

# RUCH PEDAGOGICZNY

1-2



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXI Warszawa 2000



# **RUCH**

## **PEDAGOGICZNY**

# **1-2**



**WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP**

Rok LXXI Warszawa 2000

#### Skład redakcji:

Jadwiga Bińczycza, 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) 828 1357

#### 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.

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](mailto:instytut@itee.radom.pl) <http://www.itee.radom.pl>

# SPIS TREŚCI

## II FORUM OŚWIATOWE

Od Redakcji.....	7
Henryka Kwiatkowska: Akademickie kształcenie nauczycieli w dziesięć lat po przełomie formacyjnym .....	9
Alicja Anna Kotusiewicz: Potrzeby reformowanej szkoły a kształcenie nauczy- cieli w uczelni wyższej na przykładzie Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie.....	16
Tadeusz Pilch: Refleksje nad etycznym kontekstem przemian edukacyjnych i polityki oświatowej.....	23

### ARTYKUŁY

Jerzy Kubin: Rozumienie nauki w społeczeństwie i poziom wykształcenia na- ukowego .....	31
Stanisław Kawula: Pedagogika jako swoista nauka o człowieku .....	52

### RELACJE Z BADAŃ

Krzysztof Zajączkowski: Wykorzystanie teorii zachowań dewiacyjnych Richarda i Shirley Jessor do projektowania oraz oceny skuteczności oddziaływań profi- laktycznych .....	71
Ewa Ogrodzka-Mazur: Rozwijanie dyspozycji twórczych uczniów w sytuacjach zabawowych .....	85
Anna Piotrowska: Percepcja widowisk muzycznych przez dzieci w wieku przed- szkolnym (badania na przykładzie „Piotrusia i Wilka” S. Prokofiewa) .....	96

### MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

Krzysztof Polak: Pedagogika „życiowych kryzysów” .....	105
--	-----

### MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Ryszard Więckowski: Teoretyczne podstawy edukacji wczesnoszkolnej.....	113
--	-----

### BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA – ŹRÓDŁA, INFORMACJE DO ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH

Anita Rudaś: Nauczanie początkowe. Bibliografia w wyborze za lata 1989–1999..	125
Anita Rudaś: Wychowanie w rodzinie. Bibliografia w wyborze za lata 1989–1999....	130

### SZKOŁA WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE

Jörg Maywald: Opieka nad dziećmi i młodzieżą oraz ich kształcenie w Niem- czech. Współczesne trendy, paradygmaty i dylematy .....	133
--	-----

## SYLWETKI PEDAGOGÓW

Mikołaj Zymomrja: Koncepcje edukacyjne w twórczości pedagogicznej Augustyna Wołoszyna .....	143
---	-----

## RECENZJE

Henryk Bednarczyk, Jarosław Sitek: Bolesław Niemierko: <i>Pomiar wyników kształcenia</i> .....	155
Józefa Chmielewska: Kazimierz Denek: <i>Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej</i> .....	157
Genowefa Koć-Seniuch: Bronisława Dymara (red.): <i>Dziecko w świecie</i> .....	159
Krystyna Węglowska-Rzepa: Marzenna Magda: <i>Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej</i> .....	162

## KRONIKA

Małgorzata Chodorowska: XIII Letnia Szkoła Młodych Pedagogów .....	165
--	-----

# CONTENTS

## THE 2<sup>nd</sup> EDUCATIONAL WORKER'S FORUM

Preface .....	7
Henryka Kwiatkowska: Academic education of teachers ten years after the formation turn.....	9
Alicja Anna Katusiewicz: The reformed school needs and teacher education at higher school on the example of the Higher Pedagogical School of Polish Teachers' Association in Warsaw.....	16
Tadeusz Pilch: Reflection on the ethic context of educational transformation and educational policy.....	23

## PAPERS

Jerzy Kubin: Understanding of knowledge in the society and level of scientific education .....	31
Stanisław Kawula: Pedagogy as a peculiar knowledge of a man .....	52

## RELATIONS FROM RESEARCH

Krzysztof Zajączkowski: Utilisation of Richard and Shirley Jessor's theory of deviation behaviours for design and assessment of preventive actions' effectiveness .....	71
Ewa Ogrodzka-Mazur: Development of students' creative dispositions in amusement situations .....	85
Anna Piotrowska: Perception of musical spectacles by children at the pre-school age (research on the basis of „Piotruś and Wolf" by S. Prokofiew) .....	96

## DISCUSSION MATERIALS – VIEWS, OPINIONS

Krzysztof Polak: Pedagogy of „life crises" .....	105
--	-----

## AID MATERIALS FOR STUDENTS

Ryszard Więckowski: Theoretical bases of early-school education.....	113
--	-----

## THEMATIC BIBLIOGRAPHY – SOURCES, INFORMATION FOR DIDACTIC CLASSES

Anita Rudaś: Elementary teaching. Selected bibliography for the years 1989–1999	125
Anita Rudaś: Education in family. Selected bibliography for the years 1989–1999..	130

## SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

Jörg Maywald: Care of children and young people and their education in Germany. Contemporary trends, paradigms and dilemmas .....	133
---	-----

## PROFILES OF EDUCATIONALISTS

Mikołaj Zymomrja: Educational conceptions in pedagogical activity of Augustyn Woloszyn.....	143
---	-----

## REVIEWS

Henryk Bednarczyk, Jarosław Sitek: Bolesław Niemierko: Measurement of education results .....	155
Józefa Chmielewska: Kazimierz Denek: Axiological aspects of school education ..	157
Genowefa Koć-Seniuch: Bronisława Dymara: Child in the world .....	159
Krystyna Węglowska-Rzepa: Marzenna Magda: Forming moral sensibility of early-school education students.....	162

## CHRONICLE

Małgorzata Chodorowska: 13 <sup>th</sup> Summer School of Young Educationalists .....	165
---	-----



# II FORUM OŚWIATOWE

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/2000

## OD REDAKCJI

1 grudnia 1999 roku odbyło się II Forum Dyskusyjne „Przemiany w edukacji a kształcenie nauczycieli” zorganizowane przez Zarząd Główny ZNP oraz Wyższą Szkołę Pedagogiczną ZNP. W Forum uczestniczyli przedstawiciele Sejmu RP, Ministerstwa Edukacji Narodowej, uczelni wyższych z całej Polski, kolegów nauczycielskich, kuratorów, ośrodków doskonalenia nauczycieli oraz członkowie Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Forum otworzył Sławomir Broniarz – Prezes ZNP. Postawił zebrany pytanie o nauczyciela: jego przygotowanie zawodowe, nowe zadania związane z wdrażaną w kraju reformą systemu oświaty i rozwój osobowy.

Reprezentant Ministerstwa Edukacji Narodowej Andrzej Pery – Dyrektor Departamentu Doskonalenia Nauczycieli – omówił drugi etap wdrażania reformy systemu edukacji. Zaprezentował strategię kształcenia ustawicznego nauczycieli, której celem jest: „dostosowanie systemu doskonalenia do zachodzących zmian w systemie oświaty; decentralizacja doskonalenia zawodowego nauczycieli przy zachowaniu jego jakości; dostosowanie finansowania doskonalenia nauczycieli do zasad finansowania zadań oświatowych i stopnie odpowiedzialności za jakość kształcenia w szkołach”.

Dyskusja koncentrowała się na wielu różnych problemach pośrednio lub bezpośrednio związanych z sytuacją nauczyciela w Polsce. Uczestnicy dyskusji podkreślali, że to właśnie nauczyciele są najważniejszym ogniwem wdrażanej reformy. Od ich zaangażowania i przygotowania w istotnym stopniu zależą losy reformy. Nic więc dziwnego, że kwestia kondycji stanu nauczycielskiego, zwłaszcza w dobie intensywnych przemian edukacyjnych, wzbudza liczne kontrowersje oraz zainteresowanie.

Wiele z tych zagadnień podjęli autorzy referatów wprowadzających do dyskusji: prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska, prof. dr hab. Alicja Anna Kotusiewicz oraz prof. dr hab. Tadeusz Pilch.

Teksty referatów prezentujemy poniżej.

*Redakcja*



Henryka Kwiatkowska  
*Uniwersytet Warszawski*

## AKADEMICKIE KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W DZIESIĘĆ LAT PO PRZEŁOMIE FORMACYJNYM

Minęło dziesięć lat od zmian ustrojowych w Polsce. W wielu obszarach naszego życia procesy transformacyjne wygenerowały zupełnie nową jakość życia, zarówno w wymiarze jednostkowym jak i społecznym. Nie można tego powiedzieć o systemie edukacji. Wprowadzona reforma, ze wszech miar potrzebna, budzi opór nauczycieli, a więc tych, od których zależy jej powodzenie. Ten opór ma wiele uzasadnień. W swojej wypowiedzi chciałabym skoncentrować się na jednym z nich, kto wie, czy nie najważniejszym – na edukacji zawodowej nauczycieli.

Jak w Polsce, w nowej rzeczywistości ustrojowej, są kształceni nauczyciele? Sięgniemy po odpowiedź do źródła najbardziej miarodajnego – do uczelni, których udział w kształceniu nauczycieli jest największy, tj. do uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych typu akademickiego. Oto stwierdzenia, jakie daje się sformułować na podstawie analizy uczelnianych koncepcji kształcenia nauczycieli (opracowane zostały na zamówienie Komitetu Nauk Pedagogicznych – Zespołu Problemowego Pedeutologii):

1. W uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych realizowany jest w zasadzie zatowiszony model kształcenia nauczycieli, czyli oddzielnie kształci się w zakresie wybranej dziedziny wiedzy i bloku przedmiotów profesjonalnych, w skład których wchodzi: psychologia, pedagogika, metodyka przedmiotu kierunkowego. Ten blok kształcenia też, niestety, jest realizowany w większości uczelni w formie zdeintegrowanej. Rozwiązania te – z jednej strony – oparte są na Ustawie o szkolnictwie wyższym z 1990 r., gwarantującej uczelni szeroką autonomię w badaniach i kształceniu, z drugiej zaś strony, stanowią odpowiedź na dotychczasowe obowiązujące przepisy ministerialne, określające wymagania kwalifikacyjne do nauczania w szkole podstawowej i średniej. Rozwiązania te stanowią w swej warstwie merytorycznej powtórzenie stanu sprzed roku 1989 i określają, że przygotowanie nauczyciela po-

winną składać się z przygotowania kierunkowego i psychopedagogicznego oraz metodycznego. Na kształcenie profesjonalne przewiduje się w sumie 330 godzin. Wraz z uzyskaniem przez szkoły autonomii powszechne są odstępowania od tych godzinowych ustaleń, polegające na liczbowej redukcji i nieefektywnym rozłożeniu czasu ich realizacji, np. ograniczenie do jednego semestru.

2. Swoiste pojmowanie autonomii przyczyniło się także do rozwiązań kształcenia pedagogicznego poza wydziałami i instytutami pedagogicznymi. Zabieganie o pensum i godziny na wydziałach kierunkowych sprawia, że edukacją pedagogiczną nauczycieli zajmują się często nieprofesjonaliści. Dzieje się tak w Uniwersytecie Warszawskim np. na lingwistyce stosowanej czy filologii romańskiej; podobna sytuacja jest na uniwersytecie w Poznaniu na kilku wydziałach.

3. Uniwersytety w dalszym ciągu kształcą nauczycieli przy wyraźnej zredukowanej (do granic niefunkcjonalnych) praktyce. Praktyka ma formę aplikacji teorii, a nie studiowania praktycznych problemów pracy nauczyciela z uwzględnieniem całości ich działania zawodowego. Taką formę odrzucono już w krajach mających znaczące systemy edukacji nauczycielskiej w świecie, np. znana koncepcja refleksyjnej praktyki czy kształcenia poprzez praktykę.

4. Programy uczelnianych koncepcji kształcenia nauczycieli są maksymalnie zróżnicowane, autorskie, nieporównywalne. Znamy przypadki znakomitej roboty w uniwersytecie czy szkole pedagogicznej jednej grupy osób i zupełnie odstające od elementarnej normy poprawności pedagogicznej – innej grupy nauczycieli akademickich. Wśród uczelni właściwie prowadzących proces kształcenia pedagogicznego należy wymienić przede wszystkim uniwersytety w Poznaniu, Lublinie, Warszawie oraz Jagielloński. W tym ostatnim obok konwencjonalnej koncepcji kształcenia istnieje dobrze zorganizowane i starannie prowadzone Studium Pedagogiczne, z dobrym i ustawicznie modyfikowanym programem, a także obszernym przewodnikiem dla studentów. Także w Uniwersytecie Warszawskim wypracowano, a następnie zweryfikowano na kilku wydziałach i opisano w literaturze pedagogicznej dwie interesujące koncepcje kształcenia nauczycieli, tj. modułową i zadaniową. W Uniwersytecie Poznańskim interesujące są koncepcje kształcenia profesjonalnego nauczycieli, np. z akcentem na procesy komunikacyjne. Program tego kształcenia ma charakter blokowy. Jego treści są wyznaczone nie strukturą dyscyplin pedagogicznych, lecz strukturą pracy nauczyciela, np. realizowane są takie bloki, jak: „Uczeń jako podmiot rozwoju”, „Uczeń na lekcji”, „Uczeń w klasie”, „Uczeń w środowisku szkolnym i pozaszkolnym”.

5. W uniwersytetach istnieje dowolność i dobrowolność struktur organizacyjnych kształcenia nauczycieli. Struktury te są bardzo różne, począwszy od takiej formy organizacyjnej, jak studium międzywydziałowe, poprzez zespoły ds. kształcenia nauczycieli, na całkowitym braku jednostki organizacyjnej kończąc. Wówczas kształcenie nauczycieli w uniwersytecie sprowadza się do obsady zajęć, których nikt nie koordynuje, a tym samym nie ponosi za nie odpowiedzialności. Takie przypadki nie są sporadyczne.

6. Analizując uczelniane koncepcje kształcenia nauczycieli, stwierdzić można, że z braku odpowiednich struktur organizacyjnych, których utworzenie przez wydziały czy instytuty nie jest sprawą prostą (gdyż taka inicjatywa narusza różnorodne interesy poszczególnych wydziałów i instytutów, a w gruncie rzeczy konkretnych ludzi) istnieje ogromne marnotrawstwo ludzkiego zaangażowania i wysiłku poznawczego. Wartościowe pomysły poszczególnych osób nie urastają do sensu działania ogólnouczelnianego. Pułapem tego sensu jest co najwyżej publikacja, która powoli może zmieniać myślenie tych, którzy kształcą nauczycieli, niestety, nie zmienia w zadowalającym stopniu praktyki kształcenia. Do tej zmiany muszą być odpowiednie warunki, a w każdym razie jasne struktury organizacyjne w uczelniach, a nade wszystko czytelna odpowiedzialność.

7. Newralgicznym etapem uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli, jak wynika z analizy uczelnianych koncepcji, jest kształcenie kadry do zreformowanej szkoły podstawowej. Punktem wyjścia tego kształcenia powinno być kilka profili specjalizacyjnych nauczania zintegrowanego na poziomie wczesnej edukacji oraz blokowego, odpowiadającego blokom określonym w podstawach programowych szkoły podstawowej. W kształceniu nauczycieli w uniwersytetach możliwość powstania tego rodzaju programów natrafia na ogromne trudności ze względu na konieczność poszerzenia jego części przedmiotowej, a w gruncie rzeczy na konieczność integracji dyscyplin szczegółowych, przed czym zdecydowana większość uniwersytetów się broni. Wymagany przez reformę model kształcenia nauczycieli, zwłaszcza dla szkolnictwa podstawowego, nie jest możliwy do osiągnięcia poprzez doczepianie do zdezintegrowanego kształcenia kierunkowego bloku przedmiotów psychopedagogicznych. Istniejące rozwiązania programowe i organizacyjne kształcenia nauczycieli w uniwersytetach są dysfunkcjonalne względem założeń wdrażanej reformy, a także wbrew niemałej części nauczycieli i środowisk akademickich odpowiedzialnych za kształcenie pedagogiczne nauczycieli.

Jest to spowodowane, jeszcze raz powtórzę, w dużej mierze opacznie rozumianą autonomią, w tym przypadku już nie tylko uczelni, lecz poszczególnych wydziałów. Dziś autonomia – jak mówi Białecki – przestaje być kwestią polityczną. Obecnie dotyczy ona relacji między uczelnią a zaspokojeniem społecznych wymagań edukacyjnych. Skutki tej autonomii sięgają jakości świadczeń edukacyjnych. Jeśli tym skutkiem jest bylejakie kształcenie, a tak się, niestety, często obecnie dzieje – to można mieć zasadniczą wątpliwość, co do wartości wprowadzanych w życie wersji autonomiczności uczelni, zwłaszcza w sferze kształcenia nauczycieli.

8. Istotnym utrudnieniem w podjęciu nowych rozwiązań, w kształceniu nauczycieli, jest niechętny stosunek specjalistów dyscyplin przedmiotowych wobec idei integracji i wielospecjalizacyjnych koncepcji kształcenia nauczycieli. Obserwuje się także separatystyczne tendencje wielu dydaktyków szczegółowych, wyraźnych zwolenników przedmiotowych konstrukcji wiedzy.

Efektom tych trudnych procesów jest to, że uniwersytety mimo podejmowanych wysiłków nie posiadają wyraźnie określonej i uzasadnionej teoretycznie

i praktycznie koncepcji kształcenia nauczycieli. Z przygotowanych na zamówienie Zespołu Problemowego Pedeutologii Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN ekspertyz uczelnianych wynika, że wypracowanie tych koncepcji napotyka na dwie istotne bariery. Jedna z nich tkwi w samej uczelni, w jej inercji programowej i organizacyjnej. Druga z tych barier wykracza poza uczelnię i odnosi się do rozwiązań strategicznych polityki edukacyjnej. Pokonanie pierwszej z tych barier zależy od siły inwencji i determinacji środowisk akademickich. W niektórych uczelniach widoczne są konkretne rezultaty takich działań, np.:

– Organizuje się studia podyplomowe, będące odpowiedzią na zmieniony pod wpływem wdrażanej reformy, rynek pracy. Uczelnie, myślące o zatrudnieniu absolwentów, wiedzą, że zreformowanej szkole potrzebny jest *inny* nauczyciel. Po pierwsze, przygotowany do realizacji dwu i więcej przedmiotów, po wtóre zorientowany na interdyscyplinarne myślenie i działanie w nauczaniu poszczególnych treści, po trzecie wreszcie, zdający sobie sprawę z tego, że głównym zadaniem współczesnej szkoły jest nie tyle przekaz wiedzy, co umiejętność samodzielnego uczenia się, a nade wszystko umiejętność stosowania wiedzy w różnorodnych sytuacjach życiowych i zawodowych. Operowanie informacją w działaniu jest miarą efektywności współczesnej szkoły. Studia podyplomowe dla nauczycieli mogą przyczynić się do możliwości wypełniania zadań, stąd stały się powszechną formą uniwersyteckiego dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Nie ma już obecnie w kraju uniwersytetu, który takich studiów by nie organizował.

Jest to *jedynie* dokształcanie i doskonalenie. Kształcenie pozostaje w dalszym ciągu obszarem najmniej naruszonym. Złośliwie można powiedzieć, że państwowe uczelnie akademickie kształcą nauczycieli nie w pełni przygotowanych do pracy w zreformowanej szkole, a tym samym dostarczają kandydatów do masowego podejmowania studiów podyplomowych, za które nauczyciel, niestety, musi płacić sam, co przy skromnych jego zarobkach pozostaje niemałym problemem.

– Drugi z możliwych obszarów działań, które uniwersytety i WSP obecnie podejmują, odnosi się do kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Na przykład, obserwuje się, że wydziały pedagogiczne uniwersytetów i WSP odstępują powoli od kształcenia monospecjalistycznego na rzecz kształcenia nadającego nauczycielom uprawnienia do wykonywania wielu funkcji dydaktycznych oraz wychowawczych. Łączy się np. edukację wczesnoszkolną z logopedią, edukację wczesnoszkolną z rewalidacją dzieci z dysfunkcjami rozwoju, edukację muzyczną z plastyczną itp. Przykładów takich sensownych połączeń specjalności, w poszczególnych uczelniach kształcących nauczycieli, jest bardzo dużo. Podjęły je w zasadzie wszystkie wydziały pedagogiczne uniwersytetów i WSP.

Ponieważ uniwersytety są ograniczane ustawodawstwem i zarządzeniami sprzed okresu transformacji, które zasadniczo utrudniają wykonanie strategicznego ruchu, to podejmowane zmiany w kształceniu nauczycieli, wspomniane wyżej, są efektem decyzji wewnętrznych uczelni, decyzji, na które może sobie ona pozwolić, w tym stanie prawnym, nie naruszając interesów wydziałów czy

instytutów specjalistycznego kształcenia nauczycieli. Naruszenie tych struktur domaga się rozwiązań strategicznych i może być w gestii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego MEN czy instytucji akredytacyjnej. Na razie takie decyzje są w sferze zapowiedzi czy początkowych działań. Tymczasem kształcenie nauczycieli do nowoczesnej szkoły, które wychodziłoby naprzeciw oczekiwaniom zmienionego funkcjonowania nauczycieli w klasie szkolnej oraz zmienionego rynku pracy, domaga się właśnie tego typu naruszeń. Nie można bowiem przygotować nauczyciela, zwłaszcza do tych szczelbli szkoły, na których program ma postać zintegrowaną czy blokową, poprzez kształcenie wielorako zdeintegrowane, tzn. zatomizowane w edukacji przedmiotowej i pedagogicznej.

Jakie zatem warunki powinny być spełnione, by w uczelniach państwowych mogły się dokonać zasadnicze zmiany systemu kształcenia nauczycieli, uwzględniające potrzeby wykształcenia do funkcjonowania nauczycieli:

a) w świecie o wyraźnych tendencjach integracyjnych i globalizacyjnych (prymat w działaniu człowieka reguł odpowiedzialności nad regułami podporządkowania);

b) w nowej rzeczywistości edukacyjnej (reformacja);

c) w nowej rzeczywistości społecznej (gospodarka rynkowa).

Zwrócić uwagę na kilka niezbędnych uwarunkowań, których nieuwzględnienie w polityce edukacyjnej sprawia, że nie można dokonać zasadniczych zmian w kształceniu nauczycieli, zwłaszcza w państwowym szkolnictwie akademickim.

1. Konieczne jest wypracowanie nowych, jednolitych ram prawnych dotyczących kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Dotychczas te uregulowania są zawarte w obecnych ustawach: o szkolnictwie wyższym, o wyższych szkołach zawodowych, o systemie oświaty, a częściowo w Karcie Nauczyciela. Jest to maksymalne rozproszenie uregulowań legislacyjnych kształcenia nauczycieli i na dodatek niespójne wewnętrznie. Stwarza to możliwość takiej interpretacji, jaka jest potrzebna poszczególnym podmiotom.

2. Jeśli nie da się ująć tych uregulowań w oddzielnym dokumencie, to całość kwestii prawnych odnoszących się do kształcenia i doskonalenia powinna być zamieszczona, w odrębnych rozdziałach, w wyżej wymienionych ustawach, mając na względzie ich spójność merytoryczną.

3. Należy stworzyć jasne zasady finansowania państwowych studiów akademickich przygotowujących do zawodu nauczycielskiego. Konieczne jest uwzględnienie w zasadach podziału dotacji na działalność dydaktyczną szkół wyższych (w tzw. algorytmie) rzeczywistych kosztów kształcenia nauczycieli (przewaga zajęć aktywnych, mała liczebność grup, zadania nauczycieli akademickich związane z praktykami, kształcenie dwu- lub wielospecjalizacyjne).

4. Należy stworzyć podstawy organizacyjne, prawne i finansowe szkół ćwiczeń, które, na kształt klinik, związane byłyby z uczelniami kształcącymi nauczycieli.

5. Konieczne jest opracowanie dla każdego poziomu kształcenia nauczycieli podstawy programowej, obejmującej – z wyznaczeniem dużego marginesu swobody dla uczelni – główne bloki zagadnieniowe, tj. specjalistyczny, psycho-

logiczno-pedagogiczny, metodyczny wraz z praktykami. Podstawy programowe powinny umożliwiać drożność do studiów stopnia wyższego.

6. Konieczne jest wypracowanie standardów<sup>1</sup> wykształcenia nauczycieli, które uwzględniłyby standardy warunków i standardy kompetencji<sup>2</sup>. Wypracowanie standardów jest bardzo ważne, gdyż uczelnie kształcące nauczycieli dają nieporównywalne kwalifikacje. Standardy warunków i kompetencji byłyby miarą do wyznaczenia poziomu; niespełnienie warunków łączyłoby się z zakazem wydawania uprawnień kwalifikacyjnych. Tę kwestię najlepiej rozwiązywałaby instytucja akredytacyjna, tym bardziej że wymagania zewnętrzne oraz presja kontroli pracodawców nie mają, jak dotąd, wpływu na jakość pracy uczelni. W krajach zachodnich jest to właściwy mechanizm doskonalenia systemu kształcenia nauczycieli. Tam świadectwo (dyplom) ukończonej szkoły ma zasadniczy wpływ na zatrudnienie absolwentów. U nas na razie ten „rodzaj miary” nie jest brany pod uwagę.

7. Dokonanie zmian w kształceniu nauczycieli nie będzie możliwe, jeśli zawód nauczycielski nie będzie na tyle konkurencyjny, by zapewnić dobór do studiów zdolnej młodzieży i utrzymać w zawodzie wartościowych nauczycieli.

Oprócz powyższych warunków istnieć muszą wyraźne i czytelne mechanizmy rozwoju nauczyciela w zawodzie. Wśród tych mechanizmów za najważniejsze uznać można:

– Egzamin państwowy, który weryfikowałby jakość pracy nauczyciela po upływie kilku lat. Bywają nierzadkie przypadki, że nauczyciel uzyskuje stabilizację w zawodzie, a jakość jego pracy zaprzecza podstawowym standardom poprawności. Egzamin państwowy mógłby obowiązywać zwłaszcza tych nauczycieli, którzy nie biorą udziału w procedurze awansowej na wyższe stanowiska zatrudnienia (niżej o tym).

– Stopnie awansu zawodowego nauczycieli. To rozwiązanie jest wpisane w pragmatykę zawodu i wchodzi w życie wraz z reformą systemu oświaty. Ostatecznie przewiduje się następującą gradację stanowisk w zawodzie: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany i nauczyciel dyplomowany. Trwają prace nad przygotowaniem wymagań kwalifikacyjnych na poszczególne stopnie awansu.

Zmiana edukacji nauczycielskiej – jak widać – może być rezultatem całościowego namysłu, począwszy od rekrutacji, stwarzającej możliwość dostępu do studiów nauczycielskich wartościowej młodzieży, poprzez warunki i możliwości, jakimi dysponują uczelnie, do rozwiązań strategicznych polityki edukacyjnej (kwestie prawne, organizacyjne, finansowe) i czytelnych mechanizmów rozwoju zawodowego nauczycieli. Dokonywanie reformy kształcenia nauczycieli poprzez zmianę jednego z tych ogniw jest działaniem nieskutecznym, poruszającym reformę.



## Wykorzystane materiały

1. Kierunki zmian w kształceniu nauczycieli. Rozwiązania modelowe – Materiał wypracowany przez Radę ds. Kształcenia Nauczycieli Ministerstwa Edukacji Narodowej;
2. Standardy wykształcenia zawodowego nauczycieli – Materiał wypracowany przez Radę ds. Kształcenia Nauczycieli MEN;
3. Uczelniane koncepcje kształcenia nauczycieli:
  - Dr Krystyna Ciekot, dr Ryszard Jasiński – Koncepcja kształcenia nauczycieli na przykładzie Politechniki Warszawskiej;
  - Prof. dr Bogusława D. Gołębniak – Kształcenie nauczycieli w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu;
  - Prof. dr ks. Marian Nowak – Założenia i program studiów dziennych na specjalizacji pedagogicznej w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim;
  - Prof. dr Ewa Rodziewicz – Uczelniana koncepcja kształcenia nauczycieli w Uniwersytecie Gdańskim;
  - Dr Zdzisław Ratajek – Koncepcja kształcenia nauczycieli we Wszechnicy Świętokrzyskiej w Kielcach;
  - Dr Barbara Sitarska – Koncepcja kształcenia nauczycieli w Akademii Podlaskiej w Siedlcach.

## Przypisy

<sup>1</sup> Standard – to taki poziom realizacji kształcenia, który można uznać za wystarczające świadectwo, że uczyący osiągnął cel, że spełnił podstawowe wymagania edukacyjne do podjęcia określonych czynności zawodowych.

<sup>2</sup> Kompetencja – to zdolność i gotowość do wykonania zadań na oczekiwanym poziomie. Kompetencje są wyuczalne i powstają w wyniku zintegrowania wiedzy z dużą liczbą drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań.

Alicja Anna Kotusiewicz  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP  
w Warszawie

## POTRZEBY REFORMOWANEJ SZKOŁY A KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W UCZELNI WYŻSZEJ NA PRZYKŁADZIE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ ZNP W WARSZAWIE\*

Skala potrzeb reformowanej szkoły jest rozległa, obejmuje wiele obszarów jej funkcjonowania: problemy strukturalne, programowe, zabezpieczenia materialno-finansowe, kwestie wynikające z charakteru środowiska, w którym szkoła pracuje, problemy kadrowe, demograficzne i wiele innych. Tworzą one łącznie uwarunkowania, od których zależy, w jakim stopniu szkoła będzie zdolna spełnić społeczne oczekiwania i sprostać nowym funkcjom edukacyjnym i wychowawczym.

Przedmiotem analiz stanowiących treść tekstu będą wybrane kategorie potrzeb reformowanej szkoły inspirowane bezpośrednio założeniami reformy, odnoszące się do nauczyciela kształconego i przygotowywanego do zawodu w uczelni wyższej.

Struktura tekstu ujęta została w listę twierdzeń-tez ilustrowanych wybranymi przykładami lub krótką interpretacją problemów, w które uwikłana jest realizacyjna intencja uczelni.

**Teza pierwsza:** Reformowana szkoła oczekuje nauczyciela przygotowanego do nowej sytuacji edukacyjnej, do radzenia sobie w systemie pracy, który nie przewiduje tradycyjnie wyodrębnionych przedmiotów nauczania, zastępując je nowymi konstruktami w postaci bloków przedmiotowych i ścieżek międzyprzedmiotowych.

Stąd pierwsze twierdzenie: najważniejszą potrzebą reformowanej szkoły jest nauczyciel samodzielny, twórczy, sprawny warsztatowo.

---

\* W opracowaniu wykorzystane zostały materiały dostarczone przez kierowników specjalizacji, zakładów i katedr WSP ZNP.

Samodzielność nauczycielskiego działania wyraża się umiejętnością autorzkiego konstruowania treści kształcenia, radzeniem sobie z materiałem programowym we wszystkich fazach procesu kształcenia. Nauczyciel samodzielny posiada odpowiednie kompetencje do projektowania dydaktycznego, tj. umiejętność projektowania celów kształcenia i procedur kontroli, struktury treści kształcenia i organizacji pracy, projektowania sekwencji zadań i prezentacji materiału dydaktycznego, ewaluacji własnych projektów dydaktycznych oraz analizy uzyskiwanych rezultatów. W pracy nauczyciela szczególne znaczenie ma umiejętność definiowania sytuacji dydaktycznej jako podstawy podejmowania decyzji działaniowych oraz zdolność konstruowania sytuacji edukacyjnej, dzięki której możliwy jest rozwój poznawczej motywacji uczniów, chęci uczenia się i pracy nad sobą.

Dążenie do autorstwa własnych działań i poczucia sprawstwa stanowi ważną właściwość i potrzebę nauczycielskiego zawodu, jest istotnym warunkiem efektu działania, decyduje o poziomie determinacji nauczyciela w podejmowaniu i rozwiązywaniu problemowej sytuacji. Obniżenie poczucia sprawstwa hamuje twórczą aktywność podmiotu. Im więcej interakcji, zobowiązań i wzorów do naśladowania, tym większe prawdopodobieństwo, że rozwiązanie problemu podjętego przez nauczyciela nie będzie oryginalne i nowatorskie, bo nie będzie własne. Nietrudno zauważyć, że twórcza aktywność nauczyciela ginie i zamiera zawsze wtedy, gdy towarzyszy jej zbyt daleko posunięta kontrola, poczucie zagrożenia lub świadomość pozorności własnego sprawstwa.

Motywacja do autorskiego, twórczego działania nauczyciela ujawnić się może w sytuacji dostrzeżenia realnej szansy realizacji własnego projektu działania, przyswojenia i opanowania konkretnych umiejętności warsztatowych, ale także zdolności wyjścia poza wyuczone umiejętności, nawyki i standardy.

Merytoryczna obrona swego stanowiska pedagogicznego i koncepcji nauczycielskiego „rzemiosła” wymaga niewątpliwie wysokich kwalifikacji teoretycznych i praktycznych.

Powstaje pytanie, czy potrafimy kształcić nauczyciela samodzielnego, o poczuciu autonomii i aspiracjach twórczych, o wysokich kwalifikacjach merytorycznych i sprawnościowych? Jest to zadanie trudne i niezwykle złożone podejmowane w niesprzyjających warunkach nadal funkcjonującego mechanizmu negatywnej selekcji do zawodu, wizji bezrobocia, które uruchamia reakcje obronne, przystosowawcze i uległe, a nie nastawienia twórcze.

Rozwój autonomicznych, twórczych postaw jest procesem długotrwałym, wielofazowym, uwarunkowanym czynnikami kulturowymi, społecznymi i osobowościowymi. Mimo wielu badań, studiów i analiz proces rozwoju twórczych postaw i kompetencji rozpoznany jest jedynie fragmentarycznie. Złożoność tej swoistej materii badawczej nie łatwo poddaje się empirycznej weryfikacji.

**Egzemplifikacja:** W planach i programach studiów WSP ZNP idea nauczyciela samodzielnego, kompetentnego i twórczego stanowi podstawową zasadę organizacji procesu kształcenia, jest intencjonalnie zawarta w ofercie edukacyjnej uczelni. Szczególnie jednak akcentowana jest w programach dydaktyki ogólnej, w wykładach, ćwiczeniach, zajęciach warsztatowych i praktykach ukie-

runkowanych na samodzielne konstruowanie projektów dydaktycznych, ich empiryczną weryfikację w praktyce studiującego nauczyciela oraz analizę rezultatów tej weryfikacji w toku zajęć w uczelni.

Wymienione formy kształcenia rozwijają różnorodne umiejętności praktyczne studentów: operacjonalizowanie celów kształcenia, warstwowanie treści, różnicowanie wymagań, samodzielne konstruowanie sprawdzianów, uwrażliwienie nauczyciela na treści programu ukrytego, w tym także własnego programu ukrytego. W programie przedmiotu uwzględniono m.in. takie kwestie, jak aktywny stosunek do programów szkolnych, programy nieprzedmiotowe, negocjowanie znaczeń, wyborów, decyzji w układzie między trzema głównymi podmiotami procesu kształcenia (uczeń, nauczyciel, rodzice), procesy integracyjne.

Na potrzeby reformowanej szkoły opracowano i uruchomiono w uczelni Podyplomowe Studia Kształcenia Blokowego-Humanistycznego w klasach IV-VI, dla trzech grup nauczycieli: polonistów, historyków oraz nauczycieli wczesnoszkolnych. Plan studiów przewiduje zróżnicowane ścieżki kształcenia w bloku specjalizacyjnym dla każdej z wymienionych grup nauczycielskich, program różnicuje także bogata oferta przedmiotów fakultatywnych. Wspólną podstawę stanowi blok przedmiotów przygotowujący nauczycieli do programowania i ewaluacji procesu kształcenia w szkole.

Praca jest w toku, obserwujemy i analizujemy jej przebieg, dokonujemy pierwszych korekt.

Uczelnia przygotowuje także studentów do projektowania ścieżek międzyprzedmiotowych. W podstawie programowej szkoły przewidziano m.in. edukację prozdrowotną jako ścieżkę edukacyjną o charakterze międzyprzedmiotowym. Uczelnia podjęła ten problem uznając wagę i znaczenie problemu zdrowia i pomnażania jego zasobów w rozwoju dziecka. Edukacja prozdrowotna z metodyką realizowana jest w planach dwóch specjalizacji: pedagogiki wczesnoszkolnej z terapią pedagogiczną oraz edukacji zdrowotnej i profilaktyki uzależnień. Zajęcia prowadzone są metodami aktywizującymi z zastosowaniem środków audiowizualnych zalecanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Teza druga: Reformowana szkoła oczekuje nauczyciela intelektualnie dojrzałego, niezależnego. Dojrzałość intelektualna nauczyciela uzewnętrznia się zdolnością wariantowego, antycypacyjnego myślenia oraz wielowymiarowego odczytywania rzeczywistości edukacyjnej, dostrzegania tego, co dzieje się wewnątrz, pod powierzchnią obserwowanych zjawisk, zdolnością dystansu wobec siebie i autorefleksji. Namysł oraz intelektualny dystans nauczyciela jest niezbędny zarówno w „gorącej”, jak i „chłodnej” fazie pedagogicznej sytuacji. W fazie gorącej, w toku działania, zdolność opanowania własnych emocji, intelektualnego zdystansowania się i ogarnięcia dziejącego się zdarzenia stanowi istotny warunek właściwego rozwiązania zaistniałego problemu. Faza chłodna ma miejsce po zdarzeniu, jest refleksją nad działaniem z określonego dystansu czasowego.

Powstaje kolejne pytanie: Jak w procesie kształcenia daje się stymulować krytyczną i zdystansowaną intelektualnie postawę nauczyciela?

**Egzemplifikacja:** Analizując koncepcję programową uczelni, można brać pod uwagę m.in. sposób realizacji bloku przedmiotów psychologicznych lub ogólnopedagogicznych. Przykładowo, w realizacji przedmiotów psychologicznych (psychologii ogólnej, rozwojowej, społecznej, klinicznej) przyjęto podejście zorientowane na budowę psychologicznego punktu widzenia na wychowawcze i kształcące funkcje nauczyciela, problemy ucznia i szkoły. Intencją jest, by student dostrzegł, że szkoła nie jest tylko uporządkowaną organizacją biurokratyczną, ale że są w niej obszary napięć i niejasności, a nawet sprzeczności, które samodzielnie przez nauczyciela odkrywane i zauważone, mogą wyzwalać motywację do aktywności i inicjatywy w negocjowaniu zmian.

Podobnie pedagogika ogólna jako przedmiot kształcenia i refleksja o wychowaniu otwiera różne perspektywy poznawcze, ukazuje wielość języków współczesnej myśli pedagogicznej, jej wieloparadygmatyczność założeń teoretycznych. Treści przedmiotu inspirują krytyczną, podejrzliwą postawę wobec każdej próby ustanowienia jedynej racji czy jedynej definicji wychowania. Dyskusje i analizy tekstów źródłowych prowadzą do wyposażenia studenta w niezbędne kompetencje teoretyczno-krytyczne równoważąc w ten sposób zbyt daleko niekiedy posunięte zawłaszczenie metodyczne świadomości nauczyciela. Treści przedmiotu, ukazując różnorodność interpretacji pojęcia wychowania oraz wynikające z tego faktu praktyczne konsekwencje, podważają stereotypy, dogmatyczny sposób ujmowania i rozumienia procesu wychowania. Stereotypy w myśleniu nauczycielskim stają się źródłem oczekiwań i roszczeń do wiedzy wprost, tj. takiej, która daje się zastosować bezpośrednio w praktyce nie rodząc wątpliwości i nie inspirując pytań. Ten rodzaj wiedzy uwalnia od intelektualnego wysiłku, jest drogą prowadzącą do rutyny, zaprzepaszczania najcenniejszych, twórczych właściwości zawodu nauczyciela.

**Teza trzecia:** Reformowana szkoła oczekuje nauczyciela przygotowanego do pracy z dzieckiem, rozumiejącego, że jego rolą nie jest tradycyjne nauczanie, ale wprowadzenie ucznia w poszukiwania poznawcze, współinterpretowanie i współobjaśnianie świata, inspirowanie rozwoju dziecka, budowanie przestrzeni edukacyjnej, dzięki której dziecko będzie mogło poznać siebie jako wartość, a w swoim nauczycielu rozpozna ważny punkt odniesienia, rozpozna kogoś, kogo warto się trzymać jako źródła życiodajnego intelektualnie i emocjonalnie, potwierdzającego wartość dziecka.

Problematyka sposobu komunikowania się i dialogu nauczyciela z uczniem uzyskuje szczególne znaczenie wobec wielu zagrożeń rozwoju, zaburzeń sfery emocjonalnej oraz patologii, której ulegają obecnie dzieci i młodzież. Źródła tych niekorzystnych zjawisk lokowane są przez badaczy przede wszystkim w strukturze społecznej, w dysfunkcjonalności wychowawczej wielu rodzin i instytucji społecznych, w tym także szkoły, w kulturze, która jest w istocie kulturą opresyjną wobec dziecka.

W przygotowaniu nauczyciela w uczelni niezbędna jest wiedza o dynamice zmian, dokonujących się w procesach socjalizacji i wychowania, o nowych zjawiskach patologicznych i zagrożeniach, o środkach uzależniających i objawach towarzyszących ich przyjmowaniu, o źródłach agresji demonstrowanej w szkole

i w domu, o konsekwencjach ideologii stymulującej powszechne dążenie do uzyskiwania przewagi nad innymi; niezbędna jest umiejętność diagnozy problemów dziecka, poznania biografii i zrozumienia jego życiowego doświadczenia jako podstawy projektowania i realizacji programów profilaktycznych i terapeutycznych zapobiegających lub zmniejszających deficyty w rozwoju dziecka w przedszkolu i w szkole.

**Egzemplifikacja:** Ta ważna problematyka znajduje swoje odzwierciedlenie w planach i programach wielu specjalizacji pedagogicznych prowadzonych w WSP ZNP. Szczególnie jednak eksponowana jest w treściach programowych następujących specjalizacji:

- pedagogiki wczesnoszkolnej z terapią pedagogiczną;
- pedagogiki przedszkolnej z terapią pedagogiczną;
- diagnostyki i terapii pedagogicznej;
- edukacji zdrowotnej i profilaktyki uzależnień;
- terapii zajęciowej z rewalidacją indywidualną;
- pedagogiki opiekuńczej z ustawodawstwem rodzinnym,

a także w treściach przedmiotów ogólnych: psychologii, pedagogiki ogólnej i dydaktyki.

Wspomaganie studenta w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych jako istotnego wymiaru profesjonalnych kwalifikacji nauczyciela zajmuje się także powołany w uczelni Zakład Edukacyjnej Komunikacji Interpersonalnej eksponujący problematykę edukacji do dialogu i otwartego modelu komunikacji szkolnej. Problematyka dziecka, szkoły przyjaznej dzieciom, relacji między światem dorosłych a światem dzieci – stanowi przedmiot analiz Zakładu Badań Korczakowskich. Działalność zakładu znana jest w środowisku dzięki licznym inicjatywom, konferencjom i wydawnictwom.

Wymienione struktury organizacyjne, specjalizacje i zakłady oraz realizowane treści kształcenia ukierunkowane są na zmianę sposobu pracy nauczyciela z dzieckiem. Okres studiów stwarza nauczycielowi szansę przewartościowania własnych postaw wobec siebie w zawodzie, wobec dziecka, a także wobec rodziców jako partnerów nauczyciela współrealizujących wychowawczy i kształcący program szkoły.

**Teza czwarta:** Trudno wyobrazić sobie dobre przygotowanie nauczyciela do zawodu bez odniesienia do problematyki kultury. Rozwój podmiotowej tożsamości dziecka zakorzeniony jest zawsze w świecie kultury, kultura dostarcza bowiem środków symbolicznego rozpoznawania i wartościowania świata. Rozstrzygając o ludzkich zachowaniach, stawiając pytania o wartości i drogowskazy, kultura w istocie decyduje o stanie społeczeństwa, jego gospodarce, polityce, mentalności ludzi, obyczajach i wychowaniu.

Szkole niezbędny jest nauczyciel odkrywca i twórca wartości kulturowych, animator, aktywny uczestnik życia kulturowego, kompetentny interpretator przemian i procesów zachodzących we współczesnej kulturze, nauczyciel, który umie otworzyć dziecko na świat znaczeń i symboli, umie wskazać, jak poszukiwać sensu i jak nadawać własnej egzystencji pozytywną wartość.

Pozbawienie tego otwarcia lub tylko jego fragmentaryzacja, czynią podmiot wychowania niezdolnym i niewiadnym do budowy spójnej wizji świata i odnalezienia swojego w nim miejsca. Rodzi chęć ucieczki w obszary i enklawy wszystko jedno jakie, byle dawały poczucie własnego zaistnienia i zagłuszały egzystencjalny lęk. Szkoła i nauczyciel nie mogą nie dostrzegać egzystencjalnej warstwy problemów dziecka uwikłanego w kulturowo ukształtowane stereotypy myślenia o wychowaniu.

**Egzemplifikacja:** W WSP ZNP studenci mają możliwość podjęcia tej problematyki kształcąc się w zakresie specjalizacji: pedagogika kulturoznawcza – menedżer i animator kultury. Uzyskana w toku studiów wiedza wprowadza studenta w różne obszary i problemy współczesnej kultury. Zajęcia warsztatowe uczą, jak praktycznie prowadzić teatralne, muzyczne, taneczne czy plastyczne prace z dziećmi, jak rozwijać i stymulować kulturowe zainteresowania oraz uzdolnienia uczniów.

W założeniach programowych specjalizacji uwzględnia się próbę przezwyciężenia napięć wymienionych w raporcie Delorsa między tradycją a współczesnością, między uniwersalnymi a utylitarnymi wartościami współczesnej kultury.

Założenia reformy oświatowej znajdują swoje odzwierciedlenie także w organizacji i programach kształcenia studiów podyplomowych. Uczelnia dysponuje bogatą ofertą studiów podyplomowych i ma w tym zakresie dobre i bogate doświadczenia.

Na przykład, reforma inspiruje potrzebę odmiennego spojrzenia na organizację i procesy kierowania w szkole, w placówkach oświatowych i instytucjach samorządowych. Podyplomowe Studia Zarządzania Oświatą i Marketingu umożliwiają słuchaczom uzyskanie podstaw wiedzy o organizacji i kierowaniu w oświacie oraz wiedzy o metodach i formach usprawniania działań organizacyjnych i kierowniczych oraz kształtują umiejętności praktyczne, np. projektowanie usprawnień pracy placówek oświatowych, wychowawczych i samorządowych. Studium przygotowuje słuchaczy do wprowadzania systemów komputerowych, wymuszających strukturalne i organizacyjne zmiany, które w efekcie prowadzą do racjonalizacji procesu podejmowania decyzji na różnych szczeblach kierowania oświatą.

Mam przekonanie, że absolwenci uczelni uzyskują w procesie kształcenia określone doświadczenia intelektualne oraz niezbędne w zreformowanej szkole kompetencje i umiejętności warsztatowe, że uświadamiają sobie funkcję wiedzy teoretycznej, którą jest nie tylko ułatwianie, ale przede wszystkim inspirowanie myślenia, stawianie pytań, wywoływanie działań, że nie najważniejsze są same procedury wprowadzane w życie, ale racje i wartości, które stanowią ich podstawę. One bowiem nadają tym procedurom i działaniom humanistyczny, ludzki sens.

Jeżeli uznamy, że każdy sens jest tylko chwilowy, że dokonywane przez nas wybory są chwiejne, a wiedza mglista i niepewna, to jednak nauczyciel nie musi czuć się bezradny i zagubiony. Nie musi także ulegać presji doraźności. Wobec nacisków zewnętrznych i prób infantyliizacji zadań i czynności nauczycielskich, krytyczny i niezależny intelektualnie nauczyciel zawsze potrafi się obronić.

Jest przecież w zawodzie nauczycielskim coś z sokrateńskiego ducha wierności sobie i odwagi, gdy trzeba się zmierzyć z przeciwnościami i rozwiązać

trudne problemy. Zdajemy sobie sprawę, że na nic nie przydadzą się najlepsze nawet koncepcje, programy i założenia, jeżeli zabraknie w szkole „nauczycielskiej duszy”, niestandardowych osobowości i charakterów, jeżeli zabraknie przyciągającego intelektualnie, atrakcyjnego dla uczniów „belfra”.

Takiego „belfra” uczelnia stara się wykształcić.

## WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

poleca  
pracownikom naukowym, nauczycielom, studentom  
książkę:

### WSPÓŁCZESNOŚĆ A KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Praca pod redakcją:

*Henryki Kwiatkowskiej, Tadeusza Lewowickiego, Stanisława Dylaka*

Prezentowany tom jest owocem obrad sekcji pedeutologicznej III Zjazdu Pedagogicznego PTP w Poznaniu w roku 1998. Obrady sekcji wyznaczone były hasłem: „Kształcenie i praca nauczyciela a nadzieje i zagrożenia współczesności”.

Na zbiór opracowań zamieszczonych w tym tomie składają się teksty referatów i komunikatów przedstawionych na Zjeździe. Powstał w ten sposób dokładny zapis podjętych w toku obrad zagadnień, a także poglądów pedagogów zajmujących się pedeutologią.

Analizując treść zjazdowych wystąpień, staraliśmy się dorobek sekcji uporządkować z punktu widzenia zasadniczych pytań, a więc:

Jakie istotne stwierdzenia ogólne na temat kształcenia nauczycieli zostały zgłoszone podczas obrad sekcji pedeutologicznej III Zjazdu Pedagogicznego?

Jakie sugestie sformulowano pod adresem praktyki kształcenia nauczycieli?

Sądzymy, że wybrane przykładowo odpowiedzi na powyższe pytania będą zapowiedzią tego, co czytelnik odnajdzie w niniejszym tomie. Oto niektóre z nich:

1. Edukacja nauczycieli w Polsce to zbyt małym stopniu uwzględnia zachodzące procesy przemian. Można odnieść wrażenie, że kształcimy nauczycieli do rzeczywistości, która mija. Odpowiedzialne programowanie kształcenia nauczycieli powinno uwzględnić bilans antycypowanych konsekwencji dokonujących się zmian (B. Żechowska, H. Kwiatkowska);

2. Kształcenie nauczycieli musi być „świadome” aksjologicznie. W procesie sposobienia nauczyciela do zawodu świat wartości uznawanych i świat wartości realizowanych nie mogą się wzajem wykluczać. Niestety, sposób działania nauczycieli często skazuje te światy na opozycyjność. Na przykład nauczyciel przygotowuje do działań twórczych za pomocą metod zaprzeczających regułom działań kreatywnych (T. Giza, E. Lachowicz, B. Jedlewska);

3. Kształcenie w ogóle, a zwłaszcza nauczycieli, powinno być wyznaczone nowymi wymaganiami wobec sposobów uczenia się współczesnego człowieka. Uczenie się jest obecnie postrzegane jako podstawowe narzędzie adaptowania się do zmian. Jeśli zmienia się świat, to sposoby uczenia się człowieka nie mogą być wierne kontynuacji tradycyjnych sposobów poznania, gdyż skazują człowieka na marginalizację poznawczą, na nowy rodzaj alienacji (H. Kwiatkowska, J. Rutkowiak).

Z Wprowadzenia

Cena 24 zł





Tadeusz Pilch  
*Uniwersytet Warszawski*

## REFLEKSJE NAD ETYCZNYM KONTEKSTEM PRZEMIAN EDUKACYJNYCH I POLITYKI OŚWIATOWEJ

Wśród zamętu przemian, jakie dokonują się w dziedzinie edukacji, większość stanowi zagrożenia dla jej rozwoju, ale są także zwiastuny umiarkowanego optymizmu. Zagrożenia wyrażają się w drastycznym upadku jakości kształcenia, w rozpasanej autonomii wyższych uczelni, które używają jej na ogół do celów niegodziwych, w wyeliminowaniu z etosu kształcenia czynnika etyczności, wreszcie, w upadku polityki oświatowej państwa.

Optymistyczne zjawiska dotyczą dynamicznego rozwoju nowych uczelni. Część z nich to wartościowe instytucje edukacyjne. Następnie – pozytywne nadzieje niesie rozwijający się ruch innowacyjny nauczycielski i naukowy. Wreszcie silny nacisk społeczny na konieczność reform i melioracji systemu.

Najwięcej zmian zachodzi w obrębie polityki oświatowej. Przemiany polityczne spowodowały, że sam zakres pojęcia: polityka oświatowa, a także egzekucja jej zasad muszą zostać zrewidowane. Zmieniły się bowiem całkowicie warunki funkcjonowania rzeczywistości oświatowej. Nie dość, że w obszar edukacji szturmem wdarło się szkolnictwo prywatne, niepubliczne – to na domiar złego, do roli podmiotu polityki oświatowej doszły władze samorządowe, lokalne, których wzrastająca autonomia, całkowicie lub w znacznej mierze uwalnia od obowiązku respektowania rządowych dyspozycji w zakresie polityki oświatowej. Wreszcie przeobrażenia ustrojowe nadały części wyższych uczelni – całkowitą autonomię, we wszelkich obszarach aktywności edukacyjnej, a drugiej części bardzo dużą niezależność. Obserwując życie wyższych uczelni, zarówno „państwowych” jak coraz liczniejszych uczelni niepaństwowych, nie można zgola wnosić, że istnieje wobec nich jakakolwiek polityka oświatowa. Jak zwykle w takich sytuacjach ma to swoje dobre i złe strony.

Wynika więc z powyższego, że zakres pojęcia polityki społecznej, a także egzekucja jej zasad w praktyce muszą zostać zrewidowane. Czas, którego jeste-

śmy świadkami, odznacza się przede wszystkim dominacją procesów żywiołowych w szkolnictwie wszystkich szczebli, generalnym obniżeniem jakości wychowania i kształcenia na szczeblu przedszkolnym i najwyższym oraz zamętem organizacyjnym i bezrefleksyjną rezygnacją z fundamentalnych właściwości systemowych oświaty, np. powszechnej dostępności wszystkich szczebli kształcenia (bariery finansowe). Wrócić więc wypada na początek do enumeratywnego wyliczenia obszarów i zadań polityki oświatowej w jej tradycyjnym rozumieniu.

Polityka oświatowa była więc obszarem zadań i powinności państwa, w których mieściły się następujące dziedziny i funkcje edukacji:

- a) strategia rozwoju systemu oświatowego,
- b) troska o ustrojowe właściwości systemu oświaty, w tym dostępność, drożność, jednolitość, autonomia ideologiczna i religijna itd.,
- c) czuwanie nad systemem i „ideologią” kształcenia nauczycieli,
- d) nadzór pedagogiczny i kontrola,
- e) odpowiedzialność za właściwą sieć placówek oświatowych,
- f) inwestowanie i finansowanie szkolnictwa,
- g) reformy, ich czas, zakres i organizacja.

Powyższy rejestr nie wyczerpuje wszystkich praktycznych zadań i treści działalności oznaczonej mianem polityki oświatowej, ale większość idei, celów i zadań polityki oświatowej państwa do tych właśnie czynności się sprowadzała. Nie sposób w krótkim szkicu omówić przyczyny zmian, jakie zaszły w zakresie poszczególnych zadań polityki oświatowej. Jeszcze trudniej byłoby wskazać ich źródła, są one na ogół złożone, czasem niejasne, niekiedy zupełnie niezrozumiałe. Weźmy pod uwagę choćby jeden z aspektów polityki oświatowej, jakim jest kształcenie nauczycieli.

Bardzo stary jest spór o to, czy nauczyciel jest funkcjonariuszem (sługą) systemu, czy sługą prawdy. Dziś bardziej niż kiedyś skłonni bylibyśmy myśleć, że nauczyciel – to sługa prawdy i nauki. Niezależnie jednak od tego rozstrzygnięcia, które ma wszak moralny charakter, rola instrumentalna, społeczna, psychologiczna nauczyciela jest wyjątkowa, nie da się z niczym porównać. Powinna być przedmiotem najwyższej troski państwa o jego należyte zawodowe przygotowanie. Nikt bowiem w państwie nie ma tak rozległego i znaczącego wpływu na funkcjonowanie społeczeństwa, jak właśnie nauczyciel. I oto do starych uchybień w systemie przygotowania zawodowego nauczyciela (np. brak kształcenia w dziedzinie metodyki nauczania łącznego, ponad 30% szkół podstawowych), dochodzą nowe o znamionach sabotażu, np. eliminowanie z programów nauczania treści i przedmiotów podstawowych, np. psychologii rozwojowej. Można powiedzieć więcej; oto w wyniku uzyskania przez szkoły wyższe rozległej autonomii – praktycznie nie istnieje żadna polityka kształcenia nauczycieli ani co do ich liczby, ani specjalności, ani jakości. Tę dziedzinę oparował swoisty żywioł komercjalizacji. Uczelnie – szczególnie WSP – pozyskują najdziwniejszych specjalistów, byle to byli samodzielni pracownicy. Ci ściągają swoich kolegów, jeszcze dziwniejszych specjalistów, obsadzają stanowiska kierownicze i na dawniejszym z nazwy wydziale pedagogicznym kształcą się

np. politolodzy lub historycy, choć dyplomy ciągle otrzymują z pedagogiki. Rozwija się dynamicznie system kształcenia licencjackiego. Są zwolennicy i przeciwnicy tego systemu, zwłaszcza w dziedzinie kształcenia nauczycieli. Zwolennicy argumentują, że wiele krajów Zachodu tak właśnie kształci swoich nauczycieli. Słaby to argument i przyjęcie trwałych rozwiązań w tej dziedzinie – obniżających poziom kształcenia nauczycieli dla poszczególnych ogniw szkolnictwa – jest, w moim mniemaniu, błędem.

Nie wiem jednak, jak przy obecnych regulacjach prawnych można ująć kształcenie nauczycieli w racjonalny system, jak miałby on stać się jednym z podstawowych zadań polityki oświatowej. Wchodzimy oto w najgłębszy po wojnie niż demograficzny, wobec czego liczba etatów nauczycielskich musi być zredukowana o ok. 65 tys. Jedynym pomysłem administracji oświatowej na to zjawisko jest procedura zwolnień. Nikt nie pomyślał, że ten wielki kapitał oświatowy powinien być wykorzystany w słabym systemie poradnictwa, preorientacji zawodowej, w systemie zajęć pozaszkolnych i pozalekcyjnych. Zamiast łatwym sposobem wzbogacić system edukacji i wychowania, zwalniając 60 tys. nauczycieli, i kształcąc innych, coraz gorzej zubażamy edukację narodową. A uczynione to zostanie, ponieważ ośrodki polityczne uznały, że edukacją powinny rządzić prawa rynku.

Zastanówmy się teraz nad szczególnym charakterem przemian oświatowych i problemami współczesnego wychowania. Otóż tytuł sugeruje, że polityka oświatowa – jeśli taka istnieje – ma jakieś specjalne zadania wobec szczególnych współczesnych problemów wychowania. Każda epoka mniema, że jej problemy, nie tylko wychowawcze, są szczególne i wymagają nadzwyczajnej mobilizacji. Jest to oczywiście złudzenie, swoisty epokocentryzm, czyli przypisywanie danym czasom, miejscu czy zdarzeniom nadzwyczajnego znaczenia.

Jest to złudzenie wynikające z braku porównań z innymi czasami i okolicznościami, które były udziałem człowieka. Na przykład, znacznie większym szokiem cywilizacyjno-kulturowym było wynalezienie i wprowadzenie w życie człowieka samochodu, niż dzisiaj lądowanie człowieka na księżycu. Telefon był bardziej „niewiarygodnym” wynalazkiem niż dzisiaj poczta elektroniczna i Internet razem wzięte. Przełomu związanego z wynalazkiem Gutenberga nie da się z niczym współczesnym porównać. Tak więc każda epoka ma swe własne fascynacje i nie ma powodu do doszukiwania się w naszych czasach szczególnych problemów, w tym także wychowawczych.

Dla teorii i praktyki pedagogicznej istnieją dwa odwieczne i niezmiennie problemy, które określają zarówno jej filozofię zadań, jak i praktykę działalności pedagogicznej. Są nimi: ideał człowieka oraz wizja świata społecznego. Oba te pojęcia oznaczają zadania wszelkiego wychowania, jak i system czynności oraz instytucji, na które składają się placówki, ludzie, metodyka działania, treści i idee procesu nauczania.

Można sztucznie sądzić, że i ideał człowieka, i wizja świata, które człowiek chce realizować, do których chce dążyć, są historycznie i kulturowo zmienne. Na przykład, nasze czasy odrzucają ideał osobowy „zdobywcy” lub świata ekspansywnego rozwoju. Nie znajdują powszechnego naśladownictwa ascetyczni

eremicy i nie do pomyślenia jest już moralna aprobata dla militarnej dominacji bloków politycznych. Warunki, w jakich żyjemy, narzucają nam inne wzorce i inne cele. Klub Rzymski już w latach sześćdziesiątych nawoływał do rozwoju zerowego naszej cywilizacji, a do rangi szkolnych autorytetów urastają w naszych czasach Albert Schweitzer, Matka Teresa, Jan Paweł II. Zwrócenie więc ludzkich aspiracji ku światu współdziałania, służby, samoograniczenia się – to cele i sztuka tworzenia nowej wizji przyszłości, tak dalece odmiennej od całej filozofii działania świata modernizmu. To właśnie nie będzie łatwe ani proste, bo wymaga nie tylko radykalnych zmian treści i metodyki wychowania, ale wręcz ukształtowania nieznanego, innej natury człowieka. Hasła: rywalizować, posiadać, zdobywać, wyprzedzać, gromadzić, stanowią oś nie tylko ludzkich indywidualnych pragnień. Są także hasłami organizującymi społeczne działanie naszej cywilizacji. Stanowią wyzwanie dla gospodarczej aktywności i stanowią wzorce kulturowe. Przyjęte powszechnie mierniki postępu mają wyłącznie postać ilościową (PKB, wskaźniki eksportu, dług publiczny itp.). Do opisów jakościowych, dla klimatów dobra, dla idei sprawiedliwego świata, zostały sale uniwersyteckie, niektóre kościoły, wybrane wspólnoty ludzi.

Polityka oświatowa musi więc w pierwszym rzędzie przywrócić sobie cały, trudny obszar zadań wychowawczych, którego tak łatwo się wyrzekła. Wyeliminowanie zagadnień wychowawczych z dziedziny polityki oświatowej było, z jednej strony, rezultatem lęków przed kontynuacją zorganizowanej indoktrynacji *a rebours* z czasów realnego socjalizmu. Z drugiej strony, nowe czasy przyniosły całkowicie zmienione wzorce pryncypiów i zadań edukacyjnych, w których nie było miejsca na funkcje wychowawcze szkoły, bo te są niewymiernie, bo szkoła ma uczyć, produkować efektywnie i zarabiać pieniądze, a nie uczyć, jak żyć dla drugich albo przynajmniej godziwie.

Jeśli już uznamy, że w teorii i praktyce polityki oświatowej jest miejsce na cele i zadania wychowawcze – wówczas polityka oświatowa musi podjąć spór z kilkoma paradygmatami, które zagnieździły się w myśli pedagogicznej bardzo mocno, a ich korzenie sięgają niekiedy czasów pozytywizmu. Należą do nich: przeświadczenie, że jedyną miarą indywidualnego i zbiorowego postępu jest sukces – co rodzi neurotyczną potrzebę sukcesu; paradygmat rywalizacji – prowadzący do powszechnego przekonania; i działania – „z determinacją po swoje”; położenie społeczne i szczęście osobiste zależą od gromadzenia rzeczy; kompetentny i władny jest tylko człowiek; pozostała przyroda jest niekompetentna i nie ma praw; konflikt jest naturalnym stanem świata ludzi i rzeczywistości, dlatego naturalnym mechanizmem ładu społecznego i przyrodniczego jest walka.

Oto niektóre tylko przeświadczenia i powody współczesnej teorii wychowania, które wiodą człowieka bądź w pustkę aksjologiczną, bądź w świat darwinowskiej aktywności i które nie dają perspektywy naszej Ziemi, wypełnionej 6 miliardami sumień przepęlnionych pragnieniem posiadania i dominacji.

Rolę i zadania polityki oświatowej wobec współczesnych problemów wychowania ocenić możemy w dwojaki sposób. Szukając jej możliwości i związków z realizacją wybranych koncepcji człowieka. Bardziej zaś użytecznie i kon-

kretnie, wskazując jej możliwości i zaniedbania wobec wybranych funkcji społecznych szkoły. I jeden, i drugi sposób ograniczony zostanie do ukazania raczej metodologicznych wzorców analizy niż będzie wyczerpującą charakterystyką i oceną efektywności polityki oświatowej w realizacji podstawowych zadań wychowawczych współczesnej szkoły.

