sił społecznych, środowiska życia człowieka dla jego

„melioracji". Z takimi założeniami metodologicznymi i aksjologicznymi pedagogika społeczna weszła w rzeczywistość komunistyczną. W Polsce, w której jedynie spośród krajów komunistycznych mogła zaistnieć instytucjonalnie, po okrzepnięciu ustroju została zlikwidowana, bo naruszała zasadnicze pryncypia ustroju totalitarnego. Po pierwsze, rościła sobie prawo do działań organizatorskich zastrzeżonych jedynie dla sił politycznych lub organizmów koncesjonowanych o ściśle reglamentowanym zakresie swobody. Po wtóre, chciała podejmować interwencje incydentalne, dotyczące określonych sfer życia człowieka, podczas gdy system komunistyczny całość życia zbiorowego traktował jako jeden swoisty, lewiatanowski, całościowy twór. Cząstkowe zmiany uważał więc albo za niemożliwe, albo za szkodliwe, bo mogły naruszać zaprogramowaną równowagę.

Najcięższym jednak, trzecim grzechem pedagogiki społecznej było dostrzeganie w systemie wad i zagrożeń, które wymagają interwencji i naprawy. Tymczasem w mniemaniu funkcjonariuszy systemu jest to świat doskonały i zmian nie wymaga. Jeśli nawet jest jeszcze niedoskonały, to monopol na jego usprawnianie przysługuje tylko wybranym i specjalnie uprawnionym, czyli patrz przyczyna pierwsza.

Nie mogła więc pedagogika społeczna w systemie totalitarnym korzystać ani z wolności działania, ani jakichkolwiek działań podejmować. Została więc zlikwidowana instytucjonalnie i doktrynalnie unicestwiona.

Ale i w normalnym, demokratycznym społeczeństwie powinny zostać określone warunki wolności i powinności nauki, granica swobody i zaangażowania uczonego, badacza, animatora zmian społecznych. Mając na uwadze także okazjonalność pewnych pojęć, należy dążyć do aktualizowania konotacji takich pojęć, jak „dobro społeczne" i „dobro jednostki", „wartość wiedzy" i „odpowiedzialność nauki", „czym jest postęp?" itp., itd. Nie upłynęło kilkanaście lat od czasów, gdy dobro jednostki było tożsame z dobrem kolektywu. Czym innym była odpowiedzialność nauki przed odkryciem sztuki klonowania żywych organizmów, czym innym jest dzisiaj. Inną treść zawierało pojęcie postępu w połowie naszego wieku i zgoła inną u jego schyłku.

Czy pedagogika społeczna może zostać obojętna wobec widocznego faktu, że w naszej wielkiej transformacji kto inny placi za zmiany, a kto inny czerpie z nich korzyści? Czy płatna oświata, budująca nową stratyfikację społeczną i petryfikująca pokraczną strukturę społeczną, powinna być przedmiotem poznania czy źródłem alarmu? Czy napływ cudzoziemców – to obiekt badań czy inspiracja do pośpiesznego budowania wielokulturowej moralności społecznej lub nowego świata tolerancji?

Takie i podobne rozterki towarzyszyć dziś mogą rozważaniom o ograniczeniach i zaangażowaniu nauki. Wyjściem z tych rozterek jest świadomość, że społeczny emergentyzm, czyli gwałtowne zmiany zostały zainspirowane przez życie, historię, siły społeczne, wobec których jesteśmy bezradni. Powinność badacza, uczonego, animatora środowiska społecznego jest racjonalna obserwacja i interwencja podejmowana z uwzględnieniem zasad ogólnoludzkiego humanitaryzmu, bo te na szczęście są bardziej trwałe i uniwersalne niż podnoszone wyżej treści pojęć. Powinnością uczonego jest budowanie zespołów społecznego (naukowego) zaangażowania, tworzenie wspólnoty uczonych na gruncie dobra wspólnego, celów godziwych, wartości ogólnohumanistycz-

nych. Czyli budzenie i organizowanie w nauce znanych naszej dyscyplinie „sił społecznych".

Skuteczność takiego działania wspomaga posiadanie autorytetu. Pomijając dywagacje o wielkiej różnorodności znaczeń tego pojęcia, ustalmy tylko, że w tym wypadku chodzi o autorytet naukowy. Na niego zaś składają się następujące cechy:

a) kompetencje merytoryczne, czyli wiedza,
b) prawość myślenia i działania etycznego,
c) mistrzostwo w urzędzie nauczycielskim, czyli w kształceniu,
d) mistrzostwo w uprawnianiu nauki, czyli w badaniach.

To są niewątpliwie cnoty, które dość precyzyjnie wyznaczają granice wolności i rygory zaangażowania we wszelkiej nauce, ale w humanistyce w szczególności. Także cnoty powyższe są niezbędną przesłanką dla osądu, czy tworzona wiedza jest efektywna, czy jest nośnikiem zmiany, zmiany pozytywnej. Wiedza skuteczna, nazwałbym ją mimo złych skojarzeń twórczością zaangażowaną, to takie owoce pracy uczonego, które mają właściwości sterujące wobec rzeczywistości bądź samej nauki. Dzieje się tak wówczas, jeśli efekty poznania naukowego spełniają następujące warunki:

a) są nowe w stosunku do wyników istniejących w danej dziedzinie,
b) zostały wskazane, istnieją realnie i mogą być dostrzegane i badane przez innych,
c) zostały ogłoszone zbiorowości społecznej z zachowaniem warunku intersubiektywnej komunikowalności i weryfikacji,
d) istnieją w społecznej świadomości i są akceptowane jako elementy konkretnej rzeczywistości.

Wymienione wyżej warunki efektywnego, naukowego badania, to tylko niektóre okoliczności określające granice wolności w nauce. W pedagogice jest ich znacznie więcej. Można by rzec, parafrazując B. Pascala, że pedagogika zanurzona jest w moralności. Zatem każdy czyn pedagogiczny uwikłany jest w uwarunkowania i konieczności płynące z istoty stosunków międzyludzkich, szczególnego charakteru istoty człowieka jako wartości samej w sobie i wobec innych przedmiotów ludzkiego działania – nadrzędnej.

Pytanie o granicę ryzyka działania dla uczonego, o warunki zaangażowania w procesy przemiany rzeczywistości społecznej, otoczenia człowieka, muszą zostać przedmiotem kazuistycznych rozstrzygnięć. W świecie ludzkich zachowań, motywacji, celów i dążeń nie ma sytuacji identycznych, a tylko w pewnym sensie analogiczne. Ale nawet, gdy są analogiczne prowokują do różnych diagnoz i odpowiedzi.

Istotę odpowiedzi na powyższe pytanie zawiera pogląd profesor Antoniny Kłaskowskiej:

„Eksperyment dokonany na człowieku i mogący przynieść szkodę jego psychicznym lub fizycznym właściwościom, usprawiedliwić można jedynie pod warunkiem że przedmiot eksperymentu zdaje sobie sprawę z grożącego niebezpieczeństwa i dobrowolnie je podejmuje. Uczonemu, który operuje w świecie ludzkim, społecznym, nie wolno zapominać o nieprzekraczalnej granicy określającej swobodę jego działania (manipulacji). Granicę tę stanowi dobro społeczeństwa i jednostki".

Dictum sapienti sat est!

Stanisław Kaczor
Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu
Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

REFLEKSJE ZE WSPÓLNYCH BADAŃ Z PROF. RYSZARDEM WROCZYŃSKIM

Początek lat siedemdziesiątych przyniósł odnowione dla współczesności idee kształcenia przez całe życie. Jednym z ważnych wydarzeń była Międzynarodowa Konferencja Oświaty Dorosłych w Tokio w 1970 roku. Uczestniczył w niej z ramienia Polski m.in. prof. Ryszard Wroczyński. Wydaje się, że sprzyjała ona wcześniejszym Jego studiom nad zagadnieniami sytuacji społecznej i gospodarczej, a także w dziedzinie kultury i oświaty. Pragnę zwrócić uwagę na kilka faktów po 1970 roku:

1. Ukazał się raport opracowany przez zespół ekspertów pod przewodnictwem Edgara Faure'a pt. *Uczyć się, aby być*, 1972 r.
2. W 1973 roku wychodzi się książka R. Wroczyńskiego pt. *Edukacja permanentna* (wyd. 2, 1976).
3. 1975 rok – polskie wydanie *Uczyć się, aby być.*
4. 1973 rok – inicjatywa zorganizowania Sympozjum nt. *Szkoła i edukacja permanentna.*
5. Czerwiec 1974 roku – Sympozjum pt. *Szkoła i edukacja permanentna.*
6. Przygotowania do badań ogólnopolskich w ramach problemu węzłowego. 1975 rok – Prof. R. Wroczyński organizuje zespół badawczy nad problematyką kształcenia ustawicznego.
7. 1976 – rozpoczęcie badań.
8. Styczeń 1977 roku – Sympozjum w Fabryce Samochodów Małolitrażowych w Bielsku-Białej nt. *Edukacja ustawiczna – teoria – praktyka.*
9. Kwiecień 1978 roku – Sympozjum na Uniwersytecie Warszawskim nt. wyników badań nad problematyką kształcenia ustawicznego w Bielsku-Białej.
10. Przyjęcie raportu z części badań, którymi kierowałem w ramach zespołu prof. R. Wroczyńskiego – 27 XI 1978.

Prof. Ryszard Wroczyński jako główny organizator Sympozjum w 1974 roku zapewnił w nim udział przedstawiciela UNESCO Ettore Gelpi, przedstawiciela ministerstwa edukacji Francji Bertranda Schartza, prof. Uniwersytetu Sorbona w Paryżu Jeana Sirinelli oraz prof. z Uniwersytetu im. Humboldta w Berlinie Wernera Woltera. Był

jednym z tych uczonych, który umożliwiał znaczący przypływ literatury światowej, traktującej m.in. o kształceniu ustawicznym.

Przygotowania zatem do badań w ramach problemu węzłowego, odnoszącego się do oświaty jako całości, w tym do problematyki edukacji ustawicznej, mogły się odbywać przez poważne dyskusje naukowe, którymi kierował w sposób właściwy Jego osobowości, a więc w wielkiej kulturze prof. R. Wroczyński. Brałem w nich udział jako kierownik jednego z podtematów, a jednocześnie kierownik badań porównawczych w ramach Programu UNESCO, prowadzonych w Anglii, Francji, Niemczech, Szwecji, Meksyku i Polsce. Z ramienia UNESCO koordynatorem badań był Ettore Gelpi wspólnie z prof. Marcelem Davidem z Sorbony (Panteon). Moja część badań w ramach programu międzynarodowego dotyczyła: L'individuel et le collectif dans la formation générale et professionnelle des travailleurs en Pologne. Prof. R. Wroczyński bardzo interesował się tymi badaniami i widział ich znaczenie w przygotowaniu, a następnie w prowadzeniu badań na terenie Polski w ramach wspomnianego problemu węzłowego.

Najbliższymi współpracownikami prof. R. Wroczyńskiego w organizowaniu badań w ramach problemu węzłowego były panie: dr Joanna Kowalczyk, dr Elżbieta Breitkopf i dr Barbara Passini.

Wspólnie organizowaliśmy badania na terenie Fabryki Samochodów Małolitrażowych w Bielsku-Białej. Był tam bardzo sprzyjający klimat dla badań. Naczelny dyrektor, a szczególnie zespół ds. pracowniczych rozumieli wielkie znaczenie teorii dla praktyki w przemyśle. Zapamiętałem ze wspomnianego zespołu następujące nazwiska: dyr. ds. pracowniczych Kania, jego współpracownicy: Kawka, Łukaszewicz, Zielonka, Bibik. Wszyscy mieli wielkie ambicje podnoszenia kwalifikacji pracowników na wszystkich stanowiskach.

Wspomniane pierwsze sympozjum w Bielsku Białej trwało 2 dni, 17–18 stycznia 1977 roku. Brali w nim udział pracownicy Uniwersytetu Warszawskiego: prorektor Mikulski, prof. Wroczyński, doc. Putkiewicz, prof. Wołoszyn, doc. Walczyna i inni. Licznie wzięli udział pracownicy fabryki z pełnym kierownictwem na czele. Były przedstawiane wstępne raporty z badań. Szczególnie interesujące okazały się wyniki badań na stanowiskach pracy. Były to niewątpliwie jedne z pierwszych w Polsce badań zawodoznawczych. Prof. Wroczyński nie zajmował się w głównym nurcie działalności kształceniem zawodowym, ale wielce cenił tę problematykę, głównie w kontekście edukacji dorosłych.

Wszyscy uczestnicy Sympozjum zwiedzili ważniejsze wydziały FSM. Trzeba podkreślić, że przyczyniło się to do zwiększenia motywacji do badań nad kształceniem ustawicznym u pracowników UW, jak też innych osób, które nie znały nowoczesnych technologii i perspektyw przemysłu nowoczesnego w Polsce. Wybór zatem FSM do badań był bardzo trafny. I to też świadczy o głębi myślenia perspektywicznego prof. R. Wroczyńskiego i umiejętności słuchania osób, którym sprawy te były prawdopodobnie bliższe, np. prof. J. Tymowski.

Kolejne sympozjum uczelniano-przemysłowe odbyło się na Uniwersytecie Warszawskim w dniach 10–12 kwietnia 1978 roku. Było to miejsce właściwe do przedstawienia wyników badań oraz perspektyw badań, niezależnie od zakończenia problemu węzłowego.

Do tego sympozjum trzeba się było przygotować. Nie znam całości pracy prof. R. Wroczyńskiego wykonanej ze swoimi współpracownikami, a szczególnie z dr Joanną Kowalczyk, która była swoistym *spiritus movens* pomysłów współpracy uczelni z FSM. Mogę natomiast powiedzieć o moich spotkaniach z Profesorem z okazji referowania zagadnień z badań i szerzej rozwijającej się współpracy z przemysłem. Bywałem bardzo często w FSM, prowadziłem rozmowy z pracownikami, którzy uczestniczyli w badaniach, szczególnie tych, które miały miejsce na stanowiskach pracy. Po każdym pobycie spotykałem się z prof. Wroczyńskim u Niego w mieszkaniu przy Krakowskim Przedmieściu.

Profesor umiał słuchać, a także zadawać pytania, które sprzyjały rozwijaniu tematu. Rozmowy te miały z zasady głębokie podłoże historyczno-społeczne, z odwoływaniem się do szerokiej literatury. Zachęcały bardzo do chwytania nowych wątków i spoglądania na omawiane zagadnienie od innej niż dotychczas strony. Interesował się bardzo wzrostem fachowym osób, które były w zasięgu badań i szkoleń. Trzeba bowiem powiedzieć, że wraz z badaniami wzmogły się procesy kształcenia i doskonalenia pracowników na terenie FSM. Czyli można mówić, iż był to pełny cykl badawczy włącznie z wdrożeniami praktycznymi kształcenia ustawicznego.

27 XI 1978 roku odbyło się oficjalne przyjęcie, po recenzjach i dyskusji mojego raportu napisanego w wyniku badań w ramach tej części problemu węzłowego, którym kierował prof. R. Wroczyński.

Współpraca nie zakończyła się na tym. Spotkania stały się jeszcze częstsze i może bardziej pogłębione. Mimo że znaliśmy się dość długo, to jednak okres badań był szczególnie sprzyjający poznaniu wzajemnemu i pewności oczekiwań.

Dla mnie wieloletnie kontakty naukowe, pogłębione przyjaźnią z Profesorem, pozostawiły trwałe ślady w rozwoju rozumienia świata, w tym ludzi.

Zygmunt Wiatrowski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy

KLASYCZNE PODEJŚCIE DO EDUKACJI PERMANENTNEJ I JEJ NASTĘPSTWA

Kategoria pojęciowa, a tym bardziej nazewnicza „edukacja permanentna", jak również terminy zastępcze: oświata ustawiczna, kształcenie ustawiczne, kształcenie nieustające, kształcenie ciągłe, edukacja całożyciowa – mają wprawdzie już dość długą historię i bogatą tradycję, jednak dominujące zasługi w jej upowszechnieniu na gruncie polskim przypadają prof. Ryszardowi Wroczyńskiemu. Swoisty przełom w jej „sposobie bycia" wiąże się z opublikowaniem w 1973 roku dzieła Ryszarda Wroczyńskiego pt. *Edukacja permanentna. Problemy – perspektywy* (PWN, Warszawa 1973).

Punktem wyjścia formułowania własnego stanowiska wobec oświaty permanentnej uczynił prof. Ryszard Wroczyński następujące stwierdzenie:

„W procesach dalszego kształcenia dominować zaczyna nie podnoszenie kwalifikacji, ale ich modernizacja, odświeżanie wiedzy i umiejętności, nadążanie za postępem w obrębie uzyskanej, wysokiej nieraz specjalizacji. I to jest właśnie etap rozwojowy kształcenia dalszego, który określa się obecnie powszechnie mianem kształcenia permanentnego jako zjawiska nie związanego z poziomem wykształcenia, ale jego ciągłej modyfikacji dla nadążania za postępem nauki i technologii. Chodzi poza tym o wyposażenie człowieka w dyspozycje, które zadecydują o jego gotowości i zdolności do dalszego kształcenia się. Te dwa aspekty kształcenia permanentnego – pisze dalej R. Wroczyński – kształcenie zdolności nadążania za postępem oraz modyfikacja uzyskanych kwalifikacji stanowią istotę edukacji permanentnej" (s. 109–110).

Niezwykle interesująca i przewidująca zarazem jest kolejna wypowiedź w ważnym dla nas zakresie, że „zjawiskiem charakterystycznym dla epoki edukacji permanentnej stanie się drabina szkolna spójna, włączona w szeroki nurt życia społeczno-kulturalnego, integralnie związana z instytucjami społeczno-kulturalnymi o masowym zasięgu" (s. 129).

„Zarysowuje się więc przed nami struktura systemu oświatowego o trzech funkcjonalnie związanych ze sobą elementach:

1) tor szkolny, obejmujący szkoły wszystkich stopni i typów, od przedszkola do uniwersytetu;
2) tor wychowania poza szkołą (paralelnego do szkoły);
3) tor kształcenia dalszego, w dojrzałym życiu człowieka" (s. 129).

„Tymi trzema torami – pisze R. Wroczyński – od dawna już przebiega proces wychowania i społecznej akceptacji człowieka. Nie były one jednak dotychczas i nie są jeszcze dziś – dostatecznie powiązane, działają we względnej izolacji, choć proces wychowania i ustawicznej adaptacji jest integralny i nie może racjonalnie przebiegać bez współdziałania różnych płaszczyzn, na których się dokonuje. Stąd wynika postulat jego spójności i jedności. Spójność struktury oświatowej zapewni każdej jednostce dostęp do wielorakich szczebli i rodzajów wykształcenia w różnych fazach jej życia" (s. 130).

Już w świetle powyższych stwierdzeń i zapisów, zaczerpniętych z *Edukacji permanentnej*, a tym bardziej w następstwie ożywionej dyskusji z lat 60., 70., i 80. w danym obszarze problemowym, można dojść do zaprezentowania współczesnego spojrzenia na istotę i dominujące właściwości tej kategorii pojęciowej, bez której dzisiejsze pogłębione analizy pedagogiczne i edukacyjne nie byłyby możliwe.

W końcu XX wieku określeń „edukacji permanentnej" i „kształcenia ustawicznego" jest już wiele, a mimo to w literaturze obserwuje się swoiste „prześciganie" w dążeniu do formuły uniwersalnej.

W *Podstawach pedagogiki pracy* (1994), a wcześniej w *Pedagogice pracy w zarysie* (1985) ową edukację permanentną potraktowałem możliwie szeroko, proponując określenie: „Edukacja permanentna to ogół procesów oświatowo-wychowawczych, występujących w całym okresie życia człowieka, a zatem procesów całożyciowych, prowadzonych we wszelkich możliwych formach organizacyjno-programowych i niemal we wszystkich sytuacjach kontaktów międzyludzkich".

Często w owym procesie całożyciowej edukacji wyróżnia się edukację wyjściową, realizowaną w okresie wychowania naturalnego i w systemie szkolnym oraz edukację dalszą, pozaszkolną, zwaną edukacją ustawiczną. Takie podejście do edukacji permanentnej skłoniło mnie już wcześniej do wyróżnienia dwóch podstawowych, a zarazem dopełniających się sposobów traktowania i uprawiania kształcenia czy – jak kto woli – edukacji ustawicznej:

- Podejście pierwsze – o wymowie aksjologicznej – zakłada traktowanie kształcenia ustawicznego jako procesu całożyciowego, akcentowanego w literaturze poprzez formuły nazewnicze: edukacja permanentna, kształcenie nieustające, edukacja całożyciowa i inne.
- Podejście drugie – o wymowie prakseologicznej – zakłada traktowanie kształcenia ustawicznego jako kształcenia pozaszkolnego lub dalszego, a zatem dotyczącego pracujących i dorosłych.

Zakładam oczywiście daleko idącą spójność owych podejść i interpretacji, co w sposób wystarczająco czytelny (jak się wydaje) i przekonujący ukazuje schemat.

W literaturze krajowej i zagranicznej znaleźć można wiele dowodów upoważniających nas do stosowania dwojakiej interpretacji kategorii: edukacja ustawiczna (kształcenie ustawiczne).

Na rzecz podejścia szerokiego o wymowie aksjologicznej optują tej rangi uczeni co: R.H. Dave, C.J. Titmus, J. Lynch, B. Suchodolski i inni.

Oto niektóre stwierdzenia zwolenników całożyciowego traktowania „kształcenia ustawicznego" (przy tym zamiennie z „edukacją permanentną"):

– Kształcenie ustawiczne (*lifelong education*) jest wszechstronną koncepcją, która obejmuje formalne i nieformalne uczenie się rozciągnięte na przestrzeni całego życia jednostki i umożliwiające jej osiągnięcie najpełniejszego rozwoju w życiu osobistym, społecznym i zawodowym (R.H. Dave – 1975).

– Kształcenie ustawiczne (*l'education permanente*) to koncepcja obejmująca zespół perspektyw sposobów i środków edukacyjnych, dzięki którym każdy może bardziej rozwijać swoje zdolności i aspiracje na przestrzeni całego życia („Esprit" 1974, nr 10).

– Kształcenie ustawiczne jest całożyciowym procesem uczenia się w oparciu o podejmowaną naukę, przykład oraz osobiste doświadczenie, którego celem jest rozwój w możliwie najwyższym stopniu czyjegoś „potencjału" jako jednostki oraz członka społeczeństwa (C.J. Titmus – 1978).

– Kształcenie ustawiczne to całożyciowy system w tym sensie, że obejmuje on wszystkie formy uczenia się w ciągu życia (J. Lynch – 1977).

– Kształcenie ustawiczne w najgłębszej swojej treści jest swoistą filozofią człowieka i jego twórczego rozwoju (B. Suchodolski – 1973).

Zbliżone stanowiska wyczytać można w opracowaniach opublikowanych z okazji Europejskiego Roku Kształcenia Ustawicznego w 1996 roku, aczkolwiek wówczas wiele mówiono także na temat edukacji dalszej i poszkolnej oraz pozaszkolnej. Zaakcentowano więc w ten sposób możliwość zróżnicowanych podejść do interesującej nas edukacji ustawicznej.

Znaczenie drugiej nazwy „kształcenie ustawiczne" – węższe, o wymowie prakseologicznej, akcentowane jest nade wszystko w konkretnych działaniach edukacyjnych.

W *Materiałach Francuskiej Ligi Oświaty* (Lique de l'Enseiqnement) z roku 1955 Pierre Arends następująco sformułował zadania oświaty permanentnej:

„Edukacja permanentna ma za zadanie:

1) zapewnienie możliwości kontynuowania nauki i dopełniania wykształcenia po ukończeniu szkoły;
2) przedłużanie i dopełnianie w toku aktywności zawodowej wychowania fizycznego, umysłowego, estetycznego oraz wychowania obywatelskiego;
3) umożliwianie w każdym wieku uzupełniania, odnawiania albo readaptacji nabytych umiejętności,
4) ułatwianie rozumienia problemów narodu i świata wszystkim obywatelom, niezależnie od zajmowanych stanowisk i zakresu odpowiedzialności;
5) umożliwienie wszystkim obywatelom uczestnictwa w dorobku cywilizacji i w jej wzbogacaniu" (podaję za R. Wroczyńskim – s. 112), korzystając ze źródła: Jean le Venqle *Initiation a l'education permanete*, Paris 1970, s. 17).

Prof. Ryszard Wroczyński tego wyraźnie nie pisze, lecz można przyjąć, że to właśnie stanowisko skłoniło go do wyróżnienia dwóch podstawowych etapów edukacji permanentnej – kształcenia wyjściowego – szkolnego, obejmującego dzieci i młodzież oraz kształcenia dalszego, obejmującego osoby dorosłe, szczególnie w okresie ich aktywności zawodowej.

Oto charakterystyczne wypowiedzi autora *Edukacji permanentnej*:

„Musimy przede wszystkim zdać sobie sprawę, iż teza o wydłużeniu drabiny oświatowej na wiek poszkolny człowieka wcale nie oznacza, iż nowy tor oświatowy jest w swej strukturze i funkcjach analogiczny do toru szkolnego, obejmującego dzieci i młodzież. Podstawowa różnica między obu torami wynika z odrębności celów kształcenia poszkolnego oraz z faktu, iż obejmuje ono ludzkość dorosłą, w wieku zawodowej aktywności.

Ponadto tor permanentnego kształcenia obejmuje zarówno dziedzinę doskonalenia kwalifikacji zawodowych, jak i rozszerzania wiedzy ogólnej" (s. 239).

W *Białej Księdze*, wydanej przez Komisję Europejską pod tytułem *Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa* (wydawca polskiej edycji: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie) – termin kształcenie ustawiczne jest często stosowany, lecz raczej bez wyraźnego określenia, natomiast ogólna wymowa opracowania wskazuje, iż chodzi nade wszystko o kształcenie dalsze, powiązane z aktywnością zawodową pracujących.

Wreszcie w założeniach organizacyjno-programowych reformy systemu edukacji w Polsce (maj 1998 r.) sprawom kształcenia ustawicznego nadano dość jednoznaczną wymowę. Utożsamiono je z zadaniami oświaty dorosłych. W następstwie problemy kształcenia pracujących, jak również szeroko rozumianej oświaty dorosłych wysunięto na plan znaczących działań edukacyjnych.

Kończąc te szczególne, niejako okolicznościowe, rozważania wypada powiedzieć, że teraźniejszość i przyszłość edukacji permanentnej, w tym ustawicznej, nie jest jednoznacznie określona.

Z pozycji pedagogiki pracy, a poniekąd także z pozycji andragogiki, wyrazić można pogląd, że stanowiska prof. Ryszarda Wroczyńskiego z lat 70. nadal są bardzo aktualne, a dostrzeżenie w edukacji permanentnej dwóch dopełniających się etapów – edukacji wyjściowej i edukacji dalszej – stanowi dziś wyraz i dowód klasycznego podejścia do jakże złożonego problemu edukacji całożyciowej, nieustającej i nowoczesnej. Takie podejście do kształcenia ustawicznego upowszechniane jest w końcu XX wieku w wielu krajach Europy i świata. Niemieckie *Weiterbildung* jest tego przekonującym przykładem i dowodem. Nie można więc mówić o kształceniu ustawicznym jedynie jako o idei, która wysunęła się na czoło innych w drugiej połowie kończącego się XX wieku.

Lucjan Turos
Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

WŁAŚCIWOŚCI METODOLOGICZNE PEDAGOGIKI W UJĘCIU RYSZARDA WROCZYŃSKIEGO

Wśród licznych rozpraw zajmujących się problematyką metodologii badań pedagogicznych, ich swoistością, szczególne miejsce zajmuje rozprawa prof. Ryszarda Wroczyńskiego *O niektórych właściwościach badań pedagogicznych*. Jest to ujęcie oryginalne, głęboko osadzone w tradycji naukowej, jasne, dzieło inspirujące do nowego spojrzenia na tę problematykę.

Pedagogika bowiem – jako nauka empiryczna i normatywna – wymaga właśnie specyficznego podejścia i zrozumienia swoistości jej przedmiotu badań. Ryszard Wroczyński wskazuje na to, że istnieją trzy możliwości określenia specyficznych cech badań pedagogicznych: „Próby określenia specyficznych cech badań pedagogicznych można dokonać – pisze on – na trojakiej co najmniej drodze. Można te cechy wywieść z procesu genetycznego formowania się metodologicznych podstaw pedagogiki. Należałoby w tym celu prześledzić historyczne etapy rozwoju metodologii badań pedagogicznych, najbardziej reprezentatywne kierunki i tendencje. Można też zagadnienie swoistości badań pedagogicznych rozwiązywać drogą uogólniania doświadczeń współczesnych warsztatów badawczych pedagogiki, dokonując analizy stosowanych metod i technik w rozwiązywaniu konkretnych problemów badawczych.

Moglibyśmy wreszcie na drodze typologicznej podjąć próbę ustalenia specyficznych cech badań pedagogicznych. Przyjmując tę drogę postępowania, należałoby dokonać analizy porównawczej metod badań pedagogicznych w zestawieniu z metodologią innych nauk współdziałających z pedagogiką zarówno przyrodniczych (antropologia, fizjologia), jak i społecznych (socjologia, demografia, ekonomia). Będziemy usiłowali określić specyficzne cechy badań pedagogicznych przede wszystkim na podstawie zestawienia metodologii pedagogiki z metodologią pokrewnych gałęzi nauki. Dokonamy więc analizy typologicznej, odwołując się, gdzie to będzie uzasadnione, do reminiscencji historycznych lub do materiałów empirycznych. Rozważania nasze ograniczymy ponadto do metodologii badania procesów wychowawczych, więc do tych dziedzin pedagogiki, które w różnorodnych aspektach analizują problematykę wychowania”[1].

Godny podkreślenia jest fakt, że Ryszard Wroczyński, autor wielu znakomitych rozpraw z zakresu historii oświaty i wychowania, pedagogiki społecznej, kształcenia ustawicznego, ma pełną i jasną świadomość sposobów uprawiania badań pedagogicznych i tworzenia ich metodologicznych podstaw. Istotne jest także to, że ten uczony,

dokonując próby ustalenia właściwości metodologicznych badań pedagogicznych, łączy badania empiryczne i historyczne z analizą typologiczną. Ukazuje zatem poznawczą wartość zarówno doświadczenia pedagogicznego dawnych pokoleń, doświadczenia historycznego, jak i znaczenia aktualnych badań empirycznych oraz myślenia pedagogicznego porządkującego, systematyzującego i uogólniającego fakty zawarte w różnego rodzaju materiałach.

Szczególnie interesujące, inspirujące do głębszej refleksji metodologicznej, są uwagi tego autora na temat związków pedagogiki z filozofią. Stosunek bowiem pedagogiki do nauk z nią współdziałających określa tożsamość metodologiczną pedagogiki i jej zapożyczenia metodologiczne. Autor omawianej rozprawy tak ujmuje to zagadnienie: „Więź metodologiczna pedagogiki z filozofią wywodzi się z faktu, iż pedagogika jest nauką formułującą podstawy teoretyczne planowej działalności wychowawczej, to jest działalności, której jasno określony cel i określone środki prowadzą do jego realizacji. Wywód bowiem celów wychowania dokonywany może być jedynie z pozycji określonych założeń filozoficznych i światopoglądowych. Odpowiedź na pytanie, czym jest człowiek i jaka jest jego natura w sensie fizycznym i psychicznym, zawsze miały zasadnicze konsekwencje dla pojmowania celów wychowania jako planowej działalności, zmierzającej do odpowiedniego ukształtowania psychiki wychowanka. Takie pojmowanie celów wychowania dało podstawę do różnych kierunków określanych mianem pedagogiki indywidualnej. Wcześnie jednak dostrzeżono, że wychowanie nie odbywa się w „próżni" społecznej i że wszelki proces wychowania jest w swej istocie procesem społecznym, a cele wychowania związane są ściśle z określoną wizją życia społecznego (podkreślenie moje – L.T.). Wizje te – rzecz oczywista – nie mogą ograniczać się do indywidualnych mniemań, ale wymagają wsparcia na przesłankach teoretycznych, dotyczących człowieka i społeczeństwa. Teoria celów wychowania jest więc integralnie związana z filozofią i teorią rozwoju społecznego. Analizując cele wychowania, ich historyczny rozwój i sformułowania w konkretnych systemach pedagogicznych schodzimy zawsze do przesłanek filozoficznych. Nie ma innej metodologicznie poprawnej drogi analizy celów wychowania, jak tylko droga ich filologicznej i historycznej interpretacji"[2].

Filozofia zatem, zdaniem R. Wroczyńskiego, daje odpowiedzi na fundamentalne dla teorii celów wychowania pytanie, kim jest człowiek, jaka jest jego natura, czy jest tworem boskim, czy wynikiem ewolucji biologicznej, czy istotą społeczną, czy produktem historycznego rozwoju kultury i gospodarki. Od odpowiedzi na to pytanie zależy treść i funkcja celów wychowania, ich rola w procesie kreowania osobowości ludzkiej. Filozoficzna koncepcja natury ludzkiej jest zatem, zdaniem Wroczyńskiego, podstawą procesu ustalania celów wychowania.

Na poparcie swojej tezy o integralnym związku pedagogiki z filozofią, przydatności filozofii do ustalania celów wychowania i technologii pedagogicznej, podaje Profesor Ryszard Wroczyński, przykład historyczny szkoły sofistów: „Szkoła sofistów – pisze – nauczycieli mądrości i cnoty, wytworzyła pierwszy zwarty system pedagogiczny, a ciągle aktualne i podstawowe dla pedagogiki problemy możliwości i granic wychowania, podatności na wpływy wychowania, uczenia się i nauczania, rozwiązywali sofiści w oparciu o zasadnicze przesłanki swojej filozofii, przede wszystkim jednak o filozofię natury ludzkiej. Cnoty można się nauczyć – ta teza głoszona przez Sokratesa i sofistów stała się punktem wyjścia całej ich nauki o wychowaniu, która w licznych nawrotach tak silnie wpływała na dalszy rozwój myśli pedagogicznej europejskiej"[3].

Pedagogika sofistów, podana przez Wroczyńskiego jako przekonujący przykład integralnego łączenia filozofii człowieka z wychowaniem i teorią wychowania, opiera się właśnie na założeniu o możliwości nauczenia człowieka życia zgodnie ze wskazaniami norm moralnych. Pedagogika ta charakteryzuje się tym szczególnym rodzajem optymizmu, który wynika z przekonania, że cnoty można się nauczyć, że możliwe jest ukształtowanie człowieka zgodnie z ideałami moralnymi i społecznymi oczekiwaniami, że człowiek jest istotą podatną na oddziaływania wychowawcze i można z niego uczynić istotę mądrą, odpowiedzialną i szczęśliwą, służącą społeczeństwu i doskonalącą siebie. Wroczyński na przykładzie pedagogiki sofistów ukazuje ten rodzaj doświadczenia historycznego, który potwierdza możliwość tworzenia spójnych systemów pedagogicznych i realizowania koncepcji wartościowego człowieka.

R. Wroczyński swoją tezę o integralnym związku pedagogiki z filozofią egzemplifikuje przykładami wpływu filozofii Platona na wychowanie (nauka o ideach i teoria czterech cnót), Arystotelesa (człowiek jako istota społeczna), filozofią Oświecenia (idea panowania człowieka nad siłami natury), filozofii wychowania Jana Herbarta i Herberta Spencera.

Niezwykle ważna i aktualna jest teza Wroczyńskiego o tym, że „Kartezjusz nie zajmował się problemami wychowania, ale jego filozofia dostarczyła argumentów do krytyki autorytatywnych koncepcji wychowawczych, a na jej przesłankach metodologicznych oparty został nowy system dydaktyczny: mechaniczne przyswajanie wiadomości zostało zastąpione logicznym wnioskowaniem, usiłowaniem dochodzenia do uogólnień na drodze rozumowania. Podobnie teoria kształcenia formalnego Jana Herbarta oparta na Kantowskiej koncepcji czystego rozumu, teoria kształcenia moralnego – koncepcji praktycznego rozumu”[4].

Wroczyński twierdzi, że żaden system pedagogiczny nie jest tak integralnie związany z filozofią, jak system Johna Deweya (filozofia pragmatyzmu). Wroczyński jednak zdaje sobie sprawę, że opieranie badań pedagogicznych na przesłankach, założeniach i koncepcjach filozoficznych jest niewystarczające i że konieczne są badania empiryczne. Jego zdaniem, szkodliwy jest zarówno, jak to określa, wulgarny empiryzm, jak i jednostronny kierunek filozoficzny. Jest zatem zwolennikiem harmonijnego, konsekwentnego, twórczego łączenia analiz filozoficznych z badaniami empirycznymi i historycznymi (doświadczenia historyczne też są materiałem empirycznym i są przydatne do tworzenia uogólnień). Łączenie historycznej analizy celów, koncepcji i systemów pedagogicznych z odkrywaniem tkwiących w nich założeń filozoficznych i prowadzeniem badań empirycznych umożliwia pełniejsze poznanie procesów wychowania.

Duże znaczenie przywiązuje zatem Wroczyński także do badań empirycznych aktualnej praktyki wychowawczej, sprawdzania możliwości urzeczywistniania ideałów, celów i koncepcji wychowania, wypróbowywania w realnym działaniu przydatności określonych systemów, środków, metod i technik wychowania.

Wroczyński analizując genezę pedagogiki empirycznej przypomina, że do jej powstania przyczyniło się to, iż zarówno Jan Wł. Dawid, jak i G. Stanley Hall studiowali równocześnie w laboratorium psychofizjologicznym. Wroczyński twierdzi, że pedagogika empiryczna wyrosła z negacji pedagogiki filozoficznej. „Pedagogika empiryczna – pisze – w rozumieniu jej rzeczników miała być pedagogiką naukową, bardziej nowoczesną i użyteczną dla praktyki wychowawczej. Nowoczesność pedagogiki empirycznej wynikać miała z przyjęcia rzeczywistości wychowawczej za punkt wyjścia uogólnień teoretycznych. Ten doświadczalny punkt wyjścia zbliżyć miał pedagogikę do innych

dyscyplin szczegółowych, opartych na uogólnieniu faktów szczegółowych. Rzecznicy „empirii" brak należycie zweryfikowanych uogólnień przytaczali jako dowód opóźnienia pedagogiki w stosunku do innych dziedzin wiedzy, głównie jednak w stosunku do nauk przyrodniczych. Pedagogice filozoficznej zarzucali, że jej uogólnienia opierają się na dedukcji oderwanej od rzeczywistości wychowawczej, cechuje je dowolność i wieloznaczność terminów oraz brak wyraźnego określenia zakresu, do którego odnoszą się jej sądy. **Wskazywano, iż w naiwnych odmianach pedagogika filozoficzna utożsamia się z publicystyką pedagogiczną, która cały tok dowodowy sprowadza do odwoływania się do »zdrowego rozsądku«** (podkreślenie – L. T.)"[5].

Wroczyński na podstawie analizy rozwoju różnych systemów pedagogicznych, poglądów wybitnych pedagogów i psychologów oraz przemian praktyki oświatowej i dydaktyczno-wychowawczej wskazuje na narastanie tendencji, zwłaszcza w pedagogice i socjologii, do stosowania – wypracowanych przez nauki przyrodnicze – wzorów metodologicznych.

„W miarę rozwoju praktycznych terenów działalności wychowawczej – pisze Wroczyński – obserwujemy w pedagogice podobny proces, jak w socjologii, a mianowicie narastanie tendencji doświadczalnych i utylitarnych. Naczelnym założeniem metodologicznym pedagogiki empirycznej stało się przeniesienie indukcyjnej metody przyrodoznawstwa do metodologii badań pedagogicznych, zastąpienie dialektycznej dedukcji wnioskowaniem opartym na obserwacji i doświadczeniu. Ta tendencja metodologiczna miała swe źródła w rozkwicie przyrodoznawstwa w wynalazkach i odkryciach o tak doniosłym znaczeniu dla życia człowieka. Wyrażano dość powszechne przekonanie, iż oparcie nauk społecznych na obserwacji i empirii zapewni tym naukom szybki postęp, a ich uogólnienia staną się równie użyteczne dla praktyki działalności społecznej, jak uogólnienia nauk przyrodniczych dla technologii przemysłowej. Pedagogika empiryczna wyrosła na tym samym podłożu i spodziewa się na drodze indukcji osiągnąć:

a) pełniejsze poznanie przedmiotu działalności wychowawczej oraz problemów indywidualnego i społecznego rozwoju i wychowania młodej populacji;
b) ustalenie norm wychowawczego działania o bezpośredniej użyteczności dla praktyki wychowawczej"[6].

Wroczyński stara się zatem obiektywnie przedstawić zarówno pozytywne skutki uprawiania pedagogiki empirycznej (poznawanie rzeczywistości wychowawczej), jak i jej ograniczenia.

Zdaniem R. Wroczyńskiego najtrafniej ograniczenia pedagogiki filozoficznej wyraził Jan Władysław Dawid, który „wskazywał na potrzebę zastąpienia spekulacji filozoficznej w pedagogice" drogą „obserwowania i sądzenia wypadków konkretnych". Ten postulat metodologiczny Dawid uzasadniał następująco: „Minął już czas pedagogicznych utopii i fantazji, nowo powstające idee reform liczyć mogą na szerszy posłuch, upowszechnienie, o ile wprzód w mniejszym lub większym stopniu poddadzą się i przejdą próbę doświadczenia, doświadczenia metodycznego, jakie właśnie nowa pedagogika dla wychowania i nauczania obowiązującym chce uczynić"[7].

Wroczyński poddaje też rzeczowej, wnikliwej i głębokiej krytyce metodologię przyrodoznawstwa, koncepcję mechanicznego przenoszenia na grunt badań pedagogicznych założeń i metod nauk przyrodniczych. Wymienia zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki tej metody metodologicznej. Do pozytywnych zalicza stosowaną w przyrodoznawstwie metodę ścisłego określania jednostek obserwacji oraz wzory obserwacji

i doświadczenia. Podkreśla jednak, że odrębność przedmiotu badań pedagogicznych przekreśla możliwość pełnego i całkowitego oparcia się na przyrodoznawczych wzorcach metodologicznych.

„Procesy wychowawcze – pisze ten uczony – stanowiące przedmiot badań pedagogicznych są znacznie bardziej skomplikowane, niż zjawiska, którymi zajmują się nauki przyrodnicze, biologia czy chemia. Co więcej można sformułować twierdzenie, iż procesy wychowawcze reprezentują nawet wśród procesów społecznych szczególną złożoność"[8]. Specyfika i „złożoność tych procesów polega przede wszystkim na otwartości układów wychowawczych (teza F. Znanieckiego)".

Poglądy R. Wroczyńskiego na problem złożoności przedmiotu badań pedagogicznych stanowią ważny, cenny i trwały wkład do wiedzy o specyfice metodologicznych podstaw pedagogiki. Uczony ten zwraca uwagę na to, że rzeczywistość, którą bada pedagog, ulega ciągłym zmianom. Zmiany te dotyczą zarówno natury wychowanka, jak i stosunków społecznych. Wroczyński akcentuje potrzebę rozwojowego traktowania i badania wielofazowego wychowanków: „Nasi wychowankowie są w okresie intensywnych przemian rozwojowych, natury somatycznej, fizjologicznej i psychicznej. Każdy natomiast fakt uchwycony drogą testu, kwestionariusza czy obserwacji określa cechy chronologicznie oznaczonego okresu rozwojowego. Uzyskuje więc dzięki tym cechom co najwyżej prawidłowy obraz diagnostyczny. Pedagog jednak poszukuje takich metod badawczych, które odsłaniają nie tylko diagnozę pewnego stanu rzeczy, ale stwarzają także możliwość prawidłowych prognoz rozwojowych. Jeżeli pedagogika empiryczna ma być przydatna w praktyce wychowawczej, to winna wskazywać sposoby przewidywań rozwojowych i ustalania określonych sposobów postępowania w celu osiągania zamierzonych celów wychowawczych"[9].

Teza R. Wroczyńskiego, że badania pedagogiczne powinny służyć zbieraniu informacji dających nie tylko podstawę do formułowania diagnozy wychowawczej, ale także umożliwiać zbieranie materiałów upoważniających do określania prognoz rozwojowych jest niezwykle ważna. Na tym właśnie polega specyfika badań pedagogicznych i ich związek z procesem kreowania celów, metod i systemów wychowania. Takie ujęcie zagadnienia, które akcentuje dynamikę procesu zmian osobowościowych wychowanka – postrzeganego jako przedmiot badań – i wskazuje na potrzebę łączenia diagnozy z przewidywaniem dalszego kierunku rozwoju, jest potwierdzeniem olbrzymiej wartości poznawczej jego twórczości.

R. Wroczyński wskazuje także na drugą trudność uprawiania pedagogiki empirycznej. Polega ona na tym, że badania pedagogiczne są jednocześnie pewną formą oddziaływania wychowawczego na badanych. „Inna trudność, wobec której staje pedagogika empiryczna – pisze Wroczyński – wynika z faktu, że badania pedagogiczne są jednocześnie pewną formą działalności wychowawczej. Jednostki czy grupy poddane badaniom ulegają zmianom nie tylko w toku badań, ale i pod ich wpływem. Test, ankieta czy jakakolwiek inna technika badań stawia badanych w nowej sytuacji, formuluje pytania i zagadnienia, które być może nie stanęłyby przed nimi, gdyby nie zostali objęci badaniami. Pobudzają młodocianych respondentów do zajęcia stanowiska w sprawach, z którymi się stykają nieraz w toku badań po raz pierwszy i które rozszerzają ich wrażliwość intelektualną, pobudzają do refleksji, zastanowienia, formułowania własnego sądu. Podobną

wartość wychowawczą mają tworzone w toku badań nowe sytuacje, warunkują bowiem określone reakcje osób objętych badaniami. **Wpływ procedury badawczej na osoby objęte badaniami stanowi czynnik ograniczający wnioski wypływające z badań** (podkreślenie L. T.)"[10].

R. Wroczyński odkrywa zatem drugi czynnik obok rozwoju wychowanków (zmienność przedmiotu badań), określający specyfikę badań pedagogicznych. Uczony ten podkreśla także fakt, że nie można w badaniach pedagogicznych stosować antywychowawczych treści i środków. Wychowawczy charakter badań, jego zdaniem, ogranicza ich treść i określa ich osobliwość.

„Nie można więc w badaniach pedagogicznych stosować środków, które z natury swej mogłyby mieć niewłaściwy wpływ na wychowanków. Można się tu posłużyć przykładami z dziedziny wychowania moralnego. Badanie stosunku dzieci do zbrodni, okrucieństwa, erotyzmu itp., poprzez stykanie się z odpowiednimi scenami – choćby w postaci opisów, relacji, fotosów – musiałoby mieć ujemny wpływ na ich psychikę"[11].

Bardzo interesujące są rozważania R. Wroczyńskiego na temat stosowania w badaniach pedagogicznych metody eksperymentu. Świadczą one o tym, że badania naukowe, rozwój poznania naukowego wiązał zawsze z respektowaniem zasad humanizmu i szacunku dla dzieci i młodzieży jako przedmiotu badań. Zdawał sobie sprawę z szans i ograniczeń eksperymentu związanych z troską o zdrowie psychiczne i fizyczne dzieci i młodzieży.

„Złożoność metodologii badań pedagogicznych – pisze Wroczyński – wyjaśnić można na przykładzie kontrowersji i trudności związanych ze stosowaniem eksperymentu pedagogicznego. Jeżeliby do eksperymentu pedagogicznego zastosować znane klasyczne zasady eksperymentowania J.St. Milla – to eksperyment pedagogiczny warunków tych nie spełnia. Podstawowy kanon jedynej różnicy nie ma zastosowania w układach badanych przez pedagoga. Nie można bowiem w tych układach ustalić dwu sytuacji z jedną zmienną niezależną"[12].

