

BEATA KOSOVÁ

PROBLEMY TEORETYCZNE HUMANISTYCZNEGO PODEJŚCIA DO WYCHOWANIA  
ORAZ POSTAWY NAUCZYCIELI SŁOWACKICH WOBEC HUMANIZACJI  
WYCHOWANIA I KSZTAŁCENIA

1. Problemy teoretyczne humanistycznego podejścia do  
wychowania

Pojęcie **humanizacji wychowania i kształcenia** używane jest w słowackiej literaturze specjalistycznej bardzo często, nie zawsze jednak jest ono jednakowo rozumiane. Najbardziej powszechne jest charakteryzowanie go jako zmiany zunifikowanej koncepcji wychowania i kształcenia wszystkich tak samo, w tym samym celu i takimi samymi środkami, na koncepcję opartą na rzeczywiście indywidualnym rozwoju osobowości każdego ucznia według jego możliwości i zdolności, w której celem jest to, aby każdy był inny, był sobą samym, indywidualnością. Gdy chodzi o pierwszy poziom szkoły podstawowej, częściej kładzie się nacisk na jedną ze stron humanizacji, a mianowicie na humanizację warunków wychowania, zgodnie z potrzebami oraz prawidłowościami rozwoju dziecka, a więc zbliżenie się w jakimś stopniu do niego. Mniej zaś omawiana jest druga strona problemu, jaką jest tworzenie takich środków wychowania i kształcenia, które aktywizują nieprzerwany rozwój osobowości dziecka w kierunku pełnego wartości tworzenia i przeżywania swojego życia.

Humanistyczne pojęcie wychowania podkreśla przede wszystkim:

1. **Rozwój człowieka dokonywany przez niego samego** (samoaktualizacja) jako sens i najistotniejszy cel wychowania; wtedy i szkoła powinna chcieć osiągnąć to, aby człowiek potrafił rozwijać się sam, co jest współcześnie uznawane za prawdziwy rozwój osobowości.

2. **Stosunki międzyludzkie** jako podstawowy i najistotniejszy środek wychowania, przy czym do zmiany osobowości (a więc i wychowania) dochodzi tylko przy przeżywaniu takiego związku, w którym wychowawca umożliwia wychowywanemu znalezienie w sobie możliwości dla rozwoju swojej osobowości, dla aktywizacji jej rozwoju. Podstawą humanizacji jest zatem zmiana stosunku, postawy i podejścia nauczyciela do ucznia, co nie oznacza wszakże tylko "bycia dla ucznia dobrym i uważającym", ale przede wszystkim oznacza kierowanie go ku autoregulacji, umożliwienie mu samorealizacji tak, aby uczył się on samemu urządzić i wartościowo układać własne życie.

**Podejście humanistyczne** w wychowaniu i kształceniu charakteryzuje się szacunkiem dla osobowości dziecka, uznaniem jego wartości jako człowieka, który jako taki zasługuje na uwagę i posiada godność bez względu na jego aktualny stan, nieświadomość czy też jakies przewinienie. Przyznaje ono dziecku wszelkie prawa i obowiązki, które przynależą jednostce, z wyjątkiem tych, które mogłyby zaszkodzić jej rozwojowi. Podejście to odrzuca w wychowaniu to wszystko, co by mogło pomniejszyć godność dziecka w oczach innych i jego samego, jak również wszystko to, co mogłoby hamować rozwój jego osobowości, np. brak bodźców rozwojowych, zinternalizowanie ujemnej samooceny, przecenianie rozwoju jednej tylko strony osobowości, orientację na wyłącznie pamięciowe uczenie itp.

W sensie naukowo-metodologicznym podejście to oznacza zorientowanie się na osobowość ucznia, nie tylko jednak na jego obecny stan, ale także przyszły rozwój, zatem ściślejszą **orientację na rozwój osobowości ucznia**. W takiej koncepcji priorytet posiada dziecko, jego możliwości i zdolności, przed normatywnymi postulatami społeczeństwa, które wszystkie jednostki muszą tak samo wypełnić. Orientacja na rozwój osobowości ucznia oznacza zastosowanie w teorii i praktyce wychowania i kształcenia następujących zasad oraz ich edukacyjno-metodycznych konsekwencji: (1)

1) **wyjatkowość** jako cel i warunek wychowania, która implikuje personalizację decyzji wychowawczo-dydaktycznych, indywidualizację takich działań, akceptację potrzeb, zainteresowań i doświadczeń ucznia, szacunek dla jego osobowości i tolerancję dla jego indywidualnych odmienności i poglądów;