Koncepcja człowieka może być zdefiniowana poprzez: 1) proces stawiania się człowiekiem, 2) sposób bycia człowiekiem – i wreszcie poprzez 3) związki człowieka ze światem zewnętrznym. Spośród trzech możliwości postrzegania człowieka dla pedagogiki najważniejszy jest pierwszy. Proces wychowania – „urabianie”, „wspomaganie rozwoju”, „towarzyszenie rozwojowi”, angażują pedagogikę instytucjonalnie, a także zawierają system działań metodycznych, sztuki oddziaływania wychowawczego, a może w pierwszym rzędzie, wzorce i treści moralne, do osiągnięcia których zmierza i pedagogika instytucjonalna, i sztuka działalności wychowawczej. Człowiek w procesie „dorastania” uwikłany jest w bogaty system bodźców i wpływów wychowawczych środowisk naturalnych i intencjonalnych. Te drugie są w ogromnej mierze owocem świadomych koncepcji, polityki oświatowej. Nie może być obojętny dla polityki oświatowej sposób spędzania wolnego czasu przez dzieci i młodzież, a tym samym system zajęć pozalekcyjnych, placówki kultury i oświaty pozaszkolnej, inne placówki wspomagające rozwój. Nie może polityka oświatowa nie dostrzegać mechanizmów i procesów selekcji szkolnej, a tym samym sieci poradnictwa i placówek interwencji wychowawczej. Krótko mówiąc – polityka oświatowa tworzy warunki do pożądanego i efektywnego przebiegu procesów wychowawczych, dzięki którym „staje się człowiek”. Konsekwencją tych procesów jest sztuka życia, jaką człowiek nabywa, czyli sposób bycia człowiekiem oraz jego stosunki ze światem zewnętrznym, z innymi ludźmi, a także ważna dziś relacja do przyrody, do zachowań produkcyjnych itd.

Można więc powiedzieć, że polityka oświatowa bezpośrednio wpływa i warunkuje procesy wychowawcze. Pośrednio natomiast ma znaczenie dla etycznych owoców tych procesów, czyli istoty człowieka, jego zachowań względem drugiej, planu i strategii życia, jaką człowiek obiera.

Spójrzmy teraz na politykę oświatową w perspektywie modnej dziś alternatywy edukacyjnej w odniesieniu do jednostki: człowiek oświecony, czy człowiek innowacyjny, inaczej mówiąc twórczy. Pomijając ułomności tej opozycji pojęć, chodzi o przypisanie współczesnemu systemowi oświaty pewnych ograniczeń, które wynikają przede wszystkim z dominacji przekazu wiedzy i informacji nad budzeniem sprawności twórczych. Człowiek oświecony – to człowiek rozumiejący świat. Człowiek innowacyjny – to człowiek zmieniający świat. Ten pierwszy posiada wiedzę typu „wiem, że...”, ten drugi – wiedzę typu „wiem, jak...”. Ten pierwszy nauczany jest werbalnie, kodem językowym. Ten drugi nauczany jest poprzez własne doświadczenie, refleksję, z obecnością dialogu i kodu analogowego rozbudzającego wyobraźnię, intuicję, emocje i fantazję. Encyklopedyzm, nauczanie przedmiotowe, metody podające cechują kształcenie człowieka oświeconego. Wiedza syntetyczna („bloki przedmiotowe”), nauczanie sprawnościowe, metody poszukujące,

budzenie pozytywnego niezadowolenia i „węchu” problemowego – to sposób kształcenia człowieka innowacyjnego.

W efekcie współczesny system wychowania przekazuje wiedzę gotową oraz zdolność jej reprodukcji, wykształca umiejętności przystosowawcze, mentalność adaptacyjną, tworzy człowieka jednowymiarowego o orientacji zachowawczej, utrwała konformizm oraz indywidualną sieć wartości.

Tak rozumiany system kształcenia i wychowania jest efektywnie wspierany przez politykę oświatową.

Sylwetkę człowieka innowacyjnego (twórczego) nakreślił Klub Rzymski – widząc konieczność zmiany paradygmatu osobowego wychowania wobec wyzwań XXI wieku. Człowiek innowacyjny odznacza się trwałą tendencją do poszukiwania, rozwiązywania problemów, posiada poczucie autorstwa zdarzeń i kontroli otoczenia. Nie akceptuje świata, lecz wbudowuje w niego mądre innowacje. Bieg zdarzeń i przyszłość staje się dla niego szansą i wyzwaniem, a nie zagrożeniem. Siatka wartości moralnych ma wyraźnie socjocentryczny charakter.

Ta wizja człowieka przyszłości ma znacznie mniejsze wsparcie w zasadach polityki oświatowej, ponieważ ta ustala swoje preferencje wedle istniejącego modelu edukacji. Realizacji wizji człowieka innowacyjnego, to wykształcenie w pierwszym rzędzie nauczyciela skłonnego i zdolnego do jej urzeczywistnienia. Jednak na początku niniejszych rozważań uznałem ten właśnie obszar działania polityki oświatowej za najbardziej ułomny.

Na koniec krótka konfrontacja zasad polityki oświatowej z funkcjami społecznymi szkoły, czyli próba ukazania regresu zadań polityki oświatowej jako określonej strategii postępowania w zakresie założeń, celów, idei oraz zadań struktury systemu oświaty.

Wszystkie funkcje szkoły mogą być owocnie wypełniane tylko w warunkach pełnej aprobaty tych zadań przez środowisko społeczne szkoły oraz całkowitego wspierania tych zadań przez politykę oświatową ośrodków władzy państwowej lub lokalnej.

Do głównych funkcji szkoły zaliczamy:

**Funkcje ogólnospołeczne:**

- integracyjna,
- kulturowa,
- profilaktyczna,
- selekcyjna.

**Funkcje wewnętrzzszkolne:**

- wychowawcza,
- kształcąca,
- opiekuńcza,
- wyrównawcza.

Zarówno podział na dwie grupy jest umowny i nie spełnia zasady rozłączności, jak i wymienione funkcje nie wyczerpują wszystkich zadań szkoły. Klasyfikacja powyższa jest zabiegiem pomocniczym i ma służyć tylko ukazaniu funkcjonalności i efektywności polityki oświatowej wobec najważniejszych problemów wychowania. W użytych tu określeniu „problemy wychowania” zawarte

jest inne znaczenie wychowania niż w funkcji wychowawczej szkoły. Otóż w przyjętym znaczeniu wychowania mieści się wszelki efekt działalności społecznej wyrażający się w zmianach postaw indywidualnych i zachowaniach zbiorowych. W tym sensie każda z wymienionych funkcji szkoły ma kontekst wychowawczy.

Spróbujmy obecnie ocenić rolę polityki oświatowej w realizacji wybranych funkcji szkoły. Na przykład – funkcja kulturowa. Znaczenie społeczne tej funkcji jest bardzo doniosłe i ma różnorakie znaczenie. Można by scharakteryzować jako proces tworzenia społecznych wzorców zachowań, nawyków i zachowań kulturalnych, pielęgnowanie wartości i tradycji lokalnych, organizowanie czasu wolnego dla środowiska, rozbudzanie aspiracji i zainteresowań itd., itp. Z rozumienia znaczenia tej funkcji szkoły rodziła się idea szkoły środowiskowej lub szkoły wspólnoty. Można powiedzieć, że właściwe wypełnianie funkcji kulturowej przez szkołę to tani i skuteczny sposób budowania ładu społecznego i pożądaných zachowań społecznych. Aby szkoła mogła skutecznie taką funkcję realizować, konieczne są odpowiednie środki, odpowiednia infrastruktura, odpowiedni program oraz odpowiedni ludzie. Jest smutną prawdą, że w latach siedemdziesiątych istniały specjalne programy, środki i regulacje organizacyjne, które pozwalały części szkół taką funkcję pełnić. Dzisiaj niektóre samorządy w racjonalny sposób, w tym duchu organizują pracę wybranych szkół. Są to jednak przypadki sporadyczne. Polityka oświatowa w wykonawczym kształcie ministerstwa edukacji takiej funkcji nie artykułuje ani tym bardziej nie realizuje. Wzorem obowiązującym współczesne szkoły w środowisku jest na głucho zamknięty po południu budynek – często chroniony przez profesjonalnych strażników.

Funkcja wyrównawcza polega na takiej pracy szkoły i przedszkola, aby naturalne zróżnicowanie dzieci w dojrzałości szkolnej spowodowane czynnikami wrodzonymi lub środowiskowymi wyrównywać na starcie, aby usunąć bariery edukacyjne, wyrównać szanse. Oprócz pracy poradni, rozwojowych funkcji przedszkola, organizowane były specjalne grupy wyrównawcze. Są to zabiegi o niezwykłym znaczeniu dla powodzeń i niepowodzeń dydaktycznych, dla selekcyjnej funkcji szkoły oraz dla społecznej roli szkoły w gospodarce i społeczeństwie. I oto nasz system poradnictwa i preorientacji szkolnej nie rozwija się w proporcji do potrzeb ani w proporcji do standardów europejskich. W ciągu ostatnich sześciu lat zlikwidowano blisko 6 tys. przedszkoli, obniżając wskaźniki skolaryzacji przedszkolnej o kilkanaście procent. Wreszcie grupy wyrównawcze stały się kategorią historyczną i podręcznikową. Tu samorządy nie zastąpiły polityki oświatowej państwa. Wręcz odwrotnie – były głównym egzekutorem procesów likwidacyjnych sieci przedszkoli.

Na koniec funkcja wychowawcza szkoły, która w sensie kulturowym jest pierwotna w stosunku do funkcji kształcącej. Ta funkcja doznała największego sponiewierania. Najpierw została usunięta z nazw urzędowych (kuratorium oświaty i wychowania zredukowano do oświaty). Następnie wyeliminowano ją z dokumentów opisujących zadania szkoły (np. *Założenia długofalowej polityki edukacyjnej państwa...* – Ministerstwo Edukacji Narodowej, październik 1996).

Wcześniej jednak, bo w 1991 r., wprowadzono zarządzeniem ministra tzw. program przystosowawczy, który w drastyczny sposób redukuje wszelkie działania szkoły służące wychowaniu, a należące do działalności pozalekcyjnej. W wyniku corocznie egzekwowanych przepisów programu przystosowawczego, według moich szacunków, z obszaru oddziaływań wychowawczo-rozwojowo-rekreacyjnych szkoły usunięto ok. 2 mln dzieci i młodzieży. Dzieci te trafiły na ulice. Była to świadoma polityka oświatowa władz państwowych, która jest kontynuowana. Dramatyczne skutki rzekomych oszczędności osłabiane są przez bierny opór części szkół, aktywną walką niektórych grup nauczycieli, animatorów aktywności artystycznej oraz przez dość powszechne działania władz samorządowych, które na własnej skórze doświadczają skutków redukcji funkcji wychowawczej szkoły (wzrost przestępczości dzieci i młodzieży).

Można więc powiedzieć, że w gruncie rzeczy polityka oświatowa w swoim podręcznikowym, pedagogicznym sensie nie istnieje lub że jest to karykatura polityki. Jej podstawowa cecha – to brak strategicznej myśli, rozumienia misji społecznej szkoły oraz serwilizm wobec rygorów ekonomicznych. Rezygnacja z myśli strategicznej o rozwoju i zgoda na sterowanie rozwojem edukacji, a tym samym i kraju przez buchalterię i konieczności bilansowania budżetu. Oznacza to także zgodę na żywiołowe przeobrażenia oświaty i nieobecność w tych procesach norm etycznych społecznego porządku.

*Polecamy książkę:*

**PEDAGOGIKA SPOŁECZNA JAKO DYSCYPLINA  
AKADEMICKA. STAN I PERSPEKTYWY**

**Red. Ewa Marynowicz-Hetka, Jacek Piekarski, Ewa Cyrańska**

„Ten pokaźny tom jest zapisem ważnych wydarzeń i znaczących dokonań, które są udziałem środowisk uprawiających pedagogikę społeczną w naszym kraju. Przywołajmy tu niektóre fakty godne uwagi i utrwalenia w najnowszej historii pedagogiki społecznej. Zaczniemy od wydarzenia w szczególny sposób łączącego przeszłość i najlepsze tradycje ze współczesnością...”

Tadeusz Lewowicki: *Słowo wstępne*

*Cena 35 zł*

Książkę można kupić w WSP ZNP  
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa





Jerzy Kubin  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP  
w Warszawie

## ROZUMIENIE NAUKI W SPOŁECZEŃSTWIE I POZIOM WYKSZTAŁCENIA NAUKOWEGO\*

### Od popularyzacji do społecznego rozumienia nauki

Popularyzacja, która chce czynić naukę interesującą i zrozumiałą, jest ciągle ideą żywą i akceptowaną przez naukowców i dziennikarzy naukowych. Jednak liczne dyskusje, badania i publikacje źle zostały spopularyzowane. Ujawniono skrajnie różne oceny naukowców, nieustające pretensje zgłaszane przez uczonych pod adresem mass mediów i bolesne zarzuty dziennikarzy wytykających uczonemu, że nie potrafią mówić prosto, zrozumiale i krótko. Wśród naukowców zgoda panuje jedynie co do tego, że ich pierwszoplanowym zadaniem jest prowadzenie badań. Udział w popularyzacji wymaga usprawiedliwień. Naukowcy tłumaczą się zobowiązaniem wobec podatników łożących pieniądze na naukę; mają wszak oni prawo wiedzieć, na co idą ich pieniądze; trzeba też pozyskiwać nowych adeptów do pracy naukowej. Zwraca jednak uwagę klimat otaczający naukowca-popularyzatora w niektórych środowiskach. Jest on „zabójczą mieszanką” obojętności, cynizmu, irytacji i znudzenia. Koleldzy przypisują popularyzatorom tendencje do autoreklamy, szukania rozgłosu; przylepiają im etykietę „badacza-nieudacznika”. Nawet artykuł w *New Scientist* kwituja: „Znów widziałem cię w tym śmiesznym bryku” (Charlton, 1990). Klimat ten przyczynił się, być może, do wzrostu zainteresowania poszukiwaniem innych dróg wzajemnego zbliżenia nauki i społeczeństwa. Omawiane w dalszym ciągu koncepcje niewątpliwie wyrosły z działalności osób i ośrodków uprawiających popularyzację nauki. Jednym z pierwszych rzeczników nowej idei był E.G. Sherburne, Jr., redaktor biuletynu *Science News* i dyrektor spółki *Science Service*.

---

\* Praca wykonana przez Polską Fundację Upowszechniania Nauki w ramach umowy nr PZB 039/P1/94/02 o realizację projektu badawczego zamawianego i finansowanego przez Komitet Badań Naukowych w latach 1994–1995.

Biuletyn Science News rozchodził się w połowie lat sześćdziesiątych wśród ponad 100 tys. prenumeratorów, którymi byli: osoby dorosłe – 47%, ucząca się młodzież – 14,9%, szkoły – 27,2% (Who Reads Science News, 1967).

27 grudnia 1966 r. E.G.Sherburne wygłosił na zaproszenie the American Association for the Advancement of Science mowę nt. „The Role of the State and Local Academies od Science in the Public Understanding of Science”. Było to doroczne spotkanie tego towarzystwa odgrywającego główną rolę w upowszechnianiu nauki w USA. W mowie tej Sherburne próbował wyjaśnić sens i znaczenie koncepcji *the public understanding of science*. Wydaje się celowe przypomnienie pierwotnych intencji, skoro koncepcja ta zrobiła nadzwyczajną karierę międzynarodową i ciągle owocuje nowymi badaniami.

## Pierwotne intencje

Określenie *public understanding of science* zakłada rozumienie jego trzech składowych, nie tylko wyrazów, lecz także rzeczy przez nie oznaczanych, a więc jaka publiczność, jakie rozumienie i jaka nauka.

„Publiczność”, wyjaśniał Sherburne, to ludność dorosła kraju, w przybliżeniu 125 mln, złożona z rozmaitych grup o różnej liczebności: mężczyzn i kobiet, demokratów, prawników, wyborców, aptekarzy, chorych na gruźlicę, którzy nie wiedzą o swojej chorobie, czytelników wysokonakładowej prasy, burmistrzów małych miast i in.

Właściwa będzie tu glossa do polskich tłumaczeń. Dla Sherburne'a *public* jest rzeczownikiem i wobec tego zwrot należałoby tłumaczyć: rozumienie nauki przez publiczność. W pewnych kontekstach *public* może jednak być rozumiane jako przymiotnik, np. w zwrocie *public opinion* tłumaczonym jako „opinia publiczna”. W omawianych dyskusjach chodzi przeważnie o „rozumienie nauki w społeczeństwie” lub w różnych społeczeństwach. Do takiego tłumaczenia przyjmuję w dalszym ciągu skrót – rns.

„Nauka” – wyjaśniał w dalszym ciągu Sherburne – to zasób wiedzy naukowej zawartej szacunkowo, w ok. 10 mln książek i zastosowaniach tej wiedzy w inżynierii, medycynie i rolnictwie; „rozumienie”, jakie chcielibyśmy, aby miała publiczność (dodajmy, że w tym wypadku angielski nie rozróżnia „rozumienia” i „zrozumienia”) jest tym, co wystarcza do osiągnięcia pewnych celów i związanych z nimi zachowań, jak: głosowanie, pozytywna ocena nauki, poddawanie się okresowym badaniom rentgenowskim itp.

Byłoby oczywiście absurdem utrzymywać, że program „rozumienia nauki przez publiczność” polega na tym, aby przyswoić 125 mln ludności zawartość 10 mln książek w ten sposób, aby zachowywali się stosownie do dyrektyw nauki. W tym miejscu zwolennicy idei rns się gubią. Historia tej koncepcji jest więc historią dojścia do racjonalnego programu działania.

Pierwsza przesłanka dyskusji zakłada, że wszelka działalność oświatowa i wychowawcza, a taką jest działalność w dziedzinie upowszechniania nauki, jest działalnością celową. Wybór i upowszechnianie określonych treści jest

sprawą wtórną wobec celów i zadań tej działalności. Spójrzmy więc na argumenty wskazujące cele programu rns w ujęciu Sherburne'a, który doskonale zdawał sobie sprawę z oświatowego charakteru projektowanej działalności.

Pragnął on, aby program zawierał cele, jakie stawiali sobie popularyzatorzy nauki, a więc:

- informowanie publiczności o tym, czym zajmują się uczeni i co z ich badań wynika;

- ośmielać i zachęcać rodziców do tego, aby pokazywali swoim utalentowanym dzieciom możliwości i potrzebę wyboru kariery pracownika nauki;

- przekonywać publiczność o tym, że badania są ważne, a myślenie uczonego nieraz odkrywa piękno w przyrodzie i zachwyca prostotą i elegancją dowodów.

Sherburne wymieniał też zadania programu rns niedoceniane przez popularyzatorów. Uczony powinien przedstawić stanowisko nauki nie tylko z punktu widzenia tego, czym sam się zajmuje, lecz z punktu widzenia publiczności, jej zainteresowań, potrzeb i tego, co ona uznaje za ważne. *Relevance is still the key word*. Odpowiedzialność wobec potrzeb obywateli, widzów, słuchaczy i czytelników implikuje ustalanie znaczenia związków i logicznych powiązań informacji naukowej z indywidualnymi potrzebami. Sherburne wymieniał role społeczne obywatela, pracownika, konsumenta i jednostki jako człowieka. Pytał się, jakie są potrzeby urzędu, fabryki, laboratorium, na które nauka może odpowiadać i wobec których powinna zajmować stanowisko wynikające z aktualnego stanu badań i prognozowanych zmian. Jednak program rns nie może odpowiadać na pytania formułowane z punktu widzenia poszczególnych zawodów, miałby bowiem wówczas charakter doskonalenia zawodowego. Program rns powinien przedstawiać ogólne perspektywy. Pojawiła się tutaj po raz pierwszy potrzeba sprecyzowania zadań ogólnego wykształcenia naukowego. Ważne są potrzeby człowieka posiadania ogólnego obrazu świata, opartego na aktualnym stanie badań. Ważne są także potrzeby jednostki jako konsumenta. Konsument nie rozumieją często instrukcji załączonych do nowych produktów, np. działania środków owadobójczych wyjaśnianych z pomocą pojęć chemii i biologii.

Kategoryzacja grup składających się na społeczeństwo może się wydawać socjologowi chaotyczna. Zawiera on wszelako krytykę rutynowych wyznaczników społeczno-demograficznych. Potrzeby informacyjne nie dają się zamknąć w kategoriach mężczyzna-kobieta. Istotne znaczenie ma cykl życiowy i szczególnie sytuacja jednostki. Nastolatka odczuwa inne potrzeby niż kobieta oczekująca dziecka. Inne są potrzeby kobiety zaniepokojonej wczesnymi objawami raka. Rola obywatela nie przesądza charakteru wiedzy poszukiwanej w różnych sytuacjach i w związku z pełnieniem rozmaitych funkcji. W określonych warunkach lokalnych, np. wobec prób składowania niebezpiecznych odpadów czy budowy elektrowni jądrowej właściwa wiedza naukowa staje się przesłanką racjonalnych zachowań obywatelskich.

Sherburne proponuje kategoryzację głównych odbiorców informacji naukowych odwołując się do studiów G. Almonda (1950) nad strukturą społeczeństwa obywatelskiego. Wyróżnia:

1) **grupę przywódców**, najmniej liczną, lecz najbardziej odpowiedzialną; obejmuje ona gubernatorów, ustawodawców stanowych i federalnych, prezydentów miast, członków rad regionalnych i municypalnych, szefów banków i wielkich przedsiębiorstw, przedstawicieli władz oświatowych, przywódców kościołów itp.;

2) **grupę działaczy**, tzw. *attentive public* złożoną z osób lepiej wykształconych, aktywnych w sprawach publicznych, przywódców opinii i ruchów społecznych, członków władz stowarzyszeń;

3) **ogół publiczności** (*the general public*) obejmująca ludność o niższym poziomie wykształcenia niż grupa działaczy, mniej zainteresowaną nauką, a bardziej nastawioną na potrzeby informacyjne związane z konkretnymi sprawami i sytuacjami;

4) **publiczność ze sfer biedy i marginesu społecznego** (*the deprived public*) i

5) grupę dziennikarzy naukowych.

Szczegółne znaczenie przywiązuje Sherburne do działalności lokalnych komitetów organizujących współdziałanie stowarzyszeń społecznych z lokalnymi przedstawicielstwami ogólnych towarzystw naukowych i akademii nauk w celu podziału zadań i ustalenia odpowiedzialności za rozwiązywanie z pomocą nauki lokalnych problemów. Proponował on zorganizowanie pewnego systemu upowszechniania nauki wiążąc 5 głównych aktorów tego systemu, z właściwymi kanałami i środkami informacji, pośrednimi i bezpośrednimi; wyróżniał ok. 80 różnych sfer oddziaływania (Sherburne, 1966 i 1967). Wymieniał na przykład:

- doradztwo dla grup przywódczych,
- telewizja dla ogółu publiczności,
- wykłady dla grup aktywnych,
- seminaria dla dziennikarzy.

Główne różnice między tradycyjną popularyzacją a koncepcją i programem działania „rozumienia nauki w społeczeństwie” są następujące.

Popularyzacja wynika z potrzeby kontaktu uczonych z publicznością. Prototypem byłby tu Archimedes, który wyskoczył goły z wanny i biegnąc pośród ludzi zajętych swoimi sprawami wołał „Eureka”. Program rns zakłada organizowanie współpracy grup i stowarzyszeń społecznych z instytucjami i stowarzyszeniami naukowymi w celu odpowiadania na konkretne pytania jednostek i grup usiłujących rozwiązywać własne problemy z uwzględnieniem aktualnej wiedzy naukowej.

Popularyzację podejmują ludzie mass mediów stosownie do własnych ocen tego, czym interesuje się publiczność. Za wymagające komentarzy naukowych z reguły uznawane są klęski żywiołowe, znaki „na ziemi i niebie”, np. kometa Halleya, oczekiwania chorych na cudowne leki itp. Stąd dorywczy charakter takiej popularyzacji. Takie dorywcze i przypadkowe przedsięwzięcia nie wystarczają. Koncepcja i program działania rns zakłada istnienie trwałych potrzeb związanych z naukowo-technicznym charakterem współczesnej cywilizacji i rosnącą złożonością problemów społecznych pojawiających się w następstwie nowych odkryć lub nieprzewidywanych skutków rozmaitych zastosowań nauki.

Popularyzacja jest: „działaniem *ad hoc*”, tymczasem stajemy wobec problemów przyspieszonego rozwoju nauki. Wiedza, której dziecko nabywa w szkole, przestaje wystarczać, kiedy staje się osobą dorosłą. Nie można nauczyć wiedzy jeszcze nie istniejącej, jak zatem przysposobić ludzi do rozumienia nauki, nie tylko współczesnej, lecz przyszłej, i do racjonalnych zachowań?

Dalsze dyskusje i działania, które zmierzały do sprecyzowania programów rns, uległy rozwidleniu na kilka nurtów. Pierwszy obejmuje dyskusje nad „nauką”, „wiedzą” i charakterem „elementarnej znajomości nauki” toczone w Stanach Zjednoczonych i wykraczające poza ich macierzyste środowiska, naprzód do Anglii, a potem wszystkich krajów Unii Europejskiej. Drugi nurt obejmuje badania empiryczne nad znajomością nauki w różnych społecznościach; trzeci – dotyczy „rozumienia”, co to znaczy „rozumieć naukę” i jaką „naukę”. Ten ostatni nurt został najbardziej rozwinięty w toku reformy kształcenia naukowego w USA w latach 1985–1995.

### Przyczynę Anglików

W latach osiemdziesiątych amerykańskie dyskusje nad tym podjęli Anglicy. W 1985 r. grupa specjalnie powołana przez the Royal Society opublikowała raport pt. *The Public Understanding of Science*. Główne tezy tego raportu przedstawił dr Kenneth Bulloch na międzynarodowej konferencji zorganizowanej w 1986 r. przez Radę Upowszechniania Nauki przy Prezydium PAN w Jabłonie, a obszernie fragmenty tego raportu ukazały się w publikacji opartej na materiałach tej konferencji pt. *Upowszechnianie nauki w świecie* (Ossolineum 1990), toteż ograniczę się w tym miejscu do przypomnienia kilku jedynie twierdzeń ważnych dla pełnego obrazu toku dyskusji nad koncepcją rns.

Już w pierwszym fragmencie raportu w tłumaczeniu polskim czytamy: „Każdy z terminów pojawiających się w tytule, tj. »nauka«, »rozumienie« i »publiczność« jest pojmowany w swoisty sposób”. Tradycyjne rozumienie *science* jako nauki o przyrodzie martwej rozszerzono o matematykę, nauki techniczne, inżynierię i medycynę. „Rozumienie”, napisali, „oznacza dla nas pojmowanie natury działalności naukowej i istoty badań naukowych, nie zaś tylko znajomość pewnych faktów” (s. 70). Istotnym elementem myślenia naukowego jest rozumienie istoty ryzyka i niepewności, a jednym z centralnych pojęć – pojęcia prawdopodobieństwa. Wreszcie pojmując „publiczność” jako ogół ludności nie zajmującej się badaniami wyróżnili pięć nierozłącznych, funkcjonalnych kategorii publiczności, dla których rozumienie nauki może być ważne z różnych powodów, tj.:

„(I) osoby prywatne, dla których zainteresowanie nauką stanowi źródło osobistej satysfakcji i zadowolenia;

(II) indywidualnych obywateli, z racji uczestnictwa w działalności obciążonej obywatelską odpowiedzialnością jako członkowie demokratycznego społeczeństwa;

(III) ludzie zatrudnionych w zajęciach wymagających pełnych lub częściowych kwalifikacji, a których znaczna większość zawiera obecnie pewne treści naukowe;

(IV) ludzie zatrudnionych na średnich szczeblach hierarchii zarządzania, w stowarzyszeniach profesjonalnych oraz w związkach zawodowych;

(V) osoby odpowiedzialne w naszym społeczeństwie za podejmowanie kluczowych decyzji, zwłaszcza w instytucjach rządowych i w przemyśle”.

Autorzy raportu the Royal Society wskazali na niezbędne warunki wstępne „rozumienia nauki”: nie tylko podstawowa znajomość czytania, pisania i rachunków, lecz zasadnicza reforma nauczania. Powszechne nauczanie do 16 roku życia powinno rozwijać procesy myślenia naukowego na tle szeroko rozumianych procesów kształcenia, m.in. umiejętności obserwowania, odnajdywania regularności występowania zjawisk, wyjaśniania, eksperymentowania, komunikowania się i stosowania nabytej wiedzy. Szkoła powinna kształtować umiejętności umysłowe i manualne przez bezpośrednie zaangażowanie w działalność naukową. Celem i rezultatem ma być zrozumienie przez młodzież „istoty rozwiniętego technicznie społeczeństwa, wzajemnych związków między nauką i społeczeństwem oraz wkładu nauki w kulturowe dziedzictwo społeczeństwa” (s. 80 tekstu w jęz. polskim). W rekomendacjach adresowanych do szkolnictwa zalecano m.in. wprowadzenie pewnej wiedzy o zakresie statystyki, traktowanie przedmiotów przyrodniczych i matematyki jako podstaw przyszłej pracy i uczestnictwa społecznego, doksztalcenie nauczycieli w zakresie nauczania przedmiotów przyrodniczych i matematyki, poszerzenia przedmiotów wybieranych przez uczniów i rozwój kształcenia ustawicznego.

Raport the Royal Society stał się impulsem do wznowienia i wzbogacenia dyskusji nad celami i zawartością upowszechniania elementarnej znajomości nauki – *the scientific literacy*. Powróćmy do USA, gdzie dyskusje te znalazły instytucjonalne oparcie w the International Center for the Advancement of Scientific Literacy, utworzonym przy Chicago Academy of Science pod kierunkiem wiceprezesa tej Akademii Jona D. Millera.

## „Wiedza naukowa dla wszystkich” i reforma naukowego kształcenia

Uzasadniana w raporcie the Royal Society konieczność reformy szkolnej jako podstawy upowszechniania w całym społeczeństwie rozumienia nauki była w USA przedmiotem żywych dyskusji od co najmniej drugiej połowy lat pięćdziesiątych. Bezpośrednim impulsem pobudzającym do krytyki edukacji szkolnej stało się udane wystrzelenie pierwszego sputnika w 1957 r. i wyprzedzenie USA przez ZSRR w rozwoju oświaty. Wśród absolwentów szkół odkryto wtórnych analfabetów. Konserwatyści przypisywali ten stan rozpowszechnianiu postępowych idei J. Deweya, mimo iż jego wpływ na szkolnictwo amerykańskie był raczej ograniczony (Westerbrook, 1995). Klimat tych nastrojów oddaje taki fragment prasowych alarmów: Nabrzmiałe już wołanie przeciw systemowi

edukacji stało się głuchym dudnieniem. Wszyscy dołączyli do prezydenta, admirałów, sklepikarzy, czyścibutów lamentujących nad tym, że nie mamy kawał metalu okrążającego Ziemię, i przypisujących tę tragedię ciemnym Deweistom, którzy sprzysięgli się, aby trzymać małego Jasia z dala od nauki czytania.

Badanie z 1957 r. wykazało, że rozumie naukę<sup>1</sup> 12% ogółu dorosłych Amerykanów. Późniejsze testowanie dorosłych, w którym za osobę naukowo wykształconą uznawano respondentów wykazujących wyraźne rozumienie trzech pojęć: porozumiewania, GNP (Produkt Krajowy Brutto) i DNA, wymieniających co najmniej 6 na 12 możliwych potencjalnych korzyści albo szkód związanych z energią nuklearną, chemikaliami dodawanymi do żywności i programem kosmicznym oraz poprawnie określających, „co to znaczy badać coś w sposób naukowy?” nie przyniosło istotnej statystycznie różnicy (zob. Kubin, 1990, cz. I, s. 270). W 1985 r. American Association for the Advancement of Science, skupiające 300 stowarzyszeń naukowych i liczące 141 tys. członków, wystąpiło z inicjatywą radykalnej reformy naukowego kształcenia. W tym roku przeleciała w pobliżu Ziemi kometa Halleya, a jej następnego pojawienia się nad Ziemią spodziewano się w roku 2061. Reformatorów ożywiła idea, aby dziecko przychodzące do szkoły w 1985 r. wyposażać w wiedzę i umiejętności, które pozwalałyby mu rozumieć w ciągu całego życia zmiany, jakie może powodować rozwój nauki i techniki. Stąd nazwa rozpoczętego w 1985 r. i nieustannie rozwijanego projektu reformy „Project 2061”.

Po trzyletniej dyskusji (1982–1985) poprzedzającej początek reformy uzyskano zgodę co do jej następujących założeń:

1. Reforma będzie całościowa, obejmująca wszystkie dzieci, wszystkie szczeble nauczania i wszystkie przedmioty;
2. Wizja trwałej wiedzy i umiejętności, które powinni opanować uczniowie, określi programy nauczania; zostaną wyróżnione treści wspólne i perspektywy poznawania służące indywidualnym zainteresowaniom;
3. Treści wspólne powinny skupiać się wokół elementarnego wykształcenia naukowego;
4. Szkoły nie powinny starać się dodawać nowych treści i nauczać więcej, lecz raczej mniej, tak aby nauczanie było lepsze, aby uczniowie dobrze opanowali idee istotne dla naukowego wykształcenia;
5. Reforma powinna promować równość nauczania nauk przyrodniczych, matematycznych i technicznych;
6. Reforma powinna umożliwiać rozwój bardziej różnorodnych sposobów nauczania niż jest to dotychczas praktykowane.

W dalszych pracach akcentowano społeczny sens wykształcenia naukowego i wskazywano na jego znaczenie nie tylko dla USA czy jednego tylko regionu. Najpoważniejsze problemy, dowodzili reformatorzy, stojące obecnie przed ludźmi, mają charakter globalny: niekontrolowany wzrost ludności w wielu częściach świata, kwaśne deszcze, deforestacja niektórych regionów i zanikanie różnorodności gatunków zwierzęcych, zatrucie środowiska, choroby, walki społeczne, skrajne nierówności w rozdziale bogactw Ziemi, ogromny udział ludzkiej inteligencji w przygotowaniu i prowadzeniu wojen,

przesłaniający wszystko cień atomowego holokaustu (*Science for All Americans*, 1990, s. XIII).

Naukowe kształcenie powinno ukazywać wzajemne współzależności rozwoju i zastosowań nauki i techniki, ich wpływ na gospodarkę, zależność stanu przyrody i środowiska od mechanizmów gospodarczych i funkcjonowania przemysłu.

Organ doradczy zespołu reformatorów National Council on Science and Technology Education w latach 1985–1989 przekonywał, że „Nauka, intensywnie uprawiana, może dostarczyć ludzkości wiedzy o biologicznym środowisku i społecznym zachowaniu się niezbędnych dla efektywnego rozwiązywania globalnych i lokalnych problemów; bez takiej wiedzy postęp zmierzający do zapewnienia bezpieczeństwa świata będzie zakłócony, mimo iż nie istnieje taka konieczność.

Nauka uwydatniając i wyjaśniając wzajemną od siebie i od naturalnego środowiska zależność żywych istot sprzyja szczególnie rodzajowi inteligentnego respektu dla natury, który powinien sprawić, iż decyzje dotyczące użytków techniki będą opierać się na lepszej informacji; bez takiego respektu narażamy się na niebezpieczeństwo lekkomyślnego zniszczenia systemu utrzymującego życie.

Sposoby myślenia i postępowania (*habits*) ukształtowane przez naukę mogą pomagać ludziom ze wszystkich sfer sensownie zajmować się problemami, które często wymagają ilościowego traktowania, logicznych argumentów i rozstrzygnięcia niepewności; bez zdolności myślenia krytycznego i niezależnego obywatele łatwo stają się łupem dogmatyków, artystów-szalbierzy i dostawców prostych rozwiązań złożonych problemów.

Techniczne zasady odnoszące się do takich zagadnień, jak charakter systemów, znaczenie sprzężenia zwrotnego i kontroli, stosunek kosztów do korzyści i nieuniknione efekty uboczne dają ludziom rozsądną podstawę do oceny pożytku z nowych technologii i ich następstw dla środowiska i kultury; pozbawieni rozumienia tych zasad ludzie nie są w stanie wyjść poza rozważania własnych bezpośrednich interesów.

Jakkolwiek wiele palących problemów globalnych i lokalnych bierze początek z techniki, to technika dostarcza narzędzi do rozwiązywania tych problemów i instrumentów tworzenia istotnej nowej wiedzy z pomocą nauki...

Nie sposób urzeczywistnić wspierającego życie potencjału nauki i techniki, dopóki publiczność nie zacznie w ogóle rozumieć nauki, matematyki i techniki oraz nie przyswoi sobie naukowych sposobów myślenia i postępowania. Perspektywy lepszego świata są mało obiecujące bez ludności naukowo wykształconej” (*Science for All Americans*, 1990, s. XIV).

Jakość ludzkiego życia i wartości uniwersalne wychowania w wolnym społeczeństwie stanowią podstawowe kryteria wyboru treści naukowych i metod nauczania. Wymienia się m.in. następujące kryteria:

**Użyteczność.** Czy proponowane treści – wiedza i umiejętności – będą w sposób znaczący sprzyjać perspektywom zatrudnienia przez długi czas? Czy będą użytkowane w podejmowaniu osobistych decyzji?



**Spółeczna odpowiedzialność.** Czy jest prawdopodobne, że projektowane treści pomogą obywatelom uczestniczyć w sposób inteligentny w podejmowaniu społecznych i politycznych decyzji w sprawach angażujących naukę i technikę?

**Istotna wartość wiedzy.** Czy proponowane treści przedstawiają aspekty nauk przyrodniczych, matematyki i techniki w sposób ukazujący ich wagę w historii ludzkości i przemożny wpływ na kulturę tak, że bez nich wykształcenie ogólne byłoby niepełne?

**Wartość filozoficzna.** Czy proponowane treści przyczyniają się do rozwoju zdolności ludzi do rozważania nieustannie doniosłych problemów ludzkiego sensu życia i śmierci, spostrzegania i rzeczywistości dobra jednostki i dobrobytu społecznego, pewności i wątplenia?

**Wzbogacanie dzieciństwa.** Czy proponowane treści sprzyjają samemu dzieciństwu (okresowi życia, który jest ważny sam w sobie, a nie tylko ze względu na to, do czego zmierza w późniejszym życiu?)” (*Science for All Americans*, 1990, s. XIX–XX).

Rekomendacje sformułowane dla nauczycieli projektujących treści i metody nauczania zawarte w cytowanym opracowaniu obejmują 12 rozdziałów. Ich spis świadczy o wadze przykładanej do rozumienia natury nauki i związanego z nauką poglądu na świat. Nauka to już nie tylko nauki o przyrodzie nieożywionej i ożywionej, lecz także związana z nauką filozofia, nauka o społeczeństwie, świat projektowanych tworów techniki, historia nauki oraz wspólne dla wszystkich nauk problemy i tematy. Tradycyjne podejście rozszerza nacisk na kształcenie naukowych sposobów myślenia i postępowania (tzw. *habits of mind*).

Wśród wspólnych problemów naukowych analiz autorzy wymieniają: podejście systemowe, tworzenie modeli wyrażające zarówno tendencje do odzwierciedlania zjawisk zachodzących w przyrodzie, jak i aktywne poszukiwanie, a także tworzenie nowej wiedzy, zagadnienia stałości i zmiany oraz wielkości i rozpiętości skal w badaniu zjawisk przyrodniczych i społecznych. Pokazują na przykład: w jak wielu dziedzinach przyrody mamy do czynienia ze zjawiskami równowagi badanymi przez nauki fizyczne i chemię molekularną, zjawiskami zachowania energii w systemach zamkniętych, procesami odwracalnymi i nieodwracalnymi, prawidłowościami symetrii. Omawiają wśród wspólnych tematów wzory zmian, zwłaszcza ich trzy kategorie:

- zmiany o stałych tendencjach,
- zmiany cykliczne,
- zmiany nieregularne.

Rozważania o ewolucji zahaczają o zjawiska społeczne (s. 172–178).

Zalecenia kształtowania naukowych sposobów myślenia i postępowania wykracza poza tradycyjną problematykę kształtowania postaw. Autorzy reformy zwracają uwagę na potrzebę umocnienia społecznych wartości, jakie są owocem rozwoju naukowych badań.

Nauka jest zarazem rewolucyjna i konserwatywna. Wiedza, jaką generują badania, nieraz zmusza do zmiany bądź zdyskredytowania utrwalonych prze-

konań, jak np. o nas samych i naszym miejscu w świecie, czego dowiodły odkrycia Kopernika, Newtona, Darwina. Wiedza zaskakuje, kiedy np. odkrywa, że Ziemia ma raczej biliony niż tysiące lat.

Pod wielu względami nauka jest jednak bliska ogólnie szanowanym ludzkim wartościom, jak spójność, dokładność, uczciwość, ciekawość, otwartość wobec nowych idei, sceptycyzm i wyobraźnia. Kształcenie naukowe powinno zwłaszcza rozwijać w sposób systematyczny: ciekawość (w czym dzieci są podobne do uczonych), otwartość na nowe idee, nawet kiedy podważają wyznawane przekonania (nowe idee są bowiem motorem postępu, źródłem napięć między nauką i społeczeństwem, i w samym społeczeństwie) oraz normę oświeconego sceptycyzmu.

Reforma wymaga, aby nauczać stosowania wiedzy w rozwiązywaniu problemów. Wśród ważnych w tym zakresie umiejętności autorzy wymieniają opanowanie podstawowych zdolności rachunkowych, jak:

- operacje na liczbach od 1 do 10;
- dziesiętne równoważniki podstawowych ułamków (połowy, trzeciej części, dwóch trzecich itd.);
- stosunek dziesiętnych części do procentów;
- wielokrotności dziesięciu i potęgowanie.

Każdy uczeń powinien rozwiązywać w myśli dodawanie dwucyfrowych liczb, mnożenie i dzielenie każdej liczby przez 2, 10 i 100 z dokładnością do jednego lub dwóch liczb po przecinku oddzielającym całość.

Opanowanie tych zdolności powinno przyczynić się do umiejętności posługiwania się kalkulatorem, zwłaszcza zaś wykonywania co najmniej dziewięciu operacji z pomocą kalkulatora (s. 189).

W cytowanym podręczniku wymienia się ponadto umiejętność czytania instrukcji, wykonywania i zapisywania prostych algorytmów w toku stopniowego rozwiązywania problemów, przedstawiania liczby wynikowych i zaokrąglania wyników z wystarczającą dokładnością.

Stosowanie wielkości obejmuje znajomość miar długości, wagi, czasu, obliczenia odległości i czasu podróży na podstawie map, wskazywania wielkości rzeczy na podstawie skal rysunkowych, obliczania prawdopodobieństwa zachodzenia zjawisk. Posługiwanie się narzędziami obserwacji i pomiarów wymaga wykształcenia zdolności prowadzenia notatek, wyszukiwania właściwych informacji z pomocą komputera, rejestrowania danych i in. (s. 190-192).

Autorzy postulują uczenie umiejętności komunikowania się, a także krytycznej oceny tekstów i argumentów (s. 192-194).

W 1992 r. AAAS opublikowało obszerne *Benchmarks for Science Literacy*, w którym dokonano podziału treści nauczania według przedmiotów i szczebli nauczania oraz określono, jakie rezultaty powinny charakteryzować wyniki nauczania po opanowaniu przez uczniów poszczególnych przedmiotów w kolejnych latach nauki.

W 1994 r. w broszurze *Project 2061. Science Literacy for a Changing Future. Update 1994* dyrektor projektu F. James Rutherford zapowiedział opublikowanie podręcznika dla nauczycieli poświęconego projektowaniu programów nauko-

wego kształcenia (pt. *Designs for Science Literacy*) i serię wydawnictw instrukcyjnych o realizacji reformy pt. *Blueprints for Reform*. Podkreślono ponownie znaczenie nauczania „trwałej wiedzy i umiejętności” oraz uczenia się przez uczniów „istotnych idei naukowego wykształcenia”.

Rozwijającej się w ciągu ubiegłych dziesięciu lat reformie naukowego kształcenia towarzyszą dyskusje i publikacje poświęcone kryteriom i doborowi treści elementarnej wiedzy naukowej. Wymieńmy na przykład *Dictionary of Scientific Literacy* opublikowany w 1991 r. Układ słownika jest alfabetyczny, tym nie mniej nasuwa on kilka ogólnych refleksji. Pierwsza dotyczy niejasnego rozgraniczenia elementarnej i zaawansowanej wiedzy. Można mieć poważne wątpliwości, czy należą do elementarnego wykształcenia takie pojęcia i teorie, jak: kwantowe teorie pola, stała Planca, fraktale, zbiory rozmyte, specjalna teoria względności, chaos itp.

Otwarte jest pytanie, czy elementarne wykształcenie naukowe oznacza rozumienie wybranych pojęć i teorii w sposób ścisły, czy też mają wystarczać ogólne idee wymienionych wyżej zaawansowanych teorii i pojęć. Czy równoważność masy i energii należy rozumieć według matematycznego wzoru  $E = mc^2$ ? Czy ma wystarczać ogólna idea tej zależności?

Dominują w słowniku pojęcia i teorie badań podstawowych, lecz wykształcenie naukowe ma obejmować również zastosowania. Widoczne są dysproporcje między wyborem zależności i pojęć ogólnych a naukami i zastosowaniami technicznymi. Stosunkowo obficie została uwzględniona cybernetyka, komputeryzacja, często w zakresie raczej wykształcenia zaawansowanego, jak np. CAT Scan, CD-ROM, CPU (Central Processing Unit), CAD/CAM, sztuczna inteligencja itp. Liczne są hasła z zakresu biologii molekularnej i inżynierii genetycznej, które jednak nasuwają podobne wątpliwości co do ich elementarnego bądź zaawansowanego charakteru, jak np. antygen, antyciała, recombinant DNA, carcinogen i in. Słownik nie daje obrazu struktury dyscyplinowej nauki ani nawet wyobrażenia o różnorodności nauk podstawowych, stosowanych i tendencjach powstawania wielodyscyplinowych pól badawczych skoncentrowanych wokół szczególnie doniosłych, globalnych problemów przetrwania ludzkości. Tymczasem coraz ważniejsze stają się nie tyle rozumienie nauki, np. rozumienie współczesnych problemów z pomocą nauki, takich jak współzależności między kapitalistycznymi mechanizmami konkurencji, zatrutowaniem środowiska, wzrostem społecznych nierówności, społecznymi następstwami zmian klimatu i nasilenia występowania katastrof żywiołowych.

Słownik nie wyróżnia istotnych dla naukowego obrazu świata podstawowych zasad i stałych, takich jak: szybkość światła, współczynnik powszechnego ciężenia, punkt zamarzania, wrzenia, absolutne zero, liczba  $\pi$  itp. Wbrew akceptowaniu w programach reformy kształcenia naukowego szerokiemu rozumieniu nauki, obejmującemu nauki społeczne słownik nie ułatwia rozumienia problemów społecznych współczesnego świata, pomija m.in. problemy demograficzne, zjawiska głodu, źródła konfliktów społecznych i wojen.

Reformie towarzyszy ciągle badanie znajomości nauki. Tradycja badań empirycznych ponawianych co dwa lata od początku lat siedemdziesiątych

zyskała nowe impulsy i podstawy instytucjonalne wraz z utworzeniem the International Center for the Advancement of Scientific Literacy przy Chicago Academy of Science. Wiceprezes tej Akademii i dyrektor wymienionego Ośrodka charakteryzuje w następujący sposób elementarną znajomość nauki.

Koncepcja *scientific literacy* powstała przez analogię do „minimum wykształcenia” określanego przed laty jako umiejętność czytania, pisania i rachowania. Za analfabetę uważano osobę, która zamiast podpisywania się imieniem i nazwiskiem stawiała znak X. Stopniowo podwyższano standard minimum wykształcenia, domagając się, aby podstawowe umiejętności obejmowały rozumienie rozkładu jazdy autobusów i kolei, rozumienie umowy o pożyczkę czy instrukcję załączoną do lekarstwa. Oświatowcy wprowadzili termin *functional literacy* na oznaczenie minimum wykształcenia. Pogląd na minimum wykształcenia nadal ulegał zmianom. Zgodzono się, że nie jest to standard absolutny, lecz jest miarą względną, po wtóre określenie „wykształcenie funkcjonalne” w stosunku do zaawansowanych społeczeństw przemysłowych i postindustrialnych nie odpowiada krajom o przewadze rolnictwa. Wreszcie wybór proggu poziomu wykształcenia nie jest ścisłą miarą, lecz raczej sędem tych, którzy oceniają minimum wiedzy niezbędnej do pełnienia wiązki ról w określonym społeczeństwie. Dla milionów dorosłych świat nauki jest równie odległy, jak Pluton od Ziemi. Elementarna znajomość nauki oznacza zatem poziom rozumienia nauki i technologii niezbędny do tego, aby zachowywać się funkcjonalnie jako obywatele i konsumenci (*to function minimally as citizens and consumers in our society*. Miller, 1990, s. 5).

Elementarna znajomość nauki wymaga, zdaniem Millera:

- rozumienia podstawowych naukowych terminów i pojęć,
- rozumienia procesów i metod, stosownie do których nauka sprawdza modele rzeczywistości oraz
- rozumienia wpływu nauki techniki na społeczeństwo.

Wśród podstawowych terminów i pojęć Miller wymienia: atom, cząsteczka, komórka, gen, siła ciężenia, promieniotwórczość. Znajomość podstawowych terminów i pojęć powinna umożliwić rozumienie debat publicznych, co do których istotny wkład wnoszą badania naukowe albo *public policy issues pertaining to science and technology*.

Rozumienie procesów lub metod badań naukowych powinno przede wszystkim uzmysłowić odróżnienie nauki od pseudonauki. Za pseudonaukę, wobec której testowano postawy w kolejnych ogólnokrajowych sondażach od 1979 r., uznano astrologię.

Rozumienie wpływu nauki i techniki sprawdzano za pomocą trójczłonowego wskaźnika, według którego przyznawano respondentom po jednym punkcie za poprawne odpowiedzi na pytania o takie twierdzenia, jak: antyciała nie zabijają wirusów, znaczenie prawdopodobieństwa (w przykładzie jeden do czterech) i nie wszelka radioaktywność jest wytworem ludzi.

Badania empiryczne rozumienia nauki prowadzone w USA i w krajach Unii Europejskiej, które omawiam w następnym fragmencie tego opracowania, stały się podstawą dalszych dyskusji nad pojęciem elementarnej znajomości nauki.

## Rozumienie nauki w USA i UK

Pierwsze porównawcze badanie rozumienia nauki w społeczeństwie amerykańskim i brytyjskim przeprowadzono w połowie 1988 r. na losowej próbie ponad 2 tys. osób w USA i UK.

Badanie wykazało podobną w obu społeczeństwach strukturę zainteresowania sześcioma dziedzinami informacji prasowych. Najwięcej respondentów bardzo interesowało się nowościami medycyny (np. nowymi lekami), wynalazkami i odkryciami nauki<sup>2</sup>, natomiast w mniejszym stopniu interesowały badanych wydarzenia z dziedziny sportu, filmu i polityki.

Poczucie stopnia poinformowania różniło się jednak od hierarchii zainteresowań. Tylko ok. 9% obywateli brytyjskich uważało się za dobrze poinformowanych w sprawach nowych wynalazków, technologii, odkryć naukowych i medycznych, podczas gdy poczucie dobrego poinformowania o wydarzeniach sportowych deklarowało 28,3%, wydarzeniach politycznych – 16,8%, a filmowych – 11,5% (Durant i in., 1989).

Podobną rozbieżność zaobserwowano w społeczeństwie amerykańskim.

Deklaracje zainteresowań, ostrzegają autorzy, mogą być interpretowane jako przekonania badanych raczej o tym, czym powinni się interesować, niż czym się w rzeczywistości żywo interesują.

Główny nacisk położono w badaniu na dwa wymiary rozumienia nauki:

- rozumienie procesu badań naukowych i
- elementarną znajomość naukowej wiedzy.

Rozumienie procesu albo metody badań ustalono na podstawie pytania otwartego o sens zadania: co to znaczy badać coś w sposób naukowy. Tych, którzy deklarowali jasne lub ogólne rozumienie procesu badań naukowych, proszono o określenie sensu badań naukowych własnymi słowami. Ich określenia ujęto w cztery kategorie, stosownie do przyjętego przez badaczy rozumienia procesu naukowych badań. Były to następujące kategorie:

- 1) konstruowanie teorii,
- 2) metody eksperymentalne,
- 3) inne,
- 4) nie wie lub nie udzielił odpowiedzi.

Wyniki, piszą autorzy, brzmią raczej ponuro dla traktujących serio niyopperowski model badań. Mniej niż 14% wymieniło konstruowanie teorii i testowanie hipotez (zarówno w USA, jak i UK). Bardziej optymistycznie oceniono „milczące” rozumienie nauki. Pytano: „Przypuśćmy, że lek na nadciśnienie nie daje oczekiwanych wyników. Proszę wskazać, jaką metodę wybraliby uczeni, aby zbadać ten problem? (obok odsetki wskazujących daną odpowiedź):

1. Rozmowy z pacjentami w celu uzyskania ich opinii (12,5).
2. Zastosowanie wiedzy medycznej do oceny skuteczności leku (26,5).
3. Podawanie leku jednym i nie podawanie innym, potem porównanie wyników (56,3).
4. Nie wie (4,4).

Rozumienie prawdopodobieństwa sprawdzano za pomocą następującego pytania: „Lekarze informują małżeństwo, że ich genetyczna struktura wskazuje, że mają jedną szansę na cztery posiadania dziecka z dziedziczną chorobą. Czy to oznacza, że (odpowiedzi „tak” obok, w odsetkach):

1. Jeżeli będą mieli tylko troje dzieci, to żadne nie będzie chore? (4,9).
2. Jeżeli ich pierwsze dziecko będzie chore, to następną trójka nie zapadnie na tę chorobę? (9,3).
3. Każde dziecko obciążone jest ryzykiem zachorowania w równym stopniu? (82,1).
4. Jeżeli pierwsza trójka dzieci jest zdrowa, to czwarte będzie chore? (8,6).

Wiedzę o elementarnych faktach naukowych badano za pomocą wybranych 20 kwestii, przy czym 15 z nich pochodziło z badań amerykańskich. Porównanie wyników pokazało, że podczas gdy w UK 31% badanych utrzymywało, iż elektrony są mniejsze od atomów, w USA odpowiedziało tak 43% ogółu respondentów. Podobnie, więcej Amerykanów (45%) wiedziało, że ziemia okrąży słońce w ciągu roku niż obywatele brytyjskich (34%). W kwestiach występowania promieniotwórczości w przyrodzie i wcześniejszego od ludzi istnienia dinozaurów lepsi byli Brytyjczycy od Amerykanów. Ogólnie biorąc więcej Amerykanów wykazało lepszą znajomość 15 elementarnych faktów, co autorzy opatrują komentarzem: „jest raczej wątpliwe, czy te liczby są wystarczającym powodem do świętowania po jednej ze stron Atlantyku” (s. 13).

Zależność rozumienia nauki od wieku, płci i przynależności społecznej jest podobna w USA i UK. Młodszy więcej wiedzą od starszych, mężczyźni od kobiet, a przedstawiciele klasy średniej od robotników. Najsilniejszy jest związek między wiedzą i wykształceniem a stosunkowo silny między wiedzą i zainteresowaniami.

Poziom znajomości wiedzy ważnej dla funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym nie wróży nic dobrego. Tylko czwarta część badanych, a w pewnych kwestiach co najwyżej trzecia wykazywała minimalną orientację co do różnicy między sprzętem komputerowym (*hardware*) a programami (*software*).

Niski poziom elementarnej wiedzy staje się zupełnie żenujący w kwestiach ważnych spraw publicznych, jak np. polityki energetycznej i ochrony środowiska. Respondentów pytano, czy elektrownie atomowe powodują kwaśne deszcze. Połowa badanych odpowiadała twierdząco. Odpowiedź ta jest silnie skorelowana ze stopniem rozumienia nauki określanym według odpowiedzi na szereg quizowych pytań. Twierdząco odpowiadało 11% czwartej części badanych zajmujących najwyższą pozycję w teście rozumienia nauki i 62% czwartej części z najniższego poziomu rozumienia nauki (s. 14).

Badanie potwierdziło pozytywną korelację pomiędzy dobrą znajomością nauki i ogólną bardziej pozytywną postawą wobec nauki i techniki w obu porównywanych społeczeństwach.

Autorzy brytyjscy wykorzystali materiały zebrane w lecie 1988 r. do rozszerzenia analizy związku między rozumieniem nauki i postawami wobec nauki i techniki (Evans, Durant, 1995). Znajomość nauki obejmująca dwa wymia-

ry: „wytwory nauki”, tj. wiedzę naukową i „proces nauki”, czyli metody badań, wykazało wysoką korelację obu wymiarów ( $r = 0,68$ ). Rozrózono ogólne postawy pozytywne i postawy wobec szczególnych dziedzin badań. Postawy ogólne mierzono stanowiskiem zajmowanym wobec dziewięciu następujących pytań o:

- 1) zaufanie wobec uczonych;
- 2) przekonanie, że nauka i technika sprzyjają zdrowotnemu, łatwiejszemu i bardziej wygodnemu życiu;
- 3) wagę przykładaną do podejmowania przez młodych ludzi raczej kariery naukowej niż innej;
- 4) powstawanie a nie zmniejszanie się miejsc pracy w wyniku komputeryzacji i automatyzacji fabryk;
- 5) zbyt wielkie uzależnienie od nauki a nie wystarczające opieranie się na wierze;
- 6) uznawanie, że nauka przynosi więcej dobrego niż skutków szkodliwych;
- 7) popieranie wydatków rządowych na naukę;
- 8) przeświadczenie, że nauka powoduje zbyt szybkie tempo zmiany naszego życia;
- 9) opinię o niewielkiej wadze nauki w życiu codziennym respondenta.

Analiza składników postaw wykazała, że stanowisko badanych w odpowiedzi na sześć pytań jest pronaukowe, a na trzy pytania (4, 5 i 8) – wskazuje na postawy negatywne (s. 63, tabl. 2).

Główne wyniki badania dowodzą, że zachodzi słaby związek ogólnych postaw pronaukowych z postawami wobec specyficznych dziedzin badań. Postawy wobec specyficznych dziedzin badań są silnie uwarunkowane aspektami moralnymi i stopniem ich centralności wobec przekonañ naukowych jednostki. Znajomość nauki wykazuje znaczący, jakkolwiek umiarkowany, związek z ogólnymi postawami pozytywnymi ( $R = 0,30$ ).

Nie zachodzi prawie żaden związek między znajomością nauki a postawami wobec badań uznawanych za mało pożyteczne oraz związek negatywny pomiędzy znajomością nauki i badaniami nasuwającymi moralne zastrzeżenia (s. 65, tabl. 4).

Osoby lepiej poinformowane zdają się bardziej krytycznie odnosić do różnych dziedzin badań. Większość (51,3%) badanych uważa, że rząd wydaje za dużo pieniędzy na obronę; 43% – że wydaje za dużo na badanie przestrzeni kosmicznej; natomiast za mało – na zdrowie (85,3%), oświatę (78,4%), pomoc ludziom o niskim poziomie dochodu (72,5%) i zmniejszenie zatrucia środowiska (64,4%).

## Rozumienie nauki w społeczeństwach Unii Europejskiej

W 1989 r. Komisja Unii Europejskiej działająca przez Wydz. XII ds. Nauki, Badań i Rozwoju (Directorate General for Science, Research and Development) wprowadziła do regularnych sondaży (Eurobarometr) tematykę wiedzy, rozu-

mienia nauki i postaw wobec nauki i techniki Europejczyków (*Europeans...*, 1993). Sondażem objęto 11 500 osób, a kwestionariusz badań zawierał 50 pytań.

Podobnie jak w badaniach brytyjsko-amerykańskich próbowano na początku określić ogólne zainteresowania nauką, lecz wstępne pytania dotyczyły raczej „mocnych” zainteresowań. Pytano bowiem o czytelnictwo czasopism popularnonaukowych, wymieniając tytuły o wysokim poziomie, jak „New Scientist” i „Scientific American”. Regularnych czytelników było jedynie 5%, a okazjonalnych – 17%.

Blisko 80% respondentów nie było w ciągu roku poprzedzającego badanie w Muzeum Nauki i Techniki, 63% nie było w ZOO, a 77% – w jakimkolwiek muzeum przyrodniczym. Zainteresowania mierzone czytelnictwem wiadomości prasowych z sześciu tych samych dziedzin co w badaniu amerykańsko-brytyjskim świadczą o analogicznej strukturze: najwięcej osób interesuje się bardzo odkryciami medycznymi (41%), następnie naukowymi (35%) i wynalazkami (32%), wymieniając na dalszych miejscach wydarzenia polityczne, sportowe i filmowe.

Wymienione średnie ukrywają jednak znaczące różnice między społeczeństwami Unii. Podczas gdy około połowy Francuzów i Holendrów wykazuje duże zainteresowanie nauką i technologią, to jedynie nieznacznie powyżej 20% badanych deklaruje takie zainteresowania w Hiszpanii, Portugalii i RFN.

Różnice między zainteresowaniami a poczuciem wystarczającego poinformowania są podobne jak w poprzednio omówionych badaniach.

Wyraźne rozumienie, na czym polegają badania naukowe, deklaruje mniejszość. Astrologię uważa za bardzo naukową 14% Europejczyków, a za w pewnym stopniu naukową – dalszych 41% badanych. Rozumienie znaczenia eksperymentu, sprawdzane identycznymi jak w poprzednich badaniach pytaniami, wykazało 42% Europejczyków. Blisko dwie trzecie Europejczyków prawidłowo rozumie sens ryzyka zachorowania na uwarunkowaną genetycznie chorobę. Połowa badanych utrzymywała, że wyraźnie rozumie ogólny sens określenia „badać coś w sposób naukowy”. Quizowe pytania o elementarną wiedzę naukową powtórzono za sondażami amerykańskimi. Tylko w jednym przypadku większość (58%) błędziła, utrzymując, że antybiotyki zabijają zarówno wirusy, jak i bakterie.

Pytania sondujące postawy wobec nauki i techniki wykazały, że większość Europejczyków skłonna jest popierać badania podstawowe i jest przekonana, że nauka czyni życie łatwiejszym, lecz jednocześnie sprawia, że nasz sposób życia ulega zbyt szybkim zmianom, i nie zgadza się z twierdzeniem, że postęp techniczny tworzy nowe miejsca pracy.

Blisko połowa sądzi, że ustępuje USA w dziedzinie odkryć naukowych, 42% plasuje europejską technologię i przemysł za Stanami Zjednoczonymi, 61% ogółu badanych uważa, że technika i przemysł europejski są mniej zaawansowane niż w Japonii, a 41% jest zdania, że Europa jest w tyle za Japonią w dziedzinie odkryć naukowych.

Respondentów pytano o oceny efektywności badań prowadzonych w skali europejskiej w porównaniu z badaniami we własnym kraju. Najwięcej bada-



nych (39%) było przekonanych, że badania w skali europejskiej będą stawać się coraz ważniejsze; są przydatne w rozwoju gospodarczym (31%), są bardziej efektywne niż badania prowadzone w jednym kraju (20%), są źródłem oszczędności (15%).

W sprawie polityki naukowej Unii Europejskiej większość Europejczyków uważa za najważniejsze badania w następujących dziedzinach:

- ochrona środowiska (93%),
- badania naukowe podstawowe i stosowane (84%),
- bezpieczeństwo i obronność (81%),
- stosunki z krajami spoza Unii (USA, Chiny, Japonia) (77%),
- współdziałania z krajami rozwijającymi się (77%),
- bezpieczeństwo socjalne (70%),
- kultura (67%),
- polityka monetarna (54%).

Pewne zmiany w interpretacji rozumienia „procesu nauki”, tj. rozumienia, co to znaczy „badać w sposób naukowy”, wniosły wyniki Eurobarometru (nr 31 z kwietnia 1989 r.) oparte na tysiącu wywiadów w każdym z dziesięciu krajów Unii (Dania i Belgia nie dostarczyły danych) o materiałach z USA. Wykorzystano ogółem 15 tys. wywiadów. Odpowiedzi kodowano w dziewięciu językach. Nie posługiwano się z góry założoną definicją nauki. Pytania podstawowe sformułowano następująco: „Proszę powiedzieć własnymi słowami, co to znaczy »badać coś w sposób naukowy«?”. Badacze, Martin Bauer i Ingrid Schoon (1993) nie kodowali odpowiedzi według z góry przyjętej koncepcji nauki, lecz kategoryzowali własne określenia badanych. Wypowiedzi ujęto w czterech ogólnych kategoriach:

- 1) „proces”, metoda,
- 2) instytucja,
- 3) wyniki,
- 4) przykłady.

Odpowiedzi jednowymiarowej udzielała blisko połowa badanych, dwuwymiarowej – 15,1%, trójwymiarowej – 2,3%, czterowymiarowej – 0,4%, innych wypowiedzi udzieliło 2% badanych, nie wiedziało – 13%, nie udzieliło odpowiedzi 17,2%. Najwięcej osób badanych (58,3%) określiło badanie naukowe jako pogłębioną analizę, odkrycia, mierzenie, eksperymenty, testowanie teorii i hipotez: 13,2% wskazywało na instytucje naukowe, ich rolę i obraz, nazwę organizacji lub osoby, przedsięwzięcie (prowadzone według określonych reguł społecznych: 11% – wymieniało efekty i następstwa, jak pozytywny rozwój osobowy, osobiste negatywne następstwa, umiejscowienie następstw pozytywnych lub negatywnych, postęp, zagrożenia lub szkody wyrządzone ludziom; 6,9% wymieniało przykłady z różnych dziedzin badań) – (s. 145).

Autorzy sądzą, że deskryptywny sposób charakterystyki „rozumienia badań” jest bardziej adekwatny i zróżnicowany w stosunku do uzyskiwanych materiałów niż sposób preskryptywny; pozwala bowiem zakodować dwie trzecie odpowiedzi, podczas gdy kodowanie prespektywne obejmuje 45,1% odpowiedzi.