W tej kwestii R. Wroczyński podziela pogląd Profesora B. Suchodolskiego przedstawiony na II Kongresie Pedagogicznym we Florencji w 1957 roku. Zdaniem tego uczonego eksperyment „zapewnia dobre poznanie takiej rzeczywistości, która się nie zmienia; takiej, w której badane procesy przebiegają wciąż jednakowo i mogą być w tej samej postaci dowolnie powtarzane. Rzeczywistość wychowawcza ma inny charakter. Oczywiście i w tej rzeczywistości zachodzą pewne powtarzalności, ale bardzo wiele zmienia się w niej i przekształca. Zanim zdołamy eksperymentalnie przebadać pewien układ rzeczywistości wychowawczej – już uległa ona w życiu społecznym przekształceniom"[13].

R. Wroczyński zwraca także uwagę na metodologiczne konsekwencje posługiwania się określonym językiem pedagogicznym. Podkreśla trudności formalizacji języka i nadania mu formy jednoznacznej i operatywnej.

Uczony ten podkreśla, że w naukach, takich jak pedagogika i inne nauki społeczne, które mają aksjologiczny charakter, język przekazuje nie tylko informacje o wielkościach, ale także o wartościach.

„W pedagogice problem formalizacji języka – pisze Wroczyński – jest szczególnie złożony, zwłaszcza w podstawowym dziale – teorii wychowania. Takie pojęcia, jak

uspołecznienie młodzieży, postawy moralne, cechy woli i charakteru – są pojęciami jakościowymi i trudnymi do wyrażenia w sposób sformalizowany (...). Język badań pedagogicznych przy walorach ścisłości i operatywności naukowej winien spełniać warunek społecznej komunikatywności i z tego względu nie można w stosunku do niego stosować tych wymogów formalizacji, co w badaniach interesujących bezpośrednio wąskie specjalistyczne grupy"[14].

Wroczyński podkreśla znaczenie dla pedagogiki takich metod badań indukcyjnych, jak metoda indywidualnych charakterystyk oraz metoda obserwacji uczestniczącej. Wskazuje na potrzebę czerpania inspiracji metodologicznej z innych nauk społecznych, ale ostrzega przed mechanicznym przeszczepianiem na grunt nauk pedagogicznych metod zaczerpniętych z tych nauk. Uważa, że raczej należy przyswajać sobie wzory metodologiczne nauk społecznych, a nie konkretne metody.

Wroczyński uzasadnia potrzebę badania rzeczywistości wychowawczej nie w sztucznie wyizolowanych fragmentach, lecz w dynamice rozwoju i zmian wywołanych działalnością wychowawczą. Uczony ten podkreśla znaczenie związków pedagogiki nie tylko z filozofią, ale także z teorią rozwoju społecznego. „U podstaw badań pedagogicznych – pisze on – zawsze musi leżeć określona koncepcja człowieka i stosunków społecznych"[15].

Podstawą tworzenia koncepcji badań i uprawiania pedagogiki zarówno filozoficznej, jak i empirycznej, operującej materiałem historycznym i współczesnym muszą być jednak odkrycia i ustalenia antropologii filozoficznej, określającej, kim jest człowiek i kim może się stać pod wpływem edukacji.

Przypisy

[1] R. Wroczyński.: *O niektórych właściwościach badań pedagogicznych.* W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.): *Metodologia środowiskowych badań pedagogicznych.* „Studia Pedagogiczne" tom XIX. Ossolineum, Wrocław 1970, s. 10.

[2] Op. cit., s. 10–11.

[3] R. Wroczyński, op. cit., s. 11.

[4] R. Wroczyński, op. cit., s. 12.

[5] R. Wroczyński, op. cit., s. 13.

[6] R. Wroczyński, op. cit., s. 15.

[7] R. Wroczyński, op. cit. s. 13–14 (Jan Władysław Dawid, *Jak się uczyć pedagogiki.* W: „Pisma Pedagogiczne". Wrocław 1961, s. 89.

[8] R. Wroczyński, op. cit., s. 16.

[9] R. Wroczyński, op. cit., s. 17.

[10] R. Wroczyński, op. cit., s. 17–18.

[11] R. Wroczyński, op. cit., s. 18.

[12] R. Wroczyński, op. cit., s. 18.

[13] Tamże, s. 19.

[14] R. Wroczyński, op. cit., s. 19–20.

[15] Tamże s. 22.

Zbigniew Kuźmiński
Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

DZIAŁALNOŚĆ STOWARZYSZEŃ OŚWIATOWYCH NA RZECZ ROZWOJU KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

Ciągłe kłopoty z terminologią nakazują ustalić zakres pojęcia „kształcenie ustawiczne". Według słownika terminologicznego UNESCO oraz znanych raportów przygotowanych dla tej organizacji, jak: *Uczyć się, aby być* oraz *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, kształcenie ustawiczne rozumiane jest jako zasada lub idea odnosząca się do wszystkich form oświaty i dotyczy ludzi od narodzenia po zejście z tego świata. Tymczasem w Polsce, w wielu kręgach oświatowych, w tym w Ministerstwie Edukacji Narodowej kształcenie ustawiczne odnosi się do tego fragmentu oświaty, który wiąże się z kształceniem dorosłych. W broszurze MEN nr 3 pt. *MEN o szkolnictwie zawodowym* czytamy na stronie 40: „Edukacja ustawiczna w reformowanym systemie oświaty musi tworzyć spójny i trwały element szczególnie w zakresie kształcenia zawodowego. W odróżnieniu od obecnie funkcjonującego systemu, kształcenie ustawiczne nie musi odzwierciedlać systemu kształcenia stacjonarnego. Zmiana pokoleniowa powoduje, że prawie zbędne stanie się kształcenie dorosłych w formach szkolnych na poziomie szkoły podstawowej czy gimnazjum".

Z powyższych względów w dalszych rozważaniach trzeba będzie brać pod uwagę nie tylko klasyczne rozumienie pojęcia „kształcenie ustawiczne", ale również jako oświatę dorosłych lub „kształcenie dalsze".

Seminarium dzisiejsze zorganizowane w 90-lecie urodzin prof. Ryszarda Wroczyńskiego jest dobrą okazją do przypomnienia niektórych historycznych źródeł o oświacie dorosłych na terenach polskich, o których pisał Ryszard Wroczyński w wydanych dwukrotnie *Dziejach oświaty polskiej* (Wyd. 2, Warszawa 1996).

Przed odzyskaniem przez Polskę niepodległości wiele osób i organizacji starało się o rozszerzenie oświaty na terenach polskich pod zaborami, z myślą o jednoczeniu tych wysiłków, gdy warunki ulegną zmianie. Nastąpiło to w 1918 roku. R. Wroczyński we wspomnianych *Dziejach* pisze: „Postawa głębokiego zaangażowania nauczycielstwa w sprawy szkoły i polityki oświatowej państwa wyrażała się m.in. w różnorodnych akcjach związanych z oświatą dorosłych, określaną wówczas mianem oświaty pozaszkolnej..., główne kierunki pozaszkolnej działalności oświatowej wykrystalizowały się

w okresie porozbiorowym i nauczycielstwo polskie wchodzące w okres niepodległości dysponowało dużym zasobem doświadczeń w tej dziedzinie oraz poważnym dorobkiem teoretycznym z zakresu działalności społeczności oświatowej, której osiągnięcia prezentowano w publikacji *Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja* wydanej w roku 1913... Po 1918 roku kontynuowały działalność społeczne instytucje oświatowe, powstałe w okresie zaborów, wśród których najszerszy zasięg miały: Towarzystwo Czytelni Ludowych w zaborze pruskim, Towarzystwo Szkoły Ludowej w Galicji i Polska Macierz Szkolna w Królestwie Polskim" (s. 265).

Jak wiadomo, po odzyskaniu niepodległości powstały: Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych i Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego. Współcześnie działające stowarzyszenia oświatowe nawiązują do najlepszych doświadczeń i tradycji wymienionych organizacji.

Działalność stowarzyszeń oświatowych na przykładzie Stowarzyszenia Oświatowców Polskich

Edukacja ustawiczna w rozumieniu klasycznym wiąże się z zasadą powszechności i demokracji. Jak przestrzegają tych zasad organizacje, stowarzyszenia oświatowe?

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, jak też niektóre inne organizacje zrzeszone w Porozumieniu „Karta", przyczynia się do upowszechniania wykształcenia na poziomie średnim, policealnym oraz wyższym. Prowadzą bowiem szkoły w ilościach całkiem znaczących. Co szczególnie ważne, że są szkoły kształcące w zawodach, na które jest zapotrzebowanie na lokalnych rynkach pracy. Uzyskiwane środki materialne przeznaczone są wyłącznie na inwestycje w postaci budynków, wyposażenie pracowni i pomoc dla szczególnie potrzebujących.

Szkoły społeczne mają ambicje tworzenia warunków sprzyjających wielostronnemu rozwojowi osobowości uczących się przez rozwijanie samorządności, współudział w tworzeniu programów odpowiadających życiu gospodarczemu i kulturalnemu. Nawiązując do tych spraw Stowarzyszenie Oświatowców Polskich kilka lat temu przygotowało program pt. *Jakimi mogą być szkoły Stowarzyszenia Oświatowców Polskich?* (Por. „Oświatowiec" 1/98).

Olbrzymia większość szkół SOP, to szkoły zawodowe policealne, a także wyższe. Umożliwiają one zdobycie przez pracodawców poszukiwanych pracowników, niedaleko od miejsca zamieszkania. Szkoły coraz skuteczniej rozpoznają potrzeby świata pracy i starają się prowadzić badania nad losami absolwentów, co umożliwia korygowanie kierunków kształcenia, a przede wszystkim treści, metod i form. Istotne jest łączenie praktyki z teorią w tych formach kształcenia, które przeznaczone są dla już pracujących.

Jednym z najważniejszych celów szkół społecznych jest realizacja idei kształcenia ustawicznego w tym zakresie, który odnosi się do kształtowania przekonań i wywoływania nieustającej motywacji do ciągłego uczenia się, traktowania nauki w szkole jako jednego z okresów własnego rozwoju.

Zdobywanie kwalifikacji i kompetencji zawodowych oraz sprzyjanie kształtowaniu postaw, ich doskonaleniu, a w razie potrzeby zmian, to dobry wkład tej oświaty, w walkę z takim złem społecznym, jakim jest bezrobocie. Traktujemy bezrobocie nie tylko jako

klęskę ekonomiczną, ale przede wszystkim jako czynnik sprzyjający rozpadowi osobowości ludzkich. Praca bowiem nie spełnia jedynie funkcji ekonomicznych, ale przede wszystkim psychospołeczne.

Oświata pozaszkolna stowarzyszeń

Kursy, formy wszechnicowe i klubowe, konferencje, seminaria i sympozja, to formy oświaty pozaszkolnej. Niektóre ze stowarzyszeń, jak np. TWP, mają wieloletnie tradycje i stanowiły pewne wzorce dla organizacji później „narodzonych".

W dziedzinie zdobywania nowych kwalifikacji, przekwalifikowywania się osób w formach kursowych, a więc względnie szybko, znaczącą rolę odgrywa Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, posiadający wielką bazę materialną, doświadczone kadry i tradycje.

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich dokonuje pierwszych udanych kroków w działalności kursowej. Służy ona zarówno przekwalifikowywaniu, zdobywaniu nowych zawodów, jak też rozwojowi ogólnemu jednostek. Jednocześnie SOP zgromadziło przez praktykę i rozwój teorii duży dorobek dzięki konferencjom, seminariom i sympozjom o charakterze krajowym i międzynarodowym, ułożonym w odpowiednich cyklach, np. Wiosenne Szkoły Andragogiczne lub ostatnio Sejmik Oświaty Dorosłych.

Bardzo ważny jest teren działalności kursowej. Stowarzyszenia widzą szczególną potrzebę wejścia na tereny wsi, które są ciągle zaniedbane w oświacie. Zapobieganie analfabetyzmowi funkcjonalnemu, to ważne zadania oświaty pozaszkolnej. Przed stowarzyszeniami stoi wielkie zadanie wykorzystywania środków masowego komunikowania i włączenie tej potężnej siły w nurt edukacyjny.

Upowszechnianie wiedzy naukowej i kultury

Ciągle niedostatecznie wykorzystywane są możliwości stowarzyszeń oświatowych, dotyczące ważnej dziedziny kształtowania świadomości społeczeństwa – jaką jest popularyzacja wiedzy, osiągnięć nauki i kultury.

Doświadczenia na tym polu ukazują, że upowszechnianie wiedzy na łamach periodyków ma dość ograniczony zasięg. Część stowarzyszeń skupionych w porozumieniu „Karta" wydaje czasopisma naukowe i popularnonaukowe: „Pedagogika Pracy", „Edukacja Dorosłych", „Oświatowiec" – są to kwartalniki finansowane przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Niedoskonały jest kolportaż, co najprawdopodobniej jest przyczyną relatywnie małej liczby czytelników.

Warto się jednocześnie zastanowić nad innymi przyczynami niedostatków w czytelnictwie, o czym informują instytucje badające ten problem na terenie Polski. Jeżeli prawdą jest, że w 1998 roku ok. 52% mieszkańców Polskie nie przeczytało ani jednej książki, to łatwo jest wyobrazić sobie zagrożenie dla realizacji idei kształcenia ustawicznego.

Od stanu wiedzy, umiejętności społeczeństwa polskiego zależeć będzie przede wszystkim miejsce Polski w międzynarodowym podziale pracy. Stwierdzenie to odczuje

się w jeszcze większym stopniu w momencie pełnej integracji w ramach Unii Europejskiej.

Znaczenie współpracy międzynarodowej w działalności stowarzyszeń oświatowych

Niektóre stowarzyszenia oświatowe w Polsce są członkami europejskich i światowych federacji i asocjacji, przede wszystkim z terenu oświaty dorosłych. Uczestnictwo w międzynarodowych konferencjach zapewnia polskim organizacjom dopływ aktualnych informacji o tym, co dzieje się w świecie, a także umożliwia przekazywanie informacji o stanie i perspektywach oświaty w Polsce. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich przejawia dużą aktywność zwłaszcza w Europejskim Sympozjum Organizacji Dobrowolnych (ESVA).

Poważnym brakiem było dotychczas to, że stowarzyszenia oświatowe nie posiadały czasopisma w języku angielskim. Przykład małego kraju – Słowenii pokazał, ile można osiągnąć przez wydawanie kwartalnika w języku angielskim. Na szczęście jest inicjatywa wydawania takiego czasopisma i nadzieja, że jeszcze w 1999 roku ukaże się jego pierwszy numer. Będzie to, jak sądzę, znaczące wydarzenie dla kontaktów międzynarodowych dla stowarzyszeń oświatowych.

Kajetan Hądzelek
Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie

WKŁAD RYSZARDA WROCZYŃSKIEGO DO ROZWOJU NAUK O KULTURZE FIZYCZNEJ*

Wśród rozległych zainteresowań i aktywnej działalności naukowo-badawczej Profesora Ryszarda Wroczyńskiego, ważne miejsce zajmowały badania nad historią kultury fizycznej oraz rolą wychowania fizycznego w szeroko ujmowanym procesie wychowawczym i w życiu współczesnego społeczeństwa. Podjęcie badań nad problematyką kultury fizycznej wynikało z przekonania Profesora – jako pedagoga oraz historyka oświaty i wychowania – o znaczeniu aktywności ruchowej dla współczesnej polskiej populacji, z doceniania ważności funkcji wychowania fizycznego, sportu, rekreacji i turystyki zarówno w systemie szkolnego wychowania, jak również w pozaszkolnych formach i działaniach wychowawczych, w zagospodarowaniu czasu wolnego dzieci i młodzieży, a także w organizacji ruchu rekreacyjnego i turystyki dla ludzi dorosłych.

Ruch – w rozumieniu Ryszarda Wroczyńskiego – jest elementem aktywnego, dynamicznego uczestnictwa człowieka w życiu społecznym, jest ważnym czynnikiem wychowawczym, kształtującym właściwości psychofizyczne, wszechstronny rozwój człowieka, jego aktywność i pełną, bogatą osobowość. Wychowanie fizyczne, sport, rekreacja ruchowa i turystyka – zdaniem Profesora – spełniają, zwłaszcza w społeczeństwie demokratycznym, ważną funkcję społeczną, nie tylko w wypełnianiu czasu wolnego, ale przede wszystkim stając się w różnych środowiskach lokalnych istotnym czynnikiem więzi społecznych, sąsiedzkich i grupowych.

Wokół tych ogólnych założeń i takiego ujmowania społecznych funkcji kultury fizycznej koncentrowała się wielokierunkowa działalność naukowo-dydaktyczna Profesora w Instytucie Naukowym Kultury Fizycznej i Akademii Wychowania Fizycznego w latach 1953–1987.

W 1953 roku powstała w nowo utworzonym Instytucie Naukowym Kultury Fizycznej Pracownia, a później Zakład Historii i Pedagogiki Kultury Fizycznej. Profesor

* Artykuł nawiązuje do wcześniej opublikowanych opracowań: *Profesor Ryszard Wroczyński jako historyk kultury fizycznej*, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1979, nr 1 (numer specjalny, wydany z okazji jubileuszu 70-lecia Profesora R. Wroczyńskiego); *Zagadnienia kultury fizycznej w dorobku Ryszarda Wroczyńskiego* (W: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy.* Red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska. Wydawnictwo Uniwersytetu Łodzkiego. Łódź 1998, s. 49–52 oraz do wypowiedzi na seminarium „Pedagogika społeczna – pytania o wiek XXI", poświęcone pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego. Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego 24–25 XI 1997.

R. Wroczyński – jako kierownik tej placówki – zakreślił jej ambitne i długofalowe zadania naukowego opracowania dziejów wychowania fizycznego. Zadania te konsekwentnie realizował w Zakładzie Historii Kultury Fizycznej Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie[1].

W pierwszym okresie działalności Zakładu podjęto przede wszystkim prace i studia bibliograficzne. Celem ich było zebranie danych bibliograficznych, ilustrujących historyczny rozwój wychowania fizycznego i sportu w Polsce. W wyniku kilkuletnich prac powstała bogata kartoteka bibliograficzna, zawierająca zarówno zestawienia druków zwartych dotyczących wychowania fizycznego i sportu, a wydanych w Polsce w okresie od 1841 do 1914 roku, jak również bibliografia zawartości czasopism pedagogicznych, sportowych, niektórych lekarskich i magazynowych, ukazujących się w tych samych latach. Efektem tych prac było wydanie trzech tomów *Bibliografii wychowania fizycznego i sportu w Polsce (1841–1914)* w opracowaniu A. Mońka-Stanikowej i H. Żytkowicz[2].

Równolegle gromadzono materiały źródłowe i przygotowywano edycję źródeł do dziejów kultury fizycznej. Źródła do dziejów kultury fizycznej zawierają oryginalne teksty, niekiedy po raz pierwszy publikowane i udostępnione czytelnikowi, co umożliwia dalsze szczegółowe badania nad historią wychowania fizycznego i sportu. Stanowią one również bardzo ważną pomoc w procesie dydaktycznym w wyższych uczelniach wychowania fizycznego. Dotychczas ukazały się trzy tomy tego wydawnictwa: *Rozwój myśli o wychowaniu fizycznym w dobie Odrodzenia* w opracowaniu B. Suchodolskiego i W. Ferens; *Rozwój kultury fizycznej w okresie Odrodzenia i Oświecenia* w opracowaniu R. Wroczyńskiego i W. Ferens, *Główne kierunki rozwoju wychowania fizycznego od końca XVIII wieku do 1918 r.* w opracowaniu R. Wroczyńskiego i K. Hądzelka[3]. Ta monumentalna edycja, nie mająca sobie równej w skali światowej, wydana starannie przez Ossolineum, stanowi ważny wkład w rozwój badań nad dziejami wychowania fizycznego i początkami ruchu sportowego w Polsce i Europie.

Poszukiwaniom źródeł towarzyszyło gromadzenie materiałów pamiętnikarskich. W tym obszarze działań na uwagę zasługuje współpraca z nestorem polskiego ruchu turystycznego Mieczysławem Orłowiczem i wydanie jego bogatych wspomnień turystycznych. Pamiętnik ten pt. *Moje wspomnienia turystyczne* ukazał się nakładem Ossolineum w 1969 roku[4].

Kolejną inicjatywą, jaką podjął Zakład jest *Słownik biograficzny wychowania fizycznego i sportu* pod red. K. Hądzelka. *Słownik* zawiera biografie osób zasłużonych dla rozwoju kultury fizycznej w naszym kraju: teoretyków i twórców nowych kierunków wychowania fizycznego i sportu, inicjatorów i kierowników instytucji, organizacji i towarzystw wychowania fizycznego i sportu, lekarzy higienistów, wybitnych wychowawców fizycznych, trenerów, działaczy i organizatorów ruchu sportowego oraz najwybitniejszych zawodników wszystkich dyscyplin sportowych w Polsce. Od 1967 roku wybrane hasła biograficzne publikowane są w kwartalniku „Wychowanie Fizyczne i Sport"[5].

Dopełnieniem i rozszerzeniem tych zespołów działań i publikacji są liczne opracowania z historii kultury, dotyczące początków oraz rozwoju wychowania fizycznego i sportu w Polsce, a także niektórych zagadnień myśli teoretycznej w dziedzinie wycho-

wania fizycznego, przygotowywane przez pracowników Zakładu, uczniów i współpracowników Profesora pod Jego bezpośrednim kierownictwem lub przy bliskiej z Nim współpracy[6]. Niektóre z tych prac mają charakter zarysów monograficznych.

Szczególne miejsce wśród tych prac zajmują rozprawy Profesora. Dotyczą one przede wszystkim początków, zmienności funkcji i miejsca wychowania fizycznego w polskiej szkole; genezy i rozwoju myśli teoretycznej w dziedzinie wychowania fizycznego; genezy nowoczesnego wychowania fizycznego, sportu i ruchu rekreacyjnego w Europie oraz Polsce; rodzimych tradycji wychowania fizycznego i sportu w Polsce. Ukazując historyczny rozwój funkcji wychowania fizycznego, szczególnie mocno podkreślał R. Wroczyński społeczne uwarunkowania jego rozwoju. Wskazywał więc, że niezbędna jest troska o rozwój fizycznych i duchowych sił człowieka, że harmonia ducha i ciała stanowi najwyższy cel wychowania, że zasada ta znajdywała wsparcie w rozwoju nauki, głównie wiedzy o człowieku oraz ujawniała się ze szczególną siłą w okresach przełomów w rozwoju kultury i reform szkolnych, w okresach przeobrażeń zachodzących w społeczeństwie i kulturze. R. Wroczyński przypominał, że w sprawach rozwoju młodzieży, zdrowotności i higieny, wychowania fizycznego zabierali głos przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych i różnorodnych dziedzin życia społecznego: lekarze, pedagodzy, politycy, działacze społeczni.

W licznych swych rozprawach i monografiach omawiał więc R. Wroczyński poglądy na wychowanie fizyczne przedstawicieli epoki Odrodzenia i Oświecenia, szczególnie podkreślając znaczenie dla rozwoju szkolnego wychowania fizycznego zreformowanych szkół niemieckich, tzw. filantropów oraz pionierskie w tym zakresie koncepcje J.H. Pestalozziego, według których metody wychowania fizycznego powinny iść w parze z metodami wychowania moralnego i umysłowego. Specjalne prace poświęcił roli Komisji Edukacji Narodowej w tworzeniu podstaw szkolnego wychowania fizycznego w Polsce, eksponując główną ideę XXV Ustawy KEN, by „z edukacją moralną łączyć edukację fizyczną" oraz podkreślając doniosłość działań KEN w zakresie rekreacji ruchowej i jej znaczenia dla rozwoju młodego pokolenia. W jednej ze swych rozpraw przedstawił poglądy pedagogiczne Jędrzeja Śniadeckiego, wybitnego lekarza i pioniera biochemii w Polsce, a zarazem ojca polskiej teorii wychowania fizycznego. Scharakteryzował również koncepcje angielskiego systemu wychowania fizycznego Tomasza Arnolda z Rugby, z którego wzorów korzystał twórca nowożytnego ruchu olimpijskiego Pierre de Coubertin, a także założenia amerykańskiego ruchu boiskowego. Podkreślał znaczenie organizacji młodzieżowych dla rozwoju kultury fizycznej, przede wszystkim YMCA, skautingu i harcerstwa. Analizował w swych pracach role pozaszkolnych ośrodków wychowania fizycznego w Polsce, zwłaszcza poglądy i działalność dr. Henryka Jordana oraz Wydziału Wychowawczego Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego – z inicjatywy którego powstały w Warszawie, a za jej przykładem w wielu miastach Polski ogrody gier i zabaw ruchowych im. W.E. Raua – głosząc ważność gier i popularyzując ich znaczenie wychowawcze. Korzystał w tym zakresie z koncepcji wychowawczych Stanisława Karpowicza i Jana Władysława Dawida[7].

We wszystkich swych pracach R. Wroczyński ukazuje rozwój kultury fizycznej na szerokim tle ekonomiczno-politycznym i w ścisłym związku z przemianami społecznymi, kulturowymi; w kontekście zmian zachodzących w koncepcjach pedagogicznych

i ruchu oświatowym; w powiązaniu z rozwojem nauk przyrodniczych i postępem wiedzy o człowieku jako jednostce biospołecznej. Takie szerokie widzenie ewolucji teorii oraz praktyki wychowania fizycznego i sportu, a także dążenie do syntetycznego ujęcia i przedstawienia dziejów i etapów rozwoju kultury fizycznej jest cechą charakteryzującą szkołę naukową Profesora R. Wroczyńskiego. Stąd starania Profesora o opracowanie akademickiego podręcznika historii kultury fizycznej, opartego na bogatych materiałach źródłowych oraz szczegółowych studiach i pracach monograficznych.

Pierwsza edycja tego podręcznika pt. *Dzieje wychowania fizycznego i sportu* ukazała się w 1971 roku[8] nakładem Wydawnictwa Ossolineum i objęła okres od końca XVIII stulecia do roku 1918, a więc niewątpliwie bardzo ważny z punktu widzenia wydarzeń, jakie w dziejach wychowania fizycznego miały miejsce w XIX wieku i znaczący ze względu na koncepcje i systemy wychowania fizycznego i sportu, które wtedy się zrodziły i tak mocno zaważyły na dalszym rozwoju wychowania fizycznego i sportu w Europie oraz w naszym kraju.

Nowa edycja tej syntezy ukazała się w roku 1979 i 1985. Ten zarys syntetyczny obejmuje długi okres – od czasów wspólnoty pierwotnej do współczesności. W jednotomowym wydawnictwie – choć przecież dość obszernym – nie można przedstawić systematycznie i względnie szczegółowo całego, znanego dziś na podstawie wielu opracowań materiału. Autor bardzo umiejętnie wydobywał z bogatych dziejów wychowania fizycznego i sportu fakty oraz zjawiska najważniejsze, decydujące o dalszym rozwoju i postępie kultury fizycznej. Przeprowadzał nas przez długie dzieje wychowania fizycznego, sportu, rekreacji ruchowej i turystyki, ukazując momenty przełomowe i najbardziej znaczące w historii kultury fizycznej. *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu* – bo taki tytuł nosi ten podręcznik akademicki – łączy w sobie cechy dobrego, syntetycznego zarysu dziejów wychowania fizycznego i sportu z opracowaniem o charakterze monograficznym, wskazującym na główne etapy i kierunki rozwoju kultury fizycznej w Europie; jest swego rodzaju syntezą wiedzy o kulturze fizycznej, jej społecznym zasięgu i znaczeniu[9].

Profesor Ryszard Wroczyński – obok pracy naukowej – rozwijał również bogatą działalność dydaktyczną, szczególnie w zakresie kształcenia młodej kadry nauczycieli akademickich. Z seminarium Profesora wyszło kilkunastu doktorów wychowania fizycznego z Akademii Wychowania Fizycznego i innych ośrodków naukowych w naszym kraju, wnosząc trwały wkład w rozwój teoretycznych podstaw wychowania fizycznego i sportu. Profesor brał też udział w kilku przewodach habilitacyjnych jako opiekun naukowy i recenzent. Jest współtwórcą programów historii kultury fizycznej obowiązujących w akademiach i wyższych szkołach wychowania fizycznego. Temu wykładanemu dziś we wszystkich uczelniach wychowania fizycznego przedmiotowi wyznaczał ważne zadania poznawcze i wychowawcze. „Historia kultury fizycznej – pisał – przedstawiając postępowe tradycje wychowania fizycznego i sportu oraz wiążąc przeszłość z teraźniejszością, stanowi wprowadzenie do studiów, a ukazując długie zmagania o uznanie powszechności wychowania fizycznego młodzieży szkolnej kształtuje kulturę pedagogiczną wychowawcy fizycznego i jego ideowy stosunek do zawodu"[10].

Programując i organizując badania naukowe w dziedzinie historii kultury fizycznej oraz współtworząc programy studiów w zakresie historii wychowania fizycznego, stał

się Profesor R. Wroczyński nieformalnym kierownikiem i opiekunem grupy historyków kultury fizycznej ze wszystkich uczelni wychowania fizycznego w Polsce, a Zakład kierowany przez Niego, spełniał rolę koordynatora w tym zakresie. Przez wiele lat kierował Profesor jednym z tematów pt. *Polska spuścizna w dziedzinie teorii wychowania fizycznego* w ramach problemu resortowego 104 *Sport w kształtowaniu współczesnej kultury i osobowości.*

Należał też Profesor R. Wroczyński od początku swej pracy w Instytucie Naukowym Kultury Fizycznej i Akademii Wychowania Fizycznego do inicjatorów i współorganizatorów sympozjów, konferencji i seminariów naukowych, występując na nich bardzo często jako główny referent. Wymienić można na przykład sesję z okazji 150-lecia ukazania się dzieła Jędrzeja Śniadeckiego *O fizycznym wychowaniu dzieci*, zorganizowaną w 1955 roku; sesję naukową z okazji 25-lecia PRL; seminarium naukowe, zorganizowane przez Zakład Historii Kultury Fizycznej AWF w 1973 roku z okazji 200. rocznicy powstania Komisji Edukacji Narodowej[11].

Rozwijał też szeroką działalność organizacyjno-naukową. Był przewodniczącym Rady Naukowej Instytutu Naukowego Kultury Fizycznej, przedstawicielem resortu GKKFiT w Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego, członkiem prezydium i przewodniczącym jednej z komisji Komitetu Kultury Fizycznej PAN, członkiem Polskiej Akademii Olimpijskiej; od 1967 do 1984 roku był redaktorem naczelnym kwartalnika „Wychowanie Fizyczne i Sport", a na arenie międzynarodowej członkiem Zarządu Komitetu Historii Wychowania Fizycznego i Sportu przy Międzynarodowej Radzie Sportu i Wychowania Fizycznego (CIEPS). Uczestniczył w wielu seminariach i konferencjach międzynarodowych, prezentując polski dorobek w dziedzinie historii kultury fizycznej i nauki o wychowaniu fizycznym. Był również współautorem referatu przedstawionego w imieniu środowiska uczelni wychowania fizycznego na II Kongresie Nauki Polskiej[12].

Osiągnięcia badawcze i dydaktyczne w zakresie historii kultury fizycznej w Polsce są nierozerwalnie związane z nazwiskiem Profesora Ryszarda Wroczyńskiego i kierowanym przez Niego Zakładem Historii Kultury Fizycznej Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie. Studia nad historią kultury fizycznej, prowadzone pod kierunkiem Profesora, nowoczesny warsztat metodologiczny, bogata baza źródłowa i szczegółowe prace monograficzne, doprowadziły do poszerzenia pola widzenia poza tradycyjny zasięg ewolucji systemów i metod gimnastycznych oraz ukazały wiele nowych zjawisk z zakresu teorii i praktyki wychowania fizycznego, sportu i ruchu rekreacyjnego. Wyniki tych badań i studiów pozwalają już obecnie lepiej, a także pełniej rozumieć historyczną genezę i korzenie wielu współczesnych problemów kultury fizycznej oraz jej kierunki rozwojowe.

Prace i studia, które wyszły spod pióra Profesora Ryszarda Wroczyńskiego i Jego współpracowników służyć, będą długo pomnażaniu naszej wiedzy o kulturze fizycznej oraz wzbogacać dorobek nauki o wychowaniu fizycznym. Jak pisze M. Demel, „szkoła Ryszarda Wroczyńskiego – znana i ceniona nie tylko w kraju, lecz i za granicą – funkcjonować będzie nadal i zataczać coraz szersze kręgi. Ma ona bowiem wartość nie tylko sama w sobie, ale też – powtórzmy to – jako wzór warsztatu naukowego dla innych dyscyplin i w ogóle – jako autentyczny przykład dobrej roboty"[13].

W całym bogatym dorobku naukowym w dziedzinie kultury fizycznej R. Wroczyński podkreślał, że studia nad jej dziejami ukazują ścisłe związki celów wychowania fizycznego i sportu, a nawet rodzajów i form aktywności ruchowej z ogólnymi procesami rozwoju społeczeństwa i kultury; ukazują ich ewolucję oraz zróżnicowanie związane z poziomem ekonomicznym społeczeństwa, a także z organizacją życia społecznego i władzy państwowej; wskazują na wielką i specyficzną rolę społeczną kultury fizycznej dla różnych środowisk lokalnych, regionalnych oraz całego narodu.

Dlatego przywiązywał tak wielkie znaczenie do badań nad społeczną funkcją kultury fizycznej. Wiele uwagi w swej *Pedagogice społecznej* (1976) poświęcił R. Wroczyński znaczeniu ćwiczeń fizycznych, a szczególnie gier i zabaw ruchowych, w wypełnianiu czasu wolnego dzieci, młodzieży i dorosłych. Głosił zasadę, że wychowanie fizyczne w nowej, powszechnej szkole, obejmując wchodzącą w życie generację, od wieku przedszkolnego po dojrzałość, musi zachować swą rolę podstawowego składnika wszechstronnego wychowania. Wskazywał na potrzebę kształcenia ustawicznego w kulturze fizycznej i sporcie. Dostrzegał też doniosłe znaczenie kultury fizycznej w działaniach na rzecz ochrony środowiska naturalnego.

Kultura fizyczna – zdaniem R. Wroczyńskiego – spełnia też ważną funkcję spoidła społecznego jako czynnika więzi międzyludzkich w różnych środowiskach i powtarzał za Kartą Wychowania Fizycznego i Sportu UNESCO, że „wychowanie fizyczne i sport wzbogacają stosunki społeczne i rozwijają poczucie *fair play*, co jest sprawą zasadniczą nie tylko w sporcie, ale i w życiu społecznym".

Profesor Ryszard Wroczyński zawsze żywo interesował się społecznym znaczeniem swych badań, oddawał je na użytek tych dziedzin, które wymagały naukowego wsparcia ze strony nauk pedagogicznych i nauk o kulturze fizycznej, a swymi doświadczeniami chętnie dzielił się z licznym gronem uczniów, współpracowników i przyjaciół. Pozostawił po sobie wielki dorobek naukowo-dydaktyczny, który stanowi trwałą spuściznę w naukach o kulturze fizycznej i źródło ich dalszego rozwoju.

Uczony, nauczyciel, wychowawca wielu pokoleń nauczycieli i pracowników nauki, twórca szkoły historii kultury fizycznej, człowiek bardzo życzliwy o wspaniałym sercu i dobroci, cieszył się w środowisku wychowania fizycznego olbrzymim autorytetem i uznaniem. Był wzorem do naśladowania – wzorem człowieka twórczej pasji, niezwykle pracowitego, skromnego i uczynnego, człowieka o wielkim uroku i kulturze osobistej.

Przypisy

[1] *Instytut Naukowy Kultury Fizycznej w Warszawie. Struktura i działalność w pierwszym dziesięcioleciu 1953–1963.* Oprac. M. Demel, Warszawa 1964; *Instytut Naukowy Kultury Fizycznej (1953–1976)*, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1968, nr 4 (numer specjalny, red. M. Demel); *Działalność dydaktyczno-naukowa Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie w latach 1960–1979* (red. K. Hądzelek), „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1979, nr 3.

[2] *Bibliografia wychowania fizycznego i sportu w Polsce (1841–1914).* Oprac. A. Mońka-Stanikowa i H. Żytowicz. Cz. I, Warszawa 1961, cz. II, Warszawa 1964 (dodatek do nr 1 i 2 kwartalnika „Wychowanie Fizyczne i Sport").

[3] *Rozwój myśli o wychowaniu fizycznym w dobie Odrodzenia. Źródła do dziejów kultury fizycznej*. Wstęp i wybór B. Suchodolski. Ossolineum, Wrocław–Warszawa 1959; *Rozwój kultury fizycznej w okresie Odrodzenia i Oświecenia. Źródła do dziejów kultury fizycznej*. Oprac. W. Ferens i R. Wroczyński. Ossolineum, Wrocław–Warszawa 1964; *Główne kierunki rozwoju wychowania fizycznego od końca XVIII wieku do 1918 roku. Źródła do dziejów kultury fizycznej*. Wstęp napisał R. Wroczyński. Wyboru dokonali i opracowali K. Hądzelek i R. Wroczyński. Ossolineum, Wrocław–Warszawa 1968.

[4] M. Orłowicz: *Moje wspomnienia turystyczne*. Wybór i opracowanie W. Ferens. Przedmowę napisał R. Wroczyński. Ossolineum, Wrocław–Warszawa 1970.

[5] K. Hądzelek: *Słownik biograficzny wychowania fizycznego i sportu*. „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1967, nr 1.

[6] Można tu wymienić przede wszystkim prace: W. Ferens o powstaniu pierwszych zrzeszeń sportowych w Warszawie i roli ruchu higienicznego dla rozwoju sportu warszawskiego; monografie M. Demela o warszawskim ruchu higienicznym i wzajemnych związkach między wychowaniem fizycznym a higieną; A. Mońka-Stanikowej o polskim czasopiśmiennictwie sportowym sprzed 1914 roku i wychowaniu fizycznym w szkołach w końcu XIX wieku; A. Sucheni-Grabowskiej o działalności Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół" na Śląsku Cieszyńskim; H. Żytkowicz o poglądach na wychowanie fizyczne i higienę B. Prusa; K. Hądzelka o początkach kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego w Polsce, o rozwoju sportu oraz o powstaniu i rozwoju Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie; M. Rotkiewicz o wystawach sportowych w Warszawie, o początkach i rozwoju sportu kobiet w Polsce; C. Borcjszy o początkach sportu atletycznego w Polsce; K. Barańskiego o początkach ruchu gimnastycznego i o Antonim Durskim; St. Moliere o Marii Weryho; H. Laskiewicza o wychowaniu fizycznym w dwudziestoleciu międzywojennym i robotniczym ruchu sportowym; H. Jakubowskiej-Młodzianowskiej o początkach robotniczej kultury fizycznej, organizacji wychowania fizycznego i sportu w Polsce w dwudziestoleciu międzywojennym oraz o roli wychowania fizycznego i sportu w okresie okupacji hitlerowskiej; A. Gąsiorowskiego o wychowaniu fizycznym w sporcie na Warmii i Mazurach; K. Zuchory i A. Skład o wychowaniu fizycznym w szkole; W. Wyrobek-Pawłowskiej o wychowawczej funkcji wychowania fizycznego i turystyki.

[7] *O społecznym podłożu wychowania fizycznego i sportu*, „Kultura Fizyczna" 1954, nr 5; *Problem wychowania fizycznego w nowożytnej myśli pedagogicznej*. (W: *Konferencja naukowa poświęcona teorii kultury fizycznej*. Warszawa 1955; *Problemy pedagogiczne w rozprawie Jędrzeja Śniadeckiego „O fizycznym wychowaniu dzieci"*, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1957, t. 1; *Historyczny rozwój funkcji wychowania fizycznego w szkole*, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1959, nr 3; *Kultura fizyczna w dobie Odrodzenia i Oświecenia. Gry i zabawy. Jazda na łyżwach*, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1962, nr 2 (wspólnie z W. Ferens); *Z rozważań nad genezą nowoczesnego wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1965, nr 1; *Wychowanie fizyczne na ziemiach polskich w początkach XIX wieku*, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1967, nr 1; *Pierre de Coubertina poglądy na szkołę i rolę sztuki w wychowaniu*, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1969, nr 2; *Pierwsze próby teorii wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1970, nr 1; *Rozwój nauk o kulturze fizycznej w 25-leciu PRL*, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1970, nr 4 (przy współpracy M. Demela i innych); *Pierwiastki rodzinne i obce w polskiej kulturze fizycznej okresu zaborów*. (W: Studia nad dziejami kultury fizycznej XIX/XX wieku. AWF Poznań 1973; *Koncepcja wychowania fizycznego w szkołach Komisji Edukacji Narodowej a współczesne potrzeby wychowawcze*, „Kultura Fizyczna" 1974, nr 4; *Postulaty i działalność Komisji Edukacji Narodowej w dziedzinie wychowania fizycznego*, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1974, nr 2; (wspólnie z K. Hądzelkiem); *Henryk Jordan – propagator gier i zabaw ruchowych*, Warszawa 1975; *Humanistyczne wartości w dziejach wychowania fizycznego i sportu w Polsce*, „Kultura Fizyczna" 1976, nr 8; *Wychowanie fizyczne w myśli pedagogicznej na przełomie XIX i XX wieku*, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1977,

nr 1; *Wychowanie fizyczne i sport młodzieży na forum międzynarodowym*, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1977, nr 4; *Rozwój nauk o wychowaniu fizycznym i sporcie w Akademii Wychowania Fizycznego* (współautor K. Hądzelek), „Roczniki Naukowe AWF w Warszawie, 1979, t. XXIV, też w języku angielskim, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1978, nr 4; *Tradycje i współczesność w polskiej kulturze fizycznej* (współautor K. Hądzelek). (W: *Sport w kształtowaniu kultury i osobowości. Studia i materiały*. AWF w Warszawie 1983, s. 41–69; *Na szlaku tradycji polskiej kultury fizycznej*, „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1986, nr 1; *O potrzebie ustawicznego kształcenia w kulturze fizycznej i sporcie* (współautor K. Hądzelek), „Sport Wyczynowy" 1986, nr 3–4; *Nauki społeczne w kulturze fizycznej – relacje i prognozy*. (W: II Kongres Naukowy Kultury Fizycznej. Gdańsk 1986, Warszawa 1987, s. 53–58.

[8] *Dzieje wychowania fizycznego i sportu. Od końca XVIII wieku do roku 1918*. Ossolineum, Wrocław–Warszawa 1971.

[9] *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*. Ossolineum, Wrocław–Warszawa 1979 i 1985.

[10] *Programy 4-letnich studiów magisterskich stacjonarnych i zaocznych*. AWF, Warszawa 1966.

[11] *Sesja naukowa 25-lecia kultury fizycznej w PRL*. T. 1–4, Warszawa 1970; *Spuścizna Komisji Edukacji Narodowej w dziedzinie wychowania fizycznego*. Red. naukowa K. Hądzelek, R. Wroczyński, Warszawa 1978.

[12] *Nauka o kulturze fizycznej. Stan i perspektywy rozwoju. II Kongres Nauki Polskiej. Materiały i dokumenty*. T. II, cz. 3, Ossolineum, Wrocław–Warszawa 1974.

[13] M. Demel, *O dobrej robocie. O szkole naukowej i o trzech co najmniej funkcjach historii*. „Kultura Fizyczna" 1971, nr 12.

Henryk Bednarczyk
Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

TENDENCJE PRZEMIAN I PERSPEKTYWY ROZWOJU KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

Dziewięćdziesiąta rocznica urodzin Profesora Ryszarda Wroczyńskiego, autora monografii o kształceniu permanentnym (z roku 1973) jest właściwą okolicznością złożenia hołdu Wielkiemu Uczonemu, ale również dobrą sposobnością do refleksji o aktualnym stanie i perspektywach rozwoju kształcenia ustawicznego. Upłynęło tak niewiele lat, a jak szybko zmieniło się nasze otoczenie. Zmiany socjalno-ekonomiczne w naszym kraju, trwający nadal – mimo ewidentnej poprawy – kryzys ekonomiczny, bezrobocie, rozregulowany rynek pracy, postęp techniczno-cywilizacyjny, powodują powstanie nowych problemów i wyzwań współczesności. Nowe wyzwania niosą często przeciwstawne żądania i oczekiwania. Przełom tysiąclecia, globalizacja zjawisk i procesów, transformacja ustrojowa i gospodarcza, integracja Polski z Unią Europejską i kolejna reforma systemu oświaty łącznie z trwającą w całym świecie dyskusją nad gruntowną ewolucją edukacji zmusza nas do poważnej refleksji nad rozwojem kształcenia ustawicznego. W pracy opartej na analizie raportów międzynarodowych i krajowych, wynikach współczesnych badań pragnę przedstawić tendencje przemian środowiska pracy, zasobów i treści pracy pod wpływem rozwoju nauki i techniki oraz wynikające z nich przesłanki rozwoju kształcenia ustawicznego na tle propozycji budowy wielopoziomowego modułowego otwartego systemu ustawicznej edukacji zawodowej.

Środowisko pracy, zasoby i treści pracy

Nowa technika i technologia obecna w zawodowym i pozazawodowym życiu każdego człowieka, tempo zmian wymaga nowego spojrzenia na zadania kształcenia politechnicznego i zawodowego we wszystkich typach szkół oraz stwarza nowe niespotykane dotąd możliwości kształcenia ustawicznego. Aby scharakteryzować zmieniające się środowiska pracy, przytoczę niektóre przykłady postępu technicznego.

Pierwszym etapem postępu technicznego jest **mechanizacja**, której celem jest zastąpienie pracy człowieka pracą maszyn. W zależności od stopnia zmechanizowania procesu produkcyjnego spotykamy się w praktyce z mechanizacją wybranych czynności – jest to tzw. mechanizacja częściowa – lub z mechanizacją obejmującą wszystkie czynności wykonawcze. W tym drugim przypadku mamy do czynienia z mechanizacją kompleksową.

Istotnym etapem na drodze od mechanizacji do automatyzacji jest przekazywanie funkcji sterowania i kontroli różnego typu automatom. Jeżeli dla mechanizacji było charakterystyczne zbudowanie maszyny roboczej, czyli mechanizmu wykonującego operacje technologiczne, to cechą automatyzacji jest zastosowanie urządzeń, które nie tylko same działają, ale również dzięki odpowiednim programom sterują procesami przemysłowymi.

Robotyzację można traktować jako zaawansowaną fazę automatyzacji. Roboty stosowane w przemyśle, tzw. roboty przemysłowe, są programowymi manipulatorami zdolnymi do realizacji różnych funkcji w procesie produkcji.

Chemizację łączy się z wprowadzeniem nowych i modernizacją dotychczasowych technologii, a także z wdrażaniem charakterystycznych dla tej dziedziny metod i materiałów tworzyw sztucznych do innych gałęzi przemysłu.

Energooszczędność obejmuje: poszukiwanie nowych źródeł energii, rozwoju metod wytwarzania energii, racjonalizację metod przesyłania energii, stymulowanie rozwoju energooszczędnych technologii i urządzeń.

Szczególnym zobowiązaniem dla państw świata i ludzkości jest Deklaracja z Rio w sprawie ochrony środowiska, tzw. **Karta Ziemi**. Realizacja przyjętych w Deklaracji 27 zasad przyszłych praw i obowiązków oraz **Globalny Program Działań** powinny doprowadzić po roku 2000 do nowego ładu i wyższej jakości życia.

Według przyjętego programu technologie bezpieczne dla środowiska należy rozpatrywać nie tylko jako odrębne technologie, lecz jako zintegrowane systemy obejmujące procedury, produkty, usługi, wyposażenie, procesy organizacyjne i menedżerskie.

Jednak największy przełom jest skutkiem rozwoju informatyki i elektroniki, które zapewniły nie tylko sterowanie maszyn, ciągów technologicznych, ale stały się nadzwyczaj ważnymi narzędziami nauki, komunikacji i kształcenia. Nowe oprzyrządowanie, oprogramowanie i technologie sieciowe technik informacyjnych i komunikacyjnych udoskonaliły możliwości obliczeniowe, zwiększyły pojemność przechowywanych danych, a także poprawiły sprawność technologii sieciowych i technik przeszukiwania.

Powszechnie wdrażane systemy zapewnienia jakości produkcji według standardów ISO 9000, a także TQM – Total Quality Management zakładają stałą kontrolę stosowanych materiałów, procesów i produktów, a także stawiają wymagania kwalifikacyjne wobec pracowników. Pracownicy powinni być w stanie wypełnić wymagane procedury systemu. Dlatego obok systemu certyfikacji laboratoriów i producentów funkcjonuje równolegle system certyfikacji personelu. Należy postawić więc pytanie: czy system unormowania prawnych edukacji w wystarczający sposób odpowiada wyzwaniom czasu, zapewnia wystarczającą jakość i porównywalność uzyskanych kwalifikacji oraz ich zgodność z oczekiwaniami systemów zapewniania jakości produkcji i usług.

