RUCH PEDAGOGICZNY

5–6

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXIII Warszawa 2002

Dwumiesięcznik

RUCH

PEDAGOGICZNY

można zamówić:

w *Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP*

ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa

tel. (0-22) 828–61–49, fax 828-99-10

www.wsp.edu.pl

cena numeru 11 zł

RUCH PEDAGOGICZNY

5–6

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXIII Warszawa 2002

Skład redakcji:

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

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny" Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (022) 828 61 49

Recenzent:
prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie 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.

Nakład: 300 egz.

Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 364-42-41, fax 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl http://www.itee.radom.pl
1114

SPIS TREŚCI

Genowefa Koć-Seniuch – Dialog w edukacji i wychowaniu 5

ARTYKUŁY

Jerzy Kubin – Upowszechnianie nauki w systemie edukacji 11
Aleksander Lewin – Uniwersalne wartości dorobku pedagogów-nowatorów – ze szczególnym uwzględnieniem spuścizny Janusza Korczaka 21

RELACJE Z BADAŃ

Waldemar Kozłowski – Prywatne teorie wychowania 33
Artur Doliński – Współpraca rodziców i nauczycieli w perspektywie badawczej . 51

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Agnieszka Biszczanik – Znaczenie praktyk ciągłych w placówkach wychowania przedszkolnego w kształceniu studentów kierunków pedagogicznych 65

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY I OPINIE

Anna Gajdzica – Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wobec reformy 71
Mirosław Wojciechowski – O przemocy szkolnej oraz o konieczności jej powstrzymywania 82

RECENZJE

Teresa Borowska – Zbigniew Kwieciński: *Bezbronni. Odpad szkolny* 91
Albin Splitt – Mirosław S. Szymański: *O metodzie projektów* 92
Agnieszka Komorowska – Barbara Kaja: *Problemy psychologii wychowania. Teoria i praktyka* 95
Genowefa Koć-Seniuch – Bronisława Dymara (red.): *Dziecko w świecie... Dziecko w świecie współdziałania*. Cz. I i II. Seria Nauczycielę – Nauczycielom 97
Kazimierz Wieczorkowski – Otto Peters: *Learning and Teaching in Distance Education* 101

KRONIKA

Walentyna Wróblewska – Kontynuacja dialogu o edukacji 107
Anita Rudaś – Bibliografia prof. dra hab. Aleksandra Lewina 113

CONTENTS

Genowefa Koć-Seniuch – Dialog within education and upbringing 5

PAPERS

Jerzy Kubin – Dissemination of knowledge in educational system 11
Aleksander Lewin – Universal values of innovative pedagogues outputs – especially taking into consideration Janusz Korczak's outputs 21

RELATIONS FROM RESEARCH

Waldemar Kozłowski – Privat theories of upbringing 33
Artur Doliński – Co-operation of parents with teachers in a prospect of research 51

AID MATERIALS FOR STUDENTS

Agnieszka Biszczanik – Meaning of continuing apprenticeships in nursery schools, in students of pedagogical majors education 65

MATERIALS FOR DISCUSSION – VIEWS AND OPINIONS

Anna Gajdzica – Teachers of primary schools toward the reform of education 71
Mirosław Wojciechowski – About the school violence and the necessity to stop it 82

REVIEWS

Teresa Borowska – Zbigniew Kwieciński: *Helpless. School wastes* 91
Albin Splitt – Mirosław S. Szymański: *About the method of projects* 92
Agnieszka Komorowska – Barbara Kaja: *Problems of psychology of upbringing. Theory and in practice* 95
Genowefa Koć-Seniuch – Bronisława Dymara (red.): *Child in the world... Child in the world of co-operation*. Part I and II. Teachers to Teachers series 97
Kazimierz Wieczorkowski – Otto Peters: *Learning and Teaching in Distance Education* 101

CHRONICLE

Walentyna Wróblewska – Dialog about education continuation 107
Anita Rudaś – Bibliography of Prof. A. Lewin 113

Genowefa Koć-Seniuch
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

DIALOG W EDUKACJI I WYCHOWANIU[1]

Dialog (gr. *Dia* – jeden z drugim; *logos* – słowo) jest najbardziej dojrzałą formą porozumiewania się ludzi. Zawsze łączy się on z pojęciem wartości, zawsze zmierza ku wartościom uniwersalnym. W edukacji i wychowaniu są one osnową rozwoju osobowego, poznawczego i społeczno-kulturowego dzieci i młodzieży. Dialog bez wartości nie jest dialogiem, lecz zwykłą rozmową w znaczeniu informatycznym. Edukacja i wychowanie do dialogu jest wyzwaniem współczesności.

W wykładzie swoim pragnę ukazać dialog edukacyjny w kontekście następujących problemów:

– źródła refleksji nad dialogiem w edukacji i wychowaniu,
– fenomen spotkania osobowego w dialogu wychowawczym,
– komunikacja językowa i dyskursy edukacyjne,
– bariery i ograniczenia dialogu.

Źródła refleksji nad dialogiem w edukacji i wychowaniu

Dialog jako zjawisko kulturowe i społeczne obecny jest w wychowaniu od zarania dziejów. Geneza tego pojęcia prowadzi ku judeochrześcijańskiej tradycji biblijno-religijnej i do początków europejskiego myślenia filozoficznego – Sokratesa, którego Bogdan Nawroczyński nazywa „Największym geniuszem pedagogicznym świata klasycznego", do Arystotelesowskiej filozofii kategorii pojęciowych i definicji właściwej, do Platona i jego wypowiedzi, że myślenie jest w gruncie rzeczy dialogiem duszy ze sobą.

Oba te nurty niosą swoisty sobie stosunek do człowieka jako osoby i do genezy wiedzy ludzkiej. Tradycja biblijno-religijna opiera się na antropologii Starego i Nowego Testamentu, na nauce o człowieku, który oto stoi przed Bogiem, słyszy Jego słowo i jest Mu posłuszny. Wiedza z istoty swej jest więc dla człowieka słuchaniem, źródłem namysłu i empatycznego wartościowania. Ten nurt refleksji nad dialogiem prowadzi wprost do rozkwitającej w XX wieku filozofii dialogu jako filozofii spotkania.

W europejskiej, grecko-rzymskiej tradycji filozoficznej akcent refleksji nad dialogiem pada na urzeczywistnienie indywidualnego życia człowieka w hory-

zoncie komunikacji społecznej. W myśl tej filozofii źródłem wiedzy ludzkiej jest widzenie (obserwacja) i przeżywanie świata (por. starorzymska triada veni – vidi – vici). Tradycja ta ma ogromne znaczenie dla rozwoju drugiej odmiany filozofii dialogu – komunikacji językowej i dyskursu. Przedmiotem analiz teorii komunikacji językowej są rozmaite odmiany dyskursów (dyskurs argumentatywny, potyczka słowna, dyskurs edukacyjny, konwersacja, dyskursy tekstowe, mediacje, negocjacje, public relations jako system promocji i in.).

Fenomen spotkania osobowego w dialogu wychowawczym

Zjawisko spotkania osobowego w dialogu oznacza spotkanie człowieka z człowiekiem, dorosłego z człowiekiem-uczniem. Są to spotkania partnerskie, egzystencjalne, pozbawione atrybutów władzy nauczycielskiej, pełne wzajemnego szacunku i zrozumienia. Często są to spotkania spontaniczne i najcenniejsze w nich jest to, co subiektywne, osobiste. Spotkać to wykraczać poza siebie, to doświadczać Innego, to dążyć do zrozumienia co znaczy być Innym.

Wartością najwyższą w dialogowym spotkaniu jest osoba ucznia (wychowanka) i nauczyciela (wychowawcy), ich doświadczanie świata i siebie, ich urzeczywistnianie się osobowe w tym spotkaniu.

Martin Buber – ojciec filozofii dialogicznej – podkreśla, że w spotkaniu osobowym kształtuje się stosunek wychowawczy pomiędzy wychowankiem i wychowawcą, że jest to stosunek czysto dialogowy, że osoba to coś więcej niż to, co obserwowalne i mierzalne. Osoba – to ktoś. Człowiek jest osobą z natury i z natury też przysługuje mu podmiotowość właściwa sobie – czytamy w encyklikach Papieskich. Wyrazem tej podmiotowości jest świadome sprawstwo, przeżywanie swych czynów i odpowiedzialność za nie. Tak rozumiana podmiotowość utwierdza w przekonaniu, że godność człowieka jest źródłem jego wolności, praw i obowiązków. Z poszanowania godności ucznia wyprowadzamy jego wolność i prawa oraz obowiązek dbałości o dobro wspólnoty szkolnej, dobro Innego obecnego w spotkaniu dialogowym. W ten sposób zakreślają się punkty wyjścia spotkań dialogowych.

Spotkanie w dialogu niesie więc możliwość urzeczywistnienia się jednostki (ucznia, nauczyciela) jako osoby, uświadamia potrzebę otwarcia na odmienną perspektywę wartościowania. Szczególną moc transformującą tych spotkań Michał Bachtin – wielki humanista XX w. – wyraża następująco: „W spotkaniu tym zyskuję świadomość siebie i staję się sobą wyłącznie poprzez otwarcie na innego człowieka, dzięki niemu i z jego pomocą", to „na granicy «ja» i «drugiego» odbywa się kształtowanie osobowości", „nie ma u człowieka wewnętrznego suwerennego terytorium, on wszystek i zawsze znajduje się na granicy; patrząc w głąb siebie, patrzy on w oczy innemu lub oczami innego", „wszelkie wewnętrzne przeżycie rozgrywa się na obszarze pogranicznym, w spotkaniu z innym człowiekiem". „Istnieć – to znaczy dialogowo obcować z kimś". „Wszystko zbiega się w dialogu. Jeden głos niczego nie spełnia, nie rozstrzyga. Dwa głosy to minimum życia, istnienia".

Istotnie, wiele przykładów interakcji międzyludzkich potwierdza, że „Spotkanie człowieka z człowiekiem niesie ze sobą taką siłę perswazji, że zdolne jest zmienić radykalnie stosunek człowieka do otaczającego świata, ukształtować na nowo sposób bycia człowieka w tym świecie, zakwestionować uznawaną dotychczasową hierarchię wartości. Spotkanie wprowadza w głąb wielkich tajemnic istnienia, gdzie rodzą się pytania o sens i bezsens wszystkiego, co jest".

Spotkania dialogowe w wychowaniu mogą być różnorodne: spontaniczne, nagłe, projektowane i niezaplanowane przyjmujące postać „losowego zdarzenia". Wszystkie one zakotwiczone są w jakiejś sytuacji znaczącej dla ucznia i nauczyciela. W sytuacjach tych dialog może równoważyć naturalną potrzebę aktywności i autonomii osobowej ucznia, może mieć równie ważny wpływ na jego rozwój co kultura i środowisko.

W każdym spotkaniu osobowym nauczyciel może być postacią sytuującą się w centrum wielu wątków sytuacji wychowawczej. Nasuwają się więc pytania o osobowość nauczyciela, o umotywowanie działań pedagogicznych. Przypisując nauczycielowi inspirującą rolę dialogowych spotkań interpersonalnych, konkretyzujemy także oczekiwania wobec jego kompetencyjności profesjonalnej, a nade wszystko oczekiwania wobec poziomu jego samoświadomości jako człowieka i wychowawcy.

Kontynuowanie łańcuchów dialogicznych w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych w szkole wymaga posiadania przez nauczyciela szerokiej wiedzy i szeregu umiejętności praktycznych. Wszelkie bowiem refleksje teoretyczne w gruncie rzeczy sprowadzić trzeba do życia, do praktyki. Ze względu na komunikacyjny charakter procesów edukacyjnych ważne jest posiadanie rozwiniętej kompetencji komunikacyjnej. W sposób plastyczny i barwny wyraził istotę tej kompetencji etnolog języka, twórca definicji kompetencji komunikacyjnej człowieka – Dell Hymes: „Kto umie nie tylko mówić, lecz wie także, kiedy można mówić a kiedy nie, oraz z kim, gdzie, kiedy można, a kiedy nie można o tym lub innym mówić, w ten lub inny sposób, ten jest w posiadaniu określonej kompetencji komunikacyjnej".

Tym praktycznym akcentem przejdę do zasygnalizowania problematyki komunikacji językowej i dyskursów edukacyjnych.

Komunikacja językowa i dyskursy edukacyjne

Dialog występuje w różnych modelach kształcenia i zależnie od celów i zadań, jakie stawia przed klasą nauczyciel, rozmaite są jego przejawy. Najczęściej przyjmuje on postać rzeczowych dyskursów edukacyjnych związanych z treściami i zadaniami kształcenia. Rzeczowość owa jest warunkiem skuteczności procesów porozumiewania się w toku lekcyjnym. Stąd waga dobrze dobranych i ustrukturalizowanych treści kształcenia, albowiem są one osią wszystkich poziomów i kanałów porozumiewania się: werbalnego, niewerbalnego, kanału słuchania, czyli koncentrowania się na rozmówcy, słuchaniu przekazywanych

informacji, uczuć, wartości i znaczeń. Słuchanie jest podstawowym, decydującym ogniwem skutecznego porozumiewania się. Podkreślić należy także wagę komunikacji niewerbalnej. Relacje, jakie uzyskuje się poprzez język ciała, informują o wzajemnym postrzeganiu, wzajemnych oczekiwaniach i statusie zajmowanym w relacjach interpersonalnych.

Rola języka w tym procesie jest ogromna. Język bowiem jest czymś więcej niż tylko środkiem wyrażania myśli, on współtworzy kulturę wspólnoty szkolnej, kształtuje myślenie i zachowania uczniów. Spotykamy oceny, iż „Język stanowi podstawę naszego istnienia, jest prawdziwym centrum ludzkiego bytowania", że „we wszelkiej wiedzy o świecie i o sobie ogarnięci jesteśmy przez język", że „granice mojego języka oznaczają granice mojego świata". Tak jest istotnie. Dialog jest silnie powiązany z pierwotną, komunikacyjną funkcją języka.

Słowo w dialogu ma preferencje szczególne, lecz może ono budować i niszczyć, chwalić i upokarzać. Owa dwutonalność słowa uwrażliwia na kod werbalny i kulturę komunikowania się z uczniem, na etykę mowy nauczyciela i potrzebę różnicowania językowych środków wyrazu stosownie do sytuacji i wieku ucznia. Jeśli dziecko w okresie wczesnoszkolnym w sposób naturalny przyjmuje słowo nauczyciela jako rozstrzygające, bo wsparte autorytetem nauczycielskim, to młodzież licealna, mająca silne poczucie własnego Ja, oczekuje nie tyle racji autorytetu nauczycielskiego, co autorytetu głoszonych przez niego racji. Tu dialog i dyskursy edukacyjne wymagają argumentacji i uzasadnień głoszonych tez.

Dwie główne zasady leżą u podstaw dyskursów edukacyjnych: zasada kooperacji oraz zasada rzeczywistości. Pierwsza z nich odnosi się do współdziałania komunikacyjnego, do operowania językowymi środkami wyrazu, druga – do treści kształcenia, treści zdarzeń edukacyjnych i biegu życia szkolnego. Współdziałaniem komunikacyjnym w dyskursie szkolnym rządzi reguła kontraktu: znane – nowe. Oznacza to konieczność poznania ucznia, jego stanu wiedzy i umiejętności, aby włączyć do nich nowe treści. Przekaz nauczycielski musi więc uwzględniać pewne maksymy budowania wypowiedzi, a mianowicie maksymę ilości, jakości, odpowiedniości, sposobu.

W ideach współczesnej edukacji i wychowania, zwłaszcza w koncepcjach teoretycznych i praktycznych zastosowaniach pedagogiki humanistycznej, zadaniem szkoły i nauczyciela jest czynienie takich warunków do rozwoju i wzrostu, aby każdy uczeń mógł odnaleźć własną przestrzeń aktywności intelektualnej i własny rytm w postępowaniu ze sobą, z innymi, z treściami kształcenia, ze środowiskiem. Jest to oferta nauczania i uczenia się skoncentrowanego na osobie, na konstruktywnej indywidualizacji, synergetycznym, tj. współdziałającym uwalnianiu potencjałów kreatywności ucznia.

W rozmaitych sytuacjach diadycznych w edukacji i wychowaniu, w twórczych i problemowych modelach kształcenia, dialog rozpoczyna najczęściej działanie wspólne, wnosi poczucie wspólnoty szkolnej, wywołuje proces kształtowania się postaw współdziałających, sprzyja wytworzeniu się pozytywnej energii, przyjaznej współpracy zespołów uczniowskich. Kształcenie i wy-

chowanie pojmowane jako dialog zdolne są uwolnić ogromny potencjał zdolności twórczych ucznia, rozwinąć jego zdolność do synergetycznej współpracy.

Bariery i ograniczenia dialogu

Dialogowe ujmowanie edukacji i wychowania łączy się z wizerunkiem ucznia jako istoty potencjalnie inteligentnej i prospołecznej, istoty aktywnej i autonomicznej, myślącej, przeżywającej i poszukującej sensu. Ideałem końcowym jest więc uczeń współdziałający, aktywny i podmiotowy. Droga przybliżeń do tego ideału jest trudna, pełna barier i głębokich ograniczeń. Spotykamy refleksje i oceny, że dialog w edukacji i wychowaniu jest mitem, czymś nieosiągalnym, że próbom dialogu z uczniami towarzyszy trud, opór, niechęć i ucieczka przed rozmową, jaką jest dialog.

Nie wszystkie oceny są przekonujące. Dialog wartości w szkole, mimo trudu, oporu i niechęci, istnieje i istnieć musi. Łatwość dostępu do narkotyków i alkoholu zagraża wartości, jaką jest życie i zdrowie, stosunek do drugiego, niepełnosprawnego kolegi. Wartości te podnoszone są w codziennym dialogu wychowawców, nauczycieli i pedagoga szkolnego.

* Szkoła jako miejsce nauki życia, twórczej aktywności i budowania relacji międzyludzkich oznacza często niemoc w walce ze zjawiskami patologii wśród uczniów, a relacje międzyludzkie wśród uczniów opierają się na przemocy.

Szokują dane raportów o przestępczości nieletnich. Bandytyzm nieletnich już dawno przestał być zjawiskiem związanym tylko z rodzinami patologicznymi – prawie połowa przestępstw nieletnich dokonywana jest przez dzieci z porządnych, majętnych rodzin – czytamy w wielu doniesieniach prasowych i naukowych. Biją i zabijają często dla samej przyjemności bicia i zabijania, dla zabawy. Coraz młodsi, coraz bardziej okrutni i wyrachowani. Bobo gangi obejmują już dzieci ośmioletnie. Dzieci uczą się agresji nie tylko od dorosłych, ale także od rówieśników. Panuje wśród nich przekonanie, że agresja zapewnia mocną pozycję i dominację w grupie. W ocenie psychologów źródłem są kumulujące się frustracje.

* Z badań prowadzonych w WSP ZNP nad stylami komunikacji rodzicielskiej z dziećmi wynika, że rodzice nie często podejmują dialog wartości z dzieckiem, często nie tłumią uczuć agresji i zachowań agresywnych w przekonaniu, że uczenie się przebojowości „tu i teraz" przyda się w dorosłym życiu. Tak więc częstokroć uznają, że przebojowość, pewność siebie, umiejętność walki o swoje – to naturalne, potrzebne cechy, które trzeba zaszczepiać w imię przyszłego sukcesu życiowego. Dialog przyjmuje więc często postać „mowy do", a nie rozmowy w atmosferze rodzinnej. Dzieci zaś odczuwają potrzebę uznania i lęk przed odrzuceniem, brakiem akceptacji. Jednakże zamiast autorytetów i rozmów w rodzinie, poddają się one wpływom przywódców gangów i wzorom propagowanym przez media, dla których dziecko jest klientem, przedmiotem gry rynkowej. Brak czasu na rozmowy, pozorne macierzyństwo i rodzicielstwo, poszerzające się obszary biedy – to narastające bariery dialogów edukacyjnych.

* Szczególną barierą dyskursów edukacyjnych jest niewiedza. Niewiedza ucznia związana z materiałem nauczania, ale też niewiedza nauczyciela wynikająca z połowicznego traktowania własnej roli zawodowej i związanych z tym kompetencji profesjonalnych. Ograniczenie dialogu jako metody nauczania-uczenia się wiąże się ściśle z istotą celu i realizowanym modelem kształcenia.

* Istnieje hipoteza, wyraziście czytelna w edukacji międzykulturowej, że ludzie z odmiennych kręgów kulturowych nie tylko mówią odrębnymi językami, lecz również przebywają w odrębnych rzeczywistościach zmysłowych, wzrastają w różnych hierarchiach wartości. Stąd waga międzynarodowych kodów językowych i przybliżeń kulturowych wspomagających procesy porozumiewania się.

Dialog jest żywotnym zjawiskiem na wszystkich poziomach życia człowieka: społecznym, kulturowym, poznawczym, podmiotowym. Kryjąc w sobie najgłębszy sens, wychowanie jest podstawowym warunkiem ciągłości i zmiany w rozwoju osobowym jednostki. Dialogowe ujmowanie edukacji i wychowania łączy się z wizerunkiem ucznia jako istoty aktywnej i autonomicznej, myślącej, przeżywającej i poszukującej sensu poprzez relację osobową z otoczeniem.

Przypisy

[1] Wykład wygłoszony podczas inauguracji roku akademickiego 2002/2003 w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie.

Bibliografia

Bachtin M.: *Dialog – Język – Literatura*. PWN, Warszawa 1983.
Buber M.: *O Ja i Ty*. W: W. Baran (red.): *Filozofia dialogu*. „Znak", Kraków 1991.
Tischner J.: *Bezdroża spotkań*. „Analecta Cracoviensa", t. XII, Kraków 1980.

Summary

The lecture for inauguration of Academic Year 2002/2003 PhD. DSc Genowefa Koć-Seniuch discussed the following notions: dialog in education and upbringing; personalities in the dialog within upbringing; linguistic communication and education discussion and it's barriers; dialog limitations.

ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2002

Jerzy Kubin
Polska Akademia Nauk

UPOWSZECHNIANIE NAUKI W SYSTEMIE EDUKACJI

Tendencje zmian już widoczne w polskiej edukacji w latach 90. w powiązaniu z wyborem nowych inicjatyw podejmowanych w świecie, głównie zaś w najbliższych naszym aspiracjom państwach Unii Europejskiej, stanowią podstawę oceny i propozycji dalszych zmian przedstawionych w tym opracowaniu.

Oceny i zalecenia Komisji Europejskiej w dziedzinie edukacji respektują zasadę subsydialności i autonomii państw członkowskich. Zmierzają one do tworzenia nowej przestrzeni ideowej, społecznej i gospodarczej współzależności europejskich narodów. Ich znaczenie wynika nie tylko z podobnych dążeń, problemów społecznych powstających w toku rozwoju społeczeństwa informacyjnego ery postindustrialnej, lecz także z ogromnego potencjału innowacji pojawiających się w obszarze edukacji państw Unii, obejmujących ok. 4 mln nauczycieli, 80 mln uczniów i studentów i 320 tys. szkół, w tym 5 tys. uniwersytetów.

O charakterze przyszłej Europy zdecyduje edukacja, dowodzą eksperci powołani przez Komisję Europejską w raporcie *Accomplishing Europe through education and training* (1997, pol. przekład *Edukacja dla Europy*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus", 1999).

Główne cele polityki edukacyjnej obejmują kształtowanie europejskiego obywatelstwa i wzmacnianie konkurencyjności.

Obywatelstwo europejskie zakłada uznawanie następujących wspólnych wartości: godność osoby, prawa człowieka, równość bez względu na płeć i narodowość, przeciwdziałanie społecznemu wykluczaniu, międzyludzka solidarność, zrównoważony rozwój, odrzucenie wszelkiej przemocy, zachowanie pokoju, akceptacja zasad myślenia racjonalnego i etyki dowodów podlegających sprawdzeniu.

Przestrzeganie tych wartości służy integracji społecznej i zakłada: wyrównywanie szans dzieci ze środowisk upośledzonych, zwiększenie elastyczności systemu edukacji, upowszechnianie przedszkoli, rozwój preorientacji i poradnictwa edukacyjnego, wprowadzenie systemu uwierzytelniania kompetencji.

Wzmacnianie konkurencyjności wymaga upowszechnienia wiedzy i zdolności do nieustającego uczenia się; rozwiązywania nowych problemów i tworzenia wartości przez innowacje. Należy kształcić więcej ludzi twórczych.

W końcu 1999 r. europejska jednostka sieci edukacyjnych (Eurydice European Unit – http:// www.eurydice.org) przeprowadziła sondaż wśród narodowych jednostek sieci umiejscowionych przy ministerstwach edukacji nt. udziału systemów edukacyjnych państw Unii w powstawaniu nowego typu społeczeństw ludzi uczących się[1].

Wyniki sondażu potwierdzają przywiązywanie przez państwa Unii szczególnej wagi do podwyższania zdolności ludzi do zatrudnienia. Wymaga to rozwijania od najwcześniejszych lat dziecka zdolności i chęci uczenia się. Uczenie uczenia się stwarza podstawową umiejętność. Służy temu celowi zróżnicowana oferta technik informatycznych, które stymulują samodzielne uczestnictwo uczniów, obejmujące (jak w przypadku Irlandii) współdziałanie rodzin i lokalnych społeczności.

Odnotowano współpracę szkół, biznesu i lokalnych społeczności; elastyczność przedsięwzięć edukacyjnych, rozwój poradnictwa, preferencje dla struktur modularnych programów edukacyjnych (zwłaszcza w Danii i Niemczech) w powiązaniu z systemem transferowych świadectw kompetencji; wprowadzenie indywidualnych kart uczenia się (*individual learning accounts* – UK).

W styczniu 2000 r. Komisja Europejska oceniła realizację zaleceń Białej Księgi z listopada 1995 r. w publikacji pt. *Teaching and Learning – towards the learning society* (pol. przekład *Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa*, 1997)[2].

Pozytywnie oceniono eksperymentalne projekty automatyzacji standardowych testów (*automated test for evaluating knowledge and skills*) – (w programach SOKRATES w zakresie: prawa, geografii, ochrony środowiska, nauk o żywieniu, biologii, chemii, języków obcych i statystyki dla inżynierów oraz realizację projektów sponsorowanych w programach Leonardo da Vinci, w zakresie: matematyki, fizyki, pisemnej ekspresji, informatyki, umiejętności marketingowych, obsługi klientów, czynności bankowych i organizacji zebrań).

Aprobatę zyskało funkcjonowanie szkół „powtórnej szansy" przeciwdziałających procesom marginalizacji społecznej:

– międzynarodowa wymiana studentów do prac ochotniczych oraz

– inicjatywy pobudzające do uczenia się języków obcych (uruchomiono m.in. internetowe strony poświęcone nowatorskim inicjatywom Komisji Europejskiej).

Szczególnie wysoko Komisja ocenia the Superhighway Initiative obejmującą 25 projektów, w których uczestniczyło 1000 szkół w Zjednoczonym Królestwie i która umożliwiła uruchomienie w 1998 r. the National Grid for Learning z udziałem 500 tys. nauczycieli i budżetem 148 mln euro (http:// www.ngfl.gov.uk/).

Laboratorium informacyjnego społeczeństwa stanowi Finlandia z siecią 106 internetowych stanowisk na 1000 mieszkańców (druga w świecie po Stanach Zjednoczonych). Jednocześnie dyskutuje się tam nad wieloma niedostatkami.

Zalążki rodzącego się społeczeństwa informacyjnego, społeczeństwa ludzi uczących się ukazuje perspektywę przyszłego modelu idealnego edukacji, możliwego do wykonania. Innowacje w tym modelu są monitorowane i analizowane, a następnie wprowadza się korekty. Narady i raporty ekspertów stają się

podstawą planowania i projektowania kroczącego, określają *rolling agenda* narad i stanowią sprawdzoną pod względem efektywności w innych dziedzinach (m.in. w polityce naukowej i technicznej) odmianę metody *foresight*.

Rozwój nowych technik informatycznych podważa tradycyjny proces kształcenia, zmienia pozycję nauczycieli, partnerów edukacji i role uczniów.

W nauce i kształceniu wzrasta znaczenie wiedzy konstruowanej. Misja nauczania ulega przeobrażeniu na rzecz wyposażenia w metody indywidualnego uczenia się; następuje przejście od formalnych modeli szkół do struktur bardziej elastycznych z udziałem nowych partnerów. Zwielokrotnieniu ulega sieć połączeń między różnymi instytucjami, stowarzyszeniami, przedsiębiorstwami i placówkami edukacyjnymi. Instytucje i środki multimedialne odciążają nauczycieli od wielu zadań, w coraz szerszym zakresie jest wprowadzana obiektywna ewaluacja postępów w studiowaniu; coraz częściej uczenie się odbywa się w dowolnie wybieranych grupach, co stanowi współczesną wersję niegdyś utopijnych idei I. Illicha o odszkolnionym społeczeństwie.

Do podstawowych zaleceń należy orientowanie systemów edukacyjnych według potrzeb użytkowników; otwartość na współdziałanie z sojusznikami edukacji w sektorze przedsiębiorstw (m.in. rozwijanie kształcenia i nieustającego dokształcania w ramach przedsiębiorstw); integrowanie kształcenia ogólnego i zawodowego; pobudzanie praktyk innowacyjnych i rozwijanie wspólnych metod ewaluacji.

Dzięki Internetowi następuje zbliżenie między światem nauki i światem edukacji. Jednakże przemiany popularyzacji nauki wyrosłe z nurtu stowarzyszeń społeczno-naukowych, rozwijane pod hasłami *public understanding of science* i *scientific literacy* po obu stronach Atlantyku, nie wywarły większego wpływu na kierunki zmian edukacyjnych w państwach Unii Europejskiej.

„Święta nauki" zainicjowane w Edynburgu i w Paryżu odnawiały tradycyjną popularyzację, według której publiczność laików powinna interesować się tym, co robią naukowcy w swoich tajemniczych laboratoriach.

Bardziej nowatorskie były próby wciągania części aktywnej publiczności (*the attentive public*) do dyskusji nad ważnymi sprawami publicznymi, do których nauka może lub powinna wnosić niezbędne dane i argumenty. Były to takie sprawy, jak rozwijanie energetyki nuklearnej i składowanie radioaktywnych odpadów, „efekt cieplarniany" i zmiany klimatyczne czy rozwijany z powodzeniem zarówno ruch ochrony środowiska, jak i publicznych debat nt. nowych epidemii (aids i BSE) lub możliwości udziału społeczeństwa w kontroli wprowadzania na rynek zmodyfikowanej genetycznie żywności (zob. *Public Participation in Science: the Role of Consensus Conferences in Europe*. S. Joss and J. Durant, eds., London 1995).

Tradycyjne placówki oświaty dorosłych pozostały na uboczu tych ruchów.

Zwolna jednakże toruje sobie drogę do świadomości działaczy oświatowych idea „kopernikańskiego przewrotu" w upowszechnianiu nauki. Według Pierre Fayarda, organizatora europejskiej sieci komunikowania o nauce, chodzi o zmianę proporcji między praktyką „obracania" publiczności wokół świata nauki (co stanowi istotny rys popularyzacji) a praktyką inspirowania ruchu świata nauki wokół tego, co stanowi żywotną sprawę ogółu społeczeństwa[3].

Upowszechnianie nauki w kontekście edukacji w Polsce w końcu XX wieku

Pięć aspektów nauki

Upowszechnianie nauki w edukacji obejmuje pięć różnych warstw lub aspektów nauki. Są to:

– twórczość, a więc powstawanie nowego poznania (co wymaga rozwijania umiejętności poznawczych, myślenia krytycznego i sztuki zadawania pytań);

– procesy i metody różnych rodzajów naukowego poznania;

– rezultaty naukowego poznania, tj. wiedza naukowa (dyscyplinowa i zintegrowana; naukowe rozumienie świata i człowieka);

– wartości poznawcze naukowego etosu;

– zastosowania nauki i jej społeczne oceny.

Odmiennie niż w tradycji frankofońskiej i anglosaskiej sfery językowej przyjmujemy w Europie Centralnej i Wschodniej (i w tym opracowaniu) szersze rozumienie nauki. Nauka w naszym ujęciu obejmuje nauki przyrodnicze i ścisłe, a także nauki humanistyczne (m.in. nauki historyczne, literaturoznawstwo, estetykę) i społeczne (ekonomię, prawo, psychologię, socjologię, pedagogikę), ponadto nauki filozoficzne i teologiczne.

Specyfika upowszechniania nauki w kontekście edukacji polega na wyborze rozmaitych fragmentów lub aspektów nauki stosownie do celów nauczania i wychowania, roli nauczyciela i swobody ucznia, przyjmowanych kanonów wykształcenia ogólnego i wymagań kształcenia oraz doskonalenia zawodowego.

Upowszechnianie nauki w kontekście edukacji ma charakter mozaikowy.

Rezultaty nauki stanowią podstawową warstwę reformowanych podstaw programowych i treści nauczania

Osią orientacyjną większości zmian w edukacji w latach 90. w Polsce były błędy przeszłości wytykane przez kręgi dysydenckiej opozycji. Odrzucono „ukryty program" wspierający materialistyczny monizm światopoglądowy; przełamano sztywny i drobiazgowy centralizm dopuszczający do większego udziału nauczycieli w kształtowaniu programów i organizacji pracy szkolnej. Główny impet w reformowaniu treści nauczania skierowano przeciwko dawnym „zapisom cenzury" i „białym plamom", przeciwko „lękowi i nudzie".

Zmiany w programach, podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych dotyczyły głównie treści nauczania, tj. rezultatów wiedzy naukowej. Obejmowały one w zakresie nauk humanistycznych przemilczane lub wypaczane w praktyce szkolnictwa PRL wydarzenia z najnowszej historii Polski i z literaturoznawstwa. Wprowadzano nowe elementy nauk politycznych i ekonomii, dotyczące zwłaszcza konstytucyjnych zasad ustroju demokratycznego państwa, transformacji gospodarczej (w tym restytucji prawa własności), funkcjonowania samorządu terytorialnego i pracowniczego, kształtowania instytucji i stowarzyszeń społeczeństwa obywatelskiego.

Pojawiły się w programach nauki o ochronie środowiska, burzliwe dyskusje wywołały projekty upowszechniania wiedzy o życiu seksualnym, planowaniu rodziny i profilaktyce epidemiologicznej. W 1995 r. powstała ogólnoświatowa inicjatywa „Promocja Zdrowia przez Szkołę", a w 1998 r. odbyła się w Gdańsku II Krajowa Konferencja Szkół Promujących Zdrowie. Kilkaset szkół w Polsce podejmuje samorzutne działania w tym zakresie (zob. LIDER, wydanie specjalne „Edukacja Prozdrowotna" 1999, nr 1).

Chrześcijaństwo jako nauka?

Przyznawanie rodzicom prawa wpływu na praktykę wychowawczą szkół znalazło m.in. wyraz w rozszerzeniu kanonu wykształcenia ogólnego w fakultatywny wybór nauczania religii.

Teorie powstawania świata i człowieka przedstawiane stosownie do dogmatyki spekulatywnej ujętej w *Katechizmie Kościoła Katolickiego* (Pallotinum, 1994) „produkują" w umysłach uczniów dysonans poznawczy w zderzeniu z fizykalnymi i przyrodniczymi teoriami powstania świata i człowieka.

Jeżeli wzorem dla katechetów jest wspomniany *Katechizm...*, to upowszechnianie biblijnej wiedzy może być przekonujące, według wyników psychologii masowego komunikowania, głównie dla uczniów o „niezapisanych" umysłach, tj. nieświadomych konkurencyjnych teorii powstania świata i człowieka. Skuteczność tego rodzaju nauczania jest skutecznością tzw. „propagandy jednostronnej", ignorującej argumentację stanowisk opozycyjnych. Nie ułatwiają przezwyciężenia tego dysonansu subtelne rozróżnienia w rozumieniu wiary jako „cnoty teologalnej" (s. 425 *Katechizmu*) i wiary jako łaski (s. 47). Niepokój może budzić, czy traktowanie chrześcijaństwa jako „nauki" nie przytłacza i nie marginalizuje ewangelicznej praktyki.

Rozumienie „wartości chrześcijańskich" nazbyt często okazuje się całkowicie opaczne.

Czynienie pokoju – centralna wartość nauki Jezusa nie może być realizowana przez pojawiających się w niej „przelotnie" katechetów. Wymaga ona interwencji wobec codziennych epizodów agresji i konfliktów. Tymczasem projektanci programów wychowawczych nie zauważają tradycji szerzenia kultury pokoju (Wojnar, 2000), a odległe wydają im się inicjatywy uczonych z ruchu Pugwash (Kuźnicki, 2000).

W kierunku wiedzy zintegrowanej i użytecznej

Cele i zadania reform programowych, wspierane szeroką akcją doskonalenia nauczycieli i publikacji dydaktycznych, wyrażają dążenie do zrównoważenia **dyscyplinowego upowszechniania nauki** kształceniem **zintegrowanym** w klasach I–III szkoły podstawowej (I etap edukacji) i rozwijaniem nauczania w **blokach przedmiotowych** i w formie **ścieżek edukacyjnych** (etap II, klasy IV–VI i etap III – gimnazjum).

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjum wprowadzona rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej 15 lutego 1999 r. (DzU nr 14/1999) wymienia następujące „Ścieżki edukacyjne": edukacja filozoficzna, czytelnicza i medialna, prozdrowotna, ekologiczna, regionalna (i dziedzictwo kulturowe w regionie), obrona cywilna, edukacja europejska oraz kultura polska na tle cywilizacji śródziemnomorskiej.

Profilowane licea ogólnokształcące są tworzone dopiero od 2001 r. Obecnie dominują w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych i ścisłych ujęcia dyscyplinowe, ukształtowane przez tradycyjne role liceów, które przygotowują do podjęcia studiów akademickich i „orientują się" według wymagań szkół wyższych. W przyszłości kształt liceów profilowanych i ich dydaktyka pozostaną, jak się zdaje, nadal pod wpływem wymagań szkół wyższych, częściowo tylko zmodyfikowanym przez prace okręgowych i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, które określą m.in. zadania maturalne według znajdujących się jeszcze *in statu nascendi* formuł ogólnokrajowych standardów sprawdzających efekty edukacji szkolnej. Dylematem, a może nawet sprzecznością, jest zamiar uzgodnienia pozaszkolnych egzaminów z nauczaniem według różnych programów (Konarzewski, 1998). Proces kształcenia w rezultacie realizacji takiej koncepcji, może być zdominowany przez nieaktualne testy. Projekty reformowanej edukacji ogólnokształcącej zmierzają do przesunięcia akcentu z dawnego „wszechstronnego" kształcenia encyklopedycznego w kierunku rozwijania różnorakich umiejętności i kompetencji. Urosła ranga stosowania w praktyce nabywanej przez uczniów wiedzy. Ujawnianie w międzynarodowych badaniach porównawczych pozostawanie Polaków „w gronie" ludności państw bardziej zaawansowanych cywilizacyjnie w dziedzinie umiejętności rozumienia i wykorzystywania drukowanych informacji (tabel, wykresów, map itp.), z jakimi spotykają się na co dzień (zob. I. Białecki, „Res Publica Nowa" 1996, nr 6), stanowi sygnał mobilizujący do przeciwdziałania. Intencje reformatorów edukacji są słuszne i zmierzają we właściwym kierunku, co nie znaczy, aby odwieczny problem *non vitae, sed scholae discimus* był już rozwiązany. Monitorowanie systemu szkolnego wykazało uzyskiwanie daleko niezadowalających wyników przez uczniów w zakresie umiejętności stosowania matematyki na co dzień. W szkołach podstawowych tylko 42% uczniów wykonywało prawidłowo obliczenia szacunkowe, a liczbami potrafiło operować zaledwie 39% badanych.

Nauka w kształceniu zawodowym

Edukacja zawodowa nie nadąża za zmianami w strukturze gałęzi i branż gospodarki narodowej w latach 90. Zasadnicze szkoły zawodowe i technika powiązane z restrukturyzowanymi wielkimi zakładami przemysłowymi, z górnictwem i hutnictwem, a także z rolnictwem „produkują" znaczną część bezrobotnych. Nie ma natomiast odpowiedniej bazy edukacyjnej informatyka i telekomunikacja, instytucje masowego komunikowania i łączności, turystyka i gastronomia, przemysł i usługi kosmetyczne, przemysł farmaceutyczny i in.

Obserwowane przemiany obejmują:

– rozwój szkolnictwa średniego i wyższego, które stara się dostosować do rosnącego zapotrzebowania na specjalistów od: zarządzania i marketingu, ekonomii, bankowości, telekomunikacji, mikroelektroniki i informatyki, biotechnologii, ochrony środowiska, inżynierii materiałowej, służby zdrowia, administracji publicznej, edukacji i in.;

– tworzenie programów kształcenia ogólnozawodowego na podstawie analizy standardów kwalifikacji w różnych dziedzinach specjalizacji;

– wprowadzenie modułowych kursów specjalizacji interdyscyplinarnej.

Ogólny kierunek przemian jest zbliżony do tendencji występujących w państwach Unii Europejskiej, przedstawionych w I cz. tego opracowania.

Polskie projekty podstaw programowych dla szkół zawodowych uwzględniają słusznie kształcenie ogólne, które obejmuje m.in.:

– blok humanistyczno-społeczny (język polski, język obcy, historia),

– blok matematyczno-przyrodniczy (matematyka, chemia, fizyka, biologia, geografia),

– przysposobienie obronne,

– wychowanie fizyczne,

– religia (etyka),

– wychowanie do życia w rodzinie i

– przedsiębiorczość.

Projekty kształcenia specjalistów w niewielkim natomiast stopniu uwzględniają nowy wzór tworzenia wiedzy. Jego założeniem jest identyfikacja określonej potrzeby społecznej, kalkulacja stosunku kosztów do spodziewanych dochodów w wyniku realizacji badań wypełniających lukę i niezbędnych do powstania określonego urządzenia, technologii bądź nowego rodzaju usługi. Wzór ten opisany przez socjologów (zob. M. Gibbons i in., *The new production of knowledge*. Sage Publ. 1995, omawiany również przeze mnie w publikacji Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku", 1996) nie został zauważony przez reformatorów edukacji.

Upowszechnianie „gotowej wiedzy" przeważa nad rozwijaniem twórczości i uczeniem procedur naukowego poznawania

Podstawowym faktem współczesnej cywilizacji jest przyspieszone tempo starzenia się wiedzy naukowej. Nauka i wynalazki szybciej zmieniają otoczenie niż przemija jedno pokolenie. Nowe produkty i usługi wypierają stare w niektórych gałęziach co 2–3 lata, jak np. w infrastrukturze łączności multimedialnej: 30 książek w jednej „upakowali" niedawno Francuzi; palmtop mniej zużywa energii niż laptop; komórkowy videotelefon łączy z wszystkimi bazami nauki w akademickich sieciach Internetu; co kilka lat powstają nowe samochody o napędach hybrydowych i dziesiątkach udoskonaleń (jak np. ultralekkie materiały zmniejszające ciężar pojazdu w Ultralite firmy General Motors), o automatycznym sterowaniu i satelitarnej kontroli położenia pojazdu.

Zastosowania energii czerpanej z odnawialnych źródeł (słońca, wody i wiatru), nowe materiały i automatyka rewolucjonizują budownictwo (na przykład „Passivhaus" w Darmstadt–Kronichstein).