2) **samodzielny rozwój ucznia** jako cel i warunek wychowania, który przejawia się w podtrzymywaniu pozytywnego stosunku ucznia do siebie samego, w aktywnym udziale ucznia we wszystkich etapach procesu wychowawczo-dydaktycznego (np. pewien udział w planowaniu i uzupełnianiu materiału nauczania, w ocenianiu itp.), w rozwijaniu samooceny i samoregulacji ucznia, sensownym motywowaniu i pełnym wyzwaniom klimacie nauczania pomagającym w czynieniu samodzielnych działań i postępów, podtrzymującym ciekawość, twórczość i wewnętrzne pogłębienie dyspozycji rozwojowo-aktywizujących;

3) **całościowość rozwoju osobowości** ucznia, która leży w proporcjonalnym wyważeniu rozwoju kognitywnej, afektywnej i psycho-motorycznej sfery osobowości, w spożytkowaniu wszystkich źródeł poznania i rozwoju wszelkich dróg poznania;

4) **priorytet sfery postaw** w konkretnym życiu człowieka, który przedstawia:

a) **priorytet postaw i zdolności jako celów wychowania**, a zatem nacisk na postawę wobec poznania przed rozmiarami wiadomości, na umiejętność przed działaniem, na twórczość przed pamięcią, socjalizacja moralna w sensie wartości ludzkich, sensowny rozwój umiejętności praktycznych koniecznych w konkretnym życiu ucznia;

b) nacisk na **przeżywanie** w procesie wychowawczo-dydaktycznym, który obrazuje emocjonalizację nauczania, pozytywny klimat uczenia bez mechanizmów blokujących, rozwój pozytywnych stosunków międzyosobowych, pozytywne zwrotne wartościowanie, uczenie za pośrednictwem przeżyć i doświadczeń.

Realizacja tychże zasad objawi się w szkole nowym sformułowaniem celów nauczania, nowym ustaleniem proporcji w jego zawartości, pierwszeństwem uczestniczących i aktywizujących metod i form nauczania oraz w innej jego organizacji.

## 2. Wymagania w odniesieniu do zmiany postawy nauczyciela i przeszkody w tym zakresie

Decydującym czynnikiem humanizacji wychowania i kształcenia jest w warunkach szkoły oczywiście nauczyciel. Sukces lub porażka jakiegokolwiek idei humanizacji szkoły pozostaje w ścisłym związku ze zmianą jego postaw w stosunku do wychowania dzieci i osiągnięciem przez niego zdolności potrzebnych

dla zmiany charakteru wychowania. Chodzi tu zatem przede wszystkim o **wewnętrzną reformę szkolną**, która obejmie zwłaszcza zmiany i uregulowania na płaszczyźnie wychowawczej i dydaktycznej, w pracy własnej nauczyciela i w życiu wewnętrznym naszych szkół. Reforma wewnętrzna przebiegać może nieprzerwanie także i przy braku większych zewnętrznych zmian strukturalnych, chociaż zewnętrzna reforma strukturalna systemu szkolnego mogłaby proces zmian humanizacyjnych wyraźnie wspomóc. Doświadczenia innych krajów wskazują na to, że wprowadzenie zmian wewnętrznych w szkole w oparciu o inicjatywę nauczycieli i ruchów związanych ze szkołą było często impulsem dla szerszych kroków reformatorskich i wywołało procesy demokratyzacyjne w prawodawstwie szkolnym.

Z punktu widzenia humanizacji szkoły jest wszakże sprawą pierwszorzędną, aby każdy nauczyciel zaczął przede wszystkim zmieniać sam siebie. **Zmiana postaw** nauczycieli w stosunku do wychowania i dziecka powinna zasadzać się na zorientowaniu na rozwój osobowości ucznia oraz na innym rozumieniu pracy nauczyciela, zgodnie z zasadami przedstawionymi w poprzedniej części. Powiązana jest z tym chęć i motywacja nauczycieli do zmieniania się samemu i zmieniania swojej pracy, zmieniania poglądów na samą istotę pracy wychowawczej i stosunek wzajemny z dzieckiem, przystępowanie do eksperymentowania, głównie w metodyce, nieodwoływanie się tylko do uwarunkowań obiektywnych, ale przekonywanie pozostałych o potrzebie zmian.