Po okresie fascynacji mechanizacją, automatyzacją, robotyzacją czy informatyzacją uznano, że jednak decydującym czynnikiem jest człowiek oraz świadomy celu działania kreatywny i współpracujący zespół. Jednocześnie, jak pisze prof. St. Borkowska (1998) zmniejszają się zasoby pracy, zmienia się struktura zatrudnienia, ale również forma zatrudnienia. Elastyczność zatrudnienia oznacza mniejszą ochronę pracy, wzrost atypowej formy zatrudnienia do 30%: czas określony, częściowy wymiar, skracanie czasu pracy, wykonywanie pracy na własny rachunek, poza zakładem, kontakty między firmami, prace zlecone, o dzieło, a także wielofunkcyjność i reorientację zawodową (1998). Rośnie więc zainteresowanie pedagogiki pracy, problemami gospodarki, zasobami pracy, ściśle związanej z zarządzaniem zasobami ludzkimi – *human resources management.*

Przesłanki rozwoju kształcenia ustawicznego

Prawo do kształcenia w ciągu całego życia jest jednym z niezbywalnych praw uczestnictwa w demokracji i w życiu społecznym, jest również szansą rozwoju demokracji i demokratyzacji procesów społecznych, pracy i kształcenia. Wiodącą ideą naszych czasów jest powszechność – ustawiczność i sprawność edukacji na coraz wyższym poziomie kształcenia. Edukacja w związku z ograniczonymi zasobami pracy może spełniać rolę amortyzatora i stabilizatora rozwoju społecznego. Również w naszym kraju rozwój różnych form edukacji ustawicznej w połączeniu z technikami informatycznymi i komunikacyjnymi może być szansą nie tylko kształcenia młodzieży, rozwiązywania złożonych problemów polskiej wsi, ale także uruchomienia powszechnej edukacji dorosłych w związku z zapóźnieniami cywilizacyjnymi i oświatowymi .

Kształcenie, uczenie się w ciągu całego życia jako istotne potrzeby rozwoju jednostki i społeczeństwa towarzyszyły ciągle rozwojowi naszej cywilizacji. Jednak idea kształcenia ustawicznego może być w pełni realizowana dopiero dzisiaj w warunkach nieporównywalnej infrastruktury technicznej, informatycznej i prawie powszechnego dostępu do niej. Idea powszechnego kształcenia ustawicznego została przedstawiona w słynnych raportach: *Uczyć się, aby być* (1975), *Uczyć się bez granic* (1982), a koncepcja „uczącego się społeczeństwa" w „Białej Księdze" Unii Europejskiej (1998) i raporcie J. Delorsa *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* (1998). Już teraz, a tym bardziej w przyszłości rozwinięte społeczeństwa muszą umieć sprostać nowym wyzwaniom. Szybkie zmiany treści pracy w każdym zawodzie i na każdym stanowisku pracy powodują wzrost intelektualizacji pracy, zmianę struktury zatrudnienia. Na zmieniającym się rynku pracy rośnie zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowane kadry, posiadające dobre przygotowanie zawodowe, wiedzę pedagogiczną i umiejętności uczenia się w trakcie całej aktywności zawodowej i życiowej.

Są to nie tylko problemy ludzi młodych i pracujących. Następuje starzenie się wysoko rozwiniętych społeczeństw. O ile na początku wieku przeciętny emeryt przebywał na emeryturze od roku do 2 lat, o tyle teraz – 19 lat, a w XXI wieku ten okres wydłuży się do 20–25 lat. Nie wszyscy godzą się na zasłużony odpoczynek, żądają innej formy aktywności zawodowej; i do tego muszą być przygotowani, kształceni (1998).

S. Kaczor twierdzi, że „kształcenie ustawiczne jest przyszłością człowieka (1998). Problem jest szerszy. Nie jest sprawą indywidualną jednostki; i należy go rozpatrywać w triadzie: kształcenie ustawiczne jednostki, ucząca się organizacja, uczące się społeczeństwo.

Intelektualizacja każdej pracy i sfery poza pracą zawodową, planowany wzrost poziomu wykształcenia powoduje, że przyszłe społeczeństwo postindustrialne jest określane jako społeczeństwo wiedzy.

Wiedza i jej produktywność nabierze kluczowego znaczenia dla ludzi, gospodarki i społeczeństwa. „Wiedza – pisze P.F. Drucker (1993) – znaczy dziś skuteczną w działaniu informację, informację zogniskowaną na wysiłkach. Wyniki sytuują się poza osobą w społeczeństwie i gospodarce bądź rozwijaniu wiedzy jako takiej".

Niezbędna jest zatem budowa otwartego i elastycznego systemu ustawicznej edukacji zawodowej, w którym integralną całość będą tworzyć kształcenie w szkole i poza szkołą – formalne i nieformalne, a współdziałanie z gospodarką umożliwi wykorzystanie nowych funkcji pracy w procesie ciągłego kształcenia. Absolwenci wszystkich poziomów kształcenia powinni mieć szerokoprofilowe bazowe przygotowanie i jednocześnie umiejętność sprawnego wykonania wiodących zadań zawodowych, mobilnego dostosowywania się do warunków pracy i własnego rozwoju.

Rozwiązanie tak postawionego problemu wymaga wyjścia poza ramy pedagogiki pracy, wykorzystania dorobku filozofii, psychologii, socjologii, a także nauk medycznych, technicznych, ekonomicznych.

W poszukiwaniu dróg rozwoju kształcenia zawodowego dominują takie tendencje, jak: humanizacja, integracja, współpraca i kooperacja, intensyfikacja, mobilność, ustawiczność, kreatywność, jakość, elastyczność: indywidualizacja dróg i form kształcenia.

Podejmowane w naszym kraju próby modernizacji kształcenia, reformowania, dostosowania do integracji z Unią Europejską są więc niezbędne. Odrębna sprawa to koncepcja, zakres, tempo i możliwości. Według raportu OECD wykształcenie wyższe populacji 25–64 lata w 1995 roku wynosiło w Polsce 13%, w krajach OECD: 22%, USA 32%, Kanada 47%, a w Turcji 8%, Portugalii i Czechach 11%. W 1994 roku tylko 15% tej samej populacji Polaków uczestniczyło w różnego rodzaju szkoleniach, podczas gdy w USA 44%, Kanadzie 47%, Holandii 36% (1998). Należy więc przypuszczać, że w najbliższych latach nastąpi dalsze przyspieszenie tempa wzrostu poziomu wykształcenia upowszechnienia studiów wyższych i kształcenia ustawicznego dorosłych.

Uwzględniając powyższe uwarunkowania, Międzynarodowy Kongres Kształcenia Dorosłych (Hamburg 1997) przyjął trzy koncepcje: Ludzkość wkracza w nowy system społeczny, w wiek informacji i komunikacji; Kształcenie dorosłych pozwoli sprostać wielkiej transformacji; Skarbnica wiedzy i doświadczenia jest gotowa i dostępna do wykorzystania.

Wzrośnie więc zapotrzebowanie na wiedzę pedagogiczną. Wszyscy musimy nauczyć się uczyć, opanować nowe technologie kształcenia.

Przedmiotem badań pedagogiki pracy jako dyscypliny pedagogicznej są: „problemy wychowania przez pracę, kształcenia ogólnotechnicznego, orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego, kształcenia i wychowania pracowników oraz problemy oświatowe i wychowawcze środowiska pracy" (T. Nowacki, Z. Wiatrowski) (1996).

Wydaje się, że ten zakres powinien być rozszerzony w obliczu stanowienia realnego systemu ustawicznej edukacji zawodowej, integrującej kształcenie zorganizowane, szkolne i doskonalenie poza szkołą, formalne i nieformalne, samokształcenie, edukacyjne funkcje pracy, rolę doświadczenia w przekwalifikowaniu.

Centralnym problemem pedagogiki pracy jest wpływ pracy i rozmaitych jej rodzajów na kształtowanie się osobowości w procesie wychowywania. Oznacza to, że w swoich założeniach i rozwoju powinna uwzględniać współczesną sytuację socjalną, kulturową i ekonomiczną, powinna wychodzić z szeroko rozumianych możliwości i perspektyw zmian w obecnie funkcjonujących systemach kształcenia oraz budowy nowych systemów kształcenia. W tym celu należy wyjść poza ramy samej pedagogiki do analizy postępu nauki i techniki oraz określenia ich tendencji ogólnego rozwoju. Jest to możliwe poprzez określenie roli systemowego projektowania ogólnej sytuacji socjalnej, kulturowej i ekonomicznej oraz porównywanie tych tendencji z celami pedagogiki.

Globalizacja rozwoju procesu społecznego, stosunków gospodarczych powoduje integrację systemów edukacyjnych, powstanie międzynarodowych sieci edukacyjnych, uniwersytetów, dążenie do uznawalności świadectw i dyplomów. Można wymienić takie przykłady, jak wzajemna akredytacja, wydawanie jednemu absolwentowi wielu świadectw akredytowanych uczelni i ośrodków, wdrażanie systemów zapewnienia jakości kształcenia ISO 9000 i TQM, standardów kwalifikacji zawodowych, ustanowienie międzynarodowych tytułów zawodowych, jak np. inżynier europejski (*Zostań inżynierem...*, 1996) czy projekty udzielenia europejskiej „etykiety" doktoratom (1998).

Rozwój kształcenia ustawicznego budowany więc będzie zgodnie z elastycznymi systemami edukacji, których podstawę stanowić będzie system szkolny, ale z coraz większym udziałem otwartych uniwersytetów kształcenia niestacjonarnego i na odległość, samokształcenia kierowanego oraz inne indywidualne ścieżki kształcenia, jak również możliwości i funkcje edukacyjne pracy.

Modułowy wielopoziomowy system ustawicznej edukacji zawodowej

Tworzenie systemu ustawicznej edukacji zawodowej wymaga przede wszystkim integracji wszystkich form sztywnej struktury tradycyjnych przedmiotów i ich zamiany na bardziej mobilne jednostki dydaktyczne: moduły. Na podstawie analiz i badań proponujemy następującą definicję modułu jako samodzielnej, programowej jednostki dydaktycznej złożonej z jednej lub więcej jednostek modułowych, których cele i wyodrębnione kryterialnie, zintegrowane tematycznie z różnych dziedzin nauki treści kształcenia sformułowane są w sposób jednoznaczny i mierzalny, wyrażają umiejętności intelektualne, umiejętności motoryczne i postawy" (1996).

Na podstawie studiów teoretycznych, analizy doświadczeń, budowy modułowych programów i ich ewaluacji w praktyce pedagogicznej przedstawiamy podstawowe założenia modułowego modelu kształcenia i doskonalenia zawodowego:

- kształcenie modułowe integruje koncepcje nauczania poglądowego, programowego, indywidualnego, problemowego, strukturalnego, algorytmicznego, wielostronnego i multimedialnego,

- kształcenie modułowe jest ściśle związane z osiągnięciem kompetencji zawodowych, co oznacza, że uczący się musi być w stanie zademonstrować w czasie sprawdzianu końcowego wykonanie pracy zgodnie ze standardami,
- kształcenie odbywa się na zasadach stopniowego gromadzenia wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw, a przejście do kolejnego poziomu (kolejnego etapu) następuje po zaliczeniu poprzedniego modułu (jednostki modułowej) indywidualnie przez każdego ucznia, studenta,
- podstawową jednostką dydaktyczną jest moduł – integrujący tematycznie bliskie i niezbędne treści kształcenia z wielu dziedzin nauki (przedmiotów), w wyniku nauczania-uczenia się i przyswojenia których uczeń-student uzyskuje konkretne, mierzalne, potwierdzone i uznane umiejętności,
- modułowe programy kształcenia poprzez elastyczny wybór drogi i tempa kształcenia, poprzez uznawanie wcześniej ukształtowanych umiejętności integrują cały wielopoziomowy system ustawicznego kształcenia zawodowego,
- wielopoziomowy system kształcenia ustawicznego może być realizowany w wielu wariantach w szkołach i poza szkołą, od zasadniczego poprzez średnie do wyższego poziomu kształcenia lub tylko na określonym poziomie,
- w procesie kształcenia nauczania-uczenia się główne akcenty położone są na uczenie się, wybór drogi, tempa i metody kształcenia. Zmienia się funkcja nauczyciela z nauczającego na doradcę i konsultanta wyboru aktywnych metod i środków kształcenia,
- model może być realizowany zgodnie z aktualnym systemem normatywno-prawnym lub z niewielkimi jego modyfikacjami,
- cele kształcenia modułowego zostaną osiągnięte przy radykalnej zmianie technologii kształcenia, poprzez indywidualizację nauczania-uczenia się, większy udział samokształcenia z zastosowaniem aktywnych metod multimedialnych środków dydaktycznych, w tym pakietów edukacyjnych.

Absolwenci coraz częściej podejmują zatrudnienie w przedsiębiorstwach, w których funkcjonują systemy zapewnienia jakości. Rynek pracy i właśnie procedury systemów zapewnienia jakości są weryfikacją uzyskanych kwalifikacji i przydatności absolwenta, pracownika. Pracodawcy poszukują pracowników o szerokim bazowym przygotowaniu i mistrzowskich umiejętnościach wykonywania oferowanej pracy. Świadectwa i dyplomy nie zawierają takiej informacji.

Niepowodzenia absolwentów i konieczność przekwalifikowania się już na starcie wymownie świadczy o konieczności wdrożenia standardów kwalifikacyjnych i systemów zapewnienia jakości kształcenia oraz stałej modernizacji treści kształcenia.

Na podstawie wieloletnich analiz treści pracy mechaników i wartościowania pracy na typowych stanowiskach oraz uwzględniając tendencje rozwoju techniki i nauki, zgodnie z założeniami modułowego systemu kształcenia, dokonano modułowego podziału ogólnozawodowych treści kształcenia dla wszystkich poziomów kształcenia zawodowego mechaników.

Integracja treści kształcenia, uwzględnienie i uznanie wiedzy i umiejętności osiągniętych na wcześniejszych etapach kształcenia może powodować znaczną poprawę efektywności kształcenia.

Z naszych badań wynika, że od 60% do 95% studentów wydziałów mechanicznych rekrutuje się z technicznych średnich szkół zawodowych (1996). Świadczy to w części, że wybór zawodu nie był przedwczesny i niewłaściwy. Oznacza również, że absolwent technikum powinien zaliczyć nie 676 modułów, jak absolwent liceum ogólnokształcącego, a tylko 210.

Doświadczenia Instytutu Technologii Eksploatacji, zrealizowane wielkie eksperymenty pedagogiczne z udziałem szkół i uniwersytetów Polski, Anglii, Niemiec, Holandii, Francji w ramach programów międzynarodowych potwierdzają właściwy kierunek nowych poszukiwań.

Podsumowanie

Prawo do kształcenia w ciągu całego życia musi być oparte na stworzeniu nowych możliwości poprzez budowę nowych otwartych i elastycznych systemów edukacji, jakie stwarza przede wszystkim rozwój technik informacyjnych i komunikacji.

Powszechność – ustawiczność i sprawność edukacji będzie realizowana na coraz wyższym poziomie kształcenia z coraz pełniejszym wykorzystaniem indywidualnej drogi kształcenia, edukacyjnych funkcji pracy, samokształcenia kierowanego.

Globalizacja i integracja procesów kształcenia, międzynarodowe sieci edukacyjne, systemy zapewnienia jakości kształcenia, wzajemnie uznawane standardy kwalifikacji zawodowych, sprzyjać będą budowie wielopoziomowych elastycznych modułowych systemów edukacji. W naszym kraju budowa takich systemów wymaga realizacji następujących zadań:

- uczestnictwo w budowie światowego systemu edukacji,
- upowszechnianie studiów wyższych,
- powszechne ustawiczne kształcenie dorosłych (aby sprostać wymaganiom cywilizacji, rozwoju zawodowego i społecznego),
- uruchomienie nowych form edukacji łączących system szkolny i pozaszkolny, formalny i nieformalny, edukacyjne funkcje pracy, doświadczenie i inne,
- jakość edukacji, efektywność i sprawczość systemu i sieci edukacyjnych globalnych, krajowych i lokalnych,
- rozwój badań naukowych wspomagających rozwój ustawicznej edukacji.

Kształcenie ustawiczne staje się centralną płaszczyzną i narzędziem realizacji polityki społecznej, rozwoju demokracji i stabilizacji stosunków społecznych.

Bibliografia

Aleksander T.: *Cechy i struktura wybranych obszarów współczesnej edukacji zawodowej dorosłych*. „Edukacja Dorosłych" nr 3/22/1998.

Bednarczyk H.: *Zadania zawodowe i kształcenie mechaników*. ITeE Radom 1996.

Borkowska St.: *Główne wyzwania wobec problemów pracy na przełomie wieków*. W: *Praca i polityka społeczna w perspektywie XXI wieku*. KUP, Warszawa 1998.

Drucker P.F.: *Post-capitalist society*. Butterworth-Heinemonn 1993.

Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO. Pod przewodnictwem J. Delorsa. Warszawa UNESCO, SOP 1998.

Kabaj M.: *Projekt systemu integracji edukacji zawodowej i rynku pracy.* „Polityka Społeczna" nr 9 1998.

Kaczor St.: *Kształcenie ustawiczne jest przyszłością człowieka.* W: *Nowy wymiar edukacji zawodowej i ustawicznej.* Pod red. R. Gerlacha. WSP, Bydgoszcz 1998.

Lewowicki T.: *Pedagogika wobec nadziei i zagrożeń współczesności.* „Ruch Pedagogiczny" nr 3–4, 1998.

Ministerstwo Edukacji Narodowej o szkolnictwie zawodowym. Pod red. R. Szubańskiego, MEN Warszawa 1999.

Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała Księga UE. Warszawa 1998.

Nauka i technologia (red.) A.Wierzbicki, KBN, Warszawa 1995.

Półturzycki J.: *Edukacja dorosłych za granicą.* Adam Marszałek, Toruń 1998.

Raport o rozwoju społecznym Polska 1998. Dostęp do edukacji. Pod red. St. Golinowskiej, E. Rumińskiej-Zimny. Program Narodów Zjednoczonych dla Rozwoju UNDP, Warszawa 1998.

Science, technology and outlook 1998, OECD.

Suchodolski B.: *Wzorce kulturowe i treści rozwoju o nowoczesny kształt Polski.* Ossolineum, Wrocław 1989.

Toffler A.: *Trzecia fala.* PIW, Warszawa 1997.

Uczyć się, aby być (red.) E. Foure. PIW, Warszawa 1975.

Uczyć się – bez granic. J.W. Botkim, M. Elmandja, M. Malitza. Warszawa 1982.

Wesołowska E.A.: *Edukacja niestacjonarna w perspektywie kształcenia ustawicznego.* „Edukacja Dorosłych" ATA. nr 4/21/1998.

Wierzchowska-Konera B.: *Studia doktorskie w krajach Unii Europejskiej.* „Edukacja Dorosłych" ATA nr 4/21/1998.

Wojciechowicz B., Ziemba St.: *Zadania nauki w budowie maszyn.* W: *Zagadnienia eksploatacji maszyn,* Zeszyt 3, 4, 1986.

Wprowadzenie do andragogiki. Pod red. T. Wujka. ITeE Radom 1996.

Wroczyński R.: *Edukacja permanentna. Problemy-perspektywy.* PWN, Warszawa 1973.

Zostań inżynierem europejskim. Federacja Stowarzyszeń Naukowo-Technicznych NOT, Warszawa 1996.

Barbara Passini
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

PUBLIKACJE PROF. DR. RYSZARDA WROCZYŃSKIEGO

Monografie i zarysy

1. Dzieje wychowania fizycznego i sportu od końca XVIII wieku do roku 1918. Ossolineum, Wrocław 1971.
2. Edukacja permanentna. Problemy – perspektywy. PWN, Warszawa 1973.
3. Henryk Jordan, propagator gier i zabaw ruchowych. Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.
4. Idee dramatów Aleksandra Świętochowskiego na tle pozytywizmu warszawskiego. Prace Historyczno-Literackie nr 45, Kraków 1934.
5. Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku. PZWS, Warszawa 1955. Wydanie 2 rozszerzone, PZWS, Warszawa 1963.
6. Pedagogika pozytywizmu warszawskiego. Ossolineum, Warszawa–Wrocław 1958.
7. Pedagogika społeczna. PWN, Warszawa 1974. Wydanie 2 rozszerzone, PWN, Warszawa 1976.
8. Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu. Ossolineum, Warszawa–Wrocław 1979 i 1985.
9. Pozytywizm warszawski. Zarys dziejów oraz wybór publicystyki i krytyki. PZWS, Warszawa 1948.
10. Praca oświatowa. Rozwój, systemy, problematyka. Nasza Księgarnia, Warszawa 1965.
11. Programy oświatowe pozytywizmu w Polsce na tle społecznym i gospodarczym. Nasza Księgarnia, Warszawa 1949.
12. Socialna pedagogika. Slovenske Pedagogicke Nakladatelstwo, Bratislava 1968.
13. Tarsadolompedagogia (tyt. oryg. Wprowadzenie do pedagogiki społecznej). Budapeszt 1971.
14. Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. PWN, Warszawa 1965.
15. Wprowadzenie do zagadnień pracy oświatowej. Maszynopis powielany. WAP, Warszawa 1964.
16. Wychowanie poza szkołą. PZWS, Warszawa 1968.

17. Zarys dziejów oraz wybór publicystyki i krytyki okresu pozytywizmu warszawskiego. PZWS, Warszawa 1948.

Krytyczne wydania dzieł pedagogicznych i źródeł

1. Dawid J.W.: Pisma pedagogiczne. Wybrał, opracował, wstępem opatrzył R. Wroczyński. Ossolineum, Wrocław 1961.
2. Główne kierunki rozwoju wychowania fizycznego od końca XVIII wieku do 1918 roku (wybór źródeł). Wstęp R. Wroczyński. Wyboru dokonali i całość opracowali K. Hądzelek i R. Wroczyński. Ossolineum, Wrocław 1968.
3. Karpowicz St.: Pisma pedagogiczne. Wybór, wstęp i opracowanie Ryszard Wroczyński. Ossolineum, Wrocław 1965.
4. Orłowicz M.: Moje wspomnienia turystyczne. Wybór i opracowanie W. Ferens. Przedmowę napisał R. Wroczyński. Ossolineum, Wrocław–Warszawa 1970.
5. Pestalozzi Johann Heinrich: Łabędzi śpiew. Opracował R. Wroczyński. Ossolineum, Wrocław 1973.
6. Pestalozzi Johann Heinrich: Pisma pedagogiczne. Opracował R. Wroczyński. Ossolineum, Wrocław 1972.
7. Radlińska H.: Pedagogika społeczna. Wstęp R. Wroczyński i A. Kamiński. Ossolineum, Wrocław 1961.
8. Rozwój kultury fizycznej w okresie Odrodzenia i Oświecenia. Opracowali W. Humen i R. Wroczyński. Ossolineum, Wrocław 1964.
9. Spencer H.: O wychowaniu umysłowym moralnym i fizycznym. Wstęp i komentarz R. Wroczyński. Ossolineum, Wrocław 1950.
10. Rozwój kultury fizycznej w okresie Odrodzenia i Oświecenia. Źródła do dziejów kultury fizycznej. Opracował W. Ferens i R. Wroczyński. Ossolineum, Wrocław–Warszawa 1964.

Studia i rozprawy w pracach zbiorowych

1. Badania w dziedzinie kształcenia pozaszkolnego oraz pracy kulturalno-oświatowej. W: Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Ossolineum, Wrocław 1965.
2. Comte August (1798–1857). W: Przyjaciel ludzkości. LSW, Warszawa 1957.
3. Contribution au probleme de la recherche interdisciplinaire en matiere L'éducation. W: Recherche en education en Europe. UNESCO 1977.
4. Die geheime wessenschaftliche – und Lehrtatigkeit der polnischen Uniwersitäten während des zweiten Weltkrieges und ihr Kampf gegen den Faschismus. W: Lehrer in omtifaschistischen Widerstandkampf der europäischen Volker (1933–1945). Pedagogische Hochschule, Potsdam 1966.
5. Dwie koncepcje pedagogiki naukowej w Polsce (Jan W. Dawid i Stanisław Karpowicz. W: Studia i materiały z dziejów nauki polskiej. Seria A, z. 12. Ossolineum, Wrocław 1968.

6. Edukacja permanentna, jej źródła i konsekwencje. W: Szkoła i edukacja permanentna. PWN, Warszawa 1975.
7. Edukacja permanentna – założenia i aktualne problemy. W: Edukacja w świecie współczesnym. Z problematyki XXXV Sesji Międzynarodowej Konferencji Oświatowej UNESCO–BIE. WSiP, Warszawa 1975.
8. Evolutionary Trends in Physical Education on the Basis of Recent School Reform in Poland (wspólnie z M. Demelem). W: Physical education in School. PWN, Warszawa 1962.
9. Główne kierunki w opiece nad dzieckiem, dziećmi i młodzieżą. W: Opieka nad dziećmi i młodzieżą. PZWS, Warszawa 1965.
10. Helena Radlińska. Działalność, system pedagogiczny. W: Studia nad pedagogiką XX wieku. PZWS, Warszawa 1962.
11. Historia oświaty i wychowania a prognozy oświatowe. Instytucje wychowawcze i oświatowe. W: Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli. PWN, Warszawa 1970.
12. Koncepcja Uniwersytetu Ludowego Ignacego Solarza i jej źródła. W: Ignacy Solarz i jego Uniwersytet Ludowy. LSW, Warszawa 1965.
13. Kształcenie na odległość. W: Edukacja w świecie współczesnym. Z problematyki XXXV Sesji Międzynarodowej Konferencji Oświatowej UNESCO–BIE. WSiP, Warszawa 1975.
14. Pierwiastki rodzime i obce w kulturze fizycznej okresu zaborów. W: Studia nad dziejami kultury fizycznej XIX/XX wieku. AWF Poznań, Poznań 1973.
15. Kształcenie ustawiczne (wspólnie z M. Godlewskim). W: Pedagogika. Podręcznik akademicki. PWN, Warszawa 1974.
16. Kultura fizyczna i turystyka a problemy społeczno-wychowawcze młodzieży wiejskiej. W: Organizowanie środowiska wychowawczego. „Studia Pedagogiczne", T. XV. Ossolineum, Wrocław 1967.
17. Maria Grzegorzewska w polskiej myśli wychowawczej. W: Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej 7 XI 1969. Nasza Księgarnia, Warszawa 1972.
18. Nauka o kulturze fizycznej. Stan i perspektywy rozwoju. II Kongres Nauki Polskiej. Materiały i dokumenty. T. II, cz. 3. Ossolineum, Wrocław–Warszawa 1974.
19. Nauki społeczne w kulturze fizycznej – relacje i prognozy. W: II Kongres Naukowy Kultury Fizycznej (Gdańsk 1986). Warszawa 1987.
20. Od filantropii do pedagogiki opiekuńczej. W: Problemy opiekuńcze. „Studia Pedagogiczne", T. XII. Ossolineum, Wrocław 1964.
21. O niektórych właściwościach badań pedagogicznych. W: Metodologia środowiskowych badań pedagogicznych. „Studia Pedagogiczne", T. XIX. Ossolineum, Wrocław 1970.
22. O strukturze procesów wychowawczych. W: Środowisko i wychowanie. „Studia Pedagogiczne", T. X. Ossolineum, Wrocław 1963.
23. Oświata dorosłych. W: Osiągnięcia i problemy rozwoju oświaty w XX-leciu Polski Ludowej. PWN, Warszawa 1966.

24. O właściwy horyzont reformy oświaty. W: Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze. „Studia z pedagogiki społecznej i polityki społecznej". TWWP, T. III. PWN, Warszawa 1974.
25. O współczesnej strukturze systemu oświaty. W: Problemy kultury i wychowania. PWN, Warszawa 1963.
26. O zastosowaniach pedagogiki i użyteczności zawodu pedagoga. W: Pedagogika i potrzeby społeczne. Sondaż diagnostyczny i próba prognozy stanowisk zawodowych dla pedagogów. PWN, Warszawa 1974.
27. Praca pozaszkolna wśród młodzieży dorastającej i dorosłych. W: Zarys pedagogiki. PWN, Warszawa 1959.
28. Problemy wychowania fizycznego w nowożytnej myśli pedagogicznej. W: Konferencja naukowa poświęcona teorii kultury fizycznej. Sport i Turystyka, Warszawa 1957.
29. Program 4-letnich studiów magisterskich stacjonarnych i zaocznych. Historia kultury fizycznej. AWF, Warszawa 1966.
30. Różnorodność sytuacji wychowawczych. W: Potrzeby wychowawcze i ich zaspokajanie. „Studia Pedagogiczne", T. XXXIII. Ossolineum, Wrocław 1975.
31. Ruch oświatowy w Królestwie Polskim w początkach XX wieku. W: Z dziejów książki i bibliotek w Warszawie. PIW, Warszawa 1961.
32. Społeczne funkcje książki naukowej. W: Problemy edytorskie. PWN, Warszawa 1971.
33. Spuścizna Komisji Edukacji Narodowej w dziedzinie wychowania fizycznego. Red. naukowa K. Hądzelek, R. Wroczyński. Warszawa 1978.
34. System, formy i zadania oświaty dorosłych. W: Oświata i kultura dorosłych. PZWS, Warszawa 1958.
35. Tradycje i współczesność w polskiej kulturze fizycznej. Współautor K. Hądzelek. W: Sport w kształtowaniu kultury i osobowości. Studia i materiały. AWF, Warszawa 1983.
36. W sprawie typologii pozaszkolnych środowisk wychowawczych. W: Pedagogika dorosłych. PZWS, Warszawa 1962.
37. Wychowanie w środowisku. W: Organizowanie środowiska wychowawczego. Zbiór rozpraw z pedagogiki społecznej. „Studia Pedagogiczne", T. XV, Ossolineum, Wrocław 1967.
38. Z dziejów pracy oświatowej z dorosłymi na ziemiach polskich. W: Praca oświatowa z dorosłymi. PZWS, Warszawa 1960.

Rozprawy i artykuły w czasopismach

1. Badania nad wpływem wychowania fizycznego na rozwój fizyczny i psychiczny ucznia. „Kwartalnik Pedagogiczny", 1958, nr 1.
2. Bilans czasu ucznia. „Nowe Drogi" 1976, nr 9.
3. Competitive sport for youth as a pedagogical problem. „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1972, nr 3.

4. Czeski pedagog o Stanisławie Karpowiczu. Tłumaczenie z czeskiego R. Wroczyński. „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1966, nr 1.
5. Czynniki wychowawcze w pracy oświatowej. „Praca Oświatowa" 1947, nr 3/4.
6. Dom studencki – ośrodkiem pracy wychowawczej. „Życie Szkoły Wyższej" 1955, nr 3.
7. Doświadczenie pracy wychowawczej i dydaktycznej. „Życie Szkoły Wyższej" 1953, nr 7/8.
8. Dotrzymać kroku (Problem podnoszenia kwalifikacji). „Tygodnik Demokratyczny" 1971, nr 16.
9. Drogi i bezdroża walki z analfabetyzmem. „Praca Oświatowa" 1947, nr 10/11.
10. Działalność i system pedagogiczny Heleny Radlińskiej. „Chowanna" 1958, nr 3/4.
11. Działalność Komisji do Spraw Bibliotek Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego w latach 1966–1969. „Życie Szkoły Wyższej" 1969, nr 9.
12. Dziesięciolecie Wydziału Pedagogicznego UW 1953–1963. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1964, nr 2.
13. Edukacja permanentna, jej źródła i konsekwencje. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1974, nr 4.
14. The evolution of the part played by school physical education withim the scope of social and cultural development. Streszczenie referatu. „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1959, nr 1/2.
15. Helena Radlińska – działalność i system pedagogiczny, „Chowanna" 1958, z. 3–4.
16. Henryk Jordan, propagator of motor games and play. „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1975, nr 3.
17. Historia wychowania fizycznego i sportu w Afryce (Międzynarodowy Kongres w Kairze). „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1973, nr 4.
18. Historyczny rozwój funkcji wychowania fizycznego w szkole. „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1959, nr 3.
19. Humanistyczne wartości w dziejach wychowania fizycznego i sportu w Polsce. „Kultura Fizyczna" 1976, nr 8.
20. Ignacego Solarza koncepcja Uniwersytetu Ludowego i jej źródła. „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1962, nr 4.
21. Język polski w uniwersytecie powszechnym. „Praca Oświatowa" 1946, nr 1.
22. Jubileusz 80-lecia prof. dr. Bogdana Nawroczyńskiego. „Przegląd Historyczno–Oświatowy" 1962, nr 3.
23. Katedra Pedagogiki Społecznej 1957–1963. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1964, nr 2.
24. Koncepcja wychowania fizycznego w szkolach Komisji Edukacji Narodowej a współczesne potrzeby wychowawcze. „Kultura Fizyczna" 1974, nr 1.
25. Kongres pedagogiczny we Florencji. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1958, nr 1.
26. Kształcenie permanentne – potrzeba i konieczność. „Tygodnik Demokratyczny" 1971, nr 50.
27. Kształcenie permanentne. Rozwój, perspektywy i konsekwencje dla oświaty. „Nauczyciel i Wychowanie" 1971, nr 3.
28. Kształcenie permanentne, rozwój, perspektywy, możliwe konsekwencje dla oświaty i wychowania. „Życie Szkoły Wyższej" 1971, nr 3.

29. Kultura fizyczna w dobie Odrodzenia i Oświecenia. „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1962, nr 1.
30. Kultura fizyczna w dobie Odrodzenia i Oświecenia. Gry i zabawy. Jazda na łyżwach (wspólnie z W. Ferens). „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1962, nr 2.
31. Ludzie pracy zdobywają wiedzę. „Wiedza i Życie" 1954, nr 5.
32. Łukasz Kurdybacha 1907–1972. „Nowa Szkoła" 1973, nr 5.
33. Maria Grzegorzewska w polskiej myśli wychowawczej. „Szkolnictwo Specjalne" 1970, nr 1.
34. Marian Falski (biografia). „Nowa Szkoła" 1971, nr 12.
35. Miasto i wieś jako środowisko wychowawcze. „Wychowanie w Przedszkolu" 1969, nr 6.
36. Międzynarodowa Konferencja poświęcona problemom demokratyzacji zarządzania oświatą, samorządności szkoły i partycypacji w kierowaniu szkołą. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1976, nr 1.
37. Moim zdaniem – tylko na uniwersytecie. W sprawie kształcenia nauczycieli. „Głos Nauczycielski" 1955, nr 47.
38. Na szlaku tradycji polskiej kultury fizycznej. „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1986, nr 1.
39. Nauczyciel i środowisko (Sprawa aktywizacji kulturalnej środowiska). „Głos Nauczycielski" 1958, nr 18.
40. Nauczyciel przyszłości. „Głos Nauczycielski" 1974, nr 7.
41. Nauka o kulturze fizycznej – stan i perspektywy rozwoju. „Kultura Fizyczna" 1973, nr 6.
42. Nauka o kulturze fizycznej – stan i perspektywy rozwoju. „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1973, nr 4.
43. Niektóre zadania szkoły w pracy oświatowej w środowisku. „Nauczyciel i Wychowanie" 1965, nr 5/6.
44. Nikt nie jest mądry raz na zawsze. „Życie i Nowoczesność" 1970, nr 22.
45. Nowy plan studiów pedagogicznych. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1962, nr 1.
46. Oddziaływanie szkoły i nauczyciela na środowisko. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1961, nr 2.
47. O nauczaniu zaocznym. „Wiedza i Życie" nr 6/1953.
48. O niektórych właściwościach badań pedagogicznych. „Nauczyciel i Wychowanie" 1970, nr 1.
49. O pojmowaniu środowiska i jego konsekwencji dla wychowania. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1960, nr 4.
50. O potrzebie prognozowania oświaty. „Głos Nauczycielski" 1972, nr 1.
51. O potrzebie ustawicznego kształcenia w kulturze fizycznej i sporcie (współautor K. Hądzelek). „Sport Wyczynowy" 1986, nr 3–4.
52. O społecznym podłożu wychowania fizycznego i sportu. „Kultura Fizyczna" 1954, nr 5.
53. Ośrodek pomocy młodzieży i rodzinie w Kopenhadze (Kofeeds Skole). „Kwartalnik Pedagogiczny" 1958, nr 2.

54. O środowisku wychowawczym. Aktualne problemy badań pedagogicznych. „Nowa Szkoła" 1969, nr 7.
55. Oświata dorosłych w okresie dwudziestolecia Polski Ludowej. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1964, nr 1.
56. Oświata – problem międzynarodowy. „Kultura" 1976, nr 43.
57. O właściwe widzenie zagadnień wychowawczych. Przed zjazdem pedagogów społecznych. „Głos Nauczycielski" 1957, nr 15.
58. Pamiętniki nauczycieli. „Przewodnik Historyczno-Oświatowy" 1960, nr 3.
59. Pedagogika a badania interdyscyplinarne. „Badania Oświatowe" 1976, nr 4.
60. Pedagogika społeczna Bolesława Prusa. „Oświata i Kultura" 1947, nr 10.
61. Pedagogika społeczna, jej podstawowe pojęcia oraz rozwój problematyki. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1967, nr 3.
62. Perspektywy kształcenia permanentnego w Polsce i w świecie. „Człowiek i Nauka". R. 4/1974.
63. Perspektywy pedagogiki społecznej. „Nowa Szkoła" 1974, nr 3.
64. J.H. Pestalozzi w pedagogice polskiej. „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1971, nr 2.
65. Pierre de Coubertina poglądy na szkołę i rolę sztuki w wychowaniu. „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1969, nr 1.
66. Pierwsze próby teorii wychowania fizycznego. „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1970, nr 1.
67. Placówki wychowania pozaszkolnego a problemy organizowania środowiska wychowawczego. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1967, nr 4.
68. Pomiar środowiska wychowawczego. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1965, nr 3.
69. Pomost do kultury (oświata permanentna). „Tygodnik Demokratyczny" 1972, nr 8.
70. Postulaty i działalność Komisji Edukacji Narodowej w dziedzinie wychowania fizycznego (współautor K. Hądzelek). „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1974, nr 2.
71. Problem Łużyc. „Zdrój" 1946.
72. Problemy kształcenia nauczycieli w ZSRR. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1958, nr 2.
73. Problemy organizowania środowiska wychowawczego. „Ruch Pedagogiczny" 1965, nr 4.
74. Problemy pedagogiczne w rozprawie Jędrzeja Śniadeckiego „O fizycznym wychowaniu dzieci". „Wychowanie Fizyczne i Sport". T. I, 1957.
75. Problemy szkoły średniej dla dorosłych. „Oświata i Kultura" 1946, nr 5/6.
76. Profesor dr Maksymilian Siemieński 1905–1966. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1967, nr 3.
77. Projekt reformy studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Warszawskim przedstawiony na posiedzeniu Rady Naukowej Instytutu Nauk Pedagogicznych UW 17 XI 1961. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1961, nr 3.
78. „Przegląd Pedagogiczny" w 75. rocznicę. „Głos Nauczycielski" 1957, nr 47.
79. Przez całe życie (Kształcenie permanentne). „Polska" 1970, nr 10.
80. Rola bibliotek i informacji w procesie dydaktycznym szkoły wyższej. „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1969, z. 1.

81. Rozszerzona działalność uniwersytetów w Anglii (University extension). „Kwartalnik Pedagogiczny" 1964, nr 1.
82. Rozwój nauk o kulturze fizycznej w 25-leciu PRL. Oprac. wspólnie z 5 autorami. „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1970, nr 4.
83. Rozwój nauki o wychowaniu fizycznym i sporcie w Akademii Wychowania Fizycznego (współautor K. Hądzelek). „Roczniki Naukowe AWF w Warszawie" 1979, t. XXIV.
84. Ruch nauczycielski w Warszawie w latach 1905–1914 i polemiki o kierunek oświaty i wychowania. „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1959, nr 1.
85. Socjalne problemy wychowania w pedagogice radzieckiej. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1968, nr 2.
86. Sprawy oświaty na XIX Konferencji Generalnej UNESCO. „Głos Nauczycielski" 1976, nr 51.
87. Studia pedagogiczne II stopnia przy Uniwersytecie Warszawskim. „Kultura i Życie": 1958, nr 3.
88. Stulecie uniwersytetu ludowego. „Zdrój" 1946, nr 2.
89. System i klasyfikacja form oświaty dorosłych. „Oświata Dorosłych" 1958, nr 2.
90. System oświaty i edukacja permanentna. „Kultura i Życie" 1972, nr 9.
91. System pedagogiczny Herberta Spencera. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1957, nr 3.
92. „Szkoła i edukacja permanentna" – sympozjum pedagogiczne. „Roczniki UW", R. 14/1974.
93. Szkoła i środowisko. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1960, nr 1.
94. Szkoła na jutro. „Życie i Nowoczesność" 1971, nr 49.
95. Szkoła podstawowa w pięćdziesięcioleciu niepodległości. „Kwartalnik Historyczny" 1969, z. 415.
96. Szkoły dla młodzieży robotniczej i wiejskiej w Związku Radzieckim. „Praca Oświatowa" 1949, nr 11.
97. Śniadecki Jędrzej o wychowaniu. „Głos Nauczycielski" 1956, nr 2.
98. Środki masowej komunikacji i wychowanie. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1966, nr 2.
99. Środki masowego przekazywania a upowszechnianie kultury. „Nauczyciel i Wychowanie" 1966, nr 2.
100. Środowiskowe uwarunkowania procesów wychowawczych. „Nauczyciel i Wychowanie" 1965, nr 4.
101. Tendencje rozwojowe wychowania fizycznego w Polsce na tle założeń reformy szkolnej. „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1961, nr 4.
102. Trzeci Międzynarodowy Kongres Pedagogiczny w Oslo. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1962, nr 2.
103. Trzeci światowy (kongres oświaty dorosłych). „Tygodnik Demokratyczny" 1972, nr 31.
104. Uniwersytet czy wyższe szkoły pedagogiczne? (Kształcenie nauczycieli szkół średnich). „Życie Szkoły Wyższej" 1956, nr 3.
105. U podstaw przebudowy szkoły średniej dla dorosłych. „Oświata i Kultura" 1946, nr 7.

106. Upowszechnianie wiedzy (problemy, struktura – postulaty badawcze). „Kwartalnik Pedagogiczny" 1956, nr 1–2.
107. U progu wielkich przemian. „Zdrój" 1946, nr 2.
108. Uwagi o pracy ze studentami I roku. „Życie Szkoły Wyższej" 1954, nr 9.
109. Uwagi o programie szkoły średniej dla dorosłych. „Oświata i Kultura" 1947, nr 4.
110. Uwagi o wykładzie uniwersyteckim. „Życie Szkoły Wyższej" 1955, nr 9.
111. Warszawski ośrodek myśli pedagogicznej w drugiej polowie XIX w. „Rocznik Warszawski" T. 7, 1966, z. 2.
112. Wkład Związku Nauczycielstwa Polskiego w kształtowanie polityki oświatowej i przygotowanie nauczycieli w okresie 25-lecia Polski Ludowej. „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1970, nr 3.
113. W poszukiwaniu modelu szkoły średniej. „Nowa Szkoła" 1972, nr 5.
114. W sprawie reformy studiów pedagogicznych. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1970, nr 4.
115. W sprawie szkoły średniej dla dorosłych. „Praca Oświatowa" 1946, nr 6/7.
116. Współczesne problemy kształcenia pozaszkolnego w Stanach Zjednoczonych. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1963, nr 1.
117. Współczesne tendencje w oświacie dorosłych (w świetle międzynarodowych kongresów w Elsinore i Motrealu). „Kwartalnik Pedagogiczny" 1963, nr 2.
118. Wychowanie fizyczne dzieci i młodzieży oraz kształcenie nauczycieli wf. w Danii. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1959, nr 1.
119. Wychowanie fizyczne i sport młodzieży na forum międzynarodowym. „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1977, nr 4.
120. Wychowanie fizyczne na ziemiach polskich w początkach XIX wieku. „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1967, nr 1.
121. Wychowanie fizyczne w myśli pedagogicznej na przełomie XIX i XX wieku. „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1977, nr 1.
122. Zadania specjalne pracownika oświatowego na Ziemiach Odzyskanych. „Praca Oświatowa" 1946, nr 1.
123. Zagadnienia metody i treści nauczania w szkołach średnich dla dorosłych. „Praca Oświatowa" 1946, nr 2.
124. Zagadnienia pedagogiczne w pracy pielęgniarskiej. „Pielęgniarka Polska" 1952, nr 5.
125. Zagadnienie oceny dorosłego ucznia. „Praca Oświatowa" 1949.
126. Zagadnienia wychowania fizycznego na V Kongresie Pedagogicznym w Lipsku. „Kultura Fizyczna" 1956, nr 9.
127. Z badań Katedry Pedagogiki Społecznej. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1960, nr 3.
128. Z badań nad rezultatami walki z analfabetyzmem (1949–1951) i upowszechnieniem wykształcenia podstawowego. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1963, nr 4.
129. Z dziejów problematyki społeczno-oświatowej (od „Przeglądu Tygodniowego" do „Głosu" 1866–1886). „Oświata i Kultura" 1947, nr 2/3.
130. Z rozważań nad genezą nowoczesnego wychowania fizycznego. „Wychowanie Fizyczne i Sport" 1965, nr 1.
131. Zygmunt Kobyliński (1895–1958). „Oświata Dorosłych" 1959, nr 5.
132. Życie i działalność Stanisława Karpowicza. „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1964, nr 3.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/1999

Mirosław Wojciechowski

DRĘCZENIE WZAJEMNE UCZNIÓW – PROGRAM NAPRAWCZY

Z trudem liberalizuje się nasze życie społeczne. Nie łatwiej jest też o rozsądną tolerancję w sferze wychowania młodego pokolenia. Nie bez powodu więc przez wielu liberalizacja w naszym wydaniu może być uznana – co najwyżej – za sprawczynię politycznego folkloru. Utrudnia to wrastanie jej zasad w krajobraz polskiego czasu przemian. W obszarze edukacji następstwem takiego stanu rzeczy jest podział opinii na zwolenników wzrostu uczniowskich swobód – z jednej strony – oraz ich zagorzałych przeciwników, których rzesze rosną proporcjonalnie do liczby brutalnych zachowań dzieci – z drugiej.

Mnożą się demonstracje uliczne przeciwko najbardziej zwyrodniałej młodzieży. Pojawiają się słowa potępienia oraz głosy „zdrowego rozsądku", nawołujące do przywrócenia ładu i poczucia bezpieczeństwa sprawdzonymi w przeszłości metodami (metodami przymusu). Na ich rzecz przytacza się na ogół prawdziwe dane o wzroście przestępczości wśród nieletnich, a zjawisko wzrostu przemocy łączy się jednoznacznie z następstwami dokonującej się w naszym kraju transformacji ustrojowej. Nie szczędzi się słów krytyki pod adresem mediów, rodziny, instytucji wychowawczych, kulturalnych, sportowych czy rozrywkowych. Nie omija się głównego winowajcy młodzieżowego rozwydrzenia, tj. nadmiaru wolności, luzu zacierającego granice między swobodą a samowolą. Dramatyzmu ocenom aktualnej sytuacji dodają doniesienia o coraz młodszym wieku sprawców oraz to, że sceną tych niepokojących zdarzeń bywa też szkoła. Młodzi, pytani o powody swoich brutalnych zachowań, nie wykazują żadnej skruchy, nie potrafią też podać wiarygodnych przyczyn.

A dyskusje na temat przyczyn trwają. Padają więc zarzuty pod adresem filmów, narkotyków, alkoholu, pornografii, czasem także bajek i baśni i to niekoniecznie tych wyświetlanych w telewizji.

W tym ogólnym zamieszaniu pojawiają się też głosy pedagogów zachęcających do całkowitego zaniechania stosowania przemocy, przymusu czy jakiejkolwiek konkurencji w wychowawczych interakcjach na rzecz wszechwładnego przyzwolenia.