Porównanie odpowiedzi uzyskanych od różnych społeczeństw wskazuje, że Holendrzy udzielają odpowiedzi ujmowanych przeciętnie według 1,73 kategorii kodowych. Francuzi – 1,6, Niemcy – 1,53, Luksemburg – 1,49, UK – 1,42, Irlandia – 1,35, Grecja, Portugalia i Włochy – 1,22 – 1,21, Północna Irlandia – 1,17, Hiszpania – 1,16 i USA – 1,14.

Wśród przykładów respondenci wymieniali najczęściej, bez względu na narodowość, nauki medyczne, co potwierdza paradygmatyczny charakter tej wiedzy dla ogólnego rozumienia nauki (Durant, Evans, Thomas, 1992). Uzyskane wyniki nie potwierdzają często wykazywanych w innych dziedzinach różnic między krajami północnymi i południowymi Europy.

J. Durant, komentując dotychczasowe dyskusje i badania nad elementarną znajomością nauki, powątpiewa co do trudności obranego kierunku. Jednym z podstawowych składników elementarnej znajomości nauki miałyby być rozumienie podstawowej wiedzy naukowej. Durant krytykuje ów „podręcznikowy” nurt interpretacji *scientific literacy*. Fizyk James Trefl i specjalista z dziedziny nauk o ziemi Robert Hazen w książce *Science Matters: Achieving Scientific Literacy* (1990, New York, London, Doubleday) oferują układy podstawowych faktów i pojęć, które są potrzebne, aby rozumieć naukowe zagadnienia dnia. Jest to, sądzi Durant, wielka niespełniona obietnica. Nasuwa się pytanie: czy owa synteza wiedzy naukowej jest tą wiedzą, jakiej potrzebuje publiczność, aby rozumieć naukowe zagadnienia dnia dzisiejszego? I odpowiada: zdecydowanie nie! (Durant, 1993, s. 131). Zrozumienie terminów i pojęć nie gwarantuje rozumienia naukowych aspektów ważnych zagadnień współczesnych. Ponadto, co jest, być może, jeszcze bardziej istotne, współczesne zagadnienia implikują nową wiedzę, często wiedzę dopiero powstającą. Wiedza ta jest niepewna, kontrowersyjna. Eksperti różnie oceniają dowody i interpretacje odkryć. Elementarna wiedza naukowa jest kiepskim przewodnikiem w toku powstających kontrowersji. Potrzebna jest wiedza o uprawianiu nauki, o jej „embriologii”.

Nie lepiej jest z drugim składnikiem „rozumienia nauki”, tj. rozumienia procesu badań. Metody badań trudno jednoznacznie określić, skoro *anything goes*, czyli wszelkie metody są dobre, o ile prowadzą do ważnych nowych odkryć. Większość uczonych nie pobiera wyraźnie określonych nauk co do metod badań. Raczej uczą się prowadzić badania w znacznym stopniu podobnie do robotników przemysłu metalowego przyuczanych do zawodu przez mistrzów. Durant przywołuje krytyczną opinię J. Zimana na temat roli postawy naukowej w badaniach (Ziman, 1972, s. 133) i cytuje opinię wybitnego uczonego Sir Peter Medewar: „w istocie nie ma czegoś takiego jak naukowa metoda”. Uczony używa bardzo różnorodnych strategii badań eksploracyjnych, jakkolwiek zmierza do pewnego celu – nie posługuje się jakąś określoną procedurą, która mogłaby być logicznie zapisana” (Medewar, 1984, s. 5).

Czy publiczność może rozumieć złożone problemy społeczno-naukowe?

Wbrew licznym wątpliwościom, jakie wysuwali m.in. J. Miller i J. Durant, badania Johna Doble’a (1995) mają optymistyczną wymowę. Badano opinię publiczną na temat zagrożeń związanych z efektem cieplarnianym i usuwaniem szkodliwych odpadów. Wspólne obu zagadnieniom było to, że:

- stanowiły źródło politycznych kontrowersji,
  - miały charakter złożonych problemów naukowych i technicznych,
  - zawierały obszary niepewności,
  - były niejednoznacznie oceniane przez ekspertów,
  - implikowały daleko sięgające zmiany w zachowaniach i postawach obciążających konsumentów,
  - reprezentują tematykę, jaka nasuwa trudności przywódcom w zakresie porozumienia z publicznością zarówno w skali ogólnokrajowej, jak i lokalnej.
- Natomiast różnice między tymi problemami są następujące:
- usuwanie odpadów jest raczej problemem lokalnym, podczas gdy zagrożenie efektem cieplarnianym – międzynarodowym;
  - odpady stanowią bezpośrednie zagrożenie, a efekt cieplarniany jest zagrożeniem w dalszej perspektywie;
  - odpady stanowią poważne, lecz w istocie umiarkowane ryzyko, podczas gdy efekt cieplarniany jest potencjalnie wielką katastrofą;
  - odpady dotyczą zagadnień stosunkowo niewielkiej rozbieżności ekspertów, efekt cieplarniany natomiast wywołuje niepewność co do diagnozy, potencjalnych następstw i czasu, kiedy mogą one wystąpić;
  - rozwiązanie obu problemów wymaga przyjęcia polityki, która w różnym stopniu obciąża ogólną publiczność, np. podatek od benzyny stanowi większą uciążliwość dla publiczności niż obowiązek wtórnego przetwarzania odpadów (np. papieru).

W badaniu posłużono się panelami obejmującymi grupy, które dyskutowały nad wysuniętymi problemami. Między początkowym testem poziomu wiedzy badanych a końcowym miały miejsce liczne studia i dyskusje. Uzyskane wyniki opierają się na 402 wywiadach z okręgów miejskich (Chicago, Hartford, Los Angeles, Nashville). W ciągu dwóch tygodni grupy badanych spotkały się na trzygodzinnych sesjach, w ciągu których zapoznawały się z różnymi materiałami, np. filmami wideo, uczestniczyły w dyskusjach prowadzonych przez niezależnego specjalistę i moderatora. Kwestionariusz wywiadu i materiały były opracowane przy współudziale ponad 100 ekspertów. Analiza uzyskanych materiałów dotyczyła zmian opinii, argumentacji, zdolności rozumienia złożonych problemów oraz motywacji badanych. Uzyskane wyniki dowodzą, zdaniem J. Doble'a i jego zespołu, iż ogólna (a nie tylko aktywna) publiczność wyraża gotowość do przemyślanej oceny złożonych problemów naukowych i technicznych i że wobec tych problemów jest w stanie przedstawić własne, przemyślane, logicznie spójne stanowisko.

Badanie potwierdza, że przeciętny obywatel może w stosunkowo krótkim okresie ocenić przedstawione mu materiały i wyrazić własne uzasadnione stanowisko. Ponad połowa (54%) przyznała, że ich wiedza o wysuniętych problemach znacznie wzrosła w wyniku zastosowanej procedury, a około jednej trzeciej respondentów przyznało, że ich wiedza wzrosła w pewnym stopniu (*increased somewhat*). Zmniejszyła się liczba błędnych pojęć. Obywatele, zdaniem badanych, mają prawo uczestniczyć w podejmowaniu decyzji

w tak ważnych i złożonych kwestiach. Różnice w opiniach badanych, jakie pozostały, wiązały się z różnymi wartościami, a nie poziomem technicznej znajomości zagadnień.

## Rozumienie nauki wśród decydentów wysokich szczebli

Od rozumienia nauki i złożonych zagadnień wśród ogółu publiczności przenieśmy się do rozumienia nauki wśród decydentów wysokiego szczebla. Y. Dror przeprowadził wywiady na temat postaw wobec nauki i jej znajomości wśród 34 premierów i prezydentów. Wnioski Drora są pesymistyczne. Respondenci okazali się zupełnymi ignorantami. Najczęściej podejmują decyzje nie odwołując się do naukowego doradztwa. W niemal wszystkich przypadkach rozmówcy Drora nie mieli świadomości braku niezbędnej wiedzy w sprawach, o których mieli decydować i które wymagały znacznej znajomości odpowiedniej wiedzy naukowej i technicznej. Dror uzasadnia potrzebę opracowania programu naukowego kształcenia decydentów. Program taki powinien obejmować m.in. następujące zagadnienia:

1) historyczny wpływ nauki i techniki na społeczeństwo (np. drukowana prasa, samochód) wpływ potencjalny technologii informatycznej, biotechnologii, technologii energetycznej;

2) charakter nauki i techniki, łącznie z logiką odkryć naukowych, ekonomią nauki i techniki i ich stosowaniem oraz socjologią nauki jako zawodu;

3) ogólna znajomość aktualnie uprawianych badań w kilku wybranych dziedzinach (np. nauki o życiu, mikroprocesory, badania przestrzeni kosmicznej);

4) ogólna przeglądowa znajomość niektórych problemów o ważnych aspektach naukowych i technicznych, takich jak efekt cieplarniany, techniki symulacji, zmiany na rynku pracy, zagadnienia zdrowia publicznego w świetle przewidywań demograficznych;

5) dobra znajomość zagadnień etycznych w powiązaniu z problematyką niepewności, jaką ukazują np. zastosowania bioinżynierii i energii atomowej.

Dror proponuje organizację i wybór odpowiednich metod i mechanizmów, które powinny obejmować raczej krótkie okresy, ujęte w programowe moduły. Potrzebne jest też kształcenie nowego typu naukowych doradców (Dror, 1996).

## Przypisy

<sup>1</sup> Przedstawiona badanym regulacyjna definicja nauki brzmiała: nauka „obejmuje wszystko, co uczeni odkrywają w przyrodzie – mogą to być odkrycia dotyczące gwiazd lub atomów, ludzkiego ciała lub umysłu, wszelkie podstawowe odkrycia tego, jak rzeczy działają i dlaczego. Poza tym nauka obejmuje sposoby wykorzystania tych informacji do celów praktycznych – może to być nowy sposób leczenia choroby, wynalazek nowej maszyny lub wytwarzanie nowego sztucznego nawozu” (Davis, 1958).

<sup>2</sup> W USA nieco więcej osób wyrażało zainteresowanie tymi dziedzinami niż w UK.

## Bibliografia

- Almont G.A., Sidney V.: *The Civic Culture*. N.J.Princeton University Press, Princeton 1963.
- Bauer M., Schoon I.: *Mapping variety in public understanding of science*. „Public Understanding of Science” 1993, nr 2.
- Charlton B.: *The perils of popular science*. „New Scientific”, 18 August 1990.
- Collins H., Pinch T.: *The Golem: What Everyone Should Know About Science*. Cambridge University Press 1993 (zob. Multiple Book Review, Public Understanding of Science 1994, vol. 3, nr 3).
- Davis R.C.: *The Public Impact of Science in the Mass Media*. W: Ann Arbor: Survey Research Center. University of Michigan, „Monograph” 1958, nr 25.
- Doble J.: *Public opinion about issues characterized by technological complexity and scientific uncertainty*. „Public Understanding of Science” 1995, nr 4.
- Dror Y.: *Science and Technology Literacy for Politicians*. W: *Production of Knowledge and Dignity of Science*. Red. Antoni Kukliński. Euroreg, Warszawa 1996.
- Durant J.: *What is scientific literacy? W: Science and Culture in Europe*. Red. J. Durant, J. Gregory. Science Museum, London 1993.
- Durant J.R., Evans G., Thomas G.P.: *The public understanding of science*. „Nature” 1989, t. 340.
- Durant J., Evans G., Thomas G.P.: *Public Understanding of science in Britain: the role of medicine in the popular representation of science*. „Public Understanding of Science” 1992, t.1, nr 1.
- Evans G., Durant J.: *The relationship between knowledge and attitudes in the public understanding of science in Britain*. „Public Understanding of Science” 1995, nr 4.
- Europeans, Science and Technology – Public Understanding and Attitudes*. INRA (Europe) and report International European Commission Directorate-General XII Science, Research and Development 1993.
- Miller J.D.: *The public understanding of science and technology in the US 1990, A report to the National Science Foundation*. DeKalb Ill, Public Opinion Laboratory, Northern Illinois University 1991.
- Powszechne rozumienie nauki*. „The Public Understanding of Science”. Raport opracowany przez Grupę ad hoc powołaną przez Królewskie Towarzystwo i zatwierdzony przez Radę Królewskiego Towarzystwa w Londynie 1985 (polski przekład: Jan Bojanowski 1993), Warszawa: Polska Fundacja Upowszechniania Nauki (fragmenty tego raportu w: *Upowszechnianie nauki w świecie*. Red. Bogdan Suchodolski i Jerzy Kubin. Ossolineum 1990).
- Project 2061. Science Literacy for a Changing Future*. Washington D.C.: American Association for the Advancement of Science, Update 1994.
- Science for All Americans. Project 2061*. New York: Oxford University Press, American Association for the Advancement of Science 1990.
- Sherburne E.G.: *The Role of the State and Local Academies of Science in the Public Understanding of Science*. Maszynopis, 1966.
- Sherburne E.G.: *The definition of Program Areas for Public Understanding of Science Activities. A Talk Made to the Advisory Committee for Science Education*. National Science Foundation, Washington D.C. 1967.
- Westbrook R.B.: *John Dewey (1859-1952)*. W: *Thinkers on education*. Wyd. Zaghoul Morsy, Paris: UNESCO 1994.
- Whitey S.B.: *Public Opinion about Science and Scientists*. „Public Opinion Quarterly” 1959, t. 23, nr 3.
- Ziman J.: *Społeczeństwo nauki*. PIW, Warszawa 1972.

Stanisław Kawula

*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie*

## PEDAGOGIKA JAKO SWOISTA NAUKA O CZŁOWIEKU

Wychowanie z natury i istoty rzeczy należy postrzegać jako działalność społeczną i humanistyczną, gdyż realizuje się ono poprzez pojedynczych ludzi grupy i instytucje, a przede wszystkim jest dla ludzi. Wychowanie, podobnie jak życie, jest kategorią wieczną. Jako proces i funkcja różnorodnych dziedzin oraz aktywności ludzkiego życia, jego dokonań i skutków – pojawiło się wraz z człowiekiem. To właśnie relacje „z drugim” (jednostką, grupą, szerszymi układami) stanowią od kilku wieków przedmiot badań pedagogicznych lub socjologicznych, głównie po to, ażeby wyjaśnić czy też zaproponować modelowy kształt zachowań jednostkowych lub społecznych. Dzięki różnorodnym interakcjom międzyludzkim mogą istnieć i rozwijać się struktury społeczne (grupy, organizacje, społeczności, instytucje kulturalne i edukacyjne), a także kulturalne systemy symboli (język, technologie, zasoby wiedzy, wartości, przekonania czy normy). Interakcje, wzajemne relacje indywidualne i społeczne oraz społeczne struktury i kultura są sobą powiązane. Żaden z tych komponentów nie mógłby istnieć bez pozostałych (Hurrelmann, 1994; Ossowski, 1962) Miarą i wskaźnikiem rezultatów są głównie dokonujące się zmiany w osobowości wychowanka (w sferze mentalnej, behawioralnej, bądź duchowej). W myśl zawężonej definicji Krzysztofa Konarzewskiego jest ono „działalnością, w której jeden człowiek stara się zmienić innego człowieka”. A więc, przede wszystkim ludzie (tzn. wychowawcy bezpośredni i ich wychowankowie) zawsze są jego animatorami, moderatorami, adresatami i wykonawcami. Choć może się ono dokonywać także bez obecności wychowawcy („konkretnego człowieka”), to jednak wychowanek („inny człowiek”) korzysta z zaleceń, nakazów, sugestii, które zostały doń skierowane, z cudzych myśli i innych środków komunikowania się. Tak więc szeroko rozumiany wychowawca (osoba, która nakreśliła konkretne zadanie, autor książki, budowniczy rzeźby, wykonawca obrazu, reżyser filmu itp.), także jest obecny w procesie wychowania i funkcjonuje w świadomości wychowanka za pośrednictwem obrazu, dźwięku, symbolu graficznego, innego wytworu kultury idei – ten rodzaj wychowania nazywany jest

wychowaniem pośrednim (Sośnicki, 1964, s. 13–14; Homplewicz, red., 1997). Mając na uwadze treść i głębię interakcji, w jakie wchodzi człowiek w różnych fazach swojego życia i różnorodnych sytuacji życiowych, nie sposób wyraźnie nakreślić ich granice i zakres, czy nawet oddzielić od życia w ogóle (por. Kawula, 1999).

Pedagogika to nauka o wychowaniu – ujętym według mnie jako wartościowa pomoc w układaniu się człowieka ze światem (Kawula, 1995). A skoro rezultaty wychowania kumulują się w ludzkiej osobowości, można byłoby, opowiadając się za jego szeroką konwencją, zaliczyć ją do nauk o człowieku. Problem jednoznacznego jej zaklasyfikowania nie jest jednak prosty. Jean Viet, na przykład, do nauk o człowieku zalicza: demografię, lingwistykę, psychologię, psychologię społeczną, antropologię filozoficzną i kulturalną, geografii humanistyczną, socjologię, nauki ekonomiczne, nauki polityczne. Natomiast Jean Piaget i Jean Belin-Milleron nie uwzględniają jej w swoich studiach. Dlaczego tak się dzieje, czym ten stan rzeczy da się racjonalnie uzasadnić? A może jest on wyrazem nieufności do jej społecznego i humanistycznego oblicza? Na pytania te Bogdan Suchodolski (1989, s. 17 i nast.) udzielił następującej odpowiedzi: „Słusznie nie została ona zaliczona w poczet nauk o człowieku, ponieważ cała jej koncepcja człowieka przeciwstawiała się dominującym tendencjom nauk o człowieku. Pedagogika funduje inną, alternatywną koncepcję nauki o człowieku, koncepcję na wskroś humanistyczną. W koncepcji tej akcentuje się rolę potencjalności i możliwości, przeciwstawiając się zawężonym ujęciom faktyczności; koncepcja ta ujmuje człowieka w perspektywie jego powołania, a nie w uzależnieniu od okoliczności losowych; koncepcja ta traktuje człowieka egzystencjonalnie, a nie funkcjonalnie i pragmatycznie czy utylitarnie; w tej koncepcji szuka się człowieka we wspólnocie z drugim człowiekiem, człowieka wyzwolonego z więzi alienacji, człowieka, którego praca ma charakter twórczy, a nie niewolniczy, człowieka, który wytwarza po to, aby stawać się bogatszym człowiekiem wewnątrznie i społecznie, a nie po to, aby osiągał zysk. I wreszcie koncepcja ta ujmuje człowieka w procesach historycznego wytwarzania wartości, a nie w procesach uwikłania w walki o władzę”. W ten sposób pedagogika – zdaniem B. Suchodolskiego – **przeciwstawia się zasadniczo koncepcjom i metodom badań panujących w innych naukach o człowieku. Jest po prostu inną nauką o innym człowieku aniżeli o tym, który jest aktualnie.**

Stosując w tym względzie **moderatywny model pedagogiki, który widzi swój przedmiot (wychowanie, samowychowanie) rozwojowo, prospektywnie, alternatywnie do tego „co jest”, jako jedna z nauk o człowieku, odpowiadać** powinna na główne pytania – „jakim człowiek stać się może”. Jest wtedy ona bliższa kwestiom podejmowanym przez współczesne nurty psychologii humanistycznej (np. szansę rozwoju osobowości, wizje człowieka intencjonalnego czy wielowymiarowego) – (Obuchowski, 1993; Kozielecki, 1996; Young, 1978). Tak też w niniejszym opracowaniu postrzegam istotę i rolę współczesnej pedagogiki (na przełomie XX i XXI wieku), traktującej wychowanie, refleksję nad nim, przede wszystkim w wymiarze humanistycznym. Ich główny sens realizować się powinien poprzez ludzi i dla ludzi. Natomiast osobliwość pedagogiki jako

jednej z nauk o wychowaniu upatruję w jej **ponadspecjalnościowym** ujmowaniu swej problematyki badawczej oraz jej opisująco-wyjaśniających funkcjach, ale zarazem normatywnym i aplikacyjnym podejściu. Stefan Kunowski (1993) mówi wręcz o jej czterech działach: o pedagogice widzianej praktycznie, normatywnie oraz opisowo i teoretycznie (pedagogika ogólna) – (por. Steiner, 1998).

## Dylematy współczesnej pedagogiki

Pośród wielorakich dylematów wymagających pilnego rozstrzygnięcia, a zwłaszcza wyjaśnienia i przyjęcia jasnego stanowiska, można wymienić służebny oraz naukowy charakter współczesnej pedagogiki. Czy jest to cecha do różna, niejako przechodnia czy stała, niezmienna?

Na początek warte przypomnienia jest kilka podstawowych informacji o pedagogice jako o nauce. Wiadomo na ogół, że pedagogika jest jedną z nauk o wychowaniu i jedną z nauk o człowieku (B. Suchodolski). Tak widziana kwestia rzutuje na przedmiot i zadania pedagogiki jako nauki. Dlatego też – niejako z natury rzeczy – wychowanie można uznać za proces psychospołeczny i humanistyczny zarazem. Dokonuje się ono za pośrednictwem ludzi lub wytworów, ich działalności i jest skierowane na zaspokajanie potrzeb jednostek czy grup. Jako proces i działalność ludzka, wychowanie dokonuje zmiany i przekształcenia psychicznej strony człowieka w związku z rozwojem jego organizmu oraz środowiskiem życia. Rezultaty tych przekształceń zaznaczają się przede wszystkim w działaniu człowieka. Zmiany te zachodzą więc tak w samej jednostce, jak i w jej otoczeniu przyrodniczym, kulturowym i społecznym.

W związku z trójjedną naturą człowieka widzimy w nim istotę biosocjo-kulturową. Z tych więc przesłanek wyprowadzany model lub wzorzec pedagogiki powinien zawierać zarazem elementy przyrodnicze, społeczne i humanistyczne. W tym też sensie pedagogika jest *par excellance* jedną z nauk o człowieku i zawiera elementy nauk przyrodniczych, humanistycznych i elementy sztuki (Sośnicki, 1964; Lewowicki, 1994). Stąd też jej ponadspecjalnościowy i integracyjny charakter. Pedagogika jest więc **multidyscypliną** naukową, a nie dyscypliną o wąskim profilu. W tym też sensie należy do grupy nauk „kompleksowych”. Jednak, jak w medycynie, można w niej wyróżnić warstwę teoretyczną oraz płaszczyznę zastosowania, wdrażania, praktyki i itp. Pedagogika, należąc do grupy nauk prakseologicznych, podobnie jak nauki techniczne, rolnicze czy zwłaszcza medycyna nie ogranicza się jedynie do analizy tego co jest, ale wysuwa też dyrektywy typu: „jak być może” (Podgórecki, 1962; Strzałocki, 1989). Z tych też względów, równocześnie interesują pedagogikę zjawiska i fakty: „dane” (pytania, *jak jest?*) oraz fakty „zadania” (pytania – *co być może/powinno?*).

Zadania badawcze pedagogiki nie kończą się zatem na jej dyskursywności, tj. wyjaśnianiu i logicznym opisie rzeczywistości, ale równocześnie na jej przekształcaniu, modelowaniu czy też wysuwaniu rozwiązań wzorcowych lub alternatywnych. Bogdan Suchodolski sądził wręcz, iż alternatywne i równocze-



śnie otwarte spojrzenie na świat współczesny, na człowieka i relacje między-ludzkie jest o wiele szersze niż teren samej edukacji i pedagogiki. Chodzi bowiem głównie o zmianę myślenia, które w swym wymiarze powinno ujmować wielorako współczesny świat i człowieka (Suchodolski, 1990, 1983, s. 47 i nast.).

Celem poznania jest bowiem nie tylko wiedza o świecie, lecz rozumienie świata i samego człowieka; idzie o inną postać myślenia, a więc odpowiedź na pytanie, czym jest rzeczywistość teraźniejsza, ale też jaka odmienna jej postać być może? Czy rozwój jest tylko wielkim powtórzeniem? Czy wszystko co wytworzyła cywilizacja techniczna (np. pojazdy, źródła energii, budownictwo) będzie takie same, tylko szybsze, większe, wygodniejsze etc.? Są to tzw. pytania pierwsze, podstawowe dla ludzkości i człowieka. Z rodzaju odpowiedzi na nie wynikają pytania bliższe człowiekowi, wychowaniu i pedagogice. Człowiek nie tylko jest takim, jakim jest, lecz takim, jakim mógłby być. Dla edukacji, pedagogiki ważne są odpowiedzi choćby na takie pytania: co ludzie robią dla siebie? Co robią sami ze sobą? Co robią ze światem i w świecie? Odpowiedzi możemy uzyskać różne, właśnie alternatywne, otwarte. Możemy odpowiedzieć, że życie ludzkie jest procesem historycznego wytwarzania wartości, a nie ciągłym wklęaniem się w walkę o władzę. W życiu ludzkim nie tylko idzie o zysk jako cel, lecz o inne bogactwo (wewnętrzne, duchowe, społeczne). Pytania te i odpowiedzi powinna poszukiwać właśnie pedagogika jako jedna z nauk o człowieku. Tak też postrzegał jej funkcję B. Suchodolski.

Z miejsca i zadań pedagogiki w strukturze nauk wynikają określone konsekwencje dla sposobów jej uprawiania i jej podstawowych funkcji. Są to niejako ponadczasowe, ogólne cechy pedagogiki jako nauki. Ze względu jednak na jej praktyczne, prakseologiczne implikacje co pewien czas pojawiają się przed nią różnej natury antynomie, dylematy lub pseudodylematy.

W stosunku do pedagogiki, jako jednej z nauk o wychowaniu, wysuwane są nadal liczne uwagi co do jej niskiego poziomu naukowego; twierdzi się, że tkwi ona w przednaukowym stadium rozwoju, czy też nie nadaża za postępem w rozwoju pokrewnych nauk społecznych (socjologia, psychologia) i innych nauk o człowieku (demografia, medycyna, etyka itd.). Formułując np. zarzut na temat poziomu twierdzeń pedagogicznych i ich małej użyteczności praktycznej, mówi się, że dyrektwy i zalecenia wywiedzione z badań nad wychowaniem lub nauczaniem osiągają co najwyżej pułap przepisów kulinarnych. Podważa się przez to w zasadzie teoretyczny i społeczny sens istnienia tej dyscypliny naukowej, jej status akademicki. Można wobec tego zastąpić ją wiedzą z innych nauk humanistycznych lub społecznych, a praktyczną działalność wychowawczą wystarczy oprzeć na zdrowym rozsądku, doświadczeniu, intuicji lub naśladownictwie pracy innych, dokonań eksperymentatorów czy wzorców zagranicznych.

Niekiedy można się spotkać ze zdaniem deprecjonującym sam język i sposób wywodzenia twierdzeń przez pedagogów. Uważa się mianowicie, że jest to nadal język przednaukowy, raczej literacki lub nawet mistyczny, a pedagogika jedynie „pięknie przemawia”, nie mając zasadniczego wpływu na praktykę oświatowo-wychowawczą i efekty wychowania. Zastanowić się jednak trzeba, czy nie mamy do czynienia ze zbyt wygórowanymi wymaganiami stawianymi

samej pedagogice przez praktyków i teoretyków. I tak, Jeohn D. Bernal bardzo szeroko ujmuje zakres penetracji i problematykę badawczą pedagogiki: „Właściwie nauka ta (pedagogika – S.K.) powinna zajmować się całokształtem procesów uwarunkowania, za pomocą których istoty ludzkie od urodzenia aż do śmierci przystosowują się do społeczeństwa, w którym żyją, względnie powinna poznawać wszystko, co wpływa na to, że człowiek dobrze się czuje w swoim otoczeniu lub też dąży do jego zmiany” (Bernal, 1957, s. 57; Myslakowski, 1965, s. 15 i nast.). Są to z pewnością zadania wykraczające poza samą pedagogikę, do spełnienia których niezbędne wydają się wyniki badań innych nauk o wychowaniu (psychologii i socjologii wychowania), a także – szerzej – dorobku nauk o człowieku i społeczeństwie. Aby spełnić oczekiwania stawiane pedagogom, oni sami muszą określić swój przedmiot badań, jego rozumienie (np. wychowanie jako czynności i proces, warunki współtowarzyszące im, uwarunkowania wewnętrzne i zewnętrzne, skutki i efekty wychowania), a także specyficzne aspekty i metody jego badania. To występujące jeszcze wątpliwości wśród przedstawicieli pedagogiki, czym i w jaki sposób mają się badawczo zajmować, stanowią jeden z hamulców rozwoju omawianej dyscypliny. Wątpliwości co do naukowej pozycji pedagogiki są większe niż w innych naukach społecznych. Nadal bowiem zarysowują się rozbieżne stanowiska w kwestii istoty, zakresu, przebiegu i uwarunkowań wychowania, jako przedmiotu badań pedagogicznych oraz jego płaszczyzn i sposobów badania. Sądzi się zatem, że nauki pedagogiczne i oświata (edukacja) – same przeżywające kryzys i uwikłane w zmiany społeczne i „walkę starego z nowym” (zmiany często niejasne, czasem pozorne, czasem żywiołowe i chaotyczne) – usiłują określić własne zadania w przemianach teorii i praktyki edukacyjnej, dążą do ukształtowania nowych modeli teorii i praktyki, ale także starają się odnaleźć własną tożsamość. W wysiłkach tych ważną rolę może spełnić m.in. refleksja nad elementami stałości i zmienności w pedagogice (w teorii i praktyce pedagogicznej), próba oceny tych elementów i ich selekcji, tworzenia nowych modeli teorii i praktyki. We wszystkich tych zakresach pozostaje wiele do zrobienia. I jest to jedno z podstawowych wyzwań wobec subdyscyplin pedagogicznych oraz pedagogiki jako jednej z nauk o człowieku. Nauki o wychowaniu pozostały po prostu w tyle za przemianami społecznymi, a tym samym za współczesnymi problemami wychowania. Dlatego też praktyka oświatowo-wychowawcza nie znajduje należytego oparcia w teorii pedagogicznej, jest osamotniona. Jak podkreśla Roman Schultz (1994, s.38): „Współczesny system oświatowy charakteryzuje się wysokim stopniem złożoności: programowej, technologicznej i organizacyjnej. W jego ramach realizowane są zadania bardziej wielorakie niż kiedyś (m.in. zadania regulacyjne)” (por. też: Folkierska, 1991). Sprawy te staramy się wyjaśnić w dalszej części opracowania. Warto jednak zauważyć, iż w zasygnalizowanych tu wątpliwościach i krytyce naukowego poziomu pedagogiki nie uwzględnia się na ogół faktu jej stosunkowo krótkiego okresu rozwoju, jako nauki w nowoczesnym rozumieniu. Rejestr najnowszych wyzwań stojących przed współczesną pedagogiką przedstawiają autorzy antycypujący rzeczywistość edukacyjną XXI wieku (Pachociński, 1999).

## Etapy rozwoju naukowej pedagogiki

Podobnie jak w innych dziedzinach działalności ludzkiej, praktyka wychowawcza wyprzedzała teorię pedagogiczną. Ta ostatnia pojawiła się stosunkowo wcześniej w dziejach różnych społeczeństw, stając się częścią rozważań filozoficznych i społecznych. Drugi nurt rozwoju refleksji pedagogicznych wiązał się z opisem, analizą oraz systematyzacją konkretnego doświadczenia wychowawczego osób lub instytucji oświatowo-wychowawczych. Był to jednak nadal okres „przednaukowej” pedagogiki. Dopiero w początkach XIX wieku zaczęły się pojawiać próby formułowania częściowych lub całościowych systemów pedagogicznych, odpowiadające już kryteriom metodologicznym nowoczesnej nauki, właściwym pedagogice (Nowakowska, 1977; Sośnicki, 1967, s. 22). Zdaniem Heliodora Muszyńskiego, w kolejnych etapach rozwoju naukowej pedagogiki akcentowano: nomotetyzm w analizie zjawisk wychowawczych. Chodziło w tym podejściu metodologicznym o szukanie praw i twierdzeń ogólnych dla wychowania, aby móc je w pewnej mierze wyjaśniać i przewidywać i to nie tylko w jednostkowych przypadkach; empiryzm tak charakterystyczny dla nauk przyrodniczych i doświadczalnych. Naśladując ich metodologię, pedagogowie o takiej orientacji pragnęli bezpośrednio (głównie z obserwacji) poznawać przebieg procesów i zjawisk wychowawczych na drodze indukcji, jako zasadniczej metodzie badań weryfikacyjnych; prakseologiczny charakter pedagogiki, rozumianej przede wszystkim jako nauka praktyczna. Według tej zasady metodologicznej pedagogika miała formułować i realizować optymalizujące modele działalności, aby pełniej osiągać zakładane cele wychowania, nie bacząc na ich relatywizację w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i kulturowej (Muszyński, 1971, s. 20–23).

Ze względu na jednostronne podejście i brak uwzględniania w niej specyfiki metodologicznej pedagogiki, orientacje te nie przewyciężyły do końca jej słabości teoretycznej i praktycznej. W badaniach pedagogicznych ostatnich lat – zdaniem wspomnianego autora – nie pojawiły się studia empiryczne odpowiadające metodologicznym wzorcom nauk praktycznych. W dalszym ciągu w badaniach prowadzonych na gruncie nauk pedagogicznych dominują takie, które zmierzają do opisu, rejestracji oraz wyjaśniania procesów i zjawisk wychowania, nie zaś takie, które zmierzałyby do innowacyjnego projektowania działań wychowawczych. Do przewyciężenia występujących nadal słabości metodologicznych i tym samym niskiej przydatności praktycznej pedagogiki, konieczne staje się zintegrowanie i zarazem otwartość wysiłków badawczych jej przedstawicieli z wynikami badań pozostałych nauk o wychowaniu. Wiedza o istocie, przebiegu, uwarunkowaniach, modelowaniu i efektywności procesów wychowawczych powinna powstać w sposób całościowy. Będzie to – być może – kolejny, jakościowo wyższy etap w rozwoju nauk o wychowaniu i samej pedagogiki. Wskażmy na niektóre aspekty tworzenia się w rzeczywistości kończącego się XX wieku, tak widzianego systemu nauk o wychowaniu. Pozwoli to równocześnie na bardziej wyraźne uchwycenie specyfiki i roli pedagogiki współczesnej oraz jej poszczególnych subdyscyplin.

Stefan Wołoszyn (1995) sądzi, że nowy jakościowo etap rozwijających się nauk o wychowaniu i nauk pedagogicznych nie może opierać się na nowinkach typu: „upajania się” emancypacją czy ich **autonomią**. Autor ów stwierdza lakonicznie: „skoro człowiek jest niepodzielny, a zatem i proces wychowawczy jest jednością”. Tak też widzi rozstrzygnięcie istniejącego nadal dylematu postępującej dezintegracji i równoczesnej potrzeby reintegracji w ramach nauk o wychowaniu i systemu nauk pedagogicznych (także nauk o człowieku). To proces reintegracji wiedzy uzasadnia formułę potrzeby istnienia pedagogiki jako nauki globalnej, z równoczesnym systemem wyspecjalizowanych nauk o wychowaniu. Ku temu zmierza obecny proces wartościowej integracji dorobku nauk o człowieku i nauk o wychowaniu „w służbie humanistycznych ideałów wychowawczych”. Szczególnie, **syntetyzująca** rola w systemie szczegółowych nauk o wychowaniu – zdaniem Stefana Wołoszyna – przypada pedagogice ogólnej. Z jego rozważań wynika, że wśród **kompleksu nauk o człowieku** – w tym nauk pedagogicznych – **pedagogika ogólna, czyli ogólna nauka o wychowaniu** miałyby za zadanie: „wyodrębnić, opisywać i analizować podstawowe zjawiska, procesy, funkcje, sytuacje i formy wychowania, dokonywać ich selekcji według ważności typologii, ujmować je syntetycznie w ich istotnej strukturze, dociekać ich zmienności i historyczno-społecznego, filozoficznego i naukowego uwarunkowania, naświetlać podstawowe zagadnienia i antynomie wychowawcze (np.: wrodzone „wyposażenie” jednostki a wychowanie, jednostka a społeczeństwo, jednostka a kultura, cywilizacja a wychowanie, swoboda i przymus w wychowaniu itd.), badać status naukowy dyscyplin pedagogicznych i ich teorii, uściślać i precyzować aparaturę pojęciową i język pedagogiki itp. W tym sensie pedagogika ogólna (ogólna nauka o wychowaniu) powinna służyć wszelkim subdyscyplinom pedagogicznym jako pewna najogólniejsza ich teoria, ogólna „konstrukcja myślowa”, lecz – z drugiej strony – powinna również jak najbardziej wiązać się z pedagogiami szczegółowymi oraz umieć syntetyzować i wykorzystywać ich istotne osiągnięcia do owej ogólnej pedagogicznej konstrukcji myślowej i poznawczej, która decyduje o pedagogice czy o naukach o wychowaniu – mimo całego ich zróżnicowania – jako pewnej ogólnej, spójnej wiedzy o wychowaniu człowieka. Wiedza ta powinna błyszczeć blaskiem prawdziwego humanizmu”. Taki zakres zadań oraz kierunki przeobrażeń we współczesnej pedagogice dostrzega również Ewa Rodziewicz, ujmując to w sentencji: „od pedagogiki ku pedagogii” (Rodziewicz, Szczepska-Pustkowska, 1993, s. 8–9; Wołoszyn, 1992, s. 18).

Wskazmy zatem na **rzeczowe aspekty rozwoju (jego etapy) pedagogiki** w rozumieniu nowoczesnej nauki.

## Od jednostronności ku otwartości i alternatywności w pedagogice

Skupmy się najpierw na merytorycznych wymiarach rozwoju pedagogiki jako nauki.

Końcowe lata XX wieku dla pedagogiki, pedagogów i współczesnego wychowania są niejako renesansem wznieconym w początkach naszego stulecia prądów nowego wychowania, które zrodziły się głównie poprzez impuls Elen Key (1849–1926) – autorki wyzwania pod hasłem „stulecie dziecka”. E. Key wierzyła, podobnie jak Jean J. Rousseau, że zadatki wszelkiej doskonałości tkwią w dziecku od początku tylko złe wychowanie tłumi i wypacza jego rozwój. Dlatego – „największa tajemnica wychowania polega na tym, ażeby nie wychowywać” (Key, 1904, s. 81).

Rodzące się i funkcjonujące w praktyce różnorodne koncepcje pedagogiczne w Europie i Ameryce w pedagogice XX w. stanowiły przełom w myśleniu i działaniu edukacyjnym. Stały się przejawem poczynań antyfundamentalistycznych w pedagogice, a dla praktyki stanowiły przykłady koncepcji alternatywnych.

Hasło alternatywności było przede wszystkim opozycją wobec wręcz powszechnie panującego w Europie herbartyzmu. Nie tyle sam Friedrich Herbart (1776–1841), co jego uczniowie: Tuiskon Ziller (1817–1882), Wilhelm Rein (1847–1929) i Otto Willmann (1839–1920) spowodowali, iż herbartyzm stał się na długie lata jedynym naukowym systemem pedagogicznym, systemem niealternatywnym, ortodoksyjnym, wręcz doktrynalnym. Myślenie pedagogiczne według tego wzorca, to dążność do zbudowania konkretnego systemu wiedzy sprawdzonej, pewnej, niepodważalnej. Szkoła stała się w praktyce instytucją monopolizującą prawdę, była – tak jak nauczyciel – wyrazicielem pedagogiki pewności. Kazimierz Sośnicki określał szkołę – jest to system pedagogiczny skutecznie realizujący uczenie się sztuczne. Natomiast pedagogika pragmatyzmu Johna Deweya (1859–1952), będąca także jednym z „wielkich” systemów edukacyjnych, wprowadza jako centralną kategorię uczenie się naturalne (Sośnicki, 1976). Człowiek, dziecko uczy się przez działanie, poprzez rozwiązywanie sytuacji życiowych. Jeśli sytuacja jest dla nas nowa, także pomysły na jej rozwiązanie muszą być nowe – oto sentencja pedagogiki pragmatyzmu i progresywizmu czy też funkcjonalizmu Edouarda Claparede’a oraz szkoły pracy Georga Kierschensteinera (1854–1932) – (Nawroczyński, 1987).

Pedagogiczny i społeczno-polityczny sens dwu „wielkich” systemów pedagogiki przełomu XIX i XX wieku był zgoła odmienny, także pod względem przyjętych celów. W pierwszym przypadku herbartyzm sprzyjał m.in. utrwalaeniu państwowego „drylu pruskiego”, a więc wykształceniu sprawnego urzędnika, ukształtowaniu dobrej, sprężystej administracji, zbudowaniu państwa na zasadach militarystyki. Dlatego też idea „szkoły tradycyjnej” wyszła daleko poza Niemcy i przeniknęła także do Austrii, Włoch, Rosji oraz do Anglii, Francji, a nawet do Stanów Zjednoczonych. Tak ogromnej popularności i wielkiego zasięgu nie zakładał jej twórca F. Herbart, pierwszy na świecie docent uniwersyteckiej pedagogiki.

W przypadku systemu pedagogiki pragmatycznej, który dał zasadniczy impuls ruchowi nowego wychowania w Europie, powstał on niejako na zamówienie tworzącego się demokratycznego społeczeństwa w Stanach Zjednoczonych. Podstawy teoretyczne filozofii i psychologii amerykańskiej Ch. Peirca

(1839–1914), Williama Jamesa (1842–1910), a zwłaszcza J. Deweya ujmowały świat człowieka w trzech podstawowych zasadach: 1) tylko pluralistycznie pojmowany świat i społeczeństwo może być podstawą wolności człowieka; 2) człowiek jest stale rozwijającą się istotą; 3) człowiek powinien mieć umiejętności korzystania z już posiadanych doświadczeń. A więc uczenie się przez działanie – jawi się jako główna zasada pedagogiczna.

W wymiarze globalnym system pedagogiki pragmatycznej stał się skutecznym instrumentem – także „na usługach” – tworzącego się społeczeństwa amerykańskiego o charakterze liberalno-demokratycznym. Pozostawał on zatem w wyraźnej opozycji do kształtu zmilitaryzowanej i zorientowanej imperialistycznie Europy – stwierdzał Kazimierz Sośnicki (1967, s.20).

W ściśle pedagogicznym wymiarze zwolennicy „nowego wychowania” przywiązywali uwagę do respektowania podstawowych praw dziecka: do wolności, do nieskrępowanych poszukiwań własnych zamiast gotowej wiedzy, stwarzania im okazji do indywidualnego rozwoju, do przygotowania poprzez szkołę do życia. Teorie pedagogiczne wkroczyły w okres pierwszej heterodoksji, rozgałęziania się, rozwiązań alternatywnych – pojmowanych jako konieczne wyzwanie praktyki oświatowo-wychowawczej początku XX wieku.

Naturalnie, po okresie euforii, a więc pojawiania się wielu rozwiązań praktycznych (eksperymentalnych) w Europie i Ameryce Północnej nastąpiło ich osłabienie, a niekiedy zaniesienie. W Polsce ruch „nowego wychowania” był obecny, choćby poprzez tłumaczenie podstawowych koncepcji i ich upowszechnianie wśród nauczycieli. Mamy też wiele nowszych opracowań monograficznych z tego okresu, głównie analiz krytycznych (Śliwerski, 1998; Okoń, 1997).

Burzliwe przemiany oraz kryzysy ekonomiczno-polityczne i kulturalne już w latach trzydziestych naszego stulecia spowodowały wyłonienie się nowych orientacji pedagogicznych, głównie na gruncie amerykańskim. Miały one być środkiem na odnowę amerykańskiej demokracji i kultury. Ukształtował się więc perenializm, esencjalizm, progresywizm i rekonstrukcjonizm. Z kierunków tych najbardziej znany u nas jest esencjalizm dzięki pogłębionemu studium K. Sośnickiego (1958). W Stanach Zjednoczonych praktyka oświatowa była zdominowana głównie przez progresywizm. Tak więc orientacja pedagogiczna na swobodny i indywidualny rozwój człowieka, podkreślająca rolę zainteresowań własnych dziecka, miała być *antidotum* na przezwycięzenie kryzysu demokracji amerykańskiej, drogą do odrodzenia społecznego, emancypacji, umocnienia ładu i porządku moralnego.

Należy postawić pytanie o występujące antynomie we współczesnej pedagogice polskiej, we współczesnej edukacji, zwłaszcza w jej praktycznym wymiarze. Źródłem wielu dylematów w pracy szkół i nauczyciela są z pewnością uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, ale także psychopedagogiczne. Te ostatnie wynikają z zakorzenienia się w przyzwyczajeniach edukacyjnych nauczycieli i pedagogów, którzy nadal w swym powszechnym wymiarze tkwią w herbartyzmie, a więc w myśleniu ortodoksyjnym, fundamentalistycznym – niejako zamkniętym. Zostało ono także pogłębione poprzez system i „pedagogikę” – pedagogikę nierealnego socjalizmu, podbudowaną ideą ko-

munizmu – twierdzi Teresa Hejnicka-Bezwińska (1989, s. 160 i nast.; Muszyński, 1992). Generalnie biorąc, ten punkt widzenia (krytyczny) utrwalił się wśród zdecydowanej większości pedagogów polskich i zagranicznych (Schoenebeck, 1989, 1997; Szkudlarek, Śliwerski, 1993; Lindenberg, 1993).

Jedną z młodych przedstawicielek pedagogiki antyfundamentalistycznej mówi wręcz: „Fundamentalizm polityczny, przenikający do oświaty uniemożliwia w Polsce rozwinięcie (obecnie – S.K.) właściwego »nowego wychowania«, szerokiego nurtu szkół alternatywnych, budowanych na autorskich pomysłach. Szkoły te raczej oparte są na prostej negacji dominującego systemu, wzmacnianego przez pogłębiające autorytaryzm praktyki polityczne, instrumentalizm wychowawczy i nową ideologizację szkoły. Brakuje wciąż modeli (teoretycznych – S.K.) dla budowania demokratycznego i obywatelskiego ładu społecznego (Kruk, 1995, s. 74). Sytuację tę określa Zbigniew Kwiecieński (1993, s. 17) jako uprawianie pedagogiki przystosowanej do nie istniejących już ram systemowych.

Jednak w wielu środowiskach i umysłach polskich pedagogów i nauczycieli powstają próby praktycznego wcielenia w życie pedagogiki antyfundamentalistycznej, podkreślającej choćby takie wyzwania, jak: idee spontaniczności i naturalności, aktywizmu, idee progresywizmu czy wręcz pajdocentryzmu i antypedagogiki. Stefan Wołoszyn jest zdania, iż pedagogika jako teoria jest nadal otwarta, gdyż dopuszcza wielość rozwiązań teoretycznych, które wzbogacają i posuwają naprzód wiedzę o wychowaniu i jego procesie. Słowem, pedagogika jako teoria gotowa jest widzieć co najmniej od stu lat i uznać różne pola racjonalnego traktowania wychowania i jego odmian. Widzi też potrzebę ich pluralistycznego kształtu i wielostronnego kształcenia współczesnych nauczycieli-wychowawców. Nie jest to jednak powszechny i oczywisty model uprawiania pedagogiki, jej otwartego paradygmatu. Różne „pedagogie ideologiczne”, czyli ideologie wychowawcze, są nadal liczne. Każdą z nich cechuje wyłączność, zamykanie się, niejako ekskluzywność. Każda ideologia ma zatem charakter „fundamentalny”, sobie tylko przyznaje rację, a wychowanie traktuje jako płaszczyznę indoktrynacji własnych ideałów, własnego uznanego systemu wartości. „System ten wykładany jest w programach i deklaracjach ideowych, aktach ustawodawczych, encyklikach i adhortacjach – partii, społeczeństw, narodów, państw, kościołów itd. Tak się określa paradygmat każdej pedagogiki ideologicznej” (Wołoszyn, 1974, s. 48). Nowy paradygmat pedagogiczny może być widziany jako przejaw różnorodnych odmian myślenia o edukacji, odmian alternatywnych. Jest to przede wszystkim paradygmat pedagogiki kontestacyjnej i krytycznej, którego cechą jest także współczesna heterodoksja i antyfundamentalizm. W myśleniu pedagogicznym jest to przejaw poliparadygmatyczności widzenia koncepcji edukacyjnych i wielkości rozwiązań praktycznych. Jest to okres wylaniającej się heterogeniczności pedagogiki po okresie ortodoksji – rozwoju linearnego i rozgałęzienia się teorii (wariantowości) – (Rutkowiak, 1995, s. 23). Jednym z wyzwań jest wysiłek poszukiwania podstaw pedagogiki otwartej i alternatywnej.

Zjawisko to zapobiega, moim zdaniem, także „jednoczemu” – cyklopowemu – postrzeganiu rzeczywistości edukacyjnej i jednowymiarowej refleksji w łonie samej pedagogiki, ukazując jej właściwą panoramę – „Światowidową”. W takich ujęciach teoretycznych postuluje się dynamiczne podejście do podmiotu działania twórczego, pozwalające ująć w bardziej realistyczny sposób sam proces działania, w którym zróżnicowany może być stopień: świadomości celu, subiektywnie doznawanej świadomości działania, wreszcie – świadomości reguł realizacji celu.

Symptomatyczne jest pojawienie się komplementarnych wobec siebie różnych teorii, szkół i myślenia o edukacji. W pedagogice lat dziewięćdziesiątych uwidacznia się wpływ postmodernizmu, co nadaje jej charakter refleksyjny, krytyczny i otwarty. Chociaż nie można także nie zauważyć jej eklektyzmu, krytykanctwa za wszelką cenę oraz przecenienia instrumentalizmu i pragmatyzmu; nawrotu do przekazywania gotowych treści i wzorców kulturowych, a także uduchowionego i hermetycznego języka oraz przyjmowania opcji „anty”, np. antynomii, wykluczania itp. W tym ostatnim zakresie przodującą rolę odgrywa u nas edukacja multimedialna, zwłaszcza internetowa, telewizyjna i filmowa (np. amerykańizacja kultury i języka).

Zdaniem autorów amerykańskich i rodzimych, w dobie obecnej wiodącym kierunkiem w odnowie pedagogiki powinien być przede wszystkim **rekonstrukcjonizm**. Jest to nurt myślenia poszukujący harmonii pomiędzy przekazywaniem dzieciom i młodzieży dobrych doświadczeń z przeszłości z kształtowaniem w nich kompetencji i odwagi współuczestnictwa w tworzeniu nowej, bardziej demokratycznej sfery publicznej, nowego – bardziej solidarnego społeczeństwa przy godzeniu tego z dobrem i rozwojem własnym każdej jednostki. Rekonstrukcjonizm postrzega m.in. nauczycieli jako „transformatywnych intelektualistów”, rzetelnie wykształconych, nastawionych na zmiany świata społecznego i życia jednostkowego (Paulston, 1993).

Zbigniew Kwieciński (1993, s. 21, 1998, s. 15) zauważa, iż „Proponowana przez rekonstrukcjonistów pedagogia (pedagogika – S.K.) nie koncentruje się ani na szczęśliwości dziecka, ani na przekazie gotowych treści i wzorców kulturowych; skupia się bowiem na rozwoju dziecka jako mądrego i dobrego współuczestnika *robienia* świata lepszym, sprawiedliwszym, bogatszego kulturowo i gospodarczo”.

Są to już nie tylko wyzwania stawiane pedagogice współczesnej, ale stają się jej podstawowymi cechami. Także praktyka edukacyjna nabiera coraz pewniej znamion zasady: „wielości w różnorodności”. Pluralizm i tolerancja, wolność i odpowiedzialność – jako kluczowe zjawiska i wartości regulujące obecny ład społeczny – nadają praktyce pedagogicznej impuls do wizji „rozkwitania wielu kwiatów”. Świadczy to o tym m.in. niejako lawinowy rozwój szkół „otwartych” w różnych częściach świata, powstawanie odmian „wolnych szkół” itp.

Alternatywność dla pedagogiki końca XX i początku XXI wieku staje się nie tylko wyzwaniem (koniec „stulecia dziecka”), ale jest już jej cechą i będzie koniecznością przełomu wieków. Pedagogika, edukacja i szkoła współczesna wkroczyły w drugi okres heterodoksji, głównie jako: **opozycja ortodoksji, uni-**



formizmu, fundamentalizmów „różnej maści” i apologii ideologicznych oraz jako: promocja pluralizmu, tolerancji i demokracji. Jest zapowiedzią „nowej ery” o alternatywnym wychowaniu i wspomaganiu rozwoju (kategorie: *new age*, także *political correctness*. Umiejscawia się je w kanonie wolności i tzw. poprawności etycznej i słuszności politycznej. Impulsem i podstawą tworzenia się alternatywnych rozwiązań pedagogicznych, ich idealnych i praktycznych projektów są m.in. wolność, demokracja, sprawiedliwość, tolerancja, otwartość, pluralizm, emancypacja, niezależność i otwartość na nowości. Koncepcja alternatywna zrodziła się z odwagi twórców i ich **nonkonformizmu** wobec adaptacyjnych rozwiązań edukacyjnych, które są wyborem (np. między didaskalocentryzmem a pajdocentryzmem). Walorem alternatyw edukacyjnych jest permanencja, ale niekoniecznie uniwersalność czy też uniformizm ani dążność do upowszechniania. Stąd też ich wyspowy, marginalny czy śladowy kształt. Wśród dość głośnych aktualnie nurtów, koncepcji i prądów pedagogicznych i edukacyjnych można wymienić: ruch *deschoolersów* (społeczeństwo bez szkoły, głównie I. Illich), pedagogikę *Gestalt* (pedagogika postaci – O.A. Burow); „szkoły oporu” (J. Ramseggera); *flexischooling* (edukacja elastyczna – R. Meighan); szkoły waldorfskie (szkoły steinerowskie, wolne szkoły typu „waldorf” – R. Steiner); *reschooling* (nieszkolny system edukacyjny – C. Millen); „antypedagogikę” (H. von Schoenbecka); „szkoły oporu” (J. Ramseggera) i inne. W Polsce jest to m.in. „edukacja dialektyczna” (R. Łukaszewicza), „edukacja w wolności” i bez ocen (B. i W. Śliwerscy) i szkoła z wyboru (A. Nalaskowskiego) i inne (Kawula, 1991; Śliwerski; Szkudlarek, 1993).

Z tej mozaiki nurtów, prądów i ich zastosowań (pedagogii – S.K.) – zdaniem Stanisława Palki – mamy także do czynienia w samej pedagogice ze różnicowanymi nurtami teoretycznymi i metodologicznymi. I tak, jego zdaniem: „Nie ma dziś jednej pedagogiki systematycznej; tworzone są i uprawiane różne odmiany pedagogiki stanowiące: bądź przetworzone konstrukty teoretyczne z przeszłości, bądź przetworzone konstrukty i »ideologie« współczesnych prądów pedagogiki zachodniej, bądź zarysy teoretyczne pedagogiki nawiązujące do współczesnych założeń i orientacji naukowych filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, bądź też próby budowy pedagogiki teoretycznej dostosowanej do współczesności, przeszłości i przyszłości. Nie brak pedagogów odbierających tej dyscyplinie miano nauki, traktujących ją jako dyscyplinę ściśle praktyczną, technologiczną. Dość wyraźnie zaznacza się orientacja pedagogiczna powstała w nurcie postmodernistycznym, w którym akcentuje się w myśleniu pedagogicznym prymat różności, relatywizm poznawczy, ahistoryczność, tolerancję dla odmienności” (Palka, 1995, s. 9, 1998). Dodać można jeszcze liberalizm, relatywizm etyczny czy wolną konkurencję. Autor ów zauważa, iż powstała sytuacja (mająca znamiona nieuporządkowania, chaosu, zróżnicowania) może rodzić uczucie zagubienia, ambiwalencji i niepewności u teoretyków pedagogiki i badaczy pedagogicznych. Rozwijanie naukowe pedagogiki powinno – według jego zdania – orientować się na stałe punkty oparcia, na stałe elementy rozwojowe. Choćby zarysowo staram się je nakreślić w końcowej części niniejszego rozdziału.

## Konsekwencje dla pedagogiki jako nauki o człowieku

W społeczeństwie pluralistycznym i tolerancyjnym – realizującym idee demokracji – działalność szkoły, a zwłaszcza treści procesów kształcenia i wychowania, nie mogą podlegać zmiennym platformom ideologicznym i politycznym. System edukacji powinien mieć trwale podstawy wychowawcze, wynikające z wartości ogólnoludzkich, patriotyzmu, wolności, miłości, społecznego postępu, humanizmu, etosu pracy i wiedzy, solidaryzmu oraz odpowiedzialności i poszanowania godności człowieka. Zatem, jakie zasady pedagogiczne przyjąć dla projektowania rzeczywistości edukacyjnej „teraz”, w Polsce, na końcu XX wieku, na przełomie drugiego i trzeciego tysiąclecia?

Stanisław Nalaskowski wyraził pogląd, iż tolerancja i pluralizm to podstawowe zasady umożliwiające realizację idei humanizmu, alternatywności i podmiotowości w wychowaniu. Pluralizm i tolerancja w wychowaniu wyraża się w poglądzie, że ludzie, choć ich łączy dziedzictwo kulturowe, jednak różnią się między sobą, a indywidualność każdego ucznia stanowi wartość podlegającą ochronie. Zatem tolerancja jest wytworem i warunkiem humanistycznego wychowania oraz gwarantem zachowania podmiotowości ucznia w procesie edukacji. Są to jednak przede wszystkim zadania do osiągnięcia, a nie realne fakty społeczne. Jedną z ważnych dyrektyw postępowania pedagogicznego jest tolerancja wobec niezależności postaw, dzięki której motywem działania jest podjęcie optymalnej decyzji jednostkowej lub grupowej, a nie chęć osiągnięcia osobistych korzyści poprzez podporządkowanie się oczekiwaniom zespołu lub nauczyciela-wychowawcy (S. Nalaskowski, 1993; Mizerek, 1999, s. 70–71).

Wreszcie korzystne do wywołania sytuacji nacechowanej tolerancją są postawy i bezpośrednia działalność nauczyciela, wychowawców, opiekunów i instruktorów. Użyteczne mogą się okazać dyrektywy i zalecenia, których stosowanie powinno kształcić u wychowanków zdolności i postawy twórcze, innowacyjne i nonkonformistyczne. Wymienia je często literatura psychologiczna (Aronson, Wilson, Akert, 1990, s. 9–10). Jedną z dróg do umacniania i kształtowania społeczeństwa tolerancyjnego i pluralistycznego jest także wdrażanie idei uspołecznienia szkoły.

Heliodor Muszyński nazywa wcielanie tej idei w życie swoistą walką przeciwko państwowemu monopolowi na edukację i szkolnictwo. Jego zdaniem, dążenia te mają podłoże polityczne, ideologiczne i podmiotowe. Autor opowiada się za trzecią z wymienionych płaszczyzn, w której dochodzi do głosu respektowanie praw jednostki do korzystania z dóbr użytku powszechnego, do którego należy także oświata. Okazuje się, że systemy edukacyjne, zwłaszcza państwowe systemy szkolne, w różnym stopniu służyły wyzwoleńcu człowieka, jak też jego zniewoleniu. Ten drugi aspekt edukacji i szkolnictwa był realizowany w totalitarnych i faszystowskich systemach społecznych (Muszyński, 1990, s. 9–10).

Dlatego cele i funkcje edukacji można widzieć w trzech podstawowych płaszczyznach, które są akcentowane odmiennie w różnych państwach:

1. Cele edukacji podporządkowane bezpośrednio **dobru dziecka i młodzieży** (kształcenie jednostek w imię ich szczęścia i pomyślności);
2. Cele edukacji podporządkowane bezpośrednio **dobru uczniów** (kształcenie w imię interesu grupy, do której należą także jednostki kształcone);
3. Cele edukacji podporządkowane bezpośrednio **dobru podmiotów jednostkowych lub zbiorowych**, niejako z wyłączeniem dziecka – ucznia (kształcenie w imię interesów ludzi lub grup, których dążenia są niezgodne lub sprzeczne z dążeniami osób kształconych).

Pierwsza z tych możliwości odpowiada modelowi „oświaty w służbie człowieka”, druga „oświaty w służbie bezpieczeństwa”, zaś trzecia „oświaty zniewalającej”, bo podporządkowującej dobro jednostki jakiemuś innemu dobru, w którym jej własne dobro co najmniej się nie zawiera, ale może być z nim niezgodne lub sprzeczne.

Co zatem może uczynić współczesna pedagogika i edukacja, aby umocnić w naszej państwowości oraz w społeczeństwie elementy pluralizmu i demokracji, a także tolerancji i uspołecznienia? Co robić, ażeby uniknąć kolejnej pułapki uzależnienia i nowych apologetyk? Najlepiej byłoby, ażeby udało uwolnić się od wszelkiej ideologizacji pedagogiki oraz wyraźnych odniesień aksjologicznych działalności praktycznej (głównie wychowania organizowanego w szkole). „Wszelki materialny cel wychowania – pisał Bogdan Nawroczyński – zawsze jest historycznym wytworem pewnego społeczeństwa i pewnej kultury. Pedagogika nie stwarza wartości i celów wychowawczych, ale je zastaje w sumieniu ludzi, narodu i epoki. Zadaniem jej jest opracowywać je logicznie, a więc łączyć z innymi wartościami i celami życia ludzkiego w system pozbawiony sprzeczności; wyprowadzać z nich i dostosowywać do nich wartości i cele podrzędne oraz środki i normy postępowania” (*Pedagogika ogólna...*, 1999, s. 41; Nowak, 1999, s. 221). A zdaniem M. Nowaka, pedagogika powinna mieścić się „między” i „ponad” ideologią.

Do określenia bieżącej strategii wychowania bardziej przydatny wydaje się taki sposób widzenia celów współczesnego wychowania, w którym akcentuje się konkretne czynności człowieka, a nie tylko wylicza się numeracyjnie zestaw jego cech postulowanych. Wychowanie według tej koncepcji preferuje zadania i czynności wychowawcze podporządkowane modelowi człowieka postulowanego. Jest ono jednak rozwiązywaniem aktualnych problemów życiowych człowieka, **wprowadzaniem we wspólnotę**, przysposabianiem go do twórczego udziału w różnorodnych formach wsparcia społecznego. Problemy główne, zadania i czynności praktyczne można tylko wstępnie określić przed ich podjęciem. Ich uściślenie może być dokonywane stopniowo w toku czynności wychowawczych, podczas których poznaje się życie wychowanek, nawiązuje z nim kontakt psychiczny, interweniuje w jego zadania i czynności. Polega to nie na ograniczaniu, ale na wyzwaniu realizacji zadań i czynności wychowanków z nacisków i barier zakłócających ich prawidłowy przebieg. Ten sposób kierowania procesami wychowawczymi jest bliższy psychologicznej teorii czynności i **strukturalizmu**, według której interesuje nas relacja: część – całość, a nie relacja cel – środek. W tym też sensie może ona stanowić inną, alterna-

tywną strategię określania celów i zadań wychowawczych w aspekcie indywidualnym i społecznym. Jest to równocześnie kluczowa zasada pedagogiczna, warunkująca alternatywność we współczesnej edukacji. Zasada ta odnosi się głównie do tworzenia autorskich i społecznych programów pracy dydaktyczno-wychowawczych szkół.

Są to aktualnie polskie pomysły, aby złagodzić w pedagogice nacisk „różnej maści” fundamentalizmów i osłabić ich apologetyczną rolę w kreowaniu współczesnego wychowania, dążąc tym samym do pluralizmu i tolerancji oraz utrwalania demokracji i uspołeczniania w procesach edukacyjnych (Pasterniak, 1999; Bauman, 1990). Stanowi to zarazem wyzwanie, a nawet konieczność dla pedagogiki schyłku XX wieku w skali globalnej, lokalnej i globalnej (termin Z. Baumana).

To wyzwanie edukacyjne jest rodzajem psychicznego i społecznego nacisku na teorię i praktykę pedagogiczną, ażeby podjąć konkretną działalność – w tym przypadku inwariantową, otwartą, a więc alternatywną. W odniesieniu do kształtu wczesnej edukacji dzieci, alternatywność staje się wręcz koniecznością i dzięki temu, iż wykorzystuje wielość doświadczeń praktycznych (rodzimych i zagranicznych) staje się jej niezbywalną cechą. Wyzwanie to powinno uwidocznić się w rozpoczętej u nas reformie edukacji. Między innymi Maria Mendel (1999, s. 66–69, *Stalość i zmienność...*, 1995, s. 80–81) proponuje wzmocnienie współpracy reformującej się szkoły z rodzicami poprzez praktyczną realizację koncepcji tzw. „szkoły przezroczystej”.

Twórca koncepcji pedagogiki humanizmu tragicznego – B. Suchodolski – stawiał w latach dziewięćdziesiątych pytania pedagogom przyszłości. Jest to problem przygotowania do ochrony i rekonstrukcji cywilizacji współczesnej, do umiejętnego kierowania jej dalszym rozwojem. Oraz drugie – do programu humanizacji świata i człowieka – jak żyć w świecie chaosu, zagrożeń, niesprawiedliwości i krzywd, jak w nim tworzyć i realizować wartości wyznaczające człowieczeństwo? (Suchodolski, 1990, s. 7).