Łatwo dostępne są opisy dróg prowadzących do nowych odkryć, pobudzających wyobraźnię i wprowadzających do projektowania innowacji[4]. Nie zauważyłem wszakże, aby docierały one do projektantów reformowanych programów. Rzadko cieszą się też uznaniem i poparciem administracji szkoły nowatorskie. Przedstawiciele starszego pokolenia pedagogów kształcili się w zakresie metodologii raczej uzasadniania wiedzy (metod indukcji, dedukcji, redukacji, kanonów Milla itp.), a nie robienia odkryć. „Kontekst odkrycia" stał się stosunkowo niedawno przedmiotem badań. Może to wyjaśniać, dlaczego tak nieliczne rezultaty z tego obszaru dociekań docierają do tak niewielu nauczycieli. Uczenie „robienia odkryć" i posługiwania się metodami, jakie stosują naukowcy, wydaje się nauczycielom zbyt czasochłonne i „niepraktyczne". Rygor lekcyjny, ciągle daleki od zapowiadanego rozluźnienia, sprawia, że kształcenie w posługiwaniu się metodami nauk jest przeważnie fikcją. Tu i ówdzie pokutują jeszcze archaiczne i pozorne metody „kształcenia samodzielnego myślenia" według z góry przez nauczyciela określonych jedynie prawidłowych schematów postępowania i rezultatów. Nikłe zainteresowanie towarzyszy uczeniu zadawania właściwych pytań, odróżnianiu tego, co w danym obszarze poszukiwań jest istotne, od tego, co jest drugorzędne. Pozostaje dalekie od upowszechnienia uczenie „nowej matematyki", jakkolwiek świeże impulsy pochodzą w tym zakresie od Stowarzyszenia Nauczycieli Matematyki, którego staraniem ukazała się m.in. książka H. Broekman i in. pt. *Zmieniający się obraz matematyki dla młodzieży szkolnej w wieku 10–16 lat* (1995).

Cele kształcenia są funkcją wartości

„Dostarczanie wiedzy" jako jeden z celów edukacji jest konieczne, lecz niewystarczające. Dorównuje mu dzisiaj rangą wprowadzenie w źródła postępu ludzkiego poznania. Jest to sfera wartości poznawczych, które w ciągu tysiącleci historii intelektualnej ludzkości sprzyjały uzyskiwaniu nowego poznania. Są to takie wartości, jak: ogólność i pewność poznania (będące ideałami starożytnych Greków), spoistość sądów i teorii, dokładność, obiektywność, jasność w dostrzeganiu i formułowaniu relacji między obserwowanymi zjawiskami, owocność teorii i wreszcie nadrzędne nad wszystkimi – dążenie do prawdy i potrzeba rozumienia świata i człowieka.

W ujęciu T.S. Kuhna (1985), dokładność dotyczy nie tylko pomiarów, lecz przede wszystkim teorii i oznacza, że „wynikające z niej konsekwencje powinny w zakresie jej ważności pozostawać w dającej się okazać zgodności ze znanymi wynikami eksperymentów"; spójność oznacza niesprzeczność z innymi „powszechnie przyjętymi teoriami stosowanymi do pokrewnych aspektów przyrody"; owocność wymaga, aby teoria przynosiła nowe odkrycia.

W badaniu zjawisk powtarzalnych obiektywność jest intersubiektywną sprawdzalnością; w naukach prawnych – bezstronnością sędziego, który dopuszcza do głosu „świadków stron" w sporze; w debatach publicznych obiektywność zakłada rzetelne rozważenie argumentów adwersarzy. K. Twardowski przywiązywał szczególne znaczenie do niezależności myślenia (zob. „Zagad-

nienia naukoznawstwa", 1996, z. 1). Rozumienie, różne od wyjaśniania nauk przyrodniczych jest rezultatem nie tylko wczuwania się w przeżycia innych i ich wtórnym przeżywaniem, lecz także rozumieniem symboli i znaczeń utrwalonych w piśmie i w zabytkach ludzkiej kultury. Śledzenie historii, dowodził P. Ricoeur (1992), to „rozumienie następstwa działań, myśli i uczuć, ujawniających jednocześnie pewien kierunek, ale także niespodzianki (zbiegi okoliczności, rozpoznania, objawienia itp.). A zatem zakończenia historii nigdy nie można wydedukować i przewidzieć" (s. 29). Ciągłość nauk zapewniają procedury wyjaśniania, natomiast element nieciągłości zapewniają procedury rozumienia. Nieciągłość i ciągłość „łączą się ze sobą pomiędzy naukami podobnie jak rozumienie i wyjaśnianie łączą się w naukach".

Wymienione wartości, tworzące istotne jądro kultury intelektualnej, pojawiają się w podstawach programowych edukacji ogólnokształcącej jakby przypadkowo, w śladowych napomknieniach. Tymczasem bliską już perspektywę powstawania społeczeństwa wiedzy i ludzi uczących się należy niejako organicznie wiązać z rozwijaniem wrażliwości na wartości poznawcze będące motorem postępu. Należałoby uzupełnić listę kluczowych kompetencji o wrażliwość na wartości poznawcze pochodzące z etosowej infrastruktury nauk przyrodniczych i humanistycznych.

Teksty podręczników i literatury pięknej nie są jedynymi materiałami dydaktycznymi budzenia i kształtowania wrażliwości na wartości poznawcze. Materiałem takim są przede wszystkim zasoby umysłowe i doświadczenia wnoszone do klasy przez dzieci i młodzież. Mają one postać przesądów, stereotypów, pozostałości dziecięcego egocentryzmu, animizmu i artyficjanizmu, rozumowań „jak się myśli" i często rozumie, a także oblicze „zdrowego rozsądku" (Kubin, 1998).

Edukacja zaangażowana po stronie kultury intelektualnej może skutecznie wypleniać krzewiące się bujnie w naszym społeczeństwie chwasty „umysłowego skażenia", barwnie opisane i wyjaśniane przez Andrzeja Trzebskiego („Nauka" 2000, nr 1). Są to m.in.:

- przeświadczenia o latających talerzach i wizytach kosmitów;
- „złe spojrzenia" przynoszące nieszczęście;
- astrologiczne znaki i horoskopy;
- zaufanie do „uzdrawiaczy", moc diagnostycznej ludzkiej „aury";
- zainteresowania telepatią, telekinezą i jasnowidztwem.

Nie straciły, niestety, na aktualności katalogi „wad i przywar" umysłu kolekcjonowane od lat dwudziestych ub. wieku przez A.B. Dobrowolskiego, jak: „forsowne upodobnianie i zbyt pośpieszne analogizowanie i uogólnianie", „pewne siebie widzenia, czego nie ma i ślepota na to, co jest", co „wali pięścią w oczy", „operowanie pęcherzami i mętlikami, zdaniami należycie niezrozumianymi lub które tylko pozornie coś znaczą; niechęć do źródłowości, do sprawdzania, nałogowe uzasadnianie, dowodzenie wszystkiego na zawołanie i na poczekaniu; mieszanie ze sobą pojęć, sądów, kwestii, mówienie nie na temat, zbaczanie z tematu; pochopność w wydawaniu sądów byle jakich, frazesów i komunałów; karygodne mącenie obiektywności przez uparte *a priori*... i grzech najcięższy: „samooszukiwanie, nieuczciwość względem siebie samego" (Dobrowolski, 1964). Owe rozwielmożnione,

zanadto triumfujące i hańbiące człowieka przywary przypomniał, jakże daremnie, A.B. Dobrowolski u progu Polski Ludowej w artykule pod znamiennym tytułem: *Nowa ciemnota, czyli nowe niebezpieczeństwo grożące cywilizacji półinteligencji i ćwierćinteligencji* („Twórczość" 1945, z. 5).

Przypisy

[1] Lifelong Learning. The contribution of education systems in the Member States od the European Union. Eurydice Survey (prepared for the Ministerial Conference to launch the Socrates II, Leonardo da Vinci II and Youth Programmes), Lisbon, 17–18 March 2000.

[2] Report from the Commission: Implementation of the White Paper „Teaching and Learning – Towards the learning society". Brussels, Commission of the European Communities, 10.I.2000.

[3] W Polsce podobnie prekursorskie koncepcje przedstawił 40 lat temu B. Suchodolski („Nauka Polska" 1962, nr 1).

[4] „Podręcznikiem" tak istotnej w Polsce lekcji uczenia oszczędności jest Raport dla Klubu Rzymskiego: E.U. von Weizsacker, A.B. Lovins i L.H. Lovins: *Mnożnik cztery*. Toruń 1999.

Bibliografia

Dobrowolski A.B.: *Moralność umysłowa (materiały)*. Warszawa 1964.

Konarzewski K.: *Reforma programowa i reforma systemu kontroli osiągnięć szkolnych*. W: *Uwagi i propozycje do projektu reformy systemu edukacji*. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1998.

Kubin J.: *Kultura intelektualna inspiracją kształcenia ogólnego*. W: *Kultura inspiracją kształcenia ogólnego*. Red. I. Wojnar, J. Kubin. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku", Warszawa 1998.

Kuhn T.S.: *Dwa bieguny*. PIW, Warszawa 1985.

Kuźnicki L.: *Refleksje w związku z 50. Konferencją Pugwash na temat „Eliminating the Causes of War"*. „Nauka" 2000, nr 4.

Ricoeur P.: *Filozofia osoby*. Kraków 1992.

Trzebski A.: *Paranauka i pseudonauka jako skażenie środowiska naukowego*. „Nauka" 2001, nr 1.

Wojnar I.: *Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek*. W: I. Wojnar: *Humanistyczne intencje edukacji*. Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa 2000.

Summary

The author of the paper develops the idea of European Commission experts in publication Accomplishing Europe through Education and Training. The main object of educational policy should be development of European Citizenship and strengthening of competitiveness. The contribution of the author consists in an enlargement of ideas of general education which should include axiological aspects of cognitive values derived from a new model of the ethos of sciences.

Aleksander Lewin

UNIWERSALNE WARTOŚCI DOROBKU PEDAGOGÓW-NOWATORÓW – ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM SPUŚCIZNY JANUSZA KORCZAKA

Wątek osobisty

Tak się szczęśliwie złożyło, że pierwsze swoje kroki jako młody, początkujący wychowawca stawiałem w Domu Sierot na Krochmalnej 92 pod kierunkiem Janusza Korczaka, czyli Pana Doktora (tak nazywali go wychowankowie i cały personel) oraz Stefy Wilczyńskiej, jego najbliższej współpracownicy. Były to lata poprzedzające wybuch drugiej wojny światowej (1937–1939)[1].

Któregoś dnia, bodaj jesienią 1938 roku, zmogła mnie choroba i leżałem, gorączkując, w pokoiku na I piętrze, gdzie zamieszkiwali bursiści (wychowawcy i praktykanci). Przyszedł Korczak, by dowiedzieć się o stan mego zdrowia i przy okazji wręczył mi dość grubą, choć niewielkiego formatu i wydaną na mizernym papierze książkę w języku rosyjskim, krążącą wówczas nielegalnie: „Poemat pedagogiczny" Antoniego Makarenki. Korczak mówił o tej książce i jej autorze z najwyższym uznaniem i podziwem. Podkreślał, że jest to niezwykłe dzieło napisane przez autentycznego pedagoga i przewyższa ono – pod każdym względem – inne znane w Polsce utwory poświęcone wychowaniu dzieci i młodzieży w pierwszych latach po rewolucji 1917 roku.

Gdy w połowie lat czterdziestych (1944–1945), w trudnych warunkach okresu wojennego, zakładałem i prowadziłem na dalekim Uralu (w Monetnej, koło Swierdłowska) Polski Obwodowy Dom Dziecka i szkołę dla dzieci polskich, sierot i półsierot z rodzin deportowanych, miałem stale poczucie, że wiem – dzięki doświadczeniom i umiejętnościom zdobytym w Domu Sierot Korczaka i dzięki fascynacji dziełem Makarenki – od czego należy rozpocząć pracę organizacyjną, jak nawiązać bliski kontakt z wychowankami, jak uczyć się od nich i jak razem z nimi rozwiązywać złożone problemy, jakich nie szczędziło nam życie[2].

Podobnie było w pierwszych latach po zakończeniu wojny, kiedy organizowałem w Bartoszycach, na Mazurach, Centralny Ośrodek Szkoleniowo-Wychowawczy im. J. Korczaka. Dzieci, również sieroty i ofiary wojny, przywożone

z całej Polski, wymagały natychmiastowej, wszechstronnej opieki lekarskiej i wychowawczej. Były bowiem straszliwie zaniedbane, niedożywione, schorowane. Młody personel wychowawczy stanął wobec ogromu trudnych do rozwiązania zadań. Okazało się, że i w tych warunkach idee oraz doświadczenia Korczaka i Makarenki były bardzo przydatne: pobudzały do własnych twórczych działań i poszukiwań (Lewin, 1962, s. 184–189; 1987, s. 147–158).

W dalszej swojej działalności – zarówno praktycznej, jak i teoretycznej – starałem się poznać dokładniej, sięgając do źródeł, dorobek tych dwóch wybitnych ludzi i pedagogów. Utrzymywałem stałe kontakty z osobami, które przeszły edukację korczakowską w Domu Sierot i w Naszym Domu na Bielanach. Ze szczególną uwagą śledziłem działalność tych pedagogów, którzy próbowali kontynuować tradycje korczakowskie. Poznałem również bliżej żonę Makarenki, Halinę Stachijewnę, autorkę wielu świetnych prac o jego twórczym warsztacie. Nawiązałem kontakty z jego współpracownikami i wychowankami. Dzięki ich wspomnieniom i refleksjom mogłem zajrzeć niejako od wewnątrz w życie, działalność i twórczość Makarenki.

W końcu lat 60. dotarłem do nowego źródła inspiracji pedagogicznej. Oto w 1968 roku na Kongresie Szkoły Nowoczesnej w Pau zetknąłem się z ruchem zainicjowanym przez jednego z najwybitniejszych pedagogów naszych czasów – Celestyna Freineta. W latach następnych odwiedziłem dwukrotnie jego szkołę w Vence. Poznałem żonę Freineta, Elizę, współpracującą z nim prawie od początku jego działalności, autorkę klasycznych już prac o narodzinach i rozwoju szkoły ludowej. Nawiązałem również, i utrzymuję nadal, bliskie kontakty z działaczami ruchu freinetowskiego. Moje zetknięcie się z tym ruchem było nie tylko nową fascynacją, ale znalezieniem czegoś dawno poszukiwanego. Miałem od początku, i mam wciąż jeszcze żywe odczucie, że znajduję się u podnóża wielkiej góry, na którą trzeba wejść – choćby z największym trudem – by z jej szczytu spojrzeć raz jeszcze, i może inaczej, na rozległą panoramę wychowania człowieka w naszej epoce.

Różne drogi – wspólne cechy

Korczaka, Makarenkę, Freineta – mimo iż wyszli z różnych środowisk społecznych, mimo iż działali w odmiennych warunkach ustrojowych, politycznych, kulturowych, mimo iż zmierzali do wytyczonego przez siebie celu różnymi drogami – łączy wiele cech wspólnych, zwłaszcza gdy rozpatrujemy genezę ich twórczości oraz sposób wprowadzania w życie głoszonych idei pedagogicznych.

Wszyscy trzej wywodzą się, w gruncie rzeczy, z jednego pnia – ożywczego nurtu poszukiwań pedagogicznych, który obejmujemy zazwyczaj wspólnym mianem Nowego Wychowania. I choć każdy z nich reprezentował nieco inną orientację światopoglądową i pedagogiczną, poglądy swoje czerpali z owego źródła, które dotąd jeszcze stanowi jedno z najbardziej interesujących zjawisk w dziejach oświaty i wychowania.

Każdy z nich przeszedł ciężką, pełną napięć i wyrzeczeń drogę: nieustanne trudności w organizowaniu działalności praktycznej, konflikty z konserwatywnym otoczeniem, ryzyko podejmowanych działań, trudne wybory i decyzje życiowe. Wymagało to ogromnego wysiłku intelektualnego, emocjonalnego, niezwykłego hartu ducha, uporu, a przede wszystkim ogromnej wrażliwości na problemy społeczno-wychowawcze.

Dramatyzm ten czy nawet tragizm ich osobistych losów wiązał się organicznie z dramatyzmem zagadnień o fundamentalnym znaczeniu, jakie podejmowali i próbowali rozwiązywać: przeobrażanie warunków socjalnych, w jakich działali, przeobrażanie natury ludzkiej, szukanie nowych dróg w wychowaniu.

Każdy z nich dopracowywał się swoistej, oryginalnej koncepcji pedagogicznej, która nie od razu i nie przez wszystkich była należycie rozumiana, ale która już za ich życia stała się wydarzeniem dużej miary, a obecnie zdobywa coraz większy rozgłos na świecie, stanowiąc przedmiot wielu studiów i analiz.

Każdy z nich był człowiekiem czynu pedagogicznego, umiał dokonywać rzeczy najtrudniejszej: wcielać swoje idee w życie, tworząc rozwiązania modelowe, wzorcowe, funkcjonujące na co dzień, odbiegające w sposób istotny od ówczesnej praktyki wychowawczej, wyprzedzające swoją epokę, sięgające naszych czasów, a kto wie – może bardzo odległej przyszłości, o której nie mamy jeszcze wyobrażenia.

Podobne są losy ich spuścizny pedagogicznej. Dociera ona do wielu krajów, przenika do świadomości szerokich kręgów społecznych, nie tylko wychowawców profesjonalnych.

Analizując dorobek pedagogów-nowatorów zaczynamy lepiej rozumieć, że autentyczny postęp w dziedzinie oświaty i wychowania rodzi się zazwyczaj *à la base*, na gruncie konkretnych doświadczeń, w praktycznym działaniu i śmiałym eksperymentowaniu. Dopiero bowiem w systemach wychowawczych o trwałej wartości odsłaniają się największe i najważniejsze prawdy pedagogiczne, dokonuje się rzeczywista, choć niekiedy bolesna, konfrontacja głoszonych idei z realiami życia, konfrontacja, która potwierdza, koryguje lub obala te idee.

Gdy teraz po latach, zastanawiamy się, czego dokonali i co nam przekazali, mamy prawo utrzymywać, że ich koncepcje pedagogiczne i propozycje systemotwórcze nie utraciły znaczenia, mogą być przydatne w nowych i zmienionych warunkach. Zawierają one próby wyjaśnienia zagadnień, które wciąż nas niepokoją i na które nie znaleźliśmy jeszcze całkowicie zadowalającej odpowiedzi. Najważniejsze pytanie brzmi: jakie są możliwości rozwoju, wychowania i reedukowania człowieka, gdy weźmie się pod uwagę zarówno warunki zewnętrzne (ogólnospołeczne, środowiskowe, ekonomiczne, kulturowe), w jakich żyje i działa, jak i jego wewnętrzne możliwości przeobrażania się. Korczaka, Makarenkę, Freineta łączy głębokie przekonanie, że możliwości te są wielkie, znacznie większe niż zwykliśmy sądzić i że mogą być jeszcze większe w odpowiednio zmienionych warunkach społecznych i wychowawczych.

Działalność i twórczość Korczaka zawiera konkretną odpowiedź na pytanie: jak należy rozumieć szeroko pojętą opiekę nad dzieckiem i co trzeba uczynić, by każdy szczegół organizacji życia sprzyjał zaspokajaniu najważniejszych, fizycznych i psychospołecznych, potrzeb dzieci, a zwłaszcza ich zdrowiu i dobremu samopoczuciu.

Makarenko ukazuje perspektywy takiej organizacji warunków życia, kształtujących i przeobrażających wychowanków, by sprzyjały one narastaniu doświadczenia społecznego i działalności społecznej, związanej z budową nowego ustroju.

Freinet rozbudowuje arsenał różnorodnych środków dydaktycznych, dzięki którym szkoła może się stać instytucją, zapewniającą nie tylko rozwój intelektualny, ale i rozwój całej osobowości.

Tak oto w ich spuściźnie znajdujemy odpowiedź na trzy podstawowe kwestie, niezmiernie istotne z punktu widzenia nowoczesnego systemu wychowania.

Co nam przekazali?

Odpowiadając na to pytanie, chciałbym dokładniej, choć w dużym skrócie, scharakteryzować najważniejsze idee i propozycje zawarte w spuściźnie Korczaka, Makarenki, Freineta. Oto kilka wybranych kwestii zasługujących na szczególną uwagę:

– Niezależnie od tego, w jakich okolicznościach i z jakimi dziećmi czy młodzieżą nawiązują kontakt, traktują swoich wychowanków czy uczniów jako ludzi, którzy mają już własne doświadczenia (niekiedy smutne i gorzkie), swoje pragnienia i marzenia (może nie zawsze trafnie ukierunkowane), własne wyobrażenia o świecie (zwłaszcza o życiu i sprawiedliwości), swój sposób odczuwania, przeżywania, myślenia, swoje oczekiwania i nadzieje.

– Jeżeli nie uwzględniamy tych właściwości, jeśli zapominamy, że dzieci mają prawo być sobą – nawet jeśli wyrażają to w sposób zaskakujący nas czy rażący – jeśli nie staramy się tego zrozumieć, znika jakakolwiek możliwość nawiązania bliższego kontaktu, pozostaje tylko powierzchowne, naskórkowe obcowanie, ocieranie się o siebie, a nie oddziaływanie wychowawcze, wpływanie, przeobrażanie.

– Uznają psychofizyczną odrębność dziecka, należne mu prawa, a zwłaszcza prawo do szacunku. Nie traktują życia dziecka jako preludium do czegoś, co dopiero będzie kiedyś, w przyszłości, gdy dziecko dorośnie. Takie podejście do dziecka oznacza, że każda chwila jego istnienia, każda sytuacja, każde przeżycie mają wartość samoistną, najprawdziwszą, już teraz. Wszystko zatem, co dziecko robi, każda wykonywana przez nie czynność, ma znaczenie już dziś. Trzeba więc jak najpoważniej traktować codzienne, choćby najdrobniejsze problemy, troski, zmartwienia i kłopoty dzieci, a także ich dążenia i marzenia. Stanowią one bowiem naturalne przejawy ich samorealizacji.

– Wychowanie traktują nie jako urabianie według jakiegoś jednego, z góry narzuconego wzorca, bardzo niekiedy odległego od mentalności i potrzeb

dziecka, lecz jako wzajemne oddziaływanie na siebie ludzi: człowieka na człowieka, człowieka dorosłego, mającego większy zasób doświadczenia i wiedzy, na człowieka dorastającego, mniej doświadczonego, ale pełnowartościowego.

– W procesie wychowania zatem nie tylko dorośli wychowują dzieci, ale i dzieci dorosłych, wpływając na ich sposób bycia, odczuwania, myślenia. Nie można więc wychowywać innych, nie wychowując się samemu.

– Szczególną wagę przywiązują do uczestnictwa dzieci i młodzieży w realizacji wspólnie podjętych zadań (na większą lub mniejszą skalę), do rozwiązywania ważnych dla nich życiowo problemów.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera wspólnie prowadzona działalność: uczenie się, praca samoobsługowa i wytwórcza, uczestnictwo w sztuce i kulturze. Czyż każda lekcja nie jest wspólnym dziełem nauczycieli i uczniów, współdziałających ze sobą w rozwiązywaniu wybranych problemów? A przygotowanie jakiejkolwiek imprezy kulturalnej czyż nie wymaga wysiłku wielu osób, dorosłych i dzieci, pomysłów, umiejętności organizacyjnych? Nie można sobie wyobrazić współczesnego systemu wychowania bez uczestnictwa dzieci i dorosłych w konkretnej działalności, przynoszącej uchwytne i wymierne rezultaty. Tego rodzaju aktywność – w różnych postaciach – stanowi podstawowy czynnik rozwoju społeczno-moralnego każdej jednostki, sposób jej istnienia.

– Wykazują, że istnieją ogromne, niewykorzystane dotąd możliwości udziału dzieci i młodzieży nie tylko w organizacji podstawowych dziedzin życia każdej placówki oświatowo-wychowawczej, lecz i w zarządzaniu, w ponoszeniu rzeczywistej odpowiedzialności za jej los i kierunki rozwoju.

Ten niesłychanie doniosły postulat wychowawczy, wysuwany i weryfikowany od prawie stu lat, wciąż jeszcze nie może doczekać się prawa obywatelstwa w naszych szkołach i zakładach opiekuńczych. Placówki te bardzo rzadko zmierzają do samoutrzymywania się, choćby w jakimś stopniu. To zaś, co nazywamy potocznie samorządnością uczniów czy wychowanków, jest zazwyczaj pozorowaną formą działania, dekoracją, za którą kryją się arbitralne decyzje dorosłych. Bardzo rzadkie są przypadki autentycznej samorządności. Nic też dziwnego, że dzieci czy młodzież po opuszczeniu szkół czy innych placówek nie są przygotowane do życia organizowanego na zasadach samorządności.

W ujęciu Korczaka, Makarenki, Freineta autentyczna samorządność oznacza, że zbiorowość dziecięca nie jest przypadkową zbieraniną różnych osobników, lecz społecznością mającą do spełnienia określone zadania i rządzącą się prawami przez siebie ustalonymi, a obowiązującymi w równym stopniu zarówno wychowanków, jak i wychowawców.

W ten sposób można powiązać ideę społeczności pracującej z ideą społeczności praworządnej. W placówkach kierowanych przez Korczaka wychowankowie dobrze wiedzieli, że winni są posłuszeństwo nie wychowawcom, lecz prawom wspólnie uchwalonym i wymagającym respektowania przez wszystkich. Makarenko rozwijał pojęcie kolektywu młodzieżowego, wytyczającego dalekosiężne, ambitne cele, organizującego różnorodną działalność, w której

każdy może znaleźć swoje miejsce i rozwinąć swoje uzdolnienia. W tak pojętym kolektywie ludzie nie upodobniają się do siebie, lecz wzajemnie uzupełniają się. W pedagogice Freineta taką rolę odgrywa wspólnota dziecięca, funkcjonująca jako pełnoprawna i sama o sobie stanowiąca spółdzielnia uczniowska.

– Uważali, że życie w społeczności dziecięcej, kolektywie, wspólnocie, wymaga od każdej jednostki stałej pracy nad sobą, samokontroli, samooceny, dużego wysiłku, by sprostać stawianym jej wymaganiom. Wymaga też liczenia się z opinią rówieśników i dorosłych. Wielką wagę przywiązywali do tak zwanego oddziaływania pośredniego na jednostkę, tzn. oddziaływania klasy czy grupy na swoich członków, oddziaływania ogólnego układu życia, a także przyjętych i obowiązujących norm zachowania.

W dotychczasowej praktyce dominowała inna forma oddziaływania, bezpośrednia, najczęściej mało skuteczna i męcząca „krzątanina" (określenie Makarenki) wokół jednostki. Nauczyciele i wychowawcy próbowali sami zmienić postawę czy zachowanie dzieci, działając słowem, perswazją, nagrodą czy karą. Wierzyli w magiczną siłę swojego osobistego wpływu. Tego rodzaju oddziaływanie jest na ogół mało owocne, zawodne. Nabiera ono znaczenia i skutkuje dopiero wówczas, gdy pedagog potrafi uruchomić siłę oddziaływania całej społeczności, gdy w swojej batalii o jednostkę nie jest sam, gdy wspomaga go opinia grupy, nacisk rówieśników.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że pedagogowie-nowatorzy w swojej działalności wychowawczej kierowali się innym sposobem myślenia pedagogicznego niż był powszechnie przyjęty. Makarenko nazywał ten sposób logiką pedagogiczną, Freinet – pedagogiką zdrowego rozsądku, Korczak skupiał swoją uwagę na analizie konkretnych przypadków, rozpatrywanych jednakże w kontekście życia całej zbiorowości. Ta właśnie logika, umiejętności interpretowania różnorodnych zjawisk wychowawczych, ujmowanych całościowo i systemowo, a jednocześnie wszechstronna znajomość realiów codziennej pracy, liczenie się z nimi, trzymanie się ziemi – wszystko to sprawiało, że Korczak, Makarenko i Freinet – mimo iż pozostawali pod silnymi wpływami Nowego Wychowania – nie szli w kierunku anarchizacji życia dzieci, nie ulegali podszeptom koncepcji swobodnego wychowania. Byli zdecydowanymi zwolennikami przemyślanej, racjonalnej, precyzyjnej organizacji życia dzieci i młodzieży, dokonywanej razem z wychowankami.

W świetle tego, co powiedzieliśmy, widać bardzo wyraźnie, że:

– w niedostatecznym stopniu włącza się dzieci i młodzież do organizowania całokształtu życia danej instytucji wychowawczej;

– w istniejących systemach za małą rolę odgrywa proces samowychowania dziecka i samorealizacji, a przecież w ostatecznym rachunku jest to najważniejszy probierz jakości każdego systemu wychowania;

– trzeba dokonać głębokich zmian w systemie wychowania i w całym układzie życia społecznego, by zapewnić rozwój najgłębszych wartości ludzkich.

Pogłębiona analiza spuścizny wybitnych pedagogów-nowatorów wykazuje, że poglądy ich nie są konkurencyjne, raczej uzupełniają się i wzbogacają.

Żaden bowiem pedagog, nawet najgenialniejszy, nie jest w stanie sam ogarnąć złożoności zagadnień wychowawczych i wysunąć propozycji dotyczących optymalnego rozwiązania każdej szczegółowej kwestii, wobec jakiej możemy stanąć dziś lub jutro. Najczęściej torują drogę w jednym kierunku, zmierzając do pogłębienia wybranej dziedziny, ale w kontekście szeroko rozumianej działalności pedagogicznej.

Czynniki hamujące

Dlaczego w masowej praktyce wychowawczej odnajdujemy tylko nikłe ślady wpływów myśli czy doświadczeń pedagogów-nowatorów?

Istnieją różnego rodzaju czynniki, które hamują proces przenikania tych idei do praktyki.

Pierwsza grupa – to czynniki o charakterze ogólnym, to znaczy takie, które hamują przenikanie wszelkich nowatorskich idei, a w tym również i pedagogicznych. Największy opór wobec tego, co nowe, stawia istniejący, głęboko zakorzeniony system wychowania, który broni się siłą inercji i rutyny przed zmianami, przed tym, co zmusza do rewizji utrwalonych już struktur, przyzwyczajeń, nawyków, stereotypów myślenia i działania. Wprowadzanie w życie nowych idei, zwłaszcza gdy zmierzają one do gruntownych przeobrażeń istniejącego systemu, wymaga od ludzi ogromnego wysiłku, dużej wyobraźni, konsekwencji, cierpliwości, poczucia odpowiedzialności, a także przezwyciężenia w sobie lęku przed ryzykiem, obawy przed opinią, która z reguły niechętnie i podejrzliwie patrzy na innowacje, naruszające dotychczasowy układ rzeczy.

Następna grupa czynników, ograniczających i zubożających proces czerpania z dorobku pedagogów–nowatorów, to fragmentaryczna i powierzchowna znajomość ich spuścizny.

Ileż to jeszcze kołacze się nieporozumień w tej materii?

Na przykład, gdy mowa o Korczaku, pada często stwierdzenie: „Ach, wiemy, wiemy – miłość do dziecka, sąd koleżeński".

Makarenko? Też wiemy: „Kolektyw, rygorystyczne metody wychowania".

Freinet? Wiadomo: „Drukarenka szkolna, swobodny tekst".

Rzecz zrozumiała, że te skąpe, przeważnie jednostronne, ogólnikowe wiadomości, niepowiązane z całą koncepcją pedagogiczną i całym systemem wychowania, nie mogą stanowić podstawy jakiejkolwiek twórczej, kontynuacji ich dzieła. „Jakież to dla nas typowe – napisał znany felietonista – wznosić człowiekowi kapliczki i nie czytać jego dzieł" (Passent, 1983). Święte słowa. I, niestety, takaż rzeczywistość.

Do kategorii poważnych nieporozumień, wynikających z nieznajomości dorobku pedagogów-nowatorów, można również zaliczyć często wypowiadany pogląd, że idee głoszone przez takich ludzi, jak Korczak, Makarenko, Freinet, są co prawda bardzo piękne, szlachetne, ale utopijne. Nie mamy bowiem warunków, by je wprowadzać w życie: nauczyciele są przemęczeni, nie mają czasu na eksperymentowanie, klasy – zbyt liczne, młodzież nastawiona konsumpcyjnie.

Jest to argumentacja zadziwiająca. Wiadomo przecież, że wszyscy trzej działali w warunkach nieporównywalnie trudniejszych, niekiedy zdawałoby się beznadziejnych, a mimo to decydowali się na podjęcie wysiłku tworzenia systemów wychowawczych odbiegających od masowej praktyki. Sedno sprawy nie tkwi zatem w warunkach, lecz w nastawieniu pedagogów do stojących przed nimi zadań, w niegodzeniu się z istniejącymi metodami organizacji procesu nauczania i wychowania. Warunki, w jakich żyjemy obecnie, różnią się od warunków, w jakich działali nasi poprzednicy. Trzeba je uwzględniać, trzeba się z nimi liczyć, ale nie one decydują o rezultatach naszej działalności pedagogicznej. Decyduje koncepcja, jaką mają pedagogowie, ich nastawienie.

Kolejna grupa czynników, wywierających wpływ na zakres, tempo i sposób przyswajania dorobku wybitnych pedagogów-nowatorów, ma jeszcze bardziej złożony charakter: wiąże się z faktem ogromnych przemian, jakie dokonują się we współczesnym świecie. Bardzo szybko następuje przyrost wiedzy w różnych dyscyplinach naukowych. Pojawiają się nowe koncepcje, nowe teorie, nowe doświadczenia, nowe autorytety. Wypierają one ze świadomości dorobek lat minionych. W czasach Korczaka, Makarenki, Freineta – w obliczu masowych potrzeb w zakresie opieki nad dzieckiem sierocym, opuszczonym, bezdomnym – szukano rozwiązań, które pozwoliłyby przyjść z jak najszybszą i efektywną pomocą tym kategoriom dzieci. Tworzono duże, w pewnym sensie koszarowe, zakłady wychowawcze. W naszych czasach większej stabilizacji (mimo ciągłych zagrożeń), większej demokratyzacji stosunków społecznych, coraz większej odpowiedzialności państwa za rozwiązywanie problemów socjalnych, muszą ulec zmianie koncepcje i rozwiązania wychowawcze. Zmienia się charakter życia w rodzinie i jej możliwości zajmowania się dziećmi. Rośnie i rozwija się sieć instytucji wspomagających wychowanie rodzinne, interweniujących w przypadkach trudności opiekuńczych i wychowawczych (tzw. asystenci socjalni, kuratorzy nieletnich, pogotowia opiekuńcze, ośrodki adopcyjne, rodziny zastępcze, rodzinne domy dziecka).

Mimo tych głębokich przeobrażeń w życiu, w formach opieki, wychowania i kształcenia – podstawowe wartości spuścizny tych wybitnych pedagogów nadal zachowują swoją inspirującą moc. Trzeba jednak odczytać ich sens na nowo i dostosować do zmienionych warunków. Nie jest to proste. O wiele łatwiej uznać, że to już historia, aniżeli dostrzec i zrozumieć to, co w tym dorobku jest trwałe i nieprzemijające.

Jednym z czynników sprawiających, że dorobek pedagogów-nowatorów przebija sobie z takim trudem drogę do masowej praktyki, jest krytyczny stosunek oficjalnej, akademickiej, naukowej teorii pedagogicznej do osiągnięć takich twórców, jak Korczak, Makarenko czy Freinet.

By uniknąć nieporozumień, trzeba stwierdzić, że każdy z nich przywiązywał dużą wagę do wiedzy pedagogicznej. Korczak, który nie był przecież z wykształcenia pedagogiem, pilnie śledził najnowszą literaturę pedagogiczną i psychologiczną, studiował ją i dawał temu niejednokrotnie wyraz. Makarenko zdobywał wykształcenie w Instytucie Nauczycielskim, ale nie poprzestał na tym

i nieustannie pogłębiał wiedzę oraz świadomie zmierzał do jej syntezy. Freinet od początku swojej praktyki, gdy pracował jeszcze jako nauczyciel niewykwalifikowany, starał się poznać i zrozumieć najwybitniejszych przedstawicieli Nowego Wychowania, a z niektórymi nawiązywał kontakt. Ale każdy z nich – trzeba to wyraźnie powiedzieć – choć czerpał wiele z literatury naukowej, krytycznie oceniał stan ówczesnej wiedzy pedagogicznej: była ona oderwana od życia, od potrzeb masowej praktyki wychowawczej, od codziennych warsztatowych problemów i trudności, z jakimi borykali się ludzie ich pokroju i tysiące innych, czynnych, twórczych nauczycieli i wychowawców.

Oficjalni przedstawiciele nauki pedagogicznej, nie obarczeni bezpośrednią odpowiedzialnością za stan i rzeczywiste efekty działalności dydaktyczno-wychowawczej, nie dostrzegali i na ogół nie rozumieli głębokiego sensu – nie tylko praktycznego, ale i teoretycznego – doświadczeń i refleksji, zawartych w działalności i twórczości pedagogów-nowatorów.

Korczak, na przykład, uchodził w oczach niektórych ówczesnych teoretyków za marzyciela, dobrego i ofiarnego człowieka, który z potrzeby serca opiekuje się biednymi, osieroconymi dziećmi, pisze dla nich „naiwne książeczki", ale nie zna pedagogiki i wybitnych reformatorów wychowania (Ziemnowicz, 1927, s. 231). W jeszcze gorszej sytuacji znalazł się Makarenko, którego w 1928 roku na specjalnym posiedzeniu w Charkowskim Naukowo-Badawczym Instytucie Pedagogiki odsądzono od czci i wiary, stwierdzając na pocieszenie, że Makarenko jest dobrym praktykiem, w teorii jednak orientuje się słabo (*Dzieła*, 1955, s. 575). Stonowane echa tej walki Makarenki z Olimpem pedagogicznym docierają do nas na kartach *Poematu pedagogicznego*, ale dokumenty archiwalne są jeszcze bardziej wstrząsające. Na Olimp i dyskryminację przez „wyrafinowanych intelektualistów", oderwanych od praktyki szkolnej, którzy nigdy nie nauczali lub już od dawna nie pracowali w klasie, uskarżał się też Freinet[3].

Czynników, hamujących proces rozprzestrzeniania się nowatorskich idei pedagogicznych, jest oczywiście więcej, aniżeli wymieniłem. Działały zawsze i będą działać nadal. Od tego swoistego fatum nie można uciec. Świadczy o tym m.in. fakt, że spośród wielu twórczych inicjatyw i prób podejmowanych w przeszłości i obecnie tylko nieliczne zdołały przekształcić się ze zjawiska jednostkowego, lokalnego w zjawisko szersze – ogólnokrajowe czy międzynarodowe. A gdy nawet proces ten dokonywał się (tak było w przypadku Komeńskiego, Pestalozziego, Decroly'ego, Montessori, Korczaka, Makarenki, Freineta czy Suchomlińskiego), to z dużymi oporami i z dużym trudem.

Twórcza praca nad systemem wychowania

Starając się wykazać, jak cenny jest dorobek Korczaka, Makarenki, Freineta, nie miałem zamiaru utrzymywać – i nie chciałbym, by tak mnie zrozumiano – że wszyscy: każda placówka, każdy nauczyciel i każdy wychowawca obowiązani są do kontynuowania dzieła naszych wielkich poprzedników.

Taka bezpośrednia kontynuacja jest sprawą ogromnie złożoną, prawie niemożliwą. Tak wiele bowiem zmieniło się od czasów Korczaka, Makarenki i Freineta, że byłoby rzeczą nader ryzykowną odtwarzać, choćby i twórczo, to, co oni robili w zupełnie innych warunkach. Przed każdą jednak bez wyjątku placówką oświatowo-wychowawczą (szkoła, przedszkole, instytucja pozaszkolna, organizacja dziecięca czy młodzieżowa) staje zadanie samodzielnego – na miarę sił, aspiracji i rozeznania – dopracowania się własnego systemu wychowania, odpowiadającego nowym, zmienionym warunkom i aktualnym potrzebom[4].

Trzeba zdawać sobie sprawę, że budowanie systemu jest procesem skomplikowanym, długotrwałym, najeżonym codziennymi trudnościami. Jedyne pocieszenie, że nie trzeba wszystkiego zaczynać od zera, od początku. Możemy i powinniśmy się oprzeć na dotychczasowych doświadczeniach. Dlatego szczególnego znaczenia nabiera wiedza o poczynaniach tych ludzi, którzy działając przed nami – i w o wiele trudniejszych warunkach – umieli wybiec naprzód. Ich spuścizna może stanowić źródło wzbogacające nasze własne poszukiwania.

Twórcza praca nad własnym systemem wymaga nie tylko wiedzy o problemach, jakimi żyli w swoich czasach i w różnych warunkach tacy pedagogowie, jak Korczak, Makarenko, Freinet. Niezbędna jest również coraz większa znajomość problemów wychowawczych, jakie stają przed nami w wyniku radykalnej zmiany warunków społecznych i cywilizacyjnych (rewolucja naukowo-techniczna, olbrzymie przyspieszenie rozwoju wielu dziedzin życia, błyskawiczne rozprzestrzenianie się – w skali światowej – nowych informacji, nowych wzorów i obyczajów, zmiana sytuacji dziecka, zwłaszcza w krajach wysoko cywilizowanych). Wszystkie te szybko dokonujące się przemiany stawiają nas codziennie wobec konieczności szukania nowych dróg w wychowaniu.

Jakże często to, co nazywamy potocznie systemem wychowania jest w gruncie rzeczy mało spójnym konglomeratem, zlepkiem różnych przygodnych, okazjonalnych działań wychowawczych, o nikłej lub żadnej efektywności. Jakże wielkiego trzeba wkładu pracy, cierpliwości, pomysłowości, by znaleźć najbardziej optymalne rozwiązania, by zapewnić dynamikę rozwoju systemu.

Nawiązując zatem do Korczaka, Makarenki, Freineta i starając się w maksymalnym stopniu, ale rozważnie, wykorzystać ich dorobek, trzeba stale pamiętać, że tworzymy system otwarty, zasilany trwałymi elementami dorobku różnych wybitnych pedagogów i osiągnięciami współczesnej nauki.

Może komuś nasunąć się sceptyczna uwaga, że sięganie do różnych źródeł inspiracji pedagogicznej grozi eklektycznym, mechanicznym włączeniem do systemu różnych idei i rozwiązań praktycznych. Takie niebezpieczeństwo rzeczywiście istnieje, ale tylko wówczas, gdy pedagog działa ślepo, niesamodzielnie, bez wewnętrznego przekonania.

W tym miejscu warto przypomnieć, że każdy ze znanych pedagogów-nowatorów również korzystał z wielu i rozmaitych źródeł, ale wszystkie inspiracje twórczo przetwarzał, dostosowując je do ogólniejszej koncepcji, jaką pragnął realizować, oraz do warunków, w jakich działał. Samodzielne zatem

przetwarzanie tych wszystkich inspiracji, przełamywanie ich we własnym „ja", otwiera szerokie możliwości twórczego czerpania ze spuścizny pedagogicznej Korczaka, Makarenki, Freineta, chroni przed zgubną jednostronnością.

Umiejętne czerpanie z tego dorobku zależy w dużej mierze również od tego, czy w toku kształcenia pedagogicznego ukazuje się przyszłym adeptom sztuki pedagogicznej warsztat pracy wybitnych eksperymentatorów, warunki, w jakich oni pracowali, w jaki sposób analizowali własne doświadczenia, jakie z tego wyciągali wnioski, jak przechodzili od ogólnych poglądów na świat, życie człowieka, dziecko do konkretnych działań praktycznych.

Wciąż nie docenia się faktu, że bardzo często zaledwie jeden przykład autentycznego, skutecznego działania wychowawczego, w jednej tylko placówce, takiej jak np. Dom Sierot Korczaka, czy kolonia dla nieletnich przestępców prowadzona przez Makarenkę, czy też szkoła Freineta w Vence, może wywrzeć znacznie większy wpływ na świadomość i postawę wychowawczą tysięcy ludzi, zajmujących się działalnością pedagogiczną, aniżeli cała machina różnorodnych, szeroko znanych i stosowanych sposobów pobudzania inwencji pedagogicznej, takich jak: specjalistyczne wykłady, okolicznościowe, krótkotrwałe dokształcanie, administracyjne zachęcanie do prowadzenia działalności innowacyjnej czy nawet tzw. wdrażanie wyników badań naukowych do praktyki.