Czy obserwowany dziś wśród młodzieży, jej wyraźnie widoczny radykalizm opinii i zachowań ma jednoznacznie negatywny charakter?

Pewnie nie, gdyż spostrzegana polaryzacja postaw naszej młodzieży ma nie jeden, a dwa krańce: negatywny i pozytywny. Pytaniem pilnie wymagającym odpowiedzi jest: Jak pohamować bieg niepożądanych zdarzeń?

Dziś praktyka udziela kilku takich odpowiedzi. Jedną z najbardziej spektakularnych jest tzw. eksperyment radomski, drugą – opisywana w literaturze pedagogicznej próba redukcji dręczenia dzieci przez dzieci w jednej ze szkół podstawowych Wałbrzycha (Wojciechowski, 1996 i 1998).

Już pobieżny przegląd katalogu stosowanych przez młodzież form przemocy pokazuje, jak wiele różnych przybiera ona postaci. Jedną z nich jest szykanowanie połączone często z fizyczną przemocą, które w krajowej literaturze psychologiczno-pedagogicznej do tej pory nie zostało utrwalone precyzyjnym określeniem. Być może pewien postęp dokona się w tym zakresie za sprawą książki D. Olweusa pt. *Mobbning. Fala przemocy w szkole* (1998). Polski wydawca we wstępie do tej książki wyjaśnia, że „szwedzkie słowo *mobbning* nie ma dokładnego polskiego odpowiednika. Żadne z polskich określeń nie oddaje w sposób pełny tego zjawiska; a zjawisko to można porównać do funkcjonującego w polskim języku pojęcia »fali« (w szkole analogicznie do tej w wojsku). Istotą »fali« jest jednak różnica wieku lub pozycji (w wojsku wcześniej pobór), poza tym »fala« jest zjawiskiem grupowym (dziadkowie – koty; klasy starsze – klasy młodsze). Dlatego pojęcie to, choć bardzo bliskie, nie jest w pełni adekwatne".

Nie chcąc nadużywać w tekście słowa *mobbning*, stosowałem zamiennie polskie określenia, jak: prześladowania, szykany, nękanie, dokuczanie, zastraszanie, a przede wszystkim dręczenie (choć zakres tych słów jest węższy). Dlatego pojęcia te należy rozumieć szerzej, jako opisujące całość omawianego tu zjawiska.

Dręczenie – przesłanki teoretyczne i problemy badawcze

Od końca lat siedemdziesiątych problem **dręczenia** w szkołach zaczął skupiać na sobie wzrastające zainteresowanie w międzynarodowej literaturze psychologicznej, przynosząc różne sposoby interpretacji tego słowa. I tak, dręczeniem określa się np.: „umyślne, świadome pragnienie krzywdzenia, odgrażania się albo zastraszania kogoś"(za: Francis i Jones, 1994, s. 113). I dalej: „jest to każde działanie lub działanie ukryte, takie jak groźby lub przemoc, zmierzające do wywołania strachu albo rozpaczy". Cechą wspólną tych określeń jest uznanie, że podstawą wiktymizacji jest **strach** wywoływany u ofiar przemocy.

W opracowaniu B. Woynarowskiej (1996, s. 54) wyjaśnia się osobom badanym, że „częste i długotrwałe dokuczanie innym, czyli dręczenie ich polega na tym, że inny uczeń lub ich grupa zaczepia, napada, mówi przykre rzeczy, bije, popycha, kopie, zamyka w jakimś pomieszczeniu, robi na złość itd. Może zdarzać się to często i trudno się przed tym obronić. Dręczeniem nie jest zwykła sprzeczka, a nawet bójka z kolegą (koleżanką)".

Zdaniem wybitnego znawcy przedmiotu Dana Olweusa z Norwegii (1996, s. 1173; 1993, s. 9) o **dręczeniu** lub **wiktymizacji** ucznia w szkole można mówić wówczas, kiedy: on lub ona narażani są ustawicznie na negatywne oddziaływanie jednego lub grupy uczniów. Z negatywnym oddziaływaniem – uzupełnia autor – mamy do czynienia, kiedy

ktoś intencjonalnie zadaje lub usiłuje zadać krzywdę albo spowodować niepokój innego ucznia.

Nad dręczeniem uczniów w szkole wykonano wiele badań w różnych krajach Europy i świata; m.in. w Skandynawii, Australii, Anglii, Hiszpanii, Kanadzie, USA. Znany jest polski raport z badań nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej pod redakcją Barbary Woynarowskiej (1996).

Badania porównawcze wykonano w 24 krajach (głównie europejskich). W badaniach na terenie Polski udział wzięło 4527 uczniów w wieku 11,13 i 15 lat, w tym 2243 chłopców i 2284 dziewcząt. Zastosowano badania ankietowe zawierające pytania „dotyczące zachowań zdrowotnych i samooceny stanu psychospołecznego oraz ich uwarunkowań związanych ze szkołą, rodzicami i grupą rówieśniczą" (Woynarowska, 1996, s. 7). Pośród wielu obszarów poszukiwań badawczych, w rozdziale poświęconym relacjom między uczniami, zajęto się również przemocą uczniów wobec uczniów. W ankiecie zadano pytanie: „jak często byli oni dręczeni przez kolegów w szkole oraz brali udział w dręczeniu innych" (pod uwagę brano półrocze poprzedzające badania). Uzyskane wyniki to: „co trzeci uczeń był dręczony przez innych uczniów w szkole (40% chłopców i 24% dziewcząt) lub sam uczestniczył w dręczeniu innych co najmniej jeden lub dwa razy (45% chłopców, 20% dziewcząt). Autorzy badań piszą dalej, że częściej byli dręczeni i sami uczestniczyli w dręczeniu: chłopcy niż dziewczęta, uczniowie młodsi niż starsi, młodzież na wsi niż w mieście (przemocy doświadczyło co najmniej 1–2 razy 36% uczniów na wsi i 30% w mieście)".

Cytowani już Lenlie J. Francis i Susan H. Jones (1996, s.114) w badaniach nad dręczeniem wśród 13- i 15-latków z Anglii i Walii (n = 11,535) udowodnili, że 25% pośród nich, tj. częściej dziewczęta (27,2%) niż chłopcy (22,8%) i częściej uczniowie młodsi (27,2%) niż starsi (22,7%), przyznają się do strachu przed dręczeniem ze strony innych uczniów. Badacze ci, wykorzystując Formularz Eysencka J. J. pn. „Kwestiona-riusz Osobowości w wersji Junior" wraz z pytaniem sondującym strach uczniów przed dręczeniem w szkole, udowodnili hipotezę, że strach przed dręczeniem koreluje pozytywnie z wynikiem ucznia na skali neurotyzmu oraz wynikiem na skali kłamstwa, a także koreluje negatywnie z wynikiem na skali psychotyzmu i ekstrawersji.

Wydaje się, że z punktu widzenia teorii i praktyki edukacyjnej najbardziej wyczerpujące opracowania nt. wiktymizacji na terenie szkół należą do Dana Olweusa z Bergen w Norwegii.

Jak podaje „The Independent" (Strickland, 1993), 20-letnia praca badawcza prowadzona pośród 150 tysięcy skandynawskich uczniów szkół podstawowych i średnich pozwoliła zebrać ogromny materiał do analiz. Dała również podpowiedź do praktycznych porad dla nauczycieli i rodziców, co robić z tym problemem.

W artykule D. Olweusa, jaki ukazał się w języku polskim, czytamy m.in:. (w: Frączek, 1996, s. 93) ok. 15% uczniów w wieku od 7 do 16 lat w Skandynawii doświadczyło zjawiska agresji szkolnej z pewną regularnością (jesień 1983), jako znęcający się lub ich ofiary. W przybliżeniu 9% stanowiły ofiary, a 7% znęcało się nad innymi uczniami. Około 9 tys. (6%) było zarówno agresorami, jak i ofiarami. Około 5% uczniów uczestniczyło w „bardziej złożonych" zjawiskach agresji szkolnej. Teoretycznie ważnym jest

rozróżnienie wśród ofiar dręczenia przypadków ofiar **przemocy bezpośredniej** (nękanie fizyczne i słowne) i ofiar **społecznej izolacji** (społecznego odrzucenia).

Zebrane wyniki badań ankietowych pozwoliły autorowi ustalić, że o wiele więcej chłopców niż dziewcząt znęca się nad innymi; nieco mniej chłopców niż dziewcząt jest ofiarami agresji; między dziewczętami i chłopcami występuje też różnica form agresji wobec innych: dziewczęta stosują bardziej subtelne i pośrednie sposoby nękania, takie jak oszustwo, rozpowszechnianie plotek, celowe wykluczenie kogoś z grupy oraz manipulowanie związkami przyjaźni.

Znaczącym osiągnięciem badawczym autora jest też opisanie wizerunków typowej ofiary i typowego dręczyciela. Tak więc **ofiary** charakteryzują się – pokrótce – wyższym niepokojem, brakiem poczucia bezpieczeństwa, ujemnym obrazem samego siebie i swojej sytuacji. Atakowani reagują płaczem (w najmłodszym wieku) i wycofaniem. W przypadku chłopców są to na ogół słabsze fizycznie dzieci.

Typowych **agresorów** cechuje: wyższy poziom agresji, bardziej pozytywny stosunek do przemocy, impulsywność, silna potrzeba dominacji, niewielka empatia wobec ofiar agresji, siła fizyczna (w: Frączek, 1996 s. 93–94).

Na podstawie tego, co do tej pory udało się ustalić na temat dręczenia wzajemnego uczniów, można postawić następujące pytania badawcze:

- Jaki jest zasięg zjawiska dręczenia na terenie wybranej szkoły?
- Czy w obrębie problemu napastnik/ofiara występują jakieś znaczące zróżnicowania międzypłciowe?
- Czy wyniki uzyskane za pomocą ankiety potwierdzają obserwacje nauczycielek na temat swoich uczniów?
- Czy potwierdza się powiedzenie, że agresja rodzi agresję?
- Czy zachowanie dzieci ma związek z ich stosunkiem do przemocy?
- Co najsilniej różni lub łączy dzieci fizycznie lub psychologiczne zastraszane przez swych agresorów?

Metoda badań własnych

Badania przeprowadzono w marcu 1998 roku w największej szkole podstawowej w Wałbrzychu, liczącej wówczas ponad 1800 uczniów.

Wybór szkoły nie był przypadkowy, na jej terenie bowiem realizuje się program naprawczy skierowany przeciw dręczeniu, a dokonana diagnoza tego zjawiska stanowi punkt wyjścia planowanych tam działań.

Badaniami objęto dziewczynki i chłopców z klas II (n = 86), z klas IV (n = 195) i klas VI (n = 257); razem 538 uczniów, tj. 86,9% ogółu uczniów w tych klasach, z czego 277 stanowiły dziewczęta, a 261 chłopcy.

Dzieci anonimowo wypełniły oryginalny kwestionariusz Dana Olweusa dla uczniów z klas młodszych (wersja Junior, klasy I–IV) i uczniów z klas starszych (wersja Senior, klasy V i starsze) w adaptacji autora niniejszego opracowania. Ankieta składa się z 39 pytań (wersja Junior 38) podzielonych na kilka części.

Do celów statystycznych ankietę podzielono na części (skale) dotyczące:

a) ofiar izolacji społecznej (4 pytania);

b) ofiar przemocy bezpośredniej (5 pytań);
c) napastników (6 pytań);
d) ustosunkowań do dręczenia (3 pytania).

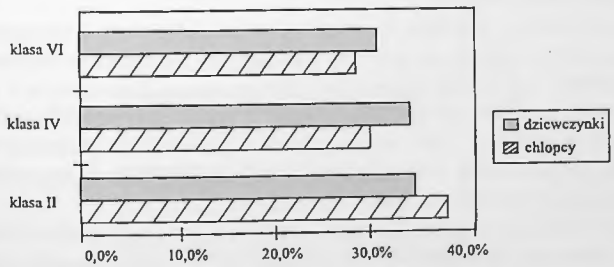
Dodatkowo w trzech klasach nauczania początkowego poproszono nauczycielki o sporządzenie list uczniów, którzy – ich zdaniem – wyróżniają się nadmierną agresywnością i tych, którzy są ich najczęstszymi ofiarami.

W ten sposób porównano obserwacje nauczycielek z wynikami uzyskanymi w ankiecie[1].

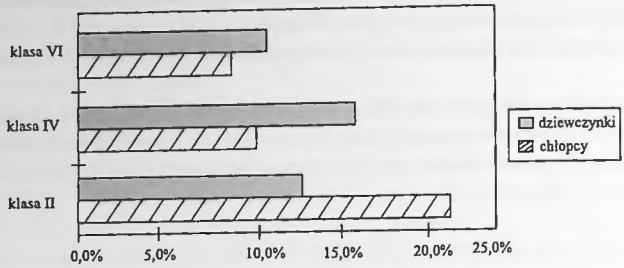
Ze względu na przyjęte założenie, iż wychowawczy klimat klasy (szkoły) tworzą dzieci wielorako uwikłane w kontekst napastnik/ofiara, w opracowaniach statystycznych liczba ogólna tych dzieci (%) nie jest zwykłą sumą wyłonionych typów przypadków[2].

Wyniki badań

Analiza odpowiedzi uczniów na ankietę ujawniła, że 30,3% ogółu badanych to uczniowie uwikłani w złożony kontekst interakcji z udziałem przemocy jako napastnicy bądź jako ofiary albo jako jedni i drudzy równocześnie. W grupie dziewcząt uzyskano nieco wyższy odsetek tych dzieci (31,1%) niż w grupie chłopców (29,5%). Rysunek 1 ukazuje, że tylko wśród najmłodszych uczniów mamy do czynienia z sytuacją odwrotną, tj. przewagą liczby chłopców nad dziewczętami. W obu wyłonionych grupach wraz z wiekiem zmniejsza się liczba dzieci wciągniętych w problem: napastnik/ofiara.



Rys. 1. Liczba chłopców i dziewcząt uwikłanych w kontekst napastnik–ofiara



Rys. 2. Liczba napastników wśród chłopców i dziewcząt

Rysunek 2 ilustruje osobliwą odwrotność ustalonych przez nas faktów wobec ustaleń innych autorów, czy choćby powszechnej opinii o dziewczęcej agresji, bo oto w grupie uczennic z klas IV i VI zanotowaliśmy przewagę liczby dziewcząt nad chłopcami, gotowych do dręczenia innych. Wyniki 31 dziewcząt stanowiących tę grupę, tj. grupę napastniczek poddaliśmy dalszym analizom.

Miały one za zadanie m.in. potwierdzić obiegowy już pogląd zawarty w stwierdzeniu o tym, że agresja wywołuje agresję. W tym celu wykonaliśmy niezbędne obliczenia korelacyjne. Porównaliśmy wynik badanej ze skali ofiar przemocy bezpośredniej i skali izolacji społecznej z jej wynikiem ze skali napastników. Rezultat poczynionych obliczeń pokazał, że w grupie dziewcząt o najwyższym poziomie gotowości do przemocy (dręczenia) nie zachodzi żaden związek statystyczny pomiędzy ich tendencją do krzywdzenia a przykrościami doznanymi ze strony innych.

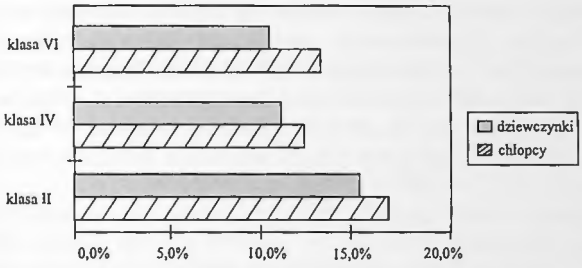
Wobec takiego wyniku postawiliśmy ponowne pytanie o przyczynę większej liczby agresywniejszych dziewcząt niż chłopców. Odwołaliśmy się tym razem do odpowiedzi, które zamieszczone zostały na skali ustosunkowań do przemocy. Rezultat, na który oczekiwaliśmy, da się ująć w następującym wniosku: tym więcej agresji dziewcząt, im mniej ich dezaprobaty dla przemocy ($r = -0,289$). Oto kilka przykładów.

Prawie 1/3 omawianej grupy dziewcząt (32,3%) uznała, że „zaczepianie i grożenie innym" raz na jakiś czas (czasami) jest zabawne. Podobny procent uczennic, tj. 35,5% czuje, że zastraszanym uczniom może być zaledwie „**trochę** nieprzyjemnie". Około 10% uczennic nie robi nic, widząc zastraszonego rówieśnika, ponieważ „to nie ich sprawa", a co czwarta (25,8%) może „zrozumieć" powody, dla których jedni zastraszają drugich.

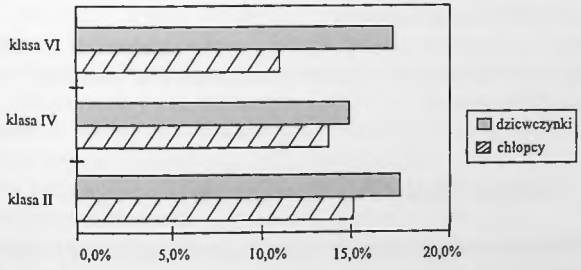
Dodatkowego kolorytu omawianej grupie dziewcząt przydaje to, że 45,2% z nich czuje się mniej lubianymi przez innych.

Wśród ofiar **przemocy bezpośredniej** (rys. 3) zaznaczają się wyraźnie dwie prawidłowości. Pierwsza to przewaga dręczonych fizycznie chłopców nad dziewczętami (ogółem: 13,8% chłopców i 11,6% dziewcząt) I druga to malejąca wraz z wiekiem w obu grupach liczba prześladowanych uczniów: z 17% chłopców klas II, do 13,4% z klas VI, i odpowiednio – z 15,4 do 10,6% dziewcząt.

Statystyczny obraz ofiar społecznej izolacji ukazuje rys. 4. Wynika z niego, że poczucie izolacji to udręka przeważającej liczby uczennic nad uczniami.



Rys. 3. Liczba ofiar przemocy bezpośredniej wśród chłopców i dziewcząt



Rys. 4. Liczba ofiar społecznej izolacji wśród chłopców i dziewcząt

Odrzucenie przez grupę dotyka 16,2% ogółu badanych dziewcząt oraz 12,6% chłopców. Liczba nękanych dziewcząt utrzymuje się w poszczególnych grupach wieku, natomiast spada pośród chłopców z 14,9 w klasach II do 11,2% w klasach VI.

Nasze zainteresowania sytuacją uczniów dotkniętych w najwyższym stopniu skutkami fizycznej czy psychologicznej przemocy ze strony innych dzieci, kazało nam wyłonić kolejne dwie grupy badawcze. Jako statystyczne kryterium selekcji założyliśmy wynik badanego, przekraczający średni wynik grupy o dwa odchylenia standardowe ($\overline{X}$ + 26). W ten sposób uzyskaliśmy grupę 26 ofiar przemocy bezpośredniej (5,4% dziewcząt i 4,2% chłopców z całej badanej populacji) i 25 ofiar izolacji społecznej (5,05% dziewcząt i 4,2% chłopców z całej populacji).

W grupie ofiar przemocy bezpośredniej ustaliliśmy m.in. że dzieci dotkliwiej odczuwające skutki przemocy (wyższa pozycja na skali ofiar), wykazują mniejszą skłonność do odwetu (niższa pozycja na skali napastników; r = -0,184). Fizycznie dręczeni uczniowie w wyższym stopniu odrzucają przemoc niż uczniowie dręczeni psychicznie. Dziewczętom fizycznie prześladowanym częściej od chłopców dokucza się, „przezywając" je (jest to 46,7% dziewcząt, a tylko 1 chłopiec). Chłopcy są częściej bici (8 z 11 chłopców). Dziewczęta z klas młodszych dręczone są niemal wyłącznie przez swych kolegów. Natomiast w klasach starszych tylko przez koleżanki. W ich obronie „prawie nigdy" nie stają ani nauczyciele (23,1% wypowiedzi badanych), ani koledzy (34,6% wypowiedzi).

Do interesującego wniosku doszliśmy analizując zebrane dane w grupie dzieci – ofiar społecznego odrzucenia.

Ustaliliśmy bowiem następującą zależność (r = 0,384) – tym większe poczucie odrzucenia przez grupę, im mniej fizycznej przemocy z ich strony. Inaczej jeszcze rzecz ujmując: dzieci poniewierane przez innych mają mniejsze poczucie osamotnienia niż dzieci, których z innymi dziećmi nie łączy nawet przemoc. Powszechne jest ich poczucie, że są nie lubiane (100% „od czasu do czasu" i „często"). W szkole czują się zawsze osamotnione, choć w różnym stopniu. Ponad połowa z nich nie ma żadnych przyjaciół w szkole (częściej dziewczęta niż chłopcy).

W zakończeniu uzupełnijmy jeszcze, że listy uczniów agresywnych i ich ofiar sporządzonych przez wychowawczynie wykazały niemal całkowitą zbieżność z wynikami zebranymi drogą ankietyzacji.

Główne założenia programu naprawczego

Powszechnie obserwowane w naszych szkołach zjawisko przemocy i dręczenia powinno zainspirować do tworzenia stosownych projektów wychowawczych. Za jedną z takich prób można uznać niżej zaprezentowaną propozycję metodyczną. Jest ona zorientowana na **zredukowanie** (na ile to możliwe) **niepokojących zjawisk dręczenia uczniów przez uczniów**. Jej powodzenie zależy w dużej mierze od postaw autentycznego zaangażowania, odwagi i nadziei wszystkich partnerów realizujących pomysł.

Cel ogólny: Przeciwdziałanie i redukowanie przemocy w szkole dla uzyskania bardziej przyjaznych więzi miedzy uczniami.

Adresat: Jak najszersza szkolna społeczność, ale głównie obszar nauczania początkowego.

A. Operacjonalizacja celów ogólnych:

1. Prowadzenie badań i podejmowanie środków zaradczych w celu zredukowania negatywnych skutków wynikających z zagrożenia przemocą dzieci w szkole.

2. Modelowanie określonego typu zachowań według uporządkowanego zbioru zasad postępowania.

3. Współdziałanie z rodzicami uczniów – wspieranie inicjatywy programu.

4. Aktualizowanie wiedzy nauczycieli współtworzących innowację poprzez uczestnictwo w różnych formach samokształcenia: sympozja, konferencje, warsztaty szkoleniowe, publikacje.

B. Strategia działania: powołanie zespołu przeciwdziałania przemocy

- Ustalenie terminów stałych spotkań.
- Przyjęcie struktury projektu.
- Realizacja podjętych inicjatyw.
- Rozszerzenie badań na większą skalę.
- Ewaluacja rezultatów.

Struktura programu naprawczego

Cel: redukcja zjawiska przemocy poprzez natychmiastowe, niezwłoczne interweniowanie nauczycieli i uczniów (oraz rodziców) we wszelkie przejawy znęcania się (dręczenia) uczniów przez uczniów.

Aksjologia: **przemoc jest złem, więc zjawiskiem niepożądanym.**

Operacjonalizacja celu:

1. Wzrost poziomu wiedzy nauczycieli i rodziców o zasięgu przemocy na terenach klas, z wykorzystaniem do tego celu wyników badań ankietowych[3].

2. Powołanie zespołu nauczycieli wraz z liderem do koordynowania przebiegu innowacji.

3. Integrowanie zespołu (wykorzystanie nowych metod pracy zespołowej).

4. Opracowanie przez uczniów i wychowawcę na zajęciach warsztatowych listy **niepożądanych zachowań i obowiązujących zasad** spisanych na dużym arkuszu papieru. Punktem wyjścia mogą być następujące zasady ogólne:

A. Nie będziemy znęcać się nad innymi uczniami

B. Będziemy próbować pomagać uczniom, którzy są dręczeni.

C. Będziemy przekonywać innych, aby włączać w życie klasy uczniów pozostawionych samym sobie.

Jako wewnętrzna Konstytucja lista ta, zatwierdzona własnymi podpisami uczniów (dzieci z klas pierwszych składają odcisk swoich dłoni), zostaje zawieszona w widocznym miejscu klasy. Do tak sporządzonego dokumentu dołącza się następnie uzgodniony system sankcji pozytywnych i negatywnych (przez nikogo kara nie może być postrzegana jako forma odwetu).

Za wzór można użyć listę sankcji opracowaną przez autora norweskiego (Olweus, 1994 s. 87):

a) poważna, indywidualna rozmowa ucznia z wychowawcą;
b) włączenie ucznia do innej klasy na jedną lub kilka godzin lekcyjnych;
c) dołączenie ucznia do dyżurującego nauczyciela na kilka przerw;
d) odesłanie ucznia na poważną rozmowę z dyrektorem;
e) pozbawienie ucznia kilku przywilejów.

5. Łączenie w jeden kontekst wychowawczy sprawców i ofiar przemocy (napastnik naprawia szkody wyrządzone innym).

Obudowa aksjologiczna programu

Aranżowanie sytuacji (okoliczności), dzięki którym wzrośnie świadomość, wrażliwość i aktywne uczestnictwo zaangażowanych partnerów (nauczycieli, rodziców i uczniów), realizatorów programu poprawy klimatu bezpieczeństwa uczniów.

Cel: poprawa więzi uczniowskich.

Aksjologia: **Człowiek** – istota społeczna – wśród innych ludzi zaspokaja swe potrzeby: bezpieczeństwa, przynależności grupowej, miłości, szacunku i samourzeczywistnienia.

Operacjonalizacja celu:

1. Wykorzystanie przez nauczycieli scenariuszy lekcji ukierunkowanych na problemy napastnik/ofiara.

Przykłady:

J. Lisowska: Sposoby zapobiegania przemocy na terenie klasy.
D. Krzos: Nadajemy komunikaty wyrażające nasze uczucia na podstawie czytanki „Beze mnie" i własnych przeżyć.
G. Opalińska: Swoboda wypowiedzi dzieci na temat przeżywanych uczuć.
Poszukiwanie rozwiązania konfliktu. Układanie dialogu do wybranej sytuacji z życia.

2. Uczestniczenie nauczycieli w lekcjach otwartych, prowadzonych zgodnie z przygotowanym własnym scenariuszem.

3. Organizowanie zajęć warsztatowych dla nauczycieli na temat zastosowań sankcji negatywnych wobec uczniów łamiących ustalone reguły w klasie, łącząc w jeden kontekst wychowawczy napastnika i ofiarę. Pretekstem do dyskusji mogą być autentyczne wydarzenia opisane na kartkach papieru.

4. Pisanie przez uczniów wypracowań na przykładowe tematy:

- **Mój pomysł na walkę z nudą.**
- **Bal urodzinowy.**
- **Co znaczy być dobrym kolegą?**
- **Kiedy chciałbyś „znikać jak kamfora"?**

5. Organizowanie przez wychowawców, wspartych pomocą specjalistów (pedagogów, psychologów), spotkań z rodzicami.

Planowana tematyka spotkań to:

- Przemoc w szkole.
- Przemoc w domu.
- Media – szansa czy zagrożenie?
- Konflikty międzyludzkie – sposoby ich rozwiązywania.

Ewaluacja rezultatów

Po upływie dwóch lat nasi uczniowie poddani zostaną powtórnej ankietyzacji tym samym narzędziem pomiaru, co poprzednio, w wersji uproszczonej.

Zakończenie

Przemoc jest zjawiskiem niejednorodnym. Dziś wśród uczniów jej przejawy rozciągają się od przypadków zwykłego braku respektu dla otoczenia, do zachowań zaliczanych do katalogu zwyrodnień w sferze społecznej wrażliwości. Dręczenie należy do postaci przemocy, której niekorzystne skutki dotykają zarówno ofiar, jak i sprawców, o ile natrafiają na korzystny, permisywny grunt.

Ustalony w badaniach zasięg zjawiska karze w trybie pilnym podejmować skuteczne środki zaradcze. Socjologiczną ciekawostkę o znaczeniu kulturowym stanowi odkrycie, że w grupie dziewcząt częściej niż w grupie chłopców występuje skłonność do dręczenia swych koleżanek. Źródeł postaw tego rodzaju można poszukiwać m.in. w oddziaływaniach mediów oraz w przeobrażeniach obyczajowych naszych rodzin. Norweski badacz problemu dręczenia rozszerza tę krótką listę przyczyn agresji dzieci o zbyt przyzwalające postawy rodziców lub ich całkowity chłód uczuciowy oraz o zbyt rozbujały temperament dzieci.

Ponadto ustalono także, że do odwzajemniania się innym dzieciom za ich złe traktowanie – do odwetu w obronie własnej godności – nie są zdolne dzieci odrzucone przez innych, psychologicznie izolowane i zastraszone. Ich poczucie braku jakiegokolwiek wsparcia ze strony społecznego otoczenia, brak przyjaciół, zmniejszają szansę nawiązania prawidłowych relacji społecznych.

Przypisy

[1] W klasach, o których tutaj mowa użyliśmy specjalnego kodu umożliwiającego identyfikację ucznia z jego ankietą.

[2] To samo dziecko może być równocześnie napastnikiem, jak i ofiarą przemocy.

[3] Przybliżenie perspektyw rozwoju dzieci z grupy „podwyższonego ryzyka", dzieci wysoce agresywnych oraz dzieci, które „nie odwzajemniają się". W pierwszym przypadku – wiadomo to z doniesień naukowych – dzieci szczególnie agresywne w przyszłości łatwiej wpadają w konflikt z prawem niż pozostałe (Olweus, 1994, s. 1181). Dzieci ulegle, zastraszone, będąc w wieku dorastania i później mają relatywnie więcej problemów psychoseksualnych w związkach partnerskich. Częściej też dokonują samookaleczeń oraz prób samobójczych (Francis, Jones, 1994, s. 115).

Bibliografia

Francis L.J. Jones: *The relationship between Eysenck s personality factors and fear of bullying among 13-15 year olds in England and Wales.* „Evaluation and Research in Education" Vol. 8, No 3,1994.

Woynarowska B. (red.): *Zdrowie młodzieży szkolnej w Polsce i innych krajach. Raport z badań przeprowadzonych w 1994 roku.* Instytut Matki i Dziecka. Warszawa 1996.

Olweus D.: *Bullying at School. What we know and what we can do.* Blackwell Publishers Ltd 1993.

Olweus D.: Annotation: *Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program.* „J. Child Psychol.Psychiat".Vol.35.No 7, 1994.

Olweus D.: Agresja w szkole: Wyniki oraz program skutecznej interwencji. (w:) Frączek A., Pufal-Struzik I.: *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna.* Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce 1996.

Olweus D.: *Mobbning - fala przemocy w szkole.* Jacek Santorski, Warszawa 1998.

W. Salański: *Norweski wzór.* „Głos Nauczycielski" nr 42 z 15.10.1997.

Strickland S.: *Tackling the tormentors.* „The Independent" Thursday 30 September 1993.

Wojciechowski M.: *Przemoc nie omija szkół.* „Edukacja i Dialog" nr 8,1996.

Wojciechowski M: *Dzieci przeciw dzieciom od kontestacji do działania.* „Życie Szkoły" nr 2, 1998.

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA NAUCZYCIELI

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/1999

Ryszard Więckowski
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

GENEZA WSPÓŁCZESNEJ KONCEPCJI INTEGRACJI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Współczesna szkoła charakteryzuje się nieustannie rozszerzającym się zakresem wiedzy i umiejętności, niezbędnych do opanowania przez ucznia. Jest to zjawisko postępujące, wynikające z wciąż wzrastającego tempa odkryć naukowych i związanego z tym ciągłego poszerzania się zasobów wiedzy w poszczególnych dziedzinach nauki. Coraz obszerniejsze stają się programy nauczania, wzrasta obciążenie uczniów pracą domową, coraz bardziej ograniczony jest czas ich odpoczynku oraz zajęć sprzyjających naturalnemu rozwojowi fizycznemu, społecznemu. Szkole zarzuca się oderwanie od życia, nienadążanie za rozwojem nauki i techniki. Są to zjawiska wielce niekorzystne dla prawidłowego, wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży, nic więc dziwnego, że poszukuje się dróg rozwiązania tego problemu.

Są to powszechne i w zasadzie odwieczne narzekania na jakość funkcjonowania systemu edukacyjnego. Jedną ze współczesnych idei przezwyciężenia istniejących obecnie antynomii jest koncepcja integracji. Ma ona już długą historię. Spróbujmy rozważyć genezę koncepcji integracji i współczesną, pedagogiczną interpretację tej idei.

Integracja (z łac. *integratio*) oznacza zespolenie się, scalanie, tworzenie całości z części (*Słownik ...*, 1959, s. 132). I dalej: *integracja oznacza scalenie, a więc proces tworzenia całości z części lub wyłącznie jakiegoś elementu do całości (Leksykon 1972, s. 450)*. Przeniesienie tego założenia na teren edukacji wczesnoszkolnej oznacza, że **integracja nauczania** to sposób mający na celu ukazywanie związków między wszystkimi przedmiotami i ukazywanie nauki jako całości.

Słownik pedagogiczny nie zawiera tego hasła, podaje natomiast wyjaśnienie pojęcia *korelacje w nauczaniu*. Mianem korelacji określa: *łączenie ze sobą treści należących do różnych przedmiotów nauczania. Tradycyjne rozumienie korelacji w nauczaniu sprowadza się do synchronizacji zbliżonych do siebie treści różnych przedmiotów, a więc np. zbieżność lub wyprzedzenie pewnych tematów z matematyki z tematami z geografii lub fizyki (...).*

Bardziej współczesne rozumienie korelacji polega na merytorycznym wiązaniu z sobą treści z różnych przedmiotów nauczania i tworzeniu układów integrujących w sobie treści tych przedmiotów (Okoń, 1981, s. 139 i 140).

Określenia te są sobie bardzo bliskie. Między nimi została zatarta ostrość znaczeniowa, co powoduje mylną realizację założeń programowych opartych na nierozumieniu i nierozróżnianiu tych terminów.

Integracja jest pojęciem szerszym niż korelacja. Jako naczelna zasada pedagogiczna polega na takim nauczaniu, w którym ukazane byłyby związki między wszystkimi przedmiotami i które prowadziłyby do syntezy wiedzy z różnych dziedzin, ukazującej scalony obraz rzeczywistości. Takie całościowe jej ujmowanie umożliwia uczniom lepszą orientację w ogólnych tendencjach rozwojowych, jak również przygotowuje do dalszej nauki (Więckowski, 1976, s. 76).

W programach edukacji wczesnoszkolnej nie używa się terminów *nauczanie globalne, łączne* czy *nauka całościowa.* Mówi się raczej o integracji kształcenia i wychowania. Z uwag w nich zawartych wynika, że włącza się w zakres znaczeniowy tego pojęcia także nauczanie łączne, globalne i całościowe. Do określenia tej najszerszej całości używa się obecnie terminu *integracja.*

Idea integracji nie jest sprawą nową. Obecna koncepcja jest wynikiem rozwoju myśli pedagogicznej XIX i XX wieku. Geneza jej sięga systemów *nowego wychowania,* zwanych systemami progresywizmu pedagogicznego. Powstały one na podłożu dynamicznie rozwijającej się nauki o dziecku i uczyniły je centralnym punktem w doborze, układzie i organizacji pracy pedagogicznej. Znaczny wpływ na rozwój tej idei miało ukazanie się w roku 1900 słynnej książki Elen Key pt. *Stulecie dziecka*[1].

Publikacja ta w sposób wyrazisty odzwierciedla istniejące różnice nie tylko ilościowe, ale przede wszystkim jakościowe między procesami psychologicznymi dziecka i człowieka dorosłego. Szczególnie istotną rolę odegrała teoria Freuda, uświadamiająca, jak wiele dzieje się w życiu psychicznym w okresie dzieciństwa, a zwłaszcza to, jaki jest wpływ wydarzeń i doświadczeń z tego okresu na późniejsze życie człowieka. Natomiast na bezpośrednią praktykę szkolną ogromne znaczenie miały wyniki badań J. Piageta oraz jego teoria rozwoju operacji umysłowych. W licznych i wieloaspektowych badaniach poświęconych mechanizmowi interioryzacji, udowadniał J. Piaget, że rozwój umysłowy dziecka następuje według kolejnych faz, pojawiających się bardziej spontanicznie aniżeli pod wpływem nauczania świadomie kierowanego.

W tym kontekście powstały w I połowie XX wieku liczne koncepcje pedagogiczne, obejmujące również początkowy szczebel kształcenia. Dotyczy to zwłaszcza tak głośnych idei, jak: metoda ośrodków zainteresowań O. Decroly'ego (1930), nauczanie łączne K. Linkego (1933), metoda projektów J.A. Stevensona (1930). Nauczanie całościowe preferowały także: szkoły pracy J. Deweya (1929), nowoczesna szkoła C. Freineta (1976), opierająca się na twórczej aktywności dziecka.

Mimo wielu walorów wymienionych koncepcji, praktyka dowiodła, że istnieją także słabości nauki całościowej, proponowanej przez zwolenników progresywizmu pedagogicznego, a szczególnie skrajny, syntetyczny układ treści, który utrudniał kształtowanie sprawności rachunkowych, czytania, pisania, a więc wiedzy z nauki o języku i matematyki. Dlatego pojawiające się coraz częstsze krytyki owych systemów ukazywały nierównomierność opanowywania treści i sprawności. Jak treści osiągały poziom wysoki, to sprawności klasyfikowane były na niższych stopniach umiejętności. Próby zastosowania połowicznych rozwiązań „rozbijały" się w praktyce o trudności w „wyważaniu"

właściwych proporcji między zadaniami odnoszącymi się do treści a zadaniami z zakresu sprawności.

W tym czasie pojawiają się również inne postępowe koncepcje nauczania. Jedną z nich jest nauka całościowa, która była swoistą formą reformy organizacji nauczania w klasach początkowych. Uznawano, opierając się na psychologicznych koncepcjach „postaci", że świat jawi nam się jako całość, że w poznawaniu priorytet ma całość przed częścią. W tym kontekście pojawia się idea nauczania całościowego, polegającego na eliminacji przedmiotowego układu treści i zastępowania go określonymi tematami o kompleksowym charakterze, dostosowanym do zainteresowań dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Odmianą nauczania całościowego jest **nauczanie łączne**. Nawiązuje ono do niemieckiego kształcenia tzw. *Gesamtunterricht,* które wprowadził B. Otto do określenia odpowiednio zorganizowanych spotkań uczniów na wspólną swobodną rozmowę, dotyczącą bieżących zagadnień interesujących dzieci. Zwyczaj ten zmienił się z czasem w formę nauczania.

Niemiecki termin *Gesamtunterricht* został przetłumaczony na język polski przez B. Nawroczyńskiego jako nauczanie łączne. Istotą tej formy jest wiązanie mowy myślenia sytuacyjnego oraz konkretno-obrazowego z myśleniem pojęciowym. Jego psychologiczną podstawą jest teza, że uczeń w młodszym wieku szkolnym realną rzeczywistość poznaje w sposób synkretyczny, globalny, niezróżnicowany. Stąd wyprowadza się wniosek, że edukacja powinna być adekwatna do właściwości poznawczych dziecka.

Idea nauczania łącznego bierze swój początek w Austrii, gdzie w roku 1919 K. Linke wprowadził je do klas I–III szkół podstawowych, w związku z mającą miejsce w tym kraju reformą szkolną. Nowum stanowiło zastosowanie określonego układu treści kształcenia, wprowadzające zamiast przedmiotów tzw. całościowe jednostki życia, które traktowano jako jednostki nauczania.

W takim ujęciu za podstawowe elementy edukacji łącznej uznano *ośrodki życiowe* i *ośrodki rzeczy.* Poznawanie ucznia powinno rozpoczynać się od *ośrodków życiowych* i przechodzić do *ośrodków rzeczy.*

W pierwszym etapie poszczególne przedmioty i zjawiska, stanowiące funkcjonalnie ze sobą powiązaną całość, stawały się przedmiotem określonych działań, by w drugim etapie ukazywać się niejako same w sobie, oderwane od naturalnego środowiska.

W nauczaniu łącznym szczególnie istotną rolę odgrywało kształcenie sprawności językowej, które w koncepcji Linkego na tle pogłębionej wiedzy o środowisku rodzinnym zajmowało pozycję drugorzędną. Dlatego uczniowie, np. w zakresie wyrażania się w mowie, piśmie, kształcie i liczbach, posiadali wyraźne braki.

Większe efekty w kształceniu sprawności językowej dzieci gwarantowała teoria H. Pestalozziego, twórcy pierwszego nowoczesnego systemu metod nauczania początkowego. On w swojej koncepcji nauki poglądowej podporządkował naukę o rzeczach kształceniu językowemu.

Podobne stanowisko przyjął belgijski psycholog, lekarz i pedagog. O. Decroly, który, biorąc za punkt wyjścia naturalne potrzeby i zainteresowania dziecka w programie szkolnym, nie przeprowadził podziału wiadomości na odrębne przedmioty. Zerwał

z ustalonymi sposobami nauczania w szkole tradycyjnej i jako pierwszy wprowadził do szkoły metodę globalną.

Krokiem naprzód była koncepcja eksperymentowana w zespole pod kierunkiem B. Suchodolskiego (1963) i J. Walczyny (1968, s.132). W dużej mierze nawiązuje ona do założeń nauczania łącznego. Występuje w niej pięć kierunków kształcenia, które mają odpowiadać obiektywnym formom rozwoju cywilizacji i działalności człowieka, a następnie ich integracja w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Kierunkami tymi są: poznawanie narzędzi społecznego porozumiewania się przez słowo i liczbę, kształcenie przyrodniczo-techniczne, kształcenie społeczne, kształcenie artystyczne, kształcenie fizyczne.

Przedstawione aspekty kształcenia odzwierciedlone w planie nauczania miały być realizowane przez takie przedmioty, jak: język polski, matematyka, życie społeczne, życie przyrody, zajęcia fizyczne i języki obce, a ich realizacja powinna przebiegać w ujęciu zintegrowanym i jednocześnie umożliwiać ograniczone wiązanie nauczania, uczenia się, samowychowania w jednolitym procesie edukacyjnym.

We współczesnej edukacji wczesnoszkolnej szczególnie kontrowersyjnym zagadnieniem jest pojęcie integracji. W praktyce edukacyjnej pojawiło się wiele tzw. innowacji pedagogicznych czy programów autorskich, które nawiązują pośrednio czy bezpośrednio do idei integracji – nauczanie integracyjne, nauczanie blokowe, nauczanie integralne, nauczanie zintegrowane itp. Pojawiły się także tzw. podręczniki integracyjne... Przykładów można by podać znacznie więcej. O co tu właściwie chodzi?

Każda współcześnie formułowana koncepcja ma swoją historię, ma swoje merytoryczne i organizacyjne „korzenie", także i koncepcja integracji. Rozmowa czy pisanie o integracji, bez odniesień historycznych, jest po prostu „pustosłowiem".

Koncepcja integracji, współcześnie formułowana w różnych opracowaniach i artykułach, nawiązuje genetycznie do tzw. „nauki całościowej". Podstawowym założeniem nauki całościowej było, jak powiedziałem, zreformowanie organizacji nauczania w klasach początkowych. Uznawano bowiem, opierając się na psychologicznych koncepcjach teorii postaci, że świat jawi się nam jako całość, że w poznawaniu priorytet ma całość przed częścią. W tym kontekście powstała grupa koncepcji znanych pod nazwą „nauki całościowej". Wiele było odmian czy wariantów „nauki całościowej". Szczególny jednak wpływ na teorię i praktykę współczesnej edukacji wczesnoszkolnej miały następujące koncepcje: metoda ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego (1871–1931), nauczanie łączne Karola Linkego (1884–1938) oraz techniki Celestyna Freineta (1896––1966) – por. „Życie Szkoły" 1998, nr 3).

Tak więc integracja to swoiste zespolenie się, tworzenie całości z części. W aspekcie pedagogicznym integracja jest sposobem nauczania, mającym na celu przekazywanie związków między wszystkimi kierunkami czy zakresami edukacji oraz ukazywanie nauki jako całości. Integracja – to łączenie elementów w całość, ale ta całość nie jest sumą elementów, ale jest nową jakością.

Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna obejmuje, z jednej strony, łączenie czy scalanie treści, a z drugiej – łączenie form aktywności dzieci. Te dwie odmiany stanowią w istocie rzeczy jednolitą całość.

We współczesnej edukacji najbardziej kontrowersyjnym pojęciem jest pojęcie integracji. Szkoła współczesna jest sumą przedmiotów. Sposób myślenia o funkcjonowaniu

polskiej szkoły jest następujący: pojawia się problem, np. zagrożenie dzieci w warunkach ruchu drogowego czy sprawy wychowawcze. W związku z tym proponuje się uzupełnienie rejestru przedmiotów szkolnych nowymi: wychowanie komunikacyjne, wychowanie obywatelskie, wychowanie ekonomiczne itd. Próbuje się orzekać o potrzebie zintegrowanego widzenia szkolnego systemu edukacji. Czym jest integracja? Scalanie ze względu na tematykę jest swoistym powrotem do nauczania łącznego, nauki całościowej czy innych koncepcji znanych z przeszłości. Wydaje mi się, że elementem integrującym może być język pojmowany jako system znaków, czyli w aspekcie semiotycznym. W tym rozumieniu, w ramach różnych kierunków edukacji, dziecko poznaje swoiste języki umożliwiające mu poznawanie określonych fragmentów rzeczywistości i jej wyrażanie w kontaktach intersubiektywnych. Występuje bowiem trójczłonowa relacja w poznawaniu rzeczywistości: dziecko – znak językowy – rzeczywistość. Tak więc dziecko, napotykające znak, dowiaduje się o rzeczywistości, która ten znak symbolizuje. I w związku z tym poznawanie języków jest jednocześnie poznawaniem świata. Obiektem treściowym edukacji wczesnoszkolnej jako całości jest język jako system znaków. Na przykład: w toku edukacji polonistycznej dziecko poznaje język mówiony i pisany, w toku edukacji matematycznej – język symboli matematycznych, techniki plastyczne są swoistym językiem, język akustyki – to język muzyki itd. Dzięki temu elementem integrującym różne przedmioty może być język pojmowany w aspekcie semiotycznym.

Weźmy pod uwagę niektóre przykłady. W procesie edukacji polonistycznej opracowujemy z dziećmi określony tekst literacki. Dzieci słuchają lub czytają tekst, wyodrębniają obrazy czy zdarzenia, charakteryzują głównych bohaterów, komponują w języku mówionym czy pisanym fabułę utworu literackiego na podstawie fragmentu odczytanego tekstu itp. Poznają przede wszystkim znaki języka mówionego (pismo) i w toku nauki próbują te znaki dekodować „rozszyfrowywać", czyli w sposób swoisty próbują znaki przekładać na język wyobrażeń. Następnie nauczyciel mówi, na przykład, w sposób następujący: *Obecnie zabawimy się w ilustratorów książek dla dzieci. Spróbujcie zaprojektować i narysować do poznanego fragmentu tekstu cykl ilustracji, ale w taki sposób, aby inne dzieci, przeglądające tylko wasze ilustracje mogły opowiedzieć najważniejsze zdarzenia omawianego tekstu.* Dzieci „przekładają" więc znaki języka mówionego na język plastyki (techniki plastyczne).

Pedagogiczna interpretacja rysunków dzieci jest m.in. wskaźnikiem poziomu rozumienia opracowywanego tekstu, co jest nadrzędną wartością kształcenia literackiego w klasach początkowych.

Inny przykład. Dzieci w ramach edukacji muzycznej słuchają nagrania utworu muzycznego, np. *Cztery pory roku* (słuchanie muzyki – poznają język akustyki, pozwalający na percepcję przyrody w różnych porach roku). Wrażenia akustyczne mogą być źródłem inspiracji plastycznej (techniki plastyczne – język sztuki), a także literackiej (opowiadanie twórcze – znaki języka mówionego). Mogą być także wyrażone *językiem motoryki.* Dzieci w ramach ćwiczeń dramowych wyrażają np. „radość". Możemy również prowadząc ćwiczenia muzyczno-ruchowe doprowadzić do tego, aby dzieci w zabawie wyraziły gestem, mimiką, ruchem itp. swoją radość z powodu nadejścia upragnionej pory roku – wiosny czy lata (dzieci poznają *język ciała*). Możliwości sensownej integra-

cji opartej na poznawaniu zróżnicowanych języków, adekwatnych do zakresów czy kierunków edukacji, jest wiele...