Przełom tysiącleci wymaga od nas zmiany strategii współczesnego wychowania, a nawet paradygmatu współczesnej pedagogiki – kierunków jej poszukiwań, myślenia i rozstrzygnięć. Chodzi m.in. o odejście od: 1) pedagogiki urabiania do pedagogiki wyzwalań; 2) pedagogiki pewności do pedagogiki poszukiwania, alternatywnej; 3) pedagogiki pompatycznej do pedagogiki dialogu, spotkania („ja i ty” – M. Buber – 1993, s. XV); 4) dogmatyzmu do dynamizmu w funkcjonowaniu podmiotów edukacyjnych, w tym instytucji oświatowo-wychowawczych i reformowanego systemu edukacji w Polsce. Nowy paradygmat pedagogiczny może być widziany jako przejaw różnorodnych odmian myślenia o edukacji, odmian otwartych i alternatywnych (Kawula, 1999, s. 98–99). Jest to równocześnie paradygmat pedagogiki kontestacyjnej, którego cechą jest także współczesna heterodoksja i antyfundamentalizm. W myśleniu pedagogicznym jest to przejaw poliparadygmatyczności widzenia koncepcji edukacyjnych i wielkości rozwiązań praktycznych. Jest to okres wyłaniającej się heterogeniczności pedagogiki po okresie ortodoksji – ku reintegracji jej teorii oraz rozgałęzianiu się jej praktyki (wariantowości).

Są to już nie tylko wyzwania stawiane pedagogice współczesnej, ale stają się jej podstawowymi cechami. Także praktyka edukacyjna nabiera coraz pewniejszego znamienia „wielkości w różnorodności”. Pluralizm i tolerancja, wolność i odpowiedzialność – jako kluczowe zjawiska i wartości regulujące obecny ład społeczny – nadają praktyce pedagogicznej impuls do „rozkwitania wielu kwiatów”. Otwartość i alternatywność dla pedagogiki końca XX wieku stają się nie tylko wyzwaniem („stulecia dziecka”), ale jest już jej cechą i nadal będzie koniecznością przełomu wieków.

Warunkiem wprowadzenia rozwiązań reformatorskich w edukacji, a ściślej w szkole, jest uznanie przez społeczeństwo zasady pluralizmu i tolerancji (wartości, wzorów życia), a także programowej otwartości na odmienność, anty-fundamentalizm, elastyczność i spontaniczność działania pedagogicznego – jednak połączonego z odpowiedzialnością.

Pedagogika otwarta i edukacja alternatywna zrodziła się z odwagi wyobrażenia sobie świata odmiennego jaki jest, chęci działania na rzecz urzeczywistnienia jego odmiennej wizji oraz przejawiania oportunistycznego wobec istniejącego „doskonałego” obrazu świata, który jest. Zakłada ona zawsze wyzwolenie lub przejście od istniejącego stanu oświaty, szkolnictwa, wychowania do wzbogacania go o inne wizje i projekty, a nawet o nowe paradygmaty pedagogiczne. Pedagogika taka ma charakter antyinstytucjonalny i nie jest tylko środkiem do osiągnięcia celów instrumentalnych i utylitarnych. Bazuje przede wszystkim na bezinteresowności, dialogu, humanizmie, samorealizacji, prawie do zachowań odmiennych, wolności i wyobraźni. Dziecko ma np. prawo do indywidualnej drogi rozwoju. Postulat ten może umożliwić właśnie szkoła oparta na pedagogice otwartej i alternatywnej. Zastępuje się tradycyjne pojęcie programu kształcenia i metod nauczania na rzecz pedagogicznego impulsu i propozycji oraz wspierania aktywności edukacyjnej uczniów.

W edukacji alternatywnej eksponującą pozycję zajmuje diagnozowanie osiągnięć rozwojowych dzieci, głównie przy wykorzystaniu technik obserwacyjnych i sytuacyjnych, z zaniechaniem ocen ilościowych. Zewnętrznym wskaźnikiem tego procesu może być ocena opisowa lub samoocena ucznia. W tym kontekście następuje zmiana funkcji szkoły: odejście od funkcji selekcyjnej systemu szkolnego na rzecz funkcji wspierającej rozwój dzieci, ich uzdolnienia i możliwości.

Idzie więc o to, aby szkoła stała się terenem nabywania przez dzieci rzeczywistych, przydatnych doświadczeń, terenem otwartym dla rodziców, otoczenia społecznego i jego problemów. Najważniejszym zadaniem szkoły jako instytucji nie jest uzupełnianie codziennych, praktycznych i społecznych doświadczeń dzieci i młodzieży przez wiedzę teoretyczną, lecz stworzenie im szansy praktycznej nauki i rozwoju przez twórczą aktywność.

W modelu pedagogicznym szkół alternatywnych, w odróżnieniu od szkół konwencjonalnych czy też tradycyjnych, uczniowie mają – lub mogą mieć – szeroki, częsty i bezpośredni kontakt z rzeczywistością przyrodniczą, techniczną, społeczną i kulturową oraz wielkość relacji „z drugim” (z człowiekiem).

## Bibliografia

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M.: *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań 1997.
- Bauman Z.: *Modernity and Ambivalence*. London 1990.
- Bernal J.D.: *Nauka o dziejach*. Warszawa 1957.
- Folkierska A.: *Pytania o pedagogikę*. Warszawa 1991.
- Hejnicka-Bezwińska T.: *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej*. Bydgoszcz 1989.
- Homplewicz J. (red.): *Gdy osobowość horyzontem wychowania*. Rzeszów 1997.
- Hurrelmann K.: *Struktura społeczna a rozwój osobowości*. Poznań 1994.
- Kawula S.: *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*. Toruń 1999.
- Kawula S.: *Dylematy edukacyjne za granicą*. Warszawa-Olsztyn 1991.
- Kawula S.: *Współczesne antynomie w wychowaniu*. „Acta Universitatis Lodzianis” *Folia Paedagogica et Psychologica* 35, 1995.
- Key E.: *Stulecie dziecka*. Tłum. J. Moszczeńska. Warszawa 1904.
- Konarzewski K.: *Pedagogika celów czy pedagogika wartości?* „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2.
- Kozielecki J.: *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa 1996.
- Kruk J.: *Antyfundamentalizm w pedagogice: nowe wychowanie i współczesna edukacja alternatywna*. W: *Inspiracje, otwarcia, krytyki w edukacji*. Red. E. Rodziewicz. Gdańsk 1995.
- Kunowski S.: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wyd. 2, Warszawa 1993.
- Kwieciński Z.: *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Poznań 1998.
- Kwieciński Z.: *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa 1993.
- Lewowicki T.: *Dylematy metodologii pedagogiki*. W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. Kwiatkowska. Warszawa 1994.
- Lindenberg Ch.: *Szkola bez lęku*. Warszawa 1993.
- Mendel M.: *Edukacja społeczna jako odmiana myślenia o wczesnej edukacji*. Olsztyn 1999.
- Mizerek H.: *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn 1999.
- Muszyński H.: *Pedagogika polska i jej tożsamość*. „Rocznik Pedagogiczny” R.15, 1992.
- Muszyński H.: *Uspołecznienie szkoły. Zarys problematyki pedagogicznej*. „Edukacja” 1990, nr 4.
- Muszyński H.: *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa 1971.
- Mysłakowski Z.: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*. Warszawa 1965.
- Nalaskowski S.: *O ideale wychowania i celach kształcenia. Studium pedagogiki porównawczej*. Toruń 1993.
- Nawroczyński B.: *Dzieła wybrane*. T. 1. Wybór A.Mońka-Stanikowa. Warszawa 1987.
- Nowak M.: *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin 1999.
- Nowakowska M.: *Teorie badań. Ujęcia modelowe*. Warszawa 1977.
- Obuchowski K.: *Człowiek intencjonalny*. Warszawa 1993.
- Od pedagogiki ku pedagogii*. Red. E. Rodziewicz, M. Szczepska-Pustkowska. Toruń 1993.
- Okoń W.: *Dziesięć szkół alternatywnych*. Warszawa 1997.

- Ossowski S.: *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa 1962.
- Pachociński R.: *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*. Warszawa 1999.
- Palka S.: *Aktualne sposoby uprawiania pedagogiki ogólnej w Polsce*. W: *Pedagogika ogólna. Tradycja – tożsamość – nowe wyzwania*. Red. T. Hejnicka-Bezwińska. Bydgoszcz 1995.
- Palka S. (red.): *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków 1998.
- Pasterniak W.: *Głębia i pewność. O pedagogice teonomicznej u progu trzeciego tysiąclecia*. Poznań 1999.
- Paulston R.G.: *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów. W: Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogikach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa 1993.
- Pedagogika ogólna i subdyscypliny*. Red. L. Turowski. Warszawa 1999.
- Podgórecki A.: *Charakterystyka nauk praktycznych*. Warszawa 1962.
- Rutkowski J. (red.): *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków 1995.
- Schultz R.: *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*. Warszawa 1994.
- Sośnicki K.: *Istota i cele wychowania*. Warszawa 1964.
- Sośnicki K.: *Pedagogika esencjalizmu w USA*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1958 nr 4.
- Sośnicki K.: *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.* Warszawa 1967.
- Sośnicki K.: *Stylen pedagogiki*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici” – Pedagogika V, Toruń 1976.
- Stalość i zmienność w naukach pedagogicznych*. Red. A.W.Maszkę. Olsztyn 1995.
- Steiner R.: *Ogólna wiedza o człowieku jako podstawa pedagogiki*. Tłum. A.Winiarczyk, Gdynia 1998.
- Strzałecki A.: *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*. Wrocław 1989.
- Suchodolski B.: *Pedagogika jako nauka o człowieku*. „Rocznik Pedagogiczny” 1989, nr 12.
- Szkudlarek T.: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiej postmodernizmu*. Kraków 1993.
- Szkudlarek T., Śliwerski B.: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków 1993.
- Śliwerski B. (red.): *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*.
- Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 1998.
- von Schoenbeck H.: *Antypedagogika w dialogu*. Kraków 1997.
- von Schoenbeck H.: *Ich liebe mich so wie ich bin*. München 1989.
- Woloszyn S.: *Jak rozumieć tożsamość pedagogiki? W: Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. Kwiatkowska. Warszawa 1994.
- Woloszyn S.: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*. Warszawa 1992.
- Woloszyn S.: *Pedagogika ogólna czy system nauk pedagogicznych? Mechanizmy dyferencjacji i reintegracji*. W: *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*. Red. T. Hejnicka-Bezwińska. Bydgoszcz 1995.
- Young J.Z.: *Zarys wiedzy o człowieku*. Warszawa 1978.





# RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/2000

Krzysztof Zajączkowski  
Uniwersytet Jagielloński

## WYKORZYSTANIE TEORII ZACHOWAŃ DEWIACYJNYCH RICHARDA I SHIRLEY JESSOR DO PROJEKTOWANIA ORAZ OCENY SKUTECZNOŚCI ODDZIAŁYWAŃ PROFILAKTYCZNYCH

Niska efektywność systemu represyjno-izolacyjnego w zapobieganiu różnego rodzaju zachowaniom dewiacyjnym inspiruje poszukiwania rozwiązań alternatywnych. Od wielu lat wskazuje się na działania profilaktyczne jako najskuteczniejsze w ograniczaniu takich zachowań. Pojawiają się programy profilaktyczne, które, w miarę upływu czasu, ewaluują, zmieniają się wraz z rozwojem teorii psychologicznych i socjologicznych.

Współcześnie definiuje się profilaktykę jako proces wspierania rozwoju pełnego zdrowia poprzez umożliwienie ludziom uzyskania pomocy potrzebnej im do przeciwstawiania się trudnościom życiowym oraz osiągnięcie subiektywnie satysfakcjonującego, społecznie konstruktywnego i bogatego życia (Gaś, 1995, s. 13). W ramach tego procesu można wyróżnić dwa komplementarne nurty działań:

- stwarzanie warunków, w których człowiek może realizować siebie, rozwijać swoje możliwości, poszukiwać własnej tożsamości, by w efekcie stać się zdrowym fizycznie, psychicznie, społecznie;
- eliminowanie czynników szkodliwych dla zdrowia, takich jak: złe warunki ekonomiczno-społeczne, stresy psychiczne, zagrożenie wpływem negatywnych wzorców zachowania, przemocą.

Celem działań profilaktycznych jest więc powstrzymanie lub ograniczenie zachowań niekorzystnych społecznie, zwiększanie zdolności do podejmowania konstruktywnych decyzji, usuwania lub ograniczanie zewnętrznych zagrożeń podnoszących ryzyko powstawania zachowań dewiacyjnych, podnoszenie poziomu zdolności do obrony przed zewnętrznymi zagrożeniami.

Szczególną grupę programów profilaktycznych stanowią programy wczesnej interwencji adresowane do dzieci i młodzieży z grupy wysokiego ryzyka. Do grupy wysokiego ryzyka zaliczane są te jednostki, które: wagarują lub po-

rzucają szkoły, uciekają z domu, żyją w złych warunkach ekonomicznych, w rodzinach patologicznych (uzależnienie, przestępczość, prostytutka itp.), doświadczają przemocy fizycznej, psychicznej, seksualnej, przebywają w towarzystwie osób zdemoralizowanych, podejmują próby samobójcze, przejawiają zachowania agresywne, dokonują przestępstw, przejawiają niekonwencjonalne zachowania seksualne. Programy wczesnej interwencji polegają na identyfikacji dzieci i młodzieży przeżywających pierwsze trudności oraz udzieleniu im skutecznej pomocy w takiej formie, która ograniczy lub uniemożliwi powstanie poważniejszych zaburzeń. Identyfikacja dzieci i młodzieży z grupą wysokiego ryzyka odbywa się w różny sposób. Młody człowiek może zostać skierowany przez nauczyciela, pedagoga szkolnego, może także samodzielnie podjąć decyzję o zgłoszeniu się ze swoim problemem. Po zgłoszeniu następuje etap diagnozy w celu szczegółowego poznania problemu, jego przyczyn, szerszego tła społecznego. Następnym etapem jest opracowanie programu pomocy, który obejmuje różne działania poczynając od poradnictwa indywidualnego bądź dotyczącego życia rodzinnego, poprzez terapię indywidualną lub grupową, treningi różnych umiejętności psychologicznych, propozycję atrakcyjnego spędzania czasu wolnego, a kończąc na kierowaniu dzieci i młodzieży do placówek wyspecjalizowanych (np. w przypadku potrzeby odbycia leczenia psychiatrycznego). Ostatnim etapem jest ocena skuteczności programu polegająca na oszacowaniu zmian, które wystąpiły (lub nie) w efekcie zrealizowanych oddziaływań profilaktycznych.

## Teoria zachowań dewiacyjnych

Podstawę do sformułowania założeń w prezentowanych badaniach stanowiła teoria zachowań dewiacyjnych Richarda i Shirley Jessor (1978). Według autorów koncepcji wystąpieniu zachowań dewiacyjnych u dzieci i młodzieży sprzyjają wzajemne interakcje między trzema grupami zmiennych: „wyjściowych i podstawowych”, „społeczno-psychologicznych”, „zachowania społecznego”. Na pierwszą z wymienionych grup składają się dwa czynniki:

- a) struktura społeczno-demograficzna, obejmująca takie dane, jak: struktura rodziny, wykształcenie rodziców, ich zawody, przekonania religijne;
- b) socjalizacja: klimat rodzinny, ideologia rodziców (tradycyjne przekonania, religijność, tolerowanie dewiacji), wpływ rówieśników oraz środki masowej informacji (m.in. ilość czasu poświęcana na oglądanie programów telewizyjnych).

Na socjalizację składają się dwa systemy:

- osobowości, który obejmuje: niską wartość osiągnięć szkolnych, wysoką wartość niezależności, niskie oczekiwania dotyczące osiągnięć, nasilony krytycyzm rzeczywistości społecznej, niską samoocenę, poczucie alienacji społecznej, poczucie zewnętrznej kontroli, wysoką tolerancję wobec zachowań dewiacyjnych, tendencję do przypisywania zachowaniom patologicznym wartości konstruktywnej;

– system spostrzegania środowiska, który ma, wg autorów, najbardziej stały związek z zachowaniem. W obrębie środowiska wyróżniają oni:

- struktury bliższe, tj. np. rodzicielska aprobatą zachowań dewiacyjnych,
- struktury dalsze, np. poziom zgodności norm pomiędzy rodzicami i rówieśnikami.

W przypadku „systemu spostrzegania środowiska” skłonność do zachowań dewiacyjnych wynika z niskiej skłonności rodziców do udzielania wsparcia i kontrolowania, słabej kontroli ze strony rówieśników, niskiej zgodności między oczekiwaniami rodziców i rówieśników oraz słabszych wpływów rodziców niż rówieśników, niskiego poziomu dezaprobaty rodziców wobec zachowań dewiacyjnych oraz wysokiej aprobaty rówieśników do angażowania się w zachowania dewiacyjne. Każdy z systemów tworzących grupę zmiennych „społeczno-psychologicznych” jest utworzony przez strukturę wzajemnie ze sobą powiązanych elementów. Są one tak zorganizowane, że w rezultacie dają większe lub mniejsze prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań dewiacyjnych. Ostatnia, trzecia grupa, zmiennych „zachowania społecznego” tworzy „system zachowania”, na który składają się:

- a) struktura zachowań społecznych (niepożądaných z punktu widzenia norm i interesów społecznych),
- b) zachowania konwencjonalne (w pełni akceptowane i nagradzane przez społeczeństwo).

W teorii zachowań dewiacyjnych Richarda i Shirley Jessor zwrócono uwagę na istotne zmienne, uwzględniane we wszystkich działaniach (również profilaktycznych), których celem jest obniżenie poziomu skłonności do zachowań patologicznych podejmowanych przez dzieci i młodzież. Zmienne te dotyczą systemu „osobowość” (identyfikacja i charakterystyka dzieci z grupy wysokiego ryzyka) oraz wzajemnych powiązań i relacji między trzema grupami czynników („wyjściowych i podstawowych”, „społeczno-psychologicznych”, „zachowania społecznego”) oraz zmiany czynników etiologicznych w obrębie ww. zmiennych. Działania profilaktyczne muszą uwzględniać wszystkie czynniki przyczyniające się do powstania i utrwalenia zachowań dewiacyjnych oraz wszystkie sfery zaburzonego zachowania dziecka (społeczną, intrapsychiczną, interpersonalną).

## Problematyka badań

Dotychczasowe rozważania pozwalają na dokładniejsze zrozumienie złożoności problematyki dewiacji występujących w zachowaniu dzieci i młodzieży oraz specyfiki pracy z grupą wysokiego ryzyka. Ustalenia teoretyczne, a głównie teoria zachowań dewiacyjnych R. i S. Jessor, pozwoliły sformułować następujące założenia badawcze.

I. Dzieci z grupy wysokiego ryzyka charakteryzują, w odróżnieniu od rówieśników, następujące cechy:

- niska wartość osiągnięć szkolnych oraz niski poziom oczekiwań dotyczących tych osiągnięć,

- niska, niestabilna samoocena,
- zewnętrzne poczucie lokalizacji kontroli,
- wysoki poziom agresywności i jej przejawów,
- akceptacja zachowań dewiacyjnych i przypisywanie im wartości konstruktywnych.

II. Powstanie i utrwalenie zachowań dewiacyjnych dziecka jest wypadkową oddziaływań trzech środowisk: rodziny, grupy rówieśniczej, szkoły.

Pojawienie się zachowań dewiacyjnych u dziecka powodują:

- zaburzona struktura rodzinna,
- przekonania rodziców, tolerowanie przez nich zachowań dewiacyjnych,
- nieprawidłowe, zburzone interakcje zachodzące pomiędzy członkami rodziny,
- sposób spędzania czasu wolnego (brak kontroli czasu wolnego dziecka oraz brak propozycji konstruktywnego jego spędzania).

Wystąpieniu zachowań dewiacyjnych u dzieci sprzyjają w grupie rówieśniczej:

- przejawianie przez rówieśników zachowań nieakceptowanych społecznie,
- występowanie przyjacielskich wzorców zachowań aspołecznych i wysoki poziom aprobaty dla takich zachowań.

Szkoła przyczynia się do utrwalenia zaburzeń w zachowaniu dzieci. Działania profilaktyczne realizowane w tej instytucji nie są dostosowane do potrzeb dzieci z grupy wysokiego ryzyka.

III. Zmianę czynników etiologicznych uzyskać można tylko wtedy, gdy dzieci z grupy wysokiego ryzyka objęte zostaną wszechstronną opieką i pomocą z uwzględnieniem ich potrzeb i możliwości. Działania o charakterze profilaktycznym muszą uwzględniać środowiska przyczyniające się do powstania i utrwalenia zachowań dewiacyjnych (rodzinę, grupę rówieśniczą, szkołę) oraz wszystkie sfery zaburzonego zachowania dziecka (społeczną, intrapsychiczną i interpersonalną).

## Metoda

Całość badań podzielono na 3 etapy:

I etap – badania diagnostyczne, których celem i końcowym rezultatem było opracowanie projektu działalności profilaktycznej,

II etap – realizacja projektu działalności profilaktycznej z wyselekcjowanymi grupami dzieci i młodzieży. Czas trwania: 36 miesięcy.

Wyróżniono następujące grupy badawcze:

E – dzieci z grupy wysokiego ryzyka, które objęto wszystkimi rodzajami działań (opieka, terapia, praca z rodziną); w związku z ostatnią hipotezą oczekiwano, iż w grupie, w której zostaną wprowadzone wszystkie formy zaprojektowanych działań profilaktycznych, nastąpi obniżenie poziomu skłonności do przejawiania zachowań dewiacyjnych;

K – dzieci z grupy wysokiego ryzyka, które wraz z rodzicami odrzuciły propozycję udziału w programie;

A – dzieci z grupy wysokiego ryzyka, w stosunku do których podjęto działania o charakterze opiekuńczym i terapeutycznym; rodziny tych dzieci odrzuciły propozycję udziału w programie i nie były nim objęte;

B – dzieci z grupy wysokiego ryzyka, które wraz z rodzinami uczestniczyły w programie; w stosunku do tej grupy nie realizowano części opiekuńczej;

C – dzieci z grupy wysokiego ryzyka, które nie brały udziału w zajęciach o charakterze terapeutycznym, korzystały natomiast z innych proponowanych form;

L – grupa dzieci, które nie wymagały zastosowania jakichkolwiek form pomocy.

III etap – badania kontrolne w celu weryfikacji hipotezy III. Dokonując oceny skuteczności zrealizowanego programu, zastosowano procedurę polegającą na badaniu grup dzieci i młodzieży po zakończonym eksperymencie. Ocenę osiągnięcia głównego celu badań dokonywano w dwóch płaszczyznach:

– zmian w codziennym funkcjonowaniu dzieci i młodzieży w roli ucznia, syna/córki, sposobu spędzania czasu wolnego (wskaźniki bezpośrednie),

– poprzez zobiektywizowane wyniki badań psychologicznych (wskaźniki pośrednie).

Dostosowanie tych wskaźników pozwala na wnioskowanie o skuteczności zrealizowanego programu z pomiaru zmian w czynnikach, o których sądzi się, że mają wpływ na powstanie zachowań dewiacyjnych lub są z nimi wysoko skorelowane. W omawianych badaniach czynnikami tymi były zmienne osobowościowe, jak: samoocena, poczucie lokalizacji kontroli, agresywność. Do wnioskowania o skuteczności niezbędne jest również stwierdzenie, że zaistniały stan, po zakończeniu programu profilaktycznego, byłby inny, gdyby program nie został zrealizowany. Do takiego stwierdzenia może jedynie doprowadzić porównanie wyników grupy eksperymentalnej z innymi grupami, w których program nie był realizowany lub był zrealizowany w części. O zakresie zaistniałych zmian można wnioskować na podstawie analizy porównawczej stanu wyjściowego (diagnoza) ze stanami zaistniałymi po zakończeniu programu profilaktycznego w poszczególnych grupach.

W I i III etapie badań wykorzystano następujące metody i techniki badawcze. Do wstępnej identyfikacji dzieci do grupy wysokiego ryzyka posłużono się:

– Listą Zachowań (własnej konstrukcji – Zajęczkowski, 1997),

– Arkuszem Diagnostycznym D.H. Stotta wersja: Dziecko w szkole (Kono-pnicki, 1971).

Do analizy zmiennych „wyjściowych i podstawowych” wykorzystano:

– wywiad (Zajęczkowski, 1997),

– Kwestionariusz Postaw Rodzicielskich M. Ziemskiej (1982).

Do analizy zmiennych „społeczno-psychologicznych” zastosowano:

– analizę dokumentacji szkolnej,

– kwestionariusz do badania poczucia lokalizacji kontroli „Delta” (Drwał, 1979),

– kwestionariusz do pomiaru agresji WIAiCH (Ignaczak, 1984),

– kwestionariusz do badania samooceny „Inwentarz Samowiedzy” (Drwał, Wiechnik, 1987),

- testy socjometryczne: Moreno, „Zgadnij kto?” (Ekiert-Grabowska, 1982),
- Test Stosunków Rodziny E. Bene, J. Anthony, wersja dla dzieci (1978).

W badaniach wzięły udział dzieci z dwóch szkół podstawowych mieszczących się na jednym z osiedli w Krakowie. Średnia wieku badanych wynosiła (w czasie diagnozy) 10 lat i pół roku.

## Wyniki badań

Przeprowadzone badania diagnostyczne dostarczyły następujących informacji:

I. Wskaźnik rozmiarów niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży w badanym środowisku można określić jako wysoki. Do grupy wysokiego ryzyka wyselekcjonowano 15% dzieci, co stanowi 165 osób.

II. Dzieci z grupy wysokiego ryzyka różnicuje od rówieśników „osobowość”.

1. Dzieci te charakteryzują się nieprawidłowym dostosowaniem do sytuacji szkolnej, co znajduje odzwierciedlenie w osiąganiu niskich wyników w nauce oraz nieprawidłowym funkcjonowaniem w roli ucznia i kolegi (koleżanki).

2. Dzieci z grupy wysokiego ryzyka cechują także:

- a) niska, niestabilna samoocena oraz niski poziom samoakceptacji,
- b) zewnętrzne poczucie lokalizacji kontroli,
- c) chłopców charakteryzuje ponadto wysoki poziom agresywności uzewewnętrzniającej się w różnych jej przejawach; szczególnie duże różnice pomiędzy porównywanymi w trakcie badań grupami młodzieży odnotowano w skłonnościach do podejmowania bezpośredniego, fizycznego ataku.

3. Dzieci z grupy wysokiego ryzyka zachowania dewiacyjne w pełni akceptują i uzasadniają jako skuteczny sposób realizowania celów. Takie traktowanie zachowań dewiacyjnych wynika z doświadczeń socjalizacyjnych, wartości przekazywanych przez rodziny badanym.

III. Powstanie i utrwalanie zachowań dewiacyjnych badanych dzieci jest wynikiem niesprzyjającej konfiguracji różnych zmiennych składających się na trzy podstawowe środowiska: rodzinę, grupę rówieśniczą, szkołę.

1. Dominującą przyczyną zaburzeń w zachowaniu dzieci jest środowisko rodzinne. Dzieci z grupy wysokiego ryzyka wywodzą się z rodzin, w których:

- a) występują różnego rodzaju patologie społeczne (alkoholizm, przestępczość, prostytutka, negatywny stosunek do pracy);
- b) struktura została zaburzona z powodu rozpadu małżeństwa bądź istnienia nieprawidłowych wzorców rodziny;
- c) wyraźnie zaznacza się prymitywizm; znajduje on odzwierciedlenie nie tylko w poziomie wykształcenia rodziców (opiekunów), ale również w:
  - prezentowanych przez nich postawach wychowawczych,
  - braku podstawowej wiedzy dotyczącej wychowania i potrzeb dziecka,
  - sposobie spędzania czasu wolnego,

- sposobach rozwiązywania konfliktów,
- preferowanych wartościach (tolerowania i akceptowanie zachowań dewiacyjnych);

d) istnieją głęboko skrywane lub nieuświadomiane problemy i konflikty, których źródła sięgają rodzin pochodzenia;

Badania potwierdziły fakt przekazu negatywnych wartości, norm i wzorców z pokolenia na pokolenie. To zjawisko jest szczególnie wyraźnie widoczne w preferowanych wartościach oraz funkcjonujących wzorcach rodziny.

e) rodzice (opiekunowie) nie udzielają wsparcia swym dzieciom oraz nie kontrolują ich, co w konsekwencji powoduje odejście dziecka do grupy rówieśniczej.

2. Dzieci z grupy wysokiego ryzyka uzyskują niski status socjometryczny w klasie szkolnej, są przez rówieśników izolowane bądź odrzucane; w związku z tym funkcjonują na marginesie życia tej grupy; konsekwencją sytuacji rodzinnej oraz odrzucenia przez inne dzieci jest ucieczka do grup nieformalnych utworzonych przez młodzież głęboko zdemoralizowaną.

3. Działania o charakterze profilaktycznym realizowane przez nauczycieli i pedagogów szkolnych nie są skuteczne. Brak skuteczności szkoły w tym zakresie wynika z:

- niedostatecznego przygotowania nauczycieli do pracy z dzieckiem przejawiającym różnego rodzaju zaburzenia w zachowaniu,
- niedostosowania programów pomocy do faktycznych potrzeb dzieci i ich rodzin.

Diagnoza dzieci i ich rodzin pozwoliła na sformułowanie pewnych prawidłowości, które umożliwiły określenie celów, kierunków, zadań i form realizacji działań profilaktycznych. Ze względu na objętość niniejszego artykułu przedstawiamy jedynie główne kierunki programu profilaktycznego, który został zrealizowany w II etapie badań. Są one następujące:

I. Pomoc dzieciom i młodzieży poprzez:

- 1) podjęcie pracy terapeutycznej indywidualnej i w grupach,
- 2) realizację obozów terapeutycznych w okresie ferii zimowych, wakacji,
- 3) ukierunkowanie aktywności przez stworzenie warunków do rozwoju zainteresowań jako dodatkowego wsparcia dla działań terapeutycznych,
- 4) rozwinięcie działalności opiekuńczej (dożywianie, zajęcia świetlicowe dla dzieci młodszych i klubowe dla młodzieży).

II. Pomoc rodzinie uwzględniająca takie formy pracy, jak:

1) oddziaływania psychoedukacyjne, czyli np. rozmowy z rodzicami na tematy wychowawcze, kształtowanie właściwych postaw wobec potrzeb psychicznych dzieci, pomoc w rozwiązywaniu konkretnych sytuacji wychowawczych itp.,

2) mediacja w okresie kryzysu rodzinnego.

III. W przypadku szkoły pomoc zmierzała do:

- 1) wyrównywania braków dydaktycznych dzieci i młodzieży,

2) utrzymywania stałego kontaktu z wychowawcami klas, pedagogami szkolnymi, w celu udzielania im pomocy, wspólnego podejmowania decyzji dotyczących podopiecznych,

3) organizowania i realizacji szkoleń i treningów w celu podniesienia kwalifikacji nauczycieli do pracy z dziećmi z grupy wysokiego ryzyka.

Trzy lata realizacji zaprezentowanego powyżej, w dużym skrócie, programu umożliwiło przeprowadzenie badań ewaluacyjnych. W III etapie badań podjęto próbę określenia, czy program doprowadził do osiągnięcia głównego celu, czyli obniżenia poziomu dysfunkcyjności dzieci i młodzieży. Ocena skuteczności dokonano w dwóch płaszczyznach. Jedną z nich jest monitorowanie zmian w codziennym funkcjonowaniu poszczególnych uczestników programu (wskaźniki behawioralne). Drugą płaszczyzną oceny skuteczności zrealizowanych oddziaływań profilaktycznych stanowią wyniki badań wybranych zmiennych osobowościowych (wskaźniki pośrednie).

W przypadku analizy wskaźników behawioralnych ich ocena koncentrowała się na kilku, poniżej omówionych, aspektach.

#### 1. Funkcjonowanie w roli ucznia.

W okresie realizacji programu dał się zauważyć znaczny spadek liczby dzieci powtarzających klasę. Żaden z członków grupy eksperymentalnej nie powtarzał klasy. Każdy z uczestników programu (grupa E) po ukończeniu szkoły podstawowej rozpoczynał naukę w szkole średniej, którą z powodzeniem kontynuował. Najczęściej były to szkoły zawodowe, w trzech przypadkach było to technikum. Średnia ocen uzyskiwanych na zakończenie roku szkolnego uległa znacznemu podniesieniu w stosunku do wyników badań diagnostycznych. Różnice te sięgały średnio 0,45. W grupie eksperymentalnej nie odnotowano żadnego przypadku zastosowania kar dyscyplinarnych przez szkołę czy zakład pracy, w którym uczniowie odbywali praktyki zawodowe. Można więc przyjąć, iż funkcjonowanie tej grupy młodzieży na terenie szkoły uległo widocznej poprawie, dały się zauważyć pozytywne rezultaty pracy terapeutyczno-wychowawczej. W przypadku młodzieży z grup kontrolnych (A, B, C, K) nie odnotowano tak pozytywnych zmian. Poziom ich osiągnięć szkolnych wykazywał tendencję do obniżenia. Wyjątek stanowi grupa B. Młodzież z tej grupy „utrzymała” średnią ocen na poziomie zarejestrowanym w czasie badań diagnostycznych, w tej grupie nie odnotowano też tak poważnych problemów szkolnych, jak w pozostałych grupach kontrolnych. W grupach C i K w sześciu przypadkach młodzież porzuciła naukę (dwoje dzieci już na poziomie szkoły podstawowej). Względem tych dzieci stosowane były też różnego rodzaju środki wychowawcze, zgodnie z regulaminem szkolnym. Analiza zebranego materiału badawczego nie doprowadziła do określenia prawidłowości, zgodnie z którymi można byłoby wyłonić tę grupę, w której wystąpiło najwięcej problemów w funkcjonowaniu w roli ucznia.

#### 2. Akceptacja norm prawnych i obyczajowych.

Oceniając ten aspekt wzięto pod uwagę normy zebrane w Ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich z 26.10.1982 r. Ustawa ta znajduje zastosowanie w przypadku przestępstw dokonywanych przez młodzież oraz w przypadku



występowania różnego rodzaju przejawów demoralizacji. W trakcie realizacji programu żaden z członków grupy eksperymentalnej (E) oraz grupy B nie był objęty postępowaniem na podstawie ww. Ustawy. Nieco inaczej kształtuje się sytuacja w pozostałych grupach. W trzech przypadkach sprawy znalazły finał w Sądzie Rodzinnym. Jedno postępowanie (grupa K) zakończyło się umieszczeniem w placówce, dwie pozostałe sprawy innymi środkami wychowawczymi (grupa C i K). W ciągu kilkunastu miesięcy realizacji programu do terapeutów oraz nauczycieli ze szkół napływały informacje o niepokojących przejawach zachowania niektórych dzieci. Po przeanalizowaniu tych zgłoszeń podejmowano działania o charakterze wychowawczym lub pomocowym. Tego typu interwencji (bez kierowania do Sądu Rodzinnego lub Policji) podjęto w:

- grupie E - 11,
- grupie B - 13,
- grupie A - 21,
- grupach C i K - po 42.

Interwencje te dotyczyły także grupy eksperymentalnej. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że w większości miały one miejsce w pierwszym okresie realizacji programu. W zależności od charakteru zdarzenia interwencja znajdowała swój finał w trakcie zajęć grupy terapeutycznej lub w czasie spotkania z rodziną podopiecznego.

### 3. Funkcjonowanie w roli syna/córki.

Regularne i systematyczne kontakty utrzymywano z rodzicami dzieci i młodzieży z grup E i B. W początkowym okresie pracy z rodziną dawały się zauważyć rezerwa i dystans w stosunku do programu oraz jego realizatorów. W miarę upływu czasu zjawisko to zanikało, a rodzice sami zaczęli zwracać się o pomoc i radę w sytuacjach kryzysowych. Dzięki temu uzyskano możliwość udzielania pomocy i wspierania rodziny w sytuacjach tego rzeczywiście wymagających. Tym samym wielokrotnie udało się zapobiec wybuchowi konfliktu w rodzinie, a w konsekwencji działania te prowadziły do poprawienia sytuacji wychowawczo-opiekunczej dziecka, co znajdowało odzwierciedlenie w jego zachowaniu i funkcjonowaniu w różnych rolach społecznych. W okresie realizacji programu wielokrotnie podejmowano interwencje w domach podopiecznych. Dotyczy to nie tylko rodzin z grupy eksperymentalnej, ale również grup kontrolnych (A, B, C, K). Interwencje te (w przypadku młodzieży z grup kontrolnych) dawały różne efekty, często kończyły się niepowodzeniami. W tych rodzinach, w których ingerencja w sytuacjach kryzysowych była ograniczona lub z powodu odmowy współpracy (grupy C i K) wręcz niemożliwa funkcjonowanie dzieci i młodzieży ulegało systematycznemu pogorszeniu.

Drugi rodzaj wskaźników (wskaźniki pośrednie) wykorzystano do określenia różnic pomiędzy badanymi (II etap) grupami młodzieży oraz stwierdzeniu, czy i w jakim zakresie odnotowano zmiany pomiędzy I i II pomiarem. W tym celu analizie poddano następujące zestawienia par:

- a) grupa kontrolna (I pomiar) - grupa L (II pomiar),
- b) grupa zasadnicza (I pomiar) - grupa E (II pomiar), grupa K (II pomiar), grupa A (II pomiar), grupa B (II pomiar), grupa C (II pomiar).

Z analizy porównawczej badań kontrolnych zmiennej poczucie lokalizacji kontroli (LOC) wynika, że pomiędzy grupą eksperymentalną oraz grupami kontrolnymi A, C, K, L występują różnice na poziomie istotności statystycznej ( $p.i.=.001$ ). Różnice te nie występują jedynie pomiędzy grupami E i B ( $t = 0,83$ ). Podobnych porównań dokonano pomiędzy grupą L (młodzież nie przejawiająca żadnych zachowań dewiacyjnych) oraz grupami kontrolnymi: A, B, C, K. W każdym przypadku stwierdzono różnice istotne statystycznie ( $p.i.=.001$ ).

Druga część przeprowadzonych analiz dotyczyła porównań wyników uzyskanych przez badanych w czasie badań diagnostycznych oraz badań kontrolnych (II pomiar). W gronie młodzieży nie przejawiającej zachowań dewiacyjnych (L) odnotowano różnice na poziomie istotności statystycznej ( $p.i.=.001$ ) pomiędzy I i II pomiarem. Dał się zauważyć niewielki wzrost średnich wyników osiąganych przez tę młodzież. Znacznemu obniżeniu, w porównaniu z I pomiarem, uległy średnie wyniki w skali LOC młodzieży z grup: E, A, B. W porównaniu z badaniami diagnostycznymi zaobserwowano różnice na poziomie istotności statystycznej. Różnic takich nie odnotowano porównując wyniki młodzieży z grup wysokiego ryzyka z wynikami uzyskanymi przez młodzież z grup C i K (II pomiar). Średnie tych dwu grup uległy nieznacznemu obniżeniu w porównaniu z I pomiarem, ale nie są to zmiany na poziomie istotności statystycznej. Na podstawie powyższych analiz można stwierdzić, że największe zmiany, po przeprowadzonym programie profilaktycznym w skali mierzącej zgeneralizowane poczucie kontroli, zaszły w grupach E i B. Wśród młodzieży z tych grup daje się zauważyć wzrost samokontroli oraz skłonności do realizmu w podejmowanych przez siebie działaniach. Młodzież dostrzega, w większym stopniu niż miało to miejsce w czasie badań diagnostycznych, wpływ własnych działań i zachowań na ich konsekwencje. Nie są to zmiany na takim poziomie, aby można było stwierdzić brak różnic pomiędzy omawianymi grupami a młodzieżą z grupy L. Niemniej jednak odnotować należy znaczne zwiększenie liczby osób, które cechują się wewnętrznym poczuciem lokalizacji kontroli.

Zupełnie inaczej kształtują się wyniki w grupach C i K (młodzież, która nie uczestniczyła w programie). Świadomość wpływu członków tych grup na rezultaty podejmowanych przez siebie działań nie uległa znaczącej zmianie. W dalszym ciągu w niewielkim stopniu dostrzegają oni swój udział w efektach własnych działań. W większości przypadków młodzież z tych grup prezentuje zewnętrzne poczucie lokalizacji kontroli sprzyjające podejmowaniu zachowań dewiacyjnych.

Drugą zmienną osobowościową poddaną analizie była samoocena. W badaniach kontrolnych u młodzieży z grupy eksperymentalnej zaobserwowano istotne zmiany w realnym obrazie siebie. Badani ci częściej niż podczas pierwszego pomiaru dostrzegają i doceniają wieloaspektowość oraz ważność różnych swoich właściwości. Znacznie częściej niż poprzednio za najważniejsze młodzież ta uznaje: otwartość w kontaktach z innymi ludźmi, uczciwość, pracowitość, życzliwość, czułość. Średnie wartości różnic pomiędzy „ja realnym” i „ja idealnym” uzyskane w skalach: samooceny globalnej, samooceny w zakresie

cech pozostałych (z wyłączeniem cech dotyczących intelektu), samooceny w zakresie cech najważniejszych, uległy obniżeniu w porównaniu z wynikami badań diagnostycznych.

Zmniejszenie rozbieżności pomiędzy selfami wskazuje na prawidłowe tendencje rozwojowe. W przypadku wskaźników odnoszących się do samooceny funkcjonowania intelektualnego oraz cech najmniej ważnych w grupie E odnotowano nieznaczny spadek. Tendencja ta dotyczy jednak wszystkich badanych grup, nie można jej więc uznać za charakterystyczną tylko i wyłącznie dla grupy eksperymentalnej. Zjawisko to prawdopodobnie związane jest z wiekiem rozwojowym badanych oraz, w przypadku wskaźnika SI (samoocena w zakresie cech intelektualnych), z sytuacją życiową (dużo niepowodzeń w przeszłości, stosunkowo niski poziom wiary we własne siły itp.). W przypadku grup kontrolnych (A, B, C, K, L) sytuacja nie jest jednolita. Wyniki zbliżone do poziomu osiągniętego w grupie eksperymentalnej odnotowano jedynie w grupie B. Pomiędzy grupami E i B nie stwierdzono różnic na poziomie istotności statystycznej w żadnej z porównywanych, po II pomiarze, skal dotyczących samooceny.

Warte zaznaczenia jest również to, iż w żadnej z badanych grup młodzieży nie odnotowano wyników zbliżonych do rezultatów osiągniętych w grupie L. Grupa L wykazała stosunkowo największą stabilność wyników. Obraz własnej osoby członków tej grupy młodzieży stał się bardziej zintegrowany i stabilny w porównaniu z badaniami diagnostycznymi. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na dość istotne, z punktu widzenia prowadzących badania, zjawisko. W grupach E, B i L dało się zauważyć podobne tendencje wyrażające się wzrostem samooceny globalnej i samooceny cech pozostałych (z wyłączeniem cech związanych z funkcjonowaniem intelektualnym) oraz nieznacznym obniżeniem w skalach samoocen odnoszących się do cech intelektu i cech najmniej ważnych. Jest to dodatkowym potwierdzeniem prawidłowych tendencji rozwojowych w grupie młodzieży objętej programem profilaktycznym, a wywodzącej się z grupy wysokiego ryzyka. Zupełnie inaczej kształtuje się obraz młodzieży z grup C i K. W tych grupach nastąpiło obniżenie samooceny. Dotyczy to wskaźników:

- samooceny związanej z cechami intelektu ( $p.0.=.001$ ),
- samooceny związanej z cechami pozostałymi, z wyłączeniem cech intelektu ( $p.i.=.001$ ),
- samooceny związanej z cechami najważniejszymi ( $p.i.=.01$ ),
- samooceny związane z cechami najmniej ważnymi ( $p.i.=.001$ ).

W skali samooceny globalnej omawiane grupy „utrzymały” poziom z okresu badań diagnostycznych, dlatego też nie uzyskano różnic na poziomie istotności statystycznej. Podsumowując można stwierdzić, iż wyrażenie, pozytywne zmiany w zakresie analizowania zmiennych dotyczących samooceny odnotowano w grupach E i B. W tych grupach zmiana poszczególnych wskaźników pociąga za sobą wzrost poziomu samoakceptacji oraz obniżenie stopnia destrukcyjności rozbieżności pomiędzy selfami („ja realne” i „ja idealne”). W konsekwencji, wśród badanych członków tych grup, pojawia się, istotna z punktu widzenia realizacji głównego celu programu profilaktycznego, tendencja do

zmiany charakteru tej rozbieżności z czynnika destrukcyjnego na czynnik konstruktywny, przyczyniający się do rozwoju i samorealizacji. Zmiany odnotowane wśród pozostałych członków grupy wysokiego ryzyka (A, C, K) nie mają takiego charakteru, czego dowodem są zarówno ich kierunek, jak i nasilenie.

Interesująco przedstawiają się wyniki badań kontrolnych trzeciej zmiennej osobowościowej, agresywności. I tak w skali Akceptacji Agresji (AA) nie uzyskano wyników różnicujących grupę E od grup A, B, L. Podobnie, różnic na poziomie istotności statystycznej, nie odnotowano porównując grupę L z grupami A, B, C. Warto w tym miejscu sięgnąć do analiz wyników stanowych uzyskanych przez badanych. Procentowy rozkład wyników niskich, średnich, wysokich w skali AA w grupach E oraz A, B, L kształtuje się podobnie. Większość badanych chłopców uzyskała wyniki niskie i średnie. W grupie C dała się zauważyć nieco odmienna tendencja. Prawie połowa badanych osiągnęła wyniki wysokie oraz średnie (łącznie 83,33%). Podobnie sytuacja przedstawia się w grupie K, w której nie odnotowano żadnego wyniku na poziomie 1-4 stana. Można więc stwierdzić, iż te dwie grupy cechuje o wiele wyższy poziom gotowości do przejawiania agresji bezpośredniej niż ich rówieśników z grup A, B, E, L. W skali Agresji Kontrolowanej Społecznie (AKS) nie stwierdzono różnic pomiędzy grupą E a grupami A i B oraz pomiędzy grupą L a grupą B. Potwierdziła to nie tylko analiza wykonana testem istotności różnic, ale także analiza procentowego rozkładu wyników. Uzyskano wyniki średnie z lekko zarysowaną tendencją do wyników wysokich. W grupach C i K tendencja ta jest odmienna. Znaczna liczba badanych w tych grupach uzyskuje wyniki wysokie z tendencją do wyników średnich.

Różnic istotnych statystycznie nie odnotowano w pozostałych skalach, tj. Poczucia Winy oraz Skali Kontrolnej. W porównaniu z badaniami diagnostycznymi w wyselekcjonowanych grupach młodzieży wystąpiły istotne zmiany w zakresie różnych przejawów agresji i zjawisk jej towarzyszących. Wartościowych informacji na temat tych zmian dostarczają analizy porównawcze I i II pomiaru. Wyniki w skali AA nie różnicują na poziomie istotności statystycznej grupy wysokiego ryzyka (I pomiar) od grup C i K (II pomiar). Znacznie niższe średnie wyniki ( $p.i.=,001$ ) uzyskano w II pomiarze w grupach A, B, E. Oznacza to obniżenie poziomu gotowości młodzieży z tych grup do przejawiania agresji w formie bezpośredniego, fizycznego ataku. W skali AKS jedynie w grupach C i K odnotowano znaczny wzrost średnich wyników ( $p.i.=,01$ ) w porównaniu z I pomiarem. W pozostałych grupach badanej młodzieży zaobserwowano nieznaczne obniżenie poziomu tej formy przejawiania agresji.

Podsumowując tę część analiz można już stwierdzić, że w grupach chłopców, z którymi podjęto pracę terapeutyczną (A, B, E), uzyskano największy postęp w obniżaniu poziomu gotowości do przejawiania różnych form agresji. Dotyczy to w szczególności agresji polegającej na bezpośrednim, fizycznym ataku, ale również agresji przejawianej w formie pośredniej, np. słownej. Warto podkreślić, że najlepsze efekty uzyskano w grupie eksperymentalnej E, wprowadzającej wszystkie elementy programu profilaktycznego. Zadowolająco prezentują się także wyniki chłopców z grupy A, w której opieką i terapią objęto

jedynie ich samych, z pominięciem pracy z rodziną. Fakt ten może dowodzić stosunkowo wysokiej skuteczności oddziaływań opiekuńczo-terapeutycznych w ograniczaniu zachowań o charakterze agresywnym. Praktycznie żadnych pozytywnych zmian nie zaobserwowano w grupach C i K, tj. wśród tej młodzieży, z którą nie realizowano omawianego programu profilaktycznego w ogóle lub zrealizowano go w bardzo ograniczonej formie. W tych grupach poziom mierzonych zmiennych został utrzymany bądź wzrósł w porównaniu z wynikami badań diagnostycznych.

## Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzone badania oraz ich analiza doprowadziły do sformułowania następujących wniosków końcowych.

1. Teoria zachowań dewiacyjnych Richarda i Shirley Jessor może być z powodzeniem wykorzystana do projektowania działań profilaktycznych o charakterze drugorzędowym, gdyż pozwala skutecznie przeprowadzić selekcję dzieci i młodzieży do grupy wysokiego ryzyka.

2. Badania potwierdziły to, że przyczyny dewiacyjnego funkcjonowania dzieci i młodzieży tkwią w rodzinie, środowisku rówieśniczym lub (i) szkole (hipoteza II). Warty podkreślenia jest to, iż różny jest udział tych środowisk w powstaniu i utrwaleniu zachowań dewiacyjnych. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, że dysfunkcyjne środowisko rodzinne stanowi najczęściej dominującą przyczynę zachowań dewiacyjnych dzieci. Do utrwalenia tych zachowań przyczyniają się grupy rówieśnicze oraz – szkoła nie przygotowana do prowadzenia profilaktyki na tym poziomie.

3. Przeprowadzony eksperyment polegający na wprowadzaniu oddziaływań terapeutyczno-wychowawczych w różnym zakresie i różnym stopniu do poszczególnych grup badawczych pozwolił na zweryfikowanie hipotezy III. Ocena osiągnięcia głównego celu dokonana poprzez pryzmat codziennego funkcjonowania uczestników programu, jak również poprzez porównawczą analizę wyników badań psychologiczno-pedagogicznych doprowadził do stwierdzenia, że największą skuteczność odnotowano w grupie E, w której wprowadzono wszystkie elementy programu. Na drugim miejscu tych analiz plasuje się grupa B, w której nie zrealizowano jedynie części opiekuńczej. Żadnych pozytywnych zmian nie zaobserwowano w grupach: K i C. Na podstawie tych danych można wnioskować, iż działania profilaktyczne adresowane do grup wysokiego ryzyka będą skuteczne jedynie wówczas, gdy dzieci i rodziny zostaną objęte wszechstronną opieką i pomocą z uwzględnieniem ich potrzeb i możliwości, a więc po dokonaniu szczegółowej diagnozy.

## Bibliografia

Bene E., Anthony J.: *Podręcznik do Testu Stosunków Rodzinnych*. Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego MOiW, Warszawa 1978.

Drwal R.Ł.: *Opracowanie kwestionariusza Delta do pomiaru poczucia kontroli*. „Studia Psychologiczne”, t. XVIII, z. 1, 1979.

Drwal R.Ł., Wiechnik R.: *Inwentarz samowiedzy*. W: Drwal R.Ł. (red.): *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*. Wyd. UMCS, Lublin 1987.

Ekiert-Grabowska D.: *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. WSiP, Warszawa 1982.

Gaś Z.B.: *Profilaktyka uzależnień*. WSiP, Warszawa 1993.

Ignaczak M.: *Parametry psychometryczne Wielowymiarowego Inwentarza Agresji Interpersonalnej Chłopców*. „Przegląd Psychologiczny”, t. XXVII, 1984.

Jessor R., Jessor S.: *Theory testing in longitudinal research on marijuana use*. W: Kandel D.B. (red.): *Longitudinal research on drug use: Empirical findings and methodological issues*. Hemisphere, Washington 1978.

Konopnicki J.: *Niedostosowanie społeczne*. PZWS, Warszawa 1971.

Zajączkowski K.: *Profilaktyka zachowań dewiantyjnych dzieci i młodzieży*. Wyd. A. Marszałek, Toruń 1997.

Ziemska M.: *Kwestionariusz dla rodziców do badania postaw rodzicielskich*. PWN, Warszawa 1982.

Polecamy książkę

Aleksandra Lewina

### KORCZAK ZNANY I NIEZNANY

„Choć już kilkadziesiąt lat zajmuję się problematyką korczakowską, wciąż jeszcze stoję wobec zagrożeń, na które nie umiem znaleźć zadowalającej odpowiedzi. Stąd tytuł książki: *Korczak znany i nieznan*, taki jest bowiem główny leitmotiv moich rozważań.

Ponadto chciałbym wyjaśnić, że chodzi mi nie tylko o Korczaka, jego życie, działalność i twórczość, lecz również i o to, co dzieje się od lat wokół Korczaka. A dzieją się rzeczy różne, dziwne, przedziwne, niekiedy wzajemnie wykluczające się.

Jedni na przykład twierdzą, że o Korczaku zapomniano, że to już historia, może piękna, ale coraz odleglejsza, powracająca od czasu do czasu, przy okazji kolejnych rocznic, ale tylko historia. Inni utrzymują, że jest wręcz odwrotnie: że za dużo Korczaka, że wszędzie Korczak, że wciąż jest przywoływany, potrzebnie i niepotrzebnie, z sensem i bez sensu.

O co w tym wszystkim chodzi i jak jest naprawdę?

Spróbujmy odsłonić kulisy wielu inicjatyw, działań i argumentów.

Sięgnijmy do mniej czy bardziej znanych źródeł, odsuńmy fasadowe ujęcia”.

Aleksander Lewin, *Wstęp*

Warszawa 1999, s. 548, cena 25 zł  
Książkę można kupić w WSP ZNP  
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa



Ewa Ogrodzka-Mazur  
 Uniwersytet Śląski  
 Filia w Cieszynie

## ROZWIJANIE DYSPOZYCJI TWÓRCZYCH UCZNIÓW W SYTUACJACH ZABAWOWYCH

„Nie można nikogo nauczyć  
 aktu twórczego, lecz to nie  
 znaczy, że wychowawca nie  
 może współdziałać w jego  
 pojawianiu się i kształtowaniu”

*L.S. Wygotski*

Okres rozwojowy, określany jako młodszy wiek szkolny, trwa mniej więcej od 7 do 11–12 roku życia dziecka, a więc przypada na początkowy etap nauki. Rozpoczęcie edukacji szkolnej wpływa w dużym stopniu na charakter przemian rozwojowych zachodzących w tym okresie życia oraz modyfikuje rozkład zajęć dziecka i jego rodziny.

W literaturze przedmiotu etap edukacji wczesnoszkolnej określa się terminem „trzecie dzieciństwo” (Roszkiewicz, 1983, s. 12–14) – podkreślając rolę zabawy, która – oprócz nauki i pracy – stanowi jedną z podstawowych form aktywności dziecka.

Psychologowie zajmujący się tym okresem rozwojowym, dla trzeciego dzieciństwa przyjmują terminy: „wiek rozumu”, „wiek społecznej aktywności” oraz „wiek realizmu” (Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża, 1989; Wołoszynowa, 1982; Przetacznik-Gierowska, 1993). Określenia „wiek rozumu” używa się głównie ze względu na rozwijające się u dziecka ogromne możliwości poznawania otaczającego świata, na przyswajanie coraz nowszych informacji. Oczywiście, nie dokonuje ono jeszcze ich krytycznej selekcji, gdyż funkcja ta nie jest jeszcze dobrze rozwinięta. Ten okres życia to przede wszystkim poznawanie i rozumienie otaczającego świata rzeczy i zjawisk.

Drugi kierunek zmian rozwojowych charakteryzuje termin – wiek społecznej aktywności. Wejście dziecka w nowe środowisko szkolne powoduje ko-

nieczność nawiązywania kontaktów z grupą rówieśniczą. Poza szkołą i poza rodziną oraz instytucjami wychowania pozaszkolnego zaczyna także oddziaływać na dziecko szersze otoczenie: zarówno przez tzw. dobra kulturalne – książkę, film, teatr, telewizję, jak też przez niezamierzone wpływy ludzi, sytuacji, życia ulicy. W związku z tym kilkulatek uczy się przestrzegania norm współżycia z innymi, przechodzi od heteronomii do autonomii moralnej, wchodzi w określone role społeczne – co wiąże się z odpowiedzialnością za dobre wywiązywanie się z pełnienia tych ról.

Kolejną właściwością okresu wczesnoszkolnego jest realizm. Dziecko bardziej zainteresowane jest dającymi się zaobserwować zjawiskami niż własnymi uczuciami, myślami i poszukiwaniem głębszego sensu zdarzeń. Nie jest krepowane wątpliwościami ani niepokojami dotyczącymi ocen i konsekwencji własnych czynów, a to sprawia, że angażuje się w to, co robi bez reszty.

W konsekwencji rozwój dziecka w tym okresie powoduje wiele zmian, które doprowadzają do dojrzałości psychicznej. Stąd tak duża odpowiedzialność rodziców, opiekunów i wychowawców za wychowanie dziecka, budzenie jego nowych potrzeb i uczuć, krystalizowanie zainteresowań i zamiłowań, kształtowanie nastawień i postaw prospołecznych. Dzięki zaplanowanym oddziaływaniom dziecko zdobywa coraz szerszą orientację w otaczającej je rzeczywistości, wzbogaca wiedzę o niej, tak w toku wykonywania różnorodnych zadań, jak i podczas swobodnej zabawy.

Między rozwojem psychicznym dziecka a wychowaniem i nauczaniem zachodzi zależność. Implikuje ona bezpośrednio ideę nauczania rozwijającego. Ponieważ istota rozwoju polega na coraz lepszym odzwierciedlaniu przez dziecko rzeczywistości i coraz sensowniejszym w niej działaniu, należy rozważyć na czym polegają nowe możliwości i jakie mechanizmy odgrywają znaczącą rolę w rozwoju?

Jedną z możliwości, która może świadczyć o rozwoju dziecka, jest organizowanie w procesie edukacji wczesnoszkolnej sytuacji zabawowych o celach twórczych, albowiem „...ma w nich miejsce swoiste podejście, względnie swobodne operowanie całym dotychczas nagromadzonym zasobem doświadczeń, celowe dokonywanie wyboru odpowiednich treści z tego zasobu, wybór czynności manipulacyjnych, nadawanie swoistej, indywidualnej struktury wykonywanym czynnościom i ich wytworom. Działanie twórcze ma zatem cechy ponadprzedmiotowe, mimo że w swej szczegółowej warstwie odnosi się do czynności werbalnej (teksty twórcze), plastycznej, ruchowej, czy muzycznej” (Jakowicka, 1989, s. 35).

### **Poznawanie rzeczywistości przez dziecko (aktywność twórcza – wyobraźnia – ekspresja)**

Jednoczesne i wielopłaszczyznowe poznanie otaczającej dziecko rzeczywistości społecznej i fizycznej rozpatruje J.S. Bruner. Jego zdaniem, dziecko przedstawia sobie świat poprzez:

a) formę czynnościową – manipulowanie,



b) formę obrazową podporządkowaną zasadom organizacji percepcji (kategoryzacja, uzupełnienie, ekstrapolacja),

c) przedstawienia słowne i językowe – symbolizacja (Bruner, 1974, s. 32–34; Bruner, 1978, s. 548).

Rozwój polega więc na kolejnym opanowywaniu wszystkich trzech systemów ujmowania świata: reprezentacji enaktywnej (działaniowej), ikonicznej (obrazowej) oraz symbolicznej. Wyróżnione płaszczyzny (systemy) tworzą „trzy światy” dziecka. Były to zatem:

– „świat dźwięków i ruchu, gdzie dominującym typem aktywności dziecka staje się aktywność dźwiękowo-ruchowa czy później muzyczno-ruchowa stymulowana bodźcami słuchowymi i kinestetyczno-ruchowymi;

– świat barw i kształtów, gdzie dominującym typem jest aktywność stymulowana bodźcami wzrokowymi, np. aktywność plastyczna, konstrukcyjna, techniczna;

– świat słowa, gdzie dominującym typem jest aktywność językowa, stymulowana »bodźcami« werbalnymi (słowami) czy innymi symbolami” (Brzezińska, 1985, s. 119).

W każdej z tych dziedzin aktywności można wyróżnić trzy różne typy (drogi) działania dziecka:

– poznanie, czyli dążenie do wykrycia i zrozumienia określonych prawidłowości, wyróżniające się wzrostem poziomu wiedzy dziecka o otaczającym je świecie;

– używanie (manipulowanie), czyli dążenie do osiągnięcia doskonałości w zakresie różnych sprawności i umiejętności, np. śpiew, taniec, posługiwanie się własnym ciałem, głosem i różnymi narzędziami;

– tworzenie, ujawniające się poprzez aktywność twórczą w procesie tworzenia.

Ujawnianiu się aktywności twórczej dziecka w wieku młodszoszkolnym sprzyjać będzie stworzenie mu przez otoczenie korzystnych warunków rozwoju własnej, czyli wewnętrznie motywowanej, aktywności. Każdy rodzaj działań – nauka, praca, zabawa, może przynieść efekty nowe dla jednostki, ale by było to możliwe, aktywność musi przebiegać w odpowiednio zorganizowanym środowisku – szkolnym, domowym, pozaszkolnym.

Aktywność własna dziecka będzie aktywnością twórczą, jeżeli:

– wystąpi wewnętrzna motywacja do działania, tzn. dziecko będzie podejmowało działanie z własnej woli i ochoty, sterowane ciekawością, a nie pod wpływem nacisków zewnętrznych, np. wynikających z przebiegu określonej lekcji, opracowanej przez nauczyciela,

– pojawi się osobisty stosunek do wykonywanych czynności, manifestujący się radością z samej możliwości działania, próbowania, badania, eksperymentowania, uporem w pokonywaniu pojawiających się trudności, niechęcią do korzystania z pomocy dorosłego, dążeniem do podjęcia tej samej aktywności, jeżeli została ona przerwana przez coś lub kogoś,

– zacznie się pojawiać u dziecka najpierw poczucie, potem przekonanie, że ono samo coś nowego dla siebie odkrywa, że czegoś nauczyło się, że ono też

może tworzyć coś, czego dotąd nie było – kształtowanie się tego przekonania jest procesem długotrwałym i wymaga szczególnej opieki ze strony wychowawcy (Brzezińska, 1984, s. 134).

Analiza aktywności twórczej dziecka dokonana od strony jej warunków oraz istotnych cech wskazuje na szerokie wymagania, jakie twórczość stawia przed jednostką zaangażowaną w jej realizację.

Wymagania te można ująć w sposób następujący:

„1) powoływanie do życia przedmiotów nowych i wartościowych wymaga postawy nowatorskiej, tzn. oryginalnej i pełnej inwencji. Te cechy są nie do pomyślenia bez silnie rozwiniętej wyobraźni;

2) stała konieczność ekspresji twórczej wiąże się z postawą zaangażowania emocjonalnego, umiejętnością wprowadzania się w stany entuzjazmu, a nawet natchnienia (zainteresowanie, zapał, namiętność, pasja, podniecenie – różne odcienie zaangażowania emocjonalnego niezbędne do twórczości);

3) konieczność wielowarstwowych procesów poznawczych wymaga od twórcy spostrzegawczości i inteligencji;

4) szczerłość ekspresji twórczej łączy się z postawą etyczną, której wymaga twórczość jako stałego poszukiwania prawdy przez twórcę;

5) konieczność realizacji zamierzenia twórczego wymaga umiejętności działania i wyrabiania określonych sprawności technicznych” (Trojanowska-Kaczmarska, 1974, s. 19–21).

Wymienione cechy, wchodzące w skład postawy twórczej, wiążą się z rozwojem ważnych form aktywności psychicznej człowieka. Obserwacja procesu twórczego u dziecka świadczy, że twórcza oryginalność nie mogłaby istnieć bez szczególnie rozwiniętej wyobraźni dynamizującej i intensyfikującej myśli i uczucia. U młodszych dzieci wyraża się ona najczęściej w zabawie, u starszych w marzeniu. Ukazuje się zatem wyobraźnia jako „siła” inspirująca jedność myślenia estetycznego, jako czynnik długofalowego pobudzania inwencji twórczej, przydatnej w całokształcie procesów społecznych i osobistego rozwoju człowieka. Jest również siłą łączącą intelektualną i emocjonalną stronę osobowości i ćwiczącą umiejętność posługiwania się projekcją wyobrażeniową, dopiero bowiem dzięki wyobraźni możliwe jest w pełni wczuwanie się w sytuacje przeżywane przez innych ludzi, chwilowe bycie kimś innym, niż się jest naprawdę. Dzięki wyobraźni człowiek jest również w stanie antycypować przyszłość. Wyjaśnia ona i rozszerza obraz świata, pomaga poznać konkretne fakty.

Sztuka jako wytwór wyobraźni jest równocześnie podstawowym czynnikiem jej inspirowania i pobudzania. Uczestniczy we wszystkich procesach „tworzenia nowego”. Owa spontaniczna ekspresja jest potrzebą rozwojową każdej jednostki. Taką potrzebą jest także postawa twórcza, poprzez którą człowiek się urzeczywistnia.

