RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK X (XLIV) STYCZEŃ — LUTY 1968

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

KAZIMIERZ SOSNICKI — Myślenie dyskursywne i intuicyjne. 1
MIROSŁAW NOWICKI — Proces nauczania a proces wytwarzania . . . 16
Z. I. RAWKIN — Rozwój treści i metod nauczania w szkole ogólnokształcącej RSFSR (lata 1917—1931) 33

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

IGNACY SZANIAWSKI — Nowe akcenty i nowe posunięcia w dziedzinie kształcenia politechnicznego i zawodowego w NRD 57
TEOFIL SOSNOWSKI — Kształcenie i doskonalenie nauczycieli we Włoszech 61

DYSKUSJE I POLEMIKI

HELIODOR MUSZYŃSKI — Dwa modele pedagogiki 71

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ANDRZEJ SZYSZKO-BOHUSZ — Młodzież dojeżdżająca do szkół jako problem pedagogiczny i społeczny 83
GENOWEFA KUFIT — Motywy uczenia się studentów SN 91
ANTONI KOWALCZYK — Rola i zadania opiekunów praktyki pedagogicznej ciągłej 95

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ANDRZEJ ORACZ — Szkolna statystyka 99
JERZY KARGUL — Włodzimierz Gałecki. Henryk Sędziwy — Organizacja pracy w szkole. Poradnik dla kierowników i dyrektorów szkół. PZWS. Warszawa 1967 101
JADWIGA JANICKA — Aleksander Kamiński: Spółdzielnia uczniowska jako placówka wychowawcza 105

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych 108
JÓZEF ZALEWSKI — Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . 110
EUGENIA DĄBROWSKA — Metodologiczne problemy na łamach czechosłowackiego czasopisma Pedagogika 115

KRONIKA KRAJOWA

EUGENIA PODGÓRSKA — Stefan Truchim (wspomnienie pośmiertne) . . 118
KAZIMIERZ DENEK — Środki techniczne w dydaktyce szkół wyższych . . 120
JÓZEF ZALEWSKI — Sesja naukowa Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN 123
D. B. — Konferencja pedagogiczna z okazji 90-lecia urodzin Władysława Spasowskiego 126
JAN HELLWIG — Profil absolwenta uniwersytetu — tematem sesji naukowej 127

KRONIKA ZAGRANICZNA

IGNACY SZANIAWSKI — Nowe prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych w ZSRR i nowe zadania akademii 132

ROK X (XLIV) STYCZEŃ — LUTY 1968 Nr 1

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

Związek Nauczycielstwa Polskiego Zarząd Główny BIBLIOTEKA 690

KAZIMIERZ SOŚNICKI
GDAŃSK

MYŚLENIE DYSKURSYWNE I INTUICYJNE

1. Dwie odmiany myślenia

W potocznym życiu i w naukach posługujemy się często myśleniem, które określa się jako „dyskursywne" i odróżnia się je od myślenia „intuicyjnego". Oba sposoby myślenia są różne w swej budowie i posiadają inne właściwości, ale mają też różny stopień ważności dla naszego życia.

Myślenie dyskursywne, czasem nazywane też „demonstratywnym", zostało zbadane znacznie wcześniej niż intuicyjne. Podstawowa jego analiza pochodzi od logicznych badań Arystotelesa nad rozumowaniem dedukcyjnym i indukcyjnym i odtąd stało się ono głównym narzędziem wszelkich badań naukowych oraz było coraz dokładniej i głębiej opracowywane. Natomiast myślenie intuicyjne, chociaż równie wcześnie było stosowane, jednak dopiero znacznie później stało się przedmiotem osobnych badań. Nic tedy dziwnego, że dotąd nie jest ono dokładniej określone i jest rozumiane bardzo wieloznacznie.

Mimo to można z pewną dokładnością przyjąć pewne ważne dla jego charakterystyki właściwości, które pozwalają je odróżnić od myślenia dyskursywnego. W procesie myślenia dyskursywnego bowiem możemy rozróżnić następujące cechy:

a. Jest to myślenie analizujące, które treści zawarte w pewnej całości rozkłada na jej prostsze składniki.

b. Ta analiza treściowa łączy się nierozerwalnie z analizą czynności, funkcji myślenia. (Wskutek tej dwojakiej analizy cały proces myślenia

rozpada się na poszczególne „kroki" w aktach i treściach i przebiega od jednego kroku do następnego. Kroki te są jednak znów łączone w określoną całość przez wzajemne ich do siebie ustosunkowywanie).

c. Ustosunkowywanie wzajemne poszczególnych ogniw procesu myślenia nie jest tylko ich sumarycznym zestawianiem ze sobą, np. przez proste ich skojarzenie, ale polega ono na pewnych logicznych związkach. (W ten sposób analiza pewnej całości myślowej prowadzi do uzyskania większej jej zwartości, a całość ta teraz jest inna chociażby dlatego, że jest wzbogacona o świadomości stosunków, jakie zachodzą między jej częściami).

d. To nowe pojmowanie pierwotnej całości myślowej polegać jednak może na zyskaniu przez analizę nowych treści myślenia. Stanowią one nową wiedzę „pochodną" w stosunku do wiedzy „podstawowej". (Tak np. się dzieje, gdy te stosunki są różnymi związkami rozumowania, związkami zależności funkcjonalnej zjawisk, nowymi własnościami przedmiotów itp. i analiza wykrywa nowe pojęcie i prawa. Stanowią one pewną „nowość" w naszym myśleniu, która nie powstała w sposób „nagły", ale jako rezultat kroków myśli analizującej pierwotną całość).

e. Dochodzenie do nowej wiedzy przez poszczególne kroki myślenia powoduje, że jest ona jasna i wyraźna. (Jest ona „jasna", gdyż uzyskana drogą analizy może być pomyślana oddzielnie od pierwotnej całości jako sama dla siebie z możliwą dokładnością jej treści. Jest ona wyraźna, gdyż teraz jej jasność pozwala całość myśli odróżnić od innych całości o podobnych treściach. Jej jasność i wyraźność łączy się z pewnością jej prawdziwości i wiedza pochodna jest „bezpośrednio oczywista", w odróżnieniu od wiedzy podstawowej „bezpośrednio oczywistej").

Spośród cech tego procesu myślenia na plan pierwszy wysuwa się fakt jego przebiegania przez różne „kroki" i stąd nazywamy go „dyskursywnym" (łac. discurro — przebiegam). Czasem nazywa się je także „demonstratywnym" (demonstro — okazuję, udowadniam, czynię jasnym i wyraźnym), chociaż ta nazwa ogranicza się raczej do rozumowania dowodzącego.

Przykładów myślenia dyskursywnego dostarcza często tok nauki szkolnej, np. gdy idzie o „opis", w którym spostrzegany przedmiot jest analizowany na części składowe lub na właściwości i cechy, co prowadzi do jasnego i wyraźnego poznania przedmiotu, lub gdy idzie o rozumowanie dedukcyjne czy indukcyjne, w którym od przesłanek przechodzimy do konkluzji.

Inną postać ma myślenie intuicyjne. Jego podstawowe właściwości są następujące:

a. Jest ono całościowe w treściach i jako takie jest ujmowane w jednym akcie myślenia.

b. Jest ono więc jednorazowe i jednościowe w akcie i treści i odbywa się bez jakichś poszczególnych kroków i dlatego bywa określane jako „bezpośrednie".

c. Jego bezpośredniość nadaje mu cechę „nagłości", gdyż nie ma w jego powstawaniu jakiegoś stadium wstępnego lub przygotowawczego, które by do jego zjawienia się wprowadzało i łączyło się z nim w sposób logiczny. Nie jest więc poprzedzane przez jakąś analizę.

d. Nagle zjawiająca się w świadomości całościowa treść jest zarazem nowa. Nie jest ona więc już poprzednio znana, np. reprodukowana przez pamięć lub w jakiś wyraźny dla nas sposób złączona z innymi treściami już znanymi, np. przez rozumowanie, skojarzenie itp. Jej nagłość zjawienia się i nowość nie mająca wyraźnej podstawy w poprzednim myśleniu powoduje, że określamy jej powstawanie jako „nagły pomysł", „natchnienie", „olśnienie". Jest ona dla nas odkryciem czy wynalazkiem uważanym za twórczość i samodzielność naszego myślenia.

e. Treść tego myślenia w swej jasności i wyrazistości jest tylko zarysowana. Nie mamy w nim ani jasnego ujmowania szczegółów myślowej całości, ani też wyrazistości w odróżnianiu jej całości od innych podobnych treści. Obraz myślowy jest tu jeszcze zamglony i występuje tylko w swoim zarysie. Nie ma też pewności co do jej prawdziwości i jest ona dla nas raczej tylko prawdopodobna i problematyczna, chociaż w pierwszej chwili jej zjawienia się poczucie oczywistości i pewności jest często bardzo wyraźne.

Jako przykład myślenia intuicyjnego podaje się często poznanie rzeczywistości przez spostrzeganie. Nasze spostrzeżenia ujmują przedmioty w sposób całościowy i jednostkowo, a zarazem bezpośrednio, bez wprowadzania w akty spostrzegania za pomocą poszczególnych „kroków". Jest tu bezpośredni kontakt świadomości nie tylko z cechami przedmiotu, ale też z jego istnieniem. W spostrzeganiu dana jest przeto bezpośrednio zarówno treść, tj. „esencja", jak też istnienie, tj. „egzystencja". Jest ono jednostkowe w treści i akcie i występuje nagle, bez wstępnego stadium. W swej treści jest ono przynajmniej częściowo nowe, gdyż ten sam przedmiot spostrzegany kilkakrotnie posiada pewną zmienioną treść, np. oświetlenie, nowe miejsce, inną perspektywę, nowe dane, nie tylko wzrokowe, ale też słuchowe, dotykowe, cieplne itp. Treść spostrzegana nie jest od razu jasna i wyraźna, dopóki nie jest zanalizowana na elementy, których akty są różne od samego spostrzeżenia. Dlatego przy obserwacji nie wystarcza samo spostrzeżenie bez dodatkowych procesów analizy. Wiedza zyskana przez spostrzeżenie jest wiedzą podstawową dla dalszej wiedzy pochodnej.

Te właściwości spostrzegania stały się źródłem nazwy myślenia intuicyjnego (intueor — spostrzegam), a dziś w dydaktyce metodę poglądową często nazywa się „metodą intuitywną" (jak to czyni np. R. Hubert w swoim „Traité de pedagogie generale", Paris 1949).

Myślenie intuicyjne spotykamy nie tylko w dziedzinie myślenia spostrzeżeniowego i wyobrażeniowego, ale też w dziedzinie myślenia abstrakcyjnego. Nawet ma ono tutaj wyższą rolę, niż gdy idzie o spostrzeżenia.

Gdy np. rozwiązanie trudnego problemu naukowego mimo wysiłków nie udaje się, często zjawia się ono nagle i odpowiedź na badany problem, chociaż przestajemy o nim myśleć, rodzi się w naszej świadomości wraz z przekonaniem, że jest słuszna, chociaż jest ona jedynie zarysowa i ogólnikowa. Zwykle jesteśmy świadomi, że to raczej droga, po której należy szukać dokładnej i pełnej odpowiedzi, występuje w naszym umyśle niż właściwe rozwiązanie. O takim nieoczekiwanym „olśnieniu" mówią zwłaszcza matematycy opisując przeżycia nowych swoich odkryć. Ale czasami podobne olśnienia przeżywamy w rozważaniach nad różnymi trudnymi zagadnieniami praktycznymi, a znane są one także w twórczości literackiej, plastycznej, muzycznej, filozoficznej itp. jako „wizje" artystyczne lub naukowe. Takie przypadki intuicji występujące w dziedzinie zjawisk intelektualnych wyobrażeń, spostrzeżeń i abstraktów można określić jako intuicję intelektualną.

Podobne jednak nowe, bezpośrednie i nagłe zjawienie się może też wystąpić, gdy idzie o procesy uczuciowe lub akty woli. Znamy je z doświadczenia życiowego jako często wiązane z naszym postępowaniem. Tak jest np., gdy mówimy, że słuszne i trafne przeczucie skłoniło nas do obrania pewnej drogi postępowania, chociaż nie zyskaliśmy jej przez rozumowe rozważania. Ale jest to już rozszerzenie pojęcia intuicji na inną dziedzinę naszego życia psychicznego, bo na sferę uczuć i woli. Rozszerzenie takie prowadzi do pewnej zmiany pierwotnego znaczenia tego terminu i jego treści. Wydaje się, że jednak także wtenczas występują takie cechy intuicji, jak nowość przeżycia, bezpośredniość i nagłość jego wystąpienia, nieuzasadniona myśl o jego trafności i jego ogólnikowość.

Intelektualna odmiana intuicji nabrała jednak większego znaczenia, gdyż idzie w niej o powstawanie myśli naukowej, artystycznej, technicznej itp., niż intuicja uczuciowo-wolitywna, chociaż z drugiej strony ta druga jest wiązana z oceną i twórczością określanych jako przeżycia „duchowe", nie dających się zredukować do samych czynności intelektualnych. Toteż także i ta odmiana intuiciji poczyna się zaznaczać w różnych rozprawach z dziedziny teorii moralności.

2. Intuicja w niektórych systemach filozoficznych

W różnych systemach filozoficznych pojęcie intuicji wprawdzie faktycznie jest stosowane, zwłaszcza gdy idzie o podstawowe założenia systemu, ale nie jest oznaczane tym terminem. Posiada ona mimo to wszystkie główne cechy myślenia intuicyjnego, jak: bezpośredniość, nagłość, nowość, oczywistość połączoną z problematycznością itp. Głównie idzie zwykle o intuicję myślenia abstrakcyjnego, ale też spotykamy nieraz intuicję spostrzeżeniową.

Tak np. można się dopatrywać intuicji abstrakcyjnej, gdy idzie o tłumaczenie powstawania pojęć ogólnych przez Platona. Sądzi on, że pojęcia

nie powstają na drodze indukcji i że wiedza matematyczna nie może być wyprowadzana ze szczegółowych wyobrażeń. Wyobrażenia bowiem — według niego — są jedynie środkiem pobudzania dla wznowienia ogólnych idei poznanych przez człowieka przed jego bytem ziemskim. Wyobrażenia zmysłowe pobudzają jedynie „miłość" (eros) do idei i sprawiają przeżycia przez człowieka jak gdyby obrazów ongiś poznanych czystych idei. Ogólne pojęcia powstają więc intuicyjnie przez przypominającą intuicję (synagoge).

Tworzenie ogólnych pojęć jest tu inne niż u Arystotelesa, który uznaje indukcję prowadzącą przez myślenie dyskursywne, poszczególnymi „krokami" od jednostkowych wyobrażeń do pojęć. Pojęcia te więc są rezultatem jednostkowych wyobrażeń (epagoge). Stąd Arystoteles odróżnia wiedzę podstawową od pochodnej. Pierwsza pochodzi z naszego doświadczenia wyobrażeniowego, druga z rozumowania i dowodów logicznych, opartych o podstawowe zasady, jak zasada sprzeczności i wyłączonego środka. Ale same te zasady są przez nasz rozum (nous) ujmowane jako bezpośrednio oczywiste i pewne. Widocznie poznanie ich jest poznaniem intuicyjnym według obecnej terminologii. Ale u Arystotelesa można dopatrywać się myślenia intuicyjnego jeszcze w innej okoliczności poznania. Idzie tu o wiadomości spostrzeżeniowe. Prócz bowiem różnych zmysłów, których wrażenia składają się na spostrzeżenia, uważa on za konieczne przyjęcie jeszcze „zmysłu wspólnego" (kojnon ajsteterikon), który ma łączyć poszczególne wrażenia w wyobrażenia. W ten sposób zyskujemy podstawę dla poznania doświadczalnego rzeczywistego świata. Poznanie to jest bezpośrednie i przez nie rzeczywistość jest bezpośrednio dana naszej świadomości, co wskazywałoby na poznanie intuicyjne o typie intuicji spostrzeżeniowej. W ten sposób spotkalibyśmy u Arystotelesa obie odmiany intuicji: intuicję abstrakcyjną w poznaniu podstawowych zasad logiki i intuicję spostrzeżeniową w bezpośrednim poznawaniu rzeczywistości w spostrzeżeniach.

Od tych zaczątków myślenia innego niż dyskursywne przez cały rozwój filozofii, zwłaszcza jej racjonalistycznych odmian, występuje odmiana myślenia, która daje bezpośrednie wejrzenie w istotę rzeczy i świata, bądź to pochodzące od bodźców zewnętrznych w obrazach jednostkowych, bądź od abstraktów.

Przyjmowanie myślenia intuicyjnego spotykamy też w filozofii stoików, którzy twierdzą, że ujmując treść wyobrażeń spostrzegawczych zarazem uznajemy za oczywiste istnienie ich przedmiotów. Tak powstające przedstawienie nazywają oni „wyobrażeniem obejmującym" (fantazja kataleptikon, od: katalambanein — obejmować, ujmować, zgadzać się). Egzystencja świata doświadczalnego zmysłowo jest bezpośrednio oczywista dla poznania go i widocznie poznanie to jest intuicyjne.

W filozofii Kartezjusza spotykamy raczej intuicję abstrakcyjnego myślenia. Podstawowa zasada tej filozofii: „myślę, więc jestem", jest po-

znawana bezpośrednio jako pewna i oczywista i nie jest już wywiedziona z żadnych założeń. Widocznie mamy tu do czynienia z intuicją typu abstrakcyjnego opartą o świadomość własnego życia psychicznego.

U Locke'a można znaleźć myślenie intuicyjne w różnych okolicznościach. Odróżnia on od „senzacji", tj. poznania światozmysłowo-wrażeniowego, poznanie „refleksyjne" naszych stanów psychicznych. Jest ono bezpośrednie i daje pewność naszego istnienia. Od wiedzy zmysłowo-wrażeniowej i wiedzy „refleksyjnej", mających charakter intuicyjny, różna jest wiedza „demonstratywna", odnosząca się do stosunków między ideami. Myślenie demonstratywne nie musi mieć odpowiedników w realnej rzeczywistości, jak wiedza intuicyjna, a zwłaszcza „refleksyjna". Stąd wiedza „refleksyjna" góruje nad wiedzą „demonstratywną" co do swej wartości poznawczej, ale wiedza demonstratywna góruje nad wiedzą zyskaną drogą zmysłowo-wrażeniową.

Hume stając na stanowisku nominalizmu nie uznaje abstrakcyjnych pojęć jako osobnych przedmiotów poznania, a poznanie sprowadza do „impresji" i „idei". Impresje są pierwotnymi obrazami przedmiotów świata lub przeżyć psychicznych, a idee pochodnymi odbiciami impresji. Pojęcia abstrakcyjne są jedynie nazwami impresji o podobnych treściach. Impresje mają bezpośrednią, intuicyjną pewność. Porządek przestrzenny lub czasowy impresji, ich zetknięcie się w czasie i przestrzeni jest dane również bezpośrednio z impresjami. Poznanie impresji jest widocznie intuicyjne jako dane bezpośrednie i pewne. Poznanie demonstratywne jako pochodne od poznania impresji odnosi się ostatecznie do formalnego porównywania wielkości i stąd matematyka jest właściwą nauką demonstratywną. Widoczne jest więc, że w empiryzmie Hume'a intuicja występuje tylko w stosunku do poznania przez impresje i że idzie tu o intuicję spostrzegania.

Dla Kanta poznanie intuicyjne nie jest dostępne dla człowieka. Wszelka bowiem wiedza ludzka jest ujmowana w formach wyobrażenia, jakie stanowi przestrzeń i czas, lub też w formach myślenia określonych przez kategorie. Natomiast „rzeczy w sobie" (Ding an sich), od których pochodzą treści ujmowane przez te formy, nie są już dla nas poznawalne. Wiedza więc nasza, zarówno zmysłowo-doświadczalna, jak pojęciowo-abstrakcyjna, ma za przedmiot tylko „zjawiska" (Erscheinungen-Phenomena) i nie może docierać do świata „rzeczy w sobie". Rozumem intuicyjnym byłby taki umysł, który w „produktywnej wyobraźni" mógłby docierać poza „fenomena" (zjawiska) do rzeczy w sobie (noumena), byłby — zdaniem Kanta — umysłem istoty nadludzkiej, posiadanym przez Boga. Myślenie intuicyjne byłoby równocześnie tworzeniem realnej rzeczywistości.

Takie pojmowanie intuicji przenosi jej przedmioty ze sfery epistemologii w sferę metafizyki. Dla człowieka możliwe jest jedynie przedstawienie sobie intuicyjnego poznania, ale niemożliwe jego wykonanie. Nie może

ono być realną czynnością umysłu człowieka. Tę jednak granicę naszego poznania, zamkniętego jedynie w dziedzinie „fenomenów", przekracza Schopenhauer. Poznanie rzeczy w sobie, według niego, jest możliwe, gdy idzie o istotę człowieka. Człowiek faktycznie poznaje swoją istotę, a więc siebie jako „rzecz w sobie", którą on sam jest. Tą istotą człowieka jest jego wola, która jest mu dana w jego bezpośrednim doświadczeniu. Jest ona „motywacją" czynów określoną przez nasze przedstawienia. Poznana w nas samych przez nasze przedstawienie samych siebie może ona być drogą rozumową rozszerzona na świat zjawiskowy pozaludzki. Wprawdzie nasza naukowa wiedza o świecie nie może wyjść poza zjawiska, ale od sfery zjawisk do istoty świata może nas prowadzić intuicja i — podobnie jak to się dzieje, gdy idzie o poznanie istoty człowieka — możemy zyskać ujęcie świata jako „woli". Zachodzi tu jednak ta różnica, że gdy w odniesieniu do człowieka jest ona „motywacją", gdy zaś idzie o organizmy — „pobudliwością" na bodźce, w świecie fizycznym występuje jako „mechaniczne stawanie się". W ten sposób Schopenhauer pojmuje intuicję jako poznanie sięgające od świata empirycznego w świat metafizyczny.

W ciągu XIX w. wraz ze wzrostem myślenia empirycznego i rozwojem empirycznej i logicznej metody badań naukowych, zwłaszcza przyrodniczo-matematycznej, poznanie intuicyjne zostało prawie zupełnie wyparte przez poznanie dyskursywne. Wzorem tych badań stało się aksjomatyczne pojmowanie matematyki, gdy pojęcie „pewników" jako założeń rozumowania matematycznego uważanych za bezpośrednio pewne i prawdziwe zostało zastąpione przez przyjęcie „aksjomatów" jako zdań, dla których prawdziwość nie jest koniecznym warunkiem. Idzie tylko o to, aby przy zachowaniu poprawności logicznego myślenia powstał system wiedzy pochodnej wewnętrznie zgodnej ze sobą we wszystkich swoich składnikach. Taki postulat zmienił też dotychczasowe kryterium prawdy, jakim jest zgodność treści myślowych z rzeczywistością, na nowe, na kryterium wewnętrznej logicznej zgodności pojęć i praw wyprowadzanych z aksjomatów w stosunku do siebie. Uzyskanie w nauce strukturalnej logicznej budowy, której wzorem była matematyka, i dążenie do „zmatematyzowania" jej praw w ich ujmowaniu w ilościowe funkcje matematyczne uważano za pełny naukowy jej charakter.

Takiemu jednak zmatematyzowaniu opierają się nauki humanistyczne. W miejsce przyczynowych i ilościowych praw łączą one indywidualne i jednostkowe zjawiska ludzkie raczej w uogólnienia, w grupy charakteryzowane przez właściwe dla tych grup cechy. Przy tym główną rolę poczęło tu odgrywać pojęcie wartości i rozwojowego postępu następujących po sobie takich grup w ich rozwoju. Porównawcze badania takich rozwojowych grup zjawisk historycznych, literackich, językowych, socjologicznych, moralnych itp. w ich etapach rozwojowych, ich charakterystyka i wartościowanie wymagało nie tylko dyskursywnego myślenia, co

raczej myślenia intuicyjnego, ujmującego całościowo, ale też zarysowo jednostkowe, indywidualne i niepowtarzalne zjawiska dla scharakteryzowania ich etapów w rozwoju i porównania ich grup. Toteż myślenie intuicyjne zaczęło zyskiwać coraz wyższą rangę w metodologii nauk humanistycznych i zaznaczać ich odmienność w porównaniu z dyskursywną metodą badań nauk matematyczno-przyrodniczych. Element zarysowości w intuicji zaznaczał się w naukach humanistycznych zwłaszcza w akcentowaniu ciągłości procesów rozwojowych, w ich dynamistycznym ujmowaniu, co oczywiście różniło ich pojmowanie od myślenia dyskursywnego. Następne rozkładanie procesu na etapy, ujmowanie tych etapów w pojęciowe elementy i petryfikowanie ich raczej w statycznym pojmowaniu tych części było już właściwe dla myślenia dyskursywnego nauk matematyczno-przyrodniczych.

To zwracanie się humanistyki do podkreślania myślenia intuicyjnego znalazło też wyraz w systemie filozofii H. Bergsona [1]. Myślenie intuicyjne nie tylko zostaje u niego w swej randze poznawczej uznane za równe dyskursywnemu, ale nawet wyższe niż dyskursywne. Poznanie bowiem „rozumowe" (entendement) rozkładające na części to, co stanowi ciągłą całość, zamyka drogę dla bezpośredniego zetknięcia się świadomości (conscience) ze światem realnym. Tak więc bezpośrednie ujmowanie przez świadomość ciągłości przestrzeni i czasu jest przez rozum zmieniane, gdyż rozkłada ona przestrzeń na wycinki zajmowane przez poszczególne przedmioty, na części przestrzeni. Tymczasem dla intuicyjnego ujmowania przestrzeń jest ciągła i nie ma części w niej wyróżnionych, o jakich mówi np. geometria lub fizyka. Jest ona dana świadomości przez intuicję całościowo jako przestrzeń „psychologiczna", a dopiero dyskursywne myślenie rozumowe dokonuje na niej podziału, zamieniając ją na przestrzeń „rozumową". Podobnie rzecz się ma, gdy idzie o czas: czas „psychologiczny" jest świadomości dany jako „trwanie", a dopiero rozumowe jego opracowanie przekształca go na złożony z odcinków, na przeszłość, teraźniejszość i przyszłość w oparciu o obrazy przestrzenne. Tak więc intuicja stanowiąca poznanie rzeczywistości przez bezpośrednie zetknięcie się świadomości z realnym światem umożliwia metafizyczne poznanie tego świata. Poznanie to jest całościowe i odbywa się w jednym akcie myślenia, nie rozłożonym na poszczególne kroki, jest ono nagłe, momentalne i zarysowe. Prócz przestrzeni i czasu takimi bezpośrednimi danymi świadomości jest także pojęcie wolności człowieka i pojęcie życia. Oba te pojęcia są nam dane we własnych przeżyciach psychicznych i organicznych, a ich bezpośrednia dostępność naszego ich poznania wskazuje na ich metafizyczny charakter. Kertezjusz i Schopenhauer korzystali z pojęcia myślenia intuicyjnego, aby przy jego pomocy znaleźć punkt wyjścia dla metafizycznego poznania świata. Bergson wyraźnie wyodręb-

[1] Essai sur les donnels immedites de En Conscience. Paris 1889—24; L'evolution creatrice, Paris 1907; Dureet Simullanaile, Paris 1923.

nił tę drogę poznania od myślenia dyskursywnego i postawił ją wyżej niż poznanie empiryczne. To ostatnie jako rozumowe i dyskursywne nie sięga poza świat empirii, natomiast myślenie intuicyjne sięga w świat metafizyki.

3. Stosunek myślenia intuicyjnego i dyskursywnego do siebie

Nacisk na myślenie intuicyjne rozwija się głównie w filozofii francuskiej. Stało się to zapewne pod wpływem filozofii Kartezjusza, ale też oddziałały wpływy romantycznej niemieckiej filozofii idealistycznej. Można tu szczególnie mówić o wpływie filozofii J. H. Jacobiego, który krytykując rozróżnienie Kanta między „rzeczą w sobie" a „zjawiskiem" sądzi, że poznanie obiektywnej rzeczywistości jest możliwe i nie odbywa się przez myślenie rozumowe, ale przez uczucie i wiarę. Jest to proces odbywający się przez bezpośrednie poznanie, a nie przez analizę rozumową, która prowadzi do wiedzy. Jest to wyraźnie poznanie intuicyjne, które Kant odrzuca jako niedostępne dla człowieka. Wpływ tej filozofii idealistycznej oddziałał we Francji na Main de Birana i Cousineta i częściowo tą drogą znalazł swój wyraz u Bergsona.

Ale we Francji myślenie intuicyjne znalazło także poparcie u matematyków. Nie jest ono tutaj wiązane z metafizyką i jej pojęciami, lecz z twórczymi pomysłami rozwiązywania nowych zagadnień matematycznych. W rozprawie J. Hadamarda („Psychologia odkryć matematycznych", PWN. 1964. wyd. Omega), gdzie podano obfitą literaturę przedmiotu, głównie francuską, jest rozważane powstawanie myślenia intuicyjnego w pracy naukowej w oparciu o Poincarego („Nauka i metoda", Warszawa 1911). Głównym problemem, który jest teraz rozpatrywany, jest wzajemny stosunek obu odmian myślenia do siebie.

Stosunek ich może być pojmowany w trojaki sposób:

1. Intuicja wyprzedza myślenie dyskursywne, które opracowuje materiał treściowy dostarczony przez intuicję.

2. Aby mogło nastąpić myślenie intuicyjne, musi je poprzedzić myślenie dyskursywne, które jednak nie daje rozwiązania problemu badanego. Po jego bezskutecznych krokach zjawia się „olśnienie" wskazujące drogę rozwiązania, które teraz może być opracowane w sposób dyskursywny.

3. Obie odmiany myślenia są nierozłączne od siebie. Spełniają one odmienne funkcje w procesie myślenia, ale występują zawsze razem.

W pierwszym wypadku intuicja jest pierwsza, a myślenie dyskursywne następuje po niej, w drugim leży ona pośrodku między tymi odmianami myślenia, a w trzecim obie odmiany myślenia występują właściwie równocześnie, tworząc jeden nierozdzielny proces.

1. Stanowisko pierwsze zajmuje R. Berthelot („Un romantisme utilitaire", Paris 1913. t. II). Twierdzi on, że Bergson w swojej filozofii właściwie nie posługuje się pojęciem intuicji, ale raczej myślenia dyskursywnego.

Wskazuje na to krytyka dwóch pojęć uważanych za istotne cechy myślenia intuicyjnego: jego „bezpośredniość" i sięganie przez nie do „absolutnej rzeczywistości". Poznanie bezpośrednie ma u Bergsona przedstawiać to, co „jest świadomości dane pierwotnie (primitif) i co chronologicznie jest punktem wyjścia dla następującego po intuicji intelektu (str. 227/30). Ale zarazem to „prymitywnie" dane jest właściwie zespołem pojęć uzyskanych przez abstrakcję ze szczegółowych wypadków, a więc rezultatem pracy intelektualnej, a intuicja w stosunku do tej pracy ma być „radykalnie zewnętrzna". Nie ma więc u Bergsona właściwie różnicy między intuicją a inteligencją, która jest dyspozycją myślenia dyskursywnego. Dla naszego rozumu „prymitywnie" dane są tylko spostrzeżenia, które mogą być adekwatne względem rzeczywistości lub też jej nie odpowiadać.

Druga cecha intuicji, poznanie „absolutnej rzeczywistości", jest wieloznaczna. Tak jest z pojęciami mającymi być przez intuicję poznawanymi: z pojęciem absolutnej wolności i życia. Z jednej bowiem strony wolność ta odnosi się do naszego wznoszenia się do intuicyjnie poznawanego pojęcia „duchowości" (spiritualite — wysokie ideały prawdy, piękna i dobra), z drugiej jednak wolność odnosi się do oddawania się impulsom instynktowym, które stanowią całość własnego „ja". Ale ta całość instynktów może chyba być zarówno wysoko humanitarna, jak nisko moralna.

Ta jednak krytyka intuicji Bergsona nie prowadzi Berthelota do odrzucenia samej intuicji. Stara się on więc określić, czym właściwie jest myślenie intuicyjne. Nie jest to myślenie pierwotne, ze swej natury obce myśleniu dyskursywnemu. Nie jest ono też myśleniem rozumowym, ale w swej wewnętrznej istocie daje się rozwinąć w myślenie rozumowe: jest więc potencjalnym myśleniem rozumowym. Dzięki tej potencjalności możemy odróżnić intuicję prawdziwą od mylnej według tego, czy prowadzi ona do myślenia rozumowego prawdziwego, czy fałszywego. Intuicja mylna może być tylko błędna lub nawet szaleńcza, zależnie od tego, czy tylko niektóre w niej potencjalne składniki są fałszywe, ale pozostałe prawdziwe i wtenczas jej całość daje się w jej częściach poprawić i rozwinąć w cały dyskursywny proces myślenia nacechowany prawdą. Ale jej całość może być tak mylna, że jest ona całkowitym bezsensem. W pierwszym wypadku jej mylności sam przedmiot przeżywający ją może jej szczegóły poprawić i wydobyć z jej potencjalności rozumowe procesy myślenia. W drugim nie jest to prawdopodobne. Pierwsza jest intuicją błędną, druga szaleńczą.

Berthelot przyznaje intuicji następujące podstawowe cechy:

Myślenie intuicyjne jest odmiennym myśleniem niż myślenie dyskursywne, ale nie jest w swej istotnej naturze zasadniczo różne niż myślenie dyskursywne. Jest ono jedynie odmienną grupą zjawisk myślenia.

W stosunku do myślenia dyskursywnego zajmuje ono pozycję wyprzedzającą myślenie dyskursywne: zarysowość bowiem myślenia intuicyjnego wymaga rozumowego opracowania, uzupełnienia lub korektury przez myślenie dyskursywne.

Berthelot nie podaje warunków powstania myślenia intuicyjnego. Widocznie uważa je za samorodne, występujące bez żadnego przygotowania przez myślenie dystrybutywne.

Jako zarysowe, myślenie intuicyjne może być mylne, a więc błędne lub szaleńcze. Myślenie błędne może polegać na niepełności ważnych składników jego treści lub na niezgodności ich ze sobą czy też z prawdą. Myślenie szaleńcze zawiera w swej treści nonsens. Podobnie jak ono samo jest potencjalnym myśleniem rozumowym, tak też cechy prawdziwości lub fałszu właściwe myśleniu rozumowemu są potencjalnie zawarte w myśleniu intuicyjnym. Aktualne myślenie rozumowe następujące po intuicyjnym uzupełnia je, rektyfikuje lub odrzuca jako nonsensowe.

Funkcja, którą Berthelot przypisuje intuicji, polega na powstawaniu w świadomości nowych pomysłów, których nie uzyskujemy drogą dyskursywną, a zwłaszcza rozumowania logicznego. Występują one jako „natchnienie", jako potencjalne myślenie dyskursywne, jako samorzutna twórczość umysłowa, jako „wizja" różnego rodzaju artystyczna, naukowa, techniczna, moralna, społeczna itp.

2. Drugie stanowisko zamieszcza intuicję między dwoma różnymi procesami myślenia dyskursywnego. Zwolennikami takiego pojmowania pozycji intuicji są przede wszystkim matematycy. Widzą oni w intuicji niespodziewane zjawienie się pomysłu, który pozwala rozwiązać jakieś trudne zadanie lub problem naukowy, kiedy wszelkie próby rozwiązania go przy pomocy myślenia dyskursywnego zawiodły. Najczęściej idzie tu o „olśnienie", które nastąpiło po przeważnie żmudnych poszukiwaniach metody takiego rozwiązania, kiedy badacz już zarzucił i często zrezygnował z dalszych badań. Olśnienie następuje zupełnie niespodziewanie, nawet po dłuższej przerwie zaniechania dotychczasowych bezskutecznych poszukiwań drogą dyskursywną, a treść jego jest ponadto zupełnie odmienna od treści tych poszukiwań. Między treścią olśnienia intuicyjnego a treściami poprzedzającymi je badań dyskursywnych nie można doszukać się jakiegoś związku. Ale olśnienie jest tylko zarysem rozwiązania problemu, który teraz wymaga dalszego opracowania dyskursywnego. W ten sposób można w procesie takiego myślenia twórczego odróżnić pewne stadia, a mianowicie:

stadium przygotowawcze myślenia dyskursywnego, które nie prowadzi do rozwiązania problemu;

stadium „inkubacji", która trwa między zarzuceniem myślenia dyskursowego a zjawieniem się olśnienia; zwolennicy takiego pojmowania intuicji przypisują inkubacje nieokreślonej pracy podświadomości, która została pobudzona przez poprzednie świadome bezcelowe poszukiwania za rozwiązaniem problemu;

stadium świadomego wystąpienia olśnienia o treściach niepełnych, zarysowych, czasem wskazujących tylko drogę dla rozwiązania problemu, a czasem pewne ważne treściowo elementy procesu samego rozwiązywania. Charakteryzuje je zwyczajnie oczywistość i pewność pomyślnego rozwią-

zania, myśl, że „może to być tylko tak, a nie inaczej". Ta pewność jednak nie ma uzasadnienia i stąd konieczność następnego stadium;

stadium ostatnie polega na myśleniu dyskursywnym, które bądź to idąc po drodze podsuniętej przez olśnienie lub uzupełniając brakujące w nim składniki dokonuje pełnego rozwiązania problemu.

Ten pogląd na intuicję wprowadza do niej pewne nowe elementy. Są to: przygotowanie jej przez bezskuteczne rozważania dystrybutywne i okres inkubacji, jako pewnej pracy podświadomej. Elementy te stanowią podbudowę intuicji i wyjaśnienie nagłego zjawienia się olśnienia. Stanowi to różnicę z poprzednim stanowiskiem, które zadowala się jedynie faktem wystąpienia olśnienia bez szukania jego podstaw. Ponadto trzeba zauważyć, że intuicja jest tu też wyraźnie uważana za zdolność twórczą, którym to pojęciem już niejednokrotnie posługiwała się psychologia, nie utożsamiając jej z intuicją. Czasem też zjawiska myślenia tu występujące określano jako myślenie „samodzielne" lub „badawcze". Może też warto przypomnieć, że określenie „inteligencji" ogólnej jako „zdolności rozwiązywania nowych sytuacji" jest bardzo zbliżone do pojęcia dyspozycji dla intuicji, podobnie jak „zdolność tworzenia hipotez" przy rozwiązywaniu nowych sytuacji, którą spotykamy w teorii „Deweya" „uczenia się przez działanie". Istotnie wprowadzenie myślenia intuicyjnego, jako osobnej odmiany myślenia obok myślenia dyskursywnego, pozwoliłoby na bardziej wyraźne pojmowanie tak niejasnych dotąd terminów, jak samodzielność, badawczość, twórczość, które we współczesnych teoriach uczenia się odgrywają tak ważną rolę.

Liczne przykłady intuicyjnych odkryć matematycznych podają wielcy teoretycy matematyki z własnego doświadczenia, jak to przytacza w swej pracy J. Hadamard. Są to jednak przykłady jedynie pozytywne, w których istotnie występowało olśnienie prowadzące do rozwiązania problemu. Możemy jednak przypuszczać, że istnieją przykłady negatywne, w których nie zjawiło się olśnienie mimo prób rozwiązania problemu i stadium przygotowawcze nie doprowadziło do celu. O takim stanie rzeczy zdaje się świadczyć historia matematyki. Znane są bowiem wypadki, w których wielcy matematycy podają twierdzenia bez ich dowodu, oświadczając równocześnie, że dowód dla nich odkryli, ale nie podają go z różnych ubocznych powodów, np. „brak miejsca" dla zapisania go lub „brak czasu", aby go w szczegółach zapisać itp. Ale od czasu ogłoszenia przez nich takich twierdzeń chyba było wiele prób, aby znaleźć pełny dla nich dowód, a brak go wskazuje, że po takich próbach nie wystąpiło olśnienie intuicyjne pozwalające na to odkrycie. Byłoby to wskazówką, że istniały wypadki świadczące o tym, że przygotowawcze stadium dyskursywne i inkubacja nie są wystarczającymi warunkami dla aktu intuicji, i jest wątpliwe, czy intuicja daje się ująć w prawidłowość przyczynową. Wystarczy tu przytoczyć przykłady poszukiwania dowodów dla twierdzeń Fermata, Galois i innych.

3. Trzecie stanowisko co do porządku występowania myślenia dyskursywnego i intuicyjnego może polegać na ciągłym ich wzajemnym łączeniu się ze sobą. Stanowisko to nie przyjmowałoby zwyczajnego poglądu, że myślenie intuicyjne jest jakimś rzadkim wypadkiem, niezwykłym zdarzeniem, np. u geniuszów w dziedzinie wyższych poziomów myślenia w nauce, sztuce, technice, polityce itp. W myśleniu potocznym przeciętnego człowieka byłoby ono wtenczas nie tylko niezwykłym zdarzeniem w jakiejś wyjątkowej sytuacji życiowej. Do przyznawania wyjątkowości myśleniu intuicyjnemu może skłaniało także to, że dotąd przyznawało się je z reguły wybitnym ludziom nauki, sztuki, wynalazcom technicznym, twórcom systemów polityczno-społecznych itp. Człowiek przeciętny był uważany za zdolnego tylko do poprawnego myślenia dyskursywnego. Zapewne wpłynęło na to także i to, że od czasów Arystotelesa myślenie naukowe było jedynie dyskursywnym myśleniem logicznym i chociaż — jak to widzieliśmy — systemy filozoficzne w swoich założeniech opierały się na treściach czerpanych wyraźnie z intuicji, nie było w nich przeważnie wzmianki o intuicyjnym pochodzeniu tych założeń. Tymczasem jest faktem, że jak myślenie dyskursywne jest udziałem niemal każdego człowieka w jego codziennych zwykłych sprawach, tak też w tych sprawach, spotykając mniejsze lub większe trudności w nowych ich elementach sytuacje te rozwiązuje nie tylko drogą myślenia dyskursywnego, ale także tak, że „wpada na odpowiedni pomysł", który dla niego jest zupełnie nowy. Są to chyba analogiczne elementy myślenia intuicyjnego, jak w twórczych pomysłach naukowych, artystycznych i innych. Wtenczas faktyczne procesy myślenia naszego byłyby budowane z elementów dyskursywnych i intuicyjnych, a terminy: myślenie twórcze, samodzielne, odkrywcze, trzeba uważać za takie złożone procesy myślenia, w których dyskursywność i intuicja łączą się ze sobą i do różnych kroków myślenia dyskursywnego dołączają się kroki myślenia intuicyjnego. W takim zespole dwóch odmian myślenia myślenie intuicyjne spełnia raczej rolę napędu, który pobudza myślenie dyskursywne do dalszego rozwijania w aktualne procesy logiczne to, co w intuicji było potencjalną sugestią. Jeśli intuicja spełnia funkcję dynamiczną dla dalszego procesu myślenia, którego pochód zatrzymała jakaś trudność dająca się przez akt intuicyjny przezwyciężyć, to myślenie dyskursywne spełnia funkcję wypełniania, udokładniania i kontroli tego, co podsuwa intuicja. Zapewne w ciągu procesu myślenia początkowo przebiegającego dyskursywnie aż do momentu napotkania przeszkody w dalszym jego ruchu może nastąpić zatrzymanie dalszego jego pochodu na czas dłuższy i dopiero po okresie inkubacji zjawi się nowy pomysł umożliwiający ten dalszy ruch. Ale ten okres inkubacji nie musi być zawsze lub trwać zbyt długo. Czasem myśl nasza w czasie niedługiej przerwy jak gdyby błąka się wśród różnych możliwości rozwiązania trudności i niebawem trafi na olśnienie, które od razu ocenia jako pozytywne. Czasem znów istotnie

zarzuca próby dalszego pochodu, aż ten moment olśnienia się zjawi. W każdym razie nie wydaje się, że myślenie intuicyjne jest jedynie właściwe wielkim umysłom twórczym. Chyba każdy człowiek w swym potocznym życiu natrafia na nie i korzysta z niego. Ale wydaje się też słuszne, że podobnie jak może być doskonalone myślenie dyskursywne, zwłaszcza w swej logicznej budowie, tak też może być rozwijane myślenie intuicyjnie, zwłaszcza jeśli w procesie nauczania znajdzie ono odpowiednie warunki i sposobność do tego rozwoju. I to właśnie jest postulatem stawianym wobec procesu nauczania, gdy wymagamy, aby proces ten dążył do samodzielności, twórczości i aktywności myślenia.

КАЗИМЕЖ СОСНИЦКИ

ДИСКУРСИВНОЕ И ИНТУИТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ

В трёх очередных частях статья обсуждает упомянутые в заглавии две разновидности мышления — дискурсивное и интуитивное, а затем проблему интуиции в некоторых философских системах, а также взаимное отношение интуитивного и дискурсивного мышления.

Дискурсивное мышление это анализирующее мышление, которое содержание находящееся в определенном целом разделяет на более простые элементы. Благодаря отдельным „шагам" мышления, получаемое этим путем знание становится ясным и чётким. Интуитивное мышление — это целостное мышление, рассматриваемое в одном акте без каких-нибудь отдельных шагов.

Во второй части автор дает характеристику интуиции абстракционного мышления выступающей у Платона, в философии Стоиков, у Картезиуса, Локка, Юма, Канта, Шопенгауера и Бергсона.

Нажим на интуитивное мышление — констатирует автор — делается главным образом во французкой философии под влиянием Картезиуса и немецких идеалистических философов. Но во Франции это мышление нашло также поддержку со стороны математиков, особенно Планкаре.

Главная проблема, рассматриваемая там сейчас, касается взаимного отношения двух разновидностей мышления. Это может быть отношение троякого рода: неразлучности двух разновидностей между собой; опережения интуицией дискурсивного мышления; дискурсивное мышление предшествует интуиции. В первом случае интуиция бываеет первая и дискурсивное мышление наступает после неё, во втором лежит она посередине между этими развидностями мышления, и в третьем обе разновидности мышления выступают собственно говоря одновременно, творя один неотдельный процесс.

Статья оканчивается анализом этих трёх позиции.

KAZIMIERZ SOŚNICKI

DISCURSIVE AND INTUITIVE THINKING

In three subsequent parts the article discusses two kinds of thinking — discursive and intuitive, the problem of intuition in certain philosophic systems and the relations that hold between the two kinds of thinking.

Discursive thinking is an analyzing thinking, whereby contents of a certain entity are analyzed into simpler elements. Thanks to particular steps in thinking the knowledge acquired in this way is clear and distinct. Intuitive thinking, on the other hand, is synthetic and manifests itself in one act with no intermediate steps.

In the second part of the article the author discusses the intuition of abstract thinking as it appears in Plato, in the Stoics and in Descartes, Locke, Hume, Kant, Schopenhauer and Bergson.

The stress on intuitive thinking —the author states — is mainly evident in French philosophy under the influence of Descartes and German idealistic philosophers. In France, however, this kind of thinking was supproted by mathemiaticians, especially Poincaré. The main problem which is being considered there, deals with the mutual relations between the two kinds of thinking. These relations can be of three sorts : nondisjunction of the two kinds, intuition before discursive thinking, discursive thinking before intuition. In the first case intuition comes first, in the second case intuition lies halt way between these two kinds of thinking and in the third case both kinds of thinking appar simulatneously in one inseparable process.

The article ends with an analysis of these three views.

MIROSŁAW NOWICKI
WARSZAWA

PROCES NAUCZANIA A PROCES WYTWARZANIA

1. Uprzedmiotowienie czynnika matematyczno-przyrodniczego w technice

W historii pedagogiki zagadnienie związków wzajemnych między procesem nauczania a procesem wytwarzania występowało niejednokrotnie. Wystarczy przypomnieć poglądy i działalność Johna Deweya i Georga Kerschensteinera, jako przedstawicieli pedagogiki burżuazyjnej, jak i Nadieżdy Krupskiej, a zwłaszcza Pawła Błońskiego, teoretyka i przywódcy radzieckiej szkoły pracy produkcyjnej. Ocenę ich poglądów musi jednak poprzedzić analiza pewnego sformułowania, będącego podstawą ich rozumowania i źródłem określonych wniosków dydaktycznych. Chodzi o interpretację stwierdzonego przez Karola Marksa faktu uprzedmiotowienia czynnika matematyczno-przyrodniczego w technice i produkcji przemysłowej. Cóż właściwie znaczy to sformułowanie? Wyraża ono w adekwatnej formie słownej oczywistą prawdę, że technika i produkcja opiera się na podstawach matematyczno-przyrodniczych. Postęp techniki i technologii produkcji przemysłowej jest następstwem rozwoju nauk matematyczno-przyrodniczych, w szczególności zaś takich dyscyplin podstawowych (mniej lub więcej wyodrębnionych ich działów), jak fizyka, chemia czy biologia oraz stosowanych już dyscyplin ogólnotechnicznych, takich jak materiałoznawstwo, teoria mechanizmów, elektronika czy hydraulika. W omawianym sformułowaniu zawarte są nie tylko wymienione źródła postępu w technice i technologii produkcji. Chodzi w nim również i o to, że wykonanie najprostszego przedmiotu użytkowego, np. stołu, przy użyciu nawet najbardziej tradycyjnych metod wytwarzania, wymaga dokonania niezbędnych pomiarów i wykonania obliczeń (zastosowanie elementów matematyki, zwłaszcza geometrii), wyboru odpowiedniego gatunku surowca, w naszym przypadku drewna (elementy botaniki — gatunki drzew, słoje, rdzeń, przewody żywiczne oraz materiałoznawstwa drzewnego — właściwości fizyczne: ciężar właściwy, wilgotność, oraz mechaniczne: twardość, wytrzymałość), ewentualne jego uzdatnienie (elementy chemii i biologii — suszenie, nasycenie związkami konserwującymi), wykonanie, przy użyciu narzędzi ręcznych lub odpowiednich maszyn, części składowych (elementy mechaniki, statyki, dynamiki, elektrotechniki), zmontowanie gotowego wyrobu i jego wykończenie, w naszym przypadku dłutowanie, wiercenie, czopowanie (klin, równia pochyła) oraz klejenie, wygładzanie, szpachlowanie (tarcie) i lakierowanie (również elementy mechaniki, statyki, dynamiki, elektrotechniki oraz chemii, jak również innych dyscyplin nie tylko matematyczno-przyrodniczych, np. estetyki). Uprzedmiotowienie czynnika matematyczno-przyrodniczego w technice jest wi[illegible] prawdą

oczywistą, w sposób przednaukowy, ale praktycznie sprawdzalny, znaną wytwórcom od najdawniejszych czasów, wynikającą bowiem z przejęcia przez nich doświadczeń innych ludzi oraz wzbogacenia ich o własne doświadczenia i osiągnięcia wytwórcze.

Fakt ten znali również wymienieni przez nas pedagodzy. W swych poglądach wszyscy oni, w sposób mniej lub więcej jaskrawy, reprezentowali punkt widzenia, którzy można przedstawić następująco: skoro w technice i produkcji uprzedmiotowione jest przyrodoznawstwo, wobec tego działalność wytwórcza uczniów jest najlepszym źródłem ich matematyczno-przyrodniczej wiedzy. Stwierdzenie to, jeśli przełożyć na język dydaktyki, oznacza podporządkowanie procesu nauczania działalności wytwórczej uczniów, tj. poznawanie elementów wiedzy w toku, podczas, a więc przy okazji wytwarzania przez uczniów określonych przedmiotów użytkowych.

Organizowana i programowana zgodnie z tym założeniem szkoła pierwszej połowy XX w. spowodowała kryzys zarówno w szkolnictwie amerykańskim (ostra krytyka poglądów Deweya przez esencjalistów), jak i radzieckim (reforma szkolna z lat 1931/32).

Dlaczego tak się stało? Dlaczego losy szkoły, zarówno burżuazyjnej jak i socjalistycznej, oparte na przedstawionej koncepcji dydaktycznej, choć politycznie różne, nie mogły być inne? Błąd w rozumowaniu przedstawicieli i teoretyków szkoły pracy wyrażał się bowiem w utożsamianiu procesu nauczania z procesem wytwarzania oraz procesu nauczania pracy wytwórczej z procesem samej pracy wytwórczej. Jego źródłem było to, że nie dostrzegali oni różnic między tymi procesami ani też nie uznawali potrzeby ich poszukiwania [1].

Jedyną słuszną drogą, prowadzącą do dydaktycznie poprawnego rozwiązania problemu działalności wytwórczej uczniów, jest analiza procesu wytwarzania, procesu nauczania oraz procesu nauczania i uczenia się pracy wytwórczej. Nauczanie pracy wytwórczej musi bowiem — nolens volens — uwzględnić zarówno proces dydaktyczny, jak i proces produkcyjny. Ale w jakim stosunku i w jakich zależnościach? Odpowiedź na to pytanie można dać dopiero, przeanalizowawszy uprzednio osobliwości każdego z tych procesów.

W każdym procesie wytwórczym, społecznym, a także i przyrodniczym występują charakterystyczne czynniki, wpływające na jego przebieg lub określające stadia jego przebiegu. Ich obecność, porządek i układ decyduje

[1] W nauce, zwłaszcza w badaniach z zakresu prakseologii, opublikowano wiele na temat podobieństw między pracą wytwórczą a pracą intelektualną (przede wszystkim prace Tadeusza Kotarbińskiego, Tadeusza Pszczołowskiego). Pierwsze ukierunkowane dydaktycznie badania nad różnicami między procesem pracy intelektualnej a procesem pracy wytwórczej zostały podjęte przez Ignacego Szaniawskiego zwłaszcza w pracy Model i metoda. Warszawa 1965, PWN.

o tym, czy spodziewany wynik zostanie osiągnięty, w jakim czasie, jakim nakładem sił i środków itp. Zespół i układ odpowiednio ukierunkowanych czynników i czynności, racjonalnie prowadzących do uzyskania zamierzonego rezultatu działania, nazywamy logiką wewnętrzną konkretnego procesu. Działanie niezgodne z logiką wewnętrzną odpowiedniego procesu najczęściej jest zawodne, nieskuteczne, a w każdym przypadku nieekonomiczne.

Na logikę wewnętrzną konkretnego procesu, w naszym przypadku procesu wytwarzania, procesu nauczania oraz procesu nauczania i uczenia się pracy produkcyjnej, składa się więc odpowiednio dobrany i uporządkowany zespół określonych czynników, charakteryzujących każdy z wymienionych procesów. Między czynnikami, składającymi się na logikę wewnętrzną omawianych procesów, istnieje pewne podobieństwo. Jest to jedynie podobieństwo pozorne (słowne), gdyż merytoryczne znaczenie jednakowo brzmiących czynników w różnych procesach jest bowiem zasadniczo różne.

Analizowanie i zestawienie procesu wytwarzania i procesu nauczania, co jest zawarte w dalszej części opracowania, ma na celu ujawnienie dotąd nieoczywistego faktu, że procesy te nie są identyczne; niektóre z ich elementów można porównać w pełni, inne są porównywalne częściowo, a jeszcze inne w ogóle są nieporównywalne (np. własności psychofizycznych uczniów nie można porównywać z technologicznymi własnościami obrabianych w procesie produkcyjnym materiałów). Toteż ten sposób analizy oznacza nie tylko porównywanie, ale i przeciwstawianie.

Zagadnienie związków wzajemnych między procesem nauczania a procesem wytwarzania stało się obecnie jednym z centralnych problemów teorii kształcenia. Powrót do tej kwestii i konieczność właściwego jej rozstrzygnięcia wynika z faktu coraz pełniejszego i powszechniejszego wkraczania na teren szkoły systemu brygadowo-produkcyjnego. W systemie tym, zarówno w szkole ogólnokształcącej, jak i zawodowej, obok elementów szkolenia, wyrażających się w zwiększaniu stopnia sprawności wykonywania określonych czynności produkcyjnych, bez udziału świadomości pracujących uczniów, muszą znaleźć się elementy intelektualne. Obserwowany przewrót w nauce i technice dyktuje konieczność takiego organizowania procesu nauczania, aby uczniowie mogli odczytać i odcyfrować matematyczne podstawy zarówno tradycyjnej, jak i nowoczesnej techniki i technologii procesów produkcyjnych. Dlatego też troska o korelację matematyczno-przyrodniczych przedmiotów nauczania z działalnością wytwórczą uczniów szkoły ogólnokształcącej i zawodowej, podniesienie rangi tych i ogólnotechnicznych przedmiotów w szkole zawodowej oraz troska o intelektualizację pracy produkcyjnej uczniów jest zagadnieniem pierwszej wagi.

Problem związków wzajemnych między procesem nauczania a procesem wytwarzania nabiera poza tym szczególnego znaczenia w warunkach

coraz powszechniejszego organizowania zajęć praktycznych uczniów szkół zawodowych na terenie zakładów produkcyjnych.

Stajemy zatem w obliczu nowej w dydaktyce sytuacji, kiedy fabryka, znana dotychczas jako instytucja produkująca, przyjmuje określone zadania dydaktyczne, a więc staje się również swoistą instytucją kształcącą. Powstaje więc pytanie, czy i w jakim stopniu fabryka, jako instytucja produkcyjna, jest w stanie pełnić funkcje dydaktyczne w dziedzinie nauczania pracy wytwórczej. W miejsce zatem alternatywnego sformułowania problemu — szkoła czy fabryka ma kształcić robotnika — wstępuje ujęcie korelatywne: skoro proces kształcenia zawodowego realizowany jest zarówno w szkole, jak i w fabryce, to — jaki ma być udział każdej z tych instytucji w procesie zawodowego kształcenia młodzieży? [2]

W związku z tym niezbędna jest analiza następujących problemów:

1. Pod jakimi względami nauczanie pracy w zakładzie produkcyjnym może mieć przewagę nad nauczaniem w warsztacie szkolnym?

2. Jak powinna wyglądać organizacja zajęć uczniów w zakładzie pracy?

3. Na jakim szczeblu nauczania kierowanie uczniów na zajęcia praktyczne do zakładów produkcyjnych jest dydaktycznie i organizacyjnie uzasadnione?

Odpowiedzi na te podstawowe dla przedstawionej kwestii pytania są istotnym elementem oceny tej formy rozwiązania problemu oraz narzędziem analizy i doskonalenia konkretnych przypadków jego występowania w codziennym życiu szkoły i fabryki.

2. Osobliwości procesu wytwarzania

W każdym procesie wytwarzania określonego przedmiotu użytkowego na logikę wewnętrzną składają się następujące czynniki:

1. Technologia wytwarzania, dostarczająca ogółu wiadomości o metodach i środkach produkcji, oraz, w przypadku produkcji danego przedmiotu użytkowego, określająca prawidłowy i najbardziej racjonalny sposób jego wytwarzania. Technologia dostarcza zarówno ogólnych reguł postępowania wytwórczego (np. konieczność prowadzenia najpierw obróbki wymiarowej, a później powierzchniowej, wcześniejsze wykonywanie tych operacji, przy których występuje największy procent braków, umieszczanie obróbki cieplnej przed obróbką wymiarową), jak i szczegółowych zasad prowadzenia procesów obróbki określonej grupy wyrobów (wałków, tulei, kół zębatych itp.). Technologicznie właściwe opracowanie procesu

[2] Na zmianę w sposobie ujęcia problemu zwrócił uwagę Ignacy Szaniawski w pracy. Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. Wyd. I, Warszawa 1962, Kiw, s. 168 i nast.

produkcyjnego prowadzi do osiągnięcia najlepszych z możliwych w danych warunkach wyników. Proces produkcyjny jest wtedy najbardziej efektywny, charakteryzuje się wysoką jakością otrzymywanych wyrobów, małą ilością braków, niskim kosztem produkcji, zwiększeniem wydajności przy zmniejszeniu żywej siły roboczej itp.

2. Określone (w określonej ilości i o odpowiednich cechach jakościowych) surowce i półfabrykaty, niezbędne dla otrzymania produkowanego przedmiotu użytkowego.

3. Określone środki produkcji (maszyny, urządzenia, narzędzia), zainstalowane na odpowiednio zorganizowanych i wyposażonych stanowiskach roboczych.

4. Odpowiednio przygotowani pracownicy — wykonawcy określonych operacji technologicznych, personel inżynieryjno-techniczny itp.

5. Określona i odpowiednio zagospodarowana przestrzeń produkcyjna, umożliwiająca właściwą realizację procesu wytwórczego (transport wewnątrzwydziałowy i ogólnozakładowy, urządzenia zapewniające optymalne warunki pracy robotników, pomieszczenia pomocnicze itp.).

6. Odpowiednia dokumentacja produkcyjna (projektowa, konstrukcyjna, technologiczna, ekonomiczna itp.) stanowiąca podstawę realizacji procesu wytwórczego.

7. Czas realizacji całości i poszczególnych stadiów procesu wytwórczego zależny od technologii procesu (np. w przemyśle chemicznym i spożywczym jest on niekiedy ściśle określony), parametrów produkcyjnych, stosowanych środków pracy, motorycznych i fizjologicznych możliwości zespołu robotników — producentów (rytm organizmu ludzkiego). W technologiczno-ekonomicznej analizie procesu pracy robotnika wyróżnia się różne rodzaje czasu pracy: czas główny, tj. czas przebiegu właściwego procesu technologicznego (np. właściwa obróbka skrawaniem), czas pomocniczy, niezbędny dla przygotowania procesu i kontroli jego przebiegu, oraz czas uzupełniający, na który składa się czas obsługi stanowiska roboczego oraz czas na potrzeby fizjologiczne robotnika. Należy jednak podkreślić, że w miarę wzrostu stopnia automatyzacji produkcji, powodującego zmniejszenie udziału bezpośredniej pracy robotników w procesie wytwarzania, element czasu głównego, tj. czasu pracy mechanicznych środków produkcji, w coraz większym stopniu wpływać będzie na całkowity czas trwania procesu wytwórczego.

Wymienione czynniki są podstawowymi elementami składowymi każdego procesu wytwórczego; one bowiem, kompleksowo wzięte, determinują powstanie określonego produktu (w określonej ilości i o odpowiednich cechach jakościowych). Niewłaściwe zastosowanie któregokolwiek z nich prowadzi do powstania zakłóceń w przebiegu procesu (otrzymanie produktu o gorszych cechach jakościowych, dłuższy czas procesu produkcyjnego, większa ilość braków, większe koszty produkcji, powstanie wypadków przy pracy itp.).

3. Osobliwości procesu nauczania

Rezultatem procesów wytwórczych jest powstanie określonego produktu materialnego — przedmiotu użytkowego. Wyniki procesu nauczania wyrażają się natomiast w podwyższeniu poziomu intelektualnego (wiadomości i umiejętności teoretyczne) lub motorycznego (umiejętności i sprawność w działaniu) określonej grupy uczniów.

Swoistym odpowiednikiem przedmiotu użytkowego, otrzymywanego w wyniku określonego procesu produkcyjnego, w procesie dydaktycznym jest wzrost zasobu określonej wiedzy oraz spotęgowanie sił intelektualnych określonej grupy uczniów.

Podobnie jak w działalności produkcyjnej zamierzony wynik determinuje przebieg określonego procesu wytwórczego, tak i w procesie nauczania wszystkie elementy podporządkowane są temu czynnikowi.

1. Dydaktyka i metodyki nauczania, podobnie jak technologia w procesach wytwórczych, dostarczają wytycznych, jak należy postępować w działalności dydaktycznej w ogóle (formy, metody i zasady nauczania) oraz w realizacji określonych partii materiału programowego (treści nauczania). Zwłaszcza znamienne są tu zasady nauczania, a przede wszystkim zasada stopniowania trudności oraz systematyczności i logicznej kolejności. Decydować będą one o tym, co, kiedy i w jakim tempie uczniowie będą opanowywać. Przestrzeganie tych zasad nauczania zapewnia najbardziej efektywny przebieg procesu dydaktycznego, procesu, w wyniku którego zasób oraz stopień gruntowności opanowania wiadomości uczniów oraz poziom ich umiejętności staje się coraz wyższy.

2. Występujący w każdym procesie dydaktycznym uczniowie charakteryzują się określonymi cechami psychofizycznymi (wiek, poziom inteligencji, przygotowanie w danym zakresie, typ systemu nerwowego, aktualny stopień zmęczenia itp.). Cechy te wpływają na przebieg procesu dydaktycznego, w szczególności zaś na jego tempo oraz dobór metod nauczania. Są one nie tylko zindywidualizowane (w przypadku różnych uczniów), ale i zmienne (w przypadku tego samego ucznia). Stąd też poznanie tych cech oraz uwzględnienie ich w realizacji procesu dydaktycznego okazuje się koniecznością dobrego przygotowania i dużych umiejętnościach dydaktycznych nauczyciela.

3. W każdym procesie dydaktycznym występują określone środki nauczania. Ich dobór wynika przede wszystkim z aktualnie realizowanych treści programowych. Środki nauczania, sprzęgnięte z określonymi czynnościami nauczyciela i uczniów, charakteryzują zastosowaną w danych warunkach metodę nauczania.

4. Realizacja procesu nauczania wymaga udziału określonej grupy odpowiednio przygotowanych pracowników (nauczycieli, personelu

administracyjnego). Przygotowanie ich do działalności dydaktycznej jest jednak inne niż pracowników zakładów produkcyjnych. Każdy bowiem z pracowników pedagogicznych szkoły, obok odpowiedniego przygotowania merytorycznego, posiadać musi również przygotowanie metodyczne oraz określony zasób wiedzy psychologicznej (znajomość psychologii rozwojowej i wychowawczej).

5. Realizacja procesu dydaktycznego wymaga odpowiednio zagospodarowanej przestrzeni (urządzonych i wyposażonych pomieszczeń dydaktycznych). O rodzaju wyposażenia decydować będą opanowywane treści (rodzaj grupy przedmiotowej). Elementy typowe dla procesów produkcyjnych (np. typ i środki transportu) nie będą miały wpływu na takie problemy organizacyjno-przestrzenne szkoły, jak klasa szkolna, laboratorium czy sale gimnastyczne.

6. W procesach dydaktycznych występuje określona dokumentacja (plany i programy nauczania, dziennik lekcyjny itp.). Dokumentacja, choć odmienna niż w procesie produkcyjnym, jest w całości biorąc: a) materiałem ukierunkowującym pracę (robotnika i nauczyciela) i b) narzędziem kontroli pracy (robotnika i nauczyciela).

7. Istotnym elementem logiki wewnętrznej procesu dydaktycznego jest czas. Czas w procesach dydaktycznych, choć porównywalny z czasem w procesach produkcyjnych, nie jest jednak z nim identyczny. Czas całości procesu wytwórczego i poszczególnych jego elementów jest ściśle określony i niezmienny w toku jego realizacji — przy zastosowaniu tej samej technologii, środków produkcji, jakości surowców itp. W procesie dydaktycznym czas trwania poszczególnych stadiów procesu jest zmienny; ściśle zależy on bowiem od stopnia rozwoju psychicznego ucznia, jego doświadczenia, pojemności pamięci, stopnia wcześniejszego przygotowania itp. W procesie dydaktycznym niezbędne jest powtarzanie określonych partii materiału, wielokrotne ćwiczenia uczniów w zdobywaniu określonych umiejętności, przerywanie zamierzonej pracy w celu utrwalenia danego elementu wiedzy itp., podczas gdy czynności te, niezbędne w procesie dydaktycznym, w procesie wytwórczym są niedopuszczalne, łamią one bowiem logikę wewnętrzną każdego procesu produkcyjnego.

4. Osobliwości procesu nauczania i uczenia się pracy wytwórczej

Przedmiotem naszych badań jest proces nauczania pracy produkcyjnej. W procesie tym występuje osobliwe sprzężenie procesu nauczania z procesem wytwarzania. W tym przypadku wyniki (efekty, rezultaty) procesu możemy rozpatrywać z pozycji dydaktycznych i wtedy precyzujemy je jako wiadomości i umiejętności wytwórcze, oraz z pozycji produkcyjnych, i wtedy precyzujemy je jako ilość i jakość wykonanych przez uczniów przedmiotów użytkowych.

Proces ten, mimo iż występuje w nim nauczanie i uczenie się pracy

wytwórczej, jest jednak w ostatecznym rachunku procesem dydaktycznym, gdyż chodzi w nim o zdobycie określonej wiedzy, umiejętności wytwórczych oraz sprawności zawodowej. Sama praca produkcyjna jako taka, ze wszystkimi typowymi cechami (przygotowanie surowców, obróbką...), jest w tym wypadku jedynie formą uczenia się.

Logika wewnętrzna procesu nauczania pracy produkcyjnej kształtowana będzie przez logikę procesu nauczania i logikę procesu wytwarzania. Jak wobec tego wygląda nauczanie pracy produkcyjnej jako procesu swoistego sprzężenia logiki wewnętrznej procesu nauczania i procesu wytwarzania.

1. Działalność wytwórcza uczniów winna być zgodna z technologią produkowanych przez nich wyrobów. Ale jako działalność dydaktyczna winna być również zgodna z elementami logiki wewnętrznej procesu nauczania, a zwłaszcza klasycznymi zasadami dydaktycznymi.

W procesie nauczania pracy wytwórczej zasada stopniowania trudności obejmować będzie szereg elementów:

a) obrabiane materiały (np. w pracach tokarskich obróbkę elementów stalowych poprzedza obróbka żeliwa),
b) stosowane narzędzia (np. stosowanie przy obróbce tokarskiej noży kształtowych poprzedza zdobycie umiejętności pracy przy zastosowaniu noży do wzdłużnego toczenia powierzchni zewnętrznych, zwanych obtaczakami),
c) wytwarzane przedmioty (np. w nauczaniu tokarstwa toczenie gwintów poprzedza toczenie wałków oraz toczenie elementów stożkowych) lub dokładność ich wykonania (w początkowym okresie uczniowie klas tokarskich wykonują prace w 14—12 klasie dokładności, a w końcowym okresie w klasie 8—7).

Zasada systematyczności w nauczaniu pracy wytwórczej wymagać będzie organizowania ćwiczeń w wykonywaniu określonych operacji i powtórzeń wykonywania określonych przedmiotów, aż do zdobycia umiejętności ich wytwarzania bądź uzyskania niezbędnej sprawności zawodowej.

I tu pojawia się antynomia między techniczno-ekonomicznymi wskaźnikami funkcjonowania warsztatu szkolnego lub komórki produkcyjnej na terenie zakładu pracy a dydaktycznymi miernikami wzrostu wiedzy i rozwoju umiejętności zawodowych uczniów — producentów.

Antynomię tę przezwyciężyć można tylko przez odpowiedni dobór tematów pracy uczniów. Nie wszystkie bowiem tematy pozwalają na pracę wytwórczą zgodną z technologią ich wytwarzania (oczywiście w ramach możliwości warsztatu szkolnego) oraz zasadami prowadzenia wszelkich procesów dydaktycznych. Toteż asortyment produkcji warsztatów szkolnych, obok zgodności z zasadami nauczania, musi również umożliwić zdobycie umiejętności wykonywania zawartych w programie nauczania operacji technologicznych. Mniej istotną natomiast

sprawą jest rodzaj wyrobu; czy będzie to jeden wyrób o większej pracochłonności i złożoności procesu technologicznego (np. obrabiarka), czy też szereg wytworów mniej skomplikowanych, z których każdy wymaga wykonania tylko określonej ilości przewidzianych w programie operacji.

Z dydaktycznego punktu widzenia nie jest również istotny sposób wykorzystania produkcji warsztatowej (wyroby gotowe czy części dla zakładu kooperacyjnego, rynek wewnętrzny czy eksport), jakkolwiek nie jest to obojętne ze względów wychowawczych. W każdym wypadku chodzi o to, aby uczniowie każdej klasy wykonywali prace wymagające zdobywania przewidzianych w programie dla ich klasy operacji technologicznych, zakładając m. in. określony poziom sprawności motoryczno-ruchowej. W przypadku właściwej organizacji pracy uczniów klas ślusarskich uczniowie klasy I wykonują przede wszystkim operacje przygotowawcze i operacje obróbki zgrubnej, klas II — operacje obróbki wykończeniowej, a uczniowie klas III — operacje montażu wyrobów gotowych. Formalnym wyrazem wzrostu stawianych uczniom wymagań w zakresie sprawności działania wytwórczego są malejące w miarę ich wpracowywania się współczynniki wyrównawcze, stosowane przy obliczaniu uczniowskich norm czasu.

2. Czym są w procesie nauczania pracy wytwórczej narzędzia, maszyny i urządzenia produkcyjne? Środkami nauczania czy też środkami wytwarzania? Odpowiedź na to pytanie jest bardzo istotna z tego względu, że mamy do czynienia ze środkami wytwarzania wprzęgniętymi w proces dydaktyczny lub — jeśli kto woli — ze środkami nauczania wziętymi wprost z procesu produkcyjnego [3]. Są więc jednym i drugim. Rozpatrując precyzyjniej ich rolę w procesie nauczania pracy wytwórczej można stwierdzić, że w początkowej fazie tego procesu występują one przede wszystkim w swej funkcji dydaktycznej — wówczas budowa, działanie i elementarna umiejętność ich obsługi jest przedmiotem uczniowskiego poznania — natomiast w fazie końcowej, gdy podstawowe umiejętności posługiwania się nimi zostały przez uczniów opanowane oraz sprawność motoryczna uczniów osiągnęła określony poziom, narzędzia i maszyny obsługiwane przez uczniów występują przede wszystkim w roli środków produkcji. W pracy uczniów chodzi bowiem wówczas już o doskonalenie zdobytych wcześniej umiejętności zawodowych oraz zdobycie niezbędnej w zawodzie sprawności wytwórczej.

3. Elementem znamiennym dla logiki wewnętrznej procesu nauczania pracy produkcyjnej jest czas. W procesie produkcyjnym czas — jak już poprzednio szczegółowo zauważyliśmy — jest ściśle określonym i zdeterminowanym przez technologię elementem procesu produkcyjnego. Nie ma tam miejsca na ruchy i działania zbędne, a tempo pracy w pewnym okre-

[3] Na osobliwą właściwość środków nauczania pracy wytwórczej, wyrażającą się w tym, że są one równocześnie i środkami wytwarzania, pierwszy zwrócił uwagę Ignacy Szaniawski w pracy: Model i metoda. Warszawa 1965, PWN.

ślonym czasokresie jest najczęściej niezmienne. W nauczaniu pracy produkcyjnej, podobnie jak w każdym procesie dydaktycznym, w określonych sytuacjach, proces pracy musi być celowo przerywany. Następuje to wtedy, gdy istnieje potrzeba dyskusji na temat wykonywanej pracy, wymiany myśli i doświadczeń, będącej źródłem wzbogacenia wiedzy uczniów. Inną przyczyną przerywania procesu wytwórczego jest konieczność przypomnienia zasad wykonywania określonej operacji lub jej demonstracja, przeanalizowania i oceny osiągniętych wyników pracy, nawiązania do posiadanej wiedzy teoretycznej uczniów (korelacja) lub omówienie popełnionych błędów. W innych przypadkach działalność wytwórczą uczniów przerywa objaśnienie lub instruktaż wprowadzający do następnego tematu pracy uczniów. Tempo pracy również nie jest jednolite w ciągu całego dnia roboczego. W pewnych sytuacjach zmienia się nawet program pracy, tj. uczniowie ćwicząc wykonują operacje nie występujące w procesie technologicznej obróbki danej części.

Wymienione podstawowe przyczyny przerywania bezpośredniej działalności wytwórczej uczniów — co bynajmniej nie jest przerwaniem procesu dydaktycznego — świadczą o tym, że w procesie nauczania pracy wytwórczej element czasu jest i być musi traktowany w sposób dydaktyczny, mimo — albo, lepiej mówiąc, właśnie dlatego — że treścią pracy uczniów jest realizacja procesów, w których czynnik czasu jest ściśle zdeterminowany przez technologię produkcji. Dotyczy to zarówno procesu kształcenia politechnicznego, jak i zawodowego.

Wracając do problemu wyjściowego, dotyczącego możliwości nauczania pracy produkcyjnej na terenie zakładu pracy, należy sformułować pytanie, czy w obecnych warunkach zakładu produkcyjnego istnieje możliwość oparcia tego procesu na zasadach dydaktycznych. Tylko wówczas bowiem można będzie na to pytanie udzielić odpowiedzi twierdzącej. Jeżeli zaś uwzględnienie elementów (np. zasad) dydaktycznych okaże się niemożliwe, wówczas, ze względu na nieuniknione straty dydaktyczne, kierowanie uczniów na zajęcia praktyczne do zakładów pracy będzie rozwiązaniem niewłaściwym. W niniejszej analizie pomijamy zagadnienia wychowawcze, np. poziom moralny i kulturalny instruktorów — opiekunów czy poziom wykształcenia robotników — współpracowników skierowanych do zakładu uczniów. Nie można ich jednak pomijać przy podejmowaniu określonych decyzji w przypadku konkretnych rozwiązań.

5. Organizacja zajęć uczniów w zakładzie produkcyjnym

Zakład produkcyjny jest organizmem wewnętrznie zróżnicowanym. Obok wydziałów produkcyjnych (o produkcji jednostkowej, seryjnej lub masowej) w każdym zakładzie znajdują się wydziały pomocnicze, wśród nich przede wszystkim wydział narzędziowy i remontowy.

Spójrzmy na nie z punktu widzenia możliwości skierowania do nich uczniów szkół zawodowych celem zdobywania nowych i doskonalenia posiadanych praktycznych umiejętności wytwórczych.

Stopień algorytmizacji pracy robotników, rozumiany jako jeden ze składników logiki wewnętrznej procesu wytwarzania, jest różny w różnych wydziałach zakładu produkcyjnego. Proces wytwórczy jest całkowicie, ściśle i jednoznacznie zaprogramowany tylko w wydziałach produkcyjnych o masowym i wielkoseryjnym charakterze produkcji. Zatrudnienie ucznia szkoły zawodowej na stanowisku roboczym w takim wydziale jest równoznaczne z przekreśleniem wszelkich zasad dydaktycznych w jego pracy, która musi być całkowicie podporządkowana logice wewnętrznej procesu produkcyjnego, a zwłaszcza czynnikowi czasu (rytm maszyny, ruch taśmy itp)[4]. Tak więc zatrudnienie uczniów szkół zawodowych na stanowiskach roboczych w wydziałach o produkcji masowej i wielkoseryjnej byłoby oczywistym błędem dydaktycznym mimo pozorów nowoczesności tego rozwiązania oraz inspiracji niektórych środowisk gospodarczych. W wydziałach o produkcji wielko-, a nawet i średnioseryjnej nie ma miejsca na nauczanie pracy[5].

Przedmiotem uwagi winny być istniejące w zakładach wydziały pomocnicze. Ich zalety w tym względzie wyrażają się przede wszystkim w:

1) maksymalnej różnorodności wykonywanych robót;
2) minimalnej algorytmizacji działania poszczególnych robotników;
3) niewielkiego zdeterminowania czasu wykonywania ich pracy.

Maksymalna różnorodność wykonywanych robót stwarza możliwość:

a) przydzielania uczniom robót o różnym stopniu trudności wykonania, a więc uwzględnienia w pracy uczniów zasady stopniowania trudności,
b) przydzielania uczniom robót, w których występują te same operacje, w ilości dostatecznej dla ugruntowania danej umiejętności (np. wiercenie), co jest zgodne z dydaktyczną zasadą systematyczności,
c) dostosowania bieżących prac uczniów do programów nauczania przedmiotów zawodowych, zwłaszcza technologii, a więc realizacji zasady korelacji.

Wymienione zasady są podstawowymi w każdym procesie dydaktycznym. Dotyczy to także zasady korelacji, albowiem w epoce, gdy uprzedmiotowienie czynnika matematyczno-przyrodniczego w produkcji staje się nakazem dnia i podstawą funkcjonowania techniki, zasada korelacji również jest zasadą podstawową. Zasadniczego znaczenia zasady te nabierają jednak w procesie nauczania pracy produkcyjnej.

[4] W analizie celowo pomijamy zagadnienie bezpieczeństwa pracy uczniów oraz możliwość zniszczenia obsługiwanych przez nich środków produkcji; są to jednak czynniki, których w podejmowaniu konkretnych decyzji pominąć nie można.

[5] Twierdzenie to dotyczy nie tylko aktualnego u nas stopnia mechanizacji. Wnikliwsza analiza tendencji rozwojowych współczesnego przemysłu, wyrażająca się we wzroście stopnia automatyzacji stosowanych środków pracy (układy elektroniczne, pneumatyczne i hydrauliczne), potęguje stopień logicznej konieczności naszego twierdzenia.

Minimalna algorytmizacja działania umożliwia próby samodzielnego opracowywania procesów technologicznych określonych części i bieżącą ich weryfikację, podczas „zatwierdzającej" rozmowy z opiekunem, co nie może nie mieć wpływu na doskonalenie i integrację elementów uprzednio zdobytej wiedzy z zakresu teoretycznych podstaw działalności zawodowej.

Mały stopień zdeterminowania czasu pracy, wyrażający się m. in. w dniówkowo-premiowym, a nie akordowym systemie wynagradzania robotników, pozwala na uwzględnienie w procesie pracy uczniów niezbędnych powtórzeń ewentualnie dodatkowych ćwiczeń w opanowywaniu określonych operacji, a więc czynnika czasu w dydaktycznym, a nie technologicznym znaczeniu tego słowa, co ze względu na adaptację ucznia do nowych warunków ma duże znaczenie.

Scharakteryzowane dydaktyczne możliwości produkcyjnej praktyki uczniów szkół zawodowych w wydziałach pomocniczych, przede wszystkim w wydziale narzędziowym, wskazują na celowość kierowania ich na zajęcia praktyczne do tych właśnie wydziałów. Wszystkie wymienione możliwości nie istnieją nawet w warsztatach szkolnych większości szkół zawodowych!

Istnieje jeszcze jeden — organizacyjny — argument wskazujący na możliwość tego rozwiązania. W wydziałach pomocniczych większości zakładów, w przeciwieństwie do wydziałów produkcyjnych, występuje jednozmianowy system pracy. W godzinach popołudniowych zainstalowane w tych wydziałach maszyny i urządzenia nie są więc wykorzystywane produkcyjnie. Nie tylko względy dydaktyczne, ale i ekonomiczne, i to zarówno w skali makro (gospodarki narodowej), jak i mikro (określonego zakładu) przemawiają za poprawnością tego rozwiązania.

Są to jednak tylko potencjalne możliwości. Rzeczywista wartość rozwiązania, jak w wielu różnorodnych dziedzinach życia, zależeć będzie od określonych ludzi, którzy:

1) będą organizować zajęcia uczniów szkół zawodowych w zakładach pracy,
2) będą kierować bieżącą pracą uczniów na określonych stanowiskach roboczych.

W szczególności w tej formie współpracy szkoły zawodowej z zakładem produkcyjnym należałoby opracować prawne i finansowe podstawy pracy uczniów, zasady dydaktycznej opieki nad ich pracą, warunki (wyłącznej — dodatkowej) pracy opiekunów — nauczycieli, ich wynagradzania itp. Są to jednak zagadnienia szczegółowe, wykonawcze i jako takie przekraczają ramy niniejszego opracowania.

Zajęcia praktyczne uczniów szkół zawodowych organizować można również w wydzielonych w fabryce warsztatach szkoleniowych, nastawio-

nych przede wszystkim na prowadzenie działalności dydaktycznej. W warsztatach tych przebiega wszak proces przeszkalania i dokształcania robotników. Warsztaty szkoleniowe, występujące w strukturze zakładów produkcyjnych, są więc specjalnie zorganizowanymi placówkami realizacji procesu dydaktycznego.

Obecnie jednak w większości polskich zakładów produkcyjnych wydzielone warsztaty szkoleniowe n i e w y s t ę p u j ą. Pomijamy tu oczywiście zakłady prowadzące przyzakładowe szkoły zawodowe. Warsztaty szkoły przyzakładowej tylko częściowo odpowiadają charakterystyce wydziałów szkoleniowych; przeważnie swą działalnością dydaktyczną nie obejmują one robotników.

Należy podkreślić, że organizowanie w zakładach produkcyjnych wydzielonych placówek szkoleniowych jest osobliwością nowoczesnego przemysłu. Zjawisko to występuje zarówno w państwach Europy Zachodniej, np. we Francji, jak i w państwach pracujących w modelu socjalistycznym, przede wszystkim w NRD.

6. Zajęcia wytwórcze uczniów w zakładzie pracy a szczebel nauczania

Istotna jest odpowiedź na pytanie dotyczące o p t y m a l n e g o s z c z e b l a (poziomu) nauczania uczniów odbywających ciągłą, długotrwałą praktykę w zakładach produkcyjnych. Chodzi więc o stopień opanowania określonych operacji zawodowych przez kierowanych do pracy w zakładach uczniów. Pomocna w udzieleniu odpowiedzi na to pytanie będzie analiza p r o c e s u k s z t a ł t o w a n i a u m i e j ę t n o ś c i m a n u a l n y c h, w naszym przypadku określonych operacji technologicznych (np. piłowania).

Etapem poprzedzającym pierwsze samodzielne próby ucznia w wykonywaniu operacji jest najczęściej zdobycie określonych wiadomości, tj. poznanie zasad jej wykonywania, oraz obserwacja pracy nauczyciela demonstrującego daną operację. Pierwsze naśladowcze próby ucznia cechuje mała efektywność działania, tj. niski stopień sprawności jego pracy [6].

Przyczyny małej efektywności (niskiej sprawności) pracy ucznia w tym okresie dotyczą następujących elementów działania:

1) wielkości w y s i ł k u pracującego;
2) c z a s u wykonania pracy;
3) możliwości uzyskania zamierzonego w y n i k u.

[6] W fizyce i technice sprawność (np. silnika) określana jest stosunkiem ilości pracy (energii) użytecznej do pracy (energii) całkowitej (wydatkowanej w procesie pracy). Fizyczną pracę człowieka można również rozpatrywać w kategoriach mechanicznych, obliczając w podobny sposób jej sprawność. Sprawność pracy wykonywanej na ergometrze rowerowym dla osób wykonujących ją po raz pierwszy jest mniejsza niż 20%. U tych samych osób po 2—4-tygodniowym okresie trenowania wzrasta do 25%, a u ludzi bardzo wytrenowanych dochodzi do 33%. Patrz Jerzy Dutkiewicz: Zarys fizjologii pracy człowieka. Warszawa 1957, PZWL, s. 58.

Większy wysiłek ucznia w początkowej fazie zdobywania umiejętności wykonywania danej operacji roboczej wynika z:

a) niemożliwości włączenia do pracy optymalnej grupy mięśni przy angażowaniu mięśni „wyższego rzędu" (np. mięśni pasa barkowego zamiast mięśni ramienia przy piłowaniu) wtedy, gdy jest to technologicznie i fizjologicznie nieuzasadnione [7],

b) niemożliwości maksymalnej koncentracji siły mięśniowej w określonym momencie (np. w momencie uderzenia narzędzia w przedmiot przy operacjach wbijania, przecinania czy rąbania [8],

c) niedostatecznego przystosowania się organizmu pracującego do danej pracy (rytmiczność oddechu, praca serca, przemiana materii itd.) [9].

Na dłuższy czas wykonywania pracy w tym okresie składa się:

a) niemożliwość równoczesnego wykonywania ruchów o różnym znaczeniu technologicznym (np. w pracy tokarza doprowadzenie noża do obrabianego przedmiotu kolejno posuwem wzdłużnym i poprzecznym) [10],

b) występowanie w działaniu ruchów zbędnych, które oprócz straty wysiłku powodują również przedłużenie ogólnego czasu pracy [11].

Możliwość uzyskania zamierzonego wyniku pracy w początkowym stadium umiejętności jest niewielka. Wpływa na to obecność tak jakby dwóch celów:

a) zdobywania elementarnej umiejętności pracy,

b) wykonania określonego przedmiotu.

Jak wiadomo z praktyki dydaktycznej, uczeń postawiony w tej sytuacji koncentruje się więcej na zdobywaniu umiejętności (np. piłowania)

[7] Zwraca na to uwagę Tadeusz Tomaszewski m. in. w pracy: Aktywność człowieka, zamieszczonej w: Psychologia jako nauka o człowieku. Warszawa 1966, KiW, s. 232.

[8] „Koncentracja procesów nerwowych ... powstaje ściśle we właściwym momencie i trwa dokładnie tyle czasu, ile wymaga osiągnięcie użytecznego skutku" — S. A. Kosiłow: Fizjołogia truda i proizwodstwiennoje obuczenije. Moskwa 1962, Proftechizad, s. 112.

[9] Na znaczenie tego czynnika zwraca uwagę Gunther Lehmann w pracy: Praktyczna fizjologia pracy. Warszawa 1966, PZWL, s. 75 i nast.

[10] „Ważną zmianą... jest stopniowe zastępowanie struktury sukcesywnej przez strukturę równoczesną. Kolejne operacje, które początkowo nie są rozpoczynane, dopóki operacja poprzednia nie zostanie zakończona, zaczynają być przygotowywane wcześniej, już w trakcie wykonywania operacji poprzedzającej" — Tadeusz Tomaszewski, tamże, s. 230.

[11] Chodzi tu o ruchy zbędne nie tylko w technologicznym, ale również i w fizjologicznym znaczeniu. Jak wiadomo, niektóre ruchy technologiczne zbędne są fizjologicznie niezbędnymi (np. charakterystyczne uderzenia kowala młotkiem w puste kowadło lub „strzyżenie w powietrzu" w pracy fryzjera). Dążenie do eliminacji ruchów zbędnych z technologicznego, lecz niezbędnych z fizjologicznego punktu widzenia jest wyrazem neotayloryzmu w nauce o pracy. Tak ocenia to zjawisko Georges Friedmann w pracy: Maszyna i człowiek. Warszawa 1960, KiW (zwłaszcza w rozdziale „Tayloryzm i nauki o człowieku").

Niemniej jednak z dydaktycznego punktu widzenia udziału ruchów zbędnych w wykonywaniu czynności nie można ocenić negatywnie. W określonych sytuacjach, a zwłaszcza w określonych fazach ćwiczenia, pewne ruchy zbędne mają istotne znaczenie poznawcze. Na ten temat pisał Tadeusz Tomaszewski w pracy: Elementy psychologii przemysłowej. Warszawa 1962, TOPM, s. 48 oraz B. Łomow w pracy: Człowiek i technika. Warszawa 1966, KiW, s. 326.

i nie zwraca dostatecznej uwagi na wyniki pracy (częste przypadki przekraczania założonych wymiarów obrabianego przedmiotu) lub też na osiągnięciu zamierzonego wytworu pracy (wykonaniu przedmiotu lub jego części), bez zwracania większej uwagi na poprawność wykonania samej pracy (opanowywanie określonej operacji technologicznej).

W procesie nauczania pracy w systemie brygadowo-produkcyjno-usługowym celem dydaktycznym jest jednak rozwijanie i doskonalenie określonych umiejętności wytwórczych oraz zdobywanie sprawności zawodowej, natomiast wytwarzanie określonych przedmiotów jest podstawową metodą realizacji celów dydaktycznych, podobnie jak eksperymentowanie w systemie zespołowo-laboratoryjnym (gdzie wśród celów dydaktycznych występuje przede wszystkim poznanie określonych praw i reguł przyrodniczych) czy ćwiczenia ortograficzne w systemie klasowo-lekcyjnym (gdzie w tym wypadku celem dydaktycznym jest zdobycie umiejętności poprawnej ortograficznie pisowni).

Zbyt wczesne wprowadzenie do procesu nauczania pracy ćwiczeń materialnych, tj. połączonych z wytwarzaniem określonych przedmiotów użytkowych, przy niedostatecznej ilości lub eliminacji ćwiczeń formalnych, tj. nie prowadzących bezpośrednio do otrzymania określonego przedmiotu użytkowego, zwłaszcza już w pierwszych próbach wykonywania danej operacji, zmniejsza prawdopodobieństwo uzyskania od razu poprawnie wykonanych wytworów pracy [12]. W miarę upływu czasu nauczania, zwiększania ilości samodzielnych prób pracy, tj. ćwiczeń uczniowskich w wykonywaniu danej operacji, praca uczniów pod każdym z wymienionych względów staje się bardziej efektywną. Ruchy ich nabierają płynności i stają się coraz bardziej skoordynowane. Działanie uczniów nie wymaga już większego napięcia woli oraz większej koncentracji uwagi, niż jest to konieczne u wprawnego wytwórcy. Niekiedy w sposób bardzo widoczny zmienia się rodzaj samokontroli pracującego. Zmiana polega na pełniejszym angażowaniu w procesie kontroli dotychczas mało wykorzystywanych zmysłów, zwłaszcza słuchu (np. w ocenie procesu toczenia na podstawie dźwiękowej charakterystyki pracy tokarki) oraz — przede wszystkim — na zwiększeniu udziału kontroli kinestetycznej. Początkowo rolę decydującą odgrywają sygnały z telereceptorów, głównie wzrokowe, informujące o sytuacji zewnętrznej; w miarę zdobywania wprawy jednak rolę dominującą przyjmują sygnały kinestetyczne, informujące o przebiegu własnych czynności [13].

Z przedstawionej charakterystyki procesu kształtowania prostych umiejętności manualno-technicznych wynika, że nieuzasadnione jest kierowanie uczniów na praktyki do zakładów pracy w początkowym okresie

[12] Charakterystykę stanowisk zwolenników ćwiczeń formalnych i materialnych w nauczaniu pracy produkcyjnej zawiera praca L. W. Itielsona: Osnowy mietodiki profesjonalnogo obuczenija szkolnikow. Moskwa 1963.

[13] Tadeusz Tomaszewski: Struktura czynności ludzkich (w:) Wybrane zagadnienia prakseologiczne. Warszawa 1962, PAN.

kształcenia, kiedy jeszcze ich umiejętności zawodowe nie są dostatecznie ukształtowane. Miejscem odbywania zajęć praktycznych na tym etapie nauczania jest odpowiednio wyposażony warsztat szkolny. W nim więc uczniowie młodszych klas szkoły zawodowej zdobywać będą umiejętność wykonywania p o d s t a w o w y c h operacji technologicznych oraz stosunkowo p r o s t y c h przedmiotów użytkowych, w których wytwarzaniu, już w formie częściowo zintegrowanej, kompleksowej występują one (stąd nazwa podstawowego systemu nauczania pracy — system operacyjno-kompleksowy). Tu również, już w procesie materialnej produkcji warsztatu szkolnego, następuje ich doskonalenie i ugruntowywanie.

Proces zdobywania wprawy uczniów, tj. określonej sprawności ich działania, połączony z wytwarzaniem przedmiotów o dostatecznym stopniu trudności [14], przebiegać może i powinien na terenie zakładów produkcyjnych w określonych wcześniej wydziałach pomocniczych lub wydzielonych oddziałach szkoleniowych. Takie rozwiązanie zagadnienia długotrwałej praktyki uczniów ZSZ w zakładach produkcyjnych — jak można przypuszczać — wpłynie na zmniejszenie liczby absolwentów, którzy nieumiejętność pracy w warunkach przemysłowych uważać będą za podstawowy brak w swym wyniesionym ze szkoły przygotowaniu zawodowym.

МИРОСЛАВ НОВИЦКИ

ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ И ПРОЦЕСС ПРОИЗВОДСТВА

Статья содержит сравнение процесса обучения с процессом производства. Представление сходства и разницы между этими процессами является очень важным и существенным делом для надлежащего программирования и организации процесса образования. Если не замечать разниц, а следовательно не учитывать особенностей каждого из этих процессов можно привести, что неоднократно выступило в последней истории школьного дела разных европейских государств (и не толькоевропейских), к подчинению процесса производства процессу обучения или наоборот.

Составление особенностей двух указанных процессов ведёт к соответственной интерпретации процесса обучения творческому труду, как своеобразному соединению этих двух процессов. Эта проблема выступает одинаково в общеобразовательной школе, где обучение творческому труду является основным элементом процесса политехнического образования, так и в профессиональной школе, где составляет оно основу профессиональной подготовки учеников.

Этот вопрос приобретает особенное значения в условиях организации практи-

[14] Stopień trudności produkcji warsztatowej różnych szkół zawodowych jest różny. W szkołach metalowych, jak wynika z przeprowadzonych badań, wykonuje się, w jednym przypadku, precyzyjne tokarki i manipulatory (sztuczne ręce), a w drugim osprzęt do wagonów kolejowych (m. in. popielniczki) lub ręczne narzędzia rolnicze.

ческих занятий учеников профессиональных школ на территории производственных предприятий. Возникает тогда основной вопрос: может ли, а если так, в какой степени фабрика, как производственное учреждение может исполнять дидактические функции в области обучения творческому труду?

В этой ситуации возникает также ряд организационных и дидактических проблем. Вот некоторые из них: „как должна выглядеть организация работы учеников в производственном предприятии?", „На какой ступени обучения направление учеников на практические занятия в фабрику является дидактически обоснованным?".

Автор статьи делает попытку ответить на те и им подобные вопросы.

MIROSŁAW NOWICKI

THE PROCESS OF TEACHING AND THE PROCESS OF PRODUCING

The article contains a comparison of the process of teaching and the process of producing. The realization of the differences and similarities between the two processes is important in proper programming and organizing the educational process. Ignoring the differences and, consequently, ignoring the peculiarities of either of the two processes leads, as it often has happened in recent educational history of many European and non-European countries, to subordinating the process of producing to the process of teaching and vice versa.

Listing the peculiarities of the two processes leads to proper interpretation of the process of teaching the productive work as a kind of coupling of the two processes. The problem is is manifest in the secondary school of general instruction where teaching productive work is the fundamental element of polytechnical training as well as in vocational schools where productive work is the bases of vocational training of the pupils.

The problem is particularly significant when one deals with the vocational school pupils who go through tneir practices in plants and factories. The question, then, arises, whether and to what extent a factory, as a productive institution, can perform didactic functions in the area of productive work. A number of organizational and didactic problems also ariise in this situation. Some of them are: „What the organization of the pupils' work in factories and plants should be like?" „On what level of instruction are the factory practices didactically justified?" The article attempts to provide answers to these and similar questions.

Prof. Z. I. RAWKIN
doktor nauk pedagogicznych

ROZWÓJ TREŚCI I METOD NAUCZANIA W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ RSFSR (LATA 1917—1931) [1]

1. Pierwsze poczynania partii i państwa radzieckiego w zakresie ustalenia nowej treści nauczania i wychowania w szkole

Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa stała się potężnym źródłem gruntownej reformy szkoły i całego systemu oświaty ludowej w Rosji na podstawie prawdziwie demokratycznych zasad i najbardziej postępowych idei naszego wieku — idei marksizmu-leninizmu. Pierwsze lata tworzenia nowej szkoły, choć stosunkowo krótko trwały, miały olbrzymie znaczenie historyczne dla powstania i rozwoju pedagogiki radzieckiej jako p e d a g o g i k i s o c j a l i s t y c z n e j i prawdziwie rewolucyjnej.

29 października 1917 r., tj. w trzy dni po utworzeniu na II Zjeździe Rad pierwszego w świecie prawdziwie ludowego rządu — Rady Komisarzy Ludowych na czele z wielkim Leninem, ludowy Komisarz Oświaty A. W. Łunaczarski pisał w „Odezwie do ludności", że Partia Komunistyczna i Władza Radziecka będąca władzą prawdziwie demokratyczną wysuwają jako pierwszy cel — zdobycie w najkrótszym czasie przez całą ludność umiejętności czytania i pisania. Cel ten miał być osiągnięty poprzez zorganizowanie sieci szkół odpowiadających potrzebom powszechnego i obowiązkowego nauczania bezpłatnego. W „Odezwie" podkreślono, iż Władza Radziecka stawia sobie jako zadanie zorganizowanie jednolitej dla wszystkich obywateli i absolutnie świeckiej szkoły złożonej z kilku stopni. A. W. Łunaczarski zaznacza, że wszędzie, w całej Rosji, wśród robotników w miastach w szczególności, wzniosła się potężna fala ruchu kulturalno-oświatowego, że „mnożą się organizacje robotnicze i żołnierskie tego typu; pierwszym zadaniem rządu rewolucyjnego i ludowego w dziedzinie oświaty ludowej jest współpraca z tymi organizacjami, udzielanie im wszechstronnego poparcia oraz ułatwienie im pracy". [2]

W tym właśnie celu burzono gruntownie wszystkie stare formy i ramy systemu oświatowego. Rozpoczęto od kategorycznego oddzielenia szkoły od cerkwi, potem zlikwidowano urzędniczo-biurokratyczny aparat, który kierował sprawami oświaty ludowej, oraz usunięto zapory zagradzające dzieciom proletariackim dostęp do szkół, a skończono na uproszczeniu pisowni.

Władza robotniczo-chłopska, czyli leninowski rząd socjalistyczny,

[1] Artykuł napisany specjalnie dla „Ruchu Pedagogicznego". Miał się on ukazać w numerze jubileuszowym, poświęconym 50-leciu Rewolucji Październikowej (5/67). Z powodu spóźnionego nadejścia drukujemy go dopiero obecnie (Red.)

[2] Czasopismo „Narodnoje Proswieszczenije" 1918, nr 1—2, s. 4.

szybko i konsekwentnie wprowadził w życie to, czego nie był zdolny zrealizować w ciągu długich miesięcy Tymczasowy Rząd burżuazyjny.

Tylko w latach 1917—1918 W. I. Lenin podpisał około 30 dekretów i postanowień dotyczących oświaty ludowej i kultury, z których ważniejsze były następujące: „O powołaniu Państwowej Komisji Oświatowej", „O oddzieleniu cerkwi od państwa i szkoły od cerkwi", „O organizacji oświaty ludowej w Republice Rosyjskiej" (ustawa), „O mobilizacji umiejących czytać i pisać oraz o organizacji propagandy ustroju radzieckiego" i wiele innych.

Wszystkie te dekrety i postanowienia tworzyły podstawy prawne dla nowej pedagogiki socjalistycznej. Dekrety leninowskie stanowiły historyczne drogowskazy wyznaczające kierunki rozwoju oświaty ludowej i szkoły w ścisłym powiązaniu z rewolucyjną przebudową społeczeństwa na zasadach socjalizmu. Dlatego właśnie te dekrety pozwalają na odtworzenie w całej pełni tych warunków, w jakich odbywała się wytężona walka i twórczość, warunków, w jakich realizowano wysuniętą i uzasadnioną przez W. I. Lenina zasadę powiązania szkoły z polityką, z życiem i pracą narodu, który w ogniu walki tworzył nowy świat szczęścia i sprawiedliwości.

Rozwijająca się bezpośrednio po zwycięstwie październikowym, a przewidziana już w pierwszym programie partii walka o prawdziwie radziecki charakter szkoły była walką o powiązanie kształcenia z życiem, gdyż religia odgradzała nauczanie i wychowanie od realnej rzeczywistości, od żywego świata walki, pracy i działalności ludzkiej. Uwalniając kształcenie szkolne od wpływów przesądów religijnych, mistycyzmu oraz idealizmu dekret leninowski otwierał przed szkołą szerokie możliwości kształtowania u uczniów dialektyczno-materialistycznego poglądu na świat, tego poglądu, który umożliwiał jedynie prawdziwie naukowe poznanie życia i otaczającego świata.

Dekret ten usunął zarazem na zawsze z systemu wychowania moralnego dogmaty religijno-moralne i reguły nawołujące do pokory i uległości, do długotrwałej cierpliwości, tj. to wszystko, co kształtowało psychikę niewolnika i przeciwdziałało przygotowywaniu bojowych i aktywnych, odważnych i stanowczych budowniczych nowego życia.

Zacięta walka, jaka wywiązała się z chwilą ukazania się dekretu o laickim charakterze nauczania i wychowania, świadczyła o tym, iż w dziedzinie polityki szkolnej naruszał on życiowe interesy klas zwalczających nowy ustrój.

Partia i organy władzy radzieckiej, opierając się na świadomości rewolucyjnej mas pracujących, przezwyciężywszy skutecznie opór obrońców religii oraz reakcjonistów, wprowadziły w życie ten historyczny dekret leninowski, a tym samym stworzyły sprzyjające warunki do umocnienia więzi szkoły ze społeczno-politycznym życiem narodu, z osiągnięciami postępowej współczesnej myśli naukowej.

Wielka Rewolucja Październikowa skruszyła okowy nacjonalistyczno-kolonialnego ucisku i utorowała wszystkim zamieszkującym Rosję narodom drogę do postępu, do stworzenia swej narodowej w formie, a socjalistycznej w treści kultury.

„Deklaracja praw narodów Rosji", opublikowana przez Rząd Radziecki 16 listopada 1917 r., proklamowała równość i suwerenność wszystkich narodów Rosji i prawo ich do samookreślenia i do swobodnego rozwoju społecznego i kulturalnego.

Narody Rosji otrzymały prawo do otwierania szkół i innych zakładów wychowawczych z ojczystym językiem wykładowym, tworzenia w języku ojczystym podręczników, literatury naukowej, książek dla dzieci itp., przygotowywania swoich narodowych kadr nauczycielskich.

Ważnym przedsięwzięciem w zakresie likwidacji przeżytków feudalno-burżuazyjnych było proklamowanie równouprawnienia kobiet, również i pod względem kształcenia na wszystkich szczeblach, do wyższego włącznie.

W Rosji carskiej było 87% kobiet-analfabetek, zaś wśród wielu ciemiężonych narodowości odsetek ten sięgał 100%. Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa raz na zawsze położyła kres dotychczasowemu brakowi równouprawnienia kobiety w społeczeństwie.

Uchwała Ludowego Komisariatu Oświaty z dnia 31 maja 1918 r. „O wychowaniu koedukacyjnym" głosiła:

„We wszystkich zakładach naukowych wprowadzone zostaje wspólne nauczanie uczniów obu płci.

Z chwilą opublikowania niniejszego postanowienia wszystkie zakłady naukowe mają przyjmować na wolne miejsca uczniów obu płci na równych prawach".

Spełnienie zadań rewolucji burżuazyjno-demokratycznej, a mianowicie: skasowanie narodowościowych, stanowych, religijnych oraz innych ograniczeń w dziedzinie wychowania i kształcenia, oddzielenie cerkwi od państwa i szkoły od cerkwi, likwidacja dawnego — stanowo-biurokratycznego aparatu i skupienie spraw związanych z kierowaniem oświatą ludową w rękach Ludowego Komisariatu Oświaty stanowiło wstępny etap i początek gruntownej reformy całości wychowania i kształcenia dorastających pokoleń.

Do wybitnych dokumentów, które wieńczą całą pracę twórczą, dokonaną w pierwszym roku istnienia władzy radzieckiej w zakresie reformy szkolnej, należą, mimo zawartych w nich pewnych tendencji błędnych: „Deklaracja" („Podstawowe zasady jednolitej szkoły pracy") oraz „Ustawa o jednolitej szkole pracy w RSFSR". W przygotowywaniu tych dokumentów i układaniu ich treści brali czynny udział N. K. Krupska i A. W. Łunaczarski. „Ustawa" zamiast skasowanych różnego rodzaju resortowych i stanowych zakładów naukowych Rosji carskiej wprowadziła bezpłatną i koedukacyjną jednolitą szkołę pracy podzieloną na I i II

stopień. Jako podstawę nowej szkoły „Ustawa" i „Deklaracja" wysuwały ideę wszechstronnego rozwoju osobowości ucznia.

Opublikowanie 16 października 1918 r. „Podstawowych zasad jednolitej szkoły pracy" i „Ustawy o jednolitej szkole pracy", w których „w każdym punkcie, w każdym paragrafie — według słów Krupskiej — brzmi mocny apel największej w świecie rewolucji", miało olbrzymie znaczenie historyczne dla budowy nowego systemu powszechnej oświaty ludowej w naszym kraju.

„Sens i znaczenie tego dekretu — jak słusznie to podkreślała później N. K. Krupska w artykule napisanym z okazji dziesięcioletniej rocznicy opublikowania »Ustawy o jednolitej szkole pracy« — najdobitniej wykazują »Podstawowe zasady«, stanowiłyby one po prostu deklarację, zwyczajny, dobrze napisany, z talentem artykuł, gdyby nie towarzyszył im dany dekret, który wykazywał, iż „są to nie słowa, lecz czyny, że »Podstawowe zasady« — to wytyczne działania". [1]

Rozpatrując problem powiązania pracy z nauczaniem w świetle znanej tezy Marksa o tym, iż w warunkach państwa socjalistycznego praca dziecka zamieniła się w źródło zdrowego, pełnego i aktywnego, a nie kontemplacyjnego poznawania świata, A. W. Łunaczarski dawał w „Deklaracji" wyraz swemu przekonaniu, że „nowa szkoła nierozerwalnie zwiąże się z wytwórczością lokalną i zaprowadzi uczniów do fabryki, na koleje żelazne, do zakładów przemysłowych, wszędzie tam, dokąd warunki miejscowe pozwolą, zaprowadzi nie tylko na wycieczkę, nie tylko w celu obejrzenia, ale do pracy". [2]

Jeśli przedstawiciele anarchicznego, proletkultowskiego kierunku w pedagogice radzieckiej utożsamiając teorię z praktyką, szkołę z życiem nie doceniali znaczenia systematycznego przyswajania przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela wiedzy teoretycznej, to „Deklaracja" podkreślała, że samodzielne zajęcia dzieci „nie powinny stanowić przeszkody w przerabianiu zaplanowanego kursu nauki przy zastosowaniu najdoskonalszego pod względem dydaktycznym doboru obiektów".

„W miarę przechodzenia uczniów z klas niższych do wyższych coraz wybitniejsze miejsce — czytamy w tym dokumencie — zajmować będzie nauczanie systematyczne pod kierunkiem specjalistów w zakresie języka ojczystego, matematyki, geografii, historii, biologii i jej działów, fizyki i chemii, nowożytnych języków obcych". [3] Zaznaczono przy tym, że wszystkie te zajęcia muszą być „w toku przyswajania wiedzy przepojone metodami pracy, tj. powinny być oparte na ścisłym powiązaniu teorii z praktyką, nauczania z życiem". [4]

Wszystkie te twierdzenia, idee i zasady sformułowane przez A. W. Łu-

[1] N. K. Krupskaja: Piedagogiczeskije soczinienija, t. I., s. 333.
[2] A. W. Łunaczarski: O oświacie ludowej. Wybór pism. Przekład W. Woroszylskiego. Wyboru dokonał i wstępem opatrzył M. Szulkin. Iskry, Warszawa 1961, s. 204.
[3] A. W. Łunaczarskij: O narodnom obrazowanii. M. Izd. APN, 1958 r., s. 528.
[4] J. w.

naczarskiego w „Deklaracji" w imieniu najbardziej postępowych pedagogów-marksistów, ułatwiały w ówczesnych warunkach zrozumienie szeregu ważnych, związanych z opracowywaniem nowej treści kształcenia w szkole takich zagadnień, jak charakter i miejsce pracy wytwórczej jako jednego z decydujących ogniw w zbliżeniu nauczania i wychowania z życiem, rola wiadomości teoretycznych i metod ich przyswajania w nowej szkole pracy, przygotowującej swoich wychowanków do rewolucyjnego przekształcenia otaczającego świata itd.

W pierwszych dokumentach określających sposoby tworzenia nowej szkoły zawarte były oczywiście idee i tezy teoretyczne, które, jak wykazało późniejsze doświadczenie, miały charakter przemijający, stanowiły w owym czasie niezbędny szczebel przy przejściu od dawnej szkoły z jej dyscypliną koszarową do nowej szkoły. Te idee i twierdzenia po spełnieniu swej roli przy burzeniu przestarzałych, zdeaktualizowanych podstaw wychowania straciły swoje znaczenie i ustąpiły miejsca innym ideom i tezom odpowiadającym wzrostowi roli i znaczeniu szkoły radzieckiej: skasowanie egzaminów, wybieranie nauczycieli i temu podobne poczynania stanowiły niezbędne wówczas środki działania. Bez zniesienia egzaminów na pierwszym etapie tworzenia nowej szkoły, kiedy rozpoczynała się dopiero na dobre reedukacja mas nauczycielskich pod względem ideologicznym i pedagogicznym, kiedy dawne nawyki i przesądy mocno jeszcze trzymały w swej niewoli przeważającą większość nauczycieli, utrzymanie niektórych atrybutów szkoły przedrewolucyjnej mogłoby dopomóc reakcjonistom w faktycznym utrzymaniu uprzywilejowania klas posiadających w zakresie kształcenia dzieci, dając tym klasom do ręki narzędzie walki z napływem do szkoły średniej i wyższej dzieci mas pracujących.

Były również zawarte w tych pierwszych dokumentach poszczególne błędne twierdzenia powstałe pod wpływem tak zwanej „teorii wychowania swobodnego" (błędne rozumienie stosunku wzajemnego między pracą i podstawami naukowymi w nauczaniu, wyolbrzymieniu roli pracy w wychowaniu, niedocenianie roli zachęty i kary w wychowaniu dzieci, zakaz zadawania prac domowych i niektóre inne). Nie można jednak zapominać o tym, iż dokumenty rewolucyjne, które zadecydowały o gruntownych zmianach w rozwoju oświaty ludowej w naszym kraju, nie będą mogły być właściwie zrozumiane i ocenione, jeśli zamiast wyodrębnić w nich to, co było najważniejsze, najistotniejsze, skupimy uwagę na szczegółach, na poszczególnych detalach.

Przy rozpatrywaniu i ocenianiu tych dokumentów należy kierować się wskazaniami W. I. Lenina, że przy tworzeniu nowego, socjalistycznego ustroju państwowego i społecznego nie było rzeczą możliwą uniknięcie niektórych błędów i nadmiernego zapału, dokonując bowiem dzieła o wszechświatowym znaczeniu historycznym trzeba było kroczyć nie szeroką i utartą drogą, ale zupełnie nie zbadanymi, świeżo utorowanymi drogami, trzeba było orać ugory.

2. Główne kierunki i podstawowe wyniki reformy pracy programowo-metodycznej szkoły radzieckiej w pierwszych latach popaździernikowych (1918—1920). W. I. Lenin o socjalistycznym charakterze kształcenia szkolnego i wychowania

Już w pierwszych latach popaździernikowych (1917—1920) zarysowywały się główne kierunki reformy treści i metod kształcenia w szkole. Generalną linią tej reformy była walka o efektywność oraz życiowo praktyczną wartość wiedzy, zdolnej do przekształcenia otaczającego świata. Postępowi przedstawiciele nowej szkoły socjalistycznej prowadzili zarazem w jej imieniu, poczynając od pierwszych lat jej istnienia, walkę o powiązanie nauczania z życiem, walkę toczoną pod sztandarem obrony wysokiego poziomu wykształcenia ogólnego odpowiadającego osiągnięciom współczesnej nauki. W walce tej znalazł swoje odbicie jeden z zasadniczych kierunków rozwoju pedagogiki radzieckiej, którego czołowym przedstawicielom obce było niedocenianie znaczenia wysokiego poziomu wykształcenia ogólnego oraz opanowanej wiedzy naukowej.

Oto dlaczego pedagogika socjalistyczna wysuwa po wybuchu Rewolucji Październikowej ideał człowieka wysoko wykształconego pod względem intelektualnym, harmonijnie łączącego w sobie solidne naukowe przygotowanie ogólne z dobrym opanowaniem określonej specjalności.

W „Podstawowych zasadach jednolitej szkoły pracy" („Deklaracja") stwierdzono: „...dalekim bowiem od ideału człowieka wykształconego jest zarówno specjalista, któremu poza jego specjalnością obce jest wszystko, co ludzkie, jak i dyletant, który umie wszystko po trochu, a nic — gruntownie". [1]

Śród charakterystycznych dla tego okresu tendencji postępowych w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych wyróżniają się następujące: zerwanie z czystym intelektualizmem cechującym proces kształcenia w dawnej szkole, dążenie wybitniejszych teoretyków pedagogiki radzieckiej do dostosowania w sposób bardziej określony treści nauczania do poziomu osiągnięć współczesnej nauki, do ściślejszego uzgodnienia metod pracy szkolnej z metodami naukowymi i inne. Dążenie przedstawicieli nowej pedagogiki radzieckiej do uwydatnienia życiowo-praktycznej, aktywnie przekształcającej wartości wiedzy nabywanej w szkole do zrealizowania zasady „syntezy nauki i pracy" było niewątpliwie bardzo owocne, zgodne z duchem czasu oraz z poglądem marksistowskim na stosunek wzajemny nauki i rzeczywistości, nauki i życia. Ale już w pierwszych latach po Październiku obok poprawnego pod względem marksistowskim podejścia do rozwiązywania zagadnienia „syntezy" nauki i pracy w szkole zaczęło się ujawniać wulgarno-materialistyczne, pragmatyczne w istocie traktowanie tego problemu. Takie ujęcie zagadnienia prowadziło w praktyce nieuchronnie nie do ustalenia związku nauczania z życiem, lecz do całkowi-

[1] A. W. Łunaczarski: O oświacie ludowej. Op. cit., s. 199.

tego zastąpienia nauczania życiem, zgodnie ze znanym hasłem pragmatycznym pedagogiki anarchicznej: „Należy studiować życie, a nie przedmioty szkolne".

Wysuwane przez W. I. Lenina w szeregu jego przemówień, a także występujące w pracach wybitniejszych pedagogów i metodyków radzieckich podstawowe idee reformy całego systemu kształcenia ogólnego na podstawie zasady powiązania nauki z życiem znalazły pewne odbicie w planie nauczania z r. 1921. Plan ten podyktowany był nowymi zadaniami, jakie stanęły przed szkołą w dziedzinie działalności programowo-metodycznej w okresie przystąpienia całego kraju do pokojowej pracy nad odbudową gospodarki narodowej.

Reprezentowana przez wydział reformy szkolnej drobna burżuazyjna, anarchiczna tendencja do całkowitego wyrzeczenia się dawnego doświadczenia pedagogicznego, co znalazło swój wyraz w wydanych w latach 1918—1919 „Materiałach dotyczących kształcenia w szkole pracy", spotkała się przy końcu r. 1920 z poważną krytyką nawet w samym Ludowym Komisariacie Oświaty.

W nowych warunkach były nie do przyjęcia takie charakterystyczne dla „Materiałów" tendencje, jak niedocenianie teorii i logiki przedmiotu nauczania, uczynienie zajęć z pracy celu samego w sobie i podporządkowanie im całego procesu kształcenia, dążenie do potraktowania przedmiotów szkolnych jako środków pomocniczych do realizacji zajęć z pracy, przeciwstawienie metody wykorzystania wiedzy zadaniu, jakim jest przyswojenie systemu pojęć naukowych.

O ile w „Materiałach dotyczących kształcenia w szkole pracy" za główny sposób zapewnienia nauczaniu więzi z życiem uznano poznawanie głównych kompleksów zjawisk społecznych i przyrodniczych na drodze wykonywania przez uczniów wszelkiego rodzaju zajęć z zakresu pracy, przy czym teorii przeciwstawiono praktykę, zaś systemowi wiadomości — metodykę ich wykorzystania, to w programach z r. 1920 zajęto już inne, bardziej słuszne stanowisko.

Podkreślając wszędzie życiowy i aktywny charakter wiedzy nabywanej w szkole programy te brały pod uwagę pozytywne strony programów Komisariatu Oświaty Związku Komun Obwodu Północnego (r. 1918, miasto Pietrograd), które dążyły do utrzymania systemu wiedzy, nie uważały zaś za możliwe rozwiązanie problemu więzi nauczania z życiem kosztem podporządkowania naukowo-teoretycznych treści nauczania procesom pracy i zajęciom praktycznym, traktowanym jako cel sam w sobie.

W planie i programach nauczania z r. 1920, które wychodziły z założenia, iż jednym z najpilniejszych i ważnych ze względów życiowych zadań jest kształtowanie u dzieci dialektyczno-materialistycznego poglądu na świat, znalazła swoje odbicie jedność celów humanistycznego i matematyczno-przyrodniczego cyklu dyscyplin w rozwiązywaniu tego zadania. Specjalnie nauki o życiu przyrody i społeczeństwa zostały w pełni w tym

planie i w tych programach uwzględnione. Ten fakt, że w porównaniu ze szkołą przedrewolucyjną rozszerzono znacznie materiał nauczania z zakresu przedmiotów przyrodniczych, miał dość ważne znaczenie dla rozwiązania wielu zagadnień dotyczących wiązania nauczania z życiem, a zwłaszcza dla podniesienia poziomu przygotowania politechnicznego uczniów.

Przewaga w naszym planie nauczania przedmiotów, przygotowujących uczniów do naukowo-materialistycznego rozumienia występujących w toku rozwoju życia i przyrody prawidłowości, bardzo wyraźnie występuje przy porównaniu liczby godzin przeznaczonych na studiowanie odpowiednich dyscyplin w szkole radzieckiej w r. 1920/21 oraz w szkole burżuazyjnej. (Zob. tablicę nr 1 na stronie 41).

Warunki sprzyjające lepszemu przygotowaniu uczniów klas starszych pod względem ideowo-politycznym i światopoglądowym stworzono również i przez to, iż w skład przedmiotów społeczno-historycznych w planie nauczania z r. 1920 weszła w drugim półroczu ósmego roku nauczania historia socjalizmu, która kończyła się w klasie IX studiowaniem Konstytucji Radzieckiej, jednak nie wszystkie szkoły mogły w tych latach realizować w stopniu dostatecznym założenia dydaktyczno-wychowawcze tych przedmiotów.

Plan nauczania z r. 1921 nie potrafił rozwiązać jednego z ważnych zadań wiązania szkoły z życiem — tj. określić trafnie stosunek wzajemny ogólnego i specjalnego (zawodowego) kształcenia, co zarówno W. I. Lenin, jak i N. A. Krupska uważali za konieczne. Wziąwszy pod uwagę wypowiedzi leninowskie oraz głosy wielu pedagogów radzieckich ostrzegające przed zbyt wczesnym i wąsko pojętym uzawodowieniem, autorzy planów nie uwzględnili jednocześnie wytycznych Włodzimierza Iljicza, N. K. Krupskiej i A. W. Łunaczarskiego, które wskazywały na konieczność prawidłowego łączenia ogólnego i politechnicznego wykształcenia z przygotowaniem zawodowym w celu zaspokojenia najpilniejszych potrzeb gospodarki narodowej. W planie nauczania z r. 1921 nie przydzielono zupełnie godzin na nauczanie specjalnych przedmiotów.

Drugą zasadniczą wadą tego planu nauczania był brak w nim specjalnych godzin przeznaczonych na nauczanie pracy.

Pomimo wymienionych braków plany i programy nauczania z r. 1920 odegrały ważną rolę w historii szkoły radzieckiej.

Znaczenie ich polegało przede wszystkim na tym, że kładły one silny nacisk na rozszerzenie zakresu kształcenia ogólnego i podniesienie jego poziomu w dziedzinie decydujących cyklów przedmiotów nauczania, co było niewątpliwie rzeczą bardzo ważną dla udoskonalenia przygotowania absolwentów szkoły do życia, do pracy produkcyjnej.

Obszerny program wychowania komunistycznego młodzieży oraz zbliżenia szkoły radzieckiej do pracy i do walki narodu o zwycięstwo socjalizmu zawierało historyczne przemówienie W. I. Lenina, wygłoszone

Tablica I

Typ szkoły	Ogółem		W tej liczbie w zakresie poszczególnych przedmiotów				
	Ogólna liczba godzin nauki (tygodniowo)	w %	Religia (moralność)	Języki	Przedmioty społeczno-historyczne i geografia	Matematyka, fizyka, chemia, przyrodoznawstwo	Inne przedmioty
Francja. Męska szkoła średnia typu klasycznego. 1912 r. 10 lat nauki	224	100		Łącznie z językiem ojczystym 58,4	14,5	16,0	11,1
Francja. Szkoła realna. 1912 r. 10 lat nauki	226	100	„	45,5	12,8	27,1	14,6
Włochy. Gimnazjum. 1912 r. 6 lat nauki.	117	00	„	75,2	17,1	7,7	—
Anglia. Szkoła średnia. 1912 r. 6 lat nauki.	146	100	4,1	75,4	—	17,1	3,4
Rosja. Gimnazjum męskie. 1914 r. 8 lat nauki.	247	100	8,1	47,3	10,9	28,3	5,2
Rosja. Szkoła realna. 1906 r. 7 lat nauki (bez klas przygotow.).	203	100	6,9	37,9	10,4	35,4	9,4
Rosja. Szkoła handlowa. 1912 r. 7 lat nauki (przygotow.).	223	100	6,2	35,9	9,0	27,9	21,0
ZSRR. Szkoły I i II stopnia. 1920/21 r. 9 lat nauki.	221	100	—	22,8	14,7	44,9	17,6

w dniu 2 października 1920 r. na III Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży Rosji.

W. I. Lenin podkreślał mocno, iż najwyższym i najszlachetniejszym celem zdobywania wykształcenia współczesnego przez młodzież radziecką jest poświęcenie swej wiedzy wielkiej sprawie przebudowy społeczeństwa na podstawach komunistycznych. Tego powinna się ona uczyć już na ławie szkolnej łącząc swoją naukę z pracą robotników i chłopów, nie izolując się od burzliwego życia, nie ograniczając się wyłącznie do czytania książek i broszur komunistycznych.

Współczesne kształcenie odpowiadające potrzebom życiowym nowego społeczeństwa socjalistycznego jest jednocześnie wychowaniem komunistycznym. U podstaw organicznej jedności procesów kształcenia, nauczania i wychowania leży walka o umocnienie i pełną realizację zasad komunizmu. „Trzeba — mówił Lenin — aby cała praca nad wychowywaniem, kształceniem i nauczaniem młodzieży współczesnej była wpajaniem w nią moralności komunistycznej". [1]

Współczesne kształcenie komunistyczne młodzieży powinno przewyższać zarówno pod względem poziomu, jak i treści oraz metod to wszystko, co dawała przedtem dawna szkoła burżuazyjna.

W. I. Lenin dał odpowiedź na jedno z palących pytań, stawianych przez rozwijającą się pedagogikę socjalistyczną: jak nowa szkoła, która walczyła o to, aby mieć prawo nazywania się marksistowską, prawdziwą szkołą życia, powinna ustosunkować się do kulturalnej spuścizny przeszłości.

Leninowskie pojęcie tego zasadniczego problemu stanowiło jakby podsumowanie walki pedagogów-marksistów z proletkultowskim, anarchicznym kierunkiem zarysowującym się przy tworzeniu szkoły radzieckiej i dawało ostateczne wyjaśnienie sposobu rozwiązania zagadnienia roli dziedzictwa kulturalnego w systemie kształcenia komunistycznego, przygotowującego młodzież do udziału w tworzeniu nowego życia.

Lenin wyraźnie wskazywał na to, że zadania tego nie można rozwiązać bez d o k ł a d n e j znajomości kultury, jaką stworzyła ludzkość w toku swego rozwoju, bez twórczego przetworzenia tej kultury. Podkreślał, że nie można stać się komunistą, aktywnym twórcą i budowniczym życia teraźniejszego i przyszłego „n i e p r z y s w o i w s z y s o b i e t e g o, c o n a g r o m a d z i ł a w i e d z a l u d z k a".[2]

Jako przykład tego, jak z sumy wiedzy ludzkiej powstał komunizm, wymienił Lenin marksizm. Przemówienie W. I. Lenina nie tylko zawierało głębokie i wszechstronne podsumowanie pierwszych kroków poczynionych w kierunku socjalistycznej reformy nauczania i wychowania, ale i określało z genialną przenikliwością najgłówniejsze sposoby rozwiązania tego problemu, walka o realizację których stanowiła treść podstawową następnych okresów tworzenia szkoły radzieckiej (marksistowsko-leninowskie

[1] W. I. Lenin: O młodzieży. „Iskry", Warszawa 1955, s. 308.
[2] J. w., s. 302.

podejście do zagadnienia wykorzystania kulturalnego dorobku przeszłości; aktywne i świadome opanowanie całego bogactwa wiedzy naukowej nagromadzonej przez ludzkość, opanowanie tej wiedzy w celu jej wykorzystania przy budowie komunizmu; przezwyciężenie oderwania w nauczaniu książki od życia, teorii od praktyki; zapewnienie jedności procesów wychowania, kształcenia i nauczania poprzez wychowanie młodzieży w duchu moralności komunistycznej; politechniczny kierunek kształcenia ogólnego i praktyczne przygotowanie młodzieży do życia odpowiednio do zadań stojących przed odbudową gospodarki narodowej kraju na współczesnych podstawach naukowych; nadanie wychowaniu moralnemu młodzieży charakteru aktywnego, prawdziwie komunistycznego drogą włączenia chłopców i dziewcząt do organizowania pracy socjalistycznej robotników i chłopów.)

3. Treść kształcenia, organizacja i metody nauczania w szkole RSFSR (1921—1931)

Problemy treści kształcenia, organizacji i metod nauczania stają się w latach dwudziestych jednym z najbardziej palących i złożonych problemów pedagogiki radzieckiej. Tłumaczy się to tym, iż w wymienionych latach odbywa się gruntowna reforma treści kształcenia w szkole, odpowiednio do zadań stojących przed nową epoką rewolucyjną i przed budowaniem życia na podstawach socjalistycznych. W związku z tym po nowemu formułowano główne zasady budowy programów szkolnych. Odbywało się trudne przejście od przedmiotowych do kompleksowych programów. Poddawano rewizji nomenklaturę przedmiotów szkolnych, ich rozmieszczenie w planie szkolnym, korelacje między nimi.

Już w pierwszym okresie walki pedagogów radzieckich o nowe ideowo-polityczne i metodologiczne podstawy programów szkolnych (lata 1921—1923 aż do chwili wprowadzenia programów GUS-u [1]) reforma tych programów, która była najbardziej radykalna, a zarazem pełna sprzeczności w dziedzinie dyscyplin społeczno-humanistycznych, objęła wszystkie przedmioty nauczania. Jednak wydane w r 1921 programy dla siedmioletnich szkół dawały nauczycielowi zbyt mało materiału do powiązania nauczania ze współczesnością rewolucyjną, z praktyką rozwijającej się w tych latach w kraju radzieckim walki o socjalizm.

Ważnym etapem walki o rewolucyjne, ideowo-polityczne i marksistowskie podstawy treści kształcenia w szkole było wprowadzenie programów GUS-u (lata 1923—1930). Oceniając znaczenie tych opublikowanych już przy końcu r. 1922 programów N. K. Krupska, po upływie dziesięciu lat od ich wydania pisała, że „zapoczątkowały one walkę o zwycięstwo marksizmu w szkole, o gruntowną

[1] GUS — Gosudarstwiennyj Uczonyj Sowiet przy Ludowym Komisariacie Oświaty. (GUS — Państwowa Rada Naukowa — od tłumacza).

zmianę treści programów, czego tak stanowczo domagał się Włodzimierz Iljicz". Podkreślenie moje — Z. R.). Był to ten okres, kiedy specjalnie intensywnie zaczęto opracowywać ideowo-polityczne i metodologiczne podstawy wiązania procesu dydaktyczno-wychowawczego z życiem, z rewolucyjną współczesnością. Przenikająca całą treść nowych programów GUS-u idea rewolucyjnego przeobrażenia świata przy pomocy wiedzy nadawała całemu nauczaniu charakter aktywny, nastawiała nauczyciela na kształtowanie u dzieci czynnego stosunku do życia, na wciąganie ich do współuczestniczenia, w miarę swoich sił, w przekształcaniu życia zgodnie z zasadami socjalistycznymi.

Programy GUS-u główny akcent kładły na poznawanie pracy ludzi. W ścisłym związku z tą pracą rozpatrywano siły i stosunki wytwórcze, ustrój społeczny i walki klas w różnych epokach. Traktując pracę jako oddziaływanie człowieka na przyrodę, jako podporządkowanie sił przyrody celom społecznym programy pod tym kątem widzenia ujmowały również poznawanie zjawisk przyrody.

Cały materiał nauczania miał być ujęty syntetycznie i ugrupowany w trzech kolumnach („Przyroda", „Praca", „Społeczeństwo") w taki sposób, aby jego główną podstawą była praca, różnorodne formy pracy ludzkiej w różnych epokach historycznych, w różnych okresach rozwoju społecznego.

Przyznanie wielkiej wartości przyrodoznawstwu w nauczaniu szkolnym, w kształtowaniu komunistycznego poglądu na świat określało miejsce i znaczenie w nowych programach pierwszej (lewej) kolumny, zatytułowanej: „Przyroda".

Treść materiału zawartego w tej kolumnie w programie GUS-u dawała duże możliwości prowadzenia obserwacji przyrody, poznawania jej w całym bogactwie i różnorodności. Była to ważna droga wiodąca do zrealizowania zadania, jakim było poznanie materialności świata w celu kształtowania u uczniów podstaw dialektyczno-materialistycznego poglądu na świat.

W zakresie przyrodoznawstwa programy GUS-u stawiały sobie za główny cel doprowadzenie uczniów do zrozumienia procesu ewolucji. Lecz ujawniając w dostępnej dla dzieci formie siły napędowe ewolucji, programy dążyły do podkreślenia roli człowieka i jego rozumu, roli praktyki rewolucyjnej przeobrażającej otaczający świat.

Nowy program zmierzał do powiązania nauki pracy z poznawaniem praw i sił przyrody.

Pod tym kątem widzenia trzeba było studiować fizykę, chemię, geografię i w głównych zarysach osiągnięcia myśli ludzkiej w dziedzinie wszystkich nauk o przyrodzie i technice. W ten sposób zostało określone miejsce i znaczenie środkowej kolumny w programie GUS-u noszącej nazwę: „Praca".

Nowe programy powinny były „...ułatwić zrozumienie kierunku rozwoju społecznego, rozumienie tego, co się dzieje wokoło nas..." [1]

Stosunki społeczne powstające na bazie stosunków wytwórczych ze społecznych form pracy; zmiany w stosunkach społecznych zachodzące w procesie rozwoju sił wytwórczych; ustrój społeczny i walka klas w różnych epokach; ustrój kapitalistyczny i nieuchronna jego likwidacja na drodze rewolucyjnego wysiłku proletariatu oraz klas uciskanych; społeczeństwo radzieckie jako wyższa i zasadniczo nowa forma społecznej organizacji ludzi, zbudowana na podstawie prawdziwie ludowej władzy — to wszystko stanowiło treść trzeciej kolumny zatytułowanej: „Społeczeństwo".

Nowe programy stawiały sobie za cel usunięcie jednego z najistotniejszych braków dawnej szkoły, jakim było całkowite oderwanie od życia przedmiotów nauczania w szkole, a także ich wzajemne odizolowanie. Programy te kierowały uwagę i energię nauczycieli na powiązanie pracy szkoły z zadaniami budownictwa socjalistycznego, z polityką Partii Komunistycznej. Na tym polegał charakter postępowy programów GUS-u, tym się one zasadniczo różniły od programów dawnej szkoły i od poprzednich programów szkoły radzieckiej.

Kładąc główny akcent w procesie nauczania na poznawanie pracy ludzi, roli pracy i człowieka pracującego w przeobrażeniu przyrody i społeczeństwa programy GUS-u dawały nauczycielom do rąk niezbędny dla nich kompas ideologiczny i metodologiczny kierujący doborem istotnie ważnego pod względem życiowym materiału nauczania i ściśle związanych z tym materiałem form społecznie użytecznej pracy uczniów, form odpowiadających wymaganiom współczesności radzieckiej. Cała treść programów apelowała do nauczyciela, aby traktował uczniów jako „część wielkiej armii pracy, budującej nowe życie" (N. K. Krupska). To wszystko wskazywało na prawdziwie nowatorskie i śmiałe podejście autorów programów oraz przodujących nauczycieli do układania treści kształcenia w oparciu o zasady pedagogiki socjalistycznej, do rozwiązania problemu więzi szkoły z życiem w duchu nowych pod względem ideologicznym i metodologicznym wymagań. W praktyce programy GUS-u wnosiły ducha marksizmu-leninizmu do dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły przy rozwiązywaniu wielu zagadnień dydaktycznych, całej działalności nauczycieli nadawały po umocnieniu powiązania kształcenia i wychowania z życiem bardziej wyraźny kierunek ideowy, komunistyczny. Nie było rzeczą przypadku to, że właśnie w tych latach specjalnie zaostrzyła się w środowisku nauczycielskim i wśród pedagogów-teoretyków walka ideologiczna. Zwolennicy dawnej szkoły, a wraz z nimi i ci, którzy nie potrafili jeszcze docenić znaczenia nowych programów, występowali pod sztandarem krytyki kompleksowości, uznanej za podstawę układu strukturalnego nowych programów, przeciwko ich rewolucyjnej pod względem ideowo-politycznym treści,

[1] N. K. Krupskaja: O wospitanii i obuczenii. Uczpiedgiz, 1946, s. 103.

przeciwko wyraźnie w nich zaznaczonej tendencji do umocnienia więzi szkoły z polityką partii, z aktualnymi problemami rewolucyjnej współczesności.

W ten sposób w praktyce praca szkoły i nauczycieli nad powiązaniem nauczania z życiem wzbogacała się w porównaniu z poprzednim etapem pod względem ideowym i metodycznym, stała się bardziej celową i wartościową pod względem społecznym, zaczęła ją cechować większa konsekwencja i przenikliwość komunistyczna. Stworzone zostały ważne przesłanki dla rozwiązania jednego z głównych zadań z zakresu umocnienia więzi szkoły z praktyką budownictwa socjalistycznego, czyli kształtowania u uczniów podstaw marksistowsko-leeninowskiego poglądu na świat. Na drodze jednak do postępowego rozwoju szkoły w tym kierunku trzeba było jeszcze przezwyciężyć wiele trudności. Wychodząc ze słusznego założenia, że szkoła powinna być powiązana z życiem, walcząc o nasycenie nauczania szkolnego materiałem ważnym ze względów życiowych, twórcy programów GUS-u doszli jednak do fałszywego wniosku o konieczności odrzucenia zasady przedmiotowego ujmowania materiału, która, ich zdaniem, przeczyła zasadzie życiowości.

Odrzucając samodzielne przedmioty nauczania jako osobne gałęzie syntetycznej wiedzy ludzkiej — programy GUS naruszały systematyczność i logiczność nauczania szkolnego i nie mogły oczywiście przyczynić się do efektywnego rozwiązania zadania, jakim było ukształtowanie marksistowskiego poglądu uczniów na świat.

Tematy kompleksowe, według których ułożono materiał programowy, prowadziły faktycznie do likwidacji samodzielności i jakościowej swoistości podstawowych dyscyplin nauczania i w ten sposób podstawy nauk nie mogły być w szkole studiowane systematycznie.

„System wiedzy, a nie system przedmiotów" — taka była jedna z podstawowych zasad, stanowiących punkt wyjścia w programach GUS-u.

Autorzy programów nie dostrzegli tego, że leżąca u podstaw strukturalnej budowy programów kompleksowość sprzeczna była w samej swej istocie metodologicznej z wymaganiami marksizmu. „Metoda kompleksowa" rozpatrywała wiedzę naukową a h i s t o r y c z n i e, poza prawami rozwoju każdej poszczególnej nauki, wówczas gdy marksizm patrzy na wszystko z historycznego punktu widzenia.

Twórcy programów GUS-u w sposób uproszczony pojmowali znane twierdzenie dialektyki, że wszystkie zjawiska należy brać i rozpatrywać w ich związkach i rozwoju. To doprowadziło do zastąpienia naturalnych związków sztucznymi.

Za rzecz najważniejszą uważali oni w nauczaniu dzieci metodę nabywania wiedzy, nie przywiązując znaczenia do trwałego i sytematycznego przyswojenia podstaw nauk.

Ułatwiając szeroką orientację w otaczającym życiu, we współczesności, rozszerzając horyzonty dziecka, programy kompleksowe dawały w porów-

naniu z dawną szkołą bardzo wiele, ale bez ujęcia tego w jakiś system, bez utrwalenia przez uczniów otrzymywanej wiedzy. W praktyce szkolnej wytworzyła się w tych latach swoista „szachownica" pedagogiczna, która znalazła swój wyraz w tym, iż obok przodujących, doświadczonych nauczycieli skutecznie usuwających sprzeczności tkwiące w programach kompleksowych było wiele kolektywów pedagogicznych, pracowników szkoły masowej, którzy nie mogli podołać temu zadaniu, co prowadziło do poważnych komplikacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym (oderwanie kompleksów od nawyków, rozpowszechnienie się „siedzących kompleksów", niewłaściwe rozumienie związków międzyprzedmiotowych i inne). Tymczasem życie społeczeństwa radzieckiego i walka narodu pod kierunkiem partii o zwycięstwo socjalizmu wymagały znacznego podniesienia poziomu i jakości ogólnokształcącego przygotowania uczniów. Bez tego nie można było rozwiązać zadania polegającego na przygotowaniu kadr socjalistycznych dla wszystkich gałęzi gospodarki narodowej i kultury.

Rozwijająca się już w latach 1925—1926 krytyka programów GUS-u przez społeczeństwo radzieckie i przodujące nauczycielstwo stanowiła prawidłowe odzwierciedlenie wzrostu zapotrzebowania budownictwa socjalistycznego na wykształconych ludzi, na podniesienie poziomu wykształcenia ogólnego, jakie młodzież otrzymywała w szkole.

Już XII Zjazd WKP(b) (kwiecień 1923 r.) w swej rezolucji „O przemyśle" podkreślał, że „cały entuzjazm, który młodzież robotnicza poświęcała dawniej walce rewolucyjno-politycznej, powinien w warunkach państwa robotniczego być skierowany na opanowanie nauki i techniki. Trzeba, by kształcący się, który lekceważy naukę, był traktowany jak dezerter lub łamistrajk w walce przeciwko burżuazji".[1]

Cechą charakterystyczną nowego okresu prac programowych było coraz bardziej organiczne łączenie walki o marksistowskie podstawy metodologiczne treści kształcenia szkolnego z doskonaleniem dydaktycznym i metodycznym zasad jego budowy. Kompleksowość w tej formie, w jakiej znalazła ona swoje zastosowanie w pierwszych wydaniach programów GUS-u, poważnie utrudniała realizację ich cennej pod względem ideowo-politycznym treści oraz marksistowskich wytycznych ideowych. Ponadto szkoła pracująca na podstawie tych programów nie mogła w dostatecznym stopniu realizować nowej pilnej potrzeby, jaką było zapewnienie uczniom dostatecznego poziomu przygotowania.

Programy z r. 1927 — pierwsze faktycznie programy państwowe, obowiązkowe dla wszystkich szkół RSFSR odzwierciedlały potrzeby nowego etapu budownictwa socjalistycznego w kraju w zakresie podniesienia poziomu oraz jakości ogólnego i politechnicznego przygotowania uczniów. Pomimo to, że nie została w nich w pełni przezwyciężona i odrzucona zasada kompleksowości, stanowiły one poważne osiągnięcie, wieńczące pra-

[1] Uchwały i rezolucje KPZR. Wybór dokumentów dla studiujących historię KPZR, Książka i Wiedza, Warszawa 1954, s. 200—201.

cę twórczą radzieckiej szkoły i pedagogiki w dziedzinie programowo-metodycznej w okresie pierwszych dziesięciu lat po Wielkiej Październikowej Rewolucji Socjalistycznej. Przezwyciężywszy najbardziej ujemne cechy dawnych programów znajdujące swój wyraz w pełnym „roztopieniu" przedmiotów nauczania w „żywych kompleksach", nowe programy zapewniały dalsze podniesienie poziomu i jakości wiedzy.

Powstaje w tym okresie nowy istotny aspekt problemu powiązania szkoły z życiem — doskonalenie dydaktyczno-metodycznej strony działalności nauczycieli, skierowanej na zapewnienie uczniom bardziej trwałych, systematycznych i ważnych ze względów życiowych wiadomości. W programach wydanych przez Ludowy Komisariat Oświaty w latach 1927—1928 i w codziennej praktyce nauczycielskiej opartej na tych programach ten nowy aspekt problemu znalazł swoje dostatecznie wyraźne odbicie. W tych latach w doświadczeniu najlepszych nauczycieli przezwyciężenie tzw. „fetyszyzmu programowego" (ma się tu na myśli fetyszyzację kompleksowości), a zarazem wydumanych i sztucznych związków kompleksowych, dążenie do przestrzegania większej systematyczności i do pogłębienia studiowanego materiału nauczania łączy się z uporczywą walką o życiowy charakter tego nauczania, o ściślejsze powiązanie go z aktualnymi zadaniami walki o socjalizm, ze społecznie użyteczną pracą uczniów. Rozwiązywanie tych problemów zmierza teraz bardziej niż w poprzednich etapach po linii wydobywania wychowawczych możliwości kształcenia w zakresie podstawowych przedmiotów nauczania.

Lata następne (1929—1931), choć cechowały je poważne błędy natury dydaktycznej i metodycznej w budowie programów szkolnych, upłynęły w dziedzinie prac programowych pod znakiem stałego wzrostu wymagań stawianych ich treści ideowo-politycznej.

W latach 1930—1931 w programach dla FZU [1] i SzKM [2] uczyniono próbę połączenia kompleksowości z metodą projektów. Jednakże programy kompleksowo-projektowane dążące do zapewnienia ścisłego powiązania nauczania ze społecznie użyteczną pracą dzieci jeszcze bardziej utrudniły nauczycielom pracę nad wyposażeniem uczniów w systematyczną wiedzę i nad wychowaniem ich w duchu materializmu naukowego. Ze względu na tego rodzaju poważne braki programy te spotkały się z ostrą krytyką ze strony N. K. Krupskiej.

Historyczne doświadczenie z lat dwudziestych w zakresie opracowania i realizacji w praktyce programów dla szkół ogólnokształcących, pomimo tych wszystkich trudności i sprzeczności, które powstały w toku wprowadzania programów w życie, a związane były z niezadowalającym pod

[1] FZU — szkoły Fabriczno-Zawodskogo Uczeniczestwa, czyli zawodowe szkoły terminatorskie tworzone w r. 1920 przy fabrykach i zakładach przemysłowych w celu przygotowania robotników wykwalifikowanych w zakresie różnych specjalności. — Od tłumacza.

[2] SzKM — Szkoły Kriest'janskoj Mołodioży, czyli szkoły młodzieży wiejskiej, kształcące kwalifikowanych robotników. — Od tłumacza.

względem ideowym i metodycznym przygotowaniem nauczycieli i z kompleksową strukturą programów, stanowią obecnie przedmiot dużego zainteresowania współczesnych pedagogów radzieckich i pedagogów z krajów socjalistycznych. Teoretycy i praktycy szkoły radzieckiej lat dwudziestych niemało uczynili w tym kierunku, aby wzmocnić ideowe, komunistyczne nastawienie programów szkolnych i określić w duchu marksistowskim światopoglądowe cele każdego przedmiotu nauczania oraz całego procesu nauczania w ogóle.

W okresie lat 1923—1931, kiedy istniała konieczność zburzenia podstaw reakcyjnych dawnej szkoły i wprowadzenia do szkoły nowej ideowo-rewolucyjnej treści, kiedy szkoła przyswajała nowe metody pracy likwidujące formalizm i scholastycyzm pedagogiki przedrewolucyjnej programy GUS-u przyczyniały się do realizacji tych zadań, a więc odegrały postępową rolę. Trzeba jednak podkreślić, że tak się stało d z i ę k i zawartej w nich nowej rewolucyjnej treści, a w b r e w kompleksowości, którą przyjęto za podstawę struktury i układu materiału w programach GUS-u.

Kształtowanie doświadczenia metodycznego przodujących nauczycieli odbywało się w tych latach w atmosferze wielkiego i twórczego ożywienia oraz entuzjazmu wywołanego tymi nadzwyczajnymi perspektywami nowej socjalistycznej drogi rozwojowej szkoły, jaką otwierała Rewolucja Październikowa. Szeroki i silny prąd twórczości metodycznej ogarniający całą Rosję Radziecką od ośrodków stołecznych poczynając, a kończąc na najbardziej zapadłych kątach w kraju, których było wówczas jeszcze bardzo wiele, rozwijał się w warunkach zapewniających całkowite poparcie nowatorskim poszukiwaniom nauczycieli, co pobudzało ich do inicjatywy i do samodzielnego myślenia.

Pomimo rozmaitych różnic w sposobach ujmowania problemów metodycznych wszyscy pedagogowie radzieccy mieli zbieżny pogląd na to, że metody nauczania powinny być podporządkowane ogólnym celom nowej szkoły socjalistycznej. W prawidłowym stosunku wzajemnym metod nauczania i celów oraz zadań komunistycznego wychowania i kształcenia widzieli przedstawiciele nowej pedagogiki żywotność i siłę całej pracy metodycznej nauczycielstwa.

Nowa dydaktyka, która w omawianym okresie zaczęła już się wyraźnie kształtować, za charakterystyczną cechę całego procesu nauczania w radzieckiej szkole pracy uważała to, że w szkole tej wiadomości i nawyki nabywane są nie tylko w procesie p o z n a w a n i a, ale i w procesie p r z e k s z t a ł c a n i a p r z e z u c z n i ó w o t a c z a j ą c e g o i c h ś r o d o w i s k a. Stąd dążenie radzieckich nauczycieli do uczynienia ucznia aktywnym, energicznym i samodzielnym w opanowywaniu wiedzy. Dążenie to uwarunkowane było również ogólnym celem szkoły radzieckiej, jakim jest przygotowanie aktywnego bojownika, budowniczego nowego społeczeństwa socjalistycznego.

Nie tylko poznawanie życia przez uczniów, ale i przekształcanie go w miarę swoich sił — taki był cel procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole socjalistycznej, odpowiadać mu mógł tylko prawdziwie aktywny charakter metod nauczania w szkole pracy.

W teorii jednak i w praktyce stosowanie „metod aktywnych" (metoda badawcza, pracy aktywnej, laboratoryjna, metoda wycieczek, ilustracji, heurystyczna), które wniosły do procesu pedagogicznego wiele świeżych, interesujących elementów zbliżających szkołę do życia, wystąpiły dwie błędne tendencje. Ich rozwój stwarzał niemałe trudności przy próbach ściślejszego powiązania nauczania z życiem.

Pierwsza z tych tendencji znalazła swój wyraz w niesłusznym podporządkowywaniu przez niektórych pedagogów treści nauczania „metodom aktywnym". Z punktu widzenia tych pedagogów pierwszym zadaniem nowej, powiązanej z życiem szkoły powinno być: „przyswojenie przez uczniów metod poznawania świata, a nie nabywanie wiedzy traktowane jako cel sam w sobie" (A. P. Plinkiewicz). Miało tu miejsce sztuczne przeciwstawienie wzajemne dwóch organicznie ze sobą związanych zadań nauczania. W praktyce tendencja ta doprowadzała nierzadko do niedoceniania procesu wyposażania uczniów w systematyczną i trwałą wiedzę z zakresu podstaw nauk.

Druga tendencja, która zaczęła wyraźnie się zarysowywać w połowie lat dwudziestych, związana była z rozpowszechnianiem się idei „uniwersalizmu metodycznego", absolutyzacji jakiejś jednej metody jako najbardziej słusznego i skutecznego środka służącego do rozwiązania zadania, jakim jest wiązanie szkoły z życiem. Znaczenia uniwersalnego nabierała szczególnie „metoda badawcza", czyli „metoda poszukująca".

W teorii i praktyce pracy szkolnej w tym okresie „metoda poszukująca", i „metoda gotowej wiedzy" występowały jako dwa biegunowo różne przeciwieństwa. Stanowiły one dwie diametralnie różne koncepcje metodyczne. „Metoda gotowej wiedzy" była dla przedstawicieli nowej pedagogiki uosobieniem oderwania szkoły od życia, ignorowania i lekceważenia w procesie nauczania twórczej aktywności i samodzielności uczniów; druga metoda, badawcza, powołana była do przełamania wstecznych tradycji szkoły musztry i kucia. Jednak i wśród samych zwolenników „metody poszukującej" nie było jednolitego poglądu na zagadnienie jej istoty i charakteru. W walce dyskusyjnej zarysowały się dwa punkty widzenia: przedstawicieli kierunku „akademickiego" w poglądach na stosowanie metody badawczej (B. E. Rajkow, W. F. Hatali) i obrońców życiowo-praktycznego, roboczego jej traktowania (B. W. Wsieswiatskij).

Najbardziej wszechstronną i głęboką ocenę metody badawczej, jej stosunku do innych metod wiązania nauczania z życiem dała N. K. Krupska. Jej krytyka skierowana była zarówno przeciwko tendencjom do uniwersalizmu metodycznego, jak i przeciwko odrywaniu problemu metod nau-

czania od niezmiernie aktualnych zadań treści pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

W rozwijanej przez pedagogów radzieckich w latach dwudziestych teorii i praktyce metodycznej nowy kierunek stanowił pogląd na metody nauczania, jako na bodźce kształtujące w procesie opanowywania przez uczniów wiedzy ich twórczą inicjatywę i samodzielność.

Zachęcanie do uczenia się wykluczało naganę słowną, groźby i presję ze strony pedagoga i zakładało, że występuje on głównie w roli tego, który pobudza oraz inspiruje inicjatywę i samodzielność dzieci przy opanowywaniu cennej pod względem życiowym wiedzy. Nie było więc rzeczą przypadku to, że właśnie wśród zwolenników tego kierunku metoda badawcza, czyli „poszukująca", zyskała wielką popularność.

W idei metod-bodźców znalazło swoje odbicie rewolucyjne przekształcanie całego stylu i charakteru pracy pedagogicznej w szkole radzieckiej, które dokonywało się pod wpływem Wielkiego Października i rozwoju we wszystkich dziedzinach naszego życia norm leninowskich, w tym okresie, kiedy nie wystąpiły jeszcze tendencje do kultu stalinowskiego. Teoretycy pedagogiki radzieckiej słusznie uważali w tych latach, że wiązanie szkoły z życiem i realizowanie nauczania wychowującego wymagają stosowania na szeroką skalę metod opartych na budzeniu zainteresowania. Analizie roli tego bodźca jak i bodźca do samodzielności poświęcono wówczas wiele uwagi.

Pozytywną stroną tego rodzaju ujęcia powyższych zagadnień było niewątpliwie to, że pedagogowie radzieccy dążyli do ustalenia w systemie stosowania metod-bodźców prawidłowego stosunku zainteresowań i zamiłowań do poczucia obowiązku i dyscypliny. Traktując zainteresowanie jako „połączenie uczuć, impulsów woli, pojęć i obrazów" pedagogowie radzieccy podkreślali, że zainteresowanie nie sprowadza się bynajmniej do zadowolenia i do jednej tylko pozytywnej reakcji emocjonalnej.

Ten jednak złożony psychologiczno-pedagogiczny problem stosunku zainteresowań i zamiłowań do poczucia obowiązku i dyscypliny nie otrzymał jako całość w omawianym okresie pełnego i do końca prawidłowego rozwiązania. Dawały jeszcze znać o sobie tendencje „pajdocentryzmu", przecenianie sił i możliwości uczniów, ich samodzielności w procesie pedagogicznym. Ale chociaż proponowane przez pedagogów rozwiązania problemu charakteru oraz istoty metod-bodźców były niezadowalające i połowiczne, to jednak wysunięcie przez nich idei oddziaływania za pomocą bodźców, jako nowej formy pedagogicznego kierowania procesem nauczania, posiada, jak nam się wydaje, wartość nie tylko historyczną, ale i aktualną.

Podstawowe kierunki twórczych poszukiwań czynionych przez pedagogów radzieckich w dziedzinie rozwijania organizacyjnych form nauczania zostały w omawianym okresie wyznaczone przez te potrzeby życia, bez uwzględnienia których szkoła nie mogła się stać prawdziwie socjalistycz-

ną. Dlatego wykorzystanie i weryfikacja różnorodnych nowych form organizacyjnych, które proponowała radziecka teoria pedagogiczna, a realizowali w praktyce przodujący nauczyciele, miały za zadanie:

1. Stworzyć lepsze przesłanki dla ustalenia związku nauczania z życiem, związku teorii z praktyką;

2. Zapewnić warunki najbardziej sprzyjające prawidłowemu połączeniu indywidualnych i kolektywnych form pracy uczniów w procesie uczenia się, rozwinięcia wśród uczniów samopomocy koleżeńskiej i ducha prawdziwego kolektywizmu;

3. Przyczynić się do kształtowania u dzieci nawyków i umiejętności w zakresie kultury pracy umysłowej i fizycznej w ich wzajemnym powiązaniu, rozwijać u nich inicjatywę twórczą i samodzielność, rozważne podejście badawcze do planowania, organizowania i realizowania wszystkich rodzajów pracy szkolnej.

W latach tych pedagogowie radzieccy poddawali analizie krytycznej braki i niedoskonałości systemu klasowo-lekcyjnego w świetle nowych zadań wychowania socjalistycznego dorastających pokoleń i na podstawie uwzględnienia potrzeb życia, wskazywali sposoby usunięcia tych braków, określali kierunki nowych poszukiwań w dziedzinie organizacyjnych form nauczania.

Niesłusznie byłoby jednak przedstawić całą sprawę w ten sposób, że pedagogowie radzieccy tylko obalali podstawy systemu klasowo-lekcyjnego, poddawali je druzgocącej krytyce, nie dążąc do zracjonalizowania i udoskonalenia tego systemu zgodnie z nowymi potrzebami życia i z celami szkoły socjalistycznej. Przeciwnie, w omawianym okresie rozwinęły się na szeroką skalę twórcze poszukiwania w tym kierunku teoretyków i praktyków. W wielu wypadkach dawały one interesujące, pozytywne wyniki i stanowią niewątpliwie dużą wartość dla współczesnych pedagogów i ich działalności nowatorskiej w zakresie doskonalenia dawnych i opracowywania nowych form organizacyjnych nauczania zgodnych z zadaniem powiązania szkoły z życiem.

W latach dwudziestych zdały egzamin w praktyce szeregu nauczycieli i szkół różne klasowo-grupowe, brygadowo-ogniwowe i laboratoryjno-pracowniane formy pracy szkolnej, które nie podrywały podstaw klasowo-lekcyjnego systemu zajęć, ale go wydatnie uzupełniały i wzbogacały.

Ponadto w latach tych uwagę niektórych pedagogów przyciąga problem dobrej lekcji, próbują oni ustalić najistotniejsze warunki, przy zachowaniu których ta dawna, klasyczna forma organizacji nauczania może dać w nowej szkole najlepsze wyniki.

Znamienna pod tym względem jest mało znana, nie brana dotąd pod uwagę w pracach z zakresu historii szkoły radzieckiej, a wydana w r. 1928 książka A. P. Krasilnikowa pt.: „Co nazwiemy dobrą lekcją?"

W objętym przez nas analizą okresie wielu teoretyków i praktyków szkoły radzieckiej, którzy nie zamykali się w ograniczonym kręgu spraw własnego narodu, odniosło się z wielkim zainteresowaniem do przeprowadzanych za granicą eksperymentów w dziedzinie przebudowy form organizacyjnych nauczania. Do niedawna jeszcze ten pozytywny stosunek pedagogów radzieckich lat dwudziestych do doświadczeń zagranicznej szkoły, twórcze ich badanie i wykorzystanie oceniano niejednokrotnie jako czołobitność przed Zachodem, jako przejaw tendencji kosmopolitycznych, przy czym podkreślano bezkrytyczny jakoby stosunek tych radzieckich działaczy szkolnych do doświadczeń zagranicznych. Obiektywna analiza konkretnych faktów historycznych daje podstawę do twierdzenia, iż tego rodzaju ocenę cechowały znane skrajności i przesada. Podstawowa grupa pedagogów radzieckich na czele z N. K. Krupską, A. W. Łunaczarskim, P. P. Błońskim i S. T. Szackim przejawiając naturalne zupełnie zainteresowanie rozwojem doświadczeń cudzoziemskiej szkoły burżuazyjnej oraz działalnością jej teoretyków, traktowała wyniki ich pracy krytycznie, z punktu widzenia potrzeb nowej szkoły socjalistycznej.

Analizując uważnie źródła zainteresowania pewnej części pedagogów radzieckich planem daltońskim, ich próby zracjonalizowania przy pomocy tej metody organizacji procesu nauczania, można się przekonać, że przodujący pedagogowie radzieccy występowali przeciwko mechanicznemu kopiowaniu amerykańskich i angielskich wzorów, co miało miejsce w praktyce przy zastosowaniu planu daltońskiego przez poszczególne szkoły.

Ważne znaczenie miały pod tym względem prace N. K. Krupskiej, która dała najbardziej obiektywną i wszechstronną ocenę planu daltońskiego. W świetle tej oceny można prawidłowo zrozumieć nie tylko negatywne, ale i pozytywne jego strony.[1]

W połowie lat dwudziestych pedagogowie radzieccy zaczęli się interesować systemem organizacji nauczania związanym z zastosowaniem „metody projektów". Teoretyczną podstawę tej metody stanowiła filozofia i pedagogika pragmatyczna, której jednym z założycieli był John Dewey.

N. K. Krupska wskazywała na to, że amerykańska metoda projektów odznaczała się „na wskroś praktycystycznym punktem widzenia", „celem jej był interes osobisty, zainteresowanie materialne", że „pogoń za osobistą indywidualną wygodą jest nicią przewodnią wszystkich projektów amerykańskich". Rozumiejąc, że to nastawienie „metody projektów" jest nam obce, niektórzy pedagogowie radzieccy mieli pomimo to nadzieję, że oczyszczona „od burżuazyjnych złych naleciałości" i krytycznie przerobiona metoda ta mogłaby zapewnić rozwój inicjatywy twórczej i samo-

[1] N. K. Krupskaja: Piedagogiczeskije soczinienija. T. 10, s. 95—96 i 739.

dzielności uczniów, przyczyniłaby się do wiązania teorii z praktyką, do łączenia zajęć w klasie z pracą, ze społecznie użyteczną działalnością uczniów.

Zastosowanie „metody projektów" w poszczególnych szkołach doprowadziło do pozbawienia procesu nauczania elementów kształcenia ogólnego, do obniżenia poziomu wiedzy teoretycznej. Zuniwersalizowanie „metody projektów" prowadziło do zniweczenia fundamentalnych podstaw procesu dydaktyczno-wychowawczego; nie było więc rzeczą przypadku to, że zwolennicy antyleninowskiej teorii „obumierania szkoły" widzieli w tej metodzie środek, który mógłby dopomóc im w realizowaniu swoich poglądów.

Stosowanie w szkołach masowych metod nie zweryfikowanych poprzednio przez praktykę zostało surowo potępione w uchwale KC WKP(b) z dnia 5 września 1931 r. „O szkole początkowej i średniej". Tamże poddano ostrej krytyce również „metodę projektów". Ostre potępienie przez KC Partii uniwersalizacji metod i bezmyślnej projektomanii metodycznej nie wykluczało, lecz, przeciwnie, zakładało, że organy oświaty ludowej będą rozwijać na szeroką skalę inicjatywę twórczą i aktywność nauczycieli w stosowaniu form i sposobów organizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej, które zdały egzamin w praktyce, że będą popierać poszukiwania przez pedagogów dróg, prowadzących do podniesienia efektywności procesu pedagogicznego.

Oceniając obiektywnie całą drogę przebytą przez szkołę radziecką N. K. Krupska w latach trzydziestych ostrzegała przed strachliwością w dziedzinie metodyki nauczania, przed unikaniem aktywnych, zweryfikowanych przez twórcze doświadczenie przodujących nauczycieli metod, które zrodziły się w okresie poszukiwań pedagogicznych lat dwudziestych.

Trzeba oczywiście mieć na względzie, że wiele ważnych stron problemu metod pozostało w tym okresie poza polem widzenia pedagogów-teoretyków i praktyków lub nie doczekało się zadowalającego rozwiązania. Nie zwrócono należytej uwagi na opracowanie tak istotnego aspektu tego problemu, jakim jest zagadnienie roli metod nauczania w kształtowaniu naukowo-materialistycznego poglądu na świat i w rozwijaniu zdolności uczniów.

Co prawda, wysunięta w tym czasie idea „metod-bodźców" została zrealizowana w doświadczeniu przodujących nauczycieli w zakresie kształtowania zainteresowań poznawczych i twórczej myśli uczniów przy uczeniu się języka, literatury, historii i geografii. Stanowiło to jednak skromny zaledwie początek pracy nad rozwiązaniem zadania, jakim jest wykorzystanie metod nauczania jako skutecznych środków rozwijania skłonności i zdolności uczniów. Nie można jednak nie zauważyć, że wszystkie te problemy pozostają niemniej aktualne i ważne również dla naszej współczesnej dydaktyki radzieckiej.

Doświadczenie metodyczne szkoły radzieckiej tego okresu kształtujące się pod znakiem uporczywej walki przodujących nauczycieli radzieckich o umocnienie więzi szkoły z życiem, z potrzebami społeczeństwa socjalistycznego powinno być głęboko i wszechstronnie zbadane przez współczesnych pedagogów — budowniczych szkoły komunistycznego jutra. Takie studia staną się aktywnym źródłem dalszego doskonalenia i wzbogacania metod i organizacyjnych form nauczania, przyczyniających się do efektywnego rozwiązania życiowych zadań, jakie stoją przed socjalistyczną szkołą naszych czasów.

tłum. Wiktor Czerniewski

ПРОФ. З. И. РАВКИН

РАЗВИТИЕ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ РСФСР (1917—1931 ГОДА)

З. И. Равкин обсуждает в статьи события первого, после-революционного периода в развитии общеобразовательной школы РСФСР. В этом периоде выделяет он тир этапа. Самые плодотворные в события были первые месяцы советской власти. Разрушены были тогда старые рамки и формы просветительной системы. В этих месяцах было подписано Лениным около 30 декретов и постановлений по вопросам народного образования и культуры (между прочим декрет об отделении церкви от государства и школы от церкви).

Второй этап это 1918—1920 года. Он отличался творческим исканием в области новых научных планов и программ. Автор рассматривает изданные в 1918—1919 годах „Материалы по вопросам образования в трудовой школе", а также анализирует планы и программы с 1920 г. Они сиграли важную роль в истории советской школы потому, что делали сильный упрёк на расширение общего образования и подьём его уровня.

Этот этап оканчивается историческим выступлением Ленина 2. X. 1920 г. на III сьезде Коммунистического Союза Молодежи России.

Третий этап, охватывающий года 1921—1931, отличается работой по вопросам основной реформы содержания обучения в общеобразовательной школе, идейно-политическими и методологическими основами школьных программ. Эти работы самым интенсивным образом ведутся в годах 1921—1923 под руководством ГУС-а Государственный Ученый Совет). В 1923—1930 годах эти программы внедрялись в жизнь, стремясь одновременно усовершенствовать их содержание. Весь материал был сгруппирован в трёх разделениях: природа — труд — общество. Но реформа ГУС-а отбросила предметы обучения, отбросила принцип систематичности и логичности обучения, заменяя его комплексной тематикой, „системой знаний, а нет системой предметов". В позжих годах пытались также делать прививку на школьную почву методов проектов. Автор анализирует положительные и отрицательные последствия этих комплексных программ а также их влияние на Формирование основ новой дидактики.

PROF. Z. I. RAWKIN
Doctor of Pedagogical Sciences

THE DEVELOPMENT OF THE CONTENTS AND METHODS OF TEACHING IN SCHOOLS OF GENERAL INSTRUCTION IN THE SOVIET RUSSIAN FEDERAL SOCIALIST REPUBLIC (1917—1931)

In his article Z. I. Rawkin discusses the history of the first, post-revolutionary period in the development of the school of general instruction in the Soviet Russian Federal Socialist Republic. The author distinguishes three stages in this period. The first few months of the Soviet Rule were exeptionally rich in events. Old frames and forms of the educational system were destroyed. In those days Lenin signed about 30 decrees and resolutions concerning people's education and culture (among them were the decrees separating the church form the state and the school from the church). The second stage are the years 1918—1920. It is characterized by a creative search for new plans and programmes of teaching. The author discusses „Materials concerning education in the school of work", published in 1918—1919. He also discusses plans and programmes from form 1920. The latter ones played an important role in the history of the Soviet school since they emphasized general instruction and the raising of the fevel of instruction. This stage ends with Lenin's famous address of October 2nd, 1920 at the 3rd Meeting of the Communist Youth of Russia.

The third stage, the years 1921—1931 is characterized by profound reforms of the educational contents of schools of general instruction and the concentration on ideological, political and metholological foundations of school programmes. The years 1921—23 witnessed the greatest intensity of these works which were sponsored by GUS (the State Scientific Council). In 1923—30 the programmes were carried out, while their contents were being improved. The whole material was grouped in three divisions: nature — work — society. But the GUS's reform threw away subjects of teaching as well as systems and logic in teaching. Complex subjects were introduced instead, so that there was "the system of knowledge" in place of "the system of subjects". In the subsequent years various attempts were made towards transplanting the method of projects to the school. The author analyses advantages and disadvantages of such complex programmes and their influence upon the shape of the foundations of new didactics.

IGNACY SZANIAWSKI

NOWE AKCENTY I NOWE POSUNIĘCIA W DZIEDZINIE KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO I ZAWODOWEGO W NRD

I

Co wniosły referaty, uchwały na i po VII Zjeździe KC SED do analizy i oceny organizacyjnych i dydaktycznych podstaw funkcjonowania systemu szkolnego w NRD? Jakie nowe fakty wysunęły one na porządek dzienny? Jakie nowe problemy uwypukliły i ich rozstrzygnięcie zaakcentowały? Jakie nowe zadania sformułowała dla siebie polityka oświatowa NRD po VII Zjeździe KC SED? Generalnie biorąc akcent padł na dwie kwestie: a) na gruntowność wykształcenia i wszechstronność rozwoju ucznia szkoły ogólnokształcącej i b) na zupełnie nowe zadania organizacyjne i posunięcia dydaktyczne dot. szkół zawodowych. W dziedzinie szkolnictwa ogólnokształcącego chodzi raczej o pewne akcenty, chodzi mianowicie nie tylko o nawiązanie do znanych i często przytaczanych twierdzeń Marksa, lecz o ujawnienie, że w obliczu przewrotu w nauce i w technice założenia edukacyjne Marksa sprzed stu lat stają się dzisiaj nie tylko absolutną koniecznością dydaktyczną, i to na skalę powszechną, lecz równocześnie, że ich istota brzmi najaktualniej i najnowocześniej.

I w związku z tym na marginesie VII Zjazdu nasze spostrzeżenie: Gdy się uczestniczy we współczesnych międzynarodowych konferencjach naukowych, poświęconych socjologii pracy, gdy wraca się z międzypaństwowych sympozjów naukowych, poświęconych skutkom technicznym i społecznym, w tym także i dydaktycznym automatyzacji (...„ryzyko czy szansa"?), gdy wnika się głębiej we wnioski i propozycje tych konferencji i sympozjów, skutkom automatyzacji poświęconych, narzuca się i utrwala siłą logicznej konieczności przeświadczenie o żywotności, odrodzeniu, pełnej aktualności w praktyce nauczania i kształcenia marksowskiej teorii wszechstronności rozwoju człowieka.

W obliczu dzisiejszego właśnie współczesnego przewrotu w technice oraz nowoczesność marksowskiej oceny nauki i badań, wykształcenia i wiedzy jako bezpośrednich sił produkcyjnych postulaty Marksa nabierają na nowo znaczenia. Przyjmując za punkt wyjścia podstawy rozwoju gospodarczego i naukowego NRD, polityka oświatowa NRD kierowała się jednak głównie prognozami, a nie zwykłym przytaczaniem i aktualizowaniem przeszłości. Novum więc w dziedzinie organizacji szkolnictwa ogólnokształcącego stanowi tu prognostyczny, futorologiczny punkt widzenia. Wyraźnie więc zaakcentowana została decyzja zakończenia procesu upowszechnienia 10-letniej politechnicznej ogólnokształcącej szkoły nie później niż w roku szkolnym 1970/71.

Analizując zagadnienia modernizacji procesu dydaktycznego w szkole ogólnokształcącej, politycy i organizatorzy oraz pedagodzy niemałe nadzieje położyli w propozycjach i uchwałach Zjazdu dot. nauczania programowanego i nowocześniejszych (niż dotąd) środków nauczania. W związku z tym rzucony został przez Ulbrichta na VII Zjeździe apel pod adresem przemysłu w sprawie współpracy ze szkołą w dziele przygotowania koncepcji wytwarzania nowocześniejszych środków nauczania.

Dalszy rozwój ogólnokształcącej szkoły średniej szczebla licealnego (erweiterte Oberschule), wiodącego do studiów wyższych staje się siłą faktu przedmiotem szczególnej troski różnych organizacji i środowisk odpowiedzialnych za system edukacyjny NRD.

II

W swoim referacie wygłoszonym w maju 1967 r. minister oświaty NRD, pani Margot Honecker, nawiązuje nie tylko do referatów i uchwał VII Zjazdu KC SED, lecz także do uchwały Rady Ministrów NRD z dnia 24. 3. 1966 r. w sprawie dalszego rozwoju kształcenia politechnicznego z punktu widzenia potrzeb preorientacji zawodowej (Beschluss des Ministerrats vom 24. 3. 1966 zur weiteren Entwicklung des berufsvorbereitenden polytechnischen Unterrichts). Ale w świetle tej uchwały, jak i w świetle referatu ministra oświaty nie zmienia się istota rzeczy w dziedzinie kształcenia politechnicznego. Przeciwnie, zostaje jak najjednoznaczniej pod tym względem zaakcentowny zwrot i kierunek natarcia, którego analizę podjęliśmy już wcześniej w „Humanizacji pracy" [1]. A zaakcentowane zostaje to, że: 1) zróżnicowanie nie oznacza profesjonalizacji, czyli że zróżnicowanie m. in. także i treści kształcenia politechnicznego nie oznacza bynajmniej kształcenia zawodowego w szkole ogólnokształcącej, że 2) kształcenie politechniczne w szkole ogólnokształcącej może, a nawet powinno wieść do preorientacji zawodowej, faktycznie preorientację zawodową umożliwia, ale nie należy tego identyfikować z kształceniem zawodowym w szkole ogólnokształcącej, że 3) kształcenie politechniczne, jego aspekt teoretyczny i praktyczny stanowi podstawę dla późniejszej, pozaszkolnej aspiracji absolwenta szkoły ogólnokształcącej do zawodu i jego kształcenia zawodowego, że 4) elementy technologii, elementy maszynoznawstwa, wybrane zagadnienia z elektrotechniki, wstępne wiadomości z elektroniki i podstawowe wiadomości z ekonomii politycznej w szkole ogólnokształcącej stanowią istotę nowocześnie pojętego kształcenia politechnicznego, tym ważniejszą, że są one bardzo istotne i ważne dla zrozumienia i opanowania podstaw wielu zawodów. Nie będąc jednak na tym szczeblu i w tym systemie szkolnym jeszcze kształceniem zawodowym, teoretyczna strona wymienionych dziedzin oraz praktyczna działalność uczniów, a zwłaszcza ich praca wytwórcza w przedsiębiorstwach, począwszy od klasy IX, jest istotnym warunkiem poznania elektrotechniki, elektroniki, budownictwa oraz produkcji rolnej. Praca uczniów, ich zajęcia wytwórcze w tych gałęziach przemysłu i rolnictwa, zwłaszcza w klasach IX i X, a więc w ostatnich dwu klasach dziesięciolatki sprowadzają się ostatecznie nie do ciasnej, wąskiej, jednostronnej i cząstkowej roboty, lecz przeciwnie — do montowania, demontowania, diagnostyki, reperacji, obsługi i usuwania awarii, a więc do zajęć zakładających wszechstronność. Ale jest to właśnie to ogólne i to wspólne w pracy uczniowskiej, co rozstrzyga ostatecznie o jego politechnicznym, a nie ciasnym cząstkowo-profesjonalnym charakterze. Tak pojęta koncepcja kształcenia politechnicznego i preorientacji zawodowej zakłada z jednej strony zróżnicowanie w nauczaniu techniki, z drugiej zaś przekreśla kontynuowanie klas o charakterze zawodowym (w dziedzinie metalowej, budowlanej, elektrotechnicznej czy agrotechnicznej w szkole ogólnokształcącej)[2].

Rzecz zrozumiała, że dalszy odwrót od przedwczesnej profesjonalizacji i porzucenie zwykłego fizycznego trudu, jako takiego, pociąga za sobą inne jeszcze konsekwencje. Odwrót bowiem od fetyszyzacji pracy fizycznej uczniów szkół ogólnokształcących

[1] Patrz *Biblioteka Nauki o Pracy*, Ignacy Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły, wydanie drugie, Książka i Wiedza 1967, s. 518 i nast. oraz 542 i nast.
[2] Margot Honecker: Die Hauptaufgaben auf dem Gebiet des sozialistischen Volksbildungswesens nach dem VII. Parteitag der SED, Berlin 25—26. Mai 1967, DLZ — Studienmaterial, *Deutsche Lehrzeitung*, nr 23/67, s. 24—25.

spowodowany został dzięki ujawnieniu rosnącej roli elektrotechniki, elektroniki komputerów, nowych elektronicznych urządzeń mierniczych, w treści kształcenia politechnicznego, a więc poświęcenia im więcej niż dotąd miejsca i czasu w programach nauczania systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego szkoły ogólnokształcącej. Toteż w planach nauczania, począwszy od klasy IX, pojawiły się nowe elementy ekonomii politycznej, przy czym występują one w możliwie ścisłym powiązaniu z elementami technologii, maszynoznawstwa oraz z bezpośrednią działalnością praktyczną ucznia. W tym względzie i w tym sensie zachowują swoją aktualność i ważność gabinety politechniczne oraz centra politechniczne, ale bynajmniej nie zostaje przekreślona możliwość nauczania pracy wytwórczej i na terenie fabryki ani też nie zostaje przecięty wpływ bezpośredni fabryki na szkołę ogólnokształcącą. Za takim kontaktem przemawia wiele pozytywnych motywów i względów. Dotyczy to uczniów klas IX i X, ale rzecz zrozumiała zwłaszcza uczniów szczebla licealnego, tzw. erweiterte Oberschule.

III

W dziedzinie kształcenia zawodowego mamy do czynienia po VII Zjeździe nie tyle z takimi czy innymi przesunięciami akcentów, ile po prostu z nowymi zadaniami. Konieczność — i to w sposób bezpośredni — dotrzymania przez szkołę zawodową kroku w dynamice przewrotu gospodarczego, wywołanego przez rewolucję naukowo-techniczną, zrodziła nie tylko nowe punkty widzenia, lecz konieczność nowych posunięć organizacyjnych. We wszystkich dziedzinach kształcenia zawodowego muszą przede wszystkim być wysunięte ogólnotechniczne podstawy każdego zawodu.

Autorzy programów otrzymują nowe zadania: w coraz wyższym stopniu uwzględniać muszą skutki automatyzacji w treści kształcenia zawodowego i konsekwentnie wykorzystać elektronikę, zwłaszcza stosowanie maszyn matematycznych i automatowe przetwarzanie informacji. Stąd zwrot, z jednej strony, ku ogólnotechnicznym i matematyczno-przyrodniczym podstawom w przygotowaniu ucznia do każdego zawodu, z drugiej zaś, zwrot ku dalszemu podniesieniu rangi sprawności manualnej przy użyciu możliwie nowoczesnych narzędzi i urządzeń (jak to jest widoczne np. w zajęciach praktycznych, w procesie nauczania pracy w szkołach przygotowujących kadry dla przemysłu elektronicznego). Za komasacją, a więc scalaniem wielu wąskich specjalności, i za tworzeniem zasadniczych, kompleksowych przedmiotów nauczania oraz metod wszechstronniejszego niż dotąd kształcenia w szkołach zawodowych przemawia nie tylko chroniczny brak żywej siły roboczej w NRD, lecz przewrót techniczny we współczesnych społeczeństwach industrialnych w ogóle. A więc coś więcej niż specyficzne i przejściowe osobliwości rynku pracy w NRD. Taka koncepcja kształcenia zawodowego odpowiada bardziej nie tylko generalnym, ogólnospołecznym potrzebom nowoczesnej gospodarki socjalistycznego państwa, lecz odpowiada także indywidualnej potrzebie ucznia, najbardziej osobistej konieczności ciągłej adaptacji dzisiejszego robotnika do zmiennych warunków, szybkiego przekwalifikowania się, zdolności do samouctwa i samokształcenia zawodowego, do wciąż dynamicznej struktury organizacyjnej i technologicznej współczesnego przedsiębiorstwa. Im gruntowniejsze i wszechstronniejsze są ogólnotechniczne i matematyczno-przyrodnicze podstawy kształcenia zawodowego, tym łatwiejszy i krótszy jest potem okres koniecznego przekwalifikowania się, adaptacji robotnika do nowych warunków pracy. Dochodzi tu jeszcze jeden wzgląd. Jest to nie skończona i nie kończąca się ilość specjalności i zawodów i różne perturbacje gospodarcze wywołujące zmierzch jednych i narodziny drugich zawodów. Uproszczona zostaje w ten sposób

organizacja efektywnego i nowoczesnego kształcenia zawodowego. Uchwały VII Zjazdu nie idą jednak do zatarcia różnicy między zawodami i specjalnościami i bynajmniej nie przekreślają rangi i wagi fachowości.

IV

Najistotniejsze i najnowocześniejsze w tych uchwałach, a czego we wcześniejszych wystąpieniach i dawniejszych, już przez nas wcześniej sygnalizowanych materiałach partyjnych i analizowanych referatach w ogóle nie było, to decyzje i propozycje dotyczące szkół zawodowych typu średniego (tzw. Fachschulen i Ingenieurschulen). Ich struktura i treść nie odpowiada już współczesnym, społeczno-gospodarczym zadaniom NRD. Musi więc nastąpić dalsze i wyraźne podwyższenie poziomu kształcenia i nauczania oraz dalsza, i to szybka, modernizacja środków nauczania, podwyższenia wymagań w dziedzinie wiedzy teoretycznej uczniów uczęszczających do dotychczasowych i dotąd nam znanych oraz nowo powstających od roku 1967—1968 tzw. Fachschulen i Ingenieurschulen. Generalna tendencja dydaktyczno-organizacyjna — to przesunięcie w zwyż, zbliżenie poziomu wykształcenia absolwenta Ingenieurschulen i Fachschulen do poziomu wykształcenia nowoczesnego inżyniera dyplomowanego, a więc do poziomu magistra (absolwenta dyplomowanego politechniki, wyższej szkoły rolniczej czy wyższej szkoły ekonomicznej itd.). Dlatego też stawia się nowe, jeszcze wyższe niż dotąd, zadania personelowi nauczającemu w Ingenieurschulen i Fachschulen. I podobnie jak średnim szkołom NRD, tzw. Ingenieur- i Fachschulen nadaje się i nadawać się będzie charakter podwyższonych, a nawet wyższych szkół technicznych, tak samo i personelowi nauczającemu w tych szkołach stawia się już i stawiać się będzie coraz częściej żądania, które w zawodowych wyższych szkołach techniczno-gospodarczych są oczywiste. Mamy tu więc do czynienia z momentem zwrotnym w dziejach szkolnictwa zawodowego, momentem, który bynajmniej nie jest odosobniony w skali europejskiej czy światowej państw industrialnych. Tylko że zwrot ten, ani ze względów gospodarczych, ani też społeczno-politycznych, nigdzie chyba nie został z taką jasnością zaakcentowany. Tę samą tendencję, choć nie tak jasno, nie tak powszechnie i zdecydowanie lansowaną, notujemy wszak w obliczu przewrotu technicznego również i w Niemczech Zachodnich, i w Anglii, w Szwecji i w Stanach Zjednoczonych. Jej początek widzimy i w innych państwach industrialnych Europy (Szwajcaria i Francja). W ten sposób przesunięcie w górę struktury i treści średniej szkoły zawodowej usuwa tradycyjną i dotąd nieprzezwyciężoną przepaść między myśleniem abstrakcyjnym a działaniem praktycznym, między wiedzą teoretyczną a umiejętnością przekształcenia materii, między zrozumieniem a wdrożeniem, między regułą i prawem naukowym a przedmiotem użytkowym, między wreszcie dążeniem, zamierzeniem i projektem a zdolnością do pracy wytwórczej i umiejętnością kierowania aż do efektu praktycznego. Staje się oczywiste, że ranga Ingenieurschulen i Fachschulen zostaje zdecydowanie od 1967—1968 roku podwyższona. I wreszcie: podniesienie wymagań to równocześnie podniesienie prestiżu ucznia i nauczyciela Fachschulen i Ingenieurschulen. Mowa o elementach istotnych, treściowych, a nie zewnętrznych. Zbliżenie struktury i treści średniej szkoły zawodowej do struktury i treści szkoły wyższej, bez obniżenia wagi i powagi szkoły wyższej, pociąga za sobą świadomość bardzo istotnego faktu, który w obliczu rewolucji naukowo-technicznej nabiera szczególnego znaczenia: świadectwo ukończenia lub dyplom absolwenta takiej szkoły nie jest bynajmniej dowodem zakończonej raz na zawsze edukacji i nie jest bynajmniej gwarancją kwalifikowanej pracy zawodowej, zdeterminowanej raz na zawsze i na całe życie — jak to miało miejsce w tradycyjnej szkole zawodowej. Samouctwo i samokształcenie staje się nieodłączną częścią życia indywidualnego każdej jednostki w warunkach dalszego usuwania prze-

paści między pracą fizyczną a pracą umysłową. Bo przecież tak pomyślana reforma Fachschulen i Ingenieurschulen, poprzedzona całkowitą zmianą profilu podstawowego kształcenia zawodowego, nie jest niczym innym, jak tylko dalszym usuwaniem przepaści między pracą fizyczną a pracą umysłową, przepaści, która dzieliła środowiska intelektualne i intelektualistyczne od środowisk wytwórczych i bezpośrednio produkcyjnych nie tylko w państwach kapitalistycznych, lecz także, jak wiadomo, o czym się na ogół nie mówi i nie pisze, w państwach zdążających do socjalizmu. Jest to na pewno jedno z najciekawszych znamion naszych czasów, czasów automatyzacji zrodzonych przez rewolucję naukową i techniczną [3].

TEOFIL SOSNOWSKI

KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE KWALIFIKACJI NAUCZYCIELI WE WŁOSZECH

Charakter kształcenia nauczycieli jest przede wszystkim pochodną ogólnego systemu oświatowego danego kraju. Pełni ono funkcję usługową w stosunku do istniejących typów szkół, jego zadaniem jest dostarczenie szkolnictwu dostatecznej liczby odpowiednio przygotowanych nauczycieli i wychowawców, zdolnych do zapewnienia realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych, stawianych temu szkolnictwu. Są to jednak usługi szczególnego rodzaju. Nauczyciele bowiem nie tylko umożliwiają realizację aktualnych celów i zadań szkoły, lecz wpływają również na przekształcanie treści programowych i organizacji szkolnictwa. Od charakteru ich przygotowania zależy dostosowanie szkoły do szybko zmieniającego się świata, rozwijającego się w warunkach cywilizacji naukowo-technicznej.

Z drugiej strony istnieje pewna wewnętrzna logika rozwoju systemów kształcenia zawodowego, pewna historyczna ciągłość rozwojowa szkół pedagogicznych. Na strukturę przeto tego działu szkolnictwa oddziaływają trzy główne czynniki: ogólny system oświatowy w danym kraju, tradycje rozwojowe szkół pedagogicznych oraz tendencje rozwojowe dziedzin życia gospodarczego, społecznego i kulturalnego, dla których szkoła ma przygotowywać pracowników i działaczy.

System oświatowy we Włoszech

Obecny system oświatowy we Włoszech obejmuje następujące szczeble placówek oświatowych:

1. Przedszkola dla dzieci w wieku 3—6 lat.
2. 5-letnie szkoły podstawowe (scuola elementare) dla dzieci w wieku lat 6—11,
3. 3-letnie szkoły średnie pierwszego stopnia (scuola media) dla młodzieży w wieku lat 11—14.
4. Szkoły średnie drugiego stopnia dla młodzieży w wieku lat 14—19.
5. Szkolnictwo wyższe.

W niniejszym artykule zajmiemy się zagadnieniami kształcenia i doskonalenia kwalifikacji nauczycieli i wychowawców pierwszych czterech z wymienionych szczebli szkolnictwa. Scuola elementare i scuola media są szkołami obowiązkowymi.

[3] Walter Ulbricht: *Das socjalistische Bildungssystem und die Entwicklung der Bürger*, vollständiger Wortlauf des Abschnitts aus dem Referat des 1. Sekretärs des ZK der SED zur soszialistischen Bildungspolityk, *Deutsche Lehrerzeitung* nr 17 z dn. 26. 4. 1967 r.

Począwszy od szczebla czwartego szkolnictwo włoskie jest zróżnicowane. Do szkół średnich drugiego stopnia zalicza się: 5-letnie licea klasyczne (liceo classico) i realne (liceo scientifico), 3-letnie szkoły pedagogiczne i 4-letnie instytuty pedagogiczne (istituto magistrale), 5-letnie instytuty techniczne (istituto tecnico), będące odpowiednikami naszych techników i liceów zawodowych oraz 2—5-letnie istituto professionale, będące odpowiednikami naszych zasadniczych szkół zawodowych.

Liczebność tych szkół i liczbę nauczycieli w nich nauczających charakteryzują następujące dane [1] z r. szk. 1965/66

Szkoły	Liczba	
	uczniów	nauczycieli
Przedszkola	1 260 385	31 423
Szkoły podstawowe	4 523 699	205 689
Szkoły średnie I stopnia	1 790 700	148 890
Licea klasyczne	182 743	12 593
Licea realne	104 213	7 587
Szkoły i instytuty nauczycielskie	198 164	13 774
Instytuty techniczne	549 391	45 821
Instytuty zawodowe	177 792	21 840
Razem	8 787 177	487 617

Szkolnictwo włoskie charakteryzują następujące tendencje rozwojowe:

1. Scuola media jest szkołą obowiązkową, jednak obowiązek szkolny w tym zakresie jest stosunkowo słabo realizowany. Obecnie główne wysiłki władz oświatowych są kierowane na rzeczywiste upowszechnienie tej szkoły. Zakłada się, że w 1970 r. szkoły te powinno kończyć 80% prawnie zobowiązanych do tego.

2. Ogólna liczba uczniów średnich szkół drugiego stopnia stale wzrasta. Od 1960/61 r. do 1965/66 r. liczba uczniów tych szkół podnosiła się. Stopień upowszechnienia jednak tego szczebla szkoły we Włoszech jest niższy niż u nas. Przy znacznie niższej liczbie ludności (o 20 mln mniej) mieliśmy w 1965/66 r. szk. 2 097 859 uczniów liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych, a we Włoszech było ich w tym samym czasie 1 212 303, tj. o około 800 000 mniej.

3. Udział liczby uczniów liceów ogólnokształcących w ogólnej liczbie uczniów szkół średnich drugiego stopnia wynosi mniej niż 25% i ma tendencję malejącą. Plan na lata 1966—1970 przewiduje, że liczba absolwentów liceów ogólnokształcących i instytutów pedagogicznych ma wzrosnąć od 72 tys. do 80 tys., liczba absolwentów instytutów technicznych z 65 tys. do 100 tys. oraz liczba absolwentów instytutów zawodowych z 50 tys. do 100 tys. Dynamika rozwojowa szkolnictwa zawodowego znacznie przewyższa dynamikę rozwojową średniego szkolnictwa ogólnokształcącego. Jest to przejaw przystosowywania się włoskiego systemu szkolnego do wymagań cywilizacji naukowo-technicznej.

4. Już obecne proporcje między powyższymi działami szkolnictwa wskazują na wspomniane wyżej tendencje. Na jednego ucznia liceum ogólnokształcącego przypada 2,5 ucznia szkół zawodowych, a jeśli do szkół zawodowych zaliczyć instytuty pedagogiczne — to ponad 3.

5. W ramach liceów ogólnokształcących tempo wzrostu liczby uczniów liceów realnych znacznie (przeszło dwukrotnie) przekracza tempo wzrostu liczby uczniów liceów klasycznych (40,9% i 18,5% wzrostu).

[1] Il piano di sviluppo della scuola per il quinquennio dal 1966 al 1970. Volume primo. Roma 1967, s. 196.

6. Najliczebniejszą grupą średnich szkół drugiego stopnia są odpowiedniki naszych techników i liceów zawodowych. Na jednego ucznia liceum ogólnokształcącego przypada około 2 uczniów instytutów technicznych.

7. Wśród szkół zawodowych znacznie większą liczebność wykazują pełnośrednie szkoły zawodowe, tj. instytuty techniczne. Tłumaczy się to tym, że we Włoszech kształcenie niższych kadr zawodowych odbywa się w szerszym zakresie w systemie szkolenia wewnątrzzakładowego. Jednakże plan pięcioletni na lata 1966—1970 zakłada największe ze wszystkich typów szkół tempo wzrostu instytutów zawodowych. Oznacza to nasilenie się tendencji do scholaryzacji kształcenia niższych kadr zawodowych.

8. Wymienione tendencje są oznaką dokonującego się we Włoszech procesu przystosowywania systemu oświaty do potrzeb cywilizacji naukowo-technicznej. Dotychczas szkolnictwo we Włoszech miało charakter przeważająco humanistyczny. Nie oznacza to jednak dehumanizacji szkolnictwa włoskiego. Obecna scuola media ma charakter wybitnie humanistyczny, liceum klasyczne — charakter skrajnie klasyczny, a liceum realne bardziej przypomina liceum humanistyczne niż liceum matematyczno-przyrodnicze. W planach nauczania instytutów technicznych w dużym zakresie są uwzględnione przedmioty ogólnokształcące, w tym także humanistyczne. Chociaż liczba uczniów liceów ogólnokształcących będzie względnie maleć, to jednak ich liczba bezwzględna będzie dalej wzrastać. Najszerszym torem upowszechnienia szkoły średniej we Włoszech będzie szkoła zawodowa, ale jest to szkoła dająca szeroki zakres wykształcenia ogólnego, w tym także humanistycznego.

Kształcenie wychowawczyń przedszkoli

Wychowawczynie przedszkoli kształci się w 3-letnich szkołach pedagogicznych (scuole magistrali). Prawo wstępu do nich mają absolwentki scuola media bez egzaminów, a osoby nie posiadające takiego przygotowania na podstawie egzaminów wstępnych. Plany nauczania tych szkół obejmują następujące przedmioty: język włoski i literaturę, pedagogikę, historię i geografię, przedmiot pod nazwą „matematyka, rachunkowość i wiadomości przyrodnicze", higienę i opiekę nad dzieckiem, religię, muzykę i śpiew chóralny, roboty domowe i kobiece, rysunek i lepienie oraz zajęcia praktyczne. Chociaż metoda Mentessori powstała we Włoszech, jest ona bardzo rzadko tam stosowana. Częściej stosuje się tam metody freblowskie, a najczęściej tzw. metodę Agacji.

Stopień upowszechnienia przedszkoli we Włoszech jest dosyć wysoki. Około jednej trzeciej dzieci uczęszcza do przedszkoli państwowych, około dwie trzecie do prywatnych. Połowa przedszkoli prywatnych jest prowadzona przez organizacje religijne. Wpływ kościoła jednak na inne przedszkola, w tym również i na państwowe, jest duży. Około dwie trzecie ogólnej liczby wychowawczyń przedszkoli to zakonnice[2].

Ogólny okres kształcenia wychowawczyń przedszkoli wynosi 11 lat (5 lat scuole elementare + 3 lata scuola media + 3 lata scuola magistrale). Poziom ich wykształcenia jest znacznie niższy niż w obecnych instytutach pedagogicznych, które poddawane są silnej krytyce. Projekty reformy szkół pedagogicznych idą w kierunku zrównania ich z instytutami pedagogicznymi, tj. w kierunku przekształcenia ich w pełną szkołę średnią.

Kształcenie nauczycieli szkół podstawowych

Obecna szkoła podstawowa we Włoszech to szkoła pięcioletnia. Dzieli się ona na dwa cykle: 2-letni i 3-letni.

W pierwszym cyklu nie ma podziału na przedmioty. Sformułowania programowe

[2] Annuario statistico dell' istruzione italiana 1966. Roma 1967, s. 6.

tego cyklu są bardzo ogólne. Na przykład w odniesieniu do nauczania arytmetyki mówi się, że opanowanie liczenia (do 100 powinno wyniknąć z aktywności ucznia w zabawie, z jego potrzeby obserwowania i działania. Trwałe opanowanie tabliczki mnożenia nie jest zadaniem cyklu pierwszego szkoły podstawowej. Powinno ono być intuicyjne i dokonywać się stopniowo, przy unikaniu trudnych ćwiczeń pisemnych i w zakresie technik liczenia.

W drugim cyklu występuje już podział na przedmioty nauczania, ale bez przydziału na nie godzin. Przewidziano dla tego cyklu następujące przedmioty nauczania: religię, wychowanie obywatelskie, moralne i fizyczne jako jeden przedmiot, historię, geografię i przyrodę — również jako jeden przedmiot, arytmetykę i geometrię, język ojczysty, rysunek i kaligrafię, śpiew oraz pracę ręczną. W programach brak jest ścisłego określenia zakresu wiadomości z poszczególnych przedmiotów.

Bardzo ogólne, zaleceniowe ujęcie programów daje dużo swobody nauczycielowi, stwarza mu wielkie możliwości samodzielnego kształtowania procesu dydaktyczno-wychowawczego zgodnie z właściwościami dziecka i otoczenia, stawia jednak równocześnie przed nim duże zadania. A nauczyciel szkoły podstawowej we Włoszech jest kształcony w 4-letnich instytutach pedagogicznych, które właściwie nie dają mu należytego przygotowania, umożliwiającego w pełni skuteczne wywiązanie się z tych zadań. Z pomocą w tym dziele przychodzą mu coraz liczniejsze publikacje metodyczne, przynoszące wzory planów nauczania, omawiające metody realizowania poszczególnych wytycznych programowych, tematów itd. Nawet najbardziej aktywni rzecznicy nowych programów, rekrutujący się z natury rzeczy spośród pracowników Ministerstwa Oświaty, stwierdzają, że praca bez jednolitych planów nauczania jest dla przeciętnego nauczyciela bardzo trudna.

Jak wspomnieliśmy, nauczycieli szkół podstawowych kształci się w 4-letnich instytutach pedagogicznych na podbudowie scuola media. Ich plany nauczania obejmują następujące przedmioty: religię, pedagogikę i filozofię (jako jeden przedmiot), psychologię (w bardzo małym wymiarze godzin), język włoski, łacinę, historię i geografię, język obcy, matematykę i fizykę, przyrodę, chemię i geografię, rysunek i historię sztuki, śpiew chóralny, wychowanie fizyczne.

Według powszechnej opinii programy nauczania tej szkoły są bardzo przeładowane, co sprawia, że panują w niej werbalne metody nauczania. Ocenia się, że absolwenci tych szkół uzyskują zbyt niskie wykształcenie ogólne i niezadowalające przygotowanie pedagogiczne.

Instytut pedagogiczny jest wprawdzie szkołą pełnośrednią, ale w gorszym wydaniu. We wszystkich innych szkołach maturalnych obowiązuje 5-letni okres nauczania, instytuty pedagogiczne są 4-letnie. Inne pełnośrednie szkoły dają prawo wstępu bądź na wszystkie wydziały uniwersyteckie, bądź na większą ich ilość, instytut pedagogiczny tylko na cztery, a mianowicie: na uniwersytecki wydział pedagogiczny, na wyższy instytut wychowania fizycznego, na wydział języków obcych oraz do Instytutu Wschodniego w Neapolu.

Planuje się przeto zreformowanie tej szkoły. Jest kilka projektów tej reformy. Wymienimy dwa z nich.

Pierwszy to tzw. projekt Moro[3]. Mieści się on w ramach projektu reformy wszystkich typów szkół średnich drugiego stopnia. Przede wszystkim Moro proponuje zrównać okresy nauczania w tych szkołach, a więc przekształcić instytut nauczycielski w szkołę 5-letnią. Nauka w takiej szkole dzieliłaby się na dwa cykle: 2-letni i 3-letni. Program pierwszego cyklu byłby analogiczny jak w pierwszym cyklu liceów ogólnokształcących, co dawałoby możność przechodzenia absolwentom liceów ogólnokształcących na drugi cykl instytutu nauczycielskiego i odwrotnie, absolwentom pierwszego cyklu instytutu nauczycielskiego — na drugi cykl liceów ogólno-

[3] Il progetto Moro per il riordimento del liceo classico e sciencifico e dell istituto magistrale *La vita scolastica*, 1958, A. XII, s. 542— 543.

kształcących. Moro proponuje jednocześnie unowocześnienie nauczania w tych szkołach przez wprowadzenie do planów nauczania pierwszego cyklu przedmiotów przyrodniczych i wychowania obywatelskiego, a drugiego — wiadomości o ustroju państwowym i konstytucji włoskiej. Projekt przewiduje też możliwość tworzenia szkół wielowydziałowych, jednakże nie zmienia istniejących uprawnień co do wstępu na wyższe uczelnie.

Niewątpliwie pozytywną cechą projektu Moro jest przesunięcie właściwie momentu wyboru zawodu z 14 do 16 roku życia.

Drugim, dalej idącym, jest projekt komunistów[4]. Komuniści również proponują zrównanie okresów nauczania w liceach ogólnokształcących, instytutach nauczycielskich i instytutach technicznych do 5 lat oraz podzielenie tych szkół na dwa cykle. Pierwszy cykl 2-letni miałby charakter orientacji. Obejmowałby on następujące przedmioty obowiązkowe: język włoski, historię i wychowanie obywatelskie, geografię gospodarczą, matematykę, przyrodoznawstwo, język obcy, wychowanie fizyczne i higienę, a ponadto przedmioty do wyboru: łacinę, drugi język obcy i wychowanie estetyczne. Absolwenci pierwszego cyklu powinni mieć prawo wstępu na cykl drugi dowolnego kierunku szkoły średniej, w tym również instytutu technicznego. W drugim cyklu jednolitego liceum ogólnokształcącego liczba przedmiotów do wyboru według projektu komunistów wzrasta. Należą do nich: a) języki starożytne, b) pogłębiona nauka matematyki i przedmiotów przyrodniczych oraz drugi język obcy, c) pedagogika i psychologia. Egzamin maturalny obejmuje zarówno przedmioty obowiązkowe, jak i przedmioty do wyboru. Matura upoważniałaby do wstępu na wszystkie wydziały wyższych uczelni.

Projekt komunistów włoskich reprezentuje interesującą koncepcję liceum w zasadzie jednolitego, zróżnicowanego jednak na kierunki: humanistyczny, matematyczno-przyrodniczy i pedagogiczny.

W planie rozwoju gospodarki narodowej na lata 1966—1970 zawarte są wytyczne w sprawie reformy instytutów pedagogicznych, zbliżone do koncepcji Moro.

Kształcenie nauczycieli szkoły średniej pierwszego stopnia

Szkoła średnia pierwszego stopnia (scuola media) w obecnej postaci powstała dopiero w 1963 r. na podstawie ustawy z 31 grudnia 1962 r. Stanowi ona obecnie punkt ciężkości zainteresowań władz oświatowych i społeczeństwa włoskiego. Do tego czasu istniały dwa typy szkoły tego stopnia dla dzieci w wieku 11—14 lat: scuola media dawnego typu otwierająca drogę do szkół średnich drugiego stopnia, a następnie do studiów wyższych oraz scuola di avviamento professionale (szkoła przysposobienia zawodowego), po której można było kontynuować naukę tylko w 2-letniej szkole technicznej (scuola tecnica), z której już nie było drogi do szkół wyższych stopni. Był to więc swoisty wariant dualizmu szkolnego.

O charakterze nowej szkoły daje wyobrażenie jej plan nauczania (tabela, str. 66)[5]

Przedmioty: język włoski, język włoski i elementy łaciny oraz historia i wychowanie obywatelskie, geografia, są z reguły nauczane przez jednego nauczyciela.

Nauczyciel scuola media kształci się na uniwersyteckich wydziałach pedagogicznych. W 1964/65 r. akad. było 21 wydziałów pedagogicznych, w tym 5 w formie uniwersyteckich instytutów nauczycielskich. Studiowało na nich 38 835 studentów. Wydziały te są silnie sfeminizowane. W podanej powyżej liczbie studentów 30 738 stanowiły kobiety. Oprócz tego na wydziałach tych było 12 252 studentów tzw. zapóźnionych (fuori corso), w tym 8451 kobiet.

Wydziały pedagogiczne dzielą się na sekcje: humanistyczną (materie letterare), pedagogiczną (pedagogia), języków obcych (lingue e letterare straniere) i administra-

[4] Proposte dei communisti per una riforma democratica della scuola. Roma 1958.
[5] Scuola media statale. Orari e programmie di insegnamento. Roma 1965.

cji szkół podstawowych (abilitazione alla vigilanza nelle scuola elementari). Studia na pierwszych trzech sekcjach trwają 4 lata, na czwartej — 3 lata.

Plany nauczania sekcji humanistycznej obejmują następujące przedmioty: język włoski i literatura, łacina i literatura, historia, geografia, pedagogika, historia filozofii, język obcy. Z przedmiotów tych zdaje się egzaminy, a ponadto obowiązują egzaminy z czterech przedmiotów dodatkowych, które student wybiera spośród następujących: gramatyka łacińska, filologia romańska, prawo państwowe i ustawodawstwo szkolne, historia sztuki, gramatyka historyczna i historia języka włoskiego, filozofia, higiena, psychologia, drugi język obcy, średniowieczna literatura łacińska,

Przedmioty nauczania	Liczba godzin tygodniowo w klasie		
	I	II	III
Religia	1	1	1
Język włoski	6	—	5
Język włoski i elementy łaciny	—	9	—
Historia i wychowanie obywatelskie, geografia	4	4	4
Język obcy	2	3	3
Matematyka	3	3	3
Obserwacje i elementy przyrodoznawstwa	2	2	3
Wychowanie plastyczne	2	2	2
Zajęcia techniczne	2	—	—
Wychownie muzyczne	1	—	—
Wychowanie fizyczne	2	2	2
Razem	25	26	23
Przedmioty fakultatywne			
Łacina	—	—	4
Zajęcia techniczne	—	2	3
Wychowanie muzyczne	—	1	1
Ogółem	25	27—28—29	24—26—27—31

historia szkolnictwa, język grecki i literatura, psychologia wieku przejściowego, socjologia, etyka, język rosyjski i literatura, filologia słowiańska, filologia germańska, folklor.

Plany nauczania sekcji pedagogicznej obejmują następujące przedmioty: język włoski i literaturę, łacinę i literaturę, historię filozofii, filozofię, pedagogikę, historię, język obcy i literaturę. Z przedmiotów tych zdaje się egzaminy, a ponadto obowiązują egzaminy z czterech przedmiotów dodatkowych w takim samym zestawie, jak na sekcji humanistycznej, z wyłączeniem gramatyki łacińskiej, higieny i folkloru (filozofia jest włączona do przedmiotów podstawowych).

Plany nauczania sekcji języków obcych obejmują następujące przedmioty: język włoski i literaturę, łacinę i literaturę, język francuski i literaturę, język niemiecki i literaturę, język angielski i literaturę, język hiszpański i literaturę, filologię romańską, filologię germańską, historię, geografię. Z przedmiotów tych zdaje się egzaminy, a ponadto obowiązują egzaminy z czterech przedmiotów dodatkowych, takich samych jak na sekcji humanistycznej, z wyjątkiem gramatyki łacińskiej, a także filologii romańskiej i germańskiej oraz drugiego języka obcego, ponieważ przedmioty te są włączone do grupy przedmiotów obowiązkowych. Natomiast zestaw

przedmiotów obowiązkowych jest powiększony o historię filozofii, pedagogikę oraz amerykański wariant języka angielskiego wraz z literaturą.

Plany nauczania sekcji administracji szkoły podstawowej obejmują następujące przedmioty: pedagogikę, język włoski i literaturę, łacinę i literaturę, historię, geografię, historię filozofii, prawo państwowe i ustawodawstwo szkolne, higienę. Przedmiotem dodatkowym jest tylko język obcy wraz z literaturą.

Tak więc nauczycieli scuola media, będącej odpowiednikiem klasy VI—VIII naszej szkoły podstawowej, kształci się we Włoszech na uniwersytetach. Jest to w zasadzie wysoki standard, dlatego postulaty reformy systemu kształcenia nauczycieli dla tego stopnia szkoły są mniej liczne i nie tak żarliwe, jak w stosunku do innych działów szkolnictwa. Jednakże i w tym zakresie wysuwane są pewne wnioski. Wydziały pedagogiczne mają na ogół w opinii społecznej niższą rangę niż inne wydziały uniwersyteckie, uważane są za okrojony wariant wydziałów literatury i filozofii. Propozycje zmian idą w następującym kierunku: nauczycieli scuola media należy kształcić na innych, merytorycznych wydziałach uniwersyteckich, a wydziały pedagogiczne podnieść do poziomu innych fakultetów z zadaniem kształcenia nauczycieli instytutów nauczycielskich i pracowników administracji szkolnej.

Kształcenie nauczycieli szkół średnich drugiego stopnia

Nauczycieli szkół średnich drugiego stopnia zarówno ogólnokształcących, jak i zawodowych kształci się na uniwersytetach. Włochy są ojczyzną klasycznego uniwersytetu. Do obecnych też czasów głównym typem szkoły wyższej są tam uniwersytety (4—6 lat nauczania) wraz z wydziałami technicznymi, rolniczymi, handlowymi, medycznymi itd. Obecnie są we Włoszech 32 uniwersytety państwowe i prywatne, 2 politechniki, 1 instytut uniwersytecki architektury, 1 instytut morski, 1 instytut wschodni, 1 uniwersytet handlowy, 1 instytut uniwersytecki ekonomii i handlu, 5 uniwersyteckich instytutów nauczycielskich i 5 instytutów wychowania fizycznego.

Istotnym brakiem przygotowania studentów do pełnienia funkcji nauczycielskich

Typy szkół	Liczba nauczycieli	
	ogółem	bez wymaganych kwalifikacji
Licea ogólnokształcące	15 615	4 005
Instytuty nauczycielskie	9 090	3 194
Instytuty techniczne	32 328	13 ?38
Instytuty zawodowe	15 399	10 134
Razem	72 432	30 671

jest stosunkowo słabe przygotowanie pedagogiczne podczas studiów wyższych. Ogranicza się ono w zasadzie do przerabiania elementów metodyk nauczania merytorycznego przedmiotu. Pedagogika jako odrębny przedmiot występuje tylko na wydziale literatury i filozofii. Psychologia nie jest na wydziałach obowiązkowym przedmiotem, praktyki pedagogicznej podczas studiów nie ma.

Przygotowanie przeto pedagogiczne odbywa się już podczas pełnienia obowiązków nauczycielskich. Do kwalifikacyjnego egzaminu państwowego na tytuł nauczyciela średniej szkoły drugiego stopnia (professor) można przystąpić dopiero po przynajmniej dwuletniej praktyce pedagogicznej. Podczas tego egzaminu należy przeprowadzić lekcję próbną.

Dalsze doskonalenie kwalifikacji merytorycznych i pedagogicznych odbywa się

w czasie pełnienia obowiązków nauczycielskich. Dużą w tym rolę odgrywają ośrodki dydaktyczne, o których będzie później mowa.

O rzeczywistych kwalifikacjach nauczycieli szkół średnich drugiego stopnia świadczą następujące liczby z 1964/65 r. szk. (tabela, str. 67) [6].

Z powyższego wynika, że w szkołach średnich drugiego stopnia ponad 40% (3067 osób) czynnych nauczycieli jeszcze nie złożyło odpowiedniego egzaminu państwowego. Z tej liczby 23 954 osoby posiada jakiś specyficzny tytuł świadczący o przygotowaniu merytorycznym, a 6717 nie. Z tych ostatnich większość przypada zapewne na nauczycieli zawodu, których było w tym roku 8505 (3617 w instytutach technicznych i 4889 w instytutach zawodowych).

Nauczyciele zawodu rekrutują się w zasadzie spośród techników (perito) — absolwentów instytutów technicznych, a częściowo spośród wysoko wykwalifikowanych robotników. Istnieją też dwa ośrodki kształcenia nauczycieli zawodu (CNTI — Centro Nazionale Formazione Istruttori): jeden w Genui dla szkół mechanicznych, drugi w Neapolu — dla szkół budowlanych.

Analiza struktury kwalifikacyjnej czynnych nauczycieli w szkolnictwie włoskim wykazuje, że niezbędna jest im pomoc metodyczna w ich codziennej pracy. Potrzeby te zwiększają ogólnikowe, mające charakter wytycznych sformułowania programów nauczania i konieczność odświeżenia i przystosowywania do szybko zmieniającej się rzeczywistości kwalifikacji merytorycznych i pedagogicznych. Zadania w tym zakresie realizują przede wszystkim ośrodki dydaktyczne.

Ośrodki dydaktyczne

Jak wykazaliśmy wyżej, nauczycielstwu włoskiemu z różnych względów potrzebna jest stała pomoc w doskonaleniu kwalifikacji tak pod względem przedmiotowym, jak i metodycznym. I rzeczywiście, dobrze tam jest zorganizowana służba w tym zakresie.

Działalność tę prowadzi 10 krajowych ośrodków dydaktycznych, z których każdy specjalizuje się w odrębnych zakresach. Oprócz niesienia pomocy dydaktycznej ośrodki te zajmują się również działalnością naukowo-badawczą we właściwym im zakresie. Są to przeto wyspecjalizowane instytucje, łączące kompetencje naszego Centralnego Ośrodka Metodycznego i Instytutu Pedagogiki. Istnieją przede wszystkim ośrodki centralne — krajowe, ośrodków terenowych — prowincjonalnych jest niewiele.

O charakterze specjalizacji dają wyobrażenie ich nazwy, a mianowicie:

1. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny Studiów i Dokumentacji we Florencji.
2. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny dla Przedszkoli w Brescii.
3. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny dla Szkoły Podstawowej i Realizacji Obowiązku Szkolnego w Rzymie.
4. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny dla Szkoły Średniej Pierwszego Stopnia w Rzymie.
5. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny dla Liceów w Padwie.
6. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny dla Kształcenia Technicznego i Zawodowego w Rzymie.
7. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny dla Stosunków Szkoła-Rodzina w Rzymie.
8. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny dla Wychowania Fizycznego i Sportu w Rzymie.
9. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny dla Szkolnictwa Artystycznego w Rzymie.
10. Krajowy Ośrodek Dydaktyczny pod nazwą „Europejski Ośrodek Wychowania" (Centro Europeo dell' Educazione) we Frascati koło Rzymu [7].

Powyższe ośrodki powstawały w okresie czasu od 1943 do 1960 r., większość w la-

[6] Annuario statistico, s. 14.
[7] I centri didattici nazionali e i loro problemi. Roma 1960.

tach 1950—1960. Powoływano je na podstawie ustawy z 30 listopada 1942 r. W ustawie sformułowano dla nich następujące zadania:

a) rozbudzanie u pracowników oświatowych zainteresowań do studiów metodologicznych i dydaktycznych,
b) inicjowanie i prowadzenie badań pedagogicznych i dydaktycznych,
c) dostarczanie osobom specjalizującym się w dyscyplinach dydaktycznych pomocy i materiałów do badań,
d) inspirowanie i popieranie wprowadzania nowych, aktywnych metod nauczania, organizowanie klas eksperymentalnych,
e) organizowanie kursów o tematyce dydaktyczno-wychowawczej dla rodziców, kursów dydaktyki specjalnej, doskonalących i aktualizujących kwalifikacje nauczycieli,
f) niesienie pomocy studentom odbywającym praktyki pedagogiczne i młodym nauczycielom.

W regulaminie ośrodków, zatwierdzonym przez ministra oświaty w 1951 r., określono następujące formy ich działalności:

a) ośrodki będą popierać i koordynować prace badawcze, prowadzone przez nauczycieli i studiujących, zespoły i stowarzyszenia oświatowe, organizować seminaria dla kierowników szkół i nauczycieli, kursy doskonalące i praktyki, wyjazdy za granicę, konkursy;
b) dla niesienia pomocy tego rodzaju studiom i badaniom ośrodki będą organizować biblioteki specjalistyczne, prowadzić służbę bibliograficzną i informacyjną, wydawać biuletyny i czasopisma dydaktyczne;
c) przy pomocy punktów obserwacyjnych oraz klas i szkół eksperymentalnych będą prowadzić badania i eksperymenty nad rozwojem fizycznym i umysłowym młodzieży, nad strukturą szkoły, jej programami, metodami nauczania, kształceniem i selekcją nauczycieli, budownictwem szkolnym i pomocami naukowymi;
d) za pośrednictwem prasy, kursów dla rodziców i we wszelki inny sposób będą szerzyć wiedzę pedagogiczną i znajomość spraw szkolnych w opinii publicznej.

Specyficzną rolę odgrywają pierwszy i ostatni ośrodek metodyczny. Tradycje Ośrodka Studiów i Dokumentacji we Florencji sięgają 1925 r., kiedy to po Wystawie Dydaktycznej powstała myśl zorganizowania Muzeum Dydaktycznego. Po różnych przekształceniach organizacyjnych placówka ta stała się źródłem inspiracji idei utworzenia systemu ośrodków dydaktycznych. Na podstawie ustawy z 1942 r. został w następnym roku powołany do życia wspomniany ośrodek. Obecnie ośrodek prowadzi Krajowe Muzeum Pedagogiczne, Krajową Bibliotekę Pedagogiczną oraz sekcje: wychowania plastycznego i muzycznego, literatury młodzieżowej, dydaktyki szkolnictwa specjalnego, badań z zakresu psychologii eksperymentalnej, oświaty dorosłych, kursów, seminariów i specjalizacji dydaktycznej, stosunków i wymiany z zagranicą. Z urządzeń i wyników prac ośrodka florenckiego korzystają wszystkie inne ośrodki.

Podobnie ogólne znaczenie dla całego szkolnictwa ma ostatni ośrodek, powołany do życia w 1960 r. Ośrodek ten dysponuje pięknym lokalem w postaci „Villa Falconieri", w którym organizowane są we współpracy z innymi ośrodkami kursy dla nauczycieli wszystkich typów i szczebli szkół, spotkania i seminaria dla kierowników szkół i nauczycieli nie tylko w skali krajowej, lecz również, a nawet przede wszystkim w skali międzynarodowej. Jest przede wszystkim Europejskim Ośrodkiem Wychowania i jako taki ściśle współpracuje z międzynarodowymi organizacjami, takimi jak np. OCDE (Organizacja Współpracy i Rozwoju Gospodarczego). W związku z tym ośrodek ma duży wkład w popularyzację i opracowanie problematyki z zakresu pedagogiki porównawczej, ekonomiki oświaty, planowania oświaty itd.

Ośrodki dydaktyczne prowadzą również ożywioną działalność wydawniczą, wydają czasopisma pedagogiczne, biuletyny metodyczne i inne publikacje.

Uwagi ogólne

Kształcenie nauczycieli dla szkół obejmujących młodzież w wieku powyżej lat 11 osiągnęło we Włoszech wysoki poziom i odbywa się w systemie szkół wyższych. Natomiast kształcenie nauczycieli dla placówek oświatowych i szkół, obejmujących dzieci w wieku do 11 roku życia, odbywa się w systemie średnich szkół pedagogicznych, i to w szkołach uważanych za słabszy wariant szkoły średniej w porównaniu z liceami ogólnokształcącymi i instytutami technicznymi. Najdalej idącymi wnioskami co do reformy tego działu szkolnictwa są postulaty faktycznego zrównania poziomu instytutów nauczycielskich z poziomem liceów ogólnokształcących.

Nauczycieli przedmiotów zawodowych kształci się we Włoszech na odpowiednich wydziałach zawodowych wyższych uczelni (jeśli takie są), przy czym przygotowanie pedagogiczne do pełnienia funkcji nauczycielskich odbywa się głównie już po studiach merytorycznych w okresie od rozpoczęcia pracy nauczycielskiej do złożenia państwowego egzaminu kwalifikacyjnego. Nie ukształtowały się jeszcze, poza dwoma wyjątkami, zakłady kształcenia nauczycieli zawodu.

Dobrze zorganizowane są we Włoszech ośrodki dydaktyczne, niosące pomoc metodyczną w pracy bieżącej nauczycieli.

HELIODOR MUSZYŃSKI

DWA MODELE PEDAGOGIKI[1]

Uwagi, jakie zamierzam tutaj przedstawić, dotyczą sposobów budowania i rozwijania pedagogiki rozumianej jako teoretyczna nauka o wychowaniu. Nie wydaje się, aby można było kwestionować aktualność i potrzebę tego rodzaju dociekań. Pedagogika bowiem ciągle jeszcze nie jest zaliczana do tych nauk, które odznaczają się szczególnie bogatym dorobkiem rzetelnej wiedzy zbudowanej na jasno wypracowanych podstawach metodologicznych.

Taka ocena sytuacji nasuwa się nie tylko wówczas, kiedy współczesną pedagogikę porównujemy ze stanem i dorobkiem innych, pokrewnych nauk, jak psychologia lub socjologia. Narzuca się ona także z całą wyrazistością, kiedy za jej podstawę bierzemy praktyczną przydatność pedagogiki.

Bo jakiekolwiek społeczno-kulturalne cele i funkcje można by przypisywać tej nauce, to przecież nie da się zakwestionować, że podstawowym jej zadaniem, a jednocześnie główną racją jej istnienia i rozwoju jest służba praktyce wychowania. I w tym właśnie, przynajmniej najogólniejszym sensie należy pedagogika do nauk praktycznych. Trawestując słynne słowa Karola Marksa w odniesieniu do filozofii, można by powiedzieć, że głównym zadaniem nauki o wychowaniu jest nie tylko „objaśniać świat" jego zjawisk, lecz przede wszystkim zmieniać go w zamierzony sposób. Jeżeli zadanie takie stawiane jest n a u c e, to może ono oznaczać tylko dostarczanie praktykom rzetelnej wiedzy o sposobach urzeczywistniania założonych celów.

Takie rozumienie pedagogiki jako nauki oraz jej społecznych funkcji staje się dziś coraz bardziej powszechne i budzi coraz mniej kontrowersji. Wyraża się to w odrzuceniu i stopniowym obumieraniu dwóch tradycyjnych koncepcji tej nauki, które jeszcze do niedawna znajdowały pełne prawo obywatelstwa na jej gruncie. Mamy tutaj na myśli pedagogikę pojmowaną jako naukę „obiektywną" oraz jako naukę filozoficzną.

„Obiektywistyczna" koncepcja pedagogiki oparta była na niewzruszalnym, jak się zdawało, założeniu, że zadaniem badacza jest wyłącznie opis i analiza faktów, a następnie wyprowadzanie z nich praw ogólnych, lecz nie ich wartościowanie. Tym bardziej zaś nie należy do czynności i obowiązków naukowca angażowanie się w sprawę nadawania określonego kierunku ich dalszemu biegowi. Programową podstawą pracownika nauki miała być neutralność ideologiczna w zakresie wykonywania swego zawodu.

Ten swoisty dla filozofii pozytywizmu ideał nauki „czystej" wyrażany w tezie o niemożności pogodzenia postawy rzetelnego badacza z postawą zaangażowanego po stronie określonych wartości ideologa należy już do przeszłości. Dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek dotąd staje się zrozumiałe, że pracownik nauki może służyć jakiejś sprawie właśnie doskonaląc narzędzie najbardziej skuteczne: wiedzę. Zrozumiałe jest, że jego postawa ideowa nie może rzutować nawet w najmniejszym stopniu na wyniki badań. Takie woluntarystyczne lub agitacyjne uprawianie nauki jest nie tylko nie do pogodzenia ze zwykłą zasadą rzetelności naukowej, ale na dłuż-

[1] Artykuł dyskusyjny. Redakcja prosi Czytelników o wypowiadanie się na poruszone w nim tematy.

szą metę nigdy nie służy celom, którym miało służyć. Natomiast postawa zaangażowanego badacza powinna rzutować na wybór problematyki naukowej, a więc inspirować go do budowania takiej wiedzy, na której można by oprzeć skuteczną i pełnowartościową praktykę społeczną.

Tak więc dawnemu ideałowi pedagogiki „obiektywnej", neutralnej ideowo i światopoglądowo przeciwstawiamy dziś koncepcję pedagogiki zaangażowanej, nauki, która w rzetelny i obiektywny sposób rozwiązuje problemy związane z realizacją z góry założonego i uznanego ideału wychowania. I w tym sensie możemy mówić o pedagogice socjalistycznej jako tej, która wypracowuje naukowe podstawy dla realizacji socjalistycznych ideałów wychowawczych.

Niemniej silnie niż pedagogika „obiektywna", choć chyba bardziej szkodliwie, zaciążyła na rozwoju wiedzy o wychowaniu koncepcja „pedagogiki filozoficznej". Wyrosła ona na gruncie dociekań o znaczeniu zasadniczym dla każdej nauki, bo skupionych wokół problemów metodologicznych i teoriopoznawczych. Skąd czerpać i na jakich przesłankach budować wiedzę o wychowaniu? Jaki charakter i jaką strukturę ma mieć ta wiedza? — oto naczelne pytania, na które trzeba było znaleźć uzasadnioną odpowiedź.

Rozwiązanie, jakiego dostarczała koncepcja pedagogiki filozoficznej, było całkowicie jednoznaczne. Podstawowym sposobem dochodzenia do twierdzeń składowych pedagogiki jest analiza filozoficzna różnych problemów wychowania. Problemy te określane były, rzecz zrozumiała, także na gruncie dociekań filozoficznych oraz formułowane w języku abstrakcyjnych pojęć swoistych dla filozofii. Toteż prace pedagogiczne reprezentatywne dla tego kierunku obfitowały w dywagacje, których przedmiotem były: „istota" wychowania, jego dziejowe funkcje, powołanie i istota człowieka, ideał wychowania i jego geneza czy zadania wychowawcze rozpatrywane na tle epoki itp.

Byłoby z gruntu niesłuszne podważanie w ogóle sensowności tego rodzaju analiz, o ile oczywiście nie dotyczą one problemów urojonych (a wiele z nich miało niestety taki właśnie charakter). Pedagogika, bardziej niż którakolwiek inna nauka, nie może się obyć bez filozoficznych podstaw, zwłaszcza dotyczących uprawianej przecież na jej gruncie aksjologii. Ale żadne podstawy nie zastąpią tutaj samej nauki. Ta zaś może być budowana tylko na empirycznym materiale dostatecznie rozległych, rzetelnie ustalonych i poprawnie zanalizowanych faktów.

Nie da się zaprzeczyć, że pedagogika filozoficzna, budowana w drodze dociekań i analiz o charakterze dedukcyjnym, odegrała istotną rolę w historii tej nauki. Trzeba pamiętać, że powstała ona i rozwijała się w czasach, kiedy nowoczesna metodologia badania zjawisk społecznych jeszcze nie istniała. Nie można pomijać też faktu, że przez długie lata tak uprawiana pedagogika stanowiła jedyną teoretyczną podstawę dla działalności praktyków — wychowawców oraz różnych instytucji oświatowych.

Ale dziś bardziej niż kiedykolwiek zaczynamy rozumieć, że spekulatywna pedagogika filozoficzna odegrała swą rolę i dalsze jej uprawianie staje się hamulcem dla jej rozwoju. Nauka, jeśli ma służyć praktyce, musi z praktyki badanej w sposób empiryczny, choć przy uwzględnieniu także filozoficznego punktu widzenia, wyrastać.

Jeżeli odrzucenie pedagogiki budowanej apriorycznie dokonuje się także w obrębie nurtu podporządkowanego socjalistycznym ideałom wychowania, to z pewnością nie jest to bynajmniej rezultatem wpływu koncepcji metodologicznych wyrosłych poza filozofią marksistowską. Wręcz przeciwnie. Jest to jedynie prawdziwe i pełne zwycięstwo metodologii marksistowskiej rozwiniętej przez Włodzimierza Lenina w postaci teorii odzwierciedlania obiektywnego świata. Ale pedagogika musiała dorosnąć do tego, aby stać się samodzielną nauką, która wyrasta z praktyki

i do praktyki się odnosi. Nie ulega wątpliwości, że ten moment w rozwoju pedagogiki marksistowskiej już nadszedł.

Wydaje się, że pewien zastój, jaki wystąpił w rozwoju pedagogiki rozumianej jako nauka badająca obiektywną rzeczywistość, a nie filozofująca na jej temat, był wynikiem mylnego stosunku do spuścizny klasyków marksizmu. Pedagogów marksistowskich zawsze bardziej fascynowało to, co na temat wychowania i jego zadań w przyszłym społeczeństwie powiedzieli Marks, Engels lub Lenin niż metoda postępowania badawczego, jaką oni zalecali i sami stosowali. Tymczasem zrozumiałe jest, że w odniesieniu do zagadnień pedagogicznych twórcy marksizmu występowali zawsze jako filozofowie. I trudno byłoby się spodziewać innej postawy, skoro pedagogika jako odrębna nauka jeszcze nie istniała. Natomiast nie wyciągano dostatecznie daleko idących i konsekwentnych wniosków z tego, że w zakresie analizy życia społeczno-ekonomicznego i stosunków politycznych nikt w owym czasie tak jak oni nie trzymał się realnej rzeczywistości, badając ją skrupulatnie i wyprowadzając z jej starannej analizy daleko idące wnioski. I przecież taka właśnie postawa badawcza powinna być wzorem rzetelnej naukowej roboty dla współczesnego pedagoga.

Walka o tak rozumianą i uprawianą pedagogikę nie toczy się już dziś w sferze postulatów. Wydaje się, że etap, w którym królowała niepodzielnie spekulatywnie uprawiana pedagogika filozoficzna, mamy za sobą. Dziś nikt nie mógłby z sensem bronić tezy, że wiedza o wychowaniu może powstawać na innej drodze niż przez badanie i analizę konkretnych zjawisk i procesów wychowawczych.

I dopiero na tle tak zarysowanej pedagogiki jako nauki jaskrawo uwidacznia się potrzeba i ranga dziedziny tak bliskiej i potrzebnej pedagogice, jaką jest filozofia wychowania. Ale nawet najlepiej uprawiana filozofia wychowania nie może zastąpić pedagogiki, nie może bowiem dostarczyć pełnej i szczegółowej wiedzy o strukturze procesów wychowania, ich przebiegu i dynamice oraz zasadach organizacji.

Trudno byłoby twierdzić, że to uwolnienie się pedagogiki od wzorów nauki „obiektywnej" i uprawianej w sposób aprioryczy, przez dociekania o charakterze dedukcyjnym, dokonało się już w całej pełni w praktyce. Możemy tutaj raczej mówić o pewnej reorientacji w budowaniu i rozwijaniu naukowej wiedzy o wychowaniu. Tu jednak wyrastają nowe problemy i wątpliwości. Dotyczą one sposobów systematyzowania tej wiedzy i pojęciowego ujmowania jej tak, aby zapewniało to jej optymalną przydatność praktyczną. Zarysowują się tutaj dwa główne typy rozwiązań prowadzących w konsekwencji do zupełnie odrębnych modeli pedagogiki. Sprawie tej chcemy się przyjrzeć nieco dokładniej.

Typy myślenia heurystycznego w pedagogice

Każdą naukę, która gromadzi wiedzę o świecie na drodze empirycznego badania rzeczywistości, można budować za pomocą dwojakiego rodzaju twierdzeń. Po pierwsze, twierdzeń opisujących pojedyncze zjawiska oraz ich poszczególne układy oraz, po wtóre, twierdzeń określających związki i zależności zachodzące między różnymi kategoriami zjawisk.

Pozostaje ciągle otwarty problem, czy zabiegi poznawcze, których celem jest wyłącznie opis pojedynczych zjawisk, zdarzeń lub układów, zasługują na miano nauki. Można by bowiem mieć uzasadnione wątpliwości, czy wolno zaliczyć do naukowych takie opisy rzeczywistości, w których nie występuje żadna tendencja do uogólnienia. I jeżeli dałoby się, być może, obronić taką koncepcję wyłącznie opisującej nauki w odniesieniu do niektórych dziedzin wiedzy, to z pewnością jest to niemożliwe w przypadku pedagogiki rozumianej jako nauka o zastosowaniu praktycznym.

Jeżeli działalność pedagoga ma znajdować oparcie w jakichkolwiek sądach o rzeczywistości lub dyrektywach dotyczących jej przekształcania, to mogą być one przydatne jedynie pod warunkiem dostatecznego stopnia ich ogólności. Znajomość faktu, iż wychowawca X za pomocą ściśle określonego zachowania w ustalonych okolicznościach i warunkach pobudził ucznia Y do pewnej reakcji, nie ma większej wartości dla innych praktyków. Trudno bowiem mieć jakąkolwiek pewność, że takie samo zachowanie w innym przypadku, a więc zastosowane przez innego wychowawcę, w innych warunkach i w stosunku do innego ucznia, przyniesie analogiczne następstwa. Gdyby natomiast sformułować tezę o znacznie większym stopniu ogólności, mówiącą o tym, jakie rodzaje oddziaływań w jakiego typu warunkach i w odniesieniu do jakiej kategorii ludzi wywołują pewien rodzaj następstw, wówczas dopiero można byłoby tak formułowanej wiedzy przypisywać wartość praktyczną.

Ale uogólniony charakter myślenia na użytek praktyki wiąże się ściśle z drugą jego właściwością: jest to zarazem myślenie przyczynowe, a więc takie, które określa stałe zależności występujące między zjawiskami istotnymi z punktu widzenia celów działania. I tylko taka teoria, która opisuje dany wycinek rzeczywistości za pomocą twierdzeń określających związki przyczynowe zachodzące w obrębie różnych jego zjawisk, pozwala w praktycznym działaniu tę rzeczywistość kształtować i modyfikować. Tylko tak budowana teoria stanowić może rzeczywistą podstawę dla praktyki. Tę właśnie myśl odnajdujemy w poglądach Tadeusza Kotarbińskiego, kiedy mówi, że „przez podstawę teoretyczną prostej dyrektywy praktycznej rozumiemy zależność przyczynową C od B, gdy rodzajem działania jest sposób zrobienia owego B".[1]

Reasumując moglibyśmy powiedzieć, że pedagogika jako teoretyczna nauka o wychowaniu, jeśli ma służyć praktyce, może być budowana w zasadniczej swej części jedynie jako zbiór sądów o zależnościach zachodzących między tymi zjawiskami i czynnikami, z którymi ma do czynienia w swej praktycznej działalności wychowawca. I prawdziwy rozwój tej dyscypliny jako nauki może następować jedynie w drodze rzetelnego badania konkretnej rzeczywistości wychowawczej oraz teoretycznego ujmowania jej w systemy ogólnych twierdzeń opisujących rządzące nią zależności.

Tutaj jednak wyłania się dopiero zasadniczy problem metodologiczny związany ze sposobami budowania tak rozumianej naukowej wiedzy o wychowaniu. Oto nie jest dostatecznie jasne, jakie zjawiska miałaby badać i opisywać pedagogika teoretyczna, jakiego rodzaju zależności między nimi ustalać, jakimi drogami do nich dochodzić oraz w jakiej formie je przedstawiać.

Jest to problem znacznie bardziej złożony, niż mogłoby się to wydawać w świetle dotychczasowych uwag. Należy bowiem zdać sobie jasno sprawę z tego, że teoretycznej wiedzy o wychowaniu nie da się zbudować po prostu przez wykrywanie pojedynczych i prostych zależności między różnymi zjawiskami oraz przez ich gromadzenie. Koncepcja tak rozumianej pedagogiki empirycznej, zbudowana na założeniu, że jednostkę w procesie wychowawczym kształtują i urabiają pojedyncze, wyizolowane, ściśle określone zabiegi, upadła z chwilą, kiedy okazało się, że założenie to jest całkowicie fałszywe. Warto w tym miejscu podkreślić wielki wkład marksizmu w rewolucję poglądów, jaka się dokonała na tym polu. Bowiem właśnie K. Marks i F. Engels wysunęli podstawową tezę, że osobowość człowieka kształtuje się pod wpływem ogółu warunków, w jakich toczy się jego życie. I nie można dokonać żadnej istotnej zmiany w jej obrębie nie reorganizując tego wszystkiego, co składa się na życiowe środowisko człowieka.

I tak oto rodzi się fundamentalna dla marksistowskiej pedagogiki koncepcja wy-

[1] Tadeusz Kotarbiński: Traktat o dobrej robocie. Wyd. III, Wrocław — Warszawa — Kraków. Ossolineum 1965, s. 434.

chowania jako ogółu tych zabiegów, które polegają na podporządkowanej względom osobotwórczym organizacji całokształtu życia i działalności ludzi. I właśnie na gruncie tej koncepcji chcemy rozpatrywać główne problemy związane z takim budowaniem teoretycznej pedagogiki, aby mogła ona służyć praktyce socjalistycznego wychowania.

Dochodzimy w ten sposób do jednej z naczelnych tez niniejszych rozważań. Odnosi się ona do zadań stojących przed tak rozumianą pedagogiką oraz wypływających stąd konsekwencji w zakresie zasad jej konstruowania. Nie wydaje się, aby można było ująć je inaczej niż jako poszukiwanie określonego programu organizacji życia i działalności wychowanków. Wszelkie zabiegi poznawcze pedagogiki i wszelkie ich rezultaty w postaci ustalanych zależności przyczynowych powinny być podporządkowane dążeniu do możliwie pełnej i wyczerpującej odpowiedzi na zasadnicze pytanie: jak organizować życie i działalność ludzi, aby służyło to kształtowaniu ich osobowości według założonego wzoru.

Jak widzimy, osobowość człowieka staje się jedynym i zasadniczym celem wszelkich zabiegów wychowawczych. To prawda, że jej ideał wyprowadzamy z określonego systemu wartości odnoszącego się do życia społecznego. Innymi słowy, chcemy wychować takiego człowieka, który byłby zdolny do życia w idealnym społeczeństwie i który potrafiłby swą własną życiową aktywnością społeczeństwo takie rozwijać i umacniać. I niewątpliwie jest sprawą wielkiej wagi, aby świadomość ścisłego związku zachodzącego między wzorem osobowym wychowania a ideałami społecznymi była silnym czynnikiem osobistego zaangażowania ideowego każdego wychowawcy. Ale nie zmienia to w niczym faktu, że jego praca zawodowa skoncentrowana być musi na modelu osobowości, jaki ma on rozwijać w każdym wychowanku.

Bardzo trafnie tę myśl formułuje Bogdan Suchodolski, kiedy mówi, że „nawet, gdy w określeniu celów wychowania przyjmuje się treści ponadjednostkowe (...), jednostka ludzka pozostaje zawsze bezpośrednim przedmiotem i podmiotem wychowawczej akcji. Jej najbardziej masowy zasięg nie zmienia niczego w tym, iż musi ona dotrzeć do indywidualnego umysłu, indywidualnego sumienia, indywidualnej wrażliwości i wyobraźni".[2]

W świetle dokonanych uwag można wyróżnić dwie wielkie grupy zjawisk, którymi zajmuje się pedagogika teoretyczna. Po pierwsze, są to wszystkie te zjawiska, które składają się na życiowe determinanty ludzkiej osobowości, a które mogą być poddane określonym manipulacjom wychowawczym. Możemy tutaj zaliczyć społeczno-kulturowe i materialne warunki życia człowieka, grupy oraz instytucje społeczne, do których należy, w których strukturze zajmuje określone miejsce i pełni wyznaczone mu role społeczne.

Drugą natomiast grupą zjawisk, które muszą być obiektem poznawczych zabiegów pedagoga badającego prawidłowości procesów wychowawczych, stanowi to wszystko, co obejmujemy wspólnym pojęciem ludzkiej osobowości, a więc wszelkie względnie trwałe dyspozycje psychiczne, w języku których możemy określać skuteczność akcji wychowawczych. Zgodnie bowiem z przyjętym tu stanowiskiem, wychowanie ma tylko o tyle sens i wartość, o ile prowadzi do pożądanych zmian w osobowości wychowanka.

Tak więc przedmiot badań pedagogicznych da się sprowadzić do dwóch zasadniczych kategorii zjawisk, które, odwołując się do języka nowoczesnej metodologii naukowej, prościej i wygodniej będzie nazywać zmiennymi. Są to więc z jednej strony zmienne składające się na warunki życiowe człowieka i determinujące wszelkie procesy kształtowania się jego osobowości. Gdyby ich wpływ i działanie zostały

[2] Bogdan Suchodolski: *Kwartalnik Pedagogiczny* 1965, nr 4(38), s. 143.

objęte zamierzoną regulacją podporządkowaną względem wychowawczym, wówczas najtrafniej można by je określić mianem „czynników wychowania".

Z drugiej zaś strony w obrębie badanej przez pedagogikę rzeczywistości wychowawczej wyróżnić należy wszelkie zmienne składające się na osobowość człowieka i determinowane przez całokształt jego życiowych doświadczeń. Jeżeli pojawianie się tych zmiennych oraz ich układy wyznaczone są przez jakiekolwiek zabiegi wychowawcze, wówczas tę grupę zmiennych można by określać mianem „wyników wychowania".

Istnieje dostatecznie dużo racji, aby pedagogika zajmowała się każdą z wyłonionych grup zmiennych z osobna, ustalając warunki ich występowania, opracowując ich klasyfikację i aparaturę pojęciową oraz wykrywając związki występujące między nimi. Jeżeli jednak traktujemy ją jako naukę o zależnościach dotyczących wychowania, to przede wszystkim w tym sensie, że opisuje ona stosunki przyczynowe zachodzące między zmiennymi obu tych grup, a więc między działaniem różnych c z y n n i k ó w wychowania a pojawianiem się określonych jego w y n i k ó w.

Tak więc przyjmujemy, że zasadniczym przedmiotem badań pedagogiki są zależności występujące między organizowanym w pewien sposób życiem ludzi wyznaczającym ich doświadczenia, przeżycia i doznania a procesami kształtowania się ich osobowości. Powiedzmy dokładniej, nauka ta poszukuje odpowiedzi na pytanie, jaki czynnik należy wprowadzać do życia jednostek, aby ich osobowość ulegała pożądanym przekształceniom. Zrozumiałe jest, że wszystkie te przekształcenia można sprowadzić do pojawiania się, zanikania lub też modyfikacji określonych zmiennych osobowościowych, jak również, że w języku takich zmiennych można najbardziej precyzyjnie określić osobowy ideał wychowania.

Jak widzimy, zarysowuje się tutaj wyraźna odrębność problematyki, przed jaką staje pedagog, w stosunku do tej, którą zajmują się przedstawiciele takich nauk, jak psychologia lub socjologia. To prawda, że przedmiotem ich zainteresowań są między innymi także wzajemne relacje między tymi dwiema grupami zmiennych. Jednak żadna z nich ani nie wartościuje zmiennych osobowościowych, ani nie rozwiązuje problemów praktycznego zastosowania zmiennych determinujących osobowość człowieka. Żadna więc nie dąży do takich rozwiązań, które skupiają się wokół wypracowania efektywnego programu wychowania osobowości człowieka według założonego wzoru. I nie trzeba dodawać, że ta odrębność w podejściu do zagadnienia stwarza wiele problemów metodologicznych swoistych wyłącznie dla pedagogiki.

Problemy te związane są z niezwykłą złożonością badanych zjawisk oraz teoretycznie uzasadnioną obawą przed ich sztucznym analizowaniem. Przedmiotem zabiegów wychowawczych jest przecież c a ł a osobowość człowieka, tym zaś, co ją ma kształtować, jest o g ó ł jego życiowych doświadczeń i działań. Tymczasem naukowe wypracowywanie programu wychowania i jego empiryczna weryfikacja nie jest możliwa bez podejścia analitycznego, bez ustalania zależności zachodzących między poszczególnymi wyodrębnionymi zmiennymi oraz ich wąskimi układami.

Powstaje jedak pytanie, co ma być zasadniczym przedmiotem takiej analizy oraz ze względu na co ma być ona dokonywana. Postaramy się pokazać, że, wbrew pozorom, jest to problem o zasadniczym znaczeniu dla pedagogiki. W zależności bowiem od tego, jak jest on rozwiązywany, zarysowują się dwa zupełnie odrębne modele uprawiania i budowy tej nauki.

W poszukiwaniach badawczych mających na celu wypracowanie programu wychowania, a więc takiej organizacji życia i działalności jednostek, która nadawałaby pożądany kierunek procesom kształtowania się ich osobowości, można przyjąć dwa całkowicie odmienne sposoby heurystycznego myślenia.

Po pierwsze, punktem wyjścia poszukiwań pedagoga może być rzeczywistość, w której żyją jednostki stanowiące przedmiot zamierzonej w przyszłości akcji wychowawczej. Rzeczywistość ta poddana zostaje odpowiedniej analizie, której celem

jest wyłonienie w niej poszczególnych dziedzin i czynników wychowawczego działania. Innymi słowy, wysiłek poznawczy badacza koncentruje się na grupie zmiennych niezależnych składających się na to, co nazywamy organizacją życia ludzi. Tę grupę zmiennych stara się on uporządkować z wychowawczego punktu widzenia. Druga grupa zmiennych natomiast, objętych pojęciem osobowości człowieka, traktowana jest bądź w sposób globalny, bądź poddana jest analizie pochodnej w stosunku do dokonanych już rozróżnień. Jeżeli bowiem tylko analiza rzeczywistości wychowawczej ma stanowić punkt wyjścia dla wykrywania zależności między działaniem różnych czynników wychowania a kształtowaniem się osobowości człowieka, to zrozumiałe jest, iż zachodzi wówczas potrzeba i możliwość dokonania analizy owej osobowości jedynie w takim stopniu, w jakim prowadzi do tego pierwotna i wyjściowa analiza tego wszystkiego, co składa się na rzeczywistość wychowawczą.

Ale w badaniach pedagogicznych zarysowuje się jeszcze inna możliwość podejścia: Po wtóre, punktem wyjścia dla nich może być także postulowana osobowość człowieka. Ją właśnie poddaje się pierwotnej i zasadniczej analizie, wyodrębniając z niej poszczególne zmienne składowe jako cele wychowania. I wynik tak przeprowadzonej analizy staje się dopiero podstawą dla analizy i wieloaspektowego badania rzeczywistości wychowawczej, badania zmierzającego do ustalenia, jakie elementy składowe tej rzeczywistości odgrywają istotną rolę jako czynniki osobotwórcze.

W ten sposób dokonuje się tutaj pełne odwrócenie kierunku myślenia heurystycznego w badaniach pedagogicznych: poszukiwanie w obrębie osobowości człowieka tych elementów, które są lub mogą być kształtowane przez z góry wydzielone dziedziny rzeczywistości wychowawczej, zostaje zastąpione poszukiwaniem w obrębie rzeczywistości wychowawczej tych dziedzin, które służą lub mogą służyć kształtowaniu różnych, uprzednio wyłonionych, stron tej osobowości, którą założyliśmy jako cel wychowania.

I tak dochodzimy do kolejnej podstawowej tezy niniejszych rozważań. Odnosi się ona do konsekwencji uznawania i stosowania w pedagogice wyróżnionych typów myślenia heurystycznego. Tylko pozornie bowiem ich alternatywny wybór nie ma większego znaczenia dla rozwoju tej dyscypliny. W rzeczywistości każdy z nich wypływa z różnych przesłanek i koncepcji teoretycznych oraz stanowi podstawę dla całkowicie odrębnych modeli pedagogiki. Metodologicznym konsekwencjom uprawiania pedagogiki według tych typów myślenia warto przyjrzeć się nieco dokładniej.

Pedagogika wychowania przez życie i pedagogika wychowania osobowości

W dotychczasowych rozważaniach zajmowaliśmy się pedagogiką jako nauką, której zadaniem jest przeprowadzanie analizy poszczególnych zjawisk wychowania w celu wykrycia występujących między nimi zależności. Fałszywy byłby jednak wyprowadzony na tej podstawie wniosek, że zadania tej nauki sprowadzają się wyłącznie do gromadzenia wiedzy o charakterze analitycznym. Wynikiem przeprowadzonych przez nią analiz musi być z kolei synteza dokonywana pod określonym kątem. Nie jest to mianowicie ten rodzaj syntezy, do której dążą nauki czysto teoretyczne, nie budowane na bezpośredni użytek praktyki. Tam dążenie do syntezy szczegółowych twierdzeń polega na dążeniu do znalezienia twierdzeń bardziej ogólnych, z których tamte wynikałyby logicznie.

Tego rodzaju syntezy nie mogą mieć oczywiście zastosowania w pedagogice teoretycznej budowanej na użytek praktyki. Tutaj bowiem nie wyjaśnianie zachodzących zjawisk jest podstawowym celem, lecz rozwiązywanie praktycznych problemów związanych z nadawaniem określonego kierunku ich biegowi. Wiedza uzyskana w wyniku analizy badanych zjawisk wychowania musi być więc tutaj integrowana w inny sposób. Podstawowym problemem, jaki stoi przed pedagogiem, jest składa-

nie jej w określone programy działalności wychowawczej, a więc kompleksowe opisy czynników wychowania, które należy uruchomić dla realizacji założonego celu wychowania.

I tutaj wyłania się pytanie, według jakich kryteriów można integrować poszczególne cząstki wiedzy pedagogicznej w jednolite i pełne programy wychowawczego działania. Odpowiedź na nie jest zależna od tego, co przyjmie się za punkt wyjściowy w badaniach pedagogicznych: rzeczywistość wychowawczą czy postulowaną osobowość człowieka. Zadaniem pedagogiki nie jest wszak tylko badanie świata człowieka i określanie jego osobotwórczej roli. Podstawowym i zasadniczym zadaniem pedagogiki jest postulowanie (i znajdowanie dróg realizacji) takiego świata, który kształtowałby w sposób pożądany, pełny i zintegrowany ludzką osobowość. Ale odpowiedzi na pytanie, jak powinien być zorganizowany ów świat, można poszukiwać niekoniecznie przez odwoływanie się do obrazu osobowości, którą miałby on kształtować i rozwijać. Można także udzielać jej przez określenie zadań, które człowiek ma w tym świecie do spełnienia i do których trzeba go przygotować.

I tutaj, na tle problemu, jak wychowawczo integrować świat człowieka, wyłaniają się dwa odrębne modele pedagogiki. Pierwszy — to model pedagogiki, która za punkt wyjścia dla własnych poszukiwań przyjmuje określoną rzeczywistość wychowawczą i wypracowuje program jej zintegrowanej organizacji przez odwołanie się do struktury świata, w którym żyje człowiek. To właśnie jednolita i nieskłócona wewnętrznie cywilizacja, w której żyją ludzie i którą tworzą, miałaby bronić ich przed dezintegracją wewnętrzną. To właśnie integracja procesów wychowawczych według wzorca, który stanowi harmonijne i w pełny sposób zorganizowane życie społeczne, powinna zabezpieczać pełny i wszechstronny rozwój zintegerowanej osobowości ludzkiej.

Drugim natomiast modelem pedagogiki jest ten, dla którego punktem wyjścia do wszelkich poszukiwań jest określony kształt ludzkiej osobowości. Tak rozumiana pedagogika poszukuje odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób integrować procesy wychowania, aby w ich rezultacie powstawała bogata i w pełni zintegrowana osobowość. Nie adekwatność do życia społecznego więc, lecz zamierzony kształt ludzkiej osobowości jest naczelnym sprawdzianem tego, czy program wychowawczej organizacji życia i działalności człowieka jest w pełni wartościowy.

Zajmijmy się obecnie nieco dokładniej pierwszym z wyróżnionych modeli pedagogiki. Można by nazwać go „pedagogiką wychowania przez życie" w odróżnieniu od modelu drugiego, dla którego najbardziej odpowiednią nazwą byłaby „pedagogika wychowania osobowości". O ile pierwsza bowiem wychodzi od postulatu integracji życia ludzi zakładając, że wdrożenie ich do wypełniania zadań w harmonijnie zorganizowanym świecie musi także integrować ich życie wewnętrzne, o tyle druga wychodzi od postulatu integracji osobowości człowieka przez stworzenie mu takich warunków życia i rozwoju, które mogłyby temu celowi optymalnie służyć.

Wydaje się, że geneza pedagogiki „wychowania przez życie" wiąże się przede wszystkim z charakterystycznym przekonaniem, które warto poddać nieco bardziej szczegółowej analizie. Odrzuca ono mianowicie konieczność określania celów wychowania wyłącznie w kategoriach zmiennych osobowościowych.

Przekonanie takie znajduje niewątpliwie sprzyjający grunt w obrębie socjalistycznej koncepcji wychowania, gdyż właśnie tutaj określony idealny kształt osobowości człowieka nie jest bynajmniej absolutnym i ostatecznym celem. Tradycyjny dylemat dotyczący prymatu jednostki ludzkiej nad doskonałością życia społecznego lub odwrotnie zostaje w tej koncepcji rozwiązany w sposób nowy i twórczy: należy budować takie życie społeczne, w którym osobowości ludzkie będą mogły się najpełniej rozwijać, a zarazem tak wychowywać ludzi, aby byli oni najlepiej przygotowani do konstruktywnego uczestnictwa w tym życiu i do jego twórczego rozwijania.

Osobowość człowieka nie jest więc wartością samą w sobie. Jeśli dążymy do nada-

nia jej określonego kształtu, to mając na względzie zarówno dobro społeczne, które ona warunkuje, jak i szczęście jednostki, które powinna ona z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym wynosić. Urabianie osobowości człowieka jest więc w wychowaniu socjalistycznym niczym innym, jak przygotowywaniem go do tych życiowych zadań, które powinien w sposób twórczy realizować tak, aby służyło to w możliwie najwyższym stopniu zarazem rozwojowi życia społecznego i samemu sobie.

I tutaj zarysowuje się możliwość, a zarazem interesująca perspektywa pominięcia osobowości w określaniu celów wychowania. Mogą one mianowicie, zamiast postulować różne pożądane dyspozycje psychiczne człowieka, precyzować zadania, jakie ma on do wypełnienia w życiu i do których wychowanie powinno go przygotować.

Tego rodzaju propozycja nie ma oczywiście nic wspólnego z głoszonymi przez neopozytywizm koncepcjami dotyczącymi języka psychologii. Nie chodzi tutaj więc o to, aby terminy „introspekcyjne" zastępować określonymi opisami ludzkich zachowań. Pedagogika „wychowania przez życie" dąży do zamiany znacznie bardziej zasadniczej: chodzi w niej o to, aby pytanie, „jakim powinien być człowiek?", zastąpić pytaniem, „do jakich zadań powinien być on przygotowany?"

Tendencja do zastępowania opisu idealnej osobowości jako celu wychowania zadaniami, do których powinno ono przygotowywać, ma swoją tradycję w dziejach refleksji nad wychowaniem. Zwykle pojawiała się ona w obrębie tych systemów, które wysuwały wzory „ludzi czynu", które ponad indywidualną, samodzielną i niezależną postawę jednostki wobec życia stawiały gotowość do zbiorowych działań na rzecz wysuwanych do realizacji społecznie doniosłych celów i wreszcie które ponad pogłębione życie duchowe człowieka stawiały jego zaangażowanie w określony program społeczno-polityczny.

Ale pogląd o sensowności formułowania celów wychowania przez odwołanie się do zadań, jakie jednostka ma do spełnienia w różnych dziedzinach życia, wspiera się dodatkowo na jeszcze jednej przesłance. Oto zakłada się, że pewne dziedziny zorganizowanej w określony sposób rzeczywistości kształtują odpowiednio człowieka, który w obrębie tej rzeczywistości żyje i działa. Innymi słowy, zachodzi ścisła odpowiedniość tego, jakim jest człowiek do warunków jego życia.

I tak oto wyrasta przed naszymi oczyma swoisty model pedagogiki jako nauki o wychowaniu. Tym, co go wyróżnia i charakteryzuje, jest sposób potraktowania problematyki osobowości człowieka, problematyki, która zawsze dotąd zajmowała niezwykle doniosłe miejsce w teoretycznej refleksji nad wychowaniem i w badaniach jego procesów oraz zjawisk. Pedagogika „wychowania przez życie" nie neguje osobowości jako przedmiotu wszelkich zabiegów wychowawczych. Ale nie traktuje jej jako punktu wyjścia dla jakichkolwiek poszukiwań badawczych. Nie odwołuje się do niej w określaniu celów wychowania i nie przyjmuje jej jako układu odniesienia dla integrowania poczynań wychowawczych w zwarty system składający się na organizację życia wychowanka. Możliwości empirycznego budowania tak rozumianej teoretycznej nauki o wychowaniu, jej niektórym konsekwencjom oraz praktycznej przydatności warto obecnie poświęcić nieco uwagi.

O pedagogikę na użytek socjalistycznej praktyki

Metodologicznym rozważaniom nad tym, jak powinna być uprawiana i budowana jakaś dyscyplina naukowa, nie należałoby przypisywać zbyt wielkiego znaczenia. Historia nauki pokazuje, że poszczególne jej dziedziny rozwijały się zwykle w sposób swoisty, odbiegający od dróg, jaki wytyczyli im teoretycy. Co więcej, wszystkie znane nam dotąd nauki dopracowywały się własnej metodologii dopiero wówczas, kiedy stawały się już dojrzałymi i uznawanymi dziedzinami wiedzy.

Toteż w rozważaniach nad sposobami uprawiania i konstruowania pedagogiki można by poprzestać na ukazaniu zarysowujących się dwóch jej metodologicznych modeli. Ostatecznym bowiem sprawdzianem ich przydatności i heurystycznej wartości może być praktyka ich stosowania.

Ale są pewne względy, które przemawiają za tym, aby już teraz zastanawiać się nad tym, jaką pedagogikę rozwijać i budować. Głównym z nich jest wzgląd na potrzeby praktyki. Pedagogika ciągle jeszcze nie jest nauką, w której praktyka wychowawczego działania znajdowałaby istotne oparcie i pomoc. Toteż jeżeli zarysowują się różne drogi i sposoby jej dalszego rozwijania, to należałoby rozpatrzyć je z naczelnego punktu widzenia: które z nich prowadzą do pedagogiki jako rzetelnej nauki dostarczającej na użytek praktyki bogatej wiedzy o tym, jak organizować procesy wychowania.

Gdyby z tego punktu widzenia spojrzeć na przedstawiony wyżej model pedagogiki „wychowania przez życie", to zdaje się on budzić różne wątpliwości i zastrzeżenia. Sprowadzają się one do pytania, czy tak uprawiana pedagogika będzie dostarczała solidnego oparcia dla socjalistycznej praktyki wychowania, na użytek której przecież tylko może i powinna być budowana.

Przede wszystkim wypadnie tu zauważyć, że model pedagogiki określającej cele wychowania, nie odwołując się do osobowości człowieka, lecz sięgając do zadań, jakie ma ona pełnić w życiu, oparty jest na założeniu, które wymaga weryfikacji. Oto przyjmuje się, że harmonijnie zorganizowane życie człowieka nie tylko wdraża go do różnych życiowych zadań, lecz także służy pełnemu rozwojowi dobrze zintegrowanej jego osobowości.

Pozostawiamy tutaj na uboczu niebłahą przecież kwestię, czy ujęcie celów wychowania wyłącznie w kategoriach zadań życiowych człowieka nie prowadzi do pominięcia czegoś istotnego w jego osobowości. Nie wszystko bowiem, co chcielibyśmy rozwijać w człowieku dążąc do jego tak bardzo podkreślanej przez K. Marksa doskonałości, da się wyprowadzić z zadań, jakie ma on do spełnienia w swoim życiu.

Powstaje natomiast pytanie, na jakich przesłankach opieramy założenie o adekwatności życia człowieka do jego osobowości. Podkreślamy „człowieka", a nie „ludzi", nie chodzi bowiem przecież tutaj o widzenie tych zjawisk w skali „makro", kiedy w pełni dochodzi do głosu marksistowska teza o związku bytu i świadomości. Ale w nauce o wychowaniu musimy spojrzeć na procesy kształtowania się osobowości człowieka w skali „mikro", kiedy wyłania się konieczność wyjaśnienia zróżnicowań osobowościowych ludzi żyjących w tych samych warunkach.

Gdybyśmy wiedzieli dokładnie, w jaki sposób indywidualne warunki życia człowieka wpływają na kształtowanie się jego osobowości, moglibyśmy w sposób planowy i zamierzony tak je organizować, aby wywoływać z góry założone zmiany w obrębie jego osobowości. Niestety, wiedza na temat osobotwórczej i wychowawczej wartości różnych składników organizacji życia ludzi jest jeszcze wciąż uboga i niepewna.

I tutaj dochodzimy do sedna zagadnienia. Powstaje mianowicie pytanie, w jaki sposób można byłoby zweryfikować nasze przypuszczenia i hipotezy na ten temat. W odniesieniu do pedagogiki jest to pytanie o możliwości weryfikacji określonych programów wychowawczego organizowania życia ludzi. Nie ulega wątpliwości, że tylko jedna droga jest tutaj pewna i poprawna. Należy po prostu ustalić, w jaki sposób poszczególne elementy naszych programów działalności wychowawczej załamują się w osobowościach ludzi objętych nimi. Ale tego rodzaju rozstrzygnięcia nie są przecież możliwe na gruncie pedagogiki, która nie w obrębie osobowości ludzkiej doszukuje się celów wychowania.

Nie można określić rzeczywistej wartości i efektywności jakiegoś programu wychowania, jeśli nie prześledzimy, w jaki sposób jego realizacja w odniesieniu do różnych jednostek wpływa na kształtowanie się ich osobowości. Nie można zabezpie-

czyć integralnego charakteru tego programu, jeśli nie zbadamy, czy poszczególne jego elementy składowe wywołują rzeczywistą integrację w obrębie ludzkiej osobowości. Osobowość człowieka jest więc podstawowym punktem odniesienia dla oceny wartości programu wychowawczego i jego zasadniczym sprawdzianem.