Zmiana postaw ściśle zależy od **zmiany umiejętności** nauczycieli koniecznych dla innego kierowania procesem wychowawczo-dydaktycznym. Chodzi głównie o wzmocnienie niekognitywnych kompetencji nauczycieli, uczestniczącego podejścia w pracy z uczniami i utworzenie niedyrektywnego stylu nauczania. Przedstawiciele orientacji humanistycznej kształcenia nauczycieli, jakimi są np. P.M. Warton, M.F. Maples, W. Strein, J.F. French (2) i inni, za najważniejsze zdolności nauczycieli uznają te, które wchodzi w skład interpersonalnej, tedy niekognitywnej sfery. W Międzynarodowej Encyklopedii Dydaktyki i Kształcenia Nauczycieli z roku 1988 za istotną uważa się koncepcję Gideonasa dziesięciu "rewolucyjnych" celów edukacji nauczycieli (3). Pierwsze cztery z nich znajdują się w sferze niekognitywnej. Chodzi o: zrozumienie procesów społecznej interakcji i komunikacji w małych grupach, przyswojenie sobie odpowiedzialności

i obowiązków zawodowych, pojmowanie i wprowadzanie w życie zawodowych stosunków z rodzicami i społecznością oraz samoświadomość nauczyciela. Kolejne trzy mają cechy kognitywne: umiejętność stosowania odmiennych podejść dydaktycznych, znajomość modeli i teorii zakresu wychowania, umiejętność diagnozowania, planowania i wartościowania efektów uczenia i nauczania. Ostatnie trzy są kombinacją celów ze sfery kognitywnej i niekognitywnej: znajomość zależności między odmiennymi charakterystykami uczniów i strategiami nauczania, umiejętność konsultowania się z innymi specjalistami oraz umiejętność prowadzenia klasy i kierowania zachowaniem się uczniów. Przedstawiane w tej pracy badania efektywności programów wychowania niekognitywnego studentów kierunków nauczycielskich potwierdzają, że polepszenie międzyosobowych zdolności nauczycieli w pewnej mierze skutkuje polepszeniem się zachowania uczniów, zarówno gdy chodzi o ich postawy, jak i osiągnięcia.

Z autorów słowackich Š. Švec kładzie nacisk na takie umiejętności nauczyciela, które przyczyniają się do tworzenia podstawowych cech szczególnych zorientowanego humanistycznie nauczania. Chodzi o umiejętności emocjonalizowania nauczania, przenoszenia przez nauczycieli entuzjazmu na uczniów, stymulowania ich do samodzielności i twórczości, respektowania wyjątkowości uczniów, wspomagania uczniowskiej wiary w siebie, tolerowania odmiennych poglądów, dawania pierwszeństwa ocenom dodatnim, uspołeczniania moralnego uczniów i tworzenia pozytywnego klimatu społeczno-emocjonalnego (4).

Proces zmiany własnych postaw i umiejętności nauczycieli może mieć pewne bariery i ograniczenia. Część z tych barier ma charakter subiektywny, np.:

- nie zawsze chodzi o zmiany na lepsze dla wszystkich, ponieważ to, co jest dogodne dla dziecka nie musi być wygodą dla nauczyciela, który sam musi się wtedy więcej przygotowywać, samokształcić, decydować tam, gdzie przedtem wszystko było jednoznacznie dane;
- rutynowy sposób pracy i brak ochoty na zmiany wymagające więcej pracy, co może mieć związek z wygodnictwem lub takim typem człowieka, który rad jest, gdy wszystko jest dobrze zorganizowane i przebiega tak samo; jest tu wszakże niebezpieczeństwo, że to, co jest odpowiednie dla nauczyciela, nie musi być takim dla ucznia;

- z psychologicznego punktu widzenia chodzić może o niepewność związaną z nowym i nieznanym, która przejawiać się może w tendencji do utrzymania stanu już znanego, jako wypróbowanej bazy;
- niepewność społecznej pozycji nauczycieli, ponieważ przy obniżeniu liczby klas jako pierwsi odchodzą właśnie nauczyciele innowatorzy, którzy są "niewygodni" przez nieustające wymagania zmian;
- charakter i temperament nauczyciela, które nie pozwalają np. na pokonanie dyrektywnego sposobu nauczania, inaczej mówiąc braku zaufania do dziecka;
- zmiany nie prowadzą prostą drogą do jednoznacznych, niewątpliwych wyników; o ile zmiana stosunków z uczniami przejawia się wcześniej, to wyniki nauczania niektórych uczniów otrzymuje się oczywiście wolniej, co u nauczycieli, przyzwyczajonych nieprzerwanie porównywać uczniów z normą, wywołuje wątpliwości co do poprawności postępowania oraz inne.