Czy jest więc ekspresja? Definicje, zarówno w psychologii jak i w estetyce, określają ekspresję jako proces wyrażania przez człowieka swoich dążeń, jeszcze ściślej – uczuć. Obserwując dziecko można zauważyć jego spontaniczną ekspresję, bardzo ściśle powiązaną z postawą twórczą. „Ekspresja dziecka to nie tylko spontaniczna wypowiedź jego osobistych przeżyć i doznań, ale jednocze-

śnie odbicie rzeczywistego świata, obrazy życia dziecka w środowisku oraz element intensyfikujący procesy poznawcze. (...) Poprzez ekspresję własną w takim rozumieniu, dziecko lepiej poznaje świat zewnętrzny, wypowiadając samo siebie, a jednocześnie uzewnętrzniając się nawiązuje kontakt z rówieśnikami i dorosłymi, którzy je otaczają. Jest również ekspresja w swej funkcji wychowawczej jakąś próbą wiodącą do wykształcenia nawyków postawy twórczej w stosunku do różnych dziedzin życia" (Semenowicz, 1973, s. 13). Bliskie są zatem związki między ekspresją a twórczością. Tak jak każda działalność twórcza – ekspresja wymaga bardzo silnej motywacji, odporności na stresy, kompetencji. Jest potwierdzaniem się i ciągłym sprawdzaniem jednostki. Biorąc pod uwagę pedagogiczne walory artystycznej ekspresji i sztuki, należy zaakcentować integralny charakter tego typu wychowania i kształcenia, jego obrazowość, poglądowość – wpływającą na proces wiązania spostrzeżeń z myśleniem, czyli na szybkie „otwieranie umysłu” wychowanka, jego siłę budzenia entuzjazmu, poruszania uczuć; wreszcie jego moc kształcenia indywidualnej wyobraźni i postawy twórczej (Pielasińska, 1983, s. 257). „Przygoda spotkania »umysłu ze światem« pozwala równocześnie na akt osobistej ekspresji i na zobiektywizowany akt twórczy, stanowiący również przetwarzanie samego podmiotu. Ekspresja i twórczość stają się równocześnie narzędziem pełniejszego poznawania świata, osobistym jego przyswajaniem” (Wojnar, 1980, s. 257).

Próbując określić typy, rodzaje czynności ekspresyjnych, można odwołać się do przyjętego wcześniej podziału form aktywności dziecka, dzięki którym kontaktuje się ono ze światem społecznym i fizycznym. Wyróżnionym formom tworzącym trzy płaszczyzny, „trzy światy” dziecka, można przyporządkować odpowiednie rodzaje ekspresji. Byłyby to zatem:

– świat dźwięku i ruchu, w którym dominuje ekspresja ruchowo-mimiczna (wyrażana gestem, mimiką twarzy, pozą ciała, ruchem spontanicznym) oraz ekspresja ruchowo-muzyczna (realizowana poprzez rytmiczny ruch, spontaniczny taniec),

– świat barw i kształtów, w którym dominuje ekspresja plastyczna (obejmująca różnorodne formy, techniki oraz materiał działalności rysunkowej, malarskiej, modelującej, scenograficznej) oraz ekspresja konstrukcyjno-techniczna (przejawiająca się w próbach konstruowania różnych przedmiotów, urządzeń, budowli, pojazdów itp.),

– świat słowa, w którym dominuje ekspresja słowna (werbalna – wyrażanie emocji poprzez modulację barwy i dynamikę głosu, samodzielne próby poetyckie, prozaiczne) oraz ekspresja słowno-muzyczna (improvizowanie słów i melodii, własna interpretacja muzyczna tekstów, słów piosenek).

Wyróżnione typy ekspresji twórczej dziecka mogą ujawniać się niezależnie od siebie lub mogą zostać połączone ze sobą w ekspresji zabawowej, która jest najlepszą i najbardziej wszechstronną formą aktywności, wynikającą z jego potrzeb rozwojowych.

## Sytuacje zabawowe sprzyjające rozwijaniu dyspozycji twórczych ucznia

W badaniach własnych założono, że rozwijanie dyspozycji twórczych dziecka jest ukierunkowane procesem przyczyniającym się do wzbogacania i doskonalenia sposobów regulacji stosunków jednostki z otaczającą ją rzeczywistością. W trakcie tego procesu zachodzą progresywne zmiany, cechujące się specyficznymi właściwościami: głębokim zainteresowaniem przybierającym postać ukierunkowanej aktywności poznawczej, silnym napędem motywacyjnym, samodzielnością myślenia, otwartością na problemy oraz potrzebą doskonalenia własnego działania.

Założono, że metodą pobudzania aktywności uczniów w wieku młodszoszkolnym są małe formy teatralne, które stwarzają możliwości daleko idącej ekspresji, przeżywania i twórczego myślenia. Istotę koncepcji stanowi wprowadzenie systemu pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach I-III działań parateatralnych, będących podstawą zdobywania przez uczniów nowej jakości wiadomości, ich operatywności, dochodzenia do nich przez przeżywanie oraz kształtowanie umiejętności komunikacji, wyrażania siebie i świata, jak również służących kompleksowo-integracyjnemu podejściu do edukacji wczesnoszkolnej.

Podstawą do określenia wartości pedagogicznej zastosowanej koncepcji pracy z dziećmi – działań parateatralnych – stał się eksperyment pedagogiczny, zrealizowany w cyklu kształcenia klas I-III w latach 1989–1992, z szeroko rozbudowanym czynnikiem eksperymentalnym<sup>1</sup>, w którym integrowano, odwołując się do koncepcji J.S. Brunera, trzy płaszczyzny kontaktowania się ucznia ze światem społecznym i fizycznym, w ramach przyjętej, własnej typologii form teatralnych:

- wszelkich typów (rodzajów) zabaw i gier dramatycznych<sup>2</sup>,
- różnych warunków inscenizowania,
- inscenizowania improwizowanego.

Stworzyło to uczniom możliwości kontaktu z sytuacją sceniczną, z grą pantomimiczną, grą z wyobrażonymi przedmiotami i w wyobrażonej przestrzeni, z grą i zabawą, poprzez którą można było wyrazić uczucia i nastroje, z grą, w której ważną rolę odgrywało słowo, a przede wszystkim z tymi sytuacjami, które umożliwiały wyzwalanie indywidualnej aktywności twórczej i ekspresji dramatycznej. Formy teatralne dobierane do poszczególnych zajęć polegały głównie na odtwarzaniu i przetwarzaniu przez dzieci poznawanego świata stosunków międzyludzkich, a tym samym kształtowały samodzielność w myśleniu i działaniu wychowanków, ich otwartą i aktywną postawę oraz poszerzały skalę emocjonalnych odczuć oraz wyobraźnię.

Z uwagi na całościowy charakter sytuacji dydaktycznych, typowych dla działań parateatralnych, zastosowano w klasach eksperymentalnych koncepcję metodyczną opartą na cyklach tematycznych, w trakcie których rozbudzano aktywność twórczą uczniów. W ramach każdego cyklu tematycznego, obejmującego tygodniowo zintegrowany blok zajęć, nie przeprowadzono sztucznego

Tabela 1. Globalne wyniki badań klas E i K w zakresie możliwości dramatycznych

Porównywane klasy	Badania diagnostyczne						Badania weryfikujące				Różnice średnich arytm. sum między E i K	
	Suma oraz średnia pkt.		Różnica x między E i K	Wielkość chi-kwadrat	Prawd. df = 1	Suma oraz średnia pkt.	Różnica x między E i K	Wielkość chi-kwadrat	Prawd. df = 1			
	E	K								E		K
E1 - K1	Σ	524	537			826	547					
N = 30	x	17,4	19,1	-1,7	2,3	27,5	19,5	8	22,5	p < 0,01		9,7
N = 28												
E2 - K2	Σ	609	634			934	654					
N = 33	x	18,4	19,8	-1,4	0,7	28,3	20,4	7,9	18,8	p < 0,01		9,3
N = 32												
E3 - K3	Σ	591	607			875	635					
N = 33	x	17,9	18,9	-1,0	1,9	26,5	19,8	6,7	31,1	p < 0,01		7,7
N = 32												

podziału na nauczanie przedmiotowe, lecz realizowano cele oraz treści dydaktyczne i wychowawcze, czerpane z otaczającej rzeczywistości i innych źródeł. Wprowadzono również zmiany w organizacji pracy dzieci na lekcjach; pracowano w małych grupach, uwzględniając różne wersje: zróżnicowaną, kombinowaną i w ich ramach także zindywidualizowaną.

Rozbudzenie swobodnej ekspresji dramatycznej dziecka było drugim, obok rozwoju myślenia twórczego, celem podjętego eksperymentu pedagogicznego. Sądzono, że wprowadzenie małych form teatralnych do procesu nauczania klas I-III przyczyni się również do podniesienia poziomu aktywności twórczej, w której dominują określone rodzaje ekspresji.

Materiałem badawczym, na podstawie którego oceniano poziom twórczej ekspresji dramatycznej, były wyniki testu „możliwości dramatycznych” oraz wyniki kwestionariusza aktywności dzieci na lekcjach eksperymentalnych (schematu obserwacyjne).

Test „możliwości dramatycznych” przeprowadzony został w formie zabawy tematycznej – Szkoła Teatralna – pt. „Konkurs młodych talentów” w badaniach diagnostycznych oraz końcowych eksperymentu<sup>3</sup>. Wyniki badań zestawione zostały w tabeli 1. Umożliwiają one dokonanie porównań między rezultatami osiągniętymi przez uczniów klas E i K w obu etapach badań.

Dane świadczą, że uzyskane różnice między porównywanymi klasami E i K są nieistotne statystycznie. Poziom możliwości dramatycznych badanych grup był bardzo zbliżony. Natomiast w badaniach końcowych dzieci z klas eksperymentalnych uzyskały dużo wyższe wyniki niż ich koledzy z klas kontrolnych (różnice istotne statystycznie). Oznacza to, że potrafiły lepiej, ciekawiej i swobodniej wykonywać wszystkie zadania testowe, wykazując się zarazem wyższym poziomem twórczej ekspresji dramatycznej. Wyższy poziom ekspresji był wynikiem oddziaływania wartości twórczych, tkwiących w małych formach teatralnych, które stwarzają szerokie możliwości rozwoju. Dzięki ekspresji uczniowie lepiej poznali siebie – swoje możliwości psychofizyczne, swoją osobowość. Poznali również środowisko zewnętrzne. „To odkrywanie i opanowywanie przestrzeni, ujmowanie siebie jako pewnego centrum oraz dostrzeganie tego, co jest »wokół mnie, a nie jest mną« prowadzi w konsekwencji do określenia swego miejsca w »świecie« i miejsca innych” (Miller, 1978).

Uzupełnieniem i zarazem potwierdzeniem rezultatów uczniów klas eksperymentalnych jest zebrany materiał obserwacyjny, pełniący ważną rolę w ocenie efektów przeprowadzonego eksperymentu pedagogicznego. Bezpośrednia obserwacja ciągła, prowadzona w trakcie dwudziestu cykli tematycznych umożliwiła rejestrację szczegółowych zachowań dzieci w naturalnych warunkach i okolicznościach, uzupełnioną wypowiedziami i opiniami nauczycieli klas eksperymentalnych. Ze względu na trzyletnie oddziaływanie czynnika eksperymentalnego zastosowano w badaniach technikę „dzienników obserwacyjnych” oraz technikę obserwacji kategoryzowanej. Prowadzenie dzienników obserwacyjnych, wzbogacone zapisem magnetofonowym wybranych lekcji eksperymentalnych, umożliwiło poznanie indywidualnych predyspozycji uczniów, takich jak: zdolności naśladowcze, zainteresowania, sposoby „funkcjonowania”

w grupie rówieśniczej, możliwości twórcze czy ekspresyjne. Dostarczyło zarazem bogatego poznawczego materiału do analiz jakościowych.

Wykorzystanie techniki obserwacji kategoryzowanej pozwoliło na bardzo dokładne zarejestrowanie zachowań każdego dziecka w zakresie przejawianej ekspresji, z uwzględnieniem następujących kategorii:

I. Ekspresja słowna (wnoszenie nowych elementów treściowych):

- 1) kategorie opisujące: obraz, sytuację, zabawę,
- 2) kategorie określające interakcje (werbalne, fizyczne),
- 3) kategorie określające cechy osobowości (postawy, uczucia),
- 4) kategorie inne (pojedyncze słowa, okrzyki).

II. Ekspresja ruchowa (wnoszenie nowych elementów ruchowych):

- 1) gestykulacja, ruch,
- 2) mimika,
- 3) działania ruchowe łączące gestykulację z mimiką,
- 4) adekwatność elementów ruchowych.

III. Ekspresja działaniowa:

- 1) proponowanie (zabaw, gier, rekwizytów),
- 2) wykonywanie, konstruowanie, montowanie form dekoracyjnych, elementów scenografii itp.,
- 3) dobór i posługiwanie się rekwizytami, kukiełkami itp.

Aby określić stopień nasilenia danej kategorii zachowania, przyjęto cztero-stopniową skalę ocen:

- wysoki poziom ekspresji - 3
- średni poziom ekspresji - 2
- niski poziom ekspresji - 1
- brak ekspresji - 0

Tabela 2. Poziomy ekspresji ruchowej, słownej i działaniowej w klasach I, II i III (dane w procentach)

PWI	PSI	PNI	BR	PWII	PSII	PNII	BR	PWIII	PSIII	PNIII	BR
12,5	8,3	44,8	34,4	42,7	18,7	23,9	14,6	66,7	17,7	10,4	3,2
11,4	25,0	42,7	20,8	40,6	36,4	18,7	4,2	62,5	28,1	9,4	0
17,7	31,2	37,4	13,5	35,4	29,2	30,2	5,2	62,5	25,0	12,5	0

W trzyletniej pracy z dziećmi z wykorzystaniem małych form teatralnych podniósł się w najwyższym stopniu poziom ich ekspresji ruchowej (większa swoboda ruchów, umiejętność swobodnego operowania gestem, właściwa mimika, wzmożona aktywność ruchowa o charakterze twórczym). Nieco niższy, choć również wysoki jest poziom ich ekspresji słownej oraz działaniowej. Pochodząc przez aktywne uczestniczenie w coraz bardziej rozbudowanych formach działań parateatralnych, zróżnicowanych stopniem trudności dla poszczególnych grup i osób, zwiększył się również zakres samodzielnych czynności uczniów, co oczywiście nie pozostało bez wpływu na indywidualne efekty ruchowe, słowne

czy działaniowe. O ile w klasie pierwszej, w zakresie wszystkich trzech wyróżnionych form ekspresji, dominował głównie poziom niski oraz brak zachowań o charakterze ekspresyjnym, o tyle w klasie trzeciej, kończącej etap edukacji wczesnoszkolnej, wszyscy badani wykazywali wysoki oraz średni poziom własnej ekspresji dramatycznej.

Uzyskane rezultaty uprawniają zatem do sformułowania następujących wniosków:

– mimo że rezultaty uzyskane za pomocą niewystandaryzowanych testów nie upoważniają do orzekania o poziomie twórczej aktywności dzieci, to jednak należy sądzić, że dzięki oddziaływaniu czynnika eksperymentalnego nastąpił rozwój ich twórczej ekspresji dramatycznej w stopniu wysokim,

– głównie rozwinęła się ekspresja ruchowa, w mniejszym stopniu słowna oraz działaniowa, jednakże wszyscy badani wykazywali wysoki oraz średni poziom aktywności twórczej,

– rozwój ekspresji u uczniów klas objętych eksperymentem, w przeciwieństwie do ich kolegów z klas kontrolnych, w których uzyskane rezultaty były dużo niższe, świadczy o stymulacji rozwoju możliwości twórczych dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Wykorzystanie w procesie edukacji wczesnoszkolnej sytuacji zabawowych o cechach twórczych jest wartościowym i zarazem atrakcyjnym dla uczniów sposobem uczenia się, gdyż, odwołując się do refleksji pedagogicznej L.S. Wygotskiego, która stała się myślą przewodnią niniejszych rozważań, „zabawa staje się »granią wiodącą« psychicznego rozwoju dziecka, ponieważ uznaje dziecięcą »sferę najbliższego rozwoju«, poprzez którą tworzone są nie tylko (...) nowe motywacje, ale także nowy rodzaj postawy wobec rzeczywistości. Punktem krytycznym jest to, że w zabawie, dla kierowania swoimi działaniami, dziecko tworzy wyobrażoną sytuację – stwarzany jest świat znaczenia, który potem ma siłę motywującą. Znaczenia te jednakże nie są przypadkowe, lecz mają zarówno społeczne, jak i językowe pochodzenie” (Shotter, 1994, s. 33).

## Przypisy

<sup>1</sup> Szczegółowa charakterystyka działania pedagogicznego jako czynnika eksperymentalnego wraz z metodycznymi propozycjami zastosowanej koncepcji badawczej została przedstawiona w pracy doktorskiej E. Ogrodzkiej-Mazur, pisanej pod kierunkiem M. Jakowickiej: *Znaczenie małych form teatralnych w pobudzaniu twórczego rozwoju dziecka w wieku młodszoszkolnym*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993.

<sup>2</sup> Por. prace: Way, 1990; Pankowska, 1990; Dziedzic i in., 1992; Komorowska, Rybotycka, 1979; Rybotycka, 1976.

<sup>3</sup> Szczegółowy opis poszczególnych zadań testowych oraz opracowane kryteria oceny testów zawarte są w pracy doktorskiej E. Ogrodzkiej-Mazur.



## Bibliografia

- Bruner J.S.: *Przebieg rozwoju poznawczego*. W: J.S. Bruner: *Poza dostarczone informacje*. PWN, Warszawa 1978.
- Bruner J.S.: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. PIW, Warszawa 1974.
- Brzezińska A.: *O twórczej aktywności dziecka w wieku przedszkolnym*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1984, nr 3.
- Brzezińska A.: *Uczenie się przez „odkrywanie” w przedszkolu*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 3-4.
- Dziedzic A., Pichalska J., Świdzka E. (red.): *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*. WSiP, Warszawa 1992
- Jakowicka M.: *Nauczanie a rozwój dziecka w kierowaniu kształceniem klas początkowych*. W: M. Jakowicka (red.): *Wybrane problemy kształcenia dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych*. Wyd. WSP, Zielona Góra 1989.
- Komorowska M., Rybotycka L.: *Gry dramatyczne a teatr dla dzieci*. W: M. Tyszkowa (red.): *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – Recepcja – Oddziaływanie*. PWN, Warszawa-Poznań 1979.
- Miller R.: *Z badań nad edukacją teatralną*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1978, nr 3.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Osobowościowo-twórcze wartości małych form teatralnych w edukacji wczesnoszkolnej*. „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 1-2.
- Pankowska K.: *Drama – zabawa i myślenie*. COMUK, Warszawa 1990.
- Pielasińska W.: *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*. WSiP, Warszawa 1983.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G. (red.): *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. WSiP, Warszawa 1989
- Przetacznik-Gierowska M.: *Świat dziecka. Aktywność – Poznanie – Środowisko*. Wyd. UJ, Kraków 1993.
- Roszkiewicz I.: *Młodszy wiek szkolny*. NK, Warszawa 1983.
- Rybotycka L.: *Gry dramatyczne. Teatr młodzieży*. WSiP, Warszawa 1976.
- Semenowicz H.: *Poetycka twórczość dziecka*. NK, Warszawa 1973.
- Shotter J.: *Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w sferze rozwoju*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.): *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1994.
- Trojanowska-Kaczmarek A.: *Dziecko i twórczość*. Ossolineum, Wrocław 1971.
- Way B.: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. WSiP, Warszawa 1990.
- Wojnar I.: *Teoria wychowania estetycznego*. PWN, Warszawa 1980.
- Wołoszynowa L.: *Młodszy wiek szkolny*. W: M. Żebrowska (red.): *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. PWN, Warszawa 1982.

Anna Piotrowska  
 Uniwersytet Jagielloński  
 doktorant

## PERCEPCJA WIDOWISK MUZYCZNYCH PRZEZ DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM (BADANIA NA PRZYKŁADZIE „PIOTRUSIA I WILKA” S. PROKOFIEWA)

Dowartościowanie muzyki i uznanie jej walorów w procesie wychowawczym trwało bardzo długo. Śledząc dzieje systemów wychowawczych, rzadko można znaleźć ślady uwzględnienia muzycznej edukacji dzieci. Pominąwszy osobny problem *scholi cantori* z ich specyfiką, stwierdzić należy, iż dopiero w 1657 r. w *Wielkiej dydaktyce* J.A. Komenski (1592–1670) – (Kaciczak-Przychodzińska, 1987) zwrócił uwagę na istotną rolę śpiewu w szkole, przy czym podkreślał, iż uczniowie powinni przyswajać sobie nie tylko pieśni religijne. W wieku XVIII J.J. Rousseau zrozumiał istotę wychowania muzycznego i zaproponował w tym zakresie różne formy działania: solfeż, próbę kompozycji i in. Uważał, że takie kształcenie wpływa na rozwój umysłowy dziecka w sposób dalece bardziej korzystny niż metoda werbalna. Swoje postulaty rozszerzył nawet o apel, by skomponować repertuar piosenek specjalnie dla dzieci. Tak prowadzone wychowanie wyrabiało smak artystyczny i umiejętności estetycznej oceny dzieła muzycznego. Również J.H. Pestalozzi, będąc człowiekiem muzycznym i rozumiejąc postulaty Rousseau, twierdził, że śpiew wpływa na rozwój dziecka. „Spostrzeganie zjawisk dźwiękowych” (tamże), następnie ich naśladowanie bądź inne wyrażanie są przyczynkami do myślenia – procesu, który w akcie uczenia się ma znaczenie kluczowe. Pestalozzi przypisał największą wagę śpiewowi, lecz sam nie stworzył żadnego systemu solfeżowego. Dopiero następcy, zainspirowani jego ideami, opracowali metodykę, która przez długi czas cieszyła się ogromną popularnością (Nagli, Pfeifer, potem w 1830 Lowell Mason, a także John Curwen). Od kiedy w XVII w. muzyka zdobyła mocną pozycję, którą na dobre ugruntowała w wieku XVIII, do wychowania muzycznego zaczęto przykładać coraz większe znaczenie. Szczególną rangę nadał mu Romantyzm, rozumiałym jest więc, iż właśnie wtedy zaczęło kwitnąć szkolnictwo i piśmiennictwo muzyczne.

W Polsce pod koniec XVIII w. ukazały się dwa podręczniki: W. Sierakowskiego *Sztuka muzyki dla młodzieży krajowej* w 1795 r. oraz A. Worońca *Początki muzyki...* W 1794 r. Komisja Edukacji Narodowej, zwłaszcza Hugo Kołłątaj, znała tendencje panujące na Zachodzie (Rousseau i Pestalozzi), jednak polskie warunki uniemożliwiły konsekwentną realizację planów. Muzyka w tym czasie była w szkole przedmiotem nadobowiązkowym. Dla zainteresowanych własnym rozwojem kulturalnym, a zwłaszcza muzycznym, publikowano podręczniki. Autorami ich byli m.in. J. Elsner, Z. Rutkowski, L. Dietz, Wł. Koterbski. Ze względu na częste domowe muzykowanie, kompozytorzy wychodzili naprzeciw nie tylko potrzebom dorosłych (np. „Śpiewnik domowy” St. Moniuszki), ale i dzieci. Do wierszyków St. Jachowicza, najpopularniejszego w XIX w. polskiego poety piszącego dla dzieci, melodie napisało wielu współczesnych mu, znanych kompozytorów. Wśród nich odnajdujemy: I. Dobrzyńskiego, J. Nowakowskiego, St. Moniuszkę, J. Sikorskiego, a nawet niektóre wiersze dopasowywano do melodii Chopina. W 1890 r. ukazał się śpiewnik Z. Noskowskiego do słów M. Konopnickiej (*Cztery pory roku*, 1985). Autor podkreśla, że repertuar zbioru ma dostarczać dzieciom piosenek, na które oczekują i na które zareaguje ich wyobraźnia. Zwrócił też uwagę, że w Anglii czy Niemczech jest rzeczą najzupełniej normalną, by „najważniejsi kompozytorzy” (Kaciczak-Przychodzińska, 1987) pisali pieśni dla dzieci, pozostające na bardzo wysokim poziomie artystycznym.

W XIX w. nastąpiła zmiana poglądów – pod koniec XVIII w. Rousseau apelował o stworzenie repertuaru piosenek dla dzieci, a u schyłku XIX stulecia sami kompozytorzy świadomi byli swego zadania. Co wpłynęło na taką zmianę? Nacisk kładziony na edukację muzyczną w XIX w. nie jest dziwny, jeżeli zwrócimy uwagę na fakt oceny muzyki jako sztuki najwyższej. Posiadając taki status muzyka przyciągała więcej ludzi, którzy pragnęli ją zrozumieć. Według I. Supica (1969, s. 75) „demokratyzacja »muzyki uczonej« w XIX wieku dotyczyła zwłaszcza burżuazji i przede wszystkim w jej środowiskach zwiększa się konsumpcja muzyczna”. Nowa klasa społeczna, jaką było bogate mieszczaństwo (burżuazja), pragnąc nobilitować się w oczach arystokracji, zaczęła przywiązywać ogromną wagę do wykształcenia muzycznego, które stało się oznaką dobrego tonu i gruntownego wychowania. Wiek XIX i jego muzyka wymagał od słuchaczy pewnego przygotowania, erudycji i smaku. Aby przybliżyć muzykę tym, którym brakowało tego wszystkiego, powstawały liczne próby hermeneutycznego jej interpretowania. Świadomość istotnej roli muzyki w kształceniu rosła, dziecko wyedukowane muzycznie, tzn. umiejące śpiewać solfeż, grające na instrumencie (najczęściej na fortepianie) oraz znające wiele pieśni, w przyszłości mogło stać się melomanem godnym sztuki, która jest uosobieniem woli myśli. Coraz częściej myślano też o odpowiednim repertuarze dla młodego wykonawcy, którego możliwości choćby ze względu na małą rozpiętość ręki czy objętość płuc były ograniczone. Wielu wybitnych profesorów konserwatoriów pisało ćwiczebne utwory zwane etiudami, które w XIX w. zrobiły zawrotną karierę, tracąc czasem swój pierwotny charakter. Koniec XIX w. przynosi zmianę nastawienia kompozytorów względem wychowawczej roli

muzyki. Dopiero jednak w początkach XX w. świadomość ta znajdzie swe odbicie w stworzonych wtedy wielkich systemach edukacji dziecka przez muzykę. Bez zdobyczy wieku XIX byłoby to jednak niemożliwe.

W pierwszej połowie XX w. powstały trzy systemy wychowania muzycznego, które do dziś dnia cieszą się dużą popularnością i które uznane zostały za najlepsze i najwartościowsze pomiędzy innymi metodami (np. freinetowską, Mursella). Koncepcja E.J. Dalcroze'a, K. Orffa oraz Z. Kodaly'ego różnią się między sobą założeniami i sposobami realizacji zamierzonych celów, ale wspólna dla nich jest troska o rozwój muzyczny dziecka. Przypisują dużą rolę śpiewowi, kultywowanemu już w wiekach wcześniejszych, a także kładą nacisk na ruchową stronę w edukacji muzycznej. Element tańca i swobodnej interpretacji muzyki ciałem stanie się z czasem istotnym czynnikiem w widowiskach dla dzieci.

Wiek XX, aczkolwiek przejął dotychczasowe dziedzictwo, do pewnego stopnia zmienił tradycję. Można to zaobserwować choćby na przykładzie Polski. Kontynuuje się linię utworów pedagogicznych przeznaczonych do wykonania przez dzieci. Główny nacisk położony jest, jak do tej pory, na fortepian i skrzypce. Wśród autorów etiud, sonatin i innych drobnych utworów odnajdujemy takie nazwiska, jak: L. Drege-Schielowa, M. Dziewulska (Trzy drobne utwory dla dzieci z 1952 r.), A.M. Klechniowska, St. Lachowska, J. Lefeld (8 utworów fortepianowych dla dzieci z 1944 r.), W. Lutosławski, Wł. Markiewiczówna („Do-re-mi-fa-sol” szkoła dla początkujących z 1946 r.), I. Pfeiffer (Miniatury dziecięce z 1948 r.), F. Rybicki, J. Garścia, W. Chmielowska, T. Paciorkiewicz, St. Prószyński, K. Serocki. Wielu kompozytorów pisało utwory na cztery ręce do wspólnego muzykowania dzieci i starszych (Schielowa, I. Garztecka – „Wesołe Miasteczko”, E. Grządzielowa – „Bajeczki fortepianowe na 4 ręce” z 1955 r.). Powstaje również literatura dydaktyczna na skrzypce, lecz jest jej stosunkowo mniej.

Zapoczątkowane już w XIX w., również w Polsce, wydawanie piosenek dla dzieci także w wieku XX stało się ogromnie popularne. Wśród długiej listy autorów piosenek, które komponowane były z myślą o dzieciach i ich możliwościach wykonawczych, wymienić należy: S. Niedzielskiego, Wł. Macurę, T. Mayznera, Wł. Gołębiowskiego, T. Joteyko, St. Kazuro, J. Baranowską-Borową, S. Wysockiego i wielu innych. Piosenki dla dzieci pisał Lutosławski, Drobner, Garztecka, Malawski i Bloch (którego piosenki zamieszczone są w zbiorach użytkowanych przez nauczycieli przedszkoli – por. M. Wiermann „A czy wy tak potraficie?”). Te trzy typy utworów przeznaczonych dla dzieci jako wykonawców (na fortepian, skrzypce oraz śpiew) pojawiają się najliczniej, ale obok nich zarysowują się inne tendencje. Istnieje grupa kompozycji instrumentalnych lub wokalnie-instrumentalnych, które są przeznaczone dla dzieci tylko jako odbiorców (np. Penhersi czy Wiechowicz). Zastosowane środki muzyczne nie ulegają uproszczeniu, a jedynie tekst może przybliżyć dzieciom odbiór.

Trzecią osobną grupę stanowią widowiska dziecięce. Dzieci są widzami lub współuczestniczą w akcji. Nie tylko muzyka, treść, ale również ruch, taniec,

gest, mimika, a także scenografia pomagają dziecku uchwycić szczegóły, a przede wszystkim ogólne przesłanie utworu. Na gruncie polskim spotykamy się z „Trójką murarza Dzieciola” z 1951 r., operą dziecięcą napisaną do libretta I. Piątkowskiej przez Wł. Walentynowicza oraz z „Farfurką królowej Bony” M. Drobnera z 1948 r., pomyślanej jako wodewil dziecięcy do słów A. Świerczyńskiej (Schaffer, 1956). W 1974 r. A. Bloch prezentuje „Bardzo śpiącą królową”, opero-balet na podstawie Ch. Perraulta. Polskie doświadczenia nie są odosobnione. Te same nurty obserwować można w Europie, gdzie właśnie w XX w. kompozytorzy docenili dziecko jako widza, a także po doświadczeniach wieków ubiegłych zdali sobie sprawę, że dydaktyka muzyczna nie może być zawężona tylko do namacalnych ćwiczeń na instrumencie czy odsłuchu utworów nie korelujących z psychiką dziecka. Podczas gdy założeniem wszelkich szkół instrumentalnych oraz niektórych systemów wychowawczych było wykształcenie profesjonalnych muzyków, a przynajmniej amatorskich instrumentalistów, widowiska muzyczne XX w. tego celu nie mają. Starają się one przede wszystkim dotrzeć do małego odbiorcy różnymi drogami, głównie tekstem i muzyką.

Dzieła dla dzieci są utworami dydaktycznymi, w których „funkcja wychowawcza manifestuje się bądź w postaci pozytywnego wzorca, którego zaprzeczenie pozostaje poza utworem, w rzeczywistości społecznej znanej pisarzowi i jego czytelnikom bądź też w postaci bezpośredniego, uwidocznionego kontrastu między tym, co w pojęciu pisarza pozytywne, a tym, co negatywne (Sławiński i in.). Świat dorosłych – nieczuły i niewrażliwy stoi w wyraźnej opozycji do dzieci. Jasny i klarowny sposób ukazania wzorów do naśladowania i napiętnowanie cech negatywnych jest bardzo charakterystycznego dla literatury muzycznej o charakterze dydaktycznym. Niezwykle typowa dla takich dzieł bywa również symbolika rzeczy i postaci przemawiająca w sposób pośredni do psychiki dziecka. Myśli twórców przekazywane są za pomocą różnorodnych środków artystycznych, wśród których wymienić można: symbol, alegorię itd.

Uwrażliwienie dzieci na muzykę to główny cel wszystkich widowisk scenicznych dla nich pisanych. Aktywne słuchanie, które może wyrabiać pamięć muzyczną i inne zdolności muzyczne, jest w przeciwieństwie do biernego, tą metodą, która przynosi zamierzony cel. Poszczególne utwory dla dzieci realizują bardzo jednostkowe zamierzenia. Wspólny dla nich jest sposób przemawiania do słuchacza nie tylko muzyką, ale i tekstem, ruchem, gestem. Te elementy nie rozpraszają uwagi najmłodszych, a wręcz przeciwnie – kierują ją nieustannie na widowisko, przyciągając swą barwnością i zmiennością. Uwrażliwienie na muzykę osiągają kompozytorzy dwojako: albo przez poznanie jej biernie, albo aktywny w niej współudział. Przesłania dydaktyczne również realizowane są różnymi sposobami.

Utworom orkiestrowym dla dzieci przypisuje się kilka podstawowych cech, które mają na celu przybliżenie dzieła dzieciom. Wybitni kompozytorzy XX w. stosowali te reguły w swych kompozycjach dla dzieci. Widowiska muzyczne dla dzieci odznaczają się więc szczególnieymi rozwiązaniami w warstwie brzmieniowej:

- prostotą form, których objęcie nie jest zbyt trudne dla dziecka,
- zamykających się w łatwo audytycznie zauważalne całości o niedługich rozmiarach,
- łatwością i powtarzalnością schematów melodycznych i rytmicznych, predylekcją do budowania melodii opartej na jednym motywie lub ograniczaniu ich liczby,
- rolą tańca i ruchu – swoistą ludycznością,
- niewielkim aparatem wykonawczym.

W towarzyszącej warstwie słownej, utwory dla dzieci przypisane są platońskiej triadzie: Pięknu, Prawdzie i Dobru.

Głównym czynnikiem, który sprawia, że utwory tworzone dla dzieci są łatwo i szybko przez nie przyswajane, jest prostota. Uproszczenia dotyczą głównie obsady i melodyki. „Piotruś i Wilk” odpowiada przedstawionej uprzednio charakterystyce muzycznych widowisk dla dzieci. Mimo dość dużych rozmiarów orkiestry, również najważniejsze instrumenty prezentowane są pojedynczo. Główną rolę odgrywają smyczki. Liczba instrumentów i wolumen brzmienia nie przygniatają młodego widza, gdyż są raczej kameralne i łatwiejsze tym samym do ogarnięcia. Uproszczenie dotyczy również samej warstwy muzycznej – melodii. Objawia się ono w stosunkowo wąskim ambitusie motywów głównych. Dłuższe odcinki operują bardzo jednolitym materiałem melodycznym. Rozwój muzyczny zasadza się na powtarzalności niezmiennych układów melodycznych. Aberacjom, i to bardzo niewielkim, ulega bądź rytm, bądź rodzaj akompaniamentu. Melodie z reguły pozbawione są ornamentów. Krótkie rozmiary motywów mają sprawić, że będą one łatwe do zapamiętania. Dominuje żywe tempo, a motywy są do tego bardzo lapidarne i zwięzłe. Prowadzi to do krótkich rozmiarów poszczególnych obrazów, a w konsekwencji do nierozbudowanej całości.

„Piotruś i Wilk” to utwór instrumentalny z towarzyszeniem głosu ludzkiego. Narrator opowiada historyjkę o Piotrusiu i jego przyjacielu Ptaszku, którzy wspólnymi siłami uwięzili niedobrego Wilka. Treść bajki przedstawiana jest bez akompaniamentu instrumentów, z wyjątkiem kilku zdań wypowiedzianych na tle muzycznym. Utwór operuje siedmioma motywami przypisanymi występującym postaciom. Przed właściwą prezentacją słuchacz poznaje motyw Piotrusia, Ptaszka, Kaczki, Kota, Dziadka, Wilka i Myśliwych. Cały utwór rozpada się na trzy części, ze względu na występowanie (bądź nie) określonych motywów. Obrazy A, B, C operują różnym materiałem melodycznym, różnią się nastrojami i budową formalną. Podczas badania reakcji dzieci na ten utwór każdy obraz posłużył za kanwę odrębnego eksperymentu. Aby wykazać słuszność wcześniej zaprezentowanych tez o cechach charakterystycznych utworów dla dzieci, przyjęto, że „Piotruś i Wilk” spełniał rolę przykładu modelowego.

Do badania reakcji dzieci na muzykę „Piotrusia i Wilka” została wybrana forma: słuchanie połączone z zabawą. Badania zostały przeprowadzone w kwietniu (2, 9 kwietnia) 1998 roku na 30-osobowej grupie sześciolatków uczęszczających do dwu przedszkoli. Badania wykonane były osobno na 20-osobowej grupie tzw. starszaków oraz na 10-osobowej innej grupie sześciol-

latków uczęszczających do przedszkola rodzinnego. Grupa 20-osobowa była umuzykalniana regularnie od 3 lat i wykazywała dobre postępy (troje dzieci zostało przyłączonych do grupy w ostatnim okresie i o ich wcześniejszych kontaktach z muzyką nic nie wiadomo). Sześciolatki przyzwyczajone do takich form obcowania z muzyką, jak śpiew, taniec, zabawa przy muzyce, gra na instrumentach perkusyjnych. Przez wychowawczynie przedszkolne grupa określona została jako „dobra” – tj. nie sprawiająca większych kłopotów wychowawczych. Druga grupa sześciolatek, 10-osobowa, kontakt regularny z muzyką miała od czterech lat. Zajęcia muzyczne w obu grupach prowadziła ta sama osoba, realizując ten sam program. Poziom obu grup był zbliżony.

Pierwsza część „Piotrusia i Wilka” została przedstawiona dzieciom w pierwszym badaniu. W obrazie tym dominują tylko dwa motywy Piotrusia – bardzo melodyjny, wykonywany przez smyczki oraz Ptaszka wykonywany przez flet w wysokim rejestrze. Dzieci dzielono na dwie równe grupki (odpowiednio 10–10 lub 5–5). Jedna grupa była „Piotrusiami”, druga „Ptaszkami”. Role te przydzielił dzieciom eksperymentator. Dzieci poproszone były o podnoszenie ręki do góry, gdy tylko rozpoznają swój sygnał (tj. motyw Ptaszka – Ptaszki, motyw Piotrusia – Piotrusie). Motywy Ptaszka i Piotrusia zostały zaprezentowane dzieciom przed odsłuchaniem utworu.

A)

	I	II	III	IV	V	VI	VII	Prezentacja motywu
Ptaszek flet	12	5	7	2	0	0	0	liczba rozpoznających
	15	15	15	15	15	15	15	liczba dzieci ogółem
	I	II	III	IV				Prezentacje motywu
Piotruś smyczki	12	5	7	2				liczba rozpoznających
	15	15	15	15				liczba dzieci ogółem

Badania potwierdzają bardzo krótki czas koncentracji dzieci. Początkowe 5–7 min. utworu słuchane były z zainteresowaniem, po 7–9 min. nastąpił spadek. Dużą wytrzymałością w rozpoznawaniu danego motywu wykazywały dzieci,

które, aczkolwiek ogólnie inteligentne i rozwijające się prawidłowo, nie wykazywały nigdy szczególnych skłonności muzycznych.

Wysokie tony fletu były szybko i łatwo identyfikowane, ale być może zbyt krótki czas trwania trzech z siedmiu prezentacji motywu sprawił, że dzieci nie zauważyły tych pojawiających się motywu. Początkowe zainteresowanie motywem, znacznie opadała po trzeciej prezentacji. Podobnie rzecz ma się z motywem Piotrusia, lecz w tym przypadku w trakcie obrazu A występują tylko cztery prezentacje, dlatego dzieci wylapują wszystkie pojawienia tematu. Motyw ten trwa proporcjonalnie dłużej – dzieci mają czas na identyfikację (przeprowadzenie porównania z motywem usłyszanym na początku) i na odpowiednią reakcję. Motyw Piotrusia charakteryzuje się łatwiejszą do zaśpiewania i zapamiętania melodią, podczas gdy motyw Ptaszka – flet stawia na oddziaływanie instrumentem i jego rejestrem. Badanie potwierdziło, że dzieci lubią krótkie, zamknięte w całość struktury melodyczne z wyrazistą rytmiką. Z drugiej strony, po badaniu większość dzieci pamiętała, że motyw ptaszka wykonywany był przez flet.

Druga część „Piotrusia i Wilka” badana była również pod względem rozpoznawalności motywów. W obrazie tym występuje pięć motywów, przy czym dwa z nich prezentowane są tylko raz. Dzieci słuchały fragmentu z zawiązanymi oczami. Grupa 30-osobowa podzielona była na mniejsze 6-osobowe grupki, tj. Wilki, Ptaszki, Koty, Kaczki oraz Piotrusie – i właśnie takie motywy miały rozpoznać. Pierwsze pojawienie się „ich” motywu dana grupa miała za zadanie obwieścić ściągnięciem przepaski z oczu. W ten sposób wyeliminowano z badania element podglądania, dostosowywanie reakcji poszczególnych badanych do reakcji grupy. Wynik eksperymentu był następujący:

B)

	Liczba prezentacji z liczbą rozpoznających			
Wilk	6	0	0	
Ptaszek	4	1	1	0
Kot	5	1		
Kaczka	2			
Piotruś	4			

Liczba dzieci w danej grupie – 6

Łatwo zauważyć, że motyw Wilka został rozpoznany przez wszystkie dzieci-Wilki za pierwszym razem. Motyw ten jest bardzo krótki i posługuje się wyraźnymi, niezmaconymi odniesieniami tonalnymi D-T. Motywem, który dzieci również szybko i łatwo zidentyfikowały, był motyw Kota. Temat ten z kolei charakteryzuje się niezwykle silną rytmicznością wynikającą z synkopowanego rytmu. Motyw Ptaszka i Piotrusia były dość dobrze identyfikowane, co potwierdza badania z obrazu pierwszego. Największych kłopotów przysporzył kantylenowy motyw Kaczki. Melodia tego tematu nie wykracza poza bardzo wąską ambitus, przez co jest trudna do zaśpiewania czy zapamiętania. Być



może również średni rejestr i ciche brzmienie zadecydowały o nieatrakcyjności tego motywu w porównaniu z innymi. Istnieje też ewentualność, że motywy pozamuzyczne, a wypływające z treści bajki decydowały o takim rozłożeniu głosów.

Trzecie badanie polegało na pozostawieniu dzieciom swobody interpretacji ruchowej słyszanej muzyki. Dzieci znały wcześniej zabawę pt. „Figury” będącą przygotowaniem do ćwiczenia. Polegała ona na odnalezieniu najwłaściwszego ustawienia ciała do słyszanej muzyki. Dzieci wiedziały, że nie ma dobrych i złych póz, a jedynym kryterium było czucie się gotowym do wyrażenia muzyki ciałem. Zabawa ta sprawdziła się znakomicie. Tak więc podczas badania przez pierwsze 5 minut dzieci słuchały w skupieniu, ale żywy rytm i pulsacja rytmiczna sprawiły, że dwóch chłopców rozpoczęło spontaniczną zabawę, wynikającą z treści utworu oraz brzmienia (rytm i dynamika), po chwili dołączył się trzeci chłopiec. Dzieci maszerowały zgodnie z rytmem marsza, wcielały się w role myśliwych strzelając z wymagowanych strzelb. W 12 minucie bawiły się już wszystkie dzieci oprócz trojga. Szczególnie uzdolniony chłopiec, mając oczy zamknięte przez cały czas, mimiką twarzy oraz ruchami tułowia i rąk dawał wyraz, jak głęboko przeżywał wewnątrz prezentowaną muzykę. Nie reagował jednak tak, jak można by się spodziewać, tj. nie podjął zabawy ruchowej w ogóle.

C)

Czas trwania całości	21 minut	
Pierwsze reakcje zabawy	5 minuta	2 chłopców
Ostatnie reakcje zabawy	12 minuta	
Ostatnie 9 minut – bawiło się	27 dzieci	

## Wnioski

Dzieci głównie koncentrowały się na akcji dramatycznej, dużą wagę przywiązując do postaci występujących w „Piotrusiu i Wilku”: duże zainteresowanie zawsze wzbudzał Wilk. Niektóre dzieci w swobodnych wypowiedziach mówiły, że zmieniłyby przebieg bajki tak, aby Wilk nie porywał Kaczki. Przed-szkolakom podobało się, że Kot wdrapował się na drzewo, a Wilk został złapany za ogon. Wszystkim dzieciom odpowiadał wesoły charakter, czyli drobne szczegóły muzyki, mówiły o niej „fajna, ładna, dobra”, czasem „średnia”. Przy słuchaniu motywów prezentowanych na początku utworu „Piotruś i Wilk”, na prośbę badającej, dzieci same próbowały odgadnąć wykonawcę. Udało się w przypadku trzech instrumentów: flet – Ptaszek, skrzypce – Piotruś, bębenek znany z rytmiki – strzały (w rzeczywistości kotły). Każdy instrument dęty był identyfikowany jako dęty, lecz dzieci nie znając brzmienia poszczególnych instrumentów rozpoznawały je następująco: obój jako trąbka, klarnet jako flet, fagot jako saksofon, rogi jako trąbka.

Nie ulega wątpliwości, że dwa podstawowe elementy muzyki, mianowicie melodyka i rytm, są dla dzieci najważniejsze. Na drugi plan schodzą dynamika, harmonia czy artykulacja. W ramach melodyki najistotniejszą kwestią jest jej prostota i powtarzalność schematów (por. motyw Piotrusia). Do gustu przypadają dzieciom utwory o żywej, wyraźnej rytmice, najchętniej utrzymane w szybkich lub umiarkowanym tempie (ale nie wolne). Dobrze przyjmowane są rytmy taneczne. Wydaje się więc w świetle powyższych badań, że tezy dotyczące reguł komponowania dla dzieci przedstawione w tej pracy są prawdziwe.

## Bibliografia

Cztery pory roku. PWM, Kraków 1985.

Kaciczak-Przychodzińska M.: *Polskie koncepcje wychowania muzycznego*. WSiP, Warszawa 1987.

Schaffer B.: *Almanach polskich kompozytorów współczesnych*. PWM, Kraków 1956.

Sławiński J., Okopień-Sławińska A., Głowiński M.: *Zarys teorii literatury*.

Supic I.: *Wstęp do socjologii muzyki*. PWN, Warszawa 1969.

Wieman M.: *A czy ty tak potraficie*. WSiP, Warszawa.

# MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2000

Krzysztof Polak  
Uniwersytet Jagielloński

## PEDAGOGIKA „ŻYCIOWYCH KRYZYSÓW”

„Oczywiście wiesz, że w każdej ludzkiej biografii zdarzają się uderzenia losu, i wiesz, że kiedyś przyjdą (...) więc uczysz się wkalkulować trudne spotkania z losem w swój przebieg życia. Ale nie nauczono cię, jak sobie z nimi radzić”.

Jan Szczepański: *Sprawy ludzkie*

Pedagogika nieustannie pragnie wydrzeć „nieznanemu” tajemnicę ludzkiego życia. Chce odkryć swoją prawdę o człowieku po to, by móc dzielić się nią powszechnie w społecznym trudzie poznawania i rozumienia ludzkiego losu. Pedagogika ma ambitne plany. Wie, że cel stoi przed nią niezwykle. I choć częściej niż smaku sukcesu doświadcza goryczy niepowodzeń, ponawia swoje wysiłki, bo wierzy, że ten trud w końcu się opłaci. Stawką jest odkrycie sensu własnego istnienia.

Pedagogika jest dramatycznie blisko celu. Prawdę mówiąc – już go osiągnęła. Tylko jeszcze nie wie, że to takie proste. Właściwie to banalne: sens pedagogiki jako obszaru społecznej praktyki zamyka się „w byciu w drodze”, w ponawianiu pytań, które padały wielokrotnie. Wielcy pedagogowie wiedzieli to dobrze – dlatego są wielcy. Dziwili się oczywiście. Kruszyli niewzruszone, lecz umacniali ulotne. Kpili z poważnego, mocno wierząc w siłę autoironii. Przekonywali nas, że droga do celu jest bardziej pociągająca niż ów cel, ku któremu się zmierza. Nie obserwowali życia. Po prostu żyli, odnajdując miejsce dla swoich marzeń w realizacji. Dlatego tylu ich dziś za to podziwia. I tylu ich krytykuje. Wielkość bowiem pociąga i prowokuje równocześnie. Zachwyca i wzbudza zawiść. Uczy pokory, ale i wyzwala pragnienie rywalizacji. Zresztą sama ona – wielkość – jest najczęściej rezultatem zmierzania się człowieka ze światem.

Wspomniana metafora „drogi” nie jest zjawiskiem nowym. Znamy ją z religii, ze sztuki, napotykaamy w języku potocznym. Ale nade wszystko odnajdujemy ją w literaturze. I to już w jej najwcześniejszych dziełach. Jeśli *Iliada* wydaje się dość nieskomplikowaną opowieścią o zemście Achilleasa, to *Odyseja* intryguje ludzkość przez wieki, ukazując życie człowieka jako nieustanną wędrówkę. Wędrówka jest jego losem. W wędrówce zawiera się jego przeznaczenie. Wędrówka jest przemijaniem i poza nią nie ma niczego, co byłoby czymś więcej, jak tylko kolejną stacją w drodze. Na tej drodze zdarzają mu się niekiedy spotkania z drugim wędrówcem – tak samo, jak on – uwikłanym w nieuchronność wędrowania.

Metafora „życia jako wędrówki” pokazuje dramat człowieka skazanego przez los na wieczne poszukiwanie sensu swojego życia. Dramat tym wznioslejszy, że stworzony w heroicznym wysiłku budowania przez niego swojej tożsamości „pomimo wszystko”, na przekór przeciwnościom i wbrew kasandrycznemu wieszczoniu tych, którzy „znają życie”. Literatura – podobnie jak pedagogika – pełna jest przykładów takich transgresji, które dają świadectwo wielkości człowieka w dążeniu do przełamywania ograniczeń wynikających z tego, kim jest dziś i co dziś posiada. Mitologia pełna jest takich wzorców, podobnie jak historia myśli edukacyjnej.

Mit o Syzyfie można odczytać nie tylko jako przykład beznadziejnego działania, straconej pracy, idącego „na marne” trudu, ale także jako przejaw ludzkiego heroizmu, działania „na przekór wszelkim przeciwnościom”, wciąż ponawianego mimo przeciwności losu, mimo cierpienia, osamotnienia i odbierającego nadzieję zwątpienia.

J. Dewey, A. Makarenko, M. Montessori, J. Piaget – to tylko część z długiej listy nazwisk pedagogów przekraczających granice myślenia i działania właściwego czasom, w jakim przyszło im żyć.

Po latach, penetrując ich dorobek i chcąc chronić tradycję edukacyjną, odkrywamy, jak często ich życie orbitowało w momenty krytyczne. Uświadamiamy sobie, ile siły i niezłomności musieli wykazać, by dochować wierności swoim przekonaniom. Uderza nas, jak silna musiała być ich wiara w sens składanej przez siebie ofiary. Przykłady Sokratesa, Maksymiliana Kolbe czy Janusza Korczaka są najbardziej wymowne. Kryzysy życiowe, dylematy, trudne decyzje, ale i radość z – własną miarą mierzonych – sukcesów; wahania, wątpliwości i żal z powodu swej niemocy – oto „barwy” życia wybitnych nauczycieli. To zarazem część tej nauki, jaką pozostawili swoim uczniom. Czyli nam wszystkim.

\* \* \*

Jeśli wejrzeć głębiej w zabarwienie słowa „kryzys” to łatwo można odkryć jego głęboko pesymistyczną konotację. Wzbudza ono szereg negatywnych skojarzeń, przywołując na myśl znane ze słyszenia (na szczęście rzadziej z autopsji) bolesne doświadczenia życiowe. Pojęcie „kryzys” wprowadza nas w stan lęku. Kryzys to zagrożenie, to konieczność zmierzenia się z czymś, co nierzadko przerasta naszą zdolność panowania nad biegiem zdarzeń.

*Krisis* w języku greckim znaczy: sprzeczać się, wybierać, preferować, rozstrzygać, znajdować rozwiązania itd. Najczęściej kryzys rozumie się jako konieczność znalezienia rozwiązania w sytuacji problemowej, niejasnej, trudnej. Taka sytuacja sprawia, że człowiek staje wobec konieczności podjęcia określonych decyzji albo dysponuje ograniczoną wiedzą o sytuacji, albo działając pod presją czasu lub też tracąc wartość dla siebie ceną, na co nie ma wpływu. Kryzys wpływa na całą osobę.

Sytuacja kryzysowa stawia człowieka w obliczu trudności, ale może również pojawiać się w doświadczeniu pozytywnym. Doświadczenia te mogą prowadzić do zmian w sposobie życia. Sytuacje te to np.: świadomy wybór partnera, sytuacja urodzenia dziecka, uzyskanie satysfakcjonującej pracy zawodowej, awansu zawodowego. Wszystkie te sytuacje mogą mieć wpływ pozytywny.

E. Erikson (1968) wprowadził podział kryzysów życia ludzkiego na dwie kategorie: okresu dziecięco-młodzieżowego i dojrzałości. W wieku młodzieńczym najbardziej typowy jest kryzys tożsamości. Młody człowiek poszukuje sensu istnienia i swojej roli w społeczeństwie. Działania te są skierowane w stronę rozwoju własnej indywidualności. Kryzys tożsamości zmusza do refleksji nad życiem teraźniejszym i przyszłym. Cytując E. Eriksona możemy stwierdzić, że „kształtowanie się własnej identyfikacji – tożsamości jest w rzeczywistości restrukturyzacja wszystkich poprzednich identyfikacji. Człowiek zmienia się zgodnie z tym, czego od siebie oczekuje w przyszłości i do czego zmierza” (Jacyniak, 1997, s. 73). Młody człowiek podejmując wysiłek określenia swej tożsamości zadaje sobie fundamentalne pytania: „kim jestem?”, „jakie wyznaję wartości?”, „co jest dla mnie ważne?”. Te momenty w życiu, gdy dokonuje się proces przekształcania się osobowości młodzieńczej w osobowość człowieka dorosłego, są szczególnie bogate w rozmaite przeżycia i kryzysy. Przeżycia te doprowadzają osobę dorosłą do konfliktu wiedzy, uczuć, zachowań oraz wartości. Stan taki może prowadzić do dezintegracji osobowości. Pojęcie kryzysu dla Eriksona oznacza szansę, przełom, możliwość działania. Na podobne niebezpieczeństwa kryzysu osobowości w wieku dojrzałym zwracał uwagę psychoanalityk Carl Gustaw Jung. Dojrzałość jednostki zostaje sprawdzona poprzez działanie tej jednostki. Osobowość jest poddawana procesowi przemian. Rozwój osoby przejawia się w sposób indywidualny, ale od początku odpowiedzialny za wszelkie czyny wynikające z jej działalności. C.G. Jung podkreśla szczególną rolę tzw. „kryzysu przełomu życia”. Zdarza się, że człowiek, który osiągnął duży stopień dojrzałości, zostaje narażony na świadomość przemijania i wypełnienia przez nią nowych ról życiowych. Ratunkiem dla przeżycia kryzysu jest zmiana w stylu życia i adaptacja do nowej sytuacji. Kryzys nasila się w momencie nieprzystosowania. Jung podkreśla – konieczność transformacji osobowości. Pogłębia ona refleksje nad samym sobą, motywami dążeń, pragnień i ekspresji emocjonalnej.

Kryzys jest zjawiskiem zachodzącym nie tylko w świecie wewnętrznym człowieka. Obecnie mówi się o występowaniu kryzysu w stosunkach międzyludzkich. Narasta kryzys zaufania do drugiego człowieka. Potrzeba dialogu z drugim człowiekiem wynika z faktu naturalnego obcowania z bliźnim. Wła-

na potrzeba wartości i godności budzi taką potrzebę odczuwania u innych. Źródłem kryzysu może być brak poczucia własnej wartości. Człowiek, który nie wierzy w swoje możliwości, w siłę działania, nie podejmuje trudnych zadań, niweczy szanse na własny rozwój. Nie funkcjonuje prawidłowo w otoczeniu, ponieważ ma zaniżone poczucie własnej wartości.

Innym źródłem kryzysu zaufania do drugiego jest doświadczenie własnego skrzywdzenia i ponizenia. Ta forma kryzysu może przyjąć postawę wroga lub formę braku współpracy. Najdoskonalszą formą rozwiązania takiego kryzysu byłoby wybaczenie. Niewielu na to stać. Jakikolwiek byłyby jednak źródła kryzysów w życiu człowieka zawsze towarzyszy im – bardziej czy mniej boleśnie manifestujące się – cierpienie.

\* \* \*

Większość z nas staje w pewnym momencie w obliczu sytuacji kryzysowych, które mogą w istotny sposób zaważyć na kierunku i przebiegu naszego dalszego życia. Zrzędzeniem losu w nasze życie wkracza cierpienie nasze czy kogoś z naszych najbliższych. Cierpienie to przykre, bolesne odczucie spowodowane stratą, chorobą, zwłaszcza długotrwałą, postępującą, zagrażającą życiu. Źródłem cierpienia są te wszystkie przykre doświadczenia, przeżycia, które obniżają jakość życia, wpływają dezintegrująco na całość osoby ludzkiej, dotyczą nie tylko ciała, ale wszelkich obszarów ludzkiej egzystencji: myślenia, emocji, więzi społecznych, sytuacji finansowej i nade wszystko zranionej duchowości.

Tajemnica cierpienia niepokoi ludzi od początku istnienia życia na ziemi. Cierpienia ludzkie opisuje się w różny sposób.

Medycyna zajmuje się filozoficznymi aspektami cierpienia. Skupia się na działaniach, które mają eliminować ból. Filozofia traktuje cierpienie jako refleksję o kondycji człowieka. Niektórzy filozofowie traktują je jako wartość, inni natomiast jako zupełny absurd i bezsens. Cierpienie towarzyszy każdemu człowiekowi, może więc być uznawane za cechę wspólną wszystkim ludziom. Cierpienie łączy się z uczuciami wyższymi.

Przed kilkudziesięciu laty określenie cierpienie było stosowane jako synonim choroby (fr. *souffrance*, ang. *suffering*, niem. *Leiden*). Greckie *paschein*, łac. *sustinere* czy staropolskie „cierpieć” nie oznacza tylko bólu, przykrości, lecz również świadomość podlegania czemuś, co jest narzucone (por. Makselon, 1992, s. 42).

E. Fromm „utożsamia cierpienie z nieszczęściem, które przejawia się w zmniejszaniu witalności, intensywności odczuwania i myślenia, produktywności”. Cierpienie nie może być „traktowane ani jako dobro, ani jako zło, lecz jako warunek, który wyostrza wrażliwość duchową, bądź inną” (tamże, s. 48). V.E. Frankl pisze: „Jeżeli w życiu coś posiada w ogóle znaczenie, to musi to być znaczenie cierpienia. Cierpienie jest częścią życia i nie może być wykorzystane, podobnie jak los i śmierć. Bez cierpienia i śmierci życie nie byłoby pełne. Sposób, w jaki człowiek przyjmuje swój los i wszystkie cierpienia, które on przynosi, sposób w jaki bierze na siebie swój krzyż, daje mu nawet w najtrudniejszych

okolicznościach szerokie możliwości nadania swemu życiu głębokiego znaczenia" (tamże, s. 50).

\* \* \*

Szczególnym przypadkiem życiowego kryzysu jest nieuleczalna choroba, która często przychodzi bez żadnej zapowiedzi i nie daje szansy oraz możliwości, aby ją pokonać i przezwyciężyć. Jest to okrutne wydarzenie w życiu każdego człowieka. Dramat nasila się, jeżeli los ten spotyka młodą osobę, znajdującą się u progu dorosłego życia, pełną nadziei, planów i wiary we wspaniałą przyszłość. Jest to ogromny problem naszych czasów. Statystyki wykazują, że np. liczba zachorowań na nowotwory wciąż wzrasta. Rozpoznanie raka budzi szok emocjonalny. Po usłyszeniu takiej diagnozy całe dotychczasowe życie człowieka przestaje mieć sens. Jest to najbardziej obciążający psychicznie moment dla chorego. Reaguje on silnym lękiem, przerażeniem, agresją, poczuciem winy i depresją.

Ogromne znaczenie ma ukazanie człowiekowi choremu nadziei na przyszłość oraz dalszych możliwości kontynuowania życia w zaistniałej rzeczywistości, nawet w przypadku choroby nieuleczalnej. Często jest to równoznaczne z dużymi zmianami, których chory będzie musiał doświadczyć. Bardzo ważne jest to, aby ludzie byli do tego dobrze przygotowani. Wówczas istnieje możliwość, że dramat ten będziemy mogli chociaż w części zmniejszyć. Ważne jest podejście do człowieka nieuleczalnie chorego. Każdego może spotkać podobny los. Choroba nieuleczalna może dotknąć najbliższe nam osoby, przyjaciół lub znajomych. Bardzo ważne jest wtedy zachowanie ludzi otaczających osoby tak bardzo pokrzywdzone przez los. Nieuleczalnie chorzy oczekują wsparcia i otuchy. Najgorsza jest utrata nadziei, albowiem w tym momencie odchodzi wola życia. „Praca pedagogiczna ma w założeniu prowadzić do eliminacji czy też rozładowywania napięć wewnętrznych jednostki” (Więckowski, 1995, s. 54).

Samemu czasami bardzo ciężko coś przeżyć i pomocne jest doświadczenie innych osób. Ważne są: motywacja do podjęcia leczenia, chęć powrotu do życia i realizacji swoich planów. „Każdy urodzony człowiek rośnie, dojrzewa, coś robi, działa, uczy się, cieszy, cierpi, coś osiąga, zdobywa, coś traci – nie może wyjść poza granice swojego naskórka, pod którym zamknięte są wyznaczniki jego możliwości fizycznych i psychicznych. Zatem los tak ujmowany byłby ogółem możliwością wyznaczonych cechami gatunku, które jednak aktualizują się i realizują w różnych postaciach. A więc każde zdarzenie w życiu, wynikające z realizacji jednej z tych możliwości byłoby realizacją losu, czyli tego co się zdarzyć musi” (Szczepański, 1988, s. 322).

W przypadku wystąpienia nieuleczalnego schorzenia u chorego następuje wyraźny zwrot w kierunku treści religijnych. W pierwszym etapie jest to reakcja na sytuację zagrożenia, niedostatecznej pomocy służby zdrowia czy własnej bezsilności. Choremu nie chodzi o samą wartość religijną, szuka on pomocy nadprzyrodzonej. Pragnie, aby Bóg uwolnił go od cierpienia. Boga traktuje jako magika, czarodzieja, który wszystko potrafi. Jeżeli nie spełniają się jego oczekiwania, jeżeli stan zdrowia nie poprawia się, to wówczas pojawia się faza buntu

i nieustających pretensji. Chory musi przejść długą drogę wewnętrznego rozwoju, aby przezwyciężyć egocentryczną fazę przeżywania religijnego. W chorobach nieuleczalnych najdotkliwsze cierpienia duchowe niosą przeżycia związane z własną śmiercią. Człowiek chory odczuwa obawy co do swojej przyszłości. Boi się, że jego choroba nasili się i spowoduje dalsze cierpienia, boi się śmierci. Zaostrza się potrzeba bezpieczeństwa i komfortu. Najwięcej ludzkich obaw budzą cierpienia intensywne, długotrwałe, przewlekłe i niezawinione, spowodowane chorobą nieuleczalną. Pojawia się także gniew, złość i agresywność wynikające z bezradności człowieka chorego. Złość wywołana przez czynnik frustrujący może dotyczyć osób z otoczenia bądź też chory może ukierunkować ją na siebie samego. Będzie to sprzyjało powstawaniu silnego poczucia winy oraz ogromnego smutku, który jest spowodowany niesprawiedliwością losu, jaki spotkał chorego.

Choroba ma silny aspekt rodzinny. Wiadomość o chorobie lub kalectwie bliskiej osoby znajduje odbicie we wszystkich codziennych sprawach. Najważniejsza wówczas staje się szczerza rozmowa. Najgorsze jest niepodejmowanie działań, żadnych decyzji o zmianach, które trzeba będzie wprowadzić w życie. Unikanie dialogu powoduje to, że konflikty i problemy narastają. Czasami rodzina nie umie odnaleźć się w zaistniałej sytuacji. Krewni nieświadomie popełniają szereg błędów, które mają niekorzystny wpływ na człowieka chorego. Negatywną postawą jest nadmierna opiekuńczość ze strony członków rodziny nad chorym. Taki człowiek jest ubezwłasnowolniony, nie może decydować o własnym losie. Jest to władcza opiekuńczość, która nie pozostawia miejsca dla chorego jako dorosłej osoby.

Zdarzają się sytuacje odwrotne. Rodzina, dowiadując się o nieuleczalnej chorobie bliskiej osoby, całkiem odwraca się od niej. Krewni odgradzają się od członka rodziny. Czasem jest to spowodowane niewiedzą, np. kiedy izoluje się chorego w obawie przed zarażeniem. (Pewien chory opowiadał, że kiedy wyznał, iż był operowany na raka, niektóre osoby z jego najbliższego otoczenia unikały picia ze szklanki, której zaledwie dotknął.) Należy zmobilizować rodzinę chorego do rozważnego działania, uspokoić krewnych, nauczyć ich żyć w zaistniałej sytuacji, dodać im otuchy w chwilach głębokiego smutku i ogarniającej bezradności. Zawsze wymaga to czasu i przyjęcia do świadomości, że w nowej sytuacji – jak nigdy dotąd – są sobie niezbędni.