Tutaj wyłania się nowy aspekt omawianego zagadnienia. Jest nim innowacyjny charakter badań pedagogicznych. Pedagogika jest nauką, która pracuje na rzecz przyszłości. Jej zadaniem nie jest poszukiwanie wyjaśnień i zależności odnoszących się do zjawisk zastanych. Ma ona poszukiwać odpowiedzi na pytanie, co należy zrobić, aby osiągnąć stany rzeczy dotąd nigdy nie zrealizowane, a znajdujące się jedynie w sferze postulatów.

Rozwiązania innowacyjne w nauce nie są bynajmniej związane z odrzuceniem myślenia przyczynowego i poszukiwania zależności zachodzących między zjawiskami. Natomiast konieczne jest tutaj przejście od myślenia indukcyjnego do redukcyjnego: zamiast poszukiwać nieznanych skutków zidentyfikowanych już przyczyn poszukuje się tutaj nie znanych dotąd warunków determinujących pojawianie się jeszcze nie osiągniętych, ale ujętych postulatywnie następstw.

Przechodząc na grunt pedagogiki można by powiedzieć, że badanie innowacyjne polega tutaj na wychodzeniu od konkretnych celów wychowania i poszukiwaniu takich rozwiązań, które określałyby warunki ich skutecznej realizacji. Powstaje jednak pytanie zasadnicze: w obrębie jakiego rodzaju zjawisk poszukiwać owych celów? I nie może ulegać wątpliwości, że jeśli badania pedagogiczne mają prowadzić do rozwiązań realnych i konkretnych, cele wychowania muszą być formułowane w języku tych zmian, które chcemy wywoływać w osobowościach ludzi.

Jak widzimy, swoiste dla pedagogiki podejście badawcze charakteryzuje myślenie nie tylko przyczynowe, lecz także t e l e o l o g i c z n e. Pedagog wychodzi nie od tego, co jest, ale, co być powinno. I cały swój wysiłek skupia na odkryciu dróg prowadzących w sposób najbardziej niezawodny i skuteczny do realizacji założonych dopiero wartości i ideałów.

Fakt stosowania jako podstawowego teleologicznego myślenia w pedagogice teoretycznej pociąga za sobą niezwykle doniosły problem konstruowania aparatury pojęciowej i klasyfikacji niezbędnych dla adekwatnego opisywania procesów i zjawisk wychowania. Odnosi się on zwłaszcza do wciąż otwartej sprawy podziału wychowania na poszczególne dziedziny. Zarysowują się tutaj dwie możliwości, z których każda związana jest ściśle z jednym z wyłonionych modeli pedagogiki. Po pierwsze, można wychowanie klasyfikować według czynników w nim zawartych, po wtóre zaś, według celów, którym ono służy. Wybór jednej z tych możliwości miałby charakter czysto arbitralny na terenie nauki nie budowanej na użytek praktyki. Ale w dziedzinie pedagogiki musimy uwzględniać prawidła myślenia teleologicznego. To prawda, że różne czynniki wychowania wywołują różne jego skutki. Ale jednocześnie prawdą jest, że ich dobór i weryfikacja następują pod kątem pewnych zamierzonych skutków, które nazywamy po prostu celami. Nie zatem skutki należy przyporządkowywać różnym, wyłonionym uprzednio grupom czynników, ale wręcz przeciwnie, trzeba poszczególne czynniki integrować w wielkie systemy i programy wychowania według rodzajów zmian, jakie mają one w osobowości ludzkiej wywoływać.

To prawda, że ten sam czynnik wychowania może służyć rozwijaniu wielu różnych dyspozycji psychicznych człowieka. Ale prawdą jest jednocześnie, że jedyną racją dla umieszczenia go w określonym miejscu w systemie wychowania jest świadomość jego działania na osobowość człowieka. Osobowość więc jest tutaj punktem wyjścia dla wszelkiej organizacji wychowawczych działań i jej racjonalnej kontroli.

Zwróćmy na koniec tych rozważań uwagę na jeszcze jeden doniosły dla pedagogiki praktycznej problem. Jest to problem indywidualizowania i różnicowania standardów wychowawczych. Pedagogika musi umieć odpowiedzieć na pytanie,

jakie zadania ma wychowawca realizować na różnych poziomach rozwoju jednostki ludzkiej. I wydaje się, że nie jest łatwe wypracowanie takiej odpowiedzi wówczas, kiedy cele wychowania formułowane są w kategoriach innych zjawisk niż te, które odnoszą się do osobowości człowieka.

Przyszłość świata, w którym żyjemy, związana jest niewątpliwie z dalszym rozwojem socjalistycznych form życia społecznego. W rozwoju tym coraz większą rolę odgrywać będzie człowiek, jego inteligencja, wiedza, poziom moralny i zaangażowanie w kształtowanie nowego życia. Wychowanie takiego człowieka staje się coraz bardziej sprawą podstawową, decydującą o przyszłości społeczeństw. Potrafimy już naukowo organizować wiele różnych dziedzin naszego życia. Ale wychowanie człowieka pozostaje jeszcze ciągle poza zasięgiem skutecznego, opartego na naukowych przesłankach działania. Wciąż jeszcze pedagogika nie znajduje się na takim poziomie, aby sprostać temu pilnemu zapotrzebowaniu społecznemu. Wciąż jeszcze otwarty jest problem dróg dalszego jej rozwoju. Przedstawione tu uwagi wyrosły z przekonania, że poszukiwanie takich dróg jest sprawą każdego przedstawiciela tej dyscypliny.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ANDRZEJ SZYSZKO-BOHUSZ

MŁODZIEŻ DOJEŻDŻAJĄCA DO SZKÓŁ JAKO PROBLEM PEDAGOGICZNY I SPOŁECZNY

Do aktualnych zagadnień okresu ostatniej reformy szkolnej w Polsce, dyskutowanych szczególnie gorąco zarówno na łamach fachowych czasopism pedagogicznych, jak i wydawnictw popularnych i radio należą dojazdy młodzieży do szkół. Doceniając doniosłość tego zagadnienia Ministerstwo Oświaty wydało w 1964 roku osobne zarządzenia (1), zorganizowano również na terenie kraju szereg konferencji i narad poświęconych problematyce dojeżdżających do szkół uczniów. O doniosłości zjawiska młodzieży dojeżdżającej do szkół świadczy jego zakres ilościowy, który po raz pierwszy w Polsce stał się przedmiotem ścisłych badań statystycznych podjętych przez G U S w publikacji pt. „Droga ucznia do szkoły" (2).

Przeświadczenie o pilnym zamówieniu społecznym oraz praktycznej użyteczności badań, a także brak jakichkolwiek publikowanych prac naukowo-badawczych o charakterze monograficznym, dotyczących omawianego zjawiska, stało się zachętą dla autora niniejszego artykułu do podjęcia badań w ramach działalności naukowej Katedry Pedagogiki Ogólnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, kierowanej przez doc. dra Henryka Smarzyńskiego. Ważniejsze rezultaty tych badań przedstawiono niżej.

Założenia, metody oraz zakres pracy

Punktem wyjścia badań stała się hipoteza robocza, zgodnie z którą dojazdy młodzieży do szkół są czynnikiem oddziaływającym w negatywny i możliwy do zarejestrowania sposób na zachowanie i postępy w nauce uczniów. Badania zmierzały więc do ustalenia intensywności, rodzaju oraz zakresu tego oddziaływania. Jednym z założeń pracy było danie obrazu tych specyficznych trudności i niebezpieczeństw, manifestujących się między innymi w zjawisku wzmożonego odsiewu, na które narażone są mnogie rzesze młodzieży na skutek codziennej podróży do odległej szkoły. Już w trakcie badań okazało się, że zagadnienie wymaga posłużenia się kilkoma metodami dopełniającymi i weryfikującymi się wzajemnie. Prócz metod ankiety i wywiadu, obserwacji, analizy źródeł i dokumentacji oraz metod kartograficznych wykorzystano również w pracy metody eksperymentalne, jak testy umysłowe oraz metody fizjologiczne. Materiał empiryczny, uzyskany przy pomocy większości wymienionych metod, został opracowany statystycznie. Badaniami przeprowadzonymi w roku szk. 1963/64 objęto 5 krakowskich szkół średnich — 3 technika po VII klasie oraz 2 zasadnicze szkoły zawodowe dla nie pracujących skupiające 3813 młodzieży, w tym 497 uczniów spoza terenu Krakowa (13% ogółu młodzieży badanych szkół). Wybór tych właśnie szkół nastąpił w wyniku uzyskanych w Miejskiej Komisji Planowania Gospodarczego w Krakowie danych statystycznych, zgodnie z którymi do wybranych typów szkół uczęszczało w 1961 r. 83,4% ogółu młodzieży dojeżdżającej do szkół średnich. Jak wykazały ogólnopolskie ba-

dania wyników nauczania w szkołach podstawowych, zorganizowane w 1967 r. (3), odległość między domem ucznia a szkołą w 92,1% nie przekraczała 3 km. Najbardziej ostro zjawisko dojazdów występuje więc w szkołach średnich.

Przyczyny dojazdów młodzieży do szkół

Zjawisko dojazdów młodzieży do szkół wiąże się ściśle z warunkami społeczno-ekonomicznymi, demograficznymi, terytorialno-komunikacyjnymi danego obszaru kraju. Bezpośrednią przyczyną determinującą konieczność dojazdu młodzieży do szkoły był jej brak w pobliżu miejsca zamieszkania uczniów. Tak więc gęstość sieci szkolnej w danym regionie warunkuje zakres i natężenie dojazdów.

Niemały wpływ ma tu również konkretna sytuacja rodzinna ucznia, warunki materialne oraz ustosunkowanie się rodziców i samego ucznia do codziennie odbywanej, podróży. Spośród ogólnej liczby uczniów dojeżdżających wydzielono trzy kategorie młodzieży:

1. Uczniów, którzy zostali zmuszeni do dojazdów trudną sytuacją materialną. Uczniowie ci nie mieli krewnych w Krakowie, nie stać ich było na zamieszkanie na stancji, do internatu zaś się nie dostali. Zniżkowy bilet miesięczny okazał się dla nich najtańszym środkiem umożliwiającym dalszą naukę. Do grupy tej zaliczono 45,2% badanej młodzieży.

2. Uczniów dojeżdżających z bliskiej odległości oraz zamieszkałych w miejscowościach o dogodnym połączeniu komunikacyjnym z Krakowem (np. Bieżanów, Wieliczka, którym nie opłacało się zamieszkanie na stancji, a nawet w internacie. Zaliczono tu 28,2% uczniów.

3. Do trzeciej, mniej licznej kategorii zaliczono tych uczniów, którzy dojeżdżając z daleka, mogliby z uwagi na swą sytuację materialną opłacić pobyt w mieście, będąc jednak nierzadko uprzedzonymi do warunków stancyjnych bądź internatowych woleli przebywać po odbytej podróży w domu. Oto charakterystyczna wypowiedź jednego z uczniów tej grupy: „Uczęszczałem dwa lata do internatu, następnie zrezygnowałem i obecnie już rok dojeżdżam. Chociaż mam dwa niedostateczne stopnie, wolę dojeżdżać, bo w internacie panowało moralne znęcanie się, kierownik za byle co wysyłał do domu, między uczniami i kierownictwem brak było zgody, wytworzyły się dwa obozy".

Warunki dojazdów młodzieży do szkół

Warunki, w jakich znajduje się młodzież szkolna w okresie codziennych wędrówek z domu do szkoły oraz powrotu, są zagadnieniem nie mniej istotnym niż czas utracony przez tę młodzież na dojazd (4). Nie wymaga dowodu, iż niedogodności związane z odbywaniem codziennej podróży w warunkach antysanitarnych połączonych często z zagrożeniem zdrowia, a nawet życia (jazda na stopniach pędzącego pojazdu, często długotrwałe przebywanie w pomieszczeniach pozbawionych wystarczającej ilości tlenu, zatłoczonych, zimą nie zawsze dostatecznie ogrzewanych) — wywierają szczególnie szkodliwy wpływ na plastyczny, kształtujący się organizm dziecka. Również codzienne kontakty ze współtowarzyszami podróży, będącymi często w stanie nietrzeźwym, posługującymi się wulgarnym słownictwem itp., nie mogły pozostać bez wpływu na kształtowanie się osobowości dojeżdżającej młodzieży.

Przytoczone niżej wypowiedzi uczniów dają obraz warunków dojazdów do szkół na różnych trasach.

1. Dojeżdżam ze Skawiny. Najgorsza jest zima — spóźnienia duże, do trzech godzin. W Borku Fałęckim bandy chuliganów liczące do dwudziestu osobników. Pijani, klną, zaczepiają dziewczęta. (Uczeń 5 klasy Technikum Mechanicznego).

2. Dojeżdżam z Sędziszowa, woj. kieleckie (odległość od Krakowa 60 km). Sama jazda pochłania półtorej godziny, dojście do szkoły 10 minut. Wstaję o 4,20. Śniadanie jem w szkole. Kładę się spać o 23.00, raz do dwóch razy w tygodniu o 23.30. Śpię w pociągu, uczę się w pociągu. Odczuwam lekki ból oczu. Na pierwszej lekcji widzę litery lekko zamazane. W zimie pociąg opóźnia się przeważnie o 20 minut. Czuję się stale zmęczony i niedospany... (Uczeń klasy 1 Technikum Energetycznego. Uczeń nie ukończył roku szkolnego. Wypadek powyższy jest przykładem, gdy dojazdy do szkoły stają się przyczyną dominującą, posługując się terminem prof. J. Konopnickiego, opóźnienia ucznia w nauce, prowadzącą do utraty roku nauki).

3. Dojeżdżam z Niepołomic. W czasie jazdy straszne „rozróby" w wagonach, drwiny z pasażerów, wulgarne słownictwo w obecności dziewcząt, popychanie i szarpaniny, w które wciąga się dziewczęta. Aby uniknąć skutków rozwydrzenia (kopnięto mnie), jeżdżę w pociągu nie w wagonie dla młodzieży, lecz między wagonami. Konduktorzy każą jechać w wagonie dla młodzieży, więc trudno się uchronić. Służba kolejowa nie może interweniować, ponieważ o zbliżaniu się konduktora daje znać „system informacyjny". (Uczeń kl. 1 Technikum Energetycznego).

4. Dojeżdżam ze Staniątek. Wstaję o 5.00, kładę się spać o 22.00—22,30. W czasie dojazdu uczniowie palą papierosy, grają w karty o pieniądze, stosują okropne słownictwo. Dziewczęta chcą pokazać, że nie są gorsze od chłopców. Częste wskakiwanie do pociągu w biegu, kłótnie z konduktorami (zapisał trzykrotnie uczniów za nieodpowiednie zachowanie). Od początku roku ukształtowała się grupa „rozrabiaczy", w skład której wchodzą także dziewczęta. Grupa liczy około 20 członków. Czuję się nieco zmęczony, odczuwam brak czasu. Obecnie przyzwyczaiłem się. W wagonie uczyć się nie można z uwagi na ryk. (Uczeń Technikum Energetycznego, kl. 1).

5. Jazdę do szkoły oraz drogę powrotną spędzam najczęściej wisząc na stopniach. (Uczennica klasy 2 Technikum Chemicznego, dojeżdżająca autobusem do Krakowa ze wsi Tonie, znajdującej się w zasięgu administracyjnym miasta).

Miejsce oczekiwania młodzieży na środek lokomocji

Jak wykazały badania, najczęściej wykorzystywanym miejscem oczekiwania młodzieży na połączenie komunikacyjne okazał się peron (53,5%) oraz świetlica dworcowa (35,4%), następnie poczekalnia dworcowa, ulica i inne miejsca. Należy przypuszczać, że znacznie większy procent młodzieży spędzałby czas oczekiwania na środek lokomocji w tak pożytecznej placówce oświatowej jak świetlica młodzieżowa, gdyby powiększono ich liczbę oraz wyposażono je w odpowiedni sprzęt i kwalifikowany personel. Do niedawna na terenie całego kraju znajdowało się zaledwie 93 młodzieżowe świetlice dworcowe, która to liczba nie może nawet w drobnym stopniu zaspokoić wielkiego na nie zapotrzebowania.

Przeprowadzone badania dowiodły, że uciążliwe warunki dojazdu do szkół oraz niewłaściwa organizacja czasu oczekiwania na połączenie komunikacyjne były jedną z głównych przyczyn ujemnych zmian w zachowaniu, pogarszania się wyników nauki oraz zaburzeń w stanie zdrowia uczniów.

Badania zależności między czasem utraconym na dojazd a postępami uczniów w nauce

Dla skontrolowania hipotezy dotyczącej zależności między ilością utraconego przez uczniów dojeżdżających czasu na drogę do szkoły oraz powrót a ich postępami w nauce posłużono się testem statystycznym. Obliczenia wykazały, że hipoteza okazała się najbardziej pewna w odniesieniu do uczniów zasadniczych

szkół zawodowych. Hipotezę tę potwierdziły także wyniki innych badań, zgodnie z którymi uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (dla nie pracujących) ponoszą z powodu dojazdów szczególnie duże straty.

Dojazdy młodzieży do szkół jako czynnik grupotwórczy

Obserwacje własne autora pracy (dokonane w czasie specjalnie przedsięwziętych podróży), potwierdzone przez wypowiedzi nauczycieli oraz uczniów, skłaniają do wyrażenia twierdzenia, zgodnie z którym młodzież dojeżdżająca do szkół przejawia wyraźną tendencję do łączenia się w określone grupy. Grupy te złożone są przeważnie z uczniów tej samej szkoły — nie zawsze klasy, znajdujących upodobanie we wspólnym spędzaniu codziennej podróży do szkoły oraz powrotu. Grupy, złożone w większości z uczniów tej samej płci, charakteryzują się trwałością, ci sami uczniowie mogą trzymać się razem w czasie drogi przez cały okres nauki szkolnej, trwającej kilka lat. Podobnie jak w zespole uczniów niemal każdej klasy szkolnej, tak i w grupie młodzieży dojeżdżającej pewne jednostki uzyskują przewagę nad resztą uczniów, „wodząc prym" i podporządkowując ich sobie w większym lub mniejszym stopniu.

„Zauważyliśmy — stwierdza dyrektor Technikum Mleczarskiego w Rzeszowie — że »samozwańczy przywódcy« grup dojeżdżających do różnych szkół z tej samej miejscowości są jednostkami najbardziej rozwydrzonymi i narzucającymi, nierzadko siłą, swój styl i sposób zachowania się młodszym".

5. Prowodyrzy wyróżniają się większą aktywnością, przejawiającą się w dużej krzykliwości, umiejętności opowiadania żartów, wywołujących wesołość grupy, częstotliwszym od reszty uczniów stosowaniu wyrazów niecenzuralnych (dotyczących przeważnie dziedziny seksualnej, rysowanej w sposób najczęściej wulgarny), względnie w inicjowaniu wszelkiego rodzaju wybryków i wykroczeń, jak zaczepianie podróżnych, uszkadzanie, a nawet demolowanie wyposażenia wagonu itp. Typowa dla członków grupy dojeżdżającej młodzieży jest całkowita swoboda w gestach i wysławianiu się, lekceważenie i solidarna niechęć wobec jakiejkolwiek interwencji osób dorosłych, nie wyłączając obsługi pociągu. Niechęć ta uwidacznia się w niereagowaniu młodzieży na upomnienia, drwinach, a nawet aktach jawnej i zorganizowanej agresji (znany jest wypadek próby wyrzucenia konduktora przez młodzież z pędzącego pociągu). Inną formą agresji, charakterystyczną dla młodzieży klas starszych, są niewybredne zaczepki i próby nawiązania flirtu z dojeżdżającymi uczennicami lub młodymi pasażerkami.

Wśród dojeżdżającej młodzieży zaobserwować można zjawisko będące rodzajem „cichej" rywalizacji, polegającej na wzajemnym prześciganiu się w „lekceważeniu niebezpieczeństwa", a znajdującej swój wyraz w wychylaniu się z okien pojazdu podczas jazdy, wskakiwaniu i wyskakiwaniu z pociągu będącego w ruchu, siadaniu w otwartych drzwiach pędzącego pociągu itp. W wagonach przeznaczonych dla młodzieży poczucie całkowitej niemal swobody w gronie rówieśników — występujące jako reakcja po dyscyplinie narzuconej przez szkołę oraz swoista sugestia sposobu zachowania się narzucona przez prowodyra i przejęta przez grupę — powoduje znaczne osłabienie samokontroli u wszystkich jej członków. Właśnie w owym braku panowania nad sobą, tak charakterystycznym dla dojeżdżającej grupowo do szkół młodzieży, znajdują wytłumaczenie liczne fakty wykroczeń podczas jazdy uczniów, zachowaniu których w obrębie szkoły lub domu nic nie można zarzucić.

Dojazdy młodzieży do szkół a włóczęgostwo

Doktor J. Kuchta określa w swej monografii zjawisko włóczęgostwa młodzieży jako „trwałą i stale się aktualizującą dyspozycję psychiczną do włóczęgi" (6). Wy-

raża on pogląd, iż dyspozycja ta powstaje na skutek długotrwałego pozostawania dziecka poza domem, np. w okresie ucieczek z domu. Dziecko przyzwyczaja się do pozostawania poza domem. Pod wpływem złego towarzystwa utrwala się w nim nałóg uciekania i w ten sposób „dziecko-uciekinier staje się powoli dzieckiem-włóczęga" (7). Ten sam pogląd wyraża w „Psychologii wieku dojrzewania" S. Baley (8). Na podstawie własnych badań autor niniejszego artykułu stawia hipotezę, że masowe dojazdy do szkół, kontynuowane nierzadko przez wiele lat, przyczyniają się do wytworzenia u młodzieży silnego przyzwyczajenia, u jednostek zaś szczególnie wrażliwych do „trwałej i często się aktualizującej dyspozycji psychicznej" do przebywania poza domem rodzinnym. Dyspozycji tej nie można utożsamiać z podaną przez J. Kuchtę definicją terminu „włóczęgostwo", ponieważ termin ten powstał w innym okresie historycznym i w odniesieniu do innej kategorii młodzieży. Gdy zagadnienie włóczęgostwa było już szeroko dyskutowane, termin „młodzież dojeżdżająca" właściwie jeszcze nie istniał. Geneza i istota obydwu zjawisk jest odmienna, jednakże w wyniku każdego z nich ukształtował się szczególny rodzaj dziecka spędzającego większość dnia poza domem rodzinnym, zastąpionym przez zatłoczone perony dworcowe oraz ulice. W wypadku „dzieci-włóczęgów" oddziaływanie grona rówieśników oraz urok swobody okazały się silniejsze od wpływu rodziców i szkoły. Młodzież dojeżdżająca formalnie poddaje się rygorom szkoły oraz liczy się z domem rodzinnym, jednakże więzy te siłą rzeczy są znacznie osłabione. Grupa rówieśników, z którymi spędza znaczną część dnia, oraz codzienna przygoda samodzielnej podróży stają się z czasem nie mniej niezbędne niż dom rodzinny, a czasem silniejsze od wszelkich nauk głoszonych przez nauczycieli.

Przekształcanie się grupy młodzieży dojeżdżającej do szkoły w bandę chuligańską

„Rozrost ulicznych band młodzieżowych jest obrazem patologii społecznego życia wielkich miast współczesnych... Banda jest zjawiskiem geograficznego, gospodarczego, kulturalnego i społecznego pogranicza... Ośrodek stanowi przeważnie dwóch lub trzech chłopców, przy których skupia się koło członków zwykłych oraz szersze koło, jak gdyby kandydatów. Powstanie bandy jest nierefleksyjne. Silne poczucie solidarności powstaje w niej na skutek solidarności, na skutek konfliktu z grupami narodowościowymi, rasowymi, z policją, władzą szkolną, sąsiadami, rodzicami, kupcami lub z innymi bandami. Konflikt jest istotną cechą struktury bandy, która jest typową »the conflict group«" (9). W ten sposób charakteryzuje J. Kuchta bandę młodzieżową na przykładzie miast włoskich i amerykańskich. Zagadnienie przestępczości nieletnich, powiązane ze zjawiskiem tzw. chuligaństwa, stało się szczególnie ostre w okresie powojennym, występując z różną siłą niemal we wszystkich państwach, nie omijając również Polski. Nie podejmując próby wyczerpania problematyki młodzieży „społecznie nieprzystosowanej", stwierdzamy jedynie, że zjawisko to jest między innymi wynikiem ustania lub znacznego osłabienia oddziaływania wychowawczego na młodzież zarówno domu, jak i szkoły. Źródła tego stanu rzeczy wypływają z niewystarczającej opieki i kontroli tych instytucji nad młodzieżą lub też z przyczyn obiektywnych, do których zalicza się również zjawisko dojazdów uczniów do odległych szkół. Młodzież dojeżdżająca, pozostawiona sama sobie przez szereg godzin dnia, zrzesza się, jak przedstawiono wyżej, w grupy, te zaś, przy sprzyjających okolicznościach, stają się szkodliwe społecznie, podpadając coraz wyraźniej pod cytowane określenie „bandy". Przestępcza działalność tych grup nie ma w zasadzie charakteru zarobkowego (jak ma to miejsce w bandach dzieci-włóczęgów); polega ona raczej na „wyżywaniu się" w niszczeniu mienia społecznego (np. wnętrz i urządzeń wagonów kolejowych, urządzeń sygnalizacyjnych na peronach i zwrotnicach kolejowych itp.), a także zaczepianiu pasażerów

lub przechodniów na ulicach, zakłócaniu porządku publicznego przez zachowanie hałaśliwe i aroganckie, połączone z reguły z użyciem słownictwa będącego mieszaniną przekleństw, gwar rozmaitych regionów oraz wulgaryzmów zapożyczonych od osób dorosłych, głównie robotników dojeżdżających do pracy. Swoistość oraz pewną solidarność owych grup, o charakterze wyraźnie chuligańskim, determinuje ubiór, język oraz zachowanie się ich członków, tworząc niepisany „kodeks zwyczajowy", którego przekroczenie jest potępiane przez grupę lub prowodyra (10), przeważnie w formie drwin, niekiedy czynnej zniewagi. Sprawozdanie Służby Ochrony Kolei w Krakowie z lat 1963—64 oraz dane zebrane z innych źródeł (11) informują o dużej liczbie przestępstw dokonanych przez młodzież dojeżdżającą, przy czym niektóre z nich wywołują wrażenie zorganizowanych akcji (jak np. wspomniana wyżej próba wyrzucenia konduktora z pędzącego pociągu). Wywiady oraz materiał ankietowy zebrany od dojeżdżającej młodzieży potwierdzają istnienie band młodocianych, stanowiących plagę dworców kolejowych oraz ulic położonych w ich pobliżu (w wojew. krakowskim: Staniątki, Borek Fałęcki i inne miejscowości).

Dojazdy młodzieży do szkół jako czynnik wywołujący względnie niweczący napięcie

Szczegółowe określenie stopnia i rodzaju oddziaływania dojazdów do szkoły na osobowość i zachowanie młodzieży należy do przyszłych, gruntownych badań psychologicznych. W niniejszym artykule przedstawiamy jedynie kilka wstępnych uwag dotyczących dojazdów do szkół jako czynnika wywołującego względnie niweczącego napięcie. Pod terminem „napięcie" rozumiemy stan psychofizyczny organizmu, charakteryzujący się naprężeniem mięśni oraz zmniejszoną kontrolą nad odruchami zewnętrznymi (gestykulacja, gwałtowne odruchowe reakcje), a także zwiększoną pobudliwością, łatwym poddawaniem się rozdrażnieniu i gniewowi, niemożnością koncentracji myśli na określonym przedmiocie, np. temacie wykładanej lekcji, znaczną częstotliwością i zmiennością myśli. Stan napięcia, określany często zamiennie jako „naprężenie", „zdenerwowanie", „rozdrażnienie", określić można przez antytezę jako przeciwieństwo stanu odprężenia psychofizycznego, stanu relaksacji (12). U młodzieży dojeżdżającej stan napięcia towarzyszył zwykle zmęczeniu, pośpiechowi, obawie spóźnienia się na lekcję. Jak wynika z wypowiedzi ankietowych oraz wywiadów z młodzieżą, codzienna podróż do szkoły powodowała u pewnej jej części szczególnie wyraźne symptomy napięcia, gdy dla innych, przeciwnie, dojazd stanowił odpoczynek i odprężenie. Na podstawie uzyskanych danych autor skłonny jest wnioskować, że stany napięcia (połączone przeważnie z n e g a t y w n y m emocjonalnym ustosunkowaniem się dziecka do odbywanej podróży) doznawane były z większą siłą przez młodzież słabszą fizycznie, mniej odporną na trudy lub chorowitą, jednakże pracowitą i ambitną. Dla tej kategorii młodzieży trudy codziennej podróży potęgowały wydatnie wysiłek przyswajania wiedzy, upośledzając zdolność koncentracji uwagi, szczególnie na pierwszych godzinach lekcyjnych, następujących bezpośrednio po przebytej drodze. Z wypowiedzi młodzieży wynika, że w okresie następującym zaraz po wysiłku i napięciu podróży miało miejsce ochronne hamowanie korowe, ograniczające w znacznym stopniu lub całkowicie odbierające możność asymilacji przez ucznia wiadomości szkolnych (tym bardziej twórczego uczestniczenia w procesie dydaktyczno-wychowawczym) i spychające go do roli biernego uczestnika zajęć. Dla uczniów zdolnych i ambitnych ta przymusowa bezczynność, przyczyniająca się do obniżenia wyników nauki, niekiedy zaś wręcz do niepowodzeń w nauce szkolnej, była przyczyną szkodliwych napięć, prowadzących z kolei do zaburzeń funkcjonalnych, frustracji, a nawet nerwicy. Nieuporządkowany, wyczerpujący i chaotyczny porządek dnia, tak charakterystyczny przy konieczności codziennych dojazdów do odległej szkoły, sprzyjał rozwojowi tych zaburzeń.

Wnioski oraz próba wskazania kierunku dalszych badań

Badania odsiewu młodzieży dojeżdżającej do szkół oraz struktur procentowych z uzyskanych przez tę kategorię młodzieży ocen szkolnych dowiodły, że niepowodzenie w nauce bywa wśród niej zjawiskiem nader częstym. Zadaniem przyszłych badań winno być wykrycie tych zmian fizjologicznych i psychologicznych, jakie powstają w organizmach oraz osobowości młodzieży na skutek dojazdów do szkoły, a także dotarcie do źródeł tych zmian. Należałoby np. określić reakcję organizmu dzieci różniących się pod względem temperamentu, stanu odporności nerwowej itp. na długotrwałe wstrząsy wywoływane podróżą, częste zmiany temperatury, ciśnienia atmosferycznego itp. Ze wszech miar godne wysiłku byłyby również badania zmierzające do wykrycia zmian w strukturze psychofizycznej młodzieży dojeżdżającej, wywołanych przez długotrwały hałas, tak charakterystyczny dla jazdy autobusem, bryczką, a zwłaszcza pociągiem. Na fakt szkodliwego, prowadzącego nierzadko do poważnych zaburzeń chorobowych oddziaływania hałasu zwraca się ostatnio coraz większą uwagę (13).

Przeprowadzone na terenie Krakowa badania dowiodły, że do typowych trudności, na które narażona bywa młodzież dojeżdżająca do szkół zawodowych Krakowa, należały:

1. Duża utrata czasu oraz zmęczenie wywołane dojazdem.
2. Niemożność zorganizowania stałego porządku dnia.
3. U większości uczniów niewystarczająca liczba godzin snu.
4. Znaczne upośledzenie możliwości uczestniczenia w działalności kulturalnej, społecznej lub sportowej.
5. Narażenie na stałe zmiany klimatyczne, powodujące, zwłaszcza zimą, częstszą u dojeżdżających zapadalność na choroby — głównie dróg oddechowych.

Wyżej wymienione trudności manifestowały się w zwiększonym odsiewie młodzieży dojeżdżającej do szkoły. Jak wykazały badania, analizowane zjawisko zalicza się do szczególnie złożonych, zaś jego głębsze rozpatrzenie wymaga zjednoczonych wysiłków specjalistów różnych gałęzi wiedzy. Po uchwyceniu ilościowego zakresu zjawiska w skali całego kraju, do najważniejszych obecnie zadań należy ustalenie jednoznacznej terminologii podstawowych pojęć wiążących się z dojazdami młodzieży do szkół oraz roztoczenie wzmożonej opieki nad omawianą kategorią młodzieży. Do spraw najpilniejszych należy na pewno zorganizowanie na szeroką skalę dożywiania dla dojeżdżających uczniów na terenie szkół oraz zapewnienie większej liczby odpowiednich miejsc pobytu na stancjach dla młodzieży (przede wszystkim szkół zawodowych oraz techników), dla której nie starczyło miejsca w internatach. Prócz konieczności poprawy warunków spędzania przez młodzież codziennej dwukrotnej podróży oraz czasu oczekiwania na połączenie komunikacyjne (stąd nagląca potrzeba powiększenia liczby świetlic młodzieżowych na dworcach) należy również usprawnić system informowania rodziców o możliwościach wyboru przez młodzież różnych typów szkół (14).

Na etapie obecnym aktualność zjawiska dojazdów młodzieży do szkół, jego nasilenie i zakres stale wzrastają. Wiąże się to ze współczesną tendencją do likwidacji małych jednostek szkolnych na rzecz większych, lepiej wyposażonych w personel nauczający, pomoce naukowe itp. W Polsce omawiane zjawisko przybierze szczególnie na sile w okresie reformy ośmioklasowej szkoły podstawowej oraz na skutek gwałtownego napływu młodzieży z lat „wyżu demograficznego". Skoro więc dojeżdżania młodzieży do szkół uniknąć nie można, starajmy się przynajmniej zjawisko to gruntownie poznać, ograniczyć jego zakres, na ile jest to możliwe i pożyteczne, oraz zapobiec jego szkodliwym skutkom. W przeciwnym razie żywiołowy, nie kontrolowany rozwój zjawiska doprowadzić może do wykolejenia wielu młodych istnień i stać się przyczyną niepowetowanej szkody dla społeczeństwa.

PRZYPISY

[1] Por. Dzienniki Urzędowe Ministerstwa Oświaty nr 10 i 11 z 1964 r.

[2] Z danych statystycznych cytowanej publikacji wynika, że zgodnie ze stanem z dnia 15 listopada 1965 r. w szkołach dziennych na szczeblu średnim było ogółem 1 492 993 uczniów, z liczby których 821 630, tj. 55%, miało stałe miejsce zamieszkania w innej miejscowości niż siedziba szkoły. W zasadniczych szkołach zawodowych było 65,7% uczniów, w technikach 61,4%, zaś w liceach ogólnokształcących 37,7%. Spośród 821 630 ogółu uczniów zamiejscowych w internatach mieszkało 251 253 uczniów (30,6%), na stancjach przebywało 107 741 (13,1%), zaś codziennie dochodziło lub dojeżdżało do szkoły pozostałe 462 636 uczniów, tj. 56,3% ogółu uczniów zamiejscowych. Por. Główny Urząd Statystyczny, Departament Statystyki, Oświaty, Kultury i Spraw Socjalnych. Droga ucznia do szkoły 1965/66. — Por. także K. Wojciechowski: Jak daleka jest droga ucznia do szkoły? *Głos Nauczycielski* 43/66.

[3] W. Czerniewski: *Warunki i metody prowadzonych w Polsce badań wyników nauczania. Rocznik Instytutu Pedagogiki*, tom VI, W-wa 1964 str. 66.

[4] Z przeprowadzonych przez autora badań na terenie Krakowa wynika, iż 30,4% ogółu badanej młodzieży dojeżdżającej traciło na dojazd od 0,5—3,5 godz., pozostałe zaś 69,9% od 3,5 do 5 godzin i więcej. W sytuacji najtrudniejszej znalazła się młodzież zasadniczych szkół zawodowych, z liczby której ponad 85% uczniów zużywało na drogę od 3,5 do 5 i więcej godzin. Proporcjonalnie do liczby godzin utraconych na dojazd wolny czas dojeżdżającej młodzieży ulegał bądź to zupełnej likwidacji, bądź to znacznemu uszczerbkowi. Również sen nocny młodzieży dojeżdżającej był niemal o godzinę krótszy niż sen młodzieży o stałym miejscu zamieszkania. Ponad 50% ogółu tej młodzieży sypiało 6—8 godzin w porze nocnej, około 5% (ściśle 4,8%) sypiało k r ó c e j niż 6 godz. Badania wykazały, że najkrócej sypiała młodzież dojeżdżająca do zasadniczych szkół zawodowych. Por. A. Szyszko-Bohusz: Młodzież dojeżdżająca. *Nowa Szkoła* 12/65.

[5] Przykład zaczerpnięto z maszynopisu pracy magisterskiej Ignacego Macha pt.: Oddziaływanie dojazdów do szkół na zachowanie się, postępy w nauce i stan zdrowia uczniów szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych (w oparciu o materiały Kuratorium Okręgu Szkolnego w Rzeszowie). Rok 1965.

[6] J. Kuchta: Dziecko-włóczęga. W-wa, wyd. M. Arcta, str. 7.

[7] Ibidem.

[8] S. Baley: Psychologia wieku dojrzewania. Lwów-Warszawa 1931, s. 203.

[9] J. Kuchta, op. cit. str. 86.

[10] Por. J. Chałasiński: Społeczeństwo i wychowanie. W-wa 1958, s. 38. Wydaje się, że we współczesnej polskiej literaturze pedagogicznej, w której zagadnieniom przestępczości nieletnich, band młodzieżowych oraz chuligaństwa poświęcono wiele uwagi (por. np. badania Czapowa, Batawii, Jedlewskiego, Konopnickiego i innych), nie wskazano na dojazdy młodzieży do szkół jako na j e d e n z c z y n n i k ó w wybitnie sprzyjających masowemu tworzeniu się swoistych ugrupowań młodzieży, ewoluujących nierzadko w kierunku ugrupowań przestępczych, band chuligańskich.

[11] Np. Dyrekcji Okręgowej Kolei Państwowej w Krakowie, Komendy Milicji Obywatelskiej (dworcowej), materiały dostarczone przez Organizację Partyjną drużyn konduktorskich w Krakowie itp.

[12] Por. J. Aleksandrowicz, S. Cwynar: Relaks. W-wa 1966, PZWL, a także A. Szyszko-Bohusz: Próba zastosowania relaksu w praktyce szkolnej. *Zdrowie Psychiczne* 4/64 i tegoż autora: Czy wprowadzić relaks do szkół?, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 4/67.

[13] W Polsce zagadnieniem tym zajmowali się prof. M. Siemieński, lekarze: K. Bojanowicz, R. Kuźnicki, W. Olszewski.
[14] Szersze spopularyzowanie wśród młodzieży (przede wszystkim pochodzenia chłopskiego) szkół rolniczych, znajdujących się często w pobliżu miejsca zamieszkania ucznia, sprzyjałoby realizacji aktualnych potrzeb kadrowych gospodarki narodowej, jednocześnie zaś ograniczyłoby zakres codziennych dojazdów do szkół.

GENOWEFA KUFIT
OLSZTYN

MOTYWY UCZENIA SIĘ STUDENTÓW SN

Zagadnienie uczenia się zajmuje jedno z ważniejszych miejsc w kręgu współczesnej problematyki psychologiczno-pedagogicznej. Wiadomo bowiem, że bez dobrze zorganizowanego procesu uczenia się nie można osiągnąć większych efektów w ogólnym procesie nauczania. Psychologia określa uczenie się jako działalność przygotowującą człowieka do samodzielnej pracy przez opanowanie określonej wiedzy o rzeczywistości i określonych umiejętności zawodowych [1].

Według profesora W. Szewczuka o rezultatach uczenia się, zarówno dziecka w szkole podstawowej, jak i studenta uczelni wyższej, decydują szczególnie trzy czynniki: program nauczania, metodyki poszczególnych przedmiotów nauczania i motywacja uczenia się. Każdy z tych czynników stanowi odrębną dziedzinę badań dotychczas nie podejmowanych w studiach nauczycielskich. W ostatnich czasach przedmiotem szczególnych zainteresowań stała się treść działania trzeciego czynnika — motywacji uczenia się. Motywacja uznana została za podstawowe prawo uczenia się [2]. Sam motyw można określić jako wewnętrzną pobudkę do działania, chęć zaspokojenia określonej potrzeby. Motywy mogą być wewnętrzne i zewnętrzne, pozytywne i negatywne. Podział zależy od przyjętych kryteriów. Do najwartościowszych psychologowie zaliczają te motywy, które wiążą się z zaspokojeniem ciekawości poznawczej, z użytecznością wiedzy dla celów praktycznych.

Aby zorientować się, jakie motywy kierują uczeniem się młodzieży w SN, przeprowadziłam dwa rodzaje ankiety. Jedna grupa studentów (60) odpowiadała na dwa pytania: 1) Co pobudza cię do nauki? 2) Co zniechęca cię do uczenia się? Druga grupa studentów (60) miała dokonać wyboru od jednego do trzech spośród 8 podanych motywów, które zdecydowanie wpływają na uczenie się. W obu wypadkach należało wypowiedzi swe możliwie szeroko uzasadnić. Zebrany tą drogą materiał pozwolił nie tylko określić motywy uczenia się, ale dostarczył ponadto bogatego materiału do ustalenia bodźców wyznaczających te właśnie motywy. Silnie działającym bodźcem okazał się dobrze organizowany proces nauczania danego przedmiotu. On to właśnie powodował w wielu wypadkach pojawienie się u studentów potrzeby poszerzania wiedzy w zakresie danego przedmiotu i budził zainteresowanie zagadnieniami wchodzącymi w zakres tej dyscypliny nauki. Potwierdzałoby to tezę, że motywy powstają w procesie uczenia się, a jednocześnie biorą w nim udział.

Zgodnie z założeniem artykułu chciałabym dokonać ilościowej i jakościowej analizy wypowiedzi studentów na główne pytania. Wyniki ankiety ilustruje tabela podana na str. 92.

[1] Włodzimierz Szewczuk, Psychologia (Zarys podręcznikowy) t. II, s. 214 W-wa, PZWS, 1966 r.
[2] V. Prihoda: Wstęp do psychologii pedagogicznej, W-wa PZWS 1961 r.

Obydwie grupy badanej młodzieży wykazały dużą zbieżność w określaniu i wyborze motywów. Z podanego materiału wynika, że na pierwszym miejscu występuje motyw o charakterze wybitnie utylitarnym — perspektywa przyszłego zawodu (73). Chęć zdobycia zawodu oraz chęć usamodzielnienia się okazały się aktualnie dominującym dążeniem młodzieży. Dla większości uczenie się przedstawia pewną wartość, o ile jest zgodne z celem, jaki chce ona zrealizować.

Oto niektóre wypowiedzi potwierdzające powyższą tezę: „Do nauki — pisze studentka II r. Biologii — pobudza mnie przede wszystkim zdobycie zawodu, a tym samym jak najszybsze usamodzielnienie się. Nie wiem, co bym robiła po ukończeniu liceum ogólnokształcącego. Czy mogłabym znaleźć pracę". Wypowiedź innej studentki również II r. B. „Najważniejszym bodźcem pobudzającym mnie do nauki jest troska o przyszłość. Chciałabym pracować i odciążyć rodziców od wydatków związanych z moimi studiami".

Podobne nastawienie przejawia młodzież I roku studium. Ona również, obierając ten rodzaj studiów, liczyła się ze zdobyciem zawodu w stosunkowo dość krótkim okresie czasu. Jak widać, młodzież w tym wieku ma już wyrobiony sąd o obiektywnych korzyściach płynących z nauki.

W znacznie mniejszym zakresie pobudzają młodzież do nauki specjalne zainteresowania (34). Trudno wymagać, by student w jednakowym stopniu interesował

Lp.	Motywy	Ilość osób I grupy	Ilość osób II grupy	Razem
1.	Perspektywa przyszłego zawodu	40	33	73
2.	Specjalne zainteresowania	19	15	34
3.	Chęć zdobycia wiedzy przydatnej w życiu praktycznym	23	10	33
4.	Wzory ludzi wykształconych	7	13	20
5.	Perspektywa dalszych studiów	10	9	19
6.	Ocena szkolna	15	16	31
7.	Autorytet nauczyciela i rodziców	11	6	17
8.	Współzawodnictwo	6	2	8
9.	Lęk przed służbą wojskową	7	—	7

się wszystkimi przedmiotami. Niemniej jednak wydaje się dziwne, że zainteresowania dotyczą wyłącznie przedmiotów kierunkowych: matematyki, biologii, chemii. Są to zainteresowania ukształtowane już w szkole średniej i mają, jak wynika z wypowiedzi, charakter pośredni. Bywają najczęściej wywołane przez związek przedmiotu z zamierzoną w przyszłości działalnością praktyczną. Świadczą o tym chociażby takie wypowiedzi: „Szczególnie chętnie uczę się chemii, bo chcę w przyszłości pracować w laboratorium". „Uczę się zoologii — mam zamiar studiować nauki biologiczne na wyższej uczelni".

Młodzież nie wykazuje większego zainteresowania przedmiotami, z którymi zetknęła się w studium po raz pierwszy. Wydaje się, że wszystko co nowe winno

budzić ciekawość i chęć poznania. Odpowiedź na pytanie, dlaczego tak się dzieje, można znaleźć w wypowiedziach na temat czynników zachęcających studentów do nauki. Przede wszystkim studenci skarżą się na brak dostatecznej ilości podręczników i lektury szkolnej. W rozwiązywaniu różnych zagadnień sięgają wyłącznie do własnych notatek, które z racji ubogiej treści nie stanowią źródła powstawania nowych problemów. Ponadto student I roku nie potrafi korzystać z wykładów. Traci dużo czasu i energii, zanim wdroży się do jednoczesnego słuchania i notowania. Stąd narzekania na niedostępny w odczuciu młodzieży sposób przekazywania wiadomości wydają się być powszechne. Na marginesie można dodać, iż studia nauczycielskie nie wypracowały sobie odpowiednich metod pracy ze słuchaczami. Metody nauczania w SN oscylują między metodami nauczania w szkołach średnich a metodami pracy w uczelniach wyższych. Te i inne czynniki istotnie nie sprzyjają rodzeniu się nowych zainteresowań.

Do grupy motywów wewnętrznych — autonomicznych należy także zaliczyć dążenie do zdobycia wiedzy przydatnej w życiu praktycznym. W 33 wypowiedziach wskazywano, iż wiedza ułatwia człowiekowi życie. Człowiek, który posiada dużo wiadomości, ma większy autorytet w społeczeństwie. Szczególnie głęboką wiedzę musi posiadać nauczyciel. Studentka I r. Matematyki uzasadniając wybór tego motywu tak pisze: „Nauczyciel moim zdaniem powinien być wszechstronnie wykształconym. Nie może zbywać milczeniem pytań uczniów, i to nawet skomplikowanych. Musi mieć dużo wiadomości z różnych dziedzin życia, by w każdej chwili mógł odpowiedzieć na zadane mu pytanie."

Przekonanie o wartości wiedzy, o jej przydatności w pracy zawodowej określa w pewnym sensie postawę młodzieży w stosunku do zawodu.

Część studentów (20) uczy się dlatego, by dorównać ludziom, którzy są dla nich wzorem godnym naśladowania. Imponują im zwłaszcza ludzie o głębokiej wiedzy. Z uznaniem wyrażają się o niektórych wykładowcach, którzy reprezentują wysoki poziom wiedzy teoretycznej i praktycznej. Z wypowiedzi na ten temat wypływają dwa bardzo ważne stwierdzenia. Młodzież nie szuka wzorów do naśladowania w historii, ale raczej w otoczeniu sobie bliskim, co zwiększa szanse upodobnienia się do obranego wzoru. Drugi wniosek dotyczy poglądu na wykształcenie, które zdaniem młodzieży nie może mieć charakteru formalnego. Posiadanie dyplomu nie może w żadnym wypadku zastąpić braku rzetelnej wiedzy.

Do uczenia się w SN pobudza także perspektywa dalszych studiów (19). Jeśli mowa o studiach, to tylko stacjonarnych. Naukę w Studium traktuje się często jako przygotowanie do egzaminu wstępnego na wyższą uczelnię. Co roku pewien procent młodzieży ubiega się o ponowne przyjęcie na studia wyższe. Przysparza to wiele kłopotu zakładowi. Z tej racji obniża się dyscyplina studiów i sprawność nauczania.

Mniej wartościowe są motywy o charakterze zewnętrznym: oceny, klasyfikacje, promocje.

Stopnie szkolne w swoim założeniu miały być środkiem mierzenia postępów młodzieży. Z czasem ze środka stały się celem pracy szkolnej. Jakkolwiek badani studenci zaznaczają, że nie uczą się dla stopnia, to jednak lęk przed niedostateczną oceną i konsekwencjami z niej wynikającymi stanowi dość pospolity i silnie działający motyw uczenia się. W większości przypadków (39) ocena niedostateczna zniechęca do nauki, powoduje narastanie poczucia małej wartości oraz budzi uczucie przykrości i niezadowolenia. Potwierdzają to przytoczone wypowiedzi: „Jeśli dostanę ocenę niedostateczną, to przestaję wierzyć w swoje siły i załamuję się". „Nie potrafię zmobilizować swoich sił do ponownego uczenia się przedmiotu, z którego nie zdałam kolokwium". „Do nauki zniechęcają mnie wysokie wymagania, którym nie mogę sprostać, a jeszcze bardziej niesprawiedliwa ocena. Uczę się bardzo dużo, lecz bez większych efektów". Wskazywano także na dodatnią funkcję oceny szkol-

nej jak: mobilizowanie do podejmowania ponownych wysiłków, poczucie zadowolenia, wiara we własne siły itp. Funkcja oceny szkolnej stanowi odrębne zagadnienie dostatecznie opracowane we współczesnej dydaktyce. Odrębnym zagadnieniem jest również prawo efektu, którego działaniem zajmuje się zarówno psychologia, jak i dydaktyka [1].

Nieco inny rodzaj motywacji stanowi autorytet nauczyciela i rodziców (17). Młodzież ceni niektórych nauczycieli za ich takt, wyrozumiałość, życzliwość, a przede wszystkim umiejętność stworzenia odpowiedniego nastroju w czasie pracy. Od tej ostatniej cechy uzależnia w dużej mierze wyniki studiów. Takiemu nauczycielowi nie chce sprawić zawodu.

Inni i uczą się, by spełnić życzenia rodziców, dając w ten sposób wyraz szacunku, jaki dla nich żywią.

Zupełnie mały oddźwięk znalazło w wypowiedziach studentów współzawodnictwo. Jeśli mają się uczyć, to tylko w takim stopniu, by nie być gorszym od innych, albo nie uchodzić w oczach znajomych za nieuków. Ambicja wybicia się nie odgrywa większej roli.

Wśród badanych znaleźli się i tacy (7), których jedynie lęk przed wcieleniem do służby wojskowej pobudza do nauki. Prawdopodobnie skończyliby edukację na szkole średniej, gdyby nie ten ważny dla nich powód.

Badani podali cały szereg innych motywów uczenia się, lecz ze względu na ich skromną częstotliwość (1—2) nie uznano za konieczne, by je analizować.

Wnioski

1. W toku studiów u większości młodzieży stale działa kilka motywów łącznie: zdobycie zawodu, zainteresowanie, lęk przed niepowodzeniami i inne.

2. Zdecydowanie pierwsze miejsce zajmuje motyw wewnętrzny autonomiczny — perspektywa zdobycia przyszłego zawodu. Młodzież uczy się, by zdobyć konkretny zawód, który pozwoli jej usamodzielnić się i zająć określoną pozycję w społeczeństwie. Ten autonomiczny charakter postawy w zakresie motywacji uczenia się świadczy o wyraźnej dojrzałości intelektualnej i społecznej uczącej się młodzieży.

3. Skoro uczenie się jest funkcją działania motywów i bodźców zewnętrznych, które wywołują te właśnie motywy, to musi ono być nastawione na wywoływanie motywów lub ich zmianę. Zebrane materiały wykazują, iż głównym źródłem bodźców jest sam nauczyciel, a zwłaszcza jego stosunek do młodzieży. Obojętność, brak serdeczności, nikłe operowanie nagrodami, wygórowane wymagania, czasem niesprawiedliwa ocena, a ponadto źle organizowane zajęcia nie budzą zainteresowania przedmiotem, nie skłaniają do uczenia się.

4. Z prawem motywacji bardzo ściśle wiąże się prawo efektu. Niepowodzenie w nauce z reguły pociąga za sobą ujemne następstwa: zniechęcenie, osłabienie aktywności umysłowej, zanik zainteresowania. Dlatego wydaje się koniecznym stworzenie takich warunków nauczania, aby zabezpieczyć efektywność uczenia się.

5. Różne motywy z różną skutecznością pobudzają ucznia do aktywnego uczenia się. Niewątpliwie najsilniej działają motywy wewnętrzne, wypływające z osobistych rozważań młodzieży, doświadczenia i pewnej dojrzałości.

6. Motywy wewnętrzne i pozytywne możemy wywołać u młodzieży poprzez stosowanie odpowiednich sposobów umotywowania uczenia się.

Klasyfikację motywów przyjęto z pracy Jana Zborowskiego „Proces nauki domowej ucznia" W-wa PZWS 1961 r.

[1] Edward Fleming: Środki audiowizualne w nauczaniu. W-wa PZWS 1965 s. 34.

ANTONI KOWALCZYK
TORUŃ

ROLA I ZADANIA OPIEKUNÓW PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ CIĄGŁEJ

W świetle istniejących instrukcji Ministerstwa Oświaty oraz dość licznych publikacji na temat praktyki pedagogicznej ma ona spełnić zarówno w przygotowaniu studentów SN do pracy zawodowej, jak i w pracy dydaktycznej samej uczelni następujące zadania:

1. Poszerzyć i pogłębić posiadaną przez studentów wiedzę dydaktyczno-wychowawczą przez bezpośredni kontakt z różnorodnymi formami pracy szkolnej.
2. Doskonalić umiejętności dydaktyczno-wychowawcze studenta, a przede wszystkim umiejętność władania wiedzą i stosowania jej w praktyce oraz umiejętność analizowania własnej pracy i wyciągania odpowiednich wniosków na przyszłość.
3. Zaszczepić i rozwinąć u studentów upodobania do pracy pedagogicznej i powiązać ich uczuciowo z pracą w szkole.
4. Dostarczyć uczelni odpowiedniego materiału w postaci spostrzeżeń i opinii dotyczących pracy studentów, pozwalającego na wyciągnięcie odpowiednich wniosków w zakresie dalszego doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego studium.

Istnieją realne możliwości, aby zadania te były w czasie praktyki ciągłej w pełni wykonane. Trwający przez trzy tygodnie bezpośredni kontakt studenta ze szkołą pozwala na zetknięcie go z szerokim wachlarzem spraw dotyczących pracy w szkole oraz umożliwia stosowanie bardziej różnorodnych form kształcenia umiejętności dydaktyczno-pedagogicznych niż te, które miały zastosowanie podczas odbywania zajęć praktycznych w szkole ćwiczeń.

Drugim z kolei czynnikiem wywierającym duży wpływ na efektywność praktyki jest stopień zainteresowania się konkretnym działaniem dydaktyczno-wychowawczym i wpływ tego działania na uczuciowe powiązanie studenta z zawodem nauczycielskim. Jak wynika bowiem z przeprowadzonych badań, tylko niespełna 40% wstępujących do studiów kandydatów na nauczycieli zawód ten wybiera, kierując się zamiłowaniem lub zainteresowaniem, i jeżeli pod koniec studiów sytuacja ta ulega radykalnej zmianie na lepsze, to w 80% wypadków zasadniczą rolę w tej zmianie, według wypowiedzi studentów, odegrała praktyka pedagogiczna. Potwierdzeniem tego faktu są również liczne wypowiedzi studentów cytowane przez M. Maciaszka w jego książce pt. „Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczycieli" [3].

Zajęcia przeprowadzane w ramach praktyki cieszą się znacznie większym zainteresowaniem niż zajęcia związane z jakimkolwiek innym przedmiotem. Na 245 zbadanych studentów aż 204 uważało za najbardziej interesujący „przedmiot" praktykę pedagogiczną.

O wielkich możliwościach kształcenia studenta w trakcie odbywania praktyki świadczy również fakt, że integruje ona występujące w znacznie wyższym stopniu niż w jakiejkolwiek innej formie procesu dydaktyczno-wychowawczego trzy podstawowe czynniki kształcenia: poznawanie, przeżywanie i działanie. W związku z tym praktyka pedagogiczna stwarza cały szereg naturalnych sytuacji problemowych o silnym niejednokrotnie ładunku emocjonalnym, pozwalającym na akty-

[3] Maciaszek M.: Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczycieli. PWN, Warszawa 1963.

wizację intelektualną i zaangażowanie się uczuciowe studenta, co z kolei nie jest bez znaczenia dla trwałości zdobytej w ten sposób wiedzy.

Fakt ten znajduje potwierdzenie w wypowiedziach ankietowych studentów na temat korzyści wyniesionych z praktyki. Rejestr ich jest długi i bardzo różnorodny, o czym dobitnie świadczą następujące fragmenty trzech wypowiedzi:

1. „Podczas praktyki uświadomiłem sobie rolę nauczyciela w procesie nauczania. Nie polega ona tylko na wydawaniu poleceń i stawianiu pytań, jak wydawało mi się do tej pory. Nauczyciel musi niejednokrotnie umieć znaleźć się w sytuacji dziecka, spojrzeć na sprawy jego oczyma i razem z nim szukać drogi wiodącej do rozwiązywania problemów i poznawania różnorodnych zjawisk".

2. „Praktyka pozwoliła mi zbliżyć się do dzieci, które do tej pory były mi zupełnie obce. Idąc za radą opiekunki zdobyłam klucz do ich praktycznego poznania i pozyskania ich zaufania, co sprawiło mi wiele przyjemności i pozwoliło na całkowitą zmianę mojego dotychczasowego stosunku do nich. Łatwiej też przychodziło mi teraz utrzymanie dyscypliny na lekcjach. Podczas praktyki »zgubiłam« ogromną tremę, która stała przede mną jak straszne, napastujące zwierzę".

3. „Praktyka uświadomiła mi rolę wiedzy teoretycznej w praktycznym działaniu. Do czasu praktyki nie miała ona dla mnie wielkiego znaczenia, dopiero kiedy musiałam podejmować decyzję, aby różne sytuacje dydaktyczno-wychowawcze rozwiązać w sposób prawidłowy przekonałam się, że jest ona czymś niezbędnym".

Oceniając korzyści wyniesione z praktyki według skali bardzo duże, duże, średnie, małe, żadne — na 245 badanych studentów 183 stwierdza, że są one bardzo duże, 46 — duże, 15 — średnie, 1 — małe. Nie ma natomiast ani jednego studenta, który by uważał, że praktyka nie dała mu żadnych korzyści.

Pełne wydobycie jednak tych wszystkich wartości, które tkwią potencjalnie w praktyce, i zaktualizowanie ich w procesie kształcenia studenta zależą przede wszystkim od opiekuna. To on decyduje o ostatecznym wyniku praktyki i roli, jaką ma odegrać w całokształcie przygotowania studenta do zawodu. Decyduje o tym jego osobisty przykład, znajomość spraw dydaktyczno-wychowawczych, umiejętność pokierowania pracą studenta, a także umiejętność znalezienia z nim odpowiedniego „modus vivendi".

Na czas odbywania praktyki opiekun przejmuje wszystkie funkcje uczelni zarówno w zakresie kształtowania umiejętności zawodowych studenta, jak i w zakresie rozwijania i wzbogacania całej jego osobowości, pełniąc rolę nie tylko instruktora, ale również i wychowawcy w stosunku do powierzonego jego pieczy praktykanta.

Podejmując próbę określenia podstawowej roli opiekuna praktyki nie wystarczy ograniczyć się jedynie do zadań, jakie stawia się praktyce i do potencjalnych możliwości, które ona stwarza w zakresie kształcenia praktykanta. Potrzebna jest tu również znajomość dezyderatów studentów co do roli opiekuna praktyki, orientowanie się w tym, czego oni oczekują podczas praktyki od swego opiekuna.

Przeprowadzony na ten temat sondaż opinii studentów po dwutygodniowej praktyce, kiedy to dysponowali oni już pewnym doświadczeniem, pozwala ustalić rejestr najczęściej wymienianych życzeń dotyczących nie tylko roli opiekuna, ale i cech jego osobowości.

Co do roli opiekuna to wedle życzeń studentów winien on:

1. Przychodzić z życzliwą radą we wszystkich trudnych dla studenta sprawach związanych z odbywaniem praktyki.
2. Omawiać dokładnie przeprowadzane zajęcia wskazując ich błędy i zalety.
3. Pozostawić studentowi swobodę w doborze metod przeprowadzonych zajęć.
4. Zapoznać z podstawowymi obowiązkami nauczyciela określonego przedmiotu.
5. Udzielać informacji w sprawie pomocy naukowych potrzebnych do nauczania danego przedmiotu.
6. Pomagać w poznawaniu dzieci.

W zakresie cech osobowości studenci chcieliby, aby ich opiekun był życzliwy i koleżeński, wymagający, ale wyrozumiały oraz interesujący się pracą studenta.

W swoich wypowiedziach powołują się oni niejednokrotnie na swoich instruktorów z dwutygodniowej praktyki widząc w nich uosobienie wszystkich tych cech, jakie winien posiadać opiekun praktyki. Oto co na ten temat czytamy w jednej z tego rodzaju wypowiedzi:

„Opiekunka nasza omawiała z nami wszystkie lekcje wskazując ich wady i zalety, co pozwoliło nam w następnych zajęciach uniknąć tych samych błędów. Pomagała w wyszukiwaniu odpowiedniej lektury fachowej. Zapoznała nas z organizacją życia w szkole, wciągała do pełnienia dyżurów. Pomagała w przygotowaniu pomocy naukowych. Zapoznała nas z rozkładem materiału, planem wychowawczym, udostępniła dokumentację opiekuna klasy. — Poświęciła dużo czasu na pomoc w przygotowaniu do lekcji. Przejmowała się każdym naszym niepowodzeniem, cieszyła się z każdego odniesionego przez nas sukcesu. Zachęcała nas do stałego kontrolowania siebie w czasie lekcji. Przypominała nam o konieczności ciągłego kontaktu z dziećmi. Bardzo zależało jej na tym, abyśmy przebywając z nimi wynieśli obopólnie jak najwięcej z tego kontaktu korzyści. Chciałabym, żeby opiekunka moja w czasie trzytygodniowej praktyki była podobna do niej, bo czyż można sobie życzyć, aby ktokolwiek inny dał nam więcej, niż ona nam dała".

Biorąc zatem pod uwagę zadania stawiane praktyce oraz jej duże możliwości w zakresie kształtowania studentów, a także dezyderaty tych ostatnich co do opiekuna, można by podjąć próbę określenia podstawowych kierunków pracy opiekuna z praktykantami.

Ponieważ praktyka ciągła, a zwłaszcza praktyka trzytygodniowa jest pewnego rodzaju startem zawodowym studenta polegającym na trudnym wdrażaniu się do pracy nauczyciela, dlatego też nieodzowna staje się w tym skomplikowanym procesie życzliwa i wszechstronna pomoc ze strony opiekuna, której potrzebę podkreślają wszyscy studenci. Chodzi o to, aby w świadomości praktykanta nie powstały w tym krytycznym dla niego okresie różne skrzywienia, które w przyszłości mogą stać się przyczyną zastoju intelektualnego, spowodować zanik twórczej inicjatywy i wywołać cały szereg szkodliwych deformacji jego osobowości. Przeciwnie, student winien wynieść z praktyki przeświadczenie, że dokonał słusznego wyboru drogi życiowej.

Te sprawy wyznaczają jeden z zasadniczych kierunków pracy opiekuna, której podstawą jest życzliwy, wyrozumiały i pełen taktu pedagogicznego stosunek do studenta.

Następny kierunek działania opiekuna wynika z poznawczej funkcji praktyki pedagogicznej. W trakcie jej odbywania winien student poznać na konkretnych przykładach nie tylko wielofunkcyjność współczesnej szkoły jako „głównego organizatora oddziaływań wychowawczych i koordynatora wpływów środowiska na rozwój osobowości wychowanka", ale zobaczyć także nowoczesny styl twórczej pracy dydaktycznej nauczyciela.

Realizacja tych zadań wymaga od opiekuna uwzględniania w planie praktyki szerokiego wachlarza różnych form pracy, które zilustrowałyby nie tylko rolę szkoły w społeczeństwie socjalistycznym, ale pozwoliłyby na konkretnych przykładach zademonstrowanych przez samego opiekuna poznać istotę nowego stylu pracy nauczyciela we współczesnej zreformowanej szkole.

Poza swoją funkcją poznawczą spełnia praktyka również ważną rolę kształcącą w zakresie umiejętności dydaktyczno-wychowawczych. Należy jednak pamiętać, że powyższych umiejętności nie można kształtować drogą rzemieślniczego naśladowania bez należytego, naukowego ich umotywowania.

Umiejętność zdobyta jedynie poprzez rzemieślnicze terminowanie prowadzi do automatyzmu dydaktycznego i w ostatecznej konsekwencji do bezdusznego i szkodli-

wego rutyniarstwa. Dlatego też opiekun praktyki w swojej pracy z praktykantem winien wymagać, aby ten ostatni nie tylko wiedział, jak daną czynność wykonać, ale i umiał uzasadnić zgodnie z wymaganiami pedagogiki i psychologii wybór takiego, a nie innego postępowania. „Od nauczyciela bowiem — jak słusznie stwierdza J. Kozłowski — wymaga się umiejętności rozwiązywania nowych, zmieniających się sytuacji i zadań w sposób samodzielny i twórczy, wymaga się świeżości intelektualnej — żywego reagowania na nowości w sposób niestereotypowy i niebanalny oraz wyrobionej spostrzegawczości i żywej wyobraźni, dużej wnikliwości, zmysłu analitycznego i dociekliwego" [2].

Droga do ukształtowania takich właściwości wiedzie przez stałą codzienną samokontrolę i samoocenę własnej pracy i wszechstronną analizę przyczyn i skutków każdego osiągnięcia i niepowodzenia w działaniu dydaktyczno-wychowawczym.

Postulat ten nakłada na opiekuna praktyki obowiązek ciągłego aktywizowania intelektualnego studenta poprzez wymaganie od niego analizowania wszelkich jego poczynań podczas praktyki i wyciągania wniosków do dalszej jego pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Wydaje się, że przez pełne uwzględnienie w codziennej pracy z praktykantami wyżej omówionych kierunków działania będzie można zapewnić realizację podstawowych zadań stawianych praktyce pedagogicznej. Potraktowana w wyżej omówiony sposób stanie się ona integralną częścią procesu kształcenia pedagogicznego nowoczesnego nauczyciela.

[2] Kozłowski Józef: Aktualne założenia pedagogiczne współczesnego systemu kształcenia nauczycieli. *Chowanna* 1965, z. 2, s. 151

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

SZKOLNA STATYSTYKA

Główny Urząd Statystyczny wydał niedawno kolejny branżowy *Rocznik Statystyczny* [1], tym razem w całości poświęcony oświacie i szkolnictwu.

Gruby tom liczy 558 stron i zawiera 259 tablic statystycznych, kilkanaście wykresów, ujętych w działach poświęconych: problemom ogólnym, szkolnictwu ogólnokształcącemu, szkolnictwu zawodowemu, szkolnictwu wyższemu, opiece nad dzieckiem i młodzieżą, sportowi i turystyce, przeglądowi międzynarodowemu.

Zawartość *Rocznika* świadczy o tym, iż autorom chodziło przede wszystkim o zebranie danych charakteryzujących rozwój szkolnictwa w okresie minionych 22 lat, porównanie ich ze stanem w latach 1923—1939, przedstawienie naszego szkolnictwa na tle innych krajów.

Czy zamiar ten został zrealizowany? W dużej mierze — tak. Czytelnik — po lekturze tabel — uzyska ogólną orientację w przedmiocie, zaspokoi ciekawość, ale nie znajdzie w nim pełnego materiału pozwalającego na wyprowadzenie głębszych wniosków. *Rocznik* nie stanie się również w pełni przydatny do pracy naukowej czy dziennikarskiej. Przede wszystkim dlatego, iż, widać to wyraźnie, przy jego opracowywaniu towarzyszył pośpiech, chyba nie wskazany przy tego typu opracowaniach. Tym chyba należy tłumaczyć brak szeregu danych, wskazywanych już przez recenzentów, dotyczących np. nakładów finansowych na oświatę w Polsce w okresie międzywojennym i obecnie, nakładów inwestycyjnych na oświatę w latach 1945—1956, informacji o izbach lekcyjnych oddawanych do użytku w latach 1945—1955, pochodzenia społecznego uczniów i studentów w latach 1945—1956 itp. Ten pośpiech widoczny jest również w opracowaniu redakcyjnym materiałów. Już odczytanie początkowych tablic nastręcza trudności. Są mało czytelne, a tym samym ich wartość poznawcza jest bardzo zmniejszona. I tak np. w tabeli 2: „Ludność wg wieku i płci..." — nie wyciągnięto procentów, ograniczono się do podania liczb. W rachmistrza musi zabawić się sam czytelnik. Podano np., że 6 XII 1960 r. w Polsce zamieszkiwało 29 775,5 tys. obywateli, w tym 14 404,3 tys. mężczyzn, 15 372,2 tys. kobiet, 4 812,9 tys. osób poniżej lat 7. Podobnie postąpiono przy opracowaniu tabeli: „Ludność w wieku 7 lat i więcej wg wykształcenia w 1960 r." i w ogromnej większości innych.

Ten brak „procentów" odczuje dotkliwie każdy korzystający z *Rocznika*, zwłaszcza naukowiec, dziennikarz i inni, szukający szybkiej, wnikliwej informacji.

Szczególnie jednak rozczarowuje dział noszący tytuł „Przegląd Międzynarodowy". Rozdział to ważny, jako że materiały porównawcze z zakresu szkolnictwa w Polsce i innych krajach są stosunkowo mało dostępne, dość trudne do zdobycia dla przeciętnego czytelnika.

Spodziewać się więc należało, że *Rocznik Statystyczny* w całości poświęcony problemom szkolnictwa, problemy te potraktuje dość szeroko. Tymczasem oprócz kilku rzeczywiście niezbędnych tablic nie znajdujemy w nich szerszego materiału porównawczego. A i te, które są, nie są w pełni przydatne dla odbiorcy. Podobnie jak w tabelach poświęconych szkolnictwu polskiemu — i tu podano liczby, ale nie zawsze wyciągnięto odpowiednie procenty. Wiemy więc np., ile jest uczniów w szkołach ponadpodstawowych, ale nie wiemy już, ilu przypada na 10 000 ludności. Po-

[1] Główny Urząd Statystyczny: *Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1944/45 — 1966/67*. Warszawa 1967 r.

dobnie nie wiemy, jaki procent absolwentów szkół I stopnia kontynuuje naukę w szkołach ponadpodstawowych. Porównywanie danych utrudnia ponadto fakt, iż przy opracowywaniu tabel o szkolnictwie różnych krajów za punkt wyjścia nie wszędzie wzięto ten sam rok. Z jednego kraju mamy więc dane za rok 1962, z innego — za rok 1964 itp.

I dlatego nie zadowala nas uprzedzenie o tym fakcie redakcji *Rocznika* we wstępie do rozdziału, iż dane „... zostały opracowane w oparciu o materiał nie w pełni jednolity pod względem metodycznym oraz dotyczą odmiennej struktury organizacyjnej szkolnictwa w poszczególnych krajach. W związku z tym podane informacje nie są w pełni porównywalne. Stanowić one mogą jedynie podstawę dla przybliżonych, orientacyjnych porównań proporcji rozwoju oświaty w podanych krajach". Usprawiedliwienie to przyjmujemy z rezerwą, gdyż *Rocznik Statystyczny* — to nie swobodna twórczość jednego człowieka czy pojedynczy przyczynek naukowy i nie służy tylko zaspokojeniu ciekawości, lecz powinien być pomocny w pracy, stanowić podstawowe źródło szybkiego uzyskania niezbędnych informacji, wiarogodnych i pełnych.

Mimo tych uwag *Rocznik Statystyczny Szkolnictwa 1944/45 — 1966/67* zawiera szereg interesujących danych z zakresu: szkolnictwa ogólnokształcącego, zawodowego i wyższego, opieki nad dzieckiem i młodzieżą, wychowania przedszkolnego i pozaszkolnego, a także różnych form opieki i pomocy dla dzieci i młodzieży szkolnej i uniwersyteckiej. Znaleźć tu można również informacje o udziale młodzieży szkolnej i uniwersyteckiej w sporcie i turystyce, o przynależności tej młodzieży do organizacji społecznych i politycznych, o działalności komitetów opiekuńczych i szereg innych.

Oto kilka danych ilustrujących rozwój oświaty w naszym kraju, zaczerpniętych z *Rocznika*: w roku szkolnym 1937/38 na ogółem 2 816 tys. młodzieży w wieku 14—17 lat objęto nauczaniem 379 tys., czyli 14 proc. W roku szkolnym 1965/66 natomiast wobec liczb 2 598,1 tys. i 1 902,5 tys. wskaźnik ten kształtował się w wysokości 73,2 proc. Przy czym dzieci w wieku 7—13 lat realizują obowiązek szkolny w procencie przekraczającym liczbę 99,6.

W liceach ogólnokształcących wobec 15 165 absolwentów w roku szkolnym 1936/37 i 9673 w roku szkolnym 1945/46 zanotowano: w roku szkolnym 1946/47 — 12 260 absolwentów, a w roku 1965/66 — 79 958.

Szkoły wyższe opuściło w roku szkolnym 1936/37 — 6114 absolwentów (przy czym najwyższą ich liczbę zanotowano dla okresu międzywojennego w roku szkolnym 1932/33, bo 6482). Natomiast w okresie powojennym najliczniejszą rzeszę absolwentów szkół wyższych (dla nie pracujących) zanotowano w roku szkolnym 1954/55, bo aż 22 523, przy 16 640 w roku szkolnym 1965/66. Warto tu wskazać, iż w tymże roku szkolnym w szkołach wyższych dla pracujących, na studiach wieczorowych, zaocznych i eksternistycznych zanotowano rekordową dla powojennego okresu liczbę 10 088 absolwentów.

Analiza danych zawartych w *Roczniku* pozwala na prześledzenie rozwoju wewnętrznego wyższych uczelni. Np. w roku akademickim 1945/46 w 46 szkołach wyższych działało 1019 katedr zorganizowanych w 122 wydziałach. W ostatnim roku 1966/67 na 76 uczelniach działało 2857 katedr zorganizowanych w 387 wydziałach.

Wiele do myślenia dają np. dane dotyczące rozwoju szkolnictwa zawodowego. Okazuje się, że w zakresie upowszechnienia szkolnictwa zawodowego zajmujemy pierwsze miejsce w świecie. 73,1 proc. ogółu uczniów uczących się w szkołach ponadpodstawowych w Polsce — to uczniowie szkół zawodowych. W innych krajach procent ten kształtuje się następująco: w CSRS — 72,5, w Austrii — 71, w Belgii — 63,1 proc., w Holandii — 50,4, w ZSRR — 42,9, we Francji — 22,8 proc. itp.

Burzliwy rozwój szkolnictwa zawodowego w Polsce — to zjawisko ostatnich lat. Ot np. w roku 1952/53 (z lat wcześniejszych brak ogólnych danych) w szkołach za-

wodowych dla nie pracujących i pracujących uczyło się 541 346 uczniów, w roku 1966/67 było ich już 1 629 180, a więc wzrost prawie trzykrotny. Mimo woli nasuwa się uwaga, czy rozwojowi temu towarzyszył odpowiedni przyrost kadry nauczającej, bazy materialnej itp. Z *Rocznika* dowiadujemy się, że — nie. W roku 1952/53 w szkołach zawodowych uczyło 28 300 nauczycieli, w roku 1966/67 — 57 570 (liczba nauczycieli wzrosła więc ledwie dwukrotnie). W roku 1961/62 (wcześniejszych danych nie podaje się) szkolnictwo zawodowe dysponowało 21 109 pomieszczeniami do nauki. W roku 1966/67 — 29 313 (wzrost więc stosunkowo niewielki).

Nienadążanie bazy materialnej i kadrowej za wzrostem liczby uczniów w tych szkołach skłania raczej do niezbyt optymistycznych wniosków. Czy nas rzeczywiście stać na tak burzliwy rozwój szkolnictwa zawodowego? I czy rzeczywiście rozwój w tym stopniu jest niezbędny? Bardziej uprzemysłowione kraje zachowują tu jakiś umiar. Czy rozwój szkolnictwa zawodowego w Polsce, przy nierównomiernym rozwoju innych czynników, gwarantuje również wzrost poziomu nauczania?

Trudno dać odpowiedź na te pytania. Na pewno nie jest ona łatwa. Ale problem istnieje.

Ściśle z tym wiąże się druga sprawa. Okazuje się, że 55% ogółu uczniów liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych dla nie pracujących zamieszkuje w miejscowości innej niż siedziba szkoły, w tym tylko 30,6 proc. mieszka w internacie. A pozostali? Różnie — u krewnych, na stancjach, ogromna większość dochodzi lub dojeżdża do szkoły, często z miejscowości położonych bardzo daleko. Fakt ten przecież nie wpływa dodatnio na poziom i wyniki nauki!

*

Zasługą *Rocznika Statystycznego Szkolnictwa* jest bogata treściowo jego zawartość. Każdy interesujący się tymi problemami znajdzie w nim materiał do przemyśleń, a że niepełny — trudno. Najważniejsze, że w ogóle jest.

Andrzej Oracz

WŁODZIMIERZ GAŁECKI, HENRYK SĘDZIWY: ORGANIZACJA PRACY W SZKOLE. PORADNIK DLA KIEROWNIKÓW I DYREKTORÓW SZKÓŁ. PZWS, Warszawa 1967, ss. 383.

Kierowanie tak skomplikowaną instytucją, jaką jest współczesna szkoła, staje się coraz trudniejsze i wymaga od osób pełniących tę funkcję nie tylko znajomości wielu dziedzin wiedzy, lecz również zdolności i umiejętności organizacyjnych, doświadczenia życiowego i określonych cech charakteru. Jacyż tedy nauczyciele obejmują każdego roku stanowiska kierownicze? Jak są do tego przygotowani? Bardzo często w czasie swej dotychczasowej pracy w zawodzie obserwowali mniej lub bardziej wnikliwie pracę swych przełożonych, wykonywali różnego rodzaju zlecone przez nich zadania i w ten sposób, przez przyuczenie, osiągali pewien stopień kwalifikacji w tej dziedzinie. Następnym etapem przygotowania mogą być instrukcje udzielane nowo powołanemu kierownikowi przez pracowników nadzoru pedagogicznego czy też — co się rzadziej zdarza — ustępującego kierownika. Dalsze doskonalenie to udział w kursach wakacyjnych i krótkich lub dłuższych naradach organizowanych w ciągu roku szkolnego.

Ale tego na pewno nie wystarczy do pełnienia tak odpowiedzialnych obowiązków.

Stwierdzają to nierzadko sami kierownicy, kiedy wiele bardzo istotnych spraw przychodzi im rozwiązywać metodą prób i błędów. Dlatego z dawna oczekiwali publikacji, która mogłaby stać się pomocą w ich działaniu. Z zadowoleniem więc powitają pojawienie się książki, którą autorzy określili w podtytule jako „Poradnik dla kierowników i dyrektorów szkół".

Układ treści zachęca do lektury. Książka zawiera 11 rozdziałów, krótkie zakończenie, aneksy i obszerny zestaw bibliograficzny.

W rozdziale I, zatytułowanym „Osobowość kierownika szkoły", autorzy bardzo słusznie zauważają, że kierownik musi być przede wszystkim pedagogiem miłującym swój zawód i młodzież. Winien on ponadto przejawiać „zdolność do poczynań samodzielnych i twórczych" (str. 10), a przy tym umieć wykorzystać wszelkie dobre pomysły grona nauczycielskiego. Do innych cech należą: odwaga poczynań, szybkość decyzji, stanowczość, zdolność do koleżeńskiego współżycia. Aby móc dobrze pełnić swe obowiązki, kierownik szkoły musi posiadać wysoki autorytet wśród grona nauczycielskiego, młodzieży i społeczeństwa. Wiele czynników wpływa na kształtowanie się tego autorytetu, ale największą rolę w tym procesie autorzy przypisują osobistym walorom samego kierownika. Występuje tu mianowicie zespół powiązanych ze sobą zależności. Oto z jednej strony autorytet kierownika pomaga mu osiągnąć lepsze rezultaty w swej pracy, z drugiej zaś — dobrze funkcjonujące poszczególne odcinki pracy szkoły wpływają bardzo wydatnie na kształtowanie się tegoż autorytetu. Trudno bowiem mówić o rzeczywistym autorytecie kierownika, kiedy kierowana przez niego instytucja pracuje źle i nie przynosi społecznie pożądanych rezultatów.

W końcowej części rozdziału autorzy wyliczają typy kierowników (urzędniczy, gospodarczy, wychowawczy i dydaktyczny), stwierdzając przy tym, że osoby pełniące tę funkcję nie mogą zajmować się jednym, najbardziej ulubionym przez siebie odcinkiem pracy, lecz powinny zasięgiem swej działalności obejmować całość spraw. Staje się to dla czytelnika jeszcze bardziej oczywiste po zapoznaniu się z pozostałymi rozdziałami książki, z których wynika, że w szkole nie ma mniej lub bardziej ważnych spraw; wszystkie one tak się ze sobą zazębiają i tak wzajemnie warunkują, że można mówić tylko o lepiej lub gorzej funkcjonującej całej instytucji.

W II rozdziale książki pt. „Praca rady pedagogicznej i jej organów" znajdujemy szerokie omówienie zadań i sposobów funkcjonowania tej tak ważnej dla życia szkoły instytucji. Uzasadnia się tu w przekonywający sposób konieczność ścisłego współdziałania nauczycieli w różnych sprawach (stosowanie metod nauczania, korelacja w nauczaniu poszczególnych przedmiotów, organizacja wycieczek szkolnych, sposoby egzekwowania zadań, wypełnianych przez uczniów itp.). Mówi się tam o regulaminie rady, jej komisjach, kompetencjach oraz o częstotliwości zebrań, przy czym przestrzega się przed posiedzeniami nie przygotowanymi i zbyt długimi. Do najbardziej jednak aktualnych należy zaliczyć uwagi traktujące o atmosferze pracy rady pedagogicznej. Rzeczowe przedyskutowanie i wyciągnięcie odpowiednich wniosków z tych uwag przez kierowników i zespoły nauczycielskie może wpłynąć na poprawę istniejącej w tym względzie sytuacji w niejednej szkole.

W rozdziale III zatytułowanym „Organizacja roku szkolnego" kierownik szkoły, szczególnie ten o krótszym stażu pracy, znajdzie wiele informacji dotyczących składu grona nauczycielskiego, podziału czynności między poszczególne osoby (wychowawstwa klasowe, opieka nad pomocami naukowymi i pracowniami), tworzenia klas i oddziałów oraz grup przedmiotowych, opracowywania rozkładów zajęć i planowania pracy. Rolę opiekunów oddziałów w realizacji ogólnoszkolnych założeń wychowawczych jest na ogół znana wśród nauczycieli. W tym rozdziale znajdujemy wiele bardzo trafnych uwag na temat doboru odpowiednich osób do pełnienia tych funkcji. Kierownik szkoły dowiaduje się tu, że tzw. przydziału wychowawstw nie można dokonywać mechanicznie i że osoby powoływane na te stanowiska muszą się

cieszyć autorytetem oraz „musi ich cechować życzliwy stosunek do uczniów, chęć służenia im radą i pomocą, łatwość obcowania z nimi" (str. 59).

Planowanie pracy szkolnej przysparza wiele trudności nawet bardziej doświadczonym kierownikom. A przecież nie da się organizować skutecznego oddziaływania pedagogicznego na młodzież bez racjonalnie opracowanego planu tej działalności. Właśnie w końcowej części omawianego rozdziału znajdujemy wiele trafnych uwag odnośnie zasad i sposobów planowania pracy szkolnej. Autorzy bowiem wychodzą z założenia, że plan pracy szkoły to nie tylko zestaw zadań do realizacji na bliższy i dalszy okres, ale jak najdalej posunięta korelacja wszelkich oddziaływań na młodzież; nawet realizacja poszczególnych partii materiału naukowego nie będzie przebiegać prawidłowo, jeżeli nie skoordynuje się całej pracy szkoły. A to jest możliwe tylko przy odpowiednim planowaniu.

Rozdział IV pt. „Organizacja nauczania" zawiera wiele interesujących kierownika szkoły informacji o sposobie przygotowania się nauczyciela do lekcji, organizacji zajęć lekcyjnych, urządzeniu i zaopatrywaniu biblioteki szkolnej, organizowaniu i prowadzeniu pracowni szkolnych, kompletowaniu i przechowywaniu pomocy naukowych, organizacji wycieczek, organizacji prac pisemnych, opracowywaniu lektury, pracach pozalekcyjnych i pracy domowej uczniów. Przestudiowanie tego rozdziału pozwoli kierownikowi na udzielanie nauczycielom pełniejszego instruktażu i wszechstronniejszej pomocy w realizacji programów nauczania, kompletowaniu pomocy szkolnych, urządzaniu pracowni.

W rozdziale V pt. „Egzekutywa. Egzaminy" znajdujemy szereg bardzo słusznych myśli na temat sprawdzania i oceniania wiadomości i umiejętności uczniów oraz na temat przeprowadzania egzaminów wstępnych do szkół średnich, egzaminów poprawkowych i dojrzałości. Sprawy te zostały omówione w świetle obowiązujących przepisów wydanych przez władze szkolne, przy czym autorzy książki, analizując stan prawny, poczynili cały szereg uwag wynikających z doświadczenia. Ma to szczególne znaczenie dla kierowników szkół, a zwłaszcza dla dyrektorów, którzy dopiero rozpoczynają pracę na tych stanowiskach i natrafiają na trudności podczas organizowania egzaminów poprawkowych, wstępnych i dojrzałości.

W ramach rozdziału VI pt. „Rola kierownika w procesie dydaktycznym szkoły" autorzy omawiają sprawy związane z hospitacjami zajęć lekcyjnych, oceną pracy nauczyciela, doskonaleniem pracy członków grona pedagogicznego. Stwierdzenie, że praca hospitacyjna należy do czynności szczególnie trudnych, jest chyba jak najbardziej uzasadniona. Ze stanowiska autorów wynika też, że „ogólny stan rzeczy na tym odcinku nie był i nie jest zadowalający" (str. 218). I z tym trzeba się również zgodzić, jeśli się przyjmie, że kierownik winien codziennie wizytować przynajmniej jedną lekcję oraz że winien on znaleźć czas na szczegółowe omówienie z nauczycielem hospitowanych zajęć. Wiele słusznych uwag autorzy zgłaszają w sprawie doskonalenia nauczycieli. Właściwie to trudno mówić o pozytywnej pracy zespołu nauczycielskiego, który nie doskonali form i metod działania pedagogicznego, nie korzysta z osiągnięć współczesnej nauki. Kierownik szkoły ma w tej dziedzinie, jak w wielu innych, ważną rolę do spełnienia, a myśli zawarte w omawianym rozdziale mogą się stać dużą pomocą w tej mierze.

Rozdziały VII, VIII, IX i X poświęcone są zagadnieniom wychowawczym szkoły i roli kierownika w tych sprawach. Omówiono tu warunki i zakres wychowawczej działalności szkoły, sposoby opracowywania planu pracy wychowawczej i realizacji zaplanowanych zadań w codziennej działalności pedagogicznej. Autorzy wychodzą z założenia, że oddziaływanie wychowawcze na młodzież rozpoczyna się w pierwszych dniach nauki szkolnej i od tego momentu nie można dopuścić do jakiegokolwiek rozprzężenia w pracy szkolnej. Należyte urządzenie wnętrz, uporządkowanie otoczenia, dobre opracowanie planów zajęć — to wszystko stanowi warunek skutecznego oddziaływania wychowawczego na uczniów.

Ostatni rozdział poświęcony jest zagadnieniom administracyjno-gospodarczym szkoły i roli kierownika w tych sprawach. Omawia się tam sprawy związane z budżetem szkoły, z utrzymaniem stanu sanitarnego, konserwacją budynku i sprzętu, organizacją prac biurowych. Podkreślając, jak duża ilość obowiązków spoczywa na barkach kierownika szkoły, autorzy stwierdzają, że spełnienie tych zadań jest możliwe przy dobrej organizacji pracy, co przejawia się między innymi w racjonalnym wykorzystywaniu czasu.

W krótkim zakończeniu jest mowa na temat coraz bardziej wzrastającej roli szkoły w życiu społeczeństwa oraz konsekwencji, jakie z tego tytułu wynikają.

Aneksy to: 1. Przykład rocznego planu pracy szkoły. 2. Przykład rocznego planu pracy kierownika szkoły. 3. Podział pracy w szkole między kierownikiem i jego zastępcą.

UWAGI KRYTYCZNE

Książka zawiera bardzo dużo informacji potrzebnych kierownikowi szkoły w jego codziennej pracy. Można by rzec, że po zapoznaniu się z jej treścią ma się obraz działalności „całej" szkoły, przy czym dostrzega się również, na czym polega koordynacja tego wszystkiego, co się w tej instytucji dzieje. Właściwie to myśl o tej koordynacji, o współdziałaniu wszystkich nauczycieli w realizacji zadań pedagogicznych przewija się przez wszystkie rozdziały. Aby to współdziałanie stało się rzeczywistością, a nie postulatem, potrzebna jest — zdaniem autorów — rozumna praca samego kierownika, który swoją postawą, taktem i przykładem może doprowadzić do pożądanego stanu.

Jednak nie wszystkie rady i wskazówki udzielane przez autorów są przekonywające. Kierownik współczesnej szkoły chciałby nie tylko wiedzieć, jak ma postępować w takich lub innych sytuacjach, ale znać jakiś głębszy sens swoich poczynań organizacyjnych, pedagogicznych i gospodarczych. Chodzi tu więc o teoretyczne uzasadnianie takich czy innych informacji na temat kierowania szkołą. Coraz powszechniejsze staje się przekonanie, że racjonalne kierowanie działalnością zespołu nauczycielskiego wymaga od kierownika znajomości — przynajmniej w pewnym zakresie — pedeutologii, socjologii, psychologii pracy, teorii organizacji i kierowania. Uzasadniane osiągnięciami tych nauk wskazówki byłyby nie tylko radami „na dziś", ale pozwoliłyby kierownikom dostrzegać pewne prawidłowości występujące w kierowaniu szkołą. Tylko coraz to głębsza znajomość tych prawidłowości może pozwolić kierownikowi na umiejętne rozwiązywanie narastających problemów, których liczby i rodzajów nie jest w stanie przewidzieć żaden poradnik. Działalność naszych szkół staje się z każdym rokiem bardziej skomplikowana, przybywają coraz to nowe zadania i tylko naukowe podejście do organizacji pracy szkolnej może wpłynąć na lepsze rezultaty. Tymczasem o niektórych bardzo wartościowych opracowaniach z tego zakresu autorzy w ogóle nie wspomnieli (np. książka Jana Zieleniewskiego pt. „Organizacja zespołów ludzkich").

Wadą recenzowanej książki jest jej rozwlekłość. Szereg informacji w tej książce powtarza się w różnych rozdziałach, i to w dosłownym brzmieniu, np. str. 57 i 123, 151 i 227, 112 i 230. Można było też niektóre zagadnienia omówić w jednym miejscu i nie wracać do tych spraw w następnych rozdziałach, a co najwyżej — zastosować odpowiednie odsyłacze, np. przydział wychowawstw, planowanie pracy itp.

Zbyt obszernie cytowane są instrukcje i zarządzenia władz szkolnych łącznie z uwagami do realizacji programu, np. str. 130—136. Wiadomo bowiem, że Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i program nauczania znajdują się w każdej szkole i kierownik nie ma trudności w uzyskaniu tych dokumentów. W książce należało co najwyżej interpretować treści, a nie zamieszczać zbyt liczne ich fragmenty. Nasuwa się również uwaga, czy trzeba było poświęcić aż tak dużo miejsca na omawianie

spraw związanych z organizacją pracy lekcyjnej, tym bardziej że zajmowane w tej mierze stanowisko przez autorów nie odbiega od tradycyjnego systemu nauczania, podczas gdy w naszej literaturze mamy coraz lepsze i powszechnie dostępne publikacje z tego zakresu.

Uzyskane w ten sposób miejsce można było wykorzystać na teoretyczne uzasadnianie udzielanych kierownikom rad i wskazówek, co w znacznym stopniu podniosłoby walory książki.

Kargul Jerzy

„SPÓŁDZIELNIA UCZNIOWSKA JAKO PLACÓWKA WYCHOWAWCZA" [1]

Z zadowoleniem powitałam ukazanie się książki „Spółdzielnia uczniowska jako placówka wychowawcza" Aleksandra Kamińskiego, gdyż uczestniczyłam w zespole badawczym, który zbierał materiał opracowany przez tegoż autora. Osoba ta znana jest współczesnemu nauczycielowi, jako autor licznych prac na tematy młodzieży, jej związków i samorządu. Dodam, że jest on kierownikiem katedry pedagogiki społecznej na Uniwersytecie Łódzkim.

Na tę publikację czekało kilka tysięcy opiekunów spółdzielni uczniowskich, bowiem fragmenty badań już wcześniej ogłosił A. Kamiński [2]. Czy tylko dla nich przeznaczona jest ta książka? Nim odpowiem na to słowami autora, pragnę wyjaśnić, że książka stanowi raport z badań przeprowadzonych nad spółdzielczością uczniowską jako jedną z organizacji uczniowskich i stanowi ona konfrontację modeli spółdzielni i jej członków z empirycznie stwierdzonymi ich wzorami. „Pierwsza cecha (książki — uzupełnienie moje J. J.) — jak pisze autor — zainteresować może przede wszystkim teoretyków wychowania i instancje spółdzielcze... Druga cecha — konfrontująca zderzenie wzorów z modelami — sprzyja ujawnianiu problematyki spółdzielni uczniowskich (i szerzej — organizacji szkolnych młodzieży), a przez to może odpowiadać zainteresowaniom i potrzebom praktyków: nauczycieli, wychowawców, działaczy spółdzielczych" [3].

Podtytuł książki informuje, że jest to relacja z badań, o ich zakresie, metodzie i technice informuje autor w II rozdziale. Co więcej, w aneksie podaje on dokładną i pełną instrukcję, jaką w badaniach posługiwał się zespół. Zawiera ona cel badań, model spółdzielcy i spółdzielni uczniowskiej oraz teksty kwestionariuszy i testów zastosowanych w zbieraniu materiałów. Dzięki temu czytelnik ma dokładny obraz badań. A ci, którzy pragnęliby sami bliżej przyjrzeć się swojej spółdzielni czy swoim organizacjom uczniowskim, mogą to z powodzeniem uczynić, przeprowadzając badania według wskazówek zawartych w książce.

Celem badań przeprowadzonych przez zespół pod kierownictwem doc. dr A. Kamińskiego było możliwie wszechstronne scharakteryzowanie około dwudziestu dobrze działających spółdzielni uczniowskich z różnego rodzaju i typu szkół. Chodziło więc

[1] Aleksander Kamiński — Spółdzielnia uczniowska jako placówka wychowawcza. Relacja z badań — Zakład Wydawnictw CRS Warszawa 1967 s. 190 c. 28, — zł.

[2] W listopadzie 1964 r. odbyło się pierwsze seminarium spółdzielczości uczniowskiej, podczas którego rozdano powielony referat autora oparty na wynikach wstępnych badań. Informacja w publikacji Zakładu Wyd. CRS Warszawa 1965 — Pierwsze seminarium spółdzielczości uczniowskiej — s. 39—42.

[3] Op. cit. s. 12.

o ustalenie wzorca[4] spółdzielczości uczniowskiej. Drugim celem było uchwycenie socjotechniki wychowawczej młodzieżowej grupy kształtującej swą samorządność na czynnościach gospodarczych podejmowanych przez spółdzielnie uczniowskie i ujawnienie warunków oraz bodźców sprzyjających kształtowaniu się dobrej spółdzielni uczniowskiej.

Badania miały miejsce w latach 1963—1965, a uczestniczył w nich dziewięcioosobowy zespół, składający się w zdecydowanej mierze z pedagogów społecznych, jednego socjologa i jednego pedagoga, a dotyczyły 17 spółdzielni uczniowskich z terenu miasta Łodzi i województwa łódzkiego. Wprawdzie liczba ta nie jest wielka, ale wnikliwa lustracja i analiza materiałów pozwoliła autorowi na wyprowadzenie szeregu wniosków. Niektóre z nich, jak pisze autor, należałoby poddać dalszym dociekaniom badawczym opartym na szerszym lub indywidualnym materiale badawczym.

Na treść książki składa się 12 rozdziałów, omawiających kolejno zakres, metodę, technikę badań, funkcje wychowawcze spółdzielni, samorządność, rolę spółdzielni i miejsce wśród innych organizacji uczniowskich, wpływ udziału młodzieży w pracach spółdzielczych na preorientację i propedeutykę zawodową, model osobowy spółdzielcy, sylwetki młodzieżowych działaczy spółdzielczych i motywację ich aktywności, rolę opiekuna oraz typy spółdzielni uczniowskich.

W ostatnim rozdziale w syntetyczny sposób podsumowuje autor wyniki badań. Informacje te przeznaczone są przede wszystkim dla tych, których nie interesują informacje szczegółowe: teoretycy wychowania, działacze innych organizacji młodzieżowych, bowiem działaczy spółdzielczego ruchu młodzieżowego oraz spółdzielczości dorosłych żywo obchodzi całość przedstawionego materiału.

Nie analizując szerzej treści poszczególnych rozdziałów, chciałabym kilka słów poświęcić rozdziałowi analizującemu rolę opiekuna. Autor stwierdza, że we wszystkich badanych spółdzielniach opiekunowie stanowili ich czynnik fundamentalny. Oznacza to, że takie są spółdzielnie, jacy ich opiekunowie. Wniosek ten można odnieść zapewne do opiekunów innych organiazcji uczniowskich.

Spośród 17 badanych spółdzielni autor wyróżnia kilka typów strukturalnych, a mianowicie:

1. spółdzielnię wzorcową, funkcjonującą zgodnie ze statutem zalecanym przez władze szkolne i spółdzielcze,
2. spółdzielnię ekspansywną, ogarniającą swym zasięgiem wszystkie dziedziny życia uczniów w szkole oraz życia pozalekcyjnego,
3. spółdzielnię arbitralnie „ustawioną" przez kierownictwo szkoły,
4. spółdzielnię jako placówkę praktyki zawodowej dla uczniów,
5. spółdzielnię internatową.

Nie jest to podział kompletny ze względu na szczupłą liczbę spółdzielni poddanych badaniom.

Z tego pobieżnego przeglądu treści widać, że książka zainteresuje szeroki krąg działaczy młodzieżowego ruchu spółdzielczego, nauczycieli i wychowawców, w rękach których może stać się konstruktywnym narzędziem kształtowania postaw zaangażowania społecznego młodzieży, zadania zawsze aktualnego, a szczególnie obecnie po VIII Plenum KC PZPR, które postawiło w tym względzie wyraźne zadania wychowawcze.

Wartość książki wzbogaca rozległy materiał faktograficzny, poprawność i ścisłość terminologiczna, staranny i plastyczny styl uwzględniający pedagogiczne i socjologiczne dygresje oraz liczne egzemplifikacje. Przejrzysta jest też konstrukcja książki,

[4] Wzorzec — w terminologii pedagogiki społecznej stanowi strukturę zgodną z pożądanymi normami, możliwymi do osiągnięcia, optymalnymi, osiągniętymi w danej epoce i kulturze (H. Radlińska: Pedagogika społeczna. Wrocław 1961, s. 369).

każdy z rozdziałów podzielony jest na kilka tytułowanych podrozdziałów, co ułatwia posługiwanie się nią i częste wracanie do wybranych fragmentów.

Na zakończenie kilka krytycznych uwag, ale te odnoszą się do wydawcy. Książka wydana została niestarannie, można nawet rzec niedbale i stanowi wprost przykład poligraficznego i edytorskiego brakoróbstwa. Na dowód tego wymienię kilka faktów: papier ciemny w niskim gatunku, druk monotonny i nużący w czytaniu, wąskie i dziwnie oszczędne marginesy, brak światła, a zeszycie książki karygodne, bo właściwie książka jest tylko kiepsko sklejona i już po pierwszym kartkowaniu fruwają wszystkie kartki, zdarzają się rażące błędy korektorskie. Zastanawiam się, kogo tak lekceważąco potraktował wydawca: czytelnika czy autora. Ani jeden, ani drugi na to nie zasługuje. Niezmiernie wartościowa książka, która będzie często brana do rąk, powinna mieć również trwałą i estetyczną szatę graficzną.

Na domiar złego książka znajduje się w sprzedaży zamkniętej, darmo jej szukać na półkach księgarskich, nie ma jej nawet w księgarniach oświatowo-pedagogicznych. Czyżby wydawca chciał ją ukryć przed potencjalnymi czytelnikami? Dodać trzeba, że cena jest niewspółmiernie wysoka do niskiej graficznie jakości. Wpłynął może na to niski nakład, bo wynoszący zaledwie 2,5 tys. A szkoda, bo książka ta staranniej wydana, rozprowadzana w normalnym trybie poprzez księgarnie „Domu Książki" mogłaby rozejść się w krótkim czasie w co najmniej pięciokrotnie wyższym nakładzie. Spodziewamy się, że wydawca zrehabilituje się i w niedługim czasie wznowi nakład unikając przykrych dla autora i czytelnika usterek. Na tę niezmiernie pożyteczną publikację czekają liczne rzesze nauczycieli i wychowawców, opiekunów spółdzielni uczniowskich, których w chwili obecnej jest ponad 10 tysięcy, oraz inni, dla których adresowana jest książka.

Praca A. Kamińskiego wzbogaca ubogą jeszcze bibliotekę zagadnień związanych z organizacjami uczniowskimi i zasługuje na uważną lekturę.

Jadwiga Janicka
ŁODŹ

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Spośród wielu zagadnień, aktualnych i ważnych zarówno w teorii, jak praktyce, wysuwają się w ostatnich czasach dwa: sprawa rozwijania uzdolnień oraz wykrywania i kształtowania motywów działania. Wiąże się to wyraźnie z potrzebami gospodarczymi i społecznymi: z jednej strony — potrzeba ludzi zdolnych, którzy zapewnią dobre funkcjonowanie najbardziej nowoczesnych urządzeń, z drugiej — unowocześnianie, doskonalenie nie jest możliwe bez stosowania bodźców-motywów. W literaturze pedagogicznej zaczynają się pojawiać artykuły na te tematy.

Uczeń zdolny i wybitny

Wychowanie (nr 15) zasygnalizowało w krótkiej notatce ważne i skomplikowane zagadnienie. Tytuł notatki „Szkoła dla talentów" nie ujmuje ściśle treści. Na tle informacji o wprowadzeniu w Liceum Ogólnokształcącym im. Gottwalda w Warszawie rozszerzonego programu nauczania matematyki w dwu pierwszych klasach i przyjęciu do nich najbardziej uzdolnionych uczniów autor kończy notatkę refleksją: „Czekamy na dalsze próby. Jest dużo młodzieży uzdolnionej, na »matematykach« nie można sprawy zakończyć". W tym tkwi zapewne sedno rzeczy, w ten też sposób ujmuje sprawę ucznia zdolnego prof. Pieter, gdy w artykule „Sprawa uczniów wybitnych" (*Chowanna* zeszyt 1) tak sformułował swój pogląd: „Trudno a priori ustalić, jaki system jest tu właściwy. W każdym razie taki, który by z jednej strony umożliwiał uzyskiwanie rezultatów maksymalnie korzystnych ze względu na społeczne cele kształcenia uczniów wybitnych, który by jednak z drugiej strony ograniczał do osiągalnego minimum niebezpieczeństwo powstawania elit »wtajemniczonych«, »kapłanów« nowoczesnej nauki i techniki, grup czy ludzi z niedemokratycznymi nawykami i postawami do społecznej rzeczywistości. Pokonanie tych sprzeczności będzie prawdopodobnie zadaniem trudnym, a nawet coraz to trudniejszym. Jednakże zadanie to trzeba będzie należycie rozwiązywać".

Jak bardzo sprawa ta jest pilna, mówił prof. B. Suchodolski w dyskusji nad zagadnieniem „Polityka gospodarcza a polityka społeczna", zorganizowanej w redakcji *Miesięcznika Literackiego*, a ogłoszonej w numerze 9 tegoż pisma: „Jeżeli nasz system szkolny będzie obojętny wobec rozbudzania i rozwijania uzdolnień, to może bardzo prędko dojdziemy do konieczności podjęcia drastycznych decyzji oświatowych, jakie są podejmowane dzisiaj w Związku Radzieckim i NRD. Tworzy się tam szkoły elitarne dla tzw. młodzieży zdolnej. Pomimo że sprzeczne z demokracją, jest to niezbędne dla doraźnych celów gospodarczych. Gospodarka narodowa potrzebuje szybkiego przygotowania i wykształcenia ludzi zdolnych. Metoda szkół elitarnych pozwala na »produkcję« tego rodzaju ludzi w ciągu 5 lat".

Sprawa nie jest prosta i do jej rozwiązania trzeba bardzo wielu zabiegów organizacyjnych, badań i... czasu. Jeśli szkoła podstawowa ma już dzisiaj jeden poziom uczniów, których określa się jako umysłowo ociężałych, którzy wymagają specjalnych zabiegów dydaktycznych i wychowawczych (jest takich — jak na wymienionej naradzie informował prof. J. Szczepański — ok. 10%), to wyodrębnienie poziomu najbardziej uzdolnionych stworzyłoby trzy „poziomy". Byłby to w pewnym stopniu nawrót do klas łączonych — tyle tylko, że organizowanych według innych kryteriów.

Bodźce — motywy

W ostatnich numerach czasopism pedagogicznych jest również mowa o motywach. W numerze 4 *Kwartalnika Pedagogicznego* pisze o tym Roman Uścinowicz. Tytuł artykułu: „Czynniki motywacyjne wyboru zawodu nauczycielskiego". Badania są oparte na wypowiedziach studentów studiów nauczycielskich w Białymstoku i w Ełku. Autor zebrał materiały na początku roku pierwszego i w drugim roku studiów oraz od nauczycieli — absolwentów tych zakładów.

Wyniki badań są interesujące i mogą być wskazówką w dalszej pracy nad kształceniem zawodowym nauczyciela. Zamiłowanie i zainteresowanie pracą pedagogiczną jako motyw wyboru zgłoszenia się do SN wymieniło 38,5% młodzieży. Odsetek znaczny, jednak charakterystyczne przy tym zjawisko: na odsetek ten składa się 51% kobiet, a tylko 13% mężczyzn. Natomiast zdecydowaną przewagę mają mężczyźni, gdy idzie o „niedostanie się na wyższą uczelnię": 27,3%; kobiety: 10,9%. Znamienny jest procent motywów związanych z zamiłowaniem do przedmiotu kierunkowego: tylko 2,1%. Inne motywy: niepowodzenia na wyższej uczelni — 7,2%, choć łatwiejszego odbycia służby wojskowej — 21% (tylko mężczyźni); chęć zdobycia zawodu i stałej pracy — 11,5%, brak środków materialnych na ukończenie szkoły wyższej — 5,9%.

Na pytanie, czy w toku studiów można ukształtować system motywacyjny, dała wyjaśnienie ankieta przeprowadzona pod koniec IV semestru. I tak: 56% kandydatów wymieniło jako czynnik, który najbardziej zachęcił ich do pracy nauczycielskiej, praktykę psychologiczno-pedagogiczną w szkole ćwiczeń i w terenie. Pod wpływem studiów w SN dokonało rewizji poglądów na korzyść zawodu nauczycielskiego ok. 30%.

Autor zebrał również wypowiedzi 132 nauczycieli, absolwentów studiów nauczycielskich. Większość wypowiedziała się o słuszności wybranego zawodu (81%). Spośród nich pod wpływem pracy nauczycielskiej negatywny stosunek zmienił się na pozytywny — u 23,7%. Jest wśród badanych grupa, wprawdzie niewielka, niezadowolona z zawodu i gotowa przejść do innej pracy — 5,6%.

Wniosek końcowy w ten sposób został przez autora sformułowany: „Z badań naszych i literatury przedmiotu wynika, że zawód nauczycielski na tle innych zawodów jest niezbyt popularny i atrakcyjny wśród młodzieży, szczególnie męskiej. Na skutek działających mechanizmów natury społecznej i ekonomicznej młodzież zdolniejsza, bardziej przedsiębiorcza raczej unika wyboru tego zawodu. Do SN zgłaszają się na ogół przeciętni absolwenci średnich szkół ogólnokształcących. Stosunkowo nieduży odsetek młodzieży zdolnej bezpośrednio po maturze wybiera zawód i SN, kierując się zainteresowaniami pedagogicznymi, przeważnie na skutek różnych okoliczności życiowych, często przypadkowych".

Autor wysuwa też pewne postulaty, zmierzające do tego, aby selekcja wstępna i eliminacyjna kandydatów do zawodu nauczycielskiego miała charakter bardziej pozytywny niż dotychczas; chciałby na przykład, ażeby rozpocząć systematyczną pracę informacyjno-pedagogiczną wśród młodzieży liceów ogólnokształcących w kierunku kształtowania motywów wyboru zawodu nauczycielskiego, by egzaminy wstępne były nie tylko sprawdzianem wiadomości kandydatów z przedmiotu kierunkowego, lecz w większym stopniu badaniem zamiłowań i zainteresowań pedagogicznych, by przedłużyć studia do trzech lat. Inne postulaty są związane z pracą dydaktyczną i wychowawczą. Słuszna jest niewątpliwie sugestia, ażeby wiązać zagadnienia z pedagogiki, psychologii i metodyki poszczególnych przedmiotów z praktyką psychologiczno-pedagogiczną w szkole ćwiczeń i w środowisku, by tematykę prac dyplomowych studentów wiązać bardziej z przyszłą działalnością pedagogiczną w szkole podstawowej. Są też postulaty na temat opieki nad absolwentami w pierwszych latach pracy nauczycielskiej.

Artykuł jest interesującą próbą zbadania motywów, którymi młodzież kieruje się przy wyborze zawodu nauczycielskiego. Zadziwia mała liczba wypowiedzi związanych z przedmiotem kierunkowym. Wygląda tak, jakby zainteresowanie przedmiotem nie było określone i wybór kierunku był całkiem przypadkowy, co powoduje — jak dowodzą wyniki badań — przedwczesny odpływ i odsiew. Dalsze badania w innych studiach mogą niejedno wyjaśnić, sprostować, pogłębić.

Motywy uczenia się

W serii artykułów o poznawaniu ucznia znalazło się w zeszycie 2 *Chowanny* również sprawozdanie z badań na temat motywów uczenia się. Badania były przeprowadzone w Zasadniczej Szkole Zawodowej w Chorzowie. Zadanie badań polegało na tym, ażeby stwierdzić, jaki wpływ na proces uczenia się młodzieży wywierają wyodrębnione przez prof. J. Pietera motywy: lękowe, ambicyjne, praktycznego wyrachowania, zainteresowania i ideowe. W czasie badań nie zostały w ogóle ujawnione motywy ideowe. Autorka tłumaczy to tak: „Wyraźnych symptomów wskazujących, że u niektórych uczniów decydującymi motywami w zdobywaniu wiedzy są motywy ideowe, nie można zaobserwować w bieżącym zachowaniu się ucznia. Potrzebna jest obserwacja długotrwała, a na jej podstawie trafna interpretacja postępowania uczniów".

Badania wykazały, że młodzież kierowała się w procesie uczenia się czterema rodzajami motywów; na miejscu pierwszym — motyw praktycznego wyrachowania, następnie zainteresowanie, motywy lękowe i ambicyjne. Niepokojące jest słabe oddziaływanie ambicji na proces uczenia się. Autorka próbuje to wyjaśnić: „...jest to młodzież mniej zdolna i w większości z różnych przyczyn nie została przyjęta do szkoły średniej (liceum czy technikum). Młodzież ta wymaga dużej opieki ze strony nauczycieli i wychowawców, którzy muszą dołożyć wszelkich starań, aby poznać młodzież dogłębnie, zrozumieć jej psychikę i rozbudzić w niej zainteresowanie i zamiłowanie do zawodu".

Jakkolwiek badania te są jedynie bardzo drobnym przyczynkiem, a samo sprawozdanie relacją dość nieporadną, to jednak mogą zachęcić do przeprowadzania podobnych badań w szerszym zakresie w innego typu szkołach zawodowych i w szkołach ogólnokształcących. Gdy wśród metod wychowania wymienia się zachęty i nagany, gdy przymus i kary traktuje się jako środki skuteczne w nauczaniu i wychowaniu, to jest to postulat bardziej oparty na intuicji aniżeli wniosek wynikający z badań.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Obchody święta Rewolucji Październikowej w Związku Radzieckim nosiły w 1967 roku szczególnie uroczysty charakter. Odbywały się one bowiem w jubileuszowym 50 roku władzy radzieckiej. Z tej też okazji pojawiło się szereg artykułów okolicznościowych w czasopismach radzieckich poświęconych różnym dziedzinom życia państwa radzieckiego. Niemałą część stanowiły publikacje i artykuły dotyczące oświaty i szkolnictwa. Przykładem tego może być artykuł A. M. Arseniewa[1]

[1] Por. A. M. Arseniew: Sodierżanije obrazowanija w sowietskoj szkole za 50 liet. *Sowietskaja Pedagogika* nr 8, 1967, s. 11—24.

zamieszczony na łamach *Sowietskoj Piedagogiki*. Poświęcony jest on treściom kształcenia w szkole radzieckiej w okresie 50-lecia istnienia Kraju Rad.

Jednym z najważniejszych osiągnięć radzieckiego systemu wychowania dorastającego pokolenia — stwierdza autor — było określenie całkowicie nowej treści kształcenia w szkole. W pierwszych dokumentach państwa radzieckiego ogłoszone zostały: prawo do nauki w języku ojczystym, świecki charakter szkoły, równe prawo do nauki dla kobiet oraz inne żądania pedagogiki demokratycznej.

Następnie A. M. Arseniew w oparciu o prace A. W. Łunaczarskiego, N. K. Krupskiej i innych pedagogów oraz dokumenty i uchwały partii i rządu dokonuje analizy radzieckiego systemu oświatowego i szkolnictwa za okres półwiecza władzy radzieckiej. Autor dochodzi m. in. do stwierdzenia, że jednolita szkoła jest jednym ze wspaniałych osiągnięć socjalizmu. Wszystkie szkoły, istniejące przed rewolucją socjalistyczną, charakteryzowały się znaną dwoistością: praktycznym charakterem nauczania dzieci i młodzieży w szkołach i klasach dla ludu, przygotowujących swoich wychowanków do pracy fizycznej, i abstrakcyjno-teoretycznym charakterem nauczania w szkołach dla dzieci klas posiadających, przygotowujących swoich wychowanków do kontynuowania nauki na studiach wyższych.

Taka dwoistość — zdaniem autora — zachowana została jeszcze we współczesnej szkole burżuazyjnej Anglii, USA, NRF i w innych państwach kapitalistycznych. Szkoła radziecka natomiast — kontynuuje autor — już od pierwszych dni swego istnienia rozwijała się jako szkoła jednolita. Cały system szkolnictwa, począwszy od żłobka do uniwersytetu włącznie, stanowi jedną nieprzerwaną drabinę, w której zachowana jest pełna drożność między poszczególnymi jej stopniami i wszystkie dzieci mają prawo kroczyć po tej drabinie do jej najwyższych szczebli zgodnie ze swymi pragnieniami i zdolnościami.

W dalszym ciągu swego artykułu A. M. Arseniew zwraca uwagę czytelnika na poważny udział w opracowywaniu podstaw nauczania i wychowania dorastającego pokolenia w szkole radzieckiej takich wybitnych działaczy partii komunistycznej, jakimi byli N. K. Krupska, A. W. Łunaczarski, M. N. Pokrowskij, L. R. Menżyńskaja, A. S. Bubnow, W. P. Potiomkin i wielu innych działaczy radzieckiej nauki, techniki i kultury.

Przygotowanie własnych specjalistów stanowiło i stanowi bardzo ważny problem w systemie oświaty radzieckiej. Skuteczne jego rozwiązanie można zawdzięczać burzliwemu rozwojowi szkolnictwa wyższego i średniego specjalistycznego. O rozmiarach tego rozwoju może świadczyć poniżej podane zestawienie ilości absolwentów na przestrzeni prawie pięćdziesięciolecia:

Lata	Absolwenci	
	z wyższych uczelni (w tys.)	ze średnich specjalnych zakładów naukowych (w tys.)
1918—1928	30,9	18,0
1929—1937	58,2	98,7
1946—1955	177,3	283,8
1959—1965	344,7	511,9

Kończąc swój artykuł A. M. Arseniew czyni próbę wytyczenia najbliższych zadań szkoły radzieckiej w dziedzinie doskonalenia treści kształcenia. Polegają one na bardziej pełnym odzwierciedleniu w systemie kształcenia współczesnych osiągnięć nauki, techniki i kultury oraz na dalszym umocnieniu związku nauki z życiem.

*

Do Wielkiego Października nawiązał również w swym artykule minister oświaty ZSRR — M. Prokofiew [2]. Występując z okazji rozpoczęcia nowego roku szkolnego autor stwierdza, że jest to szczególny rok, ponieważ przypada w okresie, kiedy cały naród uroczyście obchodzi święto 50-lecia Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej. Ogromną i niełatwą drogę przeszła szkoła radziecka przez ten okres czasu. Rozpoczynaliśmy pracę od likwidacji analfabetyzmu — pisze Prokofiew — a niedawno XXIII Zjazd PZPR wysunął zadanie zakończenia już w obecnym pięcioleciu przejścia do powszechności kształcenia dorastającego pokolenia na poziomie średnim. Następnie analizuje autor tezy KC KPZR „50 lat Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej" pod kątem zadań wypływających dla szkolnictwa radzieckiego. Dalszy wzrost jakości ogólnego przygotowania uczniów — oto najważniejszy przedmiot troski kolektywów pedagogicznych szkół.

Począwszy od roku szkolnego 1966/67 rozpoczęto stopniowe przechodzenie do realizacji nowych programów nauczania. W roku szkolnym 1967/68 proces ten zostanie w zasadzie zakończony w takich ważnych przedmiotach, jak historia, literatura, biologia. Z wprowadzeniem nowych programów nauczania wiąże się ściśle zagadnienie podnoszenia kwalifikacji nauczycieli. Instytuty doskonalenia — zdaniem ministra Prokofiewa — powinny rozwinąć szeroką akcję pomocy nauczycielstwu w opanowaniu zarówno najbardziej skomplikowanych rozdziałów nauczanych przez nich przedmiotów, jak i problemów związanych z podstawowymi osiągnięciami nauki, ze wzrostem ich ogólnej kultury.

Podniesienie poziomu pracy szkoły nie jest do pomyślenia — według Prokofiewa — bez poważnego udziału nauczycielstwa w samokształceniu. W tym celu należy stworzyć nauczycielstwu odpowiednie warunki do jego realizacji.

W nowym roku szkolnym — pisze autor — wysiłki nauczycielstwa powinny być skoncentrowane na poważnym podniesieniu jakości wiedzy uczniów. Zadanie polega na tym, ażeby dążyć do realnych sukcesów w nauczaniu każdego poszczególnego ucznia, a nie zadowalać się iluzorycznymi osiągnięciami, które niekiedy przysłaniają rzeczywistość. Najważniejsze w tym wszystkim — to osiągnięcie gruntownego i głębokiego zrozumienia przez uczniów podstawowych prawidłowości rozwoju przyrody i społeczeństwa, a nie zwyczajnego zapamiętywania faktów.

*

Z okazji 50-lecia Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej społeczeństwo Kraju Rad przejdzie w listopadzie 1967 r. na 5-dniowy tydzień pracy. Partia i rząd radziecki podejmując tak doniosłą dla narodu uchwałę przewidywały jednocześnie w związku z tym pewne komplikacje. Dlatego też uchwała stwierdza m. in., że tam, gdzie przejście na 5-dniowy tydzień pracy może wywołać zakłócenie w normalnej pracy, należy pozostać przy 6-dniowym tygodniu pracy.

Problem ten stał się aktualny w pierwszym rzędzie wśród pracowników oświaty i szkolnictwa. Jeżeli nauczycielstwo już ostatecznie rozstrzygnęło to zagadnienie na korzyść 6-dniowego tygodnia pracy (z uwagi na realizację programu nauczania przy jednoczesnym niezwiększaniu dziennego wymiaru godzin pracy ucznia), o tyle wychowawczynie żłobków i przedszkoli nie posiadają jednolitego stanowiska w tej kwestii.

Powodem takiego stwierdzenia stał się artykuł M. Załużskiej [3] — naczelnika Wy-

[2] Por. M. Prokofiew: W jubilejnom uczieb nom. *Uczitielskaja Gazieta* 31. 8. 1967 r. nr 104.

[3] Por. M. Załużskaja: Siem'raz otmier'. *Uczitielskaja Gazieta*, nr 59, z 1967 r. oraz nry 71, 84, 98, 107 i in. z tego roku.

działu Wychowania Przedszkolnego Ministerstwa Oświaty RFSRR — zamieszczony w *Uczitielskoj Gazietie* oraz dyskusja wywołana tymże artykułem.

Autorka uważa, że wszelkie zmiany w żłobkach i przedszkolach powinny być rozpatrywane przede wszystkim z pozycji interesów dzieci i pracujących matek. Główny problem w tym wszystkim — to zdrowie dziecka. W instytucjach wychowania przedszkolnego dzieci przebywają przez cały okrągły rok — od 9 do 12 godzin na dobę. W istocie rzeczy jest to drugi dom dla dziecka, w którym ono mieszka, je, bawi się i poznaje świat. Naukowo uzasadniony reżym dnia — z hartowaniem organizmu, ćwiczeniami cielesnymi, 2-godzinnym snem w ciągu dnia, racjonalnym odżywianiem — zdaniem M. Załużskiej — skierowany jest na wzmocnienie zdrowia dziecka. Burzenie reżymu nieokrzepły organizm dziecka odczuwa chorobliwie: wzrasta zmęczenie, nerwowość, pobudliwość. Pedagodzy i medycy — według słów autorki — jednogłośnie oświadczają: przejście na pięciodzienny tydzień nie jest z korzyścią dla dziecka.

Przeprowadzone przez władze oświatowe rozeznanie wykazuje, że w dni wolne (obecnie 2 dni w tygodniu) rodzice z reguły nie przestrzegają rozkładu dnia, jaki panuje w żłobkach, mimo iż jest on przez pracowników instytucji wychowania przedszkolnego zalecany. Stąd też — według autorki — wychowawczynie w poniedziałki mają większe trudności z dziećmi niż w inne dni tygodnia.

W dalszym ciągu tego artykułu autorka zastanawia się, jak na wprowadzenie 5-dniowego tygodnia pracy w żłobkach i przedszkolach zapatrują się sami rodzice. Dochodzi jednak do stwierdzenia, że większość z nich jest zakłopotana tym. Wolne soboty pragną oni wykorzystać na wszelkiego rodzaju sprawy domowe, jak porządki, zakupy itp. Trzeba stwierdzić otwarcie — pisze Załużskaja — że sfera usług nie jest jeszcze wystarczająco elastyczna i doskonała. Wiele osób uczęszcza do szkół wieczorowych i chętnie wykorzystuje ten wolny dzień dla swoich osobistych celów, których nie mogli zrealizować w inne dni z uwagi na naukę.

Autorka dochodzi do przekonania, że jeżeli kobieta pracująca wykorzysta wolny dzień, jakim jest sobota, dla spraw gospodarczych, na dokształcanie się, jeżeli spokojnie poczyta książkę, pójdzie do kina, muzeum — to na pewno niedzielę całkowicie poświęci swoim dzieciom.

Artykuł M. Załużskiej wywołał wielkie poruszenie wśród wychowawczyń żłobków i przedszkoli. Występując w imieniu zespołu pracowników przedszkola nr 27 z Połtawy kierowniczka Timoszina zapytuje autorkę artykułu, czy nie zapomniała w swych rozważaniach o samych pracownikach instytucji wychowania przedszkolnego? „Przecież my jesteśmy także matkami — pisze Timoszina. — Troszczymy się o sprawy domowe, dzieci, które również musimy wychowywać. Wiele uczy się w szkołach wieczorowych i zaocznie. Trzeba pamiętać, że praca wychowawczyni jest pracą twórczą, że musi ona sporo czytać, chodzić do kina, teatru, muzeum. Im więcej wie ona sama, tym więcej może przekazać dzieciom. A przecież mówiąc otwarcie — pisze dalej kierowniczka przedszkola — czasu nam nie zbywa. Często trzeba zostawać po pracy, ażeby ułożyć plan pracy, przygotować pomoce naukowe. W czasie pracy nie ma ani chwili wolnej, szczególnie jeżeli trzeba opiekować się 25—30 dziećmi". Ażeby pracownicy żłobków i przedszkoli mogli korzystać w takim samym stopniu jak inni pracownicy z dobrodziejstw wypływających z podjętej przez Partię i Rząd uchwały — Timoszina proponuje np. organizowanie grup dyżurujących i przeniesienie niektórych przedszkoli na grafiki ruchome.

S. Aromsztam z Moskwy wręcz oświadcza, że w dni wolne dzieci obowiązkowo powinny być z rodzicami w domu. Przecież to szczęście być z dziećmi. W oparciu o własne doświadczenie z pracy w szkole — internacie dochodzi do wniosku, że społeczeństwo dużo czyni dla dzieci, lecz zbyt mało wymaga od rodziców. Dlatego też chętnie odsuwają się oni od wychowywania dzieci. Autor w swej wypowiedzi posługuje się przykładem, jak pewną matkę wezwano do odpowiedzialności sądowej

za przestępstwa popełnione przez syna, która oświadczyła cynicznie, że nie wychowywała go: „wychowywał się w żłobku, potem w przedszkolu tygodniowym, później w szkole — internacie...". Aromsztam dochodzi do wniosku, że głównymi wychowawcami powinni być jednak rodzice.

N. Spicyn — aspirant Permskiego Instytutu Pedagogicznego — nawiązując do artykułu Załużskiej stwierdza, że dzieci przebywając w przedszkolu po 9—12 godzin są zmęczone tak długim pobytem w kolektywie i dlatego jest zdania, że dwudniowy pobyt dzieci w domu przyniesie tylko korzyść dziecku, a nie szkodę.

W dyskusji zapoczątkowanej przez Załużską nie zabrakło również uczonych. Występując na łamach *Uczitielskoj Gaziety* m. in. dyrektor Instytutu Wychowania Przedszkolnego Akademii Nauk Pedagogicznych prof. A. Zaporożec[4] stwierdza, że przedszkola stanowią pierwszy stopień w systemie oświaty ludowej i dlatego stoją przed nimi poważne zadania pedagogiczne. Od tego, jak wychowywane jest dziecko w owym czasie — pisze Zaporożec — zależy w wielu przypadkach jego przyszłość: efektywność nauki w szkole, moralne kształtowanie jego osobowości. Autor przypomina czytelnikom ciekawą wypowiedź na ten temat A. S. Makarenki. Pisał on, że główne podstawy wychowania przypadają na okres do 5 lat i to, co uczyni się do tego czasu, stanowi 90% całego procesu wychowawczego. W późniejszym okresie zbiera się tylko owoce tych kwiatów, które były pielęgnowane do 5 lat — stwierdza Makarenko.

Przedszkola — kontynuuje profesor Zaporożec — posiadają swoje programy, w których określone zostały zadania wychowania społecznego dzieci w wieku od 2 miesięcy do 7 lat. Jak wobec tego będzie przedstawiać się relizacja programu przy pięciodniowym tygodniu pracy? Trzeba otwarcie powiedzieć — pisze Zaporożec — że nadzieje na skrócenie programu nie są realne. W związku z przejściem na nowe programy i zmniejszeniem o rok nauczania początkowego w szkole wzrosło zadanie polepszania metod nauczania i wychowania dzieci. W pierwszym rzędzie zadanie to powinny wykonywać przedszkola, gdyż każdego roku zwiększa się liczba pierwszoklasistów, którzy przychodzą do szkoły z przedszkola. W szeregu miast Związku Radzieckiego już 80% dzieci w wieku przedszkolnym objętych jest przedszkolami i żłobkami.

Mówiąc o samopoczuciu dziecka w przedszkolu, o tym, co ono je, jakie nawyki, przyzwyczajenia i wiedzę zdobywa — nie można zapominać o roli wychowawczyni, ponieważ od niej w pierwszym rzędzie to wszystko zależy. Praca wychowawczyni jest ciężka i dlatego jej dzień pracy wynosi 6 godzin. Przy 5-dniowym tygodniu pracy przedszkoli wychowawczynie będą musiały pracować 7 godzin dziennie. Jest to oczywiście za ciężko — pisze autor. Zmęczenie, osłabiona uwaga mogą doprowadzić do niedostatecznej opieki nad dziećmi.

Już coraz więcej zakładów pracy przechodzi na 5-dniowy tydzień pracy. Praca żłobków i przedszkoli jest dostosowywana do pracy w fabrykach i zakładach produkcyjnych. Tak też powinno być — stwierdza prof. Zaporożec. Jednak niektóre resortowe żłobki i przesdszkola rozpoczęły przyjmowanie dzieci już od godziny 6—6.30. Ażeby przynieść dziecku i zdążyć do pracy, rodzice budzą je o 5—5.30. Brak snu u dzieci może ujemnie odbić się na ich zdrowiu. Czy można temu zapobiec? — zapytuje autor. I odpowiada twierdząco. Dla dzieci rodziców, którzy rozpoczynają poranną zmianę, należy tworzyć grupy internatowe. Profesor Zaporożec kończy swój artykuł apelem, że wszystko, co się będzie postanawiać w tej kwestii, musi być przemyślane, zbadane, ponieważ dotyczy zdrowia i wychowania dzieci, a jest ich obecnie w placówkach wychowania przedszkolnego ponad 8 milionów.

Józef Zalewski

[4] Por. A. Zaporożec: W interiesach rebionka. *Uczitielskaja Gazieta* nr 98, 1967 r.

METODOLOGICZNE PROBLEMY NA ŁAMACH CZECHOSŁOWACKIEGO CZASOPISMA „PEDAGOGIKA"[1]

W pierwszych czterech kolejnych numerach rocznika 1967 czasopisma *Pedagogika*, organu Czechosłowackiej Akademii Nauk, dominuje, poza kilkoma pracami z teorii wychowania i metodyki oraz psychologii pedagogicznej, problematyka metedologii nauk pedagogicznych, której poświęcono ogólnokrajową konferencję zorganizowaną przez Czechosłowackie Towarzystwo Pedagogiczne w Ołomońcu w roku 1966.

Ze względu na aktualność tej problematyki w Polsce i dyskutowanej na łamach *Ruchu Pedagogicznego* wydawało nam się słuszne wydobycie jej na miejsce czołowe w niniejszym sprawozdaniu.

Trzy artykuły z konferencji opublikowane w numerze 1 dotyczą metodologicznych problemów pedagogiki, jej stosunku do socjologii i filozofii. Jiri Kyrasek sumując rozważania o dwóch nurtach metodologicznych w historii pedagogiki: filozoficznym i empirycznym, odnajduje ich syntezę w koncepcji reformy świata J. A. Komeńskiego, która jest teleologiczno-filozoficzna, ale osadzona — jego zdaniem — w ramach bogatej empirii.

Autor uzasadnia jednostronność tych dwóch nurtów w pedagogice, mimo że empiryczny punkt widzenia jest dla pedagogiki korzystny, ponieważ usiłuje podnieść ją do rangi nauki poprzez zastosowanie m. in. metod matematycznych. Pojawiają się aktualnie takie prace pedagogiczne, jak: Teoria szkolnego mierzenia (Prihoda), Racjonalizacja wychowania, procesu nauczania itp.

Autor dochodzi jednak do wniosku, że empiryczne badanie, jak i logiczno-historyczna analiza są ze sobą ściśle powiązane w procesie tworzenia teorii podegagogicznej. Empiryczne badania — dowodzi on — powinny się opierać na ogólnosyntetycznym pojęciu wychowania, przy czym synteza ta rozwija się równocześnie z badaniami.

Dalej Kyrasek analizuje pojęcie i proces wychowania oraz jego funkcję w historyczno-społecznym rozwoju, a także cel, treść i wybór środków. Pedagogika — jego zdaniem — ma charakter syntetyczny i opiera się na wynikach badań wielu innych nauk.

Na podstawie rozległej analizy autor podaje definicję wychowania. Wychowanie kształtuje stosunek człowieka do otaczającego świata, w którym on aktywnie uczestniczy. Końcowe rozważania autora sprowadzają się do zagadnień systemu pedagogicznego.

Frantisek Kahuda stara się w swym artykule wykazać, co pedagogika zawdzięcza badaniom socjologicznym dla sformułowania materialistycznej koncepcji wychowania i tworzenia systemu wychowawczego. W pierwszych trzech częściach autor rozważa wzajemny stosunek pedagogiki i socjologii. Posługując się historyczno-porównawczą metodą analizuje poglądy na integrację i dyferencjację pedagogicznych i socjologicznych idei. Autor wskazuje na różnicę, jaka istnieje pomiędzy pedagogiką społeczną a socjologią wychowania, których to pojęć ze względu na treść i metodologię nie można utożsamiać.

W rozdziale następnym autor omawia zakres badań, który jest przedmiotem marksistowskiej socjologii pedagogicznej, a dotyczy społecznej funkcji wychowania, wpływu społeczeństwa na proces wychowania, dwustronnego, wzajemnego kształtowania jego członków i instytucji.

Na zakończenie swych rozważań Kahuda stawia zasadnicze pytanie: Czy pedagogika może być nauką socjologiczną? Analizując stosunek materialistycznej socjologii do filozofii marksistowskiej dochodzi do wniosku, że socjologia pedagogiczna nie może rozwijać się bez filozofii marksistowskiej. Tylko z jej punktu widzenia trzeba

[1] Pedagogika Casopis pro pedagogicke Vedy. Ceskoslovenska Akademia Ved. 1967.

ujmować dane otrzymane w toku pracy badawczo-naukowej. Socjologia pedagogiczna stanie się wówczas naukowym narzędziem pedagogiki marksistowskiej.

Frantisek Kozel, podobnie jak Kahuda, usiłuje w swym artykule określić stosunek pedagogiki do filozofii. Powstanie marksistowskiej antropologii socjologicznej wyzwoliło szereg problemów pozostających na styku między pedagogiką a filozofią.

Zdaniem autora najistotniejszym problemem staje się istota wychowania. Problem ten można rozstrzygnąć tylko na płaszczyźnie procesu kształtowania człowieka w sposób zamierzony przy wykorzystaniu obiektywnych warunków sprzyjających rozwojowi konkretnego człowieka, aby rozwój ten przebiegał w powiązaniu z jego środowiskiem w kierunku pożądanym.

Autor krytycznie odnosi się do tezy, że wychowanie jest jedynym czynnikiem w procesie wzrostu człowieka. Wychowanie może mieć decydujący wpływ tylko w określonych warunkach, a jednym z tych warunków jest samowychowanie człowieka i angażowanie się w imię idei.

Wychowanie człowieka przebiega w sieci najróżnorodniejszych sprzeczności między czynnikami zewnętrznymi a wewnętrznymi, biologicznymi a społecznymi. Przy wysuwaniu celów wychowawczych nie można tych konfliktów pominąć. Filozofia i psychologia powinny pedagogice dostarczyć bogatego materiału o wzajemnym powiązaniu świadomości i podświadomości zjawisk psychicznych w rozwoju indywidualności ludzkiej.

Dalej autor analizuje stosunek między intencjonalnym a funkcjonalnym oddziaływaniem wychowawczym, dzieląc pogląd z przedstawicielami pedagogiki egzystencjonalnej, że nie można ograniczyć intencjonalnych oddziaływań wychowawczych. Sprawa oddziaływań funkcjonalnych — zadaniem autora — jest niejasna. Wyraża się ona obok bezpośrednich oddziaływań wychowawczych — w świadomym organizowaniu warunków wychowawczych w imię pożądanego celu, ale z wewnętrzną aprobatą człowieka, który staje się obiektem tych oddziaływań.

Na zakończenie artykułu autor czyni szereg interesujących uwag o konsekwencjach wynikających z szeroko pojętej definicji wychowania. Rozbieżność między różnymi kierunkami pedagogicznymi nie ogranicza się tylko do metod badawczych, ale przede wszystkim dotyczy ogólnej metodologii badań działalności wychowawczej. Tą metodą dla pedagogiki marksistowskiej jest dialektyka, która narzuca wszechstronne konkretne ustosunkowanie się do badanej rzeczywistości.

W następnych numerach 2 i 3 opublikowane są wypowiedzi dyskusyjne pedagogów czechosłowackich, a także przedstawicieli innych krajów uczestniczących w konferencji, wnoszące wiele rozmaitych interpretacji na temat definicji nauki o wychowaniu, metodologii, np. emipirycznych badań i tworzeń teorii wychowania metosocjologicznych podstaw pedagogiki.

Pominiemy w niniejszym przeglądzie szereg cennych i uzupełniających artykuły myśli pedagogów czeskich i słowackich, a zreferujemy dwa głosy w dyskusji pedagogów z krajów zachodnioeuropejskich: M. J. Langevelda z Holandii i R. J. Jonesa z Kanady.

Prof. Langeveld wskazuje na rozległość prowadzonych badań pedagogicznych i ich społeczne zapotrzebowanie, a jednocześnie podkreśla bezużyteczność tych wielorakich badań dla rozwoju teorii wychowania. Ukazująca się literatura teoretyczno-naukowa z zakresu pedagogiki jest — jego zdaniem — powierzchowna i nieprzydatna praktyce pedagogicznej. Autor ustosunkowuje się w krytyczny sposób do literatury pedagogicznej wydawanej w najrozmaitszych językach.

Langeveld przytacza rozmowę, którą miał okazję przeprowadzić w czasie swego pobytu w Stanach Zjednoczonych w r. 1966 z prezesem Amerykańskiego Towarzystwa Badań Pedagogicznych prof. B. S. Bloomem. W ostatnich 20 latach — jak go informował prof. Bloom — opublikowano około 700 000 prac badawczych z pedagogiki. Dobra i pożyteczna praca pedagogiczna zdarzała się jedna na 1000.

Rozbieżność między teorią pedagogiczną a prowadzonymi eksperymentami pedagogicznymi trwa przez cały ciąg historii. Autor widzi konieczność przezwyciężania tej rozbieżności i kończąc swe przemówienie zaznacza, że pokolenie współczesnych pedagogów powinno się czuć wyróżnione, przypadło mu w udziale rozwiązanie tego ciężkiego problemu.

Prof. R. J. Jones omawia metasocjologiczne podstawy pedagogiki, podkreśla wielką wartość socjologicznych metod badawczych dla pedagogiki i wysuwa myśl o powołaniu katedry uniwersyteckiej pod nazwą społecznych i filozoficznych podstaw pedagogiki.

Dalej porusza istotną sprawę stosunku socjologii i filozofii do celu wychowania, wskazując na odrębność tego ustosunkowania się. Socjologia nie jest nauką normatywu, dlatego socjologowie muszą sobie stworzyć metasocjologię. Metasocjologia idzie dalej niż socjologia w tym sensie, że pełni funkcję przekraczającą ramy socjologii, stwarza metodologiczne przesłanki, a także metafizyczne i etyczne, do prowadzenia badań.

Na tej płaszczyźnie należałoby szukać — jego zdaniem — wzajemnego powiązania socjologii i filozofii. Jakim sposobem może rozwinąć się praca nad normatywną socjologią? — oto pytanie, które prof. Jonesa nurtuje.

Na koniec wraca on do spraw wychowania i wyjaśnia, jak rozumie on wyrazy „filozoficzna socjologia pedagogiki" a „socjologiczne podstawy pedagogiki" z punktu widzenia głównej tezy reprezentowanej przez autora.

Redakcja czasopisma *Pedagogika* zapowiada opublikowanie specjalnego wydawnictwa materiałów konferencji w Ołomońcu na temat metodologicznych podstaw pedagogiki. Wydawnictwo to powinno być udostępnione polskiemu czytelnikowi przynajmniej w wyczerpujących recenzjach. Problematyka jest aktualna, a jej różnorodne ujęcie bardzo interesujące.

Eugenia Dąbrowska

STEFAN TRUCHIM
8 IX 1896 — 20 VIII 1967

W dniu 20 sierpnia 1967 r. zmarł Stefan Truchim, profesor zwyczajny, długoletni kierownik Katedry Historii Wychowania i Oświaty Uniwersytetu Łódzkiego.

Stefan Truchim był nauczycielem wielu pokoleń studenckich i wychowawcą młodszych pracowników nauki. Promował ponad 200 magistrów, kilkunastu doktorów w okresie PRL i 23 magistrów na Wolnej Wszechnicy Polskiej w czasie okupacji — w tajnym nauczaniu. Był jednym z twórców kierunku pedagogicznego na Uniwersytecie Łódzkim. We własnej uczelni brał udział w pracach licznych komisji wydziałowych i senackich, uczestniczył w Komisji Dydaktyczno-Wychowawczej, był kierownikiem kursu pedagogizacyjnego dla asystentów.

Profesor Truchim uczestniczył w wielu komisjach społecznych i naukowych. Był członkiem Komisji Kształcenia Nauczycieli przy Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego, został powołany do Rady Naukowej Pracowni Dziejów Oświaty PAN. Brał udział w zjazdach, konferencjach poświęconych sprawom nauki i organizacji szkolnictwa. Na aktualne tematy z zakresu nauczania i wychowania wypowiadał się w pismach ogólnych i pedagogicznych: w *Głosie Robotniczym*, *Głosie Ludu*, *Myśli Współczesnej*, *Nowej Szkole*, *Życiu Szkoły Wyższej*, *Kwartalniku Pedagogicznym* i innych.

Pasją życia Stefana Truchima była jednak praca naukowa, która wypełniła pracowite jego życie, nie zaniedbywał jej nawet w trudnym okresie okupacji czy w gorących dniach pracy organizacyjnej po wyzwoleniu, nauce poświęcił ostatnie swoje dni. Bardzo sobie cenił przynależność do Łódzkiego Towarzystwa Naukowego, w którym ostatnio był przewodniczącym Wydziału II i członkiem Zarządu.

W twórczości naukowej S. Truchima można wyróżnić kilka okresów: pierwszy obejmuje tematykę z dziejów politycznych i historii wojskowości. Należy tu zaliczyć dysertację doktorską pt. „Konfederacja dzikowska" pisaną pod kierunkiem profesora Władysława Konopczyńskiego, ukończoną w 1920 r. Dorobek tej pozycji wszedł na stałe do historii. Pierwszy zacytował pracę Truchima w swoim podręczniku Wacław Sobieski. Następne prace z tego okresu to wydana w Poznaniu w 1922 r. „Wartość i znaczenie historii wojen i wojskowości", „Militaryzm polski w świetle historii", Poznań 1923 i taż pozycja w wersji angielskiej wydana w Poznaniu w 1924 r. W tym też roku ukazała się w jego przekładzie Michała Revona „Filozofia wojny".

W drugiej połowie lat dwudziestych tematem zainteresowań twórczych S. Truchima stają się zagadnienia oświaty i szkolnictwa. Piękny poważny debiut w tym zakresie stanowiły „Szkoły rydzyńskie Augusta Sułkowskiego" wydane przez Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Poznaniu w 1928 r. Praca oparta na podstawie źródeł zebranych w archiwach Sułkowskich, Biblioteki Raczyńskich i Towarzystwa Przyjaciół Nauk w Poznaniu. Autor z dokładnością i cechującą go precyzją przedstawił nie tylko dzieje szkoły, ale także naświetlił stosunek ówczesnych magnatów do spraw oświatowych podjętych przez Komisję Edukacji Narodowej i do pijarów będących zwolennikami reform wychowania w Polsce w XVIII wieku.

W latach trzydziestych oprócz rozważań nad zagadnieniami z dziejów szkolnictwa i kultury w Polsce zainteresował się Truchim szkolnictwem współczesnym, jego

organizacją w różnych krajach Europy i Ameryki. Powstało w tym zakresie wiele rozpraw i cały szereg artykułów w czasopismach, szczególnie w *Oświacie i Wychowaniu*. Można tu wymienić: „Szkolnictwo rumuńskie" (Warszawa 1937), „Szkolnictwo bułgarskie" (Warszawa 1937), „Szkolnictwo łotewskie" (Warszawa 1938), „Projekt nowej ustawy szkolnej we Francji" (*Oświata i Wychowanie* 1933), „Austriacka szkoła średnia dla robotników" (*Oświata i Wychowanie* 1934) i wiele, wiele innych. W *Oświacie i Wychowaniu* w latach trzydziestych można naliczyć około 50 artykułów S. Truchima.

Równolegle do rozważań nad współczesnością pogłębiały się jego zainteresowania historyczne. Na bardzo bogatym materiale archiwalnym powstała w 1937 r. praca pt. „Geneza szkół realnych w Wielkim Księstwie Poznańskim". Przedstawił w niej autor powstanie szkół realnych jako wynik swojej epoki historycznej, wydobył zasługi Karola Libelta w określeniu pojęcia szkoły realnej, ukazał stosunek rządu pruskiego do szkolnictwa polskiego. Recenzując tę książkę Zygmunt Kukulski uznał ją za klasyczne opracowanie monograficzne.

Trzeci okres w twórczości Stefana Truchima (nie licząc czasu wojny) można zamknąć w latach 1945—1955. W tym dziesięcioleciu absorbowały go w dużej mierze prace związane z organizacją Uniwersytetu w Łodzi i studiów pedagogicznych, lecz i twórczości naukowej nie przerwał. W pierwszym rzędzie budował warsztat, gromadził bibliotekę Zakładu i własną. Uzupełniał pozostałe fragmenty prac z czasów okupacji, zajął się gromadzeniem materiałów źródłowych z tajnego nauczania w czasie okupacji hitlerowskiej w województwie łódzkim. Tematyka prac magisterskich w znacznej większości temu zagadnieniu była poświęcona w pierwszych latach pracy uniwersyteckiej. Badania własne koncentrował S. Truchim w tym okresie nad zbieraniem materiałów do szkolnictwa rzymskiego i wczesnego średniowiecza. Nieosiągalne w Polsce pozycje bibliograficzne sprowadzał z bibliotek uniwersytetów europejskich: Sorbony, Rzymu, Wiednia, Upsali, Pragi. Część z tych materiałów została wykorzystana do rozdziału podręcznika „Historii wychowania" t. I pod redakcją Ł. Kurdybachy. Śmierć przeszkodziła w podjęciu zamierzonej monografii na temat oświaty w średniowiecznej Europie.

Od 1955 r. w twórczości S. Truchima widać wielką intensywność. Z tego okresu pochodzą najpoważniejsze jego pozycje książkowe. Równocześnie autor prowadzi rozważania nad metodą pracy naukowej swej specjalności. Zagadnienia metodologiczne stają się treścią wielu dyskusji na zebraniach naukowych pracowników Katedry Historii Wychowania i Oświaty UŁ i konwersatoriach doktoranckich. Tym problemom poświęcona była konferencja zorganizowana pod kierunkiem S. Truchima na Uniwersytecie Łódzkim. Uczestniczyli na niej pracownicy Katedry Pedagogiki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wyniki obrad zostały opracowane i wydane przez Łódzkie Towarzystwo Naukowe pt. „Z zagadnień metodologicznych historii wychowania", Łódź 1965. S. Truchim w swoim referacie mocno podkreślał znaczenie ustalenia i wyjaśnienia faktu czy zjawiska historycznego, aby na tej podstawie dojść do formułowania właściwych uogólnień i prawidłowości. Rozważania te wpłynęły na lepsze wyniki własnych osiągnięć naukowych. Metoda integralnego badania zjawisk historycznych i dogłębnego poznania faktu pozwoliła na nowe wyjaśnienie wzajemnych powiązań i wpływów polsko-rosyjskich w rosyjskim ustawodawstwie szkolnym początku XIX w. Wbrew dawnej historiografii rosyjskiej, polskiej i angielskiej S. Truchim w swojej książce pt. „Współpraca polsko-rosyjska nad organizacją szkolnictwa rosyjskiego w początkach XIX wieku", Łódź 1960 wykazał „...Zasadniczy wpływ na rosyjską ustawę o organizacji szkolnictwa z 1803 r. przede wszystkim polskich ustaw Komisji Edukacji Narodowej z 1783 r.".

W ostatniej pracy „Historia szkolnictwa i oświaty polskiej w Wielkim Księstwie Poznańskim 1815—1915", t. I 1815—1862, Łódź 1967 S. Truchim w przedmowie określa metody, jakimi się posługiwał w badaniu. „Zdaję sobie sprawę — pisał — że mimo

wysiłków i starań nie zawsze konsekwentnie udało mi się przeprowadzić moje zamierzenia metodologiczne".

Ciągłe poszukiwanie nowych metod badawczych i krytycyzm wobec własnych osiągnięć naukowych dają najlepsze świadectwo o randze Stefana Truchima w dziejach polskiej myśli humanistycznej, szczególnie w historii wychowania.

Eugenia Podgórska

ŚRODKI TECHNICZNE W DYDAKTYCE SZKÓŁ WYŻSZYCH

We wszystkich krajach obserwuje się zjawisko lawinowego narastania wiedzy przekraczające możliwości przekazywania jej młodzieży studiującej przy pomocy tradycyjnych metod. Stąd w uczelniach trwa gorączkowe poszukiwanie metod i środków, które by pozwoliły na przezwyciężenie antynomii między narastaniem wiedzy a ograniczonym czasem, jaki pozostaje na jej przyswojenie. Ponadto chodzi też o znalezienie sposobów przekazywania i przyswajania wiadomości, umiejętności i nawyków w taki sposób, aby wzbudziły one u studentów zainteresowanie ułatwiające oparcie pracy szkolnej na aktywności umysłowej uczących się, inspirowanej i odpowiednio kierowanej przez nauczających. Rozwiązaniu tych niełatwych problemów wychodzą naprzeciw nowoczesne środki techniczne nauczania, zwane często środkami audiowizualnymi.

Problematyce racjonalnego zastosowania nowoczesnych środków audiowizualnych poświęcono ostatnio międzyuczelnianą konferencję na temat: „Rola nowoczesnych środków technicznych w procesie nauczania w wyższych szkołach rolniczych"[1]. Konferencję tę potraktowano jako próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie, co i jak należy robić, aby uczyć lepiej, szybciej i jednocześnie skuteczniej.

Do szczegółowych zadań konferencji zaliczono: zapoznanie się ze stanem, formą i zakresem stosowania środków technicznych w procesie nauczania; zachęcenie pracowników naukowych do szerokiego stosowania i tworzenia nowoczesnych pomocy dydaktycznych dla usprawnienia, doskonalenia, pogłębienia i optymalizacji procesu nauczania; wymiana doświadczeń różnych ośrodków naukowych w omawianym zakresie; przedstawienie możliwości zastosowania różnego rodzaju techniki przy wytwarzaniu pomocy naukowych; zademonstrowanie nowoczesnej aparatury, urządzeń i modeli[2].

Uczestnicy konferencji wysłuchali szeregu wykładów i referatów dotyczących m. in. stanu i perspektyw unowocześnienia procesu dydaktycznego w wyższych uczelniach rolniczych; wyposażenia katedr zakładów i pracowni naukowych w środki audiowizualne; wykorzystania plansz, tablic, magnetofonów, rzutników automatycz-

[1] Konferencja odbyła się w dniach 25—27 września 1967 r. w Warszawie. Inicjatorem konferencji był Departament Studiów Rolniczych i Leśnych Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, organizatorem zaś Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w ścisłej współpracy ze wszystkimi wyższymi szkołami rolniczymi naszego kraju. Uczelnie te, jak wykazała analiza stanu rozwoju nowoczesnych metod nauczania w szkołach wyższych podległych Min. Oświaty i Szkolnictwa Wyższego opracowana przez mgra F. Januszkiewicza, legitymują się najwyższym stopniem zaangażowania w unowocześnienie procesu dydaktycznego. Wyższe szkoły rolnicze też jako jedne z pierwszych w szkolnictwie wyższym rozpoczęły w sposób zorganizowany wprowadzanie do procesu nauczania technicznych środków nauczania.

[2] Por. Materiały na międzyuczelnianą konferencję: Rola nowoczesnych środków technicznych w procesie nauczania w wyższych szkołach rolniczych. Wydawnictwo SGGW w Warszawie, W-wa 1967, s. 131.

nych, rzutopisów, przeźroczy, filmów oraz TV przewodowej w czasie wykładów, ćwiczeń o tematyce technicznej, biologicznej i lingwistycznej; zastosowanie taśmy magnetofonowej i przeźroczy w punktach konsultacyjnych studiów zaocznych.

Referaty na kursie wygłosili znawcy problematyki stosowania nowoczesnych środków technicznych w procesie dydaktycznym: mgr S. Alwin, prof. dr R. Badura, mgr W. Dąbkowski, mgr Z. Jancewiczowa, prof. dr K. Matusiak, prof. dr T. Nowacki i doc. dr J. Orzechowski.

Zarówno w materiałach przedkonferencyjnych, referatach, jak również w dyskusji zwracano uwagę, że w naszym szkolnictwie różnych szczebli i typów system nauczania jest zbyt często oparty na przestarzałych metodach, wprawdzie wypróbowanych, ale mało skutecznych, powolnych i niedostosowanych do współczesnych sposobów przekazu informacji naukowej. Zatem należy prowadzić eksperymenty z zakresu unowocześnienia sposobów nauczania, wprowadzać korekty i zmiany do istniejących metod pracy szkolnej. Unowocześnienie metod nauczania wymaga systematycznego wprowadzania do pracy dydaktycznej coraz to nowszych urządzeń i pomocy naukowych, zwłaszcza technicznych środków nauczania. Wchodzi tu w grę m. in. wykorzystanie tablic, wykresów, modeli, płyt gramofonowych, magnetofonu, przeźroczy, radia, kabin do nauczania języków obcych, telewizji użytkowej (zamkniętej) i różnego rodzaju maszyn dydaktycznych.

Celem wymienionych środków audiowizualnych jest upoglądowienie procesu dydaktycznego, ułatwienie przyswojenia podawanego materiału, głębsze i pełniejsze jego zrozumienie oraz powiązanie z praktyką przy jednoczesnym skróceniu czasu nauczania i uatrakcyjnieniu zajęć.

Wykonywanie przez środki audiowizualne wymienionych zadań nie następuje samoczynnie, lecz uzależnione jest od spełnienia wielu warunków. Najważniejsze z nich to: stała techniczna gotowość do użytku zainstalowanych urządzeń, niezawodność i wysoka jakość odtwarzania obrazu i dźwięku, wysoki poziom organizacji nauczania, umiejętność stosowania różnorodnych metod dydaktycznych i racjonalnego posługiwania się technicznymi środkami nauczania. Środki audiowizualne niewłaściwe pod względem technicznym lub nieodpowiednio zastosowane mogą przynieść poważne szkody zamiast korzyści.

Każdy środek dydaktyczny (tradycyjny i nowoczesny) posiada oprócz zalet wady i ograniczenia. Niebezpieczeństwa i ograniczenia te trzeba znać, aby w czasie posługiwania się technicznymi środkami nauczania wydobywać jak najwięcej ich zalet, a eliminować strony ujemne (np. bierną postawę odbiorcy filmu, niemożliwość sporządzania notatek podczas projekcji, co jest niekorzystne dla intensyfikacji myślenia i trwałości wiedzy).

Dla optymalizacji procesu nauczania konieczne jest łączenie nowoczesnych środków dydaktycznych opartych na technice i obrazie ruchomym z tradycyjnymi pomocami naukowymi. Zachodzi więc pilna potrzeba podjęcia badań nad efektywnością i metodyką stosowania różnorodnych środków nauczania [3]. W badaniach tych chodzi głównie o wypracowanie modelu dydaktyki audiowizualnej i stwierdzenie empiryczne, w jakich warunkach i w jakim stopniu nowoczesne metody i techniczne środki

[3] Do spraw tych przywiązuje olbrzymią rolę Min. Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Dowodem tego jest m. in. powołanie przez Prezydium Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego komisji problemowych, których zadaniem jest działanie na rzecz postępu w dydaktyce szkoły wyższej. Jedna z nich to Komisja Rady Głównej do Spraw Technicznych Środków Nauczania. Przewodniczy jej pracom podsekretarz stanu w Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego prof. dr W. Michajłow. W ramach tej komisji działa zespół do badania efektywności technicznych środków nauczania kierowany przez kierownika Międzywydziałowego Zakładu Nowych Technik Nauczania Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu — doc. dra L. Leję. O programie pracy Komisji Rady Głównej d/s Technicznych Środków Nauczania pisze F. Januszkiewicz: Technika w dydaktyce uczelni, *Głos Nauczycielski* 1967, nr 33, s. 3.

nauczania są skuteczne, a w jakim zakresie należy pozostać przy metodach i środkach tradycyjnych. Zatem w badaniach tych trzeba skupić uwagę na: racjonalne wykorzystanie środków audiowizualnych, ich efekty dydaktyczne oraz metodykę wykładów i ćwiczeń przy ich stosowaniu.

Upowszechnienie technicznych środków nauczania w szkolnictwie nie powinno jednak przesłonić wykładowcy, którego indywidualność, wiedza zawodowa i umiejętności oddziaływania na studenta zawsze odgrywać będą dominującą rolę. Środkom audiowizualnym przypada przede wszystkim funkcja dopełnienia, podbudowy, urozmaicenia i ułatwienia wykładów i ćwiczeń.

Wprowadzenie nowoczesnych, techicznych środków nauczania do dydaktyki szkół wyższych napotyka wiele trudności. Jedną z nich jest brak kadr umiejących posługiwać się środkami audiowizualnymi. Sytuacja ta wymaga opracowania planu szkolenia kadry pracowników naukowo-dydaktycznych w stosowaniu nowej techniki w procesie dydaktycznym [4].

Postulowano, aby szkolenie kadry naukowo-dydaktycznej w zakresie stosowania nowych technik nauczania poprzedzić dokładną ocenę stanu zaawansowania pracowników uczelni w posługiwaniu się poszczególnymi środkami audiowizualnymi, które pozwolą na określenie potrzeb szkolenia i jego zakresu, stanu wyposażenia uczelni w różne rodzaje środków wzrokowo-słuchowych, które będą potrzebne do szkolenia i stosowania w procesie dydaktycznym.

Pracownikom nauki przygotowanym do wdrażania nowych metod i środków nauczania trzeba stworzyć i udostępnić sale wykładowe i audytoria przygotowane do sprawnego korzystania z technicznych środków nauczania i wyposażone w odpowiednią aparaturę, łatwą w obsłudze i sprawnie działającą. Tymczasem sale wykładowe i ćwiczeniowe w nowym budownictwie nie są z reguły przystosowane do tego celu.

W wystąpieniach podnoszono często, że upowszechnienie w uczelniach technicznych środków nauczania bynajmniej nie oznacza zastąpienia żywego wykładu profesora przez środki audiowizualne ani zmniejszanie jego roli w procesie dydaktycznym. Osobowość wykładowcy, jego głęboka wiedza i umiejętności oddziaływania na studenta, sugestywność żywego słowa — zawsze odgrywać będą dominującą rolę.

W czasie trwania konferencji była czynna wystawa okolicznościowa, nazwana przez organizatorów skromnie wystawą pomocy techniczno-dydaktycznych, przedstawiająca dorobek poszczególnych uczelni w zakresie stosowania i wykonawstwa różnego rodzaju pomocy naukowych używanych w procesie nauczania. W rzeczywistości była to wystawa koncepcji osiągnięć i doświadczeń, które prowadzą do lepszych i pewnych efektów naukowo-dydaktycznych. Wyświetlono także wiele filmów naukowo-dydaktycznych, które stały się przedmiotem omówienia i dyskusji.

Konferencja oraz towarzysząca jej wystawa pomocy dydaktycznych, a także przegląd filmów pokazujących stosowanie technicznych środków w procesie nauczania zgromadziły licznych przedstawicieli WSR i zaproszonych gości zajmujących się unowocześnieniem procesu dydaktycznego w innych uczelniach.

W czasie konferencji na temat roli nowoczesnych środków technicznych w procesie nauczania zaprezentowano szeroki wachlarz poglądów, propozycji i wniosków, których nie sposób omówić w krótkiej informacji. Warto jednak podkreślić, że są wszelkie ku temu podstawy, aby uznać tę konferencję jako poważny krok naprzód w ofensywie, której zadaniem jest uczynienie środków audiowizualnych niezbędnym składnikiem dydaktyki szkół wyższych.

Innym, niemniej ważnym osiągnięciem konferencji było nawiązanie ściślejszej więzi i współpracy między pracownikami naukowo-dydaktycznymi różnych uczelni

[4] Plan taki został opracowany w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu przez Międzywydziałowy Zakład Nowych Technik Nauczania.

zajmującymi się stosowaniem i wytwarzaniem nowoczesnych technicznych środków nauczania. Dzięki temu stała się ona bodźcem do wyzwolenia twórczych ambicji pracowników nauki, jak również dogodną platformą wymiany doświadczeń na odcinku, unowocześnienia działalności szkół i uzyskania lepszych wyników pracy.

Kazimierz Denek
POZNAŃ

SESJA NAUKOWA KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH I PSYCHOLOGICZNYCH PAN

Dla uczczenia 50-lecia Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej, Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych Polskiej Akademii Nauk zorganizował uroczystą Sesję Naukową. Tematem jej były „Problemy Radzieckiej Pedagogiki i Psychologii". Sesja odbyła się w dniach 23 i 24 października 1967 r. w Sali Lustrzanej Pałacu Staszica w Warszawie.

Sesja zgromadziła wielu specjalistów z dziedziny pedagogiki i psychologii Polskiej Akademii Nauk i wyższych uczelni w kraju. Wzięli w niej udział także specjaliści radzieccy.

Wygłoszone referaty zarówno przez przedstawicieli Polski, jak i Związku Radzieckiego dały wszechstronne naświetlenie szerokiego rozwoju oświaty, jaki nastąpił w okresie 50-lecia istnienia ZSRR, a także wskazały na poważne osiągnięcia uczonych radzieckich w zakresie pedagogiki i psychologii.

Pierwszy dzień obrad upłynął pod znakiem pedagogiki radzieckiej. Obradom przewodniczył prof. dr Bogdan Suchodolski, który swym referatem na temat głównych problemów oświaty i wychowania w ZSRR zainaugurował uroczystą sesję.

Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN — prof. dr B. Suchodolski stwierdził m. in., że problematyka oświatowa nie schodziła z pola widzenia partii i rządu przez cały okres budowy socjalizmu, a obecnie komunizmu w Związku Radzieckim. Droga, jaką przebył Kraj Rad począwszy od likwidacji analfabetyzmu do upowszechnienia wykształcenia na poziomie średnim, była ogromna i jednocześnie bardzo skomplikowana. Dzięki likwidacji podstawowych sprzeczności, które odgrywają dominującą rolę w krajach kapitalistycznych — motywy utylitarne w zagadnieniach oświatowych ZSRR stały się drugorzędne, a pierwszoplanowym zadaniem radzieckiego systemu oświaty stała się sprawa upowszechnienia oświaty i kultury w najszerszym tego słowa znaczeniu. W dalszym ciągu swego wystąpienia mówca zwrócił uwagę na szereg problemów, które pedagogika radziecka musiała rozwiązywać w minionym okresie, oraz wskazał, że wiele takich zagadnień trzeba będzie jeszcze rozstrzygać w przyszłości.

W dzisiejszym świecie — stwierdził na zakończenie prof. dr B. Suchodolski — szkolnictwo radzieckie jest przedmiotem licznych studiów w krajach słabo rozwiniętych Afryki, Azji i Ameryki Południowej. Zainteresowanie to jest zrozumiałe, ponieważ w takiej sytuacji, w jakiej znajdują się obecnie kraje słabo rozwinięte, Związek Radziecki znajdował się 50 lat temu, kiedy rozpoczynał swój start dziejowy w dziedzinie oświaty i szkolnictwa.

Duże zainteresowanie wzbudził referat Sekretarza Naukowego Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR — dra M. P. Kuzina na temat rozwoju szkolnictwa w Związku Radzieckim w okresie 50-lecia Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej. Autor wskazał w swym referacie na decydującą rolę szkoły radzieckiej w rozwoju gospodarczym kraju i budownictwie komunizmu. Następnie mówca przedstawił po-

szczególne etapy rozwoju oświaty i szkolnictwa Kraju Rad. Osiągnięcia w tej dziedzinie są ogromne. Dla przykładu kilka danych. Jeżeli w okresie przedrewolucyjnym 1914/15 r.) było 9 656 000 uczącej się młodzieży, to w roku szkolnym 1966/67 było 48 170 000 uczniów; jeżeli w 1914/15 r. było 127 000 studentów, to w roku akademickim 1966/67 liczba ich osiągnęła 4 123 000 osób. Z ogólnej liczby pracowników nauki na świecie jedna czwarta ich części znajduje się w Związku Radzieckim.

W żłobkach i przedszkolach przebywa obecnie 9 milionów dzieci. Do 1970 roku placówki te będą mogły przyjąć wszystkie dzieci tych rodziców, którzy zechcą z nich skorzystać.

Szeroki dostęp do nauki i kultury uzyskały w Związku Radzieckim kobiety. Wśród studentów w 1966/67 r. 45% stanowiły kobiety, a wśród uczniów techników udział ich wynosił 51%.

XXIII Zjazd KPZR postawił przed szkolnictwem radzieckim nowe zadania w związku z podjętą uchwałą w sprawie powszechności kształcenia na poziomie średnim. Zjazd określił jednocześnie rolę szkoły jako ogólnokształcącą, politechniczną szkołę pracy. Na zakończenie swego wystąpienia dr M. P. Kuzin poinformował zebranych o najnowszych badaniach w dziedzinie nauczania i wychowania, jakie prowadzone są obecnie w Związku Radzieckim.

Doc. dr Irena Wojnarowa poświęciła swoje wystąpienie Anatoliemu Wasiliewiczowi Łunaczarskiemu (1875—1933) jako teoretykowi sztuki i wychowania. Autorka zapoznała obecnych z poglądami Łunaczarskiego na sztukę i teatr. Przedstawiła również jego koncepcję wychowania przez sztukę. Głównym zadaniem tego wychowania jest według Łunaczarskiego reedukacja duchowa człowieka. Był on zwolennikiem wychowania przez sztukę jako wychowania aktywnego. Wiele uwagi poświęcił także Łunaczarski muzyce, której tak mało miejsca poświęca się w wychowaniu przez sztukę.

Referat doc. dra Michała Szulkina poświęcony był Stanisławowi Szackiemu — teoretykowi pedagogiki radzieckiej. Stanisław Teofilowicz Szacki (1878—1934) rozpoczął swą działalność pedagogiczną już w 1905 roku wśród dzieci i młodzieży przedmieść robotniczych Moskwy. Zakładał tam wspólnie z innymi pedagogami pierwsze w Rosji kluby dziecięce. W 1919 r. Stanisław Szacki stworzył w guberni Kałużskiej i w Moskwie cały kombinat wspaniałych pod względem poszukiwań pedagogicznych instytucji doświadczalnych (stacji pedagogicznych). Narkompros powierzył jemu kierownictwo pierwszej takiej stacji doświadczalnej. Bogata i różnorodna była twórczość pedagogiczna Szackiego. Stał się on wychowawcą i kierownikiem całej plejady radzieckich pedagogów. Pod koniec swego życia został mianowany dyrektorem Moskiewskiego Konserwatorium, przy którym dzięki jego staraniom powstała szkoła wychowania muzycznego.

Swoje wystąpienie zakończył doc. dr M. Szulkin apelem, aby wśród dzieł klasyków pedagogiki znalazł się również tom poświęcony twórczości pedagogicznej S. T. Szackiego.

W popołudniowych obradach zebrani wysłuchali dwóch referatów: — doc. dra Aleksandra Lewina — Z badań nad twórczością A. Makarenki, — dra Wincentego Łubniewskiego — Z badań nad twórczością P. Błonskiego.

Jakie są losy historyczne idei pedagogicznych A. Makarenki — oto główna nić wystąpienia doc. dra A. Lewina. Poglądy pedagogiczne Makarenki weszły na stałe do szkoły radzieckiej. Jednak triumf ten nie przyszedł łatwo i bezkonfliktowo. Tak bywa zresztą z każdą twórczością — stwierdził doc. dr A. Lewin — która nosi nowatorski charakter.

W drugiej połowie lat 40-tych pedagogika Makarenki przekroczyła granice ZSRR i weszła do krajów demokracji ludowej. W późniejszym okresie przejawiła gorące zainteresowanie pedagogiką Makarenki równie Kuba. O żywotności idei A. Makarenki świadczy ich przenikanie do krajów Europy zachodniej, jak: Anglii, Francji,

NRF itp. Pedagogika Makarenki jest bardzo związana z potrzebami współczesności i dlatego cieszy się tak wielką popularnością. Promieniowanie idei Wielkiej Rewolucji Październikowej przyczyniło się również do rozszerzenia idei makarenkowskich.

O badaniach prowadzonych nad twórczością P. P. Błonskiego (1884—1941) mówił dr W. Łubniewski. Stwierdził on m. in., że na kształtowanie się poglądów Błonskiego wpłynęła Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa i aktywny jego udział w pracy twórczej. Wcześniej przeszedł on na pozycje materialistycznej psychologii niż filozofii. Wielką rolę w walce z idealizmem na początku lat 20-tych odegrało wystąpienie P. P. Błonskiego demaskujące reakcyjną istotę idealistycznej psychologii i nawołujące do przebudowy psychologii na zasadach materialistycznych.

Prof. dr Bogdan Suchodolski zamykając pierwszy dzień obrad poinformował zebranych, że obecna sesja chociaż nosi uroczysty charakter, jest wynikiem długotrwałych badań. Przedstawione referaty i informacje stanowią fragmenty całości prac, które ukażą się drukiem w niedługim czasie. Biblioteka klasyków pedagogiki nosi się z zamiarem wydania dzieł Szackiego i Błońskiego.

Obrady drugiego dnia sesji odbywały się pod przewodnictwem prof. dra Marii Żebrowskiej i były poświęcone psychologii radzieckiej.

Przed rozpoczęciem obrad nastąpił uroczysty akt nadania prof. drowi Anatolowi A. Smirnowowi tytułu członka honorowego Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Nadając ten tytuł prof. dr Tadeusz Tomaszewski podkreślił, że Polskie Towarzystwo Psychologiczne nadaje go tym psychologom, którzy położyli wybitne zasługi dla polskiej psychologii. Prof. dr A. A. Smirnow położył wielkie zasługi w rozwoju naszej psychologii. Polscy psycholodzy korzystali z dzieł prof. dra A. A. Smirnowa, a podczas wyjazdów do ZSRR służył on im radą i opieką.

Z kolei wystąpił prof. dr Anatol A. Smirnow, członek rzeczywisty Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR z referatem na temat psychologii radzieckiej w okresie 50-lecia ZSRR. Dyrektor Instytutu Psychologii w Moskwie prof. dr A. A. Smirnow przedstawił w ogólnym zarysie (z uwagi na ograniczony czas) całą historię rozwoju psychologii radzieckiej, począwszy od walki z przedstawicielami psychologii idealistycznej, której wyrazicielem był m. in. G. I. Czelpanow (1862—1936) i krystalizowania się psychologii marksistowskiej, a skończywszy na najnowszych badaniach prowadzonych w ostatnim okresie przez specjalistów radzieckich.

O problemie psychiki i świadomości w psychologii radzieckiej mówił prof. dr Tadeusz Tomaszewski.

Prof. dr Włodzimierz Szewczuk wystąpił z referatem na temat pamięci w psychologii radzieckiej, a doc. dr Bolesław Hornowski przedstawił problem rozwoju i kształtowania zdolności w psychologii radzieckiej.

Wystąpienie doc. dra Mariana Maruszewskiego na temat osiągnięć neuropsychologii radzieckiej zakończyło przedpołudniowe posiedzenie.

Po przerwie obiadowej zebrani wysłuchali następujących referatów:

— doc. dr Maria Przetacznikowa — Zagadnienie rozwoju mowy i myślenia w psychologii radzieckiej,
— dr Edda Flesznerowa — Badania radzieckie nad rozwojem myślenia w toku nauczania,
— dr Jan Strelau — Badania radzieckie nad temperamentem i jego fizjologicznymi podstawami,
— doc. dr Lidia Geppertowa — Osiągnięcia surdopsychologii radzieckiej,
— dr Eugeniusz Talejko — Główne kierunki rozwoju psychologii pracy w ZSRR.

Niniejsza Sesja Naukowa Polskiej Akademii Nauk, w której wzięli udział specjaliści radzieccy wspólnie z polskimi naukowcami, przyczyniła się do jeszcze większego zacieśnienia współpracy uczonych obu krajów.

Józef Zalewski

KONFERENCJA PEDAGOGICZNA Z OKAZJI 90-LECIA URODZIN WŁADYSŁAWA SPASOWSKIEGO

Nazwisko Władysława Spasowskiego jest nierozerwalnie związane z dziejami polskiej postępowej myśli pedagogicznej, z dziejami lewicy nauczycielskiej w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Spasowski zdeklarował się jako zwolennik rewolucyjnego marksizmu, jako komunista uznający ideały pedagogiczne Rewolucji Październikowej. Głoszone przez niego hasła, cele wychowania mimo upływu lat i rewolucyjnych przemian i dziś jeszcze nie straciły swej aktualności, odpowiadają nadal wymogom współczesnych zamierzeń wychowawczych.

Spasowski pragnął uwolnić przyszłych nauczycieli od wpływów klerykalnych. Jako zasady społecznego współdziałania wysuwał wzajemną tolerancję poglądów, uznanie wiary za sprawę osobistą jednostki, prowadzenie dyskusji na płaszczyźnie rzeczowej analizy. Jego postawa moralna, śmiałość i słuszność głoszonych poglądów sprawiały, że stał się ideowym przywódcą swoich uczniów. Powstałe w 1927 r. Koło Uczniów prof. Spasowskiego było pierwszą zorganizowaną grupą lewicy nauczycielskiej, pierwszą grupą zorganizowanej opozycji związkowej. Inicjatorzy i założyciele Koła nadali powołanej do życia organizacji imię Wł. Spasowskiego, nie tylko z powodu szacunku, jaki żywili do tego wielkiej miary wychowawcy, ale przede wszystkim dlatego, że ewolucja jego filozoficznych i społecznych poglądów doprowadziła go do odrzucenia fideistycznej koncepcji świata, do uznania już wówczas pozytywnych następstw Rewolucji Październikowej.

Koło Uczniów Spasowskiego w okresie swego największego rozkwitu skupiało ok. 300 osób. Działalność Koła koncentrowała się na organizowaniu odczytów dla swoich członków i sympatyków z lewicy nauczycielskiej, akademii pierwszomajowych i obchodów Rewolucji Październikowej. Wydawano Biuletyn Koła — pierwsze pismo lewicy nauczycielskiej w okresie międzywojennym. Partia włączyła działalność Koła Spasowiaków do walki o postępowe oblicze szkoły i nauczyciela, a w szczególności do walki z sanacyjnym kierownictwem ZNP.

W roku 1933, w wyniku ataków obozu reakcji, organizacja przerwała swoją działalność. Reaktywowana po wyzwoleniu pracuje przede wszystkim nad szerzeniem wiedzy o działalności Spasowskiego.

W 90 rocznicę urodzin i 26 rocznicę śmierci tego postępowego pedagoga i odważnego wyznawcy idei marksistowskiej odbyła się 7 października 1967 r. w gmachu Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego zorganizowana staraniem Koła konferencja pedagogiczna poświęcona uczczeniu Jego pamięci.

W czasie konferencji wygłoszono cztery referaty. Prof. dr Łukasz Kurdybacha naświetlił wpływ Rewolucji Październikowej na poglądy pedagogiczne Wł. Spasowskiego.

„Gdy po zwolnieniu Spasowskiego w 1930 r. z obowiązków dyrektora Państwowego Pedagogium w Warszawie nastąpił wielki przełom w jego życiu ideowym — czytamy w referacie — zaczął on wprost dowodzić, że brakom i fałszywym, a nawet wprost szkodliwym kierunkom w kapitalistycznym szkolnictwie nie można zaradzić częściowymi reformami, lecz musi dojść tak jak w Rosji do rewolucji w wychowaniu (...)

Jedynie drogą rewolucyjną, zdaniem Spasowskiego, można było w ówczesnych warunkach doprowadzić do tego, aby szkoła stała się czynnikiem postępu, związanym ściśle z życiem ekonomicznym kraju i jego techniką. Ustrój kapitalistyczny — twierdził Spasowski zgodnie z tezami Lenina — nie potrafi przezwyciężyć kryzysu wychowania. Dla dokonania tego dzieła trzeba wielkiej idei, która jak Rewolucja Październikowa potrafi porwać ludność do nowych wielkich czynów, do stworzenia doskonalszego typu organizacji społeczeństwa.

Konstruując własne propozycje przekształcenia wychowania Spasowski opierał się nie tylko na dziełach Marksa i Engelsa oraz innych teoretyków marksizmu, lecz także na doświadczeniach i wynikach reform oświatowych w Rosji. (...) Zreformowana, według projektów Spasowskiego, szkoła polska miała dążyć, tak jak szkoła rosyjska w ujęciu Lenina, do podniesienia intelektualnego poziomu mas przez zapewnienie każdemu obywatelowi najlepszego wykształcenia. Społeczeństwo socjalistyczne, którego szkoła projektowana przez Spasowskiego miała być narzędziem, powinno zrównać wszystkich swoich członków pod względem praw do nauki i zapewnić każdemu możliwość zdobycia najwyższego wykształcenia, jeśli oczywiście będzie tylko on posiadał konieczne w tym kierunku uzdolnienia, a zdobywanie przez niego wiedzy będzie pożyteczne dla społeczeństwa".

Dyrektor generalny Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego — St. Dobosiewicz przedstawił recepcję poglądów pedagogicznych Spasowskiego w szkolnictwie Polski Ludowej. Niemal wszystko, o co tak usilnie walczył ten bezkompromisowy rzecznik postępu i sprawiedliwości społecznej, znalazło w naszym szkolnictwie swoje urzeczywistnienie.

„Celem wychowania — mówi Spasowski — jest rozwinięta i wykształcona, pełna, aktywna, współczująca i możliwie twórcza osobowość, uświadamiająca sobie coraz dokładniej swą rolę jako członka społeczeństwa i ludzkości oraz odczuwająca potrzebę współpracy ideowej i współdziałania kulturalnego, bezinteresownej służby społecznej w imię prawdy i sprawiedliwości oraz dla dobra wszystkich ludzi pracy".

Mimo że ideał ten został sformułowany 35 lat temu przez człowieka żyjącego w społeczeństwie kapitalistycznym, w niczym nie odbiega od celów, w myśl których formujemy obecnie ideały wychowawcze dla współczesnej młodzieży.

Doc. dr Michał Szulkin zobrazował stan badań nad działalnością Wł. Spasowskiego, a poseł Władysław Ozga omówił działalność jego uczniów w walce o radykalizację szkoły i nauczyciela.

„Imponował nam Spasowski — wspomina Wł. Ozga — zdecydowanym odrzuceniem z pobudek ideowych propozycji objęcia ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego uczynionej mu w 1926 r. przez Piłsudskiego. Imponowała nam jego prawość charakteru, śmiałość i odwaga, z jaką głosił wśród nas swoje postępowe poglądy, jego ostra krytyka stosunków społecznych w ówczesnej Polsce. Wielkim szacunkiem darzyliśmy Spasowskiego za jego postawę moralną, przyjacielski stosunek do nas — jego uczniów, za pełną zgodność głoszonych przez niego poglądów z postępowaniem w życiu".

Wygłoszone referaty naświetliły wszechstronnie postać Spasowskiego jako mądrego pedagoga, bezkompromisowego bojownika o postęp i sprawiedliwość społeczną, i jako człowieka o wielkim sercu.

Podczas konferencji eksponowano wystawę poświęconą Wł. Spasowskiemu. Następnego dnia na cmentarzu ewangelickim uczestnicy zjazdu złożyli na jego grobie wieńce i wiązanki kwiatów.

D. B.

PROFIL ABSOLWENTA UNIWERSYTETU — TEMATEM SESJI NAUKOWEJ

W dobie intensywnego rozwoju nauki i techniki wykształcenie stanowi niewątpliwy czynnik odgrywający decydującą rolę w kształtowaniu pozycji zawodowej i społecznej różnych zawodów. Jednym z najistotniejszych warunków kariery za-

wodowej człowieka rozpoczynającego pracę zawodową jest poziom jego wykształcenia zawodowego i ogólnego w dostosowaniu do aktualnych i najbliższych potrzeb społecznych i ekonomicznych w danym okresie rozwoju stosunków ekonomiczno-produkcyjnych. Przeszły i aktualny ich rozwój sprawił, że dostęp do wielu zawodów możliwy jest jedynie przez uzyskanie wyższych kwalifikacji zawodowych. Ważne miejsce w kształceniu wysoko kwalifikowanych kadr dla gospodarki narodowej zajmują uniwersytety. Nie wymaga głębszych uzasadnień potrzeba analizy przygotowania absolwentów przez te uczelnie do ich przyszłych zadań. Tu i ówdzie podejmowano w tym zakresie wyrywkowe lub kompleksowe badania [1]. Mimo tego zagadnienie profilu absolwenta uniwersytetu jest wciąż sprawą dyskusyjną, kontrowersją, wymagającą ciągłej wymiany poglądów, ukierunkowania w zależności od aktualnego zapotrzebowania społecznego. Istnieje pilna potrzeba systematycznych badań w tym zakresie.

Ważnym więc wydarzeniem w tej dziedzinie była sesja naukowa poświęcona zagadnieniom profilu absolwenta wszystkich kierunków studiów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu [2]. Sesja ta obok ogólnego charakteru poruszonej problematyki była ukierunkowana na zagadnienie profilu absolwenta „z punktu widzenia przygotowania studenta do zawodu nauczycielskiego oraz ze względu na inne zawody — kierunki najbardziej dyskusyjne w aspekcie zróżnicowania odpowiadających im funkcji zawodowych, charakterystycznego dla współczesnego postępu w dziedzinie produkcji i usług oraz oświaty i kultury" [3]. Zagadnienie kształcenia uniwersyteckiego nauczycieli (w ogóle kształcenia nauczycieli wyłącznie na wyższych uczelniach [4]) staje się dziś znów sprawą pierwszoplanową z uwagi na fakt, że kształcenie na poziomie średnim przestaje już w zasadzie istnieć, a problem rozstrzygnięcia przyszłości studiów nauczycielskich jest bodaj w ostatnim stadium dyskusji.

Dwudniowa sesja skupiła się więc na profilu absolwentów prawa, psychologii, pedagogiki, neofilologii, geografii, biologii. Objęła więc wszystkie wydziały Uniwersytetu.

W czasie sesji wygłoszono 8 następujących referatów:

Profil absolwenta z kierunku geografii — doc. dr Maria Czekańska

Sylwetka absolwenta uniwersyteckiego studium chemii — prof. dr Janusz Gilewicz

Profil absolwenta psychologa ze specjalizacją z zakresu psychologii wychowawczej i psychologii pracy — doc. dr Bolesław Hornowski

Profil absolwenta w zakresie pedagogiki — prof. dr Stanisław Kowalski

Problemy profilu absolwentów psychologii o specjalizacji klinicznej — prof. dr Andrzej Lewicki

Absolwent UAM jako nauczyciel — dr Jan Stoiński — Kurator Okręgu Szkolnego Poznańskiego

Współczesny profil absolwenta neofilologii — prof. dr Ludwik Zabrocki

Profil absolwentów wydziału prawa — prof. dr Zygmunt Ziembiński.

Doc. dr Maria Czekańska (Wydział Biologii i Nauki o Ziemi) omówiła aspekty związane z zatrudnieniem absolwentów geografii, sprawy programowe oraz zagadnienie dwóch profilów geografa po studiach uniwersyteckich.

Prof. dr Janusz Gilewicz (Wydział Matematyki, Fizyki i Chemii) omówił różne profile przygotowania chemika przez uniwersytety i wyższe szkoły zawodowe oraz obowiązujące w związku z tym różne programy kształcenia.

Doc. dr Bolesław Hornowski (Kierownik Katedry Psychologii Ogólnej) ukazał dające się zaobserwować w ostatnich latach duże zapotrzebowanie społeczne na psychologów w różnych dziedzinach naszego życia — w szkołach, przemyśle, wojsku, handlu itp. Psycholog zaczyna zajmować ważne miejsce w budowaniu nowego socjalistycznego społeczeństwa, kształtowaniu lepszych, humanistycznych stosunków

międzyludzkich. Stąd przed psychologiem pracy stoją trzy ważne problemy, które decydują o jego pracy zawodowej. Są one następujące:

1. Przystosowanie człowieka do pracy (wchodzą tutaj takie zagadnienia jak: poradnictwo, selekcja i szkolenie pracowników)
2. Przystosowanie pracy do człowieka (zagadnienie ergonomii pracy)
3. Przystosowanie człowieka do człowieka (kształtowanie humanistycznych stosunków międzyludzkich).

W związku z tym należy na bazie programów studiów uniwersyteckich rozbudować studia podyplomowe, ustalić profil pracy psychologa szkolnego i psychologa pracy, rozbudować i ukierunkować pracę dotychczasowych poradni psychologiczno-wychowawczych oraz pracowni psychologii pracy w zakładach pracy, zorganizować instytut psychologii, w którym byłyby rozwiązywane problemy dotyczące ważnych psychologicznych zagadnień współczesnych.

Prof. dr Stanisław Kowalski (kierownik Katedry Pedagogiki) stwierdził, że duże zróżnicowanie funkcji zawodowych pedagogów utrudnia ustalenie odpowiedniego, ogólnego i specjalistycznego programu studiów. W zasadzie specjalizacje przewidziane w aktualnie obowiązującym programie (oświaty dorosłych, pedagogiki społecznej, pedagogiki specjalnej podstawowych kierunków m. in. resocjalizacyjnej, wychowania i nauczania szkolnego) odpowiadają dziedzinom faktycznego zatrudnienia absolwentów. Niemniej jeszcze w specjalizacjach tych zaniedbane są niektóre ważne dziedziny, np. pedagogika i dydaktyka wczesnoszkolna i przedszkolna, wymagająca wybitnych kwalifikacji pedagogicznych o dużej podbudowie psychologicznej.

Prof. dr Andrzej Lewicki (kierownik Katedry Psychologii Klinicznej) wskazał na szeroki wachlarz zatrudnienia absolwentów psychologii o specjalizacji klinicznej. Psychologowie kliniczni zatrudnieni w praktyce pracują przeważnie w resorcie zdrowia (psychiatria, neurologia i neurochirurgia, ortopedia, pediatria, ftizjatria dzieci i młodzieży itp.), ale ostatnio coraz więcej ich zatrudnia resort sprawiedliwości (biegli sądowi, psychologowie więzienni), oświaty (psychologia trudności wychowawczych), przemysłu (w pionie BHP) i wojskowości. Najczęściej współpracują oni z lekarzami. Problem zatrudnienia implikuje profil absolwentów tej specjalizacji.

Kurator Okręgu Szkolnego Poznańskiego dr Jan Stoiński omówił organizację kierowania absolwentów Uniwersytetu im. A. Mickiewicza do pracy w szkole oraz sprawy przygotowania absolwentów w zakresie przedmiotów nauczania, pedagogiki i dydaktyki, ich stosunek do obowiązków społecznych. Kurator ustosunkował się również do zagadnień praktyk studenckich w szkołach oraz potrzeby uzupełnienia planów studiów działami wiedzy, która jest niezbędna absolwentom do pełnej realizacji nowych programów nauczania w zreformowanej szkole.

Prof. dr Ludwik Zabrocki (Wydział Filologii) powiedział m. in., że kształtowanie się nowego wzorca profilu absolwenta neofilologii nie jest jeszcze ukończone. Aktualnie znajdujemy się w początkach kształcenia nowego typu absolwenta tej dyscypliny. Podstawę stanowią programy, które wchodzą w tej chwili w życie.

Prof. dr Z. Ziembiński (Wydział Prawa) opierając się na wynikach badań ankietowych przeprowadzonych w zakładach pracy zatrudniających absolwentów z lat 1965 i 1966 oraz samych absolwentów stwierdził, że tak absolwenci są na ogół zadowoleni ze swej pracy, jak również ich zakłady zadowolone z ich przygotowania. Podstawowym problemem jest zagadnienie dalszego kształcenia oraz opanowanie techniki pracy prawnika.

Bez głębszego wdawania się w analizę zjawiska na zagadnienie profilu absolwenta można spojrzeć przynajmniej z dwóch stron. Po pierwsze, od strony rezultatów wykształcenia i wychowania absolwentów i ich stosunku do pracy zawodowej, po drugie — od strony postulatów zgłaszanych w tym względzie przez kierownictwo

zatrudniających ich zakładów pracy i instytucji oraz samych absolwentów. Teza ta i jej realizacja przewijała się prawie przez wszystkie referaty, jak i wystąpienia w dyskusji.

Okazuje się bowiem, że zagadnienie synchronizacji ciągle zmieniających się programów, warunków ich realizacji w oparciu o szczupłą bazę, wzrost ilościowy studentów i wymagań społecznych jest sprawą wciąż trudną i skomplikowaną. Obok problemów natury ogólnej sesja koncentrowała w dużej mierze swoją uwagę na roli uniwersytetu w zakresie kształcenia kadr nauczycielskich. W tym zakresie obserwuje się w ostatnich latach przemieszczenie odpływu absolwentów do szkolnictwa z jednych wydziałów do drugich, np. stwierdza się, że w latach powojennych zmieniło się zasadniczo zapotrzebowanie społeczne na fachowców z wykształceniem wyższym kierunku geografii. O ile w okresie międzywojennym absolwenci studiów geograficznych pracowali głównie jako nauczyciele, i to nauczyciele szkół średnich, obecnie wraz z rozwojem gospodarki planowej i rozbudową instytucji planistycznych, duża liczba absolwentów geografii zajmuje tam wiele odpowiedzialnych stanowisk. Poważna jest również liczba geografów idących do urzędów i przedsiębiorstw geologicznych, instytucji związanych z gospodarką wodną, do oddziałów PIHM i innych zawodów, w których wykształcenie geografa ma znaczenie praktyczne, głównie dla życia gospodarczego państwa. Z absolwentów 1966 r. tylko 51 osób, tj. 21,9%, pracuje w szkolnictwie. Z kolei wielu absolwentów np. chemii czy fizyki przechodzi do pracy w szkolnictwie.

Stąd referaty i dyskusja oscylowały wokół dwóch profilów absolwenta studiów uniwersyteckich; jednego z przygotowaniem do pracy w szkole, który opierać by się miał na systematycznym podejściu do danej dyscypliny naukowej jako całości, drugi z przygotowaniem do pracy w różnych gałęziach gospodarki narodowej, przedsiębiorstwach i instytucjach o charakterze produkcyjnym oraz do instytutów naukowych i pracy naukowej w ogóle.

Na sesji podejmowany był również inny punkt widzenia na sprawę roli uniwersytetu w kształceniu nauczycieli. Wypowiadano się m. in. w sprawie braku odpowiedniej atmosfery w tych uczelniach w tym zakresie. Podnoszono słuszny naszym zdaniem punkt widzenia, jednego profilu absolwenta, przygotowania na jednolitych studiach, tak do pracy w szkole, jak i poza jej murami. Z jednoczesnym uwzględnieniem takiej koncepcji studiów, których drugi etap przebiegałby już po ukończeniu regularnych studiów, w czasie pracy absolwenta w szkole i który można by określić jako rozwój w zawodzie. Tu etap dalszego kształcenia przebiegałby w oparciu o uniwersytet. Wydaje się, że słuszną drogą rozwoju koncepcji doskonalenia nauczycieli w przyszłości jest oparcie go o uczelnię, która nauczyciela wykształciła. Zresztą zagadnienie modelu dalszego kształcenia wszystkich absolwentów uniwersytetu w formie studiów podyplomowych o charakterze nieprofesjonalnym i przy pomocy innych form wymaga specjalnych badań, analiz i opracowań.

Osobnym problemem, który był w centrum dyskusji — to zagadnienie przygotowania przez Uniwersytet przyszłych nauczycieli do złożonych obowiązków wychowawczych. Ta strona przygotowania absolwenta pozostawia wiele do życzenia. Prowadzone przez jeden rok w wymiarze czterech godzin tygodniowo „Elementy nauk pedagogicznych" nie rozwiązują problemu. Potrzebna tu jest znacznie szersza, pogłębiona znajomość socjologii, psychologii i pedagogiki. Obszerniejsza znajomość tych dyscyplin jest zresztą potrzebna nie tylko przyszłym pedagogom. Absolwent Uniwersytetu powinien bowiem spełniać obowiązki wychowawcze w swoim środowisku pracy. Niestety, nie podejmuje tego zadania z uwagi na fakt, iż czuje się niedostatecznie przygotowany. Zagadnienie to wystąpiło szczególnie w wypowiedzi przedstawiciela ZSP reprezentującego młodzież akademicką Uniwersytetu.

Obok wymienionych tu problemów podnoszono w dyskusji jeszcze szereg innych zagadnień, a m. in. sprawę przygotowania absolwentów uczelni do obowiązków spo-

łecznych, problem feminizacji zawodu nauczycielskiego, jego prestiżu w społeczeństwie. Mówiono również o aktualnej potrzebie wejścia do szkolnictwa przede wszystkim średniego wysoko kwalifikowanych absolwentów. Oni jedynie mogą zagwarantować wysoki poziom poszczególnych dyscyplin w szkole oraz zapewnić dopływ dobrze przygotowanych absolwentów do Uniwersytetu. Niestety przy obecnej sytuacji materialnej nauczyciela szkolnictwo nie może konkurować z przemysłem.

W dyskusji podkreślono również fakt, który zdaniem dyskutantów powinien być właściwie punktem wyjścia toczonej dyskusji, a więc problem systemu kształcenia nauczyciela. System taki implikuje profil absolwenta. Tymczasem brak modelu kształcenia uniemożliwia realizację wysuwanych w tym zakresie wniosków. Sesja dała niewątpliwie wiele cennych materiałów do rozpatrzenia przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Uświadomiła ona również potrzebę prowadzenia szerszych badań nad profilem absolwenta Uniwersytetu.

W sesji obok władz Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu uczestniczyli przedstawiciele Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, Kuratorium, Okręgowego Ośrodka oraz zaproszeni dyrektorzy szkół średnich z Poznania.

Jan Hellwig
POZNAŃ

PRZYPISY

[1] Badania w tym zakresie prowadzone były m. in. przez Międzyuczelniany Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym.

[2] Por. Sesja naukowa poświęcona zagadnieniom profilu absolwenta (tezy referatów), Poznań 1967 r. Materiał powielony przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

[3] Jak wyżej s. 1.

[4] Badanie wyrywkowe nad nauczycielami absolwentami wyższych uczelni są m. in. przedmiotem rozważań w pracy Jana Woskowskiego: Nauczyciele szkół podstawowych z wyższym wykształceniem w szkole i poza szkołą. Warszawa 1965 r., oraz w artykule Zygmunta Łomnego: Przygotowanie absolwentów WSP w Opolu do pracy nauczycielskiej w świetle ich własnej opinii — *Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego* 1966 r. nr 3—4 s. 49.

NOWE PREZYDIUM AKADEMII NAUK PEDAGOGICZNYCH W ZSRR I NOWE ZADANIA AKADEMII

Czwarta radziecka reforma szkolna pociągnęła sa sobą zasadnicze zmiany organizacyjne i personalne zarówno w ministerstwie oświaty Związku Radzieckiego, jak i w Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR. Po ustąpieniu Afanasienki, ministra oświaty Federacji Rosyjskiej, i po powołaniu do życia ogólnoradzieckiego ministerstwa oświaty, po ujawnieniu kryzysu ANP Rosyjskiej Federacji nominację na ministra w nowym resorcie otrzymał tym razem uczony, członek-korespondent Akademii Nauk ZSRR, doktor nauk matematyczno-przyrodniczych, chemik, prof. Michaił Aleksandrowicz Prokofiew. Jako minister oświaty ZSRR i członek-korespondent Akademii Nauk ZSRR wszedł prof. Prokofiew do prezydium nowej Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR, a więc do nowo powstałej ogólnoradzieckiej ANP. Co ten wybór oznacza? I czego on dowodzi? Analiza dydaktycznych i organizacyjnych założeń trzeciej radzieckiej reformy szkolnej oraz doświadczeń radzieckiej szkoły okresu 1958—1964, przez tę reformę ukształtowanej, łącznie z analizą osiągnięć naukowych pedagogiki radzieckiej w tymże okresie, ujawniła nieodwracalną konieczność zupełnej przebudowy struktury i treści programów nauczania przedmiotów podstawowych w szkole ogólnokształcącej i zmiany założeń organizacyjnych średniej szkoły ogólnokształcącej, w szczególności zaś porzucenia profesjonalizacji, połączonej z dwoma dniami pracy fizycznej uczniów szkoły średniej [1]. Wreszcie całkowita zmiana treści, metod i planów badań naukowych w dziedzinie pedagogiki, a tym samym zasadnicza zmiana składu personalnego kierownictwa ANP stała się koniecznością bardzo pilną. W obliczu wszechogarniającego przewrotu w nauce i w technice, gdy na porządku dziennym współczesnej szkoły średniej staje nieodwracalnie konieczność przebudowania struktury i treści takich przedmiotów nauczania, jak fizyka i chemia, biologia i matematyka, kierownictwo resortu objąć musiał ktoś, kto nie tylko umie kierować i koordynować, reprezentować i zarządzać, lecz przede wszystkim uczony, świadomy rzeczy, ku czemu idzie matematyka, fizyka i biologia w szkole, odpowiednio do tego, co dzieje się z ich odpowiednikami w instytutach naukowo-badawczych i w uczelniach wyższych Związku Radzieckiego i świata cywilizowanego.

Zaczęliśmy od uczonego chemika, który został ministrem oświaty Związku Radzieckiego lub, jeśli kto woli, od ministra, który jest członkiem dwu akademii. Kolejna informacja i analiza winna tedy dotyczyć prezesa Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR, Władimira Michajłowicza Chwostowa. Jest on również członkiem Akademii Nauk ZSRR. Reprezentuje nauki społeczne, jest mianowicie wybitnym historykiem. Jako badacz historii nowożytnej i najnowszej, jako profesor uniwersytetu moskiewskiego, wieloletni kierownik instytutu historycznego Akademii Nauk ZSRR, aktywny działacz partyjny w dziedzinie nauk społecznych nowy prezes Akademii Nauk Pedagogicznych wsławił się był m. in. jako autor podręczników historii dla szkół średnich ZSRR, a w związku z tym — jako współautor koncepcji wykształcenia humanistycznego uczniów radzieckiej szkoły ogólnokształcącej, a w konsekwencji — również jako metodyk

[1] Patrz Ignacy Szaniawski: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. Wydanie drugie, Warszawa 1967, KiW, zwłaszcza rozdział VII pt. Problemy badań w pedagogice s. 429—452. Patrz także nasz ostatni artykuł: Problemy dydaktyczne i organizacyjne czwartej reformy szkolnej w ZSRR. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 3/1967.

nauczania historii w szkole. Gdy więc rozpatrywać tę nową nominację z punktu widzenia zależności między gruntownością wykształcenia ogólnego, w tym także humanistycznego, a obronnością i ekspansją kraju, ani wśród nauczycieli ZSRR, ani wśród uczonych, ani wreszcie wśród organizatorów życia naukowego w ZSRR kandydatura ta nie budzi dziś wątpliwości. W szczególności wśród nauczycielstwa szkół średnich kandydatura ta spotkała się z dużą aprobatą i nie wywołuje zdziwienia po dotkliwych dla szkoły radzieckiej doświadczeniach okresu 1958—1964.

Dwaj wiceprezesi Akademii Nauk Pedagogicznych — to również ludzie wywodzący się ze środowisk uczonych uniwersyteckich. Obydwaj zresztą związani są także w swojej działalności naukowo-badawczej z naukami matematyczno-przyrodniczymi, a nie z pedagogiką i z Pedinstytutami. Pierwszy z nich to Aleksiej Iwanowicz Markuszewicz, wybitny matematyk i znany metodyk nauczania matematyki w szkole. Markuszewicz, świetnie zorientowany w polityce oświatowej i w organizacji szkolnictwa radzieckiego oraz państw zachodnioeuropejskich, nieraz już zwrócił na siebie uwagę na międzynarodowych spotkaniach poświęconych zagadnieniom oświatowo-szkolnym i programowo-reformatorskim. Nie jest on zresztą, jak wiadomo, nową postacią na terenie Akademii Nauk Pedagogicznych ani też na terenie ministerstwa oświaty Rosyjskiej Federacji. To właśnie Markuszewiczowi poruczono odpowiedzialne zadanie kierowania pracami połączonych komisji Akademii, których najpilniejszą sprawą było, po ujawnieniu błędów trzeciej reformy szkolnej (1958—1964), zarysowanie nowej koncepcji i sformułowanie podstawowych założeń nowych programów dla szkoły ogólnokształcącej. W ten sposób profesor matematyki uniwersytetu moskiewskiego i były członek Akademii Nauk Rosyjskiej Federacji, Aleksiej Iwanowicz Markuszewicz, wziął na siebie tym razem trzonowe zadanie czwartej radzieckiej reformy szkolnej: skonstruowanie — przy kompleksowej pracy innych uczonych — koncepcji, zarysu i założeń treści kształcenia ogólnego w Związku Radzieckim, a więc struktury i treści radzieckiej szkoły ogólnokształcącej w obliczu przewrotu w nauce i w technice.

Drugim wiceprezesem Akademii Nauk Pedagogicznych jest również profesor uniwersytetu moskiewskiego, doktor nauk matematyczno-przyrodniczych, fizyk, Wiktor Genadijewicz Zubow. Znany w środowiskach uczonych radzieckich jako badacz w dziedzinie fizyki ciała stałego jest Zubow również dobrze znany w środowiskach nauczycieli fizyki w szkołach średnich. Zubow jest bowiem nie tylko aktywnym metodykiem, zaangażowanym w podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli fizyki w szkołach średnich, lecz także autorem podręczników z dziedziny optyki oraz powszechnie używanego i uznanego zbioru zadań z fizyki w szkole średniej.

Do prezydium nowo powstającej, ogólnoradzieckiej ANP weszli poza tym: profesor psychologii, wybitny znawca psychologii rozwojowej, bardzo dobrze zorientowany w tendencjach rozwojowych psychologii europejskiej i amerykańskiej, Grigorij Siłowicz Kostiuk oraz wieloletni minister i dotychczasowy prezes Akademii Nauk Pedagogicznych, pedagog Iwan Andrejewicz Kairow. Kairow jest jedynym zawodowym pedagogiem w prezydium. Sekretarzem naukowym w nowej Akademii został Mikołaj Pawłowicz Kuzin, kandydat nauk pedagogicznych, metodyk nauczania historii, ostatnio zajmujący się szczególnie organizacją szkolnictwa w Związku Radzieckim.

Znamienne są nowe akcenty w statucie nowo powstałej Akademii. Spośród nich na podkreślenie zasługuje np. to, że nowo powstała Akademia bierze na siebie zadanie i obowiązek przygotowania naukowego zarówno teoretycznych, jak i praktycznych zaleceń i postulatów dla wykorzystania ich przez administrację szkolną.

Jak wiadomo, większość uczonych w dziedzinie pedagogiki zajmowała się aprobowaniem uchwał i zarządzeń, analizą i komentowaniem okólników i postanowień.

Nowy statut żąda czegoś wręcz przeciwnego: przygotowania prac naukowych, które mogłyby stać się podstawą uchwał i postanowień. W ten sposób odwrócony został dotychczasowy, tradycyjny porządek rzeczy i dotychczasowy tradycyjny sposób pojmowania działalności naukowej pracowników Akademii Nauk Pedagogicznych. W ten sposób wreszcie postawiony został właściwie stosunek pedagogiki jako nauki do działalności administracji szkolnej. W żadnym razie działalność ta nie może już sprowadzać się do analizy i aprobaty zarządzeń i okólników administracji szkolnej [2]. Na podkreślenie zasługuje także inny punkt statutu, który sygnalizuje konieczność koordynacji badań naukowych w dziedzinie pedagogiki z badaniami w dziedzinie innych nauk na terenie ZSRR. Nie ulega wątpliwości, że jest to podyktowane troską o to, aby stopień nowoczesności badań naukowych w poszczególnych gałęziach pedagogiki, stopień naukowości wyników tych badań zbiegał się harmonijnie z jednej strony z faktycznymi nowymi i prawdziwymi zadaniami radzieckiej szkoły ogólnokształcącej, z drugiej zaś odpowiadał ogólnym tendencjom rozwojowym i osiągnięciom poszczególnych nauk w Związku Radzieckim w ogóle. Wreszcie statutu ANP, moment trzeci, który warto zaakceptować, to zadania tej nowo powstałej instytucji w dziedzinie formułowania założeń i postulatów dotyczących treści kształcenia nauczycieli i ich naukowo-pedagogicznych kwalifikacji oraz ich doskonalenia. A więc znowu formułowanie zadań dla administracji szkolnej — przez uczonych.

Inne punkty statutu, jak np. zagadnienia psychologii rozwojowej i fizjologii czy zagadnienia popularyzacji wiedzy pedagogicznej w społeczeństwie, są w tym wypadku oczywiste tak samo, jak oczywiste są założenia statutowe, które mówią o potrzebie rozwijania badań w dziedzinie pedagogiki i psychologii itd.

Ignacy Szaniawski

[2] Porównaj rozdział VII pt. Problemy badań w pedagogice, s. 429 i nast. oraz rozdział pt. U naukowych podstaw organizacji szkolnictwa i ustawodawstwa szkolnego, s. 547 drugiego wydania naszej książki: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. Warszawa 1967.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

КАЗИМЕЖ СОСНИЦКИ — Дискурсивное и интуитивное мышление . . . 1
МИРОСЛАВ НОВИЦКИ — Процесс обучения и процесс производства . . 16
З. И. РАВКИН — Развитие содержания и методов обучения в общеобразовательной школе РСФСР периода 1917—1931 33

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ — Новые акценты и передвижения в области политехнического и профессионального образования ГДР 57
ТЕОФИЛЬ СОСНОВСКИ — Подготовка и усовершенствование учителей в Италии 61

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

ГЕЛИОДОР МУШИНЬСКИ — Две модели педагогики 71

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

АНДЖЕЙ ШУШКО-БОГУШ — Молодёжь, которая доезжает в школу — педагогической и общественной проблемой 83
ГЕНОВЕФА КУФИТ — Монтировка обучения студентов СН 91
АНТОНИ КОВАЛЬЧИК — Роль и задача опекунов сплошной педагогической практики 95

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

АНДЖЕЙ ОРАЧ — Школьная статистика 99
ЕЖИ КАРГУЛЬ — Влодзимеж Галецки, Генрик Сендзивы — Организация работы в школе 101
ЯДВИГА ЯНИЦКА — Александер Каминьски — Ученический кооператив как воспитательное учреждение 105

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польской пефагогической печати . . 108
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Обзор советской педагогической печати 110
ЕВГЕНИЯ ДОМБРОВСКА — Методологические проблемы на страницах чехословацкого журнала „Педагогика” 115

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ЕВГЕНИЯ ПОДГУРСКА — Стефан Трухим (Посмертные воспоминания) . . 118
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК — Технические средства в дидактике высших школ 120
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Научная сессия Комитета педагогических и психологических наук ПАН 123
Д. Б. — Педагогическая Конференция по случаю 90-годовщины со дня рождения Владислава Спосовского 126
ЯН ГЕЛЬВИГ — Профиль выпускника университета темой научной сессии 127

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ — Новое президиум Академии педагогических наук СССР и новые задачи академии 132

CONTENTS

ARTICLES

KAZIMIERZ SOŚNICKI — Discursive and Instuitive Thinking 1
MIROSŁAW NOWICKI — Process of Teaching and Process of Producing . . 16
Z. I. RAWKIN — The Development of the Contents and Methods of Teaching in Schools of General Instruction in the Soviet Russian Federal Socialist Republic (1917—1931) 33

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

IGNACY SZANIAWSKI — New Accents and New Actions in the Area of Polytechnical Education in the GDR 57
TEOFIL SOSNOWSKI — Education and Perfection of Teachers in Italy . . 61

DISCUSSIONS AND POLEMICS

HELIODOR MUSZYŃSKI — Two Models of Pedagogy 71

EXPERIENCES, TESTS AND PEDAGOGICAL

ANDRZEJ SZYSZKO-BOHUSZ — Commuting Pupils as a Pedagogical and Social Problem 83
GENOWEFA KUFIT — Motivation of the Students of Teachers Seminars . . 91
ANTONI KOWALCZYK — The Rolex and Tasks of the Tuitors of the Continual Pedagogical Practice 95

BOOK REVIEWS AND SUMMARIES

ANDRZEJ ORACZ — School Statistics 99
JERZY KARGUL — Włodzimierz Gałecki, Henryk Sędziwy — The Organization of School Work 101
JADWIGA JANICKA — Aleksander Kamiński — Pupils' Cooperative as an Educational Form 105

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Pedagogical Periodicals 108
JÓZEF ZALEWSKI — A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals . . . 110
EUGENIA DĄBROWSKA — Methodological Problems in the Czechosłovak periodical „Pedagogy" 115

HOME CHRONICLE

EUGENIA PODGÓRSKA — Stefan Truchim (In Memoriam) 118
KAZIMIERZ DENEK — Technological Media in the Higher School didactics 120
JÓZEF ZALEWSKI — Scientific Session of the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences 123
D. B. — Pedagogical Conference to Celebrate the 90th Birthday of Władysław Spasowski 126
JAN HELLWIG — Profile of the University Student — the subject of the Scientific Session 127

FOREIGN CHRONICLE

IGNACY SZANIAWSKI — New Board of the Soviet Academy of Pedagogical Sciences and New Tasks of the Academy 132

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK X (XLII) MARZEC — KWIECIEŃ 1968

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI 137

ARTYKUŁY

BOLESŁAW NIEMIERKO: O dotychczasowych formach kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej 138
JÓZEF KOZŁOWSKI: Próba określenia zadań szkoły pedagogicznej . . . 148
WŁADYSŁAW OZGA: Trudności kadrowe szkolnictwa 162
WACŁAW WOJTYŃSKI: Jaki nauczyciel — taka szkoła 174

DYSKUSJE I POLEMIKI

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: Dotychczasowy przebieg prac nad reformą systemu kształcenia nauczycieli 188
MARIAN JAKUBOWSKI: Kilka uwag na temat uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli 197
MICHAŁ GODLEWSKI: Z rozważań nad kształceniem i doskonaleniem kadr szkolnictwa zawodowego 204
ROMAN POLNY: Kształcenie nauczycieli zajęć technicznych w świetle zadań kształcenia politechnicznego 213
TADEUSZ WRÓBEL: Kształcenie nauczycieli specjalistów w zakresie nauczania początkowego 220
BOLESŁAW WYTRĄŻEK: Nauczanie początkowe a reforma systemu kształcenia nauczycieli 228
ZOFIA TOPIŃSKA: Aktualne problemy kształcenia wychowawczyń przedszkoli 233

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

MIROSŁAW SZYMAŃSKI: N. W. Kuźmina — Oczierki psychołogii truda uczitieliej 244
L. B.: La pe'nurie de personnel enseignement secondaire 247
L. B.: Untersuchungen zur Wirksamkeit des Lehrers 249

ROK X (XLII) MARZEC — KWIECIEŃ 1968 Nr 2

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Od Redakcji

Numer niniejszy poświęcamy w całości aktualnej problematyce kształcenia nauczycieli w Polsce. W porozumieniu z Sekcją Kształcenia Nauczycieli Związku Nauczycielstwa Polskiego publikujemy w nim niektóre opracowania, dyskutowane na kursie letnim Sekcji w roku 1967 w Gdańsku.

W związku z tym musieliśmy zrezygnować ze znanej Czytelnikom struktury działowej naszego czasopisma, zamieszczamy w nim bowiem wyłącznie artykuły oraz wypowiedzi na temat kształcenia różnych grup zawodowych nauczycielskich, zdając sobie sprawę, iż mają one w zasadzie nadal charakter dyskusyjny. Dorobek dotychczasowych dyskusji i polemik przedstawiamy w osobnym opracowaniu. Numer uzupełniamy sprawozdaniami z książek i czasopism zagranicznych poświęconych również problematyce nauczycielskiej.

Nie zdołaliśmy podnieść w numerze spraw kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa specjalnego, nie rozwinęliśmy zagadnień wychowawców placówek opieki nad dzieckiem i zakładów wychowawczych, nie podjęliśmy ważnych aspektów metodycznego przygotowania nauczycieli w obrębie poszczególnych specjalności, nie rozważyliśmy także szczegółowej problematyki przygotowania pedagogicznego nauczycieli w uczelniach wyższych. Do spraw tych nawiążemy w miarę możności w następnych numerach roku.

Będziemy wdzięczni naszym Czytelnikom za uzupełnienie i pogłębienie zarysowanych w niniejszym numerze problemów. Dyskusje nad nauczycielem, jego rolą w szkole współczesnej, przeżywającej głębokie reformy organizacyjne i programowe, toczą się w całym świecie. Wszędzie poszukuje się rozwiązań tego problemu w skali możliwości danego kraju. Nie można się spodziewać rychłego wygaśnięcia dyskusji nad nimi także u nas.

BOLESŁAW NIEMIERKO

O DOTYCHCZASOWYCH FORMACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W POLSCE LUDOWEJ

Studium niniejsze ma charakter porównawczy, ale nie ma w nim mowy o jakichkolwiek zakładach spoza kraju. System kształcenia nauczycieli w Polsce jest dość bogaty na to, by wewnątrz niego prowadzić porównania. Działają jeszcze średnie szkoły nauczycielskie — licea pedagogiczne, rozrosły się nieakademickie szkoły pomaturalne — studia nauczycielskie, mamy wyższe zakłady wyodrębnione — wyższe szkoły pedagogiczne, a uniwersytety traktują kształcenie nauczycieli jako jedno ze swych zadań. Do tych czterech typów uczelni ograniczę swoje rozważania. Wydaje się, że kształcenie kursowe, zaoczne, wieczorowe i eksternistyczne nie może być brane pod uwagę jako zasadnicze źródło nowych kadr pedagogicznych dla naszego szkolnictwa.

Dysponujemy pewną liczbą opracowań na temat organizacji, działalności oraz losów absolwentów każdego z wymienionych powyżej zakładów, brak nam jednak dotychczas porównawczych, empirycznych badań ich szeroko pojętej efektywności pedagogicznej, to jest osiągnięć wyrażonych przydatnością zawodową wykształconych w tych zakładach nauczycieli. Ponieważ efektywność szkolnictwa pedagogicznego jest właśnie głównym przedmiotem mojego zainteresowania, pozostaje mi jej analiza racjonalna, która z badawczego punktu widzenia powinna być nazwana zespołem hipotez. Hipotezy te wsparte są na danych liczbowych, bądź ogólnie dostępnych, bądź użyczonych mi przez odpowiednie komórki Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

1. Podział zadań między zakłady różnych typów

Licea pedagogiczne i studia nauczycielskie kształcą nauczycieli do szkół podstawowych, wyższe szkoły pedagogiczne — do klas V—XII, a uniwersytety — w zasadzie tylko do szkół średnich. Biorąc pod uwagę to, że absolwenci liceum pedagogicznego są najlepiej przygotowani do pracy w klasach I—IV, a kończący studium nauczycielskie (z wyjątkiem wydziałów nauczania początkowego) — do pracy na szczeblu wstępnej systematyki, musimy uznać, że zasada nierówności poziomu wykształcenia nauczycieli trzech szczebli szkoły ogólnokształcącej jest jeszcze u nas w pełni utrzymana. Najogólniej biorąc, jest to nasz spadek po ustroju nierówności

społecznej i jako taki będzie w miarę rozwoju sił i środków systematycznie rugowany. Istotnym krokiem w kierunku wyrównania wykształcenia nauczycieli szkół podstawowych w stosunku do wykształcenia nauczycieli szkół średnich jest rozpoczęta przed trzema laty likwidacja liceów pedagogicznych.

2. Organizacja szkół pedagogicznych

Pięcioletnie licea pedagogiczne pozostawały typową szkołą średnią, były w nich „klasy", „nauczyciele" i „uczniowie". Organizacja wyższych szkół pedagogicznych nie różni się wiele od uniwersyteckiej, studia na niektórych wydziałach są jednak o rok krótsze, czteroletnie. Studia nauczycielskie mają charakter mieszany, a pod pewnymi względami upodabniają się do kursów. Są w nich wydziały, ale nie ma dziekanów i rektora, są studenci zwani też niekiedy „słuchaczami", ale nie ma profesorów i asystentów, a wszystkie zajęcia prowadzą „wykładowcy". Nauka trwa dwa lata, w tym właściwe studia teoretyczne — ok. 60 tygodni.

Duże znaczenie praktyczne miało ścisłe, organiczne i lokalowe powiązanie liceum pedagogicznego ze szkołą ćwiczeń. Związek taki w studiach nauczycielskich i wyższych szkołach pedagogicznych jest o wiele luźniejszy, a uniwersytety nie mają wyodrębnionych szkół ćwiczeń.

Licea pedagogiczne rzadko przekraczały 350, a studia nauczycielskie — 500 uczących się na studium dziennym. Tradycyjnie sądzi się, że małe i średniej wielkości zakłady kształcenia nauczycieli mają przewagę nad wielokierunkowymi „kombinatami" ze względu na łatwość wytwarzania swoiście nauczycielskiej atmosfery. Wzrost wymagań co do naukowych kwalifikacji absolwenta każe nam się jednak opowiedzieć po stronie dużych szkół, mających większe szanse stać się ogniskiem badań naukowych, jak wyższe szkoły pedagogiczne i uniwersytety liczące z reguły powyżej 1,5 tysiąca studentów. To samo kryterium (poszukiwanie rzetelnej naukowości) decyduje o wyborze organizacji zakładu na wzór pełnej wyższej uczelni. Pewne dodatkowe znaczenie ma tu fakt, że małe rozproszone zakłady (w tym studia nauczycielskie) podlegają władzom wojewódzkim, a właściwe wyższe uczelnie — centralnym.

3. Koszty kształcenia

Jeżeli pominąć wydatki na inwestycje, koszt wykształcenia jednego absolwenta w liceum pedagogicznym i studium nauczycielskim (z wliczeniem kosztu nauki w liceum ogólnokształcącym) jest podobny i wyniósł w 1961 roku około 40 tysięcy złotych. O wiele droższe są studia w uczelniach wyższych. Odpowiedni koszt (także z wliczeniem nauki w liceum ogólnokształącym) obliczono w tymże roku na około 105 tysięcy złotych w wyższej szkole pedagogicznej i około 120 tysięcy złotych na uniwersytecie.

4. Sieć zakładów

Różnice kosztów kształcenia studenta, w połączeniu z różnicami średniej wielkości zakładu, miały niewątpliwie znaczny wpływ na rozwój sieci omawianych typów zakładów kształcenia nauczycieli w Polsce. Sieć ta podlegała w ubiegłym dwudziestoleciu ustawicznym zmianom. Cechuje ją przy tym unifikacja typów. Brak w niej trzyletniego studium nauczycielskiego, nauczycielskiej filii uniwersyteckiej lub innych zakładów eksperymentalnych, których dorobek ułatwiłby wnioskowanie o drogach urzeczywistnienia reformy systemu.

Cztery z pięciu naszych wyższych szkół pedagogicznych oraz jeden uniwersytet ulokowano wzdłuż południowej granicy kraju, w sąsiadujących ze sobą województwach. Środkowy równoleżnikowy pas Polski jest bogaty w uniwersytety, mieści się tu ich aż sześć. Za to północ, od Szczecina do Białegostoku, rzoporządza jedną tylko humanistyczną uczelnią akademicką — wyższą szkołą pedagogiczną w Gdańsku. Jak widać, sieć zakładów na poziomie wyższym posiada dużą lukę, którą trzeba będzie, dla dobra regionu północnego, jak najszybciej załatać.

Bardzo regularne jest rozmieszczenie studiów nauczycielskich i liceów pedagogicznych. Każde ze 105 liceów (w latach pięćdziesiątych było ich półtora raza tyle) służy mniej więcej trzem powiatom. Średniej wielkości i duże miasta mają swoje studia nauczycielskie. Wypada ich nie mniej niż dwa na województwo, a ogólna liczba wynosi 57.

Spora część studiów nauczycielskich to zakłady rozbudowane i dobrze wyposażone. Ich urządzenie nie ustępuje zasobom niektórych wyższych szkół pedagogicznych. Pod tym względem powiązanie z władzami terenowymi okazało się korzystne. Wojewódzkie i miejskie rady narodowe niejednokrotnie sięgały po głębokie rezerwy finansowe, by zapewnić rozwój jedynym swoim pomaturalnym uczelniom humanistycznym.

5. Kandydaci na nauczycieli

W wielu krajach zbyt mało wartościowych kandydatów zgłasza się do szkół nauczycielskich. Zdwojony w stosunku do innych uczelni zapas internatów i stypendiów przyciąga młodzież z uboższej inteligencji i warstwy pracowników fizycznych tak długo, póki w ramach ogólnej demokratyzacji i rozwoju systemu oświaty nie stworzy się jej możliwości kształcenia się w kierunkach prowadzących do lepiej opłacanych zawodów. Drugim, obok materialnego, ważnym czynnikiem wyboru szkoły jest poziom i pełnia osiąganego przez jej ukończenie wykształcenia. Mają one duży wpływ na pozycję społeczną, jaką zajmuje absolwent szkoły.

Do liceów pedagogicznych nie brakło w ostatnich latach kandydatów. Oddziałał tu pomyślnie nie tylko wyż demograficzny. Liceum pedagogiczne było szkołą średnią, która dorobiła się niezłego poziomu. Trafiali do niej często najlepsi uczniowie ze szkół wiejskich. Młodzież z miasta była

na ogół słabsza, pomimo tego, że ze względu na wszechstronniejsze przygotowanie lepiej zdawała egzamin wstępny.

Na egzamin wstępny do studiów nauczycielskich stawiło się w 1966 roku przeciętnie o połowę więcej kandydatów, niż mogły one przyjąć. Była to jednak młodzież nierównie gorzej przygotowana niż ta, która znalazła miejsce w technicznych i humanistycznych pełnych wyższych uczelniach.

Na uniwersytet zgłaszają się na ogół lepsi maturzyści niż do wyższej szkoły pedagogicznej, niewielu z nich jednak pragnie zostać nauczycielami.

Proporcja kobiet wśród przyjętych na studia maleje, gdy poziom naukowy uczelni pedagogicznej wzrasta. Jest ich 80% w liceach pedagogicznych, 72% w studiach nauczycielskich, 68% w wyższych szkołach pedagogicznych i 63% — średnio na wszystkich wydziałach — w uniwersytetach. Podobnie, niestety, maleje proporcja dzieci robotników i chłopów. Stanowią one 70% uczniów liceum pedagogicznego i kolejno 57%, 56% i 38% studentów studiów nauczycielskich, wyższych szkół pedagogicznych i uniwersytetów. Zapewne odgrywa tu rolę rozmieszczenie uczelni. Większe miasta są skupiskiem inteligencji. Czy wszakże upowszechnienie wyższego wykształcenia wśród nauczycieli nie zmniejszy przejściowo dostępności tego zawodu dla młodzieży robotniczo-chłopskiej?

Odkładamy na później szukanie środków na zażegnanie wspomnianego powyżej niebezpieczeństwa. Z przedstawionych danych wynika, że szkoły o wyższej i bardziej ugruntowanej pozycji wśród ogółu szkół danego poziomu kształcenia mają większą szansę przyciągnięcia wartościowych kandydatów niż szkoły słabsze. Warto jednak pamiętać, że zjawiska z zakresu wyboru typu studiów przez młodzież należą do faktów społecznych niełatwo dających się przewidywać.

6. Treść kształcenia

Zagadnienia programowe szkolnictwa pedagogicznego należą do najtrudniejszych i najbardziej spornych. Można powiedzieć, że postęp pedagogiczny zaostrza kryzys w tej dziedzinie. Stale zwiększa się zapotrzebowanie na rzetelną wiedzę naukową u nauczycieli szkół podstawowych i rosną wymagania ogólnodydaktyczne, metodyczne i wychowawcze, stawiane zgłaszającym się do pracy w szkołach średnich. By temu podołać, nie wystarczy po prostu wydłużyć okres przedmiotowo-metodycznych studiów kandydata na nauczyciela. Liczyć się trzeba z trzema następującymi przeszkodami:

I. Na ogół nie udaje się harmonijne łączenie głębokich studiów teoretycznych z metodyczno-praktycznym przygotowaniem zawodowym. Inny jest stopień ogólności stawianych problemów i ich rozwiązań w obu działach wykształcenia, innego typu analiza rzeczywistości jest potrzebna.

Przy równoległym podziale godzin albo szwankuje poziom osiąganej przez studenta kultury umysłowej i zwęża się jego horyzont teoretyczny, albo przedmioty zawodowe są lekceważone w uczelni, a osiągnięte poprzez ich nauczanie rezultaty — nieproporcjonalnie do przeznaczonego czasu niskie. Dodać warto, że ogólna wiedza pedagogiczna, wykładana jako system teoretyczny, często pod różnymi względami nie spełnia kryteriów naukowości, stawianych w przedmiocie kierunkowym.

II. W przygotowaniu rzeczowym kandydata na nauczyciela trzeba brać pod uwagę nie tylko względy specjalizacji naukowej, ale i program szkoły dwunastoletniej, wymagający od niego szerokich wiadomości i umiejętności. Nadto co trzeci z podejmujących pracę w szkołach podstawowych trafi do placówek o liczbie nauczycieli mniejszej od 7, co pociąga za sobą konieczność nauczania dwu lub więcej różnych przedmiotów.

III. Około trzeciej części godzin w szkole podstawowej przypada w klasach od I do IV. Mimo postulowanej przez współczesną dydaktykę intensyfikacji nauczania początkowego, zachowa ono jeszcze dość długo swoistość i wymagać będzie ukierunkowanej wiedzy pedagogicznej oraz zespołu dodatkowych umiejętności. Przyjmujemy, że program studiów na tzw. „nauczycielskich" kierunkach uniwersytetów zawiera to wszystko, co w zakresie przedmiotu ma do powiedzenia współczesna nauka polska. Tym niższą pozycję zajmuje tu przygotowanie pedagogiczne. Skomasowane „elementy" nauk pedagogicznych i metodykę nauczania przedmiotu kierunkowego (wykłady i ćwiczenia) ograniczono łącznie do średnio 230 godzin zajęć (liczba ta jest różna na różnych wydziałach), praktyka pedagogiczna w szkole średniej trwa 4 tygodnie. Przedmioty pedagogiczne stanowią tylko $^1/_{12}$ czasu studiów, obowiązują za to wszystkich studentów kierunków „nauczycielskich", bez względu na to, czy zamierzają oni w przyszłości pracować w szkole, czy zdecydowanie — nie. Wydaje się przy tym, że jakakolwiek próba zwiększenia w ramach obecnej organizacji studiów przydziału godzin na kształcenie pedagogiczne choćby tylko dla oświadczających, że będą pracować w szkolnictwie, wywołałaby stanowczy sprzeciw zainteresowanych rad wydziałów, m. in. ze względów wspomnianych uprzednio.

Wyższe szkoły pedagogiczne tylko w części specjalizacyjnej mają program nauk kierunkowych uboższy od uniwersytetów, natomiast koncesja na rzecz przedmiotów pedagogicznych jest tu przeszło dwukrotnie większa. Praktyka w szkołach podstawowych i średnich trwa od 5 do 8 tygodni. Gdyby przedmioty i zajęcia pedagogiczne rozsiane w toku studiów zebrać, dałoby to bez mała pełny rok akademicki.

Zorganizowanie wydziałów nauczania początkowego w wyższych szkołach pedagogicznych wymagałoby znalezienia dla nich zupełnie nowej koncepcji programowej. Natomiast do celu ogólnego przygotowania kandydata do pracy na dwu wyższych szczeblach szkoły dwunastoletniej przydział go-

dzin na przedmioty kierunkowe i pedagogiczne obowiązujący obecnie w wyższych szkołach pedagogicznych jest odpowiedni. Nie mieści się w nim szczegółowe, konkretne wdrażanie w codzienne obowiązki nauczyciela, ale to może być zlecone opiekunom próbnego okresu pracy, przygotowującym adepta do egzaminu kwalifikującego. Przedłużeniem oddziaływania uczelni na próbny okres pracy absolwenta zajmę się w zakończeniu niniejszego studium.

W studium nauczycielskim liczba godzin przeznaczonych na przedmioty pedagogiczne przekracza nawet odpowiedni przydział w wyższych szkołach pedagogicznych (dochodzi tu metodyka nauczania początkowego). Gdy z ogólnej puli odejmiemy jeszcze pewną liczbę godzin wykorzystanych na zajęcia ogólnorozwojowe i ćwiczenie praktycznych umiejętności cyklu „artystycznego", niewiele ich pozostaje na pogłębione studia kierunkowe. Ponadto wielu wykładowców studium część czasu będącego w ich dyspozycji poświęca na wyrównanie braków w wiadomościach studentów z zakresu programu szkoły średniej, co prawie nigdy nie zdarza się w wyższych szkołach pedagogicznych i na uniwersytetach.

Dwuletni okres kształcenia nie wystarcza także na przygotowanie specjalistów do klas początkowych szkoły podstawowej. Pod pewnym względem miały tu przewagę licea pedagogiczne. Śpiewać, grać na instrumentach, rysować i majsterkować młodzież uczyła się w nich przez 5 lat.

Licea pedagogiczne nie mogły mieć ambicji naukowych. Pełny program średniej szkoły ogólnokształcącej (bez drugiego języka obcego, ale z rozbudowanym cyklem „artystycznym") był ich najwyższym i wcale nie łatwym osiągnięciem. Przedmioty pedagogiczne rozłożone na trzeci, czwarty i piąty rok nauczania po reformie programowej z 1964 roku były bardzo bogate w godziny lekcyjne, co pozwalało na stosunkowo wszechstronne wprowadzenie kilkunastoletniego kandydata na nauczyciela-wychowawcę w czynności zawodowe.

7. Wykładowcy

Licea pedagogiczne, w których niegdyś blisko połowa nauczycieli miała kwalifikacje zbyt niskie do nauczania w szkole średniej, dorobiły się w ciągu dwudziestolecia swego istnienia kadry wartościowej na tym poziomie nauczania. Jest zastanawiające, jak często ci sami pedagodzy zawodzą w studiach nauczycielskich, uczelniach „półwyższych". Jeszcze mniej zadowalają osiągnięcia byłych pracowników administracji szkolnej, którzy bardzo schematycznie pojmują swą rolę wykładowców studium nauczycielskiego.

Wykładowcy studiów nauczycielskich zbyt opieszale sięgają po szlify naukowe. Ujemnie zaważyło tutaj podporządkowanie zakładów kurato-

riom okręgów szkolnych i brak powiązania z systemem szkolnictwa wyższego. Po 13 latach rozwoju studiów nauczycielskich doktoraty posiada 68 wykładowców (z tego blisko 2/3 przypada na Kraków, Poznań, Warszawę i województwo katowickie), co stanowi mniej niż 5% ogółu. Dalsze 20% rozpoczęło studia doktorskie.

Przeciętny wiek wykładowcy studium nauczycielskiego wynosi około 45 lat. Na grupę wieku najkorzystniejszą do szkół pedagogicznych, to jest w granicach od 30 do 50 lat, składa się blisko połowa wykładowców. Niespełna 40% przekracza lat 50, spora część przekracza także 60 lat. Od tej grupy, jako całości, nie sposób wymagać dalej idącego rozwoju naukowego. Wreszcie 12% (dwunastu młodych nauczycieli) nie osiągnęło jeszcze 30 roku życia, co jest bardzo pomyślne ze względu na możliwości rozwojowe, ale w uczelni pedagogicznej, w której nie ma podziału kadry nauczającej na profesorów i asystentów, musi budzić zastrzeżenia.

Nie możemy wyobrazić sobie nowoczesnego zakładu kształcenia nauczycieli bez dostatecznej liczby pracowników naukowych, pełniących w nim funkcje dydaktyczne. Nie zadowala nas jeszcze ich liczba w wyższych szkołach pedagogicznych. Pracuje w nich łącznie 40 profesorów, 74 docentów i 285 wykładowców i adiunktów. Największe trudności wywołuje uzyskanie samodzielnych pracowników nauki w dziedzinie metodyk przedmiotowych i metodyki nauczania początkowego. Odpowiednie katedry zatrudniają obecnie długoletnich praktyków, którzy zdobyli stopnie doktorskie. Może staże zagraniczne dla młodych absolwentów szkół wyższych ułatwiłyby przyszłe habilitacje?

Na uniwersytetach pracuje 525 profesorów i 559 docentów etatowych, z tego ponad połowa wykłada na kierunkach „nauczycielskich". Są na nich także stosunkowo silne kadrowo wydziały pedagogiczne, co nie przeszkadza, że tzw. „pedagogizację" na innych wydziałach prowadzą starsi wykładowcy. Lepsze wykorzystanie samodzielnych pracowników naukowych będących w gestii Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego jest kluczem do rozwiązania problemu zapewnienia wszystkim nauczycielom wyższego wykształcenia.

8. Metody kształcenia i przebieg studiów

We wszystkich omawianych zakładach kształcenia nauczycieli obwarowany egzaminami proces przyswajania teorii góruje nad ćwiczeniami o charakterze zawodowym. Dotyczy to także teorii pedagogicznej, z wyjątkiem uniwersytetów, w których wykłady z „elementów nauk pedagogicznych" i metodyki nauczania przedmiotu kierunkowego zajmują zdecydowanie niską pozycję w opinii studentów, i co gorsze, wykładowców innych nauk. Ta niewychowawcza sytuacja na nauczycielskich kierunkach studiów uniwersyteckich jest wynikiem obowiązkowości „pedagogizacji"

nawet dla tych, którzy są pewni innego typu kariery oraz wspomnianej już na innym miejscu niedoskonałości samej pedagogiki i jej reprezentantów poza wydziałami pedagogicznymi.

Nowoczesność metodyczna w kształceniu nauczycieli polega na wyposażeniu studentów w operatywny system wiedzy, inaczej mówiąc — na znajdowaniu drogi od teorii naukowej do praktyki pedagogicznej. Na lekcjach w liceum pedagogicznym przychodziło to w sposób naturalny, przez omawianie własnych spostrzeżeń uczniów, pogadanki, zadania domowe. Było to możliwe dlatego, że wiedza, którą zdobywał uczeń, nie była rzeczywistą teorią naukową, lecz zbiorem potrzebnych mu wiadomości przygotowanych przez nauczyciela na podstawie podręczników. Wysiłek nauczyciela był głównie wysiłkiem metodycznym. Co trzecią godzinę zajęć z przedmiotów pedagogicznych przeznaczano na praktykę. Uczennice wędrowały z drugiego lub pierwszego piętra na parter bundynku na hospitacje i lekcje próbne do szkoły ćwiczeń lub wychodziły z dziećmi na boisko szkolne. Praktyka taka miała cele przede wszystkim odtwórcze, oparta była na wiedzy o małym stopniu uogólnienia.

W studiach nauczycielskich do praktycznych zajęć zawodowych przystępuje jednocześnie kilkuset studentów. Nie starcza czasu i możliwości organizacyjnych wykładowców na zrealizowanie zawartego w wytycznych Ministerstwa Oświaty programu-minimum, który brzmi: „Student powinien przeprowadzić w szkole ćwiczeń — pod opieką nauczycieli studium i nauczycieli szkoły ćwiczeń — 3—5 lekcji próbnych (...), przy czym stosunkowo więcej lekcji próbnych powinni przeprowadzić studenci wykazujący mniejsze uzdolnienia pedagogiczne". (Cytujemy tylko tę część wytycznych, która dotyczy lekcji próbnych).

Żadne uczelnie pedagogiczne w Polsce nie rozwinęły jeszcze takiego systemu ćwiczeń, jakich wymagałoby wzorowe przygotowanie nauczyciela do pracy. Na uwagę zasługują jednak osiągnięcia niektórych katedr metodyk nauczania w wyższych szkołach pedagogicznych — zwłaszcza tych katedr, które są kierowane przez samodzielnych pracowników nauki — mimo że rozmaitość i nasilenie ćwiczeń w porównaniu z przebiegiem studiów nauczycielskich w innych krajach nie zadowala. Brak zwłaszcza zajęć wdrażających studentów do organizowania oddziaływań wychowawczych na młodzież.

W kształceniu nauczycieli w Polsce nie docenia się ćwiczeń praktycznych. Wręcz pokutuje tu fałszywa teza o samoczynnej, choć niekoniecznie natychmiastowej, przemianie wiedzy w umiejętności zawodowe. Ilustracją tej tezy jest, bardzo przecież rozwinięte, pedagogiczne szkolnictwo korespondencyjne i zaoczne, które nawet wtedy, gdy obejmuje niekwalifikowanych nauczycieli, nie przewiduje żadnej kontrolowanej praktyki uczestników. Szkoły, w których studenci zakładów stacjonarnych odbywają praktyki ciągłe, nie są do tych zadań w specjalny sposób przygotowywane. Egzaminy dyplomowe w uczelniach pedagogicznych odbywają się

bez sprawdzenia umiejętności pedagogicznych abiturienta, a odnowienie egzaminu kwalifikacyjnego nie od razu znajduje dostateczne zrozumienie u zdających i działaczy nauczycielskich.

9. Absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli

Do pracy w szkole przystępuje bezpośrednio po ukończeniu nauki około 90% absolwentów liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich, niewiele mniej absolwentów wyższych szkół pedagogicznych i około 35% absolwentów nauczycielskich kierunków na uniwersytetach. Uczelnie mają znikomy wpływ na dobór placówek, w których przypada ich wychowankom stawiać pierwsze kroki. Z reguły są to placówki słabsze, gdyż silniejsze częściej mają grono pedagogiczne w komplecie. Nadzieje uczelni i wyższych władz szkolnych na naturalne ciepłe przyjęcie początkującego nauczyciela przez kolegów i systematyczny instruktaż ze strony kierownika niejednokrotnie zawodzą, zwłaszcza wtedy, gdy przybysz ma wyższe formalne wykształcenie niż koledzy-nauczyciele i kierownik szkoły.

Oględnie należy przyjmować powtarzające się w różnych wypowiedziach młodych nauczycieli pretensje do uczelni o to, że nie nauczyła ich dawania sobie rady w trudniejszych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych w szkole oraz nie uprzedziła o wielu wymaganiach, jakie przepisy, instrukcje i władze oświatowe im stawiają. O zbyt szczupłym programie ćwiczeń praktycznych już wspomniałem. Nawet najszerszy ich zakres nie zastąpi jednak zorganizowanej opieki nad startem zawodowym nauczyciela. Opiekunowie (mentorzy) powinni pomagać nowicjuszowi w rozwiązywaniu bardziej złożonych problemów związanych z jego nową rolą. Pod ich kierunkiem powinien on poznawać przepisy służbowe, by przygotować się do egzaminu kwalifikacyjnego. Nie sposób obarczać uczelni obowiązkiem parania się wiedzą o tak małej ogólności. Nie obyłoby się przy tym bez spłycenia głównych zagadnień odpowiednich gałęzi nauk.

Absolwenci liceów pedagogicznych stosunkowo łatwo przystosowują się do stwarzanych im przez szkołę i szersze otoczenie warunków pracy. Na ogół dobrze czują się w małych szkołach wiejskich. Ta plastyczność ma jednak także cechy wyraźnie ujemne. Niewielki zasób intelektualny i ogólnokulturalny, jaki może dać przyszłemu pionierowi oświaty szkoła średnia, szybko wyczerpuje się i o ile nie jest on zdolny do wytrwałej pracy nad sobą, „wpada w rutynę", staje się konserwatystą, tworzą się u niego różnorakie „deformacje zawodowe". Ambitniejsi zapisują się począwszy od drugiego roku pracy w szkole do zaocznego studium nauczycielskiego niejednokrotnie z myślą o tym, by, jeżeli pozwolą okoliczności i nie zabraknie sił, po jego ukończeniu studiować dalej zaocznie w wyższej szkole pedagogicznej.

Absolwent dziennego studium nauczycielskiego jest wybredny w wyborze szkoły, w której chciałby pracować. Jest przy tym podatny na roz-

czarowania w pracy. Pośpieszne przygotowanie naukowe i pedagogiczne, jakie odebrał, powoduje chwiejność postawy zawodowej. W pierwszych trzech latach pełnienia obowiązków nauczyciela wielu postanawia szukać innego zajęcia. Potem, gdy liczba popełnianych błędów maleje i zjawia się zadowolenie z rezultatów pracy, młody nauczyciel zżywa się ze swoją rolą społeczną. Często łączy się to z decyzją uzupełnienia wykształcenia przez zaoczne studia w wyższej szkole pedagogicznej.

Kierownicy i dyrektorzy szkół wolą na ogół zatrudniać wychowanka liceum pedagogicznego niż absolwenta studium nauczycielskiego i przedkładają dyplom ukończenia wyższej szkoły pedagogicznej nad dyplom uniwersytecki. I te oceny jednak, podobnie jak oceny przydatności uzyskanego wykształcenia dokonane przez młodych nauczycieli, są w pewnej mierze krótkowzroczne. Solidniejsze naukowe podstawy wiedzy i wyższy poziom umysłowy owocują w pełni dopiero po kilku latach pracy. Pewne jest, że im głębsze wykształcenie teoretyczne otrzymuje student, tym potrzebniejsza jest mu pomoc w znajdowaniu drogi od teorii do praktyki i tym większą rolę odgrywa stwarzanie mu odpowiednich warunków pracy. Nauczyciele niewykwalifikowani są najmniej wymagający co do warunków zatrudnienia i to jest zresztą przyczyną sięgania wciąż jeszcze przez inspektoraty oświaty w niektórych okolicach kraju do ich usług.

Absolwenci uniwersytetu nie zadomowili się jeszcze w naszej szkole podstawowej. Wśród wielu przyczyn tego ujemnego zjawiska wyróżnić trzeba dysproporcję między ich merytorycznym i metodycznym przygotowaniem. Gdy podejmują pracę w szkole średniej, dyletantyzm pedagogiczny, zwłaszcza wychowawczy, mniej daje znać o sobie, a wiedza przedmiotowa jest wyżej ceniona przez zwierzchników.

*

Dobiegłem końca porównań. Jakkolwiek objęły one bardzo szeroki zakres zagadnień organizacyjnych, programowych i metodycznych, miały określoną myśl przewodnią. Była nią troska, by zakład nauczycielski kształtował podstawowe umiejętności pedagogiczne umożliwiające pomyślny start w zawodzie nauczycielskim.

Na przydatność zawodową dostatecznie głęboko rozumianą składa się poza umiejętnościami rzetelna przedmiotowa i pedagogiczna wiedza naukowa oraz odpowiednio ukształtowana osobowość nauczyciela, w szczególności jego motywacja pracy z dziećmi i młodzieżą. Przegląd dotychczasowych form kształcenia nauczycieli w Polsce pokazał, że w każdej z tych dziedzin obok osiągnięć mamy zaniedbania, a postęp, między innymi przez wykorzystanie dotychczasowych doświadczeń, jest możliwy.

PRÓBA OKREŚLENIA ZADAŃ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ

W poszukiwaniu optymalnego rozwiązania kształcenia nauczycieli sięgamy do różnych źródeł, aby na podstawie uzyskanych faktów i informacji móc wnioskować o najwłaściwszym sposobie kształcenia nauczycieli. Wyróżnić możemy różnego rodzaju źródła, a mianowicie:

1) empiryczne dane wynikające z opisu i analizy istniejących form kształcenia nauczycieli oraz z badań nad ich efektywnością — wyniki badań nad osiągnięciami nauczycieli, opinie przełożonych i władz oświatowych o przydatności nauczycieli, wypowiedzi samych nauczycieli o ich przygotowaniu do pracy oraz wyniki badań i opinie opublikowane w literaturze;

2) studia porównawcze nad systemami kształcenia nauczycieli w różnych krajach — zestawienie różnych typów szkół pedagogicznych oraz ich funkcji, porównywanie ich efektywności, ustalenie problematyki kształcenia nauczycieli oraz sposoby rozwiązywania poszczególnych problemów w zależności od warunków historycznych, społecznych i ekonomicznych;

3) określenie zadań kształcenia nauczycieli odpowiednio do celów i zadań szkoły oraz wymagań stawianych nauczycielom na podstawie badań terenowych ustalających zapotrzebowanie na nauczycieli i wychowawców w zależności od liczby stanowisk pracy i wymaganych kwalifikacji oraz badań nad strukturą pracy nauczyciela: co robi, w jaki sposób i na jakiej podstawie.

Jednak tym wszystkim zabiegom poznawczym brak pewnej rzetelności metodologicznej. Często są to stwierdzenia fragmentaryczne i dość przypadkowe, które nie upoważniają do wyprowadzania odpowiednich wniosków. Brak nam pomostu, który by nas upoważnił do przechodzenia od opisu rzeczywistości do przepisu jej przekształcania, nie mamy odpowiedniego narzędzia do przetwarzania nagromadzonych informacji na odpowiednie propozycje i decyzje.

Funkcję takiego narzędzia mogłaby spełniać t e o r i a k s z t a ł c e n i a n a u c z y c i e l i. Byłaby wtedy jakaś podstawa do systematycznego gromadzenia faktów oraz ich właściwej interpretacji w celu ustalenia prawidłowej diagnozy. Jednak do stawiania prognozy, jak najlepiej kształcić nauczycieli, te dane o rzeczywistości nie wystarczają. Potrzebne są jeszcze założenia, które wynikają z szerszych analiz społecznej funkcji szkoły i roli nauczyciela w danej sytuacji historycznej oraz warunków ekonomicznych, które określają możliwości realizacyjne wysuwanych projektów.

Ale takiej teorii jeszcze nie posiadamy, więc nie pozostaje nic innego, jak tylko zarejestrować najważniejsze zadania i problemy, jakie muszą

być uwzględniane przy reformowaniu kształcenia nauczycieli. Jedynie w ten sposób można na razie sensownie zestawiać i porównywać różne formy kształcenia nauczycieli i poddawać je analizie oraz oceniać ich przydatność. Wyniki takich badań mogą stanowić racjonalną podstawę do wprowadzenia pewnych ulepszeń w systemie kształcenia nauczycieli.

Układem odniesienia dla wszelkich propozycji reformatorskich musi być aktualny system edukacyjny z uwzględnieniem zmian wynikających z jego dynamiki rozwojowej. Dopiero na tym tle będzie można ustalić, jakie to kadry będą potrzebne dla jego należytego funkcjonowania. Okaże się wtedy, że pewne podziały (kategorie) nauczycieli są już nieaktualne. Tak na przykład z punktu widzenia kształcenia nauczycieli przestarzały jest podział na nauczycieli szkół podstawowych, średnich i zawodowych i raczej bardziej stosowny jest podział nauczycieli z punktu widzenia wykonywanej funkcji — nauczyciel przedmiotu (Fachlehrer). Kształtujący się u nas jednolity socjalistyczny system edukacyjny wymaga opracowania nowej nomenklatury zawodowej pracowników pedagogicznych, która by obejmowała nie tylko wykonawców, ale również organizatorów, planistów, kierowników, instruktorów, ekspertów oraz personel pomocniczy.

Nie można też odmawiać nauczycielowi prawa do pracy na dowolnym odcinku systemu edukacyjnego lub do zmiany miejsca i rodzaju pracy w tymże systemie, jeśli będzie mógł z pożytkiem pracować na nowym stanowisku.

Aby ustalić konkretne zadania, jakie ma spełniać szkoła pedagogiczna, należy je rozpatrywać na szerokim tle społecznym, zawodowym i ekonomicznym. Na razie jednak zacieśniamy swoje rozważania do spraw zawodowych. Z tego punktu widzenia trzeba wyróżnić dwa zespoły zagadnień:

1) kandydatów na nauczycieli, ich doboru i przygotowania do pracy oraz

2) nauczycieli, wdrożenia ich do pracy zawodowej i utrzymywania w pełnej przydatności do wykonywania obowiązków.

Obydwie te sprawy są ze sobą ściśle powiązane, ale zasadnicza jest sprawa kształcenia nauczycieli, od jej rozwiązania zależy bowiem doskonalenie nauczycieli.

Pierwszy zespół zagadnień związany jest ze szkołą pedagogiczną, jej organizacją i sposobem funkcjonowania. Zanim jednak wypowiemy się na temat formy kształcenia nauczycieli, jakiego rodzaju to ma być uczelnia i o jakim charakterze, zajmiemy się wpierw wyliczeniem i opisaniem tych zadań, jakie ciążą na szkole pedagogicznej.

Jej podstawowa funkcja zawodowa polega na dostarczaniu odpowiednio przygotowanych kandydatów do obsługi systemu edukacyjnego. W tym celu organizuje ona szereg czynności, poprzez które spełnia swoje zadania:

— doboru i selekcji,

— kształcenia i samokształcenia,
— wychowania i samowychowania,
— przygotowania zawodowego.

Dobór i selekcja

Jednym z podstawowych zadań szkoły pedagogicznej jest zwerbowanie i doprowadzenie odpowiedniej liczby kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Zadanie to ma dwa aspekty: ilościowy i jakościowy.

Rozwiązywanie zadań ilościowych nie jest wcale łatwe, trzeba bowiem zachować pewną równowagę między zapotrzebowaniem na nowe kadry a dopływem kandydatów. Obydwie te wielkości są zmienne, podlegają różnym koniunkturalnym wpływom, co bardzo utrudnia racjonalne planowanie sieci szkół pedagogicznych i ustalanie limitów przyjęć.

Nie jest też rzeczą obojętną, kto zgłasza się i kogo przyjmuje się do szkoły pedagogicznej. Nie chodzi przecież tylko o wystarczającą liczbę kandydatów określoną corocznie przez limity przyjęć. Idzie również o to, aby do szkoły pedagogicznej zgłaszali się kandydaci, którzy najbardziej odpowiadają wymogom zawodu nauczycielskiego. Nie rozwiązuje tej sprawy żywiołowa rekrutacja, która nie gwarantuje właściwego wyboru kierunku studiów przez młodzież.

Szkoły przyciągają ściśle określone kręgi młodzieży, posiadają swoistą „klientelę". Zupełnie inny skład studentów ma uniwersytet, a całkowicie odmienny — szkoła pedagogiczna. Skład tej młodzieży różni się pod względem płci, pochodzenia społecznego, a nawet inteligencji i poziomu wiedzy. U bram uczelni dokonuje się swoista selekcja społeczna i nie wiadomo, czy taka żywiołowa selekcja odpowiada interesom zawodu nauczycielskiego. Nasuwa się też i drugie pytanie, czy uczelnia jest w stanie naprawić te uchybienia w doborze kandydatów, czy może dowolnie kształtować studentów według wymagań zawodowych?

Rekrutacja powinna opierać się na świadomej decyzji zgłaszających się osób, a nadto powinna podlegać kontroli ze strony tych czynników, które są odpowiedzialne za politykę kadrową. Świadoma decyzja ze strony zgłaszających się osób wymaga nie tylko pewnej dojrzałości życiowej, co zwykle kwituje się świadectwem dojrzałości, ale również elementarnej znajomości zawodu i jego wymagań oraz znajomości własnych możliwości podołania tym wymaganiom. Kto i kiedy ma informować młodzież o tym, i w jaki sposób kandydat ma sprawdzić swoją przydatność w tym zawodzie? Czy funkcja ta spada na szkołę średnią, czy też na uczelnię pedagogiczną? Czy wybór uczelni musi oznaczać zarazem wybór zawodu? W jaki sposób korygować ewentualne pomyłki w sprawie wyboru zawodu?

Problem ten nadal nie jest podejmowany w sposób racjonalny. Zasadniczy wpływ na zgłoszenia kandydatów oraz ich przyjęcie wywierają

czynniki koniunkturalne, zmienne i mało uchwytne. Chodzi o to, aby dobór do zawodu nauczycielskiego odbywał się na zasadach bardziej racjonalnych i możliwych do skontrolowania.

Procesy selekcyjne towarzyszą kandydatowi w ciągu całej jego kariery studenckiej i zawodowej. Najpierw egzamin wstępny ma wykazać jego dojrzałość do studiów, a potem znowu w toku studiów wszelkiego rodzaju rygory (egzaminy i zaliczenia) służą dalszej selekcji. Egzamin dyplomowy stanowi potwierdzenie gotowości kandydata do podjęcia pracy w zawodzie nauczycielskim.

Zasadnicze rozstrzygnięcia padają dopiero w pracy zawodowej, zwłaszcza w pierwszych jej latach, kiedy dokonuje się proces adaptacji, związania się z zawodem i określenie w nim swego miejsca. Egzamin kwalifikacyjny spełnia funkcję pierwszego orzeczenia o przydatności nauczyciela do pracy.

Drugie, istotne ogniwo samookreślenia się nauczyciela występuje wtedy, gdy wybiera on ściśle określoną specjalność lub dziedzinę działalności, której zamierza się poświęcić, i w związku z tym zdobywa dodatkowe kwalifikacje.

Kształcenie i samokształcenie

Aby móc coś konkretnego powiedzieć w sprawie kształcenia nauczycieli, trzeba wpierw określić rolę, jaką spełnia wykształcenie nauczyciela w jego pracy. W tym względzie nie ma zgodnych poglądów, wykształceniu przypisuje się różne funkcje.

Dla jednych wykształcenie nauczyciela stanowi istotny składnik jego kultury intelektualnej. Takie stanowisko reprezentują głównie ci, którzy głoszą, iż najważniejszym czynnikiem w pracy nauczyciela jest jego osobowość. Kultura intelektualna jest pojmowana przez nich jako czynnik osobotwórczy. Nauczyciel jest szafarzem dóbr duchowych, im więcej nagromadził tych dóbr, tym więcej może dać swoim uczniom (S. Szuman).

Inaczej pojmują funkcję wykształcenia ci, którzy widzą nauczyciela głównie w roli przewodnika młodzieży, który wprowadza młode pokolenie w świat ludzi dorosłych. W tej roli potrzebna mu jest szeroka orientacja w zakresie nauk społeczno-politycznych i ekonomicznych.

Na ogół jednak uważa się wykształcenie nauczyciela za najważniejszy składnik jego kwalifikacji zawodowych. W zasadzie funkcja nauczyciela polega na przekazywaniu wiedzy i stąd wyprowadza się wniosek, że nauczyciela trzeba wyposażyć w taką wiedzę, którą z kolei on ma przekazywać młodzieży w procesie nauczania. Wobec tego program kształcenia nauczyciela powinien być ściśle przystosowany do programu tej szkoły, w której będzie on w przyszłości pracował. U podstaw tej koncepcji kształcenia tkwi milcząco przyjmowane założenie, że nauczyciel może tylko tego uczyć, czego się sam wpierw nauczył.

Koncepcja niby prosta, a jednak trudna do urzeczywistnienia. Bo jak tu wykroić taki program kształcenia, aby nauczyciel miał zapewniony swój etatowy wymiar godzin? Na poszczególne przedmioty wyznacza się różny wymiar godzin. Na domiar złego, przydział godzin na poszczególne przedmioty zmienia się często, nie mówiąc już o częstych zmianach w programach nauczania. A zatem już ze względów organizacyjnych nie da się takiego programu kształcenia spreparować bez reszty.

Zasadniczy zarzut dotyczy jednak samej koncepcji takiego kształcenia. Sprowadza się ono do reprodukcji treści, najpierw przez studenta (przyszłego nauczyciela), a potem przez uczniów. W takim procesie nauczania rozwija się głównie pamięć i nie ma mowy o wszechstronnym rozwoju osobowości ucznia. Przeciwnicy tej koncepcji kształcenia domagają się akcentowania formalnych walorów wiedzy i aby służyła ona rozwijaniu ogólnej sprawności intelektualnej.

Najgłębiej ujmuje istotę kształcenia B. Suchodolski, który w pismach swoich rozwija koncepcję wychowania przez naukę, technikę i sztukę. Z jego rozważań wynikają poważne konsekwencje dla kształcenia nauczycieli. Chcąc nauczycieli przygotować do wychowania w takim rozumieniu, należy nauczycieli kształcić w środowiskach twórczych, gdzie uprawia się naukę, technikę i sztukę. Jest to jedyna droga należytego przygotowania nauczycieli do realizacji tej koncepcji wychowania.

Oto jak wielorakie funkcje ma spełniać wykształcenie nauczyciela i jak trudno taki program ułożyć, który by odpowiadał tym wszystkim wymaganiom. Zwykle taki program buduje się w sposób uproszczony i eklektyczny, zakładając po prostu, że każda z wymienionych funkcji kształcenia powinna mieć swój odpowiednik w programie studiów. Rzecz sprowadza się wtedy do ustalenia, jakie to przedmioty mają składać się na taki program, i do przydziału godzin.

Program studiów można zbudować jeszcze na innej drodze. Nauka współczesna oraz poszczególne jej dyscypliny dążą do zbudowania systemu wiedzy na podstawie ustalonych zasad. Przyswajanie systemu wiedzy odbywa się na zasadzie rozumienia jej struktury logicznej oraz sposobu jej funkcjonowania. Taki system wiedzy jest bardziej przejrzysty i łatwiej z niego korzystać w różnych sytuacjach poznawczych i praktycznych. Stąd wzrost zainteresowania metodologią nauk i algorytmami, kształtowaniem tzw. świadomości metodologicznej. Dopiero wiedza o nauce, tzw. naukoznawstwo i epistemologia poszczególnych nauk-dyscyplin, daje orientacyjną podstawę do swobodnego operowania posiadaną wiedzą bądź to w procesie przyswajania sobie nowej wiedzy, bądź też w procesie przyswajania sobie nowej wiedzy, bądź też w procesie jej stosowania w praktycznej działalności. Warto i to podkreślić, że nie można wiedzy traktować jako spetryfikowanej sumy wiadomości, ale że nauka jest procesem, jest ciągłym rozwojem i rekonstrukcją wiedzy.

Problematyka kształcenia nie ogranicza się wyłącznie do spraw progra-

mowych, doboru i układu treści, obejmuje ona znacznie szerszy zakres spraw, a mianowicie: metody, środki i formy organizacyjne. Sprawy te nie są wcale podrzędnej rangi wobec stwierdzonego faktu, że nauczyciel w zasadzie tak uczy, jak sam był kształcony. Nauczyciel, który uczył się werbalnie słuchając tylko wykładów, ma skłonność do takiego sposobu nauczania w szkole.

Jeśli chcemy zmienić szkołę, musimy jej dać nauczyciela, który będzie kształcony na zasadach nowej dydaktyki. Na nic zda się cała modernizacja nauczania i jego intensyfikacja, jeśli nadal będziemy szkolić nauczycieli w sposób tradycyjny i mało intensywny. Rację należy przyznać tym, którzy głoszą, że reformę szkoły należy zaczynać od reformy kształcenia nauczycieli.

Jakie propozycje można podsunąć w sprawie nowej organizacji procesu kształcenia w szkole pedagogicznej? Chodzi o taką organizację pracy studenta i jego nauki, aby wdrażano go do przyszłych obowiązków nauczycielskich. Trzeba więc wpierw odpowiedzieć na pytanie, co nauczyciel będzie robił w przyszłości, i jak wobec tego należy ukształtować styl pracy i nauki w uczelni.

Nauczyciel ma być w nowej szkole organizatorem działalności poznawczej ucznia. Konkretnie mówiąc, ma organizować takie sytuacje wychowawcze (dydaktyczne), w których uczniowie będą wykonywali różne czynności. Prof. K. Lech sprowadza je do różnych procesów myślenia, które składają się na system nauczania. Prof. W. Okoń rozwija teorię wielostronnego uczenia się, proponuje więc taką organizację procesu nauczania, w którym występują wszystkie rodzaje uczenia się (przyswajanie, rozumienie, przeżywanie i działanie).

Wszystkie te postulaty dydaktyki należy sprowadzić do wspólnego mianownika, do podstawowych czynności nauczyciela, a które w uczelni będą podstawowymi czynnościami studenta. Są to:

a) czynności gromadzenia informacji, dokonywania wyboru z określonego punktu widzenia, sprawdzanie ich naukowej wartości — proces przyswajania;

b) czynności porządkowania i systematyzowania, odkrywania wewnętrznej logiki danej dyscypliny wiedzy — proces rozumienia;

c) czynności przekazywania (komunikowania) wiedzy;

d) czynności przetwarzania informacji, tworzenia nowej wiedzy lub nowych układów — programowanie, budowanie algorytmów;

e) stosowanie posiadanej wiedzy w praktyce.