Niektóre bariery dane są przez sam charakter systemu, w którym pracuje nauczyciel i w stosunku do niego są raczej obiektywne, jednakże wyraźnie na niego wpływają, np.:

- nieprzygotowanie praktyczne nauczycieli do tego procesu, które tkwi nie tylko w nich samych, ale także w dotychczasowym przygotowaniu nauczycieli, czy też w rekrutacji kandydatów do zawodu nauczyciela, która na razie nie umożliwia wykluczenia typów absolutnie nieodpowiednich (np. agresywnych);
- zmiany oznaczają dla niektórych utratę władzy wewnątrz i na zewnątrz systemu przed czym koła kierownicze bronią się umacniając na przykład kontrolę nauczycieli eksperymentujących, którzy w ten sposób stają się obiektem krytyki, ci natomiast, którzy nie czynią żadnych większych zmian w ogóle nie są dotrzegani;
- niedostatek środków finansowych i materialnych (brak możliwości wyboru różnego typu podręczników i pomocy) może częściowo ograniczać proces humanizacji szkoły.

Liczne spośród tych barier są wszakże do pokonania, zwłaszcza przy wyjściu z założenia, że wszystkie czynniki wchodzące w skład procesu wychowania i kształcenia będą stopniowo zmierzać do zmiany swoich postaw i sposobów podejścia.



### 3. Postawy nauczycieli słowackich wobec humanizacji wychowania i kształcenia

Jak objaśniają sobie humanizację pojedynczy nauczyciele? Czy są chętni zmienić coś w swojej pracy w duchu humanistycznego podejścia do nauczania? Czy wykorzystują przynajmniej te możliwości, które dla humanizacji nauczania oferuje im szkoła tradycyjna? Czy w związku z tym jest jakaś różnica w poglądach i postawach nauczycieli, którzy uczą tradycyjnie, a tymi, którzy pracują w nietradycyjnie kierowanym i organizowanym procesie nauczania? Uzyskanie odpowiedzi na te właśnie pytania było głównym celem badań, które realizowaliśmy w maju 1993 roku w katedrze pedagogiki nauczania początkowego szkół podstawowych WP UMB w Banskiej Bystrici przy pomocy kwestionariusza wśród 317 nauczycieli nauczania początkowego SP w powiatach: Banska Bystrica, Zvolen i Prievidza.

Wśród 317 nauczycieli było 91,9 % kobiet, a z 97,5 % z nich miało wymagane kwalifikacje. W mieście pracowało 65 % nauczycieli, 35 % na wsi. Jak to jest charakterystyczne dla słowackiego grona pedagogicznego nauczania początkowego, 1/3 nauczycieli była w wieku ponad 50 lat, a aż 48,5 % respondentów miało staż pracy w nauczaniu początkowym 20 i więcej lat. Respondenci zostali jeszcze oprócz tego podzieleni na dwie grupy: 43 nauczycieli pracowało w nietradycyjnie kierowanym i zorganizowanym nauczaniu. Realizowali oni przeważnie w powszechnych szkołach podstawowych eksperyment mający akceptację powiatowych organów zarządzających szkołą lub kierownictwa szkoły. Chodziło np. o nauczanie: w blokach, a nie według godzin dydaktycznych, według opracowanych osnów nauczania, według ruchomego podziału godzin, z integrowaniem treści według tematów, o eksperyment z użyciem LEGO DACTA w nauczaniu, nauczanie w oparciu o wychowanie teatralne, o eksperyment "Szkoła rozrywką" i o mające znaczenie epokowe nauczanie inspirowane przez szkołę waldorfską. Grupa ta została oznaczona literą A (alternatywną) i byli w niej reprezentowani nauczyciele ze wszystkich grup wiekowych. W grupie B (bieżąca, powszechna) było 274 respondentów. O ile przy porównaniu obydwu grup nie ma równowagi ilościowej, o tyle z drugiej strony odzwierciedla to aktualny stan rzeczy w szkole słowackiej.

Oczekiwaliśmy, że w ogólności nauczyciele różnie postrzegają teoretyczne problemy humanizacji szkolnictwa, że nie mają postawionej dostatecznie jasno teoretycznie kwestii zgodnego z osobowością podejścia do uczniów, że życzą sobie zmiany szkoły w sensie jej humanizacji, ale że oczekują jej raczej ze strony organów nadrzędnych, a nie wykorzystują dostatecznie nawet tych możliwości, które oferuje im szkoła tradycyjna. Przypuszczaliśmy dalej, że pracujący w sposób alternatywny nauczyciele skłonni będą dopuścić większą dozę wolności i samodzielności uczniów w nauczaniu, a także to, że młodsi nauczyciele bardziej będą przychylni zmianom niż starsi. Kwestionariusz był konstruowany tak, że pierwszą część tworzyły pytania o charakterze teoretycznym, dotyczące humanizacji, podejścia zgodnego z osobowością, stosunku partnerskiego między nauczycielem a uczniem, czy też celów wychowania, w drugiej zaś części były pytania, które dotyczyły realizacji praktycznej idei humanistycznych w nauczaniu. Ukazujemy tu te wyniki cząstkowe i korelacje, które były istotne statystycznie na poziomie 0,01 (5).