Zbliżenie młodych pedagogów do twórczości Korczaka, Makarenki i Freineta może odegrać bardzo wielką rolę w kształtowaniu postaw wychowawczych. Suche podręcznikowe teorie na ogół nie zachęcają, raczej zniechęcają do pracy wychowawczej. Młodym pedagogom potrzebna jest nie tylko dobra teoria, lecz również, a może przede wszystkim – właściwa orientacja pedagogiczna, określona szkoła myślenia pedagogicznego, a tego nie dają i nie mogą dać nawet najlepsze podręczniki. Natomiast dorobek wybitnych pedagogów-nowatorów ukazuje określony sposób, metodę analizowania i rozwiązywania trudnych problemów wychowawczych.

Poznawanie dorobku pedagogów-nowatorów dostarcza nie tylko określonego zasobu żywej wiedzy, przemawiającej do wyobraźni i uczuć, lecz może również wywierać i bardzo często wywiera wpływ na osobowość człowieka. Kształtuje nie tylko umysł, ale i charakter. Pobudza chęć i odwagę podejmowania śmiałych działań. Budzi zapał, entuzjazm, a zarazem uświadamia trudności, jakie trzeba pokonywać w dążeniu do realizacji nowatorskich zamierzeń. Można nawet zaryzykować twierdzenie, że przejęcie się twórczością Korczaka, Makarenki, Freineta bądź innych wybitnych pedagogów może ukształtować pewien sposób bycia i działalności: stawianie sobie większych wymagań, krytyczną ocenę własnej pracy, stały twórczy niepokój, hart ducha, nonkonformizm i odporność na walkę z przeciwnościami losu. Czyż nie to jest najważniejsze?

Przypisy

[1] Moje wspomnienia i refleksje z tego okresu utrwaliłem w książce pt. *Takim go zapamiętałem* (1994).

[2] Dzieje tego domu opisałem w dwóch książkach: A. Lewin: *Problemy wychowania kolektywnego. Refleksje pedagogiczne na tle doświadczeń Polskiego Domu Dziecka i Szkoły na Uralu*. PZWS, Warszawa 1953. A. Lewin: *Dom na Uralu: losy dzieci polskich z Monetnej*. WSiP, Warszawa 1987.

[3] C. Freinet: *Droga życia Celestyna Freineta*. W: C. Freinet: *O szkołę ludową...* Ossolineum, Wrocław 1976, s. IX, XXV.

[4] Dokładniej omówiłem te zagadnienia w książce pt. *System wychowania a twórczość pedagogiczna*. PWN, Warszawa 1983.

Bibliografia

Freinet C.: *O szkołę ludową...* Ossolineum, Wrocław 1976.

Lewin A.: *Makarenko w Polsce. Studium*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1962.

Lewin A.: *Dom na Uralu: losy dzieci polskich z Monetnej*. WSiP, Warszawa 1987.

Makarenko A.: *Dzieła*. PZWS, Warszawa 1955.

Passent D.: *Chwytanie równowagi*. „Polityka" z dn. 1.10.1983, nr 40.

Ziemnowicz M.: *Problemy wychowania współczesnego*. Wyd. J. Mortkowicza, Warszawa–Kraków 1927.

Summary

The innovative pedagogues ware Antoni Makarenko, Celestyn Freinet and Janusz Korczak. They ware treated like innovators when in educational activities they ware guided by different way of thinking differ from common one. Makarenko – pedagogical logic, Frenet – common sense pedagogy, Korczak – good examples analysis in the context of community. In spite of changes in life, upbringing and education – basic values of those pedagogues legacy are still strong and important.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2002

Waldemar Kozłowski
Instytut Badań Edukacyjnych

PRYWATNE TEORIE WYCHOWANIA

Punktem wyjścia podjętej problematyki jest teza, która na gruncie psychologii poznawczej należy do banalnych. Głosi ona, iż wiedza człowieka, zorganizowana w postaci struktur umysłowych, określa jego zachowanie. Jej konkretyzacja – w naszym przypadku – jest następująca: interesuje nas wiedza na temat dzieci, jaką mają nauczyciele, a którą określa się mianem prywatnych teorii wychowania. Powodem tego zainteresowania jest zakładany związek pomiędzy teoriami a zachowaniem w stosunku do dziecka, czyli właściwe dla nauczyciela oddziaływania, mające spowodować oczekiwane w dziecku zmiany. Powód praktyczny, skłaniający do badania prywatnych teorii wychowania, wiąże się z ich znaczeniem w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Zainteresowanie prywatnymi teoriami dotyczącymi człowieka i jego funkcjonowania w psychologii i pedagogice występuje od niedawna; wiązać je można z paroma zjawiskami.

Pierwszym jest ekspansja psychologii poznawczej, która silnie akcentowała rolę wiedzy, jaką dysponuje człowiek. Aby wyjaśnić zachowanie się ludzi, należy uwzględnić zarówno te informacje, które aktualnie odbierają z otoczenia, jak i te, które zgromadzili wcześniej. Psychika wykazuje sporą aktywność, polegającą na kategoryzowaniu informacji, ich porządkowaniu, likwidowaniu niezgodności, tworzeniu uogólnień itp. Podstawowym źródłem wiedzy jest osobiste doświadczenie jednostki; przekaz kulturowy, w nim zwłaszcza wiedza naukowa, ma znaczenie wtórne. W tym kontekście „naturalne" sposoby powstawania wiedzy cieszą się dużym zainteresowaniem. Do najbardziej znanych efektów tej ciekawości należą badania nad pojęciami naturalnymi, ich budową i funkcjami (Maruszewski, 2001).

Kwestia druga wiąże się z krytycznym stosunkiem do wiedzy naukowej, której status i roszczenia do większej trafności i efektywności od dłuższego czasu bywają kwestionowane. Dyskusja na ten temat ożyła na gruncie postmodernizmu, który akcentuje „równoprawność" różnych form wiedzy i sposobów artykulacji ludzkiego doświadczenia.

Zainteresowanie wiedzą potoczną obserwuje się także na gruncie pedagogiki. Zdaniem wielu autorów, proces nauczania nie może pomijać wiedzy po-

tocznej ucznia, którą dysponuje przychodząc do szkoły. Służy mu ona do opisu i rozumienia otaczającego świata. Zawiera pojęcia, którymi dziecko sprawnie się posługuje. W trakcie szkolnej nauki dochodzi do konfrontacji z wiedzą naukową, konstruowaną na odmiennych zasadach, abstrakcyjną, aemocjonalną. Dziecku bywa trudno pogodzić te dwa rodzaje wiedzy, które nierzadko dotyczą tych samych zjawisk. Problem ten próbuje się rozwiązywać postulując „wychodzenie" od wiedzy potocznej na dany temat, uwzględnianie jej jako punktu wyjścia, a następnie stopniowe wzbogacanie i poszerzanie poprzez uświadamianie uczniowi pożytków, jakie wiążą się z posługiwaniem się wiedzą naukową. Dzięki tej strategii ograniczyć można trudności, na jakie napotykają uczniowie, a także zapobiec zjawisku tzw. przemocy symbolicznej, czyli narzucania kategorii opisu i rozumienia świata.

Trzy zasygnalizowane wyżej kwestie nie wyczerpują powodów zainteresowania potocznymi teoriami; ukazują szerszy kontekst, w którym mieszczą się interesujące nas zagadnienia. Podjęcie badań wiąże się nieuchronnie z wyborem jakiegoś aspektu obszernej problematyki. W naszym przypadku wybór ten oznacza skupienie się na nauczycielach oraz ich przekonaniach i poglądach na temat wychowania, które tworzą prywatną teorię wychowania.

Odwołując się do tradycyjnego, w dużym stopniu sztucznego, podziału na dydaktyczną i wychowawczą działalność nauczyciela przyjąć można, iż jego osobiste poglądy i przekonania mają zdecydowanie większe znaczenie w przypadku wychowania. Kwestii tej poświęca się mniej uwagi w trakcie przygotowywania do zawodu. Duże znaczenie ma także fakt, iż aktywność ta opiera się na interakcji, wzajemnym oddziaływaniu dwu osób, których spotkanie ma w dużym stopniu charakter specyficzny, niepowtarzalny. Trudno ją ujednolicać, podporządkowywać sztywnym regułom postępowania. Dodać do tego trzeba występujący u nas pluralizm światopoglądowy, którego konsekwencją jest m.in. brak centralnych, ministerialnych programów wychowania, które zastępują programy opracowywane przez szkoły, które opierać się mogą na odmiennych systemach wartości i ustalać różne cele i metody działalności wychowawczej.

W świetle tych uwarunkowań cele, metody i efekty wychowania zależą od nauczyciela i wychowawcy: jego wartości, przekonań, wiedzy i umiejętności, a także cech osobowościowych. Na tak ogólnym poziomie teza ta brzmi banalnie, wynikają z niej jednak konsekwencje do trywialnych nie należące. Dotyczą one m.in. prywatnych teorii wychowania.

Zgodnie z powyższymi założeniami, wychowanie nie polega jedynie na zaangażowaniu umysłu wychowawcy, z drugiej jednak strony trudno byłoby pomijać jego wiedzę i stan świadomości, zwłaszcza gdy się przyjmie poznawcze spojrzenie na jednostkę i jej funkcjonowanie. Prywatna teoria wychowania ujmuje takie aspekty wiedzy potocznej nauczyciela lub wychowawcy, które określają jego rozumienie wychowania, na czym ono polega, od czego zależą sukcesy i niepowodzenia tej działalności. Przekonania i poglądy na te tematy należą do popularnych, są przedmiotem dyskusji i wymiany informacji między ludźmi, a zatem nie ma takich osób, które by ich nie posiadały. Jako drugorzędne

pomijamy w tym miejscu kwestie, w jakim zakresie są one efektem własnych obserwacji i refleksji, jaki stopień pewności im towarzyszy, na ile są ważne itp. Wystarczy nam założenie o ich powszechności.

Kandydaci do zawodu nauczycielskiego dysponują takimi właśnie strukturami wiedzy, zanim zetkną się z wiedzą naukową dotyczącą wychowania. Dochodzi wówczas do konfrontacji dwu rodzajów wiedzy na ten sam temat. Skuteczność procesu kształcenia i przygotowania do zawodu określać można poprzez to, jakim zmianom ulega prywatna wiedza pod wpływem tych informacji i doświadczeń, które zdobywają w trakcie studiów.

Przyjmujemy zatem, iż nauczyciele na temat wychowania dysponują takim rodzajem teorii, jaka pozwala im rozumieć zjawiska z tego zakresu. Termin ten należy do wieloznacznych i użycie go w tym kontekście wymaga komentarza.

Zgodnie z tradycyjnym ujęciem, teoria oznacza uporządkowany zbiór twierdzeń, opisujący jakieś zjawisko. Teoria ma swój przedmiot (określa, czego dotyczy), język (pojęcia i terminy) oraz twierdzenia, czyli mniej lub bardziej uzasadnione sądy na dany temat. Posługiwanie się tym terminem w odniesieniu do tego, co ludzie myślą na temat swoich i cudzych dzieci, budzić może wątpliwości. Refleksja ta nie ma charakteru tak uporządkowanego, nie jest poddawana tylu rygorom, co teorie w naukowym rozumieniu. Zdaniem St. Nowaka (1985), mianem teorii określać należy zintegrowane wedle jednorodnej zasady zespoły praw nauki, które służą wyjaśnianiu i ewentualnemu przewidywaniu zjawisk określonej kategorii. Wątpliwe zatem wydaje się, aby rodzice lub wychowawcy dysponowali prawami dotyczącymi dzieci w sensie naukowym, a więc dobrze określonymi, ogólnymi, sprawdzalnymi i obiektywnymi. Z drugiej strony, trudno byłoby przyjąć, iż oddziaływania wychowawcze są całkowicie bezrefleksyjne, mające charakter przypadkowy, zależne od zmiennych czynników sytuacyjnych. Potoczna obserwacja pokazuje, iż ludzie wyrażają ogólne sądy na temat dzieci i postępowania z nimi. Powszechnie występuje także skłonność do racjonalizacji, tj. uzasadnianie słuszności swego postępowania z dziećmi; podawane przy tej okazji racje często odwołują się do ogólnych zasad, wartości czy reguł.

Zgodnie z określeniem mniej rygorystycznym, miano teorii przypisuje się umysłowym modelom wyjaśniającym zjawiska w danym obszarze. Jego użyteczność zależy od tego, jak rozumie się kluczowe w tym kontekście pojęcie „model". W badaniach naukowych oznacza ono zazwyczaj uproszczoną reprezentację jakiegoś aspektu rzeczywistości odzwierciedlającą jego istotne cechy, a zarazem bardziej dostępną poznawczo. Miano to nosić może także osobiste, czysto subiektywne odzwierciedlenie zjawiska lub procesu, które je opisuje i ułatwia jego rozumienie. Odwołanie się do modelu niewiele wyjaśnia; zarysowuje się sytuacja analogiczna, jak w przypadku teorii: jeśli przyjąć jego rozumienie naukowe, nie odpowiada ono tym postaciom wiedzy, jaką dysponują ludzie nie będący naukowcami; jeśli odwołać się do rozumienia mniej ścisłego, posługiwanie się tymi pojęciami może być zasadne.

Rozważania powyższe sugerują, że posługiwanie się terminem „teoria" w odniesieniu do subiektywnych przekonań o wychowaniu jest w dużym stopniu kwestią umowną i zależy od rozumienia tego pojęcia. Teorią są logiczne prawa nauki, miano to przypisywane bywa również zbiorom luźno powiązanych twierdzeń, poszczególnym twierdzeniom (Such, 1975), a także rozmaitym spekulacjom, domysłom (Culler, 1998). W takim stanie rzeczy nic nie stoi na przeszkodzie, aby terminu tego używać także w odniesieniu do przekonań na temat wychowania, które nie musza odznaczać się ani logicznym uporządkowaniem, wewnętrznym uporządkowaniem lub spójnością.

Określenie: „prywatne teorie wychowania" choć nie należy do częstych, jednak pojawia się w literaturze pedagogicznej i psychologicznej, a także bywa przedmiotem badań.

Odwołuje się do niego A. Gurycka (1990) na marginesie badań nad błędami w wychowaniu. Autorka nie określa bliżej znaczenia tego pojęcia, traktując go jako odmianę prywatnych teorii, dotyczących innych zjawisk, np. osobowości. Zakłada, iż posiadają je zarówno rodzice, jak i wychowawcy, przypisuje im bezpośredni wpływ na funkcjonowanie wychowawcy. Teorie te często odbiegają od oficjalnych koncepcji na temat wychowania i są trudne do ujawnienia. Zbudowane są ze schematów poznawczych, które mają budowę procedury, wedle której przebiegają procesy rozumienia, przypominania sobie czy uczenia się (Trzebiński, 1895).

Prywatnym teoriom wychowania poświęcona jest empiryczna praca R. Lepperta (1996). Zgodnie z przyjętym w niej określeniem – jest to „zbiór uznawanych przez jednostkę, wewnętrznie ze sobą powiązanych przekonań dotyczących celów wychowania, ich uzasadniania, programów działań wychowawczych oraz wychowawcy i wychowanka" (s. 9). Generalnie akceptując tę propozycję, zgłosić jednak można zastrzeżenie co do zbytniej jej rygorystyczności. Pojawia się ona, gdy jest mowa o wewnętrznym powiązaniu przekonań, co zakłada, iż powinny się one odznaczać spójnością lub co najmniej niesprzecznością. Warunek ten wydaje się wątpliwy w konfrontacji z tym, co wiemy o wiedzy potocznej w ogólności i poglądach na temat wychowania w szczególności. I tak np. w badaniach nad strategiami wychowawczymi nauczycieli okazało się, iż pomiędzy tym, co cenią sobie nauczyciele u dzieci (wartości), emocjonalnym stosunkiem do dzieci oraz skłonnością do określonych w stosunku do nich zachowań nie ma spójności (Klimowicz, Kozłowski, 1991). Skoro tak trudne okazuje się wykazanie wewnętrznej spójności postawy, z dużym prawdopodobieństwem oczekiwać należy podobnych tendencji w przypadku teorii.

Podobne zastrzeżenia można mieć do terminu „program działania". Posługując się nim zakładamy, iż nauczyciele i rodzice mają w swej świadomości przedstawienia (reprezentacje) uporządkowanych ciągów zachowań, dzięki którym osiągać można mniej lub bardziej złożone cele. W takim ujęciu wychowanie ma charakter zracjonalizowany i w pełni przemyślany, pozbawiony elementów przypadkowości i impulsywności. Niekiedy mamy do czynienia z takim poziomem wychowawczej samoświadomości; pojawia się on jednak rzad-

ko. Ryzykowne zatem wydaje się stawianie takich wymagań, ponieważ w praktyce oznaczałoby to uznanie, iż znaczna część rodziców i nauczycieli ich nie spełnia, w związku z czym teoriami wychowania nie dysponuje. Autorowi omawianej propozycji zagrożenia tego udało się uniknąć dzięki zastosowaniu metody polegającej na akceptacji sformułowanych przez badacza koncepcji teorii wychowania. Gdyby autor próbował je konstruować na podstawie wypowiedzi badanych, pojawić by się mogły trudności.

Nie negując istnienia mniej lub bardziej rozbudowanych sądów i myśli na temat dzieci, trzeba podkreślić, iż ich rola jest odmienna od teorii naukowych. Nie jest nią wyjaśnianie ani przewidywanie, lecz uzyskiwanie poczucia rozumienia, polepszenie nastroju, uzasadnianie własnych zachowań. Lista funkcji, jakie pełnić mogą prywatne (lub naiwne) teorie, jest długa.

D.M. Wegner i P.C. Vallacher (1977) zakładają, iż prywatne teorie charakteryzują się następującymi cechami:

a) są formułowane w sposób kategoryczny (coś jest albo A, albo nie A, jeśli coś jest A, to jest tym zawsze);

b) cechy lub właściwości umieszczane są na wymiarach dwubiegunowych (piękny–brzydki, mądry–głupi itp.), występuje tendencja do mocnego akcentowania różnic pomiędzy ludźmi, wyostrzania przeciwieństw;

c) teorie te są wewnętrznie zrównoważone, co oznacza, iż wartości emocjonalne i oceniające, jakie posiadają cechy, są zgodne; zauważalne jest dążenie do porządkowania ich pod względem znaków (np. jeśli dla kogoś pozytywny odcień mają cechy „uczciwy" i „dobry", to mogą ze sobą współwystępować w ramach teorii, nie powinny zaś pojawiać się cechy „uczciwy" i „niegodny zaufania").

Wskazuje się także, że w przeciwieństwie do teorii naukowych nie można zweryfikować ich słuszności. Są one formułowane tak, że fakty, które im zaprzeczają, nie podważają zasadności posługiwania się nimi. Sprzyja temu np. nieostrość terminów, nieprecyzyjność sformułowań oraz emocjonalne „przywiązanie" do swoich przekonań. Prywatne teorie nie zawierają rozbudowanych sądów przyczynowo-skutkowych, zaś wyjaśnienia odwołują się do mało skomplikowanych prawidłowości i zjawisk.

Lista funkcji pełnionych przez prywatne teorie jest stale uzupełniania i poszerzana. W. Łukaszewski (2000) podaje następujące:

a) funkcja społecznego wsparcia udzielanego innym; teorie te wspomagać mogą udzielanie pomocy, pocieszanie;

b) funkcja narzędzia społecznego porozumiewania się (odwoływanie się do zakładanej wspólnoty przekonań);

c) funkcja uzasadniania własnych zachowań, tych zwłaszcza, które są oceniane negatywnie;

d) funkcje konstruowania obrazu świata, „oswajania" go, czynienia zrozumiałym;

e) funkcja zdobywania aprobaty i uznania społecznego.

Ilość funkcji, przypisywanych prywatnym teoriom, jest znacząca i pośrednio dowodzi ich roli oraz znaczenia.

Zdobywanie informacji o zawartości treściowej, strukturze oraz funkcjach prywatnych teorii wychowania może mieć znaczenie w paru dziedzinach.

Po pierwsze, pozwala wyjaśnić, w jaki sposób rozumiane są zachowania dzieci i młodzieży poprzez osoby, które zajmują się nimi i – świadomie lub mniej świadomie – wywierają na nie wpływ. Osoba dorosła kategoryzuje zachowanie dziecka, określa jego sens oraz bliskie i odległe konsekwencje, m.in. na bazie pojęć, zależności i prawidłowości, tworzących prywatne teorie wychowania.

Drugim ważnym aspektem stosunku do dziecka jest ocenianie jego postępowania. Znajomość prywatnej teorii daje podstawy do udzielenia odpowiedzi także i na to pytanie, którego konsekwencje bywają rozległe. Wiążą się nie tylko z oceną osiągnięć ucznia i jego postępowania, lecz także jego cech charakteru i osobowości (np. zdolności, pracowitości, motywacji). Jak wiadomo, oceny i sądy wartościujące dorosłego mają wpływ na samoocenę dziecka i poczucie własnej wartości, co ukazuje nie tylko doraźne, lecz trwalsze ich znaczenie.

Pragmatyczna funkcja wiedzy ukazuje inny aspekt znaczenia teorii: ich związek z postępowaniem w stosunku do ucznia. Jeśli przyjmiemy, iż tworzą je przekonania dotyczące tego, co można w nim zmieniać, w jaki sposób można na dziecko oddziaływać i jaka jest skuteczność tych oddziaływań, to ujmują istotne przesłanki działania. Znajomość teorii powinna ułatwiać zrozumienie zachowania się dorosłego w relacjach z dzieckiem. Oczekiwania te są wyrazem umiarkowanej akceptacji podejścia poznawczego. Wiedza i struktury poznawcze nie są traktowane jako główny wyznacznik zachowania, lecz jako jeden z ważnych, obok takich zjawisk psychicznych, jak potrzeby i dążenia, emocje i postawy. Znaczenie procesów poznawczych uznaje się na tyle istotne, że warto analizować ich wpływ oddzielnie.

Czwarty krąg problemów dotyczy kwestii związanych z psychologicznym i pedagogicznym kształceniem przyszłych nauczycieli. Wiedza akademicka z tego zakresu opiera się na teoriach i badaniach naukowych, jej geneza, struktura pojęciowa i funkcje zasadniczo różnią się od analogicznych właściwości, przypisywanych wiedzy potocznej, w tym także prywatnym teoriom wychowania. Nieuchronna konfrontacja tych dwu rodzajów wiedzy nasuwa szereg pytań i problemów, dotyczących m.in. tego, jak odnosić się do wiedzy na temat wychowania, z którą młodzi ludzie przychodzą na studia, jak przebiega asymilacja wiedzy akademickiej, w jakim stopniu nauczyciele korzystają z wiedzy akademickiej w myśleniu o dzieciach i rozwiązywaniu problemów z nimi związanych itp.

Listę godnych uwagi problemów można by kontynuować, jeśli jednak chce się wyjść poza mniej lub bardziej zasadne przypuszczenia, warto zacząć od podstawowych ustaleń empirycznych. Pytanie, na jakie próbują odpowiedzieć prezentowane niżej badania, brzmi następująco: Jakimi prywatnymi teoriami wychowania dysponują czynni zawodowo nauczyciele? Zmierza ono do po-

znania treściowych aspektów tych teorii, pozostawiając na uboczu aspekty formalne, ich funkcje i problemy asymilacji wiedzy naukowej. Drugie pytanie ma charakter metodologiczny: W jaki sposób można zdobywać dane na temat teorii? Przyjęliśmy założenie, iż teorie istnieją, pozostaje jednak kwestią otwartą, jaka procedura pozwala do nich dotrzeć. Postanowiono także zebrać dane na temat preferowanych wartości wychowawczych. Można oczekiwać zależności pomiędzy tym, jakie cechy ceni się u dzieci i młodzieży, a przekonaniami, dotyczącymi postępowania z nimi. Nie należy jednak sądzić, aby były one proste i bezpośrednie, dlatego też nie formułowano w tym względzie żadnych konkretnych przypuszczeń.

Metoda

Przed przystąpieniem do badań należało ustalić zakres obiektów i zjawisk, których dotyczą prywatne teorie wychowania. Przedmiotem teorii jest dziecko i jego zmiany, dokonujące się wskutek oddziaływań różnych osób i instytucji. Teoria określa zatem, kto (jakie osoby i instytucje) ma wpływ na dziecko, a więc może być czynnikiem inicjującym i kontrolującym te zmiany. Po drugie, na jej gruncie przyjmowane są założenia, dotyczące tego, na co można mieć wpływ większy, a na co mniejszy. Inaczej mówiąc, chodzi o podatność na zmiany różnych aspektów psychiki i zachowania się dziecka. Kolejna kwestia dotyczy rodzajów oddziaływań i ich skuteczności.

Badania miały postać empirycznego sondażu, nie tyle ze względu na nowość poruszanej problematyki, lecz z powodów metodologicznych. W badaniach z tego zakresu zarysowują się dwa podejścia:

a) konfrontowanie wartości i przekonań z teoriami wychowania powstałymi na gruncie pedagogiki i psychologii; stawia się wówczas pytanie, do jakich koncepcji naukowych zbliżone są potoczne teorie wychowania (przykład takiego podejścia prezentuje praca R. Lepperta, 1996);

b) próby porządkowania przekonań i wartości w struktury pojęciowe, którym nadaje się nazwę teorii.

Badania drugiego rodzaju, które określić można jako konstruowanie lub rekonstruowanie teorii wychowania, pojawiają się rzadziej; w tym nurcie mieści się nasza praca.

W badaniach posługiwano się kwestionariuszem, który zawierał pytania o następujące kwestie:

a) osoby i instytucje wychowujące dziecko, tj. mające na nie realny wpływ; oprócz rodziców, rodzeństwa i rówieśników, uwzględniono takie instytucje, jak szkoła, kościół, środki masowego przekazu, a także wpływ samego dziecka na siebie, pozostawiając badanym miejsce na uzupełnienie tej listy, jeśli uznają ją za niepełną;

b) przekonania na temat możliwości wywierania wpływu na dziecko w różnych aspektach psychiki i zachowania, ujmowane osobno w odniesieniu do dzieci młodszych (do 6 lat) i starszych (w okresie dorastania); pod uwagę

wzięto nawyki (np. utrzymywanie porządku i czystości), cechy osobowości (stosunek do siebie, odporność na stres, chęć do nauki), cechy temperamentalne (energię działania, emocje i nastroje), zainteresowania i cechy charakteru;

c) oceny skuteczności oddziaływań wychowawczych; uwzględniono ich 10 rodzajów, od przekonywania i przymusu do odmian karania i nagradzania;

d) preferowane wartości wychowawcze; zastosowano skalę autorstwa M. Kohna w adaptacji J. Koralewicz (1987); zawiera listę 13 cech spośród których trzeba wybrać trzy najbardziej pożądane dla dzieci i młodzieży oraz trzy najmniej ważne; na podstawie tych wyborów ustalić można preferencje w zakresie czterech wartości: konformizmu, samokierowania, współżycia z ludźmi oraz osiągnięć;

e) poglądy na temat celów wychowania oraz dobrze wychowanego dziecka; otrzymywano je posługując się techniką zdań niedokończonych, np. „Najważniejszym celem wychowania jest...".

Uznając, iż kwestią kluczową są oddziaływania wychowawcze i ich skuteczność, oprócz pytań bezpośrednich zastosowano inną technikę. Poproszono o opis kontaktu wychowawczego z dzieckiem, który w ocenie badanych zakończył się powodzeniem, oraz określenie czynników odpowiedzialnych za ten sukces.

W badaniach brało udział 58 czynnych zawodowo nauczycieli o zróżnicowanym stażu pracy (od 0,5 roku do 28 lat); w zdecydowanej większości były to kobiety.

Wyniki

Rezultaty badań przedstawimy zgodnie z przedstawioną wyżej kolejnością; w dalszej części opatrzymy je szerszym komentarzem.

Pierwsze zagadnienie dotyczyło wpływu wychowawczego na dziecko. Uwzględniono 8 osób i instytucji; z możliwości uzupełniania tej listy nie skorzystała żadna osoba. Uzyskano następującą częstość odpowiedzi:

1) matka – 54
2) rówieśnicy – 33
3) media (telewizja, wideo, Internet, prasa) – 30
4) ojciec – 27
5) szkoła (nauczyciele) – 15
6) dziecko (jego własna aktywność) – 9
7) rodzeństwo – 8
8) Kościół – 1

W zestawieniu tym nie dziwi dominująca rola przypisywana matce: zgodnie z powszechną opinią ma ona największy wpływ na dziecko. Zastanawiająca jest natomiast niska pozycja ojca; większy wpływ przypisuje się rówieśnikom i środkom masowego przekazu. Różnice pomiędzy tymi trzema „ośrodkami wpływu" są niewielkie i zapewne nieistotne; ich wpływ na dziecko określić można jako znaczny. Pozostałe osoby i instytucje nie mają w tym względzie

większego znaczenia. Należy do nich szkoła, co świadczy, iż nauczyciele są nader sceptyczni co do własnych możliwości oddziaływań na podopiecznych. Na podkreślenie zasługuje, iż dostrzegana jest rola dziecka jako aktywnego podmiotu własnego procesu wychowania. Refleksje nasuwać może bardzo niska ocena wychowawczego wpływu Kościoła.

Oprócz ogólnej oceny wychowawczego wpływu osób i instytucji w ankiecie znalazło się szereg pytań dotyczących możliwości wywierania skutecznego wpływu w różnych dziedzinach psychiki i funkcjonowania dziecka. Ponieważ w zależności od wieku dziecka na czym innym skupiona jest uwaga wychowawcy lub nauczyciela, przypuszczalnie inaczej oceniana jest podatność dziecka na oddziaływania, poproszono o odrębną ocenę możliwości ich kształtowania w odniesieniu do dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa (do 6 lat) i w okresie dorastania.

W przypadku dzieci młodszych ocena trudności kształtowania (od najłatwiejszej do najtrudniejszej) ułożona została następująco:

1 – miłość do rodziców,
2 – zaufanie do ludzi,
3 – radość życia,
4 – wiara w siebie,
5 – zainteresowania,
6 – towarzyskość,
7 – energia działania,
8 – posłuszeństwo,
9 – nawyki dotyczące porządku i schludności,
10 – samodzielność,
11 – cierpliwość.

Wyniki te sugerują, iż w przypadku dzieci młodszych dominuje przekonanie o dużej skuteczności kształtowania ich zachowań i cech psychicznych. Tylko dwie ostatnie pozycje, tj. samodzielność i cierpliwość, ocenione zostały jako trudne do ukształtowania. Uwagę zwraca fakt, iż poczucie wpływu jest znacznie większe w zakresie cech emocjonalnych i temperamentalnych (pozycja 1, 3, 6 i 7) niż zachowań (pozycja 8 i 9). Prawidłowość tę zaburza niska pozycja cierpliwości, cechy charakteru o wyraźnym podłożu temperamentalnym. Zastanawia także pesymizm co do możliwości kształtowania samodzielności we wczesnym okresie dzieciństwa.

W okresie dorastania na czym innym koncentrują się oddziaływania wychowawcze, dlatego lista cech i zachowań jest odmienna. Przedstawiamy ją w podobnym porządku: od takich zjawisk, które zdaniem badanych kształtować jest stosunkowo łatwiej, do takich, które trudniej poddają się oddziaływaniom.

1 – sądy i przekonania o ludziach,
2/3 – nawyki w jedzeniu i ubieraniu się, upodobania w zakresie rozrywki, spędzania wolnego czasu,
4 – emocje i nastroje,

5/6 – kontakty towarzyskie (koledzy, koleżanki), chęć do nauki,
7 – sposób myślenia,
8 – stosunek do siebie,
9 – stosunek do szkoły,
10 – odporność na stres.

W odróżnieniu od dzieci młodszych, możliwości wywierania wpływu na młodzież oceniane są zdecydowanie pesymistycznie: we wszystkich wziętych pod uwagę zjawiskach psychicznych i zachowaniach przeważa opinia o trudności ich kształtowania. Przeciętne oceny sugerują względną trudność wywierania wpływu. Nauczyciele są zdania, iż zmiana czegokolwiek w psychice i zachowaniu dorastającej młodzieży jest w mniejszym lub większym stopniu kłopotliwa. Mówić zatem można tylko o tym, co mniej lub bardziej trudne, nie zaś łatwe.

Oceny badanych są znacznie mniej zróżnicowane niż poprzednio i niezbyt łatwo je uogólnić. Na czołowych miejscach listy znalazły się cechy umysłowe, emocjonalne oraz zachowania (nawyki), co oznacza, że te właściwości zmieniać można nie tyle łatwo, co mniej trudno. Uwagę zwracają pozycje na dole listy: znalazły się tam postawy (do szkoły i do siebie) oraz sprawność, jaką jest odporność na stres. Jak wiadomo, trudno o w miarę obiektywną ocenę możliwości wpływania na ludzką psychikę. Można jednak przyjąć, że zmiana postaw w przypadku uczniów w okresie dorastania nie należy do zadań szczególnie trudnych. Wydaje się, że nauczyciele nie dostrzegają swoich możliwości w tym zakresie. Nie napawa otuchą fakt, iż nauczyciele sądzą, że nie można pomóc uczniom w opanowaniu tak ważnej dla nich umiejętności, jak radzenie sobie z trudnymi sytuacjami.

W procesie wychowania ważne jest nie tylko to, co chce się kształtować, lecz także sposób oddziaływań. Badanym zaproponowano listę dziesięciu form oddziaływań, prosząc o ocenę ich skuteczności. Odpowiedzi zaznaczane były na sześciopunktowej skali częstościowej, od skutecznych „bardzo często" do „bardzo rzadko". Zestawienie poniższe przedstawia wyniki, począwszy od oddziaływań uznawanych za częściej efektywne:

1 – tworzenie klimatu bliskości, porozumienia,
2 – przykład (pokazywanie wzorów),
3 – wykonywanie zadań,
4 – częste nagradzanie,
5 – przekonywanie,
6 – odwoływanie do zasad,
7 – rzadkie nagradzanie,
8 – stanowcze karanie,
9 – słabe, rzadkie karanie,
10 – przymus.

Opinie na temat skuteczności oddziaływań są wysoce zróżnicowane; pewne oddziaływania oceniane są jako bardzo skuteczne, inne jako zdecydowanie nieefektywne.

Zdaniem nauczycieli, najczęściej skuteczne bywają oddziaływania stwarzające pozytywne emocje połączone ze stawianiem dziecku wymagań. Zadziwia wysoka ocena skuteczności modelowania, które przedstawione zostało w sposób opisowy (przykład, pokazywanie wzorów). Choć karanie pojawia się w wychowaniu dość często, niska jest ocena jego skuteczności, niezależnie od nasilenia (uwzględniono dwa rodzaje karania: mocniejsze i słabsze). Jako zdecydowanie nieefektywny oceniony został przymus, wysoko natomiast ulokowało się przekonywanie. Jak można założyć, ocena skuteczności oddziaływań nie pokrywa się z rzeczywistą częstością ich występowania, o czym świadczą chociażby dane na temat aktów przemocy wobec dzieci (Pospiszyl, 1994).

Na temat oddziaływań wychowawczych spróbowano zebrać dane w inny sposób, odchodząc od bezpośrednich ocen i deklaracji. Wstępnie proszono o opis (krótki) takiego zdarzenia, związanego z kontaktem z dzieckiem, które w opinii badanego zakończyło się powodzeniem, sukcesem. Następnie skłaniano do podzielenia się własnymi refleksjami na temat przyczyn odnoszenia sukcesów w wychowaniu. Pytanie sformułowano w sposób ogólny (dzięki czemu niektóre osoby dobrze radzą sobie z dziećmi), wyraźnie jednak ukierunkowane było na cechy wychowawców i właściwości ich kontaktu z dziećmi.

Ponieważ pytanie miało charakter otwarty, otrzymano zróżnicowane treściowo i formalnie odpowiedzi. Trudno je ująć w postaci liczbowej, przedstawimy główne tendencje, jakie dają się odczytać w wypowiedziach badanych.

Dominującą formą odpowiedzi na pytanie o przyczyny sukcesu wychowawczego jest wskazanie na dwie kwestie, które powinny ze sobą współwystępować: stanowczość, konsekwencja, stawianie wymagań i wyraźne akcentowanie reguł z jednej strony, z drugiej zaś wyrozumiałość, zrozumienie, ciepło emocjonalne, czas i cierpliwość okazywana dziecku. W opinii większości badanych postępowanie, w którym znajdują wyraz cechy z obu tych grup (różnie określane) stwarzają mocne przesłanki skutecznego postępowania.

Jak można było oczekiwać, mając na względzie postać pytania, uwaga części badanych skupiała się na indywidualnych cechach dorosłego. Z podawanych cech wyłania się postać pożądanego lub wzorowego wychowawcy. Powinien on lubić dzieci i pracę z nimi, odznaczać się szczerością, poczuciem humoru, cierpliwością, stanowczością, a prócz tego być osobą wyrazistą, silną, pociągającą.

Oprócz w miarę stałych cech, które określić można mianem dyspozycji, dobry wychowawca dysponuje takimi umiejętnościami, jak empatia, zdolność słuchania dziecka i nawiązywania z nim kontaktu, myślenia pozytywnego, organizowania atrakcyjnych zajęć, prezentowania swoich racji, zauważania zdolności dziecka i jego indywidualności.

Formuła testu projekcyjnego, a do takich technik zalicza się metoda zdań niedokończonych, pozwoliła badanym na niemal bezpośrednie wypowiedzenie się na temat celów wychowania. Najczęściej wskazywano na przystosowanie do życia (24) oraz kierowanie swoim postępowaniem i wpajanie wartości życia społecznego (po 17 razy). Pozostałe cele wymieniane były znacznie rzadziej;

padały takie określenia, jak samodzielność, szczęście, rozwój emocjonalny i intelektualny, dojrzałość społeczna, współżycie z ludźmi, pozytywny stosunek do ludzi i przyrody. Uogólniając, dojść można do wniosku, iż dominują cele akcentujące przystosowanie do społeczeństwa. Następną grupę tworzą cele zorientowane na współżycie z ludźmi (harmonijne, bezkonfliktowe), mniej liczne są cele jednostkowe, związane z rozwojem dziecka i jego pomyślnością, zadowoleniem z życia.

Dane uzupełniające przekonania badanych na temat tego, ku czemu zmierza wychowanie, zawierają wypowiedzi, dla których impulsem było hasło „dobre dziecko". Na miano to zasługuje przede wszystkim to, które nie sprawia kłopotów, czyli jest samodzielne, dobrze się uczy, spełnia wymagania osób dorosłych. Rzadziej głównym przymiotem dobrego dziecka bywa otwartość i komunikatywność. Pozostałe określenia pojawiają się sporadycznie. Oto ich przykłady: „Wie, czego chce", „Rozumie cele wychowania", „Wrażliwe, współczujące", „Właściwie ocenia siebie", „Ma zasady moralne", „Szczęśliwe, otwarte na innych", „Nie krzywdzi nikogo", „Obowiązkowe, uczynne", „Ma zainteresowania".

Analizując te wypowiedzi dojść można do wniosku, iż dziecko dobre to takie, które spełnia oczekiwania osób dorosłych (sprawnie funkcjonuje w roli dziecka), wskutek czego nie sprawia im kłopotów. Ta perspektywa patrzenia na dziecko wyraźnie dominuje, czego dobitnym wyrazem jest wypowiedź wskazująca, iż powinno ono rozumieć (a zapewne także akceptować) plany i dążenia, jakie mają w stosunku do niego osoby dorosłe. Nie brak także prób spojrzenia na dobro dziecka z jego punktu widzenia, wczuwania się w to, co dla niego, a nie dla mnie jako rodzica lub wychowawcy może być ważne. Są one jednak reprezentowane rzadziej i nie są spójne pod względem treściowym.

Reakcje na jedno ze zdań niedokończonych pozwala zweryfikować poglądy badanych o celach wychowania, o co wcześniej pytano dając gotową listę propozycji, prosząc o ocenę ich skuteczności. Tym razem badani mieli swobodę w określaniu, na czym polega wychowanie. Orientacja na społeczne przystosowanie i w tym, nieco odmiennym, ujęciu, okazała się dominująca. Najczęściej pisano, iż wychowanie polega na przekazywaniu zasad i praw życia społecznego, rzadziej pojawiała się wypowiedź podobna: przygotowanie do życia w społeczeństwie. Równie często spotykamy cele bliżej zorientowane na jednostkę: kształtowanie osobowości oraz postaw. Pozostałe wypowiedzi występują znacznie rzadziej, lecz są godne odnotowania. Są to:

- rozumienie swego miejsca w społeczeństwie,
- kształtowanie odpowiedzialności,
- pomoc w zdobywaniu pozycji społecznej,
- wspomaganie w rozwoju,
- wyposażanie w energię życiową,
- dawanie przykładów zachowań.

Cytowane wypowiedzi nie korygują wniosków, wynikających z poprzednich pytań, które dotyczyły celów wychowania. Wychowanie polega na przy-

stosowywaniu jednostki do społeczeństwa; zadaniem wychowawców jest przekazanie obowiązujących norm i zasad, wspomaganie młodego człowieka w osiąganiu odpowiedniej pozycji w społeczeństwie, kształtowanie takich cech charakteru, które sprzyjają bezkonfliktowemu współżyciu z innymi (np. odpowiedzialność). W dalszej kolejności pojawiają się cele zorientowane na jednostkę – jej rozwój, dobro, poczucie życiowego zadowolenia.

Prywatne teorie osobowości mogą mieć związek z wartościami wychowawczymi. W przyjętym rozumieniu, wartości wychowawcze oznaczają cechy, jakimi powinny się charakteryzować dzieci. Technika opracowana przez M. Kohna w adaptacji J. Koralewicz pozwala określić preferencje czterech wartości wychowawczych: samokierowania, konformizmu, współżycia i osiągnięć. Wskaźnikami samokierowania jest cenienie u dziecka następujących cech: umiejętne kierowanie swoim postępowaniem, odpowiedzialność oraz zainteresowanie przyczynami i przebiegiem zdarzeń. W przypadku konformizmu rolę tę pełnią następujące cechy dziecka: schludność i czystość, postępowanie, jak przystoi chłopcu/dziewczynce, posłuszeństwo wobec rodziców oraz dobre wychowanie. Analizy czynnikowe skali zgodnie pokazują, iż te dwa wymiary należą do najważniejszych. Dwie pozostałe wartości mają mniejsze znaczenie i są reprezentowane przez mniej liczne cechy. Wartość określana jako współżycie z ludźmi reprezentuje wrażliwość na potrzeby i uczucia innych, dobre współżycie z rówieśnikami, właściwa ocena siebie i otoczenia. Nastawienia na osiągnięcia związane są z pilną nauką w szkole oraz dążeniem, aby w życiu coś osiągnąć.

Na podstawie wyboru cech najbardziej i najmniej pożądanych (i obliczeniu wskaźników zależnych od liczebności cech) ustalono preferencje w zakresie tych czterech wartości. Okazało się, iż preferowaną wartością wychowawczą jest samokierowanie, na miejscu drugim znalazło się współżycie z ludźmi. Zdecydowanie rzadziej wartością najwyżej cenioną jest konformizm, najmniej pożądaną zaś okazało się nastawienie na osiągnięcia.

Na podstawie omówionych wcześniej wyników oczekiwać można było, iż preferowane będą wartości związane z przystosowaniem do życia w społeczeństwie, czemu w tym układzie wartościami najbliższymi są współżycie z ludźmi oraz konformizm. Wbrew tym oczekiwaniom, najwyżej cenione okazały się cechy związane z samokierowaniem, czyli samodzielnością i odpowiedzialnością. Na miejscu drugim znalazły się cechy związane ze współżyciem z ludźmi, trzecią pozycję zajęły wartości konforormistyczne; najmniej cenione jest nastawienie na osiągnięcia. Jak widać, zmiana techniki badawczej wpływa na wyniki. Uwzględnienie cech związanych z samokierowaniem, spowodowało istotną zmianę w obrazie preferowanych wartości wychowawczych: wyraźnie wysunęły się one na plan pierwszy. Nie pojawiały się, gdy badani sami formułowali oczekiwania względem dzieci. Jako prawdopodobne nasuwają się dwie interpretacje tych rozbieżności:

– mamy do czynienia z artefaktem: badani nie sądzą, aby wartości związane z samodzielnym sterowaniem własnego życia były ważne w wychowaniu,

lecz wiedząc o nich skłonni są je wybierać ze względu na ich pozytywne społeczne wartościowanie;

– samokierowanie jest wartością innego rodzaju – różni się od tych oczekiwań, które dorośli formułują pod adresem dzieci (bardziej podniosłe), dlatego nie pojawia się w polu świadomości, gdy myśli się o wychowaniu; należy jednak do wysoko cenionych i gdy jest ku temu okazja, daje się wyraz, preferując ją na tle innych.