Główne zadanie polega na tym, aby studentów wdrożyć do takiego stylu pracy, który mają wprowadzić do szkoły. Jest rzeczą dość zastanawiającą, że studenci szkół pedagogicznych, mimo iż uczą się o podstawach psychologicznych uczenia się i zasadach nauczania, sami uczą się przeważnie w sposób niezorganizowany i dość przypadkowy — od egzaminu do egzaminu. Tak zdobywana wiedza nie ulega całkowitej asymilacji i nie

funkcjonuje należycie ani w czasie studiów, ani też później w pracy nauczycielskiej.

Nie dziwią nas zatem głosy tych absolwentów szkół pedagogicznych, którzy narzekają na program studiów, że uczono ich wielu zbędnych wiadomości i przedmiotów, nieprzydatnych w pracy szkolnej.

Dydaktyka szkoły pedagogicznej posiada swoisty charakter. Uwzględnia ona nie tylko wymagania współczesnej myśli teoretycznej, aby młodzi nauczyciele mogli stać się jej rzecznikami w szkole, ale domaga się zarazem, aby przyswajanie jej zasad odbywało się w sposób świadomy i aktywny. Jedynie wówczas, kiedy studenci będą uczestniczyli w tworzeniu nowej dydaktyki, będą mogli ją skutecznie wprowadzić do szkoły.

Charakterystyczne jej cechy:

1) naukowość — opanowanie współczesnej wiedzy w zakresie obranej dyscypliny studiów, jej struktury i podstawowych twierdzeń;

2) operacyjność — posługiwanie się zdobytą wiedzą w celach poznawczych (przyswajanie nowych wiadomości, rozpoznawanie konkretnych sytuacji) i w celach praktycznych;

3) efektywność — kontrola skuteczności kształcenia i działania.

Wynika stąd rola badań naukowych i twórczych poszukiwań w procesie kształcenia nauczycieli. Wpłynie to niewątpliwie na powstanie nowego stylu pracy uczelni. Tradycyjne formy przekazywania wiedzy (wykład, ćwiczenia, seminaria) zastąpione zostaną przez nowe formy studiowania (gromadzenie i porządkowanie informacji, programowanie i opracowywanie algorytmów, poszukiwanie nowych rozwiązań, eksperymentowanie, badanie efektywności kształcenia).

Pociągnie to za sobą zmianę warsztatu i stylu pracy profesora szkoły pedagogicznej. Jak dotąd profesor sam lub z udziałem swoich współpracowników zabiega głównie o nagromadzenie własnych materiałów celem przekazywania studentom określonych programem informacji. W przyszłości do warsztatu profesora zostaną włączeni studenci, którzy najpierw pod kierunkiem, a później już bardziej samodzielnie będą wykonywali różne prace w bibliotece, w laboratoriach uczelni lub w szkołach eksperymentalnych. Nowoczesne urządzenia techniczne przyczynią się bez wątpienia do powstania nowej dydaktyki, w której zamiast przekazywania wiedzy większy akcent zostanie położony na przetwarzanie wiedzy i na różne jej zastosowania. Wymagać to będzie większej koordynacji międzydyscyplinarnej i nawet międzyuczelnianej.

Wychowanie i samowychowanie

Wychowanie jest uważane dziś za jedną z podstawowych metod powodowania przemian społecznych. Zadaniem naszej szkoły jest przyczynienie się do powstania nowego, socjalistycznego społeczeństwa. Nie jest więc rzeczą obojętną, jak będzie nauczyciel przygotowany do realizacji tych zadań w szkole.

Uczelnia pedagogiczna rozwija własny program i system wychowawczy, a realizuje go przez organizację pracy i życia studentów. I znowu rzecz na tym polega, aby to robić w sposób świadomy i kontrolowany. A to oznacza, że uczelnia, jej kierownictwo i personel muszą posiadać jasną koncepcję (teorię) wychowania, wciągnąć młodzież studencką do jej realizacji, aby ona z kolei umiała kierować się posiadaną wiedzą z tej dziedziny przy organizowaniu pracy wychowawczej w szkole i środowisku.

Teoria wychowania zajmuje się ogólnymi prawidłowościami rozwoju osobowości człowieka. Najogólniejsza zasada mówi, że człowiek rozwija się organizując społeczną i materialną działalność oraz doświadczając jej skutków (B. Suchodolski). Osobowość człowieka rozwija się i kształtuje w procesie przeżyć doświadczanych w obcowaniu ze światem cywilizowanym, to znaczy z ludźmi i dziełami przez nich wytworzonymi, oraz w procesie własnej aktywności skierowanej na tworzenie odpowiednich rzeczy i kształtowanie określonych stosunków międzyludzkich.

Już z tych ogólnych założeń wynikają wyraźne dyrektywy dla opracowania odpowiedniego programu wychowania i jego realizacji w uczelni. Jak już powiedziano, urzeczywistnia się on poprzez organizację pracy i życia studentów. Najwyraźniej dochodzi on do skutku w kontaktach profesorów ze studentami, zarówno formalnych, jak i nieformalnych. Czasem ustala się specjalną funkcję opiekuna grupy studenckiej celem zapewnienia sobie systematycznej obserwacji życia studentów i możliwości oddziaływania na ich postawę i zachowanie się. Jednak taki program w szkole pedagogicznej musi wybiegać poza tradycyjną „dyscyplinę studiów" i uwzględniać znacznie szerszy zakres spraw związanych z rozwojem osobowości przyszłego nauczyciela, np.: jakie są dążenia i ideały studentów, jakie oni cenią wartości i jak je respektują w życiu codziennym, w jaki sposób kształtuje się ich „morale nauczycielskie", ich stosunek do dziecka, szkoły i społeczeństwa?

Na drugi plan wysuwa się rozwijanie własnej aktywności i samowychowanie studentów. Konkretnie przejawia się ono w tym, co zwykło określać się mianem samorządności młodzieży studenckiej. Idzie o to, w jakim kierunku się ona rozwija? Czy głównym motywem organizowania się młodzieży jest obrona własnych interesów i przywilejów (a czasem nawet wygodnictwa), czy też szerzej pojęta troska o własny rozwój i przygotowanie do przyszłej pracy. W jakim stopniu młodzież studencka sama zabiega o swój rozwój, to znaczy o dokładniejszą znajomość świata i siebie, o rozwój swoich zainteresowań i dążeń, oraz jakie kształtuje w sobie postawy i sposoby zachowania się w różnych sytuacjach, jak ona kontroluje siebie, jak przyjmuje niepowodzenia, które ją spotykają, jaka jest jej emocjonalna wrażliwość, zdolność wzruszania się i odczuwania, zdolność odnajdywania w rzeczywistości dnia codziennego swoistych uroków, dzięki którym człowiek staje się bogatszy o przeżycia różnego rodzaju (B. Suchodolski).

Dla pełnego jednak rozwoju osobowości istotny jest moment samowiedzy — umiejętność poznawania i oceniania siebie jako podstawa władania i kierowania sobą (Wł. Szewczuk). Studenci znajdują się w tej korzystnej sytuacji, że zdobywana w uczelni teoria wychowania ułatwia im znakomicie kształtowanie tej samowiedzy. Chodzi więc o to, aby kształtowanie tej świadomości przyczyniało się faktycznie do racjonalnej organizacji własnego życia młodzieży i samokontroli przemian dokonywanych przez nią w otoczeniu oraz tych przeobrażeń, jakie dokonują się w jej postawie.

Szkoła pedagogiczna ma jeszcze jedną wielką szansę wychowawczą, a mianowicie przygotowanie studentów do kierowania procesem wychowania innych — praktyka pedagogiczna w organizacjach młodzieżowych i w szkole. Jeżeli szkoła jest życiem samym, to musi odzwierciedlać przemiany, jakie my przeżywamy (J. Bruner). Mówiąc konkretnie, jeżeli studenci mają w przyszłości skutecznie wychowywać młodzież, to wpierw oni sami muszą być wychowani. Na nic zda się wszelka teoria ani wzniosłe hasła, jeśli nie znajdują one żywego oddźwięku w postawie nauczyciela, w jego zgodności wewnętrznej. Owo dorastanie kandydata do przyszłych zadań wychowawczych może stać się skutecznym czynnikiem samowychowania.

Rezultaty tak pojętej i organizowanej pracy wychowawczej uczelni mogą być ściśle wymierzone. Przejawiają się one w gotowości kandydata do podjęcia pracy w szkole, w odpowiednim jego nastawieniu do dziecka i społeczeństwa, w jego samodzielności, ale też i jego poczuciu odpowiedzialności oraz uspołecznieniu.

Przygotowanie zawodowe

Jedną z podstawowych funkcji szkoły pedagogicznej jest przygotowanie kandydatów do pracy dydaktycznej i wychowawczej. Co do tego nie ma wątpliwości, spór toczy się tylko o rolę i miejsce tego kształcenia w ogólnym planie studiów oraz o sposób kształcenia pedagogicznego.

Podstawą wykonywania zawodu nauczycielskiego jest znajomość szkoły i zasad jej funkcjonowania (Fawcett) oraz opanowanie niezbędnych umiejętności. W nowej sytuacji kształcenia idzie o zwiększenie efektywności nauczyciela i szkoły. Niepoślednią w tym rolę przypisuje się wiedzy pedagogicznej.

W zasadzie istnieją dwie tylko koncepcje takiego kształcenia: pierwsza — bardziej praktyczna, oparta głównie na wzorach dobrej roboty nauczyciela, oraz druga — bardziej teoretyczna, wykorzystująca walory wiedzy w praktycznym działaniu.

Pierwsza koncepcja znalazła swoje pełne urzeczywistnienie w szkołach pedagogicznych na średnim poziomie nauczania, a więc w seminariach nauczycielskich i w liceach pedagogicznych. Szkolenie pedagogiczne odbywało się w tych szkołach głównie na pokazywaniu dobrych wzorów i na

praktycznym wdrażaniu do pracy. Działanie oparte na obrazie (pokazie) ogranicza się do tych sytuacji, które są do siebie podobne. Zasada analogii, na której opiera się taka praktyka, nie pozwala na wychodzenie poza te warunki, dla których opracowany został dany wzór czynnościowy. Jest to zasada ograniczona i przydatna jedynie w sytuacjach podobnych, a więc w warunkach ustabilizowanych. Natomiast w warunkach nowych i bardziej zmiennych takie szkolenie jest mało skuteczne. Potwierdzają to liczne spostrzeżenia i badania, które wykazały, że absolwent takiej szkoły jest w początkach swej pracy bardzo „żywy" i pomysłowy, ale już po kilku latach wpada w rutynę, jego działanie staje się stereotypowe i mało przydatne przy rozwiązywaniu aktualnych sytuacji. Nauczyciel z takimi kwalifikacjami nie znajduje w sobie dość sił do przezwyciężenia ustalonych schematów oraz do wypracowania nowych, bardziej skutecznych sposobów działania.

Współczesna cywilizacja jest wytworem naukowego sposobu myślenia i sprawnego działania. Cechuje ją niezwykła złożoność stosunków i przyspieszone tempo przemian. Najbardziej skutecznym narzędziem działania w takich warunkach jest teoria naukowa.

Wiedza naukowa adekwatnie odzwierciedla rzeczywistość i dzięki temu staje się sprawnym narzędziem poznawania i działania. Należy więc przyszłego nauczyciela wyposażyć w taką wiedzę i wyćwiczyć w umiejętnościach korzystania z niej w praktycznej działalności.

Kształcenie pedagogiczne sprowadza się do korzystania z wiedzy dla celów poznawczych i praktycznych. Wiedza naukowa pozwala nam lepiej rozumieć rzeczywistość poprzez jej poznawanie, wyjaśnianie przyczyn (sił) działających, ocenę sytuacji oraz przewidywanie zmian, jakie mogą nastąpić. A przez to lepiej możemy przystosować nasze działanie do wytworzonej sytuacji i uczynić je bardziej skutecznym. Teoria wyprzedza niejako rzeczywistość i budzi pragnienie osiągnięcia lepszego stanu, staje się siłą pobudzającą do działania. Ukazując poprawnie wszystkie związki i zależności zachodzące w rzeczywistości, dyktuje niejako czynności, które należy wykonać dla osiągnięcia pożądanych przeobrażeń. Bez odpowiedniej teorii nie można dziś w poprawny sposób organizować działania. Teoria stanowi idealny schemat działania i tym samym pozwala śledzić tok pracy i orzekać, czy przebiega ona prawidłowo i w pożądanym kierunku. Wiedza jest podstawą kontroli przebiegu pracy i oceny jej wyników.

Kształcenie pedagogiczne na poziomie wyższym oznacza prawidłowe łączenie teorii z praktyką, świadome kierowanie i regulowanie działalności nauczyciela. A to wymaga wyraźnego określenia roli i miejsca praktyki w systemie kształcenia oraz jej powiązania z pracą badawczą uczelni.

Praktyka pedagogiczna powinna w planach dydaktycznych uczelni zajmować centralne miejsce. W niej bowiem skupiają się wysiłki wszystkich jej pracowników nad przygotowaniem studentów do pracy w szkole. W ra-

mach praktyki pedagogicznej odbywa się nie tylko wdrażanie studentów do pracy, ale również przejmowanie przez nich najlepszych doświadczeń szkoły oraz poszukiwanie nowych, skuteczniejszych sposobów pracy, wprowadzanie do szkół najnowszych osiągnięć myśli teoretycznej.

Na treść praktyki pedagogicznej składają się następujące zagadnienia:

1) zaznajomienie studentów z organizacją pracy i życia uczniów w szkole i w domu lub w internacie na tle ogólnych warunków środowiskowych;

2) analiza i ocena sytuacji wychowawczej szkoły (klasy) na tle zadań i warunków pracy oraz planowanie pracy pedagogicznej;

3) programowanie zajęć (treści lekcji, zajęć pozalekcyjnych, zbiórek harcerskich i różnych kursów szkoleniowych);

4) projektowanie i prowadzenie zajęć dydaktycznych i wychowawczych w szkole i poza szkołą;

5) badanie efektywności (skuteczności) pracy nauczyciela i szkoły.

Cechą specyficzną zajęć praktycznych prowadzonych w uczelni jest ich ścisły związek z teorią. Konfrontacja obrazu idealnego (teoretycznego) z konkretnym stanem rzeczywistości szkolnej daje wiele okazji do rozwijania różnych procesów myślenia (wyjaśnianie, sprawdzanie, wnioskowanie i uzasadnianie).

Celem takiego sposobu kształcenia jest przygotowanie studentów do samodzielnego studiowania zagadnień i poszukiwania praktycznych rozwiązań oraz ich analizowanie i krytyczna ocena.

Tak pojęta praktyka pedagogiczna wymaga nowych form, odbiegających od tradycyjnych hospitacji i lekcji próbnych w szkole ćwiczeń. Bardziej musi być rozbudowana baza tej praktyki, a więc odpowiednia pracownia pedagogiczna, w której studenci znajdą potrzebne im informacje, laboratorium nowych technik nauczania, instrumentarium dydaktyczne. Pewne ułatwienia mogą stanowić filmy ilustrujące przykłady dobrej i złej roboty, teksty utrwalone na taśmie, telewizja, przezrocza, wykresy i tabele. Będzie można wtedy dowolnie analizować i oceniać różne sytuacje wychowawcze, wspierać swoje wywody odpowiednim przykładem lub zestawieniami statystycznymi.

Formy organizacyjne tej praktyki przyjmują zwykle postać pobytu studenta w szkole, począwszy od „dnia praktyki szkolnej" (jeden dzień w tygodniu przeznacza się na pobyt studenta w szkole) aż do miesięcznego lub nawet półrocznego (semestralnego) okresu praktykowania. Do obsługi tak rozbudowanej praktyki potrzebni są specjalni opiekunowie praktykantów, tzw. mentorzy, którzy pozostają w ścisłym kontakcie z uczelnią i są dobrze poinformowani o teoretycznym przygotowaniu studentów. Pod koniec pobytu studenta w szkole odbywa się egzamin praktyczny, który stanowi warunek dopuszczenia do egzaminu dyplomowego.

Niezbędnym uzupełnieniem kształcenia pedagogicznego są badania naukowe. Na niższym szczeblu studiów mają one charakter badań stosowanych i wdrożeniowych: co z dorobku teoretycznego można przejąć i zastosować w praktycznej działalności. Dotyczą one praktycznych zagadnień, na przykład:

1) opracowywanie typowych sytuacji wychowawczych — stawianie wymagań, wspólne planowanie z uczniami, indywidualizowanie wymagań i sposobów pracy;

2) optymalizacja procesu nauczania — stosowanie różnych ułatwień, nowych form organizacyjnych;

3) rozwiązywanie nowych, nietypowych sytuacji, trudności wychowawczych;

4) zwiększenie sprawności wykonawczej (ćwiczenia na instrumentach, obsługa nowoczesnych maszyn do uczenia).

Na wyższym szczeblu studiowania, zwłaszcza na studiach zaocznych i dla pracujących (wieczorowych), prowadzi się badania podstawowe, odkrywcze, których celem jest wzbogacenie wiedzy pedagogicznej lub zweryfikowanie niektórych hipotez. Badania tego rodzaju przyczyniają się do kształtowania tzw. świadomości metodologicznej nauczyciela. Bez rozumienia współczesnej nauki, jej osiągnięć i metod pracy, jej struktury i organizacji coraz trudniej być nowoczesnym nauczycielem.

Organizacja szkoły pedagogicznej

Ogólna orientacja w zakresie zadań kształcenia nauczycieli daje pewną podstawę do orzekania, jaką powinna być szkoła pedagogiczna, jakie uczelnie mogą się podjąć tego zadania, czy uniwersytet jest również szkołą pedagogiczną, względnie jakie warunki musi spełniać, aby mógł kształcić nauczycieli.

Z dokonanej analizy zadań kształcenia wynika, że mniej istotna jest forma organizacyjna uczelni, gdyż na plan pierwszy wysuwa się program kształcenia i sposób jego realizacji. Istotne jest przy tym rozróżnienie czynności i funkcji. Te same czynności, na przykład przekazywane wiadomości lub czynności naukowo-badawcze, mogą spełniać różne funkcje. W szkole pedagogicznej ważne jest, aby czynności dydaktyczne i naukowe spełniały te wszystkie funkcje, o których była mowa.

Nakłada to na uczelnię obowiązek rozwijania teorii kształcenia nauczycieli. Uczelnia podejmująca się kształcenia nauczycieli staje się szkołą zawodową, która obsługuje pewną dziedzinę praktyki społecznej. Musi ona stosownie do tego zmienić swój charakter, skonkretyzować cele i zadania, prowadzić badania teleologiczne (struktura zawodu nauczycielskiego, charakterystyki zawodowe, wzory osobowe nauczycieli, typy wykształcenia) i do tych celów przystosować swój program i metody pracy.

Warto jeszcze raz podkreślić, że wszelkie czynności organizowane przez uczelnię powinny być prowadzone z wybitnym udziałem samych studen-

tów, aby ich w ten sposób wdrożyć do przyszłej pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Szkoła pedagogiczna wymaga dużego zespołu pracowników: pracowników naukowych (teoretyków i twórców) oraz pracowników dydaktycznych i sił pomocniczych. Kadry naukowe rozwijają się i kształcą w ramach przyjętych w szkołach akademickich zasad odnowy składu osobowego. Niezbędnym jednak uzupełnieniem będzie udział wybitnych praktyków i ekspertów szkolnictwa (J. Conant). Oprócz tego należy wciągnąć do współpracy przodujących nauczycieli i mistrzów w roli mentorów — opiekunów studentów w czasie praktyki.

Poszczególne jednostki organizacyjne uczelni (wydziały, kierunki, studia) działają na zasadzie specjalizacji i pewnej odrębności. Inna zupełnie rola spada na wydział pedagogiczny. Oprócz tego, że sam może stanowić jednostkę szkolenia specjalistów (wychowawców, pracowników nadzoru), współpracuje ze wszystkimi innymi wydziałami na zasadzie koordynacji i integracji. Zadaniem tego wydziału jest inspirowanie badań i postępu w zakresie dydaktyki (wykładowcy metodyki), praktyki pedagogicznej (opiekunowie praktykantów — mentorzy) i wychowania (opiekunowie grup studenckich). W ramach wydziału pedagogicznego mogą działać różne komisje problemowe i sekcje specjalistyczne.

Dla zapewnienia poszczególnym dziedzinom działalności szkoły pedagogicznej pewnej ciągłości i należytych warunków rozwoju przydziela się poszczególnym prorektorom określony zakres odpowiedzialności: organizacja studiów (plany i programy, koordynacja i warunki), rozwój badań naukowych ze szczególnym uwzględnieniem badań pedagogicznych (rozwój kadry naukowej, metodologii badań), organizowanie praktyki pedagogicznej studentów, działalność wychowawcza uczelni (kontakty profesorów z młodzieżą, domy akademickie, organizacje młodzieżowe i koła naukowe).

Jest też sprawą istotną dla szkoły pedagogicznej wypracowanie określonych procedur i form organizacyjnych. Szeroki zakres przyjęć na studia wpłynie niewątpliwie na wypracowanie określonych kryteriów doboru oraz zasad opieki nad studentami (informacje, konsultacje, planowanie). Również dydaktyka będzie wymagała opracowania odrębnych zasad, i to dla dwóch powodów: pierwszy — aby zapewnić wszystkim studentom powodzenie w studiach, oraz drugi — aby przybliżyć formy pracy studenta do form pracy nauczyciela. Szczególną uwagę należy zwrócić na różnorodność stosowanych metod pracy i na maksymalne wykorzystanie środków i urządzeń technicznych. Należy też uwzględnić tzw. uczenie się okolicznościowe — audycje, imprezy, wystawy, dyskusje.

Życie studentów, aczkolwiek organizowane przez nich samych, musi jednak uwzględniać wymagania szkoły pedagogicznej. Obcy powinien tu być duch liberalizmu i nieskrępowanej swobody, ale nie należy też hamować zapału młodzieży w kierunku rozwijania konstruktywnych inicjatyw

zmierzających do racjonalnego kształtowania rozkładu zajęć i organizacji życia.

W szkole pedagogicznej przywiązuje się wielką wagę do warunków bytowania i pracy oraz do ciągłego ich ulepszania. Pod tym względem szkoła musi reprezentować najwyższy poziom i wpływać na modernizację szkolnictwa poprzez swoich absolwentów. Uczelnia pedagogiczna musi być nastawiona na obsługiwanie szkoły i całego systemu edukacyjnego. Wprowadzanie do niego pożądanych zmian przez odpowiednio wykształconych nauczycieli — to jej zasadnicze zadanie społeczne.

TRUDNOŚCI KADROWE SZKOLNICTWA

I

Oświata i szkolnictwo uznane zostały w Polsce Ludowej za jedną z podstawowych dźwigni rozwoju kraju. Znalazło to wyraz w wielkiej rozbudowie szkolnictwa wszystkich typów i szczebli.

Oto przykłady:

— Osiągnęliśmy 99,5% powszechności nauczania siedmioletniego (przed wojną analogiczny wskaźnik niewiele przekraczał 80% — Marian Falski pisał o milionie dzieci poza szkołą).

— W roku 1965/66 — 95,1% ogółu uczniów uczęszczało do pełnej 7-klasowej szkoły podstawowej (przed wojną około 45%).

— Przy systemie szkoły 7-klasowej kl. VII kończyło w ostatnich latach 90—93% każdego rocznika młodzieży (przed wojną około 18%).

— W roku szkolnym 1965/66 objęliśmy kształceniem w różnych typach i stopniach szkół 73,2% młodzieży w wieku kształcenia powyżej szkoły podstawowej (14—17 lat). Analogiczny wskaźnik wynosił w roku 1937/38 (przed wojną) — 14%.

— W latach 1962—65 spośród absolwentów klasy VII kontynuowało naukę na poziomie powyżej szkoły podstawowej 77—83% młodzieży, co oznacza, że w zakresie powszechności kształcenia powyżej szkoły podstawowej osiągnęliśmy przedwojenny poziom powszechności szkoły podstawowej.

— Liczba uczniów kształcących się w liceach ogólnokształcących dla młodzieży nie pracującej wzrosła z 234 tysięcy w 1938 r. (przy niespełna 35 milionach ludności) do 427 tysięcy w roku 1965/66 (przy niespełna 32 milionach ludności). Niezależnie od tego do liceów ogólnokształcących dla pracujących uczęszcza w Polsce Ludowej 134 tysiące uczniów (1966 r.).

— Liczba uczniów w szkołach zawodowych wszystkich typów łącznie wzrosła z 228 tysięcy w roku 1938/39 do 1 671 tysięcy w roku 1965/66 (wzrost przeszło 7-krotny). Z tego liczba uczniów w pełnych średnich szkołach zawodowych (technika i licealne szkoły zawodowe) wzrosła z 10 tysięcy w roku 1937/38 do 647 tysięcy w roku 1966/67 (wzrost 65-krotny).

Realizacja powszechności szkoły 7-klasowej oraz wysoki stopień upowszechnienia kształcenia po szkole podstawowej wymagały wielkiej ilości nauczycieli. Pod tym względem szkolnictwo nasze napotykało największe trudności.

W pierwszym okresie po wyzwoleniu spod okupacji hitlerowskiej odbudowa i rozbudowa szkolnictwa odbywała się przy dotkliwym braku kwalifikowanych kadr pedagogicznych.

Dlatego też obok rozbudowy zakładów kształcenia nauczycieli tworzono wówczas formy zastępcze kształcenia kandydatów na nauczycieli w po-

staci kursów przygotowujących lub tylko wprowadzających do zawodu dla absolwentów i uczniów wyższych klas liceów ogólnokształcących, a nawet dla absolwentów klasy VII szkoły podstawowej.

Na różnego typu kursach, w większości jedynie wprowadzających do zawodu nauczycielskiego, przeszkolono 25 800 kandydatów do zawodu nauczycielskiego (w większości niekwalifikowanych).

Ponieważ zarówno zakłady kształcenia nauczycieli, jak i doraźne kursy nauczycielskie nie zaspokajały wszystkich potrzeb kadrowych, przeto angażowano do pracy również osoby nie posiadające żadnego przygotowania zawodowego poza niewielkim zasobem wiadomości ogólnych.

Np. w roku 1950 pracowało w szkołach podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz w placówkach oświatowo-wychowawczych podległych Ministerstwu Oświaty ogółem 118 690 nauczycieli i wychowawców. W liczbie tej było 36 400 nauczycieli i wychowawców niewykwalifikowanych, tj. 30,7%.

Ministerstwo Oświaty pragnąc podnieść poziom przygotowania do pracy zawodowej nauczycieli niewykwalifikowanych zatrudnionych w szkołach podstawowych organizowało dla nich w tym okresie zaoczne kształcenie w tzw. Komisjach Rejonowych Kształcenia Nauczycieli Niekwalifikowanych. W wyniku akcji dokształcania nauczycieli niekwalifikowanych ponad 22 000 tych nauczycieli zdobyło kwalifikacje w zakresie programu liceum pedagogicznego. Jednakże poziom przygotowania do zawodu nauczycielskiego w Komisjach Rejonowych był niski i poważna część nauczycieli zdobyła tą drogą jedynie formalne, a nie faktyczne kwalifikacje.

W latach 1950—1955 nastąpiła pewna poprawa w stosunku ilościowym nauczycieli kwalifikowanych do niekwalifikowanych. W 1955 r. zatrudnionych było jednak we wszystkich typach szkół i zakładów podległych Ministerstwu Oświaty 15 800 nauczycieli niekwalifikowanych. Stanowili oni wtedy jeszcze około 12% ogólnej liczby nauczycieli.

Nie pozostawało to oczywiście bez ujemnego wpływu na wyniki nauczania i wychowania. Sytuację łagodziło systematyczne obniżanie przeciętnej liczby uczniów, przypadającej na nauczyciela. Nauczycielowi słabiej przygotowanemu, czy zgoła niekwalifikowanemu, łatwiej było bowiem realizować program przy mniejszych kompletach (klasach) uczniów. Toteż do osiągnięć pierwszego okresu po wyzwoleniu zaliczyć trzeba stałą tendencję (trwającą zresztą do ostatnich lat) do zmniejszania przeciętnej liczby uczniów, przypadającej na jednego nauczyciela.

Proces wzrostu liczby nauczycieli, związany z upowszechnianiem szkoły 7-klasowej i zmniejszania się wyżej wymienionych przeciętnych (obciążenia nauczyciela), przedstawia zestawienie na str. 164.

W pierwszym okresie po wyzwoleniu trudności kadrowe przeżywały nie tylko szkoły podstawowe, ale także rozwijające się w szybkim tempie szkoły średnie ogólnokształcące.

Liczba nauczycieli szkół podstawowych

Rok	Liczba nauczycieli			Liczba uczniów przypadająca na 1 nauczyciela		
	ogółem	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś
1937	76 648	21 032	55 616	61,5	57,5	63,0
1945	58 567	19 600	38 967	51,3	43,0	55,5
1946	66 643	23 229	43 414	49,3	41,6	53,4
1947	74 740	26 239	48 501	45,6	39,6	48,8
1948	76 319	26 492	49 827	44,2	38,2	47,1
1949	78 819	24 426	54 393	42,5	42,0	42,8
1950	81 682	24 726	56 956	40,2	43,8	38,6
1951	85 828	26 193	59 635	37,0	41,9	34,9
1952	89 517	27 406	62 111	33,9	39,3	31,6
1953	93 271	28 652	64 619	33,1	39,6	30,2
1954	96 156	30 742	65 414	33,3	40,0	30,1
1955	102 501	33 907	68 594	33,0	40,0	29,6
1956	109 618	39 188	70 430	33,3	39,2	30,1
1957	119 791	45 680	74 111	32,8	36,9	30,2
1958	130 062	51 723	78 339	32,6	36,2	30,2
1959	140 324	57 240	83 084	33,0	35,7	30,4
1960	145 743	59 837	85 906	33,0	37,0	31,0
1961	151 412	62 621	88 791	33,0	37,0	30,0
1962	156 181	65 650	90 543	33,0	36,0	30,0
1963	159 710	67 860	91 850	32,8	36,0	30,0
1964	165 477	69 639	95 838	31,5	35,5	28,5
1965	171 745	72 171	99 574	30,1	34,3	27,1
1966	189 180	79 935	109 245	29,2	33,4	26,2

I tu mieliśmy do czynienia ze wzrostem liczby nauczycieli trwającym do ostatnich lat. Proces systematycznego zwiększania się liczby nauczycieli w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych w latach 1952—1966 (za okres pierwszych lat po wyzwoleniu brak jest dokładnych danych statystycznych) ilustruje poniższe zestawienie.

Liczba nauczycieli w liceach ogólnokształcących i szkołach zawodowych w latach 1962—1966

Lata	Liczba nauczycieli	
	w liceach ogólnokształcących	w szkołach zawodowych
1952	9 517	28 300
1953	9 586	28 400
1954	9 977	29 200
1955	10 412	31 135
1956	11 006	31 814
1957	11 433	31 535
1958	11 483	31 406
1959	11 660	32 700
1960	12 062	33 898
1961	12 625	36 415
1962	13 561	40 252
1963	14 831	44 998
1964	15 411	49 737
1965	15 848	53 842
1966	15 261	57 570

W 1950 r. w szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych pracowało 34% nauczycieli niekwalifikowanych (tzn. bez ukończonych studiów wyższych). W tak ważnym dziale szkolnictwa, jak zakłady kształcenia nauczycieli, nauczyciele niekwalifikowani stanowili w 1950 r. aż 40% ogólnej liczby pracowników pedagogicznych.

Dla pokrycia niedoboru kadrowego w szkołach średnich organizowano w latach pięćdziesiątych tzw. kursy przysposobienia zawodowego nauczycieli szkół średnich. Na kursy te powoływano wybitniejszych nauczycieli szkół podstawowych. Po półrocznym przeszkoleniu kierowano ich do pracy w szkołach średnich. Na kursach tego typu przeszkolono około 1500 nauczycieli. Większość spośród nich zdobyła pełne kwalifikacje do nauczania w szkołach średnich dopiero drogą studiów zaocznych.

Pozwoliłem sobie przypomnieć czytelnikom trudności, z jakimi borykało się nasze szkolnictwo w okresie pierwszego dziesięciolecia Polski Ludowej, wynikające z dotkliwego braku nauczycieli kwalifikowanych. Uczyniłem to w tym celu, abyśmy mogli ocenić należycie nasze obecne osiągnięcia w dziedzinie zapewnienia zreformowanej szkole nauczycieli o wyższym poziomie kwalifikacji.

W pierwszym okresie po wyzwoleniu mimo trudności kadrowych nie wahaliśmy się w szybkim tempie rozwijać szkolnictwa, wychodząc naprzeciw potrzebom społecznym kraju budującego nowy, socjalistyczny ustrój. Dziś realizujemy reformę szkolną w znacznie korzystniejszych warunkach kadrowych, ale mimo to słusznie mówimy, piszemy i dyskutujemy na temat konieczności podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli, na temat reformy kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Nasze aktualne trudności kadrowe w szkolnictwie, o których będzie mowa w dalszej części artykułu, są innego wymiaru. Związane one są z potrzebą unowocześnienia procesu nauczania i wychowania, z zapewnieniem wysokiego, coraz wyższego, poziomu naszym szkołom i zakładom, lepszych wyników nauczania i wychowania, z potrzebą ścisłego powiązania nauczania z współczesną techniką, z produkcją, z życiem socjalistycznego społeczeństwa. Obecne kłopoty kadrowe szkolnictwa wynikają wreszcie z trudności, jakie mamy z wyrównywaniem dysproporcji w poziomie organizacyjnym i pedagogiczno-dydaktycznym szkół w mieście i na wsi, co związane jest z najbardziej ekonomicznym wykorzystaniem i równomiernym rozmieszczeniem kadr nauczycielskich z wyższymi kwalifikacjami na poszczególnych obszarach kraju.

II

Stan zatrudnienia w szkolnictwie w 1966/67 r.

W roku szkolnym 1966/67 w szkolnictwie ogólnokształcącym, zawodowym i wyższym oraz w zakładach i placówkach naukowych, oświatowych i wychowawczo-opiekuńczych, podległych Ministerstwu Oświaty

i Szkolnictwa Wyższego i radom narodowym, zatrudnionych było łącznie ponad 462 tysiące pracowników pełnozatrudnionych (stan z dn. 31. XII. 1966 r.), z czego na nauczycieli, wychowawców i pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych przypadało 315 500 osób.

W szkołach ogólnokształcących, zawodowych i urządzeniach opieki nad dzieckiem resortu oświaty i szkolnictwa wyższego pracowało 289 500 nauczycieli i wychowawców (stan z 1. X. 1966 r.). W stosunku do roku szkolnego 1965/66 stanowiło to wzrost o 23 tysiące osób. Dotyczył on głównie nauczycieli szkół podstawowych (przyrost 16 tysięcy) w związku z przejściem na 8-letnie nauczanie, szkół zawodowych (wzrost o prawie 2400) — w związku ze zwiększeniem liczby nauczycieli przedmiotów zawodowych, pomocniczych i praktycznej nauki zawodu oraz pełnozatrudnionych wychowawców w placówkach wychowania pozaszkolnego (wzrost o 830) i nauczycieli w szkołach przysposobienia rolniczego (wzrost o 255 osób). Najwyższy procentowo wzrost zatrudnienia nauczycieli i wychowawców miał miejsce w placówkach wychowania pozaszkolnego (18,6%), SPR (12,5%) i w szkołach podstawowych (9,3%).

Obok nauczycieli i wychowawców pełnozatrudnionych w roku szkolnym 1966/67 w szkołach ogólnokształcących, zawodowych i placówkach oświatowo-wychowawczych pracowało ponad 62 tysiące osób w niepełnym wymiarze zajęć. W stosunku do 1965/66 r. liczba ta jest wyższa o ponad 15 tysięcy (o 32%). Wzrost ten jest znacznie większy niż w poprzednich latach (w roku 1965/66 wynosił tylko 6,8%).

Nauczyciele i wychowawcy niepełnozatrudnieni stanowili 17,6% ogółu nauczycieli zatrudnionych w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych b. Ministerstwa Oświaty (w 1965/66 r. — 15%). Wzrost w r. 1966/67 liczby i odsetka nauczycieli niepełnozatrudnionych (dochodzących) jest zjawiskiem niekorzystnym.

Wiek nauczycieli i płeć

Kadra nauczycielska w szkolnictwie polskim jest w większości młoda. W roku szkolnym 1966/67 przeciętny wiek nauczycieli i wychowawców pełnozatrudnionych wynosił około 34 lat, 67% nauczycieli nie przekroczyło 35 lat życia, w wieku do lat 40 było 77,5% nauczycieli, do 50 lat — 87,7%, a tylko 3,1% nauczycieli przekroczyło 60 lat życia. Z danych tych wynika, że znaczna większość nauczycieli rozpoczęła pracę w Polsce Ludowej (co najmniej 80%). Najmłodsza kadra nauczycielska pracuje w woj. szczecińskim (80,5% nauczycieli nie przekroczyło 35 lat życia), zielonogórskim (analogicznie — 76,1%), olsztyńskim (analogicznie — 71,7%). Najstarsza wiekiem kadra nauczycielska pracuje w m. st. Warszawie, ale i tu większość nauczycieli (55,2%) nie osiągnęła 35 lat życia, zaś 5,2% przekroczyło wiek 60 lat.

Znany jest powszechnie fakt feminizacji zawodu nauczycielskiego. Kobiety stanowiły w 1966/67 r. — 71,7% ogółu nauczycieli i wychowawców.

Największy odsetek kobiet pracuje w woj. krakowskim (77,3%), katowickim (77%) i opolskim (74,8%). Najniższy stopień feminizacji zawodu nauczycielskiego występuje w woj. zielonogórskim (65,7%), bydgoskim (67,6%) i poznańskim (67,8%). Ze względów wychowawczych i ogólnospołecznych wskazane jest, by na uczącą się młodzież oddziaływali zarówno mężczyźni, jak i kobiety, podobnie jak to ma miejsce w rodzinie. Nadmierna feminizacja zawodu nauczycielskiego wywiera także wpływ na absencję nauczycieli (urlopy macierzyńskie, opieka nad nieletnimi dziećmi). Dlatego też nie powinno się dopuszczać do dalszego jej pogłębiania, lecz odwrotnie — do pewnego ograniczenia udziału procentowego kobiet w zawodzie nauczycielskim. Sprawa jest oczywiście skomplikowana i niełatwa.

Kwalifikacje nauczycieli

W roku szkolnym 1966/67 podniósł się przeciętny poziom wykształcenia nauczycieli.

Najbardziej wzrosła liczba nauczycieli i wychowawców z ukończonym studium nauczycielskim (o 21 750 osób, czyli o 4,4%). Jest to podstawowa i największa ilościowo kadra nauczycieli w szkolnictwie ogólnokształcącym, zawodowym i w urządzeniach opieki nad dzieckiem (108 300 osób). W roku szkolnym 1966/67 stanowili oni 37,4% ogółu nauczycieli i wychowawców.

Druga z kolei co do wielkości grupa — to nauczyciele i wychowawcy z wykształceniem w zakresie liceum pedagogicznego lub równorzędnym (105 200 osób). Stanowili oni 36,3% ogólnej liczby nauczycieli i wychowawców. Liczba ich zmalała w 1966/67 r. o 5500 (spadek o 4%).

Trzecią co do wielkości grupę pracowników pedagogicznych w szkołach ogólnokształcących, zawodowych i placówkach oświatowo-wychowawczych stanowią nauczyciele z wyższym wykształceniem (studia I stopnia, egzamin uproszczony, magisterium, stopień doktora). W roku 1966/67 liczyła ona 45 470 osób. Wzrost wyniósł tu 2230 nauczycieli (5,2%). Grupa nauczycieli i wychowawców z wyższym wykształceniem stanowiła w 1966/67 r. — 15,6% ogólnej liczby nauczycieli. W grupie tej mieliśmy 31 400 osób z dyplomami magistra oraz 230 osób ze stopniem naukowym doktora.

Zmiany zachodzące w poziomie wykształcenia nauczycieli wskazują na systematyczny, choć powolny proces zwiększania się liczby pracowników pedagogicznych szkół i zakładów oświatowo-wychowawczych z ukończonym studium nauczycielskim i z wykształceniem wyższym oraz zmniejszania się liczby nauczycieli ze średnim wykształce-

niem pedagogicznym. Jest to proces korzystny dla szkolnictwa i dlatego też jego tempo powinno być przyspieszone.

Niekorzystnym zjawiskiem w szkolnictwie był wzrost o 2260 liczby nauczycieli ze średnim wykształceniem ogólnym lub zawodowym, ale bez średniego wykształcenia pedagogicznego (nauczyciele niekwalifikowani). Liczba tych nauczycieli jest stosunkowo wysoka, wynosiła bowiem w 1966/67 roku — 7680 osób (2,7%) ogólnej liczby nauczycieli.

Negatywnie trzeba ustosunkować się wreszcie do zatrudniania na stanowiskach nauczycieli osób bez średniego wykształcenia. Liczba tej kategorii nauczycieli wynosiła w 1966/67 r. — 5420 i tylko w minimalnym stopniu uległa zmniejszeniu (o 68 osób). Są to głównie nauczyciele zawodu w szkołach zawodowych.

Sytuacja kadrowa w szkolnictwie podstawowym

W szkołach podstawowych wciąż jeszcze najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele ze średnim wykształceniem pedagogicznym (84 130 osób). Tuż za nią idą nauczyciele z ukończonym studium nauczycielskim lub wykształceniem równorzędnym (83 930 osób). Jeśli jednak nauczycieli — absolwentów studiów nauczycielskich — połączymy z grupą nauczycieli mających ukończone studia wyższe (8790 osób), to w roku 1966/67 po raz pierwszy liczba nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami przekroczy połowę pracowników pedagogicznych zatrudnionych w szkolnictwie podstawowym, osiągając 51,7% ogólnej liczby nauczycieli. Był to więc przełomowy rok i trzeba fakt ten podkreślić, jako element pozytywny w sytuacji kadrowej szkół podstawowych.

Mimo tego niewątpliwego osiągnięcia sytuacja kadrowa szkolnictwa podstawowego, a zwłaszcza szkół 8-klasowych, jest bardzo trudna. Przy tworzeniu sieci szkół 8-letnich nie spełnione zostały warunki wytycznych Ministra Oświaty z dn. 8. IV. 1961 r., dotyczące spraw kadrowych, które zakładały, że szkoła 8-klasowa powinna mieć co najmniej 4 nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami. Wytyczne te były minimalistyczne (choć na pewno realistyczne). Szkole 8-klasowej, realizującej program co najmniej połowy przedwojennego gimnazjum, potrzeba bowiem nie tylko 4 nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami — do nauczania języka polskiego, matematyki, zajęć praktycznych oraz języka rosyjskiego (o specjalistach do nauczania tych właśnie przedmiotów mówią wytyczne Ministerstwa Oświaty), ale także nauczycieli specjalistów przedmiotowych do nauczania w wyższych klasach szkoły 8-klasowej takich przedmiotów, jak biologia, historia, geografia, wychowanie fizyczne i wychowanie mu-

zyczne. Tymczasem po przeanalizowaniu sytuacji kadrowej w szkołach podstawowych stwierdzamy, że na około 19 000 pełnych szkół 8-klasowych mieliśmy w r. 1966/67 (stan z dn. 15. IX. 1966 r.) tylko 3400 szkół posiadających specjalistów do nauczania czterech wymienionych wyżej przedmiotów, 63% szkół nie miało nawet 3 specjalistów przedmiotowych z dodatkowymi kwalifikacjami, ponad 24% szkół ma tylko 1 specjalistę przedmiotowego, a 2683 szkoły 8-klasowe (ponad 14%) nie mają ani jednego nauczyciela z dodatkowymi kwalifikacjami. Zaskakujące jest, że 7200 szkół (39%) nie posiada nauczyciela z dodatkowymi kwalifikacjami do tak podstawowego przedmiotu, jak język polski.

Jak z tego widać, osiągnięcie w 1966/67 r. 51,7% nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami nie rozwiązuje trudności kadrowych szkół 8-klasowych. Będą one istnieć także po osiągnięciu 70% tej kategorii nauczycieli w 1970 r. z powodu występujących dysproporcji w zatrudnieniu nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami na poszczególnych obszarach kraju, a także w konkretnych szkołach. Poważne dysproporcje występują w tej dziedzinie między wielkimi miastami i mniejszymi, między miastami globalnie a terenami wiejskimi, między województwami i powiatami, a także między poszczególnymi szkołami.

Oto przykłady. Odsetek szkół 8-klasowych posiadających nauczycieli specjalistów z dodatkowymi kwalifikacjami do nauczania 4 przedmiotów w m. st. Warszawie wynosił w 1966/67 roku 92,3%, w Łodzi — 89,8%, w woj. katowickim już tylko — 40,5%, w woj. gdańskim — 24,2%, natomiast w województwach: białostockim — 8,6%, lubelskim — 9,1%, olsztyńskim — 10,8%, opolskim — 11,5%.

Szkół 8-klasowych, które nie miały w ubiegłym roku szkolnym ani jednego nauczyciela specjalisty przedmiotowego było w woj. wrocławskim 26,9%, olsztyńskim — 26,5%, w białostockim i koszalińskim — 22%. Znamienne jest, że np. niespełna 60% szkół 8-klasowych w woj. koszalińskim nie miało ani jednego nauczyciela do nauczania jęz. polskiego z dodatkowymi kwalifikacjami, w woj. białostockim było 52% takich szkół, w woj. olsztyńskim — 50,6%, w szczecińskim — 47%, w poznańskim — 46,4%, w bydgoskim — 46,3%.

Bardzo trudna jest sytuacja szkół 8-klasowych, gdy idzie o zaspokojenie zapotrzebowania na nauczycieli matematyki z dodatkowymi kwalifikacjami. Dysproporcje w tej dziedzinie są ogromne. Nawet w m. st. Warszawie w 1966/67 r. było 6,7% szkół 8-klasowych, nie mających nauczycieli do nauczania matematyki z dodatkowymi kwalifikacjami. Ale w woj. koszalińskim i szczecińskim ponad połowa szkół (koszalińskie — 54,6%, szczecińskie — 52,6%) nie miała nauczyciela specjalisty do nauczania

tego przedmiotu. W województwie katowickim było 16,3% takich szkół, w woj. kieleckim — 28,8%, w bydgoskim — 34%.

Około dwóch trzecich (64,5%) szkół 8-klasowych w kraju nie miało w ubiegłym roku szkolnym nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami do nauczania języka rosyjskiego. W niektórych województwach niedobór nauczycieli języka rosyjskiego przekraczał 75% (w lubelskim — 79%, w opolskim — 77%, w kieleckim — 76%).

Na prawidłowe funkcjonowanie szkół 8-klasowych ma poważny wpływ kierownik szkoły. Ważne znaczenie (również ze względu na prestiż naukowo-pedagogiczny kierownika) mają jego kwalifikacje. Tymczasem około 1/3 kierowników szkół 8-klasowych w 1966/67 r. miało tylko wykształcenie średnie pedagogiczne bez dodatkowych kwalifikacji. Przy czym nierównomierność i w tej dziedzinie jest duża: od 100% kierowników mających dyplomy studium nauczycielskiego lub szkoły wyższej w m. st. Warszawie, 89% w m. Łodzi, 83% w woj. rzeszowskim — do 64% w woj. koszalińskim i 61% w woj. wrocławskim.

W opisanej sytuacji kadrowej szkolnictwa podstawowego ważną rolę w podnoszeniu poziomu przygotowania nauczycieli do nauczania w klasach V—VIII spełniają ośrodki metodyczne, stosując różne formy (udzielanie porad i instruktażu nauczycielom, dopomaganie w pracach samokształceniowych, konferencje metodyczno-przedmiotowe itp.). Szczególne znaczenie mają organizowane przez Centralny Ośrodek Metodyczny i Ośrodki Okręgowe — kursy metodyczno-programowe wakacyjne i śródroczne.

W okresie wakacji 1966 r. COM i Okręgowe Ośrodki Metodyczne przeszkoliły około 12 tysięcy nauczycieli i kierowników szkół. Na kursach śródrocznych (bez oderwania od pracy) przeszkolono około 53 tysięcy nauczycieli i kierowników szkół. Łącznie od stycznia do końca sierpnia 1966 r. Ośrodki Metodyczne przeszkoliły na kursach śródrocznych i wakacyjnych 4300 kierowników szkół 8-klasowych i ponad 60 tysięcy nauczycieli szkół podstawowych. Niezależnie od tego Ośrodki Metodyczne prowadziły kursy dla nauczycieli liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych. W 1967 r. Okręgowe Ośrodki Metodyczne prowadziły około 115 kursów wakacyjnych dla nauczycieli szkół podstawowych i tyleż kursów dla nauczycieli liceów ogólnokształcących, techników i szkół zawodowych.

Sytuacja kadrowa w liceach ogólnokształcących

Stosunkowo niezła jest sytuacja kadrowa w liceach ogólnokształcących. W roku szkolnym 1966/67 pracowało w liceach 16 900 nauczycieli pełnozatrudnionych, przy czym około 1000 nauczycieli uzupełniało etat w szkołach podstawowych ze względu na zmniejszoną liczbę oddziałów (nie uruchomiono kl. I w związku z przejściem na kształcenie 8-letnie w szkołach podstawowych). Z tego powodu 218 nauczycieli przeniesiono do szkoły podstawowej (w tym 128 bez wymaganych kwalifikacji). Mimo ko-

rzystnego, globalnie biorąc, ilościowego stanu kadry nauczycielskiej potrzeby nie są i tu w pełni pokryte. Z początkiem roku szkolnego 1966/67 w liceach ogólnokształcących było nie obsadzonych ok. 320 stanowisk nauczycielskich z powodu braku nauczycieli specjalistów do nauczania jęz. rosyjskiego i języków zachodnioeuropejskich (łącznie brak 130 nauczycieli), chemii (30 nauczycieli), matematyki (ok. 20 nauczycieli), zajęć technicznych (ok. 20) i wychowania fizycznego (ok. 30 nauczycieli). Zastępować ich musieli nauczyciele nie mający uprawnień do nauczania wyżej wymienionych przedmiotów, częściowo w formie godzin nadliczbowych.

Kwalifikacje nauczycieli liceów ogólnokształcących są stosunkowo wysokie. W 1966/67 r. pracowało w liceach 85% nauczycieli z wyższym wykształceniem (z tego ok. 60% z dyplomem magistra i 0,5% ze stopniem naukowym doktora). Pozostali (15%) — to nauczyciele nie mający kwalifikacji do nauczania w szkołach średnich. Są to głównie nauczyciele wychowania technicznego, wychowania fizycznego i przysposobienia obronnego.

Spośród nauczycieli nie mających ukończonych studiów wyższych (niekwalifikowanych) przypadało na absolwentów studiów nauczycielskich — 11,2%, na absolwentów liceów pedagogicznych — 2,3%, posiadających tylko średnie wykształcenie ogólnokształcące lub zawodowe — 0,5%. W stosunku do roku szkolnego 1965/66 wzrosła o 212 liczba nauczycieli posiadających magisterium, zmniejszyła się natomiast liczba nauczycieli mających ukończone studia wyższe I stopnia (o 300 osób) oraz nauczycieli niekwalifikowanych (o prawie 200 osób). Dalsza poprawa poziomu wykształcenia nauczycieli będzie mogła następować przez zwiększenie dopływu do liceów ogólnokształcących absolwentów szkół wyższych oraz wymianę kadr przez przeniesienie nauczycieli niekwalifikowanych (z ukończonym SN lub liceum pedagogicznym) do szkół podstawowych.

Trudności kadrowe szkolnictwa zawodowego

W związku z reformą szkolnictwa i wprowadzeniem szkoły 8-klasowej władze szkolne wiele uwagi poświęcają trudnościom kadrowym szkół podstawowych. W mniejszym stopniu eksponuje się trudności występujące w szkolnictwie średnim, zwłaszcza zawodowym. Tymczasem zasadnicze szkoły zawodowe i technika borykają się z poważnymi brakami kadrowymi tak od strony ilościowej jak i jakościowej.

W roku szkolnym 1966/67 w szkołach zawodowych podległych Ministerstwu Oświaty i Szkolnictwa Wyższego pracowało niespełna 35 tysięcy nauczycieli pełnozatrudnionych, spośród których tylko 45,3% miało ukończone wyższe wykształcenie. Pozostali — to nauczyciele z ukończonym studium nauczycielskim (21,2%), ze średnim wykształceniem

pedagogicznym (11,5%), ze średnim wykształceniem ogólnokształcącym lub zawodowym (11,3%) i bez średniego wykształcenia (10,7%). Nie jest lepsza sytuacja kadrowa także w szkołach zawodowych, prowadzonych przez zakłady pracy i resorty gospodarcze.

Wśród nauczycieli bez wyższego wykształcenia poważną większość stanowią nauczyciele zawodu. Nie byłoby realne żądanie wyższego wykształcenia od tej grupy pracowników (w r. 1966/67 pracowało 540 nauczycieli zawodu z wyższym wykształceniem), ale wymóg średniego wykształcenia zawodowego uzupełnionego kwalifikacjami pedagogicznymi jest w pełni uzasadniony. Sądzę, że dobrą szkołą, przygotowującą nauczycieli zawodu, są technika przemysłowo-pedagogiczne. Tymczasem największą grupę nauczycieli zawodu stanowią pracownicy bez średniego wykształcenia (34%). Pozostali nauczyciele ze średnim wykształceniem ogólnokształcącym lub zawodowym (25,8%), z wykształceniem z zakresu liceum pedagogicznego lub równorzędnym (23%) oraz z ukończonym studium nauczycielskim (12%).

Niski stosunkowo jest również poziom kwalifikacji nauczycieli przedmiotów zawodowych, pomocniczych i ogólnokształcących. Od nauczyciela wymaga się tu ukończonych studiów wyższych. Tymczasem wśród nauczycieli przedmiotów teoretycznych w zasadniczych szkołach zawodowych i technikach było w roku szkolnym 1966/67:

— z wyższym wykształceniem — 64,8%,
(w tym z dyplomem magistra) — 45,5%,
— z ukończonym studium nauczycielskim — 24,2%
— z wykształceniem średnim w zakresie liceum pedagogicznego lub równorzędnym — 7,6%
— ze średnim wykształceniem ogólnokształcącym lub zawodowym — 3,7%,
— bez średniego wykształcenia — 0,4%.

O trudnościach kadrowych szkolnictwa zawodowego świadczy fakt, że w 1966/67 r. zatrudniono w zasadniczych szkołach zawodowych i technikach 538 osób (nowo zatrudnieni) bez wymaganego wykształcenia.

O trudnościach kadrowych i niskim poziomie kwalifikacji poważnej części nauczycieli szkół zawodowych świadczą także materiały dotyczące poszczególnych województw. Np. w szkołach zawodowych woj. rzeszowskiego nauczyciele przedmiotów teoretycznych (zawodowych, pomocniczych i ogólnokształcących) mający za sobą studia wyższe stanowili w 1966/67 r. 62%. W SPR nauczyciele przedmiotów zawodowych z wykształceniem wyższym stanowili w tym województwie tylko 38%. Szkolnictwo zawodowe woj. rzeszowskiego odczuwa dotkliwy brak 30 inżynierów (mechaników, elektryków, chemików, elektroników, inżynierów budownictwa, kierunku radiowego, samochodowego) oraz nauczycieli do

języków obcych. O trudnościach kadrowych świadczy także fakt, że w 1966/67 r. w woj. rzeszowskim na 65 dyrektorów szkół zawodowych 11 nie miało wyższego wykształcenia, a 2 miało tylko szkołę średnią zawodową. Poważną trudnością w pracy szkół zawodowych woj. rzeszowskiego był fakt, że odsetek nauczycieli niepełnozatrudnionych (dochodzących z zakładów przemysłowych) stanowił w 1966/67 r. 35—40%.

Przytoczony przykład szkolnictwa zawodowego w woj. rzeszowskim potwierdza fakt istnienia trudności, z jakimi w polityce kadrowej boryka się szkolnictwo zawodowe.

*

Z analizy sytuacji kadrowej w szkolnictwie wynika, że mamy w tej dziedzinie duże osiągnięcia, ale także poważne trudności. Występują one we wszystkich typach szkół i zakładów, a w najwyższym stopniu w szkołach podstawowych i zawodowych.

Trudności te stanowią czynnik hamujący (nauczyciel decyduje wszak o poziomie funkcjonowania systemu oświaty i wychowania) w realizacji reformy szkolnej, opóźniają poważnie proces wyrównywania istniejących obecnie dysproporcji w poziomie szkolnictwa między poszczególnymi regionami kraju, a w szczególności między miastem a wsią. W szkolnictwie zawodowym kształcącym kadry dla rozwijającej się gospodarki narodowej niskie kwalifikacje poważnej części nauczycieli wywierają ujemny wpływ na poziom przygotowania zawodowego absolwentów — przyszłych robotników i techników.

W związku z trudnościami kadrowymi szkół wysuwa się tu i ówdzie bardzo ponętną, lecz ryzykowną tezę o niezależności wyników nauczania od kwalifikacji nauczycieli (przypomina to dawno przebrzmiałe hasło: „nie matura, lecz chęć szczera..."). Oczywiście, są wśród nauczycieli tacy, którzy nie mając formalnych dodatkowych kwalifikacji osiągają dobre lub nawet bardzo dobre rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nie może to być jednak podniesione do godności reguły.

Wysiłki nasze zmierzać powinny do poprawy sytuacji kadrowej szkolnictwa przez dalsze ułatwianie nauczycielom zdobycia pełnych kwalifikacji oraz przez rozbudowę i udoskonalanie form dokształcania na kursach śródrocznych i wakacyjnych.

Aktualna sytuacja kadrowa szkół, a w szczególności potrzeba znacznego podwyższenia kwalifikacji nauczycieli w zreformowanym szkolnictwie, wymaga także przyspieszenia prac nad realizacją projektu przedłużenia okresu nauczania w studiach nauczycielskich oraz znacznego rozszerzenia kształcenia nauczycieli w pełnych szkołach wyższych.

JAKI NAUCZYCIEL — TAKA SZKOŁA

Problemy nauczania i wychowania, a w ich obrębie problem nauczyciela, zdają się nie schodzić z pola uwagi społeczeństwa. Czyż można się temu dziwić, skoro ponad 8 milionów obywateli uczy się w różnych rodzajach szkół i placówek, w związku z czym prawie w każdej rodzinie ktoś bardzo jej bliski korzysta z usług systemu edukacyjnego?

Rzecz przy tym charakterystyczna, że jeśli przed kilkunastu laty, w okresie wznoszenia zrębów szkolnictwa i jego organizacyjnej rozbudowy, zainteresowania ludzi skupiały się wokół tego, aby stworzyć w danych miejscowościach określone szkoły, to obecnie notujemy ogniskowanie się społecznych zainteresowań na wartości szkoły, na treści i metodach jej pracy. Obserwujemy widoczny wzrost zapotrzebowania społecznego na dobrą szkołę we właściwym sensie tego słowa. Problem pożytku, płynącego z dostępności i drożności systemu szkolnego, widziany jest dzisiaj głębiej, drożna bowiem jest przede wszystkim szkoła dobrze ucząca, osiągająca niekłamane jakościowo wyniki. Nikt przy tym nie ma wątpliwości, iż pojęcie dobrej szkoły i wysokich wyników dydaktycznych daje się koniec końców sprowadzić do d o b r e g o n a u c z y c i e l a. Unaocznia tę prawdę z całą wyrazistością przeprowadzana aktualnie reforma szkoły podstawowej i średniej. Potwierdzają ją coroczne fale egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie i do szkół średnich, w toku których ujawnia się, iż najpomyślniej pokonują trudności egzaminacyjne ci absolwenci, którzy mieli szczęście uczyć się u dobrych nauczycieli. Nierzadko „dostateczni" tylko uczniowie pedagogów wybitnych przechodzą lepiej próby egzaminacyjne niż „bardzo dobrzy" wychowankowie nauczycieli słabych. Zatem tylko kompetentni, solidnie do zawodu swego przygotowani i sumienni nauczyciele mogą skutecznie łagodzić progi i przeszkody, jakie ustawicznie wyrastają między szkołą podstawową i średnią, średnią i wyższą oraz między szkołą i życiem. Mają więc też rację ci wszyscy, którzy sądzą, iż szkoła była, jest i chyba będzie taką, jakim był, jest i będzie jej nauczyciel.

*

Tymczasem systemy kształcenia nauczycieli w różnych krajach i u nas wcale nie są systemami idealnymi. Stanowią one przecież tylko wyraz kompromisu pomiędzy potrzebami szkolnictwa i płynącymi z nich dla zakładów kształcących nauczycieli zadaniami a możliwościami (także finansowymi), jakimi kraje te dysponują.

Zgoła inaczej rzecz się ma z postulatami w tej dziedzinie, gdyż te wybiegają z reguły daleko w przód, nie licząc się zbytnio z realiami życia.

Historia wychowania naszego wieku dostarcza niemało przykładów tego

rodzaju rozbieżności. Przed pół wiekiem prawie na „Sejmie Nauczycielskim" podjęto uchwałę, aby w nowej Polsce nauczyciele 7-klasowych szkół powszechnych byli kształceni na poziomie wyższym, choć po dłuższych dyskusjach za poziom taki uznano tylko 2-letni cykl kształcenia pomaturalnego. W związku z tym miało dojść do rychłej likwidacji ówczesnych seminariów nauczycielskich. Jednak dopiero pod koniec lat trzydziestych pojawiły się 2-letnie pedagogia jako typ zakładu pomaturalnego. Po II wojnie światowej, w obliczu ogromnych kłopotów kadrowych, dopiero w 1954 r. powołano pierwsze 2-letnie studia nauczycielskie, przy czym rozwijano nadal usilnie 4-letnie jeszcze wówczas, a potem 5-letnie licea pedagogiczne. W rezultacie kształcenie nauczycieli szkół podstawowych na poziomie średnim ustąpi z naszego życia oświatowego dopiero w roku 1970.

Jeszcze większy dystans czasowy dzieli różne propozycje kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w szkołach wyższych. Projekt instytutu pedagogicznego, ogłoszony przez J. Wł. Dawida w roku 1913, nie doczekał się wcielenia w życie, pozostał jedynie szlachetnym głosem wybitnego pedagoga, rzecznika słusznej idei głębokiego, pedagogicznego i psychologicznego wykształcenia nauczycieli. Zgłaszane później przez H. Rowida (ostatni raz na Kongresie Pedagogicznym ZNP w Warszawie w r. 1939) projekty kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w 3-letnich akademiach pedagogicznych musiały w okresie sanacyjnego bezrobocia nauczycielskiego pozostać w sferze postulatów. Do koncepcji rowidowskich nawiązał zaraz po II wojnie E. Czernichowski, naczelnik wydziału kształcenia nauczycieli w Ministerstwie Oświaty, tworząc statutowe podstawy 3-letnich wyższych szkół pedagogicznych, które miały kształcić nowych nauczycieli dla szkół podstawowych w Polsce Ludowej. Ale i ta myśl została niebawem porzucona, gdyż wielki głód kadrowy w szkolnictwie średnim nakazał skierowanie wysiłku szkoleniowego powstałych uczelni na zaspokojenie potrzeb liceów ogólnokształcących i techników, nie szkół podstawowych.

Niemałych także zawodów doznały teorie kształcenia uniwersyteckiego tej najliczniejszej grupy nauczycielskiej. Głoszono je przed wojną i po wojnie. Dyskutuje się na te tematy dzisiaj, kiedy jesteśmy tej idei niepomiernie bliżsi niż kiedykolwiek. Racje teoretyczne i społeczne przemawiały za tą ideą zawsze, a obecnie — w dobie zaawansowania budowy społeczeństwa socjalistycznego, szybkiego postępu naukowego, technicznego i kulturalnego społeczeństw — przemawiają coraz silniej. Jednakże nie może ona jeszcze być powszechnie realizowana nie tylko w warunkach naszego kraju, lecz także w warunkach krajów zasobniejszych i wyżej ekonomicznie rozwiniętych.

Pocieszające jest jednak, że liczba nauczycieli z wyższym wykształceniem w polskim szkolnictwie podstawowym rośnie (mamy już ośrodki wielkomiejskie, w których zbliża się ona do 30%), ponieważ zarówno

część absolwentów studiów dziennych, jak również większość absolwentów studiów dla pracujących uniwersytetów i WSP podejmuje lub kontynuuje pracę w tym szkolnictwie.

Powszechne kształcenie wszystkich nauczycieli szkół podstawowych w uniwersytetach, w wyższych szkołach pedagogicznych i w innych uczelniach wyższych nie jest jeszcze dzisiaj możliwe, gdyż głównym zadaniem tych szkół pozostanie nadal kształcenie nauczycieli dla liceów ogólnokształcących, techników i liceów zawodowych oraz dla zasadniczych szkół zawodowych. Coraz szersze obejmowanie dalszą nauką rzesz absolwentów szkół podstawowych odpowiednio zwiększa zapotrzebowanie na nowych nauczycieli z wyższym wykształceniem. Powiemy o tym za chwilę nieco szczegółowiej.

*

W roku 1965 nauczyciele i wychowawcy z wyższym wykształceniem stanowili w całym szkolnictwie zaledwie 18,6% ogółu zatrudnionych. W szkołach podstawowych było ich tylko 4,8%, w placówkach opieki nad dzieckiem 3,8%, w zasadniczych szkołach zawodowych — 50% (przedmioty teoretyczne), w technikach — 85% (przedm. teoret.) i w liceach ogólnokształcących — 89%.

Natomiast odsetek nauczycieli z wykształceniem wyższym w roku 1975 wyniesie, jak wynika z założeń obecnie przyjmowanych, 29%, co oznacza, iż w szkołach średnich zbliży się on do swego optimum, czyli do 100%, w zasadniczych szkołach zawodowych do 70%, w szkołach przysposobienia rolniczego podniesie się do 30% (z 5,5%), w szkołach podstawowych do 15,5%, w placówkach opieki nad dzieckiem do 8,1% i w przedszkolach z 0,3% do 2%.

Jednak osiągnięcie tej perspektywy będzie możliwe pod zasadniczym warunkiem, iż pracę w szkolnictwie podejmie w następnych latach nie tylko odpowiednio wysoka, przewidziana repartycją Komisji Planowania przy RM, liczba absolwentów studiów wyższych dziennych, lecz że nasili się również proces studiów w szkołach wyższych trybem zaocznym i wieczorowym nauczycieli już pracujących.

Jak przedstawiają się zatem ilościowe potrzeby kadrowe różnych działów szkolnictwa do roku 1975? Jak będą one w szczególności wyglądać w następnej pięciolatce 1971—1975?

Na zapotrzebowanie to składają się w zasadzie trzy główne dziedziny: wychowanie przedszkolne, nauczanie przedmiotów ogólnokształcących w szkołach podstawowych, zasadniczych zawodowych i średnich oraz nauczanie teoretycznych i praktycznych przedmiotów zawodowych. Za podstawę obliczeń tego zapotrzebowania wzięto przewidywane rozmiary planu usług w każdym typie szkolnictwa, wskaźnik liczby uczniów na 1 oddział, wskaźnik rocznego ubytku nauczycieli, liczbę godzin nauczania

wynikającą z planów, zakres podziału oddziałów na grupy przy nauczaniu niektórych przedmiotów, obowiązkowy wymiar godzin pracy nauczycieli i wychowawców, zniżki godzin kierowników, dyrektorów i nauczycieli, liczbę godzin nadliczbowych przypadającą przeciętnie na nauczyciela itp.

O wielkości planu usług decydują głównie dwa elementy, tj. ogólna liczba dzieci i młodzieży poszczególnych roczników oraz liczba oddziałów lub grup, czyli tych jednostek, w ramach których organizowany jest proces dydaktyczno-wychowawczy. Liczba oddziałów i grup może ulegać wahaniom w zależności od tego, ilu uczniów przyjmie się za maksymalną i minimalną dla oddziału i grupy.

Jeśli chodzi o ogólną liczbę uczniów, to w roku 1975 jedynie w szkolnictwie podstawowym zarysuje się znaczny jej spadek, bo jeśli w r. 1965 mieliśmy w nich 5 176 tys., a w r. 1970 mamy mieć 5 364 tys., to w r. 1975 spodziewamy się zmniejszenia jej do 4 823 tys. Ważą na tym procesie niewątpliwie obserwowane w ostatnich latach spadki przyrostu naturalnego w wielu miastach i rejonach kraju i związane z tym obniżenie się liczebności roczników pierwszoklasistów.

Niższe liczby uczniów wystąpią również, choć z innych przyczyn, w szkołach podstawowych dla pracujących. Natomiast w pozostałych typach szkół i placówek wychowania wystąpi w roku 1975 bądź ilościowa równowaga, bądź pewien wzrost liczb dzieci i młodzieży. Znaczniejsze zwiększenie liczby dzieci wystąpi w przedszkolach (z 460 do 700 tys.) oraz liczby miejsc w świetlicach i półinternatach, w domach kultury dzieci i młodzieży, w internatach dla uczniów szkół zawodowych itp.

W omawianym wariancie zapotrzebowania zdecydowano się na zachowanie w stanie nie zmienionym większości podanych wyżej założeń, a więc obowiązkowego wymiaru godzin nauczania nauczycieli i wychowawców, przeciętnej liczby godzin nadliczbowych przypadających na jednego nauczyciela, wskaźnika ubytku kadr, podziału oddziałów na grupy i in. Uwzględniono natomiast konieczne korekty wynikające ze zwiększenia się liczby pełnozatrudnionych nauczycieli na jeden oddział w związku ze zwiększeniem się liczby godzin ucznia w szkole 8-klasowej w porównaniu ze szkołą poprzednią, 7-klasową, z przewidywanego zwiększenia się liczby nauczycieli pełnozatrudnionych w szkołach przysposobienia rolniczego w związku z planowanym ich przekształceniem w zasadnicze szkoły rolnicze oraz ze zmniejszenia wskaźnika liczby dzieci w przedszkolach na jedną wychowawczynię z 20,6 do 18, co spowodować musi konieczność zwiększenia zatrudnienia o 4900 wychowawczyń.

Konkluzje takich założeń są następujące: ogólne zapotrzebowanie w 12 rozpatrywanych latach (1964—1975) wyraża się liczbą 236 140 nowych nauczycieli i wychowawców pełnozatrudnionych ze średnim i wyższym wykształceniem, w tym 88 150 z wykształceniem wyższym i 147 990 z wykształceniem średnim (i SN). Na lata 1971—1975 przypada z tego

68 600 (43 970 z wyższym i 24 630 ze średnim wykształceniem). Obserwujemy zatem proces niebywale charakterystyczny, gdy bowiem w obecnym siedmioleciu (1964—1970) zapotrzebowanie na nauczycieli i wychowawców z wykształceniem średnim przeważało ilościowo prawie trzykrotnie nad zapotrzebowaniem na nauczycieli z wykształceniem wyższym, to po roku 1970 po raz pierwszy zaznacza się przewaga drugiego nad pierwszym. Z czego to wynika? Z jednej strony z faktu kurczenia się planu usług szkolnictwa podstawowego, spowodowanego zmniejszającą się liczbą uczniów, oraz z założonego znacznego dopływu do tego szkolnictwa nauczycieli z wykształceniem wyższym, z drugiej — z niesłabnącego rozwoju różnych form kształcenia młodzieży na poziomie ponadpodstawowym, co rodzić musi zrozumiałe zainteresowanie kadrą nauczycielską z wykształceniem wyższym.

Ale z takiego stanu rzeczy płynie jeszcze inna konsekwencja. Oto zaspokajanie tak wyglądającego zapotrzebowania staje się stosunkowo proste na odcinku personelu nauczającego i wychowawczego z wykształceniem średnim, gdyż korzystamy tutaj z utorowanego, masowego dopływu do zawodu absolwentów liceów pedagogicznych, studiów nauczycielskich i techników przemysłowo-pedagogicznych. Natomiast poważne trudności powstają w grupie nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych z wykształceniem wyższym. Zapotrzebowanie w tej grupie sięga, jak już wspomnieliśmy, 88 tys. osób, z czego na przedmioty ogólnokształcące przypada ok. 68 tys., a na zawodowe ok. 20 tys. W pięcioleciu po roku 1970 łączne zapotrzebowanie wyniesie prawie 44 tys., z czego w grupie przedmiotów ogólnokształcących ponad 33 tys., a w grupie przedmiotów zawodowych (technicznych, rolnych, służby zdrowia, ekonomicznych, prawnych) ponad 10 tys. Zaspokojenie tak dużego zapotrzebowania przez szkoły wyższe, głównie przez uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne, okaże się w praktyce bardzo trudne, ponieważ wymagać ono będzie dopływu do szkolnictwa od r. 1964 do 1970 przeciętnie po 3750, a w latach 1971—75 po 6750 absolwentów tych uczelni rocznie.

Tymczasem doświadczenie trzech minionych już lat wykazuje, iż wbrew założonej przez Komisję Planowania repartycji absolwentów, przeznaczającej teoretycznie dla szkolnictwa do r. 1970 po 3750 rocznie, faktycznie podejmowało pracę niespełna 2,5 tys. Skoro w latach 1971—75 dopływ nowych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących powinien być prawie dwukrotnie wyższy, to zdaje się z góry wykluczać możliwość pełnej realizacji planu.

Analogiczną sytuację dostrzegamy w grupie nauczycieli przedmiotów zawodowych z wyższym wykształceniem, gdzie na ok. 20 tys. potrzebnych w latach 1964—1975 szkolnictwu będzie można dostarczyć ze szkół wyższych tylko ok. 8 tys. absolwentów studiów technicznych, rolnych, ekonomicznych, medycznych i prawniczych, pozostałe zaś 12 tys. specjalistów, w czym gros stanowią przedmioty techniczne, zainteresowane nimi szkoły

będą musiały szukać poza uczelniami, tzn. w zakładach przemysłowych, rolnictwie, aparacie administracyjno-gospodarczym, usługach.

Niemożność całkowitego zaspokojenia tak dużego zapotrzebowania na nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących z wyższym wykształceniem pogorszy praktycznie sytuację kadrową głównie w szkolnictwie podstawowym i w placówkach opieki nad dzieckiem, ponieważ można być pewnym, iż władze szkolne będą czyniły wysiłki, aby absolwentów uczelni wyższych zatrudniać przede wszystkim w szkolnictwie średnim i zawodowym, gdzie będą oni nieodzownie potrzebni.

Wyjście z sytuacji jest chyba tylko jedno. Mając z jednej strony wyjątkową szansę, jaką stanowi fakt wybitnego spadku po roku 1970 zapotrzebowania na nauczycieli w szkolnictwie podstawowym, z drugiej duże potrzeby na odcinku kadr z wyższym wykształceniem, istnieje nie tylko możliwość, ale i potrzeba zarazem stopniowego powoływania do życia w miejsce 2-letnich studiów nauczycielskich wyższych uczelni nauczycielskich typu zawodowego. Dzięki nim będziemy mogli wykształcić w latach 1968—75 około 11 tys. osób, które podjęłyby pracę głównie w szkolnictwie podstawowym i w placówkach opieki nad dzieckiem oraz w pewnej mierze także w zasadniczym szkolnictwie zawodowym.

Jak to zrobić? Oto problem, którym się z kolei zajmiemy.

*

Uzasadnianie potrzeby jak najrychlejszego przejścia z kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w średnich szkołach pedagogicznych i w studiach nauczycielskich na kształcenie w szkołach wyższych w świetle dyskusji, jaka się permanentnie nad tym problemem toczy, wydaje się niepotrzebne. Awans starej szkoły 7-klasowej do rangi szkoły 8-klasowej z jej wcale niełatwym i nowoczesnym programem na tle rozwijających się szybko stosunków społeczno-kulturalnych, postępu ekonomicznego i naukowego, coraz wszechstronniejszej ingerencji nauki w różne dziedziny życia stawia nauczyciela wobec konieczności wyposażania swego umysłu w gruntowną wiedzę merytoryczną, pedagogiczną, społeczno-polityczną, filozoficzną i inną na bardzo dobrym poziomie.

Przypomnijmy, iż całe zapotrzebowanie na nauczycieli dla szkół podstawowych w latach 1971—1975 wynosi tylko ok. 25 tys., w tym ok. 17 tys. z wykształceniem wyższym i ok. 8 tys. ze średnim. Wyniknie stąd zapewne konieczność znacznego ograniczenia aktualnej sieci 57 studiów nauczycielskich i stopniowego budowania na ich miejscu odpowiedniego systemu szkół wyższych.

Jaki to może być system? Spróbujmy naszkicować wstępnie niektóre jego założenia, ograniczając się do określenia: charakteru nowych szkół, zakresu kwalifikacji ich absolwentów, profilu studiów, drożności i jej współczynników programowych oraz uwarunkowań organizacyjno-materialnych i kadrowych.

Proponowany typ uczelni to typ specyficzny, zawodowy. Stanie się on mimo to ze względu na swe funkcje ważnym członem systemu szkolnictwa wyższego. Charakter nauczycielski i 3-letni okres studiów wymagać będą niezwykle starannego przemyślenia zasad jego funkcjonowania. Głównym zadaniem tych szkół będzie niewątpliwie kształtowanie i wychowywanie pełnowartościowych osobowości nauczycielskich. Ale zapewnienie takiego charakteru szkole wyższej, jak uczy doświadczenie wyższych szkół pedagogicznych, nie należy wcale do rzeczy łatwych, ponieważ rzutować to musi na wszystkie dziedziny jej życia i działalności, na dobór młodzieży i kadry, na organizację pracy dydaktycznej i wychowawczej, na działalność organizacji młodzieżowych, na klimat ideowy i atmosferę wewnętrznych stosunków społecznych.

Drugie zagadnienie — to zagadnienie uzyskiwanych w tym zakładzie kwalifikacji. Zakres zdobywanej przez studentów wiedzy i osiąganych umiejętności powinien być tego rodzaju, iżby mogli oni z powodzeniem podejmować i prowadzić pracę dydaktyczno-wychowawczą w całej 8-klasowej szkole podstawowej, na jej szczeblu początkowym i systematycznym, w szkołach przysposobienia rolniczego, a gdy zajdzie tego potrzeba, nawet w zasadniczych szkołach zawodowych.

Profil kwalifikacyjny absolwentów będzie więc odpowiednio szeroki, umożliwiający względnie elastyczne warunki zatrudniania w szkole w mieście i na wsi.

Na profil ten złożą się podstawy wykształcenia filozoficznego, społeczno-politycznego i pedagogiczno-psychologicznego, przygotowanie do pracy na początkowym szczeblu szkolnym, wykształcenie w obrębie 1—2 przedmiotów pokrewnych, występujących w planie nauczania klas V—VIII z położeniem nacisku, co jest szczególnie istotne, na dyscyplinę kierunkową, ogniskującą wysiłek naukowy kandydata, dydaktyki szczegółowe tej grupy przedmiotów, wreszcie przedmioty uzupełniające (lektoraty, wychowanie fizyczne, studium wojskowe), system ćwiczeń i praktyk dydaktyczno-wychowawczych, zajęcia nadobowiązkowe w kołach naukowych, działalność społeczna, artystyczna studentów itp.

Należy przyjąć, iż ukończenie projektowanej szkoły wyższej będzie dla większości jej absolwentów kresem edukacji. Otworzy ono jednak im szerzej, niż to czynią SN-y, drogę do dalszego samokształcenia w toku pracy zawodowej. Dla najzdolniejszej i najpracowitszej części absolwentów powinna być stworzona możliwość podjęcia finalnych studiów magisterskich, a w następstwie także dalszych — naukowych. Drożność ze studiami magisterskimi może być zapewniona przez upodobnienia programowe w zakresie całej obudowy studiów kierunkowych, przygotowania pedagogicznego, studium wojskowego oraz częściowo w zakresie głównej dyscypliny kierunkowej. Dalsze studia absolwentów naszych uczelni obejmowałyby zatem główną dyscyplinę kierunkową bądź magisterskie studia pedagogiczne. Nie można wykluczyć także pewnych egzaminów, które stanowi-

łyby formę sprawdzenia lub pogłębienia wiedzy wyniesionej z wyższego studium nauczycielskiego.

Szkoły tego typu mogą w naszych warunkach powstać tylko na bazie najlepiej rozwiniętych i wyposażonych studiów nauczycielskich. Myśli się o ich organizacyjnym powiązaniu z uniwersytetami i wyższymi szkołami pedagogicznymi, jak również przyjmuje się, iż pewna ich część zlokalizowana poza siedzibami uniwersytetów i WSP będzie wiodła żywot samodzielny. Fuzja organizacyjna, opieka naukowa oraz pomoc dydaktyczna i kadrowa ze strony wyższych uczelni powinny zapewnić nowym szkołom pomyślny start, dopomóc im w skompletowaniu i przygotowaniu odpowiedniej kadry oraz w wyposażeniu pracowni, laboratoriów, gabinetów, audytoriów, bibliotek, odpowiadających nowym, wyższym potrzebom.

Problem kadrowy zdaje się być najistotniejszym. Trudno przecenić jego znaczenie. Trudność główna wynika z charakteru i roli uczelni, która z jednej strony powinna zagwarantować możliwie wysoki poziom naukowy studiów, z drugiej nie może stracić z oczu rozległej sfery umiejętności zawodowych, w jakie trzeba wyposażyć absolwentów o dość złożonym przecież profilu kwalifikacyjnym. Uczynilibyśmy zapewne poważny błąd, gdybyśmy się zafascynowali nadmiernie czy wyłącznie kryteriami naukowymi, a zapomnieli o drugiej stronie zagadnienia. Obok więc konieczności pozyskiwania wybitnych i doświadczonych pracowników nauki wyższych uczelni i instytutów naukowych powinniśmy cenić sobie wysoko dobrych, wypróbowanych, twórczych dydaktycznie wykładowców, dobranych starannie spośród grona dotychczasowych nauczycieli zakładów kształcenia nauczycieli, zwłaszcza ze studiów nauczycielskich, oraz młodych, obiecujących doktorów i doktorantów, posiadających niezbędne doświadczenie pedagogiczne, zwłaszcza dobrą znajomość praktyczną dydaktycznych i wychowawczych problemów szkoły podstawowej.

Poza podniesionymi kwestiami ogólnymi istnieje wiele bardziej szczegółowych, o których jednak pisać obecnie jeszcze nie będziemy. Bliższych ustaleń wymaga przecież tryb powiązań organizacyjnych kreowanych szkół z uniwersytetami i z WSP. Trzeba określić władze szkoły i sposób ich powoływania, strukturę ogólną, jak również organizację poszczególnych jednostek (wydziałów, kierunków). Bardzo ramowa koncepcja programowa musi rozwinąć się niebawem w szczegółowe projekty planów studiów, te zaś z kolei muszą być poszerzone o odpowiednie wytyczne programowe i wstępne zarysy programów.

Odrębnym zagadnieniem jest sieć szkół oraz ich baza dydaktyczna, naukowa, mieszkalna. Aby wyjść poza prowizoryczne propozycje, trzeba przeprowadzić szereg szczegółowych konsultacji z czynnikami wojewódzkimi, bez udziału których całość zamierzenia mogłaby łatwo spalić na panewce.

Przechodzenie na nowe formy kształcenia nauczycieli nie może uwolnić nas od troski o dalsze prawidłowe funkcjonowanie systemu starego

tak długo, jak długo będzie on w różnych województwach potrzebny. Nie można przecież dopuścić do przerw w dopływie nowych nauczycieli, ponieważ nie dysponujemy ich nadwyżkami.

*

Duże zapotrzebowanie na nauczycieli z wyższym wykształceniem zobowiązuje wszystkie wyższe uczelnie do ich kształcenia. Czynią to szkoły wychowania fizycznego, uczelnie ekonomiczne, rolnicze, artystyczne, w pewnej mierze także akademie medyczne, podejmą to zadanie także politechniki i wyższe szkoły inżynierskie. Ale zobowiązanie to dotyczy przede wszystkim uniwersytetów, które od dziesiątków i setek lat tym się zajmowały, oraz wyższych szkół pedagogicznych, które po to zostały powołane.

Dlaczego jednak nie słyszymy w ostatnim czasie głosów aprobaty i uznania pod adresem uniwersytetów ze strony szkół z tego powodu? Wiąże się to z dwiema przyczynami: małą stosunkowo liczbą absolwentów podejmujących pracę w szkolnictwie oraz słabym ich przygotowaniem pedagogiczno-zawodowym. Między tymi przyczynami istnieje zapewne jakiś wewnętrzny związek, gdyż jeśli ktoś nie czuje się dobrze do pewnego typu pracy przygotowany, to po prostu go unika, w każdym razie nie zdradza ochoty jej podejmowania, niezależnie od tego, co innego może ona jeszcze nieść ze sobą.

Ostatnia reforma planów i programów studiów w uniwersytetach nie przyniosła w tej dziedzinie zmian na lepsze. Możliwości przygotowania pedagogicznego utrzymano w granicach tzw. „elementów" i 4-tygodniowej praktyki ciągłej w szkole średniej. Aby nie być gołosłownym, posłużymy się zestawieniem porównawczym wymiarów godzinowych na jednoimiennych kierunkach studiów w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych. W całości przygotowania pedagogiczno-zawodowego, uzyskiwanego przez studentów, wyodrębnić można z grubsza cztery dziedziny, tj. pedagogikę, psychologię i historię wychowania, objęte bądź ogólną nazwą „elementów nauk pedagogicznych", bądź występujące odrębnie,

Kierunek studiów	Przygot. pedag.		Metodyka naucz.		Higiena szk.		Praktyka	
	Uniwers.	WSP	Uniwers.	WSP	Uniwers.	WSP	Uniwers.	WSP
Filologia polska	120	285	150	285	—	15	4 tyg.	12 t.
Filologia rosyjska	120	285	150	240	—	15	6 tyg.	16 t.
Historia	120	285	90	300	—	15	4 tyg.	12 t.
Matematyka	90	240	120	210	—	—	4 tyg.	6 t.
Fizyka	60	240	75	105	—	—	4 tyg.	6 t.
Chemia		285		240	—	15	4 tyg.	10 t.
Geografia	90	285	120	285	—	15	4 tyg.	10 t.
Biologia	60	330	150	210	—		4 tyg.	10 t.

jak to ma miejsce w planach WSP, następnie metodykę nauczania, higienę szkolną i praktykę pedagogiczną. Z porównania tych grup zajęć w uniwersytetach i w WSP wyłania się powyższy obraz (p. tab. na str. 182). Jest to obraz wykazujący duże, wprost biegunowe różnice w traktowaniu tego zadania przez oba typy uczelni: w uniwersytetach przyjęto normy minimalne, w wyższych szkołach pedagogicznych — maksymalne. Mniejsze nieco różnice występują w wymiarze godzin ustalonym na metodyki nauczania, ale i tutaj jest on w uniwersytetach prawie dwukrotnie mniejszy niż w WSP. Zupełnie deprymująco wygląda fakt zignorowania przez uniwersytety higieny szkolnej. Praktyka pedagogiczna 4-tygodniowa uwzględnia jedynie teren szkoły średniej, nie bierze pod uwagę faktów coraz częstszego zatrudniania absolwentów uniwersytetów w szkolnictwie podstawowym. Wyjątek stanowi plan studiów filologii rosyjskiej, dopuszczający także praktykę (2 tyg.) w szkołach podstawowych. Niedomogi przygotowania pedagogicznego studentów uniwersytetów obniżają w konsekwencji wysoką wartość ich naukowego, specjalistycznego wykształcenia.

Ale właściwa istota zła nie tkwi w liczbach godzin, lecz w sposobie traktowania przedmiotu przez wykładowców, w koncepcji i organizacji kształcenia. Studenci nie studiują pedagogiki, psychologii, historii wychowania, lecz poznają tylko niektóre „elementy" tych nauk, przy czym zdają jeden egzamin wspólny przed swoim wykładowcą. Musi to być z konieczności egzamin bardzo ogólny. Tymczasem podniesienie poziomu studium pedagogicznego jest w uniwersytetach możliwe, ponieważ są podręczniki, nie brak też interesujących opracowań monograficznych, trzeba tylko oprzeć się na podniesionym odpowiednio zakresie wymagań, a do egzekwowania tych wymagań poprosić specjalistów.

Podjęta reforma studiów uniwersyteckich jest w trakcie wdrażania. Nie objęła ona jeszcze pełnego cyklu pięcioletniego, stąd za wcześnie na wyrokowanie o jej rezultatach końcowych także w interesującej nas dziedzinie, choć pewne trudności widoczne są na pierwszy rzut oka. Istotniejsze zmiany będzie można jednak wprowadzić dopiero po całym cyklu szkoleniowym, tzn. ok. roku 1969—70. Stwierdzić trzeba, iż połączenie resortów podziałało dobroczynnie na zainteresowanie tym zagadnieniem. Rady wydziałów uniwersyteckich coraz częściej stawiają pod dyskusję treść, metody i formy kształcenia pedagogiczno-zawodowego przyszłych nauczycieli. Rozwijają się też międzywydziałowe inicjatywy „pedagogizacyjne" wewnątrz uczelni w odniesieniu do kadr asystenckich i grup stażystów.

Z powyższych uwag zdaje się wynikać, że jakkolwiek wydziały nauczycielskie uniwersytetów i wyższe szkoły pedagogiczne robią to samo, gdyż widzą przed sobą wspólny problem kształcenia nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących dla szkół średnich i zawodowych, to jednak nie w sposób identyczny. Uniwersytety cenią sobie szczególnie naukowe

efekty studiów specjalistycznych, szkoły pedagogiczne mają w tym względzie zapewne loty nieco niższe, za to niepomiernie większą przywiązują wagę do przygotowania pedagogiczno-zawodowego. WSP zdają sobie sprawę równocześnie z faktu coraz częstszego zatrudniania ich absolwentów w szkołach podstawowych, stąd czynią dla nich odpowiednie koncesje programowe. Myślą również o rozszerzeniu problematyki metodycznej na klasy V—VIII szkoły podstawowej.

Wyższe szkoły pedagogiczne odchodzą też od wzorów uniwersyteckich na innej drodze. Obejmują one mianowicie stopniowo swymi zadaniami także przedmioty pozauniwersyteckie, jak wprowadzone do liceum ogólnokształcącego wychowanie techniczne oraz przedmioty ogólnozawodowe wykładane w szkołach zawodowych. Pragną one w ten sposób złagodzić ostry deficyt kadrowy naszego szkolnictwa w zakresie nauczycieli przedmiotów technicznych w liceum ogólnokształcącym oraz w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych.

*

Plany nauczania szkół zawodowych obejmują pięć grup przedmiotowych: humanistyczną, matematyczno-fizyczną, ogólnozawodową, specjalistyczno-zawodową oraz zajęcia praktyczne. Charakterystyczne dla tych planów jest rozciągnięcie nauki niektórych przedmiotów ogólnokształcących, jak języka polskiego i matematyki, na wszystkie lata nauczania oraz utrzymanie wychowania obywatelskiego i wychowania fizycznego we wszystkich typach i stopniach szkół, nadto poważne miejsce dano fizyce, a w niektórych rodzajach szkół także chemii, biologii i geografii gospodarczej. Przedmioty ogólnokształcące w technikach obejmują zakres pokrywający się w zasadzie z zakresem tych przedmiotów w liceum ogólnokształcącym.

Godna podkreślenia jest również rola przedmiotów ogólnozawodowych (ogólnotechnicznych, ogólnoekonomicznych, ogólnorolniczych). Mają one z reguły zasięg szerszy, niżby to wynikało z profilu poszczególnych zawodów. Przedmioty grupy mechanicznej obejmują np. maszynoznawstwo ogólne, mechanikę techniczną, części maszyn, rysunek techniczny, bezpieczeństwo i higienę pracy. Zatem profil wykształcenia nauczycieli przedmiotów ogólnozawodowych musi być odpowiednio szeroki, gdyż w różnych typach techników i zasadniczych szkół zawodowych uczyć im wypadnie nie jednego, ale dwóch i więcej przedmiotów, jak np. w technikum mechanicznym rysunku technicznego, mechaniki technicznej, części maszyn i maszynoznawstwa, a w zasadniczej szkole mechanicznej — rysunku zawodowego i maszynoznawstwa.

Natomiast przedmiotów specjalistyczno-zawodowych, obejmujących wiedzę z zakresu profilowo węższego, powinni nauczać wąsko wyspecjalizowani fachowcy. Robią to z reguły pozyskiwani przez szkoły wysoko kwalifikowani specjaliści z zakładów przemysłowych, rolniczych i z in-

nych dziedzin życia gospodarczego. Ale fachowcy ci mogą podejmować pracę w szkołach tylko w określonych planem wymiarach godzin, nie wiążąc się z nią zatrudnieniem pełnoetatowym, gdyż albo nie wymaga tego wykładany przedmiot, albo nie mają na to po prostu czasu. Młodzież ceni sobie pracę tej kategorii specjalistów, gdyż wnoszą oni do szkół wysoką znajomość rzeczy, nowocześniejsze spojrzenie na zawód, do którego się przygotowuje. Na udziale takich nauczycieli w szkoleniu zawodowym musi nam bardzo zależeć.

Ale szkoła zawodowa jest szczególniejszą placówką socjalistycznego wychowania. Jej absolwenci zasilają rokrocznie szeregi klasy robotniczej, stają się członkami załóg pracowniczych wielkich i małych zakładów przemysłowych. Dorywczość i krótkotrwałość kontaktu nauczyciela z młodzieżą, choćby najcenniejszego dydaktycznie, nie sprzyja pracy wychowawczej. Szkoła zawodowa jest więc głęboko zainteresowana tym, aby nie tylko nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących, lecz także przedmiotów zawodowych i zajęć praktycznych angażowali się w pracy wychowawczej, by ją inicjowali i organizowali tym bardziej, iż łączy się ona z nauczaniem i z wytwarzaniem.

Z tych wszystkich względów potrzebne jest szkole zawodowej pełnoetatowe zatrudnienie znacznej części nauczycieli przedmiotów zawodowych i zajęć praktycznych, a stąd płynie wniosek o potrzebie ich solidnego przygotowania, aby mogli pełnić z powodzeniem nader przecież złożone i trudne obowiązki nauczycieli i wychowawców w swych pracowniach, laboratoriach i warsztatach szkolnych.

Takich nauczycieli nam brakuje. Szkolnictwo wyższe nie kształci ich jeszcze w dostatecznej ilości. Największą aktywność przejawiły dotychczas wyższe szkoły rolnicze, zwłaszcza warszawska SGGW, gdzie prowadzone są różne formy studiów pedagogicznych (stacjonarne podyplomowe, zaoczne podyplomowe, zaoczne magisterskie dla inżynierów, elementy nauk pedagogicznych dla wszystkich studentów i in.).

W wyższych szkołach ekonomicznych kształcenie pedagogiczno-zawodowe przyszłych nauczycieli przedmiotów ekonomicznych odbywa się na międzywydziałowym, fakultatywnym studium pedagogicznym w formie stacjonarnej i eksternistycznej. Plan tego studium, obejmujący psychologię, pedagogikę, proseminarium pedagogiczne i metodykę nauczania przedmiotów ekonomicznych wraz z ćwiczeniami praktycznymi, zamyka się w 300 godzinach. System ten wymaga jednak dalszego doskonalenia programowo-metodycznego oraz umocnienia organizacyjnego i kadrowego we wszystkich uczelniach ekonomicznych kraju.

W znacznie gorszej natomiast sytuacji znajduje się w szkołach wyższych organizacja kształcenia nauczycieli technicznych przedmiotów zawodowych. Podjęto je od kilku lat tylko w wyższych szkołach pedagogicznych, które czynią to przy udziale i pomocy miejscowych uczelni technicznych, lecz nie gwarantują zaspokojenia dużego zapotrzebowania szkół. Aby

osiągnąć widoczniejsze rezultaty, zamierza się uruchamiać stopniowo w politechnikach i wyższych szkołach inżynierskich katedry lub zakłady pedagogiczne w sposób podobny, jak uczyniono to już w szkołach ekonomicznych i rolniczych, żeby i one rozpoczęły przygotowywanie swych studentów i absolwentów (studia podyplomowe). do pracy w szkołach. Posunięciu temu stoi na przeszkodzie głównie brak wysoko kwalifikowanej kadry naukowej w zakresie dyscyplin pedagogicznych, zorientowanej równocześnie należycie w problematyce kształcenia technicznego, z którą kształcenie pedagogiczne i psychologiczne powinno być merytorycznie powiązane.

Przedmioty grupy artystycznej występują w naszym szkolnictwie w podwójnej roli. W liceach zawodowych (muzycznych i plastycznych) pełnią one funkcję zawodową, natomiast w szkole ogólnokształcącej (podstawowej i średniej) rolę ogólnokształcącą. Ale w jednym i w drugim przypadku uczestniczą one w rozwijaniu ogólnej kultury uczniów, kształtują oblicze ich osobowości. Wyższe uczelnie artystyczne rozwiązują problem nauczycielski z dużym zaangażowaniem swych specjalnych wydziałów i sekcji. W związku z reformą szkolną stanęły przed tymi placówkami szczególniejsze zadania metodyczne. Oto tradycyjną naukę rysunku i śpiewu zreformowana szkoła ogólnokształcąca zastąpiła wychowaniem plastycznym i muzycznym. Rzecz jednak nie w nazwie. Nowe przedmioty mają przyczynić się do wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów, rozwinąć ich zdolności twórcze i umiejętności, kulturę estetyczną, przygotować do roli świadomych i czynnych odbiorców sztuki.[1] Ta nowa koncepcja dydaktyczna przedmiotów nakłada na uczelnie artystyczne obowiązek szczególnego zwrócenia uwagi na nowe ujęcie metodyki nauczania tych przedmiotów przez odpowiedzialnych za tę dziedzinę przygotowania pedagogicznego wykładowców. W pracy szkolnej z uczniami wystąpią przecież formy i metody nowe, w tradycyjnych metodykach nie opracowane i nieznane.

*

Ostatnią grupą nauczycielską, na której pragniemy zatrzymać krótko naszą uwagę, są nauczyciele zajęć praktycznych w technikach i zasadniczych szkołach zawodowych, czyli tzw. nauczyciele zawodu, odpowiedzialni za opanowanie przez uczniów wymaganych dla danego poziomu kwalifikacji umiejętności.

Poziom wykształcenia tej grupy jest bardzo nierówny. Znaczna ich część nie posiada średniego wykształcenia. Ok. 15% legitymuje się wykształceniem na poziomie SN lub równorzędnym, a ok. 50% wykształceniem średnim pedagogicznym, ogólnym lub zawodowym. Czyż trzeba podkreślać, że w grupie tej nie tylko pragniemy widzieć doskonałych mi-

[1] Por. Program nauczania liceum ogólnokształcącego, kl. I—IV. PZWS 1966, s. 279 i 289.

strzów swego dzieła, lecz także mądrych, bliskich młodzieży wychowawców?

W systemie kształcenia nauczycieli nie ma na szczęście luki. I ten problem został nim objęty. Mamy zakłady, które kształcą kadrę nauczycieli zawodu. Są to technika przemysłowo-pedagogiczne, których liczba podniosła się w kilku ostatnich latach z 4 do 22. Ich użyteczność jest niewątpliwa, sprawdzona dłuższym, ponad dziesięcioletnim doświadczeniem. Oparte na zasadniczej szkole zawodowej odpowiedniego kierunku w ciągu 4 lat podnoszą zdobyte tam kwalifikacje robotnicze do poziomu technika, nadto wyposażają swych uczniów w teoretyczną i praktyczną znajomość czekającej ich pracy nauczycielskiej. Wprawdzie jest to system kształcenia wybitnie nietypowy, gdyż do matury pedagogicznej i dyplomu technika prowadzi przez lat 6 lub 7, ale nietypowa też jest profesja nauczyciela zawodu, wymagająca doskonałego opanowania fachu, rzemiosła i zdobycia odpowiedniego poziomu ogólnej i pedagogicznej kultury. Absolwenci TPP stają się przecież nauczycielami prawie swoich rówieśników, pracują na poziomie ponadpodstawowym. Mimo tych okoliczności zdają oni dobrze egzamin ze swej przydatności zawodowej. Słusznie więc uważa się technikum przemysłowo-pedagogiczne za podstawowy typ zakładu kształcenia nauczycieli zawodu w zakresie specjalności masowych.

Natomiast studia nauczycielskie o kierunkach zawodowych stanowić będą formę pomocniczą, obliczoną głównie na kształcenie nauczycieli rolnictwa dla szkół przysposobienia rolniczego oraz technologów odzieży i żywienia zbiorowego.

Nauczycieli zawodów nietypowych, jak również nie objętych planami studiów szkół wyższych lub planami zakładów kształcenia nauczycieli, szkolić będziemy nadal w ośrodkach kształcenia kursowego w Warszawie i w Katowicach.

Nauczyciele i nauczycielki zawodu dla średnich szkół medycznych są kształceni przez resort zdrowia w 2-letnich studiach nauczycielskich.

*

Nie podjęliśmy świadomie w niniejszym artykule nader złożonego problemu studiów dla pracujących, gdyż zasługuje on na odrębne, obszerne omówienie. Podobnie rzecz się ma z kształceniem wychowawców placówek opieki nad dzieckiem, wychowawczyń przedszkoli oraz nauczycieli i wychowawców szkół i zakładów specjalnych.

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI

DOTYCHCZASOWY PRZEBIEG PRAC NAD REFORMĄ SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

W całym powojennym okresie istniały dwa podstawowe problemy z zakresu kształcenia nauczycieli: problem ilościowego zaspokajania potrzeb kadrowych szkolnictwa oraz problem zapewnienia odpowiedniej jakości i poziomu przygotowania naukowego i pedagogicznego tych kadr.

Odpowiedzialni kierownicy władz szkolnych, działacze ZNP, pedagogowie zdawali sobie sprawę z roli, jaką ma do spełnienia w naszym społeczeństwie nauczyciel. Stąd też od pierwszych tygodni istnienia władzy ludowej podejmowane były próby zorganizowania takiego systemu kształcenia nauczycieli, który by odpowiadał zarówno postępowym tradycjom ruchu nauczycielskiego, jak również potrzebom współczesnego życia i współczesnej szkoły.

Jednakże na przeszkodzie w realizacji tych ambitnych planów istniał olbrzymi brak kadr nauczycielskich. Braki i trudności kadrowe towarzyszyły nam w zasadzie przez wszystkie lata okresu powojennego, dlatego też aktualne systemy kształcenia nauczycieli, a raczej różne organizacyjne formy kształcenia i dokształcania kadr nauczycielskich, były i są po dzień dzisiejszy wypadkową tych dwóch, często sprzecznych ze sobą tendencji. Władze oświatowe musiały bardzo często rezygnować z wysokiego poziomu kształcenia na rzecz szybkiego i z konieczności powierzchownego organizowania doraźnych form przygotowywania kandydatów do pracy w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych.

Przypomnijmy tylko dla przykładu, jakie istniały w początkach lat 50-tych formy kształcenia nauczycieli szkół podstawowych:

czteroletnie licea pedagogiczne,

czteroletnie licea pedagogiczne ze specjalnością w zakresie: wychowania fizycznego, j. rosyjskiego, pracy harcerskiej i opieki nad dzieckiem,

kursy pedagogiczne organizowane w X i XI klasach liceów ogólnokształcących,

5-miesięczne, a potem 10-miesięczne państwowe kursy nauczycielskie (PKN) na podbudowie liceum ogólnokształcącego,

10-miesięczne kursy nauczycieli j. rosyjskiego dla absolwentów szkół ogólnokształcących,

5-miesięczne wstępne kursy pedagogiczne dla absolwentów klas VII, VIII, IX i X,

wyższe kursy nauczycielskie (WKN) dla nauczycieli mających średnie wykształcenie pedagogiczne.

W szkołach podstawowych pracowało w tym czasie ponad 30% nauczycieli niekwalifikowanych, którzy dokształcali się w tzw. rejonowych komisjach organizowanych przy liceach pedagogicznych.

Pierwsza próba ulepszenia i ujednolicenia systemu kształcenia nauczycieli podjęta została, po 2-letnich pracach przygotowawczych, w 1954 r.

Na podstawie uchwały Prezydium Rządu z dnia 18 maja 1954 r. miały być organizowane:

4-letnie licea pedagogiczne przygotowujące nauczycieli klas I—IV,

2-letnie studia nauczycielskie (SN) dla nauczycieli klas V—VII,

4-letnie wyższe szkoły pedagogiczne przygotowujące obok uniwersytetów nauczycieli szkół średnich.

Reforma ta była niewątpliwie pierwszym, poważnym krokiem naprzód.

W następnych latach zmieniono funkcje liceum pedagogicznego. Zakłady te podobnie jak i studia nauczycielskie miały przygotowywać nauczycieli do pracy we wszystkich klasach szkoły podstawowej. Poza tym w liceach pedagogicznych przedłużono naukę do lat 5, podobnie i w WSP zrównano czas nauki z okresem studiów w uniwersytetach, tj. do pięciu lat.

Najważniejszą jednak zdobyczą nowego systemu było zorganizowanie przy SN i WSP studiów zaocznych dla nauczycieli. Studia zaoczne rozwinęły się w sposób masowy, dzięki nim dziesiątki tysięcy nauczycieli nie przerywając swej pracy zawodowej podniosło poziom swego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych.

Jednakże niemal od pierwszych dni wprowadzenia w życie nowego systemu zgłaszano bardzo wiele krytycznych uwag, stwierdzających, że system ten nie odpowiada potrzebom współczesnej szkoły i dlatego też wymaga dalszych zmian.

Głównym obiektem krytyki stały się SN. Krytyka tych szkół dotyczyła:

a) nieokreślonego miejsca SN w systemie oświatowym. SN nie były szkołami średnimi, nie były również szkołami wyższymi;
b) problemu drożności. Absolwenci pragnęli mieć możliwość dalszego kształcenia nie tylko w WSP, ale także w uniwersytetach;
c) czasu nauki w SN. Stwierdzano, że w okresie 2 lat nauki szkoły te nie są w stanie przygotować dobrych kandydatów do pracy nauczycielskiej, tym bardziej że do SN zgłaszali się kandydaci na ogół słabo uzdolnieni, a jeśli idzie o młodzież męską, to w przeważającym procencie pragnącą uniknąć służby wojskowej.

Przedmiotem bardzo ostrej krytyki stały się również WSP. Uzasadniano, że szkoły te nie mają racji bytu, gdyż istniejące w kraju uniwersytety są w stanie na znacznie wyższym poziomie kształcić nauczycieli szkół średnich. Spór na temat WSP zakończony został połowicznie: z 6 istniejących szkół dwie — w Warszawie i Łodzi — zostały włączone do miej-

scowych uniwersytetów, cztery pozostałe WSP (w Krakowie, Katowicach, Opolu i Gdańsku) pozostały w dalszym ciągu jako samodzielne uczelnie.

W tym też czasie dyskusja na problemy dotyczące kształcenia nauczycieli przeniosła się na teren ZNP.

W dniach od 2 do 5 maja 1957 r. odbył się w Warszawie Zjazd Oświatowy ZNP. Komisja Kształcenia Nauczycieli ogłosiła na kilka tygodni przed terminem Zjazdu materiały do dyskusji nad projektem reorganizacji systemu kształcenia nauczycieli (*Głos Nauczycielski* nr 10 z 1957 r.). Na podstawie zebranych wyników bardzo szerokiej dyskusji Komisja opracowała tezy, które stały się przedmiotem obrad na Zjeździe.

Oto główna treść tych tez:

1. Wszyscy nauczyciele bez względu na to, w jakim typie szkoły czy zakładu oświatowo-wychowawczego pracują, powinni być kształceni w szkołach wyższych.

2. Nauczyciele szkół podstawowych, wychowawczynie przedszkoli, wychowawcy placówek oświatowo-wychowawczych powinni być kształceni w 3-letnich instytutach nauczycielskich opartych na szkole średniej. W przyszłości należy dążyć do tego, aby ci nauczyciele i wychowawcy byli kształceni w pełnych szkołach wyższych.

3. Nauczyciele szkół średnich powinni być kształceni w wyższych szkołach pedagogicznych i uniwersytetach oraz innych szkołach wyższych. Przy każdej szkole wyższej kształcącej kandydatów na nauczycieli powinno być zorganizowane studium pedagogiczne. Student-kandydat do pracy nauczycielskiej powinien posiadać, poza dyplomem ukończenia dyscypliny kierunkowej, dyplom ukończenia studium pedagogicznego.

4. Program instytutów i WSP powinien być tak ułożony, ażeby absolwenci instytutów nauczycielskich mogli być przyjęci na IV rok studiów w WSP. Program WSP powinien być zatem dwustopniowy; w ciągu 3 pierwszych lat (I stopień) przerabia się program instytutu. Po ukończeniu I stopnia studiów w WSP absolwenci otrzymują kwalifikacje do nauczania w szkołach podstawowych, najzdolniejsi zaś mogą studiować dalej na II stopniu studiów. Absolwent zatem WSP otrzymuje kwalifikacje zarówno do nauczania w szkołach podstawowych, jak i średnich.

5. Każdy nauczyciel (wychowawca) zatrudniony w szkolnictwie powinien złożyć egzamin praktyczny.

Nad powyższymi tezami toczyła się na Zjeździe w komisji kształcenia nauczycieli dwudniowa dyskusja. Główna treść przedłużonych tez została zaaprobowana, chociaż istniały różnice zdań na temat egzaminów praktycznych i dwustopniowego układu programowego w WSP.

Na dalszych pracach w zakresie zmian w systemie kształcenia nauczycieli zaważyły w sposób istotny uchwały VII Plenum KC PZPR w sprawie reformy szkolnictwa podstawowego i średniego (styczeń 1961 r.).

Decyzja o przedłużeniu nauki w szkołach podstawowych do lat 8 postawiła przed Ministerstwem Oświaty dwa poważne zadania:

a) wykształcenia zwiększonej liczby nauczycieli,
b) zapewnienia odpowiedniego poziomu naukowego nauczycieli klas V—VIII. Z obliczeń Ministerstwa wynikało, że dla szkół podstawowych trzeba będzie w latach 1961—1970 wykształcić około 118 tys. nauczycieli (12 tys. rocznie).

Te olbrzymie potrzeby ilościowe znów zmusiły władze oświatowe do rezygnacji z jakichś zasadniczych zmian w systemie kształcenia nauczycieli.

Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961 r. utrwaliła istniejący stan w zakresie kształcenia nauczycieli na szereg lat.

Odpowiednie artykuły dotyczące tego problemu brzmią:

Art. 32 1. Kształcenie nauczycieli i wychowawców odbywa się w liceach pedagogicznych (liceach pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli), w studiach nauczycielskich i szkołach wyższych.

2. Licea pedagogiczne (licea pedagogiczne dla wychowawczyń przedszkoli) organizuje się dla absolwentów szkół podstawowych. Nauka w liceach pedagogicznych (liceach pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli) trwa 5 lat.

3. Studia nauczycielskie organizuje się dla absolwentów szkół średnich. Czas nauki w studiach nauczycielskich określa Minister Oświaty.

Art. 33 Ministrowie (kierownicy urzędów centralnych), którym podlegają szkoły wyższe, określą w porozumieniu z Ministrem Oświaty warunki, jakim powinno odpowiadać kształcenie nauczycieli i wychowawców w szkołach wyższych im podległych.

Jednakże w miarę wprowadzania w życie założeń reformy szkolnej coraz wyraźniej widać było, że bez jednoczesnej, poważnej reformy systemu kształcenia nauczycieli niewiele zmieni się w naszych szkołach. Działacze sekcji kształcenia nauczycieli przy Zarządzie Głównym ZNP oraz zarządach okręgowych na szeregu kursów wakacyjnych, na zebraniach i w prasie związkowej stale wskazywali na konieczność zmian i ulepszeń w kształceniu nauczycieli.

Wybrany na VIII Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP w kwietniu 1964 r. nowy Zarząd Główny uznał za jeden z najważniejszych problemów w swej kadencji podjęcie prac nad reformą systemu kształcenia nauczycieli. Prace te zapoczątkowane zostały wielką dyskusją na te tematy przeprowadzoną w I połowie 1965 r.

Dyskusja otwarta została referatem prezesa ZNP, Mariana Walczaka, opublikowanym w *Głosie Nauczycielskim* w dniu 21 lutego 1965 r. Po omówieniu dorobku w zakresie kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej kolega Prezes przedstawił braki obecnego systemu, sformułował szereg

argumentów uzasadniających konieczność zmiany i ulepszenia systemu kształcenia nauczycieli oraz poddał pod dyskusję trzy warianty organizacyjne nowego systemu:

1. Wszystkich nauczycieli i wychowawców należy kształcić w szkołach wyższych. Postulat ten powinien być realizowany w obecnych warunkach przez:

a) pełne wykorzystanie „mocy produkcyjnej" WSP i uniwersytetów, tak aby po zaspokojeniu potrzeb szkół średnich część absolwentów uniwersytetów i WSP można było skierować do szkół podstawowych,

b) zorganizować stopniowo na bazie najlepszych SN sieć wyższych, 3-letnich szkół zawodowych kształcących nauczycieli szkół podstawowych. Uznać, że wykształcenie w zakresie 3-letniej wyższej szkoły zawodowej jest wystarczające dla nauczycieli szkół podstawowych, z tym, że najlepsi absolwenci tych szkół powinni mieć możność zdobycia drogą studiów stacjonarnych lub zaocznych stopnia magisterskiego.

2. Wszyscy nauczyciele i wychowawcy pracujący zarówno w szkołach podstawowych, jak i średnich powinni być kształceni w uniwersytetach i WSP. Należy w związku z tym rozszerzać kierunki nauczycielskie w istniejących szkołach wyższych. Należy poza tym tworzyć nowe WSP. Do czasu pełnego zaspokojenia potrzeb szkolnictwa przez uniwersytety i WSP pozostawić 2-letnie SN dla pokrycia braków kadrowych w szkolnictwie podstawowym.

3. Ze względu na wielkie trudności w realizacji tak pierwszego, jak i drugiego wariantu przedłużyć okres nauki w SN do lat 3, nie przekształcając ich jednak w szkoły wyższe. Trzyletnie SN powinny w ciągu najbliższych kilku lat stanowić podstawową formę kształcenia nauczycieli szkół podstawowych.

Dyskusja nad problemami reformy systemu kształcenia nauczycieli trwała kilka miesięcy. Wzięli w niej udział liczni nauczyciele, pracownicy nauki, działacze oświatowi. Wnioski i postulaty wynikające z tej dyskusji rozpatrywane były przez instancje okręgowe ZNP.

W dniu 28 czerwca 1965 r. odbyło się plenarne posiedzenie Zarządu Głównego ZNP, na którym przedstawione zostało stanowisko ZNP w sprawie reformy kształcenia nauczycieli.

Przy ustalaniu stanowiska ZNP brano pod uwagę zarówno wyniki ogólnokrajowej dyskusji, jak również potrzeby ilościowe kadr nauczycielskich, możliwości kształcenia w różnych typach zakładów i szkół wyższych w zależności od bazy szkoleniowej, jak i obsady przez pracowników naukowych. Plenum Zarządu Głównego opowiedziało się za pierwszym wariantem koncepcji kształcenia nauczycieli. Wprowadzono do niej tylko pewne uzupełnienia. W referacie przedstawionym uczestnikom plenum czytamy m. in.: „Olbrzymie znaczenie miałoby również powiązanie wyższych szkół zawodowych z wyższym szkolnictwem akademickim, a zwłaszcza z uniwersytetami i wyższymi szkołami pedagogicznymi. Zdaniem

wielu działaczy oświatowych powiązanie to polegać powinno przede wszystkim na doskonaleniu kadry nauczającej, sprawowanie opieki nad rozwojem naukowym tej kadry, na umożliwieniu korzystania z bazy i wyposażenia naukowego. Również część kadry z wyższych szkół akademickich można by wykorzystać do pracy dydaktycznej w wyższych szkołach zawodowych, kształcących nauczycieli szkół podstawowych."

Postulaty Związku w sprawie reformy systemu kształcenia nauczycieli zostały zaaprobowane następnie przez Sejmową Komisję Oświaty na posiedzeniu w dniu 25 maja 1966 r. Ministerstwo Oświaty zostało zobowiązane przez komisję do przedstawienia w r. 1967 planu realizacji reformy systemu kształcenia nauczycieli.

Do dyskusji na temat reformy systemu kształcenia nauczycieli włączyły się również ośrodki naukowe.

W dniu 12 czerwca 1967 r. odbyła się sesja naukowa zorganizowana przez Instytut Nauk Pedagogicznych UW oraz Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN. Prof. Bogdan Suchodolski przedstawił na sesji szereg tez dotyczących problemów kształcenia nauczycieli.

Oto zasadnicza treść tych tez:

Jakość kształcenia nauczycieli zależeć będzie przede wszystkim od wartości kadry kształcącej nauczycieli. Zasadniczym zatem ogniwem reformy kształcenia nauczycieli jest jakość kadry „nauczycieli nauczycieli". Najlepsza kadra znajduje się w szkolnictwie wyższym, dlatego też w ręce tej kadry należy oddać kształcenie nauczycieli.

„Wynika stąd, że przeciwstawiamy się propozycjom ustabilizowania — nawet na tzw. okres przejściowy — studiów nauczycielskich, jak również i propozycjom przekształcania tych studiów w 3-letnie wyższe szkoły nauczycielskie. Sądzimy, że te propozycje zachowujące kształcenie nauczycieli poza systemem szkolnictwa akademickiego nie zapewniają temu kształceniu ani należytej rangi społecznej, ani wartościowej kadry nauczającej, nie zapewniają też temu kształceniu możliwości dalszego dynamicznego rozwoju i wstępowania na coraz wyższe szczeble.

Opowiadamy się radykalnie i konsekwentnie za całkowitym skoncentrowaniem kształcenia nauczycieli — od przedszkola — do szkoły średniej — w szkolnictwie akademickim, tzn. w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych... Mówiąc o skoncentrowaniu kształcenia nauczycieli w szkolnictwie wyższym akademickim nie mamy na myśli skupienia go w tych miastach, w których znajdują się dziś szkoły wyższe tego typu. Ich sieć jest obecnie niedostatecznie gęsta i skupienie kształcenia nauczycieli w tych 10 miastach wymagałoby ogromnych nakładów finansowych na budownictwo domów akademickich; koncentracja taka byłaby zresztą niewłaściwa i z punktu widzenia potrzeb, i możliwości tzw. prowincji. Mówiąc o skoncentrowaniu kształcenia nauczycieli w szkolnictwie akademickim, przyjmujemy zasadę tworzenia przez to szkolnictwo rozgałęzionego systemu filii. Koncepcja tworzenia filii szkół akademickich nie jest

u nas całkowicie nowa, ale skala, którą tu postulujemy, jest rzeczywiście czymś nowym i przyjęcie jej wymaga pewnego wysiłku wyobraźni społecznej. Pozwoli ona zobaczyć na mapie Polski sieć ośrodków kształcenia nauczycieli, powstałą w wyniku »przedłużenia ramion« szkół akademickich poza miejsce ich podstawowej siedziby. Gęstość tej sieci wymagałaby studiów specjalnych. Jednak biorąc pod uwagę różne elementy można by przyjąć wstępnie, że sieć ta powinna obejmować 10—15 punktów ulokowanych w większych miastach Polski. Zważywszy, że mamy dziś w Polsce 7 uniwersytetów i 5 WSP, oznaczałoby to, że koncepcja ta nakładałaby przeciętnie na szkołę akademicką obowiązek prowadzenia 1—1,5 filii...

Organizacja kadrowa takich filii powinna być dostatecznie elastyczna. Należałoby przewidywać stałe zatrudnienie na miejscu pewnej liczby pracowników mających statut asystenta lub adiunkta. Należałoby przewidywać grupy pracowników dojeżdżających systematycznie z ośrodków macierzystych w rytmie racjonalnie ustalonym, a niekoniecznie cotygodniowym. Granica między obu tymi grupami pracowników nie powinna być sztywna; wręcz przeciwnie, należy postulować wymienność pracowników tych grup. Należy wreszcie przewidywać udział wybitnych i bardzo już obciążonych pracowników nauki z uniwersytetów i PAN, udział tej grupy najbardziej ekonomiczny i po prostu jedynie możliwy, tzn. udział radiowy i telewizyjny, wmontowany jednak w systematyczny tok nauczania i wykorzystywany w zajęciach seminaryjnych, organizowanych na miejscu przez kadrę miejscową...

Określenie czasu studiów wymagałoby analizy powiązanej z analizą programową. Prawdopodobnie można by przyjąć, iż dzisiejszy pięcioletni tok studiów, zakończonych egzaminem magisterskim, nie powinien być przyjęty jako model obowiązujący wszystkich. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby dla określonych grup nauczycieli — np. dla pracowników przedszkoli — przyjąć okres kształcenia mniejszy i zakończony egzaminem końcowym typu zawodowego. Pytanie, czy należy przewidywać, że nauczyciele szkół podstawowych powinni uzyskiwać wykształcenie zakończone egzaminem magisterskim — czy też nie, wymagałoby studiów specjalnych, ukazujących perspektywy zapotrzebowań liczbowych w tej dziedzinie. Można by rozróżnić wykształcenie dla niższych klas szkoły podstawowej i dla klas wyższych, chociaż takie rozróżnienie z wielu powodów nie byłoby słuszne. Jakkolwiek jednak rozwiązalibyśmy te problemy, rozwiązania te nie pociągałyby konsekwencji organizacyjnych, zmieniających proponowany tu system kształcenia nauczycieli w szkołach akademickich. W ramach tego systemu bowiem możliwe jest zarówno zorganizowanie dla wszystkich studiów zakończonych egzaminem magisterskim, jak i dla niektórych — studiów zakończonych egzaminem zawodowym, oczywiście z możliwością uzyskania w czasie późniejszym stopnia magisterskiego."

Główne założenia koncepcji przedstawionej przez prof. Suchodolskiego — kształcenia wszystkich nauczycieli w szkołach akademickich — były przedmiotem rozważań w czasie wielkiej dyskusji zorganizowanej przez ZNP w 1965 r. (chociaż nie rozważane były tak dokładnie wszystkie elementy, które występują w przedstawionej w dwa lata później koncepcji przez prof. Suchodolskiego).

W czasie kursu wakacyjnego, zorganizowanego w 1967 r. przez Sekcję Kształcenia Nauczycieli przy Zarządzie Głównym ZNP, w którym wzięli między innymi udział rektorzy wszystkich WSP, przedyskutowana została powyższa koncepcja. W wyniku długich dyskusji uznano, że należy podtrzymać stanowisko przyjęte przez Zarząd Główny ZNP na plenarnym posiedzeniu w dniu 28 czerwca 1965 r.

Może zrodzić się pytanie, dlaczego Związek, jak i Ministerstwo nie przyjęły za podstawę swego stanowiska wersji kształcenia nauczycieli w szkołach akademickich?

Niewątpliwie idea kształcenia wszystkich nauczycieli od przedszkola po szkołę średnią — w szkołach wyższych typu akademickiego — jest ideą odpowiadającą postulatom ZNP. Każdy postępowy nauczyciel, działacz oświatowy zgodzi się z tezą, że nauczyciel powinien mieć pełne wyższe wykształcenie, podobnie jak lekarz, inżynier, agronom. Należy wszystko zrobić, aby w jak najkrótszym czasie doprowadzić do zrealizowania postulatu: akademickie wykształcenie dla wszystkich nauczycieli.

Realizacja jednak nawet najsłuszniejszych postulatów uzależniona jest od wielu czynników, które wyznaczają granice i możliwości działania. Czas trwania studiów akademickich wynosi 5 lat. Są to w zasadzie studia jednokierunkowe, zakończone egzaminem magisterskim. Studia takie, po pewnych zmianach w zakresie większego ich uzawodowienia, mogą zapewnić dobre przygotowanie do pracy w szkołach średnich.

Przekazanie jednak uniwersytetom i WSP zadań kształcenia nauczycieli szkół podstawowych od kl. I do VIII wymagałoby organizacyjnego wyodrębnienia w strukturze uniwersytetów i WSP studiów nauczycielskich, gdyż trudno pomyśleć, aby miały to być nadal jednokierunkowe studia magisterskie.

Szkoła podstawowa potrzebuje nauczycieli o szerokim profilu zawodowym, przygotowanych do pracy zarówno w klasach początkowych, jak i do nauczania dwóch a może i więcej przedmiotów w klasach wyższych. Przy tak szerokim i innym niż dotychczas profilu w uniwersytetach i WSP nie można by było zapewnić absolwentom stopnia magisterskiego, co na pewno spotkałoby się z krytyką ze strony nauczycieli.

Zdajemy sobie sprawę, jak wiele będzie trudności z zorganizowaniem 3-letnich wyższych szkół zawodowych, kształcących nauczycieli szkół podstawowych. Decyzje o powołaniu do życia każdej nowej placówki muszą być uzależnione od zapewnienia jej właściwej bazy pracowniano-labo-

ratoryjnej, bibliotecznej i mieszkalnej, a przede wszystkim od posiadania kadry na odpowiednim poziomie naukowym, zgodnym z ustawowymi wymaganiami. O ile więcej trudności byłoby przy organizowaniu kształcenia wszystkich nauczycieli w szkołach wyższych akademickich. Trzeba przy tym jednocześnie stwierdzić, że nie mamy dotychczas najlepszych osiągnięć w zakresie kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych, mimo że faktycznie pracuje tam kadra o najwyższych kwalifikacjach naukowych. Od szeregu lat nie nastąpiła w uniwersytetach i innych szkołach wyższych — pomijając jedynie WSP — żadna zmiana na lepsze w zakresie pedagogicznego przygotowania kandydatów na nauczycieli mimo stale wysuwanych postulatów kierowników i dyrektorów szkół oraz pracowników nadzoru pedagogicznego.

Na niektórych kierunkach studiów nastąpiło nawet pogorszenie w stosunku do sytuacji sprzed kilku lat. Nic więc dziwnego, że niejednokrotnie większy jest pożytek w szkole z dobrego absolwenta liceum pedagogicznego aniżeli z absolwenta szkoły wyższej, który posiada wprawdzie tytuł magistra, ale nie posiada prawie żadnego przygotowania do trudnej pracy dydaktycznej i wychowawczej w szkole. Istnieją i inne względy nakazujące opowiedzieć się za koncepcją 3-letnich wyższych szkół zawodowych. Są to względy natury ilościowej. Każdy system kształcenia nauczycieli musi być tak zorganizowany, aby przede wszystkim zapewnił wykształcenie odpowiedniej ilości kwalifikowanych kadr. A potrzeby w tej dziedzinie są nadal ogromne.

W latach 1964—1970 zapotrzebowanie na nowe kadry sięga liczby 160 tysięcy, w latach 1970—1975 — 90 tysięcy. Aby tak wielką liczbę nauczycieli wykształcić w uczelniach typu akademickiego, należałoby w ciągu kilku najbliższych lat zwiększyć kilka razy liczbę studentów, liczbę nowych miejsc w domach akademickich, liczbę pracowników naukowych, co oczywiście jest niemożliwością. Dlatego też zmuszeni jesteśmy utrzymywać w dalszym ciągu licea pedagogiczne dla wychowawczyń przedszkoli i technika przemysłowo-pedagogiczne.

Chcemy mieć w szkolnictwie w najbliższych latach jak największą liczbę nauczycieli z wyższym wykształceniem. Nie można jednak przejść obojętnie wobec faktu, iż w ostatnich latach procent nauczycieli z wyższym wykształceniem zatrudnionych w szkołach podstawowych obniżył się. Podczas gdy w r. 1960 wynosił on 6,1%, to w r. 1967 tylko 4,9%.

Z wystąpień przedstawiciela Komisji Planowania przy Radzie Ministrów, dyr. H. Dankowskiego, na wspomnianej sesji w dniu 12 czerwca 1967 r. wynikało, że biorąc pod uwagę potrzeby szkolnictwa podstawowego oraz możliwości szkolenia w szkołach akademickich, realizacja postulatu kształcenia wszystkich nauczycieli w szkołach akademickich byłaby możliwa po 1985 r., gdybyśmy chcieli zapewnić akademickie wykształcenie wszystkim nauczycielom klas V—VIII, a po r. 2000, gdybyśmy chcieli objąć tym kształceniem również i nauczycieli klas I—IV.

Rzecz zrozumiała, że do tego czasu musiałyby istnieć i 2-letnie SN dla pokrywania potrzeb kadrowych szkół podstawowych.

W tej sytuacji na pewno słuszniejsza jest koncepcja zapewnienia w I etapie, w terminie jak najbliższym, nauczycielom szkół podstawowych wyższego wykształcenia zawodowego, nie rezygnując jednocześnie z rozszerzania liczby kształconych nauczycieli w wyższych szkołach pedagogicznych, uniwersytetach i innych szkołach wyższych.

Do tego zmierza plan reformy systemu kształcenia nauczycieli, opracowany w r. 1967 przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

MARIAN JAKUBOWSKI

KILKA UWAG NA TEMAT UNIWERSYTECKIEGO KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Centralne miejsce w dyskusji o reformie kształcenia nauczycieli-wychowawców zajął postulat akademickiego ich kształcenia i wykształcenia. Jako taki wywołał najwięcej optymizmu z jednej strony i zarazem kontrowersji z drugiej strony. Aczkolwiek postulat ten został podany w pewnej jednostkowej propozycji, to jednak wcale to nie wyklucza faktu, iż został on jakoś przyjęty w szerszej opinii społecznej. Dlatego m. in. warto i należy w kontekście tego postulatu przyjrzeć się nieco bliżej temu, jak kształci się nauczycieli na uniwersytetach.

Jednym z tradycyjnych zadań uniwersytetów było zawsze kształcenie nauczycieli. W okresie międzywojennym kształcenie nauczycieli szkół średnich odbywało się wyłącznie w szkołach wyższych akademickich. Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju i organizacji szkolnictwa w Polsce [1] określała, że kształcenie nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, seminariów i liceów wychowawczych przedszkoli, liceów pedagogicznych i pedagogiów oraz szkół zawodowych stopnia gimnazjalnego i licealnego — w zakresie obranej dziedziny wiedzy (umiejętności) — odbywa się w szkołach wyższych.

Również w okresie powojennym, a więc już w Polsce Ludowej wkład uniwersytetów w zakresie kształcenia nauczycieli szkolnictwa średniego, szczególnie nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, jest znaczny. Ustawa o szkołach wyższych z dnia 5 listopada 1958 r. [2] wyraźnie stwierdza m. in., że „...szkoły wyższe uczestniczą aktywnie w kształceniu i wycho-

[1] Zob. „Ustrój i organizacja szkolnictwa w Polsce". Lwów 1934 r. PWKS, s. 8—9.
[2] Ustawa o szkołach wyższych. W-wa 1959 r. PWN, s. 3.

waniu kadr wysoko kwalifikowanej inteligencji zawodowej, przygotowanej do wykonywania zawodów wymagających naukowego opanowania określonej dziedziny wiedzy..."

O tym, że uniwersytety mają jako ważne zadanie kształcenie nauczycieli szkół średnich, świadczy m. in. Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 18 maja 1966 r. wydane w porozumieniu z Ministrem Szkolnictwa Wyższego w sprawie kwalifikacji pedagogicznych (specjalizacji pedagogicznej) nauczycieli szkół średnich [3]. W zarządzeniu tym ustala się, że osoby posiadające dyplom ukończenia następujących kierunków studiów magisterskich w uniwersytetach: filologii (polska, rosyjska, białoruska, ukraińska, angielska, germańska, romańska i klasyczna), historii, chemii, geografii, astronomii, biologii — sekcja: botaniki, zoologii, antropologii, matematyki — sekcja ogólna, fizyki — sekcja ogólna — posiadają obok kwalifikacji naukowych także kwalifikacje pedagogiczne (specjalizację pedagogiczną [4]).

Nie wnikając w całokształt złożonej i zawiłej problematyki kształcenia uniwersyteckiego [5], w którym wyróżnia się m. in. trzy piony lub inaczej — trzy tory, tj. „kształcenie ogólne", „kształcenie specjalistyczne" i „kształcenie pedagogiczne", zatrzymajmy się celowo przy tym ostatnim. Już samo zestawienie powyższych określeń (odpowiada im określona siatka pojęciowa) używanych w planach i programach studiów uniwersyteckich wzbudza pewne wątpliwości. Wystarczy np. zwrócić uwagę na to, że kształcenie pedagogiczne może być tak ogólne, jak i specjalistyczne. Można dalej zapytać, jak się ma ono jako takie właśnie do tzw. „kształcenia specjalistycznego"? Nie bardzo wiadomo poza przypuszczeniem, iż najwidoczniej zakłada się z góry, że „kształcenie pedagogiczne" na uniwersytetach nie ma charakteru ani ogólnego, ani też charakteru specjalistycznego. Jaki więc ma charakter?

Powiedzmy, że ma charakter teoretyczny i praktyczny zarazem. Jeżeli tak jest w istocie, to obydwie te grupy elementów składają się na całokształt nadawanych absolwentom kwalifikacji nauczycielskich. Ponieważ jednak w obrębie nadawanych na uniwersytetach kwalifikacji nauczycielskich wyróżnia się oddzielnie dwie ich strony, tj. „kwalifikacje naukowe" i „kwalifikacje pedagogiczne" — zatem należałoby wnioskować z kolei, że kształcenie pedagogiczne (i towarzyszące mu kwalifikacje tego rodzaju) nie mają wartości naukowej (nie mieszczą się w pojęciu „kwalifikacji naukowych"). Jaką więc mają wartość? Można oczywiście mówić, że mają one wartość naukową i zarazem wartość zawodową. Skoro tak, to co odgrywa wiodącą rolę w zawodowym przygotowaniu nauczycieli kształconych na uniwersytetach?

[3] Zob. Dz. Urz. Min. Oświaty nr 7 z dnia 5 lipca 1966 r., poz. 78.
[4] Zob. tamże.
[5] Kształceniem nauczycieli szkół średnich zajmują się w Polsce wszystkie uniwersytety, w stopniu najszerszym Uniwersytet Warszawski (20 kier.), Uniwersytet Jagielloński (13 kier.), w stopniu najwęższym np. Uniwersytet im. M. Kopernika w Toruniu (9 kierunków).

Podstawową rolę w kształceniu zawodowym nauczycieli (ich tzw. „specjalizacji pedagogicznej") na uniwersytetach odgrywa właśnie przedmiot nazwany: „Elementy nauk pedagogicznych". Przedmiot ten w wymiarze maksymalnym 120 godz. (60 godz. wykł. i 60 godz. ćw.) i wymiarze minimalnym 60 godz. (tylko wykładów) [6] obowiązuje studentów kierunków nauczycielskich z reguły na III i IV roku studiów uniwersyteckich. Zajęcia z tego przedmiotu kończą się egzaminem.

Założenia przedmiotu: „Elementy nauk pedagogicznych" — sformułowane w uwagach metodycznych do ich realizacji mówią, iż „... program wymagań realizuje się poprzez wykłady, ćwiczenia i samodzielną pracę studentów (studiowanie literatury).

Wymienione formy kształcenia powinny:

1) przygotować przyszłych nauczycieli do świadomej realizacji celów i zadań dydaktycznych i wychowawczych w zakładach, dać im niezbędną wiedzę pedagogiczną i kształtować ich kulturę pedagogiczną,

2) przygotować studentów do zajęć z zakresu metodyk szczegółowych i wstępnych praktyk szkolnych, przewidzianych w planach studiów uniwersyteckich,

3) wdrożyć studentów do czytania i studiowania książek pedagogicznych,

4) budzić potrzebę i przygotować do stałego samokształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie teorii i praktyki pedagogicznej" [7].

Zobaczmy z kolei, jakie treści zawarte zostały w programie i jak one korespondują z powyższymi założeniami.

Program interesującego nas przedmiotu zawiera następujący wykaz węzłowej problematyki:

— Wprowadzenie do pedagogiki, podstawowe pojęcia pedagogiczne.
— Cele wychowania.
— Elementy psychologii rozwojowej.
— Elementy psychologii wychowawczej.
— Podstawy socjologiczne wychowania.
— Wychowanie umysłowe.
— Wychowanie moralno-społeczne.
— Wychowanie estetyczne.
— Wychowanie fizyczne i zasady higieny.
— Główne instytucje wychowawcze.
— Osobowość nauczyciela wychowawcy [8].

Nie wnikając głębiej w dalsze szczegóły powyższego programu można zauważyć, iż jego autorzy włożyli duży wysiłek, by zgromadzić w nim maksimum treści mieszczących się w ramach przewidzianego w planach studiów uniwersyteckich limitu czasu na tzw. „Elementy nauk pedago-

[6] W takim wymiarze przedmiot ten występuje na wydziałach matematyki i fizyki (sekcje ogólne) oraz na wydziale astronomii i biologii.

[7] Cyt. z aktualnego opracowania pt. Ramowy program wymagań z „Elementów nauk pedagogicznych" dla nauczycieli kierunków studiów uniwersyt.

[8] Zob. tamże.

gicznych". Stąd też zaprezentowany ogólnie program cechuje się m. in. tym, że jest on w gruncie rzeczy zestawem — „zlepkiem" — różnych zagadnień z rozmaitych dyscyplin na pograniczu pedagogiki (m. in. teorii wychowania i teorii nauczania), psychologii (rozwojowej i wychowawczej), dalej — socjologii wychowania i nawet zasad higieny. Jako taki, program ten pozostaje w dużej niezgodzie zarówno z założeniami, z których wyrasta i które mu towarzyszą, jak też z aktualnym stanem wiedzy o tym, jak należy i można współcześnie kształcić kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Jest to jeden z lepszych przykładów właśnie tego, jak nie należy kształcić nauczycieli. Wystarczy w tym celu zrobić prosty rachunek. Otóż 120 godz. przewidzianych na „Elementy nauk pedagogicznych" znaczy mniej więcej tyle samo (w znaczeniu programowo-organizacyjno-dydaktycznym) co 15- lub 20-dniowy kurs. Kursy takie nie są dobre, jako wyraźnie uproszczone formy kwalifikowania. Organizowano je z uzasadnionych powodów w Polsce w okresie tuż po wojnie dla nauczycieli w ogóle niekwalifikowanych (np. tzw. „Komisje Rejonowe") lub dla „świeżo upieczonych" maturzystów (kandydatów na nauczycieli-wychowawców) — o nazwie PKN (Państwowe Kursy Nauczycielskie).

Taka ocena (na tle podanego przykładu) jest wystarczająco uzasadniona, choć może być odczytana także jako zbyt kategorycznie krytyczna. Wszak „Elementy nauk pedagogicznych", może ktoś zauważyć, nie stanowią jedynego elementu w kształceniu pedagogicznym na nauczycielskich kierunkach studiów magisterskich. Występuje tu również drugi przedmiot w postaci „Metodyki nauczania" — tzw. „dydaktyki szczegółowe" (np. metodyka nauczania języka polskiego, historii, fizyki itd.). Ramy czasu przewidziane na realizację metodyk nauczania (wykład + ćwiczenia) wahają się na poszczególnych kierunkach od 150 godz. rocznie (np. na filologii polskiej, rosyjskiej itp.) do 90 godz. rocznie (np. na historii).

Na ogół nie znane są powody, dla których występują dość zasadnicze różnice (w przydziale godzin i formach zajęć) w traktowaniu metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów na różnych kierunkach studiów uniwersyteckich. Natomiast należy zasygnalizować pocieszający objaw większego zainteresowania w metodycznym przygotowaniu studentów np. na filologii rosyjskiej i germańskiej. Na tych kierunkach wprowadzono seminarium z nowego przedmiotu: „Przygotowanie do wykorzystania metod audiowizualnych w nauczaniu" (na V roku studiów 60 godz. ćwiczeń). Podobne seminarium (w wymiarze 30 godz. rocznie) prowadzone jest na filologii angielskiej i romańskiej.

Powyższe dwa przedmioty: „Elementy nauk pedagogicznych" i „Metodyki nauczania..."[9] stanowią zaledwie pewną podbudowę, a nie racjonalną podstawę, w procesie uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli, składają się w zasadzie na ich tzw. „przygotowanie teoretyczno-pedago-

[9] Pewien ciekawy wyjątek stanowi Sekcja Ogólna Wydziału Matematyki, gdzie prowadzi się dla studentów III roku studiów seminarium z elementów psychologii w wymiarze 30 godz. ćwiczeń rocznie.

giczne". A co z praktyką pedagogiczną? Pewna „odrobina praktyki" mieści się już w kursie metodyki nauczania przedmiotu, pewna zaś jej „cząstka elementarna" występuje oddzielnie, pod osobną nazwą: „Praktyka pedagogiczna w szkole średniej". Praktyka tego rodzaju na wszystkich nauczycielskich kierunkach studiów uniwersyteckich jest tylko 4-tygodniowa, z wyjątkiem filologii rosyjskiej, gdzie przeznacza się na nią 6 tygodni zajęć w ciągu całego 5-letniego toku studiów.

Po tym ogólnym przeglądzie różnych elementów wchodzących w skład kształcenia pedagogicznego nauczycieli na uniwersytetach (tym bardziej w kontekście kategorycznego postulatu akademickiego kształcenia ogółu kadr pedagogicznych) budzi się cały szereg pytań i wątpliwości. Weźmy tu pod uwagę tylko niektóre z nich w ujęciu porównawczym, z wyraźnym zastrzeżeniem celowości wyboru i ograniczonego wykorzystania materiału faktograficznego.

— Jaką rangę przyznaje się kształceniu pedagogicznemu (obok ogólnego i specjalistycznego) na polskich uniwersytetach?

— Czy równie krytycznie (źle) przedstawia się kształcenie pedagogiczne nauczycieli w innych naszych uczelniach akademickich?

— Jak wygląda przygotowanie pedagogiczne nauczycieli kształconych na rodzimych i zagranicznych uniwersytetach?

— Czy zaszły jakieś zmiany w kształceniu nauczycieli na uniwersytetach w Polsce okresu międzywojennego i okresu powojennego?

Odpowiedź na pierwsze pytanie wypada interesująco i zarazem „nieciekawie". Dlaczego? Dlatego m. in., że na kształcenie pedagogiczne przeznacza się w chwili obecnej [10] na uniwersytetach (w ujęciu procentowym) najwięcej czasu na filologii rosyjskiej (8,4), filologii germańskiej (8,1), astronomii (7,5) oraz na sekcji ogólnej matematyki (7,2). Najmniej czasu na to kształcenie przeznacza się na takich kierunkach, jak: biologia (4,3), geografia (5,3), muzykologia (6,1) i sekcja ogólnej fizyki (6,2). Pozostałe pensum czasu, licząc do 100%, przeznacza się na kształcenie ogólne i specjalistyczne rozmaicie potraktowane w proporcjach godzin i obciążeń na różnych kierunkach studiów uniwersyteckich.

Krótka odpowiedź na drugie pytanie wypada raczej optymistycznie, ponieważ w innych uczelniach akademickich kształci się nauczycieli daleko racjonalniej niż na uniwersytetach. Stosunkowo najkorzystniej proces ten (ze względu na treść, formy i sposoby) przebiega w wyższych szkołach pedagogicznych, także w wyższych szkołach wychowania fizycznego (na czele z warszawską AWF) i nawet w wyższych szkołach rolniczych (chyba szczególnie SGGW). Oddzielnie i być może, że w nieco innej płaszczyźnie — można by rozpatrywać to samo zagadnienie, tj. kształcenie nauczycieli — w wyższych szkołach ekonomicznych i technicznych. W tych ostatnich problem kształcenia nauczycieli zaczyna coraz mocniej dojrzewać

[10] Podstawowe informacje i dane pochodzą z planów studiów obowiązujących w roku 1966/67 na wszystkich naucz. kier. studiów uniwersytet.

i kto wie, czy pośrednio nie przyczyni się do szerszej humanizacji kształcenia w ogóle w akademiach technicznych. Równie optymistycznie należy spoglądać na to zagadnienie w pionie szkolnictwa medycznego i innych szkołach wyższych, które bądź to już kształcą lub mogą zacząć kształcić nauczycieli do różnych typów szkolnictwa średniego.

Odpowiedź na trzecie pytanie spróbujmy rozczłonować, porównując celowo oddzielnie przygotowanie praktyczne i teoretyczne nauczycieli kształconych na uniwersytetach w trzech krajach: Polska, Związek Radziecki i Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Biorąc pod uwagę wzrastające znaczenie praktyki w ogóle i praktyki pedagogicznej w kształceniu nauczycieli w szczególności — można np. stwierdzić, że w Polsce (w 5-letnim toku studiów uniwersyteckich) przeznacza się na praktykę pedagogiczną około 4 tygodni, natomiast w ZSRR — przeciętnie 20 i nawet 24 tygodnie [11]. Porównując z kolei przygotowanie teoretyczno-pedagogiczne nauczycieli kształconych na naszych uniwersytetach i tychże w USA da się zauważyć, że np. liczba godzin przeznaczonych na to kształcenie (w skali procentowej) wynosi w Polsce maksymalnie 8,4, zaś w USA 17 [12].

Z kolei odpowiedź na czwarte pytanie wypada, niestety, negatywnie. Na przestrzeni dwóch dwudziestoleci zachodziły w Polsce różne, nie zawsze korzystne, ewolucje w kształceniu nauczycieli na uniwersytetach. W wyniku tego, porównując globalnie obecny stan ze stanem wyjściowym, można zauważyć pokaźny, i to dość zasadniczy regres w uniwersyteckim kształceniu kadr pedagogicznych. Wystarczy w tym celu np. porównać obecny stan z zakresem treści kształcenia, metodami, formami i organizacją tegoż w Instytucie Pedagogicznym powołanym z inicjatywy Wydziału Filozoficznego przy Uniwersytecie Warszawskim już w 1918 roku. Można też śledzić i dalsze konsekwencje oraz zmiany w interesującym nas zakresie [13], co ujawnia pewną „dewaluację" uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli.

Potwierdzenie takiej oceny można znaleźć w licznych wypowiedziach ekspertów w zakresie problematyki kształcenia nauczycieli. Przytoczmy przykładowo tu tylko dwie z nich.

Oto np. L. Bandura (rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku) pisze na interesujący nas temat m. in.:

„Padają jednak i zarzuty pod adresem uniwersytetów. Są one przede wszystkim zainteresowane prowadzeniem badań naukowych, zarzuca się więc ich profesorom, że mało ich obchodzi kształcenie nauczycieli. Organizacja zajęć dydaktycznych w uniwersytetach mało też sprzyja kształ-

[11] Cyt. za T. Malinowskim: Szkolnictwo pedagogiczne w ZSRR. *Nauczyciel i Wychowanie* nr 5 z 1967 r., s. 26.

[12] Cyt. za L. Bandurą: Kształcenie nauczycieli w Polsce na tle innych krajów — zob. tamże — s. 99.

[13] Bliższe informacje podaje na ten temat St. Wołoszyn — zob.: Z prac Zespołu Rzeczoznawców Pedagogiki i Psychologii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 3 z 1966 roku.

ceniu umiejętności praktycznych tak bardzo potrzebnych w zawodzie nauczycielskim. Wyrażane są też obawy, czy masowe dziś kształcenie nauczycieli dałoby się pomieścić w organizacji uniwersyteckiej" [14].

Na innym miejscu ten sam autor stwierdza: „Niewystarczające jest przygotowanie do zawodu nauczycielskiego, jakie otrzymują studenci uniwersyteccy w postaci tzw. elementów nauk pedagogicznych, występujących w zależności od kierunku studiów w ciągu jednego lub dwu semestrów. Pod tym względem wyposażenie do zawodu jest skromniejsze, aniżeli było u nas przed wojną i aniżeli jest dziś w innych państwach. Dzisiejsza szkoła średnia staje się szkołą masową, nie jest więc do pomyślenia, jak to było w dawnym elitarnym gimnazjum, by niedostatki w wykształceniu pedagogicznym nauczyciela wyrównywał opłacany przez rodziców korepetytor. Upowszechniająca się szkoła średnia stawia nauczycielom wyższe niż dawniej wymogi pedagogiczne, a tych nie jest w stanie zaspokoić zaliczenie tylko kursu elementów nauk pedagogicznych. Sprawa przygotowania do zawodu musi więc znaleźć inne rozwiązanie" [15].

A oto inna wypowiedź rektora Stefana Wołoszyna (Przewodniczącego Zespołu Rzeczoznawców Pedagogiki i Psychologii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego): „Kształcenie pedagogiczne do zawodu nauczycielskiego na odpowiednich kierunkach studiów uniwersyteckich w obecnej postaci (elementy nauk pedagogicznych, dydaktyka szczegółowa odnośnego przedmiotu, praktyka szkolna) jest niewystarczające.

Po pierwsze, wymiar czasu przeznaczony w planach studiów na to kształcenie na różnych kierunkach studiów jest bardzo różny, nie ma więc mowy o jakimkolwiek mniej więcej jednolitym przygotowaniu pedagogicznym absolwentów uniwersytetów.

Po drugie, tzw. »elementy nauk pedagogicznych«, będące zestawem wybranych zagadnień z rozmaitych dyscyplin pedagogicznych i psychologicznych, nie mogą dać głębszej, a potrzebnej nauczycielowi, wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, tym bardziej że są one realizowane w sposób bardzo różnorodny i na rozmaitym poziomie w poszczególnych uniwersytetach. To samo dotyczy dydaktyk szczegółowych. Hospitacje i praktyki szkolne ciągle natrafiają na duże trudności w realizacji.

Atmosfera dla kształcenia pedagogicznego studentów na poszczególnych wydziałach merytorycznych jest bardzo często nieprzychylna" [16].

Czy tego rodzaju oceny, oparte na realnych faktach, analizowane rzetelnie w świetle aktualnego stanu i nowych tendencji, są tylko jednostkowymi opiniami zatroskanych obecną sytuacją kształcenia nauczycieli wielu polskich pedagogów, czy też wprost korespondują one z szerszą opinią społeczną?

[14] Zob. L. Bandura: Kształcenie nauczycieli w Polsce na tle innych krajów. Op. cit. — s. 98.
[15] Zob. tamże — s. 104.
[16] Zob. St. Wołoszyn: Z prac Zespołu Rzeczoznawców Pedagogiki i Psychologii Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 3 z 1966 roku, s. 192.

Niedwuznacznie mamy do czynienia z tym drugim aspektem zagadnienia, tj. z krytyczną wielopłaszczyznowo styczną społecznie oceną wartości kształcenia i wykształcenia pedagogiczno-zawodowego na uniwersytetach. Zatem zagadnienie kształcenia nauczycieli wymaga poważnych reform wewnątrz samych uniwersytetów.

MICHAŁ GODLEWSKI

Z ROZWAŻAŃ NAD KSZTAŁCENIEM I DOSKONALENIEM KADR SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

W rozważaniach nad kształceniem, dokształcaniem i doskonaleniem kadr oświatowych dla szkolnictwa zawodowego warto poszukiwać najlepszych rozwiązań nie tylko dla przygotowania nauczycieli przedmiotów teoretycznych i praktycznej nauki zawodu, ale i podjąć próbę sformułowania propozycji dotyczących kadr kierowniczych, pracowników administracji oświatowej, personelu administracyjno-technicznego szkół zawodowych, warsztatów i internatów.

I. KSZTAŁCENIE I DOKSZTAŁCANIE NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Nauczyciele przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych zatrudnieni w szkołach zawodowych wszystkich szczebli powinni mieć wykształcenie wyższe, zdobywane w uczelniach akademickich — uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych. Jest to postulat dla wszystkich oczywisty, choć bynajmniej nie taki łatwy do zrealizowania w całości szkolnictwa zawodowego. I tak np. w szkołach przysposobienia rolniczego trzeba jeszcze wiele wysiłku administracji szkolnej i samych nauczycieli, aby przedmioty ogólnokształcące nauczane były chociażby przez absolwentów studiów nauczycielskich. Dla tej grupy szkół, a także i dla wielu terenowych zasadniczych szkół zawodowych koncepcji reformy SN na trzyletnie wyższe szkoły zawodowe będą pożyteczne i celowe, ponieważ przez wiele jeszcze lat znalezienie dla tych szkół nauczycieli po studiach akademickich niewątpliwie będzie trudne.

Dzięki dużemu ujednoliceniu programów przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych w liceach ogólnokształcących i zreformowanych szkołach zawodowych absolwenci uniwersytetów mogą pracować zarówno w jednym, jak i drugim typie szkolnictwa. Warto jednak w planach studiów uniwersyteckich przewidzieć możliwości zapoznawania studentów z dydaktyką i organizacją szkolnictwa zawodowego. Na wydzia-

łach matematyczno-przyrodniczych należałoby jeszcze szerzej niż dotąd uwzględnić praktyczne zastosowanie danego przedmiotu w technice, rolnictwie i ekonomice.

Natomiast zasadniczo nowych rozwiązań wymaga przygotowanie dla szkół zawodowych nauczycieli języków obcych. Ze względu na poważne trudności, jakie mają na ogół absolwenci wydziałów filologicznych z praktycznym zastosowaniem języka obcego do korespondencji handlowej i posługiwaniem się słownictwem technicznym — należałoby utworzyć wyspecjalizowane wydziały kształcenia nauczycieli języków obcych przygotowanych do praktycznego stosowania tych języków w gospodarce narodowej, nauce i oświacie. Kładąc nacisk na język współczesny, słownictwo zawodowe i technikę praktycznych zastosowań, wydziały takie przygotowałyby nauczycieli, którzy mogą zapewnić niezbędne związki nauczania języka obcego w szkole zawodowej z kierunkiem kształcenia uczniów. W planie studiów tych uczelni należy uwzględniać w dostatecznym stopniu nowoczesne, intensywne metody nauczania języków obcych przy zastosowaniu urządzeń technicznych. Mogłyby to być wydziały typu zawodowego — podobnie jak działające już od kilku lat przy Uniwersytecie Warszawskim Studium Języków Obcych, kształcące tłumaczy.

W tej dziedzinie należałoby wykorzystać wieloletnie doświadczenia radzieckich czteroletnich instytutów języków obcych, kształcących nauczycieli języków nowożytnych, tłumaczy-korespondentów i specjalistów przekładu maszynowego (przy pomocy elektronicznych maszyn cyfrowych).

Istotnych uzupełnień wymaga treść kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego dla szkolnictwa zawodowego. Kadry te powinny być lepiej przygotowane do praktycznej korelacji zajęć z kierunkiem kształcenia, wyrażającej się w doborze odpowiednich ćwiczeń z gimnastyki wyrównawczej, przeciwdziałającej szkodliwościom zawodowym, umacnianiu konstytucji fizycznej (m. in. poprzez ćwiczenia siłowe) i wyrabianiu potrzebnych dla danego zawodu cech psychomotorycznych (zmysłu równowagi, refleksu, odporności na zmęczenie i sprawności w warunkach pracy pod ziemią, pracy wysokościowej itp.). Ze względu na bezpieczeństwo i wydajność pracy przyszłych absolwentów właściwe przygotowanie nauczyciela wychowania fizycznego dla szkoły zawodowej ma zasadnicze znaczenie dla zapewnienia wszechstronnego rozwoju uczniów.

Czynni nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących w szkołach zawodowych, którzy nie mają wykształcenia wyższego, wymagają dokształcania. Zrozumienie konieczności ukończenia studiów wyższych jest u tej grupy nauczycieli prawie powszechne. Sprzyja temu także zróżnicowanie płac w zależności od posiadanego wykształcenia. Stworzenie dla tych nauczycieli możliwie najdogodniejszych warunków pracy i nauki mogłoby doprowadzić do masowego podejmowania przez nich studiów wieczorowych i korespondencyjnych.

Dla nauczycieli pracujących w pobliżu ośrodków uniwersyteckich do-

stępność takich studiów jest zupełnie realna, gorzej natomiast to się przedstawia dla nauczycieli pracujących w miejscowościach odległych od uczelni wyższych. Jedynie dostępną dla nich formą byłyby studia korespondencyjne, trudne jednak do zrealizowania dla kierunków wymagających dużego zakresu ćwiczeń laboratoryjnych (fizyka, chemia, biologia i in.). Sądzę, że Uniwersytet Telewizyjno-Korespondencyjny, z oddziałami filialnymi w istniejących uniwersytetach i WSP, w których raz w miesiącu w ciągu 2—3 dni odbywały się seminaria, ćwiczenia praktyczne i konsultacje, byłby nowoczesną, powszechnie dostępną formą studiów dla czynnych nauczycieli w zakresie zarówno dyscyplin humanistycznych, jak i matematyczno-przyrodniczych. Sądzę, że studentom takiej uczelni, w ramach istniejącego systemu ulg dla nauczycieli podejmujących studia wyższe bez oderwania od pracy (zwolnień z pracy, płatnych urlopów itp.), można zapewnić zwrot kosztów dojazdu na zajęcia do punktów filialnych, tanie noclegi i wyżywienie, np. w internatach szkolnych, podręczniki uniwersyteckie zakupowane do bibliotek szkolnych, możliwości przerobienia niektórych przynajmniej ćwiczeń praktycznych w pracowniach i laboratoriach szkolnych.

II. PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI TEORETYCZNYCH PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH

Nauczyciele przedmiotów zawodowych potrzebni są w szkolnictwie zawodowym dla ponad 400 kierunków kształcenia (ok. 2,5 tys. programów przedmiotów zawodowych), z których wiele nie ma odpowiednika w szkolnictwie wyższym. Z tych względów system kształcenia tej kadry powinien zapewniać wykorzystanie wszelkich możliwości uczelni wyższych: technicznych, ekonomicznych, rolniczych, medycznych i in. oraz przewidywać organizowanie instytucji wyspecjalizowanych w kształceniu nauczycieli takich przedmiotów, dla których nie ma w Polsce odpowiednich studiów wyższych.

Prace nad koncepcją takiego systemu należałoby rozpocząć od opracowania nomenklatury kierunków kształcenia i charakterystyk zawodowych potrzebnych nauczycieli. Już pierwsze próby sformułowania założeń charakterystyki nauczyciela przedmiotów zawodowych wskazują na konieczność uwzględnienia w niej przygotowania specjalistycznego na poziomie nie niższym od uzyskiwanego przez innych analogicznych specjalistów (inżyniera, lekarza, ekonomisty itp.), przygotowania pedagogicznego w zakresie niezbędnym do pracy w szkole oraz dostatecznego doświadczenia produkcyjnego, koniecznego dla zapewnienia więzi nauczania z praktyką gospodarki narodowej, dla której charakterystyczny jest postępujący proces specjalizacji procesów wytwórczych i asortymentów (przemysł budowy maszyn — budowa obrabiarek, taboru kolejowego, okrętów, turbin, maszyn rolniczych, samochodów, ciągników itd.). Niełatwo jest dla tak wszechstronnych wymagań opracować jednolitą koncepcję kształcenia.

Poszukiwania najbardziej właściwych rozwiązań ustrojowych kształcenia nauczycieli przedmiotów technicznych, ekonomicznych i rolniczych trwają od dawna. We współczesnej problematyce oświatowej zagadnienie to należy do najtrudniejszych. W poszczególnych krajach stosowane są w tej dziedzinie różnorodne formy szkolne i kursowe. Do najbardziej znanych należą: 1) wyodrębnione uczelnie wyższe techniczno-pedagogiczne i in. przygotowujące inżynierów-pedagogów itp. dla poszczególnych działów szkolnictwa zawodowego, 2) wydziały techniczno-pedagogiczne, rolniczo-pedagogiczne, ekonomiczno-pedagogiczne w uczelniach wyższych odpowiednich kierunków, kształcące kadry nauczycielskie według zmodyfikowanych, w porównaniu do innych wydziałów, planów studiów, 3) zakłady i katedry pedagogiki kształcenia zawodowego (pedagogiki gospodarczej), prowadzące ze studentami zajęcia obligatoryjne lub nadobowiązkowe z pedagogiki, psychologii i metodyki [1], 4) pedagogiczne studia podyplomowe dla absolwentów uczelni technicznych i in., 5) pedagogiczne kursy kwalifikacyjne organizowane przez władze szkolne dla zatrudnionych nauczycieli szkół zawodowych, 6) samokształcenie w dziedzinie pedagogiki poparte udziałem w kursach, kursokonferencjach i in. krótkotrwałych formach szkolenia organizowanych przez instytucje dokształcania zawodowego nauczycieli (ośrodki metodyczne) .

Wyodrębnione uczelnie techniczno-pedagogiczne (ekonomiczno-pedagogiczne) ze względu na daleko posuniętą specjalizację zarówno studiów wyższych, jak i kierunków kształcenia zawodowego mogą być organizowane dla przygotowania specjalistów masowo występujących przedmiotów tzw. ogólnozawodowych (rysunek techniczny, mechanika techniczna, podstawy elektrotechniki itp.). Uczelnie przygotowujące nauczycieli o specjalizacji ogólnomechanicznej, ogólnoelektrycznej itp. dają na ogół absolwentom przygotowanie zawodowe wyraźnie niższe niż inżynierów kończących politechniki. Przy dzisiejszym rozwoju wyspecjalizowanych gałęzi przemysłu i zróżnicowaniu technologii nauczyciele tacy nie są w stanie opanować rozległych obszarów wiedzy technicznej w stopniu wystarczającym nawet dla średniej szkoły zawodowej. Jest to bardziej możliwe dla szkół zasadniczych, ale i tu proces specjalizacji branżowej w związku z przesuwaniem kształcenia robotników do szkół przyzakładowych ulega pogłębianiu. Ostatnio w niektórych uczelniach podejmuje się próby stworzenia wyodrębnionych kierunków ogólnotechnicznych i ogólnorolniczych w celu kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych i zajęć praktycznych w średniej szkole ogólnokształcącej [2]. Możliwe, że dla tych zadań koncepcja taka będzie słuszna.

[1] Nie bierzemy tu pod uwagę katedr pedagogiki ogólnej lub szkolnictwa wyższego działających w uczelniach specjalistycznych, których działalność obejmuje doskonalenie dydaktyczne pracowników uczelni wyższej i upowszechnianie wiedzy pedagogicznej wśród studentów.

[2] O podgotowkie uczitielej obszczetiechniczeskich i proizwodstwiennych disciplin — praca zbior. AKP RSFSR, Moskwa 1962.

Wyodrębnione wydziały pedagogiczno-zawodowe, powszechnie istniejące w uczelniach artystycznych i wychowania fizycznego, nie rozpowszechniły się w szkolnictwie technicznych i ekonomicznym.

Formami rozwojowymi natomiast, sądząc z rozwoju ilościowego, są w wyższym szkolnictwie technicznym, ekonomicznym i rolniczym pedagogiczne studia podyplomowe dla inżynierów i innych specjalistów. Np. roczne studia podyplomowe dla nauczycieli szkół zawodowych oraz obieralne międzywydziałowe zajęcia z dyscyplin pedagogicznych prowadzone dla studentów starszych semestrów szkół wyższych. Te dwie formy kształcenia, jak również kursy umożliwiają różnym specjalistom, podejmującym pracę w szkole zawodowej, zdobywanie niezbędnej wiedzy pedagogicznej.

Są one szczególnie pożyteczne również z tego względu, że powstawanie zakładów i katedr pedagogicznych kształcenia zawodowego w uczelniach technicznych, rolniczych [3] i ekonomicznych doprowadzić może w przyszłości do pedagogizacji studiów, poprzez zobowiązanie wszystkich studentów do obowiązkowego uczęszczania na wykłady i ćwiczenia pedagogiczne, podobnie jak stało się to z socjologią. Propozycje takie wywołują jeszcze często sprzeciw uczelni spowodowany aktualnie występującym przeciążeniem studentów nadmiarem zajęć obowiązkowych. Jednakże w działalności zawodowej każdego inżyniera przemysłowego, ekonomisty i inżyniera rolnika z reguły występuje wiele czynności wychowawczych i szkoleniowych polegających na instruowaniu i uzasadnianiu stosowanych metod i środków, technologii i konstrukcji, zasad eksploatacji i przepisów bhp. Większość specjalistów prowadzi również działalność oświatową (im lepszy specjalista, tym częściej się to zdarza) na kursach, w szkołach zawodowych, w placówkach doskonalenia i dokształcania zawodowego. W związku z postępem nauki i techniki działalność oświatowa w każdym zawodzie będzie się rozszerzać. Musi więc nadejść czas, kiedy elementy wiedzy pedagogicznej będą powszechnie uznane za niezbędne dla każdego absolwenta uczelni wyższej. Realizację tego przyspieszy praktyka organizowania placówek pedagogiki kształcenia zawodowego w uniwersytetach, szkołach rolniczych, technicznych i in. uczelniach specjalistycznych.

Dla kierunków kształcenia w szkołach zawodowych, mających odpowiedniki w uczelniach wyższych, katedry dydaktyki kształcenia zawodowego obejmować powinny swą działalnością studentów szkół akademickich i zawodowych. Przygotowanie nauczycieli w szkole inżynierskiej można uważać za bardziej właściwe do pracy w zasadniczych szkołach zawodowych oraz do nauczania przedmiotów technologicznych w technikach, a przygotowanie w szkołach akademickich za niezbędne dla nauczycieli podstaw nauk technicznych i przedmiotów konstrukcyjno-projektowych (ustroje budowlane, mechanika techniczna, metaloznawstwo, elektrotechnika w szkołach elektrycznych, chemia w szkołach chemicz-

[3] Katedry pedagogiki w uczelniach rolniczych mają już długoletnie tradycje ze względu na bliskie związki oświaty rolniczej z agronomią społeczną.

nych itp.). Analogicznie można przyjąć potrzebny poziom wykształcenia dla nauczycieli przedmiotów zawodowych mających odpowiedniki w uczelniach ekonomicznych i rolniczych.

Dla kierunków kształcenia zawodowego, które nie mają odpowiednika w szkolnictwie wyższym, można by:

a) dla liczbowo rozwiniętych dziedzin kształcenia zawodowego (szkolnictwo gastronomiczne, odzieżowe i in.) utrzymać istniejące studia nauczycielskie, przekształcając je na 3-letnie wyższe szkoły zawodowo-pedagogiczne,

b) dla szkół tzw. unikalnych (poligraficznych, przemysłu skórzanego, niemasowych zawodów rzemieślniczych itp.) prowadzić dla absolwentów średnich szkół zawodowych odpowiednich kierunków roczne pedagogiczne studium podyplomowe,

c) dla zawodów nie mających odpowiednika nawet w średnim szkolnictwie zawodowym (zduństwo, zegarmistrzostwo, maszynopisanie itp.) organizować roczne kursy pedagogiczne nadające praktykom z długoletnim stażem w zawodzie uprawnienia nauczycielskie,

d) roczne kursy pedagogiczne organizować także jako drogę uzupełniającą, dla zdobywania kwalifikacji nauczycielskich przez osoby podejmujące pracę w szkolnictwie zawodowym, posiadające wymagane wykształcenie i kwalifikacje zawodowe, którym brakuje przygotowania pedagogicznego. Kursy te powinny mieć formę kształcenia bez odrywania od pracy.

III. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI ZAWODU

Ważnym problemem dla szkolnictwa zawodowego jest przygotowanie nauczycieli praktycznej nauki zawodu (nauczycieli zawodu) dla ponad 200 zawodów występujących w zasadniczych szkołach zawodowych (specjalizacja nauczycieli zawodu w technikach w zasadzie pokrywa się z kierunkami szkolnictwa zasadniczego).

Wysoki poziom kwalifikacji zawodowych i wykształcenia tej kadry ma decydujący wpływ na wyniki przygotowania praktycznego robotników, rzemieślników i techników. Wymagania stawiane nauczycielowi są szczególnie wszechstronne. Obok wykształcenia zawodowego na poziomie średnim (a w niektórych zawodach, jak radiotechnika i telewizja, remont maszyn liczących, aparatury elektromedycznej, urządzeń chłodniczych, automatyka przemysłowa i elektronika — przygotowania zawodowego na poziomie inżyniera) i odpowiedniego przygotowania pedagogicznego nauczyciel zawodu powinien umieć osobiście wykonywać prace zawodowe zaszeregowane w taryfikatorach do najwyższych kategorii trudności z zachowaniem wymaganych norm wydajności i kryteriów odbioru technicznego. Powinien on również posiadać wystarczające doświadczenie produkcyjne i wychowawcze szczególnie w zakresie wysokowydajnych metod pracy, jakości produkcji i kontroli technicznej.

Nauczycieli zawodu o takich kwalifikacjach uzyskać można z poszcze-

gólnych dziedzin gospodarki narodowej poprzez staranny dobór kandydatów spośród doświadczonych pracowników o pełnych kwalifikacjach zawodowych. Osoby te powinno się dokształcać na rocznym kursie pedagogicznym. Dla masowych zawodów drogę zastępczą, dającą stosunkowo niezłe wyniki, jest kształcenie nauczycieli zawodu w technikach przemysłowo-pedagogicznych. Jednakże mimo przyjmowania do tych szkół absolwentów zasadniczych szkół zawodowych forma ta często jeszcze nie zapewnia dostatecznej biegłości w wykonywaniu trudniejszych operacji technologicznych oraz dostatecznego doświadczenia produkcyjnego, które są niezbędne i warunkują w końcowym rachunku wyniki praktycznej nauki zawodu. Trudno przypuszczać, aby studia nauczycielskie dla nauczycieli zawodu nadbudowane na technikach przemysłowo-pedagogicznych poprawiały te najbardziej istotne braki w przygotowaniu absolwentów TPP. W praktyce analogicznych szkół radzieckich wymaga się od kandydatów wstępujących do TPP kilkuletniej praktyki w zawodzie i posiadania wysokiej kategorii zaszeregowania zawodowego (minimum V—VI kategorii w zawodach metalowych).

Wstępna kilkuletnia praca w zawodzie wyuczonym w zasadniczej szkole zawodowej, praktyczny egzamin wstępny na poziomie V—VI grupy osobistego zaszeregowania zawodowego oraz właściwie zorganizowany i zaprogramowany staż pracy absolwentów TPP, obejmujący pracę w przemyśle i w warsztacie szkolnym, a kończący się egzaminem praktycznym, pozwoliłyby uzyskać znacznie lepsze niż dotychczas wyniki praktycznego przygotowania nauczycieli zawodu.

Naturalną drogą dokształcania i podnoszenia kwalifikacji absolwentów TPP powinny być dla zawodów przemysłowych studia w szkole inżynierskiej, a nie w studiach nauczycielskich, otwierają one bowiem drogę na stanowiska kierownicze w warsztatach szkolnych i dają rzeczywiste kwalifikacje do nauczania także teoretycznych przedmiotów zawodowych.

Sądzę, że badanie losów i poziomu kwalifikacji praktycznych absolwentów TPP i nadbudowanych na nich SN jest konieczne dla stwierdzenia, czy te ostatnio tak rozbudowywane drogi kształcenia nauczycieli zawodu rzeczywiście przygotowują nauczycieli zawodu, czy raczej teoretycznych przedmiotów zawodowych lub techników dla przemysłu i jaki jest w rzeczywistości poziom przygotowania praktycznego absolwentów pod względem umiejętności i wykonywania prac wyższych kategorii zaszeregowania, ich jakości oraz czasu wykonania. Na podstawie takich badań można byłoby opracować uzasadnione propozycje zmian w istniejącym systemie kształcenia nauczycieli zawodu.

IV. DOKSZTAŁCANIE NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH

Dokształcanie nauczycieli szkolnictwa zawodowego powinno być organizowane w oparciu o istniejącą sieć wyższych uczelni technicznych, ekonomicznych i rolniczych i mieć na celu:

a) umożliwienie czynnym nauczycielom zdobywania wykształcenia wyższego w zakresie wykonywanego zawodu (przedmiotu nauczania),

b) nabywanie wiedzy pedagogicznej i umiejętności nauczania na podyplomowych studiach z zakresu pedagogiki kształcenia zawodowego, seminariach doktoranckich i innych kwalifikowanych, dłużej trwających formach dokształcania.

Budzi poważne wątpliwości celowość przyjmowania nauczycieli poszczególnych przedmiotów zawodowych nie posiadających ukończonych studiów wyższych z tego zakresu na wydziały pedagogiczne wyższych uczelni. W wyniku takiej praktyki rozszerza się grupa nauczycieli z wyższym wykształceniem, którzy mimo formalnego posiadania wykształcenia wyższego nie mają w rzeczywistości pełnych kwalifikacji merytorycznych do nauczania poszczególnych przedmiotów. W ostatnich latach tego rodzaju praktyka rozszerza się również w odniesieniu do nauczycieli zawodu. Doceniając wartość studiów pedagogicznych dla każdego nauczyciela, polityka oświatowa w dziedzinie dokształcania powinna sprzyjać uzyskiwaniu przez czynnych nauczycieli w pierwszym rzędzie pełnych kwalifikacji w zakresie nauczanych przedmiotów.

Poważne osiągnięcia i występujące jeszcze braki w pracy placówek doskonalenia nauczycieli — ośrodków metodycznych — są powszechnie znane. Rola tych instytucji w świecie bardzo szybkiego postępu nauki i techniki będzie niewątpliwie wzrastać. Potrzeba systematycznej, całożyciowej aktualizacji wiedzy nauczyciela, jej uzupełniania i modernizacji jest coraz bardziej paląca. Uchwała RM nr 306 stwarza podstawy nie tylko dla dobrowolnego doskonalenia kadr kwalifikowanych, ale i do wprowadzenia w dziedzinach, gdzie to jest niezbędne, o b o w i ą z k o w e g o d o s k o n a l e n i a z a w o d o w e g o określonych grup pracowników służb technicznych i ekonomicznych.

Postanowienia tej uchwały powinny być wykorzystane dla stworzenia Instytutu Doskonalenia Kadr Oświatowych, którego sieć placówek terenowych objęłaby, oprócz funkcji dotychczasowych ośrodków metodycznych, planowe, systematyczne, obowiązkowe co kilka lat doskonalenie niektórych grup nauczycieli przedmiotów zawodowych i nauczycieli zawodu zwłaszcza w stosowaniu nowych metod i środków nauczania umożliwiających uzyskiwanie coraz lepszych wyników nauczania i wychowania. Do współudziału w pracach IDKO powinny być zaproszone resortowe instytuty naukowo-badawcze i uczelnie wyższe.

Niezbędny jest także bardziej zorganizowany udział nauczycieli przedmiotów zawodowych w różnego rodzaju formach doskonalenia zawodowego (kursach, kursokonferencjach, seminariach) prowadzonych w naukowo-technicznej Naczelnej Organizacji Technicznej oraz Polskim Towarzystwie Ekonomicznym. Działalność tych organizacji społecznych, ich ośrodki kursowe i biblioteki odegrać mogą już dziś ważną rolę w aktualizacji wiedzy przedmiotowej nauczycieli szkół zawodowych.

V. KSZTAŁCENIE KADR KIEROWNICZYCH

Kształcenie oświatowych kadr kierowniczych (dyrektorów, ich zastępców, kierowników warsztatów, wizytatorów i in.) to dziś niezbędny warunek doskonalenia pracy szkół i osiągania coraz lepszych wyników nauczania, wychowania i działalności produkcyjnej warsztatów szkolnych. Bowiem zadania szkoły zawodowej, obejmujące bardzo różnorodne funkcje i cele wychowawcze, naukowe i produkcyjne, można w różny sposób określić i rozmaicie przydzielić do wykonania poszczególnym pracownikom, można lepiej lub gorzej koordynować pracę poszczególnych działów organizacyjnych szkoły, likwidując mniej lub bardziej sprawnie powstające zakłócenia i trudności. Właściwe wykonywanie podstawowych tzw. organicznych funkcji kierowniczych: p l a n o w a n i a, o r g a n i z o w a n i a i k o n t r o l i działalności szkoły zawodowej to bynajmniej nie kwestia „talentów organizacyjnych", ale rzetelnej wiedzy i umiejętności z zakresu zarządzania i kierownictwa oraz inicjatywy, pomysłowości i ambicji personelu kierowniczego. Umiejętności zarządzania można się nauczyć, podobnie jak uczymy się matematyki, historii lub dydaktyki. W zarządzaniu współczesną szkołą zawodową wiedza ta jest niezbędna i obejmować powinna nie tylko problemy pedagogiczne organizacji i kierowania placówką oświatową, ale i elementy ekonomii, socjologii, prakseologii i ergonomii, konieczne zwłaszcza w organizowaniu procesów szkoleniowo-produkcyjnych. Podstawy takiego wykształcenia powinni uzyskiwać wszyscy kandydaci na stanowiska kierownicze w szkolnictwie zawodowym na odpowiednich studiach podyplomowych, a czynna kadra kierownicza — na obowiązkowych kursach doskonalących. Dla realizacji tego ważnego zadania należałoby dla potrzeb szkół zawodowych zorganizować resortowy ośrodek doskonalenia kadr kierowniczych (RODKK) wzorowany na działającym już od szeregu lat Centralnym Ośrodku Kadr Kierowniczych przeznaczonym dla pracowników przemysłu.

Elementy wiedzy o zarządzaniu szkołą i organizacji administracji oświatowej byłyby pożyteczne także dla każdego nauczyciela, a są niezbędne dla osób kończących wydziały pedagogiczne uniwersytetów. Powołanie Katedry Administracji Oświatowej na jednym z uniwersytetów stwarzałoby możliwości odrobienia zaniedbań zarówno w dziedzinie kształcenia, jak i rozwoju badań w tym zakresie. Prace katedry pozwoliłyby może także sformułować koncepcje kształcenia i doskonalenia pracowników administracji oświatowej, personelu administracyjno-ekonomicznego szkół, warsztatów i internatów, a następnie rozwinąć działalność w dziedzinie dokształcania i doskonalenia tej kadry, która w każdej szkole odgrywa, obok nauczycieli, ważną rolę funkcjonalną i wychowawczą, a dla której jak dotąd nie mamy jeszcze propozycji systematycznego dokształcania i doskonalenia.

ROMAN POLNY

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI ZAJĘĆ TECHNICZNYCH W ŚWIETLE ZADAŃ KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO

O ISTOCIE I ZADANIACH KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO

Definiując kształcenie politechniczne, można powiedzieć, że jest ono obowiązkowym elementem współczesnego wykształcenia w ustroju socjalistycznym obok wykształcenia humanistycznego i przyrodniczego, które to dwa typy wykształcenia uważane są za wykształcenie ogólne. Wykształcenie politechniczne jest pomostem pomiędzy wykształceniem ogólnym a specjalistycznym.

Nie może ono być dziedziną wiedzy oderwaną od kształcenia przyrodniczego, lecz tkwi korzeniami w tym cyklu przedmiotów nauczania. Jest w ten sposób najlepszą formą konkretyzacji wiedzy ogólnokształcącej. Jednocześnie wykształcenie politechniczne nie może pozostać w sferze ogólnej wiedzy o produkcji i technice, lecz łączyć się musi z elementami szkolenia zawodowego, nie przeistacza się jednak w wykształcenie specjalistyczne ani monotechniczne.

Zadania kształcenia politechnicznego można sformułować w sposób następujący:

a. Kształcenie politechniczne dać powinno szeroką ogólnotechniczną podstawę dla szkolenia zawodowego.

b. Wprowadza ono młodzież w elementy kultury technicznej oraz przyczynia się do podniesienia ogólnej kultury młodego pokolenia przez to, iż wiedza uczniów z zakresu przedmiotów ogólnokształcących staje się bardziej konkretna i osiąga poziom współczesnej nauki.

c. Kształtuje odpowiednie cechy współorganizatora życia ekonomicznego przygotowanego do uczestniczenia w różnych formach społecznego zarządzania gospodarką narodową.

d. Ponadto kształcenie politechniczne znacznie rozszerza możliwości wszechstronnego rozwoju osobowości przez to, że uczy łączenia pracy umysłowej z manualną, rozwija zainteresowania techniką, wpływa na kształtowanie się uczuć oraz woli.

Powyższe zadania realizujemy:

a) przekazując uczniom wiadomości politechniczne,
b) kształtując odpowiednie umiejętności politechniczne,
c) kształcąc myślenie konstrukcyjno-techniczne i rozwijając rękę oraz kształtując odpowiednie właściwości zmysłów, które potrzebne są przy posługiwaniu się techniką,
d) pogłębiając horyzont politechniczny.

Wymienione elementy składają się na treść kształcenia politechnicznego.

Wiadomości o podstawach produkcji obejmują wiedzę:

— o zasadach budowy i działania maszyny, o pełnej mechanizacji procesu produkcji i stopniowej automatyzacji;

— o przetwarzaniu, przesyłaniu, transformowaniu i konsumowaniu energii elektrycznej w produkcji, jak również wiedzę o innych formach energii, z których korzysta przemysł i rolnictwo;

— o elementarnych formach technologii mechanicznej (cięcie, prasowanie, kucie, szlifowanie, rozciąganie itd.) oraz obróbki chemicznej (analiza i synteza chemiczna w naturalnych warunkach oraz w warunkach zmienionego ciśnienia lub temperatury, a także w obecności katalizatora itd.).

Ponadto należy zapoznać uczniów z podstawowymi gałęziami produkcji, do których zaliczamy górnictwo, przemysł przetwórczy, rolnictwo i transport. Z jednej strony uczniowie powinni poznać rolę każdej z wymienionych gałęzi produkcji w gospodarce narodowej oraz ogólne cechy charakterystyczne dla danej gałęzi. Powinni opanować wiadomości o rozmieszczeniu przedsiębiorstw danej gałęzi produkcji, o surowcu, który odpowiednie przedsiębiorstwa przetwarzają. Powinni również w sposób ogólny scharakteryzować procesy technologiczne i produkty wytwarzane w danej gałęzi produkcji. Ponadto częściowo powinni zdobyć wiedzę o elementarnych formach naukowej organizacji i ekonomiki pracy (zasady organizacji roboczego miejsca, zasady oszczędzania, racjonalizacji, zasady planowania w produkcji itd.). Wiadomości o podstawowych gałęziach produkcji przyczynić się powinny do zrozumienia całokształtu produkcji, do wyrobienia ogólnej kultury ekonomicznej, do zrozumienia planów rozwoju gospodarki narodowej.

Umiejętności politechniczne dotyczą:

— wykonywania pomiaru przy pomocy urządzeń i mechanizmów mierniczych (jak: amperomierz, woltomierz, aneroid itd.);

— wykonywania obliczeń w oparciu o odpowiednie tablice matematyczne oraz tablice norm technicznych;

— obróbki drewna, metalu, tworzywa sztucznego przy pomocy prostych ręcznych i mechanicznych narzędzi pracy, takich jak tokarka, wiertarka, frezarka;

— przedstawiania mechanizmów urządzeń technicznych lub ich elementów przy pomocy rysunku technicznego, a przede wszystkim umiejętności odczytywania rysunku technicznego;

— elementarnych umiejętności modelowania i montowania.

W toku przyswajania przez uczniów wiadomości politechnicznych, jak również podczas kształtowania umiejętności należy ćwiczyć umysł ucznia oraz doskonalić jego zmysły i rękę. Centralnym problemem w rozwoju zdolności poznawczych jest myślenie konstrukcyjno-techniczne, które jest innym typem działalności umysłowej niż myślenie indukcyjne oraz dedukcyjne.

O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI ZAJĘĆ PRAKTYCZNO-TECHNICZNYCH

Od szeregu lat w Polsce Ludowej pracują odpowiednie wydziały w studiach nauczycielskich i wyższych szkołach pedagogicznych, które przygotowują nauczycieli przedmiotów technicznych wykładanych w szkole ogólnokształcącej.

Praktyka studiów nauczycielskich prowadzi nas do wniosku, że dotychczasowa koncepcja dwuletniej szkoły nauczycieli zajęć praktyczno-technicznych nie przygotowuje dobrze do realizacji trudnego programu szkoły podstawowej. Trudności obiektywnych jest wiele: studia nauczycielskie nie mają dobrej bazy materialnej, co więcej, brak odpowiedniej kadry nauczycieli na poziomie szkoły pomaturalnej, duże natłoczenie przedmiotów, a co najważniejsze złe przygotowanie kandydatów, gdyż dotychczas w wielu liceach ogólnokształcących nie realizuje się programu wychowania technicznego. Te powody składają się na to, że kierunek wychowania technicznego na studiach nauczycielskich przeżywa jeszcze większy kryzys niż inne wydziały tych nauczycielskich szkół pomaturalnych.

Nauczycieli zajęć praktyczno-technicznych kształcić więc należy w conajmniej trzyletnich szkołach wyższych, posiadających odpowiednią bazę materialną oraz dobrze wyszkoloną kadrę pedagogiczną. Treść nauczania na tym kierunku powinna być zreformowana, mając na względzie usunięcie tych braków, które tkwią w obecnej koncepcji studiów.

Obowiązujący plan studiów i programy zostały opracowane przez Ministerstwo Oświaty w 1962 roku. Stanowią one dokument pt. „Tymczasowe materiały programowe dla studiów nauczycielskich — Zajęcia praktyczno-techniczne z rysunkiem technicznym i organizacją pracy". W tym okresie programy zajęć praktyczno-technicznych dla ośmioklasowej szkoły podstawowej nie były jeszcze opublikowane. Może dlatego istnieje duża rozbieżność pomiędzy tymi dwoma dokumentami. Taki stan rzeczy nie powinien się przeciągać. Naczelną bowiem zasadą budowy koncepcji programowej uczelni kształcącej nauczycieli jest użytkowa zgodność pomiędzy treścią nauczania studiów nauczycielskich i szkoły podstawowej, w której uczyć będą ich absolwenci. Nie chodzi, oczywiście, o powtórzenie koncepcji programowej szkoły podstawowej przez studium nauczycielskie.

Rażącym brakiem obecnego planu nauczania w SN jest pominięcie działu elektrotechniki. Istnieją również rozbieżności pomiędzy intencją programu szkoły podstawowej i studium nauczycielskiego. Ten ostatni akcentuje przede wszystkim ćwiczenia w obróbce surowca (drewna i metalu) i pomija prawie całkowicie ćwiczenia w montażu i modelowaniu, choć program szkoły podstawowej przyjmuje ten drugi typ ćwiczeń za centralne zadanie. Ulec powinny również rewizji proporcje czasowe pomiędzy poszczególnymi rozdziałami. Najmniejszą liczbę godzin planu przewiduje się na prace z metalu, a więc na dział, który łącznie z elementami maszynoznawstwa i obok elektrotechniki stanowi trzon programowy zajęć praktyczno-technicznych. Fakty powyższe przytaczam jedynie dla

ilustracji tezy, że obecny program w studium nauczycielskim nie spełnia podstawowej zasady o użytkowej zgodności pomiędzy koncepcją planu nauczania w studium i w szkole podstawowej.

W odniesieniu do głównego przedmiotu studiów przyszłego nauczyciela zajęć praktyczno-technicznych wysunąć należy trzy żądania:

1. Program tego przedmiotu powinien być użytkowo zgodny z programem zajęć praktyczno-technicznych w szkole podstawowej.

2. Należy zmienić proporcje pomiędzy różnymi działami programu, aby na czoło wysunęły się współczesne techniki i zajęcia najtrudniejsze dla słuchaczy.

3. Treść, a zwłaszcza metody realizacji programów powinny być zgodne z wymaganiami kształcenia politechnicznego.

Przejdźmy do drugiego problemu, który stanowi o koncepcji kształcenia nauczycieli zajęć praktyczno-technicznych, a mianowicie do kryteriów doboru przedmiotów pomocniczych i dodatkowego przedmiotu nauczania.

Moim zdaniem nie ma obiektywnej potrzeby łączenia zajęć praktycznych z innymi przedmiotami, jak: fizyka, geografia, matematyka lub nauczanie w klasach I—IV. Liczba godzin zajęć praktyczno-technicznych w szkole podstawowej pozwala na zatrudnienie nauczyciela na pełnym etacie już wtedy, gdy są dwa ciągi klas.

Na kierunek zajęć praktyczno-technicznych w studiach nauczycielskich przychodzą kandydaci bez przygotowania w zakresie tego przedmiotu. Muszą więc praktycznie opanować chociażby program szkoły podstawowej, a raczej powinni opanować ten przedmiot na wyższym poziomie wraz z „obudową", która pozwoli im na właściwą realizację zadań w szkole podstawowej. Połączenie studiów z innym przedmiotem, którego absolwenci będą mogli nauczać, powoduje nadmierne przeciążenie studentów i nie pogłębioną realizację programu nauczania, w rezultacie program SN jest powtórzeniem treści nauczania szkoły podstawowej. Ten stan rzeczy był koniecznością jeszcze kilka lat temu. Obecnie musi on ulec zmianie. Moim zdaniem należy uznać SN zajęć praktyczno-technicznych za studia uprawniające do nauczania tylko jedynego przedmiotu. Trzeba jeszcze wziąć pod uwagę fakt, że treść programowa zajęć praktyczno-technicznych składa się z wielu przedmiotów technicznych bardzo odległych od siebie i w istocie rzeczy stanowi ona sumę kilku przedmiotów.

Wreszcie słów kilka o pomocniczych przedmiotach na tym kierunku, które obejmują wybrane zagadnienia z techniki, sztuki i kultury, język obcy, przysposobienie wojskowe i wych. fizyczne.

Wśród nich brak fizyki i matematyki, bez których nauczyciel zajęć praktyczno-technicznych nie może realizować w sposób świadomy i pogłębiony wymagań szkoły podstawowej. Rzecz jasna, że w SN-ie nie należy znów w całej rozciągłości powtarzać wszystkich działów fizyki i matematyki, a chodzi jedynie o pogłębienie tych działów, które mają znaczenie dla podstawowych technik nauczanych w ośmioklasowej szkole podstawowej.

Wreszcie o przygotowaniu pedagogicznym nauczyciela zajęć praktyczno-technicznych. Na ten dział szkolenia plan nauczania przeznacza sporo czasu. Czy jest on dobrze wykorzystany? Na to pytanie odpowiem w sposób pośredni, formułując pewne zasady, które leżeć powinny u podstaw kształcenia pedagogicznego przyszłych nauczycieli zajęć praktyczno-technicznych.

P i e r w s z ą z nich nazwałbym zasadą wyraźnego sprofilowania przedmiotów pedagogicznych z punktu widzenia potrzeb omawianego kierunku. Tak więc psychologia i pedagogika powinny być nauczane zgodnie z jednolitymi dla wszystkich kierunków wymaganiami programowymi. Należy jednak zmienić proporcje pomiędzy poszczególnymi rozdziałami tych dyscyplin. Program psychologii powinien w większym stopniu niż na innych kierunkach uwzględniać zagadnienia fizjologii i anatomii ręki, procesu kształtowania nawyków itp. Natomiast program pedagogiki, historii wychowania — zagadnienia kształcenia politechnicznego, zajęcia warsztatowe itd.

P o w t ó r e, wiedzę pedagogiczną należy przekazywać słuchaczom SN po uprzednim wyrobieniu u nich elementarnych umiejętności praktycznych. Zasada ta jest szczególnie ważna przy nauczaniu metodyki zajęć praktyczno-technicznych. Biorąc pod uwagę brak teoretycznych opracowań w tym zakresie oraz inne względy, dążyć trzeba do możliwie wczesnego zetknięcia słuchacza z praktyką pedagogiczną, nawet wtedy, gdy nie posiada on dostatecznej wiedzy teoretycznej z tego zakresu.

T r z e c i a z a s a d a w kształceniu pedagogicznym wymaga, by przygotować studenta do pracy w różnych warunkach środowiskowych. Zasada ta szczególnie rzutuje na koncepcję organizacji praktyk pedagogicznych.

Na zakończenie — kilka warunków realizacji powyższych zamierzeń. Wymienię je tylko, gdyż analiza wymagałaby zbyt wiele miejsca.

1. Na czoło wysuwają się sprawy kadry wykładowców dla kierunku zajęć praktyczno-technicznych w SN. Wyczerpaliśmy już możliwości angażowania osób z ogromnym doświadczeniem osobistym. Obecnie przy znacznym ilościowym wzroście sieci studiów nauczycielskich pomyśleć trzeba o innych formach przygotowania kadry wykładowców.

2. Materiały i podręczniki dla słuchaczy. Jest to z wielu względów problem bardzo trudny. Programy wciąż są w stadium projektów wstępnych; teoria pedagogiczna w małym stopniu wyjaśniła istotne problemy dydaktyki zajęć praktyczno-technicznych; brak doświadczenia autorskiego osób, które mogłyby brać udział w opracowaniu tego rodzaju publikacji.

3. Jednym z ważnych warunków podniesienia studiów nauczycielskich na wyższy poziom jest prowadzenie przez nie pewnych prac naukowo-badawczych i powiązanie ich z odpowiednimi placówkami naukowo-badawczymi. W tym świetle należałoby przedyskutować koncepcję prac

dyplomowych i seminarium pedagogicznego, które obowiązywałoby słuchaczy.

4. Koncentracja środków materialnych i kadry w uczelniach, które są w stanie zabezpieczyć wysoki poziom kształcenia nauczycieli zajęć praktyczno-technicznych. W tym wypadku liczyć się trzeba z wieloma stronami tego zagadnienia, między innymi z potrzebami kadrowymi poszczególnych województw.

O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI WYCHOWANIA TECHNICZNEGO DLA SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Od szeregu lat Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Katowicach organizuje studia przygotowujące nauczycieli do prowadzenia zajęć z zakresu wychowania technicznego w liceum ogólnokształcącym. Doświadczenie tej uczelni jest wielce pouczające w aspekcie teoretycznym oraz praktycznym. Konfrontując je z literaturą na temat kształcenia nauczycieli odnośnych dyscyplin w Związku Radzieckim i NRD można sformułować następujące tezy w sprawie systemu kształcenia nauczycieli tego trudnego przedmiotu.

— Profil zawodowy nauczyciela wychowania technicznego określić można na podstawie analizy funkcji zreformowanego liceum ogólnokształcącego oraz na podstawie analizy miejsca i treści „wychowania technicznego" w planie nauczania liceum.

— Nauczyciel wychowania technicznego powinien być przygotowany do: a) realizacji zadań nakreślonych w programie „wychowania technicznego" stanowiącego centralny przedmiot nauczania w systemie kształcenia politechnicznego; b) pełnienia funkcji wychowawcy klasowego oraz c) organizacji zajęć pozalekcyjnych związanych z rozwojem kultury technicznej uczniów. Ponadto nauczyciel wychowania technicznego powinien być przysposobiony do roli pomocnika dyrektora szkoły w tworzeniu warunków do realizacji zadań kształcenia politechnicznego. Przede wszystkim chodzi o pomoc w zakresie doskonalenia politechnicznego nauczycieli.

— Z przeglądu funkcji, które powinien pełnić nauczyciel wychowania technicznego, wynika, że jego kształcenie pedagogiczne nie może być wydzielonym elementem studiów, lecz stanowić powinno oś metodyczno-ideową również w kształceniu merytorycznym.

— Kształcenie pedagogiczne nie może być podporządkowane tylko zadaniom wyposażenia w metody zaznajamiania uczniów liceum z teorią i praktyką ogólnotechnicznych dyscyplin. W nie mniejszym stopniu powinno ono w efekcie przygotować nauczyciela wychowania technicznego do organizacji różnorodnych form wychowania młodzieży licealnej.

— Z istoty kształcenia politechnicznego wynika, że nauczyciel wychowania technicznego powinien zdobyć rozległą wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne z fizyki, chemii, matematyki, dyscyplin ogólnotech-

nicznych. W nie mniejszym stopniu opanować powinien doskonale umiejętności „majsterkowania", które ważne są w organizacji zajęć pozalekcyjnych oraz prac społecznie-użytecznych.

— Plan studiów nauczycieli wychowania technicznego objąć powinien następujące cykle przedmiotowe: a) przedmioty matematyczno-przyrodnicze, b) przedmioty ogólnotechniczne, c) wybraną dyscyplinę techniczną (dającą podstawę do nauczania w szkołach zawodowych lub związaną z prowadzeniem zajęć pozalekcyjnych oraz prac społecznie użytecznych. Dyscyplina ta ważna jest także dla rozwoju osobowości nauczyciela), d) przedmioty pedagogiczne oraz e) przedmioty związane z ogólnym rozwojem ideowym, umysłowym i fizycznym przyszłego nauczyciela.

— Do cyklu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych wchodzą: fizyka, chemia i matematyka.

— Na cykl przedmiotów ogólnotechnicznych składają się dyscypliny: maszynoznawstwo, ogólna technologia, materiałoznawstwo, elektrotechnika, silniki spalinowe, elementy teorii energii jądrowej, podstawy automatyki, rysunek techniczny, ekonomika i organizacja produkcji.

— Przedmioty pedagogiczne objąć powinny: psychologię z fizjologią, pedagogiką, metodykę wychowania technicznego oraz praktykę pedagogiczną.

— Ostatni cykl składa się z filozofii, ekonomii politycznej, podstaw socjalizmu, wychowania fizycznego, przysposobienia wojskowego.

— Ponadto studenci wydziału wychowania technicznego brać powinni udział w pracy pozalekcyjnej związanej z rozwojem ich zainteresowań oraz pogłębieniem zainteresowań i umiejętności pedagogicznych.

— System studiów na wydziale wychowania technicznego oprzeć się powinien na metodach ułatwiających zdobycie umiejętności pedagogicznych związanych z aktywnymi formami nauczania.

— Praca magisterska powinna być sprawdzianem możliwości korzystania z wiedzy technicznej w pracy pedagogicznej. Tematyka prac magisterskich powinna więc być związana z treścią nauczania w średnich szkołach (ogólnokształcącej lub zawodowej). Pewna część prac powinna również dotyczyć zagadnień metodycznych. Te ostatnie muszą również być sprawdzianem wiedzy i umiejętności technicznych.

Obecnie toczy się spór, czy odnośne wydziały przygotowując nauczycieli wychowania technicznego powinny być organizowane w szkołach pedagogicznych, czy też politechnicznych. Spór ten trudno rozstrzygnąć. Szkoły pedagogiczne mają korzystniejsze warunki organizacyjno-pedagogiczne, przez co rozumiem możliwości kształcenia nauczyciela w odpowiedniej atmosferze studiów teoretycznych i pedagogicznych. Politechniki posiadają bazę materialną i samodzielną kadrę naukową do nauczania dyscyplin technicznych. W aktualnej sytuacji przede wszystkim trzeba dążyć do wzmocnienia doświadczenia wyższych szkół pedagogicznych przez dalszą racjonalizację ich koncepcji, przyśpieszenie wzrostu własnej

kadry do nauczania przedmiotów technicznych oraz wzmocnienie bazy materialnej. Należy również podjąć próbę kształcenia nauczycieli wychowania technicznego w odpowiednich wydziałach politechniki. Z punktu widzenia organizacyjnego łatwiej jest rozstrzygnąć problemy kształcenia nauczycieli w politechnikach, ale pamiętać należy, że nie organizacyjne problemy decydują w rezultacie o wynikach procesu kształcenia nauczycieli. Nie wolno więc obecnie rozstrzygnąć problemu jednostronnie, zwłaszcza że i w ZSRR, jak również w NRD kształcenie nauczycieli wychowania technicznego organizują szkoły pedagogiczne, politechniki, a nawet uniwersytety.

TADEUSZ WRÓBEL

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SPECJALISTÓW W ZAKRESIE NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO

Zawód nauczycielski komplikuje się na przestrzeni ostatnich dziesiątków lat coraz bardziej w związku ze wzrastającą rolą i wzrastającym zakresem wykształcenia we współczesnym społeczeństwie. Z tych też powodów od wielu lat wysuwa się postulat kształcenia w s z y s t k i c h nauczycieli na poziomie wyższym. Teza ta jest oczywista dla tych, którzy w sposób odpowiedzialny traktują rolę szkoły.

Zewsząd słyszane deklaracje o charakterze ogólnym w tej sprawie są prawie jednomyślne. Ale w szczegółach występują już dość znaczne różnice. Już nikt dzisiaj nie kwestionuje potrzeby wyższego wykształcenia dla nauczycieli szkół średnich, coraz mniej jest takich, którzy by wysuwali zastrzeżenia do takiego przygotowania dla nauczycieli wyższych klas szkoły podstawowej, ale jeszcze wiele osób powątpiewa o potrzebie kształcenia nauczycieli dla klas niższych (I—IV) na poziomie wyższym.

Źródła tych wątpliwości są dwojakie. Jedni uważają, że nauczanie dzieci w klasach niższych nie jest zaawansowanym kształceniem w różnych przedmiotach nauczania, a zatem nauczycielom tego szczebla nie potrzeba specjalistycznego przedmiotowego przygotowania, gdyż wystarczy im wiedza ogólna wyniesiona ze szkoły średniej ogólnokształcącej; nauczycielom tym wystarczy odpowiednie wykształcenie filozoficzne, pedagogiczne i metodyczne, aby być dobrym nauczycielem klasowym, uczącym wszystkich przedmiotów w danej klasie. Taki nauczyciel spędzający z klasą cały dzień szkolny ma równocześnie najlepsze warunki, aby być dobrym wychowawcą, co jest jedną z mocnych stron tego systemu.

Drudzy uważają, że nauczyciel specjalista-przedmiotowiec przygotowa-

ny do pracy w klasach wyższych szkoły podstawowej będzie mógł uczyć także w klasach niższych. Dlatego też do specjalności przedmiotowej wystarczy dodać metodykę nauczania początkowego, by przygotować nauczyciela do pracy w całej szkole podstawowej.

U podstawy takich rozumowań spoczywają jeszcze różne tradycyjne nastawienia. Pierwsze stanowisko cechuje się przekonaniem, że nauczycielowi klas niższych jako nauczycielowi klasowemu, z reguły idącemu z klasą przez kilka lat, nie trzeba pogłębionego przygotowania przedmiotowego. Zakłada się, że im niższy szczebel szkoły, tj. im uczniowie są młodsi, tym niższe (pod względem rzeczowym) może mieć wykształcenie nauczyciel.

Drugie stanowisko przyjmuje, że praca w klasach niższych nie posiada takich szczególnych właściwości, które by nie mogły być „dołączone" do wykształcenia przedmiotowego nauczyciela szkoły podstawowej. Tak zwana „specyfika" nauczania początkowego nie jest aż tak wyrazista — twierdzi się — żeby trzeba było oddzielnie kształcić nauczycieli tego szczebla szkoły, i to na poziomie wyższym. Kształcąc specjalistów-przedmiotowców dla szkoły podstawowej kształcimy również nauczyciela klas niższych przez to, że wprowadzamy do planu w zakładzie kształcenia nauczycieli przedmiot pt. „metodyka nauczania początkowego". Kłopot sprawia im tylko „specyfika" pracy w klasie I.

Stanowisko to zdaje się być coraz częściej potwierdzane przez doświadczenia niektórych krajów, a szczególnie Rumunii, gdzie w latach 1961—1964 na wielką skalę przeprowadzono eksperyment polegający na wprowadzeniu do pracy w klasach niższych nauczycieli specjalistów-przedmiotowców pracujących nie tylko w wyższych klasach szkoły podstawowej, lecz także nauczycieli ze szkolnictwa średniego. Wyniki tego eksperymentu, prowadzonego w 200 szkołach, okazały się pozytywne. Na skutek pracy specjalistów przedmiotowych we wszystkich przedmiotach nauczania osiągnięto po 4 latach nauki poziom uczniów o rok wyższy w porównaniu z klasami równoległymi, gdzie uczyli nauczyciele klasowi [1]. Obok dodatnich momentów występowały tam oczywiście różne trudności dotyczące głównie pracy wychowawczej z dziećmi ze względu na zmieniających się w ciągu dnia szkolnego nauczycieli. Trzeba także dodać, że ci nauczyciele przedmiotowcy byli specjalnie dobierani i dodatkowo przeszkoleni; szereg osób po wstępnym okresie musiało z pracy w klasach niższych zrezygnować, gdyż praca na tym poziomie im nie odpowiadała. Okazało się także, że w różnych dziedzinach i w różnych okresach nauczyciele klasowi osiągali wyższe wyniki.

Ważne jest również stwierdzenie eksperymentatorów, że w klasach eksperymentalnych, w których uczyli nauczyciele przedmiotowcy, w po-

[1] Informacje na ten temat przynoszą liczne artykuły zamieszczane przez teoretyczny miesięcznik poświęcony pedagogice pt. *Revista de pedagogie*. Badania, o których wspomniano, prowadziła Pracownia Szkoły Podstawowej I. P. w Bukareszcie pod kierunkem P. Neveanu-Popescu.

równaniu z klasami kontrolnymi, w których uczyli nauczyciele klasowi (wszyskich albo kilku przedmiotów) w zakresie języka ojczystego i matematyki wyniki były w zasadzie takie same. Nauczyciele klasowi byli tradycyjnie nastawieni na rzetelną naukę w tych przedmiotach — interpretują fakt ten eksperymentatorzy. A zatem trudno powiedzieć, jakie wyniki osiągnęliby nauczyciele klasowi, gdyby byli jednakowo nastawieni i przygotowani do nauczania wszystkich przedmiotów.

Ponadto trzeba dodać to, co zwykle się przemilcza przy powoływaniu się na wyniki eksperymentu rumuńskiego, że pomiędzy nauczycielami przedmiotowcami a nauczycielami klasowymi według dawnej organizacji była różnica w faktycznym rzeczowym przygotowaniu. Nauczyciel bowiem jeśli nawet miał to samo formalne przygotowanie, co i nauczyciel klasowy, to na skutek samokształcenia w danym kierunku wiedzy (nauczał swego przedmiotu w klasach wyższych) miał faktyczne przygotowanie rzeczowe wyższe. A mimo to w języku ojczystym i matematyce nie uzyskiwali wyższych wyników, gdyż nauczyciel klasowy w samokształceniu kładł nacisk przede wszystkim na dokształcanie się w tych dziedzinach wiedzy. W eksperymencie rumuńskim niektórzy nauczyciele specjaliści mieli formalne wyższe kwalifikacje aniżeli nauczyciele klasowi.

Problem specjalizacji nauczycieli w klasach niższych znajduje również częściowo potwierdzenie w praktyce innych krajów, gdzie do różnych zajęć w klasach niższych wprowadza się nauczycieli przygotowanych do zajęć określonego typu. Są to przede wszystkim nauczyciele specjaliści w zakresie przedmiotów artystyczno-technicznych i wychowania fizycznego, co jest sprawą nie budzącą wątpliwości.

W Czechosłowacji, kraju o bogatych tradycjach pedagogicznych, gdzie nauczycieli do pracy w klasach niższych przygotowuje się w zasadzie na poziomie wyższym (ale nie w uczelniach akademickich) i gdzie system nauczyciela klasowego jest głęboko zakorzeniony, od dwóch lat prowadzi się (wąskie na razie eksperymenty) na temat półspecjalistycznego nauczania w klasach III—V. Wprowadza się mianowicie w tych klasach do takich przedmiotów jak język ojczysty, język rosyjski (uczy się go tam w klasie IV), matematyka, przyrodoznawstwo, najpierw dwóch, a potem trzech nauczycieli. Przygotowanie rzeczowe tych nauczycieli jest jednak takie samo pod względem formalnym, jak i nauczycieli klasowych.

U nas coraz częściej w ostatnich latach wprowadza się do pracy w jednym oddziale po 2—3 nauczycieli specjalistów po studium nauczycielskim, co z reguły występuje w klasach III—IV w szkołach o większej liczbie nauczycieli. Specjaliści schodzą również niżej — do klasy II, a nawet do I — szczególnie zaś w specjalnościach takich, jak wychowanie fizyczne, muzyczne czy plastyczne.

Ale praktyka zmierza także w innym jeszcze kierunku. W ośmioklasowych szkołach o 4, 5 czy nawet 6 nauczycielach występuje swoiste połączenie funkcji nauczyciela klasowego, który w klasach niższych prowadzi

całą klasę, a w wyższych jest „przedmiotowcem". Nierzadko przedmiotowcem bywa także w klasach niższych.

Obserwuje się też fakt zacierania się granic między niektórymi klasami, uważanymi dawniej za granice szczebli. Tak jest z reguły ze szczeblem-progiem pomiędzy klasą IV a V. Różne przedmioty, wydzielone w określonych klasach, są kontynuowane w obecnym planie nauczania przez kilka lat, np. wiadomości o przyrodzie w klasach III—V. Podobnie rzecz się ma, a będzie się ona jeszcze coraz bardziej nasilać, z pierwszym progiem szkolnym. Chodzi tu o łączność najstarszego rocznika przedszkola z klasą I, o podobieństwo w niektórych metodach pracy w przedszkolu i w klasie I. Sprawa dojrzałości szkolnej staje się z jednej strony punktem dojścia (przedszkole), z drugiej zaś punktem wyjścia do pracy (klasa I).

Należy się spodziewać, że w miarę upowszechniania się opieki nad dziećmi 6-letnimi dotychczasowe zajęcia z tymi dziećmi ulegną zmianie w kierunku przejmowania funkcji obecnie klasy I z 7-latkami. W związku z zacieraniem się tego progu, jak zatem kształtować się będzie funkcja nauczyciela-wychowawcy? Czy w kierunku podziału zajęć w obrębie grupy-klasy, czy prowadzenie całej grupy-klasy?

Przyspieszony rozwój fizyczny i psychiczny współczesnych dzieci poddaje rewizji wiele poglądów na możliwości rozwojowe i wydolność uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Społeczne warunki życia, rozwój nauki i techniki sprawiają, że dzieci tego wieku wcześnie otrzymują różne o świecie informacje, zaczynają w tym świecie coraz częściej działać. Pod wpływem nowych treści zmienia się sylwetka psychologiczna dziecka. Dzieci nasze uczą się i więcej, i wcześniej. Są w stanie zdobywać wiedzę w sposób coraz bardziej usystematyzowany. Pochłania je nauka, nowa technika, sztuka. W związku ze wzrostem możliwości umysłowych dzieci rosną również ich wymagania w stosunku do szkoły. Uczniowie oczekują od nauczyciela spełnienia swoich wielostronnych potrzeb rozwojowych.

W świetle wspomnianych tu faktów w odniesieniu do kształcenia nauczycieli należałoby najpierw odpowiedzieć na pytanie — jaką specjalnością jest nauczanie początkowe, po drugie — jakiego nauczyciela potrzebuje ono dzisiaj, i po trzecie — jaki profil studiów byłby najodpowiedniejszy w kształceniu nauczycieli tej specjalności.

NAUCZANIE POCZĄTKOWE JAKO SPECJALNOŚĆ

Odpowiedź na to pytanie zorientuje nas, choćby ogólnie, w rozległości warsztatu pracy nauczyciela klas niższych i wskazaniu na kilka istotnych właściwości pracy dydaktyczno-wychowawczej w tych klasach.

Przez określenia klasy niższe, nauczanie początkowe lub pierwszy szczebel szkoły rozumiem pracę nauczyciela w klasach I—IV. Są to terminy umowne; wskazują na stosowaną u nas praktykę organizacyjną, np. po-

dział na szkoły niepełne z klasami I—IV i szkoły pełne — z klasami I—VIII.

Istota rzeczy leży w rozwiązywaniu pedagogicznych problemów wynikających ze współczesnych zadań stawianych szkole przez społeczeństwo. Najpierw należałoby odpowiedzieć na pytanie, jakie są „stare", przekazane przez postępową tradycję problemy pedagogiczne na pierwszym szczeblu szkoły, a następnie na pytania, jakie są nowe zadania stawiane szkole teraz, i wreszcie, jakie będą stawiane pracy w klasach niższych w przyszłości.

Postępowa tradycja określiła zadania w pracy klas niższych jako położenie fundamentów pod wszechstronny rozwój dziecka z uwzględnieniem jego potrzeb; kładła nacisk na równoczesne opanowywanie w pracy poznawczej takich podstawowych umiejętności, jak czytanie, pisanie i liczenie. Podkreślano w zadaniach tego szczebla, że nauczanie i wychowanie łączą się tu najściślej, że się przenikają i warunkują. Ze względu na to przenikanie upatrywano ważną właściwość pracy nauczyciela — jej jednolitość. Dlatego też najlepiej spełnia zadanie tego szczebla jeden nauczyciel, o którym się mówi, że jest prawdziwym wychowawcą. Najlepiej też jest, jeśli taki wychowawca pracuje z klasą przez kilka lat, gdyż dobrze znając dzieci potrafi znaleźć właściwe środki zaradcze, potrafi w porę uruchomić właściwe bodźce rozwojowe. Taki wychowawca ogarnia całą osobowość dziecka, które też dobrze się czuje ze swoim nauczycielem. Jego „pani" też jest z reguły w tym wieku najwyższym autorytetem.

Różni nowatorzy propagowali „nauczanie całościowe", które opierało się nie na „sztywnych przedmiotach", lecz na skłaniających do działania i myślenia tematach wziętych z życia. Dlatego też nie klasy ze sztywnymi ławkami, lecz pracownie, nie tyle słowne, lecz praktyczne metody zapewniają dzieciom sukcesy.

Nie negując różnych wartościowych momentów przekazanych nam przez tradycję, przeciwnie, chcąc je pielęgnować, musimy równocześnie włączyć do pracy na pierwszym szczeblu szkoły nowe elementy, jakie pojawiają się współcześnie. Nie możemy na przykład za daleko posuwać hasła „zachowania dzieciństwa i oszczędzania mu wysiłku", może czasem i przykrości. Obecnie kształtuje się inny pogląd na psychologiczną sylwetkę ucznia klas niższych. Jesteśmy świadkami „drugiego odkrywania dziecka". Nowsze badania psychologów ukazują w nowym świetle zwiększone możliwości umysłowe dzieci, a szczególnie intensywnie rozwijające się procesy myślenia pod wpływem określonych treści. Nowe spojrzenie na procesy uczenia się wyróżnia w nich stronę orientacyjną i wykonawczą, przy czym strona orientacyjna spełnia rolę kierowniczą, a zatem kształcenie umysłowe, nasilane od początku pracy w szkole, wysuwa się na plan pierwszy, gdyż wiedza o rzeczach (i nie tylko o rzeczach) powstaje w ścisłym powiązaniu poznania z działaniem na nich opartym.

Stąd wynika ważny wniosek: do nauki początkowej trzeba wprowadzać

elementy nauczania systematycznego, które od początku uwzględnia odpowiednie dawki teorii. Ale ta systematyzacja nie jest systematyzacją typu logiczno-przedmiotowego na wyższym szczeblu nauki. Jest ona jakościowo czymś innym. W związku z tym w klasach niższych inaczej aniżeli dotychczas trzeba dobrać i ująć treści poznawcze — wielostronnie, strukturalnie i łączyć je z planowaniem w działaniu. Działaniu trzeba nie tylko otworzyć „zielone światło" (co zostało zasadniczo w deklaracjach zrobione), ale trzeba realnie znaleźć czas i miejsce w planie nauczania. Takie ważne umiejętności jak czytanie i pisanie nie tylko że nic nie stracą na znaczeniu, ale będą traktowane funkcjonalnie na tle szerokich zadań wszechstronnego rozwoju. Czytanie i rozumienie treści mówienia i pisania (w sumie sprawny język) stają się techniką w dalszym kształceniu się, ale i sprawdzianem aktualnego rozwoju.

Liczenie przestaje być kopciuszkiem, a staje się częścią składową nowego poważnego kursu matematyki. Dlatego też poznawanie i działanie — dwa podstawowe elementy każdego uczenia się, w którym życie społeczne, nauka, technika, sztuka znajdą równomierne uwzględnienie w nowym planie, treściach i metodach nauczania — w klasach niższych muszą być szczególnie pielęgnowane.

Zachowując dla tego pierwszego szczebla szkoły nazwę kursu propedeutycznego mamy na myśli nie funkcje przysposabiające do późniejszej „prawdziwej nauki" na szczeblu wyższym, lecz taki kurs przygotowawczy, który jest od samego początku prawdziwą nauką i prawdziwym uczeniem się, gdzie w sposób intensywny wystąpią wszystkie procesy warunkujące wszechstronny rozwój dzieci.

Zadania tego szczebla trzeba widzieć w takich wymiarach, w jakich naszkicował go prof. dr W. Okoń w publikacji pt. „Podstawy wykształcenia ogólnego" w IX rozdziale poświęconym kursowi propedeutycznemu. W nowej koncepcji nauczania początkowego należy szeroko uwzględnić:
— zadania poznawcze przy zachowaniu równowagi między poznaniem a działaniem, między wiadomościami, umiejętnościami i nawykami,
— zadania sprawnościowe, wymagające długotrwałych ćwiczeń,
— zadania wytwórcze obejmujące wytwarzanie tego, co dzieciom już jest znane,
— zadanie twórcze, obejmujące różne własne pomysły.

Zadania te inaczej kształtują się w klasach I—II, a inaczej w klasach III—IV. Jeśli pierwsze można by określić jako szczebel elementarny — wprowadzający, to drugie byłyby już przygotowawczo-przedmiotowe.

Czy obecnie ukształtowane i w praktyce realizowane nauczanie początkowe (klasy I—IV) odpowiadają wyżej naszkicowanemu (z konieczności w sposób hasłowy) ogólnemu profilowi? Zasadniczo nie. Taki profil dopiero się kształtuje w warsztatach szkół eksperymentalnych. Różne elementy nauczania początkowego „jutra" można dostrzec w szkołach wiodących, gdzie dotarł lub dociera postęp pedagogiczny.

Wszystko, co powyżej powiedziano, przytoczono nie po to, aby kogoś przekonywać, że nauczanie początkowe jest określoną specjalnością (to uważam za rzecz oczywistą), lecz po to, aby wskazać, jak złożoną, jak trudną i co najważniejsze, jak ważną specjalnością jest nauczanie początkowe. Znane są dobrze fakty radzenia sobie w nauce od klasy IV—V przez te dzieci, które kilka lat były prowadzone ręką wytrawnego nauczyciela w klasach niższych. Rodzice oddając dziecko do klasy I życzą sobie dla niego „dobrego nauczyciela". Na czym zaś polega taka kwalifikacja, nietrudno byłoby ustalić przeprowadzając wywiad np. z dziesięcioma osobami — rodzicami zainteresowanymi tą sprawą.

Jest publiczną tajemnicą, że dużo łatwiej być przedmiotowcem w klasach wyższych niż równocześnie być przedmiotowcem w klasach niższych, nie mówiąc już o pełnieniu funkcji nauczyciela klasowego. Praca w klasach niższych wymaga od nauczyciela, poza przygotowaniem zawodowym, jeszcze pewnego typu osobowościowego. To w pierwszym rzędzie serdeczny opiekun dzieci. A co do wykształcenia zawodowego?

Nauczyciel klas niższych w rozumieniu wyżej naszkicowanym to taki specjalista, który:

1) potrafi objąć całokształt zadań, wielostronnych potrzeb i reakcji dzieci,

2) jest głęboko zainteresowany rozwojem uczniów,

3) potrafi bacznie obserwować reakcje dzieci i zdawać sobie z nich sprawę, aby równocześnie odpowiednio działać,

4) jest wielokierunkowym — „uniwersalnym" specjalistą w rozumieniu przygotowania rzeczowego,

5) posiada w dużym stopniu umiejętność modyfikowania swojego postępowania metodycznego pod względem dydaktycznym i wychowawczym.

Co się tyczy wymagania sformułowanego w p. 4 — „uniwersalny specjalista", to tylko pozorna tkwi w tym sformułowaniu sprzeczność w odniesieniu do klas niższych, gdzie pojęcie specjalizacji jest inne aniżeli na wyższym szczeblu. Tu mówi się o jednokierunkowej specjalizacji w rozumieniu treści w układzie logiczno-przedmiotowym. Nasza specjalizacja jest specjalizacją w rozumieniu wiedzy propedeutycznej-wprowadzającej, gdzie rygorom naukowym musi odpowiadać używana terminologia, ale zakres i układ wiedzy w zasadzie nie jest logiczno-przedmiotowo-systematyczny. Inny jest on oczywiście w języku polskim, matematyce, przyrodoznawstwie itd.

Nauczanie początkowe po nowemu dość daleko będzie odbiegać od obecnego profilu. Będzie on nową jakością i niewiele wspólnego mieć będzie z nauką globalną (łączną) w tradycyjnym rozumieniu, ale też nie będzie się pokrywać z jakimś systematycznym kursem od początku nauki.

Nasz specjalista musi zdawać sobie sprawę ze struktury wiedzy

opanowywanej przez uczniów w klasach niższych, gdyż inaczej mało będą dla niego zrozumiałe wszelkie rozważania metodyczne, dopóki nie będzie miał orientacji w naukowej problematyce języka polskiego, matematyki, przyrodoznawstwa, dopóki nie będzie miał orientacji w strukturze treści dotyczących plastyki, muzyki czy wychowania zdrowotnego. To specjalistyczne przygotowanie warunkuje głębsze dostrzeganie, c z e g o u c z y m y, i pozwala na szczeblu propedeutycznym uwzględnić te naukowe elementy wiedzy i umiejętności, jakie są niezbędne dla ucznia do uczynienia dalszego kroku naprzód na szczeblu systematycznym w klasach wyższych.

Czy tak wygórowanym zadaniom może sprostać jedna osoba — uniwersalny specjalista? I teoria, i praktyka odpowiada na to pytanie twierdząco, jeśli nie w 100%, to w każdym razie w znacznej większości co do zakresu, jednak przy zachowaniu odpowiednich warunków — doboru osobowościowego i kształcenia na poziomie wyższym.

Powiedziałem wyżej, że nauczanie początkowe jest specjalnością złożoną, trudną, ale równocześnie ważną. Ta wybitna i wzrastająca rola dydaktyczno-wychowawcza pracy w klasach niższych musi być dostrzegana, jeśli się chce szukać poważniejszych rezerw w polepszeniu pracy całej szkoły podstawowej. Wiele elementów tak dalece różnicuje pracę nauczyciela, że stanowią one o odmiennym typie pracy w klasach niższych w porównaniu z klasami wyższymi. Trudność i złożoność tej specjalności powinna tym bardziej zmobilizować odpowiednie czynniki do szukania właściwszych rozwiązań w kształceniu nauczycieli.

Nie należy jednak przypuszczać, że kształcąc nauczycieli specjalistów dla klas niższych w rozumieniu nauczycieli klasowych — uniwersalnych, potrafimy rozwiązać wszystkie trudności z tym związane. Do pracy w klasach niższych w pełni przydatni są również s p e c j a l i ś c i — przedmiotowcy. Mam tu na myśli zarówno nauczycieli grupy artystyczno-technicznej i wychowania fizycznego, jak również nauczycieli przedmiotowców w zakresie określonej dyscypliny wiedzy — polonistów, matematyków, biologów, geografów.

Co się tyczy tej ostatniej grupy, to z powodzeniem mogliby oni pracować w klasach III—IV. Pamiętać jednak trzeba, że wtedy będą oni pełnowartościowymi nauczycielami na szczeblu propedeutycznym, jeśli będą odpowiadać poza przygotowaniem rzeczowym jeszcze czterem pozostałym warunkom, które wymieniłem wyżej; w klasach niższych bowiem problem polega nie tylko na tym, czego i jak uczyć w myśl postulatów współczesnej dydaktyki i metodyki, lecz również na tym, jak r ó w n o c z e ś n i e wychowywać c a ł e g o ucznia.

Czy potrafią to czynić wszyscy specjaliści — przedmiotowcy? Dobrze wiemy, że tylko niektórzy, do wyjątków zaś należą ci, którzy mogą dobrze uczyć w klasie I czy II.

Tak więc potencjalnie różni specjaliści-przedmiotowcy mogliby być

wykorzystani w pracy w klasach niższych, lecz dobrze uczyć i wychowywać mogą tylko niektórzy. I ci obok specjalistów w zakresie początkowego nauczania są z wielu względów bardzo pożądani. Jednak nauczycielom klasowym trzeba przyznać, zwłaszcza w klasach I—II, rolę wiodącą.

Kwestia profilu studiów w kształceniu nauczycieli specjalistów w zakresie nauczania początkowego jest oddzielnym zagadnieniem. Podobnie oddzielnym zagadnieniem jest sprawa sieci (gęstości) wydziałów pedagogicznych ze specjalizacją w zakresie nauczania początkowego, co wiąże się z ustaleniem pożądanych proporcji różnych specjalistów w klasach niższych. Aby prawidłowo rozwiązać to zagadnienie, trzeba by również mieć orientację, ilu i jakich nauczycieli oraz w których klasach wprowadzać. Nieobojętne w tym względzie jest także rozeznanie, w jaki sposób uczniowie klas niższych reagują na zmieniających się nauczycieli w ciągu dnia i klas.

Jak wpływa na wydajność pracy obecność kilku nauczycieli, jakie efekty daje ich obecność w zakresie pracy wychowawczej, jakie są przeżycia uczniów w związku z tą zmianą? Aby uzyskać rzetelną odpowiedź na te pytania, trzeba podjąć odpowiednie badania.

BOLESŁAW WYTRĄŻEK

NAUCZANIE POCZĄTKOWE A REFORMA SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

W toczącej się dyskusji o reformie systemu kształcenia nauczycieli szkoły podstawowej nie może zabraknąć głosów dotyczących przygotowania nauczycieli nauczania początkowego. Z dotychczasowego jej przebiegu wynika bowiem, że przedmiotem ożywionych i interesujących debat jest przede wszystkim problem przygotowania nauczyciela-przedmiotowca. Natomiast problem nauczyciela nauczania początkowego jest w tej batalii o wyższą rangę naukową i społeczną potraktowany jakby po macoszemu, marginesowo, jako rzecz mniejszej wagi. Takie stanowisko jest chyba wysoce niesłuszne. Prowadzi bowiem do deprecjacji nauczyciela nauczania początkowego, co w konsekwencji nie pozostanie bez ujemnego wpływu na jego całą dydaktyczno-wychowawczą działalność szkolną.

Dlatego też, aby tę zachwianą pozycję nauczyciela nauczania początkowego choć w skromnej mierze podeprzeć, spróbuję uzasadnić konieczność wprowadzenia jednolitego systemu kształcenia wszystkich nauczycieli. Jest rzeczą zrozumiałą, że moje wywody dotkną tylko najbardziej kontrowersyjnych spraw.

*

1. W mojej wypowiedzi chciałbym udzielić odpowiedzi przede wszystkim na dwa pytania:

a. Czy mówiąc dziś o nowej strukturze szkoły ogólnokształcącej jest sens wyodrębniać szczebel nauczania początkowego?

I od tego jak najbardziej uzależnione drugie pytanie:

b. Czy dlatego warto dziś mówić o przygotowywaniu nauczycieli-specjalistów do nauczania w klasach początkowych?

Dlaczego rozpoczynam moje rozważania od tych pytań? Otóż na horyzoncie współczesnej pedagogiki rozbrzmiewają coraz donioślej głosy za likwidacją takiego szczebla. „Zaczyna się — zdaniem prof. Szaniawskiego [1] — znowu traktować nauczanie początkowe w sensie zarówno metodycznym, jak i treściowym jako integralną część nauczania szkoły średniej. Dlatego też oddziela się już tu, na szczeblu elementarnym, nauczanie języka od przyrodoznawstwa, a przyrodoznawstwo oddziela się od matematyki i języka oraz od innych zajęć. Tak więc już od klasy I obowiązują znowu założenia i postulaty liniowo-szufladkowej organizacji procesu dydaktycznego". Za tak pojmowaną zmianą struktury szkoły ogólnokształcącej, w konsekwencji czego nastąpiłaby wręcz likwidacja swoiście rozumianego koncentru nauczania początkowego i zastąpienia go programami systematycznej nauki (nauczania przedmiotowego), wypowiada się już dziś poważna grupa psychologów i pedagogów radzieckich. [2] Podobne głosy — choć jeszcze bardzo odosobnione — dają się słyszeć i wśród naszych polskich działaczy oświatowych.[3]

Należy jednak sądzić, że „nauczanie początkowe", zgodnie z dotychczasowym trójdzielnym schematem szkoły ogólnokształcącej, zatrzyma w naszej rzeczywistości pedagogicznej swój specyficzny charakter pierwszego i podstawowego, wyraźnie wyodrębniającego się szczebla. Przemawia za tym przede wszystkim dobro dziecka, więcej nawet — mówiąc za Korczakiem [4] — prawo dziecka do tego, by było tym, kim jest, tj. dzieckiem. Warunek ten nie wyklucza pogodzenia aktualnej działalności szkolnej na stopniu elementarnym ze współczesnymi osiągnięciami i wymaganiami psychologii, dydaktyki czy teorii wychowania. Stąd i problem „nauczania początkowego" ze wszystkimi swymi aspektami dotyczącymi celu, zadań, treści, organizacji i kryteriów psychologiczno-pedagogicznych jest jak najbardziej aktualny i godny bliższego i wszechstronniejszego zainteresowania działaczy oświatowo-wychowawczych.

[1] I. Szaniawski: Przekształcenia strukturalne radzieckiej szkoły ogólnokształcącej 1964—1966 roku a nauki pedagogiczne w ZSRR. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 2, 1966, str. 84.

[2] W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego. Nasza Księgarnia 1967, str. 272 i nast.

W. Łubniewski: Problemy nauczania początkowego na łamach czasopisma „Sowietskaja Piedagogika". *Kwartalnik Pedagogiczny* 1965, str. 251—260.

[3] R. Mosur: Konieczna reorganizacja nauczania początkowego. *Głos Nauczycielski* nr 20, 1966.

[4] J. Korczak: Wybór pism. T. III, str. 111.

2. Odrębne zagadnienie — to umiejscowienie górnego progu podstawowego szczebla szkoły podstawowej. Sądzę, że jeszcze dotąd powszechnie obowiązujący w naszym szkolnictwie tradycyjny układ: 4 + 4 + 4 nie da się na dłuższą metę utrzymać. Właśnie ze względu na rosnące z każdym rokiem możliwości intelektualne współczesnych dzieci trzeba się liczyć z ograniczeniem nauczania początkowego do klas I—III, względnie nawet do klas I—II. Osobiście jestem przekonany, że niebawem nauczanie początkowe będzie dotyczyć tylko ostatniego wariantu. A ze względu na jednoczesne stopniowe obniżenie się progu dojrzałości szkolnej, w konsekwencji czego obowiązkowi szkolnemu będą podlegać sześciolatki — pewne sugestie w tym kierunku wysuwa dziś już prof. Okoń [1] — nauczanie początkowe obejmie znowu trzy klasy, ale dzieci w wieku 6, 7 i 8 lat. Natomiast dzisiejsze klasy III i IV będzie można z powodzeniem włączyć do szczebla drugiego (pośredniego), powierzając przewidziane przedmioty nauczania odpowiednim specjalistom.

3. Skoro więc nauczanie początkowe — obojętnie w jakiej wersji (klasy I, II, czy też I, II, III, IV) — jako wyodrębniony szczebel szkoły podstawowej, jest dziś w naszym systemie szkolnym nadal faktem oczywistym, ponadto jeżeli od niego — mówiąc słowami Komisji Edukacji Narodowej — „dalszego wieku zawisł sposób myślenia i postępowania" [2], to trzeba się zgodzić z koniecznością specjalistycznego kształcenia i doskonalenia nauczycieli wyłącznie dla tego szczebla. Sprawa pozornie prosta i logiczna. Tymczasem nasza dotychczasowa obserwacja życia szkolnego mówi wręcz co innego. Oto przykłady: W planach organizacyjnych SN-ów nie przewidziano dotąd specjalnego wydziału nauczania początkowego. Studenci SN-ów otrzymują dziś bardzo pobieżne przygotowanie do pracy w klasach niższych w ramach wydziału wybranej specjalności. Ich stosunek do metodyki nauczania początkowego jest dość osobliwy. O macoszym traktowaniu nauczania początkowego świadczy również i ten fakt, że nie wszystkie kuratoria stwarzają zainteresowanym nauczycielom kwalifikowanym warunki zdobycia drogą zaocznych czy wieczorowych studiów specjalizacji do nauczania w klasach niższych.

A jak będzie w przyszłości? Mówimy przecież o trzyletnich szkołach nauczycielskich. W dotychczasowej dyskusji mówi się o dwojakiej koncepcji: o włączeniu problematyki nauczania początkowego do planów nauczania poszczególnych wydziałów specjalistycznych (podobnie jak to jest w dzisiejszych SN-ach) albo też o utworzeniu oddzielnych wydziałów o dwuprzedmiotowej specjalizacji. Ostatnią koncepcję spotykamy w niektórych ZSN-ach, gdzie połączono nauczanie początkowe (jako przedmiot) np. z zajęciami praktyczno-technicznymi, wychowaniem muzycznym, fizycznym czy przedszkolnym. W przyszłości przewiduje się połączenie jeszcze z innymi przedmiotami. Uzasadnienie obu koncepcji prawie identyczne:

[1] W. Okoń: l. w. cyt., str. 274.
[2] St. Kot: Źródła do historii wychowania. Cz. II, str. 141.

a. Nie można — w imię pełnego rozwoju osobowości — skazywać nauczyciela na wyłączną i stałą pracę tylko z małymi dziećmi. Zakłada się bowiem, że do tej pracy, aczkolwiek najtrudniejszej i najodpowiedzialniejszej w całej działalności szkolnej (przyznają to wszyscy dyskutanci), wystarcza ogólna orientacja w zagadnieniach nauczania początkowego, bo nauczyciel i tak, niby w obawie przed kompletnym intelektualnym „wyjałowieniem" czy też zinfantylizowaniem, przy pierwszej nadarzającej się okazji umknie do pracy w klasach wyższych, bo tylko w ten sposób zapewni sobie wszechstronny rozwój swej osobowości.

b. Zadośćczynić wymaganiom pracy z najmłodszymi dziećmi mogą tylko nauczyciele w młodszym wieku.

c. Dla uzupełnienia etatu potrzebna jest znajomość choćby jednego przedmiotu w zakresie całej szkoły podstawowej.

Czy taka argumentacja jest słuszna? Mam wrażenie, że polega raczej na poważnym nieporozumieniu. Zważmy tylko:

Czy rzeczywiście dowodem „rozwoju" osobowości nauczyciela jest jego awans z jednego szczebla nauczania do drugiego, to znaczy wspinanie się jakoby po drabinie hierarchii społecznej? Albo czyż „rozwój" ten gwarantuje li tylko osiągnięta specjalizacja w którymś z tzw. przedmiotów ogólnokształcących? A czyż tak różnorodna problematyka pierwszych lat nauczania, potraktowana jako pewna całość czy też w poszczególnych jej elementach, nie stwarza okazji do twórczego wysiłku i pełnego praktycznego i teoretycznego wyżycia się? Czy w tej dziedzinie — tak ze stanowiska psychologicznego, metodycznego czy wychowawczego — już wszystko powiedziano czy zbadano? Czy w tym zakresie praktyka osiągnęła już swoją szczytową formę? Ostatnie wieści z tej dziedziny, docierające do nas z różnych stron świata, są tego najwymowniejszym zaprzeczeniem. Wobec takiego stanu rzeczy ciśnie się nam mimo woli na usta sokratesowskie stwierdzenie „wiem, że nic nie wiem". Stąd nauczyciel, którego problematyka dydaktyczno-wychowawcza „maluchów" porywa, ma okazję do pełnego wyżycia się, co zapewnia mu nieograniczony rozwój intelektualny. Nauczanie początkowe jako ta przysłowiowa terra incognita jest przecież fundamentem i zaczynem wszelkiej edukacji. Skoro bowiem ona będzie w wystarczającym zakresie zbadana i nam udostępniona, to poznawanie i „uprawa" następnych „ziem" (dalszych stopni) będzie znacznie sprawniejsza i skuteczniejsza. Dziś jeszcze jesteśmy nieraz podobni do niesprawnych budowniczych, których gmach załamuje się z powodu nieodpowiednio założonych fundamentów. Dlatego też współpraca teoretyków i praktyków nauczania początkowego jest tu jak najbardziej wskazana. Potencjalnych kandydatów na oddanych nauczycieli nauczania początkowego znajdziemy pod dostatkiem wśród naszej młodzieży. Widzimy ich dziś już wśród studentów SN-ów na poszczególnych wydziałach. Z przykrością stwierdzam, że na poszczególnych wydziałach znajdują się niejednokrotnie wspaniali kandydaci na nauczycieli właśnie uczniów klas

najniższych. Z żalem opuszczają mury SN-u, bo nie dali sobie rady z matematyką, fizyką czy też z innymi przedmiotami specjalizacji. Znacznie więcej kandydatów na nauczycieli klas początkowych jest wśród czynnych nauczycieli po liceach pedagogicznych, którzy z niecierpliwością czekają na odpowiednie warunki pogłębienia problematyki nauczania początkowego drogą zaocznych czy wieczorowych studiów. Nie lękają się jakichkolwiek ujemnych następstw, które by ich deprecjonowały w gronie nauczycielskim czy też w środowisku społecznym. Gdyby takie obawy były rzeczywiście uzasadnione, to jakże biedni byliby nauczyciele szkół specjalnych, wychowawczynie przedszkoli czy pracownicy pedagogiczni jeszcze innych placówek oświatowo-wychowawczych.

Dalsze obiekcje wysuwane przez dyskutantów również nie są do przyjęcia. Cóż bowiem może dać z siebie nauczyciel, który po iluś tam latach pracy z „maluchami" — jak to sugerują zwolennicy dwuprzedmiotowego wydziału przyszłej wyższej szkoły nauczycielskiej — przejdzie do pracy ze starszymi uczniami? Czy w tym wypadku prawa pamięci czy wyższych czynności nerwowych nie obowiązują? Ponadto czy można opanować drugą, dodatkową specjalność w takim zakresie, w jakim ją opanowuje kandydat na wydziale jednoprzedmiotowym? Zatem wartość tej drugiej specjalności byłaby bardzo, a bardzo problematyczna. Kształcilibyśmy znowu raczej dyletantów. A o zapewnieniu drożności dla tej grupy nauczycieli w ogóle nie można by myśleć. Zresztą nikt nauczyciela nie może zobowiązywać do stałej pracy w raz obranej specjalności. Każdy nauczyciel powinien mieć możność, według własnego uznania, chęci i zdolności, drogą zaocznych czy wieczorowych studiów, przekwalifikowywać się. Takie prawo winni posiadać również nauczyciele szkół specjalnych, wychowawczynie przedszkoli i pracownicy innych placówek wychowawczych.

Przy współczesnym tempie rozwoju nauki i techniki i w zakresie kształcenia nauczycieli winna obowiązywać starorzymska maksyma: mało, a dobrze. W myśl tej zasady problematyka nauczania początkowego nie tylko może, ale winna znaleźć się — tak w przyszłych wyższych szkołach nauczycielskich, jak i w dzisiejszych WSP — jako samoistna specjalizacja. Problematyka skoncentrowana dookoła dziecka i jego aktualnych i perspektywicznych potrzeb jest tak bogata i obszerna, że może całkowicie wypełnić przewidziany okres studiów. Ideę akademizacji kształcenia nauczycieli nauczania początkowego wprowadziły już władze radzieckie do instytutów pedagogicznych i uniwersytetów. Uznano specjalizację nauczania na stopniu propedeutycznym, obejmującym okres wczesnoszkolny, jako równorzędną specjalizację akademicką [1].

Po tak gruntownym i uniwersalnym przygotowaniu nauczyciela do pracy w zakresie nauczania początkowego, nie będzie specjalnych kłopotów z zatrudnieniem go — oczywiście w wypadkach „awaryjnych" —

[1] Dr B. Bromberek: Kształcenie nauczycieli. *Nowa Szkoła* nr 10—11, 1967, str. 55.

i w wyższych klasach szkoły podstawowej. Będziemy bowiem mieli do czynienia z nauczycielem wysokiej klasy, legitymującym się nie tylko świadectwem dojrzałości liceum ogólnokształcącego, ale i umiejętnością samodzielnego zdobywania wiedzy i sensownego rozwiązywania — w razie potrzeby — różnych trudności dydaktyczno-wychowawczych na szczeblu wstępnej systematyki. Prawo transferu ma chyba i tu swoje zastosowanie.

I ostatnia sprawa, która ściśle wiąże się z jednokierunkowym specjalistycznym kształceniem nauczycieli klas niższych — to wymiar obowiązkowych godzin zajęć nauczyciela klas niższych. Jestem zdania, że w normalnych warunkach liczba obowiązkowych godzin lekcyjnych nauczyciela klas początkowych powinna się pokrywać z wymiarem obowiązkowych zajęć dzieci danej klasy. Żywię nadzieję, że to w niedługim czasie musi nastąpić. Bowiem dobrze pomyślana i skuteczna praca z najmłodszymi dziećmi wymaga ze strony nauczyciela specjalnie czasochłonnych przygotowań, co zrekompensuje z nadmiarem różnicę pomiędzy etatową a jego faktyczną liczbą godzin zajęć lekcyjnych. Nie chodzi więc o specjalne uprzywilejowanie nauczyciela, a raczej o stworzenie mu warunków jak najsolidniejszego wypełnienia swych obowiązków.

ZOFIA TOPIŃSKA

AKTUALNE PROBLEMY KSZTAŁCENIA WYCHOWAWCZYŃ PRZEDSZKOLI

W środowisku pracowników przedszkoli wiele się mówi o niewystarczającym przygotowaniu do samodzielnej pracy pedagogicznej absolwentek zakładów kształcących wychowawczynie. Młode wychowawczynie spotykają się w przedszkolu z licznymi problemami, do rozwiązywania których nie były przygotowane, i nader często mają okazję przekonać się, że ich wiedza o dziecku czy to z zakresu pedagogiki, czy psychologii, jak również ich praktyczne umiejętności pracy z dziećmi nie są wystarczające.

Chcąc jednak czynić krytyczne uwagi pod adresem zakładów kształcenia wychowawczyń, trzeba brać pod uwagę, że na kierunek tego kształcenia rzutuje przede wszystkim system wychowania dzieci w przedszkolu.

Przyszłe wychowawczynie trzeba bowiem tak wychowywać, aby widziały swoje miejsce i rolę w zawodzie na tle społecznej funkcji przedszkola, umiały przyjąć, zrozumieć i emocjonalnie zaangażować się w realizację celów i zadań wychowania przedszkolnego, aby aktywnie poszukiwały skutecznych po temu metod i środków działania.

W Polsce od roku 1950 obowiązuje program, który te cele formułuje oraz określa treść pracy wychowawczej z dziećmi. Kolejne wersje tego programu, a było ich już cztery (1950, 1957, 1962, 1967), są wyrazem usiłowań autorów, aby osiągać coraz większą zgodność celów treści i metod zbiorowego wychowania małych dzieci.

Niestety, na początku tworzenia programów był popełniony błąd, który do dziś trzeba odrabiać. Program z roku 1950 nadał pracy przedszkola jednostronnie dydaktyczny kierunek. Nosił on nawet tytuł „Zajęcia w przedszkolu" [1], a więc dotyczył jednej tylko formy pracy z dziećmi, która w nomenklaturze przyjętej na terenie przedszkoli oznacza odcinek dnia poświęcony pracy dydaktycznej prowadzonej zbiorowo z grupą dzieci, w formie, która pod wieloma względami przypomina lekcję szkolną.

Uprzywilejowanie dydaktycznych zadań przedszkola bynajmniej nie było intencją ówczesnego zespołu autorów programu. Dyskusyjna natomiast była wówczas sama potrzeba programu pracy z małymi dziećmi. Większość zespołu reprezentowała pogląd, że dla tak złożonych sytuacji, w jakie obfituje życie dziecka w zbiorowości, jedynie zajęcia dydaktyczne mogą być ujęte przez program, dla takich zaś spraw, jak czuwanie nad zdrowiem i bezpieczeństwem dzieci, układanie ich społecznego współżycia, kierowanie ich zabawą, kształtowanie postawy wobec wymagań dorosłych, odpowiedniejsza byłaby forma nie programu, a poradnika jako bardziej opisowa.

Program został jednak opracowany z tym, że równolegle przygotowywano poradniki metodyczne [2] z różnych zakresów działalności przedszkola, publikowane przez Instytut Pedagogiki w cyklu wydawniczym pt. „Praca w przedszkolu". Program zawierał dziewięć działów, z czego sześć dotyczyło zajęć podzielonych analogicznie do przedmiotów nauczania w programach szkolnych. Były tam zabawy i ćwiczenia ruchowe, mowa ojczysta, poznawanie przyrody, zajęcia artystyczno-techniczne, umuzykalnienie. W pozostałych działach mieściło się kierowanie zabawą i zajęcia porządkowo-gospodarcze.

Życie zakwestionowało słuszność takiego rozwiązania. Nakłady poradników nie nadążały za zapotrzebowaniem, a nowym wydaniom programu nie towarzyszyły wznowienia opracowań metodycznych. Książki nie docierały więc do każdej wychowawczyni przedszkola, każdą jednak obowiązywał program, a ten eksponował przede wszystkim zajęcia. Program też, a nie wskazania zawarte w książkach, był podstawą dla kontroli pracy wychowawczyń z ramienia władz oświatowych.

[1] Program Tymczasowy. Zajęcia w przedszkolu. W-wa 1950. Wyd. III poprawione, 1957.

[2] Istniała u nas tradycja takich poradników, jakkolwiek dominowały w nich treści i formy służące głównie pracy dydaktycznej. Formę poradnika miał również wydany wcześniej niż u nas dokument radziecki pt. Rukawodstwo dla wospitatela dietskowo sada.

Dobór treści programu obowiązującego wychowawczynie rzutował na treść i metody kształcenia wychowawczyń, ustawiając jednocześnie w praktyce hierarchię ważności poszczególnych form pracy z dziećmi. Zajęcia i sposoby ich prowadzenia stawały też w centrum zainteresowań kierownictwa liceów czy też studiów nauczycielskich o kierunku wychowania przedszkolnego. W przedszkolach ćwiczeń poziom zajęć był bowiem i jest niestety do chwili obecnej głównym przedmiotem troski personelu, ponieważ przede wszystkim zajęcia były i przeważnie są hospitowane przez uczennice i słuchaczki.

W programie dla przedszkoli z roku 1962 podjęto próbę przezwyciężenia tej jednostronności. Wyraziło się to w samym tytule dokumentu, który brzmiał: „Program wychowania w przedszkolu". Program ten obejmował już całość działalności przedszkola. Jego praktyczną przydatność obniżał jednak brak szczegółowego ujęcia treści mających służyć realizacji stojących przed wychowawczynią zadań. Jest rzeczą charakterystyczną (pokazały to późniejsze sondaże opinii praktyków o tym programie), że wychowawczynie, generalnie przyjmując wytyczne nowego dokumentu, nie zarzuciły jednak poprzedniego programu, który przynajmniej w zakresie zajęć zawierał treści dostatecznie szczegółowe.

Program dla przedszkoli z 1962 r. niewątpliwie wniósł nową problematykę zarówno w pracę zakładów kształcenia, jak i doskonalenia kadr wychowawczyń przedszkoli. Pobudzał praktyków do czynienia starań, by ogarnąć planem wychowawczym całokształt działalności przedszkola, był próbą przezwyciężenia tendencji do jednostronności w pracy pedagogicznej. Program ten nie zawierał jednak dość konkretnego materiału, aby dać podstawy formułowania propozycji dotyczących treści kształcenia wychowawczyń.

Programy liceów dla wychowawczyń przedszkoli opracowywane w tym samym czasie również ulegały korzystnym zmianom. Wersja z roku 1963/ /1964, jeszcze obecnie obowiązująca (od klasy II), zawiera treści osiągające pod wieloma względami poziom współczesnej wiedzy o dziecku i program tak opracowany mógłby stanowić postęp, gdyby nie to, że liczba godzin przeznaczona łącznie na psychologię, pedagogikę i historię wychowania jest tak szczupła, że w żadnym wypadku nie zabezpiecza jego realizacji. Na te przedmioty przeznacza się w IV klasie łącznie 6 godzin tygodniowo, a na metodykę w klasie V cztery godziny. Dlaczego zagadnienia, które przecież były chyba zainteresowaniami czternastoletniej dziewczynki obierającej zawód wychowawczyni przedszkola, zostały odsunięte na sam koniec jej pobytu w szkole — trudno zrozumieć. Może dalsze, będące w przygotowaniu, zmiany programu liceum to naprawią.

Ostatnia wersja programu dla przedszkoli z roku 1967 wchodząca obecnie w stadium próbnej realizacji jest następnym krokiem w kierunku ogarnięcia całokształtu treści odpowiadających wychowawczej, a zarazem dydaktycznej, opiekuńczej i profilaktycznej funkcji przedszkola. Treści

tego programu zostały sformułowane szczegółowo w odniesieniu do wychowania zdrowotnego, społeczno-moralnego, umysłowego i estetycznego. Szczegółowość tej wersji programu jednocześnie bardziej ukonkretnia zamówienie na „model" wychowawczyni przedszkola, która ma być przygotowana do jego realizacji. Pozwala to na wysunięcie niektórych wniosków dotyczących kształcenia kadr.

Wychowawczyni potrzebne są: zasób wiedzy niezbędnej dla zrozumienia potrzeb dziecka wynikających z praw jego rozwoju fizycznego i psychicznego oraz znajomość warunków ich zaspokajania w przedszkolu i w rodzinie. Równocześnie przyszła wychowawczyni powinna mieć pełne średnie wykształcenie oraz jeśli tego zapragnie — szanse dalszego kształcenia się.

Przyszłą wychowawczynię trzeba wychowywać. Z małymi dziećmi powinna pracować osoba zrównoważona, pogodna, systematyczna, lubiąca dzieci i odpowiedzialna za nie, będąca dla nich wzorem do naśladowania przez swoją kulturę zachowania, stosunek do ludzi, do przyrody i piękna w otoczeniu.

Ogromne znaczenie ma społeczna postawa wychowawczyni. Jej gotowość uczestnictwa w tworzeniu ludziom coraz lepszych warunków bytu i rozwoju, rozwiązywania na swoim odcinku takich ogólnych społecznych problemów, jak przychodzenie rodzinie z pomocą w wychowaniu dzieci, jeżeli matka pracuje lub się uczy, zapobieganie niepowodzeniom szkolnym przyszłych uczniów w szkole przez stosowanie metod profilaktyki społecznej i zdrowotnej, podnoszenie szkolnego startu dzieci ze środowisk o niższej kulturze, a tym samym uczestniczenie w procesie demokratyzacji szkolnictwa.

Przyszła wychowawczyni powinna więc w swoim zakładzie kształcenia zdobywać wiedzę, uczyć się pracy z dziećmi na dobrych wzorach oraz powinna być wychowywana.

Właściwie istnieją po temu obiektywne warunki. Funkcjonują bowiem trzy instytucje uczestniczące w kształceniu i wychowaniu wychowawczyń przedszkola. Jest liceum lub studium nauczycielskie z programem nauczania — są przy nich przedszkola ćwiczeń i placówki będące terenem praktyk pedagogicznych — oraz przy większości zakładów są internaty. Rzecz w tym, aby każda z tych instytucji spełniała rzeczywiście swoją rolę w sposób prawidłowy i wzajemnie skoordynowany. W istniejącym stanie rzeczy ani dydaktyczna, ani wychowawcza funkcja zakładów kształcenia wychowawczyń przedszkoli nie jest spełniana prawidłowo.

NAUCZANIE W LICEACH I STUDIACH NAUCZYCIELSKICH

Przyszła wychowawczyni powinna dochodzić do zrozumienia potrzeb dziecka na tle roli, jaką w jego rozwoju odgrywają czynniki biologiczne i społeczne. Potrzebne są jej do tego bardziej pogłębione wiadomości z biologii.

W systemie kształcenia wychowawczyń przedszkoli wyższa chyba niż dotychczas ranga należy się psychologii w zakresie, który jest nieodzowny, by nauczyć przyszłą wychowawczynię poznawania dzieci i obserwowania ich oraz rozumienia zależności ich zachowania się od procesów organicznych, a zwłaszcza zachodzących w układzie nerwowym pod wpływem warunków zdrowotnych i społecznych otoczenia.

Szczególnego podkreślenia wymaga potrzeba wiedzy o biologicznych i społecznych uwarunkowaniach prawidłowości rozwoju dziecka w okresie 0—3 lat oraz wpływu warunków i pielęgnacji z tamtego okresu na stan fizyczny i psychiczny dziecka starszego, jak również znajomość cech rozwojowych dziecka w okresie wczesnoszkolnym.

W wykształceniu wychowawczyni przedszkola potrzebne jest też wprowadzenie pewnych elementarnych wiadomości z socjologii wychowania, które pozwolą jej zrozumieć i kształtować osobiste doświadczenia dziecka, narastające na tle społecznych procesów zachodzących w zorganizowanej zbiorowości małych dzieci, doprowadzą do zrozumienia celów i funkcji przedszkola w procesie upowszechniania kultury, szeroko pojętej profilaktyki zdrowotnej i wychowawczej oraz miejsca wychowania przedszkolnego w systemie oświatowym i jego roli w przygotowaniu do szkoły, zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym.

Programy liceów dla wychowawczyń przedszkoli wchodzące w życie w klasach I roku szkolnego 1967/68 już uległy korzystnym zmianom. Zjawia się nieśmiała jeszcze tendencja rozpoczynania nauki przedmiotów zawodowych w młodszych klasach, a nie jak dotąd kumulowania ich w klasach starszych. Przybywa godzin na te przedmioty. Psychologia rozpoczyna się w klasie II, a liczba godzin aż do klasy IV pozwala na przerobienie niezbędnego materiału. Na pedagogikę, w której zmieścić się mają wiadomości z historii wychowania, czasu może być za mało, a będzie go jeszcze mniej, jeśli tu miałyby się zmieścić elementy socjologii wychowania (2 g. w kl. III, 3 — w IV, 3 — V). Sporo czasu przeznaczono na metodykę i praktyki pedagogiczne. Szkoda tylko, że zaczyna się ją dopiero w klasie III, że tak późno wprowadza się do przedszkola uczennice, które po to ten zawód wybrały, aby zetknąć się z dziećmi. Marnuje się w ten sposób ich gotowość poznawania przedmiotu, którego treść dostępna jest przecież w pewnym zakresie rozumieniu czternasto- i piętnastoletnich dziewczynek.

Niewielki natomiast postęp zaznacza się w przedmiotach dających biologiczną podbudowę wiedzy o dziecku. Na pierwszej klasie kończy się program biologii, będący przedłużeniem kursu ze szkoły podstawowej o anatomię i fizjologię dziecka. Jest to niewiele, zwłaszcza że po jednej godzinie higieny w klasach II, III, IV nie wystarcza na operatywne przyswojenie wiadomości tak ważnych dla wychowania małych dzieci. W tym tak szczupłym wymiarze godzin higieny nie można też zmieścić nabywania umiejętności przyjścia dziecku z pierwszą pomocą w nagłych wy-

padkach, zachowania się wobec skaleczeń i różnych wyraźnych objawów choroby, takich jak wymioty, drgawki, podwyższona temperatura itp. Przygotowanie wychowawczyni na takie ewentualności oraz praktyczne umiejętności z zakresu pielęgnacji dziecka są niezbędne, jeśli wychowawczyni ma być odpowiedzialna za bezpieczeństwo dzieci.

Aby kandydatka na wychowawczynię mogła posiąść potrzebne w pracy z dziećmi wiadomości, nie wystarczy i nie jest możliwe rozwiązywanie tego problemu poprzez samo rozszerzanie liczby godzin. Jest to także problem wzajemnego ustosunkowania przedmiotów zawodowych i ogólnokształcących. Nie kwestionując zasady, że w liceach pedagogicznych powinny obowiązywać te same programy co w każdej szkole średniej, wydaje się możliwe i potrzebne pewne nachylenie zawodowe treści takich przedmiotów, jak biologia, historia, wychowanie obywatelskie, które powinny dawać podbudowę dla wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki.

Przy odpowiednim układzie treści w programie biologii, a w pewnej mierze także chemii i fizyki, można dawać podstawy wiedzy o potrzebach rozwijającego się organizmu, o roli świeżego powietrza, słońca i ruchu, o zasadach żywienia, o podstawach higieny układu nerwowego, o warunkach zwalczania infekcji itp.

Dobór materiału z zakresu historii kultury przy nauczaniu historii może odegrać istotną rolę w kształtowaniu postaw światopoglądowych wychowawczyni, jeśli zostaną w nim wyeksponowane treści dotyczące form życia rodzinnego w różnych fazach rozwoju społeczno-gospodarczego i w różnych warstwach społecznych, kultury higieniczno-sanitarnej w różnych epokach, rozwoju form opieki nad matką i dzieckiem itp. Byłoby też pożądane zapoznanie uczennic z tymi utworami literatury pięknej oraz dziełami malarstwa i rzeźby, których tematem jest dziecko.

W studiach nauczycielskich, do których przychodzą słuchaczki już po szkole ogólnokształcącej, byłoby może potrzebne pewne uzupełnienie ich wiedzy wyniesionej ze szkoły średniej w zakresie wymienionych przedmiotów.

NABYWANIE PRAKTYCZNEJ UMIEJĘTNOŚCI PRACY Z DZIEĆMI I ROLA PRZEDSZKOLA ĆWICZEŃ

Wychowawczyni mająca realizować program na wszystkich odcinkach swojej działalności wychowawczej i organizacyjnej powinna być w zakładzie kształcenia przygotowana do praktycznego stosowania w pracy z dziećmi nabywanej wiedzy oraz do roli działacza w środowisku rodziców. Ogromną więc rolę w jej kształceniu odgrywają dobre wzory pracy z dziećmi i z rodzicami. Wynika stąd potrzeba zwiększenia zadań i obowiązków p r z e d s z k o l i ć w i c z e ń, bowiem w nauczaniu takich przedmiotów, jak metodyka, higiena, administracja przedszkola, bardziej niż dotychczas powinna być eksponowana metoda oddziaływania przykładu dobrej roboty na każdym odcinku działalności placówek.

Przedszkole ćwiczeń powinno zatem być tak prowadzone, aby uczennice czy słuchaczki mogły na jego terenie obserwować, a nawet uczestniczyć w zbiorowym wysiłku personelu nad kształtowaniem właściwego środowiska wychowawczego oraz nad rozwiązywaniem różnorodnych problemów wychowawczych, opiekuńczych i organizacyjnych. Przedszkole ćwiczeń byłoby powołane do pełnienia wiodącej roli wobec placówek, w których odbywają się praktyki pedagogiczne, czego konsekwencją byłoby porozumienie i współpraca tych przedszkoli z kierownictwem zakładu kształcenia.

Pod tym względem istniejący stan rzeczy wymaga radykalnej poprawy. Nie jest bowiem bynajmniej regułą, że przedszkola ćwiczeń są placówkami dającymi najlepsze wzory. Przeciwnie, dydaktyczna jednostronność prowadzi często do tego, że dla ułatwienia hospitacji zajęć burzy się dzieciom ustalony tryb życia, skraca czas zabawy i pobyt na powietrzu. W przedszkolach ćwiczeń nierzadko panuje atmosfera napięcia i pośpiechu, a interesy dzieci podporządkowuje się swoiście pojętemu „dobru" i wygodzie liceum.

WYCHOWANIE PRZYSZŁYCH WYCHOWAWCZYŃ, ROLA INTERNATU

Nabywaniu przez wychowawczynie wiedzy i umiejętności pedagogicznych nie może nie towarzyszyć praca nad kształtowaniem i rozwijaniem w nich samych takich cech osobowości, sposobu życia, zainteresowań, potrzeb i przyzwyczajeń, które możliwie najbardziej zbliża je do „modelu" dobrej wychowawczyni.

W związku z tym zakład kształcenia wychowawczyń, czy to liceum, czy studium nauczycielskie, powinien być ukształtowany jako środowisko wychowawcze, w którym uczennice czy słuchaczki będą się uczyć teorii i praktyki swego zawodu, a jednocześnie będą mogły i chciały znaleźć okazję, by na terenie zakładu rozwijać i wzbogacać swoje życie koleżeńskie, towarzyskie i kulturalne.

Integralną częścią systemu kształcenia wychowawczyń powinny być zatem różne formy wychowania pozaszkolnego. Czasem te formy trzeba dopiero tworzyć. Tam gdzie istnieją przy zakładach kształcenia internaty, bursy, domy studenta, one powinny stać się naturalnym terenem wychowawczego oddziaływania na swoje mieszkanki.

Zadania pozaszkolnej działalności wychowawczej są wielostronne. Przyszła wychowawczyni, mająca kiedyś pracować nad wyrabianiem nawyków kulturalnych i higienicznych u dzieci, musi sama mieć obudzone potrzeby kulturalnego życia, odczuwać potrzebę ładu wokół siebie, czystości, estetyki. Dobrze prowadzony internat może dać pod tym względem wiele bodźców choćby przy okazji urządzania własnych pokoi.

Przyszła wychowawczyni ma kiedyś troszczyć się o zdrowie dzieci. Sama wiedza nie zawsze wystarcza, by przeciwstawić się panującym w naszym społeczeństwie fałszywym i szkodliwym przesądom w sprawach

dotyczących zdrowia i pielęgnacji małych dzieci. Trzeba więc, aby uczennice w szkole czy jako mieszkanki internatu same nabywały przyzwyczajeń podnoszących ich własne zdrowie, samopoczucie, a odbijających się korzystnie na ich wyglądzie zewnętrznym. Trzeba, aby się rano gimnastykowały, brały chłodny prysznic, sypiały także zimą przy uchylonych oknach, jadały regularnie zdrowe potrawy. Dziewczęta nie mieszkające w internacie trzeba namawiać do przyjęcia takiego sposobu życia w domu.