Na wstępie 62,4 % nauczycieli (wszyscy z grupy B) stwierdziło, że nie wprowadziło dotychczas żadnych zmian we własnym sposobie nauczania w duchu humanizacji. Jedna respondentka napisała, że także wcześniej nauczała w duchu humanistycznym, przeto nie ma czego zmieniać w swojej pracy. Pozostali wskazywali zwłaszcza na zmianę stosunku do uczniów, zmianę metod i form pracy, zmianę atmosfery w klasie i dążenie do większego uwzględniania interesów uczniów. Tylko jedna respondentka wskazała, że najbardziej podstawową zmianą była zmiana jej własnej osobowości jako nauczyciela.

W pytaniach o zamierzeniach teoretycznych nie było zasadniczych różnic między poszczególnymi grupami nauczycieli. Za najistotniejszy problem humanizacji wychowania i kształcenia 32,8 % nauczycieli uważa kwestię uwzględniania potrzeb, zainteresowań i zdolności dziecka. 30,6 % zwłaszcza starszych nauczycieli wybrało bezwarunkowo pozytywny stosunek nauczyciela do uczniów. Większość zatem nauczycieli wybierała ten biegun problematyki, który można scharakteryzować jako przybliżenie się do dziecka. Możliwość ukierunkowania całej treści i procesu nauczania na osobowość ucznia i jej rozwój, tedy na biegun, który można scharakteryzować jako pracę nauczyciela



nad indywidualnym rozwojem każdego ucznia, wybrało tylko 19,5 % nauczycieli.

Na pytanie od czego zależy proces humanizacji wychowania i kształcenia tylko 1/3 nauczycieli składała odpowiedzialność przede wszystkim we własne ręce, uznając, że trzeba zacząć robić to już teraz. Największa grupa nauczycieli (37,2 %) myśli, że decydujące są warunki obiektywne, zwłaszcza kwestia pomieszczeń i liczby uczniów w klasie, a dziś można rozwiązać je jedynie z dużym nakładem sił. Tę właśnie odpowiedź wybierali głównie nauczyciele najstarsi, nauczyciele z grupy B i nauczyciele pracujący w mieście, których najbardziej dosięga problem przepełnienia klas i nauczanie dwuzmianowe. Można to wprawdzie zrozumieć, ale nie można z tym w pełni się zgodzić, zwłaszcza wtedy, gdy za podstawę humanizacji wychowania uznajemy zmiany, które zależą od pojedynczego nauczyciela.

Kolejne pytania dotyczyły stosunku między nauczycielem a uczniem i jego wpływu na wyniki nauczania ucznia. Spośród badanych 59,3 % uważa, że między nauczycielem a uczniem może być w całym cyklu nauczania bez przerwy stosunek partnerski, a 32,2 %, że w nauczaniu początkowym jest to możliwe tylko częściowo. Dalej, 43,7 % nauczycieli twierdzi, że wpływ stosunku między nauczycielem a uczniem na wyniki nauczania uczniów jest wybitny, a 60,25 % że jest znaczący. Ponieważ niemal wszyscy nauczyciele przypisują stosunkowi między nauczycielem a uczniem wielkie znaczenie, powinni się zatem oni teoretycznie zgodzić z tym, że będą prowadzić swoich uczniów w nauczaniu początkowym przez całe cztery lata i zrobią coś, co wprawdzie wymaga od nich większego wysiłku, ale jest bardziej naturalne w wychowaniu dziecka i zapewne przynoszące większe sukcesy. Wszakże jednak 54 % respondentów odrzuciło to, z trzech zwłaszcza powodów. Pierwsza grupa ukazuje przede wszystkim punkt widzenia nauczyciela, gdyż twierdzi, że jest to dla niego zbyt pracochłonne, że go po czterech latach dzieci zmęczą i nie może się specjalizować. Druga grupa jest zdania, że dziecko musi przyzwyczajać się do innego nauczyciela w 3-4 klasie, co ułatwi mu przejście do drugiego etapu kształcenia. Ostatnia, najmniejsza grupa okazuje niewiarę w (istnienie) nauczyciela, który mógłby prowadzić klasę przez cztery lata, a także odrzuca bliższy stosunek uczuciowy uczniów do siebie. Odsetek przeciwnych prowadzeniu klasy przez całe 4 lata wzrastał wraz

z wiekiem respondentów ( $r = 0,255$ ).