\* \* \*

W ostatnich czasach szczególnego znaczenia nabiera ta (nienowa przecież) funkcja pedagogiki, która polega na przygotowaniu człowieka do spotkania z życiowymi kryzysami. Tradycyjna pedagogika budowała wizję ludzkiego życia jako procesu stanowienia i osiągania rozmaitych celów. „Rozwój (wszechstronny) osobowości”, „rozwój uczuć”, „kształtowanie postaw”, „wspomaganie rozwoju dziecka” – to pojęcia, które zdominowały różne filozofie wychowania. Przy całym swym zróżnicowaniu mają one pewną wspólną cechę: traktują życie jako niekończącą się sekwencję działań służących realizacji



przez człowieka bliskich czy dalekich celów. Cele te, stanowiące naczelną kategorię wychowania, będące realizacją osobistych czy społecznych potrzeb i wartości, są zawsze w swoich założeniach typem projekcji pozytywnej, stanem do którego się zmierza z właściwą determinacją, konsekwencją i uporem, w przekonaniu, że tak trzeba. Jeśli zaś zdarzy się tak, iż nie udaje się ich osiągnąć, boleśnie to odczuwamy – traktujemy jak niepowodzenie, niekiedy nawet życiową klęskę. Osiągnięcie celu jest nagrodą za nasz trud, jest rodzajem zadośćuczynienia. To wydaje się logiczne i sprawiedliwe. Zdarzające się kryzysy i trudne chwile traktowane są jako naruszenie harmonii życia, jako deformacja symetrii między pięknem i brzydotą, między dobrem i złem, prawdą i fałszem.

Ale jest inna wizja życia ludzkiego. Wizja losu, który tym życiem kieruje, i wizja pedagogiki, która je próbuje opisywać. Ta inna pedagogika, definiując proces wychowawczy, buduje taką konstrukcję, w której pojęcie kryzysu staje się nieodłącznym elementem życia. Dla tej pedagogiki wychowanie nie jest przygotowaniem do jakiegoś innego, lepszego życia, które ma dopiero nastąpić w nieokreślonej przyszłości. To życie bieżące, beztroskie czy bolesne, małe czy duże, chaotyczne czy rozmyślane, zaplanowane, jest życiem zawsze prawdziwym, bo zawsze „jakiś” i zawsze „czyjeś”. Ono już się toczy, już teraz nas pasjonuje, wzbudza nasze emocje, sprawia nam radość czy cierpienie. „Kryzys” to nieodłączna część tego życia, jedna z wielu jego barw. Dotyka każdego i każdego wystawia na próbę. Nie każdy wszakże potrafi przez nią przebrnąć. W takich bowiem chwilach ujawnia się prawdziwa mądrość człowieka. Mądrość oznacza wtedy zdolność radzenia sobie z własnym życiem rozpiętym na osi czasu. Czasu, którego brakuje, który człowieka niszczy, który oznacza także przemianę wszystkiego, co wokół, co „przed” i „potem”. Wtedy więc człowiek, przemijając godnie lub groteskowo – zostając z sobą i czasem, który jest wieczny – albo daje świadectwo swojej wielkości albo bezradności wobec spraw, które go przerastają.

Mądrość rozszerza się wtedy także na ludzką zdolność osobistego zmagania się z cierpieniem. Ono jest ważną miarą wartości wychowania człowieka i wartości pedagogiki „kryzysów życiowych”. W nim takie cechy, jak pokora, cierpliwość, siła woli, odporność psychiczna i fizyczna stają się najważniejszą częścią prawdy o człowieku.

Dotarliśmy teraz do trzeciego wymiaru wielkości człowieka i trzeciego kryterium wartości pedagogiki „życiowych kryzysów” – do zagadnień dotyczących ludzkiego losu. Chodzi tu o jego (człowieka) stosunek do tego, co nieprzewidywalne, co zaskakujące i gwałtowne, toczące się poza sferą naszej kontroli. To szczególnie próba sił, bo często nielogiczna i niewyłumaczalna. Trudna do zaakceptowania, bo zdarzająca się niewiele, stąd częsty sprzeciw i protest wobec takiej „niesprawiedliwości losu”.

Nie umiemy sobie radzić z żadnym z tych wymiarów. Nie pomagają nam w tym nauka zorientowana „celowościowo”, nie pomagają nam kultura czy religia. W ostateczności zostajemy sami wobec czasu, cierpienia i losu. Na swoją własną miarę próbujemy sobie z tym radzić. Jednym pomaga ich wiara, inni próbują zaakceptować to jako naturalny porządek kosmosu, jeszcze inni popadają w głębokie stany depresyjne. Wszyscy oni są potencjalnymi sojusznikami

pedagogiki „życiowych kryzysów”. W każdej chwili mogą wystąpić w obu rolach uczniów i nauczycieli. To niezwykle. I konieczne.

## Bibliografia

- Erikson E.: *Identity, Youth and Crisis*. New York 1968.  
Jacyniak A.: *Świat ludzkich kryzysów*. Wyd.WAM, 1997.  
Makselon J.: *Psychologiczne aspekty cierpienia*. „Analecta Cracoviensia” XXIV, 1992.  
Szczepański J.: *Sprawy ludzkie*. Warszawa 1988.  
Więckowski R.: *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa 1995.

Polecamy książkę

Czesława Kupisiewicza

**RZECZ O KSZTAŁCENIU**

**Wybór rozpraw i artykułów**

*Przedstawiony w tym tomie zbiór testów Profesora Czesława Kupisiewicza jest przykładem na to, jak wiele inspiracji i godnych uwagi spostrzeżeń, sugestii i przesłań znaleźć można w pracach z dość odległej, jak i ze stosunkowo bliskiej przeszłości. praca ta są zaledwie drobnym fragmentem ogromnego dorobku tego znakomitego znawcy pedagogiki i świetnego nauczyciela akademickiego, wybitnego przedstawiciela humanistyki.*

Tadeusz Lewowicki, *Słowo wstępne*

*Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów* jest zbiorem rozpraw i artykułów Profesora Czesława Kupisiewicza z lat 1959–1999, poświęconym opisowi prowadzonych nad tym procesem badań, jego różnym aspektom, m.in. nauczaniu problemowemu i programowanemu, terenom ich zastosowań oraz zwalczaniu niepowodzeń szkolnych. W książce eksponowane są problemy i dylematy edukacyjne na progu XXI wieku, a także próba długotrwałej prognozy zinstytucjonalizowanego kształcenia.

Cena 22 zł



# MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/2000

Ryszard Więckowski  
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP*

## TEORETYCZNE PODSTAWY EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Na początku kilka uwag terminologicznych. Każdy sposób myślenia wymaga odpowiedniego języka, umożliwiającego klarowne komunikowanie efektu poznawania pewnej dziedziny wiedzy. Myślenie kategoriami pedagogiki wczesnoszkolnej wymaga nieco innej terminologii, ujmującej adekwatnie określone treści. Jest to oczywiście kompleks spraw złożonych i trudnych do jednoznacznych ustaleń. Podejmę zatem tylko niektóre i podstawowe problemy w tym przedmiocie (Więckowski, 1998).

Podstawowym dylematem, pojawiającym się na przestrzeni dziejów w różnych reformach czy koncepcjach edukacyjnych, jest trafnie przez Bogdaną Nawroczyńską (1932) ujęty dylemat: swoboda czy przymus w wychowaniu. Różne koncepcje edukacyjne czy to „pierwsza pedagogika reform” (początek XX wieku), czy też „druga pedagogika reform” (obecnie, a między innymi i ruch szkół alternatywnych) próbują w mniejszym lub większym stopniu rozstrzygnąć ten dylemat. Jedne koncepcje opowiadają się za pełną dominacją „swobody”, inne próbują harmonizować swobodę i przymus w edukacji.

Potrzebne jest względnie jednoznaczne określenie stanowiska wobec tego podstawowego dylematu edukacyjnego. „Przymus”, w sensie semantycznym, sprowadza się do wywierania przez szkołę, nauczycieli, rodziców nacisku, presji, z wykorzystaniem dostępnych środków, zmierzających do tego, aby uczniowie mieli osiągnięcia szkolne według zakładanych wymagań. Swoboda zaś oznacza pełną niezależność i samodzielność uczniów. Uczniowie w sposób swoisty określają formy aktywności edukacyjnej nauczycieli, a także sposób funkcjonowania systemu edukacyjnego.

Bogdan Nawroczyński próbował zharmonizować dylemat: swoboda czy przymus w wychowaniu, wyróżniając czynniki wewnętrzne (siły czynne, zdolności i zainteresowania wychowanka) oraz czynniki zewnętrzne (wartościowe wytwory ducha ludzkiego). Swoiste „zespoleńnię się” indywidualności wycho-

wanka z głęboko przez niego przyswojoną kulturą, najszerzej rzecz ujmując, jest wykształceniem.

W tym opracowaniu przyjmuję określenie „przymus wewnętrzny”, ale ujmuję go w sposób swoisty – oczekiwania czy wzorce, „uruchomione” przez nauczyciela w warunkach działalności celowej, powodują „przymus wewnętrzny” związany z aktualizacją potrzeby zaspokojenia tych oczekiwań. To ujęcie, moim zdaniem, pozwala na ustalenie „granic” swobody i przymusu w wychowaniu.

Kontynuując tę myśl, rozważę zagadnienie programu w kontekście swobody i przymusu w wychowaniu. Tradycyjne rozumienie programu zakłada istnienie swoistego dokumentu urzędowego, zawierającego rejestr tzw. haseł programowych, formułowanych najczęściej w postaci równoważników zdań czy też ćwiczeń oraz ewentualne sugestie metodyczne zawarte w uwagach o realizacji programu. Trzeba odróżnić, w kontekście rozważanych założeń, „program zewnętrzny” od „programu wewnętrznego”. Program zewnętrzny, jest – jak sama nazwa wskazuje – opracowaniem „z zewnątrz”, jest propozycja ludzi dorosłych dotycząca rozwoju poszczególnych dzieci. Program zaś wewnętrzny – to program „tworzenia samego siebie” według mniej lub bardziej uświadomianego pomysłu (autokreacja) – (Łukaszewski, 1983). Swoista interioryzacja programu zewnętrznego na program własny dziecka, na program wewnętrzny daje dopiero spodziewane efekty rozwojowe w procesie edukacyjnym.

W pedagogice wczesnoszkolnej, i nie tylko, posługujemy się dość często terminem „kształtowanie”. Tego typu terminy istnieją w nurcie myślowym tzw. „pedagogiki urabiania”. Dlatego w kontekście rozważanych założeń teoretycznych, mówimy raczej o działaniach wspomagających rozwój dziecka, o stymulowaniu rozwoju dziecka, o ujawnianiu jego możliwości rozwojowych i działaniach wspomagających ich bezkolizyjny przebieg. Jest to, wbrew pozorom, inny sposób patrzenia na dziecko: czymś innym jest nastawienie na kształtowanie (formowanie, modelowanie), a czymś innym jest nastawienie na udzielanie dziecku pomocy w jego własnym i możliwie optymalnym rozwoju.

W języku prac pedagogicznych, a także w codziennym języku nauczycielskim, istnieje sformułowanie: „realizacja programu...”. Uważa się dość powszechnie, że głównym zadaniem nauczyciela jest „realizacja programu”. Tymczasem nauczyciel powinien przede wszystkim sprzyjać rozwojowi dziecka przy wykorzystaniu wielu środków, w tym i programu. Nauczyciel powinien interpretować, a nie realizować program. Interpretacja oznacza wykorzystywanie programu w interesie rozwijającego się dziecka. Zmiana nazewnictwa – to istotna zmiana sposobu patrzenia na dzieci w zinstytucjonalizowanych formach wychowania.

W pedagogice wczesnoszkolnej dość często używanym pojęciem jest pojęcie dojrzałości szkolnej. Ma ono swoją długą historię i bogatą literaturę przedmiotu. Nie będę szczegółowo rozważał tych kwestii. Zwrócę jedynie uwagę na konieczność zastąpienia tego pojęcia innym sformułowaniem językowym. Pojęcie dojrzałości szkolnej sprowadza w sposób mniej lub bardziej świadomy całą aktywność nauczycieli przedszkoli i klas początkowych do jednego w zasadzie

efektu dojrzałości szkolnej czy też dojrzałości do pójścia do szkoły... Czy punktem odniesienia pracy pedagogicznej ma być nie zawsze dobrze działająca szkoła? A może to przede wszystkim szkoła powinna być dojrzała do przyjęcia małego dziecka? Istotną sprawą w pracy pedagogicznej jest rozwój dzieci, a tzw. ewentualna dojrzałość do czegoś może być tegoż rezultatem.

W pedagogice wczesnoszkolnej nie należałoby mówić o „obowiązku szkolnym”, ale o prawie dziecka do uczestnictwa w dobrze funkcjonującym systemie edukacyjnym. Obowiązek opiera się na tzw. przymusie zewnętrznym, zaś prawo uwzględnia podmiotowość jednostki. Jest to, oczywiście, bardzo złożone. Sygnalizuje tylko problem.

Dość powszechnie używanym terminem jest pojęcie „wyrównywania”, „wyrównywania startu szkolnego” itp. Co to znaczy „wyrównywać”? Do czego mamy wyrównywać? Czy mamy jakieś punkty odniesienia do procesu wspomnianego „wyrównywania”? Każde dziecko ma indywidualną drogę własnego rozwoju i nie można hamować rozwoju jednego dziecka, aby „zrównać” go z innymi lub też odwrotnie. Należy jedynie wspomagać zróżnicowany rozwój poszczególnych dzieci uczestniczących w systemie edukacyjnym. I dalej: Termin, dość powszechnie używany, określony językowo jako „nauczanie początkowe” dotyczy, semantycznie rzecz ujmując, praktycznej działalności nauczycieli w klasach I-III i ma charakter „organizacyjnej konwencji” (w dawniejszych rozwiązaniach organizacyjnych nauczaniem początkowym obejmowano praktykę w klasach I-IV, a obecnie w klasach I-III). Ponadto, termin „nauczanie początkowe” eksponuje jednostronnie „nauczający” charakter pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym, co nie jest zgodne z rzeczywistością. W związku z tym określa się czasami prace z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym jako „wychowanie i nauczanie początkowe” lub też „kształcenie i wychowanie początkowe”. Wiedzę zaś o tym, jak wychowywać i kształcić dzieci ujmuje się w postaci „metodyki nauczania początkowego i pracy wychowawczej” lub metodyki tzw. wczesnoedukacyjnej.

Termin „metodyka...” – w sensie semantycznym – oznacza rejestr sposobów pracy z dzieckiem, ma ponadto wyłącznie lub prawie wyłącznie charakter instrumentalny. Tymczasem termin „pedagogika wczesnoszkolna” oznacza naukę zajmującą się określonym wycinkiem rzeczywistości, w tym przypadku w odniesieniu do dziecka we wczesnym okresie skolaryzacji. „Metodyka...” w sensie semantycznym, jest formą praktycznej konkretyzacji określonych też naukowych czy też teorii formułowanych przez odpowiednie dyscypliny.

„Pedagogika wczesnoszkolna”, jako subdyscyplina nauk pedagogicznych, zobowiązuje do analizy faktów i zjawisk w kontekście działalności dziecka w młodszym wieku szkolnym w sposób naukowy, tzn. w sposób uwzględniający metodologiczne zasady konstruowania teorii naukowych czy też systemów teoretycznych. Wiele problemów i kontrowersji wymaga nowych ujęć, bardziej pogłębionych analiz oraz studiów, a także poważnej refleksji teoretycznej. Podstawowym warunkiem istnienia subdyscypliny nauk pedagogicznych, w tym przypadku pedagogiki wczesnoszkolnej, jest naukowy sposób jej uprawiania. Co to znaczy naukowy? Oznacza to, że rezultaty procesu badawczego oraz

analiz powinny zmierzać do formułowania teorii bądź systemów teoretycznych obejmujących różne komponenty pracy pedagogicznej z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym. Pojęcie „teorii” jest wieloznaczne. Różnie jest ujmowane, a w wielu przypadkach stanowi formę nobilitacji lub nadania swoistej godności dla dość często oczywistych stwierdzeń, które w świetle wymogów metodologicznych nie są teoriami. W wielu przypadkach spotykamy próbę uożsamiania wiedzy tzw. naukowej z opisową charakterystyką zjawisk. Wykorzystuje się w tym celu między innymi kwestionariusze wywiadów, sprawdziany, testy, metody obserwacyjne itp., prowadzące do stwierdzenia mniej lub bardziej pewnych efektów i na tym z reguły kończy się proces badawczy. Tak więc nagromadziliśmy dużo różnych faktów, a niewiele lub bardzo mało możemy powiedzieć o istocie badanych zjawisk. Można zatem w tym miejscu powiedzieć, że w pedagogice wczesnoszkolnej mamy dużo różnych podejść badawczych, a bardzo rzadko dochodzimy do wartościowych rezultatów.

Każde badania i studia w pewnym zakresie, węższym lub szerszym, wymagają określonej „konstrukcji myślowej”, wyjaśniającej zebrany materiał doświadczalny. W innym bowiem przypadku poszczególne fakty, zgromadzone niejednokrotnie dużym wysiłkiem, funkcjonują w „teoretycznej próżni”. Sensowna działalność nauczyciela wymaga odniesienia do szerszego układu. Tym układem jest teoria. Jeżeli nauczyciel, wykonując określone czynności dydaktyczne i wychowawcze, wie, dlaczego w dany sposób organizuje aktywność dzieci, oznacza to, że w swojej pracy kieruje się przesłankami teoretycznymi. Różne mogą być założenia teoretyczne. Można przyjąć następujące:

Po pierwsze – podstawą do rozważań na temat wychowania i kształcenia dzieci w młodszym wieku szkolnym powinna być, jak sądzę, koncepcja psychologiczna dziecka. Ta koncepcja pełni funkcję twierdzenia naczelnego. W psychologicznym dorobku naukowym wyróżnia się trzy podstawowe koncepcje rozwoju dziecka, a mianowicie: koncepcję behawiorystyczną, psychodynamiczną i poznawczą (Kozielecki, 1976).

Zgodnie z koncepcją behawiorystyczną dziecko jest całkowicie „sterowane” przez środowisko. System nagród i kar określa, czego dziecko unika, a do czego dąży. W założeniu ma dążyć do tego, co jest nagradzane. W tej sytuacji odpowiednio „manipulując” środowiskiem, a w szczególności systemem nagród i kar, można – zdaniem zwolenników tej koncepcji – odpowiednio modyfikować oraz sterować zachowaniem dziecka. Nietrudno zauważyć, że wiele konkretnych działań wychowawczych i dydaktycznych, funkcjonujących w naszej praktyce szkolnej, opartych jest, przynajmniej *implicite*, na behawiorystycznej koncepcji rozwijającego się dziecka.

Koncepcja psychodynamiczna rozwijającego się dziecka oparta jest na przekonaniu, że czynnikiem sprawczym zachowania jednostki są „wewnętrzne siły dynamiczne”, zwane czasami popędami, potrzebami lub dążeniami. Między tymi „wewnętrznymi siłami dynamicznymi” funkcjonującymi w tzw. podświadomości, występują w wielu przypadkach konflikty. Stąd też podstawową metodą wychowawczą są działania terapeutyczne, zmierzające do „rozładowania” istniejących wewnętrznie napięć psychicznych. Formy tej pracy, „roz-

ładujące napięcia psychiczne”, mogą być różne: działalność plastyczna, muzyczna, autoanaliza, rozmowy, psychoterapia itp.

Koncepcja poznawcza rozwijającego się dziecka orzeka o tym, że rozwój warunkuje układ „tworzący i przetwarzający” informacje. Układem „tworzącym” informacje są sytuacje uczenia się, zaś „przetwarzającym informację” – dziecko. Dziecko jest swoistym układem samodzielnym, autonomicznym i twórczym. Wychowanie i kształcenie nie tworzy dziecka, ale pozwala mu na tworzenie samego siebie. Wychowanie, jak pisze Maurice Debesse, „...uczestniczy w kształtowaniu dziecka podczas jego rozwoju” (Debesse, 1983).

Przyjmując koncepcję poznawczą rozwijającego się dziecka, formułuję zwięźle twierdzenie, metodologicznie określone mianem prawdopodobnego, orzekające o tym, że dziecko uczestniczące w sytuacjach uczenia się, ocenianych dodatnio w świetle kryteriów pedagogiczno-psychologicznych oraz społecznych, wykazuje tendencje rozwojowe.

Twierdzenie to jest ponadto zgodne z tzw. adaptacyjną koncepcją rozwijania osobowości dziecka (Obuchowski, 1983). Orzeka ona między innymi o tym, że zmiany „stanowiące adaptacje osobowości do rzeczywistości oczekiwanej nazwiemy rozwojowymi”. Tworzenie sytuacji dydaktycznych, rozwijających dziecko, jest równocześnie tworzeniem swoistych oczekiwań poznawczych, społecznych i innych. Oczekiwania te mogą być bliższe lub dalsze. Oczekiwania bliższe sprowadzają się do pojedynczych zajęć, dalsze do cykli zajęć lub innych form organizacyjnych aktywności.

Po drugie – w pracy pedagogicznej z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym, zgodnie z poznawczą koncepcją psychologiczną rozwijającego się dziecka, przyjmujemy tzw. „podejście sytuacyjne”, w przeciwieństwie do podejścia tzw. „zadaniowego”.

Sytuacja, w sensie semantycznym, to zespół okoliczności, położenie, ogół warunków, w których coś się dzieje, coś się rozwija itp.

Pedagogiczne „podejście sytuacyjne” wiąże działania nauczyciela i dzieci z „sytuacją”, w której coś się dzieje, coś niejako „zaskakuje” dzieci, jest czymś różnym od dotychczasowych doświadczeń. Przeciwnieństwem tego podejścia jest „podejście zadaniowe”. Samo pojęcie „zadania” w sensie semantycznym określa się najczęściej jako „coś” opracowanego przez jedną osobę, w tym przypadku przez nauczyciela formułującego zadania dla uczniów na podstawie programu, i przekazane do realizacji innej osobie lub zespołowi, w tym przypadku dzieciom albo klasie szkolnej (Puczołowski, 1978). Zadanie jest więc „czymś” narzuconym jednostce z zewnątrz i wymagającym od niej wykonania tego pod rygorem sankcji i kar. „Podejście zadaniowe” wiąże się z behawiorystyczną koncepcją dziecka. Przyjęte twierdzenie, uznające poznawczą koncepcję rozwijającego się dziecka, jako podstawę do pracy pedagogicznej, w konsekwencji zakłada „podejście sytuacyjne” w kształceniu i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym.

Po trzecie – przyjmujemy twierdzenie, że preferowanym typem uczenia się powinno być „uczenie sytuacyjne”. Tego typu uczenie się, polegające na znalezieniu się ucznia w sytuacji „zaskakującej go”, wytwarza swoiste „oczekiwania”

(w rozumieniu K. Obuchowskiego), zainteresowania, motywację i jest swoistym impulsem do pokonywania przez małe dziecko, wysiłku stymulującego rozwój, będący czymś immanentnym, a także w efekcie daje zewnętrzne wskaźniki tego rozwoju w postaci określonych umiejętności dzieci: językowych, matematycznych, poznawczych, plastycznych, muzycznych, motorycznych itp. Zatem preferowaną funkcją pracy pedagogicznej jest, na podstawie „sytuacyjnego uczenia się”, kształcenie określonych umiejętności jako swoistych „stymulatorów” rozwijania osobowości dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Po czwarte – preferowaną kategorią treści w programach kształcenia początkowego jest swoisty rejestr form aktywności, doświadczeń i projektowanych działań dzieci prowadzących do określonych umiejętności, jako wskaźników osiągniętego poziomu rozwoju, a także do wiadomości, sterujących pedagogicznie i psychologicznie oczekiwanym rozwojem aktywności dzieci. To twierdzenie, wynikające z poprzednich, posiada określone implikacje prakseologiczne w zakresie czynności interpretacyjnych w odniesieniu do programu nauczania; podane w programie poszczególne rodzaje „ćwiczeń” są materiałem do zorganizowania przez nauczyciela różnych rodzajów aktywności uczniów: werbalnej (językowej), matematycznej, poznawczej, plastycznej, muzycznej, technicznej, motorycznej itp. Tego typu interpretacja programu jest również zgodna z postulatem, między innymi, Maurice Debessa`a, który pisze: „Właściwe wychowanie szkolne jest więc takim wychowaniem, które umożliwia uczniowi uczestnictwo w zdobywaniu wiedzy dzięki własnej aktywności i osobistym poszukiwaniom, co sprzyja jego inicjatywie i indywidualnym sposobom ekspresji, zamiast narzucania mu nieruchomej i mniej lub bardziej biernej postawy słuchacza”.

Po piąte – każda skuteczna działalność prakseologiczna wymaga planowania. Osiągnięty poziom rozwojowy dzieci, a także program nauczania, określający zakładane kierunki stymulacji aktywności rozwijającej dzieci, są podstawą w procesie planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej. Projekt planu działalności dydaktyczno-wychowawczej, w kontekście przyjętych przeze mnie twierdzeń, zawiera następujące elementy: sytuacja dydaktyczna, formy aktywności dzieci (np. językowej, literackiej, ortograficznej), środki (inspirujące) aktywności dzieci, zakładane wskaźniki rozwoju dzieci (są to mówiąc, w dużym uproszczeniu, umiejętności dzieci).

Po szóste – temat pracy z dziećmi, konkretyzując stopniowo przyjęte twierdzenia, formułuje nauczyciel. Skoro więc podstawowym zadaniem nauczyciela jest stymulowanie rozwoju poprzez inspirowanie i organizowanie różnych rodzajów aktywności dzieci, a zewnętrznym wskaźnikiem tego rozwoju są określone umiejętności, to ten fakt musi być odnotowany. Stąd też preferowanym elementem, czy też „członem”, jak to dotychczas określałem, jest rozwijanie umiejętności jako wskaźnika zakładanej stymulacji określonej sfery rozwoju dzieci, wreszcie drugim elementem – podstawa treściowa organizowanej aktywności dzieci i ewentualnie trzecim – środki inspirujące aktywność. Jest to wyłącznie lub prawie wyłącznie to samo, o czym już pisałem wcześniej. Konceptje pedagogiczne „rodzą” się bowiem w toku długich i trudnych analiz my-



ślowych i prakseologicznych. W obecnej jednakże wersji tzw. „struktury tematu pracy” zmieniło się nazewnictwo. Nie jest to „zmiana przypadkowa”. Chodzi mi tutaj o położenie nieco innych akcentów, aniżeli to miało miejsce dotychczas, zwłaszcza w kontekście przyjętych twierdzeń teoretycznych.

Po siódme – podstawowa forma aktywności dzieci w klasach początkowych jest dzieło pracy i aktywności dziecka. Jest to, oczywiście, złożony kompleks spraw. W tym miejscu, utrzymując charakter tezy w ujmowaniu teoretycznej koncepcji kształcenia i wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym, wskażę tylko na te twierdzenia, które wynikają logicznie z przyjętych wyżej stwierdzeń, a które dotyczą organizacji aktywności dzieci. Struktura zajęć z dziećmi czy tzw. konspekt zajęć, scenariusz itp. są współcześnie najbardziej kontrowersyjne, oparte na dowolnej konwencji. Poza tematem, uwzględnia się najczęściej zadania bądź cele (wychowawcze, poznawcze i kształcące), metody, formy organizacyjne, środki itp. Zgodnie jednakże z przebiegiem pracy, a także z przyjętymi założeniami, struktura planu szczegółowych zajęć z dziećmi może mieć następującą formę:

1. Temat pracy eksponujący sposoby wyrażania się dzieci (Więckowski, 2000);
2. Sytuacja dydaktyczno-wychowawcza (opisana w języku czynności nauczyciela – są to czynności nauczyciela);
3. Formy aktywności dzieci (opisane w języku czynności dzieci – literackie, językowe, matematyczne, poznawcze, plastyczne itp.);
4. Samoocena i ocena aktywności dzieci;
5. Wiadomości i umiejętności (opisane w tzw. języku efektów – są to rezultaty aktywności);
6. Czynności organizacyjno-porządkowe.

We współczesnych opracowaniach metodycznych dość często pojawiają się terminy „zadania edukacyjne”, „scenariusze zajęć...” itp. W pierwszym przypadku – pojęcie odzwierciedla „pedagogiczne podejście zadaniowe”, co jest dyskusyjne, o czym pisałem, zaś w drugim – praca z dzieckiem nie jest formą „spektaklu teatralnego”. I dalej: nauczyciel rozpoczynający pracę musi mieć pomysł zorganizowania aktywności dzieci, czyli plan pracy. Pojęcie pomysłu lub zamysłu oraz planu nawiązuje do polskich tradycji prakseologii i dobrze odzwierciedla istotę pracy pedagogicznej. Proponuję zatem używanie pojęcia: plan-planu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nazewnictwo to ma ewidentne „umocowanie teoretyczne” i nawiązuje genetycznie do polskiej dobrej tradycji, znanej w świecie szkoły prakseologicznej.

Maurice Debesse, odnosząc się do kształcenia początkowego we Francji, pisze, między innymi: „Nasze tradycyjne nauczanie elementarne opierało się na dwóch podstawowych praktykach: lekcja zbiorowa prowadzona przez nauczyciela i praca praktyczna uczniów w formie pytań i ćwiczeń indywidualnych. W wychowaniu opartym na danych psychologii na odwrót – potrzebne jest nauczanie maksymalnie indywidualizowane z małą ilością lekcji przeznaczonych dla wszystkich uczniów i zajęciami praktycznymi realizowanymi w grupach”. Przedstawione twierdzenia czy raczej tezy, w ujęciu hierarchicznym,

określają w zarysie charakter pracy z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym. Są one wstępną konstrukcją myślową, mają swoistą postać teorii, gdyż, jak pisze Piotr Sztompka, „mianem teorii określa się niekiedy taki zbiór twierdzeń, który stanowi wystarczającą podbudowę myślową praktycznego działania” (Sztompka, 1973, s. 23).

Rozpoczęliśmy reformę systemu edukacji narodowej. Jednym z ważnych elementów tej reformy jest edukacja wczesnoszkolna. We współczesnej humanistyce najbardziej kontrowersyjnymi pojęciami są: w psychologii – pojęcie regulacji, a w pedagogice – pojęcie integracji. Wielu nauczycieli próbuje, uwzględniając ogólne, żeby nie powiedzieć ogólnikowe założenia reformy, urzeczywistniać w praktyce szkolnej elementy integracji. Pojawiło się dużo programów tzw. zintegrowanych. Opracowano tzw. podręczniki zintegrowane. Analiza wspomnianych programów i podręczników świadczy, że pojęcie integracji jest rozumiane w sposób zróżnicowany, wręcz czasami co najmniej mało klarowny. Czytając założenia programowe, trudno wyodrębnić z tych założeń klarowną ideę, którą chciałoby się w ramach reformy urzeczywistnić w systemie pracy klas początkowych.

We współczesnych praktycznych interpretacjach koncepcji tzw. edukacji zintegrowanej można wyraźnie zauważyć nawiązywanie do idei nauki całościowej, a szczególnie koncepcji ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego oraz nauczania łącznego Karola Linkego. Pojawiają się bowiem w programach i rozkładach nauczania tzw. tematy globalne, ośrodki tematyczne, tematy przewidziane na dzień pracy dziecka itd. Jest to wyraźne nawiązanie do nauki całościowej, znanej i popularyzowanej w Polsce już od początku wieku XX.

Każda koncepcja wymaga określonej teorii czy klarownych założeń. Pojęcie teorii jest wieloznaczne. Bywa rozumiane jako przeciwieństwo praktyki, jako przeciwieństwo empirii, jako przeciwieństwo konkretności, jako przeciwieństwo wiedzy potocznej, jako przeciwieństwo wiedzy pewnej itd.

Integracja (łac. *integratio*) to zespolenie się, scalanie, tworzenie całości z części, wytwarzanie całości z dobranych odpowiednio części. W przypadku edukacji – to sposób nauczania, mający na celu pokazywanie związków między wszystkimi przedmiotami oraz ukazywanie nauki jako całości. W przypadku konstruowania programu jest to swoisty sposób porządkowania dobieranych i układanych treści. Nauka całościowa czy ośrodki zainteresowań itp., do których współcześnie nawiązuje większość autorów programów tzw. zintegrowanych czy podręczników zintegrowanych, oparte są na porządkowaniu treści według dość przypadkowo i dowolnie dobieranych kręgów tematycznych lub ośrodków zainteresowań dzieci. Program nauczania, oparty na koncepcji integracji, wymaga swego doboru i porządkowania treści. Tę ideę także ekspozowali klasycy tej koncepcji.

Można w tym zakresie, jak sądzę, przyjąć co najmniej trzy teorie. Pierwsza z nich orzeka o tym, że naturalną właściwością i dążeniem dziecka jest potrzeba wyrażania siebie. Dziecko może wyrażać się w różny sposób. W związku z tym w procesie edukacji wczesnoszkolnej uczymy przede wszystkim dzieci wyrażać

nia siebie w różny sposób. Można, jak myślę, przyjąć następujące założenie: dziecko może wyrażać się w formie werbalnej, poznawczej, plastycznej, motorycznej, akustycznej itp. W związku z tym należy, jak sądzę, dobrać i porządkować treści według zróżnicowanych sposobów wyrażania siebie. To pierwsze i podstawowe założenie.

Wreszcie druga – możemy przyjąć założenie, że istotą współczesnej pracy pedagogicznej nauczyciela z dziećmi jest organizowanie szeroko rozumianego doświadczania. Doświadczanie to może być praktycznie skierowane ku przedmiotom, obiektom, może być także społecznie skierowane ku innym (dotyczy doświadczania społecznego, kontaktów z rówieśnikami w środowisku szkolnym i lokalnym), może mieć wreszcie charakter umysłowy skierowany ku symbolom (dotyczy lektury tekstów, zdobywania informacji w procesie czytania itp.), może być wreszcie doświadczanie tzw. autokracyjne, skierowane ku sobie, jest to swoiste budowanie siebie według własnego programu. Możemy zatem, w tym kontekście, dobrać i porządkować treści, uwzględniając rodzaje projektowanych doświadczeń organizowanych przez nauczyciela w systemie edukacji wczesnoszkolnej.

Możemy także przyjąć założenie, że dziecko w młodszym wieku szkolnym poznaje znaki językowe. W tym znaczeniu istotą pracy pedagogicznej jest kształcenie języka dziecka w aspekcie semiotycznym. Tak więc dziecko nade wszystko poznaje zróżnicowane rodzaje systemów znaków językowych: w ramach edukacji polonistycznej – znaki języka mówionego, matematycznej – symbole języka matematyki, środowiskowej – schematy do gromadzenia i porządkowania doświadczeń poznawczych, plastycznej – techniki konwencjonalne i niekonwencjonalne, muzycznej – znaki akustyki, technicznej – system planowania i organizacji pracy, zdrowotnej – znaki motoryki. Możemy więc dobrać i porządkować treści według rodzajów znaków językowych projektowanych do poznawania przez dzieci i używania w kontaktach intersubiektywnych.

Różne mogą być więc założenia, koncepcje czy teorie współczesnej edukacji wczesnoszkolnej. Różne mogą być także, w tym kontekście, sposoby porządkowania i doboru treści projektowanych do wychowania i kształcenia naszych najmłodszych uczniów-wychowanków. Przyjmuję, że w procesie edukacji wczesnoszkolnej uczymy dzieci przede wszystkim wyrażania siebie. To zaś jest możliwe w procesie kształcenia językowego ujmowanego w aspekcie semiotycznym.

W tej sytuacji nie ma tematów globalnych czy ośrodków tematycznych, tematów na dany dzień pracy itp., ale są eksponowane sposoby wyrażania siebie przez dziecko, a nauczyciel tworzy w tym względzie odpowiednie warunki i uczy dziecko najbardziej optymalnych sposobów uzewnętrzniania swoich doznań i przeżyć w procesie poznawania otaczającej go rzeczywistości. Zamiast więc tematów typu: nadeszła pora roku – zima, powinno być wyrażanie nastrojów i przeżyć związanych z nadejściem nowej pory roku – zimy itp.

Powinnością edukacyjną nauczyciela, przygotowującego się do pracy w zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej, jest stworzenie szczegółowego planu pracy. Różne mogą być formy wspomnianego planu. W kontekście

ewentualnie przyjętych założeń plan pracy powinien obejmować następujące elementy: sytuacje dydaktyczno-wychowawcze, formy aktywności dzieci, założone efekty aktywności, środki dydaktyczne. Każdy ze wspomnianych elementów jest redagowany różnymi językami. Można wyróżnić, używając konwencjonalnego nazewnictwa, następujące rodzaje języków: język czynności nauczyciela, język aktywności dzieci, język efektów. Sytuacja dydaktyczno-wychowawcza jest redagowana językiem czynności nauczyciela. Sytuacja ta inspiruje aktywność dziecka. Ta aktywność dziecka, najczęściej własna lub twórcza, jest formą wyrażania siebie. Jest ona redagowana w języku czynności dzieci. Wreszcie założone efekty aktywności, zwane też wiadomościami, umiejętnościami lub kompetencjami. Są one redagowane w języku efektów. Jest to rezultat aktywności dzieci. Można je więc traktować jako ewidentne osiągnięcia, które świadczą o rozwoju. Przedstawiam wstępny, niedoskonały jeszcze, projekt fragmentu planu pracy nauczyciela, oparty na przedstawionych założeniach.

Sytuacja dydaktyczno-wychowawcza	Formy aktywności dzieci (sposoby wyrażania siebie)	Wiadomości i umiejętności czy kompetencje	Środki dydaktyczne
Nauczyciel czyta wiersz J. Brzechwy „Pali się”, a następnie lektury „Jak Wojtek został strażakiem”. Zawiesza na tablicy wyrazy związane z ogniem, pożarem. Rozdaje dzieciom instrumenty muzyczne.	dzieci opisują pożar, niebezpieczeństwa grożące podczas pożaru i zabaw z ogniem, – swobodne, kilkuzdaniowe teksty; dzieci wykorzystują wyrazy podane przez nauczyciela. dzieci improwizują i układają melodię przedstawiającą pożar	dzieci potrafią opisać sytuację pożaru i związane z tym niebezpieczeństwa, potrafią pisać czytelnie i płynnie  potrafią improwizować melodie na temat pożaru potrafią tworzyć ilustrację muzyczną	Wiersz „Pali się” J. Brzechwy, „Jak Wojtek został strażakiem” Cz. Janczarskiego, wyrazy na kartonach  instrumentarium Orffa
Nauczyciel rozdaje karty pracy z ilustracjami przedstawiającymi: – zapalone świeczki na torcie, – spalone drzewa w lesie	dzieci układają treści zadań do ilustracji, szukają danych, rozwiązują zadania tekstowe	dzieci potrafią układać zadania do sytuacji pokazanej na rysunku, umieją analizować i rozwiązywać zadania tekstowe – stwierdzając co jest dane i co niewiadome w zadaniu potrafią dobrać odpowiednio działania do warunków zadania;	karty pracy
Nauczyciel gestami bez użycia słów pokazuje wołanie o pomoc w czasie pożaru	dzieci naśladowują gesty, omijanie przeszkód, współdziałają z innymi dziećmi w grupie, dialog ruchowy – pytanie – odpowiedź – akcja – reakcja	dzieci potrafią ruchem zakomunikować swoje emocje i uczucia	

Sytuacja dydaktyczno-wychowawcza	Formy aktywności dzieci (sposoby wyrażania siebie)	Wiadomości i umiejętności czy kompetencje	Środki dydaktyczne
Nauczyciel prosi o wykonanie plakatów ostrzegających, zaprojektowanie znaków zakazujących bawienia się ogniem	dzieci rysują i projektują plakaty i znaki, wykorzystują wybrane kolory (czarny, biały, żółty, czerwony)	dzieci potrafią „językiem” kolorów przedstawić treść – to, co chciały powiedzieć, wyrazić	kartony, farby lub kredki
Nauczyciel pyta o pracę strażaka, o sposoby zapobiegania pożarom, rozkłada ilustracje	dzieci swobodnie wypowiadają się na temat pracy strażaka, wymieniają sposoby zapobiegania w rozprzestrzenianiu się ognia, wyszukują dobre i negatywne sposoby wykorzystania ognia	dzieci potrafią wymienić zagrożenia związane z niewłaściwym wykorzystaniem ognia, wiedzą, że nie wolno im bawić się ogniem, potrafią wskazać na przykłady pracy strażaka	ilustracje przedstawiające strażaka, wóz strażacki, strażaków gaszących pożar
Nauczyciel prosi dzieci o pokazanie ruchem ciała tego, co słyszą i czują	dzieci improwizują ruchem słyszane odgłosy związane z powietrzem	dzieci potrafią interpretować ruchem utwory muzyczne, poruszają się w rytm muzyki	nagranie na kasecie odgłosów wiatru, burzy, huraganu, itp. muzyka A. Vivaldiego
Nauczyciel pyta, co przypominają ruchy ręki – jak zapisać bez słów to, co się dzieje	dzieci ilustrują swoje przeżycia związane z powietrzem, malują dłońmi i palcami obrazy	dzieci potrafią przez odpowiedni dobór zestawów kolorystycznych przedstawić określony nastrój, wrażenia	kartony, farby, woda, pędzle i gazety
Odczytanie przez nauczyciela fragmentu wiersza „Dwa wiatry”	dzieci wypowiadają się na temat wiatru, rozmawiają o żywiole – powietrzu	dzieci potrafią uważnie wysłuchać wiersza, umieją poprawnie w kilkudzaniowej formie wypowiedzieć się na temat wiersza, tematu zajęć wcześniejszych	wiersz „Dwa wiatry”
Nauczyciel zapisuje na tablicy pytanie „Jak przyroda i człowiek wykorzystuje powietrze?” Rozkłada plansze (ilustracje) na podłodze	dzieci wyszukują spośród ilustracji naturalnych sposobów wykorzystania powietrza w przyrodzie, a także sposobów, w jaki można jeszcze wykorzystać powietrze, dzieci wymieniają znane im środki komunikacji powietrznej (np. powietrze ułatwia zapylenie kwiatów, rozsiewa nasiona, umożliwia przemieszczanie się: balon, samolot, latawiec) – zanieczyszczenie powietrza	dzieci podadzą przykłady pozytywnej pracy wiatru, umieją wymienić środki komunikacji powietrznej, znają sporty powietrzne, zdają sobie sprawę ze szkodliwości zanieczyszczeń i potrzeby oczyszczania powietrza	ilustracje przedstawiające nasiona, kwiaty, chmury, samolot, helikopter, szybowce, balon, lotnie, spadochron, latawce

Sytuacja dydaktyczno-wychowawcza	Formy aktywności dzieci (sposoby wyrażania siebie)	Wiadomości i umiejętności czy kompetencje	Środki dydaktyczne
Nauczyciel opowiada o tęsknocie ludzi za lataniem – marzenia Detała i Ikara, Proponuje wykonanie latawca, pyta, z jakich materiałów należy wykonać latawiec	dzieci proponują materiał do wykonania latawca – uzasadniają wybór, dzieci wykonują latawiec	dzieci umieją dobrać materiały i narzędzia odpowiednie do tworzonego dzieła, umieją formować papier, stosować właściwe wykańczanie przedmiotów w zależności od użytych materiałów i przeznaczenia przedmiotu – latawca	papier, bibułka, listewki, sznurek, kokardy, klej, gwoździki
Nauczyciel zabiera dzieci na boisko szkolne, pokazuje sposób prowadzenia latawca	dzieci próbują „puszczać” swoje latawce na wietrze		

Przedstawione analizy, oceny, a także propozycje są zapewne dyskusyjne czy kontrowersyjne. Nie wyczerpują oczywiście tego złożonego problemu. Sprawa bowiem teorii programu szkolnego, pracy nauczyciela, form udziału nauczyciela w kreowaniu rozwoju dziecka itp. są nadal otwarte. Wymagają dalszych badań i studiów, analiz i koncepcji. Koncepcje jednak muszą być klarowne, a nie ogólnikowe. Czytelnik musi wiedzieć, o co właściwie chodzi. Tę myśl miałem na względzie przygotowując niniejszy materiał.

## Bibliografia

- Debesse M.: *Etapy wychowania*. WSiP, Warszawa 1983.
- Kozielecki J.: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. PIW, Warszawa 1976.
- Łukaszewski W.: *Osobowość – orientacja temporalna – ustosunkowanie do zmian*. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1983.
- Nawroczyński B.: *Swoboda i przymus w wychowaniu*. Warszawa 1932.
- Obuchowski K.: *Adaptacja twórcza*. WSiP, Warszawa 1983.
- Puczołowski T.: *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Ossolineum, Wrocław 1978.
- Sztompka P.: *Teoria i wyjaśnienie*. PWN, Warszawa 1973.
- Więckowski R.: *Pedagogika wczesnoszkolna*. WSiP, Warszawa 1998.

# BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA – ŹRÓDŁA, INFORMACJE DO ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH

RUCH PEDAGOGICZNY 1–2/2000

## NAUCZANIE POCZĄTKOWE. Bibliografia w wyborze za lata 1989–1999

### Nauczanie początkowe

1. Adamek Irena. Podstawy edukacji wczesnoszkolnej. – Kraków: Impuls, 1997. – 192 s.
2. Badegruber Bernd. Nauczanie otwarte w 28 krokach. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997. – 89 s.
3. Bonar Jolanta. Niewerbalne komunikowanie nauczyciela a efekty kształcenia uczniów klas I–III. – Łódź: Uniwersytet Łódzki, 1997. – 191 s.
4. Cackowska Maria. Nauczanie początkowe w polskim systemie szkolnym: 1976–1990. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1991. – 236 s.
5. Czarnecki Kazimierz. Szkolna wiedza pojęciowa uczniów klas początkowych w świetle badań naukowych. – Katowice: Śląsk, 1995. – 471 s.
6. Dąbrowska Teresa Elżbieta. Niektóre trudności wychowawcze klas początkowych szkoły podstawowej. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1995. – 89 s.
7. Deptuła Maria. Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1997. – 279 s.
8. Doświadczenie podmiotowości ucznia w edukacji wczesnoszkolnej / red. Władysław Puślecki. – Opole: Uniwersytet Opolski, 1997. – 195 s.
9. Dylematy wczesnej edukacji / red. Dorota Klus-Stańska, Małgorzata Suświłło. – Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1998. – 381 s.
10. Edukacja w wolności / red. Bogusław Śliwerski. – Wyd. 2. – Kraków: Impuls, 1992. – 168 s.
11. Edukacja wczesnoszkolna: bibliografia selekcyjna za lata 1990–1997. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1997. – 128 s.
12. Edukacja wczesnoszkolna: rzeczywistość i perspektywy / red. nauk. Jan Kida. – Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1996. – 345 s.
13. Galant Józef. Praca wychowawcza w klasach I–III. – Wyd. 2 popr. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1989. – 242 s.
14. Galant Józef, Sowa Józef. Praca nauczyciela w uspołecznianiu uczniów klas początkowych. – Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1990. – 170 s.
15. Galant Józef, Sowa Józef. Proces uspołeczniania dzieci w klasach początkowych. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991. – 159 s.
16. Grochociński Marian. Organizacja pracy i metody nauczania w edukacji wczesnoszkolnej. – Gdańsk: Uniwersytet Gdański, 1992. – 134 s.
17. Konarzewski Krzysztof. Problemy i schematy: pierwszy rok nauki szkolnej dziecka. – Wyd. 2 popr. – Warszawa: Żak, 1995. – 165 s.
18. Kościowa Maria. Moje metody pracy w klasie pierwszej. – Wyd. 4 rozsz. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991. – 269 s.

19. Kształcenie dzieci w zakładach leczniczych: z teorii i praktyki nauczania początkowego / red. Roman Janeczko. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991. – 439 s.
20. Kształcenie przedszkolne i wczesnoszkolne: seminarium nt.: Reformy szkolne w latach 1980–1993: wnioski – projekty – wdrożenia / red. nauk. raportu Hanna Malkowska-Zegadło. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1994. – 60 s.
21. Kształcenie wczesnoszkolne w perspektywie zmian w polskim systemie oświatowym / red. nauk. Zdzisław Ratajek. – Kielce: b.w., 1995. – 233 s.
22. Kujawiński Jerzy. Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990. – 224 s.
23. Kujawiński Jerzy. Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych: edukacja wczesnoszkolna sprzyjająca doświadczaniu podmiotowości i współpodmiotowości uczniów i nauczycieli. – Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 1998. – 217 s.
24. Lesiak-Laska Eugenia Iwona. Uwarunkowania i efekty innowacji pedagogicznych nauczycieli klas początkowych. Wyd. 2 popr. i uzup. – Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1998. – 286 s.
25. Lesiak-Laska Eugenia Iwona. Z teorii i praktyki wczesnoszkolnej. – Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1993. – 198 s.
26. Magda Marzenna. Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej. – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1999. – 213 s.
27. Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji: zarys metody oraz przykłady zastosowań w edukacji początkowej / Roman Dołata [et al.]. – Warszawa: Żak, 1997. – 148 s.
28. Nowatorskie tendencje w edukacji wczesnoszkolnej / red. Jan Kida. – Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1998. – 309 s.
29. Nowatorstwo pedagogiczne w nauczaniu początkowym: materiały z konferencji naukowej 16–17 listopada 1989 r., Niwki koło Opola / red. Władysław Puślecki. – Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1992. – 117 s.
30. Obszary badań Instytutu Nauczania Początkowego i Wychowania Przedszkolnego / red. Edmund Stucki, Ewa Filipiak. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1997. – 261 s.
31. Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej / red. cz. teoretycznej Anna Brzezińska, Elżbieta Misiorna, red. cz. praktycznej Irena Pacholczyk. – Poznań: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 1998. – 127 s.
32. Ochmański Marian. Wybrane poznawcze i środowiskowe uwarunkowania osiągnięć szkolnych dzieci rozpoczynających naukę. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1995. – 221 s.
33. Optymalizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w przedszkolu i w klasach I–III / red. Władysław Szulifik, Urszula Ordon. – Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1998. – 211 s.
34. Oryl Mieczysław. Dwupoziomowe nauczanie – uczenie się w klasach „O” – III szkoły podstawowej. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1996. – 233 s.
35. Oryl Mieczysław. Kształcenie wczesnoszkolne: próba reformy. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1990. – 188 s.
36. Paławska Kazimiera. Uwarunkowania efektywności kształcenia wczesnoszkolnego w środowisku wiejskim. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990. – 219 s.
37. Podmiotowość ucznia w edukacji wczesnoszkolnej / red. Henryk Moroz. – Katowice: Uniwersytet Śląski, 1995. – 104 s.
38. Podstawy nauczania początkowego / red. Ryszard Więckowski, Krystyna Rogulska. – Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 1990. – 104 s.
39. Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3 / red. Marian Lelonek,



- Tadeusz Wróbel. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990. – 511 s.
40. Problemy innowacji w kształceniu i wychowaniu / red. Edmund Stucki. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1996. – 258 s.
41. Problemy psychodydaktyki nauczania początkowego / red. Maria Przetacznik-Gierowska. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992. – 231 s.
42. Przedszkole i szkoła dla dziecka: podmiotowość wychowania / red. Dorota Klus-Stańska. – Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1996. – 132 s.
43. Przemiany i przyszłość pedagogiki wczesnoszkolnej / red. Edmund Stucki. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1998. – 336 s.
44. Puślecki Władysław. Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej. – Kraków: Impuls, 1996. – 241 s.
45. Radwiłowicz Maria, Radwiłowicz Ryszard. Metoda zadaniowo-sytuacyjna w nauczaniu początkowym. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991. – 130 s.
46. Radwiłowicz Maria, Morawska Zofia. Metodyka nauczania początkowego. – Wyd. 2 popr. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990. – 200 s.
47. Rau Krystyna, Chodoń Irena. Ocenianie opisowe a rozwój dziecka. – Poznań: G&P, 1999. – 78 s.
48. Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych: zarys metodyki / red. Jerzy Kujawiński. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990. – 269 s.
49. Stańczak Irena. Kształtowanie samodzielności i aktywności poznawczej uczniów klas I–III szkoły podstawowej. – Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1995. – 188 s.
50. Sytuacja szkolna uczniów klas początkowych 1976-1990 / red. Maria Cackowska. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1991. – 201 s.
51. Sytuacje dydaktyczne w klasach I–III / red. Henryk Moroz. – Katowice: Uniwersytet Śląski, 1989. – 154 s.
52. Szpiter Marianna. Doskonalenie nauki domowej uczniów klas początkowych. – Słupsk: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1992. – 195 s.
53. Szempruch Jolanta. Umiejętność czytania a osiągnięcia szkolne uczniów klas początkowych. – Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1997. – 287 s.
54. Szuksta Magdalena, Mendel Maria. Współczesne tendencje w nauczaniu inspirowane metodami M. Montessori, C. Freineta, R. Steiner: na przykładzie jednej ze szkół w Gdańsku. – Płock: Zakład Wydawniczy i Reklamy „Iwanowski”, 1995. – 128 s.
55. Śliwerska Wiesława, Śliwerski Bogusław. Edukacja w wolności. – Wyd. 2. – Kraków: Impuls, 1996. – 139 s.
56. Śliwerski Bogusław. Wyspy oporu edukacyjnego. – Kraków: Impuls, 1993. – 184 s.
57. Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej / red. nauk. Stanisław Palka. – Katowice: Śląsk, 1994. – 284 s.
58. Warunki funkcjonowania nauczania początkowego w polskim systemie szkolnym: 1976–1990 / red. Maria Cackowska. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1991. – 199 s.
59. Wczesna edukacja dziecka w okresie przemian i inne szkice pedagogiczne / Red. Władysław Szlufik, Maria Królicza. – Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1998. – 245 s.
60. Węglińska Maria. Motywacje szkolne dzieci w młodszym wieku. – Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, 1999. – 148 s.
61. Wichura Helena. Optymalne środki wielostronnego kształcenia w klasach I–III. – Wyd. 2 popr. i uzup. – Białystok: Trans Humana, 1995. – 206 s.
62. Więckowski Ryszard. Efektywność zajęć dydaktyczno-wyrównawczych w systemie nauczania początkowego. – Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 1991. – 105 s.

63. Więckowski Ryszard. Pedagogika wczesnoszkolna. – Wyd. 3 popr., uzup. i zaktual. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998. – 339 s.

64. Wolańska Zofia. Uwarunkowania efektywności kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej. – Białystok: Uniwersytet Warszawski. Filia w Białymstoku, 1990. – 83 s.

65. Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej / red. nauk. Maria Jakowicka. – Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1995. – 294 s.

66. Współczesne tendencje w teorii i praktyce nauczania początkowego / red.

Henryk Moroz. – Katowice: Uniwersytet Śląski, 1997. – 131 s.

67. Wybrane problemy kształcenia dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych / red. nauk. Maria Jakowicka. – Wyd. 2. – Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1992. – 157 s.

68. Wybrane problemy wczesnej edukacji. Cz. 2, Klasy I–III / red. Małgorzata Suświllo. – Olsztyn: SQL, 1998. – 164 s.

69. Z teorii i praktyki nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego / red. Henryk Moroz. – Katowice: Uniwersytet Śląski, 1993. – 156 s.

### Nauczanie zintegrowane

78. Duraj-Nowakowa Krystyna. Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki. – Kraków: Impuls, 1998. – 423 s.

79. Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym / red. Halina Sowińska. – Wyd. 2 poszerz. – Poznań: Ławica, 1996. – 87 s.

80. Klus-Stańska Dorota. W nauczaniu początkowym inaczej. – Kraków: Impuls, 1999. – 188 s.

81. Kowalik-Olubińska Małgorzata, Świętek Wacława. Uczymy inaczej: nauczanie zintegrowane w klasach niższych: poradnik dydaktyczny dla nauczyciela. – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998. – 110 s.

82. Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej: I etap edukacyjny: kształcenie zintegrowane / oprac. Wojciech Książek [et al.]. – Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1999. – 48 s.

83. Wychowanie i nauczanie zintegrowane w klasach początkowych / red. Maria Teresa Michalewska, Henryk Moroz. – Katowice: Uniwersytet Śląski, 1997. – 92 s.

84. Zintegrowana edukacja w klasach I–III / red. Elżbieta Misiorna, Ewa Ziętkiewicz. – Poznań: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 1999. – 369 s.

### Programy nauczania

86. Edukacja Smyka: Autorski program nauczania dla klas I–III / zespół aut. Teresa Oleksak [et al.]. – Warszawa: Adam, 1999. – 130 s.

87. Edukacja wczesnoszkolna: dla szkoły podstawowej: klasy I–III / aut. Hanna Dobrowolska [et al.]. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998. – 106 s.

88. Hanisz Jadwiga. Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku: klasy 1–3: nauczanie początko-

we. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999. – 47 s.

89. Juszkiewicz Antoni, Went Wiesław. Program nauczania „Poznaję świat i wyrażam siebie”: kształcenie zintegrowane w klasach 1–3. – Warszawa: Didasko, 1999. – 128 s.

90. Kagan Ewa, Buczek Marta, Sikora Krystyna. Program nauczania zintegrowanego: szkoła podstawowa: klasy I–III. – Warszawa: Graf Punkt, 1999. – 118 s.

91. Kitlińska-Pięta Halina. Program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej w klasach I-III: z Ekoludkiem w szkole. - Warszawa: Żak - Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej, 1999. - 88 s.

92. Korzańska Janina. Program kształcenia zintegrowanego abc: I etap edukacji. - Wyd. 3. - Warszawa: Pracownia Pedagogiczna i Wydawnicza, 1999. - 72 s.

93. Mój świat: program kształcenia zintegrowanego w szkole podstawowej / Halina Matejuk [et al.]. - Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 1999. - 61 s.

94. Postrzegam świat całościowo: program: nauczanie początkowe, kształcenie zintegrowane: etap I / oprac. zespół Gustaw Treliński [et al.]. - Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1999. - 82 s.

95. Program nauczania dla I etapu - edukacji wczesnoszkolnej / koordynator

prac programowych Marek Sadowski. - Warszawa: Nowa Era, 1999. - 160 s.

96. Program nauczania początkowego klasy I-III. - Wyd. 2. - Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 1994. - 166 s.

97. Program nauczania zintegrowanego w klasach 1-3 szkoły podstawowej / Danuta Cichy [et al.]. - Warszawa: Juka, 1999. - 61 s.

98. Stawińska Urszula. Ja, Ty i świat: program nauczania zintegrowanego w klasach I-III szkoły podstawowej. - Łódź: Res Polona, 1999. - 68 s.

99. Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna: dla szkoły podstawowej: klasy I-III / oprac. Jadwiga Hanisz. - Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1998. - 118 s.

Opracowała:  
Anita Rudaś

Wyższa Szkoła Pedagogiczna

### „RUCH PEDAGOGICZNY”

można zakupić, przesyłając zamówienie:

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP  
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa  
tel. (0-22) 828-61-49, fax 828-99-10

## WYCHOWANIE W RODZINIE. Bibliografia w wyborze za lata 1989–1999

1. Błaszczuk Ilona, Ossowska Aliona, Rączewska Violetta. Historia wychowania rodzinnego i kształcenia w starożytności: przewodnik bibliograficzny. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1997. – 251 s.
2. Bągiel Józefa. Wychowanie w rodzinie niepełnej. – Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1990. – 182 s.
3. Bągiel Józefa. Zrozumieć dziecko skrzywdzone. – Opole: Uniwersytet Opolski, 1996. – 143 s.
4. Browne Kevin, Herbert Martin. Zapobieganie przemocy w rodzinie. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999. – 300 s.
5. Dakowicz Andrzej. Postawy rodzicielskie małżonków zadowolonych i niezadowolonych ze swojego związku / W: W świecie dziecka / red. Bogusława Lachowska, Michał Grygielski. – Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1999. – S. 73–87.
6. Dobson James C. Dzieci i wychowanie: pytania i odpowiedzi. – Wyd. 2. – Warszawa: Vocatio, 1997. – 351 s.
7. Dobson James C. Rodzina i odpowiedzialność: pytania i odpowiedzi. – Warszawa: Vocatio, 1995. – 206 s.
8. Dobson James. Uparte dziecko: od narodzin do wieku młodzieńczego. – Warszawa: Alfa-Omega, [1992]. – 185 s.
9. Dobson James. Zasady nie są dla tchórzy: jak zachować równowagę między miłością a dyscypliną w wychowaniu dzieci. – Wyd. 3. – Warszawa: Vocatio, 1998. – 231 s.
10. Dryll Elżbieta. Trudności wychowawcze: analiza interakcji matka – dziecko w sytuacjach konfliktowych. – Warszawa: Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, 1995. – 121 s.
11. Dziecko w świecie rodziny: szkice o wychowaniu / red. Bronisława Dymara. – Kraków: Impuls, 1998. – 192 s.
12. Elias Maurice J., Tobias Steven E., Friedlander Brian S. Dziecko emocjonalnie inteligentne. – Poznań: Moderski i S-ka, 1998. – 287 s.
13. Faber Adele, Mazlish Elaine. Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały – jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły. – Wyd. 7. – Poznań: Media Rodzina of Poznań, 1998. – 246 s.
14. Faber Adele, Mazlish Elaine. Jak mówić, żeby dzieci uczyły się w domu i w szkole. – Poznań: Media Rodzina of Poznań, 1996. – 222 s.
15. Faber Adele, Mazlish Elaine. Rodzeństwo bez rywalizacji: jak pomóc własnym dzieciom żyć w zgodzie, by samemu żyć z godnością. – Wyd. 3. – Poznań: Media Rodzina of Poznań, 1997. – 207 s.
16. Faber Adele, MAZLISH Elaine. Wyzwoleni rodzice, wyzwolone dzieci: twoja droga do szczęśliwej rodziny. – Wyd. 2. – Poznań: Media Rodzina of Poznań, 1997. – 218 s.
17. Fields Doug. Dorosli zbyt wcześnie. – Warszawa: Vocatio, 1994. – 141 s.
18. Filipczuk Halina. Rodzice i dzieci w młodszym wieku szkolnym. – Wyd. 2. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1989. – 269 s.
19. Forward Susan, Buck Craig. Toksyczni rodzice. – Wyd. 2 popr. – Warszawa: Jacek Santorski & Co, [1996]. – 234 s.
20. Gordon Thomas. Wychowanie bez porażek: rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi. – Wyd. 7. – Warszawa: Pax, 1999. – 313 s.
21. Gordon Thomas. Wychowanie bez porażek w praktyce: jak rozwiązywać konflikty z dziećmi. – Wyd. 5. – Warszawa: Pax, 1999. – 326 s.
22. Gordon Thomas. Wychowanie w samodyscyplinie. – Warszawa: Pax, 1997. – 291 s.
23. Grochocińska Rita. Przemoc w rodzinie zjawiskiem zagrożenia rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym / W: Przemoc dzieci i młodzieży / red. Jan Papież, Andrzej Płukis. – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998. – s. 413–417.

24. Gurycka Antonina. Błąd w wychowaniu. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990. – 243 s.
25. Izdebska Jadwiga. Rodzina, dziecko, telewizja: szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji. – Białystok: Trans Humana, 1996. – 303 s.
26. Jak lepiej rozumieć i wychowywać dziecko / red. Ewa Klimas-Kuchtowa. – Kraków: Geo, 1997. – 230 s.
27. Jęsko Jolanta. Wychowanie w rodzinie. – Warszawa: Biblioteka Narodowa, 1989. – 56 s.
28. Jundziłł Irena. Dziecko – ofiara przemocy. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993. – 108 s.
29. Jundziłł Irena. Trudności wychowawcze w rodzinie. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1989. – 220 s.
30. Kasten Hartmut. Rodzeństwo: idealy, rywale, powiernicy. – Warszawa: Spiegler PWN, 1997. – 160 s.
31. Kawula Stanisław, Brągiel Józef, Janke Andrzej W. Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki. – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1997. – 364 s.
32. Kozłowska Anna. Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego. – Warszawa: Żak, 1996. – 131 s.
33. Kozłowska Anna. Ja pomóc własnemu dziecku? – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990. – 111 s.
34. Kozłowska Anna. O trudnościach w wychowaniu dziecka. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991. – 134 s.
35. Kusio Urszula. Rodzina zastępcza jako środowisko wychowawcze. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1998. – 191 s.
36. Łuczak Elżbieta. Odpowiedzialność wychowawcza rodziców w sytuacjach współczesnych zagrożeń / W: Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny / red. Andrzej M. de Tchorzewski. – Bydgoszcz: Wers, 1998. – s. 195-204
37. Makarska Teresa. Rodzina a stymulacja zdolności intelektualnych dziecka. – Siedlce: Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna, 1991. – 172 s.
38. Makiello-Jarża Grażyna. Rodziny środowisko wychowawcze a tradycje kulturowe społeczności lokalnej. – Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1989. – 201 s.
39. Markowska Henryka. Przemiany współczesnej rodziny a proces wychowania dzieci i młodzieży / W: Pedagogika opiekuńcza wobec współczesnej orientacji filozoficznej i praktyki pedagogicznej. T. 2 / red. Józef Sowa, Dorota Pstrąg. – Rzeszów: Centrum Doskonalenia Pedagogicznego, 1998. – s. 9-15.
40. Miller Alice. Dramat udanego dziecka: studia nad powrotem do prawdziwego Ja. – Warszawa: Jacek Santorski & Co, 1995. – 121 s.
41. Muszyńska Ewa. Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko – dorosły. – Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 1997. – 177 s.
42. Napora Elżbieta. Obraz samego siebie u rodziców a cechy osobowości pożądane w wychowaniu dziecka. – Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1999. – 154 s.
43. Olubiński Andrzej. Konflikty rodzice – dzieci – dramat czy szansa?: (wzory i wzorce). – Wyd. 2 popr. – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1994. – 141 s.
44. Pawłowska Róża. Dysfunkcja rodziny a przemoc / W: Przemoc dzieci i młodzieży / red. Jan Papież, Andrzej Plukis. – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998. – s. 395-404.
45. Pecyna Maria Bogumiła. Rodzinnie uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998. – 302 s.
46. Piekarska Anna. Przemoc w rodzinie: agresja rodziców wobec dzieci – przejawy i psychologiczne uwarunkowania. – Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych, 1991. – 85 s.
47. Pospiszyl Irena. Przemoc w rodzinie. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1994. – 275 s.