Podstawą zintegrowanej, w sensie organizacyjnym, aktywności dzieci jest dzień pracy. Ten zaś oparty jest na określonej koncepcji planu nauczania. Zawiera rejestr kierunków czy zakresów edukacji oraz wymiar czasu. Istotnym elementem planu nauczania, opartego na zintegrowanej organizacyjnie aktywności dzieci, są tzw. globalne jednostki metodyczne (bez określania wymiaru czasu na kierunki czy zakresy edukacji, zawierające łączny wymiar czasu na wszystkie rodzaje edukacji). Ten wymiar czasu czy liczbę jednostek metodycznych normuje zarządzeniem minister edukacji narodowej. W przypadku, gdy zaprojektowano po 20 jednostek metodycznych dla kolejnych klas edukacji wczesnoszkolnej, plan nauczania oparty na integracji organizacyjnej może mieć formę następującą:

Lp.	Kierunki edukacji	Liczba godzin w klasach			Razem	Uwagi
		I	II	III		
1.	Edukacja polonistyczna					
2.	Edukacja matematyczna					
3.	Edukacja środowiskowa	20	20	20	60	
4.	Edukacja muzyczna					
5.	Edukacja plastyczna					
6.	Edukacja techniczna					
7.	Edukacja zdrowotna					
8.	Gimnastyka korekcyjna	2	2	2	6	Obowiązkowe dla niektórych dzieci
9.	Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne	1	1	1	3	
	Ogółem	23	23	23	69	

Na podstawie przedstawionego ramowego planu nauczania nauczyciel opracowuje własny organizacyjny program pracy. Na pracę dzieci w ciągu tygodnia przeznaczono 900 minut. Rozkładając ten czas na dzień pracy i aktywności dzieci otrzymujemy 180 minut na pracę dzieci w ciągu kolejnych pięciu dni w tygodniu. Przyjmując także, że jednostka metodyczna ma tradycyjnie 45 minut, dzieci pracują w kolejnych klasach i w ciągu kolejnych dni tygodnia, uwzględniając przerwy na relaks psychiczny i fizyczny, po 4 jednostki dziennie.

W ramach wymienionych jednostek metodycznych dziennie (4), nauczyciel określa samodzielnie kolejne rodzaje aktywności dzieci (polonistyczna, matematyczna, środowiskowa itp.), jak i czas ich trwania.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym po 20–25 minutach aktywności umysłowej (w warunkach między innymi aktywności polonistycznej i matematycznej) wykazują oznaki zmęczenia, uniemożliwiające dalszą skuteczną pracę. Konieczna jest, po krótkiej przerwie, zmiana rodzaju aktywności. Po aktywności polonistycznej, organizujemy plastyczną, muzyczną, lub środowiskową. W ramach aktywności plastycznej, muzycznej czy badań środowiskowych dzieci mogą efektywnie dłużej pracować (ponad 20–40

minut) bez widocznych oznak zmęczenia (ziewanie, nadpobudliwość ruchowa itp.). Nauczyciel obserwując aktywność dzieci, zmienia rodzaje aktywności.

W konkluzji – plan pracy nauczyciela na dany dzień musi uwzględniać rytm biologicznej sprawności dziecka. Po zajęciach wymagających sprawności umysłowej, powinny być projektowane zajęcia eksponujące rozwijanie wyobraźni (np. plastyczne) bądź potrzeb badawczych (np. środowiskowe) itp. W ciągu danego dnia organizowane są **przemiennie** różne, wymienione w ramowym planie nauczania, rodzaje aktywności dzieci. Przedstawiona propozycja stwarza nauczycielom możliwość elastycznego i zarazem efektywnego organizowania wielokierunkowej ich aktywności.

I jeszcze jedno spostrzeżenie. Najbardziej efektywnymi dniami w tygodniu dla pracy dziecka są: wtorek, środa i czwartek. W tych dniach w planie nauczania powinno się eksponować (co nie znaczy, że wyłącznie) edukację polonistyczną, matematyczną itp. W innych dniach – edukację plastyczną, muzyczną, techniczną, zdrowotną itp.

Wszystkie rodzaje edukacji (siedem) mają dla rozwoju dziecka w klasach początkowych jednakowo ważne znaczenie. Oznacza to, że nie może być w nauczycielskim planie nauczania preferowany określony rodzaj edukacji kosztem innego. Oznacza to także, że wszystkie rodzaje edukacji (siedem) powinny być obecne w pracy z dziećmi we **względnie jednakowym wymiarze czasowym**[2].

Ważnym elementem w ramowym planie nauczania są tzw. zajęcia obowiązkowe dla niektórych dzieci. Są to: gimnastyka korekcyjna i zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Pewne zajęcia obowiązkowe są tylko dla wybranych dzieci, a więc tych, które mają określone trudności – zaburzenia w rozwoju fizycznym (gimnastyka korekcyjna) lub zaburzenia w rozwoju psychicznym (analizatora wzrokowego, słuchowego, koordynacji wzrokowo-ruchowej, zaburzenia mowy itp.). Dla tych dzieci organizuje się dodatkowo uzupełniające zajęcia korekcyjno-kompensacyjne.

Dla dzieci zaś, których rozwój jest we względnej normie, a wykazują trudności z przyczyn środowiskowych i pedagogicznych organizujemy tzw. zajęcia kompensacyjne. Chodzi bowiem o skompensowanie tzw. „braków środowiskowych i pedagogicznych".

Zajęcia uzupełniające dla dzieci nazywa się dość często zajęciami wyrównawczymi czy dydaktyczno-wyrównawczymi. Nie jest to jednak adekwatna nazwa. Chodzi bowiem w tym przypadku o skorygowanie rozwoju zaburzonej i określonej funkcji fizycznej czy psychicznej, a także stworzenie warunków do ich intensywnego rozwoju (kompensacja). Stąd też bardziej poprawną nazwą dla tego rodzaju zajęć jest – zajęcia korekcyjno-kompensacyjne.

W podsumowaniu można wyróżnić trzy podstawowe założenia: po pierwsze – formą organizacyjną aktywności dziecka w klasach początkowych nie jest tradycyjna lekcja szkolna, ale dzień pracy i aktywności; po drugie – wszystkie kierunki edukacji i projektowanych zajęć w programie i planie nauczania mają jednakowe i ważne znaczenie dla rozwoju wszystkich dzieci w klasie; po trzecie – zamiast tradycyjnego nazewnictwa, określonych przedmiotów szkolnych wprowadzono nowe pojęcia: kierunek czy zakres edukacji.

Tak więc edukacja wczesnoszkolna przestaje być „sumą przedmiotów", a staje się ośrodkiem wielokierunkowej aktywności dziecka.

Przypisy

[1] Pierwsze tłumaczenie tej książki ukazało się w roku 1904 (przekład Iza Moszczeńska).

[2] Tę koncepcję przedstawiłem już w 1979 roku. Dobrze, że po latach ma szansę urzeczywistnienia w praktyce edukacyjnej. Por.: R. Więckowski: *Elementy systemu nauczania początkowego.* WSiP, Warszawa 1979.

Bibliografia

Decroly O., Boon G.: *Ku odnowie szkoły.* Katowice 1930.

Dewey J.: *Moje pedagogiczne credo. Szkoła i społeczeństwo.* Lwów–Warszawa 1929.

Freiner C.: *O szkołę ludową. Pisma wybrane.* Wrocław–Warszawa 1976

Leksykon. Warszawa 1972.

Linke K.: *Nauczanie łączne i nauczanie języka ojczystego w szkole podstawowej.* Warszawa 1933.

Słownik pedagogiczny, pod. red. W. Okonia. Warszawa 1981.

Stevenson J.A: *Metoda projektów.* Lwów–Warszawa 1930.

Suchodolski B.: *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym.* Wrocław 1963.

Walczyna J.: *Integracja nauczania początkowego.* Wrocław 1968.

Więckowski R.: *Elementy systemu nauczania początkowego.* Warszawa 1976.

Izabela Lewandowska
Wyższa Szkoła Pedagogiczna Olsztyn

NAUCZANIE PRZEZ ZABAWĘ – WYBÓR CZY KONIECZNOŚĆ?

Potrzeba modernizacji procesu nauczania historii zmusza nauczycieli do poszukiwania nowych rozwiązań, do wykorzystywania doświadczeń innych przedmiotów, innych dyscyplin. Nie można dopuścić, by uczniowie na naszych lekcjach się nudzili: *Niektóre przedmioty same w sobie są nudne, a w połączeniu z nudnym nauczycielem lekcja jest nudą potworną, Nuda lekcyjna jest inna, a domowa też inna. Pierwsza wynika z winy nauczyciela, druga – z braku zainteresowań*[1]. Dla wychowawcy aktywny wychowanek to poważny partner, znacznie trudniejszy od biernego, podporządkowanego i zależnego. Budząc aktywność naszych uczniów, musimy zdawać sobie sprawę z tej prawidłowości i być na nią przygotowani. Wychowanek aktywny będzie naszym wymaganiom przeciwstawiać swoje plany i swoje sądy, naszym wytycznym – swoje własne próby. Będzie oceniać i nas, i otaczający świat, i siebie samego. Często będzie błądzić, nie zawsze mu się powiedzie. Jeżeli jednak chcemy, by rósł zdrowo i umiał kontynuować nasze wychowawcze dzieło, nie ma innej drogi, jak aktywizowanie go w procesie wychowawczym (Gurycka, 1977, s. 17).

Aktywizowaniu uczniów z pewnością nie sprzyja szkolny wykład, stąd też tak gorące nawoływania wielu pedagogów i dydaktyków o wprowadzanie nowych, ciekawych, emocjonujących uczniów gier i zabaw na lekcjach. Na pytanie postawione w tytule należałoby więc odpowiedzieć, że nauczanie przez zabawę powinno być koniecznością wobec przeładowania materiału encyklopedycznymi faktami, ale zarazem świadomym wyborem nauczyciela w celu osiągnięcia jeszcze lepszych efektów swojej pracy i niezaprzeczalnego zainteresowania ze strony uczniów.

Historia należy do jednego z wielu przedmiotów, na których można wykorzystać aktywne metody i formy pracy lekcyjnej. Do uczenia się historii przez przeżywanie najlepiej nadają się takie metody, jak: drama, różnego rodzaju gry dydaktyczne, dyskusja punktowana, rozwiązywanie problemów przez zastosowanie tzw. drzewa decyzyjnego, strategii „za i przeciw", czy też debaty korespondencyjnej. Są to wszystko metody oparte na pracy w zespołach (grupach), które uczą współodpowiedzialności, poszanowania poglądów innych osób i tolerancji.

Ogólne zasady przeprowadzania zajęć szkolnych aktywnymi metodami są znane większości nauczycieli. Czy jednak potrafią sobie oni pomóc, gdy lekcja nie przebiega według zamierzonego wcześniej planu? Czy mają dosyć fantazji, by wymyślać coraz to nowsze tematy lekcyjne dające się przeprowadzić takimi właśnie metodami? Czy wreszcie prowadzą swoje lekcje zgodnie z zasadami naukowo pojętej dydaktyki? Wszystkie te problemy stara się wyjaśnić niniejszy artykuł, z którego mogą czerpać wzorce i inspirację nie tylko nauczyciele historii.

Drama

Drama wychodzi naprzeciw najnowszym koncepcjom nauczania mocno akcentującym rolę przeżycia, działania i zabawy w procesie dydaktycznym[2]. Należy jednak pamiętać, że dziecko powinno się uczyć przez zabawę i nie traktować lekcji prowadzonej metodą dramy, jako lekcji straconej. Uczniowie zaś powinni zdawać sobie sprawę, że uczestniczą w zajęciach nie po to, aby grać, lecz po to, aby się uczyć. Drama jest radosną, twórczą pracą. To nie teatr, choć wszyscy są aktorami – wchodzą w rolę, angażują się emocjonalnie w fikcję dramatyczną, a następnie są widzami – wychodzą z roli, oceniają tę fikcję, dyskutują nad postawionymi problemami.

Jest to metoda, która rozładowuje kompleksy, zahamowania, napięcia psychiczne, pomaga w nawiązywaniu kontaktów koleżeńskich. Ponieważ jej istota polega na działaniu grupowym, uczeń rozbudza swoją wiarę we własne siły i obcuje z takimi wartościami, jak: poszanowanie piękna, godności ludzkiej, odpowiedzialności i samodyscypliny (Lewandowska, w druku).

Rozróżniamy kilka technik dramowych, choć ich podział nie jest stały. Najszersze ujęcie przedstawił Piotr Trojański, który w swoim artykule *Drama w nauczaniu historii* (1997), szeroko je opisał, podając wiele przykładów. Wyróżnił on:

1. Rozmowę, w tym wywiad.
2. Techniki improwizacyjne:
   - scenkę improwizowaną,
   - inscenizację,
   - etiudę pantomimiczną.
3. Rzeźbę, w tym żywy obraz, tzw. stop-klatka.
4. Ćwiczenia w pisaniu i czytaniu (list, dziennik, pamiętnik).
5. Techniki manualno-plastyczne:
   - rysunek,
   - przedmiot-znak,
   - kostium,
   - plan, mapę, makietę,
   - muzeum.

Odgrywanie ról należy do technik niesłychanie angażujących uczestników. Trzeba więc dobierać uczniów z wielką ostrożnością, tak by nikogo nie obrazić przydzielając mu tę właśnie rolę. Role mogą być przygotowane i przećwiczone przez uczniów w domu, na lekcji następowałaby tylko symulacja zdarzeń, a następnie ich ocena przez nauczyciela.

Odgrywanie ról może też być zupełnym zaskoczeniem dla uczniów, potraktowane jako przerywnik lub podsumowanie lekcji. Wtedy należy przygotować dla każdego ucznia, który bierze udział w symulacji, na oddzielnej kartce, jego zadanie: kogo ma przedstawiać, jaką ma przybrać postawę, do czego ma dążyć. Każdy odgrywa swoją rolę nie wiedząc, jakie zadanie ma jego kolega. Pozostała część uczniów jest obserwatorami i powinna mieć wyznaczone zadanie odgadnięcia ról, jakie przedstawiali koledzy lub też zdarzenia historycznego, które było symulowane. Uniknie to zwracania uwagi na błędy językowe, czy tzw. „wpadki" uczestników. Na zakończenie scenki nauczyciel powinien podsumować i ocenić grę uczniów, a także wyciągnąć wnioski podsumowujące lekcję. Tę metodę można zastosować do przedstawienia takich zagadnień, jak: sąd skorupkowy w starożytnych Atenach, sąd nad dyktatorami powstania listopadowego, sąd nad Napoleonem I, czy też sejm Rzeczypospolitej szlacheckiej.

Na przykład, fragment lekcji poświęcony ostracyzmowi wyglądałby następująco: Nauczyciel rozdaje wszystkim uczniom przygotowane przez siebie karteczki, z których wynika, że 2–3 uczniów pełni rolę demagogów (do tej roli wybieramy najbardziej aktywnych uczniów), reszta klasy jest zwykłymi obywatelami. Uczniowie nie mogą wiedzieć, jaką rolę odgrywa jego kolega. Należy wyjść z lawek bądź tak posadzić uczniów, by nawzajem się widzieli.

Jesteś demagogiem. Przybyłeś na Zgromadzenie Ludowe, by namawiać współobywateli do wybrania osoby najbardziej zagrażającej demokracji – tyrana. Musisz przekonać lud, że tyrani grożą demokracji i trzeba ich wygnać na 10-letnią banicję pozbawiając majątku i wszelkich urzędów. Bądź aktywny, przemawiaj, nawołuj do poszanowania demokracji. Nie wskazuj bezpośrednio tej osoby, ale dawaj do zrozumienia, kto może zostać tyranem.

Jesteś zwykłym obywatelem Aten. Przybyłeś jak zwykle na Zgromadzenie Ludowe, by swoim osobistym głosem współdecydować o funkcjonowaniu demokracji w Atenach. Słuchaj dobrze tego, co będzie się działo na Zgromadzeniu. Słuchaj demagogów, oni są wytrawnymi politykami i wiedzą dużo więcej niż ty. Dzisiaj będziesz musiał zadecydować, kto zagraża demokracji, kto może okazać się tyranem.

Szerszego omówienia wymaga także metoda zwana wywiadem historycznym. Najlepiej scharakteryzować ją można na konkretnym przykładzie lekcji, a mianowicie: „Polska za Bolesława Chrobrego". Odpowiednio wcześniej (około 2 tygodnie) nauczyciel wyznacza ucznia, który będzie kreował postać Bolesława Chrobrego, udziela mu odpowiednich wskazówek, poleca dodatkową literaturę. Pozostali uczniowie pełnią rolę dziennikarzy, muszą więc również przygotować się do swych ról, czytając na przykład wcześniej dany fragment z podręcznika. Lekcja jest symulacją konferencji prasowej, na której dziennikarze zadają Bolesławowi Chrobremu pytania na temat jego życia, działalności politycznej, gospodarczej itp. W podsumowaniu uczniowie wspólnie z nauczycielem wyciągają wnioski z lekcji, a zaangażowane osoby zostają ocenione. Stawiając przed uczniami konkretne zadania, unika się bierności na lekcji i zachęca do aktywnej i twórczej postawy. Wskazane jest więc zadanie pracy domowej w formie relacji prasowej z przebiegu konferencji z Bolesławem Chrobrym.

Metoda wywiadu historycznego polecana jest szczególnie na lekcjach, w których wyeksponować należy rolę jednostki. Mogą to być lekcje poświęcone wszystkim władcom polskim, słynnym dowódcom, politykom czy reformatorom. Cenne wydają się wy-

wiady przeprowadzone z małżeństwami: Mieszkiem I i Dąbrówką, Jagiełłą i Jadwigą, a także Zygmuntem Starym i królową Boną.

Gry dydaktyczne

Drama jest jedną z najpopularniejszych gier dydaktycznych. Zaliczyć do nich można jednak wiele innych, ciekawych metod aktywizujących proces poznawczy ucznia, a mianowicie:

1. **Gry inscenizacyjne** (drama, symulacja).

2. **Gry sytuacyjne** – polegają na przedstawieniu uczniom pewnej sytuacji wymagającej podjęcia decyzji. Lekcja zaczyna się od opisu sytuacyjnego, a następnie formułuje się polecenia: *uzasadnij, oceń, uzupełnij, podaj własne rozwiązanie.* Pomysły uczniów są uzasadniane i oceniane pod kątem ewentualnych następstw.

3. **Gry biograficzne** – są bardzo zbliżone do metody sytuacyjnej, gdyż rolę opisu sytuacyjnego pełni w niej czyjaś biografia. Uczniowie zapoznają się wcześniej z biografią danej osoby, a następnie wcielają się w tę postać i odpowiadają na przykładowe pytania: *Jakimi racjami kierował się X, podejmując daną decyzję? Co uczyniłby X, gdyby znalazł się w danej sytuacji? Co by się stało, gdyby X postąpił tak czy tak, albo gdyby nie uczynił tego czy tego?*

4. **Zabawy intelektualne** – są to różnego rodzaju krzyżówki, tekstówki, logogryfy, rebusy, wirówki sylabowe itp., które uczniowie mogą rozwiązywać zarówno indywidualnie, jak i grupowo.

5. **Gry komputerowe** – są najnowszymi i zarazem najmniej dostępnymi aktywnymi metodami nauczania, gdyż łączą się z posiadaniem co najmniej jednego, a najlepiej wielu komputerów wraz z odpowiednim oprogramowaniem. Badania na temat komputerowych gier dydaktycznych prowadzone są przez nauczycieli i pracowników akademickich już od kilkunastu lat. Powstało na ten temat kilka artykułów metodycznych publikowanych przeważnie na łamach „Wiadomości Historycznych" (por. Białek, Chomicki, 1993, Morbitzer, 1993; Suchoński, 1989; Żebrowski, Żebrowska, 1980).

6. **Burza mózgów** – jest techniką twórczego myślenia pomocną w poszukiwaniu nowych rozwiązań. Przedstawia się problem, a każdy z uczestników prezentuje pomysły na to, jak go rozwiązać. Zasady burzy mózgów są następujące:

- celem jest ilość – im więcej pomysłów, tym lepiej;
- pozwól szaleć wyobraźni – nie odrzucaj pomysłów tylko dlatego, że nie pasują do ogólnie przyjętych schematów;
- buduj wykorzystując pomysły innych – niech będą dla ciebie inspiracją;
- wstrzymaj się z oceną – na to przyjdzie czas (Lewandowska, 1997; *Gry i ćwiczenia grupowe...*, 1989 i inne).

Wszystkie pomysły muszą być zapisywane, nawet te najbardziej absurdalne. Sesja trwa tak długo, jak długo nowe pomysły napływają szerokim strumieniem. Gdy tempo jest coraz wolniejsze, należy zamknąć bank pomysłów i wtedy dopiero można przystąpić do krytycznej analizy. Po krótkiej przerwie – niezbędnej, by uczestnicy mogli przestawić się z myślenia twórczego na myślenie krytyczne – następuje faza porządkowania i rozwijania pomysłów. Burzę mózgów można uznać za udaną, jeśli po późniejszym opracowaniu 5–6 pomysłów jest potencjalnym rozwiązaniem problemu. Gdy mamy zbyt liczną

klasę, należy podzielić ją na grupy, w których na ten temat odbywa się burza mózgów. Następnie każda z grup prezentuje swoje pomysły. Wybiera się tylko te, które się powtarzają i zostały zaakceptowane przez wszystkich uczestników.

Dyskusja punktowana[3]

Swobodna dyskusja w grupie od kilkunastu do kilkudziesięciu osób jest techniką pozwalającą uczestnikom zaprezentować swoją wiedzę, doświadczenia, pomysły. Niestety – jak pokazuje codzienna praktyka – jest bardzo trudna w stosowaniu ze względu na możliwość wystąpienia następujących sytuacji:

- monopolizowanie dyskusji przez 2–4 uczestników,
- wypowiadanie się przez dyskutantów nie na temat,
- trudności z notowaniem przedstawianych propozycji, stanowisk itp.,
- chaosu nie prowadzącego do konstruktywnych wniosków.

Jej autorem jest John Zola, wykładowca Fairview High School Boulder, Colorado. Artykuł opisujący tę metodę ukazał się w Social Education 56 ((2) 1992, s. 121–125). Dyskusja punktowana przyzwyczaja uczniów do prowadzenia rozmowy w kulturalny sposób, tak aby nikomu nie przerywać wypowiedzi, nikogo nie obrażać i cały czas kontrolować sytuację, w której się uczestniczy. Dyskusję taką łatwo punktować i nauczyciele mogą w krótszym czasie odpytać większą część uczniów.

Zasady dyskusji punktowanej są następujące:

1. Czterech–ośmiu uczniów siedzi na środku klasy w małym kółku lub półkolu, aby się wzajemnie widzieć.
2. Dyskusja trwa 8–20 minut, w zależności od tematu i wieku dyskutantów.
3. Uczestnicy posługują się planem dyskusji, by nie odbiegać zanadto od tematu, mogą również korzystać ze swoich notatek.
4. Uczniowie dobrze znają zasady punktacji, najlepiej, by były widoczne przez wszystkich przez cały czas trwania dyskusji.

Zasady punktowania dyskusji:

1. Nauczyciel przyznaje punkty dodatnie za:
   - zajęcie stanowiska w omawianej kwestii (+2 pkt),
   - wykorzystanie dowodów na poparcie stanowiska lub prezentacja informacji opartej na faktach (+2 pkt),
   - sformułowanie analogii (+2 pkt),
   - zauważenie sprzeczności (+2 pkt),
   - sformułowanie istotnej uwagi (+1 pkt),
   - zauważenie nieistotnej uwagi (+1 pkt),
   - wciągnięcie innej osoby do dyskusji (+1 pkt),
   - posunięcie dyskusji „do przodu" (+1 pkt).
2. Punkty ujemne można otrzymać za:
   - atak osobisty (-3 pkt),
   - monopolizowanie dyskusji (-3 pkt),
   - przerywanie (-2 pkt),
   - brak zainteresowania dyskusją (-2 pkt),

• formułowanie mało istotnych uwag (-1 pkt).

3. Dyskusję punktowaną prowadzi się z wielką przyjemnością wtedy, gdy słyszymy, jak uczniowie przepraszają się wzajemnie za przerywanie komuś wypowiedzi. Uczeń nie traci punktu, jeśli się grzecznie wycofa.

4. Nauczyciel nie powinien ingerować w trakcie dyskusji, jego zadaniem jest przyznawanie punktów za indywidualny wkład każdego ucznia do dyskusji.

5. Po zakończeniu dyskusji nauczyciel podlicza punkty każdego ucznia i informuje go o uzyskanej ocenie.

Uwagi dla nauczyciela:

1. Temat lekcji nie może obejmować zbyt obszernego materiału merytorycznego, zaś plan dyskusji nie powinien zawierać dużej liczby punktów.

2. Nie powinno się przerywać trwającej dyskusji, dobrze jest więc, gdy nauczyciel notuje sobie pewne kwestie do omówienia i wyjaśnia po jej zakończeniu. Mogą to być błędnie podane fakty, pewne pojęcia, które należy uwypuklić, stwierdzenie zasługujące na dodatkowe przemyślenie przez całą klasę.

3. Po zakończeniu dyskusji nauczyciel musi koniecznie podsumować zarówno jej przebieg, jak i podane informacje oraz przedstawione idee, a także podać uczniom liczbę zdobytych przez nich punktów. Najlepiej przygotować to w formie tabeli.

Tabela 1. Arkusz punktowania dyskusji

Punkty za:	Liczba punktów	Ania	Krysia	Paweł	Tomek	Jacek
zajęcie stanowiska	+2	+ +		+ + +		+
wykorzystanie dowodów	+2	+	+ +		+	
sformułowanie analogii itp.	+2	+ +			+ +	
atak osobisty	-3		+	+ +		
brak zainteresowania dyskusją	-2					+
formułowanie mało istotnej uwagi	-1		+ +		+	
suma punktów						
ocena						

Drzewo decyzyjne

Jest to kolejna z metod (obok strategii „za i przeciw" oraz debaty korespondencyjnej) aktywizująca pracę uczniów, a polegająca na kolektywnym rozwiązywaniu problemów i zajęciu określonego stanowiska. Może także służyć analizie i pełnemu zrozumieniu motywów, którymi kierowano się przy podejmowaniu ważnych decyzji w przeszłości; pozwala również podjąć decyzję w sytuacjach trudnych i niejednoznacznych.

Drzewo decyzyjne stosowane w klasie pomaga przybliżyć uczniom kontrowersyjne postacie i decyzje. Posługując się tą metodą, uczniowie szczegółowo analizują wszystkie możliwe warianty potencjalnych rozwiązań oraz korzyści i niebezpieczeństwa związane

z każdym z nich. Przed rozpoczęciem zajęć nauczyciel określa problem, który będzie przedmiotem analizy, przygotowuje plansze dla grup (czyli drzewo decyzyjne). Uczniowie pracują w grupach opracowując ten sam lub inne tematy, gdy mamy np. lekcję powtórzeniową. Po około 10–20 minutach pracy każda z grup przedstawia swoje drzewo decyzyjne, wady i zalety każdego z wariantów oraz podjętą wspólną decyzję (Lewandowska, 1997).

Na lekcjach historii jest wiele zagadnień, które nadają się do przeanalizowania tą metodą, mogą to być m.in.:

- decyzja o przyjęciu chrztu przez Mieszka I,
- decyzja o udostępnieniu Niemcom „korytarza" w marcu 1939 r.,
- unia polsko-litewska z 1569 r.,
- sprowadzenie Krzyżaków do Polski itp.

Klasycznym przykładem tematu, który doskonale nadaje się do opracowania techniką drzewa decyzyjnego, jest wprowadzenie stanu wojennego w Polsce 13 grudnia 1981 r. Plansza powinna wówczas wyglądać następująco:

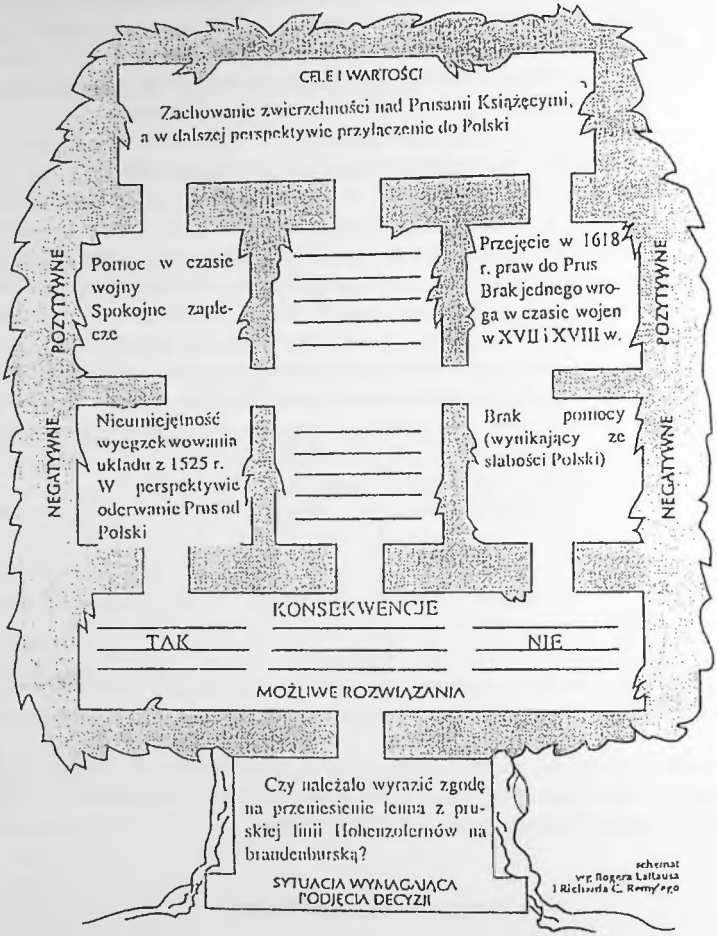
Jest 12 grudnia 1981 roku. Generał Jaruzelski upoważnił Waszą grupę do zadecydowania, czy w obecnej sytuacji w Polsce należy wprowadzić stan wojenny. Podejmując decyzję powinniście uwzględnić wszelkie znane nam realia tego czasu.

CZY WPROWADZIĆ STAN WOJENNY?			
TAK		NIE	
korzyści	niebezpieczeństwa	korzyści	niebezpieczeństwa
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-
Wasza decyzja:			

Inną formę graficzną ma drzewo decyzyjne zaproponowane przez Rogera LaRausa i Richarda C. Remy'ego. Przy temacie *Od hołdu pruskiego do traktatów welawsko-bydgoskich* [4] będzie mogło wyglądać tak, jak na rysunku:

Strategia „za i przeciw"

Jest najsłabiej opracowaną grą dydaktyczną w dostępnej literaturze metodycznej. Stawia ona ucznia przed rozwiązaniem problemu historycznego w taki sposób, aby zajął stanowisko za lub przeciw danemu problemowi, wyszukując argumentację i uzasadniając swoje racje przed całą klasą. W swych założeniach jest więc bardzo podobna do drzewa decyzyjnego. W obydwu metodach trzeba zająć konkretne stanowisko i umieć je uzasadnić. W metodzie drzewa decyzyjnego uczeń nie wypowiada swego sądu od razu, formułuje go powoli dodając lub odrzucając argumenty wysuwane przez swoich kolegów.


CELE I WARTOŚCI
Zachowanie zwierzchności nad Prusami Książęcymi, a w dalszej perspektywie przyłączenie do Polski
POZYTYWNE
Pomoc w czasie wojny
Spokojne zaplecze
Przejęcie w 1618 r. praw do Prus
Brak jednego wroga w czasie wojen w XVII i XVIII w.
POZYTYWNE
NEGATYWNE
Nieumiejętność wyegzekwowania układu z 1525 r.
W perspektywie oderwanie Prus od Polski
Brak pomocy (wynikający ze słabości Polski)
NEGATYWNE
KONSEKWENCJE
TAK
NIE
MOŻLIWE ROZWIĄZANIA
Czy należało wyrazić zgodę na przeniesienie lenna z pruskiej linii Hohenzollernów na brandenburską?
SYTUACJA WYMAGAJĄCA PODJĘCIA DECYZJI
schemat wg Rogera Lattaua i Richarda C. Remy'ego

Strategia „za i przeciw" wymaga jednoznacznego wysuwania argumentów oceniających pozytywnie lub też negatywnie dane wydarzenie historyczne. W tym wypadku uczniowie muszą znać już dany fakt historyczny i mieć wyobrażenie co do jego bliższych i dalszych konsekwencji. Oceny dokonują z perspektywy czasu, często po zapoznaniu się z dodatkową literaturą lub też po przeprowadzeniu wstępnej dyskusji.

Rozważmy na przykład lekcję w klasie VII: *Powstanie styczniowe 1863 roku*[5]. Uczniowie powinni znać tło historyczne wybuchu powstania styczniowego, jego cele i przebieg, ważniejsze bitwy i ich dowódców oraz rozumieć rolę i znaczenie powstania dla sprawy polskiej. Następnie można przystąpić do dyskusji nad problemem: *Czy powstanie styczniowe miało rację bytu w ówczesnej sytuacji międzynarodowej?* Należy podzielić klasę na dwie grupy i ustalić odpowiedni czas na dyskusję. Argumenty przedstawione przez uczniów zapisujemy na tablicy.

Tabela 2. Czy powstanie styczniowe miało rację bytu w ówczesnej sytuacji międzynarodowej?

ZA	PRZECIW
- stworzyło możliwość samodzielnego decydowania o losach narodu polskiego	- przyczyniło się do ogromnych strat w ludziach, dorobku materialnym i duchowym
- ukazało światu, że naród polski istnieje i walczyć będzie do końca o swoją wolność i niezależność	- przyczyniło się do większej nienawiści zaborców wobec Polaków
- upodmiotowienie narodu	- przekreśliło nadzieje na lepsze jutro
- ukazało wielkie bohaterstwo, poświęcenie, odwagę w walce o lepsze jutro	- załamało ducha walki w narodzie polskim
- zacieśniło współpracę z rewolucjonistami innych krajów	- osłabiło materialnie polskie społeczeństwo
- umocniło poczucie jedności narodu polskiego	- rozbiło jedność narodu polskiego
	- osłabiło polskie nadzieje na uzyskanie wolności

Na zakończenie podsumowujemy wyniki dyskusji i ustalamy, które argumenty otrzymały więcej głosów. Jako rekapitulację zapisujemy ogólny wniosek lekcji.

Inny sposób przeprowadzenia debaty „za i przeciw" polega na podziale klasy na dwie grupy i pozostawieniu im czasu na przygotowanie argumentów (10–15 min.). Uczniowie mogą zapisywać swoje argumenty na planszach papieru, aby potem można było przymocować je do ściany klasy, co ułatwi ich prezentację. Nauczyciel daje sygnał do rozpoczęcia debaty, udziela głosu na przemian raz jednej, a raz drugiej grupie oraz mierzy czas. Jeżeli zależy mu tylko na prezentacji przeciwstawnych argumentów, po dyskusji ocenia ich jakość i moc przekonywania. Jeżeli zaś chce obie grupy spróbować pogodzić i pomóc im znaleźć płaszczyznę porozumienia, prosi, aby wyszukać wśród argumentów grupy przeciwnej chociaż jeden, który mogliby zaakceptować.

Strategia „za i przeciw" może być również wykorzystana na lekcjach historii przy realizacji innych tematów, np.: Chrzest Polski 966 r., Unia lubelska 1569 r., Wielkie

odkrycia geograficzne XV–XVI w., Powstanie listopadowe 1830 r., Polska po przewrocie majowym, Powstanie warszawskie 1944 r.

Debata korespondencyjna

Jest trzecią z kolei metodą aktywizującą proces kształcenia historycznego uczniów, polegającą na umiejętności zaprezentowania swoich poglądów, ich obronie i skutecznym nakłonieniu współpartnera do zmiany swojego stanowiska i przyjęcia argumentacji kolegi. Tematem debaty, podobnie jak w drzewie decyzyjnym i strategii „za i przeciw", jest kontrowersyjne wydarzenie bądź też postać historyczna, które w historiografii są różnie oceniane. Również nauczyciel nie powinien jednoznacznie danego faktu (postaci) prezentować, a jedynie przedstawić uczniom wszystkie możliwe interpretacje.

Metodę tę można stosować na lekcjach powtórzeniowych lub w zakończeniu lekcji poświęconej wprowadzeniu danego materiału. Wynika to z faktu, iż uczniowie powinni mieć na temat rozpatrywanej kwestii jak najwięcej wiadomości. Wtedy ich argumenty będą logiczne i rzeczowe, a cała metoda będzie miała rację bytu. Uczniowie bowiem siedząc w ławkach, pracują w zespołach 2-osobowych. Na kartce papieru, na której w tytule umieszczony jest problem do dyskusji, zapisują argumenty na poparcie swojej opinii. Po napisaniu jednego, dwóch zdań, uczeń przekazuje kartkę koledze z ławki, a ten po zapoznaniu się z opinią sąsiada, odpowiada mu, zapisując swoje argumenty i stara się obalić poglądy kolegi. Debata trwa tak długo, jak długo uczniowie wymieniają między sobą opinie, bądź dopóki któryś z nich nie uzna się za pokonanego i nie przyzna racji współtowarzyszowi debaty. Jeśli czas pozwoli, notatki z debaty korespondencyjnej powinny być odczytane, a uczniowie ocenieni. W przeciwnym wypadku nauczyciel musi kartki zebrać i ocenić w domu. Metoda debaty korespondencyjnej może być, przykładowo, zastosowana przy temacie *Wojny Polski z Turcją w 2 poł. XVII wieku.* Formulujemy wówczas problem debaty, który brzmi: *Czy udzielić Austrii pomocy w wojnie z najeźdźcą tureckim?* Inną nieco formę będzie miało ocenianie postaci historycznej, np. *Czy król Stanisław August Poniatowski był dobrym władcą Polski? Napoleon I Bonaparte jako wódz i polityk;* jeszcze inną próba oceny sytuacji międzynarodowej i wewnętrznej Polski: *Oceń stosunek mocarstw do sprawy polskiej podczas I wojny światowej* lub też: *Czy Polska po II wojnie światowej była państwem totalitarnym?*

Debata korespondencyjna jest jedną z nielicznych aktywnych metod nauczania, które nie burzą toku lekcji, zachowują ciszę i dyscyplinę w klasie, a jednocześnie pozwalają na wyrobienie u uczniów poszanowania prawdy i wzajemnego dla siebie szacunku. Nauczyciele muszą więc zwrócić uwagę, by wszystkie argumenty były zgodne z prawdą historyczną, by uczniowie wystrzegali się różnego rodzaju mitów i zafałszowań, a ponadto, by nie używali obraźliwych słów i wulgarnych określeń. Metoda ta uczy logicznej argumentacji, poszanowania cudzych poglądów, tolerancji, a jednocześnie łagodnej, lecz skutecznej perswazji i siły przekonywania.

Nauczanie grupowe

Większość zaprezentowanych aktywnych metod nauczania–uczenia się historii przeprowadza się w grupach, zwanych też zespołami (por. m.in. Słowikowski, 1967; Maslowska, 1971; Pąkowska, 1963; Dudzikowa, 1974). Pojęcie grupowego nauczania odnosi się do postępowania dzielącego uczniów klasy szkolnej na niewielkie grupy stałe lub doraźne (po kilku, najczęściej 4–8 uczniów), spożytkowane dla celów dydaktyczno-wychowawczych (Kamiński, 1993). Praca w grupach, zaliczana zarówno do form, jak i metod, uczy naszych uczniów demokracji, odpowiedzialności za własne decyzje, kultury dyskusji i kompromisu. Metoda ta wyzwala wśród uczestników twórczą aktywność, umożliwia poznanie poglądów rówieśników, a co najważniejsze dla nauczyciela – odciąża go. Słowa nauczyciela nie są już głównym punktem zainteresowania uczniów. Wcale to nie znaczy, że nauczyciel może przyjść na taką lekcję nieprzygotowany. Wręcz przeciwnie.

Przed lekcją nauczyciel musi:

- przemyśleć cel, który chce osiągnąć oraz formy oceny pracy uczniów,
- przygotować salę lekcyjną, np. odpowiednie ustawienie ławek,
- zgromadzić materiały i środki dydaktyczne, z których uczniowie będą korzystali (Lewandowska, 1997, s. 180).

Na początku lekcji następuje wprowadzenie, tzn. podanie tematu, nakreślenie celu i form pracy. Nauczyciel dzieli klasę na grupy (powinni się w nich znaleźć uczniowie o różnym stopniu aktywności i poziomie wiedzy), rozdaje materiały; a w trakcie lekcji nadzoruje pracę w grupach, udzielając odpowiedzi na pytania i wyjaśniając niejasności. W drugiej części lekcji następuje prezentacja i ocena poszczególnych grup oraz podsumowanie pracy uczniów i treści poznanych na danej jednostce lekcyjnej. Metoda ta może mieć jednak wady, a mianowicie (Rell, 1982):

- uczniowie będą umieli tylko to, co sami przygotują,
- nie będą zainteresowani prezentacją innych grup,
- nauczyciel nie zrealizuje całego materiału przeznaczonego na daną jednostkę lekcyjną,
- chaos i brak dyscypliny uniemożliwią pracę na lekcji,
- praca w grupie i prezentacja zostanie zdominowana przez osoby najlepsze i najbardziej aktywne,
- zespoły ostatnie w kolejności nie będą miały możliwości prezentacji wyznaczonych im partii materiału, gdyż zabraknie dla nich czasu.

Nauczyciel zdając sobie sprawę z ewentualnych minusów pracy w grupach, powinien wcześniej je przemyśleć i w miarę możliwości im zapobiec. Naprzeciw tym problemom wychodzi praca J. Reida, P. Forrestala i J. Cooka (1996), w której autorzy w sposób bardzo przystępny na konkretnych przykładach omawiają prowadzenie lekcji w małych grupach uczniowskich. Nowością w stosunku do polskiej literatury jest to, iż uczniowie pracują najpierw w grupach roboczych, a następnie w grupach prezentacyjnych.

Wprowadzenie aktywnych metod nauczania nie jest jednakże sprawą łatwą. Uczniowie przyzwyczajeni do pasywno-kontemplacyjnego toku kształcenia i lekcji zdominowanych przez wykład nauczyciela, nie są w stanie z dnia na dzień zmienić swego

zachowania i stosunku do przedmiotu. Dlatego też ważne jest, by najpierw zapoznać uczniów z ogólnymi zasadami aktywnych metod uczenia się, czyli:

- celem każdego ucznia i jego grupy jest osiągnięcie sukcesu – bycie najlepszym,
- należy współpracować z grupą, bo tylko to daje gwarancję dobrego i sprawnego wykonania zadania,
- jeżeli pojawią się jakieś wątpliwości – należy spytać nauczyciela,
- każde ćwiczenie będzie sprawdzone i ocenione,
- należy przestrzegać wyznaczonego czasu zarówno na przygotowanie, jak i na prezentację wyników,
- podczas przygotowywania swego zadania trzeba zachować dyscyplinę i spokój, tak by nie przeszkadzać innym grupom.

Wymienione wyżej zasady powinny być zapisane dużymi literami na planszy i na stałe wyeksponowane w klasie. W przeciwnym wypadku na każdej lekcji prowadzonej aktywnymi metodami musielibyśmy je przypominać. Istotnym jeszcze problemem są ustawiczne pytania od uczniów. Dobrze jest, jeżeli uczniowie pytają, ale co zrobić, by robili to dyskretnie i nie rozpraszali uwagi pozostałych grup? Należy przygotować dla każdej grupy 3 rysunki, które podnoszą w zależności od potrzeb:

☺ nie mam problemu

😐 mam problem

☹ nie mogę sobie poradzić z zadaniem.

W takiej sytuacji nauczyciel kontroluje w zupełności pracę wszystkich zespołów, utrzymuje ład i dyscyplinę na lekcji, a jednocześnie w miarę potrzeby służy pomocą tym grupom, które nie mogą sobie poradzić z wyznaczonym im zadaniem.

Przypisy

[1] Cytaty pochodzą z wypowiedzi uczniów klas VII–VIII, w: A. Gurycka, *Przeciw nudzie*, Warszawa 1977, s. 47, 81.

[2] P. Trojański, *Drama w nauczaniu historii*, „Wiadomości Historyczne" nr 5/1995, s. 286–295. Tu też bibliografia na temat dramy. Godną polecenia jest szczególnie pozycja *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Praca zbiorowa pod red. K. Kruszewskiego, Warszawa 1992, s. 180–181.

[3] Dyskusję punktowaną opracowałam na podstawie materiałów Fundacji – Edukacja dla Demokracji (ul. Podwale 5/30, 00-252 Warszawa), a także artykułu A. Stasiak, *Nauczanie geografii społeczno-ekonomicznej Polski*, Sulejówek '95, „Płocki Biuletyn Oświaty", kwiecień 1995, s. 15–18.

[4] Przykład pochodzi z konspektu A. Furs z Zielonki zamieszczonego w: Aktywne metody nauczania. Historia. Scenariusze lekcji uwzględniające metody aktywizujące ucznia w procesie nauczania", Warszawa 1995, s. 22–22.

[5] Przykład zaczerpnęłam z broszurki E. Księżakowskiej, Strategia „ZA I PRZECIW" w nauczaniu historii, Płock 1995.

Bibliografia

Białek H., Chomicki G.: *Możliwość wykorzystania komputerów w nauczaniu i uczeniu się historii*. „Wiadomości Historyczne" nr 5/1993.

Dudzikowa M.: *O warunkach prawidłowego funkcjonowania zespołów sześcioosobowych*. „Życie Szkoły" nr 12/1974.

Gry i ćwiczenia grupowe. Prezentacje Młodzieżowego Ośrodka Psychologicznego PTP. Zeszyty Problemowo–Metodyczne nr 9, Warszawa 1989.

Kamiński A.: *Grupowe nauczania.* W: *Encyklopedia Pedagogiczna* pod red. W. Pomykało, Warszawa 1993.

Kruszewski K.: *Gry dydaktyczne.* W: *Encyklopedia Pedagogiczna*, pod red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 223–225.

Lewandowska I.: *Aktywne metody nauczania–uczenia się w historii.* W: Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie, Prace Historyczne, zeszyt I, Olsztyn 1997.

Lewandowska I.: *Metody aktywizujące proces nauczania–uczenia się jako źródło kształtowania wartości w edukacji historycznej młodzieży* (w druku).

Masłowska Z.: *Metoda pracy w zespołach na lekcji historii w szkole podstawowej.* „Wiadomości Historyczne" nr 2/1971.

Morbitzer J.: *Mikrokomputer jako narzędzie nauczania.* „Wiadomości Historyczne" nr 4/1993, s. 220–228.

Pąkowska A.: *Z zagadnień aktywizacji uczniów na lekcjach historii.* „Wiadomości Historyczne" nr 1/1963.

Reid J., Forrestal P., Cook J.: *Uczenia się w małych grupach w klasie.* Warszawa 1996.

Rell J.: *Krytycznie o „pracy z podręcznikiem" oraz o „pracy w grupach".* „Wiadomości Historyczne" nr 3/1982, s. 251–254.

Słowikowski T.: *Metodyka nauczania historii.* Warszawa 1967.

Suchoński A.: *Komputer a nauczanie i uczenie się historii.* „Wiadomości Historyczne" nr 5/1989, s. 408–413.

Trojański W.: *Gry dydaktyczne na lekcjach historii.* „Wiadomości historyczne" nr 1/1997.

Żebrowski A., Żebrowska J.: *Nauczanie–uczenie się historii wspomagane komputerem.* „Wiadomości Historyczne" nr 5/1980.