Skoro dziecko ma być osobowością i partnerem dla nauczyciela, powinien mu nauczyciel umożliwić przejawianie się jego osobowości, przyznać mu prawa, które się jednostce obdarzonej osobowością czy partnerowi zazwyczaj przyznaje. Zadziwiające było spostrzeżenie, że dokładnie  $3/4$  respondentów nie dopuszcza żadnego bezpośredniego udziału dziecka w tworzeniu treści nauczania. Były to jednak różnice między grupą A (nauczyciele-eksperymentatorzy) i B (pracujący metodami tradycyjnymi).

W grupie A odrzuciło wspomniany udział  $37,2\%$ , w grupie B aż  $81\%$  respondentów, współczynnik korelacji  $r = 0,335$ , przy czym odsetek nie zgadzających się wzrastał z wiekiem ( $r = 0,384$ ). Ci właśnie nauczyciele nie dopuszczali nawet możliwości, aby dzieci, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, zaproponowały jeden temat na tydzień, wywołujący ich ciekawość. Z jednej strony nauczyciele są za tym, aby nauczanie wychodziło naprzeciw zainteresowaniom dziecka, ale z drugiej, jak się okazuje wprost przeciwnie, spontanicznego i aktualnego zainteresowania dziecka nie mają ochoty akceptować. Być może poczytują to za ingerencję w zakres własnych praw, możliwe jest też, że uważają objawy spontanicznego zainteresowania dziecka za niekorzystny moment w nauczaniu, lub nie uświadamiają sobie wysokiej wartości motywacyjnej zainteresowań dziecięcych w odniesieniu do uczenia się oraz możliwości ich spożytkowania.

W dalszej kolejności nauczyciele mieli wypowiedzieć się, czy byliby chętni uczyć sposobem takim, jaki jest przyjęty w nauczaniu otwartym, gdzie np. na początku nauczania podaliby uczniom pewną liczbę zadań ze wszystkich przedmiotów, uczniowie pracowaliby samodzielnie, a zadania rozwiązywali w dowolnym porządku i własnym tempem. (Osobiście widziałam takie nauczanie również w I klasie szkoły podstawowej; dzieci cały czas pracowały swobodnie, ale aktywnie i samodzielnie). Spośród nauczycieli  $76\%$  odrzuca takie nauczanie i nie dopuszcza go nawet czasami. W grupie A była to połowa, w grupie B  $80\%$  nauczycieli. Swoją brak zgody nauczyciele wytłumaczyli głównie pewnym brakiem zaufania do dzieci, tym, że nie opanowałyby tego, gdyż są niesamodzielne, nieodpowiedzialne i wykorzystywałyby to niewłaściwie, dalej tym, że nauczyciel straciłby kontakt z dziećmi, byłby niepotrzebny, co więcej nie mógłby realizować podejścia indywidualnego. Wydaje się, że nauczyciele

nie umieją wyobrazić sobie swojej roli w takim nauczaniu. Kiedy jednak mieliby oni większą sposobność pomocy słabszym, doradzenia im, gdy tego potrzebują, posiedzenia przy każdym dziecku, nawiązania z nim bezpośredniego kontaktu osobistego, czyli krótko lepszego poznania go?

Z punktu widzenia humanizacji wychowania i kształcenia bardziej odpowiednie były odpowiedzi nauczycieli na kolejne pytania. 55,5 % respondentów przyznaje uczniowi, przynajmniej od czasu do czasu, prawo do oceniania nauczyciela. W grupie A stanowiło to 76,7 % odpowiedzi, a niemal połowa spośród nich życzyła sobie, aby działo się tak jak najczęściej. 63,7 % nauczycieli nauczania początkowego dopuszcza związane z pracą poruszanie się uczniów po klasie w czasie godziny lekcyjnej. W obu tych przypadkach najwyższy odsetek nie zgadzających się na to był znowu w najstarszej kategorii wiekowej.