Omówienie wyników

Przedstawione wyniki miały rzucić światło na to, jakimi prywatnymi teoriami wychowania posługują się nauczyciele. Nie pozwalają na ich pełną ani szeroką rekonstrukcję. Kwestionariusz poruszał tylko parę kwestii, pominięto np. dane na temat bezpośrednich interakcji pomiędzy dzieckiem a wychowawcą, które tworzą się w trakcie wpływów i zależności. Także niewielka liczbowo grupa badanych nie pozwala na zbyt ogólne wnioski. Wprawdzie jest ona różnorodna ze względu na staż pracy i doświadczenia w pełnieniu ról wychowawczych, jednak nauczyciele rekrutują się z tego samego środowiska lokalnego (Warszawa), co również znacznie ogranicza zakres możliwych do formułowania wniosków.

Podjęta przez nas próba rekonstrukcji prywatnych teorii wychowania dociera do deklaratywnej warstwy tego zjawiska, nie zaś do jego struktur głębszych, nieuświadamianych. Przyjmujemy zatem, iż istnieją różne poziomy prywatnych teorii wychowania w zależności od stopnia werbalizacji przekonań i sądów na temat dzieci i postępowania z nimi. Wyróżnić można co najmniej trzy poziomy teorii. Pierwszy przejawia się na poziomie społecznych interakcji, których przedmiotem jest dziecko (przykładem może być wywiadówka lub rozmowa dwu kobiet na temat dzieci). Poziom ten określić można jako społeczny, ponieważ przejawiają się wówczas przekonania i sądy podzielane w danej grupie społecznej, ujednolicone wskutek występowania konformizmu oraz tendencji do szukania dowodów słuszności swych przekonań. Poziom drugi określić można jako prywatny; pojawia się w trakcie wewnętrznych monologów na temat dziecka, rozważań na temat jego zachowania. Poziom trzeci dotyczy nieuświadamianych założeń dotyczących dzieci i postępowania z nimi. Założenia te tkwią u podstaw zachowań dorosłych w stosunku do dzieci. Ich rekonstrukcja stanowi dla badacza największe wyzwanie, naraża się jednak na zarzut arbitralności: nie do końca bywa jasne, w jakim stopniu wykryte wymiary lub kategorie są efektem umysłowej wnikliwości badacza (wspomaganej czasami technikami statystycznymi), w jakim zaś odzwierciedlają realne byty psychiczne.

Prezentowane badanie usytuować należy raczej na pierwszym poziomie, choć ankieta odwołuje się do sądów i przekonań osobistych, a więc tego, co o dzieciach i wychowaniu myśli się prywatnie, a nie wyraża publicznie. Ze względu na warunki badania i okoliczności mu towarzyszące (grupowe wypełnianie ankiet, które nie eliminują możliwości porozumiewania się, nie stwarza

w pełni poczucia anonimowości) ostrożniej jest założyć, iż to, co znalazło wyraz w ankietach, zbliża się do poglądów deklarowanych, prezentowanych wobec osób i zbiorowości, z którymi badani się liczą, a więc biorą je pod uwagę w trakcie ich formułowania.

W związku z tym kwestionować można „prywatność" poglądów, jakich zarys został wyżej przedstawiony. Nie wydaje się to jednak zasadne; „prywatność" jest pojęciem stopniowanym, a nie kategorycznym. Uprawnione wydaje się zatem stwierdzenie, iż w sytuacji naszego badania stopień ów był stosunkowo niewielki, co nie oznacza, iż dziedziny tej nie dotyczy.

Kolejną sprawą dyskusyjną jest to, czy prywatne teorie są realnym bytem psychicznym czy są konstruktem heurystycznym, ukierunkowującym badanie danego obszaru rzeczywistości. Wstępnie przyjęto założenie, iż prywatne teorie wychowania są realnym bytem psychicznym. Podsumowując ich efekty warto do tego pytania powrócić.

W omówionym badaniu przyjęto mniej rygorystyczne założenia co do natury PTW, a także inną metodę ich rekonstrukcji. W konsekwencji w naszym badaniu nie uzyskano tak klarownych rezultatów, jakie otrzymał R. Leppert (1996). Mamy do czynienia z aspektem metodologicznym problemu. W tym ujęciu pominąć by należało rozważane wyżej pytanie o status ontologiczny prywatnych teorii wychowania i uznać, że ich postać zależy od techniki badawczej. Jeśli posłużymy się metodami bardziej ustrukturalizowanymi, otrzymamy dane, które sugerują istnienie spójnych poglądów na temat wychowania, którym śmiało przypisać można miano teorii lub bytów „teoriopodobnych". Zastosowanie metody swobodniejszej, nie narzucającej badanym sposobu odpowiedzi, prowadzi do uzyskania danych znacznie mniej spójnych, którym trudno nadać miano teorii.

Te dwa aspekty problemu nie są od siebie niezależne; ich współwystępowanie uwarunkowane jest stanem świadomości badacza i przyjmowanymi przez niego założeniami. Jako wysoce prawdopodobny wydaje się układ, gdy założeniu o istnieniu spójnych poglądów tworzących teorię towarzyszą techniki ustrukturalizowane, zaś słabszym założeniom ontologicznym na temat kształtu wiedzy o wychowaniu bliższe są techniki swobodniejsze. Od tej prawidłowości pojawiać się mogą odstępstwa.

Odpowiedź na pytanie o status PTW zależy od tego, jak rygorystycznie rozumie się termin „teoria". Przyjmując założenie bardziej rygorystyczne, należałoby oczekiwać, iż poglądy na temat dzieci i oddziaływania na nich są konsekwentne i spójne. Oznacza to np., że jeśli za skuteczne uznaje się nawiązywanie bliskiego kontaktu z dzieckiem, to nie powinno się preferować takiego modelu dziecka, w którym dominuje podporządkowanie autorytetowi dorosłego. Jak sygnalizowano, takiej spójności nie stwierdzono, co więcej, stosunkowo liczne są sytuacje, w których podejrzewać można występowanie sprzeczności na gruncie potocznej wiedzy o wychowaniu. Wyraźnie trzeba zaznaczyć, iż tez takich nie można formułować zbyt mocno, ponieważ to, co badaczowi lub osobie postronnej wydawać się może sprzecznością, nie musi być nią w świadomości

osoby badanej. By się o tym upewnić, potrzebne są bardziej szczegółowe, bardziej wnikliwe dane od tych, którymi dysponujemy. Ostrożność powoduje zatem, że PTW należy traktować jako koncepcję ukierunkowującą badania w tej dziedzinie i pomocną w porządkowaniu wyników. Czy w naszym przypadku spełniła się w tej roli? Na pytanie to udzielić można odpowiedzi twierdzącej. Dzięki tej perspektywie ukazano ważne aspekty potocznej wiedzy nauczycieli: to, kim dla nich jest dziecko, na czym polega wychowanie, jakie metody oddziaływania na dziecko są skuteczne, a jakie nie.

Jak zwykle w takich przypadkach dyskusyjne są kwestie metodologiczne. Ten sposób, jaki został zaprezentowany w badaniu, jest jedną z możliwych propozycji docierania do struktur mentalnych, stosowaną częściej na gruncie psychologii społecznej i socjologii niż psychologii osobowości.

Na tym tle pojawia się kolejna kwestia dotycząca tego, czy w odniesieniu do interesujących nas zjawisk posługiwać się należy liczbą pojedynczą czy mnogą. Inaczej mówiąc, pytanie dotyczy tego, czy mamy do czynienia z w miarę jednolitym zbiorem przekonań na temat dzieci i wychowania podzielanym przez większość nauczycieli i rodziców, czy też występują różne, zasadniczo odmienne teorie? Jeśli odwoływać się, jak to uczyniono na wstępie, do teorii naukowych, to właściwa wydaje się odpowiedź druga. W psychologii i pedagogice nie ma jednej, ogólnie obowiązującej teorii wychowania; mamy do czynienia z różnymi koncepcjami i poglądami, którym można (choć niekiedy bywa to dyskusyjne) przypisać miano teorii. Trudno przypuszczać, aby na gruncie wiedzy potocznej o wychowaniu było inaczej, oczekiwać należy znacznie większego pluralizmu, zdecydowanie większego zróżnicowania poglądów. W tym aspekcie referowane badanie pozostawiać może niedosyt. Zakładano wydobyć to, co wspólne, typowe, pomijając tendencje mniej wyraziste. Na obronę tej strategii badawczej, niezgodnej z postulatem pluralizmu w zakresie teorii, podać można następujące argumenty: 1) rozpoznawczy, typowo eksploracyjny charakter badań, 2) mała liczebność próby, z jaką mieliśmy do czynienia, 3) homogeniczność próby – składała się ona z nauczycieli pochodzących z Warszawy i okolic.

Jedno z podstawowych pytań, do jakich skłaniają badania poprzez użycie terminu teoria, dotyczy relacji pomiędzy potocznymi poglądami na wychowanie, którym nadaliśmy miano teorii, a poglądami, akceptowanym na gruncie naukowej lub akademickiej wiedzy o wychowaniu. W trakcie prezentacji danych zwracaliśmy uwagę na tę kwestię, omawiając poszczególne wyniki; obecnie pokusić się można o szerszy komentarz.

Z poszczególnych zestawień i konfrontacji trudno wysnuć jednoznaczny wniosek na temat relacji PTW do wiedzy naukowej. W niektórych dziedzinach zaznacza się daleko idąca zbieżność, w innych umiarkowana, w jeszcze innych poglądy są zasadniczo odmienne. Przypuszczać można było, iż relacje te nie są całkowicie przypadkowe, jednak bliższy ogląd ich nie potwierdza: trudno zauważyć jakieś w miarę regularne zależności. Nasuwa się zatem inna interpretacja, która przyjmuje, iż pomiędzy wiedzą potoczną, ujmowaną w postaci teorii, a wiedzą akademicką nie ma żadnych istotnych powiązań, zaś zbieżności mają

charakter przypadkowy. Wyjaśnienie odwołuje się do statusu wiedzy psychologicznej; w dużym stopniu nie odbiega ona od wiedzy potocznej, czyli tego, co o ludziach i ich psychice sądzą osoby nie zajmujące się jej analizowaniem i badaniem. Ten stan rzeczy wynika z dwu powodów:

– źródłem hipotez nierzadko bywa wiedza potoczna, która w trakcie badań znajduje potwierdzenie i wchodzi do aktualnego kanonu psychologii,

– psycholodzy posługują się wiedzą potoczną, gdy uznają, iż wiedza akademicka zawiera luki lub sprzeczności (co nie jest sytuacją rzadką), a więc nie zawiera żadnych klarownych wniosków ani użytecznych sugestii praktycznych.

Wynika stąd, iż nie ma ostrego przeciwieństwa pomiędzy tymi dwoma rodzajami wiedzy; na terenie psychologii naukowej występują one łącznie, uzupełniają się, wzajemnie przenikają. W takim ujęciu stwierdzone fakty zbieżności nie powinny budzić zdziwienia. Badania psychologiczne nie przynoszą takich danych, które potwierdzają powszechnie znane sądy i przekonania; w znacznym stopniu podważają je i kwestionują. Fakt ten wyjaśnia przypadki braku zgodności pomiędzy wiedzą naukową a potoczną, z którymi często mamy do czynienia.

Na nasuwające się w tym miejscu pytanie o rolę kształcenia akademickiego w kształtowaniu PTW odpowiedzieć jest bardzo trudno. Z faktu, iż treści ujmowane w PTW po części są zgodne z wiedzą akademicką, po części zaś odmienne, nie można wyprowadzić jednoznacznych wniosków. Po pierwsze dlatego, iż – jak to wyżej zaznaczono – naukowe teorie wychowania zakorzenione są w wiedzy potocznej osób, które je opracowują. Podstawą formułowania hipotez i budowania koncepcji jest w dużym stopniu wiedza potoczna. Po drugie, na pytanie to mogłyby udzielić odpowiedzi badania podłużne, analizujące zmiany w wiedzy potocznej i przekształcenia PTW u tych samych na przestrzeni wielu lat, np. przed przystąpieniem do studiów, po okresie kształcenia psychopedagogicznego i po paru latach pracy w charakterze nauczyciela.

Trzeba zwrócić uwagę na wpływ, jaki na otrzymane wyniki mogła mieć zmienna aprobaty społecznej. Jej wpływ polega na tym, iż badani, chcąc się pokazać w korzystnym świetle zmieniają swoje wypowiedzi. W rezultacie ich reakcje w większym stopniu wyrażają to, co ich zdaniem na dany temat sądzić należy, niż to, co rzeczywiście myślą. Zmienna ta nie była w badaniu kontrolowana, dlatego nie mamy żadnych konkretnych danych świadczących o stopniu zmodyfikowania danych. Należy się jednak z takimi deformacjami liczyć. Na poparcie tych przypuszczeń przytoczyć można sporo obserwacji, które dowodzą, iż w tej populacji, która była obiektem naszego badania, zmienna ta odgrywa dużą rolę. Nauczyciele odznaczają się szczególną wrażliwością na ocenę pracy i funkcjonowania w roli zawodowej. Przyczyny tej wrażliwości są złożone, np. krytyka pod adresem tego zawodu na forum publicznym, spadek autorytetu nauczyciela i jego społecznej rangi, spowodowany niskimi płacami, wzrost wymagań, zagrożenie zwolnieniami. Nauczyciele mają zatem sporo powodów, aby odnosić się podejrzliwie do wszelkiego rodzaju badań, nawet gdy nie ma ku temu powodu.

Jeśli przypuszczenia te są trafne, zmienną aprobaty społecznej trzeba uwzględniać w badaniach wiedzy potocznej. Postulat ten realizować można w dwojaki sposób:

– starać się ograniczać jej wpływ, np. poprzez minimalizowanie kontroli nad treścią odpowiedzi i stwarzanie poczucia bezpieczeństwa i anonimowości;

– potraktować tę skłonność jako aspekt potocznej wiedzy nauczycieli o wychowaniu, rodzaj deformacji wiedzy występujący gdy trzeba ją publicznie ujawniać.

Dyskusje na temat rozumienia PTW oraz metod ich badania sugerują, że terminem „teoria" posługiwać się można jedynie w dużym przybliżeniu, na zasadzie analogii, a nie dokładnego odpowiednika. Gdyby ścisłość przedkładać nad stylistyczną zwięzłość, w stosunku do treści, będących przedmiotem badania, użyć by należało terminu „prototeorie". Sygnalizuje on, iż zajmujemy się czymś, co stanowi szkic, projekt lub zalążek teorii w ściślejszym rozumieniu tego słowa.

Niezależnie od licznych problemów pojęciowych i metodologicznych, których część została wyżej zasygnalizowanych, badania ukazują treściową zawartość PTW oraz możliwości wykorzystania tych danych do rozumienia procesu wychowania i jego efektów.

Bibliografia

Culler J.: *Teoria literatury*. Prószyński i S-ka, Warszawa 1998.

Gurycka A.: *Błąd w wychowaniu*. WSiP, Warszawa 1990.

Klimowicz G., Kozłowski W.: *Strategie wychowawcze nauczycieli. Niepublikowany raport*. IBE, Warszawa 1991.

Koralewicz J.: *Autorytaryzm, lęk, konformizm*. Ossolineum, Wrocław 1987.

Leppert R.: *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Wyd. WSP, Bydgoszcz 1996.

Łukaszewski W.: *Psychologiczne koncepcje człowieka*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Pod red. J. Strelaua. Tom 1. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.

Nowak St.: *Metodologia badań społecznych*. PWN, Warszawa 1985.

Maruszewski T.: *Psychologia poznania*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

Pospiszyl I.: *Przemoc w rodzinie*. WSiP, Warszawa 1994.

Such J.: *Problemy weryfikacji wiedzy*. PWN, Warszawa 1975.

Trzebiński: *Psychologia spostrzegania społecznego*. Książka i Wiedza, Warszawa 1985.

Wegner D.M., Vallacher R.R.: *Implicit psychology*. Oxford University Press, New York 1977.

Summary

Private theories on upbringing are sets of not necessary ordered and not aware views, assumptions and relations concerning children and the ways of affecting. The reason why the author interested in private theories of parents and teachers is the possible connection with the attitudes and behaviour toward the children. In the target group - 58 teachers. It have been collected the data about the people and institutions, which have any influence on the children, ways of interaction and it's efficiency, aims and preferred educational values. It have been discussed the private teachers theories on upbringing and possible consequences.

Artur Doliński
Uniwersytet Zielonogórski

WSPÓŁPRACA RODZICÓW I NAUCZYCIELI W PERSPEKTYWIE BADAWCZEJ

Problem

Istnieje powszechne przekonanie o konieczności integrowania działań wychowawczych prowadzonych przez różne podmioty. Wręcz za truizm można uznać twierdzenie, iż współpracując osiągamy lepsze efekty. Wartość współpracy wzmacniana jest przez różne fakty społeczne, np. spektakularne osiągnięcia w różnych dziedzinach, będących efektem współpracy, o których donoszą mass media. Przekonanie o wartości i konieczności współpracy można uznać za swoistą wiedzę *implicite* (wiedzę milczącą) – (Sternberg, 1998). W sferze edukacyjnej również podkreśla się wagę tego działania. Powszechnie w szkołach uznaje się, iż współpraca wychowawców pozwoli zoptymalizować proces wychowania i kształcenia, współpraca dyrektora z kadrą usprawni organizację pracy w instytucji, współpraca wychowawców z uczniami pozwoli zbudować sprzyjającą atmosferę pracy, współpraca szkoły z rodzicami doprowadzić może do ujednolicenia systemu oddziaływań i wspierania rozwoju dzieci. Zatem w sferze edukacyjnej rysuje się paradygmat współpracy oparty na zintegrowaniu działań nauczycieli, rodziców i uczniów.

Rolę rodziców (jako dominującą) w wychowaniu gwarantuje Konstytucja Rzeczpospolitej, w której zapisano: „Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodne z własnymi przekonaniami. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania" (art. 48, ust. 1). Zapis ten wskazuje na pierwszy wymiar współpracy – ustalenie płaszczyzny wychowania prowadzonego w szkole, aby była ona zgodna z przekonaniami rodziców. Przyjęcie tej normy konstytucyjnej implikuje fakt, iż nauczyciel-wychowawca w zakresie wychowania powinien pełnić funkcję wspomagającą i uzupełniającą w stosunku do rodziców. Zwrócono na to uwagę w materiałach z serii „Biblioteczka Reformy" (MEN, 1999). Stan taki odnosi się głównie do działań wychowawczych. J. Tischner w swych rozważaniach o wychowaniu przedstawił bardzo radykalny pogląd, twierdząc, iż wychowywać mają rodzice (ponosząc odpowiedzialność za te działania) – szkoła ma uczyć. Zgłosił tezę, która kłóci się z założeniami reformy, ale daje pełną realizację postanowień cytowanego wcześniej artykułu Konstytucji RP.

J. Tischner napisał: „Zawsze uważałem, że pierwszym zadaniem szkoły jest uczyć, nie wychowywać, i spierałem się na ten temat z wieloma nauczycielami. Byłem zdania, że wychowuje się poprzez uczenie. Gdybym miał wybierać między dobrym nauczycielem a dobrym wychowawcą, wybrałbym nauczyciela" (Tischner, 1999, s. 145). Niewątpliwie powyższy cytat może stanowić przyczynek do dyskusji, nie zmienia jednak tego, co niesie wprowadzana reforma edukacji. W podstawie programowej zapisano: „Edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania" (MEN, s. 47). Zatem zintegrowana rola szkoły w nowym wymiarze edukacyjnym stała się faktem. Faktem w założeniach. Czy w rzeczywistości również? Czas niewątpliwie przyniesie odpowiedź na to pytanie.

Reforma, jak wcześniej wspomniano, zmienia rolę rodziców, czy może raczej definiuje ją wyraźnie w nowym wymiarze. Rodzice mają być włączeni w proces planowania działań wychowawczych szkoły. Mają stać się współgospodarzami i współrealizatorami procesu wychowawczego. B. Smolińska-Theiss zauważa, iż „współpraca w wychowaniu dziecka oznacza włączenie rodziny do działań szkoły, wspólne wykonywanie zadań, docenienie lub wręcz równoważność szkoły i rodziny" (Smolińska-Theiss, 1998, s. 4). Postulat ten został sformalizowany i znalazł odzwierciedlenie w rozporządzeniu MEN z 15 lutego 1999 roku. Czytamy w nim „§ 2.1. Statut szkoły określa w szczególności:

1) cele i zadania szkoły wynikające z przepisów prawa oraz uwzględniające program wychowawczy szkoły, o którym mowa w odrębnych przepisach (...)

10) zasady i formy współdziałania szkoły z rodzicami (prawnymi opiekunami) w zakresie nauczania, wychowania i profilaktyki.

§ 2.2. Program wychowawczy szkoły, o którym mowa w ust. 1 pkt 1, uchwala rada pedagogiczna po zasięgnięciu opinii rady rodziców i samorządu uczniowskiego" (Rozporządzenie MEN, 15 lutego 1999).

Z cytowanego fragmentu rozporządzenia wynikają trzy zasadnicze kierunki pracy:

1) budowanie programów wychowawczych szkoły,

2) określenie zasad i form współpracy z rodzicami,

3) zintensyfikowanie i urealnienie działania rad rodziców.

M. Simm i E. Węgrzyn-Jonek stwierdzają: „program wychowawczy ma powstać jako wspólna praca nauczycieli przy konsultacji i aprobacie rodziców" (Simm, Węgrzyn-Jonek, 2000, s. 10). Zdaniem autorek, ważnym w budowaniu płaszczyzny współpracy będzie również wsłuchanie się w oczekiwania rodziców i przygotowanie takiej oferty wychowawczej, w której każdy rodzic znajdzie priorytetowe dla swego dziecka zadania wychowawcze. Niewątpliwie jest to kolejne trudne zadanie, związane z propozycją przeprowadzenia konsultacji społecznej, rzeczywistego włączenia się rodziców i uczestniczenia w pracach przygotowujących koncepcję wychowawczą szkoły.

A. Gurycka zwraca szczególną uwagę na problem identyfikacji szkoły z jej organizatorami. Twierdzi, iż kreatorami celów z racji posiadania szkoły „na

własność" są np. państwo, Kościół, stowarzyszenia itp. Poprzedni system nie dawał takiej rzeczywistej możliwości rodzicom (Gurycka, 1996). Jawi się zatem pytanie, czy rodzice będą w stanie podjąć taki trud (czy potrafią to robić) i na ile cele kreowane przez rodziców będą mieściły się w oczekiwaniach państwa, nauczycieli jako realizatorów procesu nauczania i wychowania w szkole? Niewątpliwie budowanie płaszczyzny współpracy wiąże się ściśle ze zderzeniem dwóch często różnych perspektyw myślenia o dziecku. Zderzeniem oczekiwań względem siebie i poznawczej reprezentacji roli rodzica i nauczyciela-wychowawcy, którą każdy z nas posiada. T. Gordon głosi, iż dla rodziców nauczyciel staje się *drugim rodzicem*, z perspektywy nauczyciela rodzic jest *drugim nauczycielem* dziecka. Mimo iż dwie strony wzajemnie interesują się sobą, swoimi zachowaniami, to bardzo rzadko mamy do czynienia ze ścisłymi kontaktami i bliską znajomością pomiędzy nimi (Gordon, 1995).

E. Kosińska w swoich rozważaniach na temat rodziców obecnych w szkole podkreśla: „Wychowawca, który chce skutecznie realizować założenia reformy i efektywnie towarzyszyć uczniom w ich rozwoju, musi pozyskać sobie rodziców. Bez współpracy z rodzicami nie będzie miał wpływu na rozwój osobowości i psychiki ucznia. (...) Rodzice są koniecznym i nieodzownym filarem, od którego zależy sprawne funkcjonowanie szkoły" (Kosińska, 1999, s. 47).

Przedstawione powyżej aspekty budowania współpracy pomiędzy szkołą (której reprezentantami są nauczyciele) a nauczycielami, były punktem wyjścia badań własnych. Prezentowane wyniki pozwolą udzielić odpowiedzi na pytania badawcze, które jednocześnie są pytaniami o określenie płaszczyzny współpracy. Odnoszą się one do: oczekiwań względem kompetencji uczestników współpracy, roli i zakresu współpracy. Sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jakie są oczekiwania rodziców co do kompetencji nauczycieli-wychowawców jako głównych realizatorów działań wychowawczych?
2. Czy istnieją różnice w rozumieniu współpracy przez nauczycieli i rodziców?
3. Czy i jak kontekst sytuacyjny (związany z postawą dziecka) modyfikuje gotowość do współpracy?

Metoda badań

Badania prowadzone były w latach 1999–2000 na terenie województwa lubuskiego. Badaniami objęto rodziców (n = 396) dzieci powyżej 11 roku życia oraz nauczycieli–wychowawców (n = 264) pracujących z dziećmi i młodzieżą starszych klas szkoły podstawowej i klas gimnazjalnych. Do badania wykorzystano własny kwestionariusz ankiety. Narzędzie badawcze zbudowane było z trzech modułów.

Moduł A: zawierał kafeterie pytań wskazujących na rodzaj preferowanych przez badanego umiejętności wychowawczych.

Moduł B: zawierał kafeterię pytań dotyczących współpracy pomiędzy nauczycielem-wychowawcą a rodzicami, wyznaczających oczekiwania, co do współpracy, rozumienie i zakres tej współpracy.

Moduł C: zbudowany z opisu sytuacji odnoszących się do różnych postaw dzieci oraz możliwych reakcji, profili współpracy w tych sytuacjach.

W module „A" ankiety modelem, na podstawie którego budowano kafeterię pytań, była propozycja M. Taraszkiewicz (1996), określająca metaumiejętności pracy z innymi ludźmi.

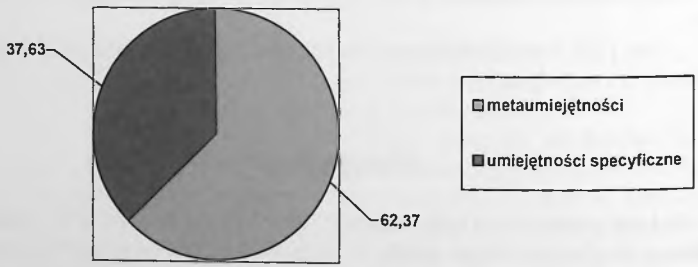
Badanym zadano szereg pytań oceniających kompetencje wychowawcy w wymiarze preferowanych umiejętności specyficznych vs. metaumiejętności oraz umiejętności metodycznych vs umiejętności merytorycznych.

Przygotowane narzędzie badawcze w module „C" odnosiło się do paradygmatu zachowania opartego na zasadniczym wpływie kontekstu sytuacyjnego (Mischel, 1968; Bem, Allen, 1974; Koestner, Bernieri, Zuckerman, 1988 i in.)[1].

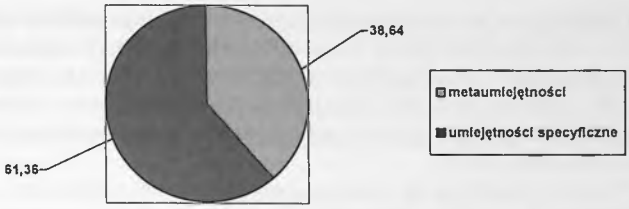
Wyniki badań

Rodziców i nauczycieli zapytano o to, jakimi umiejętnościami powinien charakteryzować się nauczyciel-wychowawca. Zakładano, iż oczekiwania dotyczące osoby nauczyciela mogą stanowić punkt wyjścia definiowania płaszczyzny wspólnej pracy wychowawczej rodziców i nauczycieli. Podobne oczekiwania co do kompetencji wychowawców w percepcji nauczycieli i rodziców dawałyby stabilne podstawy do budowania współpracy. W pierwszej kolejności analizie poddano preferencje metaumiejętnosci vs. umiejętności specyficznych.

$$(\chi = 35{,}82 > {}_{(p=0{,}01;\ df=1)} = 6{,}635)$$



Wykres 1. Preferencje rodziców metaumiejętności vs. umiejętności specyficznych u wychowawców

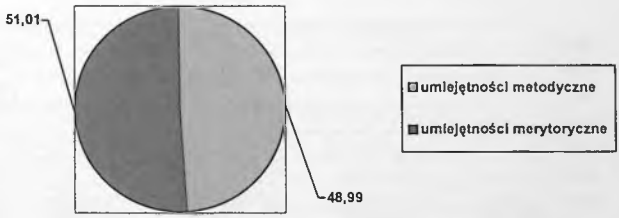


Wykres 2. Preferencje nauczycieli metaumiejętności vs. umiejętności specyficznych u wychowawców

Wyniki zaprezentowane na wykresach 1 i 2 wskazują na wyraźne rozbieżności w oczekiwaniach rodziców i nauczycieli-wychowawców, co do ich umiejętności specyficznych i metaumiejętności. Różnice okazały się istotne statystycznie. Badani rodzice większą wagę przywiązywali do metaumiejętności. Dla 62,37% badanych rodziców ważniejsze były preferowane przez wychowawców wartości, cierpliwość, empatia niż umiejętności specyficzne, do których zaliczyć możemy umiejętności metodyczne i merytoryczne.

Kolejna analiza poświęcona była ocenie, które umiejętności metodyczne czy merytoryczne mają większe znaczenie dla badanych rodziców i nauczycieli. Na wykresach pokazano uzyskane wyniki.

$$(\chi = 10{,}884 > \chi_{(p=0{,}01;\ df=1)} = 6{,}635)$$



Wykres 3. Preferencje rodziców umiejętności merytorycznych vs. metodycznych

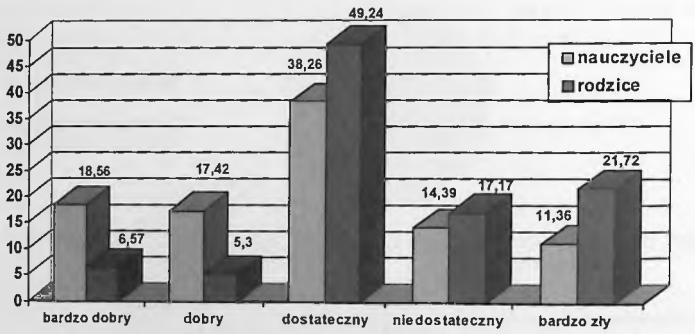
Wykres 4. Preferencje nauczycieli umiejętności merytorycznych vs. metodycznych

Podobnie jak we wcześniejszej analizie różnice pomiędzy badaną grupą rodziców i nauczycieli okazały się istotne statystycznie. Nauczyciele większą wagę przywiązują do umiejętności merytorycznych. Wiedza o stanach rzeczy ma dla nich większe znaczenie niż umiejętność stosowania adekwatnych metod pracy. Rodzice przypisują natomiast podobną wagę umiejętnościom metodycznym i merytorycznym.

Wyniki świadczą, iż jeden z podstawowych wymiarów warunkujących współpracę, tj. podobne rozumienie swojej roli, różnicuje badane grupy. Punktem wyjścia do budowania porozumienia (opartego na współpracy) jest budowa płaszczyzny, na której wypracowane zostanie podobne spostrzeganie roli i oczekiwania co do umiejętności potrzebnych w trudnym dziele wychowania dzieci. Zaniedbanie tego zagadnienia może spowodować nawarstwianie się nieporozumień i tym samym może doprowadzić w wielu przypadkach do konfliktów pomiędzy stronami, które w założeniach powinny wypracować standardy współpracy.

Kolejna grupa pytań odnosiła się do koncepcji współpracy w percepcji nauczycieli i rodziców. Zadano badanym pytanie, jak oceniają poziom współpracy pomiędzy nauczycielami a rodzicami? Badani na skali pięciostopniowej dokonywali oceny poziomu dotychczasowej współpracy. Na wykresie zaprezentowano rozkład odpowiedzi.

$$(\chi = 57{,}96 > \chi_{(p=0{,}01;\ df=4)} = 13{,}277$$



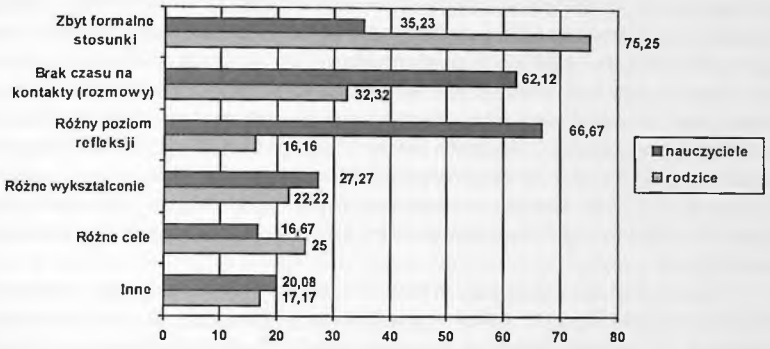
Wykres 5. Poziom współpracy nauczycieli i rodziców w percepcji badanych

Rozkład wyników zbliżony jest do rozkładu normalnego. Najwięcej badanych ocenia poziom współpracy między nauczycielami a rodzicami jako dostateczny. Jednak wyniki ocen różnią się istotnie od siebie. Nauczyciele wyrażają więcej pozytywnych ocen współpracy. Blisko 36% nauczycieli uznaje, iż współpraca jest na dobrym poziomie. Takiego zdania jest niewiele ponad 11% rodziców. Odwrotnie rozkładają się wyniki w przypadku ocen negatywnych. Rodzi-

ce w blisko 39% oceniają współpracę na niskim poziomie. Takiego zdania jest niespełna 26% badanych nauczycieli.

Co mogą oznaczać takie wyniki? Odnosić się mogą do minionych negatywnych doświadczeń w różnych formach współpracy pomiędzy nauczycielami i rodzicami. Mogą wskazywać na wyraźną barierę w budowaniu nowych standardów współpracy.

Kolejne pytanie związane było z określeniem przeszkód w budowaniu współpracy pomiędzy nauczycielami a rodzicami. Odpowiedzi badanych pogrupowano w 6 różnych kategorii. Wykres przedstawia rozkład wyników.



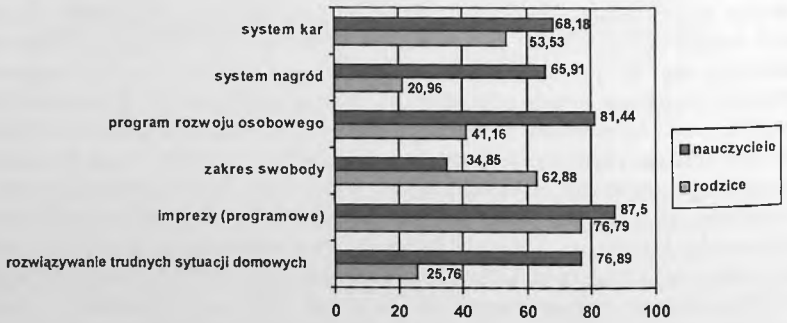
Wykres 6. Bariery utrudniające współpracę nauczycieli i rodziców

W kategorii *zbyt formalne stosunki* mieściły się odpowiedzi badanych, odnoszące się do np. formalnego tonu w rozmowie, formalnych wezwań, urzędniczego charakteru spotkań, chęci dominacji jednej ze stron itp. W kategorii *brak czasu na kontakty* znalazły się wypowiedzi na temat braku czasu na szczere rozmowy, braku możliwości dodatkowych spotkań, braku aktywności podczas spotkań itp. Kolejna kategoria wiązała się z oceną rzeczywistości społecznej, refleksją nad zmianami, wymaganiami społecznymi itp. – na potrzeby niniejszych badań określono ją jako *różny poziom refleksyjności*. Następna kategoria, odnosząca się do pewnych formalnych różnic pomiędzy współpracującymi stronami, określona została jako *różny poziom wykształcenia*. Do tej kategorii zakwalifikowano wypowiedzi wskazujące np. na: często inny poziom wykształcenia, inne funkcje, różny poziom wiedzy o zjawiskach itp. Przedostatnią kategorię *różne cele* stanowiły wskazania badanych na np.: inne oczekiwania co do przyszłości dziecka, preferowane inne wartości, inne oczekiwania względem zachowania dziecka itp. Ostatnią kategorię *inne* stanowiły wypowiedzi badanych związane z barierami, które nie mieściły się w żadnej wcześniejszej grupie, a których poprzez dużą różnorodność nie można było skategoryzować. Różnice pomiędzy spostrzeganiem przez badanych barier we współpracy nauczycieli

i uczniów w kilku kategoriach okazały się zasadnicze. Ponad 75% badanych rodziców w sformalizowanych kontaktach upatruje przyczyn zaburzeń współpracy. Tylko niewiele ponad 35% nauczycieli wskazuje na tę barierę. Tym samym rodzice zwracają uwagę na formalną postawę nauczycieli, którzy często inicjują współpracę. Nauczyciele natomiast w większości nie dostrzegają w tej sferze przeszkód, traktując swoją postawę jako naturalną i pozbawioną sformalizowanego wymiaru. Podobnie istotne różnice pomiędzy badanymi grupami wystąpiły w przypadku oceny wpływu na jakość współpracy czasu, poświęcanego wspólnym rozmowom, dyskusjom itp. Nauczyciele w większości (62,12%) wskazali, iż jest to jedna z podstawowych barier utrudniających współpracę. W swoich wypowiedziach często zwracali uwagę, iż rodzice nie poświęcają wystarczającej ilości czasu na rozmowę z wychowawcą. Odnosząc to do innych wskazań rodziców, być może to sformalizowane stosunki warunkują ich postawę. Najwięcej jednak nauczycieli wykazuje, iż najbardziej współpracę utrudnia różny poziom refleksyjności rodziców i nauczycieli nad rzeczywistością. Pedagodzy zwracają uwagę, iż często interpretacja pewnych zjawisk, będących wymiarem nowej jakości życia społecznego, jest różna. Ten odmienny sposób spostrzegania i analizy zjawisk nie jest warunkowany różnicą w wykształceniu, na które zwróciło uwagę zdecydowanie mniej nauczycieli niż właśnie na omawianą kategorię.

Zaprezentowane powyżej wyniki świadczą o jeszcze jednej płaszczyźnie różnicującej dwie grupy, które w myśl reformy powinny ze sobą ściśle współpracować. Wyraźnie różnicuje je spostrzeganie barier utrudniających wspólną pracę.

Kolejna grupa pytań związana była z wyznaczeniem sfer, w których należałoby w pierwszej kolejności podjąć współpracę. Pytania te są również próbą wskazania, które sfery wychowania rodzice chętniej cedują na szkołę, nauczycieli – i odwrotnie? Wobec których istnieją oczekiwania, co do ścisłej współpracy? Badani udzielali odpowiedzi na pytania związane o problem „delegowania" odpowiedzialności czy też współpracy (wspólnego uzgodnienia i zdefiniowania). Wykres 7 zawiera rozkład odpowiedzi.

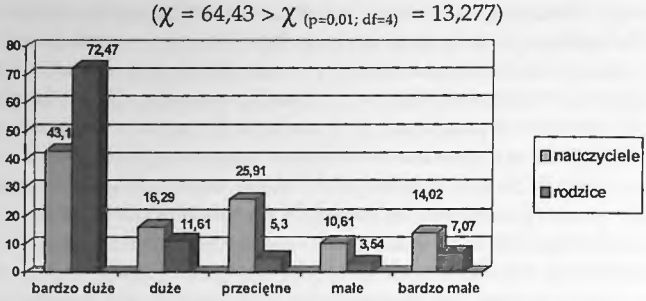


Wykres 7. Płaszczyzny zapotrzebowania na współpracę nauczycieli i rodziców

Wyniki świadczą, iż również w sferze określenia płaszczyzn, w których należałoby podjąć współpracę, istnieją dość znaczne rozbieżności pomiędzy sądami nauczycieli i rodziców. Blisko 77% badanych nauczycieli zwraca uwagę, iż współpraca powinna występować również w sytuacjach, kiedy w rodzinie mamy do czynienia z jakąś trudną sytuacją (kryzysem). Podobnego zdania jest ponad trzykrotnie mniej rodziców. Rodzice, często dopisywali przy tym zagadnieniu uwagę, iż „brudy trzeba prać we własnym domu". Podobne różnice wystąpiły w przypadku zapotrzebowania na współpracę przy budowaniu programu osobistego rozwoju. Ponad 81% nauczycieli widzi w tej sferze konieczność współpracy z rodzicami. Zapotrzebowania na współpracę w tym zakresie zgłasza o połowę mniej rodziców niż wychowawców. Jest to dość zaskakujący wynik. Rodzice kryzysy rodzinne chcą rozwiązywać w większości we własnym zakresie, ale budowanie programu rozwoju swoich dzieci przenoszą na szkołę, nauczycieli. Dość ciekawie rozkładają się oczekiwania rodziców i nauczycieli w stosunku do współpracy przy budowaniu systemu kar i nagród. Nauczyciele są konsekwentni bardziej niż rodzice. Ponad 60% pedagogów uznaje konieczność współpracy w tym wymiarze. Rodzice w ponad 50% chcą brać udział (współpracować) przy określeniu systemu kar, natomiast budowaniem systemu wzmocnień zainteresowanych jest już tylko 20,96% rodziców. Generalnie, jeśli chodzi o wyrażenie zapotrzebowania, gotowości do współpracy, w większości wskazanych sfer przeważają nauczyciele. Tylko w jednym wymiarze rodzice w większości zainteresowani są współpracą. Ponad 60% rodziców deklaruje potrzebę współpracy przy określeniu zakresu wolności (swobody) ich dzieci (dotyczy to środowiska szkolnego). Nauczyciele w mniejszym stopniu zainteresowani są współpracą w tej dziedzinie. Uznają, iż na terenie szkoły do nich należy określanie pewnych granic swobody dziecka. W ankietach często wskazywali, iż czynić to będą np. poprzez zawieranie kontraktu z dziećmi, a nie z ich rodzicami.

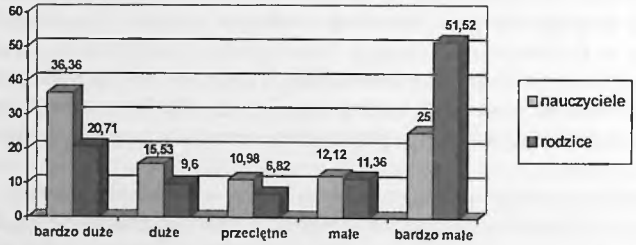
Przedstawione powyżej wyniki wykazują kolejną płaszczyznę różnic występujących pomiędzy sądami nauczycieli i rodziców. Stanowi to potwierdzenie pewnego przypuszczenia, iż współpracę może utrudniać różna perspektywa interpretacji rzeczywistości.

Ostatnia analiza związana będzie z badaniem wpływu kontekstu sytuacyjnego na gotowość do współpracy nauczycieli i rodziców. W poniższej analizie przedstawiono jedynie fragment badań, które będą stanowiły część szerszego opracowania. Badanym rodzicom i nauczycielom przedstawiono szereg sytuacji, które sprowadzić można do dwóch wymiarów kontekstowych. Pierwszy zakładał, iż dziecko ma poważne problemy z nauką, sprawia kłopoty wychowawcze itp. Drugi wymiar pokazywał sytuację dziecka bardzo zdolnego, z bardzo dobrymi wynikami w nauce i poprawnym zachowaniu. Rodzice i nauczyciele, znając te konteksty, musieli określić m.in. gotowość do współpracy oraz wskazać sprawcę takiego stanu. Wykres 8 prezentuje wyrażaną gotowość do współpracy nauczycieli i rodziców, w sytuacji, kiedy dziecko nie radziło sobie z wymaganiami szkolnymi.