Malgorzata Gmosińska

INNOWACYJNE METODY PRACY DYDAKTYCZNEJ W NAUCZANIU POCZĄTKOWYM

W związku z krytyką tradycyjnej szkoły, zainteresowalam się zmianami w nauczaniu początkowym i poszukiwaniami nowatorskimi nauczycieli. Z innowacją pedagogiczną po raz pierwszy zetknęłam się na kursie „Najnowsze tendencje w światowym Ruchu Reform Edukacyjnych", zorganizowanym przez WODN w Łodzi, prowadzonym m.in. przez B. Śliwerskiego (pracownika naukowego Uniwersytetu Łódzkiego), a później na studiach w WSP w Zielonej Górze. Ze szczególnym zainteresowaniem słuchałam wykładów z pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej, dotyczących nowego spojrzenia na kształcenie dzieci. Jestem wdzięczna wykładowcom uczelni za zachęcanie do studiowania ciekawych pozycji wydawniczych na temat stymulowania rozwoju dziecka poprzez stosowanie technik twórczych, rozwiązywanie problemów i zadań otwartych oraz dotyczących możliwości wychowywania dzieci zdolnych, efektywności nauczania, asertywności, empatii.

W wielu szkołach powstają klasy autorskie bądź innowacyjne o różnych profilach, preferujące nauczanie integralne lub problemowe. W klasach tych rezygnuje się z systemu klasowo-lekcyjnego, wprowadza się korelację międzyprzedmiotową, eliminuje się stopnie na rzecz oceny opisowej. Zainteresowało mnie, czy rzeczywiście wprowadzane innowacje są korzystne dla uczniów, czy wpływają pozytywnie na ich osiągnięcia szkolne, szczególnie z poziomu II, określonego przez B. Niemierkę jako „stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych i problemowych". Opracowanie działań na tym poziomie uznane jest za najwyższe osiągnięcie poznawcze ucznia, ponieważ oznacza umiejętność samodzielnego myślenia i działania.

Z osiągnięciami poznawczymi wiążą się również (wg J.P. Guilforda): 1. Zdolności poznawcze, czyli umiejętność zdobywania informacji, wiedzy i stosowania jej w praktyce. 2. Wytwarzanie konwergencyjne, czyli umiejętność wyprowadzania wniosków, rozwiązywania zadań mających jedno poprawne rozwiązanie. 3. Wytwarzanie dywergencyjne związane z myśleniem twórczym, umiejętnością rozwiązywania zadań mających wiele trafnych odpowiedzi. 4. Umiejętność oceniania (wartościowania), oznaczająca porównywanie informacji posiadanej z wytworzoną, dotyczącą myślenia logicznego.

Większą samodzielność uczniów klas młodszych rozwijają problemy praktyczne związane z ich potrzebami, na mniejszą samodzielność wpływają problemy teoretyczne. Dlatego w nauczaniu wczesnoszkolnym powinny dominować zadania i problemy dosto-

sowane do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka, styl pracy zapewniać swobodę działania, poczucie bezpieczeństwa i podmiotowości. Ponieważ badania osiągnięć szkolnych uczniów odnosiły się do nauczania początkowego, terenem ich były dwie klasy III – kontrolna K (tradycyjna) i innowacyjna I, z dwóch pabianickich szkół podstawowych.

Klasę innowacyjną (25 uczniów) prowadziła nauczycielka po studiach pedagogicznych z 6-letnim stażem pracy, stosując przede wszystkim metody oparte na działalności praktycznej uczniów, wykorzystując techniki twórczego myślenia oraz wybrane techniki C. Freineta. W klasie tej zrezygnowano z systemu klasowo-lekcyjnego, nie obowiązywały 45-minutowe jednostki lekcyjne, lecz tzw. dni zajęć, ujęte w bloki tematyczne. W klasach I–III nauczycielka zamiast ocen semestralnych i świadectw przygotowywała opisowe charakterystyki postępów edukacyjnych uczniów. Dopiero w klasie uczniowie otrzymali promocje i świadectwa ukończenia klas I–III.

Pomieszczenie klasy innowacyjnej zostało podzielone na dwie części: sala zajęć z całą grupą i pokój do pracy indywidualnej lub odpoczynku.

Narzędziem do badań wstępnych były testy badające zakres wiadomości i umiejętności programowych, za I semestr kl. III z języka polskiego (test 1), matematyki (test 2) i środowiska (test 3), opracowane przez doradców metodycznych nauczania początkowego z WODN w Łodzi. Wiadomości i umiejętności uczniów z wymienionych przedmiotów odpowiadały osiągnięciom szkolnym (wg B. Niemierki) z poziomu I: A – zapamiętanie, B – zrozumienie wiadomości oraz z poziomu II C – obejmującego stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych (zadaniach szkolnych).

Tabela 1.
Wyniki uzyskane przez uczniów obu grup z języka polskiego, matematyki i środowiska

Nr testu	Grupa innowacyjna N = 23				Grupa kontrolna N = 28			
	Maksymalna liczba punktów	Liczba uzyskanych punktów	% uzyskanych punktów	Średnia arytmetyczna	Maksymalna liczba punktów	Liczba uzyskanych punktów	% uzyskanych punktów	Średnia arytmetyczna
1	667	525	79	22,8	812	608	74	21,7
2	506	383	76	16,7	616	451	73	16,1
3	596	506	85	22,0	728	588	80	21,0
		M =	80	20,5		M =	75,6	19,6

Wyniki zawarte w tabeli świadczą, że różnica między średnimi obu grup wynosi około jednego punktu, a między procentami około 4%, co oznacza, że obie grupy reprezentowały jednakowy poziom opanowania określonych programem kl. III wiadomości. Muszę jednak zwrócić uwagę, że w grupie innowacyjnej większość uczniów podjęła się rozwiązania zadań dodatkowych, zdobyła więcej punktów za zadania wymagające logicznego myślenia. Uczniowie tej klasy, chociaż rozwiązali zadania dodatkowe prawidłowo i pomysłowo, nie otrzymali punktów, ponieważ punkty za te zadania mógł uzyskać uczeń, który bezbłędnie wykonał podstawowe zadania testowe. Z tego powodu różnica pomiędzy wynikami obu grup jest nieznaczna, chociaż uczniowie z grupy innowacyjnej wykazali więcej inicjatywy i pomysłowości.

Do badań głównych opracowałam 13 testów (na podstawie teorii J.P. Guilforda), w których poszczególne zadania obejmowały treści semantyczne z zakresu: operacji poznawczych (testy 4–7): Test zastępowania Wyrazów, Test Synonimów, Test Wrażliwości na Kolejność, Test Klasyfikowania Wyrazów; myślenia konwergencyjnego (Testy 8–10) – Test Znajdowania Relacji Słownych, Test Kolejności Zdań, Test Grupowania Słów; myślenia dywergencyjnego (testy 11–13) – Test Przyrostków, Test Alternatywnych Zastosowań, Test Wielokrotnego Grupowania; operacji oceny (testy 14–16) – Test Wyboru Zdań, Test Podwójnych Opisów, Test Najlepszej Klasy Słów.

Celem zadań testowych było sprawdzenie umiejętności rozwiązywania zadań otwartych, dokonywania analizy i syntezy nowych dla uczniów zjawisk, tworzenie oryginalnych pomysłów oraz wartościowania przedmiotów według podanych kryteriów. Testy opracowałam na podstawie znanego uczniom opowiadania M. Rosińskiej pt. *Mała, ale ważna* (podręcznik języka polskiego dla kl. III H. Małkowskiej-Zegadło *Całoroczna podróż* cz. II).

Przyjęta w ocenie testów punktacja za poszczególne zadania umożliwiła uchwycenie różnic, jakie zachodzą między badanymi grupami w różnych rodzajach testów. Suma punktów za wykonanie wszystkich zadań była wskaźnikiem poziomu osiągnięć szkolnych odnoszących się do: aktywności poznawczej, umiejętności rozwiązywania problemów dywergencyjnych i konwergencyjnych oraz czynności dokonywania oceny.

Tabela 2

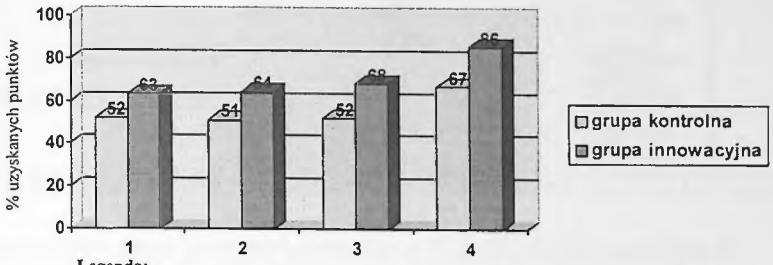
Wyniki badań końcowych ujęte w punktach i procentach poprawnych odpowiedzi

Nr testu	Grupa innowacyjna N = 23			Grupa kontrolna N = 28		
	Maksymalna liczba punktów	Liczba uzyskiwanych punktów	% uzyskanych punktów	Maksymalna liczba punktów	Liczba uzyskiwanych punktów	% uzyskanych punktów
4, 5, 6, 7	552	350	63	672	351	52
8, 9, 10	667	424	64	812	420	51
11, 12, 13	736	502	68	896	476	52
14, 15, 16	230	198	86	280	189	67
	M =	368	70	M =	358	55

Wyniki badań miały na celu ustalenie poziomu osiągnięć szkolnych uczniów w obu klasach i na tej podstawie uchwycenie różnic między grupami. Dzięki nim można stwierdzić, że uczniowie klasy innowacyjnej osiągnęli wyższy poziom aktywności poznawczej w: czytaniu tekstu ze zrozumieniem, rozumieniu słów i wyjaśniania ich znaczeniu, stosowaniu określonych reguł w praktyce.

Na poziomie myślenia konwergencyjnego uczniowie tej grupy wykazali się umiejętnością porządkowania wyrazów i zdań w logiczne całości, tworzenia przeciwieństw, samodzielnego tworzenia klas zgodnie z podanym przez siebie kryterium oraz umiejętnością wyciągania wniosków.

Wykres 1.
Globalne wyniki badań testowych końcowych, procent uzyskanych punktów z każdego poziomu operacji



Legenda:
1) poziom operacji poznawczych
2) poziom wytwarzania konwergencyjnego
3) poziom wytwarzania dywergencyjnego
4) poziom operacji oceny

Analiza danych świadczy o różnicach między tymi osiągnięciami wynikami z grupy I i K, które w poszczególnych rodzajach testów wynoszą:
1. TESTY 4–7 – 11%
2. TESTY 8–10–13%
3. TESTY 11–13–16%
4. TESTY 14–16 –19%

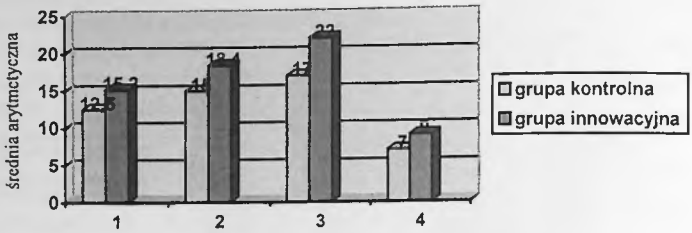
Różnice procentów poprawnych odpowiedzi wzrastają wraz z poziomem trudności testów i są istotne statystycznie

Tabela 3.
Istotność różnic między średnimi nieskorelowanymi w grupie innowacyjnej (GI) i grupie kontrolnej (GK)

Nr testu	G.I. średnia arytmetyczna	G.K. średnia arytmetyczna	Wartość krytyczna $t_{0,01\ z\ df=49}$	Istotność różnic średnia arytmetyczna
4–7	15,2	12,5	2,7	3,25
8–10	18,4	15,0	2,7	3,4
11–13	22,0	17,0	2,7	3,3
14–16	9	7	2,7	5

Na poziomie operacji wytwarzania dywergencyjnego uczniowie klasy „I" odznaczali się oryginalnością pomysłów, łatwością zmiany kierunku poszukiwań, rozwojem wyobraźni i aktywności twórczej, czego przykładem może być: tworzenie dużej liczby wyrazów zakończonych tym samym przyrostkiem, nadawanie niebanalnych zastosowań znanym przedmiotom; tworzenie i nazywanie oryginalnych klas przedmiotów.

Wykres 2
Globalne wyniki badań testów końcowych; średnie arytmetyczne z każdego poziomu operacji



O aktywności uczniów klasy „I" w zakresie operacji oceny mogą świadczyć umiejętności wydawania sądów o zgodności tekstu z opisanymi zdarzeniami i realiami, wydawanie opinii o prawdziwości informacji oraz wybór najwłaściwszego wyrazu z wielu podanych.

Chociaż rezultaty uzyskane za pomocą niestandaryzowanych testów nie uprawniają do orzekania o poziomie wiadomości i umiejętności uczniów, uważam, że mogą stanowić podstawę do określenia rezultatów czynnika różniącego obie klasy. Ponieważ czynnikiem tym były założenia klasy innowacyjnej, należy mu przypisać poziom osiągnięć poznawczych uczniów. Upoważnia to do stwierdzenia, że stosowanie metod pobudzających aktywność i samodzielność, stosowanie technik twórczych i technik C. Freineta wpływa na uzyskiwanie wyższego poziomu osiągnięć szkolnych przez uczniów.

Uważam, że rezygnacja z systemu klasowo-lekcyjnego pozwala na indywidualne podejście do uczniów, korelację międzyprzedmiotową, sprzyja twórczej atmosferze i przezwyciężaniu schematów. Zmiana w ocenie uczniów eliminuje negatywne oceny na rzecz informacji zwrotnej o osiągnięciach lub popełnionych przez uczniów błędach. Innowacyjne metody i formy pracy dydaktycznej przyczyniają się do wspierania rozwoju wychowanków, przechodzenia z aktualnej do najbliższej sfery rozwoju według indywidualnych możliwości dziecka.

Bibliografia

Frankiewicz W.: *Technika swobody testów.* Warszawa 1983.
Galant J.: *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych.* Warszawa 1987.
Guilford J.P.: *Natura inteligencji człowieka.* Warszawa 1978.
Kujawiński J.: *Rozwijanie aktywności twórczej.* Warszawa 1990.

Iwona Borawska

INNOWACJE W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Niemal w każdej dziedzinie życia zachodzą liczne zmiany. Coraz większe zainteresowanie budzą zagadnienia twórczości i możliwości twórczych człowieka. W związku z tym przed współczesną szkołą stają nowe, bardziej skomplikowane zadania. Zmienia się program nauczania, który budził i w dalszym ciągu budzi wśród nauczycieli i rodziców wiele dyskusji. Zmieniają się treści kształcenia, a dotychczas stosowane metody pracy z dziećmi nie zawsze dają zadowalające efekty. Już nie wystarczy wyposażyć ucznia w odpowiedni zasób wiedzy z różnych dziedzin życia, nie wystarczy bezmyślne przepisywanie zadań z tablicy, czytanie tekstów całkowicie oderwanych od otaczającej rzeczywistości. Nie rozwija to twórczej inwencji dziecka, a wręcz przeciwnie – ogranicza ją. Teraz należy optymalnie rozwijać wszystkie dyspozycje poznawcze dzieci, w tym głównie zdolności myślenia twórczego.

Taki stan rzeczy zauważyło wielu nauczycieli, którzy postawili sobie za cel zmienić tę sytuację. Zdali sobie sprawę, że tradycyjna pedagogika przypisuje znaczenie przede wszystkim logiczno-racjonalnemu sposobowi myślenia. Nie wystarcza to do pełnego rozumienia świata. Edukacja przygotowująca do przyszłości powinna uwzględniać wszechstronny rozwój emocjonalny, społeczny, intelektualny, fizyczny. Konieczne jest odkrywanie i rozwijanie zdolności poznawczych możliwych dzięki procesom emocjonalnym i intelektualnym. Tworzenie i przetwarzanie zastanej rzeczywistości jest istotą człowieczeństwa. Swoją twórczą działalność człowiek zaczyna bardzo wcześnie. Właśnie wiek przedszkolny i wczesnoszkolny jest okresem sprzyjającym kształtowaniu i rozwijaniu postaw twórczych, ponieważ w umyśle dziecka nie ma jeszcze barier, nie istnieją jeszcze szablony ani sztuczne nawyki w działaniu. We współczesnej szkole w sposób świadomy należy rozwijać potencjał twórczy dzieci.

Przemiany dokonujące się w polskiej oświacie, wprowadzana reforma stawiają nauczycieli wobec konieczności weryfikacji dotychczasowych sposobów pracy oraz poszukiwania nowych, niekonwencjonalnych metod. Twórcza działalność nauczyciela ma obecnie duży sens pedagogiczny i społeczny. „Każda działalność świadoma, oryginalna, specyficzna, o której sądzimy, że zwiększa skuteczność w osiąganiu celów systemu" (Goździńska, 1997, s. 39) określana jest mianem innowacji pedagogicznych. Innowacja jest terminem obecnie często stosowanym. Zarówno w teorii, jak i w praktyce oświatowej pojęcie to nie ma jasno i jednoznacznie sprecyzowanego znaczenia. Zbigniew Pietrasiński (1971, s. 9) pisał, że „innowacje są to zmiany celowo wprowadzane przez czło-

wieka, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składającymi się w sumie na postęp". „To wytwór nowy (zrelatywizowany do miejsca i czasu), który przez naśladownictwo zostaje upowszechniony w praktyce" (Pszczołowski, 1978, s. 83). W ostatnich latach dużą popularność zdobyła sobie definicja innowacji pedagogicznych sformułowana przez Wincentego Okonia. Pisze on (1996, s. 101), iż „innowacja pedagogiczna (łac. *innovatio* – odnowienie) to zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym. Mówiąc o zmianie mamy na myśli zmiany ulepszające system, a więc bądź pracę nauczyciela (jej metody i środki) i uczniów, bądź treść programową, bądź warunki materialno-społeczne pracy szkolnej". W zależności od charakteru i zakresu zmian W. Okoń wyróżnia nowatorstwo pedagogiczne i twórczość pedagogiczną. Nowatorstwo pedagogiczne to „termin używany do określenia działalności nauczycieli i wychowawców, polegającej na ulepszaniu wzorów pracy dydaktycznej i wychowawczej poprzez własne pomysły racjonalizatorskie. Pomysły te mogą dotyczyć zmian w treści, metodach, środkach oraz formach organizacyjnych kształcenia i wychowania" (Okoń, 1996, s. 199). Można więc powiedzieć, że nowatorstwo pedagogiczne jest procesem tworzenia i urzeczywistniania w praktyce oświatowej różnego typu innowacji. Innowacje stanowią wszelką działalność zmierzającą w sposób świadomy i celowy do wprowadzenia zmiany do systemu kształcenia w celu jego ulepszenia. Propagator teorii innowacji w polskiej pedagogice współczesnej – Roman Schulz (1989) twierdzi, że „innowacją może być nowa koncepcja naukowa, nowa idea, nowy sposób działania, nowy produkt, zmieniona postawa ludzi, nowe struktury instytucjonalne, zmodyfikowane narzędzia i technologie, nowe role i instytucje". W świetle obowiązujących przepisów innowacjami pedagogicznymi są „nowe rozwiązania programowe, organizacyjne bądź metodyczne mające na celu poszerzenie bądź modyfikację zakresu realizowanych w szkole (placówce) celów i treści kształcenia, wychowania lub opieki albo poprawę skuteczności działania szkoły (placówki)" (Zarządzenie nr 18 MEN z 1993 r.).

Analizując przytoczone definicje, dochodzimy do wniosku, że w każdej z nich innowacja jest pojmowana jako wytwór twórczej działalności nauczyciela i traktowany jako nowy oraz wartościowy element praktyki społecznej.

Pojawianie się innowacji świadczy o postępie w praktyce pedagogicznej. Sprecyzowaniu pojęcia innowacji służą różne klasyfikacje i podziały. W literaturze naukowej wyróżnia się więc wiele rodzajów innowacji pedagogicznych. Wincenty Okoń (1978, s. 4) wymienia innowacje ustrojowe, programowe, metodyczno-organizacyjne oraz systemowe. Daniela Rusakowska (1986, s. 10) dzieli je na makrosystemowe i mikrosystemowe, zaś Roman Schulz (1994, s. 140) działania innowacyjne dzieli na 3 kategorie, a mianowicie: twórczość pedagogiczną, nowatorstwo pedagogiczne, eksperymenty szkolne i reformy oświatowe. Ośrodek Wspierania Rozwoju Zawodowego Nauczycieli wyróżnia następujące typy działań innowacyjnych:

- modyfikacja programu nauczania,
- poszerzenie programu nauczania,
- łączne (blokowe) nauczanie dwóch lub więcej przedmiotów według jednego programu,

- tworzenie programów autorskich,
- wprowadzanie dodatkowych przedmiotów,
- wprowadzanie zmian organizacyjnych,
- wprowadzanie nowych rozwiązań organizacyjnych.

Można więc mówić o innowacjach w nauczaniu, wychowaniu i opiece nad uczniem, innowacjach w pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej. Niewiele jednak innowacji dla się przypisać do jednego tylko z wymienionych wyżej typów. W praktyce na ogół różne rodzaje innowacji łączą się ze sobą. Teoretycy innowacji uważają, że należy tworzyć innowacje rozwiązujące specyficzne i realne problemy. W związku z tym szkoła powinna sama je wytwarzać lub przyjmować je z zewnątrz, ale nie w sposób mechaniczny. Nie zawsze są udoskonaleniem. Powinny być dobrze poznane, przeanalizowane i dostosowane do potrzeb danej szkoły lub klasy. Mimo wielu przeszkód (m.in. tradycyjne stereotypy myślenia i działania pedagogicznego, obawa przed nowymi rozwiązaniami i sposobami uczenia, niechęć do podejmowania ryzykownych działań, wygodnictwo nauczycieli) coraz więcej nauczycieli i wychowawców podejmuje próbę wprowadzania do działalności pedagogicznej elementów twórczych poszukiwań. Praca dydaktyczno-wychowawcza nauczyciela, a w szczególności nauczyciela pracującego z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, powinna być z natury rzeczy twórcza. Praca nauczyciela w nauczaniu początkowym jest szczególnie odpowiedzialna, gdyż od tego, jaki zasób wiadomości, umiejętności, postaw i przekonań zostanie przekazany i osiągnięty przez jego wychowanków, zależy w dużym stopniu ich dalsze powodzenie w szkole i w życiu. Na tym szczeblu nauczania nie można przekazywać wiedzy książkowej, ale należy organizować sytuacje uczenia się małego dziecka. Dlatego też trzeba ciągle szukać nowych sposobów dotarcia do „umysłu i duszy" dzieci.

Różne są drogi dochodzenia nauczycieli do koncepcji innowacyjnych. Jedni poszukują własnych rozwiązań, łącząc obce rozwiązania ze swoimi przemyśleniami i doświadczeniami. Inni opierają się na pedagogach, którzy swoje koncepcje edukacyjne rozpowszechniali w XX wieku. Mam na myśli edukację alternatywną z różnymi odmianami, szkoły typu Waldorf, pedagogikę Marii Montessori czy Celestyna Freineta. Lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte przyniosły w szkołach wiele innowacji, przede wszystkim metodycznych. Na plan pierwszy wysunąć trzeba poszukiwania w zakresie nauczania indywidualnego, zespołowego, aktywizującego, problemowego, wychowującego. Podejmowano także innowacje w zakresie pobudzania i rozwijania zainteresowań, uzdolnień i zamiłowań kulturalnych dzieci.

Autorami nowatorskich rozwiązań są głównie nauczyciele, którzy opracowują i realizują programy indywidualnie lub zespołowo. Często innowacje projektują też dyrektorzy i wicedyrektorzy szkół, doradcy metodyczni i konsultanci WOM. Innowacje w edukacji wczesnoszkolnej to modyfikacja lub poszerzenie programów przedmiotów o nowe cele i treści. W sporej części są to tzw. klasy autorskie sprofilowane. Do takich klas nauczyciele wprowadzają dodatkowe przedmioty wspomagające profil kształcenia, np. język angielski, ekologię, informatykę. W proponowanych przez nauczycieli nauczania początkowego innowacjach pojawiają się najczęściej elementy pedagogiki C. Freineta, R. Steinera, M. Montessori oraz integracja przedmiotowa. Często innowacje tego typu

dotyczą nauczania i wychowania bez tradycyjnych ocen. Szkoły opracowują też programy integracyjne.

Indywidualnym dziełem określonego nauczyciela jest klasa autorska, w której edukację realizuje on według własnej koncepcji pedagogicznej i stylu swej pracy. Głównym celem takiej klasy jest poszukiwanie i uzyskiwanie większej skuteczności nauczania. Wiąże się z tym wprowadzanie do praktyki szkolnej nowych, ciekawych celów, treści oraz innowacyjnych sposobów pracy nauczyciela i ucznia, włączenie w te działania rodziców i innych zainteresowanych osób. Zasadniczą cechą klasy autorskiej jest swoisty charakter edukacyjny oraz odmienność w porównaniu z innymi klasami. Nauczyciel tak organizuje zajęcia, aby dzieci chciały uczyć się nie tylko tego, co wynika z ich aktualnych zainteresowań, zdolności, potrzeb czy aktualnych wydarzeń, ale i tego, co jest niezbędne do kontynuowania nauki (minimum programowe). Charakterystyczną cechą klasy autorskiej jest życzliwa, przyjazna atmosfera wychowawcza. Nauczyciel szanuje godność każdego ucznia, unika w ocenianiu dzieci złośliwości, dostrzega osiągnięcia poczynione przez wszystkie dzieci, jest tolerancyjny i nastawiony na współpracę między ludźmi. Ważną cechą klasy autorskiej jest atrakcyjność i interesujący dla uczniów sposób prowadzenia zajęć, w których powinni oni być aktywni, pracować jak najwięcej samodzielnie. Indywidualizując tempo i treści nauczania, nauczyciel może zapewnić wyższe wyniki nauczania wszystkich uczniów. Nigdy nie dzieli ich na lepszych i gorszych, ale na tych, którzy pracują wolno i szybko. Różnicowanie dotyczy więc tempa i czasu pracy, jakie są im potrzebne do realizacji zadań dydaktycznych. Uczniowie doskonale znają swoje możliwości, potrafią dokonać samooceny i zazwyczaj nie koncentrują się nigdy na swoich słabościach. Są dopingowani do tego, by odkrywać w sobie to, co jest ich największą zaletą. Każde dziecko ma więc stworzoną szansę na osiąganie sukcesów. Twórczy nauczyciel nauczania początkowego poszukuje więc coraz lepszych sposobów i środków realizacji celów i treści nauczania i wychowania. Właściwie to uczniowie zmuszają niejako nauczyciela do poszukiwania coraz atrakcyjniejszych i nie znanych im możliwości poznawania zjawisk, procesów czy faktów.

Dziecko w klasie I–III cechuje spostrzeganie synkretyczne, tzn. że rzeczywistość poznaje ono globalnie, nie różnicuje jej. Powinno więc przechodzić od całościowego ujmowania świata do poznawania analitycznego. Te potrzeby psychofizyczne dzieci wymagają innego niż tradycyjnie podejścia do nauczania. Jest to nauczanie integralne realizowane przez niektórych nauczycieli nauczania początkowego. Integracja w edukacji wczesnoszkolnej oznacza taki sposób pracy z dzieckiem, w którym dziecko traktowane jest jako podmiot i indywidualność. Pozwala mu osiągnąć lepsze wyniki w nauce oraz daje możliwość samorealizacji i dowartościowania. Nauczyciel tak organizuje procesy edukacyjne, aby stwarzały dziecku warunki do wszechstronnej działalności podporządkowanej określonym zadaniom integrującym w sobie różne treści skupione na wspólnym bloku tematycznym. Integracja polega na łączeniu celów, treści, form realizacyjnych różnych przedmiotów nauczania oraz form aktywności dzieci i nauczyciela w ramach wspólnych jednostek tematycznych. W trakcie aktywnego udziału w zajęciach dydaktycznych dziecko może poznawać świat poprzez działanie, uczenie się wszystkimi zmysłami, co stwarza mu sprzyjające warunki do właściwego rozwoju.

Ideą nadrzędną zintegrowanego nauczania jest nie ilość przyswojonej przez dziecko wiedzy, lecz przede wszystkim jej jakość, wartość oraz możliwość wykorzystania w różnych sytuacjach życiowych. Podczas takiego nauczania uczeń jest aktywny intelektualnie, emocjonalnie i praktycznie, co nie zawsze występuję podczas nauczania tradycyjnego. Zajęcia są urozmaicone różnymi formami pracy, metodami oraz pomocami dydaktycznymi, by w jak największym stopniu motywować dzieci do pracy. Do zajęć integralnych należy odpowiednio wyposażyć i urządzić klasę, co zapewni dzieciom możliwość wykonywania różnych zadań przewidzianych celami zajęć. Należy uwzględnić pracę obowiązkową, dowolną, miejsce na pracę w grupach i indywidualnie oraz różne kąciki zainteresowań. Klasy integralne nie powinny też być zbyt liczne, aby nauczyciel miał czas dla każdego dziecka, aby mógł dostrzec wysiłki każdego ucznia, a tym samym zapewnić mu odpowiednie warunki do rozwoju.

Nauczanie integralne w ramach bloków tematycznych pobudza do samodzielnego rozwiązywania problemów codziennego życia, zaspokaja naturalne dążenie do ruchu i praktycznego działania, zapewnia większą trwałość wiedzy przez korelację treści różnych przedmiotów nauczania wokół określonego tematu. Umożliwia uczniom lepsze zrozumienie rzeczywistości, wdraża do wnikliwej obserwacji i umiejętności wyciągania wniosków. Uczy systematyczności. Koncepcja organizacyjna nauczania integralnego umożliwia stymulację wielokierunkowej aktywności dzieci w ciągu dnia czy tygodnia, a nie godziny lekcyjnej czy przedmiotu nauczania. Pozwala powracać wiele razy w różnych formach ćwiczeń do znanych oraz poznawanych wiadomości i umiejętności. Przeplatanie jednego tematu w obrębie wszystkich przedmiotów nauczania, stosując metody czynnościowe, wpływa w większym stopniu na wykorzystywanie przez dzieci zdobytych wiadomości oraz umiejętności w nowych i problemowych sytuacjach. Zajęcia integralne pozwalają dzieciom poznać świat w sposób całościowy. To nauczanie bezstresowe, gdyż dzieci zdobywają wiedzę i umiejętności w sposób ciekawy i zabawowy. Takie nauczanie i uczenie się uczniów przygotowuje ich do systematycznej nauki w klasach starszych.

Dzieci odczuwają głęboką potrzebę wyrażania swoich uczuć, przeżyć i myśli. Rozwijają się szybciej i intensywniej, kiedy zaspokajają jakieś potrzeby, ciągle pytają i szukają odpowiedzi na pytania, które pojawiają się w trakcie poznawania najbliższego otoczenia. Tę właśnie potrzebę komunikowania się z innymi, wyrażania siebie, własnych zainteresowań, dążeń i dociekań tłumi tradycyjna szkoła, która narzuca dzieciom treści dalekie od ich rzeczywistych refleksji i poszukiwań oraz stosuje mało atrakcyjne metody pracy. Wielu twórczo myślących nauczycieli rezygnuje z tego stanu rzeczy i nawiązuje do myśli pedagogicznej C. Freineta czy M. Montessori. Czerpanie pomysłów z pedagogiki C. Freineta daje wiele możliwości unowocześnienia treści, metod i organizacji pracy szkolnej.

Metoda freinetowska nawiązuje do idei tzw. swobodnego wychowania i szkoły aktywnej. Pozwala nauczycielowi poznać lepiej dziecko we wszystkich dziedzinach życia, lepiej go zrozumieć i pomóc, gdy tego potrzebuje. Dziecko również poznaje siebie lepiej. Nauczyciel uczy z ukrycia, tzn. kieruje pracą dzieci tak, aby oni tego nie odczuli. Jego dyskretna pomoc jest potrzebna, gdyż przez cały czas inspiruje, pomaga, doradza, zachęca do pracy, budzi wiarę we własne możliwości, zapobiega konfliktom i stresom. Może też dopomóc w doborze skuteczniejszych zasobów działania oraz podsuwa lepsze

formy pracy. W procesie dydaktyczno-wychowawczym wielu nauczycieli nauczania początkowego stosuje zaczerpnięte z pedagogiki C. Freineta:

- swobodne teksty, które są podstawą edukacji polonistycznej,
- gazetki szkolne i korespondencję międzyszkolną wynikającą z potrzeb społecznych i będącą naturalną motywacją dzieci do aktywności,
- fiszki autokreatywne i problemowe, plany pracy i wykresy osiągnięć, które stanowią formę samokształcenia i samooceny.
- samorząd uczniowski będący podstawą wychowania społecznego.

W klasie freinetowskiej każdy wytwór działalności dziecka spotyka się z szacunkiem i zainteresowaniem. Każde dziecko wyzwala wszechstronną aktywność, pobudza zdolności poznawcze, rozwija swobodną ekspresję w różnych dziedzinach, każdego dnia uczeń rozwija indywidualne możliwości, nabywa umiejętności komunikowania się, samokontroli i samooceny, kształtuje odporność emocjonalną i możliwość samorealizacji. Dzieci uczą się samodzielności oraz poczucia odpowiedzialności za siebie i współpracę z innymi, wyzwalają spontaniczność podczas wykonywania wszelkich czynności. Pracując zgodnie z zainteresowaniami poszerzają swoją wiedzę, a jednocześnie budują więź z otoczeniem społecznym i przyrodniczym. Dzieci uczą się więc tworzenia, odczuwania, przeżywania, rozumienia i odpowiedzialności. Elementy pedagogiki freinetowskiej są wprowadzane do wielu szkół przez coraz większą rzeszę nauczycieli, którym zależy na wyeliminowaniu ze szkół werbalizmu i rygoru pracy szkolnej. Pedagogika C. Freineta wciąż pobudza.

Inspiracją dla wielu nauczycieli jest też system wychowawczy M. Montessori. Bardzo wymowne jest jej hasło „Pomóż mi, a zrobię to sam". Dziecko potrafi samo dojść do wniosków, poszukiwać najtrafniejszych rozwiązań. Czasami potrzebna jest mu w tym pomoc i właśnie wówczas nauczyciel kieruje umiejętnie jego rozumowaniem, motywuje do pracy, pomaga, a nie podaje gotowe rozwiązania. Dokładnie zna swoich uczniów, ich psychikę, możliwości poznawcze i adaptacyjne. Nauczyciele stosujący elementy zaczerpnięte z metody M. Montessori stwarzają okazję do radosnego uczenia się, wyzwalają postawę wolności. Wykorzystując wewnętrzną wrażliwość organizmu na określone elementy otoczenia, uwrażliwiają na język, porządek, naukę dobrych manier. Dzięki doświadczeniu otoczenia dziecko zaczyna chcieć, myśleć, pragnąć, co powoduje konieczność zapewnienia jak najlepszych warunków w otoczeniu. Celem wdrażanej metody w edukacji wczesnoszkolnej jest też efektywniejsze przygotowanie dzieci do skuteczniejszego uczenia się oraz wyposażenie ich w samodzielność, inicjatywę i odpowiedzialność.

Coraz częściej w polskich szkołach pojawiają się klasy integracyjne, które skupiają dzieci zdrowe i niepełnosprawne. Zmniejszona jest w nich liczba dzieci i z grupą pracuje dwóch nauczycieli. Każde dziecko w takiej klasie ma szansę na maksymalizację własnego rozwoju. Klasy te stwarzają dzieciom warunki do prawidłowego rozwoju wszystkich funkcji psychicznych, zdolności i umiejętności do prawidłowego rozwoju fizycznego, do skuteczniejszej pracy podczas zajęć w tempie dostosowanym do każdego ucznia, do rozwijania aktywności twórczej, prawidłowego rozwoju emocjonalnego bez stresów wywoływanych pośpiechem i ponaglaniem ze strony nauczyciela, do kształtowania samodyscypliny podczas pracy. Uwzględnianie potrzeb dzieci prowadzi do stanu dobrego samopoczucia oraz chęci podejmowania coraz to nowych zadań. Klasy integracyjne są

ogniwem nowoczesnej, twórczej i przyjaznej szkoły jako miejsca naturalnej nauki tolerancji, wrażliwości, otwartości i akceptacji. Kształtują wiarę we własne siły, odwagę twórczego działania, umiejętności poszanowania własnej i cudzej godności. Umożliwiają dzieciom niepełnosprawnym pełne uczestnictwo w życiu i rozwoju społecznym poprzez obcowanie z rówieśnikami, akceptację odmienności drugiego człowieka, nawiązywanie kontaktów i porozumiewanie się każdego z każdym, eliminację nietolerancji i agresji. Dzieci sprawne mają możliwość zdobywania umiejętności na miarę ich możliwości w warunkach szkoły ogólnodostępnej poprzez nawiązywanie serdecznego kontaktu z wychowankiem i jego rodzicami. Rozbudzają świadomość, że wszyscy ludzie mają równe prawa, choć mają różne możliwości. Stwarzają optymalne warunki wspólnego rozwoju osobowości uczniów zdolnych, przeciętnych, zaniedbanych wychowawczo, opóźnionych w rozwoju.

Myślę, że dobrze się dzieje, iż wielu nauczycieli przejawia zainteresowanie ideą klas autorskich, co z kolei owocuje nowymi programami autorskimi. W swoim opracowaniu przedstawiłam wybrane problemy związane z pracą innowacyjną nauczycieli nauczania początkowego. Sądzę, że przedstawione propozycje mogą być źródłem twórczych inspiracji dla wszystkich nauczycieli, którym zależy na autentycznym rozwoju wychowanków. Te „nietypowe" formy pracy z uczniami oprócz tego, że umożliwiają im pełniejszy rozwój osobowości i urozmaicają życie szkolne, stosowane są też po to, aby nauczyciel mógł pracować z większą radością, łatwiej komunikować się z dziećmi oraz aby i on w szkole się nie nudził. Dobrze się więc dzieje, że powstają takie szkoły i że są twórczy nauczyciele, którzy ciągle poszukują czegoś nowego, lepszego. Czasy się ciągle zmieniają i nie możemy wychowywać młodego pokolenia według starych metod. Potrzeba jest ludzi, którzy potrafią samodzielnie myśleć, działać, tworzyć, a nie tylko podawać suchą wiedzę często oderwaną od rzeczywistości.

Nie należy bać się uczenia inaczej. Wprowadzając innowacje pedagogiczne, uczymy myślenia i radości z odkrywania własnych możliwości. Nie kierujmy rozwojem naszych wychowanków, ale szukajmy z nimi kontaktu na drodze własnego poznania. Nauczyciel powinien kochać dzieci, a co za tym idzie – swoją pracę. Powinien czuć się dobrze w szkole, w swojej klasie. Powinien być twórczy, otwarty na różne pomysły i na innych ludzi. Są to cechy, w które powinniśmy wyposażyć swoich uczniów. Wychowawca więc musi dawać przykład. Nie może „stać w miejscu", uczyć starymi metodami i ciągle tak samo. Powinien poszukiwać nowych metod nauczania, sposobów przekazywania wiedzy, porównywać różne koncepcje pedagogiczne i wyciągać z nich najlepsze pomysły pasujące do współczesności. Nauczyciele łączą je i sami modyfikują. I to się właśnie liczy – świadomość, że muszą ciągle poszukiwać czegoś lepszego i próbować wcielać to w życie, ponieważ życie się ciągle zmienia, są inne problemy i metody skuteczne kilka lat temu nie muszą być nadal aktualne. Wielu nauczycieli pokazuje, że można osiągnąć dobre efekty pracując z dziećmi w niekonwencjonalny sposób, dając im pewną swobodę działania, wyboru, eliminując jednostkę lekcyjną czy też oceny cyfrowe. Duże znaczenie w pracy pedagogicznej, szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej, ma też sposób bycia nauczyciela. Gdy jest radosny, wesoły, uśmiechnięty, pełen energii – to pozytywnie wpływa na atmosferę panującą w szkole. Ważne jest, by stworzyć dzieciom poczucie bezpieczeństwa, godności, by czuły się w szkole ważne, zauważane przez na-

uczyciela i doceniane. W takiej szkole czują się wówczas swobodnie, są szczęśliwe i dobrze się rozwijają nie tylko intelektualnie, ale rozwijają też swoje uzdolnienia, wrażliwość na sztukę, kulturę, przyrodę, drugiego człowieka i każdą dziedzinę życia.

Uważam, że należy podejmować intensywne działania w celu unowocześnienia procesu nauczania, tworzenia programów autorskich i usprawnień procesu dydaktycznego. Tylko takie działanie daje gwarancje wysokiego poziomu kształcenia, osiągania lepszych wyników nauczania. Dobrze, że nauczyciele poszukują optymalnych form pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole masowej z uczniami o specyficznych potrzebach edukacyjnych. Cieszy fakt, że opracowują programy innowacyjne mimo niełatwej sytuacji w polskiej oświacie. Niektóre z programów innowacyjnych wychodzą naprzeciw planowanej reformie oświaty.

Erich Fromm powiedział kiedyś, że „nie ma miłości bez poszanowania, tzn. bez traktowania człowieka jako niepowtarzalnej indywidualności, bez brania go takim, jakim jest". To piękne słowa. Myślę, że mogą być one zarówno podsumowaniem mojej pracy, jak i mottem do pracy wszystkich twórczych nauczycieli, którym zależy na autentycznym rozwoju każdego wychowanka.

Bibliografia

Bogucka J., Kościelska M.: *Wychowanie i nauczanie integracyjne*. STO, Warszawa 1994.

Goździńska E.: *Słownik nowych terminów w praktyce szkolnej*. Warszawa 1997.

Nakoneczna D.: *Klasy autorskie w szkołach twórczych*. TST Ostoja, Warszawa 1993.

Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.

Okoń W.: *Współczesne innowacje w kształceniu i wychowaniu*. „Nauczyciel i Wychowanie", nr 3, 1978.

Pietrasiński Z.: *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*. PWN, Warszawa 1971.

Pszczołowski T.: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław 1978.

Rusakowska D.: *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*. IWZZ, Warszawa 1986.

Schulz R.: *Nauczyciel jako innowator*. WSiP, Warszawa 1989.

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

Śliwerska W., Śliwerski B.: *Edukacja w wolności*, cz. 1. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1996.

Śliwerski B.: *Edukacja w wolności*, cz. 2. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1996.

Śliwerski B.: *Edukacja autorska*. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1996.

Więckowski R.: *Pedagogika wczesnoszkolna*. WSiP, Warszawa 1995.

Zarządzenie nr 18 MEN z dn. 30.06.1993 w sprawie zasad i warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki publiczne (Dz.U. MEN nr 6, poz. 20).

RECENZJE

Mieczysław Łobocki:
Altruizm a wychowanie. Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998, s. 157.

Do zrecenzowania książki Mieczysława Łobockiego skłoniło mnie kilka motywów. Najważniejszy z nich to zachęcenie czytelników do zapoznania się z publikacją przedstawiającą w sposób rzetelny jedną z podstawowych wartości moralnych, jaką jest altruizm oraz jego miejsce we współczesnym procesie wychowania. Książka jest apelem do współczesnych wychowawców, rodziców, nauczycieli, by podjęli trud wychowania zgodnie z normami etycznymi i wartościami, jakie w sobie niosą.

Żyjemy w czasach, które nie są łatwe ani dla dzieci, ani dla młodzieży, ani też dla ich opiekunów i wychowawców. W dobie wielu gwałtownych przemian społeczno-politycznych oraz postępu technicznego ludziom jest coraz trudniej odnaleźć swoje miejsce w życiu, chwilę ciszy na refleksje dotyczące wartości, którymi kierują się w życiu. Świat dzieci i młodzieży zalewa fala różnych kultur, religii, ideologii. Wielość oferowanych przez nie norm i wartości grozi nieumiejętnym i niepożądanym z wychowawczego punktu widzenia ich wyborem i życiem zgodnie z nimi. Niepokojące jest również zjawisko przedkładania wartości materialnych nad duchowymi, zabieganie o dobra materialne, a spychanie wartości duchowych na dalsze plany lub całkowite zapominanie o nich i traktowanie ich jako zbyteczne bądź uciążliwe. W tym świecie pełnym chaosu, zapomnienia o istocie człowieczeństwa, przed wychowawcami, nauczycielami i rodzicami staje trudne zadanie przywrócenia dzieciom i młodzieży sensu uznawania wartości wyższych – ogólnoludzkich i kierowania się nimi w życiu.

W dobie przemian polityczno-społecznych w procesie nauczania-wychowania niejednokrotnie pomijano zagadnienia wartości ogólnoludzkich, co w konsekwencji sprawiło, że współczesny człowiek nie zna i nie kieruje się w życiu wyższymi wartościami, koncentrując się jedynie na wartościach materialnych.

Mieczysław Łobocki w swej publikacji podkreśla znaczenie wychowania do kierowania się wartościami moralnymi, a przede wszystkim do altruizmu. W tej kwestii zaznacza, iż ogromna odpowiedzialność spoczywa na nauczycielach, wychowawcach i rodzicach, którzy powinni dbać o prawidłowe wychowanie moralne. Dlatego też autor w trosce o wychowanie do życia zgodnego z podstawowymi wartościami moralnymi, a przede wszystkim do bezinteresowności, zachęca, aby podejmować nowe zadania wychowawcze.

Publikacja ta składa się z siedmiu rozdziałów. Rozdział I zawiera ogólną charakterystykę altruizmu, rozumianego jako troska o dobro drugiego człowieka. Szczególną uwagę autor zwraca na takie cechy zachowań altruistycznych, jak: bezinteresowność, dobrowolność i świadomość w wyświadczaniu przysługi.

W rozdziale tym została także przedstawiona geneza altruizmu i jego typologie. Jedna z typologii przyjmuje za kryterium rodzaj motywacji skłaniającej do świadczenia na rzecz innych ludzi, druga, przytoczona za Jerzym Karyłowskim, przyjmuje za kryterium przeciwstawne sobie mechanizmy motywacyjne, będące źródłem postępowania altruistycznego. W dalszej części zostały wykazane różnice między altruizmem a egoizmem oraz omówione źródła altruizmu (tj. zdolności empatyczne, normy społeczne, samopoczucie własne, liczba naocznych świadków podjętego działania i inne).

Drugi rozdział traktuje o ważności wychowania do altruizmu jako jednego z głównych problemów współczesnej pedagogiki. Autor uzasadnia potrzebę uznania altruizmu za jeden z podstawowych celów wychowania. W tym celu przytacza wiele argumentów przekonujących o ważności podjęcia realizacji tych zadań. Wskazuje jednocześnie czynniki charakterystyczne dla obecnych czasów (m.in. zdominowanie postępem naukowo-technicznym), które utrudniają wcielenie w życie zasad altruizmu. W dalszej części tego rozdziału omawia granice bezinteresowności we wspomaganiu innych oraz formy postępowania altruistycznego w życiu codziennym.

Kolejne rozdziały – III i IV – autor przeznaczył na wykazanie podobieństw i różnic, jakie istnieją między altruizmem a miłością bliźniego (wywodzącą się z filozofii chrześcijańskiej, z Dekalogu) oraz między altruizmem a koncepcją opiekuna spolegliwego (wywodzącą się z etyki niezależnej T. Kotarbińskiego).

Rozdział V zawiera propozycje i opis metod uczenia się altruizmu. Autor proponuje korzystanie, bazowanie na takich metodach, jak: dawanie dobrego przykładu, powierzanie zadań, używanie perswazji, wzmacnianie pozytywne.

O tym, że same metody uczenia się altruizmu byłyby mało skuteczne pisze autor w rozdziale VI, przedstawiając psychospołeczne warunki uczenia się altruizmu, które wspomagają efektywność pracy. Za najważniejsze psychospołeczne warunki uczenia się altruizmu M. Łobocki uważa: podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży, porozumiewanie się z nimi w rodzinie i szkole, upowszechnianie i uzewnętrznianie wśród nich wartości podstawowych oraz zachowanie umiaru w stosowaniu wobec nich swobody i przymusu.

Ostatni rozdział VII zawiera przykłady zachowań altruistycznych ludzi wielkich, którzy swym życiem rozpowszechniali głębokie idee altruizmu, poświęcając swe życie bezinteresownej służbie drugiemu człowiekowi. Autor prezentuje naczelne wartości (altruizm), jakim kierowali się w życiu: Mahatma Gandhi, Albert Schweitzer, Janusz Korczak, o. Maksymilian Kolbe, Matka Teresa z Kalkuty. Ludzie ci całym swym życiem zaświadczyli o sensie wspomagania osób potrzebujących, bez względu na ich pochodzenie, przekonania, kolor skóry.