Wychowawczyni, która jeszcze w szkole polubi ruch na świeżym powietrzu, nie będzie się bać zimna, niepogody, zasmakuje w sporcie, turystyce, pracy w ogrodzie czy hodowli zwierząt, daje duże gwarancje, że i w przedszkolu potrafi ze zrozumieniem dziecięcych potrzeb organizować im zdrowy tryb życia.

Wychowawczyni przedszkola ma dbać o higienę psychiczną swoich wychowanków. Powinna więc sama być spokojna, pogodna, równa i sprawiedliwa wobec dzieci. Skoro tak, to już jako kandydatka do zawodu powinna uczyć się panowania nad sobą i w stosunkach z własnymi koleżankami rozwijać kulturę obcowania z ludźmi. Bogate i interesujące życie koleżeńskie, w szkole, w internacie, w szkolnym klubie, będące również terenem życia towarzyskiego uczennic, wzajemna pomoc w pracy, wspólna rozrywka, liczne okazje wymiany myśli, przeżyć i poglądów przyśpieszą i pogłębią społeczne dojrzewanie młodej adeptki do zawodu pedagoga.

Na przyszłą wychowawczynię nakłada się duże obowiązki estetycznego wychowania dzieci, trzeba więc zrobić wszystko, aby ona sama nabywała smaku i kultury estetycznej. Trzeba na terenie szkoły i internatu tworzyć bodźce rozwijające ją w tym kierunku. Obudzone na lekcjach wychowania plastycznego i muzycznego (załóżmy, że na dobrych lekcjach) zainteresowania dla sztuki i muzyki powinny znaleźć pożywkę i środki ekspresji w wolnym czasie uczennic czy słuchaczek. Trzeba pielęgnować ich indywidualne zainteresowania i zdolności, dać poszczególnym osobom możność uczestniczenia w różnych zespołach dramatycznych, muzycznych, w kołach zainteresowań itp. Trzeba młodzieży udostępnić odbiór sztuki teatralnej, filmowej, udostępnić koncerty i muzea. Twórczość mieszkanek internatu, ich osobiste zainteresowania i hobby artystyczne, społeczne, sportowe, gospodarskie, techniczne, ogrodnicze powinny wywierać piętno, nadawać charakter i styl ich własnym pokojom i wspólnym pomieszczeniom. Trzeba otoczyć opieką ich własną inicjatywę, aby kiedyś umiały cenić i inspirować inicjatywę dzieci, dać wiele samodzielności i samorządności, aby zrozumiały, jak cenne jest rozwijanie samodzielności u dzieci.

PROBLEMATYKA STUDIÓW WYŻSZYCH PRACOWNIKÓW PRZEDSZKOLI

Dziedzina wychowania w okresie wczesnego dzieciństwa w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym potrzebuje specjalistów wśród psychologów, lekarzy, pedagogów i socjologów wychowania. Sytuacja małych dzieci jest zawsze konsekwencją sytuacji rodziców, przeważnie młodych, często

rozpoczynających dopiero swoje samodzielne życie, uzupełniających jeszcze swoje kwalifikacje, rodziców zależnych od sytuacji mieszkaniowej w danym środowisku, od struktury zatrudnienia itp.

System wychowania małych dzieci musi się też stale przekształcać, dostosowywać do zmieniających się potrzeb społecznych z uwzględnieniem potrzeb rozwojowych dziecka. Kierowniczą rolę w tym procesie muszą odegrać ludzie zespoleni w koncepcyjnej pracy nad koordynacją i uzgadnianiem punktów widzenia i postulatów świata pedagogicznego i lekarskiego, nad zabezpieczeniem szeroko pojętych warunków prawidłowego rozwoju dzieci w rodzinie i w instytucjach zbiorowego wychowania w żłobku, w szkole, w szkolnej świetlicy, w domu dziecka. Zespół tych ludzi, działających czy to na terenie instytucji naukowo-badawczych, czy we władzach centralnych i centralnym aparacie doskonalenia i kształcenia kadr, powinien mieć szanse odnawiania się przez dobór zdolnych młodych ludzi kończących wyższe studia.

W istniejącym stanie rzeczy w Polsce przyszłość wychowania przedszkolnego i małego dziecka w ogóle rysuje się niepokojąco. Na wyższych uczelniach nie ma dotąd ani zakładów, ani katedr wychowania przedszkolnego. Wychowawczynie, które obecnie studiują dość licznie stacjonarnie i zaocznie pedagogikę, mają ogromne trudności ze znalezieniem kierownika swoich prac magisterskich. Profesorowie, którzy jednak podejmują się prowadzenia takich prac, sami nierzadko okazują skrępowanie z powodu nieznajomości tematu. Ukończenie studiów wyższych w zakresie pedagogiki czy psychologii nie czyni absolwenta specjalistą od tych zagadnień, tak bardzo złożonych, zwłaszcza gdy chodzi o wychowanie zbiorowe małych dzieci. Również studia medyczne nie dają pediatrom dostatecznych kwalifikacji potrzebnych do współdziałania z rodziną i placówkami wychowawczymi.

W rezultacie nie ma komu uczyć w zakładach kształcenia wychowawczyń przedszkoli i w liceach dla opiekunek żłobków, jak również kierować pracą ośrodków metodycznych. Formalnie uprawnienia do nauczania w liceach i w studiach nauczycielskich posiadają właśnie osoby mające za sobą studia pedagogiczne na uniwersytetach i WSP, toteż pracują tam bardzo często osoby mające ogólne wykształcenie pedagogiczne, ale nie znające problematyki przedszkola ani teoretycznie, ani praktycznie. Indywidualnie wiele osób zdobyło własną pracą znajomość zagadnienia, tu i ówdzie w liceach pracują byłe wychowawczynie, które ukończyły wyższe studia, generalnie jednak sprawa nie jest załatwiona.

NIEKTÓRE PROBLEMY STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH KSZTAŁCĄCYCH WYCHOWAWCZYNIE PRZEDSZKOLI

Perspektywiczny postulat, aby nauczyciel był człowiekiem posiadającym wyższe wykształcenie, obejmuje również wychowawczynię przedszkola, co nie zostaje podważone przez fakt przedłużonego istnienia 5-let-

nich liceów dla wychowawczyń przedszkoli. Realizacja tego postulatu stanie się jednak dopiero wtedy możliwa, gdy praca wychowawczyń będzie opłacana na równi z nauczycielami. Niemniej zapotrzebowanie na kadrę z wyższym wykształceniem jest bardzo duże choćby do pracy w przedszkolach ćwiczeń i w placówkach eksperymentalnych. Wychowawczyni mająca wyższe wykształcenie jest też potencjalnym kandydatem do pracy w ośrodkach metodycznych, w aparacie nadzoru i jako nauczycielka w liceum. Poparcie dla osób chcących studiować na uniwersytecie czy w WSP leży więc na linii rozwoju wychowania przedszkolnego.

Drogą pozyskania lepiej przygotowanej kadry są również studia nauczycielskie o kierunku wychowania przedszkolnego.

W świetle doświadczeń istniejących studiów nauczycielskich, kształcących wychowawczynie przedszkoli, węzłowym wydaje się być problem łączenia tej specjalności z nauczaniem początkowym.

Rezultatem tego połączenia są ogólnie uznane walory nauczycielek, które rozumiejąc młodsze dziecko i jego potrzeby, umieją stosować zabawowe metody pracy, liczą się ze zdrowiem i siłami dziecka w większym stopniu niż ich koleżanki z innych kierunków studiów.

Równocześnie okazało się, że absolwentki studium, mając do wyboru pracę w przedszkolu lub szkołę, przeważnie wybierają szkołę ze względu na wyższe zarobki, dłuższe wakacje i znacznie mniejszą osobistą odpowiedzialność. Studia nauczycielskie dostarczają więc tylko bardzo nielicznej kadry wyżej kwalifikowanych wychowawczyń.

Jaki stąd wniosek? Przede wszystkim ten, że chcąc kształcić wychowawczynie na poziomie półwyższym, trzeba mieć uczelnie przeznaczone dla nich. W programie takich studiów potrzebna jest również wiedza z psychologii i pedagogiki wieku wczesnoszkolnego jako okresu, w który wstępują wychowankowie przedszkola, jednak nie w zakresie potrzebnym nauczycielowi klas młodszych. Łączenie obu specjalności ma jeszcze tę konsekwencję, że prowadzi do przeładowania programu, nie mieszcząc treści niezbędnych dla przygotowania do pracy w przedszkolu.

Skoro natomiast okazało się, że znajomość potrzeb małego dziecka i metod pracy w przedszkolu korzystnie rzutuje na pracę nauczyciela w młodszych klasach szkoły, oznacza to, że wykształcenie nauczycieli powinno obejmować wiedzę z psychologii i pedagogiki wczesnego dzieciństwa oraz wieku przedszkolnego, dającą klucz do zrozumienia problematyki rozwoju dzieci starszych i młodzieży.

ROZWAŻANIA NA DZIŚ

Tyle o perspektywach. Od zaraz można jednak zrobić wiele i niektóre sprawy zostały rozpoczęte. W toku jest praca nad ulepszeniem programu dla liceów wychowawczyń przedszkoli. Trudne, ale konieczne jest podnoszenie poziomu przedszkoli ćwiczeń oraz wzięcie na warsztat pracy władz

administracyjnych i ośrodków metodycznych zagadnienia poziomu wychowawczego istniejących internatów.

Utworzenie katedry, a nawet zakładu wychowania przedszkolnego przynajmniej na jednej uczelni w kraju — to chyba minimalny postulat, bez którego reforma kształcenia wychowawczyń nie jest możliwa.

Równocześnie zachodzi potrzeba otoczenia opieką wszystkich osób, które w trakcie studiów obrały kierunek wychowania przedszkolnego, a w szczególności studiujących zaocznie czynnych wychowawczyń, aby otrzymały kierownictwo naukowe swoich prac.

Zagadnieniem dużej wagi jest umożliwienie osobom, aktualnie pracującym czy to w liceach, czy w studiach nauczycielskich, systematycznego podnoszenia swoich kwalifikacji, zaznajamiania ich z problemami teorii i praktyki wychowania przedszkolnego. Potrzebne jest zacieśnianie kontaktów między zespołami wykładowców w liceach czy SN-ach z pracownikami przedszkoli skupionymi wokół ośrodków metodycznych. Byłoby bardzo pożądane prowadzenie różnych form szkolenia dla czynnych nauczycieli liceów, a w miarę potrzeby dla wykładowców studiów nauczycielskich, by tworzyć platformę dyskusji nad teoretycznymi i praktycznymi zagadnieniami wychowania przedszkolnego. Potrzeby w tym zakresie nie są oczywiście nowe, ale sprawa ich zaspokojenia staje się szczególnie żywotna w okresie zbliżającej się reformy kształcenia nauczycieli.

N. W. KUŹMINA: OCZIERKI PSICHOŁOGII TRUDA UCZITIELJA. Leningrad 1967, Izdatielstwo Leningradskogo Uniwiersitieta, ss. 182.

Pedagogowie radzieccy napisali wiele prac na temat osobowości nauczyciela. Większość z nich zmierza do ustalenia prawidłowości kształtowania takiej struktury osobowości, która decyduje o sukcesach w pracy pedagogicznej.

Ta tendencja występuje również w jednej z najnowszych radzieckich prac naukowych dotyczących zagadnienia osobowości nauczyciela, której autorką jest N. W. Kuźmina — pracownik naukowy Katedry Pedagogiki Uniwersytetu im. Żdanowa w Leningradzie.

W stosunku do wcześniejszych radzieckich publikacji z tego zakresu książka Kuźminy posiada nowe wartości metodologiczne i merytoryczne. W poprzednich pracach często brakowało ujęcia kompleksowego, były one zbyt normatywne wówczas, gdy autorzy pisali, jaki powinien być nauczyciel w świetle zadań szkoły w państwie socjalistycznym, bądź też zbyt praktycystyczne, kiedy autorzy prowadzili analizy działania kilku przodujących nauczycieli, które z reguły kończyli uogólnieniami o „cechach radzieckich nauczycieli". Przykładem takiej pracy jest przetłumaczona na język polski książka Gonobolina[1].

W ostatnich latach w radzieckiej literaturze pedagogicznej uwidacznia się jednak szybkie doskonalenie metod badań naukowych i umiejętności opracowywania zebranych materiałów. Prace Zankowa, Elkonina, Dawydowa, a także najnowsza książka Gonobolina — „Kniga ob uczitielje" są tego najlepszym dowodem. Kuźmina nawiązuje do tych prac, a także do licznych zagranicznych publikacji naukowych. Autorka studiowała nie tylko prace psychologiczne. Zainteresowały ją m. in. polskie badania prestiżu zawodów przeprowadzone przez Sarapatę i Wesołowskiego. Zastosowane w tych badaniach metody wykorzystała we własnej pracy.

Punktem wyjścia badań Kuźminy były wyniki wieloletniej pracy naukowej tej autorki. Kuźmina posiada poważny dorobek naukowy w zakresie problematyki pracy zawodowej nauczycieli. Jego wyrazem są wcześniejsze publikacje (niektóre ogłoszone pod panieńskim nazwiskiem — Gołowko); praca na temat powodzeń i niepowodzeń młodych nauczycieli w klasach początkowych (za którą przyznano autorce w roku 1950 stopień kandydata nauk), rozprawa o kształtowaniu zamiłowań pedagogicznych u studentów w procesie nauczania (1957 r.), książka na temat kształtowania zdolności pedagogicznych (1961 r.) i wiele artykułów ogłoszonych na łamach radzieckich czasopism pedagogicznych.

Zapewne jeszcze w czasie tych wcześniejszych badań zrodziły się pytania, na które autorka stara się odpowiedzieć w swej najnowszej książce. Dlaczego jest tak, że absolwenci tych samych zakładów kształcenia nauczycieli osiągają niejednakowe rezultaty w pracy pedagogicznej? Co powoduje, że po kilku lub kilkunastu latach jedni z nich zdobywają opinię wzorowych pedagogów, podczas gdy ich koledzy niczym się nie wyróżniają lub, co też się zdarza, okazują się bardzo miernymi nauczycielami? Dlaczego opanowywanie umiejętności dydaktycznych i wychowawczych nie zawsze przebiega równomiernie? Czym różni się działanie nauczycieli doświadczonych od pracy nauczycieli stawiających pierwsze kroki w zawodzie? Na czym polega specyfika pracy utalentowanych pedagogów i nauczycieli, którzy dzięki uporczywej pracy opanowali mistrzostwo w pracy zawodowej? Jakie różnice

[1] F. N. Gonobolin: Osobowość nauczyciela radzieckiego. Warszawa 1953, PZWS.

w strukturze osobowości nauczycieli powodują znaczną różnorodność sposobów działania pedagogicznego?

Są to bardzo istotne, ale też i bardzo trudne pytania. Działalność pedagogiczna ma złożony charakter i jest wielce zróżnicowana m. in. ze względu na rozmaitość typów osobowości licznych rzesz nauczycieli, których w samym tylko Związku Radzieckim pracuje obecnie blisko dwa i pół miliona.

Podstawową trudność w badaniach podjętych przez Kuźminę stanowiło więc zebranie wystarczająco obszernych materiałów empirycznych. Sporządzenie potrzebnych charakterystyk nauczycieli wykracza poza możliwości niewielkich zespołów badawczych. W dodatku — pisze autorka książki — materiały zbierane na podstawie hospitowanych lekcji są mało przydatne, zdarzają się bowiem nauczyciele błyskotliwi, lubiący i umiejący się popisywać, którzy na co dzień, z powodu lenistwa lub braku zamiłowania do pracy pedagogicznej, nie wysilają się zbytnio i nie oddziałują głęboko na uczniów. Bywa też tak, że ludzie, którzy są naprawdę dobrymi pedagogami, słabo prowadzą lekcje hospitowane. Nie można również oceniać pracy nauczycieli na podstawie ocen ich uczniów, jako że często ci, którzy słabo uczą, wystawiają wysokie oceny.

Kuźmina postanowiła wykorzystać wyniki obserwacji prowadzonych przez kierowników i dyrektorów szkół, którzy — jak sądzi autorka — wiedzą dużo więcej o nauczycielach swoich szkół, niż to, co jest zawarte w oficjalnych adnotacjach. Zwróciła się więc do nich z prośbą o wypełnienie kartotek informacjami o stażu nauczyciela, jego wieku, specjalizacji i wykształceniu, a także o stosunku nauczyciela do pracy, stopniu opanowania mistrzostwa w pracy pedagogicznej, systemie pracy, stosunku do dzieci i poziomie zdolności. Oprócz kartotek kierownicy wypełnili wyskalowane charakterystyki osobowości i działania nauczyciela. Najczęstsze były skale trzy- i pięciopunktowe, konstruowane w ten sposób, że w środku znajdował się poziom średni, powyżej niego oceny lepsze, a poniżej gorsze od przeciętnych, np.: „wybitny dydaktyk. mistrz nauczania", „dobry, ale nie wybitny dydaktyk", „zły lub prawie zły dydaktyk".

Ogółem autorka zebrała od kierowników 373 wypełnione kartoteki i 206 charakterystyk. Ponadto kierownicy i dyrektorzy szkół dostarczyli materiałów porównawczych na temat zdolności 648 nauczycieli. Zebrane materiały dotyczyły nauczycieli różnych klas (204 nauczycieli klas początkowych, 241 nauczycieli klas V—VIII i 203 nauczycieli klas IX—XI), posiadających różne wykształcenie i różny staż pracy w zawodzie nauczycielskim.

Oprócz materiałów zebranych od kierowników i dyrektorów szkół autorka zgromadziła wypowiedzi badanych nauczycieli na temat motywów pracy pedagogicznej i trudności w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ponieważ nauczyciele odpowiadali na ankiety wyskalowane w podobny sposób jak kartoteki i charakterystyki, stanowiły one cenne uzupełnienie materiałów otrzymanych od kierowników szkół. Kuźmina otrzymała ankiety od wszystkich 373 nauczycieli, o których informowali kierownicy. Całość materiałów empirycznych stanowiła bogaty i wielostronny zbiór danych nadających się do analizy jakościowej i ilościowej.

Kuźmina wielokrotnie grupowała zebrany materiał starając się stwierdzić, jakie cechy osobowości i jakie metody działania są swoiste dla wybitnych pedagogów i nauczycieli przeciętnych, dla nauczycieli uzdolnionych i nie posiadających większych zdolności, dla pedagogów doświadczonych i początkujących, dla wybitnych wychowawców i nauczycieli nie odnoszących większych sukcesów w dziedzinie wychowania, dla doskonałych dydaktyków i tych, którzy nie opanowali sztuki nauczania. Opracowanie materiału polegało przede wszystkim na wyliczaniu średnich ocen osiągniętych przez nauczycieli poszczególnych grup. W dalszym etapie statystycznej analizy materiału stało się również możliwe wyliczanie korelacji między poziomem mistrzostwa pedagogicznego a poziomem zdolności, między stosunkiem

do dzieci a sukcesami dydaktycznymi, między doświadczeniem a poczuciem odpowiedzialności za wykonywane zadania itp.

Jakie wyniki przyniosły tego rodzaju badania?

Badania potwierdziły przede wszystkim hipotezę autorki, że młodzi nauczyciele, a szczególnie absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli, którzy dopiero rozpoczynają samodzielną pracę, mają mniejsze umiejętności działania pedagogicznego, a co za tym idzie, osiągają słabsze wyniki prawie we wszystkich dziedzinach pracy pedagogicznej. Ich niepowodzenia w działaniu wynikają nie tyle z nieznajomości teorii pedagogicznej, co z braku umiejętności poznawania uczniów i nieporadności w doborze metod oddziaływania adekwatnych do istniejących sytuacji.

Kuźmina stwierdza, że w pokonywaniu trudności w pracy zawodowej następują wyodrębniające się etapy. Najpierw młodzi nauczyciele odczuwają przede wszystkim trudności w realizacji zadań wychowawczych, które często przysłaniają im istnienie niepowodzeń dydaktycznych. Kierując swe siły i umiejętności na przezwyciężenie niepowodzeń w pracy wychowawczej, nauczyciele po krótszym lub dłuższym czasie z reguły opanowują sytuację i zdobywają autorytet u uczniów i rodziców. Dopiero wówczas mogą więcej czasu poświęcić na obserwację przebiegu swej pracy dydaktycznej i wykryć w niej wiele braków i niedoskonałości. W dalszych latach następuje stopniowe likwidowanie trudności dydaktycznych.

Z faktu, że doświadczenie w pracy pedagogicznej stanowi ważny czynnik w likwidacji niepowodzeń dydaktycznych i wychowawczych, nie wynika jednak, że wzrost doświadczenia zawsze oznacza zwiększanie się mistrzostwa w pracy pedagogicznej. Badania wykazały, że wzrost mistrzostwa postępuje na ogół szybciej niż powiększanie się stażu pracy zawodowej. Jest jednak rzeczą znamienną, że bardzo dobrzy nauczyciele i wychowawcy również odczuwają poważne trudności w swej pracy. Im większe są jednak umiejętności zawodowe nauczyciela, tym mniej odczuwa on trudności wynikających z jego działania, natomiast zwiększa się poczucie ograniczeń natury obiektywnej. „Dane otrzymane od mistrzów pracy pedagogicznej — pisze Kuźmina — jakby mówiły nam: zmniejszcie nauczycielowi obciążenie pracą, zmniejszcie liczbę uczniów w klasach, to — jeśli rodzice będą więcej uwagi poświęcać swoim dzieciom — my poradzimy sobie ze wszystkimi najtrudniejszymi zadaniami nauczania i wychowania" (s. 76).

Badania Kuźminy wykazały, że oprócz stażu pracy istnieje wiele czynników warunkujących opanowanie mistrzostwa pedagogicznego. Dużą rolę odgrywa stosunek nauczyciela do wybranego zawodu, zainteresowanie pracą pedagogiczną, ambicja, poczucie obowiązku, umiejętność stawiania wymagań i wiele innych czynników. Wszystkie te cechy występują częściej u tych nauczycieli, którzy posiadali ukształtowane zamiłowania pedagogiczne już w chwili rozpoczynania nauki w zakładach kształcenia nauczycieli. Dlatego też z dużym niepokojem autorka przytacza dane ze swoich badań, z których wynika, że wśród młodzieży studiującej w instytutach i na uniwersytetach znaczny odsetek interesuje się tylko poznawanym przedmiotem, a nie brak i takich studentów, którzy mają zdecydowanie negatywny stosunek do pracy pedagogicznej. Taki stosunek wyraziło aż 27,7% badanych studentów z uniwersytetów.

Duży wpływ na przebieg opanowywania mistrzostwa pedagogicznego mają, zdaniem Kuźminy, zdolności. W pełni potwierdzają to również wyniki badań. Analiza charakterystyk nauczycieli wykazała silną zależność między poziomem zdolności a osiągnięciami w pracy wyrażoną przez współczynnik korelacji równy 0,7531.

Kuźmina nie poprzestaje na tym stwierdzeniu. Pyta z kolei: jakie to zdolności decydują o sukcesach w zawodzie nauczycielskim — zdolności ogólne czy specjalne zdolności pedagogiczne, zdolności wrodzone czy nabyte w toku przygotowania do pracy pedagogicznej i w czasie wykonywania zawodu?

W radzieckiej literaturze pedagogicznej przeważało dotychczas przekonanie, że

praca nauczyciela nie wymaga zdolności specjalnych, że zawód ten może opanować każdy człowiek o przeciętnych zdolnościach ogólnych.

„W murach specjalistycznego zakładu naukowego — pisał w swej książce o osobowości nauczyciela Gonobolin — pod wpływem przygotowania, które się tam otrzymuje, z dobrego przewodnika pionierów, z aktywnego komsomolca wyrasta zdolny pedagog, entuzjasta matematyki staje się dobrym nauczycielem nauk ścisłych, ktoś, kto interesuje się językiem i literaturą — nauczycielem przedmiotów humanistycznych." [1]

Kuźmina przedtem również podzielała pogląd, że nie istnieją specjalne zdolności potrzebne do wykonywania zawodu nauczycielskiego, czemu dała wyraz w pracy o kształtowaniu zdolności pedagogicznych [2].

W recenzowanej pracy autorka zmieniła zdanie na ten temat. Pisze w niej, że nawet zwykłe obserwacje dostarczają często dowodów na to, że bardzo dobrzy uczniowie zakładów kształcenia nauczycieli nie zawsze stają się równie dobrymi nauczycielami i często osiągają gorsze wyniki od swych kolegów, którzy w szkole byli uczniami przeciętnymi.

Analiza tego rodzaju przypadków pozwoliła autorce sformułować wniosek, że w zawodzie nauczycielskim odpowiednio do podstawowych form działania pedagogicznego — pracy organizatorskiej, konstrukcyjnej i komunikatywnej — potrzebne są odpowiednie zdolności o charakterze specjalnym. Analiza materiałów empirycznych potwierdziła, że istotnie podstawowym czynnikiem powodującym różnice wyników pracy nauczycieli o tym samym stosunku do pracy są właśnie różnice zdolności nauczycieli w zakresie planowania pracy i nawiązywania wielostronnych kontaktów z uczniami.

Z badań Kuźminy wynika ponadto, że zdolności pedagogiczne są na ogół powiązane ze zdolnościami ogólnymi, a często również z innymi zdolnościami specjalnymi (technicznymi, artystycznymi, sportowymi itp.). Podobnie jak i inne zdolności ulegają ciągłemu rozwojowi, przy czym najszybszy wzrost zdolności następuje w pierwszych latach pracy, potem następuje wolniej, ale trwa nieprzerwanie aż do końca pracy zawodowej.

Z książki Kuźminy wyłania się interesujący model wzorowego pedagoga, człowieka o wielkich walorach moralnych, posiadającego silne i wcześnie ukształtowane zamiłowania do pracy pedagogicznej oraz wszechstronne uzdolnienia, człowieka gruntownie wykształconego i stale pogłębiającego swe wiadomości, lubiącego swój zawód i kontakty z dziećmi oraz umiejącego dostrzegać to, co w szkole zasługuje na uwagę i wymaga refleksji oraz konsekwentnego działania.

Mirosław Szymański

LA PENURIE DE PERSONNEL ENSEIGNEMENT SECONDAIRE Genève—Paris. Bureau International d'Education et UNESCO (1967). LXV + 197 str.

Książka zawiera 91 sprawozdań ministerstw oświaty państw przynależnych do UNESCO, które są odpowiedziami na kwestionariusz ankietowy dotyczący trudności w zatrudnieniu nauczycieli szkół średnich, przygotowany przez Międzyna-

[1] F. N. Gonobolin: Osobowość nauczyciela radzieckiego. Op. cit, s. 60.
[2] N. W. Kuźmina: Formirowanije piedagogiczieskich sposobnostiej. Izd. LGU. 1961.

rodowe Biuro Wychowania. Wśród państw członkowskich 83 odczuwają braki w kadrze nauczycielskiej. Występują one albo równomiernie w całym kraju, albo tylko w niektórych regionach, najczęściej rolniczych, oddalonych od większych miast. W niektórych państwach brak nauczycieli w ogóle, inne natomiast — a takich jest dwie trzecie — odczuwają ich brak w zakresie niektórych przedmiotów nauczania, zwłaszcza matematyki, fizyki, chemii, języków obcych, biologii, zajęć technicznych.

Przyczyny tego braku tłumaczy się zaznaczającym się po wojnie w większości państw przyrostem naturalnym ludności i związanym z tym wzrostem liczebnym młodzieży w wieku szkolnym. W dodatku lata powojenne były okresem przeprowadzanych reform szkolnych, które doprowadziły do przedłużenia obowiązku szkolnego i stopniowego upowszechniania się szkolnictwa średniego. Zaprowadzona w wielu państwach bezpłatność nauczania szkolnego wpłynęła wydatnie na zwiększenie się liczby młodzieży w szkołach średnich. Reformy szkolne w wielu krajach doprowadziły do zmniejszenia liczby uczniów w klasach oraz do podziału klas na grupy w przedmiotach przyrodniczych i w nauczaniu języków obcych. Tym samym wzrosło zapotrzebowanie na nauczycieli.

Pokrycie tych braków napotyka trudności, ponieważ zapotrzebowanie na siłę roboczą jest powszechne. Mężczyźni szukają sobie najczęściej intratniejszych posad i unikają zawodu nauczycielskiego. Feminizacja zawodu nauczycielskiego na stopniu średnim staje się coraz powszechniejsza. We wszystkich państwach gospodarczo rozwiniętych kobiety mają coraz większą przewagę liczebną w zawodzie nauczycielskim.

W związku z tymi trudnościami większość państw opracowała perspektywiczne plany kształcenia nauczycieli. Stosowane są też różne środki mające na celu zapobieżenie brakom. Można do nich zaliczyć uchwalanie specjalnych dodatków dla niektórych regionów, np. wiejskich, zapewnienie nauczycielom wygodnych mieszkań, udzielanie im pożyczek długoterminowych na budowę domków rodzinnych lub na kształcenie dzieci, również na zagospodarowanie. Podejmowane są próby polepszenia warunków pracy nauczycieli przez obniżenie obowiązkowego wymiaru lekcji w tygodniu, przez wprowadzenie 5-dniowego tygodnia pracy. Zapewnia się nauczycielom awans automatyczny, lepsze uprawnienia emerytalne, stwarza się im warunki dokształcania się.

Wobec istniejących w większości państw braków pospolite staje się zatrudnianie w szkołach średnich nauczycieli o niepełnych kwalifikacjach. Uzupełniają oni swoje wykształcenie na kursach wakacyjnych lub na studiach zaocznych.

Aby złagodzić istniejące trudności, w niektórych państwach podniesiono wiek emerytalny, w innych pozwala się nauczycielom nadal pracować mimo przekroczenia wieku emerytalnego, a nawet częściowo pracować na kontrakcie w czasie emerytury. Na ogół też coraz częściej spotkać się można z przypadkami pracy ponadwymiarowej w godzinach nadliczbowych. Brakujące kadry uzupełnia się przodującymi nauczycielami ze szkół podstawowych.

Wzrastające zapotrzebowanie na nauczycieli usiłują zaspokoić nowoczesne techniki w nauczaniu, przede wszystkim nauczanie przez telewizję i nauczanie programowane.

L.B.

UNTERSUCHUNGEN ZUR WIRKSAMKEIT DES LEHRERS „Pädagogik". 3 Beiheft. 1967. 47 str.

Wschodnioniemieckie czasopismo pedagogiczne *Pädagogik* wydało ostatnio specjalny zeszyt dodatkowy poświęcony badaniom nad nauczycielem. W zeszycie tym umieściło prace kilku autorów, z którymi pragniemy zapoznać czytelników polskich.

Heinz Grassel (Die Erforschung der Lehrerpersönlichkeit als zentrales Problem) poddaje krytyce dotychczasowe metody badań pedeutologicznych. Mało użyteczne były spekulatywne poszukiwania idealnego nauczyciela przez przyporządkowanie go pewnemu systemowi wartości. Badania oparte na indukcji miały znowu ten brak, że obserwacji zachowania się nauczycieli nie zestawiano z zachowaniem się uczniów ani z wynikami nauczania i wychowania. Skuteczność działalności nauczyciela można ocenić jedynie, gdy zbada się wyniki nauczania, postawy i przekonania uczniów, integrację społeczną klasy szkolnej.

Autor sam wypytywał studentów uniwersyteckich o nauczyciela, który na bieg ich dotychczasowego życia wywarł największy wpływ. Studenci najczęściej wymieniali nauczyciela klasy IX, tj pierwszej klasy szkoły średniej po przejściu ze szkoły podstawowej (29,1%). Jako pozytywne cechy tych nauczycieli wymieniali interesujące i poglądowe nauczanie (134 odpowiedzi na 244), konsekwentne postępowanie (125 odpowiedzi), sprawiedliwość (79), rozległą wiedzę (71), chęć służenia pomocą (62), szukanie kontaktów pozalekcyjnych z uczniami (55).

Tenże sam autor przy współpracy Liesel Stopperam zebrał od uczniów klas V—X 606 wypracowań n. t. „Mój najlepszy nauczyciel" (Der gute Lehrer im Erleben der Schüler). Wynika z nich, że dla uczniów klas X dobry nauczyciel to ten, który dobrze naucza (87,2%), ma osobisty stosunek do uczniów (67,3%), jest gotowy do udzielenia pomocy (32%), ma poczucie humoru i zadowolenia (51,3%), jest sprawiedliwy (44,2%), natomiast dla klasy V nauczyciel, który ciekawie opowiada i pokazuje filmy (46,7%), chodzi z dziećmi na wycieczki (42,9%), okazuje im miłość i dobroć (34,1%), ma pogodne usposobienie (34,1%). Im uczniowie starsi, tym bardziej cenią opanowanie nauczyciela (37,6%) oraz konsekwencję, a nawet surowość w wymaganiach (41,1%). Jednocześnie zależy im jednak na tym, by nauczyciel był wyrozumiały (25,1%). Sprawiedliwość jako pożądaną cechę wymieniało przeciętnie tylko 32,8% uczniów, podczas kiedy w przedwojennych badaniach Keilhackera była to cecha dominująca.

Autorzy stwierdzili, że uczniowie nie uświadamiają sobie wszystkich pożądanych cech dobrego nauczyciela. Sporządzili więc sami wykaz cech i polecili uczniom podkreślić te, które ich zdaniem są dla nauczyciela najbardziej pożądane. Najwięcej podkreśleń miała rozległa wiedza (97%).

Kurt Meyer zdaje sprawę z przebadania 94 studentek odbywających praktykę pedagogiczną (Das Schulpraktikum im Erleben künftiger Lehrer). Studentkom podobały się na praktyce: dobra współpraca z mentorem i dobra atmosfera w szkole (33,6%), nie podobały się natomiast: brak opieki i obojętny stosunek nauczycieli do praktykantki (40,5%). Duże znaczenie ma opiekun praktyki, zwany w Niemczech mentorem. Studentkom podobały się u niego umiejętności pedagogiczne (30,8%), jego współpraca z praktykantami (55,9%), jego cechy osobowe, wśród których wymieniano szczególnie: sprawiedliwość, skłonność do udzielania pomocy, zrównoważenie. Studentki po praktyce stwierdziły, że w obcowaniu z dziećmi czują się pewniejsze i że zdobyły dodatnie podstawy do zawodu nauczycielskiego, zdają sobie też lepiej sprawę, jakie właściwości winny w sobie ukształtować. Wymieniają opanowanie, cierpliwość, chłonność umysłu, bardziej osobisty stosunek do dziecka, zainteresowanie się sprawami dzieci. Studentki czuły się po praktyce śmielej i pewniej

na lekcjach, które wypadło im prowadzić. Zahamowania umysłowe na lekcji spadły z 45,8% do 24,5%. Na pytanie, jaki zawód wybrałyby, gdyby im ponownie stworzona została taka możliwość, 64,9% studentek po praktyce wypowiedziało się za zawodem nauczycielskim. Przeważały tu studentki, które w studiach osiągały bardzo dobre i dobre wyniki (72%). To samo pytanie powtórzone wobec absolwentek już po rocznej pracy zawodowej dało 84,1% pozytywnych odpowiedzi. Jako dodatnie strony zawodu nauczycielskiego wymieniały, że cieszy się on powszechnym uznaniem, że ludzie się z nauczycielem liczą, że jest on społecznie potrzebny.

Bodo Wachholz zajął się badaniem instruktorów kształcenia politechnicznego w fabrykach (Über Beziehungen zwischen Führungsweisen von Betreuern und Verhalten der Schüler im Unterricht in der Produktion). Jak wiadomo, szkoły ogólnokształcące w NRD wprowadziły do planu zajęć tzw. dzień pracy w produkcji, w czasie którego dzieci przebywają w fabryce ucząc się zawodu. Instruktorzy tych zajęć, którymi są zazwyczaj majstrowie, mogą odegrać niemałą rolę w wychowaniu młodzieży. Autor po przebadaniu 2067 uczniów klas VIII i IX stwierdził, że instruktor może u uczniów wywołać gotowość współpracy, zachowanie się receptywne lub zachowanie się zrezygnowane. Ciekawe jest, że instruktorzy o pozytywnym zachowaniu się wobec uczniów używają języka, który jest odwracalny, tj. używają zwrotów językowych, które uczniowie mogą powtórzyć zwracając się do nich. Instruktorzy o negatywnym stosunku do uczniów używają znów języka nieodwracalnego. W zachowaniu się uczniów zauważono postawy, które różnicowały się od ufności do szukania dystansu, od optymizmu do skrajnego pesymizmu, od prawdomówności do kłamliwości, od samodzielności do niesamodzielności, od aktywności społecznej do egotyzmu, od dążenia do najlepszych osiągnięć własnej grupy do dążenia do osiągnięć własnych. Postawy zachowania, które się w czasie zajęć w fabryce wytwarzały, jak najbardziej wiązały się ze stosunkiem instruktora do uczniów. Im więcej przychylności dla uczniów ten stosunek wyrażał, tym wartościowsze formy zachowania się wytwarzały.

L.B.

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИИ 137

СТАТЬИ

БОЛЕСЛАВ НЕМЕРКО: О существующих до сих пор формах подготовки учителей в Польской Народной Республике 138
ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ: Попытка определения задач педагогической школы. 148
ВЛАДИСЛАВ ОЗГА: Кадровые трудности школьного дела 162
ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: Какой учитель — такая школа 174

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

КАЗИМЕЖ ВОЙЦЕХОВСКИ: Проведенные до сих пор работы по вопросам системы образования учителей 188
МАРИАН ЯКУБОВСКИ: Некоторые замечания относительно университетского образования учителей 197
МИХАЛ ГОДЛЕВСКИ: Размышления в связи с образованием и подготовкой кадров профессионального образования 204
РОМАН ПОЛЬНЫ: Подготовка учителей технических занятий в свете задач политехнического образования 213
ТАДЕУШ ВРУБЕЛЬ: Подготовка учителей — специалистов в области начального обучения 220
БОЛЕСЛАВ ВЫТРОНЖЕК: Начальное обучение и реформы образования учителей 228
ЗОФИЯ ТОПИНЬСКА: Актуальные проблемы подготовки воспитательниц детских садов 233

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

МИРОСЛАВ ШИМАНЬСКИ: Н. В Кузьмина: Очерки психологии труда учителя 244
Л. Б.: La pénurie de personnel enseignement secondaire. 247
Л. Б.: Untersuchungen zur Wirksamkeit des Lehrers. 249

CONTENTS

FROM THE EDITORS 137

ARTICLES

BOLESŁAW NIEMIERKO: On the Ways of Teachers' Training in People's Poland 138
JÓZEF KOZŁOWSKI: An Attempt Towards Defining the Tasks of Pedagogical Schools 148
WŁADYSŁAW OZGA: Staff Difficulties in Our Schools 162
WACŁAW WOJTYŃSKI: Like Teacher, Like School 174

DISCUSSIONS AND POLEMICS

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI: Proceedings of the Work on the Reform of Teachers' Training 188
MARIAN JAKUBOWSKI: Some Remarks on the Instruction of Teachers at the University Leovel 197
MICHAŁ GODLEWSKI: Considering Education and Improvement of Vocational School Teachers 204
ROMAN POLNY: Preparing the Teachers of Technological Subjects in View of the Tasks of Polytechnical Training 213
TADEUSZ WRÓBEL: Preparing the Teachers, Specialists in Elementary Teaching 220
BOLESŁAW WYTRĄŻEK: Elementary Teaching and the Reform of Teachers' Training 228
ZOFIA TOPIŃSKA: Current Problems in Preparing Kindergarten Teachers 233

REVIEWS AND BOOK SUMMARIES

MIROSŁAW SZYMAŃSKI: N. W. Kuźmina — Oczierki Psychołogii truda uczitieliej 244
L. B.: La penurie de personnel enseignement cesondaire 247
L. B.: Untersuchungen zur Wirksamkeit des Lehrers 249

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK X (XLVI) MAJ — CZERWIEC 1968

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI 253

ARTYKUŁY

STANISŁAW KRAWCEWICZ: Problemy reformy systemu samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli 257

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

WACŁAW WOJTYŃSKI: System kształcenia nauczycieli w Niemieckiej Republice Demokratycznej 285

DYSKUSJE I POLEMIKI

MIRON KRAWCZYK: W sprawie systemu zasad i metod wychowania moralnego 289
TADEUSZ J. WILOCH: Propozycje metodologiczne pedagogiki porównawczej do badań w zakresie problematyki kształcenia nauczycieli 305
JAN ZIELENIEWSKI: O program przygotowania nauczycieli do wpajania uczniom nawyków dobrej roboty. 309

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

IRENA JUNDZIŁŁ: Próba badania uspołecznienia dzieci i młodzieży . . 313
KSENIA WASYLKOWSKA: Z badań nad stosunkiem uczniów do szkoły . 321
ZYGMUNT PUTKIEWICZ: Wskaźniki liczbowe jako ocena testów wiadomości 330
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI: Z zagadnień spoistości klasy szkolnej . . . 338
RYSZARD SMYL: Maszyna ucząca „LYMS I" 345

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

BOLESŁAW PLEŚNIARSKI: Bogdan Suchodolski — Świat człowieka a wychowanie 349
KAZIMIERZ SOŚNICKI: Józef Kozielecki — Zagadnienia psychologii myślenia 355
FELIKS KORNISZEWSKI: Kazimierz Sośnicki — Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku 358
WIKTOR CZERNIEWSKI: Osnowy didaktiki — pod red. B. P. Jesipowa . 363

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd czasopism pedagogicznych 369
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 372

KRONIKA KRAJOWA

RYSZARD RADWIŁOWICZ: Odczyt prof. L. N. Łandy w Instytucie Pedagogiki 376
ROBERT GUTOWSKI: Seminarium na temat problemów reformy kształcenia nauczycieli 377
HENRYKA WITALEWSKA: IV Zjazd Związku Młodzieży Socjalistycznej . 379
H. W.: Z obrad Rady Głównej Przyjaciół Harcerstwa 380

ROK X (XLII) MAJ — CZERWIEC 1968 Nr 3

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

OD REDAKCJI

Marcowe niepokoje na wyższych uczelniach przeżyliśmy wszyscy głęboko. Zachwiały one słabo zintegrowanym systemem wychowawczym niektórych szkół i unaoczniły pilną konieczność poprawienia wielu elementów tego systemu.

Negatywne skutki polityczne i moralne tych wydarzeń wielokrotnie przewyższają wszystkie inne szkody z nimi związane. Sprawa dotyczy przecież studentów, którzy już na najwyższym szczeblu drabiny oświatowej sposobią się do wykonywania wysoko kwalifikowanych czynności w różnych dziedzinach naszej socjalistycznej gospodarki i kultury narodowej. Mają oni osiągać przy tym równocześnie wysoką dojrzałość polityczną.

Paradoks to tym smutniejszy, iż ośrodkami niepokojów stały się przede wszystkim te kierunki studiów (filozofia, socjologia, ekonomia, historia i in.), po których spodziewano się, iż będą przodować na polu kształtowania socjalistycznej postawy i marksistowskiego światopoglądu oraz dawać przykład głębokiego i trafnego rozumienia politycznej racji stanu naszego narodu we współczesnym świecie.

Tymczasem owa dezorientacja sprawiła, że gromadzący się na nielegalnych zebraniach studenci solidaryzowali się z antysocjalistycznymi niekiedy hasłami, które wynosili na transparenty ukryci za ich plecami inspiratorzy.

Fale wrogiej infiltracji ideologicznej docierały również do murów niektórych szkół średnich prawdopodobnie w nadziei, iż i tam dokonają oczekiwanych wyrw i szkód. Na szczęście dzięki czujności wychowawców i w porę podjętym krokom zaradczym celu nie osiągnęły.

Młodzież była, jest i będzie nadzieją świata, wielkim skarbem narodów. Polska Ludowa chlubi się, iż jej młodzież stanowi prawie połowę narodowej substancji, że ponad osiem milionów dzieci i młodzieży objęła

procesem kształcenia. Młodzież robotnicza, chłopska, inteligencka, dzisiaj intensywnie uczona i kształcona, poprowadzi w niedalekiej przyszłości dzieło budownictwa socjalistycznego, z takim trudem i rewolucyjnym poświęceniem rozpoczęte przez pokolenie jej ojców i matek, starszych sióstr i braci.

Dzięki dotychczasowemu olbrzymiemu wysiłkowi na całej ziemi polskiej dymią kominy kopalń, hut, fabryk i innych wielkich zakładów przemysłowych. Po morzach i oceanach żegluje coraz liczniejsza i nowocześniejsza flota rybacka i handlowa. Ojczyzna nasza przekształciła się w „jedno pospólne pracowisko", jak marzył o tym Stefan Żeromski. Wielkie kolonie nowych domów mieszkalnych zmieniają do niepoznania wygląd miast i obraz kraju.

Musi przeto głęboko niepokoić, jeśli są grupy młodzieży, które sens istnienia upatrują w tzw. łatwym życiu, a nie w pracy jako takiej. Szczęścia i dobrobytu nikt nam przecież w prezencie nie przyniesie, musimy się ich sami uczciwie dopracować. Tylko tak zdobyte szczęście i tak osiągnięty dobrobyt mogą być przez społeczność socjalistyczną uznane.

W tym też kierunku musi podążać nasze wychowanie. Trzeba nam umacniać w społeczeństwie poczucie obowiązku, honor dobrze wykonanej pracy, odpowiedzalność, dyscyplinę jednostkową i społeczną. Snobistyczna pogoń za powabami życia ułatwionego, zarażająca umysły części młodzieży nie wychowywanej w duchu obowiązku pracy, musi być wyparta z porządku naszego dnia po prostu dlatego, iż jest sprzeczna z podstawowymi założeniami socjalizmu, z wzorami obyczajowymi przez ten ustrój kształtowanymi.

W kręgu obyczajów naszego społeczeństwa, czerpiącego swe zasoby z ziemi i z powszechnej, twórczej pracy ludzkiej, wzory z obcego świata niosą tylko niepokojące dysonanse, a dla samych naśladowców z reguły nieprzyjemne skutki.

19 marca br. Władysław Gomułka stwierdził z głęboką trafnością, iż „każdy, kto podejmuje walkę przeciw naszej partii i systemowi socjalistycznemu — obiektywnie, czy zdaje sobie z tego sprawę, czy też nie — podrywa fundamenty bytu narodowego Polski".

Z socjalizmem i tylko z nim związana jest nasza przyszłość. Jest to podstawowy kanon obywatelskiego myślenia politycznego każdego świadomego Polaka-patrioty.

Czy jednak nasze wychowanie, nasza szkoła wynoszą na światło dzienne tę zasadniczą prawdę z dostateczną siłą i autentyzmem? Nie o samo wszczepianie przekonania o wyższości socjalizmu nad kapitalizmem chodzi, jakkolwiek jest to sprawa również ważna, lecz o rzecz stokroć donioślejszą, bo o praktyczne wiązanie procesu wychowania socjalistycznego jako nader istotnego elementu budownictwa nowego ustroju z interesem narodowym, z racją stanu Polski jako takiej. Tego rodzaju autentyzm stwarza realne przesłanki dla racjonalnego, prowadzonego przez szkołę,

rodzinę, organizacje dziecięce i młodzieżowe patriotycznego i internacjonalistycznego wychowania młodzieży, dla angażowania jej w czynną służbę Polsce i socjalizmowi.

Czynnik patriotyzmu, związane z nim wzruszenia i emocje, akty woli i działania na rzecz dobra społecznego zbyt słabe dotąd zajmowały miejsce w naszym wychowaniu. Świeże wspomnienia narodowej martyrologii przysłaniały niekiedy swym ogromem momenty myślenia i działania na rzecz jutra. Młodzież zawsze usiłowała „naprawiać" zastany, niedoskonały świat. To zrozumiałe dążenie należy do atrybutów młodości. Chodzi jednak o to, aby w swych dążeniach kierowała się wszędzie i zawsze busolą patriotyzmu i internacjonalizmu, aby szła z partią i za partią, która na kolejnych etapach rozwoju kraju i stosunków międzynarodowych takim właśnie kompasem się posługuje. Kamieniem węgielnym jej polityki jest sojusz polsko-radziecki i sojusz z innymi, zaprzyjaźnionymi krajami socjalistycznymi, rozszerzanie i umacnianie współpracy ekonomicznej, naukowej i kulturalnej z państwami obozu socjalistycznego, przeciwstawianie się imperialistycznej polityce mocarstw kapitalistycznych, zwłaszcza agresywnym i dywersyjnym poczynaniom USA i odwetowym tendencjom NRF. Nie ulega wątpliwości, iż konsekwentna i solidarna walka z imperializmem z jednej oraz stałe pogłębianie przyjaźni i współpracy z obozem socjalistycznym, zwłaszcza ze Związkiem Radzieckim i najbliższymi sąsiadami, z drugiej strony — to podstawowe założenia naszej internacjonalistycznej polityki, splecionej nierozłącznie z prawdziwą dbałością o los własnego kraju.

Problemy wychowania młodego pokolenia były w latach ostatnich niejeden raz przedmiotem analiz i uchwał naszej partii. Zadania szkół w tej dziedzinie precyzowano na VII, XI i XIII Plenum oraz na IV Zjeździe. Nie sądzimy, iżby należało dzisiaj ujmować je inaczej. Trzeba po prostu sięgnąć do odpowiednich dokumentów partyjnych, wniknąć w ich treść, zastanowić się ponownie nad ich rzetelną realizacją. Nowy rok szkolny będzie tego wymagał od nas z całą oczywistością.

Choć nauczanie uznajemy za podstawowy proces, w toku którego na tle wysiłku poznawczego uczniów następuje przenikanie do ich umysłów cennych wartości wychowawczych, to jednak nie da się zaprzeczyć, iż wychowanie jest czymś szerszym niż nauczanie, obejmującym różne strony osobowości wychowanków, dotyczącym często wielce wrażliwych i delikatnych strun wewnętrznych dzieci i młodzieży. Jest ono z istoty swej procesem ciągłym, społecznie i politycznie niezwykle odpowiedzialnym, polegającym na oddziaływaniu pośrednim i bezpośrednim. Nikt i nic nie zdoła pomniejszyć roli bezpośrednich kontaktów wychowawczych — zbiorowych i indywidualnych. Przeciwnie. Musi być podniesiona ranga bezpośredniej pracy wychowawczej na każdym szczeblu i poziomie kształcenia. Ale praca wychowawcza ma to do siebie, iż jej zdrowe owoce zbierać można tylko w ideowym klimacie i moralnej atmosferze, przy

szczerych stosunkach wzajemnych między wychowawcami i wychowankami. Musi być podkreślony wielki ciężar odpowiedzialności szkolnego środowiska wychowawczego za właściwy kierunek ideowy i pełną integrację działalności wychowawczej.

Prawdą jest, iż trzeba umieć wychowywać, że sztuki wychowania trzeba się pilnie uczyć i że należy poznać przewodnie zasady i metody oraz wiele cennych przykładów dobrej roboty wychowawczej z literatury i życia bieżącego, ale prawdą też jest, iż trzeba przede wszystkim chcieć to robić, gdyż prawdziwe wychowanie wymaga przekonania i zaangażowania. Nie są też obojętne podstawy programowe, teoretyczne, organizacyjne i materialne, w jakich przychodzi szkołom prowadzić i rozwijać tę ważną działalność. Wiele rzeczy trzeba będzie podjąć na nowo. Programy i podręczniki wychowania obywatelskiego w szkołach podstawowych i średnich oraz przedmiotów ideologicznych w szkołach wyższych będą musiały być oczyszczone z błędów i deformacji rewizjonistycznych.

Można mieć pewność, iż nasze patriotyczne nauczycielstwo, w masie swej wyrosłe z ludu i prowadzące z prawdziwym oddaniem i poświęceniem trudne dzieło nauczania i wychowania milionów dzieci i młodzieży, uczyni wszystko, aby efekty jego wysiłku były jeszcze większe. To przekonanie wyraża również uchwała VIII Plenum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego z dnia 19 marca 1968 r.

Oczekiwany V Zjazd PZPR będzie niewątpliwie doniosłym wydarzeniem w życiu naszego kraju. Tę doniosłość uwypukla jeszcze bardziej fakt, iż na koniec roku 1968 przypada 20-lecie zjednoczenia polskiego ruchu robotniczego i 50-lecie odzyskania przez nasz kraj niepodległości po przeszło wiekowej niewoli. Nauczyciele i wychowawcy znajdą dla siebie i dla swej pracy pedagogicznej w nadchodzących miesiącach na pewno wiele ważnych inspiracji.

Pismo nasze — pedagogiczny organ ZNP — świadome wagi okresu, w który wszedł nasz naród, chce szerzej otworzyć swe łamy dla żywych problemów, z którymi przyjdzie borykać się w tym czasie szkolnictwu i nauczycielstwu. Nie mamy wątpliwości, iż będą to głównie problemy wychowania.

STANISŁAW KRAWCEWICZ

PROBLEMY REFORMY SYSTEMU SAMOKSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI

1

Szeroka dyskusja przeprowadzona w ogniwach związkowych, w instancjach oświatowych, w uczelniach i innych placówkach naukowych nad reformą kształcenia nauczycieli pozwoliła również na głębsze wniknięcie w aktualny stan problematyki samokształcenia i doskonalenia. Bardziej niż kiedykolwiek dostrzeżono zależności między kształceniem nauczycieli a samokształceniem i doskonaleniem w pracy zawodowej, bardziej niż kiedykolwiek obecny system samokształcenia i doskonalenia (raczej systemy) poddano krytycznej ocenie, wskazano na szereg zasadniczych braków, słabe dostosowanie do potrzeb kadry pedagogicznej w zakresie jej dalszego rozwoju w zawodzie.

Racjonalna organizacja systemu samokształcenia i doskonalenia nauczycieli staje się dziś centralnym problemem oświatowym. Wzrost wymagań społeczeństwa w dziedzinie kształcenia dorastających pokoleń zwiększa zadania szkoły, a tym samym nauczycieli.

Świadomość wzrastających zadań oraz rzeczywistych możliwości ich realizacji przez kadrę pedagogiczną powoduje z jednej strony dążenie do podnoszenia poziomu kwalifikacji zawodowych na drodze różnych form studiów zaocznych, eksternistycznych i wieczorowych [1], z drugiej zaś strony krytyczną ocenę obecnych form i systemów organizacyjnych, których zadaniem jest stwarzanie odpowiednich warunków dla ciągłego samokształcenia i doskonalenia nauczycieli. Wysoki poziom kwalifikacji kadry pedagogicznej stanowi główny warunek przezwyciężania dysproporcji między wzrastającymi zadaniami szkolnictwa a rzeczywistymi możliwościami ich realizacji. Szybki przyrost wiedzy naukowej, komplikowanie się jej struktury, wyodrębnianie się nowych gałęzi nauki, coraz szersze zastosowanie nauki w życiu praktycznym ludzi, przemiany w różnych dziedzinach pracy ludzkiej i związany z tym wzrost wymagań w zakresie kwalifikacji, znaczone częstymi polemikami przemiany w so-

[1] Aktualnie kształci się dalej w różnych formach studiów zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych około 50 tys. nauczycieli pracujących, 30 tys. w Studiach Nauczycielskich i około 20 tys. w uczelniach wyższych (WSP, uniwersytety i inne uczelnie).

cjalistycznym modelu kultury, ścieranie się różnych systemów ideologicznych i orientacji politycznych — wszystko to stawia zawód nauczycielski, który ma przysposabiać dorastające pokolenia do zajęcia miejsca w społecznym podziale pracy, do korzystania z dorobku kultury, do życia w społeczeństwie socjalistycznym wobec coraz trudniejszych i bardziej odpowiedzialnych zadań. Zadania te faktycznie mogą być realizowane na tyle, na ile nauczyciele będą mieli, zarówno osobiste jak i obiektywne, warunki realizacji tych zadań.

Wśród warunków umożliwiających skuteczne spełnianie zadań nauczania i wychowania zagadnienie kwalifikacji wysuwa się na czoło. Wzrastają bowiem dziś coraz bardziej zadania w zakresie przygotowania nauczycieli do podjęcia pracy w zawodzie, ale wzrastają one również w zakresie podnoszenia kwalifikacji zawodowych w czasie pracy. Oczywiście, że wymaga to, aby jeszcze w zakładzie kształcenia zdobył nauczyciel przygotowanie zarówno pod względem motywów jak i wiedzy naukowej, umiejętności ciągłego samokształcenia i doskonalenia. Ale też istnieje konieczność zorganizowania mu takich warunków, które by były możliwie najkorzystniejsze dla ciągłego samokształcenia i doskonalenia. Perspektywa pełnego przejścia w kształceniu nauczycieli na poziomie wyższym, stanowiącym główny warunek zapewniający przygotowanie ich nie tylko do podjęcia pracy, ale i do ciągłego samokształcenia i doskonalenia, staje się coraz realniejsza. W obecnej sytuacji stajemy wobec pilnej potrzeby gruntownej oceny istniejącego systemu samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz sformułowania postulatów co do jego udoskonalenia, a może i zasadniczego zreformowania w kierunku lepszego przystosowania do potrzeb kadry pedagogicznej. W obecnych warunkach i perspektywie racjonalnie zorganizowany system samokształcenia i doskonalenia w zasadniczy sposób będzie stanowić o rozwoju kwalifikacji nauczycieli, a tym samym w poważnej mierze i o efektach pracy. W artykule tym podejmuję wstępną rozmowę próby oceny obecnego systemu (czy systemów)) samokształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz zasugerowania kierunku rozwiązań. Oczywiście, w pełni zdaję sobie sprawę z tego, że szereg sformułowanych tu poglądów wymaga dyskusji, szerszych rozwiązań, uzasadnień. Wiadomo też, że na niektórych terenach omawianej tu problematyki trzeba poruszać się po omacku, ufając tylko doświadczeniu, gdyż dotychczas nie podjęto gruntownych badań.

2

Punktem wyjścia rozważań nad problematyką samokształcenia i doskonalenia nauczycieli jest funkcja społeczna zawodu nauczycielskiego. W wyniku licznych procesów przemian kulturowych, rozwoju dróg krze-

wienia kultury i oświaty ulega ona szybkim przemianom. Przemiany te zmierzają w kierunku wzrostu wymagań w zakresie nauczania i wychowania. W dzisiejszych warunkach wykształcenie coraz bardziej decyduje o miejscu jednostki w społeczeństwie, o jej perspektywie zawodowej i życiowej. Świadomość tego faktu powoduje, że społeczeństwo domaga się od szkoły i nauczyciela wysokiego stopnia sprawstwa w dziedzinie kształcenia dorastających pokoleń. I jeżeli w tym zakresie szkoła nie jest w stanie sprostać zadaniom, to właśnie w układzie wzrastających wymagań ze strony społeczeństwa i rzeczywistej sprawności szkoły przebiega główna linia spięć, konfliktów.

O funkcji społecznej nauczyciela przesądza nie tylko ten fakt, że jest on pracownikiem konkretnej instytucji społecznej — szkoły i na jej terenie prowadzi określoną działalność stosownie do jej specyficznych zadań, ale również i to, że jest on w środowisku lokalnym człowiekiem, który rozumie procesy wychowania i zgodnie ze swoimi kompetencjami potrafi je w sposób celowy organizować. Procesy kształcenia i wychowania, będące jednymi z najbardziej złożonych procesów społecznych, występują nie tylko na terenie szkoły i innych instytucji planowo zorganizowanej pracy pedagogicznej, ale również we wszystkich innych formach społecznej działalności człowieka.

Warto zauważyć, że wychowawczy aspekt różnych form społecznej działalności ludzi nie jest obecnie dostatecznie uświadamiany i ukierunkowany. Aby nastąpiło pogłębienie wychowania człowieka w różnych jego sytuacjach życiowych i w różnych formach działania, istnieje potrzeba szerszego uwzględniania pedagogicznego punktu widzenia w różnorodnych dziedzinach działalności ludzkiej. Podstawowym warunkiem intensyfikacji procesów wychowania jest bardziej racjonalne niż dotąd spożytkowanie przez społeczeństwo kompetencji zawodowych nauczycieli-wychowawców również i w działaniach poza szkołą, w licznych instytucjach i zbiorowościach społecznych. Szeroko prowadzone u nas w ostatnich latach badania nad pracą nauczycieli wykazują, że stopniowo zmienia się charakter czynności społecznych nauczycieli w kierunku koncentracji na pracach związanych z kompetencjami zawodowymi [2]. Stwarza to większą szansę bardziej racjonalnej i efektywniejszej organizacji różnych form samokształcenia i doskonalenia w zawodzie.

W organizacji samokształcenia i doskonalenia zawodowego istnieje potrzeba uwzględniania rozlicznych zadań nauczyciela spełnianych w szkole i środowisku, zadań w zakresie nauczania i wychowania, opieki nad dzieckiem, pracy kulturalno-oświatowej w środowisku.

[2] Por. J. Woskowski: O pozycji społecznej nauczyciela. Łódź—Warszawa 1964, PWN. R. Wroczyński: Oddziaływanie szkoły i nauczyciela na środowisko. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1961, nr 2. J. Zięba: Działalność kulturalno-oświatowa w środowisku wiejskim (z doświadczeń powiatu lubartowskiego w latach 1960—1963) CPARA, Warszawa 1965 i inne.

W praktyce tę szeroką koncepcję zadań i potrzeb kadry pedagogicznej dostrzega się na ogół w świetle wąsko pojętego utylitaryzmu pedagogicznego. Wskutek tego doskonalenie nauczycieli zamienia się nierzadko w system powinności, niekiedy prostych nakazów i pouczeń o różnym stopniu przydatności zawodowej, pedagogicznej.

Możliwe jest, a nawet wydaje się być konieczne, spojrzenie na osobowość nauczyciela w wymiarach szerszych, pełniejszych. Jeżeli przyjmiemy założenie, że na osobowość nauczyciela nie będziemy patrzeć tylko przez pryzmat badań wąsko szkolnych, chociaż patrzenie takie jest niezbędne, a na jego potrzeby spojrzymy w szerszych wymiarach, wtedy głębiej i pełniej będziemy dostrzegać nauczyciela jako realizatora określonych zadań społecznych i zawodowych. Nauczyciel bowiem w swojej pracy nie tylko przekazuje wiadomości, nie tylko uczy, kształtuje postawy uczniów, ich poglądy i przekonania, system wartości, motywy, ale w mniejszym lub większym stopniu w procesie pracy w różnych formach bezpośrednich i pośrednich kontaktów przekazuje niejako określone wartości swojej osobowości. W grę wchodzą tutaj różne składowe osobowości, które są brane przez uczniów i środowisko pod uwagę. I im ta osobowość jest bogatsza, pełniejsza, im głębiej powiązana ze społeczeństwem i z jego ideologią, z kulturą, tym i efekty działania nauczyciela są większe.

Ten punkt widzenia ma istotne znaczenie dla różnych form pracy w środowisku nauczycielskim, a zwłaszcza dla organizacji i kierowania samokształceniem i doskonaleniem. W tym rozumieniu potrzeb nauczyciela postulat wszechstronności staje się naczelną dyrektywą w organizacji procesów samokształcenia i doskonalenia. Dziś już dość dobrze wiemy, że procesy rozwoju nauczyciela w zawodzie są wielorako uwarunkowane, że występuje cały szereg czynników sprzyjających lub hamujących rozwój osobowości nauczyciela w zawodzie, wpływających na powodzenia lub niepowodzenia w jego pracy. Rozwijające się coraz szerzej badania nad zawodem nauczycielskim [3], aczkolwiek jeszcze niepełne, podejmujące przeważnie problemy wycinkowe, pozwalają głębiej ujmować węzłowe problemy zawodu nauczycielskiego, procesy dokonujące się w strukturze i funkcjach tego zawodu.

[3] W okresie ostatnich lat problematyka badawcza pedeutologii uległa widocznemu rozszerzeniu. Znajduje to swój wyraz w szeregu interesujących publikacji. Myślę tu szczególnie o pracach L. Bandury: Model nauczyciela w społeczeństwie budującym socjalizm. *Nowa Szkoła* 1957, nr 2. Typy nauczycieli, *Życie Szkoły* 1951, nr 11, Rozwój badań nad nauczycielem, *Chowanna* 1961, nr 2; S. Dobrowolskiego: Struktury umysłów nauczycieli, Warszawa 1959, PZWS; J. Kozłowskiego: Nauczyciel a zawód, Warszawa 1966, NK, Analiza i ocena pracy nauczyciela, Warszawa 1966, PZWS; T. Malinowskiego: Ideał nauczyciela, Wolne Studium Pedagogiczne TSŚ, Warszawa 1962; T. Pasierbińskiego: Problemy kierowania szkołą, PZWS, Warszawa 1962, Wizytacja szkoły, NK, Warszawa 1965; W. Okonia: „Problem osobowości nauczyciela" w: Osobowość nauczyciela PZWS, Warszawa 1962; B. Sadaja: Społeczny problem zawodu nauczyciela, PZWS, Warszawa 1965; J. Woskowskiego: O pozycji społecznej nauczyciela, Łódź-Warszawa 1964, PWN; W. Wojtyńskiego: Metody i wyniki badań pedeutologicznych *Ruch Pedagogiczny*, 1964, nr 4 i inne.

Dziś jest rzeczą oczywistą, że w organizacji samokształcenia i doskonalenia nauczycieli zachodzi konieczność stwarzania możliwie szerokiej płaszczyzny rozwoju jego osobowości. W rozwoju zawodowym kadry pedagogicznej istotne jest zarówno poznawanie różnych zakresów wiedzy naukowej, świadome uczestniczenie w życiu społecznym, poznawanie problemów życia środowiska i społeczeństwa, jak też szerokie uczestnictwo w kulturze, możliwie pełna orientacja oraz umiejętność pracy i życia w świecie rozwijającej się cywilizacji technicznej, w świecie walki ideologicznej i politycznej. W dzisiejszych warunkach rozwój intelektualny człowieka dokonuje się nie tylko przez naukę, lecz także przez technikę, działalność społeczną, sztukę, pracę zawodową. Z drugiej strony kształcenie naukowe obejmuje nie tylko dziedzinę umysłową, nauka ma dziś wpływ na różne dziedziny praktycznej działalności człowieka, na jego poglądy i postawy społeczne, na spędzanie czasu wolnego od pracy, na wyobraźnię i przeżycia emocjonalne [4].

Patrząc zatem na sferę potrzeb nauczyciela w zakresie samokształcenia i doskonalenia, w zakresie dalszego jego rozwoju należy spojrzeć na różne dziedziny jego potrzeb, związane z zawodową i społeczną aktywnością nauczycieli. Nauczyciel szkoły współczesnej to człowiek o głębokiej wiedzy, gruntownym wykształceniu pedagogicznym, człowiek wrażliwy intelektualnie, będący w stanie utrzymać rzeczywisty kontakt z głównymi problemami współczesności, człowiek głęboko powiązany z tradycją i dniem dzisiejszym swojego narodu, z ideologią socjalizmu, człowiek o wysokiej kulturze, a w konsekwencji człowiek o dużej samodzielności w rozwiązywaniu rozlicznych problemów społecznych i zawodowych, człowiek ciągłej troski o własny intelektualny rozwój. Ale wiadomo, że rozwój tych cech nauczyciela może odbywać się w określonych, sprzyjających warunkach ciągłego stwarzania coraz to bardziej sprzyjających sytuacji dla pełnego rozwoju nauczyciela. Racjonalnie zorganizowany system samokształcenia i doskonalenia stanowi jeden z zasadniczych warunków rozwoju osobowości nauczyciela i postępu w pracy pedagogicznej.

3

Na potrzeby nauczycieli w zakresie samokształcenia i doskonalenia wydaje się być pożyteczne spojrzenie z dwóch punktów widzenia ogólnych zadań oświaty i wychowania, rozwoju naszego systemu oświatowo-wychowawczego i po drugie — z punktu widzenia zróżnicowanych potrzeb środowisk nauczycielskich. Chodzi o to, aby w organizacji procesów samokształcenia i doskonalenia dostrzegać zarówno to, co jest wspólne

[4] B. Suchodolski: Świat człowieka a wychowanie. KiW, Warszawa 1967, s. 26.

dla zawodu, co jest ogólne, jednolite w sensie oświatowym i kulturowym i to, co jest konkretne, zróżnicowane, specjalistyczne.

Obok czynników różnicujących potrzeby nauczycieli występują liczne problemy wspólne, interesujące zawód nauczycielski jako całość. Będą to m. in. problemy dotyczące procesów przemian w życiu społecznym, w nauce, technice, gospodarce, w kulturze, polityce, które to procesy znajdują szerokie odzwierciedlenie w pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły, będą to zagadnienia związane ze zmieniającymi się warunkami wychowywania dorastających pokoleń, z celami wychowania, z systemem ustrojowym szkolnictwa, z postępem nauk pedagogicznych, z wiedzą o samej nauce, jej rozwoju, wzroście jej funkcji społecznej. Będą to wreszcie zagadnienia wiedzy o dziecku i zmieniających się warunkach jego rozwoju i wychowania. Istnieje potrzeba uwzględnienia w treściach samokształcenia i doskonalenia tendencji rozwojowych oświaty i wychowania, problemów polityki oświatowej partii i państwa, przemian w różnych zakresach kształcenia, zmian w programach i podręcznikach, metodach kształcenia, postępu nauk pedagogicznych itp. Jest to problematyka rozległa, skomplikowana i doniosła.

Ale problem ten wymaga spojrzenia i z innego punktu widzenia, z punktu widzenia konkretnej szkoły i nauczyciela. Jest to kwestia niezmiernie istotna i na dobrą sprawę mało dotychczas dostrzegana.

Istnieje przede wszystkim potrzeba rozeznania zróżnicowanych potrzeb nauczycieli. Zróżnicowanie to jest duże. Występuje ono przede wszystkim w zakresie poziomu i charakteru wykształcenia kadry pedagogicznej, stażu pracy i doświadczenia zawodowego, rzeczywistej sytuacji życiowej i zawodowej nauczycieli, stopnia obciążenia pracą zawodową, społeczną i inną, zróżnicowania specjalistycznego stosunków współpracy i współżycia w zespołach nauczycielskich, charakteru środowiska społecznego, usytuowania materialnego i możliwości korzystania z literatury naukowej i innych źródeł. Niewątpliwy wpływ ma również i ten fakt, że znaczny procent nauczycieli podnosi obecnie swoje kwalifikacje zawodowe.

Na zróżnicowanie potrzeb nauczycieli w zakresie samokształcenia i doskonalenia wpływa fakt rozmieszczenia nauczycieli w pracy. Dość częste są fakty, kiedy nauczyciel o przygotowaniu jednokierunkowym uczy 3, a nawet 5 przedmiotów. Jeżeli np. nauczyciel języka rosyjskiego czy polskiego uczy biologii lub matematyki, ostrość zagadnienia jest szczególnie wyraźna.

Nie bez znaczenia dla rozwiązań w dziedzinie samokształcenia i doskonalenia jest również postępujący proces feminizacji. W wyniku prowadzonych u nas badań stwierdza się zgodnie, że kobiety nauczycielki rozporządzają znacznie mniejszą niż mężczyźni ilością czasu, który mogą przeznaczyć na samokształcenie. Praktycznie biorąc cały ich czas poza pracą w szkole pochłonięty jest na prace domowe, czynności związane

z wychowywaniem własnych dzieci, rolą matki, żony, gospodyni itd.[5] W szczególnie kłopotliwej sytuacji znajduje się grupa nauczycielek wiejskich, które się całkowicie adaptowały do swojego środowiska społecznego, wrosły w to środowisko, wyszły za mąż za chłopów i założyły własne rodziny. W większości prowadzą one gospodarstwa, pracują na roli. Nauczycielki te niejednokrotnie bardziej identyfikują się z rolą gospodyń wiejskich niż rolą nauczycielki.

Liczną grupę w zawodzie nauczycielskim stanowią osoby młode i samotne. Spośród tej grupy większość podnosi swoje kwalifikacje w różnych formach studiów zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych. Obok tego młodzi nauczyciele stosunkowo dużo czasu muszą poświęcać na przygotowanie się do spełniania swoich czynności w szkole. Liczne sondaże socjologiczne wykazują również, że w środowisku nauczycielskim występuje silna tendencja obarczania tej grupy zawodowej różnymi pracami społecznymi w szkole i środowisku[6]. Największe potencjalne możliwości udziału w różnych formach samokształcenia i doskonalenia mają nauczyciele ustabilizowani życiowo, nauczyciele o większym doświadczeniu zawodowym. Ale grupa ta jest obarczona bardzo często zajęciami dodatkowymi, uczestniczy w różnych formach działalności na rzecz środowiska. Należy też zauważyć, że w grupie tej dominują zainteresowania problematyką dydaktyczno-metodyczną, i to zainteresowania i poglądy występujące dość często w wąskich wymiarach osobistego doświadczenia zawodowego, a w małym stopniu zweryfikowane w oparciu o współczesny dorobek nauk pedagogicznych.

Na efektywność samokształcenia wpływają również warunki domowe, takie jak: wyposażenie mieszkania, wysokość zarobków, rodzaj środowiska społecznego, w którym nauczyciel mieszka, czas dojazdu do pracy itp. Z różnych badań wnioskować można, że nauczyciele poświęcają dużo czasu na dodatkowe zarobki w celu lepszego usytuowania materialnego. Niekiedy całkowicie koncentruje to ich uwagę w czasie poza pracą i uniemożliwia samokształcenie. Również czas na dojazd do pracy i z pracy zwłaszcza w środowiskach wielkomiejskich i wiejskich jest niekiedy duży.

[5] Badania dotyczące budżetu czasu nauczycieli zostały przeprowadzone w r. 1957 przez Zespół Badań Warunków Bytu i Pracy Nauczycieli przy ZG ZNP. Warunki bytu i pracy nauczycieli. Zbiór materiałów, zeszyt 4, Warszawa 1957. Zagadnienie budżetu czasu nauczycieli wiejskich były również przedmiotem badań w roku 1963 w Okręgu ZNP w Koszalinie. Zob. *Nauczyciel-Szkoła-Środowisko* 1964, nr 8. Por. też M. Siemieński: Budżet i poczucie czasu nauczycieli pracujących w wielkim mieście. *Nauczyciel-Szkoła-Środowisko* 1964, nr 12. Wyniki wspomnianych badań wykazują znacznie większe obciążenie różnymi zajęciami nauczycielek niż nauczycieli. Zob. również: J. Woskowski: Feminizacja zawodu nauczycielskiego. „Kultura i Społeczeństwo". 1963, nr 3.

[6] Por. J. Sosnowski: Udział szkoły i nauczyciela w aktywizacji kulturalnej środowiska. *Kwartalnik Pedagogiczny* r. 1961, nr 2. H. Izdebska: Przemiany społeczno-gospodarcze w środowisku, potrzeby w tej dziedzinie widziane oczami nauczyciela i jego w nich udział. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1962, nr 2.

Efektywność samokształcenia i doskonalenia zawodowego, dobór treści i jego organizacja w znacznym stopniu zależą od stosunków współpracy i współżycia w zespołach nauczycielskich. Jak można sądzić na podstawie licznych przykładów szkół dobrze pracujących, istnieją zespoły nauczycielskie, w których systematyczne zdobywanie wiedzy stanowi powinność rzeczywiście uznawaną przez wszystkich nauczycieli i realizowaną praktykę. Szkoły takie charakteryzują się dynamiką życia intelektualnego, różnorodnością form pracy pedagogicznej i rozlicznymi osobistymi powiązaniami nauczycieli z przedstawicielami nauki i praktyki w różnych zawodach. W zespołach nauczycielskich tych szkół rozważa się w życiu codziennym bieżące problemy społeczno-polityczne, informacje naukowe przekazywane przez prasę, radio, telewizję, czasopiśmiennictwo naukowe, informuje się i rozpatruje treści zawarte w publikacjach przydatnych dla pracy nauczycieli. Charakterystyczne są przy tym zgodne stosunki współżycia i współpracy, szczerość dyskusji, tolerancja i dążność do możliwie gruntownego poznania rozlicznych zagadnień społecznych i naukowych. Przeważnie w zespołach tych dużą rolę inspirującą odgrywają kierownicy szkół lub dyrektorzy, ale także osobami inspirującymi bywają inni nauczyciele.

Są jednak szkoły, w których współpraca i współżycie nauczycieli nastręcza wiele rozmaitych trudności, a kierowanie szkołą ma charakter bardziej urzędowy i administracyjny. W szkołach tych prowadzi się nikłe życie intelektualne, nauczyciele są zajęci sprawami swojego przedmiotu i swojej klasy szkolnej, brak jest szerszej wymiany zdań na różne tematy naukowe i polityczne. W takich szkołach samokształcenie praktycznie nie istnieje, poszczególni nauczyciele, bardziej wybitni, w miarę upływu czasu adaptują się do środowiska i panujących w nim obyczajów. Nawet gdy poszczególni nauczyciele podejmują bardziej systematyczne studia samodzielne, napotykają wówczas na liczne trudności zarówno ze strony kierowników szkół jak i innych nauczycieli, a nawet niekiedy wyższych instancji oświatowych. Jest więc rzeczą oczywistą, że szerszy rozwój samokształcenia i doskonalenia zawodowego wśród nauczycieli domaga się jednoczesnej pracy w zespołach nauczycielskich nad ukształtowaniem odpowiednich stosunków współpracy i współżycia. Sprawa ta wiąże się też ściśle ze sposobami kierowania szkołą i z kryteriami doboru kierowników i dyrektorów. Chodzi o to, aby jednostki osiągające widoczne efekty w samokształceniu były odpowiednio premiowane, aby kierowników szkół i dyrektorów dobierać spośród tych nauczycieli, którzy przejawiają odpowiednie zainteresowania naukowe, systematycznie pracują nad sobą i osiągają rzeczywiście wysokie efekty w pracy szkolnej.

Należy również zwrócić uwagę na środowisko uwarunkowania procesów samokształcenia nauczycieli. Pod tym względem nauczycielstwo jest wielce zróżnicowane. Inaczej kształtują się warunki nauczycieli wiejskich, małomiasteczkowych i wielkomiejskich. Nauczyciele wielkomiejscy z na-

tury rzeczy mają więcej możliwości dalszego rozwoju intelektualnego, zdobycia odpowiedniej książki, informacji bibliograficznej, nawiązania kontaktu z pracownikami nauki i innymi środowiskami społecznymi. Można powiedzieć, że warunki te samorzutnie wpływają na dalsze samokształcenie się tej grupy. Ale jednocześnie występują tu pewne specyficzne problemy, które w tym stopniu nie występują w środowiskach nauczycieli wiejskich. Jest to przede wszystkim poszukiwanie dodatkowej pracy zarobkowej, bądź to w formie lekcji i korepetycji, bądź w innych formach, pracy wykonywanej zarówno w domu, jak w szkole lub w innych instytucjach.

Zdaje się, że grupa nauczycieli małomiasteczkowych najchętniej uprawia samokształcenie. Stanowią oni, przynajmniej dość często, stosunkowo zwarte środowisko społeczne organizujące własne życie intelektualne i kulturalne. Rolę tę potęgują domy kultury nauczyciela, świetlice nauczycielskie itp., w których organizuje się różne formy rozrywki i samokształcenia wyłącznie dla nauczycieli. W środowiskach takich kształtują się niekiedy wysokie ambicje naukowe. W ten sposób sami nauczyciele rekompensują pewne straty spowodowane brakiem szerszych kontaktów społecznych, naukowych i kulturalnych, ale z drugiej strony w niektórych środowiskach małomiasteczkowych, a potwierdzają to badania, izolują się zbyt silnie od innych grup miejscowej inteligencji [7].

Niewątpliwie w najtrudniejszej sytuacji są z tego punktu widzenia nauczyciele wiejscy. Jakkolwiek wieś dzisiejsza rozszerza swoje kontakty kulturalne, to jednak zarówno dostęp do odpowiedniej literatury jak i nawiązanie kontaktów naukowych i kulturalnych nastręcza wiele problemów. Szczególnym niebezpieczeństwem wydaje się głęboka identyfikacja nauczycieli wiejskich ze środowiskiem i adaptowanie się do warunków kulturalnych środowiska. Aby przezwyciężać te zjawiska, konieczne są formy samokształcenia łączące studia samodzielne z wyjazdami do innych ośrodków. Tej idei powinien być podporządkowany cały system pomocy nauczycielstwu. Szeroko rozwinięty ruch turystyczny w okresie wakacji, kursy i konferencje w ośrodkach wojewódzkich, dłuższe formy pobytu w placówkach nauki, kultury itp.

[7] Ukazują to m. in. badania S. Dzięcielskiej dotyczące spędzania czasu wolnego przez inteligencję w mieście N. na Ziemiach Odzyskanych. Zamknięto kręgi towarzyskie w mieście N. to: lekarze, inżynierowie, prawnicy — krąg pierwszy; krąg drugi to prawnicy aparatu politycznego, oficerowie WP i funkcjonariusze MO; krąg trzeci stanowią pracownicy służby zdrowia składający się w zasadzie z felczerów i pielęgniarek. Autorka wprawdzie nie badała motywów skupienia się różnych kategorii zawodowych w zamkniętych kręgach towarzyskich, porównując jednak krąg pierwszy i trzeci (lekarze w pierwszym kręgu, felczerzy i pielęgniarki w trzecim) nietrudno zauważyć, że kontakty te kształtują się raczej w tym przypadku na zasadzie „dobrego towarzystwa" niż specjalnej roli zawodowej. Badania S. Dzięcielewskiej rzucają nieco światła i na środowisko nauczycielskie w mieście N. Nauczyciele nie wchodzą w żaden z zamkniętych kręgów inteligencji, a mają rozbudowane luźne kontakty wynikające przeważnie z ich funkcji zawodowej. S. Dzięcielewska: Jak organizuje swój wolny czas inteligencja miasta powiatowego na Ziemiach Zachodnich. *Przegląd Zachodni* 1959, nr 3.

Oczywiście, że w organizacji samokształcenia i doskonalenia łatwiejsze jest odczytanie potrzeb wynikających ze struktury zawodu nauczycielskiego (wykształcenie, specjalizacja, typ placówki oświatowo-wychowawczej itp.), natomiast kwestią niezmiernie złożoną jest rozpoznanie potrzeb kształtujących się pod wpływem różnych procesów dokonujących się w społeczeństwie i w oświacie, w samym zawodzie nauczycielskim i wielorako różnicujących ten zawód. Dlatego też organizacji procesów samokształcenia i doskonalenia winny towarzyszyć ciągłe, pogłębione badania w celu rozpoznania sytuacji w zakresie autentycznych potrzeb kadry pedagogicznej, typowych procesów i przemian zachodzących w zawodzie nauczycielskim.

W rozważaniach nad organizacją procesów samokształcenia i doskonalenia nauczycieli, jak już stwierdzono wcześniej, istotny jest zarówno punkt widzenia wynikający z ogólnych zadań oświaty i wychowania jak też punkt widzenia podyktowany zróżnicowanymi potrzebami środowisk nauczycielskich. Dostrzeganie tylko jednej sfery spraw nie może być w pełni pożyteczne. Ograniczanie problematyki samokształcenia do zakresu spraw związanych z codzienną praktyką szkolną, z wąską praktyką dydaktyczną, grozi zatratą szerszych perspektyw, oderwaniem praktyki szkolnej od dalszych celów wychowawczych, koncentrowanie zaś uwagi nauczycieli tylko na treściach ogólnych, chociaż ważnych z punktu widzenia generalnej polityki oświatowej, grozi oderwaniem od konkretnych warunków i zadań szkoły.

Reformując system samokształcenia i doskonalenia nauczycieli należy zatem wychodzić z założenia, że system ten będąc systemem kierowanym, opartym na gruntownych podstawach materialnych i organizacyjnych, musi być jednocześnie w swoich rozwiązaniach organizacyjnych, doborze treści samokształcenia i doskonalenia systemem dostosowanym do zróżnicowanych potrzeb i zainteresowań nauczycieli, systemem dostatecznie dynamicznym, elastycznym, o dużym bogactwie treści i form. Struktura organizacyjna systemu samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli winna być dostosowana nie tylko do, powiedzmy umownie, pionowego układu potrzeb (specjalizacja, typ szkoły itp.), ale powinna liczyć się z różnymi potrzebami wynikającymi z warunków życia i pracy nauczycieli w różnych środowiskach kulturalnych, potrzebami występującymi niejako w układzie poziomym.

4

Dostrzegając wielość potrzeb zawodu nauczycielskiego w dziedzinie podnoszenia kwalifikacji nie można dochodzić do wniosku o daleko idącej

dezintegracji treści samokształcenia i doskonalenia. Mając świadomość faktu, że potrzeby te w różnych indywidualnych sytuacjach mogą układać się różnie, trzeba generalnie odpowiedzieć, jakie zakresy wiedzy są niezbędne w samokształceniu nauczycieli.

Wśród treści samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli wyróżnia się trzy zakresy wiedzy:

a) zagadnienia z dziedzin wiedzy stanowiących przedmiot nauczania (np. fizyka, historia, biologia). W tym kompleksie należy również uwzględniać dziedziny nauki, które pozwalają głębiej dostrzegać dziedzinę wiedzy będącą przedmiotem nauczania szkolnego, dokonywać wyboru treści kształcenia, sposobu ich interpretowania;

b) wiedzę i umiejętności pedagogiczne. Chodzi o to, aby wiedza pedagogiczna pozwalała nauczycielowi rozumieć procesy kształcenia i wychowania oraz celowo i skutecznie je organizować. Chodzi tu o wiedzę i umiejętności pozwalające wykonywać różnorakie czynności nauczania, wychowania i opieki;

c) wiedzę o gospodarce i kulturze, o przemianach w strukturze społeczeństwa, o polityce. Te zakresy wiedzy w sposób istotny pozwalają rozumieć złożone problemy kształcenia i wychowania, rozpatrywać pracę szkoły z pozycji przemian w gospodarce i kulturze, dostrzegać wewnątrzszkolne zadania w szerszych wymiarach społecznych i politycznych.

Kwestią zasadniczą dla kwalifikacji nauczycieli jest gruntowna znajomość dziedzin nauki będących przedmiotem nauczania szkolnego. Coraz bardziej staje się nie do przyjęcia pogląd, że niższym szczeblom kształcenia szkolnego może odpowiadać niższy poziom wykształcenia nauczycieli, a coraz bardziej oczywiste staje się przekonanie, że bez względu na poziom wykształcenia szkolnego wykształcenie nauczyciela powinno być wysokie. Systematyczne nauczanie określonej wiedzy bez względu na szczebel szkoły (średnie czy podstawowe) wymaga od nauczyciela gruntownego opanowania całości danej dziedziny nauki, jej struktury, aktualnych kierunków i problemów badawczych. Nauczyciel bez względu na rodzaj zatrudnienia w zawodzie staje ciągle wobec konieczności wyboru określonych zespołów informacji naukowych, oceny ich i selekcji dla celów przekazywania szkolnego. Możliwe jest to jednak wtedy, kiedy nauczyciel będzie w zakresie danej dziedziny wiedzy przygotowany w takim stopniu, aby informacje podawane uczniom w procesie kształcenia szkolnego mógł rozpatrywać jako składowe szerszej struktury danej dziedziny nauki, na gruncie przemian dokonujących się w niej, w powiązaniu z nowymi osiągnięciami naukowymi. W aktualnej sytuacji istnieje potrzeba zarówno przyswajania przez kadrę pedagogiczną nowych dziedzin nauki, bądź też śledzenia postępów w dziedzinach nauki, których podstawowe struktury nauczyciel opanował wcześniej. W obu przypadkach mamy sytuacje różne z punktu widzenia doboru treści samokształcenia, ale

także różne z punktu widzenia samego przebiegu tego procesu. W sytuacji, kiedy nauczyciel staje wobec konieczności opanowania nowej dziedziny wiedzy naukowej, punktem wyjścia w opracowaniu treści samokształcenia jest struktura danej dziedziny nauki. Oczywiście, że w tym przypadku najlepszym rozwiązaniem jest opanowywanie określonych dziedzin nauki w formie systematycznych studiów w szkolnictwie pedagogicznym i innym.

W sytuacji pierwszej, a w tym faktycznie wyraża się istota samokształcenia, chodzi o ciągłe śledzenie rozwoju dziedziny lub dziedzin nauki, które nauczyciel wcześniej opanował. W tym przypadku punktem wyjścia doboru treści samokształcenia, które powinny być przez nauczycieli przyswojone, jest zarówno narastający zasób wiedzy jak też określony zespół potrzeb kadry pedagogicznej. Nauczyciel dziś bowiem coraz częściej staje wobec konieczności przetransponowania współczesnych odkryć i teorii naukowych do pracy szkolnej, staje wobec konieczności adaptacji osiągnięć danej dziedziny wiedzy dla potrzeb szkolnego kształcenia, a nawet dla potrzeb bezpośredniej stosowalności w środowisku lokalnym. Spośród składowych procesu kształcenia (program, podręcznik, nauczyciel itp.) jedynie nauczyciel może skutecznie spełniać funkcję selekcji, wartościowania i aktualizacji treści kształcenia. Nie wnikam w tym miejscu w rozwiązania organizacyjne. Wydaje się jednak być pewne, że obecne formy samokształcenia w niedostatecznym stopniu powiązane z uczelniami wyższymi, zakładami kształcenia nauczycieli, z kadrą naukową — zadaniu temu sprostać w pełni nie mogą.

Podstawowym składnikiem kwalifikacji nauczyciela jest jego przygotowanie pedagogiczne. Przygotowanie to rozumie się jako wyposażenie nauczycieli w wiedzę i umiejętności pozwalające skutecznie organizować proces kształcenia, realizować zadania wychowawcze i opiekuńcze. I w tej sferze działalności szkoły i nauczyciela dokonują się szybkie przemiany. W wyniku rozwoju współczesnej cywilizacji sam proces wychowania staje się bardziej skomplikowany i wielorako uwarunkowany. Następuje też rozwój wiedzy pedagogicznej i nauk z nią współdziałających. Stąd też systematyczne, ciągłe samokształcenie w zakresie podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych staje się niezbędnym warunkiem skutecznego spełniania przez kadrę pedagogiczną funkcji dydaktyczno-wychowawczych. Chodzi tu o zgłębianie przemian w warunkach wychowania dorastającego pokolenia, problematyki celów wychowania, zapoznawania nauczycieli z rozwojem naszego systemu oświaty i wychowania, z przemianami w postawach, dążeniach i aspiracjach młodzieży, z węzłowymi problemami pedagogiki i nauk z nią współdziałających.

W zakresie samokształcenia i doskonalenia pedagogicznego istotną rolę odgrywa nie tylko śledzenie postępów w dziedzinie nauk pedagogicznych, ale również studiowanie doświadczenia indywidualnego i zespołowego

nauczycieli. W obecnych warunkach szybkiego rozwoju nauki, a w tej liczbie nauk pedagogicznych, nauk współdziałających z pedagogiką, problematyka indywidualnego doświadczenia zawodowego nauczyciela, a szczególnie wąsko pojętego doświadczenia metodycznego, schodzi na plan dalszy, zasadniczą kwestią staje się intelektualna edukacja kadr nauczycielskich, która w konsekwencji będzie decydująco wpływać na stosunek nauczyciela do doświadczenia zawodowego. Dopiero w szerszym kontekście problematyki pedagogicznej nauczyciel może zrozumieć pełniej swoją praktykę zawodową, sens swojego doświadczenia. Fakt ten oczywiście nie pomniejsza znaczenia oryginalnej twórczości pedagogicznej nauczyciela, rzecz jednak w tym, że obecnie w świetle komplikowania się procesów wychowawczych, dokonujących się przemian w organizacji i funkcjach szkoły, w świetle szybkiego rozwoju nauk pedagogicznych twórczość pedagogiczna nauczycieli, aby mogła spełniać istotną rolę i w rozwoju teorii pedagogicznej, i w doskonaleniu praktyki szkolnej, powinna być wytwarzana w sposób planowy, odpowiednio inspirowana i kierowana, powinna być swojego rodzaju weryfikacją wcześniej przyjętych hipotez. A zatem i w tej dziedzinie jako główny problem wysuwa się powiązanie procesów samokształcenia z instytucjami nauki.

Z punktu widzenia funkcji nauczyciela jego wiedza nie byłaby pełna, gdyby jego kwalifikacje ograniczone były do dziedzin specjalizacji oraz wiedzy i umiejętności pedagogicznych bez dostatecznego uwzględniania tych dziedzin wiedzy społecznej, które pozwalają głębiej zrozumieć przemiany zachodzące w gospodarce i kulturze, które w konsekwencji pozwalają głębiej zrozumieć sens pracy szkoły i nauczyciela, dostrzegać procesy wychowania na tle szerszych uwarunkowań społecznych i kulturowych, nadając tej pracy głębszy sens i szerszą perspektywę społeczną. Pogłębione spojrzenie na własny odcinek pracy szkolnej możliwe jest, jeżeli nauczyciel nie zamknie się w wąskich ramach tylko własnego odcinka pracy bez rozpatrywania tej pracy przez pryzmat szerszych problemów społecznych, przez pryzmat szerszego kształtu rozwoju nauki, kultury, gospodarki, układów politycznych.

Wymaga to poszerzania problematyki samokształcenia nauczycieli o problemy społeczeństwa, powiązania szczegółowych zadań nauczania z ogólnymi problemami kultury, nauki, gospodarki, życia społeczno-politycznego. Przydatne jest tu studiowanie takich dziedzin nauk społecznych, jak ekonomia, socjologia, filozofia itp. Z punktu widzenia rozszerzania horyzontów intelektualnych nauczycieli, kształtowania ich postaw społeczno-politycznych, przekonań i zapatrywań ważna jest wiedza ogólna o zjawiskach kulturowych współczesnego świata.

W procesie samokształcenia istnieje pilna potrzeba stworzenia warunków możliwie szerokiego kontaktu nauczycieli z kulturą. Szeroko prowadzone badania wykazują, że między potrzebami w tym zakre-

sie a stanem faktycznym istnieją daleko idące dysproporcje [8]. Wynika to zarówno z faktów niedostatecznego przygotowania całej kadry pedagogicznej do korzystania z dóbr kultury, ale również z jej aktualnego społecznego usytuowania. Praktycznie więc w systemie samokształcenia i doskonalenia uwzględnić trzeba szeroki wachlarz zagadnień kulturalnych rozumianych nie tylko jako wiedza o zjawiskach kultury, nie tylko jako umiejętności kontaktu z nowoczesnymi środkami upowszechniania kultury, ale również jako osobistą możliwość korzystania z wartości kulturowych, ich selekcji i hierarchizacji, przeżyć i doznań estetycznych. Wymaga to stwarzania szeroko pojętych warunków i możliwości uruchamiania odpowiednich środków ułatwiających uczestniczenie nauczyciela w kulturze. Oczywiście cały ten kompleks spraw stanowi nieodzowną składową kwalifikacji nauczyciela i trzeba go rozpatrywać łącznie, w ścisłym powiązaniu zarówno z problematyką pedagogiczną, jak też problematyką wchodzącą do danego przedmiotu kształcenia. Ma ona bowiem niewątpliwy wpływ na sposób rozpatrywania problematyki pedagogicznej i innej problematyki naukowej, na charakter kontaktów pedagogicznych i społecznych nauczycieli.

Wskazane tu trzy zakresy wiedzy zawodowej nauczycieli stanowią główne składowe ich kwalifikacji. Winny one stanowić zwarty, scalony system poglądów i umiejętności pozwalających na realizację zadań współczesnej, socjalistycznej szkoły.

5

W obecnych warunkach efektywny system samokształcenia i doskonalenia może być tylko systemem zorganizowanym i racjonalnie łączącym zespołową i indywidualną pracę nauczycieli.

W okresie szybkiego rozwoju nauki i techniki, różnych dziedzin kultury indywidualny wysiłek nauczycieli w podwyższaniu kwalifikacji może dawać coraz to lepsze efekty pod warunkiem włączenia pracy jednostki w szerszą strukturę działań społecznych. Dotyczy to zarówno wpływu na kierunek rozwoju zainteresowań, wyboru treści samokształcenia, tworzenia odpowiednich warunków dla samokształcenia i doskonalenia, jak też wpływu na stosunek nauczycieli do pracy samokształceniowej, kształtowanie ich motywów. Ranga racjonalnie zorganizowanego samokształcenia i doskonalenia ujętego w określony system wzrasta przede wszystkim ze względu na aktualne procesy zachodzące w kulturze i nauce, procesy powodujące trudności samodzielnego wyboru treści samokształcenia, określania jego celów i zadań. Samokształcenie zorgani-

[8] W oparciu o badania szerzej na ten temat pisałem w artykule „Kultura czasu wolnego nauczyciela". *Naucz.-Szk.-Srod.*, r. 1964, nr 12. Zob. również J. Danecki: Czas wolny nauczycieli. *Wychowanie* r. 1964, nr 9 i 12.

zowane stwarza większe możliwości odpowiedniego wyboru problematyki samokształcenia, większej jej selekcji z punktu widzenia potrzeb oświaty i wychowania, funkcji zawodu nauczycielskiego.

W naszych warunkach znaczenie zorganizowanego samokształcenia podnosi również fakt, iż w zawodzie nauczycielskim dominuje typ wykształcenia średniego lub na poziomie SN-u. Jest raczej pewne, że odpowiednie przygotowanie do skutecznego samokształcenia osiąga się dopiero w wyniku studiów wyższych, i to zarówno w dziedzinie dalszej pracy poznawczej jak też odpowiednich dalszych form organizacyjnych. Trzeba się zatem liczyć ze strukturą wykształcenia w naszym zawodzie i odpowiednio organizować różne formy samokształcenia kierowanego, formy wyraźnie kierowane ze strony odpowiednich ogniw naukowych, społecznych czy administracyjnych. I w tej sytuacji, kiedy poziom wykształcenia kadry pedagogicznej jest nadal niewystarczający, indywidualne formy samokształcenia, o których sądzimy jako o najbardziej skutecznych, mogą być efektywne jedynie w kontekście odpowiednio zorganizowanych form samokształcenia kierowanego. Pogląd ten potwierdzają również i badania. W tych środowiskach nauczycielskich, w których ubogie są formy samokształcenia zespołowego, niski jest również stopień indywidualnego czytelnictwa nauczycieli [9].

Podkreślając potrzebę organizowania form zespołowych samokształcenia, nie sugeruję przez to centralizacji w kierowaniu samokształceniem i doskonaleniem. Dotychczas na ogół tak się rozumiało. Postulat potrzeby kierowania samokształceniem i doskonaleniem sprowadzało się do silniejszej ingerencji czynnika organizatorskiego, do większej centralizacji i unifikacji treści i form. W praktyce wyrażało się to często w opracowywaniu różnych propozycji bez dostatecznego liczenia się z sytuacją wśród nauczycieli, z ich opinią i rzeczywistymi możliwościami. Tak np. było z niektórymi formami tzw. postępu pedagogicznego (np. szkoły wiodące) czy też wysuwane w niektórych środowiskach hasło, aby wszyscy nauczyciele skupiali się w zespołach samokształceniowych. Ale nietrudno spotkać się z poglądem, że można centralnie i bez szerszego

[9] Na temat czytelnictwa nauczycieli istnieje sporo różnych, często sprzecznych wypowiedzi. Zob. na ten temat szerzej, T. Nożyński: Kilka uwag o czytelnictwie nauczycieli. Praca zbiorowa pt. Sprawy oświaty i kultury woj. poznańskiego. Poznań 1960, T. Parnowski: Czytelnictwo młodzieży i nauczycieli jako jeden z warunków skuteczności pracy pedagogicznej. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 2. W. Pokojski: Problemy czytelnictwa nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 2. S. Pajka: Życie kulturalne nauczycieli na wsi. *Wieś Współczesna* 1964, nr 6. M. Rataj: Czas wolny młodych nauczycieli wiejskich. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 6, tegoż autora: Zainteresowania kulturalne młodych nauczycieli. *Naucz.-Szk.-Środ.* 1964, nr 13. J. Sosnowski: Kulturalne zamiłowania nauczycieli. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1961, nr 3, tegoż autora: Prasa w rękach nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 4, Zainteresowania kulturalne niewykwalifikowanych nauczycieli szkół podstawowych. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1960, nr 2. J. Woskowski: Czytelnicy pedagogicznych bibliotek powiatowych. *Nowa Szkoła* 1960, nr 5. St. Rekowa: Zainteresowania czytelnicze nauczycieli. W zbiorze: 40 lat pracy pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie. Warszawa 1963.

udziału nauczycielstwa opracować jakąś koncepcję, w zakresie samokształcenia i doskonalenia, która może uzdrowić sytuację. Złożoność kierowania procesami samokształceniowymi wymaga z jednej strony szerokiego wpływu na dobór treści, organizację samokształcenia, tworzenia odpowiednich warunków, z drugiej zaś pozostawienie dużego marginesu na inicjatywę, na propozycje i rozwiązania ogniw terenowych. To założenie wymaga, aby w ramach ogólnych propozycji, ogólnego kierowania, ogólnej inspiracji, to nie znaczy mało konkretnej, istniało bogactwo form dostosowywanych do charakteru treści przekazywanych, potrzeb i zainteresowań nauczycieli, warunków określonego środowiska.

Różnorodność potrzeb w zakresie podnoszenia kwalifikacji nauczycieli oraz specyfika różnych dziedzin wiedzy przekazywanych w samokształceniu wymaga zróżnicowania form samokształcenia.

Najpierw wymaga rozpatrzenia kwestia form stosowanych w zdobywaniu wiedzy z zakresu dziedzin nauki będących przedmiotem szkolnego kształcenia, a więc np. w zakresie fizyki, historii, biologii. Obecnie stosowane formy w tym zakresie mają charakter sporadyczny, krótkotrwały, niewystarczający dla dostatecznego śledzenia postępów rozwoju wiedzy w tych dziedzinach nauki. W tym zakresie pilna potrzeba organizowania form dłuższych powiązanych z placówkami nauki. Nie ulega wątpliwości, że pilnym zadaniem jest dziś zorganizowanie s t u d i ó w p o d y p l o m o w y c h dla szeregu kategorii nauczycieli. Nie ulega wątpliwości, że np. ZKN-y obok funkcji kształcenia nauczycieli powinny mieć szeroko, a może i w perspektywie równorzędnie rozbudowane funkcje w dziedzinie doskonalenia zawodowego w odniesieniu do kadry pedagogicznej. Formy te wsparte szeroką informacją naukową w postaci wydawnictw byłyby skuteczne w rozwiązywaniu problemu doskonalenia nauczycieli w dziedzinach wiedzy będącej przedmiotem szkolnego kształcenia. Oczywiście, że uczelnie i ZKN muszą mieć w tym celu stworzone odpowiednie warunki.

W zakres treści samokształcenia wchodzi wiedza o społecznych uwarunkowaniach procesów wychowawczych. Treści te dotyczą głównych zagadnień polityki oświatowej i kulturalnej partii i państwa, węzłowych problemów gospodarczych, ideologicznych i moralnych, problemów polityki zagranicznej. Te zakresy wiedzy w istotnym stopniu warunkują przygotowanie nauczyciela do czynnego udziału w życiu polityczno-społecznym, do właściwego wykonywania zadań zawodowych. Specyfiką tych dziedzin wiedzy jest duża dynamika, zmienność. Stąd znajomość tych zakresów wiedzy wymaga z jednej strony pogłębionych studiów [10], z drugiej zaś stałej reakcji na istotne problemy współczesnego życia.

[10] W roku 1967 Związek Nauczycielstwa Polskiego zorganizował w czterech ośrodkach (Kraków, Lublin, Łódź i Warszawa) Studia Wiedzy Pedagogicznej. Zebrane doświadczenie wskazuje, że istnieje potrzeba rozszerzania tych form pracy i w innych ośrodkach. Celem tych form jest pogłębianie wiedzy nauczycieli w różnych dziedzinach nauk społecznych, przede wszystkim pedagogicznych.

W tym zakresie obok form stałych, nacelowanych na pogłębienie określonych dziedzin wiedzy naukowej, istnieje potrzeba elastycznego systemu form krótkotrwałych, pozwalających na ciągłe reagowanie na wydarzenia społeczno-polityczne i kulturalne. Potrzebny jest więc bardzo sprawnie funkcjonujący system informacji przede wszystkim w formie broszur poświęconych aktualnym zagadnieniom społeczno-politycznym, problemom ekonomicznym i kulturalnym. Z istoty tej problematyki wypływa wniosek, że winna ona być przyswajana na gruncie ruchu społecznego. Z tego punktu widzenia rola konferencji rejonowych jest znaczna.

Obecnie coraz częściej podkreśla się rolę sztuki w samokształceniu. Sztuka odgrywa coraz większą rolę w życiu współczesnego człowieka. Podejmuje ona podstawowe problemy etyczne, filozoficzne, jest silnie uwikłana w głównych polemikach współczesności, stanowi istotny czynnik kształtowania obrazu świata współczesnego człowieka. Jej zatem inspiracja problemowa musi znaleźć odzwierciedlenie w samokształceniu. Wzbogaca ona obraz świata, wpływa na kierunek wyboru ideowego, rozwija wrażliwość estetyczną.

Coraz bardziej docenia się dziś również inspiratorską i poznawczą rolę ruchu turystyczno-krajoznawczego. Turystyka wzbogaca treści samokształcenia o problematykę historyczną, o specyficzne problemy regionu, rozwija nowe potrzeby poznawcze nauczycieli. Trzeba, aby w ruchu tym w sposób celowy i w pełni świadomy uwzględniać aspekt poznawczy i pedagogiczny.

W tym zakresie istotne byłoby, aby kontakt nauczyciela ze sztuką, z ośrodkami gospodarki i kultury traktować jako główny czynnik, element podnoszenia kwalifikacji nauczycieli. Formy tego kontaktu powinny być różnorodne (wycieczki nauczycielskie, ogniska kultury w wielkich miastach, spożytkować pod tym kątem widzenia akcję wczasów itp.):

System samokształcenia i doskonalenia powinien być systemem odpowiednio skoordynowanych różnych form zespołowych i indywidualnych pracy samokształceniowej nauczycieli. W systemie tym winny spełniać odpowiednią rolę również formy pracy kulturalno-oświatowej, turystyczno-krajoznawczej itp.

6

Samokształcenie i doskonalenie nauczycieli należy rozpatrzyć również jako składową polityki oświatowej. Obecny system samokształcenia i doskonalenia nauczycieli zarówno pod względem treści jak również organizacji nie jest dostatecznie powiązany z szerszą pro-

blematyką oświatową. Brak tego powiązania ujemnie wpływa na efekty doskonalenia nauczycieli. Doskonalenie nauczycieli oderwane od głównych przemian w oświacie sprowadza swoją rolę faktycznie do reakcji na fakty zastane, a nie kształtuje wspólnie z nauczycielstwem „od wewnątrz" tych przemian.

Przykład nr 1. W jaki sposób nauczyciele zapoznają się u nas z programami? Otóż koncypuje się program dość długo w określonych zespołach, następnie zaś daje się go do przyswojenia nauczycielom. Nauczyciel nie znając ewolucji programu, kryteriów selekcji materiału, motywów, jakimi kierowali się autorzy, jest właściwie skazany na to, że musi w praktyce akceptować wytworzoną sytuację i program realizować. Przyczyny tego stanu rzeczy są różne. Ale jedną z nich jest fakt, że jedna komórka koncypuje, a druga czeka. Kiedy pierwsza skończy, druga zaczyna. Nie trzeba udowadniać, że proces powinien być równoległy. Dobrze, że w ostatnim okresie stwarza się szeroką możliwość wyrażania opinii nauczycielstwa, co pozwala na doskonalenie programów.

Przykład nr 2. Od kilku lat funkcjonuje w zawodzie nauczycielskim instytucja egzaminu kwalifikacyjnego. Wydano zarządzenie, zainteresowano nauczycieli. Związek dał zalecenia swoim instancjom i ogniwom podjęcia odpowiednich prac. W praktyce jednak przez kilka lat sprawa nie była rozstrzygnięta między instytucjami najbardziej kompetentnymi za przeprowadzenie egzaminu. Wreszcie sprawą zajęło się Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, dokonano ocen w ogniwach ZNP. Należy sądzić, że przy racjonalnym powiązaniu ośrodków metodycznych z administracją szkolną, problem ten nie wystąpiłby tak ostro.

Wydaje się być oczywiste, że instytucja podejmująca szeroką pracę wśród nauczycieli musi mieć naturalne oparcie w instancjach oświatowych, być integralnie z nimi związana i musi mieć oparcie w ruchu nauczycielskim. Tendencje do pełnej autonomii, wyizolowania funkcji instytucji doskonalącej nauczycieli z podstawowych układów w oświacie musi prowadzić do nadwątlenia funkcji tej instytucji, zamknięcia jej w kręgu problemów własnych i nie zawsze najistotniejszych dla oświaty i zawodu nauczycielskiego.

Ale na kwestię tę można i trzeba spojrzeć z punktu widzenia funkcji administracji szkolnej, dyrektorów i kierowników szkół. Ukształtował się dość powszechnie pogląd, że nadzór szkolny sprawuje przede wszystkim opiekę nad szkołami pod względem administracyjnym, ekonomicznym, politycznym i innym, a opieka nad postępem pedagogicznym, nad doskonaleniem i samokształceniem nauczycieli leży poza zasięgiem tego nadzoru, w obrębie działania innych instytucji.

Fakt silnego wyodrębniania się instytucji doskonalących nauczycieli z funkcjonowania nadzoru pedagogicznego zwalnia niejako ten ostatni z jego pedagogicznych zadań. Zadania te trzeba jednak ściśle wiązać z pracą inspektorów i wizytatorów szkolnych, z pracą kierowników i dyrektorów szkół. Rozliczne przykłady wskazują, iż samokształcenie zarówno w swoich formach pracy zespołowej jak i indywidualne postępuje najskuteczniej w szkołach kierowanych przez ludzi obdarzonych nie tylko autorytetem władzy urzędowej, ale gruntownie wykształconych, myślących w sposób twórczy i ciągle pracujących nad sobą. W szkołach takich tworzy się odpowiednia tradycja, odpowiedni klimat współżycia i współdziałania nauczycieli, który sprzyja uprawianiu samokształcenia. Ta tradycja i klimat stanowią podstawowy warunek efektywności samokształcenia w dłuższym okresie czasu. Należy więc z tego punktu widzenia zwrócić uwagę na dobór kierowników i dyrektorów szkół. Efekty w ich samokształceniu powinny być wzięte pod uwagę jako podstawowe kryterium awansu zawodowego. A zatem i z punktu widzenia funkcji nadzoru szkolnego silne wyodrębnienie form doskonalenia nauczycieli nie jest korzystne. Należy sądzić, że samokształcenie i doskonalenie może się skutecznie rozwijać tylko wtedy, gdy będzie się ono ściśle wiązać z kontrolą i oceną pracy nauczycieli, a więc wtedy, gdy nadzór szkolny wysunie na pierwszy plan pierwiastki pedagogiczne w ocenie nauczycieli.

Warto zwrócić uwagę i na fakt, że obecne oderwanie systemu samokształcenia i doskonalenia organizacji instytucji oświaty i wychowania wyraża się również i w organizacyjnych rozwiązaniach. Stąd szereg form doskonalenia i samokształcenia jest rozwijanych niejako wbrew szkole, jej funkcjonowaniu, kiedy przy racjonalnych rozstrzygnięciach mogą te formy być w pełni skoordynowane z pracą szkoły, nie zakłócając toku jej pracy.

Ruch samokształcenia i doskonalenia nauczycieli powinien być rozpatrywany łącznie z zagadnieniami rozwoju nauk pedagogicznych i innych dziedzin wiedzy stosowanej w szkole, z zagadnieniami kształcenia i dokształcania się nauczycieli, z pracą instytucji kształcenia nauczycieli, z problematyką ustrojową szkolnictwa i postępem pedagogicznym, z polityką wydawniczą, z pracą administracji szkolnej, z różnymi dziedzinami działalności związkowej. Wydaje się to być konieczne przede wszystkim z punktu widzenia organizowania skuteczniejszej pomocy kadrze pedagogicznej w podnoszeniu jej kwalifikacji zawodowych. Na tle tych rozważań staje się raczej oczywiste, że wysiłek organizatorów doskonalenia nauczycieli powinien zmierzać w kierunku integracji tej dziedziny działalności z pracą administracji szkolnej, ruchem związkowym, a nie do wyodrębniania i umacniania organizacyjnej autonomii.

7

Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że postęp w szkolnictwie dokonuje się przede wszystkim przez wzbogacanie wiedzy naukowej nauczycieli oraz nabywanie przez nich nowych umiejętności pedagogicznych. Jest to również główne zadanie samokształcenia i doskonalenia w zawodzie nauczycielskim. Ale skuteczne spełnianie tych zadań zakłada konieczność powiązania procesów samokształcenia i doskonalenia nauczycieli z zagadnieniami nauk pedagogicznych i innych dziedzin wiedzy stosowanej w szkole. Zakłada to potrzebę realnego udziału uczelni i innych placówek naukowych w procesach samokształcenia i doskonalenia nauczycieli. Istota tej współpracy powinna polegać na dostarczaniu odpowiednich treści dla samokształcenia nauczycieli, odpowiednich informacji ukazujących rozwój różnych dziedzin nauki.

Obecnie samokształcenie i doskonalenie nauczycieli jest luźno powiązane z instytucjami nauki, brak tu planowej kooperacji. Stąd też w praktyce organizatorzy doskonalenia zawodowego nauczycieli nie zawsze dostatecznie są zorientowani w istniejącym zasobie wiedzy danej nauki i ze stopniem jej istotności dla pracy szkolnej. Brak wspomnianej współpracy i dostatecznego ukierunkowania pod względem naukowym działalności instytucji zajmujących się doskonaleniem powoduje, iż instytucje te podejmują zbyt wąskie problemy praktyczno-metodyczne i nie osiągają dostatecznie wysokich efektów w zakresie zdobywania nowej wiedzy przez nauczycieli. Przyjmuje się nawet założenie, że samokształcenie powinno polegać na wydobywaniu i upowszechnianiu wzorów praktyki pedagogicznej. Założenie to jest tylko częściowo trafne. W obecnych warunkach rozwoju nauki postęp szkolny i pedagogiczny dokonuje się głównie przez planowe badania naukowe i upowszechnianie dorobku poznania naukowego. Jeśli ruch samokształcenia nauczycieli eksponuje lub ogranicza się do upowszechnienia wzorów praktycznych, to siłą rzeczy pozbawia się go pierwiastków bardziej dynamicznych i staje się mniej efektywnym. Nauczyciele bowiem w znakomitej większości czerpią nową wiedzę i pod jej wpływem ulepszają swoją pracę głównie na drodze czytelnictwa odpowiednich publikacji. Indywidualne doświadczenie zawodowe jako podstawa i inspiracja samokształcenia występuje tylko w niewielkim stopniu i głównie wśród nauczycieli z wyższym wykształceniem i dużym stażem pracy zawodowej. Aktualnie większą już rolę spełniają w samokształceniu nauczycieli masowe środki przekazu informacji (np. telewizja) niż analiza własnego doświadczenia zawodowego lub nawet upowszechnienie tych lub innych wzorów praktycznych na drodze bezpośredniego kontaktu nauczycieli. Z tego też względu odpowiednie powiązanie samokształcenia i doskonalenia nauczycieli z nauką staje się zagadnieniem podstawowym. Wydaje się jednak, że będzie możliwe to wtedy, kiedy pod-

stawowe funkcje w zakresie doskonalenia i samokształcenia będą spełniać zakłady kształcenia nauczycieli, różne typy wyższych uczelni, kiedy pewne funkcje przejmą również środki masowej informacji. W tym ostatnim przypadku można potrzeby zawodu nauczycielskiego doskonale kojarzyć z potrzebami innych kategorii zawodowych. Niewątpliwie główne zadania powinny w tym zakresie przypadać zakładom kształcenia nauczycieli i uczelniom wyższym oraz kadrze w tych instytucjach skupionej. Wymaga to oczywiście stwarzania odpowiednich warunków dla spełniania zadań w zakresie doskonalenia kadry pedagogicznej przez te instytucje.

W przypadku zakładów kształcenia nauczycieli w związku z projektowaną reformą tych uczelni perspektywa rozszerzenia ich funkcji staje się realną. Oczywiście wykładowcy studiów nauczycielskich często uczestniczą w różnych zespołowych formach samokształcenia nauczycieli, w konferencjach rejonowych, w naradach itp., prowadzą wykłady, seminaria, dyskusje, ale związki te sprowadzają się do wykonywania pewnych prac zleconych, nie mają charakteru trwałego, instytucjonalnego. Całkiem znikomy jest udział pracowników naukowych wyższych uczelni kształcących nauczycieli w różnych formach samokształcenia i doskonalenia zawodowego. Tymczasem jeśli uznać poprzednio wyrażone założenie, że istota samokształcenia polega na przyswajaniu nowej wiedzy, to należałoby postulować powiązanie tego ruchu dalszym systematycznym kształceniem się nauczycieli w różnych formach studiów podyplomowych. Wydaje się, że uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne powinny podjąć prace w tym kierunku i zmierzać do włączenia zadań w zakresie samokształcenia nauczycieli jako jednej z podstawowych grup zadań tych uczelni. Uczelnie powinny mieć odpowiednie plany swojej działalności w środowisku nauczycielskim, powinny organizować ciągłe formy kontaktu z różnymi grupami nauczycieli, nauczyciele powinni mieć możność pobytu w uczelniach w ciągu tygodnia lub dwóch w czasie roku szkolnego lub w okresie wakacji, możność zaznajomienia się z nowymi nabytkami literatury, wysłuchania wykładów o interesujących daną grupę nauczycieli problemach.

Ścisłe powiązanie ruchu samokształcenia z uczelniami kształcącymi nauczycieli konieczne jest przynajmniej z dwóch względów. Po pierwsze dlatego, że uczelnie z natury rzeczy kumulują w sobie aktualny dorobek poznania naukowego, który składa się na treść samokształcenia i doskonalenia nauczycieli, i po wtóre dlatego, że właśnie one zapewnić mogą ciągłość samokształcenia i doskonalenia.

Powinien zatem istnieć rodzaj systemu kontaktów nauczycieli z uczelniami, którego podstawą będzie odpowiedni program podnoszenia kwalifikacji naukowych i pedagogicznych. Byłoby korzystne, aby nauczyciele realizujący ten program osiągnęli tym samym pewne efekty na drodze awansu zawodowego.

Wprawdzie obecnie trudno jest określić rzeczywiste możliwości włączenia się wyższych uczelni do tych prac, ale zdaje się być pewne, że możliwości te obecnie są wyższe, niż aktualnie się je spożytkowuje [11].

8

Podstawowym warunkiem racjonalnej organizacji i efektywności samokształcenia nauczycieli jest dostępność literatury naukowej. Chodzi o to, aby nauczyciel mógł łatwo otrzymać potrzebną dla samokształcenia książkę i aby orientował się co do stanu literatury naukowej traktującej o danej grupie problemów.

Stosunkowo dobra wydaje się pomoc dla nauczycieli w zakresie propozycji tematycznych samokształcenia, zawartych zwłaszcza w programach ZNP, ale też i Ośrodków Metodycznych. Programy te zawierają obszerne rejestry odpowiednio wyselekcjonowanych zagadnień, których przyswojenie miałby niewątpliwie wpływ na praktykę nauczania i wychowania. Niezła też wydaje się informacja bibliograficzna sporządzana na użytek samokształcenia nauczycieli. Na dobrą sprawę nauczyciel może bez większych trudności zdobyć orientację o tym, jakie publikacje traktują o sprawach go interesujących. Znacznie bardziej złożoną jest natomiast sprawa rzeczywistego zdobycia tych publikacji, bądź to kupienia ich na własność, bądź kupienia do biblioteki szkolnej czy innej, bądź wypożyczenia. Cały system rozprowadzenia książek potrzebnych dla nauczycieli jest mało elastyczny, a przede wszystkim ubogie są księgozbiory w bibliotekach, z których może korzystać nauczyciel. Nawet literatura pedagogiczna, zwłaszcza ogólnopedagogiczna, która w ostatnich latach narasta dość szybko, nie jest praktycznie dostępna dla każdego nauczyciela, gdyż niskie są nakłady podstawowych pozycji z tego zakresu, a ceny książek są zbyt wysokie. Wprawdzie w ostatnich latach realizuje się takie inicjatywy, jak „Biblioteka Samokształcenia Nauczycieli", „Biblioteka Nauczyciela", „Biblioteka Wiedzy Pedagogicznej", „Biblioteka Szkoły Zawodowej", „Biblioteka Wychowawczyni Przedszkola" i inne, ale szerokich potrzeb nauczycieli wydawnictwa te dotychczas nie zaspokajają. Większe jeszcze trudności napotyka nauczyciel w zdobyciu literatury z przedmiotów specjalizacji. Podstawowe pozycje naukowe są

[11] W marcu br. Zarząd Główny ZNP zwrócił się do wyższych uczelni i zakładów kształcenia nauczycieli co do obecnego udziału tych placówek w doskonaleniu zawodowym kadry pedagogicznej, ich rzeczywistych możliwości i warunków, jakie należałoby im stworzyć, aby mogły w szerszym zakresie współuczestniczyć w procesie samokształcenia i doskonalenia nauczycieli. Z zebranych informacji od 58 uczelni i ZKN-ów wynika, że mimo znacznego obciążenia pracami dydaktycznymi kadry naukowej istnieją znaczne możliwości szerszego udziału w doskonaleniu zawodowym nauczycieli. We wszystkich informacjach podkreślano, że w samokształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli zasadniczą rolę powinny odgrywać zakłady kształcenia nauczycieli i inne uczelnie wyższe. Podkreślano też, że szersze podjęcie tych zadań wymaga stworzenia odpowiednich warunków tym placówkom.

rzadko dostępne i drogie, praktycznie można je nabyć jedynie w większych ośrodkach miejskich, i to najczęściej w przypadku szczęśliwego zbiegu okoliczności. Nieco większe możliwości mają nauczyciele w zdobywaniu literatury popularnonaukowej, z przedmiotów specjalizacji, nauk pokrewnych, granicznych. Ale literatura ta jest zdecydowanie niewystarczająca dla potrzeb nauczycieli, jest ona raczej literaturą adresowaną do młodzieży i szerszych kręgów społecznych. Stosunkowo najmniejsze trudności mają nauczyciele w zdobywaniu literatury traktującej o aktualnych problemach społeczno-politycznych. Zarówno odpowiednie broszury jak czasopiśmiennictwo dostarczają zbioru informacji potrzebnych dla samokształcenia i pracy pedagogicznej. Jest jednak rzeczą pewną, że nauczyciele powinni mieć w tej dziedzinie nieco głębszą i bardziej aktualną orientację, co domagałoby się wyposażenia ich w specjalnie przygotowane publikacje dla tego celu.

Ogólnie rzecz biorąc polityka wydawnicza, a dotyczy to również i czasopiśmiennictwa, nie jest dostatecznie powiązana i skoordynowana z planowaniem i organizacją procesów samokształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Co prawda wydaje się ostatnio, jak wspomniałem, szereg publikacji naukowych przygotowanych specjalnie dla samokształcenia nauczycieli, ale publikacji tych jest niewiele i obejmują one tylko niektóre fragmentaryczne zagadnienia oświaty i wychowania. Z tego względu ruch samokształcenia i doskonalenia nie zawsze ma odpowiednie zaplecze w postaci publikacji zwartych i czasopiśmiennictwa.

W obecnej sytuacji istnieje potrzeba zarówno z punktu widzenia potrzeb nauczycieli, jak też i dobrze pojętych interesów wydawców skoordynowania inicjatyw wydawniczych z planowaniem i organizacją różnych form samokształcenia i doskonalenia. Chodzi przecież o to, aby książka wydana była przeczytana, a książka przeczytana była przeczytana z pożytkiem.

9

Różnorodność, wielość zagadnień wymagających pogłębienia i przyswojenia przez nauczycieli powoduje, że problemy doskonalenia ideowo-politycznego i zawodowego kadry pedagogicznej podejmują różne instytucje i organizacje społeczne. W obecnym podziale zadań dwa tory mają znaczenie szczególne: jest to działalność ZNP i Ośrodków Metodycznych. Ośrodki Metodyczne organizują głównie samokształcenie lub tzw. doskonalenie zawodowe jako przyswajanie wiedzy z dziedzin nauki wchodzących do programu szkolnego, a także w dziedzinie szczegółowych metod i sposobów przekazywania treści i informacji zawartych w tych dyscyplinach jako przedmiotach nauczania szkolnego. ZNP natomiast inspiruje bardziej ogólną problematykę pedagogiczną oraz szczególnie dla szkoły

istotne szersze problemy społeczno-polityczne i gospodarcze, o których wiedza ma wysoki stopień stosowalności praktycznej w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Znajomość tej problematyki pozwala głębiej rozumieć warunki i funkcje szkoły i nauczyciela.

Związek Nauczycielstwa Polskiego koncentruje swoją uwagę na wzbogacaniu wiedzy nauczyciela w dziedzinie ogólnopedagogicznej, filozoficznej, etycznej, psychologicznej, socjologicznej, ekonomicznej itp. Chodzi tu o zmieniającą się pod wpływem rozwoju nauki, kultury i gospodarki koncepcję człowieka i społeczeństwa, która ma istotny wpływ na pojmowanie i organizowanie procesów wychowawczych. Jest to rozległa problematyka w poważnej części nie będąca przedmiotem kształcenia szkolnego, lecz w istotny sposób wpływająca na kształtowanie się postawy nauczyciela, jego osobowości oraz rozszerzenie i pogłębienie funkcji szkoły w zakresie jej wpływu ideowego na młodzież. Warto też dodać, że ta problematyka w zasadniczy sposób rzutuje również na pojmowanie roli poszczególnych przedmiotów i ich miejsca w całokształcie procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły.

ZNP rozwija również szeroki wachlarz form działalności kulturalno-oświatowej, rozwoju ruchu krajoznawczo-turystycznego. Dziedziny te są prawie wyłącznie oparte na pracy społecznej, nie mają gruntowniejszych podstaw materialnych, chociaż trzeba podkreślić stały w tych dziedzinach postęp.

Ośrodki Metodyczne rozporządzają całym systemem warunków instytucji i form przysposobionych głównie do pogłębienia kultury dydaktycznej nauczycieli. Inspiracją jest tu najczęściej osobiste doświadczenie zawodowe nauczyciela, konfrontowane z doświadczeniem innych, oczywiście z doświadczeniem tzw. przodującym oraz odpowiednimi założeniami poszczególnych dydaktyk szczegółowych. W związku z tym system ten stanowi organizację ukształtowaną przede wszystkim wedle kryterium specjalności zawodowej. W obrębie tej organizacji nauczyciele różnych specjalności zawodowych rozpatrują problemy dydaktyczno-wychowawcze w związku z konkretnymi przedmiotami szkolnymi.

Oba te tory odznaczają się określonymi walorami, ale mają też i w założeniach swoich, funkcjonowaniu określone braki. Na gruncie z żadnego z tych systemów nie można w sposób dostateczny i racjonalny uwzględniać problematyki tzw. międzydyscyplinarnej, która pozwalałaby na przezwyciężanie dezintegracji wiedzy zdobywanej przez uczniów w procesie szkolnego kształcenia, stwarzając możliwości kształtowania w świadomości uczniów całościowego, zintegrowanego obrazu świata. Wydaje się, że obecny system doskonalenia metodycznego nauczycieli nie tyle sprzyja przezwyciężaniu dezintegracji treści kształcenia szkolnego, ile raczej tę dezintegrację pogłębia.

Inny brak systemu doskonalenia metodycznego polega na tym, że zawężając problematykę doskonalenia do zagadnień przedmiotowo-meto-

dycznych, nie podejmuje się ogólnej i zarazem typowej problematyki ideowo-wychowawczej. Jest rzeczą pewną, że w pracy wychowawczej szkoły istnieje potrzeba odpowiedniego współdziałania w realizacji wychowawczych zadań szkoły, potrzeba koncentracji wszystkich nauczycieli na określonych jednolitych zasadach wychowawczych, typowych problemach wychowawczych.

Jeżeli chodzi o system samokształcenia organizowanego przez ZNP to wprawdzie uwzględnia on problematykę szerszą, niewątpliwie zawodowo istotną, ale nie zawsze dostatecznie powiązaną z zasadniczym kompleksem doświadczeń zawodowych nauczycieli różnych specjalności. W niektórych środowiskach nauczycielskich problematykę tę traktuje się jako zbyt odległą od praktycznych zadań niektórych grup nauczycieli [12].

Rozpatrując zatem obecne tory samokształcenia i doskonalenia zawodowego wydaje się być uzasadniony postulat ściślejszego niż dotąd powiązania treści samokształcenia z dziedzin będących przedmiotem nauczania szkolnego z ogólną teorią nauczania i wychowania oraz ogólnymi problemami społecznymi, kulturalnymi i gospodarczymi. Chodzi mianowicie o to, aby wskutek samokształcenia nauczyciel szerzej rozpatrywał problematykę swojego przedmiotu, a więc w kontekście innych przedmiotów kształcenia, przede wszystkim pokrewnych, ale również w kontekście szerszym, ogólniejszym problematyki społecznej, wychowawczej, aby w świadomości zawodowej nauczyciela poglądy i informacje stanowiły składową całokształtu programu nauczania i wychowania młodzieży. Jest to możliwe w warunkach rozpatrywania danego przedmiotu szkolnego przez pryzmat szerszych problemów społecznych, przez pryzmat szerszego kontekstu rozwoju nauki, kultury, gospodarki. Ale tej integracji treści samokształcenia i doskonalenia powinna towarzyszyć odpowiednia koordynacja, a może i w pewnych zakresach pełniejsza integracja systemów organizacyjnych. Wydaje się, że dopiero w ściślejszym powiązaniu dróg występujących dziś rozłącznie i ukształtowanie bardziej skoordynowanego systemu inspiracji, kierowania i organizacji, zapewnić można warunki dla całościowego ujmowania przez kadrę pedagogiczną procesów kształcenia i wychowania dorastającego pokolenia.

10

Istnieje dziś pilna potrzeba podniesienia problematyki samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli do rangi najważniejszych spraw

[12] Przeprowadzone przez Zespół Pedagogiczny ZG ZNP badania wykazują, że tego typu oceny są charakterystyczne przede wszystkim dla nauczycieli z wykształceniem średnim. W miarę wzrostu wykształcenia wzrasta również zainteresowanie nauczycieli problematyką ogólnopedagogiczną, a szczególnie takimi dziedzinami wiedzy społecznej, jak teoria wychowania, psychologia, socjologia, filozofia itp. Zob. również: T. Malinowski: Typowe trudności w pracy nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny* nr 6, r. 1967.

oświatowych. Dokonywać się to może przede wszystkim w wyniku dostosowywania systemu samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli do wzrastających zadań oświaty i wychowania, a tym samym potrzeb kadry pedagogicznej. Obecny system samokształcenia i doskonalenia zawodowego, który niewątpliwie odegrał istotną rolę w podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli, wymaga gruntownej oceny na tle zadań oświaty i wychowania oraz nowych, odpowiadających dzisiejszym potrzebom rozwiązań. Rozwiązania te powinny dotyczyć zarówno tworzenia odpowiednich warunków metod i form podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli jak też i struktury organizacyjnej. Rozwiązania te mogą pójść w różnych kierunkach. Dla wyboru drogi możliwie najbardziej trafnej konieczne jest uwzględnienie szeregu istotnych przesłanek w dalszej dyskusji na ten temat. Oczywiście przesłanki te tkwią w aktualnej rzeczywistości szkolnej, w dzisiejszej sytuacji zawodu nauczycielskiego, ale też tkwią one w przewidywanych i projektowanych zmianach w systemie oświaty i wychowania, w zamierzonej przyszłości szkolnictwa. Trzeba by zatem odpowiedzieć na kilka podstawowych pytań związanych z treścią i organizacją samokształcenia.

Będzie to obecna struktura zawodu nauczycielskiego pod względem poziomu i charakteru wykształcenia nauczycieli oraz zmian, które się dokonują w tym zakresie, pod względem stażu pracy i doświadczenia zawodowego, obciążenia nauczycieli pracą w szkole i licznymi czynnościami pozaszkolnymi, wyposażenia nauczycieli w materialne środki służące samokształceniu i korzystaniu z instytucji masowego przekazu informacji, będą to również osobiste intelektualne potrzeby i zainteresowania nauczycieli. Znajomość tej problematyki zawodu nauczycielskiego stanowi niezbędny warunek skutecznego projektowania zmian w systemie samokształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Oczywiście przydatne byłoby też możliwie pełne rozważenie rozwiązań w dziedzinie doskonalenia nauczycieli w innych krajach. Z naszej obecnej orientacji w tym zakresie wynika jednak celowość pewnej rozwagi w ewentualnym przenoszeniu tych rozwiązań na nasz grunt. Mimo bowiem licznych wspólnych cech sytuacji nauczycieli w różnych krajach występują również dość istotne różnice. Dotyczą one poziomu i profilu wykształcenia nauczycieli, różnic w wyposażeniu i uposażeniu itp. A to ma podstawowe znaczenie dla organizacji systemu doskonalenia zawodowego.

Inną znów grupą przesłanek byłoby przewidywanie przyszłości szkolnictwa, może nawet niezbyt odległej i bardziej prawdopodobnej. Jest to konieczne, gdyż zarówno kształcenie jak i doskonalenie zawodowe nauczycieli sięga daleko w przyszłość pod względem treści, techniki i skutków w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Oczywiście, to przewidywanie przyszłości nasuwa liczne trudności i budzi zrozumiałe wątpliwości. Można jednak bez większego ryzyka błędu dostrzec, że zapewne proces roz-

woju intelektualnego i dorastania społecznego dzieci i młodzieży postępować będzie jeszcze szybciej niż obecnie i będzie to wymagć od nauczycieli zwiększenia intensywności kształcenia, co siłą rzeczy wpłynie na treści, metody i organizację pracy szkolnej. Zapewne organizacja ta, ukształtowana właściwie w ubiegłym stuleciu, będzie musiała ulec bardziej gruntownym przewartościowaniom. Domaga się tego również fakt upowszechnienia szkolnictwa na coraz to wyższych szczeblach i podwyższania poziomu organizacyjnego szkół oraz coraz bardziej powszechnego obejmowania systemem ciągłego kształcenia szkolnego ludzi dorosłych. To rozszerzenie funkcji zawodowej nauczyciela stawiać będzie go też wobec konieczności rozszerzania i ciągłej modyfikacji zdobytego wykształcenia zawodowego.

Z drugiej natomiast strony można z dużym prawdopodobieństwem przewidywać, że rozwój nauki postępować będzie w tempie szybszym niż obecnie i że z różnych względów następować będzie rozszerzanie granic przyswajalności wiedzy przez szerokie kręgi społeczne. Nauczyciel więc będzie musiał rozporządzać wiedzą aktualnie narastającą, co może osiągnąć zapewne tylko na drodze odpowiednio zorganizowanego systemu samokształcenia i doskonalenia zawodowego. Dlatego można sądzić, że w przyszłości jakkolwiek gruntowne byłoby kształcenie naukowe nauczycieli, potrzeba ciągłego dalszego kształcenia, zwłaszcza w postaci samokształcenia, stanie się podstawowym warunkiem przydatności zawodowej nauczyciela.

Dlatego już w obecnej dyskusji trzeba zmierzać do projektowania systemu samokształcenia i doskonalenia zawodowego, który uwzględni te prawdopodobne przyszłe warunki zawodu nauczycielskiego. System taki powinien w założeniu swoim zmieścić możliwość ciągłych zmian i ulepszeń stosownie do zmieniających zadań i potrzeb zawodu nauczycielskiego.

СТАНИСЛАВ КРАВЦЕВИЧ

ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМЫ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИЧИТЕЛЕЙ.

В статьи рассматривается проблема реформы профессионального совершенствования учителей. Возрастающие задачи школьного дела требуют от учителей все более высшего уровня квалификации. Рядом с потребностью реформы подготовки учителей существует также необходимость приспособления нынешней системы профессионального совершенствования к новым потребностям педагогических кадров. Исходным пунктом рассуждений над проблематикой овершенствования является общественная функция учительской профессии, которая потовергается быстрым изменениям. Перемены эти идут по линии роста требований общества предявлямых школе и учителю. В следующих частях статьи автор рассматривает виды потребностей учителей в области профессионального совершенствования а также вопрос подбора содержания этого совершенствования. В дальнейших частях обосновывается потребность в более сильной связи системы профессионального соворшенствования педагогических кадров с просветительной политикой, с вузами и учреждениями подготовки учителей, с издательским движением.

В заключение статьи автор дает оценку нынешней системы профессионального совершенствования учителей и подсказывает пути решения

STANISŁAW KRAWCEWICZ

PROBLEMS OF SELF-EDUCATION AND PROFESSIONAL PERFECTION OF TEACHERS

The article is devoted to considering the problems of proffessional perfection of teachers. The increasing tasks of the schools call for higher qualifications of teachers. Apart from the necessity of preparing teachers, there exists a need to adopt the present system of professional perfection to the demands of the teachers. The social function of the teacher's profession, undergoing rapid changes, is the starting point of the present considerations. The changes reflect the increased demands which the society has with regard to the school and the teacher. In the parts of the article which follow, the author discusses various kinds of teachers' needs in the area of professional perfection as well as the criteria for selecting the contents of this perfection. There follows a justification of the links that should exist between the system of professional perfection and the general educational policy, schools of higher instruction, institutions preparing teachers, and publishing houses. In conclusion, an estimate of the present system of professional perfection is given and possible solutions suggested.

WACŁAW WOJTYŃSKI

SYSTEM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W NIEMIECKIEJ REPUBLICE DEMOKRATYCZNEJ

W pracach nad reformą systemu szkolnego w Niemieckiej Republice Demokratycznej miejsce poczesne zajmują usiłowania skierowane na maksymalne ulepszenie procesu kształcenia nauczycieli.

Niemało wysiłków wkłada się w to, by kształcenie nauczycieli było funkcjonalnie sprzężone z poszczególnymi ogniwami systemu szkolnego, aby tym ogniwom dobrze służyło.

Nasi sąsiedzi zza Odry chlubią się tym, iż udało im się stworzyć jednolity, socjalistyczny system edukacyjny (das einheitliche socjalistische Bildungssystem). Jądrem tego systemu jest dziesięcioletnia, politechniczna szkoła ogólnokształcąca jako szkoła obowiązkowa. Na niej jak na fundamencie wspiera się dalszy 2-letni cykl szkoły ogólnokształcącej (erweiterte Oberschule), szkolnictwo zawodowe, a na dalszym piętrze szkoły wyższe.

W dotychczasowym stanie rzeczy szkoła dziesięcioletnia dzieli się wewnętrznie na 2 szczeble programowe: początkowy — czteroletni i następny systematyczny — sześcioletni (Oberschule). Ale już obecnie zachodzą w tej strukturze istotne zmiany. Przede wszystkim skróceniu do trzech lat podlega szczebel początkowy (Unterstufe), klasy — czwarta, piąta i szósta stanowić będą szczebel średni (Mittelstufe), a klasy od siódmej do dziesiątej szczebel górny (Oberstufe). Dwuletni cykl maturalny będzie nadal istniał jako cykl organizacyjnie i programowo wyodrębniony. Korzysta zeń aktualnie ok. 14% absolwentów dziesięciolatki.

W szkolnictwie zawodowym natomiast wyodrębnia się w NRD jego dwa wielkie człony. Pierwszy obejmuje kształcenie robotników kwalifikowanych, przy czym realizuje się w szkołach zawodowych komunalnych (kommunale Berufsschulen) lub w szkołach przyzakładowych (Betriebsberufsschulen). Szkoły komunalne kształcą młodzież dla takich dziedzin, jak rzemiosło, rolnictwo, natomiast szkoły przyzakładowe dla takich gałęzi gospodarki, jak przemysł, komunikacja i in. Dorośli zdobywają kwalifikacje robotnicze w akademiach przyzakładowych (Betriebs-Akademie), a na wsi w uniwersytetach ludowych (Volkshochschulen).

W odróżnieniu od szkół zawodowych, wspartych na szkole 10-letniej (lub na 8 klasach) stworzono w NRD ogniwo drugie, obejmujące szkoły zawodowe (Fachschulen u. Ingenieurschulen) o kursie przeważnie trzyletnim. Szkoły te są dostępne dla młodzieży, która zdobyła kwalifikacje zawodowe robotnicze.

Przechodząc obecnie do przedstawienia głównych założeń strukturalnych systemu kształcenia nauczycieli dla tak znacznie rozgałęzionych działów szkolnictwa, stwierdzić trzeba, iż podlega on stałej ewolucji, nieustannie rozwija się i przekształca.

Nie można ukrywać, iż NRD w momencie swych narodzin i później miała niemałe trudności z problemem nauczycielskim. Na pewno niepomiernie większe niż w innych zakresach, ponieważ poprzez szkołę przede wszystkim można i trzeba było prowadzić ideologiczną walkę ofensywną przeciwko wrogom demokratycznego państwa niemieckiego. I dzisiaj, choć sytuacja jest zgoła inna, gdy NRD zbliża się do swej dwudziestoletniej rocznicy, wychowanie ideologiczne i polityczne kadr nauczycielskich stanowi kamień węgielny polityki oświatowej tego kraju. Odbicie

tego zjawiska znajdujemy w planach nauczania każdego typu zakładu kształcenia nauczycieli, gdzie na zajęcia z marksizmu-leninizmu i na cały wysiłek wychowawczy nad przyszłą kadrą nauczycielską czasu się nie skąpi.

Jeśli chce się uchwycić główne elementy systemu kształcenia nauczycieli i wychowawców, trzeba wyjść od głównego trzonu szkolnictwa, jakim jest szkoła ogólnokształcąca, obowiązkowa.

Ale w NRD, gdzie proces zatrudnienia kobiet przy zarysowującym się w sposób ostry deficycie siły roboczej przekroczył 70%, również przedszkole stało się instytucją dość powszechną. Na przedszkolu spoczywa też główny ciężar i główna odpowiedzialność za przygotowanie dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej. Kształcenie wychowawczyń nie nadąża za szybko rosnącymi potrzebami. Dlatego też kształci się je tylko w 2-letnich szkołach pedagogicznych (pädagogische Schulen), opartych na 10-letniej szkole ogólnokształcącej. Jeszcze kilka lat temu pokaźna część uczennic rekrutowała się z b. absolwentek szkoły ośmioletniej, dziś odsetek ich jest już niewielki. Co więcej, myśli się z jednej strony o przedłużeniu o 1 rok czasu nauki, z drugiej o znacznym powiększeniu liczby zakładów, aby sprostać ilościowemu i jakościowemu zapotrzebowaniu na tę kategorię wychowawczyń. Dzisiaj NRD ma tylko 12 szkół pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli.

W ostatnich latach przyjmowano do pracy w przedszkolach również osoby bez kwalifikacji pedagogicznych. Zmusiło to do organizowania dla nich specjalnego trybu kształcenia zaocznego, który obejmuje okres 3,5-letni.

Szkołę ogólnokształcącą obsługują aż cztery różne typy uczelni nauczycielskich. Są to: instytuty kształcenia nauczycieli (Institute für Lehrerbildung), instytuty pedagogiczne, wyższe szkoły pedagogiczne i uniwersytety.

Instytuty kształcenia nauczycieli nie są szkołami wyższymi. Są to w pewnym sensie odpowiedniki naszych liceów pedagogicznych, gdyż kształcą młodzież po 10-letniej szkole ogólnokształcącej jeszcze tylko przez trzy lata, czyli w sumie lat 13. Szkół tego rodzaju NRD posiada 32. Postanowiono jednak, iż od przyszłego roku szkolnego niektóre z tych szkół przedłużą okres nauczania do lat czterech. W instytutach kształcą się dwie kategorie pracowników: pierwsza z nich — to wychowawcy i nauczyciele 2 wybranych przedmiotów w klasach od 4 do 6 w jednej osobie; druga — to nauczyciele klas początkowych, przygotowywani do nauczania języka niemieckiego, matematyki oraz jednego przedmiotu wybranego (spośród pięciu: prace ręczne, wychowanie plastyczne, wychowanie fizyczne, wychowanie muzyczne i prace w ogrodzie szkolnym). Jak widzimy, koncepcja ta zdecydowanie odchodzi od tradycji kształcenia nauczycieli klas początkowych do nauczania wszystkich przedmiotów na tym poziomie. Nauczyciel — „omnibus" przechodzi stopniowo do historii.

Na klasie szóstej kończy się jego pole kompetencji. Na wyższych szczeblach szkoły działają już wychowankowie instytutów pedagogicznych, wyższych szkół pedagogicznych i uniwersytetów. Wszystkie wymienione typy uczelni realizują w zasadzie ten sam model i program studiów. Jest to model czteroletni o dwóch specjalnościach (głównej i pobocznej). Podobna jest też organizacja studiów w kolejnych ośmiu semestrach. Różna tylko jest prawdopodobnie strona realizacyjna, ponieważ nie wszystkie z wymienionych uczelni rozporządzają analogicznymi warunkami i możliwościami kadrowymi. Najniżej pod tym względem stoją instytuty, których jest zresztą najwięcej, bo aż osiem. Najlepsze instytuty pedagogiczne awansują do rangi wyższych szkół pedagogicznych. Przed rokiem zaszczyt taki spotkał instytut drezdeński, wskutek czego liczba WSP wzrosła do dwóch. Różnica między sytuacją instytutu i WSP polega głównie na tym, że WSP mają prawo kształcenia kadry naukowej i nadawania stopni naukowych, instytuty natomiast prawa tego nie posiadają. Zatem dorobek naukowy i kadrowy instytutów zadecyduje z czasem o ich przekształceniu w wyższe szkoły pedagogiczne.

Młodzież przyjmowana do instytutów musi mieć maturę. Studiuje ona, jak już powiedzieliśmy, dwa przedmioty kierunkowe (np. niemiecki-rosyjski, matematykę-fizykę, matematykę-chemię, rosyjski-wychowanie plastyczne itp.). Ale przedmioty te są mocno osadzone w zespole dyscyplin ideologicznych i pedagogicznych oraz powiązane z dydaktykami szczegółowymi. Siódmy semestr przeznacza się wszędzie na ciągłą praktykę szkolną, którą kierują starannie dobrani „mentorzy", czyli opiekunowie z ramienia uczelni.

Studia czteroletnie kończą się komisyjnym egzaminem dyplomowym. Pracy dyplomowej studenci nie wykonują, choć profesura (zwłaszcza WSP i uniwersytetów) taką potrzebę dostrzega. Stanie się to jednak faktem dopiero po przedłużeniu studiów do lat pięciu. Ów piąty rok zamierza się poświęcić na metodologiczne pogłębienie wykształcenia studentów, na odbycie z nimi niezbędnych seminariów oraz na wykonanie pracy dyplomowej. Dzisiaj to jest trudne, ponieważ do poprowadzenia tego rodzaju zajęć brakuje nie tylko czasu, lecz także odpowiednio przygotowanej kadry naukowej oraz niekiedy odpowiedniego wyposażenia pracowni i laboratoriów. W 5-letnim okresie i toku studiów, które zamierza się wprowadzić po roku 1970, przewiduje się trzy główne fazy: pierwsze dwa lata — to studium w zakresie dyscyplin podstawowych (Grundstudium), następne dwa lata — to studium specjalizacyjne (Fachstudium), w którym gros czasu poświęci się przedmiotom specjalizacji i ich dydaktykom szczegółowym, wreszcie faza trzecia — to rok pogłębienia i zamknięcia studiów.

Jak z kolei wygląda organizacja kształcenia nauczycieli teoretycznych i praktycznych przedmiotów zawodowych? Nie będziemy dalecy od prawdy, jeśli stwierdzimy, iż przede wszystkim w tej dziedzinie sąsiedzi nasi stworzyli koncepcję naprawdę interesującą i oryginalną.

Zacznijmy od kształcenia nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych (Lehrer für den berufstheoretischen Unterricht). Nauczyciele ci są przygotowywani do nauczania w szkołach zawodowych przedmiotów z dziedzin następujących: maszynoznawstwo, elektrotechnika, budownictwo, włókiennictwo, technologia środków żywnościowych, rolnictwo, handel, zdrowie.

Kierunkowe studia w wymienionych specjalnościach zorganizowano w uniwersytetach i w wyższych uczelniach technicznych. Najsilniejszymi ośrodkami tych studiów w NRD są niewątpliwie: Uniwersytet im. Humboldta w Berlinie i Uniwersytet Techniczny w Dreźnie. W Berlinie kształceni są przyszli nauczyciele przemiotów ekonomicznych, rolniczych i medycznych (ci ostatni dla szkół medycznych), a w Dreźnie — oprócz nauczycieli matematyki i przedmiotów przyrodniczych — przyszli wykładowcy maszynoznawstwa, budownictwa, technologii chemicznej, technologii środków żywnościowych, elektrotechniki i techniki tekstylnej (włókiennictwa). Należy rozróżnić dwa nurty tych studiów: mniej i bardziej specjalistyczny. O każdym z nich wypadnie powiedzieć osobno.

Nurt pierwszy — pięcioletni kończy się uzyskaniem przez studentów tytułu dyplomowanego inżyniera-pedagoga. Na przygotowanie tego typu nauczyciela składają się studia specjalistyczne, które studenci odbywają na merytorycznych wydziałach uczelni, oraz studia pedagogiczne, które są organizowane przez wydział względnie instytut pedagogiki zawodowej. W Dreźnie wydział ten nosi nazwę wydziału pedagogiki zawodowej i nauk o kulturze (Fakultät für Berufspädagogik und Kulturwissenschaften). Ale rzeczą charakterystyczną jest, iż kandydaci na te kierunki specjalizacyjne nauczycielskie są immatrykulowani na wydziale pedagogiki zawodowej i pod jego pieczą organizacyjną i wychowawczą pozostają od pierwszego do ostatniego roku studiów. Studia specjalistyczne zajmują 75% czasu, studia pedagogiczne wraz z towarzyszącymi im dyscyplinami 25%, co równa się 750 godzinom zajęć. Inżynierowie-pedagodzy obejmują stanowiska nauczycielskie w szkołach zawodowych komunalnych i przyzakładowych.

Inaczej jest natomiast z kształceniem nauczycieli przedmiotów zawodowych dla „Fachschulen" i szkół inżynierskich. Tacy nauczyciele odbywają pełne, pięcioletnie studia specjalistyczne, uzyskują tytuł (dyplom) inżyniera dyplomowanego, po czym kończą w trybie dodatkowym półroczne studium pedagogiczne, otrzymując odpowiednie świadectwo. Studia ich trwają więc łącznie 11 semestrów. Ale zanim będą w stanie podjąć pracę w szkole, muszą przedtem odbyć przynajmniej 3-letnią praktykę przemysłową. Łączna liczba godzin zajęć z przedmiotów pedagogicznych i metodycznych na studium dodatkowym wynosi połowę tego, co przeznacza się dla dyplomowanych inżynierów-pedagogów, czyli tylko 375. W przygotowaniu pedagogicznym uwzględnia się takie działy wiedzy, jak podstawy socjalistycznej pedagogiki, pedagogikę zawodową, dydaktykę, metodologię i metodykę nauczania przedmiotu specjalizacji (np. elektrotechniki), psychologię oraz umiejętnościowe ćwiczenia praktyczne.

Inaczej wygląda kształcenie nauczycieli praktycznych przedmiotów zawodowych (nauczycieli zawodu). Zorganizowany proces szkoleniowy dotyczy w NRD takich dziedzin, jak budowa maszyn, elektrotechnika, chemia, budownictwo, rolnictwo i handel. Nauczycieli przedmiotów technicznych z tych dziedzin kształcą instytuty kształcenia inżynierów-pedagogów (ekonomistów-pedagogów) w ciągu lat trzech. Tytuł inżyniera-pedagoga, nadawany przez te instytuty, jest tytułem zawodowym upoważniającym do nauczania praktycznych przedmiotów zawodowych. W NRD prowadzi się aktualnie 5 takich instytutów, a mianowicie: w Karl Marks-Stadt dla budowy maszyn, w Gotha — do elektrotechniki, w Magdeburgu — do chemii i budownictwa, w Schwerinie — do rolnictwa i w Ascherleben — do handlu.

Kandydatami na studia w tych instytutach nie są maturzyści szkoły ogólnokształcącej, a absolwenci szkół zawodowych, odpowiadających kierunkiem specjalności kierunkowi kształcenia w instytucie. Wymaga się od nich również co najmniej dwuletniej praktyki zawodowej i wzorowej opinii z zakładu pracy. Studia trzyletnie obejmują podstawy wykształcenia w zakresie marksizmu-leninizmu, przedmioty ogólnokształcące (matematyczno-przyrodnicze) i techniczno-ekonomiczne, jak również odpowiednią dozę wiedzy specjalistycznej, odpowiadającej poziomem i zakresem kwalifikacjom inżynierskim. Dużą wagę przywiązuje się do przygotowania pedagogiczno-zawodowego, teoretycznego i praktycznego. Organiczną częścią procesu kształcenia jest całosemestralna (w semestrze piątym) praktyka pedagogiczna, odbywana pod okiem wytrawnych nauczycieli-mistrzów w swym zawodzie.

Tak wygląda rzecz na studiach dziennych. Inaczej natomiast wygląda proces przygotowywania do zawodu nauczyciela (inżyniera-pedagoga) osób, które już skończyły szkołę inżynierską określonego kierunku. Dla tej kategorii kandydatów instytuty organizują tylko dodatkowe studia pedagogiczne, które w trybie dziennym trwają trzy, a w zaocznym sześć miesięcy.

Oto w zwięzłym zarysie koncepcja kształcenia nauczycieli, która wiąże się w dość zwartą i konsekwentną całość. Bez względu na poziom i charakter nauczycielskiego przygotowania, jest ono w każdym typie szkoły traktowane jako bardzo ważna sprawa społeczna, wymagająca odrębnego programu i odrębnej organizacji.

MIRON KRAWCZYK

W SPRAWIE SYSTEMU ZASAD I METOD WYCHOWANIA MORALNEGO

(Uwagi na marginesie publikacji K. Kotłowskiego pt. Podstawowe prawidłowości pedagogiki)

Czytelnikom moich „Zasad wychowania moralnego"[1] jestem winien wyjaśnienie, jakie zajmuję stanowisko wobec książki prof. dra Karola Kotłowskiego pt. „Podstawowe prawidłowości pedagogiki"[2]. Jak wiadomo, K. Kotłowski podjął w swojej książce polemikę w sprawie opublikowanego przeze mnie projektu systemu zasad wychowania moralnego.

Brak czasu nie pozwolił mi odpowiedzieć natychmiast na piśmie K. Kotłowskiemu na zarzuty, jakie mi postawił. Tak się bowiem złożyło, iż w tym czasie, kiedy ukazała się praca K. Kotłowskiego, zajęty byłem dwiema własnymi książkami. Przygotowywałem wówczas do druku „Metody wychowania moralnego"[3] oraz kończyłem ostatnie rozdziały książki pt. „Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej"[4].

Powstała z wymienionych powodów zwłoka w mojej odpowiedzi K. Kotłowskiemu dała najniespodziewaniej dodatkowe nateriały do dyskusji. Okazało się bowiem, iż w tym czasie K. Kotłowski opublikował na łamach *Chowanny* artykuł pt. „Metody współczesnego wychowania moralnego"[5]. W ten sposób otrzymaliśmy całość poglądów wymienionego Autora na problem zasad i metod wychowania moralnego. Będę mógł zatem jednocześnie ustosunkować się do obydwu prac. K. Kotłowskiego, ponieważ poglądy wyrażone w tych pracach budzą, moim zdaniem, wiele zastrzeżeń.

Spodziewam się, iż moja odpowiedź K. Kotłowskiemu może spowodować dyskusję ogólną na temat zasad i metod wychowania moralnego wśród Czytelników *Ruchu Pedagogicznego*. Taką dyskusję próbowałem zainicjować przed dziesięciu laty, kiedy na łamach *Nowej Szkoły* opublikowałem artykuł dyskusyjny pt. „Problem zasad wychowania czeka na rozwiązanie"[6]. Niestety, artykuł mój nie wywołał wówczas żadnej dyskusji. Być może, iż tym razem stanie się inaczej i moja polemika z Karolem Kotłowskim będzie zaczątkiem żywej dyskusji nad problemem bardzo ważnym z punktu widzenia zarówno teorii, jak i praktyki pedagogicznej, bo dotyczącym podstawowych prawidłowości występujących w procesie wychowania i warunkujących wskutek tego nie tylko prawidłowy przebieg tego procesu, ale także jego wyniki.

System zasad wychowania moralnego opracowany przez Karola Kotłowskiego

[1] M. Krawczyk: Zasady wychowania moralnego. Pierwsze wydanie — Warszawa 1958, PZWS; drugie wydanie — Warszawa 1960, PZWS.
[2] K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Wrocław—Warszawa—Kraków 1964, Zakład im. Ossolińskich.
[3] M. Krawczyk: Metody wychowania moralnego. Warszawa 1965, PZWS.
[4] M. Krawczyk: Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej. Warszawa 1967, PZWS.
[5] K. Kotłowski: Metody współczesnego wychowania moralnego. *Chowanna* 1965, nr 1.
[6] M. Krawczyk: Problem zasad wychowania czeka na rozwiązanie. *Nowa Szkoła* 1957, nr 4, s. 400—410.

obejmuje osiem zasad, które dzieli na dwie grupy, a mianowicie na: a) zasady naczelne i b) zasady „drugiego rzędu" albo pochodne.

Do zasad naczelnych zalicza K. Kotłowski: I. Zasadę oddziaływania na całą osobowość ucznia i wszystkie formy jego aktywności. II. Zasadę indywidualizowania oddziaływań wychowawczych. III. Zasadę oddziaływania przez kolektyw typu socjalistycznego. IV. Zasadę organizowania wpływów środowiska pod kątem wymagań szkoły [7].

Wśród zasad „drugiego rzędu" (pochodnych) K. Kotłowski wymienia następujące: 1. Zasadę racjonalnej motywacji norm i postępowania. 2. Zasadę wiązania norm etycznych z uczuciem wychowanka. 3. Zasadę aktywizowania ucznia przez odwoływanie się do jego godności i poczucia własnej wartości. 4. Zasadę konsekwencji wymagań i postępowania [8].

Przedstawiony powyżej podział zasad wychowania moralnego uzasadnia K. Kotłowski następująco:

„Omówione na początku cztery zasady (naczelne — przyp. mój — M. K.) obejmują właściwie całość postępowania w procesie wychowania moralnego i mogłyby wystarczyć, gdyby nie fakt, że są one zbyt ogólne i wymagają rozwinięcia w celu pełniejszego określenia postępowania wychowawcy, co czynią właśnie cztery zasady drugiego jakby rzędu, wskazujące wyraźnie elementy osobowości, na jakie należy oddziaływać.

Zasady drugiego rzędu, aczkolwiek są rozwinięciem pierwszej, naczelnej (oddziaływanie na intelekt, uczucia i wolę), przy stosowaniu w praktyce odnoszą się do wszystkich czterech naczelnych: dążymy wprawdzie do tego, aby jednostka motywowała racjonalnie swoje postępowanie, jednocześnie żądamy tego samego rodzaju motywacji we wszelkich poczynaniach kolektywu. Również przy organizowaniu środowiska musimy opierać się na przesłankach racjonalnych, zawsze stosując się do zasady wiązania norm etycznych z uczuciem czy zasady konsekwencji. Dlatego właśnie w schemacie mamy skomplikowaną sieć połączeń, która zresztą nie jest czymś sztucznym i postulowanym, lecz odzwierciedla istniejący stan rzeczy przy racjonalnym wychowywaniu wszędzie tam, gdzie ono istnieje" [9].

Z tak swoiście zgrupowanych zasad wychowania moralnego próbuje K. Kotłowski wyprowadzić z kolei metody wychowania moralnego. Poglądy swoje w tej sprawie przedstawił K. Kotłowski w artykule pt. „Metody współczesnego wychowania moralnego". W artykule tym, nawiązując do cytowanej już książki „Podstawowe prawidłowości pedagogiki", K. Kotłowski pisze:

„W ten sposób u s t a l i ł e m (podkr. moje — M. K.) osiem zasad wychowania moralnego, z których cztery nazwałem naczelnymi i pozostałe cztery pochodnymi. W tej chwili chodzi nam o sprawdzenie, czy da się z nich wyprowadzić metody wychowania moralnego jako coś wynikającego logicznie i koniecznego, bo jeżeli usiłowania te nie zostałyby uwieńczone pomyślnym skutkiem, byłoby to dowodem, że cały ten system jest czymś martwym i nikomu niepotrzebnym zbiorem, ponieważ zasady wychowania moralnego żyją w metodach i tylko przez nie otrzymują swój sens istnienia.

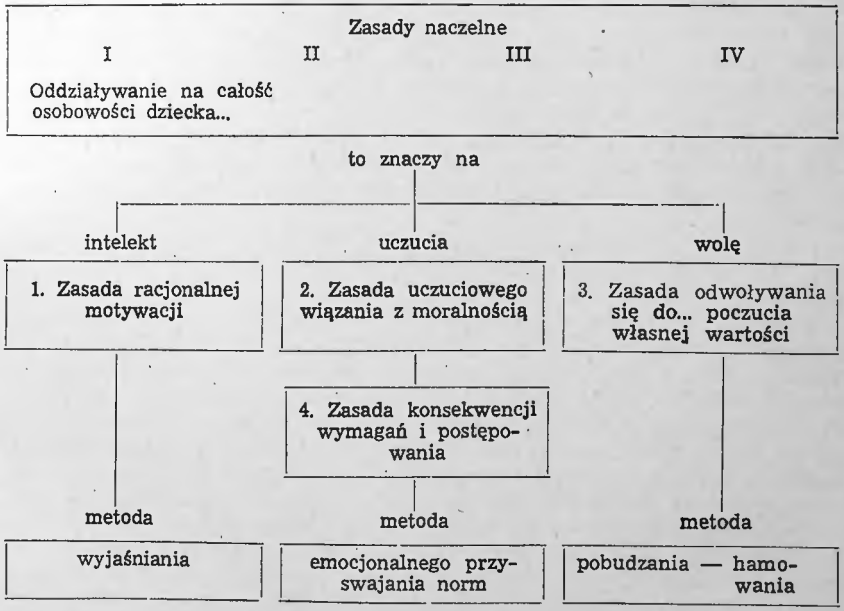
Otóż pierwsze trzy zasady pochodne w przyjętym przeze mnie układzie wywodzimy z pierwszej naczelnej głoszącej, że wychowując moralnie »należy oddziaływać na całą osobowość dziecka i wszystkie formy jego aktywności«. Ponieważ osobowość przejawia się w trzech przez tradycję ustalonych dziedzinach i n t e l e k t u, u c z u c i a i w o l i, zasady te starały się kierować działalność wychowawcy w tych trzech, a nie innych kierunkach, a mianowicie: zasada racjonalnej motywacji na intelekt,

[7] K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Cyt. wyd. s. 109.
[8] Tamże, s. 109.
[9] Tamże, s. 108.

zasada emocjonalnego powiązania z normą na uczucie i zasada odwoływania się do poczucia własnej wartości wychowanka na wolę. Wyprowadzenie metod postępowania z powyższych zasad nie powinno przedstawiać żadnych trudności: z zasady racjonalnej motywacji wynika metoda wyjaśniania, z zasady emocjonalnego powiązania z normą metoda emocjonalnego przyswajania norm i wreszcie z zasady odwoływania się do poczucia własnej wartości metoda pobudzania i jako jej odwrotność — hamowania.

Wydaje się, że te trzy lub jeśli kto woli cztery metody obejmują bez reszty (podkr. moje — M. K.) całość wychowania moralnego i nie wymagają (podkr. moje — M. K.) uzupełnień w postaci tworzenia dodatkowych metod, z tym jednak zastrzeżeniem, że na każdym stopniu moralnego rozwoju dziecka muszą one operować różnymi środkami dostosowanymi do intelektualnych możliwości wychowanków; inaczej będziemy wyjaśniali dziecku znaczenie norm moralnych na stopniu anomii, inaczej na stopniu heteronomii i wreszcie inaczej w autonomicznym okresie jego rozwoju" [10].

W celu obrazowego przedstawienia swoich koncepcji na temat zasad i metod wychowania moralnego opracował K. Kotłowski „Schemat wykazujący wynikanie metod wychowania moralnego z analogicznych zasad". Część główna tego schematu, odnosząca się do zasad i metod wychowania moralnego, przedstawia się następująco: [11]



Można przyjąć, iż dzięki *zacytowanym* fragmentom z prac K. Kotłowskiego poznaliśmy w ogólnych zarysach istotę poglądów tego Autora na problem zasad i metod wychowania moralnego i że zdobyliśmy w ten sposób znajomość tych poglądów

[10] K. Kotłowski: Metody współczesnego wychowania moralnego. Cyt. wyd., s. 46—47.
[11] Tamże, s. 50.

w stopniu wystarczającym do tego, żeby zająć własne stanowisko w traktowanych tu kwestiach.

Dokonajmy zatem systematycznej analizy poglądów K. Kotłowskiego. Zacznijmy od rozpatrzenia zapatrywań tego autora na problem zasad wychowania moralnego.

Jak pamiętamy, K. Kotłowski wyodrębniając osiem zasad wychowania moralnego i dzieląc je na dwie o różnej ważności grupy — uzasadnia swoje stanowisko w sposób następujący: „Omówione na początku cztery zasady obejmują właściwie całość postępowania w procesie wychowania moralnego i mogłyby wystarczyć, gdyby nie fakt, że są zbyt ogólne i wymagają rozwinięcia w celu pełniejszego określenia postępowania wychowawcy, co czynią właśnie cztery zasady drugiego jakby rzędu, wskazując wyraźnie elementy osobowości, na jakie należy oddziaływać" [12].

W tym jednym zdaniu popełnił Karol Kotłowski aż trzy zasadnicze błędy.

Po pierwsze, niewłaściwie interpretuje pojęcie „zasada wychowania", skoro twierdzi, że wadą czterech jego pierwszych, tzw. naczelnych zasad wychowania moralnego jest to, iż są one... „zbyt ogólne". Jest to wyraźne nieporozumienie — przecież zasady, i to zarówno wychowania, jak i nauczania, są właśnie ogólnymi prawidłowościami występującymi w procesie pedagogicznym. Co do tego istnieje całkowita zgodność poglądów między teoretykami nauczania i wychowania.

Przytoczmy kilka poglądów na kwestię zasad znanych w Polsce pedagogów. Z. Mysłakowski ujmuje sprawę następująco: „...Przez zasady rozumiemy... uporządkowany i dający się stosunkowo ściśle wyznaczyć układ n a j o g ó l n i e j (podkr. moje — M. K.) sformułowanych prawidłowości w sferze postępowania dydaktycznego (nauczania)" [13]. Podobnie ma się sprawa z zasadami wychowania. B. Suchodolski twierdzi, co następuje: „Zestawiając te różne zjawiska wykrywamy warunki powodzenia akcji wychowawczej i przyczyny jej niepowodzenia. Dochodzimy w ten sposób do ustalenia pewnych o g ó l n y c h (podkr. moje — M.K.) zasad wychowania" [14]. I jeszcze pogląd K. Sośnickiego: „Takie normy o w y s o k i e j o g ó l n o ś c i (podkr. moje — M. K.), których ważność i wartość celu góruje nad innymi i które wskutek tego stają się rozstrzygające w stosunku do innych norm, nazywamy „zasadami" [15].

Istnieje więc na ogół zgodność poglądów, co do tego, że zasady są najbardziej ogólnymi prawidłowościami czy też — jak to jeszcze dość powszechnie określa się — normami.

Osobiście bardziej odpowiada mi stosowanie do zasady określenia „prawidłowość" niż „norma" z tego przede wszystkim powodu, iż termin „prawidłowość" wskazuje wyraźnie, że dane zjawisko musi przebiegać — stosownie do swego określenia — prawidłowo — to znaczy zgodnie z przewidywaniem. Przewidywać zaś można: a) albo w oparciu o doświadczenie (które uczy nas, iż dane zjawisko wywołuje zawsze występowanie określonego zjawiska, bądź też, że po określonym zjawisku następuje zawsze inne, z góry wiadome zjawisko), b) albo w oparciu o znajomość właściwych praw nauki. Znajomość pewnych prawidłowości pozwala nam na przewidywanie: a) bądź skutków działania (S powoduje R); b) bądź następstw działania (po S następuje R). Termin „norma" nie jest takim jednoznacznym określeniem, ponieważ jest właśnie wieloznaczny i rozmaicie *definiowany*. Norma może odzwierciedlać pewną prawidłowość, jeśli spełnia określone warunki, ale może też prawidłowością prakseologiczną nie być (np. norma administracyjna).

[12] K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Cyt. wyd., s. 108. (Patrz wyżej).

[13] Z. Mysłakowski: Trzy typy prawidłowości: prawo, zasada, reguła. W: M. Krawczyk: Zasady wychowania moralnego. Warszawa 1958. PZWS (wydanie pierwsze), s. 4 oraz wydanie drugie Warszawa 1960, PZWS, s. 4.

[14] Zarys pedagogiki. T. II, Warszawa 1962, PWN, s. 262.

[15] K. Sośnicki: Prawo, norma, zasada. *Ruch Pedagogiczny* 1961, nr 2, s. 42.

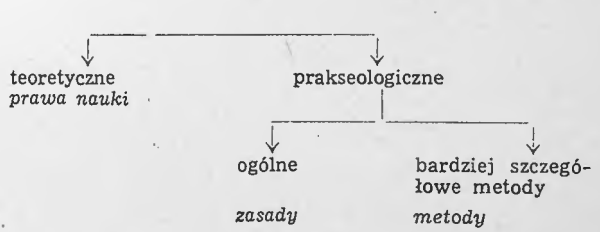
Analiza procesu wychowania pozwala wyróżnić dwie grupy prawidłowości, a mianowicie: 1) prawidłowości teoretyczne i 2) prawidłowości praktyczne.

Prawidłowości teoretyczne są odzwierciedleniem tych zjawisk, które już istnieją, a więc występują bądź w przyrodzie, bądź w społeczeństwie — w ściśle określonych warunkach stale i niezmiennie, niezależnie od woli człowieka. Takie prawidłowości nazywamy prawami nauki. Prawa nauki stanowią teoretyczną podstawę każdej skutecznej działalności człowieka. W pracy dydaktyczno-wychowawczej wykorzystujemy na przykład znajomość praw nauki odkrywanych przez tzw. nauki pomocnicze: w stosunku do pedagogiki, np. biologię, fizjologię, psychologię, socjologię, psychologię społeczną itp.

Drugą grupę stanowią prawidłowości praktyczne, a więc te, które wskazują, jak należy posługiwać się poznanymi prawami nauki, aby osiągnąć cel swojego działania. Prawidłowości praktyczne odnoszą się zatem wyłącznie do sfery działania człowieka, to znaczy do zjawisk, które człowiek chce wywołać, a więc do zjawisk jeszcze nie istniejących, lecz takich, które dopiero mają się stać. Prawidłowości praktyczne umożliwiają człowiekowi ekonomizację działania, to znaczy racjonalne, wydajne, oszczędne, sprawne wykonywanie pracy. Nauka o sprawnym działaniu nazywa się, jak wiadomo, prakseologią, dlatego też grupę prawidłowości praktycznych można nazwać prawidłowościami prakseologicznymi.

Poszczególne prawidłowości prakseologiczne mogą różnić się od siebie stopniem ogólności, wartości i ważności. Najbardziej ogólne i najbardziej ważne prawidłowości prakseologiczne, z których wynikają z kolei bardziej szczegółowe prawidłowości prakseologiczne — nazywamy zasadami działania (np. leczenia, planowania, wychowania). Wynika z tego, iż oprócz zasad działania istnieją jeszcze inne, bardziej szczegółowe, a więc o mniejszym stopniu ogólności i ważności, prawidłowości prakseologiczne. Są to mianowicie metody działania (również wychowania, leczenia, planowania, uprawy roli itp.).

Schemat wymienionych prawidłowości przedstawiałby się zatem następująco:



Zasady działania, jako ogólne prawidłowości prakseologiczne, dotyczą praktycznej działalności ludzi. Żeby skutecznie pracować, trzeba przede wszystkim poznać możliwie wszystkie związki przyczynowe istniejące niezależnie od naszej woli i rządzące przebiegiem zjawisk w tym wycinku rzeczywistości, na który pragniemy właśnie oddziaływać. Innymi słowy, trzeba najpierw poznać określone prawa nauki, a następnie umieć odpowiednio wykorzystać te prawa w danej dziedzinie pracy. Zasady działania są właśnie takimi prawidłowościami, występującymi w pracy człowieka, które wskazują mu, jaki użytek można zrobić z poznanych praw nauki w poszczególnych dziedzinach jego działalności.

Wynika z tego, iż zasady działania mają bardziej złożoną strukturę niż prawa nauki. Nie odpowiadają bowiem na pytanie: jak jest, ale — jak działać w oparciu o poznane prawa nauki.

Możliwość wykorzystania w procesie pracy człowieka znajomości określonych

praw nauki uzależniona jest z kolei od doświadczenia, jakie w poszczególnych dziedzinach pracy zdążyli zebrać i uogólnić odpowiedni specjaliści. Doświadczenie stanowi zatem — obok prawa nauki — drugi, niemniej ważny element składowy zasady działania.

Zasady działania są więc prawidłowościami częściowo (w pewnym zakresie) zależnymi od woli człowieka, bo wynikającymi z nagromadzonego i uogólnianego doświadczenia, ale jednocześnie (w określonym zakresie) niezależnymi od tej woli, ponieważ opierają się na niezależnych od woli człowieka prawach nauki. I właśnie dzięki takiej złożonej strukturze stają się zasady najbardziej ogólnymi wytycznymi działania człowieka, wskazują mu mianowicie, jak powinien organizować proces pracy, aby osiągnąć najskuteczniej i najekonomiczniej zamierzony cel. Każda zasada staje się tym bardziej przydatna w działaniu, im dokładniej poznamy warunkujące ją prawa nauki oraz im większe i cenniejsze doświadczenia uda się zebrać specjalistom w danej dziedzinie pracy.

Z rozważań tych można w konsekwencji wyprowadzić następujące określenia pojęcia „Zasada wychowania". Zasady wychowania są to ogólne prawidłowości prakseologiczne, wskazujące, jak można najskuteczniej realizować zamierzone zadania wychowawcze w oparciu o określone prawa nauki oraz nagromadzone doświadczenie wybitnych nauczycieli i wychowawców.

Umiejętne korzystanie w pracy wychowawczej z zasad wychowania (a pośrednio z odpowiednich praw nauki) jest podstawowym warunkiem racjonalnej organizacji procesu wychowania.

Zasady wychowania, formułując najbardziej ogólne prawidłowości prakseologiczne, występujące w procesie wychowania nie mogą jednocześnie wskazywać ani sposobów, ani tym bardziej środków postępowania w określonych sytuacjach wychowawczych. Wskazanie najwłaściwszych dróg postępowania, podsunięcie najodpowiedniejszych, najskuteczniejszych w danych warunkach środków oddziaływań wychowawczych należy do metod wychowania. Dopiero bowiem metoda, wiążąc się ściśle z realizacją, wskazuje, jak należy postępować w tych różnych sytuacjach wychowawczych, jakie wyłaniają się i kształtują w toku pracy pedagogicznej.

Termin „metoda" ma wielorakie znaczenie i zastosowanie. Używamy go więc na przykład dla określenia sposobu działania (metoda działania), sposobu myślenia (metoda rozumowania), sposobu prowadzenia badań naukowych, naukowego opracowywania i przedstawiania wyników tych badań itp. W języku pedagogicznym używamy najczęściej terminu „metoda" dla określenia sposobu nauczania (metoda nauczania) oraz sposobu oddziaływań wychowawczych (metoda wychowania). Metoda jest więc pewnym sposobem działania (działaniem bowiem może być także i myślenie).

Pojęcie „metoda" jest powszechnie dość jednolicie interpretowane. W nauce polskiej przyjmuje się jako podstawę rozważań określenie metody sformułowane przez Tadeusza Kotarbińskiego: „Metoda jest to sposób zastosowany ze świadomością możliwości jego zastosowania w przypadkach takiego typu, którego egzemplarz w danym przypadku rozpatruje osoba działająca" [16].

Nie wszystkie, lecz tylko niektóre sposoby działania zasługują na miano metody. Definicję T. Kotarbińskiego warto więc uzupełnić wymienieniem tych cech, jakimi powinien charakteryzować się sposób działania, żeby można go było przyporządkować do zakresu pojęcia „metoda".

Metoda musi być przede wszystkim skutecznym sposobem działania. Jest to najzupełniej oczywiste i zrozumiałe, skoro zważy się, iż wybór metody zależy

[16] T. Kotarbiński: O pojęciu metody. Warszawa 1957, PWN, s. 5.

od celu, który chcemy osiągnąć — metoda bowiem wiąże się ściśle z realizacją określonego zadania. Spośród wielu możliwych sposobów działania wybieramy zwykle taki, który w danych warunkach wydaje nam się najbardziej skuteczny. Jak wiemy, człowiek w swoim działaniu musi liczyć się z prawami nauki, rządzącymi przebiegiem zjawisk w określonym wycinku rzeczywistości, oraz z opartymi na nich zasadami działania. Można wobec tego przyjąć, iż jednym z aspektów skutecznego działania człowieka jest zdawanie sobie sprawy z tych wszystkich uwarunkowań, które wywierają wpływ na jego działanie i decydują o efekcie tego działania. A zatem można również przyjąć, iż metoda powinna opierać się na określonych prawidłowościach teoretycznych, to znaczy na prawach nauki i wynikających z nich zasadach postępowania, gdyż tylko wtedy staje się możliwe skuteczne działanie i trafne przewidywanie skutków tego działania. Wynika również z tego, iż tylko takie metody, które są oparte na właściwych zasadach, mogą mieć swoje obiektywne uwarunkowanie w prawach nauki. Wszelkie więc wysnuwanie zasad i metod wychowania nie z obiektywnych praw nauk pedagogicznych oraz tzw. nauk pomocniczych, lecz z subiektywnych poglądów teoretyków pedagogiki powoduje, iż teoria oparta na takich poglądach nie spełnia swojego podstawowego zadania, gdyż nie oświetla drogi praktyce wychowawczej.

Metoda jest, po drugie, ś w i a d o m y m sposobem działania. Przy czym świadomość ta dotyczy zarówno celu działania, jak i dróg doń wiodących. Znaczy to, iż działający człowiek zdaje sobie w pełni sprawę z celu, jaki chce osiągnąć, że rozważył możliwości zrealizowania tego celu oraz w konsekwencji tych rozważań wybrał najwłaściwszy, jego zdaniem, sposób postępowania. W świadomym działaniu szczególnie ważna jest analiza sytuacji, w jakiej przystępuje się do jakiegoś działania, ponieważ swoisty układ wpływów składających się na daną sytuację może bądź ułatwić, bądź utrudnić, bądź też nawet uniemożliwić całkowicie realizację podjętego zadania. Metodą nazywamy więc określony sposób działania, wybrany spośród innych sposobów i oceniony przez osobę działającą na podstawie doświadczenia jako specjalnie przydatny do realizowania zamierzonego zadania. Nie każdy zatem praktykowany sposób wykonywania określonej czynności — i to nawet sposób efektywny (skuteczny) — jest metodą. Nie może to bowiem być na przykład sposób zastosowany przypadkowo, intuicyjnie (w jakimś akcie twórczym np. malarza, rzeźbiarza) bądź też zdobyty w trakcie chaotycznych operacji. Taki sposób działania nie może zasługiwać na miano metody. Metodą bowiem może być tylko sposób działania, który można określić, zdefiniować i dzięki temu przekazać go do ewentualnego stosowania innym ludziom.

Trzecią zaletą, jaką powinien odznaczać się sposób działania, żeby mógł być zakwalifikowany do rangi metody, jest m o ż l i w o ś ć s t o s o w a n i a g o d o w o l n ą i l o ś ć r a z y w tych samych bądź też bardzo zbliżonych warunkach dla osiągania takich samych bądź bardzo podobnych celów. Sposób działania mający tę właściwość zasługuje na miano prawidłowości, ponieważ możliwość powtarzania określonej czynności w jednakowych warunkach oraz otrzymywanie takich samych bądź (w procesach społecznych) bardzo zbliżonych wyników jest właśnie istotną cechą każdej prawidłowości. Prawidłowością bowiem nazywamy związek przyczynowo-skutkowy między podnietą a reakcją, zależność między przyczyną a skutkiem, racją a następstwem, a także występowanie towarzyszących sobie zjawisk z określoną częstotliwością, czyli inaczej — stałe występowanie jakiegoś zjawiska w pewnych, ściśle określonych warunkach. Dlatego też przyjmuję, iż metoda jest prawidłowością prakseologiczną. W odróżnieniu jednak od zasady działania, jako prawidłowości bardzo ogólnej, metoda jest prawidłowością bardziej szczegółową, ponieważ zawsze jest związana z realizacją jakiegoś określonego zadania.

Metoda wychowania, jako szczegółowsza (aczkolwiek nie szczegółowa) niż zasada wychowania prawidłowość prakseologiczna, nie jest jednak prostym, lecz z ł o ż o-

nym sposobem osiągania celów[17], jest skomplikowanym sposobem rozwiązywania trudniejszych problemów (zadań) praktycznych. Mówimy: „sposób", gdy chodzi o sprawy drobne, np. sposób chodzenia, noszenia kapelusza itp., nie powiemy natomiast: „metoda noszenia kapelusza", „metoda kłaniania się" czy „metoda podawania ręki". Dla określenia zaś takich czynności, na które składa się seria zabiegów planowo zorganizowanych, chętniej używamy terminu „metoda" niż terminu „sposób"; mówimy więc metoda obróbki metali, metoda leczenia, metoda nauczania, metoda wychowania. Metoda jest więc sposobem działania wykonywanym przy pomocy serii zabiegów, a więc przy pomocy specjalnie dobranych środków działania.

Środek wychowania jest to zwarty układ określonych zabiegów wychowawczych o wyraźnie ukierunkowanym oddziaływaniu, zmierzającym na przykład do kształtowania woli wychowanka, do rozwijania jego uczuć, wyrabiania w nim odpowiednich nawyków i przyzwyczajeń itp. Każdy środek odznacza się swoistą właściwością oddziaływania na wychowanka: inaczej działa na niego nakaz (pobudzająco), a odmiennie zakaz (hamująco); zachęca go do kontynuowania jakiejś czynności nagroda, kara zaś skłania go najczęściej (lub usiłuje skłonić) do zaprzestania danej czynności. Jedne środki mogą być stosunkowo proste, na przykład: kara lub nagroda, inne zaś bardzo złożone, jak na przykład: kształcenie poglądów i przekonań, wyrabianie cennych przyzwyczajeń, oddziaływanie na postawę wychowanka przez organizacje uczniowskie itp.

Grupując środki wychowania — zależnie od sytuacji i zadań wychowawczych, jakie chcemy zrealizować — otrzymujemy z nich swoistą strukturę, której istota wyraża się w ściśle określonym sposobie oddziaływania pedagogicznego na wychowanków. Struktura ta decyduje o charakterze danej metody i jednocześnie o jej odmienności — wyróżnia ją bowiem spośród innych metod danego systemu. Charakter każdej metody wychowania zdeterminowany jest przez środki oddziaływań wychowawczych, składające się na daną metodę, dlatego też różnice, jakie występują między poszczególnymi metodami wychowania, mają swe źródło przede wszystkim w odmiennych środkach, których układ stanowi o istocie i przydatności owej metody do określonego zadania, sytuacji wychowawczej, indywidualności poszczególnego wychowanka, grupy czy zespołu wychowanków.

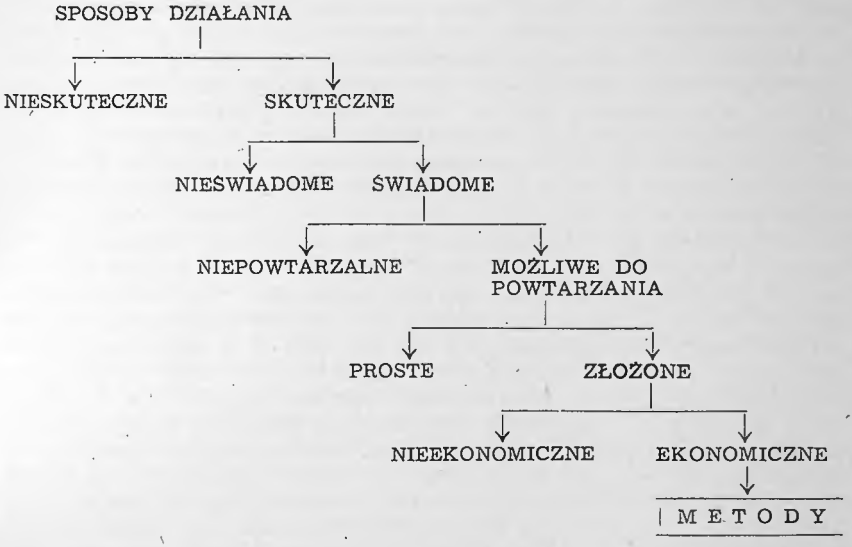
Oczywiście nie każdy układ i nie każde stosowanie znanych środków oddziaływań wychowawczych można nazwać dobrym sposobem wychowania, a więc dobrą metodą wychowania. Dobra metoda powinna być nie tylko skutecznym sposobem działania — rzeczywiście ułatwiającym wykonanie zamierzonego zadania — ale jednocześnie i ekonomicznym sposobem działania, a więc pozwalającym na realizację zadań przy użyciu jak najmniejszej ilości czasu, kosztów i wysiłku. Można bowiem dojść do określonego celu, zrealizować jakieś zadanie, stosując metody bardzo nieekonomiczne. Taką była na przykład metoda nauczania czytania i pisania zapoczątkowana w starożytnej Grecji i kontynuowana w starożytnym Rzymie oraz w średniowiecznych szkołach klasztornych i katedralnych. Jak wiemy, przy stosowaniu tej metody nauka czytania i pisania trwała bardzo długo, bo około trzech lat, a najeżona była tyloma trudnościami, iż wiele ludzi, nawet bardzo wybitnych, rezygnowało z jej kontynuowania (np. Karol Wielki). Dziś natomiast, dzięki ekonomicznej i skutecznej metodzie wyrazowej, wszystkie normalne dzieci opanowują sztukę pisania i czytania w ciągu kilku zaledwie miesięcy. Jest to wymowny przykład świadczący o tym, jak wielkie korzyści może człowiek osiągnąć, gdy zastosuje w procesie jakiejś pracy właściwe metody działania.

Konkludując powyższe rozważania proponuję przyjąć, iż metoda wycho-

[17] Por. F. Korniszewski: O potrzebie i sposobach zaprowadzenia ładu w terminologii pedagogicznej. Uwagi w związku z próbą uściślenia pojęć „metoda nauczania" oraz „sposób nauczania". *Nowa Szkoła* 1954, nr 1, s. 78

wania jest prawidłowością prakseologiczną, opartą na określonych zasadach wychowania, bardziej jednak od nich szczegółową, bo wskazującą najskuteczniejsze i najekonomiczniejsze sposoby realizowania zamierzonych zadań wychowawczych.

Studentom, z którymi wypada mi omawiać problem metod wychowania, przedstawiam następujący wykres, obrazujący moim zdaniem dość jasno te cechy, jakimi powinien charakteryzować się sposób działania, żeby zasłużyć na miano metody.



Zanalizowałem nieco szerzej dwa podstawowe pojęcia pedagogiczne: „zasada wychowania" i „metoda wychowania", żeby wyjaśnić, na czym polega błąd w rozumowaniu Karola Kotłowskiego. Jak wiadomo, Autor ten dzieli zasady wychowania na „bardziej ogólne" (naczelne) i zasady „bardziej szczegółowe" (drugiego rzędu). W ten sposób postępując popełnia K. Kotłowski moim zdaniem pierwszy błąd, ponieważ zaciera istotną różnicę, jaka istnieje między pojęciem „zasada wychowania" a pojęciem „metoda wychowania".

Drugi błąd popełnia K. Kotłowski wtedy, kiedy dzieli zasady wychowania moralnego na zasady „naczelne" i zasady „drugiego rzędu", czyli — innymi słowy — na zasady... ważniejsze i mniej ważne. Nie można zgodzić się z taką koncepcją. Przecież od lat mamy system zasad nauczania i chociaż system ten nie jest jeszcze doskonały, bo chyba nie wyczerpuje wszystkich ogólnych prawidłowości występujących w procesie nauczania, to jednak sprawa jest o tyle jasna, iż nikt z teoretyków dydaktyki nie pokusił się o to, żeby wyróżnić... ważniejsze i mniej ważne zasady nauczania. Nie znajdziemy żadnego teoretyka dydaktyki, który podjąłby się udowodnić, że na przykład zasada poglądowości jest mniej ważna w procesie nauczania od zasady świadomej aktywności albo vice versa. Tymczasem K. Kotłowski wprowadza właśnie taki niemożliwy do przyjęcia, jak sądzę, podział zasad wychowania moralnego na pierwszorzędne (naczelne) i drugorzędne (drugiego rzędu).

Ale określenia „zasady drugiego rzędu" K. Kotłowski nie stosuje konsekwentnie, ponieważ w artykule pt. „Metody współczesnego wychowania moralnego" nazywa

te drugorzędne zasady „zasadami pochodnymi". Pisze bowiem dosłownie: „W ten sposób ustaliłem (sic!) osiem zasad wychowania moralnego, z których cztery nazwałem naczelnymi i pozostałe cztery pochodnymi"[18]. Wprowadzając tę nową nazwę jeszcze bardziej komplikuje zrozumienie „ustalonego" przez siebie systemu zasad wychowania moralnego.

Trzeci zasadniczy błąd K. Kotłowskiego w tym samym cytowanym wyżej zdaniu znajduje swój wyraz w koncepcji, z której wynika, że mogą istnieć w procesie wychowania moralnego zasady... „zbędne" lub „niepotrzebne" (trudno mi dobrać w pełni adekwatną nazwę, ponieważ sam Autor tej nazwy nie podał, może więc zawsze wykazać, iż niezupełnie wiernie odtworzyłem Jego myśl). Z przytoczonego już raz cytatu wynika bowiem niezbicie, że na przykład cztery zasady „drugiego rzędu" są zasadami „zbędnymi". Autor przecież otwarcie pisze, że cztery zasady naczelne „obejmują właściwie całość postępowania w procesie wychowania moralnego i mogłyby wystarczyć, gdyby (podkr, moje — M. K.) nie fakt, że są zbyt ogólne..."[19]. Z tej myśli K. Kotłowskiego wolno zatem wyciągnąć wniosek, iż jeśli nie byłoby owego „gdyby", wówczas bez tzw. zasad drugiego rzędu można byłoby się obejść zupełnie dobrze. A więc są to chyba zasady zbędne lub co najmniej nie bardzo potrzebne.

Listę zbędnych czy też niepotrzebnych zasad wychowania moralnego poszerza następnie K. Kotłowski w artykule pt. „Metody współczesnego wychowania moralnego" o dalsze trzy zasady. W artykule tym, jak pamiętamy[20], zamieścił K. Kotłowski tzw. „Schemat wykazujący wynikanie metod wychowania moralnego z analogicznych zasad"[21]. Zadziwiające jest w tym schemacie to, iż miejsca zasad naczelnych: drugiej, trzeciej i czwartej, świecą pustkami — dowodzi to chyba jednego, a mianowicie, że zasady te nie są potrzebne, skoro sam Autor ich nie wymienia i nie robi z nich żadnego użytku. Jeśli w dodatku fakt pominięcia tych zasad w schemacie zestawimy z następującym wynurzeniem Autora zawartym w tymże artykule: „...chodzi nam o sprawdzenie, czy da się z nich (tzn. z zasad — przyp. mój — M. K.) wyprowadzić metody wychowania moralnego jako coś wynikającego logicznie i koniecznego, bo jeżeli usiłowania te nie zostałyby uwieńczone pomyślnym skutkiem, byłoby to dowodem, że cały ten system zasad jest czymś martwym i nikomu niepotrzebnym zbiorem, ponieważ zasady wychowania moralnego żyją w metodach i tylko przez nie otrzymują swój sens istnienia"[22] — wtedy logika tego faktu stanie się dla nas jasna. Zasady te pominięte zostały w schemacie dlatego, iż — używając słów samego Autora — „nie otrzymały sensu swojego istnienia" w metodach i wskutek tego są „czymś martwym i nikomu niepotrzebnym zbiorem". Trudno bardziej jasno i przekonująco zdyskwalifikować własną koncepcję!

Jednocześnie nasuwa się wniosek drugi, a mianowicie, że liczba zbędnych czy niepotrzebnych zasad wychowania obejmuje w systemie K. Kotłowskiego aż siedem zasad wychowania moralnego, tzn.: a) trzy naczelne zasady (drugą, trzecią i czwartą) oraz b) cztery zasady drugorzędne.

Z całego systemu zasad wychowania moralnego, zaprezentowanego przez K. Kotłowskiego, najpewniejszy żywot ma — zdawałoby się — jedynie pierwsza zasada naczelna. Ale tak w rzeczywistości nie jest, bo oto nasuwa się natychmiast wątpliwość, czy ta jedna jedyna pozostała zasada jest w istocie zasadą wychowania moralnego? Przypomnijmy jej brzmienie, jest to „zasada oddziaływania na całą osobo-

[18] K. Kotłowski: Metody współczesnego wychowania moralnego. *Chowanna* 1965, nr 1, s. 46.
[19] K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Cyt. wyd., s. 108.
[20] Zob., s. 6.
[21] K. Kotłowski: Metody współczesnego wychowania moralnego. Cyt. wyd., s. 50.
[22] K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Cyt. wyd., s. 88.

wość ucznia i wszystkie formy jego aktywności"[23]. Przecież to nie jest zasada wychowania moralnego! To sformułowanie niektórzy teoretycy pedagogiki przyjmują bowiem jako zasadniczy postulat pedagogiki socjalistycznej, inni — jako podstawowe zadanie wychowania (przecież podstawowym zadaniem wychowania socjalistycznego jest umożliwienie wszechstronnego rozwoju osobowości każdej jednostki ludzkiej), jeszcze inni — jako jeden z celów wychowania socjalistycznego. Nie zacierajmy różnicy między celami wychowania, zadaniami wychowania a zasadami wychowania, bo jakiż zamęt powstanie wówczas w teorii wychowania, do czego w końcu dojdziemy?

Trudno się więc oprzeć przeświadczeniu, iż nawet ta najważniejsza zasada, z której K. Kotłowski wyprowadza cały swój system zasad i metod wychowania moralnego, nie spełnia warunków stawianych zasadom wychowania moralnego, ponieważ nie daje jasnych wskazań wychowawcom, nie jest wyraźną wytyczną w organizowaniu procesu wychowawczego.

Zastanowić się warto wobec tego nad pytaniem: Jakie zasady wychowania moralnego, które K. Kotłowski — jak pisze s a m — „ustalił", dadzą się utrzymać w świetle wywodów tego Autora? K. Kotłowski — moim zdaniem — s a m zdyskwalifikował swoje cztery zasady drugorzędne, bo stwierdził otwarcie, iż można się bez nich obejść. Następnie K. Kotłowski s a m zdyskwalifikował swoje trzy zasady naczelne (drugą, trzecią i czwartą), bo nie zrobił z nich żadnego użytku (nie okazały się przydatne przy wyprowadzaniu przez tego Autora metod wychowania moralnego) i wobec tego nawet nie umieścił ich w swoim schemacie zasad i metod wychowania moralnego[24]. Pozostała więc jedna zasada naczelna (pierwsza), która, jak starałem się wykazać, nie jest w istocie zasadą wychowania moralnego.

W ten sposób z całego systemu zasad wychowania moralnego, opracowanego przez K. Kotłowskiego, nie ostało się nic. A szkoda, bo właśnie owe trzy, zlekceważone przez Autora i pominięte w „schemacie" zasady naczelne mogłyby mieć jakąś wartość, gdyby zostały nieco inaczej ujęte. Są to zasady: „indywidualizowania oddziaływań wychowawczych", „oddziaływania przez kolektyw typu socjalistycznego" i „organizowania wpływów środowiska pod kątem wymagań szkoły"[25]. Gdyby z dwóch pierwszych zasad wyprowadził K. Kotłowski jedną zasadę, np. wychowania w zespole z uwzględnieniem indywidualnych właściwości każdego wychowanka, wówczas — moim zdaniem — postąpiłby słuszniej. Tak zresztą uczyniłem w mojej książce pt. „Zasady wychowania moralnego"[26].

Mam również zastrzeżenie do zasady organizowania wpływów środowiska pod kątem wymagań szkoły. Wydaje mi się, iż zalecając nauczycielom organizowanie wpływów środowiska „pod kątem wymagań szkoły" doprowadza K. Kotłowski swoje poglądy do skrajności graniczącej z utopią. Przecież to zalecenie jest niemożliwe do wykonania. Nauczycielom nie uda się nigdy, nawet gdyby do tego jak najusilniej dążyli, podporządkować wszystkich wpływów środowiska... wymaganiom szkoły. I w tym sensie zalecenie K. Kotłowskiego jest utopią. Gdybyśmy jednak założyli teoretycznie, iż to zalecenie mogłoby kiedykolwiek stać się realną możliwością, wtedy musiałaby zrodzić się zasadnicza wątpliwość: czy rzeczywiście szkoła może stać się tą najwyższą instytucją społeczną, której wymaganiom należałoby bezwzględnie podporządkować wszelkie wpływy środowiska? Czy można przyjąć lub założyć, iż punkt widzenia szkoły będzie mógł kiedykolwiek zasłużyć sobie na to, aby stać się najbardziej trafnym kryterium, według którego można będzie oceniać wartość

[23] K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Cyt. wyd., s. 109. (Zob. wyżej, s. 3).

[24] K. Kotłowski: Metody współczesnego wychowania moralnego. Cyt. wyd., s. 50.

[25] K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Cyt. wyd., s. 109.

[26] M. Krawczyk: Zasady wychowania moralnego. Cyt. wyd., s. 169—186.

wpływów środowiska? Zalecenie K. Kotłowskiego jest nierealne, choć może się niektórym nauczycielom wydać... bardzo ponętne.

Przechodząc do odpowiedzi na zarzuty postawione mi przez K. Kotłowskiego, oświadczam, iż nie zostałem przekonany o słuszności krytyki opracowanego przeze mnie systemu zasad wychowania moralnego. Spróbuję udowodnić swoje stanowisko.

K. Kotłowski neguje przede wszystkim wymienioną przeze mnie zasadę wychowującego nauczania, pisze bowiem: „Gdyby więc przyjęło się omawianą zasadę w powyższym rozumieniu, to w takim razie należałoby przyjąć również zasadę »wychowującej zabawy«, a ktoś złośliwy mógłby obstawać nawet przy zasadzie »wychowującego odżywiania«" [27]. Zajmując takie stanowisko K. Kotłowski zdradza się, iż błędnie interpretuje pojęcie „zasada wychowania". Zasada wychowania, jak to starałem się udowodnić wyżej, jest odzwierciedleniem ogólnej prawidłowości prakseologicznej występującej w procesie wychowania, a jednocześnie jest ogólną wytyczną działalności wychowawczej nauczyciela.

Zastanówmy się — czy zasada wychowującego nauczania spełnia wymienione warunki?

Nie ulega wątpliwości, iż podstawową prawidłowością procesu wychowania w szkole każdego stopnia i typu jest wychowywanie przez nauczanie. Zasada ta znana jest w naszym systemie edukacji od czasów Komisji Edukacji Narodowej. W XIX wieku bardzo propagował tę zasadę J. F. Herbart. Zasada ta jest także dla nauczycieli wytyczną ich działalności dydaktyczno-wychowawczej, bo wskazuje im, iż powinni tak organizować proces nauczania, żeby podczas niego równocześnie wychowywać młodzież. K. Kotłowski neguje zasadę wychowującego nauczania wbrew praktyce pedagogicznej, wbrew głębokim przeświadczeniom nauczycieli, którzy powszechnie uznają tę prawidłowość i liczą się z nią w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

W książce pt. „Zasady wychowania moralnego" starałem się odzwierciedlić prawidłowości występujące w procesie wychowania w szkole. Gdybym pisał książkę dla wychowawczyń przedszkoli, nie zawahałbym się wprowadzić do systemu zasad kwestionowanej przez K. Kotłowskiego „zasady wychowującej zabawy", ponieważ w tej instytucji wychowawczej podstawową prawidłowością jest właśnie wychowywanie przez zabawę. Stanowisko to szerzej uzasadniłem w artykule pt. „Od zasady wychowującej zabawy do zasady wychowującego nauczania" [28]. W procesie wychowania szkolnego — wychowanie przez zabawę przestaje już być tą podstawową prawidłowością, ponieważ podstawową czynnością ucznia jest uczenie się. Dlatego też zasada wychowującej zabawy, obowiązująca w przedszkolu, ustępuje w szkole miejsca zasadzie wychowującego nauczania. Oczywiście, zabawa, jako taka, nie znika całkowicie ani z życia ucznia, ani z procesu wychowania szkolnego. Wychowywanie przez zabawę nie ma jednak tak uniwersalnego charakteru w szkole, jak w przedszkolu. Jest w procesie wychowania szkolnego prawidłowością o węższym zasięgu i dlatego w moim projekcie systemu zasad i metod wychowania moralnego zaliczyłem zabawę do kategorii środków oddziaływań wychowawczych i umieściłem w metodzie oddziaływania wychowawczego poprzez właściwie zorganizowaną pracę szkoły [29].

Nie trafia również w sedno i drugi zarzut K. Kotłowskiego, gdy pisze: „...ktoś złośliwy mógłby obstawać nawet przy zasadzie »wychowującego odżywiania«". Przecież jedną z podstawowych prawidłowości procesu wychowywania w rodzinie jest właśnie wychowywanie podczas spożywania posiłków w gronie rodzinnym. Jeżeli ten-

[27] K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Cyt. wyd., s. 110.
[28] *Życie Szkoły* 1967, nr 7/8, s. 16—20.
[29] M. Krawczyk: Metody wychowania moralnego. Cyt. wyd., s. 195—208.

dencyjne określenie K. Kotłowskiego „zasada wychowującego odżywiania" zamienimy na rzeczowe: „zasada wychowywania podczas wspólnego spożywania posiłków", wtedy można bez oporu uznać, iż jest to ogólna prawidłowość występująca w procesie wychowania w rodzinie. Przecież znamy wszyscy czasy (bądź z literatury, bądź z własnych wspomnień), kiedy wspólne spożywanie pokarmów było nawet swoistym obrzędem — bo w niektórych rodzinach poprzedzanym i kończącym się modlitwą. Pozostałości tego obrzędu obserwujemy dziś podczas na przykład wieczerzy wigilijnej, uczt wielkanocnych, tłustego czwartku itp. Nie ulega wątpliwości, że wspólne spożywanie posiłków scalało rodzinę, było jednym z tych czynników, których zespół powodował, iż rodzina zasłużyła sobie na miano instytucji wychowawczej. Czy każda rodzina spełnia dziś funkcję wychowawczą? Czy w tych rodzinach, w których rodzice i dzieci spożywają podstawowe posiłki poza domem (w stołówkach, świetlicach szkolnych itp.), a członkowie rodziny przebywają w domu jedynie w nocy — dom rodzinny nie staje się bardziej hotelem niż podstawową komórką społeczną i instytucją o dużym znaczeniu wychowawczym?

W procesie wychowania organizowanym przez szkołę — wychowywanie podczas wspólnie spożywanych posiłków przestaje być ogólną prawidłowością. Pozostaje jednak w dalszym ciągu wartościowym, aczkolwiek nie zawsze docenianym przez nauczycieli, środkiem oddziaływań wychowawczych [30]. Nie zapomniałem o tym środku i umieściłem go w swoim projekcie systemu zasad i metod wychowania w metodzie oddziaływań wychowawczych poprzez właściwie zorganizowaną pracę szkoły [31].

Skoro już zarzuty K. Kotłowskiego zawiodły mnie do jego książki pt. „Problemy wychowania w rodzinie", muszę wskazać, iż posługiwanie się powszechnie znanymi terminami pedagogicznymi dalekie jest w tej książce od precyzji, jakiej mamy prawo oczekiwać od Autora. W wymienionej książce, w rozdziale pt. „O rodzinie jako podstawowej komórce wychowawczej", Kotłowski pisze: „Do metod wychowawczych o których stosowaniu mówi socjalistyczna pedagogika, należą: a) metoda przekonywania o potrzebie właściwego postępowania, b) metoda przyzwyczajania do właściwego postępowania, c) metoda uspołeczniania biologicznych popędów i wreszcie d) metoda stosowania kar, nagród i kształtowania świadomej dyscypliny [32].

Jak z powyższego cytatu wynika, nie zamieścił K. Kotłowski w systemie metod wychowania moralnego w rodzinie — metody przykładu. Ale przy okazji analizy metody przekonywania twierdzi: „Inną metodą przekonywania jest posługiwanie się jakimś przykładem albo inaczej wzorem godnym naśladowania. Jest to metoda bardzo skuteczna, nie tylko w stosunku do dzieci, ale również i do dorosłych" [33]. I oto mamy wyjaśnienie, dlaczego metoda przykładu nie została wymieniona wśród metod wychowania moralnego w rodzinie, ponieważ potraktowana została przez Autora jako część składowa metody przekonywania. Popełnia tu Kotłowski trudny do wytłumaczenia błąd — z powyższego cytatu wynika bowiem, że metoda przekonywania dysponuje rzekomo wieloma metodami, między innymi metodą przykładu. Wprawdzie wywody te znalazły się w książce popularnonaukowej, ale ten fakt Autora nie usprawiedliwia.

Drugą zasadą, którą w moim projekcie systemu zasad kwestionuje K. Kotłowski, jest zasada powiązania celu wychowania z celami budownictwa socjalizmu w naszym kraju. Kotłowski twierdzi, że nie jest ona „odrębną zasadą postępowania wychowawcy, lecz realizuje się przez dobór odpowiednich treści wychowania moralnego, tudzież przez wszystkie pozostałe zasady..." [34]. Taki zarzut zdaje się wskazywać na

[30] Zob. mój artykuł pt. Czy zachodzą wypadki niweczenia przez szkołę wyników pracy wychowawczej domu rodzicielskiego? *Życie Szkoły* 1961, nr 8.
[31] M. Krawczyk: Metody wychowania moralnego. Cyt. wyd., s. 195—208.
[32] K. Kotłowski: Problemy wychowania w rodzinie. Warszawa 1966, PZWS, s. 84.
[33] K. Kotłowski: Problemy wychowania w rodzinie. Warszawa 1966, PZWS, s. 86.
[34] K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Cyt. wyd., s. 111.

to, iż jego Autor nie uświadamia sobie tego powszechnie znanego faktu, że wszystkie zasady jakiegoś systemu powinny tworzyć jedną całość i pomagać w realizacji wyznaczonych celów wychowania. Ponadto zaś, jeśli uznaje się, że zasady wychowania są ogólnymi prawidłowościami prakseologicznymi, występującymi w procesie wychowania, wtedy jasnym stanie się, iż wymieniona przeze mnie zasada jest w istocie taką prawidłowością, ponieważ w każdym z dotychczasowych ustrojów klasowych wychowanie zmierzało do realizacji celów określonych przez klasę panującą. Rozumiał to już Stanisław Staszic, kiedy w „Uwagach nad życiem Jana Zamoyskiego" pisał: „... W każdym państwie edukcja do rządu stosowaną być musi koniecznie" [35]. Oczywiście, wolno Kotłowskiemu reprezentować odmienny pogląd, ale czy zdoła uzasadnić swoje stanowisko?

Z kolei nie podoba się K. Kotłowskiemu zasada łączenia teorii z praktyką w procesie wychowania moralnego. Pisze bowiem: „Zasada łączenia teorii z praktyką nie budzi przy wychowaniu umysłowym żadnych zastrzeżeń, jednakże przeniesiona żywcem do teorii wychowania moralnego odsłania wiele słabych stron, co stawia pod znakiem zapytania jej użyteczność w tym dziale wychowania. W pierwszym rzędzie budzi zastrzeżenie użycie w tym miejscu słowa «teoria»" [36]. Zastanówmy się, czy Kotłowski ma rację!

Kiedy mówimy o łączeniu teorii z praktyką, rozumiemy przez pojęcie „teoria" określoną wiedzę człowieka, będącą wynikiem trafnego odzwierciedlenia rzeczywistości i pozwalającą — dzięki temu — na skuteczne jego działanie. Przez „teorię" rozumiemy więc wyniki badawczej pracy człowieka opartej na spostrzeganiu, obserwacji oraz abstrakcyjnym, logicznym dyskursywnym myśleniu.

Przez „praktykę" — natomiast rozumiemy wszelkie działanie człowieka. Działanie to jest skuteczne tylko wtedy, kiedy opiera się na takiej teorii, która wiernie odzwierciedla prawidłowości rządzące zjawiskami otaczającego nas świata i wskutek tego oświetla drogę praktyce, to znaczy — powoduje, że działanie człowieka staje się nie tylko coraz skuteczniejsze, ale także coraz sprawniejsze. Nieustannie ulepszana praktyka dostarcza człowiekowi coraz dokładniejszych danych do analizy, wnioskowania, uogólnień itp. — powodując wzbogacanie się i doskonalenie teorii.

Praktyka i teoria są z sobą jak najściślej sprzężone — osiągnięcia jednej z nich wpływają na podwyższenie poziomu drugiej.

Tak sprawa przedstawia się w procesie pracy człowieka, a więc w działaniu, które człowiek podejmuje dla osiągnięcia określonego celu, np. kiedy tworzy kulturę materialną i duchową, kiedy produkuje dobra konsumpcyjne itp.

Powstaje jednak pytanie, czy w postępowaniu moralnym teoria może oświetlać drogę praktyce? Moim zdaniem nie tylko może, ale obecnie — w miarę zacieśniania się kontaktów społecznych ludzi — koniecznie musi. Człowiek współczesny coraz częściej znajduje się w tak zwanych sytuacjach konfliktowych, których nie można rozwiązywać w sposób mechaniczny, nawykowy, ponieważ wymagają one namysłu, świadomego wyboru sposobu zachowania się, a więc głębokiej refleksji.

Znaczenie świadomości w procesie wychowania moralnego dziś niepomiernie wzrasta. Tego zdaje się K. Kotłowski nie docenia, skoro twierdzi, że na poziomie szkoły podstawowej wystarcza uczniom „dość skromna liczba grup nakazów i zakazów" [37]. Nie jest trudno wykazać, że K. Kotłowski nie ma racji, jeśli chodzi o uczniów klas wyższych szkoły podstawowej oraz absolwentów tej szkoły. Życie społeczne stawia przecież uczniów wyższych klas szkoły podstawowej w różnych sytuacjach konfliktowych, które muszą na swój sposób rozwiązywać. Weźmy pierwszy

[35] S. Staszic: Wybór pism. Warszawa 1952. „Książka i Wiedza", s. 4.
[36] K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Cyt. wyd., s. 111.
[37] Tamże; s. 111.

lepszy przykład: czy wyjawić nauczycielowi przewinienie kolegi, jak to nakazuje poczucie sprawiedliwości i nakaz prawdomówności, czy też przemilczeć tę sprawę, bo tak z kolei nakazuje poczucie solidarności wynikające z więzi koleżeńskiej?

Pamiętajmy ponadto, że na szkole podstawowej kończy swoją edukację (a często nawet nie kończy tego stopnia szkoły) jeszcze dość znaczna część społeczeństwa polskiego. Absolwentów szkoły podstawowej trzeba zatem koniecznie przygotować podczas pobytu ich w szkole do umiejętnego rozwiązywania sytuacji konfliktowych, a więc do właściwego korzystania w praktyce życia codziennego z teorii moralności. Znaczy to, że trzeba ich nauczyć, przyzwyczaić, wdrożyć do refleksji moralnej, do świadomego wyboru drogi, sposobu zachowania się w trudnych, nieoczekiwanych i nieprzewidywanych sytuacjach. K. Kotłowski polemizując ze mną twierdzi: „...znalezienie właściwego stanowiska wartościowania nie jest wcale rzeczą łatwą"[38]. Zgadzam się z tym, jest to właśnie argument za moim stanowiskiem. Właśnie dlatego, że wartościowanie rónych sposobów postępowania w sytuacjach konfliktowych nie jest łatwe, szkoła podstawowa — jako szkoła, której ukończenie jest obowiązkiem każdego obywatela — nie może zrezygnować z podejmowania prób przygotowania swoich absolwentów do umiejętnego rozwiązywania trudnych sytuacji moralnych.

Oczywiście, na tym stopniu edukacji jest to niewątpliwie bardzo trudne zadanie wychowawcze i nie zawsze może być w pełni doprowadzone do końca. Pełną dojrzałość moralną może dziś osiągnąć dopiero absolwent szkoły średniej — powinni zaś ją koniecznie osiągnąć absolwenci szkół zawodowych, ponieważ olbrzymia większość tych absolwentów poprzestaje na tym stopniu wykształcenia i podejmuje pracę zawodową. Swoje „Zasady wychowania moralnego", podobnie jak i „Metody wychowania moralnego" pisałem dla nauczycieli zarówno szkół podstawowych, jak i średnich, i to nie tylko szkół ogólnokształcących, ale także i zawodowych. Problem wychowania w moralności socjalistycznej nie jest bowiem problemem określonego stopnia czy typu szkoły — jest to obecnie problem naszej epoki. Dlatego w przedstawionym projekcie zasad wychowania moralnego wymieniłem zasadę zgodności teorii z praktyką i podtrzymuję to stanowisko w dalszym ciągu. Oczywiście tę „zgodność" rozumiem znacznie szerzej, niż mogłem to w tym krótkim artykule polemicznym przedstawić.

Ale K. Kotłowski w polemice ze mną posuwa się jeszcze dalej, bo twierdzi: „... Wprowadzenie zasady »zgodności teorii z praktyką« w wychowaniu moralnym jest niebezpieczne i chyba jeszcze przedwczesne"[39]. I tu K. Kotłowski dochodzi chyba do absurdu! Cóż bowiem może być wytyczną świadomego czynu moralnego, jeśli nie teoria?

A co to znaczy, że na wprowadzenie w wychowaniu moralnym zasady zgodności teorii z praktyką jest jeszcze przedwcześnie? Jakież tu mogą grozić wychowawcom niebezpieczeństwa?

Kwestionuje K. Kotłowski również zasadę stawiania wysokich wymagań dostosowanych do możliwości poszczególnego wychowanka oraz poszanowania jego osobowości. Uzasadniając swoje stanowisko pisze: „Wysokość wymagań w dziedzinie aktów podlegających wartościowaniu jest przecież rzeczą bardzo względną zarówno od strony wychowanka, jak i wychowującego: co dla jednego wydaje się wymaganiem zbyt wysokim, innemu może wydawać się zbyt niskim, to, co w pojęciu matki przechodzi siły jej wypieszczonego jedynaka, dla kaprala w wojsku może być mało znaczącym wysiłkiem"[40]. Ocenę tego chwytu polemicznego pozostawiam Czytelnikom. K. Kotłowski przecież dobrze wie o tym, że moja książka pt. „Zasady wychowania moralnego" jest przeznaczona dla nauczycieli, a nie dla rozpieszczającej jedy-

[38] Tamże; s. 112.
[39] Tamże; s. 113.
[40] Tamże; s. 113.

naka matki czy też dla kaprala... Książkę swoją pisałem więc dla pracowników posiadających niezbędne kwalifikacje do wykonywanego zawodu.

Nie podoba się wreszcie K. Kotłowskiemu sformułowanie „poszanowanie osobowości wychowanka". Pyta bowiem: „...co należy rozumieć pod określeniem »poszanowanie osobowości wychowanka«, zwolennicy rygoryzmu moralnego Kanta dadzą zupełnie inną odpowiedź niż tołstojowcy, marksiści lub egzystencjaliści" [41]. Dziwny to chwyt polemiczny. Stosując ten sam chwyt, mógłbym wysunąć hipotezę, iż nie wiadomo, o jakie wychowanie moralne chodzi K. Kotłowskiemu w artykule pt. „Metody współczesnego wychowania moralnego". Jak z tego tytułu widać, K. Kotłowski nie określa, czy chodzi mu o metody współczesnego wychowania w moralności burżuazyjnej, czy socjalistycznej. Ale takiego zarzutu K. Kotłowskiemu nie stawiam.

Skoro dobrnęliśmy już do K. Kotłowskiego „Metod współczesnego wychowania moralnego", warto zapoznać się bliżej z systemem tych metod, które ten Autor propaguje. System ten jest bardzo prosty, bo składa się zaledwie z trzech metod, a mianowicie: 1) z metody wyjaśniania, 2) metody emocjonalnego przyswajania norm i 3) metody pobudzania-hamowania. „Wydaje się — pisze K. Kotłowski — że te trzy lub jeśli kto woli cztery metody obejmują bez reszty całość wychowania moralnego i nie wymagają uzupełnień w postaci tworzenia dodatkowych metod..." [42]. Z oświadczenia K. Kotłowskiego wynika ponadto, że stosując metodę wyjaśniania należy oddziaływać wyłącznie tylko na intelekt wychowanka, przy metodzie emocjonalnego przyswajania norm — na uczucia, a przy metodzie pobudzania-hamowania — na wolę ucznia.

Rodzą się w związku z tym dwa pytania: 1) czy te trzy metody, które wymienia K. Kotłowski, rzeczywiście „obejmują bez reszty całość wychowania moralnego i 2) czy w ogóle są one w swej istocie metodami wychowania?

Na obydwa pytania odpowiadam przecząco.

Według mego rozumienia metody, które proponuje K. Kotłowski, są w istocie jednostronnymi zabiegami wychowawczymi, bo oddziałują bądź na intelekt, bądź na uczucia, bądź też na wolę ucznia. Takie zabiegi nazywam środkami wychowania. Grupa odpowiednio dobranych środków tworzy dopiero metodę. Między „metodą" a „środkiem" istnieje stosunek całości do części. Metoda stanowi pewną całość, natomiast środek jest częścią składową jakiejś metody. Tak np. na metodę uświadamiania i przekonywania składają się: a) środki oddziałujące na intelekt wychowanka i kształtujące jego pojęcia, sądy oraz poglądy moralne, b) środki oddziałujące na sferę emocjonalną wychowanka, a więc kształtujące jego uczucia i poczucia moralne i c) środki kształtujące moralne cechy woli wychowanka, jego motywacje oraz przekonania [43]. Jak z tego wynika, trzy metody K. Kotłowskiego są raczej trzema środkami jednej i tej samej metody. Wynika z tego również, że twierdzenie K. Kotłowskiego, jakoby jego metody obejmować miały całość wychowania moralnego, nie jest przekonujące. Nie obejmują, bo w istocie nie są metodami.

[41] Tamże; s. 114.

[42] K. Kotłowski: Metody współczesnego wychowania moralnego. *Chowanna* 1965, nr 1. (Podkreślenie moje — M. K.).

[43] M. Krawczyk: Metody wychowania moralnego. Cyt. wyd., s. 96—118.

TADEUSZ J. WILOCH

PROPOZYCJE METODOLOGICZNE PEDAGOGIKI PORÓWNAWCZEJ DO BADAŃ W ZAKRESIE PROBLEMATYKI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

I

Pedagogika porównawcza kojarzy się nam zwykle z rozpatrywaniem zagadnień wychowania w skali międzynarodowej lub wręcz światowej. Takie skojarzenie jest w pewnym stopniu zasadne. Dyscyplina ta bowiem rzeczywiście ma tendencję do ujmowania zagadnień wychowania w dużych rozmiarach przestrzennych, a niekiedy również czasowych. Ale czy to jest jej cecha najbardziej charakterystyczna? Bynajmniej! Gdyby tak było, to do pedagogiki porównawczej trzeba by zaliczyć każde wybitniejsze współczesne dzieło pedagogiczne. Wszak jedną z miar ich wybitności jest właśnie uwzględnienie w analizach własnej rzeczywistości wychowawczej również zagranicznych osiągnięć myśli i praktyki pedagogicznej, do czego jest potrzebna znajomość różnorodnej obcej rzeczywistości. Co więcej — znajomość tej obcej rzeczywistości jest coraz częściej podstawowym warunkiem powodzenia w każdym badaniu pedagogicznym.

Ze względu na to, że specjaliści w zakresie pedagogiki porównawczej — których nazywamy krótko „komparatystami" — przeważnie zmierzają do monograficznego ujęcia obcej rzeczywistości wychowawczej, utarło się przekonanie, że istotą pedagogiki porównawczej jest badanie ustrojów szkolnych czy systemów oświatowo-wychowawczych. Wystarczy jednak zastanowić się nad nazwą tej dyscypliny, żeby podważyć to przekonanie. Czyż ustrój szkolny nie może być znakomicie ujęty w ramach socjologii, niekoniecznie porównawczej? Znamy takie próby i szkoda, że obecnie polscy socjologowie zaniedbują badania w tej dziedzinie. Z gruntownych badań socjologicznych nad ustrojami szkolnymi mogłoby być więcej pożytku niż z wszelkich kompilacji ni to pedagogicznych, ni to socjologicznych.

Czymże jest zatem pedagogika porównawcza? Aby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba by naprzód zwrócić uwagę na to, że nazwa tej dyscypliny odpowiada trzem odrębnym nurtom badań porównawczych nad rzeczywistością wychowawczą. U ich źródeł tkwią swoiste koncepcje metodologiczne. Dlatego też w definicjach pedagogiki porównawczej czasem łączy się to, co wspólne dla tych koncepcji — porównywanie rzeczywistości wychowawczej — częściej zaś uwydatnia się to, co charakterystyczne dla jednej z tych koncepcji.

II

Pierwsza z nich, najstarsza, sięga korzeniami początków XIX w., gdy ani pedagogika, ani psychologia nie stanowiły jeszcze dyscyplin naukowych, a przydatności wiedzy socjologicznej, ekonomicznej, demograficznej, etnologicznej, antropologicznej itp. do systematycznych badań pedagogicznych nawet się nie domyślano. Jest to koncepcja kombatanta wielkiej rewolucji francuskiej, jakobina, Marka Antoniego Julliena, ujęta przez niego w „Szkicu" opublikowanym w Paryżu w 1817 r. Poniósłszy przykre konsekwencje za swoją bezkompromisowość w walce z okresu rewolucji, z którą łączył nadzieje na urzeczywistnienie celów „dobra ludzkości", już tylko w doskonaleniu wychowania widział możliwość ziszczenia tych celów. Wydawało mu się, że przez zestawienie w skali europejskiej „faktów i doświadczeń" (faits et d'observations) można ustanowić „pewne zasady, ustalone prawidłowości",

dzięki czemu wychowanie, oparte na gruncie naprawdę naukowym, może się uniezależnić od „poglądów ciasnych i ograniczonych, od kaprysów i samowoli tych, którzy nim kierują". W tym celu proponował powołanie komisji ekspertów do zestawienia w tablicach analitycznych owych „faits et d'observations" z całej Europy, aby w ten sposób skumulowaną wiedzę o stanie wychowania w różnych krajach uczynić podstawą naukową wszystkich ustrojów szkolnych.

Ta koncepcja stała się w latach dwudziestych b. w. myślą przewodnią badań profesora Uniwersytetu Genewskiego Pedro Rossello i jego współpracowników w Międzynarodowym Biurze Wychowania (BIE). Zakres tych badań znacznie się rozszerzył, gdy w 1946 r. powstała Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO). Liczne publikacje BIE i UNESCO, oparte na informacjach krajów członkowskich tych organizacji, są owocem badań realizowanych podług tej najstarszej indukcyjno-empirycznej koncepcji komparatystycznej.

Następna koncepcja, z przełomu XIX i XX w., uwzględnia merytoryczne i metodologiczne początki rozwoju nowych nauk społecznych, które dostarczają danych do pogłębionych badań nad swoistościami rozwijającej się rzeczywistości wychowawczej poszczególnych krajów, zespalającej się ze społeczno-ekonomicznymi i kulturalnymi potrzebami tych krajów. Według tej koncepcji, która swój początek (w 1900 r.) zawdzięcza pedagogowi angielskiemu Michałowi Sadlerowi, pełniejsze zaś rozwinięcie Amerykaninowi Izaakowi Kandelowi (1933 r.) i ich licznym epigonom, podstawowym celem badań porównawczych w zakresie szeroko pojętej problematyki pedagogicznej powinno być wytłumaczenie odrębności każdego „systemu wychowawczego" przez dociekanie wszelkich jego uwarunkowań genetycznych i funkcjonalnych. Przedmiotem zainteresowań w tych badaniach jest nie tylko cała rzeczywistość wychowawcza (wszelkie typy instytucji wychowawczych, ich treść i zasady funkcjonowania), lecz także jej związki z całym życiem społeczno-ekonomicznym i kulturowym w dotychczasowym rozwoju, z uwzględnieniem prądów filozoficznych, naukowych, politycznych i cywilizacyjnych, które temu rozwojowi towarzyszyły.

Trzecia koncepcja jeszcze nie ma własnej historii ani powszechnie uznanych prekursorów. Jest to koncepcja dopiero kształtująca się wraz z ogólnym rozwojem nauk pedagogicznych i próbami adaptacji osiągnięć wielu nauk oraz ich metod do kompleksowego rozstrzygania problemów rozwoju i harmonizacji wychowania w związku z burzliwym postępem w różnych dziedzinach życia współczesnego, które coraz natarczywiej stawia wychowaniu nie znane przedtem wymagania. W tej sytuacji pedagogowie muszą wciąż rozszerzać swoje warsztaty naukowe, przechodząc od zwykłej, sporadycznej wymiany informacji z badań bezpośrednio lub tylko pośrednio dotyczących całych kompleksów problematyki pedagogicznej w skali krajowej, międzynarodowej lub nieomal światowej, do bezpośredniej, systematycznej współpracy w rozstrzyganiu problemów istotnych dla dalszego rozwoju wychowania. Najbardziej oczywistymi przykładami tej współpracy są konferencje uczonych reprezentujących różne środowiska badawcze, nie tylko zawodowo-pedagogiczne, organizowane przez UNESCO, krajowe akademie nauk, instytuty badawcze i uczelnie wyższe oraz różne towarzystwa naukowe. Godnym uwagi precedensem, zwiastującym rozszerzenie i pogłębienie tej współpracy, jest podjęta pod auspicjami UNESCO próba porównawczych badań wyników nauczania.

III

Te trzy koncepcje mogą być z pożytkiem stosowane prawie w każdej dziedzinie badań pedagogicznych, w tym również w zakresie problematyki kształcenia nauczycieli, jeśli pamiętać o ich ograniczeniach. Posługując się danymi o stanie kształcenia i zatrudnienia nauczycieli w poszczególnych krajach, publikowanymi przez

Międzynarodowe Biuro Wychowania i UNESCO, i wzbogacając je własnymi badaniami tego zagadnienia w wybranych krajach, można poznać nie tylko różnorodność godnych uwagi rozwiązań praktycznych, lecz również charakterystyczne trendy w ewolucji „systemów" kształcenia nauczycieli. Taka orientacja jest niewątpliwie przydatna do konfrontacji własnego „systemu" z innymi. Może być jednym z punktów wyjścia do pogłębionych badań, do których można też z pożytkiem wykorzystać wyniki i metody badań prowadzonych podług drugiej koncepcji. Nie dość bowiem wiedzieć, jakie instytucje i jak kształcą nauczycieli za granicą. Trzeba też wiedzieć, dlaczego w jednych krajach ocenia się na ogół dodatnio stan kadry pedagogicznej, wykształconej np. w trzyletnich lub czteroletnich kolegiach lub instytutach pedagogicznych, a w innych krajach odczuwa się ostry kryzys w tej dziedzinie mimo istnienia takich samych typów uczelni pedagogicznych. A do tego potrzebna jest znajomość historii tych krajów, ich kultury oraz współczesnego stanu życia społeczno-ekonomicznego i kulturowego. W takich badaniach trzeba więc odwołać się do socjologii, ekonomii, demografii, antropologii, jurysprudencji, etnologii i innych nauk.

Takie szerokie rozpoznawanie, któremu powinna towarzyszyć systematyczna konfrontacja własnej rzeczywistości z rzeczywistością obcą, umożliwia podjęcie owocnych badań podług trzeciej koncepcji. Międzynarodowa współpraca w rozstrzyganiu problemów rozwoju kształcenia nauczycieli wymaga gruntownej znajomości własnej rzeczywistości wychowawczej na tle rzeczywistości obcej, z jej różnorakimi uwarunkowaniami, aby na tej podstawie weryfikować hipotezy, które mogą być dobrze postawione tylko po wielostronnych konfrontacjach podług pierwszej i drugiej koncepcji.

IV

W formułowaniu hipotez do generalnych badań porównawczych trzeba brać pod uwagę następujące okoliczności:

1. Nie ma w świecie „systemów wychowawczych", a tym bardziej „systemów kształcenia nauczycieli" do kopiowania w pożądanej u nas reformie, gdyż: a) wszystkie „systemy wychowawcze" kształtowały się pod presją swoiście odczytanych potrzeb każdego kraju, są więc odbiciem, często znacznie spóźnionym, różnych potrzeb tychże krajów, b) „systemy kształcenia nauczycieli" dostosowywane tak czy inaczej do „systemów wychowawczych", którym służą, są z reguły dopiero wtórnym, a więc przeważnie jeszcze bardziej spóźnionym odbiciem tych — powtarzam — swoiście odczytanych potrzeb każdego kraju, c) nigdzie też jeszcze dotąd nie zbudowano „systemu" według zasad naukowych; na ogół biorąc, są one skutkiem różnorakich kompromisów, co wynika nie tylko z tradycyjnego partykularyzmu w rozstrzyganiu sprzeczności pomiędzy gwałtownymi potrzebami kadrowymi „systemów wychowawczych" a nader skromnymi możliwościami, jakie się stwarza dla ich zaspokojenia, lecz również z dotychczasowej niedojrzałości wiedzy pedagogicznej, niezbędnej do kształtowania nowego systemu.

2. Kompromisowość rozstrzygnięć praktycznych jest nieomal powszechną przyczyną partykularyzmu w myśleniu i postępowaniu badawczym licznych pedagogów. Zamiast podejmować badania sprzyjające rozwojowi wychowania — m. in. przez właściwe zaprogramowanie systemu kształcenia nauczycieli — ograniczają się nierzadko do uprawiania apologetyki stanu współczesnego, zużywając swoje siły na roztrząsanie pozornych problemów w jałowych dyskusjach na konferencjach i pisarstwie, do którego na dobrą sprawę żadna istotna wiedza pedagogiczna, a tym bardziej znajomość jakiejkolwiek innej dyscypliny naukowej nie jest konieczna. A tak się jeszcze często zdarza w wielu krajach, o czym się łatwo można przekonać, sięgając do literatury pedeutologicznej i czytając doniesienia prasy pedagogicznej. Gwoli

ścisłości trzeba tu jednak dodać, że prasa niektórych krajów dostarcza też niemało godnych uwagi przykładów rzeczowego podejścia do problematyki kształcenia nauczycieli. Dość wspomnieć o współczesnej prasie radzieckiej lub amerykańskiej, gdzie, uznawszy dotychczasowy stan za niezadowalający, pedagogowie coraz śmielej podejmują badania zmierzające do ustanowienia nowych zasad kształcenia i zatrudnienia nauczycieli.

3. Badania porównawcze mogą mieć wielką wartość naukową tylko jako jedna z trzech podstawowych faz badawczych — w powiązaniu z badaniami opisowymi i eksperymentalnymi. Aby coś porównywać w różnych układach, trzeba naprzód to „coś" opisać, a z kolei tę nową wiedzę, którą można zdobyć przez porównywanie, należałoby zweryfikować eksperymentalnie. Pedagogika porównawcza jako dyscyplina naukowa może się rozwijać tylko wraz z rozwojem badań opisowych i eksperymentalnych. Przedmiotem szczególnego więc zainteresowania w badaniach porównawczych w skali światowej mogłyby być eksperymenty pedagogiczne, dla których podnietę stanowią analizy porównawcze dobrze opisanej rzeczywistości. Te wtórne badania porównawcze będą na pewno w przyszłości mocnym ogniwem w całym łańcuchu badań pedagogicznych.

Początkiem tego łańcucha musi być jednak rzeczowy opis stanu współczesnego, z uwzględnieniem jego genezy i powiązań. Pedagogika porównawcza łaknie wiedzy o strukturze i warunkach pracy nauczyciela jednoklasówki i szkół o różnym stopniu organizacji w różnych środowiskach, o kwalifikacjach kadry kierowniczej i „systemie" pracy kierowników różnych szkół w różnych środowiskach, o kwalifikacjach tzw. nadzoru pedagogicznego i sposobach oddziaływania tego nadzoru na szkolnictwo poprzez kierownictwa szkół i samych nauczycieli, o rzeczywistym obiegu myśli pedagogicznej i „przedmiotowo-naukowej" wśród różnych grup kadry pedagogicznej, o wpływie tej myśli na całą pracę pedagogiczną, o typowych przyczynach zahamowań tego obiegu myśli i jeszcze gorszego jej odbicia w działaniu pedagogicznym itd. itp. Takich opisów wciąż brak. Z ogromnym trudem zdobywamy tylko epizodyczną wiedzę z tej dziedziny. I co tu porównywać? Co sądzić o współczesnym kształceniu nauczycieli bez autentycznej wiedzy o tym, jakich kwalifikacji wymaga praca we współczesnym szkolnictwie i pozaszkolnych instytucjach oświatowo-wychowawczych? I jak tu sugerować coś do zweryfikowania przez badania eksperymentalne, a tym bardziej do reform?

Dotychczasowy rozwój pedagogiki porównawczej przyczynił się do upowszechnienia tej skromnej wiedzy o kształceniu i pracy nauczycieli, jaką do tej pory dysponowaliśmy. To niewiele, ale jest już do czego nawiązać, aby przejść do badań pogłębionych. Przyczynił się też do spopularyzowania samej koncepcji wielostronnego ujmowania problematyki pedeutologicznej. Wreszcie wskazał możliwość i celowość szerokiej współpracy pedagogów w rozwiązywaniu powszechnych problemów kształcenia nauczycieli z uwzględnieniem podstawowych warunków pracy pedagogicznej.

Zwracając szczególną uwagę na konfrontację różnych uwarunkowań każdego elementu rzeczywistości wychowawczej, jak w omawianym przypadku — kształcenia nauczycieli, pedagogika porównawcza, jako dyscyplina przede wszystkim systematyzująca i integrująca wiedzę pedagogiczną czerpaną z licznych źródeł, może się dalej rozwijać jako dyscyplina o charakterze prospektywnym. Jeśli nie poprzestać na wyjaśnieniu: „jak jest" ani nawet „dlaczego tak jest", a iść dalej, stawiając pytania: „dlaczego nie jest inaczej", „dlaczego nie jest tak, jak mogłoby być", „jaka jest szansa, aby stało się tak, jak mogłoby być" itp. — to takie dociekanie może przyczynić się do sformułowania pewnych zasad, których znajomość może mieć nie tylko wartość praktyczną, lecz również może się stać podstawą optymalizacji konkretnych projektów reform. Opracowany w ten sposób projekt może z kolei posłużyć za tertium comparationis w dalszych konfrontacjach. A to jest chyba wielka szansa

dla pedagogiki współczesnej. Zatem spełnienie zasygnalizowanych tu propozycji metodologicznych pedagogiki porównawczej może stworzyć nowe przesłanki dla pożądanego we współczesnej rzeczywistości wychowawczej rozwoju wszystkich gałęzi pedagogiki jako nauki. W przeciwnym razie długo jeszcze będziemy majaczyć o trzyletnim instytucie nauczycielskim. A dla praktyki pedagogicznej żaden stąd pożytek.

JAN ZIELENIEWSKI

O PROGRAM PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI DO WPAJANIA UCZNIOM NAWYKÓW DOBREJ ROBOTY

Przed kilku laty grono polskich prakseologów postawiło sobie pytanie, które wydawało im się bardzo ważne dla praktyki organizacyjnej w naszym kraju: dlaczego za popularnością hasła „dobrej roboty" nie nadąża wcielanie go w życie i co jest „ogniwem podstawowym" tego procesu?

Z reguły ogniwo podstawowe — to ten czynnik, który w danej sytuacji znajduje się we względnym minimum, a przy tym taki, na który można skutecznie oddziałać. Oczywiście nie należy sądzić, że oddziałanie na ogniwo podstawowe w dziedzinie sprawności organizacyjnej (nawet jeśli uda się je trafnie określić) samo przez się wystarczy do osiągnięcia zamierzonego celu. Sytuacja organizacyjna jest na tyle złożona, że pożądana jej zmiana zależy nie od jednego tylko „warunku wystarczającego", lecz od szeregu „warunków koniecznych", które dopiero łącznie stanowią warunek wystarczający. Dlatego nie wolno spodziewać się, że radykalny postęp organizacyjny w naszym społeczeństwie będzie możliwy bez ich uwzględnienia i tylko na zasadzie rozwiązania jakiegoś hipotetycznego problemu podstawowego.

Ale ani głęboko sięgający, ani trwały sukces w tym dziele, bez mocnego uchwycenia podstawowego ogniwa sytuacji organizacyjnej, nie wydaje się możliwy.

Z rozważań zmierzających do zidentyfikowania podstawowego ogniwa sytuacji organizacyjnej w Polsce zdałem sprawę w *Nowych Drogach* (nr 10 z roku 1962, s. 130—135). Można je podsumować jak następuje:

Ogniwa tego można poszukiwać w trzech płaszczyznach: Pierwsza — to koncepcje organizacyjne, wtedy tylko prawidłowe, gdy są dostosowane do konkretnych warunków działania, wśród których na plan pierwszy wysuwa się formacja społeczna decydująca m. in. o celach działania, a w dużej mierze także o środkach będących do dyspozycji. Druga płaszczyzna — to metody przekazywania ustalonej koncepcji do wykonania. Trzecia zaś — dokładność wcielania jej w życie.

Brak sprawności na którejkolwiek z tych płaszczyzn obniża sprawność całego procesu. Organizacja nieprawidłowo pomyślana nie może funkcjonować sprawnie ani w makroorganizacyjnej skali zarządzania gospodarką narodową, ani w mikroorganizacyjnej skali życia codziennego każdego z nas. Najlepsza koncepcja może ulec zniekształceniu, jeżeli metody jej wdrażania są błędne. Ale nie pomoże dobra koncepcja i sprawne przekazanie jej do realizacji, jeżeli realizacja odbiega od przekazanego wzorca.

Podstawowego ogniwa naszych trudności organizacyjnych nie należy szukać w zakresie pomysłów organizacyjnych. Nasze pomysły są przeciętnie nie mniej prawidłowe od obcych, często zaś od nich „lżejsze" i zgrabniejsze. Czy nie mogą być

jeszcze lżejsze i zręczniejsze? Oczywiście, że mogą. Szczególnie zaś dotyczy to niższych szczebli organizacyjnych i organizacji pracy niekierowniczej.

Jedną z głównych wad koncepcji organizacyjnych obmyślanych na wyższych szczeblach zarządzania i przekazywanych w dół wydaje mi się ich zbytnia szczegółowość, a przez to sztywność, a jedną z przyczyn tego błędu — przekonanie przełożonych, że na niższych szczeblach nie umiano by prawidłowo uszczegółowić tych koncepcji. Masowa popularyzacja zasad organizacji przyczyniłaby się, być może, do zmiany tego przekonania. Tak czy inaczej jakość koncepcji nie wydaje mi się głównym czynnikiem hamującym u nas postęp organizacyjny.

Nie szukałbym tego czynnika także na płaszczyźnie metod przekazywania koncepcji do wykonania. Metody te bywają na ogół prawidłowe; jeżeli co szwankuje, to dokładność przekazania, ale to już jest problem nie metody przekazywania, lecz sumienności ogniw pośrednich, a więc problem wcielania koncepcji w życie.

Tak więc w drodze eliminacji pozostała nam trzecia płaszczyzna jako ta, na której kryje się nasze poszukiwane ogniwo podstawowe.

Upowszechnienie dokładności wcielania w życie koncepcji organizacyjnych zależy z kolei od dwu równie ważnych czynników: od stopnia wdrożenia nawyków do sumiennej, dokładnej, starannej pracy na każdym polu i od stworzenia warunków aktualnie pobudzających chęć wykonywania takiej właśnie pracy. Oba te czynniki są równie ważne, bo każdy jest niezbędny. Oba wymagają u nas chyba istotnej poprawy — i to zarówno na stanowiskach kierowniczych, jak i niekierowniczych. Ogniwo podstawowe okazało się więc ogniwem podwójnym. Wpojenie ogółowi członków naszego społeczeństwa nawyków starannej, dokładnej i sumiennej pracy powinno być jednym z głównych zadań wychowawczych szkoły od najmłodszych klas począwszy, a na wyższej uczelni kończąc.

Niewiele jednak zrobi w tej dziedzinie szkoła, jeśli będzie działała w izolacji. Młodzież doskonale umie odróżnić te wytyczne wychowawcze szkoły, które odpowiadają skali wartości społeczeństwa dorosłych (i te wzmacniają w niej tę skalę) od „umoralniających" wskazówek niezgodnych z rzeczywistą społeczną skalą wartości. Te ostatnie traktowane jako nudna „piła", jeśli w ogóle oddziałują, to przez przekorę w kierunku odwrotnym od zamierzonego. Skala wartości kształtuje się w społeczeństwie w znacznej mierze w środowiskach pracy. Zarysowuje się więc tu zadanie organów samorządu robotniczego oraz innych organizacji społecznych, ą także zadanie przełożonych wszystkich szczebli; przez kształtowanie opinii publicznej oraz przez stawianie i egzekwowanie wymagań podnieść w społecznej skali wartości rangę roboty sumiennej, starannej i we wszystkich szczegółach dokładnej.

Niewiele też w omawianym tu kierunku można oczekiwać od szkół, jeżeliby one same nie były wzorem dokładnego realizowania zaplanowanych zadań i w ogóle sprawnego funkcjonowania.

Nie jest jednak przedmiotem niniejszej notatki analiza stosowanego u nas systemu bodźców ze względu na to, w jakiej mierze sprzyja on dokładnemu wykonywaniu zadań i przeciwdziała pracy ut aliquid fecisse videatur, ani zastanawianie się, czy ogólna atmosfera środowisk pracy sprzyja czy też nie sprzyja dokładnemu wykonywaniu zadań, ani wreszcie roztrząsanie sprawności funkcjonowania szkół jako instytucji dydaktycznych. Niejedno, być może, dałoby się w każdej z tych dziedzin ulepszyć. Ale nas ma tu zająć przede wszystkim pytanie, co i jak należy zrobić, by przygotować nauczycieli do spełnienia ciążącego na nich w każdym razie zadania wychowawczego w dziedzinie wpajania wszystkim członkom naszego społeczeństwa w okresie szkolnym nawyku do dokładnego wykonywania zadań.

Nie można czekać z rozpoczęciem działania na tym polu do czasu, aż kto inny usunie ewentualne usterki w dziedzinie systemu bodźców, atmosfery w środowiskach pracy lub warunków, od których zależy sprawność funkcjonowania szkół.

Nie można czekać, bo, po pierwsze, *ktoś* musi zacząć, *ktoś* musi przerwać błędne koło oglądania się jednych na drugich. Zakłady kształcenia nauczycieli zdają się być do tej roli inicjatorskiej w pełni powołane. Nie można czekać, bo, po drugie, proces przygotowania nauczycieli do sugerowanej im tu roli musi być, jak zobaczymy, długotrwały, a zadanie jest z każdym dniem pilniejsze. Aby to sobie uświadomić, wystarczy wziąć pod uwagę olbrzymi wysiłek organizatorski dokonywany obecnie w całym naszym życiu gospodarczym, wysiłek, którego skuteczność społeczna w znacznej mierze będzie zależała od tego, czy pomysły organizatorskie opracowywane przez tysiące komisji działających w poszczególnych zakładach pracy zostaną *dokładnie* wcielone w życie przez *ogół* pracujących.

Aby spełnić zadania szkoły w dziedzinie wpajania nawyków do dokładnego wykonywania zadań, nie potrzeba (a może nawet nie należy) moim zdaniem w nauczaniu powszechnym stopnia podstawowego i średniego wprowadzać osobnego przedmiotu poświęconego zagadnieniom prawidłowej organizacji pracy, sprawności działania, dobrej robocie itp. Natomiast w toku nauczania wszystkich przedmiotów należy: 1) Wpajać praktycznie, przykładem własnym nauczyciela i poprzez wymagania stawiane uczniom, zasady dokładnej i sumiennej pracy. 2) Wymagania stawiane w tym zakresie przy nauczaniu i egzekwowaniu wiadomości stale i konsekwentnie przedstawiać uczniom jako przykład postulatów, które społeczeństwo może i musi stawiać każdemu swemu członkowi w każdym zakresie jego działalności. 3) Kłaść większy niż dotąd nacisk na nauczanie i egzekwowanie zasad sprawnego uczenia się, planowania własnej pracy i realizowania tych planów — jako na przykład prawidłowego sposobu organizowania własnej działalności w każdym zakresie; w nauczaniu „robót ręcznych" ten sam efekt można osiągnąć poprzez bezpośrednie wskazywanie zasad sprawnego wykonywania pracy. 4) Przy ocenianiu postępu uczniów brać pod uwagę nie tylko stan wiadomości, ale i stopień realizowania przez ucznia metodologicznych wymogów dokładnej i sumiennej pracy własnej. 5) *Aby umożliwić stopniową realizację tych postulatów w szkołach dla nauczycieli wprowadzić osobny przedmiot „zasady dobrej roboty i jej nauczania"*. 6) W szkołach zawodowych szkolących przyszłych pracowników średniego dozoru wprowadzić przedmiot „Zasady współdziałania i kierowania ludźmi w warsztacie pracy". 7) W niektórych katedrach organizacji szkół wyższych po uprzednim przeszkoleniu personelu nauczającego unowocześnić programy i metody nauczania.

Dotychczasowe starania o wprowadzenie w życie tej koncepcji, mającej moim zdaniem zupełnie podstawowe znaczenie dla naszej przyszłości narodowej, dały jak dotąd praktycznie bardzo nikłe rezultaty. Praktycznie sprowadzają się one, o ile mi wiadomo, tylko do wprowadzenia na wyższych studiach ekonomicznych przedmiotu „Teoria organizacji i zarządzania", a na zawodowych wyższych studiach administracyjnych przedmiotu „Zasady organizacji pracy w administracji". W wyższym szkolnictwie technicznym wprowadza się wykład „Elementy nauki o pracy", a na niektórych kierunkach wyższych studiów prawniczych wykład „Nauki administracji" pojmowanej jako nauka o organizacji pracy w administracji. Natomiast w szkolnictwie podstawowym, zawodowym i ogólnokształcącym, które jedynie jest zdolne oddziałać wychowawczo na dostatecznie wielką część społeczeństwa, sprawa, o ile mi wiadomo, pozostaje odłogiem.

Nie rozwiązałoby jej, nawet w drobnej mierze, ani wprowadzenie pewnej liczby haseł programowych do jednego z programów nauczania przedmiotów już w planie nauczania zawartych (gdzie praktycznie może to oznaczać w najlepszym razie werbalne, a więc wychowawczo mało skuteczne, uwzględnienie postulatów „dobrej roboty"), ani wprowadzenie kilkugodzinnego osobnego przedmiotu nauczania organizacji, które również musiałoby się szybko sprowadzić do werbalizmu „kazań" o dobrej robocie i sumienności w pracy.

Konkretny, rozłożony na kilka lat, a w pełni dopiero po dłuższym okresie czasu skuteczny program działania rysuje się mi jak następuje:

1) Opracowanie w ciągu roku szkolnego 1968/69 programu dwumiesięcznych wakacyjnych kursów dla kilkuset profesorów i nauczycieli uczących już w zakładach kształcenia nauczycieli — po jednym lub dwu z każdego z tych zakładów. Kursy te miałyby na celu przygotowanie wykładowców przedmiotu „Zasady dobrej roboty i jej nauczania", przewidzianego dla zakładów kształcenia nauczycieli i uniwersytetów. Zakład Prakseologii PAN mógłby współdziałać zarówno w opracowaniu programu tego kursu, jak i w dobraniu osób przygotowanych do nauczania na nim.

2) Przeprowadzenie takich kursów w lecie 1969.

3) Opracowanie — w toku kursów, o których mowa ad 1), programu przedmiotu „Zasady dobrej roboty i jej nauczania", i wprowadzenie go przez Ministerstwo Oświaty jako obowiązkowego na ostatnim roku nauczania we wszystkich zakładach kształcenia nauczycieli od roku szkolnego 1969/70 począwszy.

4) Zalecenie absolwentom zakładów doskonalenia nauczycieli i uniwersytetów przechodzącym do czynnej pracy wychowawczej w szkolnictwie wszystkich szczebli, a opuszczającym te zakłady w r. 1970, aby od roku szkolnego 1970/71 w swej działalności pedagogicznej (niezależnie od nauczanego przedmiotu) realizowali zasady wychowawczego oddziaływania zarówno na swych uczniów, jak i na swych starszych kolegów-nauczycieli w kierunku wpajania nawyków do pracy dokładnej i sumiennej.

Każdy kolejny rocznik młodych nauczycieli zasilający szkolnictwo podstawowe, zawodowe i ogólnokształcące wzmagałby w ten sposób efekt wychowawczy, o którego realizację w tej notatce chodzi.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

IRENA JUNDZIŁŁ
GDAŃSK

PRÓBA BADANIA USPOŁECZNIENIA DZIECI I MŁODZIEŻY

Celem tego artykułu jest zaprezentowanie próby badania poziomu uspołecznienia wychowanków na użytek nauczycieli oraz pracowników rozmaitych placówek wychowawczych.

Przez uspołecznienie rozumiem gotowość jednostki do podporządkowania interesów osobistych interesom szerszych grup społecznych. Mówiąc natomiast o „szerszych grupach społecznych" mam na myśli grupy wtórne, w odróżnieniu od pierwotnych, w których więź jest oparta na styczności osobistej oraz na wysokim stopniu identyfikacji członków z grupą [1]. Według W. Okonia „jednostka jest tym więcej uspołeczniona, im większą rolę grają w jej życiu wartości społeczne w stosunku do wartości osobistych" [2].

Tak pojęte uspołecznienie jest swoistą postawą jednostki i zawiera w sobie element poznawczy, emocjonalny i motywacyjny [3]. Umiejętność podporządkowania własnych spraw dobru ogólnemu wymaga bowiem orientacji poznawczej w otaczającej rzeczywistości społecznej, a także więzi emocjonalnej z ludźmi oraz gotowości do działania, do przekształcania owej rzeczywistości.

Badanie uspołecznienia, choć niezwykle trudne i dające niewątpliwie tylko przybliżone rozeznanie badanego poziomu, jest dla wychowawcy wyraźnie potrzebne. Pokazuje ono wyniki pracy wychowawczej, a także umożliwia tworzenie sensownych planów dalszego uspołeczniania poprzez szczególne uwzględnienie w nich oddziaływania w tym kierunku, w jakim okazały się największe braki.

Badanie postaw ma już bogatą literaturę. Przeglądu wielu badań w tym zakresie dokonał ostatnio Z. Zaborowski [4]. W badaniach tych ograniczano się zwykle do mierzenia opinii, co nie wydaje się słuszne z uwagi na to, że aczkolwiek postawy ujawniają się w sposób werbalny w opiniach, to jednak opinia nie wyraża postawy w sposób pełny, zwłaszcza nie ukazuje gotowości do działania, która jest ważnym składnikiem postawy.

Tworząc projekt badania uspołecznienia wzięłam pod uwagę trzy składniki, nie ograniczając się do opinii badanych w stosunku do spraw społecznych. Kwestionariusz, który niżej przedstawiam, zawiera pytania sprawdzające znajomość niektórych zagadnień społecznych, a także takie, które mają pokazać stosunek do kolegów, tolerancyjność, poczucie odpowiedzialności, pomysłowość, czyli najważniejsze właściwości charakteryzujące człowieka uspołecznionego. Odpowiedzi uzyskane przy pomocy kwestionariusza uzupełnia się danymi zebranymi przez obserwację wychowanków, ustalając ocenę według podanych kryteriów.

[1] J. Szczepański: Elementarne pojęcia socjologii. W-wa 1963, s. 146.
[2] W. Okoń: Osobowość nauczyciela. W-wa 1959, s. 23.
[3] T. M. Newcomb: Social Psychology. New York 1950, s. 119.
[4] Podstawy wychowania zespołowego. W-wa 1967, s. 269—293.

Postawy posiadają różną intensywność — stopień ich nasilenia w proponowanych badaniach ukazuje ilość uzyskanych punktów przez poszczególne osoby badane. Natomiast graficzne przedstawienie wyników wszystkich członków grupy stanowi profil tej grupy (klasy, zastępu harcerskiego, grupy kolonijnej itp.), porównywalny z profilem innych grup.

Przedstawiony niżej projekt jest opracowany na wiek 13—15 lat. Na inne okresy rozwojowe należy nieco zmodyfikować zestaw pytań, dostosowując go do poziomu umysłowego badanych. Pod pytaniami będą podane kryteria ocen. Projekt jest ujęty w trzy kategorie współzależnych zagadnień: 1) obraz świata w zakresie spraw społecznych, 2) oceny i stosunek emocjonalny, 3) system operacyjny (do jakich działań jest gotów) [5].

I. Obraz świata w zakresie spraw społecznych

1. Jakie są najważniejsze potrzeby Polski w chwili obecnej?

Ocena:

Za 5 cech o charakterze społecznym (podkreślone — 5 pkt.,
za 4 cechy o charakterze społecznym — 4 punkty itd.

2. Jakiego człowieka w społeczeństwie należy otoczyć największym szacunkiem?

3. Na czym polega ustrój socjalistyczny?

4. Jaki zawód obierasz na przyszłość i dlaczego?

Ocena wspólna dla pytania 2, 3, 4:

Jeżeli wymieni przynajmniej 2 cechy społeczne (pyt. 2), trafnie określi ustrój socjalistyczny (pyt. 3), poda konkretny zawód argumentując potrzebami społecznymi lub własną przydatnością (pyt. 4) — 5 punktów; brak jednego z wymienionych warunków — 4 pkt. itd.

II. Oceny i stosunek uczuciowy do zagadnień życia społecznego

5. Jakim człowiekiem pragniesz być (podkreśl tylko 5 cech ze wszystkich wymienionych):

zdolny, **uczciwy**, ładny, mądry, **koleżeński**, wesoły, **życzliwy**, bogaty, **uczynny**, oszczędny, **pracowity**, **towarzyski**, zaradny, dowcipny, inteligentny, sprytny.

Ocena:

Za 5 cech o charakterze społecznym (podkreślone) — 5 pkt.,
za 4 cechy o charakterze społecznym — 4 punkty itd.

6. Wyobraź sobie, że w czasie wycieczki, w której brałeś udział, uczestnicy w obcym mieście zdeptali trawnik, ktoś złamał dwa niewielkie krzewy. Napisz, kto powinien być za to odpowiedzialny.

Ocena:

Jeżeli napisze badany, że on również jest odpowiedzialny — 5 pkt., wszyscy bez wymienienia siebie — 4 pkt., odpowiedzialny ten tylko, kto zawinił — 3 pkt., kierownik wycieczki — 2, inni — 1, nikt lub brak odpowiedzi — 0.

7. Jakie wymagania postawiłbyś uczestnikom kolonii (obozu), abyś mógł czuć się na tej kolonii bardzo dobrze? Wymień w 5 punktach taki regulamin.

[5] Klasyfikacja elementów tworzących postawę wzięta od T. Tomaszewskiego: Czynności świadome. Praca zbior. Psychologia jako nauka o człowieku. Warszawa 1966, s. 270.

Ocena:

Za 5 trafnych punktów regulaminu — 5 punktów,
za 4 trafne punkty regulaminu — 4 punkty itd.

8. Jakie czyny ludzkie zasługują na najwyższą nagrodę? (Wymień 3).
Jakie czyny zasługują na najwyższe potępienie? (Wymień trzy).
Ocena:

Jeśli wymieni trafnie 3 pozytywne cechy i 3 negatywne — 5 pkt., proporcjonalnie zmniejszamy punktację według ilości błędów.

9. Jakich kolegów najbardziej lubisz? (Z trzech cech wymienionych w każdym wierszu podkreśl tylko jedną):
wierzący, niewierzący, nie zwracam na to uwagi;
zdolny, niezdolny, nie zwracam na to uwagi;
ładny, nieładny, nie zwracam na to uwagi;
bogaty, biedny, nie zwracam na to uwagi;
zaradny, niezaradny, nie zwracam na to uwagi.
Ocena:

Jeżeli podkreśli w pięciu wierszach trzecią ewentualność, dajemy 5 punktów, jeżeli w czterech podkreśli ewentualność trzecią — 4 punkty itp.

10. Z jakiego kraju wybrałbyś sobie kolegów na obóz letni? (Poza Polską).
11. Gdyby ci wypadło spać pod wspólnym namiotem z chłopcami (dziewczynkami) z zagranicy, z kim nie chciałbyś być razem?
Ocena łączna za pyt. 10, 11:

Jeżeli w odpowiedzi na pytanie 10 wymieni dwie lub więcej narodowości, a w odpowiedzi na pytanie 11 nie podkreśli żadnej — 5 pkt. Proporcjonalnie zmniejszamy punktację.

III. System operacyjny

12. Napisz swoje propozycje, w jaki sposób można urozmaicić życie na kolonii (na obozie, w klasie, internacie).
Ocena:

Za 5 realnych pomysłów — 5 pkt., za 4 — 4 itp.

13. O czym powinien pamiętać przewodniczący grupy organizując wspólną pracę? (Wymień w 5 punktach).
Ocena:

Za 5 trafnych pomysłów — 5 pkt., za 4 — 4 punkty itp.

14. Na podstawie obserwacji ustalić aktywność w życiu zbiorowym:
a) chętnie zgłasza się i wykonuje pracę dla innych — 5 pkt.;
b) chętnie zgłasza się, lecz wykonuje zachęcany, z pomocą — 4 pkt.;
c) zgłasza się z pewnymi oporami, ale podjętą pracę wykonuje — 3 pkt.;
d) zgłasza się tylko do takich prac, za które jest nagradzany — 2 pkt.;
e) podejmuje i wykonuje pracę społeczną tylko pod przymusem — 1 pkt.;
f) ma negatywny stosunek do prac na rzecz innych — 0 pkt.

15. Na podstawie obserwacji ustalić umiejętność współżycia z innymi:
a) umie organizować pracę, umie też podporządkować się i słuchać kolegów — 5 punktów;
b) niechętnie przewodzi, ale sumiennie spełnia polecenia — 4 pkt.;
c) umie przewodzić, niechętnie podporządkowuje się — 3 pkt.;
d) nie umie przewodzić, niechętnie podporządkowuje się, ale nie stroni od kolegów — 2 lub 1 pkt.;
e) utrudnia innym wspólną pracę, jest agresywny — 0 pkt.

16. Na podstawie obserwacji ustalić stosunek do mienia społecznego, osobistego i cudzego:

a) wykazuje troskę o mienie społeczne, cudze i osobiste, w razie potrzeby zwraca innym uwagę za nieprzestrzeganie tego postulatu — 5 punktów;
b) troszczy się o mienie społeczne, nie reaguje w przypadkach niszczenia przez innych — 4 punkty;
c) nie niszczy, ale nie dba o porządek, naprawę używanych sprzętów — 3 punkty;
d) niszczy własne przedmioty, ale szanuje cudze i społeczne — 2 pkt.;
e) dba tylko o własne rzeczy — 1 pkt;
f) niszczy własne, cudze i wspólne przedmioty — 0.

Tak więc największa ilość punktów możliwa do uzyskania wynosi 65. Przeliczając punkty na ocenę czterostopniową uzyskujemy następującą skalę:

uspołecznienie bardzo dobre	— punkty w granicach 49—65;
uspołecznienie dobre	— punkty w granicach 32—48;
uspołecznienie dostateczne	— punkty w granicach 16—32;
brak uspołecznienia	— punkty w granicach 0—15.

Praktycznie osiągnięcie górnego pułapu w postaci 65 punktów występuje bardzo rzadko, jak też zdarza się sytuacja zerowa, jeśli naturalnie pomiary są dostosowane do właściwości rozwojowych dzieci. Ponieważ wykres punktacji można robić oddzielnie dla poszczególnych składników postaw, przy porównaniu wyników kilku grup da się sprawdzić, w jakim zakresie jedna grupa góruje nad drugą, a w jakim badani wykazują największe osiągnięcia lub braki.