Ważne jest też poznanie tego, jakich właściwie zmian w duchu humanizacji szkoły życzą sobie nauczyciele nauczania początkowego. 48,9 % nauczycieli uważa, że nauczanie początkowe w tej formie, jaka jest obecnie jest całkiem dobre, wymaga jedynie cząstkowych zmian organizacyjnych i materialno-technicznych, 35 % pragnie zmian o charakterze pedagogicznym, zwłaszcza w zakresie i metodach nauczania, 15,5 % zaś pożąda zupełnie nowej koncepcji i organizacji nauczania początkowego. Grupa nauczycieli pracujących metodami nietradycyjnymi była bardziej krytyczna, pragnąc zwłaszcza zmian o obliczu pedagogicznym i koncepcyjnym. Jednak przy konkretyzacji trzech najbardziej obecnie potrzebnych zmian pojawiła się pewna różnica zdań. Na pierwszym miejscu były poprawki w materiale nauczania na tym poziomie (wybrane 196 razy), który według 83,6 % nauczycieli nie odpowiada prawidłowościom rozwojowym uczniów nauczania indywidualnego, gdyż jest zbyt przeładowany, mało aktywizujący, zbyt męczący oraz sformułowany nietwórczo i zbyt skomplikowany. Na drugim miejscu była zmiana metod i form nauczania (183). Obie te najbardziej wyczekiwane zmiany nie mają charakteru organizacyjnego i materiałowo-technicznego. Trzecim punktem było danie nauczycielom prawa do decydowania o treści i organizacji nauczania (177), czwartym - danie szkołom większej samodzielności (124), piątym - zmienienie stosunku nauczyciela do uczniów (116), szóstym - zmienienie organizacji nauczania (63), siódmym - nowe określenie celów i prio-

rytetów wychowania i kształcenia (40), a na ostatnim ósmym miejscu - zmiana sposobu myślenia pojedynczych nauczycieli (31). Wśród pierwszych czterech zmian są trzy takie, które powinny uczynić organy szkolne wyższego szczebla. Czwartą z nich, tj. zmianę metod nauczania, jakiej pragną nauczyciele, mogą właściwie realizować także oni sami.

Nauczyciele do tego, co miałyby się stać podchodzą w znacznym stopniu pragmatycznie. Świadczy o tym niskie, siódme miejsce nowego określenia celów wychowawczo-kształcących w nauczaniu początkowym. Od tego problemu teoretycznego zależy kwestia wszystkich pozostałych zmian w nauczaniu. Jeśli chcielibyśmy docelowo wprowadzić podejście zwracające uwagę na osobowość ucznia w wychowaniu i realizować zorientowane humanistycznie wychowanie, musielibyśmy w związku z tym zmienić porządek występujących obecnie celów wychowawczo-kształcących. W pierwszym rzędzie musiałyby być postawy i orientacja wartościująca uczniów (zatem w nauczaniu początkowym np. ich pozytywny stosunek do szkoły i uczenia się oraz chęć poznania, lecz również zdrowe poczucie własnej wartości), następnie zdolności uczniów (tu np. ich umiejętność samodzielnego i efektywnego uczenia się, ale także zdolność do utrzymywania pozytywnych stosunków międzyludzkich) i dopiero potem ilość wiedzy, jaką dzieci musiałyby uzyskiwać także same, a nie tylko "dostawać" ją od nauczycieli. Respondenci mieli uporządkować wskazywane cele według ich rangi od 1 do 8 z punktu widzenia swoich osobistych preferencji. Nauczyciele uznają za najistotniejszy cel w nauczaniu początkowym zaoferowanie uczniom podstawowych informacji o przyrodzie i społeczeństwie, języku ojczystym i matematyce, przy czym czasownik "zaoferować" był użyty świadomie. Na pierwszym miejscu postawiło go 158 z 317 respondentów, na drugim 108. Następnym najważniejszym celem jest, według ankietowanych, nauczenie dzieci samodzielnego i efektywnego uczenia się, trzecim zakorzenienie w nich chęci poznania. Ten właśnie cel stawiali na pierwszym miejscu nauczyciele pracujący metodami nietradycyjnymi, wśród których osiągnął on najwyższe lokaty. Pewna liczba nauczycieli przyporządkowała jednak temu celowi miejsce ostatnie. Na miejscu czwartym pojawiła się zdolność do utrzymywania pozytywnych stosunków międzyludzkich, na piątym zaszczepienie im zdrowego widzenia własnej wartości, na szóstym, siódmym i ósmym miejscu

cele z zakresu wychowania estetycznego, technicznego i fizycznego (6). Okazuje się, że jest potrzeba przeprowadzenia szerszej dyskusji o celach i priorytetach w wychowaniu w nauczaniu początkowym, ponieważ wiąże się to ściśle ze zmianą postaw nauczycieli w stosunku do samych podstaw wychowania i kształcenia.