Mieczysław Łobocki skierował swą książkę do nauczycieli, wychowawców, rodziców oraz studentów dyscyplin nauczycielskich i pedagogicznych. Łatwy i dostępny dla każdego czytelnika język publikacji sprawia, że czyta się ją szybko, ze zrozumieniem oraz głębokim przeświadczeniem ważności podejmowania wychowania do altruizmu. Sądzę, iż słusznie autor uznał ideę wychowania do altruizmu jako naczelne zadanie współczesnego procesu wychowania. Przesłanki przemawiające za tym, szeroko i rzetelnie zaprezentowane w tej książce pobudzają

do refleksji i przekonują czytelnika, iż najważniejszą miarą skuteczności wychowania jest to „w jakim stopniu nasz wychowanek stał się dla człowieka człowiekiem (...), a więc człowiekiem, który szanuje godność innych, okazuje im życzliwość, zrozumienie i wsparcie, jest zdolny do wyrzeczeń i ofiarności, gdy zachodzi taka konieczność (...), ile potrafi dzielić się z innymi i pozostawać z nimi w relacji osobowej, a nie rzeczowej". W tych słowach zawiera się istota wychowania do altruizmu, rzeczywisty rezultat, wynik założonych celów, motyw inspirujący do pracy wychowawczej.

Autor słusznie zwraca uwagę, iż zabieganie o altruizm w procesie wychowania nie jest zadaniem łatwym. Uświadamia czytelnikowi, iż istnieje wiele czynników, które utrudniają jego realizację (są to m.in. hipertrofia postaw konsumpcyjnych, dewaluacja wartości duchowych, anonimowość kontaktów międzyludzkich, instytucjonalizacja życia społecznego, niedosyt spójności i trwałość rodziny). Nie należy się tym zrażać, słusznie argumentuje sens podjęcia trudu wychowania do altruizmu, pisząc, iż podjęcie tego wyzwania pozwoli osłabić (choćby w minimalnym stopniu) szkodliwe moralnie i społecznie skutki, jakie niesie ze sobą cywilizacja naszych czasów. Warto podjąć trud wychowawczy, gdyż idea altruizmu, a także wszelkich wartości ogólnoludzkich, uchroni dzieci i młodzież przed zatraceniem się w chaosie natłoku wartości niepożądanych wychowawczo.

Warto podkreślić, iż autor uświadamia czytelnikowi złożoność osiągnięcia w świadomości wychowanka całkowicie bezinteresownego postępowania altruistycznego. Proponuje, aby wdrażanie i rozwijanie do bycia osobą postępującą całkowicie bezinteresownie, odbywało się stopniowo (autor zwraca uwagę, iż na każdym etapie rozwoju i życia wychowanków, proces ten będzie przebiegał inaczej, różne będą w związku z tym wymagania co do postaw, jak i metody wychowania, dostosowane do poziomu możliwości dzieci i młodzieży).

Mieczysław Łobocki doskonale ukazuje, jak duża odpowiedzialność spoczywa na wychowawcach, rodzicach, gdyż to od nich zależy zamierzony sukces wychowawczy. Aby wspomóc ich w należytym wywiązywaniu się z podjętych zadań, proponuje metody uczenia się altruizmu, wspomagane odpowiednimi uwarunkowaniami psychospołecznymi. Za najważniejsze uznał: dawanie dobrego przykładu swoją postawą, zachowaniem, pracą, stosunkiem do wychowanków oraz metodę zadaniową – powierzania wychowankom racjonalnie i skutecznie zadań, którym są w stanie sprostać i chętnie wykonać. Przedstawiając kilka metod uczenia altruizmu, autor nie ogranicza czytelnika skończoną ich liczbą. Zachęca raczej do poszukiwania nowych, skutecznych metod wychowania do altruizmu, inspiruje do samodzielnych rozwiązań w realizowaniu podjętych zadań. Podkreśla jednocześnie i przypomina, iż skuteczność wszelkich przedsięwzięć w tej dziedzinie wychowania zależy w dużej mierze od umiejętności posługiwania się tymi metodami, a także w niemałym stopniu „do przestrzegania przez dzieci i młodzież wiarygodności swojego wychowawcy, nauczyciela" i jego umiejętności psychospołecznych. Osoba wychowująca do altruizmu powinna być twórczym, poszukującym autentycznym autorytetem, preferującym wartości uniwersalne, umiejącym porozumiewać się z dziećmi i młodzieżą na płaszczyźnie Ja-Ty. Czy nie jest to jednak zbyt wiele wymagań pod adre-

sem wychowawcy? Czy nie sprawi to nadmiernej koncentracji na wdrażaniu tylko do jednej wartości, a pomijaniu innych? Czy możliwe jest wychowanie do altruizmu? Czy wymagania, warunki i przeciwności, jakie stoją na drodze prawidłowego przebiegu procesu wychowania do altruizmu, pozwolą w pełni osiągnąć założone cele?

Apel do podjęcia trudu wychowania do bezinteresowności, pozostawia autor do indywidualnego, osobistego przemyślenia, a następnie refleksji, czy jest możliwe podjęcie wyzwania rzuconego współczesnemu wychowaniu.

Pozytywne podjęcie tego wyzwania (cytując za Matką Teresą z Kalkuty), może okazać się zaledwie kroplą w morzu na tego rodzaju zapotrzebowanie, ale bez niej porządek moralny świata byłby jeszcze bardziej zagrożony i niepewny.

Joanna Łukasik

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/1999

Jerzy Nikitorowicz

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA
Sprawozdanie z międzynarodowych konferencji naukowych organizowanych przez Zakład Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Ostatnie lata wyraźnie uświadomiły nam różnice kulturowe, a zachodzące zmiany cywilizacyjne okazały się tak złożone, że wymagają głębokiego namysłu, aby udzielić odpowiedzi na podstawowe pytania o aksjologie współczesności. Chodzi bowiem o to, aby jednocześnie być i czuć się zakorzenionym w ojczyźnie prywatnej, nie rezygnować i nie niszczyć „więzi pierwotnej" oraz być i czuć się człowiekiem wszechświata, określając perspektywy rozwoju z poczuciem własnej wartości oraz godności, z poczuciem uznania i bezpieczeństwa w perspektywie ponadnarodowej, europejskiej i światowej. Z jednej strony żyjemy w świecie drapieżnych nacjonalizmów i fundamentalizmów, nierówności, zacofania, dominacji, z drugiej zaś mamy możliwość doświadczać wolności, podmiotowości, możemy modyfikować i projektować działania zgodnie z potrzebami, oferować wybory z różnorodności i tym samym sprzyjać kształtowaniu postaw otwartości i tolerancji oraz ustawicznemu samodoskonaleniu i samorealizacji.

W dokonującej się transformacji społeczeństw, szczególnie w ostatnim okresie, zauważalne są wyraźnie dwie tendencje, dwa kierunki, niekiedy przeciwstawiane sobie. Po pierwsze, mają miejsce działania zmierzające do globalizacji, po drugie, do regionalizacji. Czy globalizacja jest w opozycji do wspólnot lokalnych, do tradycji lokalnych? Jakie czynniki wzmacniają powyższe widzenie? (lęk przed „Innymi", obawy przed zmianami, poczucie zagrożenia, utrata spokoju i bezpieczeństwa, obawa przed nieznanym, nowymi strukturami itp.). Jakie są oczekiwania wspólnot lokalnych, jaka jest ich rola w łagodzeniu szybkich procesów cywilizacyjnych?

Wyszliśmy z założenia, że edukacja międzykulturowa może i powinna (jest to jej podstawowe zadanie) wspierać jednostki i grupy ludzkie w kreowaniu dialektycznego procesu (od edukacji rodzinnej, familijnej, lokalnej, parafialnej, etnicznej i regionalnej, poprzez narodową, państwową, kulturową, do europejskiej, światowej i globalnej). Uważamy, że obecna sytuacja spoleczno-polityczna jest wyzwaniem dla edukacji międzykulturowej, której celem jest kształtowanie świadomej solidarności ogólnoludzkiej poprzez poznanie i zrozumienie własnej kultury, własnego świata zakorzenienia.

Stąd na I Międzynarodowej Konferencji Naukowej z tego cyklu, zorganizowanej w dniach 25–28 maja 1994 r. w Muzeum Rolnictwa im. Kluka w Ciechanowcu, zwrócono szczególną uwagę na rolę edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej w procesie uruchamiania nośników tradycji, przygotowania do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur, pielęgnowania-kultywowania własnego dziedzictwa kulturowego z jednoczesnym oswajaniem z odmiennością i kształtowaniem wrażliwości na Inność.

Konferencja ta była jedną z pierwszych organizowanych w Polsce, otwierała więc i wyznaczała kierunki penetracji badawczych grup mniejszościowych zamieszkujących w Polsce oraz poza krajem ojczystym. Uczestniczyło w niej aktywnie ponad 50 osób, w tym sześciu gości zagranicznych. Zorganizowanie Konferencji w Muzeum i zakwaterowanie uczestników w skansenie – zbliżyło do kultury przeszłości i wywołało refleksje nad własnym dziedzictwem kulturowym w powiązaniu z innymi kulturami. W trakcie Konferencji odbyło się spotkanie z poetą białoruskim Janem Czykwinem, uczestnicy podziwiali występ białoruskiego zespołu regionalnego „Małanka" z Bielska Podlaskiego oraz uczestniczyli w objeździe terenowym do Grabarki, Białowieży, zwiedzali Hajnówkę i byli obecni na Festiwalu Muzyki Cerkiewnej w Hajnówce.

Poza tym Konferencja umożliwiła realizację pomysłu Tadeusza Lewowickiego – powołania Federacji Zespołów Badań Pogranicza. Federacja postawiła sobie za cel integrację poczynań badawczych z różnych dyscyplin, wymianę informacji i doświadczeń, promowanie badań międzykulturowych i pielęgnowanie bogactwa pogranicza kultur.

Wydane w 1995 roku materiały pokonferencyjne pod red. Jerzego Nikitorowicza ***Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*** w wydawnictwie uniwersyteckim 'Trans Humana" w Białymstoku zawierają 34 referaty i komunikaty z badań.

W pierwszej części pracy zatytułowanej *Pogranicze* zawarto pięć referatów pedagogów i socjologów.

T. Lewowicki w tekście pt.: *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych* przedstawił stosunkowo bogaty już dorobek badawczy, traktujący o społecznościach pogranicznych – w różnym rozumieniu „pogranicza" (państwowego, narodowego, kulturowego, światopoglądowego czy wyznaniowego i inne) i omówił czynniki, które służą budowaniu teorii zachowań tożsamościowych i w efekcie sprzyjają tworzeniu programu edukacji interkulturowej (losy historyczne, identyfikacja z określonym terytorium i grupą społeczną, język, obyczaje, religia, genealogia historyczna, standardy życia).

Michał Balicki w referacie: *Kompleksy do kwadratu, czyli sytuacja mniejszości narodowych w Polsce Północno-wschodniej* zwrócił uwagę na problem, który ciągle jest ledwie zauważany, pisząc: „...polska większość narodowa wykazuje swoisty kompleks wobec swoich mniejszości, w których obok megalomanii nie brakuje podejrzeń o braku lojalności czy wręcz o zagrożenie bytu narodowego. W ten sposób doszło do utrwalenia się podwójnego kompleksu lub inaczej – kompleksu do kwadratu: jedni uważają nie bez racji, iż są obywatelami drugiej kategorii, drudzy zaś są nadto przewrażliwieni na punkcie większych swobód dla mniejszości i nieskorzy do czynienia większych ustępstw w tym zakresie". Przedstawiając sytuację społeczno-polityczną mniejszości narodowych w różnych okresach historycznych, kończy wezwaniem do przebaczenia i pojednania

poprzez znalezienie wspólnych wartości i dokonań w ciągu wieków historii i rysującej się przyszłości europejskiej. Właśnie temu dziełu powinna służyć edukacja międzykulturowa całego społeczeństwa jako imperatyw wsparty na harmonizmie i etyce chrześcijańskiej.

Z kolei A. Sadowski, znany socjolog pogranicza wschodniego, referując zagadnienie: *Charakter międzyetnicznego współżycia na polsko-białoruskim pograniczu*, przedstawił wartościową metodologicznie typologię międzyetnicznego współżycia (typ asymilacyjny, akomodacyjny – tolerancyjny, współzawodnictwo międzygrupowe – konfrontacja, opozycja – konkurencja).

Jacek Leoński zaprezentował wyniki badań nad młodzieżą polską, uczącą się w szkołach na wschodnim pograniczu Polski (w Przemyślu i Białowieży), których celem było poznanie postaw młodych Polaków wobec przedstawicieli innych narodowości żyjących na tych terenach. Czy ma miejsce nacjonalizm wśród badanej młodzieży? Tytuł wystąpienia wiele mówi: *Nacjonalizm młodzieży polskiej na wschodnim pograniczu.*

Tę część zamyka tekst Jerzego Nikitorowicza: *Pogranicze szansą kształtowania tolerancji jako wyzwania dla edukacji*, w którym zwrócona jest szczególna uwaga na różne rozumienie i interpretację pogranicza, zawiera bowiem ono w sobie immanentnie tolerancję jako mechanizm regulacji społecznej, umożliwiający wchodzenie w interakcje z jednostkami odmiennymi kulturowo. Jednakże podstawa tolerancji będąca świadomym wyborem poszanowania prawa do odmienności, wyborem dopuszczającym, mimo odmienności, niechęci i możliwości przeciwdziałania czy wyeliminowania nie odpowiadających nam działań czy zachowań – nie domaga się powstrzymywania wyrażania własnych sądów, które mogą zawierać oceny krytyczne i dezaprobatę.

Część II, zatytułowana *Edukacja*, rozpoczyna się artykułem Mirosława S. Szymańskiego *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm.* Jak pisze autor, szkic ten powstał w ramach pracy badawczej w Niemieckim Instytucie Międzynarodowych Badań Pedagogicznych we Frankfurcie nad Menem. Podejmując próbę wykazania przedmiotu pedagogiki międzykulturowej, kontynuuje dyskusję na ten temat, podnoszoną wielokrotnie na kolejnych konferencjach z tego zakresu. Podkreślił, że „pedagogika międzykulturowa" ma akcentować, że jej „klientami" i adresatami są już nie tylko cudzoziemcy, ale i tuziemcy, nie tylko mniejszości, ale i większości, nie tylko „czarni", ale i „biali", a w związku z tym jej zakres tematyczny znacznie się rozszerzył, pojawiły się przed nią nowe cele i zadania.

W tym kontekście ciekawe były wystąpienia gości z Niemiec, Wielkiej Brytanii, Litwy, Białorusi, podejmujące problemy edukacyjne, m.in. Manfreda Bayera: *Kształcenie interkulturowe jako zadanie kształcenia nauczycieli w Europie,* Bruno Bartza: *Wzrost ruchu migracyjnego jako wyzwanie dla pedagogiki interkulturowej w kontekście niemieckim,* Siarhieja Jackiewicza: *Stan edukacji mniejszości narodowych na Białorusi dawniej i dziś,* Sheili Malone: *Edukacja międzykulturowa: z doświadczeń Wielkiej Brytanii,* Nijole Saugeniene: *Szkoła rosyjska w Kownie i* Stefana Łaszyna: *Szkolnictwo ukraińskie w Polsce.*

Pozostali autorzy w tej części pracy zwrócili uwagę na problemy kształcenia językowego na pograniczu, pracę szkoły i nauczyciela w społecznościach zróżnicowanych

kulturowo, dylematy i kontrowersje wiążące się z pluralizmem w procesach edukacyjnych – m.in. Maria Szybisz *Życie społeczne i język,* Genowefa Koć-Seniuch *Nauczyciel wobec dialogu kultur,* Dorota Misiejuk *Stereotypy i uprzedzenia w klasie szkolnej,* Alicja Anna Kotusiewicz *Dylematy pluralizmu w edukacji* czy Mirosław Sobecki *Status kulturowo-etniczny a edukacja na pograniczu kultur.* Część tę kończy wystąpienie Wandy Bobrowskiej-Nowak *Kształtowanie wzajemnych odniesień. Zmiana stosunku do „obcego",* w którym autorka stwierdza, że „...przełamywanie wzajemnych niechęci, obaw, chęci odszukiwania dawnych i tworzenia nowych zarzutów, musi wejść do programu kształtowania stosunków między człowiekiem a człowiekiem".

Trzecia część pracy zatytułowana *Postawy* zawiera artykuły i komunikaty znanych psychologów i pedagogów zajmujących się tą problematyką. Czytelnik znajdzie w niej m.in. tekst Barbary Karolczak-Biernackiej *Postawy młodzieży, wobec mniejszości,* Czesława Matusewicza *Psychologiczne problemy tolerancji,* Teresy Rzepy *Psychologiczne uwarunkowania tolerancji wobec mniejszości narodowych na przykładzie relacji między Polakami a Niemcami,* Jolanty Miluskiej *Ku tolerancji. Program wspomagania rozwoju tożsamości kulturowej,* Barbary Weigl *Zmiana stosunku do innych pod wpływem wielokulturowego programu edukacyjnego,* Anny Kwiatkowskiej *Czujność wobec wroga? Ustosunkowania emocjonalne a tendencja do identyfikacji przynależności do grup obcych,* Elżbiety Czykwin *Fenomen trwałości uprzedzeń etniczno-religijnych* czy Ireny Parfieniuk *Strategie budowania tożsamości w grupach mniejszościowych.*

W ostatniej części *Kultura* zamieszczono referaty i komunikaty, m.in. Jana Czykwina *Świadomość narodowa Białorusinów polskich w przekazie literackim,* Teresy Zaniewskiej *Motyw domu w twórczości poetów Białoruskiego Stowarzyszenia Literackiego "Białowieża" czy* Tadeusza S. Willana *Mniejszość niemiecka w zwierciadle prasy polskiej.*

Wynikiem I Konferencji był wniosek, że problem funkcjonowania edukacyjnego każdej mniejszości jest związany z problemem jej zauważenia i świadomego wspierania przez grupę większościową, dominującą. Tak więc idea tej konferencji, którą było nabywanie umiejętności wychodzenia na pogranicza własnej kultury, zrozumienie oraz świadomość złożoności i trudności w przejściu od monologu kulturowego do dialogu kultur, wyeksponowanie potrzeb, oczekiwań grup mniejszościowych – została zrealizowana. Rozważyliśmy bowiem m.in.: Jak przechodzić w edukacji od monologu do dialogu kultur? Jak kształtować postawy otwarcia, zrozumienia i tolerancji dla inności? Jak niwelować uprzedzenia i stereotypy? Jak kształtować dbałość o wspólny spadek pogranicza?

Uznaliśmy, że stworzenie płaszczyzny do dialogu wymaga wielokulturowego programu edukacyjnego dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Mógłby on bezpośrednio i pośrednio przyczyniać się do eliminowania szkodliwych dla współpracy i współdziałania stereotypów i uprzedzeń, proponować interakcje w duchu wzajemnego szacunku, zrozumienia i wzbogacania kulturowego, nie dopuszczając do obumierania kultur, do tworzenia i funkcjonowania gett kulturowych, niszczących własną kulturę i prowadzących w efekcie do megalomanii i szowinizmu.

Prowadząc od wielu lat badania nad społecznymi, psychologicznymi i kulturowymi uwarunkowaniami tolerancji oraz nietolerancji, nad edukacją szkolną i pozaszkolną w kształtowaniu wzajemnych odniesień grupowych, sytuacją kultury, oświaty i szkol-

nictwa grup mniejszościowych, socjalizacją dzieci i młodzieży w zróżnicowanych kulturowo rodzinach i społecznościach lokalnych zauważyliśmy, że jednostka z podstawowym rdzeniem kulturowym, poczuciem wartości i godności jest w stanie zrozumieć innych ludzi, złożoność zjawisk, przezwyciężyć obawy i niepewność.

Dlatego II Konferencja poświęcona była rodzinie jako grupie posiadającej największe możliwości kreowania pokojowych form współżycia i współdziałania. Jej celem było wykazanie rzeczywistych i potencjalnych możliwości tej grupy jako przekaźnika dziedzictwa kulturowego, pozwalającego na kształtowanie tożsamości osobowej i społecznej z zakorzenieniem w „ojczyźnie prywatnej". „Budowanie" na rodzimej kulturze, która jest podstawowym źródłem siły i poczucia dumy z przynależności do określonej grupy, uznaliśmy za etap niezbędny i konieczny w procesie godzenia oraz integracji zagadnień regionalizacji i globalizacji, świadomości lokalnej i globalnej.

II Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Rodzina wobec wyznań edukacji międzykulturowej* zorganizowana została przez Zakład Edukacji Międzykulturowej. Odbywaliśmy ją w Białymstoku w dniach 28–30 maja 1996 roku. Liczba aktywnych uczestników przekroczyła 60 osób, w tym 15 gości zagranicznych z Australii, Białorusi, Litwy, Ukrainy, Niemiec, Rosji, USA, Wielkiej Brytanii. Materiały pokonferencyjne dofinansowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Wydział Pedagogiki i Psychologii wydane zostały w 1997 roku.

W tomie zatytułowanym ***Rodzina wobec wyznań edukacji międzykulturowej*** znalazły się referaty i komunikaty, które zwracają szczególną uwagę na rolę rodziny w procesach regionalizacji i globalizacji, na kształtowanie się tożsamości kulturowej poprzez nabywanie umiejętności w posługiwaniu się językiem matczynym, opanowywanie zasad i zachowań moralno-religijnych, poznawanie i kultywowanie zwyczajów, obyczajów i tradycji rodzinno-familijnych. Wielu autorów osadziło i scharakteryzowało rodzinę w kulturze regionu, ukazując wzajemne uwarunkowania, zaciekawienie i atrakcyjność lub niechęć do dziedzictwa kulturowego, a także niesymetryczność atrakcyjności kultur.

Podtrzymując ideę Federacji Zespołów Badań Pogranicza poszerzyliśmy grono zainteresowanych tą problematyką. Poza wymienionymi gośćmi z zagranicy uczestniczyli reprezentanci wielu ośrodków naukowych w Polsce: Warszawy, Krakowa, Poznania, Gdańska, Torunia, Katowic, Opola, Szczecina, Zielonej Góry.

W wydawnictwie pokonferencyjnym zaprezentowano większość referatów i komunikatów. W pierwszej części zatytułowanej *Rodzina w kontekście procesów globalizacji i regionalizacji* Zbigniew Tyszka w referacie *Procesy socjalizacji w rodzinie – uwarunkowania makrostrukturalne, mezostrukturalne oraz mikrostrukturalne* umiejscowił grupy narodowościowe i religijne w skonstruowanym modelu. Omówił trzy nurty tematyczne: socjalizację w rodzinie i jej wewnętrzne mechanizmy, socjalizację w rodzinie w kontekście zewnętrznych systemów społecznych, z uwzględnieniem wpływów grup narodowościowych i religijnych oraz dziedzictwo kulturowe w rodzinie w kontekście przemian społecznych. Relacje między rodzinną socjalizacją a społecznym „światem zewnętrznym" rozpatrywał w trzech wariantach i w efekcie stwierdził, że rodzina jest nośnikiem oraz przekaźnikiem kultury dziedziczonej po przodkach, emocjonalnie nasyconej, jest więc „...podmiotem (a nie narzędziem) podtrzymywania tożsamości narodowej, nośnikiem dobrej tradycji lokalnej, regionalnej, narodowej".

Zofia Gawlina w wystąpieniu *Teoria rodziny nuklearnej a kondycja wychowawcza rodziny polskiej* podjęła próbę uzasadnienia tezy o intensyfikacji funkcji socjalizacyjnej we współczesnej rodzinie polskiej. Michał Balicki zaś zwrócił uwagę na niebezpieczeństwa i zagrożenia dla edukacji międzykulturowej we współczesnych rodzinach – *Rodzina zagrożona i rodzina „niebezpieczna". Autonomizacja edukacji międzykulturowej wobec przemian globalnych.*

Kazimierz Kossak-Główczewski i Jerzy Nikitorowicz podjęli próbę określenia roli i miejsca rodziny, jej znaczenia na pograniczu kultur, w procesie edukacji regionalnej, wielokulturowej i międzykulturowej. Pierwszy z tych referentów rozważał zagadnienie *prywatnych i regionalnych ojczyzn*, drugi zaś podjął temat szans i zagrożeń tożsamości rodzinnej na pograniczu kultur, wyróżniając w tożsamości wymiar dziedziczony, kształtowany i odczuwany.

Drugą część pracy zatytułowaną *Rodzina a proces nabywania tożsamości kulturowej* rozpoczyna wystąpienie Jerzego Smolicza *Społeczność polska w Australii: tożsamość i kultura.* Autor zwraca uwagę na niepełne poczucie tożsamości etnicznej, które wymaga wsparcia edukacyjnego, aby ludzie mogli wyrazić siebie. Bez wartości tożsamościowych (rdzennych) „jednostki mogą utracić poczucie swojej autentyczności jako członkowie zarówno w jej oczach (grupy), jak i w swoich własnych". Andrzej Sadowski kontynuuje powyższą problematykę, odnosząc ją do innych grup oraz innego terenu i kładąc nacisk na jedną z wartości rdzennych – język. W referacie *Język w rodzinie, język ojczysty a tożsamość narodowa na polsko-białoruskim pograniczu* omówił funkcje języka, a także język rodzinny jako ważne kryterium tożsamości narodowej.

Pozostałe teksty w tej części: Iwona Kabzińska: *Rola rodziny w kształtowaniu tożsamości i w edukacji międzykulturowej w warunkach kulturowej unifikacji. Przypadek Białorusi,* Mirosław Sobecki: *Uwarunkowania rodzinne poczucia tożsamości narodowej uczniów liceów ogólnokształcących w północno-wschodniej Polsce.* Inna Gierasimowa: *Rodzina żydowska we współczesnej diasporze. Problem tożsamości etnicznej (na przykładzie Białorusi),* Anna Kozłowska: *Wychowanie w rodzinie żydowskiej.*

W części III pracy: *Rodzina w kulturze regionu i oczekiwań edukacji międzykulturowej* zamieszczone zostały opracowania Zenona Jasińskiego *Rodzina śląska wobec edukacji międzykulturowej,* Brunona Bartza *Przeobrażenia rodziny w interkulturowym kontekście RFN,* Marci Horne *Pomiar i modyfikacja postaw wśród przedstawicieli różnych kultur,* Danuty Raś *Polsko-amerykańskie konfrontacje w zakresie życia rodzinnego i wychowania,* Danuty Byrwy *Sytuacja rodzin mazurskich,* Elżbiety Czykwin *Problemy małżeństw prawosławno-katolickich,* Doroty Misiejuk *Otoczenie i "Ja" dzieci w młodszym wieku szkolnym, żyjących w przestrzeni wielokulturowej. Opinie o wychowaniu rodziców i nauczycieli.*

Godne uwagi są zamieszczone w części IV opracowania, komunikaty z badań (m.in.) Wenancjusza Panka *Twórczość ludowa symptomem wartości międzykulturowych,* M.B. Sulli *Rola Uniwersytetu Pedagogicznego w zbliżaniu kultur* czy Makarego Mykoli *Aktualne problemy mniejszości narodowych w Transkarpatii.*

Na kolejnych konferencjach poświęconych tej problematyce pojawiły się nowe problemy oraz przekonanie, że pogranicze kultur jest wartością, która wzbogaca i doskonali jednostki i grupy żyjące na nim, jednakże konieczne jest „wyciszanie" uprzedzeń

i stereotypów przez wzajemne poznawanie, nabywanie wiedzy na temat Innego, prowadzenie dialogu i negocjacji. Sądzę, iż z czasem nabrano pokory do trudnych problemów, zauważając jak niewiele wiemy i w jak niewielkim zakresie możemy sugerować i podejmować pewne działania na rzecz kształtowania otwartości wobec Inności, poszanowania różnic, rozwiązywania konfliktów. To „niedookreślenie" wielu spraw mobilizowało do dalszych działań i poczynań badawczych, integrowało z innymi ośrodkami, wzbogacało wzajemnie poprzez wymianę doświadczeń.

Na międzynarodowej konferencji organizowanej przez Instytut Historii Uniwersytetu w Białymstoku *Granice i pogranicza. Historia codzienności i doświadczeń* wskazałem, jak ważna jest wykreowana własna tożsamość i jej umacnianie, jak ważne jest uświadomienie korzeni kulturowych i szacunek do dziedzictwa kulturowego. Jednakże często historia, ukazując różnice między kulturami, przeciwstawia tożsamości narodowe i rozbudza poczucie wyższości i megalomanię, w mniejszym zaś stopniu zwraca uwagę na wartości odmienności i kształtowanie szacunku dla innych kultur. Należy więc podkreślić wyjątkową rolę edukacji międzykulturowej; umiejętność świadomego wyjścia na pogranicza kulturowe, przekroczenie własnych doświadczeń, zauważenie Innych, ich odkrycie i uznanie, znajomość ich historii, która z pewnością jest również bogata jak nasza, podobnie kreuje tożsamość kulturową.

Znajomość innych kultur pozwala uświadomić specyfikę własnej kultury i w efekcie pomaga zauważyć wspólne dziedzictwo kulturowe pogranicza, a następnie wspólne dziedzictwo ludzkości. W tym zakresie edukacja międzykulturowa ma niezastąpione zadanie w kreowaniu sądów, w kształtowaniu wrażliwości i tolerancji dla Inności, w rozwijaniu wyobraźni, nabywaniu umiejętności refleksji i zauważaniu Innych, którzy nie chcą mieć poczucia „Innego gorszego". Sądzę, że w ten sposób możemy uchronić się przed uproszczeniami lub zdeformowanym obrazem, pomagać stawać się obywatelem wartościowym, odpowiedzialnym za siebie i grupę.

Kontynuując i rozwijając tematykę dwóch poprzednich konferencji, na zorganizowanej w maju 1998 roku w Supraślu III Konferencji pod hasłem *Edukacja międzykulturowa* próbowano przybliżyć te aspekty życia społecznego, które stawiają przed szeroko rozumianymi instytucjami nowe wyzwania, wynikające z demokratyzacji życia oraz z procesów integracji europejskiej. III Konferencję odbywaliśmy więc pod hasłem: ***Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym***. Intencją organizatorów (Zakład Edukacji Międzykulturowej Uniwersytetu w Białymstoku) było zwrócenie uwagi na następujące problemy:

- usytuowanie opiekuna, wychowawcy, nauczyciela w społeczności pluralistycznej,
- funkcje szkoły i innych instytucji wobec potrzeb i wyzwań edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej,
- funkcje rodziny, organizacji, stowarzyszeń, ich wspieranie w procesie kształtowania szacunku do Inności,
- funkcje samorządów lokalnych jako miejsce aktualizacji potrzeb i rozwoju aspiracji podmiotów odmiennych kulturowo,
- specyfika kształcenia oraz wychowania jednostek i grup z mniejszości językowych, etnicznych, narodowościowych, religijnych i innych grup mniejszościowych,

- tradycje lokalne i religia (wyznanie w ramach religii chrześcijańskiej) jako skarbnica wzorów, znaczeń i symboli,
- komunikacja i dialog z Innymi w okresie jednoczenia się Europy i pluralizmu wartości,
- organizacja edukacji na różnych poziomach jej funkcjonowania wobec problemów migracji oraz edukacji poza granicami własnego państwa,
- tworzenie i realizacja projektów edukacyjnych (regionalnych, interkulturowych).

Na trzydniowej Konferencji wystąpiło ponad 50 osób z referatami i komunikatami, w tym 12 osób spoza Polski (z Rosji, Ukrainy, Białorusi, Litwy, Australii, Wielkiej Brytanii, Niemiec, USA). W materiałach pokonferencyjnych, które znajdują się już w wydawnictwie i ukażą się niebawem drukiem, zaprezentowano wystąpienia w następujących częściach:

1. *Edukacja międzykulturowa w dobie przemian instytucjonalnych związanych z integracją europejską.*
2. *Edukacja szkolna wobec wyznań wielokulturowości.*
3. *Organizacje pozarządowe i instytucje opiekuńcze w obliczu pluralizacji kultury.*
4. *Kulturowe problemy mniejszości w kontekstach instytucjonalnych.*
5. *Religijny wymiar wielokulturowości.*

W części pierwszej znajdziemy między innymi artykuł J. Smolicza *Tożsamość narodowa i edukacja międzykulturowa w dobie globalizacji*, w którym autor ukazuje australijskie doświadczenia budowania państwa wieloetnicznego.

Podkreśla on, że „...tolerancja wobec różnorodności i stopniowe wyłanianie się pluralistycznych strategii w nauczaniu języków stanowi lepszą gwarancję stabilności niż przymusowa asymilacja do jednego dominującego języka i kultury". Jerzy Niemiec, akcentując potrzebę znajomości problematyki wielokulturowości, wskazuje pedagogikę wielokulturową jako istotne ogniwo współczesnej edukacji – *Wielokulturowość jako tendencja i projekcja edukacji.* Z kolei Wiktor Rabczuk zwrócił uwagę na politykę wybranych krajów wobec grup mniejszościowych *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej i jej krajów członkowskich Francji i Hiszpanii wobec mniejszości narodowych i etnicznych.*

Przyjmując, że wielokulturowość jest faktem, a międzykulturowość zadaniem i wyzwaniem edukacyjnym, ważnym problemem edukacyjnym Jerzy Nikitorowicz uczynił wdrażanie jednostek do bycia „między", szczególnie wobec ożywienia i wzrostu tłumionych nacjonalizmów, fanatyzmów, ksenofobii, megalomanii. W swoim wystąpieniu *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej* podjął próbę odpowiedzi na podstawowe pytanie edukacji międzykulturowej: jak edukować dzieci i młodzież, aby trwać jako naród ze swoistymi wartościami i jednocześnie uczestniczyć aktywnie w procesie integracji, nie znikając kulturowo w Unii i globalnym świecie? Z kolei Zenon Jasiński w komunikacie z badań przedstawił wybrane wyniki z realizowanego projektu badawczego KBN na wszystkich pograniczach Polski – *Uczniowie szkół na polskich pograniczach wobec problemów eurointegracji.*

Witold Tulasiewicz w referacie *Przygotowanie nauczycieli do pracy w wielokulturowym społeczeństwie* odpowiada na pytanie: kto ma uczyć młode pokolenie tolerancji, przygotowywać do empatycznego zrozumienia różnic dzielących ludzi, szczerego zaangażowania, które może doprowadzić jednostkę do zaakcentowania kultury pokoju? Zbi-

gniew Tyszka zaś zwraca uwagę na instytucję rodziny ukształtowaną kulturowo i będącą podmiotem kulturowym w społeczeństwie (*Rola rodziny w edukacji międzykulturowej w czasach jednoczącej się Europy*). Andrzej Sadowski stwierdza, że wielokulturowość oznacza istnienie określonej polityki państwowej lub samorządowej, regulującej stosunki międzykulturowe. Ta polityka może zdążać ku asymilacji, przyzwoleniu na pluralizm lub być zgodna z regułami demokratycznymi, kreując w efekcie typy społeczeństw z określonymi zachowaniami i działaniami mniejszości – przystosowawcze, promujące kulturę mniejszości, współtworzące społeczeństwo wielokulturowe (*Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian na przykładzie województwa białostockiego).*

Z części drugiej pracy z pewnością najbardziej zainteresują nauczycieli i wychowawców artykuły: Mirosława Sobeckiego *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania,* Ireny Parfieniuk *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej nauczyciela pracującego w środowisku zróżnicowanym narodowościowo,* Doroty Misiejuk *"Ja wobec Innego" – program edukacyjny dla dzieci żyjących w przestrzeni wielokulturowej,* Elżbiety Czykwin *Próba modyfikacji stereotypów i uprzedzeń narodowych w warunkach szkoły,* Ewy Ogrodzkiej-Mazur *Szkoła na pograniczu a proces wychowania wielokulturowego,* czy Jolanty Suchodolskiej *Edukacja na pograniczu wobec wielokulturowości na przykładzie Śląska Cieszyńskiego,* Aliny Szczurek-Boruta *Edukacja szkolna na pograniczu polsko-czeskim,* Jurija Płyska *Status kulturowy nauczycieli w społeczności pluralistycznej.*

Część trzecią rozpoczyna referat Janusza Gajdy *Zadania samorządów w promowaniu i upowszechnianiu kultury społeczności lokalnej,* w którym autor podkreśla, że „...arsenał możliwości oddziaływań samorządu jako autentycznego gospodarza jest bogaty, ale przede wszystkim uwarunkowany prężnością poszczególnych grup społecznych i etnicznych". Z kolei Michał Balicki wskazuje na zadania organizacji pozarządowych w społeczeństwie obywatelskim, analizując ich rodzaje i podstawy prawne (*Organizacje pozarządowe czynnikiem wspierającym pluralizm kulturowy w społeczeństwie obywatelskim).* Rozwinięcie i uszczegółowienie problematyki funkcjonowania organizacji pozarządowych znajduje się między innymi w referacie Selima Chazbijewicza *Funkcja kształcąca organizacji pozarządowej na przykładzie działalności Związku Tatarów Polskich* czy Marka Szymańskiego *Działalność Biura Informacji Dla Migrantów i Uchodźców Caritas Archidiecezji Białostockiej jako wkład kościelnej instytucji pozarządowej na rzecz cudzoziemców i Polaków.* Komunikaty Elżbiety Bieleckiej, Aliny Rozluckiej, Barbary Borzuchowskiej, Krzysztofa Sawickiego mówią o instytucjach opiekuńczych i ich działalności w społecznościach lokalnych w kraju i za granicą w kontekście grup mniejszościowych i subkultur.

Szczególną uwagę należy zwrócić na referaty i komunikaty przedstawione na Konferencji, a zawarte w części czwartej i piątej materiałów pokonferencyjnych. Dotyczą one problematyki lingwistycznej, historycznej i psychologicznej w kontekście kultywowania wartości rdzennych w grupach familijno-rodzinnych, społecznościach lokalnych, instytucjach – w szkole, domu kultury itp. Na przykład Leonarda Dacewicza *Miejsce i rola onomastyki w edukacji i świadomości mieszkańców pogranicza polsko-wschodnio-słowiańsko-litewskiego,* Mirosławy Czerniawskiej *Wyznanie religijne a system warto-*

ści, Danuty Byrwy *Rodziny protestanckie autochtonów mazurskich i migrantów do Niemiec*, Jolanty Muszyńskiej *Elementy białoruskości w kulturze Tatarów polskich*, Michała Borisowa *Kształcenie wielokulturowe w przypadku niewielkich narodów północnej Rosji*, Mariusza Samoraja *Różne płaszczyzny wychowania ujawniające się w trakcie spotkań z kulturą i sztuką małych Ojczyzn*, Witolda Bobrowskiego *Edukacja międzykulturowa w kaszubskiej szkole na Głodnicy*, Danuty Legowicz *Edukacja kulturalna dzieci Romów na przykładzie Młodzieżowego Domu Kultury w Puławach* czy Ludmiły Piskun *Edukacja Cyganów na Białorusi – ujęcie systemowe.*

Traktując wielokulturowość jako narastający proces społeczny, potrzebne i konieczne jest wypracowanie nowych strategii edukacyjnych, aby w efekcie kształtować odpowiednie kompetencje i postawy kulturowe na poziomie mikro i makro (odbudowywanie i kształtowanie poczucia podmiotowości, własnego sprawstwa, wolności i odpowiedzialności, solidarności i demokratyzacji życia społecznego oraz integracji i globalizacji ogólnoludzkich i ponadczasowych wartości).

Uznano, że w procesie nabywania specyficznych kompetencji oraz postaw przez jednostki i grupy mają miejsce nieustanne negocjacje wartości i interesów, w których istotną rolę należy przypisać **edukacji międzykulturowej** ze względu na występujący w niej transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się. Dlatego na następnych Konferencjach planujemy prezentację dorobku metodycznego z zakresu edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej oraz ukazanie roli i miejsca w tej edukacji środków masowego przekazu.

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA – ŹRÓDŁA, INFORMACJE DO ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/1999

Tadeusz Wujek
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

BIBLIOGRAFIA KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO ZA OKRES 1971–1995

1. A.G.: Statut Centrum Kształcenia Ustawicznego. „Oświata Dorosłych 1975, nr 10, s. 564–565.
2. Basta Alicja: Pierwsza odpowiedź: kształcenie ustawiczne. „Perspektywy" 1978, nr 14, s.14–15.
3. Bendzińska-Komarow Barbara, Komorowski Ryszard: Przygotowanie uczniów dorosłych do kształcenia ustawicznego. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy" 1975, nr 3, s. 50–58.
4. Biel Jan: Wdrażanie uczniów dorosłych do kształcenia ustawicznego. Z Dośw. Naucz. Wielkopol. 1973, t. 9, s. 156–165.
5. Bogusz Jan, Czekało Antoni: Problemy kształcenia ustawicznego. „Przegląd Wojsk Lądowych" 1978, nr 11, s. 21–28.
6. Butkiewicz Michał: Kształcenie ustawiczne w nowych warunkach gospodarczych. „Edukacja Dorosłych" 1996, nr 2, s. 16–25.
7. Chmielowski Bogusław: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli wobec perspektywy edukacji ustawicznej. Uniwersytet Śląski, Katowice 1983, 149 s.
8. Chemielowski Bogusław: Wychowanie czy kształcenie ustawiczne. „Chowanna" 1982, z. 4, s. 315–330.
9. Cieślak Andrzej: Aktualne problemy teorii i praktyki kształcenia ustawicznego w krajach Europy Zachodniej. „Oświata Dorosłych" 1976, nr 8, s. 489–499.
10. Cieślak Andrzej: Geneza i współczesne pojęcie kształcenia ustawicznego. „Przegląd Pedagogiczny" 1973, nr 4, s. 45–58.
11. Cieślak Andrzej: Istota i współczesne znaczenie kształcenia ustawicznego. „Oświata Dorosłych" 1980, nr 1, s. 9–16.
12. Cieślak Andrzej: Kształcenie ustawiczne w praktyce oświatowej krajów rozwijających się. „Oświata Dorosłych" 1978, nr 9, s. 479–484.
13. Cieślak Andrzej: Kształcenie ustawiczne w teorii i praktyce: podsumowanie międzynarodowej ankiety redakcyjnej. „Oświata Dorosłych" 1980, nr 4, s. 202–206.
14. Cieślak Andrzej: Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego. WSiP, Warszawa 1981, 259 s.
15. Cieślak Andrzej: Uczymy się całe życie. Warszawa [B.W.] 1975, 25 s.
16. Cieślak Andrzej: Współczesne pojęcie kształcenia ustawicznego. „Oświata Dorosłych" 1973, nr 6, s. 326–338.
17. Czarniawska Barbara, Nocuń Aleksander W.: Rozwój myślenia i działania twórczego w perspektywie kształcenia ustawicznego: opinie i refleksje twórców. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1979, nr 4, s. 86–98.
18. Czerniawska Olga: Oświata dorosłych

wobec systemu edukacji permanentnej. Acta Universitas Lodziensis. Ser. 1. 1975, z. 1, z. 51–58.
19. Człowiek w społeczeństwie: edukacja ustawiczna i oświata dorosłych w okresie transformacji. Zeszyt monotematyczny przygotowany przez członków Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, pod red. Józefa Półturzyckiego i Eugenii Anny Wesołowskiej. TWWP, Warszawa 1994, 151 s.
20. Darinskij A.W.: Kształcenie ustawiczne (tł. z j. ros. T. Pałuszek). „Nowa Szkoła" 1975, nr 10, s. 10–13.
21. Dubar Claude: Kształcenie permanentne i sposoby produkcji (tł. z j. fr.) „Zeszyty Teoretyczno-Polityczne" 1978, nr 3, s. 34–38.
22. Dylak Bolesław: Udział kształcenia ustawicznego pracujących w dynamizowaniu rozwoju społeczno-gospodarczego. „Szkoła Zawodowa" 1977, nr 5, s. 2–5.
23. Dyląg Stefan: Kształcenie ustawiczne. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy" 1976, nr 2, s. 27–30.
24. Dzida Jan: Klub mikrokomputerowy w bielskim Centrum Kształcenia Ustawicznego. „Oświata Dorosłych" 1986, nr 6, s. 347–349.
25. Dzida Jan: Innowacje dydaktyczne w bielskim Centrum Kształcenia Ustawicznego. „Oświata Dorosłych" 1985, nr 7, s. 409–415.
26. Edukacja ustawiczna – teoria i praktyka (materiały z Sympozjum Uczelniano-Przemysłowego, Bielsko-Biała, styczeń 1977), pod red. Elżbiety Breitkopf, Joanny Kowalczyk. WSiP, Warszawa 1978, 195 s.
27. Edukacja ustawiczna u progu XXI wieku. Konferencja Naukowa, Szczecin 4–5 października 1995. Oficyna Wydawnicza Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego 1996, 78 s.
28. Frątczak Jan, Trempała Edmund: Współdziałanie instytucji ustawicznej. „Chowanna" 1982, z. 4, s. 351–367.
29. Fruczek Ewa: Edukacja ustawiczna jako jeden z elementów reformowanego systemu edukacyjnego. Biuletyn Ogólnopolskiego Centrum Edukacji Niestacjonarnej, Warszawa 1994, s. 4–6.
30. Furter Pierre: Kształcenie ustawiczne a planowanie w oświacie (tłum. z j. ang. Maria Kozakiewicz). „Oświata Dorosłych" 1978, nr 7, s. 368–372.
31. Godlewski Michał: Rok ustawicznego kształcenia (skrót przemówienia). „Oświata Dorosłych" 1973, nr 9, s. 513–519.
32. Goriszowski Włodzimierz: Masowe środki komunikowania i literatura w kształceniu ustawicznym. „Chowanna" 1982, z. 4, s. 368–373.
33. Gwiazda Adam: Przyszłościowy charakter edukacji permanentnej. „Ruch Pedagogiczny" 1978, nr 2, s. 213–221.
34. Hyjek Stanisław: Kształcenie ustawiczne załogi fabrycznej na przykładzie WSK „PZL-Mielec". „Ruch Pedagogiczny" 1980, nr 6, s. 746–752.
35. Jachna Krystyna: Kształcenie ustawiczne dorosłych w szkołach. „Pedagogika Pracy" 1993, nr 21/3, s. 84–91.
36. Janiec Stanisław: Kształcenie ustawiczne na wsi: bariery i szanse. Cz. 1. Oświata ogólna pozazawodowa: rozwój, kierunki, problemy. Cz. 2. Oświata rolnicza: rozwój, kierunki, problematyka naukowo-badawcza, bariery upowszechniania postępu rolniczego. „Z Badań nad Młodzieżą" 1978, z. 18, s. 3–26.
37. Kaczor Stanisław: Doskonalenie zawodowe jako realizacja idei kształcenia ustawicznego. „Szkoła Zawodowa" 1978, nr 10, s. 39–41.
38. Kaczor Stanisław: Doskonalenie zawodowe pracujących a idea kształcenia ustawicznego. „Oświata i Wychowanie" 1983, nr 14 B, s. 30–34.
39. Kaczor Stanisław: Kształcenie ustawiczne a kształcenie techniczne. „Nauczyciel i Wychowanie" 1974, nr 3, s. 26–33.
40. Kaczor Stanisław: Zakresy działania ośrodków kształcenia ustawicznego. „Szkoła Zawodowa" 1980, nr 10, s. 2–5.
41. Kaczor Stanisław: Międzynarodowa konferencja nt. „Kształcenie ustawiczne w warunkach wielkich zakładów przemysłowych". „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1984, nr 3, s. 248–253.
42. Kaczor Stanisław, Stojek Kazimierz: Dokształcanie i doskonalenie zawodowe jako realizacja idei kształcenia ustawicznego. „Pedagogika Pracy" 1993, nr 21/3, s. 7–16.
43. Kałużny Stanisław: Znaczenie kształcenia permanentnego kadr pracowniczych.