Przejdę teraz do krótkiego zrelacjonowania wyników badań przeprowadzonych przy pomocy przedstawionej wyżej techniki. Uspołecznienie badano na dwóch koloniach letnich. Jedna z nich była zorganizowana w sposób nazwijmy tradycyjny. Grupy miały wyznaczony przez wychowawców regulamin, wszelkie przekroczenia owego regulaminu spotykały się z represją. Wychowawca organizował zajęcia, wyznaczał dyżurnych do spraw porządkowych, kierował grupą, kontrolował zachowanie się podopiecznych. Druga natomiast kolonia miała specjalnie przygotowanych, przeszkolonych na kursie wychowawców i organizowała życie kolonijne na zasadzie maksymalnej aktywizacji wychowanków. Każda grupa dzieci tworzyła komisje robocze (sanitarna, gospodarcza, rozrywkowa, sportowa), wybierając na każdy tydzień przewodniczącego, argumentując wybór, oceniając jednocześnie ustępującego. Życie na tej kolonii organizowano na podstawie możliwie jak najszerszej samorządności wychowanków. Nazwijmy ją kolonią A, w odróżnieniu od poprzedniej, którą określimy jako B. Na kolonii A zbadano dwie grupy wychowawcze: grupę najstarszych chłopców (13—14-letnich) oraz grupę najstarszych dziewcząt — będzie to grupa II, a chłopców I. Chociaż cała kolonia A była zorganizowana na zasadach samorządności wychowanków, to największe nasilenie aktywności uczestników wystąpiło w grupie I. Było to możliwe dzięki temu, iż wychowawca tej grupy posiadał duże doświadczenia oraz wyższe wykształcenie pedagogiczne i dziesięcioletni staż pracy kolonijnej. Pracował z chłopcami ściśle według przygotowanej instrukcji, która przewidywała oprócz samodzielności uczestników także specjalne akcje, mające na celu uspołecznianie wychowanków. Pozostałe grupy na kolonii A w różny sposób miały ograniczoną swobodę działania, chociaż oficjalnie przyjęły ogólnokolonijną organizację życia.

Badając poziom uspołecznienia w trzech krótko omówionych grupach próbowano sprawdzić, czy w wynikach pomiarów uspołecznienia dadzą się zauważyć jakieś różnice, jeśli tak, to można by przypuszczać, iż zostały spowodowane wprowadzeniem zmiennej niezależnej w postaci maksymalnej aktywizacji wychowanków w grupie I. Jak zobaczymy za chwilę, istotnie wyniki wypadły najkorzystniej w tej właśnie

grupie I na kolonii A. Należy zaznaczyć, że badania przeprowadzono po miesięcznym oddziaływaniu, pod koniec turnusu kolonijnego.

TABL. I. ZESTAWIENIE WYNIKÓW USPOŁECZNIENIA NA KOLONIACH LETNICH

	postawa				średnia arytmetyczna	mediana
	bardzo dobra	dobra	dostateczna	brak uspołecznienia		
Kolonia A Grupa I 19 badanych	10,5	63,2	26,3	—	36,5	39
Kolonia A Grupa II — 24 b.	4,2	50,0	45,8	—	31,4	33,5
Kolonia V 17 badanych	—	29,4	64,7	5,9	26,7	27

Ilość uzyskanych ocen podano w procentach.

Jak widać z tabeli, najsłabsze uspołecznienie wykazały dzieci na kolonii B. Ani jeden z badanych chłopców nie osiągnął postawy bardzo dobrej. Najwyższa ilość punktów w tej grupie wynosi 38, podczas gdy w grupie I kolonii A najwyższy wynik równa się 50 punktów, w grupie II na tejże kolonii — 49.

Rozpiętość wyników, przez którą za J. P. Guilfordem rozumiem różnicę między oceną najwyższą i najniższą[6], najmniejsza okazała się na kolonii B, czyli grupa jest pod względem uspołecznienia ogólnie słaba i najmniej zróżnicowana. Największe zróżnicowanie występuje w grupie I na kolonii A.

TABL. II. ROZPIĘTOŚĆ WYNIKÓW W BADANYCH GRUPACH

grupa I K A	grupa II K A	kolonia B
36	30	25

Ciekawe jest porównywanie średnich arytmetycznych uzyskanych wyników w poszczególnych trzech zakresach: poznawczym, emocjonalnym i działaniowym. Okazuje się, że intensywne oddziaływanie w kierunku uspołeczniania wychowanków najbardziej skuteczne było w przyswajaniu dzieciom wiedzy o życiu społecznym i w kształtowaniu ich emocjonalnego stosunku do społecznej rzeczywistości. Natomiast w zakresie działania w porównaniu z innymi grupami grupa I wykazuje najmniejsze różnice. Zaskakującym wydaje się fakt, że grupa II na kolonii eksperymentalnej wykazała niższą średnią w zakresie działania niż grupa na kolonii B, gdzie istniała jedynie fikcyjna samorządność. Obserwując pracę w grupie II można było zauważyć, że powołane do życia komisje robocze nie przejawiały konkretnej pracy, były raczej formalnymi jednostkami i dlatego nie stanowiły dostatecznie silnego bodźca stymulującego działalność, która mogła korzystnie wpłynąć na system operacyjny poszczególnych wychowanków. Natomiast wyraźnie wyższe wyniki grupy II w porównaniu z kolonią B zaznaczyły się w zakresie poznawczym i emocjonalnym, zbliżając się do grupy I, ponieważ w wielu imprezach brały udział wszystkie grupy kolonii eksperymentalnej i prawdopodobnie zysk był w obu grupach podobny.

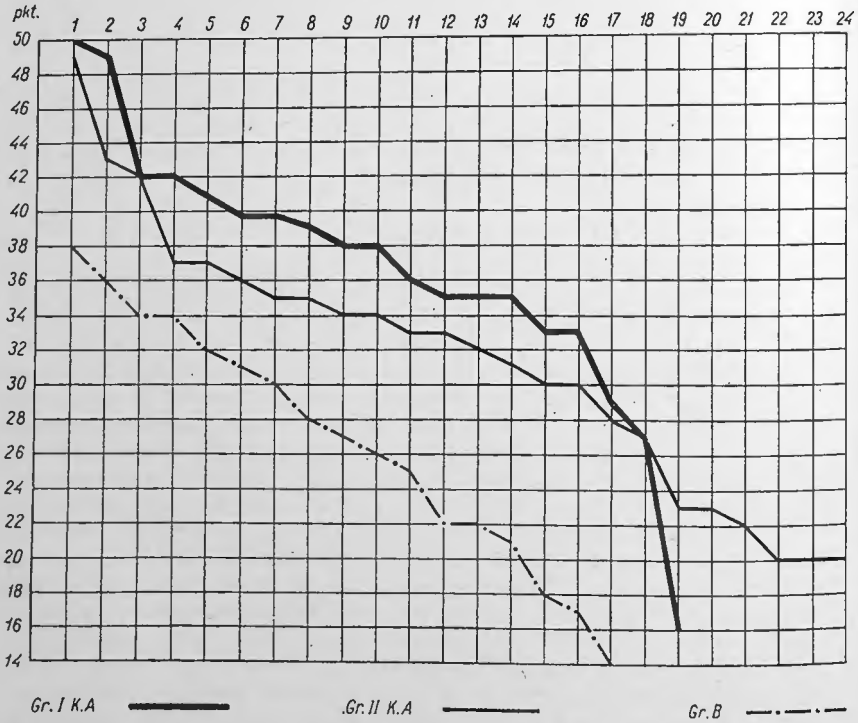
[6] Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. W-wa 1964, s. 90.

TABL. III. ŚREDNIE ARYTM. UZYSKANE W POSZCZEGÓLNYCH SKŁADNIKACH POSTAW

	Obraz świata	Oceny i stosunek emocjonalny	Działanie
maksymalna ilość pkt. możliwych	10	30	25
Kolonia A grupa I	6,42	12,95	17,11
Kolonia A grupa II	4,13	12,83	14,04
Kolonia B	3,29	9,12	14,35

Dla dokładniejszej analizy ilościowej można jeszcze posłużyć się wykresem ilustrującym wyniki uzyskane przez wszystkich badanych.

WYNIKI UZYSKANE PRZEZ POSZCZEGÓLNYCH WYCHOWANKÓW W BADANYCH GRUPACH



Pragnę jeszcze nieco uwagi poświęcić analizie jakościowej uzyskanych wyników. Nie omawiając odpowiedzi badanych na wszystkie pytania kwestionariusza ustosunkuję się jedynie do najważniejszych spraw, które mogą zainteresować wychowawców.

Ciekawie ujmowali badani najważniejsze potrzeby kraju. Przedstawili ciekawy wachlarz zagadnień dotyczących różnych dziedzin życia. Od naiwnych, zresztą bardzo nielicznych uwag w rodzaju: „żeby w Polsce były kopalnie złota" lub: „...żeby były największe bogactwa naturalne", do wnikliwych postulatów odnośnie zwiększenia tempa budowy mieszkań, fabryk, elektryfikacji wsi itp. Wielu badanych pisze o sprawach moralnych, wyrażając się w sposób uproszczony: „zmniejszyć ilość pijaków, chuliganów". Z pytaniem o potrzeby Polski radzą sobie na ogół wszyscy badani, chociaż gradacja potrzeb pozostawia wiele do życzenia.

Zaskakująco słabo wypadły odpowiedzi badanych na pytanie: „Na czym polega ustrój socjalistyczny?" Mamy tu następujące przykłady: „Ustrój socjalistyczny polega na tym, żeby ludzie żyli w zgodzie i pojednaniu", „... Nie jest kraj pod zaborem innych państw", „...utrzymanie pokoju z innymi państwami", „...że każdy rządzi sobą", „Polega na pomaganiu innym państwom" itp. Jak wynika z przytoczonych odpowiedzi, badani w poważnej większości nie znają najbardziej charakterystycznych cech ustroju socjalistycznego, chociaż słyszą o nim różne informacje od najwcześniejszych lat. To samo pytanie w klasach ósmych kilku szkół w Gdańsku, przy okazji badania postaw patriotycznych, wypadło bardzo dobrze. Czyli dopiero na lekcjach wychowania obywatelskiego i historii uczeń jest w stanie pojąć istotę tego ustroju.

Odpowiedzi na pytanie: „Jaki zawód obierasz na przyszłość i dlaczego?" — są bardzo konkretne, ale na 60 osób tylko trzy podały motywację społeczną. Oto one: „Chcę być mechanikiem samochodowym, bo w Polsce przybywa coraz więcej samochodów, a mechaników jest ciągle za mało", „Chcę zostać lekarzem, bo lubię pomagać słabym ludziom". „Nauczycielką — bo chcę swoją wiedzę przekazać ludziom". Reszta uzasadnia wybór zamiłowaniem do czynności związanych z planową pracą zawodową. Nie widać w tych odpowiedziach wygórowanych aspiracji, raczej wiele jest przykładów bardzo niskich aspiracji czy nawet ich braku: „Chcę zostać kucharką, bo lubię gotować i jeść", „Kelnerką, bo lubię nosić i zmywać talerze", „Zostanę kominiarzem, bo nie trzeba długo się uczyć".

W wyborze wartości pierwsze miejsce zajęła zdolność i pracowitość (obie cechy po 41 głosów). Należy sądzić, że jest to uwarunkowane pragnieniem zdobycia powodzenia szkolnego. Uczeń wie, iż jest ono zależne od tych właśnie cech, decydują one o dobrych wynikach w nauce. Uczniowie zdolni, osiągający dobre wyniki, zamiast zdolności podkreślają mądrość. Drugą pozycję zajęła koleżeńskość, ułatwiająca współżycie rówieśników (39 głosów), trzecią uczciwość — 34 głosy. Wprawdzie analizowany materiał jest skromny ilościowo, to jednak ukazuje pewne prawidłowości. Badając stosunek dzieci do kraju rodzinnego na znacznie szerszym materiale, miałam możność zauważyć wyraźnie negatywny stosunek dzieci i młodzieży do wszelkiego rodzaju nadużyć gospodarczych ludzi dorosłych, dlatego też wybór, z wielu podanych cech, uczciwości jest konsekwencją potępiającego stosunku do braku tej cechy u wielu ludzi dorosłych. Czwarte miejsce zajęła mądrość (30 gł.), piąte oszczędność (20 gł.). I tu można zauważyć pewną zależność: ten, kto wybierał oszczędność, podkreślał również pracowitość albo bogactwo, rzadziej wszystkie trzy cechy razem. Najmniej głosów uzyskała uczynność, prawdopodobnie dzieci nie bardzo wiedziały, o co chodzi, na czym ona polega.

Symptomatyczne są odpowiedzi badanych odnośnie odpowiedzialności (pyt. 6). Znaczna większość odpowiedzialność zrzuca na wychowawcę, kilkoro zaledwie na tego, kto był sprawcą zniszczenia zieleni, nieliczni też obciążają odpowiedzialnością całą grupę. Jedna z badanych dziewcząt pisze, że odpowiedzialni powinni być rodzice, ponieważ nie przyzwyczaili swoich dzieci do poszanowania zieleni. Uwidacznia się tu brak w wychowaniu szkolnym dostatecznej troski o wyrabianie w dzieciach poczucia odpowiedzialności. Uczniowie orientują się, że w zasadzie za ich

niedociągnięcia w nauce są odpowiedzialni nauczyciele, nauczyciele natomiast usprawiedliwiają własne trudności w pracy z uczniami, obciążając odpowiedzialnością rodziców, a dziecko rzadko ma okazję do ponoszenia pełnej odpowiedzialności za jakiekolwiek osobiste sprawy.

Pytanie 7 było dla przebadanych grupy za trudne. Dzieci nie rozumiały prawdopodobnie słowa „regulamin", nie zauważyły być może, że w pytaniu chodziło o wymagania pod względem kolegów i, z wyjątkiem kilkorga dzieci z grupy I na kolonii A, pisały o życzeniach związanych z urozmaiceniem życia na kolonii, o co chodziło w pytaniu 12.

Pytanie 9 miało na celu zbadanie tolerancyjności dzieci. W tym zakresie ich odpowiedzi pozostawiają wiele do życzenia. Ponad 50% badanych (32 osoby) wykazało całkowitą nietolerancję w wyborze kolegów. 8 osób z pięciu przedstawionych sytuacji tylko w jednej wyraża tolerancyjność, 12 — w dwóch, a 8 — w trzech lub w czterech. Ani jeden badany nie wykazał pełnej tolerancji, podkreślając we wszystkich wierszach ewentualność trzecią.

Podobnie niepokojąco przedstawia się stosunek do innych narodowości. Tylko 6% badanych nie odrzuciło żadnego obcokrajowca, a 63% odrzuciło więcej niż dwóch. Chcąc sprawdzić, czy podkreślenie nie było bezmyślne, niejako automatyczne, szukałam, czy wśród odrzuconych nie znajdują się w tym samym kwestionariuszu te, które zostały wybrane w pytaniu poprzednim. Okazało się, że nie. Co więcej, dała się zauważyć korelacja między stosunkiem do innych ras i narodów a tolerancyjnością względem kolegów (pyt. 9). Te cztery osoby badane, które nie odrzuciły żadnego obcokrajowca w pytaniu 9, podkreśliły, przynajmniej w dwóch wierszach, że jest im obojętne, czy kolega jest wierzący, czy nie, biedny czy bogaty lub inną ewentualność.

Uprzedzenia narodowościowe odzwierciedlają najczęściej stosunek rodziców do tych spraw. Rozeznanie, jak dalece są zakorzenione owe uprzedzenia, może wychowawcom ułatwić oddziaływanie w kierunku likwidacji tych ujemnych zjawisk.

Ocena działalności badanych oraz ich stosunku do własności osobistej, cudzej i społecznej, dokonana na podstawie obserwacji zachowania wychowanków na kolonii, przedstawia się następująco: średnia arytmetyczna ocen za aktywność w życiu kolonii wynosi 3,87 dla trzech grup łącznie. Średnia współdziałania — 3,52, poszanowanie własności — 3,15. Z obliczeń tych wynika, że najniższą ocenę uzyskał stosunek badanych do przedmiotów codziennego użytku i zajmowanych pomieszczeń. Zresztą przegląd budynków po turnusie kolonijnym często potwierdza uzyskane wyniki.

Oceniając zaprezentowaną próbę badania uspołecznienia dzieci pragnę zaznaczyć, iż wymaga ona dalszych modyfikacji, poprawek, starannego dostosowania do poziomu umysłowego badanych. Niemniej jednak wydaje się, że pomiary te mają szereg walorów, do których przede wszystkim należy zaliczyć stosunkowo wysoką diagnostyczność i łatwość zastosowania w praktyce. Porównywano uzyskane wyniki (przy badaniu uczniów w klasie) z opinią nauczycieli o badanych uczniach, a w niektórych przypadkach także z opiniami rodziców, i zbieżność okazała się wyraźna. W zastosowaniu pomiary są proste, nie wymagają specjalnych umiejętności i każdy nauczyciel może je stosować, wykorzystując uzyskane wyniki w pracy wychowawczej.

Jakie zauważyłam trudności i niedociągnięcia w przedstawionej technice badawczej? Pytanie 7 okazało się za trudne, o czym już była mowa poprzednio. Pragnę jednak zaznaczyć, że w badaniach zastępu harcerskiego na obozie, w tej samej grupie wieku, odpowiedzi na to pytanie były trafne i ciekawe. Czyli w sytuacji większego „wyrobienia" organizacyjnego młodzież rozwiązuje to zadanie bezbłędnie.

Niedociągnięciem w omówionych badaniach jest trudność w pełnej obiektywizacji ocen za wszystkie odpowiedzi. Przy niektórych pytaniach sytuacja jest łatwa i jedno-

znaczna (np. pyt. 5, 6, 9, 10 + 11), ale ocena odpowiedzi na pytanie 2 + 3 + 4, 8 jest trudna, może być w pewnym stopniu subiektywna. Podobne obawy powstają przy tych ocenach, które opierają się na obserwacji wychowawcy. Tu również trudno o całkowity obiektywizm i dlatego ta sama jednostka powinna być oceniana przez wychowawcę i oddzielnie przez kolegów, aby przez porównanie można było bardziej zobiektywizować ocenę. Trudność powstaje też wówczas, kiedy badania prowadzi osoba nie znająca badanych. W takiej sytuacji o ocenę aktywności społecznej, współdziałania oraz stosunku do mienia osobistego i społecznego musi prosić wychowawcę i władze samorządu dziecięcego czy młodzieżowego.

Z wychowawczego punktu widzenia można mieć zastrzeżenia do pytania 11. Jednak odpowiedzi na nie dają potrzebne wychowawcy rozeznanie stosunku badanych do innych narodów czy ras. Aby badanie nie wyrządziło żadnej wychowawczej szkody, należy po zebraniu wypełnionych kwestionariuszy (przed dokonaniem analizy) przeprowadzić dyskusję na temat właściwego stosunku do innych narodów.

Z przeprowadzonych badań na koloniach letnich można wysnuć wniosek, że dzieci wykazały stosunkowo niski poziom uspołecznienia. Jednak przez umożliwienie im w pełni odpowiedzialnego, społecznego działania i prawdziwej samorządności, w połączeniu z dobrze przemyślaną akcją wychowawczą, można ten poziom podnieść, nawet w czasie turnusu kolonijnego.

W wychowaniu kolonijnym jest też wiele okazji do likwidacji braku tolerancji, a także wszelkich uprzedzeń rasowych i narodowościowych. Wychowawca przebywa z grupą przez cały dzień w różnych sytuacjach i dlatego w krótszym czasie może osiągnąć nieraz dobre wyniki.

Poszanowanie mienia społecznego, przez przekazanie wychowankom troski o nie oraz pełnej odpowiedzialności za czystość zajmowanych pomieszczeń, może przyczynić się do likwidacji ujemnych przyzwyczajeń wyniesionych z domu.

Na zakończenie pragnę dodać, że badanie uspołecznienia dzieci i młodzieży może ukierunkować pracę wychowawczą tak, aby przygotować ludzi odpowiedzialnych, którzy będą kierowali się w życiu motywami o wysokich walorach społecznych. Rozeznanie braków w uspołecznieniu może ułatwić realizację tego trudnego zadania, tak trafnie sformułowanego przez B. Suchodolskiego: „Wykształcić w wychowankach takie potrzeby i takie motywy dążeń, aby ludzie, rozwijając siebie, rozwijali świat obiektywny, w którym żyją, i aby urzeczywistniając w ten sposób siebie, służyli także innym ludziom" [7].

KSENIA WASYLKOWSKA
WROCŁAW

Z BADAŃ NAD STOSUNKIEM UCZNIÓW DO SZKOŁY

Uwagi na temat roli i znaczenia stosunku uczniów do szkoły spotkać można w każdej niemalże publikacji dotyczącej trudności wychowawczych, przestępczości nieletnich czy niepowodzeń w nauce. Autorzy tych prac stwierdzają zwykle, że niewłaściwy stosunek do szkoły i nauki jest konsekwencją pewnych trudności i niepowodzeń, jakie przeżywa uczeń, a także poważną przyczyną dalszych trudności i zaburzeń w jego zachowaniu. Prowadzi on w efekcie do wypaczenia uczuć i postaw

[7] Podstawy wychowania socjalistycznego. Warszawa 1967, s. 105.

moralno-społecznych, co utrudnia, a czasem nawet uniemożliwia, wychowawcze i dydaktyczne oddziaływanie nauczycieli w szkole.

Zgodne i częste podkreślanie w literaturze pedagogicznej znaczenia postawy ucznia wobec szkoły nie idzie jednak w parze z odpowiednio dużą ilością badań w tym zakresie. Na literaturę tego zagadnienia składają się prace bądź omawiające szczegółowo wąski wycinek problemu postaw uczniów wobec szkoły, bądź też traktujące go w sposób ogólnikowy i powierzchowny. Wynika to w dużej mierze z niejednolitego traktowania przedmiotu stosunku uczniów do szkoły. Niektórzy autorzy piszą o postawach uczniów wobec szkoły, traktując ją jako niepodzielną, jednolitą całość i zajmując się w tej sytuacji nie tyle związkiem postaw z ich przedmiotem, ile z ich źródłami. Omówienie stosunku ucznia do szkoły według tego rodzaju schematu można znaleźć między innymi w publikacjach R. Łapińskiej [1] czy A. Berge'a [2], analizujących całokształt czynników kształtujących postawę ucznia, a także u C. Lindgrena omawiającego w jednym z rozdziałów „Psychologii wychowawczej w szkole" wyniki badań psychologów amerykańskich zajmujących się zależnością pomiędzy postawą ucznia wobec szkoły a jego sytuacją rodzinną [3].

W innych badaniach z tego zakresu autorzy ograniczają przedmiot badań do postawy uczniów wobec jednego z istotnych, ich zdaniem, elementów składających się na szkołę. Dla jednych jest to nauczyciel [4], dla innych przedmioty nauczania [5] lub zespół rówieśników [6], niektórzy zaś istotę szkoły upatrują w nauce do tego stopnia, że używają tych pojęć zamiennie.[7] Tego rodzaju badania uwzględniają zwykle w większym stopniu, aniżeli omówione powyżej, przedmiot postaw uczniowskich, który traktowany jest często jako ważne źródło zaburzeń i odchyleń od normy. Pozwalają one również na wnikliwą analizę postaw szczegółowych, ale uniemożliwiają zbadanie niezmiernie ciekawych i istotnych postaw ogólnych wobec szkoły, którymi zajmują się badania pierwszego typu. Z drugiej strony traktowanie szkoły jako całości w badaniach nad postawami uczniów wydaje się być pewnym nieporozumieniem, a przynajmniej łączy się z poważnym ryzykiem. Szkoła jest instytucją składającą się z wielu tworzących ją elementów, na które w dodatku można spojrzeć z kilku aspektów. Zawsze istnieje duże prawdopodobieństwo, że dla jednych uczniów szkoła będzie przede wszystkim zespołem uczących ich nauczycieli, dla innych grupą rówieśników, a dla jeszcze innych po prostu budynkiem szkolnym. Możliwość dowolnego zawężania i subiektywnego interpretowania pojęcia „szkoła" jest tym bardziej prawdopodobna, że postawa ucznia wobec szkoły składa się z szeregu postaw szczegółowych, które mogą, ale nie muszą być zgodne z jego postawą ogólną. Ta ostatnia może być zresztą, zwłaszcza w młodszym wieku szkolnym, jeszcze niewykształcona. Rozróżnienie postaw ogólnych („reakcji") i szczegółowych („pod-reakcji") można znaleźć już u Cattella [8]; bardzo interesującą, bo opartą na badaniu postaw uczniowskich klasyfikację postaw znajdujemy także w jednym z artykułów S. Gerstmanna [9]. Autor zwraca w nim uwagę na to, że postawy ogólne uczniów mogą być

[1] R. Łapińska: Psychologia wieku dorastania. W-wa 1966. PZWS, s. 94—108.
[2] A. Berge: Uczeń trudny. W-wa 1959. PZWS.
[3] C. Lindgren: Psychologia wychowawcza w szkole. W-wa 1962.
[4] J. Skorupska-Sobańska: Młodzież a dorośli. W-wa 1967. J. Bohucki: Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży. Katowice 1965, Wyd. Śląsk.
[5] S. Baścik: Czynniki kształtujące zainteresowania uczniów przedmiotami nauczania. Zeszyty Naukowe U. J. T. IV 1962, z. 3, s. 81—142.
[6] Z. Zaborowski: Stosunki społeczne w klasie szkolnej. W-wa 1964, PWN.
[7] S. Jelonek: Czynniki kształtujące nastawienie ucznia do nauki szkolnej. Zeszyty Naukowe WSP w Katowicach Nr 3, s. 191—195.
[8] Problemy amerykańskiej psychologii osobowości i motywacji. Pod red. J. Reykowskiego. W-wa 1964, PWN, s. 35.
[9] S. Gerstmann: Postawy i ich funkcje w strukturze osobowości w świetle problemów wychowawczych. *Nauczyciel i Wychowanie* 1966/3.

nie tylko „mniej ogólne", ale mogą nawet jeszcze w ogóle nie występować, co jest dla postaw uczniów w młodszym wieku szczególnie charakterystyczne. Uczniowie posiadają wtedy w stosunku do szkoły szereg różnorodnych postaw specyficznych, które dopiero później ulegają integracji.

W tej sytuacji bardzo ciekawym zagadnieniem wydaje się zakres i stopień ważności postaw szczegółowych u uczniów w danych okresach rozwojowych. Czy szkoła jest zawsze i dla każdego ucznia przede wszystkim zespołem nauczycieli, potem zaś najczęściej oznacza dla nich miejsce nauki i życia zespołowego, jakby to sugerowały przeprowadzane dotychczas u nas badania, których autorzy akcentowali te właśnie elementy? Rażąco słabe opracowania w polskiej literaturze socjologicznego modelu szkoły jako całości, przy dość dużej ilości prac odnośnie małych grup wychowawczych, znacznie utrudniają opracowania klasyfikacji przedmiotów postaw uczniów. Dużą pomocą może być w tej sytuacji analiza funkcji i struktury szkoły dokonana przez St. Kowalskiego w pracy „Udział socjologii w badaniu procesów wychowawczych" [10]. Zarysowujący się w tym opracowaniu model szkoły stanowił podstawę dla klasyfikacji postaw szczegółowych przyjętej przy omawianiu badanych postaw.

Wszystkie wymienione dotychczas braki i niejasności w zakresie badań nad postawami uczniów wobec szkoły sprawiły, że badaniom własnym nadałam charakter sondażowych, wstępnych. Przedmiot badań świadomie zawęziłam do analizy opinii młodzieży na temat szkoły wyrażającej jej stosunek [11] do spraw i problemów, które według samych uczniów składają się na szkołę. Badania były skromną, jednorazową próbą zorientowania się jedynie w werbalnej reakcji młodzieży; nie zajmowano się zupełnie innym ważnym sposobem przejawiania stosunku do szkoły, jakim mogło być konkretne zachowanie się uczniów.

Głównym celem badań było zorientowanie się w zakresie i hierarchii spraw ważnych dla uczniów oraz uchwycenie stosunku do tych spraw i jego motywacji.

Dla zbadania tak ustawionego problemu zastosowano metodę bezimiennych, ale ukierunkowanych wypracowań na temat „Mój stosunek do szkoły". Podanie tematu poprzedzono pogadanką, której celem było zorientowanie młodzieży w jej zadaniach oraz wytworzenie atmosfery powagi i zaufania. Wyjaśniono również uczniom, co było dla badań niezwykle istotne, że mogą pisać o swoim stosunku do tych wszystkich spraw, które składają się na szkołę, nie traktując jej jako jednolitej, niepodzielnej całości, chociaż temat sformułowany jest ogólnie. Badania objęły 110 uczniów trzech klas siódmych szkoły podstawowej we Wrocławiu. Przeciętna długość wypracowania wynosiła około jednej strony arkusza kancelaryjnego. Ze 110 otrzymanych wypracowań do dalszej analizy zakwalifikowano 106 wypracowań [12].

Analiza otrzymanego w ten sposób materiału wykazała, że stosunek młodzieży do szkoły jest faktem o dość złożonej strukturze. Wynika to przede wszystkim z podkreślanej już wyżej złożoności samej szkoły będącej przedmiotem tego stosunku. Ponieważ temat wypracowania brzmiał: „Mój stosunek do szkoły", zdecydowana większość uczniów dała od razu, na wstępie konkretną i jasną odpowiedź na to pytanie. Ale na szkołę składa się wiele zjawisk i czynników i młodzież potraktowała wyrażenie swego ogólnego stosunku do szkoły jedynie jako dogodny punkt wyjściowy do wyrażenia zdania o wszystkich interesujących ją szkolnych problemach.

[10] St. Kowalski: Udział socjologii w badaniach procesów wychowawczych. W: Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką. W-wa 1966, NK.

[11] Aczkolwiek w omawianej literaturze pojęcia: „postawa" i „stosunek do" używane są najczęściej dla określenia tych samych zjawisk (w wielu przypadkach zamiennie), w sprawozdaniu z własnych badań dane reakcje czy tendencje uczniów wobec szkoły wyrażane jedynie opinią nazywać będę „stosunkiem do...".

[12] Odrzucono wypracowania uczniów, którzy potraktowali badania niepoważnie, pisząc świadomie nie na temat lub fantazjując.

W ten sposób sami uczniowie zasygnalizowali istnienie całego szeregu postaw szczegółowych, bardzo różnorodnych nie tylko u różnych uczniów, ale i w obrębie wypowiedzi jednego ucznia, w zależności od przedmiotu opinii. Fakt, że większość badanych uczniów określiła swój ogólny stosunek do szkoły jako dobry lub bardzo dobry przy jednoczesnym krytycznym, często wręcz wrogim podejściu do wielu szkolnych zagadnień, wydaje się potwierdzać tezę S. Gerstmanna o małym stopniu ogólności tych postaw, o czym wspomniano wyżej.

Ponieważ w badaniach chodziło nie tyle o ogólny stosunek ucznia do szkoły, ile o określenie całej różnorodności postaw, i to zarówno ze względu na ich przedmiot, jak też na rodzaj oceny, zajmiemy się obecnie wynikami analizy wypracowań w tym właśnie aspekcie. Wyniki analizy ilościowej wypowiedzi przedstawia zamieszczona poniżej tabela, która informuje, do jakich spraw ustosunkowali się uczniowie w swoich wypracowaniach (przedmiot opinii) i jaki charakter miało to ustosunkowanie (ocena). Kolejność „postaw szczegółowych" w tabeli uzależniona została od ilości wypowiedzi na dany temat w wypracowaniach wszystkich uczniów. Wypowiedzi młodzieży wyrażające ich stosunek do danych osób, zjawisk czy przedmiotów zawierały zarówno składniki intelektualne, jak i elementy motywacyjno-emocjonalne. Ponieważ wypracowanie jest jednak bardzo nieprecyzyjnym narzędziem badawczym, klasyfikację wyrażonych przez uczniów uczuć i sądów ograniczono przy opracowywaniu materiału do stosunku pozytywnego, negatywnego i mieszanego.

PRZEDMIOT OPINII A RODZAJ OCENY

Przedmiot opinii	Ocena			Ogółem wypowiedzi	
	pozytywna	negatywna	mieszana	ilość	%
1. Nauczyciele	18	25	45	88	83
2. Organizacja procesu wych.	9	43	5	57	53,8
3. Budynek szkolny	36	13	6	55	51,8
4. Koledzy (klasa)	7	24	6	37	34,9
5. Życie szkolne	23	7	—	33	28,3
6. Zdobywanie wiedzy	25	—	—	25	23,5
7. Kierownictwo	17	6	2	24	22,7
8. Personel pomocniczy	1	23	—	24	22,7

Wymienione w tabeli rodzaje opinii wskazują na to, że zakres spraw ważnych dla większości uczniów jest bardzo szeroki, a ich oceny dość różnorodne. Właściwie uczniowie ustosunkowali się do wszystkich istotnych dla szkoły elementów, ujmując przy tym szkołę w trzech różnych aspektach: 1° grup społecznych, składających się na środowisko osobowe ucznia, 2° funkcji pełnionych przez szkołę i 3° ważnych dla nich elementów środowiska materialnego.

Uczniowie oceniali szkołę przede wszystkim w aspekcie środowiska osobowego. W centrum zainteresowania znaleźli się głównie nauczyciele i zespół tworzący klasę, a potem kierownictwo i pracownicy pomocniczo-porządkowi. Z pionu dorosłych nie wymieniono jedynie pracowników sekretariatu, a z pionu młodzieżowego kolegów z organizacji młodzieżowych [13].

[13] Schemat organizacji formalnej szkolnego środowiska osobowego przyjęto za

Uczniowie posiadają również dość wyraźnie sprecyzowany stosunek do szkoły, jako instytucji zapewniającej wykształcenie i organizującej różnorodne formy działalności uczniów — naukę, zabawę i pracę społeczną. Interesuje ich przy tym nie tyle funkcja założona szkoły (system dyrektyw), ile funkcja rzeczywista (system działania) [14].

Przedmiotem zupełnie odrębnych opinii jest środowisko materialne — budynek szkolny, jego wyposażenie, czystość itd.

I wreszcie wielu uczniów ustosunkowało się także do specyficznej dla szkoły atmosfery i trybu życia, które określano najczęściej jako „szkolne życie".

Przedmiot opinii nie przesądzał oczywiście o rodzaju oceny u wszystkich uczniów, aczkolwiek dają się tu zauważyć pewne tendencje do podobnego ustosunkowania się do pewnych spraw przez większość uczniów. I tak np. ustosunkowanie się uczniów do organizacji procesu wychowania, kolegów z klasy czy personelu pomocniczo-porządkowego jest wyraźnie negatywne u większości piszącej o tych sprawach młodzieży, podczas gdy budynek szkolny, wiedza, którą uczniowie zdobywają w szkole, oceniane są raczej pozytywnie. Podobne zjawisko ujednolicenia można zaobserwować także w obrębie poszczególnych postaw. Są one zwykle zdecydowanie negatywne lub zdecydowanie pozytywne i tylko w przypadku stosunku uczniów do nauczycieli można zauważyć podobną do sygnalizowanej powyżej przy omawianiu ogólnego stosunku do szkoły niejednolitość ocen, co wiąże się z podobną złożonością przedmiotu. Na ogół jednak uczniowie są w swoich ocenach szkolnych problemów raczej zdecydowani i konsekwentni.

A oto jak wyglądają te oceny i ich motywacja dla wymienionych wyżej typów ustosunkowań.

1. Stosunek uczniów do szkolnego środowiska osobowego

Głównym przedmiotem zainteresowań wszystkich niemal że uczniów jest oczywiście nauczyciel. Pisało o nim 88 uczniów, w tym 20 ograniczyło się do wyrażenia swojej opinii tylko o nauczycielach, nie zajmując się innymi, widocznie mniej dla nich istotnymi szkolnymi sprawami. Charakterystyczne, że badana młodzież pisała przede wszystkim o stosunku nauczycieli do uczniów, uzależniając od niego swoją opinię o nauczycielach. Na ogół nie zwracano niemalże zupełnie uwagi ani na ogólne cechy osobowości nauczyciela, ani na jego umiejętności dydaktyczne i wychowawcze. Jest to według pedagogów i psychologów zajmujących się problemem stosunku młodzieży do nauczycieli typowy dla młodzieży w tym wieku sposób oceniania nauczyciela [15].

Ponieważ wyniki analizy materiału w aspekcie czynników decydujących o pozytywnym lub negatywnym stosunku ucznia do nauczyciela są w zasadzie zupełnie zgodne z wynikami przeprowadzonych ostatnio przez J. Skorupską-Sobańską [16] i J. Bohuckiego [17] badań na ten temat, ograniczę się tylko do krótkiego przeglądu tych czynników.

I tak uczniowie cenią sobie przede wszystkim życzliwy, przyjacielski stosunek

St. Kowalskim: Udział socjologii w badaniach procesów wychowawczych. W: Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką. W-wa 1966. NK, s. 338—344.

[14] Powyższe rozróżnienie funkcji przyjęto za St. Kowalskim: Udział socjologii w badaniach procesów wychowawczych. W: Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką. W-wa 1966, NK, s. 33.

[15] J. Bohucki: Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży. Katowice 1965, Wydawnictwo „Śląsk", s. 82—96.

[16] J. Skorupska-Sobańska: Młodzież a dorośli. W-wa 1967.

[17] J. Bohucki: Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży. Katowice 1965, Wydawnictwo „Śląsk".

nauczycieli do uczniów (28 wypowiedzi). Duże wymagania nauczycieli spotykają się z zaskakująco pozytywną oceną uczniów (15 wypowiedzi), zwłaszcza jeżeli połączone są z rzetelną wiedzą, co uwzględnia 14 uczniów. Z innych cech zasługujących według badanych uczniów na uwagę i uznanie 13 razy wymieniono sprawiedliwość, 8 razy humor i pogodę i parę razy łagodne obchodzenie się z młodzieżą.

Przeciwstawne cechy budzą u większości uczniów ostrą krytykę. Uczniowie nie lubią przede wszystkim nauczycieli niesprawiedliwych. Aż 33 uczniów skarży się na niesprawiedliwe ocenianie, zwłaszcza zaś na bardzo charakterystyczną dla wielu nauczycieli tendencję do stawiania dobrym uczniom dobrych stopni nawet wtedy, gdy na nie nie zasługują, podczas gdy uczniom słabym stawia się stopnie słabe nawet po poprawnej odpowiedzi. Innym czynnikiem powodującym negatywne ustosunkowanie się uczniów do nauczycieli jest nierówne, nerwowe, a w kilku przypadkach połączone nawet z biciem, odnoszenie się nauczycieli do młodzieży (26 wypowiedzi). Podobny sprzeciw budzi przesadna surowość nauczycieli (19 wypowiedzi), zwłaszcza jeżeli połączona jest z nadmiernymi wymaganiami, przekraczającymi możliwości ucznia (9). Ośmiu uczniów narzeka na niezaradność nuczycieli, kierując tego rodzaju zarzuty głównie do kilku młodych nauczycieli. Taka sama ilość uczniów zarzuciła nauczycielom obojętność i formalne wykonywanie swoich obowiązków. Na błędy i braki pracy dydaktycznej zwróciło uwagę tylko kilku uczniów (6).

Ze względu na swoistą pozycję kierownictwa w socjologicznym modelu szkoły wypowiedzi o nich wyodrębniono w oddzielną grupę. Kierownictwo jest oceniane zresztą o wiele pozytywniej aniżeli nauczyciele. Jego zasługą jest według wypowiadających się uczniów nie tylko piękny wygląd szkoły i bogate wyposażenie gabinetów, pracowni i świetlicy, ale także liczne imprezy i wycieczki (17 wypowiedzi).

W zakresie ustosunkowania się uczniów do pewnych grup społecznych działających na terenie szkoły pozostają jeszcze do omówienia opinie uczniów o pracownikach porządkowo-pomocniczych jako następnej ważnej grupie społecznej w pionie dorosłych. Ich praca i postawa wobec uczniów spotkała się z bardzo surową oceną młodzieży. Na 24 wypowiedzi na ten temat tylko jedna miała charakter pochwały, wszystkie pozostałe były wyrazem negatywnego stosunku uczniów do szkolnego personelu.

Jak wynika z uzyskanych wypowiedzi, młodzież kształtuje swój stosunek do dorosłych, z którymi ma do czynienia na terenie szkoły, przede wszystkim ze względu na ich stosunek do uczniów i do pracy. Uczniowie orientują się doskonale, jakie są obowiązki poszczególnych grup społecznych działających w szkole i jak powinni zachowywać się ich przedstawiciele, z którymi stykają się w swojej szkole. Są wdzięczni za przyjazny stosunek dorosłych wobec nich i szanują solidną i rzetelną pracę, natomiast każdy przejaw obojętności i niewywiązywania się ze swoich obowiązków wywołuje u nich niechęć i ostrą krytykę.

Mniej uczniów, niż można się było spodziewać, wyraziło swoją opinię o klasie i zajęło określoną postawę wobec swoich kolegów. Żywsze zainteresowanie problemem nauczycieli, organizacją procesu wychowania, a nawet budynkiem szkolnym, aniżeli sprawami swojej klasy wynika zapewne przynajmniej częściowo z silniejszego zaakcentowania spraw ogólnoszkolnych zarówno przez temat wypracowania, jak i przez kierownictwo szkoły i grono nauczycielskie w konkretnej, codziennej działalności uczniów.

W tym przesunięciu zainteresowań ze spraw grupy najbliższej na szkołę jako całość można byłoby dopatrzyć się także pewnego przewartościowania spraw tradycyjnie uważanych za ważne dla ucznia. Akcentowanie przez współczesną szkołę spraw samorządności, aktywności uczniów i ich odpowiedzialności za to, co się w szkole dzieje, a także coraz większa ilość zajęć wspólnych dla całej szkoły (chór, treningi, kółka zainteresowań, zabawy, wycieczki itd.) skupia ich uwagę raczej na

sprawach ogólnoszkolnych aniżeli klasowych. Tego rodzaju wniosek zdają się potwierdzać także badania I. Jundziłł[18]. Tylko 27% dzieci zajęło się sprawą kolegów pisząc o szkole, „w której czułyby się dobrze". Aby zweryfikować prawdziwość tego rodzaju hipotezy, należałoby przeprowadzić badania na szerszą skalę i nieco inaczej ustawione.

Aczkolwiek problemy związane z zespołem klasowym postawiono dopiero na czwartym miejscu, z treści wypowiedzi uczniów na ten temat wynika, że są one jak zawsze bardzo istotne, a nawet w przypadku 5 uczniów najistotniejsze ze wszystkich szkolnych spraw. O większym zainteresowaniu sprawami własnej klasy, niżby to wskazywało czwarte miejsce w tabeli, świadczy także duża ilość wypowiedzi o kolegach i koleżankach przy omawianiu przez uczniów swego stosunku do szkolnego życia. Wypowiedzi tych nie uzwględniono przy analizie opinii młodzieży o klasie, ponieważ wyjaśniały one pozytywny stosunek do życia i atmosfery szkolnej pozostając zresztą w ścisłym związku z innymi motywami tego stosunku. Te dodatkowe i co najistotniejsze — pozytywne opinie o rówieśnikach z klasy łagodzą nieco krytyczne ustosunkowanie się uczniów do własnej klasy.

Stosunek uczniów do swych szkolnych kolegów jest bowiem zwykle bardzo krytyczny. Tylko kilku uczniów wyraża się o swojej klasie z dużym entuzjazmem, mało jest ocen mieszanych pozytywno-negatywnych. Ten emocjonalny ton wypowiedzi, a także ich treść pozostaje z pewnością w ścisłym związku z charakterystycznymi dla okresu dojrzewania postawami wobec swoich rówieśników. Świadczy o tym przede wszystkim mocne akcentowanie konfliktów między chłopcami i dziewczętami (8 wypowiedzi), emocjonalne charakterystyki najbliższych przyjaciółek (5), a także liczne stwierdzenia typu „W młodszych klasach bardziej lubiłam swoich kolegów i koleżanki, teraz wszystko się popsuło i atmosfera w klasie jest bardzo zła". Na tę „złą atmosferę" składa się przede wszystkim: 1° niewłaściwy układ wzajemnych stosunków (4 wypowiedzi), w tym — rozbicie klasy na paczki, zawiść, zazdrość, donosicielstwo, niewłaściwy stosunek chłopców do dziewcząt, niekoleżeńskość, egoizm, 2° niewłaściwy stosunek uczniów do pracy i obowiązków szkolnych (12 wypowiedzi) przejawiający się w ściąganiu, niechętnym wykonywaniu swoich obowiązków, braku dyscypliny na lekcjach i wycieczkach.

Dla sprawdzenia, o ile negatywne ustosunkowanie się uczniów do własnego zespołu spowodowane jest cechami okresu dojrzewania, a o ile brakiem odpowiedniej opieki ze strony wychowawców, należałoby również przeprowadzić dodatkowe badania. Wypracowania uczniów nie dostarczają żadnych bliższych informacji na ten temat.

2. Stosunek młodzieży do funkcji szkoły jako instytucji wychowawczej

Duża ilość wypowiedzi badanych uczniów wyraża stosunek młodzieży do głównych funkcji szkoły i do sposobu, w jaki szkoła funkcje te pełni. Charakterystyczne, że postawa ta jest dość niezależna od postaw uczniów wobec osób, które te funkcje wykonują. O opinii młodzieży o szkolnym środowisku osobowym zdają się decydować cechy osobowości poszczególnych osób i stosunki, w jakich pozostają one z uczniami, podczas gdy wyrażający swoją opinię wobec zadań i zarządzeń szkoły zwracają głównie uwagę na ich treść i konsekwencje, a nie na źródło. Do tego rodzaju wypowiedzi zaliczyć można przede wszystkim pozytywną ocenę szkoły jako instytucji wyposażającej ucznia w niezbędne wiadomości i umiejętności, a także wszystkie uwagi odnośnie sposobu organizowania procesu wychowania na terenie szkoły. Przyjmując rozróżnienie funkcji szkoły na funkcje założone (system norma-

[18] I. Jundziłł: Aktywizacja dziecka w procesie wychowania. W-wa 1967, PZWS, s. 64.

tywny) i funkcje rzeczywiste (system funkcjonalny) można powiedzieć, że uczniowie ustosunkowują się zarówno do ogólnych, obowiązujących wszystkie szkoły norm i zadań, jak i do konkretnych posunięć organizacyjnych, z którymi stykają się na terenie swojej szkoły.

Funkcje założone, w tym głównie umożliwienie zdobywania niezbędnej w życiu wiedzy, oceniają uczniowie niemal że wyłącznie pozytywnie, przy czym wielu uczniów łączy tę ocenę z dodatnią ogólną oceną szkoły, np.: „Nauka jest podstawą życia każdego człowieka, dlatego szkołę bardzo lubię i cenię". Swój pozytywny stosunek do szkolnej wiedzy motywują uczniowie w dwojaki sposób. Najczęściej podkreślają wartość i znaczenie wiedzy w życiu współczesnego człowieka, a nawet całego społeczeństwa: „Gdyby nie było szkół, w kraju panowałby analfabetyzm i zacofanie", „Nie wyobrażam sobie współczesnego życia bez wykształconego społeczeństwa". Wielu uczniów odnosi się do wiedzy z szacunkiem przede wszystkim ze względów czysto praktycznych: „Bez świadectwa skończenia 7 klas nie mogłabym pracować, a tak to dostanę pracę i będę zarabiać" — tego typu stwierdzenia występują dość często w wypracowaniach. Pozytywna ocena wiedzy nie pociąga jednak za sobą pozytywnego stosunku także do uczenia się — podstawowej formy działalności uczniów. Postawy te są raczej niezależne od siebie; na 24 uczniów pozytywnie ustosunkowujących się do nauki 8 stwierdza, że nie lubi się uczyć. Przyczyn tego rodzaju rozbieżności w postawach wobec wiedzy i wobec uczenia się można by było chyba szukać w charakterystycznej według S. Kowalskiego dla szkoły ogólnej rozbieżności między systemem normatywnym a funkcjonalnym, a właściwie w powodującym ją ideacyjnym charakterze wychowania [19].

Problemy związane z organizacją działalności wychowawczej (system funkcjonalny) wydają się być dla młodzieży jednym z centralnych zagadnień szkolnych. Świadczy o tym nie tylko niespodziewanie duża ilość wypowiedzi, ale także fakt częstego wysuwania uwag o organizowaniu szkolnego życia na pierwszy plan. W 18 wypracowaniach były one głównym, czasem nawet jedynym tematem wypowiedzi, w pozostałych także zajmowały dużo miejsca.

Krytycznie odnosi się młodzież także do systemu gabinetowego, przy czym uwagi jej rzadko dotyczą systemu gabinetowego jako formy organizacji zajęć lekcyjnych. Uczniowie na ogół są dumni ze swoich ładnie urządzonych gabinetów i często podkreślają walory systemu gabinetowego (6 wypowiedzi). Ale równocześnie 6 osób stwierdza, że zbyt mała ilość gabinetów i zarządzenia regulujące sposób przechodzenia z gabinetu do gabinetu nie przysparzają zwolenników tej wartościowej „innowacji".

Inną sprawą, która spotkała się z krytyką wielu osób (11 wypowiedzi), jest zbyt duża ilość lekcji i niewłaściwy rozkład zajęć lekcyjnych. Uczniowie skarżą się na nieprzestrzeganie zasad higieny psychicznej w ich szkole i żądają większej ilości wolnego czasu i mniejszej ilości zadań, zwłaszcza na święta.

Podsumowując dokonane powyżej omówienie stosunku uczniów do funkcji spełnianych przez szkołę należałoby raz jeszcze podkreślić, że o ile konkretna działalność wychowawcza budzi wiele zastrzeżeń i wywołuje liczne protesty, to funkcje założone szkoły oceniane są wyłącznie pozytywnie. Rozbieżność między funkcjami założonymi i rzeczywistymi szkoły jest więc według wypowiedzi badanych uczniów powodowana jedynie przez niewłaściwe realizowanie w praktyce zadań obowiązujących szkołę. Problem rozbieżności tych funkcji i ich przyczyn w opinii młodzieży, niezwykle ważny dla naszego szkolnictwa, zasługuje na to, aby stać się przedmiotem odrębnych badań.

[19] S. Kowalski: Udział socjologii w badaniach procesów wychowawczych. W: Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką. W-wa 1966, NK, s. 337.

3. Stosunek uczniów do szkolnego środowiska materialnego

Oceną szkoły w aspekcie budynku szkolnego, jego czystością, wyposażeniem i funkcjonalnością zajęła się zaskakująco duża ilość uczniów (55 wypowiedzi). To niespodziewanie duże uwrażliwienie na sprawę estetycznego wyglądu szkoły i jego wyposażenia jest z pewnością wynikiem wyjątkowej dbałości o te sprawy ze strony kierownictwa szkoły, które, jak już nadmieniłam poprzednio, dokłada wszelkich starań, aby szkoła była ładna i czysta. Pochlebne wypowiedzi uczniów stanowiły około 65% wszystkich wypowiedzi o budynku szkolnym. Dotyczą one przede wszystkim dobrego wyposażenia gabinetów (22 wypowiedzi), nowoczesnych mebli (9), przyjemnych dekoracji (5).

W świetle wypowiedzi uczniów wygodna i nowoczesna szkoła, jasne, czyste klasy z kompletnym wyposażeniem w pomoce naukowe i ładnymi meblami, porządek i czystość wydają się być niezbędnym warunkiem dobrego samopoczucia uczniów i ich pozytywnego ustosunkowania się do szkoły. Piszą o tym zresztą sami uczniowie: „Szkołę swoją polubiłem dopiero od dwóch lat, kiedy zaczęła zmieniać swój wygląd", „Gabinety są ładnie urządzone i dlatego lubię chodzić do szkoły".

4. Stosunek uczniów do życia szkolnego

Niezależnie od oceny nauczycieli, kolegów, organizacji procesu wychowania i budynku szkolnego młodzież wyraziła także swój stosunek do ogólnej atmosfery panującej w szkole i do życia, jakie się na jej terenie toczy. Była to postawa wynikająca niejako z wszystkich omówionych powyżej, a jednocześnie w dużym stopniu niezależna od nich.

Jeśli się jeszcze weźmie pod uwagę fakt, że opinia o życiu szkolnym jest wyjątkowo jednolita (23 głosy pozytywne na 30 wypowiedzi na ten temat), to można będzie chyba stwierdzić, że bogate, ciekawe i ciągle zmieniające się szkolne życie jest jednym z ważniejszych czynników kształtujących ogólny stosunek młodzieży do szkoły.

Podsumowując to krótkie omówienie badań nad stosunkiem młodzieży do szkoły chciałabym jeszcze raz podkreślić jego złożoną i bogatą strukturę. Fakt, że stosunek ten jest u badanych uczniów dość niejednolity i rozpada się raczej na szereg „postaw szczegółowych", nie przeszkadza jednak w określeniu czynników wpływających na pozytywny lub negatywny stosunek uczniów do szkoły. Przedstawiona powyżej analiza materiału zdaje się wskazywać dość jasno na to, że na pozytywne ustosunkowanie się badanych uczniów do szkoły miał wpływ przede wszystkim przyjemny wygląd i bardzo dobre wyposażenie budynku szkolnego (36 pozytywnych opinii), wartość i znaczenie wiedzy (24), życie szkolne (23) i wyrozumiali, życzliwi nauczyciele (18).

Czynnikami zaburzającymi pozytywny stosunek do szkoły były: niewłaściwa organizacja życia szkolnego (43 negatywne opinie), niewłaściwy stosunek nauczycieli do uczniów (25), rozbicie klasy na grupy i przykra atmosfera w klasie (24).

Oczywiście, że tego rodzaju wniosek w przypadku bardzo skromnej liczby badanych uczniów i zastosowaniu jednej tylko metody jest tylko prawdopodobny i należałoby go sprawdzić w badaniach obejmujących większą ilość uczniów z wielu szkół.

ZYGMUNT PUTKIEWICZ

WSKAŹNIKI LICZBOWE JAKO OCENA TESTÓW WIADOMOŚCI

Wstęp

Coraz częściej do badań psychologicznych i dydaktycznych wchodzą nowe formy sprawdzania poziomu wiadomości ucznia. Do nich należą, między innymi, testy wiadomości stosowane wtedy, gdy badający chce dokładniej określić zakres wiadomości ucznia z przerobionego materiału nauki. Testy wiadomości mają zastosowanie w różnych przedmiotach nauki szkolnej i można nimi badać poziom opanowanej wiedzy przez ucznia. Zebranie materiałów za pomocą testu — to dopiero pierwsza część pracy, do drugiej będzie należało sklasyfikowanie danych i ocena wykonanych przez ucznia zadań. Poziom odpowiedzi ucznia zawarty w teście można oceniać globalnie, wystawiając ogólną notę za całość pracy, i można oceniać oddzielnie każde zadanie umieszczone w teście, a następnie wystawiać ocenę przeciętną. Można dokonywać oceny w stopniach szkolnych lub w skali punktowej znacznie szerszej od skali not szkolnych. Swoje rozważania pragnę skoncentrować na omówieniu skali punktowej stosowanej przy ocenianiu testu wiadomości oraz na wskazaniu najbardziej uzasadnionego sposobu przeliczania punktów na stopnie szkolne.

Oceny szkolne a wskaźniki liczbowe

Pracę ucznia zawartą w rozwiązaniu testu wiadomości można oceniać przy pomocy różnych skal. Używa się skal znanych, przyjętych i stosowanych w instytucjach oświatowych, lub skal własnych, które w danych sytuacjach znacznie lepiej spełniają swoją rolę niż tamte. Tradycyjna czterostopniowa skala ocen stosowana zgodnie z przepisami szkolnymi nie budzi entuzjazmu tych, którzy pragnęliby bardziej dokładnie sklasyfikować ocenianych uczniów. Między innymi stawia się jej zarzut, że nie różnicuje dokładnie wiadomości ucznia poniżej oceny dostatecznej. Ocena niedostateczna stała się uniwersalnym wskaźnikiem wszystkich braków, zarówno w wiadomościach, jak i w pracy. Zarówno kompletną ignorancję, jak i częściowo opanowaną wiedzę, ale jeszcze niewystarczającą, ocenia się niedostatecznie. To samo dotyczy pracy uczniów. Jeśli jeden z uczniów pracował, ale popełnił tyle błędów, że jego pracy nie można zaliczyć jako dostatecznej, a drugi nic nie robił, to obaj otrzymują notę niedostateczną. Zarówno ten uczeń, który odpowiadając popełnia zasadnicze błędy w swoich sformułowaniach, jak i ten, który nie przyniesie zeszytu w żądanym terminie, otrzymują ten sam stopień niedostateczny. Jest to bardzo niepokojące, gdy będziemy te fakty rozpatrywali z punktu wychowawczego. Jeśli uczeń wie, że może coś zrobić źle i narazić się na dodatkowe przykrości, to woli nic nie robić, bo w efekcie otrzyma tę samą notę niedostateczną. W końcu trudno w ocenach niedostatecznych prawidłowo orientować się, bo po pewnym czasie już sam wystawiający nie wie, które są za braki w wiadomościach, które za niedociągnięcia natury formalnej, a które za nieróbstwo. Niektórzy z oceniających stosują w takich przypadkach swoją prywatną rozszerzoną skalę ocen niedostatecznych. Na oznaczenie nie wykonanej pracy stosują notę 1=, na wszystkie niedociągnięcia formalne 1—, a na braki w wiadomościach, zależnie od poziomu braków trzy noty: 1+, 2—, 2. Inni stosują umowne oznaczenia literowe na każdy rodzaj niedociągnięć szkolnych. Jak wspomniałem, są to sposoby stosowane na prywatny użytek oceniającego, bo w końcu na okres klasyfikacyjny musi postawić

ocenę niedostateczną jako najniższą w skali ocen szkolnych niezależnie od tego, jaki rodzaj braków w nauce przeważał. Nie znaczy to wcale, aby ten sposób oceny niedociągnięć pracy ucznia nie spełniał swego zadania. W tym systemie nauczyciel dokładnie orientuje się w rodzaju niedomagań ucznia i zawsze może dać ich dokładną charakterystykę. Uczeń natomiast uświadamia sobie, że ocena za braki w wiadomościach może być różna, stopień niedostateczny otrzymuje za niewystarczające wiadomości, a nie za kompletny brak wiadomości.

Znacznie dokładniej skala ocen szkolnych różnicuje stopnie opanowanych wiadomości. Tutaj oceniający ma do dyspozycji trzy oceny, a stopień opanowania wiedzy może lokalizować na trzech różnych poziomach. Przy stosowaniu ocen pozytywnych też mogą zachodzić pomyłki w dokładnym wyważeniu wiedzy posiadanej przez ucznia, a przy trzech stopniach i różnych nastawieniach do poszczególnych uczniów subiektywizm odgrywa dużą rolę.

W dążeniu do redukowania nastawień subiektywnych oceniającego oraz dokładnego określenia poziomu wiadomości uczniów wiele osób stosuje dowolnie dobrane skale punktów, które są jakby rozszerzonymi skalami ocen szkolnych, ale nigdy nie były dokładnymi ich odpowiednikami. Jeżeli chcemy stosować skale punktów w pracy szkolnej, to musimy w końcu punkty uzyskane przez poszczególnych uczniów przyporządkować notom szkolnym. Samo punktowanie odpowiedzi uczniów na pewno pozwala na bardziej obiektywne i dokładne szacowanie wiadomości czy umiejętności uczniów, ale kończy się wtedy, gdy zaczynamy przyporządkowywać uzyskane liczby punktów tradycyjnym ocenom szkolnym. Dzieje się to dlatego, że nie mamy niezawodnych kryteriów ustalających przedziały punktów w przyjętej skali punktowej odpowiadających określonym notom oceny szkolnej.

Ustalenie liczby punktów w skali

W praktyce spotykałem się z różnymi skalami liczbowymi zawierającymi od 15 do 100 punktów. Zasadniczo każdą dowolnie przyjętą skalę można stosować przy ocenie wiadomości i umiejętności ucznia rozwiązującego test wiadomości lub inny sprawdzian. Nie każda jednak skala jest wygodna w przeliczaniu na oceny szkolne. Najlepsze są skale, które zawierają od kilku do kilkunastu punktów w poszczególnych przedziałach przyporządkowanych ocenom szkolnym.

Liczbę punktów dla danej skali tworzy suma punktów za poprawne, bezbłędne rozwiązanie poszczególnych zadań zawartych w teście wiadomości. Każdy test zawiera określoną liczbę zadań o różnym stopniu trudności. Są tam zadania najtrudniejsze i najłatwiejsze, których stopnie trudności ustala prowadzący badania. Każde zadanie otrzymuje liczbę punktów, za bardzo dobre rozwiązanie, zależną od stopnia trudności. Rozwiązanie poprawne zadania najtrudniejszego otrzyma największą liczbę punktów, a rozwiązania wszystkich następnych zadań mniejsze liczby punktów, ponieważ i zadania są łatwiejsze. Z drugiej strony należy także brać pod uwagę, czy zadania w teście wiadomości dotyczą materiału świeżo opanowanego, czy dawnego, łatwego dla danego poziomu, czy trudnego. W jednym i drugim wypadku liczba punktów za prawidłowe rozwiązanie zadania będzie różna. Suma punktów zakładana a priori za poprawne rozwiązania wszystkich zadań zawartych w teście wiadomości stanowi skalę ocen dla danego testu, a nie skalę ocen w ogóle. Do innych testów można także stosować tę samą skalę, ale ponieważ stopień trudności zadań w każdym teście jest inny, dlatego nie należy mechanicznie naginać skali z jednego testu, np. 40-punktowej, do innego testu, który może nie mieścić się w tej skali lub skala może być dla niego za duża.

Po ustaleniu liczby punktów dla poszczególnych zadań przystępujemy do określenia liczby punktów za popełnione błędy w rozwiązaniu, które należy odliczyć od maksimum przydzielonego za poprawne rozwiązanie. Błędy dzielimy na podstawowe,

mniej ważne, usterki, omyłki itp. i każdemu z tych rodzajów przydzielamy liczbę punktów wyrażonych w liczbach całkowitych lub ułamkach. Ustalamy także, jakie rozwiązania dyskwalifikują ucznia, co w pracy należy uznać mimo popełnionych błędów, ile punktów odliczyć za błędne rozumowanie lub fałszywe wnioskowanie. Każdy uczeń za rozwiązanie poszczególnych zadań otrzyma pewną liczbę punktów, a suma wszystkich punktów testu stanowi liczbę punktów ucznia. Tę technikę można stosować do każdej pracy pisemnej, a w niektórych wypadkach także do oceny odpowiedzi ustnych. Przy ocenianiu wypracowań z języka polskiego, zakładając, że jest ono bardzo dobre, ustalamy liczbę punktów za styl i kompozycję wypracowania, składnię oraz ortografię. Ustalamy także liczby punktów, które trzeba odliczyć za popełnione błędy w poszczególnych relacjach wypracowania. Suma punktów osiągniętych przez ucznia w poszczególnych relacjach stanowi liczbę punktów ucznia za wypracowanie. To samo można stosować przy egzaminach nietestowych, bo mając szerszą skalę można dokładniej wymierzyć wiadomości egzaminowanego i właściwiej go zaszeregować. Podaję to tylko jako przykład bez szczegółowego opracowania samej techniki postępowania.

Przy przydzielaniu liczby punktów za poszczególne rozwiązania należy brać pod uwagę także zakres wykonanej pracy. Jeden z uczniów wykona dobrze pierwszą część zadania, a w drugiej nic nie zrobi, inny natomiast przy dobrym rozwiązaniu pierwszej części popełnia błędy w części drugiej. Trzeba oszacować pracę jednego i drugiego i zastanowić się, czy obu uczniom dać tę samą liczbę punktów czy różnicować je. Ustalamy więc ścisłe kryteria oceny pracy ucznia przewidując możliwie wszystkie przypadki, jakie mogą w rozwiązaniach wystąpić. W zadaniach wymagających rozumowania możemy ustalić oddzielną punktację za technikę wykonania i za poprawne rozumowanie, a suma tych punktów będzie liczbą punktów za rozwiązanie zadania.

Przeliczanie punktów na oceny szkolne

Mając ustaloną liczbę punktów dla każdego ucznia należy je przeliczyć na oceny szkolne, jeśli chcemy je uczniowi wystawić. Jeżeli w dodatku test wiadomości dotyczył przerabianego materiału programowego i jest sprawdzianem przyswojenia tego materiału, to przeliczenie jest nawet konieczne. Ocena w skali punktowej nic nikomu nie mówi, bo jej wyniki nie są porównywalne. Należy zatem sprowadzić ją do wskaźników porównywalnych, aby jednoznacznie informowała o osiągniętych wynikach.

W literaturze i praktyce szkolnej spotykamy się z różnymi sposobami przeliczania punktów na oceny szkolne, co wiele osób zniechęca do stosowania skali punktowej.

Jedni autorzy przyjmują skalę 100-punktową ustalając następujące przedziały dla ocen szkolnych [1]:

od 0 — 60 — ocena niedostateczna
„ 60 — 80 — „ dostateczna
„ 80 — 90 — „ dobra
„ 90 — 100 — „ bardzo dobra.

Inni przyjmują skalę 16-punktową dzieląc ją na następujące przedziały [2]:

7 i mniej — ocena niedostateczna
8—10 — „ dostateczna
11—13 — „ dobra
14—16 — „ bardzo dobra.

[1] Smarzyński Henryk: Problem kryteriów oceny postępów w nauce. Zęszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego nr 1, Kraków 1957, PWN, s. 195.
[2] Racinowski Saturnin: Problemy oceny szkolnej. Warszawa 1966. PZWS, s. 89.

Przy skali 30-punktowej proponowane są takie przedziały ocen szkolnych[3]:

15 i niżej	—	ocena niedostateczna
16—20	—	„ dostateczna
21—25	—	„ dobra
25—30	—	„ bardzo dobra.

Przy skali 80-punktowej spotykałem takie przedziały dla ocen szkolnych:

0—20	—	ocena niedostateczna
20—40	—	„ dostateczna
40—60	—	„ dobra
60—80	—	„ bardzo dobra.

Wystarczą te cztery przykłady, aby zorientować się, jak różne są propozycje przeliczania punktów na noty szkolne i różna wielkość przedziałów punktów. Oprócz indywidualnych uzasadnień konieczności takiego podziału wszyscy stosują tylko intuicyjne kryterium podziału. Autorzy proponujący próbnie pewne podziały, uważają, że taki podział jest najbardziej racjonalny i należy go stosować w praktyce. Dyskusja na temat słuszności danego podziału jest trudna, bo każdy z dyskutujących ma swoje własne zdanie, czasem zupełnie różne niż poprzednik, a nikt poza własnym intuicyjnym odczuciem nie może udowodnić, według jakich prawidłowości zostały ustalone wielkości poszczególnych przedziałów. Należy zatem dążyć do ustalenia obiektywnych wskaźników, pozwalających na jednoznaczne przeliczanie punktów na oceny szkolne, trzeba szukać takich wskaźników, które pozwoliłyby uzasadnić konieczność stosowania tylko jednego sposobu przeliczania i nie byłyby sprzeczne z założeniem zachowania obiektywizmu w ocenie pracy ucznia.

W samym stosowaniu skali punktowej obiektywizm zostaje zachowany. Ustala się kryteria przydziału punktów za rozwiązanie poszczególnych zadań i ocenia pracę ucznia według tych kryteriów. Ocenia nawet dokładniej niż przy stosowaniu skali szkolnej, bo różnicowanie liczby punktów za poprawne rozwiązania, błędy, braki i usterki jest znacznie dokładniejsze niż przy korzystaniu z czterech ocen skali szkolnej. Dotąd starano się zachować obiektywizm, ale przy przeliczaniu skali punktowej na skalę ocen szkolnych może być całkowicie przekreślony.

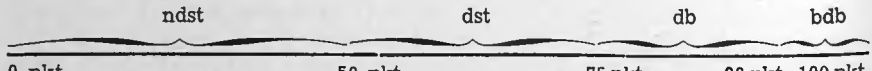
Ustalając przedziały punktów dla ocen szkolnych możemy popełnić szereg błędów, z których najważniejszymi będą błędy zaniżania lub zawyżania oceny szkolnej. Jeśli maksymalną liczbę skali punktowej podzielimy przez cztery, bo tyle jest stopni oceny szkolnej, to zostaną one wyraźnie zawyżone, bo uczeń, który wykonał poprawnie zaledwie czwartą część pracy, już otrzyma stopień dostateczny, a ten, który wykona połowę pracy, będzie miał czwórkę. Jeśli zaś na stopień niedostateczny i dostateczny przydzielimy zbyt dużo punktów, to wtedy wyraźnie zostaną oceny obniżone. Należy zatem znaleźć taki sposób ustalenia przedziałów liczbowych punktów dla poszczególnych ocen szkolnych, aby ocena wiadomości ucznia odpowiadała normom przyjętym w praktyce szkolnej i aby zachować przyjętą zasadę obiektywizmu, która w tym momencie może być całkowicie przekreślona.

Chcąc zachować obiektywizm nie można kierować się tylko jednym kryterium podziału, trzeba zastosować kilka kryteriów. Im więcej kryteriów potwierdzających daną zasadę, tym bardziej słuszna sama zasada. Ustalając przedziały liczbowe dla poszczególnych stopni szkolnych kierowałem się trzema kryteriami. Pierwsze kryterium, dydaktyczne, pozwoliło mi na zlokalizowanie poszczególnych przedziałów ocen szkolnych w zakreślonych miejscach skali punktowej. Według tego kryterium wiadomo, że ocenę bardzo dobrą otrzymuje nie tylko uczeń, który umie wymagane wiadomości bezbłędnie, ale także i ten, który popełnia drobne usterki, dając jednocześnie dowód bardzo dobrego opanowania materiału. Dlatego stopień bardzo dobry

[3] Tamże s. 106.

nie będzie odnosił się tylko do najwyższej liczby punktów możliwych danej skali, ale będzie mieścił się w górnym przedziale najwyższych liczb punktów. Ci uczniowie, którzy wykazali się dobrą znajomością wymaganych umiejętności, zawsze otrzymują stopień dobry. Określenie dobrej znajomości materiału czy opanowania umiejętności nie jest określeniem bezwzględnym odnoszącym się do jednego tylko punktu, ale zawarte jest w pewnych granicach. Zatem ocena dobra będzie mieściła się w niewielkim przedziale nie najwyższej, ale górnej liczby punktów. Biorąc pod uwagę ocenę dostateczną wiadomo, że uczeń musi wykazać znajomość nie pełnej wiedzy, ale dużej jej części. Tę część praktycy oceniają, że waha się w granicach połowy wymaganych wiadomości, którą uczeń referuje bezbłędnie, ale także musi wykazać ogólną orientację bez wnikania w szczegóły w pozostałej części wiadomości. Bez tej ogólnej orientacji w całokształcie wiadomości rzadko kiedy uczeń uzyskuje stopień dostateczny. Wszystko poniżej tej normy oceniane jest niedostatecznie. Kryterium dydaktyczne daje wskazówki, w jakim miejscu na osi liczbowej punktów powinny znajdować się poszczególne przedziały, ale nie wyznacza granic tych przedziałów.

Kryterium dydaktyczne potwierdza kryterium statystyczne. Zebrane materiały od nauczycieli oceniających uczniów w poszczególnych okresach klasyfikacyjnych wskazują, że znakomita większość wystawia ocenę dostateczną dopiero wtedy, gdy uczeń zna więcej niż połowę wymaganych wiadomości. Ocenę dobrą otrzymuje uczeń najczęściej wtedy, gdy ma opanowane dobrze więcej niż 3/4 wiadomości, a ocenę bardzo dobrą, gdy przyswoił sobie gruntownie całą wiedzę przy dopuszczalnych niewielkich usterkach. Ten sposób postępowania jest zgodny z prawidłowym rozkładem grup uczniów uzyskujących poszczególne oceny w klasie. Najmniejsza liczba uczniów uzyskuje oceny niedostateczne i bardzo dobre, najwięcej jest ocen dostatecznych i znacznie mniej od nich ocen dobrych. Jeżeli wymagania stawiane uczniom będą wyższe, wtedy ocen niedostatecznych będzie więcej, bardzo dobrych mało lub wcale ich nie będzie i prawidłowy rozkład grup uczniów w klasie zostanie zaburzony. Uwzględniając powyższe dane możemy hipotetycznie rozmieścić na osi liczbowej granice poszczególnych przedziałów punktów skali 100-punktowej i not szkolnych.



Dwa poprzednie kryteria uzupełniają się, ale wyznaczając przypuszczalne granice poszczególnych przedziałów jeszcze nie uzasadniają konieczności takiego podziału. Są one zaledwie punktem wyjścia do dalszej pracy, orientując, w jakich miejscach należy szukać dokładnych granic przedziałów. Uzasadnień zacząłem szukać w matematyce, i to było moje trzecie kryterium uzupełniające dwa poprzednie. Porównując liczby punktów w poszczególnych przedziałach widać, że największy jest przedział pierwszy, a każdy następny maleje. Jest to zrozumiałe, bo im wyższa ocena szkolna, tym większe wymagania stawiane uczniowi, a przy ocenie bardzo dobrej wymagania są bardzo wysokie. Zacząłem szukać prawidłowości zmniejszania się każdego następnego przedziału i ustaliłem na podstawie wyliczeń matematycznych, że taka prawidłowość istnieje w wyznaczonych przedziałach przez tamte kryteria, trzeba tylko granice przedziałów nieco przesunąć. Dla skali 100-punktowej, która w dalszych pracach stała się podstawą przeliczeń punktów każdej dowolnej skali, ustaliłem następujące granice przedziałów:

ocena niedostateczna od 0— 46 pkt.
„ dostateczna „ 47— 73 pkt.
„ dobra „ 74— 93 pkt.
„ bardzo dobra „ 94—100 pkt.

Porównując punkty graniczne przedziałów wyznaczonych przy stosowaniu dwu poprzednich kryteriów i matematycznego stwierdzamy minimalne różnice między nimi. Ocena niedostateczna różni się o 4 punkty, a ocena dobra i bardzo dobra tylko o 2—3 punkty, tam 75 i 90, a tu 73 i 93. W porównaniu z poprzednim ten podział jest dla ucznia korzystniejszy, bo dostateczną ocenę otrzymuje już za 47 punktów, a nie za 50 jak poprzednio. To samo dotyczy pozostałych ocen. Poza tym ten podział ma tę wyższość, że występują w nim wyraźne prawidłowości.

Pierwszą jest to, że suma punktów dwóch następnych przedziałów jest liczbą punktów przedziału poprzedniego. 7 punktów przedziału piątkowego i 20 punktów przedziału czwórkowego daje 27 punktów, co stanowi liczbę punktów przedziału trójkowego. Suma punktów przedziału czwórkowego i trójkowego daje liczbę punktów przedziału dwójkowego, biorąc pod uwagę także 0 punktów. Drugą prawidłowością jest to, że gdy podzielimy końcowe liczby jednego przedziału przez końcowe liczby następnego przedziału, to uzyskane różnice ilorazów są wielkością stałą. Ilorazy końcowych liczb przedziałów wynoszą:

$$46 : 73 = 0{,}63$$
$$73 : 93 = 0{,}78$$
$$93 : 100 = 0{,}93.$$

Różnice uzyskanych ilorazów są wielkością stałą i wynoszą:

$$0{,}63 - 0{,}78 = -0{,}15$$
$$0{,}78 - 0{,}93 = -0{,}15.$$

Wymienione przedziały zostały ustalone na podstawie tych dwóch prawidłowości i ten podział wydaje się najbardziej racjonalny. Można stosować inne podziały punktów, ale czy będą odpowiadały wymienionym poprzednio kryterium i określonym prawidłowościom?

Wyznaczanie przedziałów dla różnych skal punktowych

W praktyce szkolnej skala 100-punktowa może okazać się za duża i niewygodna w stosowaniu, ale jest ona podstawą do przeliczeń innych skal na oceny szkolne. Wykorzystujemy ją właśnie jako podstawę do przeliczania dowolnych skal punktowych według wzoru stosowanego do obliczeń procentowych.

Jeżeli np. za podstawę oceny punktowej przyjmiemy skalę nie 100-, lecz 40-punktową, to końcowa liczba przedziału oceny dwójkowej wynosi:

$$K = \frac{46 \cdot 40}{100} = 18{,}4 \text{ punktu}$$

W ten sposób wyliczamy wszystkie liczby końcowe pozostałych przedziałów. A oto gotowe przedziały dla niektórych skal punktowych zestawione w tabeli 1.

Tabela 1

Ocena szkolna	Przedziały punktów dla skal						
	100 pkt.	80 pkt.	60 pkt.	50 pkt.	40 pkt.	30 pkt.	25 pkt.
2	0—46	0—36,8	0—27,6	0—23	0—18,4	0—13,8	0—11,5
3	47—73	37,6—58,4	28,2—43,8	23,5—36,5	18,8—29,2	14,1—21,9	11,8—18,3
4	74—93	59,2—74,4	44,4—55,8	37—46,5	29,6—37,2	22,2—27,9	18,5—23,3
5	94—100	75,2—80	56,4—60	47—50	37,6—40	28,2—30	23,5—25

Jest to dokładne przeliczenie skali podstawowej z częściami ułamkowymi punktów. W praktyce nie zawsze będzie używana skala zawierająca części punktu, bo

w normalnym jej stosowaniu nie zachodzi potrzeba tak dokładnego wyliczania. Z tego względu liczby ułamkowe zostają zaokrąglone do liczb całkowitych, a części ułamkowe wskazują, w jakim kierunku powinno iść zaokrąglenie poszczególnych wyników, np. 36,8 zaokrąglamy do 37, a 37,6 do 38; 58,4 do 58 itd. W niektórych jednak przypadkach trudno jest z całą bezwzględnością trzymać się tej zasady, jak np. przy przeliczaniu skali 60-punktowej. W tej skali przedział oceny niedostatecznej zamyka się liczbą 27,6, należałoby zaokrąglić ją do 28, ale następny przedział rozpoczyna się liczbą 28,2 i ją należałoby zaokrąglić do 28, co byłoby sprzeczne z ogólnym założeniem. W takim wypadku zawsze kierujemy się zasadą, który podział jest korzystniejszy dla ucznia. Z tego względu w przedziale pierwszym odrzucamy 0,6 i pozostaje liczba 27, drugi przedział punktów rozpoczyna liczba 28. Przy takim postępowaniu popełniamy mniejszy błąd w ustalaniu liczb w danym przedziale, niż gdybyśmy kończyli pierwszy przedział liczbą 28, a następny rozpoczynali od 29 punktów. Poszczególne przedziały, bez części ułamkowych, będą zawierały następujące liczby punktów:

Tabela 2

Ocena szkolna	Przedziały punktów dla skal						
	100 pkt.	80 pkt.	60 pkt.	50 pkt.	40 pkt.	30 pkt.	25 pkt.
2	0—46	0—37	0—27	0—23	0—18	0—13	0—11
3	47—73	38—58	28—44	24—36	19—29	14—21	12—18
4	74—93	59—74	45—56	37—46	30—37	22—27	19—23
5	94—100	75—80	57—60	47—50	38—40	28—30	24—25

Powyższe przeliczenia punktów na oceny szkolne z wyeliminowaniem części ułamkowych punktu podajemy dla tych osób, którym wygodniej jest stosować pełne liczby punktów. Nie znaczy to wcale, że nie należy w praktyce używać także części ułamkowych punktów. Czasami z samej sytuacji wynika konieczność przyznania uczniowi tylko pół punktu czy półtora, bo na pełną liczbę punktów nie zasłużył. Korzystne jest stosowanie części punktu tam, gdzie zakres skali jest mały. Z tabeli 2 widać, że już od skali 30-punktowej w dół należy brać pod uwagę części ułamkowe punktów, bo przy zaokrągleniu zawyżamy oceny. Szczególnie można to zauważyć w przedziale ocen bardzo dobrych, gdzie przy stosowaniu całych punktów, zaczynając od skali 30-punktowej, mamy do dyspozycji tylko 2 punkty. Przy stosowaniu części punktów mamy nieco większe możliwości w tym przedziale. Bez użycia części ułamkowych korzystniej jest stosować skale powyżej 30 punktów, a przy 30 punktach i poniżej należy przy klasyfikowaniu uwzględniać także części ułamkowe punktu.

Omawiane powyżej przeliczenia skal punktów na oceny szkolne uwzględniają tylko pełne oceny z pominięciem plusów czy ocen połówkowych dodawanych do not pełnych. Na początku ustaliłem przedziały dla ocen pełnych uznanych oficjalnie i stosowanych urzędowo, co nie znaczy, aby w praktyce nie posługiwano się plusami lub połówkami ocen. Uwzględniając ten aspekt praktyczny, dokonałem przeliczeń na oceny połówkowe, zachowując tę samą liczbę punktów w przedziałach pełnych ocen, przy zastosowaniu skali 100-punktowej. Przeliczeń na dowolną skalę można dokonać według wzoru podanego poprzednio.

W tym podziale uwzględniłem tylko jedną ocenę minusową w przedziale dwójkowym, bo tylko ten przedział wymaga większego zróżnicowania ocen, o czym pisałem na początku artykułu. W przedziałach trójkowym i czwórkowym wprowadzam tylko odchylenia zwyżkowe od podstawowego stopnia, ponieważ jestem zdania, że ocena dostateczna lub dobra z minusem jest w dużej mierze uspokojeniem sumienia oceniającego, że nie postawił jednak dwójki w pierwszym przypadku, a trójki w dru-

Tabela 3

Oceny szkolne	Przedziały punktów	Liczba punktów w przedziale szczegółowym	Liczba punktów w przedziale podstawowym
2—	0—19	20	
2	20—34	15	47
2+ lub 2,5	35—46	12	
3	47—61	15	
3+ lub 3,5	62—73	12	27
4	74—85	12	
4+ lub 4,5	86—93	8	20
5	94—100	7	7

gim. Gdyby ktoś z osób oceniających chciał stosować dodatkowo takie oceny, może do tego celu wykorzystać punkty znajdujące się na krańcach ustalonych przedziałów.

Przedstawione przeze mnie stosowanie wskaźników liczbowych w ocenianiu ucznia oraz sposoby przeliczania ich na oceny szkolne były wynikiem poszukiwań uzasadnienia danego podziału przy zachowaniu obiektywizmu w wystawianiu cech szkolnych.

Ten sposób przeliczenia punktów na oceny szkolne zastosowano po raz pierwszy w roku 1963 przy opracowaniu materiałów badawczych, dotyczących wyników nauczania w szkołach podstawowych klas VII z niektórych działów języka polskiego i arytmetyki[4]. Opracowując wyniki badań z arytmetyki ustaliłem z kolegami poprawiającymi pracę uczniów liczby punktów za prawidłowe rozwiązanie poszczególnych zadań oraz punkty za błędy, usterki i niedociągnięcia, które należało odliczyć od maksymalnej liczby punktów. Prace uczniów oceniane były przez te same osoby dwa razy, raz w punktach, a drugi raz w notach szkolnych. Porównanie not uzyskanych przy ocenie pierwszym i drugim sposobem, po przeliczeniu punktów na stopnie szkolne, nie wykazało rozbieżności w ocenach dobrych i bardzo dobrych, natomiast spore rozbieżności wystąpiły w ocenach dostatecznych i niedostatecznych. Oceny w punktach wykazały, że wiele z niedostatecznych not szkolnych było krzywdzących dla ucznia, natomiast duża grupa not dostatecznych była wyraźnie zawyżona. Przy powtórnym rozpatrzeniu prac wątpliwych przyznawano rację ocenie punktowej.

Od tego czasu wielokrotnie była stosowana przeze mnie i niektórych moich kolegów punktowa ocena prac uczniowskich. Zawsze pozwalała ona na lepszy pomiar wiadomości ucznia i dokładniejsze wystawianie stopni szkolnych przy tym sposobie przeliczania punktów na stopnie szkolne, jaki przedstawiłem w artykule.

BIBLIOGRAFIA

ALTSZULER IDA: Badania nad funkcją oceny szkolnej. Warszawa 1962, PZWS.
ARASIMOWICZ ROMAN: Próba obiektywizacji ocen. *Nowa Szkoła* r. 1965, nr 2.
JANISZOWSKA I., KULIGOWSKA K.: Jak kontrolować osiągnięcia uczniów. Warszawa 1965, PZWS.
LINDGREN M. C.: Psychologia wychowawcza w szkole. Warszawa 1962, PZWS.

[4] Rocznik Instytutu Pedagogiki. Tom VI. Badanie wyników nauczania w szkołach podstawowych. Pod red. W. Czerniewskiego, I. Janiszowskiej i W. Okonia. Warszawa 1964, PZWS.

OKOŃ WINCENTY: W sprawie kryteriów ocen wyników nauczania. *Nowa Szkoła* r. 1955, nr 3.
RACINOWSKI SATURNIN: Problemy oceny szkolnej. Warszawa 1966, PZWS.
SMARZYŃSKI HENRYK: Problem kryteriów oceny postępów w nauce. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego nr 1. Kraków 1957, PWN.

MIECZYSŁAW ŁOBOCKI
LUBLIN

Z ZAGADNIEŃ SPOISTOŚCI KLASY SZKOLNEJ

Określenie spoistości grupy

Spoistość jako właściwość grupy społecznej nie doczekała się dotąd jednoznacznego określenia (4). Jest to pojęcie rozumiane często wieloznacznie. D. Cartwright i A. Zander wymieniają kilka sposobów intuicyjnego rozumienia tego pojęcia. I tak dla jednych oznacza ono silne poczucie przynależności do grupy (feeling of „we-ness"). W przypadku takim członkowie grupy są skłonni raczej do używania takich słów, jak „my", „nasz" w przeciwieństwie do wyrażeń „ja", „mój". Dla innych spoistość grupy przejawia się we wzajemnej życzliwości i serdeczności wszystkich jej członków. Spoistość grupy może oznaczać również wspólne dążenie jej członków do osiągnięcia tego samego celu i ponoszenie współodpowiedzialności za to, co dzieje się w grupie. Dla jeszcze innych spoistość grupy jest równoznaczna ze znoszeniem przykrości i wyrzeczeń związanych z realizacją wspólnych zadań. Wreszcie spoistość grupy może być rozumiana jako gotowość jej członków do obrony przed zagrożeniem lub atakiem z zewnątrz (3, s. 72 i n.).

Intuicyjny sposób rozumienia spoistości grupy pozostaje w ścisłym związku z operacyjnym opisem tego pojęcia. Tak sformułowane pojęcie stanowiło punkt wyjścia dla przeprowadzenia licznych badań doświadczalnych nad zagadnieniem spoistości grupy w różnych jej aspektach. Badania tego rodzaju pozwoliły — jak przypuszczają D. Cartwright i A. Zander — na wyodrębnienie trzech różnych znaczeń spoistości grupy. Można rozumieć przez nią: 1) atrakcyjność grupy dla jej członków (attraction to the group), 2) gotowość dążeń członków grupy do osiągnięcia wspólnych celów (morale) i 3) koordynację podjętego wspólnie przez członków grupy problemu (coordinations of the efforts of members). W literaturze socjo-psychologicznej największą na ogół uwagę przywiązuje się do pierwszego z podanych określeń.

Atrakcyjność grupy jako symptom jej spoistości utożsamia się tu z wysokim możliwie wartościowaniem (valence) uczestnictwa w niej przez poszczególnych jej członków. Wartościowanie przez jednostkę swego uczestnictwa w grupie jest — jak twierdzą D. Cartwright i A. Zander — funkcją potrzeb jednostki i szeroko rozumianych właściwości grupy. Tak więc można uznać atrakcyjność grupy jako funkcję wypadkowych sił, działających na jej członków w kierunku pogłębiania w nich poczucia przynależności do danej grupy. Skoro zaś spoistość grupowa jest równoznaczna z atrakcyjnością grupy, można nazwać ją także wypadkową wszystkich sił, skłaniających wszystkich członków danej grupy do pozostania w niej (3, s. 77 i n.).

Określenie takie, podane przez D. Cartwrighta i A. Zandera, a nieco wcześniej przez L. Festingera, S. Schachtera i K. Backa (7), mimo swej ogólnikowości wydaje się słuszne przynajmniej na etapie dotychczasowych badań w tym zakresie. Łączy ono ze sobą sformułowane dotąd pojęcia spoistości grupy według wymagań definicji operacyjnych. Wystarczy tylko uświadomić sobie, o jakie to „siły" przede wszystkim chodzi, aby dokładniej poznać, co stanowi istotę używanego pojęcia. Według D. Cartwrighta i A. Zandera siłami tymi — jak wiadomo — jest atrakcyjność grup, zależna od jej właściwości i potrzeb jednostki. H. Bonner np. widziałby ją przede wszystkim w systemie powiązanych ze sobą ról, jakie pełnią członkowie grupy w toku realizacji wspólnego celu (1, s. 53). N. Gross i W. E. Martin, którzy przeanalizowali różne pojęcia „spoistości", dopatrują się takich sił szczególnie w odporności grupy na wszelkie wpływy destruktywne, i to zarówno wewnętrzne, jak zewnętrzne (10). U B. E. Lott i A. J. Lott siły takie wyrażają się we „wzajemnych pozytywnych postawach wśród członków grupy" (13). Na powyższych przykładach różnych sposobów rozumienie „sił", warunkujących spoistość grupy, można przekonać się, jak różne istnieją poglądy na jej temat. Niemniej jednak „różnice poglądów wynikają tutaj — jak pisze H. Muszyński — raczej ze sposobu określania istoty tego zjawiska niż z różnych zapatrywań na to, co istotę tę stanowi" (15, s. 86). W gruncie rzeczy bowiem istotne rozumienie spoistości grupy wiąże się zawsze z emocjonalnym przywiązaniem osób do swej grupy.

Kryteria spoistości klasy szkolnej

Niedużo można powiedzieć o spoistości klasy szkolnej, gdy nie znamy bliżej istotnych kryteriów (wskaźników) owej spoistości w warunkach szkolnych. Na ten temat nie było dotychczas zakrojonych na szerszą skalę badań naukowych. Relacje w tej sprawie pochodzą najczęściej z potocznej obserwacji lub systematycznych badań, lecz przeważnie nie z terenu szkoły. Wskaźnikami takimi w ujęciu niektórych psychologów (1, s. 54—56) są szczególnie następujące sposoby zachowania się uczniów:

1) serdeczność i życzliwość w stosunku do kolegów z klasy;

2) stawanie w obronie swych kolegów lub całej klasy, gdy tylko znajdzie się ona w sytuacji zagrożenia lub jest przedmiotem napaści;

3) wspólne naradzanie się nad planami przyszłych swych działań i wspólna ich realizacja;

4) opowiadanie się za tymi samymi normami postępowania; warto tu pamiętać, że normy te są niejednokrotnie sprzeczne z oczekiwaniami nauczyciela.

O innych kryteriach spoistości klasy szkolnej wnosić można z różnych badań, przeprowadzonych zwłaszcza w ośrodkach przemysłowych. Tak np. badania F. Manna i H. Baumgartela sugerują pośrednio celowość przeanalizowania spoistości klasy szkolnej w świetle nieusprawiedliwionych absencji uczniów. F. Mann i H. Baumgartel usiłowali wykryć związek pomiędzy ilością absencji w pracy robotników a stanem ich zadowolenia z niej, zwłaszcza zaś z ich kierownictwa, współtowarzyszy i zarobków. W wyniku badań okazało się, że robotnicy, którzy nie uczęszczali regularnie do pracy, byli znacznie mniej zadowoleni z niej niż robotnicy wykonujący ją z dnia na dzień (3, s. 75).

Wskaźnikiem spoistości klasy szkolnej w myśl sugestii badań, przeprowadzonych przez J. R. P. Frencha, może być także wewnętrzna odporność uczniów na przeżywane przez nich sytuacje konfliktowe w klasie. Przedmiotem badań J. R. P. Frencha były grupy zorganizowane i niezorganizowane. Grupy zorganizowane składały się z członków 5 drużyn koszykówki lub piłki nożnej i 3 klubów młodzieżowych. Taka sama ilość grup niezorganizowanych złożona była ze studentów, którzy dotychczas się nie znali. Członkom wszystkich tych grup dawano do rozwiązania problemy, których praktycznie rozwiązać nie można. Usiłowania z ich strony w tym kierunku

powodowały sytuację konfliktową, co umożliwiło autorowi dokładne prześledzenie zachowania się poszczególnych grup pod względem odporności ich członków na podobne sytuacje. Grupy zorganizowane wypadły znacznie lepiej niż grupy niezorganizowane, co — według interpretacji J. R. P. Frencha — jest wynikiem większej spoistości grup pierwszego typu, a mniejszej spoistości lub jej braku w grupach pozostałych. Okazało się, że w grupach niezorganizowanych następowało szybko rozbicie grupy na dwie zwalczające się frakcje, co nie miało miejsca w grupach zorganizowanych (9).

Ciekawe badania nad spoistością grupy z uwzględnieniem przyjacielskich więzi łączących jej członków, które także można traktować jako ważny sprawdzian spoistości klasy szkolnej, przeprowadzili m. in. L. Festinger, S. Schachter i K. Back. Badali oni spoistość różnych zgrupowań mieszkańców z dwóch osiedli mieszkaniowych, z których każde zbudowane było według innych wzorów budownictwa. Osoby badane proszono o wymienienie nazwisk swych przyjaciół z danego osiedla. Uzyskane odpowiedzi analizowano według tego, ilu przyjaciół wybrano z „własnego podwórka" w stosunku do wyboru przyjaciół z innych części osiedla. Miarą spoistości w tym przypadku była ilość przyjaciół wybranych spośród osób własnego podwórka. Badania wykazały m. in., że budynki w kształcie litery U bardziej sprzyjają spoistości jej mieszkańców niż domy budowane w jednym rzędzie oraz że grupy dostatecznie spójne wywierają większy wpływ na swych członków niż grupy o nieznacznym tylko stopniu spoistości (8). Podobną techniką badań posłużyli się również tacy psychologowie, jak J. Thibaut (20) oraz B. E. Lott i A. J. Lott (13) i inni.

Spoistość grupy, w tym również klasy szkolnej, rozumiana jako atrakcyjność dla jej członków można badać m. in. za pomocą technik socjometrycznych. Dokładne poznanie „wyborów" i „odrzuceń" w klasie stanowić może na pewno bardziej precyzyjny sposób określania jej spoistości niż dorywcza tylko obserwacja nauczyciela. Badania tego rodzaju znajdują coraz szersze zastosowanie wbrew różnym zarzutom, jakie się im stawia (4).

Czynniki zwiększające spoistość klasy szkolnej

W każdej niemal szkole można wyróżnić klasy o różnym stopniu spoistości. Dlatego też nie bez znaczenia wydaje się odpowiedź na pytanie: „Co składa się na to, że nie wszystkie klasy są jednakowo spoiste?" Odpowiedź na tak postawione pytanie jest wcale łatwa. Dotychczasowe badania nad spoistością grupy nie dają na nie pełnej odpowiedzi. Zwłaszcza zaś gdy chodzi o czynniki wpływające na zwiększenie się spoistości klasy szkolnej, panuje dotąd dużo niejasności i niedomówień. Mimo to bliższe zapoznanie się z tego rodzaju czynnikami może wyjaśnić niejedno zagadnienie wychowawcze na terenie klasy szkolnej.

Jednym z istotnych czynników zwiększających spoistość klasy szkolnej jest stopień, w jakim przyczynia się klasa do zaspokajania takich potrzeb uczniów, jak potrzeby afiliacji, czyli przynależności do grupy, akceptacji, uznania i bezpieczeństwa. Im bardziej potrzeby te bywają zaspokojone, tym bardziej klasa szkolna staje się dla nich atrakcyjna i pociągająca. Atrakcyjność swej klasy odczuwają uczniowie szczególnie wówczas, gdy spotykają się z powszechnym uznaniem tak ze strony swych kolegów klasowych, jak i nauczycieli. Potwierdzają to badania J. E. Dittesa. Wykazały one, że jednostka odczuwająca akceptację ze strony grupy bardziej przywiązuje się do niej niż jednostka, która pozbawiona jest takiego poczucia (6).

Wpływ prestiżu, jaki posiada jednostka w grupie, na odczuwaną przez siebie atrakcyjność grupy stwierdził m. in. także H. Kelley. Badał on studentów pierwszego roku psychologii. Jedni z nich podczas badań reprezentowali wysoki status w hierarchii wykonywanych przez nich zadań, inni niski. Część studentów z wysokim statusem poinformowana została, że do końca badań będzie pełniła taką samą

rolę. Pozostałym studentom z wysokim statusem powiedziano, że w dalszym toku badań mogą utracić aktualnie zajmowaną pozycję. Podobnie postąpiono ze studentami o niskim statusie. Okazało się, że dla osób nie odczuwających żadnego zagrożenia w zajmowanym przez nich miejscu w hierarchii zadań grupowych uczestnictwo w grupie była bardziej pociągające niż u osób, które spodziewały się utraty zajmowanej pozycji lub nie miały nadziei na żaden awans (11).

Innym ważnym czynnikiem spoistości klasy szkolnej są panujące między uczniami stosunki oparte raczej na współdziałaniu i współpracy niż współzawodnictwie. Pod tym względem dużo nowego światła rzuciły badania M. Deutscha. W wyniku swych badań doszedł do przekonania, że sytuacja, w której członkowie grupy pozostawali w stosunkach współdziałania, była bardziej dla nich pociągająca niż sytuacja, w której miało miejsce współzawodnictwo. Członkowie w grupach współzawodniczących ze sobą — w porównaniu z członkami grup wzajemnie rywalizujących — ujawnili m. in.: 1) większą wzajemną przyjaźń, 2) lepsze zharmonizowanie działań, 3) wzajemną pomoc, 4) podział pracy, 5) uprzejmość wobec współtowarzyszy, 6) łatwość porozumiewania się i 7) większą sprawność i systematyczność w wykonywaniu powierzonych im zadań (5).

O doniosłym wpływie współdziałania i współpracy na zwiększenie spoistości grupy świadczą również badania przeprowadzone przez M. Sherifa. Obejmowały one grupy złożone z 11- i 12-letnich chłopców i miały miejsce na obozie wakacyjnym. W pierwszej fazie eksperymentu dokonano podziału chłopców na dwie grupy. Podział taki nastąpił po kilku dniach od chwili ich przyjazdu do obozu. Czas ten okazał się wystarczający na to, aby chłopcy ci zaprzyjaźnili się ze sobą dostatecznie. Podział ich na grupy dokonany był z myślą o stworzeniu wśród nich sytuacji pełnej napięć i konfliktów. Efekt taki uzyskano poprzez wytyczanie im określonych celów działania, których urzeczywistnienie mogło nastąpić tylko i wyłącznie kosztem innej grupy. Następnie w drugiej fazie eksperymentu dokonano próby zintegrowania antagonistycznych grup przez włączenie ich w dziedzinę działań sprawiających doraźną przyjemność i wymagających społecznych kontaktów pomiędzy członkami rywalizujących ze sobą grup. Próba ta nie okazała się skuteczną w odreagowaniu spowodowanych poprzednio napięć. Odwołano się wówczas do innego środka integrowania grup, mianowicie postawiono jej członków w sytuacji, w której jedynie wzajemna współpraca mogła umożliwić im osiągnięcie upragnionego celu, np. obejrzenie ciekawego filmu. Badania wykazały, że współpraca taka w ramach dążeń do tego samego upragnionego celu zwiększa przyjaźń wśród członków grupy i rozładowuje panujące w niej konflikty, a tym samym sprzyja spoistości grupy (19).

Wnioski przytoczonych badań potwierdza również praca B. N. Phillipsa i C. A. D'Amico. W badaniach nad wpływem współdziałania i współzawodnictwa na swoistość grup wykazali oni, że wykonywanie zadań w warunkach współpracy i współdziałania zwiększa w odczuciu dzieci atrakcyjność ich grupy i pogłębia ich spoistość. Nie stwierdzili oni jednak ujemnego wpływu współzawodnictwa na spoistość grupy (18).

Innym czynnikiem wpływającym na zwiększenie spoistości klasy szkolnej jest także odczuwane przez uczniów zagrożenie ze strony nauczyciela. Przejawia się ono nierzadko wówczas, gdy nauczyciel stosuje wobec klasy środki zewnętrznego przymusu. Uczniowie — jak udowodniła to R. Cunningham — reagują na taką postawę nauczyciela w różny sposób. Jedni wykazują obojętność i apatię, czemu towarzyszy często brak entuzjazmu i zainteresowania pracą szkolną; inni okazują uległość i odczuwają swą zależność od niego; niektórzy zaś przeżywają silne napięcie i związany z tym lęk, a jeszcze inni przeżywają wyraźny negatywizm i postawę wrogości wobec nauczyciela. To samo dotyczy poszczególnych klas jako całości (1, s. 70).

Klasy wykazujące obojętność i apatię nie zdradzają żadnych w zasadzie oznak spoistości, a to wskutek tego, że uczniowie ich rzadko tylko ze sobą współdziałają.

Klasy uległe, zależne w dużym stopniu od nauczyciela, charakteryzują się na ogół niską spoistością. Wysoką spoistość przejawiają klasy o jawnej wrogości wobec nauczyciela i klasy, których uczniowie odczuwają przed nimi wyraźny lęk.

Wysoką spoistość w przypadku odczuwanego przez uczniów zagrożenia ujawnia ta klasa, która nie waha się nawet przed zademonstrowaniem swej wrogości wobec nauczyciela. Problem ten był również przedmiotem badań. Uczucia wrogości wzbudzano u członków kilku grup poprzez traktowanie ich w sposób niesprawiedliwy i samowolny. Wyniki tych badań wykazały, że grupy o wysokiej spoistości ujawniają przypuszczalnie dwa razy więcej wrogości niż grupy o niskiej spoistości. W badaniach tych stwierdzono również, że im wyższa jest spoistość grupy, tym większa jest jej siła oddziaływań, a jej członkowie są mniej skrępowani pod względem okazywania swej wrogości (17).

Wzrost spoistości grupy wskutek przeżywanego przez jej członków lęku i napięcia, powstałego w wyniku odczuwanego przez nich zagrożenia, stwierdził w swych badaniach m. in. A. D. Pepitone i R. Kleiner. Badania te dotyczyły wpływu zagrożenia i frustracji na spoistość grupy. Odbyły się one podczas obozu wakacyjnego i obejmowały dwie grupy chłopców. W wyniku swych badań autorzy stwierdzili, że wysoki stopień sfrustrowania i związany z tym stan napięcia członków grupy zwiększa wydatnie jej spoistość (16).

Do omówionych wyżej czynników spoistości grupy niektórzy psychologowie zaliczają ponadto:

— wspólny język, jakim posługują się członkowie grupy;
— jednolity ich sposób myślenia;
— problemy rozwiązywane w grupie;
— wspólne cele, jakie grupa realizuje lub zamierza realizować;
— określone sposoby wzajemnego porozumiewania się;
— częste kontakty towarzyskie;
— organizacja życia i pracy, polegająca na wyznaczaniu odpowiedzialności każdemu spośród członków grupy za osiągnięcia jej jako całości; zmierza ona do wyrabiania u każdego członka grupy poczucia obowiązku, włączenia się w proces zaspokajania indywidualnych potrzeb wszystkich swych współtowarzyszy tak, aby stanowiły one jej potrzeby własne (2, s. 84 i n.);
— niektóre zdarzenia, mające miejsce poza grupą, ale bezpośrednio dotyczące jej członków. Takim zdarzeniem np. wśród załóg fabrycznych może być niespodziewana przez nich podwyżka płac (3, s. 81 i n.). W warunkach życia szkolnego jest nim z pewnością sprawienie klasie przez kierownictwo szkoły lub zakład pracy jakiejkolwiek nieoczekiwanej i przyjemnej niespodzianki w postaci wspólnego obejrzenia filmu, wspólnej wycieczki itp.

Czynniki zmniejszające spoistość klasy szkolnej

Spoistość klasy szkolnej zmniejsza się szczególnie wówczas, gdy uczniowie jej nie znajdują tam możliwości zaspokajania swych potrzeb zwłaszcza w tym stopniu, jak miało to miejsce dawniej. Chodzi tu przede wszystkim o potrzeby uznania i bezpieczeństwa.

Spoistość jej zmniejsza się także wskutek przykrych w niej doświadczeń i przeżyć, a zwłaszcza rozczarowań uczniów. Przykładem takich rozczarowań i ich wpływu na zmniejszenie spoistości grupy stanowią m. in. obserwacje M. Horwitza, dokonane na marginesie przeprowadzonych przez niego badań eksperymentalnych. Osobami badanymi były studentki. Wyznaczono im określone zadania, które chętnie na siebie przyjęły. Podczas wykonywania zadań niektóre z dziewcząt nabrały przekonania, że brak zdolności w tym kierunku z ich strony może spowodować nieodpowiednie jego ukończenie. Fakt ten wpłynął na ogólne zaniepokojenie dziewcząt i sprawił,

że działalność całej grupy stała się dla nich mniej atrakcyjna (3, s. 83 i n.). O zmniejszającym się stopniu spoistości grupy pod wpływem przykrych doświadczeń i przeżyć jej członków świadczą również wspomniane już badania J. R. P. Frencha. Otóż z chwilą kiedy grupa nie była w stanie uporać się z podjętym przez siebie zadaniem, traciła ona wyraźnie w oczach jej członków na swej atrakcyjności.

Przytoczone wyniki badań J. R. P. Frencha dowiodły ponadto, że spoistość grupy maleje, gdy członkowie jej różnią się w swych przekonaniach co do sposobu rozwiązywania przez grupę problemów. Niektóre osoby — zdaniem autora — rezygnowały z wykonania podjętego uprzednio zadania szczególnie dlatego, że uczestnicy grupy, do której one należały, nie byli zgodni co do sposobu, jakim powinno się rozwiązać rozważany problem. Takie zróżnicowanie poglądów stanowi kolejny czynnik, dezintegrujący harmonijny układ stosunków w klasie szkolnej. Podobne stanowisko znajduje potwierdzenie w pracy L. Festingera i jego współpracowników. Stwierdzają oni, że jednostka będzie traktowała prawdopodobnie swą grupę jako mniej atrakcyjną, jeśli przekona się o niezgodności własnych swych opinii ze stanowiskiem pozostałych członków grupy w tej samej sprawie (3, s. 83 i 91). Warto tu nadmienić również, że im bardziej grupa jest spoista, tym przypuszczalnie większą wykazuje wrażliwość nawet na nieznaczne zróżnicowanie opinii i z tym większą troską usiłuje wyrównać powstałe wśród członków różnice. Przekonują o tym m. in. badania przedstawione przez H. B. Gerarda (3, s. 83 i 91).

Innym czynnikiem wpływającym na zmniejszenie spoistości klasy szkolnej może być przeświadczenie uczniów o zbytniej dominacji niektórych z nich lub o innych niewłaściwych przejawach ich zachowania się. Wśród uczniów nie zawsze chętnie widziani są tzw. „prymusi"; nie zawsze uznaniem kolegów cieszą się ci, którzy za wszelką cenę usiłują „wkupić się" w łaskę nauczycieli lub wyróżnić się w sposób mało zasłużony. Słowem, nielubiani przeważnie są ci, którzy usiłują dominować w klasie. Twierdzenie o tym, że spoistość klasy szkolnej maleje wskutek dominacji jednych uczniów nad innymi, znajduje swe pewne uzasadnienie w różnych badaniach, przeprowadzonych nad osobami dorosłymi (3, s. 84).

Współzawodnictwo między poszczególnymi uczniami i międzygrupowe niewłaściwie inspirowane może również obniżyć spoistość klasy szkolnej. Na negatywną stronę współzawodnictwa zwrócił uwagę M. Deutsch w sygnalizowanych wyżej badaniach. Stwierdził on m. in., że współzawodnictwo powoduje wśród członków grupy poczucie niepewności wskutek oczekiwań wrogich postaw ze strony osób, z którymi wypada im współzawodniczyć.

Ponadto czynnikami dezintegrującymi spoistość klasy szkolnej mogą być:
— niezgodność celów, do jakich zmierzają uczniowie klasy;
— brak kontaktów towarzyskich uczniów;
— niewłaściwa organizacja życia i pracy uczniów, nie licząca się dostatecznie z ich indywidualnymi potrzebami;
— tłumienie inicjatywy uczniów.

Z przedstawionego przeglądu czynników zarówno zmniejszających, jak i zwiększających spoistość klasy szkolnej wynika niedwuznacznie potrzeba głębszej i systematycznej refleksji nauczyciela nad własnymi metodami pracy wychowawczej. Potrzebę taką dyktuje fakt pełnej jego odpowiedzialności za istniejącą spoistość w klasie szkolnej. Byłoby niewybaczalnym błędem pozostawienie tworzenia się spoistości klasy szkolnej jej własnemu i przypadkowemu rozwojowi. Spoistość bowiem klasy szkolnej jako wypadkowa sił, scalających jej uczniów, stanowi ważny środek realizowania celów wychowawczych.

Doceniając znaczenie spoistości klasy szkolnej w procesie wychowawczym uczniów, należy zdać sobie także sprawę i z tego, że zbyt wysoka spoistość kryje w sobie

pewne niebezpieczeństwa. Nierzadko bywa ona źródłem megalomanii grupowej, separatyzmu i niechęci do osób spoza grupy (21, s. 129).

Zasygnalizowana w artykule problematyka spoistości klasy szkolnej nie wyczerpuje wszystkich jej zagadnień. Budzić może też słuszne zastrzeżenie, że omawianie jej ograniczało się w zasadzie do referowania badań przeprowadzonych niemal w całości w warunkach pozaszkolnych. W związku z tym można mieć wątpliwości i obawy, czy przenoszenie wyników takich badań na teren klasy szkolnej nie mija się zupełnie z celem. Osobiście śmiem twierdzić, że jakkolwiek korzystanie z wyników badań, niedotyczących szkoły, kryje niebezpieczeństwo uproszczeń i omyłek w rozumieniu procesów zachodzących w klasie, mimo to może stanowić ono dużo większą podstawę dla głębszych przemyśleń tych zagadnień niż tylko w oparciu o własną intuicję i domysły.

Bibliografia

1. BANY MARY A. and L. V. JOHNSON: Classroom Behavior. Group Dynamics in Education. New York 1964, Macmillan.
2. BENNET MARGARET E.: Guidance and Counciling in Groups. New York, 1963, McGraw — Hill, wyd. 2.
3. CARTWRIGHT D. and A. ZANDER: Group Dynamics. Research and Theory. New York 1958, Row Peterson and Company, wyd. 3.
4. CHEŁSTOWSKI B.: Pojęcia, wskaźniki i korelaty integracji grupy w literaturze socjometrycznej. *Studia Socjologiczne* 1966, nr 1, s. 155—187.
5. DEUTSCH M.: The Effects of Cooperation and Competition upon Group Process. W: Group Dynamics ..., s. 319—353, patrz poz. 3.
6. DITTES J. E.: Attractiveness of Group as Function of Self — Esteem and Acceptance by Group. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1959, vol. 59, s. 77—82.
7. FESTINGER L., SCHACHTER S., and K. BACK: Social Pressures in Informal Groups. New York 1950, Harper.
8. FESTINGER L., SCHACHTER S., and K. BACK: The Operation of Group Standards. W: Group Dynamics ..., s. 204—222, patrz poz. 3.
9. FRENCH J. R. P.: The Disruption and Cohesion of Groups. W: Group Dynamics ..., s. 121—134, patrz poz. 3.
10. GROSS N. and W. E. MARTIN: On Group Cohesiveness. *American Journal of Sociology* 1952, vol. 57, s 546—554.
11. KELLEY H. H.: Communication in Experimentally Created Hierarchies. W: Group Dynamics ..., s. 443—461, patrz poz. 3.
12. KING CH. E.: The Applicability of Small Group Knowlegde to the Classroom Situation. *Sociology and Social Research* 1960, vol. 45, s. 18—23.
13. LOTT BERNICE E. and A. J. LOTT: The Formation of Positive Attitudes Toward Group Members. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1960, vol. 61, s. 297—300.
14. MIKA St.: Nauka o małych grupach. *Psychologia Wychowawcza* 1964, nr 4, s. 422—435.
15. MUSZYŃSKI H.: Wychowanie moralne w zespole. Warszawa 1964, PZWS.
16. PEPITONE A. D. and R. KELLER: The Effects of Threat and Frustration on Group Cohesiveness. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1957, vol. 54, s. 192—199.
17. PEPITONE A. D. and G. REICHLING: Group Cohesiveness and the Expression of Hostility. *Human Relations* 1955, vol. 8, s. 327—338.

18. PHILLIPS B. N. and L. A. D'AMICO: Effects of Coorporation and Competition on the Cohesiveness of Small Face — to Face Group. *The Journal of Educational Psychology* 1956, vol. 47, s. 65—70.
19. SHERIF M.: Superordinate Goals in the Reduction in Intergroup Conflict. *American Journal of Sociology* 1956, vol. 63, s. 349—356.
20. THIBAUT J.: An Experimental Study of the Cohesiveness of Underprivileged Groups. W: Group Dynamics..., s. 102—120, patrz poz. 3.
21. ZABOROWSKI Z.: Stosunki społeczne w klasie szkolnej. Warszawa 1964, PWN.

RYSZARD SMYL
DĘBLIN

MASZYNA UCZĄCA „LYMS I"

System nauczania programowanego posiada dużo pierwiastków nowoczesności i do niego na pewno należy przyszłość.

Rozpoczął się okres gwałtownych poszukiwań sposobów i środków pozwalających zrealizować pięć zasad szkolenia programowanego.

Początkowo budowano urządzenia mechaniczne, a następnie elektryczne, które tylko częściowo spełniły warunki stawiane im przez zasady nauczania programowanego. W ten sposób powstały repetytory i egzaminatory znacznie skracające czas przygotowania większej ilości uczniów, lecz nie rozwiązujące zasadniczo problemu.

Próby wykorzystania elektronowych maszyn matematycznych dały zadowalające wyniki, lecz duże koszty budowy odpowiednio udoskonalanych urządzeń pomocniczych jeszcze długo hamować będą ich powszechne stosowanie.

Innym produktem poszukiwań rozwiązania problemu było opracowywanie odmiennie zredagowanych skryptów. Tego rodzaju skrypty w zasadzie absolutnie nie mogą posunąć sprawy naprzód, gdyż mimo wysiłków będzie to tylko lepiej lub gorzej opracowany podręcznik, którego wartość dydaktyczna waha się w stosunkowo niewielkich określonych granicach, zależnych przede wszystkim tylko od autora.

Dążąc do jak najbardziej ekonomicznego częściowego rozwiązania problemu i wprowadzenia systemu nauczania programowanego do codziennej praktyki w 1966 roku w Wyższej Oficerskiej Szkole Lotniczej zbudowano eksperymentalny prototyp automatycznej maszyny nauczającej „Lyms I".

Urządzenie to jest całkowicie zautomatyzowane i spełnia wszystkie warunki stawiane tego typu maszynom. Jego zewnętrzny wygląd przypomina duży telewizor. Na czołowej ścianie znajduje się ekran o rozmiarach 20×30 cm, poniżej ekranu umieszczony jest niewielki pulpit do notowania.

Nad pulpitem znajdują się trzy tabliczki: pierwsza dłuższa, nieco wyżej, z napisem „odpowiedz", a pod nią dwie krótsze z napisami „I pytanie" i „II pytanie". Pod tabliczkami umieszczone są odpowiednio klawisze oznaczone literami A, B, C i a, b, c. Z lewej strony znajduje się pokrętło włącznika i regulacji siły głosu, zaś z prawej pokrętło regulacji ostrości obrazu. W pulpicie umieszczone jest gniazdko na słuchawki radiowe. Urządzenie połączone jest trzyżyłowym przewodem ze wskaźnikiem dla wykładowcy, a zasilanie odbywa się z sieci prądu zmiennego 220V oraz prądu stałego 26 V.

Temat wykładu jest zaprogramowany w postaci obrazów i dźwięku i podzielony na zagadnienia, „porcje" i „kroki".

Uczeń zasiada do urządzenia „Lyms I", przekręca lewy włącznik i na ekranie pojawia się obraz kontrolny ułatwiający nastawienie ostrości obrazu. Następnie naciska klawisze „C" i „c", co powoduje pojawienie się pierwszego obrazu pierwszej „porcji" wykładu, a w słuchawkach słyszy treść objaśniającą — jest to pierwszy „krok" nauki danego tematu. Następne „kroki" czynione są automatycznie, to znaczy, zmiana obrazu i treści wykładu zachodzi zgodnie z zaprogramowaniem. Po kilku „krokach", które tworzą „porcję", na ekranie pojawia się treść dwóch pytań, do których podane są po trzy bliskoznaczne odpowiedzi oznaczone literami. Do I pytania A, B, C i do II pytania a, b, c. Nad klawiszami zapala się napis „odpowiedz". Pytania te dotyczą wiadomości podanych w pierwszej „porcji".

Uczeń wybiera odpowiedzi obu pytań i naciska odpowiednie klawisze. Jeżeli obie odpowiedzi były prawidłowe, to automat zaczyna nadawanie następnej „porcji" materiału. Jeżeli natomiast przynajmniej jedna z odpowiedzi była fałszywa, to automat przesterowuje i obrazy zaczynają się cofać w takim samym tempie, w jakim się pojawiały. Tym razem jednak treść wykładu jest już bardziej przystępna niż poprzednia. To powtarzanie trwa do czasu, kiedy pojawi się na ekranie obraz kontrolny początku wykładu. Od tej chwili nauka zaczyna się na nowo. W ten sposób uczeń, który nie opanował pierwszej „porcji" materiału, uczy się jej powtórnie jeszcze dwa razy.

Może się również zdarzyć tak, że uczeń nie opanował np. trzeciej „porcji", wtedy zostaje cofnięty do pytań z drugiej „porcji", ale jeśli już ją zapomniał i nie odpowie prawidłowo, to zostanie cofnięty do drugiej „porcji". Jeżeli zapomniał również wiadomości drugiej „porcji", to wykład zostanie cofnięty nawet aż do pierwszej.

Przy tak działającym urządzeniu uczeń musi się dobrze skoncentrować, bowiem każda pomyłka kosztuje go stratę $^2/_3$ czasu normalnej nauki jednej „porcji".

Już po przerobieniu pierwszego tematu zostanie prawie obiektywnie określona zdolność danego ucznia do przyswajania wiadomości. Miarą jego zdolności będzie czas, w jakim opanował dany temat.

Jak wynika z powyższego opisu, urządzenie „Lyms I" może spełnić pięć zasad szkolenia programowanego.

Zasada małych kroków jest realizowana dzięki temu, że cały temat jest podzielony na zagadnienia, „porcje" i „kroki". „Porcje" są rozdzielone sprawdzianem opanowania wiadomości — pytaniami.

Zasada czynnego odpowiadania spełniana jest w ten sposób, że uczeń mając do wyboru trzy bliskoznaczne odpowiedzi musi się dobrze namyślić, która z nich jest prawidłowa. System wyboru odpowiedzi ma wielu przeciwników, lecz tutaj zalety przewyższają wady, a mianowicie:

— uczeń obawia się wybrać odpowiedź zbyt pochopnie, bo straci ilość czasu nieporównywalną z czasem potrzebnym do nawet długiego zastanawiania się;

— przynajmniej dwa pytania z każdej „porcji" stanowią poważną rękojmię, że sprawdzona będzie jakość przyswajania wiadomości przez ucznia.

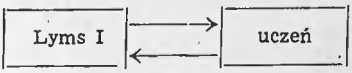
— w czasie żadnego innego wykładu uczeń nie jest tak często pytany, choćby nawet w lakonicznej formie, co utrzymuje jego uwagę w napięciu.

Zasada bezpośredniego potwierdzenia realizowana jest dzięki temu, że odpowiedź dobra pozwala przejść do następnej „porcji" materiału, a zła zmusza wrócić do poprzedniej.

Zasada własnego tempa jako najbardziej ważka w nauczaniu jest spełniana w całej rozciągłości, bowiem przy jednej maszynie uczy się tylko jeden uczeń i tylko od jego zdolności zależy tempo, w jakim przechodzi zaprogramowany wykład. Wprawdzie podraża to znacznie koszty, lecz efekty są dużo lepsze.

Zasadę sprawdzania przez ucznia realizuje się w ten sposób, że uczeń może w każdej chwili sprawdzić, gdzie popełnił omyłkę, i drugi raz jej nie popełniać.

Jak widać, „automatyczny nauczyciel" jest urządzeniem łączącym zalety znanych dotąd repetytorów i egzaminatorów przez zastosowanie prostego sprzężenia zwrotnego.



Dodatkowymi zaletami tego urządzenia nauczającego jest to, że nawet przy dużej grupie maszyn istnieje całkowita kontrola postępów każdego ucznia przez wykładowcę, który na pulpicie sterującym posiada wskaźniki informujące go, którą „porcję" materiału przerabia dany uczeń lub które pytania sprawiają mu trudności. Wykładowca może się w każdej chwili włączyć do urządzenia ucznia i ewentualnie udzielić wskazówek.

Ten typ maszyny może być wykorzystany nie tylko do nauczania przedmiotów teoretycznych, lecz także częściowo praktycznych. W takim przypadku na sali winny znajdować się modele, makiety, zespoły przyrządów, na częściach których umieszczone będą litery odpowiedzi. Może być również z maszyną sprzężony trenażer lub inne urządzenie treningowe. Zarzuty, że mechaniczne odpowiedzi zubożają treść nauki, nie są w tym wypadku najistotniejsze, gdyż maszyna jest przeznaczona dla uczniów szkół wyższych, gdzie prawdziwe sprawdzanie odbywa się na egzaminie ustnym.

Przeciwnicy szkolenia programowanego między innymi twierdzą, że żadna maszyna nie zastąpi żywego wykładowcy, czemu zwolennicy tego systemu wcale nie zaprzeczają, lecz widząc, w jakim impasie znajduje się szkolnictwo, starają się znaleźć możliwie najlepsze rozwiązanie. O tym, że postęp w tej dziedzinie prowadzi tylko przez automatyzację procesu nauczania, świadczą wykłady telewizyjne. Wyobraźmy sobie, że słuchacz politechniki telewizyjnej siedząc w domu może być w każdej chwili zapytany lub może cofnąć i powtórzyć pewien niezrozumiały dla niego fragment wykładu, a otrzymamy prawie idealny obraz tego systemu nauczania.

Urządzenie typu „Lyms I" stanowi pewien krok naprzód w kierunku całkowitej zmiany systemu nauczania, dając następujące możliwości:

— skrócenia czasu szkolenia bez obniżania jego poziomu,

— wyłowienia w krótkim czasie uczniów uzdolnionych,

— przeznaczenia zaoszczędzonego czasu na praktykę lub poznanie innych przedmiotów,

— odciążenia wykładowców i skierowania ich wysiłków na dobre przygotowanie metodyczne treści wykładów,

— przeznaczenia większej ilości czasu naukowców na tak potrzebne prace badawcze,

— zwiększenia przepustowości szkół wyższych.

Z powyższego wynika, że „automatyczny nauczyciel" może w chwili obecnej przynajmniej częściowo rozwiązać nabrzmiały problem w szkolnictwie powstały w wyniku „eksplozji nauki". Trzeba jednak przede wszystkim przeprowadzić na szeroką skalę badania eksperymentalne przez zbudowanie przynajmniej 30 sztuk maszyn nauczających i sprawdzenie efektów nauczania pewnych przedmiotów w kilku grupach studentów. Trzeba tu zaznaczyć, że metoda programowania jest niezmiernie prosta z punktu widzenia technicznego.

Eksperymenty powinny być skierowane przede wszystkim na ustalenie:

— jakie przedmioty lub tematy nadają się najbardziej do szkolenia programowanego,

— zasad podziału tematów na „porcje" i „kroki",

— metodyki opracowania wykładów,
— zasad formułowania pytań kontrolnych i odpowiedzi,
— sposobu opracowania graficznego obrazów,
— warunków upraktycznienia tego systemu nauczania,
— metod klasyfikacji uzdolnienia uczniów,
— metod pracy z uczniami opóźnionymi,
— listy przedmiotów uzupełniających dla uczniów wybitnie zdolnych.

Prócz tego eksperymenty winny również zbadać psychiczną stronę stosunku uczeń — maszyna, a mianowicie:

— jaki może być najdłuższy czas trwania jednego wykładu w warunkach maksymalnego napięcia uwagi ucznia,
— jakiej długości przerwy stosować między jednym a drugim wykładem „automatu",
— jaki jest wpływ maszyny na system nerwowy uczącego się,
— jaka jest szybkość rozwoju umysłowego ucznia przy tym systemie nauczania.

Te kilka uwag nie wyczerpuje oczywiście problemów, które zapewne wyłonią się w czasie badań nowego systemu nauczania, i nie obejmuje całej sfery zagadnień technicznych.

Przy dzisiejszym stanie przemysłu elektronicznego istnieje realna możliwość udoskonalenia i usprawnienia działania automatyki i optyki oraz maksymalnej miniaturyzacji całego urządzenia.

Starannie wyważając wszystkie zalety i wady „automatycznego nauczyciela" można pokusić się o sformułowanie twierdzenia, że opisana maszyna ma wszelkie cechy nowoczesności i tylko szybkie wprowadzenie jej do seryjnej produkcji, obniżające jej koszt znacznie poniżej 10 tys. złotych, może częściowo zrewolucjonizować dotychczasowy przestarzały system nauczania.

BOGDAN SUCHODOLSKI: ŚWIAT CZŁOWIEKA A WYCHOWANIE
Książka i Wiedza (Warszawa) 1967, s. 589

Tematyka recenzowanej książki jest różnorodna. Jednakże ta różnorodność tematyczna jest silnie powiązana myślą przewodnią, która stanowi trzon systemu pojęć pedagogicznych prof. B. Suchodolskiego. Spoidłem tym jest ujmowanie działalności wychowawczej w ścisłym związku z rozwojem nowoczesnej cywilizacji socjalistycznej.

W części wstępnej książki, nazwanej „Moja pedagogika", Autor zwierza się z kierunku zainteresowań i ze swej drogi do pedagogiki. Informuje, że problem, który go pasjonuje szczególnie i który traktuje jako centralny, brzmi: Jaka powinna być pedagogika, aby stała się nauką o wychowaniu cechującym naszą epokę, tak różnym od wychowania dotychczas istniejącego? Odpowiedź na to pytanie znajduje czytelnik w prezentowanej tu książce.

Analizę zagadnienia, jaka powinna być pedagogika, Autor rozpoczyna od określenia terminu „pedagogika". Definiuje go jako naukę, która bada zmieniającą się rzeczywistość wychowawczą, zajmuje się poznawaniem „rzeczywistości wychowawczej przez współudział w tworzeniu form najbardziej odpowiadających potrzebom rozwijającej się cywilizacji i zadaniom, które ludzkość musi w tych warunkach rozwiązać" [1].

Określenie pedagogiki Autor łączy z tezą o zmienności przedmiotu pedagogiki. Dowodzi, że ile razy zmienia się przedmiot pedagogiki, tj. ilekroć ulega przeobrażeniu proces wychowania, tylekroć zmienia się także i pedagogika. Ten swego rodzaju paralelizm wychowawczo-pedagogiczny, związek między procesem wychowania a pedagogiką jako nauką badającą zmieniającą się rzeczywistość wychowawczą, nie jest jednakże oznaką jakiejś naukowej niedojrzałości pedagogiki; przeciwnie, jest on dowodem dotrzymywania kroku historycznym przemianom życia i wychowania.

Przechodząc do kwestii przydatności współczesnej działalności wychowawczej B. Suchodolski dowodzi, że dzisiejszym potrzebom społeczeństwa ludzkiego nie odpowiada wychowanie, które jest nasycone utylitaryzmem i charateryzuje się przymusem, niekiedy wręcz tresurą. Przestaje zadowalać wychowanie, które ma na celu li tylko proces przystosowywania, adoptowania dziatwy i młodzieży szkolnej do istniejących warunków. Społeczeństwa zrywają z dążnością do urabiania człowieka i wdrażania go do posłuszeństwa wymaganiom życia, dyktowanym przez państwo. Nowocześnie rozumianemu wychowaniu idzie nie tyle o przystosowanie dorastającego pokolenia do zastanej rzeczywistości, ile o przygotowanie go — zgodnie z dyrektywą Marksa — do przekształcenia tej rzeczywistości, oczywiście w kierunku mielioratywnym. Takie tylko wychowanie zasługuje na miano prawdziwej działalności wychowawczej.

Wychowanie prawdziwe ma na celu przygotowanie każdej jednostki ludzkiej do udziału w przekształcaniu świata, a poprzez przekształcenie świata doskonalenie i siebie, rozwijanie siebie w pełną, wszechstronnie rozwiniętą osobowość ludzką. Termin „osobowość" jest wieloznaczny. Wieloraki jest zakres rzeczywistości, którą w języku potocznym i naukowym ma się na myśli, przyjmując różne znaczenie słowa. Różnie określano historyczną ewolucję jego definicji. Autor, sceptycznie usposobiony „wobec prób rozjaśnienia wszelkich terminologicznych sporów i formułowania propozycji mających porządkować istniejący chaos, a prowadzących za-

zwyczaj do jeszcze jednego wariantu możliwości interpretacyjnych", nie definiuje pojęcia „osobowości", lecz wyjaśnia je przez odwołanie się do samej rzeczywistości. Realna rzeczywistość jest dla Autora punktem wyjścia w analizie treści składających się na sens słowa „osobowość", ona też pozwala znaleźć odpowiedź na pytanie, dlaczego problem osobowości stał się dziś pasjonujący, zwłaszcza w krajach socjalistycznych [2].

W przeszłości, z grubsza biorąc, sprowadzono problem osobowości bądź do metafizycznych, bądź też do empirycznych koncepcji człowieka. W zależności od koncepcji człowieka, wskazywano na różne — zwykle sprzeczne — związki filozofii człowieka z wychowaniem. Dopiero filozofia człowieka rozwinięta przez Marksa, dopiero jego antropologia filozoficzna, przezwyciężyła dotychczasowe przeciwstawne sobie stanowiska. Marks wykazał, że osobowość ludzka rozwija się historycznie przez zaangażowanie w tworzenie obiektywnego świata. Człowiek rozwija się i dorasta do czekających go zadań społecznych i zawodowych przez tworzenie nowych pojęć i idei, przez pomysły i działania nowatorskie, budowanie nowych dóbr cywilizacyjnych i kulturalnych, przez kształtowanie nowych form społecznych. Innymi słowy, osobowość ludzka kształtuje się i doskonali drogą przekształcenia istniejącej rzeczywistości w nową. Nowa rzeczywistość stawia człowiekowi znowu nowe kolejne wymagania i rozbudza w nim nowe potrzeby. To zaś zmusza człowieka do dalszego kolejnego działania dla zaspokojenia świeżo rozbudzonych potrzeb.

Ustrój socjalistyczny stwarza szczególnie sprzyjające warunki rozwoju osobowości ludzkiej. Tworzone przezeń nowe stosunki społeczno-polityczne i gospodarcze preferują komponenty, które sprzyjają kształtowaniu się psychiki człowieka, wspierają działalność wychowawczą, pobudzają harmonię życia umysłowego i uczuciowego, rozwijają humanistyczne stosunki międzyludzkie, ścierają zawiść i agresywność, podnoszą poziom kultury masowej, upowszechniają postawy twórcze, służą szczęściu.

Dla pełności obrazu Autor porównuje teorie traktujące o istocie osobowości ludzkiej. Teorie psychologiczne głoszą, że osobowość człowieka rozwija się pod wpływem czynników wewnętrznych. Rolę tych czynników pojmują rzecznicy tej teorii rozmaicie. Jedni przypisują decydujące znaczenie czynnikom biologicznym, inni bądź intelektualnym, bądź wolicjonalnym i emocjonalnym. Teorie socjologiczne utrzymują, że osobowość ludzka rozwija się głównie pod wpływem środowiska, zwłaszcza wedle wzorów osobowych tego środowiska.

Jak zauważa Autor, żadna z tych teorii nie uwzględnia wpływu czynników historycznych na rozwój osobowości. Czyni to sformułowana przez prof. B. Suchodolskiego historyczna teoria osobowości człowieka, przypisująca właśnie procesom historycznym decydujące znaczenie w kształtowaniu osobowości. Teoria ta uczy, że w procesie wychowania należy widzieć nie tylko bliskie, ale i bardzo dalekie perspektywy rozwoju cywilizacji. Dlatego że tylko takie widzenie umożliwia przygotowanie dorastającego pokolenia do życia w okresie najbliższych dziesięcioleci, w których to okresach będzie ono czynnie uczestniczyć w tworzeniu nowych dóbr materialnych i duchowych, będzie kształtować nową rzeczywistość humanistyczną i przyrodniczą [3].

Poddawszy rewizji spetryfikowane pojęcia: pedagogiki i jej przedmiotu, wychowania i osobowości ludzkiej, Autor zajął się kwestią praktycznej i teoretycznej funkcji pedagogiki. Analiza tych funkcji prowadzi do przeświadczenia, że pedagogika jest zarówno nauką praktyczną, jak i teoretyczną. Jednakże nie jest nią w wąskim tych słów rozumieniu. Nie jest nauką praktyczną w sensie ściągania funkcji tej dyscypliny do wyłącznego tworzenia i uzasadniania reguł technologii pracy dydaktyczno-wychowawczej. Praktyczna funkcja pedagogiki jako nauki polega na tym, że: 1) w poznawaniu rzeczywistości edukacyjnej stara się wydobyć przede wszystkim czynniki, które kształtowały i kształtują człowieka w jego historycznym i osobniczym rozwoju, 2) wykorzystuje praktykę całej historii ludzkości, „w której rzeczy-

wistość tworzona przez ludzi od wieków tworzy i przekształca ludzi", 3) wnika w perspektywiczne warunki i zadania, przygląda się rzeczywistości, która dopiero nastąpi, rzeczywistości, którą ludzie będą tworzyć jutro, podobnie jak tworzą ją dziś i tworzyli wczoraj. Natomiast teoretyczna funkcja pedagogiki zasadza się na tym, że: 1) odpowiada na pytanie, jak kształtują się ludzie przez swe własne dzieła, 2) docieka, „jakie są dialektyczne powiązania między przyswajaniem dotychczasowego dorobku a jego przezwyciężaniem i tworzeniem nowego" i 3) zgłębia rzeczywistość edukacyjną minionych pokoleń i porównuje ją z rzeczywistością obecną [4]. Zauważmy, że jest to znowu jedno z wielu nowych ustaleń Autora.

Z tezy o naturalnym związku pedagogiki praktycznej z pedagogiką teoretyczną wynikają daleko idące implikacje. Uznanie tego związku pozwala przezwyciężyć przeciwieństwa teorii i praktyki, tworzyć „teorię praktyczną i praktykę teoretyczną" i określić w nowy sposób sytuację i rolę pedagogiki wśród innych nauk.

Rewizji gruntownej poddał Autor także ujmowanie stosunku pedagogiki do nauk pomocniczych. Panującemu przekonaniu o jednostronnej zależności pedagogiki od nauk pomocniczych Autor przeciwstawia pogląd obustronnej zależności tych dyscyplin. Dowodzi, że zarówno filozofia, zwłaszcza filozofia człowieka zmuszona dostrzegać człowieka „także jako stworzenie, które samo się stwarza i kształtuje", czy psychologia badająca „w pewnym sensie produkty wychowawczej działalności" jest w tym znaczeniu — podobnie jak pozostałe nauki pomocnicze — zależna od wychowania, a więc i od pedagogiki. Jeśli zatem prawdziwe jest twierdzenie, iż pedagogika jest stosowaną filozofią, to tak samo prawdziwą jest konstatacja, iż filozofia człowieka to stosowana pedagogika. To samo dotyczy pozostałych dyscyplin pomocniczych.

W recenzowanej pracy odszedł prof. Suchodolski całkowicie od tradycyjnej klasyfikacji wychowania na dziedziny wychowania umysłowego, moralno-społecznego, estetycznego i fizycznego. Tradycyjne rozróżnienie odrębnych dziedzin wychowania w kategoriach psychologicznych nie uwypukla faktu, że rozwój każdego człowieka dokonywa się przede wszystkim poprzez jego udział i pracę w istniejącej cywilizacji, w obiektywnych dziedzinach społecznego i kulturalnego życia. Z tego względu oraz ze względu na zintegrowane życie społeczno-kulturalne współczesnych ludzi celowsze jest ujmowanie wychowania w zakresie i formach wyznaczanych raczej przez historycznie ukształtowaną cywilizację. Autor proponuje zatem mówić o „wychowaniu przez naukę, o wychowaniu przez sztukę, o wychowaniu przez działalność społeczną" [5].

Wiele miejsca poświęcił prof. B. Suchodolski sprawie integracji wychowania ze sztuką, nauką i techniką. Stwierdzeniem wyjściowym jest teza: „nie jest prawdą, jakoby podstawowym warunkiem i prawem rozwoju nauki była specjalizacja", bowiem „postęp specjalizacji wymaga zawsze nowych osiągnięć w zakresie integracji". Nie jest wykluczone — konkluduje Autor — że dla nauki współczesnej integracja stanowi bardziej charakterystyczną cechę niż specjalizacja. Poza tym poznanie szerszych procesów integracji sztuki, nauki i techniki umożliwia zrozumienie procesów integracji wychowania dokonujących się w świecie współczesnym [6].

Kwestię integracji wychowania sprzągł Autor z zagadnieniem jedności i wielorakości myślenia naukowego. I znowu rozważa to zagadnienie historycznie. Przyjmuje, że mówiąc o myśleniu naukowym, uczeni mieli na uwadze to, co wybijało się w ich nauce, w nauce ich czasów. Uznanie tego kryterium implikuje tezę: myślenie naukowe „nie" jest czymś niezmiennym, ale rozwija się różnorodnie w różnych epokach.

Wydzieliwszy myślenie naukowe od innych rodzajów myślenia, przede wszystkim myślenia artystycznego i filozoficznego, Autor rozpatruje kolejno sześć podstawowych typów myślenia naukowego: formalnego, eksperymentalnego, uogólniającego (ustalającego pewne ogólne prawa), „rozumiejącego", pragmatycznego i wartościują-

co-normatywnego. Podaje również roboczą definicję myślenia naukowego. Brzmi ona następująco: myślenie naukowe to „dążenie do prawdziwości, do ścisłości, do posłuszeństwa wobec kryteriów logicznych, wobec kryteriów dialektycznych" [7].

Na tle problemu jedności i wielokrotności myślenia naukowego Autor przedstawił problem nowoczesnej integracji nauk społecznych, przyrodniczych i technicznych. Wydobywszy wzajemne zależności przyrodniczego i społecznego pojmowania natury, podkreśla integracyjny charakter pojęcia ewolucji, wskazuje przykładowo na niektóre problemy historycznej integracji nauk i podnosi związek i zależność człowieka nie tylko od świata przyrody i ludzi, ale również od świata techniki. Przypomina, że już Platon dowodził, iż cywilizacja ludzka powstała z dwóch ściśle ze sobą związanych źródeł: z zamiłowania do mądrości i zamiłowania do techniki. Dziś świat wytworów technicznych „staje się nową postacią rzeczywistości, wyrastającą z przyrody i społeczeństwa, ale wcale z nim nie identyczną" [8].

Sporo miejsca B. Suchodolski poświęcił roli historii nauki w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

W historii nauki drzemią znaczne walory kształcące i wychowawcze. Nauka kształci ludzi w sposób wielostronny i twórczy, daje społeczeństwu wysokie korzyści, a poszczególnym jednostkom może ofiarować pełnię szczęścia. Nauka wraz z techniką i sztuką umożliwia człowiekowi zaspokojenie naturalnej potrzeby „przekraczania samego siebie". A to poprzez pokonywanie coraz to nowych trudności. Umożliwia rozwiązanie problemów dotychczas nie znanych, skłania do wysuwania pytań nieoczekiwanych, trudnych i dręczących i jednoczesnego dawania na nie odpowiedzi ścisłych i przekonywających. Poza tym nauka na równi z techniką, majsterkowaniem, i ze sztuką jest ważkim komponentem w walce z nudą, jałowością, obojętnością i postawą konsumpcyjną. Wyzwala ludzi z więzów ich własnych urojeń i przesądów. Nauka wreszcie stwarza warunki umożliwiające pojednanie człowieka z technizacją. Pojednanie drogą tworzenia cywilizacji, w której ludzie, panując nad materialnymi i społecznymi warunkami życia, mogą rozwijać wszechstronnie swe siły [9].

Przytoczone walory nauki dostatecznie uzasadniają postulat wprowadzenia historii nauki do programowych zajęć szkolnych. Autor sądzi, że rozmyślania o nauce w ogóle — a nie konkretnych dyscyplinach — snute na lekcjach poszczególnych przedmiotów nauczania, oddziałają dodatnio na wychowanków. Oddziałają swoim niezwykle bogatym i różnorodnym materiałem faktycznym, swoimi porywającymi problemami badawczymi i urzekającymi odkryciami naukowymi, dramatycznymi pomyłkami, pasjonującym powodzeniem wytrwałego wysiłku, pociągającym przezwyciężaniem przeszkód i glorią zwycięstwa. Krótko, ze względu na walory wychowawcze, kształcące i kulturowe szkoła współczesna winna zapewnić swoim uczniom również znajomość dziejów nauki. Także ze względu na społeczną rolę nauki i uczonych, co dobitnie wykazały m. in. refleksje millenijne [10].

Część trzecia książki, podobnie jak część pierwsza i druga, również rozwija, pogłębia i uzasadnia tezy przedstawione w części wstępnej, nazwanej przez Autora „Moją pedagogiką", akcentuje poza tym praktyczną stronę pedagogiki. Obszernie traktuje współczesną politykę oświatową. W tych rozważaniach posługuje się głównie metodą porównawczą, właściwą pedagogice porównawczej. Przy jej pomocy omawia najpierw problem równości w wychowaniu. Rozpoczyna od analizy społecznej funkcji organizacji szkolnej, a kończy analizą wewnętrznej struktury. Wyjaśnia, co znaczy równość w wychowaniu wtedy, gdy wysuwa się postulat: „Każdemu wedle jego zdolności" — a co wówczas, gdy przyjmuje się dyrektywę: „Każdemu tak jak innym".

Droga do dzisiejszego ujmowania postulatu równości w wychowaniu wiodła zdaniem Autora przez następujące etapy. W pierwszym etapie pojęcie równości w wychowaniu znaczyło tyle, co tworzenie warunków równego dostępu chłopców i dziew-

cząt do szkół elementarnych bez względu na ich pochodzenie społeczne, stan majątkowy i wyznanie. Na drugim stopniu rozwoju pojęcie równości w wychowaniu — który przypada na okres walki o szkołę jednolitą — domagano się zniesienia tzw. dualizmu szkolnego, tzn. zniesienia różnic pomiędzy dwoma typami obowiązujących szkół, z których typ ogólnokształcący dawał szerokie uprawnienia, a typ zawodowy otwierał jedynie ograniczone możliwości. Kolejny stopień ujmowania równości w wychowaniu przewiduje konieczność zrównania szans, jakie dają szkoły ogólnokształcące, z szansami szkół zawodowych oraz konieczność zrównania szans w dostępie do szkół wyższych.

Teoretyczne rozważania na temat równości w wychowaniu znalazły swe przedłużenie w analizie procesu upowszechniania wykształcenia średniego w różnych formach. W kształceniu podstawowym Autor rozpatruje pod kątem różnicowania treści dydaktyczno-wychowawczych związek wykształcenia średniego ogólnokształcącego z wykształceniem zawodowym i wyższym. Tę część książki zamyka informacją o upowszechnieniu wykształcenia średniego w ZSRR oraz analizą roli uniwersytetu w upowszechnianiu kultury ogólnej.

Również i tutaj Autor wysuwa nowy postulat. Domaga się, ażeby dotychczas wykonywane przez uniwersytety zadania: kształcenie specjalistów dla niektórych dziedzin życia zawodowego i przygotowanie pracowników naukowych pewnych dyscyplin, poszerzyć o zadanie trzecie: uprawianie kształcenia dorosłych na poziomie uniwersyteckim co najmniej w dyscyplinach podstawowych, „zwłaszcza tych, w których postęp naukowy jest bardziej szybki" [11].

Przejdźmy do ostatniej, czwartej części. Na wstępie tej części Autor omówił trudności, z jakimi młodzież spotyka się w toku wchodzenia w świat dorosłych. Trudności te rozpatruje na odcinku życia społecznego, zawodowego i kulturalnego. Rozważania swe kończy stwierdzeniem, że dotąd uprawiane wychowanie nie ułatwia młodzieży w dostatecznym stopniu pokonywania trudności, z jakimi styka się ona w momencie wkraczania w świat dorosłych. Toteż Autor dochodzi do wniosku, że „wciąż jeszcze wymagają rozwiązania zasadnicze sprawy edukacji szkolnej w epoce współczesnej" [12]. Rozwiązania wymaga zarówno kwestia ustroju szkolnego, jak i problem programów nauczania, tak zagadnienie zasad i metod nauczania, jak sprawa środków dydaktyczno-wychowawczego oddziaływania.

Zdaniem B. Suchodolskiego stroną ujemną naszego ustroju szkolnego — pomimo jego rewolucyjnych przeobrażeń — jest niezabezpieczenie „w pełni możliwości przechodzenia na szczebel nauczania wyższego". Dotychczas nie udało się usunąć wszystkich tzw. ślepych uliczek. I tak np. zasadnicza szkoła zawodowa, mimo postępu dokonanego ostatnio w tej dziedzinie, „niełatwo prowadzi do dalszego kształcenia". Również szkoła średnia ogólnokształcąca nie potrafi maturzystom swoim zapewnić dostępu do szkół wyższych odpowiadających wybranemu kierunkowi nauki. Ślepą uliczkę tworzy także szkoła przysposobienia rolniczego.

Nie brak również programowych i metodycznych słabości w naszej szkole współczesnej. Zdaniem Autora „szkoła jest najbardziej konserwatywnym elementem naszego życia społecznego. Jej program i metody są dostosowane do minionej epoki, kiedy to chodziło o przygotowanie ludzi do ustalonych warunków istnienia" [13]. Treści nauczania nie współdźwięczą z obecnym dynamicznym rozwojem cywilizacji, nie przygotowują młodzieży do życia w nowych warunkach cywilizacyjnych i społecznych. Nie zaspokajają one potrzeb dzisiejszej kultury ludzko-maszynowej. Konkluzją tych dociekań i refleksji jest żądanie, aby wielkie instytucje wychowawcze, przede wszystkim szkoły, zapewniały dziatwie i młodzieży w wieku szkolnym zwiększoną i bardziej różnorodną pomoc w procesie włączania się w świat ludzi dorosłych.

W końcowych rozważaniach, które noszą nagłówek: „Perspektywy rozwojowe cywilizacji współczesnej a aktualne problemy wychowania", prof. Suchodolski uściślił i zsyntetyzował wyniki swojej książki, jak się to zazwyczaj czyni.

Rozwój wychowania jest uwarunkowany rozwojem cywilizacji, w naszych warunkach — rozwojem cywilizacji socjalistycznej [14]. Główna linia rozwoju tej cywilizacji sprowadza się do coraz sprawniejszego przejmowania przez ludzi panowania nad siłami przyrody i siłami historii. Podstawę rozwoju nowoczesnej cywilizacji w naszym kraju stanowi rewolucja socjalistyczna i postęp naukowo-techniczny. Powiązanie tych dwu komponentów sprawia, że obecnie tworzona cywilizacja:

1. Staje się coraz bardziej rezultatem zespołowego, zbiorowego wysiłku ludzi.

2. Przekazuje maszynom coraz więcej czynności, zwłaszcza tych, które charakteryzują się szczególnym nasileniem monotonii, człowiekowi zaś pozostawia prace wymagające inicjatywy, inwencji, pomysłowości i inteligencji oraz umiejętności podejmowania decyzji i wykonywania czynności selekcyjnych.

3. Tworzy warunki coraz bardziej sprzyjające spędzaniu wolnego czasu w sposób właściwy. Oczywiście wolnego czasu rozumianego — mówiąc słowami francuskiego socjologa J. Dumazediera — jako zespół zajęć, „którym jednostka może z własnej woli poświęcać się wolnym od obowiązków zawodowych, rodzinnych i społecznych albo w celu wypoczynku i rozrywki, albo w celu bezinteresownego rozwoju swej wiedzy i wykształcenia, albo wreszcie w celu dobrowolnego udziału w życiu społecznym".

Truizmem jest twierdzenie, że rozwój cywilizacji determinuje perspektywiczne zadania oświatowe i wychowawcze. Nie ulega wątpliwości, że szybszy rozwój cywilizacji przyspiesza opanowywanie sił przyrody i skuteczniej wspiera kształtowanie osobowości ludzkiej, wolniejsze zaś ich ujarzmianie czyni to wolniej i mniej owocnie. Z faktu tego wynika, że ustalanie zadań wychowawczych dnia dzisiejszego wymaga uwzględnienia perspektywicznego rozwoju cywilizacji. Nie wolno zapominać, że współczesne wychowanie rozciąga się daleko poza okres nauki szkolnej. Organizacja i struktura dzisiejszych procesów wychowawczych owocuje dopiero po wielu latach indywidualnego życia. Uczniowie szkół dzisiejszych podejmą pracę produkcyjną dopiero po 10—15—30 latach. Inne wtedy będą panować stosunki gospodarcze i kulturalne, inne staną do dyspozycji narzędzia i maszyny. Nie sposób przewidzieć jakie. Toteż dzisiejszy program wychowania i nauczania musi być opracowany w ten sposób, by kształtowany przezeń człowiek mógł zaspokajać potrzeby materialne i duchowe również wtedy, gdy całkowicie zmieni się dzisiejsza cywilizacja. Uwzględniając te okoliczności prof. Suchodolski wysuwa jako naczelne następujące zadania wychowawcze teraźniejszości:

1. Podjęcie maksymalnych wysiłków celem podniesienia poziomu powszechnego wykształcenia ogólnego.

2. Wyrabianie optymalnych umiejętności współdziałania społecznego, usprawnienia procesu przechodzenia młodzieży w świat dorosłych przy jednoczesnym wyrabianiu coraz lepszego rozumienia tendencji rozwojowych dnia dzisiejszego.

3. Przygotowanie dziatwy i młodzieży szkolnej do coraz właściwszego zaspokajania potrzeb osobistej kultury człowieka, do coraz wartościowszego spędzania wolnego czasu [15].

Rozważania i snute w książce refleksje stanowią nie tylko rezultat przeżyć i doświadczeń Autora; są one również wyrazem myśli szerszych kół oświatowo-wychowawczych. Przyczynią się one niewątpliwie do poddania rewizji tych pojęć, założeń i koncepcji pedagogicznych, które, nasycone tradycjonalizmem, nie są już zdolne wchłonąć nowych i wartościowych elementów pedagogiki nowoczesnej.

Recenzowana książka zmusza czytelnika do refleksji i dyskusji z samym sobą. Nie wszystkie sformułowania trafią mu być może do przekonania, nie każde ujęcie

złożonej problematyki wychowania socjalistycznego zostanie przyjęte przez teoretyków i praktyków. Do przemyśleń skłonią jednakże każdego.

Bolesław Pleśniarski

[1] B. Suchodolski: Świat człowieka a wychowanie. Warszawa 1967, s. 21.
[2] Tamże, s. 106.
[3] Tamże, s. 570—571.
[4] Tamże, s. 30.
[5] Tamże, s. 25—28.
[6] Tamże, s 192—266.
[7] Tamże, s. 242.
[8] Tamże, s. 251.
[9] Tamże, s. 347.
[10] Tamże, s. 326.
[11] Tamże, s. 502.
[12] Tamże, s. 525.
[13] Tamże, s. 527.
[14] Bogdan Suchodolski: Rozważania o socjalistycznej cywilizacji. W: *Nowe Drogi* 1967, nr 11(222), s. 77—89.
[15] Bogdan Suchodolski: Świat człowieka etc., s. 571—573.

J. KOZIELECKI: ZAGADNIENIA PSYCHOLOGII MYŚLENIA Warszawa, PWN 1966.

Jest to rozprawa, która przedstawia badania nad zagadnieniami związanymi z procesami myślenia ze strony teoretycznej psychologii, ale ma też doniosłe znaczenie dla nauczyciela i jego pracy dydaktycznej. Wprowadza go ona bowiem w główne problemy myślenia heurystycznego, a zwłaszcza problemy badania naukowego tego myślenia. Nie są one specjalnie dobierane do myślenia w procesie uczenia się, a jednak pozwalają głębiej ujmować procesy uczenia się, zwłaszcza badawczego, w jego głównych składnikach.

Całość rozprawy obejmuje dwie części: P i e r w s z a c z ę ś ć zawiera wiele treści pouczających dla pracy nauczyciela, znacznie więcej, niż tylko okolicznościowo o tym autor wspomina. Rozważania tu zawarte ograniczają się do myślenia w sytuacji problemowej. Zgodnie z dotychczasowymi badaniami nad tym myśleniem autor widzi w nim dwa główne etapy: wytwarzanie twórcze pomysłów rozwiązania i sprawdzanie tych pomysłów. System myślenia odpowiadający pierwszemu etapowi nazywa „generatorem", drugiemu — „ewaluatorem". W obu systemach nasze myślenie spotyka różne niepewności. Pierwszy jest szczególnie ważny jako właściwie „heurystyczny", bo od jego celowości zależy rozwiązanie problemu zawartego w sytuacji problemowej. Toteż w tej części rozprawy został on szczegółowo przedstawiony. Proces drugi: oceny i weryfikacji rozwiązania problemów jest bardziej szczegółowo omówiony w drugiej części rozprawy, badającej matematyczne metody stosowane do poznania i opisu procesu myślenia problemowego. Istnieją problemy, które wymagają obu systemów myślenia: generatora i ewaluatora. Są to problemy „otwarte". Ale są też problemy poprzestające na jednym tylko systemie myślenia, bo na ewaluatorze. Są to problemy „zamknięte" lub „selektywne". W problemach tych dane są pewne alternatywy, z których trzeba wybrać jedną jako właściwą. Obie odmiany problemów mogą być problemami bądź to żądającymi „odkrycia", czyli są typu: „odkryć" i wymagają myślenia inwencyjnego, bądź też mogą żądać „skonstruowania" czy wynalezienia, czyli są typu „wynaleźć, skonstruo-

wać". W pierwszych idzie o pewną koncepcję nowego pojęcia, stosunku, prawidłowości, w drugich — o nowy układ przedmiotów, treści, metod postępowania. Rozprawa bada różne struktury procesów wytwarzania pomysłów, a więc „kroki" tego wytwarzania zarówno jako składowe pojedyncze elementy procesu przy pomocy analizy „molekularnej", jak też całą strukturę przez analizę „molarną". Prowadzi to do rozróżnienia struktury liniowej, cyklicznej i rozgałęzionej. Rozważania nad wynikami procesu myślenia prowadzą do okazania, że podstawowe zdolności intelektualne dla tych wyników to: „płynność myślenia", czyli zdolność wytwarzania dużej ilości pomysłów, oraz jego „giętkość", czyli zdolność wytwarzania jakościowo różnych pomysłów. W odniesieniu do procesu weryfikacji autor przedstawia dwa ważne odchylenia: unikanie informacji zaprzeczających pomysłowi rozwiązania sytuacji a poszukiwanie informacji potwierdzających oraz usiłowanie dopasowywania sytuacji do podjętych pomysłów. Weryfikacji podlegają nie tylko treści, ale także metody rozwiązywania. Mogą to być metody rozważane myślowo lub metody eksperymentalne, ale też metody ostrożne lub ryzykowne.

Drugi rozdział tej części rozprawy zajmuje się „zdolnościami intelektualnymi". Szkoda, że autor nie określił dość jasno, jak należy rozumieć ten termin. Czasem są one „trwałymi cechami osobowości", a więc chyba dającymi się bezpośrednio zaobserwować, czasem znów „wewnętrznymi warunkami", a więc chyba przyjętymi pośrednio i hipotetycznie na podstawie reagowania w określonych sytuacjach, to znów „czynnikami" o ważnej roli w funkcjach generatora i ewaluatora, a więc chyba warunkami. Czy może oba te pojęcia są tu stosowane? Wynikałoby to z rozróżnienia dwu rodzajów badań nad zdolnościami: jedne oparte o obserwacje i analizę działalności ludzi zwłaszcza wybitnych, drugie o zastosowanie eksperymentu i metod matematycznych. W obu wypadkach zdolność jako wewnętrzny warunek myślenia jest hipotetycznym wyjaśnieniem samych procesów myślenia. Określenie jej jako „cechy" byłoby rozszerzeniem pojęcia cechy z doświadczalnego na hipotetyczne i domniemane. A jest to jednak pojęcie centralne dla tego rozdziału rozprawy. Jeżeli zdolność miałaby być doświadczalną cechą, to jest ona nie „wewnętrzną" cechą, ale zewnętrzną cechą doświadczalnych aktów postępowania człowieka. Wtenczas psychologia byłaby nauką o wynikach myślenia, ale nie samego myślenia. Taką też psychologią zaczyna się ona stawać w maszynowo-matematycznych jej badaniach, a z umiarkowanie krytycznego stanowiska Autora — co jest zaletą rozprawy — wynika, że byłby on ostrożny w przyjmowaniu bez zastrzeżeń takiego rozumienia tych badań.

Autor przedstawia te zdolności w „modelu intelektu Guilforda". Model ten ma trzy wymiary: 1) operacje myślenia, 2) jego materiał i 3) jego wyniki. Operacje obejmują 5 grup: operacje poznawcze, pamięciowe, myślenia konwergencyjnego (tj. gdy jest tylko jedno właściwe rozwiązanie), dywergencyjnego (gdy takich rozwiązań jest więcej) i operacje oceny. Materiał myślenia obejmuje 4 odmiany: materiał figuralny lub spostrzeżeniowy, symboliczny, tj. umowne znaki symboliczne (np. cyfry), semantyczny, tj. pojęć i sądów, i behawioralny, tj. odnoszący się do postępowania ludzkiego. Wyniki myślenia tworzą następujące 6 grup: jednostkowe informacje, ich klasy, ich stosunki, ich systemy, tj. struktury informacji, ich transformacje lub przekształcenia i implikacje pozwalające wyjść poza dane bezpośrednie w sytuacji problemowej.

Autor skłania się do przyjęcia tego modelu, ale zajmuje co do niego stanowisko krytyczne. Uznaje więc, że Guilford opiera się na wynikach myślenia, ale one jeszcze nie okazują wszystkich czynności myślenia, z których wyniki pochodzą, „nie analizuje samego procesu, który prowadzi do wyników". Jest to całkowicie słuszne. Różne procesy myślenia decydują o wyniku nie tylko w problemach o kilku możliwych poprawnych rozwiązaniach, ale też gdy jest tylko jedno rozwiązanie, można zauważyć, że sam proces okazuje różne drogi myślenia i problem staje się „mniej

lub więcej dywergencyjny" (str. 155). Ponadto autor okazuje, że model Guilforda jest niekompletny. Model ten bowiem zawiera 120 różnych prostych zdolności, jak to wynika z kombinacji poszczególnych składników zawartych w trzech przedstawionych jego wymiarach. Ale Guilford nie zdołał opracować tych wszystkich wypadków, a co więcej w dalszych swych badaniach wykrył wypadki, których w tym modelu nie dało się umieścić (str. 128). Ponadto model ten pojmuje proces myślenia w sposób atomistyczny i nie przedstawia zależności między zdolnościami elementarnymi. Tymczasem tworzą one pewien system.

Mimo jednak pewnych braków autor uważa, że pomysł ogólnego podejścia Guilforda i innych tego typu badaczy „jest bardzo płodny", chociaż wprowadza atomizację myślenia. Jeżeli jednak pragnie się uzupełnić badanie myślenia tylko przy pomocy samych wyników przez inne dodatkowe czynności, które do tych wyników prowadzą, to atomizacja będzie jeszcze dalej posunięta. Całościowość w badaniu procesu myślenia może więc tylko oprzeć się na atomizacji ujętej w syntetyczny obraz jego przebiegu. Sama całościowość może być tylko ogólnikową, jak to ją dotąd prowadzi zwyczajnie dydaktyka. Opis psychologiczny procesów psychicznych może być tylko „atomistyczny" (może „molekularny"), uzyskany przez jego analizę, która daje podstawy dla całościowego ujęcia jego struktury przez odpowiednią syntezę. I chociaż autor o tym wyraźnie nie mówi, można spostrzec, że on tak rozumie tę sprawę. Ale ujmowanie procesów myślenia dla celów nauczania winno w wyższym stopniu korzystać z tej syntezy niż z analizy. Raczej więc „molarny" obraz myślenia jest tu potrzebny niż „molekularny". Może też analiza myślenia, którą uprawia maszynowo-matematyczne jego programowanie, przyczynić się do okazania wielu grup myślenia przy uczeniu się, które — jak autor to bardzo słusznie zaznacza — obecna dydaktyka wprost pomija (str. 168), jak zdolności dostrzegania problemów i zdolności oceny pomysłów i wyników, a zajmuje się przeważnie zdolnościami produktywnymi wytwarzania pomysłów. Tymczasem zdolności dostrzegania problemów są zasadnicze dla sytuacji problemowych i dla rozwijania twórczości umysłowej.

Druga część książki przedstawia nowe metody badania czynności myślenia. Są to metody matematyczne, głównie oparte o rachunek prawdopodobieństwa. Głównym przedmiotem badań są tu modele myślenia stosowane w psychologii. Pierwszy rozdział przedstawia rodzaje modeli stosowanych w psychologii, drugi — idealne modele czynności myślenia, trzeci — subiektywne odchylenia od tych idealnych modeli.

Jeśli idzie o modele myślenia, to rozróżniono tutaj dwa ich rodzaje: jedne okazują, jak powinno przebiegać myślenie o idealnej strukturze, modele wzorcowe; drugie — jak faktycznie ono przebiega w rzeczywistym myśleniu ludzi. Modele te mogą być uważane za sposoby zastępowania opisów słownych, „językiem słownym", przez „język matematyczny". Stają się one podstawą dla „programowania maszynowego". Rozróżnia się więc „programy symulujące", tj. uwzględniające rzeczywistą czynność myślenia rozwiązującego problem, a oprócz nich „programy sztucznej inteligencji", które nie liczą się z tokiem myślenia rzeczywistego u ludzi, ale dążą do rozwiązania niezawodnego i ekonomicznego według modelu-wzorca. Rozprawa zajmuje się głównie programami symulującymi. Ponieważ one naśladują realne myślenie, więc można je uznać za „teorię myślenia". Autor przedstawia budowę takich modeli. Składa się na nie część operacyjna, tj. wskazująca, jakie czynności myślenia co do swej treści należy kolejno wykonać, oraz część adresowa, wskazująca, jaka ma być kolejność tych czynności, a więc do jakiej czynności należy przystąpić po wykonaniu poprzedniej i jaki ma być układ tych czynności. Szczególnie ważne są programy heurystyczne. Jako przykład takiego programu podano zarys programu PGS (General Problem Solver) skonstruowanego przez Newella, Simona, Shawa. Mimo wszystko realne myślenie problemowe jest bardziej

skomplikowane niż program maszynowy. W myśleniu rzeczywistym bywa znacznie więcej kroków i różnych dodatków, np. ubocznych pomysłów rozwiązania, indywidualne drogi dążenia do wyniku, różne procesy emocjonalno-motywacyjne itp. Dlatego program główny musiałby mieć jeszcze różne „podprogramy". Ponadto program maszynowy uwzględnia jedynie problemy zamknięte, tj. żądające wyboru między określonymi alternatywami, i nie uwzględnia problemów otwartych, heurystycznych. Zwolennicy jednak programów maszynowych sądzą, że problemy heurystyczne dają się sprowadzić do problemów zamkniętych. Wydaje mi się, że sprowadzanie problemów otwartych do zamkniętych jest dość sztuczne i takie konstruowanie programu nie może być zastosowane bez zastrzeżeń do rzeczywistego myślenia twórczego, a tym mniej w procesie nauczania, które pragnie rozwijać samodzielność i twórczość myślenia.

Rozprawa w swej całości posiada bardzo wiele zalet. Jest ona bardzo bogata w treść, którą przedstawiono jasno mimo dużych trudności tej treści, ma doskonały układ, posługuje się terminologią, którą, gdzie potrzeba, wyjaśnia się czytelnikowi, jest bardzo instruktywna. Liczne przykłady badań i wyjaśnienia nieodzownych dla czytelnika niematematyka podstawowych pojęć matematycznych nie tylko pozwalają mu się orientować w jej treści, ale mogą zachęcić do szukania dalszych informacji, gdy idzie o wywody wzorów matematycznych lub pewnych praw rachunku prawdopodobieństwa. Wskazuje ona na wielką znajomość problemów omawianych przez jej autora i na jego naukowy talent. Korzysta on obficie z wielkiej literatury przedmiotu, ale dobiera ją umiejętnie i stosownie do jej znaczenia dla jego rozprawy.

Bezsprzecznie ma ona duże znaczenie dla psychologów, ale nie tylko dla nich. Myślę, że powinna się ona znaleźć w rękach każdego nauczyciela, który w swej pracy dydaktycznej pragnie poznać strukturę i strategię myślenia swoich uczniów. Wprawdzie książka ta bada jedną z odmian myślenia, bo myślenie w sytuacji problemowej, ale wskazuje czytelnikowi, że istnieją jeszcze inne jego odmiany, jak np. myślenie reprodukcyjne, i że proces uczenia się jest złożony z różnych jego odmian. Ale gdy idzie o rozwijanie samodzielności i twórczości, to myślenie tu omawiane jest w rzeczywistości znacznie bardziej skomplikowane, niż to na ogół sądzi praktyka dydaktyczna

Kazimierz Sośnicki

KAZIMIERZ SOŚNICKI: ROZWÓJ PEDAGOGIKI ZACHODNIEJ NA PRZEŁOMIE XIX I XX WIEKU
Warszawa (1967) PZWS ss. 312

1. Cel oraz charakter ogólny pracy

Autor postawił sobie za zadanie wzbogacenie świadomości pedagogicznej czytelnika przez wskazanie mu na rozwój myśli pedagogicznej na Zachodzie w ciągu ostatnich stu lat, dokonanie krytycznego przeglądu ważniejszych kierunków pedagogicznych krajów kapitalistycznych tego okresu przez ukazanie ich stron dodatnich oraz ujemnych, ich osiągnięć i ich braków oraz uwypuklenie w nich tego, co wyraża postęp pedagogiki jako nauki, jak również tego, co świadczy o jej zastoju rozwojowym, pewnym zahamowaniu, a niekiedy nawet cofaniu się.

Ze wstępu dowiaduje się czytelnik, że nie było zamiarem Autora książki „danie możliwie pełnego obrazu przemian szczegółowych, jakie w okresie od około r. 1870 do około r. 1960 wystąpiły w teorii pedagogiki", gdyż książka „nie jest rozprawą historyczną", lecz „należy raczej do typu pedagogicznych badań porównawczych". Dlatego zamiast przedstawiania chronologicznego poszczególnych systemów lub kierunków, w recenzowanej książce scharakteryzowane zostały „systemy i kierunki najbardziej typowe, a więc takie — zauważa Autor — w których główne pojęcia, prawa i zasady znamienne dla określonych ich grup są ujęte w sposób możliwie wyraźny i ostry", obrazujący dostatecznie rozwój pedagogiki na przełomie XIX i XX wieku. Traktując omawiane systemy i kierunki w sposób porównawczy, Autor stara się pokazać, jakie nauki pomocnicze pedagogiki zostały w tych systemach i kierunkach uwzględnione i w jakim stopniu, a jakie nie zostały w nich zupełnie zastosowane powodując wykrzywienia i błędy w ujęciach celów i metod nauczania i wychowania. W ten sposób Autor dąży do sformułowania wytycznych dotyczących naukowego uprawiania pedagogiki. Podstawą dla tych wytycznych są błędy oraz pozytywne osiągnięcia, wydobyte w charakteryzowanych w rozprawie głównych kierunkach i systemach pedagogiki zachodniej ostatnich dziesięcioleci.

2. Struktura i treść pracy

Praca składa się z 14 rozdziałów, które poprzedza spis treści oraz krótki wstęp, a uzupełnia zakończenie, bibliografia oraz indeksy rzeczowy i nazwisk.

Rozdział pierwszy, wprowadzający, obejmuje „uwagi wstępne", rozdziały pozostałe poświęcone są omówieniu ważniejszych kierunków pedagogiki zachodniej drugiej połowy wieku XIX i pierwszej połowy wieku XX, zakończenie zaś przedstawia wnioski, jakie wypływają z przeprowadzonej analizy i charakterystyki podstawowych kierunków, obrazujących rozwój pedagogiki jako nauki w krajach kapitalistycznych na przełomie XIX i XX wieku.

W „uwagach wstępnych", zawartych w pierwszym rozdziale, przedstawione są kryteria, którymi trzeba się kierować przy charakteryzowaniu jakiejkolwiek nauki, a więc i pedagogiki. Do tej charakterystyki i oceny potrzebna jest — zdaniem Autora — świadomość tego, w czym upatruje dana nauka swój przedmiot badań, jak go ona określa, jakie wysuwa problemy, jakimi posługuje się metodami przy ich rozwiązywaniu, jak porządkuje swe problemy i treści, w jakich ujmuje je działach, jakie upatruje między nimi wzajemne związki oraz jakie widzi ich powiązania z problematyką innych nauk, uważanych za jej nauki pomocnicze. W związku z takim, a nie innym ujmowaniem swego przedmiotu, swojej problematyki i swych zadań nauka zyskuje — twierdzi Autor — różny stopień autonomii oraz przypomina w swym ogólnym charakterze typ nauki bądź przyrodniczej, bądź humanistycznej, bądź technicznej.

Kierując się wymienionymi kryteriami, Autor dokonuje w rozdziałach następnych krytycznego przeglądu i oceny krytycznej głównych kierunków pedagogicznych z ich charakterystycznymi typowymi odmianami, jakie wystąpiły w krajach zachodnich w drugiej połowie ub. stulecia i pierwszej połowie bieżącego wieku. Kierunki te omówione zostały, jak już podaliśmy na wstępie recenzji, nie według ich chronologicznej kolejności występowania, lecz ze względu na ich filiację treściową, a także ze względu na podobieństwo uwarunkowań i jakość teoretycznych uzasadnień.

Na początku podana jest charakterystyka pedagogiki herbartowskej. Następnie rozpatrzone zostały podstawowe kierunki pedagogiki „nowego wychowania" i ich zasadnicze odmiany, stanowiące zgodne przeciwstawienie się herbartyzmowi. Po omówieniu początków budzenia się opozycji przeciw herbartyzmowi Autor charakteryzuje pedagogikę pragmatyzmu J. Deweya i jej filozoficzne uwarunkowania, rozpatruje różne odmiany „szkoły pracy", opisuje koncepcje pedagogiczne „szkoły

życia", „szkoły pracy manualnej", „szkoły pracy ilustrującej", „szkoły czynu", „szkoły pracy duchowej", przedstawia zasady pedagogiki funkcjonalnej, ujmuje istotę i treść pedagogiki eksperymentalnej, informuje o pedagogice psychanalitycznej.

W dalszych rozdziałach znajdujemy omówienie kierunków pedagogicznych, stanowiących stopniowy odwrót od pedagogiki pajdocentryzmu i przechodzenie coraz bardziej na pozycje pedagogiki upatrującej główne cele działalności dydaktyczno-wychowawczej w zaspokajaniu potrzeb społeczeństwa poprzez odpowiednie kształtowanie jego przyszłych pełnoprawnych obywateli, z uwzględnieniem postępu nauki i techniki — z jednej strony, z drugiej zaś — faktycznego stanu gospodarczego i kulturalnego oraz perspektyw rozwojowych danego społeczeństwa, w którym organizowane jest nauczanie i wychowanie. Autor charakteryzuje tu kolejno pedagogikę osobowości, pedagogikę kultury, amerykański esencjalizm współczesny, pedagogikę realizmu, pedagogikę neoidealizmu i egzystencjalizmu.

W zakończeniu pracy znajduje czytelnik podsumowanie wyników krytycznego przeglądu podstawowych kierunków pedagogicznych, występujących w krajach zachodnich na przełomie XIX i XX wieku. Autor podkreśla tu w wielkim skrócie najistotniejsze strony każdego kierunku pedagogicznego, dodatnie i ujemne, z punktu widzenia kryteriów przedstawionych w rozdziale wstępnym, wedle których należy — jego zdaniem — charakteryzować każdą naukę i każdą teorię naukową, a zatem i każdy kierunek pedagogiczny, pretendujący do miana teorii naukowej. Przy okazji tego podsumowania wskazuje na wstępującą linię rozwojową pedagogiki od subiektywizmu do obiektywizmu, od pajdocentryzmu do realizmu i dokonujący się w ten sposób postęp w kierunku pedagogiki socjalistycznej, nacechowanej, jak wiadomo, tak obiektywizmem, jak i realizmem w ujmowaniu swego przedmiotu i swych zadań.

Dla dania pełnego obrazu zawartości treściowej recenzowanej pracy trzeba zaznaczyć, że samej pedagogiki socjalistycznej Autor w pracy swej nie charakteryzuje. Nie wskazuje ani na jej narodziny, początki rozwojowe, aktualny stan, przezwyciężone trudności i posiadane osiągnięcia, ani na żywe obecne jej problemy oraz perspektywy dalszego rozwoju. W pracy swej omawia jedynie — zgodnie z tytułem — rozwój pedagogiki zachodniej, zestawiając jej kierunki, dla lepszej charakterystyki, z pedagogiką socjalistyczną w obecnej jej fazie rozwojowej wtedy tylko, gdy w ten sposób może dobitniej zwrócić uwagę czytelnika na określone charakterystyczne cechy omawianego kierunku. Pedagogice socjalistycznej, jej rozwojowi i kształtowaniu się trzeba poświęcić — zdaniem Autora — osobny tom. Problematyka jej jest tak nowa i bogata, a rozwój tak intensywny, że wymaga to dla należytego przedstawienia odrębnego studium.

Pisze o tym Autor już we wstępnym rozdziale swojej książki, a przypomina o tej sprawie także w zakończeniu pracy. „Rozwój pedagogiki socjalistycznej wykazuje tak specyficzne cechy w porównaniu z pedagogiką zachodnią, taką odrębność — czytamy w rozdziale wstępnym — że opracowanie jej wymaga oddzielnej rozprawy, a zwłaszcza związek z przekształceniami społecznymi zachodzącymi wraz z procesem powstawania nowego ustroju i nowej ideologii. Żywotność tej pedagogiki objawiająca się w bogactwie i różnorodności problemów w niej występujących, prowadzenie wielu praktycznych prób, urządzeń, badań i eksperymentów pedagogicznych — wykazuje, że chcąc dać jej syntezę potrzeba przedtem wielu monograficznych opracowań rozwoju poszczególnych problemów" (s. 22—23).

Jak ocenia Autor wartość naukową pedagogiki socjalistycznej, widać to z ostatnich zdań jego podsumowania, w zakończeniu pracy, obrazu rozwojowego pedagogiki zachodniej, wydobywającej się z trudem ze swych jednostronnych, subiektywnych ujęć procesów nauczania i wychowania, jakie cechowały kierunki pajdocentryczne. „Równocześnie z tym wirem pedagogiki zachodniej — czytamy na s. 293—294 — coraz silniej wzrasta rola pedagogiki socjalistycznej. Oparta na filozofii marksistowskiej i na humanizmie socjalistycznym, nabiera coraz pełniejszej wewnętrznej zwar-

tości, a swoimi ideałami wyraźnie odcina się od pedagogiki burżuazyjnej. Sięga również swoimi wpływami poza kraje socjalistyczne. Wystarczy przypomnieć uwagi Wilda o różnicy między pedagogiką marksistowską a pedagogiką realizmu, aby dojrzeć, jak wiele rysów pedagogika realistów zapożyczyła od pedagogiki socjalistycznej. Trzeba także przypomnieć osiągnięcia ZSRR w dziedzinie nauki, techniki i gospodarki, którym kraj ten zawdzięcza m. in. skuteczne wychowanie swoich obywateli. Owa skuteczność socjalistycznej pedagogiki intrygowała też pedagogów burżuazyjnych, a zwłaszcza amerykańskich (Brubacher i inni)".

3. Wartość naukowa pracy

Omawiana praca stanowi pierwsze w naszym kraju pogłębione studium krytyczne podstawowych kierunków pedagogicznych, które wystąpiły w krajach kapitalistycznych na przełomie XIX i XX wieku i wywierały w nich wyraźny wpływ na praktykę nauczania i wychowania oraz których oddziaływanie nie zanikało, lecz zaznacza się do dziś we współcześnie głoszonych wskazaniach pedagogicznych, metodach i „teoriach" pedagogicznych i dydaktycznych oraz publikowanych współcześnie pracach pedagogicznych.

Przeprowadzona analiza i charakterystyka wymienionych kierunków, uwarunkowanych w mniejszym lub większym stopniu bądź układem sił społeczno-politycznych, bądź panującymi teoriami filozoficznymi, psychologicznymi oraz rozwojem innych dyscyplin, związanych z problematyką oświatową, pozwala na pełniejsze wniknięcie w treść i podstawowe tezy tych kierunków oraz pełniejsze i bardziej pogłębione ich ujęcie. Przyjęcie za podstawę analizy i charakterystyki kierunków pedagogiki zachodniej tego, co stanowi o charakterze każdej nauki, czyli zasadniczych jej elementów (przedmiotu, problematyki, zadań, metody, budowy), pozwoliło Autorowi na nowe i bardziej pogłębione spojrzenie na rozwój pedagogiki zachodniej, co pozwala na bardziej pogłębioną również ich krytyczną ocenę. Dokonane przez Autora rozgrupowanie omawianych kierunków według tego, czy szukają celów wychowania i nauczania w uczniu i wychowanku i jego potrzebach rozwojowych, czy też dla formułowania zadań dydaktyczno-wychowawczych wychodzą poza ucznia i wychowanka i zwracają swoją główną uwagę na społeczeństwo, środowisko społeczne, stan nauki i techniki itp., jest poprawne naukowo i płodne w konsekwencje przy analizie i ocenie zarówno teorii przebrzmiałych, jak i teorii lansowanych współcześnie w dyscyplinach pedagogicznych.

4. Przydatność praktyczna publikacji

Książka prof. Sośnickiego przyczynić się może do pogłębienia wykształcenia pedagogicznego pracowników oświatowych teoretycznie zaawansowanych. Stanowić powinna pomoc w kształceniu kadry pedagogicznej na poziomie wyższym. Jest niewątpliwie ułatwieniem w pogłębionym zaznajomieniu się z teoriami pedagogicznymi świata zachodniego, na których studiowanie poprzez czytanie dzieł oryginalnych mało kto może sobie pozwolić, a których bliższa znajomość jest niezbędna dla każdego, kto chce wyjść poza dyletantyzm i powierzchowność sądu. Studiowanie recenzowanej książki może przynieść czytelnikom i tę jeszcze korzyść, że poprzez tę lekturę zdobędą prawidłową postawę przy ustosunkowywaniu się do współcześnie lansowanych teorii pedagogicznych i propagowanych metod. Postawę tę będą mogli sobie urobić i na metodologicznym podejściu Autora do charakterystyki kierunków pedagogicznych, i na jego tezie o wędrówce myśli pedagogicznej od subiektywizmu do obiektywizmu w ujmowaniu celów nauczania i wychowania, która występuje i w aktualnie przecież głoszonych i propagowanych metodach nauczania, np. nauczania problemowego lub nauczania programowanego. A zadanie polega na uwzględ-

nieniu i rozsądnym pogodzeniu obydwu tendencji, z których każda oddzielnie jest jednostronna, uzupełniona zaś drugą — pozwala na pożyteczne stosowanie jej w praktyce. Lektura charakteryzowanej książki powinna przyczynić się do rozbudzenia krytycyzmu u nauczycieli, a tym samym pogłębieniu ich zawodowego, pedagogicznego wykształcenia.

5. Uwaga końcowa

Na zakończenie pragnę zauważyć, iż pełną korzyść z recenzowanej książki wyniesie czytelnik jedynie wtedy, gdy będzie stale miał w świadomości to, że pedagogika, jako nauka typu praktycznego, rozpatruje problematykę dwojakiego rodzaju. Obok problematyki celów, zadań i treści nauczania i wychowania usiłuje ona rozwiązywać również problematykę metod, sposobów i środków zapewniających skuteczne osiąganie celów. Dla każdego z tych dwóch rodzajów zagadnień potrzebne są innego rodzaju teoretyczne podstawy. Cele nauczania i wychowania ustalane być muszą ze względu na obiektywne potrzeby i warunki życia społecznego, metody natomiast, sposoby i środki — głównie ze względu na naturę celów oraz indywidualne, subiektywne właściwości i możliwości psychiczne uczniów i wychowanków. Konsekwencją tego jest to, że przy ocenie rozwoju pedagogiki, różnych jej kierunków i systemów należy brać pod uwagę tę dwojakiego rodzaju ich problematykę i oceniać zarówno sposób rozwiązywania jednych problemów, jak i drugich.

W omawianej książce znajdujemy ocenę kierunków pedagogicznych drugiej połowy XIX wieku i sześciu dziesiątek lat wieku XX, rozwijanych w krajach zachodnich, głównie ze względu na to, jak ujmowały one cele nauczania i wychowania, a nie według tego, jakie zalecały techniki dydaktyczno-wychowawcze. Dlatego też znajdujemy w niej twierdzenia o rozwoju pedagogiki od subiektywizmu do obiektywizmu oraz pozytywną ocenę obiektywizmu, a negatywną — subiektywizmu. Tymczasem należy pamiętać, że obiektywizm jest postulatem przy ustalaniu celów nauczania i wychowania, które powinny wynikać z aktualnych potrzeb rozwojowych społeczeństwa, a nie z potrzeb subiektywnych i przemijających dziecka. Z drugiej zaś strony subiektywizm, a więc: właściwości psychiczne, dążenia, zainteresowania, poziom umysłowy ucznia i wychowanka, jest czynnikiem, który należy uwzględniać przy rozwiązywaniu zagadnienia technik dydaktyczno-wychowawczych, ustalanych z konieczności ze względu na naturę celów i w dostosowaniu do możliwości psychicznych ucznia. I tak na przykład pajdocentryzm, psychologizm, zatem subiektywizm w kierunkach „nowego wychowania", jednostronnie, bo z punktu widzenia jedynie potrzeb i możliwości ucznia, ujmował zadania dydaktyczno-wychowawcze, a wniósł niewątpliwie do pedagogiki elementy postępu w zakresie metod nauczania i wychowania. Kierunki pedagogiczne przeciwne, zarówno herbartyzm XIX w., jak i współczesny realizm pedagogiczny i esencjalizm, przezwyciężają wprawdzie błędy „nowego wychowania", a więc subiektywizmu, psychologizmu, pajdocentryzmu, gdy chodzi o ustalanie celów nauczania i wychowania, lecz nie zawsze dorównują tym kierunkom, gdy chodzi o zalecane przez nie metody, sposoby, środki oraz techniki dydaktyczno-wychowawcze, przy których ustalaniu konieczne jest uwzględnianie natury psychicznej wychowanków.

A zatem: kierunek postępowy w zakresie celów oraz treści nauczania i wychowania może okazać się niezbyt postępowym, a nawet zacofanym, gdy chodzi o zalecane metody i środki pedagogiczne. I odwrotnie, postępowość w zakresie metod nauczania i wychowania może iść w parze z błędnością ujmowania zadań dydaktyczno-wychowawczych. Pamiętając o tej dwoistości problematyki, z jaką ma do czynienia pedagogika, czytelnik będzie mógł wynieść pełne korzyści z lektury omówionej przeze mnie interesującej publikacji.

Feliks Korniszewski

OSNOWY DIDAKTIKI. POD RIEDAKCIJEJ DOKTORA PIEDAGOGICZESKICH NAUK PROFIESORA B. P. JESIPOWA. Akadiemija piedagogiczeskich Nauk RSFSR. Institut Tieorii i Istorii Piedagogiki. Moskwa 1967, s. 472

Po upływie dziesięciu lat od chwili wydania w ZSRR „Didaktiki"[1] M. Daniłowa i B. Jesipowa ukazała się tam nowa, obszerna, poświęcona problematyce dydaktycznej publikacja pt. „Osnowy didaktiki" (Podstawy dydaktyki). Omawiana książka stanowi opracowanie zbiorowe czternastoosobowego zespołu wybitnych specjalistów, któremu dopomogło w przygotowaniu jej do druku grono kilkunastu recenzentów (m. in. F. Korolew, E. Monozson, P. Rudik, I. Swadkowski, Ł. Zankow). Publikację tę redagował zmarły niedawno wybitny dydaktyk radziecki prof. B. P. Jesipow.

Składa się ona z jedenastu rozdziałów, napisanych bądź przez pojedyncze osoby, bądź przez kilkuosobowe zespoły.

Zamierzeniem autorów było, jak wynika ze słowa wstępnego „Od Redakcji", omówienie możliwie pełnego kręgu problemów dydaktycznych, w tej liczbie również i szeregu nowych, powstałych w latach ostatnich oraz oparcie rozważań na wynikach badań naukowych prowadzonych w zakresie dydaktyki i psychologii, a także na przodujących doświadczeniach szkół i nauczycieli.

Wystarczy porównać omawianą pracę z książką Daniłowa i Jesipowa, ażeby stwierdzić, jak wiele nowego wnoszą „Osnowy didaktiki" odzwierciedlające nowy etap rozwoju dydaktyki radzieckiej.

Same informacje bibliograficzne obejmują tu powyżej 500 pozycji, przy czym 75% ogólnej liczby pozycji przypada na ostatnie dziesięciolecie, a zwłaszcza na lata 1960—1966. To uprzywilejowanie najnowszej literatury naukowej uzasadnione jest z jednej strony dezaktualizacją niektórych prac dawniej publikowanych, z drugiej strony — znacznym rozwojem w ostatnich latach w ZSRR badań dydaktycznych i psychologicznych i rozszerzeniem się zakresu problematyki oraz tematyki tych badań i związaną z tym ożywioną akcją wydawniczą, która obejmuje zarówno prace radzieckich uczonych, jak i tłumaczenie publikacji pedagogów zagranicznych.

Z porównania struktury obu tych prac poświęconych problematyce dydaktycznej wynika, że ostatnio wydana publikacja zawiera zupełnie nowe rozdziały traktujące o marksistowsko-leninowskiej teorii poznania jako podstawie metodologicznej kierowania działalnością poznawczą uczniów (rozdz. III), o psychologicznych podstawach nauczania (IV), o doskonaleniu procesu nauczania za pomocą środków technicznych oraz nauczania programowanego (VII), o organizacyjnych formach nauczania w ogóle, a nie tylko o lekcji (VIII), o wycieczkach (XI) i o zapobieganiu niedostatecznym postępom uczniów oraz o drugoroczności (XIV).

Ale i rozdziały istniejące również w „Dydaktyce" zostały w „Osnowach didaktiki" ujęte inaczej, zgodnie z wynikami najnowszych badań.

Rozważania nad treścią poszczególnych rozdziałów pozwolą na dokładniejsze sprecyzowanie innowacji wprowadzonych do omawianej publikacji.

Najobszerniejszy ze wszystkich rozdział I dotyczy przedmiotu i zadań dydaktyki radzieckiej i obejmuje następujące podrozdziały: 1) dydaktyka jako część pedagogiki, 2) znaczenie postępowej spuścizny w dziedzinie dydaktyki (klasyczna dydaktyka Europy Zachodniej, klasyczna dydaktyka rosyjska przed rewolucją), 3) rozwój dydaktyki w ZSRR po zwycięstwie Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej, 4) krytyczne studiowanie współczesnej literatury dydaktycznej krajów kapitalistycznych.

[1] Książka ta ukazała się u nas w przekładzie na język polski w r. 1962. Moją recenzję wydania rosyjskiego zamieścił w 1958 r. (nr 2, s. 188—198) *Kwartalnik Pedagogiczny*.

Po stwierdzeniu, iż dydaktyka, jako teoria kształcenia i nauczania, czyni zawsze przedmiotem swoich rozważań treść kształcenia młodego pokolenia i organizację procesu opanowywania tej treści, po określeniu takich pojęć, jak „kształcenie" i „nauczanie", autorzy precyzują najważniejsze zadania stojące przed dydaktyką radziecką: „naukowe uzasadnienie treści kształcenia, metod i organizacyjnych form nauczania, stworzenie teorii kształcenia i nauczania młodych pokoleń w warunkach budowania komunizmu". W związku z upowszechnieniem szkoły średniej zwiększył się zakres problematyki, zamiast zaś przygotowania uczniów do stosownej dla nich działalności w produkcji postawiono inne zadanie: przygotowanie uczniów do samokształcenia.

Przy rozwiązywaniu tych trudnych problemów podstawowych pomocne będą, jak podkreślają to autorzy, Program Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego stanowiący „filozofię i socjologię wychowania i kształcenia nowego człowieka", a także rezolucja XXIII Zjazdu Partii, uchwała KC KPZR i Rady Ministów ZSRR o sposobach dalszego ulepszenia pracy średniej szkoły ogólnokształcącej" i prace z zakresu nauk współdziałających z dydaktyką.

Liczba tych nauk znacznie wzrosła w ostatnich latach, gdyż do istniejących w poprzednim dziesięcioleciu powiązań dydaktyki z filozofią, psychologią i fizjologią doszły nowe — z socjologią, z matematyką i cybernetyką. Próby wykorzystania osiągnięć tych dyscyplin wpłynęły w dużym stopniu na znaczne rozszerzenie zasięgu badań dydaktycznych w ZSRR.

Najściślejszy kontakt utrzymywany jest, jak podkreślają autorzy, z psychologami, co znalazło swoje odbicie w umieszczeniu w tej książce specjalnego rozdziału, traktującego o podstawach psychologicznych nauczania oraz w uwzględnieniu w rozważaniach poświęconych procesowi i metodom nauczania wyników badań psychologicznych. Dobre rezultaty dało zerwanie z wulgaryzacją przy stosowaniu danych z zakresu fizjologii do rozwiązywania problemów dydaktycznych, a także wykorzystanie nowych osiągnięć tej gałęzi wiedzy.

Wśród czynników wpływających na rozwój dydaktyki jako współczesnej dyscypliny naukowej największe znaczenie mają — czytamy w rozdziale I — „demokratyczna spuścizna pedagogiczna przeszłości, prowadzone w ZSRR i w innych bratnich krajach socjalistycznych badania poszczególnych zagadnień z zakresu teorii oraz praktyki kształcenia i nauczania, a także prace i materiały uogólniające doświadczenie przodujących szkół i nauczycieli" (s. 66).

Zastosowanie w toku rozważań o klasycznej dydaktyce zachodnioeuropejskiej kryterium postępowości zadecydowało o pominięciu wielu wybitnych dydaktyków (m. in. Herbarta, Deweya). Natomiast w „Dydaktyce" wydanej dziesięć lat temu w rozdziale traktującym o historii dydaktyki poświęcono sporo uwagi Herbartowi, przedstawicielom tzw. „dydaktyki eksperymentalnej", a także takim pedagogom, jak Thorndike, Dewey, Burton.

W recenzowanej publikacji osobno zostały ujęte dzieje postępowej dydaktyki, informacje zaś o dydaktyce starożytnej i średniowiecznej, o systemach Bella-Lancastra, Herbarta, o pracach H. Parkhurst, Deweya, o planie daltońskim, planie Winnetki i jenajskim, o systemie Cousineta, o nowej formie organizacji zajęć szkolnych proponowanej przez amerykańskiego pedagoga J. L. Trumpa umieszczono w osobnym rozdziale o organizacyjnych formach nauczania. W rozdzale I dodano na końcu krótkie omówienie współczesnej literatury dydaktycznej krajów kapitalistycznych, gdzie wspomniano o progresywizmie i esencjalizmie, zatrzymując się dłużej na godnej, zdaniem autorów, krytycznego studiowania, anglosaskiej literaturze dydaktycznej o nastawieniu ściśle praktycznym, zawierających wiele interesujących myśli na temat aktywności uczniów, rozwijania zainteresowań, motywów i techniki uczenia się, organizacyjnych form nauczania itp. Przykładowo zostają tu omówione takie książki amerykańskie i angielskie, jak L. H. Clarka oraz S. Starra

„Secondary School Teaching Methods" (Metody nauczania w szkole średniej), A. Pinsenta „The Principles of Teaching Method" (Zasady metod nauczania) oraz A. G. Hughesa i E. H. Hughesa „Learning and Teaching" (Uczenie się i nauczanie).

Uwzględnienie w tak stosunkowo szerokim zakresie współczesnej myśli pedagogicznej krajów kapitalistycznych oraz krajów obozu socjalistycznego stanowi cenne novum recenzowanej publikacji.

W omówieniu problematyki badań prowadzonych w Czechosłowacji, Polsce, na Węgrzech i w NRD najwięcej miejsca zajmuje dydaktyka polska. S. Ganielin i B. Jesipow po krótkim scharakteryzowaniu polskiej dydaktyki okresu międzywojennego stwierdzają, że obecnie budzą zainteresowanie prace Z. Mysłakowskiego, a zwłaszcza redagowana przez niego praca zbiorowa pt. „Wprowadzenie do teorii nauczania". Podkreślono przy tym, że polski pedagog „określa nauczanie jako proces dwubiegunowy, obejmujący czynności nauczyciela i uczniów, i dający efekt tylko wówczas, gdy działanie dydaktyczne opiera się nie na założeniu mechanicznego przystosowywania i na żądaniu posłuszeństwa, lecz na współdziałaniu środków wychowawczych z procesami uczenia się, pojętymi nie jako mechaniczne zapamiętywanie, lecz jako narastanie doświadczenia ucznia". Za godne szczególnej uwagi uznano w wymienionej pracy zbiorowej rozważania na temat potrzeby wyodrębnienia zasady świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania, a za budzące sprzeciw — potraktowanie zasady wiązania teorii z praktyką jako części składowej zasady poglądowości.

Duże osiągnięcia w dziedzinie dydaktyki — czytamy dalej — ma w Polsce Wincenty Okoń, „który dąży w swoich publikacjach do przezwyciężenia subiektywizmu w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i do wykrycia obiektywnych prawidłowości występujących w procesie nauczania. Opierając swoje uogólnienia na analizie badanych doświadczeń pedagogicznych formułuje on tezy teoretyczne, a później zastosowuje teorię do doskonalenia praktyki i za pomocą praktyki weryfikuje teorię" (s. 61). Podkreślono przy tym, że w „Zarysie dydaktyki ogólnej" autor zmierza ku znalezieniu sposobów marksistowskiego ujęcia problemów dydaktycznych i że z niektórymi ważnymi myślami W. Okonia zawartymi w tej pracy czytelnik zapozna się w rozdziale recenzowanej książki mówiącym o procesie nauczania i o zasadach dydaktycznych. Uważne przeczytanie tego rozdziału wykazuje, że myśli te zostały wplecione w tok ogólnych rozważań, w odnośnikach jednak nie spotykamy nazwiska polskiego pedagoga.

W uwagach o dydaktyce polskiej wymieniono poza tym tytuły innych prac W. Okonia, jak „Proces nauczania" przetłumaczony na język rosyjski w r. 1962 i „U podstaw problemowego uczenia się". Do informacji tej wkradł się jednak błąd, gdyż „Proces nauczania" ukazał się u nas po raz pierwszy nie w r. 1958, lecz w r. 1954.

Autorzy rozdziału zwracają również uwagę czytelników na to, że ostatnio dydaktycy polscy poświęcają wiele uwagi nauczaniu problemowemu (prace W. Okonia, Kupisiewicza, Barteckiego) i zagadnieniu walki z drugorocznością (prace Kupisiewicza).

Dużo nowych interesujących informacji przynoszą rozważania na temat rozwoju dydaktyki w ZSRR po zwycięstwie Rewolucji Październikowej, przy czym rozwój ten ujęto od strony problematyki badawczej uwzględnianej w poszczególnych okresach.

Brak miejsca nie pozwala na bardziej szczegółowe przedstawienie zagadnień poruszanych w poszczególnych rozdziałach cennej publikacji, trzeba więc poprzestać na podkreśleniu tylko pewnych problemów.

Wychodząc z założenia, że najważniejszym problemem dydaktyki jest zagadnienie treści kształcenia, poświęcono mu w książce wiele uwagi (rozdz. II).

Pojęcie treści kształcenia definiowane jest jako „system wiadomości, umiejętności i nawyków, których opanowanie zapewnia rozwój umysłowych i fizycznych

zdolności uczniów, kształtowanie u nich podstaw poglądu komunistycznego na świat, moralności i zgodnego z nią zachowania się, przygotowują ich do życia i do pracy" (s. 67).

Taką treść kształcenia, która by w sposób maksymalny przyczyniała się do wszechstronnego, harmonijnego rozwoju dorastającego pokolenia, powinna cechować, zdaniem autora rozdziału, M. Skatkina: 1) naukowość i komunistyczna ideowość, 2) wszechstronność, 3) ścisły związek z życiem, z praktyką budownictwa komunizmu, 4) zróżnicowanie, 5) systematyczne ujęcie uwzględniające wzajemne związki międzyprzedmiotowe, 6) dostępność dla uczniów.

Każda z tych zasad doboru treści została tu szczegółowo omówiona, przeprowadzono interesującą konfrontację ze stanowiskiem dydaktyków z krajów kapitalistycznych wobec niektórych z tych zasad.

Trzeci z kolei rozdział przynosi cenne dla każdego pedagoga-marksisty refleksje na temat dróg i środków zapewniających efektywne opanowanie tej treści. Na proces opanowania wiadomości, umiejętności i nawyków składa się działalność poznawcza uczniów, kierowana przez nauczyciela. Aby móc to zadanie wykonać, nauczyciel powinien przede wszystkim wyjaśnić sobie metodologiczne podstawy procesu poznania. U podstaw każdej teorii dydaktycznej leży filozoficzna teoria poznania. „Pedagogika radziecka, mająca za ogólną podstawę metodologiczną marksistowsko-leninowską filozofię, opiera się przy badaniu działalności poznawczej uczniów na marksistowsko-leninowskiej teorii poznania, stosuje prawa i kategorie materializmu dialektycznego" (s. 99).

Rozwinięciu i uzasadnieniu tej tezy poświęcony jest cały rozdział III, którego autor, B. Jesipow, stwierdza konieczność uświadomienia sobie przez pedagoga gnoseologicznych podstaw nauczania, analizuje ważniejsze twierdzenia marksistowsko-leninowskiej teorii poznania, mające największe znaczenie przy kierowaniu działalnością poznawczą uczniów, omawia stosunek tego, co konkretne, do tego, co abstrakcyjne w tej działalności, rolę praktyki w pracy poznawczej uczniów, poznawanie rzeczywistości poprzez dzieła sztuki. Rozdział zamykają uwagi krytyczne o gnoseologicznych koncepcjach pragmatyzmu, egzystencjalizmu i neotomizmie, których znajomość uważa autor za potrzebną dla głębszego zrozumienia marksistowsko-leninowskiej teorii poznania oraz dla lepszego przygotowania uczniów w toku kształtowania ich światopoglądu komunistycznego do walki z idealistycznymi wpływami.

Po ustaleniu punktów stycznych dydaktyki z teorią poznania i logiką następuje określenie takich punktów dla dydaktyki i psychologii ogólnej oraz wychowawczej (rozdz. IV). Te rozważania zasługują na szczególną uwagę, gdyż oparte są na obszernych badaniach psychologów radzieckich i dotyczą tak ważnych dla dydaktyków problemów, jak: 1) podstawowe prawidłowości występujące w procesie nauczania (właściwości rozwoju dwóch podstawowych operacji myślowych: analizy i syntezy, warunki decydujące o kształtowaniu poprawnych uogólnień, wzajemne powiązanie myślenia konkretnego i abstrakcyjnego, proces kształtowania nawyków, umiejętności uczenia się, rola motywacji i bodźców w procesie uczenia się), 2) właściwości procesu uczenia się w zależności od wieku uczniów oraz szczebla nauki, 3) cechy indywidualne i typowe uczniów, jakie występują w procesie uczenia się.

Analiza gnoseologicznych i psychologicznych podstaw nauczania pozwala, jak zaznaczają autorzy „Osnow didaktiki", na pogłębienie problematyki dotyczącej procesu nauczania, którą omawia na podstawie badań (rozdz. V) Daniłow. Proces nauczania stanowi, zdaniem autora, „całokształt konsekwentnych czynności nauczyciela i kierowanych przez niego uczniów, które mają na celu przyswojenie systemu wiadomości, umiejętności i nawyków. W toku przyswajania wiedzy następuje rozwój sił poznawczych, opanowanie elementów kultury pracy umysłowej i fizycznej, kształ-

towanie podstaw komunistycznego poglądu na świat i postępowania uczniów" (s. 176). Wiele miejsca poświęcono rozwinięciu i uzasadnieniu tej tezy, a także twierdzeniu, że siłą motoryczną procesu uczenia się jest sprzeczność istniejąca między wysuwanymi w toku nauczania zadaniami o charakterze poznawczym i praktycznym a aktualnym zasobem wiadomości, umiejętności i nawyków uczniów, poziomem ich rozwoju umysłowego. Te sprzeczności muszą oczywiście brać pod uwagę możliwości uczniów. Autor omawia również sposoby realizacji podstawowej tendencji współczesnych teorii nauczania do zwiększenia roli samodzielności uczniów w procesie uczenia się, a także logikę procesu nauczania i uczenia się, jego strukturę. Do znanych nam ogniw tego procesu dodaje nowe: wytworzenie pozytywnej motywacji uczenia się, nabywanie przez uczniów w toku samodzielnej pracy nowej wiedzy, rozwiązywanie problemów, analizę osiągnięć uczniów.

W przeciwieństwie do poprzednich prac M. Daniłow nie wyodrębnia tu w osobny rozdział zasad nauczania, lecz omawia je na zakończenie rozdziału o procesie nauczania, inaczej je ujmuje, zwiększa ich liczbę, wysuwając na czoło nową zasadę: nauczania wychowującego, która wynika z ogólnopedagogicznej zasady organicznej jedności nauczania i wychowania. Autor przeciwny jest tradycyjnemu rozpatrywaniu każdej zasady z osobna i daje interesującą próbę ujmowania zasad w ich wzajemnym współdziałaniu, które powstaję na skutek występujących w procesie sprzeczności. Wspólnie zostają omówione takie zasady, jak naukowość i dostępność, systematyczność i wiązanie teorii z praktyką, świadomość i aktywność uczniów przy zachowaniu kierowniczej roli nauczyciela, poglądowość w świetle marksistowsko-leninowskiej tezy o jedności tego, co konkretne, i tego, co abstrakcyjne, trwałość przyswojenia wiedzy w powiązaniu z wszechstronnym rozwijaniem możliwości poznawczych uczniów, optymalne połączenie frontalności i kolektywności nauczania z jego indywidualizacją.

Ponieważ nie opracowano jeszcze naukowo ogólnie przyjętego systemu zasad nauczania, interesujący projekt Daniłowa ma, jak stwierdza to sam autor, charakter dyskusyjny.

Znacznie mniej miejsca poświęcono w nowej publikacji metodom nauczania, które w książce pt.: „Didaktika" zajęły aż trzy rozdziały. Rozważania S. Ganielina, B. Jesipowa i A. Sorokinej w rozdziale VI na temat pojęcia „metody nauczania", różnych sposobów ich klasyfikacji wartości poszczególnych metod z punktu widzenia ich efektywności, pod względem kształcącym i wychowawczym na różnych szczeblach nauczania wnoszą wiele nowego do dydaktyki radzieckiej, podobnie jak i uwagi B. Jesipowa i W. Rużejnikowa o sposobach doskonalenia procesu nauczania przy pomocy środków audiowizualnych i nauczania programowanego (rozdział VII). To ostatnie zagadnienie zostało obszernie omówione na podstawie badań radzieckich i zagranicznych. Autorzy wychodzą z założenia, że bardziej poprawne jest mówienie nie o osobnym programowanym procesie nauczania, który miałby zastąpić w szkole proces oparty na określonych podstawach gnoseologicznych, psychologicznych i dydaktycznych, lecz o organizacji procesu nauczania i uczenia się przy pomocy materiałów programowanych. Bardziej możliwe jest wprowadzenie do szkoły masowej bezmaszynowego nauczania programowanego, natomiast trzeba być bardzo ostrożnym ze stosowaniem maszyn w szkołach masowych, gdyż wymaga to weryfikacji na drodze eksperymentalnej.

Wśród stosowanych w szkołach radzieckich form organizacyjnych nauczania wymieniono w rozdz. VIII formy teoretycznego nauczania (lekcje, praca w laboratoriach, wycieczki, zajęcia typu seminaryjnego, konferencje, praca domowa uczniów), formy nauczania pracy (praktyczne zajęcia w warsztatach szkolnych i w zakładach produkcyjnych) oraz dodatkowych zajęć szkolnych z uczniami, a także zajęć poza klasą (indywidualne prace uczniów, zajęcia w kółkach zainteresowań, imprezy masowe). Sporo uwagi poświęcono przy tym planowaniu pracy szkolnej.

Nowe ujęcie tematu „lekcja jako podstawowa forma organizacji pracy szkolnej" przynoszą rozważania I. Ogorodnikowa i A. Gromcewej (rozdz. IX), które obejmują czynniki wpływające na zwiększenie efektywności lekcji, a także zagadnienie typologii lekcji i jej struktury w ujęciu radzieckich i obcych pedagogów, pracę z całą klasą oraz grupowe i indywidualne zajęcia na lekcji. Innymi formami pracy szkolnej (praca domowa uczniów oraz wycieczki) zajmują się autorzy rozdziału X i XI.

B. Rajski (rozdz. XII) analizuje ogólne zadania kształcenia politechnicznego oraz przysposobienia do pracy, system, formy organizacyjne, strukturę procesu i metod tego typu kształcenia i organizację zajęć z tego zakresu w szkole wiejskiej.

Książkę zamykają rozdziały omawiające problem kontroli i oceny postępów uczniów oraz analiza środków zabezpieczających przed opóźnieniem w nauce i drugorocznością.

Z powyższego, z konieczności pobieżnego przeglądu problematyki omówionej w „Osnowach didaktiki" wynika, że zakres jej jest bardzo obszerny, że publikacja ta stanowi prawdziwe kompendium wiedzy dydaktycznej. Żałować jedynie należy, że znacznie szerzej nie omówiono tu takich zagadnień, jak przedmiot i zadania dydaktyki radzieckiej, treść kształcenia i nauczania, proces i formy organizacyjne nauczania i uczenia się, zapobieganie drugoroczności i opóźnieniom w nauce, że niektóre problemy pominięto. Do takich należy m. in. zagadnienie metod badań dydaktycznych. Autorzy odsyłają czytelników do mającej się obecnie ukazać pracy Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR pt.: „Obszczije osnowy piedagogiki" (Ogólne podstawy pedagogiki). Ponieważ jednak metody badawcze dydaktyki częstokroć różnią się od metod stosowanych przez pedagogikę ogólną i teorię wychowania, należało je omówić w książce o tematyce dydaktycznej.

Brak indeksów (nazwisk i rzeczowego) utrudnia korzystanie z tej cennej pracy. Przydałaby się również bibliografia w układzie alfabetycznym podana na końcu każdego rozdziału, gdyż przypisy bibliograficzne umieszczone na poszczególnych stronach tekstu nie mogą zastąpić całkowicie takiego wykazu literatury zagadnienia.

Szkoda również, że pominięto tu całkowicie zagadnienia nauczania w szkołach specjalnych, w zakładach kształcenia naczycieli i w szkołach wyższych, a także nauczania dorosłych. Jest to właściwie praca o dydaktyce szkoły ogólnokształcącej, a nie o dydaktyce w ogóle. Autorzy zdają sobie z tego sprawę i lojalnie o tym uprzedzają czytelników. Wiele jednak rozważań można odnieść i do kształcenia we wszystkich innych typach szkół.

W bardzo dobrze opracowanej pod względem redakcyjnym publikacji zbiorowej nie udało się jednak uniknąć pewnych powtórzeń. Wyodrębnienie w osobny rozdział zagadnienia kształcenia politechnicznego i przysposobienia do pracy spowodowało konieczność mówienia przy tym o formach organizacyjnych i strukturze organizacyjnej procesu nauczania i o metodach nauczania.

Ze względów logicznych musiano osobno omówić zasady doboru treści kształcenia, które w wielu przypadkach są identyczne z zasadami dydaktycznymi, choć ujęte są pod innym kątem widzenia.

Tego typu powtórzeń jest zresztą mało w tej zwartej pod względem konstrukcyjnym, napisanej jasno i przystępnie pracy.

Książka ta ujmuje po nowemu szereg zagadnień teoretycznych, które są przedmiotem zainteresowań zarówno radzieckich, jak i polskich dydaktyków, przynosi obszerne informacje o przemianach zachodzących w dydaktyce radzieckiej i o prowadzonych tam badaniach, pobudza do refleksji i do dyskusji. Z tego względu ze wszech miar zasługuje na przeczytanie i przestudiowanie, a także na szybkie udostępnienie jej naszym czytelnikom w przekładzie na język polski.

Wiktor Czerniewski

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Hasło postępu pedagogicznego zaczyna robić karierę, spychając na miejsce poślednie inne hasła, jak „nowatorstwo", „szkoła wiodąca", „nauczyciel przodujący". Podobnie jak przy tych terminach i przy nowym trudności w precyzyjnym określeniu treści i zakresu są podobne. Gdybyśmy się zgodzili, że w określeniu „postęp pedagogiczny" mieści się dążenie do usuwania niezgodności między teorią a praktyką pedagogiczną, niezgodności wynikających ze zmian dokonujących się w teorii, to w ostatnich numerach czasopism pedagogicznych znajdziemy materiały ilustrujące te dążenia. Jednym z elementów tych dążeń — to łączenie teorii z praktyką w procesie nauczania, inne — miejsce nowoczesnych środków tehnicznych w nauczaniu i wychowaniu.

„Prowincja" i „prowincjonalizm"

T. J. Wiloch pisze w n-rze 2 *Wychowania* o warunkach postępu pedagogicznego w powiecie. Odwołuje się do artykułów jednego z czołowych pedagogów NRD, Helmuta Königa, który w rzeczywistości szkolnej dostrzega dwa zjawiska, nazwane przez niego „prowincjonalizmem pedagogicznym" i „prowincją pedagogiczną". Prymitywizm stylu i środków w rozstrzyganiu problematyki poszczególnych środowisk regionalnych i nieufność do propozycji centralnych ośrodków myśli pedagogicznej — to dominujące cechy tego prowincjonalizmu. Czy nieufność nieuzasadniona? „A ta nieufność wydaje się poniekąd zasadna, gdy propozycje nowatorskie formułowane są w sposób ogólnikowy, bez przekonywającej analizy swoistych uwarunkowań środowiskowych". König widzi jeden tylko sposób na pokonanie tendencji prowincjonalistycznych: naukową konfrontację warunków postępu pedagogicznego w środowiskach prowincjonalnych.

Wiloch nie szczędzi słów krytyki stosunkom panującym w środowiskach powiatowych. Wprawdzie są środowiska, w których zarówno z inicjatywy ośrodków naukowych, jak własnych widać dążenie do ukształtowania rzeczywistości wychowawczej według zasad nowoczesnej pedagogiki, jednak, ogólnie rzecz biorąc, „obecny stan postępu pedagogicznego w środowiskach powiatowych wcale nie jest zadowalający. Można by wręcz powiedzieć, iż pomiędzy tymi możliwościami postępu, które wskazuje współczesna pedagogika polska, a sytuacją pedagogiczną powiatów istnieje wciąż istotna dysproporcja". Nasuwa się tu refleksja. Pytanie: dlaczego Autor kojarzy „prowincjonalizm" z „powiatem"? Zjawisko nazwane „prowincjonalizmem" jest bardziej ogólne i łączy się z zacofaniem w ogóle — niezależnie od tego, czy ono mieści się w „powiecie", czy gdzie indziej.

Analizując źródła trudności oddziaływania teorii na praktykę, Autor widzi je również w samym dziele pedagogicznym. Pisze: „Niewątpliwie przydałoby się więcej jasności i rzeczowości w publikacjach pedagogicznych. Wszak nie tylko język tych publikacji bywa nierzadko nader zawiły, ileż tam wątków zbędnych i popisowej erudycji...". Nie w tym jednak widzi przyczynę kryzysu pedagogiki. Widzi go raczej w niewystarczających kwalifikacjach zawodowych nauczycieli i w fakcie obojętności w stosunku do literatury naukowej w ogóle, a pedagogicznej w szczególności. Notuje, że są środowiska, w których dekretuje się metody problemowe czy problemowo-zespołowe, i „nawet ludzie dobrej woli nie przygotowani do nowatorstwa, chcąc nie chcąc kompromitują pedagogikę współczesną".

Jakie jest na to lekarstwo? Autor widzi je w organizowaniu systematycznej współpracy ośrodków naukowych z kadrą kierowniczą powiatu. Przykładem może być zorganizowana współpraca Katedry Pedagogiki UMCS z kadrą oświatową powiatu bełżeckiego. „Pracowników naukowych — pisze — zachęca do współpracy z kadrą powiatu bełżeckiego przede wszystkim to, że ta kadra sama inicjuje coś nowego, posiłkując się coraz częściej literaturą pedagogiczną".

Teoria i praktyka

Zeszyt 4 *Chowanny* jest prawie w całości poświęcony zagadnieniu łączenia teorii z praktyką w procesie nauczania. Syntetyczny rzut oka na problem daje Ludwik Bandura. Podkreśla, iż idzie nie tylko o wprowadzenie do nauczania nowych, aktualnych treści; fundamentalną cechą zbliżenia szkoły do życia jest wyposażenie ucznia w taką wiedzę, którą będzie umiał posługiwać się w życiu w rozwiązywaniu różnych trudności praktycznych i teoretycznych. Możliwe to jest przez przekształcenie samego systemu kształcenia i dostosowanie go do nowych potrzeb.

Dużo miejsca poświęcił Autor analizie systemu K. Lecha. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza, że „wszystkie próby dydaktyczne, przeprowadzone w różnych warunkach środowiskowych i na różnych poziomach nauczania, potwierdziły całkowicie wyniki uzyskane przez Lecha. Okazało się, że przez różnorodne wiązanie teorii z praktyką w ciągu jednego już roku bardzo wydatnie podniosły się wyniki nauczania, że rozwój umysłowy uczniów został rozbudowany, że nauczyli się pracować bardziej samodzielnie i szybciej, że rozwinęły się zainteresowania naukowe, że zmieniła się motywacja uczenia się". Tak było w przedmiotach przyrodniczych, natomiast w przedmiotach humanistycznych pojawiły się pewne trudności. Dotyczyło to szczególnie przewidywania i wyjaśniania zjawisk oraz uzasadniania i sprawdzania twierdzeń w oparciu o posiadaną wiedzę i o praktykę. Autor tak pisze: „Przewidywanie na podstawie znajomości praw rozwoju społecznego na lekcjach przedmiotów humanistycznych jest więc ryzykowne, może jednak być stosowane wyjaśnianie faktów i zjawisk na podstawie znanych uczniom warunków, które je wywołały, wiązanie opanowanych faktów w pewien ciąg genetyczny".

Ilustracją krytycznej analizy koncepcji dydaktycznych K. Lecha są przykłady łączenia teorii z praktyką na lekcjach różnych przedmiotów: języka polskiego w klasach V—VII (gramatyka i ortografia), języka rosyjskiego w klasach VIII i IX, biologii w liceum ogólnokształcącym, fizyki w liceum pedagogicznym. Nauczyciele osiągali lepsze wyniki nauczania, uczniowie pracowali bardziej samodzielnie. Jeden z autorów zaznacza, że „powodzenie lekcji z uwzględnieniem różnych prób łączenia teorii z praktyką wymaga niesłychanej dyscypliny zarówno ze strony nauczyciela, jak i ze strony uczniów"; inny: „Największe trudności występowały w kontrolowaniu myślenia uczniów podczas rozwiązywania problemu przez całą klasę. Ulegałem niekiedy złudzeniu, że materiał jest dobrze zrozumiały dla całej klasy na podstawie poprawnych wypowiedzi i wyjaśnień podanych przez zdolniejszych uczniów"; „Od znajomości tego systemu do wykorzystania go na lekcjach — droga trudna i daleka, droga wymagająca ciągłego twórczego wysiłku nauczyciela".

Edukacja fonograficzna

W jednym z artykułów prof. Suchodolski wypowiedział się na rzecz nauczenia ludzi kontaktowania się z kulturą za pośrednictwem tych środków, jakie niesie nam współczesność. Przypomina tę wypowiedź K. Dobrzyński na łamach *Kwartalnika Pedagogicznego* (1967, nr 4) w artykule: „Cywilizacja dźwięku transmitowanego". Autor wychodzi ze słusznego założenia, że znane wykonania żywe w kształcie fonograficznym zyskują na wartości. Obserwowane często zjawisko, że człowiek

przesłuchuje ten sam utwór w różnych wykonaniach, w różnej realizacji fonograficznej i odczuwa satysfakcję nie tylko z powodu innego wykonawcy, lecz również przez specyfikę wykonania, w pięknie samej realizacji, jest wyrazem edukacji fonograficznej społeczeństwa. Hasło aktywnej odbiorczości dzieła sztuki nie może być realizowane przez tworzenie pseudotwórczych „artystów", gdyż byłoby to produkowanie artystycznego grafomaństwa. „Metodyka aktywnego wychowania estetycznego — pisze Dobrzyński — jest słuszna i celowa tylko w tym przypadku, jeśli jest rozumiana jako zmierzanie do obudzenia aktywności odbiorczej sztuki. Wprawdzie ma ona być realizowana poprzez różnorakie plastyczne realizacje i różnorakie muzyczne formy działalności ucznia w procesie nauki szkolnej, ale procesy te mają cele daleko wychowawczo wartościowsze". Autor jest przekonany, że w przyszłości kontakty bezpośrednie z muzyką w sali filharmonicznej i operowej będą musiały być jeszcze bardziej sporadyczne aniżeli obecnie, gdyż po prostu zabraknie miejsc. I dlatego — sądzi — przyszłość należy do radia i płyt gramofonowych. Stąd postulat, że wychowanie przez sztukę musi objąć również edukację fonograficzną.

Propagowanie „cywilizacji dźwięku" jest jakby reakcją na „cywilizację obrazu", jak charakteryzujemy chętnie obecną rzeczywistość. Autor postuluje: „Trzeba widzieć, o ile bogatszy stał się człowiek, który może kontaktować się z całym światem i sztuką również i w ten specyficzny sposób. Może kontaktować się również i z muzyką, może ją przeżywać stale w każdym momencie, może ją mieć dla siebie całą na własność".

Telewizor

W „cywilizacji obrazu" niemały udział bierze projekcja telewizyjna. Niedużo jej w szkole — bo i program nie jest rozbudowany, i nawyki włączania jej w proces nauczania nie bardzo jeszcze ukształtowane. O stronach dobrych i mniej dobrych telewizji pisze w n-rze 1 *Życia Szkoły* dr Wacław Gniewkowski („Dziecko przed telewizorem"). Autor wykorzystuje badania własne i obce i dochodzi do wielu interesujących wniosków i zaleceń. Przede wszystkim sprawa aktywności dziecka. Mówi się o formalnym uwięzieniu dziecka przed szklanym ekranem kosztem ruchu, zabawy na świeżym powietrzu, o nie spotykanych dotąd objawach niechęci do ruchu, unikania wysiłku w zabawie, o spadku aktywności ruchowej dzieci. Zagrożony jest również rozwój biologiczny. Migotanie obrazu jest szkodliwe dla wzroku, oglądanie z bliska jest niebezpieczne ze względu na promieniowanie, unieruchomienie całego ciała w pozycji siedzącej nie pozostaje bez wpływu na postawę ciała i wydolność narządu ruchu dziecka. Mówi się i pisze już o „chorobie telewizorowej", pod którą podciąga się takie niedomagania, jak zwiotczenie i osłabienie mięśni nóg, okrągłe plecy, źle rozwinięte ramiona, wadliwa postawa, przewlekłe stany chorobowe oczu, nadwrażliwość, niepokój, koszmarne sny. Autor sądzi, że przebywanie dziecka przed telewizorem nie powinno przekraczać 45 minut dziennie, dzieci zaś do lat 6 w ogóle nie powinny oglądać programów telewizyjnych. Oceniając krytycznie nadużywanie telewizji, Autor cytuje zdanie z książki Otto Janika, wydanej w roku 1961, a zatytułowanej: „Czy telewizja jest szkodliwa?" (Ist Fernsehen schädlich?). Oto co pisze ten autor: „Nie ulega wątpliwości, że jednostronność czynności lub przeżyć wywołuje w historii rozwoju człowieka reakcje obronne. Fenomen telewizji, bez względu na treść programu, powinien u nas wywołać taki sam przesyt, jak jazda autem czy też spożywanie wiktuałów z lodówki... Tylko właściwe dozowanie tych czynności w powiązaniu z możliwościami rekreacyjnych zmian jednych czynności na drugie mogą dać świeżość umysłu i pełnię zdolności działania". Kończąc Autor przestrzega rodziców, wychowawców, nauczycieli i dzieci słowami średniowiecznej bajki: „każdej rzeczy końca patrzaj".

Tu zwięzła dygresja. W tegorocznym numerze 1 *Miesięcznika Literackiego* jest

rozmowa z drem M. Czerwińskim zatytułowana „Nie tylko o telewizji". Wybitny socjolog tak powiedział na zakończenie: „Nie przesądzajmy za wiele o przyszłości tego, co z pewnością odmieni całość życia kulturalnego, co ominąć się nie da. Nie przesądzajmy w duchu doktryn, których tak wiele na ten temat powstało, a które z reguły niemal absolutyzują jakiś jeden tylko aspekt sprawy lub aktualny «dziecięcy» stan przedsięwzięcia. Natomiast ponawiajmy krytyki, dyskusje, ankiety na ten temat, gdyż rozwój telewizji potrzebuje udziału opinii publicznej i oceny obserwatorów wyspecjalizowanych".

*

Prof. Z. Mysłakowski zamieścił w swej nowej książce o kulturze współżycia jako motto zdanie: „Każdy ma obowiązek szukania, każdy ma prawo do błędu". Analiza treści czasopism wskazuje, że poszukiwań jest wiele, że są dociekliwe i zachęcają do czynienia prób. Za cenę nawet popełniania błędów.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W okresie ożywienia dyskusji wokół zagadnień reformy kształcenia nauczycieli w Polsce warto zasygnalizować dwa artykuły na temat nauczyciela — jego osobowości i wymagań mu stawianych, a także wspomnieć o instytucjach zajmujących się kształceniem nauczycieli w Związku Radzieckim.

W artykule „Kto powinien być nauczycielem?" — W. Uspienskij[1] stwierdza, że — niestety — nierzadkie są wypadki, iż na wyższe studia pedagogiczne zgłaszają się kandydaci przypadkowi. Po prostu nie próbowali zgłaszać się do innych uczelni, gdyż czuli, iż nie złożą egzaminu konkursowego. Wybrali więc studia pedagogiczne.

Z uwagi na to, że przydatności do zawodu nauczycielskiego nie można tak łatwo sprawdzić, jak np. zdolności do rysunku i malarstwa zgłaszających się do szkół plastycznych — autor proponuje przeprowadzać swego rodzaju „egzamin" przydatności do zawodu nauczycielskiego już w szkole średniej. Świadectwem predyspozycji do wykonywania tego zawodu byłaby charakterystyka — rekomendacja wystawiona przez radę pedagogiczną szkoły. Autor przyznaje, że szkoły już takie rekomendacje wystawiają, lecz korzyści płynące z nich dla komisji rekrutacyjnych są niewielkie. Takie nijakie charakterystyki są — zdaniem W. Uspienskiego — nie tyle rezultatem nieznajomości swoich uczniów przez nauczyciela, ile nieznajomości wymagań, jakie powinny być stawiane wychowankom, którzy pragną wstąpić do instytutu pedagogicznego.

W dalszych partiach artykułu autor opisuje eksperyment, jaki przeprowadził zespół nauczycielski szkoły nr 69 w Jarosławlu.

Zespół zwrócił się do nauczycielstwa z pytaniami dotyczącymi dodatnich cech, jakimi winien odznaczać się nauczyciel.

Oto ich przykłady według kolejności zgłoszeń:

— miłość do dzieci, pragnienie pracy z nimi;
— uczciwość, obiektywność;
— wytrwałość, opanowanie, cierpliwość;
— ideowość, świadomość komunistyczna;

[1] Por. W. Uspienskij: Komu byt' uczitielem? *Narodnoje Obrazowanije*, nr 12, s. 50.

— zdolności organizatorskie, umiejętność pracy z zespołem;
— wszechstronny rozwój;
— pracowitość;
— optymizm, radość życia, towarzyskość;
— wrażliwość, humanitarny stosunek do ludzi;
— takt, umiar;
— skromność;
— silna wola i twardy charakter;
— trwała wiedza;
— umiejętność posługiwania się słowem.

Natomiast niżej wymienione cechy uznane zostały za negatywne. Każda z nich w tej czy innej mierze wyklucza powołanie do zawodu nauczycielskiego. Są nimi:
— brak zamiłowania do pracy z dziećmi, bezduszny stosunek do dzieci;
— ordynarność, brak opanowania;
— niewrażliwy stosunek do życia, pasywność, lenistwo, apatia;
— obojętność wobec swego zawodu;
— porywczość;
— zawziętość, mściwość;
— egoizm, próżność;
— ubóstwo intelektualne i emocjonalne;
— bezsilność, słabość charakteru;
— skrytość.

Taka wielorakość przymiotów tłumaczy się tym, według Uspienskiego, że jeden nauczyciel osiąga sukcesy przy pomocy jednych, drugi przy pomocy innych właściwości. Autor stwierdza jednak, że pewne cechy były wymieniane przez wielu nauczycieli, co świadczyłoby o tym, iż są dla przyszłego nauczyciela pożądane. Chodzi tu m. in. o miłość do dzieci, o chęć pracy z nimi, a np. ich brak uważany jest za poważny niedostatek.

Dalej W. Uspienskij podkreśla, iż na podstawie występowania u poszczególnych kandydatów dodatnich lub ujemnych dla zawodu nauczycielskiego cech nie można jeszcze wyciągać wniosków o jego przydatności lub nieprzydatności do tego zawodu. W pracy nauczyciela brak pewnych cech może być zastąpiony przez inne. Ażeby ocenić, czy młodzieniec nadaje, czy się nie nadaje do zawodu nauczycielskiego, trzeba wziąć pod uwagę, zdaniem autora, całe jego wewnętrzne oblicze. Mówiąc o uczniach starszych klas, którzy faktycznie posiadają zadatki na nauczycieli, lecz brak tylko odpowiedniego ukierunkowania ich zainteresowań — Uspienskij sugeruje, aby próbować obudzić w nich zainteresowanie do tego zawodu, rozwinąć potrzebę obcowania z dziećmi, czyli pomóc im odkryć właściwe, zgodne ze zdolnościami i upodobaniami, powołanie.

Czego innego dotyczy artykuł N. W. Aleksandrowa, zamieszczony w *Sowietskoj Piedagogikie*[2]. Autor przedstawia zagadnienie kształcenia nauczycieli w wyższych uczelniach pedagogicznych Federacji Rosyjskiej. Na szczególną uwagę zasługuje część artykułu, w której autor przedstawia zagadnienie kształcenia nauczycieli w czasach najbliższych.

Obecnie w Związku Radzieckim nauczyciele są kształceni w dwóch typach zakładów:

1) liceach pedagogicznych — przygotowujących nauczycieli do klas I—IV,

2) instytutach pedagogicznych — przygotowujących nauczycieli do klas V—X średniej szkoły ogólnokształcącej.

[2] Por. N. W. Aleksandrow: Wysszeje piedagogiczeskoje obrazowanije *Sowietskaja Piedagogika*, nr 11, 1967 r., s. 61—70.

Również uniwersytety kierują nadal pewną część swych absolwentów do szkół średnich.

Do 1965 r. — pisze Aleksandrow — instytuty pedagogiczne przygotowywały nauczycieli o szerokim profilu. W związku z tym okres nauki został przedłużony do 5 lat. Kształcenie odbywało się według następującego, przykładowego profilu: język rosyjski, literatura i historia; fizyka i matematyka; chemia i fizyka; fizyka i podstawy produkcji; matematyka i astronomia itd.

Kształcenie nauczycieli o szerokim profilu było uwarunkowane specyfiką wiejskich i małych szkół miejskich, w których nauczyciel musiał często uczyć kilku przedmiotów.

Praktyka wykazała jednak, że niektóre profile były zbyt szerokie, a połączenie przedmiotów nie zawsze było szczęśliwe. Stąd też — kontynuuje autor — Ministerstwo Oświaty RFSRR zrezygnowało w ostatnich latach z szeregu szerokich profilów kształcenia nauczycieli.

Obecnie instytuty pedagogiczne RFSRR przygotowują nauczycieli do nauczania wszystkich specjalności, co pozwala zapewnić szkołom nauczycieli do wszystkich przedmiotów.

Okres nauki na studiach stacjonarnych — kontynuuje Aleksandrow — wynosi w zależności od specjalizacji 4 do 5 lat. Czteroletni okres nauki ustalony został dla nauczycieli węższych, jednokierunkowych specjalizacji, jak np. język rosyjski i literatura, język ojczysty i literatura, historia i nauka o społeczeństwie, język obcy, matematyka, fizyka, chemia, pedagogika i metodyka nauczania początkowego, pedagogika wychowania przedszkolnego, defektologia, wychowanie fizyczne, muzyka i śpiew, natomiast pięcioletni okres nauki obejmuje specjalności o szerszym profilu, jak: fizyka i matematyka; biologia i chemia; geografia i biologia; dwa języki obce; wychowanie przez pracę i fizyka; malarstwo, rysunek i wychowanie przez pracę.

Kształcenie nauczycieli — zdaniem Aleksandrowa — polega na przekazywaniu studentom głębokiej wiedzy zgodnie ze specjalizacją, wyrabianiu u nich światopoglądu marksistowsko-leninowskiego, nadawaniu całemu procesowi nauczania niezbędnego ukierunkowania zawodowego. W związku z powyższymi zadaniami teoretyczne przygotowanie nauczyciela składa się z następujących cykli: społecznoekonomicznego, pedagogicznego, dyscyplin specjalistycznych, odpowiadających danemu profilowi kształcenia.

Pewna ilość czasu (do 10%) w planach studiów przeznaczona jest na przedmioty do wyboru, których rodzaj i zakres określany jest przez katedry instytutu. Niezależnie od przedmiotów obowiązkowych, przewidzianych w planach studiów, wprowadza się przedmioty fakultatywne, których nauka przypada na czas nadobowiązkowy (podstawy estetyki marksistowsko-leninowskiej, muzyka i śpiew, języki obce i inne).

Wyższe zakłady kształcenia nauczycieli w Związku Radzieckim swym zasięgiem, poziomem naukowo-metodycznym i ukierunkowaniem zawodowo-pedagogicznym wysunęły się na jedno z pierwszych miejsc w świecie. Według N. W. Aleksandrowa w roku szkolnym 1966/67 w samej tylko RFSRR było 105 instytutów pedagogicznych, w których studiowało na studiach stacjonarnych około 187 tys. studentów, na zaocznych — 231 tys., a na wieczorowych — 14 tys. osób.

W 1898 katedrach instytutów pedagogicznych RFSRR pracuje ponad 21 000 profesorów i wykładowców.

Autor artykułu przytacza ciekawe dane dotyczące dwóch największych instytutów pedagogicznych w RFSRR. Jednym z nich jest Leningradzki Instytut Pedagogiczny im. — A. I. Hercena. W 50-letnim okresie swego istnienia przygotował on ponad 52 tysiące nauczycieli różnych specjalności. Instytut ten posiada 12 fakultetów, w których studiuje 15 tys. osób. Praca naukowo-dydaktyczna w instytucie prowadzona jest przez wysoko kwalifikowaną kadrę specjalistów. W 63 katedrach pracuje 800

wykładowców, w tej liczbie 65 profesorów i doktorów nauk, 339 — kandydatów nauk i docentów.

Drugą, również wielką uczelnią jest Moskiewski Instytut Pedagogiczny im. W. I. Lenina. Posiada on 14 fakultetów, w których uczy się około 10 tys. studentów na 32 specjalnościach. Instytut przygotowuje również nauczycieli dla republik związkowych, a także dla szeregu innych krajów.

Rokrocznie opuszcza instytut 1200—1300 absolwentów. Ogółem w okresie władzy radzieckiej przygotował on ponad 45 tys. nauczycieli. W 74 katedrach pracuje 925 wykładowców, w tej liczbie 6 członków Akademii, 62 profesorów i doktorów nauk i 458 kandydatów nauk i docentów.

Józef Zalewski

ODCZYT PROF. L. N. ŁANDY W INSTYTUCIE PEDAGOGIKI

Profesor Lew Łanda, kierownik Pracowni Nauczania Programowanego Instytutu Psychologii Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie, zwraca w swojej obszernej pracy pt. „Algorytmizacja w nauczaniu" (wyd. „Proswieszczenij", Moskwa 1966, s. 523) uwagę na to, że „o ile trudno by było znaleźć dzisiaj kogoś, kto by wątpił o konieczności specjalnego uczenia wiedzy, o tyle nierzadko spotkać się jeszcze można z poglądem, jakoby umyślne nauczanie operacji myślowych komplikowało jedynie niepotrzebnie uczenie się" (s. 478). Stanowisko to uważa Łanda za niesłuszne, ponieważ myślenie nie jest możliwe ani bez operacji myślowych, ani bez wiadomości, jako że na proces myślenia składają się zarówno jedne, jak i drugie.

Tak na przykład — jak o tym świadczą wyniki eksperymentów dydaktycznych, wykonanych pod kierunkiem autora — rozbiór procesu dowodzenia na operacje elementarne i umyślne uczenie uczniów tych operacji spowodowały, iż nauczyli się oni stosunkowo szybko rozwiązywać zadania, z którymi przedtem nie umieli sobie poradzić.

Po tych uwagach wstępnych, orientujących ogólnie w badawczych zainteresowaniach prof. Łandy, przejdźmy do informacji o niektórych bardziej szczegółowych tezach autora, wypowiedzianych przezeń w trakcie odczytu wygłoszonego w Instytucie Pedagogiki w listopadzie 1967 r.

Otóż, zdaniem prof. Łandy, specyfika nauczania programowanego nie polega ani na tym, iż jest to takie nauczanie, które ułatwia właściwe sterowanie tym procesem (ponieważ jest to definicja zbyt szeroka), ani też na tym, że dokonuje się ono w drodze kształtowania działań etapami (gdyż jest to określenie za wąskie). Jest to natomiast tego rodzaju nauczanie, które dąży do przezwyciężenia sprzeczności między wzrostem potrzeby wymiany informacji na linii nauczyciel—uczniowie a możliwościami nauczyciela w zakresie przepracowania tychże informacji. Część tego ostatniego zadania powierza ono mianowicie maszynie lub specjalnemu podręcznikowi. W tym też sensie nauczanie programowane reprezentuje nową prawidłowość dydaktyczną.

Istotnym elementem nauczania programowanego jest algorytmizacja, ponieważ algorytm jest to określony, wyraźnie sformułowany i jasno uświadamiany sposób systematyzacji zasad i organizacji działalności myślowej związanej z ich zastosowaniem, sposób zgodny z wewnętrzną, logiczną strukturą tych zasad. Ponieważ zaś — jak podkreśla Łanda — nauczycielowi zaleca się rozwijanie aktywności myślowej uczniów, nie dostarczając zarazem odpowiednich szczegółowych kryteriów, przeto podstawowe zadanie dydaktyków polega w chwili obecnej na tym, aby zbudować dostatecznie dokładne zestawy algorytmów zarówno pracy uczniów, jak i pracy nauczyciela.

Podczas gdy algorytmy nauczania są to programy mówiące o tym, jakie działania powinien wykonać nauczyciel, aby móc odpowiednio kierować działaniami poznawczymi uczniów, algorytmy uczenia się to programy, jakimi mają posługiwać się sami uczniowie. Możliwe są tu zatem cztery następujące ewentualności:

— nieznany algorytm nauczania i nieznany algorytm uczenia się,
— znany algorytm nauczania, a nieznany algorytm uczenia się,
— nieznany algorytm nauczania, a znany algorytm uczenia się,
— znany algorytm nauczania i znany algorytm uczenia się.

Otóż według prelegenta, wbrew subiektywnym mniemaniom nauczycieli, jedynie rzadko zachodzi ta czwarta ewentualność. A przecież dopiero ona może zapewnić

rzeczywiście skuteczną naukę. Przy tym szczególnie duże możliwości udoskonalenia procesów nauczania i uczenia się tkwią w poznaniu i przyswojeniu metod rozpoznawania klasy danego zjawiska (faktu, zadania), czyli zaliczenia go do odpowiedniej klasy, typu.

Jeśli jednak nauczanie programowane opiera się na Skinnerowskiej zasadzie małych kroków, wówczas — podkreśla dalej prof. Łanda — nie kształci ono samodzielności uczniów. Nic wszakże nie stoi na przeszkodzie, aby tworzyć programy składające się z kroków większych.

Wprawdzie, jak wykazały odpowiednie eksperymentalne badania porównawcze, maszyny nauczające nie są bardziej efektywne od programowanych podręczników, nie znaczy to, że nie okażą się one lepsze wówczas, gdy się zmieni charakter ich programów. Rozwiązywanie bardziej złożonych zadań wymagałoby jednak użycia bardziej skomplikowanych maszyn, które byłyby w stanie „rozmawiać z uczniem ludzkim językiem", a nie — jak się to dzieje dotąd — za pośrednictwem kodu. Do konstrukcji takiej właśnie maszyny przystąpił już współpracownik L. Łandy, Szeryszew.

Odczyt prof. Łandy spotkał się z żywym zainteresowaniem słuchaczy, wśród których znajdowali się liczni goście, pracownicy instytutów PAN oraz pozawarszawskich katedr pedagogiki. Pytano między innymi o to, jakie są możliwości łączenia nauczania programowanego i problemowego, jakie zachodzą specyficzne różnice między programowaniem logicznym a dydaktycznym, jakie są możliwości programowanego nauczania szczególnie skomplikowanych dyscyplin technicznych. Mówiono także o tzw. semiprogramowaniu i zastanawiano się nad możliwymi różnorodnymi funkcjami maszyn dydaktycznych: począwszy od wstępnej weryfikacji programów i funkcji korektywno-doradczej, a skończywszy na nauczaniu właściwym.

Ustosunkowując się do głosów dyskusji, prelegent dał wyraz przekonaniu, że nawet najbardziej udoskonalone nauczanie programowane nie może i nie powinno zastąpić innych skutecznych metod nauczania.

Ryszard Radwiłowicz

SEMINARIUM NA TEMAT PROBLEMÓW REFORMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Kolejnym etapem w kontinuum zainicjowanych i prowadzonych przez Zespół Pedagogiczny ZG ZNP i Sekcję Zakładów Kształcenia Nauczycieli prac nad koncepcją reformy systemu kształcenia nauczycieli było seminarium zorganizowane w Warszawie w dniach od 29 stycznia do 3 lutego br. z udziałem ponad 80 osób.

Seminarium podjęło na szerokim forum dyskusję nad wątkami nakreślonymi już na konferencji Sekcji ZKN w Gdańsku (w lipcu ub. roku). Poprzedzone zostało i przygotowane kilkoma zebraniami Zarządu Sekcji, na których m.in. ustosunkowano się do treści opracowanej przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego notatki w sprawie zmian w systemie kształcenia nauczycieli.

W obradach seminarium udział wzięli przewodniczący okręgowych Sekcji ZKN, członkowie Zarządu Sekcji ZKN, dyrektorzy studiów nauczycielskich i wykładowcy przedmiotów pedagogicznych, pracownicy naukowi oraz katedr pedagogicznych uniwersytetów i innych uczelni kształcących nauczycieli.

Seminarium to było odpowiedzią na potrzebę chwili, w momencie bowiem, kiedy wyraźnie zarysowywać się poczyna organizacyjny kształt trzyletniego Zawodowego

Studium Nauczycielskiego, dało najbardziej problematyką zainteresowanym i kompetentnym okazję i podnietę do wymiany poglądów, wysunięcia propozycji w zakresie koncepcji programowej uczelni nowego typu, zarówno od strony treści (zwłaszcza pedagogicznych i pokrewnych) jak i profilu wykształconego przez nią absolwenta. Był to niejako główny nurt dyskusji przewijający się w większości wypowiedzi uczestników każdego dnia trwania obrad.

Otwarcia seminarium dokonał rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku i zarazem przewodniczący Sekcji Zakładów Kształcenia Nauczycieli prof. dr Ludwik Bandura krótkim przeglądem najbardziej zasadniczych problemów dot. reformy kształcenia nauczycieli, wskazał on także pewne kwestie i kierunki przewidywane w dalszej perspektywie działania.

Pięć dni seminarium upłynęło pod znakiem niezwykle żywej i interesującej dyskusji, w której uczestniczyło 31 mówców. Uwagi i propozycje większości dyskutantów miały konkretny i rzeczowy charakter, referowali oni nierzadko na poparcie swych wniosków efekty badań prowadzonych w ramach danej uczelni. Kanwę dla dyskusji każdego dnia stanowiły tezy zawarte w referatach specjalnie przygotowanych na seminarium i wygłoszonych przez autorów.

W pierwszym dniu zebrani mieli okazję dzięki wyczerpującej informacji dra W. Wojtyńskiego i udzielonych przez niego obszernych odpowiedzi na liczne pytania dowiedzieć się o stanie aktualnym prac prowadzonych przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego nad projektem zreformowanych studiów nauczycielskich i ulepszeniem kształcenia pedagogicznego w uczelniach akademickich. Referat ten w zasadzie wytyczył główne tory dyskusji podczas całego seminarium.

Obrady drugiego dnia zapoczątkował referat prof. dra L. Bandury poświęcony wszechstronnym rozważaniom nad najwłaściwszym modelem nauczyciela, jaki jest potrzebny dzisiejszej, socjalistycznej szkole.

Osnowę referatu wygłoszonego przez dra T. Malinowskiego stanowiły problemy doboru najprzydatniejszych treści kształcenia pedagogicznego w projektowanym WSN, opracowanie to stanowiło wraz z poprzednio omówionymi referatami jakby całość koncepcyjną w zestawie kwestii bieżąco najistotniejszych i bliższych rozwiązania.

W czasie dwu końcowych dni seminarium przedstawione zostały uczestnikom problemy najbardziej jeszcze dyskutowane i otwarte, co do których istnieje w chwili obecnej najmniejsza jasność, wymagająca specjalnych studiów. Były to referaty: doc. dra T. Wróbla pt. „Kształcenie nauczycieli specjalistów w zakresie nauczania początkowego" i prof. dra M. Godlewskiego — „Problematyka kształcenia kadr dla szkolnictwa zawodowego".

Wyjąwszy w/w grupy problemów, a także sprawę kształcenia pedagogicznego na niepedagogicznych kierunkach wyższych uczelni (zwłaszcza uniwersytetów), jak się zdaje b. zaniedbaną, można stwierdzić, że w wypowiedziach seminaryjnych uderzała spora zbieżność i dojrzałość poglądów i kierunków myślenia w odniesieniu do hipotetycznego zarysu nowej uczelni nauczycielskiej.

Rozwinięciem i pogłębieniem dyskusji ostatniego dnia seminarium stanie się z pewnością planowana na koniec marca br. konferencja, która skupi się wyłącznie na tematyce kształcenia nauczycieli szkół zawodowych. Jej organizatorem będzie Zespół Pedagogiczny ZG ZNP przy współudziale Sekcji ZKN, Sekcji Szkoln. Zawodowego i Sekcji Szkoln. Rolniczego. Przewiduje się, że wezmą w niej udział przedstawiciele techników przemysłowo-pedagogicznych, studiów nauczycielskich o odpowiednich kierunkach, WSP w Rzeszowie i Katowicach, uczelni technicznych, rolniczych, ekonomicznych i innych kształcących nauczycieli przedmiotów zawodowych, reprezentanci zarządów i departamentów oświatowych w ministerstwach gospodarczych, przedstawiciele Instytutu Pedagogiki i NOT oraz innych organizacji podejmujących problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych.

Robert Gutowski

IV ZJAZD ZMS

W dniach 29—31 stycznia bieżącego roku obradował w Warszawie IV Zjazd Związku Młodzieży Socjalistycznej. Uczestniczyli w nim przedstawiciele najwyższych władz partyjnych i państwowych, z Władysławem Gomułką i Józefem Cyrankiewiczem na czele. IV Zjazd poddał wnikliwej analizie dotychczasowy dorobek Związku oraz wytyczył główne kierunki działania na najbliższą przyszłość (dokonał także wyboru nowych władz organizacji; przewodniczącym ZG ZMS został ponownie Andrzej Żabiński).

W imieniu KC PZPR przemówił do delegatów członek Biura Politycznego, sekretarz KC PZPR — Ryszard Strzelecki. Podkreślił on w swym wystąpieniu, że cała działalność ZMS powinna być przeniknięta treściami ideowo-politycznymi, bowiem praca polityczno-wychowawcza kształtuje świadomy stosunek młodzieży do najważniejszych spraw naszego kraju i świata, daje odpowiedź na interesujące młodych ludzi problemy dnia codziennego, przeszłości i perspektyw rozwoju społeczeństwa.

Uchwała IV Zjazdu ZMS, główny jego dokument, stwierdza, że „naczelnym celem działalności wychowawczej Związku jest wychowanie młodego pokolenia komunistów, żarliwych patriotów socjalistycznej ojczyzny, ludzi sercem i umysłem związanych z partią, głęboko ideowych, czynnie zaangażowanych w budownictwo socjalizmu w Polsce". Serdeczność i życzliwość, pomoc słabszym w przezwyciężaniu trudności i własnych słabości, aktywne przeciwstawianie się przejawom przeciętności, lenistwu, cwaniactwu i wszystkiemu temu, co jest obce socjalistycznym stosunkom międzyludzkim, bez asekuracji i obawy o narażenie się komuś — oto cechy, które powinny wyróżniać członków ZMS. Musi ich także cechować uporczywa i wytrwała praca nad sobą, chęć współzawodniczenia o lepsze wyniki w pracy i nauce, ambicja przodowania. Nieprzypadkowo zatem hasłem IV Zjazdu stało się: „Równajmy do najlepszych".

Prawie połowa członków przeszło milionowej organizacji to uczniowie. Na Zjeździe podejmowano więc bardzo często problem miejsca ZMS w szkole, jego samorządności i samodzielności. Minister oświaty i szkolnictwa wyższego Henryk Jabłoński, który był gościem Zjazdu, stwierdził, że rozszerzające się stale robocze kontakty pomiędzy ZMS a resortem, kuratoriami okręgów szkolnych oraz dyrekcjami i rektoratami uczelni świadczą o zacieśniającej się współpracy, „o wzajemnym zrozumieniu roli partnera i sojusznika". Nazywając ZMS partnerem i sojusznikiem szkoły, minister podkreślił, że „jeśli ZMS w szkole ma się rozwijać — musi mieć odpowiednie warunki, stąd bardzo ważny jest dobry stosunek dyrekcji do organizacji, stąd wielkiego znaczenia jest funkcja opiekuna ZMS w szkole. Bez zaangażowania się nauczyciela-opiekuna w sprawy ZMS nie będzie organizacja miała należytych warunków rozwoju".

Właśnie problem opiekunów szkolnych ZMS często przewijał się na Zjeździe. Podkreślano, że tam, gdzie nauczyciel dyryguje organizacją, gdzie prowadzi ją za rękę — nie ma mowy o inicjatywie młodzieży, o jej zaangażowaniu w pracy. Nauczyciel-opiekun powinien być zatem tylko doradcą organizacji, a nie jej kierownikiem, nie można go zatem stawiać w sytuacji, w której taką kierowniczą funkcję musi pełnić.

„Działalność organizacji w środowisku młodzieży uczącej się — stwierdza uchwała IV Zjazdu ZMS — powinna służyć przygotowaniu uczniów i studentów do życia i pracy w socjalistycznym społeczeństwie". Wychodząc z tego założenia — za podstawowe zadanie Związku w środowisku młodzieży uczącej się — Zjazd uznał kształtowanie rzetelnego stosunku do nauki i obowiązków ucznia i studenta. Organizacje szkolne i studenckie będą więc rozwijać ruch przodownictwa w nauce, stwarzać kli-

mat szacunku i uznania dla dobrych wyników oraz społecznej dezaprobaty dla tych, którzy lekceważą obowiązki ucznia i studenta.

Na Zjeździe zwrócono też uwagę na inny, bardzo istotny problem — na potrzebę ściślejszej współpracy pomiędzy środowiskiem uczniowskim i studenckim oraz środowiskiem młodzieży uczącej się i robotniczej. Integracja środowiska uczniowskiego ze studenckim — sugerowano — może się np. przejawiać w powiązaniu Szkolnych Kół Młodych Racjonalistów ze Studenckimi Ośrodkami Dyskusyjnymi, we wzajemnym współdziałaniu pomiędzy zarządami uczelnianymi i szkolnymi, przejmowaniu przez studentów opieki nad kołami klasowymi ZMS.

Na Zjeździe mówiono również niemało o zadaniach ZMS w szkołach wyższych (do organizacji tej należy 30 proc. studentów). Na pierwsze miejsce wysuwano podnoszenie wyników w studiach, wpływanie na terminowe zdobywanie dyplomów, kształtowanie społecznej, zaangażowanej postawy, otoczenie opieką studentów pierwszych lat studiów.

Ambicją ZMS jest także — co silnie podkreślił w referacie programowym przewodniczący ZG ZMS, Andrzej Żabiński — przygotowanie młodzieży do właściwego spędzania czasu wolnego. Zadanie to organizacja traktuje jako nierozdzielną część tego samego procesu wychowawczego, kształtującego osobowość ludzką. Celem działalności Związku w tym zakresie musi być — jak określa uchwała — „kształtowanie właściwych wzorców i kultury czasu wolnego, wrażliwości społecznej, moralnej i artystycznej, kultury uczuć i kultury osobistej młodzieży". Pracy wychowawczej ZMS — i to zarówno w miejscu zamieszkania młodzieży, jak i w hotelu robotniczym, internacie czy domu studenckim — będzie zatem towarzyszyć jeszcze bardziej ożywiona działalność kulturalna, sportowa i turystyczna.

Henryka Witalewska

Z OBRAD RADY GŁÓWNEJ PRZYJACIÓŁ HARCERSTWA

W lutym bieżącego roku odbyło się w Warszawie plenarne posiedzenie Rady Głównej Przyjaciół Harcerstwa, poświęcone udziałowi ruchu przyjaciół harcerstwa w obywatelskim wychowaniu młodzieży. W obradach, prowadzonych przez członka Biura Politycznego KC PZPR, marszałka Polski, przewodniczącego Prezydium Rady Głównej Przyjaciół Harcerstwa — Mariana Spychalskiego, uczestniczyli przedstawiciele wojewódzkich, miejskich i powiatowych Rad Przyjaciół Harcerstwa, którymi są działacze partyjni i państwowi, przedstawiciele Wojska Polskiego, działacze organizacji społecznych i młodzieżowych oraz nauczyciele i wychowawcy.

Referat pt. „Pomoc ruchu przyjaciół harcerstwa w obywatelskim wychowaniu młodzieży" wygłosił zastępca przewodniczącego Rady Głównej Przyjaciół Harcerstwa, minister oświaty i szkolnictwa wyższego — Henryk Jabłoński. Szczególnie dużo miejsca poświęcił minister ideałowi wychowania obywatelskiego, podkreślając, że potrzebny jest nam „człowiek aktywny, twórczy, ambitny, dążący do możliwie pełnego wyżycia się w pracy zawodowej i w działalności społecznej, do pełnego uczestnictwa w życiu kulturalnym, umiejący dostrzec, że dążenia te może zrealizować tylko w społeczeństwie i w ścisłym z nim zespoleniu, prawidłowo wreszcie rozumiejący hierarchię wartości ludzkich".

Mówiąc o zadaniach harcerstwa w zakresie wychowania obywatelskiego — minister Jabłoński zwrócił szczególną uwagę na rolę samorządności organizacji dziecięcych i młodzieżowych. Powiedział on między innymi: „Każda z organizacji młodzie-

żowych z punktu widzenia realizacji celów wychowawczych jest ważna i zasługuje na szacunek, pomoc i pełne poparcie. Natomiast obecny układ wymaga nie tylko współpracy poszczególnych organizacji i rozdzielania między nie terenów działania, lecz w jeszcze większym stopniu jednolitego programowego ciągu pracy wychowawczej, współzgranej z pracą szkoły, domu i różnych organizacji społecznych, ale mimo to — swoistej i odrębnej".

W swym wystąpieniu minister Jabłoński przypomniał także Centralną Konferencję Instruktorów Harcerskich z listopada ubiegłego roku, na której wytyczono główne kierunki działania ZHP w szkołach ośmioletnich. Zadania te to głównie „wzbogacanie życia szkoły przez tworzenie właściwych organizacji płaszczyzn aktywizacji społecznej dzieci i warunków narastania tego rodzaju doświadczeń społecznych, których szkoła nie może stworzyć bez udziału dobrowolnej, samorządnej, ideowo-wychowawczej organizacji dzieci i młodzieży".

ZHP — stwierdził następnie minister — ma olbrzymie możliwości kształtowania charakteru członków swej organizacji. Dlatego też niesienie pomocy harcerstwu i programowanie wartości wychowawczych jego pracy jest obowiązkiem szkoły, rodziców i organizacji społecznych. Szczególną rolę inspiratorską i organizacyjną w tym zakresie powinien właśnie odegrać ruch przyjaciół harcerstwa.

Jeśli chodzi o zadania ZHP na przyszłość, więcej uwagi powinien on poświęcać — zdaniem ministra — poszukiwaniu takich propozycji programowych, które by zwiększały udział harcerstwa w kształtowaniu właściwych postaw wobec obowiązku obronnego i służby wojskowej. Chodzi tu zarówno o świadomość i gotowość psychiczną młodzieży do obrony ojczyzny, jak i o umiejętności techniczne i sprawność fizyczną.

W dyskusji, w której zabierali między innymi głos prof. Bogdan Suchodolski i prof. Bolesław Iwaszkiewicz — podejmowano problemy związane z wychowaniem obronnym i patriotycznym młodzieży, zwracając szczególną uwagę na potrzebę nasilenia pracy w tym zakresie w środowisku wiejskim. Naradę podsumował marszałek Polski — Marian Spychalski. Podkreślił on, że najważniejszym zadaniem ruchu przyjaciół harcerstwa, działającego już 10 lat, jest ciągłe odkrywanie i wykorzystywanie nowych możliwości, które służyłyby jeszcze lepiej i aktywniej kształtowaniu patriotycznej postawy młodego pokolenia.

H. W.

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИИ 253

СТАТЬИ

СТАНИСЛАВ КРАВЦЕВИЧ: Проблемы реформы системы профессионального самообразования и совершенствования чиителей 257

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ: Система образования учителей в Германской Демократической Республике 285

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

МИРОН КРАВЧИК: К вопросу системы принципов и методов морального воспитания 289
ТАДЕУШ Я. ВИЛЁХ: Методологические предложения оравнительной педагогике к исследованиям в области проблематики образования учителей 305
ЯН ЗЕЛЕНЕВСКИ: За программу подготовки учителей к внушению ученикам навыков хорошей работы 309

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ИРЕНА ЮНДЗИЛЛ: Попытка исследования обобществления детей и молодёжи 313
КСЕНИЯ ВАСЫЛЬКОВСКА: Из исследований по вопросу отношения учеников к школе 321
ЗИГМУНТ ПУТКЕВИЧ: Числительные показатели как оценка тестов знания 330
МЕЧИСЛАВ ЛОБОЦКИ: К вопросу сплочённости школьного класса . . 338
РИШАРД СМЫЛЬ: ОБУКАЮЩАЯ МАШИНА „LYMS I" 345

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

БОЛЕСЛАВ ПЛЕСЬНЯРСКИ: Богдан Суходольски — Мир человека а воспитание 349
КАЗИМЕЖ СОСЬНИЦКИ: Юзеф Козельски — Вопросы психологии мышления 355
ФЕЛИКС КОРНИШЕВСКИ: Казимеж Сосьницки — Развитие западной педагогики на переломе XIX и XX веков 358
ВИКТОР ЧЕРНЕВСКИ: Основы дидактики под редакцей Б. П. Есипова 363

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польских педагогических журналов . . 369
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советских педагогических журналов 372

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

РИШАРД РАДВИЛОВИЧ: Доклад проф. Л. Н. Ланды в Институте педагогики 376
РОБЕРТ ГУТОВСКИ: Семинар на тему реформы образования учителей 377
ХЕНРИКА ВИТАЛЕВСКА: IV съезд Союза социалистической молодёжи 379
Х. В. Из совещания Главного совета приятелей харцерского движения . . 380

CONTENTS

FROM THE EDITORS 253

ARTICLES

STANISŁAW KRAWCEWICZ: Problems of Self-education and Professional Perfection of Teachers 257

SCHOOL IN THE MODERN WORLD

WACŁAW WOJTYŃSKI: The System of Preparing Teachers in the German Democratic Republic 285

DISCUSSIONS AND POLEMICS

MIRON KRAWCZYK: Concerning the System and Methods of Moral Education 389
TADEUSZ J. WILOCH: Some Methodological Suggestions in Comparative Pedagogy with Respect to the Research on Teachers' Training 305
JAN ZIELENIEWSKI: Towards a Programme of Preparing the Teacher to Develop the Habits of Good Work in the Pupils 309

EXPERIENCES, TESTS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

IRENA JUNDZIŁŁ: An Attempt in Examining Social Activity of Children and Youth 313
KSENIA WASYLKOWSKA: From the Reserach on the Pupils' Attitude to the School 321
ZYGMUNT PUTKIEWICZ: Numerical Indexes in Estimating Tests . . . 330
MIECZYSŁAW ŁOBOCKI: On the Integrity of a School Form 338
RYSZARD SMYL: Teaching Machine „LYMS I" 345

SUMMARIES AND BOOK REVIEWS

BOLESŁAW PLEŚNIARSKI: Bogdan Suchodolski — The Human World and Education 394
KAZIMIERZ SOŚNICKI: Józef Kozielecki — Psychology of Thinking . . 355
FELIKS KORNISZEWSKI: Kazimierz Sośnicki — The Development of Western Pedagogy at the Turn of the 19th and 20th Century 358
WIKTOR CZERNIEWSKI Osnowy didaktiki, B. P. Jesipow ed. 363

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Survey of Pedagogical Periodicals . . . 369
JÓZEF ZALEWSKI: A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals 372

HOME CHRONICLE

RYSZARD RADWIŁOWICZ: Professor L. N. Łandy's Lecture at the Institute of Pedagogy 376
ROBERT GUTOWSKI: A Seminar on the Reform of Teachers' Training . 377
HENRYKA WITALEWSKA: The 4th Congress of the Union of the Socialist Youth 379
H. W.: From the Conference of the Main Council for Promotion of Pioneer Movement 380

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1968

Nakład 4 805 egz. Ark. wyd. 12,6. Ark. druk. 8,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70 × 100/16.
Oddano do składania 1. III. 1968 r. Podpisano do druku i druk ukończono w czerwcu 1968 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. 615 — H-12

RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK X (XLVI) LIPIEC – SIERPIEŃ 1960

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

EUGENIUSZ PASZKIEWICZ: Humanistyka w liceum ogólnokształcącym . . 385
STEFAN STRASZEWICZ: Reforma programu matematyki w szkole średniej 392

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

WACŁAW WOJTYŃSKI: Rzut oka na system szkolny dzisiejszej Austrii . . 397

DYSKUSJE I POLEMIKI

KAZIMIERZ KIREJCZYK: Założenia systemu kształcenia kadr pedagogicznych dla szkolnictwa specjalnego 402

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

M. MIKETOWA, L. OSIAKOWA, E. ZALEWSKA: Jeszcze raz o egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie 415
JAN SZYMANKOWSKI: Badania stosunków koleżeńskich w klasie . . . 424
WŁODZIMIERZ WINCŁAWSKI: Monografia wioskowego środowiska wychowawczego 430

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

KAZIMIERZ MOROZ: Metodologiczne problemy pedagogiki radzieckiej . . 436
STANISŁAW GRZEŚNIAK: Helena Izdebska — Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem 441
JERZY NOSARZEWSKI: Jarosław Rudniański — Metody pracy umysłowej ucznia 443
MARIA ZIĘCINA: Celestyn Freinet, Maurycy Berteloot — Travail individualisé et programmation 445
HELENA GAJDAMOWICZ: George F. Kneller — Logic and language of education 451

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd czasopism polskich 455
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 457
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques 460
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Wpływ badań pedagogicznych na praktykę szkolną 465

KRONIKA KRAJOWA

MICHAŁ SZULKIN: Prof. dr Tadeusz Pasierbiński — wspomnienia pośmiertne 470
DANUTA BUKAŁOWA: Problemy reformy szkoły podstawowej na Plenum ZG ZNP 472
ANDRZEJ GOŁĄB: Sesja Baleyowska w Warszawie 476
Powołanie komitetu obchodów Międzynarodowego Roku praw Człowieka . . 482

ROK X (XLII) LIPIEC — SIERPIEŃ 1968 Nr 4

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

EUGENIUSZ PASZKIEWICZ

HUMANISTYKA W LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM

Mówiąc o „humanistyce" w zreformowanym liceum ogólnokształcącym jestem świadom braku ostrości semantycznej użytego w tytule terminu. Przyjmuję więc pewne ramy dla oznaczenia analizowanego obszaru. Humanistykę rozumiem tutaj jako materiał zawarty w programach nauczania języka polskiego, języków obcych, historii, wychowania obywatelskiego oraz wychowania plastycznego i muzycznego. Oczywiście i przy takim ograniczeniu nie sposób mówić tu o wszystkim, co się wiąże z zagadnieniami „humanistyki" w szkole średniej. W tej sytuacji chciałbym przyjrzeć się głównie nowym elementom zawartym w treści wymienionych przedmiotów oraz ukazać ich miejsce i rolę w ogólnym procesie dydaktyczno-wychowawczym liceum.