Wykres 8. Zapotrzebowanie na współpracę w sytuacji występowania problemów wychowawczych z dzieckiem

Zaprezentowane powyżej wyniki świadczą wyraźnie, iż wzmaga się zainteresowanie współpracą ze strony rodziców w sytuacji, kiedy dziecko nie radzi sobie z wymaganiami szkoły. Aby można było stwierdzić, czy istnieje stabilny wzór zachowania, wyrażający się gotowością do współpracy ze strony rodziców i nauczycieli bez względu na kontekst sytuacyjny, należy porównać wyniki zaprezentowane na wykresie z wynikami z wykresu 9.

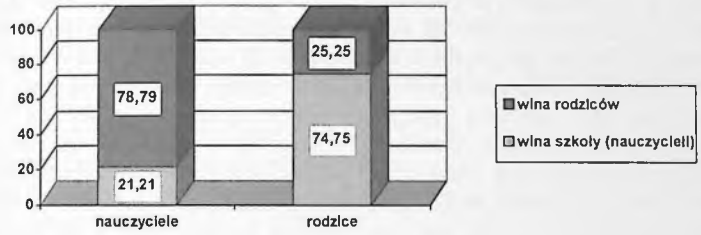


Wykres 9. Zapotrzebowanie na współpracę w sytuacji braku problemów wychowawczych z dzieckiem

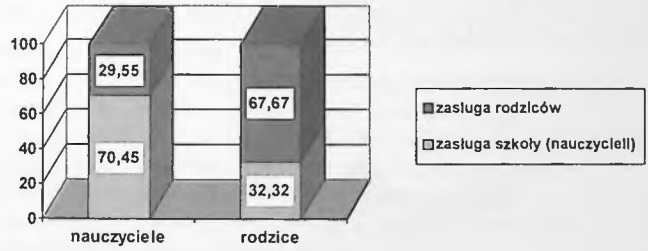
Okazuje się, iż zdecydowanie zmniejszyło się zainteresowanie współpracą ze strony rodziców w sytuacji, kiedy dziecko nie stwarzało problemów wychowawczych. W takiej sytuacji ponad połowa rodziców wyraża bardzo małe zainteresowanie wspólnym działaniem z nauczycielami. W przypadku nauczycieli obserwujemy w miarę stabilny wzór zachowania względem gotowości do podejmowania współpracy. Dość zadziwiający jest fakt, iż na postawę rodziców znaczący wpływ ma kontekst sytuacyjny. Rozkład wyników nie ma charakteru rozkładu normalnego. Dominują skrajne oceny skali. Zarówno w pierwszym przypadku, jak i w drugim rodzice i nauczyciele różnili się istotnie statystycznie względem siebie.

Wyniki odnoszą się do często obserwowanego w dzisiejszej rzeczywistości zachowania rodziców. W sytuacji, kiedy nic niedobrego nie dzieje się z ich dzieckiem, mimo przeświadczenia o wartości współpracy, ich faktyczna gotowość do współdziałania jest „uśpiona". Większe zaangażowanie rodziców wzmaga wystąpienie nieadekwatnych do sytuacji zachowań dziecka. Takie podejście również może niekorzystnie wpływać na budowanie płaszczyzny współpracy pomiędzy nauczycielami a rodzicami.

Ostatnia analiza związana będzie z obarczaniem odpowiedzialnością bądź też przypisywaniem zasług za stan, w jakim znalazło się dziecko (brak problemów wychowawczych – występowanie problemów wychowawczych). Na wykresach 10 i 11 przedstawiono wyniki odpowiedzi badanych nauczycieli i rodziców.



Wykres 10. Obarczanie winą za problemy wychowawcze z dzieckiem



Wykres 11. Przyznawanie zasług za brak problemów z dzieckiem

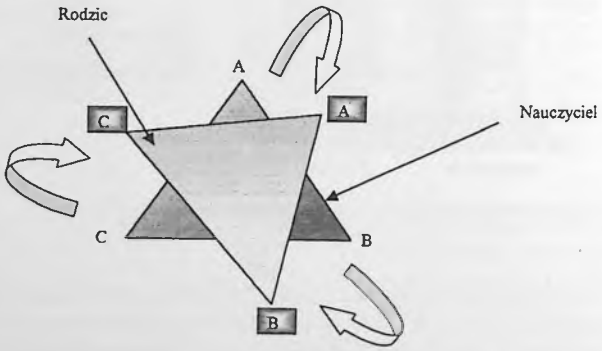
W zaprezentowanych wynikach zauważyć można tendencję do obwiniania siebie nawzajem za problemy, które wystąpiły w wychowaniu dziecka. Rodzice uznają, iż większość winy leży po stronie szkoły i reprezentujących ją nauczycieli, nauczyciele natomiast za winnych takiego stanu mają głównie rodziców. Różnice w sądach obydwu grup okazały się bardzo istotne statystycznie.

Interesujące może być pytanie, komu badani przyznają największe zasługi, gdy ich dziecko nie będzie miało żadnych problemów szkolnych (por. wykres 11).

$$\chi = 92{,}342 > \chi_{(p=0{,}01;\ df=1)} = 6{,}635)$$

Odpowiedzi potwierdzają wcześniej wskazaną tendencję do chęci pokazania siebie w korzystnym świetle. W tym wypadku rodzice przypisują sobie większe zasługi za osiągnięcia dzieci (i brak z nimi problemów), nauczyciele w większości stwierdzają, iż to oni są przyczyną takiej sytuacji dziecka. Różnice również okazały się istotne statystycznie.

Gdyby chcieć graficznie przedstawić perspektywę spojrzenia rodzica i nauczyciela na współpracę, można użyć do tego dwóch trójkątów. Niech jeden określa wizję współpracy nauczyciela, drugi – rodzica. Każdy trójkąt posiada trzy wierzchołki, którym mogą odpowiadać trzy wymiary (warunki) współpracy poddane analizie w niniejszym artykule. Tymi wymiarami są: oczekiwania, co do kompetencji nauczycieli-wychowawców, jako głównych realizatorów działań wychowawczych (wierzchołek A), wizja, koncepcja współpracy (wierzchołek B) oraz wpływ kontekstu sytuacyjnego na gotowość do współpracy (wierzchołek C). Analiza wyników przeprowadzonych badań wykazuje, iż wizja współpracy nauczycieli i rodziców ujmowana jest przez nich w zgoła odmiennych perspektywach. Dotyczy to wszystkich wymiarów. Polaryzację wyników można przedstawić jako efekt przesunięcia płaszczyzny refleksji nad modelem współpracy. Jak przedstawiono na symbolicznym schemacie, spojrzenie na problem współpracy przyjmuje różną perspektywę. Jest część wspólna (pokrywające się płaszczyzny), to często generalne przeświadczenie o konieczności wspólnych działań, wartości współpracy itp. również widziane z nieco innej (w wymiarze przestrzennym – poddanej rotacji) perspektywy. Wierzchołki trójkątów jednak nie pokrywają się, stanowiąc swoisty dla każdej badanej grupy wymiar współpracy, oczekiwania, co do kooperacji w działaniach edukacyjnych.



Zaprezentowane wyniki oraz wcześniejsze rozważania skłaniają do wyciągnięcia wniosków co do perspektyw współpracy nauczycieli i rodziców. Nie stanowią one próby proponowania gotowych strategii, wskazują jedynie źródła czerpania inspiracji do ich tworzenia (Doliński, Magier, 1998).

1. Istnieje niewątpliwa konieczność podejmowania współpracy pomiędzy różnymi podmiotami realizującymi działania wychowawcze, w tym szczególnie rodzicami i nauczycielami. Konieczność tę warunkują dokonywane osiągnięcia w różnych dziedzinach, jako owoce WSPÓŁPRACY oraz formalne założenia wprowadzanej reformy edukacji.

2. Przed przystąpieniem do budowania płaszczyzny współpracy, w celu uniknięcia konfliktów i nieporozumień należy dokonać analizy oczekiwań rodziców i nauczycieli, co do współdziałania w sferze edukacyjnej (nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania)[2].

3. W celu odformalizowania stosunków pomiędzy nauczycielami a rodzicami należy przygotować plan integracji środowisk (poprzez różne formy współpracy i konwencje spotkań).

4. Należy uwzględnić również oczekiwania rodziców, co do kompetencji i preferowanych metaumiejętności nauczycieli, jako głównych realizatorów działań edukacyjnych w szkole. Nie oznacza to jednak, iż biorąc za podstawę preferencje rodziców koniecznie należy przedefiniować profile kształcenia nauczycieli-wychowawców.

5. Wskazane byłoby podjęcie próby zbudowania płaszczyzny współpracy na gruncie szkolnym i pozaszkolnym (rodzinnym). Pozwoliłoby to na wprowadzenia adekwatnych wymagań, konsekwencji w działaniach, zrozumienie interakcyjnego modelu zachowań. Mogłoby to przyczynić się do wyeliminowania postaw bycia samowystarczalnym w rozwiązywaniu trudnych problemów życiowych czy unikaniu trudności wychowawczych.

6. Konieczna wydaje się próba wypracowania standardu współpracy w sytuacjach, kiedy dziecko osiąga zadowalający poziom rozwoju oraz wyników kształcenia i wychowania, jak również w sytuacjach, kiedy ma miejsce zaburzenie procesu kształcenia i wychowania.

7. Ostatnim wnioskiem, który, być może, jest efektem dojrzałej współpracy nauczycieli i rodziców, jest świadomość (jeśli traktujemy to jako wynik), bądź praca nad świadomością (jeśli traktujemy to, jako wniosek), iż na sukcesy i porażki edukacyjne składają się zarówno działania nauczycieli, jak i rodziców.

Można mieć nadzieję, iż postulaty podejmowania współpracy pomiędzy rodzicami a nauczycielami w działaniach wychowawczych przyniosą oczekiwane efekty. Pamiętać jednak warto, iż często mamy do czynienia z „dwoma światami" (bez oceniania, który lepszy czy bogatszy), dwojakim widzeniem dziecka (antropologią dziecka), różnym doświadczeniem. Te światy mogą wydawać się swoistym paradoksem – przecież nauczyciele, to w większości również rodzice. Czyż zatem rola, którą na siebie przyjęli, tak bardzo zdeterminowała ich myślenie o rzeczywistości wychowawczej? Przedstawiane wcześniej wyniki mogą o tym świadczyć.

Pierwsze słowa powyższego akapitu odwoływały się do nadziei, iż współpraca nauczycieli i rodziców przyniesie oczekiwane efekty wychowawcze. Pragnę zatem swoje rozważania zakończyć słowami ks. prof. Józefa Tischnera: *Wychowują jedynie Ci, którzy mają nadzieję.*

Przypisy

[1] Paradygmat ten odnosi się do poznawczych, interakcyjnych teorii funkcjonowania człowieka, zakładających m.in. wpływ kontekstu sytuacyjnego na zachowanie. Z uwagi na zasadniczo inny cel niniejszego artykułu nie rozwijano tej teorii. Stanowiła ona podstawę przy tworzeniu narzędzia badawczego.

[2] Cząstkowe analizy wyników badań (niezaprezentowane w niniejszym artykule) wskazują, iż oczekiwania te warunkowane są środowiskiem życia, wiekiem dzieci objętych działaniami edukacyjnymi. Istotnym jest analizowanie poszczególnych środowisk, a nie tworzenie standardowych programów współpracy na podstawie ogólnych (wzorcowych) wytycznych.

Bibliografia

Bem D.J., Allen A.: *On predicting some people some of time: The search for cross–situational consistencies in behavior*. „Psychological Review" 1974, vol. 81.

Biblioteczka Reformy MEN: *O wychowaniu w szkole*. Nr 13. Warszawa 1999.

Doliński A., Magier E.: *Poza gotowe formuły – kryzys zwrotem ku...* „Edukacja" 1998, nr 3.

Gordon T.: *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa 1995.

Gurycka A.: *Idea szkoły mistrzów i uczniów*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", 1996, nr 8.

Koestner R., Bernieri F., Zuckerman M.: *Trait-specific versus person-specific moderators of cross-situational consistency*. „Journal of Personality" 1988, vol. 57.

Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej z 1997 r.

Kosińska E.: *Rodzice a szkoła*. Kraków 1999.

Mischel W.: *Personality and assessment*. New York: Wiley, 1968.

Rozporządzenie MEN z 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowego statutu publicznej sześcioletniej szkoły podstawowej i publicznego gimnazjum.

Simm M., Węgrzyn-Jonek E.: *Budowanie programu wychowawczego szkoły*. Kraków 2000.

Smolińska-Theiss B.: *Wychowanie w szkole*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1998, nr 8.

Sternberg R.J.: *Enhancing education for immigrants: The role of tacit knowledge*. „Educational Policy" 1998, 12.

Taraszkiewicz M.: *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa 1996.

Tischner J.: *Przekonać Pana Boga*. Kraków 1999.

Summary

It is presented the research outcomes, which have been undertaken in 1999-2000 on the area of Lubuskie Voivodeship. The target group ware parents of children in age of 11 and teachers (tutors). Research proved that it is necessary to create co-operation between different actors of education system, especially the teachers and parents; it should be done analysis of expectations of parents and teachers as for the co-operation; it is necessary to create a plan of the environments integration and co-operation in the school and training system and development of co-operation standards (even if the child have satisfactory level of development and have good results of education and upbringing). In education we can't forget that teachers as well as parents have influence on the success and failures of the child.

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2002

Agnieszka Biszczanik
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ZNACZENIE PRAKTYK CIĄGŁYCH W PLACÓWKACH WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO W KSZTAŁCENIU STUDENTÓW KIERUNKÓW PEDAGOGICZNYCH

Wiedza bez umiejętności jest martwa,
umiejętności bez wiedzy ślepe.

Integralnym elementem programu studiów na kierunkach pedagogicznych jest praktyka, w tym również w placówkach wychowania przedszkolnego. Ma ona formę praktyki śródrocznej (kilka godzin tygodniowo), która towarzyszy wykładom i konwersatoriom z pedagogiki przedszkolnej, ale również praktyki ciągłej, kiedy to studenci kierowani są do przedszkoli na dwa lub cztery tygodnie.

Pedagogiczna praktyka ciągła w przedszkolu na kierunkach pedagogicznych ma dwojaki charakter:

- praktyki asystenckiej, gdy studenci nie dysponują jeszcze pełną wiedzą z zakresu metodyki wychowania przedszkolnego,
- próbnej pracy w przedszkolu.

Cele praktyki

Zakłada się, iż poprzez praktykę należy osiągnąć cele, które najogólniej można sformułować następująco:

1) zapoznanie z funkcjonowaniem przedszkola – stroną organizacyjno-administracyjną oraz całokształtem zagadnień związanych z procesem dydaktyczno-wychowawczym,

2) konfrontacja zdobytej wiedzy teoretycznej m.in. z zakresu psychologii, dydaktyki, teorii wychowania, metodyki wychowania przedszkolnego z praktyką,

3) sprawdzenie oraz rozwijanie predyspozycji i kompetencji psychopedagogicznych w bezpośrednich relacjach z dziećmi,

4) rozwijanie cech osobowości studenta, które ułatwiają i wspierają rozwój dziecka: empatia, ciepło i opiekuńczość, otwartość, pozytywny stosunek i szacunek do wspomaganego, konkretność i specyficzność wspomagającego.

Zadania praktyki i ich znaczenie

W czasie praktyki studenci podejmują szereg zadań, podczas których zbierają informacje i doświadczenia, aby potem podczas zajęć podsumowujących podzielić się nimi z innymi, wyciągnąć z tych doświadczeń praktyczne wnioski, następnie wykorzystać w dalszych studiach i przyszłej pracy zawodowej.

• Studenci zapoznają się ze statutem placówki, w tym organami przedszkola – obowiązkami i prawami każdego z nich, poznają skład kadry pedagogicznej, jak i pozostałych pracowników przedszkola. Zbierają też informacje o liczbie dzieci, liczbie i organizacji pracy oddziałów.

• Poznają misję przedszkola, która w syntetycznej formie wyraża ideę placówki, jest swego rodzaju jej sztandarem. Studenci, analizując i porównując zapisy misji, dowiadują się o priorytetach przyjętych w różnych placówkach. Przekonują się, że wszystkie przedszkola stawiają sobie zadanie – stworzyć możliwie optymalne warunki rozwijającym się dzieciom. Jednocześnie zauważają, że niektóre z nich, nie zaniedbując pozostałych sfer rozwoju dziecka, specjalizują się w wybranych dziedzinach; np. predystynują je do tego specjalne potrzeby dzieci, talenty i umiejętności nauczycieli czy baza materialno-dydaktyczna. Dzięki takim obserwacjom adepci zawodu nauczycielskiego mogą być bardziej zmotywowani do rozwijania swoich pozornie tylko „pozapedagogicznych" talentów i zainteresowań, jak np. archeologiczne, turystyczne i in. Na podstawie informacji zebranych przez praktykantów, zauważyliśmy, że są przedszkola, które „stawiają" na rozwijanie aktywności twórczej swoich wychowanków, inne na edukację prozdrowotną, kolejne na edukację ekologiczną, niektóre mogą się pochwalić osiągnięciami sportowymi swoich wychowanków.

• Studenci zapoznają się również ze sposobami i formami planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej, zbierają praktyczne wskazówki, jak konstruować plany miesięczne, tygodniowe i dzienne, aby uwzględniać wszystkie formy aktywności dzieci, ich potrzeby i jednocześnie realizować zamierzenia przyjęte w planach długoterminowych. Niejednokrotnie dyrektorzy i opiekunowie praktykantów udostępniają im opracowane przez siebie wzory planów

(również planów rozwoju placówki), co jest dla nich cenne i może stanowić punkt wyjścia rozwijania własnych umiejętności planistycznych.

• Przedmiotem zainteresowań przyszłych nauczycieli są też plany współpracy z rodzicami, dzięki czemu poznają różne formy kontaktów przedszkola z rodzinami swoich podopiecznych. Studenci zauważyli w trakcie praktyk, że przedszkola są otwarte dla rodziców. Przekonali się, że placówki oprócz standardowych zebrań, organizują zajęcia otwarte, a nawet dni otwarte dla rodziców, organizują konsultacje indywidualne, pomagają w kontaktach ze specjalistami, przygotowują uroczystości i inne spotkania – turnieje, konkursy rodzinne, spotkania teatralne, wyjazdy, ogniska, pikniki rodzinne, co sprzyja integracji dzieci, rodziców i nauczycieli, a potem pozytywnie wpływa na ich wzajemne relacje i autentyczne partnerstwo w zakresie wychowywania dzieci.

Coraz częściej przedszkola redagują i wydają swoją gazetkę, w której rodzicom i środowisku lokalnemu prezentują swoją pracę, ale również życzliwie doradzają, jak wychowywać szczęśliwe dziecko. Niektóre utworzyły skrzynki kontaktowe z rodzicami, zbierając od nich informacje, służące m.in. ocenie jakości oferty edukacyjnej swojej placówki. Studenci zauważają też, że rodzice po takich inicjatywach przedszkola chętniej pomagają w pracach remontowych, zakupach i innych działaniach na rzecz placówki i dzieci. Oczywiście, przekonują się też, że obszar kontaktów z rodzicami nie jest pozbawiony problemów, a nawet konfliktów. Jest to również cenne doświadczenie, które uświadamia potrzebę rozwijania umiejętności interpersonalnych i kultury bycia, niezbędnych w takich sytuacjach.

• Trudnym zadaniem dla każdego początkującego nauczyciela przedszkola jest wybór programu pracy dydaktyczno-wychowawczej, gdy ich oferta ciągle się poszerza. Dlatego też studenci, będąc na praktykach ciągłych, pytają nauczycieli, jakie programy wybrali oraz jakimi kryteriami kierowali się przy tym wyborze. Niestety, nie zawsze otrzymywali odpowiedzi na drugi człon tego pytania, co może świadczyć o przypadkowym, a nie celowym wyborze programu. Na szczęście są to przypadki rzadkie. Na podstawie deklaracji zebranych w trakcie ostatnich praktyk ustaliliśmy, że nauczyciele dobierając program kierują się:

– zorientowaniem treści programu na osobę wychowanka i jego rozwój,

– możliwością dostosowania treści programu do potrzeb konkretnej grupy,

– wiedzą na temat własnej bazy dydaktycznej, własnych możliwości wykonawczych, jak i ograniczeń (czy jest możliwy do wykorzystania w konkretnych warunkach placówki),

– zgodnością celów i treści danego programu z zadaniami uwzględnionymi w planach długoterminowych pracy dydaktyczno-wychowawczej placówki,

– recenzjami programów oraz doświadczeniem i autorytetem ich autorów,

– rekomendacjami i opiniami innych nauczycieli na temat walorów, w tym skuteczności danego programu,

– tzw. obudową programu – tzn. zestawem książek pomocniczych, pomocy dydaktycznych i poradników ułatwiających pracę z programem,

– odpowiednią strukturalizacją treści, ich przejrzystością, która ułatwia planowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego,

– faktem dopuszczenia danego programu do użytku przez MEN.

Po zestawieniu danych zebranych w trakcie tych praktyk, pokusiliśmy się o stworzenie swego rodzaju rankingu programów stosowanych w przedszkolach, w których one się odbywały. Na podstawie informacji zebranych przez studentów można wykazać, iż w placówkach przedszkolnych najpopularniejszym programem jest obecnie *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku* autorstwa A. Łady-Grodzickiej, E. Bełczewskiej, M. Herde, E. Kwiatkowskiej i J. Wasilewskiej (wraz z zestawem książek pomocniczych) – pracują z nim nauczyciele w 21 na 45 odwiedzonych przez studentów placówek, przy czym są to placówki usytuowane w miastach bądź małych miasteczkach województwa lubelskiego. Kolejnymi co do popularności programami są: *Program wychowania przedszkolnego dla dzieci 3–6-letnich* H. Czerniawskiej (w 12 placówkach), *Jestem częścią świata* K. Nowak-Grobelskiej i B. Pileckiej (w 8 placówkach), *Moje przedszkole* Cz. Cyrańskiego i M. Kwaśniewskiej (w 7 placówkach, głównie wiejskich), *Rośnij z Didasko* R. Folejewskiej (w 3 placówkach), *Razem z dzieckiem* A. Bojakowskiej, A. Fedorowicz, E. Kozłowskiej i M. Kracewicz (w 3 placówkach), *Świat przedszkolaka* H. Bednarczyk, M. Królicy i M.A. Maciąg (w 3 placówkach) i *Elementariusz* M.Lorek (w 1 jednej placówce).

Jako dodatkowy, aż w 16 na 45 placówek, funkcjonował program *Dziecięca matematyka* E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej, ponadto w pojedynczych placówkach występowały: *Edukacja zdrowotna* K. Dudkiewicz i K. Kamińskiej, *Czyste powietrze wokół nas. Program edukacji antynikotynowej dla dzieci przedszkolnych* I. Szymborskiego, W. Zatońskiego i Z. Juczyńskiego, *Ekologia w przedszkolu* G. Kutyłowskiej, *Program wychowania komunikacyjnego w przedszkolu* Wydziału Ruchu Drogowego Komendy Stołecznej Policji oraz WODN.

Niestety, zdarzało się też, iż jako obowiązujący podawano studentom, któryś ze „starych" programów z 1992 roku. Pozytywnym zjawiskiem, choć ciągle jeszcze rzadkim, jest tworzenie autorskich programów przez nauczycieli na użytek swój lub placówki – takie programy wystąpiły w 6 przedszkolach.

• Studenci zbierali też informacje o książkach pomocniczych wykorzystywanych przez nauczycieli przedszkoli oraz kryteriach ich doboru. Najczęściej nauczyciele do podanych programów wybierali książki pomocnicze tych samych autorów, ale zauważono, że nie jest to regułą. Trudno skomentować taki fakt, bez bliższego poznania procesu dydaktyczno-wychowawczego i sposobu wykorzystania tych pomocy. Z jednej strony nauczyciel może tak trafnie dobierać materiał z różnych źródeł, iż proces uczenia się dzieci będzie spójny i konsekwentny, ale z drugiej strony istnieje większe niebezpieczeństwo powstania zlepka niespójnych działań. Nauczyciele deklarowali, iż przy wyborze tzw. podręczników kierowali się m.in.:

– szatą graficzną, jej estetyką i walorami dydaktyczno-wychowawczymi,

– atrakcyjnością i wielością ćwiczeń,

– poprawnością językową,

– jakością technicznego wykonania,
– formatem (przy czym jedni za walor uznawali duży format, inni mały),
– strukturalizacją materiału, z zaznaczeniem stopnia trudności zadań,
– przystępnością ceny,
– preferencjami rodziców w tym względzie.

Są to dla studentów ważne spostrzeżenia, bo ułatwiają wyrabianie własnego zdania na ten temat.

• Kolejnym zadaniem studenta w trakcie praktyk jest poznanie wewnętrznego systemu mierzenia jakości pracy przedszkola. Z naszych obserwacji wynika, że przedszkola raczej mają już opracowane standardy w spełnianiu potrzeb swoich „klientów", jak również narzędzia monitorowania jakości swojej pracy. Są to nowe zagadnienia i przez to istotne w kształceniu przyszłych nauczycieli.

• Bardzo cenna dla studenta jest też możliwość podpatrzenia tego, w jaki sposób nauczyciele rejestrują wyniki obserwacji dzieci. Niekiedy opiekunowie udostępniają studentom w celach dydaktycznych wzory arkuszy i dzienniczków obserwacyjnych.

• Najważniejszym momentem w trakcie praktyk jest samodzielne prowadzenie zajęć z dziećmi. Studenci mają wtedy możliwość wypróbowania siebie, swoich predyspozycji pedagogicznych w kontaktach z dziećmi. Najtrudniejszym dla nich zadaniem – jak sami zgłaszają – jest stworzenie odpowiednich warunków do zaktywizowania wszystkich dzieci w grupie, tzw. organizacja zajęć, czyli sprawne dysponowanie przestrzenią (usadzenie dzieci i ich przemieszczanie w trakcie zajęć, udostępnianie środków dydaktycznych) oraz dysponowanie czasem (odpowiednia dynamika zajęć, tzw. „czas wyczekiwania" podczas realizacji zadania przez dziecko). Wiedzą, że sukces w dużej mierze zapewnia dobry plan, ale skąpe doświadczenie w zakresie prowadzenia zajęć z dziećmi powoduje, że nawet dobry plan nie jest jego gwarantem. Praktyka ciągła zapewnia właśnie poszerzenie tych doświadczeń w naturalnych warunkach pracy przedszkola pod życzliwym i wyrozumiałym okiem nauczyciela–opiekuna.

• W trakcie praktyki studenci mają za zadanie pomagać nauczycielce w sprawowaniu opieki nad dziećmi. Oczywiście, należy pamiętać, że nie mogą wziąć pełnej odpowiedzialności za ich bezpieczeństwo i to zadanie musi być wykonywane w zakresie zleconym przez nauczyciela-opiekuna praktyk, który musi mieć pełną świadomość, iż nadal ponosi prawną odpowiedzialność za bezpieczeństwo dzieci.

• Cennym doświadczeniem dla przyszłych nauczycieli jest również możliwość poznania zapisu tematu, zadań i form pracy z dziećmi w dzienniku, jak też samodzielne próby jego redagowania.

• Studenci biorą udział w posiedzeniach rady pedagogicznej, zespołów samokształceniowych i w zebraniach z rodzicami, jeśli odbywają się w trakcie trwania praktyki. Już w czasie studiów przyznają, że zebrania z rodzicami będą przyczyną ich stresów, dlatego też obserwacja takich spotkań, a nawet podej-

mowanie prób czynnego w nich udziału mogą być sposobem zdobycia kompetencji w tym względzie.

• Innym bardzo ważnym, a często niedocenianym walorem praktyk ciągłych jest możliwość głębszego poznania oddziału przedszkolaków jako grupy społecznej. W grupie przedszkolnej nieustająco zachodzą procesy społeczne, w trakcie których klaruje się mniej lub bardziej stabilna struktura społeczna. Studenci obserwują w przedszkolu takie zjawiska, jak: przywództwo, atrakcyjność interpersonalna, układy sympatii i antypatii wewnątrz grupy. I choć w wieku przedszkolnym zazwyczaj nie są to układy stałe, to można zaobserwować też dzieci, które z różnych przyczyn znajdują się często na uboczu grupy. Poznają też, że członkowie społeczności przedszkolnej, tak jak każdej innej, przejawiają wobec siebie nawzajem i wobec samych siebie pewne oczekiwania, co prowadzi często do konfliktów, gdy motywy ich działań są rozbieżne. Praktykanci mają sposobność podpatrzenia, jakimi wzorcami zachowań posługuje się nauczyciel pracując z grupą i ewentualnie zebrać praktyczne wskazówki, jak postępować w określonych sytuacjach społecznych, np. sytuacjach konfliktowych czy sytuacjach nieprzestrzegania przez dzieci wcześniej ustalonych norm.

Takie doświadczenia praktykanta mogą być przesłanką refleksji nad przyszłą pracą wychowawczą z grupą przedszkolną, jak również dalszego zgłębiania wiedzy z tego zakresu.

• Kolejny ważny element praktyki w przedszkolu to praca indywidualna z dzieckiem o określonych potrzebach edukacyjnych. Duże walory dydaktyczne takiego zadania wynikają stąd, iż student, aby zaplanować chociażby krótkotrwałą pracę z dzieckiem, zmotywowany jest do zebrania niezbędnych informacji o jego rozwoju i potrzebach edukacyjnych. Czyni to poprzez rozmowę z nauczycielem, obserwację i analizę zachowania dziecka, jak również analizę jego wytworów.

Podsumowując, chcę podkreślić, iż praktyka ciągła w placówkach wychowania przedszkolnego jest bardzo ważnym elementem kształcenia nie tylko przyszłych nauczycieli przedszkoli, ale również nauczycieli nauczania zintegrowanego (pedagogiki wczesnoszkolnej) oraz pedagogów specjalnych i podlega zaliczeniu na równi z innymi przedmiotami nauczania na studiach.

Wszystkim dyrektorom przedszkoli i nauczycielom przyjmującym studentów na praktykę ciągłą należą się słowa podziękowania za cenne rady i wskazówki oraz życzliwość i wyrozumiałość, które zachęcają kandydatów do podjęcia pracy w przedszkolu. Liczymy na dalszą owocną współpracę.

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2002

Anna Gajdzica
Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie

NAUCZYCIELE EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ WOBEC REFORMY (STAN OCZEKIWANIA CZY PRZECZEKIWANIA?)

> *Relacja między nadawcą tekstu (MEN) a jego odbiorcą (nauczyciel) jest niesymetryczna: ten pierwszy ma pozycję uprzywilejowaną z racji posiadanej wiedzy (ministerstwo), a ten drugi, z racji swego statusu, jest zobowiązany ów tekst obligatoryjny w praktyce realizować. Wszakże odbiorca, jeśli ma określoną wiedzę dotyczącą obszarów, o których traktuje przekaz, może nie zechcieć przyjąć perspektywy i punktu widzenia autora, dostrzeże bowiem np. drastyczną różnicę między rzeczywistością „komunikowaną", czyli istniejącą li tylko „na papierze", a doświadczaną przez niego na co dzień.*
>
> M. Dudzikowa: *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia* (s. 42)

Proces przygotowywania reformy i jej wdrażania jest długotrwały i wymagający zaangażowania „armii" kompetentnych osób oraz dużych nakładów finansowych. Jednym z najistotniejszych etapów wdrażania reformy jest przygotowanie nauczycieli do praktycznej jej realizacji. Istota rozpowszechniania informacji o planowanych zmianach polega na wzbudzeniu u nauczycieli motywacji do ich rzeczywistego przyswojenia (zaakceptowania), a następnie realizowania tych innowacji lub zachęcenie do działalności eksperymentalnej (twórczej). Słuszne jest bowiem stwierdzenie, że „żadna zmiana nie może być zasymilowana dopóki jej sens nie jest podzielany przez tych, którzy ją wdrażają" (Potulicka, 2000, s. 142). Od odpowiedniego przygotowania nauczycieli zależy w największym stopniu sukces każdej reformy.

Brak wskazówek dla nauczycieli o kształceniu zintegrowanym, a także o zagrożeniach wynikających z jego błędnej interpretacji może doprowadzić, do „pseudointegracji". Czy słuszne było zatem narzucenie koncepcji pracy bez wstępnego przygotowania kadry pedagogicznej? Jakie są efekty tak wprowadzanych zmian?

Problemy z interpretacją „integracji"

Koncepcje kształcenia zintegrowanego bazują na dorobku XIX- i XX-wiecznych nurtów dydaktycznych (Wołoszyn, 1964), których autorzy przeciwstawiali się szkole tradycyjnej (zarówno w zakresie doboru treści, stosowanym tam metodom pracy, jak i samej organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego). W zależności więc od tego, jaką ideę nauczania zintegrowanego przyjmiemy za podstawę tworzonej koncepcji czy budowanego programu autorskiego, różnić się będą przesłanki teoretyczne i organizacja pracy z uczniem.

Dyskusje nad terminologią oraz sposobem pracy z dzieckiem w klasach początkowych toczone były w dydaktyce polskiej już od okresu międzywojennego (Maćkowiak, 1970). W Polsce kilkakrotnie próbowano wprowadzić do szkół nauczanie zintegrowane, opracowano koncepcje teoretyczne. Idea nauczania zintegrowanego w klasach niższych odżywała w propozycjach kolejnych reform edukacyjnych. Różne były zakresy lansowanej integracji oraz nazewnictwo. Jednak niezmiennie we wszystkich programach operowano terminami: nauczanie łączne, zintegrowane lub globalne.

Na podstawie analizy literatury przedmiotu można wykazać chaos pojęciowy, np. zamiennie stosowane są pojęcia: *korelacja, nauczanie łączne, integracja nauczania, nauczanie integracyjne, nauczanie całościowe czy kształcenie integralne.* Można przypuszczać, że kłopoty z identyfikacją pojęć mają zarówno nauczyciele, jak i autorzy programów nauczania.

M. Jakowicka wyróżniła trzy zakresy interpretacji integracji na gruncie pedagogiki. Pierwszy z nich dotyczy kształcenia propedeutycznego, polega on na „wprowadzeniu dziecka w całościowe układy treści otaczającej rzeczywistości, w wybrane sytuacje, w których poznaje ono treści z różnych dyscyplin naukowych na drodze od cech zewnętrznych przedmiotów i zjawisk, do stopniowego wnikania w ich istotę, dostrzegania ich funkcji, związku funkcji ze strukturą i uchwycenia cech istotnych" (Jakowicka, 1987, s. 27). Takie ujmowanie integracji zbieżne jest z pojęciem korelacja w jej różnych odmianach. **Korelacja**[1] polega bowiem na łączeniu treści należących do różnych przedmiotów nauczania (Okoń, 1992). Jest to zatem *integracja międzyprzedmiotowa*, będąca podbudową obecnie wprowadzanego w klasach IV–VI nauczania blokowego czy ścieżek edukacyjnych. Głównym problemem tak przyjętej koncepcji jest właściwa korelacja czasowa w doborze i układzie treści w pokrewnych przedmiotach bądź dyscyplinach realizowanych przez różnych nauczycieli według odrębnych programów nauczania. Zdecydowanie łatwiej realizować korelację międzyprzedmiotową w klasach I–III. *Integracja wewnątrzprzedmiotowa* polega na wiązaniu

treści występujących w ramach tego samego przedmiotu. Obok wymienionych form korelacji M. Cackowska (1984, s. 198) wyróżnia korelację synchroniczną, asynchroniczną, bierną i czynną[2].

Pojęciem szerszym jest **nauczanie zintegrowane** obejmujące nie tylko integrację treści, ale również scalanie dróg poznania, celów oraz aktywnych i twórczych form działalności dzieci.

Nadrzędnym celem w edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie wszechstronnego rozwoju dziecka. Jest to czynnik integrujący i zarazem decydujący o doborze zarówno treści nauczania, jak i działań edukacyjnych (Rostańska, 1997, s. 32). System nauczania nie powinien więc być podporządkowany siatce godzin z poszczególnych przedmiotów, takie ujęcie wymusza **kształcenie integralne (zintegrowane)**. *Nauczanie i wychowanie integralne* jest interpretowane, jako jednolity proces łącznej realizacji zespolonych celów wychowawczych i dydaktycznych, prowadzony poprzez odpowiednio wzbogaconą treściowo i metodycznie pracę nauczyciela. Również zajęcia lekcyjne, pozalekcyjne i organizacyjne powinny stanowić nierozerwalną całość (Muszyńska, 1974, s. 8). Istotna jest także integracja działań szkoły i przedszkola szczególnie w zakresie form pracy. Przejście z przedszkola do szkoły powinno mieć łagodny charakter, a nie jak ma to często miejsce „progu edukacyjnego".

J. Kujawiński (1998, s. 70) wyróżnił wśród dwunastu koncepcji metodycznych *koncepcję integralną*, w której zwrócił uwagę na relacje panujące w klasie szkolnej. Nauczyciel nie tylko kieruje pracą uczniów, ale także z nimi współdziała i stara się, aby uczniowie współdziałali ze sobą. Służyć temu mają różnorodne metody dwustronnego wspierania edukacyjnego, stosowane w procesie dydaktycznym, w którym realizowane są zadania sprzyjające łącznej realizacji celów i treści dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

W Polskiej edukacji spotykamy się z jeszcze innym ujęciem integracji. Mówimy np. o *nauczaniu integracyjnym*, mającym na celu wspólną naukę dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Integracja taka ma służyć normalizowaniu sytuacji edukacyjnej dziecka niepełnosprawnego, zmniejszyć istniejące uprzedzenia w stosunku do osób niepełnosprawnych oraz umożliwić im życie i sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie[3].

Sposób interpretowania przez nauczycieli „integracji" w kształceniu jest bardzo istotny. Warto, zatem przedstawić rezultaty badań prowadzonych wśród nauczycieli klas niższych, przeprowadzonych przy zastosowaniu sondażu diagnostycznego[4] w drugim semestrze roku szkolnego 1999/2000[5]. Ogółem zgromadziłam 244 odpowiedzi udzielone przez nauczycieli klas początkowych pracujących na terenie powiatu cieszyńskiego.

Kwestionariusz dotyczył reformy oświaty i kształcenia zintegrowanego, które, jak wykazało badanie, jest dla nauczycieli najczęściej równoznaczne z korelacją (a więc łączeniem treści z różnych przedmiotów nauczania). Taki sposób interpretacji przyjęło 56,3% ogółu badanych. Mniej liczną grupę stanowili nauczyciele opisujący „integrację" w sposób słownikowy. Część nauczycieli ujmowało integrację w szerszym aspekcie, np.: *Integracja polega na łączeniu ce-*

lów, treści z różnych dziedzin, form organizacyjnych, form aktywności nauczyciela i uczniów w ramach wspólnych jednostek tematycznych. Podporządkowana jest zadaniom wypływającym z możliwości i potrzeb dziecka – odpowiedzi tego typu udzieliło zaledwie 12,5% badanych.

Zdarzały się również wypowiedzi (4,5%) pozbawione logicznego sensu, świadczące o braku umiejętności skojarzenia omawianego pojęcia z czymkolwiek[6].

Dobór konkretnej teorii kształcenia zintegrowanego – podstawą pracy dydaktycznej

Literatura na temat różnych sposobów interpretacji nauczania zintegrowanego jest bardzo bogata. Znane i powszechnie cytowane są koncepcje M. Cackowskiej, R. Więckowskiego, B. Suchodolskiego, A. Maćkowiaka. Warto jednak przypomnieć kilka koncepcji zapomnianych lub zaniechanych, a które warto wykorzystać, na przykład do konstruowania programu autorskiego.

W opracowanej przez S. Hessena (1959, s. 143) trójczłonowej koncepcji ustroju szkolnego dominuje **zasada całości**, przyjmująca wraz z rozwojem ucznia nowe i coraz bardziej złożone formy realizacji.

Początkowy okres nauki szkolnej to „kurs epizodyczny", w którym proces kształcenia ma charakter nauczania łącznego, z którego stopniowo wyłaniają się poszczególne przedmioty. Zróżnicowanie tego etapu ma charakter regionalny, musi wychodzić ze środowiska „rodzimego", otaczającego dziecko[7]. Początkowo nauczanie w klasach pierwszego stopnia ma charakter zabawowy, w którym równie istotne, jak nauka czytania, pisania i liczenia jest modelowanie, zajęcia ręczne, śpiew, rysunek i rozmowa (tamże, s. 101). Jest to etap nauczania *globalnego*, stopniowo przechodzącego w *nauczanie łączne*. Głównym celem nie jest pamięciowe opanowanie pewnych wiadomości lub umiejętności, lecz odkrywanie przed dziećmi problematyki naukowej, a także wdrożenie do stawiania pytań. W ten sposób nauczanie łączne przygotowuje dzieci do „lepszego zrozumienia i aktywnego przyswojenia przez nie systemu nauki w jego logicznej, zróżnicowanej strukturze" (tamże, s. 115).

Drugi stopień nauczania ma charakter **dynamicznej korelacji**, która jest efektem nie tyle „wpisania" jej w dany program nauczania, lecz współdziałania ze sobą nauczycieli poszczególnych przedmiotów (tamże, s. 150–154).

Stopniowo współdziałanie między przedmiotami wzmacnia się, przybierając formę **koncentracji** programów nauczania wokół określonego zespołu przedmiotów[8].

System integralnego wychowania i nauczania został opracowany przez Ł. Muszyńską (1974), zdaniem której koordynacja i łączenie tych dwóch procesów dokonuje się przede wszystkim poprzez osobę kierująca nimi, czyli nauczyciela[9]. Proces integralnego nauczania i wychowania sprzyja kształtowaniu się osobowości jednostki oraz osiąganiu przez dzieci dojrzałości społecznej. Jednostka „uczy się spostrzegać świat, myśleć pewnymi kategoriami oraz prze-

żywać go wówczas, kiedy uczy się działać" (tamże, s. 25). Proces ten jest efektywniejszy, gdy nie ulega fragmentaryzacji.

Integracja w klasach niższych polega na:

1) „łącznym ujmowaniu celów wychowania, nauczania i kształcenia;

2) scalaniu treści i materiału nauczania oraz wychowania przez koncentrację wokół „zasadniczych osnów zintegrowanych jednostek tematycznych;

3) tworzeniu jednolitych, integralnych ciągów sytuacyjnych dla działań i przeżyć dziecięcych" (tamże, s. 29).

Organizacja zajęć przebiega więc w ramach integralnych jednostek tematycznych, obejmujących szereg godzin lekcyjnych jednego lub kilku dni nauki. Jest to cykl „różnych przedmiotowych lekcji i poczynań nauczyciela podporządkowanych nadrzędnemu tematowi–zagadnieniu" (tamże, s. 23).

Jedną z najlepiej opracowanych jest koncepcja wielostronnego kształcenia W. Okonia, w której autor wprowadza integrację wielopoziomową. Główny cel kształcenia, jakim jest wszechstronny rozwój osobowości dziecka, powinien zapewniać uwzględnienie wszystkich *rodzajów działalności* ludzkiej poprzez racjonalnie zintegrowane *drogi uczenia się* (przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie). Konsekwencją tego staje się integracja *metod* i określanie przez niektórych teoretyków koncepcji wielostronnego kształcenia mianem „metodycznej koncepcji kształcenia zintegrowanego"[10]. W dobie powszechnego dążenia do komputeryzacji oświaty właśnie ta koncepcja została uznana przez M. Tanasia (1997) za najbardziej sprzyjającą dydaktycznemu wdrażaniu pracy z komputerem do szkół. Koncepcja wielostronnego kształcenia „dostrzega obszary możliwego i metodycznie poprawnego działania >>stechnizowanego<<, uznając wielość równoważnych strategii kształcenia.