48. Pospiszyl Irena. Razem przeciw przemocy. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 1999. – 237 s.

49. Rekreacja i turystyka w rodzinie / red. nauk. Tadeusz Łobożewicz, Teresa Wolańska. – Warszawa: Estrella, 1994. – 127 s.

50. Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych / red. Krzysztof Jakubiak. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1995. – 303 s.

51. Rodzina, wychowanie, nauczanie / red. Henryk Pielka. – Koszalin: Wyższa Szkoła Inżynierska, 1993. – 166 s.

52. Rodzina, wychowanie, nauczanie. T. 2 / red. Henryk Pielka. – Koszalin: Wyższa Szkoła Inżynierska, 1995. – 128 s.

53. Rostowska Teresa. Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie: w zakresie wybranych wymiarów osobowości. – Łódź: Uniwersytet Łódzki, 1995. – 272 s.

54. Rożnowska Anna. Wybrane aspekty wychowania w rodzinie. – Słupsk: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1998. – 93 s.

55. Rylke Hanna. Pokolenie zmian: czego boją się dorośli? – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999. – 191 s.

56. Sławiński Stanisław. Wychowywać do posłuszeństwa. – Warszawa: Pax, 1994. – 115 s.

57. Stan i koncepcje rozwoju opieki i wychowania w Polsce / red. Zofia Brańska, Józef Kuźma. – Kraków: Text, 1996. – 390 s.

58. Stojanowska Wanda. Ochrona dziecka przed negatywnymi skutkami konfliktu między jego rodzicami. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, 1997. – 171 s.

59. Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX / red. Juliusz Jundziłł. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1994. – 496 s.

60. Wychowanie wobec problemów współczesności / red. Jerzy Materne. – Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1991. – 133 s.

61. Z dziejów edukacji i wychowania w rodzinie / red. Krzysztof Jakubiak. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1998

62. Zielińska Anna. Przemoc wobec dziecka jako przykład zaburzenia relacji międzyludzkich w rodzinie / W: Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych / red. Anna Przeclawska. – Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 1993. – s. 85–119.

Opracowała:  
Anita Rudaś

Wyższa Szkoła Pedagogiczna

# SZKOŁA WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/2000

Jörg Maywald\*

## OPIEKA NAD DZIEĆMI I MŁODZIEŻĄ ORAZ ICH KSZTAŁCENIE W NIEMCZECH. WSPÓŁCZESNE TRENDY, PARADYGMATY I DYLEMATY

Warszawa jest miastem związanym z nazwiskiem Janusza Korczaka. Korczak, wielki lekarz, pedagog i humanista, już z górami 40 lat przed proklamowaniem praw dziecka przez Narody Zjednoczone domagał się respektowania fundamentalnego prawa każdego dziecka do poszanowania jego osobowości. Ale to też Korczak właśnie musiał doświadczyć, że prawo staje się niczym, jeśli w ludzkich sercach zabraknie miejsca na szacunek do drugiego człowieka. Jego tragiczna śmierć w Treblince wraz z zamordowaniem powierzonych mu dzieci dowodzi, że w świecie dominować może brak szacunku i nienawiść do ludzi wiodące do przemocy i fizycznej zagłady.

Od Janusza Korczaka nauczyłem się, że poszanowanie godności każdego człowieka będące podstawą pokojowego współżycia, nie jest czymś danym raz na zawsze, lecz jest zadaniem, które ciągle na nowo musimy realizować.

Chciałbym poruszyć – z niemieckiej perspektywy – cztery zagadnienia.

---

\* Autor z zawodu jest socjologiem. W latach siedemdziesiątych utworzył w Berlinie – wraz z innymi osobami – Centrum Ochrony Dzieci (*Kinderschutz-Zentrum*), *non-profit-organisation*, w którym do 1986 roku działał jako pedagog i doradca rodzinny. Pod koniec lat osiemdziesiątych pracował w eksperymentalnej klinice psychiatrycznej dla dzieci i młodzieży położonej nieopodal Paryża. Po zjednoczeniu Niemiec zajmował się tworzeniem systemu opieki nad dzieckiem we wschodniemieckich krajach związkowych. Od 1995 roku jest dyrektorem (*Geschäftsführer*) Niemieckiej Ligi na Rzecz Dziecka (*Deutsche Liga für das Kind*) – związku zrzeszającego około 40 organizacji zajmujących się pediatrią, prawem rodzinnym i pomocą dla młodzieży.

Prezentowany tekst jest wykładem wygłoszonym przed członkami Polskiej Akademii Nauk – 27 października 1998 roku.

1. W jakich warunkach, w obliczu jakich sprzeczności i dylematów żyją dzisiaj dzieci?
2. Przed jakimi zadaniami stoją służby socjalne i instytucje pedagogiczne?
3. Czym jest „dobra jakość” pracy z dziećmi i z rodzinami?
4. Jakie są przyszłe wyzwania?

## **W jakich warunkach, w obliczu jakich sprzeczności i dylematów żyją dzisiaj dzieci?**

Porównując dzisiejsze warunki z warunkami, w jakich żyły w Europie dzieci za czasów Janusza Korczaka, uderza nas zmiana polegająca na zakończeniu się gorącej, a kilka lat temu także i zimnej wojny wraz ze wszystkimi wiążącymi się z nimi cierpieniami. Poza tym dokonano się wiele głębokich przemian, co do których nie zawsze można jednoznacznie orzec, czy doprowadziły one do poprawy czy też do pogorszenia się sytuacji życiowej dzieci. Tak więc obecnie w odniesieniu do dzieciństwa w Europie używa się przede wszystkim pojęcia ambiwalencji. Wychodząc od sytuacji w Niemczech, chciałbym omówić kilka sprzecznych procesów rozwojowych.

### **Zmniejszanie się liczby dzieci i wzrost znaczenia dziecka**

Biorąc pod uwagę pojedynczą rodzinę, rodzice i dzieci nie są już dzisiaj tak bardzo jak dawniej zdani na siebie. Dziedziczenie majątku i nazwiska, a także siła robocza dzieci jako gwarant zapewnienia godziwej starości rodzicom nie mają już większego znaczenia, gdyż obecnie liczy się troska o własne wykształcenie, miejsce pracy, ubezpieczenie chorobowe i emerytalne. Z tego punktu widzenia posiadanie dzieci stało się finansowym i czasowym obciążeniem ograniczającym mobilność, sukcesy zawodowe i dobrobyt materialny. Tak więc dzieci stanowią w tych czasach „przeszkodę w procesie indywidualizacji (Beck, 1986, s. 193). Liczba dzieci w rodzinie, a co za tym idzie kontaktów między rodzeństwem drastycznie się zmniejsza. W wielkich miastach, jak Berlin, dzieci spotkać można w mniej niż co czwartym gospodarstwie domowym.

Wraz ze spadkiem liczby urodzeń wzrasta jednak znaczenie dziecka. W świecie rosnącej dowolności stosunków międzyludzkich, dziecko staje się łatwo kimś, w kim pokłada się wygórowane nadzieje, w kim dostrzega się jedną osobę, z którą utrzymuje się stosunki pierwotne (*Primärbeziehungen*), nie mogąc ich ot tak sobie zerwać; nie rzadko dziecko jest też obiektem zawziętej rywalizacji.



## **Wzrost dobrobytu i względnej biedy**

Większość rodzin w Niemczech przeżyła w minionych dziesięcioleciach bezprzykładny wzrost dobrobytu.

Jednocześnie w ostatnich latach w polityce społecznej w coraz mniejszym stopniu uwzględnia się fakt, czy ktoś wychowuje dzieci czy nie. A przecież wiadomo, że wraz ze wzrostem liczby dzieci dramatycznie obniża się dochód na członka rodziny. Nożyce dochodów między osobami bezdzietnymi a wielodzietnymi rodzinami rozwierają się coraz szerzej. Doprowadziło to już do ponownego pojawienia się coraz wyraźniej widocznej biedy i podziałów społecznych. W szczególnie trudnej sytuacji znajdują się matki samotnie wychowujące dzieci.

### **„Uintymnienie” i urzeczowienie stosunków między partnerami oraz między przedstawicielami różnych pokoleń**

Stosunki między dorosłymi oraz stosunki między dorosłymi a dziećmi stały się znacznie bardziej intymne. Rodzina, izolująca się często od krewnych i sąsiadów, ma być dzisiaj głównym miejscem, które daje poczucie bezpieczeństwa i zapewnia zaspokojenie potrzeb emocjonalnych, zwłaszcza miłości: „Dawna wspólnota pracy przybiera coraz bardziej charakter wspólnoty uczuć” (Beck-Gernsheim, 1990, s. 69).

Równocześnie nowoczesne stosunki między partnerami i przedstawicielami różnych pokoleń uległy urzeczowieniu. Całe życie rodzinne trzeba ciągle planować, ciągle trzeba zawierać kompromisy. Jest to następstwem przede wszystkim gwałtownie wzrastającej mobilności członków rodziny.

### **Rozszerzenie się i zubożenie komunikacji**

Częsta zmiana miejsc w trójkącie: rodzina – praca zawodowa – czas wolny, a także duży wpływ środków masowego przekazu doprowadziły do rozszerzenia się komunikacji w sensie ilościowym. Jednak w wyniku częstych rozstań zubożeniu ulega komunikacja z najbardziej znaczącymi osobami.

### **Respektowanie w coraz większym stopniu praw dziecka i wzrastająca jego zależność**

Nigdy jeszcze wzrastające pokolenie nie cieszyło się tyloma prawami wobec pokolenia dorosłych co dzisiaj.

Z drugiej strony wzrost liczby regulacji prawnych i instytucji czuwających nad ich przestrzeganiem wiedzie do coraz większej zależności dziecka od dorosłych, które jest podmiotem prawa, ale jednocześnie staje się przedmiotem –

zwłaszcza oddziaływań pedagogicznych. Dzieciństwo jest dzisiaj w coraz większej mierze zorganizowane i uregulowane.

## Podwyższenie wymagań pedagogicznych i utrata autorytetu

W wyniku rozszerzenia się zakresu wiedzy i powstania nowych warunków życiowych wymaga się od rodziców i wychowawców zupełnie czego innego niż w czasach poprzedniego pokolenia. Wymagania wobec wychowania ciągle rosną.

Jednakże w naszej prefiguratywnej kulturze (Mead, 1974, s. 23 i nast.), w której dorośli nie są już obowiązującymi wzorami dla przyszłości, autorytet wszystkich wychowawców, nie wyłączając rodziców, jest systematycznie podważany. Młodzi ludzie coraz bardziej kwestionują roszczenia dorosłych do ich wychowania.

Ogólnie rzecz biorąc współczesne rodziny stoją przed dylematem wyboru między korzyściami, jakie niesie indywidualizacja, a stratami, jakie niesie rozluźnienie więzi społecznych. W społeczeństwie niemieckim trzeba będzie na nowo odkryć korzyści, jakie przynoszą kontakty społeczne, wspólnota, to – co „społeczne”.

## Przed jakimi zadaniami stoją służby socjalne i instytucje pedagogiczne?

Gdy styl życia się indywidualizuje i rodzina jako tradycyjne miejsce socjalizacji pozbywa się części swoich funkcji, wówczas wzrasta zapotrzebowanie na instytucjonalne wsparcie. Tak więc instytucjonalizacja działalności socjalnej jest zarówno rezultatem, jak i motorem niepohamowanego procesu uspołecznienia, który wiedzie do tego, że w zasadzie wszyscy członkowie społeczeństwa są dzisiaj na różne sposoby zdani na instytucje społeczne i pedagogiczne.

Tym samym zmienił się charakter działalności socjalnej. Od spontanicznej pomocy opartej na zasadzie wzajemności, poprzez charytatywną oświatę i opiekę przeznaczoną dla osób społecznie „słabych” doszliśmy do wychowania i pracy socjalnej jako wypróbowanego osiągnięcia, z którego korzystać mogą wszyscy obywatele.

Aż po lata osiemdziesiąte państwo i Kościół były w Niemczech prawie bezkonkurencyjnymi wielkimi organizatorami systemów społecznych i systemów kształcenia. Na skutek zmniejszenia się środków publicznych i kościelnych, a także w wyniku krytyki ugruntowanych systemów – za ich skostniałość i biurokratyzowanie – od kilku lat coraz liczniej zaczęły się pojawiać organizacje użyteczności publicznej i organizacje prywatne oferujące usługi socjalne i pedagogiczne. Pojawienie się tej nowej konkurencji wraz z decentralizacją ofert doprowadziło do pojawienia się rynku, który budzi zarówno nadzieje, jak i obawy, będące obecnie przedmiotem burzliwych dyskusji. W dyskusjach tych na czoło wysuwają się dwie kwestie.

Po pierwsze, istnieje niebezpieczeństwo, że zróżnicowanie ofert i ich cen doprowadzi do powstania nowych podziałów w społeczeństwie. Aby skuteczne usługi socjalne oraz dobre kształcenie i wychowanie mogły być dostępne dla wszystkich członków społeczeństwa, także i w warunkach wolnego rynku, niezbędny jest publicznie kontrolowany system rekompensat finansowych. Ustalić zwłaszcza trzeba, jakie usługi należą do bezpłatnego zabezpieczenia podstawowego, a za jakie dodatkowe usługi obywatele sami muszą zapłacić, jak również jakie regulacje przewiduje się w odniesieniu do trudnych przypadków. Wyjaśnienie tych problemów jest jednym z największych społeczno-politycznych zadań nadchodzących lat.

Po drugie, w wyniku pojawienia się różnych organizacji oferujących usługi socjalne i pedagogiczne nieodparcie nasuwa się kwestia jakości tych ofert. Osoby korzystające z usług socjalnych i pedagogicznych powinny znać obiektywne kryteria oceny jakości różnych ofert. Rodzice, ale także i starsze dzieci powinni mieć dostęp do obiektywnych informacji ułatwiających im podjęcie trafnej decyzji o wyborze przedszkola czy najbardziej odpowiedniej szkoły; powinni też wiedzieć, czy udzielona im porada jest właściwa w przypadku ich problemu i czy mogą oczekiwać efektywnej pomocy. Kwestia jakości ofert jest też ważna dla organizacji oferujących usługi socjalne i pedagogiczne, a także dla zatrudnionych w nich personelu. Tylko dzięki klarownemu opisowi oferowanych usług i określeniu ich jakości można ukazać niepowtarzalny profil danej instytucji, a tym samym określić jej stosunek wobec konkurencji. W interesie osób korzystających z usług socjalnych i pedagogicznych leży, aby miały one do dyspozycji rzetelne metody oceny jakości ofert. Przed organizacjami oferującymi te usługi stoi natomiast zadanie stworzenia efektywnego systemu stałego podnoszenia jakości ofert i kontrolowania ich jakości.

## Czym jest „dobra jakość” pracy z dziećmi i z rodzinami?

Problem jakości produktów i usług pojawił się po raz pierwszy w gospodarce. Chodzi tam przede wszystkim o ocenę jakości tak zwanego produktu końcowego, czyli stwierdzenie, w jakim stopniu gotowy produkt spełnia pierwotne wymagania wobec niego.

W obszarze usług socjalnych i pedagogicznych ocena produktu końcowego naraża poważne trudności natury metodologicznej. Pożądany rezultat usług – skuteczna pomoc, kształcenie i wychowanie – jest bardzo skomplikowany i na skutek oddziaływania nań niekontrolowanych czynników nie da się go rzetelnie zmierzyć. Dochodzi do tego trudność, że oddziaływanie socjalne i pedagogiczne ma często charakter długoterminowy, efekt końcowy pojawia się więc dopiero w odległej perspektywie czasowej. Jakość pracy opiekuńczo-wychowawczej można tedy określić w ramach długotrwałych badań podłużnych (*follow-up*) indywidualnych przypadków.

Inaczej rzecz się ma z dwoma dalszymi wymiarami: jakością struktury i jakością procesu.

*Jakość struktury* odnosi się do organizacyjnych warunków ramowych oraz wyposażenia, jakim dysponuje dana instytucja świadcząc swoje usługi.

*Jakość procesu* odnosi się do obecności i cech działań niezbędnych do tego, aby można było osiągnąć cel określonej usługi.

W odniesieniu do instytucji opiekuńczo-wychowawczej dla dzieci mówić można o dobrej jakości pedagogicznej wtedy, kiedy instytucje te zachowują strukturę i umożliwiają procesy, które „wspierają fizyczne, emocjonalne, społeczne i intelektualne dobre samopoczucie dziecka i jego rozwój w tych obszarach, a także wspierają rodzinę w jej funkcjach opiekuńczej i wychowawczej (Tietze i in., 1997, s. 7).

Istotne dane brane pod uwagę przy ocenie jakości struktury (m.in. warunki lokalowe, liczba dzieci w grupie, liczba dzieci przypadających na jedną wychowawczynię, poziom wykształcenia personelu) da się z reguły łatwo ustalić i oszacować. Z oceną jakości procesu jest już jednak gorzej. Jakość procesu zależy od tego, jak pracownicy danej instytucji opiekuńczo-wychowawczej faktycznie obchodzą się z dziećmi i z rodzinami; chodzi więc o samą istotę pracy pedagogicznej. W tym przypadku dokonanie obiektywnej diagnozy i rzetelnej oceny wymaga zastosowania zróżnicowanych, niezależnych od obserwatorów instrumentów pomiarowych.

Co się tyczy instytucji całodziennej opieki na dzieckiem, to dysponujemy już metodą pozwalającą dokonywać oceny ich jakości. Od pewnego czasu z powodzeniem stosuje się w praktyce Skalę Oceny Przedszkola (Kindergarten-Einschätz-Skala (KES), będącą niemiecką wersją Early Childhood Environment Rating Scale. Wyniki badań, w których wykorzystano tę metodę, dowodzą m.in., że instytucje całodziennej opieki nad dzieckiem są w Niemczech bardzo zróżnicowane pod względem jakości pedagogicznej: są instytucje bardzo dobre, ale są też i takie, których jakość pracy jest absolutnie niewystarczająca. Wyniki tych badań pokazują, w jakiej mierze jakość konkretnych procesów pedagogicznych zależy od takich warunków strukturalnych, jak liczba dzieci przypadających na jedną wychowawczynię, poziom wykształcenia personelu pedagogicznego itd., a tym samym jakie znaczenie ma jakość pedagogicznych warunków ramowych, za które odpowiedzialność ponoszą politycy. Wyniki tych badań świadczą też, że jakość przedszkola ma wyraźny wpływ na tempo rozwoju dzieci: różnice w wieku rozwojowym dzieci z przedszkoli o różnej jakości dochodzą nawet do jednego roku (Tietze i in., 1998).

W innych obszarach pracy nie zaszliśmy jednak tak daleko. Rzeczą szczególnie ważną wydaje mi się wypracowanie definicji cech jakości instytucji opiekuńczo-wychowawczych – definicji przydatnej do podejmowania decyzji o umieszczeniu w jednej w nich dziecka na dłuższy czas, z dala od rodziny. W przypadkach tych chodzi o bardzo poważne interwencje, a błędne decyzje mogą mieć daleko idące konsekwencje, jak i też pociągać za sobą bardzo poważne skutki finansowe.

Nawiązując do prac Josepha Goldsteina, Alberta Solnita, Sonji Goldstein oraz Anny Freud (1996) – Reinhart Wolff (1997) przedstawił siedem kryteriów określania jakości instytucji opiekuńczo-wychowawczej przy podejmowaniu

decyzji o umieszczeniu w niej dziecka na dłuższy czas, z dala od rodziny. A oto i one:

1. Skoncentrowanie się na dziecku: punktem wyjścia wszelkich rozważań, decyzji i działań muszą być potrzeby dziecka.

2. Poszanowanie integralności rodziny: powinno się szanować integralność rodziny i w miarę możliwości zachować ją, jako że każde dziecko ma prawo do autonomicznych rodziców i do ochrony sfery swej prywatności.

3. Zachowanie ciągłości: trzeba dołożyć możliwie jak największych starań, aby dziecko mogło utrzymać dotychczasowe swe kontakty. Chodzi głównie o kontakty z rodziną.

4. Adekwatność do potrzeb i fachowość: dana instytucja musi odpowiadać rzeczywistemu zapotrzebowaniu w konkretnym przypadku. Instytucja musi tedy dysponować wykształconym personelem, który zna najnowsze zdobycze nauki i posiada odpowiednie umiejętności fachowe.

5. Możliwie najlepsze wspieranie rozwoju dziecka: dana instytucja musi zapewniać umieszczonemu na dłuży czas z dala od rodziny dziecku możliwie najlepsze warunki rozwoju.

6. Partnerstwo i życzliwość do klienta: opiekowanie się dzieckiem i wychowywanie go przez dłuższy czas z dala od rodziny jest procesem, w którym uczestniczy wiele osób. Proces ten przebiega we właściwy sposób, gdy wszyscy zainteresowani działają w warunkach otwartego dialogu, w poczuciu wspólnotowości, bez strachu przed konfliktami, w atmosferze życzliwości i w duchu partnerstwa.

7. Zapewnienie jakości, prowadzenie dokumentacji i kontrola wyników: dana instytucja świadcząca usługi socjalne i pedagogiczne musi zapewniać odpowiednią jakość swych usług, prowadzić na bieżąco dokumentację i dokonywać ciągłej ewaluacji swej działalności – w tym także i pod kątem jej efektywności. W miarę możliwości powinni w tym uczestniczyć wszyscy zainteresowani: dzieci, personel oraz osoby finansujące działalność danej instytucji.

Aby kryteria te można było zoperacjonalizować i wykorzystywać w praktyce, niezbędne są dalsze badania.

Procedury określania i oceniania jakości pracy socjalnej i pedagogicznej są dopiero w stadium początkowym. Jestem jednak pewien, że nowy paradygmat określania jakości tej pracy niesie wielkie szanse dla dzieci i dla rodzin. Paradygmat ten sprawi też, że usługi pedagogów oceniać się będzie wedle racjonalnych kryteriów i dzięki temu – być może – będzie się je w przyszłości wyżej cenić.

## Jakie są przyszłe wyzwania?

Jeszcze dzisiaj – porównując z innymi zagadnieniami – nie docenia się kwestii socjalnych i pedagogicznych. Z całą pewnością ani w opinii publicznej, ani też w polityce nie uznaje się za rzecz oczywistą, że potencjał wzrastającej

generacji – inteligencja i fantazja – są naszymi najlepszymi „surowcami”, a tym samym kluczem do naszej przyszłości. Stwierdzenie to dotyczy zwłaszcza rozwijającego się przed naszymi oczyma informatycznego społeczeństwa usług.

Hillary Clinton, małżonka prezydenta Stanów Zjednoczonych, w swym wielce znaczącym przemówieniu do polityków i przemysłowców z całego świata wygłoszonym z okazji corocznego kongresu World Economic Forum w lutym 1998 roku w Davos położyła nacisk na znaczenie związku między wolnym rynkiem, silnym rządem oraz kwestiami socjalnymi i pedagogicznymi dla rozwoju społeczeństw obywatelskich. W przemówieniu tym znalazły się te oto słowa: „Sądzę, że gdy patrzymy na koniec tego wieku i na początek następnego, to wszyscy, bez względu na nasze poglądy i doświadczenia, zastanawiamy się poważnie nad tym, jak stworzyć warunki, w których rozkwitłyby gospodarka, rząd i społeczeństwo obywatelskie. Spróbujmy posłużyć się porównaniem do trójnoga. Nigdy nie będzie on stabilny mając tylko jedną nogę – nie wystarczy zatem ani, choćby i najsilniejsza, gospodarka, ani też, choćby i najsilniejszy, rząd. Dwie nogi także nie uczynią go stabilnym. Należy raczej dostrzec niezależność i związki między gospodarką, rządem i społeczeństwem obywatelskim. I co więcej, sądzę, iż należy zbadać sposoby wzajemnego oddziaływania na siebie owych sfer (...). Oczywiście nie tylko w naszym kraju (Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej) nie zrobiliśmy wszystkiego co należało, aby zapewnić dzieciom właściwą opiekę zdrowotną, oświatę i materialne warunki życia. Z pewnością jest to problem, który dotyczy większości, jeśli nie wszystkich narodów świata. Wierzę, że najlepszą inwestycją, jaką można poczynić do osiągnięcia długotrwałej stabilności, jest zapewnienie właściwej oświaty i opieki zdrowotnej” (Clinton, 1998).

Powoli także i w Niemczech opinia publiczna i politycy zaczynają doceniać problemy wskazane przez Hillary Clinton. Nawiązując do wyników międzynarodowych badań porównawczych nad osiągnięciami szkolnymi uczniów, zgodnie z którymi Niemcy plasują się często na ostatnich miejscach, prezydent Roman Herzog określił niedawno kształcenie (oświatę) skrótowo jako megatemat naszych czasów.

Niemiecka debata nad przyczynami niedostatków systemu oświaty i możliwościami ich usunięcia koncentruje się jednak na kształceniu szkolnym i zawodowym, a tym samym na kształceniu na szczeblu średnim i wyższym. A przecież wiadomo, że ważny jest okres kształcenia początkowego, elementarnego, a więc we wczesnym dzieciństwie. To w pierwszych latach życia dokonuje się proces kształtowania uczuć, myślenia i kontaktów społecznych, który ma zasadnicze znaczenie dla rozwoju osobowości i dla rozwoju inteligencji.

A zatem potrzebujemy całościowego pojęcia kształcenia, obejmującego w równej mierze wymiary: kognitywny, emocjonalny i społeczny. Przyjmując to szerokie pojęcie kształcenia, przyszłe wyzwania dotyczą – moim zdaniem – przede wszystkim trzech obszarów.

## Wzmocnienie odpowiedzialności rodziców

Wielu rodziców – zwłaszcza ojców – nie zdaje sobie sprawy z tego, jak wielki jest ich wpływ na dziecko w pierwszych latach jego życia. Wielu z nich sądzi, że wychowanie jest przede wszystkim sprawą publiczną, o którą troszczyć się powinno państwo. Niezbędne jest więc oświecanie rodziców w fundamentalnym znaczeniu rodzicielstwa, a także zachęcanie ich do zaufania rodzicielskiej intuicji w kontaktach z dziećmi, intuicji, która sprawia, że każdy dorosły jest w stanie dostrzec potrzeby dzieci i odpowiednio na nie reagować.

Jednocześnie w ślad za docenieniem i wzmocnieniem odpowiedzialności rodziców powinna zwiększyć się znacznie liczba ofert pomocy dla rodziców w tych przypadkach, kiedy już często w pierwszych miesiącach życia dochodzi do zerwania dialogu między rodzicami a dzieckiem. W Niemczech obserwujemy niepokojący wzrost zaburzeń w zachowaniu się małych dzieci – nieustanny płacz, bezsenność, odmawianie przyjmowania pokarmu – przy równocześnie niewystarczającej liczbie ofert skutecznej pomocy w tego rodzaju zaburzeniach.

## Poprawa warunków życia rodzin

Posiadanie dzieci nie wiąże się już dzisiaj ze zwiększonym ryzykiem degradacji społecznej. Należy jednak przeciwdziałać pogarszaniu się sytuacji materialnej rodzin wielodzietnych, które w coraz większej mierze zdane są na siebie, jako że naszemu państwu udaje się wprawdzie pozyskiwać fundusze ze środków społecznych na utrzymywanie ludzi starych, jednak utrzymanie dzieci jest przeważnie sprawą prywatną. Poza poprawą sytuacji finansowej rodzin należy koniecznie rozbudować sieć instytucji całodziennej opieki nad dzieckiem. Żłobki i przedszkola nie pełnią li tylko funkcji opiekuńczej, zajmują się też kształceniem powierzonych im dzieci. Anna Freud postawiła niepokojące pytanie, czy biorąc pod uwagę naszą wiedzę o tym, jak wielkie znaczenie mają dla człowieka pierwsze lata jego życia, wychowawczynie żłobka nie powinny zarabiać tyle samo, co uniwersyteccy profesorowie.

## Zwiększenie politycznych wpływów młodego pokolenia

W coraz bardziej starzejącym się społeczeństwie znacznie kurczy się czasowy horyzont decyzji politycznych. Część społeczeństwa żyjąca w dobrobycie wyraźnie zaniedbuje długofalowe interesy młodego pokolenia. Na wzór myślenia ekologicznego, które zmieniło nasz stosunek do środowiska naturalnego, potrzebujemy ekologicznego myślenia o stosunku między pokoleniami, w którym bardziej niż dotychczas uwzględnione zostaną interesy naszych dzieci i wnuków. W Niemczech toczą się dyskusje, czy na zasadzie *one man, one vote* nie przyznać dzieciom od chwili urodzenia – reprezentowanym początkowo przez swoich rodziców – prawa wyborczego, a tym samym nie zagwarantować im prawa wpływu na politykę.

Kończące się nasze stulecie obwieszczono u jego początku stuleciem dziecka. Patrząc wstecz, musimy stwierdzić, że ta wielka obietnica – podobnie jak wiele innych górnolotnych przyrzeczeń złożonych w tamtym czasie – nie została spełniona. Powinniśmy zachować większą skromność.

Wydaje się to tak mało, a byłoby to przecież tak wiele, gdyby patrząc na nadchodzące stulecie udało nam się stopniowo uwzględnić w naszym myśleniu i działaniu prawdę odkrytą przez Janusz Korczaka: „Dziecko nie jest przyszłym człowiekiem, ono już nim jest”.

Z języka niemieckiego tłumaczył  
Miroslaw S. Szymański

## Bibliografia

- Beck U.: *Risikogesellschaft*. Frankfurt am Main 1986.
- Beck-Gernsheim E.: *Das ganz normale Chaos der Liebe*. Frankfurt am Main 1990.
- Clinton H.: *Adress at the Annual Meeting of the World Economic Forum*. Davos 1998.
- Joseph Goldstein, Albert J. Solnit, Sonja Goldstein, Anna Freud: *The Best Interests of the Child. The Least Detrimental Alternative*. New York 1996.
- Kultura i tolerancja. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przełożył Jacek Holówka. PWN, Warszawa 1978.
- Mead M.: *Der Konflikt der Generationen*. München 1974; wyd. polskie – M. Mead: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przełożył Jacek Holówka. PWN, Warszawa 1978.
- Tietze W. i in.: *Kindergarteneinschätzskala. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale*. Neuwied 1997.
- Tietze W. i in.: *Wie gut sind unsere Kondergärten?* Neuwied 1998.
- Wolff R.: *Fremdunterbringung von Kindern – Qualitätskriterien, Prozeß, Evaluation*. Graz 1997 (tekst nie publikowanego wykładu).



# SYLWETKI PEDAGOGÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/2000

Mikołaj Zymomrja

## KONCEPCJE EDUKACYJNE W TWÓRCZOŚCI PEDAGOGICZNEJ AUGUSTYNA WOŁOSZYNA

„Historia kultury ukraińskiej przypominała do niedawna jeszcze rozbitą, wyboistą, drogę...” – tak pisze ukraiński uczoney i działacz polityczny Mikołaj Żułyński we wstępie książki pod zmienionym tytułem: „Od zapomnienia do nieśmiertelności” (Kijów, 1990).

Obecnie, gdy rozwija się demokratyczne i niepodległe państwo ukraińskie, powracają z zapomnienia dziesiątki i setki nazwisk. Należy więc przypomnieć pisarzy, malarzy, uczonych, działaczy społecznych, którzy słowem i dziełem wzbogacili skarbnicę ogólnoludzkich wartości. Są wśród nich B. Lepki, W. Wynnyczenko, O. Olżycz, S. Małaniuk, Zoresław, R. Kupczyński, S. Hordyński, W. Stus, M. Bojczuk, O. Archypenko, M. Hruszewskij, D. Doroszenko, W. Kubyjowicz, I. Ohijenko i inni. Znaczące miejsce zajmuje w tej grupie syn Ukrainy Zakarpackiej ksiądz Augustyn Wołoszyn. W życiu ks. Augustyna Wołoszyna odnajdujemy uniwersalne połączenie zainteresowań znakomitego uczonego (znawca literatury, językoznawca, etnograf, pedagog) z działalnością społeczną, kulturalną i religijną. Był on bowiem także prezydentem Ukrainy Zakarpackiej, którą metaforycznie nazwano Srebrną Ziemią... Choć trzeba także dodać, że Mychajło Drahomanow nadał jej określenie „Krainy zranionego brata...”.

Ród Wołoszyna bierze początek od libertynów wioski Welyki Łuczki, z której oprócz Wołoszynów, pochodzi ród jeszcze jednego znanego ukraińskiego działacza – Michała Łuczka (1789–1843), autora gramatyki języka ukraińskiego (Wiedeń, 1830) i rękopisu wielotomowej historii Zakarpacia. Pierwsze wspomnienia o działalności Iwana Wołoszyna, dziadka Augustyna, pochodzą z 1830 roku. Ojciec Augustyna, Iwan Wołoszyn był księdzem. Trudno dziwić się, że wkrótce tradycję rodziną – służyć ludziom – przejął jego syn.

Augustyn Wołoszyn urodził się 18 marca 1874 roku w niewielkiej, ale malowniczej miejscowości Keleczyn, położonej w Międzygórzu (Miżhirszczyzna). Tutaj minęły lata jego szczęśliwego dzieciństwa, które opisał w opowiadaniu *Nad Keleczynom* i w wierszu *Moja rodzina*. W latach 1883–1892 Augustyn zdobywał wiedzę w użhorodzkim gimnazjum klasycznym, a potem w murach Uniwersytetu Budapeszteńskiego.

Po ukończeniu w 1896 roku studiów teologicznych (wyświęcony 22 marca 1897 roku) młody kapłan, oprócz odprawiania nabożeństw w języku ukraińskim, rozwinął wszechstronną działalność kulturalno-oświatową na całym historycznym Zakarpaciu (terytorium o wiele większe niż obecnie). Pod wpływem metropolity Andrzeja Szeptyckiego stał się bojownikiem walki o ukraińską Cerkiew i język ukraiński. W skomplikowanych społecznych uwarunkowaniach wykazał się umiejętnością strategicznego myślenia i prawidłową oceną celów bliskich i dalszych oraz ich ewentualnych następstw. W tym kontekście ks. Augustyn Wołoszyn był godnym kontynuatorem tradycji biskupa Andrzeja Baczynskiego (1732–1809), wybitnego działacza religijnego Ukrainy, którego osiągnięcia w dziedzinie oświaty wysoko oceniał Iwan Franko.

W latach 1912–1938 Augustyn Wołoszyn był dyrektorem Nauczycielskiego Seminarium w Użhorodzie. Niestrudzony działacz zdobywał zasłużony autorytet w szerokich kołach kulturowych, naukowych i cerkiewnych. Napisał i wydał w języku ukraińskim w latach 1899–1944 ponad czterdzieści pozycji książkowych. Wśród nich należy wymienić tytuły: *Nauka o liczbach* (Nauka pro czysza – 1919); *Metodyczna gramatyka języka ukraińskiego* (1. wyd. 1899, 2. wyd. 1919, 3. wyd. 1923); *Pedagogika i dydaktyka* (1923); *Historia pedagogiki* (1923); *Psychologia pedagogiczna* (1932); *Metodyka nauczania narodowo-szkolnego* (1935); *Logika* (1935); *O prawie szkolnym w przyszłym państwie ukraińskim* (Pro szkilne prawo buducznoji ukraińskojj derżawy – 1942) i inne.

W procesie formowania się uczonego i działacza kulturalno-społecznego, przemożny wpływ miały jego związki twórcze z przedstawicielami inteligencji takich ośrodków, jak: Lwów, Stanisławów, Kolomyja, Przemyśl. Był on zdecydowanym zwolennikiem idei zjednania duchowych dążeń wszystkich ukraińskich ziem w jeden kulturalny matecznik. Bronił tej idei, wykorzystując programowe założenia partii Chrześcijańsko-Narodowej, której przewodził na Zakarpaciu.

Dzięki różnorodnej działalności o. Augustyn Wołoszyn cieszył się prawdziwą miłością narodu i otrzymał przydomek „Ojciec Wołoszyn” („Bat’ko Wołoszyn”). Takim zaufaniem darzono w Ukrainie Zakarpackiej tylko o Aleksandra Duchnowicza (1803–1865), którego imię nie schodziło ze szpalt licznych gazet i czasopism, ukazujących się w dwudziestych i trzydziestych latach w krainie gór i dolin. W 1922 roku o. A. Wołoszyn założył gazetę „Swoboda” (od 15 czerwca 1938 roku „Nowa Swoboda”), która od 1925 roku była naczelnym organem Chrześcijańsko-Narodowej Partii Zakarpacia. Od 1921 roku wydawał przeznaczony dla wiernych grecko-katolickiego obrządku, miesięcznik „Błahowist”, który przetrwał do 1939 roku. Jako redaktor, wydawca, publicysta niestrudzenie służył popularyzacji zdobyczy kultury ukraińskiej, znajomości historii Ukrainy Zakarpackiej, bogactwa sztuki ludowej, nie zaniebując obiektywnych wieści z Ukrainy Nadnieprzańskiej, z Galicji, a zwłaszcza o najtragiczniejszym okresie w historii narodu ukraińskiego, o straszliwym głodzie na początku lat trzydziestych. Imię ks. Augustyna Wołoszyna związane jest też z działalnością towarzystwa „Proświta” założonego na Zakarpaciu 9 maja 1920 roku. W marcu 1939 roku, Sejm Ukrainy Karpackiej ogłosił niepod-

jęłość Srebrnej Ziemi i prezydentem Ukrainy Karpackiej wybrał ks. Augustyna Wołoszyna. Jednak 15 marca 1939 roku wojska węgierskie zdławiły wolność w Ukraińskich Karpatach.

Ostatnie lata życia ks. Augustyn Wołoszyn był profesorem-wykładowcą na Wolnym Ukraińskim Uniwersytecie w Pradze, a przez krótki czas jego rektorem. 21 maja 1945 roku aresztowano go i wywieziono w tajemnicy do Moskwy. Zmarł na skutek przesłuchań 19 lipca 1945 roku w więzieniu Lefortowskim.

Dorobek ks. Augustyna Wołoszyna jest ogromny i, jak dotąd, niedoceniony. Jego naukową spuściznę i życie, należy bowiem rozpatrywać w szerszym kontekście.

Wkład Augustyna Wołoszyna, wybitnego ukraińskiego pedagoga, w teorię i praktykę myśli pedagogicznej trudno przecenić. Syn Ukrainy Zakarpackiej, znakomity działacz kulturalny, społeczny i religijny, uczony, był zawodowym pedagogiem w pełnym tego słowa znaczeniu. Godnie kontynuował najlepsze tradycje poprzedników, jak: A. Baczyński, I. Orłaj, M. Bałudiańskij, J. Huca-Wenelin, P. Łodij, W. Kukulnyk, M. Łuczka, O. Duchnowycz. Oni właśnie związani byli z duchowymi zmaganiem nie tylko narodu ukraińskiego, lecz także polskiego, bułgarskiego, rosyjskiego, węgierskiego, czeskiego, słowackiego, niemieckiego, rumuńskiego.

Nikt nie zaprzecza, gdy pada stwierdzenie: archeologia – matką historii. Szukając paraleli między archeologią a pedagogiką, to pedagogika będąc nauką o wychowaniu – jest przewodniczką życia. Pedagogiczną myśl odnosi się do minionego i współczesnego bytu narodu. W tym kontekście naukowe poglądy Augustyna Wołoszyna, niesprawiedliwie zapomnianego uczonego-pedagoga, zasługują na szczególne przypomnienie. A. Wołoszyn analizował zdobycze zarówno ukraińskiej, jak i obcej pedagogiki w licznych opracowaniach książkowych (na przykład *Korotka istorija pedagogiki* – Użhorod, 1932; *Łohika* – Użhorod 1935), przedstawiając spostrzeżenia oraz wnioski wynikające z doświadczeń.

W 1919 roku A. Wołoszyn wydał cztery książki, w tym m.in. *Metodyczeska hrammatyka karpatorusskoho jazyka dla narodnych szkol* (pierwsze wydanie jeszcze w 1899 roku w Użhorodzie), *Nauka o czystlach dla IV kl. nar. Szkol*. Na początku lat dwudziestych wydaje jeszcze kilka prac: *Fizyka* (Użhorod 1921), *Nauka stylizacji* (Użhorod 1923), *Pedagogika i dydaktyka* (Użhorod 1923) i inne. Na szczególną uwagę zasługuje gruntowne studium *Pedagogika i dydaktyka dla uczytelskich seminarij*, które dwukrotnie ukazało się w Użhorodzie (1923, 1935). W pracy tej (186 stron) rozpatrywał 115 problemów, które zostały przedstawione w czterech rozdziałach: *Pedagogika ogólna*, *Wychowanie fizyczne*, *Wychowanie duchowne i Dydaktyka*. W centrum uwagi stawał proces wychowania dziecka.

A. Wołoszyn wyróżnił 5 elementów procesu wychowania, a mianowicie: rodzinę, szkołę, państwo, cerkiew, wychowawcę. Czynniki te wzajemnie się uzupełniają – tworzą całość. Mówiąc o „ideałach wychowania”, uczony ukraiński szczególną uwagę zwracał na fakt, że różne narody odmiennie wyjaśniają to zagadnienie. W książce *Pedagogika i dydaktyka* z przekonaniem broni tezy, że dziecko nie może być „bezprawnym przedmiotem wychowania”. Wychowanie

dziecka zależy bowiem od wielu zasad, a przede wszystkim – od nauczyciela wychowawcy.

Według poglądu A. Wołoszyna, proces wychowania w rodzinie i w szkole należy tak kształtować, aby dziecko mogło rozwijać się bez zahamowań „intelektualnie i moralnie”. W tym aspekcie uźródodził badacz zgadzał się z tezami tak znanych pedagogów, jak: Montaigne, Rousseau, Tolstoj, Schiller. Charakterystyczne są poglądy A. Wołoszyna na ewolucję „moralnego charakteru dziecka” w rodzinie – podstawowej komórce wychowania człowieka. To przede wszystkim rodzice mają być wzorem do naśladowania; rozwój, ukształtowanie, sformowanie moralnego charakteru „bierze swój początek na poziomie naśladowania, czyli przyzwyczajania”. Zgodnie z tym na uwagę zasługuje wniosek, że były to podstawowe warunki wychowania prawdziwego obywatela-patrioty. Założenia te aktualne są po dzień dzisiejszy.

Zdaniem Wołoszyna wychowanie człowieka trwa i przynosi efekty od najmłodszych lat, od pierwszych chwil życia dziecka aż do momentu osiągnięcia dojrzałości. Osoba starsza nie jest podatna na zabiegi wychowawcze. Dziecko w procesie wychowania może być ograniczone dziedzicznością i sytuacją życiową. Reasumując, „dziecko nie jest taką materią, jak wosk, z którego można ulepić, jaką chcemy formę, ale też nie jest taką całością, która na świat Boży przyniosła indywidualność”. Interesujący pogląd A. Wołoszyna-pedagoga na etapy wychowania dziecka, zawarty został w jego twierdzeniu, że należy rozróżnić w procesie wychowania „cztery doby” (etapy):

- 1) od niemowlęcia do małolatka;
- 2) od małolatka do siódmego roku życia;
- 3) od 8 do 15 roku, wiek dziecięcy;
- 4) od 15 do 24 roku życia, wiek młodzieńczy (1923, s. 17).

Wymienione etapy ograniczane są różnymi czynnikami, które pojawiają się w procesie wychowania. Należą do nich: a) naturalne skłonności dziecka w momencie jego narodzin; b) wpływ otaczającego środowiska (przyroda, towarzystwo); c) stan wychowania, jego jakość, a stąd i „niedostatki nauki i wychowania”. Znamienne jest, że A. Wołoszyn teoretycznie opisał i uzasadnił formy wychowania na każdym z tych etapów. Uczony zgadzał się z poglądem angielskiego myśliciela Herberta Spencera (1810–1903), który uważał, że każdy „pedagog powinien być filozofem”. Formowanie osobowości ze względu na pozycje światopoglądowe, przekonania, rozwój duchowy, osobiste i społeczne zainteresowania urzeczywistnia się poprzez pracę. W procesie wychowania należy brać pod uwagę stan zdrowia dziecka. A. Wołoszyn przestrzegał: wychowawca (matka, ojciec, nauczyciel) nie powinien „bić dziecka po głowie”, „ciągnąć za uszy, włosy”, aby „nie zaszkodzić systemowi nerwowemu dziecka”. W procesie wychowania moralnego dziecka należy szeroko stosować takie formy, jak: „zabawa, bajka i rozmowy”. Bajka – według poglądów uczonego – powinna być duchową zabawą małolatka, „powinna być taka, żeby w duszy rozwijała żywą i przyjemną obecność fantazji i uczuć” (1923, s. 19).

Szczególną uwagę przykładał A. Wołoszyn do roli pracy w procesie wychowania dorastającego pokolenia. Rozbudował poglądy Edouarda Claparède'a

(1873–1940) – francuskiego psychologa i pedagoga, jednego z twórców pedagogiki eksperymentalnej – na temat klasyfikacji typów pracy. Umownie, a czasami zdecydowanie różnią się cztery jej typy: a) lekka, b) interesująca, c) ciężka, d) nudna. Przy tym należy ciągle obserwować dziecko; a gdy jest zmęczone, trzeba mu dać możliwość wypoczynku. Kiedy dziecko bawi się w szkole, to „nie należy go dalej przymuszać do pracy”.

Zaakcentować należy ważne myśli A. Wołoszyna na temat duchowego wychowania dziecka, które uważał za „pierwszy warunek rozwoju intelektualnego”. Dziecko powinno otrzymać „jak najwięcej możliwości poznania świata zewnętrznego”.

Duchowe „wychowanie ma wzmacniać świeżość i rzeźkość sił dziecięcego rozumu i nie dopuszczać do indyferentyzmu, ospałości, lenistwa”. Według zakarpackiego uczonego wielkie znaczenie miałyby taka szkoła, która funkcjonowałaby na zasadach patriotyzmu; gdyż powinna ona krzewić miłość i zainteresowanie ojczystym językiem, zwyczajami narodowymi, tradycją i kulturą w ogóle. Pedagog nakreślił sposoby i środki tych działań.

Widoczne rezultaty duchowego wychowania dzieci mają – zdaniem A. Wołoszyna – miejsce w tych szkołach, w których rzetelnie wykłada się historię i geografę – przedmioty, materiały, które można i trzeba łączyć zarówno z historią ojczystego kraju, jak i bogactwem i pięknem rodzinnego miasta czy wioski. Realizując te cele, przykładał dużą wagę do roli nauczyciela szkoły ludowej, który powinien z niezwykłym zaangażowaniem przekazywać uczniom wszystko co narodowe, własne i wypracowywać u dzieci uczucia miłości i powagi do swego i do innych narodów (Wołoszyn, 1921, s. 8–9; Josyp, s. 338).

Autor *Pedagogiki i dydaktyki* podzielał poglądy innych uczonych na temat form procesu wychowania. Uważał, że to zadanie najbardziej efektywnie można realizować w trakcie wykładów z języka ojczystego, poświęcał więc temu problemowi dużo miejsca. Fundamentalne znaczenie w identyfikowaniu się z narodem miała dla niego nauka języka.

Wychowanie dzielił na: a) indywidualne, b) zespołowe. Przy czym dawał przewagę wychowaniu indywidualnemu, ponieważ jego rezultaty „ściśle zależą od wychowawcy”, zwłaszcza w takich instytucjach oświatowo-wychowawczych, jak sierociniec czy szkoła-internat. W sierocińcach powinny być zatrudniane kobiety, gdyż w najbardziej ekstremalnych warunkach wykazują większą cierpliwość niż mężczyźni i „mają do wychowanków ciepłe uczucie i macierzyńskie serce”.

Analiza prac pedagogicznych Augustyna Wołoszyna ukazuje, że był on dobrym metodykiem. Na początku lat dwudziestych skonstruował całościowy system poglądów na metodykę stosowaną i dydaktykę ogólną<sup>1</sup>. Uczony wyróżnił trzy zakresy dydaktyki ogólnej, czego uczyć, jak uczyć i w jaki sposób zapewnić w szkole dyscyplinę. „Uczyć znaczy – podkreślał A. Wołoszyn – przekazać nowe poznanie, aby ono stało się własnością duszy ucznia”. Celem „nauki w szkole jest wychowanie ucznia”. Z tego podstawowego założenia wynikały następujące zadania szkoły: 1) rozwijać fizyczną siłę przez odpowiednie zabawy i sport; 2) chronić i rozwijać zdrowie; 3) przekazywać wiedzę;

4) rozbudzać uczucia harmonii i piękna przyrody; 5) zaznajamiać z osiągnięciami sztuki narodowej; 6) przygotować do życia poprzez wdrażanie do pracy; 7) przygotować ucznia do umiejętności współżycia.

A. Wołoszyn nadawał osobowości nauczyciela i jego pedagogicznym uzdolnieniom decydującą rolę. Podzielał poglądy niemieckiego uczonego Ernesta Lindego, który stwierdzał: „metoda pracy nauczyciela tylko wtedy jest skuteczna, a nauczanie staje się sztukiem, kiedy nauczyciel jest artystą i w nauczanie wkłada całą swoją osobowość”. Bez wątplenia, na sukces ucznia składa się niestrudzona, czasem zupełnie niezauważalna, praca nauczyciela. Jego wiedza, miłość do dzieci, umiejętność rozbudzania ciekawości do nowego, odkrycia nieznanego, to najważniejsze atuty nauczyciela. Główna myśl A. Wołoszyna zawarta jest w pragnieniu poznania, co swego czasu sformułował niemiecki filozof J. Kant (1724–1804): „odkrywać ludzkie w człowieku – to najważniejsze zadanie nauczyciela”. Prace znakomitych uczonych niemieckich – Hegla, Fichte i Kanta – były mu doskonale znane.

Kończąc przegląd poglądów A. Wołoszyna, należy podkreślić wyjątkowo istotną rolę metodyki nauczania różnych przedmiotów: języka ukraińskiego, teologii, historii, geografii, krajoznawstwa, nauki o liczbach (matematyka), fizyki, nauki o gospodarstwie wiejskim, malowania, śpiewu i gimnastyki itp.

Augustyn Wołoszyn napisał jeszcze jedną ważną pracę, która nie została zauważona przez badaczy. Chodzi o bogatą w treść broszurę *O wychowaniu socjalnym* z 1924 roku. Dokonał w niej krótkiego przeglądu ewolucji socjalizmu, słusznie zauważając, że społeczeństwo odczuwa postępowe zmiany w zależności od stopnia kulturalnego rozwoju. Rolą więc wychowania socjalnego jest „szerzyć kulturę, nieść światło wiedzy i czynić dobro we wszystkich sferach życia” (s. 52). Pedagogikę socjalną rozpatrywał w sensie: a) pozytywistycznym; b) idealistycznym. Według jego poglądu pedagogika socjalna powinna być oparta na moralności, oświeceniu, a także „wychowaniu woli”.

Ciekawą rolę wyznaczał idei socjalistycznej, rozpatrując ją jako „ideę społecznej solidarności”. Świadczy to, że były mu bliskie idee i poglądy Saint-Simona, Comte’a.

W broszurze *O wychowaniu socjalnym* dużo miejsca poświęcał wychowaniu dzieci w szkole. Proces wychowania powinien opierać się na współdziałaniu szkoły i rodziców, którzy pragną, aby ich dzieci zdobyły potrzebną wiedzę. Szkoła powinna mieć własny samorząd, zapewniający „swego rodzaju autonomię dla uczniów”. W tym kontekście na szczególną uwagę i analizę zasługuje rozdział „Nauka o dziecku”. Pedagogika socjalna posiada kontekst teoretyczny i praktyczny. Proces wychowania jest różny w środowisku wiejskim i miejskim.

A. Wołoszyn, pedagog-humanista, czerpał swoje rozumienie dobroci i miłości do człowieka z Pisma świętego, a także z prac: Komeńskiego, Pestalozziego, Herbart, Goethego, Rousseau, Szekspira, Szewczenki, Tolstoja; był głęboko przekonany, że wychowanie powinno być przepojone „ideą ludzkiej solidarności” i „miłości do bliźniego”. Stąd wyprowadzał tezę: „kara fizyczna w szkole szkodzi zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi. Szkodzi nauczycielowi, bo

zmniejsza miłość do niego i szacunek. Żadna kara nie powinna niszczyć moralnej godności człowieka”.

Prace A. Wołoszyna posiadają specyficzną narrację religijną oraz humanistyczne podejście do istoty przedmiotu. W książeczce pt. *Metodyka* (Użhorod, 1935) znajduje się, między innymi rozdział „Metodyka nauki wiary”, w którym zawarta jest istota wiary.

Autor *Metodyki* zajmował się także – pierwszy na Zakarpaciu – wychowaniem seksualnym dorastającej młodzieży. Nie ze wszystkimi zaleceniami można dzisiaj się zgodzić, jednak na ówczesne czasy były one przyjmowane ze zrozumieniem jako „porady uniwersalne”. Poświęcił cykl wykładów o tzw. harmonijnym wychowaniu seksualnym, opierając się na nauce teologicznej. Jego ogólne stwierdzenia nie odbiegały jednak od ówczesnej myśli pedagogicznej znanych uczonych państw europejskich. Wyjątkowo podobny jest dorobek A. Wołoszyna z dorobkiem A. Komeńskiego i F. Ferstera. Najważniejszy jest wniosek Wołoszyna: „żeby ja duchowe... – zapanowało nad cielesnym” (s. 41).

Kolejnym krokiem w naukowym dorobku A. Wołoszyna było ukazanie się pracy *Pedagogiczna psychologia* (Użhorod, 1933). Nadał w niej pierwszorzędne znaczenie studiom psychologicznym. „Psychologia jest nauką, która opisuje i wyjaśnia duchowe zjawiska”. Do jej zadań należy „opis i wyjaśnienie procesów i zjawisk, które zachodzą w duszy ludzkiej. Czyli, zajmuje się poznaniem człowieka”.

Dokonał również podziału na psychologię ogólną i różnicową, gdyż „psychologię nie może interesować tylko to, co jest w duszy ogólne, ale i to, co jest różne” (s. 5). Skąd ta zależność? Prawdziwy nauczyciel i wychowawca jest wtedy wiarygodny, gdy jest psychologiem. Sukces jest rezultatem działalności pedagoga. W monografii tej dokonał klasyfikacji rodzajów pamięci. Wyróżnił „typ pamięci”: 1) wizualny, 2) akustyczny, 3) motoryczny, 4) mieszany. Przypomniat, że jednym z pierwszych, który zajmował się eksperymentalnie zagadnieniem „rozwijania pamięci u dzieci”, był moskiewski pedagog A. Nieczajew (1925). A. Wołoszyn nie kopiował badacza z Rosji, lecz prezentował swoje podejście do zagadnienia: „najważniejszym środkiem, sposobem rozwijania pamięci jest metoda zwyczajnego” powtarzania materiału. Szczególnie „cenną twórczą siłą naszej duszy” jest fantazja, a zwłaszcza fantazja dziecka. A. Wołoszyn podzielał pogląd – uczonego niemieckiego – A. Mehmanna (1920), który charakteryzował „dobrą fantazję”, jako: a) żywą, b) bogatą, c) oryginalną.

Uczucia człowieka A. Wołoszyn dzielił na: odczucia zmysłowe i uczucia duchowe. Omawiając temat „rozwijania odczuć estetycznych”, kładł nacisk na kształcenie smaku estetycznego dziecka; do dziesiątego roku życia ma ono jedynie wstępny charakter. Po dziesiątym roku można ucznia uwrażliwiać na krytykę intuicyjną. W wydaniu z 1935 roku, które zdecydowanie różni się od poprzedniego, stwierdzał: „nauka w szkole w każdej sytuacji powinna rozbudzać miłość do prawdy i kształtować w duszach uczniów ideały dobra”. Wiele problemów *Psychologii pedagogicznej* przedstawionych zostało w formie popularyzatorskiej. Nie przeszkadzało to jednak autorowi *Psychologii pedagogicznej* w wykorzystaniu wielu prac naukowych uczonych ukraińskich, niemieckich,

czeskich, słowackich, francuskich, angielskich, węgierskich, rosyjskich. Spośród plejady uczonych należy wymienić najbardziej znane nazwiska: S. Rusow, J. Jarema, I. Hendrich, W. Stern, O. Kulpe, W. Wundt, E. Linde, P. Janet, A. Binet, E. Claparède, A. Nieczajew, L. Wygotski, O. Willmann, A. Mehmman, F. Szmidt i inni. Zakres wykorzystanych prac, jeszcze raz potwierdza fakt, że A. Wołoszyn znalazł znakomicie najnowsze osiągnięcia pedagogiki w drugiej połowie XIX i pierwszej XX wieku. Dlatego nie należy się dziwić, że *Psychologia pedagogiczna* cieszyła się znacznym popytem i była podstawowym podręcznikiem dla zakarpaccy działaczy oświatowych. Odnosi się to także do innych prac Wołoszyna, a zwłaszcza *Dydaktyki* (Użhorod, 1932), *Logiki* (Użhorod, 1935). A. Wołoszyn napisał *Dydaktykę* w dwóch częściach, które były rozpowszechniane „na prawach rękopisu” nakładem Towarzystwa Pedagogicznego Podkarpackiej Rusi. Niestety, nie udało się dotrzeć do pierwszego wydania. Mieliśmy do dyspozycji jedynie drugą część tej pracy. Zawierała ona dwa rozdziały: „Dydaktyka ogólna” i „Szkoła i nauczyciel”.

Tak pierwszy, jak i drugi rozdział podzielony jest na bardziej szczegółowe podrozdziały, w których bardzo krótko mówił o roli planu nauczania w szkole państwowej, rozkładu godzin, wycieczek, święta szkoły, teatru, wyrabiania estetycznego smaku, kształtowania poczucia patriotyzmu („wychowanie w duchu narodowym w szkole”), a także rozwoju życia religijnego. W rozdziale drugim – „Szkoła i nauczyciel” – rozpatrywał metody i warunki wychowania dzieci. Autor nie pominął problemu umiejętności pedagogicznych, taktu nauczyciela w prowadzeniu zajęć z chłopcami czy dziewczętami, w niższych i wyższych klasach, utrzymania posłuszeństwa (trzy fazy: bezpośrednia sugestia, pośrednia sugestia i autosugestia). Zwracał uwagę na umiejętne wykorzystywanie w procesie wychowania: nakazów, zakazów, porad, ostrzeżeń. Ważny jest w szkole nadzór, gdyż wskutek jego braku dziecko „może uczynić sobie lub innym wielką szkodę materialną lub moralną”. Na szczególną uwagę zasługuje paragraf 21, w którym A. Wołoszyn bronił słuszności tezy, prezentowanej w 1896 przez niemieckiego pedagoga Ernesta Lindego w książce *Osobista pedagogika*. Zacytuje słowa E. Lindego – „Metodyka pracy nauczyciela tylko wtedy jest skuteczna, a nauczanie staje się arcyzmem, gdy nauczyciel jest artystą, gdy w nauczaniu zaangażuje całą swoją osobowość (...). Zimny, obojętny człowiek nie będzie nigdy dobrym nauczycielem. Chociażby nie wiem jak trzymał się zasad dydaktyki” („Dydaktyka”, s. 34).

Inne problemy dydaktyczne znalazły swoje odbicie w książce pt. *Logika* z 1935 roku, która powstała we współpracy. Napisał ją A. Wołoszyn, a zredagował Andrzej Ałyskiewicz, znany działacz oświatowy z Przemyśla, dyrektor znakomitego klasycznego gimnazjum w Berehowie na Zakarpaciu. W pracy tej rozwinięty został temat: „co to znaczy »uczyć się«, a co oznacza »uczyc«? Uczyć się znaczy: łączyć nowe wiadomości z poprzednimi w jedną nierozzerwalną całość, w nowe związki strukturalne poprzez przyswojenie apercpcji, uwagę i zainteresowania (rozbudzenie duchowe, wszechstronne poznanie). Szkoła powinna przekazywać taką wiedzę, która służy celom wychowania racjonalnego”. Logika – według Wołoszyna – jest nauką o prawidłowościach sprawnego



myślenia. Autor dokonał klasyfikacji i podzielił logikę na ogólną (lub elementarną) i systematyczną (metodologię). Oto zasady logiki, z którymi proces wychowania i nauczania jest nierozzerwalny: „Logika lub nauka prawidłowego myślenia nie uczy nas myśleć prawidłowo, tak samo jak gramatyka nie uczy nas mówić, lecz jak podręczniki gimnastyki duchowej podaje nam zasady prawidłowego myślenia, których znajomość jest niezbędna każdemu wykształconemu człowiekowi, a tym bardziej nauczycielowi, aby mógł udowadniać lub porównywać prawdziwość swoich i innych poglądów i twierdzeń, aby uczyć się ostrożności i krytycyzmu w myśleniu”. A. Wołoszyn doszedł do wniosku, że: „Zasady logicznego myślenia zawarte są w odrębnej nauce zwanej logiką, która dobremu nauczycielowi powinna pomagać w przygotowaniu i wprowadzeniu dydaktyki, czyli zasad i sposobów nauczania”. Uczony dokładnie wyjaśniał sens „tworzenia pojęć” (konkretnych, zbiorowych, materialnych, abstrakcyjnych, wymyślonych, wyimaginowanych) w świadomości uczniów dzięki a) odnowieniu, czyli reprodukcji, b) abstrakcji, c) syntezie, d) kombinacji podstawowych konstytuowanych przedmiotów. Dziecko (uczeń) odmiennie od dorosłego człowieka „tworzy logiczne pojęcia” tylko wtedy, gdy posiada „wyobrażenie wiadomości o danym przedmiocie”.

Definicje różnorodnych systematycznych wyobrażeń zawarł w rozdziale „Metodologia”. Opisał także takie terminy, jak: indukcja, dedukcja, analogia, hipoteza, klasyfikacja nauk, historia logiki i inne. A. Wołoszyn bardzo szeroko omówił podstawowe zasady logiki, stworzone przez Sokratesa (469–399), Platona (427–347), Arystotelesa (384–322). Uwydatnił zdobycze cywilizacji z okresu odrodzenia i osiągnięcia w dziedzinie nauk przyrodniczych (matematyka, astronomia, fizyka), które powiązane są z takimi postaciami, jak: Kopernik, Galileusz, Łomonosow, Leibnitz, Kartezjusz, Bacon, Spencer, Humboldt, Wundt, Comte; i z filozofami takimi, jak: Wolter, Hegel, Kant. Propagował dzieła takich autorów, jak: J. Komeński, I. Pestalozzi, J.F. Herbart, F. Froebel, J.J. Rousseau, Erazm z Rotterdamu, H. Mann, J. Locke, a także J. Goethe, F. Schiller, L. Tołstoj, K. Uszyński. Wysoko oceniał zasługi Włodzimierza Sołowiowa (1853–1900), twórcy rosyjskiej myśli filozoficznej, powiązanej w sposób szczególny z Ukrainą.

A. Wołoszynowi zaimponowała teza francuskiego humanisty J.J. Rousseau z jego utworu *Emil, albo o wychowaniu* (pierwsze wydanie 1762 rok), że: „Człowiek rodzi się na świat słaby, a wychowanie powinno go wzmocnić, wzbogacić (przypis – M.Z.). Wychowawca powinien poznać naturę dziecka i chronić go przed wszystkim, co mogło by mu zaszkodzić”, inaczej – ma obronić „serce dziecka od złego”.

Należy zaznaczyć, że A. Wołoszyn przekonująco określił wartość teoretyczną pracy o metodzie analitycznej w procesie nauczania języków obcych, szczególnie zaś metody nauczania pisania i czytania tekstu obcojęzycznego, zwłaszcza literatury pięknej. Nie można się temu dziwić, gdyż przemożny wpływ na jego twórczość miały wartości estetyczne dzieł takich mistrzów słowa, jak: T. Szewczenko, L. Tołstoj, P. Kulisz, F. Schiller, O. Duchnowicz i inni. Interesujący jest fakt, że A. Wołoszyn uważał autora pracy *Wychowanie człowieka*

(1862), Friedricha Froebła za prekursora łączenia estetycznych kryteriów z pedagogiką wychowania przedszkolnego.

Augustyn Wołoszyn w wieloletniej działalności pedagogicznej uczułał na problem doskonalenia procesu nauczania. Był to dla niego program kompleksowy, którego koncepcja polegała na realizacji wielu zadań szczegółowych, zwłaszcza: a) procesu nauczania poprzez opanowanie podstawowych zasobów wiedzy i rozwoju intelektualnego ucznia, b) nauczanie i oświatę, przyczyniając się do formowania osobowości ucznia. „Nauczanie” tłumaczył, jako faktor takiej działalności, przedstawiając schemat „od nauczyciela do ucznia”. W nauczaniu zalecał aktywną pracę ucznia.