Naczelne założenia reformy programowej, jak wiemy, postulowały:

— ściślejszą integrację nauczania i wychowania w celu wzmocnienia roli szkoły w kształtowaniu określonych moralnych i ideowych przekonań i postaw młodzieży;
— zbliżenie treści programów nauczania, zwłaszcza przedmiotów humanistycznych, do współczesności w szerokim znaczeniu tego słowa;
— stworzenie lepszych warunków do rozwijania zróżnicowanych uzdolnień i zainteresowań młodzieży;
— uwzględnienie postępu nauk w treści nauczania oraz roli techniki w życiu współczesnym i jej wymagań przez wzmocnienie pozycji przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w szkołach.

Przy tych słusznych, jak się wydaje, postulatach wśród humanistów powstały obawy, czy przedmioty, będące ich domeną, nie utracą dotychczasowego miejsca w planie nauczania, czy położenie akcentu na współ-

czesność nie będzie oznaczało osłabienia więzi ucznia z tradycją kulturalną narodu, a wyeksponowanie celów kształcących (praktycznych) w nauczaniu języka polskiego i języków obcych przy poważnym odejściu od kursu historyczno-literackiego, nie osłabi roli wychowawczej tych przedmiotów. Wiele z tych obaw wynikało z dość powierzchownego konfrontowania np. wymiaru godzin w poszczególnych klasach na któryś z przedmiotów w programie dawnym i nowym, z pominięciem tego, że p o d s t a w o w y okres nauczania przedłużono przecież o rok (kl. VIII) i w s u m i e zwiększyła się liczba godzin, że wprowadzono nowe, dotychczas nie przewidywane w liceum ogólnokształcącym przedmioty, jak wychowanie plastyczne i wychowanie muzyczne oraz zajęcia fakultatywne z pokaźnym przecież wymiarem godzin nauczania (grupa humanistyczna 120 godz.).

Wynika z tego, że wbrew pozorom, mimo rozszerzenia materiału nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i przeznaczenia im więcej czasu w nowym planie tygodniowym, humanistyka nie straciła stanu posiadania, a niektóre przedmioty uzyskały nawet większy wymiar godzin dzięki reformie.

Dążność do zapewnienia humanistyce w liceum ogólnokształcącym (i nie tylko w nim) należytej rangi dydaktycznej i wychowawczej zwłaszcza w dobie fascynującego młodzież rozwoju techniki, przejawiła się jednak głównie w tendencji unowocześnienia wykształcenia przez wykorzystanie osiągnięć metodologicznych poszczególnych nauk i uwzględnienia pojawiającej się skłonności do integracji pokrewnych dziedzin wiedzy oraz przez selekcję materiału nauczania, wyeliminowania rzeczy przestarzałych, jak również przez zmianę proporcji między oceniającymi sądami ogólnymi a materiałem dowodowym — na korzyść tych ostatnich.

Starano się osiągnąć nowoczesność (a więc i skuteczność) nauczania zarówno przez udoskonalenie programów przedmiotów humanistycznych dotychczas obowiązujących, jak i przez wprowadzenie przedmiotów nowych. Osiągnięcie pełnej zgodności dyscyplin humanistycznych, na poziomie średnim, z wymogami metodologicznymi odpowiednich nauk szczegółowych okazało się jednak bardzo trudne m. in. z uwagi na poziom intelektualny uczniów, cele wychowawcze szkoły itp.

Nowe programy są pierwszą próbą pokonania tych trudności, stworzenia logicznych w doborze i układzie materiału „dyscyplin szkolnych". O potrzebie dalszego doskonalenia wprowadzonych do szkół dokumentów świadczy określenie zawarte na karcie tytułowej programów: „tymczasowy". Zgodnie bowiem z założeniem Ministerstwa obiektywna, kilkuletnia weryfikacja nauczycieli-praktyków zadecyduje o kierunku dalszych zmian i ustaleń. W weryfikacji tej jednak nieodzowne jest też dobre rozeznanie w istocie nowych ujęć programów humanistycznych. Spróbujmy je określić.

Na naczelnym, wyeksponowanym miejscu w liceum ogólnokształcącym znajduje się język polski. O tej pozycji decydują nie tylko wielkie walory

wychowawcze tego przedmiotu, ale i to, że „język" jest narzędziem myślenia, a więc stopień jego opanowania i umiejętność operowania nim rzutuje na poziom ogólny i precyzję pracy umysłowej w każdej dziedzinie wiedzy.

W nowym programie języka polskiego kładzie się z tych względów nacisk na praktyczne umiejętności posługiwania się językiem ojczystym. Zdecydowane przesunięcie akcentu na ćwiczenie umiejętności operowania językiem w sposób jasny, logiczny i poprawny gramatycznie stanowiło jedną z podstawowych zasad, jakimi kierowano się przy opracowaniu programu. Nie wyczerpuje to oczywiście sprawy. Dla uzyskania lepszych wyników czynnego opanowania języka ojczystego w mowie i piśmie „uwagi o realizacji programu" postulują ścisłe wiązanie wszystkich działów programów, a więc omawiania utworów, gramatyki, teorii literatury i elementów historyczno-literackich rozważań z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu. Materiałem do wszelkich ćwiczeń polonistycznych są przede wszystkim, choć nie wyłącznie, dzieła z naszego dorobku literackiego, wybitne pozycje z klasyki polskiej i obcej. Umożliwia to uczniom poznanie i przeżycie utworów zaliczonych do skarbca kultury narodowej i ogólnoludzkiej. Przy analizie doboru lektur programowych można odczytać tkwiącą w materiale nauczania wyraźną intencję uczynienia z lekcji zasadniczego elementu wychowawczego w pracy szkoły, elementu rozbudzającego uczucia patriotyczne i wrażliwość na sprawiedliwość społeczną.

Ukazanie osiągnięć naszej literatury, jej związków z życiem narodu, z postępowymi i patriotycznymi tradycjami — jest nicią przewodnią całego programu języka polskiego. Wyjście poza dorobek ojczysty, wprowadzenie wybranych utworów z literatury światowej umożliwia natomiast ukazanie naszej przynależności do kulturalnych osiągnięć całej ludzkości, stwarza realną podstawę do kształtowania internacjonalizmu.

Nowy program języka polskiego budzi sądy kontrowersyjne, głównie w zakresie doboru lektury. Jest to zrozumiałe, każdy polonista ma swoje ulubione utwory, każdy ma i takie, których nie lubi; często operuje się również argumentem, że jakaś tam pozycja jest zbyt trudna lub wątpliwa artystycznie. Wiemy, jak zmienne i subiektywne są te sądy, zdajemy sobie sprawę, że brak jest właściwie empirycznych badań w tym zakresie, dlatego zakłada się, że co pewien czas „kanon lektury" będzie modernizowany.

Kontrowersje wynikają również i z tego, że program jest wyrazem pewnego kompromisu, stara się bowiem pogodzić różne sposoby pojmowania lekcji języka polskiego w liceum, łączy tzw. „czytanie utworów" z elementami historii literatury.

Z różnych koncepcji prezentowania materiałów przyjęto zasadę chronologiczną, jako pozwalającą wprowadzić pewien ład nie tyle w ukazywaniu procesów historyczno-literackich (na poziomie liceum jest to raczej przed-

wczesne), co w odczuciu następstwa czasowego zjawisk literackich i ich powiązań z życiem narodu, z jego historią i losami.

Rezygnacja z tradycyjnie pojmowanego, systematycznego kursu historii literatury (czy kultury), dążność do bogatszego zaprezentowania czasów nam bliższych — wpłynęła na inny, niż dotychczas, rozkład materiału nauczania w poszczególnych klasach. Trudność w percepcji utworów staropolskich przez ucznia kl. I spowodowała dość daleko idącą selekcję materiału, trzeba jednak pamiętać, że program rekompensuje te „straty" godzinami w klasie maturalnej, gdzie w tzw. syntezie historyczno-literackiej czytelnik bardziej już wyrobiony zetknie się powtórnie z utworami pisarzy Odrodzenia, Oświecenia itp. Ogólnie znane było przeładowanie kl. X (dawnego liceum), dwa bogate okresy: romantyzm i pozytywizm, stwarzały spore trudności dydaktyczne, nowy program, redukując materiał staropolski, przeniósł część romantycznej twórczości Mickiewicza do kl. I. Takie rozwiązanie sankcjonował już kiedyś program liceum ogólnokształcącego z 1937 r., tak też był podzielony dwutomowy podręcznik Kleinera (cezura 1830 r.). Obecnie jest to jeden z najbardziej dyskutowanych elementów programu, argumenty p r z e c i w motywowane są „przeładowaniem materiału" — wynikają one w istocie z t r a d y c y j n e g o pojmowania nauczania języka polskiego w szkole średniej jako kursu historii literatury (czy nawet kultury), od czego nowy program odchodzi. Na baczniejszą uwagę zasługują natomiast argumenty natury dydaktycznej: koniec roku, zaabsorbowanie nauczyciela maturą, nie są szczególnie sprzyjającym momentem do rozpoczynania okresu tak złożonego, jak romantyzm. Unowocześnienie procesu dydaktycznego może tu jednak wiele pomóc; praktyka szkolna, analiza dzienników klasowych i zeszytów uczniów wykaże: czy „instrument niestrojny, czy się muzyk myli".

Mówiąc o zbliżeniu programu języka polskiego do współczesności należy mieć na myśli nie tylko samo zaprezentowanie literatury najnowszej. Zbliżenie do współczesności pojmowane jest w programie również głębiej, jako tendencja do wydobywania z dzieł literackich, nawet z odległych epok, tego, co dzisiejszego czytelnika może poruszyć, tego, co może mu pomóc w znalezieniu odpowiedzi na nurtujące pytania, wskazać drogę życia — słowem, w myśl nowego programu, utwór nie powinien być traktowany jako d o k u m e n t historyczny, i l u s t r u j ą c y zjawiska ekonomiczno-społeczne, natomiast analiza dzieła powinna zmierzać do ukazania myśli i uczuć ludzi żyjących w przeszłości, wydobyć z tekstu to, co i dzisiaj jest bliskie doświadczeniom i pragnieniom czytelnika. Takie podejście do materiału literackiego w sposób najbardziej naturalny połączy zadania poznawcze, kształcące i wychowawcze stawiane przed językiem polskim w liceum.

Wyrazem nowoczesności i uwzględnienia wymagań współczesnego życia jest w programie zerwanie z tradycją ograniczania obszaru pracy poloni-

stycznej do tekstów książkowych. Przedmiotem analizy na lekcjach języka polskiego muszą być obecnie również inne formy wypowiedzi artystycznej, a więc film, audycja radiowa i telewizyjna itp. Wymagania takie narzuca bardzo wyraźnie, idący równolegle z nurtem „historycznym" przez wszystkie klasy, dział programu: „współczesne życie literackie i kulturalne". Daje on nauczycielom wiele swobody w doborze autorów, dzieł i form ich opracowania. Bez pełnej realizacji tego działu nie może być mowy o właściwej realizacji całego programu języka polskiego. Dobra realizacja wymaga natomiast szczególnej troski nie tylko polonisty, ale i dyrekcji szkoły, nie można jej bowiem pomyśleć bez nowoczesnych pomocy naukowych, bez większej elastyczności organizacyjnej toku nauczania, bez lepszego przygotowania nauczyciela. Ważną rolę powinna tutaj odegrać również współpraca z nieobecnym w dawnym liceum sojusznikiem — z nauczycielem wychowania plastycznego i wychowania muzycznego.

Te dwa nowe przedmioty, łączące w sobie wiadomości z historii i teorii plastyki i muzyki oraz czynne uprawianie (do wyboru przez ucznia) jednej z dziedzin sztuki, walnie wspomogą pracę polonisty, uzupełnią bowiem wiedzę ucznia o elementy dziejów kultury polskiej i światowej, są również realną możliwością kształtowania bardziej wszechstronnego i świadomego odbiorcy dzieł literackich, a zwłaszcza dramatu, filmu, audycji telewizyjnej i radiowej. Wyższość takiego rozwiązania wychowania estetycznego w liceum nad tradycyjnym traktowaniem programu języka polskiego jako kursu historii kultury polega na tym, że o plastyce i muzyce będzie mówił specjalista, więcej, będzie on również prowadził ćwiczenia kształcące. Kontakt z dziełem sztuki, jego analiza oraz uprawianie twórczości na lekcjach wymaga jednak odpowiednio przygotowanego nauczyciela, autentycznego plastyka i muzyka, tylko przy takim założeniu można mówić o rzeczywistej realizacji programów wychowania plastycznego i muzycznego.

Inaczej niż w dawnym liceum wygląda obecnie miejsce i rola języków obcych w kształceniu humanistycznym ucznia. Przyjęcie nowoczesnych koncepcji, opartych na najnowszych osiągnięciach psychologii, oznacza w programach języków obcych odejście od prezentowania historii literatury i kultury narodów mówiących tymi językami. Postulat czynnego opanowania języka w jego współczesnym, żywym kształcie, odejście od filologicznego opracowywania tekstów klasycznych spowodował rezygnację z rozważań o charakterze historyczno-literackim. Lekcje języków obcych nie mogą więc na tej płaszczyźnie wspomagać czy uzupełniać pracy polonisty. Położenie nacisku na rzeczywiste opanowanie obcego języka przez ucznia (zwiększono np. wymiar godzin), zalecenie metody zmierzającej do opanowania i zautomatyzowania struktur językowych i konstrukcji zdaniowych, charakterystycznych dla danego języka, umożliwi jednak młodzieży bezpośredni kontakt z obcą kulturą i jej twórcami.

Obrońcy wykształcenia humanistycznego byli w swoim czasie zaniepokojeni przesunięciem łaciny do przedmiotów nadobowiązkowych. Według niektórych może to mieć fatalny wpływ na studia uniwersyteckie odpowiednich kierunków. Biorąc pod uwagę, że od lat nie obowiązują egzaminy wstępne z łaciny na wyższych uczelniach, że w równym stopniu np. na polonistykę idą zarówno „łacinnicy", jak i inni oraz to, że wybór dokonany w klasie pierwszej jeszcze absolutnie nie determinuje kierunku dalszej nauki (świadczą o tym statystyki) — głośne alarmy o rzekomym zamachu na tradycje kulturalne są chyba uproszczeniem.

Ogólna tendencja do nasycenia nauki współczesnością znalazła wyraz również w programie historii. Doceniając wagę nawet najdawniejszej historii w kształtowaniu naukowego poglądu na życie społeczne, stosunkowo najwięcej uwagi poświęcono wydarzeniom XIX i XX wieku jako czasom bardzo silnie rzutującym na współczesność, na sytuację w Polsce i w Europie.

Dobór materiału nauczania uwzględnia zasadę integralności historii, tj. obejmuje wiadomości dotyczące różnych dziedzin życia społecznego i związków między nimi. Rozwój aktualnych wydarzeń na świecie nasunął konieczność rezygnacji z tradycyjnego ujmowania dziejów z pozycji tzw. europeizmu czy okcydentalizmu na rzecz uniwersalności historii. Układ materiału — chronologiczny i zgodny z periodyzacją naukową — zawiera różne ujęcia zagadnień odpowiadające celom nauczania historii w liceum. Na czoło wysuwa się nie pamięciowe opanowanie faktów, nawet drobnych, ale z r o z u m i e n i e pewnych procesów historycznych, zwłaszcza tych, które pozwalają pojąć młodzieży rolę sił wytwórczych i stosunków produkcji w rozwoju społeczeństwa, rolę przemian ustrojowych, rolę mas ludowych i wybitnych jednostek. Bogaty materiał faktograficzny, zawarty zwłaszcza w podręcznikach, ma być przede wszystkim podbudową, ilustracją owych procesów, ma zapobiec dysproporcji między materiałem dowodowym a sądami, uogólniającymi, nie jest natomiast zgodne z intencją programu żądanie pamięciowego opanowania przez uczniów c a ł e g o, szczegółowego zestawu dat, nazwisk i nazw, co jeszcze często pokutuje na lekcjach historii, która w intencji autorów ma być jedną z najatrakcyjniejszych dyscyplin w szkole.

Doceniając olbrzymie walory wychowawcze tkwiące w dziejach ludzkości i w historii naszego narodu, wydobyto z polskiej przeszłości całą tradycję walk o wyzwolenie narodowe i sprawiedliwość społeczną. Wychowanie patriotyczne, podbudowane racjonalną oceną własnej przeszłości, potraktowane jest jako nieodzowny element wychowania obywatela Polski Ludowej.

Kilkuletnie kształcenie humanistyczne w liceum i związaną z tym pracę wychowawczą szkoły scala i pogłębia wprowadzony do klasy IV, maturalnej, przedmiot pod nazwą „wychowanie obywatelskie". Bezpośrednio poprzedza go trzyletni kurs historii w kl. I—III, nauczyciel ma więc

możliwość odwoływania się do historycznej wiedzy uczniów, ale to nie wyczerpuje obszaru jego zainteresowań. „Wychowanie obywatelskie" służy bowiem nie tylko pogłębieniu wiedzy o zasadach ustroju społeczno-ekonomicznego i politycznego społeczeństwa socjalistycznego oraz rozszerzeniu wiedzy o współczesnych stosunkach międzynarodowych, ale i wyjaśnieniu zasad moralności socjalistycznej, istoty patriotyzmu i internacjonalizmu. Ma również przygotować, podobnie jak inne przedmioty, do czynnego udziału w rozwoju kraju. Trudny, jak wielu twierdzi zbyt obszerny, materiał nauczania ujęty w programie nieraz bardzo lapidarnie wymaga bardzo umiejętnego rozwinięcia w podręczniku i w materiałach pomocniczych.

Ostatnie dyskusje prasowe wykazały, że nie jest to sprawa łatwa i prosta. Wydaje się, że zbyt „wiadomościowy" charakter przedmiotu zostawia stosunkowo mało okazji do dyskusji o charakterze ideologicznym i etycznym, a więc i do realizacji zadań ideowo-wychowawczych. Wszak od dość dawna wiadomo, że nie miał racji mędrzec antyczny uważając, że w i e d z i e ć, co jest dobre, to tyle, co b y ć dobrym.

Braki programu, wady podręcznika, wynikające w pewnej mierze z tzw. „trudności obiektywnych", może częściowo zniwelować dobry nauczyciel, ale i on musi mieć odpowiednie materiały pomocnicze, zarówno naukowe jak i publicystyczne, by sprostać zadaniu chociażby temu, o którym mówią „uwagi o realizacji": „Nauczyciel nie może uchylać się od dyskusji na wysunięte przez młodzież zagadnienia, nie może pomijać ujemnych przejawów naszego życia i tzw. »spraw drażliwych«" (program str. 16).

*

Dosyć pobieżna, z konieczności, analiza materiału nauczania przedmiotów humanistycznych w liceum ogólnokształcącym, a zwłaszcza pewnych elementów nowych oraz kontrowersyjnych w programach — wskazuje z jednej strony na wielką rolę tych przedmiotów w ogólnym procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły, na ich nieodzowność w wielostronnym kształceniu i kształtowaniu współczesnego człowieka, z drugiej strony natomiast uprzytamnia trudności w ustaleniu zarówno ogólnych, jak i szczegółowych rozwiązań programowych. Można chyba jednak powiedzieć, że przy wszystkich jeszcze niedoskonałościach nowe programy humanistyczne są jakąś próbą pójścia naprzód, wytyczenia zadań bynajmniej nie minimalistycznych i obliczonych na średniego ucznia, o tym trzeba pamiętać przy wszelkich tendencjach rozszerzania materiału nauczania zarówno przez autorów podręczników, jak i przez realizatorów-nauczycieli.

STEFAN STRASZEWICZ

REFORMA PROGRAMU MATEMATYKI W SZKOLE ŚREDNIEJ

Nauczanie matematyki w naszych szkołach średnich znajduje się obecnie w trudnym okresie pierwszej realizacji nowego programu wnoszącego poważne zmiany w doborze materiału naukowego i w jego ujęciu metodycznym.

Wprowadzenie tych zmian wynikło z potrzeby dostosowania nauczania do wymagań dzisiejszych przez zmniejszenie rozdźwięku istniejącego dotychczas między traktowaniem matematyki w szkole a pojęciami i zastosowaniami współczesnej wiedzy matematycznej.

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat zaszły w matematyce głębokie przeobrażenia. Powstały nowe teorie, które swym wpływem objęły całą matematykę, a jednocześnie dokonana została dogłębna analiza i nowa konstrukcja jej podstaw. W krótkim artykule niepodobna opisać tego procesu bliżej, ograniczę się przeto do wskazania w sposób najogólniejszy kilku ważnych jego przejawów. Przede wszystkim trzeba tu wymienić niezwykły rozwój powstałej w ostatniej ćwierci XIX wieku teorii mnogości, czyli zbiorów. Pojęcia tej teorii przeniknęły szybko do różnych działów matematyki i stały się wielce przydatne przy badaniu i ścisłym formułowaniu własności rozważanych kategorii przedmiotów. W bliskim związku z teorią mnogości rozwinęła się logika matematyczna, której pojęcie i symbolika umożliwiły formalizowanie rozumowań matematycznych i ułatwiły badanie podstaw matematyki. Od pierwszego dziesięciolecia naszego wieku datuje się żywiołowy rozwój topologii, który pociągnął za sobą przebudowę podstawowych działów analizy matematycznej. Wielkim przemianom uległa w XX wieku algebra. Głównym przedmiotem jej badań stały się struktury algebraiczne, tj. zbiory, w których określone są pewne działania w najogólniejszym znaczeniu tego wyrazu. Podstawowymi strukturami są grupy, pierścienie, ciała i przestrzenie wektorowe. Elementy struktury mogą być dowolnymi przedmiotami; dla teorii struktury natura jej elementów i konkretny sens występujących w niej działań są obojętne; istotne są tylko własności formalne działań — stąd wielka ogólność i rozległość zastosowań takiej teorii. Jednakowe (ściślej: izomorficzne) struktury spotykamy bowiem w rozmaitych działach matematyki, a także w mechanice, fizyce, krystalografii i innych naukach. Dlatego pojęcia i metody nowoczesnej algebry nabierają coraz większego znaczenia w różnych systemach naukowych.

Nie można wreszcie pominąć rozkwitu rachunku prawdopodobieństwa i jego zastosowań praktycznych, jaki nastąpił w ostatnich czasach podnosząc tę teorię do rzędu najpotrzebniejszych dyscyplin matematycznych.

W związku z udoskonaleniem podstaw zmienił się język matematyki i architektura jej teorii. Prawdy matematyczne wypowiada się dzisiaj

przy użyciu terminów i symboli teorii mnogości i logiki; w ekspozycji działów matematyki panuje metoda aksjomatyczna. Pozwala to osiągnąć wysoki stopień prostoty, jasności i precyzji rozważań.

Nowe teorie matematyczne znalazły liczne zastosowania poza matematyką, i to nie tylko w naukach przyrodniczych i technicznych korzystających z dawien dawna ze zdobyczy matematyki, lecz także w różnych nowo powstałych dziedzinach o dużym znaczeniu dla życia gospodarczego. Na przykład cybernetyka i teoria maszyn matematycznych posługują się pojęciami i symboliką logiki matematycznej i nowoczesnej algebry, teoria informacji oraz teoria gier i decyzji korzystają z rachunku prawdopodobieństwa itd. Niektóre pojęcia matematyki nowoczesnej przeniknęły nawet do nauk społecznych i humanistycznych, m. in. do lingwistyki.

Scharakteryzowanym wyżej postępom wiedzy matematycznej i rozwojowi jej zastosowań nie towarzyszyła stosowna ewolucja programów i podręczników szkolnych. Od dziesiątków lat materiał nauczania, a także sposób jego ujęcia prawie się nie zmieniał. Zajmowano się nadal wielu tematami od dawna nieaktualnymi, operując przestarzałymi środkami i ćwicząc biegłość w zbędnych przekształceniach bądź rachunkach, gdy tymczasem najprostsze nawet pojęcia nowoczesne i pożyteczne zagadnienia pozostawały poza obrębem nauczania.

Zmiana tego stanu rzeczy była już od dłuższego czasu przedmiotem dyskusji w kołach naukowo-pedagogicznych wielu krajów i w organizacjach międzynarodowych [1]. W Polsce sprawą reformy nauczania matematyki zajęło się Polskie Towarzystwo Matematyczne. Przeprowadzono najpierw wymianę poglądów organizując w oddziałach Towarzystwa zebrania dyskusyjne i rozpisując wśród nauczycielstwa szkół średnich i wyższych obszerną ankietę. Komisja PTM opracowała następnie ramowy projekt programu matematyki dla szkoły ogólnokształcącej [2] wraz z komentarzami wyjaśniającymi i motywującymi jego założenia. Został on przyjęty jako wytyczna dla Komisji Programowej Ministerstwa Oświaty przy układaniu obowiązującego obecnie nowego programu matematykł. Poniższe omówienie tego programu ogranicza się do uwydatnienia na wybranych przykładach jego cech zasadniczych i podkreślenia głównych różnic w porównaniu z programem poprzednim. Dotyczy ono tylko klas V—VIII szkoły podstawowej i czterech klas licealnych, ponieważ w klasach I—IV program uległ niewielkim zmianom.

Nauczanie matematyki w klasach V—VIII oparte zostało na zmienionych gruntownie zasadach. Na plan pierwszy wysunięto należyte opracowanie praw arytmetyki. Poprzednio były one tylko czymś w rodzaju dodatku do zadań tekstowych, tj. zadań z fabułą słowną i ćwiczeń rachun-

[1] Por. S. Straszewicz: Projekty reform w nauczaniu matematyki w świetle dyskusji na konferencjach międzynarodowych. *Wiadomości Matematyczne* V (1962).

[2] Opublikowany w broszurze: Materiały w sprawie programów nauczania matematyki w szkole ogólnokształcącej opracowane przez Polskie Towarzystwo Matematyczne. Warszawa 1961; przedrukowany w czasopiśmie *Matematyka*, r. 1961, nr 4.

kowych. Masowe ich rozwiązywanie miało zapewnić znajomość podstaw arytmetyki. Podawano tylko prawa działań, i to nie wszystkie. O prawach uporządkowania, tj. o własnościach nierówności liczb w ogóle nie było mowy. Temat ten występował dopiero w programie ostatniej klasy licealnej jak coś specjalnie trudnego, gdy tymczasem z nierównością wielkości dzieci mają do czynienia codziennie i bardzo wcześnie zdobywają intuicyjną znajomość własności zbioru uporządkowanego. Z naukowego zaś punktu widzenia był to układ nonsensowny, gdyż z nierówności trzeba korzystać w ciągu całej nauki matematyki. Tak się też działo w praktyce, tylko że operowano nierównościami bez dokładniejszych objaśnień z ujmą dla kształcenia logicznego. Program obecny znosi tę anomalię; o nierównościach mówi się już od klasy V; można by to robić i wcześniej, co zapewne kiedyś nastąpi. Również od klasy V korzysta się z oznaczania liczb literami, np. przy zapisywaniu praw arytmetyki. Dotychczas miało to miejsce dopiero w klasie VII, gdzie traktowano wprowadzenie liter jako przejście od arytmetyki do nowej jakoby nauki — algebry, stwarzając sztuczny podział przeszkadzający należytemu opanowaniu pojęć arytmetyki. Z posługiwaniem się wyrażeniami literowymi zaznajamiamy dzieci obecnie stopniowo w ciągu kolejnych lat szkolnych; ułatwia to nauczanie arytmetyki, pozwalając formułować poznawanie prawdy prosto i dokładnie.

Wiąże się z tym inne ważne posunięcie programu, mianowicie wczesne wprowadzenie rozwiązywania prostych równań i nierówności. Usuwa to szkodliwą dla ciągłości nauczania niekonsekwencję programu poprzedniego. Równania bowiem rozwiązują dzieci już od I klasy, z tym tylko, że nie nazywa się tam jeszcze rzeczy po imieniu, niewiadome zaś oznacza się kółeczkami lub kwadracikami, a nie literami. Wydawałoby się oczywiste, że należy ten ważny temat stopniowo rozwijać. Tymczasem w nauczaniu dotychczasowym zarzucano go od klasy V, a rewolucyjną zmianę kwadracika na literę x lub y odkładano aż do klasy VII lub VIII, gdzie równania pojawiały się jako coś zupełnie nowego, bez nawiązania do wiadomości z klas niższych.

W nowym programie rozwiązywania równań umieszczono we wszystkich klasach wiążąc je z przerabianym materiałem arytmetycznym. Dzięki temu już od klasy V stało się możliwe rozwiązywanie zadań tekstowych za pomocą układania równań. Stosowanie arytmetyki do zagadnień praktycznych jest przez to ogromnie ułatwione, gdyż zamiast wielorakich sposobów i chwytów obciążających arytmetykę szkolną balastem o małej wartości kształcącej podaje się uczniom metodę jednolitą, łatwo uchwytną, a przy tym zgodną z matematycznym sposobem myślenia.

Do najważniejszych zasad nowego programu należy też zaliczyć stopniowe rozwijanie przez wszystkie klasy pojęcia funkcji. Poprzedni program szkoły podstawowej zawierał z tego zakresu jedynie rozdział o proporcjonalności, gdzie z wielkim nakładem czasu rozwiązywano zadania kilku typów różnymi metodami średniowiecznymi, jak np. tzw. reguła

trzech. Nowy program wprowadza zamiast tego we wszystkich klasach rozważanie najprostszych funkcji, w tym również proporcjonalności, w sposób jednakowy, z zastosowaniem równań, wykresów i tabelek, co daje możność uwzględnienia wielu zadań praktycznych i stanowi dobry wstęp do dalszej nauki w liceum.

Geometria była w poprzednim programie szkoły podstawowej potraktowana po macoszemu. Bardzo skromny przydział czasu nie pozwalał na opracowanie takiego materiału z zakresu pojęć i prawd geometrycznych, który czyniłby zadość potrzebom wykształcenia podstawowego. Obecny program wyposaża geometrię w przeszło dwa razy większą liczbę godzin lekcyjnych i nadaje temu przedmiotowi postać łatwego kursu systematycznego. Nauczanie ma z początku charakter doświadczalno-opisowy. Do pojęć i twierdzeń geometrii dochodzą uczniowie rysując figury, budując modele brył i wykonując pomiary. W trakcie nauki wprowadza się stopniowo pierwiastek logiczny: uczniowie są wdrażani do poprawnego wypowiadania definicji i twierdzeń i do przeprowadzania krótkich rozumowań. Zgodnie ze stanowiskiem nowoczesnej dydaktyki wyzyskuje się szeroko w nauczaniu symetrię i ruch figur.

Jak z powyższego przeglądu widać, reforma nauczania w szkole podstawowej dotyczyła głównie ulepszenia opracowania materiału pod względem pojęciowym i zmiany przestarzałych sposobów rozwiązywania zadań przy jednoczesnym wzbogaceniu ich treści. W związku z dołączeniem klasy VIII materiał nauczania został odpowiednio rozszerzony, pozostał jednak w zakresie dotychczasowych działów matematyki szkolnej.

Inaczej przedstawia się sprawa w liceum, gdzie przebudowa programu matematyki związana została z uwzględnieniem tematyki nowoczesnej. Chodziło tu przede wszystkim o przyswojenie uczniom ogólnych pojęć i symboliki, którymi posługuje się matematyka dzisiejsza we wszystkich swych działach. W tym celu w programie klas I i II umieszczono elementarne wiadomości z teorii zbiorów i z logiki matematycznej, z których następnie korzysta się w dalszej nauce. Uzyskuje się przez to prostotę i dokładność wielu sformułowań. Nauczanie arytmetyki i algebry zaczyna się od rozszerzenia i pogłębienia nabytych w szkole podstawowej wiadomości o liczbach rzeczywistych. Występuje tutaj aksjomatyczne ujęcie arytmetyki zbioru wszystkich liczb oraz jego podzbiorów, związane z uwypukleniem struktury grupy, pierścienia i ciała. Wprowadza się pojęcie kresu górnego i kresu dolnego zbioru liczb, i przy jego użyciu objaśnia się ważną własność ciągłości zbioru liczb rzeczywistych. Formułuje się i stosuje w rozumowaniach zasadę indukcji matematycznej, pomijaną dotychczas w szkole, co było jedną z najdotkliwszych luk w nauczaniu matematyki. Tak zbudowana arytmetyka daje odpowiednią podstawę dla dalszej nauki algebry i analizy, gdzie materiał nauczania został znacznie zmieniony. Nie wdając się w szczegóły można te zmiany tak scharakteryzować: Usunięto lub bardzo ograniczono różne tematy zwyczajowe o małym znaczeniu dla

wykształcenia matematycznego, a nieprzydatne w zastosowaniach praktycznych. Należą do nich na przykład: różne specjalne przekształcenia algebraiczne i trygonometryczne, rozwiązywanie bardziej zawiłych równań logarytmicznych, wykładniczych i trygonometrycznych, sztuczne zadania na zastosowanie trygonometrii w stereometrii i na postępy arytmetyczne i geometryczne, rachunki logarytmami. Natomiast wprowadzono nowe ważne i potrzebne działy: podstawowe wiadomości z kombinatoryki, krótki zarys geometrii analitycznej w nowoczesnym ujęciu wektorowym, zasady rachunku różniczkowego i początki rachunku całkowego w zakresie funkcji jednej zmiennej oraz elementy rachunku prawdopodobieństwa. Uwzględniono przy tym wiele pożytecznych w praktyce i interesujących zastosowań metody współrzędnych i rachunku pochodnych, między innymi przybliżone rozwiązywanie równań, interpolację i budowanie prostych nomogramów.

Zasadniczej zmianie uległ wreszcie program geometrii. Tradycyjny quasi dedukcyjny wykład wywodzący się w zasadzie od „Elementów" Euklidesa nastręczał od dawna wiele zastrzeżeń. Ciasny jego zakres, ograniczony do własności wielokątów, kół i najprostszych brył nie odpowiadał w żadnej mierze treści geometrii współczesnej. Sztuczne dowody dziesiątków twierdzeń, polegające stale na wyszukiwaniu trójkątów przystających lub podobnych, nie dawały żadnego pojęcia o ogólnych metodach geometrii.

Nowy program uwzględnia wysuwany niejednokrotnie postulat oparcia nauczania geometrii na rozważaniu elementarnych przekształceń geometrycznych, przede wszystkim symetrii, ruchu i podobieństwa na płaszczyźnie i w przestrzeni. Rzuty i symetrie przekształcają dowolną figurę na figurę do niej przystającą, podobieństwa zaś na figurę do niej podobną. Badanie własności figur sprowadza się wobec tego do badania niezmienników tych przekształceń. Taka metoda pozwala rozszerzyć krąg rozważanych figur i stosować ogólniejsze rozumowania, zbliżając geometrię szkolną do nauki dzisiejszej.

W powyższym krótkim referacie o reformie nauczania matematyki nie chodziło o dokładniejszą analizę nowego programu, lecz tylko o przedstawienie jego genezy i zasadniczych jego koncepcji. Na ogół rzecz biorąc, koncepcje te wydają się słuszne. Taka też była opinia wielu naukowców i dydaktyków, do których zwrócono się przed zatwierdzeniem programu. Tym niemniej przy realizowaniu programu w szkołach okaże się niewątpliwie, że wymaga on różnych ulepszeń, które trzeba będzie wprowadzić w niedalekiej przyszłości. Taki jest bowiem los wszystkich programów szkolnych; ewolucja ich jest procesem nieustającym.

WACŁAW WOJTYNSKI

RZUT OKA NA SYSTEM SZKOLNY DZISIEJSZEJ AUSTRII

O Austrii pisze się dziś u nas rzadko i mało. Częściej mówi o niej prasa sportowa niż ogólna. Neutralna republika austriacka zdaje się stać na uboczu gorących konfliktów i niepokojów współczesnego świata. Ale czy nie są to tylko pozory? Nie ulega przecież wątpliwości, iż jej położenie, bliskie grupie krajów socjalistycznych i kapitalistycznych, usposabia ją do roli swoistego pomostu, dzięki czemu Wiedeń bywa często obierany na miejsce różnych spotkań i konferencji międzynarodowych. Alpejska Austria (góry zajmują ok. 70% powierzchni) stanowi też niewątpliwie turystycznie interesujący fragment Europy.

Przed trzydziestu i więcej laty, zanim doszło do narzucenia temu krajowi panowania hitlerowskiego i włączenia go do „Grossdeutschlandu", był on przedmiotem dużego zainteresowania opinii światowej. Determinowały je dramatyczne wydarzenia polityczne, ale nie tylko one. Austria była znana ze swego dynamicznego życia artystycznego i naukowego, z wielu znakomitości działających w tych dziedzinach.

W Wiedniu żył do wojny twórca szkoły psychoanalitycznej Zygmunt Freud, a czas jakiś również jego uczeń, Alfred Adler, twórca psychologii indywidualnej. Działali tam także Charlotta i Karol Bühlerowie, cenieni badacze w zakresie psychologii rozwojowej. „Kindheit u. Jugend" Ch. Bühler, znana u nas z przekładu W. Ptaszyńskiej jako „Dziecięctwo i młodość", była wykorzystywana szeroko w kształceniu nauczycieli w drugiej połowie lat trzydziestych.

Także w organizacji szkolnictwa i związanych z nią reform wolna, przedhitlerowska Austria miała faktycznie niemało do powiedzenia, stanowiąc teren interesujących podróży naukowych, wśród których nie brakowało też podróży polskich.

Przechodząc do meritum zauważyć należy, iż Austria dzisiejsza jest republiką związkową, podzieloną administracyjnie na 9 prowincji, zwanych „krajami" (Austria Górna, Austria Dolna, Karyntia, Styria, Tyrol i in.). Szkolnictwem zarządza związkowe ministerstwo oświaty (Bundesministerium für Unterricht).

Najważniejszym problemem, jakim się to ministerstwo od szeregu lat zajmuje, jest wprowadzanie w życie uchwalonej w 1962 r. reformy szkol-

nej, wyrażającej się przede wszystkim w przedłużeniu do lat dziewięciu obowiązku szkolnego, w opracowaniu nowych planów i programów nauczania dla wszystkich klas z klasą dziewiątą „politechniczną" włącznie.

Drugim istotnym ewenementem oświatowym było uchwalenie w r. 1966 ustawy o szkolnictwie wyższym, która weszła w życie od 1. X. 1966 r.

Nie całe szkolnictwo austriackie pozostaje w rękach państwa. Pewna część szkół ogólnokształcących, zawodowych i zakładów kształcenia nauczycieli jest utrzymywana ze środków prywatnych. W sumie obejmują one ponad 60 tys. dzieci i młodzieży, podczas gdy młodzież wszystkich kategorii szkół, ze szkołami wyższymi włącznie, utrzymywanych ze środków publicznych, sięga 1'150 tys. W szkołach wyższych uczy się (r. 1966/ /67) ponad 52 tys. młodzieży.

Austrię można niewątpliwie zaliczyć do krajów, gdzie dało znać o sobie zjawisko eksplozji oświatowej („Bildungsexplosion", „explosion scolaire", „school population explosion"). Wyrazem troski z tym zjawiskiem związanej jest powołanie w Ministerstwie Oświaty specjalnej komórki analityczno-badawczej, w ramach której opracowano i wydano studium pt. „Erziehungsplanung und Wirtschaftswachstum in Österreich 1965 bis 1975" jako pierwszy ważny krok w zakresie ekonomiki i planowania oświaty. Rozwinięto bogaty program inwestycyjny w zakresie szkolnictwa wszystkich stopni i poziomów, przy czym należy zauważyć, że całkowita troska o poziom pedagogiczny i bazę materialną szkolnictwa obowiązkowego spoczywa nie na Ministerstwie, lecz na poszczególnych krajach.

Zajmijmy się z kolei szczegółowiej niektórymi, wybranymi zagadnieniami.

1. Niektóre problemy austriackiej szkoły ogólnokształcącej

Austriacka szkoła ogólnokształcąca w swej całości jest trójszczeblowa. Obejmuje ona 12 lat nauczania. Pięcioletnia szkoła początkowa (Volksschule) jest szkołą najbardziej masową i najszerzej w terenie rozsianą. Nad nią zbudowana jest dwuszczeblowa organizacja systematycznego kształcenia ogólnego. Szczebel niższy (Unterstufe) tworzy ze szkołą początkową tzw. „Hauptschule", czyli jakby naszą szkołą podstawową (5+3), ogniwo wyższe (Oberstufe) stanowi właściwą czteroletnią szkołę średnią. Ale najbardziej interesującą i nowatorską rzeczą w całej koncepcji organizacyjno-programowej zreformowanego szkolnictwa austriackiego jest dziewiąty, obowiązkowy rok nauczania, nazwany „rokiem politechnicznym". Rok 1966 był pierwszym rokiem realizacji tego interesującego przedsięwzięcia. Zorganizowano wówczas po raz pierwszy ponad 1100 klas politechnicznych dla młodzieży, która nie miała zamiaru kształcić się dalej. Jest to swoista „czapka" koronująca okres obowiązkowej, powszechnej edukacji. Około 60% uczniów klasy ósmej podjęło wtedy naukę w klasie dziewiątej politechnicznej, natomiast reszta przeszła na dalszą naukę

do szkół zawodowych i średnich. W związku z tym musiano w roku 1966 znowelizować ustawę z r. 1962 w tym duchu, aby zezwalała na realizację dziewięcioletniego obowiązku szkolnego bądź na owym dziewiątym roku politechnicznym, bądź w szkołach zawodowych.

Dane statystyczne z roku 1966/67 mówią, iż na łączną liczbę 845 tys. dzieci objętych obowiązkowym nauczaniem było w szkołach początkowych (Volksschulen) 574 531 dzieci, w szkołach „zbiorczych" (Hauptschulen) 215 412 tys., w szkołach specjalnych 23 472 i w klasach politechnicznych 31 650 dzieci, co świadczy zwłaszcza o wielkiej wadze problemu sieci szkół początkowych i zbiorczych, realizujących kurs nauczania podstawowego.

Nawiasem wspomnijmy, że na podstawie noweli do ustawy z 1962 r. została wprowadzona zasada kwalifikacji dzieci według rodzaju i stopnia upośledzenia do szkół i klas specjalnych. W szkołach specjalnych oraz w klasach specjalnych przy szkołach dla dzieci normalnych mają być prowadzone oddziały lub grupy dzieci o różnej skali upośledzenia umysłowego, dzięki czemu nauka w szkołach zwykłych i specjalnych okaże się zapewne łatwiejsza i skuteczniejsza.

Wyższy szczebel szkoły ogólnokształcącej („allgemeinbildende höhere Schule") zaczęto reformować, zgodnie z przyjętym planem, w roku 1963/64. Szkoła ta była dotąd zróżnicowana na gimnazjum, gimnazjum realne i gimnazjum realne dla dziewcząt z nachyleniem na wiedzę i umiejętności z zakresu gospodarstwa domowego. Obecnie zróżnicowanie to uległo modyfikacji. Na miejsce gimnazjum i gimnazjum realnego wprowadzono gimnazjum ogólnokształcące z podziałem na klasy humanistyczne, językowe i realne, przy czym te ostatnie różnicuje się dalej na przyrodnicze i matematyczne. Omawiany wyższy szczebel szkolny trwa cztery lata.

Prace nad nowymi planami i programami dla tego cyklu szkoły ogólnokształcącej (Oberstufe) zostały w zasadzie zakończone w roku 1966. W celu ich opracowania powołano komisje (grupy robocze). Projekty planów i programów zostały następnie poddane pod dyskusję nauczycielstwa szkół ogólnokształcących, profesorów szkół wyższych, związków nauczycielskich i pracowników nadzoru pedagogicznego. W końcu roku 1966 Ministerstwo zorganizowało 20 konferencji programowych, podczas których przedstawiciele poszczególnych przedmiotów ze wszystkich krajów mieli okazję wypowiedzieć się szczegółowo na temat projektów planów i programów.

W programach nauczania „roku politechnicznego", jak również w programach wyższego, czteroletniego szczebla (Oberstufe) szkoły ogólnokształcącej po raz pierwszy położono silny akcent na zastosowanie w nauczaniu audiowizualnych i technicznych środków nauczania. Sprawa nauczania programowanego i maszyn uczących była po raz pierwszy przedmiotem konferencji ogólnoaustriackiej w roku 1967. Wyposażenie

szkół ogólnokształcących w sprzęt audiowizualny zostało rozwiązane pomyślnie. Każda szkoła posiada dziś takie urządzenia. Ze strony władz są podejmowane intensywne starania, mające na celu obywatelskie wychowanie młodzieży szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb środowiska.

2. Szkolnictwo zawodowe

Szkolnictwo zawodowe obejmuje w Austrii średnie szkoły pedagogiczne, średnie szkoły techniczne, rzemieślnicze i artystyczno-rzemieślnicze, szkoły zawodowe dla dziewcząt, akademie handlowe oraz różne 2-letnie szkoły zawodowe przygotowujące personel do pracy w handlu, w biurach i w organach zarządzania. Również to szkolnictwo pozostaje częściowo w rękach prywatnych. Ostatnie zmiany w programach tych szkół, zwłaszcza szkół handlowych, kładą nacisk na gruntowniejszą naukę języków obcych i korespondencję handlową obcojęzyczną oraz na wiedzę o społeczeństwie.

3. Kształcenie nauczycieli i wychowawców

Na system kształcenia nauczycieli i wychowawców składają się w Austrii następujące typy zakładów: pedagogiczno-muzyczne gimnazja realne, zakłady kształcenia wychowawców, zakłady kształcenia wychowawczyń przedszkoli i żłobków, zakłady kształcenia nauczycielek pracy ręcznej, zakłady kształcenia nauczycielek gospodarstwa domowego i nauczycieli przedmiotów rzemieślniczych oraz akademie pedagogiczne. Rzecz przy tym charakterystyczna, że kształcenie nauczycieli dla szkół początkowych, a zwłaszcza wychowawczyń przedszkoli pozostaje w znacznej części w rękach prywatnych.

Ostatnio zarysowuje się tendencja organizowania rocznych i dwuletnich kursów pomaturalnych dla nauczycieli szkół początkowych. W roku 1966/67 obok 1479 uczniów klasy piątej zakładów kształcenia nauczycieli, 1066 przygotowywało się do zawodu nauczycielskiego na rocznym kursie pomaturalnym i 95 na dwuletnim kursie pomaturalnym, w sumie więc 2640 osób przygotowywało się do pracy w szkołach początkowych. Podjęto specjalną akcję werbunkową na kursy nauczycielskie.

W tym samym czasie rozpoczęto prace nad uruchomieniem pierwszych akademii pedagogicznych. Ma ich być w Austrii osiem, po jednej w każdym kraju związkowym (z wyjątkiem „Burgenlandu"). Prace te zmierzały w pierwszym etapie do przygotowania założeń rekrutacyjnych oraz tymczasowych planów i programów studiów. Niestety, nic bliższego na temat tych założeń jeszcze nie wiemy. W celu wykonania szeregu prac wstępnych, zwłaszcza inwestycyjnych, powołano we wszystkich krajach odpo-

wiednie grupy robocze. Podjęto budowę nowych gmachów dla akademii pedagogicznych w Klagenfurcie, w Feldkirche, w Linzu i w Grazu. Ustalono, że stypendia dla słuchaczy nauczycielskich kursów pomaturalnych i akademii pedagagicznych będą zbliżone swą wysokością do stypendiów studentów szkół wyższych.

W Austrii, we wszystkich prowincjach i we wszystkich w zasadzie działach szkolnictwa, występuje zjawisko braku nauczycieli. Dotyczy to zwłaszcza szkół początkowych w małych miasteczkach i wsiach. Wprawdzie liczba absolwentów zakładów kształcenia nauczycieli z roku na rok rośnie, to jednak z powodu zwiększonych znacznie roczników dzieci, objętych obowiązkiem szkolnym, nie wszystkie etaty nauczycielskie mogą być obsadzone. Choć w Wiedniu zapotrzebowanie na nauczycieli szkół początkowych było przez czas pewien niższe od faktycznego dopływu kandydatów, to jednak i tu nie odczuwa się obecnie nadmiaru nauczycieli, ponieważ wielu absolwentów zakładów kształcenia z poprzednich lat, którzy nie mogli znaleźć zatrudnienia w stolicy, podjęło w międzyczasie pracę w innych zawodach. Na prowincji natomiast różne oddziały nowe nie mogą być uruchamiane, mimo że liczba uczniów rośnie, gdyż brak jest nauczycieli.

Mimo stale rosnących liczb absolwentów szkół wyższych, którzy składają odpowiednie egzaminy nauczycielskie potrzebne do zatrudnienia w szkołach ogólnokształcących na szczeblu „Oberstufe", daje się zauważyć deficyt nauczycieli również na tym poziomie. Sprzyja temu fakt tworzenia nowych szkół i ich ekspozytur, podział klas na grupy przy większej niż 40 liczbie uczniów oraz coraz silniejszy tren do wstępowania młodzieży na dalszą naukę w szkole średniej.

Różne trudności związane z brakiem nauczycieli przeżywają także szkoły zawodowe. Wprowadzenie „roku politechnicznego" wpłynęło wprawdzie na zmniejszenie się liczby uczniów w szkołach zawodowych i na zapotrzebowanie na nauczycieli tych szkół, ale stwierdza się nadal ostro odczuwalny deficyt nauczycieli przedmiotów zawodowych (budowy maszyn, elektrotechniki) w średnich szkołach technicznych i rzemieślniczych.

W doskonaleniu nauczycieli wysunęły się ze zrozumiałych względów na plan pierwszy zagadnienia programowo-metodyczne i organizacyjne związane z „rokiem politechnicznym", tym bardziej iż jest to rok objęty obowiązkowym nauczaniem. Na terenie szkolnictwa zawodowego doszło do zorganizowania instytutu pedagogiczno-zawodowego w Wiedniu połączonego z technologicznym muzeum rzemieślniczym, a w przygotowaniu jest uruchomienie dalszych instytutów w Grazu i w Innsbrucku. Reforma szkolna austriacka wyzwoliła wiele bardzo słusznych inicjatyw pedagogicznych.

KAZIMIERZ KIREJCZYK

ZAŁOŻENIA SYSTEMU KSZTAŁCENIA KADR PEDAGOGICZNYCH DLA SZKOLNICTWA SPECJALNEGO

Specyficzne zadania systemu kształcenia

Kształcenie kadr pedagogicznych dla potrzeb szkolnictwa specjalnego jest problemem bardziej skomplikowanym niż kształcenie kadr do jakiegokolowiek innego działu szkolnictwa, gdyż ma swoje specyficzne dla polskich warunków zadania.

Szkolnictwo specjalne w naszym kraju zajmuje się nauczaniem i wychowaniem, przygotowaniem do życia w społeczeństwie dzieci niewidomych i niedowidzących, głuchych i niedosłyszących, umysłowo upośledzonych (w stopniu łagodnym i średnim) niedostosowanych społecznie, aż do nieletnich przestępców włącznie, kalekich anatomicznie i funkcjonalnie oraz chorych somatycznie i psychicznie.

W większości wymienionych działów szkolnictwa należy organizować wychowanie przedszkolne (z wyjątkiem niedostosowanych społecznie), nauczanie w szkołach podstawowych i szkołach zawodowych (we wszystkich działach) oraz w liceach ogólnokształcących (dla dzieci chorych i kalekich w pierwszym rzędzie). W organizacji wszystkich działów tego szkolnictwa należy uwzględnić internaty oraz przewidzieć system selekcji, kwalifikowania i kierowania dzieci do odpowiednich szkół i, co jest niemniej ważne, właściwy system nadzoru i instruktażu pedagogicznego, rehabilitacyjnego. Ważna jest również, zwłaszcza w niektórych działach szkolnictwa, działalność profilaktyczna, zapobiegania odchyleniom od normy i ich szkodliwym społecznie konsekwencjom.

Powyższe powoduje, że przy rozważaniu kształcenia kadr dla szkolnictwa specjalnego należy dostrzegać przygotowanie: wychowawczyń przedszkoli, nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących dla szkół podstawowych, liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych, nauczycieli przysposobienia zawodowego i nauki zawodu dla szkół podstawowych i zawodowych, wychowawców pracujących w internatach, odpowiednio przygotowanych specjalistów z zakresu selekcji i profilaktyki oraz psychologów, lekarzy i socjologów współpracujących z pedagogiem i wreszcie pracowników nadzoru do poszczególnych działów.

Jeżeli doda się jeszcze do tego informację, że w wymienionych wyżej

działach poszczególne instytucje szkolnictwa specjalnego należą nie tylko do resortu oświaty, lecz i do Ministerstwa Sprawiedliwości, Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej, które stawiają własne wymagania związane z ich zadaniami, lepiej się zrozumie, jak bardzo problem ten jest skomplikowany.

Wskazane jest również wyjaśnienie na wstępie, iż mimo że ogólna liczba upośledzonych wymagających specjalnego wychowania i nauczania nie jest zbyt wielka: obliczana w różnych państwach na 6 do 8 i 9 procent, to jednak nie zmienia to w niczym skomplikowanego charakteru kształcenia kadr. Niezależnie bowiem od tego, ilu pedagogów rocznie do danego działu szkolnictwa trzeba przygotować: 20, 200 czy 500, sam problem specyfiki kształcenia musi być wydzielony, zachowany i doskonalony, podnoszony na coraz wyższy poziom. Dlatego w toku niniejszych rozważań nie można żadnego spośród wymienionych wyżej działów szkolnictwa pominąć, mimo iż są one niekiedy niezbyt liczne.

Zadanie systemu kształcenia kadr, biorąc rzecz normalnie, powinno się kończyć na dobrym przygotowaniu do pracy wymienionych wyżej specjalistów w zakresie wychowania upośledzonych i niedostosowanych.

W naszych warunkach tak jednak, niestety, nie jest. Minione lata sprawiły, że nie rozwinęły się w Polsce badania naukowe związane z przygotowaniem do życia omawianych dzieci, a bez nich niemożliwy jest postęp i skuteczna praca w dziedzinie wychowania i nauczania. W szeregu państw europejskich i poza Europą powstały specjalne instytuty zajmujące się tylko badaniami nad upośledzonymi i niedostosowanymi społecznie lub też — prowadzeniem badań i kształceniem kadr surdo-, tyflo-, oligofrenopedagogów i specjalistów z innych dziedzin. W niektórych państwach wyspecjalizowały się w innych uczelniach ośrodki zajmujące się tymi badaniami. W Polsce nic się prawie w tej dziedzinie nie działo. Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, uprawniony niejako do prowadzenia tych badań, niewiele w tej dziedzinie robił, gdyż nie tylko nie miał potrzebnych urządzeń, lecz i nie posiadał ani jednego etatu pracownika naukowego. Mimo to pracownicy Instytutu redagowali *Szkołę Specjalną* i opublikowali kilka opracowań teoretycznych. Zorganizowana w Instytucie Pedagogiki Sekcja Defektologii umarła naturalną śmiercią po przejściu jej kierownika, R. Przezwańskiego, do pracy w Ministerstwie Oświaty. Pozostało po niej parę prac metodycznych. Stosunkowo późno założona na Uniwersytecie Warszawskim Katedra Pedagogiki Specjalnej przy obciążeniu jej dużymi zadaniami szkoleniowymi, małej obsadzie i braku urządzeń koniecznych do badań nie mogła również w pełni rozwinąć pracy badawczo-teoretycznej. W dorobku swym posiada ona kilka prac z zakresu społecznie niedostosowanych, gdyż inne prace zostały włączone do dorobku Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Powołany do życia przed paru laty Zakład Psychologii Defektologicznej na Uniwersytecie Jagiellońskim próbuje właściwie dopiero zorganizować swą pracę badaw-

czą. Wydanie, w tych warunkach, kilku oddzielnych publikacji przez współpracujące ze sobą: Instytut Matki i Dziecka — Zakład Pedagogiki Leczniczej, Związek Nauczycielstwa Polskiego — Sekcję Szkolnictwa Specjalnego i Komisję Naukową do Spraw Głuchoty przy Polskim Związku Głuchych nie zaspokoiło również rosnących z dnia na dzień potrzeb w naszym kraju.

Wytworzyła się w ten sposób znamienna sytuacja. Nikt nie jest zobowiązany do prowadzenia badań naukowych, nie prowadzi ich i nie poczuwa się do odpowiedzialności za istniejący stan rzeczy. Nie było u nas nawet poważnej dyskusji nad tymi zagadnieniami. To, co się zrobiło i dzisiaj robi, w żadnym stopniu nie jest adekwatne do potrzeb. W konsekwencji jest ciągły brak pracowników nauki oraz stagnacja i obniżenie wyników pracy w szkolnictwie specjalnym. Wystarczy nadmienić, że do dnia dzisiejszego nie produkuje się u nas ani nie sprowadza z zagranicy pomocy naukowych, nie wydaje się specjalnych podręczników, mimo że treść ich i forma w wielu już państwach tak bardzo na korzyść zostały zmienione.

Dlatego reforma systemu kształcenia kadr pedagogicznych powinna być tak pomyślana, by gwarantowała równocześnie prawidłowy rozwój i postęp w zakresie badań naukowych w naszym kraju.

Następnym, trzecim problemem jest sprawa pomocy w dziedzinie dokształcania i doskonalenia nauczycieli szkół specjalnych.

Przez szereg lat po wojnie dokształcanie nauczycieli prowadziły władze oświatowe sprawujące nadzór nad szkolnictwem specjalnym przy współudziale Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej i Związku Nauczycielstwa Polskiego, a doskonalenie prowadził Związek — Sekcja Szkolnictwa Specjalnego w porozumieniu z Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej i wymienionymi władzami oświatowymi. Wielu nauczycieli do dnia dzisiejszego uważa, że był to najlepszy okres w organizacji doskonalenia. Później kolejno przechodziło ono do Centralnego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych i ośrodków wojewódzkich, następnie do Instytutu Pedagogiki Specjalnej z wojewódzkimi ośrodkami doskonalenia, później do Centralnego Ośrodka Metodycznego i wojewódzkich ośrodków metodycznych, a od paru lat istnieje już tylko w ośrodkach wojewódzkich, gdyż w Centralnym Ośrodku zostało zlikwidowane.

Mimo wyliczonych tutaj różnorodnych rozwiązań wyniki doskonalenia, z uwagi na zróżnicowaną specyfikę szkolnictwa, nie były najlepsze.

Wydaje się, że zmianę w tej dziedzinie można by osiągnąć przez powiązanie doskonalenia i dokształcania z jednej strony z zakładami kształcenia kadr, a z drugiej ze Związkiem — Sekcją Szkolnictwa Specjalnego grupującą i w wysokim stopniu ukierunkowującą poczynania wszystkich nieomal nauczycieli. W szkolnictwie specjalnym mało mamy ludzi przygotowanych teoretycznie i praktycznie do prowadzenia skutecznego doskonalenia. Rozbicie ich między placówki kształcenia, doskonalenia i sek-

cje związkowe doprowadziło do takiego rozproszenia, które uniemożliwiło dźwignięcie na odpowiedni poziom większości prac.

To między innymi było przyczyną, że nawet w wielkich miastach w olbrzymiej większości wypadków na stanowiska inspektorów nadzorujących i kontrolujących pracę w szkolnictwie specjalnym, a nawet na stanowiska dyrektorów placówek i szkół zaczęto powoływać ludzi bez specjalnych kwalifikacji lub w wielu wypadkach z kwalifikacjami w zakresie innego działu szkolnictwa specjalnego. Spowodowało to szereg nieporozumień i sporów metodycznych, doprowadziło do dewaluacji wartości fachowego wykształcenia w szkolnictwie specjalnym oraz do obniżenia poziomu i wyników pracy. Nie trzeba w tym miejscu, sądzę, uzasadniać szkodliwości tego objawu ani konieczności przeciwdziałania mu.

Dochodzimy w ten sposób do stwierdzenia, że reforma systemu kształcenia kadr powinna, w naszych specyficznych warunkach, gwarantować nie tylko zaspokojenie zapotrzebowania na odpowiednio przygotowanych pedagogów i innych specjalistów, lecz zapewniać wzrost kadry naukowej i rozwój badań naukowych oraz podniesienie dotychczasowego poziomu doskonalenia i dokształcania, bez których przy dzisiejszym postępie w tej dziedzinie niemożliwe jest uzyskanie zadowalających wyników w pracy.

Naukowe i organizacyjne założenia systemu kształcenia

Przemiany w procesie produkcji, w życiu społeczno-politycznym i kulturalnym, niezwykle szybki postęp nauki i techniki stawiają przed ludźmi coraz większe wymagania w zakresie wiadomości i umiejętności. Powoduje to powszechne dążenie do podniesienia poziomu wykształcenia w szkołach podstawowych i co za tym idzie — równie powszechne żądanie podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli szkół podstawowych.

Musimy również, jeżeli chcemy ograniczyć kierowanie upośledzonych na renty inwalidzkie i zmniejszyć przestępczość wśród nieletnich, podnieść poziom nauczania w szkołach specjalnych.

Postęp nauki i techniki umożliwia dzisiaj, bardziej niż przed laty, doprowadzenie znacznej większości tych dzieci do użytecznego życia w społeczeństwie pod warunkiem jednakże, że w procesie rehabilitacji będą stosowane najnowsza wiedza i najnowsze zdobycze techniki. Wynika stąd, że pracownicy szkolnictwa specjalnego muszą dzisiaj posiadać głębsze niż do tej pory, bardziej nowoczesne i specjalistyczne wykształcenie. Oznacza to konieczność zmian w obecnym systemie kształcenia (i doskonalenia) kadr pedagogicznych dla szkolnictwa specjalnego.

Dotychczasowe doświadczenie uczy nas ponadto, że pracownicy szkolnictwa specjalnego skutecznie i wydajnie pracują wtedy, gdy posiadają gruntowną znajomość dziecka normalnego i są przygotowani do pracy w szkolnictwie normalnym oraz równie, a nawet bardziej głęboką znajomość dzieci anormalnych i gruntowne przygotowanie do pracy z nimi. Oznacza to, że kształcenie kadr dla szkolnictwa specjalnego nie może od-

bywać się na niższym, lecz na wyższym poziomie niż kształcenie nauczycieli dla szkół normalnych. Płynie stąd podstawowa przesłanka: kształcenie kadr dla szkolnictwa specjalnego może i powinno odbywać się na poziomie wyższym.

Następnym, istotnym od strony naukowej zagadnieniem jest prawidłowe pod względem metodologicznym ustalenie naukowych podstaw pracy nad wychowaniem różnych kategorii upośledzonych.

Z punktu widzenia wyższych czynności układu nerwowego nauczanie i wychowanie dzieci niewidomych, głuchych, umysłowo upośledzonych, kalekich i z wadami wymowy opiera się przede wszystkim na kompensacyjnym, wyrównawczym działaniu zastępczo włączonych (w miejsce zniszczonych lub uszkodzonych) odpowiednich zespołów komórek nerwowych. Ten dział szkolnictwa zmierzający do kompensacji braków występujących w osobowości dziecka nazywamy najczęściej pedagogiką defektologiczną lub czasami kompensacyjną.

Na zupełnie innych podstawach opiera się praca z niedostosowanymi społecznie. U tych osobników staramy się wygasić szkodliwe społecznie, utrwalone w toku dotychczasowego wychowania, dotychczasowej socjalizacji, odruchy warunkowe, stereotypy dynamiczne i całe ich struktury, by w to miejsce powołać do życia i utrwalić nowe struktury mieszczące się w normach życia społecznego. Postępowanie tego rodzaju nazywamy resocjalizacją, a pedagogikę na nim opartą resocjalizacyjną.

I wreszcie trzeci, z metodologicznego punktu widzenia, rodzaj postępowania odnoszący się do dzieci chorych przede wszystkim. Praca z tymi dziećmi jest najbardziej zbliżona do normalnej. Specyfiką jej jest równoważenie, doprowadzanie do normy funkcjonowania zaburzonego poprzez chorobę i towarzyszące jej okoliczności centralnego układu nerwowego i walka w ten sposób z ujemnymi konsekwencjami choroby. Nie zachodzi tutaj konieczność stosowania metod związanych z kompensacją ani przebudową struktur dynamicznych. Pedagogikę tę, z uwagi na jej powiązanie z procesem leczenia, nazywamy leczniczą.

Podstawę do analogicznego zróżnicowania pedagogiki specjalnej można również znaleźć w przesłankach nowoczesnej psychologii przyjmującej zjawisko czynności za pojęcie podstawowe. Pedagogika specjalna zajmowałaby się przed wszystkim osobnikami uwikłanymi w tzw. trudne sytuacje, u których prawidłowy wynik czynności jest możliwy przy zmianie jej normalnej struktury [1]. Z kolei idąc dalej można wskazać na powiązanie wymienionych wyżej trudnych sytuacji z odchyleniami w procesach regulacji instrumentalnych obejmujących procesy orientacji intelektualne i wykonawcze (psychomotoryczne i werbalne) oraz w procesach ustosunkowania się emocjonalno-motywacyjnych [2].

[1] Porównaj T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. Warszawa 1963, s. 94 i dalsze.
[2] Porównaj J. Reykowski: Przedmiot diagnozy. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Prace psychologiczno-pedagogiczne 1966 z. 10 s. 18 i dalsze.

Braki w sferze orientacji występują u niewidomych i głuchych, braki w sferze procesów intelektualnych — u oligofreników, w sferze procesów wykonawczych psychomotorycznych — u kalek, w sferze procesów wykonawczo-werbalnych — u osób z wadami wymowy. U chorych wydaje się występować przede wszystkim osłabienie tonusu (czasami przejściowe zaburzenie) procesów instrumentalnych, a u niedostosowanych społecznie dominują zaburzenia w procesie ustosunkowania. Płynie stąd również konieczność zróżnicowania pedagogiki specjalnej na: 1) pedagogikę defektologiczną zajmującą się wychowaniem dzieci, u których zaburzenie w procesach czynności związane jest z defektami w procesach regulacji instrumentalnych, 2) pedagogikę leczniczą zajmującą się osobami, u których zaburzenie czynności związane jest z ogólnym osłabieniem procesów instrumentalnych i 3) pedagogikę resocjalizacyjną osób, u których zaburzenia w procesach czynności wynikają z defektów lub wadliwych, a względnie trwałych procesów ustosunkowania się.

I wreszcie wyróżnienie trzech wspomnianych odmian pedagogiki specjalnej wypływa również ze swoistości samego procesu wychowania.

Z prakseologicznego punktu widzenia pedagogika specjalna zajmuje się usuwaniem tkwiących w osobie wychowanka względnie trwałych przeszkód w prawidłowej socjalizacji, przygotowaniu do życia w społeczeństwie w toku zorganizowanego oddziaływania wychowawczego.

Różny charakter przeszkód i różna ich geneza przesądzają zróżnicowanie charakteru działań preparacyjnych. Korzystając ze sformułowań A. Podgóreckiego [3] dotyczących postępowania celowościowego można by postępowanie w stosunku do osób przejawiających defekty mechanizmów i procesów instrumentalnych nazwać postępowaniem celowościowym kompensacyjnym, wyrównującym braki. W odniesieniu do osób przewlekle chorych byłoby to postępowanie celowościowe podtrzymujące lub lecznicze. Wreszcie w stosunku do osób o zaburzeniach w procesach ustosunkowania byłoby to postępowanie celowościowe reformujące, reedukujące czy resocjalizujące, korygujące niewłaściwe wyniki dotychczasowej socjalizacji.

Reasumując dotychczasowe rozważania należy, z naukowego punktu widzenia, wyróżnić w ramach pedagogiki specjalnej trzy następujące jej kierunki:

1) pedagogikę defektologiczną;
2) pedagogikę resocjalizacyjną;
3) pedagogikę leczniczą.

Całokształt ujęcia wskazuje na leżące u podstaw istotne różnice między wymienionymi kierunkami pedagogiki specjalnej. Można wprawdzie ze względów praktycznych np. szkolnictwo specjalne dla chorych powiązać ze szkolnictwem normalnym lub z uwagi na powiązanie nauczania dzieci chorych, kalekich i z wadami wymowy z procesem ich leczenia połączyć

[3] Porównaj A. Podgórecki: Charakterystyka nauk praktycznych. Warszawa 1962.

w jeden dział, lecz zawsze powinno się widzieć różnice w metodologii tych nauk i w samym procesie wychowania, gdyż w przeciwnym wypadku nie będziemy mogli zapewnić prawidłowego przygotowania kadr pedagogicznych do pracy ani doprowadzić do wysokiego poziomu rozwoju teorii pedagogiki specjalnej. Dlatego dzisiaj przystępując do reformy systemu kształcenia zagadnienie to musimy wyraźnie widzieć i wyciągać z niego prawidłowe wnioski.

Trzecim istotnym i często poruszanym przy takich okazjach problemem jest sprawa drożności kształcenia. Cały system powinien być tak ułożony, by mogli w nim nie tylko się kształcić od podstaw nowi kandydaci na nauczycieli szkół specjalnych, lecz i włączać się na dalsze etapy kształcenia ci, którzy zdobyli już uprzednio pewien zasób wiedzy i doświadczeń. Stworzenie etapów kształcenia i związanej z tym możliwości awansów w ramach tego szkolnictwa zapewni warunki do ciągłego wzrostu wartości ludzi w nim pracujących, przywiąże ich do niego i zapobiegnie największemu wśród innych działów szkolnictwa, odpływowi kadr.

Obecny stan kształcenia i zapotrzebowanie kadr

W chwili obecnej kadry dla szkolnictwa specjalnego przygotowują:

I. Na poziomie studium nauczycielskiego: a) Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w liczbie około 200 osób rocznie, w tym około 100 osób na studiach dziennych i ponad 100 osób na studiach zaocznych, b) Studia Nauczycielskie w Gdańsku, Katowicach, Poznaniu i Szczecinie w liczbie c-a 100 osób rocznie na studiach zaocznych i wieczorowych.

II. Na poziomie wyższym: a) Katedra Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego na studiach dziennych około 20 osób i prawie tyle na studiach zaocznych; b) Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, do której na drugi rok studiów wstępuje 20—25 kwalifikowanych nauczycieli szkół specjalnych z zamiarem jej ukończenia.

Jeżeli do tego dodamy jeszcze wyjaśnienie, że w Instytucie Pedagogiki Specjalnej i w studiach nauczycielskich kształcą się przeważnie nauczyciele już pracujący w szkolnictwie specjalnym, a w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie i na Uniwersytecie Warszawskim w trybie zaocznym nauczyciele posiadający pełne kwalifikacje do szkół specjalnych, wtedy okaże się, że nowych kandydatów, nie pracujących w szkolnictwie specjalnym kształci właściwie w dzisiejszej naszej rzeczywistości tylko Uniwersytet Warszawski na studiach dziennych w liczbie około 20 osób i czasami nieliczną grupę Instytut Pedagogiki Specjalnej. Reszta to kształcenie i dokształcanie osób pracujących już w szkolnictwie specjalnym.

Podany tutaj obraz przygotowywania pracowników do szkolnictwa specjalnego wymaga jeszcze dodatkowego uzupełnienia: kształcenie to obej-

muje tylko nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Innych pracowników wymienione wyżej uczelnie w zasadzie nie kształcą. Nie kształci ich nikt w Polsce. Oznacza to, że prawie wszystkie wychowawczynie przedszkoli, pracownicy prowadzący zajęcia pozalekcyjne i świetlicowe, wychowawcy zakładów specjalnych i nauczyciele zawodu nie posiadają przygotowania do pracy z upośledzonymi, chociaż pewna ich część zdobyła uprawnienia do tej pracy przez złożenie egzaminu praktycznego. Brak jest również psychologów wyspecjalizowanych w zakresie oligofreno-, tyflo- i surdopsychologii, psychologii niedostosowanych społecznie, kalek czy przewlekle chorych. Bardzo mało mamy specjalistów z zakresu zwalczania wad wymowy, gimnastyki leczniczej itp. Nie przygotowujemy również tak bardzo potrzebnych pedagogów do poradni rehabilitacyjnych dla rodziców dzieci w różny sposób upośledzonych, pedagogów potrzebnych milicji obywatelskiej, sądownictwu, więziennictwu, zakładom Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej.

Można było przez pewien czas nie zwracać uwagi na te potrzeby i braki, lecz nie da się tego robić zbyt długo i dzisiaj przy omawianiu sprawy kształcenia kadr dla potrzeb specjalnego nauczania i wychowania upośledzonych, chorych i niedostosowanych społecznie trzeba wyraźnie zaznaczyć, że w Polsce do tej pory nie przygotowuje się jeszcze wielu pracowników potrzebnych dla szkolnictwa specjalnego i zreformowany system kształcenia pedagogów potrzeby te powinien wyraźnie dostrzegać i w miarę możności zaspokajać.

Dodatkowo należy wyjaśnić, że dotychczas kształcąc tylko kadry nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących dla szkolnictwa specjalnego nie zaspokajamy nawet i tych potrzeb w ramach samego resortu oświaty. Liczba niewykwalifikowanych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących dochodzi w niektórych okręgach w poszczególnych działach szkolnictwa specjalnego czasami aż do połowy i więcej ogółu pracujących. Oto np. w grudniu 1967 r. w województwie bydgoskim na 235 nauczycieli pracujących w szkołach dla umysłowo upośledzonych, niekwalifikowanych nauczycieli było aż 103, co oznacza 44%. Należy dodać, że zaspokojenie potrzeb w tym województwie jest znacznie lepsze niż w kilku innych okręgach. Jeszcze gorzej jest z zaspokojeniem potrzeb na nauczycieli w zakładach dla niedostosowanych społecznie prowadzonych przez Ministerstwo Sprawiedliwości i inne resorty.

Zapotrzebowanie na nowych nauczycieli jest wciąż bardzo duże: przybywają nowe placówki związane z koniecznością zaspokojenia potrzeb społecznych, rośnie liczba klas specjalnych przy szkołach normalnych, wysoka jest płynność kadr. Powoduje to, że w szeregu kuratoriów w poszczególnych działach szkolnictwa specjalnego sytuacja zmienia się nie na lepsze, lecz na gorsze. Rokrocznie do tego szkolnictwa przybywa więcej nowych nauczycieli, niż ich przygotowują uczelnie. Z powyższego wynika, że nawet pełne zaspokojenie potrzeb na nauczycieli przedmiotów

ogólnokształcących jest w tych warunkach niemożliwe. Możemy wobec tego stwierdzić, że dotychczasowy system przygotowywania kadr dla szkolnictwa specjalnego:

1) nie daje i nie może dać nauczycielom, gdyż znajduje się na poziomie studium, wiadomości i umiejętności dostosowanych do dzisiejszego postępu wiedzy i techniki związanej z rehabilitacją upośledzonych;
2) nie zaspokaja zapotrzebowania na nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, choć w zasadzie zajmuje się tylko ich kształceniem;
3) nie kształci innych pracowników pedagogicznych do pracy w szkolnictwie specjalnym oraz instytucjach zajmujących się rehabilitacją upośledzonych i resocjalizacją niedostosowanych społecznie.

Powyższe wyraźnie wskazuje, w jakim kierunku powinny pójść prace zmierzające do zmiany na lepsze obecnej sytuacji w zakresie kształcenia kadr dla szkolnictwa specjalnego.

Organizacja systemu kształcenia

Spróbujmy najpierw, w oparciu o dotychczasowe rozważania, ująć całokształt zadań stojących przed systemem kształcenia kadr dla szkolnictwa specjalnego. System ten powinien:

1) zapewniać pracownikom pedagogicznym tego szkolnictwa wykształcenie wyższe i nowoczesne, dostosowane do posuwającej się wciąż naprzód wiedzy i techniki w tej dziedzinie;
2) zaspokajać potrzeby szkolnictwa specjalnego na przygotowanych do pracy nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących oraz kształcić wystarczającą liczbę innych pracowników pedagogicznych dla potrzeb prawidłowego przebiegu procesu rehabilitacji;
3) umożliwiać podniesienie dotychczasowego poziomu dokształcania i doskonalenia pracowników tego szkolnictwa i
4) zapewniać prowadzenie i rozwój badań naukowych dla potrzeb szkolnictwa specjalnego, potrzeb nauczania i wychowania dzieci upośledzonych, chorych i niedostosowanych społecznie.

Z uwagi na stosunkowo małą liczbę pracowników nauki i wybitnych fachowców nadających się do prowadzenia badań naukowych, kształcenia, dokształcania i doskonalenia na wyższym poziomie zróżnicowanych kadr pedagogicznych dla potrzeb szkolnictwa specjalnego wydaje się, że zarysowane zadania osiągnąć można jedynie poprzez daleko posuniętą koncentrację tych kadr zwłaszcza na terenie Warszawy, powiązanie ich z jedną placówką, uczelnią typu akademickiego.

Uczelnia taka mogłaby nie tylko realizować wymienione tutaj zadania, lecz i być równocześnie placówką wiodącą dla innych placówek zajmujących się kształceniem i doskonaleniem kadr lub badaniami naukowymi. Do szczególnych jej zadań i obowiązków, jako grupującej najsilniejszy zespół pracowników naukowych, należałoby badanie nowych zagadnień,

wypracowanie najlepszych form rozwiązywania ich i przekazywania innym placówkom, by z kolei zająć się nowymi problemami.

Skuteczność tak pomyślanej pracy zależy jednak nie tylko od doboru kadr możliwie dobrze przygotowanych, lecz i od organizacji samej placówki oraz od jej wyposażenia. Winny w niej być zorganizowane zakłady i pracownie naukowe wyposażone w konieczny sprzęt do prowadzenia badań, gabinety, placówki eksperymentalne i szkoły ćwiczeń z zatrudnionymi w nich pracownikami dydaktycznymi i naukowo-badawczymi.

Ponieważ w naszych warunkach nawet tak zorganizowana jedna placówka nie jest w stanie zaspokoić zapotrzebowania całego kraju na kadry pedagogiczne dla szkolnictwa specjalnego, przeto wydaje się konieczne zachowanie kształcenia kadr w ramach innych wymienionych poprzednio placówek z tym, że dotychczasowe kształcenie w ramach SN byłoby podniesione na poziom wyższy.

Szczegółowa analiza obecnych możliwości wskazuje, że dzisiaj nie jesteśmy w stanie zapewnić akademickiego wykształcenia pedagogom pracującym w szkolnictwie specjalnym, dlatego powinniśmy skupić nasze wysiłki na podniesieniu wykształcenia do poziomu wyższych zawodowych szkół nauczycielskich zapewniających wyższą wiedzę praktyczną, lecz nie dających tytułów naukowych.

Przyjęcie jedynie i wyłącznie tej zasady ma jednak tę wadę, że nie zapewnia narastania kadry naukowej, a więc i tym samym nie gwarantuje rozwoju badań naukowych. Chcąc zapobiec tym konsekwencjom, należy dla bardziej uzdolnionych absolwentów wyższych szkół zawodowych z zakresu pedagogiki specjalnej przewidzieć dalsze studia umożliwiające uzyskanie tytułu magistra i doskonalenie w pracy naukowej. Mogłoby to być studium magisterskie, na które bez egzaminów byliby przyjmowani nauczyciele praktycy, absolwenci wymienionych wyższych szkół zawodowych. Jednakże dopływ kandydatów na pracowników nauki jedynie kanałem zawodowym, poprzez wyższe szkoły zawodowe nauczycielskie osłabia rolę teorii w badaniach naukowych i prowadzi do dominowania praktyki, co może ujemnie się odbić na rozwoju tej dyscypliny naukowej. Płynie stąd konieczność zachowania, a nawet rozbudowy na jednym z uniwersytetów normalnych dziennych studiów z zakresu pedagogiki specjalnej.

Rozważmy teraz z kolei możliwości praktycznego zrealizowania przedstawionych tutaj założeń.

1. Wskazane byłoby przede wszystkim przystąpienie do przekształcania działów pedagogiki specjalnej na SN na analogiczne działy w tworzących się wyższych studiach nauczycielskich. Przekształcanie to powinno obejmować studia dzienne, wieczorowe i zaoczne, lecz występować tylko tam i tylko w tych działach szkolnictwa specjalnego, w których dany ośrodek jest w stanie zapewnić odpowiednio wysoki poziom wiedzy teoretycznej i naukę praktycznych umiejętności.

2. Obecnie istniejący Instytut Pedagogiki Specjalnej (posiadający pra-

wa SN) należałoby przekształcić w uczelnię typu akademickiego: Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej. Ukończenie pierwszych 3 lat w tej szkole powinno dawać uprawnienia wyższej szkoły zawodowej nauczycielskiej, a ukończenie dalszych 2 lat — stopień magistra.

W ramach tej uczelni wskazane by było organizacyjne wyodrębnienie trzech wymienionych poprzednio kierunków pedagogiki specjalnej oraz zorganizowanie zakładów i pracowni badawczych z pracownikami nauki, placówek eksperymentalnych i szkół ćwiczeń umożliwiających prawidłowe przygotowywanie nowych kadr.

3. Należałoby zachować dotychczasowe kształcenie w ramach Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie i Wydziału Pedagogicznego w Uniwersytecie Warszawskim przy równoczesnym uwzględnieniu wymienionych kierunków i dalszej rozbudowie form kształcenia.

Tego rodzaju rozwiązanie, aczkolwiek najsłuszniejsze, jest jednak przy dzisiejszych możliwościach kadrowych oraz obecnej bazie materialnej bardzo trudne, a nawet niemożliwe do przeprowadzenia.

Na terenie Warszawy być może z trudem udałoby się, korzystając z pracowników uniwersyteckich, dobrać kadrę dla Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, lecz baza materialna obecnego Instytutu jest zbyt szczupła i nawet przy szybkiej rozbudowie będzie przez szereg lat niedostateczna dla potrzeb szkoły typu akademickiego. Może ona natomiast zaspokoić w sposób zadowalający potrzeby wyższej szkoły zawodowej. Szkoła ta jednak, podobnie jak dotychczasowy Instytut, pracując samodzielnie nie będzie mogła zapewnić nawet najwybitniejszym studentom akademickiego wykształcenia, rozwijać kadry pracowników naukowych ani prowadzić badań. Dlatego wydaje się, iż jedynym realnym i zaspokajającym wszystkie potrzeby rozwiązaniem jest przeprowadzone we właściwy sposób powiązanie zorganizowanej w Instytucie Wyższej Szkoły Zawodowej Pedagogiki Specjalnej z rozbudowanym na Wydziale Pedagogicznym UW kierunkiem kształcenia w zakresie pedagogiki specjalnej.

Powiązanie, zwłaszcza programowe, badawczo-naukowe i kadrowe przy zachowaniu np. odrębnej organizacji, bazy lokalowej, internatów i budżetu pozwoliłoby na wytworzenie atmosfery potrzebnej w toku kształcenia nauczycieli, umożliwiłoby zdolnym studentom kontynuowanie studiów na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego i stworzyłoby warunki potrzebne do prowadzenia badań naukowych.

Mielibyśmy w ten sposób w skali całego kraju:

1. Kilka wydziałów pedagogiki specjalnej w wyższych szkołach zawodowych nauczycielskich istniejących w miastach wojewódzkich.

2. Wyższą Szkołę Zawodową Pedagogiki Specjalnej zorganizowaną w Instytucie Pedagogiki Specjalnej i powiązaną z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

3. Pełny ciąg studiów dziennych w ramach Wydziału Pedagogicznego na Uniwersytecie Warszawskim.

4. Zachowaną formę studiów dla absolwentów Instytutu Pedagogiki specjalnej w ramach Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie.

Program ten, jako pierwszy etap zmian w kształceniu kadr dla szkolnictwa specjalnego, jest możliwy do zrealizowania w ciągu najbliższych lat, gdyż zakłada tylko równoległe z przekształcaniem SN w WSN podnoszenie poziomu nauczania pedagogiki specjalnej, proponuje podniesienie kształcenia w ramach Instytutu Pedagogiki Specjalnej do poziomu wyższej szkoły zawodowej oraz zakłada rozbudowę lub przekształcenie Katedry Pedagogiki Specjalnej w większą liczbę placówek lub nawet w sekcję Pedagogiki Specjalnej w ramach Wydziału Pedagogicznego UW.

Kandydatami na pierwszy rok studiów w zakresie pedagogiki specjalnej powinni być nie tylko nauczyciele i wychowawcy pracujący w szkolnictwie, lecz i absolwenci liceów ogólnokształcących, techników zawodowych i osoby posiadające co najmniej równorzędne wykształcenie. Nauczyciele pracujący w szkolnictwie otrzymywaliby na czas studiów w wyższych szkołach zawodowych urlopy płatne, a absolwenci liceów ogólnokształcących i techników studiowaliby na prawach i obowiązkach studentów innych uczelni pedagogicznych.

Nauczycielom i wychowawcom posiadającym ukończony dotychczasowy Instytut Pedagogiki Specjalnej należałoby umożliwić ukończenie wyższej szkoły zawodowej w ciągu jednego roku dodatkowych studiów, a w ciągu trzech lat dodatkowych studiów na uczelni typu akademickiego uzyskanie dyplomu magistra w zakresie pedagogiki specjalnej.

Zgłaszający się na pedagogikę specjalną absolwenci istniejących dzisiaj SN przedmiotowych powinni być przyjmowani na drugi rok studiów i kontynuować je przez dwa lata w wyższych szkołach zawodowych lub przez cztery lata w szkołach typu akademickiego.

Zgłaszającym się do pracy w szkolnictwie specjalnym absolwentom wyższych szkół zawodowych i uczelni typu akademickiego, lecz nie posiadającym specjalistycznego przygotowania do prowadzenia zajęć z upośledzonymi lub niedostosowanymi społecznie, należy organizować dające uprawnienia do pracy roczne studia z zakresu wybranych działów szkolnictwa specjalnego.

Uwagi na temat programu kształcenia kadr

W ramach uczelni kształcących kadry dla szkolnictwa specjalnego można organizować nauczanie we wszystkich trzech różniących się między sobą kierunkach pedagogiki specjalnej (defektologicznej, leczniczej i resocjalizacyjnej) w jednym lub dwóch spośród wymienionych wyżej kierunków, lub nawet w zakresie poszczególnych specjalności w skład tych kierunków wchodzących, np. tylko w zakresie umysłowo upośledzonych czy tylko głuchych.

Tak samo nachylenie studiów mogłoby w jednych zakładach kształce-

nia zmierzać do przygotowania np. nauczycieli i wychowawców, a w innych — nauczycieli i pedagogów poradnianych itp.

Sam program, kolejność i zakres podawanych wiadomości w wyższych szkołach zawodowych i szkołach typu akademickiego powinien być tak pomyślany, by przejście absolwentów wyższych szkół zawodowych do uczelni typu akademickiego odbywało się bez straty czasu.

Pierwszy rok studiów we wszystkich uczelniach powinien być przeznaczony na dokładne poznanie dziecka normalnego i pracy nad jego rozwojem oraz na podstawowe wiadomości z zakresu takich dyscyplin naukowych związanych z pedagogiką, jak: rozwój fizyczny dziecka, anatomia i fizjologia ze szczególnym zwróceniem uwagi na centralny układ nerwowy, psychologia ogólna i psychologia dziecka, pedagogika ogólna i dydaktyka nauczania początkowego i związane z tym nauczaniem zajęcia artystyczno-techniczne, prace ręczne, umuzykalnienie i higiena pracy. W tym też roku można by nasilić studia filozoficzne, wstępne elementy nauki o społeczeństwie, o moralności społecznej i o prawie.

Drugi i trzeci rok studiów koncentrowałby się na przygotowaniu do pracy z upośledzonymi. Wystąpiłyby w tych latach przede wszystkim wiadomości z zakresu psychopatologii ogólnej, dziecka i patologii społecznej, wiadomości z psychologii dzieci odbiegających od normy oraz pedagogiki specjalnej i organizacji szkolnictwa specjalnego. Ponadto w tych latach obowiązywałyby studia z zakresu języka polskiego lub matematyki, względnie studia obejmujące dwa spośród pozostałych przedmiotów nauczania występujących w programie szkoły podstawowej specjalnej.

Przez cały czas nauczania występowałyby: studia społeczno-polityczne, studium wojskowe, wychowanie fizyczne i lektorat z języka obcego.

W ciągu pierwszych trzech lat studiów należałoby szczególnie nasilić zajęcia praktyczne. Studenci raz w miesiącu (z wyjątkiem grudnia lub stycznia i czerwca) powinni odbywać tygodniowe praktyki, prowadząc zajęcia z wychowankami, oraz mieć dwie miesięczne praktyki wakacyjne w ciągu trzech lat nauki. Dopiero tak silnie nasycone praktyką pedagogiczną studia zapewnią wiadomości i umiejętności potrzebne nauczycielom w codziennej pracy z dziećmi odbiegającymi od normy.

Po ukończeniu trzeciego roku studiów, napisaniu pracy dyplomowej i złożeniu egzaminów końcowych otrzymywaliby studenci dyplom wyższego studium nauczycielskiego z zakresu pedagogiki specjalnej uprawniający ich do wyższego uposażenia oraz do studiów magisterskich w zakresie pedagogiki specjalnej na uczelniach typu akademickiego.

Czwarty i piąty rok studiów, już tylko na uczelniach typu akademickiego, w zakresie pedagogiki specjalnej powinien by się koncentrować na pogłębieniu teorii w zakresie wybranych specjalności i związanych z nimi nauk, na studiach monograficznych, przeprowadzaniu prac badawczych i eksperymentalnych oraz na próbach naukowego ich opracowania. Studia te kończyłyby się napisaniem i obroną pracy magisterskiej.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

M. MIKETOWA, L. OSIAKOWA, E. ZALESKA

JESZCZE RAZ O EGZAMINACH WSTĘPNYCH NA WYŻSZE UCZELNIE

Bieżący rok szkolny dobiega końca. Już wkrótce rzesza absolwentów przypuści szturm do wyższych uczelni [1].

Jest rzeczą zrozumiałą, że uczelnie wyższe troszczą się o jak najbardziej staranny dobór kandydatów, a szkoły średnie wzmagają wysiłki w kierunku jak najlepszego przygotowania swych absolwentów do egzaminów wstępnych. Tymczasem słaby poziom tychże egzaminów wywołuje wzajemne kontrowersje. Zagadnienie, które możemy nazwać problemem „szkoła średnia — uniwersytet", staje się zjawiskiem ogólnopolskim. Uczelnie wyższe w większości wypadków szukają przyczyn niepowodzeń kandydatów w wadliwym systemie pracy szkoły średniej. Czy jednak naprawdę problem ten musi być rozpatrywany na płaszczyźnie konfliktu pomiędzy uniwersytetem a szkołą średnią, jak to sugeruje szereg wypowiedzi prasowych na ten temat?

Sprawa wymaga szerszego omówienia. Jest przecież faktem bezspornym, że obecnie egzamin wstępny na wyższe uczelnie ma charakter egzaminu konkursowego, wszak przeciętnie na jedno miejsce na uczelni przypada trzech kandydatów. Jeśli tak, to duży odsiew jest zjawiskiem uzasadnionym.

Uczelnie wyższe przywykły oceniać pracę liceum ogólnokształcącego wyłącznie z punktu widzenia jego przydatności, jako szkoły przygotowującej jedynie do studiów. A tymczasem w warunkach dokonanej w naszym kraju przez władzę ludową rewolucji kulturalnej przeobraził się całkowicie system szkolny. Szkoła średnia ogólnokształcąca jest szkołą dla wszystkich. Do niedawna egzamin wstępny do liceum był zwykłą formalnością, a i obecnie mimo zaostrzonych wymagań w przyjmowaniu kandydatów zreformowane liceum obok przygotowania do studiów ma przysposobić do szkół pomaturalnych, a nawet wprost do pracy i życia.

Ten brak zrozumienia zadań szkoły średniej jest chyba przyczyną notowanego ataku na pracę liceum.

A tymczasem należałoby raczej odpowiedzieć na pytanie, dlaczego w szkole średniej osiąga się ostatnio w większości jedynie wyniki dostateczne, a nie dlaczego szkoła tak słabo przygotowuje młodzież do egzaminu konkursowego.

[1] Niewątpliwie wyniki tych egzaminów, jak i w latach ubiegłych, staną się przedmiotem dyskusji niemal że ogólnonarodowej. Mając w perspektywie stale aktualny problem przygotowania kandydatów na studia wyższe i doceniając wagę tego zagadnienia dla pracy szkół średnich, Kolegium Rektorów Szkół Wyższych i Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego zorganizowało w dniu 17. II. 1968 r. sesję poświęconą tej sprawie. Sekcja nauk społecznych w oparciu o materiały sprawozdawcze nauczycieli szkół średnich — delegatów na egzaminy wstępne — przygotowała referat, którego uwagi staną się być może przedmiotem szerszej dyskusji w środowiskach zainteresowanych problematyką rekrutacji młodzieży na wyższe uczelnie.

Kandydat „dostateczny" w nomenklaturze szkoły średniej, który uosabia miernotę i niczym nie wyróżniającą się przeciętność, w dzisiejszych warunkach może pokonać trudności dość zliberalizowanej matury, ale zdajemy sobie sprawę, że nie rokuje pomyślnych perspektyw w samodzielnej pracy na uczelni. Dlatego rzeczą istotną w pracy dydaktycznej nauczycieli szkół średnich jest walka z tą zastraszającą przeciętnością w przygotowaniu umysłowym i zainteresowaniach młodzieży. Wysokie wymagania, jakie stawia człowiekowi rozwój współczesnego świata, tempo przemian w dziedzinie techniki, każe szukać ludzi, którzy umieliby mu sprostać.

Analiza spostrzeżeń zawartych w sprawozdaniach delegatów KOS odnośnie egzaminów wstępnych pozwala na sprecyzowanie wielu przyczyn częstych niepowodzeń kandydatów na studia i wyciągnięcie wniosków na przyszłość, które pozwoliłyby na usprawnienie przebiegu egzaminów wstępnych z zachowaniem jak najdalej posuniętego obiektywizmu, wykluczającego wszelkie formy nacisku zewnętrznego, a pozwalającego na właściwy i korzystny dla uczelni dobór kandydatów.

Sekcja nauk społecznych objęła swą sprawozdawczością trzy przedmioty: historię, język polski i języki obce.

Delegaci KOS na podstawie pełnej dokumentacji z egzaminu wstępnego na Wydział Prawa UMCS w Lublinie w 1967 roku i fragmentarycznych danych odtworzonych z lat ubiegłych stwierdzają, że sformułowania tematów prac pisemnych przez Komisję Egzaminacyjną ulegają z roku na rok korzystnej dla zdających poprawie. I tak np. w roku 1965 podano do wyboru tematy, które mogły budzić pewne zastrzeżenia u nauczycieli szkół średnich znających swój warsztat pracy, a więc zakres obowiązującego programu i materiał zawarty w podręcznikach szkolnych. Sformułowanie tych tematów brzmiało następująco: „Problem niemiecki między I a II Rzeszą" albo „Co wiesz o państwie polskim w czasach przed Mieszkiem I?" A tymczasem termin I i II Rzesza nie występuje w ogóle ani w programach, ani w podręcznikach szkolnych, młodzieży znane jest jedynie pojęcie III Rzeszy, związane z dojściem Hitlera do władzy. Podobnie mało uchwytne jest z uwagi na szczupłość materiału pojęcie jednego państwa polskiego przed Mieszkiem I, skoro tak mocno podkreśla się rolę tego panującego w procesie jednoczenia plemion, a więc i odrębnych państewek plemiennych. Również jeden z tematów z 1966 roku „Powstania Śląskie" stwarzał trudności jakiegoś szerszego pisemnego ujęcia ze względu na skromny zakres materiału podanego w podręczniku H. Sędziwego dla kl. XI, jak i ze względu na wąskie ramy czasu przeznaczonego przez program dla realizacji tego zagadnienia, jako jednego z wielu haseł dwulekcyjnego tematu dotyczącego walki o granice państwa polskiego po I wojnie światowej.

Natomiast tematy z ostatniego egzaminu z 1967 roku w konfrontacji z zakresem materiału nauczania w szkole średniej ogólnokształcącej nie budzą większych zastrzeżeń. Problem stosunków polsko-krzyżackich i polsko-pruskich znajduje uzasadnienie w obfitości materiału nauczania w klasie IX. Ruch oporu w kraju w latach okupacji hitlerowskiej czy pierwsze lata budowy Polski Ludowej — to przedmiot rozważań wielu godzin lekcyjnych w kl. XI, a ponadto obchody 25 rocznicy powstania PPR urządzane w szkołach w najrozmaitszych formach mogły stanowić dobrą podbudowę do podjęcia i rozwinięcia wyżej przytoczonych tematów. Co do jednego tematu można by mieć pewne obiekcje, a mianowicie: „Walka z kontrrewolucją w Rosji w okresie Wielkiej Rewolucji Październikowej" — zagadnienie aktualne, nawiązujące do problematyki 50-lecia Wielkiego Października, ale w programie nauczania potraktowane marginesowo, jako jedno z 12 haseł ogólnego tematu „Budowa podstaw socjalizmu w ZSRR". Dlatego tak specyzowany temat nie powinien być przedmiotem 4-godzinnej pracy pisemnej, bo nie może dać obrazu opanowania przez absolwentów liceum całej partii materiału dotyczącej epoki Października.

Przy wyborze tematów pisemnych kandydaci podejmowali raczej zagadnienia dotyczące dziejów Polski, co pozostaje w związku z faktem wyeliminowania historii powszechnej z egzaminu dojrzałości przez ostatnio obowiązujący regulamin maturalny i wyraźnie rzutuje na słabszy stopień utrwalenia tejże partii materiału.

Mimo swobody w wyborze tematu poziom prac pisemnych z historii jest na ogół niski. 33% kandydatów otrzymało oceny niedostatecznie. Przyczyn tego stanu rzeczy można się dopatrywać w zalecanych dotąd metodach nauczania tego przedmiotu, wykluczających, a nawet zabraniających stosowania dłuższych wypowiedzi pisemnych uczniów. Kandydat nieporadnie zabiera się do rozwiązywania na piśmie wybranego problemu nie mając wprawy wyniesionej z praktyki szkolnej w pokonywaniu tego rodzaju trudności.

Trzeba jednak z zadowoleniem stwierdzić, że z roku na rok maleje ilość humorystycznych sformułowań, powiedzeń, wymyślonych danych, co jeszcze wyraźnie stwierdzali w pracach pisemnych delegaci z lat ubiegłych.

Co do egzaminów ustnych — to relacje delegatów są zgodne, iż tematy przygotowane ostatnio przez egzaminatorów nie odbiegają zasadniczo od wymagań programu. Zdarzały się jednak pewne rozbieżności wynikające z faktu, że informator Ministerstwa Oświaty dla kandydatów na studia wyższe nie uwzględnia ostatnich zmian programowych w szkole średniej i jest przedrukowywany od wielu lat bez korelacji z aktualnie obowiązującym materiałem nauczania w szkole licealnej, a ponadto nie precyzuje, w jakim zakresie szkoła średnia realizuje dane hasło programowe.

Organizacja egzaminów była przemyślana i właściwa. Uczelnia starała się stworzyć warunki jak najbardziej dogodne dla zdającego. Niemniej podczas egzaminu ustnego wyczuwało się wśród kandydatów zdenerwowanie, brak wiary we własne siły, a nawet rezygnację wypływającą z przekonania, że pomyślne złożenie egzaminu w warunkach konkursowych zapasów jest nieosiągalne.

W podsumowaniu wyników egzaminu wstępnego okazało się, że 44% zgłoszonych Komisja oceniła negatywnie, z pozostałych 32% zdało pomyślnie uzyskując od 17 punktów wzwyż i ci zostali przyjęci na I rok studiów, 24% zdało wprawdzie egzamin, ale ponieważ osiągnęli poniżej wymaganych 17 punktów, nie zostali wpisani na listę Wydziałowej Komisji Egzaminacyjnej. Uczelnia wybrała więc materiał dobry, bowiem przy punktacji 7 punktów za ocenę dobrą, nawet na 17 punktów trzeba było mieć przynajmniej dwie oceny dobre (przedmioty kierunkowe: historia i geografia); pozostałe 3 punkty mogły przypaść na niższą kwalifikację języka obcego.

Przeciętny poziom odpowiedzi był jednak niski i chyba w latach ubiegłych nie bywał lepszy. Oczywiście zdarzają się odpowiedzi bardzo dobre, ale są to fakty sporadyczne. Bywają oceny dobre — tych notuje się około 20%, pozostałe to zaledwie dostateczne i niedostateczne.

Niedociągnięcia i braki szczególnie dostrzega się w zakresie historii powszechnej. Niektóre pytania z reguły nie znajdują odpowiedzi. Do tych należą np.: 1) Bizancjum i upadek Konstantynopola, 2) Ruś Kijowska od IX—XI wieku, 3) Wielkie Księstwo Moskiewskie w XIV—XV wieku, 4) Początki Anglii, 5) I i II Międzynarodówka, itp.

Stopień opanowania historii Polski pozostawia również wiele do życzenia. Rażący jest brak znajomości dynastii, umiejętności umiejscowienia pewnych zjawisk w czasie (np. Rzeczpospolita szlachecka, rządy oligarchii magnackiej, czasy saskie), dokładniejszej znajomości znaczenia terminów poddaństwo — pańszczyzna, klasa — stan, radykalny — liberalny. W wielu wypadkach jaskrawo występuje nieznajomość mapy, brak orientacji przestrzennej, brak zrozumienia zmienności terytoriów państwa polskiego w różnych okresach dziejowych.

Słabą stroną poziomu zdającej młodzieży jest nikła znajomość problematyki kulturalnej, co wynika zapewne z faktu, że te zagadnienia tylko marginesowo bywają uwzględniane w toku nauki historii w przeświadczeniu, że znalazły one swoje odbicie na lekcjach języka polskiego.

Podkreśla się we wszystkich sprawozdaniach delegatów brak samodzielnego myślenia, pamięciowe odtwarzanie materiału.

Obiektywnie trzeba stwierdzić, że kandydat ma niewiele czasu na dłuższe przemyślenie otrzymanych do rozwiązania problemów. Winien orientować się szybko, trafiać w sedno zagadnienia, operować wiedzą konkretną, często bardzo szczegółową — jednym słowem, musi być dobrze przygotowany i biegle posługiwać się zdobytą wiedzą.

Pewien optymizm budzi fakt, że niektóre partie materiału lepiej są opanowane przez młodzież niż w latach ubiegłych, np. okres międzywojenny, lata okupacji, II wojna światowa, osiągnięcia PRL, niektóre problemy współczesnej polityki międzynarodowej.

Niemniej jednak poziom egzaminów stanowi nadal poważną troskę nauczycieli historii i skłania ich do refleksji na temat przyczyn niepowodzeń kandydatów, a tym samym niedomogów współczesnej szkoły średniej.

Obiektywnie trzeba stwierdzić, że historia w obecnej szkole średniej nie należy do przedmiotów łatwych ani dla nauczyciela kierującego procesem poznawczym młodzieży, ani dla ucznia — odbiorcy wiedzy historycznej, zakreślonej ramami obowiązujących programów. Trudności wynikają z kilku przyczyn, których krótkie przypomnienie wydaje się jak najbardziej wskazane, kiedy mówimy o wynikach egzaminów z tego przedmiotu. Pierwsza trudność wynika z doboru i układu treści szkolnego kursu historii zawartego w programie obowiązującym nauczyciela. Programy te ulegają dość częstym zmianom, co wcale nie ułatwia pracy. Od 1964 roku szkoła licealna realizuje tzw. program przejściowy, w którym budżet czasu przewidziany na poszczególne tematy lekcyjne ulegał przesunięciom w ciągu trzech ostatnich lat. Od 1967 roku liceum wkroczyło w I stadium realizacji reformy szkoły średniej, posługując się w I klasie już nowym programem, przy czym wymiar czasu na realizację tego programu został zmniejszony o rok. W ramach przewidzianego czasu nauczyciel z trudem realizuje obowiązujący program nauczania. Nad jego pracą ciąży wieczny pośpiech. Nawet pobieżna analiza programu nauczania wykazuje jego przeładowanie. Nagromadzenie haseł programowych, problemów na jedną godzinę lekcyjną (po odliczeniu czasu na pracę organizacyjną, sprawdzenie wiadomości z lekcji poprzedniej) stwarza dla nauczyciela sytuację naprawdę trudną, nie pozwala bowiem na żadną głębszą analizę omawianych zjawisk historycznych ani na samodzielny wysiłek umysłowy ucznia, ani na możliwość utrwalenia zdobytych wiadomości. Tak np. temat „Polska za Kazimierza Wielkiego" winien być zrealizowany w ciągu dwóch godzin lekcyjnych, a zawiera 14 haseł programowych takich, jak obszar państwa, próby odzyskania Śląska i Pomorza, zagarnięcie Rusi Czerwonej, działalność gospodarcza Kazimierza Wielkiego, rozbudowa miast, rozwój osadnictwa, handel, górnictwo, wzmocnienie obronności kraju, spisanie i uporządkowanie praw — statuty piotrkowsko-wiślickie, ukształtowanie stanów, Akademia Krakowska, wzrost znaczenia władzy królewskiej. Właściwie każde z powyższych haseł może być przedmiotem osobnych rozważań. Szybkie tempo przyswojenia takiego ogromu wiadomości nie każe długo czekać na wyniki. Po jakimś czasie tylko nieliczne jednostki coś tam wiedzą na temat statutów piotrkowsko-wiślickich.

Nie lepiej jest z innymi zagadnieniami, nad ujęciem których przez program ciąży wyraźnie piętno encyklopedyczności, np.: „Rozwój nauki i kultury Oświecenia w Europie Zachodniej" zawiera zestaw haseł programowych nieosiągalny do zrealizowania na przewidzianych przydziałem dwóch godzinach lekcyjnych. Ze względu

na specyfikę różnorodnych dziedzin ówczesnej wiedzy, a także ze względu na ramy przeznaczonego czasu, nauczyciel nie może inaczej potraktować powyższej tematyki jak tylko w encyklopedycznym, powierzchownym ujęciu, zredukowanym nieraz do prostego wyliczenia luminarzy nauki XVII i XVIII wieku. Niewątpliwie dużym walorem programu byłaby tendencja zmierzająca do jakiegoś podsumowania osiągnięć wiedzy ludzkiej, techniki, nauki i kultury na lekcjach historii, gdyby czas przeznaczony na te zabiegi dydaktyczno-wychowawcze był dłuższy, co pozwoliłoby nauczycielowi na wydobycie należytych walorów dydaktycznych i trwałe przyswojenie przez młodzież najważniejszych wiadomości.

Podobne trudności czasowe występują przy realizowaniu pewnych zagadnień z historii powszechnej. Np. fakt, że zagadnienie „Bizancjum — zdobycie Konstantynopola przez Turków" — jest nagminnie zbywane przez zdających kilkoma ogólnikami, ma swoje uzasadnienie. Egzaminator słuchający odpowiedzi nie może oczekiwać pełnej znajomości zagadnienia, temat ten bowiem omawiany w klasie IX na jednej godzinie lekcyjnej, do matury nie jest powtarzany przez nauczyciela (wchodzi w zakres historii powszechnej, a lekcje powtórzeniowe nauczyciel musi wygospodarować swoją własną inwencją dysponując właściwie czasem tylko na realizację bieżącego materiału). Zresztą większość tematów z kręgu dziejów i kultury feudalnej Europy południowo-wschodniej program traktuje marginesowo i nie znajdują one w dalszej realizacji materiału szerszego powiązania z omawianą problematyką Europy środkowej i zachodniej.

Mówiąc o wymienionych wyżej trudnościach w realizacji procesu dydaktycznego, które częściowo tłumaczą niedociągnięcia w należytym opanowaniu materiału przez młodzież, należy również pamiętać, że historia — jako nauka społeczna i jako jeden z przedmiotów szkolnych o wyraźnym aspekcie politycznym — dąży nie tylko do odzwierciedlenia obiektywnego procesu rozwoju dziejowego w świadomości ucznia, lecz również wypracowuje wnioski światopoglądowe, uwypukla powiązania między przeszłością i współczesnością.

Szkolny kurs historii znacznie różni się od historii w sensie nauki historycznej. Gdy celem nauki historycznej jest rekonstrukcja procesu dziejowego w całej jego rozciągłości, różnorodności, skomplikowaniu i wielostronnych związkach — to w nauczaniu historii jako przedmiotu materiał poznania podlega specjalnemu doborowi w oparciu nie tylko o kryteria poznawcze, ale również dydaktyczno-wychowawcze, uwzględniające zadania szkoły socjalistycznej. Uczeń ma poznać to, co w danych warunkach historycznych przy określonych potrzebach społecznych uznaje się za słuszne, żeby poznał. Opanowuje wreszcie tyle i to, co w danym okresie rozwoju swych władz poznawczych przyswoić może.

Bliższa analiza haseł programowych wskazuje, że nauczanie historii w szkole ma ukazać uczniom, jak człowiek — twórca dziejów poprzez pracę — przekształca świat, przekształca siebie. Ta naczelna dyrektywa doboru i układu materiału nauczania historii w oparciu o zasady materializmu historycznego rzutuje na charakter programu nauczania.

W hierarchii przedmiotów we współczesnej szkole historię kwalifikuje się jako przedmiot o szczególnych walorach wychowawczych. Realizując program nauczania historii w szkole ogólnokształcącej, trzeba jeszcze pamiętać o innej właściwości współczesnego liceum, a mianowicie o konieczności kształtowania samodzielnego myślenia i aktywnej postawy ucznia w procesie dydaktycznym. Ten z kolei postulat warunkuje stosowanie nowych metod nauczania wyzwalających aktywność myślową ucznia.

Współczesna dydaktyka walczy ze starym tradycyjnym systemem nauczania, w którym główny wysiłek uczniów skierowany był na pamięciowe opanowanie materiału faktograficznego i gotowych uogólnień.

W uwagach do nowego programu zreformowanej szkoły średniej Ministerstwo Oświaty wyraźnie zaleca „zwalczanie encyklopedyzmu" oraz „wystrzeganie się formalizmu dydaktycznego" na rzecz „rozwijania w pracy nad materiałem rzeczowym samodzielnego myślenia". Bo „nie przez samo gromadzenie, wyliczanie i opisywanie faktów zdobywa uczeń wiedzę o dziejach, ale przez szukanie i mozolne nieraz znajdowanie odpowiedzi na postawione pytania".

Tymczasem tempo egzaminów wstępnych, dobór tematów z punktu widzenia ściśle wiedzy historycznej nie pozwalają egzaminatorom na sprawdzenie umiejętności myślenia i rozumienia faktów ani na wyrobienie sobie poglądu, czy kandydat rzeczywiście nadaje się do studiów. Krótka, nawet trafna odpowiedź, w najlepszym wypadku zawierająca datę, fakt, nazwisko niczego jeszcze nie mówi o samodzielności myślenia, a tym samym o przydatności kandydata do studiów.

Inna sprawa, że trafny i sensowny podział budżetu czasu przeznaczonego na nauczanie historii z uwzględnieniem z jednej strony metod aktywizujących ucznia, a z drugiej konieczności wyposażenia go w zasób konkretnych, rzeczowych wiadomości, bez których stawianie problemów do rozwiązania byłoby nonsensem — wymaga od nauczycieli doskonałej znajomości przedmiotu oraz świetnej, przemyślanej organizacji lekcji, jednym słowem, wielkiej pracy nad sobą, aby sprostać stawianym przez władze szkolne zadaniom. Jakiekolwiek zachwianie tej równowagi albo odbija się ujemnie na opanowaniu niezbędnej ilości faktów rzeczowych, albo przy przeroście strony faktologicznej, biernie reprodukującej materiał podręcznika, prowadzi do zaniedbań w dziedzinie kształcenia umiejętności myślenia, rozumowania i oceny faktów.

Inną obiektywną trudnością w nauczaniu historii, która odbija się na wynikach, jest sprawa niedostosowanych do programu podręczników. Są one albo zbyt obszerne w zestawieniu z wymaganiami programu, albo też — przeciwnie — brak w nich dostatecznej ilości faktów niezbędnych dla zrozumienia i trwałego przyswojenia wiedzy.

W klasie XI brak zupełnie podręcznika omawiającego wydarzenia od 1945 roku, a materiał nauczania obowiązuje do ostatnich, aktualnych wydarzeń na świecie. Nie lepsza jest sytuacja z pomocami naukowymi. Mapy ukazują się zbyt rzadko, i to w nakładach nie zaspokajających potrzeb wszystkich szkół. Starych wydań nie wznawia się, a mapy wskutek nadmiernego eksploatowania ulegają zniszczeniu.

Brak jest również atlasów historycznych i geograficznych. W bieżącym roku szkolnym Domy Książki przeznaczały na klasy liczące około 40 uczniów po trzy atlasy. Mapa w nauczaniu historii jest przecież niezbędna, a wyposażenie w nie szkół jest więcej niż ubogie.

Szkoły licealne odczuwają w dalszym ciągu brak pracowni przedmiotowych, środków audiowizualnych, a jeśli nawet szkoła posiada telewizor czy epidiaskop, dostęp do tych pomocy jest nieraz trudny ze względu na ciasnotę panującą w szkołach.

Klasy licealne bywają przeciążone liczbą uczniów. Tak np. w szkole ćwiczeń dla UMCS w Lublinie im. Zamojskiego bywają klasy liczące po 44 uczniów, w Liceum im. Unii Lubelskiej dochodzą do 50 osób.

Oczywiście nie można zapomnieć, że w ramach nawet skromnych możliwości materialnych (z uwzględnieniem wszystkich obiektywnych trudności) są nauczyciele i szkoły, które osiągają pozytywne wyniki. Ten fakt tłumaczyć można samą osobowością nauczyciela, wszak on głównie decyduje o właściwym procesie dydaktyczno-wychowawczym. Sama metoda, nawet najdoskonalsza, właściwe wyposażenie szkoły nie zapewnią dobrych wyników.

Postawa młodzieży, jej stosunek do pracy i racjonalna, przemyślana działalność pedagogiczna nauczyciela sumują się dopiero na pozytywne osiągnięcia szkoły.

Podobne problemy jak i przy historii — jak wykazują dane statystyczne podane przez uczelnie oraz sprawozdania delegatów KOS Lubelskiego — występują przy egzaminie wstępnym na filologię polską. Powtarzają się te same zarzuty stawiane zdającym (brak umiejętności samodzielnego myślenia, unikanie sformułowań konkretnych faktów, mało wyrobione ujęcie językowe itd.), a uzyskane wyniki są zbliżone.

Ocena egzaminów pisemnych z języka polskiego w całej Polsce wykazała, że około 30% kandydatów uzyskało oceny bardzo dobre i dobre, 55% dostateczne i 15% niedostateczne. Z egzaminami ustnymi było niewiele lepiej: 37% ocen bardzo dobrych i dobrych, 43% dostatecznych i 20% niedostatecznych. Wzrósł wprawdzie, w stosunku do lat ubiegłych, odsetek najlepiej zdających, ale i wzrósł także procent tych, którzy nie zdali.

W dalszym ciągu jednak niemal połowa kandydatów wykazała tylko dostateczne przygotowanie.

Dlaczego tak jest?

Na to złożyły się na pewno omawiane już trudności obiektywne, takie jak przeładowanie materiału, niezbyt zręcznie ułożone podręczniki, ciągły pośpiech, który przy pracy nauczyciela-polonisty jest zabójczy, zbyt duża ilość uczniów w klasie, brak właściwych pomocy naukowych.

Specjalnie jaskrawo występują one w przygotowaniu kandydata z języka polskiego. Nie możemy tylko mówić o sztuce, ale trzeba ją pokazać, nie można tłumaczyć, jak posługiwać się słownikiem, ale wdrożyć do jego używania, nie opowiadać o chacie Żeromskiego, lecz ją zwiedzić wraz z młodzieżą. Nauczanie języka polskiego wymaga chyba najbardziej indywidualizowania uczniów, bezpośredniego z nimi kontaktu, wymiany myśli, ciągłej czujności i bacznego zwrócenia uwagi na każdy moment pozwalający kształtować dorastającego człowieka.

Proces nauczania tego przedmiotu musi wyposażyć ucznia nie tylko w określone wiadomości, ale również w umiejętność ich jasnego i logicznego przekazania zarówno w postaci ustnej, jak i pisemnej. Ciągły pośpiech staje się powodem, że podstawowa metoda pracy, jaką jest ukierunkowana, problemowa dyskusja, stwarza sytuacje, które pozwalają najczęściej na lekcji dochodzić do głosu najlepszym i najaktywniejszym uczniom, spychając tym samym słabszych do roli raczej biernych odbiorców. A ci przecież najczęściej wybierają się z takich czy innych powodów na studia polonistyczne. Zdolniejsi idą przeważnie w kierunku studiów prawniczych, medycznych, politechnicznych, przewidując w przyszłości — po ich ukończeniu — możliwość łatwiejszej drogi w uzyskaniu odpowiedniej rangi społecznej.

I tu dochodzimy do zupełnie nowego problemu, który należy uwzględnić, oceniając poziom zdających, a mianowicie do sprawy zainteresowań i uzdolnień kandydatów. To bowiem jest szczególnie ważne przy rekrutacji. Zdają często na filologię polską uczniowie, którzy w szkole średniej z języka polskiego otrzymywali ocenę tylko dostateczną, nie interesowali się specjalnie literaturą, nie pogłębiali swojej wiedzy polonistycznej przez lekturę pozycji nie objętych programem szkolnym i zazwyczaj nie uczestniczyli w pracach kół literackich. Ten brak szczerego, prawdziwego zainteresowania nie da się niczym zastąpić. W rezultacie na filologię polską zdają nie ci, którzy by się tu najbardziej nadawali, ale właśnie ci, którzy zdawać nie powinni.

Niestety szkoła średnia — poza rolą doradcy — nie ma żadnego wpływu na decyzję wyboru kierunku studiów, którą często podejmuje kandydat pod naciskiem rodziców, mody czy wyrachowania (zdaje tam, gdzie wydaje mu się to łatwiejsze). Rzadko przy takich decyzjach bierze się pod uwagę wyraźne predyspozycje kandydata, nic więc dziwnego, że rezultaty są często niewielkie.

W przeświadczeniu wielu wybierających studia polonistyczne fakt, iż mówią i piszą po polsku, jest wystarczający dla podjęcia tego typu studiów, tym bardziej że nawet tylko dostateczna matura daje im do tego prawo.

Sprawozdanie delegata KOS z ostatniego egzaminu na filologię polską UMCS między innymi w tych „dostatecznych" jedynie wymaganiach, jakie stawia obecna szkoła średnia, widzi jedną z poważnych przyczyn tak niskiego poziomu odpowiedzi zdających. Oto fragment tej wypowiedzi: „Obserwując już kilkakrotnie egzamin wstępny, dochodzę do wniosku, że w dzisiejszych czasach — przy naszych potrzebach kadrowych — z »dostatecznych« maturzystów, jakich w większości widzimy w czasie egzaminów, i w konsekwencji z »dostatecznych« studentów, a potem magistrów pociecha będzie niewielka.

Przyczyną tego dostatecznego poziomu jest niestety w dużej mierze ułatwiony system egzaminu dojrzałości. Ocena dostateczna bowiem z pracy pisemnej zwalnia z egzaminu ustnego. Wysokie wymagania na maturze — to pierwsza trudność, jaką musi pokonać młodzież przy jej zdawaniu, co w przyszłości zmusi ją do dalszej pracy nad sobą. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że prawdziwą wiedzę może dać nie wkuwanie w ostatnich dniach przed maturą, ale systematyczna czteroletnia praca, należałoby wprowadzić jakieś bodźce, które pozwoliłyby młodzieży ocenić korzyści płynące z ciągłej, uczciwej pracy. Można by zastosować taki np. regulamin:

1) egzamin pisemny i ustny z języka polskiego i matematyki; ustny z historii, języka obcego i przysposobienia obywatelskiego,
2) zwolnienie z egzaminu ustnego tych, którzy osiągnęli w dwóch ostatnich klasach oceny bardzo dobre i dobre z przedmiotów maturalnych,
3) zwolnienie w ogóle z egzaminu maturalnego uczniów, którzy przez 4 lata mieli ogólny wynik na świadectwach bardzo dobry i dobry.

...Niestety, obecny system maturalny pomyślany jako ułatwienie dla młodzieży przynosi jej — naszym zdaniem — wielką krzywdę, ponieważ wyrabia u maturzytów przekonanie, że „dostateczna" wiedza jest wystarczająca, bo daje jej w postaci świadectwa dojrzałości cenzus inteligenta. Stąd powtarzające się na egzaminie tłumaczenie: „my tylko tyle braliśmy w szkole", które należałoby uściślić: „mnie tylko tyle dla uzyskania promocji czy matury wystarczyło".

W umyśle młodzieży ocena dostateczna pokrywa się z możliwością przekroczenia progu następnej klasy, a co gorsza — zwolnienia z egzaminu ustnego na maturze, co jest przecież jakąś nagrodą, a nagroda to uznanie wartości zdającego. Niewielu niestety rozumie, że ta nagroda w obecnych warunkach to stwierdzenie u zdającego 1/3 wymaganej wiedzy, a więc przynajmniej o 1/3 mniej, niż należałoby mieć, aby się dostać na studia.

Konieczność osiągnięcia możliwie dużej ilości punktów z przedmiotów kierunkowych przy jednoczesnym nawale pracy przed maturą wpływa na to, że wielu uczniów zupełnie świadomie decyduje się jedynie na ocenę dostateczną z języka polskiego, bo wie, że egzamin ustny zdawać będą jedynie ci, którzy napiszą pracę pisemną na niedostatecznie. Uczniowie ci zapominają, że język polski potrzebny jest nie tylko przy egzaminie na filologię polską i że taka postawa zemści się przy wszystkich egzaminach.

Sygnalizowały to już obserwacje z egzaminu z historii, w czasie którego większość tematów z zakresu problematyki kulturalnej, takiej jak „Czołowi przedstawiciele Odrodzenia i Humanizmu w Polsce w dziedzinie nauki, myśli społeczno-politycznej i sztuki" czy „Liberalizm w Galicji — rozwój nauki, sztuki, główne ośrodki kulturalne" zbywane frazesami i sloganami, zdradzającymi niedopracowanie problemu.

Mówiąc o poziomie przygotowania do egzaminu z języka polskiego, na jedną rzecz należałoby również zwrócić uwagę — na korelację pytań z obowiązującym programem. Mimo iż delegaci KOS nie stwierdzają w zasadzie odchyleń od wymagań programów szkolnych, jest jednak pewien dział potocznie zwany „lekturami uzupełniającymi", który — pozostawiony indywidualnemu wyborowi nauczyciela — w różnych szkołach wygląda inaczej. Informator podaje wszystkie lektury bez zaznaczenia, że z wymienionego spisu należy wybrać 4 lub 6.

Podobną dowolność wyboru pozostawia program nauczycielowi przy niektórych lekturach podstawowych, tak że np. w I klasie zreformowanego liceum nauczyciel może wybrać „Makbeta" lub „Romea i Julię" Szekspira, „Świętoszka" lub „Skąpca" Moliera, a w klasie X „Kordiana" lub „Balladynę" Słowackiego. To stwarza niebezpieczeństwo postawienia kandydata przed problemem zupełnie mu obcym, co na pewno u wielu odbije się na jego stanie nerwowym, a w efekcie obniża poziom odpowiedzi.

Byłoby również pożądane — przynajmniej w pierwszej fazie odpowiedzi — nieprzerywanie zdającemu, niepoprawianie go, gdy używa innych terminów, np. „przenośnia" zamiast „metafora", „omówienie" zamiast „parafraza", ponieważ podręczniki szkół średnich z reguły unikają terminów obcego pochodzenia, a przerwanie odpowiedzi rodzi niekiedy destrukcyjny dla procesów myślowych popłoch i odbiera pewność siebie.

Rzeczą chyba przykrą i niekorzystną dla całego procesu egzaminu są również zdarzające się szczególnie wśród młodszych egzaminatorów skierowane do popełniającego błędy kandydata pytania: „z jakiej pan jest szkoły?", „kto pana uczył?" Pomijając fakt, że nie zawsze szkoła czy uczący nauczyciel musi być winnym niewiedzy kandydata, takie pytanie rodzi u zdającego obawę, czy i inne wiadomości, które chce przekazać, zna dobrze, a właściwie czy dobrze zostały mu w szkole podane. Obawa ta może także zahamować prawidłowość odpowiedzi.

Mówiąc o poziomie ubiegłorocznych egzaminów na studia wyższe, a właściwie oceniając przygotowanie do nich, jakie daje szkoła średnia, należy zwrócić uwagę na jedną jeszcze sprawę, sygnalizowaną przez delegata KOS Lubelskiego przy egzaminie wstępnym na I rok studiów na filologię rosyjską. Mimo iż i tu w zestawieniu z rokiem 1965—1966 ostatni egzamin wypadł lepiej, wykazując lepsze przygotowanie kandydatów, należy mocno podkreślić fakt, że szkoła w zasadzie nie przygotowuje do studiów nad językiem. Liceum daje wiedzę ogólną, a nie specjalistyczną, którą ma kandydat zdobyć dopiero na uniwersytecie.

Dlatego rzeczą niewłaściwą, jak stwierdza sprawozdanie delegata, było stawianie przed zdającym zagadnień zbyt szczegółowych z przedmiotu pobocznego, jakim jest język polski na filologiach języków obcych — zagadnień, które wykraczały często poza program i nadawały się na ćwiczenia dla studentów polonistyki, a nie na egzamin wstępny. Ocena z tego przedmiotu rzutowała przecież na ogólny poziom i wynik uzyskany przez kandydata, a tym samym na ocenę pracy liceum w zakresie przedmiotów humanistycznych.

Reasumując wyżej przytoczone uwagi mające na celu wskazanie obiektywnych trudności, które zaważyły na ocenie poziomu przygotowania kandydatów na studia, chcemy na zakończenie przypomnieć podstawowe prawo pedagogiki, mówiące o tym, że o procesie nauczania decydują trzy czynniki:

1) osobowość nauczyciela, jego umiejętności organizacyjne i skuteczność procesu dydaktyczno-wychowawczego,
2) materiał rzeczowy zawarty w obowiązującym aktualnie programie,
3) podmiot procesu nauczania i wychowania — uczeń.

Przy ocenie poziomu egzaminu należy to wszystko brać pod uwagę.

JAN SZYMANKOWSKI
STRZAŁKOWO

BADANIA STOSUNKÓW KOLEŻEŃSKICH W KLASIE

Każdy wychowawca klasowy na pewno niejednokrotnie zauważył, jak różnego rodzaju zjawiska, normy współżycia, konfliktowe stosunki między wychowankami wpływają ujemnie na proces wychowania, hamują i opóźniają ich rozwój społeczny i fizyczny.

Dziś w nowoczesnej szkole coraz powszechniejsze staje się przekonanie, że wyniki nauczania i wychowania zależą w niemałej mierze od stosunków, jakie łączą uczniów, od norm, jakie kształtują się w zespołach uczniowskich. Pamiętajmy o tym, że uczeń nie zdobywa wiadomości indywidualnie, lecz jest członkiem konkretnej grupy społecznej, konkretnej klasy.

Chcę podkreślić, że zagadnienie stosunków koleżeńskich w pracy wychowawcy klasowego stanowi w systemie nauk pedagogicznych dość zaniedbaną tematykę.

W dotychczasowych podręcznikach i opracowaniach nad pracą wychowawcy klasowego zagadnienia te zostały tylko krótko i pobieżnie sformułowane.

Wychowawcy klasowi mało interesują się stosunkami koleżeńskimi w klasie, słabo wnikają w ich strukturę wewnętrzną, co wykazała już H. Chylińska w swych badaniach nad pracą wychowawcy klasowego na podstawie badań i uzyskanych 979 ankiet z odpowiedziami wychowawców klasowych ze szkół podstawowych mieszczących się w 95 powiatach. Zaledwie 13% wychowawców wymieniło tematykę współżycia koleżeńskiego za jedną z treści wykonywanej pracy wychowawczej. Była to tylko tematyka z zakresu stosunku chłopców do dziewcząt, likwidacja skarg uczniów i grzeczność w obcowaniu[1].

Obserwując stosunki koleżeńskie w klasach szkolnych, możemy stwierdzić, że każda klasa jest w gruncie rzeczy zawsze podzielona, składa się z różnych grup, paczek i innych ugrupowań. Ugrupowania te i wewnętrzne powiązania powstają samorzutnie, zupełnie niezależnie od nauczyciela. Te ugrupowania tworzą się spontanicznie, powstają przyjaźnie nie zawsze pozytywne pod względem wychowawczym.

Również popularność poszczególnych uczniów w klasie jest nierówna i można by ją uszeregować w skali od ucznia uznawanego przez klasę, lubianego, cieszącego się dużą sympatią — aż do uczniów izolowanych czy odrzuconych przez kolegów.

Jak wskazują badania naukowe i obserwacje praktyków, wychowawca klasowy ma wpływ na kształtowanie się dobrych stosunków koleżeńskich w klasie. Może w dużym stopniu podnosić pozycję jednostkom izolowanym, włączać je do grupy klasowej. Może również wykorzystać tzw. „przywódców klasowych" do celów wychowawczych czy też włączać grupy zamknięte w sobie, często egoistyczne, do życia z całą klasą.

Aby wychowawca mógł kształtować dobre stosunki koleżeńskie w klasie, musi najpierw poznać jej strukturę wewnętrzną, poznać, jakie pozycje zajmują poszczególni jej uczniowie, jej ugrupowania, musi ustalić spontaniczne powiązanie w klasie.

Do tego celu służą różne metody.

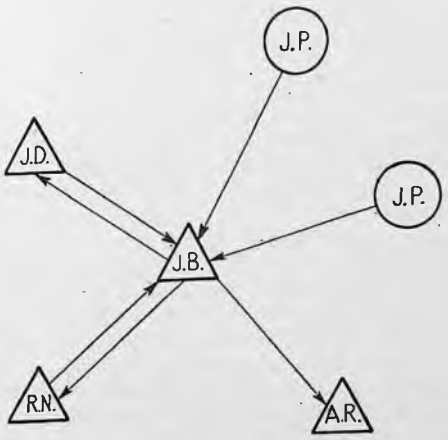
[1] H. Chylińska: Praca wychowawcy klasowego. *Kwartalnik Ped.* 1960, nr 4, s. 95.

Jedną z nich jest metoda socjometryczna. Metoda ta polega na pytaniu członków grupy, z kim chcieliby siedzieć, z kim chcieliby przebywać, czy też na wybraniu kilku (najczęściej stosuje się wybór trójki) najlepszych kolegów. Przy tym prosi się badanych, aby wymienione nazwiska wypisali na kartkach, i to najlepiej w odpowiedniej kolejności zaczynając od najbardziej pożądanego. Wyniki badań zamieszcza się na arkuszu zbiorczym, który wygląda następująco (dla uproszczenia podają tylko jego część):

ARKUSZ ZBIORCZY WYNIKÓW BADAŃ SOCJOMETRYCZNYCH

Lp.	Uczniowie wybierający	Uczniowie wybrani							
		Józef B.	Anna K.	Józef D.	Roman R.	Barbara M.	Janina P.	Andrzej R.	Halina A.
1	Józef B.			1	1			1	
2	Anna K.	1				1			1
3	Józef D.	1			1			1	
4	Roman R.	1		1			1		
5	Barbara M.		1		1		1		
6	Janina P.	1	1			1			
7	Andrzej R.	—	—	—	—	—	—	—	—
8	Halina A.	—	—	—	—	—	—	—	—
Ilość wybrań ogólnie		24	2	2	3	2	2	2	1

Na podstawie uzyskanych wyników ten socjometryczny test możemy przedstawić graficznie, konstruując socjogramy indywidualne lub socjogram zbiorczy klasy. Socjogram indywidualny ucznia Józefa K. wygląda następująco:



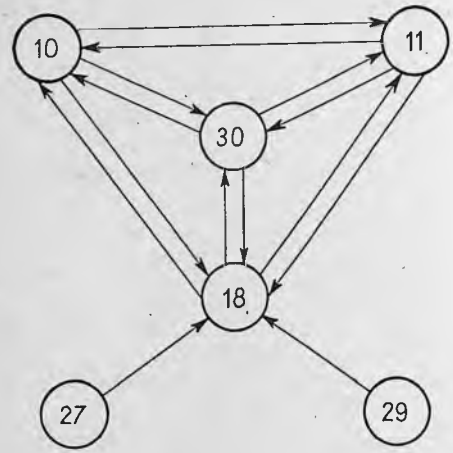
Indywidualny socjogram ucznia Józefa B.
Uwaga: Strzałka oznacza wybór jednostronny,
dwie strzałki oznaczają wybór obustronny.
Dla odróżnienia chłopców od dziewcząt pierwszych oznacza się trójkącikami △, dziewcząt kółkami ○.

Socjogram ten pokazuje, że uczeń Józef B. został wybrany cztery razy przez dwóch kolegów i dwie koleżanki, przy czym dwa wybory były obustronne.

Uwzględniając najwyższą ilość wybrań w klasie (7) i najniższą (0) wybrań, możemy stwierdzić, że Józef B. jest w klasie lubiany i posiada pozycję średnią. Socjogram pokazuje, że silniejsze stosunki łączą go z uczniami Józefem D. i Romanem N.

Socjogram klasy przedstawia obrazowo całokształt jej stosunków koleżeńskich. Z uwagi na to, że kreślenie socjogramu całej klasy (klasa, którą badałem, była dość liczna) jest dość uciążliwe, zamieszczam socjogram czterech dziewcząt uwzględniając ich wybory, oraz tych uczniów, którzy je wybrali.

Myślę, że ułatwi to wychowawcom klasowym, pragnącym badać stosunki koleżeńskie w klasie, zdobycie orientacji dotyczącej konstrukcji socjogramu.



Socjogram czterech uczennic kl. VI.

Socjogram ten pokazuje nam, że bliskie stosunki łączą wszystkie cztery dziewczynki. Spoza siebie nie wybierają nikogo. Najsilniejszą pozycję z tej czwórki ma uczennica oznaczona nr 18, pięć wyborów w tym trzy wybory wzajemne. Również na podstawie tego socjogramu można stwierdzić, że wymienione cztery dziewczynki tworzą zamkniętą w sobie grupę i są prawie odcięte od reszty klasy (potwierdziły to również obserwacje wychowawcy klasy).

Analiza wyników metody socjometrycznej i uważna interpretacja socjogramu umożliwia rozpoznanie indywidualnej pozycji ucznia w klasie, wykrycie uczniów lubianych, cieszących się autorytetem przywódców, uczniów nielubianych, odrzuconych. Członkowie izolowani nie otrzymują wyborów, pomimo że sami wybierają. Jednostki popularne to te, które otrzymują największą liczbę wyborów. Badania socjometryczne ułatwiają również rozpoznanie istniejących w klasie ugrupowań, ich członków i uczniów stanowiących centrum tych ugrupowań.

Metoda socjometryczna znalazła liczne zastosowanie w dziedzinie badań nad wychowaniem, a również w praktyce przemysłowej, w wojsku i w pracy klinicznej. Wyniki badań socjometrycznych powinny być kontrolowane i rozszerzone za pomocą systematycznej planowej obserwacji. Angielscy socjologowie tak oto piszą o tej metodzie: „Socjometria zajmuje się wzajemnymi oddziaływaniami między ludźmi, które zachodzą w jakichkolwiek grupach. Mimo że metody socjometrycznej

używa się przede wszystkim do badania prostych stosunkowo zachowań i upodobań, a nie do studiów nad skomplikowanymi przekonaniami, oraz mimo iż analiza danych socjometrycznych bywa często bardziej złożona, niż można by się spodziewać, to jednak jest ona niezmiernie użyteczna przy badaniach społecznej struktury grup i społeczności oraz rysujących się w nich podziałów" [2].

Przeprowadzając badania tą metodą, jak również i innymi należy zapewnić uczniów, że ich wybory nie zostaną publicznie ujawnione.

Zbliżoną do metody socjometrycznej jest metoda Arnekkera. E. Arnekker był socjologiem i swą metodę badań nad grupą nazwał „kontrolowaną obserwacją porównawczą". Metoda ta stara się uchwycić postawy wzajemne wszystkich członków grupy, którym zadaje się pytania, jakie nastawienie uczniowie mają do kolegów, co o nich sądzą. W tym celu każdy uczeń w klasie otrzymuje spis imienny wszystkich uczniów w klasie i zadaniem jego jest ocenić każdego ucznia z klasy, wybrać jedną z trzech możliwości o każdym: lubię go, nie lubię, jestem wobec niego obojętny. Członkowie grupy posługują się oceną dodatnią (+), ujemną (—) i obojętną (0). Przed wypełnieniem arkusza należy poinformować badanych, że przy swoim nazwisku stawiają znak (0). Odpowiedzi podobnie jak przy metodzie socjometrycznej zestawia się w arkuszu zbiorczym, który wygląda następująco (podaję tylko skrót arkusza).

ARKUSZ ZBIORCZY WYNIKÓW BADAŃ KLASY METODĄ ARNEKKERA

Lp.	Uczniowie wybierający	Uczniowie wybrani							
		Józef B.	Anna K.	Józef D.	Roman R.	Barbara M.	Janina P.	Andrzej R.	Halina A.
1	Józef B.	0	0	+	0	—	—	—	—
2	Anna K.	+	0	—	+	+	+	—	—
3	Józef D.	+	+	0	0	—	+	—	—
4	Roman R.	0	+	0	0	—	0	—	—
5	Barbara M.	+	+	+	+	0	+	—	—
6	Janina B.	+	+	+	+	+	0	—	—
7	Andrzej R.	—	—	—	—	—	—	—	—
8	Halina A.	—	—	—	—	—	—	—	—
Razem	+ a = 13	4	4	3	3	2	3		
	— b = 5	—	—	1	—	3	1		
	0 c = 12	2	2	2	3	1	2		

a — lubię
b — nie lubię
c — obojętny

Na podstawie arkusza zbiorczego metody Arnekkera można zmierzyć stopień integracji klasy.

Integracja (zawartość), co oznacza istnienie w grupie jednomyślności — w kwe-

[2] M. Jahoda, M. Deutsch, S. Cook: Socjometryczne metody badania małych grup i układ stosunków w grupach. Metody badań socjometrycznych pod red. St. Nowaka. W-wa 1965, PWN. s. 482—484.

stiach ważnych dla grupy, wzajemna życzliwość członków, brak antagonistycznych ugrupowań [3].

Stopień integracji oblicza się ze wzoru

$$S = \frac{a - (b + c)}{a + b + c}$$

przy czym c = c − n

a — uczniowie lubiani
b — „ nielubiani
c — „ wobec których koledzy są obojętni
n — ilość uczniów w grupie.

W tym przypadku stopień integracji grupy będzie wynosił:

$$S = \frac{19 - (5 + 6)}{19 + 5 + 12} \qquad c = 12 - 6 = 6$$

$$S = \frac{19 - 11}{36} = \frac{8}{36} = 0{,}22$$

Stopień integracji wynosi 0,22, jest niski (wysoki wtenczas, gdy zbliża się do jednego). Stąd scalenie i zwartość tej grupy uważać należy za niskie.

Metoda Arnekkera góruje nad metodą socjometryczną tym, że oprócz odwoływania się do sfery uczuciowej uwzględnia ocenę wyborów oraz że odzwierciedla stosunki wzajemne wszystkich członków grupy. Przynosi duże korzyści o badaniach stosunków koleżeńskich w klasie szkolnej i jest prosta w zastosowaniu.

Aby wnikliwie poznać stosunki koleżeńskie w klasie szkolnej, należy uzupełnić wymienione metody obserwacją uczestniczącą i rozmowami indywidualnymi.

Sama obserwacja polega na planowym, systematycznym spostrzeganiu zjawisk.

Prowadzić obserwację uczestniczącą, tzn. obserwować zachowanie społeczne i życie uczniów, aktywnie uczestnicząc w tym życiu, ucząc i wychowując uczniów.

Dobrze jest, gdy nauczyciel wychowawca często przebywa z uczniami na przerwach, a również i po lekcjach, obserwuje ich zachowanie, bierze udział razem z klasą w pracach społecznych i wycieczkach, czynnie uczestniczy też w życiu klasy i angażuje się w jej sprawy.

Wyniki obserwacji, zwłaszcza zjawiska bardziej charakterystyczne, powinno się notować w dzienniczku obserwacyjnym.

Rozmowy indywidualne mogą odbywać się na przerwach, na lekcjach wychowawczych bądź też na zajęciach pozalekcyjnych. Nie muszą mieć z góry ułożonego planu. Mogą dotyczyć różnych tematów, zależnie od sytuacji i konkretnych warunków. W odpowiedniej chwili pytamy ucznia o to, jak żyje z kolegami, z kim się przyjaźni, jak czuje się w zespole klasowym. Ważne jest, aby każdą rozmowę przeprowadzić w szczerej atmosferze, starać się zawsze stworzyć klimat wzajemnego zaufania, aby to była zawsze bardzo swobodna rozmowa.

Kiedy już poznamy dobrze klasę, jej wewnętrzną strukturę, wtenczas będziemy mogli odpowiednio wpływać wychowawczo na poszczególnych jej członków i z kolei kształtować dobre stosunki koleżeńskie.

Na zakończenie chciałbym jeszcze wyjaśnić pojęcie i spróbować wyznaczyć model dobrych, jak również i złych stosunków koleżeńskich w klasie.

Analiza stosunków koleżeńskich powinna opierać się na znajomości modelu grupy, w której panują dobre stosunki koleżeńskie. Dopiero w zestawieniu z modelem można określić ocenę danej klasy.

[3] Z. Zborowski: Psychologia społeczna a wychowanie. W-wa 1962, PZWS, s. 71.

Model dobrych i złych stosunków koleżeńskich podaje Z. Zaborowski [4]. Według niego dobre stosunki w grupie zapewniają każdemu uczniowi dobre samopoczucie, dają zadowolenie z pozycji zajmowanej w grupie, mobilizują do współpracy z kolegami.

Takie stosunki kształtują się wówczas, gdy pozycje uczniów są w miarę możności wyrównane, gdyż zbyt duża rozpiętość pozycji może wywołać rozwarstwienie grupy i wzajemną niechęć. Pożądane jest, by były one nacechowane życzliwością i uczynnością.

Natomiast złe stosunki w grupie Zaborowski określa jako takie, gdzie w zespole następuje duża rozpiętość w pozycjach zajmowanych przez członków, gdzie jednostki są odrzucone od grupy, wyizolowane społecznie, jednostki cieszące się małą popularnością lub jednostki o bardzo wysokiej pozycji, które często starają się podporządkować sobie innych członków grupy.

Dla lepszego porównania i zrozumienia stosunków koleżeńskich podaję je w zestawieniu.

MODEL DOBRYCH I ZŁYCH STOSUNKÓW KOLEŻEŃSKICH

Stosunki koleżeńskie	Integracja grupy	Zaangażowanie jednostki w grupie	Stosunki wzajemne	Normy
Dobre	Średnia	Duże, określonymi wycinkami osobowości	Równorzędne, pozycje w miarę wyrównane, brak odrzuconych	Samorządnie uchwalone. Możliwość odstępstwa od norm
Złe	Niska lub bardzo wysoka	Małe	Pozycje zróżnicowane, są odrzuceni	Narzucane z zewnątrz

Należy jeszcze dodać, że w grupie, w której są dobre stosunki koleżeńskie, nacisk grupy na jednostkę nie powinien być zbyt silny. W systemie wychowawczym na pierwszy plan wysuwać się powinna zasada samorządności i demokratyczna technika kierowania grupą.

Opisane wyżej metody badań nie wyczerpują bynajmniej całej problematyki badań stosunków koleżeńskich w klasie szkolnej.

Niemniej jednak myślę, że będą dużą pomocą wychowawcy klasowemu w poznaniu klasy jako grupy społecznej, poznaniu jej struktury i prawidłowego funkcjonowania.

[4] Z. Żaborowski: Psychologia społeczna a wychowanie. W-wa 1962, PZWS, s. 30; 65.

WŁODZIMIERZ WINCŁAWSKI
CICHE, POW. NOWY TARG

MONOGRAFIA WIOSKOWEGO ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO
(Uwagi i propozycje metodologiczne)

Terenowe badania z zakresu nauk społecznych można by podzielić — biorąc za kryterium podziału rodzaj badanej populacji — na badania „ogólne", tj. prowadzone w ramach globalnego społeczeństwa, gdzie badaniom zostaje poddany każdy jego członek, bądź tzw. próba reprezentacyjna, oraz na badania „jednostkowe" prowadzone w ramach pojedynczej jednostki terytorialnej, badania monograficzne.

Interesujące nas tu badania monograficzne straciły w socjologii na popularności. Przyczyną tego jest nie zawsze racjonalny argument, jakoby nosiły one charakter wyłącznie interpretacji jakościowej opartej o obserwację, a więc interpretacji „niestatycznej", subiektywnej, mniej naukowej [1].

Aby uporać się z tym zarzutem, scharakteryzujemy krótko rozwój monografistyki na przykładzie nauki polskiej dając jej krytykę i ocenę.

Podwaliny pod rozwój tego typu badań dał Fryderyk Le Play, uzupełnień dokonali jego uczniowie, a w szczególności Valdour, twórca metody obserwacji uczestniczącej.

Na terenie Polski pierwsze monografie wyszły spod pióra etnografów w drugiej połowie XIX wieku. Ambicją ich autorów była inwentaryzacja, w miarę możliwości jak najwszechstronniejsza, kultury wsi. Były to prace Wasilewskiego, Jasklowskiego, Jeleńskiej, Kantora, Polaczka, Romisza, Skrzyńskiej, Smoleńskiej.

Oryginalne i doniosłe próby przedstawił Franciszek Bujak, który na gruncie zainteresowań wsią od strony historycznej, gospodarczej i społecznej wydał trzy monografie wsi, z których monografia wsi Żmiącej, wydana w roku 1903, przez długie lata służyła za wzór naśladowcom tej metody.

Częściowo pod wpływem Le Playa, gdy chodzi o budżety rodzinne, częściowo szwajcarskiego ekonomisty Laura, gdy chodzi o ekonomikę gospodarstwa chłopskiego, tworzy on własną oryginalną szkołę badań monograficznych wsi polegającą na całościowej analizie układu społeczno-ekonomicznego, jaki stanowi wieś w aspekcie historyczno-ekonomiczno-socjologicznym.

Analiza to może zbyt dużo na określenie charakteru i formy monografii bujakowskich, niemniej nie inwentaryzuje ona jedynie stanów, wykracza poza inwentaryzację próbując szukać związków pomiędzy zjawiskami, wskazywać na ich genezę. Gdy np. monografie przedbujakowskie stwierdzały istnienie zjawiska emigracji, Bujak oprócz tego ukazywał związki pomiędzy emigracją a gospodarstwem, wpływ pobytu poza krajem na asymilację i przekazywanie na wieś nowych wzorów, itp. Niemniej strona inwentaryzacyjna zdecydowanie przeważała, a analizy przyczynowo-skutkowe były fragmentaryczne, wąskie.

Prace naśladujące wzory bujakowskie były marnym ich odbiciem. Jedynie inwentaryzowały, często bardzo powierzchownie, brak im było dogłębnej analizy dokumentacji, nie spełniały wszystkich wymogów metody obserwacji uczestniczącej, przypominały sprawozdania powizytacyjnę czynione przez lustratorów. Spotkały się one z ostrą krytyką (Żabko-Potopowicz, Chałasiński, Obrębski, Szczepański), dając podstawy do negatywnej opinii o wartości naukowej badań monograficznych.

W roku 1938 ukazała się monografia Krystyny Dudy-Dziewierz [2], która uzdrowiła

[1] M. in. piszą o tym W. J. Goode i P. K. Hatt: Monograficzne badania układów społecznych (W): Metody badań socjologicznych (S. Nowak — wybór). 1965, s. 331—332.

[2] K. Duda-Dziewierz: Wieś małopolska a emigracja amerykańska. 1938.

polską monografistykę, czyniąc z tej formy badań terenowych poważne i wartościowe źródło wiedzy o procesach społecznych na wsi. Praca ta, czerpiąca metodologiczne wzory z dzieła Józefa Chałasińskiego, „Antagonizm polsko-niemiecki w osadzie fabrycznej »Kopalnia«" (1935), inwentaryzuje tylko tyle, o ile potrzebne to jest do wskazania związku pomiędzy zjawiskami. Opisy, fakty nie są celem samym w sobie, a służą analizom określonych zależności przyczynowych.

W ślad za tą pracą ukazały się monografie wsi nawiązujące do jej osiągnięć metodologicznych, jak i ją wzbogacające. Były to monografie napisane przez W. Stysia (1947), J. Turowskiego (1949), S. Nowakowskiego (1960), Z. T. Wierzbickiego (1963), D. Markowskiej (1964). B. Jałowieckiego (1967) i W. Adamskiego (1968).

Powyższe monografie są formą pośrednią, gdy chodzi o zakres badanych problemów pomiędzy monografiami bujakowskiemi o antropologicznym typie opisu wsi a monografiami posługującymi się standaryzowanymi technikami zbierania danych przy pomocy kwestionariusza i ankiety. Takie monografie w naszej literaturze opracowali D. Gałaj (1961) oraz F. W. Mleczka (1964).

Obok tych prac można spotkać próby przedstawienia wsi jako środowiska wychowawczego. Były one jednak nieliczne, a ich poziom niezadowalający.

Pierwszą tego typu pracę podjął, a właściwie zainicjował Zygmunt Mysłakowski w roku 1931. Tytuł tej pracy brzmiał: „Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze". Pomysł tej pracy związany jest z osobą Franciszka Bujaka, jednakże nie z jego monografiami, ale pamiętnikiem „Drogi mojego rozwoju umysłowego" wydanego jako artykuł w *Nauce Polskiej* w 1927 roku. Mysłakowski dostrzegł w tej pracy, pamiętniku człowieka wsi, cenne źródło informacji o procesach wychowawczych w środowisku wiejskim. Postanowił materiały pamiętnikarskie wykorzystać dla rekonstrukcji obrazu wsi jako środowiska wychowawczego. Praca ta pod względem metodologicznym przypominać miała słynne dzieło Thomasa i Znanieckiego, „The Polish Peasant in Europe and America" (1918) oraz późniejsze Chałasińskiego: „Drogi awansu społecznego robotnika" (1931) i „Młode pokolenie chłopów" (1936).

Narzucenie pewnych ram teoretycznych przez Mysłakowskiego, jak i chyba niezbyt dobre zrozumienie jego intencji przez współautorów spowodowało, że praca przybrała zupełnie odmienny charakter. Ludzie znający dobrze środowisko wioskowe z racji stałego zamieszkania w nim lub urodzenia i spędzenia dzieciństwa na podstawie obserwacji i własnych doświadczeń mieli opisać procesy wychowawcze na wsi, a szczególnie w rodzinie wiejskiej. Jednakże obiektywna obserwacja i doświadczenia były jedynie pretekstem do podjęcia tej pracy, nie zostały niestety w pełni wykorzystane, a zastąpiono je, w zdecydowanej większości, czczą spekulacją. Stąd mamy długie spekulatywne wywody o determinizmie środowiskowym i geograficznym. Stąd dowiadujemy się o wpływie krajobrazu na duszę dziecka, o tym, że dziecko wsi na skutek doskonałego powietrza lepiej rozwija się somatycznie od dziecka miejskiego itp. Wspomnę tu tylko na marginesie, że błędów takich nie popełniali autorzy najdawniejszych XIX-wiecznych monografii wsi, którzy w przeciwieństwie do autorów omawianej pracy „umieli patrzeć", byli obserwatorami, narzucając tej technice określone rygory i schematy.

Opuszczamy tu pracę zainicjowaną również przez Mysłakowskiego w 1934 roku, pt. „Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym", jako że nie dotyczy ona wsi, oraz pracę M. Librachowej „Dziecko wsi polskiej" (1934), którą trudno zaliczyć do badań typu monograficznego.

W roku 1936 ukazała się w *Zagadnieniach Pracy Kulturalnej* R. II monografia społeczno-wychowawcza wsi Wojciecha Sterny; „Wieś kaszubska" Szatarpy jako środowisko społeczne i wychowawcze, oparta na wzorach monografii bujakowskich. Podobnie jak i monografie bujakowskie cechował ją opis inwentaryzacyjny, niemniej dzięki dobrej obserwacji wniosła wiele interesującego materiału przyczynkarskiego do procesów wychowania w środowisku wioskowym.

Nie mieliśmy więcej prac opisujących całe środowisko wychowawcze konkretnej wsi. Również i prace opisujące jedną z instytucji wychowawczych we wsi były nieliczne.[3]

Jak jednak ma wyglądać monografia wioskowego środowiska wychowawczego, ażeby spełniała wymogi współczesnej metodologii nauk społecznych?

Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta, a będziemy starali się jej poszukać w toku analizy metodologicznych podstaw dotychczasowego dorobku badań monograficznych.

Sam termin monografia w naukach społecznych ma kilka znaczeń, które różnią się zakresem. I tak mówimy o monografii jako o opisie pojedynczego zjawiska wyodrębnionego z jakiejś całości (znaczenie szerokie) i określamy monografię jako „badania (...), które przeprowadzone zostały w ramach jednej wioski lub społeczności lokalnej innego typu" (znaczenie wąskie)[4].

W socjologii przyjęło się znaczenie drugie, wąskie, aczkolwiek i ono nie zawsze w jednakowym zakresie jest stosowane. Np. Józef Chałasiński podaje, iż monografia jest to wszechstronny i wielostronny opis jakiejś zbiorowości[5], a w literaturze amerykańskiej najpopularniejsze jest określenie monografii jako podejścia badawczego „polegającego na traktowaniu układu społecznego jako pewnej całości"[6].

Przyjmując określenie Gałęskiego uznajemy je za najbardziej adekwatne do naszego rozwoju języka w socjologii, gdyż np. wąska definicja Chałasińskiego wyklucza prace jako monograficzne takie, jak praca K. Dudy-Dziewierz, Markowskiej, Mleczki i inne, a w świetle definicji Goode'a i Hatta wątpliwe byłoby zaliczenie w poczet monografii prac Gałaja i Mleczki.

Monografie poddawane są bardzo często w literaturze próbom typologicznym. Typologie te najczęściej oparte są o jakieś pojedyncze kryterium, np. dyscyplina naukowa, w ramach której praca została podjęta, okres czasu, w którym monografia powstała, jej zakres tematyczny, charakter opisu oraz czas opisywanych treści i metoda, techniki badawcze[7].

Podziały według wskazanych kryteriów doprowadziły do wyodrębnienia różnych typów monografii, np. monografia socjologiczna, pedagogiczna, etnograficzna, ekonomiczna, medyczna; monografia przedbujakowska, pobujakowska; monografia całościowa, problemowa; monografia statyczna, dynamiczna.

Wskazane rozróżnienia typologiczne, będące rezultatem bądź tradycji językowej, np. monografie przedbujakowskie i bujakowskie, bądź analiz metodologicznych, np. monografie całościowe i problemowe, wydają się mieć ograniczone znaczenie, a to z uwagi, że wskazują na jednostkowe cechy poszczególnych typów.

Analizując wszystkie ilustrowane wyżej kryteria podziału wyróżniliśmy cztery typy monografii wskazując na ich cechy.

Ilustruje to tabela na następnej stronie:

Podział: opis inwentaryzacyjny — korelacyjny; obraz statyczny — dynamiczny; wielostronność opisu — problemowość; wszechstronność technik — stosowanie jednej techniki, jest dychotomiczny.

Jednak nie wszystkie dychotomie mają charakter rozróżnień wartościujących.

[3] Najbardziej popularne to prace Stefana Ignara: Historia szkoły w Łaznowie. 1959. I typowo historyczne Józefa Madei: Historia szkoły w Fałkowicach. 1962.

[4] B. Gałęski, rec. pracy Z. T. Wierzbickiego: Żmiąca w pół wieku później. *Studia Socjologiczne* 1966, nr 3, s. 272.

[5] J. Chałasiński: Uzupełnienia (W): A. Cuvillier: Wprowadzenie do socjologii. Łódź 1945.

[6] W. J. Goode, P. K. Hatt: Monograficzne... op. cit., s. 333.

[7] Zob. K. Adamus: Monografie wsi w Polsce. Przegląd problematyki badawczej. *Etnografia Polska* 1959. T II, s. 157—204. Oraz J. Lutyński: Antropologiczna monografia terenowa i badania społeczno-kulturalne przeobrażeń w Polsce współczesnej. *Przegląd Socjologiczny* 1961. T. XV/2, s. 38—48.

TYPY MONOGRAFII	Cechy							
	opis inwentaryzacyjny	opis korelacyjny	obraz statyczny	obraz dynamiczny	wielostronność opisu	problemowość opisu	wszechstronność technik	jedna technika
I. Całościowa	+	−	+	−	+	−	+	−
II. Całościowa z problemem wiodącym	−	+	−	+	+	−(+)	+	−
III. Problemowa na szerokim tle środowiska społecznego	−	+	−	+	−(+)	+	+	−
IV. Problemowa	−	+	+	−	−	+	−	+

Cechy inwentaryzacji, statyczności oraz stosowania pojedynczych technik są niewątpliwie ujemne, gdy przeciwstawne, opis korelacyjny, dynamiczność i stosowanie wielu technik uważamy za cechy pozytywne.

Pozostały podział: wielostronność — problemowość opisu nie ma waloru rozróżnienia wartościującego, a to z uwagi, iż mimo licznych głosów krytyki pod adresem opisu wielostronnego należy uznać go za cenny dla głębszej analizy i szerszego, pełnego ujęcia zjawisk społecznych.

Monografie całościowe (terminu monografia całościowa użył pierwszy w naszej nauce Z. T. Wierzbicki), zwane też wielostronnymi (Bujak), właściwymi (Gałęski), tworzyły szerokie inwentarze wsi. Zapoczątkowany przez Bujaka opis historii wsi nie wskazywał na historyczne uwarunkowania i rozwój zjawisk, a powiększał rozmiary inwentaryzacji poprzez wyliczanie faktów z przeszłości wsi.

Monografie te są najstarsze, oparte na założeniach metodologicznych wypracowanych przez Bujaka (prace typu ekonomiczno-socjologicznego), który stawiał przed nimi zadanie „dać możliwie pełny obraz życia gospodarczego i społecznego najmniejszej jednostki osadniczej" [8], oraz przez badaczy tradycyjnej kultury wsi, etnografów, którzy starali się opisać całość życia kulturowego wsi w kategoriach kultury materialnej, społecznej i duchowej [9].

Cenna i płodna była koncepcja badań wieloma technikami, gdzie na ogół obserwacja uczestnicząca była techniką dominującą.

Współcześnie monografie te należą niewątpliwie do historii. Ukazanie się obecnie w naszym piśmiennictwie monografii wzorującej się na monografiach bujakowskich wydaje się być nieporozumieniem.[10] Również coraz rzadsze są monografie całościowe wykonywane przez etnografów [11].

Monografie całościowe z problemem wiodącym — to monografie stawiające sobie za zadanie wszechstronny opis społeczności wioskowej, jednakże opis ten koncentruje się wokół wybranego problemu, „problemu wiodącego". Innymi słowy, badacz bada cały układ społeczny, ale pod pewnym kątem jego rozwoju.

[8] F. Bujak: O pracy naukowej na prowincji nad zagadnieniami gospodarczymi. *Nauka Polska* 1921. T. IV.

[9] Por. pracę A. Jaworczaka: Wieś Dąbrówka, pow. Łańcut, Monografia etnograficzna. 1936.

[10] Np. wydana w roku 1965 monografia wsi Kąkowa Wola przez LSW.

[11] Wyjątkiem jest obszerna monografia wsi Pracze napisana przez Jadwigę Pawłowską i wydana w dwu częściach w ramach *Prac i Materiałów Etnograficznych* w 1966 i 1967 roku.

Pierwszą monografią tego typu w naszym piśmiennictwie była praca Jana Turowskiego: „Zmiany społeczne wsi a miasto". Na podstawie socjografii wsi Nasutów w okresie od r. 1800 do 1946, wydana w 1949 r. Następną była monografia Z. T. Wierzbickiego: „Żmiąca w pół wieku później", wydana w 1963 roku, i praca B. Jałowieckiego: „Polkowice". Przemiany społeczności lokalnej pod wpływem uprzemysłowienia", wydana w 1967 roku.

Monografie te były próbą zerwania z błędami monografii całościowych, podobnie zresztą jak i wspomniana już monografia K. Dudy-Dziewierz, jednakże celowo nawiązywały do tradycji tych właśnie monografii całościowych. Stąd ambicja do opisu wielostronnego, całościowego układu społecznego, jaki stanowi wieś.

Jednakże innowacją było tu, jak pisze autor ponowiej monografii wsi Żmiąca, „wyraźne uznanie jakichś (dop. W. W.) procesów za główną oś pracy" [12]. Mimo całościowego opisu przez całą pracę przewija się jakiś problem, „zadaniem tej pracy jest więc śledzenie, w jaki sposób badana wieś przesuwa się po skali continuum od »bieguna wieś« do »bieguna miasto«" [13], pisze autor „Polkowic".

Problem w takich monografiach odgrywa rolę drugorzędną (stąd zaznaczenie go w tabeli symbolem „−(+)"), stanowi pryzmat, poprzez jaki autor patrzy na swój cel badań — konkretną wieś, społeczność lokalną.

Monografie tego typu to zawsze prace dynamiczne, posługujące się wieloma technikami, gdzie obserwację uczestniczącą traktują autorzy jako metodę podstawową i dominującą.

Monografie problemowe na szerokim tle środowiska społecznego to prace opisujące szczegółowo jakieś zjawisko, proces czy też instytucję społeczności wioskowej szukające związków genetycznych, współzależności w całej społeczności lokalnej, środowisku społecznym, z którym te zjawiska, procesy czy też instytucje tworzą naturalną całość.

Pierwszą monografią tego typu w Polsce była praca K. Dudy-Dziewierz: „Wieś małopolska a emigracja amerykańska. Studium wsi Babice powiatu rzeszowskiego", wydana w 1938 roku. Inne — to wspomniane już prace Stysia, Markowskiej, Adamskiego. Poprzez szczegółowy opis i analizę pojedynczej instytucji (np. Markowska — rodzinę), procesu (np. Dziewierz — emigrację) zrywały one z inwentaryzacyjnym opisem analizując związki pomiędzy przedmiotem ich badań a układem społecznym w sposób bardzo szczegółowy. Prace te kładły główny nacisk na badanie wybranego problemu, a całą społeczność traktowały jako tło do tego problemu, jako bazę do poszukiwań związków i współzależności. Cały układ społeczny wydaje się odgrywać tu rolę drugorzędną (stąd zaznaczenie go w tabeli symbolem „−(+)"), stanowi jednak tło całej pracy i w opisie występuje jako taki.

Również i te monografie są dynamiczne, posługują się wieloma technikami badań, gdzie również obserwacja uczestnicząca jest metodą podstawową.

Monografie problemowe charakteryzują pojedyncze, wąskie zagadnienia, śledząc małą ilość zmiennych i prowadząc badania przy pomocy ankiety. Mamy dwie prace tego typu w naszej literaturze, są nimi D. Gałaja: „Aktywność społeczno-gospodarcza chłopów", wydana w roku 1961, i F. W. Mleczki: „Z badań nad aktywnością społeczną i zawodową chłopów", wydaną w 1964 roku. Problem w monografiach tych jest znacznie węższy niż w poprzednim typie, analizuje się go w oderwaniu od całego układu społecznego, w jakim tkwi, z jakiego wyrasta. Kontakt badacza ze społecznością jest na ogół formalny i często bezosobowy. Wyniki ilustrowane są przy pomocy metod statystycznych, ilościowych.

W miejscu tym możemy wrócić do zadanego pytania dotyczącego typu monografii o wioskowym środowisku wychowawczym.

[12] Z. T. Wierzbicki: Żmiąca w pół wieku później. 1963, s. 4.
[13] B. Jałowiecki: Polkowice. Przemiany społeczności lokalnej pod wpływem uprzemysłowienia. 1967, s. 7.

Środowisko wychowawcze, procesy wychowawcze w środowisku wiejskim winny być opisane według założeń monografii typu III, czyli monografii problemowej na szerokim tle środowiska społecznego. Wynika to z charakteru naszych zainteresowań, a więc nie interesuje nas wieś jako taka (przedmiot badań monografii typu I i II), a interesuje nas pewien aspekt jej społeczno-kulturowej rzeczywistości: wychowanie.

Monografia taka ma możliwości szerokiego traktowania problematyki wychowawczej, analizy wszystkich instytucji wychowawczych, opisu rezultatów wychowania, tj. osobowości ludzkiej. Powstają wtedy szanse poszukiwania korelacji pomiędzy instytucjami, procesami i zjawiskami społeczno-kulturowymi a wychowaniem, co na ogół robione jest w sposób wycinkowy lub wręcz pozostaje w sferze postulatów badawczych. Analiza środowiska wychowawczego jednej wsi ma szansę ukazać historyczne uwarunkowania i przeobrażenia procesów wychowawczych na wsi w całej ich rozciągłości.

Wioskowe środowisko wychowawcze to nadal „terra incognita". Zwracają na to uwagę socjologowie [14], etnografowie [15], psychologowie [16], pedagodzy [17]. Ale nie tylko teoretyczne względy przemawiają za podjęciem całościowych badań nad wioskowym środowiskiem wychowawczym. Zaryzykowałbym tu twierdzenie, iż istnieje społeczne zapotrzebowanie na tego rodzaju pracę, która po zastosowaniu wszechstronnych analiz mogłaby służyć dobrym materiałem do postulowania praktycznych wskazań, socjotechnicznych reguł dotyczących form, metod oraz kierunków działalności społeczno-wychowawczej w środowisku wiejskim.

Fragment pracy dotyczącej próby typologii monografii wsi przejrzał i dokonał poprawek merytorycznych Pan Doc. Dr Z. T. Wierzbicki, za co autor w tym miejscu serdecznie Mu dziękuje.

[14] Zob. III Ogólnopolski Zjazd Socjologiczny 2—6 II 1965. *Studia Socjologiczne* 1965, nr 3, s. 109.

[15] M. Wieruszewska: Psychologia społeczna a etnografia. *Łódzkie Studia Etnograficzne* 1967. T IX.

[16] K. Bolesta-Kukułka: W sprawie badań psychologicznych na wsi. *Wieś Współczesna* 1965, nr 2, s. 77—86.

[17] Krzysztoszek Z.: Potrzeba badań pedagogicznych nad młodzieżą wiejską. *Wieś Współczesna* 1967, nr 4, s. 65—72.

METODOLOGICZNE PROBLEMY PEDAGOGIKI RADZIECKIEJ

Ukazujące się ostatnio w Związku Radzieckim podręczniki pedagogiki [1] i dyskusje związane z nimi, są wyrazem naukowego stanu pedagogiki radzieckiej, dokonywanych w niej poszukiwań i rozwiązań metodologicznych podstaw teorii pedagogicznej jako całości i teorii poszczególnych nauk pedagogicznych. Podręczniki te przyjmują za podstawę aktualny stan naukowy pedagogiki, jak i praktyki wychowawczej. Szczególnie podręcznik [2] opracowany przez zespół wykładowców Państwowego Instytutu Pedagogiki im. A. I. Hercena w Leningradzie wywołał żywą dyskusję zorganizowaną przez Akademię Nauk Pedagogicznych ZSRR.[3] Jest on przeznaczony dla studentów instytutów pedagogiki, a także dla nauczycieli i wykładowców szkół pedagogicznych. Wśród autorów rozdziałów są znani u nas pedagogowie radzieccy, jak I. Ganielin, J. Gołant, A. Lalin, D. Radina. Całość zawiera systematyczny układ treści w 26 rozdziałach. Pierwsze z nich, rozpatrujące przedmiot i metody pedagogiki, wychowanie i rozwój, wszechstronny rozwój osobowości, system kształcenia w ZSRR — obejmuje podstawy pedagogiki, jej fundamentalne założenia, następne zaś rozdziały szczegółowsze, dotyczące teorii nauczania i wychowania, są oparte na założeniach ogólnych pierwszych rozdziałów. Każdy rozdział dzieli się na usystematyzowane podrozdziały. Na przykład: Rozdział 1. Przedmiot i metoda pedagogiki — zawiera: Wychowanie jako zjawisko społeczne. Powstanie specjalnej działalności i teorii wychowania. Pedagogika — nauka i sztuka. Nauka o komunistycznym wychowaniu. Prawidłowości pedagogiki. Związki z innymi naukami. Dziedziny pedagogik. Metody badań. Rozdział 2. Wychowanie i rozwój — zawiera: Podstawowe pojęcia. Czynniki rozwoju. Burżuazyjne teorie. Istota rozwoju dziecka. Aktywność osobowości. Wzajemne związki wychowania i rozwoju. Problem wieku i indywidualności.

Przedstawiony podręcznik skupia uwagę ogółu pedagogów dlatego, że od dziesięciu lat nie opracowano podręcznika pedagogiki dla instytutów pedagogiki.[4] Obecny podręcznik jest właśnie pierwszą próbą, po której ma nastąpić stopniowe opracowanie udoskonalonych podręczników pedagogiki. Proces ich opracowywania jest pojmowany jako przyczynianie się do wzbogacenia metodologicznych podstaw pedagogiki. Bowiem w opinii pedagogów radzieckich nie przewiduje się w najbliższych latach „wielkiego skoku" w postępie naukowym pedagogiki, tj. w jej postępie jakościowym jako całości, chociaż w niektórych szczegółowych zakresach prowadzona jest intensywna i owocna praca. Nie biorąc życzeń za rzeczywistość, realistyczna ocena stanu naukowego pedagogiki postuluje rozwijanie w niej małymi krokami naukowo uzasadnionego postępu. W ten sposób przezwyciężanie błędów w badaniach cząstkowych ma doprowadzić do zbudowania rzeczywiście naukowych podstaw pedagogiki.

Ta praca pedagogów radzieckich, której wyrazem jest wymieniony podręcznik,

[1] Por. A. G. Kowalew i in. red.: Oczerki piedagogiki. Izdatielstwo Leningradskogo Uniwersitieta 1963.
B. P. Jesipow red.: Piedagogika. Izdatielstwo „Proswieszczenije" Moskwa 1967.
[2] G. I. Szczukina red.: Piedagogika. Kurs Lekcji. Izdatielstwo „Proswieszczenije", Moskwa 1966.
[3] Obsużdienije uczebnogo posobija „Piedagogika, Kurs lekcji", Sowietskaja Piedagogika 1967, nr 5.
[4] Por. I. A. Kairow: Piedagogika. Gosudarstwiennoje Uczebno-Piedagogiczeskoje Izdatielstwa Proswieszczenija RSFSR, Moskwa 1956.

i dyskusja nad nimi może mieć znaczenie i dla naszej myśli, i praktyki pedagogicznej. Główne tezy podręcznika i dyskusji, ich uzasadnienia niewątpliwie zainteresują i naszych pedagogów. Ramy artykułu nie pozwalają na przedstawienie całości bogatej problematyki zawartej w podręczniku i dyskusji, lecz zachodzi konieczność jej wyboru i tylko szkicowego opracowania. Wydaje się, że do szczególnie interesujących nas problemów można zaliczyć te, które odnoszą się bezpośrednio do pedagogiki jako nauki, tj. do jej podstaw i fundamentalnych założeń. Są to poszukiwania odpowiedzi na pytania — co jest przedmiotem pedagogiki, jakie są jej związki z innymi naukami, określenie pojęcia „wychowanie", wyjaśnienie — czy pedagogika jest nauką, czy sztuką i jaką pozycję zajmuje wychowanie w odniesieniu do ogólnej teorii rozwoju.

*

Podręcznik uzasadnia twierdzenie, że istotnym przedmiotem pedagogiki socjalistycznej jest nauka o wychowaniu komunistycznym. Mianowicie — pedagogika ta nie głosi kłamliwie, że jest ona „rezultatem wszystkich epok i sił społecznych" (20) [5], lecz że jest partyjna. Spełnia bowiem społeczne zamówienie partii, całego narodu. Otwarcie głosi, że jest związana z polityką. Kierunek i zakres pedagogiki socjalistycznej określają rewolucyjne dążenia partii, która w swej działalności kieruje się naukowym poznaniem świata. Stąd pedagogika obsługuje społeczeństwo, które walczy o nowy układ życia społecznego, o wychowanie nowych ludzi.

Dyskusja akceptuje te argumenty, ale tylko w odniesieniu do samej praktyki wychowania, jako praktyki komunistycznego wychowania, natomiast nie uważa ich za wystarczające w odniesieniu do pedagogiki jako teorii naukowej, która powinna wyjaśniać prawa wychowania w zakresie każdej klasy społecznej, każdego społeczeństwa, nie tylko socjalistycznego. Do tego właśnie zmierza pedagogika marksistowska. Dlatego wyjaśnienia wymaga twierdzenie podręcznika, że „partyjność pedagogiki jest nie do pogodzenia z obiektywizmem", chociaż prawdą jest, że burżuazyjni pedagogowie swoje reakcyjne poglądy starają się przedstawić jako „ogólnoludzkie" i „bezpartyjne" (20).

Za podstawę badań pedagogicznych podręcznik przyjmuje powszechne prawa dialektyki, które mają wyraz w każdym zjawisku pedagogicznym, i rozpoznanie tych praw i prawidłowości uważa za główny cel badań pedagogicznych. Opierają się więc one o prawa życia i rozwoju społecznego i dążą do odkrywania prawidłowości istotnych zjawisk pedagogicznych, jak: wychowanie, nauczanie, wykształcenie. Podręcznik odróżnia prawidłowości od praw, które mają powszechny charakter. Prawidłowości określają bardziej konkretne dziedziny zjawisk i przybliżają do praw. Prawidłowości pedagogiki charakteryzują istotę zjawisk wychowania, wyrażają tendencję ich rozwoju, a gdy są poznane, mają wielki wpływ tak dla rozwoju samej nauki, jak i dla praktyki wychowania. Do prawidłowości pedagogiki należą: jedność i wzajemne uwarunkowanie procesów wychowania i rozwoju; wychowaczy charakter nauczania: działalność człowieka jako podstawa kształtowania się jego osobowości (23).

Dyskusja wskazuje, że podręcznik upatruje w pedagogice tylko prawidłowości, a nie prawa; jest to więc niepełnowartościowa nauka, która ma tylko charakter praktyczny.

O związkach pedagogiki z innymi naukami dyskusja przypomina, że wychowanie jest dziedziną badań nie tylko pedagogiki, ale psychologii i socjologii. Jest to więc dziedzina pogranicza i styku wielu nauk. Nie ma więc dokładnego określenia, co właściwie jest przedmiotem pedagogiki. Podkreśla także, że w badaniach pedagogicznych socjologowanie jest bardzo rozpowszechnione. Ale czy współczesna peda-

[5] Liczba w nawiasie oznacza stronicę podręcznika lub tekstu dyskusji.

gogika może określić i rozwiązywać swoje problemy bez oparcia się na wynikach badań socjologii i psychologii? Na przykład, czy może być zbadany pedagogiczny problem wszechstronnego rozwoju człowieka bez uprzedniej analizy socjologicznego aspektu tego problemu?

Dyskusja kwestionuje wiele określeń podręcznika, które dotyczą przedmiotu pedagogiki. Niektóre z nich uważa za stare i twierdzi, że powoływanie się na określenia Herbarta, Krupskiej czy Kalinina nie jest wystarczające i wymaga dowodu prawdziwości. Konkluzja dyskusji: nie ma metodologicznej jasności co do samego przedmiotu pedagogiki, nie ma odpowiedzi na pytanie — jakie są ogólne i specyficzne prawa wychowania dla każdej formacji życia społecznego. Podkreśla jednocześnie, że zarzut braku w pedagogice jednolitej teorii wielu problemów, a zwłaszcza praw wychowania — jednych skłania do sądu, aby wobec tego nie wydawać podręczników pedagogiki, drugich — do zbyt częstego „odkrywania" praw, współzawodniczenia w ich „wymyślaniu" (55). Dlatego postuluje, czy w tej sytuacji nie byłoby wskazane trochę „pomilczeć". To oczywiście nie znaczy, że jeśli prawa pedagogiki nie są odkryte, to ich nie ma. Historia nauki daje na ten temat kategoryczną odpowiedź. Także i sam podręcznik podkreśla braki pedagogiki jako nauki: jej deklaratywno-normatywny charakter, dominowanie formy powinnościowej zamiast dowodów, wyprzedzanie rozwoju pedagogiki przez życie. Dlatego postuluje on dążenie do zgodności dwóch stron pedagogiki: teoretyczno-metodologicznej z praktyczną i stosowaną.

Podręcznik i dyskusja podejmują wieloznaczne i sporne w pedagogice pojęcie wychowania. Podręcznik odróżnia wąskie i szerokie znaczenie terminu „wychowanie". Wąskie: zorganizowany, celowy, proces kształtowania u dzieci podstawowych poglądów, moralnych, estetycznych i innych właściwości (13). To pojęcie wychowania nie jest tożsame z wychowaniem jako procesem obiektywnym, naturalno-historycznym. Doświadczenie wskazuje, że specjalne oddziaływanie wychowawcze dorosłych nie wyczerpuje ogółu wpływów kształtujących osobowość. Szerokie: całość procesów wpływających na człowieka, wychowanka, wpływ całego układu życia społecznego, szkoły i rodziny, literatury i teatru, radia i telewizji (13). Wychowanie w szerokim znaczeniu obejmuje także kształcenie i nauczanie, chociaż mają one swoje specyficzne właściwości, które podręcznik określa. Niemniej proces wychowania w pedagogice radzieckiej jest pojmowany jako jednolity i całościowy.

Dyskusja z jednej strony wskazuje na nieokreśloność i konwencjonalność tego odróżnienia, a więc i jego zbędność, z drugiej — że przeciwnicy tego rozróżnienia stosują kazuistyczną argumentację i że jest ono naukowo uzasadnione. Odbija bowiem obiektywną rzeczywistość życia społecznego, w którym występują dwa procesy wychowania: (1) obiektywny, wieczny, będący funkcją społeczności ludzkiej, bez którego nie może ona istnieć, (2) specjalna działalność pedagogiczna — pedagogów i odpowiednich instytucji.

Dyskusja podkreśla, że rozróżnienie to jest metodologicznym uzasadnieniem dla rozpatrywania fundamentalnych pojęć i problemów, jak wychowanie i rozwój, wszechstronny rozwój osobowości. Nierozróżnianie tych pojęć, a więc dwóch procesów wychowania, otwiera w pedagogice pole dowolności, subiektywizmowi i apologetyce wolicjonalizmu. Tylko przez poznanie tych dwóch procesów i ich wzajemnych związków w różnych epokach historycznych mogą być wyjaśnione specyficzne właściwości wychowania w każdej formacji, co pozwoli w pełni wykorzystać wychowawcze możliwości socjalizmu i rozwiązać decydujący problem: świadome kierowanie procesem wychowania. Przytoczono fakty historyczne — jak praca instytucji wychowawczych zgodna z obiektywnym kierunkiem procesu wychowania osiągała wysokie rezultaty. Podkreślono, że gnoseologiczne — zjawisko obiektywności wychowania ma trwałe podstawy w metodologicznych ustaleniach Engelsa

o wolności jak uświadomionej konieczności i u Lenina — o celu jako obiektywnej kategorii. Stwierdzono, że błędem było pomijanie tego rozróżnienia w poprzednich podręcznikach, że w obecnym podręczniku jest to czymś nowym, co powinno być badane, aby osiągnąć postęp w wyjaśnieniu przedmiotu pedagogiki.

Omawiane źródła dążą do określenia przedmiotu pedagogiki także w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: czy pedagogika jest nauką czy sztuką? W jakim stopniu jest ona nauką, a w jakim — sztuką?

Podręcznik twierdzi, że pedagogika jest nie tylko nauką, lecz i sztuką w tych zakresach, w których rozpatruje złożone problemy kierowania procesem wychowania, a zwłaszcza w zagadnieniach metodyki i techniki działalności pedagogicznej. Pedagogika więc jako sztuka obejmuje: zastosowanie wiedzy pedagogicznej dla osiągania efektywności procesu wychowania, środki i sposoby oddziaływania pedagogicznego. W tych zakresach dla pedagogiki istotne są: twórczość, inspiracja, a często i intuicja, swoiste „wyczucie pedagogiczne". Wiadomo, że mistrzostwo pedagogiczne wymaga — entuzjazmu, umiłowania zawodu, zapału, „pracy artystycznej" (15). Te właściwości pracy pedagogicznej Makarenko zaliczał do „talentu" pedagogicznego i w tym sensie praca ta jest sztuką. Podręcznik podkreśla, że pedagogika bez tych elementów metodyki i techniki działalności pedagogicznej jest bezpłodna. Mimo to wymienione elementy, chociaż konieczne, nie są wystarczające w kierowaniu procesem wychowania. Metodyka i technika pedagoga stają się zwykłym rzemiosłem, gdy nie są oparte o głęboką i ścisłą wiedzę. Ignorowanie praw i zasad wychowania nawet przy subtelnej technice i dobrych chęciach pedagoga obiektywnie może być szkodliwe, a stosowana metoda prób i błędów — nieekonomiczna. Oczywiście pomysłowość i wnikliwość potrzebne są w każdej działalności, są one podstawą wynalazków i odkryć, ale nie mogą zastąpić doświadczenia utworzonego w ciągu stuleci, uogólnionego w nauce. Zatem talent i sztuka pedagogiczna są wielkimi wartościami, gdy stają się środkami sprzyjającymi możliwie najgłębszemu uświadomieniu prawidłowości pedagogiki i realizacji ich wymagań dla osiągania najlepszych rezultatów wychowania. W tym zakresie uzdolnienia pedagoga wzbogacają pedagogikę, sprzyjając budowaniu coraz doskonalszych dróg realizacji procesu wychowania. Dlatego badania pedagogiczne doświadczeń mistrzów wychowania są ważnym czynnikiem rozwoju pedagogiki.

Tak więc pedagogika jest nauką i sztuką. Jako nauka: bada prawidłowości wychowania; określa teoretyczne podstawy treści i metod wychowania, kształcenia i nauczania; bada przodującą praktykę wychowania; wyjaśnia technikę działania pedagogicznego, dostarcza pedagogowi przodujących, udoskonalonych środków wychowania i nauczania, podstaw do złożonej sztuki pedagogicznej oddziaływania na wychowanków. Stąd też wypływa integralna rola pedagogiki w społeczeństwie socjalistycznym: obsługuje ona całe społeczeństwo, ma istotne znaczenie dla specjalistów wszystkich dziedzin życia.

Dyskusja oponuje przeciwko jakimkolwiek związkom pedagogiki ze sztuką. Argumenty: 1) Historycznie — pedagogika stając się nauką obejmowała ogół czynników działalności wychowawczej wraz z próbami zastosowania w praktyce danych, czerpanych z różnych nauk. 2) Dziś są pełne możliwości przekształcania pedagogiki jako sztuki w rzeczywiście teoretyczną naukę w związku z określeniem przez nią własnego przedmiotu i własnych praw. Nie oznacza to, że pedagogika może mieć dział zajmujący się praktycznymi zastosowaniami tych praw (43, 46).

Natomiast zwolennicy tezy podręcznika — rozróżniania pedagogiki jako nauki i sztuki — sprzeciwiali się zbytniemu optymizmowi oponentów, zaznaczając m. in., iż twierdzenie, że „radziecka pedagogika jest wyższym etapem myśli pedagogicznej", na razie ma deklaratywny charakter (45).

W konkluzji dyskusja stwierdza, że nie można przejść do porządku nad tym, co rzeczywiście znajdujemy w życiu, a to przekonuje nas, że pedagogika występuje

i jako nauka, i jako sztuka. To jest prawda nie tylko w odniesieniu do pedagogiki, ale i w stosunku do wielu innych nauk. Temu nie można zaprzeczyć. Natomiast można i należy dyskutować sposób traktowania tego stosunku, jakie są jego źródła, jak się przejawiają wzajemne związki między pedagogiką jako nauką i jako sztuką.

Odpowiedzialny redaktor podręcznika H. I. Szczukina twierdzi w dyskusji, że rozdział „Wychowanie i rozwój", który szczególnie zainteresował dyskutantów, zawiera wykład „całej platformy" autorów i stanowi podstawę dla opracowań pozostałych rozdziałów. Ale — jej zdaniem — „platforma" ta nie została w dyskusji „uchwycona" (65). Także i dyskutanci upatrywali w tym rozdziale wielkie metodologiczne znaczenie (49).

Dyskusja głosi, że rozdział ten tylko w pewnym stopniu wyraża stan badań psychologicznych i pedagogicznych o rozwoju i wychowaniu. W podręczniku rozwój, chociaż dokonuje się przez wychowanie, jest ostatecznie pojęty jako samorozwój organizmu (60). Podręcznik twierdzi, że rozwój dziecka zależy „niewątpliwie" od prawidłowości biologicznych, od wrodzonych zadatków (36). Ale dziecko — twierdzi on — nie jest „posłuszną marionetką" i czerpie ze środowiska to, co odpowiada jego zadatkom i potrzebom (39). Decydujące są zadatki i potrzeby — zgodnie z nimi dziecko wybiera warunki swego rozwoju. Dalej podręcznik głosi, że „podstawa przyrodnicza" („prirodnyj fond") wpływa na ten rozwój analogicznie do oddziaływania środowiska jako „społecznego dziedzictwa" (35). Środowisko i dziedziczność to „budulec (stroitielnyj materiał), który realizuje się w określonych warunkach życiowych i dzięki wychowaniu" (61). Stąd dyskusja stwierdza, że nie ma jasności w określeniach: „stroitielnyj matieriał" i „wrodzone potrzeby", a tym samym, co się „realizuje" przez wychowanie. Pozostaje więc do bliższego wyjaśnienia pozycja działalności wychowawczej w stosunku do rozwoju dziecka.

Podręcznik zawiera niekonsekwencje, gdy krytykuje teorie pedagogiczne, w których pojmuje się rozwój dziecka jako z góry przesądzony. Twierdzi on, że wychowanie i nauczanie determinują rozwój dziecka. Tymczasem przykład opisujący proces uspołeczniania dzieci przedtem odizolowanych od życia społecznego ukazuje, jak bardzo utrudnione jest to uspołecznianie przez wychowanie: pomimo wysiłków wychowawczych dzieci te nie osiągają poziomu rozwoju innych dzieci tego samego wieku wychowywanych w normalnych warunkach. Jest więc wątpliwa teza, że dla swego rozwoju dziecko czerpie ze środowiska tylko to, co odpowiada jego wrodzonym zadatkom i potrzebom. Wszak można by oczekiwać, że izolowane od środowiska dziecko będzie wybierać z niego wpływy wychowawcze odpowiadające jego potrzebom, tymczasem przeciwnie — stwierdzono duże trudności w uspołecznianiu go (61).

Szereg założeń podręcznika ważnych dla wyjaśnienia problemu wychowania i rozwoju wymaga uściślenia. Na przykład twierdzi on, że dziecko ludzkie ma bardzo bogatą podstawę anatomiczno-fizjologiczną („prirodnyj fond") i tak jak dziecko zwierzęce dysponuje ono wielkim zasobom odruchów bezwarunkowych, na podstawie których w procesie życia powstają odruchy warunkowe. Tymczasem badania psychologiczne wykazały, że odruchy bezwarunkowe u nowo narodzonych dzieci są ograniczone w porównaniu ze zwierzętami. Dziecko rodzi się jako istota szczególnie bezradna z powodu zamierania instynktów w rezultacie antropogenezy (61).

Pojmowanie rozwoju jako rozwoju zadatków jest w podręczniku podstawą analizy różnych rodzajów działalności wychowanka, jej treści, sposobów i motywów. Na przykład gra jest „swoistą szkołą rozwoju zadatków" (47), chociaż zaznacza się, że jest ona u dziecka źródłem poznania świata, środkiem rozwoju woli. Natomiast wiele badań psychologii wskazuje, że gra sprawia opanowanie doświadczenia, rozwój umiejętności, a nie zadatków.

Problem nauczania i rozwoju, a mianowicie problem wieku ucznia sprowadzony

jest do charakterystyki różnych okresów wieku ucznia. Krytyka różnych teorii pojmowania wieku ucznia w nauczaniu ogranicza się do rozumienia go jako swoistego limitu rozwoju. Nie ma w podręczniku np. znanego stanowiska J. S. Brunera („...każde dziecko, na każdym etapie rozwoju, można uczyć efektywnie każdego przedmiotu..." „Proces kształcenia" — Warszawa 1964, s. 37. Uzupełnienie moje). Psychologia radziecka dysponuje rezultatami badań eksperymentalnych o tym, że i same właściwości wieku kształtują się w procesie opanowywania treści nauczania. Oznacza to, że właściwości umysłowej działalności ucznia w różnym wieku są rezultatami opanowania przez niego obowiązującego programu nauczania. Psychologicznie więc nie jest prawdziwa teza, że w nauczaniu początkowym należy dawać tylko elementarne wiadomości, fakty i niektóre dostępne uczniowi uogólnienia. Uzasadnieniu trudności kształtowania pojęć u dzieci brakami w ich umiejętnościach myślenia analityczno-syntetycznego i abstrakcyjnego przeczą wyniki badań psychologicznych. Głoszą one, że rozwój umysłowy ucznia jest uwarunkowany treścią opanowywanych wiadomości w jedności ze sposobami działania. Uwzględnianie właściwości wieku jest konieczne przy doborze i określaniu zakresu treści materiału, ale nauczanie nie powinno dostosowywać się do tych właściwości, lecz „prowadzić rozwój za sobą". (62).

Poglądy o niezmienności jakościowych właściwości poszczególnych okresów rozwoju człowieka, idee J. Piageta o spontanicznym rozwoju psychiki były dawno poddane krytyce. Tymczasem podręcznik nie uwzględnia zupełnie wyników badań J. Piageta, które miały tak wielki wpływ na poglądy pedagogiczne, natomiast wiele miejsca poświęca krytyce starych teorii — np. preformizmu z XVI w. czy poglądów J. Locke'a z XVII w. (42—43).

Kazimierz Moroz
Toruń

HELENA IZDEBSKA: FUNKCJONOWANIE RODZINY A ZADANIA OPIEKI NAD DZIECKIEM

Ossolineum, Wrocław 1967, ss. 178

W naszej literaturze naukowej w ostatnich latach ukazało się sporo publikacji dotyczących przemian, jakie zachodzą we współczesnej rodzinie pod wpływem tendencji migracyjnych ze wsi do miasta, industrializacji i urbanizacji, równouprawnienia kobiet w życiu zawodowym i społecznym, intensywnego rozwoju środków masowej informacji. Są to w większości prace będące plonem badań socjologów. Natomiast, niestety, wciąż jeszcze brak jest gruntownych badań pedagogicznych nad problematyką współczesnej rodziny polskiej, szczególnie nad rodziną przeciętną, nie przejawiającą cech dezorganizacji.

Problematyka wychowawczego oddziaływania rodziny pojawiła się w zasadzie na marginesie badań różnego rodzaju odchyleń od normy w zachowaniu dzieci i młodzieży (J. Konopnicki, A. Pawełczyńska, S. Batawia) oraz patologii rodziny w aspekcie konfliktów interpersonalnych i trudności charakterologicznych, negatywnie oddziaływających na potomstwo; były to badania nad tzw. rodzinami problemowymi (N. Han-Ilgiewicz), tzw. rodzinami zdezorganizowanymi (J. Komorowska) itp.

Praca Heleny Izdebskiej, poświęcona zagadnieniom funkcjonowania rodziny i jej zadaniom wychowawczym i opiekuńczym, wypełnia nieco lukę w tym zakresie i jak sądzę, może stanowić pierwszy krok w kierunku podjęcia komplekowych ba-

dań. Jak bowiem pisze autorka: „pełny obraz wychowawczego funkcjonowania rodziny osiągnąć można jedynie wówczas, gdy szczegółowej analizie poddane zostaną wszystkie składniki życia rodzinnego, a płaszczyzna rozważań ulegnie poważnemu rozszerzeniu. Problematyka rodziny jako środowiska wychowawczego pozostaje bowiem w ścisłym związku ze złożoną problematyką przeobrażeń właściwych dla nowoczesnej cywilizacji technicznej, z ekonomiką, medycyną, polityką oświatową, zabezpieczeniem społecznym, polityką zatrudnienia, prawodawstwem" (s. 7).

Badania takie są nie tylko konieczne, ale i możliwe. Od dwu lat rozwija działalność w Warszawie placówka naukowo-badawcza Ośrodek Badań nad Rodziną, powołany przez Towarzystwo Świadomego Macierzyństwa, co stwarza szansę dla planowego i systematycznego poznawania problemów rodziny i wychowania.

Książka Heleny Izdebskiej składa się z sześciu następujących rozdziałów: I. Badania nad rodziną polską. Stan, potrzeby, stosowane techniki; II. Funkcje wychowawcze rodzin; III. Współczesne problemy rodziny; IV. Funkcjonowanie wychowawcze wybranych rodzin; V. Charakter i płaszczyzny współdziałania rodziny i szkoły; VI. Opieka i interwencja. Całość kończy wykaz cytowanych artykułów i publikacji związanych z problematyką pracy.

W rozdziałach II i III autorka przedstawia poglądy na wychowawczą funkcję rodziny w perspektywie historycznej i współcześnie (opierając się na wybranych pozycjach z literatury przedmiotu, głównie socjologicznej) oraz przedstawia zachodzące w rodzinie przeobrażenia i ich konsekwencje dla wychowania. Rozdziały pozostałe zawierają analizę materiałów zebranych w trakcie badań prowadzonych przez autorkę w Warszawie w latach 1956—1965 oraz wynikające z tych dociekań wnioski.

Charakteryzując współczesną rodzinę H. Izdebska pisze, że na skutek przekształceń tradycyjnych funkcji ekonomicznych, wychowawczych, opiekuńczych i wypoczynkowych wyłania się nowy typ rodziny. Jest to rodzina nowoczesna, oparta na pełnym równouprawnieniu swoich członków, demokratyczna w swoim charakterze i organizacji życia wewnętrznego, zwarta, kulturalna i świadoma swych zadań. W obecnym stanie przedstawia ona specyficzny konglomerat tradycyjnych stereotypów i nowoczesnych aspiracji. Zdaniem autorki może ona stanowić środowisko korzystne dla rozwoju i wychowania młodego pokolenia. Potrzebuje jednakże pomocy z zewnątrz dla przełamania kryzysu i wytworzenia nowej atmosfery wychowawczej: a więc szeroko pojętego kształcenia pedagogicznego oraz szeroko zakrojonej działalności w zakresie wprowadzania młodzieży w problematykę małżeństwa i rodziny.

W drugiej części rozważań dotyczących aspektów wychowawczego funkcjonowania rodziny, opartych na materiałach zebranych w trakcie długoletnich badań empirycznych, szczególnie interesujący jest rozdział dotyczący zagadnień współdziałania rodziny i szkoły. Autorka pisze m. in., że „z charakteru szkoły jako instytucji świadomego, planowego wychowania wynika rola organizatora szeroko rozumianego środowiska wychowawczego" (s. 139). Wiąże się z tym konieczność rozszerzania kręgu zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych i jednocześnie wypracowania nowych zasad, kierunków, form i metod współdziałania szkoły z rodziną i środowiskiem społecznym ucznia.

Zebrane przez autorkę materiały wykazały, że istnieją w tym zakresie poważne kontrowersje między środowiskiem nauczycielskim a teoretykami wychowania. Większość badanych nauczycieli była zdania, że inicjatywa współdziałania winna wychodzić od rodziców, podczas gdy powszechnie uważa się, że właśnie szkoła jest predystynowana do inicjowania współpracy ze środowiskiem rodzinnym i społecznym ucznia, ponieważ stanowi instytucję świadomą swych zadań, kompetentną, najlepiej orientującą się w ogólnych prawidłowościach rozwoju dzieci i młodzieży, posiada wypracowane metody oddziaływania i ustalony system organizacyjny.

Na podstawie wypowiedzi nauczycieli warszawskich nie należy, jak sądzę, wnioskować o reprezentatywności tych opinii dla całego środowiska. Niemniej poglądy takie można czasem usłyszeć przy okazji różnych dyskusji w kręgach nauczycielskich. Wydaje się, że na skutek dokonujących się w naszym kraju przeobrażeń społeczno-kulturalnych i oświatowych, przemian w zakresie dotychczasowych funkcji rodziny, wbrew optymistycznej nadziei autorki, ubożeć będą szczególnie jej funkcje wychowawcze, a coraz rozleglejsze będą w tym zakresie zadania szkoły.

W naszym ustroju—jak pisze Romana Miller w ostatniej swej książce „Proces wychowania i jego wyniki" (PZWS, Warszawa 1967) — szkoła ma stać się taką instytucją wychowawczą, która zapewni wszechstronny rozwój osobowości, która wykształci ludzi oddanych sprawie socjalizmu, zaangażowanych w walce o postęp społeczny. Zatem wychowanie szkolne w stopniu decydującym, a nie wychowanie rodziny i środowiska społecznego przesądzać będzie o tym, jakimi ludźmi staną się wychowankowie.

Zakres wiedzy, którą ma szkoła przekazywać, staje się coraz obszerniejszy; obok przygotowania do pracy wyrasta nowa potrzeba — przygotowania do spędzania wolnego czasu; zdobyta wiedza wymaga stałego pogłębiania i aktualizowania — a zatem potrzeba przygotowania do systematycznego dokształcania się; wreszcie rośnie potrzeba wdrażania do czynnego uczestnictwa w pracy społecznej i zaprawy do wykonywania obowiązków obywatela socjalistycznego społeczeństwa.

Zadania wychowawcze i dydaktyczne szkoły stają się więc coraz bogatsze i coraz bardziej odpowiedzialne. Temu wzrostowi towarzyszyć musi rozbudowa różnorodnych form i metod pracy i działalności szkoły. Szkoła winna więc nie tylko dopełniać pracę wychowawczą środowiska rodzinnego i lokalnego ucznia, ale przede wszystkim sama winna rozwijać szeroki front swych sojuszników w postaci domu, grup lokalnych, zakładów pracy, instytucji społecznych w celu jednolitego oddziaływania wychowawczego.

Autorka dostrzegając te nowe funkcje szkoły wypowiada się za koniecznością wzbogacania treści, form i metod oddziaływania szkoły zarówno na młodzież, jak i na szersze środowisko — jednocześnie postuluje potrzebę modernizacji systemu kształcenia i dokształcania nauczycieli oraz intensyfikacji działań w zakresie podnoszenia poziomu kultury pedagogicznej społeczeństwa.

Publikacja Heleny Izdebskiej stanowi dobry przyczynek do gruntownego poznania problemów współczesnej rodziny i jej wychowawczych funkcji. Szkoda tylko, że z powodu małego nakładu nie dotrze do wszystkich czytelników interesujących się tą problematyką.

Stanisław Grześniak

JAROSŁAW RUDNIAŃSKI: METODY PRACY UMYSŁOWEJ UCZNIA

PZWS Warszawa 1967 r., s. 172

Za pomocą dwóch ankiet kilkakrotnie nadawanych przez radio proszono uczniów starszych klas szkoły podstawowej o opis działań występujących podczas odrabiania lekcji w domu. (Obserwacja pośrednia). Pierwsza ankieta składa się z pięciu pytań; w tym z dwóch pytań zasadniczych o następującej treści:

1. W jaki sposób odrabiasz lekcje ustne?
2. W jaki sposób odrabiasz lekcje pisemne?

Druga ankieta składa się z czterech pytań; w tym z dwóch pytań zasadniczych o takiej treści:

1. W jaki sposób uczę się tych przedmiotów, które lubię? (ustnych i pisemnych).
2. W jaki sposób uczę się tych przedmiotów, których nie lubię? (ustnych i pisemnych).

Druga ankieta została zastosowana później, ponieważ uczniowie podawali na pytania zasadnicze pierwszej ankiety przeważnie sposoby odrabiania lekcji lubianych przedmiotów.

Ogółem autor otrzymał 1756 odpowiedzi od uczniów i uczennic kl. IV—VIII ze środowiska wielkomiejskiego, małomiasteczkowego i wiejskiego całej Polski.

W wyniku analizy odpowiedzi na pytania ankiet niżej autor podaje metody, jakie uczniowie stosują podczas odrabiania lekcji w domu. Umieszczone w nawiasach procenty odnoszą się do I i II ankiety.

1. Metody pracy nad lekcjami ustnymi:

a) Metoda „czytania i powtarzania" (63,3% i 58,6%).
b) Metoda „systematyzacji materiału" (24,5% i 21,2%).
c) Metoda „pracy z przerwami" (12,2% i 20,2%).

W ankietach nie było pytania dotyczącego przyswajania wierszy na pamięć, jednak 197 uczniów informuje o sposobach uczenia się wierszy. Metodę „strofową" podaje 74% uczniów (w stosunku do 197); metodę „uczenia się rozłożonego w czasie" 20%; metodę „całościową" 6%.

2. Metody pracy nad przedmiotami pisemnymi:

a) Metoda „brudnopisu" (77,6% i 69,4%).
b) Metoda „planu" (20,6% i 26,8%).
c) Metoda „przerw" (1,8% i 3,8%).

Powyższe metody są mało ekonomiczne w pracy umysłowej ucznia.

Autor odróżnia model metody od metody pracy umysłowej ucznia. Metoda to sposób stosowany konkretnie przez podmiot działający; model zaś metody to sposób zalecany np. przez nauczyciela, pisarza itp. Model metody staje się metodą tylko wtedy, kiedy ją rzeczywiście zaczyna stosować osoba lub grupa osób.

Za kryterium do ustalenia modeli metod pracy umysłowej ucznia w domu autor przyjął:

1. Analizę wyników nauk opisowo-wyjaśniających.
2. Przekonanie o oczywistości.
3. Introspekcję.
4. Autorytet.

W oparciu o wyżej podane kryteria J. Rudniański podaje modele metod pracy umysłowej ucznia w domu.

Do pierwszej grupy modeli metod opartych głównie na uczeniu się pamięciowym zalicza:

1. Przyswajanie informacji z podręczników.
2. Uczenie się wierszy.
3. Uczenie się języków obcych.

Do drugiej grupy modeli metod, których istotą jest rozwiązywanie problemów, zalicza:

1. Rozwiązywanie zadań matematyczno-przyrodniczych.
2. Pisanie wypracowań z języka polskiego.

W końcowej części swej pracy autor podkreśla, że stosowanie współczesnych modeli metod pracy umysłowej przez ucznia wpływa korzystnie na efektywność w nauce.

Wdrażanie różnych wariantów metod winno być dostosowane do indywidualnych właściwości psychicznych ucznia i specyfiki materiału nauczania. Istotne jest to, aby uczeń wykazywał aktywność i twórczy stosunek do metod, jakie stosuje w procesie uczenia się.

Publikacja składa się ze słowa wstępnego napisanego przez T. Kotarbińskiego, wprowadzenia i pięciu rozdziałów:

I. Pojęcie metody i modelu metody.
II. Kryterium doboru zalecanych modeli metod oraz sposoby ich konstruowania.
III. Zalecane modele metod.
IV. Porównanie faktycznie stosowanych metod pracy domowej ucznia z zalecanymi modelami metod.
V. Zagadnienie wdrażania uczniów do stosowania modeli metod pracy umysłowej w domu.

Na końcu pracy jest umieszczona bibliografia i streszczenia w języku angielskim i rosyjskim.

W trakcie czytania tej książki nasunęło mi się kilka wątpliwości:

1. Może należałoby przestawić elementy struktury pracy. Na początku umieścić metody, jakie uczniowie stosują podczas odrabiania lekcji, następnie wyjaśnić pojęcie metody i modelu metody przechodząc do kryterium i porównania zalecanych modeli metod z metodami stosowanymi przez uczniów w domu, kończąc możliwościami wdrażania uczniów do stosowania modeli metod pracy umysłowej w domu. Rozdział traktujący o metodach, jakie uczniowie stosują podczas odrabiania lekcji w domu, jest łatwiejszy niż rozdziały zawierające pojęcie metody i modelu metody oraz zalecane modele metod. Przestawienie takie pozwoliłoby na adekwatniejsze wdrażanie czytelnika do zrozumienia trudniejszych części. Metody, jakie uczniowie stosują w procesie odrabiania lekcji, winny być również punktem wyjścia do podania zalecanych modeli metod.

2. Sądzę, że autor zastosował w swojej pracy metodę ankiety, a nie kwestionariusza (str. 111). Pytań ankiety jest od kilku do kilkunastu i są one tematyczne; pytania zaś kwestionariusza są alternatywne i kontrolne, jest ich od kilkudziesięciu do kilkuset. Ankietę łatwiej ułożyć niż kwestionariusz [1].

3. Należałoby w większym stopniu podać uzasadnienie zalecanych modeli metod pracy umysłowej ucznia w domu.

W oparciu o bogatą literaturę J. Rudniański dokonał syntezy modeli metod. Jest to praca nowatorska pod względem sposobu przeprowadzenia badań (ankieta radiowa i obserwacja pośrednia) i zalecanych modeli metod pracy umysłowej ucznia w domu. Wypełnia ona poważną lukę w naszym piśmiennictwie z tego zakresu. Jest przeznaczona przed wszystkim dla nauczycieli. Mogą z niej korzystać rodzice oraz uczniowie szkoły podstawowej i średniej. Jeżeli uczniowie będą stosować systematycznie i twórczo zalecane modele metod w procesie uczenia się, na pewno osiągną dobre wyniki w nauce.

Jerzy Nosarzewski
Ciechanów

CELESTYN FREINET, MAURYCY BERTELOOT: TRAVAIL INDIVIDUALISÉ ET PROGRAMMATION

Cannes 1966, Bibliothèque de l'Ecole Moderne, s. 144

Praca ta jest kontynuacją i dopełnieniem poprzedniej „Taśmy dydaktyczne i programowanie" [1]. „Stanowi krok naprzód w dostosowaniu nowego narzędzia do osobowości dziecka i do samego życia klasy" — pisze E. Freinet — prezentując tę ostatnią pisaną ręką twórcy Francuskiej Szkoły Nowoczesnej pracę.

[1] Różnicę podaję za Z. Skornym: Współczesne metody badań psychologicznych. Wrocław — Warszawa — Kraków. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. 1966 rok, s. 167 i następ.

Książka, napisana z literacką swadą i ogromną pasją poprawy szkoły, nie pozbawiona ducha polemiki, zawiera słowa zachęty do stosowania technik freinetowskich. Autor przekonany o wyższości swojej szkoły nawołuje nauczycieli do korzystania z jej doświadczeń dydaktycznych i wychowawczych.

Pierwsza część książki „Praca zindywidualizowana i programowanie" jest poświęcona rozważaniom Freineta na temat zasadniczego wymogu pedagogiki nowoczesnej, jakim jest indywidualizacja nauczania w ramach uspołecznionego życia zbiorowego klasy.

Indywidualizację pracy, aby była efektywna, łączy z nową koncepcją architektury szkolnej; auditorium-scriptorium całkowicie zastępuje klasa-pracownia, a także nowe techniki i nowe narzędzia pracy. Pośród tych technik Freinet akcentuje taśmy dydaktyczne do wszystkich przedmiotów wykonane w CEL[2]. Pozwalają one na nauczanie zindywidualizowane i kontrolowane pod kierunkiem nauczyciela.

Czy taka koncepcja nauczania jest możliwa? W części drugiej pracy M. Berteloot ukazuje jej próbę. Po analizie warunków, w jakich prowadził swoje doświadczenie, i wyakcentowaniu konieczności programu z taśmami dydaktycznymi prezentuje taśmy programowane z fizyki i uzyskane rezultaty. Przykłady taśm:

Powietrze I, II.
Równowaga ciał stałych.
Analiza wody przez elektrolizę.
Wagi sprężynowe.
Łatwe budowanie małego silnika elektrycznego.

W pierwszym rozdziale pt. „Zmienić szkołę" Freinet pisze, że szkoła ze swoją organizacją i przestarzałymi metodami nauczania nie nadąża za potrzebami życia, utrudnia pracę nauczycielom, nie interesuje uczniów, którzy pracują pod przymusem. Od 40 lat pracował nad stworzeniem i wydoskonaleniem technik, dopiero ostatnie lata dzięki nauczaniu programowanemu dały ten rezultat poszukiwań, jakim są skrzynki i taśmy dydaktyczne — prosta, praktyczna, skuteczna metoda na użytek masy szkół.

„Prowadzi się lekcję — pisze Freinet — nawet znakomitą dla grupy uczniów, ale żaden z nich nie jest podobny do swego kolegi, nie ma dwóch, którzy mieliby w tym samym stopniu opanowane wiadomości, tę samą łatwość ich rozumienia i przyswajania. Nauczanie jest dostosowane do poziomu średniego ucznia. Kilku uczniów korzysta mniej lub więcej z tego nauczania zbiorowego. Są jednakże ćwiczenia dla jednych zbyt trudne i ci uczniowie muszą być skazani na niepowodzenie, dla innych zbyt łatwe, a więc ci nie odnoszą zeń korzyści". Freinet uważa, że jest to sytuacja podobna jak z używaniem podręczników szkolnych, kiedy indywidualizacja jest także technicznie niemożliwa.

Autorowi nasuwa się porównanie tradycyjnego nauczania zbiorowego do pracy żołnierza z tradycyjnej armii w rozdziale II, który kończy następującą myślą: „Mówi się coraz więcej dzisiaj we wszystkich środowiskach o kształceniu, które pobudza aktywność, uwyraźnia sens odpowiedzialności, inicjatywy i użyteczności. Trzeba sobie zdawać sprawę, że tradycyjna forma pracy szkolnej przeciwstawia się wymaganiom współczesnego świata. Trzeba zmienić pedagogikę." [3]

W rozdziale „Nowy sens wyrazów: indywidualny i zespołowy" [4] autor twierdzi, że szkoła dzisiejsza powinna, czy to się chce, czy nie, zejść z piedestału teoretycznych abstrakcji, aby złączyć się z życiem, które ma swoje wymagania indywidualne i zbiorowe. Jej zadaniem powinno być kształcenie osobowości, jej przygotowanie

[1] Celestyn Freinet: Bandes enseignantes et programmation. Cannes 1965, Bibliothèque de l'Ecole Moderne, s. 178. Patrz recenzja w *Ruchu Pedagogicznym* 1966 r., nr 4.
[2] Coopérative de l'Enseignement Laïc.
[3] S. 13.
[4] S. 14.

do pewnej funkcji społecznej z uwzględnieniem zmienności świata, położenie nacisku na wartość charakteru, wyobraźni, przystosowalności, towarzyskości, entuzjazmu aniżeli na rozległość wiadomości, które niegdyś mogły stanowić istotny atrybut „kultury" [5]. I właśnie nauczanie indywidualne i zespołowe — twierdzi Freinet — jest w stanie sprostać temu zadaniu; ono pozwala jednostkom na świadomość aktywności będącej elementem zespołowego wysiłku, mobilizującego maksimum wysiłku ucznia. Freinet ukazuje aspekty socjalne i polityczne takiej pedagogiki przytaczając myśli Johna Deweya.

W następnym rozdziale „Jeżeli można było..." [6] Freinet pisze: „Długi czas wierzono, że aby nauczać dużą liczbę uczniów, trzeba było mieć ich zgrupowanych w tej samej sali w zasięgu głosu ... i ręki. Aby utrzymać minimum niezbędnej dyscypliny, musiało się wymagać, aby wszyscy robili to samo, czytali te same książki, recytowali te same lekcje, pisali te same zadania. Ten ciężar tradycji hamuje rozwój nowej pedagogiki, mimo że daje ona oczywiste, bezsprzeczne korzyści stwarzając dzieciom możliwości: indywidualnego czytania tego, co je interesuje, indywidualnego pisania, indywidualnego wyrażania się w rysunku, śpiewie — w miejsce przymusu przepisywania, powtarzania tego samego narzuconego wzoru; inydwidualnie bądź w zespołach liczyć zgodnie ze swoim tempem, aby opanować możliwie najszybciej techniki działań, których potrzebę czują; indywidualnie bądź w grupach prowadzić naukowe doświadczenia, poszukiwania historyczne i geograficzne; porównywania wyników ich indywidualnych wysiłków z rezultatami kolegów".

Sprawność szkoły wszystkich stopni byłaby bez cienia wątpliwości bardziej wydajna i bardziej humanitarna.

W rozdziale „Narzędzia i techniki indywidualizacji" [7] uprzytamnia Freinet, że idea indywidualizacji legła u podstaw jego koncepcji pedagogicznej na długo przed programowaniem; on po raz pierwszy, 40 lat temu stary, tradycyjny rytm: lekcje, zadania, podręczniki szkolne przerwał praktyką swobodnego tekstu, który dziecko tworzy, ilekroć ma coś do powiedzenia, a nie w czasie przewidzianym na klasyczne ćwiczenie redakcyjne.

Po swobodnych tekstach kolejnym narzędziem indywidualizacji były fiszki zebrane i ułożone wg klasyfikacji dziesiętnej w Fichier Documentaire. Oprócz fiszek zwykłych, zawierających porcje wiadomości z zagadnieniami, znajdują się fiszki samokontrolne z rachunków i francuskiego, a także fiszki — przewodniki historyczne, geograficzne i do nauk ścisłych.

Wielka seria broszur programowanych „Bibliothèque de Travail" jest jedyną dotychczas prawdziwą encyklopedią pedagogiczną mającą ponad 20 000 stron ilustrowanych.

„Te techniki i te nowe narzędzia pozwalają nam — pisze Freinet — częściowo realizować nasze stare hasło: precz z podręcznikami szkolnymi. Te techniki tylko dostatecznie zabezpieczają pracę szkolną, one nie zadowalają nas całkowicie; wymagają jeszcze od nauczyciela zbyt wiele subtelnej inicjatywy, drobiazgowych przygotowań, do których brakuje często podstawowych elementów, szczególnie w zakresie wykorzystania kompleksów zainteresowań.

Taśmy dydaktyczne dopełniają naszą organizację, odtąd mamy zupełne wyposażenie naszych pracowni szkolnych, czynią one pracę mniej nudną niż praktyka podręczników, skuteczną i interesującą, dają lepszą sprawność nauczania."

W rozdziale „Skrzynki i taśmy dydaktyczne Międzynarodowego Ośrodka Programowania Szkoły Nowoczesnej" informuje, że ukazały się następujące taśmy:

[5] Freinet przytacza ustalenie z dysputy zorganizowanej w 1961 na temat szkoły w Międzynarodowym Ośrodku Badawczym, założonym przez Gastona Berger.
[6] S. 18.
[7] S. 20.

Taśmy dydaktyczne samokontrolne z rachunków:
120 taśm dla kursu przygotowawczego.
Taśmy dydaktyczne z języka francuskiego:
60 taśm programowanych:
20 dla kursu przygotowawczego.
20 dla kursu elementarnego,
20 dla kursu średniego,
Pracownia rachunków:
30 taśm pracy programowanej i poszukiwań (badań).
Wprowadzenie w matematykę dla klas początkowych.
Historia:
Pierwsza seria — 10 taśm pracy programowanej „Średniowiecze", wydawane z broszurami „Biblioteki Pracy" albo bez nich.
Geometria:
20 taśm programowanych do przyswojenia wiadomości klasy 5.
Nauki ścisłe:
10 taśm programowanych badań i obserwacji dla klas początkowych.
W przygotowaniu:
30 taśm z nauk ścisłych,
20 taśm z historii (poziom (CM)[8] kursu średniego),
20 taśm francuskiego klasy 6,
20 taśm z nauk ścisłych i francuskiego na drugi stopień (pierwszy cykl).

W rozdziale „Jakie są taśmy dydaktyczne? Co to jest nauczanie programowane?" nawiązuje do swojej książki wydanej w 1964 r. „Bandes enseignantes et programmation". Krytykuje programowanie amerykańskie liniowe typu skinnerowskiego, że zasadza się ono wyłącznie na pytaniach i odpowiedziach i bardzo ogranicza pole oddziaływania tej metody, która nie może ćwiczyć nic poza „mechanicznym opanowaniem podstawowych danych w postępie wyłącznie ilościowym". Rozważa wartość programowania amerykańskiego. Ale analizując je z pedagogicznego punktu widzenia podkreśla, że nie chodzi tam o prawdziwą aktywność twórczą, która zakłada organiczne uczestnictwo dzieci w różnych pracach kształcących. „Może to być aktywność fizyczna, ale ona jest zwłaszcza i przede wszystkim aktywnością intelektualną i psychiczną, która jest przeciwieństwem bierności. Ona zakłada badanie i tworzenie i my nie znajdujemy jej odbicia — pisze Freinet — w modelach programowania, które się nam dzisiaj ofiarowuje". Wypowiada się na temat koncepcji skinnerowskiego „wzmocnienia". Według naszej teorii „doświadczenia poszukującego" — mówi Freinet — dla którego koncepcja „wzmocnienia" jest tylko namiastką, udana czynność zmierza do powtórzenia się.

Ale jeszcze trzeba, aby powodzenie było dość mocne, żeby pozostawiło ślad albo mogło wywoływać podobne akty w przyszłości. Otóż teoria amerykańska uważa jako powodzenie sam fakt, gdy dziecko wykona prawidłowo operację lub odpowie słowem przewidzianym na pytanie postawione w „kroku".

Ślad pogłębiony przez to powodzenie szkolne, wg Freineta, nic nie znaczy, tak samo jakby go nie było wcale. „To sztuczne wzmocnienie pojawia się w pseudoośrodkach zainteresowania, scholastycznych, które nie mają innego ośrodka jak tylko na papierze bez żadnej podbudowy w myśli i życiu dzieci. Programowanie amerykańskie — pisze Freinet — nie daje zresztą koncepcji pedagogicznej oryginalnej. Ono bierze pedagogikę taką, jaka ona jest bez dążenia, aby ją rozważyć taką, jaką mogłaby być z zasadami. Ona ma tylko na celu za wszelką cenę przyspieszyć za pośrednictwem maszyn zdobycie wiadomości, przynajmniej ilościowe."

[8] Cours Moyen.

(...) Nasze taśmy nie muszą być zadaniami — pisze Freinet — lecz interesującymi pracami, które dzieci wykonują nie w celu uzyskania noty, ale by zdobyć wiadomości i umiejętności.

Dzięki planom pracy, dzięki sprawozdaniom i wykładom (conférences) dochodzimy do nieustannej samokontroli jednostek i grup, która zmienia całkowicie atmosferę naszej pracy.

„W końcu wszyscy autorzy, którzy studiują możliwości programowania — pisze Freinet — czują się zobowiązani dorzucić rozdział »Programowanie nie zastąpi nauczyciela«, aby uspokoić ciało pedagogiczne".

W rozdziale „Praca zindywidualizowana według pedagogiki Freineta" ukazuje autor nową koncepcję architektury szkolnej — wspólna sala i wokół pracownie:
— pracownia z drukarnią i limografem,
— pracownia z materiałami do nauczania (fichier documentaire),
— pracownia z pomocami audiowizualnymi,
— pracownia historyczno-geograficzna,
— pracownia nauk ścisłych,
— pracownia rachunków,
— pracownia artystyczna.

Umeblowanie takie, by sama jak najmniej przypominała klasę szkolną. Przeciwstawia tej koncepcji tradycyjną klasę szkolną i jej urządzenia:

czarna tablica i kreda,
książki i podręczniki,
zeszyty i tabliczki łupkowe,
pióra i wieczne pióra.

„Nie posługujemy się — pisze Freinet — podręcznikami szkolnymi w ich obecnej postaci, używamy zeszytów i skoroszytów, ale w celach bardziej naturalnych: swobodnej ekspresji, przygotowania dokumentów, sprawozdań, konferencji, wykonujemy mniej pracy spekulacyjnej dla formy, a więcej prawdziwej mając prawdziwe narzędzia, które wkrótce pozwolą nam poszerzyć nasze zainteresowania i bardziej uspołecznić nasze realizacje. Te narzędzia powinny stanowić całą naszą troskę. To są prawdziwe narzędzia podobne do tych, jakimi posługują się dorośli, one są conditio sine qua non spodziewanych powodzeń".

Przewidzieliśmy — pisze Freinet — do poważnej pracy, która musi mieć miejsce w pracowniach, narzędzia całkowicie porównywalne pod względem jakości do narzędzi dorosłych:
— materiał drukarski, prasy, które obsługują dzieci, narzędzia do technik graficznych,
— w pracowni dokumentacji: szafa z fiszkami (le fichier documentaire), ze Słownikiem — Indeksem do klasyfikacji dziesiętnej, „Biblioteka Pracy", uzupełnienia do „Biblioteki Pracy",
— w pracowni artystycznej: papier, przybory do pisania, malowania (farby),
— w pracowni rachunków — taśmy dydaktyczne pracowniane z rachunków,
— w pracowni audiowizualnej: fotodiapozytywy, stały projektor, aparat kinowy, elektrofon, magnetofon, radio i telewizor.

Do nauk ścisłych, historii, geografii: broszury „Biblioteki Pracy" i taśmy dydaktyczne.

Te narzędzia pracy i miejsce pracy wyznacza jej nowy styl, zbliża się ona do pożytecznej społecznie działalności dorosłych, a odbiega całkowicie od nauczania szkolnego, tym bardziej że jest to praca planowana wg planów tygodniowych i dziennych, kontrolowana, oceniana, z której każdy uczeń rozlicza się przede wszystkim w pierwszej kolejności sam przed sobą, dokonując samooceny, przed nauczycielem i rodzicami. Uczniowie planują przyswojenie odpowiednich wiadomości z rachunków, języka ojczystego, historii, geografii i nauk ścisłych.

W odrębnym rozdziale twórca szkoły technik omawia, kiedy i jak dziecko musi wykonywać pracę zindywidualizowaną zgodnie z planem i jaki jest w niej udział nauczyciela.

Freinet podaje przykład taśmy dydaktycznej z zakresu poszukiwań historycznych pt. „Budowniczowie katedr", a następnie taśmy dydaktycznej z nauk ścisłych: „Siła wody" z podtytułem „Doświadczenia z młynami". Taśmę dydaktyczną z geografii „Latarnie morskie".

Wspólną cechą programowania freinetowskiego, która uwyraźnia się w taśmach, jest kierowanie procesem uczenia się, poszukiwań ucznia, kierowanie jego myśleniem i działaniem w zdobywaniu i przyswajaniu wiadomości. Taśma właśnie spełnia rolę stymulatora w szukaniu informacji, w dochodzeniu do praw i prawidłowości; w porównaniu z programowaniem skinnerowskim można o taśmach dydaktycznych powiedzieć, że nie tyle dają gotową wiedzę podzieloną na „kroki", ile kierują krokami ucznia w zdobywaniu i przyswajaniu wiedzy.

Freinet omawia szczegółowo wykorzystanie taśm dydaktycznych w przygotowaniu się do tzw. conférences, to jest samodzielnego referowania zagadnień na użytek całego zespołu klasowego.

Oddzielny rozdział poświęca kontroli pracy, różnym jej formom, prezentuje profil kontroli programowanej (plannig bandes programées).

Podsumowując swoje rozważania o zindywidualizowanym procesie nauczania wskazuje na liczne nieustające poszukiwania prowadzone naukowo, a kontrolowane bez przerwy z zasadami pedagogicznymi dawnymi i nowymi. Ukazuje nauczycielom możliwość sporządzania taśm dydaktycznych we współpracy z ich uczniami.

Freinet ukazuje wartość pracy zindywidualizowanej na wszystkich stopniach nauczania.

W części drugiej M. Berteloot daje sprawozdanie z doświadczeń w zakresie systematycznego używania taśm dydaktycznych u uczniów w wieku 13—16 lat w klasach III CES sporządzonych wg programów fizyki z 1962 r.

Otrzymane rezultaty — pisze Berteloot — przekonają czytelnika, przynajmniej spodziewamy się tego, że taśmy dydaktyczne okażą się obecnie jednym z najlepszych narzędzi pedagogicznych, które może być łatwo wprowadzone do klas tradycyjnych i kompletnie zrewolucjonizować ich atmosferę urzeczywistniając bezpośrednio kilka wielkich idei ze Szkoły Nowoczesnej i pedagogiki Freineta.

W rozdziale „Opracowanie programu za pomocą taśm dydaktycznych" ukazuje Berteloot zasady tworzenia taśm dydaktycznych do nauk ścisłych dla uczniów w wieku od 13—16 lat z wyraźną preferencją kształcenia umysłu, a nie encyklopedycznych wiadomości.

Wychodząc z tej ogólnej przesłanki podaje i omawia następujący tryb postępowania w tworzeniu koncepcji taśmy dydaktycznej:

1. Wiązać treści programowe z życiem ucznia.
2. Ustalić jasno i wyraźnie zakres tego, co się programuje.
3. Dać globalne ujęcie problemu w początkowych sekwencjach taśmy dydaktycznej.
4. Opracować główny kanał proponowanego poszukiwania informacji, punkty dojścia różnych etapów w ich zdobywaniu, przez które uczeń może przejść, aby dojść do celu (jak w fiszkach przewodnikach).
5. Pozwolić na „doświadczenia poszukujące", tj. kierowane zdobywanie po omacku informacji drogą prób i błędów.
6. Syntetycznie ująć za pomocą pracy pisemnej rozwiązany problem z taśmy dydaktycznej.
7. Posługiwać się wiadomościami i umiejętnościami matematycznymi w tłumaczeniu różnych zjawisk fizycznych.
8. Przenosić informacje z życia do laboratorium i po sprawdzeniu ich — w życie.

9. Stosować powtórzenia informacji.
10. Stosować powtórzenia układu pewnych sekwencji.
11. Dokonać wyboru doświadczeń programowanych.

W rozdziale „Wyniki" Berteloot rozróżnia dydaktyczne i wychowawcze korzyści wypływające ze stosowania taśm dydaktycznych. Zastrzegając się, że byłoby przedwczesne uogólniać rezultaty tak krótkiego doświadczenia, podaje, że nie stwierdza żadnej różnicy w wynikach nauczania za pomocą taśm dydaktycznych i bez nich, średnie wyników uczniów posługujących się taśmami nie są niższe niż innych, nie korzystających z nauczania programowanego freinetowskiego.

Uczniowie przygotowani z fizyki za pomocą taśm dydaktycznych zdają egzamin państwowy, na którym żąda się od kandydata raczej masy wiadomości niż prawdziwego wykształcenia, nie gorzej niż pozostali.

Wyższość taśm dydaktycznych nad nauczaniem zwykłym upatruje Berteloot w zmianie postawy uczniów wobec pracy szkolnej, właśnie w atmosferze wyzwalającej aktywność, w nowych stosunkach między nauczycielem a uczniami, które to rezultaty szczegółowo omawia.

W ostatnim rozdziale książki Berteloot rozważa możliwość upowszechnienia freinetowskich taśm dydaktycznych z ich zasadami „Nowoczesnego Wychowania" i ich wpływ, jaki mogą wywrzeć na współczesną szkołę. Kończy apelem o współpracę, zwracając się do tych wszystkich, którzy chcą odnowić swoją pracę.

Maria Zięcina

GEORGE F. KNELLER: LOGIC AND LANGUAGE OF EDUCATION

John Wiley, Sons Inc. New York. London. Sydney. 1966 r.

G. F. Kneller, profesor Uniwersytetu w Kalifornii, jest autorem licznych prac z zakresu filozofii pedagogiki. Książka niniejsza adresowana jest do nauczycieli oraz wszystkich interesujących się teoretycznymi problemami wychowania. Zagadnienia poruszane przez autora należą do trudniejszych w pedagogice, jednakże przejrzysty układ treści oraz sensowna kompozycja pracy ułatwiają jej lekturę.

Spośród dziewięciu rozdziałów składających się na całość dwa pierwsze: R. I. „The nature of logic", R. II. „Modes of logic", zawierają podstawowe wiadomości z zakresu logiki. W rozdziale I „The nature of logic" (Istota logiki) omówione zostało zagadnienie przedmiotu badań logiki, przedstawiona analiza i przegląd wybranych zagadnień z zakresu semantyki i logiki formalnej.

Rozdział II „Modes of logic" (Modele logiki), podobnie jak poprzedni, nie wnosi nic nowego w zakresie rozważań logicznych, lecz ma przede wszystkim na celu zapoznanie czytelnika z podstawowymi rodzajami rozumowania, tj. dedukcją i indukcją, ich wartością poznawczą oraz możliwością zastosowania w konkretnej sytuacji badawczej.

Rozdział III „The logic of inquiry" (Logika badań) poświęcony jest w całości logice eksperymentalnej J. Deweya. Logika eksperymentalna wywodzi się z pragmatyzmu, a jej główne założenia przedstawił J. Dewey w „Logic: Theory of inquiry". Poszukiwanie skutecznych metod badań, tj. takich, które prowadzą do słusznych wniosków i wyczerpujących uogólnień, czyli innymi słowy — wiedzy naukowo uzasadnionej, stanowi główny przedmiot dociekań logiki eksperymentalnej. Warto pamiętać, że logikę utożsamia Dewey z ogólną teorią badań, a proces ba-

dania jest w jego przekonaniu niczym innym jak rozwiązywaniem problemu. Sytuacje problemowe mogą być bardzo różne, mniej lub bardziej złożone. Postępowanie mające na celu wyjście z takiej sytuacji — metoda rozwiązania problemu — może być z równym powodzeniem stosowana w życiu codziennym, jak na gruncie poszczególnych dyscyplin naukowych. Każdy problem daje początek badaniom, które są próbą zmodyfikowania doświadczenia potrzebnego do rozwiązania określonej sytuacji problemowej. Reorganizacja doświadczenia przebiega w sześciu znanych etapach, które stanowią schemat metody rozwiązywania problemu. Są to:

1. Odczucie i określenie trudności.
2. Postanowienie problemu.
3. Próby rozwiązania problemu.
4. Rozumowanie.
5. Sprawdzenie hipotez.
6. Uzasadnienie twierdzeń.

Z naszego punktu widzenia ważne jest nie tyle przedstawienie samych założeń logiki eksperymentalnej, co poczynione przez G. F. Knellera na ich marginesie uwagi krytyczne, dotyczące możliwości zastosowania proponowanej metody w codziennej praktyce szkolnej. Nie wnikając w szczegóły, ograniczymy się w tym miejscu do zaprezentowania konkluzji, w której autor stwierdza, że wartość ogólna metody rozwiązywania problemu, niewątpliwie przeceniona przez jej twórcę, wydaje się co najmniej dyskusyjna.

W rozdziale IV „Logic, psychology, education" (Logika, psychologia, wychowanie) znajdujemy odpowiedź na dwa zasadnicze pytania. Pierwsze dotyczy zakresu rozważań logiki i jej stosunku do psychologii. Pytanie drugie koncentruje uwagę czytelnika na wykorzystaniu wiedzy logicznej w teorii i praktyce pedagogicznej. Znaczenie psychologii w pedagogice jest bardzo często podkreślane, a nawet przejaskrawiane. O wiele gorzej przedstawia się sprawa logiki. Nie dostrzega się związku między logiką a pedagogiką, niezauważalne pozostają zwłaszcza jej liczne powiązania z praktyką szkolną. W rozdziale tym stosunkowo dużo miejsca przeznaczył autor na analizę logicznego i psychologicznego układu treści nauczania. Swoistą formę układu logicznego stanowi układ pseudologiczny. Spotykamy się z nim w naukach, gdzie fakty ułożone są według ich ważności dla wyjaśniania zjawisk. W naukach tych możemy wyróżnić pewne podstawowe pojęcia, takim pojęciem w pedagogice będzie np. nauczanie. Układ psychologiczny i logiczny uzupełniają się nawzajem, dlatego też powinny być w równym stopniu uwzględnione przy opracowywaniu programu nauczania. Programy nauczania dla szkół podstawowych i średnich muszą ponadto opierać się na najnowszych osiągnięciach pedagogów teoretyków. Znalazły one swoje odzwierciedlenie w następujących zasadach.

1. Należy najpierw zapoznawać się z podstawowymi pojęciami, charakterystycznymi dla struktury danej gałęzi wiedzy. Poznanie pojęć podstawowych uczyni przedmiot nauczania bardziej zrozumiałym.

2. Idee przewodnie różnych dyscyplin powinny być wprowadzane jednocześnie w toku nauczania, by mogły korespondować z sobą w zakresie poszczególnych przedmiotów.

3. Pojęcia nowe należy wprowadzać po uprzednim utrwaleniu starych.

Do słabo opracowanych należy w pedagogice zagadnienie operacji logicznych dokonywanych w czasie lekcji. Sporo nowego w tym zakresie wnosi rozdział V „Logic in teaching and learning" (Logika w nauczaniu i uczeniu się). Szczegółowej analizie poddane zostały tutaj następujące problemy:

1. W jakim wieku rozwija się u dziecka zdolność dokonywania określonych operacji logicznych.

2. Które z operacji logicznych dokonywanych w czasie lekcji są najistotniejsze.

3. Jakie jest kryterium poprawności dokonywanych operacji.

4. Jakich operacji dokonuje w czasie lekcji nauczyciel.
5. Jakich operacji dokonuje uczeń.

Dość wyczerpujące rozwinięcie wymienionych zagadnień przedstawione zostało w oparciu o prace J. Piageta, J. Brunera, B. Othanela Smitha. Do istotnych operacji logicznych B. O. Smith zalicza: epizody, wprowadzenie, definiowanie, opis, oznaczanie, ustalanie, sprawozdanie, podstawianie symboli, ocenę, opiniowanie, klasyfikowanie, porównywanie, wyjaśnianie. Nie wszystkie z wymienionych czynności mają charakter ściśle logiczny, a najbardziej niejasne jest w tym układzie pojęcie epizodu. Podjęte w tym rozdziale zagadnienia — konkluduje autor — wymagają dalszych badań, bardziej wszechstronne ich opracowanie umożliwi skuteczniejsze niż dotychczas kierowanie rozwojem sprawności i zdolności poznawczych uczniów.

Stosunkowo najwięcej światła na kluczowe zagadnienie — znaczenia logiki w pedagogice — rzucają ostatnie rozdziały książki VI, VII, VIII, IX. Skupiają one uwagę na filozofii analitycznej i jej reperkusjach w pedagogice.

W rozdziale VI „Formal analisis" (Analiza formalna) przedstawione zostały główne założenia filozofii analitycznej — kierunku, którego inicjatorem był G. E. Moore. Ruch ten, początkowo skupiony w Cambridge i Oxfordzie, rozprzestrzenił się bardzo szybko na całym świecie, a jego istotę stanowiło przekonanie, że szczególnym zadaniem filozofii jest analiza języka zarówno naukowego, jak potocznego. Dzięki analizie syntaktycznych i semantycznych własności języka będzie można rozwiązać wiele tradycyjnych problemów filozofii. Sporo miejsca w tym rozdziale poświęcił autor na omówienie założeń oraz metod empiryzmu logicznego, gałęzi szkoły analitycznej, która stawiała sobie zadanie wyjaśniania myśli przez analizę logiczną języka naukowego, posługując się szczególnie logiką symboliczną.

Konsekwencje założeń empiryzmu logicznego w pedagogice omówione zostały w rozdziale VII „Formal analisis and education" (Analiza formalna a wychowanie). Formalna analiza, zwłaszcza logiczny empiryzm przyczynił się do uświadomienia zadań, które stoją przed filozofią pedagogiki. Wyjaśnienie różnorodnych problemów pedagogiki poprzez analizę języka tej dyscypliny jest zadaniem najistotniejszym. Język pedagogiki różni się od innych tym, że nie ma jednolitej struktury, składa się z dwóch różnych języków: normatywnego języka pedagogiki ogólnej oraz opisowego języka teorii nauczania. Ważnym zadaniem jest opracowanie logicznej składni twierdzeń naukowych. Niski poziom badań nad teorią pedagogiki uniemożliwiał dotychczas podjęcie tego zadania. Brak jest w pedagogice bazy wyjściowej dla powyższej analizy w postaci dedukcyjnie uporządkowanego systemu twierdzeń. Należy ponadto opracować teoretyczne konstrukcje, tj. modele i schematy pojęciowe, które posłużą do budowy teorii pedagogicznych. Pozwoli to na uniknięcie zbędnych dyskusji nad różnego rodzaju pseudoproblemami.

W rozdziale VIII „Informal analisis" (Analiza nieformalna) przedstawione zostały główne założenia oraz metoda angielskiej szkoły analitycznej — gałęzi filozofii analitycznej, która koncentrowała się na logicznej analizie języka codziennego. Analitycy angielscy zgodni byli z logicznymi empirystami, gdy chodziło o określenie zadań filozofii. Różnice poglądów ujawniły się przy bliższym określeniu przedmiotu analizy. Podczas gdy empiryści logiczni skoncentrowali się na analizie języka naukowego, analitycy stali na stanowisku, że język potoczny jest lepszym narzędziem wyrażania myśli, uwolniony od błędnych konstrukcji może być równie dobry jak naukowy, ma ponadto tę przewagę, że jest bardziej ekspresyjny.

Jaką wartość posiada stosowana przez tę szkołę metoda analizy nieformalnej? Jakie odbicie znaleźć powinny założenia tej szkoły w teorii i praktyce pedagogicznej? Odpowiedź na powyższe pytania zawarta jest w rozdziale ostatnim „Informal analisis and education" (Analiza nieformalna a wychowanie).

Metoda analizy nieformalnej polega na wyjaśnianiu wypowiedzi języka natu-

ralnego drogą analizy wszelkich możliwych zastosowań słów i wyrażeń oraz kontekstów, w których te słowa i wyrażenia mają sens. Metoda ta okazała się bardziej przydatna dla celów pedagogiki niż empiryzm logiczny przede wszystkim dlatego, że pedagogika jest nauką praktyczną, jej problematyka jest ściśle związana z życiem. Dlatego też język jej jest w znacznej mierze językiem potocznym. Posługując się analizą kontekstów, w których dane słowa i wyrażenia funkcjonują, analitycy mogą w dużym stopniu przyczynić się do wykrycia i usunięcia niejasności języka pedagogiki. Zadaniu temu nie mogą sprostać formaliści, którzy koncentrują się na czysto formalnym rozróżnianiu znaczeń oraz sensu terminów naukowych. Wartość analizy nieformalnej polega przede wszystkim na tym, że wskazała ona źródła niejasności twierdzeń pedagogiki, przyczyniła się poważnie do rozwoju filozofii wychowania i przekształcenia jej w odrębną dziedzinę badań.

Ogólnie rzecz biorąc książka G. E. Knellera stanowi ambitną próbę szczegółowej analizy logicznych problemów pedagogiki. Jest to stosunkowo młoda dziedzina badań i chyba nie można mieć pretensji do autora, że niektóre problemy zostały potraktowane zbyt ogólnikowo. Dotyczy to zwłaszcza zagadnień poruszonych w ostatnim rozdziale. Wprawdzie jasno przedstawił autor swe stanowisko co do wartości analizy nieformalnej, jednak nie potrafił wykazać możliwości jej zastosowania w konkretnych sytuacjach badawczych. W rezultacie czytelnik — wbrew intencjom autora — został bardziej przekonany o wartości empiryzmu logicznego dla pedagogiki niż analizy nieformalnej.

Halina Gajdamowicz

PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH

Sprawa kształcenia nauczycieli jest ciągle aktualna. Kontrowersyjne poglądy świadczą o tym, że problem nie jest łatwy do rozstrzygnięcia, idzie bowiem o rzecz wielką: Takie rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie...

W ostatnich numerach polskich czasopism pedagogicznych dużo pisze się o nauczycielu. Oto najważniejsze myśli i propozycje:

Nauczyciel studiujący zaocznie

Dr B. Bromberek przeprowadził badania nad sytuacją zawodową nauczycieli studiujących zaocznie w województwie poznańskim (*Nauczyciel i Wychowanie* nr 2, 1968). W roku 1963/64 było takich 3376, z tego w szkołach wyższych 1031 (30,53%). Badaniami objął tylko tę drugą kategorię. Analiza materiałów miała odpowiedzieć na pytanie, w jakich okolicznościach nie musi dochodzić do kolizji obowiązków studenta i obowiązków nauczyciela.

Autor przyjmuje na podstawie analizy istniejących przepisów, że obciążenie nauczycieli studiujących zaocznie w szkołach wyższych nie koliduje z realizacją zadań studenckich, o ile tylko przepisy te są przestrzegane. Wymienia cztery warunki zapewniające harmonię: że studiujący nauczyciele prowadzą w szkole zajęcia zgodnie z kierunkiem studiów wyższych, nie są obciążeni nadmiarem źle prowadzonych zebrań, ich studia są traktowane jako zagadnienie społecznie wysokiej rangi, respektowane są wszelkie ulgi i świadczenia przewidziane przepisami.

Stopień zgodności autor ilustruje danymi liczbowymi. Są one raczej optymistyczne. Tak na przykład wysoki stopień zgodności zanotowało 52,3% nauczycieli, średni — 42,3%, a tylko 5,4% brak zgodności. Występuje on — informuje autor — głównie w odpowiedziach tych nauczycieli, którzy pracują w szkołach podstawowych, a studiują na kierunkach szkół rolniczych, ekonomicznych i na politechnikach.

Interesujące są również dane o stosunku współpracowników i kierowników zakładów do studiujących. Przychylny stosunek współkolegów — 46,2%, obojętny — 48,9%, a negatywny 4,9%. Nieco inaczej jest, gdy idzie o stosunek kierownictwa (kierowników, dyrektorów, inspektorów i wizytatorów): stosunek przychylny — 61,7%, obojętny — 28,4%, a negatywny — 9,9%. Autor komentuje dane te następująco: „Naprawdę zdumiewać może fakt, że w okresie realizacji reformy szkolnej stosunek wielu kierowników placówek oświatowych do studiów własnych pracowników jest także obojętny i negatywny. W tym ostatnim wypadku dochodzi do ostrych spięć, a w sporadycznych przypadkach do wyraźnych szykan".

Ten obojętny i negatywny stosunek jest wynikiem całego splotu przyczyn, znaleźć je można — sądzi autor — po obu stronach zainteresowanych. I tu informacja charakterystyczna. Zanotuję ją w dosłownym brzmieniu: „Kierownicy szkół sami z różnych powodów nie podejmują studiów wyższych. Jedni nie mogą, a drudzy nie chcą. Według danych Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego na dzień 30 września 1964 roku na ogólną liczbę 1794 kierowników szkół podstawowych województwa poznańskiego wykształcenie wyższe miało 105 osób, tzn. 5,8% ogółu. Wydaje się, że poziom wykształcenia winien stanowić istotniejszy czynnik awansowania w hierarchii stanowisk szkolnych. Atmosfera wokół studiujących zaocznie nauczycieli uległaby znacznej poprawie".

Kształcenie nauczycieli w innych krajach

Na temat ten pisze w numerze 1(47) *Kwartalnika Pedagogicznego* dwóch autorów: M. Godlewski o ZSRR, F. Bielecki o krajach kapitalistycznych. W radzieckim systemie kształcenia nauczycieli nie ma już obecnie szczebla pośredniego między uczelnią wyższą i średnią szkołą pedagogiczną, czyli takiej szkoły, jak są u nas studia nauczycielskie. Dwuszczeblowy system obejmuje średnie szkoły pedagogiczne i technika przemysłowo-pedagogiczne oraz uczelnie wyższe. W szkołach średnich przygotowują się wychowawczynie przedszkoli (cykl 11-letni). Nauczycieli nauczania początkowego przygotowują szkoły o 12-letnim cyklu. Dla maturzystów są przeznaczone wydziały wieczorowe i zaoczne (3 lata). Uniwersytety kształcą nauczycieli o szerszym zakresie wiedzy teoretycznej i do prac naukowo-badawczych. W ZSRR wysuwa się postulat, ażeby polepszyć przygotowanie dydaktyczne absolwentów tych szkół przez „pedagogizację" studiów, gdyż w zakresie metod nauczania i praktyki nauczycielskiej przygotowanie jest słabsze.

Tendencja rozwojowa w zakresie kształcenia nauczycieli idzie wyraźnie — zauważa autor — w kierunku maksymalnego wykorzystania dla celów kształcenia nauczycieli możliwości całego szkolnictwa wyższego.

O podobnej tendencji w krajach kapitalistycznych na tle analizy systemów kształcenia w Austrii, Belgii, Danii, Francji, Holandii, NRF, Norwegii, Szwecji, Wielkiej Brytani i Włoch pisze Franciszek Bielecki. Zaznacza, że w krajach tych — z małymi wyjątkami — dla każdego szczebla szkolnego istnieją dotychczas odrębne zakłady kształcenia: dla przedszkoli, szkół elementarnych, szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych i szczebla wyższego. Obecnie — zaznacza — zarysowuje się tendencja do kształcenia nauczycieli na coraz wyższym poziomie. Przejawia się to najostrzej w zakresie kształcenia nauczycieli szkół elementarnych. Tylko we Włoszech kształcenie tych nauczycieli jest oparte na 8-letniej szkole podstawowej. W Wielkiej Brytanii i w NRF kształcenie nauczycieli szkół elementarnych trwa 16 lat (w szkołach wyższych). W krajach pozostałych 12—15 lat i nie w szkołach wyższych.

Na zakończenie artykułu autor nawiązuje do sytuacji w Polsce. Problemem podstawowym jest u nas nie czas trwania procesu kształcenia nauczycieli, gdyż 2-czy 3-letnie SN — to 14 lub 15 lat, lecz kto będzie uczył nauczyciela, w jaki sposób i na jakich treściach. Autor sądzi, że powinniśmy zrobić maksymalny wysiłek, aby w perspektywie kadra nauczycieli szkół wyższych kształciła nauczycieli. „Nie ulega wątpliwości — zastrzega się — że nie jest to zadanie na dziś, ale jeśli to ma być realne w przyszłości, już dziś musimy taką perspektywę widzieć i jej realizację przewidzieć i planować i już dziś rozpocząć pierwsze eksperymenty prowadzące do upowszechnienia wykształcenia akademickiego dla wszystkich nauczycieli".

Jak daleki czasowo, a bliski treścią jest apel C. G. Salzmanna, gdy w „Wychowaniu wychowacy" wołał: „Dajcież nam dobrych wychowawców, dajcie ludzi zdolnych, powołanych, co pragną rozsądnie wychowywać dzieci!"

Bardzo sprawny nauczyciel

Zeszyt 1 *Chowanny* jest w całości poświęcony rozpatrzeniu zagadnienia samodzielności w uczeniu i uczeniu się. Wprawdzie związek tego problemu z problemem kształcenia nauczycieli jest dość pośredni, jednak istnieje. Im lepiej przygotowany nauczyciel, im wszechstronniejsze posiada studia i głęboką wiedzę pedagogiczną, tym stosunek do nauczania i uczenia się jest głębszy. Taka jest na przykład sprawa nauczania problemowego, poruszona przez prof. J. Pietera w artykule wstępnym. Za aktywizacją nauczania opowiada się zdecydowana większość pedagogów. Pojmuje ją jako metodę nauczania problemowego. Ale przecież, zauważa autor — nawet przy najdalej posuniętej aktywizacji procesu nauczania nauczyciel

„przekazuje" uczniom wiedzę już obiektywnie istniejącą. Wiedza naukowa wciąż rośnie, a potencjał umysłowy nawet bardzo zdolnych uczniów jest ograniczony i względnie stały. W tym stanie rzeczy nawet wielce doświadczony, wysoce inteligentny i dydaktycznie bardzo sprawny nauczyciel przekazywać może swym uczniom w sposób mniej lub więcej problemowy tylko małą (i wciąż coraz to zmniejszającą się) część wiedzy naukowej, zinwentaryzowanej w programach nauczania. Dużą i coraz to wzrastającą jej część przekazuje im do wyuczenia się »na wiarę«, tj. bez odpowiednich zadań praktycznych, ćwiczeń, bez heurezy, bez dyskusji i czy bez innych zabiegów zachęcających, czy zmuszających uczniów do mniej lub więcej twórczego i samodzielnego pomyślenia".

Prof. Pieter wątpi, czy do samodzielności można zaprawiać młodzież na drodze pomyśleń, polegających na samodzielnym rozwiązywaniu bieżących zadań; sądzi, że drogą taką jest mniej lub więcej kierowane samokształcenie. Czy jednak można je realizować na gruncie „klasowego" ustroju szkolnego? Czy można je organizować już w szkole podstawowej? Przypomina, że jednym z głośniejszych takich pomysłów była metoda projektów. I znów wyłania się problem nauczyciela: „Jedynie nauczyciele wybitni mogliby ją skutecznie stosować. I również tylko uczniowie wybitni mogą się dzięki niej efektywnie uczyć. Wszak nauczyciel stosujący szeroko pojętą metodę laboratoryjną, w szczególności metodę projektów, musi być przygotowany na najrozmaitsze pytania i częściowe wyniki swoich uczniów. Nauczyciel „zwyczajny", uczący w tradycyjnej klasie i realizujący ściśle określoną cząstkę programu nauczania może sobie pozwolić na przygotowanie się tylko do określonego tematu danej „jednostki lekcyjnej". I jeśli przygotuje się dobrze, może się zdarzyć, że uczy nieźle pomimo dość ciasnych horyzontów umysłowych wyniesionych ze szkoły, w której się kształcił do swego zawodu".

Koncepcja organizacji nauczania szkolnego opartego na samokształceniu jest niewątpliwie interesująca. W jakim stopniu można by ją zrealizować — problem otwarty.

Wiedza, samodzielność, twórczość, inicjatywa, wyobraźnia itd. — oto określenia, które jak wieniec wiją się dookoła nauczyciela. A on bierze z tego, na ile go stać i na ile pozwalają warunki. I sięga po pomocną dłoń wszystkich, którzy pomóc mogą.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W związku z tym, że problematyka kształcenia kadr nauczycielskich w wyższych uczelniach jest również szeroko omawiana na łamach czasopism pedagogicznych w naszym kraju, pragniemy zasygnalizować czytelnikowi polskiemu dyskusję, jaka rozpoczęła się w ostatnim okresie czasu na dany temat w Związku Radzieckim. Zapoczątkował ją artykuł W. Rozowa — naczelnika wydziału szkół wyższych Ministerstwa Oświaty ZSRR [1].

XXIII Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego — zdaniem autora — wytyczając podstawowe kierunki rozwoju kraju w okresie budownictwa komu-

[1] Por. W. Rozow: Podgotowkie uczitiela — naucznuju osnowu. *Uczitielskaja gazieta* nr 25, z 27. II. 1968 r.

nizmu, podkreślił jednocześnie konieczność przejścia do powszechnego kształcenia na poziomie średnim, przejścia na nowy etap w życiu szkoły radzieckiej. Jednak z realizacją tego zadania związanych jest szereg podstawowych problemów społecznych, pedagogicznych i organizacyjnych, których rozwiązanie z kolei uzależnione jest od nauczyciela, od jego kwalifikacji i stopnia przygotowania zawodowego.

Obecnie w Związku Radzieckim kształceniem kadr pedagogicznych dla szkolnictwa średniego zajmuje się 208 instytutów pedagogicznych, a w szeregu dyscyplin (język rosyjski i literatura, historia, biologia, matematyka) również 42 uniwersytety. Jednak należy stwierdzić — kontynuuje W. Rozow — że jakość przygotowanej kadry nauczycielskiej zarówno w szkolnictwie średnim, jak i w wyższych uczelniach pedagogicznych i uniwersytetach pozostawia wiele do życzenia. Poważnym hamulcem w przygotowywaniu wysoko kwalifikowanej kadry specjalistów jest — według autora — istniejąca obecnie dokumentacja naukowo-metodyczna w postaci planów studiów i programów nauczania, brak podręczników i pomocy naukowych. Stosowane w wyższych uczelniach pedagogicznych plany studiów — zdaniem W. Rozowa — znajdują się w sprzeczności z prawami rozwoju nauki i podstawowymi zasadami dydaktyki szkoły wyższej. W dalszej części swego artykułu autor wymienia główne braki planów studiów, do których zalicza w pierwszym rzędzie zmniejszenie ilości godzin przeznaczanych na zajęcia teoretyczne, a z drugiej strony nieuzasadnione zwiększanie godzin na praktykę pedagogiczną. W planach studiów 4-letnich instytutów pedagogicznych czas przeznaczony na praktykę równa się 1/4 liczby godzin przewidzianych na zajęcia teoretyczne. Na psychologię, pedagogikę i historię wychowania np. w tych samych planach studiów przewiduje się jedynie 214 godzin. Według opinii autora przez ten okres czasu można przekazać studentom określone minimum faktów, lecz nie można wypracować u nich systemu myślenia pedagogicznego. W takim przypadku wiedza nabiera charakteru recepty, co w konsekwencji nieuchronnie prowadzi do szablonu.

Innym poważnym niedociągnięciem planów studiów — według autora — jest to, że nie sprzyjają one samodzielnej pracy studentów w związku z brakiem wolnego czasu.

Artykuł W. Rozowa spowodował szeroką dyskusję, która trwa jeszcze w dalszym ciągu, lecz z uwagi na ciekawe wypowiedzi dyskutantów pragniemy niektóre z nich przekazać czytelnikom przed zakończeniem dyskusji. Oto niektóre z wypowiedzi.

Autorzy F. Korolew i A. Smirnow — rzeczywiści członkowie Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR [2] nawiązując do artykułu W. Rozowa analizują stan i miejsce nauk pedagogicznych w obecnych planach studiów uczelni pedagogicznych. Bez gruntownej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej — zdaniem autorów — nie jest do pomyślenia samodzielna i twórcza praca nauczyciela. Jednak współczesny stan kształcenia psychologiczno-pedagogicznego przyszłych nauczycieli pozostawia wiele do życzenia. Absolwenci instytutów pedagogicznych czy też uniwersytetów przychodząc do szkół czują się bezradni. Dlaczego tak się dzieje — zapytują F. Korolew i A. Smirnow. Przyczyna według nich tkwi m. in. w gwałtownym i nieuzasadnionym zmniejszaniu ilości godzin przeznaczanych w planach studiów na pedagogikę i psychologię. Prowadzi to z kolei do zubożenia treści wspomnianych wyżej dyscyplin naukowych. Autorzy analizują następnie ten problem na przestrzeni pewnego okresu czasu i dochodzą do stwierdzenia, że jeżeli w 1936 roku na psychologię i pedagogikę przeznaczano 354 godziny, a na praktykę pedagogiczną — 382 godziny (co stanowiło w tym czasie prawie 9—10% ogólnej liczby godzin w planach studiów) — to w 1959 roku na psychologię i pedagogikę przenaczano już tylko 260 godzin, czyli 5,5% całości planu nauczania, a na praktykę pedagogiczną — 300 godzin.

[2] Por. F. Korolew i A. Smirnow: Kompas uczitiela. *Uczitielskaja gazieta* nr 27, z 2. III. 1968 r.

W istniejącym obecnie planie studiów — zdaniem autorów — nastąpiło dalsze zmniejszenie godzin: na psychologię przeznacza się 74 godziny, a na pedagogikę i historię wychowania 140 godzin, to jest ogółem 214 godzin. Autorzy postulują konieczność poprawy sytuacji na tym odcinku. Niezależnie od zwiększenia ilości godzin w planach studiów dla wyżej wymienionych dyscyplin, należy dokonać gruntownej analizy programów studiów pod kątem widzenia najnowszych osiągnięć nauki w tym względzie. Następnie F. Korolew i A. Smirnow proponują swój system kształcenia psychologiczno-pedagogicznego nauczycieli. Uważają, że nauczanie dyscyplin psychologicznych i pedagogicznych powinno być poprzedzone opanowaniem na I roku studiów kursu fizjologii rozwojowej. Wiedza ta pomoże z kolei studentom lepiej opanować te wiadomości, które zdobędą później przy studiowaniu higieny szkolnej. Zamiast ogólnego kursu psychologii — zdaniem autorów — należy wprowadzić osobne kursy psychologii ogólnej, rozwojowej i wychowawczej. Uzasadniają to tym, że każda z tych dyscyplin jest samodzielną nauką. W ostatnim okresie czasu przeprowadzone zostały w tych dziedzinach poważne badania i opracowano szereg poważnych monografii. Kurs pedagogiki — według Korolewa i Smirnowa — powinien być podany studentom w dwojaki sposób: 1) jako wprowadzenie do pedagogiki (lub pedagogika ogólna) i 2) jako pedagogika szkoły. Treść pierwszego stanowiłyby ogólne teoretyczne i metodyczne podstawy wychowania i nauczania. Kurs pedagogiki szkoły natomiast ukazywałby społeczne i pedagogiczne funkcje szkoły, jej rolę i miejsce w systemie wychowania komunistycznego, związek z rodziną i społecznością radziecką. W zasadniczej swej części powinien zawierać on trzy rozdziały: a) dydaktykę, b) teorię i metodykę wychowania w szkole oraz c) organizację szkolnictwa. Następnym etapem w kształceniu psychologiczno-pedagogicznym nauczycieli — to przekazanie gruntownej wiedzy z historii wychowania i metodyk szczegółowych w zależności od specjalizacji studentów. Kurs metodyk szczegółowych powinien składać się z dwóch części: a) teoretycznej i b) praktyki metodycznej w szkole.

Do cyklu kształcenia psychologiczno-pedagogicznego przyszłych nauczycieli należałoby wliczyć — niezależnie od powyższego — również wykonanie prac dyplomowych (bądź to o charakterze teoretycznym lub eksperymentalnym). Autorzy nawet proponują zamienić egzaminy państwowe z przedmiotów pedagogicznych na wykonywanie prac dyplomowych z tej dziedziny.

Czytelników, którzy gruntowniej pragnęliby zapoznać się z powyższym artykułem, informujemy, że autorzy proponują nawet szczegółowe dane co do ilości godzin przeznaczanych na poszczególne przedmioty, jak i kolejność semestrów, w których powinny one występować w planach studiów.

Inny dyskutant — doc. dr P. Gora, dziekan wydziału historycznego Państwowego Moskiewskiego Instytutu Pedagogicznego im. W. I. Lenina[3] analizując plan studiów historycznych stwierdza m. in., że takie przedmioty, jak filozofia marksistowsko-leninowska, ekonomia polityczna, podstawy komunizmu naukowego, historia KPZR są wykładane na tym wydziale w takiej objętości i według takich samych programów, jak i na wydziałach inżynierskich, medycznych itp. Nie uwzględnia się specyfiki wydziałów historycznych. Autor zwraca także uwagę na to, że metodyka nauczania historii w planach studiów sprowadzona została do minimum, a przecież taki przedmiot odgrywa poważną rolę w przygotowaniu nauczyciela.

W dalszej swej wypowiedzi autor skoncentrował swoją uwagę wokół zagadnień dydaktyki szkoły wyższej. Doc. P. Gora stwierdza, że nauki historyczne przekazywane są studentom w ściśle syntetycznej formie, z konsekwentnym wyłożeniem faktów historycznych, ich ocen, wniosków i uogólnień teoretycznych. Studenci — zdaniem dyskutanta — przyswajają wiedzę już w formie gotowej, pamięciowo. Praca samodzielna została sprowadzona głównie do przygotowywania przez nich

[3] Por. P. Gora: Poiski nowogo, *Ucz. gaz.* nr 31, z 14. III. 1968 r.

referatów seminaryjnych i kursowych. Taki system zdawał egzamin wówczas, kiedy nie było podręczników, brak było literatury historycznej, mało było naukowców posiadających wysokie kwalifikacje zawodowe. Obecnie forma taka jest przestarzała i stanowi tylko hamulec w rozwoju studentów. Autor uważa, że nadszedł już czas, aby wykłady prowadzić pod kątem widzenia problemowego przekazywania wiedzy. Taki sposób przekazywania wiedzy wpłynie na jej głębokość, operatywność, a tym samym zapewni efektywny rozwój samych studentów — ich zdolności poznawczych i twórczych. Poza tym uniknie się — zdaniem P. Gory — dublowania niektórych wiadomości zdobywanych już systematycznie i szczegółowo w szkole średniej.

Na zakończenie swej wypowiedzi autor zastanawia się nad formą kontroli wiedzy w uczelniach wyższych. Są nią egzaminy i zaliczenia. Rokrocznie na sesje egzaminacyjne przeznacza się minimum 8 tygodni. Nie licząc czasu zużytego na przygotowanie się do egzaminów państwowych, w ciągu 4-letniego pobytu w uczelni student traci na egzaminy 32 tygodnie. Wiadomo, że w czasie sesji studenci pracują intensywnie. Jednak jaki jest pożytek z wiedzy, która została szybko przyswojona — zapytuje autor? I odpowiada, że wiedza szybko przyswojona jest również szybko zapominana. Wobec tego proponuje pozostawić jedynie jedną sesję wiosenno-letnią, w czasie której (3—4 tygodnie) studenci będą składać egzaminy z najważniejszych, głównie kierunkowych przedmiotów. Odnośnie pozostałych przedmiotów, autor uważa, że opanowanie wiedzy przez studentów można sprawdzić w ciągu całego roku akademickiego. Doświadczenie szeregu krajów socjalistycznych pokazuje, że taki system aktywizuje samodzielną pracę studentów, intensyfikuje proces nauczania, a w rezultacie zapewnia wiedzę głębszą i trwalszą.