Efekty niewłaściwie interpretowanego kształcenia zintegrowanego

Dobór koncepcji kształcenia zintegrowanego warunkuje przebieg kształcenia zarówno w procesie dydaktyczno-wychowawczym, jak i organizacyjnym. Biorący udział w badaniach nauczyciele najczęściej identyfikują integrację z korelacją. Efektem wprowadzenia nowego systemu kształcenia jest **zmiana postawy nauczycieli, którzy teraz często czują się zwolnieni z powinności traktowania wszystkich zajęć jako obowiązujących.**

Marginalizacja – efekt realizowania błędnie interpretowanej koncepcji kształcenia[11]

Działania artystyczne korelowane z poszczególnymi przedmiotami traktowane są jako rzeczywiste realizowanie kształcenia zintegrowanego czy nawet „sposób" na niewłaściwie pojętą „integrację". W takim ujęciu zajęcia artystyczne przybierają formę schematu, w którym uczniowie w zależności od rodzaju

realizowanego „przedmiotu": **rysują ilustrację** *do czytanego wiersza (opowiadania, lektury), realizowanego zadania z tekstem (omawianego zbioru, działania itp.) czy oglądanych zwierząt i roślin*. Korelacja zajęć plastycznych przybiera również formę **odtwórczego wypełniania schematów i szablonów**. Niestety, taki typ działań plastycznych należy do częstych. Uczniowie wówczas podpisują, kolorują i wypełniają przygotowane wcześniej przez nauczyciela lub autora podręcznika wzory. Można z pewnością mówić o zaletach tak prowadzonych zajęć artystycznych, o kształtowaniu zdolności manualnych czy, choćby w niewielkim stopniu, kształtowaniu wyobraźni plastycznej. Jednak niebezpieczne jest traktowanie wymienionych schematów jako jedynego sposobu działania plastycznego, a miało to miejsce aż w 43% zajęć przeznaczanych przez nauczycieli na działania plastyczne w ciągu całego tygodnia pracy[12].

Przed przystąpieniem do analizy protokołów założyłam, że **czas poświęcany przez poszczególnych nauczycieli na działania plastyczne będzie uwarunkowany przede wszystkim dwoma czynnikami: preferencjami samego prowadzącego zajęcia oraz wiekiem dzieci.** Do prawidłowego rozwoju dziecka szczególnie istotne są zajęcia plastyczne w klasie I, dlatego uważałam, że czas realizacji będzie w sposób zasadniczy odbiegał od przeznaczanego przez nauczycieli w klasach II czy III[13]. Zakładam, że **o randze danego przedmiotu świadczy czas, jaki nauczyciel przeznacza na jego realizację.** W badaniach na równi potraktowałam wszystkie działania plastyczne występujące w toku zajęć dydaktyczno-wychowawczych. Zaobserwowałam bardzo wyraźnie różnice w podejściu nauczycieli do zajęć artystycznych – część nauczycieli przeznaczała na nie zaledwie po kilkanaście minut w całym tygodniu zintegrowanych zajęć. Postawiona przeze mnie hipoteza o uwzględnianiu zajęć artystycznych w zależności od wieku dziecka nie została potwierdzona. Jednak w klasach III[14] nauczyciele w większym stopniu koncentrowali się na działaniach plastycznych niż, jak to zakładałam wcześniej, w klasach I[15]. Tak więc dobór działań warunkowany jest nie tyle potrzebami edukacyjnymi dziecka, ile preferencjami i posiadanymi umiejętnościami nauczycieli.

Uzyskane przeze mnie wyniki nie dają z pewnością kompletnego obrazu sytuacji przedmiotów (działań) artystycznych po wprowadzeniu nowego systemu nauczania. Sygnalizują jednak, że **w szkołach pewne kierunki kształcenia**, niezwykle istotne w rozwoju osobowości dziecka, **ulegają stopniowej marginalizacji**. Przedmioty artystyczne powszechnie uważane są za mniej ważne. Nauczyciel realizujący program z języka polskiego czy matematyki „nadgania" materiał kosztem działań artystycznych.

Paradoksem jest więc to, że **kształcenie zintegrowane, mające stać się właśnie sposobem na ukazanie dziecku świata jako całości, doprowadza do powolnego obumierania ważnej jego części.** Wynika to z braku znajomości przez nauczycieli zasad kształcenia zintegrowanego oraz braku przygotowania do pracy w nowym systemie.

Czas przeczekiwania, czyli o pozornych zmianach

W szkołach, a w szczególności w klasach niższych, wystąpiły również zmiany, które są pochodną opacznie rozumianej integracji. Problemy z interpretacją „integracji" w klasach niższych mają nie tylko nauczyciele. Świadczą o tym przygotowywane przez MEN dokumenty oraz rezultaty uzyskiwane na podstawie realizacji zawartych w nich wskazówek. W większości szkół kształcenie integracyjne przybrało formę pozorną – zmieniono nazwę systemu pracy oraz formę zapisu w dziennikach.

Pierwszym z obserwowanych w szkołach zjawisk jest **brak dzieci z klas niższych na przerwach.** W ten sposób spełniane jest najczęściej zalecenie autorów reformy, aby: „Przez trzy pierwsze lata nauki kształcenie" było „zintegrowane, tzn. bez podziału na przedmioty"[16]. Podstawową jednostką organizacyjną stał się dzień pracy, a nie godzina lekcyjna. O czasie trwania poszczególnych zajęć i potrzebie organizowania przerw decyduje nauczyciel. Dzieci młodsze powinny więc spędzać przerwy nie na korytarzach, a w klasie. Czy jest to słuszne? Obserwacja licznych zajęć przekonała mnie, że zdecydowanie nie[17].

Drugą sprawą, na którą należy zwrócić uwagę, jest rezygnacja z ocen wyrażanych stopniem na rzecz **oceny opisowej.** Krytykowany sposób oceniania w klasach początkowych wyeliminowany został pozornie. Uczestniczący w badaniach z zastosowaniem sondażu diagnostycznego nauczycieli pytano o opinie na temat oceny opisowej.

Nauczyciele zadowoleni z nowej formy oceniania podkreślali korzyści z jej stosowania szczególnie dla uczniów słabszych, *którzy mają szansę na wyrównanie zaległości bez wpadania w kompleksy*[18] oraz zawartość informacji o postępach dzieci, które otrzymują rodzice. Warto zacytować kilka wypowiedzi nauczycieli podkreślających zalety wynikające z wprowadzenia oceny opisowej: *Ocena ta daje dziecku informacje o tym, co już umie, a nad czym musi popracować. Uwzględnia możliwości dziecka, wkład pracy, jego wysiłek; nie etykietuje dzieci, nie zawiera krytyki osoby, zachęca do dalszej pracy*[19]*; Jestem w 100% za oceną opisową. Ocenianie ma służyć dziecku – rodzicowi – nauczycielowi. Mamy teraz możliwość oceniania czegoś, poszukiwania (efekt – wysiłek). Ocena opisowa wymaga jasno sformułowanych kryteriów, ze względu na które analizowany jest proces działania dziecka i uzyskiwany przez nie efekt, a więc daje dziecku informację o tym, co już umie, nad czym musi popracować, jak daleko jest na drodze do osiągnięcia celu. Ocena ta uwzględnia możliwości dziecka, nie etykietuje dzieci, zachęca do dalszej pracy*[20].

Duża grupa nauczycieli (ponad 21%) deklarowała poparcie dla oceny opisowej, przy jednoczesnym zaznaczeniu niebezpieczeństw wynikających z niewłaściwego jej stosowania *(Ocena opisowa jest dobra, korzystna, ale...)*. Najczęściej zwracano uwagę na możliwość obniżenia u uczniów motywacji, a ze strony nauczycieli stawianych wymagań. Konsekwencją będzie obniżenie poziomu nauczania i „zwiększający się próg szkolny" w klasie IV. Powszechnie zwracano również uwagę na trudności wynikające z rzetelnego oceniania opisowego w klasach liczących 30–35 uczniów.

Część nauczycieli popiera wprowadzenie oceny opisowej, ale uważa, że powinna być stosowana w klasie I, a następnie zastąpiona ocenami tradycyjnymi lub stosowana równolegle z nimi. Taki sposób funkcjonowania ocen byłby z pewnością korzystny, np. ze względu na przyzwyczajanie dzieci do oceny punktowej stosowanej w klasach wyższych i nie powodowałoby dodatkowego spiętrzenia progu przy przejściu z nauczania zintegrowanego do blokowego.

Wśród badanych nauczycieli najliczniejsze było jednak grono przeciwników oceniania opisowego. Zwracali uwagę na brak motywacyjnej funkcji oceny, niejasność stosowanych kryteriów i bardzo częste kłopoty ze zrozumieniem oceny nie tylko przez dzieci, ale również rodziców, proszących o przełożenie „opisówki" na ocenę formalną (33,6% ogółu badanych). Część nauczycieli skoncentrowała się jedynie na stronie technicznej oceny opisowej, traktując ją jak niepotrzebną biurokrację (6,5% ogółu badanych). Szczegółowe wyniki prezentowane są w tabeli 1.

Tabela 1. Opinie nauczycieli na temat wprowadzonej oceny opisowej

Odpowiedzi nauczycieli	Pracujących w mieście		Pracujących na wsi		Ogółem	
	N	% 100%=108	N	% 100%=136	N	% 100%=244
Ocena jest korzystna zarówno dla dzieci, jak i dla rodziców	33	30,5	40	29,4	73	29,9
Jest dobra, ale...	21	19,4	32	23,5	53	21,7
Powinna być stosowana w klasie I, a później zastąpiona stopniami lub stosowana równocześnie z nimi	6	5,5	14	10,3	20	8,2
Nie jest zrozumiała dla dzieci i rodziców, a przy tym bardzo czasochłonna	37	34,2	45	33,1	82	33,6
Niepotrzebna biurokracja	11	10,9	5	3,7	16	6,5

Zalecenie MEN stosowania oceny opisowej w klasach początkowych jest formalnie realizowane. W zeszytach uczniów nie ma już tradycyjnych ocen wyrażonych punktami. Bardzo często jednak nauczyciele stosują wszelkiego rodzaju **zamienniki**: rysowane chmurki, słoneczka, buźki, kwiatki, pieczątki, naklejki i szablony. Inną formą są stosowane karty ocen i przygotowywane, najczęściej przez WOM, różnego rodzaju gotowe schematy oceniania. Widać, że i ten element nie został należycie dopracowany przez samych autorów reformy, a w efekcie również nauczycieli. Większość badanych nauczycieli podkreślała, że do stosowania oceny opisowej konieczne jest odpowiednie przygotowanie kadry pedagogicznej. Z całą pewnością do oceniania nie można podchodzić

z lekceważeniem. Jest to temat często wzbudzający emocje i dyskusje, a sposób, w jaki nauczyciel ocenia, ma długotrwałe konsekwencje[21].

Przykłady zmian pozornych, które stały się wskaźnikiem rzeczywistej realizacji kształcenia zintegrowanego, sygnalizują niebezpieczeństwo wynikające z braku przygotowania nauczycieli i władz oświatowych do pracy w nowym systemie. Należy się zastanowić, **czy nie mamy do czynienia z nastawieniem części środowiska pedagogicznego na „przeczekanie" obecnej sytuacji, poprzez bazowanie na zmianach pozornych i „zamiennikach"?** Czy jednak rzeczywiście wśród nauczycieli dominują jedynie opisani przez A. Nalaskowskiego (1998) nauczyciele z prowincji, dla których kategoria „przeczekania" stała się normą? Przynajmniej dla części nauczycieli okres „przeczekiwania" przeszedł w stan **oczekiwania[22] i gotowości** do podjęcia się eksperymentu w prowadzonej przez siebie klasie. Wprowadzenie bowiem w całym systemie edukacyjnym w klasach początkowych kształcenia zintegrowanego jest wielkim eksperymentem pedagogicznym, który ponadto nie został odpowiednio zaplanowany i przygotowany.

Podsumowanie

Przygotowanie reformy jest sprawą złożoną. Szkoły nie należy zmieniać tylko z poczucia potrzeby zmiany. Często formułowane koncepcje kształcenia zintegrowanego czy opracowywane programy autorskie, pozbawione są należytej podbudowy teoretycznej. Autorzy wykazują się nie tylko brakiem wiedzy na temat istoty integracji, ale również znajomości specyfiki pracy z dziećmi młodszymi. Budowanie koncepcji nauczania zintegrowanego nie może odbywać się bez podstaw psychologicznych i pedagogicznych. Każda koncepcja wymaga określonych teorii i sprecyzowanych założeń. Często proponowana teoria jest jedynie zbiorem dyrektyw i postulatów. Konieczne jest zatem opracowanie koncepcji nauczania integralnego uwzględniającego „najnowszą wiedzę psychologiczną, pedagogiczną, a także różnorodne doświadczenia krajowe i zagraniczne w zakresie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej" (Lewowicki, 1994, s. 22).

Oceniając efekty reformy bierzemy pod uwagę pracę nauczycieli, gdyż oni wdrażają ją do praktyki edukacyjnej. Zapominamy zaś, że nauczyciele spełniają dyrektywy. Czy więc reforma przyniesie planowane efekty zależy przede wszystkim od tego, jak została zaplanowana, przygotowana i czy wyciągane są wnioski z praktycznej jej realizacji.

Przypisy

[1] W literaturze często pojęcie korelacji występuje zamiennie z określeniem „integracja treści".

[2] Autorka w swojej koncepcji nazywa integrację wybiórczą – występującą w klasach I–III nauczaniem skorelowanym.

[3] W ostatnich latach ukazało się wiele pozycji, w których podejmowana jest ta problematyka, np.: A. Krause: *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*. Impuls, Kraków 2000; B. Kosek-Nita, D. Raś (red.): *Kontakty z ludźmi „Innymi" jako problem wychowania, opieki i resocjalizacji*. UŚ, Katowice 2000; D. Osik, A. Wojnarowska (red.): *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. UMCS, Lublin 2001; Z. Palak (red.): *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. UMCS, Lublin 2001.

[4] Metoda sondażu diagnostycznego uważana na ogół za mało trafną i rzetelną, sprzyja gromadzeniu opinii badanych osób na dany temat. Por.: M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Impuls, Kraków 1999, s. 238–240.

[5] Założenia reformy były realizowane w szkołach już od kilku miesięcy.

[6] Szczegółowe wyniki prezentuję w artykule: *Interpretacja przez nauczycieli pojęcia „integracja" w kontekście zmian wprowadzonych przez reformę oświaty w zakresie pracy w klasach I–III*. W: W. Korzeniowska (red.): *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*. Impuls, Kraków 2001.

[7] S. Hessen proponuje na przykład naukę języka ojczystego poprzez bazowanie na gwarze miejscowej. Por.: tamże, s. 44.

[8] Tamże, s. 171–191. Koncentrowanie edukacji wokół jednej zasadniczej dyscypliny naukowej ma miejsce np. w szkole zawodowej i na studiach.

[9] Autorka nazywa nawet integrację w klasach młodszych **personalną**. Podkreśla w ten sposób znaczenie, jakie dla prawidłowego rozwoju psychicznego ma więź emocjonalna oraz właściwe relacje z nauczycielem. Por. S. Muszyńska, 1974, s. 26.

[10] Na temat koncepcji wielostronnego kształcenia por.: W. Okoń: *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*. „Nowa Szkoła" 1965, nr 7/8; *O wielostronnym uczeniu się*. „Życie Szkoły" 1965, nr 7; *Podstawy wykształcenia ogólnego*. WSiP, Warszawa 1976; *Problem wielostronności w nauczaniu literatury*. „Polonistyka" 1980, nr 6. H. Wichura: *Optymalne środki wielostronnego kształcenia w klasach I–III*. Trans Humana, Białystok 1996.

[11] Wykorzystałam wyniki obserwacji przeprowadzonej w 30 klasach początkowych na terenie powiatu cieszyńskiego. Zgromadzone zostały protokoły z hospitacji tygodniowej realizacji zajęć zintegrowanych w poszczególnych klasach. Badania prowadzone były w ramach przygotowywanej dysertacji doktorskiej.

[12] Bardzo rzadko nauczyciele podporządkowywali tok danego dnia zajęć działaniom artystycznym, poświęcając na nie więcej czasu i wprowadzając np. nową technikę plastyczną. Do rzadkości należy również łączenie zajęć muzycznych z plastycznymi.

[13] Wnioski takie wysnuwam również na podstawie własnej praktyki w zawodzie nauczyciela klas I–III.

[14] Średnio 94 minut tygodniowo.

[15] Średnio 86 minut tygodniowo. Najmniej czasu przeznaczali nauczyciele na działania plastyczne w klasach II – 81 minut.

[16] Por.: *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie*. Warszawa 1998, Zeszyt nr 1, s. 6. Takie zalecenie znajduje się również w *Koncepcji wstępnej* i *Projekcie* reformy. Jest to jedna ze wskazówek MEN na temat, jak można realizować kształcenie zintegrowane w praktyce.

[17] Prezentowane uwagi są wynikiem obserwacji prowadzonych w 41 klasach początkowych (na terenie 34 szkół).

[18] Odpowiedź nauczyciela pracującego w szkole wiejskiej, wyższe wykształcenie, 10 lat stażu.

[19] Odpowiedź nauczyciela pracującego w szkole wiejskiej, wykształcenie wyższe, trzyletni staż pracy.

[20] Nauczyciel pracujący w mieście, z wykształceniem wyższym, 18 lat stażu pracy.

[21] Na temat oceny szkolnej por.: J. Altuszer: *Badania nad funkcją oceny szkolnej*. PZWS, Warszawa 1960; B. Niemierko: *Między oceną szkolną a dydaktyką*. WSiP, Warszawa 1991; R. Więckowski: *Założenia a rzeczywistość w systemie oceniania dzieci klas początkowych*. „Życie Szkoły" 1998, nr 5; B. Śliwerski: *Ocena opisowa w edukacji szkolnej*. „Edukacja i Dialog" 1997, nr 8;

[22] Rozpatrywana na gruncie psychologii kategoria „oczekiwania" związana jest z działaniem podejmowanym z nadzieją na uzyskanie odpowiednich wzmocnień. Człowieka oczekującego pochłania równie mocno to, co jest, jak i to, co będzie lub być powinno. Por.: J. Kozielecki: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa 1995, s. 34.

Bibliografia

Cackowska M.: *Koncepcja integracji w nauczaniu początkowym*. „Życie Szkoły" 1994, nr 4.

Dudzikowa M.: *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia*. Impuls, Kraków 2001, s. 42.

Hessen S.: *Struktura i treść szkoły współczesnej*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1959.

Jakowicka M.: *Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji kształcenia w klasach początkowych*. W: M. Jakowicka (red.): *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego*. WSP, Zielona Góra 1987.

Kujawiński J.: *Metody edukacyjne nauczania i wspierania w klasach początkowych*. UAM, Poznań 1998.

Lewowicki T.: *Problemy teorii i praktyki pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: S. Palka (red.): *Teoretyczne i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. „Śląsk", Katowice 1994.

Maćkowiak A.: *Nauczanie łączne dawniej a dziś*. PWN, Poznań 1970.

Muszyńska Ł.: *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I–III*. PWN, Warszawa–Poznań 1974.

Nalaskowski A.: *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*. Wyd. A. Marszałek, Toruń 1998.

Okoń W.: *Słownik pedagogiczny*. PWN, Warszawa 1992.

Potulicka E.: *Koncepcja teoretyczna zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*. W: M. Cyłkowska-Nowak (red.): *Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Poznań 2000.

Rostańska E.: *Integracja wewnątrzprzedmiotowa i międzyprzedmiotowa edukacji polonistycznej w klasach początkowych*. W: M.T. Michalewska, H. Moroz: *Wychowanie i nauczanie zintegrowane w klasach początkowych*. UŚ, Katowice 1997.

Tanaś M.: *Edukacyjne zastosowania komputerów*. „Żak", Warszawa 1997.

Wołoszyn S.: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. PWN, Warszawa 1964.

Mirosław Wojciechowski
Wałbrzych

O PRZEMOCY SZKOLNEJ ORAZ O KONIECZNOŚCI JEJ POWSTRZYMYWANIA

Oko za oko aż oślepnieny.

Rozważania na temat metod powstrzymywania, profilaktyki, prewencji czy terapii wielu postaci społecznej dewiacji, niezależnie od miejsca jej występowania, prowadzą do nauk społecznych. A te na ogół dostarczają odpowiedzi na pytania ogarniające trzy zasadnicze obszary działań zwróconych na człowieka, a przez niego, na jego społeczne otoczenie i instytucje, a mianowicie:

- na poszerzanie świadomości groźby negatywnych skutków społecznej patologii,
- pogłębianie indywidualnej i społecznej wrażliwości na krzywdę i cierpienie,
- na skuteczne działania, w celu zmniejszania rozmiarów społecznego zła – na promocję dobra.

Odnosząc się do konkretnych działań na rzecz redukcji przemocy, natrafiamy na wiele nierozstrzygniętych kwestii oraz szerzących się stereotypów, wymagających komentarza.

Po pierwsze: Przemoc rówieśnicza w szkole, obok wielu innych bardzo poważnych problemów *dla* i z obecną młodzieżą, jest problemem realnym, rzeczywistym, a nie wirtualnym, więc zagraża każdemu uczniowi.

Po drugie: Mylą się wszyscy ci, którzy przemoc chcą łączyć tylko z dniem dzisiejszym oraz z jakimś określonym, stałym miejscem. Przemoc jest bowiem nierozerwalnie powiązana z obecną w nas *energią*, z mocą orientującą człowieka na uporanie się z samym sobą i ogarnięciem swojego otoczenia. Inaczej mówiąc – przemoc jest jednym z możliwych wcieleń siły. I ta *biologia* przemocy czyni z niej – w pewnym sensie – zjawisko wykraczające poza ramy konkretnego czasu i konkretnego miejsca.

Po trzecie: Obserwowana dzisiaj w mediach swoista apologia siły – ponoć jedyna i niezawodna droga do życiowego sukcesu – często (i czy słusznie?!) odwołuje się do filmów o świecie przyrody, których twórcy i żądni sensacji widzowie wyobrażają sobie stosunki pomiędzy „dzikimi bestiami zielonego piekła dżungli, jako krwawą walkę wszystkich przeciwko wszystkim" (Lorenz, 1977, s. 45).

Po czwarte: Postulat powrotu do natury, w miejsce jakiejkolwiek formy presji społecznej, gwarantujący ludziom przywrócenie przyrodzonego braterstwa i naturalnej harmonii może oznaczać – w najlepszym razie – nawrót do stanu zezwierzęcenia (Popper, 1993, s. 224).

Po piąte: Różnorodność przejawów agresji w zachowaniach dzieci i młodzieży wymaga podejmowania różnorodnych środków zaradczych, innymi słowy – nie ma rozwiązań jedynie słusznych, nie ma środków uniwersalnych na wszystko (np. Debarbieux, 1996, s. 59).

Po szóste: Mimo że pragnienie świata bez przemocy jest niemal powszechne, to potępianie w nim wszelkiej przemocy, bez różnicy – jak zaznacza L. Kołakowski (1997, s. 78) – to potępianie życia w ogóle. Nie jest jednak nierozumne – dodaje dalej – starać się o taki świat, w którym przemoc skierowana będzie tylko przeciw niewoli, zbrodni, agresji i tyranii.

Kołakowski pozostawia nas bez odpowiedzi na pytanie: kto, wobec kogo, w jakich okolicznościach i w jaki sposób miałby z takiego „przywileju" korzystać oraz jak chronić ludzi przed jego nadużyciem.

Próba odpowiedzi samemu sobie na tak postawione pytania zbliża nas do uzmysłowienia ścisłego powiązania przemocy z własną autonomią i autonomią innych. Poprzez świadomość takiego związku dochodzimy do uznania, że dla prawidłowego rozwoju człowieka, niezbędne jest zakreślanie zrozumiałych granic tego, co dopuszczalne i uzasadnione w życiu zbiorowym, a co nie. Przenosi to problem przemocy w sferę regulatorów ładu społecznego, w sferę społecznego obyczaju, sferę uznawanych wartości. Stawia wymóg uporządkowania osobistych obszarów zagospodarowanych osobową wolnością – wolnością własną i wolnością innych. Dotyka więc podstaw, fundamentów praw ludzi. I w tym sensie przemoc wiąże się z danym miejscem i z danym czasem.

Przekładając tę myśl na szkolne realia powiemy za D. Olweusem (1998, s. 54): Jednym z podstawowych praw człowieka – i ucznia – jest prawo do życia w poczuciu bezpieczeństwa – także w szkole – prawo do życia bez upokorzeń i ciągłych represji ze strony otoczenia.

Przedstawiona lista przykładów stereotypowego myślenia o agresji/przemocy z pewnością nie jest wyczerpana. Odnotowano na ten temat inne jeszcze poglądy (Kołodziejczyk, 1996, s. 141). Wśród nich np. takie, że przemoc:

– tak naprawdę nie jest szkodliwa,
– kształtuje charakter,
– a ofiary często same „proszą się o to".

Przemoc w szkole

W systemie edukacji szkolnej rozróżnia się pewne typy i postaci przemocy. Występuje więc *przemoc bezpośrednia* (osobista) „odczuwana przez podmiot jako czynność użycia przeważającej siły (mocy, przewagi dominacji) fizycznej, bądź jako opresja psychiczna, czy jako stan zależności realizacji elementarnych potrzeb i interesów od podporządkowania się innemu podmiotowi indywidualnemu, zbiorowemu lub pośredniczonemu przez organizację" (Kwieciński, 1995, s. 125).

Przemoc bywa też rozumiana jako użycie siły połączone z zamachem na społecznie akceptowane dobro, którego pozbawienie budzi u ucznia poczucie niesprawiedliwości i krzywdy.

Wyniki badań naukowych wykazują (Dąbrowska-Bąk, 1987), iż dla połowy zbiorowości uczniowskiej szkoła jest źródłem negatywnych przeżyć, bo w traktowaniu wychowanków dominuje naruszanie godności połączone z agresją fizyczną i słowną, występuje presja dydaktyczna, demonstrowana jest też władza i brak kwalifikacji wśród nauczycieli. Opresywność szkoły ma więc charakter strukturalny.

Zdaniem I. Obuchowskiej (1989, s. 29), typowa dla szkoły jest *przemoc psychiczna*, polegająca na narzucaniu uczniowi sytuacji braku wyboru, uzależnienia realizacji pewnych potrzeb od spełnienia żądań nauczyciela, podporządkowania się jego wymaganiom. Przemoc tak rozumiana bywa realizowana emocjonalnie, ekspresyjnie (poprzez bezpośrednie użycie siły, czy też dominacji psychicznej) lub racjonalnie – jako narzucanie swych poglądów.

Przemoc rówieśnicza w szkole bywa określana terminem *znęcania się*. D. Fontana (1998, s. 337) określa znęcanie się jako „zamierzone psychiczne oraz/lub społeczne i materialne krzywdzenie innych przez bicie, groźby, ośmieszanie i zastraszanie".

Poza jawnymi formami przemocy istnieją dwa typy *przemocy ukrytej*, a mianowicie przemoc strukturalna i symboliczna (Kwieciński, 1995). Przez *przemoc strukturalną* – za J. Galtungiem – rozumie się zastaną przez jednostkę determinację i moc istniejących struktur ekonomicznych, politycznych, społecznych i kulturowych. Przez *przemoc symboliczną* natomiast – za P. Bourdieu – rozumie się przekaz wzorców zachowań, symboli i znaków zastanej kultury z narzuceniem ich znaczeń i interpretacji.

W. Funk (2000, s. 2) zauważa, że w literaturze anglojęzycznej uwaga badaczy koncentruje się, na ogół, na wąsko rozumianych pojęciach *bullying* czy *antisocial bahaviour*, natomiast niemiecka debata skupia się na pojęciu przemocy szkolnej (*violence*), która – za Hurrelmanem – obejmuje szerokie spektrum działalności i działań, które prowadzą do fizycznego i psychicznego (*mental*) bólu lub krzywdy osób funkcjonujących w szkolnym otoczeniu albo celem, których jest uszkodzenie przedmiotów z terenu szkoły.

Relatywność i wieloaspektowość pojęcia przemocy szkolnej, prowadzące do uznania jej po prostu za to, „co jest pozbawione sensu", skłania innych autorów (Debarbieux, 1996, t. 2, s. 18) do definiowania tego słowa w kategoriach mierzalnych wskaźników przemocy, takich jak:

– wskaźnik przestępczości: haracz, kradzieże, pobicia, rasizm, zniewagi;

– wskaźnik „klimatu w szkole": stosunki uczeń–uczeń, uczeń–dorosły, dorosły–dorosły;

– wskaźnik braku bezpieczeństwa – przemoc i agresja postrzegana.

Z punktu widzenia metodyki badań nad przemocą rówieśniczą ważne rozróżnienie sposobów przejawiania się zachowań uczniów z użyciem siły zaproponował D. Olweus (1993), odróżniając przemoc bezpośrednią od przemocy

pośredniej. Tę pierwszą charakteryzuje „otwarty atak na ofiarę" – fizyczny bądź słowny, a drugą – społeczna izolacja i intencjonalne odrzucenie z grupy.

Wykazując niejednoznaczność pojęcia przemocy (szkolnej) – pominęliśmy np. dyskusję o związkach przemocy z *przymusem* w wychowaniu (Bińczycka, 1996) – odwołamy się na koniec do jego kontekstualnej wykładni, obecnej w różnych nurtach nauk społecznych, zaproponowanej przez M. Dąbrowską-Bąk (1999, s. 11). Autorka ta zarysowuje trzy koncentryczne kręgi, wybiegające od najbardziej wąskich relacji przemocy typu *face to face* w naukach psychologicznych, poprzez rozmaite uwikłania w szersze konteksty środowiskowe, ekologiczne, kulturowe, podkulturowe i inne w naukach socjologiczno-kryminologicznych, kończąc na najszerszych uwarunkowaniach typu polityczno-prawnego.

Bullying – zjawisko znane czy nieznane?

Pośród wielu postaci szkolnej przemocy opisanych już w literaturze polskiej (Dąbrowska-Bąk, 1999; Frączek, 1996; Kmiecik-Baran, 2000 i inni), stosunkowo mało rozpoznanym zjawiskiem jest agresja określana mianem **bullying'u – dręczenia/nękania.**

Bullying według słownika angielsko-polskiego (Stanisławski, 1975) oznacza: *znęcanie się (nad słabszym); zmuszanie (kogoś) siłą <zastraszaniem> do czegoś; terroryzowanie.*

Jeszcze prościej będzie powiedzieć, że *nękanie* to **systematyczne nadużywanie siły** (Smith, 2000, s. 295).

Z bogatej już literatury zachodniej na ten temat dowiadujemy się o pięciu charakterystycznych cechach tego zachowania (Smith, 1997, s. 28). Są to:

– fizyczny, werbalny lub psychologiczny atak kierowany na osobę;
– nierównowaga siły pomiędzy atakującym a jego ofiarą;
– nieuzasadnione (bezpodstawne) nękanie;
– powtarzalność presji i
– wyraźny zamiar spowodowania strachu albo krzywdy ofiary.

Rozwój badań nad tą postacią przemocy rówieśniczej w szkołach łączy się z kilkoma następującymi powodami (Smith, 2000, s. 295):

• Wzrostem świadomości praw osobowych ludzi w krajach o bardziej stabilnej demokracji.

• Przypadkami tragicznych wydarzeń, np. samobójstwa dzieci i młodzieży, nad którymi pastwiono się w szkole, a które same nie potrafiły temu podołać.

• Rolą mediów w kierowaniu uwagi opinii publicznej na te sprawy. Samobójstwa, a także wyniki z badań naukowych, powodują wzrost liczby doniesień prasowych i programów telewizyjnych na temat dręczenia/nękania.

Z dotychczasowych badań nad rówieśniczym nękaniem dokonano wielu ustaleń, mianowicie: nierównowaga siły fizycznej między napastnikami a ich ofiarami powoduje, że dzieci atakowane nie są w stanie skutecznie przeciwstawić się złemu traktowaniu przez dręczycieli. Napastliwe zachowanie się częściej

manifestują chłopcy niż dziewczęta, zwłaszcza ci fizycznie silniejsi od innych – częściej dzieci młodsze niż starsze. *Napastnicy* zazwyczaj mają dobre mniemanie o sobie (pozytywną samoocenę). Są bardziej od innych impulsywni i mniej empatyczni (Kulpa, 2001), a także bardziej pozytywnie niż inne dzieci oceniają agresję i przemoc w życiu społecznym. Natomiast ich *ofiary* w kontaktach społecznych pokazują się zazwyczaj jako nieśmiałe i osamotnione, mniej aktywne (zwłaszcza fizycznie) i z niepewną samooceną (Frączek, 1996, s. 42). Wskazuje się też na zachodzącą korelację między byciem ofiarą a symptomami fizycznych chorób, trudnościami uczenia się, wagarami (Smith, Shu Shu, 2000, s. 194).

Wiadomo ponadto, że eskalacja tej formy agresji/przemocy nie jest powiązana z fizycznymi cechami ofiar (np. z otyłością, noszeniem okularów, kalectwem itp.), ani warunkami działalności szkoły (np. liczba uczniów w klasie czy lepsze lub gorsze wyposażenie itp.). Natomiast koreluje z orientacjami społeczno-wychowawczymi grona pedagogicznego i środowiska (np. ogólna aprobata dla agresji, konflikty i niesprawne zarządzanie itp.; Frączek, 1996).

Ponadto wśród uczniów z klas starszych większość dzieci o odmiennej orientacji seksualnej doświadczyły szyderstw, a ponad połowa z nich była pobita i ośmieszona przez innych uczniów lub nauczycieli.

Uczniowie niepełnosprawni (*disability)* lub uczniowie specjalnych potrzeb edukacyjnych stanowią grupy zwiększonego ryzyka dla prześladowań. Dzieci z zaburzeniami zachowania, mogąc postępować w sposób agresywny, stają się „prowokującymi ofiarami". Niekiedy szczególna troska o nie ze strony szkoły, doprowadza do zjawiska „etykietowania" ich (*stigmatise;* Smith, 2000).

Powstrzymać przemoc – próby budowy koncepcji

Zależnie od przyjmowanych przesłanek teoretycznych dotyczących źródeł i uwarunkowań przemocy/agresji oraz konkretnych oczekiwań społecznych opracowywane są programy przeciw przemocy, przybierające postać działań interwencyjnych i profilaktycznych. Część z tych programów funkcjonuje samodzielnie, inne w ramach szerszych *modeli* oddziaływań na młodzież z grupy ryzyka, wśród których na uwagę zasługują (Zajączkowski, 1997, s. 14):

– *model edukacji humanistycznej* – którego celem jest prawidłowy rozwój osobowości, a szczególnie tych zmiennych, które mogą mieć wpływ na pojawienie się zachowań dewiacyjnych; dotyczy to np. poczucia własnej wartości, umiejętności wyrażania uczuć, radzenia sobie ze stresem itp.,

– *model edukacji społecznej* – którego celem jest kształtowanie u dzieci umiejętności przeciwstawiania się presji społecznej skłaniającej do zachowań szkodliwych,

– *model edukacji w zakresie umiejętności życiowych* – którego celem jest kształtowanie umiejętności umożliwiających zaspokojenie potrzeb psychicznych bez uciekania się do zachowań dewiacyjnych,

– *model alternatywnych form* – którego celem jest kształtowanie umiejętności aktywnego spędzania czasu wolnego w sposób konstruktywny, a nie destrukcyjny,

– *model promocji zdrowia* – którego celem jest doprowadzenie do dobrego samopoczucia we wszystkich sferach życia indywidualnego i zbiorowego; propagowanie zdrowego stylu życia.

Obok rozwiązań z zakresu profilaktyki zagrożeń dla osobowego, społecznego i zdrowotnego funkcjonowania młodzieży szkolnej, znane są także programy wczesnej interwencji ograniczające lub uniemożliwiające powstanie poważniejszych zaburzeń. Wymienia się dwa rodzaje takich programów (Gaś, 1993, s. 81–102); wymienię je tylko z nazwy, a mianowicie:

– programy realizowane przez specjalistów,

– programy realizowane przez przygotowanych do udzielania pomocy i wsparcia rówieśników (tzw. programy rówieśnicze).

Wychodząc z założenia, iż przyczyn wzrostu zachowań agresywnych wśród dzieci i młodzieży można upatrywać w niskim poziomie kompetencji społecznych dzieci i młodzieży, podejmowane były próby wdrożenia stosownych programów zaradczych. Wymienić tu można (za: Żłobicki, 2001):

– *trening umiejętności społecznych w szkole,*

– *program pomocy w rozwiązywaniu problemów szkolnych,*

– *autorski program społecznego uczenia się podczas lekcji,*

– *program interwencji i prewencji wobec przemocy* – prowadzony w Norwegii przez Olweusa w latach osiemdziesiątych i wdrożony w szkołach niemieckiego kraju związkowego Schleswig-Holstein w latach dziewięćdziesiątych przez Hanewinkela i Knaaka;

– *koncepcja wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli* – która stała się podstawą do powołania w szkołach grup złożonych z nauczycieli, uczniów i rodziców. Zadaniem tych zespołów było podejmowanie przy udziale moderatorów najtrudniejszych zadań i problemów występujących w konkretnej szkole.

Nieco inną logikę budowy programów interwencyjno-profilaktycznych proponuje się w brytyjskim projekcie pn. *the DES Shefield Bullying Project* autorstwa Smitha i Sharp (1991). U jego teoretycznych podstaw leży bowiem krytyka poglądu o nieprzystosowaniu społecznym osób nękających i dręczących innych (Sutton, Smith, Swettenham, 1999, s. 117). Jako alternatywę proponuje się założenie, iż niektóre dzieci w celu manipulowania i rządzenia innymi muszą posiadać pewne społeczne sprawności (*social cognition*) i znać zasady teorii kompetencji umysłowych (*mind skills*), aby stosować subtelne i wyszukane formy znęcania się nad innymi, a jednocześnie samemu pozostać poza kręgiem podejrzenia.

W jednym z niemieckich projektów (Schrewe, 2000), wskazuje się, że podłożem stałego wzrostu nadmiernej przemocy młodzieży jest postępująca dezintegracja społeczna w tym kraju. Powoduje ona utratę poczucia przynależności grupowej, szansy uczestnictwa w życiu zbiorowym czy wspólnoty myśli, co w języku praktyki znaczy: rozpad związków z innymi osobami i instytucjami, rozpad uczestnictwa w instytucjach społecznych, rozpad wspólnotowej mentalności. Punktem wyjścia budowy programu przeciw przemocy jest więc reintegracja społeczna i poszukiwanie *nowej kultury grzeczności* (*attention*), niezakorzenionej w materializmie. W warstwie psychologicznej natomiast zwraca się uwagę na zaspokajanie potrzeby uznania społecznego, tak ściśle powiązanej

z samooceną. Podejmowane działania na rzecz redukcji przemocy szkolnej mają charakter indywidualnej pomocy (redukcja opresji i budowanie zaufania), działań systemowych (szkoła, rodzina i czas wolny) oraz regionalnych (współpraca lokalnych władz na danym obszarze).

Od ostrożnego dystansu wobec powszechnie funkcjonujących, a uproszczonych wyjaśnień uwarunkowań przemocy szkolnej wśród uczniów, rozpoczyna się tworzenie strategii przeciw przemocy w koncepcji E. Debarbieux we Francji (1999). Interwencyjne postępowanie ma postać „od problemu do metody" i składa się na ogół z pięciu etapów: potrzeby działania, przeprowadzenia ankiety oraz spotkań grupowych, spotkań indywidualnych, analizy wyników ankiety, utworzenia uczniowskich bądź pracowniczych grup mediacyjnych.

Termin *mediacja socjologiczna* (Debarbieux, 1999, t. 1, s. 67) opiera się na badaniu różnic między ludźmi tak, aby projekt walki z problemami uwzględniał różnice, z którymi mimo wszystko należy się pogodzić. Co to znaczy? To znaczy, że regułą jest, iż kiedy w placówce pojawia się problem przemocy, to najczęściej szkoła zamyka się w sobie, co zwiększa poczucie doznanej krzywdy. Mediacja ukazuje wówczas pozory jednomyślności grupy, świadomie dążąc do kilku racji. Konsekwentnie wyszukuje różnorodne poglądy oraz ich granice, precyzuje poszczególne punkty widzenia. To wszystko – uzupełniają autorzy – musi dokonywać się przez osoby spoza szkoły, nie biorące udziału w wewnętrznych konfliktach. Mediacja w klimacie poczucia bezpieczeństwa, dąży do ukazania członkom grupy różnic między nimi, różnorodnych zapatrywań na problematykę przemocy i sensu podejmowanych działań.

Na uwagę zasługują także programy: FAUSTLOS (*rozluźnij pięść*) – opracowany i wdrażany przez M. Cierpka z Uniwersytetu w Getyndze (za: Łukasik, 1998, s. 38–42). W programie realizuje się trening empatii, monitorowania własnego stanu pobudzenia, radzenia sobie z napięciem; Projekt SAVE (Sevilla Anti-Violencia Escolar) poprawiony i rozbudowany przez lokalne władze oświatowe oraz Uniwersytet w Sewilli i przekształcony w projekt o nazwie „Andalucia Anti-Violencia Escolar Project" (Ortega i Lera, 2000) – wychodzi się w nim z perspektywy ekologii społecznej, podkreślającej znaczenie środowiska fizycznego na jakość relacji interpersonalnych w szkole, na jej klimat czy „etos". Nauczycielom dostarcza się zbioru instrumentów na występujące w szkole sytuacje, jak np. tworzenie grup współpracy, mediacja rówieśnicza czy wykorzystanie metody Pikasa, metody wypracowanej w Szwecji, a polegającej na pracy nauczyciela lub pedagoga (*counsellor*) z grupą prześladowców, z gangiem znęcającym się nad swoją ofiarą.

W literaturze polskiej, jak dotąd, bardziej znane są programy z zakresu profilaktyki uzależnień niż prewencji przemocy (Więch, 1999; Zajączkowski, 1997). Na uwagę zasługują jednak założenia do projektu proponowanego przez K. Kmiecik-Baran (2000). Autorka wychodzi od smutnej konstatacji, iż w Polsce nie ma, jak dotąd, „systemu zapobiegania przemocy i terroryzmowi", a rozproszone organizacje pozarządowe, instytucje rządowe oraz profesjonaliści nie radzą sobie z interwencją i diagnozą przemocy. Dlatego potrzebne jest tworzenie w naszym kraju stosownych rozwiązań; m.in. proponuje się powoływanie

tzw. Zespołów Zintegrowanej Interwencji na terenie szkół, według założeń przyjętych w innych krajach.

Podsumowanie

W społeczeństwie, mediach, czasem w literaturze przedmiotu wokół przemocy nagromadziło się sporo nieporozumień. Szkoła jest szczególnym miejscem kumulacji tych zjawisk. Sama jest też miejscem generowania określonych napięć. Różne postaci przemocy szkolnej nie występują w izolacji, a raczej koegzystują, tworząc specyficzny klimat szkolny.

W niniejszym materiale główna uwaga poświecona była przemocy rówieśniczej. Tymczasem *ziemią nieodkrytą* jeszcze w dostatecznym stopniu pozostają relacje pomiędzy dorosłą społecznością szkolną oraz między nią a uczniami. O tym, że mamy do czynienia np. z czymś, co uczniowie nazywają *uwziął się (częściej: uwzięła się) na mnie*, pamiętamy z własnej przeszłości szkolnej.

Szkoły nie są bezbronne wobec ogólnej brutalizacji życia. Stąd obecne w niej coraz powszechniej identyfikatory dla uczniów i nauczycieli, czasem – umundurowani ochroniarze. Wykorzystuje się systemy kamerowego monitoringu. Lecz jest to najczęściej wyraz bezradności szkół, a nie próba poszukiwań racjonalnych rozwiązań. A te w dużej obfitości rozsiane są w dostępnej literaturze przedmiotu, a i rodzimych inspiracji na ten temat na pewno nie brakuje. Trzeba jedynie właściwej perspektywy, a ta jawi się sama, jak w pewnym porzekadle z utrudzonym górską wspinaczką koniem. Otóż mądry woźnica nie okłada batem konia potykającego się o wystające z drogi kamienie, lecz podnosi mu łeb do góry, aby widział dalej.