Nauczanie, według Wołoszyna, jest przekazywaniem nowej wiedzy, aby stała się ona wewnętrzną własnością ucznia. Szkoła przekazuje wiedzę, która służy celom wychowania. Wiedza jest produktem i czynnikiem pamięci, chłonności umysłu, myślenia, wyobrażeń, uwagi oraz innych procesów psychicznych, które składają się na rozumową dominantę w działalności człowieka. Z tego wysnuwał wniosek, że wiedza może być zdobyta w rezultacie aktywności człowieka (dziecka, ucznia). Nauczanie jest aktywnym, twórczym procesem realizowanym przez nauczyciela, który nie tylko powinien domagać się i egzekwować podstawowe umiejętności, lecz przekazywać w umiejętny sposób wiedzę swoim wychowankom i kształtować chłonność i gotowość do zdobywania i pogłębiania wiedzy.

A. Wołoszyn rozumiał znaczenie zdobywania wiedzy w twórczej pracy nauczyciela i uczniów. Innymi słowy – nauczanie i wychowanie zakłada wzajemne oddziaływanie nauczycieli i uczniów. Praca nauczyciela powinna być sztuką (s. 81). A. Wołoszyn bronił zasad psychologicznego podejścia nauczycieli i podkreślał wagę jego „intuicji”. Łącznie rozpatrywał problemy fizycznego i psychicznego rozwoju dziecka – im wyższy stopień dojrzałości organizmu, tym efektywniej dziecko się uczy. Mimo nauczania, psychiczny rozwój dziecka może ulec zahamowaniu. Dlatego nauczanie w jego najrozmaitszych przejawach staje się decydującym czynnikiem psychicznej aktywności, poprzez rozwijanie pamięci, myślenia, mówienia, kształcenia wyobraźni, percepcji itp. Konceptualny akcent uczony położył na intensyfikację procesu nauczania i wychowania poprzez pracę, estetykę, religię, aby aktywnie sprzyjać rozwojowi uczniów. Sukces w znacznej mierze zależy od umiejętności nauczyciela i jego aktywności. Należy więc wymagać od niego umiejętności w pracy, komunikatywności, ogólnej ogłady i zaangażowania w sprawę szkolnictwa. Oczekiwane są i pragmatyczne umiejętności poszerzania wiedzy oraz poczucie odpowiedzialności i obowiązkowości. Największą uwagę A. Wołoszyn koncentrował na należytych opracowywaniu programów nauczania, w których powinien być zawarty zakres treści oświaty i wychowania. Do planów nauczania należy dołączyć metodyczne wskazówki, które uwzględniałyby naturalny rozwój ucznia: a) wiek dziecka, b) konkretna charakterystyka, c) analiza percepcyjnych możliwości ucznia itp. Zasługują na uwagę porady Augustyna Wołoszyna jako pedagoga: konstruuąc plan pracy, nauczyciel powinien liczyć się z odmiennością i specyfiką każdej lekcji, która powinna stanowić harmonijną całość. Zadanie to

polega na sensownym ogarnianiu materiału w logiczną strukturę; od łatwego do bardziej skomplikowanego i trudnego.

A. Wołoszyn wyróżnia trzy czynniki rzutujące na jakość procesu nauczania:

1) kompetencja nauczyciela i zdolność percepcji ze strony uczniów – to podstawowy warunek, 2) poznawanie przedmiotu nauczania w szerokim kontekście, 3) systematyczność nauczania i wychowania. Podkreślał on słuszność zasady sformułowanej jeszcze przez J. Komeńskiego: „wzrokowe poznanie – złota zasada dydaktyki”. Ważna jest też forma przekazu materiału. Każdy wykład nauczyciela powinien emocjonalnie wpływać na dzieci i wywoływać autentyczny zachwyt wydarzeniem czy zjawiskiem. Na ogół wiadomości są lepiej przyswajane, jeśli stosuje się tak zwaną pokazową (audiowizualną) metodę prezentacji materiału. W tym kontekście należy wykorzystywać modele, rysunki, wzory ludowych wyszywanek, obrazy, wzorowe czytanie, artystyczne deklamowanie, umiejętność malowania na desce, trenowanie pamięci (*spiwomowki, skoromowki, zagadki*) i inne. Sukces nauczyciela zależy w znacznym stopniu od tego, czy prezentowany materiał jest zrozumiały dla uczniów na poziomie podstawowej percepcji i czy ma on praktyczne zastosowanie. Nauczyciel musi więc swobodnie operować przedmiotem nauczania, znać i liczyć się z psychologicznym rozwojem ucznia, dysponować doskonałym warształem słownym. Dzięki tym zaletom nauczyciel posiada umiejętności prowadzenia uczniów – według słów A. Wołoszyna – „do nowego poznania”. W takich warunkach uczeń zdobywa umiejętność samodzielnego myślenia, precyzyjnie i jednoznacznie formułuje i wypowiada myśli, ucząc się prawidłowego, obiektywnego rozpoznawania rzeczywistości (tego wszystkiego, co nas otacza).

Jako pierwszy na Ukrainie Augustyn Wołoszyn analizował metody nauczania i wychowania w świetle teoretycznych osiągnięć Komeńskiego, Pestalozziego, Herbart i Froebela. Nauczanie tylko wtedy jest pozytywne, kiedy wychowuje. Stąd – nierozzerwalność nauczania i wychowania, co jest podstawowym wnioskiem koncepcji nauczania i wychowania Augustyna Wołoszyna (Zymomrja i in., 1993; Zymomrja, 1995; Pahyria, 1997).

Znakomity uczoney ukraiński, A. Wołoszyn, opracowując metodykę nauczania i wychowania, podkreśla ogólnoludzkie ideały, które przyczyniają się do podnoszenia moralności w społeczeństwie, w życiu każdego obywatela i sprzyjają odrodzeniu duchowych dążeń w służeniu swojemu narodowi, a co za tym idzie, przyczyniają się do ogólnoludzkiego postępu i rozwoju.

Z języka ukraińskiego przetłumaczyli:  
*mgr Olga Petyk i mgr Bogdan Biłyj (Przemysł)*

## Przypisy

<sup>1</sup> Patrz: W. Markus: *August Wołoszyn*. Encyklopedia Ukrainoznawstwa, 1995, t. I., s. 315; H. Demian: *Augustyn Wołoszyn*. Talanty Bojkowszczyzny, Lwów 1991; W. Homonnaj: *Antologia pedagogicznej dumki Zakarpacia (XIX–XX w.)*. Użhorod 1992; M. We-

hesz., W. Zadrożnyj: *Welycz i trahedija Karpatskoj Ukrainy*. Użhorod 1993; W. Hrendża-Dońskij: *Spohady, Łysty, Twory*. T. IV. Waszyngton 1988; Ju Beleha: *Kulturno-oswitnia dijálnist A. Wołoszyna*. Suspilno-polityczni widnosyny na Zakarpattii w 20–301, XX w. – Użhorod 1992; P. Czuczka: *Augustyn Wołoszyn i pytannia ukraïnskoï mowy w Zakarpattii*. Priasziw 1991.

## Bibliografia

Baleha Ju.: *Kulturno-oswitnia dijálnist A. Wołoszyna*. Suspilno-polityczni widnosyny na Zakarpattii w 20-301, XX w. Użhorod 1992.

Czuczka P.: *Augustyn Wołoszyn i pytannia ukraïnskoï mowy na Zakarpattii*. Priasziw 1991.

Demian H.: *Augustyn Wołoszyn*. „Talanty Bojkowszczyzny”, Lwów 1991.

Hrendża-Dońskij W.: *Spohady, Łysty, Twory*. T. IV. Waszyngton 1988.

Homonnaj W.: *Antologia pedagogicznej dumki Zakarpacia (XIX–XX w.)*. Użhorod 1992.

Jósyf J.W.: *Augustyn Wołoszyn i mowna dyskusja 20-ch rokóv XX st. Ukraïnska mowa na Zakarpattii u mynulomu i siohodni*. Użhorod.

Markus W.: *Augus Wołoszyn*. Encyklopedia Ukrainoznawstwa, 1995.

Mehmann A.: *Intelligenz und Wille*. Berlin 1920.

Nieczajew A.: *Rukowodstvo k eksperymentalno-psychologiceskomu isledowaniju dzieciej*. Moskwa 1925.

Nosa E., Turianycia W.: *Augustyn Wołoszyn pro statewe wychowannia molodi*. Materialy naukowoi konferenciji, pryświaczenoji pamiaty I. Pańkewycza. Użhorod 1992.

Pahyria W.: *De mohyla Augustyna Wołoszyna*. Dukla 1997.

Wehesz M., Zadorožnyj W.: *Welycz i trahedija Karpaskoi Ukrainy*. Użhorod 1993.

Wołoszyn A.: *Korotka istorija pedahohiki dlia uczytelskich seminarij*. Wyd. 2. Użhorod 1931.

Wołoszyn A.: *Łohika – Zložyw Augustyn Wołoszyn*. Oprac. Andrij Alyśkiewycz. Użhorod 1935.

Wołoszyn A.: *Metodyka*. Użhorod 1995.

Wołoszyn A.: *O pyśmennom jazyci podkarpatskich rusynow*. Użhorod 1921.

Wołoszyn A.: *Pedagogika i dydaktyka dla waczytelskich seminarij*. Użhorod 1923.

Wołoszyn A.: *Psychologia pedagogiczna*. Użhorod 1993.

Zymomrja M., Hommonaj W., Wehesz M.: *Augustyn Wołoszyn*. Użhorod 1993.

Zymomrja M.: *Augustyn Wołoszyn – wyudatnyj uczenyj – pedahoh Ukrainy*. Dukla (Priasziw) 1995.

# RECENZJE

RUCH PEDAGOGICZNY 1-2/2000

**Bolesław Niemierko**

*Pomiar wyników kształcenia*  
WiSiP SA, Warszawa 1999, s. 312

Profesora B. Niemierki nie trzeba przedstawiać. Można tylko przychylić się do panującej opinii, że jest on najwybitniejszym polskim znawcą pomiaru dydaktycznego. Monografia *Pomiar wyników kształcenia* jest jego kolejną, ważną publikacją wydaną przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA. Autor stwierdza, że napisał monografię dla odpowiedniej, wyselekcjonowanej grupy odbiorców. Są nimi nauczyciele szkół ogólnokształcących i zawodowych, a także studenci uczelni pedagogicznych i nauczycielskich kierunków uniwersytetu. Myślę jednak, że ze względu na jej wysokie wartości tematyczno-metodologiczne oraz instruktażowe wręcz potraktowanie tematu, może być ona zaproponowana także i tym, którzy interesują się lub interesować się będą w przyszłości pomiarem wyników kształcenia lub ogólniej – zajmą się podnoszeniem jakości kształcenia.

Książka składa się z trzech części. Pierwsza część zawiera cztery rozdziały poświęcone przygotowaniu pomiaru dydaktycznego. Siedem następujących rozdziałów, to część druga skupiająca się na konstruowaniu i zastosowaniu testów pomiaru dydaktycznego. Trzecia część – cztery rozdziały, których głównym celem jest analiza i wytyczenie drogi do właściwego wykorzystania wyników pomiaru. Rozdziały korespondują ze sobą i ściśle są powiązane za pomocą specjalnego diagramu – schematycznego rysunku statku, którego poszczególne elementy są jednocześnie elementami, rozdziałami książki. Motyw statku powtarza się na początku każdego rozdziału, a jego „wytuuszczony element” jest jednocześnie wskazówką,

który z rozdziałów jest brany pod uwagę. Na końcu każdego rozdziału autor podsumowuje rozważania, prezentując główne pojęcia, a także przedstawiając pozytywne i negatywne wnioski, jakie nasunęły się przy omawianiu danego zagadnienia. Stawia również przed czytelnikami szczególne zadanie – rozwiązanie kilku ćwiczeń. Jest to swoistego rodzaju test autorski z zadaniami otwartymi, który ma dać odpowiedź na pytanie, czy dokładnie przeczytaliśmy publikację? Wynik tego testu znać będzie oczywiście tylko sam czytelnik.

Rozdział I poświęcony jest nauczycielskiemu systemowi kształcenia. Po zdefiniowaniu sytuacji dydaktycznej, autor skupił się na opisie całego systemu dydaktycznego, uwzględniając i opisując dokładnie jego podział na trzy wielkie grupy: autorytarny, humanistyczny i technologiczny oraz przedstawiając głównych jego prekursorów. Szczególną uwagę zwraca na system kształcenia nauczycieli. Przedstawia podejście systemowe, po czym analizuje jego składniki, pokazuje punkty krytyczne, które mogą być wskazówką, jak należy wprowadzić tzw. zmianę systemową. Na zakończenie rozdziału autor prowadzi rozważania nad ewaluacją systemu kształcenia, zarówno kształtującą jak i sumującą, oraz w punktach wymienia najczęstsze przyczyny i okoliczności zmian wprowadzanych do warsztatu dydaktycznego nauczyciela.

Rozdział II traktuje o operacjonalizacji celów kształcenia. Według autora ustalenie odpowiednich celów kształcenia – jest naczelnym postulatem dydaktyki i pomiaru dydaktycznego. Rozdział rozpoczyna się od zdefiniowania i dokładnego omówienia elementu treści kształcenia, jakim jest każda czynność opanowywana przez ucznia. Poprzez analizę grup tych czynno-

ści autor dochodzi do celów kształcenia, by następnie zająć się taksonomią celów kształcenia, zwłaszcza taksonomią celów praktycznych i celów poznawczych. Na zakończenie przechodzi do systemu treści kształcenia, ujętego w postaci programów kształcenia.

Kolejne rozdziały – III i IV – autor przeznaczył na pokazanie, w sposób przejrzysty i zrozumiały, jak należy tworzyć własny test osiągnięć szkolnych, czyli narzędzie pomiaru dydaktycznego. Test bowiem powinien być budowany świadomie, przez odpowiednio przygotowanego do tego konstruktora i przede wszystkim powinien się charakteryzować planowością działań. Poznajemy także ogólne zalety i wady oraz główne strategie planowania dydaktycznego i trzy rodzaje planu testu: opisowy, graficzny i tabelaryczny.

W części II – krok po kroku poznajemy tajniki konstruowania i budowania testów pomiaru dydaktycznego. Same tylko tytuły rozdziałów „Budowanie zadań praktycznych”, „Budowanie pisemnych zadań otwartych”, „Budowanie pisemnych zadań zamkniętych”, „Organizacja testowania”, „Analiza i ocena zadań” i „Jakościowa analiza testu” świadczą o rzetelności pod ręcznika oraz o możliwości praktycznego wykorzystania danych instruktażowych w pracy nauczyciela.

W części III rozdziały skupione zostały wokół celu: „Jak w sposób umiejętny i nie krzywdzący ucznia wykorzystać wynik pomiaru dydaktycznego?”. W rozdziale XII, który jest jednocześnie pierwszym rozdziałem tej części, autor zajął się tłem i otoczeniem wyników pomiaru osiągnięć poznawczych i psychomotorycznych ucznia, czyli kontekstem dydaktycznym, także w ujęciu międzynarodowym. Pro wadzi rozważania na temat związku kontekstu z trafnością pomiaru osiągnięć ucznia oraz z przewidywaniami przyszłych osiągnięć ucznia. W kolejnym rozdziale uzmysławia nam, czym jest ocena szkolna i jak powinna być interpretowana, przedstawia swój pogląd na temat skali stopni szkolnych i, korzystając ze swego doświadczenia pedagogicznego, przypo-

mina, że uczniom potrzebne jest zrozumienie i wspieranie w dążeniu do wiedzy – a nie tylko suche interpretowanie ich wyników kształcenia przez nauczycieli. Korzystając z doświadczenia naukowców amerykańskich, przedstawia standard kompetencji nauczycieli w zakresie osiągnięć uczniów. W rozdziale XIV zapropo nował sposoby konstrukcji skal różnicowych, stosowanych w psychologii, służących do porównywania zdolności, osiągnięć, a także innych cech osobowości ludzi.

Ostatni – XV – rozdział dotyczy ewaluacji systemu dydaktycznego – zbierania swoistego rodzaju danych o warunkach, przebiegu i wynikach działań dydaktycznych w systemie, w którym pomiar został dokonany. Ewaluacja w całym procesie kształcenia potraktowana jest bardzo poważnie i w schematycznym rysunku „statku” jest przedstawiona nieprzypadkowo jako śruba napędowa całej jednostki. Poznajemy różne rodzaje, metody przeprowadzenia ewaluacji, a także typy badań ewaluacyjnych i ich powiązania z jakością systemu dydaktycznego.

Na zakończenie, odwołując się do znanych uczonych, B. Niemierko odpowiada na pytanie, kim jest ewaluator i jakie powinien mieć predyspozycje. Jest to bardzo ważne zagadnienie, gdyż w obszarze edukacji jest pełno pseudo- edukatorów, którzy uprawiają pseudo- ewaluację. Książka zawiera wiele zestawów pytań, ćwiczeń i bardzo szeroki wybór cytowanej literatury.

Pozycja ta, dzięki niezaprzeczalnym walorom, spełni zadanie i z pewnością wzbudzi zainteresowanie czytelników.

Henryk Bednarczyk  
Jarosław Sitek  
*Institut Technologii Eksploatacji  
w Radomiu*

Kazimierz Denek

*Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*  
Wydawnictwo Adam Marszałek,  
Toruń 1999

Najwierniejszymi czytelnikami „Ruchu Pedagogicznego” są nauczyciele akademicy i szkolni. Z myślą o tych drugich – nauczycielach studiujących – wybrałam do prezentacji najnowszą książkę Kazimierza Denka *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Autor jest profesorem zwyczajnym Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest znanym dydaktykiem i wytrwałym turystą. Ostatnią swoją książkę – którą pragnę polecić nauczycielom-studentom – autor potraktował jako wyzwanie, mimo iż nie po raz pierwszy podejmuje problematykę aksjologiczną edukacji szkolnej. Tym razem jednak zapowiada zrobić to całościowo i bardzo gruntownie, by zadowolić szeroki krąg odbiorców. Jednak, jak pisze we wstępie, bardzo mu zależy na tym, by aksjologiczne ujęcie edukacji szkolnej, jej wartościowe aspekty trafiły do świadomości nauczycieli. Podzielam jego intencje.

Książka ma znakomite recenzje profesorów: Józefa Skrzypczaka i Stanisława Palki. Mimo że nie należy do lektur łatwych, zachęcam do niej naszych ambitnych, studiujących nauczycieli. Usatysfakcjonuje ich nie tylko merytorycznie, ale wzmacni ich samopoczucie zawodowe i zainspiruje do działania praktycznego.

Kwestie merytoryczne autor rozwija w porządku logicznym, zaczynając od definicji wartości i ich znaczenia w edukacji (rozdział I). Omówienie różnych kategorii wartości kontynuuje w rozdziale II, zaś praktyczne techniki ich klasyfikacji w procesie dydaktycznym rozpatruje w rozdziale III. Wybrane nośniki wartości, jak język, nauczyciel, uczeń, student, opisuje w kolejnych rozdziałach IV, V, VI. Podstawowy kurs z aksjologii edukacji kończy się w rozdziale VII, w którym autor określa nowe standardy kompetencji nauczycielskich i rysuje wizję ich wykształcenia. Jeśli prawidłowo odczytałam intencje autora, książka kończy się optymi-

stycznym przesłaniem: to kompetentni nauczyciele wprowadzają młode pokolenie w świat wartości, uczą młodych całościowo postrzegać świat i wartościować go; zadbajmy więc o kształcenie i dokształcanie nauczycieli. Wprawdzie jest to tylko przypomnienie władzom oświatowym podstawowej powinności wobec nauczycieli i społeczeństwa, jednak tchnie takim optymizmem i wiarą w historyczne posłannictwo nauczycieli, że każdy z nich powinien tę książkę wystudiować rozumem i sercem. Mam nadzieję, że swój optymizm autor przekaże nauczycielom w trudnym dla nich okresie wdrażania reformy szkoły. (To ten optymizm powoduje, iż wybaczam autorowi drobiazgowość omawianie w rozdziale VII praktyk pedagogicznych, ich przebiegu i warunków zaliczenia w uniwersyteckim kształceniu nauczycieli, podczas gdy państwowe uczelnie wyższe powinny – moim zdaniem – szybko przeprofilować monodyscyplinarne kształcenie nauczycieli na wielo- czy międzydyscyplinarne na potrzeby nowej, zintegrowanej szkoły. Wysiłek taki podjęły niepaństwowe szkoły wyższe.)

Chcę także zwrócić uwagę studiujących nauczycieli na praktyczną użyteczność rozdziału III książki K. Denka. Autor omawia w nim różne praktyczne techniki tzw. klasyfikacji wartości w procesie dydaktycznym. Wprawdzie są to sposoby wartościowania znane w świecie od dwudziestu lat, jednak u nas wciąż mało spopularyzowane, słusznie więc autor odsyła czytelnika zarówno do źródeł zagranicznych (np. L.E. Raths, M. Harmin i S.B. Simon: *Values and Teaching*, Toronto-London-Sydney 1978), jak i polskich (M. Gałaś: *Problem klasyfikacji wartości a edukacja kulturalna*. W: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Red. T. Kukulowicz, M. Nowak. Lublin 1997 lub M. Oleś: *System klasyfikacji wartości. Założenia, zastosowania, przegląd niektórych technik*. „Roczniki Filozoficzne KUL”, Lublin 1983). Zwłaszcza te drugie źródła, jako bardziej dostępne dla naszych studentów-nauczycieli, mogłyby ich zainspirować do twórczego wykorzystania w procesie dydaktyczno-wychow-

wawczym technik tam opisanych. Oto niektóre z nich: hierarchizowanie wartości, monologi na temat ważnych celów życiowych, wywiady, technika niedokończonych zdań, redagowanie norm postępowania, arkusze pytań introspekcyjnych. Te i wiele innych technik krystalizowania wartości służą do pogłębienia refleksji uczniów nad sobą i wartością swojego otoczenia; uczą preferencyjnego myślenia i działania. Umożliwiają więc nauczycielowi skuteczne pełnienie roli wychowawczej, osiągnięcie celów wartościowych społecznie i osobiście dla ucznia, które aktualna reforma tak bardzo preferuje. W tym sensie autor, niewiele uwagi poświęcając reformie, dobrze się jej przysłużył podpowiadając nauczycielom skuteczne techniki wychowywania. Warto z nich skorzystać!

Zachęcam też naszych studiujących nauczycieli do lektury rozdziałów V i VI, w których przeanalizowane zostały ważne dla edukacji nośniki wartości – język mówiony oraz pisany. Są to potencjalnie przebogate źródła różnorodnych wartości jednak niewykorzystane w procesie dydaktycznym i praktyce społecznej. Autor pisze: „...nowomowa i język potoczny goszczą na co dzień w szkolach. I tutaj szerzy się dziwna moda na język prymitywny, niechlujny, a nawet obsceniczny i wulgarny” (s. 132). Osądza: „...deprawacja języka jest świadectwem zawstydzającego regresu” (s. 126). I z nadzieją zwraca się do nauczycieli: „Trzeba zadbać, żeby język w procesie kształcenia zapewniał porozumiewanie się i by był bogatym źródłem kulturowych wartości. Największe możliwości kultywowania kultury języka ma szkoła” (s. 139). Trudno się z autorem nie zgodzić zarówno w ocenach, jak i w nadziejach. Osobiście żywię także nadzieję, że nauczyciele-poloniści docenią przebogaty wybór tekstów literackich poświęcony Ojczyźnie oraz skorzystają z niego w kształceniu literackim i patriotycznym młodzieży. To kolejny przykład użyteczności praktycznej prezentowanej książki. W rozdziale tym (o Ojczyźnie) obalone zostały mity i stereotypy sądów o młodzieży i Polakach w ogóle. Badania autora zaprzeczają m.in. temu, jakoby Oj-

czyzna i patriotyzm stały się dla młodzieży pustymi nazwami. Jednak badana młodzież ma bardzo słabo rozwinięte poczucie tożsamości z „Małą Ojczyzną”. Skądinąd wiemy, z jak wielką troską odnosi się do tego zaniedbania reforma oświaty. Walor użyteczności praktycznej prezentowanej książki idzie w parze z jej walorem kształcącym. Nauczycieli z pewnością zainteresuje ten fragment książki, w którym autor prezentuje system wartości preferowanych w ich środowisku. Jeśli go prześledzą, wzbogacą własną świadomość zawodową i wypostują wiele krzywdzących opinii o swoim środowisku. K. Denek przywołuje wyniki rozpoznania wartości preferowanych przez młodzież, dokonanego przez M. Szymańskiego w pracy *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy* (Warszawa 1998). Przedstawia je, interpretuje, tym samym odsłania trudną metodologię poznawania społecznych (grupowych) systemów wartości. Studiujący nauczyciele potrzebują wzorcowych procedur badawczych – radzę więc im odszukać je w książce K. Denka.

Rozprawa zawiera obszerną (ponad 300 pozycji) bibliografię aksjologicznej problematyki edukacji. Warto zauważyć, że większość zgromadzonej literatury pochodzi z lat 90. Jest więc bardzo aktualna. Stanowi bezcenną pomoc dla początkujących badaczy i nauczycieli praktyków.

Myślę jednak, że ambitni nauczyciele, dokształcający się np. na studiach podyplomowych, poszukują czegoś więcej. Reforma oświaty wymusza refleksję nad nowym sensem edukacji na początku XXI wieku, nad aktualną istotą procesu wychowania czy własnymi preferencjami zawodowymi. Niecodzienna sytuacja przetrasta możliwości wielu z nich. Teleologia nowej szkoły, aksjologia jej podstawowych dokumentów (misja, statut, programy nauczania i wychowania) domagają się odczytania na nowo, odsłonięcia ich aksjologicznej oferty. Jaki sens nadają te dokumenty reformowanej edukacji? Co oferują uczniom (społeczeństwu) programy i podręczniki? Jakie cele preferuje nowa szkoła? Jakie wartości dostrzegają nauczyciele w swojej pracy? Czy są skłonni



urzeczywistniać ideologię reformy w praktyce edukacyjnej? Oto niektóre, ważne – moim zdaniem – pytanie, które swoją aktualnością i natarczywością zdają się rzucać pedagogom wyzwanie. Autor rozprawy nie podjął go. Rozumiejąc, że nie jest to zadanie na miarę jednego, nawet wytrawnego badacza, nie łagodzi to mojego (zapewne i większości nauczycieli) zawodu po lekturze rozprawy. Oczekiwałam rzetelnej analizy aktualnej oferty aksjologicznej reformowanej szkoły, co zapowiada jej tytuł, jednakże nie znalazłam jej. Czytając książkę, śledziłam natomiast wysiłek autora skierowany na przekonanie czytelnika o związku wartości z człowiekiem i edukacją. Tak oczywiste prawdy nie usatisfakcjonują nauczyciela akademickiego. Intencje autora zapowiadane we wstępie – by zadowolić szeroki krąg odbiorców – należy chyba zaliczyć do „z gruntu niemożliwych” do urzeczywistnienia.

Uważna lektura prezentowanej książki wydanej przez Wydawnictwo Adama Marszałka z Torunia obniża odczucia estetyczne wyczulonego czytelnika. Dawno nie czytałam tak niestarannie wydanej książki. Zapewne pośpiech wydawcy nie przysłużył się dobrze popularnej publikacji Kazimierza Denka.

Józefa Chmielewska  
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP  
w Warszawie*

Bronisława Dymara (red.)

*Dziecko w świecie...: Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka (1996);*

*Dziecko w świecie marzeń.*

*Świat marzeń dziecka (1996); Dziecko w świecie przyrody. Książka do wychowania proekologicznego (1998); Dziecko w świecie rodziny – szkice o wychowaniu (1998); Dziecko w świecie szkoły. Szkice o wychowaniu (1998). Seria: Nauczyciele Nauczycielom.*

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

*Dziecko w świecie...* – to seria książek pedagogicznych pisanych przez nauczy-

cieli szkół podstawowych, średnich, a także akademickich dla nauczycieli pracujących w różnych typach szkół oraz dla osób zainteresowanych twórczą pracą z dzieckiem.

*Dziecko w świecie...* – to wizja szkoły uczniów, a nie tylko szkoły dla uczniów, to poszukiwanie możliwości pogodzenia pedagogiki serca z pedagogiką rozumu. Tak określa cele i przeznaczenie poszczególnych tomów B. Dymara – autorka i redaktor serii: *Nauczyciele Nauczycielom*.

Skupiając wokół swojej spójnej koncepcji liczne grono autorów, którzy edukację postrzegają jako zmianę jakościową szkoły i pracy nauczyciela, podejmuje ona próbę prezentacji wiedzy niezbędnej każdemu nauczycielowi dla rozumienia naturalnej spontaniczności dziecka kształtowania jego twórczej postawy wobec siebie i świata. Pisze: „Tradycyjne kształcenie zorientowane na wiadomości i umiejętności na trzecim miejscu stawia kształtowanie postaw, czyli formację osoby. Umiejętności kreowania, twórczego nastawienia do świata dziecko musi się uczyć. Szkoła, nauczyciel powinien aktywizować i umożliwić twórczy rozwój dziecka”.

Owa wizja szkoły uczniów, a nie tylko szkoły dla uczniów, wizja szkoły twórczości i dialogu prowadzi do akcentowania podmiotowości dziecka, do podjęcia próby integrowania wiedzy potocznej, naukowej i zaczerpniętej ze sztuki. W związku z tym treści i ich prezentacja językowa zyskuje wymiar popularnonaukowy. Wszystkie teksty napisane są żywym językiem, obudowane metodycznie i w ten sposób czynią je bardzo przystępnymi dla celów edukacji i samokształcenia. Książki B. Dymara czyta się łatwo i z zainteresowaniem.

„Wiedzieć, to nie znaczy umieć” – maksyma przypisywana Platonowi – znajduje zastosowanie zarówno w popularyzacji kreatywnych teorii pedagogicznych, jak i umiejętnym przełożeniu ich na język praktyki, w ciągłym podejmowaniu dialogu z czytelnikiem, aby przybliżyć nam wiedzę i rozwój kompetencji nauczycielskich.

Wszystkie tomy łączy propagowanie edukacji twórczej, otwartej, humanistycznej, odformalizowanej, związanej z innowacyjnym, twórczym spojrzeniem na dziecko, cele, metody i formy pracy nauczyciela. Wszystkie tomy łączy kontekst kulturowy i społeczny funkcjonowania szkoły polskiej. We wszystkich książkach jest wiele odwołań do dobrej literatury i twórczości literackiej dzieci wyrażającej ich potrzeby, oczekiwania i uczucia.

Spójność między tomami serii wspomaga także przyjęty układ treści oraz nowoczesne edytorstwo i rozwiązania metodologiczne. Każdy tekst (ok. 9–12 stron) podzielony jest na krótkie sekwencje treściowe (śródtytuły i podrozdziały), podsumowania i repetycje w postaci wyróżnień drukami pojęć kluczowych, odniesień do innych fragmentów tekstu, ujęć w ramki i schematy itp. Stosuje się różne formy dialogu, wprowadza aneksy i antologie, stosuje wyrażenia faktyczne i apelatywne, formułuje pytania do czytelnika, oczekując jego odpowiedzi, formułuje zadania do wykonania. Wszystko to pozwala na skupienie uwagi na sprawach istotnych, na podtrzymanie i rozwijanie dialogu z czytelnikiem.

Inspiracją poznawczej i emocjonalnej aktywności czytelnika są także tzw. bloki samokształceniowe. Każdy rozdział bowiem kończy sekwencja samokształceniowa: „Problemy – Inspiracje – Poszukiwania” oraz „Przypisy” i „Streszczenie”. Bloki samokształceniowe są także formą popularyzacji wartościowej literatury oraz podstawą do samokontroli w postaci rozmaitych testów i sprawdzianów. W ten sposób prowadzone jest kształtowanie kompetencji ewaluatywnych nauczyciela.

Poszczególne tomy zawierają niekonwencjonalną prezentację i interpretację współczesnej problematyki edukacyjnej. Teksty w nich zamieszczone zachęcają do głębokiej refleksji nad funkcjami egzystencjalnymi szkoły, do zintegrowanego spojrzenia na procesy edukacyjne i tym samym integracji działań nauczycielskich. Podkreślić należy ogromną wartość koncepcji kompleksowego nauczania-uczenia

się B. Dymary dla kształtowania umiejętności nauczycielskich, blokowego ujmowania treści kształcenia, aktywizowania dziecka w czasie lekcji, tworzenia klimatu autokreacji i dialogu sprzyjającego twórczym inspiracjom, pracy autorskiej dziecka nad własnym wierszem, opowiadaniem, graficzną ich ilustracją.

Taktowne uszanowanie spontaniczności dziecka, wzbogacanie przez to jego świata wewnętrznego sprzyja rozwojowi postaw empatycznych, głęboko humanistycznych. Do takich działań, do wychowania do twórczości, zachęca nauczyciela np. tekst B. Dymary (*Dziecko w świecie sztuki*) o człowieku trójskrzydłym, tj. takim, który czerpie „siły do życia, rozwoju i pracy z trzech głównych źródeł: DOŚWIADCZENIA, NAUKI I SZTUKI”. Czytamy tam także: „Twórcze nastawienie do świata nie jest czymś odświętnym, czego używa się w chwilach szczególnych natchnień. To styl życia przejawiający się w krytycyzmie i docieklności intelektualnej, poszukiwaniu nowych rozwiązań, doskonaleniu stanów zastanych, otwartości na nowe myśli, poglądy, propozycje”.

Książka *Świat marzeń dziecka* w treści i formie wskazuje na powiązania takich pojęć, jak: fantazja, wyobraźnia, sny, aluzje, cele. Rozważania o skrzydłach wyobraźni ułatwiają odnalezienie własnej chęci do marzeń. „Marzenia można nie urzeczywistniać w pełni, lecz nigdy z marzeń nie wolno rezygnować. Niech wiedzą o tym także nasi uczniowie” – pisze B. Dymara. Owa droga do marzeń, czyli potrzeba rozwijania wyobraźni znajduje tu bogactwo wskazań edukacyjnych, literackich i metodycznych. „Szaleństwo drogi do Bajlandii...” podpowiada nauczycielowi możliwości ujmowania tematycznego treści kształcenia w cykle-kompleksy lekcyjne i organizowania zespołów uczniowskich „podróżujących” z bohaterami baśni, bajek i legend. W aneksach zamieszczony jest scenariusz kompleksu „Nasza niezwykła podróż do świata bajek i baśni”. W tekście B. Oelszlaeger „Bohater literacki jako nauczyciel” znajdujemy opisy i charakte-

rytyki językowe bohaterów literackich lubianych przez dzieci. Także Lidia Wollman-Mazurkiewicz ukazuje świat marzeń i wyobraźni w aforyzmach, sentencjach, złotych myślach i innych powiedzeniach. Znajdujemy w tym tomie antologię wierszy o marzeniach, snach, fantazji, wyobraźni oraz piosenki o marzeniach. Wszystko to „uskrzydła” ucznia, przenosi go w świat wyobraźni i autokreacji.

Tom *Dziecko w świecie przyrody* zaczyna się sentencją: „spiesz się powoli” i to stanowi jego myśl główną. „Spiesząc się zbyt szybko człowiek może nie zauważyć Innego, ani pochylić się nad krzywdą, nie dojrzeć ani piękna, ani dramatu otaczającej go przyrody”. W klimacie takiej refleksji zarysowano wielorakie możliwości edukacji proekologicznej, akcentując, iż wymaga ona zwiększenia ludzkiej wrażliwości. Całość tomu ujęta jest w czterech częściach: I. Przyroda w literaturze i życiu dziecka (opracowanie B. Dymary); II. Dziecko, przyroda, wartości – w opracowaniu Z. Michałowskiego – wnosi także wiedzę o zagrożeniach, istocie proekologicznego wychowania i środkach zapobiegania degradacji człowieka i świata przyrody; III – część autorstwa Lidii Wollman-Mazurkiewicz rozwija wiele wątków dotyczących edukacji ekologicznej w toku nauczania, głównie w klasach młodszych. Autorka przedstawia także interesujące dla nauczyciela informacje o działaniach i postulatach Wrocławskiej Szkoły Przyszłości i prezentacje polsko-norweskiego programu wychowania proekologicznego. Część IV książki poświęcona jest antologii wierszy i piosenek związanych ze światem przyrody, w tym teksty wierszy dziecięcych. Podobnie jak w poprzednich tomach, dość bogata obudowa metodyczna umożliwia nauczycielowi interesującą i twórczą organizację czasu lekcyjnego, a także stwarza szerokie możliwości własnych inspiracji i rozwiązań.

Książka *Dziecko w świecie rodziny. Szkice o wychowaniu* pod redakcją Bronisławy Dymary składa się z dwóch części:

„Poszukiwanie wartości, czyli o podstawach wychowania” (7 tekstów) i „Dziecko w domu” (5 tekstów). Myślą przewodnią tej książki jest „ujęcie domu, zadomowienia, rodziny jako pewnej wspólnoty duchowej, obyczajowej i intelektualnej, jako miejsca różnorodnych kontaktów i nabywania wartości”. Autorzy podejmują próbę odpowiedzi na pytania: co stanowi istotę domu i zadomowienia, co sprzyja rozwojowi uczuć i wrażliwości dziecka, co prowadzi do zrozumienia trójwymiarowej idei domu: jako domu rodzinnego, jako małej ojczyzny i środowiska życia z innymi oraz domu w rozumieniu kraju ojczystego – Polski.

W części I piękne teksty K. Denka („Uniwersalne wartości edukacji szkolnej”) oraz U. Morszczyńskiej („Bądź dobrym dzieckiem, uczniem i kolegą”) wprowadzają w świat wartości uniwersalnych edukacji szkolnej i świat powinności bycia dobrym w rozumieniu dziecka. Teksty te jak klamrą spinają rozważania innych autorów o trójwymiarowym kontekście zakorzenienia się dziecka w domu, o zagrożeniach w jego rozwoju psychicznym (R. Cibor), o związkach pomiędzy moralnością, religijnością i sumieniem jako podstawowym regulatorem zachowań ludzkich (A. Krzempek), o przyjaźni, wyobraźni i odwadze twórczej oraz o możliwościach nauczyciela-wychowawcy w ich ukazywaniu (S. Kutrowski, A. Murzyn).

W części II kontynuacja rozważań skupia się nad eksploracją intelektualną różnych znaczeń domu i związków człowieka z domem, nad ukazaniem domu jako wartości, źródła prawdy, dobra, bezpieczeństwa lub odwrotnie (M. Rembierz, B. Dymara). Ważny problem „dziecka przed telewizorem”, wpływu na nie intensywnego „strumienia” informacyjnego i jego konsekwencji wychowawczych przedstawia E. Urban-Kojs. Także kontakt ze sztuką i znaczenie domu w rozwijaniu dyspozycji twórczych dziecka (J. Uchyła-Zroska, U. Szusćik) zajmuje uwagę autorów, którzy ujawniają swoje pomysły godne wykorzystania

przez nauczycieli. Bogactwo tekstów, ich styl i język, prezentowane przykłady i sytuacje czynią tę książkę interesującą i wzbogacającą warsztat pracy nauczyciela i wychowawcy.

*Szkice o wychowaniu* stanowią także podtytuł tomu *Dziecko w świecie szkoły*. Także i ten tom B. Dymara ujęła w dwóch częściach. Część I. Język jako wartość w kształceniu dziecka w domu i szkole – zawiera rozważania o relacji dialogowej między nauczycielem i uczniem, o istocie dialogu edukacyjnego i jego ważnych funkcjach edukacyjnych, o języku środowiskowym uczniów (R. Mrózek), o roli rodziny i szkoły w edukacji językowej dzieci (piękny tekst H. Synowiec).

Teksty Ł. Dawid („Uczenie się jako forma działalności ucznia”) i E. Kochanowskiej („Dziecko jako pytający i pytany”) ukazują relacje edukacyjne pomiędzy nauczycielem i uczniem oraz relacje z rówieśnikami w procesie uczenia się w szkole. Rolę pytań uczniowskich i nauczycielskich w tym procesie E. Kochanowska odnosi do myśli S. Szumana i J. Piageta, ukazuje główne przyczyny, które powodują, że dziecko zadaje pytania, autorka formułuje także szereg postulatów i rad dla nauczyciela przydatnych mu w poszukiwaniu innowacyjnego kształtu procesu nauczania i wychowania, opartego na właściwych pytaniach.

W części II *Dziecko w szkole* (7 tekstów) ukazane są rozmaite przestrzenie szkoły i cechy współczesnego nauczyciela (B. Dymara, B. Hiszpańska), udział uczniów w rozwoju samorządności szkoły i wychowaniu do demokracji (D. Oelszlaeger, A. Gwizdak). Są to teksty o dużym ładunku propozycji praktycznych i postępowania metodycznego nauczycieli, wychowawców i dyrektorów szkół), rola nauczycieli i rodziców w rozwijaniu stosunków interpersonalnych jest ukazana w wartościowym i pięknie opracowanym tekście S. Michałowskiego „Wartość rodziny w procesie wychowania współczesnego pokolenia” traktującym o problemie odpowiedzialności za wychowanie i kształtowanie świata wartości dziecka.

Tekst B. Cholewy-Galuszki „Rozwijanie umiejętności interpersonalnych dziecka w domu i szkole” akcentuje możliwości współdziałania nauczyciela i rodziców (opiekunów) w rozwoju postaw prospołecznych dziecka. Swoistym uzupełnieniem obrazu współczesnej szkoły jest tekst L. Wollman-Mazurkiewicz nawiązujący do innowacyjnych tendencji w dydaktyce.

Tom *Dziecko w szkole* jest treściowo silnie powiązany z tomem *Dziecko w domu*. W tym wyraża się szczególna wartość książek.

Holistyczne spojrzenie na wszystkie prezentowane tu tomy serii *Nauczyciele – Nauczycielom* pozwala na konkluzję, że stanowią one dobrą podstawę rozwijania nowoczesnej edukacji, kształcenia i doskonalenia profesjonalnych kompetencji nauczycielskich.

Genowefa Koć-Seniuch  
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP*  
w Warszawie

Marzenna Magda  
*Kształtowanie wrażliwości moralnej*  
*uczniów edukacji wczesnoszkolnej*  
Toruń 1999, s. 213

Książka powyższa zasługuje na szczególną uwagę i ma szansę zdobycia szerokiego rzeszę czytelników. Odnosi się ona do podstaw edukacji, w sensie kształcenia i wychowania. Mimo wieloletniej ostrej krytyki, szkoła jest nadal raczej instytucją nauczającą niż wychowującą. Pewien odłam w tradycyjnym, zrutynizowanym i nieefektywnym stylu pracy szkoły przyczynił się do powstania ruchu „nowego wychowania”. W nawiązaniu do jego idei rozwinęła się koncepcja C. Freineta, która stała się inspiracją do nowatorskich prób wielu nauczycieli i badań prowadzonych przez autorkę książki.

Marzenna Magda uważa, że po latach fascynacji, ale i rozczarowań, sukcesów i niepowodzeń, chwalebnej i ostrej krytyki pedagogiki Freineta, może być ona nadal

odkrywcza dla współczesnej szkoły. Dlatego przedmiotem swoich badań uczyniła technikę swobodnych tekstów C. Freineta i jej wpływ na kształtowanie wrażliwości moralnej.

Autorka sumiennie przedstawia koncepcję Freineta w I rozdziale. Swe rozważania sytuuje na szerszym tle niż ścisły zakres wybranego tematu. Rozdział pierwszy poświęcono ogólnym problemom wychowania moralnego w klasach niższych szkoły elementarnej – co przekonuje o godnym pochwały przygotowaniu autorki do wykonywanej pracy. M. Magda nawiązuje do wielu psychopedagogicznych źródeł, z których umiejętnie korzysta.

Część metodologiczna – rozdział II – zawiera założenia badań własnych. Tu dostrzega się duże czytanie autorki, staranność prezentacji koncepcji oraz pracochłonność przedstawionych schematów i zestawień.

Najbardziej rozbudowana jest część empiryczna, tj. rozdział III, która zawiera dokładną relację z dość szeroko zakrojonych badań przeprowadzonych w kl. I–III

w środowisku wiejskim, miejskim i wielkomijskim. Autorka prezentuje wyniki badań przeprowadzonych za pomocą sondażu diagnostycznego i eksperymentu pedagogicznego. Zestawione różne metody dopełniają się i umożliwiają weryfikację. Szczególnie interesująca wydaje się analiza jakościowa wyników badań, która pozwala poznać różne etapy rozwoju moralnego dziecka w klasach początkowych, a także meandry i zahamowania tego rozwoju. Gdyby nauczyciele w skali masowej potrafili w pierwszych latach nauki w podobny sposób diagnozować rozwój moralny dziecka, to na pewno w późniejszym okresie rzadziej zaskakiwałoby ich poważne niedostosowanie społeczne dzieci.

Książka Marzenny Magdy jest bardzo wartościowym solidnym opracowaniem podjętego tematu i zasługuje na uznanie.

Krystyna Węglowska-Rzepa  
Uniwersytet Wrocławski

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP  
posiada w sprzedaży książki:

*Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*  
Red.: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa 1997, cena 7 zł

*Oświata na wirażu*  
Red.: K. Denek, T.M. Zimny, Częstochowa 1998, cena 18 zł

*Edukacja jutra*  
Red.: K. Denek, T.M. Zimny, Częstochowa 1999, cena 15 zł



Zamówienia należy kierować:

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,  
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa,  
tel. (0-22) 828-61-49, fax 828-99-10



Małgorzata Chodorowska

Wyższa Szkoła Pedagogiczna – Zielona Góra

## XIII LETNIA SZKOŁA MŁODYCH PEDAGOGÓW

W dniach 20–25 września 1999 r. odbyła się w malowniczo usytuowanym nad Zalewem Sulejowskim ośrodku w Borkach koło Łodzi – XIII Letnia Szkoła Młodych Pedagogów. Tradycja Letnich Szkół Młodych Pedagogów sięga 1979 r., kiedy to po raz pierwszy, dzięki Komitetowi Nauk Pedagogicznych PAN oraz Zarządowi Głównemu Związku Nauczycielstwa Polskiego, zorganizowano spotkanie młodych pracowników naukowych, nauczycieli i wykładowców.

Problematyka XIII Szkoły koncentrowała się wokół zagadnień, które można ująć pod wspólnym hasłem: *Dziecko jako obiekt badań pedagogicznych – konteksty teoretyczne i metodologiczne*. Organizatorami i gospodarzami byli: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN oraz Uniwersytet Łódzki. Naukowy i duchowy patronat nad Szkołą sprawowała wiceprzewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN prof. dr hab. Maria Dudzikowa, a sekretarzem Szkoły była mgr Magdalena Błędowska (UŁ, Katedra Teorii Wychowania).

Młodzi pedagodzy mieli doskonałą okazję spotkania, rozmów, wymiany uwag i wątpliwości z wybitnymi przedstawicielami polskiej myśli naukowej. Prace Szkoły, jak co roku, odbywały się w ramach tzw. Spotkań z Mistrzem; prezentacji i wystąpień uczestników Szkoły podczas plenarnych Wystąpień Młodych oraz nieformalnych spotkań towarzyskich.

Uroczystej inauguracji Szkoły dokonał przewodniczący KNP PAN prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, zachęcając do wykorzystania potencjału naukowego zgromadzonych pracowników naukowych. Współgospodarz Szkoły – kierownik Zakładu Teorii Wychowania UŁ – prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, w liście od Dziekana Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ prof. dr hab. Jana Rostowskiego, przekazał wyrazy zadowolenia z goszczenia uczestników Szkoły oraz życzenia twórczych i konstruktywnych obrad.

W problematykę Szkoły wprowadziła prof. dr hab. Maria Dudzikowa. Wykład inauguracyjny wygłosił prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki, który przedstawił różne sposoby myślenia o dziecku i dzieciństwie oraz sposoby badania dziecka i dzieciństwa. W wystąpieniu Profesor wysunął trzy tezy zmian w widzeniu dziecka:

1. Przesunięcie widzenia dziecka jako „masy” – do widzenia dziecka jako istoty podmiotu;
2. Przesunięcie od dziecka nie mającego praw – do tego, które ma prawa i obowiązki;
3. Przesunięcie od dziecka jako obiektu oddziaływania – do podmiotowości dziecka.

Z kolei prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński w wykładzie pt. *Dystopia dzieciństwa* próbował udowodnić, że upadł mit dzieciństwa, a mówienie o tym okresie życia człowieka jako okresie szczęścia i zabawy jest błędem. Stwierdził, że nie ma przepisu na wspomaganie rozwoju, ale ogólną zasadą jest empatia – czyli czucie dziecka.

W trakcie trwania Szkoły mogliśmy również wysłuchać:

– prof. dr hab. Olgi Czerniawskiej, *Pamięć dzieciństwa* (wypowiedź opracowana na podstawie badań biograficznych). Autorka przekonywała zebranych, że z dzieciństwa się nie wyrasta, lecz nosi się je w sobie przez całe życie. Chcąc poznać człowieka należy poznać jego dzieciństwo;

– prof. dr hab. Ewy Marynowicz-Hetki, *Dziecko w rodzinie problemowej i możliwości pomocy mu*. Profesor przedstawiała kwestie związane z kategorią pomocy w rozwoju jako działaniu społecznym;

– prof. dra hab. Aleksandra Nalaskowskiego, *Szkoła wobec cielesności dziecka*;

– prof. dr hab. Barbary Smolińskiej-Theiss, *Dziecko w Europie. Raport o dzieciństwie w Polsce* – sprawozdanie o dzieciństwie w badaniach, myśleniu i ostrzeganiu w Polsce, w odniesieniu do badań i literatury niemieckojęzycznej. Według autorki badania nad dzieciństwem mają ogromne znaczenie, ponieważ dzieciństwo jest odbiciem kultury danego społeczeństwa;

– prof. dr hab. Marii Kielar-Turskiej, *Dziecko jako psycholog – badania nad dziecięcymi teoriami umysłu* – w trakcie wykładu omówiono naturę dziecięcych teorii umysłu, podstawowe koncepcje wyjaśniające rozwój dziecięcych teorii umysłu oraz porównano badania Piageta z badaniami współczesnymi;

– prof. dr hab. Wiesławy Limont, *Metafory w życiu dziecka*. Autorka przybliżyła zebranych podstawowe pojęcia oraz podstawy psychologiczne myślenia metaforycznego;

– prof. dr hab. Aldony Pobjewskiej, *Filozoficzny dialog z dziećmi* – na przykładzie innowacyjnego programu edukacyjnego, który powstał jako odpowiedź na braki i niedociągnięcia obecnych programów szkolnych;

– prof. dra hab. Bogusława Śliwerskiego, *Dziecko w nieobecnych dyskursach*. Wykład był próbą refleksji, jak w sposób holistyczny realizować relacje dorosły – dziecko. Odpowiadając na to pytanie, Profesor wykorzystał poglądy Daubera, wg którego każdy kontakt stwarza szansę na przemiany. Dlatego nie można poprzestawać na tym, co jest, ale należy być otwartym na to, co przyjdzie. W każdym nowym początku zawarte jest jakieś pożegnanie. W dzieciach objawia się w pełni kreatywność społeczeństwa. Nie są one środkiem do realizacji przyszłości to terażniejszość dorosłych określa przyszłość dzieci;

– prof. dra hab. Bogusława Żurakowskiego, *Kod subkultury dziecięcej*. Subkultura dziecięca w tym ujęciu odnosi się do dziecka jako osoby kulturotwórcy



czej. Poznanie kodu jakiego używa dziecko jako członek grupy pozwala na lepsze poznanie dziecka, kultury i świata wartości dziecięcych;

– prof. dra hab. Jacka Piekarskiego, *Dziecko jako obiekt badań socjopsychopedagogicznych*. W trakcie wystąpienia autor położył nacisk na status metodologii badań pedagogicznych w kontekście badań metodologicznych. Omawiał zagadnienia związane ze stylem argumentacji jako refleksją naukową, ze społecznym kontekstem nauki z wykorzystaniem w pedagogice badań ilościowych i jakościowych.

Niecodzienną formą spotkania z profesorami były warsztaty. Młodzi mogli skorzystać z niezwykle ciekawych propozycji przygotowanych przez:

- prof. dr hab. Marię Kielar-Turską *Jak rozmawiać z dzieckiem?*
- prof. dr hab. Wiesławę Limont *Jak tworzyć razem z dzieckiem?*
- prof. dr hab. Aldonę Pobjewską *Jak filozofować razem z dzieckiem?*
- dr Elżbietę Bielecką *Jak wspomagać dzieci ulicy?*
- dr Małgorzatę Rosin *Jak rozwijać odpowiedzialność dziecka?*
- dr Jolantę Bodnar, *Jak wspierać twórczość dziecka?*

Doskonałym pomysłem okazała się możliwość indywidualnego kontaktu z profesorami. Propozycja pod hasłem „Spotkanie z Mistrzem” stała się okazją do wymiany myśli, poglądów, uzyskania wskazówek dotyczących doskonalenia warsztatu naukowego, konsultacji na temat własnych prac doktorskich, publikacji, poszukiwań badawczych.

Ważnym elementem Letnich Szkół są plenarne Wystąpienia Młodych. Z referatami wystąpili:

– dr Marzenna Magda (WSP Zielona Góra), *Kształtowanie wrażliwości moralnej dzieci 7-letnich techniką swobodnych tekstów C.Freinet*;

– dr Elżbieta Siarkiewicz (UWr.), *Koordinacja działań komunikacyjnych nauczycieli przedszkola oraz niektóre jej efekty edukacyjne – komunikat z badań*. Autorka wyjaśniła, czym jest i jakie ma znaczenie sytuacja nabywania przez dziecko kompetencji komunikacyjnych w przedszkolu. Zanalizowała i porównała też konkretne sytuacje komunikacyjne występujące w przedszkolu;

– dr Małgorzata Bagińska-Olejniarz (UWr.), *Dzieci wiejskie o młodości (klasy V–VIII)*;

– mgr Tomasz Bajkowski (Uniwersytet Białostocki), *Dziecko w rodzinie – szanse i zagrożenia*. Synteza badań diagnostycznych rodziny i dziecka. Analiza związków występujących w rodzinie i czynników zmieniających te związki. Propozycja konstrukcji programów wspierających rodzinę;

– mgr Ewa Bochno (WSP Zielona Góra), *Rozmowa jako nie wykorzystana kategoria wychowawcza*. Krótki przegląd badań ukazujących konieczność rozmowy nauczyciela i ucznia w edukacji. Próba odpowiedzi na pytanie: „Jakie są możliwości i sens wykorzystania rozmowy jako kategorii wychowawczej?”. Autorka na podstawie literatury przedmiotu sformułowała definicję pojęcia „rozmowa”, zastanawiała się nad jej znaczeniem w rozwoju dziecka oraz nad możliwościami jej stosowania w procesie edukacji;

– mgr Katarzyna Chmielewska (Uniwersytet Białostocki), *Opowiadanie jako jedna z form twórczych aktywności językowej dziecka*;

- mgr Elżbieta Chromiec (UAM), *Kulturowy i rozwojowy aspekt wczesnej edukacji obcojęzycznej dziecka*;
- mgr Marcin Czechowski (AWF Warszawa), *Kształtowanie i ocena postaw prozdrowotnych dzieci i młodzieży*. Próba zbadania funkcjonowania w szkołach zasady fair-play;
- mgr Mariusz Dembiński (UAM), *Odyseja kosmiczna... dziecko*. Autor przedstawił system astrologiczny jako propozycję „rozumienia życia przeżywanego” w kontekście paradygmatu symbolicznego;
- mgr Sławomir Futyma (UAM), *Współczesne rynki edukacyjne – szanse czy tłumienie młodzieży*. W trakcie wystąpienia zebrani mieli okazję zapoznania się z formami zatrudnienia nauczycieli szkół średnich, podstawowych i nauczycieli akademickich. Procentowo zobrazowano czas przygotowywania się nauczycieli do zajęć oraz ich chęć uczestnictwa w kursach doszkalających. Referent przedstawił również własny obraz społecznego podejścia do edukacji i edukatorów;
- mgr Sławomir Krzychała (UAM), *Dzieci z ulicy – austriacki projekt INSTAP*. Program ten przybliży sposoby pomocy tzw. „dzieciom ulicy”;
- mgr Zenon Gajdzica (UŚ Cieszyn), *Przeprawa przez rzekę, czyli korzystanie z podręcznika przez uczniów niepełnosprawnych umysłowo*. Ciekawa, wykorzystująca metaforę analiza cech edytorskich podręcznika dla uczniów niepełnosprawnych umysłowo;
- mgr Kinga Gizbert-Studnicka (UJ), *Doświadczenie wolności przez dzieci osmio- i dziesięcioletnie*;
- mgr Agnieszka Guzik (UJ), *Dziecko w prorodzinny systemie opieki*. Ustalono, że forma prorodzinnej opieki nad dzieckiem skupia się na całej rodzinie, wykorzystując jej potencjał. Większa rola jest położona na edukację rodziny, a nie na jednorazowe, doraźne pomaganie;
- mgr Patrycja Huget (UJ), *Pomoc dziecku z zaburzeniami w szkole*. Szkoła jest często środowiskiem pchającym do zaburzeń. W związku z tym autorka wyeksponowała ogromne znaczenie profilaktyki. Przedstawiała miejsce profilaktyki i pomocy dzieciom z zaburzeniami w zreformowanej szkole;
- mgr Wioletta Junik (WSP Bydgoszcz), *O pomocy dzieciom z rodziny dysfunkcyjnej – przegląd badań*. Autorka przeanalizowała badania nad rodzinami alkoholowymi oraz zaproponowała sposoby pomocy dzieciom z takich rodzin;
- mgr Ines Kierzkowska (WSP Bydgoszcz), *Wioska dziecięca jako forma opieki nad dzieckiem osieroconym*. Referentka zaprezentowała formę opieki nad dzieckiem osieroconym, jaką jest wioska dziecięca. Przedstawiła historię, organizację, wygład, zasady przyjmowania dzieci i opiekunów oraz administrowanie wioskami;
- mgr Katarzyna Lubiejewska (WSP Bydgoszcz), *Uspołecznienie – indywidualizacja – kompetencje*;
- mgr Przemysław Grzybowski (WSP Bydgoszcz), *Dziecko w globalnej wiosce – przygoda ze srebrnym ekranem* – celem wypowiedzi była próba określenia obszaru współczesnych badań nad zależnością dziecka od mediów i im pokrewnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, w kontekście publikacji polskich autorów;

- mgr Zbigniew Rudnicki (UAM), *Reforma czy de-forma – wędrówka do krainy utopii*. Autor wykazał pułapki i niedociągnięcia edukacji;
- mgr Anna Sajdak (UJ), *Menndry wolności dziecka w koncepcjach szkolnych lansujących hasła: wychowanie do wolności i w wolności*;
- mgr Krzysztof Sawicki (Uniwersytet Białostocki), *Rola profilaktyki w działalności opiekuńczo-wychowawczej – jako przegląd programów profilaktyki opiekuńczo-wychowawczych*;
- mgr Anna Więclawska (UMK), *Dziecko w rodzinie samotnej matki* – był to obraz sytuacji, związków, osoby dziecka wychowywanego przez samotne matki.

Organizatorzy XIII LSMP nie zapomnieli także o atrakcjach kulturalnych. W ramach „Dnia Łódzkiego” uczestnicy Szkoły zwiedzali przedszkole i szkołę Marii Montesorii, wysłuchali dr Małgorzaty Mikszy – Prezesa Polskiego Stowarzyszenia M. Montesorii. Ważnym punktem programu było spotkanie w sali Senatu Uniwersytetu Łódzkiego i wysłuchanie wykładu Prorektora UŁ prof. dr hab. Wandy Krajewskiej na temat historii, struktury, administracji i kontaktów kształcenia pedagogicznego UŁ oraz wykładu prof. dra hab. Tadeusza Jałmużny pt. *Czasopiśmiennictwo dziecięce w Łodzi w okresie II RP*. Prof. dr hab. Maria Dudzikowa złożyła na ręce władz uczelni serdeczne podziękowania za podjęty trud związany ze zorganizowaniem XIII Letniej Szkoły Młodych Pedagogów, zaznaczając, że wszyscy uczestnicy odczuli ogromną życzliwość i gościnność, z jaką byli przyjmowani.

Program pobytu w Łodzi obejmował również wizytę w muzeum kinematografii i zwiedzanie rezydencji Edwarda Herbsta – Księży Młyn. „Dzień Łódzki” zakończył wieczorny spacer po ulicy Piotrkowskiej.

XIII Letnią Szkołą Młodych Pedagogów uwieńczyła uroczysta kolacja, na której prof. M. Dudzikowa, kierując wiele ciepłych słów pod adresem organizatorów, podkreśliła gościnną i serdeczną atmosferę oraz ogromne zaangażowanie gospodarzy w przygotowanie Szkoły. Podsumowała konferencję, podkreślając, że umożliwiła ona interdyscyplinarny ogląd aktualnych badań nad dzieckiem i dzieciństwem.

Uczestnicy Szkoły otrzymali ufundowane przez organizatorów i goszczących profesorów upominki w postaci kompletów książek oraz dyplomy ukończenia XIII Letniej Szkoły Młodych Pedagogów.

Ogłoszono, że realizacja następnej Letniej Szkoły została powierzona Uniwersytetowi Białostockiemu. Funkcję Prezydenta Młodych Pedagogów na kadencję 1999/2000 przejął mgr Tomasz Bajkowski.

Wysoki poziom naukowy Szkoły, bardzo dobra i sprawna organizacja sprawiły, że pozostanie ona w pamięci uczestników jako szczególna forma zdobywania wiedzy oraz poznawania przyjaciół. Po raz kolejny mieliśmy okazję się przekonać, że potrafimy nie tylko uczyć się i rozwijać naukowo, ale również wspólnie bawić.

Prof. M. Dudzikowa, wyznaczając nowe zadania, które zostaną podjęte przez uczestników XIV Szkoły, serdecznie zaprosiła na kolejne wrześniowe spotkanie Młodych Pedagogów do Białegostoku.





## WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP W WARSZAWIE

*prowadzi pedagogiczne studia  
w następujących specjalizacjach:*

**3-letnie zaoczne studia zawodowe (licencjat) na specjalizacjach:**

- ☉ pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną,
- ☉ pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną,
- ☉ terapia zajęciowa z rewalidacją indywidualną,
- ☉ diagnostyka i terapia pedagogiczna,
- ☉ pedagogika opiekuńcza z ustawodawstwem rodzinnym,
- ☉ pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej,
- ☉ pedagogika pracy,
- ☉ edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień,
- ☉ pedagogika turystyki i rekreacji,
- ☉ pedagogika kulturoznawcza – menedżer i animator kultury.

**3-letnie stacjonarne studia zawodowe (licencjat) na specjalizacjach:**

- ☉ pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej,
- ☉ diagnostyka i terapia pedagogiczna.

**Roczne podyplomowe studia:**

- ☉ Zarządzania Oświatą i Marketingu,
- ☉ Pedagogiki – dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego,
- ☉ Kształcenia Blokowego – Humanistycznego w kl. IV–VI,
- ☉ Kształcenia Blokowego – Przyrodniczego w kl. IV–VI,
- ☉ Menedżer Kultury Oświaty,
- ☉ Modułowej Organizacji Kształcenia,
- ☉ Pedagogiki Pracy,
- ☉ Oceniania Osiągnięć Szkolnych,
- ☉ Integracji Europejskiej,
- ☉ Reedukacji i Gimnastyki Korekcyjno-Kompensacyjnej,
- ☉ Terapii Zajęciowej,
- ☉ Rozwiązywania Problemów Rodziny,
- ☉ Diagnostyki i Terapii Pedagogicznej.

Wykładowcami są profesorowie naszej uczelni, a także profesorowie Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Łódzkiego, UMCS, Polskiej Akademii Nauk oraz innych uniwersytetów i szkół wyższych w kraju.

Studenci uzyskujący bardzo dobre oceny mogą ubiegać się o stypendia za wyniki w nauce oraz o pomoc socjalną w trudnych sytuacjach losowych.

**Kandydaci składają następujące dokumenty:**

- *na studia licencjackie:*
  - ① podanie, życiorys, kwestionariusz osobowy,
  - ② oryginał świadectwa dojrzałości,
  - ③ ksero z dowodu osobistego,
  - ④ 4 fotografie o wymiarach 37 x 52 mm,
  - ⑤ zaświadczenie lekarskie o braku przeciwwskazań do podjęcia studiów i wybranego zawodu;
  
- *na studia podyplomowe:*
  - ① podanie, życiorys, kwestionariusz osobowy,
  - ② odpis dyplomu studiów wyższych,
  - ③ 2 fotografie o wymiarach 37 x 52 mm (bez nakrycia głowy),
  - ④ ksero z dowodu osobistego.

Studia są płatne.

Informacje można uzyskać w Dziekanacie Wydziału Pedagogicznego  
Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8, I p., pok. 104  
poniedziałek, wtorek, środa: 9.00–17.00  
czwartek, piątek: 9.00–15.30  
e-mail: [wsp@wsp.edu.pl](mailto:wsp@wsp.edu.pl)  
tel. (0-22) 828-70-01

***Numer konta bankowego***

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP  
PBK S.A. III O/Warszawa  
11101024-401020002676



ISSN 0483-4992

INDEKS 37492