Wyniki odpowiedzi na pytania kwestionariusza były konfrontowane z obserwacją pojawiania się elementów nauczania humanistycznego, opracowane przez Š. Šveca (7), w czasie 18 godzin lekcyjnych u 9 nauczycieli uczących tradycyjnie i u 9 nauczycieli uczących nietradycyjnie. Wnioski z obserwacji potwierdzają liczne ustalenia wynikające z kwestionariusza. Nauczyciele eksperymentujący pokazywali większą ilość elementów charakterystycznych dla kształcenia zorientowanego humanistycznie. Nawet mimo tego, że chodziło o różne koncepcje, w ogólności u wszystkich w sposób wyraźny przejawiały się głównie:

- widoczne dążenia do uprzejmego i wyrozumiałego podejścia do dzieci, nacisk na wytworzenie pozytywnych więzi uczuciowych między dziećmi a nauczycielem, co objawiło się zarówno w werbalnym, jak i niewerbalnym sposobie komunikowania się, w chęci wysłuchania każdego dziecka, w zainteresowaniu ich problemami osobistymi, w częstym pobudzaniu i pozytywnym ocenianiu dzieci;

- wyraźna chęć dania dzieciom większej wolności ze względu na potrzeby dziecka, przy czym nauczyciele podkreślali swój zamiar tego, aby dzieci były bardziej samodzielne, co objawiało się np. w swobodzie ich ruchu, pracy we własnym tempie, w wybieraniu zadań według własnego zainteresowania dzieci, w wybieraniu niektórych tematów według zainteresowania dzieci, w akceptowaniu inicjatywy uczniów i ich własnego wkładu w nauczanie;

- chęć nauczenia dzieci więcej niż to jest w programach nauczania, ale w inny sposób, przede wszystkim w lżejszej i bardziej rozrywkowej formie, co objawiło się naciskiem na motywowanie, używaniem metod i form pracy zabawowych i tradycyjnych, bardzo słabym wykorzystaniem normalnych podręczników; zwrot "nauczyć więcej" dotyczył oprócz korelacji międzyprzedmiotowych głównie ćwiczenia umiejętności przydatnych w społeczeństwie, rozwijania myślenia twórczego i wyobraźni, ćwiczenia zdolności do koncentracji i relaksu oraz innych.



Na podstawie powyższych kilku wyników badań można ogólnie stwierdzić, iż potwierdziły się oczekiwania i założenia wspomniane we wstępie. Ponieważ ujawniono znaczną niejasność w podstawowych kwestiach humanizacji wychowania i kształcenia oraz podejścia respektującego osobowość, płynie stąd dla wiedzy pedagogicznej nauka, iż potrzebne jest głębsze opracowywanie tych problemów, wyjaśnianie ich szerokiej opinii nauczycielskiej i studenckiej, a również wypracowanie ich bazy metodycznej. Nauczyciele szkół podstawowych powinni inspirować się powyższymi ustaleniami, krytyczniej zastanawiać się nad swoimi koncepcjami pedagogicznymi i praktycznymi działaniami, twórczo też poszukiwać nowych dróg. Cały wszak proces humanizacji nauczania i najistotniejsze związane z nim zmiany są bowiem przede wszystkim w ich rękach.

#### BIBLIOGRAFIA

- (1) Kosova B.: Humanistický prístup vo výchove a vzdelávaní na 1. stupni ZŠ. Kandidátska dizertácia. Bratislava, FF UK 1994, s. 16-17.
- (2) Švec Š.: Humanistická orientácia v učiteľskom povolani a vzdelávaní. Alma mater, 3, 1993, č. 5, s. 299-305.
- (3) Dunkin M.J.: (Ed.) The international encyclopedia of teaching and teacher education. Oxford, Pergamon Press, s. 83-86.
- (4) Švec Š.: Koncepcia humanisticky orientovanej výučby. Pedagogická revue, 45, 1993, č. 1-2, s. 2-15.
- (5) Podl'a: Heinz G., Ebner C.: Grundlagen der Statistik fur Psychologen, Pedagogen und Sociologen. Berlin 1967.
- (6) Podrobnejšie výsledky výskumu a tabuľky sú uvedené v kandidátskej dizertácii: Kosová B.: Humanistický prístup vo výchove a vzdelávaní. Bratislava FF UK, 1994.
- (7) Švec Š.: Koncepcia humanisticky orientovanej výučby. Pedagogická revue, 45, 1993, č. 1-2, s. 2-15.