Józef Zalewski

CAHIERS PÉDAGOGIQUES
(wrzesień — grudzień 1967 r.)

W omawianym okresie ukazały się 3 zeszyty czasopisma *Cahiers Pédagogiques* (nr nr 69, 70 i 71). Pierwszy z nich poświęcony jest telewizji (La Télévision — fait social), następny — teatrowi, a ostatni — problemom nauczania w języku francuskim w krajach Maghrebu (Algier, Tunis, Maroko).

We wstępie do nru 69 czytamy, iż redakcji chodziło nie o telewizję szkolną, której w przyszłości będzie poświęcony osobny numer, lecz o rolę i wpływ ogółu audycji telewizyjnych. Ogląda je większość (ok. 70%) uczniów u siebie, w domu. Ponieważ telewizja stała się zjawiskiem społecznym o masowym zasięgu oddziaływania i jest w stanie wpływać na poglądy, reakcje, zachowanie się dzieci i młodzieży, nauczyciele nie powinni tego faktu ignorować. Trzeba ustalić związki audycji telewizyjnych z nauczaniem i wychowaniem.

Celem rozwiązania tego zadania starano się zgromadzić różnego rodzaju materiały. Nie ograniczono się do zebrania wypowiedzi nauczycieli i wychowawców, lecz przeprowadzono badania, sondaże, wywiady. Przygotowanie tego numeru trwało wyjątkowo długo, gdyż redakcja nie dysponowała ani urządzeniami technicznymi, ani środkami finansowymi na opracowanie materiałów z badań. Mimo wielkiego wysiłku włożonego w opracowanie zagadnienia telewizji redakcja zdaje sobie sprawę, iż w sumie jest to dopiero pierwszy krok i zamieszczone w numerze artykuły

i rozważania dalekie są od wyczerpania problemu. Trzeba jednak podkreślić, że choć telewizja przyjęła się na dobre we Francji od 10 lat, omawiany zeszyt jest pierwszą próbą przedstawienia roli małego ekranu w nauczaniu.

Zeszyt składa się z artykułu wprowadzającego, omawiającego całokształt zagadnienia, oraz z dłuższych i krótszych wypowiedzi zgrupowanych w trzy części, a mianowicie:

I. Nasi uczniowie a telewizja.
II. Telewizja a nauczanie.
III. Kształtowanie młodego telewidza i wprowadzanie w kulturę audiowizualną.

Dwaj autorzy artykułu wstępnego L. Porcher i S. Roumette, którzy w r. szk. 1966/67 odbywali staż w Ośrodku audiowizualnym w Saint-Cloud, poświęcają swe rozważania problemowi stosunku telewizji i szkoły. Sytuacja aktualna jest taka, iż nauczyciel przestał być jedynym źródłem informacji dla ucznia; pojawił się rywal nauczyciela — telewizja, która często daje wiadomości bardziej aktualne niż zawarte w programach i podręcznikach szkolnych i przekazywane przez najlepszych specjalistów z danej dziedziny. Nauczyciel nie może ignorować tego faktu i stosować strusiej polityki.

Trzeba zastanowić się oraz przeprowadzić badania i obserwacje nad sposobami najlepszego wykorzystania telewizji jako źródła informacji. Należy zaprząc telewizję do współpracy, by stała się pomocnikiem nauczyciela w szkole i poza szkołą. Staje się to coraz pilniejsze, gdyż już niedługo nauczyciel będzie miał do czynienia wyłącznie z uczniami, którzy nie znali świata bez telewizji. Telewizja, jeden z największych wynalazków naszej epoki, ma duże możliwości masowego oddziaływania. Problemem pierwszorzędnej wagi jest sposób wykorzystania tego środka technicznego.

W części zatytułowanej „Uczniowie a telewizja" zamieszczono podsumowania różnych badań z tego zakresu. I tak A. Majewski omawia wyniki ankiety przeprowadzonej w całym kraju z ramienia *Cahiers Pédegagiques* wśród uczniów różnych szkół, G. Féray pisze o ankiecie, jaką objęto uczniów szkół średnich w okręgu Bordeaux, a M. Rorilloux zajmuje się problemem: rodzice a telewizja.

W roku 1966 czasopismo przeprowadziło sondaż opinii uczniów szkół średnich, który miał dostarczyć informacji co do następujących kwestii:
— znaczenie i miejsce telewizji w życiu uczniów;
— stosunek uczniów do telewizji i jej programów;
— korzyści z telewizji dla kształcenia się i podnoszenia poziomu kultury.

Otrzymano w sumie 5500 odpowiedzi, co w stosunku do ogólnej liczby uczniów szkół francuskich oraz w stosunku do 7 600 000 telewidzów w tym kraju stanowi próbkę niewielką, tym niemniej pozwalającą na wyciągnięcie pewnych wniosków. Autor podchodzi jednak ostrożnie do formułowania uogólnień i stwierdza, iż czynnikiem ograniczającym była nie tylko wielkość zbadanej próbki, lecz również pewne uchybienia natury metodologicznej w przeprowadzonych badaniach. Niektóre pytania zostały niezupełnie prawidłowo sformułowane bądź nie dostosowane do poziomu wszystkich objętych badaniem uczniów. Można też mieć wątpliwości co do szczerości niektórych zawartych w ankietach wypowiedzi.

Mimo tych wszystkich zastrzeżeń stwierdza się, iż ankieta dostarczyła sporo interesującego materiału dotyczącego stosunku uczniów do telewizji. Większość ankietowanych ogląda często audycje telewizyjne: 43% chłopców i 54% dziewcząt — dwa do czterech dni w tygodniu, 32% chłopców i 23% dziewcząt — we wszystkie dni tygodnia, nieraz do późnych godzin nocnych. Uczniowie spędzają wiele czasu przed malym ekranem, można jednak zaobserwować fakt zmniejszania się liczby godzin oglądania telewizji w miarę przechodzenia do wyższych klas szkoły średniej.

W odpowiedziach na pytanie o ulubione audycje zarysowują się znaczne różnice między upodobaniami dziewcząt i chłopców. Chłopcy wymieniają sport i przy-

gody, dziewczęta — piosenki, sztuki teatralne, variété. Są audycje, które cieszą się powodzeniem wśród wszystkich bądź większości ankietowanych, inne są powszechnie krytykowane.

Pytano również uczniów o zdanie w kwestii wpływu telewizji na życie rodzinne. Oceniają oni ten wpływ jako znaczny, lecz na ogół negatywny. „Gdy nie mieliśmy telewizora, wychodziliśmy czasem razem z rodzicami, teraz to się skończyło" — pisze jedna z uczennic. Inna stwierdza: „Telewizja przekreśla znaczną część życia rodzinnego, staje się szybko rodzajem narkotyku i wszyscy dają się wciągnąć do ciągłego jej oglądania".

Autorzy ankiety chcieli też dowiedzieć się, jak oceniają uczniowie telewizję jako drogę uczenia się, zdobywania wiadomości, pogłębiania własnej kultury. Wielu uczniów pisze, iż telewizja dostarcza ogromnej dawki wiadomości, zwłaszcza w zakresie teatru, historii, geografii, przyrodoznawstwa i techniki. Są takie audycje, które zachęcają uczniów do poszukiwania dodatkowych materiałów i wiadomości na omawiany w audycji temat. Pobudzają przeto do twórczej pracy, do własnych poszukiwań, do lektury. Jednakże w większości wypowiedzi podkreśla się również bierną, pasywną pozycję widza telewizyjnego — odbiorcy. Ponadto przeważnie uważa się audycje TV za rozrywkę, „relaks", odpoczynek od pracy i myślenia, pozwalający na zapomnienie o troskach szkolnych.

Następny artykuł w tej części zeszytu pióra G. Feray z Bordeaux omawia wyniki innej ankiety, o dużo mniejszym zasięgu. Badania objęły tylko jeden okręg Francji (Bordeaux), a w nim 731 uczniów, czyli 14% uczestników poprzednio omówionej ankiety. Wnioski, jakie można wysnuć na podstawie tych materiałów, są analogiczne do obserwacji poczynionych przez A. Majewskiego.

Trzecia wreszcie ankieta została przeprowadzona przez 200 uczennic z Vichy wśród ich rodziców. Wyniki jej omawia M. Lorilloux stwierdzając, iż rodzice wskazują w swych wypowiedziach na liczne dodatkowe trudności, jakich przysparza im telewizja. „W dobie telewizji jeszcze trudniej niż przedtem o właściwą pracę wychowawczą w rodzinie" — oto jedno ze stwierdzeń.

Rodzice skarżą się, iż uczniowie, zwłaszcza klas starszych, interesują się różnymi audycjami nadawanymi w późnych godzinach wieczornych i mają zbyt małą ilość snu. Trudniej jest też racjonalnie zaplanować rozkład dnia ucznia. W czasie wolnym od zajęć, a zwłaszcza w dni świąteczne uczniowie powinni możliwie dużo czasu spędzać na świeżym powietrzu. Tymczasem często staje temu na przeszkodzie nadawanie właśnie wtedy przez telewizję ciekawych transmisji sportowych, sprawozdań z meczów czy filmów. Rodzice uważają także, że niektóre audycje ujemnie wpływają na stan nerwowy dzieci i powodują, że źle śpią, cierpią na koszmary senne, lęki, zrywają się ze snu z krzykiem itp. W odpowiedziach jako przykład takich audycji podaje się m. in. nadawaną w tym czasie we Francji w odcinkach serię „Belfegor".

Inne kwestie związane z wpływem telewizji na życie rodzinne to sprawa „dozowania" audycji w zależności od wieku dzieci. Zwłaszcza trudna jest tu sytuacja w rodzinach posiadających kilkoro dzieci w różnym wieku. Inny problem — wcale niemałej wagi we Francji, gdzie sprawa jedzenia, zwłaszcza wspólnego wieczorowego posiłku rodziny „diner" należy do uświęconych tradycją — to jak pogodzić rozkład zajęć domowych i spożywanie wspólnego posiłku z oglądaniem audycji telewizyjnych.

Część druga omawianego zeszytu zatytułowana „Telewizja a nauczanie" zawiera wypowiedzi nauczycieli różnych przedmiotów. Piszą oni o przygotowaniu uczniów do oglądania określonych audycji telewizyjnych oraz o możliwościach wykorzystania tych audycji w nauczaniu literatury, historii, matematyki, przedmiotów przyrodniczych i wychowania obywatelskiego. Zwłaszcza interesujące są doświadczenia w zakresie nauczania literatury, gdyż oglądanie przez uczniów inscenizacji różnych

arcydzieł literatury ojczystej i światowej przyczynia się do lepszego ich zrozumienia i odczucia.

W ostatniej części zeszytu zebrano wypowiedzi dotyczące potrzeby kształcenia młodych telewidzów. Wszyscy zabierający głos w tej sprawie są zgodni co do tego, że takie kształcenie jest potrzebne, ale jednocześnie trudne, gdyż nie bardzo wiadomo, jak to należy robić. Nie ulega wątpliwości, iż nie można nikogo „nauczyć" właściwej recepcji telewizji, podobnie jak filmu czy teatru. Jest to kwestia ogólnej kultury młodzieży. Chodzi przy tym o umiejętność korzystania z różnych środków audiowizualnych, będących w coraz powszechniejszym użyciu.

Nauczyciele stwierdzają, iż uczniowie często nie odbierają w sposób właściwy audycji telewizyjnych. Mają trudności nie tylko ze zrozumieniem idei przewodniej, celu audycji, ale nawet z odtworzeniem kolejności scen czy fragmentów, z ustaleniem związków między nimi itp. Dlatego konieczna jest praca przygotowawcza, zapewniająca właściwą percepcję. Wśród przytoczonych przykładów takiej pracy interesujące są doświadczenia Ośrodka Dokumentacji Pedagogicznej w Bordeaux.

Rozpoczęto od analizy audycji telewizyjnych, a potem, celem kształcenia świadomych, czynnych odbiorców, rozdzielono wśród telewidzów konkretne zadania, polegające na wychwytaniu i rejestrowaniu określonych elementów audycji. Po jej wysłuchaniu organizowano dyskusję dla ustalenia założeń jej realizatora, celowości zastosowanych środków oraz osiągniętych rezultatów.

Dla dobrego przygotowania odbiorców telewizji konieczna jest praca złożona, dotycząca równocześnie różnych dziedzin: języka, obrazu, zrozumienia całości. Potrzebne jest również pewne minimum wiadomości umożliwiające zrozumienie tematu audycji.

Obok rozważań dotyczących potrzeby i metod kształcenia telewidzów zamieszczono również interesujące uwagi na temat istoty i oddziaływania telewizji. Między innymi warto tu zasygnalizować próbę ustalenia różnic między kinem i telewizją i wydobycia specyfiki i cech charakterystycznych każdego z nich.

W sumie można uznać numer za udany, zajmujący się istotną i ważną dla praktyki szkolnej problematyką. Redakcja zamieszcza w nim ankietę na temat telewizji szkolnej, oczekując również szerokiego zainteresowania i napływu odpowiedzi od nauczycieli w sprawach stosunku audycji telewizyjnych do programu danego przedmiotu, poziomu tych audycji, sposobów wykorzystywania na lekcjach itp.

Numer 70 z października 1968 r. omawia problem, który już w przeszłości był tematem jednego zeszytu. Chodzi mianowicie o teatr. Redakcja podkreśla, iż chociaż zeszyt „Teatr a nauczanie" (nr 51 z grudnia 1964 r.) nie jest jeszcze przestarzały i znajduje się w sprzedaży, zdecydowano zająć się tym problemem ponownie, by podkreślić te aspekty zagadnienia, które poprzednio były niedostatecznie oświetlone.

Rozważania na temat teatru zostały zebrane w 3 odrębnych częściach. Pierwsza z nich traktuje o roli teatru w nauczaniu literatury. Uczniowie, którzy poznają sztukę teatralną w szkole pod kierunkiem nauczyciela, powinni ją widzieć w teatrze odgrywaną przez zawodowych aktorów. Sprawa nie jest prosta i wielu profesorów szkół średnich dzieli się swymi doświadczeniami na ten temat.

Część druga to rodzaj bilansu, podsumowanie aktualnego stanu teatru szkolnego we Francji, sporządzone na podstawie odpowiedzi na ankietę *Cahiers* skierowaną do wszystkich kolegów, którzy organizują taki teatr w szkołach różnego typu. Uwagi ich na ten temat zebrał i usystematyzował Rooul Mas.

Część trzecia spraw teatralnych — to przegląd publikacji związanych z teatrem, zwłaszcza takich, które mogą stać się lekturą uczniów szkół średnich.

Nauczyciele, wypowiadający się na temat znaczenia teatru w nauczaniu literatury oraz w kształtowaniu kultury przyszłych obywateli francuskich, sygnalizują wiele trudności w pracy na tym odcinku.

Trzeba doprowadzić do tego, by uczniowie chcieli i mogli oglądać przedstawienie teatralne. Chodzi przy tym o chodzenie do teatru, a nie tylko o oglądanie inscenizacji telewizyjnych, które również zapoznają z różnymi utworami, ale nie stwarzają takich samych warunków dla ich przeżywania jak zbiorowe oglądanie przedstawień w teatrze. Obserwacje i doświadczenia nauczycieli wskazują na fakt, że uczniowie na ogół rzadko chodzą do teatru i nie posiadają ani wyrobionych nawyków, ani zamiłowań w tym zakresie.

Stan taki występuje nie tylko w małych miastach, gdzie życie teatralne jest ubogie, ale nawet w samej stolicy, gdzie istnieje raczej trudność wyboru wśród dużej liczby różnych teatrów.

Konieczna jest zmiana tej sytuacji. Nauczyciele formułują postulaty dotyczące pracy z uczniami na lekcjach języka francuskiego i literatury oraz zorganizowania wspólnego oglądania przedstawień teatralnych przez uczniów i nauczycieli. Potrzebna jest dla tego celu znajomość programów teatralnych na cały rok szkolny, by — jak pisze J. Delannoy — nie przerabiano na lekcjach „Skąpca" w listopadzie, a oglądano go w teaterze w kwietniu.

R. Laubreaux opisuje współpracę Liceum Rodin w Paryżu z teatrami, która dawała dobre rezultaty. Dzięki niskim cenom biletów wielu uczniów obejrzało interesujące przedstawienia teatralne.

Na ankietę dotyczącą teatru szkolnego redakcja *Cahiers* otrzymała 61 odpowiedzi, o bardzo różnej objętości. Najczęściej przedstawienia teatralne organizuje się we Francji na święto szkolne, odbywające się raz do roku. W niektórych szkołach takie przedstawienia mają miejsce dwa, trzy razy w roku. Widzami są bądź uczniowie danej szkoły, czasem paru szkół, bądź także rodzice i inni goście. Nieraz organizuje się przedstawienia dla wzmocnienia finansów na zakup sprzętu, wycieczki itp. Często w szkołach powstają kluby czy koła uczniów interesujących się teatrem i ich uczestnicy wspólnie z nauczycielem przygotowują przedstawienia szkolne. Trudność stanowi dobór właściwego repertuaru oraz niewystarczające przygotowanie nauczycieli do tego rodzaju pracy.

We wnioskach stwierdza się, że należy dążyć do rozwoju teatru szkolnego jako jednej z form pracy pozalekcyjnej. O innych rodzajach tej pracy mówią listy czytelników, jakie napłynęły do redakcji w związku z zeszytem nr 64 (grudzień 1966). Opisują oni doświadczenia różnych szkół w organizowaniu współpracy z analogicznymi zakładami w innym kraju, np. na Korsyce i w Brukseli. Współpraca ta prowadzi czasem do wymiany uczniów, a z reguły do wymiany korespondencji, książek, znaczków, kart, charakterystycznych drobiazgów itp.

W kilku ostatnich numerach w *Cahiers Pédagogiques* wprowadzono specjalny dodatek drukowany na niebieskich kartkach pod nazwą *Le Petit Bleu des Cahiers Pédagogiques*. Zamieszcza się w nim artykuły, sprawozdania i komunikaty, które są — zdaniem redakcji — ważne, a nie mają bezpośredniego związku z problemem, któremu dany zeszyt jest poświęcony.

W nrze 70 w takim dodatku na uwagę zasługuje sprawozdanie opracowane przez 21 nauczycieli klasy szóstej (pierwsza klasa II cyklu nauczania po pięcioletniej szkole początkowej) na temat braków, jakie wykazują uczniowie przychodzący ze szkół początkowych.

Nauczyciele stwierdzają, iż absolwenci szkół początkowych, których wiek przeciętny wynosi 11 lat, posiadają braki ogólne, odnoszące się do wszystkich przedmiotów, np. ubogie słownictwo, nie wyćwiczona pamięć, brak umiejętności skupiania uwagi, szybka męczliwość, słabo opanowana technika czytania, skłonność do stosowania gotowych sformułowań i schematów zamiast rozumowego analizowania sytuacji.

Najpowszechniejsze braki w zakresie języka ojczystego dotyczą znajomości form gramatycznych, funkcji i znaczenia poszczególnych słów, części mowy i zdania

(utrudnia to naukę języka obcego) itp. W matematyce słabą stroną jest tabliczka mnożenia, pisanie liczb wielocyfrowych zawierających zero, operacje dzielenia oraz rozwiązywania zadań.

Nauczyciele szkoły średniej postulują w związku z tym, by liczebność ostaniej klasy szkoły początkowej nie przekraczała 30 uczniów, co umożliwi lepsze przygotowanie absolwentów. Ilość materiału programowego w tej klasie powinna być ograniczona dla pogłębienia podstawowych wiadomości i opanowania zasadniczych nawyków.

Zeszyt nr 71 zawiera bogaty materiał odnoszący się do nauczania języka francuskiego w Afryce Północnej. Uczy tam wielu nauczycieli francuskich i dzielą się oni doświadczeniami, piszą o trudnościach, zwłaszcza o problemie poznania i zrozumienia miejscowych uczniów, o popełnianych przez nich typowych błędach itp.

Zdanim redakcji *Cahiers* uwagi te mogą być przydatne nie tylko dla tych wszystkich, którzy uczą lub będą uczyli w języku francuskim w krajach Maghrebu, ale i dla tych, którzy mają do czynienia z innymi uczniami, dla których język francuski nie jest językiem ojczystym, a nawet dla wszystkich, którzy stykają się z problemem bilingwizmu (dwujęzyczności). Szereg uwag natury ogólnodydaktycznej czy metodycznej dotyczy nauczania języka francuskiego w ogóle i z pożytkiem dla siebie zapoznają się z nim wszyscy nauczyciele.

Irena Janiszowska

WPŁYW BADAŃ PEDAGOGICZNYCH NA PRAKTYKĘ SZKOLNĄ
(Sprawozdanie i refleksje związane z dyskusją w Harvard Educational Review)

Jednym z ważniejszych naukowych czasopism pedagogicznych jest w Stanach Zjednoczonych *Harvard Educational Review*, będący organem Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu im. Johna Harvarda w Cambrigde w stanie Massachusetts. Co roku ukazują się cztery numery *Przeglądu*, stanowiące łącznie jeden tom — rocznik (ok. 600 stron). Ostatni egzemplarz z roku 1967 posiada numerację: tom 37, zeszyt 4. Pojedyncze numery podobne są objętościowo do naszego *Kwartalnika Pedagogicznego*. Na każdy składają się dwa obszerne działy: artykuły oraz przegląd (recenzje) wydawnictw książkowych.

Artykuły dotyczą wszelkich dziedzin uprawianych przez pedagogów lub ich obchodzących: od defektologii poprzez psychologię, komparatystykę pedagogiczną i dydaktykę szkoły wyższej do teorii wychowania i filozofii pedagogiki. Większość numerów ma charakter mieszany, ale zdarzają się także zeszyty o tematyce jednolitej. Tak np. numer 4 z 1966 r. poświęcony został całkowicie kwestii „Intelektualiści amerykańscy a szkoła " w ujęciu historycznym i w przekroju aktualnym. Niektóre inne numery zawierają osobny dział pod nagłówkiem „Dyskusja". Zapoczątkowuje go zazwyczaj krótka ekspozycja pytań-problemów, do których rozważenia zaprasza się kilka, rzadziej kilknaście osób szczególnie kompetentnych w danym zakresie.

Na przestrzeni lat 1964-1967 przedmiotem tak zorganizowanych dyskusji były następujące zagadnienia: nauczanie, działanie i zachowanie się; uniwersyteckie studia pedagogiczne; amerykański college murzyński; przemysł oświatowy; wpływ badań pedagogicznych na praktykę szkolną.

Temu właśnie ostatnio wymienionemu problemowi poświęcimy całą niniejszą relację, wychodząc z założenia, iż słuszniej jest w poszczególnym sprawozdaniu

z pedagogicznej prasy anglosaskiej zajmować się jakimś jednym — ale za to szerzej — zagadnieniem, również niebagatelnej wagi na naszym gruncie, aniżeli tylko sygnalizować krótko szereg spraw różnych.

Temat wybrany tym razem rozpatrzono w zeszycie 3 tomu 36 *Harwardzkiego Przeglądu Pedagogicznego* z roku 1966 (strony 295-317). Dyskusję zagaił Harry F. Silberman stwierdzając, iż celem jej jest rozważenie trzech zarzutów, jakie można postawić prowadzonym obecnie badaniom pedagogicznym, a mianowicie:

1. Nie mają one wpływu na praktykę szkolną, ponieważ badacze zainteresowani są raczej pisaniem artykułów do czasopism aniżeli tworzeniem życiowo przydatnych, dobrze funkcjonujących produktów pedagogicznych.

2. Kształcą oni nauczycieli akceptujących po prostu aktualną, pospolicie uprawianą praktykę pedagogiczną, a nie takich, co byliby zdolni eksperymentować i krytycznie oceniać. Zresztą cały system oświaty nie jest bynajmniej nastawiony na eksperymentowanie.

3. Gdyby zaś nawet jakiś badacz pedagogiczny chciał dokonać czegoś naprawdę nowego, to nie rozporządzałby on odpowiednimi szkolami bazowymi, jako że szkoły par excellence eksperymentalne nie istnieją.

Pierwsi zabrali głos w dyskusji Richard E. Schutz i Harry F. Silberman, który teraz wystąpił jako polemista. Swoją wspólną wypowiedź zatytułowali: „Zmienić czynniki wpływające na badacza".

Gdy nauczyciel zwraca się do pedagoga-badacza z jakimś konkretnym zapytaniem, ten ostatni oświadcza zazwyczaj, iż jest specjalistą od badań, dlatego nie może ustosunkować się kompetentnie do tego akurat szczegółowego tematu. Jednocześnie zaś wyraża niejako w nawiasie opinię, iż gdyby tylko dysponował odpowiednim czasem, byłby w stanie wyprowadzić stosowne wnioski szczegółowe z prawidłowości ogólnych, podstawowych, którymi się zajmuje. Praktyk zadowala się zwykle taką odpowiedzią, uznając „doniosłość badań pedagogicznych" i ...postępuje po staremu.

Teoretyk skierowuje swój główny wysiłek na tworzenie produktów, które w najlepszym razie mogą być skasowane, a nie takich, które by działały, spełniając konkretne, specyficzne zadania pedagogiczne. Bowiem w obecnych warunkach wysiłki tego drugiego rodzaju są po prostu nieopłacalne. Rozwiązywanie problemów praktycznych jest niesłychanie bardziej absorbujące i hamuje karierę naukową teoretyka, zależną przede wszystkim od jego pisarskiego, publikacyjnego tempa...

Jak wzmóc wysiłki, które by zmniejszyły ową lukę pomiędzy badaniem a praktyką pedagogiczną? Po pierwsze — brzmi odpowiedź — należy przyznać, że luka ta rzeczywiście istnieje. Po drugie zaś — potrzebne są wielkie dotacje pieniężne specjalnie dla poparcia działań, które by wdrażały rezultaty badań pedagogicznych do klasy. Przy tym wdrażaniem takim powinien interesować się ten sam mecenas, który finansował badania podstawowe.

Następny dyskutant, Evan R. Keislar, uważa, że trzeba stymulować w pierwszym rzędzie badania zorientowane wyraźniej na tzw. wytwory dodatkowe (by — products). Tak np. badania nad pamięcią lub rozwiązywaniem problemów byłyby praktycznie znacznie pożyteczniejsze, gdyby prezentowały jednocześnie dowody, iż wypracowane w ich rezultacie zasady mają zastosowanie w nauce szkolnej. Argumentem takim mógłby być np. szczegółowy program treściowy i opis działań nauczyciela, który spożytkował odnośne wyniki.

Inną słabością badaczy jest ich przesadna skłonność do szerokich uogólnień. Zdaniem Keislara, należałoby zajmować się o wiele częściej zagadnieniami o zasięgu zdecydowanie ograniczonym, np. do określonego cyklu lekcji z jednego przedmiotu na takim a takim szczeblu nauczania.

Merlin C. Wittrock stwierdza, że ważne są badania zarówno podstawowe, jak i „zorientowane na produkt", zwłaszcza iż jedne i drugie muszą się wzajemnie

wspierać. Zakłada to jednak ścisłą współpracę między badaczami, nauczycielami, administracją szkolną oraz przemysłem oświatowym. Przedstawiciele tego ostatniego, jak zresztą i pozostałych, wymienionych tutaj ogniw, znajdują się teraz, w dobie nauczania programowanego, w znacznie lepszym położeniu aniżeli przed dziesięciu laty, ponieważ są w stanie mierzyć na bieżąco reakcje ucznia, czyli skutki swoich oddziaływań.

Radykalnej zmiany charakteru szkół bazowych (laboratory schools) zażądał William Rabinowitz. Jest ich w Stanach Zjednoczonych ponad dwieście. Patronują im uczelnie pedagogiczne (colleges), ale obiektywnie — w przeciwieństwie do rewolucjonizującej roli niektórych z nich w latach rozkwitu „nowego wychowania" — dzisiaj wiodą one, zdaniem dyskutanta, żywot wręcz żałosny.

Ponieważ są to szkoły bazowe dla odnośnych zakładów kształcenia nauczycieli, przejawiają one niechęć do stosowania metod i środków nauczania, nie używanych nagminnie. Nie zdradzają też pasji eksperymentalnej, którą wyparły sposoby dawno wypróbowane, wprawdzie bezpieczne i solidne, ale wcale nie awangardowe. Chociaż pracę badawczą uznaje się w tych szkołach oficjalnie za ważną, to jednak nie stoi ona bynajmniej w centrum ich uwagi i troski. Prowadzi się tu badania oparte przede wszystkim na obserwacji zastanych (nie modyfikowanych) zachowań się nauczyciela i uczniów i wyciąga na tej podstawie wnioski natury korelacyjnej. W sumie są to w najlepszym razie szkoły, które uprawiają (dosłownie: n a ś l a d u j ą — follow) „dobrą" praktykę pedagogiczną, zamiast ją poprzedzać, o d k r y w a ć.

Co zatem należy uczynić? Po pierwsze, pisze Rabinowitz, trzeba zmienić zasadniczo ich charakter. Muszą się one w sposób istotny różnić od szkół „normalnych", w części kórych prowadzi się przecież także różne badania pedagogiczne.

W szkołach publicznych, niebazowych eksperymenty pedagogiczne właściwe, to jest takie, które o p e r u j ą zmiennymi, nie są mile widziane przez czynniki administracyjne, zainteresowane w tym, aby badania takie nie trwały „zbyt długo". Dlatego eksperymenty tego rodzaju powinno się lokować właśnie w szkołach bazowych, przyuczelnianych.

Jednakże szkoły te będą miały rację bytu tylko wówczas, gdy będą — co podkreśla z emfazą polemista — szkołami u t o p i j n y m i. Każda z nich powinna przyjąć określony zespół wzajemnie powiązanych idei, określoną koncepcję o dużej przypuszczalnej „mocy pedagogicznej" i starać się wielostronnie rozwijać odnośne działania praktyczne, podnosząc je jako całość do rangi swoistego, a spójnego systemu. Niechaj każda z nich przyswoi sobie jakiś jeden wielki „temat" i odzwierciedli go we wszystkim, cokolwiek robi. Temat ten ma być wszędzie obecnym, długofalowym podejściem pedagogicznym. Szczególnie ważne jest — kontynuuje swoje wywody Rabinowitz — aby funkcja odkrywcza wystąpiła w szkole eksperymentalnej na pierwszy plan i aby nie mieszać jej z funkcjami innymi, jak pokaz czy upowszechnianie.

Jest rzeczą zrozumiałą, że postulowane tutaj szkoły muszą być raczej nieduże liczebnie i rekrutować uczniów selekcyjnie. Fakt ten, obok lokalizacji w sąsiedztwie uczelni, może wywołać zarzut, iż tego rodzaju szczególne warunki utrudnią późniejszy transfer doświadczeń na inne szkoły. To prawda — replikuje dyskutat — pamiętajmy jednak, że użyteczność takiej czy innej metody pedagogicznej ma być przedmiotem nie założenia, lecz empirycznego dowodu. Zresztą, jeśli okaże się to wskazane, nic nie stoi na przeszkodzie, aby zbliżyć sytuację szkół eksperymentalnych do warunków masowych.

Całą dyskusję zamykają „Uwagi Roberta Glasera", znanego specjalisty od nauczania programowanego. Twierdzi on, że opisywane przez uczestników dyskusji trudności nie są czymś typowym akurat dla badań pedagogicznych. Także w innych dziedzinach niełatwo jest wskazać model badania, który by gwarantował nieza-

wodnie pozytywne konsekwencje praktyczne. Powszechniejszej natury jest również brak wysoko kwalifikowanych specjalistów pracujących na pograniczu teorii i praktyki. W przypadku innowacji pedagogicznych chodzi o takich fachowców, którzy umieliby prowadzić badania ukierunkowane na szkołę i radzili sobie z problemami organizacyjno-praktycznymi.

Glasser zwraca także uwagę na konieczność opracowania o wiele dokładniejszych, a jednocześnie operacyjnych definicji, gdyż ogólnikowe i mgliste określenia dotychczasowe pozwalają na taką dowolność interpretacyjną, że szkoły „pracują nadal tak, jak pracowały". Z wymogiem precyzji wiąże ściśle postulat wyraźniejszej, niż to ma miejsce obecnie, profesjonalizacji nauczycieli, co znów zakłada większą dbałość w procesie kształcenia nauczycieli o krytyczną analizę metod dotyczącą stosowania narzędzi, które pozwalają na ocenę własnej pracy.

Wypowiedzi uczestników tej dyskusji — pisze obrazowo Glaser — napawają otuchą, iż wprawdzie naukowe badania dydaktyczne nie osiągnęły jeszcze wieku dojrzałego, to jednak wyszły zdecydowanie z egocentrycznego, subiektywnego okresu dzieciństwa. Dalszy postęp zależy od uprzytomnienia sobie, gdzie się znajdujemy obecnie, jeśli idzie o pedagogiczną efektywność. Musimy dążyć do coraz większej obiektywności w ocenie skutków nauczania, tak abyśmy wiedzieli dokładnie na przykład, ile mogą się dzieci nauczyć w określonych warunkach, ile zużywają na to czasu, jak długo pamiętają wyuczone treści itp.

*

Przedstawiona dyskusja skłania do refleksji, która by krytycznie konfrontowała jej treść z odnośnymi problemami w naszych warunkach. W polskiej sytuacji współczesnej nieporównanie większą rolę odgrywa motywacja wewnętrzna niż pieniądz. Z drugiej strony sytuacja ta jest — trzeba to przyznać — materialnie uboższa. A jednak, mimo tych istotnych różnic, które należy widzieć na tle odmiennych tradycji oświatowych, odrębnej organizacji szkolnictwa i zasadniczej inności ustrojów społeczno-ekonomicznych, łatwo dostrzec spore analogie.

Wszak i u nas obserwujemy niezbieżność między teorią a praktyką pedagogiczną, i u nas badacz pedagogiczny ogranicza się zazwyczaj do prowadzenia badań (w dodatku najczęściej w pojedynkę) i ogłaszania ich wyników, natomiast potyka się o ogniwo wdrażania, i u nas wiele szkół eksperymentalnych przeżywa kryzys, wreszcie często i u nas brak jest ścisłej współpracy na co dzień między pedagogami-teoretykami a praktykami (nauczycielami), administracją szkolną i przemysłem oświatowym. Przez ten ostatni należałoby oczywiście rozumieć tutaj nie tylko zaplecze dbające o wyposażenie szkół w pomoce naukowe, lecz także wydawnictwa podręcznikowe i czasopisma pedagogiczne, a do całego poprzednio wspomnianego wykazu dołączyć trzeba system kształcenia i doskonalenia nauczycieli, rozumiejąc przezeń między innymi działalność pedagogiczną ZNP.

I oto, biorąc to wszystko pod uwagę, a jednocześnie zdając sobie sprawę z olbrzymiego potencjału organizacyjnego i społecznego, jakim rozporządza nasz ustrój — trzeba powiedzieć, że byłoby nas stać na szerokie i autentyczne wypróbowywanie w praktyce nowych, efektywniejszych metod nauczania i wychowania, a zwłaszcza na upowszechnianie tego, co zdaje pomyślnie egzamin życia. Równocześnie trudno zaprzeczyć, iż w porównaniu z olbrzymimi wprost możliwościami eksperymentujemy na polu oświaty żałośnie nieśmiało.

W przeciwnym razie mielibyśmy już w Polsce co najmniej kilka eksperymentów typu radzieckich badań 500 i 50 szkół, wiele rejonów konferencyjnych realizowałoby własne, żywotne na danym terenie programy doskonalenia, znacznie więcej nauczycieli uzyskiwałoby stopnie naukowe, a każda Wyższa Szkoła Pedagogiczna, każda uniwersytecka katedra pedagogiczna, ba, każde studium nauczycielskie posiadałoby swoje specyficzne, niepowtarzalne oblicze, charakteryzujące się swoistym

zespołem idei dydaktyczno-wychowawczych, stale wypróbowywanych i doskonalonych na odpowiedniej szkolnej bazie eksperymentalnej przez swoich twórców i zwolenników, profesorów i wychowanków danej uczelni czy zakładu.

Takie idee do wyeksperymentowania (oczywista nie powinno ich być za wiele) mogłaby na przykład podszepnąć każdemu z tych ośrodków uważna i krytyczna lektura wydanej pod redakcją W. Okonia publikacji pod nazwą „Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1960",[1] oczywiście w sensie inspiracji dorównanej do zmienionych warunków i specyficznych możliwości konkretnego środowiska. Dzięki temu zaś, że w całym kraju mamy jednolity, nadzorowany centralnie system oświaty, poszczególne, najbardziej bezsporne idee można by stosunkowo szybko integrować w większe całości po to, aby na tej raczej do- niż odśrodkowej drodze budować stopniowo coraz bardziej nowoczesny i racjonalny, choć niekoniecznie w pełni jednolity system pedagogiczny. Nie umniejsza to w niczym roli powszechnie u nas obowiązujących ogólnych kanonów marksistowskiej pedagogiki w rodzaju postulatów kształtowania naukowego poglądu na świat, aktywizacji, socjalizacji itp. Chodzi jedynie o faktyczne prawo obywatelstwa dla zasady, iż możliwe, a nawet pożądane są różne sposoby rozwiązań tego samego pedagogicznego problemu, kryjącego się właśnie pod takimi hasłami, jak walka o naukowy światopogląd, o nauczanie aktywizujące i tak dalej. Prawo poparte moralną, organizacyjną i finansową przychylnością.

Oddzielna uwaga należy się sposobom, które by łagodziły ową obecną na obu półkulach rozbieżność między teorią a praktyką pedagogiczną. Sądzimy, że wiele zależy tutaj od ilości i jakości opracowań z pogranicza ogólnej teorii pedagogicznej i szczegółowych metodyk. Po prostu chodzi o prace średniego poziomu ogólności, nie będące receptami, ale też nie poprzestające na generaliach.

Tworzenie tego rodzaju opracowań na przykład na styku dydaktyki i metodyk szczegółowych w warunkach i w rezultacie badań zespołowych dawałoby rękojmię, iż uwagi autorów nie umkną możliwości ściślejszej korelacji między przedmiotami. Tylko też wtedy będzie się miało do czynienia z tą jakże rzadką, a jak zarazem pożądaną sytuacją, gdy cały szereg tez można n i e i l u s t r o w a ć, l e c z f o r m u ł o w a ć na podstawie analizy czy to tego samego materiału badawczego, czy to materiału dotyczącego przynajmniej tych samych grup uczniowskich, czy choćby tylko materiału wprawdzie różnego, ale uzyskanego pod tymi samymi rygorami metodologicznymi. A przecież czynienie zadość podobnym warunkom wzmaga siłę dowodową i ułatwia dydaktyczny transfer, jeśli wolno użyć tego terminu na określenie zwiększonych możliwości oddziaływania tak powstałych sugestii dydaktycznych na niezrutynizowanych nauczycieli. Transfer ten będzie, rzecz jasna, tym większy, im mniej optymalne, a bardziej zbliżone do sytuacji masowej będą warunki pracy szkół, z których uzyska się materiały

Ryszard Radwiłowicz

[1] „Nasza Księgarnia", Warszawa 1964.

PROF. DR TADEUSZ PASIERBIŃSKI

Zmarły w dniu 31 marca 1968 r. Prof. Dr Tadeusz Pasierbiński należał do wybitnych działaczy oświatowych, którzy połączyli w twórczy sposób swą wieloletnią praktykę pedagogiczną z kształtowaniem zrębów nowej teorii pedagogicznej. Należał do tych zasłużonych i niezapomnianych działaczy oświatowych w polskiej myśli pedagogicznej, którzy połączyli swą pracę pedagogiczną z walką o postęp społeczny, z walką o socjalizm.

Urodzony 20 października 1901 r. w Szczekocinach, pow. włoszczowskiego, woj. kieleckiego, po ukończeniu gimnazjum odbył studia na wydziale filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie w zakresie polonistyki i historii. Pracę nauczycielską rozpoczął 15. IX. 1922 r. w prywatnym gimnazjum w Praszce. Obok przygotowywanej rozprawy doktorskiej pogłębiał swe studia pedagogiczne i uzyskał w r. 1930 stopień naukowy doktora filozofii. Potem pracował jako nauczyciel kontraktowy w gimnazjum żeńskim w Dąbrowie Górniczej i Państwowym Seminarium Nauczycielskim im. A. Mickiewicza w Sosnowcu.

Mimo że pracę pedagogiczną rozpoczął w r. 1922, a w szkolnictwie państwowym w r. 1926 Pasierbiński nie mógł uzyskać stałego etatu. W zespole archiwum dawnego Ministerstwa WRiOP zachowały się akta personalne Tadeusza Pasierbińskiego, z których wynika, że „jako nauczyciel kontraktowy pobiera wynagrodzenie za 19 godzin tygodniowo licząc po 10 zł za godzinę w stosunku miesięcznym".

W czasie swego pobytu na terenie Zagłębia Dąbrowskiego Pasierbiński prowadził w ciągu kilku lat szeroką akcję oświatową w środowisku robotniczym. W tym też czasie zaczął pisywać artykuły do czasopism oświatowych. Po ukończeniu kursu dla kandydatów na podinspektorów szkolnych, jaki odbył się w Warszawie od 14. I. do 1. III. 1935 r., Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego w piśmie z 6. VII. 1935 r. wystąpiło do Ministerstwa WRiOP o „zamianowanie dra Tadeusza Pasierbińskiego z dn. 1. VIII. 1935 r. na stanowisko prowizorycznego podinspektora szkolnego na obwód szkolny sosnowiecki z siedzibą w Sosnowcu".

Departament II Min. WRiOP jednak uznał, że „nie powinien on być zatrudniony w Sosnowcu z powodów wskazanych w piśmie Dyrektora Seminarium w Sosnowcu". Nie udało mi się odszukać tego pisma i ustalić tych powodów. Wskutek wspomnianej korespondencji na wniosek ówczesnego kuratora krakowskiego, M. Godeckiego został Pasierbiński mianowany z dn. 1. XI. 1935 r. podinspektorem szkolnym na obwód ostrowiecki. Równocześnie z tą nominacją wysłane zostało przez ówczesnego dyrektora Biura Personalnego Min. WRiOP pismo z dn. 4. X. 1935 r. nast. treści: „Ze względu na prowizoryczną nominację p. dra Pasierbińskiego Kuratorium zwróci baczną uwagę na jego działalność na stanowisku podinspektora szkolnego".

Na stanowisku podinspektora szkolnego w Ostrowcu rozwinął Pasierbiński wszechstronną działalność. W zachowanej w aktach opinii p. o. wizytatora szkół Kuratorium Krakowskiego z dn. 2. X. 1937 r. czytamy: „Dr T. Pasierbiński jest człowiekiem inteligentnym, o umyśle bystrym, jasnym i spostrzegawczym. Szczególnie wrażliwy na piękno mowy polskiej (wyróżniony przez Pol. Akademię Literatury) i kulturę życia społecznego. Do zawodu teoretycznie dobrze przygotowany (...) jest ustosunkowany do pracy i obowiązków zawodowych rzetelnie, pozytywnie i sumiennie. W postępowaniu z ludźmi taktowny, uprzejmy i kulturalny, charakter zrównoważony i opanowany (...) Jako inspektor potrafi należycie rzeczowo i w odpowiedniej formie instruować nauczycieli i kierowników szkół".

Mimo uzyskanej tak dobrej i zasłużonej w pełni opinii służbowej Pasierbiński nie uzyskał dalszego awansu, lecz został pismem ministra WRiOP z dn. 28. II. 1938 r. przeniesiony „dla dobra służby z dn. 1. III. 1938 r. do służby nauczycielskiej na stanowisko nauczyciela Państwowego Gimnazjum im. R. Traugutta w Brześciu nad Bugiem z zachowaniem obecnie posiadanej grupy uposażenia i z powierzeniem obowiązków wizytatora Kuratorium OS Brzeskiego". Przeniesienie to nie było chyba awansem. Podczas działań wojennych 1939 r. Pasierbiński brał udział jako rotmistrz 5 pułku ułanów Zasławskich, a następnie znalazł się w obozach jeńców. Jako prezes kół nauczycielskich w obozach jenieckich (Choszczno, Grossborn, Doessel) podjął szeroko zakrojoną akcję kursową i uzyskał duży autorytet. Po uwolnieniu z obozów Pasierbiński stanął na czele Centrali Szkolnictwa Polskiego w Niemczech, rozwijając ożywioną działalność oświatową i opiekuńczą wśród licznych rzesz uchodźstwa polskiego.

Oceniając ten okres swej działalności Pasierbiński pisał: „Centrala Szkolnictwa w swej działalności zastosowała demokratyczne formy kierowania oraz nadzoru pedagogicznego (...) Ta pełna poświęcenia praca nauczycieli i działaczy, solidność w wypełnianiu obowiązków, dbałość o poziom naukowy i moralny młodzieży były niemal powszechne w całym szkolnictwie polskim w Niemczech. Dzięki tej postawie można było rozwiązać wiele trudnych problemów organizacyjnych i dydaktyczno-wychowawczych". („Problemy kultury i wychowania". Warszawa 1963, s. 182 i 191).

Po powrocie do kraju Pasierbiński znalazł się wśród czołowych pracowników Ministerstwa Oświaty, obejmując początkowo Wydział Wychowania w departamencie VI, a następnie stanowisko dyrektora departamentu Oświaty i Kultury Dorosłych. Wtedy też poznałem Pasierbińskiego i miałem możność przyjrzeć się z bliska Jego wytężonej pracy, Jego niezwykłej umiejętności współpracy z ludźmi oraz wszechstronności zainteresowań. Były to lata trudne i wymagające od ludzi niezwykłego wysiłku. Pasierbiński dawał przykład hartu i ofiarnej pracy. W l. 1949—1952 był zastępcą pełnomocnika Rządu do walki z analfabetyzmem, rozwijając na tym polu niezwykłą działalność. Próbą uogólnienia tej działalności była opublikowana później rozprawa pt. Problemy likwidacji analfabetyzmu w Polsce Ludowej (1960).

Równocześnie objął wykłady zlecone i ćwiczenia w Uniwersytecie Warszawskim i Akademii Nauk Politycznych z zakresu pedagogiki i oświaty dorosłych. W l. 1952—1954 był radcą Premiera d/s Oświaty i Wychowania w Prezydium Rady Ministrów. Pasierbińskiego jednak pociągała praca naukowa i jej też poświęcił pozostałe swe życie. W r. 1951 został mianowany zastępcą profesora, a następnie docentem w Państwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Warszawie. W r. 1956 przeszedł do Uniwersytetu Warszawskiego, pełniąc w l. 1958—1960 funkcję prodziekana Wydziału Pedagogicznego UW i w l. 1960—61 funkcje dziekana. Na tych stanowiskach położył Pasierbiński duże zasługi dla rozwoju Wydzialu, tworząc nowe studia (wieczorowe). Był lubiany i szanowany przez wszystkich. Jego niezwykły takt i serdeczny stosunek do ludzi wytworzyły bliską więź między Nim a współpracownikami i studentami. Wr. 1965 objął kierownictwo katedry Teorii i Organizacji Szkoły, rozwijając na tym stanowisku niezwykle ożywioną działalność naukową i dydaktyczną. W pracy pt. Problemy kierowania szkołą (1965) Pasierbiński oświetlił w sposób nowy zasady kierowania szkołą i doboru ludzi na stanowiska kierownicze podnosząc: „Wzrasta poczucie godności osobistej zarówno nauczyciela, jak i kierownika. To samo odnosi się do inspektora i wizytatora, gdy włączają się do pracy szkoły nad podnoszeniem poziomu kierowania nią w duchu demokracji socjalistycznej (...) Praca nad sobą kierownika i wszystkich współdziałających z nim osób w pielęgnowaniu kultury postępowania (pojmowanej zgodnie z założeniami humanizmu socjalistycznego, sprawdzanego w codziennej

praktyce) staje się podstawą dobrej organizacji działalności szkoły i realizacji jej zadań — wychowania człowieka dla przyszłości" (s. 196—197).

W pracy pt. Wizytacja szkoły (1966) i w ostatniej w druku będącej pracy pt. Zarys organizacji pracy szkoły Pasierbiński szczodrze dzielił się swym bogatym doświadczeniem życiowym, swymi cennymi badaniami naukowymi pisząc, że „wizytacja to nie tylko kontrola, ale i wzajemna pomoc i rada, wreszcie inspiracja oraz wyzwalanie inicjatywy i tych wszystkich sił, którymi dysponuje szkoła jako środowisko wychowawcze i ognisko kultury w danym środowisku" (s. 4).

Prace naukowe Pasierbińskiego, pisane jasno i przystępnie, cieszyły się dużym powodzeniem wśród licznych rzesz nauczycielstwa polskiego. Spotkały się też z życzliwym przyjęciem i licznymi recenzjami w kraju i zagranicą. Pasierbiński umiał nawiązywać bliski kontakt ze swym czytelnikem i słuchaczem, wygłaszał liczne odczyty na kursach nauczycielskich. Pasierbiński był związany z ruchem nauczycielskim od początku swej działalności pedagogicznej. Należał do ZNP od r. 1926, był przewodniczącym sekcji szkolnictwa średniego w Sosnowcu i wiceprezesem oddziału powiatowego w Będzinie, po wojnie był członkiem Zarządu Głównego ZNP i przewodniczącym sekcji administracji szkolnej i zakładów kształcenia nauczycieli. Zdobył sobie niezwykły autorytet wśród licznych rzesz nauczycielstwa polskiego, które widziało w Nim szermierza Nowej Szkoły i nowego stosunku między ludźmi.

Przedwczesna śmierć Prof. Tadeusza Pasierbińskiego jest dużą, niepowetowaną stratą dla pedagogiki polskiej, dla polskiego ruchu nauczycielskiego. Mimo ciężkiej choroby niemal do ostatniej chwili współpracował z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, interesował się żywo i przeżywał boleśnie ostatnie wypadki na wyższych uczelniach. Był dobrym i szlachetnym Kolegą i wiernym Przyjacielem młodzieży akademickiej, a młodych nauczycieli w szczególności. Całe swe życie poświęcił bez reszty Szkole Polskiej, w kraju i na obczyźnie umiał wiązać praktykę pedagogiczną z nową teorią pedagogiczną. Był prawdziwym wychowawcą młodzieży i zasłużonym Nauczycielem PRL.

Michał Szulkin

PROBLEMY REFORMY SZKOŁY PODSTAWOWEJ NA PLENUM ZARZĄDU GŁÓWNEGO ZNP

18 marca br. odbyło się Plenum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego poświęcone ocenie realizacji reformy szkolnictwa podstawowego oraz ocenie sprawozdania finansowego Związku za rok 1967.

W obradach, którym przewodniczył prezes ZG ZNP Marian Walczak, poza członkami plenum wzięli udział: sekretarz CRZZ — Cz. Wiśniewski, zastępca kierownika Wydziału Oświaty i Nauki KC PZPR — H. Garbowski, naczelnik Kwatery Głównej ZHP — W. Kinecki, przedstawiciel Wydziału Oświaty i Kultury NK ZSL — W. Dusza, kierownik Zespołu Społeczno-Zawodowego CK SD — J. Boberski, dyrektor generalny Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego — St. Dobosiewicz, dyrektor Centralnego Ośrodka Metodycznego — K. Kuligowska.

Rozpoczynając obrady plenum prezes ZG ZNP Marian Walczak omówił budzące głęboką troskę zajścia wśród młodzieży akademickiej. Mają one szczególną wymowę dla nas nauczycieli i wychowawców. Bo choć znamy już dziś źródła i genezę wy-

padków, choć zdajemy sobie sprawę, że prowokatorzy i organizatorzy zajść wykorzystali młodzieńczy zapał, wrażliwość i zaangażowanie naszej młodzieży, niemniej stwierdzenie tego faktu nie zwalnia wychowawców od wyciągnięcia wniosków na przyszłość o konieczności wzmożenia pracy wychowawczej.

Charakteryzując ponad 60-letnią historię Związku prezes Walczak podkreślił, iż historia ta „jest świadectwem nie tylko pełnego poparcia, lecz czynnego zaangażowania się nauczycieli po stronie postępu, demokracji i socjalizmu.

Wyrażamy szczere uznanie wszystkim tym nauczycielom i pracownikom nauki, którzy swą patriotyczną postawą i należytym działaniem wywiązali się z dobrze pojętych obowiązków wychowawczych, zaangażowali swój autorytet i doświadczenie dla dobra zdezorientowanej młodzieży.

Nasze stanowisko w omawianej sprawie jest jednoznaczne. Tak jak w przeszłości, tak i w dniu dzisiejszym, w okresie poprzedzającym V Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, nauczycielstwo polskie i jego związkowa organizacja razem z klasą robotniczą i inteligencją skupiają się wokół PZPR, jej programu i polityki, przekazują wyrazy szacunku, uznania i pełne poparcie I sekretarzowi KC PZPR tow. Wiesławowi.

Równocześnie wyrażamy zapewnienie, że nasze nauczycielstwo pracą i działaniem przyczyni się do realizacji wielkich i szczytnych ideałów ustroju socjalistycznego — w imię lepszej przyszłości polskich dzieci i młodzieży".

Wyrazem obecnego stanowiska Związku, poparcia, jakie organizacja nasza udziela partii, jest rezolucja, której projekt odczytał kol. M. Rataj. Projekt rezolucji i stanowisko zajęte przez ZG ZNP znalazły potwierdzenie w wypowiedziach poszczególnych członków plenum charakteryzując sytuację na własnym terenie i stanowisko zajęte przez miejscowe władze związkowe. W wielu województwach Zarządy Okręgów podejmowały rezolucje potępiające wichrzycieli i prowokatorów oraz apele do młodzieży akademickiej.

Członkowie plenum uchwalili również przedstawiony przez sekretarza KC ZNP Fr. Filipowicza apel do nauczycielstwa wzywający do uczczenia czynem społecznym i wzmożoną pracą dydaktyczno-wychowawczą zbliżającego się V Zjazdu PZPR. „Jesteśmy głęboko przekonani, że takie szlachetne współzawodnictwo wyrażone czynem produkcyjnym i społecznym będzie najlepszą, konkretną formą naszego pełnego poparcia dla Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Niech w tym pięknym patriotycznym czynie nie zabraknie ani jednego człowieka pracy. Czynem wyrażamy swe poparcie dla polityki partii".

Następnie sekretarz ZG ZNP St. Krawcewicz w obszernym referacie przedstawił problemy realizacji reformy szkolnictwa podstawowego.

Na podstawie materiałów sprawozdawczych Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, jak również materiałów analitycznych wojewódzkich i powiatowych instancji partyjnych, administracyjnych i ogniw ZNP można dokonać próby udzielenia sobie odpowiedzi na szereg pytań dotyczących stopnia realizacji i dotychczasowej efektywności przeprowadzonej reformy. Problematyka związana z tym zagadnieniem jest bardzo rozległa, obejmuje takie sprawy, jak sieć szkolna, budownictwo, programy, podręczniki, wyposażenie, zagadnienia kadrowe, kwalifikacje, warunki pracy i życia nauczycieli. Wszystkie te zagadnienia zostały w referacie szczegółowo zanalizowane.

Prace nad korektą sieci szkolnej należy ocenić raczej pozytywnie. Mimo istniejącego od lat wyżu demograficznego 92 proc. uczniów pobiera naukę w szkołach wysoko zorganizowanych. Dalsza korekta sieci, podnoszenia stopnia organizacyjnego szkół i związana z tym intensyfikacja budownictwa szkolnego, jak również organizowanie dowożenia dzieci — to zagadnienia nadal aktualne.

Na odcinku budownictwa szkolnego notujemy również duże osiągnięcia. Mimo to szkolnictwu podstawowemu brak jeszcze około 20 tysięcy izb lekcyjnych, a dla

zapewnienia w pełni prawidłowej realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych należałoby w najbliższym czasie wybudować 47 tysięcy izb oraz 19 tysięcy pracowni. Narodowy Plan Gospodarczy za lata 1961—1965 wykonany został tylko w 80 proc., a nakłady zrealizowano w 80,5 proc. Nie zdołano wykorzystać ogółem 2 mld 708 mln zł. Wiele do życzenia pozostawia też jakość inwestycji szkolnych.

Niemało kłopotów nastręcza szkołom niedostateczne wyposażenie w pomoce naukowe, sprzęt i meble.

Jednym z najpoważniejszych zadań szkoły jest jej oddziaływanie wychowawcze na powierzoną młodzież. Sprawa ta nabiera szczególnego znaczenia zwłaszcza teraz, w warunkach ostrej walki politycznej, ideowej i światopoglądowej.

Przede wszystkim należy zastanowić się nad pytaniem, w jakiej mierze programy i podręczniki odpowiadają założeniom wychowawczym i dydaktycznym współczesnej szkoły oraz jakie trudności napotykają nauczyciele i uczniowie przy ich realizacji. Ogólnie można stwierdzić, że nowe programy i podręczniki uwzględniają postulaty zbliżenia szkoły do życia, stan współczesnej wiedzy i techniki oraz umożliwiają pogłębienie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Treść sprzyja rozumieniu procesów rozwoju społecznego oraz kształtowaniu postawy ideowej wychowanków.

Jest jednak nadal wiele problemów dyskusyjnych dotyczących programów i podręczników, jest więc sprawą oczywistą, że prace nad nimi powinny być prowadzone w sposób ciągły i przy udziale możliwie najszerszych kręgów nauczycielstwa.

Efektywność pracy szkoły zależy przede wszystkim od poziomu naukowego i przygotowania pedagogicznego nauczycieli. W chwili rozpoczęcia reformy mieliśmy 17,3 proc. nauczycieli posiadających wykształcenie powyżej średniego, a 6,2 proc. nauczycieli niewykwalifikowanych. Obecnie ponad 55 proc. legitymuje się wykształceniem na poziomie SN i wyższym. Trudności występują z prawidłowym rozmieszczeniem specjalistów. 7200 szkół nie posiada jeszcze nauczycieli-polonistów z dodatkowymi kwalifikacjami, a 2683 ośmioklasówki nie dysponują ani jednym specjalistą. Istnieje potrzeba ponownego rozpatrzenia problemu polityki zatrudnienia i rozmieszczenia nauczycieli o wyższych kwalifikacjach.

Obok zagadnień związanych z problemem podnoszenia kwalifikacji Związek podejmował liczne prace nad reformą systemu kształcenia nauczycieli. Dąży się też do polepszenia przygotowania pedagogicznego kandydatów na nauczycieli studiujących w wyższych uczelniach, a wreszcie do zapewnienia wszystkim nauczycielom systematycznego kontaktu z nauką i kulturą.

Przeprowadzono wnikliwą analizę sytuacji w zakresie samokształcenia i doskonalenia. W obecnej sytuacji istnieje potrzeba gruntownej oceny istniejącego systemu, sformułowania postulatów co do jego ulepszenia, a być może i do zasadniczego zreformowania w kierunku lepszego zaspokojenia potrzeb kadry pedagogicznej.

Wszystko to zmierzać ma do pomocy dla nauczycieli, do poprawy efektywności pracy szkół. W tym zakresie problemem otwartym pozostaje sprawa administracji szkolnej. Rozwój rzeczywistych funkcji pedagogicznych nadzoru domaga się odciążenia tego nadzoru od nadmiaru czynności administracyjnych. Zachodzi też pilna potrzeba rozpatrzenia problemu kwalifikacji pracowników nadzoru i systemu ich dalszego doskonalenia zawodowego.

Nad referatem rozwinęła się ożywiona dyskusja, która koncentrowała się wokół spraw niesłychanie żywotnych dla dalszego rozwoju naszego szkolnictwa oraz doskonalenia pracy ideowo-wychowawczej. Mówiono o bazie materialno-technicznej szkolnictwa, sieci szkolnej, sprawności kształcenia, o zapewnieniu równego startu młodzieży wiejskiej i miejskiej, o trudnościach pracy szkół, zwłaszcza na wsi, o braku specjalistów, niedostatku pomocy szkolnych i urządzeń, o braku mieszkań dla nauczycieli, o wielu nieprawidłowościach w pracy administracji i nadzoru pedagogicznego. Padały słuszne głosy krytyki na temat programów, podręczników,

na temat przygotowania nauczycieli do pracy pedagogicznej i skutecznej dla nich pomocy, na temat doskonalenia nauczycieli itp.

Wiele istotnych uwag dotyczyło słabości i niedostatku pracy wychowawczej z młodzieżą, a w szczególności różnych wzorów wychowawczych rodziny, środowiska, braku wzajemnego porozumienia.

W dyskusji podkreślano, że niezbędne jest dalsze nasilenie inicjatyw i poczynań wychowaczych zarówno szkoły, jak i organizacji pracujących w szkole oraz szerokiego środowiska pozaszkolnego. Przede wszystkim niezbędna jest większa pomoc wychowawcza dla szkoły ze strony ludzi dorosłych, a w szczególności rodziców.

Odrębna grupa zagadnień dotyczyła spraw warsztatu nauczyciela, a więc zapewnienia mu możliwie jak najlepszych warunków pracy. Jest to sprawa nie tylko dalszego doskonalenia jego wiedzy, dostarczania literatury, książki, zapewnienia możliwości rozwoju kulturalnego (teatr, wycieczka, samokształcenie), lecz taka sprawa harmonijnych stosunków społecznych w kolektywach nauczycielskich, współpracy i współdziałania, wreszcie odciążenia od nadmiaru obowiązków społecznych, ochrony jego pozycji w społeczeństwie.

W trakcie dyskusji zgłoszono też wiele postulatów, do których ustosunkował się dyrektor generalny Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego — Stanisław Dobosiewicz. Mówiąc o nowych programach podkreślił potrzebę dalszego ich doskonalenia. Bowiem już w trakcie wprowadzania ich do praktyki szkolnej zarysowały się liczne problemy, głównie natury dydaktycznej i organizacyjnej, które oczekują na rozwiązanie. Nawiązując do sugestii wysuwanych przez niektórych dyskutantów, dotyczących rozładowania materiału programowego, dyr. Dobosiewicz stwierdził, że programy zawierają podstawową wiedzę, niezbędną do przygotowania absolwenta do życia. Wiele treści, które przeżywają się i dezaktualizują, trzeba będzie zastępować nowymi, ale trudno sobie wyobrazić, aby wobec ogromnego tempa rozwoju nauki zakres tej wiedzy mógł być poważnie zredukowany.

Ustosunkowując się do sprawy wyposażenia szkół w pomoce naukowe, lektury, mówca zapewnił, że trudna sytuacja szkół ulegać będzie stopniowej poprawie. Jednym z niezmiernie ważnych zagadnień jest sprawa budownictwa szkolnego. Dyrektor poinformował zebranych o podpisaniu umowy między Ministerstwem Oświaty i Szkolnictwa Wyższego a Ministerstwem Budownictwa, zobowiązującej do pełnego wykonania do roku 1970 wszystkich pozycji 5-letniego planu inwestycyjnego. Natomiast problem zapewnienia lepszych warunków mieszkaniowych nauczycielom szkół wiejskich może być rozwiązany tylko przy wydatnej pomocy innych resortów oraz ludności wiejskiej.

Mówiąc o przygotowywanych zmianach w systemie zarządzania oświatą oświadczył, że będą one w dalszym ciągu zgodne z obowiązującym w całej gospodarce narodowej kierunkiem na decentralizację. Chodzi o to, aby wszystkie wydziały prezydiów rad narodowych czuły się współodpowiedzialne za warunki pracy szkół, za poziom i wyniki pracy szkolnej zarówno dydaktycznej, jak i wychowawczej, za współpracę środowiska szkolnego ze szkołą w wychowaniu dzieci, a nie tylko wydział oświaty, któremu z natury rzeczy przypada rola wiodąca.

„Dotychczasowe osiągnięcia w realizacji reformy szkolnej — powiedział na zakończenie dyrektor — traktujemy jako korzystną podstawę do dalszych przekształceń systemu szkolnego. Mamy w tym zakresie niemało do zrobienia. Zadania na najbliższą przyszłość to: obniżenie wieku obowiązku szkolnego, wykorzystanie w pracy dydaktycznej przyspieszonej dojrzałości szkolnej, przedłużenie pobytu dziecka w szkole, a w perspektywie — przygotowanie warunków do upowszechnienia nauczania na poziomie średnim".

Podsumowania dyskusji dokonał prezes Marian Walczak, który powiedział, że plenum stanowi kontynuację nauczycielskich dyskusji nad przekształceniem pro-

gramowo-organizacyjnym i dydaktyczno-wychowawczym szkolnictwa w naszym kraju.

Związek aktywnie uczestniczył we wszystkich poczynaniach zmierzających do rozwoju i doskonalenia oświaty i wychowania. Zagadnieniom reformy i problematyce postępu pedagogicznego poświęcono kilka zebrań plenarnych Zarządu Głównego i instytucji terenowych. „Obrady dzisiejszego plenum traktujemy jako nasz nauczycielski głos w sprawie realizacji reformy szkoły podstawowej, w nadziei, że przyczyni się on do szybszego załatwienia wielu problemów, o których koleżanki i koledzy mówili z tej trybuny. Musimy przyznać, że była to dyskusja żywa, bogata, nacechowana troską zarówno o sprawy codzienne naszych szkół, jak i sprawy wielkie, sprawy przyszłości".

Prezes M. Walczak zaproponował jednocześnie powołanie komisji, która opracowałaby wnioski zgłoszone w dyskusji oraz sposób ich realizacji, a zebrane materiały przedstawiła władzom oświatowym i kierownictwu Związku.

W drugim punkcie porządku dziennego sekretarz ZG ZNP St. Wawrzynowski przedstawił sprawozdanie finansowe za rok 1967, które zostało przyjęte i zatwierdzone. Plenum Zarządu Głównego ZNP podjęło decyzję o przekazaniu w imieniu nauczycieli 100 tys. zł na budowę Pomnika Zdrowia Dziecka. Zamykając zebranie prezes Marian Walczak serdecznie podziękował członkom plenum i gościom za udział w obradach.

Danuta Bukałowa

SESJA BALEYOWSKA W WARSZAWIE

13 września 1967 r. minęło 15 lat od śmierci wybitnego polskiego psychologa profesora Uniwersytetu Warszawskiego dra Stefana Baleya (1885—1952). Dla uczczenia tej rocznicy Rada Oddziałowa Związku Nauczycielstwa Polskiego przy Wydziale Pedagogicznym UW zorganizowała w Warszawie uroczystą sesję naukową.

Odbyła się ona 13 stycznia w uniwersyteckiej Sali im. Stefana Czarnowskiego. Na konferencję przybyli przedstawiciele najwyższych władz ZNP z prof. drem Zenonem Klemensiewiczem na czele. Obecne było grono profesorów psychologii i pedagogiki, wśród nich dostojny gość z Uniwersytetu Jagiellońskiego prof. dr Stefan Szuman. Zebrali się również członkowie najbliższej rodziny prof. Baleya, a także Jego uczniowie i współpracownicy.

Przewodniczący Rady Oddziałowej ZNP dr Wincenty Łubniewski po przywitaniu zgromadzonych oddał głos Dziekanowi Wydziału Pedagogicznego prof. drowi Tadeuszowi Tomaszewskiemu.

Pamięć o profesorze Baleyu — stwierdził prof. Tomaszewski — sięga daleko poza mury Uniwersytetu, w którym biegła Jego działalność. Baley był tym, który kładł fundamenty polskiej psychologii, a sława Jego nazwiska nie ustępuje rozgłosowi takich twórców, jak: Kazimierz Twardowski, Władysław Witwicki, Władysław Heinrich i Stefan Szuman. Jako współtwórca naszej psychologii rozwojowej i wychowawczej, niestrudzony organizator praktyki psychologicznej w kraju, kierownik instytutów i zespołów naukowych, autor podręczników akademickich, nauczyciel szerokich kadr pedagogicznych i działacz społeczny, zapewnił sobie Baley trwałą pozycję w dziejach polskiej psychologii i pedagogiki. W czasach, kiedy pojęcie nauki społecznie zaangażowanej z trudem torowało sobie drogę do umysłów ludz-

kich, profesor Baley rzucił hasło: psychologia winna służyć wychowaniu społeczeństwa! Nie złamany ciosami, jakie naszej nauce zadała wojna, podjął z zapałem trud odbudowy rozpoczętego dzieła. Choć zdołał zrobić wiele, przedwczesna śmierć przerwała Jego wysiłki. Troszcząc się dziś o wszechstronny rozwój psychologii, o jej użyteczność społeczną, kontynuujemy ambitne zamierzenia profesora Baleya, a jest to chyba najlepszy sposób złożenia hołdu Wielkiemu Naukowcowi.

Prof. dr Bogdan Suchodolski przypomniał w swym przemówieniu dwie cechy profesora Baleya, cechy, które najdobitniej określały Jego osobowość, a zarazem wywierały największe wrażenie na tych, którzy Go znali. Były to: charakterystyczna postawa naukowa i postawa wobec ludzi. Szacunek Baleya dla faktów, przekonanie, że to właśnie one są ostatecznym sprawdzianem wartości teorii naukowych, czyniły go reprezentantem pozytywizmu naukowego w jego najlepszym wydaniu. Świadomość, że „psychika" i „osobowość" nie są pojęciami pustymi, kazała Baleyowi stanąć w szeregu broniących prawa do istnienia psychologii w okresie niesprzyjającym jej rozwojowi. Swą ideę psychologicznego wychowania społeczeństwa głosił Baley nie tylko słowem, ale i czynem. Oddany bez reszty tym, których kształcił, nieustannie gotów do niesienia pomocy, zaskarbiał sobie powszechną wdzięczność i szacunek. W swym życiu osobistym wybrał samotność, by żyć sprawami nauki i innych ludzi. Dlatego właśnie Jego imię żyje w naszych sercach.

Prof. dr Zenon Klemensiewicz powiedział, że poczytuje sobie za wielki zaszczyt uczestniczenie w akcie hołdu Człowiekowi tak zasłużonemu dla polskiego szkolnictwa. Baley, który od lat młodzieńczych po wiek męski pracował jako nauczyciel szkół średnich, a w pewnym okresie również jako lekarz szkolny, poznał dobrze nie tylko życie i potrzeby młodzieży, ale również sprawy ludzi, którzy tę młodzież kształcą i wychowują. Doszedł do głębokiego przekonania, że aby ułatwić nauczycielowi jego trud, należy uzbroić go w praktyczną wiedzę psychologiczną. Przejęty tym zadaniem działał Baley wszędzie tam, gdzie widział możliwość urzeczywistnienia swej idei. W Instytucie Pedagogicznym ZNP, którym kierował, kształcono nauczycieli tak, by nie tylko zaopatrywać ich w rzetelną wiedzę, ale i zapalać do ciągłego eksperymentowania. Program swój realizował Baley także jako wykładowca na organizowanych przez Związek kursach i konferencjach, jako przewodniczący Komisji Psychologicznej przy ZG ZNP pracującej nad analizą programów szkolnych, jako redaktor przedwojennego poprzednika *Psychologii Wychowawczej — Polskiego Archiwum Psychologii*. Zawsze bronił interesów polskiego nauczycielstwa. Odwaga cywilna Profesora i postępowa postawa, jaką zajął w czasie strajku nauczycielskiego, były godne najwyższego uznania. Profesor Baley zapisał się złotymi zgłoskami w annałach Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Prof. dr Stefan Szuman, który prawie równocześnie z Baleyem rozpoczął pracę w dziedzinie psychologii rozwojowej, a dokładnie w tym samym roku, co On, objął w Krakowie kierownictwo Katedry Psychologii Wychowawczej, przedstawił krótko dzieje swej współpracy z Profesorem. Mimo że nie zawsze całkowicie zgadzali się w poglądach na pewne zagadnienia szczegółowe, ich stosunki były zawsze przyjazne i koleżeńskie. Prof. Szuman wspomniał o swym podziwie dla sumienności i pracowitości Profesora, dla jego opanowania wewnętrznego i optymizmu. Mówca podkreślił również z uznaniem głęboki patriotyzm Baleya. Kończąc swe przemówienie wezwał zebranych do uczczenia pamięci Profesora jednominutową ciszą.

Referat prof. dr Marii Żebrowskiej obecnego Kierownika Katedry Psychologii Wychowawczej UW, bliskiego współpracownika prof. Baleya w całym okresie Jego działalności na Uniwersytecie Warszawskim, nosił tytuł: „Profesor Stefan Baley — pedagog, naukowiec, człowiek".[1] W obszernym, bogatym w szczegóły historyczne

[1] Przemówienie prof. Żebrowskiej zostało zamieszczone in extenso w *Psychologii Wychowawczej* 1968 r. nr 2.

wystąpieniu Autorka skoncentrowała się kolejno na dwu dziedzinach aktywności naukowej Profesora: pracy dydaktycznej i badawczej.

Gdy przed z górą 40 laty, na jesieni roku 1927 obejmował Baley kierownictwo nowo utworzonej (na Wydziale Filozoficznym UW) Katedry Psychologii Wychowawczej, był już naukowcem o wysokich kwalifikacjach i doświadczeniu: posiadał dyplomy doktora filozofii i medycyny, odbył uzupełniające studia psychologiczne w Niemczech i Francji, miał za sobą dwudziestoletnie doświadczenia pracy nauczycielskiej w szkolnictwie średnim, pięcioletnią praktykę psychiatryczną, legitymował się także niemałą ilością publikacji psychologicznych i medycznych. Mimo to Jego pierwsze zadanie dydaktyczne — zorganizowanie kształcenia uniwersyteckiego w zakresie psychologii wychowawczej — było przedsięwzięciem niełatwym. Oprócz trudności technicznych, takich jak: skromne warunki finansowe i lokalowe, braki kadrowe, niedostateczne zaopatrzenie w książki, aparaty laboratoryjne i inne pomoce naukowe, istniała jeszcze trudność zasadnicza — fakt, że psychologia nie była samodzielnym kierunkiem studiów. W ówczesnym systemie organizacyjnym uniwersytetu psychologia wychowawcza miała stanowić specjalizację w ramach studiów pedagogicznych, podobnie jak psychologia ogólna była przedmiotem specjalizacyjnym w zakresie studiów filozoficznych. Zdając sobie sprawę z konieczności gruntownego, a zarazem szybkiego zapoznania adeptów psychologii wychowawczej z teorią i metodami psychologii ogólnej, zorganizował Baley przyspieszony kurs ćwiczeń z tego przedmiotu pomyślany jako wstęp do dalszych właściwych studiów. Głębokie przeświadczenie Baleya o tym, że psychologia wychowawcza powinna być nauką służącą potrzebom życia społecznego, kazało Mu kłaść wielki nacisk na praktyczne szkolenie studentów. Dzięki niezwykłemu talentowi organizacyjnemu Profesora, do roku 1937 powstało aż 7 ośrodków koordynujących przebieg praktyk zawodowych studentów. (Były to: ośrodek psychologów przedszkolnych, psychologów szkolnych, pracowni pedagogicznych, pracowni psychotechnicznych, szkół specjalnych, higieny psychicznej oraz ośrodek badań nad zwierzętami). Osiągnięcia te, zdaniem prof. Żebrowskiej, są godne przypomnienia tym bardziej, że dziś jeszcze, po 18 latach istnienia odrębnych studiów psychologicznych, problem kształcenia zawodowego psychologów nie jest rozwiązany zadowalająco.

Baley wskazywał ogromne zaangażowanie w sprawy rozwoju polskiej psychologii stosowanej. Brał osobisty udział w pracy szeregu poradni psychologicznych (np. Miejskiej Pracowni Psychotechnicznej, Poradni Pedologicznej przy Towarzystwie Opieki nad Więźniami, Państwowej Poradni Wychowawczo-Psychologicznej Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego). Z wieloma innymi wymieniał doświadczenia bądź też współpracował w organizowaniu praktyk studenckich.

Wieloletnia praktyka nauczycielska przekonała Baleya o tym, jak bardzo potrzebna jest wiedza psychologiczna w pracy szkolnej. Toteż kontakt Profesora ze szkolnictwem był zawsze bliski, a wyrażał się on głównie w dwu dziedzinach: prowadzeniu badań psychologicznych na użytek szkół oraz kształceniu nauczycieli. Na działalność pierwszego rodzaju składała się zarówno opieka psychologiczna nad dziećmi poszczególnych szkół (zwłaszcza nad dziećmi klas pierwszych i ostatnich oraz nad młodzieżą sprawiającą trudności dydaktyczne bądź wychowawcze), jak też realizacja szeroko zakrojonych programów badawczych (np. badania zainteresowań uczniów) czy wreszcie inne akcje usługowe (np. selekcja kandydatów do gimnazjów). Jeżeli chodzi o drugi ze wskazanych kierunków pracy Profesora, jak stwierdziła autorka referatu, „można bez przesady powiedzieć, że nie było takiej dziedziny i formy kształcenia nauczycieli, w której Baley nie brałby mniejszego lub większego udziału (...)". Działalność Profesora na Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Łódzkim, w Państwowym Instytucie Nauczycielskim, Instytucie Pedagogicznym ZNP, współpracy z Wydziałem Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej, Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej, wykłady w Centralnym

Instytucie Wychowania Fizycznego (po wojnie w AWF), prowadzenie zajęć na Wyższych Kursach Nauczycielskich, uczestniczenie w konferencjach i zjazdach naukowych organizowanych przez ZNP — to tylko najważniejsze przykłady Jego udziału w kształceniu kadr pedagogicznych.

Twórczość naukowa profesora Baleya była równie bogata, jak Jego działalność nauczycielska. Prof. Żebrowska zaakcentowała trzy cechy Profesora jako naukowca: wielostronność Jego zainteresowań, postawę eksperymentatorską i erudycję.

Przytaczając długą listę zagadnień podejmowanych przez Baleya tak w Jego publikacjach, jak i badaniach, którymi kierował bezpośrednio czy pośrednio, autorka referatu zastrzegła jednak, że wymienia je przykładowo i nie pretenduje bynajmniej do wyczerpania całego wykazu zainteresowań Profesora. Pociągały Baleya zarówno problemy ściśle teoretyczne czy metodologiczne, jak i kwestie praktyczne. Wiele czasu poświęcał studiom nad różnymi kierunkami w psychologii: behawioryzmem, psychologią postaci, psychoanalizą i psychologią marksistowską, interesowała Go typologia i problem różnic indywidualnych. Przede wszystkim jednak pasjonował Go rozwój psychiki dziecka, i to we wszystkich niemal jego aspektach: sensorycznym (zagadnienie spostrzegania barw, wielkości i kształtu, zjawiska synkretyzmu i ejdetyzmu), intelektualnym (badania sprawdzające niektóre wyniki prac Piageta), emocjonalno-społecznym (rozwój postaw moralnych, zmiany w życiu uczuciowym w okresie dorastania, stosunki społeczne w klasie szkolnej). Podejmował Baley zagadnienia dojrzałości szkolnej, czytelnictwa dziecięcego, wpływu filmu na młodzież; ciekawiła Go sztuka plastyczna dziecka, twórczość dla najmłodszych. Do Jego trwałych zainteresowań należała dziedzina trudności wychowawczych i przestępczości nieletnich, a także zagadnienia psychotechniki. Pociągał Go szereg problemów psychologii sportu.

Ponieważ do problematyki psychologicznej podchodził Baley nie tylko jako naukowiec teoretyk, ale również — a nawet przede wszystkim — jako badacz, sprawy metodologii i metodyki badań były przedmiotem Jego szczególnej uwagi. Daleki był od mechanicznego przejmowania metod stworzonych przez innych, przeciwnie, starał się je zawsze wszechstronnie wypróbować, a następnie ulepszyć. W zakładzie kierowanym przez Profesora zaadaptowano szereg zagranicznych narzędzi badawczych (np. skalę Bineta-Termana), tworzono również nowe metody (np. oryginalne wersje „scenotestu", technikę „obrysowywania konturów" do badania synkretyzmu w spostrzeganiu dzieci) i przyrządy (np. „kasę" do badania społecznego zachowania się dzieci, aparaturę do wytwarzania odruchów warunkowych w oparciu o bezwarunkowy odruch mrugania). Jeśli dodać do tego fakt, że wiele prac badawczych prowadzonych przez Baleya miało charakter eksperymentów laboratoryjnych, można uznać za całkowicie uzasadnione określenie postawy naukowej Profesora jako eksperymentatorskiej tak w znaczeniu dosłownym, jak i w przenośni.

O erudycji prof. Baleya świadczy wymownie różnorodność tematyki prac, jakimi osobiście się zajmował bądź też kierował, a także bogactwo literatury referowanej w Jego publikacjach. Profesor zadziwiał nieustannie współpracowników szybkością, z jaką odnawiał i aktualizował swą wiedzę.

W końcowej części swego przemówienia prof. Żebrowska nakreśliła kilka najbardziej charakterystycznych rysów sylwetki osobowościowej Baleya. Był on człowiekiem o niespożytej energii i rozmachu w działaniu, a Jego pracowitość i umiejętność godzenia w czasie wielorakich zajęć budziły uznanie. Posiadał znakomity zmysł organizacyjny, potrafił zapalić współpracowników do zadań, które realizował, a także tworzyć zgrane zespoły robocze. Pozyskiwał ludzi swą życzliwością dla nich, rzeczowością i skromnością, pogodą ducha i gotowością do niesienia pomocy. Choć oddany był całkowicie sprawom nauki, znajdował jednak zawsze czas, by rozwijać swe życie kulturalne: systematycznie chodzić do teatru, czytać literaturę piękną, codziennie bywać w jakiejś kawiarni itp. Znane są postępowe poglądy

społeczne Baleya, a również Jego postawa laicka. Profesor Baley był naukowcem wielkiej miary, mimo że nie stworzył jakiejś nowej teorii naukowej. Jego najwybitniejsze dzieła: „Psychologia wychowawcza w zarysie" i „Wprowadzenie do psychologii społecznej" są monografiami, które do dziś efektywnie służą szerokim kręgom odbiorców wiedzy psychologicznej.

Po przerwie, jaką ogłoszono po referacie prof. Żebrowskiej, rozpoczęła się druga część konferencji poświęcona wspomnieniom współpracowników i uczniów prof. Baleya.

Prof. dr Janina Budkiewicz scharakteryzowała działalność Baleya na polu psychologii stosowanej przytaczając wiele szczegółów swej współpracy z Profesorem na terenie warszawskiej Pracowni Psychotechnicznej Miejskiej. Tą wzorcową placówką poradnictwa zawodowego kierował Baley w latach 1928—1934. Poradni tego typu było wówczas w kraju niewiele, bowiem ruch opieki psychologicznej nad młodzieżą szkolną stawiał dopiero pierwsze kroki. Tym większą wagę miała aktywna praca Profesora nad stałym doskonaleniem metod pracy tej instytucji. Pomysłowość Baleya w konstruowaniu i ulepszaniu narzędzi badawczych (zwłaszcza testów i kwestionariuszy) przyciągała do Jego poradni psychologów z całego kraju, którzy stąd właśnie czerpali wzory technik diagnostycznych dla własnych placówek. Cenną zasługą Baleya było utworzenie Filii Pracowni na Pradze oraz organu koordynującego działalność poradni zawodowych — Komisji do Spraw Poradnictwa Zawodowego i Psychotechniki przy warszawskim Kuratorium. Całokształt osiągnięć Baleya w omawianej dziedzinie pozwala Go nazwać jednym z głównych i najbardziej twórczych, obok zmarłej w roku 1926 prof. Józefy Joteyko, inicjatorów i organizatorów poradnictwa zawodowego oraz psychologii szkolnej w kraju.

Kolejny mówca doc. dr Jan Starościak, uczeń Baleya, a następnie Jego współpracownik w Instytucie Pedagogicznym ZNP, zajął się analizą 13-letniej owocnej pracy Profesora w tym zakładzie. Instytut był, zdaniem autora wystąpienia, wiodącą placówką kształcenia nauczycieli, a istniejący w nim system kształcenia pedagogicznego do dziś zachował swą aktualność. Idea szkolenia wszystkich nauczycieli na poziomie wyższym, którą Baley gorąco propagował, wraca obecnie w dyskusjach nad projektem utworzenia Wyższych Studiów Nauczycielskich. Aktualny plan studiów uniwersyteckich w zakresie pedagogiki jest analogią programu nauczania w sekcjach kształcenia przedmiotowego, jakie istniały w Instytucie. Doświadczenia założonego tam pierwszego w historii polskiego szkolnictwa ośrodka kształcenia korespondencyjnego na poziomie wyższym posłużyły jako wzór przy organizowaniu dzisiejszego Studium Zaocznego Pedagogiki. Mówca stwierdził, że wielu absolwentów Instytutu po 3 latach studiów uzyskiwało lepsze przygotowanie do pracy pedagogicznej niż absolwenci uniwersytetu. Prawie wszyscy wychowankowie Instytutu uzyskali następnie stopnie magisterskie, a wielu z nich doktoryzowało się. Od zakończenia wojny działalność tej uczelni opierano na podstawach filozofii marksistowskiej. Model absolwenta, jakiego starano się tam ukształtować, to pedagog zaangażowany ideowo, przebudowujący świadomość swego środowiska społeczno-kulturalnego, czynnie włączający się w prace badawcze w dziedzinie dydaktyki i wychowania. Nie dający się dziś zakwestionować cenny dorobek Instytutu zawdzięczamy w olbrzymiej mierze Baleyowi, który kładł podwaliny tego zakładu, a w ciągu całego okresu jego istnienia nadawał kierunek jego pracy. Likwidacja tej placówki w roku 1951 była zupełnie nieuzasadniona, był to błąd ówczesnej polityki oświatowej. Słuchacze i pracownicy Instytutu zawsze będą pamiętać prof. Baleya jako niestrudzonego i ofiarnego organizatora, człowieka oddanego całkowicie służbie społecznej, Kierownika, który był zarazem ich prawdziwym Przyjacielem.

Mgr Władysława Gańko wróciła w swym wspomnieniu do czasów, kiedy była słuchaczką Studium Wakacyjnego zorganizowanego przez Instytut Pedagogiczny ZNP.

Osobowość Baleya, który kierował tymi kursami, wywierała na studentach niezwykłe wrażenie. Jako wykładowca Profesor był bardzo wymagający i „groźny", natomiast w kontaktach osobistych — zawsze przyjacielski, pełen subtelnej wrażliwości.

O Baleyu jako kierowniku Instytutu Pedagogicznego mówił także mgr Józef Galant, który w latach 1947—1950 kształcił się w Studium Zaocznym. Tym, co z miejsca uderzało każdego studenta Baleya, była wielka erudycja Profesora, trafność sądu, umiejętność jasnego przekazania najbardziej skomplikowanych zagadnień. Oryginalność wykładów Baleya polegała na tym, że Profesor zwykł je rozpoczynać od postawienia określonego problemu, który następnie roztrząsał, nierzadko włączając w tę czynność samych słuchaczy. Dlatego wykłady te często przekształcały się w pewną formę seminarium. Często Profesor nie rozwiązywał problemu do końca, pozostawiając ostateczne rozstrzygnięcie studentom. Zaprawiał ich w ten sposób do samodzielnego myślenia, aktywizował siły twórcze, skłaniał do poszukiwań. Uczył precyzji myślenia, udowadniał, że sztuka właściwego postawienia pytania jest równie ważna, jak umiejętność znalezienia odpowiedzi na nie. Wzbudzał w swych uczniach postawę krytyczną, wskazywał, że nie wolno bezmyślnie ufać każdemu słowu drukowanemu. Potrafił znaleźć właściwą drogę do serc i umysłów studentów. Rozumiejąc ich potrzeby i trudności pytał często, w czym może im pomóc. Mobilizował do wysiłków posługując się zachętą i pochwałą raczej niż bodźcami negatywnymi. Był wzruszająco skromny, chętnie włączał się do prywatnych dyskusji studentów stwierdzając, że z pewnością czegoś się od nich nauczy. Pasja poznawcza Profesora, Jego nieustanne poszukiwanie prawdy budziły chęć naśladowania Go, rodziły ambicję, by starać się choć w cząstce Mu dorównać.

Tematem wspomnień mgr Cezary Dicksteinowej, kierowniczki Domu Dziewcząt na Okęciu prowadzonego przed wojną przez „Patronat" (Towarzystwo Opieki nad Więźniami), był jej kontakt z prof. Baleyem na terenie tego zakładu wychowawczego. Profesor otaczał tę placówkę serdeczną opieką, często ją odwiedzał, służył konsultacją i pomocą we wszelkich trudnościach. Jego ambicją było znać każdą wychowankę zakładu osobiście. Lubiany był przez wszystkich, tak personel, jak i podopieczne dziewczęta.

Dr Alicja Sokołowska mówiła o doniosłym wpływie Profesora na kształtowanie się postawy zawodowej i społecznej młodych adeptów psychologii studiujących pod Jego kierunkiem. Wyrośli oni w charakterystycznej atmosferze naukowej, w klimacie jednolitego pojmowania społecznej roli psychologa. Uczniowie Baleya to przede wszystkim psychologowie-praktycy i badacze stawiający sobie za cel rozwiązywanie problemów społecznie ważnych. W tym znaczeniu można mówić o Szkole Baleya w polskiej psychologii. Pokolenie studiujące bezpośrednio po wojnie nie miało warunków łatwych. Jednakże osobisty przykład Profesora, Jego niezachwiany entuzjazm, wytrwałość w zwalczaniu trudności, podwajały energię, z jaką chłonęli wiedzę. Profesor Baley był ich wzorem osobowym. Uczył ich sumienności i skrupulatności, rzetelnego stosunku do pracy, zachęcał do stałego pogłębiania wiedzy, pobudzał inwencję i inicjatywę. Przede wszystkim jednak kształtował Baley ich stosunek do ludzi, z którymi jako przyszli psychologowie mieli pracować. Uczył zawsze widzieć w badanym, choćby był nim nawet przestępca, Człowieka — jego przeżycia i potrzeby. Zobowiązywał do niesienia pomocy ludziom wszędzie tam, gdzie uprawnia ich do tego fachowa wiedza psychologiczna. Wzbudzał w ten sposób w swych uczniach podstawowe zasady etyki zawodowej. Dlatego właśnie grono baleyowców pracuje dziś tak ofiarnie, oddając wszystkie swe siły służbie dziecku.

Zamykając konferencję prof. Tomaszewski wyraził nadzieję, że zebrani nie tylko wzbogacili swą wiedzę o profesorze Baleyu, ale również — słuchając głosów o Jego imponującej rozmiarami działalności — doświadczyli głębokich i cennych przeżyć.

Bezpośrednio po zakończeniu sesji delegacja jej uczestników złożyła wieniec na grobie profesora Baleya na cmentarzu powązkowskim.

W hallu Wydziału Pedagogicznego UW otwarto wystawę spuścizny piśmienniczej i pamiątek po profesorze Baleyu.

Andrzej Gołąb
WARSZAWA

POWOŁANIE KOMITETU OBCHODÓW MIĘDZYNARODOWEGO ROKU PRAW CZŁOWIEKA

W bieżącym roku przypada dwudziesta rocznica uchwalenia przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych: Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Z tej okazji w krajach członkowskich ONZ rok 1968 obchodzony jest jako Międzynarodowy Rok Praw Człowieka. Z inicjatywy Polskiego Towarzystwa Przyjaciół ONZ oraz szeregu organizacji społecznych i instytucji państwowych w siedzibie Polskiego Instytutu Spraw Międzynarodowych w Warszawie odbyło się dnia 22 stycznia 1968 r. posiedzenie poświęcone powołaniu do życia komitetu obchodów Międzynarodowego Roku Praw Człowieka w Polsce.

W posiedzeniu, które otworzył przewodniczący Polskiego Towarzystwa Przyjaciół ONZ prof. Michał Kaczorowski, wzięli udział kierownicy resortów, przedstawiciele Sądu Najwyższego, Polskiej Akademii Nauk, CRZZ, Ligi Kobiet oraz polskich komitetów współpracy z organizacjami wyspecjalizowanymi ONZ — UNESCO, FAO, UNICEF.

Przewodniczącym komitetu obchodów wybrano Z. Resicha, wiceprzewodniczącymi — M. Kaczorowskiego i K. Secomskiego, sekretarzem — A. Kruczkowskiego.

W toku posiedzenia komitet uchwalił tekst proklamacji z okazji rozpoczęcia obchodów Międzynarodowego Roku Praw Człowieka w naszym kraju.

Przyjęty przez komitet program obchodów Międzynarodowego Roku Praw Człowieka w Polsce przewiduje szeroką popularyzację zagadnień praw człowieka w prasie, radio i telewizji, publikacjach fachowych, a także organizowanie krajowych i międzynarodowych seminariów, wystaw i innych imprez.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ЭУГЕНЮШ ПАШКЕВИЧ: Гуманитарные науки в общеобразовательном лицее 385
СТЕФАН СТРАШЕВИЧ: Реформа программы по математике в средней школе 392

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ: Беглый взгляд на школьную систему современной Австрии 397

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

КАЗИМЕЖ КИРЕЙЧИК: Предпосылки системы подготовки педагогических кадров для специальных школ 402

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

М. МИКЕТОВА. Л. ОСЯКОВА, З. ЗАЛЕВСКА: Еще раз об экзаменах в вузы 415
ЯН ШИМАНКОВСКИ: Исследования дружеских отношений в школе . . 424
ВЛОДЗИМЕЖ ВИНЦЛАВСКИ: Монография деревенской воспитательной среды 430

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

КАЗИМЕЖ МОРОЗ: Методологические проблемы советской педагогики . 436
СТАНИСЛАВ ГЖЕСНЯК: Елена Издебска — Функционирование семьи и задачи охраны младенчества 441
ЕЖИ НОСАЖЕВСКИ: Ярослав Рудняньски — Методы умственной работы учащегося 443
МАРИЯ ЗЕНЦИНА: Целестин Френт, Маврикий Бертеллот: Travail individualisé et programmation 445
ЕЛЕНА ГАЙДАМОВИЧ: George F. Kneller — Logic and language of education 451

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской печати 455
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати 457
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pédagogiques 460
РИШАРД РАДВИЛОВИЧ: Влияние педагогических исследований на школьную практику 465

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

МИХАЛ ШУЛЬКИН: Проф. др Тадеуш Пасербиньски — Посмертные воспоминания 470
ДАНУТА БУКАЛОВА: Проблемы реформы основной школы на Пленуме Главного правления Союза польских учителей 472
АНДЖЕЙ ГОЛОМБ: Сессия посвященная Балею в Варшаве 476
Образование Комитета чествования Международного Года Человеческих Прав 482

CONTENTS

ARTICLES

EUGENIUSZ PASZKIEWICZ: Humanities in the Lyceum of General Instruction 385
STEFAN STRASZEWICZ: The Reformed Programme of Mathematics in the Secondary School 392

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

WACŁAW WOJTYŃSKI: A Glance at the School System of Today's Austria 397

DISCUSIONS AND POLEMICS

KAZIMIERZ KIREJCZYK: The Principles of Preparing Teachers for Special Schools 402

EXSPERIENCES, TESTS, AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

M. MIKETOWA, L. OSIAKOWA, E. ZALEWSKA: More about Entrance Examinations to Higher Schools 415
JAN SZYMANKOWSKI: On Connections between Classroom Mates . . . 424
WŁODZIMIERZ WINCŁAWSKI: A Monograph on the Rural Educational Environment 430

SUMMARIES AND BOOK REVIEWS

KAZIMIERZ MOROZ: Methodological Problems of Soviet Pedagogy . . . 436
STANISŁAW GRZEŚNIAK: Helena Izdebska — The Functioning of the Family and the Tasks of the Cild's Care 441
JERZY NOSARZEWSKI: Jarosław Rudniański — The Learner's Methods of Intellectual Work 443
MARIA ZIĘCINA: Celestyn Freinet, Maurycy Bertelooté — Travail individualisé et programmation 445
HELENA GAJDAMOWICZ: George F. Kneller — Logic and Language of Education 451

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Survey of Polish Periodicals 455
JÓZEF ZALEWSKI: A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals 457
IRENA JANISZEWSKA: Cahiers Pédagogiques 460
RYSZARD RADWIŁOWICZ: The Influence of Pedagogical Research on the School Practice 465

HOME CHRONICLE

MICHAŁ SZULKIN: Prof. dr Tadeusz Pasierbiński — obituary article . . 470
DANUTA BUKAŁOWA: Problems of the Primary School Reform as Discussed during the Plenary Session of the Union of Polish Teachers 472
ANRZEJ GOŁĄB: The Baley Session in Warsaw 476
Calling the Committee to Celebrate the International Year of Human Rights . 482

RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK X (XLVI) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1968

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

Nauczanie i wychowanie w duchu patriotyzmu i idei socjalistycznych. (Fragmenty przemówienia Przewodniczącego Rady Państwa, Marszałka Polski Mariana Spychalskiego, na plenarnej sesji Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Jedności Narodu w Warszawie w dniu 4 czerwca 1968 r.) . . . 485

ARTYKUŁY:

MIRON KRAWCZYK: Kształtowanie naukowego poglądu na świat w procesie dydaktyczno-wychowawczym 492
ZYGMUNT PUTKIEWICZ: Motywy uczenia się młodzieży w różnych środowiskach 513
WIESŁAW ŁUKASZEWSKI: Badania nad wpływem informacji o wynikach czynności na poziom dalszego działania 526

DYSKUSJE I POLEMIKI:

ZOFIA KRZYSZTOSZEK — O aktualnej sytuacji w teorii wychowania . . 543
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI, WŁODZIMIERZ WINCŁAWSKI — W sprawie badań wyników nauczania przeprowadzonych przez Centralny Ośrodek Metodyczny w 1966 r. 550
HALINA GAJDAMOWICZ — W sprawie systemu zasad i metod wychowania moralnego 561

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

WŁADYSŁAW SAWICKI — Wywiad jako jedna z podstawowych technik badawczych w pedagogice społecznej 566
DANUTA NAKONECZNA — Wpływ nauczania programowanego i problemowego na rozwój zainteresowań uczniów przedmiotem fizyki . . . 578
WACŁAWA ŚWIĘTEK — Wpływ zadawania szkolnego na wyniki nauczania 586
JÓZEF SZOCKI — Próba ujęcia roli młodzieżowego zakładu wychowawczego w oparciu o listy rodziców i wychowanków 595

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

JADWIGA RACZKOWSKA — Dzień powszedni szkoły podstawowej w klasach I—IV. Monografie pedagogiczne, t. XVIII pod red. B. Suchodolskiego 603
STANISŁAW BENDKOWSKI — Maksymilian Maciaszek: Start zawodowy nauczyciela 607
RYSZARD WIĘCKOWSKI — Józef Półturzycki. O technice uczenia się dorosłych 610
HALINA POCHYLSKA — Anna Przecławska: Książka, młodzież i przeobrażenia kultury. 615
A. BUKOWSKA-JÓŹWICKA — Georges Friedmann: Praca w okruchach . . 616

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych 620
JÓZEF ZALEWSKI — Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . 622
RYSZARD RADWIŁOWICZ — Propedeutyka filozofii w amerykańskich szkołach średnich 625

KRONIKA KRAJOWA

W. W. — Z plenarnej sesji OK FJN 629

ROK X (XLII) WRZESIEŃ — PAŹDZIERNIK 1968 Nr 5

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

NAUCZANIE I WYCHOWANIE W DUCHU PATRIOTYZMU I IDEI SOCJALISTYCZNYCH

(Fragmenty przemówienia Przewodniczącego Rady Państwa, Marszałka Polski Mariana Spychalskiego, na plenarnej sesji Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Jedności Narodu w Warszawie w dniu 4 czerwca 1968 r.)

Z doświadczeń ostatnich miesięcy zarówno w naszym kraju, jak i w otaczającym nas świecie musimy wysnuć doniosłe wnioski dla pracy ideowo-wychowawczej wśród młodzieży w ogóle, a wśród młodzieży uczącej się i studiującej — w szczególności. Jesteśmy dziś lepiej niż uprzednio świadomi, iż system wychowania szkolnego w naszym kraju obarczony jest istotnymi i zadawnionymi słabościami, że dotychczasowe wysiłki podejmowane w tej dziedzinie przez władze oraz liczne rzesze nauczycieli i wychowawców nie przynosiły takich rezultatów, jakich należałoby oczekiwać.

Idzie nie tylko o to, że w niektórych uczelniach naszego kraju, a zwłaszcza na stołecznym Uniwersytecie, zbyt długo tolerowana była destrukcyjna działalność grupy zwolenników rewizjonizmu, sączących antysocjalistyczne idee w umysły młodzieży. Ludzie ci są obecnie konsekwentnie eliminowani z wpływów na wychowywanie młodzieży. Tak ważne zadanie, jak kształtowanie poglądów społecznych i politycznych młodego pokolenia inteligencji, można powierzać tylko wychowawcom bez reszty związanym swoją postawą polityczną i ideologiczną oraz swoim stanowiskiem w nauce z siłami postępu, z socjalizmem.

Idzie również o to, że dotychczas na niedostatecznym poziomie, zarówno w szkołach średnich jak i wyższych, stała praca nad krzewieniem idei socjalistycznych wśród młodzieży, że do tej pracy przywiązywano zbyt małą wagę, że opierano ją na nazbyt pragmatycznej i ubogiej argumentacji. Nie potrafiliśmy ukazywać przed młodzieżą całego ideowego i moralnego bogactwa socjalizmu, jego wielkich walorów twórczych, perspektyw, które on otwiera przed Polską i każdym jej obywatelem.

Zdajemy sobie sprawę, że większość pracowników naukowych i wychowawców młodzieży akademickiej dawała w marcu odpór wichrzycielstwu i przyczyniła się do przywrócenia spokoju i normalnej pracy szkół wyższych. Równocześnie jednak w szerokiej, publicznej dyskusji nad sytuacją wychowawczą i warunkami pracy szkół wyższych, w której to dyskusji zabrało głos wielu uczonych, wynika niezbicie, iż w samej organizacji szkolnictwa wyższego istnieją istotne niedomagania. Zadania dydaktyczne i wychowawcze nie zajmują należytego miejsca w hierarchii obowiązków pracowników naukowo-dydaktycznych. Spora część tych pracowników nie jest do pracy wychowawczej należycie przygotowana. Są w naszym szkolnictwie wyższym anachroniczne przegrody hamujące wzrost młodych kadr naukowych.

Okazało się również, że wszyscy, którzy pracowali z młodzieżą, zarówno organizacje społeczne i młodzieżowe, jak i sami wychowawcy, byli w pewnej mierze oderwani od środowiska młodzieżowego, nie znali dostatecznie dobrze stanu umysłów młodzieży, nurtujących ją problemów i niepokojów. Być może wskutek tego również wysiłki wychowawcze nie przyniosły pełnych rezultatów. Wytwarzała się określona próżnia, którą tu i ówdzie udało się elementom wrogim wypełnić bałamutnymi, anarchicznymi ideami i sprowadzić w ten sposób część młodzieży na manowce.

Z tych doświadczeń wyciągamy obecnie wnioski. Rozważnie i z namysłem, w dyskusjach ze środowiskiem naukowym, przygotowujemy niezbędne reformy szkolnictwa wyższego, w tym również takie zmiany w ustawodawstwie, które powinny ułatwić unowocześnienie struktury naszych uczelni, zwiększenie odpowiedzialności i wpływu na działalność szkół ze strony zdolnej,wykształconej w ostatnich dwu dziesięcioleciach kadry pracowników średniego pokolenia oraz podniesienie na wyższy poziom zarówno pracy dydaktycznej, jak i wychowawczej.

Podjęte zostały prace nad rewizją programów nauczania, przede wszystkim w zakresie nauk społecznych, zarówno w szkołach średnich, jak i w szkołach wyższych. Czyni się wysiłki, aby przygotować lepsze pod względem ideologicznym podręczniki, zestawy lektur i pomoce naukowe.

Pragniemy podnieść na wyższy poziom przygotowywanie nauczycieli i od roku przyszłego zrealizować zapowiedź o przejściu na kształcenie nauczycieli szkół podstawowych w ramach wyższych studiów zawodowych.

Zgodnie ze słusznymi postulatami społecznymi zostały podjęte decyzje, które pozwolą poważnie zwiększyć dostęp młodzieży ze środowisk robotniczych i chłopskich do studiów wyższych.

Decyzje te nie mają na celu dyskryminowania jakiegokolwiek środowiska ludzi pracy. Byłoby to sprzeczne z generalnym kierunkiem polityki społecznej naszego państwa, z programowymi założeniami Frontu Jedności Narodu. Dążeniem naszym jest stworzenie dla młodzieży ze wszystkich środowisk równych warunków startu. Z tego właśnie założenia wynika w obecnych warunkach konieczność takiego systemu kwali-

fikacji na studia wyższe, który wyrównywać będzie faktyczną nierówność warunków kształcenia się wciąż jeszcze odbijającą się ujemnie na sytuacji młodzieży robotniczej i chłopskiej.

Zdajemy sobie sprawę jednakże z tego, że możliwości regulowania tego problemu za pomocą systemu przyjęć do szkół wyższych są ograniczone i mogą mieć znaczenie doraźne. Na długą metę dążyć należy do bardziej równomiernego rozwoju sieci szkół średnich, do rozbudowy przy nich internatów, tak aby młodzież wiejska i z małych osiedli nie napotykała trudności w dostępie do tych szkół. Będziemy także dążyć do zapewnienia szkołom prowincjonalnym nauczycieli o takich kwalifikacjach, aby zacierała się stopniowo różnica poziomu między szkołami w wielkich ośrodkach i na prowincji.

Ważne znaczenie dla wychowania młodzieży uczącej się, a zwłaszcza akademickiej, miałoby zapewnienie stałego jej związku ze środowiskiem pozaszkolnym, zarówno tym, z którego młodzież ta wyszła, jak i tym, w którym będzie ona po studiach pracowała. Realizacja tego zadania otwiera szerokie pole dla inicjatywy społecznej, w tym szczególnie dla Komitetów Frontu Jedności Narodu. Istotnym czynnikiem więzi młodzieży studiującej z klasą robotniczą i społeczeństwem pracującym powinien stać się prawidłowy system stypendiów, przede wszystkim fundowanych, i system praktyk.

Przywiązując największe znaczenie do zadań wychowawczych szkoły, powinniśmy pamiętać, że postawę i poglądy młodzieży kształtuje całe społeczeństwo; dom rodzicielski; środowisko, w którym młodzież poza szkołą przebywa; audycje radiowe, których słucha; programy telewizyjne, które ogląda; filmy i sztuki, na które uczęszcza; książki, które znajduje w księgarni i bibliotece. Działanie wszystkich tych czynników, wywierających wpływ na sposób myślenia, styl życia i postawę młodzieży winno być więc podporządkowane jednolitej, socjalistycznej koncepcji wychowawczej.

W okresie minionego ćwierćwiecza nastąpił potężny rozwój wszystkich sił i środków socjalistycznego wychowania i nauczania. W latach istnienia Polski Ludowej oddano do użytku ponad 78 tysięcy izb lekcyjnych i pomieszczeń do nauki — to jest więcej, niż miały ich wszystkie szkoły podstawowe w Polsce w roku szkolnym 1937/38, przy czym jedna trzecia takich izb mieściła się wówczas w wynajętych, często nader prymitywnych pomieszczeniach. Liczba nauczycieli w szkołach podstawowych wzrosła w stosunku do okresu przedwojennego ponad dwukrotnie, w szkołach średnich ogólnokształcących — prawie półtorakrotnie, w zawodowych — ponad pięciokrotnie, a w wyższych — prawie ośmiokrotnie. Dzięki tym osiągnięciom nie ma dziś u nas dziecka w wieku szkolnym, które nie byłoby objęte nauczaniem, a spośród młodzieży kończącej w tym roku szkołę podstawową prawie 88 proc. będzie pobierało nadal naukę. W szkołach podstawowych na jedną izbę przypada około 33 uczniów, a na

jednego nauczyciela około 29, podczas gdy w roku 1937 odpowiednie cyfry wynosiły 68 i 59. O prawie 90 tysięcy w stosunku do okresu przedwojennego zwiększyła się w Polsce Ludowej ilość uczniów średnich szkół ogólnokształcących, blisko 8-krotnie — szkół zawodowych. Młodzież szkół podstawowych i średnich korzysta z blisko 1800 internatów, w których jest prawie ćwierć miliona miejsc — ilość imponująca, choć w stosunku do potrzeb jeszcze niewystarczająca. W szkołach wyższych kształci się 5,5-krotnie więcej studentów niż w roku 1938, a dziesięciokrotnie więcej mieszka w domach akademickich. Wskaźnik ilości studiujących na 10 tysięcy mieszkańców wzrósł z około 14 w 1937 r. do ponad 86 i jest jednym z najwyższych w Europie.

Nie same jednak wskaźniki ilościowe, choć tak wymowne, świadczą o naszym postępie w dziedzinie oświaty i nauki. Powstaje przecież nowa jakościowo kadra młodej socjalistycznej inteligencji, kwalifikowanych robotników i rolników przygotowana coraz lepiej do pracy w wieku rewolucji naukowo-technicznej.

Dysponujemy potężną bazą materialną ponad 25 tysięcy świetlic, bibliotek, klubów, domów kultury oraz innych miejskich i wiejskich placówek kulturalno-oświatowych. Oznacza to, że w każdym tygodniu można całą młodzież i wszystkich dorosłych objąć bezpośrednią pracą wychowawczą, polityczną oraz zapewnić właściwą, kulturalną rozrywkę. Trzeba jednak te placówki należycie wykorzystać, ożywić, zapewnić im odpowiedzialną, politycznie wyrobioną kadrę instruktorską, zorganizować samych użytkowników tych placówek do społecznego działania.

Ten tak poważny rozwój materialnych środków wychowania i kształcenia stwarza szerokie, bynajmniej nie w pełni wykorzystane możliwości doskonalenia całego procesu wychowawczego. Nie można tu ograniczyć się tylko do ulepszenia pracy aparatu państwowego na tym polu. Włączenie najszerszej socjalistycznej inicjatywy społecznej do dzieła wychowania i samowychowania młodzieży tak w szkole, jak w ramach organizacji młodzieżowych — ZMS, ZMW, ZHP, ZSP oraz Kół Młodzieży Wojskowej, jak wreszcie w toku wykonywania zadań budownictwa socjalistycznego — staje przed Frontem Jedności Narodu jako jeden z naczelnych obecnie jego celów.

Pragniemy, by nasza młodzież zrozumiała, iż wspólnie z całym społeczeństwem ponosi odpowiedzialność za losy ojczyzny, że nie wolno jej nic uronić z tego, co zostało zdobyte wysiłkiem i krwią ojców i matek, stworzone pracą poprzednich pokoleń, że obowiązkiem młodzieży jest utrwalać i rozwijać zdobycze socjalizmu. Musimy przekazywać młodzieży świadomość, że najważniejsze jest osiągnięcie takiego celu, który wymagałby bohaterstwa i heroizmu nie tylko w wyjątkowych dla narodu chwilach, ale w codziennej pracy, że heroizmem naszych czasów jest dźwiganie Polski na czołową w świecie pozycję pod względem rozwoju gospodarczego, naukowego, technicznego i kulturalnego. Dobra, ofiarna pra-

ca, rzetelna nauka, zorganizowanie odpowiedniej rozrywki kształtującej socjalistyczne wartości etyczne i estetyczne to działanie na rzecz dobra narodu i jego przyszłość, na rzecz każdego obywatela. W Polsce Ludowej tylko własnym wysiłkiem można zdobyć pozycję życiową, połączyć dążenie do materialnego i kulturalnego awansu z dobrem ogółu.

Dawne, a zwłaszcza najnowsze dzieje naszego narodu dostarczają licznych przykładów, wartościowych wzorców moralnych godnych naśladowania. Doniosłe znaczenie ma przekazywanie młodzieży tradycji narodowych, uczenie dziejów najnowszych, pokazywanie przykładów życia i walki polskich komunistów i postępowych działaczy, ogromu ofiar poniesionych w walce z okupantem, dziejów walk partyzanckich i regularnych oddziałów Wojska Polskiego. Zbliżająca się 25 rocznica bitwy pod Lenino i Ludowego Wojska Polskiego da do tego dobrą okazję. Niemniej istotne jest pokazywanie młodzieży bohaterstwa pracy w trudnych warunkach pierwszych lat władzy ludowej i obecnych lat wielkiego rozmachu budownictwa, entuzjazmu i poświęcenia przy wznoszeniu wielkich budowli socjalizmu i wykonywaniu trudnych zadań w każdym, choćby najmniejszym ogniwie naszego życia, zadań zmieniających na lepsze strukturę ekonomiczną i społeczno-kulturalną Polski. Konieczne jest rysowanie młodemu pokoleniu perspektyw dalszego rozwoju Polski Ludowej. Szuka ono bowiem nowych ideałów, godnych nowej epoki, a nie zawsze umiemy w sposób atrakcyjny przedstawić mu porywającą, a zarazem realną perspektywę Polski i świata roku 2000 i dalszych lat — czasów przecież nie tak odległych, w których dzisiejszy młody człowiek będzie osobiście budował nowe życie i z jego uroków korzystał.

Obecny okres wymaga lepszych, nowocześniejszych metod działania społecznego na polu wychowania, koordynacji wszystkich społecznych sił i środków wychowawczych. Potrzebne jest doprowadzenie do całego społeczeństwa nauki o socjalistycznym rozwoju Polski i jej odpowiedzialnym miejscu w walce o zwycięstwo socjalizmu na świecie, nauki, którą kieruje się Polska Zjednoczona Partia Robotnicza i wszystkie skupione wokół programu budowy coraz lepszej przyszłości naszej ojczyzny stronnictwa, organizacje, ugrupowania i aktywiści Frontu Jedności Narodu.

Społeczną potrzebą jest doskonalenie wychowania zarówno w procesie produkcji dóbr materialnych, w zakładach pracy oraz w zakładach i instytucjach oświatowych i naukowych, jak również poza produkcją i nauką — w wymagających planowego rozwoju układach kształtowania człowieka w życiu organizacyjnym, politycznym, zawodowym, kulturalno-naukowym i mieszkaniowo-bytowym.

Jednolity front w rodzinie, szkole, środowisku miejsca zamieszkania, w zakładzie pracy i na uczelni, ukształtowanie jednorodnego ciągu wychowawczego od lat najmłodszych aż do wejścia młodego człowieka w życie produkcyjne i społeczno-polityczne — to podstawowe zadanie, do realizacji którego dążymy. Do społecznego działania na rzecz osiągnięcia

tego celu powołany jest Front Jedności Narodu we wszystkich jego ogniwach — od Komitetu Ogólnopolskiego po komitety gromadzkie i wiejskie, dzielnicowe i osiedlowe. Wyłania się potrzeba udoskonalenia i wcielenia w życie planu społecznego pracy wychowawczej, rozwinięcia akcji czynów społecznych na rzecz ludowego wychowania, powszechnego zaangażowania w proces wychowawczy i samowychowawczy, znalezienie form bezpośredniego zetknięcia młodzieży z produkcją, z pracą fizyczną w celu kształtowania właściwego jej stosunku do ludzi pracy fizycznej i do samej pracy, w celu rozwijania zrozumienia roli klasy robotniczej, mas pracujących i wytworzenia poczucia godności i dumy z przynależności do ich szeregów, do tych, co kształtują przyszłość narodu i ludzkości.

W wychowaniu nie ma spraw wielkich i małych, ważniejszych i mniej ważnych. Tworzenie jednolitego frontu powszechnego, ludowego wychowania, praktyczna realizacja jego programu na każdym odcinku i szczeblu powinna zakładać osiągnięcia zamierzonego celu wychowawczego; pełnego zaangażowania całego społeczeństwa, w tym jego młodzieży, w budownictwo socjalizmu, w pielęgnowanie i rozwijanie jego zdobyczy, w przygotowanie do ich obrony. Wymaga to zrozumienia przez młodzież szerokiej perspektywy społecznej, możliwości urzeczywistnienia zarówno jej własnych pragnień i nadziei, jak nadziei, które wiąże z młodym socjalistycznym pokoleniem Polski Ludowej cały nasz naród. Młodzież, nasza duma i nadzieja — to dziś współgospodarz kraju, a jutro jego gospodarz — budowniczy komunizmu.

Listopad 1918 i lipiec 1944 ważne daty w historii narodu polskiego

Towarzysze i Obywatele!

W listopadzie br. upływa 50 lat od chwili, kiedy naród polski, po 130 latach panowania zaborców, odzyskał niepodległy byt państwowy. Będziemy uroczyście obchodzić tę wielką rocznicę i rozwijać wokół niej dużą pracę ideową w społeczeństwie. W dążeniu do podniesienia na wyższy poziom samowiedzy historycznej naszego narodu będziemy kontynuować dzieło tak owocnie podjęte w toku obchodów Tysiąclecia, a mianowicie upowszechniać w świadomości społecznej prawdę o tym, jakie czynniki społeczne, jakie kierunki polityczne i jakie postawy ideowo-moralne były źródłem siły naszego narodu, a jakie osłabiały naród i prowadziły kraj ku upadkowi.

Odzyskanie niepodległości w 1918 roku miało ogromne znaczenie dla dalszych losów Polski. Tę wielką przemianę w swych nowożytnych dziejach naród nasz zawdzięcza bohaterskiej walce wyzwoleńczej czterech generacji Polski, zwłaszcza walce polskiej klasy robotniczej oraz sprzyjającej sytuacji, wytworzonej przez zwycięstwo Rewolucji Październikowej w Rosji, która zburzyła imperium carskie, unieważniła traktaty rozbio-

rowe i uznała prawo Polski do niepodległego bytu. Niepodległość narodowa stała się ważnym czynnikiem wzrostu świadomości i dojrzałości społecznej naszego narodu, pozwoliła rozwijać kulturę narodową, zatrzeć różnice dzielnicowe, integrować nasz naród.

W ciągu pięciu dziesięcioleci od odzyskania niepodległości w 1918 r. — naród polski przebył wielką drogę dziejową.

Na historyczne doświadczenie tego okresu składa się dwudziestolecie istnienia własnego, polskiego państwa kapitalistycznego, walki klasowej polskich robotników i chłopów przeciw władzy kapitalistów i obszarników, tragedia klęski wrześniowej, bohaterstwo walk wyzwoleńczych w czasie II wojny światowej i wreszcie zasadniczy zwrot w tysiącletniej historii Polski: wydźwignięcie klasy robotniczej i jej partii do przewodnictwa polityką narodu, budowa socjalistycznego ustroju i państwa polskiego.

Na doświadczeniach tego pięćdziesięciolecia powinniśmy uczyć młode pokolenie najwyższych imperatywów polskiej racji stanu i najgłębszego rozumienia istoty postępu społecznego.

W XX wieku polskie klasy posiadające nie potrafiły i nie były już zdolne rozwiązać zasadniczych problemów bytu naszego narodu. W najcięższych latach okupacji hitlerowskiej Polska Partia Robotnicza zespoliła w jedno w swym programie walkę o niepodległość z walką o społeczne odrodzenie Polski. Zjednoczyła wokół tego programu wszystkie demokratyczne i patriotyczne siły narodu, poprowadziła je do walki z okupantem. Bohaterstwo ruchu oporu i ludowej partyzantki w naszym kraju, czyn zbrojny żołnierza polskiego na wszystkich frontach II wojny światowej, a zwłaszcza 1 i 2 Armii WP, walczących ramię w ramię z Armią Radziecką — legły u podstaw ponownego odrodzenia Polski w 1944 r. do niepodległego bytu, a 23 lata budowy socjalizmu wyniosły nasz kraj na pozycje nowoczesnego, uprzemysłowionego państwa socjalistycznego.

Niech zawsze żywą będzie w umysłach Polaków świadomość, że to ponowne odrodzenie Polski stało się możliwe dzięki temu, iż obóz demokracji polskiej, z PPR na czele, oparł walkę narodowowyzwoleńczą o ścisły sojusz z krajem Rewolucji Październikowej i wszystkimi postępowymi i socjalistycznymi siłami. Naczelny wniosek, który wyciągamy z historii współczesnej sytuacji Polski, brzmi: w drugiej połowie XX wieku niepodległą, suwerenną i rozwijającą się może być tylko socjalistyczna Polska. Wszystko, co nasz naród obecnie posiada, czym się szczyci i na czym buduje swą przyszłość, związane jest nierozerwalnie z socjalizmem.

A R T Y K U Ł Y

MIRON KRAWCZYK

KSZTAŁTOWANIE NAUKOWEGO POGLĄDU NA ŚWIAT W PROCESIE DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYM

Umiejętne kształtowanie naukowego poglądu na świat uczącej się czy studiującej młodzieży jest działaniem niezwykle skomplikowanym, wymagającym wielu różnorodnych zabiegów wychowawczych.

Przez pojęcie „pogląd na świat" rozumie się powszechnie zwarty system przekonań, w oparciu o które jednostka określa bądź swoim postępowaniem wyraża własny stosunek do otaczającej ją rzeczywistości. Dzięki zdobyciu poglądu na świat człowiek może zajmować w różnych sytuacjach swojego życia określone, swoiste, sobie tylko właściwe postawy. Wynika z tego, że człowiek, który zdołał dorobić się poglądu na świat, ma charakterystyczną dla siebie tendencję do ściśle określonego zachowania się (reagowania), to znaczy tendencję do postępowania dającego się do pewnego stopnia z góry przewidzieć. Dzięki temu na przykład wiemy, czego można się po danym człowieku spodziewać, czego można od niego oczekiwać, jakie czyny i zobowiązania podejmie. I odwrotnie, możemy również z góry przewidzieć — z dużym stopniem prawdopodobieństwa — jak ów człowiek nie zachowa się, jakich czynów ewentualnie nie popełni. Stosownie do tego używa się nawet często powiedzenia: „to zachowanie jest do tego człowieka podobne" lub też: „tego postępowania nie mogę jakoś zrozumieć, nie mogę pogodzić z tym, co o tym człowieku wiem".

Struktura poglądu na świat jest bardzo złożona, a ponadto poszczególne jej elementy wielorako wzajemnie uwarunkowane i sprzężone. Wśród części składających się na tę strukturę psychiczną, jaką stanowi pogląd na świat — determinujących jego wartość i siłę dynamiczną, wyzwalających energię oraz wyznaczających aktywność i kierunek zaangażowania politycznego, społecznego, zawodowego itp. człowieka, wyróżnić można elementy intelektualne, emocjonalne oraz motywacyjno-wolicjonalne. Wskutek właśnie tej skomplikowanej budowy strukturalnej poglądu na świat, a zwłaszcza w wyniku tego, że w skład jej wchodzą obok czynników intelektualnych i wolicjonalnych także czynniki emocjonalne, występują znaczne różnice w poglądach na świat poszczególnych ludzi. Światopogląd może bowiem być oparty na podstawach racjonalnych, może jednak być oparty na założeniach emocjonalnych. Ponadto pogląd na świat może stanowić strukturę harmonijnie zbudowaną, a więc wewnętrznie niesprzeczną, kiedy na przykład oparty jest wyłącznie na racjonal-

nych podstawach; może jednak być także strukturą wewnętrznie niezharmonizowaną, w której elementy racjonalne współistnieją z elementami fideistycznymi, irracjonalnymi. Prawdziwie jednolity, na naukowych podstawach oparty, czyli tak zwany naukowy pogląd na świat — którego kształtowanie należy do najważniejszych zadań szkoły — jest jeszcze chyba nie dość powszechnym zjawiskiem w naszym społeczeństwie. Wydaje się, że warto, aby wszyscy wychowawcy uświadomili sobie złożoność zagadnienia i w pełni docenili konieczność umiejętnego współdziałania z wychowankami nad dorabianiem się przez nich naukowego poglądu na świat, żeby umiejętnie i taktownie kierowali tym procesem i... nie poddawali się rozczarowaniom czy zniechęceniu w wypadkach napotykanych trudności czy dostrzeżonych niepowodzeń.

Pogląd na świat jest indywidualnym tworem psychicznym człowieka. Każdy człowiek tworzy sobie swój własny, swoisty, a więc właściwy tylko sobie światopogląd. W rezultacie tego zjawiska mamy faktycznie tyle poglądów na świat — ile jest na nim ludzi. Oczywiście, mimo tego indywidualnego zróżnicowania różni ludzie mogą mieć dość zbliżone — aczkolwiek nie identyczne — światopoglądy. W wyniku tego określone poglądy na świat mogą bądź dzielić, bądź też łączyć ich z sobą. Ludzie o zbliżonych poglądach na świat łatwiej rozumieją się, szybciej dochodzą do uzgodnienia stanowisk, a nawet łączą się w specjalne grupy formalne, na przykład: członkowie partii politycznych, związków i organizacji młodzieżowych itp. — w celu wspólnego działania, realizowania zadań wynikających z ich światopoglądu. Członków Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej wiąże więc wspólny pogląd na świat, oparty na nauce marksizmu-leninizmu, skłaniając ich do solidarnego działania, którego celem jest budowa ustroju socjalistycznego w naszym kraju.

Pogląd na świat jest cenną zdobyczą człowieka, pozwala mu bowiem świadomie kierować samym sobą, swoim postępowaniem i nie ulegać kaprysom, popędom, nastrojom itp. Jednocześnie świadczy on pozytywnie o danym człowieku, dowodzi bowiem, że potrafi on zdobyć się na wysiłek psychiczny niezbędny i nieunikniony do tego, żeby dorobić się własnego stosunku do otaczającej rzeczywistości przyrodniczej, technicznej i społecznej. Poglądu na świat nie można bowiem żadnemu człowiekowi ani narzucić, ani wpoić, ani przekazać, ponieważ większość elementów składowych musi jednostka wyrobić w sobie samodzielnie. Znaczy to, że światopogląd musi człowiek zdobyć sam — drogą samoedukacji, społeczeństwo, wychowanie, heteroedukacja może mu w tym wysiłku samowychowawczym znacznie pomóc, nie może jednak zwolnić go całkowicie od tego wysiłku.

W związku z tym wyłania się z punktu widzenia pedagogicznego zasadniczy problem — skoro pogląd na świat jest tak bardzo cenną zdobyczą osobistą każdego człowieka, to warto zastanowić się nad pytaniem: czy można i w jakim ewentualnie zakresie kształtować pogląd na świat kształ-

cącej się młodzieży oraz ludzi dorosłych? W jaki sposób szkoła może pomóc w jego zdobywaniu? Problem zdaje się być tym bardziej doniosły, że mamy skłonność do mniemania, iż w poglądzie na świat młodzieży uczącej się, a zwłaszcza kończącej szkołę skupiają się i uwidaczniają nie tylko dydaktyczne, ale także i wychowawcze wyniki pracy szkoły. Jest to więc zagadnienie ilustrujące w sposób nieomal klasyczny związek, jaki istnieje między procesem nauczania i procesem wychowania. Dzięki temu pozwala ono lepiej zrozumieć zasadę wychowującego nauczania[1] odgrywającą w procesie wychowania szkolnego niezwykle ważną rolę. Zastanowić się wobec tego warto nad tym, jaką drogę, jakie etapy musi przejść uczeń w procesie nauczania i wychowania, żeby dorobić się naukowego poglądu na świat.

Przyjęliśmy na wstępie, iż pogląd na świat jest zwartym systemem przekonań człowieka. Należy wobec tego wyjaśnić, czym są owe przekonania i w jaki sposób może je człowiek (uczeń) zdobyć.

Punktem wyjścia w żmudnej drodze do zdobycia przekonań są p o j ę c i a. Samo pojęcie jest dość różnie określane, definiowane, interpretowane. Rozpatrywać je można zarówno z punktu widzenia logiki, jak i psychologii. Ze względu na cel, jaki nam przyświeca, a mianowicie wyjaśnienie roli pojęć w dorabianiu się przez uczniów przekonań oraz związane z tym procesem trudności — warto uświadomić sobie, że pojęcia są abstrakcyjną formą myślenia, zawierającą istotne i ogólne cechy poznawanych przedmiotów, rzeczy, zjawisk i procesów. Ta właściwość pojęć, iż są one zespołem cech abstrakcyjnych (ogólnych i istotnych), dowodzi, że pracę dydaktyczno-wychowawczą nad kształtowaniem przekonań u dzieci można faktycznie rozpoczynać dopiero wówczas, kiedy rozwój psychiczny dziecka osiągnie takie stadium, w którym będzie ono w stanie myśleć abstrakcyjnie. Fazę tę — według na ogół zgodnej opinii psychologów — osiąga dziecko mniej więcej około 12 roku życia, a więc uczniowie klasy piątej szkoły podstawowej.

Dopiero zatem w fazie, w której rozwój umysłowy ucznia czyni go zdolnym do abstrakcyjnego myślenia, możliwe staje się zrozumienie przez uczniów — oczywiście w dostępnym dla nich zakresie i treści — takich pojęć, jak na przykład: dobro i zło, sprawiedliwość i niesprawiedliwość, uczciwość i nieuczciwość, przyjaźń, humanitaryzm, godność osobista, honor itp. A te właśnie (i tym podobne) pojęcia — jeśli wejdą w skład poglądu na świat wychowanka — mogą wywierać wpływ na jego postawę.

Istnieją nawet teorie głoszące, iż rola pojęć w życiu człowieka jest ogromna, że mają one decydujący wpływ na postępowanie ludzi. Prekursorem takiego poglądu był, jak wiadomo, Sokrates, który stał na stanowisku, że cnota jest wiedzą. Według tego mędrca ludzie tylko dlatego

[1] M. Krawczyk: Zasady wychowania moralnego. Warszawa 1960. PZWS, s. 72—95.

postępują niesprawiedliwie, bo nie wiedzą, co to jest sprawiedliwość, bądź też dlatego, że pojęcie sprawiedliwości jest w ich umysłach powierzchowne, niezupełne, niejasne. Takie stanowisko było zresztą dość powszechne w Atenach w V w. p. n. e., tzn. w epoce oświecenia ateńskiego.

W czasach współczesnych na wielki wpływ pojęć na kształtowanie się postawy człowieka wskazywał Edward Claparéde pisząc: „Wszyscy prawie psychologowie uznają, że każde pojęcie przez to samo, że istnieje w naszej świadomości, ma tendencję do realizacji" [2]. Jest to tzw. teoria „dynamicznego działania pojęć". Oczywiście, nie wszyscy psychologowie czy pedagodzy uznają tę teorię za słuszną. Znany twórca behawioryzmu Edouard Lee Thorndike zdecydowanie odrzuca teorię ideo-motoryczną w odniesieniu do pojęć. Podobne stanowisko zajmował inny, również znany behawiorysta, John Watson, który usiłował eksperymentalnie dowieść, iż pouczenie słowne (zwane przez niego „organizowaniem werbalnym") daje negatywne wyniki, jeśli chodzi o zwalczanie w dzieciach uczucia lęku przy pomocy słownych instrukcji [3]. Również M. A. May i H. Hartshorne wykazali, także eksperymentalnie, że odsetek uczniów skłonnych do oszustwa nie zmniejszył się wcale pod wpływem lektury książki W. B. Fortsbusha pt. „Księga uczciwości" (The Honesty Book), uznanej przez specjalistów za jedną z najbardziej budujących moralnie [4]. Z wielkim powątpiewaniem odnosi się również John Dewey do słownego pouczania w procesie wychowania moralnego [5].

Nie ulega wątpliwości, że te wszystkie głosy krytyczne są słuszne. Nie można wyciągać zbyt daleko idących wniosków z faktu zdobywania przez uczniów pojęć jako istotnych elementów składowych poglądu na świat. Jednakże nie należy również lekceważyć roli pojęć w kształtowaniu poglądu na świat naszych wychowanków. Pojęcia są bowiem punktem wyjścia w dorabianiu się przez człowieka przekonań, a więc są niezbędnym szczeblem na drodze do światopoglądu, koniecznym ogniwem, bez którego nie można ani dojść do przekonań, ani wytworzyć sobie naukowego poglądu na świat. Żeby bowiem człowiek mógł wyrobić sobie własny sąd czy też pogląd o jakimś zdarzeniu, zjawisku bądź rzeczy, musi wpierw owe zjawisko czy rzecz poznać możliwie najgruntowniej — a więc odkryć jej powiązania z innymi zjawiskami bądź rzeczami, zrozumieć wzajemne uwarunkowania, jakie między tymi poszczególnymi elementami rzeczywistości występują, to znaczy — przyczynowo-skutkowe determinanty, zmiany poprzedzające i następujące, zjawiska towarzyszące: współdziałająco bądź hamująco, pośrednio bądź bezpośrednio itp.

Pojęcia są pierwszym ogniwem składowym tej struktury intelektualno-

[2] E. Claparéde: Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Warszawa 1936. „Nasza Księgarnia", s. 249.
[3] J. Watson: Der Behaviorismus. (Wyd. niem.) Berlin 1930, s. 211.
[4] M. A. May and H. Hartshorne: Studies in the Nature of the Character. T. I. New York 1930, s. 368 i in.
[5] J. Dewey: Zasady moralne w wychowaniu. Zakład im. Ossolińskich, Lwów 1921.

-emocjonalno-wolicjonalnej, jaką w swej złożonej postaci stanowi przekonanie. Od przyswojenia sobie jasnych i w pełni adekwatnych w stosunku do badanego zjawiska pojęć zaczyna się dopiero żmudna i skomplikowana droga dochodzenia do przekonań, a następnie także i do poglądu na świat.

Rozpatrzmy tę drogę, ten złożony proces na jakimś konkretnym przykładzie.

Załóżmy, że uczniowie określonej klasy zapoznali się na odpowiednich lekcjach z zagadnieniem ewolucji świata organicznego. Można wobec tego przyjąć także, iż pojęcie „ewolucja" zostało przez nich przyswojone w sposób możliwie pełny i gruntowny i dzięki temu jest dla nich jasne i zrozumiałe, że potrafią oni tym pojęciem właściwie, a więc adekwatnie operować, posługiwać się nim. Do takiego pojęcia doszli uczniowie w procesie współpracy intelektualnej z nauczycielem. Znaczy to, iż proces dorabiania się przez uczniów pojęcia „ewolucja" był przez nauczyciela zapoczątkowany, wywołany, że nauczyciel metodycznie, a więc zgodnie z zasadami nauczania i przy użyciu właściwych metod kierował tym procesem, a osiągnął zamierzone skutki między innymi także i dlatego, że uczniowie współdziałali z nim na lekcji, czyli że usiłowaniom nauczyciela odpowiadał wysiłek intelektualny uczniów.

Dzięki właściwemu kierowaniu procesem nauczania i uczenia się, to znaczy dzięki temu, że działalność dydaktyczna nauczyciela wywołała odpowiednią aktywność intelektualną uczniów — mogli oni wytworzyć w swoich umysłach jasne i trwałe pojęcia. Jasne — bo zdobyte pod kierunkiem światłego kierownika intelektualnego, jakim powinien być nauczyciel, a trwałe — bo zdobyte własnym wysiłkiem intelektualnym. Można nawet przyjąć, że jasne pojęcia uczniów są gwarancją trwałości wiedzy, pozwalają spodziewać się, że wiedza zdobyta przez nich będzie miała znamiona trwałości. Oczywiście, trwałość tę rozumieć można tylko w granicach dostępnych umysłowi ludzkiemu, a więc w uwarunkowaniu przez prawa fizjologii kory mózgowej.

Tylko gruntownie przyswojone, jasne i trwałe pojęcia mogą umożliwić wychowankowi wspięcie się na kolejny wyższy szczebel w drodze do przekonań. Tym następnym etapem są mianowicie s ą d y.

Sądy — podobnie jak i pojęcia — można także rozpatrywać z punktu widzenia logiki lub i psychologii. W sensie logicznym może istnieć jeden sąd (twierdzący bądź przeczący) o jakimś zjawisku, zdarzeniu, procesie czy przedmiocie. W sensie psychologicznym sąd jest formą myślenia, w której odzwierciedlona zostaje w świadomości człowieka obiektywna rzeczywistość. Sąd jest mianowicie myślą wyrażającą przy pomocy zdania orzekającego wewnętrzne przeświadczenie danego człowieka, że *tak a tak jest*, bądź też, iż *tak a tak nie jest*. Dlatego też może istnieć wiele sądów w sensie psychologicznym (bo każdy człowiek snuje ową myśl i wyraża owo zdanie orzekające), ale jest tylko jeden sąd w sensie logicznym, bę-

dący znaczeniem, jakie to zdanie posiada w znanym języku, i dlatego wszyscy ludzie mówiący danym językiem rozumieją to zdanie w ten sam sposób, to znaczy jednoznacznie.

Zrozumiałe jest, iż w skład sądu wchodzą różne pojęcia i że wobec tego pojęcie jest elementem składowym sądu. Z drugiej zaś strony pojęcie określa się przy pomocy sądów. Stąd też między tymi dwiema formami abstrakcyjnego myślenia zachodzą ścisłe związki.

Załóżmy więc, iż w naszym przykładzie uczeń ocenił pozytywnie treść pojęcia „ewolucja" i doszedł do sformułowania odpowiedniego sądu przy pomocy zdania orzekającego, a mianowicie: „Człowiek jest tworem ewolucji". Przejście od zrozumienia treści pojęcia „ewolucja" do sądu „Człowiek jest tworem ewolucji" wymaga od ucznia pewnego wysiłku intelektualnego. Musi on bowiem w oparciu o ukształtowane pojęcie wyrobić sobie i sformułować osobisty sąd, który może bądź pokrywać się z sądem logicznym podanym na odpowiedniej lekcji przez nauczyciela czy też przeczytanym w podręczniku, bądź też nie pokrywać się z tym sądem.

U wychowanka skłonnego do refleksji, a więc interesującego się i lubiącego rozwiązywanie problemów intelektualnych, może powstać konflikt wewnętrzny, którego wynikiem może być bądź przyjęcie, bądź odrzucenie sądu logicznego w odniesieniu do człowieka jako również tworu ewolucji świata organicznego.

W naszym przykładzie może uczeń przyjąć, że teoria ewolucji jest słuszna w zastosowaniu na przykład do świata organicznego, ale może ona nie dotyczyć człowieka. Taki stosunek do teorii ewolucji w odniesieniu do człowieka może być spowodowany na przykład wierzeniami religijnymi. Uczeń pochodzący z rodziny wierzącej wynosi z domu określone nastawienie nie tyle intelektualne, ile przede wszystkim emocjonalne. To nastawienie uczuciowe, wzmagane praktykami religijnymi, może uniemożliwić wychowankowi przyjęcie, jako swojego własnego, sądu logicznego wyrażającego myśl, że człowiek jest również tworem ewolucji świata organicznego. Uczeń, który odrzuca ten sąd logiczny, może — mimo to, spytany przez nauczyciela, referować bardzo poprawnie teorię ewolucji, a nawet udowadniać tezę, iż człowiek jest także tworem ewolucji, ale wypowiadane przez niego sądy będą jedynie recytowaniem sądów logicznych, zasłyszanych na lekcji lub wyczytanych w podręczniku, w tej formie, w jakiej mogą być pozytywnie ocenione przez nauczyciela, ale tym sądom w sensie logicznym nie będą odpowiadały sądy w sensie psychologicznym. I tu tkwi, jak sądzę, przyczyna tego faktu, iż mamy wśród ludzi, którzy ukończyli nie tylko szkołę średnią, ale nawet i wyższą, osoby wierzące i praktykujące.

Mogą to być bądź zdecydowani przeciwnicy teorii ewolucji, bądź też ludzie, którzy nie przemyśleli do końca podstawowych założeń tej teorii, a więc nie zdobyli się na wysiłek intelektualny niezbędny do tego, żeby móc zająć swoje własne, świadomie wytworzone, zgodne ze zdobytą wie-

dzą (pojęciami) stanowisko. U tych ludzi wiadomości oparte na współczesnym stanie wiedzy w jakiś swoisty sposób współistnieją z wierzeniami religijnymi. W wyniku tego postawa ich nie jest jednolita. Nie zawsze — jak sądzę — można ją określić mianem dwulicowej. O dwulicowości skłonni wszak jesteśmy mówić wówczas, kiedy człowiek świadomie mówi co innego, a myśli lub czyni coś wręcz przeciwnego. Natomiast w stosunku do niektórych ludzi można chyba przyjąć, że ich niejednolita postawa nie jest wynikiem zakłamania, ale rezultatem braku głębszej refleksji, wskutek czego współczesna wiedza zdobyta przez nich w szkole współistnieje w ich psychice z wierzeniami religijnymi, a ludzie ci nie uświadamiają sobie tego rozdźwięku, jaki w ich psychice występuje. Głębokie zaangażowanie w pracy zawodowej lub w pracy społecznej, troski osobiste, kłopoty rodzinne i tym podobne przyczyny mogą przeciwdziałać skupieniu wewnętrznemu i tym samym uniemożliwiać dogłębne przemyślenie wszystkich wniosków z teorii ewolucji wynikających. Tacy ludzie nie są więc wewnętrznie jednolici bez ich specjalnej winy, nie zdają sobie bowiem sprawy z tej rozbieżności, jaka w ich psychice powstała; rokują oni jednak nadzieję, że w warunkach sprzyjających wewnętrznemu skupieniu mogą przezwyciężyć opory emocjonalne i zdobyć się z czasem na wytworzenie jednolitego, naukowego poglądu na świat bądź też bardzo wydatnie do tego poglądu przybliżyć się.

Może jednakże jeszcze inaczej przebiegać droga intelektualnego rozwoju ucznia zgłębiającego zdobycze współczesnej teorii ewolucji. Może on — zwłaszcza jeśli pochodzi z rodziny niewierzącej — przyjąć łatwo i bez żadnych, nawet najmniejszych, oporów sąd logiczny, głoszący, iż człowiek jest także tworem ewolucji i uznać ten sąd za swój własny, czyli wytworzyć sobie sąd w sensie psychologicznym zgodny z sądem w sensie logicznym. Jeżeli jednak sąd ten nie jest głęboko przemyślany, nie jest rezultatem poważnej refleksji — nie daje on pełnej gwarancji, iż stanie się trwałą podstawą w drodze do kształtowania zdecydowanych przekonań.

Wydaje mi się, że tylko u tych uczniów, którzy przemyśleli zagadnienie ewolucji, przeżywając początkowo wątpliwości i rozterki duchowe, i dopiero w wyniku takich głębokich przeżyć i refleksji ukształtowali swój sąd psychologiczny w odniesieniu do człowieka zgodnie z teorią ewolucji — można z dość dużym prawdopodobieństwem założyć, że sądy takie staną się właściwą i silną podstawą, umożliwiającą im przejście do następnej, jeszcze wyższej struktury intelektualnej, którą są p o g l ą d y. Zrozumiałe jest, że przejście od określonych sądów do poglądów wymaga od uczniów znacznie większego wysiłku intelektualnego niż przejście od pojęć do sądów.

Pogląd jest zespołem pojęć i sądów determinujących zapatrywania człowieka na występujące w jego otoczeniu zdarzenia, zjawiska, procesy, fakty. Jest wyrazem stosunku człowieka do określonych zjawisk, proce-

sów, zdarzeń. Pogląd stanowi syntezę elementów intelektualnych, jest systemem twierdzeń uznanych i zaakceptowanych przez jednostkę, a więc przyjętych za jej własne. W skład poglądu nie muszą — aczkolwiek mogą — wchodzić elementy emocjonalne, wskutek tego pogląd jest w swej istocie raczej strukturą intelektualną. Struktura ta może wpływać na kształtowanie się postawy człowieka w znaczniejszym stopniu i zakresie niż pojęcia i sądy.

Wracając do naszego przykładu można przyjąć, iż uczeń, który doszedł do sformułowania sądu: „Człowiek jest tworem ewolucji świata organicznego", może dorobić się poglądu, jeśli określi i zastosuje wymieniony sąd w odniesieniu do własnej osoby. Pogląd ten może zatem wyrazić słowami: „Ja też jestem tworem ewolucji". Do takiego poglądu dochodzi zwykle człowiek drogą rozumowania. Proces rozumowania może dokonywać się bez żadnych oporów, jeśli wyniki tego rozumowania nie wywołują jakichś emocjonalnych sprzeciwów w rozumującym człowieku, może wszakże napotkać opory tak silne, iż uniemożliwią danej jednostce przyjęcie i zaakceptowanie wyników tego rozumowania. Przykład nasz jest dobrany z tą myślą, żeby wykazać, iż wyprowadzenie wniosku — który mógłby stać się z kolei podłożem poglądu — z dwóch przyjętych już i zaakceptowanych sądów może być nie tylko trudne, ale nawet niemożliwe do przyjęcia przez poszczególnych uczniów. Załóżmy, że uczeń dorobił się sądu w sensie psychologicznym, zgodnego z sądem w sensie logicznym, który brzmi: „Wszyscy ludzie są tworem ewolucji świata organicznego". Żeby jednak z kolei ten sąd odnieść do siebie, powinien uczeń uświadomić sobie, że jest także człowiekiem. W ten sposób otrzyma dwa sądy, z których, w oparciu o rozumowanie dedukcyjne, może wyprowadzić jeden z góry wiadomy wniosek. Rozumowanie takie w naszym przykładzie przebiegać zatem będzie następująco:

Wszyscy ludzie są tworami ewolucji i świata organicznego.
Ja też jestem człowiekiem.
Ja też jestem tworem ewolucji świata organicznego.

Ale może powstać i taka sytuacja, w której powyższy wniosek może nie być przez niektórych ludzi zaakceptowany z powodów czysto emocjonalnych. Z psychologicznego punktu widzenia nie jest bowiem jedno i to samo uznać, iż ludzie są tworami ewolucji świata organicznego i jednocześnie przenieść tę tezę na siebie samego, to znaczy przyjąć, iż jest się samemu tworem ewolucji. Znacznie bowiem łatwiej jest przyjąć tę tezę w stosunku do innych ludzi aniżeli zastosować ją wobec siebie samego. Miłość własna, nadmierna ambicja czy też swoiście interpretowane wierzenia religijne w stosunku do własnej osoby — mogą uniemożliwić przyjęcie wniosku wynikającego z teorii ewolucji w odniesieniu do własnej osoby. Pogląd na świat takiego człowieka będzie więc stanowił swoisty zlepek fideistycznych i materialistycznych, naukowych elementów.

Kiedy jednak człowiek zdobędzie się na konsekwentne wyprowadzenie

wszystkich wniosków wynikających z teorii ewolucji, kiedy wnioskami tymi obejmie także i swą własną osobę — dorabia się tej najwyższej struktury intelektualnej, którą określamy mianem poglądu. A zatem — tylko wniosek samodzielnie wyprowadzony i w pełni zaakceptowany przez ucznia może stać się szczeblem do zdobycia, wyrobienia w sobie poglądu.

Drogę od pojęć do poglądów można by wobec tego zilustrować wykresem przedstawionym na rys. 1.

Rys. 1

Jak z dotychczasowych rozważań wynika, bezpośredni wpływ nauczycieli na kształtowanie poglądów uczniów ogranicza się w zasadzie do kształtowania pojęć, a więc tego najbardziej elementarnego składnika poglądu. Jedynie zatem kształtowanie pojęć można uznać za problem dydaktyczny, a ściślej — metodyczny. Skłonienie ucznia do przejścia od pojęć do sądów, a zwłaszcza do poglądów przestaje już być zagadnieniem dydaktyczno-metodycznym i staje się zadaniem par excellence wychowawczym. Kształtowanie poglądów uczniów jest zadaniem, w którym splata się nierozdzielnie proces nauczania z procesem wychowania. Nie jest to jednakże proces, który można by sprowadzić wyłącznie do heteroedukacji. Wprost przeciwnie, proces ten nie może dokonać się bez osobistego wysiłku uczniów — wyrabianie sobie przez nich poglądów jest rezultatem nie tyle heteroedukacji, ile autoedukacji.

Zagadnienie, w jaki sposób skłonić uczniów do tej pracy samowychowawczej, należy do problemów, których rozwiązanie teoretyczne, a zwłaszcza praktyczne, możliwe jest tylko do pewnego stopnia w oparciu o literaturę pedagogiczną. Własna pomysłowość nauczycieli, ich twórczy stosunek do wykonywanego zawodu, indywidualizujące podejście do każdego ucznia wydają się być w tej sytuacji niezbędnymi elementami pracy dydaktyczno-wychowawczej. Tym niemniej warto by zbadać, w jakim stopniu dostępna obecnie literatura pedagogiczna pomaga nauczycielom w tej trudnej pracy, czy i o ile oświetla drogę praktyce?

Posiadanie przez człowieka poglądów może mu znacznie ułatwić zajmowanie określonych postaw w napotykanych sytuacjach życiowych. Istnie-

je dość liczna grupa psychologów, która zakłada, że procesy intelektualne kierują w istocie w decydujący sposób postępowaniem człowieka. Tak na przykład H. Cantril wychodzi z założenia, iż nastawienie umysłowe człowieka dominuje nad procesami emocjonalnymi i dzięki temu może być czynnikiem kierującym jego reakcjami [6]. Inni psychologowie nieco oględniej podchodzą do tego zagadnienia. F. McKinney twierdzi ostrożniej, a mianowicie, że tylko niektóre postawy człowieka są oparte na „czysto myślowych" (clear thinking)[7] podstawach. Podobnie L. J. Cronbach dowodzi, iż niektóre postawy mogą być bardziej przesycone rozumem niż uczuciem [8].

Zdaje się nie ulegać wątpliwości, iż u niektórych ludzi i w dodatku w swoistych sytuacjach mogą poglądy, jako struktury intelektualne, wpływać na zajmowanie przez nich określonych, możliwych z góry do przewidzenia postaw. Może, a nawet powinna to być postawa uczonego wobec badanego zjawiska czy procesu. Badacz powinien jak najbardziej obiektywnie, a więc bez żadnego zaangażowania emocjonalnego zbadać wytypowane do obserwacji zjawisko i sformułować w sposób możliwie najbardziej adekwatny wyniki swoich dociekań. Nastawienie uczuciowe mogłoby mu przeszkodzić w zajęciu w pełni obiektywnego stanowiska, mogłoby wpłynąć niekorzystnie na przebieg badań i ich wyniki. U uczonego można by zatem przyjąć postawę czysto intelektualną, chociaż i on nie zdobędzie się nigdy na pasję badawczą, jeżeli jego zainteresowania naukowo-badawcze pozbawione byłyby uczucia. Tylko w ulubionej dziedzinie badań uczony może osiągnąć wspaniałe rezultaty, a „ulubiona dziedzina badań" — to dziedzina, z którą uczony jest związany emocjonalnie. Można również przyjąć, iż postawę obiektywną, a więc „czysto intelektualną", wolną od emocjonalnych, a co za tym idzie — subiektywnych nastawień, powinien zajmować człowiek powołany do oceny pracy innych ludzi, a więc: przełożony w stosunku do swoich podwładnych, nauczyciel wobec swoich uczniów itp. Okazje do zajmowania takich postaw nie są w życiu wszystkich ludzi zbyt częste, odnosić się mogą raczej do niektórych jednostek i mieć zastosowanie tylko w swoistych sytuacjach w życiu tych ludzi, a więc nie obejmować całego ich postępowania. Przytoczone wypadki nie są zatem sytuacjami powszechnymi i nie można ich wobec tego rozciągać ani na wszystkich ludzi, ani na całe życie niektórych jednostek.

Wiedza, sądy i poglądy nie są wystarczającymi warunkami właściwego postępowania człowieka — nie ulega jednak wątpliwości, iż są warunkami niezbędnymi. Ponadto w dzisiejszym społeczeństwie wskutek nadmierne-

[6] H. Cantril: Attitudes and Opinions. W: Foundations of Psychology. London 1951, J. Wiley, p. 562.
[7] F. Mc Kinney: Psychology of Personal Adjustment. New York—London 1960. J. Wiley, p. 207.
[8] L. J. Cronbach: Educational Psychology. New York—Chicago 1954. Harcourt Brace and Company.

go skomplikowania się stosunków międzyludzkich (interpersonalnych) dość często może znaleźć się człowiek w trudnych i moralnie skomplikowanych sytuacjach. Są to najczęściej tak zwane sytuacje konfliktowe. Zaliczamy do nich sytuacje, w których człowiek skazany jest na samodzielne podjęcie decyzji — przy czym decyzję tę utrudnia dodatkowo to, że musi dokonać wyboru między dwiema normami moralnymi, obowiązującymi równocześnie w społeczeństwie, w którym żyje, a więc między dwiema normami tego samego kodeksu moralnego. Z tego natomiast wynika, że wybierając jedną z nich musi nieuniknienie złamać tę drugą (pozostałą) normę. A zatem — w sytuacjach konfliktowych każdy wybór jest zły, bo prowadzi z konieczności do złamania jakiejś normy tego samego kodeksu moralnego, obowiązującego człowieka, jako członka określonego społeczeństwa. Sytuacja taka powstaje wskutek niemożności jednoczesnego respektowania obydwu norm i wynikającej z niej nieuniknionej konieczności opowiedzenia się wyłącznie tylko za jedną z nich. W takich sytuacjach wybór powinien paść na tę normę, której złamanie mogłoby przynieść szkodę większą niż w przypadku złamania normy drugiej. Człowiek musi więc uprzednio rozwiązać problem: jaki wybór spowoduje mniejsze zło i wobec tego, który będzie wyborem trafniejszym i z jakiego punktu widzenia (społecznego czy indywidualnego?).

Ogólnie można wobec tego przyjąć, iż czysto intelektualny stosunek człowieka do obowiązków społecznych nie daje pełnej gwarancji właściwego, to znaczy zgodnego z normami moralnymi postępowania. Wiadomości ludzi — aczkolwiek są niezbędne do podejmowania trafnych, wartościowych decyzji w skomplikowanych warunkach współczesnego życia społecznego — jednak nie wystarczają w pełni do tego, żeby człowiek mógł konsekwentnie i nieugięcie postępować zgodnie ze swoimi poglądami. Wiedza człowieka może być bowiem wykorzystana w sposób społecznie pożądany lub też społecznie szkodliwy. W zależności od tego, jakimi celami kieruje się ów człowiek w swoim zachowaniu się. Chodzi zatem o to, czy są to cele społecznie aprobowane, czy też społecznie potępiane.

Jeżeli człowiek kieruje się w swoim działaniu celami wyłącznie osobistymi, może łatwo popaść w kolizję z celami społecznymi. Wśród wielu przestępców, a więc ludzi działających na szkodę społeczeństwa, znajdują się ludzie inteligentni i wykształceni. Przywódcy gangów w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej z całą pewnością należą do tej grupy przestępców, którym nie można odmówić inteligencji, a nawet znajomości prawa. Podczas jednego z ostatnich napadów na bank londyński włamywacze użyli aparatów elektronicznych nie stosowanych jeszcze w skali masowej w przemyśle w Wielkiej Brytanii. Fakt ten wskazuje, iż w gronie przestępców musieli znajdować się ludzie posiadający prawdopodobnie wyższe wykształcenie techniczne. Powszechnie zresztą wiadomo, że poziomowi intelektualnemu ludzi nie zawsze odpowiada poziom moralny.

Wynika z tego oczywisty wniosek, iż łącznie z oddziaływaniami skierowanymi na wzmożenie rozwoju intelektualnego uczniów należy koniecznie wpływać na kształtowanie się sfery ich życia emocjonalnego.

Aczkolwiek sprawą ważną i istotną jest kształtowanie poglądów jako struktur intelektualnych — to jeszcze ważniejszym i donioślejszym zadaniem jest kształtowanie p o c z u ć uczniów. Chodzi bowiem o to, żeby człowiek nie tylko wiedział: co dobre, a co złe, co uczciwe, a co nieuczciwe, ale żeby poczuwał się do postępowania uczciwego, godnego człowieka, a jednocześnie unikał działań złych, niegodziwych.

Poczucie jest stanem psychicznym powstałym w wyniku zabarwienia emocjonalnego przyswajanych przez człowieka pojęć oraz wytwarzanych przez niego sądów i poglądów. Wynika z tego, że poczucie jest już bardzo złożoną strukturą, bowiem składają się na nią nie tylko elementy intelektualne, ale także emocjonalne. W swym całokształcie poczucie stanowi nieodzowny element składowy poglądu człowieka na świat. Kształtując pogląd na świat wychowanków nie można zatem ograniczać oddziaływań wychowawczych do intelektualnej sfery życia psychicznego uczniów, lecz trzeba również oddziaływać bardzo umiejętnie i nadzwyczaj subtelnie na sferę życia emocjonalnego młodzieży.

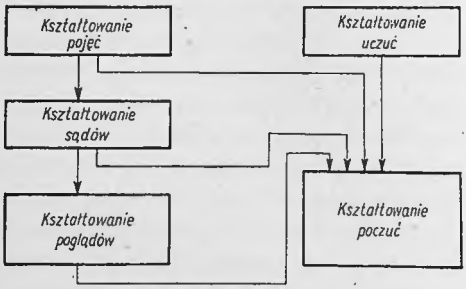
Uczucia są bardzo ważnymi i niezwykle silnymi motorami działania człowieka; mogą wyzwalać jego energię (np. uczucia steniczne) oraz usposabiać do wytężonych i długotrwałych wysiłków. Na wielką rolę uczuć w postępowaniu człowieka wskazywał wybitny rosyjski fizjolog I. M. Sieczenow, pisząc: „...Ani życie codzienne, ani historia narodów nie podaje ani jednego takiego przykładu, w którym by obojętna, bez wyrazu wola mogła dokonać jakiegokolwiek moralnego czynu bohaterskiego. W szeregu z nim zawsze stoi, określając go, jakiś moralny motyw w formie płomiennej myśli czy uczucia".[9] Współczesny przedstawiciel neofreudyzmu, Erich Fromm, wychodzący z marksistowskiego założenia, że człowiek jest tworem społeczno-historycznych warunków — również podkreśla bardzo mocno rolę uczuć w postępowaniu człowieka. „Jest tylko jedno uczucie — twierdzi — które zaspokaja odczuwaną przez człowieka potrzebę łączności ze światem i które jednocześnie pozwala mu osiągnąć poczucie własnej odrębności i indywidualności — tym uczuciem jest miłość... zapewnia ono jednostce warunki pełnego wewnętrznego rozwoju" [10].

Proces wzniecania, budzenia, wyzwalania, rozwijania oraz kształtowania uczuć jest zatem ważnym zadaniem wychowawczym, a jednocześnie niezbędnym etapem w dorabianiu się przez uczniów poczuć jako niezbędnych składników intelektualno-emocjonalnych poglądu na świat człowieka. Doceniając jednak w całej pełni rolę uczuć w życiu i działaniu każdego człowieka oraz organizując proces rozwijania i kształtowania tych

[9] N. M. Sieczenow, I. P. Pawłow, I. E. Wwiedenskij: Fizjologija nerwnoj sistemy. Moskwa 1952. Medgiz, s. 285—286.
[10] E. Fromm: The Sane Society. Toronto 1955. Clarke, Inwin and Co, s. 31.

uczuć, pamiętać wypada o niebezpieczeństwach, jakie w tym procesie mogą wystąpić i utrudnić znacznie zrealizowanie podjętego zadania wychowawczego. Do niebezpieczeństw tych zaliczyć można zarówno niedorozwój, jak i przerost życia uczuciowego wychowanków. Obydwa wypadki są groźne i brzemienne w konsekwencje. Niedorozwój uczuć prowadzi do oschłości, do nieczułości na zło występujące w stosunkach międzyludzkich, na krzywdę ludzką w różnorakich jej formach i postaciach. Człowiek taki nie znajduje więc potrzebnego wsparcia dla swoich poglądów w sferze emocjonalnej, jego uczucia są zbyt słabe, by mogły zachęcać go do wysiłku intelektualnego. Przerost uczuć może natomiast doprowadzić do zaślepienia emocjonalnego, grożącego tym, że pojęcia, sądy i poglądy człowieka mogą nie tylko nie znaleźć wsparcia w uczuciach, ale mogą zostać przez nadmiernie rozpłomienione uczucia wyparte ze świadomości człowieka. Takie zaś uczucia nie mogą stać się elementami składowymi poczuć.

Schemat nasz — przedstawiony na rys. 1 — wzbogacony zostaje zatem o nowe elementy, mianowicie o elementy emocjonalne. Chodzić przy



Rys. 2

tym będzie o kształtowanie nie tylko uczuć niższych, ale przede wszystkim emocji wyższych, a więc społeczno-moralnych, intelektualnych, związanych z pracą i działaniem oraz estetycznych. Najsilniej bowiem wspierać mogą postępowanie człowieka takie emocje, jak na przykład: patriotyzm i internacjonalizm; uczucie braterstwa i życzliwości dla ludzi; potrzeba wyrażania się w działaniu i umiłowanie pracy; miłość prawdy i nienawiść fałszu, nieuczciwości, pasożytnictwa, karierowiczowstwa; szczerość, prostolinijność, godność własna, nakazująca postępowanie bezkompromisowe — zgodne z sumieniem i honorem. Dzięki zespoleniu tych i tym podobnych uczuć z pojęciami, sądami i poglądami powstaje nowa struktura intelektualno-emocjonalna, którą określamy mianem poczuć, a której schematyczne ujęcie przedstawia rys. 2.

W związku z dotychczasowymi rozważaniami może powstać pytanie: czy poczucia są tą strukturą psychiczną, która daje pełną gwarancję, że

ich właściciel (nosiciel) będzie postępował zgodnie z nimi w różnych sytuacjach życiowych? Odpowiedź na to pytanie może nastręczyć niejakie trudności. Można przytoczyć wiele nazwisk wybitnych uczonych psychologów, którzy stali na stanowisku, że dominującym czynnikiem w działaniu człowieka, a więc w jego ustosunkowywaniu się do otaczającej rzeczywistości, są uczucia. Wśród tych psychologów wymienić wypada przede wszystkim znanego u nas, wybitnego uczonego amerykańskiego, J. P. Guilforda. Nie neguje on wprawdzie, że w postępowaniu człowieka, jak zresztą w każdym akcie psychicznym, partycypują różne procesy psychiczne — tym niemniej twierdzi, iż przeżycia emocjonalne dominują w nim zasadniczo [11]. Podobne stanowisko zajmuje inny, również bardzo wybitny i znany u nas psycholog Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, C. T. Morgan [12].

Nie ulega wątpliwości, że przeżycia emocjonalne wywierają silny wpływ na postępowanie człowieka — można jednak żywić bardzo poważne obawy, czy dobrze jest, kiedy zaczynają one dominować, a więc przygłuszać i tłumić inne procesy psychiczne, zwłaszcza zaś procesy intelektualne. Dominujące uczucie — a więc nie kontrolowane przez rozum — może łatwo wyrodzić się w fanatyzm. Zachowanie zaś fanatyka, owładniętego nawet najwspanialszą ideą — może przybrać formy społecznie nieaprobowane lub zgoła potępiane, ponieważ działający człowiek nie jest wówczas w stanie kontrolować rozumem ani poszczególnych etapów, ani całokształtu swojego działania. W historii społeczeństwa ludzkiego fanatyzm wyrządził wiele złego, spowodował mnóstwo nieszczęść, doprowadził do nieodwracalnych, niemożliwych do odrobienia strat. Pamiętając, iż procesy emocjonalne nie należą do procesów dających się łatwo powodować świadomością — co tak trafnie odzwierciedla znane przysłowie „Serce nie sługa" — powinni wychowawcy ze szczególną pieczołowitością organizować oddziaływania wychowawcze zmierzające do budzenia, rozwijania i kształtowania emocjonalnej sfery życia psychicznego wychowanków oraz zaprawianie ich do kontrolowania procesów emocjonalnych przez rozum.

Problem, w jaki sposób organizować oddziaływania wychowawcze mające na celu kształtowanie emocji wychowanków, przerasta ramy niniejszej rozprawy. Odesłanie zainteresowanych Czytelników do literatury specjalistycznej jest w tym wypadku nieuchronną koniecznością. Literatura psychologiczna z dziedziny psychologii uczuć jest dość bogata — warto jednak byłoby zbadać, czy i o ile pomaga ona wychowawcom w rozwiązywaniu trudnych zadań kształtowania uczuć wychowanków w codziennej praktyce pedagogicznej.

[11] J. P. Guilford: Personality. New York—Toronto—London 1959, McGraw-Hill, s. 223

[12] C. T. Morgan: Introduction to Psychology. New York 1961, McGraw-Hill, s. 112.

W związku z koniecznością rozbudzania i kształtowania uczuć wychowanków w procesie dorabiania się przez nich poglądu na świat nasuwa się jeszcze jeden problem zasadniczej natury. Dorabianie się przez uczniów uczuć i poczuć, a więc wzbogacanie i określone formowanie emocjonalnej sfery życia psychicznego nie może dokonać się nigdy całkowicie w procesie heteroedukacji. Nauczyciele i wychowawcy mogą jedynie — przy pomocy odpowiednio dobranych metod i środków oddziaływań wychowawczych — zapoczątkować ten proces, nie mogą go natomiast nigdy doprowadzić do całkowitego zakończenia. Udział wychowanka, i to udział aktywny i w miarę możliwości twórczy, jest w tym procesie zasadniczym warunkiem powodzenia pracy wychowawczej. Heteroedukacja i autoedukacja splatają się w tym procesie w nierozerwalną całość. Tylko wówczas, kiedy zabiegi wychowawców wyzwalają proces samowychowywania się uczniów, kiedy wychowawcy umiejętnie wspierają wychowanków w procesie samoedukacji, kiedy subtelnie kierują tym procesem dzięki wiedzy pedagogicznej i zdobytemu doświadczeniu — między procesem wychowywania przez nauczycieli i procesem samowychowywania się przez uczniów zachodzą najcenniejsze i najefektywniejsze sprzężenia zwrotne, w wyniku których można spodziewać się osiągnięcia zamierzonych celów.

Czy można jednak założyć, iż gdyby udało się w sprzyjających warunkach doprowadzić do tego, że wychowanek doszedłby w procesie wychowania i samowychowywania się do zdobycia najsubtelniejszych uczuć oraz dorobiłby się najszlachetniejszych poczuć — to byłoby już gwarancją, że będzie on zawsze postępował zgodnie ze swoimi poglądami? Wydaje się, że odpowiedź całkowicie pozytywna nie byłaby w pełni uzasadniona. W skomplikowanych stosunkach współczesnego życia społecznego człowiek narażony jest na tyle pokus prowokujących go do ułożenia swojego życia w sposób łatwy i wygodny wbrew poczuciom moralnym, że uleganie słabościom, nęcącym mirażom nie jest, niestety, zjawiskiem rzadkim. Dlatego też zbyt często obserwować można postępowanie niegodne człowieka, wywołujące oburzenie i potępienie jeśli nie powszechne, to przynajmniej wśród ludzi prawych, uczciwych. Poczucia nie stanowią — jak tego dowodzi praktyka życia codziennego — dostatecznej rękojmi zajmowania właściwych postaw zgodnie z posiadanymi przez ich właścicieli poglądami.

Zilustrujmy ten problem na przyjętym powyżej przykładzie. Oto nasz wychowanek wyrobił sobie, jak pamiętamy, naukowy pogląd na zagadnienie ewolucji świata organicznego i zajął zgodnie z tą teorią stanowisko w stosunku nie tylko do innych ludzi, ale także i wobec samego siebie. W wyniku zajęcia takiego stanowiska, jeśli był dotychczas człowiekiem wierzącym, będzie przeżywał konflikt wewnętrzny tak długo przynajmniej, dopóki nie zwycięży w nim uczucie zgodne z jego poglądem, a więc do momentu, kiedy zerwie z wpajanymi mu od dziecka wierzeniami religijnymi i stanie się człowiekiem wolnym od fideistycznych nastawień.

Wyzwolenie z więzów religijnych może jednak być niezupełne. Wychowanek ów może nie wykonywać praktyk religijnych w domu, nie będzie, jak to czasami wyznają tacy ludzie, „oszukiwać siebie", ale może nie mieć dość odwagi cywilnej, aby zgodnie ze swoim poczuciem postępować jawnie w środowisku, w którym akurat się znajduje. Załóżmy, iż jest to środowisko ludzi wierzących i praktykujących, nie wahających się w dodatku na stosowanie różnego rodzaju presji w stosunku do niewierzących mieszkańców. Nie chcąc wywoływać oburzenia wierzących, na przykład rodziców, krewnych czy znajomych, wychowanek taki będzie w dalszym ciągu chodził do kościoła i uczestniczył w różnego rodzaju nabożeństwach — aczkolwiek, zgodnie ze swoim poczuciem, żadnych modlitw odmawiać nie będzie.

Do zupełnego wyzwolenia z okowów religijnych brak zatem wychowankowi odwagi cywilnej, siły woli, dzięki której mógłby zdobyć się na postępowanie w pełni zgodne ze swoim poczuciem. Takie rozterki duchowe przeżywa obecnie wiele ludzi o nastawieniu refleksyjnym. Te konflikty wewnętrzne są charakterystyczne dla ludzi mieszkających w małych osiedlach, gdzie prawie wszyscy się znają i gdzie opinia publiczna wywiera większą presję na mieszkańców niż w wielkich ośrodkach miejskich. Nie przypadkowo więc w pamiętnikach młodzieży wiejskiej spotykamy charakterystyczne wynurzenia również i na ten temat. W nadesłanych pamiętnikach na konkurs ogłoszony przed kilku laty przez Związek Młodzieży Wiejskiej, Komitet Badań nad Kulturą Współczesną PAN, Zakład Socjologii Wsi PAN oraz Ludową Spółdzielnią Wydawniczą znaleźć można następujące oświadczenie autorki pamiętnika nr 3001: „Jeżeli chodziliśmy długo jeszcze do kościoła, to po to, żeby rodzice i ludzie nie mieli do nas żadnych pretensji". Pamiętnikarka ma w cytowanym zdaniu na myśli siebie i męża. Przyznaje, że brak im było w początkowym okresie zerwania z religią odwagi cywilnej do tego, żeby otwarcie przeciwstawić się opinii publicznej środowiska wiejskiego. Dopiero z czasem — jak wynika z dalszej lektury cytowanego pamiętnika — autorka zdobyła się na tę odwagę, czemu dała wyraz swoim postępowaniem i dzięki czemu mogła napisać: „Ale potem i do kościoła przestaliśmy chodzić, wychodziliśmy bowiem z założenia, że nie warto oszukiwać siebie i ludzi".

Z rozważań tych wynika, iż przejście od poczuć do p r z e k o n a ń uzależnione jest od tego, czy człowiek wyrobił sobie na tyle przynajmniej silną wolę, żeby podjąć decyzję postępowania tak, jak mu to jego poczucia nakazują — i co ważniejsze — wytrwać w tym postanowieniu.

W procesie kształtowania naukowego poglądu na świat wychowanków zachodzi zatem konieczność oddziaływania na jeszcze jedną sferę życia psychicznego człowieka, a mianowicie na sferę wolicjonalną. Sferę tę określa się dziś coraz częściej mianem sfery motywacyjnej. Nie wydaje mi się jednak, żeby to określenie było bardziej adekwatne w stosunku do tego, co ma oznaczać. Motywem powszechnie nazywamy czynnik, który

skłania człowieka do podjęcia określonego postanowienia, a więc który uruchamia i organizuje zachowanie się człowieka dla osiągnięcia zamierzonego celu. Motywy mogą być silnymi pobudkami skłaniającymi człowieka do działania. Skłonność jednak nie jest jednoznaczna z wytrwałością. Motyw tkwi u podstaw decyzji, decyzja zaś jest jednak tylko jedną z faz działania wolicjonalnego. Akt woli nie kończy się ani na szczeblu motywu, ani na szczeblu podjęcia postanowienia. Od momentu podjęcia określonej decyzji do jej wykonania wiedzie zwykle długa, a często i uciążliwa droga. Dlatego też chociaż wiele ludzi podejmuje wspaniałe i szlachetne decyzje, to jednak nie wszyscy potrafią te swoje postanowienia w pełni zrealizować. Zbyt często, może aż nazbyt często — niekiedy bez dostatecznych powodów — odstępują ludzie od powziętych decyzji, jeśli nie są one wspierane przez silną, zdecydowaną, niezłomną i wytrwałą wolę. Wola jest bowiem właściwością psychiczną człowieka, pozwalającą mu nie tylko na podejmowanie świadomych postanowień, ale także — a nawet przede wszystkim — na ich konsekwentne realizowanie. Powzięcie decyzji jest zaledwie wstępem do działania i należy raczej do stadium przygotowującego działanie, ale nie przesądza jeszcze o tym, czy działanie zostanie przez człowieka rzeczywiście podjęte, a tym bardziej — czy będzie kiedykolwiek zrealizowane. Wola jest ponadto swoistą właściwością psychiki człowieka, swoistość ta wyraża się tym, iż jej wyćwiczenie w określonym kierunku nie przenosi się łatwo na inne rodzaje działalności człowieka, dlatego też człowiek przejawiający zdecydowanie i wytrwałość w pewnych sytuacjach swojego życia, może w innych okolicznościach objawiać kompletną i zgoła nieoczekiwaną słabość woli.

Kształcenie pozytywnych cech woli wychowanków jest niewątpliwie bardzo trudnym zadaniem wychowawczym, wymagającym długotrwałych i skomplikowanych zabiegów. Zagadnienie: jak ten proces zorganizować, żeby osiągnąć w nim zamierzone efekty, nie mieści się w ramach niniejszych rozważań, których zadaniem jest wyodrębnienie pewnych etapów, przez jakie powinien przeprowadzić wychowawca swoich wychowanków, żeby umożliwić im dorabianie się naukowego poglądu na świat.

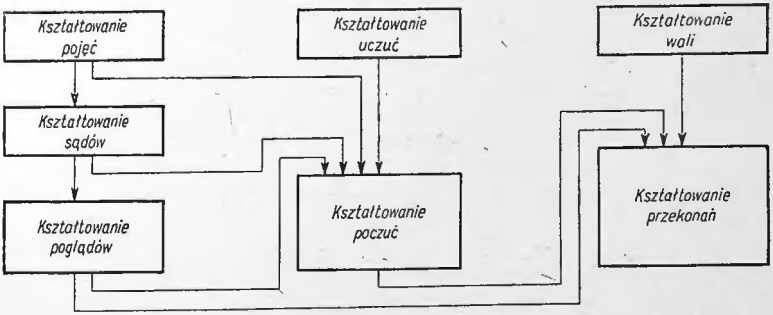
Nie ulega chyba jednak wątpliwości, iż jednym z tych etapów jest kształcenie i kształtowanie woli wychowanków. Tylko bowiem człowiek zdolny do pokonywania trudności i pokus zewnętrznych oraz oporów i słabości psychicznych może zdobyć się na postępowanie zgodne z poglądami i poczuciami. I tylko wówczas, kiedy poczucia człowieka wspierane są przez odpowiednio zorganizowaną wolę, może on dorobić się przekonań *sensu stricto*, jako bardzo złożonych struktur intelektualno-emocjonalno-wolicjonalnych.

Jak z tego wynika, zakładamy, iż w skład przekonań wchodzą — obok elementów intelektualnych — także elementy wolicjonalne i emocjonalne. Tym też różnią się przekonania od poglądów, w skład których mogą wchodzić wyłącznie elementy intelektualne. Dlatego też przyjmujemy

również, iż poglądy są niezbędnym szczeblem do przejścia od pojęć i sądów do poczuć i przekonań.

Drogę od pojęć do przekonań, jaką w myśl dotychczasowych rozważań odbyć powinien wychowanek pod umiejętnym kierownictwem światłych nauczycieli, przedstawić można by w schematycznym ujęciu tak, jak to prezentuje rys. 3.

Przekonaniami nazwać można te zdobyte przez człowieka wiadomości, które stają się następnie wytyczną jego postępowania, to znaczy leżą u podstaw jego czynów, określają jego działanie, zachowanie się, decydują o jego postawie moralnej, o jego aktywności i stopniu zaangażowania się w sprawy swojego kraju, ojczyzny, klasy, narodu czy nawet całej ludzkości. W trakcie realizacji działań wynikających z przekonań człowiek zdolny jest do pokonywania największych nawet przeciwieństw i trudności, śmiało i zdecydowanie naraża się na niebezpieczeństwa i cierpienia, jeśli są one konieczne do osiągnięcia ostatecznego zwycięstwa. Głęboka



Rys. 3

wiara w słuszność własnych przekonań czyni z człowieka nieustraszonego bojownika w walce o uznane ideały, o realizację podjętych zadań i osiąganie zamierzonych celów. Istnieją ludzie, którzy wierność swoim przekonaniom gotowi są zadokumentować własną krwią, własnym życiem. Przekonania determinują zatem aktywną i w pełni zaangażowaną społecznie, politycznie i zawodowo postawę.

Zwarty system przekonań, to znaczy przekonań usystematyzowanych, uporządkowanych hierarchicznie i powiązanych z sobą w harmonijną całość, tworzy z kolei pogląd na świat. I chyba tylko tak szeroko i wielostronnie ujęty, ogarniający całość życia psychicznego człowieka pogląd na świat może spełniać wszechstronną funkcję kierowniczą w naszym życiu i działaniu. Można zatem przyjąć, iż pogląd na świat człowieka jest, po pierwsze, siłą wyzwalającą i nieustannie wzniecającą jego energię; po drugie, kierunkowskazem jego działania świadomego, celowego i skutecznego; po trzecie, niezawodną podstawą, na której będzie mógł on wesprzeć się w trudnych sytuacjach życiowych i dzięki temu pozwalającą

mu na konsekwentne wytrwanie w podjętych postanowieniach oraz na realizowanie słusznie powziętych i wartościowych decyzji.

Kształtowanie tej niezwykle skomplikowanej, wielorako uwarunkowanej, o niezwykle bogatych i różnorodnych funkcjach struktury, jaką jest pogląd na świat, należy niewątpliwie do najistotniejszych, a jednocześnie do najtrudniejszych i najbardziej odpowiedzialnych zadań wychowawczych nie tylko szkoły, ale i organizacji młodzieżowych oraz społecznych, politycznych, gospodarczych, zawodowych i kulturalnych instytucji i organizacji dorosłych członków społeczeństwa.

МИРОН КРАВЧИК

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ В ДИДАКТИЧЕСКИ-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Через понятие „мировоззрение" автор понимает плотную систему убеждений опираясь на которых, личность определяет, или своим поступком выражает, личное отношение к окружающей ее действительности. Мировоззрение может опираться на рациональной основе, но может опираться на эмоциональных предпосылках. Может представлять собой структуру гармонически построенной, следовательно внутренне не противоречивую, когда опирается исключительно на научных основах, может однако быть структурой внутренне негармонической, в которой рациональные элементы сосуществуют с фидеистическими иррациональными элементами. Автор проводит в статьи анализ пути, когорый может пройти ученик под руководством учителя от понятий к научному мировоззрению. Доказывает и иллюстрирует свои выводы примерами из школьной жизни. указывающими каким образом ученик вырабатывает себя мировоззрение путём формирования понятий, суждений, взглядов, чувств и убеждений. Рассуждает также о том, какое бывает участие в этом процессе учителей-воспитателей.

Мировоззрение это сложная психическая структура состоящая из интеллектуальных, эмоциональных и мотивировочно-волевых факторов. Только некоторые элементы этой структуры может формировать учитель в дидактически--воспитательном процессе, но большинство из них ученик должен прибрести сам, личной работой над собой. Поэтому мировоззрение является результатом гетерообразования, но также, а даже прежде всего автообразования.

Хорошая школа высвобождает этот процесс автообразования организует его, управляет ним — поощряеть учеников к работе над собой и создает им в этой работе соотвествующие условия.

Мировоззрение может выработать себя только ученик увлеченный общественной жизнью не только своего класса или школы, но также и школьной среды. Отсюда вывод, что в дидактические-воспитательной работе в области формирования научного мировоззрения учащихся должны взаимодействовать со школой все воспитательные учреждения а также общественные организации.

MIRON KRAWCZYK

FORMING THE SCIENTIFIC WORLD OUTLOOK IN THE DIDACTIC-EDUCATIONAL PROCESS

The author defines the notion „world outlook" as a compact system of convictions underlying one's attitude towards the surrounding reality or one's deeds. Warld Outlook may be based on either rational or emotional foundations. It may constitute a harmonious structure, free of internal contradictions when it is based on scientific premises only; on the other hand it may be a disharmonious structure in which rational elements co-exist with fedeistic, irrational ones. The author analyses the path which leands from notions to the scientific world outlook and which

the pupil can follow under the guidance of his teacher. The author illustrates his argument by means of examples taken from the school life. They display the technique of acquiring a world outlook by the pupil through forming notions, judgements, senses, views, and convictions. The contribution of educators is also considered.

A world outlook is a complex psychic structure consisting of intellectual, emotional, and motivational-volitional factors. Only a few of these elements can be shaped by the teacher in the educational-didactic process; most of them are acquired by the pupil himself through his own work. Thus the world outlook is a result of both heteroeducation and primarily of autoeducation.

A good school liberates the process of autoeducation, organizes this process, conducts it, and encourages the pupils to strive on self-improement by creating appropriate conditions.

Only the pupil who is involved in the social life of his class and environment can acquire a world outlook. Hence all educational institutions and social organizations should cooperate with the school towards developing the scientific world outlook of the pupils.

ZYGMUNT PUTKIEWICZ

MOTYWY UCZENIA SIĘ MŁODZIEŻY W RÓŻNYCH ŚRODOWISKACH

Zagadnienie motywów uczenia się młodzieży można rozpatrywać z różnych punktów widzenia. Wśród nich znajduje się także sprawa czynników kształtujących określony rodzaj motywów uczenia się. W tym opracowaniu chciałem prześledzić zależność motywów uczenia się młodzieży klas VIII od środowiska społecznego, w którym znajduje się szkoła. Zastanawiałem się nad tym, czy w różnych, jak w moim przypadku, trzech środowiskach występują różne dominacje motywów uczenia się, czy te same. Czy istnieje jakaś różnica w motywach uczenia się młodzieży klas VIII z wielkiego miasta i miast powiatowych, położonych daleko od wielkich miast, lub młodzieży uczącej się na wsi. Można założyć a priori, że takie różnice istnieją w motywacji uczenia się, która w dużej mierze zależy od poziomu aspiracji, ale czy to są różnice znaczące. Jeśli okaże się, że różnice nie są znaczące, to by wskazywało, że inne czynniki poza środowiskiem kształtują motywy uczenia się. Uchwycenie takich czynników i prześledzenie ich działania mogłoby pomóc praktyce szkolnej.

Sprawy motywów uczenia się szkolnego nie należy pomijać czy odsuwać na dalszy plan, gdyż mają one nie mniejsze znaczenie niż ogólne motywy postępowania czy działania. Uczenie się jest jednym z ważnych rodzajów działania młodzieży szkolnej i siły pobudzające ją lub zniechęcające do nauki powinny być znane przynajmniej tym, którzy organizują to działanie. Szukanie przyczyn dających właściwą odpowiedź, dlaczego jedni ucząc się osiągają wyniki, a inni o tym samym poziomie inteligencji nie mają tych wyników, może pozwoli dotrzeć do takiego układu czynników, które będą gwarantowały lepsze wyniki nauki u wszystkich lub u przeważającej większości. Motywy uczenia się mogą być efektem równomiernie działającego układu czynników lub dominacją jednego czynnika, a jeśli jednego, to na czym polega jego siła.

Powyższe opracowanie jest jedną z prób poszukiwania takich czynników poruszających ucznia do nauki, mobilizujących go do wysiłku i przezwyciężania trudności, które napotyka w swojej nauce. Wnioski i sugestie nasuwające się z materiałów empirycznych traktuję jako prowizoryczne ze względu na szczupłość materiału zebranego w granicach moich możliwości i specyfikę metody badań. Niezależnie od tego samo opracowanie jest pewnego rodzaju punktem wyjściowym pozwalającym na weryfikację założeń i porównanie nowych materiałów z uzyskanymi.

Problem i metody badań

Nie ma zbyt dużo publikacji na temat motywów uczenia się szkolnego młodzieży ani nie mamy wypróbowanych metod, którymi można zebrać materiał z tego zakresu czy dotrzeć do mechanizmów motywacji uczenia

się. Znacznie dalej posunęła się sprawa, jeśli chodzi o badania prowadzone w zakresie motywów postępowania, zachowania się, podejmowania decyzji itp. Natomiast w zakresie uczenia się szkolnego młodzieży, z którym często mają poważne kłopoty zarówno nauczyciele, rodzice, jak i sama młodzież, mamy zbyt mało wiadomości. To wcale nie znaczy, aby nie było opracowań dotyczących uczenia się szkolnego zarówno od strony dydaktycznej, jak i psychologicznej. Badania prowadzone w zakresie uczenia się szkolnego dotyczyły zarówno sposobów efektywnego przekazywania wiadomości, jak i psychicznej strony przyswajania podawanych treści. W związku z tym badano efekty uczenia się całościowego, częściami, kombinowanego, ustalając prawidłowości dla różnego rodzaju materiału, który uczniowie mieli opanować. Gromadzono dane dotyczące wpływu przerw pomiędzy nauką jednego i drugiego materiału, hamowania retro- i proaktywnego, przy wyuczaniu nowego materiału. Takich zagadnień szczegółowych rozpatrywano bardzo wiele, ustalając szereg istotnych prawidłowości pozwalających na osiągnięcia lepszych wyników w uczeniu się. Niezależnie od dotychczasowych osiągnięć, kłopoty ze szkolnym uczeniem się młodzieży istnieją nadal i chyba wcale nie maleją, a na spotkaniach nauczycielskich słyszy się coraz więcej stwierdzeń o braku dążenia młodzieży do osiągania wysokich wyników w nauce. Tylko jednostki uzyskują przyzwoite wyniki, większość młodzieży zadowala się przeciętnymi osiągnięciami. Z tych objawów można wnioskować, że uczenie się szkolne jest procesem złożonym, delikatnym, uwarunkowanym szeregiem bodźców zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, których nie będę tutaj omawiał. Wśród nich bardzo ważny jest ten mechanizm, dzięki któremu uczeń chce się nauczyć, chce zapamiętać podane mu wiadomości. Otóż tę siłę pobudzającą ucznia do działania w procesie uczenia się szkolnego stanowią motywy uczenia się, których w pracy szkolnej z młodzieżą nie należy lekceważyć. Znacznie łatwiej jest zmusić ucznia do tego, żeby był na lekcji, spokojnie się zachowywał i nie przeszkadzał innym, niż do tego, aby przyswoił sobie przekazywaną mu wiedzę. Żeby opanował podawane mu wiadomości tak, aby stały się jego wewnętrzną treścią, bo tylko wtedy możemy mówić o uczeniu się, musi je chcieć opanować. W procesie nauczania znajomość tych bodźców powodujących to, że uczeń chce się czegoś nauczyć, nie jest bez znaczenia dla wyników.

W swoim opracowaniu nie będę omawiał samych motywów uczenia się szkolnego ani ich rodzajów, zajmę się tylko jednym zagadnieniem szukając odpowiedzi na pytanie, czy u uczniów szkół znajdujących się w różnych środowiskach występują różne kategorie motywów uczenia się szkolnego, czy te same.

Jak już wspomniałem, dotarcie do właściwej motywacji uczenia się szkolnego młodzieży nie jest łatwe zarówno ze względu na brak ścisłej metody badań, jak i na to, że młodzież nie zawsze zdaje sobie sprawę,

dlaczego się uczy. Dlatego z młodzieżą, od której zbierano materiał, przeprowadzono szereg rozmów psychologicznych, pozwalających dotrzeć do właściwej motywacji uczenia się szkolnego. To była jedna metoda stosowana w badaniach indywidualnych w zakresie motywów uczenia się, jak i zmienności motywów, u niektórych uczniów po pewnym czasie. Każdy uczeń ma swoje własne powody do tego, że się uczy lub nie, i w zależności od tego, czy spotykają go w nauce sukcesy, czy porażki, zmienia się jego motywacja. Po nieudanej klasówce ten sam uczeń, który poprzednio twierdził, że uczy się, aby dobrze poznać wiedzę szkolną, żeby coś osiągnąć w życiu, teraz stwierdza, że uczy się tylko dlatego, aby nie mieć ocen niedostatecznych i będzie zadowolony, gdy takiej oceny nie otrzyma z klasówki. Relacje dotyczące motywów uczenia się będą bardzo ściśle związane z nastawieniem uczniów w danym momencie. Tylko młodzież o silnych pragnieniach nie zmienia swoich motywów uczenia się. Nastawienie odgrywa rolę zarówno w badaniach indywidualnych, jak i zbiorowych. Dlatego badania prowadzone metodami bezpośrednimi, dotyczące motywów uczenia się tej samej grupy prowadziłem dwa razy w odstępach od 10 do 14 dni w zależności od tego, kiedy można było uzyskać w szkole wolną lekcję.

W badaniach zespołowych stosowałem inwentarz motywów uczenia się szkolnego młodzieży, którego genezę i konstrukcję podaję w artykule drukowanym w czasopiśmie „Psychologia Wychowawcza" w 1968 roku [1]. Nie będę powtarzał w tym miejscu powstawania takiego inwentarza, przytoczę go tylko i omówię wyniki nim uzyskane.

Inwentarz zawiera siedem kategorii motywów uczenia się szkolnego, występujących stale w różnych grupach młodzieży, oraz uzasadnienie braku motywów. Należą do nich: kategoria motywów poznawczych lub zainteresowań, motywy społeczno-ideowe, ambicyjne, praktyczne-zawodowe związane z wyborem przyszłego zawodu ucznia, praktyczne-szkolne wynikające z bieżącego życia szkolnego, lękowe i inne. Sześć pierwszych kategorii zawiera po siedem motywów uczenia się, ostatnia — cztery. Razem z uzasadnieniem braku motywów uczenia się w inwentarzu znajduje się pięćdziesiąt następujących twierdzeń, odpowiadających na pytanie, dlaczego młodzież uczy się.

1. Motywy poznawcze

Uczę się:

1) bo chcę dobrze poznać wiadomości szkolne
2) bo lubię poznawać przyczyny nowych zjawisk
3) bo chciałbym pracować naukowo
4) bo interesują mnie niektóre przedmioty nauki
5) aby zdobyć naukowy pogląd na świat

[1] Zygmunt Putkiewicz: Zależność motywów uczenia się młodzieży od sposobu oddziaływania szkoły. *Psychologia Wychowawcza* 1968 r., nr 5.

6) bo interesuje mnie nauka szkolna
7) bo lubię poznawać nowe zagadnienia

2. Motywy społeczno-ideowe

1) aby pracować pożytecznie dla społeczeństwa
2) bo chcę pracować dla rozwoju naszego państwa
3) aby w przyszłości swoją wiedzę przekazywać innym
4) bo chciałbym wprowadzać nowe urządzenia ułatwiające pracę ludziom
5) bo chciałbym zmieniać życie ludzi na lepsze
6) bo chcę być wartościowym członkiem społeczeństwa
7) bo chcę pracować dla rozwoju mego regionu

3. Motywy ambicyjne

1) bo chcę być dobrym uczniem
2) bo wiedza daje poczucie pewności siebie
3) aby mieć uznanie w swoim otoczeniu
4) bo chcę być człowiekiem wykształconym
5) bo chciałbym dużo umieć
6) bo chcę w przyszłości zdobyć pozycję w życiu
7) aby nasza klasa była przodująca w szkole

4. Motywy praktyczne-zawodowe

1) bo chcę dostać się do szkoły średniej
2) żeby przygotować się do zdobycia zawodu
3) bo bez wykształcenia trudno o dobrą pracę
4) aby nie pracować ciężko fizycznie
5) żeby mieć zapewnioną przyszłość
6) żeby ukończyć szkołę i szybko zdobyć zawód
7) aby w przyszłości dobrze zarabiać

5. Motywy praktyczne-szkolne

1) żeby ukończyć szkołę i otrzymać świadectwo
2) żeby się nie narażać nauczycielom
3) żeby zdobyć dobrą opinię w klasie
4) bo za dobrą naukę otrzymuję nagrody od rodziców
5) aby nie być najgorszym uczniem
6) aby nie pozostać w tej samej klasie
7) aby nie mieć ocen niedostatecznych

6. Lękowe

1) aby nie zasłużyć na naganę lub karę w szkole
2) aby nie zasłużyć na karę w domu
3) bo nie lubię uwag nauczycieli, gdy czegoś nie umiem
4) bo boję się, że mogą mnie uważać za niezdolnego
5) bo boję się, że mogę nie skończyć szkoły

6) bo boję się drwin kolegów, gdy czegoś nie umiem
7) bo nie chcę, żeby rodzice mieli przykrości przez mnie w szkole

7. Motywy inne

1) bo to mój obowiązek
2) bo tego wymagają rodzice
3) bo tego wymagają w szkole
4) bo nauka sprawia mi przyjemność

8. Uzasadnienie braku motywów

1) nigdy nie zastanawiałem się nad tym
2) nie wiem dlaczego
3) niejako automatycznie bez żadnego celu
4) bo nic innego nie mogę robić.

Twierdzenia poszczególnych kategorii przemieszano, biorąc najpierw wszystkie twierdzenia pierwsze, następnie drugie i tak do ostatniego. Tylko motywy inne i uzasadnienie braku motywów podano oddzielnie, na końcu. Tak powstał arkusz motywów uczenia się szkolnego, w którym uczniowie podkreślali te twierdzenia, które najlepiej określają, dlaczego się uczą. Ponieważ w badaniach wstępnych stwierdzono, że istnieje kilka powodów, dla których poszczególni uczniowie uczą się, polecono uczniom podkreślać kilka zdań, ale nie więcej niż sześć, bo w takich granicach występuje przeważająca częstotliwość indywidualnych motywów uczenia się. Ze zdań podkreślonych należało wybrać dwa zdania, które w opinii ucznia znajdują się na pierwszym miejscu, i te podkreślić dwa razy. Inwentarz motywów uczniowie wypełniali anonimowo, aby ograniczyć wypowiedzi deklaratywne lub fałszywe.

Badania, w których wydatnie pomogli mi studenci III roku Studium Zaocznego Pedagogiki, biorący udział w seminarium poświęconym problematyce uczenia się szkolnego, przeprowadzono w kilku szkołach warszawskich, w miastach poza Warszawą na terenie kraju i szkołach wiejskich. Do badań wybierano szkoły o dobrym poziomie nauczania, w których nie prowadzono dotąd badań. Materiały do omawiania wyników badań wzięto tylko z tych klas, w których ocena przeciętna za drugi okres klasyfikacyjny zawierała się w granicach 3,5 do 3,8. Uzyskano materiał metodą wywiadu, rozmów psychologicznych i inwentarza motywów uczenia się z ośmiu klas szkół warszawskich, dziewięciu klas z miast poza Warszawą i pięciu klas szkół wiejskich. Należy nadmienić, że we wszystkich klasach badanych były poprzednio omawiane zagadnienia z poradnictwa zawodowego lub wyboru typu przyszłej szkoły. Młodzież wysłuchała informacji na temat wyboru zawodu, niektórzy rozmawiali także o tym z rodzicami i kolegami. Badania nie były prowadzone w czasie trwania rozmów czy pogadanek z poradnictwa zawodowego, które trudno nazwać akcją, bo wystąpiły raczej sporadycznie przy różnych nasuwających się okazjach.

Trzeba przyznać, że sam fakt kończenia szkoły stwarza konieczność podejmowania indywidualnych decyzji w sprawie dalszych własnych losów.

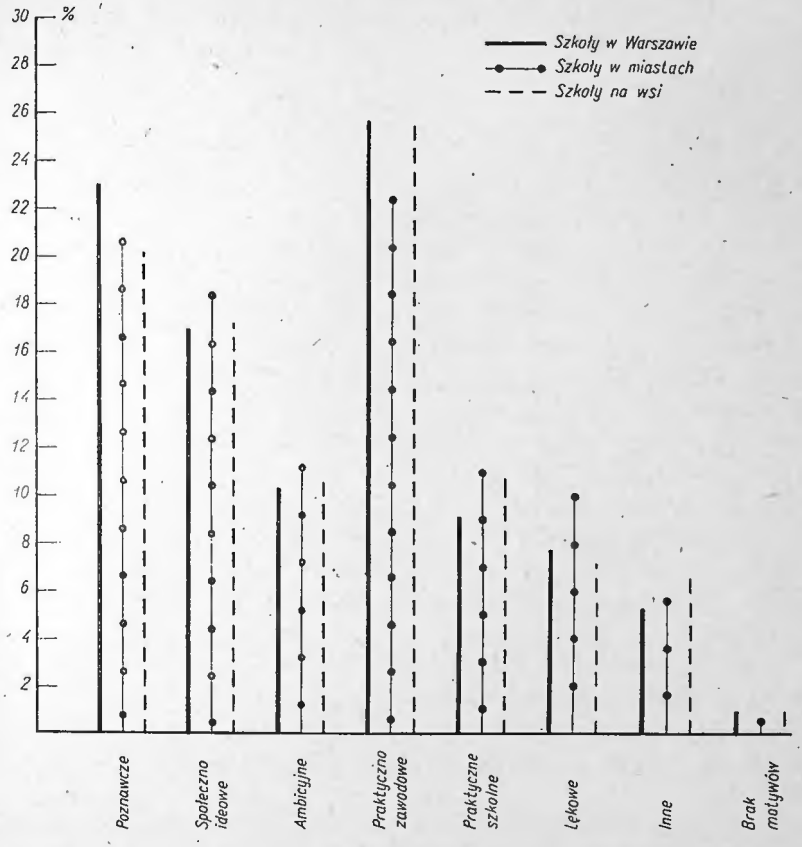
Opis zebranych materiałów

Uzyskane materiały od młodzieży w poszczególnych klasach zestawiono i sklasyfikowano według częstotliwości występowania szczegółowych motywów uczenia się w tabeli zbiorczej, której nie podaję w tym artykule ze względów na ograniczoną objętość i zbyt drobiazgowe wyliczenia. W omówieniu poszczególnych motywów w ustalonych kategoriach będę przytaczał dane zaczerpnięte z tego zestawienia. Na tym miejscu podaję tylko wyniki w zestawieniu ogólnym według kategorii motywów oraz porównawcze wskaźniki procentowe, obliczone w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi.

KLASY VIII SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

	Kategorie motywów uczenia się	Szkoły w Warszawie kl. VIII ucz. 252				Szkoły w miastach kl. VIII ucz. 259				Szkoły na wsi kl. VIII ucz. 121			
		Ogółem liczba motywów	Procent w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi	Liczba motywów uznanych za najważniejsze	Procent w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi	Ogólna liczba motywów	Procent w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi	Liczba motywów uznanych za najważniejsze	Procent w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi	Ogólna liczba motywów	Procent w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi	Liczba motywów uznanych za najważniejsze	Procent w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi
1	Poznawcze	351	23.28[2]	65	4.31	320	20.70	48	3.10	144	20.23	22	3.08
2	Społeczno-ideowe	255	16.91	54	3.58	283	18.30	49	3.17	123	17.27	23	3.23
3	Ambicyjne	159	10.54	15	0.99	173	11.19	10	0,65	76	10.68	5	0.70
4	Praktyczne-zawodowe	392	25.99	93	6.17	350	22.64	59	3.82	184	25.84	40	5.62
5	Praktyczne-szkolne	139	9.22	15	0.99	169	10.93	16	1.03	79	11.10	6	0.84
6	Lękowe	119	7.89	8	0.53	153	9.90	15	0.97	52	7.30	4	0.56
7	Inne	83	5.50	8	0.53	90	5.82	5	0.32	48	6.75	5	0.70
8	Brak motywów	10	0.66			8	0.51			6	0.84		
	Ogółem wypowiedzi	1508	100	258		1546	100	202		712	100	105	

[2] W tabeli, przy obliczaniu procentów, podaję dwa miejsca za przecinkiem nie ze względu na konieczność dużego stopnia dokładności, ale w dążeniu do zmniejszenia błędów przy porównywaniu procentów w trzech środowiskach:



W klasach ósmych szkół warszawskich, w których przeprowadzono badania, na pierwszym miejscu znalazła się kategoria motywów uczenia się praktycznych zawodowych (25,99% wypowiedzi). W tej kategorii na plan pierwszy wysuwa się motyw: „Uczę się, bo chcę dostać się do szkoły średniej (108 wypowiedzi młodzieży na 252 badanych)[3]. Po nim następuje motyw: „Uczę się, żeby przygotować się do zdobycia zawodu" (74 wypowiedzi), a na trzecim miejscu motyw: „Uczę się, aby w przyszłości dobrze zarabiać" (66 wypowiedzi).

Na drugim miejscu znalazła się kategoria motywów poznawczych (23,28% wypowiedzi), które bardzo dobrze korelują z motywami praktycznymi zawodowymi. W tej kategorii na plan pierwszy wysuwa się motyw: „Uczę się, bo interesują mnie niektóre przedmioty nauki" (81 wypowiedzi). Drugie miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo chcę dobrze poznać wiadomości szkolne" (68 wypowiedzi), trzecie — zajmuje motyw: „Uczę się, bo interesuje mnie nauka szkolna (59 wypowiedzi).

[3] Dane z zestawienia ogólnego nie publikowanego w tym artykule.

Trzecie miejsce w wymienionych kategoriach motywów zajęły motywy społeczno-ideowe (16,91% wypowiedzi). W motywach tej kategorii na plan pierwszy wysunął się motyw: „Uczę się, aby w przyszłości swoją wiedzę przekazywać innym" (56 wypowiedzi). Na drugim miejscu znajduje się motyw: „Uczę się, aby pożytecznie pracować dla społeczeństwa" (54 wypowiedzi). Trzecie miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo chciałbym zmieniać życie ludzi na lepsze" (48 wypowiedzi).

Czwarte miejsce zajmuje kategoria motywów ambicyjnych (10,54% wypowiedzi). Tutaj na pierwszym planie znalazł się motyw: „Uczę się, bo chcę być człowiekiem wykształconym" (42 wypowiedzi). Następnie przychodzi motyw: „Uczę się, bo chcę być dobrym uczniem" (36 wypowiedzi). Trzecie miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo chciałbym dużo umieć" (24 wypowiedzi).

Następne piąte miejsce zajmują motywy praktyczno-szkolne (9,22% wypowiedzi) i tutaj motywem wysuwającym się na plan pierwszy jest: „Uczę się, żeby ukończyć szkołę i otrzymać świadectwo" (28 wypowiedzi).

Szóste miejsce zajmują motywy lękowe (7,89% wypowiedzi), a motywem wysuwającym się na pierwsze miejsce w tej kategorii jest: „Uczę się, bo nie chcę, żeby rodzice mieli przykrości przeze mnie w szkole" (33 wypowiedzi).

Na siódmym miejscu znajdują się motywy inne (5,50% wypowiedzi) i tutaj na pierwsze miejsce wysunął się motyw z dosyć dużą liczbą wypowiedzi, bo aż 30: „Uczę się, bo to mój obowiązek". Na drugim miejscu znalazł się motyw: „Uczę się, bo tego wymagają rodzice" (24 wypowiedzi).

W kategorii uzasadnienia braku motywacji dwóch uczniów stwierdza, że nie wie, dlaczego się uczy, trzech — że nie zastanawiali się nad tym, dlaczego się uczą, a pięciu uważa, że nic innego nie może robić, więc się uczy. Nie są to duże liczby uczniów na tę liczbę badanych, ale warto zwrócić uwagę, że jeszcze w klasie ósmej znajdują się uczniowie, którzy nie uświadamiają sobie wartości nauki ani nie zastanawiają się nad potrzebą opanowania wiedzy szkolnej. Nie wyjaśniono im, widocznie, celowości i sensu uczenia się szkolnego.

Przejdźmy teraz do rozpatrzenia kategorii motywów uczenia się szkolnego młodzieży w szkołach miast poza Warszawą. Mamy tutaj taki sam układ kategorii motywów uczenia się, jak i w szkołach warszawskich, chociaż nie zawsze te same motywy będą występowały w poszczególnych kategoriach, jakie były w szkołach poprzednich.

Jak widać z załączonej tabeli, pierwsze miejsce zajmuje kategoria motywów praktyczno-zawodowych (22,64% wszystkich wypowiedzi). Młodzież myśli o przyszłym zawodzie i to znajduje swój wyraz w tej kategorii motywów. Tutaj też na pierwsze miejsce wysuwa się motyw: „Uczę się, bo chcę dostać się do szkoły średniej (110 wypowiedzi na 259 uczniów), następnie jest motyw: „Uczę się, żeby przygotować się do zdobycia

zawodu" (86 wypowiedzi). Trzecie miejsce zajął motyw: „Uczę się, aby w przyszłości dobrze zarabiać" (70 wypowiedzi).

Drugie miejsce zajmuje kategoria motywów poznawczych (20,70% wypowiedzi młodzieży). W tej kategorii pierwsze miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo chcę dobrze poznać wiadomości szkolne" (77 wypowiedzi). Na drugim miejscu jest motyw: „Uczę się, bo interesują mnie niektóre przedmioty nauki" (62 wypowiedzi), wreszcie motyw: „Uczę się, bo lubię poznawać przyczyny nowych zjawisk" (54 wypowiedzi).

Na trzecim miejscu znalazły się motywy społeczno-ideowe (18,30% wypowiedzi). Tutaj na pierwszym miejscu jest motyw: „Uczę się, bo chcę pożytecznie pracować dla społeczeństwa" (85 wypowiedzi). Następnie motyw: „Uczę się, bo chciałbym zmieniać na lepsze życie ludzi" (48 wypowiedzi), wreszcie motyw: „Uczę się, bo chcę pracować dla rozwoju naszego państwa" (45 wypowiedzi).

W tych szkołach na czwartym miejscu, tak jak i w poprzednich, znalazła się kategoria motywów ambicyjnych (11,19% wypowiedzi). Tutaj na pierwszy plan wysunął się motyw: „Uczę się, bo chcę być człowiekiem wykształconym" (45 wypowiedzi). W następnej kolejności występuje motyw: „Uczę się, bo chcę być dobrym uczniem" (42 wypowiedzi), trzecie miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo chciałbym dużo umieć" (21 wypowiedzi).

Piąte miejsce zajmuje kategoria motywów praktyczno-szkolnych (10,93% wypowiedzi). Motywem wysuwającym się na plan pierwszy w tej kategorii jest: „Uczę się, żeby ukończyć szkołę i otrzymać świadectwo" (36 wypowiedzi).

Szóste miejsce zajmuje kategoria motywów lękowych (9,90% wypowiedzi). Dominującym motywem jest: „Uczę się, bo nie lubię uwag nauczycieli, gdy czegoś nie umiem" (42 wypowiedzi), a dopiero na drugim miejscu znalazł się motyw: „Uczę się, bo nie chcę, żeby rodzice mieli przykrości przeze mnie w szkole" (30 wypowiedzi).

Motywy „inne" zajęły ostatnie, siódme miejsce (5,82% wypowiedzi) i tutaj tak jak w poprzednio omawianych szkołach motyw: „Uczę się, bo to mój obowiązek" (36 wypowiedzi) jest motywem na pierwszym miejscu, na drugim zaś miejscu jest motyw: „Uczę się, bo tego wymagają w szkole" (24 wypowiedzi).

W uzasadnieniu braku motywacji czterech uczniów nie zastanawiało się nad tym, dlaczego się uczą, dwóch nie wie dlaczego i dwóch uważa, że nic innego nie mogą robić.

W materiałach zebranych w szkołach podstawowych na wsi tak samo na pierwsze miejsce wysunęła się kategoria motywów praktyczno-zawodowych (25,84% wypowiedzi młodzieży). Motywem wysuwającym się na czoło w tej kategorii jest: „Uczę się, żeby przygotować się do zdobycia zawodu" (42 wypowiedzi). Na drugim miejscu znajdują się dwa motywy: „Uczę się, żeby mieć zapewnioną przyszłość", „Uczę się, bo chcę dostać się

do szkoły średniej" (po 31 wypowiedzi). Następne miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo bez wykształcenia trudno o dobrą pracę" (24 wypowiedzi).

Na drugim miejscu znajduje się kategoria motywów poznawczych (20,23% wypowiedzi). Tutaj pierwsze miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, żeby dobrze poznać wiadomości szkolne" (48 wypowiedzi). Na drugim miejscu znalazł się motyw: „Uczę się, bo interesują mnie niektóre przedmioty nauki" (28 wypowiedzi), na trzecim — motyw: „Uczę się, bo lubię poznawać nowe zagadnienia" (22 wypowiedzi).

Trzecie miejsce zajmują motywy społeczno-ideowe (17,27% wypowiedzi), w których na pierwszym miejscu znalazł się motyw: „Uczę się, aby pożytecznie pracować dla społeczeństwa" (38 wypowiedzi). Drugie miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo chcę pracować dla rozwoju naszego państwa" (25 wypowiedzi), a trzecie motyw: „Uczę się, aby w przyszłości swoją wiedzę przekazywać innym" (19 wypowiedzi).

Czwarte miejsce zajmuje kategoria motywów praktyczno-szkolnych (11,10% wypowiedzi). W tej kategorii na pierwszym miejscu znajduje się motyw: „Uczę się, żeby ukończyć szkołę i otrzymać świadectwo" (20 wypowiedzi), dalej idzie motyw: „Uczę się, aby nie pozostać w tej samej klasie" (14 wypowiedzi). Trzecie miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, aby nie być najgorszym uczniem" (12 wypowiedzi).

Na piątym miejscu znalazła się kategoria motywów ambicyjnych (10,68% wypowiedzi). W tej kategorii na pierwszym miejscu jest motyw: „Uczę się, bo wiedza daje poczucie pewności siebie" (22 wypowiedzi), a na drugim motyw: „Uczę się, bo chciałbym dużo umieć" (15 wypowiedzi). Trzecie miejsce zajął motyw: „Uczę się, bo chcę być dobrym uczniem" (12 wypowiedzi).

Szóste miejsce zajmuje kategoria motywów lękowych (7,30% wypowiedzi) i tutaj na pierwsze miejsce wysunął się motyw: „Uczę się, bo nie lubię uwag nauczycieli, gdy czegoś nie umiem" (13 wypowiedzi). Prawdopodobnie uwagi nie należą do przyjemnych.

Na siódmym miejscu znajdują się motywy „inne" (6,75% wypowiedzi), w których motyw: „Uczę się, bo tego wymagają w szkole" (22 wypowiedzi) zajmuje pierwsze miejsce, a dopiero na drugim miejscu znalazł się motyw: „Uczę się, bo to mój obowiązek" (16 wypowiedzi).

Jak w poprzednich szkołach, tak i tutaj znalazło się 4 uczniów, którzy nie zastanawiali się nad tym, dlaczego się uczą, a dwóch stwierdza, że uczą się niejako automatycznie bez określonego celu.

Wnioski

W klasach ósmych u młodzieży badanej zdecydowanie wystąpiły motywy praktyczne-zawodowe w uczeniu się, niezależnie od środowiska, w którym znajdują się szkoły. Ta kategoria motywów z małymi odchy-

leniami wysuwa się na plan pierwszy spośród pozostałych kategorii. Wpłynęło na to na pewno wiele czynników, ale jeden z nich występuje bardzo wyraźnie. Młodzież klasy ósmej kończy szkołę podstawową i ta sytuacja zmusza ją do zastanowienia, co będzie robić dalej. Występuje konieczność podjęcia decyzji kierunku dalszej nauki szkolnej i doboru takiej szkoły, która zapewni uzyskanie zamierzonego zawodu. Zmienia się stosunek młodzieży do nauki szkolnej, która nabiera innego znaczenia niż tylko osiągnięcie pozytywnej oceny szkolnej. Powinna pomóc w osiągnięciu aktualnego celu, jakim jest zdobycie zawodu czy przygotowanie do osiągnięcia tego zawodu. Z motywami praktyczno-zawodowymi w wysokim stopniu korelują motywy poznawcze uczenia się i to wystąpiło w materiałach. Młodzież w dalszym ciągu będzie uczyła się, aby otrzymać pozytywne oceny, ale materiał nauczania będzie klasyfikowała i oceniała pod kątem egzaminu do następnej szkoły. W każdej klasie znajdzie się grupa uczniów słabszych, którzy idą do szkół zasadniczych lub do szkół przysposobienia rolniczego, do których znacznie łatwiej się dostać. W wielu wypadkach jednak traktują to jako konieczność szybszego zdobycia zawodu i usamodzielnienia się lub idą tam, ponieważ mają ograniczone możliwości w dostaniu się do szkoły średniej. Sprawa podjęcia decyzji dotyczącej przyszłego zawodu zmusza do takiego opanowania wiedzy szkolnej, aby można było ją zastosować na egzaminie wstępnym, i przez to wpływa na dominację rodzaju motywów uczenia się. Wielu uczniów zaczyna zdawać sobie sprawę, co wyraźnie wystąpiło w przeprowadzonych rozmowach, że ich poziom wiadomości może nie być wystarczający; szukają wobec tego dodatkowych źródeł uzupełnienia wiedzy czy to przez korepetycje, czy w kółkach zainteresowań. Z tego względu, wśród podanych w inwentarzu 50 motywów, pierwsze miejsce u badanej młodzieży zajmuje motyw: „Uczę się, bo chcę dostać się do szkoły średniej" oraz motyw: „Uczę się, bo chcę dobrze poznać wiadomości szkolne". Drugie miejsce wśród wszystkich podanych motywów zajmują dwa następne motywy: „Uczę się, bo interesują mnie niektóre przedmioty nauki" i „Uczę się, żeby przygotować się do zdobycia zawodu". Na trzecim miejscu znalazł się motyw: „Uczę się, aby pożytecznie pracować dla społeczeństwa".

Należy podkreślić, że ta hierarchia motywów nie pozostaje niezależna od bodźców aktualnej sytuacji, w której znalazła się młodzież. W klasach ósmych prawie wszystkich badanych szkół były prowadzone pogadanki z zakresu poradnictwa zawodowego. Rodzice rozmawiali z wieloma uczniami na temat wyboru zawodu, a sami uczniowie rozmawiali ze sobą na temat wyboru szkoły i jej przydatności zarówno ze względu na ich zainteresowania i możliwości, jak i atrakcyjności danej szkoły. Zbieranie materiałów dotyczących motywacji uczenia się odbywało się w połowie roku szkolnego, a więc nie w momencie podejmowania decyzji, lecz po pogadankach wstępnych o możliwościach wyboru zawodu. Rozmowy

i działanie szkoły pozwoliły uczniom na uświadomienie sobie celu nauki szkolnej jako środka do osiągnięcia własnych zamierzeń, może jeszcze niezupełnie dokładnie planowanych. Jak już wspomniałem, tylko w nielicznych szkołach nie rozmawiano z uczniami na ten temat, ale ich wypowiedzi w globalnym ujęciu nie zmieniły ogólnej motywacji całej młodzieży klas ósmych. Ten wniosek o wpływie bodźców aktualnej sytuacji na kształtowanie określonego rodzaju motywacji należy traktować jako prowizoryczny, jednak fakty zebrane nie tylko w tych grupach młodzieży wyraźnie go sugerują. Stanie się bardziej prawdopodobny, jeśli materiały badawcze zbierane w innych sytuacjach specjalnie wywołanych będą kształtowały określone motywy uczenia się młodzieży.

LITERATURA PRZEDMIOTU

1. BOŻOWICZ L. J.: Motiwy uczenija u dietiej młodszego szkolnego wozrasta. W: Bożowicz, Leontiew i inni: Oczerki psichołogii dietiej. Błodszij szkolnyj wozrost (pod red. A. N. Leontiewa, L. J. Bożowicz) Moskwa 1950 Izd APN RSFSR.

2. GERSTMANN STANISŁAW: Motywy uczenia się *Życie Szkoły* R. 17, 1962, nr 6 (191).

3. KOZIELECKI JÓZEF: Efektywność procesu nauczania a motywacja *Ruch Pedagogiczny* 1962, nr 1.

4. LEWICKI ANDRZEJ: Psychologiczna analiza czynników wyznaczających wyniki nauczania. *Psychologia Wychowawcza* 1962, nr 2.

5. PIETER JÓZEF: Psychologia uczenia się. Warszawa 1961, PZWS.

6. PUTKIEWICZ ZYGMUNT: Zależność motywów uczenia się młodzieży od sposobu oddziaływania szkoły. *Psychologia Wychowawcza* 1968, nr 5.

7. TOMASZEWSKI TADEUSZ: O współczesnych teoriach uczenia się. *Nowa Szkoła* 1965, nr 6.

ЗИГМУНТ ПУТКЕВИЧ

МОТИВИРОВКА УЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ VIII КЛАССОВ С РАЗНОЙ СРЕДЫ

В статьи ходу дать ответ на вопрос преобладает-ли у молодежи обучающейся в VIII классах в школах находящихся в цакой среде как Варшава, районные города и деревня — тот же самый вид мотивировки учения или бывает она разная. Мотивировку школьного обучения молодежи формирует влияние разных факторов. Имеет ли среда в VIII классе — последнем классе основной школы, решающее влияние на формирование мотивов школьного учения или преобладают другие факторы. Из этой точки зрения рассмотрен материал собранный в восьми школах в Варшаве, девяти в городах вне Варшавы и пяти сельских школах. Составление собранного материала и его анализ не потвержают гипотезы, что среда имеет решающее влияние на мотивировку школьного учения в этом классе. Из семи групп мотивов на первый план во всех школах независимо от среды выдвинулась группа практических профессиональных мотивов. Как показывают материалы доминированию этой группы мотивов учения способствовало то, что молодежь приняла решение относительно своей судьбы после окончания основной школы, а также профессиональные консультации проводимые школой в этом классе. На основе материалов можна констатировать, что в этих группах молодежи мотивы школьного учения зависят от стимулов актуальной ситуации, в которой находятся ученики и от цели какой себя они назначили.

ZYGMUNT PUTKIEWICZ

MOTIVATION OF LEARNING AMONG THE EIGHTH GRADERS FROM VARIOUS ENVIRONMENTS

The article attempts to answer the question whether the eighth graders of the environments such as Warsaw, district capitals and the country are motivated identically, or whether they have different sets of motives. Various factors influence the motivation. Is the environment the decisive factor in developing the motivation in the Sth grade (the last grade of the primary school) or do other factors predominate? The materials collected in eight schools in Warsaw, nine schools outside of Warsaw, and five country schools were oriented towards answering these questions. The acquired materials refute the hypothesis that the environment is the decisive factor in the motivation of the eighth graders. Regardless of the environment, in all schools the practical, vocational motives dominated among seven groups of motives. The nescessity of undertaking a decision concerning future plans and vocational guidance conducted by the school determined the domination of this kind of motives. The materials show that the motivation largely depends on the stimuli of the situation in which the pupils find themselves and on the aims which they set forth.

WIESŁAW ŁUKASZEWSKI
LEGNICA

BADANIA NAD WPŁYWEM INFORMACJI O WYNIKACH CZYNNOŚCI NA POZIOM DALSZEGO DZIAŁANIA [1]

Pewnego wyjaśnienia i uzasadnienia wymaga zastosowany w tytule zwrot „informacja o wynikach czynności". W dotychczasowej literaturze stosuje się częściej określenia „pochwała" i „nagana". Zamienne stosowanie (i rozumienie) pojęć „informacja o wyniku" i „pochwała" lub „nagana" nie wydaje się dostatecznie uzasadnione. Stosując pojęcia tradycyjne eksponuje się bowiem oceny wyniku czy oceny działania, ale jednocześnie przyjmuje się dwa dodatkowe założenia: a) że zastosowana pobudka ma istotnie wartość pochwały lub nagany, a więc że intencjonalna pochwała jest pochwałą również dla odbiorcy i b) że jednostka otrzymująca pochwałę dąży do uzyskania t e j pochwały, a jednostka otrzymująca naganę stara się tej nagany uniknąć. Te dodatkowe założenia nie są jednak wcale oczywiste. Niezależnie od intencji udzielającego pobudek (wysoka lub niska ocena wyniku) oraz bez względu na to, czy dla odbiorcy pobudki te mają wartość pochwały lub nagany, każda z nich zawiera i n f o r m a c j e o wyniku i dlatego bardziej uzasadnione wydaje się stosowanie określenia zawartego w tytule. Używając tego określenia zakładamy, że jednostka większą wagę przywiązuje do informacji niż do ocen w tej informacji zawartych.

Zagadnienie wpływu informacji o końcowym wyniku czynności rozwiązywania zadań na poziom dalszego działania należy do ważnych problemów współczesnej psychologii. Jeżeli zadania rozumieć jako stany rzeczy, których pojawienie się i rozwiązywanie uzależnione jest od operowania informacjami [2], to obok informacji typu zadanie, a więc sygnałów o konieczności podjęcia określonych działań, fundamentalne znaczenie posiadają także sygnały o wyniku. Informacje związane z wynikiem występują w dwu postaciach: jako sygnały o osiągnięciu zamierzonego wyniku i jako sygnały o nieosiągnięciu wyniku. Każda z tych informacji mieć może — rzecz prosta — wiele rozmaitych wariantów.

Na gruncie pedagogiki badania nad oddziaływaniem informacji o wynikach czynności uczniowskich koncentrują się wokół zagadnienia wartości i funkcji ocen szkolnych [3], ujmując zaś informacje w kategoriach aprobaty i dezaprobaty, rozważania pedagogów idą w kierunku ustalenia

[1] Artykuł przedstawia jeden z wariantów badań wchodzących w skład rozprawy doktorskiej, przygotowywanej pod kierunkiem prof. dra Tadeusza Tomaszewskiego. Profesorowi dziękuję za cenną i inspirującą pomoc przy rozwiązywaniu podjętych problemów badawczych.

[2] T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. Warszawa, 1963, PWN. Por. też tego autora: Aktywność człowieka, W: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski: Psychologia jako nauka o człowieku. Warszawa, 1966, KiW.

[3] Por. I. Altszuler: Badania nad funkcją oceny szkolnej. Warszawa, 1960, PZWS. S. Racinowski: Problemy oceny szkolnej. Warszawa, 1966, PZWS.

przydatności każdej z tych informacji dla kształtowania społecznie pożądanych zachowań się moralnych u wychowanków [4]. Psychologowie zaś większy nacisk kładą na pytanie, która z form informacji bardziej przyśpiesza proces uczenia się i silniej polepsza dalsze osiągnięcia. Niniejsza praca reprezentuje psychologiczny punkt widzenia.

Problem

Na gruncie psychologii oddziaływanie informacji o wynikach czynności jest przedmiotem badań prowadzonych w oparciu o jeden z trzech punktów widzenia:

1. Rozpatruje się psychologiczne następstwa wynikające z faktu zetknięcia się z informacją o niepowodzeniu lub wywołane poczuciem powodzenia. Ten punkt widzenia reprezentują badania wyrosłe wokół koncepcji Lewina i jego współpracowników [5]. Wyniki tych badań i założenia koncepcji są następujące: ukierunkowane na cel dążenia jednostki motywowane są głównie przez tendencje do osiągnięcia sukcesu [6]. Sytuacja sukcesu występuje, gdy jakiś subiektywnie wartościowy cel został zdobyty, sytuacja porażki — gdy ów wartościowy cel nie został osiągnięty. Zatem jeśli tylko jednostka znajdzie się w sytuacji zadaniowej, zetknąć się musi z alternatywą: albo sukces, albo brak sukcesu, a więc porażka. Teza ta, wykluczająca w zasadzie sytuacje neutralne, nie wydaje się trafna.

Osiągnięciu celu (sukcesowi) towarzyszy zwykle podwyższenie poziomu aspiracji [7], poczucie zadowolenia [8], wzrost atrakcyjności uzyskanego przedmiotu czy osiągniętego wyniku [9]; porażce towarzyszy zaś spadek poziomu aspiracji, poczucie niezadowolenia, frustracja i spadek atrakcyjności przedmiotu dążeń.

Powyższe wyniki uprawniają do wniosku, że efekty towarzyszące sukcesowi spowodować winny poprawę poziomu działania, natomiast u osób stykających się z porażką winny wystąpić objawy spadku poziomu dzia-

[4] Por. M. Krawczyk: Metody wychowania moralnego. Warszawa, 1965, PZWS. H. Muszyński: Teoretyczne problemy wychowania moralnego. Warszawa, 1965, PZWS.

[5] K. Lewin, T. Dembo, L. Festinger, P. S. Sears: Level of aspiration. W: J. Mc V. Hunt (ed.), Personality and the behavior disorders. New York, 1944, Ronald Press.

[6] Niekiedy wspomina się także motyw unikania porażki, lecz — jak się zdaje — motywy te bywają identyfikowane. Por. J. W. Atkinson: An introduction to motivation. Princeton, 1965, Van Nostrand.

[7] K. Lewin i inni: Level of aspiration, loc. cit.

[8] R. J. Filer: Frustracja, zadowolenie i inne czynniki wpływające na atrakcyjność celów. W: A. Malewski (red.): Zagadnienia psychologii społecznej. Warszawa, 1962, PWN.

[9] D. Cartwright: The effect of interruption, completion and failure upon the attractiveness of activities. J. exp. Psychol., 1942, vol. 31, s. 1—16. M. E. Gebhard: The effect of success and failure upon the attractiveness of activities as a function experience, expectation, and need. J. exp. Psychol., 1948, vol. 38, s. 371—378. R. J. Filer: op. cit.

łania. Tej zależności, między efektami towarzyszącymi sukcesowi i porażce a poziomem dalszego działania, nie ustalono w badaniach prezentowanej koncepcji, co z pewnością osłabia jej wartość.

2. W badaniach wychodzących z drugiego punktu widzenia dokonuje się pomiarów wielkości wpływu każdej z informacji o wynikach na poziom dalszych osiągnięć. Ten sposób podejścia dominuje w badaniach nad skutecznością pochwały i nagany. Podstawowe założenia tego kierunku głoszą, że pochwała winna polepszać dalsze osiągnięcia, nagana winna osiągnięcia osłabiać. Polepszające działanie pochwały — według tej koncepcji — opiera się o dominujące dążenie do sukcesu. Wyniki licznych badań nad werbalnymi pobudkami wykazują tak silne zróżnicowania, że trudno jest na tym miejscu dokonać rzetelnego ich przeglądu [10]. Można jednak wyróżnić cztery klasy osiągniętych wyników: a) zgodnie polepszające działanie i pochwały, i nagany [11]; b) silniejsze oddziaływanie pochwały niż nagany [12]; c) silniejsze oddziaływanie nagany niż pochwały [13]; d) brak oddziaływania i pochwały, i nagany [14].

Wyniki zgodne z podstawowym założeniem tej koncepcji stanowią tylko jedną z klas i — jak to wynika z literatury — wcale nie najbardziej reprezentatywną. Pozostałe wyniki trudno jest wyjaśniać w oparciu o prezentowane założenia. Charakterystyczny jest jednak efekt odnotowany we wszystkich prawie badaniach nad werbalnymi pobudkami: osiągnięcia po zastosowaniu obu pobudek były wyższe niż w sytuacji braku pobudek. Efekt ten nie wywołał poważniejszego zainteresowania. Gdy zaś uwzględnimy fakt, że oddziaływanie pobudek mierzyć można nie tylko w sytuacji ich dopływu, ale także w warunkach ich pozbawienia, to brak zainteresowania odnośnymi sytuacjami z pewnością przyczynił się do osłabienia opisywanej koncepcji.

3. Badania wychodzące z trzeciego punktu widzenia ustalają zależności między poziomem działania a dopływem lub brakiem informacji o wynikach. Według założeń tej koncepcji, dominującym motywem działania w sytuacjach zadaniowych jest dążenie do sukcesu, niekiedy jednak określane jako motyw pracy [15]. Informacja o wynikach stanowi dodatkową pobudkę, dzięki czemu — w myśl założeń tego kręgu — polepsza się

[10] Szerszy przegląd wyników patrz W. A. Kennedy i H. C. Willcutt: Praise and blame as incentives. Psychol. Bull., 1964, vol. 62, s. 323—332.

[11] Np. E. B. Hurlock: The value of praise and reproof as incentives for children. Arch. Psychol., 1924, No. 71; G. G. Thompson i C. W. Hunnicutt: Effect of repeated praise and blame on the work achievements of introverts and extraverts. J. educ. Psychol., 1944, vol. 35, s. 257—266.

[12] Np. E. B. Hurlock: An evaluation of certain incentives used in school work. J. educ. Psychol., 1925, vol. 16, s. 145—159; W. A. Kennedy i H. C. Willcutt: op. cit.

[13] Np. C. I. Sandstrom i E. Wienz: Effects of praise and reproof in a localization experiment. Acta Psychol., Amsterdam, 1958, vol. 14, s. 137—143.

[14] Np. G. Terrel i W. A. Kennedy: Discrimination learning and transposition in children as a function of the nature of the reward. J. exp. Psychol., 1957, vol. 53, s. 257—260.

[15] R. S. Woodworth i H. Schlosberg: Psychologia eksperymentalna. Warszawa, 1963, PWN.

działanie, pozbawienie informacji stwarza sytuację braku tych czynników pobudzających i wywołuje pogorszenie poziomu działania. Badania eksperymentalne potwierdziły te założenia: dopływ informacji o wynikach wpływał na eliminację błędów w działaniu i polepszenie dalszych wyników, brak informacji wpływał bezpośrednio na obniżkę efektów działania [16]. Badania dostarczyły jeszcze jednego ważnego wyniku — poziom działania podwyższał się niezależnie od tego, czy informacja zawarta była w bodźcach o znaczeniu „źle", czy w bodźcach o znaczeniu „dobrze" [17].

Słabością omawianej koncepcji jest próba wyjaśniania zmian w wynikach w oparciu o założenie, że motywem działania jednostki jest dążenie do sukcesu; założenie to nie w pełni wyjaśnia uzyskane rezultaty. Na przykład w badaniach ze zwierzętami uzyskano podobne efekty jak w badaniach z ludźmi [18], co także podważa powyższą tezę.

Z przedstawionych uwag wynika, iż żadna z koncepcji tradycyjnych nie wyjaśnia dokładnie przyczyn, które doprowadzają do modyfikacji wyników w sytuacjach zadaniowych. Omówione koncepcje zgodne są co do tego, że jeżeli jednostki jakieś działania czynią, to w celu osiągnięcia sukcesu i właśnie to — być może świadczy o niedostatkach powyższych punktów widzenia. Konieczne jest zatem poszukiwanie innego wyjaśnienia dla zebranych danych empirycznych.

W wielu sytuacjach jednostki wykonujące zadania uzależnione są od informacji, jakich dostarczają im inni ludzie. Występuje to wyraźnie np. w warunkach szkolnych, gdzie nauczyciel dostarcza informacji o zadaniach, informacji o sposobach realizacji tych zadań i wreszcie dostarcza informacji o wynikach. W wielu też sytuacjach, gdy wykonawca czynności nie potrafi samodzielnie ocenić własnych działań i osiąganych wyników, informacje dostarczone przez innych warunkują podejmowanie i skuteczność działań następnych. Nasuwa się tu hipoteza, że mamy — w takich sytuacjach — do czynienia z potrzebą znajomości wyniku, która to potrzeba w niektórych warunkach przybiera postać potrzeby zewnętrznej informacji o wynikach. Przesłanki, na których opiera się powyższa teza, zawarte są pośrednio w pracach Tadeusza Tomaszewskiego [19]. Profesor Tomaszewski dowodzi, że aktywność ludzka zorientowana jest na osiąganie określonych efektów końcowych — wyników. Osiągnięcie zamierzonego wyniku kończy określony etap działania. Zakończenie działań uwarunkowane jest jednak nie tyle obiektyw-

[16] Por. S. J. MacPherson, V. Dees i G. C. Grindley: The effect of knowledge of results on learning and performance. II. Some characteristic of very simple skills. Quart. J. exp. Psychol., 1948, vol. 1, s. 68—78; tychże autorów: The effect of knowledge of results on learning and performance. III. The influence time interval between trials. Quart. J. exp. Psychol., 1949, vol. 1, s. 167—174; B. Reynolds i J. A. Adams: Motor performance as a function of click reinforcement. J. exp. Psychol., 1953, vol. 45, s. 315—320.

[17] H. E. Jones: Trial and error learning with differential cues. J. exp. Psychol., 1945, vol. 45, s. 315—320.

[18] R. S. Woodworth i H. Schlosberg: op. cit., t. II.

[19] T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii: Aktywność człowieka, loc. cit.

nym osiągnięciem wyniku, ile odebraniem sygnałów, że wynik został osiągnięty. Uczeń rozwiązujący zadanie może w pewnym momencie uzyskać poprawny wynik, a mimo to — jeśli nie odbiera odpowiednich informacji — może rozwiązywać zadanie dalej. Zatem gdy wykonawca czynności nie potrafi samodzielnie ocenić, czy wynik został osiągnięty, a nie nastąpił dopływ zewnętrznej informacji o wyniku, trudno jest mówić o zakończeniu działań [20]. Podobne przesłanki znaleźć można w topologicznej koncepcji Kurta Lewina [21]. Lewin stwierdza, iż spostrzeżenie celu dążeń wywołuje specyficzny układ napięć, który ulega redukcji po osiągnięciu tego celu. Ów układ napięć pozostaje nie zmieniony do momentu osiągnięcia celu lub wyznaczenia celu zastępczego. Lewin nie wyjaśnia jednak, dlaczego cel dążeń ma własności wzbudzania owego układu napięć i dlaczego osiągnięcie wyniku redukuje to napięcie. Tezy Lewina potwierdziły się jednak w znanych badaniach nad efektami wywołanymi przez przerywanie zadań. Zeigarnik dowiodła np., że zadania przerwane zapamiętuje się lepiej niż zadania dokończone [22]; Ovsiankina udowodniła istnienie tendencji do spontanicznego dokańczania przerwanych zadań [23]. Efekty te można tłumaczyć za pomocą wielu koncepcji wyjaśniających [24]. Jeśli jednak tezy Lewina są prawdziwe, to rozładowanie napięć po osiągnięciu wyniku tłumaczyć można jako efekty zaspokojenia określonych potrzeb. W myśl naszych hipotez, gdy wynik działania jest wyraźnie sprecyzowany jako cel [25], potrzeba znajomości wyniku zostaje zredukowana w chwili jego osiągnięcia, gdy jednak wynik nie jest w pełni jednoznaczny, należy oczekiwać, że brak informacji wywoła podobne efekty jak przerwanie zadania. Przypuszczenia te potwierdziła Nowlis wykazując, że najsilniejsze tendencje do zakończenia zadania wykazują te osoby, którym przerwano niedokończone zadanie bez podania informacji o poziomie wykonawstwa [26].

Jakkolwiek więc wiele danych zdaje się potwierdzać wysuniętą tezę, to nie została ona bezpośrednio potwierdzona empirycznie. Zważywszy, że udowodnienie tezy pociąga za sobą ważne konsekwencje teoretyczne i praktyczne, niniejsze badania zmierzały do uzyskania odpowiedzi na kilka pytań: a) w czym przejawia się dążenie do znajomości wyniku i jakie konsekwencje wynikają z braku informacji o wyniku?; b) jakie jest typowe oddziaływanie informacji o powodzeniu i informacji o niepowo-

[20] J. Kozielecki: Zagadnienia psychologii myślenia. Warszawa, 1966, PWN.
[21] K. Lewin: A dynamic theory of personality. New York, 1935, McGraw-Hill.
[22] B. Zeigarnik: On finished and unfinished tasks. W: W. D. Ellis (ed), A source book of gestalt psychology. New York, 1938, Harcourt, Brace and World.
[23] M. Ovsiankina: Die wiederaufnahme unterbrochener handlungen. Psychologische Forschung, 1928, Band 11, s. 302—379.
[24] Por. E. C. Butterfield: The interruption of tasks: Methodological, factual, and theoretical issues. Psychol. Bull., 1964, vol. 62, s. 309—322.
[25] Jak w badaniach Zeigarnik i Ovsiankiny.
[26] H. H. Nowlis: The influence of success and failure on the resumption of an interrupted task. J. exp. Psychol., 1941, vol. 23, s. 304—325.

dzeniu [27] na poziom dalszego działania?; c) jakie są efekty zablokowania dopływu otrzymywanych uprzednio informacji obu typów?; d) jaki jest wpływ doświadczeń wynikających z przebycia procedury badawczej na zachowania się jednostek po zakończeniu działania.

Procedura badawcza

Dążenie do możliwie dokładnego pomiaru wpływu informacji o wynikach na dalsze działanie wymagało takiej organizacji badań, aby a) występowało przemienne udzielanie informacji i jej zatrzymywanie; b) niemożliwa lub utrudniona była samoocena własnego wykonawstwa i uzyskanego wyniku; c) zastosowane były różne typy informacji o wynikach; d) instrukcja maskowała istotny cel badań, a jednocześnie wzmagała dążenie do uzyskiwania najlepszych wyników. Uzyskanie kontroli nad poszczególnymi zmiennymi możliwe było tylko w warunkach eksperymentu laboratoryjnego i tę drogę badawczą obrano podczas realizacji badań.

W eksperymencie wzięło udział 50 studentek SN [28], które w punktacji poziomu inteligencji mierzonej testem Ravena uzyskały od 35 do 42 punktów. Dokonano podziału na trzy grupy: kontrolną — 10 osób, i dwie grupy eksperymentalne — po 20 osób. Przydział do grup oparty był o zasadę, że w grupach winny znajdować się osoby odpowiadające sobie poziomem inteligencji.

Jako zadania zastosowano 7 zestawów pięcioliterowych anagramów, które po uporządkowaniu winny dać polski rzeczownik w pierwszym przypadku liczby pojedynczej. Ustawienie liter w anagramach nie podlegało żadnej stałej zasadzie. Jako przykład warto przytoczyć zadania zestawu nr 1:

ABNAD — AKOAK — ZMGYS — TAMMU — AKUNJ — WAADK — AUNAK — NIAAP — STTRU — ASZMZ — BAKRS — LIIAW — TKKUI — ADKET — SBAOC — TCAAH — ABERF — NSERA — GARŁE — HBLEE

Osoby badane wykonywały zadania indywidualnie w obecności obserwatorów. Całość badań nagrywano jawnie na taśmę magnetofonową, jawnie mierzono czas rozwiązywania zadań. Każdą z osób informowano ponownie, że uczestniczy w badaniach nad rozwiązywaniem problemów, po czym prowadzono krótki wywiad dotyczący samopoczucia, poczucia niepokoju, aktualnej chęci uczestnictwa w badaniach oraz upodobań do rozwiązywania zadań umysłowych. Następnie badane otrzymywały instrukcję:

„Zadaniem pani jest rozwiązać kolejno kilka zestawów anagramów.

[27] W dalszym tekście, dla uproszczenia, stosuje się określenia „informacja P" i „informacja N", dla grupy kontrolnej zaś zwrot „grupa K".

[28] Na tym miejscu serdecznie dziękuję studentkom Studium Nauczycielskiego w Legnicy, które poświęcając swój czas wolny uczestniczyły w badaniach.

Rozwiązanie polega na uporządkowaniu rozsypanych liter tak, aby otrzymać poprawne polskie rzeczowniki, w pierwszym przypadku liczby pojedynczej. Oto przykłady (...). Zestawy posiadają różne stopnie trudności. Wiele zadań daje się uporządkować na kilka sposobów, ale tylko jedno rozwiązanie przyjęte jest za poprawne. Punktuje się w zależności od stopnia trudności zestawu i zadań poprawnie rozwiązanych. Czas rozwiązywania zestawu — 5 minut. Nie obowiązuje kolejność rozwiązywania zadań w poszczególnych zestawach. W trakcie rozwiązywania wolno głośno literować. Zadania te wykażą, czy potrafi pani radzić sobie w nowych sytuacjach problemowych".

Instrukcję eksponowano dwa razy. Od chwili potwierdzenia przez badane, że dostatecznie rozumieją zadania, nie udzielano żadnych dodatkowych informacji. Instrukcja była celowo niejasna. Osoby badane nie mogły w ten sposób samodzielnie zorientować się w poziomie własnych osiągnięć, co umożliwiało uzależnienie tych osiągnięć od informacji ze strony innych. Zastosowany przykład — PMAAL — możliwy do uporządkowania na trzy sposoby, potwierdzał mylną informację, jakoby zadania dały się porządkować w kilku wersjach, tymczasem zadań takich nie zastosowano.

Warunki rozwiązywania zadań różne były w grupie kontrolnej i w grupach eksperymentalnych. W grupie K rozwiązywano kolejno 7 zestawów. Nie udzielano żadnej informacji o wynikach, także po zakończeniu rozwiązywania całości. W grupach P i N identyczne zestawy zadań rozwiązywano w trzech kolejnych fazach:

faza 1: po zakończeniu zestawu 1 i 2 nie udzielano informacji o wynikach,

faza 2: po rozwiązaniu zestawu 3 i 4 udzielano informacje o wynikach,

faza 3: po zakończeniu zestawu 5 i 6 — warunki jak w fazie 1.

Warunki fazy 1 były zatem jednakowe dla wszystkich grup badawczych. W fazie 2 jedna z grup (K) nie otrzymywała informacji, jedna otrzymywała informacje P i jedna informacje N. W ten sposób uzyskano możliwość porównania wyników w warunkach braku informacji i dopływu informacji oraz porównania siły pobudzającej każdej z informacji. W fazie 3 mierzono różnice między oddziaływaniem długotrwałego braku informacji i efektami zatrzymania oczekiwanej informacji, a także oddziaływanie braku oczekiwanej informacji w zależności od poprzednich warunków pobudzających.

Bezpośrednio po zakończeniu rozwiązywania zadań prowadzono wywiad końcowy, pozwalający odnotować utrzymujące się cechy zachowania oraz ustalić wpływ przebytej procedury na samooceny badanych.

Materiały uzyskane w trakcie eksperymentu podzielono na dane podstawowe i dane pomocnicze. Jako materiały podstawowe wykorzystano dane ilustrujące przemiany w ilości zadań rozwiązanych poprawnie i rozwiązanych błędnie. Dane pochodzące z obserwacji oraz z wywiadów wy-

korzystano jako materiały pomocnicze. Szczególnie wartościowe są materiały nagrane, a to dzięki możliwościom wielokrotnego sprawdzania trafności interpretacji. W sposobach opracowania danych dotyczących wyników i błędów występują pewne różnice. Ilość zadań poprawnie rozwiązanych zależy od umiejętności samego wykonawcy, lecz nie mniejsze znaczenie mają cechy samego zadania. Z tej przyczyny trudno było porównywać wyniki osiągnięte dla różnych zestawów przez jedną grupę, zatem — z konieczności — porównywano tylko wyniki osiągnięte w tej samej fazie przez różne grupy. Dla uzyskania adekwatności porównań przyjęto wspólny liczbowy punkt odniesienia — średni wynik uzyskany przez grupy w fazie 1. Wynik ten przyjęto za 100% i względem niego mierzono procentowe zmiany w wynikach. Różnice sprawdzano testem chi^2.

Występowanie błędów zależy wyłącznie od umiejętności wykonawcy. Dzięki temu można było porównywać ilość błędów w każdej fazie dla każdej z grup osobno. Przyjmując ilość błędów w fazie 1 za 100% ustalano procentowe zmiany w fazie 2, a przyjmując za 100% ilość błędów w fazie 2 ustalano procentowe zmiany w fazie 3. Materiały uzupełniające wymagały ostrożnego opracowania, aby uniknąć tendencji do uzyskiwania wyników zgodnych z wcześniejszymi oczekiwaniami. Procedura opracowania tych materiałów, ogólnie rzecz biorąc, polegała na przygotowaniu skal do oceny poszczególnych aspektów zachowania, a następnie sklasyfikowania wszystkich zarejestrowanych zachowań się według tych skal. Dobrym wzorem były tu skale ocen sporządzone przez J. Reykowskiego [29]. Stosując skale ocen uzyskano liczbowe rozkłady poszczególnych typów zachowania się, a to z kolei umożliwiało wnioskowanie statystyczne.

Wyniki

Materiały podstawowe

1. Wyniki w warunkach dopływu informacji o wynikach (faza 2).

W fazie 2 grupa K pozbawiona była informacji o wynikach. Grupy eksperymentalne otrzymywały jedną z informacji. Tablica 1 przedstawia współzależności wykryte dla fazy 2.

Wyniki uzyskane przez osoby K ilustrują poziom trudności zadań oraz poziom nabytej wprawy. Osiągnięcia grup P i N wskazują na siłę i kierunek oddziaływania informacji o wyniku.

Osoby otrzymujące informacje P uzyskały przyrost ilości rozwiązanych zadań znacząco wyższy niż w grupie kontrolnej ($p<0.01$). Poprawę wyników osiągnięto jednak kosztem wzrostu ilości błędów. Oddziaływanie

[29] Funkcjonowanie osobowości w warunkach stressu psychologicznego. Warszawa, 1966, PWN.

TABL. 1: PROCENTOWE ZMIANY W WYNIKACH I BŁĘDACH — FAZA 2

grupa	wyniki faza 1 = 100%	błędy faza 1 = 100%
K	+ 8.9	+ 9.9
P	+ 26.6	+ 17.7
N	+ 19.2	— 27.2

informacji P przebiega zatem w dwu niezgodnych kierunkach: polepszenie wyników — pogorszenie jakości.

Osoby otrzymujące informacje N osiągnęły przyrost wyników istotnie wyższy niż w grupie K ($p<0.05$). Brak jest natomiast znaczących różnic między wynikami osób P i N. Osoby otrzymujące informacje N polepszyły nie tylko osięgnięcia ilościowe, ale też znacznie zmniejszyły ilość błędów. Oddziaływanie informacji N przebiega zatem w jednym kierunku: polepszenie wyników — polepszenie jakości. Porównując osiągnięcia osób otrzymujących dwojakiego typu informacje stwierdzić można, że bezpośredni wpływ informacji N jest silniejszy — polepsza szybkość pracy, a jednocześnie zwiększa poprawność działania.

2. Wyniki w warunkach pozbawienia oczekiwanej informacji o wynikach (faza 3).

W fazie 3 osoby K nadal pozbawione były informacji. Osobom P i N bez zapowiedzi zablokowano dopływ uprzednio otrzymywanych informacji o wyniku. Należy przypuszczać, że u osób P i N wytworzyły się oczeki-

TABL. 2: PROCENTOWE ZMIANY W WYNIKACH I BŁĘDACH — FAZA 3

grupa	wyniki faza 1 = 100%	błędy faza 2 = 100%
K	+ 54.6	+ 16.3
P	+ 35.5	+ 26.3
N	+ 19.2	— 4.7

wania, iż informacja o wyniku dopływać będzie po każdej fazie działania [30]; w tej sytuacji, pozbawienie informacji o wyniku winno wywrzeć ujemny wpływ na poziom dalszego działania. Współzależności wykryte dla fazy trzeciej przedstawia tablica 2.

Wyniki grupy K odzwierciedlają poziom trudności zadań, poziom nabytej wprawy oraz poziom zaadaptowania się do warunków rozwiązywania zadań. Znaczny przyrost błędów w grupie K wskazuje na negatywne oddziaływanie długotrwałego braku informacji o wynikach.

[30] Podobny efekt odnotowano w innych badaniach. Por. A. Binder, B. R. Wolin, R. Weichel i S. J. Terebinski: Uncertainty and stage of decision. Am. J. Psychol., 1966, vol. 79, s. 89—96.

Osoby, którym zablokowano dopływ informacji P, osiągnęły wyniki znacząco niższe niż w grupie kontrolnej ($p<0.05$). Wzrosła także ilość rozwiązań błędnych. Efekty wynikające z zatrzymania oczekiwanej informacji P przebiegają w jednym kierunku: pogorszenie wyników — pogorszenie jakości, efekty te wskazują na negatywne oddziaływanie braku informacji o wynikach. Dopuścić jednak należy możliwość alternatywnego wyjaśnienia: brak oczekiwanego powodzenia działa jako czynnik dyssatysfakcjonujący (kara), co ujemnie wpływa na poziom działania [31].

Osoby, które nie otrzymały spodziewanej informacji N, uzyskały wyniki znacząco niższe niż w grupie K ($p<0.001$) i znacząco niższe niż w grupie P ($p<0.05$). Brak jest natomiast wyraźniejszych zmian w ilości popełnionych błędów. Zatem głównym efektem zablokowania dopływu informacji N jest silne pogorszenie wyników. Okazuje się więc, że zablokowanie dopływu oczekiwanych informacji o wynikach, niezależnie od poprzednich warunków pobudzających, wywołuje niespecyficznie pogarszający wpływ na dalsze osiągnięcia i jakość działania.

Materiały uzupełniające

Opisane wyżej przemiany w osiągnięciach pod wpływem różnych sytuacji eksperymentalnych wynikają z pewnych zmian w czynnikach regulujących poziomem działania. Zmiany w tych mechanizmach regulacyjnych znaleźć winny odbicie w obserwowalnych cechach zachowania się jednostek rozwiązujących zadania. Rzecz oczywista, w oparciu o materiały dotyczące tych zachowań możemy jedynie wnioskować o wspomnianych mechanizmach, natomiast bezpośrednio ich nie opisujemy.

3. Dynamika zachowania się w sytuacji zadaniowej.

Zewnętrzne cechy zachowania się jednostek oceniano dla każdej fazy rozwiązywania problemów. Materiały pozwoliły wyróżnić trzy klasy zachowań się: zachowania wskazujące na poziom motywacji, zachowania ukazujące stosunek do trudności i zachowania się ekspresyjne. Tablica 3 przedstawia liczebności poszczególnych obserwacji w fazie 2 i 3.

Rozkłady liczebności, przedstawione w tablicy 3, pokazują znaczne nasilenie zachowań świadczących o wysokiej motywacji po odebraniu informacji P. Charakterystyczne jest jednak, że po odebraniu informacji N większość osób również przejawia wysoką motywację. W fazie 3, symptomatyczne są zmiany zachowania się osób, którym zablokowano dopływ informacji P — blisko połowa badanych przejawia zachowania się świadczące o niższej niż poprzednio motywacji (różnice istotne na poziomie $p < 0.05$). Nieznaczne zmiany występują w grupie N. Informacja P wyzwala zatem wysoki poziom motywacji, lecz brak jest ujemnego wpływu na poziom motywacji informacji N. Zablokowanie dopływu informacji P

[31] Por. A. Malewski: O zastosowaniach teorii zachowania. Warszawa, 1964, PWN.

TABL. 3: ZACHOWANIA SIĘ JEDNOSTEK W SYTUACJI ZADANIOWEJ

uproszczone skale ocen *	faza 2		faza 3	
	P	N	P	N
motywacja:				
— aktywność, znaczne zainteresowanie zadaniami	18	11	10	8
— badane nie wykazują braku zainteresowania zadaniami	2	8	9	11
— brak wysiłku, objawy braku zainteresowania	0	1	1	1
stosunek do trudności:				
— nasilone tendencje do pokonywania trudności	14	6	14	8
— brak podstaw do zakwalifikowania zachowań się	2	3	6	5
— tendencje rezygnacyjne, uleganie trudnościom	4	11	0	7
ekspresja:				
— skupienie nad rozwiązywaniem, spokojne zachowanie się	2	0	5	1
— objawy napięcia z przewagą reakcji spokojnych	9	5	12	7
— wyraźne zdenerwowanie, objawy wegetatywne	9	15	3	12

* brak miejsca nie pozwala na przytoczenie pełnych skal. Zastosowane tu trzy skale ocen zapożyczono i adaptowano z cytowanej pracy J. Reykowskiego.

powoduje osłabienie motywacji, natomiast brak wyraźniejszych zmian w motywacji u osób N.

Liczebności dla fazy 2 wykazują też, że większość osób otrzymujących informacje P usiłuje pokonywać trudności występujące w trakcie rozwiązywania zadań, natomiast większość osób otrzymujących informacje N ujawnia obserwowalne tendencje rezygnacyjne. Różnice między grupami są znaczące ($p < 0.05$). Po zablokowaniu dopływu informacji o wynikach utrzymuje się tendencja do pokonywania trudności u osób otrzymujących uprzednio informacje P; w grupie zaś, która uprzednio otrzymywała informacje N, następują przesunięcia świadczące o polepszającym się stosunku do trudności, choć różnice między grupami są nadal znaczące (p. 0.02). Dodać warto, iż w grupie kontrolnej obserwuje się w kolejnych fazach narastanie tendencji rezygnacyjnych. Informacja P podwyższa więc siłę tendencji do pokonywania trudności, informacja N wyzwala tendencje do rezygnowania z pokonywania trudności, a przedłużający się brak informacji (w grupie K) powoduje wzrastanie tendencji rezygnacyjnych.

W tablicy 3 przedstawiono także dane dotyczące zachowań się ekspresyjnych. Funkcją tych zachowań się jest rozładowanie, kumulowanych w sytuacji zadaniowej, napięć emocjonalnych [32]. Należało zatem oczekiwać, że charakter zachowań się ekspresyjnych zależeć będzie od typu otrzymanej informacji lub braku informacji. Tymczasem dane liczbowe

[32] G. Mandler i S. B. Sarason: A study of anxiety and learning. J. abnorm. soc. Psychol., 1952, vol. 47, s. 166—173; por. też J. Reykowski: op. cit.

nie wykazują znaczących różnic w poziomie prezentowanych ekspresji, choć silniejsze napięcia występują po odebraniu informacji N. Ważne jest jednak to, iż w obu grupach eksperymentalnych niewiele jest osób zachowujących się całkowicie spokojnie. W fazie 3 występują już różnice w nasileniu ekspresji: zablokowanie informacji P redukuje przejawy silnego napięcia, zatrzymanie dopływu informacji N utrzymuje stany silnego napięcia emocjonalnego w dalszym ciągu.

4. Efekty następcze i samooceny.

Bezpośrednio po zakończeniu rozwiązywania zadań prowadzono końcowy wywiad. Teksty wypowiedzi oraz materiały obserwacyjne posłużyły do oceny „śladów", jakie pozostawiła po sobie procedura badawcza. Wpływu przebytej procedury poszukiwano na dwu płaszczyznach: oceniano cechy zachowania się jednostek po zakończeniu działań (efekty następcze) oraz ustalano oceny własnego wykonawstwa, zadań, wpływu informacji itp. (oceny następcze).

Efekty następcze. Poszukując śladów długotrwałego wpływu informacji o wynikach, usiłowano ustalić ewentualne zależności między typem informacji a poziomem nastroju, poziomem pobudzenia, zainteresowaniem zadaniami, ustosunkowaniem do rozmówcy, ustosunkowaniem do informacji, strukturą wypowiedzi i właściwościami językowymi. Choć w obrębie wymienionych tu klas zachowań się występują różnice zależne od typu otrzymanej informacji, to w przewadze nie są to różnice istotne. Jedyne znaczące różnice występują w zakresie nastroju i ustosunkowania do rozmówcy. Uprzednie pozytywne lub nagatywne doświadczenia determinują późniejsze przemiany w nastroju osób badanych: u osób otrzymujących informacje N występują w przewadze stany zmęczenia i rezygnacji, osoby otrzymujące informacje P wykazują więcej ożywienia i swobodne zachowanie się ($p < 0.01$). W oparciu o twierdzenia teorii frustracji należało oczekiwać, że pozytywne lub negatywne doświadczenia winny zróżnicować ustosunkowania interpersonalne. Wyniki potwierdziły te oczekiwania: u osób N znacząco ($p < 0.05$) częściej występują zachowania się o charakterze agresywnym, niechętnym. Brak zachowań agresywnych u osób P pozwala wnosić o wyzwalającym niechęć działaniu niskich ocen ze strony innych.

Oceny następcze. Ustalając, czy przebyta procedura różnicuje oceny związane z sytuacją zadaniową, polecono osobom badanym ocenić, jak w sytuacji rozwiązywania zadań przedstawiały się u nich: samopoczucie, motywacja, a także ocenić atrakcyjność i trudność zadań, zgodność wyniku z oczekiwaniami, własne wykonawstwo oraz wpływ informacji. Ze względu na przydatność pedagogiczną warto dość szczegółowo przedstawić wyniki dotyczące ocen następczych. Rozkłady liczebności przedstawia tablica 4.

Wsteczne oceny samopoczucia, przedstawione w tablicy 4, jakkolwiek niezgodne z obserwacjami nad zachowaniem ekspresyjnym, ujawniają

TABL. 4: OCENY NASTĘPCZE ZALEŻNIE OD TYPU OTRZYMANEJ INFORMACJI O WYNIKU

uproszczone skale ocen	P	N	p<
samopoczucie:			
— spokój, nie występowały stany zdenerwowania	15	5	0.01
— zdenerwowanie, obawy o wynik	5	15	
motywacja:			
— dążenie do osiągania coraz lepszych wyników	19	12	0.01
— tendencje rezygnacyjne, obojętność co do wyniku	1	8	
zgodność wyniku z oczekiwaniem:			
— oczekiwano oceny wyższej	3	13	
— zgodność wyniku z oczekiwaniem	5	7	0.001
— oczekiwano wyniku niższego	12	0	
własne wykonawstwo: *			
— zadowolenie z poziomu działania i osiągniętych wyników	13	0	
— wystarczający, przeciętny poziom działania	2	0	0.001
— niezadowolenie, oczekiwano po sobie lepszego działania	5	20	
wpływ informacji:			
— pobudzający do wyższych osiągnięć	16	5	
— demobilizujący i zniechęcający	1	7	0.01
— brak oceny	1	2	
— informacja nie wywarła żadnego wpływu	2	6	

* Skala adaptowana z cytowanej pracy J. Reykowskiego.

jednak ważny mechanizm neutralizowania się napięć emocjonalnych u osób P oraz mechanizm usprawiedliwiania zdenerwowaniem niskich wyników u osób N. Dane liczbowe potwierdzają natomiast obserwacje dotyczące motywacji i stosunku do trudności: informacja P istotnie pobudza tendencje do ponawiania wysiłków i polepszania wyników, informacja N wywołuje więcej zachowań się rezygnacyjnych. Wydaje się, że tego typu samooceny, zwłaszcza w sytuacji długotrwałego niepowodzenia, negatywnie wpłyną na poziom dalszego działania. Silnie zróżnicowane są oceny dotyczące zgodności wyniku z oczekiwaniami. Symptomatyczne jest bowiem, jak niewiele osób w obu grupach osiągnęło wyniki zgodne z oczekiwaniami. Prawdopodobnie wpływ na te oceny mają standardy kulturowe, zakazujące wyrażać oczekiwania wysokich wyników i nakazujące nie ujawniać akceptacji wyników niskich. Są to jednak tylko przypuszczenia, na których trudno opierać rzetelną interpretację materiału.

Znaczne różnice występują także w zakresie ocen własnego wykonawstwa. Wyniki uzyskane przez obie grupy różniły się nieznacząco, natomiast wyraźny jest wpływ uprzednich doświadczeń na oceny poziomu działania. Następuje tu jednoznaczne ukierunkowanie samoocen pod wpływem ocen ze strony innych. Charakterystyczne jest też, że osoby K, pozbawione informacji o wynikach, oceniają własne działanie prawie

identycznie, jak osoby otrzymujące informacje N [33]. Zatem nie tylko zewnętrzne informacje o niskich wynikach, ale także brak informacji powoduje obniżanie się ocen własnego działania. Ten ostatni wynik jest szczególnie ważnym przyczynkiem do pedagogicznych dyskusji nad potrzebą jawności ocen w sytuacji uczenia się.

Osoby badane, zależnie od typu przebytej procedury, różnie oceniają wpływ z otrzymanej informacji o wynikach. Informacja P oceniana jest wysoko i pozytywnie — badane ustalają związek między otrzymaną informacją a dalszym działaniem. Informacja N oceniana jest rozmaicie, lecz dość znaczna liczba osób odmawia jej jakiegokolwiek wpływu na dalsze osiągnięcia.

Na koniec warto przytoczyć dodatkowe dane świadczące o zwerbalizowanym zapotrzebowaniu na informacje o wyniku. Argumentów poświadczających istnienie tej potrzeby dostarczyły już opisane zależności między poziomem osiągnięć a dopływem lub brakiem informacji. Jeszcze wyraźniej występuje to w bezpośrednich wypowiedziach osób badanych. I tak, spośród osób K (zupełny brak informacji) znakomita większość (90%) podaje, że chciały poznać osiągnięty wynik, a także wyraża przekonanie, iż znajomość wyniku ułatwiłaby rozwiązywanie zadań następczych. U osób eksperymentalnych należało oczekiwać pewnych ograniczeń w manifestowaniu potrzeby znajomości wyniku, zależnych od typu otrzymanej informacji. Niezależnie jednak od tego znaczna liczba osób (82.5%) manifestuje potrzebę znajomości wyniku. Niektóre z tych osób ograniczają swoją wypowiedź wskazując np., że wolałyby poznać wyniki dopiero po zakończeniu całości działania. Pozostałe 17,5% osób stwierdza, że nie chciały znać wyniku własnego działania. Większość tych osób otrzymała uprzednio informacje typu N.

Komentarz i wnioski

Opisane wyniki dowodzą niezbędności dopływu informacji o efektach rozwiązywania zadań. Wiele przedstawionych faktów uzasadnia wyjściową tezę, zakładającą, że w sytuacji zadaniowej jednostki odczuwają potrzebę znajomości wyników własnego działania. Świadczą o tym: a) bezpośrednie manifestowanie zapotrzebowania na informacje o wynikach; b) znacznie obniżony poziom działania osób pozbawionych informacji o wynikach oraz c) jednakowo polepszające oddziaływanie dopływu obu informacji na dalsze wyniki i jednakowo pogarszające oddziaływanie braku informacji o wynikach. Można też sformułować pewne hipotezy dotyczące warunków decydujących o sile potrzeby znajomości wyniku. Jest prawdopodobne, iż siła tej potrzeby zależy od: a) życiowej ważności samego zadania; b) ważności wyniku i dalszych następstw zależnych od jego

[33] Rozkład liczebności w grupie K (kolejność jak w tabl. 4): 1, 0, 9; rozkład znaczący różny niż w grupie P ($p < 0.01$), a identyczny jak w grupie N.

osiągnięcia lub nieosiągnięcia; c) stopnia zablokowania wytworzonych oczekiwań dotyczących wyniku; d) stopnia, z jakim brak informacji wywołuje poczucie porażki, niepewności i niepokoju. Czynników takich można by wyszczególnić prawdopodobnie jeszcze więcej.