Bibliografia

Bińczycka J.: *Liberalizm i represjonizm w wychowaniu*. W: *Nauczyciel – Uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1996.

Dąbrowska-Bąk M.: *Przemoc w szkole*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1987, nr 2.

Dąbrowska-Bąk M.: *Szkoła w systemie przemocy strukturalnej*. Wydawnictwo *Eruditus*, Poznań 1999.

Debarbieux E.: *La Violence en Milieu Scolaire*. ESF editeur, Paris 1996.

Fontana D.: *Psychologia dla nauczycieli*. Zysk i S-ka, Poznań 1998.

Frączek A.: *Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży jako zjawisko społeczne*. W: Frączek A., Pufal-Struzik I. (red.): *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*. Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o. Kielce 1996.

Funk W.: *Verbal Aggression, Physical Violence, and Vandalism in Schools. Its Determinants and Future Perspectives of Research and Prevention*, Paper presented at the European meeting „Connect FR13" March 10–11, 2000 in Bordeaux, France.

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

Kmiecik-Baran K.: *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Kołakowski L.: *Mini-wykłady o maxi-sprawach*. Wydawnictwo Znak, Kraków 1997.

Kolodziejczyk A.: *Agresja w szkole. Programy zapobiegania i przeciwdziałania agresji w środowisku szkolnym*. W: *Zanim w szkole będzie źle... Profilaktyka zagrożeń*. K. Ostrowska i J. Tatarowicz (red.), Warszawa 1996.

Kwieciński Z.: *Socjopatologia edukacji*. Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995.

Kulpa A.: *Zachowania agresywne a empatia u młodzieży z zaburzeniami zachowania* (maszynopis), 2001.

Lorenz K.: *Odwrotna strona zwierciadła*. PIW, Warszawa 1977.

Łukasik I.: *FAUSTLOS – program przeciw agresji*. „Edukacja i Dialog" 1998, nr 1.

Obuchowska I.: *Przemoc w wychowaniu*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1989, nr 4.

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

Olweus D.: *Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based Intervention Program*. „J. Child Psychol. Psychiat." 1994, Vol. 35 No. 7.

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

Olweus D.: *Mobbning – fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Jacek Santorski & CO, Warszawa 1998.

Ortega R., Lera M.-J.: *The Seville Anti-Bullying in School Project*. „Agressive Behavior" 2000, Vol. 26.

Popper R. Karl: *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.

Schrewe H.: *School without violence*. Paper presented at the European meeting „Connect FR13" March 10–11, 2000 in Bordeaux, France 2000.

Sharp S., Smith Peter K.: 1991, *Bullying in UK schools: the DES Shefield Bullying Project*. „Early Child Develepment and Care" 1991, 77.

Smith Peter K.: 1997, *Bullying in Prison. Issues in Defining the Problem of Recent Research*. „Prison Service Journal" 1997, 122.

Smith Peter K.: *Bullying and Harassment in Schools and the Rights of Children*. „Children & Society" 2000, Vol. 14.

Smith Peter K., Shu Shu: *What Good Schools Can Do About Bullying. Findings from a survey in English schools after a decade of research and action*. „Childhood" 2000, Vol. 7(2).

Surzykiewicz J.: *Przeciwdziałanie przemocy w szkołach niemieckich w świetle literatury przedmiotu*. „Opieka. Wychowanie. Terapia" 1998, nr 1.

Sutton J., Smith P.K., Swettenham J.: *Bullying and 'Theory of Mind': A Critique of the 'Social Skills Deficit' View of Anti-Social Behavior*". „Social Development" 1999, Vol. 8 (1).

TMR Network Project: *Nature and Prevention of Bullying*. Network coordinator: Peter K. Smith.

Więch W.: *Programy profilaktyczne*. „Edukacja i Dialog" 1999, nr 8.

Wojciechowski M.: *Dręczenie wzajemne uczniów elementem wychowawczego klimatu szkoły*. „Lider" 1998, nr 11.

Wojciechowski M.: *Sposób na przemoc w szkole – próba budowy koncepcji*. „Lider" 2000, nr 5.

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

Zajączkowski K.: *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.

Żłobicki W.: *Przemoc rówieśnicza w szkole – spojrzenie na teorię i badania* (maszynopis), 2001.

RECENZJE

Zbigniew Kwieciński
Bezbronni. Odpad szkolny.
Toruń 2002, s. 323

Pracę *Bezbronni* zarówno w swym zamyśle, jak i w swej treści uznać trzeba za książkę głęboko humanitarną. Dotyczy ona bowiem odpadu szkolnego, który autor uznaje nie tylko za stratę społeczną, lecz przede wszystkim za osobistą porażkę ucznia, który ma nie tylko zamkniętą drogę do dalszego kształcenia i otrzymania pracy, ale któremu także „towarzyszy poczucie społecznego upośledzenia, krzywdy, izolacji, a nawet skłonność do zachowań agresywnych" (s. 16).

Starając się zgłębić tę tematykę, autor nie ogranicza się tylko do przekazania Czytelnikowi rozmiarów i wskaźników omawianego zjawiska. Nie poprzestaje też na diagnozie jednego regionu, lecz dokonuje porównań odpadu między obszarem typowo rolniczym a uprzemysłowionym, doszukując się przy tym związków zachodzących także między odpadem a warunkami rodzinnymi uczniów przerywających naukę (w tym uwzględnia nawet pozycję dziecka w rodzinie).

Ciekawy i pouczający zarazem jest dokonany rozkład typów przyczyn odpadu oraz ich interpretacja, zwłaszcza rozumienie przyczyn biopsychicznych, które autor uznaje w sumie za biospołeczne, albowiem ten typ przyczyn – jego zdaniem – wiązał się często z koniecznością pracy w gospodarstwach, a w mieście z sytuacją w rodzinie.

W analizowanym zjawisku odpadu autor nie pominął też roli szkoły, podkreślając często jej lekceważenie omawianego zjawiska. W tej kwestii bardzo przekonujące stają się przytoczone konkretne przykłady rozmów rodziców z władzami szkolnymi, świadczące często wręcz o świadomym udziale szkoły w przerywaniu nauki przez uczniów.

Analizując każdy rodzaj przyczyn, Z. Kwieciński odwołuje się nie tylko do wyników pochodzących z pomiaru, lecz także do szeroko stosowanej analizy indywidualnych przypadków, o której z całą stanowczością można powiedzieć, iż została przedstawiona w pracy w sposób modelowy. Modelowy, gdyż większość magistrantów i doktorantów nie potrafi jej właściwie przeprowadzić. W tym zakresie zatem dysertacja *Bezbronni* jest dodatkowo pouczającą lekturą.

Wreszcie za interesujący i bardzo ważny z pedagogicznego punktu widzenia uznać trzeba ostatni rozdział pracy, pokazujący możliwości walki z odpadem szkolnym. W rozdziale tym autor, jako polityk oświatowy, proponuje bardzo konkretne formy profilaktyki w tym zakresie, do których zalicza nie tylko organizowanie klas i zespołów wyrównawczych, ale także upowszechnianie wyrównawczych ognisk przedszkolnych prowadzonych przez wyspecjalizowanych pedagogów.

Rekomendując tę niezwykle ważną książkę Zbigniewa Kwiecińskiego, warto jeszcze zwrócić uwagę na bogactwo literatury pedagogiczno-socjologiczno-psychologicznej, na którą powołuje się autor w rozdziałach swej pracy.

Teresa Borowska
Uniwersytet Opolski

Mirosław S. Szymański
O metodzie projektów.
Wydawnictwo „Żak", Warszawa 2000, s. 145

„Celem tej książeczki jest przybliżenie polskim czytelnikom metody projektów poprzez ukazanie kolejno: jej genezy i rozwoju, jej cech konstytutywnych i faz jej realizacji oraz przykładów jej zastosowania. Chodzi zatem o krótkie jej naświetlenie w trzech aspektach: historycznym, teoretycznym i praktycznym" (s. 8) – pisze Mirosław S. Szymański we wstępie do swojej niewielkiej publikacji zatytułowanej po prostu: *O metodzie projektów*. Książeczka napisana bardzo przystępnym językiem wypełnia lukę we współczesnym piśmiennictwie pedagogicznym (szczególnie dydaktycznym), w którym darmo można by szukać kompleksowego opracowania metody projektów. Z pewnością nie spełniają tego warunku sztandarowe podręczniki dydaktyki, albowiem zarówno te wydane w okresie międzywojennym, jak i te najnowsze z lat 90. XX wieku poświęcają metodzie projektów niewiele miejsca. Wiele roczników nauczycieli w Polsce mogło zatem poznawać konstytutywne cechy tej metody kształcenia przede wszystkim na podstawie polskiego tłumaczenia książki J.A. Stevensona pt. *Metoda projektów w nauczaniu* z roku 1930 oraz z tekstów powstałych w okresie II Rzeczypospolitej i rozproszonych w takich czasopismach pedagogicznych, jak: „Ruch Pedagogiczny", „Praca Szkolna", „Oświata i Wychowanie" czy też „Chowanna". Uzupełnieniem powyższych źródeł dotyczących metody projektów stały się w latach 60. artykuły Wandy Dzierzbickiej i Adolfa Molaka, zamieszczone kolejno w pracy *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939* (Wrocław–Warszawa–Kraków 1963) oraz w książce *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1960* (Warszawa 1964). W polskim piśmiennictwie pedagogicznym nie pojawiły się zatem prace na miarę niemieckojęzycznej *Die Projekt-Methode* Karla Freya. Co bardziej dociekliwi nauczyciele mogli jednak zgłębić tę niemiecką koncepcję metody projektów dzięki krytycznemu omówieniu M.S. Szymańskiego, które ukazało się na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego" w latach 80.

W pełni uzasadnione wydaje się więc wydanie książki syntetyzującej dotychczasową wiedzę o metodzie projektów i jednocześnie przełamującej stereotypy w myśleniu o tej metodzie. Książeczka M.S. Szymańskiego z pewnością wykracza poza koncepcję Williama H. Kilpatricka, uchodzącego w wielu wspomnianych wcześniej tekstach za klasyka metody projektów i prezentuje pod względem merytorycznym aktualny stan wiedzy pedagogicznej w tym zakresie. Recenzowana praca jest bowiem oparta na rozległych studiach głównie niemieckojęzycznej literatury pedagogicznej, której autor jest zresztą znakomitym znawcą.

Warto więc zapytać za M.S. Szymańskim: „Czym jest owa stosunkowo często stosowana przez amerykańskich i zachodnioeuropejskich nauczycieli (zwłaszcza tych nastawionych »alternatywnie«) i lubiana na ogół przez uczniów, metoda projektów?" (s. 8).

Autor recenzowanej publikacji zwraca uwagę na fakt, iż metodę projektów już od jej początków traktowano jako element demokratyzacji życia społecznego. Plastyczność metody projektów, wyrażająca się brakiem schematyczności i sztywności w procesie edukacji, ma sprzyjać wdrażaniu uczniów do samodzielności, odpowiedzialności, przedsiębiorczości i wspólnego działania. Tworzenie projektów może stanowić zatem środek wychowania do demokracji.

Wspomniany William H. Kilpatrick w niezwykle popularnej, a w Polsce nigdy nieopublikowanej, książce pt. *The Projeckt Method* (Teachers College Record, 1918) ujmował projekt jako „zamierzone działanie wykonywane z całego serca w środowisku społecznym" (s. 31). Kipatrick rozumiał metodę projektów nie jako

jedną z wielu metod kształcenia, lecz jako „metodę ogólną", którą obecnie należałoby – zdaniem Szymańskiego – uznać za naczelną zasadę dydaktyczną. Z tą koncepcją metody projektów polemizowali na początku XX wieku progresywiści – z Johnem Deweyem na czele. Koncepcji Kilpatricka zarzucano zbyt szerokie pojęcie projektu, które nie odpowiada „pełnemu aktowi myślenia" w ujęciu Deweya. W wyniku fali krytyki utrwaliło się w amerykańskiej tradycji pedagogicznej węższe pojęcie projektu – zaproponowane przez Nelsona L. Bossinga, zgodnie z którym „projekt sprowadza się do samodzielnego rozwiązywania przez ucznia czy studenta problemów praktycznych w trakcie wytwarzania jakiegoś konkretnego produktu". Współcześnie jednak, jak wykazuje – cytowany przez Szymańskiego – Michael Knoll, trudno powiedzieć, czym dokladnie jest projekt, albowiem nastąpiła deprecjacja tego pojęcia i często określa się nim nawet „drobną" ideę.

Dla Szymańskiego metoda projektów „jest metodą kształcenia sprowadzającą się do tego, że zespół uczniów – a szerzej: osób uczących się – samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje pewne przedsięwzięcie oraz ocenia jego wykonanie. (...) Najlepiej jeśli źródłem projektu jest świat życia codziennego, a nie abstrakcyjna nauka. Punktem wyjścia jest jakaś sytuacja problemowa, jakieś zamierzenie, podjęcie jakieś inicjatywy, wytyczenie jakiegoś celu, punktem dojścia zaś – szeroko rozumiany produkt" (s. 61). Takie rozumienie metody projektów z pewnością nie pretenduje do miana definicji, gdyż zamiarem autora recenzowanej pracy nie bylo wprowadzanie kolejnego określenia, zwiększającego istniejący już chaos terminologiczny. Mirosław S. Szymański ukazał przede wszystkim cechy konstytutywne metody projektów oraz fazy jej realizacji. Zwrócił uwagę na fakt, iż tym, co może, chociaż nie zawsze musi, odróżniać metodę projektów od innych, pokrewnych w swym rodowodzie metod kształcenia, są następujące kryteria: progresywistyczna rola nauczyciela, podmiotowość ucznia, „całościowość" i odejście od tradycyjnego oceniania uczniów. Warto pamiętać jednak o tym, że wytyczenie dokładnych granic między metodą projektów a pokrewnymi jej: metodą problemową, pracą swobodną, nauczaniem otwartym czy też uczeniem się praktycznym napotyka na poważne trudności.

O swoistości metody projektów mogą jednak świadczyć – zgodnie z tym, co proponuje Carl Frey, na którego powołuje się autor recenzowanej publikacji – następujące fazy jej realizacji: zainicjowanie projektu, dyskutowanie nad propozycjami projektów, opracowanie planu działania, wykonanie projektu i jego ukończenie. W związku z tym, że w metodzie projektów ważne jest nie tylko to, co się robi, ale również jak się to coś wspólnie robi, istotnymi etapami jej realizacji są jeszcze takie komponenty, jak: „czas dla drużyny" oraz „metainterakcje". O ile „czas dla drużyny" dotyczy wymiany dotychczasowych doświadczeń i spostrzeżeń uczestników projektu co do wytwarzanego produktu, o tyle w przypadku „metainterakcji" chodzi przede wszystkim o uczenie się społeczne, czyli analizę procesu współpracy w grupie. Z punktu widzenia praktyki edukacyjnej niezwykle ważną zaletą metody projektów jest jej plastyczność, wyrażająca się tym, iż nie ma konieczności przechodzenia wszystkich wymienionych powyżej etapów jej realizacji. Można na przykład zakończyć stosowanie tej metody w fazie opracowania planu projektu. Dlatego właśnie Mirosław S. Szymański przedstawił w swojej książeczce trzy możliwe warianty zastosowania metody projektów, której struktura zmienia się w zależności od podjętego przedsięwzięcia.

Walorem recenzowanej publikacji jest jej przejrzysta konstrukcja, na którą poza wstępem, zakończeniem, przypisami i bibliografią składają się trzy rozdziały dotyczące historii, teorii i praktyki

metody projektów. Praca M.S. Szymańskiego, której wartość poznawcza jest oczywista, osiąga w moim przekonaniu przynajmniej dwa cele: rekonstruuje poglądy na temat metody projektów oraz inspiruje nauczycieli do podejmowania działań na rzecz demokratyzacji szkoły.

Rekonstrukcja dotyczy głównie historii i teorii metody projektów oraz polega na odtworzeniu, zrewidowaniu oraz uporządkowaniu poglądów pedagogicznych w tym zakresie. Rozległe studia literatury niemieckojęzycznej – czego dowodem jest pokaźna liczba przypisów oraz obszerna bibliografia – pozwoliły autorowi recenzowanej książki dotrzeć m.in. do tekstów Michaela Knolla, który odwołując się do badań źródłowych, burzy dotychczasowy obraz historii metody projektów. Okazuje się bowiem, że „prekursorami metody projektów nie są wcale uznani za patronów światowego ruchu »nowego wychowania« Rousseau, Pestalozzi i Fröbel, lecz zupełnie nieznani dzisiejszym pedagogom i nauczycielom profesorowie wyższych szkół technicznych i przemysłowych" (s. 17). Z książeczki M.S. Szymańskiego dowiadujemy się także, że „W.H. Kilpatrick nie jest klasykiem metody projektów, lecz klasycznym outsiderem, a jego słynna rozprawa zyskała tak duży rozgłos nie dlatego, iż powszechnie ją uznawano, lecz dlatego, iż powszechnie ją kwestionowano i nigdy nie stała się przekonująca dla większości pedagogów"(s. 17). Jeżeli do tego dodamy fakt, iż w polskiej pedagogice eksponuje się dodatkowo Stevensona, prawdopodobnie z racji przetłumaczenia książki tego autora, która była dysertacją doktorską, dokonującą tylko przeglądu definicji metody projektów oraz jeśli zrewidujemy za M. Knollem wartość eksperymentu pedagogicznego E. Collingsa, dotyczącego efektywności tejże metody nauczania, to mamy pełny, fikcyjny obraz omawianego zagadnienia, ukształtowany przez pedagogów na przestrzeni lat. Zdumienie Czytelnika może być jeszcze większe, gdy dostrzeże, że taki zniekształcony obraz historii metody projektów był utrwalany w publikacjach, które ukazywały się nawet w latach 90. W takim oto kontekście należy wartość merytoryczną książeczki M.S. Szymańskiego ocenić bardzo wysoko, ponieważ przelamuje nagromadzone stereotypy w myśleniu o tej progresywistycznej w swym rodowodzie metodzie nauczania. Oczywiście, duża w tym zasługa znakomitego warsztatu naukowego autora, który może być wzorem dla wielu pedagogów.

Recenzowana publikacja nie jest z pewnością poradnikiem metodycznym instruującym Czytelnika, jak należy wdrażać metodę projektów oraz jakie są skuteczne procedury jej realizacji. Zainteresowanych tego typu pracami odsyłam do najnowszej książki Agnieszki Mikiny i Bożeny Zając zatytułowanej *Jak wdrażać metodę projektów. Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej* (Impuls, Kraków 2001). W książce M.S. Szymańskiego bardziej chodzi o inspirowanie i zachęcanie przede wszystkim nauczycieli do podejmowania prób i działań na rzecz demokratyzacji i humanizacji stosunków pedagogicznych panujących w szkole. Zaprezentowane w recenzowanej książce modelowe przykłady projektów, realizowanych w niemieckich szkołach masowych, mają z jednej strony stanowić przedmiot dokładnej analizy i oceny Czytelników, z drugiej zaś skłaniać do pedagogicznej refleksji i „twórczego niepokoju", szczególnie istotnego w kontekście reformowania polskiej oświaty na poziomie programowym. Warto bowiem pamiętać, że holistyczna w swych założeniach metoda projektów stanowi doskonałą propozycję w nauczaniu blokowym, realizowanym – zgodnie z założeniami reformy – na II etapie kształcenia podstawowego. To właśnie zastosowanie metody projektów na szerszą skalę może oznaczać w praktyce edukacyjnej: odejście od zasady „3Z" (zakuć, zdać, zapomnieć), zmianę relacji między uczniem i nauczycielem, a przede

wszystkim rozwój twórczej aktywności dziecka.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, iż wielu nauczycieli – zwłaszcza tych poszukujących nowych rozwiązań w praktyce edukacyjnej – zdaje sobie doskonale sprawę z wartości metody projektów jako „nośnika" zmiany edukacyjnej na poziomie programowym. Trudno zatem zgodzić się ze stwierdzeniem autora recenzowanej publikacji, iż metoda projektów została „wyparta" ze świadomości polskich nauczycieli. Z pewnością nie można tego stwierdzić na podstawie autorskich programów nauczania dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Należy pamiętać, że nauczyciele rzadko otrzymują wyraźne polecenie przestrzegania oficjalnej wersji programu. Autonomia pedagogiczna pozwala im przynajmniej na swobodę w zakresie doboru procedur osiągania celów, nawet jeśli realizują oni któryś z ministerialnych programów nauczania. Ponadto przywołane przez M.S. Szymańskiego rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku, dotyczące warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania, zezwala nauczycielom na tworzenie własnych programów, które niekoniecznie wymagają akceptacji ministerialnych urzędników. Wystarczy – jak głosi par. 8 pkt. 4 i 6 tego rozporządzenia – pozytywna opinia nauczyciela mianowanego, specjalisty z dziedziny wiedzy, której treści program obejmuje oraz akceptacja dyrektora szkoły po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły.

– Jaką więc mamy gwarancję, że te autorskie programy nie uwzględniają metody projektów w procedurach osiągania celów?

Przy okazji pojawiają się inne pytania:

– Czy zadania podejmowane w ramach planów wychowawczych szkół nie mają cech projektu?

– Czy można być pewnym tego, że współcześni nauczyciele nie podejmują prób nieświadomego stosowania metody projektów, jak to czynił w przeszłości Michał Sjudak?

Nadal aktualna jest więc teza A. Stevensona, którą przytacza M.S. Szymański, iż „dobrzy nauczyciele w praktyce swej stosowali zawsze najistotniejsze zasady metody projektów" (s. 48).

Powyższa, nieco przydługa, dygresja w niczym nie umniejsza wartości książki, po którą powinien sięgnąć z pewnością każdy nauczyciel, albowiem metoda projektów „od lat z górą trzydziestu służy stopniowej, nie wymagającej większych nakładów finansowych, oddolnej, »wewnętrznej« reformie szkolnej obejmującej cele, treści, metody i formy organizacyjne jej pracy" (s. 53).

Albin Splitt
Nauczyciel Zespołu Szkół w Karnowie

Barbara Kaja
Problemy psychologii wychowania. Teoria i praktyka.
Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2001, s. 259

A zwycięzcą ten, kto innym da najwięcej światła od siebie

Adam Asnyk

Przełom XX i XXI wieku znaczy swoje miejsce w historii jako czas wielu przemian, poszukiwania nowych rozwiązań zarówno społecznych, ekonomicznych, jak i politycznych.

Jak sprostać wymaganiom i wyzwaniom, które niesie nowa wizja świata? Jak odnaleźć własne miejsce w rzeczywistości, w której dominuje *przymus sukcesu i atrakcyjności fizycznej*, (...) w której *coraz powszechniejsza staje się banalizacja zła?*

W takiej sytuacji szczególnego znaczenia nabiera odpowiednie wychowanie (rozumiane jako rozwój zarówno sprawności intelektualnych, moralnych, jak i praktycznych) i samokształcenie. Wychowawcy powinni w szerszym niż dotychczas zakresie opanować sposób na-

uczania innych „sztuki życia". Zobowiązani są, aby – poza posiadaniem merytorycznych podstaw – byli wychowawcami refleksyjnymi i kreatywnymi. Tylko takie osoby będą w stanie wychować człowieka, który odpowiedzialnie realizowałby swoje życiowe zadania. A życie stawia przed człowiekiem coraz większe wymagania. B. Kaja przytacza cztery główne cele edukacyjne sformułowane przez UNESCO, które powinny ukierunkowywać współczesne nauczanie. Są nimi następujące postulaty: 1. Uczyć się, aby wiedzieć; 2. Uczyć się, aby działać; 3. Uczyć się, aby żyć wspólnie; 4. Uczyć się, aby być.

Czym jednak byłoby wychowanie, nauczanie, jeśli pod ich wpływem człowiek nie stawałby się gotowy do odczuwania sensu życia – pyta autorka.

Jednostka poszukująca sensu swojego życia chce zrozumieć siebie, swój stosunek do innych ludzi, do świata. W tym celu pomocne ma być wychowanie *zmierzające do zachowania człowieczeństwa.*

B. Kaja prezentuje, na podstawie różnorodnych teorii rozwoju i ich związku z wychowaniem, koncepcje wybranych psychologów począwszy od L. Wygotskiego, J. Piageta, poprzez teorię Kohlberga do teorii psychospołecznej E. Eriksona. Na ich podłożu rozważa rozwój jednostki i jej wychowanie. W bardzo interesujący sposób analizuje wpływ orientacji personalistyczno-egzystencjalnej na wychowanie. Podstawowym założeniem tej orientacji jest sens, znaczenie ludzkiego istnienia, *los człowieka rozumiany jako indywidualna droga zmagania się z problemami codzienności w poczuciu odpowiedzialności za własne życie, prowadzące do rozwoju osobowego.*

Rozważania autorki są niezmiernie istotne we współczesnych czasach, kiedy to zagubione zostało pojęcie istoty życia. To, że każdy człowiek „jakoś tam żyje", życie uważa się za tę dziedzinę, w której każdy jest ekspertem. Życie przyjmuje się jako coś naturalnego i prostego do tego stopnia, że nie zastanawiamy się nad nim, nie analizujemy.

Współczesne społeczeństwo olbrzymi nacisk kładzie na pieniądze, prestiż i władzę. Te czynniki stały się głównymi pobudkami i celami działań człowieka. Nie gwarantują one jednak szczęśliwego życia, a permanentne dążenie do nich może doprowadzić do wypaczenia właściwego sensu ludzkiego życia, życia, które tak naprawdę jest sztuką.

Postulat autorki, aby wychowanie nie zdążało do kształtowania czegoś w wychowanku, lecz do kształtowania wychowanka (podmiotu, osoby) nabiera obecnie niezwykłe doniosłej wartości. Cel oddziaływań wychowawczych skierowany powinien być na przygotowanie do życia, poczucie jego sensu i znaczenia. Wartościami istotnymi dla poczucia sensu życia są według autorki wartości twórcze (związane z kształtowaniem świata), wartości powstające w wyniku przeżywania świata – prawdy i piękna oraz wartości związane z akceptacją siebie i innych.

Analizując zagadnienie poczucia sensu życia nie sposób pominąć rozważań filozofów, ponieważ to właśnie oni zajmowali się głównie tą problematyką. B. Kaja przytacza stanowisko T. Kotarbińskiego, W. Stróżewskiego, V.E. Frankla dotyczące omawianych treści. Uwagę Czytelnika zwraca zagadnienie nauczania wartości nadających życiu sens. Jest to obszar złożony i – jak podkreśla autorka – mało do tej pory poznany. Zaznacza, że niezbędnym warunkiem uczenia wartości powinno być *współprzeżywanie zdarzeń, a miarą powodzenia takiego uczenia może być internalizacja wartości.* Podkreśla znaczenie osoby wychowawcy-nauczyciela, rodzica oraz systemu przejawianych przez nich wartości wpływających na kształtowanie osobowości wychowanka. Atmosfera, w jakiej wzrasta dziecko, normy i wartości, idee, ludzie, świat przyrody – wszystko to warunkuje postawy dzieci i odczuwanie przez nich sensu życia. B. Kaja podkreśla, że w wychowaniu konieczne jest oferowanie – a nie narzucanie – wartości, których wybór powinien należeć do wychowanka.

Pomocą i oparciem w odnajdywaniu sensu życia, czy nawet ciągłym poszukiwaniu go, w wyborze odpowiednich wartości i dróg życiowych może służyć psycholog. Jego działalność powinna skupiać się na *wspomaganiu rozwoju, optymalizacji warunków rozwoju, co wiąże się m.in. z prowadzeniem postępowania diagnostycznego, oddziaływania wychowawczo-terapeutycznego, (...) poradnictwa psychologicznego.* Wstępem do tych oddziaływań powinna być właściwa diagnoza, dlatego też znaczną część swojej pracy przeznaczyła autorka na omówienie tego zagadnienia. Poruszane treści koncentrują się wokół pojęcia diagnozy, problemów etycznych z nią związanych; środowiskowych i biologicznych aspektów diagnozy, a także diagnozy i problemu norm rozwojowych.

Aby móc pomagać innemu człowiekowi, konieczna jest wiedza o rozwoju i sposobach jego wspomagania. Autorka prezentuje w swej pracy szereg metod, które służą wspomaganiu rozwoju. Znajdzie tu Czytelnik omówienie logoterapii Frankla, techniki relaksacyjne, m.in. trening autogenny Schultza, Metodę Symboli Dźwiękowych, metodę percepcyjno-motoryczną N.C. Kepharta oraz terapie ukierunkowane na osobowościowe warunki uczenia się.

Opisanie metod i technik nie polega jedynie na ich teoretycznej prezentacji. Autorka przedstawia konkretne ćwiczenia, przytacza – na podstawie biografii wychowanków – ich wpływ na rozwój i wychowanie. Metody wspomagające rozwój określa jako *podnoszenie, pomaganie drugiemu człowiekowi „wschodzić" do granicy wyznaczonej „sensem tego wszystkiego".* Wspomaganie rozwoju jest dążeniem do umożliwienia odczuwania przez wychowanków nieustanności rozwoju, samorealizacji i sensu życia. Tylko w taki sposób można przygotować człowieka do sprostania wymaganiom i problemom, jakie niesie życie. Wkraczając w XXI wiek, *wiek europejskiej demokracji,* jak określiła go – cytowana przez autorkę – M. Kościelska, stanęliśmy przed faktem przejścia z *systemu wychowania do posłuszeństwa* do wychowania skierowanego na rozumienie siebie, innych i otaczającej rzeczywistości. I to właśnie stanowi największe dla nas wyzwanie.

Książka *Problemy psychologii wychowania,* mająca służyć – jak mówi autorka – *zbliżeniu się do prawdy o wychowaniu,* niesie w swej treści ważne przesłanie, które powinno stać się mottem życiowym dla wszystkich zajmujących się wychowaniem: *wychowanie nie prowadzące do odnajdywania sensu życia „gubi" człowieka jako jednostkę, czyniąc ją uprzedmiotowionym elementem systemu społecznego.*

Agnieszka Komorowska
Uniwersytet Łódzki

Bronisława Dymara (red.)
Dziecko w świecie... Dziecko w świecie współdziałania.
Cz. I i II. Seria: Nauczyciele – Nauczycielom. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001

Dziecko w świecie współdziałania to kolejne tomy (X i XI) serii książek pedagogicznych pisanych przez nauczycieli szkół podstawowych, średnich, a także nauczycieli akademickich dla nauczycieli pracujących w różnych typach szkół oraz osób zainteresowanych twórczą pracą z dzieckiem i kształtowaniem jego umiejętności współbycia społecznego.

Dziecko w świecie współdziałania – tom X serii – składa się z trzech rozdziałów posiadających pewne wątki swoiste, ale zintegrowane ideą: „Poszukiwanie podstaw samorządności, współdziałania i demokracji". Istotnie, osią poszukiwania tych podstaw jest wieloaspektowa interpretacja pojęcia współdziałanie oraz odniesienia go do wielu kontekstów pojęć pokrewnych i przeciwstawnych (np. współdziałanie – współpraca, współdziałanie – rywalizacja). Głębię interpretacji podkreśla współczesne ujęcie eduka-

cyjne współdziałania, powiązanie tego pojęcia z psychologią, socjologią, filozofią wychowania oraz ewolucją znaczeń i rozumienia tego kluczowego pojęcia w omawianej pracy.

W rozdziale I tomu X serii N–N autorzy dążą do wyostrzenia pojęć będących przedmiotem rozważań. Zaznacza się poszukiwanie nowych znaczeń i zakresów znaczeniowych, zwłaszcza pojęć współdziałanie i rywalizacja – w odniesieniu do współczesnej szkoły i edukacji. B. Dymara naświetla tę opozycję pojęciową w pracy *Współdziałanie a rywalizacja w życiu dorosłych i dzieci*. Uwydatnia ona rangę tej problematyki, ukazując współdziałanie jako warunek niezbędny do tworzenia się synergetycznej energii w grupie szkolnej, umacniania się więzi wspólnotowych, samorządności i demokracji, powstawania możliwości zmniejszenia „twardej rywalizacji" w stosunkach interpersonalnych.

Wyjście z powszechnie aprobowanego założenia, że psychika człowieka w pełni rozwija się w środowisku społecznym, że zdolność do współdziałania jest cechą rozwojową, zależną od poziomu empatii, altruizmu, jakości komunikacji interpersonalnej i więzi emocjonalnych jest tezą R. Ścibiora. Dlatego też, jego zdaniem, cechy te należy inicjować w działaniu edukacyjnym. Także A. Murzyn, przedstawiając istotę wychowania jako proces dochodzenia do demokracji uczestniczącej, wskazuje na potrzebę działań edukacyjnych kształtujących myślenie uczniów kategoriami samorządności, samoorganizacji i samopomocy, na rozbudzanie uczestnictwa w autentycznej komunikacji, „nadawanie pędu w kierunku sieci". Na rolę wprowadzenia małego dziecka w świat współdziałania i umiejętności porozumiewania się z innymi zwraca uwagę B. Cholewa-Gałuszka.

Poszukując podstaw współdziałania, L. Wroński podejmuje problem „liberalizm, samorządność a demokracja". Ideę samorządności ukazuje on poprzez analizę relacji między liberalizmem a demokracją, akcentując podejście historyczne. Podkreśla również wagę naturalnych cnót i talentów, naturalną, według autora, „arystokrację" człowieka. Cnoty te są darem od natury – dla nauczania, zaufania i rządzenia społeczeństwem.

Namysł nad człowiekiem, analiza kontekstów rozwoju dziecka w okresie budowy systemu demokratycznego stanowi dla S.Cz. Michałowskiego podstawę głębokiej refleksji nad wyzwalaniem w dziecku pełni osoby ludzkiej poprzez: pobudzanie, wspieranie rozwoju, uwewnętrznianie, jednoczenie i wyzwolenie. Te cele, jego zdaniem, stawiają nauczyciela w nowej sytuacji; wymagają nie tylko wiedzy, ale i dobrej komunikacji, duchowego patrzenia, miłości i zaangażowania wobec dziecka.

Część druga: „Dziecko a partnerzy współdziałania" zawiera osiem tekstów i jest swoistym rozwinięciem i wzbogaceniem wątków z rozdziału pierwszego. Podjęta jest w niej próba ukazania szkolnej i środowiskowej sytuacji dziecka w powiązaniu z różnymi partnerami współdziałania. Od wyeksponowania roli nauczyciela i jego kompetencyjności profesjonalnej w rozwijaniu kreatywnych umiejętności współdziałania, poprzez prezentację swoistości samorządnych działań nauczyciela i dziecka w różnych sytuacjach edukacyjnych służących efektywnemu współdziałaniu (teksty: L. Skoreckiej „Nauczyciel w drodze do demokracji"; E. Kochanowskiej „Specyfika samorządnych działań małego dziecka"; L. Wollman-Mazurkiewicz „Dziecko w drodze do demokracji") – do ukazania mechanizmów kształtowania się partnerskich i samorządnych zachowań w rodzinie, w domu dziecka i szeroko rozumianym środowisku społecznym (teksty: J. Weber „Kształtowanie samorządnych i partnerskich zachowań w rodzinie"; M. Adamczyk „Problemy i uwarunkowania współpracy wychowanków domu dziecka z otoczeniem"; A. Gańczarczyk „Obraz młodzieży w okresie wielokierunkowej transformacji – od diagnozy do

samorządności i demokracji"; J. Oszelda „Sztuka współbycia z naturą kluczem do harmonijnego współdziałania").

Trzecia część tomu (6 tekstów) poświęcona jest historycznym, kulturowym i prawnym uwarunkowaniom idei samorządności i współdziałania. Autorzy, ukazując historyczne korzenie idei samorządności, nasycają tekst nie tylko mało znanymi faktami historycznymi, lecz także przytaczają wiele ciekawostek, które przyciągają uwagę Czytelnika (tekst W. Korzeniowskiej „Z dziejów wiejskiego samorządu").

Kolejne teksty (A. Stroynowski „Problemy z dziejów tolerancji w Polsce" oraz A. Ćwikliński „Dziecko w świecie prawa") – zawierają wnikliwą analizę związków człowieka dorosłego i dziecka z pojęciem tolerancji i prawa. „Walka tolerancji z nietolerancją jest zjawiskiem stałym, przeplatającym się" – stwierdza autor i przytacza szereg faktów oraz zdarzeń dotyczących także naszej ojczyzny. A. Ćwikliński pisze: „Prawem nie można zapewnić dziecku ciepła, zrozumienia, akceptacji i miłości". Dlatego tak ważna jest rola nauczyciela – współtwórcy losów szkolnych dziecka i przewodnika po trudnych tropach prawny i drogach kontaktów międzyludzkich.

Tom X zamykają dwa teksty: A. Gwizdak „Idea samorządności w literaturze i w życiu codziennym" oraz J. Żebrok „Współdziałanie jako podstawowy warunek życia gospodarczego". Oba teksty w pewnej mierze – nawiązują do szkoły jako ważnego elementu życia społecznego. Samorządność szkoły wiązana jest ze środowiskiem i opiera się na takich filarach, jak: autonomia, tolerancja, samodzielność, odpowiedzialność.

Trzecia część *Dziecko w świecie współdziałania* (tom XI serii N–N) akcentuje chęć przybliżenia treści rozważań do życia szkoły, podkreślając to w podtytule: „W stronę praktyki edukacyjnej". Teksty autorskie ujęte są w trzech rozdziałach.

W rozdziale pierwszym „Współdziałanie i dialog, samorządność i demokracja w wybranych koncepcjach edukacyjnych – na tropach ewolucji pojęć" – autorzy omawiają kluczowe pojęcie: „współdziałanie" oraz „dialog", „samorządność", „demokracja" i pokazują ich praktyczne zastosowania w edukacji. Poznajemy myśl K. Denka, wyrażającą walory krajoznawstwa oraz turystyki dzieci i młodzieży. Autor pokazuje, jak kształtować postawy do współdziałania, samorządności i demokracji. Także praca H. Synowiec „Dialog i współdziałanie w rodzinach śląskich jako forma przekazu kultury regionalnej" ukazuje, w jaki sposób rodzina może utrwalać i przekazywać wartości kultury regionu, jak w szkolnej edukacji regionalnej można uwzględniać tradycje i doświadczenia kulturowe dzieci, jak w dialogu jako spotkaniu z wartościami kulturowymi możemy rozwijać i wychowywać osobę ucznia. Na istotną rolę osoby – jej psychiki, zasad aksjologicznych oraz procesów motywacyjno-decyzyjnych – wskazuje również S. Michałowski, analizując system prewencyjny Jana Bosko i jego zastosowanie w tworzeniu wspólnoty w ośrodku wychowawczo-resocjalizacyjnym w Bielsku Białej. Trzy zasady leżą u podstaw pracy wychowawczej i terapeutycznej tej instytucji: refleksja intelektualna, religia, dar miłości.

Interesująco zaprezentowane są przez A. Gwizdaka edukacyjne koncepcje współdziałania w tekście „O formach współdziałania dzieci i młodzieży w dawnych szkołach...". Główną zależnością pomiędzy nauką a twórczym działaniem indywidualnym jest, zdaniem autora, powstanie prawdziwej wspólnoty, w budowaniu której ogromną rolę odgrywa tradycja i jej wartości odniesione do współczesności. W tym nurcie rozważań są jeszcze dwie prace: A. Murzyna „Pragmatyzm J. Deweya a samorządność i demokracja" oraz B. Oelszlaeger „Naturalizm... a samorządność małych dzieci w koncepcji Celestyna Freineta".

Rozdział drugi tomu „Dziecko i nauczyciel a współdziałanie we współcze-

snych koncepcjach i modelach kształcenia" ukazuje nauczyciela i dziecko w różnych sytuacjach edukacyjnych, eksponuje interakcje pomiędzy nimi.

Główne akcenty położone są w nim na procesy komunikowania się w grupie szkolnej, na dialogowe sytuacje diadyczne, prowadzące do współpracy i współdziałania. M. Znaj – „Kontakty interpersonalne w szkole źródłem radości, szczęścia i frustracji" – akcentuje style kontaktów nauczyciela z uczniami, podejmuje próbę sformułowania tez, które sprzyjałyby pozytywnej synergetycznej współpracy i samopoczuciu ucznia. Niejako dopełnieniem jest praca B. Wojtal „Komunikacja niewerbalna w procesie edukacji", ukazująca złożoność procesów porozumiewania się oraz uczniowskie preferencje niewerbalne(!).

Praktyczne formy współdziałania nauczyciela z uczniami znajdujemy w bardzo interesujących trzech kolejnych tekstach. T. Zając przybliża problematykę współdziałania, opisując wspólne tworzenie sposobów oceny i samooceny pracy ucznia. Jej tekst „Współdziałanie nauczycieli i uczniów w tworzeniu oceny" jest doskonałą propozycją kształtowania obopólnych kompetencji ewaluacyjnych. Natomiast inspirujący tekst L. Wałczyk „Współdziałanie nauczyciela z dziećmi i ich rodzicami w procesie uczenia się – samokształcenia" – prowadzi ku kształceniu się kompetencji autorskich osób triady edukacyjnej: nauczyciel – uczeń – rodzic. Systematyczny przegląd współbycia uczniów ze sobą i nauczycielem w realizacji zadań poznawczych, inspiruje tworzenie programów autorskich i działania innowacyjne. Dopełnieniem rozważań jest tekst E. Ogrodzkiej-Mazur, ukazujący wagę nabywania przez dziecko kompetencji językowych i związanych z tym symbolicznych przeżyć we wzajemnym komunikowaniu się.

Rozdział trzeci tomu XI posiada tytuł: „Nowe przestrzenie integracji i formy współdziałania jako drogi poszukiwania wartości".

Pięciu autorów prezentuje swe spojrzenie na integrację szkolną. Brak, niestety, zapowiedzianego we wstępie tekstu B. Dymary. Mimo to prezentacja rozmaitych form uspołeczniających dziecko i prowadzących ku postawie współpracującej jest bogata. M. Morszczyńska w tekście „Współdziałanie – dialog – dyskusja w nauczaniu" podkreśla, że współdziałanie nauczyciela z uczniami jest optymalnym modelem interakcji edukacyjnych. Przyjmuje więc teorię dialogu jako podstawę rozważań, ukazuje trudności i typowe błędy w dyskusji.

Problemom wychowania muzycznego poświęcono dwa teksty: A. Górniok-Naglik i J. Uchyły-Zroski. Sytuują one procesy współdziałania w kontekście realizacji celów rozwoju kulturowego dziecka. Cechy muzyki uzewnętrznione w strukturze zespołu muzycznego, w normach współtworzenia i współdziałania zespołowego – tworzą, ich zdaniem, swoiste filary demokracji. W toku nabywania kultury muzycznej rozwijają się rozmaite formy współdziałania. W tym nurcie myślenia mieści się także wypowiedź U. Szuścik „Współdziałanie a zajęcia plastyczne".

Rozważania zawarte w tym rozdziale kończy artykuł W. Kluż „Współdziałanie dzieci w toku pracy z komputerem". Ten nowoczesny akcent wprowadzania komputerów multimedialnych do szkoły polskiej potwierdza korzyści, jakie można uzyskać ze współdziałania dziecka z komputerem, zwłaszcza widzianych w kontekście przemian europejskich.

Reasumując, dwutomowa praca *Dziecko w świecie współdziałania* jest adresowana do nauczyciela. Jej zawartość treściowa, układ, propozycje zastosowań są bliskie działaniom edukacyjnym i potrzebom współczesnego nauczyciela. Każdy tekst charakteryzuje spójność językowa i merytoryczna. Wydzielenie śródtytułów, ukierunkowanie percepcji treści poprzez blok: „Problemy – Poszukiwania – Inspiracje", dobrze opracowane przypisy oraz zasygnalizowanie w streszczeniu

głównych problemów zawartych w tekście – przyczyniło się do tego, iż omawianą pracę można polecać jako materiały wielce przydatne w samokształceniu nauczycieli.