„Kontrola Państwowa" 1978, nr 6, s. 88–92.
44. Karpiński Jerzy: Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu. „Edukacja Dorosłych", kwartalnik ATA 1993, nr 1, s. 37–41.
45. Kałużny Stanisław: Kształcenie ustawiczne a edukacja kadr i aktywa związków zawodowych. „Kultura i Życie" 1975, nr 7/8, s. 6–8.
46. Kawula Stanisław, Rejmanowska Lucyna: Model organizacyjny centrum kształcenia ustawicznego. „Ruch Pedagogiczny 1981", nr 4, s. 480–488.
47. Kierunki modernizacji kształcenia ustawicznego pracujących. Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Warszawa 1977, 49 s.
48. Koblewska Janina: Poglądowość w kształceniu ustawicznym. Z doświadczeń różnych krajów. Inst. Wyd. CRZZ, Warszawa 1975, 219 s.
49. Kolakowska Mirosława: II Sympozjum Uczelniano-Przemysłowe nt. Kształcenie ustawiczne – teoria i praktyka. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1978, nr 4, s. 146–151.
50. Kongin Wojciech: Koordynacyjna funkcja Centrum Kształcenia Ustawicznego. „Oświata Dorosłych" 1988, nr 6, s. 341–344.
51. Konieczna-Michalska Maria: Kształcenie ustawiczne pracowników i członków samorządu w bankach spółdzielczych. ZW CZSR, Spółdzielczy Instytut Badawczy, Warszawa 1978, 140 s.
52. Koptas Grażyna: Edukacja ustawiczna – koncepcje i rozwój: komunikat z badań. PWN, Warszawa–Łódź 1990, 54 s.
53. Koptas Grażyna: Istota i cele upowszechniania nauki w świetle idei edukacji ustawicznej. „Oświata Dorosłych" 1987, nr 8, s. 453–457.
54. Kowalczyk Edward: Postęp techniczny a potrzeby kształcenia ustawicznego. „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1975, nr 1, s. 25–35.
55. Kowalczyk Joanna: Sprawozdanie z realizacji badań w ramach działu VI „Kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego i oświaty dorosłych" problemu węzłowego „Modernizacja systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym". „Rocznik Pedagogiczny" 1978, t. 5, s. 309–327.
56. Kowtun Józef: Rola ZDZ w kształceniu ustawicznym robotników w zreformowanym systemie oświaty. „Oświata i Wychowanie" Wersja ABC 1978, nr 14, s. 9–15.
57. Krawcewicz Stanisław: Kształcenie ustawiczne nauczycieli. „Nasza Księgarnia" Warszawa 1979, wyd. 2, 178 s.
58. Krawcewicz Stanisław: Kształcenie ustawiczne: geneza i treści pojęcia. „Ruch Pedagogiczny" 1976, nr 4, s. 436–453.
59. Kształcenie i szkolenie ustawiczne w zakładzie pracy. IV Europejski Kongres Kształcenia Ustawicznego, Warszawa 5.09.1992 r., materiały konferencyjne. Przyg. i red. Henryk Bednarczyk, Kazimierz Stojek, Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego, Radom 1992, 107 s.
60. Kształcenie ustawiczne: osiągnięcia i zadania. WSiP, Warszawa 1976, 53 s.
61. Kształcenie ustawiczne: problematyka krakowskiej konferencji naukowej w dniach 7 i 8 maja 1971 r. Zbiór materiałów, referatów, komunikatów. Praca zbiorowa pod red. Amalii Dubiełowej, Kraków 1973, 610 s.
62. Kształcenie ustawiczne dorosłych: sprawozdanie z krakowskiej konferencji naukowej w dniach 7 i 8 maja 1971 r. Oprac. Amalia Dubiełowa. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1972, 63 s. Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej – Oddział Krakowski.
63. Kształcenie ustawiczne robotników: materiały z sympozjum, Skarżysko-Kamienna 12–13 czerwca 1976. Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1976, 22 s.
64. Kształcenie ustawiczne: teoria i praktyka. Odpowiedzi na międzynarodową ankietę redakcji miesięcznika „Oświata Dorosłych". „Oświata Dorosłych" 1978, nr 1, nr 3, nr 5–8, nr 10; 1979, nr 1–7, nr 10; 1980, nr 2-3. Titmus Colin J. 1978, nr 1, s. 43-45; Kidd J. R. 1978, nr 3, s. 149–151; Samolovćer Borivoj 1978, nr 5, s. 262–263; Dolf Helmut 1978, nr 6, s. 317–319; Furter Pierre – 1978, nr 7, s. 368–372; Kulich Jindra 1978, nr 8,

s. 437–438; Rasmussen Werner 1978, nr 10, s. 540–541; Braże Teresa G. 1979, nr 1, s. 37–38; Knoll Joachim H. 1979, nr 2, s. 85–88; Joanne Henri 1979, nr 3, s. 143–146; Zdarzil Herbert 1979, nr 4, s. 214–215; Viala Georges 1979, nr 5, s. 259–260; Duke Chris 1979, nr 6, s. 317–319; Siebert Horst 1979, nr 7, s. 368–369; Enckevort van Ger. 1979, nr 10, s. 542–547; Röhrer C. 1980, nr 2, s. 101–103; Livečka Emil 1980, nr 3, s. 169–171.

65. Kształcenie ustawiczne – teoria i praktyka. Materiały z II Sympozjum Uczelniano-Przemysłowego, Warszawa, kwiecień 1978, pod redakcją Elżbiety Breitkopf, Joanny Kowalczyk. WSiP, Warszawa 1979, 318 s.
66. Kształcenie ustawiczne w systemie edukacji na odległość. Materiały pokonferencyjne, Szczecin, MEN – Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych, 1994, 148 s.
67. Kształcenie ustawiczne w warunkach wielkich zakładów przemysłowych. Materiały z konferencji w Zaborowie w dn. 26–30 września 1983. Instytut Kształcenia Zawodowego, Warszawa 1984, 127 s.
68. Kulpa Jan: Podstawy kształcenia ustawicznego. PWN, Warszawa–Kraków 1975, 35 s.
69. Kupisiewicz Czesław: Ustawiczność kształcenia a modernizacja systemu dydaktycznego. „Przegląd Pedagogiczny" 1973, nr 4, s. 7–25.
70. Kwapień Marian: Kierunki kształcenia ustawicznego w województwie radomskim. „Biuletyn Kwartalny Radomskiego Towarzystwa Naukowego" 1979, z. 1–2, s. 141–148.
71. Landy-Tolwińska Joanna: Kształcenie ustawiczne w świetle nowych tendencji oświatowych. „Przegląd Pedagogiczny" 1973, nr 4, s. 26–44.
72. Lengrand Paul: Kształcenie ustawiczne a potrzeby edukacyjne człowieka. „Oświata Dorosłych" 1980, nr 3, s. 129–135.
73. Literski Stanisław: Infrastruktura kształcenia i doskonalenia ustawicznego robotników. Wydawnictwo Katalogów i Cenników, Warszawa 1975, 82 s.
74. Literski Stanisław: Kształcenie zawodowe i doskonalenie ustawiczne robotników. WSiP, Warszawa 1976, 197 s.
75. Livečka Emil: Kierunki rozwoju i kształcenia ustawicznego i oświaty dorosłych w Czechosłowacji. „Oświata Dorosłych" 1980, nr 3, s. 169–171.
76. Łaskawska Jolanta: Kształcenie ustawiczne jako jeden z czynników humanizacji pracy. „Humanizacja Pracy" 1977, nr 6, s. 13–20.
77. Marczuk Mieczysław: Nowoczesna szkoła a edukacja ustawiczna. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, T. 10 (1982), s. 53–66.
78. Marczuk Mieczysław: Realizacja kompensacyjnych funkcji kształcenia ustawicznego przez szkolnictwo podstawowe dla pracujących. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, T. 7 (1979), s. 137–161.
79. Marczuk Mieczysław: Szkolnictwo średnie dla pracujących jak forma kształcenia ustawicznego. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, T. 8 (1980), s. 139–157.
80. Matułka Zofia: Postulaty i koncepcje edukacji permanentnej w raporcie Faure'a. „Przegląd Pedagogiczny" 1973, nr 4, s. 59–78.
81. Matusewicz Elżbieta Iwona: Model podręcznika chemii dla dorosłych w świetle założeń kształcenia ustawicznego. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, T. 9 (1981), s. 167–175.
82. Matuszczyk Alojzy, Włodarczyk Gabriela: Ośrodek Wiedzy Powszechnej TWP w Zielonej Górze a kształcenie ustawiczne. „Przegląd Lubuski" 1976, nr 3/4, s. 99–115.
83. Model założony i praktyka centrów kształcenia ustawicznego [Dyskusja redakcyjna]. Wypowiedź Henryka Skrzypczaka i in.; oprac. Maria Kaniewska, Elżbieta Lewandowska. „Oświata Dorosłych" 1984, nr 6, s. 342–347.
84. Murawski Władysław: Technologia kształcenia w uczelniach rolniczych w aspekcie edukacji permanentnej. Międzyuczelniany Ośrodek Metodyczny Akademii Rolniczej, Warszawa 1978, 149 s.
85. Maziarz Czesław, Sobuś Eugeniusz: Podręcznik szkolny a kształcenie ustawiczne. „Nauczyciel i Wychowanie" 1978, nr 6, s. 34–39.

86. Nowacki Tadeusz W.: Nauczyciel w systemie kształcenia ustawicznego. „Nauczyciel i Wychowanie" 1978, nr 1, s. 47–55.
87. Okoń Wincenty: Kształcenie przez całe życie. „Nauka Polska" 1975, nr 5, s. 19–28.
88. Olędzki Michał: Jakość pracy i życia jako przedmiot edukacji ustawicznej. „Nauczania i Wychowanie" 1979, nr 5, s. 3–14.
89. Oryl Mieczysław: Istota i składniki kształcenia ustawicznego. „Oświata i Wychowanie" A. 1981, nr 13, s. 10–14.
90. Oryl Mieczysław: Stosunek dorosłych do kształcenia ustawicznego. „Wieś Współczesna" 1977, nr 8, s. 139–143.
91. Pachociński Ryszard: Oświata ustawiczna a oświata dorosłych. „Oświata Dorosłych" 1974, nr 6, s. 334–338.
92. Parafiniewicz Zofia: Kształcenie ustawiczne w warunkach wielkich zakładów przemysłowych. Zaborów 26–30 IX 1983 r. (Konferencja) „Edukacja" 1984 nr 2, s. 149–154.
93. Podoski Kazimierz: Koszty i efekty kształcenia ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia ustawicznego. Wydawnictwo Katalogów i Cenników, Warszawa 1975, 104 s.
94. Półturzycki Józef: Kształcenie ustawiczne a oświata dorosłych. „Oświata Dorosłych" 1973, nr 10, s. 577–589.
95. Półturzycki Józef: Kształcenie ustawiczne a środki upowszechniania informacji. „Nauczyciel i Wychowanie" 1975, nr 1, s. 23–32.
96. Półturzycki Józef: Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla oświaty dorosłych. „Przegląd Pedagogiczny" 1973, nr 4, s. 79–97.
97. Półturzycki Józef: Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego. PWN, Warszawa-Poznań 1981, 214 s.
98. Półturzycki Józef: Kształcenie ustawiczne i jego konsekwencje dla edukacji dorosłych. Biuletyn TWWP 1/21, 1994, s. 23–33.
99. Prokop Ernst: Zasady ustawicznego kształcenia andragogów. „Edukacja Dorosłych", Kwartalnik ATA, 1994, nr 3 (8), s. 73–77.
100. Prokopiuk Włodzimierz: Edukacja ustawiczna a rola nauczyciela. Dział Wydawnictw Filii Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1989, 262 s.
101. Przecławska Anna: Rola środków masowego przekazu w kształceniu ustawicznym. Instytut Badań Pedagogicznych Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Warszawa 1980, 101 s.
102. Ptaszyńska Wanda: Pedagogika kształcenia ustawicznego. „Szkoła Specjalna" 1971, nr 2, s. 114–118.
103. Rodziewicz Ewa: Start do życia młodzieży w perspektywie edukacji permanentnej. „Kultura i Społeczeństwo" 1980, nr 1/2, s. 149–160.
104. Rybakiewicz Adam: Kształcenie ustawiczne robotników. „Szkoła Zawodowa" 1976, nr 10, s. 49.
105. Sadowski Stanisław: Sesje popularnonaukowe dobrą formą aktywizacji uczniów. „Oświata Dorosłych" 1973, nr 10, s. 607–609.
106. Saran Jan: Przygotowanie absolwentów szkół średnich do kształcenia ustawicznego. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, T. 7, 1979, s. 163-170.
107. Sosnowski Teofil: Kształcenie ustawiczne. Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1976, s. 176.
108. Suchodolski Bogdan: Edukacja permanentna i zadania szkoły. „Perspektywy" 1975, Nr 11, s. 19.
109. Suchodolski Bogdan: Edukacja permanentna na rozdrożu. „Miesięcznik Literacki" 1980, nr 1, s. 34–40.
110. Suchy Stanisław: Kształcenie ustawiczne dorosłych a reforma systemu edukacji narodowej. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, T. 9, 1981, s. 113–123.
111. Suchy Stanisław: Kształcenie ustawiczne pracujących w latach 1976–1980. „Oświata Dorosłych" 1977, nr 3, s. 121–129.
112. Suchy Stanisław: Kształcenie ustawiczne dorosłych w perspektywie końca XX wieku: problemy i zadania. „Pedagogika Pracy" 1982, z. 8, s. 65–84.
113. Suchy Stanisław: Kształcenie ustawiczne (problemy – tendencje – propozycje). Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1980, 221 s.
114. Suchy Stanisław: Kształcenie ustawiczne pracujących. „Kultura i Życie" 1975, nr

2, s. 2–5.
115. Suchy Stanisław: Stan aktualny i zadania w dziedzinie rozwoju szkolnych i nieszkolnych form kształcenia ustawicznego. „Oświata Dorosłych" 1975, nr 3, s. 133–145.
116. Szambelan Jacek: Edukacja permanentna: przegląd publikacji. „Życie Szkoły" 1976, nr 2, s. 55–57.
117. Szczepański Jan: Człowiek uczy się przez całe życie. „Tygodnik Demokratyczny" 1973, nr 6, s. 1–6.
118. Szkoła i edukacja permanentna. Pod red. Maksymiliana Maciaszka, Jerzego Wołczyka, Ryszarda Wroczyńskiego. PWN, Warszawa 1975, 473 s. Z treści: s. 75–89: Włodarski Ziemowit: Biopsychiczne problemy edukacji; s. 189–196: Przecławska Anna: Książka i czasopismo a problemy kształcenia ustawicznego; s. 254–266: Nowacki Tadeusz: Zakład pracy jako ośrodek kształcenia zawodowego; s. 266–279: Lewandowski Stanisław: Rola związków zawodowych i organizacji społecznych w realizacji założeń kształcenia ustawicznego.
119. Sznajder Waldemar: Kształcenie ustawiczne – oświata dorosłych a kadry nauczycielskie. „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego" 1973, nr 4, s. 8–14.
120. Szulczyk Stefania: Wybrane aspekty kształcenia ustawicznego pracowników działalności kulturalno-oświatowej na wsi w województwie słupskim. „Koszal. Stud. Mater." 1983, nr 3, s. 132–142.
121. Tomaszewska-Kempka Zofia: Praca naukowa jako forma kształcenia ustawicznego. Komunikat z badań. PWN, Warszawa–Łódź 1992, 67 s.
122. Turos Lucjan: Skandynawskie koncepcje kształcenia ustawicznego. „Oświata Dorosłych" 1974, nr 2, s. 65–75.
123. Wiatrowski Zygmunt: Pedagog pracy w systemie kształcenia ustawicznego. „Nauczyciel i Wychowanie" 1978, nr 4, s. 88–92.
124. Wiatrowski Zygmunt: Rola szkoły dla pracujących w systemie kształcenia ustawicznego. „Ruch Pedagogiczny" 1976, nr 3, s. 310–316.
125. Wroczyński Ryszard: Edukacja permanentna: problemy – perspektywy. Wyd. 2 roz. PWN, Warszawa 1976, 333 s. Z treści: s. 68–87: Kozłowski Stanisław: Ustrój człowieka i zmiany warunków życia; s. 88–93: Kozłowski Stanisław: Rytmy biologiczne a warunki współczesnego życia.
126. Wroczyński Ryszard: Kierunki rozwoju edukacji ustawicznej i oświaty dorosłych. „Badania Oświatowe" 1980, nr 4, s. 52–64.
127. Wroczyński Ryszard: Kształcenie permanentne – rozwój, perspektywy, możliwe konsekwencje dla oświaty i wychowania. „Życie Szkoły Wyższej" 1971, nr 3, s. 19–31
128. Wroczyński Ryszard: Perspektywy kształcenia permanentnego w Polsce i w świecie. „Człowiek i Nauka", R. [4]: 1974, s. 292–303.
129. Wroczyński Ryszard: Problemy kształcenia ustawicznego. „Nauczyciel i Wychowanie" 1974, nr 3, s. 3–7.
130. Wroczyński Ryszard: Rozwój edukacji ustawicznej w świetle badań. „Badania Oświatowe" 1979, nr 2, s. 40–48.
131. Wroczyński Ryszard, Hądzelek Kajetan: O potrzebie kształcenia ustawicznego w kulturze fizycznej i sporcie. „Sport Wyczynowy" 1986, nr 3/4, s. 4–9.
132. Wroczyński Ryszard, Kowalczyk Joanna: Kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego i oświaty dorosłych: synteza działu VI, wersja skrócona. IBP, Warszawa 1981, 54 s.
133. Wujek Tadeusz: Funkcje pozaszkolnych instytucji wychowawczych z punktu widzenia kształcenia ustawicznego. „Badania Oświatowe" 1980, nr 4, s. 65–79.
134. Wujek Tadeusz: Główne kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego. „Edukacja Dorosłych" 1994, nr 4, s. 7–13.
135. Wujek Tadeusz: Jak długo trzeba się uczyć: problemy edukacji narodowej. „Trybuna Ludu" 1985, nr 238, s. 3.
136. Wujek Tadeusz: Kształcenie ustawiczne konsekwencją rewolucji naukowo-technicznej i rozwoju oświaty dorosłych. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1971, nr 1, s. 47–53.
137. Z teorii i praktyki kształcenia ustawicznego nauczycieli. Praca zbiorowa pod red. Stanisława Krawcewicza, WSiP,

Warszawa 1976, 247 s.
138. Zawadzka Elżbieta: Kształcenie na odległość a edukacja permanentna. „Przegląd Pedagogiczny" 1973, nr 4, s. 98–119.
139. Zarys koncepcji systemu kształcenia ustawicznego. „Szkoła Zawodowa" 1993, nr 9, s. 16–18.
140. Znamińska Anna: Centrum Kształcenia Ustawicznego Mechaników i Elektryków w Bydgoszczy. „Szkoła Zawodowa" 1976, nr 1, s. 39–41.
141. Znamińska Anna: Rola orientacji ustawicznej w rozwoju zawodowym człowieka. „Szkoła Zawodowa" 1978, nr 5, s. 12–13.

Tadeusz Wujek
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP
Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

BIBLIOGRAFIA SAMOKSZTAŁCENIA I TECHNIKI PRACY UMYSŁOWEJ ZA OKRES 1971–1996

1. Adamczewska Helena, Makersberg Stanisław: Praca dyplomowa: poradnik metodyczny. Państwowe Zaoczne Studium Oświaty i Kultury Dorosłych, Warszawa 1972, 107 s. (Biblioteczka Słuchacza Państwowego Zaocznego Studium Oświaty i Kultury Dorosłych).
2. Ajzenberg A.J.: Wzajemne związki między kształceniem i samokształceniem. „Oświata Dorosłych" nr 9, 1973, s. 519–525.
3. Aleksander Tadeusz: Innowacje w samokształceniu zespołowym dorosłych. „Prz. Ośw.-Wych." nr 1, 1980, s. 35–49.
4. Aret Zbysław: Czytać szybko czy powoli. „Bibliotekarz" nr 11–12, 1975, s. 279–281.
5. Bobrowska Ładysława: Nauczyciel i wychowanie plastyczne: podręcznik do samokształcenia. WSiP, Warszawa 1978, 99 s.
6. Boć Jan: Jak pisać pracę magisterską (konsultacja językowa Jan Miodek). „Kolonia", Wrocław 1994, 72 s.
7. Borowkin Stanisław: Sztuka pisania: redagowanie tekstów z zakresu piśmiennictwa naukowego. Instytut Kształcenia Nauczycieli Oddział Doskonalenia Nauczycieli, Łódź 1986, 61 s.
8. Chałasiński Józef: Samokształcenie w polskiej myśli pedagogiczno-socjologicznej. „Kultura i Społeczeństwo" nr 2, 1977, s. 9–24.
9. Chylińska Jadwiga: Rola umiejętności czytania w procesie samokształcenia. „Młodz. Kult. Wieś." z. 11, 1989, s. 113–119.
10. Chylińska Jadwiga: Szybkie czytanie. WSiP, Warszawa 1984, 148 s.
11. Dawid Łucja: Tradycja ruchu samokształceniowego nauczycieli Śląska Cieszyńskiego. „Ruch Pedagogiczny" nr 3/4, 1992, s. 47–52.
12. Drynda Danuta: Samokształcenie kierowane jako forma doskonalenia kwalifikacji kadr kierowniczych: materiały szkoleniowe dla kadry kierowniczej resortu hutnictwa. Ośrodek Doskonalenia Kadr Kierowniczych i Specjalistycznych, Chorzów, 42 s.
13. Dubas E.: Samodzielne uczenie się dorosłych w sytuacji kryzysu ekonomicznego. „Chowanna" z. 1, 1990, s. 60–72.
14. Dudkiewicz Waldemar: Praca magisterska z pedagogiki: przewodnik metodyczny. Wyd. 2 uzup. „Strzelec" przy współudz. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kielce 1994, 146 s.
15. Dziadek Stanisław: Metodyka pracy umysłowej w zarysie. Akademia Ekonomiczna im. Karola Adamieckiego, Katowice 1978, 164 s.
16. Fercz Jolanta: Z badań nad samokształceniem nauczycieli. „Oświata Dorosłych" 1987 nr 2, s. 104–108.

17. Gajda Antoni: Kierowanie samokształceniem w zespołach przysposobienia rolniczego. Zakład wydawnictw CZSR, Warszawa 1976, 179 s.
18. Gajewska Halina: Próba określenia skuteczności samokształcenia kierowniczej kadry oświatowej. „Badania Oświatowe" nr 2, 1977, s. 115–121.
19. Gajzler Andrzej: Pedagogika i technika pracy umysłowej (wybrane zagadnienia). Wyd. 2 popr. Akademia Medyczna im. Mikolaja Kopernika, Kraków 1987, T. 1, 149 s.
20. Gambarelli Gianfranco, Łucki Zbigniew: Jak przygotować pracę dyplomową lub doktorską: wybór tematu, pisanie, prezentowanie, publikowanie. Wyd. 2. Universitas, Kraków 1996, 154 s.
21. Garczyński Stefan: Jak zapamiętać. „Nasza Księgarnia", Warszawa 1976, 105 s.
22. Garczyński Stefan: Rozmawiać. Ale jak? WSiP, Warszawa 1993, 109 s.
23. Garczyński Stefan: O prowadzeniu rozmowy. „Warta", Warszawa 1976, 110 s.
24. Godziszewski Jerzy: Ogólne zasady pisania, recenzowania i obrony prac dyplomowych. TNOiK, Zielona Góra 1987, 96 s.
25. Grabian-Różycka Ewa: Pola motywacji samokształcenia w ujęciu cybernetycznej teorii charakteru M. Mazura. Post. Cybern. z. 2, 1987, s. 95–100.
26. Harajda Ryszard: Samokształcenie działaczy turystyczno-krajoznawczych. PTTK „Kraj", Warszawa 1985, 58 s.
27. Hiszpańska Bogumiła: Umiejętność samodzielnego uczenia się – szansą przyszłości. Wyd. 3. IBE, Warszawa 1992, 110 s.
28. Instytut Badań Edukacyjnych: Jak przygotować i przeprowadzić wykład. Wydaw. Czas. Tech. NOT, Warszawa 1972, 24 s.
29. Janke Andrzej W.: Samokształcenie wychowawców burs i internatów szkolnych. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Toruń 1988, 28 s.
30. Jamrozik Andrzej: Wpływ powtórzeń na samokształcenie. „Przegląd Wojsk Lądowych" nr 3, 1989, s. 113–114.
31. Janczar Andrzej: Wychowawcze efekty samokształcenia w systemie pracy zaocznej liceum ogólnokształcącego. „Prz. Ośw.-Wych." nr 1, 1985, s. 18–26.
32. Jarząbek Lech: Metody i czynności samodzielnego studiowania. W: Proces przygotowania nauczycieli do pracy dydaktyczno-wychowawczej. Red. Józef Kuźma, Kraków 1991, s. 97–166.
33. Jaworski Waldemar: Metodyka przygotowania i prowadzenia narad. Instytut Organizacji Zarządzania i Doskonalenia Kadr, Warszawa 1984, 58 s.
34. Jeziorska Janina: Wybrane zagadnienia z metodyki pracy umysłowej. Wyd. SGGW, Warszawa 1991, 87 s.
35. Kaczor Stanisław: Samokształcenie pracujących a wzrost kwalifikacji i satysfakcji. „Zeszyty Metodyczne ZDZ" nr 4, 1983, s. 3–15.
36. Kaczor Stanisław: Samokształcenie nauczycieli studiujących. WSiP, Warszawa 1978, 208 s.
37. Kaczorowski Włodzimierz: Współczesne poglądy na problem samokształcenia: przegląd definicji w literaturze przedmiotu. „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego" nr 3–4, 1975, s. 5–13.
38. Kaliciuk Stanisław: Technika i psychohigiena pracy umysłowej. Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Dyrekcja Szkolenia Ekonomicznego, Warszawa 1975, 58 s.
39. Kamiński Aleksander: Sympozjum belgradzkie poświęcone problemom współczesnego samokształcenia. „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 3, 1971, s. 185–188.
40. Karaś Stanisław: Jak się uczyć? Poradnik dla robotników i rzemieślników. „Libra", Warszawa 1983, 143 s.
41. Karaś Stanisław: Podręcznik w procesie nauczania i w pracy samokształceniowej na kursach. Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego Zarząd Główny, Warszawa 1986, 76 s.
42. Karaś Stanisław, Roguski Mirosław: Pracuję i studiuję: poradnik metodyczny dla studentów pracujących. Zarząd Główny Socjalistycznego Związku Studentów Polskich, Warszawa 1975, 191 s.
43. Karaś Stanisław: Przewodnik metodycz-

ny do nauczania przedmiotu „samokształcenia w zawodzie". Wydawnictwa Akcydensowe, Warszawa 1978, 79 s.
44. Karaś Stanisław: Samokształcenie pedagogiczne wykładowców kursów: stan aktualny i perspektywy. „Libra", Warszawa 1983, s. 143–146.
45. Karaś Stanisław: Samokształcenie w zawodzie: organizacja i technika uczenia się. Wyd. 2 zm. WSiP, Warszawa 1986, 193 s.
46. Karaś Stanisław: Sztuka samokształcenia. Wyd. 2 rozsz. WSP TWP, Warszawa; „Sorus", Poznań 1994, 140 s.
47. Karaś Stanisław: Z badań nad samokształceniem pedagogicznym wykładowców kursów. „Oświata Dorosłych" nr 4, 1981, s. 204–208.
48. Kiszczak Maria Teresa: Samokształcenie a rozwój zawodowy nauczycieli. PWN, Warszawa 1990, 226 s.
49. Kierowanie instytucją oświatowo-wychowawczą. Materiały pomocnicze dla słuchaczy powszechnego samokształcenia kierowniczej kadry oświatowej II stopnia. Przewodnik (red. nauk. Tadeusz Kowalski), IKN, Warszawa 1980, 87 s.
50. Kolman Romuald: Poradnik dla doktorantów i habilitantów. Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz 1994, 289 s.
51. Kojtych Józef: Sposoby wdrażania do samokształcenia uczniów średnich szkół zaocznych. Lub. Rocz. Pedag. T. 9, 1981, s. 159–166.
52. Kolecki Janusz: Szkoła i komponenty samokształcenia. Rocz. Nauk.-Dydak. WSP Kraków Pr. Pedag. z. 3, 1981, s. 65–74.
53. Kowalczyk Joanna: Aktywność człowieka a efektywność jego działania. „Oświata Dorosłych" nr 10, 1983, s. 577–581.
54. Kuklis Eugeniusz: Rola kultury fizycznej w samokształceniu dorosłych. „Oświata Dorosłych" nr 6, 1971, s. 342–346.
55. Kulczycki Jerzy: Sposoby zwiększenia efektywności czytania. Rocz. Nauk.-Dydak. WSP Kraków Pr. Pedag. z. 3, 1981, s. 51–56.
56. Kunowski Stefan: Problematyka metodologiczna seminarium magisterskiego. Jak pisać pracę magisterską? Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1971, 63 s.
57. Kuźniecow O.A.: Kształcenie umiejętności szybkiego czytania. „Życie Szkoły Wyższej" nr 6, 1974, s. 73–80.
58. Lengrand Paul: Obszary permanentnej samoedukacji (tłum. Irena Wojnar, Jerzy Kubin). Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 1995, 219 s.
59. Lewicki Józef: Kształcenie i samokształcenie bibliotekarzy. Centralna Biblioteka Wojskowa, Warszawa 1977, 83 s.
60. Lindsay David: Dobre rady dla piszących: teksty naukowe (przeł. z ang. Karol Pesz). Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, 1995, 132 s.
61. Ludwiczak Stanisław: Proces samokształcenia kierowanego. WSiP, Warszawa 1983, 143 s.
62. Ludwiczak Stanisław: Samokształcenie kierowane w doskonaleniu pracowników. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1981.
63. Ludwiczak Stanisław: Samokształcenie w edukacji narodowej. PWN Warszawa–Kraków 1989, 56 s.
64. Majchrzak Jadwiga, Mendel Tadeusz: Metody pisania prac magisterskich i dyplomowych: poradnik pisania prac promocyjnych oraz innych opracowań naukowych wraz z przygotowaniem ich do obrony lub publikacji. Wydaw. AE, Poznań 1995, 67 s.
65. Majchrzak Marian: Organizacja pracy własnej uczestnika kursu doskonalenia zawodowego. TNOiK, Oddział Poznań 1977, 15 s.
66. Majerska Janina: Rola nauczyciela historii w procesie samokształcenia ucznia dorosłego. Zeszyty Naukowe, Instytut Kształcenia Nauczycieli, Historia, cz. I, 1979, s. 105–127.
67. Malewski Mieczysław: Doskonalenie zawodowe w systemie wartości robotników przemysłowych a ich aktywność samokształcenia. Acta Univ. Wratisl. „Pr. Pedag." 1986, t. 55, s. 83–109.
68. Marciszewski Witold: Metody analizy tekstu naukowego. Wyd. 2. PWN, Warszawa, 260 s.

69. Marszałek Czesława: Zagadnienia metodyczne samokształcenia w zespole przysposobienia rolniczego. „Służba Rolna" nr 9, 1975, s. 13–15.
70. Matułka Zofia: Procesy autoregulacyjne w samokształceniu. „Oświata Dorosłych" nr 4, 1982, s. 193–198.
71. Matułka Zofia: Metody samokształcenia. WSiP, Warszawa 1983, 290 s.
72. Matułka Zofia: Samokształcenie jako proces komunikacji. „Oświata Dorosłych" nr 7, 1978, s. 342–346.
73. Matułka Zofia: Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia. PWN, Warszawa 1979, 310 s.
74. Mendel Tadeusz: Metodyka pisania prac doktorskich. Wyd. 2 rozszerz. Wydaw. AE, Poznań 1995, 87 s.
75. Nęcka Edward: Proces twórczy i jego ograniczenia. Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1987, 217 s.
76. Niedzielska Elżbieta: Mały poradnik autora i recenzenta pracy akademickiej. Wyd. Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego, Wrocław 1993, 72 s.
77. Nowak Andrzej, Rowicki Leszek: Wybrane problemy pracy umysłowej. Wyd. PTTK „Kraj", Warszawa 1986, 110 s.
78. Nowicki Andrzej: O sposobach czytania dzieł filozoficznych: przyczynek do „teorii czytania". Ann. UMCS. Sect. I, vol. 1, 1976, s. 75–83.
79. Ołejnik Marian: Zmiany sprawności umysłowej w toku życia – przegląd badań i teorii. „Psychologia Wychowawcza" nr 5, 1987, s. 504–523.
80. Orczyk Józef: Zarys metodyki pracy umysłowej. Wyd. 2. PWN, Warszawa–Poznań 1978, 76 s.
81. Osmelak Jerzy: Jak uczyć się samodzielnie. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1984, 175 s.
82. Ośko Stanisław: Metodyka pracy umysłowej. Wyd. 2. WSI, Radom 1990, 106 s.
83. Pacek Stefan: Samodoskonalenie pedagogiczne przyszłych nauczycieli. PWN, Warszawa–Łódź, 1988, 243 s.
84. Parafiniuk-Soińska Janina: Struktura i efekty samodzielnego studiowania. PWN, Poznań 1976, 247 s.
85. Pelcowa Maria: Problemy pedagogicznych studiów doktoranckich. „Badania Oświatowe" nr 2 (2), 1976, s. 83–89.
86. Perepeczko Barbara: Zagadnienia kierowanego samokształcenia na rolniczych studiach zaocznych. Dział Wydawnictw Akademii Rolniczej, Warszawa 1974, 185 s.
87. Pieter Józef: Zarys metodologii pracy naukowej. PWN, Warszawa 1975, 212 s.
88. Pieter Józef: Z zagadnień pracy naukowej. Ossolineum, Wrocław 1974, 196 s.
89. Pieter-Kania Ewa: Metodyka pracy umysłowej. Akademia Ekonomiczna, Katowice 1985, 146 s.
90. Pietrasiński Zbigniew: Sztuka uczenia się. „Wiedza Powszechna", Warszawa 1990, 186 s.
91. Pirożyński Marian: Kształcenie charakteru. „Ad Astra", Warszawa 1992, 157 s.
92. Podgórny Marek: Niektóre uwarunkowania wyboru samokształcenia jako formy aktywności edukacyjnej. „Kultura i Edukacja" nr 4, 1993, s. 85–90.
93. Poliński Jan: ABC magistranta: poradnik. Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna Siedlce 1991, 257 s.
94. Poradnik samokształcenia pedagogicznego pod red. Stanisława Wawrzyniuka. Wydaw. Akademii Rolniczej, Poznań 1994, 128 s.
95. Porożyński Henryk: Kompendium bibliograficzne seminarzysty pedagogiki. WSP Słupsk, 1994, 64 s.
96. Półturzycki Józef: Jak studiować zaocznie: poradnik metodyczny. Adam Marszałek, Toruń 1995, 95 s.
97. Półturzycki Józef: Samokształcenie w dobie edukacji ustawicznej. „Naucz. i Wychow." nr 4/5, 1982, s. 8
98. Półturzycki Józef: Ucz się sam: o technice samokształcenia. Wyd. 3 popr. i uzup. Instytut Wydaw. CRZZ, Warszawa 1974, 225 s.
99. Półturzycki Józef: Wdrażanie do samokształcenia. WSiP, Warszawa 1983, 319 s.
100. Praca samodzielna studiujących zaocznie w uniwersytetach. Materiały z ogólnopolskiej sesji naukowej (2–3 marca 1976). Praca zbiorowa pod red. Edmun-

da Tadeusza Krajewskiego. Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1978, 204 s.
101. Problematyka ogólnohumanistyczna, I i II rok samokształcenia w zespołach Przysposobienia Rolniczego. Poradnik opracowany pod kierunkiem Eugeniusza Janczarskiego; aut. E. Janczarski. Centralny Ośrodek Oświaty Postępu w Rolnictwie, Kraków 1987, 211 s.
102. Problemy kierowanego samokształcenia nauczycieli. Referaty węgiersko-polskiego seminarium naukowego 5–8 października 1987 w Esztergom (pod red. Jerzego Nowackiego i Stefana Witka). Instytut Kształcenia Nauczycieli, Warszawa 1988, 87 s.
103. Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i w doskonaleniu zawodowym (koncepcje badawcze). Oprac. Jerzy Semków i in. Acta Univ. Wratisl. „Pr. Pedag.", t. 22, 1981, s. 1–76.
104. Prokopiuk Włodzimierz: Konteksty i wymiary samokształcenia nauczycieli. UW Filia Białystok 1990, 107 s.
105. Program doskonalenia i samokształcenia nauczycieli. „Nasza Księgarnia", Warszawa 1971, 105 s.
106. Pucek Mieczysława: Funkcja zespołów samokształceniowych w szkole korespondencyjnej. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, T. 3/4, 1975, s. 101–107.
107. Puzio Alfred: Wybrane zagadnienia z metodyki pracy naukowej. Śląska Akademia Medyczna, Katowice 1994, 99 s.
108. Rądecki Edward: Kształcenie i samokształcenie w szkole wyższej. Poradnik. Wydaw. Uczelniane Politechniki Szczecińskiej, Szczecin 1984, s. 137–143.
109. Radwilowicz Ryszard: Sposoby samokształcenia: ujęcie strukturalno-zadaniowe. Wydaw. Oświatowo-Dydaktyczne, Jelenia Góra 1997, 38 s.
110. Rataj Marian: Samokształcenie nauczycieli: stan i potrzeby. Ossolineum, Warszawa 1972, 288 s.
111. Reuttowa Natalia: Psychologiczne uwarunkowania samokształcenia. „Życie Szkoły" nr 2, 1976, s. 3–6.
112. Riechert Johannes: Jak studiować? (tł. z niem. Anna Szewczuk). Wyd. 2. PWN, Warszawa 1971, 201 s.
113. Rudniański Jarosław: Czytanie, konspektowanie, notowanie: samokształcenie. „Probl. Opiek.-Wychow." nr 6, 1976, s. 24–27.
114. Rudniański Jarosław: Jak się uczyć? Wyd. 10 popr. WSiP Warszawa 1987, 262 s.
115. Rudniański Jarosław: O pracy umysłowej: cele, metody, organizacja psychiczna. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1987, 376 s.
116. Rudniański Jarosław: Uczelnia i ty: technologia pracy umysłowej. Wyd. 3. WSiP, Warszawa 1987, 227 s.
117. Rudniański Jarosław: Umiejętność korzystania ze źródeł: samokształcenie. „Problemy Opiek.-Wychow." nr 5, 1976, s. 26–28
118. Ryszczakowa Hanna: Z problematyki samokształcenia. Zeszyty Naukowe UŁ ser. 1, z. 110, 1975, s. 79–81.
119. Samokształcenie jako istotny czynnik aktywności współczesnego człowieka. Konferencja Naukowa Karpacz 8–11 XI 1984 (materiały). Acta Univ. Wratisl. „Pr. Pedag." t. 65, 1988, s. 1–252.
120. Samokształcenie kierowane podstawową formą zdobywania wiedzy w szkołach dla pracujących. Materiały z konferencji szkoleniowej dla dyrektorów, nauczycieli, opiekunów i przewodniczących samorządów, słuchaczy szkół oraz wydziałów dla pracujących woj. lubelskiego. Lublin 7–8 października 1988 (materiały przygotował zespół: Elżbieta Borowska i in.). Kuratorium Oświaty i Wychowania, Centrum Kształcenia Ustawicznego, Lublin 1988, 27 s.
121. Samokształcenie kierowane słuchaczy szkół dla pracujących (oprac. Stanisław Cywiński i in.). „Oświata Dorosłych" nr 3, 1984, s. 150–154.
122. Samokształcenie w czasie wolnym. „Kultura i Ty" nr 11, 1975, s. 19-20.
123. Ścisłowicz Sylwester: Podmiotowa i społeczna atrakcyjność samokształcenia. Biuletyn TWWP 1/21, 1994, s. 39–42.
124. Semków Jerzy: Samokształcenie i placówka kulturalno-oświatowa, Acta Univ.

Wratisl. „Pr. Pedag.", t. 39, 1983, s. 7–30.
125. Semków Jerzy: Społeczno-kulturowe determinanty procesu samokształcenia. Acta Univ. Wratisl. „Pr. Pedag." t. 55, 1986, s. 9–41.
126. Semków Jerzy: Związek samokształcenia z działalnością kulturalno-oświatową. „Oświata Doroslych" nr 8, 1979, s. 403–407.
127. Skorny Zbigniew: Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki. Przewodnik metodologiczny dla studiujących nauczycieli. WSiP, Warszawa 1984, 140 s.
128. Skrzypczak Henryk: Organizacja i metody samokształcenia. Poradnik metodyczny do pracy samokształceniowej. WSiP, Warszawa 1986, 143 s.
129. Skrzypczak Henryk: Wytyczne do pracy samokształceniowej. Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Katowice 1986, 55 s.
130. Skrzypczak Józef: Kształtowanie umiejętności praktycznych przez sterowane samokształcenie. „Pedagogika Pracy" nr 2, 1992, s. 66–72.
131. Sługocki Józef: Zasady samokształcenia. TNOiK Oddział Metodyczny Ośrodka Doskonalenia Organizatorów, Bydgoszcz 1976, 17 s.
132. Sonnewend Jerzy, Szkutnik Zdzislaw: Szybkie czytanie. „Bibliotekarz" nr 5–6, 1975, s. 113–119.
133. Stanowski Adam: Wprowadzenie do zagadnień samokształcenia. „Znak" nr 5, 1985, s. 74–80.
134. Stasińska Marzanna: Samokształcenie jako wskaźnik szans edukacji permanentnej w Polsce. „Stud. Socjol." nr 4, 1979, s. 191–199.
135. Strykowski Wacław, Radecki Edward: Zasady, metody i techniki samokształcenia na kursach dokształcania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych. TNOiK, Bydgoszcz 1981, 84 s.
136. Szocki Józef: Samokształcenie przez bibliotekę publiczną (podstawy społeczne problemy i rezultaty). Acta Univ. Wratisl. „Pr. Pedag.", t. 23, 1982, s. 61–78.
137. Szocki Józef: Społeczne i kulturalne wartości samokształcenia w świetle samooceny badanych. „Człowiek i Światopogląd" nr 1, 1979, s. 199–207.
138. Tinker Miles Albert: Podstawy efektywnego czytania (z ang. tł. Krystyna Dudziak). PWN, Warszawa 1980, 429 s.
139. Turos Lucjan: Turystyka a samokształcenie. Wydawnictwa Uczelniane WSRP, Siedlce 1984, 183 s.
140. Turos Lucjan: Turystyka do krajów socjalistycznych jako czynnik samokształcenia nauczycieli. PWN, Warszawa 1977, 210 s.
141. Schopenhauer Arthur: Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów (przedmowa T. Kotarbiński). Wydawnictwo Literackie, Kraków 1983, 100 s.
142. Uniszewski Zdzislaw: Zwoływanie zebrań i zasady obradowania. Poradnik. Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej, Warszawa 1990, 45 s.
143. Urban Stanislaw, Ładoński Wieslaw: Jak napisać dobrą pracę magisterską. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego, Wrocław 1994, 195 s.
144. Urbańczyk Franciszek: Problemy współczesnego samokształcenia. „Dydaktyka Szkoly Wyższej" z. 3, 1971, s. 171–177.
145. Wałczak Marian: Samokształcenie drogą do wiedzy. „Kult. i Ośw." nr 2, 1982, s. 106–114.
146. Walczak Marian: Znaczenie samokształcenia dla edukacji ustawicznej jednostki i społeczeństwa. „Kult. i Ośw." nr 2, 1981, s. 90–93.
147. Wasiak Izabela: Konsultacja centralnym ogniwem samokształcenia. „Oświata Doroslych" nr 10, 1981, s. 599–603.
148. Weiner January: Technika pisania i prezentowania prac naukowych: publikacja, praca magisterska, referat. Nakl. UJ, Kraków 1992, 90 s.
149. Wieczorek Edward: Samodzielne doskonalenie wiedzy i umiejętności. „Przewodnik Wojsk Lądowych" nr 9, 1987, s. 102–105.
150. Wieczorek Edward: Samokształcenie a sztuka słuchania. „Przewodnik Wojsk Lądowych" nr 8, 1984, 114–118.
151. Winkler Krzysztof: Sztuka szybkiego czytania. „Logos Print", Rybnik 1995, 30 s.
152. Wnuk Walentyna: Samokształcenie

w zespołowych formach uczestnictwa kulturalnego. Acta Univ. Wratisl. „Pr. Pedag.", t. 39, 1983, s. 75–83.
153. Wnuk Walentyna: Determinanty aktywności samokształceniowej uczestników zespołów zainteresowań. Komunikat z badań. „Kwartalnik Naucz. Opol." nr 1, 1989, s. 46–51.
154. Wojnar Irena: O samokształceniu inaczej. „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 1, 1992, s. 23–32.
155. Zaczyński Władysław Piotr: Poradnik autora prac seminaryjnych, dyplomowych i magisterskich. „Żak", Warszawa 1995, 59 s.
156. Zadanie, metoda, rozwiązanie: technik twórczego myślenia zbiór 1 (aut. Tomasz Arciszewski et al.). WNT, Warszawa 1977, 190 s.
157. Zadworny Zygmunt: Opinie dorosłych o samokształceniu. „Przewodnik Lubuski" nr 9, 1974, s. 79–92.
158. Zawadzka Anna: Czas wolny a samokształcenie młodzieży pracującej. „Oświata Dorosłych" nr 3, 1982, s. 147–152.
159. Zawadzka Anna: Zakres samokształcenia w czasie wolnym młodzieży pracującej, uczestników domu kultury. Acta Univ. Wratisl. „Pr. Pedag.", t. 39, 1983, s. 31–73.
160. Załęski Wiesław: Poradnik opracowania pracy końcowej (na przykładzie kursu – studium dokształcania i doskonalenia mistrzów w uspołecznionych zakładach pracy). Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa 1987, 33 s.
161. Żądło Leszek: Poradnik rozwoju duchowego. Wyd. 2 popr. „Randall i Sfinks", Sosnowiec 1992, 181 s.
162. Żegnałek Kazimierz: Motywy samodzielnego uczenia się. „Życie Szkoły Wyższej" nr 9, 1981, s. 51–57.

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP W WARSZAWIE

ogłasza w roku akademickim 1999/2000 zapisy na:

3-letnie zaoczne studia zawodowe (licencjat) – specjalizacje:

- pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną
- pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną
- pedagogika opiekuńcza z ustawodawstwem rodzinnym
- pedagogika pracy socjalnej w zakresie organizacji pomocy społecznej
- pedagogika kulturoznawcza – menedżer i animator kultury
- pedagogika turystyki i rekreacji
- edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień
- diagnostyka i terapia pedagogiczna
- pedagogika pracy

3-letnie stacjonarne studia zawodowe (licencjat) – specjalizacje:

- pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej
- diagnostyka i terapia pedagogiczna

W trakcie studiów uczelnia dodatkowo stwarza możliwości uczestnictwa w zajęciach języków obcych (angielski, niemiecki) oraz informatycznych.

Kandydaci składają następujące dokumenty:

- podanie, życiorys, kwestionariusz osobowy
- oryginał świadectwa dojrzałości
- ksero dowodu osobistego
- 4 fotografie o wymiarze 37x52 mm (bez nakrycia głowy)
- zaświadczenie lekarskie o braku przeciwwskazań do podjęcia studiów i wybranego zawodu

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP oferuje również roczne:

- Podyplomowe Studium Pedagogiki – dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego
- Podyplomowe Studium Zarządzania i Marketingu w Oświacie
- Podyplomowe Studium w zakresie kształcenia blokowego-humanistycznego w klasach IV–VI
- Podyplomowe Studium Menedżer Kultury i Oświaty

Kandydaci składają następujące dokumenty:

- podanie, życiorys, kwestionariusz osobowy
- odpis dyplomu studiów wyższych
- 2 fotografie 37x52 mm (bez nakrycia głowy)
- ksero dowodu osobistego

Dokumenty na studia 3-letnie i podyplomowe przyjmowane są w białej wiązanej teczce.

Studia są płatne. Dokumenty należy składać osobiście w Dziekanacie Wydziału Pedagogicznego, Warszawa ul. Smulikowskiego 6/8, I p., pok. 104, od poniedziałku do piątku, w godz. 9.00–15.00 – tel. (022) 828-70-01.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP organizuje w dniach 19–29 lipca 1999 r. ***Letni Kurs Muzyczny*** dla nauczycieli, którego celem jest podniesienie kwalifikacji muzycznych oraz przygotowanie do realizacji edukacji muzycznej w zreformowanej szkole podstawowej.

ISSN 0483-4992

INDEKS 37492