Genowefa Koć-Seniuch
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

Otto Peters
Learning and Teaching in Distance Education.
Pedagogical Analyses and Interpretations in an International Perspective, Kogan Page, 2000, s. 279

Ekspansywność rozwoju technologicznego stała się przyczyną intensywnego rozwoju kształcenia na odległość w ostatnich latach. Metody zdalnego nauczania nie są jednak prostym rozwinięciem nauczania korespondencyjnego i wymagają ścisłej integracji multimediów, telekomunikacji, zasad dydaktyki, projektowania dydaktycznego, techniki telewizyjnej i wielu innych zagadnień. Podtytuł książki „Analizy i interpretacje pedagogiczne w perspektywie międzynarodowej" sugeruje tematykę globalizacyjną w edukacji oraz spojrzenie porównawcze. Postęp technologiczny, który ułatwił stosowanie technik i metod kształcenia na odległość, sprawił, że możliwa jest z jednej strony całkowita indywidualizacja kształcenia, z drugiej zaś postępują procesy globalizacyjne. Sieć komputerowa umożliwiła dostęp do materiałów edukacyjnych i naukowych na całym świecie. Możliwa jest także bezpośrednia komunikacja studentów z każdym nauczycielem, pracownikiem naukowym i innymi osobami za pomocą poczty elektronicznej, tele- i wideokonferencji. Od lat 80. obserwuje się wzrost zainteresowania oraz istotny postęp w badaniach empirycznych w zakresie nauczania na odległość. Działalność różnego rodzaju szkół realizujących proces dydaktyczny metodami zdalnymi sprawiła, że uruchomiono porównawcze i rozwojowe badania pedagogiczne. Konieczne stało się rozwinięcie paradygmatu kształcenia o metody i technologie zdalne[1], opracowano nowe metody i środki nauczania obejmujące nie tylko nauki przyrodnicze i techniczne, ale także nauki humanistyczne i społeczne. Zasady projektowania dydaktycznego musiały zostać rozszerzone o problematykę kształcenia na odległość. Dzięki nowoczesnym i wysoko wydajnym technikom rejestracji informacji na nośnikach magnetycznych i optycznych o dużej pojemności i przetwarzania wiedzy, dużym pamięciom komputera i dużym szybkościom procesorów, satelitarnym środkom telekomunikacyjnym i nowym technikom wyszukiwania informacji możliwe było rozwinięcie kształcenia pozaszkolnego i samokształcenia. Wszystko to sprawia, że studiować można metodami zdalnymi – wykorzystując telewizję i sieć komputerową. Nauczanie na odległość zorientowane jest na dorosłych, a sam proces kształcenia charakteryzuje obudowa multimedialna.

Autor książki – Otto Peters jest emerytowanym profesorem w Instytucie Pedagogiki i Nauk Edukacyjnych w FernUniversität Hagen w Niemczech i wybitnym europejskim specjalistą w kształceniu na odległość. Jest autorem kilku książek o tej tematyce. FernUniversität założony w 1974 r. posiada dziś 65 centrów lokalnych, w tym dwa w Austrii oraz po jednym w Szwajcarii i na Węgrzech. W 1995 r. uniwersytet miał ok. 53 tys. studentów w tym ok. 2100 spoza Niemiec. Posiada Wydziały: Elektrotechniki, Nauk Społecznych, Informatyki, Matematyki, Ekonomii i Zarządzania. Wysyła swoje materiały dydaktyczne do ponad 80 krajów. Kształcenie odbywa się głównie w trybie indywidualnym na

[1] K. Wieczorkowski: *Paradygmat kształcenia na odległość. Aktualizacja technologiczna*. Studia Edukacyjne 2002, t. 6.

dystans. Uniwersytet wydaje dyplomy uniwersyteckie we wszystkich uprawianych dziedzinach studiów. Studia są dwustopniowe.

Organizowane są także studia podyplomowe. Uniwersytet posiada prawa nadawania stopni doktorskich i habilitacyjnych.

Peters rozważa w książce szereg problemów zdalnego nauczania z perspektywy pedagogiki nie zajmując się szczegółowo technologią. W rozdziale drugim zaprezentował kilka modeli kształcenia na odległość: model korespondencyjny, konwersacyjny, nauczycielski, model tutora, model rozszerzony technologicznie i model transakcyjny. Omawia koncepcje konstytutywne w nauczaniu na odległość (s. 32) oraz dialog i aspekty pedagogiki, aspekty naukowe, pedagogikę dystansu oraz aspekty edukacyjne z perspektywy szkoły wyższej. Prezentuje także podstawy filozoficzne, antroplogiczne i socjologiczne tego typu kształcenia. Charakteryzuje problemy strukturalne (komunikacja, intencja, prezentacja, badania, dyskusja, punkt widzenia) oraz pojęcia związane z autonomią zdalnego nauczania, przytaczając teorie pedagogiczne kształcenia dorosłych, dokształcania i samokształcenia oraz teorie związane z badaniami edukacyjnymi. Interpretuje proces strukturalnego uczenia się, korzenie strukturalne, samokształcenie, kursy korespondencyjne (s. 66). Omawia cechy pedagogiki strukturalnej oraz zagadnienia strukturalizacji materiału dydaktycznego oraz programów nauczania i uczenia się (s. 68–69). Charakteryzuje metody autonomicznego uczenia się (s. 85) i teoretyczne modele w edukacji zdalnej (s. 90).

W rozdziale czwartym O. Peters zwraca szczególną uwagę na problem dialogu i opisuje go w różnych wymiarach. Wyróżnia dialog w trakcie trwania zajęć konkretnego przedmiotu, dialog z centrum kształcenia i w grupie studenckiej, dialog w kontaktach wydziałowych i ze szkołą, dialog na bieżąco w trakcie seminarium oraz dialog na poziomie techniki i technologii. Omawia proces dialogowego uczenia się (s. 56–65). Peters podejmuje tematykę projektowania kursów i pokazuje ją na przykładzie brytyjskiego Open University (s. 70), niemieckiego FernUniversität (s. 75). Omawia humanistyczne uczenie się oraz modele nauczania: model zorientowany na projekt (s. 92), model kontraktowego uczenia się (s. 101) i model „przygotowywania się do egzaminu". Każdy z nich zorientowany jest na inne metody pracy i kieruje się innymi celami szczegółowymi.

Peters dokonuje modyfikacji koncepcji kształcenia, określa wpływy ekonomiczne, społeczne i polityczne na proces kształcenia (s. 101). Omawiając kształcenie ustawiczne, zwraca uwagę na nowe rozumienie edukacji i nowe rozumienie procesu uczenia się oraz na obecne aspekty kształcenia ustawicznego (s. 104–106). Peters omawia również nową koncepcję industrializacji. Mówi o neo- i postindustrializacji oraz o nowych koncepcjach pedagogicznych z tym związanych i konsekwencjach pedagogicznych. Sporo miejsca poświęca analizom pedagogicznym procesu dydaktycznego prowadzonego w sferze mediów cyfrowych. Analizuje takie zagadnienia, jak: uczenie się z plikami informacyjnymi, hipertekstem i hipermediami, uczenie się we wspólnocie „budującej wiedzę", uczenie się audio- i wideokonferencyjne. Daje przykłady szkół stosujących tele- i wideokonferencje w procesie dydaktycznym. Należy do nich Universidad National de Education a Distancia w Hiszpanii, który realizuje nauczanie tele- i wideokonferencyjne od 1993 r. (ok. 160 tys. studentów). Posiada 50 centrów dydaktycznych. University College of Gavle-Sachdwiken w Szwecji stosuje telekonferencje w nauczaniu angielskiego (17 centrów). Nauczanie wideokonferencyjne stosuje University College Dublin w Irlandii, Pedagogical Institute w Tallinie w Estonii, FernUniversität (s. 142) i wiele uczelni amerykańskich, kanadyjskich, japońskich i australijskich.

Peters analizuje pedagogiczne aspekty funkcjonowania uniwersytetu wirtualnego. Podkreśla jego pełną elastyczność w zakresie programów studiów, kadry nauczającej, podejmowania różnorodnych kierunków studiów, czasu studiowania itp. oraz określa jego wirtualne środowisko (s. 152). Zwraca uwagę na pragmatyzm w podejściu studentów do studiowania. Podstawowym środkiem ich komunikacji zarówno w procesie nauczania, jak i w sprawach administracyjnych stają się media telekomunikacyjne, a ich praca w większości polega na wykorzystywaniu komputera do rozwiązywania różnorodnych problemów, wykonywania prac kontrolnych, testów i projektów. Materiały dydaktyczne znajdują się w serwerach szkoły i dostęp do nich studenci mają za pośrednictwem sieci komputerowej. Korzystają z multimedialnych podręczników, książek, elektronicznych bibliotek i rozproszonych baz danych. Szkoła dokonuje pomiarów dydaktycznych i analiz za pomocą komputerów. W 1996 r. firma IBM uruchomiła program pn. Global Campus Initiation polegający na wyposażeniu szkół wyższych w notebooki. Inicjatywy w zakresie wirtualnych uniwersytetów podjęły renomowane uczelnie, np. „The Internet University" in Cambridge, Massachusetts, Western Governors Virtual University został powołany przez 18 zachodnich stanów USA i 13 dużych korporacji przemysłowych głównie w celu dokształcania pracowników. M. Paulsen z Norweskiej Szkoły Korespondencyjnej NKS przeprowadził ostatnio analizę 130 wirtualnych instytucji nauczających metodami zdalnymi. W NKS od 1959 r. funkcjonuje NKI College, który posiada Wydział Nauczania na Dystans. Wydział ten oferuje obecnie 250 kursów głównie w dziedzinie techniki i dokształcania zawodowego. Studiuje tam ok. 17 tys. studentów. Szkoła ma w sumie ok. 70 tys. uczestników kursów na dystans rocznie, organizuje kursy na różnych poziomach: od kursów na poziomie szkoły średniej do poziomu uniwersyteckiego. NKS prowadzi kursy dokształcające i ma ok. 45 tys. uczestników kursów zawodowych. Norwegia ma 2,5 razy więcej studentów na dystans na 100 tys. mieszkańców niż druga w rankingu Japonia. *Virtual University* powołał też niemiecki Uniwersytet Otwarty w Hagen.

Często spotykaną formą organizacji kształcenia w uczelniach wyższych jest połączenie form stacjonarnych i niestacjonarnych. Daje to możliwość lepszego wykorzystania bazy studiów stacjonarnych (głównie wykładowców) do nauczania na odległość, pozwala również na dbałość o jednolity poziom naboru na studia i jednakowy poziom egzaminów końcowych. Niektórzy jednak twierdzą, że skostniałość form stacjonarnych jest hamulcem rozwoju form niestacjonarnych, szczególnie gdy prowadzą ją ci sami nauczyciele. Uważają oni, że nauczaniem na dystans powinny zajmować się inne grupy nauczycieli. System ten jest szeroko rozpowszechniony w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i Australii, gdzie często studenci mają pewną liczbę przedmiotów, które studiują stacjonarnie i drugą część (do wyboru) przedmiotów, które mogą studiować, wykorzystując edukacyjne programy telewizyjne i zdając egzaminy w kolegium. Jednym z prekursorów uniwersyteckiego kształcenia na odległość w USA był W.R. Harper, który w 1891 r. w Chicago otworzył wydział kształcenia korespondencyjnego i opracował podstawy klasycznej wersji nauczania korespondencyjnego.

Edukacja dorosłych prowadzona jest przez wiele różnych instytucji, z których rolę wiodącą pełnią szkoły wyższe i kolegia edukacyjne. W odróżnieniu od szkół wyższych, prowadzących zarówno proces dydaktyczny jak i badania naukowe, kolegia skupiają się na procesie edukacji. W krajach Europy Zachodniej i Ameryki właśnie kolegia edukacyjne w głównej mierze podejmują kształcenie metodami zdalnymi. Zwykle prowadzą one wiele kierunków studiów. Kolegia dla doro-

słych odgrywają bardzo ważną rolę w dziedzinie dokształcania i kształcenia zawodowego.

Stosunkowo najlepiej zorganizowaną formą nauczania na odległość są obecnie uniwersytety otwarte, w których prowadzi się kształcenie na poziomie wyższym jednocześnie na wielu kierunkach studiów. Uniwersytety te posiadają laboratoria stacjonarne, bardzo dobrze wyposażone w najnowocześniejszy sprzęt oraz prowadzą własne badania związane tematycznie z rozwojem metod nauczania zdalnego. Opracowują profesjonalne źródła dydaktyczne od materiałów drukowanych poprzez materiały audiowizualne do komputerowych baz danych. Od 1969 r. działa w Wielkiej Brytanii największy uniwersytet otwarty – Open University, którego doświadczenia posłużyły wielu innym uniwersytetom i ośrodkom do rozwinięcia idei nauczania otwartego. Wypracowane metody, kursy, materiały, opracowania i organizacje nauczania stanowią wzorce w technologii nauczania na odległość. Open University posiada zespoły badawcze zajmujące się technologią kształcenia i innymi działami pedagogiki. Brytyjski Open University kształci studentów na ponad 50 kierunkach studiów. Posiada 6 wydziałów: Humanistyczny (filozofia, historia, literatura, religioznawstwo, muzyka), Nauk Społecznych (ekonomia, socjologia, psychologia, metodologia, geografia, język i komunikacja), Pedagogiczny (edukacja i społeczeństwo, edukacja młodzieży i dorosłych, programowanie kształcenia, socjologia wychowania, administracja oświatowa), Nauk Ścisłych (biologia, chemia, fizyka, geologia, nauki o ziemi, historia nauk ścisłych), Matematyki (matematyka teoretyczna, stosowana, statystyka, teoria systemów, informatyka, nauczanie matematyki), Technologiczny (elektronika, materiałoznawstwo, projektowanie, mechanika, historia techniki) oraz kierunek: zdrowie i polityka społeczna. Z zestawu kierunków widać, że oferta Open University nie ogranicza się do kierunków humanistyczno-społecznych, lecz dotyczy także nauk matematyczno-przyrodniczych i politechnicznych. Brytyjski Uniwersytet Otwarty ma bardzo szeroko rozwiniętą produkcję materiałów dydaktycznych. W jednym roku akademickim wysyła ok. 1 mln kaset audio, ponad 100 tys. kaset wideo, ponad 300 tys. dyskietek z programami i kilkadziesiąt tysięcy zestawów do ćwiczeń. Open University zatrudnia ok. 800 pracowników akademickich, 740 nauczycieli, ok. 1500 pracowników administracyjnych, ponad 3 tys. instruktorów i konsultantów w ośrodkach regionalnych.

W różnych rejonach świata powstały uniwersytety otwarte, np. w RPA University of South Africa (UNISA) – działający od 1946 r., Open University of Queensland (Australia), Sukhothai Thammathirat Open University (Tailandia), Open University of Helsinki (Finlandia), Open University of Netherland (Holandia), FernUniversität w Hagen (Niemcy). Uniwersytety te prowadzą własne badania naukowe, wydawnictwa, produkują multimedialne materiały dydaktyczne (kasety audio i wideo, programy komputerowe, prezentacje multimedialne na dyskach kompaktowych).

Na przykładzie FernUniversitätu Otto Peters dokonuje także analizy problematyki badań edukacyjnych w zakresie kształcenia na odległość jako bazy dla edukacji. Poszczególne rodzaje badań zestawił w tabeli wg wydziałów i instytutów (s. 203–205). Są to badania teoretyczne, porównawcze oraz eksperymentalne, a także projektowo-rozwojowe, które dotyczą tworzenia zasobów edukacyjnych, obudowy multimedialnej, technologii edukacyjnej itp.

System kształcenia otwartego oparty jest na komplementarnej realizacji dwóch programów: opracowanego przez uczelnię programu nauczania stanowiącego ofertę dydaktyczną oraz programu działań studenta określającego jego możliwości, potrzeby i cele. System kształcenia na dystans wykorzystuje różne media in-

formacyjne i stosuje wszystkie możliwe metody przekazu i komunikacji. Realizuje te same cele co stacjonarny system edukacji, przy czym nie narzuca formalnych barier rekrutacji i daje duże możliwości wyboru form i metod kształcenia oraz trybu studiowania. Z punktu widzenia uczelni system pozwala elastycznie określać wielkości naboru; nie jest ściśle ograniczony wielkością posiadanych zasobów materialnych (sal, bibliotek, laboratoriów). Proces kształcenia na dystans jest dostosowany do możliwości i potrzeb studenta. System daje uczącemu się możliwość wyboru wykładowcy, rodzaju materiałów dydaktycznych. Środowisko dydaktyczne w procesie edukacji na dystans jest zintegrowane, nie ulega podziałom przedmiotowym. Praktycznie student ma wrażenie, że wszystkie zasoby informacyjne są do jego dyspozycji. Oprócz wielu pozytywnych opinii nauczanie na dystans ma także wielu przeciwników. Jednak wszystkie te obiekcje znikają z chwilą uzyskania przez uniwersytety otwarte porównywalnego z uniwersytetami stacjonarnymi poziomu kształcenia. Uniwersytet otwarty potrzebuje różnorodnych materiałów dydaktycznych, które muszą być przygotowane przez nauczycieli o wysokich kwalifikacjach. Ich produkcja i sprzedaż w dużych ilościach może stanowić dodatkowe źródło dochodów kadry.

Peters kończy swoje rozważania pedagogiczne tematyką technologiczno-medialną. Analizuje problematykę stosowania technologii telewizyjnych, radiowych, telekomunikacyjnych i technologii informacyjnej. Wskazuje na perspektywy rozwoju kształcenia na odległość w miarę rozwoju technologii szerokopasmowych sieci komputerowych i integracji mediów telewizyjnych z komputerowymi.

Książka zawiera duży wykaz bibliograficzny oraz zestaw książek do dalszego studiowania, a wydana została w liczacej ok. 30 pozycji serii „Open and Distance Learning". Redaktorem serii jest znany specjalista kształcenia na odległość Fred Lockwood, dyrektor The Learning and Teaching Unit w Manchester Metropolitan University, który sam napisał kilka książek na temat nauczania zdalnego.

Kazimierz Wieczorkowski
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

KRONIKA

RUCH PEDAGOGICZNY 5–6/2002

Walentyna Wróblewska
Uniwersytet w Białymstoku

KONTYNUACJA DIALOGU O EDUKACJI
Augustów, 16–18 września 2002 roku

Pod hasłem *Edukacja w dialogu i perspektywie (prezentacje – polemiki – propozycje* odbyło się II Augustowskie Spotkanie Naukowe. Było ono kontynuacją zamierzeń naukowych zainicjowanych przed rokiem przez białostockie środowisko pedagogów. Organizatorzy – prof. dr hab. Anna Karpińska i pracownicy Zakładu Dydaktyki Ogólnej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku – celem naukowych penetracji uczynili założenie o konieczności naukowego wspomagania zmian dokonujących się w edukacji.

Na pierwszym spotkaniu (Augustów 2001) prezentowano poglądy na temat reformy edukacyjnej w Polsce w konfrontacji z tendencjami na świecie. Rezultaty ujęte zostały w dwu tomach: *Edukacja w dialogu i reformie* oraz *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*. Oba stały się podstawą obecnego spotkania naukowego.

Stosownie do przyjętych wcześniej celów i naukowych założeń II Augustowskie Spotkanie Naukowe zorganizowane zostało w formie dialogu, którego rozstrzygnięcia powinny mieć wpływ na edukację, a więc na realizowane i projektowane działania, a także na formułowanie propozycji alternatywnego ujmowania zadań edukacyjnych, które staną się dla pedagogów wyzwaniami XXI wieku.

W spotkaniu uczestniczyło 100 osób. Byli to pracownicy naukowi (m.in. 33 profesorów) z 21 uczelni.

Edukacja poprzez swój zasięg jest zjawiskiem i procesem wielowymiarowym. Na konferencji objęto tylko te wymiary, które zostały uznane przez organizatorów za priorytetowe w hierarchii zadań.

II Augustowskie Spotkanie Naukowe zostało uroczyście zainaugurowane przez prof. dr hab. Annę Karpińską – kierownika naukowego konferencji, która wprowadziła w problematykę edukacyjnego dialogu.

Obrady odbywały się w pięciu sesjach plenarnych i pięciu sekcjach. Koncentrowały się na następujących problemach:

- tendencje a reforma edukacyjna w Polsce,
- priorytetowe znaczenie dydaktyki w projektowaniu sytuacji edukacyjnych,
- problemy wartości i wychowania,

– uwarunkowania efektywności edukacyjnej,
– kreatorzy zadań edukacyjnych.

W czasie obrad plenarnych wystąpili liderzy edukacyjnego dialogu. W sekcjach zaś kontynuowany był dialog z udziałem wszystkich uczestników konferencji.

Pierwszym zagadnieniem rozpatrywanym w edukacyjnym dialogu był **wpływ światowych tendencji pedagogicznych na reformę edukacyjną w Polsce.** Podniesiony został m.in. problem globalizacji i jego konsekwencje w edukacji.

Profesor Andrzej de Tchorzewski omówił globalizację jako źródło przesileń w edukacji, wskazując na konieczność podejmowania badań nad relacją i związkami pomiędzy globalizacją a edukacją w wymiarze i przestrzeni interdyscyplinarnej. Problematykę globalizacji kontynuował prof. Andrzej Bogaj, szczególną uwagę zwracając na jej konsekwencje, jakie powoduje ona w edukacji. Za globalny cel edukacji prof. Stefan M. Kwiatkowski uznał ideę uczenia się przez całe życie. W opinii autora osiągnięcie powyższego celu będzie możliwe dzięki zrozumieniu znaczenia uczenia się ustawicznego i stworzeniu warunków sprzyjających zmianie postaw edukacyjnych. Zręby instytucjonalizacji *edukacji jutra* w realiach ponowoczesnego świata zaprezentował prof. Andrzej Radziewicz-Winnicki. Aspiracje i preferencje edukacyjne młodzieży w dobie transformacji gospodarczej w Polsce zreferował prof. Władysław Jacher, kładąc nacisk na preferencje edukacyjne, które dotyczą młodzieży.

Obradom w sekcji A, w której kontynuowano problematykę tendencji edukacyjnych i ich wpływu na reformę edukacji, przewodniczyli profesorowie: Stefan Kwiatkowski, Andrzej de Tchorzewski, Władysław Jacher i Andrzej Radziewicz-Winnicki. Referaty wygłosili: prof. Lech W. Zacher, mgr Barbara Antczak („Edukacja– między misją a komercją"), dr Anna Batiuk („Rynkowa transformacja szkolnictwa wyższego w Polsce. Szanse i zagrożenia"), dr Małgorzata Bogaj („Szkoła XXI wieku – wybrane idee i strategie edukacji dla przyszłości"), dr Andrzej Cichocki („Szkoła jako organizacja ucząca się w realiach reform edukacyjnych"), dr Inetta Nowosad („*Ucząca się szkoła* – przykład porozumienia nauczycieli, uczniów i rodziców"), dr Anna Petkowicz („Szanse edukacyjne młodzieży gimnazjalnej w opinii badanych podmiotów szkoły"), dr Antoni Zając („Globalne procesy zmieniające świat wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji"), dr Walentyna Wróblewska („Aspiracje edukacyjne młodzieży w kontekście zmian w edukacji"), dr Anna Śniegulska („Dylematy edukacji w obliczu problemów wychowania XXI wieku"), dr Wioletta Danilewicz („Depedagogizacja dzieciństwa – wybrane przykłady"), dr Agata Popławska („Podmiotowość w teorii i praktyce edukacyjnej"), mgr Monika Kondracka („Aktualne tendencje w kształceniu dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie").

Drugie zagadnienie, wokół którego skoncentrowany został edukacyjny dialog, to **priorytetowe znaczenie dydaktyki w projektowaniu sytuacji edukacyjnych.**

O wyższą efektywność procesu kształcenia i jego lepszą jakość apelował prof. Kazimierz Denek. Uzasadniał, iż konieczne jest podejmowanie badań nad

efektywnością edukacji. Opisał wskaźniki efektywności realizacji procesu edukacji szkolnej. Przedstawił wizję „lepszej szkoły" i „szkoły przyszłości". Profesor Stefan Mieszalski scharakteryzował dylematy dydaktyczne, dotyczące relacji między uczeniem się a nauczaniem, wynikające z teorii konstruktywizmu. Z rozważań wypływa wniosek, że nauczyciel odnosi efekty wówczas, gdy czyni siebie niepotrzebnym. Uczeń – twórca procesu uczenia się – w coraz większym stopniu ponosi odpowiedzialność za swoje działania i ich wyniki. Na potrzebę i walory projektowania celów kształcenia zwrócił uwagę prof. Ignacy Kuźniak. Profesor Eugeniusz Piotrowski zaprezentował nowe spojrzenie na metody kształcenia w kontekście podmiotowego traktowania ucznia i obowiązujących standardów w Europie. Profesor Eugeniusz Kameduła omówił wybrane problemy oceniania wewnątrzszkolnego. Wykazał, iż potrzebne jest zmodernizowanie niektórych założeń reformy systemu edukacyjnego, aby praktyka pedagogiczna mogła sprostać wymaganiom aktualnej rzeczywistości.

Obrady w sekcji B przebiegały pod przewodnictwem profesorów: Eugeniusza Kameduły, Ignacego Kuźniaka, Stefana Mieszalskiego i Eugeniusza Piotrowskiego. Teksty wygłosili: dr Anna Krajewska („Taksonomia celów kształcenia w uniwersytecie XXI wieku"), dr Andrzej Ćwikliński („Poszukująca strategia kształcenia"), dr Barbara Sitarska („Strategia kształcenia poprzez dydaktyczne zadania ekspresyjne (na przykładzie zajęć z dydaktyki ze studentami pedagogiki)"), dr Krystyna Liszka („Mikronauczanie jako metoda kształtowania wiedzy studentów pedagogiki w procesie kształcenia"), dr Beata Pituła („Nauczanie wirtualne w edukacji XXI wieku"), dr Zofia Redlarska („Sztuka dziecięcej narracji wyrazem dziecięcych marzeń"), dr Jadwiga Michalik-Surówka („Działania edukacyjne w nowoczesnej profilaktyce społecznej"), dr Dorota Ciechanowska („Specyfika funkcjonowania mózgu a przystosowanie wymagań edukacyjnych do możliwości i potrzeb uczącego się"), dr Wiesława A. Sacher („Wspomaganie rozwoju dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych poprzez polisensoryczne spostrzeganie charakteru muzyki i jej elementów"), dr Anna Tyl („Uwarunkowania twórczej aktywności matematycznej ucznia w edukacji wczesnoszkolnej"), mgr Danuta Moroz („Integralność oceny opisowej"), mgr Hanna Witek („Metoda projektów w edukacji regionalnej").

Bardzo ważnym aspektem edukacyjnego dialogu jest **problem wartości i wychowania.**

Znaczenie koncepcji „społeczeństwa wychowującego" Floriana Znanieckiego na początku XXI wieku w swoim wystąpieniu wykazał prof. Andrzej Sadowski. Za niezbędny warunek edukacyjnego dialogu prof. Joanna Danilewska uznała zaufanie – rozumiane jako uczucie towarzyszące relacjom interpersonalnym między nauczycielem a uczniem, które sprawia, że są oni gotowi okazywać sobie wzajemną otwartość mogącą prowadzić do spotkania. Profesor Jerzy Nikitorowicz przedstawił zagadnienie tolerancji jako wartości edukacyjnej w społeczeństwie wielokulturowym. Relacje między samotnością a osiągnięciami edukacyjnymi wychowanka scharakteryzowała prof. Krystyna Chałas.

O żywych wartościach polskich tradycji wychowawczych mówiła prof. Elwira Kryńska.

Obradom w sekcji C przewodniczyli profesorowie: Krystyna Chałas, Andrzej Sadowski, Jerzy Nikitorowicz i Zbigniew Węgierski. Teksty wygłosili: ks. dr Andrzej Garbarz („System wartości jako podstawa wychowania"), dr Mirosława Czerniawska („Przystosowanie społeczne a system wartości"), dr Iwona Korpaczewska („Od języka do świata wartości"), dr Emilia Dolata („Reprezentacje społeczne moralności a kryzys w wartościowaniu"), dr Anna Murawska („Nadzieja i optymizm jako aspekty orientacji podmiotowej"), mgr Beata Komorowska („Preferowany i urzeczywistniany system wartości młodzieży gimnazjalnej podstawą poszukiwania sposobów oddziaływań wychowawczych"), mgr Mariusz Śniadkowski („Wartości w Ruchu Światło–Życie szansą wielostronnego kształtowania osobowości ucznia"), dr Aldona Grądzka-Tys („Funkcjonowanie ucznia w środowisku wychowawczym szkoły"), dr Małgorzata Głoskowska-Sołdatow („System wartości nauczycieli i rodziców – próba poszukiwania aksjologicznego wymiaru wychowania"), dr Marek Dolata („Natura ludzka jako źródło wartości wychowawczych"), dr Witold Adamczyk („Model współczesnego bohatera filmowego jako wzór wychowawczy młodzieży – projekt oraz propozycje na podstawie badań interdyscyplinarnych"), dr Katarzyna Krasoń („Tworzenie i recepcja sztuki jako przestrzenie realizacji potrzeb dziecka").

Właściwe miejsce w dialogu o edukacji znalazła sprawa **uwarunkowań efektywności edukacyjnej.**

Sytuację materialną i potrzeby finansowe szkół przedstawił prof. Rafał Piwowarski. Referat poświęcony idei przywództwa jako determinantu zmian we współczesnym kształceniu przygotowali profesorowie: Bogdan Szulc i Andrzej Bujak oraz dr Ryszard Chrobak. Problematykę zdrowia uczniów w pracy pedagogicznej szkoły podstawowej podjął prof. Zbigniew Węgierski. Formy i rodzaje interakcji w procesie uczenia się na odległość zaprezentował prof. Stanisław Juszczyk. Profesor Maria Kozielska omówiła problem technik komputerowych w interakcji edukacyjnej oraz przedstawiła wyniki badań eksperymentalnych. Profesor Teresa Wróblewska omówiła środki i formy komunikowania w tworzącym się społeczeństwie informacyjnym.

Zainicjowany przez liderów aspekt uwarunkowań efektywności edukacyjnej był kontynuowany w sekcji D pod przewodnictwem profesorów: Andrzeja Bogaja, Mirosława S. Szymańskiego, Eugenię Laskę. Teksty wygłosili: prof. Eugenia Laska („Lęk szkolny, jego przyczyny, przejawy w opinii uczniów młodszych"), dr Elżbieta Bielecka („*Wyprawka szkolna* – wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z rodzin socjalnego ryzyka"), mgr Katarzyna Borawska („Szanse edukacyjne dzieci z rodzin o niskim poziomie statusu socjokulturowego"), dr Jacek Z. Górnikiewicz („Usytuowanie podmiotów edukacji w przestrzeni sal zajęciowych"), dr Wojciech Horyń („Kształtowanie odpowiedzialności jako jedno z zadań edukacyjnych"), dr Jadwiga Burian i mgr Katarzyna Rękawek („Realizacja działań edukacyjnych na oddziale położniczym"), dr Beata

Przyborowska (Struktury innowacyjne w edukacji w kontekście polskich doświadczeń"), dr Urszula Jeruszka („Dylematy oceny efektów kształcenia zawodowego"), mgr Elżbieta Hałaburda („Efektywność kształcenia po reformie oświaty w Polsce"), dr Krystyna Kamińska („Zjawisko wielokulturowości w edukacji przedszkolnej"), dr Ewa Ogrodzka-Mazur („Proces komunikacji dziecka autystycznego ze światem zewnętrznym (studium przypadku)"), mgr Alicja Walenda („Trójkąt władzy w oświacie: kurator – gmina – dyrektor szkoły").

Dialog o edukacji skupiony został również na zagadnieniu **kreatorów edukacyjnych zadań.**

Współczesny nauczyciel w kontekście globalizacji i wynikających z niej uwikłań procesów społecznych i pedagogicznych – to temat zaprezentowany przez prof. Krystynę Duraj-Nowakową. Profesor Włodzimierz Goriszowski przedstawił konwersatorium jako element dialogu wykładowcy ze studentami. O karierze kategorii „rozwój człowieka" w nowej architekturze przestrzeni edukacyjnej omówił prof. Włodzimierz Prokopiuk. Profesor Ryszard Gerlach zaprezentował różne aspekty funkcjonowania nauczyciela w zreformowanym kształceniu zawodowym.

Rozważania nad zagadnieniem: kreatorzy zadań edukacyjnych kontynuowano podczas obrad w sekcji E pod przewodnictwem profesorów: Ryszarda Gerlacha, Włodzimierza Prokopiuka i Marii Kozielskiej. Teksty wygłosili: dr Bożena Czerska („Standardy kwalifikacji nauczycieli; możliwości i potrzeby zmian"), dr Anna Kienig („Kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji w Polsce i Finlandii – współpraca w ramach programu SOCRATES/ERASMUS"), dr Ewa Kosińska („Praktyki pedagogiczne jako składnik efektywności wewątrzszkolnej w procesie kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego w AWFiS"), dr Wojciech J. Maliszewski („Kompetencje emocjonalne nauczyciela jako sprawcy dialogu"), dr Bazyli Panasiuk („Emocjonalnie inteligentni nauczyciele jako kreatorzy nowoczesnego kształcenia i wychowania"), dr Elżbieta Jaszczyszyn („Jakość kontaktów interpersonalnych rodziców i nauczycieli – na przykładzie przedszkoli o szkół średnich"), dr Beata Krzesińska („Pedagog partnerem w relacjach z uczniami i rodzicami"), dr Alicja Kozubska („Partnerzy edukacyjnej interakcji – między przemocą a współdziałaniem"), dr Alina Szczurek-Boruta („Partnerzy edukacyjnej interakcji a realizacja zadań rozwojowych przez młodzież żyjącą w wielokulturowym środowisku pogranicza"), dr Barbara Dudel („Partnerzy edukacyjnej interakcji a wizja zaspokajania potrzeb uczniów klas młodszych"), dr Violetta Rodek i dr Iwona Wendreńska („System wartości współczesnego wychowawcy w opinii słuchaczy studiów pedagogicznych"), dr Mirosława Żmudzka („Autonomia ucznia a rzeczywistość szkolna"), dr Jolanta Andrzejewska („Udział rodziców w planie rozwoju przedszkola"), dr Joanna Sikorska („Wiedza nauczycieli o uczniach").

Na szczególną uwagę zasługuje wystąpienie prof. dra hab. Jerzego Niemca, który podsumował przebieg dialogu o edukacji. Wyraził nadzieję, że toczące się polemiki będą sprzyjały wzbogacaniu materiałów niezbędnych do przygoto-

wywania zmian w przeprowadzanej obecnie reformie. Podkreślił, iż oczekuje się ścisłego powiązania z działaniami decydentów, którzy sytuują edukację w rzędzie priorytetowych zadań.

Profesor Anna Karpińska, kierownik naukowy konferencji, zamykając obrady, zaprosiła do kontynuowania dialogu o edukacji na kolejnym – III Augustowskim Spotkaniu Naukowym.

BIBLIOGRAFIA
prof. dra hab. Aleksandra Lewina
(wydawnictwa zwarte w wyborze)

1. A nam zawsze szumią spalskie lasy: wspomnienia wychowanków i pracowników o Domu Wychowawczym im. Michaliny Mościckiej zwanym „Bursą w Spale" / [zespół red. Tadeusz Bernfeld et al.; *posłowie Aleksander Lewin*]. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, cop. 1997.

2. **Antoni Makarenko: czołowy pedagog radziecki. – Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1947.**

3. **Dom na Uralu: losy dzieci polskich z Monetnej. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987.**

4. Dylematy wychowawcze: z badań nad zachowaniem społecznym uczniów szkoły średniej: praca zespołowa / *red. Aleksander Lewin*. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1972.

5. Dzieci ulicy; Dziecko salonu / Janusz Korczak; oprac. Elżbieta Cichy, Grażyna Syryczyńska; *wstęp Aleksander Lewin*. – Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Latona", 1992. – (Dzieła / Janusz Korczak; t. 1).

6. Dziecko w zespole: praca zbiorowa / *red. Aleksander Lewin*. – Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1960.

7. **Dzieła Makarenki orężem w walce o nowe oblicze teorii i praktyki pedagogicznej. – Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1956.**

8. **Gdy nadchodził kres...: ostatnie lata życia Janusza Korczaka. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1996.**

9. Idee pedagogiczne Janusza Korczaka a poszukiwania innowacyjne w różnych krajach: materiały z międzynarodowej narady ekspertów / *red. nauk. Aleksander Lewin*. – Warszawa: Instytut Badań Pedagogicznych, 1985.

10. Janusz Korczak: bibliografia 1896–1942 / [oprac. bibliogr. podm. Maria Bronikowska; współudz. Marta Ciesielska et al.; oprac. bibliogr. przedm. Maria Falkowska, Danuta Słowicka; współudz. Maria Bronikowska et al.; *red. nauk. Aleksander Lewin*. – Heinsberg: Agentur Dieck, 1985.

11. Janusz Korczak: bibliografia publikacja Janusza Korczaka i o Januszu Korczaku w Polsce, 1896–1942 /oprac. bibliogr. podm. i przedm. Marzena Kostka; współudz. Danuta Słowicka; *red. nauk. Aleksander Lewin*. – Heinsberg: Agentur Dieck, 1988.

12. Janusz Korczak w getcie: nowe źródła / [*wstęp i red. nauk. Aleksander Lewin*]. – Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Latona", 1992.

13. Janusz Korczak – życie i dzieło: materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej, Warszawa, 12–15 października 1978 r. / [*kom. red.* Hanna Kirchner, *Aleksander Lewin*, Stefan Wołoszyn]. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982.

14. Jednostka i grupa w systemie wychowania kolektywnego. – Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1967.

15. Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka / Maria Falkowska; [*przedm. Aleksander Lewin*]. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1989.

16. Kibuce w Izraelu: utopia czy rzeczywistość. – Warszawa: Fundacja im. Kazimierza Kelles-Krauza, 1992.

17. Korczak znany i nieznany. – Warszawa: Ezop: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, 1999.

18. Makarenko: konfrontacje pedagogiczne. – Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1960.

19. Makarenko o wychowaniu: wybór pism / *wybór i oprac. Aleksander Lewin*, Marian Bybluk. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988.

20. Makarenko w Polsce. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1962.

21. Metodyka wychowania w zarysie. – Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1966.

22. Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka: nowe źródła / wyb. Maria Falkowska; [*wstęp Aleksander Lewin*]. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1983.

23. Nowa ocena zachowania uczniów: od logiki wykroczeń do logiki osiągnięć: praca zespołowa / *red. Aleksander Lewin*. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1974.

24. O systemie wychowania: tworzenie systemu wewnątrz szkoły: problemy i technika. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1970.

25. O szkołę ludową: pisma wybrane / Celestyn Freinet; *wyb. i oprac. Aleksander Lewin*, Halina Semenowicz; *wstęp Aleksander Lewin*. – Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976.

26. Ocena zachowania uczniów w szkole: (uwagi krytyczne i propozycje). – Warszawa: Kuratorium Okręgu Szkolnego, 1969.

27. Organizacja pracy wychowawczej: (na przykładzie klas 1, 5, 7) / M. Pelcowa, H. Barankiewicz, W. Łubniewski; *red. Aleksander Lewin; [przedm. Aleksander Lewin]*. – Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1957.

28. Pedagogika kolektywu dziecięcego: zagadnienia teoretyczne / L.I. Nowikowa; *słowo wstępne Aleksander Lewin*. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1982.

29. Pisma wybrane. T. 1–2 / Janusz Korczak; *wprowadzenie i wyb. Aleksander Lewin*. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1984.

30. Pisma wybrane. T. 1–4 / Janusz Korczak; [*wyb. Aleksander Lewin*]. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1985.

31. Praca wychowawcza w szkołach budowlanych / *red. Aleksander Lewin*. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1976.

32. Problemy wychowania kolektywnego: refleksje pedagogiczne na tle doświadczeń Polskiego Domu Dziecka i Szkoły na Uralu: (praca wykonana w Instytucie Pedagogiki) / Aleksander Lewin; red. Zofia Janiszewska. – Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1953.

33. Próba tworzenia systemu wychowawczego: trzy lata pracy doświadczalnej w szkole podstawowej nr 187 w Warszawie: praca zespołowa / *red. Aleksander Lewin*. – Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1966.

34. Próby i doświadczenia makarenkowskie w Polsce: (materiały z konferencji pedagogicznej w sprawie praktycznego wykorzystania dorobku Makarenki) / *red. Aleksander Lewin*. – Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr Laickich, 1966.

35. Słów kilka o wychowaniu / W.A. Suchomliński; *wstępem opatrzył Aleksander Lewin*. – Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1982.

36. So war es wirklich: die letzten Lebensjahre und das Vermächtnis Janusz Korczaks. – Gütersloh: Güterloher Verlagshaus, 1998.

37. System wychowania a twórczość pedagogiczna. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983.

38. Tryptyk pedagogiczny – Korczak, Makarenko, Freinet. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1986.

39. Twórcza praca nad systemem wychowania. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego, 2001.

40. Wychowawca gromadzi materiały o klasie / Halina Barankiewicz, Aleksander Lewin, Maria Pelcowa. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1963.

41. Z mojej praktyki pedagogicznej / A.S. Makarenko; *przedm. Aleksander Lewin*. – Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1954.

Opracowała Anita Rudaś

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

prowadzi rekrutację na następujące studia pedagogiczne

2-letnie dzienne magisterskie studia uzupełniające oraz
3-letnie dzienne studia zawodowe (licencjat) na specjalnościach:
- pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej,
- diagnostyka i terapia pedagogiczna,
- pedagogika pracy (tylko studia zawodowe).

2-letnie zaoczne magisterskie studia uzupełniające oraz
3-letnie zaoczne studia zawodowe (licencjat):

specjalność:	specjalizacja
1. pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną	
2. pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną	
3. pedagogika kulturoznawcza	– menedżer i animator kultury – pedagogika turystyki i rekreacji
4. pedagogika społeczno-opiekuńcza	– pedagogika opiekuńcza z ustawodawstwem rodzinnym – pedagogiczna terapia zajęciowa z rewalidacją indywidualną – edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień – praca socjalna i organizacja pomocy społecznej – diagnostyka i terapia pedagogiczna
5. pedagogika pracy	– zarządzanie i marketing – orientacja i poradnictwo zawodowe – praktyczna nauka zawodu – ochrona pracy
6. edukacja informatyczna i medialna	– komputer w edukacji (tylko studia zawodowe)

podyplomowe studia kwalifikacyjne:
(3-semestralne) • terapii zajęciowej • reedukacji z gimnastyką korekcyjną-kompensacyjną • nauczania zintegrowanego bloku przedmiotów humanistycznych w kl. IV–VI
(2-semestralne) • pedagogiki przedszkolnej • pedagogiki – dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego

podyplomowe studia doskonalące:
2-semestralne, 270 godzin) • zarządzanie oświatą i marketingu • bibliotekarstwa i technologii informacyjnych w oświacie

Kandydaci składają następujące dokumenty: (w białej wiązanej teczce)
na studia licencjackie: podanie, życiorys, kwestionariusz osobowy, oryginał świadectwa dojrzałości, ksero z dowodu osobistego, 4 fotografie (o wymiarze 37x52 mm, bez nakrycia głowy), zaświadczenie lekarskie o braku przeciwwskazań do podjęcia studiów i wybranego zawodu.
na studia magisterskie należy złożyć dokumenty takie, jak na studia licencjackie oraz dodatkowo dyplom licencjata wraz z indeksem.
na studia podyplomowe: podanie, życiorys, kwestionariusz osobowy, odpis dyplomu ukończenia studiów wyższych, 2 fotografie (o wymiarze 37x52 mm, bez nakrycia głowy), ksero z dowodu osobistego. Szczegółowe informacje rekrutacyjne dotyczące formalnych wymagań, które powinni spełnić kandydaci na studia podyplomowe znajdują się na naszej stronie internetowej.

Studia są płatne. Dokumenty należy składać osobiście w Dziekanacie Wydziału Pedagogicznego Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8, I p., pok. 104

www.wsp.edu.pl

ISSN 0483-4992

INDEKS 37492