Dowodząc niezbędności informacji o wynikach własnego działania, przyjąć też trzeba wynikające z tego konsekwencje. Trzeba mianowicie wysunąć określoną dyrektywę dotyczącą warunków uczenia się i rozwiązywania problemów: im więcej i im bardziej treściwe informacje o wyniku otrzyma jednostka, tym wyższy będzie poziom następnych wyników, uzyskanych w rozwiązywaniu zadań podobnego typu, tym większa będzie efektywność uczenia się, przy czym drugorzędne znaczenie ma forma informacji.

Wyniki odnoszące się do poziomu działania w sytuacji zadaniowej, zarówno dla fazy z dopływem informacji, jak i dla fazy z zablokowaniem dopływu oczekiwanych informacji, wykazują, że w każdej z tych faz występują pewne zjawiska niespecyficzne, niezależnie od typu otrzymanej informacji. Polepszające działanie informacji P i informacji N, pogarszające działanie braku tych informacji o wynikach wskazują na istnienie, wspólnego dla obu typów sytuacji i niezależnego od typu otrzymanej informacji, mechanizmu regulującego działaniem człowieka rozwiązującego określone zadania. Zależności tej nie zmienia nawet fakt, że informacja N działa silniej polepszająco, a jej brak silniej pogarszająco. Przedstawione rezultaty badań, ujawniając niespecyficznie polepszające oddziaływanie informacji o wynikach, wyraźnie zaprzeczają tradycyjnym koncepcjom opierającym się o model „sukces-porażka". Przyjmując założenia tych koncepcji, należało oczekiwać, że informacja P polepszy dalsze wyniki, natomiast informacja N, wywołując frustrację, wpłynie negatywnie na dalsze osiągnięcia; że zatrzymanie informacji P pogorszy osiągnięcia, a dzięki zatrzymaniu informacji N i usunięciu frustracji podwyższy się poziom działania. Wyniki nie potwierdziły tych oczekiwań; szczególnie trudno, w oparciu o koncepcje „sukces-porażka", wyjaśnić efekty oddziaływania informacji o niepowodzeniu. Można więc stwierdzić, że koncepcje zakładające dominujące działanie motywu „sukces" nie wystarczają do jednoznacznego wyjaśniania mechanizmów regulujących działaniem jednostki w stytuacji zadaniowej. Przedstawione wyniki pozwalają natomiast przypuszczać, że motywem nadrzędnym w sytuacji zadaniowej jest dążenie do znajomości wyniku. Motyw „sukces" występuje także w sytuacji zadaniowej, lecz jest on — jak się zdaje — podporządkowany potrzebie znajomości wyniku i uruchomiany dopiero po otrzymaniu informacji. Działanie motywu „sukces" wywołuje różnice w zachowaniu się jednostek, przede wszystkim zaś różnice w ocenach dotyczących sytuacji zadaniowej, własnego działania i czynników oddziałujących na jednostkę w sytuacji zadaniowej. Niskie samooceny, manifestowane przez osoby otrzymujące informacje N, dowodzą, że jakkolwiek bezpośrednie

ujemne oddziaływanie tej informacji na wyniki działania jest dość nikłe w krótkim okresie działań eksperymentalnych, to w miarę narastania niepowodzeń ich negatywne oddziaływanie będzie silniejsze, jako funkcja ilości i siły niepowodzeń.

W świetle wyników i powyższego komentarza wysunąć można szereg wniosków, które służyć mogą jako podstawa do formułowania dyrektyw pedagogicznych.

1. W sytuacjach zadaniowych nadrzędnym motywem — regulującym poziom działania jednostki — jest dążenie do znajomości wyniku własnych czynności, natomiast motywem podporządkowanym, o drugorzędnym znaczeniu, jest dążenie do sukcesu.

2. Informacja o wyniku jest niezbędnym warunkiem polepszenia następnych osiągnięć. Brak informacji o wynikach jest czynnikiem oddziałującym negatywnie na dalsze wyniki rozwiązywania zadań. Przyjmując założenie, że w sytuacji zadaniowej działa potrzeba znajomości wyniku, dopływ informacji stwarza sytuację nagrody, a zablokowanie dopływu informacji działa jako kara, przy czym możliwe jest ustalenie warunków, od jakich zależy zarówno siła, jak i skuteczność nagród i kar w tej formie.

3. Z punktu widzenia efektów działań krótkotrwałych, nie jest istotne, czy dostarczona informacja zawiera wysokie, czy niskie oceny wyniku, w obu bowiem przypadkach posiada własności polepszające dalsze osiągnięcia. Z punktu widzenia następstw psychologicznych, jakie towarzyszą poszczególnym informacjom, przydatniejsze są informacje typu powodzenie.

4. Niskie oceny własnego działania w takim samym stopniu wywołane są przez informacje o niepowodzeniu, jak i przez brak informacji o wyniku. Zatem sytuacja pozbawienia informacji o wyniku jest równie przykra i negatywna, jak zetknięcie się z informacją o niepowodzeniu.

5. Samooceny uwarunkowane są nie tyle obiektywnymi osiągnięciami jednostek, ile ocenami ze strony innych, nawet jeśli te oceny mają charakter mało precyzyjny i zawierają obiektywnie niewielką zawartość informacji o wyniku.

ВЕСЛАВ ЛУКАШЕВСКИ

ИССЛЕДОВАНИЯ НАД ВЛИЯНИЕМ ИНФОРМАЦИИ О РЕЗУЛЬТАТАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОВЕНЬ ДАЛЛЬНЕЙШИХ ДЕЙСТВИЙ

Автор рассматривает в статьи проблему влияния, какое имеет информадия о результатах какой-то деятельности на уровень дальнейших действий. Этого рода информация может иметь положительный или отрицательный характер, может выступать в качестве одобрения или порицания. Автор в начале констатирует, что ни одна из традиционных психологических концепции не выясняет подробно причин, которые ведут к модификации результатов. Современные психологи, между прочим Т. Томашевски, К. Левин и другие утверждают, что человеческая активность направлена на достижение определенных конечных эффектов. Они также венчат человеческие действия. Но не всегда информация о результатах этого действня доходит вовремя, в связи с чем часто решающий эту задачу не знает достижен ли результат и будет напрасно решать задачу дальше.

Исследования автора стремились к эмпирическому ответу на несколько гипотических вопросов связанных с этой проблемой. Исследования его показали, что необходима информация о результатах, что значительно понижен уровень действий лиц, которые лишены информации о результатах предпринимаемого действия, а также показали улучшающее воздействие притока информации на дальнейшие результаты и ухудшающее воздействие остуствия информации о результатах деятельности. В конце статьи автор выдвигает ряд педагогических предложений.

WIESŁAW ŁUKASZEWSKI

INVESTIGATIONS INTO THE INFLUENCE OF THE INFORMATION ABOUT THE RESULTS OF AN ACTION UPON FURTHER ACTIONS

The author discusses the influence of the information about the results of an action upon further actions. This type of information can be either positive or negative; it may be a praise or a reprimand. The author begins with a statement that none of the traditional psychological doctrines has been able to explain the reasons which lead to the modification of the results. Contemporary psychologists such as, e. g., T. Tomaszewski, K. Lewin express the opinion that human activity is oriented towards obtaining particular terminal effects. These effects crown human actions. Yet, not always the information concerning these actions is obtained in time and the pupil solving a particular problem may not know whether the result has been achieved or not and may continue to solve the probem, unnecessarily.

The author's investigations have attempted to provide an empirical answer to several hypothetical questions connected with the problem. His research has shown the need of information concerning the results and a considerably lowered level of actions of the persons deprived of such information upon further results. The article ends with a number of pedagogical implications.

ZOFIA KRZYSZTOSZEK

O AKTUALNEJ SYTUACJI W TEORII WYCHOWANIA

Wydarzenia, które w naszym kraju zostały zapoczątkowane bolesnymi i trudnymi dniami marcowymi, poruszyły umysły i sumienie wielu pracowników naukowo-dydaktycznych, inspirując ożywione dyskusje nad różnymi sprawami, ale przede wszystkim nad sprawami wychowawczymi. Szczególnie jednak silny oddźwięk powinny były one znaleźć w środowisku najbardziej problematyką wychowawczą zainteresowanym, tj. w środowisku pedagogów.

Jako pedagog reprezentujący uczelnię, której studenci nie włączyli się w ogóle do zajść marcowych (WSR w Lublinie), przez pewien czas nie uzurpowałem sobie prawa do publicznego zabierania głosu, oczekując poważnej, dogłębnej analizy wytworzonej sytuacji, jej przyczyn i konsekwencji — ze strony tych pedagogów, którzy przecież w nieunikniony sposób muszą się czuć bezpośrednio odpowiedzialni za to, do czego doszło.

I rzeczywiście — kilkakrotnie natrafiłam na łamach prasy na wypowiedzi niektórych naszych czołowych profesorów z dziedziny pedagogiki. Ale mówiąc szczerze, wypowiedzi te rozczarowały mnie. Trochę ogólnych stwierdzeń mówiących o tym, jaka jest młodzież akademicka (z wykazaniem, że właśnie tej młodzieży nie znają), czy też czego wymaga od nas cywilizacja socjalistyczna, trochę „recept" i dobrych rad dla szkół wyższych, dla nauczycieli niższych szczebli systemu szkolnego i dla młodej kadry naukowej, kilka powierzchownych i mylących opinii o stanie naszej pedagogiki. I to wszystko.

Czyżbyśmy doprawdy tylko tyle mieli do powiedzenia? Czy rzeczywiście na tematy wychowania bardziej kompetentnie mogą dyskutować przedstawiciele innych specjalności? Sądzę, że to nieporozumienie! Nas, pedagogów, stać chyba na rzetelną merytoryczną dyskusję, na którą czeka całe społeczeństwo i na którą przede wszystkim czekają liczne rzesze nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Z tą właśnie myślą decyduję się na wypowiedzenie niektórych moich uwag o pedagogice i wychowaniu.

Uwagi te pragnę skoncentrować wokół kilku zakresów zagadnieniowych.

1. Warto, jak sądzę, chyba poddać analizie rolę, jaką ma do odegrania pedagogika w wyższej uczelni.

2. Trzeba również podjąć sprawę organizacji badań naukowych w dziedzinie wychowania.

3. Na tym tle warto także zastanowić się nad aktualną sytuacją w teorii wychowania, nad kierunkiem i treścią pedagogicznych dociekań w tym zakresie oraz nad sprawą pomocy, jakiej teoria udziela praktyce.

O wszystkich tych sprawach zamierzam pisać, poświęcając dość dużo uwagi sprawom warszawskiego środowiska pedagogicznego. Uczynię to dlatego, że sprawy tego środowiska, charakterystyczne dla niego układy personalne, organizacja pracy i polityka wydawnicza w poważnym stopniu ciążyły i ciążą nad pracą wszelkich środowisk tzw. prowincjonalnych. Muszę zatem uwzględnić treść, zakres i charakter wzajemnych stosunków i wzajemnych układów odniesienia, bo te stosunki i układy decydowały nieraz i decydują o możliwości pedagogicznej aktywizacji wielu pedagogów.

W artykule zamieszczonym na łamach *Życia Warszawy* w dniu 24 maja 1968 r.

prof. W. Okoń sformułował trzy zasady, na których ma się opierać odnowa pedagogiczna wyższych uczelni. Są to: zasada wychowania ideowego, zasada oddziaływania pozytywnego oraz zasada zachowania równowagi i harmonii między wymaganiami od młodych a respektem mu okazywanym. Z tymi zasadami związane są zdaniem autora trzy funkcje szkoły wyższej; prowadzenie pracy naukowej, kształcenie kadr i promieniowanie kulturowe. W następnym numerze *Życia Warszawy* prof. Okoń kontynuuje swoje rozważania, charakteryzując bliżej wymienione funkcje. Trzeba przyznać, iż jest to charakterystyka nie budząca wątpliwości.

Mimo woli jednak każdemu uważnemu czytelnikowi musi nasunąć się pytanie: jeśli jeden z najbardziej znanych pedagogów, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, tak dokładnie potrafi określić zasady pracy i funkcje szkoły wyższej, to dlaczego dopiero teraz o tym mówi? Dlaczego do tej pory nie podjęto w tym, mającym ambicję przodowania, ośrodku akademickim żadnych kroków zmierzających w kierunku wcielenia tych zasad w życie? Można by oczywiście tłumaczyć, iż nie sprzyjała temu struktura szkolnictwa wyższego. To najprostsze i najłatwiejsze tłumaczenie. Tylko że w tej istniejącej, przestarzałej strukturze były przecież uczelnie, które problem oddziaływania wychowawczego podejmowały i próbowały rozwiązywać i które również w centrum zainteresowań stawiały sprawę doskonalenia poczynań dydaktycznych. Ale właśnie w tych uczelniach specjalne miejsce zaczyna zajmować pedagogika. Miejsce to nie jest bynajmniej określone liczbą etatów ani uprzywilejowaniem finansowym. Wyznacza je rzetelna troska o dobro młodzieży i pełna odpowiedzialność za przygotowanie kadr dla potrzeb gospodarki narodowej. W tych uczelniach pedagogika stanowiła i stanowi dyscyplinę usługową. I rzeczywiście, na co dzień, bez wielkich haseł i szumnych słów służy uczelni, służy pracownikom naukowo-dydaktycznym, służy studentom. Są w Polsce wyższe szkoły, w których większa część pracowników naukowo-dydaktycznych przeszła przez kurs zaprogramowanego, systematycznego i obowiązkowego kształcenia pedagogicznego. Pedagog jest w tych uczelniach osobą powiązaną z wszystkimi kierunkami studiów i z wszystkimi pracownikami węzłami serdecznej, opartej na wzajemnym zaufaniu i wspólnej trosce o doskonalenie warsztatu dydaktyczno-wychowawczego, współpracy. Pedagog jest również osobą mającą na bieżąco bliski i żywy kontakt formalny i nieformalny ze studentami.

To prawda, że praca tego rodzaju nie była dotychczas brana pod uwagę przy ocenianiu dorobku naukowego, przy awansach i nagrodach państwowych. Ale przecież właśnie świat pedagogiczny powinien nie tylko deklaratywnie, a całą swoją postawą i pracą wskazywać na wartość i sens „dobrej roboty", nawet w warunkach, w których ta robota nie jest w dostatecznej mierze doceniana i honorowana.

W Warszawie powstał i rozwinął się największy akademicki ośrodek pedagogiczny w Polsce — Wydział Pedagogiczny UW, z wieloma katedrami i zakładami, których działalność miała być koordynowana w ramach Instytutu Nauk Pedagogicznych, z dużą liczbą pracowników i z środkami finansowymi na badania naukowe, z środkami zapewne zawsze zbyt małymi w stosunku do zapotrzebowań, ale — z większymi niż te, którymi dysponowały inne ośrodki w kraju. Zdawałoby się, iż promieniowanie tak silnego ośrodka powinno być odczuwalne i dostrzegalne przede wszystkim na własnym uniwersyteckim „podwórku". Czy tak istotnie było? Trudności, jakie narastały w pracy z młodzieżą w UW od kilku już lat, oraz wydarzenia marcowe zaprzeczają temu.

Zastanówmy się, jakie były źródła tej sytuacji? Nie czuję się bynajmniej upoważniona do wskazywania na wszystkie, które dostrzegam. To powinno być zrobione przez pracowników Wydziału. Pragnę zwrócić uwagę jedynie na to, co odczuwało się często na zewnątrz i poza granicami Warszawy. Sądzę mianowicie, iż podstawowym źródłem tego niekorzystnego stanu rzeczy była wadliwa, niedopracowana w szczegółach do końca koncepcja dotycząca struktury, a jeszcze bardziej funkcji

Wydziału Pedagogicznego. Wydział ten miał ambicję odegrania poważnej roli w rozwoju pedagogiki i w całokształcie polityki oświatowej w Polsce.

W zakresie kształcenia główne swoje i w gruncie rzeczy jedyne zadanie widział w przygotowaniu pedagogicznym, specjalistycznym kadr kierowniczych dla szkolnictwa i oświaty oraz nauczycieli dla zakładów kształcenia nauczycieli. Wszystkie inne zadania dydaktyczne i wychowawcze traktowane były jako margines, jako zło konieczne (np. Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne, kształcenie pedagogiczne kadr asystenckich innych wydziałów, praca wychowawcza z młodzieżą studencką Wydziału i całego Uniwersytetu).

W zakresie wywierania wpływu na rozwój pedagogiki w Polsce Wydział działał, podporządkowując sobie w swoisty sposób inne ośrodki i innych pedagogów. We wszystkich sprawach pedagogicznych (powstawanie nowych pedagogicznych form organizacyjnych w innych uczelniach, awanse pracowników, wyjazdy zagraniczne, polityka wydawnicza itp.), opinia przedstawicieli Wydziału miała decydujące znaczenie. Kto z pedagogów nie chciał tej fałszywie pojętej dominacji uznać, był „na indeksie" ponosząc różnorakie tego konsekwencje.

W tej koncepcji Wydziału i Instytutu Nauk Pedagogicznych brakowało przede wszystkim odpowiedzialnego dostrzegania spraw najbliższych, spraw na „teraz i tutaj", zbyt wiele natomiast zajmowały w niej miejsca tendencje pozornie ważniejsze i szersze, a w gruncie rzeczy monopolistyczne, nie tylko nie wspierające rozwoju pedagogiki w Polsce, ale wręcz ten rozwój hamujące, doprowadzające również do rozwoju niekorzystnych postaw charakteryzujących część pracowników Wydziału.

Ta sprawa prowadzi nas do problemu organizacji badań naukowych w dziedzinie wychowania. Na tym bowiem odcinku ośrodek warszawski potraktowany szerzej miał poważną rolę do odegrania.

Mówiąc o „szerszym potraktowaniu" pedagogicznego ośrodka warszawskiego mam na myśli fakt istnienia na szczeblu centralnym resortowego Instytutu Pedagogiki. Dwa funkcjonujące od wielu lat, tak poważne instytuty stanowić powinny wystarczające zaplecze dla rozwoju kompleksowych i zespołowych badań w dziedzinie wychowania. Jeśli uwzględnimy, że dodatkową płaszczyznę wymiany doświadczeń i dyskusji stanowił Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, skupiający najpoważniejszych przedstawicieli obu poprzednio wymienionych instytucji, zmuszeni będziemy przyznać, iż wszelkie obiektywne warunki dla prawidłowej organizacji prac badawczych zostały stworzone. O tym, jak zostały one wykorzystane, świadczą efekty. Do tej jednak sprawy przejdę za chwilę. W tym natomiast miejscu pragnę powiedzieć, jakie znaczenie przedstawione wyżej organizacyjne zaplecze miało dla „prowincjonalnego" pedagoga. Będą to być może refleksje subiektywne, ale przecież właśnie subiektywny punkt widzenia, jeśli zostanie skonfrontowany z innymi, może stanowić przyczynek do gruntownego rozważenia problemu. Muszę stwierdzić, iż Katedra, którą kieruję, realną pomoc merytoryczną i finansową w organizacji i prowadzeniu badań uzyskiwała bynajmniej nie od wspomnianych instytucji. Pomocy tej udzielała nam znacznie mniejsza komórka, a mianowicie Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym przy Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. To w szczupłym gronie pracowników Zakładu mieliśmy możność prowadzenia rzeczowych dyskusji, to dzięki dotacjom Zakładu mogliśmy w niewielkim katedralnym zespole radzić sobie z rozległą problematyką, jaką podjęliśmy (badanie postaw społeczno-zawodowych studentów). Nie słyszałam, aby kiedykolwiek i komukolwiek podobna pomoc została udzielona przez któryś z wymienionych instytutów. Znane mi są natomiast fakty jednostronnych świadczeń badawczych na rzecz tych placówek.

Formułując problem ogólniej myślę, że organizacyjny zasadniczy błąd, charakteryzujący warszawski ośrodek pedagogiczny, można sprowadzić do tego: ośrodek ten organizował badania dla potrzeb swoich własnych pracowników, którzy w oparciu o zbierane w terenie materiały pisali swoje indywidualne prace naukowe; ośrodek

ten natomiast nie organizował zespołów terenowych do badań, tak jak to czyni Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym, do badań, które wzbogacałyby zarówno te funkcjonujące w terenie zespoły, jak i pedagogiczną teorię i praktykę.

Organizowanie bowiem prac badawczych nie polega na wspomnianym już wyżej monopolizowaniu niektórych spraw, którymi tylko nieliczni wybrańcy mają prawo się zajmować. I nie jest też tak, jak się czasami zwykło wśród części warszawskich pedagogów sądzić, iż jest problematyka, która tylko przez największe pedagogiczne autorytety może być podejmowana. Takie właśnie mniemanie prowadziło w naszej pedagogice do wydzielania terenów „zastrzeżonych", w konsekwencji leżących odłogiem. Czy chcę przez to przeciwstawić się pedagogicznym autorytetom w ogóle? Wręcz przeciwnie! Chciałabym nadać im wyższą rangę. Wymaga to jednak zasadniczej zmiany w potocznie przyjętym rozumieniu pojęcia „autorytet".

W wywiadzie opublikowanym w 20 numerze *Argumentów* z 1968 r. prof. Suchodolski mówił: „przyszłość należy sobie wyobrażać jako wzrost demokracji społecznej, jako wzrost znaczenia ludowładztwa, a nie jako rządy elity i speców". Jest to ten sam pogląd, który wyżej zaprezentowałem, sformułowany wbrew rzeczywistemu postępowaniu pedagogicznej „elity".

Myślę jednak, że pogląd ten wymaga uszczegółowienia. Nie o to bowiem chodzi, aby najwybitniejsze, najtęższe umysły naukowe zlekceważyć i odsunąć. Chodzi natomiast o to, aby ludzie z największą wiedzą, z największym doświadczeniem i dorobkiem stawali się rzeczywistymi demokratycznymi przywódcami wszystkich, którzy chcą poszukiwać nowych dróg i nowych rozwiązań. I właśnie takich demokratycznych, życzliwych i nie zapatrzonych wyłącznie w swoją własną sławę przywódców bardzo nam na gruncie pedagogiki brakuje. Konsekwencją tej sytuacji w dziedzinie badań pedagogicznych jest aktualny stan tej dyscypliny.

Stan ten zwykło się oceniać na podstawie opublikowanych prac. Dorobek pisany nie jest, rzecz jasna, bez znaczenia. Sądzę jednak, że nie tylko on winien być brany pod uwagę. W wielu dyscyplinach naukowych prowadzi się prace badawcze, które tylko w części kwalifikuje się do publikacji. Kryterium tej kwalifikacji nie jest bynajmniej wartość naukowa tego, co zostało zrobione, ale potrzeby praktyki. Wyniki niektórych badań mają poważne znaczenie dla organizatorów i kierowników naszej gospodarki narodowej, dla jej przekształcenia i doskonalenia. Ich upowszechnienie natomiast w trybie wydawniczym nie jest do niczego potrzebne. Myślę, że w pedagogice jest, a przynajmniej powinno być podobie. Nie jest najważniejsze to, aby rynek wydawniczy został „zalany" olbrzymią ilością książek, których główną (jeśli nie jedyną) wartością jest przeciwstawienie się koncepcjom poprzednio przez kogoś innego zaprezentowanym bądź też powtarzanie w coraz to innym układzie konstrukcyjnym własnych pedagogicznych poglądów takiego lub innego autora. Ważne jest natomiast, aby prowadzone badania wywierały realny wpływ na rzeczywistość wychowawczą. Akcja wydawnicza powinna ten wpływ wspierać, powinna pomagać w doskonaleniu pracy wychowawczej. I z tego właśnie punktu widzenia podejmuję próbę spojrzenia na sytuację istniejącą w teorii wychowania.

Nawiążę znów do wypowiedzi prof. Suchodolskiego z wymienionego numeru *Argumentów*. Dowiadujemy się, że oto w naszej pedagogice poza autorem tej wypowiedzi jest właściwie czterech pedagogów, którzy coś znaczą, i dwie książki, które się liczą. Kiedy te wypowiedzi przeczytałam, zrobiło mi się przykro. Więc aż tak źle jest z naszą pedagogiką? W ślad za tym uczuciem przykrości nasunęły się jednak refleksje. Mamy przecież w Polsce twórczych jeszcze dotychczas wybitnych pedagogów, których ostatnio wydane książki przyjęte zostały z wielkim aplauzem, bo wiele wnoszą do naszej teorii wychowania. Jeśli już wymienia się nazwiska, to nie sądzę, aby wolno było pominąć takich pedagogów, jak np. prof. Sośnicki czy też prof. Mysłakowski. Nie sądzę również, aby wolno było nie wspomnieć o tych, którzy dopiero niedawno od nas odeszli, a którzy w środowisku nauczycielskim

w całej Polsce wspominani są ze czcią i uznaniem, ponieważ wykonywali w tym środowisku przez wiele lat dobrą robotę. Mam tu na myśli np. prof. Pasierbińskiego i prof. Barteckiego. Nie wiem również, czy wszyscy wymienieni są rzeczywiście dla polskiej, współczesnej, marksistowskiej pedagogiki najbardziej reprezentatywni, tym bardziej że właściwie żadna z tych osób poza prof. Suchodolskim nie zajmuje się socjalistyczną teorią wychowania.

Faktem natomiast jest, że np. w Uniwersytecie Warszawskim teoria wychowania została sprowadzona do pedagogiki ogólnej i do wychowania estetycznego, od kilku już bowiem lat funkcjonujący uprzednio zakład teorii wychowania przestał po prostu istnieć. I być może autor wypowiedzi, myśląc w kategoriach środowiska warszawskiego, zapomniał o istnieniu innych pedagogicznych środowisk. Ale na szczęście przynajmniej w niektórych wydawnictwach środowiska te nie zostały pominięte i stąd coś niecoś możemy o nich wiedzieć. Wiemy np., że problematyką wychowawczą zajmuje się WSP w Gdańsku, Uniwersytet A. Mickiewicza w Poznaniu, WSP w Katowicach. Wiemy również, że coś niecoś robi się z tego zakresu w resortowym Instytucie Pedagogiki.

Chyba najbardziej reprezentatywne dla tej roboty publikacje, bo mające wiązać teorię z praktyką, ukazały się w serii wydawniczej PZWS „Biblioteka Nauczyciela."

Dla przykładu zatem nawiążemy do kilku pozycji z zakresu właśnie teorii wychowania, do pozycji, które ukazały się w niezbyt oddalonych od siebie terminach w ciągu roku 1967/68. Są to:

B. Suchodolski — Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym, W-wa 1967.

H. Muszyński — Podstawy wychowania społeczno-moralnego, W-wa 1967.

A. Lewin — Jednostka i grupa w systemie wychowania kolektywnego, W-wa 1967.

J. Koblewska — Szkoła i środki masowego oddziaływania, W-wa 1967.

J. Wojnar — Nauczyciel i wychowanie estetyczne, W-wa 1968.

Spójrzmy na te pozycje z punktu widzenia: 1) ogólnej koncepcji wydawniczej; 2) merytorycznych ich treści; 3) przydatności dla szkoły i nauczyciela.

Reprezentują pogląd, że jeśli tworzy się serię wydawniczą, to wszystkie pozycje ukazujące się w tej serii powinny być powiązane jakąś główną, porządkującą myślą przewodnią. I chyba właśnie dlatego PZWS oddały redakcję naukową całej serii w ręce takich wybitnych pedagogów, jakimi są prof. Suchodolski i prof. Okoń. Ale pomimo że czytam uważnie wszystkie z tego zakresu książki, tej myśli przewodniej nie dostrzegłam. Przeciwnie! Każda z prezentowanych pozycji jest odrębną zupełnie z punktu widzenia pojęciowego, metodologicznego i konstrukcyjnego pozycją. Takie odrębności charakterystyczne są również dla książek, które wymieniłam. W książce prof. Suchodolskiego znajdujemy filozoficzną analizę współczesnej cywilizacji, stanowiącej źródło dla określenia celów wychowania socjalistycznego. Analizę taką autor przeprowadzał i w innych swoich dziełach, ale tak precyzyjne określenie celów wychowania spotykamy dopiero w tej książce (będącej zresztą jedną z trzech równocześnie niemal i na ten sam temat opublikowanych przez prof. Suchodolskiego książek). Osobiście uważam, że koncepcje prof. Suchodolskiego są wartościowym wkładem do socjalistycznej teorii wychowania i stanowią poważną podstawę dla jej dalszego rozwoju. Gdyby odpowiednio zorganizowane zespoły pedagogów, rezygnując z ambicji zaczynania sprawy wciąż od początku, zechciały się wokół tych koncepcji skupić i zakorzenić je w trybie badawczym w empirii, melibyśmy już pewnie do tej pory rozbudowaną, uzasadnioną i przydatną dla praktyki teorię wychowania. Ale właśnie na tle wymienionych książek można odczuć, jak jesteśmy od tego odlegli. Książka M. Muszyńskiego podejmuje w gruncie rzeczy całą problematykę wychowawczą od nowa i w zasadniczym przeciwstawieniu się temu punktowi widzenia, który reprezentuje prof. Suchodolski. Utożsamiając cele z zadaniami (co zresztą czyni również B. Suchodolski) określa te zadania na własną

rękę w odniesieniu do różnych okresów rozwojowych dzieci i młodzieży. Niesłychanie cenne jest ustawienie całości problematyki w kontekście empirii. Jest w książce również wiele cennych szczegółowych propozycji, po stronie których bym się opowiedziała. Ale wiele zadań zaproponowanych przez autora właśnie z punktu widzenia empirii można podać w wątpliwość. Wydaje się, że autor nie dysponował jeszcze zbyt obszernym materiałem badawczym i dlatego dla każdego, kto zna praktykę szkolno-oświatową, niektóre sformułowania są nie do przyjęcia. Myślę również, że H. Muszyński miałby ułatwione zadanie podejmując, kontynuując i rozwijając analizy przeprowadzone przez B. Suchodolskiego.

W koncepcji doc. Muszyńskiego razi mnie również wyeksponowanie znaczenia działań wychowawczych typu „bodziec-reakcja". Na tym tle proces aktywizacji dziecka stanowi jak gdyby obce ciało zawieszone w próżni.

Nieco lepiej i pełniej zostały sprawy aktywizacji przedstawione w książce A. Lewina. I ta książka stanowi jednak w stosunku do obu poprzednich odrębną koncepcyjnie i metodologicznie całość, akcentując przede wszystkim samą technikę tworzenia kolektywu i przeciwstawiając samo pojęcie kolektywu aparaturze pojęciowej, którą operuje H. Muszyński (zespół, grupa). Doc. Lewin zupełnie niepotrzebnie podejmuje w swojej książce polemikę z innymi autorami, np. ze Zbigniewem Zaborowskim. Nie jest to odpowiednie na tego rodzaju polemikę miejsce.

Reasumując: nic dziwnego, że nauczyciele skarżą się na poczucie zagubienia i dezorientacji. „Co autor, to nowa koncepcja — mówią — jak gdyby o licytację pomysłów tutaj chodziło".

W żadnej z omawianych książek nie został należycie rozwinięty problem treści wychowania. (Prof. Suchodolski zajmował się nim fragmentarycznie w ramach innych mniejszych publikacji). Mówiąc szczerze literatura tych prac wzbudziła we mnie samej poczucie dezorientacji. Czy my, pedagogowie, sami wiemy, o co chodzi, kiedy mówimy o treściach? Wymieniamy wówczas przecież szereg zupełnie ogólnych i abstrakcyjnych pojęć. A przecież w tym właśnie miejscu spotyka się wychowanie z nauczaniem. W tym też miejscu zarysowują się wyraźne, a nie deklaratywne jedynie aspekty ideologiczne wychowania.

Również problem zaangażowania, który w moim przekonaniu jest węzłowym problemem, umożliwiającym przezwyciężenie w wychowaniu tendencji technokratycznych i instrumentalistycznych, nie doczekał się dostatecznego opracowania. Odnoszę wrażenie, jak gdyby pedagogika zatrzymała się w tej sprawie na tym, co zrobił prof. Suchodolski, tj. na analizie i interpretacji dzieł Marksa, nie posuwając się ani o krok naprzód. Sądzę, iż szanse przezwyciężenia tego impasu związane są z umiejętnością ogarnięcia problemu z innej płaszczyzny, a mianowicie z płaszczyzny umożliwiającej analizę sytuacji charakterystycznych dla pracy produkcyjnej ludzi i dopiero w wyniku tej analizy rozważenie procesu angażowania ludzi w różnym wieku w konkretne sprawy socjalizmu.

Jakościowo odrębnymi pozycjami (znów niestety odrębnymi) są książki I. Wojnar i J. Koblewskiej. Tematycznie są one ze sobą pokrewne, ale faktycznie nawet przy tym „pokrewieństwie" w minimalnym stopniu korespondują ze sobą.

Pozycja J. Koblewskiej spełnia w moim przekonaniu wszelkie warunki książki przydatnej dla szkoły i nauczyciela. Napisana jest językiem rzeczowym i jasnym, stawia diagnozę dotyczącą istniejącego stanu rzeczy w zakresie oddziaływania środków masowej komunikacji (w oparciu o badania empiryczne), na tle tej diagnozy pokazuje, z jakimi trudnościami boryka się wychowawca i co jest w związku z tym do zrobienia na terenie szkoły. Szczególnie cenne jest zaakcentowanie roli treści przekazywanych przez środki masowego oddziaływania, pokazania na konkretnych przykładach negatywnych i pozytywnych wpływów wywieranych przez te treści na dzieci i młodzież oraz zarysowanie drogi umożliwiającej przezwyciężenie przez szkołę siły działania wpływów negatywnych.

Praca I. Wojnar w moim przekonaniu nie spełnia roli książki przeznaczonej dla powszedniego użytku nauczycieli. Pisana jest językiem trudnym, sygnalizującym fragmentarycznie myśli różnych autorów, co robi wrażenie erudycyjnego potraktowania problematyki, ale co z punktu widzenia koncepcji całości, logicznego i konsekwentnego rozwinięcia głównych wątków nie jest w gruncie rzeczy potrzebne. Autorka nie rozwija ani nie wyjaśnia w stopniu dostatecznym zagadnienia moralnego oddziaływania sztuki. Sprowadzenie problemu do wychowania przez „antywzory", „człowieka wrażliwego i zdolnego do posiadania własnej przeżytej prawdy moralnej" (str. 58—59) nie jest dostatecznie jasnym dla wychowania wnioskiem, a w kontekście wypowiedzianej w poprzednim rozdziale wątpliwości, co do wychowawczych funkcji „kształcenia moralnego i patriotycznego" na lekcjach języka polskiego, które „wykluczało niemal artystyczną interpretację literackich utworów" (s. 44), czytelnik może ulec zupełnej dezorientacji. Najlepsze są w książce fragmenty dotyczące integrującej roli sztuki. Zarówno teoretyczne naświetlenie problemu, jak i propozycje dla szkoły zostały — jak sądzę — przez autorkę dogłębnie przeanalizowane i opracowane, stanowiąc cenny własny wkład w dzieło wychowania.

Reasumując: seria wydawnicza „Biblioteka Nauczyciela" jest typowym odzwierciedleniem stanu istniejącego w polskiej teorii wychowania; stanu, który wyraża się brakiem współpracy między poszczególnymi pedagogami, brakiem kompleksowego planu zespołowych i przenikniętych ideologią marksistowską badań, zatomizowaną polityką wydawniczą, której samotne wysiłki Wydawnictwa nie są w stanie przezwyciężyć. W różnych ośrodkach różni pracownicy podejmują izolowane próby zrobienia czegoś pożytecznego. Zrażeni sposobem działania pedagogicznej „elity" podejmują te próby często w negacji już istniejącego dorobku. Posuwają się też naprzód drogą prób i błędów. Być może dojdą wreszcie do wartościowych rozwiązań. Ale marnotrawstwo energii i wysiłku nie jest w czasach współczesnej organizacji i w świetle palących potrzeb wychowania czymś, co można usprawiedliwić.

Jeśli nie znajdziemy w najbliższym czasie właściwych form organizacyjnych dla badań nad wychowaniem, form umożliwiających szeroki udział w tych badaniach nauczycieli — wychowawców wszystkich szczebli i typów naszego szkolnictwa i oświaty, pedagogika będzie nadal „dreptała" w miejscu. Szeroki front badawczy musi być przy tym wspierany przez odpowiednio zarysowaną płaszczyznę merytorycznej, a zarazem ideowej dyskusji. Miejscem konfrontacji pomysłów i koncepcji, ścierania się nie sprawdzonych jeszcze poglądów w namiętnych polemikach między reprezentantami pedagogicznej teorii nie powinien być rynek wydawniczy. Nie powinny być nim również konferencje doskonaleniowe nauczycieli. Są od tego łamy czasopism, są od tego sesje naukowe, sympozja i zjazdy. W publikacjach książkowych winno się, podobnie jak to jest w innych dyscyplinach, preferować prace empirycznie zweryfikowane, jeśli dyskusyjne, to w sensie konfrontacji różnych wyników już przeprowadzonych badań, prace przydatne w praktyce dzięki merytorycznej i ideologicznej zgodności zawartych w nich pojęć i wskazań wychowaczych oraz jako podstawowe — prace o charakterze metodologicznym.

Rozwojowi szerokiego frontu badań winno sprzyjać również wzmocnienie i faktyczne zrównanie w prawach pedagogiczych ośrodków prowincjonalnych. Nie widzę żadnego powodu, dla którego każda sprawa „prowincjonalnego" pedagoga musi być zaakceptowana przez warszawski „autorytet". Nie widzę powodu, dla którego zmusza się ludzi do zabiegania o względy niewielkiej i bezradnej w obliczu własnych kłopotów pedagogicznej grupy.

Prawdziwy autorytet, autorytet „wyzwalający", a nie „krępujący" wyrasta na innej drodze, wyrasta przede wszystkim w trybie dobrowolnego uznania wiedzy, umiejętności i społeczno-moralnej postawy drugiego człowieka. Myślę, że wraz z upływem czasu będziemy coraz częściej obserwowali wzrost takich właśnie pedagogicznych autorytetów.

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI, WŁODZIMIERZ WINCŁAWSKI

W SPRAWIE BADAŃ WYNIKÓW NAUCZANIA PRZEPROWADZONYCH PRZEZ CENTRALNY OŚRODEK METODYCZNY W 1966 ROKU

Treść: 1. Wprowadzenie; 2. Pozorna reprezentatywność; 3. Problem podstawowej jednostki organizacyjnej badań; 4. Niektóre słabości w przebiegu badań; 5. Błędna interpretacja wyników; 6. Zakończenie: propozycje dalszych badań.

1. Wprowadzenie

W 1966 roku Centralny Ośrodek Metodyczny, z udziałem pracowników okręgowych i powiatowych ośrodków metodycznych oraz wielu nauczycieli, przeprowadził masowe badania wyników nauczania w szkołach podstawowych całego kraju. Rezultaty i wnioski z tych badań opublikowano w cyklu artykułów w 1967 r. w *Nowej Szkole*. Imponujący jest rozmach tego przedsięwzięcia, godny uznania jest wysiłek jego autorów, organizatorów i realizatorów.

Potrzeba systematycznej i wielostronnej diagnozy stanu pracy szkół, warunków powodzenia w tej pracy, przyczyn braków i niedociągnięć jest chyba poza wszelką dyskusją. Realizujemy socjalistyczną ideę szkoły jednolitej, dającej równe szanse młodzieży z wszelkich środowisk i szanse te wyrównującej. Chcąc dojść do jednolitego poziomu wyników nauczania i wychowania w szkołach pracujących w niejednolitych wciąż i zmiennych, dynamicznych warunkach społecznych, musimy dysponować stale jak najbardziej adekwatnym obrazem stanu realizacji przyjętych celów, zadań programowych. Dla szczegółowego, zasadnego planowania kolejnych etapów rozwoju ustroju szkolnego, dla polityki szkolnictwa wszystkich szczebli — diagnoza, zwłaszcza stwierdzenie stanu i przyczyn niedostatków lub niedociągnięć jest podstawowym narzędziem działania. Mówiono sporo na ten temat na konferencji metodologicznej w Instytucie Pedagogiki w 1966 roku [1], z drugiej jednak strony niewiele w tym zakresie w Polsce się robi. Toteż w publikacji podsumowującej dwudziestoletni dorobek powojenny pedagogiki polskiej znajdziemy bardzo mało informacji na temat empirycznych, terenowych badań nad funkcjonowaniem szkoły [2]. Zrozumiałe jest zatem, że postulat badań nad różnymi aspektami szkół różnych szczebli i typów pada często ze strony socjologów wychowania, na przykład profesorów: Stanisława Kowalskiego i Jana Szczepańskiego, przy różnych okazjach [3]. Nader często postulat ten pada ze strony teoretyków ustroju szkolnego oraz specjalistów od badania niepowodzeń szkolnych.

Stąd też waga tego typu inicjatyw, jaką podjął COM — nie pierwszy już raz — jest szczególna.

Pragniemy jednak krytycznie ustosunkować się do koncepcji badań wyników nauczania przeprowadzonych w 1966 roku, gdyż uważamy, że masowe badania nad różnymi aspektami funkcjonowania szkoły jako instytucji muszą być przygotowywane i przeprowadzane ze szczególną starannością i odpowiedzialnością. Tymczasem w koncepcji i realizacji badań COM popełniono, naszym zdaniem, zasadnicze błędy, które spowodowały, że cele badań, wbrew przekonaniu ich kierowniczki, nie zostały osiągnięte. Zamiast ukazać obraz wyników pracy szkoły polskiej, odsłonić braki

[1] Metodologiczne problemy pedagogiki. Red. H. Muszyński, Wrocław 1967, Ossolineum.

[2] Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Red. B. Suchodolski, Wrocław 1965, Ossolineum.

[3] Por. na przykład: Kowalski S.: Udział socjologii w badaniach procesów wychowawczych. (W:) Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką. Red. B. Suchodolski. Warszawa 1966, Nasza Księgarnia oraz Szczepański J.: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. Warszawa 1963, PWN.

w tej pracy, a zwłaszcza ich przyczyny, badania przyczyniły się do przesłonięcia niektórych zasadniczych problemów naszego szkolnictwa.

Nie będziemy tu analizować stopnia diagnostyczności testów (zadań) użytych w badaniach od strony ich treści, pod względem reprezentacji najważniejszych zagadnień programowych. Jest to rzeczą dydaktyków szczegółowych. Pragniemy ustosunkować się do całości badań z jednego przede wszystkim punktu widzenia: o ile przyczyniły się one do ukazania stanu realizacji podstawowej zasady naszego ustroju szkolnego — zasady jednolitości. Każde bowiem reprezentatywne badania osiągnięć szkolnych — a za takie, w opinii swoich autorów, badania COM z 1966 r. uchodzą — uwzględniające typy organizacyjne szkół i typy środowisk społecznych szkół i uczniów pozwalają odpowiedzieć w jakimś zakresie na to centralne pytanie. Bez znajomości stanu i warunków realizacji zasady demokratyzacji szkoły na szczeblu podstawowym nie jest możliwa pełna odpowiedź na pytanie o ów stan i warunki w szkolnictwie średnich i wyższych szczebli. A zatem, czyniąc przedmiotem analizy krytycznej dwa głównie artykuły K. Kuligowskiej w numerach 1 i 7/8 *Nowej Szkoły* z 1967 r.[4], stawiamy sobie trzy przede wszystkim pytania: 1) czy badania COM były reprezentatywne dla szkół o różnych poziomach organizacyjnych i dla różnych typów środowisk, 2) czy przebieg badań gwarantował rzetelność ich wyników, 3) czy i na ile poprawna była interpretacja wyników?

2. Pozorna reprezentatywność

Jednym z celów badań było ustalenie zależności poziomu wyników pracy szkoły od „środowiska, w jakim znajduje się szkoła" i od poziomu organizacyjnego szkoły. Czy więc badana próba szkół podstawowych była reprezentatywna ze względu na te dwa parametry (środowisko szkoły i jej poziom organizacyjny)?

Badaniem objęto ponad 5% szkół polskich dobranych według arbitralnie ustalonego kryterium: połowę badanych jednostek miały stanowić szkoły wiodące, a drugą połowę — inne szkoły „o możliwie zbliżonych warunkach pracy" (s. 15). A zatem badaniami objęto próbę celową (a nie losową) szkół o warunkach względnie optymalnych. Wnioski wyciągnięte z tych badań mogły więc tylko z tego jednego powodu dotyczyć wyłącznie poziomu pracy szkół podstawowych o takich właśnie warunkach powyżej (na ile?) przeciętnej dla kraju. W żadnym wypadku nie wolno było wyciągać wniosków, co do poziomu wyników w szkołach podstawowych w kraju, bo nie mamy tu do czynienia z reprezentacją szkół polskich w ogóle.

Na liście szkół wytypowanych do badań „dokonano niezbędnych korekt". Okręgowe ośrodki metodyczne w 50 przypadkach skorzystały z możliwości zmiany szkoły. Celem tego zabiegu, jak to przyznaje K. Kuligowska, było wyeliminowanie z badań szkół, które napotkały „obiektywne trudności w realizacji programów nauczania" (np. choroba czy zmiana nauczyciela). Te „obiektywne trudności" towarzyszą losowo szkolnictwu zawsze. Wyeliminowanie ich oznaczało dalsze odstąpienie od próby reprezentatywnej szkół podstawowych w kraju na rzecz celowej grupy szkół o lepszych warunkach. Nie wiemy nic o tym, jakimi szkołami zastąpiono te z „trudnościami", ale zapewne nie takimi, które mogły zaniżyć wyniki badań.

Badaniami objęto wyłącznie tzw. szkoły wysoko zorganizowane, tzn. szkoły z najwyższą klasą VII. W reprezentatywnych badaniach fakt zupełnego wyłączenia z badań wiejskich szkół niepełnych z ostatnią klasą IV, V lub VI jest zupełnie nieuzasadniony. Jest nieuzasadniony tym bardziej,

[4] Kuligowska K.: Badanie wyników nauczania w roku 1966. *Nowa Szkoła* 1967 nr 1, s. 14—19 oraz O współzależności między wynikami nauczania a przygotowaniem nauczyciela. *Nowa Szkoła* 1967 nr 7/8, s. 10—18.

że badaniami objęte były klasy IV i VI. Szkoły niepełne stanowiły tymczasem aż 35,3% ogółu szkół wiejskich w Polsce i uczyło się w nich 17,7% wszystkich uczniów mieszkających na wsi (dane te podawane za prof. M. Falskim dotyczą roku szkolnego 1959/60, nie dysponowaliśmy nowszymi — równie ścisłymi — danymi [5]). Te same procenty dla wszystkich szkół podstawowych w Polsce wynosiły odpowiednio: 30,6% ogółu szkół i 10,2% ogółu uczniów. Zaznaczyć przy tym warto, że pod względem proporcji szkół niepełnych i wysoko zorganizowanych istnieje w Polsce bardzo silne zróżnicowanie terenów rolniczych i uprzemysłowionych. I tak np. w województwie olsztyńskim aż 46,4% ogółu szkół (a 57% wiejskich) stanowiły wtedy szkoły niepełne. Niewiele niższy odsetek był w województwach: koszalińskim i szczecińskim. Tymczasem na przykład w województwach: katowickim, kieleckim i krakowskim procent szkół niepełnych układał się znacznie poniżej średniej krajowej. Tak więc reprezentacji bardzo poważnej części szkół, bo około 1/3, nie uwzględniono wcale w badaniach. Co więcej, można żywić uzasadnione przypuszczenie, a nawet przekonanie, że to właśnie te szkoły pracują w najtrudniejszych warunkach lokalowych, kadrowych, środowiskowych. Są to przecież szkoły z klasami łączonymi, bez klas-pracowni, niedofinansowane ze względu na małą ilość dzieci. W marcu na Plenum ZG ZNP w referacie i w dyskusji przedstawiono braki w tego typu szkołach w zakresie obsady nauczycielami-specjalistami [6]. Nauczyciele przeżywają w tych małych wsiach, często peryferyjnych, trudności adaptacyjne, a z kolei asymilacja nauczycieli przez środowisko nie zawsze najlepiej wychodzi szkole. Nie w pełni znikł konflikt obowiązków dziecka w gospodarstwie i obowiązków szkolnych ucznia. Wybitny socjolog prof. Józef Chałasiński we wstępie do I tomu „Młodego pokolenia wsi Polski Ludowej" („Awans pokolenia") pisze: „Jakkolwiek (...) wieś i w ogóle prowincja w ciągu dwudziestolecia przeszły olbrzymie przeobrażenia składające się na ich wielki awans społeczno-kulturowy, to jednocześnie dysproporcje pomiędzy kulturowymi warunkami życia w miastach i poza miastem nie przestają być dominującym problemem społeczno-kulturowej struktury naszego kraju (...). Niepokojąco kształtuje się pod tym względem sytuacja w szkolnictwie: szkoła wiejska jest słabym ogniwem naszego szkolnictwa zarówno pod względem kwalifikacji nauczycieli, jak i warunków pracy nauczycieli oraz poziomu nauczania" (s. 27). Maria Trawińska-Kwaśniewska w wyniku analizy pamiętników młodzieży wiejskiej dochodzi do następującej konkluzji: „Jest jednak grupa dzieci, dla których szkoła stanowi jeszcze jeden o b o w i ą z e k w ł a ń c u c h u i c h z a j ę ć. Jest grupa dzieci, która miała trudności z dostępem do szkoły, wynikające z przeciążenia pracą w gospodarstwie bądź też ze zbytniej odległości do szkoły, rzadziej z niezrozumienia ze strony rodziców (często natomiast z niechęci opiekunów wykorzystujących sieroctwo pamiętnikarza). Wiek szkolny jest uważany za wiek, w którym dziecko podoła także cięższym obowiązkom w gospodarstwie" [7]. Szczególnie ostro, na pełnym materiale statystycznym w skali państwa, ukazuje wpływ stopnia organizacyjnego szkoły i „przywileju miejsca zamieszkania" na poziom pracy szkoły prof. Marian Falski [8]. Coraz więcej na ten temat publikacji w czasopismach społeczno-politycznych, a także pedagogicznych. Przypomnijmy jeszcze, że problem wyrównania poziomu niepełnej szkoły wiejskiej jest problemem światowym, szczególnie jednak mocno dostrzeganym i najpełniej rozwiązywanym w państwach socjalistycznych [9]. Przypomnijmy wreszcie, że prob-

[5] Falski M.: Probematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli. Wrocław 1966, Ossolineum s. 12.

[6] Patrz: *Głos Nauczycielski* 1968, nry 12 i 13.

[7] Nad pamiętnikami młodzieży wiejskiej. Wybór i opracowanie Barbary Weber Warszawa 1965, Iskry, s. 109.

[8] Falski M.: op. cit. oraz artykuły we *Wsi Współczesnej*.

[9] Por. Żakowa M.: Szkoła wiejska tematem obrad UNESCO *Klasy Łączone* 1958, nr 6, s. 296—306.

lem szkół podstawowych na wsi jakoś się wiąże z nieproporcjonalnym udziałem młodzieży chłopskiej w szkołach średnich i wyższych [10].

Jakie więc intencje kierowały autorami badań, że nie uwzględnili tak poważnego procentu szkół, które zarazem stanowią najpoważniejszy z punktu widzenia polityki szkolnej problem do rozstrzygnięcia? Trudno dać tu odpowiedź, ale z całą pewnością fakt ten n i e m ó g ł p o m ó c w postawieniu problemu szkoły wiejskiej, a tym bardziej w jego rozwiązaniu.

Równie niewytłumaczalny, zawyżający wyniki i pogłębiający niereprezentatywność badań jest fakt n i e u w z g l ę d n i e n i a w n i c h o d p o w i e d n i e j r e p r e z e n t a c j i w i e j s k i c h s z k ó ł w y s o k o z o r g a n i z o w a n y c h o l i c z b i e n a u c z y c i e l i p o n i ż e j 6. Szkół takich w r. szk. 1965/66 było 9552, tzn. blisko połowa wszystkich szkół w kraju — pisze o tym sama autorka (nr 1/67, s. 15). Badaniami objęto tylko 6 (sic!) szkół o 3—4 nauczycielach i 64 szkoły o 5 nauczycielach, czyli łącznie zaledwie 0,73% szkół wysoko zorganizowanych o obsadzie do 5 nauczycieli. Szkoły tego typu stanowiły około 7% próby, podczas gdy stanowić powinny prawie 50% (przy założeniu, że podstawową jednostką badań jest jedna szkoła, a nie jeden uczeń). Fakt, że w szkołach tych uczy się mniejsza część uczniów, nie jest przekonywający, gdyż uczniowie szkół wysoko zorganizowanych o liczbie nauczycieli 3—5 stanowili w roku szkolnym 1965/66 aż 21,3% uczniów. Co piąte dziecko polskie chodzi do takiej szkoły! Kierownictwo badań znakomicie uświadamiało sobie ten fakt. Żeby podkreślić, jak znaczny jest ten błąd w doborze próby reprezentatywnej, przypomnimy, że w roku szkolnym 1965/66 ogółem w Polsce 27,6% szkół stanowiły szkoły z ostatnią klasą niższą niż VII (w tym 26,0% szkoły z ostatnią klasą IV). Szkoły o liczbie nauczycieli 1—5 stanowiły wtedy 73,2% ogółu szkół wiejskich (było ich 16 409 na ogólną ilość 22 425). Do szkół tych uczęszczało 46,5% uczniów (1 254 937) mieszkających na wsi [11].

N i e o b j ę t o w i ę c b a d a n i a m i r e p r e z e n t a c j i z n a c z n e j w i ę k s z o ś c i s z k ó ł w i e j s k i c h, p r a c u j ą c y c h w n a j t r u d n i e j s z y c h w a r u n k a c h. Autorka jednak jest zdania, że taki dobór próby szkół „nie wpłynął decydująco na ogólne rezultaty badań" (nr 1/67, s. 15).

Zasadnicze zastrzeżenia — naszym zdaniem — budzi zakres badań z punktu widzenia ś r o d o w i s k a u c z n i ó w. Badaniami objęto 3,5% szkół wiejskich z najwyższą klasą VII (a około 2,4% szkół wiejskich w ogóle), podczas gdy objęto nimi 11,8% ogółu szkół miejskich z najwyższą klasą VII. Kierowniczka badań uzasadnia proporcje doboru szkół (528 we wsiach i osiedlach, 478 w miastach) tym, że w szkołach wiejskich uczy się mniej więcej połowa uczniów. Jeżeli więc intencją autorów koncepcji badań było objęcie 5% uczniów szkół wiejskich i około 5% uczniów szkół miejskich, to do badań należało dobrać odpowiednio większą ilość — mniejszych przecież — szkół wiejskich i mniejszą ilość — liczebniejszych — szkół miejskich. Tak jednak nie postąpiono. Ale nie na tym polega największy błąd w doborze reprezentacji uczniów szkół wiejskich pod omawianym względem. Błąd w badaniach polega przede wszystkim na tym, że — jak wykazaliśmy wyżej — uczniowie szkół wiejskich nie stanowili losowej, choćby 2,4-procentowej, próby wszystkich uczniów mieszkających na wsi, lecz znaczną reprezentację uczniów szkół podstawowych wysoko zorganizowanych o pełnej obsadzie nauczycieli. Jeżeli odejmiemy bowiem od ogółu (528) szkół wiejskich owe 70 szkół o 3—5 nauczycielach, to łatwo obliczyć, że znaczną większość w badaniach (458), bo aż 86,7% stanowiła reprezentacja szkół wiejskich stanowiących z n a c z n ą m n i e j s z o ś ć s z k ó ł

[10] Por. Michajłow W.: Konferencja ministrów oświaty i szkolnictwa wyższego krajów Europy. *Życie Szkoły Wyższej* 1968, nr 3, s. 3—23.

[11] Dane wg Rocznika Statystycznego Szkolnictwa 1944/45 — 1966/67. Warszawa 1967, GUS.

wiejskich (26,8%)[12], i to mniejszość w doborowych, najlepszych warunkach. Przyjęta proporcja szkół wiejskich i miejskich nie zapewniła w badaniach, mimo zapewnień autorki, względnej równowagi ilościowej uczniów mieszkających na wsi i w mieście. I choć autorka przyznała, że na skutek różnic w ilości uczniów w klasach szkół wiejskich i miejskich wielkość procentowa próby uczniów była mniejsza od wielkości próby szkół o około 1%, to nie ujawniła, jakie były rzeczywiste proporcje poddanych badaniom uczniów ze wsi i z miasta. Tymczasem, biorąc pod uwagę proporcje badanych szkół i globalne ilości uczniów w szkołach odpowiednich typów podane w „Roczniku Statystycznym Szkolnictwa", dochodzimy szacunkowo, że przebadano co najmniej 3 razy więcej uczniów mieszkających w mieście niż uczniów mieszkających na wsi.

Nie ma więc żadnej empirycznej podstawy do uznania próby szkół i uczniów za reprezentatywną dla całego szkolnictwa podstawowego i wyniki badań traktować należy z dużą rezerwą, z poprawką na to, że jest to obraz wybranej grupy szkół, pracujących w warunkach znacznie odbiegających od przeciętnych. Dlatego też byliśmy niezwykle zaskoczeni czytając odwrotną w tej sprawie konkluzję autorki: „Wszystkie przytoczone powyżej fakty i liczby pozwalają stwierdzić, że prawidłowości i wyniki uzyskane w niniejszych badaniach, aczkolwiek uzyskane tylko przez 5% szkół, mogą być traktowane jako reprezentatywne i dla ogółu szkół w kraju i dla ogółu szkół w okręgu" (nr 1/67, s. 15).

3. Problem podstawowej jednostki organizacyjnej badań

Z wyżej zarysowanej analizy wynikało, że autorka artykułów (czy może autorzy koncepcji) niejednolicie i niekonsekwentnie podchodzili do tego, co należy uznać za jednostkę podstawową w tych badaniach: szkołę, ucznia czy okręg szkolny. W zasadzie mówi się tam najczęściej o doborze reprezentacji szkół, ale wobec jaskrawego odejścia od zasady próby losowej szkół, wobec ominięcia zasadniczych proporcji typów organizacyjnych szkół i typów środowiskowych autorka stwierdziła, że chodzi o środowisko uczniów. Wyróżnia ona przy tym w zasadzie dwa tylko typy środowisk: wiejskie i miejskie, choć gdzie indziej jest także mowa o trzecim typie „miasto mniejsze". Tymczasem podział taki jest — naszym zdaniem — anachroniczny i budzi zasadnicze zastrzeżenia. I to nie dlatego, że — jak sądzą przedwcześnie niektórzy — nowe warunki społeczne, ekonomiczne i polityczne dokonały całkowitego wyrównania poziomu życia w różnych środowiskach. Podział ten jest nieaktualny dlatego, że w kategorii administracyjnej „wieś", „osiedle", „miasteczko", „miasto" mieści się wielość zupełnie odmiennych jakościowo i ilościowo typów zbiorowisk ludzkich, typów środowisk wychowawczych, warunków pracy szkoły jako instytucji. Socjologowie zastąpili dawny, dychotomiczny podział „wieś — miasto" różnymi próbami continuum, ciągłej, dynamicznej linii kierunku przemian wieś tradycyjna — wieś zmodernizowana. Różne przy tym przyjmowane są kryteria podziału wsi na typy[13]. Na przykład kryterium takim może być struktura społeczno-zawodowa mieszkańców wsi, kierunki produkcji rolniczej, struktura agrarna wsi. Wsie — skupiska rodzinnych gospodarstw chłopskich — istnieją obok wsi opartych na gospodarce zespołowej i państwowej. Ważnym kryterium zróżnicowania wsi może być stopień zorganizowania wsi jako całości wytwórczej, stopień skupienia instytucji społecz-

[12] Tamże.

[13] O typach i typologiach wsi pisali m. in.: Gałęski B.: Socjologia wsi. Pojęcia podstawowe. Warszawa 1966, PWN, s. 102—112 i Wincławski W.: O potrzebie typologii wiejskich środowisk wychowawczych. *Klasy Łączone* 1967, nr 2, s. 49—53.

nych i państwowych. Inaczej pracuje szkoła w dużej wsi centralnej będącej siedzibą rady gromadzkiej, GS-u, a inaczej we wsi peryferyjnej, inaczej we wsi w pobliżu osiedla przemysłowego czy dużego miasta, a inaczej we wsi względnie izolowanej. Inne warunki mają uczniowie we wsi rozproszonej, o dużych odległościach, jeszcze inne we wsi skupionej. B. Jałowiecki dzieli wsie na typy wedle stopnia ich urbanizacji, biorąc pod uwagę 12 wskaźników: odsetek ludności utrzymującej się z zajęć nierolniczych; wskaźnik osób utrzymywanych; odsetek ludzi starych; liczba ludności w osiedlu; odsetek pracowników umysłowych; standard życia; odsetek posiadaczy indywidualnych środków transportu; odsetek dzieci w szkołach nierolniczych; odsetek posiadaczy telewizorów; wielkość rodziny; odsetek nowych przybyszów wśród ogółu ludności i odsetek kontaktów z rodziną w miejscu zamieszkania [14].

Podobnie jest z miasteczkami czy małymi (mniejszymi) miastami. Różna jest ich wielkość, struktura społeczno-zawodowa, rola w rejonie gospodarczym. Niczym nie różni się od dużej wsi centralnej osiedle zwane miastem, w którym pewna część osób zajmuje się rolnictwem, a reszta nastawiona jest na obsługę rejonu rolniczego. Jakże inne będą znów małe miejscowości „sypialniane", w których mieszkają głównie dojeżdżający do wielkiego miasta robotnicy i pracownicy umysłowi. Inaczej wreszcie przebiega życie, a w nim warunki do nauki, aspiracje młodzieży, jej plany życiowe w miasteczku rejonu zaczynającego uprzemysławiać się, a inaczej w małym mieście w rejonie w dojrzałym, komplementarnym etapie uprzemysłowienia. Są małe miasta zmajoryzowane przez węzeł kolejowy, duży zakład przemysłowy, turystykę itd.

A wielkie miasto? Inne zapewne są warunki pracy szkół w robotniczym Targówku warszawskim, a inne też w Śródmieściu. Są stare, rozproszone dzielnice i nowo powstające zwarte osiedla spółdzielcze.

Te uwagi, przykłady świadczą o silnym zróżnicowaniu środowisk, w których pracują szkoły. Jakie typy środowisk, jakie w nich czynniki sprzyjają, a jakie hamują pracę jednolitej szkoły? — to zupełnie kapitalne zagadnienie, na które nie mamy, niestety, odpowiedzi.

Badania COM nie uwzględniły tego zróżnicowania. Naszym zdaniem należało, przy traktowaniu szkoły i jej konkretnego środowiska jako podstawowej jednostki badań, uwzględnić przynajmniej strukturę społeczno-zawodową mieszkańców, typ rejonu gospodarczego, rodzaj związków funkcjonalnych z rejonem i społeczeństwem globalnym, a na wsi — także stopień urbanizacji miejscowości. Były tu dwie drogi: 1. Podzielić wszystkie obwody szkolne na tak przyjęte typy i wylosować odpowiednią reprezentację szkół. 2. Dokonać opisu kilku podstawowych, skategoryzowanych w kwestionariuszu cech środowiska szkoły i podziału dokonać po przebadaniu szkół wylosowanych wg kryterium organizacji szkoły i odpowiedniego klucza ilościowego szkół na wsi i w mieście. Ta druga droga wydaje się bardziej realna i bardziej ekonomiczna.

Również przy analizie badań od strony zależności warunków ucznia (a nie szkoły jako całości) i poziomu wyników nauczania w żadnej mierze nie może wystarczyć informacja: uczeń mieszkający na wsi, mieszkający w mieście. W tej samej szkole, w jednej klasie znajdują się uczniowie o zupełnie różnej sytuacji życiowej. Można było w naszym przekonaniu bez trudu ustalić: przynależność rodziny ucznia do jednej z kilku podstawowych kategorii zawodowych i społecznych, poziom bytowy rodziny, strukturę rodziny (duża, mała, pełna, niepełna, rozbita), stan opieki materialnej i wychowawczej w rodzinie, opóźnienia organizacyjne w szkole itp. Nie uczyniono tego, a przecież to mogłoby zasadniczo pomóc odpowiedzieć na podsta-

[14] Jałowiecki B.: Mierniki urbanizacji. Próba teoretycznego zarysowania problematyki. *Studia Socjologiczne* 1966, nr 3, s. 33—47.

wowe pytania o warunki sukcesów i niepowodzeń w realizacji programu leżące poza szkołą, w środowisku życia dziecka.

Krytyczna także nasuwa się refleksja, jeśli chodzi o zastosowanie województwa, okręgu szkolnego jako jednostki organizacyjnej badań. W zreferowanej koncepcji badań i w dotychczasowych sprawozdaniach z tych badań nie ma informacji, z której wynikałoby, że uwzględniono jakoś charakterystykę struktury i rozwoju społeczno-gospodarczego poszczególnych województw. Wykazywaliśmy wyżej, przy okazji krytyki doboru próby ze względu na stopień organizacyjny szkół (punkt 3), że poszczególne województwa są bardzo zróżnicowane, jeśli chodzi na przykład o ilość szkół niepełnych i pełnych. Podobnie jest z warunkami kadrowymi, lokalowymi, sprawnością dydaktyczną szkół wyrażaną we wskaźnikach odpadu szkolnego i opóźnień w nauce. Badania Pracowni Ustroju i Organizacji Oświaty PAN wykazały, że to zróżnicowanie jest funkcją stopnia i dynamiki rozwoju ekonomiczno-społecznego województwa [15]. Powstaje jednak bardziej zasadnicze pytanie: czy w ogóle województwo może być jednostką badawczą? Jest ono zbyt duże i zbyt wewnętrznie zróżnicowane. Znacznie więcej wspólnego ma szkoła wiejska w powiecie lipnowskim w województwie bydgoskim ze szkołą wiejską w powiecie sierpeckim w województwie warszawskim niż ta ostatnia ze szkołą w mieście wojewódzkim czy miasteczku podstołecznym. A z drugiej strony, jak wiele różni tę samą szkołę wiejską w północno-wschodniej części rolniczego powiatu sierpeckiego od warunków pracy szkoły we wsi w bezpośrednim zasięgu wpływów płockiej petrochemii w tym samym województwie. Należałoby raczej analizować pewne grupy powiatów o wspólnych cechach i tendencjach rozwojowych, a najlepiej — rejony gospodarcze, korzystając z map gospodarczych, z publikacji Komitetu Przestrzennego Zagospodarowania Kraju PAN itp.

4. Niektóre słabości w przebiegu badań

Omówiliśmy dotąd krytycznie zagadnienie reprezentatywności badań wykazując, że badania COM objęły nie grupę losową, przypadkową, probabilistyczną, lecz grupę szkół, co do których można oczekiwać, że wszystkie lub prawie wszystkie mieszczą się w grupach szkół umożliwiających uzyskanie wyników znacznie powyżej przeciętnej krajowej.

Chcemy pokrótce wskazać obecnie, że istniały podczas trwania badań czynniki proceduralne jeszcze bardziej umożliwiające zawyżanie wyników:

Wytypowane do badań szkoły — a w nich odpowiedni, zainteresowani nauczyciele — zostały powiadomione o badaniach na miesiąc wcześniej. Umożliwiało to pewne przygotowanie uczniów do badań, nasilenie pracy powtórzeniowej, utrwalającej.

Badania przeprowadzali nauczyciele szkoły, która została do nich wytypowana. Było to podyktowane chęcią „popularyzowania metod analizy jakościowej uczniów" i umożliwienia nauczycielom „autokontroli wyników". Tak więc badania przeprowadzały osoby najbardziej zainteresowane tym, aby wyniki były jak najbardziej pozytywne. Badano przecież konkretne klasy i przedmioty w konkretnych szkołach. A zatem badano wyniki pracy zupełnie określonych nauczycieli. Ewentualne negatywne wyniki sprawdzianów uczniów mogłyby obciążyć ich nauczycieli w opinii kierownictwa szkoły, kolegów, środowiska, władz administracyjnych powiatu i województwa. Wyniki pozytywne — odwrotnie. Otwarta w badaniach była droga dla takich faktów, jak: przymykanie oczu na niesamodzielną pracę uczniów, na „ściąganie", podpowiadanie, pomaganie niektórym uczniom przez samych nauczycieli. To, że tendencja do ukrywania przez nauczycieli

[15] Falski M.: op. cit.

rzeczywistych braków towarzyszyła badaniom, wykazała sama K. Kuligowska (nr 7—8, s. 15). Przytoczyła ona przykłady z badań nad znajomością ortografii i gramatyki, z których wynikało, że nauczyciele klas o słabszym przeciętnie poziomie badanych osiągnięć szkolnych pisali o sobie: „nie napotykałam trudności", „nie miałam żadnych trudności w realizacji programu". Dążenie do ukrycia braków swojej pracy, w pewnym stopniu dość naturalne, nie mogło być niespodzianką dla osób planujących badania i nie można było tego nie uwzględnić. Powszechnie bowiem znane i cytowane są prace polskich i zagranicznych pedagogów nad względnością i subiektywnością oceny nauczycielskiej oraz nad stosunkiem nauczycieli do wyników własnej pracy.

Podobny błąd w procedurze badań, zawyżający ich wyniki, popełniono w organizacji sprawdzania prac uczniowskich według odpowiednich instrukcji (kluczy). Nauczyciele sami ustalali poziom osiągnięć każdego badanego ucznia, zestawiali wyniki w tabele zbiorcze dla klas. Poprawione prace uczniowskie i tabele przekazywali do powiatowych ośrodków metodycznych, a te poprzez okręgowe do Centralnego. Na coraz to wyższych szczeblach ustalano coraz to ogólniejsze, szersze zestawienia. Operacje te zostały od początku (nauczyciele) do końca (OOM) wykonane przez ludzi zainteresowanych w ewentualnym zasłonięciu najciemniejszych stron wyników ich pracy. Nie wiemy i nie ustalimy już, o ile ta możliwość sztucznego podniesienia wyników badań została wykorzystana. W. Wierzbicki, omawiając wyniki nauczania matematyki w klasie VII, pisze: „Wyrywkowe przejrzenie prac wykazało, iż w rzeczywistości procent bezbłędnych odpowiedzi na pytanie 4b jest niższy, gdyż w niektórych wypadkach nauczyciel sprawdzający prace i kierownik powiatowego ogniska metodycznego, który weryfikował prace sprawdzone przez nauczyciela, zaliczyli do bezbłędnych odpowiedzi błędne" [16]. Również K. Kuligowska pisała, że podczas badań wyników nauczania spotykano się z „nieuzasadnionym optymizmem, różnorodnym zacieraniem trudności", co autorka potępia dalej jako chęć „samouspokojenia" [17]. Autorka pisze też o liberalizmie nauczycieli. „Przykładów skłonności do ukrywania braków w pracy szkół można by przytaczać wiele". Trudno przypuścić, żeby te fakty, te prawidłowości nie były autorce znane w czasie planowania i organizowania badań. Ten błąd w organizacji badań jeszcze bardziej obniża rzetelność ich przebiegu i wyników i zaufania do wniosków wyciągniętych na ich podstawie.

Rozumiemy, że problem maksymalnej obiektywizacji przebiegu samego pomiaru, kontroli rozwiązań i zestawiania wyników jest technicznie niełatwy do rozwiązania. Ale przyjąć chyba należy jako zasadę nie powierzania badań i opracowania ich wyników osobom zainteresowanym, ale ściśle mówiąc przedmiotowi badań — nauczycielom. I to nie dlatego, że nauczycielom należy programowo nie ufać, lecz dlatego, że zawsze będzie jakaś może nawet niewielka część osób, które „naciągają" wyniki, a niezależnie od rozmiarów tej części podważy to wartość całych badań. Żeby nie być tu źle zrozumianymi, zwłaszcza przez kolegów — nauczycieli (sami nimi jesteśmy), przytoczymy dwa podobne postulaty, wypowiedziane na tle badań pedagogicznych poza Polską.

F. W. Kułagin, kierownik Nowosybirskiego Obwodowego Instytutu Nauczycielskiego, pisał niedawno o stanie i perspektywach pracy szkół wiejskich z niepełną obsadą nauczycieli w swoim obwodzie [18]. Stwierdził on, że poziom wiadomości z języka ojczystego i arytmetyki u uczniów szkół niepełnych („małokomplektnych")

[16] Wierzbicki W.: Wyniki nauczania matematyki w klasie VII. *Nowa Szkoła* 1967, nr 1, s. 20—24.

[17] Kuligowska K.: Kilka uwag i proporcji w sprawie zwiększenia efektywności pracy szkół. *Nowa Szkoła* 1967, nr 9, s. 2—9.

[18] Kułagin F. B.: Sostojan'e i perspektivy raboty malokomplektnych škol oblasti. *Načalnaja Škola* 1968, nr 2 s. 48—54.

jest bardzo niski. Omawiając dane z badań nad wynikami nauczania zastrzegł się, że stan rzeczywisty jest jeszcze gorszy, gdyż badania oraz kontrolę prac przeprowadzili nauczyciele bez świadków („b'ez assist'entow"). Autor wymienił szkoły, w których kontrola wykazała jaskrawą rozbieżność stanu podawanego przez nauczycieli i rzeczywistego. Wyraził on postulat zdecydowanego odsłaniania ciemnych stron pracy szkół. W tym widzi ważny warunek podniesienia pracy szkół na wyższy poziom.

Także niedawno pedagog czeski L. Hintnaus [19] wykazał w interesujących badaniach, że umiejętności diagnostyczne nauczycieli są bardzo niskie, że jednostronnie oceniają oni przyczyny niepowodzeń szkolnych, przypisując je głównie brakowi zdolności i pracowitości uczniów, podczas gdy w rzeczywistości są one bardzo złożone i leżą także w warunkach społecznych uczniów oraz w stylu pracy szkoły. Autor postuluje zerwanie z nieuzasadnioną praktyką uznawania oceny nauczyciela za jedynie miarodajne źródło wiedzy o poziomie ucznia.

W badaniach COM-u nie poradzono sobie z tymi trudnościami, choć istnieje i istniało sporo rozwiązań organizacyjnych w zakresie zapobiegania i likwidacji celowego zniekształcania wyników badań.

5. Błędna interpretacja wyników

Wymieniliśmy dotąd 9 powodów, dla których nie można z wyników badań COM w 1966 roku wyciągać poprawnie żadnych wniosków o przeciętnym poziomie wyników nauczania w szkołach podstawowych kraju czy okręgu, a zwłaszcza o zależności wyników nauczania od stopnia organizacyjnego szkoły i od jej środowiska. Pomimo tych ograniczeń K. Kuligowska wnioski takie wyciągnęła i co więcej — w toku interpretacji wyników popełniła, naszym zdaniem, dalsze błędy.

Autorka twierdzi, że wyniki nauczania w 1966 roku były wyższe niż w roku 1960 (badania Instytutu Pedagogiki), nie dokonawszy jednak oceny stopnia porównywalności zastosowanych zadań, struktury wylosowanej (czy dobranej) do badań próby szkół, warunków przeprowadzania badań itd.

Wyniki uzyskane w badaniach zostały ocenione jako „niezbyt wysokie", co — biorąc pod uwagę omówione czynniki zawyżające — w bardzo ostrym świetle stawia problem warunków niepowodzeń pracy szkoły podstawowej w Polsce.

Autorka stwierdza, że w zakresie języka polskiego wśród szkół najlepszych przeważały szkoły miejskie, a stosunkowo duża część szkół wiejskich znalazła się na liście szkół najgorszych. Najsłabsze rezultaty uzyskały też szkoły o 5 nauczycielach. Jednakże fakt, że zależność ta w zakresie matematyki była mniej wyraźna oraz że i wśród szkół wiejskich były szkoły należące do grupy najlepszych, autorka uznała za wystarczająco upoważniający do wniosku: „...linie podziału na klasy dobre, średnie i słabe nie są zbieżne z podziałem na szkoły w mieście i na wsi ani z podziałem według stopnia organizacyjnego (liczby nauczycieli), ani też z podziałem na szkoły pracujące w dobrych i złych wraunkach lokalowych itp., a więc z utartymi kryteriami podziału występującymi w poglądach wielu nauczycieli i pracowników oświatowych". Pisze też autorka: „Wprawdzie pojedyncze szkoły wiejskie osiągnęły bardzo słabe rezultaty, to jednak różnice te są stosunkowo niewielkie w porównaniu z różnicą w warunkach pracy" [20]. W naszym przekonaniu,

[19] Hintnaus L.: K otázce rozumových schopnosti žáku neprospivajicich v základni devitileté škole. *Pedagogika* 1968, nr 1, s. 119—130.

[20] Warto tu zwrócić uwagę na fakt, że wniosek o najlepszej sytuacji szkół wiejskich o 6 nauczycielach, wyprowadzony z badań wyników nauczania z biologii (przeprowadzonych niezależnie od omawianych tu badań 1000 szkół, ale na podobnych podstawach metodologicznych, organizacyjnych i interpretacyj-

wyniki nawet tak błędnie przeprowadzonych badań upoważniały autorkę do wyciągnięcia niemal odwrotnych wniosków, a gdy weźmie się pod uwagę to, jak bardzo wyselekcjonowaną i niereprezentatywną grupą była próba szkół wiejskich, badania dostarczyły „wniosku" — sygnału o silnym zróżnicowaniu poziomu pracy naszej — jednolitej przecież w założeniu — szkoły podstawowej.

K. Kuligowska jednak nie wyciągnęła takiego wniosku i nie mogła go wyciągnąć, bo ujawniła wyraźną t e n d e n c j ę swoich badań i ich interpretacji. Zmierzała do uzyskania naukowego potwierdzenia w masowych badaniach empirycznych dwóch swoich założeń z góry — jak to wynika z jej trzech artykułów (w numerach 1, 7, 8 i 9 *Nowej Szkoły* z 1967 r.) — przyjętych:

1. „W warunkach społeczeństwa socjalistycznego w wielu środowiskach zmniejszono różnice w dostępie do kultury dzieciom z różnych środowisk, co m. in. zostało odzwierciedlone w wynikach nauczania" (nr 7/8, s. 13—14).

2. Postęp w poziomie pracy szkoły zależy od metod pracy nauczyciela, od udziału jego w różnych formach doskonalenia (organizowanych — jak wiadomo — w dużej mierze przez ośrodki metodyczne) i odwrotnie: niepowodzenia w pracy szkoły zależą od jakości pracy konkretnego nauczyciela.

Pogląd ten jest nie tylko nieuzasadniony (nawet omawianymi wynikami badań), ale i niebezpieczny dla demokratycznego ustroju szkolnego, jednostronny. Godzi w interes dostępu do oświaty średnich i wyższych szczebli młodzieży mającej gorsze warunki materialne, kulturalne, wychowawcze. W Polsce istnieje j e s z c z e — wciąż malejące — zróżnicowanie społeczne. Są dzieci, wiele jeszcze tysięcy dzieci, które tylko dlatego, że urodziły się w dalekiej, izolowanej wsi w rejonie rolniczym, ubogim, w licznej rodzinie robotniczej czy chłopskiej, w rodzinie rozbitej, niepełnej, o niskim poziomie kulturowym itd., mają gorsze niż inne dzieci warunki życia i nauki. Szkoła, konkretny nauczyciel wiele tu może zrobić. Ale przecież n i e m o ż e i n i e m u s i robić wszystkiego, przede wszystkim tego, co zależy od polityki społecznej, agrarnej, ekonomicznej, kulturalnej, opiekuńczej. Złą przysługę socjalistycznemu systemowi opieki i wychowania robi ten, kto ubierając swe twierdzenia w szaty naukowe, udawadnia, że to tylko brak dobrej woli ze strony nauczycieli (bo nawet nie kwalifikacje) decyduje o silnym jeszcze zróżnicowaniu poziomu pracy poszczególnych uczniów, klas, szkół, jak gdybyśmy żyli już w absolutnie idealnych (ze względu na pracę szkoły) warunkach społecznych. Czy ktoś naprawdę oczekiwał od autorki takiej pełnej — choćby niezgodnej z prawdą — apologii ustroju szkolnego?

Nie ma też racji autorka twierdząc, że „naukowcy wskazują, że na powodzenia i niepowodzenia szkolne uczniów wpływają przyczyny biopsychiczne, społeczne i pedagogiczne, udowodniono także, że przyczyny pedagogiczne dominują". Nie ma zaś racji dlatego, że to powszechnie znane twierdzenie swoiście rozumie i konsekwentnie źle interpretuje: t y l k o p r z y c z y n y p e d a g o g i c z n e, a ściśle mówiąc — niektóre z przyczyn zależnych od nauczyciela — warunkują poziom pracy szkoły; jeśli zaś istnieją jakieś inne przyczyny, nauczyciel może wyrównać lub zlikwidować ich działanie. A to już jest zupełnie inna teza, równie jednostronna i mechanistyczna jak skrajny determinizm biologiczny, psychologiczny czy środowiskowy. A przecież żaden z badaczy przyczyn niepowodzeń szkolnych, np. M. Falski, J. Konopnicki czy Cz. Kupisiewicz, pod taką jednostronną interpretacją prawdopodobnie nie podpisałby się. Co więcej, Czesław Kupisiewicz, przystępując do analizy przyczyn niepowodzeń dydaktycznych zależnych od nauczyciela, zastrzegł

nych) wyciągnięty został na skutek błędu w obliczeniu średniej arytmetycznej, która wynosi dla tych szkół 69% (a nie 79%) poprawnych rozwiązań i daje grupie szkół wiejskich o 6 nauczycielach nie pierwszą, lecz czwartą pozycję ze szkołami: wiodącymi, takimi, w których uczą kierownicy ognisk, oraz miejskimi, a przed szkołami wiejskimi o 5 nauczycielach. (Zdebska J.: Wyniki nauczania biologii w kl. VIII. *Nowa Szkoła* 1968, nr 2, s. 22—25).

się, że dopiero szerokie badania kompleksowe prowadzone przez duży zespół pracowników naukowych różnych dyscyplin mogłyby ukazać całościowy obraz uwarunkowań pracy szkoły [21].

Autorka zawężyła więc pojęcie diagnozy i badania COM-u oparła o błędne metodologiczne podstawy, skierowała na bezdroże interpretacji.

6. Zakończenie: propozycje dalszych badań

Pozwoliliśmy sobie na ostre sformułowanie naszych uwag krytycznych pod adresem artykułów o koncepcji i wynikach badań COM, gdyż uważamy, że jest to jedna z bardzo nielicznych instytucji, która może przeprowadzić wielkie i rzetelne badania diagnostyczne nad niektórymi aspektami pracy szkoły. Badania w 1966 roku nie miały wielkiego waloru z punktu widzenia wzbogacenia naszej wiedzy o realizacji zasady jednolitości szkolnictwa. Zarazem trzeba tu powiedzieć, że przesadą i jednostronnym osądem byłoby pozbawiać tę wielką akcję wszelkich wartości. Była to jeszcze jedna, w i e l k a p r ó b a organizacji badań wyników nauczania; miała ona z pewnością duże z n a c z e n i e k s z t a ł c ą c e. Wielu nauczycieli uczestniczących w badaniach sporo się pewnie nauczyło, a dzięki opublikowaniu tekstów zadań każdy nauczyciel mógł i może porównać rezultaty swojej pracy ze średnimi krajowymi. Po raz pierwszy przeprowadzono też próbę m a s o w e g o p o m i a r u w y n i k ó w w y c h o w a n i a. Autorzy szczegółowych opracowań: Wacław Wierzbicki (nr 1/67), Zbigniew Książczak (nr 2/67), Teresa Poznańska i Franciszek Szedny (nr 3/67), spełnili swoje zadania z niezwykłą rzetelnością i starannością.

Z zarysowanej powyżej analizy krytycznej wynika szereg postulatów pod adresem organizacji badań osiągnięć szkolnych. Niektóre z nich bardziej szczegółowe (odnośnie doboru próby, stosunku struktury próby szkół badanych do struktury ogółu szkół w kraju, jednostki badawczej, rzetelności przebiegu badań itd.) staraliśmy się formułować lub sugerować przy każdej szczegółowej części tej wypowiedzi. Pragniemy — zamiast podsumowania — sformułować pewne propozycje o charakterze bardziej generalnym.

1. Za centralne, podstawowe zagadnienie w empirycznych badaniach nad funkcjonowaniem szkół różnych szczebli należałoby uznać problem s t a n u rzeczywistego, p r z y c z y n rozbieżności rzeczywistości z postulatami oraz organizacyjnych, programowych, metodycznych d r ó g u l e p s z e ń w zakresie r e a l i z a c j i z a s a d y w y r ó w n y w a n i a p o z i o m u o s i ą g n i ę ć s z k o l n y c h m ł o d z i e ż y z e ś r o d o w i s k z a p e w n i a j ą c y c h j e j g o r s z e n i ż p r z e c i ę t n e w a r u n k i n a u k i s z k o l n e j i s t a r t u ż y c i o w e g o. Przy tym warto podkreślić, że dla polityki i praktyki szkolnej co najmniej równie ważne są odpowiedzi na pozytywne sformułowanie tego problemu (o ile szkoła przezwycięża trudności zależne i niezależne od nauczyciela), jak i sformułowanie negatywne (o ile szkoła jeszcze nie może czy nie potrafi sobie radzić z ograniczeniami w realizacji zasady jednolitości).

Z problemu maksymalnej w danych warunkach egalitaryzacji w dostępie do pełnowartościowego wykształcenia wiąże się inny, wymagający równoczesnego rozwiązania: jak optymalnie pogodzić zasadę pełnej demokratyzacji szkoły z zasadą stwarzania jednostkom utalentowanym warunków wybitnego i szybkiego rozwoju? Ale to zagadnienie nie powinno być rozpatrywane chyba w oderwaniu od pierwszego, podstawowego.

2. Istnieje p o t r z e b a k o m p l e k s o w y c h b a d a ń d i a g n o s t y c z n y c h (obejmujących naukowy opis stanu osiągnięć szkolnych, jego oceny i wy-

[21] Kupisiewicz Cz.: Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze. Warszawa 1964, PWN (Wstęp i rozdział I).

jaśnienie) z udziałem dydaktyków i pedagogów szczegółowych, socjologów ogólnych i szczegółowych, psychologów, a także ekonomistów, demografów, lekarzy i wybitnych pedagogów-praktyków. Badania kompleksowe mogłyby mieć dwie formy organizacyjne:

a) badań jakościowych, monograficznych; b) badań ilościowych, reprezentatywnych. Badania jakościowe mialyby dać możność pogłębionego monograficznego wglądu w funkcjonowanie szkoły w pewnym typie środowiska, w rodzaj i siłę czynników przyspieszających i hamujących realizację założeń. Najlepszą do tego drogą jest, naszym zdaniem, rozwinięcie sieci szkół-laboratoriów w pewnych podstawowych typach środowisk społecznych i typach organizacyjnych szkół czy mówiąc inaczej: sieci środowiskowych stacji badawczych. Sieć takich placówek nie musiałaby obejmować wiele punktów w kraju. Niezbędnym do tego warunkiem jest pewne uelastycznienie systemu badań na wyższych uczelniach (a ściśle mówiąc systemu awansowania na kolejne stopnie) i stworzenie zachęt do przejściowego przebywania pracowników naukowych w wyznaczonym do badań terenie w celu wykonania analiz najbardziej przydatną w tym przypadku metodą ukrytej i jawnej obserwacji uczestniczącej. Odwrotnie: uzdolnionym nauczycielom powinno osobiście opłacać się (nie tylko, choć także, w sensie materialnym) prowadzenie rzetelnych badań naukowych. Badania ilościowe powinny być prowadzone na odpowiedniej próbie statystycznej reprezentacji wszystkich szkół. O tym, co to jest, w naszym przekonaniu, „odpowiednia próba", pisaliśmy wyżej. Tu warto może postulować jeszcze konieczność użycia takich arkuszy odpowiedzi, które umożliwią użycie maszyn matematycznych, oraz takiej organizacji badań, aby ich wyniki były porównywalne co pewien czas, na przykład co 5 lat. Podkreślić też raz jeszcze wypada i to, że najważniejsze w badaniach ilościowych jest, naszym zdaniem, określenie najbardziej istotnych zmiennych, które mogą hipotetycznie wpływać na poziom pracy szkoły, użycie wystandaryzowanych zadań reprezentatywnych dla podstawowych wymagań programu oraz wyeliminowanie wszelkich subiektywnych i obiektywnych czynników potencjalnie zakłócających przebieg i rzetelność wyników badań. Badania takie powinny być planowane i wielostronnie opracowywane przez zespoły interdyscyplinarne. Najlepszym zaś wykorzystaniem wniosków z badań ilościowych byłoby zorganizowanie eksperymentalnych placówek pracujących w warunkach szkół przeciętnych, ale realizujących wszelkie poprawki, reformy i postulaty z badań wynikłe.

Taka, najogólniej tu tylko sformułowana, organizacja badań nie jest łatwa i tania, ale jest koniecznym warunkiem kontroli i planowego zapobiegania lukom, wadom i wypaczeniom naszego szkolnictwa, które mogą przynieść nieodwracalne straty społeczne.

HALINA GAJDAMOWICZ
ŁODŹ

W SPRAWIE SYSTEMU ZASAD I METOD WYCHOWANIA MORALNEGO

W artykule pt. „W sprawie systemu zasad i metod wychowania" M. Krawczyk poddał krytyce opracowany przez K. Kotłowskiego system zasad i metod wychowania moralnego [1]. Przy wyborze problemów, które autor uczynił przedmiotem

[1] K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Ossolineum 1964.

polemiki, obok spraw zasadniczych sporo jest takich, które są mało istotne i niewiele wnoszą do rozważań nad interesującym nas zagadnieniem.

Byłoby rzeczą niemożliwą i chyba niepożądaną, by wszystkie z nich uczynić przedmiotem naszych przemyśleń. Wobec tego ustosunkuję się tylko do niektórych — moim zdaniem — najważniejszych zarzutów, dotyczących systemu zasad i metod wychowania K. Kotłowskiego. Do takich należy z pewnością postawiony K. Kotłowskiemu zarzut, że ...„niewłaściwie interpretuje pojęcie zasada wychowania, skoro twierdzi, że wadą czterech jego pierwszych tzw. naczelnych zasad wychowania moralnego jest to, iż są one ...„zbyt ogólne". „Jest to wyraźne nieporozumienie — pisze M. Krawczyk — przecież zasady, i to zarówno wychowania, jak i nauczania, są właśnie ogólnymi prawidłowościami procesu pedagogicznego. Co do tego istnieje całkowita zgodność między teoretykami nauczania i wychowania" [2].

W związku z powyższym wydaje się rzeczą słuszną rozważyć problem ogólności zasad wychowania. Z pojęciem ogólności zasad wiążą się co najmniej trzy jego znaczenia.

1. Zasada jest ogólna w tym sensie, że odnosi się nie tylko do jakiegoś jednego wypadku, lecz do wielu sytuacji ujętych w jedną grupę [3].

2. Zasada jest mniej lub bardziej ogólna w zależności od zakresu zjawisk, do których się odnosi.

3. Ogólność zasady można także rozumieć jako małą jej precyzyjność. W tym znaczeniu ogólność zasady „odczytywana jest" jako pewien brak.

Rozpatrzmy, jak w świetle powyższych rozważań przedstawia się sytuacja zasad wychowania. Nie ulega wątpliwości, że zasady opracowane na gruncie nauk pedagogicznych, a zwłaszcza teorii wychowania posiadają mniejszy stopień ogólności niż zasady np. matematyczne czy nauk przyrodniczych. Są one mniej ogólne w tym sensie, że sytuacje, do których się odnoszą, nie mogą być jednoznacznie określone i ściśle ujęte w odrębną grupę. Po wtóre, zasady wychowania są normami ogólnymi o stosunkowo małej precyzyjności. Dzieje się tak dlatego, że stopień ogólności zasad zależy od wielu czynników, między innymi od typu prawidłowości, na których zasada się opiera, oraz precyzyjności w sformułowaniu celu, do którego się odnosi.

K. Kotłowski w książce pt. „Podstawowe prawidłowości pedagogiki" pisze: „Im bardziej precyzyjnie działa prawo przyrody zanurzone w rzeczywistości i im bardziej sprecyzowany cel dążenia osoby posługującej się prawem, tym bardziej precyzyjnie można sformułować zasady postępowania". Dalej wyjaśnia główne przyczyny, dla których prawidłowości pedagogiki są mało precyzyjne. Po pierwsze, w procesie wychowania „mamy do czynienia z oddziaływaniem jednej świadomości na drugą mającą wolność wyboru postępowania i nie zawsze wyrażającą chęć podporządkowania się woli wychowawcy. Następna trudność wypływa z istnienia zbyt małej ilości praw socjologicznych i psychologicznych, na których wychowawca mógłby oprzeć swe postępowanie, oraz z małej ich precyzyjności. Dalszą trudność przy poszukiwaniu i precyzowaniu prawidłowości pedagogicznych sprawia niewątpliwie niemożliwość dokładnego określenia celów dążenia. Tak sprecyzowane cele, jak osiągnięcie danego punktu czy linii przez pocisk, a nawet określonej z góry ilości zboża z hektara, wyznaczają na równi z prawami precyzyjne zasady postępowania. W pedagogice nigdy nie potrafimy tak dokładnie określić celu wychowania bez względu na nasze stanowisko filozoficzne, religijne czy polityczne". [4]

Możemy teraz przejść do odpowiedzi na pytanie: Czy wolno mówić w sposób sensowny o różnym stopniu ogólności zasad wychowania, nie zacierając istotnej

[2] M. Krawczyk: W sprawie systemu zasad i metod wychowania moralnego.
[3] K. Sośnicki: Istota i cele wychowania. Warszawa 1964, s. 151.
[4] K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki, s. 36.

różnicy między pojęciem zasady i metody? Na pytanie to odpowiadam twierdząco. Po pierwsze, zasady wychowania różnić się będą co do stopnia ogólności odpowiednio do charakteru prawidłowości, na których się opierają. W obrębie prawidłowości, od których uzależnione są odpowiednie zasady wychowania, można wyróżnić co najmniej dwie odrębne grupy: psychologiczne i socjologiczne, a w ramach tych grup różna jest jeszcze precyzyjność poszczególnych prawidłowości. Poza tym można mówić o różnym stopniu ogólności zasad wychowania ze względu na to, że cele wychowania nie są jednorodne, podczas gdy jedne dadzą się dokładnie określić, innych sprecyzować nie można. Wreszcie ogólność zasad wychowania może być różna w zależności od zakresu zjawisk, do których je odnosimy. W tym też znaczeniu K. Kotłowski uważa zasady pochodne (drugorzędne) w swoim systemie, za mniej ogólne niż zasady naczelne. Zasady naczelne są bardziej ogólne, ponieważ dotyczą szerszego zakresu zjawisk wyznaczonych pojęciem osobowości. Zasady pochodne w omawianym systemie są bardziej szczegółowe, bo odnoszą się każda z osobna do węższego zakresu zjawisk wyznaczonych pojęciem intelektu, woli, uczucia. Swoje stanowisko K. Kotłowski uzasadnił następująco: „Ponieważ osobowość przejawia się w trzech przez tradycję ustalonych dziedzinach intelektu, uczucia i woli, zasady te starają się kierować działalność wychowawcy w tych trzech, a nie innych kierunkach; a mianowicie zasada racjonalnej motywacji na intelekt, zasada emocjonalnego powiązania z normą na uczucie i zasada odwoływania się do poczucia własnej wartości wychowanka na wolę". [5]

Twierdzenie, że K. Kotłowski niewłaściwie rozumie pojęcie zasady wychowania, skoro zakłada różny stopień jej ogólności i zaciera tym samym istotną różnicę między pojęciem zasady i metody, opiera się na błędnym założeniu. Otóż M. Krawczyk najwyraźniej zakłada, że cecha ogólności stanowi o istotnej różnicy między pojęciem zasady i metody. Z tego też punktu widzenia określa zasadę wychowania jako najbardziej ogólną prawidłowość prakseologiczną. Metodą natomiast nazywa prawidłowość prakseologiczną opartą na określonych zasadach wychowania, bardziej jednak od nich szczegółową, bo wskazującą najskuteczniejsze i najekonomiczniejsze sposoby realizowania zamierzonych zadań wychowawczych [6].

Sądzę, że cecha ogólności nie jest wystarczającym kryterium dla określenia odrębności wyżej wymienionych pojęć. Pojęcia te różnią się nie tylko stopniem ogólności, lecz przede wszystkim treścią. Zasada jest normą ogólną i jako taka wyznacza ogólne ramy postępowania. Metoda natomiast jest sposobem działania, czyli zespołem określonych czynności wzajemnie z sobą powiązanych. Nie zacieramy wobec tego istotnej różnicy między tymi pojęciami, kiedy dzielimy zasady na bardziej ogólne i mniej ogólne. Ogólność bowiem nie jest wystarczającą cechą dla odróżnienia zasady od metody.

Przekonanie M. Krawczyka co do tego, że istnieje całkowita zgodność poglądów między teoretykami nauczania i wychowania w kwestii ogólności zasad i metod i że żaden z nich nie próbuje dzielić zasad na bardziej ogólne i bardziej szczegółowe, jest co najmniej bezpodstawne. Przeczy temu najwyraźniej stanowisko B. Suchodolskiego, któremu dał wyraz w „Zarysie pedagogiki": „Wymienione tu zasady wychowania — pisze — stanowią n a j o g ó l n i e j s z e dyrektywy dla prowadzenia pracy wychowawczej; zasady b a r d z i e j s z c z e g ó ł o w e (podkreślenie H. G.) sformułowane są na podstawie analizy procesów wychowawczych, zachodzących w poszczególnych dziedzinach". [7]

Różny stopień ogólności zasad dydaktycznych zakłada także Cz. Kupisiewicz, pisze bowiem: „Tak rozumiane zasady programowania treści dydaktycznych można

[5] K. Kotłowski: Metody współczesnego wychowania moralnego, Chowanna 1965, nr 1.
[6] M. Krawczyk: W sprawie systemu zasad i metod wychowania.
[7] B. Suchodolski: Zarys pedagogiki. T. II s. 264.

podzielić na o g ó l n e i s z c z e g ó ł o w e (podkreślenie H. G.). Zasady ogólne odnoszą się do wszelkich prac, które mają na celu dobór i układ materiału nauczania dla celów dydaktycznych, a więc nie tylko dla potrzeb związanych z programowaniem tego materiału. Swą treść czerpią one przede wszystkim z różnych teorii doboru i układu materiału, np. z teorii materializmu funkcjonalnego, której charakterystykę zawiera praca W. Okonia pt.: »Podstawy wykształcenia ogólnego« i której tezy przyjmuję za podstawę do dalszych rozważań. Z kolei zasady szczegółowe dotyczą przede wszystkim tych zabiegów, które zmierzają do opracowania określonych programów" (tekstów programowanych) [8].

Dalej M. Krawczyk kwestionuje podział zasad wychowania w omawianym systemie na naczelne i drugorzędne, twierdzi mianowicie: „Drugi błąd popełnia K. Kotłowski wtedy, kiedy dzieli zasady wychowania moralnego na zasady »naczelne« i zasady »drugiego rzędu«, czyli — innymi słowy — na zasady ważniejsze i mniej ważne. Nie można zgodzić się z taką koncepcją". [9]

Zarzut ten opiera się na niewłaściwym rozumieniu pojęcia drugorzędności w odniesieniu do przedstawionego systemu zasad. Zasady drugorzędne w tym systemie to te, które wynikają logicznie z zasad naczelnych. Chodzi tu najwyraźniej o logiczne wynikanie, a nie kwestię ważności. Wywód swój M. Krawczyk uzupełnia następującym stwierdzeniem: „Ale określenia »zasady drugiego rzędu« K. Kotlowski nie stosuje konsekwentnie, ponieważ w artykule pt. »Metody współczesnego wychowania moralnego« nazywa te drugorzędne zasady »zasadami pochodnymi«..." [10].

Faktycznie K. Kotłowski nie stosuje konsekwentnie tej nazwy, bo nie o nazwę tutaj chodzi, a fakt, że zasady drugorzędne nazywa także pochodnymi, chyba najlepiej wyjaśnia intencje autora, wskazuje wyraźnie, że chodzi tu o zjawiska logicznego wynikania. Dlatego też bez obawy przed popełnieniem błędu używa zamiennie określeń: „zasady drugorzędne" i „zasady pochodne". Nigdzie natomiast nie określa ich jako mniej ważne.

Rozpatrzmy następny zarzut: „Trzeci zasadniczy błąd K. Kotłowskiego (w tym samym cytowanym wyżej zdaniu) znajduje swój wyraz w koncepcji, z której wynika, że mogą istnieć w procesie wychowania moralnego ...»zbędne« lub »niepotrzebne«... Z przytoczonego już raz cytatu wynika bowiem niezbicie, że np. cztery zasady »drugiego rzędu« są zasadami »zbędnymi«". [11] Nie ma żadnych podstaw, by sądzić, że zasady pochodne są zbędne. Podstawy takiej nie stanowi — jak mylnie sądzi M. Krawczyk — stwierdzenie, że cztery naczelne zasady omawianego systemu „obejmują właściwie całość postępowania w procesie wychowania moralnego i mogdyby wystarczyć, gdyby nie fakt, że są zbyt ogólne". [12]

Z powyższego stwierdzenia można wyciągnąć — zgodnie z zasadami logicznego rozumowania — tylko jeden słuszny wniosek: K. Kotłowski twierdzi, że zasady pochodne są niezbędne ze względu na wysoki stopień ogólności zasad naczelnych.

Wydaje się, że nie ma potrzeby dłużej zatrzymywać się nad tym problemem. Przejdźmy do następnego zarzutu, dotyczy on sformułowanej przez K. Kotłowskiego zasady oddziaływania na całą osobowość ucznia i wszystkie formy jego aktywności. Zdaniem M. Krawczyka nie jest to zasada, lecz najogólniej sformułowany cel wychowania socjalistycznego.

Czy istotnie nie ma żadnej różnicy między przytoczoną powyżej zasadą wychowania a ogólnie sformułowanym celem wychowania socjalistycznego? Różnica jest oczywista, wszak K. Kotłowski nie sformułował zasady wszechstronnego rozwoju osobowości, a tylko w takim przypadku można by mówić o pomieszaniu pojęć

[8] Czesław Kupisiewicz: Zasady programowania. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968, nr 1.
[9] M. Krawczyk: (op. cit.).
[10] M. Krawczyk: W sprawie systemu zasad i metod wychowania moralnego.
[11] M. Krawczyk: (op. cit.).
[12] K. Kotłowski: (op. cit.).

i zacieraniu różnicy między celami i zasadami wychowania. Wystarczy nieco głębiej wniknąć w treść zasady K. Kotłowskiego, by stwierdzić, że nie pokrywa się ona z postulatem wszechstronnego rozwoju osobowości.

Zasada oddziaływania na całokształt osobowości wychowanka i wszystkie formy jego aktywności jest zgodnie z przyjętym pojęciem zasady wychowania, ogólną wytyczną wskazującą, jak można najskuteczniej realizować zamierzone cele wychowania moralnego, w oparciu o określone prawa (w tym przypadku głównie prawa psychologii). Znajomość tych praw oraz nagromadzone doświadczenie poucza nas, że cele te można najskuteczniej realizować odwołując się do całej osobowości wychowanka.

Kolejny zarzut dotyczy przedstawionej w omawianym systemie zasady organizowania wpływów środowiska pod kątem wymagań szkoły. „Wydaje mi się — pisze M. Krawczyk — iż zalecając nauczycielom organizowanie wpływów środowiska pod kątem wymagań szkoły doprowadza K. Kotłowski swoje poglądy do skrajności graniczącej z utopią. Przecież zalecenie to jest niemożliwe do wykonania... Gdybyśmy jednak założyli teoretycznie, iż to zalecenie mogłoby kiedykolwiek stać się realną możliwością, wtedy musiałaby zrodzić się zasadnicza wątpliwość, czy rzeczywiście szkoła może stać się tą najwyższą instytucją społeczną, której wymaganiom należałoby bezwzględnie podporządkować wszelkie wpływy środowiska?" [13]

Można by zapytać, jaką instytucję proponowałby M. Krawczyk na koordynatora wpływów środowiska, jeśli szkoła — jego zdaniem — nie zasługuje na to, by rolę tę pełnić. Szkoda, że autor ograniczył się do podważenia roli szkoły, a nie ujawnił swoich konstruktywnych propozycji. Czy instytucją taką ma być według niego państwo, kościół, a może rodzina?

W zacytowanym fragmencie M. Krawczyk wysuwa jeszcze jeden poważny zarzut pod adresem zasady organizowania wpływów środowiska pod kątem wymagań szkoły. Twierdzi mianowicie, że zalecenie to jest niemożliwe do wykonania i graniczy z utopią. Kierując się przyjętymi przez M. Krawczyka kryteriami rozumowania, ten sam zarzut można by postawić sformułowanej przez niego zasadzie zgodności oddziaływań wychowawczych szkoły, domu i najbliższego otoczenia wychowanka. [14] Czyż zalecenie zawarte w tej zasadzie jest choć trochę łatwiejsze w realizacji niż zalecenie K. Kotłowskiego? Nie zapominajmy o tym, że zasada wychowania jest ogólną normą postępowania i tak jak każda norma wyrasta ponad rzeczywistość, pomimo że z rzeczywistości tej czerpie swą treść.

[13] M. Krawczyk: (op. cit.).
[14] M. Krawczyk: Zasady wychowania moralnego. Warszawa 1958.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

WŁADYSŁAW SAWICKI
PIASTOW

WYWIAD JAKO JEDNA Z PODSTAWOWYCH TECHNIK BADAWCZYCH W PEDAGOGICE SPOŁECZNEJ

Przeobrażenia o charakterze ekonomicznym, kulturalnym, demograficznym we współczesnym społeczeństwie powodują powstawanie nowych pojęć i wartości moralno-etycznych warunkujących procesy dydaktyczno-wychowawcze.

Śledzenie tych procesów, jak też ich wpływu na jednostkę wyłania potrzebę opracowania metodologii badań środowiskowych w naukach pedagogicznych. Pedagogika przechodząc od rozważań spekulatywnych do konkretnej rzeczywistości musiała przyswoić sobie pewne metody i techniki badawcze (stosowane w innych dyscyplinach naukowych), które pozwoliłyby jej na analizę zjawisk i konkretną działalność. Początkowo korzystano z metod stosowanych w psychologii (głównie obserwacja), następnie w coraz większym stopniu zaczęto stosować metody i techniki badawcze wypracowane przez socjologię. Metody te przeniesione na teren pedagogiki ulegają jednak ewolucji wynikającej z różnic, jakie istnieją między badaniami socjologicznymi, głównie socjologii wychowania, a badaniami pedagogicznymi.

Rozpatrując w niniejszym opracowaniu zagadnienia dotyczące wywiadu jako techniki stosowanej w badaniach pedagogicznych, należy sprecyzować — kogo dotyczą i jakim celom mają służyć badania z zakresu pedagogiki społecznej, w odróżnieniu od badań z zakresu innych dyscyplin nauk społecznych.

Według H. Radlińskiej: „Badania społeczno-pedagogiczne zajmują się wzajemnym oddziaływaniem na siebie wpływów środowiska i przekształcających środowisko oddziaływań jednostek. W odróżnieniu od innych pokrewnych dziedzin kładą główny nacisk na rozpoznanie czynników, które świadomie nastawiają wolę ludzką. Interesują się wszystkim tym, co działa i potęguje siły jednostek i gromad ludzkich przez pielęgnowanie zadatków uzdolnień i ukazywanie drogi potrzebie twórczości" [1]. Czyli w badaniach pedagogicznych szuka się głównie konkretnych sytuacji indywidualnych, poszczególnych przypadków, w odróżnieniu od badań socjologicznych, gdzie bada się większe zbiorowości, stosunki między grupami, zjawiska społeczne z punktu widzenia gospodarczego, politycznego, ekonomicznego itp. Ponadto badania pedagogiczne zawsze uwzględniały czynnik zmian zachodzących pod wpływem pewnego świadomego oddziaływania. Dlatego też za wywiad jako technikę badań przyjmuje się strukturę, która została wypracowana przez socjologię, uwzględniając jednak odrębność tej techniki w badaniach społeczno-pedagogicznych.

1. Wywiad

Przed określeniem pojęcia wywiadu musimy wprowadzić rozróżnienie — co rozumiemy przez technikę, a co przez metodę.

Przez technikę rozumieć będziemy szczegółowe postępowanie badawcze zmierzające do zebrania pewnego typu materiału, metoda zaś — to zespół technik postę-

[1] Radlińska H.: Rola badań społeczno-pedagogicznych w planowaniu organizacji życia społecznego. *Chowanna* 1935.

powania badawczego zmierzający do rozwiązania badanego problemu. Zatem technika jest bardziej prostym sposobem działania, może ona mieć zastosowanie w różnych metodach.

Wywiad niektórzy badacze nazywają techniką, inni — metodą. Na podstawie poprzedniego rozróżnienia słuszniejsze jest traktowanie go jako techniki.

Spośród wielu definicji określających tę technikę przyjmiemy jako najbardziej pełną definicję podaną przez S. Szostkiewicza [2]. Określa ona wywiad jako „technikę gromadzenia materiału, polegającą na bezpośredniej rozmowie badacza z badanym, skierowanej przez badacza na określony problem, który jest przedmiotem jego zainteresowań".

W odniesieniu do wywiadu możemy stosować różne kryteria podziału, podobnie jak do innych technik stosowanych w badaniach pedagogicznych.

A. Ze względów konstrukcyjnych wyróżniamy:
— wywiad skategoryzowany,
— wywiad nieskategoryzowany.

B. Ze względu na sposób prowadzenia:
— wywiad ukryty,
— wywiad jawny,
— wywiad jawny nieformalny.

Ponadto podział przebiegać może w zależności od ilości osób biorących udział w wywiadzie i będziemy mieli wówczas:
— wywiad indywidualny,
— wywiad zbiorowy.

Różnica między wywiadem skategoryzowanym a nieskategoryzowanym polega na stopniu usystematyzowania zagadnień wywiadu i ujednoliceniu pytań; co w konsekwencji odbija się na sposobie opracowania i porównywalności wyników.

Wywiadem skategoryzowanym nazywa się taki wywiad, który przeprowadza się z wytypowanymi uprzednio osobami ściśle według tekstu kwestionariusza. Standaryzacja doprowadzona jest do tego stopnia, że badaczowi nie wolno zmienić żadnego słowa zawartego w pytaniach kwestionariusza. Ten typ wywiadu przeprowadzany bywa w badaniach metodą reprezentacyjną. Zadaniem jego jest eliminowanie do minimum wszelkich odchyleń od standardu, jakie powstać mogą skutkiem zbyt swobodnej inicjatywy przeprowadzającego wywiad.

W wywiadzie nieskategoryzowanym stopień ujednolicenia wywiadu przeprowadzonego na ten sam temat przez jednego lub kilku badaczy może być różny.

Może to być np. lista pytań dowolnie sformułowana przez badacza lub poszczególne pytania mogą być zadawane w dowolnej kolejności. Może to być tzw. dyspozycja, czyli spis zagadnień, o które należy spytać w czasie wywiadu, nie stosując zupełnie formy pytań.

Może się także zdarzyć, że w wywiadzie tego typu badacz świadomie zarzuca temat, o który mu chodzi, jeśli badany porusza inny problem ważny dla badań i mówi o nim dużo i chętnie.

Podsumowując można powiedzieć, że wywiad nieskategoryzowany może przybierać różne formy zależnie od ogólnej koncepcji i sposobu organizowania badań. Należy liczyć się z faktem, że wywiad nieskategoryzowany nie dostarcza na ogół materiału ilościowego, gdyż przeprowadzany jest zazwyczaj wśród niewielkiej (nieporównywalnej statystycznie) ilości osób. Ma on za zadanie zdobycie materiałów o charakterze jakościowym, pogłębionym, pozwalającym na wykrycie motywów, okoliczności oraz pozwala na rozejrzenie się w środowisku badanego.

Wywiad nieskategoryzowany nie dostarcza jednak materiałów pewnych, to jest

[2] Szostkiewicz S.: Procedury i techniki badań socjologicznych. Warszawa 1966. s. 88.

sprawdzalnych obiektywnie. Ponadto dużą rolę w badaniach odgrywa osoba badacza, która może rzutować na wynik.

Problem jawności lub niejawności wywiadów łączy się z ich formą i uzależniony jest przede wszystkim od roli społecznej, jaką w badanym środowisku odgrywa badacz, oraz od stopnia drażliwości problemów, o jakie pyta. Jeśli od badacza wymaga się ścisłego przestrzegania tekstu kwestionariusza, np. przy badaniu na reprezentacji — wywiad musi być jawny i protokółowany w obecności badanego.

Wywiad jawny protokółowany prowadzony bywa często w sytuacji obserwacji zewnętrznej, gdy wiadomości zasłyszane, obserwacje, rozmowy przy pomocy szczegółowego wywiadu pragniemy skontrolować z wytypowanymi osobami danego środowiska. Ten typ wywiadu odbywa się przy pełnym poinformowaniu badanego o własnej roli społecznej, o treści i celach badania.

W wywiadzie jawnym nieformalnym badana osoba wie, że przeprowadza się z nią wywiad, lecz nie jest poinformowana, bądź fałszywie poinformowana, zarówno o właściwej roli społecznej badacza, jak też o celach wywiadu. Wywiad jawny nieformalny może być protokółowany, lecz jeśli warunki, temat czy osoba na to nie pozwalają — może być nie protokółowany. Ten typ wywiadu prowadzi się najczęściej w przypadku obserwacji zewnętrznej ukrytej.

Wywiadem ukrytym nazywa się zewnętrznie luźną rozmowę dwóch osób, z których jedna jest czynna, druga bierna. W tym typie wywiadu niemożliwe jest notowanie, a badany nie powinien wiedzieć o właściwej roli i celach rozmowy ani o samym fakcie przeprowadzania wywiadu. Zadając pytanie, jakie są właściwości poszczególnych typów wywiadów, należy zdać sobie sprawę, iż zależy to od wielu czynników, np. sposobu przeprowadzania badań, stopnia intymności i drażliwości spraw, które pragniemy poruszyć, postawy badanego bądź jego środowiska wobec członków tego środowiska oraz od tego, jaki stopień rzetelności odpowiedzi będzie wystarczający dla badań.

Można powiedzieć ogólnie, że wywiad jawny protokółowany jest najmniej pewnym narzędziem, gdy zależy nam na dokładnym zbadaniu problemu i wiarygodności odpowiedzi, wywiad ukryty zaś jest typem najtrudniejszym, gdyż wymaga od przeprowadzającego nie tylko umiejętności przeprowadzania, lecz także dokładnej pamięci.

Wywiad nazywamy zbiorowym wówczas, gdy badacz zwraca się do grupy o składzie możliwie jednorodnym, np. do działaczy miejscowych, studentów, uczniów itp., z zapytaniem — co wiedzą o interesującej nas sprawie.

Przy pomocy tego rodzaju wywiadu można zdobyć wiadomości, które mogłyby wypłynąć dopiero po długotrwałych rozmowach indywidualnych. Zaletą tego rodzaju wywiadu jest to, że daje możliwość wypowiedzi jednostkom, które bez podniety zbiorowej byłyby zbyt nieśmiałe, by nawiązać kontakt z badaczem. Natomiast wadą tego typu wywiadu jest, że mogą łatwo powstawać nastroje właściwe tłumowi i uwaga całego zespołu może odbiec od zagadnień związanych z wywiadem. Wywiad zbiorowy najbardziej nadaje się do uzyskania wiadomości prostych, które mogą następnie posłużyć do dalszych dociekań.

Inną odmianą wywiadu zbiorowego jest typ podany przez S. Rychlińskiego, a polegający na zdobywaniu odpowiedzi w drodze zeznań pisemnych stawianych całej grupie osób. Stawia się wówczas albo sformułowane pytanie lub tzw. hasło (np. „Świetlica") i prosi się o napisanie wszystkiego, co odpowiadającym w związku z tym hasłem na myśl przychodzi[3]. Wywiad pisemny może być również indywidualny, wówczas przeobraża się w zwykłą ankietę o luźno sformułowanych pytaniach.

Prowadzenie wywiadów należy do badań bardzo trudnych, jednakże w pedagogicznych badaniach środowiskowych technika ta odgrywa doniosłą rolę z następujących względów.

[3] Rychliński S.: Lustracje społeczne. Łódź 1947, s. 67.

1. Brak istotnych dokumentów do przeprowadzenia badania zmusza do uciekania się wyłącznie do zeznań ustnych.

2. Wywiad stosuje się tam, gdzie:

a) stosowanie ankiety nie dałoby pełnego obrazu;

b) wynik ankiety pisemnej byłby problematyczny;

c) należy zorientować się w całości zagadnień w stosunkowo krótkim czasie, co w badaniach środowiska ma doniosłe znaczenie.

3. Wywiad w sposób najprostszy ujawnia poglądy, postawy społeczne i opinie badanego środowiska.

4. Przeprowadzając prawidłowo wywiad można uzyskać wiadomości, które trudno jest zdobyć na piśmie.

5. Ponadto wywiad pozwala na przyjrzenie się środowisku, czynienie systematycznych spostrzeżeń, które w innym wypadku byłyby utrudnione, np. obserwacja może przybierać cechy natarczywości, jeśli nie towarzyszy jej rozmowa.

2. Budowa kwestionariusza wywiadu

Kwestionariusz jest jednym z podstawowych narzędzi badawczych stosowanych w badaniach środowiska społecznego. Oddaje duże usługi w badaniach świadomości społecznej, gdzie poznanie faktów, o które w badaniu chodzi, nastąpić może w drodze uzyskania odpowiedzi na postawione badanym pytania. Ponadto jest niezastąpioną pomocą, gdy uzyskane materiały mają być poddane analizie ilościowej. Kwestionariusz stanowi pewną ingerencję w procesy życiowe badanego, angażując jego postawę, należy w związku z tym tak formułować pytania, by nie mogły sugerować odpowiedzi ani być uważane za pewnego rodzaju zapowiedź zmian w środowisku.

Kwestionariusz powinien być tak zbudowany, żeby:

1. Zapewniał porównywalność danych uzyskanych przy jego pomocy przez różnych badaczy.

2. Dawał identyczny wynik przy dwukrotnym wykorzystaniu.

3. Dostarczał dane dotyczące faktów obiektywnie sprawdzalnych, nie zaś wyjaśnienie prawd ogólnych.

Aby to uzyskać, sam problem, który chcemy zbadać, musi być postawiony w sposób jasny i konkretny.

Jednakże dla właściwej pedagogicznej analizy jakiegoś problemu społecznego niezbędna jest nie tylko znajomość samego problemu, ale też uprzednie poznanie środowiska, w którym on występuje. Wiedzę tę można uzyskać przez włączenie do kwestionariusza odpowiednich pytań bądź też przez poznanie w inny sposób, np. wcześniejsze badanie sondażowe, krótkotrwałą obserwację. Poznanie środowiska może ustrzec badającego od wielu nieporozumień, np. od pytania o zjawiska, które w danym środowisku nie występują, itp.

W kwestionariuszu winny zaleźć się pytania bezpośrednio związane z głównym tematem badań oraz pytania typu pomocniczego lub tzw. pytania filtrujące (tj. takie, które od razu wyjaśniają, czy jest sens dalszego pytania o interesujący nas problem). Każde pytanie powinno formułować jakąś hipotezę bądź część hipotezy. Wszystkie zaś pytania muszą być podporządkowane jednemu nadrzędnemu celowi.

Bardzo istotną rolę odgrywa język (składnia i słownictwo) użyte w kwestionariuszu. Język ten powinien zapewniać pełną komunikatywność w przekazywaniu pojęć między badaczem a badanym. Chcąc to osiągnąć należy pamiętać, by wyrazy użyte w kwestionariuszu były zaczerpnięte ze słownika badanego, oraz dokładnie znać używane przez niego powiedzenia gwarowe lub zwroty i wprowadzić je z pełnym zrozumieniem właściwego znaczenia lub też całkowicie ich unikać.

Obok zagadnień związanych z formułowaniem pytań badacz musi zwracać uwagę na ich układ w kwestionariuszu. Można przyjąć zasadę, że pytania powinny być

tak ułożone, by stanowiły dla badanego sensowną całość. W związku z tym może się zdarzyć, że pytania związane ze sobą z punktu widzenia badacza ulegną w kwestionariuszu rozdzieleniu. Stanie się tak dlatego, że przyjęta kolejność pytań powinna być wyznaczona głównie przez proces przeprowadzania wywiadu, a nie przez proces badawczy. Ponadto kolejność pytań wyznaczana jest przez zasadę, mówiącą, że najpierw zadajemy pytania najbardziej ogólne, obejmujące zagadnienia o najszerszym zakresie, a następnie pytania stopniowo zawężające zakres problematyki. Układ tego typu służy podwójnemu celowi:

a) niedopuszczenie, by pierwsze pytania wyznaczały treść odpowiedzi na następne;
b) pozwala na podstawie pierwszych otwartych pytań stwierdzić coś o układzie odniesienia cechującym badanego.

Początkowe pytania odgrywają oprócz funkcji orientacyjnej rolę pobudzenia badanego do zaangażowania się w wywiadzie, wprowadzając go w przedmiot rozważań. Rola pierwszych pytań jest znaczna, one nadają w gruncie rzeczy ton całemu wywiadowi. Jeśli z treści badania wynika konieczność zadania pytań natury osobistej bądź drażliwych, można to uczynić dopiero po poprzednim przygotowaniu. W wypadku pytań tego typu moment zmęczenia nie odgrywa roli, takie pytania należy umieszczać raczej na końcu kwestionariusza.

Kwestionariusz nie powinien zawierać pytań, na które odpowiedź może być kłopotliwa, bez dania możności wytłumaczenia przyczyn. Np. po zapytaniu: „Czy badany nie chciał podjąć pracy?" — w wypadku wypowiedzi twierdzącej należy postawić pytanie dodatkowe: „Dlaczego?" dając badanemu możliwość do usprawiedliwienia się, nawet jeśli te usprawiedliwienia nie są przedmiotem naszych zainteresowań. Oczywiście ich wiarygodność jest zawsze wątpliwa. Powstrzymanie się od pytania dodatkowego może wzbudzić u badanego uczucie, że w wyniku badania otrzyma niekorzystną ocenę. Przyjęło się, że pytania dotyczące danych personalnych pozostawia się na koniec kwestionariusza. Przy konstruowaniu pytań wskazane jest zwrócić uwagę na następujące problemy [4]:

a) Czego pytanie dotyczy?
(wiadomości. postaw, postępowania, motywów);

b) Jaka jest wartość poznawcza pytania dla badanej problematyki?
(czy pytanie dotyczy zasadniczych spraw, czy też mniej ważnych, bez których można się obejść);

c) Jaka jest spodziewana wiarygodność odpowiedzi?
(w wypadku wątpliwości należy zastanowić się, czy nie zrezygnować lub nie badać problemu w inny sposób);

d) Czy wywiad skategoryzowany jest właściwą techniką do badania problemu postawionego w pytaniu?
(jeśli można problem zbadać w inny sposób, należy pytanie wyeliminować);

e) Jaki jest właściwy rodzaj analizy odpowiedzi?
(jeśli materiał ma być o charakterze ilościowym, a odpowiedzi w sposób jednoznaczny nie można skategoryzować, pytanie należy postawić w inny sposób).

By kwestionariusz odpowiadał wyżej wymienionym postulatom i spełniał swoje zadanie, wskazane jest poddanie każdego pytania próbie kontroli, gdyż od poprawnej budowy kwestionariusza zależą w dużej mierze uzyskane wyniki badań. Doniosłą rolę odgrywa forma, w jakiej zadajemy pytanie, gdyż może ona rzutować na wynik odpowiedzi, a pośrednio na wynik badań.

Typy pytań najogólniej możemy podzielić na [5]:

[1] Szostkiewicz S.: Procedury i techniki badań socjologicznych. Warszawa 1960.
[5] W oparciu o rozdziały „Typy pytań" z pracy S. Szostkiewicza: Procedury i techniki badań socjologicznych. Warszawa 1960. Oraz S. Nowaka: Metody badań socjologicznych. Warszawá 1965.

A. Zamknięte.
B. Otwarte.

Pytania zamknięte, opatrzone są w z góry przewidziane odpowiedzi i badany może dokonać wyboru tylko z tych odpowiedzi wzorcowych. Pytania tego typu ułatwiają i upraszczają pracę badacza i badanego, ponadto ułatwiają opracowywanie wyników, kryją jednak niebezpieczeństwo sugerowania odpowiedzi.

A. Pytania zamknięte

Najprostszym typem pytań zamkniętych stosowanych w kwestionariuszu wywiadu są pytania dysjunktywne, czyli wykluczające się. Można na nie udzielić tylko jednej z kilku wykluczających się odpowiedzi.

Np.: Od kogo zależy przede wszystkim promocja ucznia do następnej klasy?
— nauczyciela
— ucznia
— rodziców

W pytaniach dysjunktywnych (wyłączających się) należy zwracać uwagę na to, czy istotnie istnieje możliwość wyboru tylko jednej odpowiedzi i czy bezwzględnie odpowiedzi wzajemnie się wykluczają. Ponadto należy zwracać uwagę na to, czy możemy oczekiwać, że badany wybierze na pewno jedną z możliwych ewentualności. W wypadku, gdy pewności takiej nie ma, należy przewidzieć odpowiedź neutralną, np. „nie wiem" — „nie mam zdania". Odpowiedzi tego typu przewidujemy najczęściej wówczas, gdy pytamy o opinie lub poglądy.

Pytanie, w którym badanemu przedstawia się do wyboru szereg możliwych odpowiedzi, nazywa się kafeterią.

a) Kafeteria zamknięta jest to właściwie pytanie dysjunktywne, z tym że ilość możliwości do wyboru jest większa niż dwie lub trzy. W tym typie pytania nie pozostawia się badanemu możliwości innego wyboru poza ewentualnościami, które są podane w gotowych odpowiedziach.

Np.: Do której z podanych niżej szkół chciałbyś najchętniej uczęszczać?
— Szkoła Zawodowa Chemiczna
— Szkoła Zawodowa Metalowa
— Szkoła Zawodowa Budowlana
— Szkoła Zawodowa Górnicza

b) Pytanie, w którym z wielu możliwych ewentualności podaje się kilka odpowiedzi szczególnie interesujących badacza i pozostawia miejsce na dopisanie innych — nazywa się kafeterią półotwartą.

Np.: Jakie motywy skłoniły Cię do wyboru zawodu nauczyciela?
— tradycje rodzinne
— zainteresowanie
— względy materialne
— przypadek
— inne, jakie?...

c) Kafeteria koniunktywna jest to typ pytania pozwalający badanemu na wybór więcej niż jednej z podanych odpowiedzi. Ilość ewentualności wyboru określa sam badacz (dając instrukcję i podając dwie lub trzy odpowiedzi).

Np.: Które z wymienionych przyczyn wyróżniają dodatnio zawód nauczyciela wśród innych?
— daje szybką możliwość awansu
— daje pewną i stałą pracę
— daje możliwość wysokiego standardu życiowego
— daje dużą możliwość wykazania swoich zdolności

— cieszy się szacunkiem w społeczeństwie
— inne przyczyny, jakie?...

W przypadku gdy chodzi o bardziej skomplikowane zagadnienie, drażliwe, wymagające dłuższego objaśnienia, można zamiast pytania podać jakiś fikcyjny dialog i prosić badanego o wskazanie, z którą osobą dialogu podziela poglądy.

Np.: X mówi: „Palenie papierosów nie jest szkodliwe dla zdrowia, jeśli pali się w małych ilościach".

Y mówi: „Palenie papierosów jest szkodliwe dla zdrowia nawet w najmniejszych ilościach".

Któremu z nich przyznajesz rację: „X", „Y", nie mam zdania, żadnemu — dlaczego?

W celu wydobycia wypowiedzi trudnych do uzyskania z pytań bezpośrednich można zastosować krótkie historie zawierające jakiś problem i prosić badanego o rozstrzygnięcie.

Np.: „Odjazd pociągu za 10 minut. Przed kasą biletową stoi kilkanaście osób. Do pana znajdującego się już przed okienkiem podbiega pani, prosząc o wpuszczenie jej do kolejki, gdyż obawia się, że stając na końcu nie zdąży nabyć biletu i spóźni się na pociąg. Co powinien uczynić ten pan?" [6]

— wpuścić do kolejki
— zapytać o zdanie pozostałe osoby czekające przed kasą
— stanowczo odmówić
— postąpić inaczej, jak?...

Inny typ pytań to pytania — skale, stosuje się je wówczas, gdy chcemy poznać stopień lub natężenie uczuć oraz stałość stanowiska zajmowanego przez badanego.

a) Skala trzystopniowa — jednostronna

Np.: Czy odpowiada Ci typ uczelni, w której obecnie studiujesz?

	Wartość odpowiedzi
— bardzo odpowiada	10
— odpowiada, ale z zastrzeżeniem	5
— w ogóle nie odpowiada	0

b) Skala wielostopniowa

Np.: Czy zawód tokarza daje Ci szanse wykazania, co potrafisz?

	Wartość odpowiedzi
— bardzo dobre szanse	12
— względnie dobre	8
— niewielkie	4
— zupełnie nie daje	0
— nie mam zdania	

c) Skala dwustronna

Np.: Jak sądzisz, gdy zostaniesz zmuszony do powtarzania klasy, powrócisz do szkoły z przychylnym czy nieprzychylnym stosunkiem?

	Wartość odpowiedzi
— bardzo przychylnym	10
— dość przychylnym	5
— takim sobie	pt—2
— dość nieprzychylnym	—5
— bardzo nieprzychylnym	—10

B. Pytania otwarte

Są to pytania, w których badanemu pozostawia się swobodę wypowiedzi, a w przypadku wywiadu jawnego — odpowiedź notuje się dosłownie.

[6] Szostkiewicz S.: Procedury i techniki badań socjologicznych. Warszawa 1960, s. 77.

Np.: Co sprawiało Ci największe trudności w okresie uczęszczania do szkoły podstawowej?

Pytanie półotwarte to forma pośrednia między pytaniem zamkniętym a otwartym, w której podaje się pewne odpowiedzi do wyboru, jednocześnie zachowując miejsce na odpowiedź otwartą.

Np.: Czy do szkół dwuletnich pomaturalnych — kierunek techniczny — należy przyjmować wyłącznie maturzystów, czy wystarczy absolwentów zasadniczych szkół zawodowych? Czy też należy stawiać kandydatom inne wymagania? jakie?...

W przypadku gdy chodzi o zbadanie spraw, które z różnych względów nie mogą dotyczyć całej populacji badanej, zadaje się przed pytaniem właściwym pytanie filtrujące. Ma ono za zadanie wyeliminowanie tych osób, które nie mają nic do powiedzenia w interesującej nas sprawie. Wówczas pytanie właściwe zadaje się wyłącznie tym, których zakwalifikuje pierwsza odpowiedź.

Np.: P y t a n i e f i l t r u j ą c e

Czy znasz nowe przepisy dotyczące Kodeksu Rodzinnego?

Tak — Nie.

P y t a n i e z a s a d n i c z e

Jeśli tak, to jak oceniasz zmiany, które te przepisy wprowadzają?

Każdy z wymienionych typów pytań ma swoje zalety i wady. Pytania zamknięte w zasadzie zaoszczędzają trud badacza przy opracowywaniu wyników, jednakże mogą badanego sugerować. Pytania otwarte są mniej obciążone tą wadą, jednakże dają odpowiedzi wymagające w opracowaniu większych zabiegów technicznych.

Rzeczą najbardziej istotną w budowie kwestionariusza jest to, aby badani, odpowiadając w sposób najbardziej swobodny, ujmowali swoje odpowiedzi w formy zgodne z wolą badacza. Jednakże bez względu na to, jak sformułowane zostały pytania i ułożony kwestionariusz, należy go wypróbować przed rozpoczęciem właściwych badań środowiskowych. Badanie próbne ma na celu sprawdzenie przydatności skonstruowanego kwestionariusza do zamierzonych badań oraz zanalizowanie, czy odpowiedzi uzyskane w wywiadzie dostarczają materiału zgodnego z problematyką badań, ponadto prowadzić mogą do rewizji pytań.

Drugim celem badań próbnych jest sprawdzenie, w jakim stopniu kwestionariusz pomaga w nawiązaniu odpowiedniego kontaktu z badanym. Czy badani rozumieją pytania? Czy pytania można zadawać nie wyjaśniając ich i nie formułując inaczej?

3. Technika przeprowadzania wywiadu

Wywiad jest przede wszystkim procesem społecznym wzajemnego oddziaływania. Przeprowadzający wywiad powinien orientować się, że sama jego osoba wnosi pewne akcenty do sytuacji wywiadu. Np.: powierzchowność, gesty, sposób mówienia mogą mieć znaczny wpływ na badanego. W wypadku nieuczynienia tego może powstać sytuacja, w której badaczowi nie uda się nawiązać kontaktu z badanym, a więc nie wytworzy się odpowiednia atmosfera do przeprowadzenia wywiadu. Znajomość tych zagadnień pozwoli mu zmienić przynajmniej te elementy, które są zależne od niego. Nie ma wprawdzie reguły zapewniającej sukces, można jednak przytoczyć przynajmniej kilka elementarnych zasad warunkujących dobre przeprowadzenie wywiadu, podanych przez S. Szostkiewicza [7].

1. Przygotowanie teoretyczne w zakresie obserwowanych zjawisk i praktyczna znajomość życia społecznego.

2. Właściwy język, którym zwracamy się do rozmówcy. Unikanie stylu „naukowego" czy literackiego, gdy zwracamy się do chłopa z głuchej wsi, i odwrotnie, posługiwanie się dialektem, ale nie w sposób sztuczny, stosowanie gwar.

[7] Tamże, s. 92.

3. Znajomość form grzecznościowych panujących w danym środowisku.

4. Umiejętność cierpliwego, aktywnego słuchania (bez okazywania znudzenia czy braku zainteresowania).

5. Umiejętność łatwego nawiązywania kontaktów, budzenie zaufania i sympatii u swych rozmówców oraz posiadanie wrodzonych dyspozycji badacza.

Sam proces przygotowania wywiadu obejmuje dwa najważniejsze zakresy działalności:

1. Przygotowanie się badacza.

2. Dotarcie do informatora.

Przygotowanie się badacza obejmuje następujące zagadnienia:

a) dokładne sprecyzowanie problematyki wywiadu,

b) wybór rodzaju (typu) wywiadu i technik realizacji.

W przypadku gdy wywiad ma być ukryty, należy jeszcze nauczyć się na pamięć pytań lub dyspozycji stanowiących niejako oś wywiadu. Ponadto przyswoić sobie formy zachowania, wyrażania się, które będą w danych okolicznościach najodpowiedniejsze.

Na informatorów należy dobierać takie osoby, które:

a) mogą powiedzieć najwięcej, dostarczyć wielu wiadomości w krótkim czasie,

b) najmniej zafałszują prawdę,

c) odtworzą w rozmowie lub zachowaniu najwięcej objawów życia środowiska.

Tego rodzaju dobór nie jest łatwy, jest bowiem rzeczą trudną na pierwszy rzut oka przewidzieć, kto się nadaje na informatora, a kto nie. By uniknąć trudności tego typu, należałoby poznać trochę środowisko.

Uwagi te nie odnoszą się do okoliczności, gdy osoby do wywiadu dobieramy drogą losowania lub gdy badacz sam przebywa w środowisku i praktycznie wszystkich zna. Jeśli przewidujemy, że wywiad potrwa dłużej, należy ustalić czas i miejsce spotkania z wytypowaną osobą.

Badanie jest zazwyczaj pewną formą działania, którego środowisko dokładnie nie rozumie, dlatego też w większości wypadków reaguje niechętnie lub podejrzliwie. Celem badającego jest przełamanie tej nieufności, wejście w środowisko badanego.

Według S. Nowaka „Kontakt między ankieterem a respondentem istnieje wówczas, gdy ten drugi zaakceptował cele badawcze ankietera i czynnie stara się mu pomóc w uzyskaniu potrzebnej informacji" [8]. Pozytywną rolę może odegrać tu:

1. Przedstawienie badacza przez kogoś, kogo badany ceni, odczuwa przyjaźń i sympatię.

2. Nawiązanie kontaktu na gruncie towarzyskim.

3. Znalezienie wspólnej platformy doświadczeń lub zainteresowań z badanym.

4. Może zdarzyć się, że powodzenie wywiadu uzależnione będzie od faktu zupełnej obcości badacza wobec środowiska, przykładem mogą być badania A. Oderfeldówny podane przez St. Rychlińskiego [9].

5. Jeśli prowadzimy wywiad jawny, dobrze jest przy nawiązaniu kontaktu jasno i zwięźle przedstawić cele wywiadu, jego znaczenie dla nauki i wreszcie podkreślić ważność osoby badanego i wagi, jaką przywiązuje się do jego słów.

6. Należy pamiętać, by nie używać słowa „wywiad", które może łączyć się z nieprzyjemnymi skojarzeniami.

Wywiad właściwy można rozpocząć dopiero w chwili, gdy powstanie odpowiedni klimat. Sposób prowadzenia wywiadu powinien być jak najmniej formalny i nie budzić obaw, że uzyskane wiadomości mogą być w jakikolwiek sposób obrócone na niekorzyść samego informatora.

Rzeczą zasadniczą jest utrzymanie takiej atmosfery w czasie rozmowy, by badany odpowiadał chętnie i szczerze, z pełnym zaufaniem do badacza. Badacz zaś ze

[8] Nowak S.: Metody badań socjologicznych. Warszawa 1965, s. 75.
[9] Rychliński St.: Lustracje społeczne. Łódź 1947, s. 74.

swej strony powinien dążyć do utrzymania nastroju przyjacielskiego, choć nie poufnego, wyrażać żywe zainteresowanie badanym i jego słowami. Unikać wszystkiego, co mogłoby badanego dotknąć lub obrazić (np. dawać do zrozumienia, że wątpi się w prawdę jego wypowiedzi).

W przypadku stwierdzenia świadomego lub mimowolnego fałszu należy go zapamiętać i w końcowym etapie rozmowy, przy pomocy nieuchwytnych krzyżowych pytań, spróbować wyjaśnić daną kwestię. Dobrze jest na plan pierwszy wysuwać tematy przyjemne, unikać zręcznie odpowiedzi na pytania okolicznościowe badanego. Nie należy przeskakiwać zbyt nieoczekiwanie z tematu na temat, gdy zamierzamy w wywiadzie poruszyć większą liczbę spraw, gdyż może to zaskoczyć informatora i przy słabej ruchliwości umysłowej obudzić drzemiące poczucie zagrożenia.

W wywiadzie, głównie nieskategoryzowanym, zadaniem badacza jest aktywne słuchanie badanego oraz umiejętne kierowanie tokiem wypowiedzi tak, by rozmowa nie zbaczała zbytnio od zasadniczego tematu.

Często się zdarza, że badanemu trudno jest wypowiedzieć się na pytanie w formie ogólnej. Dlatego też badacz nie może zadowolić się wpisaniem otrzymanej odpowiedzi, póki nie będzie pewny, że:

a) zrozumiał odpowiedź,

b) że jest to właściwa odpowiedź na dane pytanie.

Czasem będzie to wymagało dalszych pytań, „sondowania" głębiej znaczenia jakiejś wypowiedzi. W tej sytuacji do pytania ogólnego dadajemy pytanie „sondujące" według schematu, „co by było gdyby". Często dobre wyniki — szczególnie w odniesieniu do wydarzeń z przeszłości — daje nakierowanie pamięci badanego na wydarzenie bezpośrednio związane z nim (np. miejsca pobytu, stanu rodzinnego, pamiętnych wydarzeń osobistych itp.).

Pytania typu sondującego mają na celu wydobycie głębszych i bardziej skomplikowanych motywów, postaw oraz dowiedzenie się czegoś o osobistych losach badanego.

Sprawa zakresu wywiadu nie może być w jakiś kategoryczny sposób określona. S. Szostkiewicz podaje: „przyjęte jest, że wywiad skategoryzowany przewidziany na zwięzłe odpowiedzi może zawierać kilka odrębnych tematów, wywiad nieskategoryzowany, skierowany na pogłębienie odpowiedzi, powinien się ograniczać najwyżej do dwóch, trzech tematów" [10]. Długość trwania wywiadu określana bywa często przez samego badanego. Należy jednak unikać przeciągania rozmowy ze względu na to, że badany może poczuć zniecierpliwienie, a jego uwaga i gotowość do odpowiedzi mogą osłabnąć, jak i ze względu na samego badacza, którego możliwości dokładnej recepcji i rejestracji (szczególnie bez notowania) są również ograniczone.

Kończąc wywiad wskazane jest zastrzec sobie możliwość ponownego zwrócenia się po dodatkowe informacje, gdyż często się zdarza, że jednorazowy kontakt nie przynosi oczekiwanych rezultatów.

Bardzo istotną sprawą jest zapisanie uzyskanych informacji. Najprostszym sposobem byłoby użycie taśmy magnetofonowej lub tym podobnych urządzeń technicznych, przy użyciu których można uzyskać dokładność absolutną. Jednakże powstaje ta trudność, że użycie środków technicznych prawdopodobnie nie pozwoliłoby uzyskać atmosfery szczerości.

Nawet przy wywiadzie skategoryzowanym, kiedy posługujemy się kwestionariuszem o pytaniach zamkniętych, a rola przeprowadzającego wywiad ogranicza się do podkreślenia jednego z trzech słów „tak", „nie" lub „nie wiem", odnotowanie zachowania się informatora ma zasadnicze znaczenie dla późniejszego opracowania

[10] Szostkiewicz S.: Procedury i techniki badań socjologicznych. Warszawa 1960, s. 96.

materiału. Prowadzący wywiad może wyczuć, że badany ukrywa prawdę lub z jakiegoś powodu kłamie, lecz odpowiedź „tak" lub „nie" nie przekazuje tej ważnej informacji. W takim wypadku niezapisanie uwag przez badacza jest jednym z większych błędów protokółu.

W przypadku wywiadu pogłębionego, zawierającego wiele swobodnych pytań sondujących, zapis wywiadu staje się problemem pierwszoplanowym. Należy wówczas zapisać wypowiedzi badanego, o ile tylko jest to możliwe, dosłownie. Wypowiedzi tych nie należy redagować pod względem formy gramatycznej, skrótów, sensu wypowiedzi w formie syntez. Niezależnie od faktu, czy wywiad był udany, czy nie, należy natychmiast po przeprowadzeniu badań sporządzić protokół, gdyż w ten sposób można utrwalić i zabezpieczyć wypowiedzi całkowicie zarejestrowane w pamięci badacza.

Wartość obiektywna materiałów uzyskanych w drodze wywiadów bywa różnorodna. Najważniejsze błędy i odchylenia mogą mieć źródła [11]: a) sytuacyjne, b) socjologiczne, c) psychologiczne.

Do błędów sytuacyjnych zaliczamy niewłaściwy dobór miejsca, czasu i sytuacji na wywiad, np. przeprowadzanie wywiadu w czasie, gdy badany wyraźnie się spieszy, gdy przysłuchują się ludzie postronni, gdy informator zaabsorbowany jest jakimiś sprawami rodzinnymi lub środowiskowymi. Takie sytuacje mogą prowadzić do poważnego zubożenia treści czy sensu wypowiedzi badanego.

Socjologiczne źródła błędów kryją się w zewnętrznych cechach osobowości badacza, np. w przesadnym zachowaniu, albo w cechach fizycznych, które mogą wywrzeć niekorzystne wrażenie na badanym. Duży wpływ na szczerość i wierność wypowiedzi może mieć płeć badacza i płeć informatora.

Źródłem błędów o podłożu psychologicznym są poglądy na osobę badanego powstające a priori w umyśle badacza. Takie wyobrażenia powodujące błędy w interpretacji i notowaniu zachowania informatora lub jego wypowiedzi mogą być prawdziwe lub fałszywe. Błąd o podłożu psychologicznym może powstać, jeśli badacz nie jest dostatecznie dociekliwy, np. zadowala się otrzymanymi wypowiedziami, nie zadając pytań sondujących, które zmuszają badanego do dokładniejszej motywacji.

Opracowanie uzyskanego materiału zależne jest przede wszystkim od typu wywiadu. Jeśli wywiad przeprowadzany przy pomocy skategoryzowanego kwestionariusza przeznaczony jest do analizy ilościowej — oznaczamy odpowiedzi kwestionariusza symbolami i po zgromadzeniu wszystkich zaplanowanych wywiadów przeprowadzamy odpowiednie operacje statystyczne.

W przypadku gdy wywiad jest nieskategoryzowany, pogłębiony, opracowujemy sprawozdanie pod kątem zawartej w nim problematyki, przeprowadzamy segregację problemów potrzebnych do dalszej analizy, notujemy okoliczności towarzyszące wywiadowi, zachowanie się badanego oraz własne spostrzeżenia, uwagi lub wątpliwości dotyczące prawdy zawartej w wypowiedziach badanego. Przytaczamy też własne pomysły, jakie wysunęły się w toku wywiadu. Tak przedstawione sprawozdanie z wywiadu jest pełnowartościowym materiałem dla ogólnego opracowania i podsumowania akcji badawczej.

4. Inne techniki pomocnicze

Do innych technik posiadających doniosłe znaczenie w badaniach pedagogicznych dotyczących środowiska społecznego zaliczyć należy:

a) obserwację;
b) ankietę;
c) badanie dokumentów.

[11] Tamże, s. 96.

Wymienione techniki pozwalają w mniejszym lub większym stopniu na uzyskanie wiadomości przedmiotowych oraz ułatwiają poznanie postaw. Ich wyniki wzajemnie się dopełniają i dlatego, o ile to możliwe, w badaniach winny występować łącznie.

Badania w terenie rozpoczyna obserwacja, gdyż [12]

a) pozwala na określenie zakresu i warunków badania;
b) wysuwa zagadnienia, które należy uwzględnić;
c) rozpoczyna niejako wżywanie się w środowisko.

W dalszym toku badań obserwacja pozwala gromadzić dane w sposób wymagający stosunkowo małego nakładu pracy oraz ułatwia sprawdzenie prawdziwości faktów, uzyskanych w drodze wywiadów i ankiet.

Ankieta tym różni się od innych sposobów zbierania danych w terenie, że opiera się na zespole sformułowanych pytań zawartych w kwestionariuszu. Ankieta zasadniczo może mieć dwa cele:

a) zdobycie lub uzupełnienie wiadomości o danym środowisku. Ankieta uzupełnia braki obserwacji i istniejących dokumentów;
b) uzyskanie wiadomości o poglądach osób w danym środowisku, głównie poznanie postaw społecznych właściwych danemu środowisku.

Jednakże w poznaniu warunków bytu ankieta nigdy nie zastąpi bezpośredniej obserwacji oraz wywiadu środowiskowego prowadzonego w różnych okolicznościach.

W wielu wypadkach badacz oprócz kontaktów osobistych sięga do dokumentów pisanych. Do takich dokumentów zaliczamy np.: pamiętniki, autobiografie, listy oraz różnego typu wypowiedzi na piśmie, które mają doniosłe znaczenie w badaniach środowiskowych.

Dokumenty te mogą być:

a) opiniodawcze,
b) kronikarskie.

Dokumenty o charakterze opiniodawczym zbiera się wówczas, gdy nie można zwrócić się po potrzebne informacje w drodze wywiadu ustnego ze względu na trudności zetknięcia się osobistego.

Dokumenty o charakterze kronikarskim dotyczą dziejów osoby żyjącej w środowisku lub grupy społecznej. Odzwierciedlają osobowość piszącego, jak też postawy społeczne właściwe środowisku, uzewnętrzniające się w charakterystycznych wypowiedziach, rozmowach, ponadto ułatwiają wżycie się w środowisko przy stosunkowo małym wysiłku ze strony badacza. Korzystając z dokumentów tego typu należy uwzględniać cel i warunki, w których powstały.

Zastosowanie wyżej wymienionych technik pomocniczych jest zależne od okoliczności oraz od potrzeb zdobycia określonego typu danych, jak też od możliwości ich zastosowania w różnego rodzaju procedurach badawczych.

*

W środowiskowych badaniach społecznych pedagogiczne badania stanowią dziedzinę dopiero wyodrębniającą się, o swoistej problematyce i swoistych próbach rozwiązań metodologicznych. O ile socjolog dąży do wykrycia ogólnych praw rządzących funkcjonowaniem pewnych zbiorowości, to pedagog interesuje się zbiorowością z punktu widzenia wychowawczego oraz oddziaływaniem tej zbiorowości na jednostkę.

Dlatego pedagog w organizowanych przez siebie badaniach korzysta z wielu technik badawczych stosowanych w socjologii, gdyż one pozwalają mu na wniknięcie w środowisko, jednakże zawsze musi uwzględnić te cechy specyficzne.

Te właśnie cechy, szczególnie przydatne dla badania środowiska wychowawczego,

[12] Rychliński S.: Badanie środowiska społecznego. Warszawa 1932.

staraliśmy się uwypuklić w przedstawionym opracowaniu dotyczącym wywiadu oraz jego zastosowania w badaniach pedagogicznych.

Rozbudowano część dotyczącą zasad budowy kwestionariusza oraz techniki przeprowadzania wywiadu, które w dotychczasowych publikacjach były mało opracowane.

Prawidłowo zbudowany kwestionariusz ułatwia zbieranie danych jednoznacznych, tj. takich, które dotyczą wyraźnie określonych spraw i są obiektywne, tzn. zgodne z rzeczywistością. Zebrane tą drogą dane wespół z innymi — osiągniętymi przy pomocy technik pomocniczych — mogą stanowić cenny materiał dla opracowania pewnych wzorców środowiskowych, jak też stać się przyczynkiem dla opracowania wzorców pomiaru środowiska społecznego.

DANUTA NAKONECZNA

WPŁYW NAUCZANIA PROGRAMOWANEGO I PROBLEMOWEGO NA ROZWÓJ ZAINTERESOWAŃ UCZNIÓW PRZEDMIOTEM FIZYKI

Spośród wielu problemów pracy nauczycielskiej wysuwa się na czoło zagadnienie: jak doprowadzić do tego, by każdy uczeń w klasie, bez względu na uzdolnienia, mógł się poszczycić sukcesami w uczeniu się przedmiotów objętych programem nauczania, w jaki sposób szkoła może wyrobić w uczniach przekonania, że wiedzieć dużo i rozumieć to, czego się człowiek uczy, jest nie tylko pożyteczne, ale i przyjemne.

Rubinsztejn twierdzi, że „kształtowanie wartościowych zainteresowań jest najistotniejszym wychowawczym zadaniem nauczyciela"[1]. Jak wiemy, wpływają one na tworzenie się postaw, a te z kolei na strukturę osobowości.

Dzisiejsza dydaktyka zwraca baczną uwagę na nauczanie problemowe i programowane; wielu nauczycieli prowadzi eksperymenty korzystając z tych dróg nauczania łącznie z metodami podającymi. Eksperymenty te mają na celu zbadanie przydatności nauczania problemowego i programowanego dla różnych typów uczniów i zespołów oraz treści materiału nauczania, w których są mniej lub więcej przydatne.

I. Organizacja i przebieg eksperymentu

Analiza literatury przedmiotu, doświadczeń i obserwacja uczniów w rzeczywistości szkolnej, analiza wyników badań wstępnych efektywności nauczania za pomocą materiałów programowanych pozwoliły na wysunięcie następujących hipotez:

Nauczanie programowane w systemie klasowo-lekcyjnym wpływa na wzrost efektywności wyników i rozwija zainteresowanie przedmiotem u uczniów mało i średnio zdolnych, natomiast w stosunku do uczniów zdolnych i wybitnie zdolnych warunkiem takich osiągnięć jest prawidłowe nauczanie problemowe.

[1] Rubinsztejn S. L.: Podstawy psychologii ogólnej. Książka i Wiedza. Warszawa 1962, s. 842.

Przedmiotem badań była ocena nauczania fizyki za pomocą materiałów zaprogramowanych w sposób liniowy i nauczania problemowego całej klasy bez podziału na zespoły uczniowskie w celu zapewnienia każdemu uczniowi możliwości rozwoju umysłowego w zależności od jego uzdolnień i zainteresowań o tyle, o ile pozwala na to system klasowo-lekcyjny.

Porównanie wyników rozumianych nie tylko jako zapamiętane, lecz operatywne, utrwalone umiejętnością stosowania danych w zadaniach rachunkowych oraz w sytuacjach problemowych wiadomości, może dostarczyć uzasadnionych stwierdzeń o efektywności badanych metod nauczania.

Aby uchwycić wpływ nauczania programowanego i problemowego na wzrost zainteresowań uczniów przedmiotem, nie wystarczały wąskie badania przyczynkowe, ale dopiero badania w szerokim zakresie, trwające przez okres dwóch lat nauki szkolnej [2].

Ten eksperyment dydaktyczny został przeprowadzony w klasach dziesiątych i jedenastych liceum ogólnokształcącego; analogiczne badania pomocnicze prowadzono w klasach drugich i trzecich technikum ekonomicznego, w których w zwężonym zakresie realizowany jest ten sam materiał nauczania z fizyki.

W obu równoległych klasach wybranych do eksperymentu stosowano te same sposoby sprawdzania u uczniów stopnia opanowania wiadomości, jak również wzrost zainteresowań przedmiotem.

Przed przystąpieniem do eksperymentu uczniowie zostali przebadani testem wiadomości, który obejmował materiał nauczania fizyki klasy ósmej i dziewiątej, jak również testem umiejętności stosowania zdobytej wiedzy w zadaniach problemo-

	Uczniowie b. zdolni	uczniowie zdolni	uczniowie przeciętnie zdolni	uczniowie mało zdolni
Klasa nauczana przy pomocy materiałów programowanych [A]	4	8	17	4
Klasa nauczana problemowo [B]	4	12	13	4

wych i rachunkowych. Wzięto pod uwagę oceny uczniów z klasy ósmej i dziewiątej z fizyki i z przedmiotów pokrewnych: matematyki i chemii, jak również opinię nauczycieli o uzdolnieniach poszczególnych uczniów.

Powodzenie ucznia w szkole bądź jego trudności uwarunkowane są wieloma złożonymi czynnikami. Jednak myślenie jako świadomy proces poznawania związków między przedmiotami jest funkcją najważniejszą w zdobywaniu wiedzy. Dlatego w badaniach wstępnych zastosowano również psychologiczny test Ravena badający zdolność myślenia. Specjalnym arkuszem zainteresowań przebadano zainteresowania uczniów.

Na podstawie wszystkich wymienionych kryteriów badań wstępnych, po obliczeniu współczynnika korelacji między nimi, wydzielono w każdej klasie cztery grupy uzdolnień uczniów: wybitnie zdolnych, zdolnych, przeciętnie zdolnych i mało zdolnych.

[2] Badania przeprowadzono w latach szkolnych 1964/65, 1965/66 w Liceum Ogólnokształcącym i w Technikum Ekonomicznym w Puławach.

W klasach dziewiątych i jedenastych liceum ogólnokształcącego program przewiduje około 28 godzin fizyki w okresie.

W każdym okresie na 9—10 lekcjach obejmujących cykl programowy przeprowadzono równolegle lekcje eksperymentalne: w klasie B zastosowano nauczanie problemowe, w klasie A ten sam materiał zrealizowany był za pomocą materiałów zaprogramowanych. Na pozostałych lekcjach, nie objętych badaniami występowało w obu klasach nauczanie podające, praca z podręcznikiem, stosowano metodę heurystyczną i pracę grupową w niektórych ćwiczeniach i pomiarach fizycznych, wykonywanych przez uczniów.

Po zakończeniu cyklu lekcji objętych eksperymentem występowało równoczesne sprawdzenie wyników w obu klasach za pomocą tych samych sprawdzianów badających wiadomości uczniów i ich zrozumienie oraz nabyte umiejętności.

Eksperymentem objęto następujące działy fizyki:

Klasa dziesiąta: Elektrochemia. Ruch jednostajny i zmienny. Energia. Prawo ciążenia. Ruch drgający.

Klasa jedenasta: Optyka geometryczna.

II. Przebieg lekcji fizyki w klasie nauczanej za pomocą materiałów programowanych

Lekcje eksperymentalne w klasie nauczanej za pomocą materiałów programowanych miały następujący przebieg: Po dzwonku uczniowie zbierali się w pracowni fizycznej, gdzie rozstawione były na stołach maszyny z programami i potrzebne pomoce naukowe z fizyki. Zajmując miejsca uczniowie siadali dwójkami w ławkach, dobór par był dowolny. Już po kilku lekcjach można się było zorientować, że razem siadali uczniowie najlepsi, średnio zdolni i najsłabsi. Ten wydawało się pedagogicznie niekorzystny dobór uczniów okazał się ostatecznie bardzo dobry. Natychmiast po zajęciu miejsc uczniowie rozpoczynali prace. Na początku program podawał temat lekcji i objaśnienia wprowadzające, a następnie zaprogramowane były skondensowane treści znane uczniom i przydatne do nowej lekcji. Odpowiedni układ pytań sprawdzał zrozumienie i operatywność wiadomości wprowadzających.

Biorąc pod uwagę różny stopień zdolności uczniów i różny czas potrzebny do zrozumienia i przyswojenia treści, po materiale zasadniczym dostosowanym stopniem trudności do poziomu uczniów przeciętnych zaprogramowany był materiał pogłębiający i rozszerzający podstawowe treści o większym stopniu trudności i sproblematyzowania. Ten materiał uzupełniający opracowywali na początku tylko uczniowie bardzo zdolni i zdolni, a z biegiem pracy nad programem coraz więcej uczniów rozwiązywało zadania dodatkowe.

Podstawowy materiał uczniowie w pełni opanowali na lekcji, w czasie pracy wynotowując do zeszytów przedmiotowych najważniejsze reguły, wielkości fizyczne czy wzory. Czas przepracowania tego materiału wahał się od 15—30 minut. Ostatnie dziesięć minut lekcji przeznaczone były na kontrolę wyników pracy uczniów. Uczniowie wiedzieli ó tym, że pod koniec każdej jednostki lekcyjnej nauczyciel będzie sprawdzać stopień przyswojenia i zrozumienia zarówno wiadomości podbudowujących program, jak i nowo zdobytych treści. Stosunek uczniów do pracy był więc poważny, cechowało ich dążenie do jak najlepszego zrozumienia i zapamiętania zaprogramowanego materiału nauczania. Inaczej mówiąc, motywacja uczenia się wzmocniona warunkami nauczania programowanego była silna.

W ciągu dwóch lat trwania eksperymentu bardzo pozytywnie o uczeniu się za pomocą materiałów programowanych wypowiadali się uczniowie przeciętnie zdolni i słabi, którzy stanowili 60% klasy. Oceniali oni przede wszystkim możność ciągłego

potwierdzania własnych wyników; dawało im ono duże zadowolenie podczas pracy, wzmacniało wiarę we własne siły, pobudzało do dalszego wysiłku, budziło zainteresowanie przedmiotem. Podkreślali również wartość dowolnego tempa pracy, możność indywidualnego porozumienia się z nauczycielem, twierdzili, że praca nad programem zmusza do mylenia i wyrabia samodzielność. Uczniowie zdolni nie oceniali tak pozytywnie, jak uczniowie przeciętnie zdolni i słabi uczenia się za pomocą materiałów zaprogramowanych. Jako główny brak podkreślali niemożność dyskutowania, głośnego poszukiwania dróg rozwiązania zagadnień, konfrontacji własnych propozycji ze stanowiskiem nauczyciela lub kolegów, szukania kryteriów w ogólnej dyskusji, które pozwolą na ocenę i kontrolę własnej koncepcji.

III. Przebieg lekcji w klasie nauczanej problemowo był następujący:

Na początku lekcji podawany był temat w formie problemu, sformułowany tak, aby wzbudził zaciekawienie klasy i zaktywizował uczniów. Następnie nawiązano do wiadomości uczniów, łączących się z tematem lekcji. Nauczająca treść lekcji opierała się na bezpośrednim lub pośrednim odkrywaniu prawd w ogólnej dyskusji kierowanej przez nauczyciela tak, by wszyscy uczniowie mieli możność aktywnego spostrzegania, badania i w miarę możliwości wyrażania i sprawdzania poprawności swego rozumowania. Zasadę elastyczności i różnorodności metod postępowania dydaktycznego stosowano w formułowaniu i inspirowaniu problemów, w kierowaniu rozumowaniem uczniów, w prostowaniu błędów, a nawet sugerowaniu drogi rozwiązania zadania — szczególnie uczniom słabym. Chodziło bowiem o to, by uczniowie zdolni nie „popisywali" się — nie pognębiali w ten sposób słabszych, by wszyscy mieli możność wypowiadania swego zdania. Z drugiej strony czuwano nad tym, aby metoda problemowa nie przekształcała się w prymitywną heurezę.

Z kolei następowała weryfikacja hipotez i przewidywań przy pomocy eksperymentów, których dokonywali uczniowie, lub pokazu zbiorowego demonstrowanego przez nauczyciela bądź uczniów.

Występowało też na lekcji odkrywanie pośrednie na podstawie nowych informacji o odkryciach dokonanych przez innych na podstawie praw i zjawisk podanych w sposób problemowy.

Następnie zespołowo wyprowadzano z lekcji prawa, zasady i wnioski praktyczne, które dla utrwalenia zapisywali uczniowie do zeszytów. Pod koniec jednostki lekcyjnej kontrolowano stopień przyswojenia i zrozumienia nowych wiadomości opanowanych przez uczniów.

Układ lekcji był w zasadzie zgodny z treścią podręcznika, wzbogacony i uzupełniony wiadomościami aktualnymi podawanymi przez nauczyciela bądź uczniów.

W czasie lekcji szczególnie zwracano uwagę na rozumowanie, zmuszano uczniów do wysiłku myślowego przez: wdrażanie ich do stawiania pytań, do dostrzegania i doceniania trudności, do podejmowania wysiłku mającego na celu ich pokonywanie. Wykorzystywano jak najpełniej pomoce naukowe, akcentowano nasuwające się związki między nabywanymi wiadomościami z fizyki, techniką współczesną i treściami poznawczymi innych przedmiotów szkolnych.

W grupie uczniów zdolnych klasy problemowej, która stanowiła 40% całości, obserwowano wyraźnie zwiększającą się w ciągu dwóch lat trwania eksperymentu aktywność myślową w procesie poznawania faktów poprzez liczne wypowiedzi uczniów przedstawiające ich własny sąd, oceniające stanowisko kolegi, szukające źródeł błędów lub kryteriów pozwalających na ocenę własnej koncepcji.

Aktywność uczniów przeciętnie zdolnych i słabych wyrażała się przede wszystkim we wzmożonej uwadze, w lepszym odbieraniu, przyswajaniu i zapamiętywaniu wiadomości. W mniejszym natomiast stopniu była to aktywność myślenia, wysiłek samodzielny taki, jaki obserwowano w grupie uczniów zdolnych. Nie udało się

u uczniów przeciętnych zaobserwować takiego dostrzegania problemów, stawiania hipotez, jak u uczniów zdolnych tej klasy. Przyczyną był nieraz większy stopień trudności postawionego wobec całej klasy problemu, którego rozwiązanie przekraczało możliwości uczniów słabych czy przeciętnie zdolnych; a nade wszystko — ich brak wiary we własne siły. Ujawnił się on zwłaszcza w rozwiązywaniu zadań rachunkowych z fizyki. Gdy uczniowie samodzielnie rozwiązywali zadanie, którego ostateczny wynik liczbowy podany był w podręczniku, to do odpowiedzi na pytanie skierowane do klasy: kto rozwiąże zadanie? zgłaszali się chętnie nawet uczniowie słabi, którzy wnikliwie i poprawnie analizowali zadanie, ponieważ byli pewni swojego potwierdzonego już przez podręcznik ostatecznego wyniku rozumowania.

Ten głęboko zakorzeniony brak wiary we własne siły, ta niepewność swojego stanowiska powodowała, że nie można było osiągnąć u uczniów przeciętnie zdolnych nawyku samodzielnego głośnego zwracania uwagi na trudności i ich przyczyny, spontanicznego dążenia do pełniejszego rozumienia, krytycyzmu w stosunku do powierzchowności rozumowania, któremu dawaliby wyraz w ogólnej dyskusji w takim stopniu, jak to czynili uczniowie zdolni. Pomimo wysiłku ze strony nauczyciela stwarzania okazji głośnego analizowania obserwowanych zjawisk fizycznych dla każdego ucznia w klasie i rozwiązywania stawianych przed nimi problemów, wypowiedzi uczniów przeciętnie zdolnych były krótkie i niepewne, a dopiero duża pomoc i zachęta ze strony nauczyciela, potwierdzenie słuszności ich rozumowania wyzwalało zwiększony stopień jawnej samodzielności myślenia i rozumowania.

Już z przedstawionego opisu przebiegu lekcji w obu klasach widać, że nauczanie za pomocą materiałów programowanych doceniali szczególnie uczniowie średnio i mało zdolni. Zastosowany w badaniach program liniowy zawierający poszczególne kroki o charakterze kojarzącym, podającym i utrwalającym ułatwiał systematyczne i szybkie uczenie się. Zadania i pytania zawarte w programie aktywizowały uczniów zmuszając ich do samodzielności. Niemały wpływ na obserwowane zjawisko miał również fakt, że w czasie pracy z programem uczniowie mogli sprawdzać za każdym razem poprawność swoich odpowiedzi na pytania zawarte w programie, co wzmagało w nich zainteresowanie pracą i wzmacniało wiarę w możliwości opanowania i zrozumienia materiału nauczania. Również bezpośredni kontakt z nauczycielem, który uczeń mógł nawiązać w czasie pracy nad programem, gdy bez obawy wyśmiania przez kolegów mógł przedstawić mu swoje trudności związane np. z udzieleniem prawidłowej odpowiedzi na pytanie zawarte w programie, powodował, że fizyka stawała się dla uczniów średnio zdolnych przedmiotem bliskim i lubianym — czemu często dawali wyraz w wypowiadanych opiniach o tego rodzaju lekcjach.

IV. Omówienie zebranych materiałów

W ciągu dwóch lat trwania eksperymentu zarówno w badaniach wstępnych, jak i po każdym z sześciu cykli lekcji eksperymentalnych badano:

a) stopień opanowania materiału objętego cyklem lekcji eksperymentalnych za pomocą dwudziestopunktowego testu wiadomości;

b) operatywność wiedzy w prostych zadaniach rachunkowych, gdzie w ocenie brano głównie pod uwagę umiejętność przekształcania wzorów, poprawny rachunek na liczbach i mianach;

c) umiejętność rozwiązywania zadań problemowych z fizyki. (Zadanie rachunkowe złożone może być równocześnie problemowym). Jednak w powyższym wypadku nie musi być ono rozwiązane do końca, gdyż chodzi tu o rozwiązanie ogólne, a nie o wynik liczbowy. W zadaniach problemowych uczeń ma wykazać umiejętność „nieszablonowego" myślenia i pełny zasób wiadomości, jaki na dany temat posiada.

W zakresie umiejętności rozwiązywania zadań rachunkowych z fizyki wszyscy uczniowie klasy nauczanej za pomocą materiałów programowanych osiągnęli lepsze wyniki od swoich kolegów nauczanych problemowo — co wskazywałoby, że te umiejętności należy wyrabiać w uczniach nasilając ten sposób nauczania.

Uczniowie klasy z nauczaniem problemowym osiągnęli średnio najlepsze wyniki w umiejętności rozwiązywania zadań problemowych. Niewątpliwie duży wpływ na te ostatnie miały zainteresowania uczniów, dzięki którym dużo wiadomości czerpali oni również ze źródeł pozalekcyjnych. W rozwiązywaniu ogólnych zadań problemowych z fizyki uczniowie mieli możność wykazania tych wiadomości.

Całą koncepcję badania wpływu metody nauczania na rozwój zainteresowań uczniów przedmiotem oparto na traktowaniu zainteresowań jako właściwości psychicznej, aktywności poznawczej przejawiającej się w dostrzeganiu określonych cech problemów spośród innych w dążeniu do ich zbadania, poznania, w nabywaniu wiedzy z danej dziedziny.

Przed przystąpieniem do eksperymentu, po roku i po dwóch latach jego trwania uczniowie na godzinach wychowawczych wypełniali ankietę badającą ich ogólne zainteresowania.

Ankieta zawierała następujące zadania i pytania:

1. Napisz trzy pytania, nad którymi najczęściej myślisz i na które chciałbyś dostać odpowiedź.

2. Przejrzyj podaną listę książek i podkreśl te, które chciałbyś przeczytać.

3. Z podkreślonych książek wypisz trzy i napisz, czego chciałbyś się z nich dowiedzieć.

4. Do jakich kółek należysz, co w nich robisz?
(Do jakich chciałbyś należeć w przyszłym roku szkolnym?)

5. Na podanej tu liście zagadnień podkreśl te, nad którymi zastanawiasz się, które chciałbyś poznać bliżej.

6. Wypisz tytuły trzech najciekawszych książek, które przeczytałeś w ciągu ostatniego roku szkolnego.

7. Napisz, który z przedmiotów najbardziej lubisz i dlaczego?

8. Na podanej liście podkreśl takie zajęcia, które najchętniej wykonujesz lub wykonywałbyś.

9. Jaki wybierzesz piąty (dowolny) przedmiot maturalny?

10. Na jakie wybierasz się studia?

Oprócz tego uczniowie wypełnili szczegółową ankietę badającą wyłącznie zainteresowania fizyką, jak również badano ich opinię o lekcjach, na których występowało nauczanie problemowe lub uczenie się za pomocą maszyn przeplatane lekcjami tradycyjnymi.

Pięć razy w ciągu trwania eksperymentu (dwa tygodnie po każdym cyklu lekcji eksperymentalnych) uczniowie odpowiadali na następujące pytania ankiety:

1. Jakie czytałeś książki, czasopisma związane tematycznie z fizyką, jakich słuchałeś audycji radiowych i telewizyjnych w okresie ostatnich dwóch miesięcy? Wymień tytuły i opisz pokrótce czytane artykuły i słuchane audycje.

2. Czy przeprowadzałeś ostatnio w domu lub na zorganizowanych zajęciach pozalekcyjnych jakieś doświadczenia, badania, eksperymenty fizyczne lub jakie chciałbyś przeprowadzić doświadczenia, dla których nie masz warunków w domu?

3. Co wiesz o lotach kosmicznych i innych aktualnych odkryciach z dziedziny fizyko-techniki?

4. Co najbardziej zainteresowało Cię na lekcjach fizyki w okresie ubiegłych dwóch miesięcy? Czy interesowało Cię to bardzo, trochę?

5. Jakie zagadnienia było Ci na lekcjach fizyki najtrudniej zrozumieć, przyswoić sobie, wyobrazić?

6. Jakie wiadomości z fizyki wykorzystywałeś na lekcjach biologii, chemii, astronomii, filozofii, matematyki i innych przedmiotów? Napisz o tym.

7. Czy pomagałeś komuś w uczeniu się fizyki? Jakie wyjaśniałeś zjawiska?

8. Wyprowadź i uzasadnij (jeśli pamiętasz) wzór na współczynnik załamania światła w pryzmacie.

W każdym z sześciu badań ósme pytanie ankiety dotyczyło ostatnio poznawanych treści i miało na celu sprawdzenie stopnia ich zrozumienia i przyswajania, jak również trwałości zapamiętywania treści, które były podane w jednej klasie za pomocą programu, a w drugiej w sposób problemowy. Zagadnienia te nie były utrwalane na następnych jednostkach lekcyjnych.

W obu klasach eksperymentalnych stwierdzono duży wzrost zainteresowań. Średnia wartość współczynnika zainteresowań obliczona dla obu klas była prawie równa: 18, 48 i 18, 97; różnice istotne zachodziły w poszczególnych grupach uzdolnień uczniów obu klas.

W klasie nauczanej za pomocą materiałów programowanych największy wzrost zainteresowań fizyką wykazywali uczniowie przeciętnie i mało zdolni. Wypowiedzi tej grupy uczniów na poszczególne pytania ankiet nie były wprawdzie tak interesujące i wnikliwe, jak wypowiedzi zdolnych uczniów klasy z nauczaniem problemowym, którzy wykazali największy wzrost zainteresowań w stosunku do badań wstępnych, niemniej przejawy zainteresowań fizyką u uczniów przeciętnie zdolnych nauczanych za pomocą materiałów programowanych dominowały u nich nad zainteresowaniami humanistycznymi, przyrodniczymi bądź innymi.

Dziesiąte pytanie ankiety ogólnej: „Jaki wybierzesz piąty (dowolny) przedmiot maturalny", dostarcza również istotnych danych, jeśli chodzi o wpływ metod nauczania na zainteresowania uczniów. W ciągu trzech badań kwestionariuszem ogólnym występowały duże przemieszczenia. Ostateczny wybór fizyki jako piątego przedmiotu maturalnego przedstawia zamieszczona niżej tabela.

	Uczniowie bardzo zdolni	uczniowie zdolni	uczniowie przeciętnie zdolni	uczniowie mało zdolni
Klasa nauczana za pomocą materiałów programowanych A	1	4	4	1
Klasa nauczana problemowo B	4	8	1	—

W przedstawionym eksperymencie zastosowano wyłącznie programowanie liniowe. Efektywność nauczania programowanego zależy głównie od struktury treści, metody programowania programu i od precyzji jego opracowania. Celowe byłoby programowanie łącznie niektórych treści w sposób rozgałęziony, mieszany i zbadanie przydatności takiego programu dla uczniów o różnych uzdolnieniach.

Podsumowując wyniki badań można zestawić następujące zalety uczenia się za pomocą materiałów programowanych i nauczania problemowego w systemie klasowo-lekcyjnym:

1. Indywidualne uczenie się z materiałów programowanych ułatwia przyswojenie wiadomości, co szczególnie doceniają uczniowie średnio zdolni.

2. Częsta i obiektywna kontrola, potwierdzanie dzięki programowi osiągnięć uczniów na drodze zdobywania wiedzy daje im zadowolenie, wzmacnia wiarę we własne możliwości intelektualne i sprawia, że uczniowie chętnie zgłaszają się do samodzielnej odpowiedzi, ponieważ są pewni swojej wiedzy.

3. Nauczanie programowane kształci uwagę, systematyczność, rozwija zamiłowania samokształceniowe szczególnie u uczniów średnio zdolnych.

4. Skrócony czas nauki w nauczaniu programowanym jest jednak okupiony dużym zmęczeniem uczniów w czasie pracy nad programem.

5. Wiedza, którą zdobyli uczniowie drogą samodzielnego uczenia się z materiałów programowanych, jest trwała i operatywna, szczególnie w zakresie umiejętności rozwiązywania zadań rachunkowych z fizyki.

6. Nauczyciel odciążony od przekazywania gotowych treści ma większe możliwości poznania uczniów i ich indywidualnych trudności w uczeniu się.

Możliwość nawiązywania indywidualnego kontaktu z nauczycielem w czasie pracy nad programem cenią najbardziej uczniowie średnio zdolni.

W nauczaniu problemowym całej klasy bez podziału na grupy uczniowskie zyskuje szczególnie grupa uczniów zdolnych.

1. W miarę jak nauczyciel posługuje się nauczaniem problemowym, uczniowie coraz lepiej i szybciej radzą sobie w nowych, skomplikowanych sytuacjach poznawczych, a ta sprawność ujawnia się w umiejętności dostrzegania i rozwiązywania problemów.

2. Możliwość ekspresji, głośnego wypowiadania na lekcji swoich przewidywań i sądów pobudza wzajemnie uczniów do myślenia i tego nie zastąpi problemowe przekazywanie wiadomości za pomocą programu.

3. Uczniowie uznają konieczność samodzielnego wysiłku myślowego dla osiągnięcia celu, często odczuwają potrzebę zdobywania wiedzy poza lekcjami drogą lektury, zajęć w kółkach zainteresowań itp.

4. Dzięki zainteresowaniom uczniowie szybciej są zorientowani i zdecydowani na wybór kierunku studiów, co wpływa na ukierunkowane pogłębienie uczenia się już w szkole średniej.

5. Rozwija się u uczniów czynne zainteresowanie tym, co się dzieje na świecie w dziedzinie techniki i wynalazczości. Ujawniają się i rozwijają zainteresowania, które w miarę upływu czasu na skutek wyrobionego nawyku samokształcenia przechodzą w trwałe intelektualne zainteresowania.

Przedstawione badania nad nauczaniem problemowym i programowym dostarczają tylko pewnej orientacji i w bogatej problematyce związanej ze stosowaniem tych lub innych metod nauczania. Przede wszystkim nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z problemów dydaktycznych tkwiących w przedmiocie, żeby wiedzieć, jaki materiał jak realizować. Trzeba znać uzdolnienia i zainteresowania uczniów, aby móc je rozwijać i odpowiednio nasilać metody nauczania przynoszące jak najlepsze wyniki zarówno uczniom zdolnym, jak i przeciętnym.

Już dwieście lat temu ustawy Komisji Edukacji Narodowej mówiły [3]: „Trzeba nauczycielowi jaśnie wiedzieć rzeczy, znać grunt człowieka, skłonności, namiętności, pojętność, każdemu wiekowi właściwą, związek umiejętności ludzkich (...). Uczyć się sam powinien szukać i czytać książki-dzieła dobrych logików, dający poznać postępowanie i związek myśli człowieka, czytać książki o sposobie uczenia".

[3] Kot S.: Dzieje wychowania. Lwów 1926, Gebethner i Wolf.

WACŁAWA ŚWIĘTEK

WPŁYW ZADAWANIA SZKOLNEGO NA WYNIKI NAUCZANIA

W ubiegłych stuleciach procesy dydaktyczne ujmowano jednostronnie, kładąc nacisk wyłącznie na pracę nauczyciela. Dopiero w końcu XIX i w XX wieku, w związku z rozwojem nauk pedagogicznych, zaczęto rozpatrywać proces nauczania od strony ucznia i dostrzegać związek między pracą nauczyciela i pracą ucznia. Szczególnie szybki rozwój psychologii, a także badania Pawłowa, który zajmował się wykrywaniem praw rządzących procesem uczenia się od strony jego mechanizmów fizjologicznych, sprawiły, że praca ucznia stała się przedmiotem licznych zainteresowań.

Tematyka mojej pracy wiąże się również z zagadnieniem pracy ucznia rozpatrywanej od strony zadawania szkolnego i organizacji pracy domowej oraz ich wzajemnego wpływu na wyniki nauczania.

Na podstawie zebranego materiału dotyczącego techniki zadawania i rodzajów prac domowych stosowanych przez nauczycieli oraz pracy ucznia nad zadaniami szkolnymi wysunęłam następującą tezę: zadawanie szkolne ma pomyślny wpływ na podnoszenie wyników nauczania, gdy zostaną zachowane następujące warunki:

1. Jest ono przez nauczyciela przemyślane, logicznie wiąże się z opracowanym materiałem, ma swoje miejsce w budżecie czasu lekcyjnego i jest przez nauczyciela konsekwentnie egzekwowane.
2. Rodzaje zadań są ciekawe, twórcze, łączą się z zainteresowaniem ucznia, nie przerastają jego możliwości.
3. Wychowawca klasy reguluje zadawanie prac z różnych przedmiotów i czuwa nad wytworzeniem właściwej atmosfery w zespole uczniowskim wokół przygotowania się uczniów do lekcji.
4. Rodzice doceniają pracę ucznia i stwarzają w domu odpowiednie warunki, interesują się pracą swoich dzieci, kontrolują jej wykonanie i są w stałym kontakcie z nauczycielami.
5. Uczniowie są świadomi swych obowiązków i mają właściwy stosunek do pracy szkolnej.

Przedstawione powyżej warunki trzeba uwzględniać zespołowo, wyeliminowanie któregoś z nich nie zapewnia pomyślnego wpływu zadawania szkolnego na wyniki nauczania.

Oprócz celów dydaktycznych zadawanie szkolne odpowiadające wymienionym warunkom będzie miało także dalsze efekty wychowawcze, przygotuje ucznia-wychowanka do samodzielnej pracy, wytworzy w nim badawczą postawę wobec otaczającej go rzeczywistości, a w przyszłości wywoła w nim potrzebę samokształcenia i przygotuje do radzenia sobie z trudniejszymi problemami w życiu.

Metody i organizacja badań

Badania były przeprowadzone w roku szk. 59/60 w dwóch klasach szóstych w Szkole Ćwiczeń SN w Toruniu. Dominującą metodą badań była metoda eksperymentu naturalnego. Uzasadnienie wyboru klasy eksperymentalnej: w szkole były dwie równoległe klasy szóste a i b. Pod względem liczebności były to zespoły prawie równoważne: kl. VI a liczyła 33 ucz., VI b 34 ucz., natomiast jeśli chodzi o pracę dydaktyczno-wychowawczą, to więcej trudności sprawiała kl. VI a niż VI b, co wyraziło się dużą liczbą zmniejszonych ocen ze sprawowania.

Złe zachowanie się uczniów utrudniało pracę nauczycielom w czasie lekcji, nie pozwalało na maksymalne wykorzystanie czasu lekcyjnego na odpowiednie przygotowanie uczniów do pracy w domu. Zdarzało się, że codziennie 5—6 ucz. nie

	il. ucz.	oc. bdb.	db	dst	ndst	% oc. zmniejsz.
kl. VI a	33	22	7	2	2	33,3 %
kl. VI b	34	26	7	1	—	23,5 %

miało odrobionego zadania domowego. W kl. VI b zdarzały się pojedyncze wypadki nieprzygotowania uczniów do lekcji. Już w pierwszych tygodniach roku szkolnego uczniowie kl. VI a zdobyli sporo ocen niedostatecznych z poszczególnych przedmiotów (39% ocen niedost. w kl. VI a, 30% ocen niedost. w kl. VI b). Tak więc kl. VI a była klasą, która wymagała większej opieki nauczycieli i ta klasa została klasą eksperymentalną, zaś kl. VI b klasą kontrolną. Na początku eksperymentu zorganizowano naradę roboczą nauczycieli uczących w kl. eksperymentalnej i ustalono tam, że najpilniejszym zadaniem jest podjęcie walki z nieodrabianiem zadawanych lekcji i pedagogizacja rodziców.

Na tej naradzie postanowiono:
— systematycznie kontrolować wykonywanie zadań domowych,
— w toku lekcyjnym zwrócić uwagę na moment zadawania pracy domowej,
— skoncentrować uwagę uczniów w momencie zadawania,
— urozmaicać rodzaje zadań domowych,
— wykorzystać zainteresowania uczniów w pracy lekcyjnej i domowej.

Spodziewano się, że konsekwentne przestrzeganie podjętych postanowień przyczyni się do staranniejszego i lepszego przygotowania się uczniów do lekcji w domu, ułatwi pracę nauczyciela w czasie lekcji, podniesie dyscyplinę i aktywność uczniów, dzięki czemu poprawią się wyniki pracy w tej klasie.

W dalszym ciągu podjęto następujące kroki w klasie eksperymentalnej:
— założono i prowadzono zeszyt zadań domowych z poszczególnych przedmiotów (prowadzony przez nauczycieli),
— założono i prowadzono zeszyt zadań domowych — dla kontroli rodziców,
— opracowano z uczniami plan dnia,
— zorganizowano zebranie rodzicielskie, na którym omówiono udział rodziców w organizacji pracy ucznia w domu,
— przeprowadzono cykl lekcji mających na celu nauczanie uczniów sztuki uczenia się,
— przeprowadzono odwiedziny — wywiady w 30 domach uczniowskich w celu zapoznania się z warunkami pracy uczniów,
— przeprowadzono 12 hospitacji lekcji w klasie eksperymentalnej i kontrolnej, zwracając uwagę na 3 momenty:
1) kontrolę sprawdzenia zadań domowych,
2) na moment zadawania pracy domowej,
3) na związek zadania domowego z opracowanym na lekcji materiałem.

Dwukrotnie w ciągu roku przeprowadzono badania wyników nauczania w obu klasach przy pomocy testów nauczycielskich.

W dalszym ciągu przedstawię swoje zabiegi dydaktyczne dotyczące:
1) zadawania pracy przez nauczyciela,
2) rodzaju prac domowych,
3) kontroli zadań

na lekcjach języka polskiego w klasie eksperymentalnej. Poniższa tabelka odzwierciedla wyniki technicznej strony zadawania:

Z przeprowadzonych 206 lekcji zadanie domowe wystąpiło w 187 wypadkach. Nie zadano uczniom żadnej pracy domowej po lekcjach, na których pisali ćwiczenia sprawdzające, po lekcjach-wycieczkach, po lekcjach mających charakter ćwiczebny, np. w bibliotece i czytelni dziecięcej w związku z realizacją działu programu — wiedza o książce itp.

klasa	liczba lekcji w ciągu roku w/g dziennika	liczba lekcji, po których pracę zadawano	temat pracy podano		wskazówki do pracy podano		kiedy pracę zadano		
			ustnie	pisemnie	ustnie	pisemnie	na pocz. lekcji	przed końcem lekcji	w trakcie lek.
kl. VI a	206	187	62	125	159	28	12	156	19

Temat zadania domowego był przeważnie zapisywany na tablicy, co zapobiegało zbędnym pytaniom ze strony ucznia, przekręcaniem przez ucznia tematu itp. Uczniowie każdy temat zadania zarówno pisemnego, jak i ustnego zapisywali w swoich zeszytach.

Wskazówki do wykonania pracy domowej otrzymywali w większości wypadków ustnie. Nauczyciel zapisywał dyspozycje dotyczące wykonania pracy domowej, gdy: zadanie wymagało dużej samodzielności ucznia, uczeń pracował na materiale nowym i sam go musiał zdobyć lub dany rodzaj zadania był uczniowi mało znany, np. przeprowadzenie wywiadu.

Rodzaje prac domowych

Aby ustrzec się przed jednostronnością zadań i utrzymać pewne proporcje w rodzajach prac, sporządziłam tabelkę poszczególnych rodzajów zadań i przy opracowaniu okresowych rozkładów materiału nauczania planowałam jednocześnie tematykę odpowiednich prac domowych.

Przyjmując za podstawę podziału sposób wykonywania pracy (wg J. Zborowskiego) można stosowane w ciągu roku zadania z języka polskiego przedstawić następująco:

ogółem zadań domowych	praca ustna, uczenie się z podr. notatek, innych źródeł	praca pisemna	obserwacje i wywiady	prace techniczne (rysunek)	gromadzenie zbiorów
187	68	82	18	14	5

Omówię pokrótce poszczególne rodzaje zadań. Zadania ustne polegały na uczeniu się z podręcznika, notatek lub innych źródeł, chodziło tu o słowno-pamięciowe opanowanie i przyswojenie zdobytych na lekcjach wiadomości. Podręczniki, notatki lub inne źródła były również podstawą prac pisemnych, które miały charakter bądź ćwiczeń utrwalających, bądź przygotowujących materiał do nowej lekcji.

Obserwacje jako rodzaj zadania domowego polegały na zaobserwowaniu zmian w najbliższym środowisku, zachowaniu się ludzi w swoim otoczeniu, w związku z różnymi stanami i przeżyciami psychicznymi, obserwowaniu pracy ludzi różnych zawodów, eksponatów w czasie zwiedzania wystaw itp.

Przy stosowaniu tego rodzaju zadania uczniowie otrzymali dokładne wskazówki, na co mają zwrócić uwagę, obserwacja była często potwierdzeniem posiadanych wiadomości lub przygotowywała do opracowania nowego zagadnienia.

Wywiad był jednym z rodzajów zadań, który uczniowie bardzo lubili. Impono-

wało im samodzielne zbieranie informacji, odwiedzanie instytucji i urzędów. Przeprowadzono wywiady w komitetach blokowych i pomagano w pracach porządkowych na podwórkach swoich domów. Uczniowie zawiązali dziecięce komitety czystości, które były dużą pomocą w pracy komitetów blokowych. Niezmiernie ciekawe były wywiady przeprowadzone w teatrach w związku z odbywającymi się w Toruniu Festiwalami Teatrów Dramatycznych i Lalkowych, w Orbisie i PTTK przed sezonem wycieczkowym, w Zarządzie Zieleni Miejskiej w związku z pracami upiększającymi na terenie miasta.

Materiał uzyskany drogą wywiadów był niezwykle cenny, uczniowie zdobywali wiele praktycznych doświadczeń, zbliżyli się do zagadnień życia społecznego, samodzielnie poznawali środowisko. Następna grupa zadań — prace o charakterze technicznym dawały okazję do wyrabiania praktycznych umiejętności i wykorzystania zdobytych wiadomości i umiejętności na innych przedmiotach.

Terminu „prace o charakterze technicznym" używam dla oznaczenia takich zadań, które wymagają od uczniów pewnych sprawności manualnych, łączą myślenie z działaniem, są zastosowaniem pewnych technik zdobytych na innych przedmiotach, np. wychowaniu plastycznym, zajęciach technicznych, uczą posługiwania się aparatami projekcyjnymi, filmowymi itp. W związku z opracowaniem literatury uczniowie wykonywali szlaki podróży poetów, np. Mickiewicza i Słowackiego, i bohaterów książek, np. Stasia i Nel. Przy wykonywaniu tego rodzaju zadań uczniowie posługiwali się stemplami zarysów odpowiednich lądów, na odbitkach których zaznaczali poszczególne etapy podróży. Uczniowie wykonali kilka razy ilustracje-pocztówki do opracowanej lektury, które w ramach korespondencji zagranicznej wysłano do różnych krajów.

Przykładem prac technicznych było sporządzenie przez poszczególne grupy uczniów tablic ortograficznych.

Gromadzenie zbiorów było zadaniem długofalowym. Na początku roku ustaliliś-

ogółem zadań	prace będące konsekwencją odbytej lekcji, mające na celu:					przygotowujące nowe lekcje
	utrwalenie wiedzy i umiejętności	rozszerzenie wiedzy	systematyzację zdobytej wiedzy i umiejętności	ilustrowanie zdobytej wiedzy i umiejętności	zastosowanie zdobytej wiedzy i umiejętności	
187	54	32	16	12	51	22
100 %	28 %	18 %	9 %	6 %	27 %	12 %

my, jakie materiały będą uczniowie gromadzić w związku z omawianymi zagadnieniami, np.: pocztówki, fotografie, ilustracje, wycinki z prasy i czasopism, notatki dotyczące ciekawych wiadomości z radia itp.

Następnie w swoich grupach (w domu) segregowano zgromadzone materiały i sporządzano albumy. Te zadania były szczególnie kształcące, uczyły cierpliwości, dokładności, wyrabiały postawę „szperacza", rozbudzały różne zainteresowania.

Dokonałam także innego podziału zadawanych prac, przyjmując za podstawę klasyfikacji dydaktyczny punkt widzenia, tzn. jaki cel miały zadane prace.

Chciałabym tutaj zwrócić uwagę na ostatnią grupę zadań — na zadania nie będące produktem lekcji, ale przygotowujące nową lekcję. Ta forma zadań wymagała dłuższego planowania, ponieważ uczniowie często musieli poszukiwać potrzebnego materiału. Lekcje oparte o zgromadzony i przygotowany przez uczniów materiał były ciekawe. Stosowałam tu także formę pracy w zespołach, szczególnie do takich zadań, jak:

wykonanie albumów w związku z opracowanym materiałem z lektury, w przeprowadzaniu wywiadów, wykonaniu gazetki klasowej, która była punktem wyjścia w nowej lekcji, w wykonywaniu pomocy naukowych do języka polskiego, np. tablice ortograficzne, loteryjki gramatyczne itp.

Indywidualnie przygotowywali uczniowie materiał do nowej lekcji polegający na samodzielnym przeczytaniu i zanalizowaniu (pod określonym kątem) odpowiedniego rozdziału z podręcznika lub lektury, na zapoznaniu się z treścią wskazanych numerów czasopism młodzieżowych „Płomyk", „Świat Młodych", „Młody Technik" itp., na przeprowadzeniu obserwacji np. pracy swoich rodziców (lub innych osób) w warsztacie pracy, zmian zachodzących w najbliższej okolicy, obrazów, eksponatów na wystawach, w muzeum itp.

Stosowane zadania domowe można rozpatrywać również z psychologicznego punktu widzenia, trzeba uwzględnić wówczas zagadnienia twórczości w pracy ucznia. W związku z tym prace domowe ucznia można podzielić na prace w charakterze odtwórczym (reprodukcyjne) i twórczym.

ogółem prac	prace o charakterze	
	odtwórczym	twórczym
187	57	130

Pracami o charakterze odtwórczym były prace mające na celu utrwalenie wiadomości i umiejętności, w których wysiłek myślowy ucznia był mniejszy niż przy pracach o charakterze twórczym. W grupie tej znalazły się wszystkie zadania polegające na przepisywaniu tekstów, ćwiczenia ortograficzne, niektóre gramatyczne, czytanie tekstów, zapamiętywanie określonych treści, uczenie się wierszy na pamięć. Pewne elementy twórczości zawierały zadania mające na celu rozszerzenie wiedzy. Stopień aktywności umysłowej i twórczości wzrasta w zadaniach wymagających systematyzacji zdobytej wiedzy, zastosowania tej wiedzy, ilustrowania jej nowymi przykładami i przygotowujących samodzielnie materiał do nowej lekcji.

Potraktowanie procesu uczenia się jako procesu twórczego wypływa z założeń nowoczesnej pedagogiki, która zrobiła duże postępy w kierunku uwolnienia procesu dydaktycznego od mechanizacji i stereotypowości, a dała wolną drogę do samoistnych poczynań nauczyciela i ucznia.

Kontrola zadań domowych

Skuteczności pracy domowej należy doszukiwać się nie tylko w różnorodności, zadań, ale również we właściwej kontroli.

Dobrze zadać pracę i dobrze ją skontrolować — to jeden z warunków osiągania dobrych wyników pracy nauczyciela. Z obserwacji pracy szkolnej można wysunąć wniosek, że sprawa kontroli podobnie jak i sprawa zadawania jest raczej niedokładna, powierzchowna, pośpieszna.

W swojej pracy dydaktycznej przyjęłam zasadę: mniej prac pisemnych, ale wszystkie sprawdzone. Stosowałam następujące formy kontroli zadań domowych:

1) pobieżną kontrolę prac na początku każdej lekcji,
2) ustny sposób kontroli — kontrola bieżąca,
3) pisemny sposób kontroli — kartkówki,
4) wzajemną kontrolę prac przez uczniów (w klasie),
5) samokontrolę prac przez uczniów (w domu i w klasie),
6) kontrolę kilku prac domowych przez nauczyciela w domu,
7) kontrolę wszystkich zeszytów uczniowskich,
8) kontrolę kilku zeszytów po lekcjach w obecności uczniów.

Stosowane formy kontroli pod względem dydaktycznym przedstawiały nierówną wartość. Za najwartościowsze trzeba uznać te formy kontroli, które wymagają aktywnej postawy ucznia. Ten cel aktywizacji ucznia w czasie sprawdzania spełnia sposób 2, 4, 5, 8.

Organizacja pracy ucznia w domu

Aby wysiłki nauczyciela przyniosły pozytywne rezultaty w zakresie zadawania szkolnego, konieczne jest harmonijne współdziałanie wszystkich czynników i warunków zewnętrznych, a przede wszystkim warunków pracy ucznia w domu.

Dla nauczyciela niezmiernie ważnym zadaniem jest poznanie środowiska, z którego rekrutują się jego uczniowie. Dom rodzinny może powiedzieć wiele o możliwościach rozwojowych dziecka. Józef Pieter w swojej książce „Poziom inteligencji a środowisko" zwraca uwagę, że środowisko w wysokim stopniu wyznacza jednostce nie tylko jej rolę życiową, ale także poziom zdolności umysłowych, do których w ramach życia osobniczego dochodzi.

Czynnikami wywierającymi silny wpływ na życie dziecka są indywidualne warunki środowiskowe, do których można zaliczyć: warunki środowiskowe, wykształcenie i wykonywany zawód rodziców, zaspokajanie potrzeb, strukturę rodziny, opiekę intelektualną, dostęp do podniet intelektualnych itp.

Nauczyciel znając warunki domowe swoich uczniów ma pewne możliwości odpowiedniego regulowania wpływów oddziałujących na dziecko, a w szczególności jeśli chodzi o niwelowanie wpływów niepożądanych. Stworzenie dziecku jak najlepszych warunków pracy w domu ma duże znaczenie dla racjonalnej i produktywnej nauki ucznia. Mając na uwadze powyższe cele dążyłam przede wszystkim do poznawania warunków domowych moich uczniów.

W związku z tym przeprowadziłam ankietę i wywiady w domach uczniów. Rezultatem tych odwiedzin było:

— skierowanie ośmiu uczniów do świetlicy szkolnej, gdzie znaleźli odpowiednie warunki do odrabiania lekcji,
— uzyskanie zapewnienia ze strony 15 rodziców, że dołożą wszelkich starań, aby dziecko miało stałe, osobne miejsce do odrabiania zadań w przeznaczonym na to czasie,
— racjonalizatorski pomysł jednego z ojców urządzenia kącika dla swego dziecka w ciasnym jednopokojowym mieszkaniu.

Pomysł ten polegał na tym, że ojciec umocował przy szerokim parapecie okiennym szeroką deskę w postaci opuszczającego się blatu. Pod oknem we wnęce zrobił 2 półki na książki i przybory szkolne. Pomysł ten upowszechniłam jeszcze w kilku domach i tym sposobem powiększyłam „stan posiadania" przez uczniów własnych miejsc pracy. Do podniesienia postępów pracy uczniów przyczynił się także plan dnia, opracowany na początku roku przy współudziale uczniów i ich rodziców. Plan dnia umożliwiał mi wgląd w to, jak uczeń spędza czas w domu, jak go wykorzystuje i rozkłada swoje zajęcia. Moje odwiedziny w domach uczniów w czasie przeznaczonym na odrabianie lekcji przekonały ich, że sprawę traktuję poważnie i że do przestrzegania planu przywiązuję dużą wagę. Korzyści, jakie uczniowie osiągali pracując według planu, były najlepszą zachętą do przestrzegania porządku dziennego i systematycznej roboty. Plan dnia pozwalał na harmonijne łączenie zajęć domowych, pracy dla szkoły i rozrywek. Plan dnia zapobiegał w domu atmosferze chaosu i nieporządku, odrywaniu dzieci od odrabiania lekcji, gdyż na pracę w gospodarstwie domowym uczniowie mieli również wyznaczony czas. Z wychowawczego punktu widzenia takie uporządkowanie ramami planu zajęć ucznia miało szczególne znaczenie. Pawłow[1] swoimi badaniami dowiódł, że „jeśli na organizm od-

[1] J. Pawłow: Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się) zwierząt. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1952.

działywa przez czas dłuższy z zachowaniem tej samej kolejności określony zespół bodźców środowiska zewnętrznego, czyli zachowany zostaje taki sam stereotyp zewnętrzny, to wówczas powstaje odpowiadający wpływom zewnętrznym środowiskowym stereotyp dynamiczny jako zorganizowany, zrównoważony i usystematyzowany układ procesów wewnętrznych".

Zapoznanie rodziców z dobrą organizacją pracy ucznia w domu przyczyniło się do umiejętnego pokierowania odrabianiem lekcji. Rodzice poza przestrzeganiem stałych godzin pracy ucznia i czynności wynikających z higieny pracy orientowali się także w kolejności przedmiotów, z których były zadane prace, w sposobie przeprowadzenia kontroli i udzielania w koniecznych wypadkach pomocy dzieciom. Doświadczenie wykazało, że odpowiednie podejście do rodziców zachęca ich do współpracy z nauczycielem. Rodzice skarżyli się, że dotychczas na zebraniach, które organizuje szkoła, omawia się tylko postępy uczniów i wytyka się wszystkie niedociągnięcia dzieci, nie wglądając w sytuację domowo-rodzinną uczniów. Rodzice chcą pomóc szkole i pragną, aby ich dzieci dobrze się uczyły, tylko najczęściej nie wiedzą, jak tę pomoc zorganizować i na czym ma ona polegać. Współpraca z rodzicami w zakresie organizacji pracy uczniów w domu była decydującym czynnikiem w osiągnięciu lepszych wyników w samodzielnej pracy uczniów, co w konsekwencji pozwoliło uzyskać lepsze wyniki nauczania w tej klasie. Pomocą w doskonaleniu metod pracy w domu były również dzienniczki uczniów, w których notowano czas potrzebny na odrobienie poszczególnych zadań. Analiza dzienniczków uczniów i zeszytu, w którym nauczyciele notowali przewidywany czas pracy ucznia w domu, wykazywała duże rozbieżności między ilością czasu, jaką planował nauczyciel, a faktycznie zużytym czasem przez ucznia na odrobienie lekcji. Największe różnice w planowanym czasie wystąpiły w matematyce — przy półgodzinnym planowaniu pracy domowej przez nauczyciela do godzinnego, a nawet do 1 godz. i 45 min. wykonywania pracy przez ucznia w domu. Najmniejsze wahania czasu planowanego i faktycznie zużytego na odrabianie lekcji były w przedmiocie języka polskiego, co osiągnięto dzięki kilkakrotnemu odrabianiu zadań domowych w szkole po lekcjach pod kierunkiem nauczyciela. Prowadzenie zeszytu zadań i wpisywanie przez nauczycieli przybliżonego czasu pracy ucznia w domu skutecznie hamowało zapędy niektórych nauczycieli mających tendencję do nadmiernego zadawania.

Tygodniowy wymiar czasu pracy ucznia w domu w poszczególnych miesiącach (na podstawie zeszytów z zapiskami zużytego czasu na odrabianie zadań przez uczniów) przedstawiał się następująco:

wrzesień	—	10	godz.	20	min.
październik	—	9	„	30	„
listopad	—	10	„	50	„
grudzień	—	11	„	30	„
styczeń	—	9	„	—	„
luty	—	12	„	50	„
marzec	—	13	„	—	„
kwiecień	—	11	„	30	„
maj	—	11	„	—	„
czerwiec (pierwszy tydzień)	—	8	„	30	„

Jak widać z tygodniowego zestawienia dzienny wymiar czasu poświęconego na odrabianie zadań domowych wahał się w poszczególnych miesiącach w granicach od 1,5 godz. do 2,15 godz.

Jeśli dodać do tego tygodniowy czas pracy w szkole — 32 godz. to tydzień pracy ucznia w szkole i w domu w poszczególnych miesiącach wynosił od 40,5 godz. w czerwcu do 45 godz. w marcu. Nasilenie na pracę domową wzrosło od drugiego półrocza osiągając najwyższy swój wymiar w marcu — 13 godz.

Badania Schuytena wykazały, że właśnie w marcu zmęczenie młodzieży jest największe, co należy uwzględniać w pracy szkolnej. Można przypuszczać, że zwiększenie się planu pracy ucznia w domu od drugiego półrocza wynika z nierównomiernej realizacji programu nauczania (wskazywałyby na to rozkłady materiału w dzienniku). W pierwszym okresie nauczyciele mając przed sobą perspektywę kilku miesięcy opracowują materiał nauczania w tempie nieco wolniejszym, skutkiem czego nagromadzony materiał trzeba później przerabiać znacznie intensywniej, co znalazłoby także swoje odbicie w pracy domowej ucznia. Mogło tu też wpłynąć zmęczenie uczniów pracą szkolną, co byłoby zgodne z krzywą pracy wskazującą, że jest ono najwyższe wiosną (marzec, czerwiec), dlatego trudniej wówczas o skupienie uwagi, uczniowie stają się mniej sprawni w pracy umysłowej i prace domowe wymagają więcej czasu. Najprawdopodobniej trzeba uwzględnić tu działanie obu wymienionych czynników. Mimo pewnego wzrostu czasu pracy domowej uczeń nie był nadmiernie przeciążony zadaniami. Ćwiczenia w racjonalnym uczeniu się, na które zwracano szczególną uwagę w ciągu roku, ustrzegły uczniów przed pracą metodą „prób i błędów" przyczyniając się do ekonomicznego wykorzystania czasu pracy.

Próba oceny wpływu zadawania szkolnego na wyniki nauczania

Spróbuję dokonać teraz krótkiej analizy wyników nauczania przeprowadzonych w klasie eksperymentalnej i kontrolnej. Ponieważ w obu klasach uczyli ci sami nauczyciele i na lekcjach pracowali tymi samymi metodami, więc na lepsze wyniki nauczania w klasie eksperymentalnej niebagatelny wpływ miała dobrze zorganizowana praca domowa uczniów (kanon jedynej różnicy).

Badania w obu klasach były przeprowadzone dwukrotnie w ciągu roku na I i na II półrocze przy pomocy testów wiadomości. Przedstawię tu wyniki z badań języka polskiego (z poszczególnych działów). Przeciętna ocena z języka polskiego wynosiła w I badaniu:

	klasa eksperymentalna	klasa kontrolna
	3,31	2,75
w poszczególnych działach języka polskiego uzyskano nast. oceny		
z lektury	3,45	2,87
z gramatyki	3,66	2,90
z ortografii	3,12	2,58

Rozsiew ogólnej oceny z języka polskiego w obu klasach:

klasa	% bdb (5)	% db (4)	% dst (3)	% ndst (2)	razem %
VI a eksperym.	—	36,3	57,6	6.1	100
VI b kontrolna	4,2	4,2	54,2	37,4	100

Tabelka pokazuje, że w klasie eksperymentalnej nie było ani jednej oceny bardzo dobrej, w klasie kontrolnej 4,2%. Ogromna różnica wystąpiła w grupie ocen niedostatecznych: w kl. eksp. — 6,1%, w kl. kontr. — 37,4%. Pierwsze badanie wiadomości nastąpiło po czterech miesiącach podjęcia eksperymentu w zakresie zadawania szkolnego. Ponieważ warunki „wyjściowe" klasy eksperymentalnej (które przedstawiłam na wstępie) były gorsze niż kontrolnej, można przypuszczać, iż osiągnięte

obecnie lepsze wyniki mają swoje źródło w dobrze zorganizowanym zadawaniu i w dobrze zorganizowanej pracy domowej oraz w zdobyciu umiejętności uczenia się. Drugie badanie wyników nauczania przeprowadzone w końcu roku dało następujące oceny:

Przeciętna ocena ogólna z języka polskiego:

	klasa eksperymentalna	klasa kontrolna
	3,27	2,21

w poszczególnych działach języka polskiego uzyskano oceny:

z lektury	2,90	2,13
z gramatyki	3,33	2,62
z ortografii	3,75	3,27

Porównując wyniki pierwszego i drugiego badania widać pewien spadek oceny w obu klasach. W klasie eksp. jest on nieznaczny — z 3,31 na 3,27; w klasie kontr. z 2,75 na 2,31.

W poszczególnych działach języka polskiego tylko w ortografii nastąpiła dość znaczna poprawa: w kl. eksp. z 3,12 na 3,75, w kl. kontr. z 2,58 na 3,27.

Na obniżenie się ogólnej oceny najbardziej wpłynęły wiadomości z literatury. Test obejmował materiał z całego roku, wymagał więc przypomnienia wiadomości najwcześniejszych oraz systematycznego ujęcia wiadomości związanych z postaciami autorów i opracowanych materiałów.

W wyniku podjętego eksperymentu nastąpiło pewne podniesienie wyników nauczania, czego najlepszym dowodem była promocja w końcu roku. W klasie eksperymentalnej tylko jeden uczeń nie otrzymał promocji do następnej klasy, zaś w klasie kontr. czterech uczniów pozostało na drugi rok w tej samej klasie.

Zmieniła się też opinia nauczycieli uczących w klasie eksperymentalnej o stosunku uczniów do zadawanej pracy i przygotowaniu się uczniów do lekcji. Ten sukces w pracy z klasą trudną i słabą zawdzięczać trzeba w dużym stopniu wpływowi pracy domowej i położeniu nacisku na umiejętność uczenia się. Dobrze przygotowane zadania domowe pozwalały nauczycielom efektywniej pracować nad materiałem lekcyjnym w klasie. Ustalenie ścisłej zależności wpływu zadawania szkolnego na wyniki nauczania jest bardzo trudne. Wyniki nauczania zależą bowiem od wielu czynników, z których najważniejszymi elementami procesu nauczania są: nauczyciel (jego przygotowanie się do lekcji, metody pracy z uczniami, wykorzystywanie pomocy naukowych), uczeń (jego praca w domu i w szkole) i materiał nauczania. Tworzą one cały splot czynników determinujących wyniki nauczania. Uzyskane w klasie eksperymentalnej wyniki nauczania wskazują, że poziom nauczania można podnieść przez zadawanie szkolne, o ile będzie ono odpowiadać wymogom dydaktyki, a więc będzie ono celowe i dokładne, będzie wiązać szkolną i domową pracę ucznia w jednolity proces nauczania, będzie stanowić dokładnie zaplanowaną część lekcji, będzie uwzględniać zasadę dostosowania wymagań do sił i możliwości ucznia oraz wdrażać go do samodzielnej pracy.

W związku z obserwacją pracy umysłowej ucznia nasuwa się ważny wniosek: do programów nauczania trzeba by wprowadzić zasady pracy umysłowej, bądź jako tematykę pewnego wyodrębnionego działu np. do realizacji na godzinach wychowawczych, bądź jako część materiału w określonym przedmiocie.

W obecnej praktyce szkolnej tkwi poważny paradoks dydaktyczny, że szkoła, której podstawowym zadaniem jest umożliwienie uczniom zdobywania wiedzy, nie przewiduje zupełnie w swoim programie takiej działalności dydaktycznej, która miałaby na celu systematyczne zaznajamianie uczniów z techniką uczenia się.

Praca domowa ucznia jest u nas ciągle jeszcze poważnym problemem pedagogicznym, którego w masowej praktyce nie umiemy pomyślnie rozwiązywać.

JÓZEF SZOCKI

PRÓBA UJĘCIA ROLI MŁODZIEŻOWEGO ZAKŁADU WYCHOWAWCZEGO W OPARCIU O LISTY RODZICÓW I WYCHOWANKÓW

(Na przykładzie Państwowego Młodzieżowego Zakładu Wychowawczego we Wrocławiu)

Z Dworca Głównego we Wrocławiu na ulicę Akacjową jedzie się tramwajem 15 minut. Zapytana konduktorka uśmiecha się porozumiewawczo: „Do poprawczaka? To tutaj".

Zakład wychowawczy wciśnięty między ulice Akacjową, Jaworową i Lipową. Jego topografię istotnie wyznaczają wysokie lipy, akacje i jawory. Bardzo słusznie ktoś postąpił lokując go właśnie tu. Dokoła wille, dalej park. Wymarzone miejsce do nauki i odpoczynku. Zakład istnieje już blisko 15 lat. Pracuje w nim doświadczony personel wychowawczy i nauczycielski (prawie wszyscy mają ukończony PIPS).

Mieszkają w zakładzie przy Akacjowej chłopcy w wieku 11—16 lat. Większość przyszło z wyrokiem sądów dla nieletnich. Są bardzo pobudliwi. Niektórzy chorują na nerwicę. Wielu zaniedbanych umysłowo. Znajdują się wśród nich sieroty i dzieci pijaków. Rzecz zrozumiała, iż ta sytuacja wymaga stworzenia w zakładzie specjalnego klimatu, specjalnych metod oddziaływania na tę młodzież, by wyzwolić jej aktywność, wychować na dobrych obywateli kraju. Wiele elementów składa się na atmosferę wychowawczą zakładu: osobista postawa wychowawcy i nauczyciela, umiejętność wydobywania z materiału programowanego ideowo-wychowawczych treści, praca organizacji młodzieżowych i samorządu uczniowskiego, współdziałanie zakładu z domem i środowiskiem.

Poniższy artykuł jest próbą spojrzenia na ten problem z punktu widzenia rodziców dzieci trudnych, a więc ludzi chyba najbardziej zainteresowanych tym problemem. Jednocześnie jest sondażem w ich poglądy wychowawcze i sytuację społeczną. Artykuł oparto na listach pisanych do Państwowego Młodzieżowego Zakładu Wychowawczego we Wrocławiu (ul. Akacjowa 10—20) przez rodziców, których synowie są poddawani reedukacji w tymże zakładzie.

Piszącymi listy do zakładu powodowały różne pobudki: chęć podzielenia się z innymi swoją troską, nadzieją, że nauczyciele i wychowawcy zakładu potrafią rozwiązywać ich kłopoty z wychowaniem dzieci. Były wypadki, że wychowawca pisał listy do rodziców i prowokował ich do zainteresowania się dzieckiem przebywającym w zakładzie i w efekcie otrzymał od nich listy.

Kto pisze?

Piszą rodzice, opiekunowie i byli wychowankowie.

Listy są kierowane do dyrektora zakładu i wychowawców. Przedmiotem omówienia są 204 listy, które nadeszły w latach 1962—66 i dotyczyły różnych spraw. Autorów ich było 151. Wśród dorosłych nadawców kobiety stanowiły przytłaczającą większość.

Cechą charakterystyczną dla 101 piszących listy jest zła polszczyzna: błędy gramatyczne, składniowe i ortograficzne. Wniosek — piszących te listy cechuje niski poziom kulturalny. Reszta nadawców miała wykształcenie wyższe niż podstawowe.

Wiek autorów różny — od dzieci do ludzi sędziwych. Wśród autorek spotykamy bardzo dużo robotnic i chłopek. Miejsce zaś ich zamieszkania przedstawia się następująco: Warszawa i inne duże miasta — 41 proc., miasta powiatowe przeważnie Dolnego Śląska i Mazowsza — 38 proc., miasteczka i wsie — 21 proc., czyli w więk-

szości wypadków piszący pochodzą z dużych miast i miast powiatowych. Jest to związane z tym, że z tych miejscowości mamy najwięcej młodzieży wchodzącej w kolizję z prawem, która z kolei znajduje miejsce w zakładach wychowawczych. Pięciu autorów listów w trakcie korespondencji z zakładem przebywało w więzieniu.

Zakład stosuje metodę pracy użytecznej społecznie na rzecz zakładu i środowiska. Do tradycji już należy praca chłopców na rzecz miasta. Z nastaniem wiosny wyruszają na ulice, parki i zieleńce. Grabią, zamiatają i niwelują teren. W nagrodę za pracę od władz dzielnicy otrzymali telewizory, wielościegowe maszyny do szycia, żelazka i inne potrzebne wyposażenie pracowni i sypialni. Zresztą cały zakład jest dziełem samych chłopców. Dzięki ich pomysłowi stworzono przy Akacjowej z dawnego schroniska zakład wychowawczy. Oni urządzili boisko, ogród i miejsce do gimnastyki. Wybrukowali podwórza kamienną kostką. Niejeden dzień ciężko przepracowali przy malowaniu i urządzaniu czterech gabinetów (fizyczno-chemicznego, geograficzno-historycznego, przyrodniczego i polonistycznego) oraz dwóch warsztatów (krawieckiego i stolarskiego). Zasadą jest samoobsługa przy sprzątaniu sypialni, podwórzy i pracowni. Każdy ma pracę, za którą ponosi odpowiedzialność: jedni za gabinety, drudzy za pracownie, inni za urządzenia świetlicowe, jeszcze inni za porządek itp. Wszyscy rodzice przyznają, że ta metoda sprzyja wytworzeniu więzi między wychowankiem a zakładem, tym samym przeciwdziała ucieczkom chłopców, kształci poszanowanie własnego i cudzego trudu. Ponieważ w każdym urządzeniu i przedmiocie widzą chłopcy cząstkę swojego trudu, cenią je.

Niezachwianie wierzy w skuteczność tego środka kurator zawodowy przy Sądzie dla Nieletnich we Wrocławiu, gdy pisze: „Kiedy w mojej pracy spotyka mnie niepowodzenie, bronię się przed uczuciem zniechęcenia, szukając oparcia w pozytywnych osiągnięciach innych ludzi, w przykładach dobrej pracy i doskonałych wyników. Przenoszę się wtedy myślami do zakładu na Akacjowej, chodzę po starannie urządzonych sypialniach chłopców, siadam w pokojach pracy, zaglądam do gabinetów z pomocami naukowymi. Chciałbym zagrać w siatkówkę na boisku, które jest dziełem samych chłopców".

A oto wypowiedź matki: „27 listopada (1962 r. — przyp. mój J. S.) byli u nas dwaj funkcjonariusze MO w sprawie ucieczki Marka. Panie drogi, ja się rozchorowałam jeszcze bardziej. Może mi pan wierzyć, jak bardzo zależy mi na tym, aby ten chłopiec wyrósł na porządnego człowieka! A tu jak na złość wyprawia on takie rzeczy. I w ogóle taki leń, taki brudas. Ile to już upominałam go, prosiłam, gadałam. Widzę, że nic to nie dało. Tak się strasznie boję, żeby on nie trafił za kratki, a na to się zanosi. Co za podłe dziecko. Ja sobie od ust odejmuję, żeby mu te parę złotych posłać. Paczkę chciałam na święta mu wysłać, a on o matce ani pomyśli. Nie ma serca! Dlaczego, niech mi pan powie, jednym ludziom życie układa się szczęśliwie, a drudzy mają same cierpienia, tragedie i zgryzoty aż do śmierci. Mając 18 lat, byłam w obozie Ravensbrück. Przez Marka musiałam się rozejść z mężem. Mąż nie chciał mieć dzieci. Byłam szczęśliwa aż do czasu ciąży Potem męczyłam się po obcych kątach. Wyszłam po raz drugi za mąż, aby dziecku dać ojca. Drugi mąż porzucił mnie, gdy dowiedział się, że zachorowałam na gruźlicę. Już pięć lat tak choruję. Jestem na wykończeniu. I w dodatku ten synalek, taki podły. I ja, i Pan (dyrektor — przyp. mój J. S.) mamy z nim zmartwienia oraz kłopoty. Niech Pan mu powie, że i jego czeka więzienie, a ja, jeśli umrę teraz, to tylko przez niego. To nie do wiary, żeby własne dziecko za tyle dla niego mordęgi i cierpienia nie miało dla matki serca. To potworne, jeślibym wiedziała, że takiego potwora urodzę, to wolałabym go udusić własnymi rękoma. Nigdy bym więcej dzieci mieć nie chciała. Ja Pana serdecznie przepraszam. Uniosłam się, ale proszę mi wybaczyć. Niech się Pan nie gniewa, ale serce mnie tak boli. Nie

miałam nic w życiu dobrego i jeszcze ta choroba i taki podły syn to chyba aż nadto jak na jednego człowieka. Proszę mnie zrozumieć. Proszę o pomoc w wychowaniu mojego syna. Mam 36 lat, 5 lat choruję, a tak bym chciała jeszcze żyć".

Ta sama osoba po pewnym czasie zauważa w postępowaniu syna poprawę na skutek stosowania przez zakład metody pracy użytecznej i o tym pisze: „Marek całe ferie zimowe przebywał u mnie i zachowywał się jak należy. Byłam zaskoczona, zadowolona i wzruszona. Był dla mnie dobry, serdeczny. Nosił mi węgiel, rąbał drzewo. Gotował jedzenie, chodził koło mnie jak pielęgniarka. Kupował, wyliczał się z pieniędzy, nic nie ukradł. Naprawdę nie ten sam! Dając mu 100 zł na zakupy, bałam się, że ucieknie lub straci pieniądze, ale nic. Ja mu nie okazałam, że boję się, że nie ufam (...) Proszę, aby odpisano mi, czy Marek zajechał na miejsce, kiedy i czy jest w zakładzie, bo jestem niespokojna. Bardzo proszę. Jeśli będzie jemu coś potrzebne, także proszę napisać, a ja w miarę możliwości przyślę. Nie chciałabym, aby on chodził brudny i nie miał na zmianę odzieży, od ust sobie odejmę, a kupię i przyślę mu".

A oto niektóre wypowiedzi samych chłopców, którzy opuścili już zakład:

„Gdybym ja nie trafił na Akacjową, toby ze mnie nic nie było".

„Rozpocząłem pracę w FSO w Warszawie jako elektryk. Z biegiem czasu opanowałem ten zawód bardzo dobrze. Zarobki moje były dość wysokie, przeciętnie 2,5 tys. miesięcznie. W końcu postanowiłem mieć własne ognisko domowe. Ożeniłem się. W rok później przyszła na świat córeczka. Obecnie ma 3 latka. Jestem z niej dumny. Z żoną żyjemy w jak najlepszej zgodzie. W 1963 r. powołano mnie do wojska. Tu zdobyłem dwa doskonałe zawody: kierowcy i radiomechanika. Kochany Dyrektorze, nie wyobrażasz sobie, ile Ci zawdzięczam. Ty to właśnie i inni wychowawcy wskazaliście mi właściwą drogę w życiu, wychowaliście mnie na uczciwego i dobrego człowieka. Dzięki Wam znalazłem właściwe miejsce w społeczeństwie i czuję się szczęśliwy. Składam Wam głębokie i szczere wyrazy wdzięczności".

„Zatrudniony jestem w Kłodzkich Zakładach Mięsnych. W dzień pracuję, a wieczorem uczę się. Z pracy jestem zadowolony. Pobyt w zakładzie wychowawczym nauczył mnie dyscypliny i zachęcił do pracy. Chciałbym ostrzec swych młodszych kolegów, aby dobrze zabrali się do pracy i nauki. Dziękuję całemu personelowi zakładu za tę zachętę do pracy. Zakład wydaje się teraz czyściejszy i z miłą chęcią wróciłbym do niego".

„Gdy opuściłem zakład, było mi bardzo ciężko. Musiałem pracować i uczyć się, bo matka nie chciała mnie utrzymywać za darmo. Początkowo ją okradałem. Uciekałem z domu. Potem jednak wróciłem. Matka mi przebaczyła. Postarałem się o pracę. Dzisiaj pracuję jako pomocnik montera samochodowego w GUS. Praca układa się dobrze. Gdy przypomnę sobie zakład, zaczynam tęsknić za nim. Dzięki pobytowi w nim stałem się obowiązkowy w pracy. To pozwoliło mnie awansować do IV grupy uposażenia. Zapisałem się do reprezentacyjnej orkiestry wojskowej. W zakładzie nauczyłem się grać i teraz mogę pokazać, co umiem".

„Obecnie zapisałem się do Filharmonii Szczecińskiej, ale pracuję nadal w Artosie. Jestem bardzo zadowolony ze swojej pracy. Często przychodzi mi na myśl zakład z Akacjowej i wówczas chciałbym do niego wrócić. Zżyłem się z nim i nie mogę jego zapomnieć. Żywię dla niego specjalne uczucia".

„Wobec zakładu czuję się mocno zobowiązany i doprawdy nie wiem, czy zdołam kiedykolwiek spełnić dług wdzięczności. Zawsze z leciutką mgiełką tęsknoty wspominam chwile w zakładzie, gdzie darzono mnie szczerą sympatią".

Chłopcy z Akacjowej są z natury bardzo ciekawi świata, wiedzy o nim. Marzą o jego urokach. Wielu z nich nie jest przyzwyczajonych do nauki i pracy. Wagarowali całe lata, zanim trafili do zakładu. Są tacy, którzy stale uciekali od rodzi-

ców względnie opiekunów. Zwalczanie ucieczek nie jest rzeczą łatwą, zwłaszcza w pierwszym okresie pobytu w zakładzie.

Wychowawcy starają się w takich wypadkach swoim postępowaniem wytworzyć wśród wychowanków atmosferę szczerości i zaufania. Rozmawiają z nimi o różnych sprawach życiowych. Opowiadają prawdziwe i zmyślone zdarzenia z życia i czasów ostatniej wojny. W tych zdarzeniach dominuje zawsze bohaterstwo, siła woli, hart i poszanowanie ludzi. Na tej płaszczyźnie ocenia się potem ucieczkę wychowanka. On sam potępia ją i zazwyczaj bez wymuszenia ze strony wychowawcy snuje własne rozważania na temat swojego stosunku do zakładu, obiecuje poprawę. Często żałuję swojego postępku. Daje temu wyraz szczególnie wtedy, gdy jest daleko od zakładu. Charakterystyczne w tej mierze mogą być te dwie wypowiedzi.

„Jestem w tej chwili w Warszawie. Lubię stolicę. Podoba mi się w niej ruch. Zmieniła się ona nie do poznania. Wiem teraz, że popełniłem błąd, uciekając z zakładu. Przed tym krokiem walczyłem ze sobą długo. Zostałem jednak pokonany tym, co chłopcy nazywają »wolnością«. Żałuję bardzo, żem uciekł. To był wielki błąd. Moje życie przedstawiałoby się teraz całkiem inaczej (...) Czytałem dzisiaj po raz trzeci »Poemat pedagogiczny« Makarenki. Ja też ostatnio zabrałem się do napisania opowiadania, którego bohaterem będzie młodzież, która stała się na skutek wojny gigantem (?!). W opowiadaniu opiszę swoje dzieje i tej młodzieży. Postaram się przesłać Wam je do przejrzenia".

„Jestem teraz w schronisku w Falenicy koło Warszawy. Żałuję bardzo, że uciekłem z tak dobrego zakładu. Nic mi z tej ucieczki nie przyszło. Zszedłem na psy. Adaś B. i ja przepraszamy za wszystko, co uczyniliśmy złego podczas pobytu w zakładzie. Gdybyśmy wiedzieli, że tak się stanie, to nigdy byśmy tak nie robili. Teraz zrozumieliśmy, co to nauka, bez niej nikt się nigdzie nie dostanie — ani do szkoły średniej, ani do pracy. A myśmy tak przedtem z niej bimbali".

W celu przeciwdziałania ucieczkom zorganizowane jest w zakładzie życie kulturalne. Wśród rozrywek największą popularnością cieszą się seanse telewizyjne i filmy. Jedni chłopcy prowadzą zeszyty aktorek i aktorów. Drudzy „humorów", samochodów, znaczków pocztowych. Inni hodują gołębie. Są też miłośnicy książek.

Nie bez wpływu na ograniczenie ucieczek z zakładu pozostaje ścisły kontakt wychowawców z rodzicami czy opiekunami. Nieraz trwa on długo po wyjściu wychowanka z zakładu. Wychowawcy piszą do rodziców i opiekunów o stopniach i zachowaniu syna, radzą się w trudnościach i odwrotnie. Odwiedzają swoich podopiecznych podczas ferii i wakacji. Rodzice mogą składać wizyty w zakładzie o każdej porze dnia i nocy. Nazywają go domem swoich dzieci. W takiej sytuacji podczas ucieczek dom rodzicielski przestaje służyć jako schronisko. Gdy syn znajdzie się u rodziców, oni zaraz wiedzą o charakterze jego wizyty.

Matka pisze: „Przed tygodniem zjawił się w domu syn z kolegami. Zaraz wywnioskowałam, że zrobili sobie »polski urlop«. Z domu zniknęli po jakimś czasie. Do dziś nie wiem, co się z nim dzieje. Naprawdę byłam zadowolona z jego pobytu w zakładzie wychowawczym. A teraz w ogóle straciłam nadzieję, aby mój syn stał się prawym człowiekiem. Zostało jeszcze jedno: wiek. Może z biegiem lat ustabilizuje się".

Rodzice widzą problem ucieczek. Sami analizują go i dopatrują się różnych przyczyn tego zjawiska. I są to często uwagi słuszne. Choćby te oto wypowiedzi:

„Ciągłe ucieczki Włodzia są dla mnie bardzo uciążliwe. Ucieczka do Legnicy. Wałęsa się przez kilka dni bez opieki. Pytam o powód jego ucieczki. Na to odpowiada, że nie chce być w tym zakładzie, bo chłopcy biją go i kradną, a on nie chce być ze złodziejami i prosi, by go wysłano do domu dziecka. Chcę właśnie powiedzieć, że Włodzio był w domu dziecka, skąd go odesłano do ojca. Obecnie ojciec ma ograniczoną władzę rodzicielską. Mnie się zdaje, że dom dziecka mógłby go przyjąć.

Oczywiście nie mogę o nic prosić, a tym bardziej coś radzić. Szukam jedynie wyjścia".

„Jestem ojcem wychowanka Waszego zakładu — Ryszarda. Ostatnio mój syn zaniedbuje się w nauce, o czym świadczą jego niskie stopnie oraz ucieczka z zakładu. W tej sytuacji jestem bezradny. Jedyny środek, jaki mogę tu spożytkować, aby zapobiec temu, to prośba do zakładu o zwrócenie szczególnej uwagi na mojego syna. Syna trzeba nakłonić do obowiązkowości".

„Zmiana środowiska (syn po pobycie w zakładzie wychowawczym przeszedł do szkoły zawodowej, gdzie są dziewczęta i chłopcy — przyp. mój J. S.) była dla syna dużym przeżyciem. Przez okres 5 lat uczył się wyłącznie z chłopcami. Różnica między podejściem nauczyciela szkoły specjalnej do ucznia a nauczyciela szkoły normalnej wyraźnie odbija się na samopoczuciu trudnego chłopca. Klasy w szkołach normalnych są przepełnione (40—50 uczniów). Uczeń, który przyszedł do szkoły specjalnej, jest oszołomiony skupiskiem tylu kolegów. Ze względu na brak opanowania i silnej woli popada w konflikt z kolegami, a nawet przełożonymi. Dzieci trudne bardzo powoli przystosowują się do normalnych warunków i wymagań, jakie są w normalnych szkołach zawodowych. Uważam, że dzieci te winny być objęte opieką specjalistyczną aż do ukończenia przez nie nauki zawodu. Mam na myśli szkoły zawodowe specjalistyczne. Sądzę, że po ukończeniu takiej szkoły zawodowej chłopak już jako pełnoletni z kwalifikacjami zawodowymi może iść w życie z pożytkiem dla społeczeństwa i samego siebie".

Listy wskazują, że często środowisko deprawuje młodzież. W takich przypadkach rodzice błagają zakład o pomoc w jej odseparowaniu od otoczenia. Przypisują zakładowi nieograniczone wprost możliwości pozytywnego wpływania na młodzież i skutecznego likwidowania złych skłonności i przywar. Pisze na przykład sąsiad:

„Proszę o zainteresowanie się Władysławem Sz. Jeżeli nikt się nim nie zajmie, to z góry już można przygotować miejsce na razie w Złotoryi (więzienie przyp. mój J. S.), a później na Klęczkowskiej (więzienie — przyp. mój J. S.). Przed paroma laty ukończył jakoś szkołę podstawową. Chciał od razu zostać technikiem i miał pretensję, że żadna szkoła nie chce mu płacić. Jakoś dostał się do technikum elektronicznego. Od samego początku oszukiwał matkę i wagarował. Teraz nie uczęszcza do żadnej szkoły. Wałęsa się. Ojciec jego dostał się do więzienia w Złotoryi. Sam chłopiec zadaje się z różnymi dziewczynkami. Rośnie z niego opryszek. Matki nie słucha. Tylko zakład jest w stanie uratować go przed ostatecznym upadkiem". Siostra o swoim bracie: „Piotr nigdzie nie pracuje. Nie zwraca uwagi na prośby matki i tłumaczenia ojca. Obawiam się, że gdy Piotr będzie nadal przebywał w domu, dojdzie do tragedii. Bardzo proszę o uwolnienie nas od zepsutego do szpiku kości naszego brata". Wujek zaznacza o swoim krewnym: „Chłopiec budzi u nas strach. Zabranie jego z zakładu znaczyłoby przekreślenie tego, co tam on zdobył. Byłoby ciągłe pilnowanie, śledzenie, patrzenie na jego ręce. Znów mialbym z nim piekło".

Niestety, są także i takie listy (na szczęście nieliczne), których autorzy mają wielkie pretensje do zakładu, że absorbuje ich sprawami dotyczącymi ich dzieci. Nie znajdują oni czasu w ciągu roku nawet na odwiedzenie syna. Podają prawdziwe i zmyślone powody, aby się usprawiedliwić z tej obojętności wobec syna. Wg nich wszyscy są winni, a przede wszystkim zakład, ale nigdy oni: „Chciałbym na wstępie napisać kilka słów usprawiedliwienia z nieobecności podczas ostatniego zebrania rodzicielskiego. Dziwię się, że zakład może prosić o usprawiedliwienie nieobecności. Ludzie na drodze utykali w śniegu. To pierwszy powód mojej nieobecności. Drugi — brak czasu. Zakład chyba wie, że mam w domu jeszcze czworo dzieci i oboje z żoną pracujemy, a do pracy nikogo nie mamy. Trudno znaleźć czas na ugotowanie sobie jedzenia, upranie bielizny i uprzątnięcie mieszkania, a zakład chce, abym

w tej sytuacji przyjeżdżał na zebranie rodzicielskie. Trzeci powód — brak gotówki na drogę. Nie będzie również egoizmem, jeżeli powiem, że żona i ja — też ludzie. Chcemy chodzić dobrze ubrani, najedzeni, no i wypoczęci".

Są listy pełne grozy. Piszą matki, że przeżywają piekło. Są bite, maltretowane przez mężów. O nic nie proszą, bo nie mają odwagi i prawa do tego. Jedynie przedstawiają sytuację, w jakiej się znajdują: „Mąż bije mnie i dzieci. Znęca się nad nami. Moja mama ma rentę. Mimo to pomaga mi, kupi dla mnie nieraz chleba, cukru lub margaryny. Z powodu awantur z mężem straciłam pracę w fabryce. Nieraz już chciałam życie sobie odebrać". Albo ta oto wypowiedź: „Mąż jest w więzieniu. W sobotę przyjechali po niego i zabrali do Wrocławia, a ja dostałam wymówienie z pracy. Tuż przed aresztowaniem mąż dobrze popił, przyszedł już całkiem pijany, pobił mnie do nieprzytomności. Leżałam potem trzy dni chora. Mąż zabrał prawie wszystko z domu. Nie dość mu było tego, poskarżył się na mnie jeszcze w MO. Będę miała teraz sprawę i kto wie, czy nie będę musiała siedzieć. Co zrobię w takiej sytuacji z dziećmi? Chodzę i płaczę".

Ludzie, którzy widzą takie tragedie rodzinne, domagają się wyciągnięcia jak najostrzejszych wniosków w stosunku do wszystkich winnych deprawowania młodzieży oraz stworzenia takich warunków, w których będzie możliwe jej odseparowanie od złego otoczenia. Chodzi tu o zorganizowanie więcej zakładów młodzieżowych. Niezależnie od tych doraźnych środków niektórzy doradzają długofalową pracę w tym zakresie. Proponują szeroką profilaktykę społeczną, która umożliwi uchronić młodzież przed jej deprawacją i w tym kierunku konieczne jest skoordynowanie wszystkich dostępnych sił i środków oraz oparcie realizacji konkretnych zadań na szerokim aktywie społecznym. Punktem wyjściowym profilaktyki społecznej byłoby dokonanie dokładnego rozeznania środowisk przestępczych i zdemoralizowanych, jak również rodzin, które nie zapewniają właściwej opieki wychowawczej swoim dzieciom. Rozeznanie takie pozwoli skuteczniej oddziaływać na zagrożone środowiska i rodziny.

Zakład przy ul. Akacjowej tak właśnie rozumie działanie na rzecz trudnej młodzieży. Prawie wszyscy wychowawcy i nauczyciele są społecznymi kuratorami sądu dla nieletnich. Utrzymują stały kontakt z rodzinami chłopców poprzez osobiste odwiedziny i listy. Mają dokładne rozeznanie ich sytuacji materialnej i społecznej. Utrzymują także łączność z byłymi wychowankami, udzielają im pomocy i rad.

Chłopcy piszą przeważnie prośby o przysłanie im ubrania lub sprzętu szkolnego.

„Nie mam kombinezonu, teczki i butów na zimę. Numer kombinezonu — 44, a butów — 6. Poza tym wszystko mam. Po pewnym czasie będę musiał mieć granatowy płaszcz szkolny. Proszę bardzo o ich przysłanie".

„Potrzebne mnie są szkicowniki i bloki techniczne oraz słowniki — niemiecko-polski i polsko-niemiecki. Koniecznie muszę je mieć. Proszę więc o ich kupienie dla mnie".

„Nigdzie nie mogę wyjść, bo brak mi spodni i należytej bluzki. Dla mnie wystarczyłaby taka letnia, tania. Lubię kolor niebieski i prosiłbym o spodnie takiego właśnie koloru".

„Mam duże kłopoty z podręcznikami. Dyrekcja szkoły, do której uczęszczam, zażądała, aby wszyscy mieli wszystkie podręczniki i szkolne mundurki, czapki i tarcze. Proszę bardzo o przyjście mi z pomocą w zdobyciu tych rzeczy. W Pana ręku jest pomoc dla mnie".

Są też prośby o pomoc w znalezieniu miejsca w szkole lub internacie, o znalezienie dla nich pracy. Rodzice także piszą do zakładu o pomoc materialną. Przeważnie są to więźniowie, którym ciężko jest opłacać pobyt syna w zakładzie.

„Od dnia 25 czerwca 1963 r. odbyłem karę więzienia. Oprócz syna mam na utrzymaniu żonę i córkę. Żona pracowała w PTTK Bolesławiec. Instytucja ta uległa

likwidacji i żona została bez pracy. W tej sytuacji nie mamy możliwości opłacać pobyt syna w zakładzie. Gorąco proszę o zwolnienie mego syna z opłat".

Część rodziców prosi zakład o przesłanie świadectwa ukończenia szkoły podstawowej, opinii syna, informacji, jak się on uczy i zachowuje, zaświadczenia lub innych dokumentów. Są także listy zawierające pytania, dlaczego syn milczy, nie pisze listu: „Bardzo proszę o niezwłoczne powiadomienie mnie, dlaczego nie otrzymuję od syna żadnej wiadomości i czy nadal kończy on szkołę".

„Gdy wysłałam syna do zakładu, nie otrzymałam od niego żadnej wiadomości, nawet nie wiem, czy żyje. Denerwuję się i martwię, że nie mam od niego żadnego listu. Jestem poważnie chora, a taka zgryzota nie leczy".

Skuteczna działalność wychowawcza na terenie zakładu w połączeniu ze stałym oddziaływaniem profilaktycznym na rodziny chłopców daje oczywiście rezultaty. Daje się zauważyć wzrost dyscypliny obywatelskiej rodziców w zakresie odpowiedzialności za swoje dzieci przebywające w zakładzie. Zainteresowanie zakładem wychowawczym wzbogaca ich wiedzę pedagogiczną, co z kolei pozwala im spojrzeć krytycznie na istotne zaniedbania własnej pracy wychowawczej z dziećmi oraz stać się sprzymierzeńcem wychowawcy zakładu w jego trudnej pracy.

W świetle wypowiedzi rodziców widać wyraźnie, że młodzieżowy zakład wychowawczy cieszy się powszechnym uznaniem w społeczeństwie, a w mentalności przeciętnego rodzica stał się swego rodzaju panaceum na wychowanie młodzieży.

Rodzice dzieci trudnych w większości przypadków pragną wychować swe dzieci na dobrych ludzi. Ale brak umiejętności pedagogicznych, trudności życiowe i powikłania losu uniemożliwiły im samym tego dokonać. Szukają więc pomocy w zakładzie wychowawczym. Jednocześnie są zainteresowani powodzeniem metod stosowanych przezń w pracy. Szczególna ich uwaga skupiona jest na procesach adaptacyjnych młodzieży w zakładzie i metodach stosowanych w tej mierze. Z uznaniem odnoszą się do pracy społecznej chłopców na rzecz zakładu i środowiska, widząc w niej wielką siłę kształtującą szacunek do ludzkiego trudu, zamiłowanie do porządku i dyscypliny. Cenią kontakt zakładu z domem rodzinnym wychowanków, i to ze względu na zjednoczenie wysiłków wychowawców i rodziców w zakresie przeciwdziałania ucieczkom i negatywnym zjawiskom, które mogą powstawać i powstają w działalności zakładu. Choćby np. sprawa terroru jednych dzieci nad drugimi. Ileż na tym tle rozgrywa się tragedii. Niejednokrotnie przekreślają one cały wysiłek wychowawczy, bo terror silniejszych nad słabszymi rodzi obłudę, strach i paraliżuje najlepsze chęci. Wiemy, jak w praktyce wygląda ta sprawa. Często trudno dopilnować i uchwycić wszystkie nici zależności i sporne kwestie istniejące pomiędzy dziećmi. Słabsze dziecko milczy. Nie „wysypie" silniejszego, bo boi się. Wychowawca w takich wypadkach nie zakłada rąk. Nie pozwala wypadkom iść swoją koleją. Interweniuje, gdzie tylko może. Wykorzystuje wszystkie metody do zaszczepienia dzieciom poszanowania praw słabszych i silniejszych dzieci. W tym przypadku pomoc rodziców jest nieodzowna. Ich sygnał o kłopotach syna w tej mierze i ich uwaga.

Jest grupa rodziców obojętnych na wszystko, co dotyczy ich dzieci. Wyraźnie to wynika z omawianych wyżej listów. Wysiłki zakładu rozbijają się o ich obojętność. W przypadku tych rodziców winny być zastosowane ostre sankcje. Mogą to być zwiększone opłaty za pobyt syna czy córki w zakładzie, przymus odwiedzania dziecka, rozmowy kierownictwa administracyjnego czy politycznego zakładu, w którym pracują rodzice, na tematy stosunku do dzieci itp. Nie można przechodzić obojętnie obok tych, którzy lekceważą obowiązki rodzicielskie.

Dotychczasowe instytucjonalne formy reedukacji młodzieży trudnej są niewystarczające wobec wzrostu w wielu środowiskach zagrożonych moralnie dzieci. Pilnie poszukiwać więc trzeba formuły, która pozwoli prawidłowo i skutecznie

przeciwdziałać zjawisku. I tu więc istotny problem wysuwany przez samych rodziców. Chodzi tu o wypracowanie społecznego programu wzmożenia pracy wychowawczej wśród młodzieży trudnej, programu działania ujmującego szeroką profilaktykę społeczną, skoordynowanie wszystkich sił i środków oraz oparcie realizacji konkretnych zadań na szerokim aktywie społecznym. Punktem wyjściowym powinno być rozeznanie środowisk przestępczych i zdeprawowanych oraz także rodzin. W takim kontekście rola zakładu byłaby bardziej skuteczna.

Problematyka młodzieżowych zakładów wychowawczych jest szeroka. W niniejszym opracowaniu omówiono tylko te zagadnienia, które spostrzegają rodzice i o nich piszą w liście do zakładu.

DZIEŃ POWSZEDNI SZKOŁY PODSTAWOWEJ W KLASACH I—IV
MONOGRAFIE PEDAGOGICZNE. T. XVIII POD RED. BOGDANA SUCHODOLSKIEGO

Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław — Warszawa — Kraków 1967

Wśród bogactwa książek pedagogicznych, systematycznie napływających na półki naszych księgarń, rzadko trafia się pozycja, która tak skutecznie służy praktyce i teorii pedagogicznej, jak *Dzień powszedni szkoły podstawowej w klasach I—IV.*

Choć przystąpić do lektury niełatwo — bo i tytuł sformułowany roboczo, i tomisko ogromne, i format nie przystosowany do lektury poza domem — warto sięgnąć po tę książkę i przeczytać ją „od deski do deski". I to dla wielu względów. Przede wszystkim dlatego, że jest to niekłamany autentyk, wprowadzający czytelnika w żywy nurt życia szkoły, jej spraw i problemów, rozwiązywanych w myśl nowej, teoretycznie uzasadnionej koncepcji, zakładającej wychowanie człowieka na jutro i odległe pojutrze. Po wtóre dlatego, że może ona wiele nauczyć, nawet pedagoga posiadającego wieloletnie doświadczenie, zarówno w zakresie organizacji pracy, analizy własnych poczynań pedagogicznych, jak i technik oddziaływania wychowawczego. Po trzecie wreszcie dlatego, że przenika ją optymistyczne przekonanie, udzielające się czytającemu, iż poszukiwanie nowych, skuteczniejszych form oddziaływania wychowawczego jest uzależnione nie od wyjątkowego talentu nauczyciela, ale od jego gotowości do myślenia i świadomej dążności do uzyskania jak najlepszych efektów w drodze angażowania uczniów.

Treść książki stanowi poszerzona o teoretyczne rozważania relacja z pracy wychowawczej prowadzonej w klasach I—IV według założeń i dyrektyw zawartych w wydanej w 1963 r. książce Bogdana Suchodolskiego — *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym.* Jest to dzieło zbiorowe — opracowane przez pracowników naukowych Katedry Pedagogiki Ogólnej UW, a szczególnie: Zofię Krzysztoszek, Jadwigę Walczynę, Ferdynanda Iniewskiego i Irenę Wojnar, oraz kierowników i nauczycieli organizujących od r. 1962 pracę wychowawczo-dydaktyczną w szkole nr 203 w Warszawie, nr 9 w Lublinie, nr 98 we Wrocławiu, nr 21 i 60 w Szczecinie oraz w szkole podstawowej w Jazgarzewie pod Warszawą.

Jak stwierdza we wstępie prof. B. Suchodolski, autorzy długo dyskutowali sposób przedstawienia swych doświadczeń. Zdecydowali opisać dzień powszedni szkoły mimo nasuwających się obaw, że utrudni to wydobycie i analizę naukowych zagadnień, jakie nasunęła praktyka. Postanowili też, po ogólnej prezentacji szkół, ukazać w kolejnych rozdziałach: wychowaczo-praktyczne podstawy prowadzonej pracy, problematykę nauczania, jako aktywizacji umysłowej uczniów, problematykę wychowania przez sztukę oraz związek działania szkoły z życiem — mimo iż wyznają zasadę nierozdzielności dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły.

Dzięki przyjęciu takiej konstrukcji tomu stworzyli pracę szczególnie cenną dla kierowników szkół, rad pedagogicznych i nauczycieli świadomie analizujących własne poczynania. Książka daje bowiem odpowiedź na zasadnicze pytania, z jakimi boryka się szkoła:

— jaka jest treść pracy dydaktyczno-wychowawczej?
— jak ją najskuteczniej organizować?
— jak współdziałać ze środowiskiem?

Przeznaczając swą książkę przede wszystkim dla nauczycieli poszukujących nowych dróg w wychowaniu, autorzy konsekwentnie łączyli swe relacje z praktyki

z rozważaniami teoretycznymi, zachęcając do szukania nowatorskich rozwiązań na wyraźnie ukazanych drogach.

O jaką szkołę chodziło autorom koncepcji i realizującym ją nauczycielom? Na czym polegała owa „nowość" podejmowanych poczynań? W jakim stosunku pozostaje prezentowany w książce model szkoły podstawowej do praktykowanego powszechnie?

Rozważmy te sprawy kolejno.

Wbrew opiniom spotykanym w tych środowiskach nauczycielskich, które zetknęły się z działalnością wymienionych wcześniej szkół — prowadzona przez nie praca nie miała charakteru eksperymentalnego. Była to działalność szkół wiodących, szkół — jak to określił prof. Suchodolski — pilotów, bo znalazła ona pełne pokrycie w dotychczasowej wiedzy pedagogicznej, w analizie współczesnej cywilizacji, w zrozumieniu potrzeb rewolucji socjalistycznej w Polsce.

Miała to być szkoła:

— stanowiąca warsztat pogłębionej pracy wychowawczej,
— realizująca wyznaczone przez potrzeby socjalistycznej cywilizacji treści procesu dydaktyczno-wychowaczego,
— otwarta na wszystko, co wartościowe w środowisku, w życiu i zainteresowaniach młodzieży, w kulturze współczesnej,
— realizująca proces dydaktyczno-wychowawczy, obejmująca zasadnicze kierunki działalności i rozwoju ludzi w nauce, technice, sztuce i aktywności społecznej i umiejąca je wzajemnie wiązać tak, jak są one wiązane we współczesnym świecie,
— łącząca kształcenie umysłu i uczuć, wyobraźni i woli, dążeń indywidualnych i uspołecznionych,
— zajmująca się rozwijaniem osobowości dziecka: zdolności i zamiłowania, potrzeb i planowania własnego życia, działania i współdziałania, ekspresji, wspólnoty, twórczości, samodoskonalenia.

Miała to być więc szkoła prowadząca dobrze zorganizowaną działalność z pełnym wykorzystaniem ekspresji dzieci w zakresie:

— badania rozwoju myśli ludzkiej (wychowanie przez naukę),
— badania form życia społecznego i gospodarczego (wychowanie społeczne),
— badania rozwoju postępu przyrodniczo-technicznego (wychowanie przez technikę),
— wyrabiania wrażliwości na piękno sztuki i estetykę życia codziennego (wychowanie przez sztukę),
— wyrabiania właściwego stosunku do kultury fizycznej i zdrowia (wychowanie przez kulturę fizyczną),
— wdrażania do pracy zespołowej.

W tak zakreślonym modelu centralny ośrodek stanowić miało wychowanie przez naukę, z którym byłyby integralnie powiązane poszczególne kierunki pracy wychowawczej.

Przystępując do realizacji tak przemyślanej koncepcji pracy dydaktyczno-wychowawczej nie zakładano wprowadzania rewolucyjnych zmian w zakresie treści programowych przewidzianych dla klas I—IV przez Ministerstwo Oświaty, zamierzano głównie zróżnicować i wzbogacić formy i metody pracy. W trakcie realizacji okazało się jednak, że zastosowanie nowych form pociągnęło za sobą konieczność wprowadzenia treści nowych lub rozszerzenia i pogłębienia treści zarysowanych przez program, szczególnie w zakresie organizacji działania dzieci i dokonywanych przez nie obserwacji w środowisku, dotyczących:

— problematyki społecznej, związanej z pracą ludzi w różnych zawodach,
— problematyki dotyczącej życia kulturalnego,
— zjawisk przyrodniczych.

Świadomie zakładano natomiast zrównoważenie problematyki dydaktycznej z problematyką wychowaczą, czemu służyło skoncentrowanie całej działalności wokół trzech głównych kompleksów zagadnień:
— integracji treści nauczania początkowego,
— zaangażowania i aktywizacji poznawczej uczniów w procesie nauczania i wychowania,
— uspołeczniania uczniów.

W tym celu przyjęto koncentryczną koncepcją treści, wprowadzając tzw. zagadnienia centralne. Oczywiście, miało to określone konsekwencje w zakresie: planu nauczania, rozkładu materiału nauczania, szczegółowego doboru treści i organizacji pracy. W dziedzinie planowania zmuszało nauczycieli do zsynchronizowania treści poszczególnych przedmiotów, odnalezienia w nich punktów stycznych oraz stworzenia takich jednostek metodycznych, w których wystąpiłyby treści poszczególnych przedmiotów nauczania, powiązane w logiczną, harmonijną całość.

Wewnętrznym czynnikiem determinującym rozkład materiału były zainteresowania zespołu dzieci w poszczególnych klasach, co pozwalało zerwać z dokuczliwą w nauczaniu tradycyjnym anonimowością i przeciętnością treści, zapewniało indywidualizowanie jej doboru, a dzięki wprowadzeniu pracy w zespołach stwarzało sytuacje sprzyjające wzbogacaniu życia dzieci. Jako główne kryterium doboru treści materiału dla kl. I—IV przyjęto panowanie ludzi nad siłami przyrody i historię z pełnym wykorzystaniem problematyki współczesności. Nauczyciel ustalał na każdy okres zagadnienia centralne i tematykę szczegółową oraz określał partie rzeczowego materiału, które zamierzał przyswoić uczniom z programu poszczególnych przedmiotów nauczania. Wydzielając jakiś złożony fragment rzeczywistości (zagadnienie centralne) wyróżniał w nim poszczególne aspekty, które rozpatrywał z dziećmi z różnych punktów widzenia, np. społecznego, językowego, matematycznego, przyrodniczego i artystycznego. Aby wszechstronnie poznać każdy przedmiot z zachowaniem pełnego zainteresowania i aktywności młodzieży, a nie tylko dostarczyć o nim informacji, nauczyciele starali się rozwiązywać z dziećmi wybrane problemy praktyczne lub teoretyczne — w zależności od charakteru rozpatrywanego zagadnienia centralnego.

Dla poznania, utrwalenia treści zagadnień centralnych, tematyki szczegółowej oraz rzeczowego materiału nauczania stosowano różnorodne formy: zabawę, pracę, działalność społeczną i działalność artystyczną, zachowując właściwą każdej z nich rzeczywistą funkcję. Oczywiście, dla zabezpieczenia jak najlepszych efektów dydaktyczno-wychowawczych istotną rolę miało uszeregowanie i połączenie jednostek metodycznych w taką całość, dzięki której skutecznie realizowano by nie tylko cele bliższe, dostrzegane przez ucznia, ale także i perspektywiczne, widziane przez nauczyciela.

Nadanie procesowi dydaktyczno-wychowawczemu odpowiedniej elastyczności stało się możliwe dzięki zainteresowaniu pracą organizowaną w klasach I—IV i włączeniu do niej wszystkich organizacyjnych ogniw szkoły — rady pedagogicznej, biblioteki, świetlicy, półinternatu, komitetu rodzicielskiego i ogółu rodziców, komitetu opiekuńczego oraz rad narodowych, instytucji i organizacji działających w środowisku. Ich życzliwa pomoc i aktywność umożliwiła realizację wielu zagadnień programowych poza izbą szkolną, co wpłynęło na rozluźnienie systemu klasowo-lekcyjnego. Celowi temu służyło także dostosowanie czasu trwania jednostki lekcyjnej do możliwości psychofizycznych i zainteresowania dzieci oraz wprowadzenie tzw. godzin globalnych.

Godziny te uważano za bardzo ważny element w strukturze metodycznej i traktowano jak integralną część dnia zajęć. Choć w różnych szkołach wykorzystywano je w różny sposób, wszędzie jednak uważano je za swoisty rodzaj zajęć pozalekcyjnych, integralnie związanych z lekcją. Była to pula czasu przeznaczonego na

zdynamizowanie procesu nauczania i wychowania oraz rozszerzenie zakresu treści o nowe elementy, zwłaszcza z dziedziny wychowania przez technikę i sztukę, poprzez działalność dzieci w układzie grupowym lub indywidualnym.

W książce znajdziemy szczegółowe, teoretycznie uzasadnione relacje z podejmowanych prac i stosowanych form, nierzadko poparte sprawozdaniami, opisami, a nawet konspektami poszczególnych jednostek metodycznych.

Wnikliwie relacjonowano wiele istotnych dla przyjętej koncepcji problemów pracy wychowaczej, takich jak: organizacja pracy w klasie, okres przygotowawczy w kl. I, rozszerzone zapisy do szkół, współpraca z rodzicami, przygotowywanie się zespołów nauczycielskich uczących w kl. I—IV do pracy z dziećmi, program uspołeczniania uczniów młodszych klas szkoły podstawowej.

Ponieważ wydaje się, że wiele elementów z pracy szkół wiodących wejdzie na trwałe do modelu szkoły przyszłości, warto zastanowić się nad warunkami, jakie należało zabezpieczyć, aby dojść do opisywanych rezultatów, oraz rozważyć — czy stać nas na rozszerzenie sieci szkół pracujących wg przedstawionej koncepcji.

Tak jak to już niejednokrotnie stwierdzano przy okazji różnych prób intensyfikacji pracy wychowawczej, podstawowe znaczenie dla powodzenia pracy ma odpowiedni dobór i usytuowanie kadry nauczycielskiej. Przy czym nie chodzi tu o posiadanie kwalifikacji formalnych (bo do prac nowatorskich nie przygotowują zakłady kształcenia nauczycieli), a o umiejętność współżycia i współdziałania, twórczą inwencję, gotowość do podnoszenia ogólnego i zawodowego poziomu oraz zrozumienia istoty własnej, dydaktyczno-wychowawczej, opiekuńczo-doradczej i polityczno-kulturalnej roli.

Kolejny warunek podjęcia tej pracy — to odpowiednie urządzenie i wyposażenie szkoły, a także zabezpieczenie funduszu na przedłużenie godzin jej oddziaływania (w przypadku realizowanej koncepcji przeciętnie o 2 godziny dziennie dla każdej klasy).

Oba te wymogi formalne — aczkolwiek dziś jeszcze nie mogą być stawiane ogółowi nauczycieli i ogółowi szkół — zgodne są z kierunkiem zaspokajania podstawowych potrzeb społecznych i jako takie muszą być uwzględniane przy planowaniu jutrzejszego modelu szkoły podstawowej.

Minie jeszcze zapewne sporo czasu, nim autorzy w szczegółach dopracują prezentowaną koncepcję i nim znacznie szerzej wprowadzi się ją do realizacji. Dziś już jednak można z całą pewnością dostrzec jej duże walory dydaktyczno-wychowawcze i stwierdzić, iż uzyskiwane efekty zgodne są z potrzebami współczesnej rzeczywistości, a zwłaszcza z jej perspektywami rozwojowymi.

Wykazując współzależności zachodzące pomiędzy treściami, metodami i organizacją nauczania a jego efektami, autorzy pokazali wagę intensyfikacji procesu nauczania początkowego dla rozwoju osobowości człowieka. Dzięki wprowadzeniu koncentrycznej koncepcji pracy udało się im pogodzić treść rozległych, różnorodnych i żywych zainteresowań z koniecznością systematycznego wprowadzania uczniów w merytoryczną wiedzę, wyjaśniającą przedmiot zainteresowań, dzięki czemu przezwyciężona została kłopotliwa antynomia, obserwowana powszechnie w nauczaniu początkowym.

Dzięki wprowadzeniu różnorodnych, atrakcyjnych form zajęć oraz rozszerzeniu zakresu przekazywanych treści szkoła stała się instytucją lubianą przez dzieci, zaspokajającą ich potrzeby poznawania i aktywności (przezwyciężono naiwność i infantylizm niektórych treści przekazywanych w klasach młodszych).

Koncentryczna koncepcja pracy skuteczniej niż system lekcyjny służy zbliżeniu i przygotowaniu dzieci do życia. Pozwala np. zaznajomić młodzież z zagadnieniami moralnymi w oparciu o wzory obserwowane w autentycznym życiu, poprzez:

— apelowanie do uczuć,

— intelektualną analizę dobranych treści, dzięki czemu dzieci mogą dotrzeć do istoty i mechanizmów funkcjonowania poznawanych zjawisk,
— kształtowanie refleksyjnego stosunku do nich, z uwzględnieniem takiego poziomu uogólnienia, na jaki pozwala dojrzałość umysłowa uczniów,
— kształtowanie prawidłowej motywacji podejmowanych czynności.

Zbliżając się w ten sposób do realizacji założonego celu wychowawczego wyrabia się u młodzieży:
— inwencję twórczą,
— żywe zainteresowania,
— umiejętność organizacji własnych poczynań w nowych sytuacjach,
— chęć podejmowania różnorodnych działań.

Integracja treści nauczania pozwala na intensywną i pełną pracę wychowawczą. Wychowawca, mogąc lepiej poznawać dzieci w różnych sytuacjach, ma jednocześnie możliwości stwarzania sytuacji wyzwalających pożądane reakcje dzieci, ułatwiających przekształcanie i doskonalenie postaw. Koncentryczna koncepcja nauczania stwarza też niemożliwą do uzyskania w układzie systematyczno-liniowym większą operatywność wiedzy, dostarczając jednocześnie — przy okazji powtarzania i utrwalania materiału — więcej możliwości pogłębiania wiedzy, rozwijania umiejętności poznawczych i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na problemy nurtujące uczniów.

Omawiana książka ma wszystkie plusy i minusy opracowania zbiorowego. Szczególnie kłopotliwe dla czytelnika są liczne powtórzenia i nawroty do omawiania tych samych zagadnień w różnych fragmentach książki. Postulować zatem warto, aby przy kolejnym wydaniu podjęto trud skorygowania ich, a w najgorszym przypadku dołączono indeks rzeczowy. Czytelnik, żywo zainteresowany realizacją przedstawionej koncepcji, oczekuje także na szersze, oddzielne omówienie wybranych problemów pedagogicznych, takich jak: zasady doboru grup, sposób oceny ucznia itp., oraz na relację z kontynuacji pracy wg przedstawionej koncepcji w starszych klasach szkoły podstawowej.

Są to jednak uwagi dotyczące nie tyle samej książki — ile tego, co chciałoby się w następnej kolejności przeczytać.

I wreszcie końcowa, krzepiąca uwaga — czytelnik otrzymał w książce więcej, niż oczekiwał po zapoznaniu się z tytułem. Bo chociaż *Dzień powszedni szkoły podstawowej w klasach I—IV* dostarcza sporo informacji o pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli znanych już z innych źródeł — nie jest relacją z powszedniego dnia ogółu naszych szkół, a tylko tych, które przecierają drogi wychowawczej pracy na jutro.

Jadwiga Raczkowska

MAKSYMILIAN MACIASZEK: START ZAWODOWY NAUCZYCIELA

PZWS Warszawa 1968

W całokształcie pracy nauczyciela wyróżnia M. Maciaszek jako specyficzny okres pierwszy rok pracy szkolnej, który nazywa startem zawodowym. Jakkolwiek nazwa ta przypomina nazewnictwo sportowe, oddaje dobrze istotę sprawy. Jest to bowiem okres ważny, w którym absolwent przechodzi z zakładu kształcenia nauczycieli do swego wyznaczonego mu przez władze szkolne i los miejsca pracy i podejmuje

samodzielną działalność dydaktyczno-wychowawczą. Jak stwierdza słusznie autor omawianej pracy badawczej, stanowi to niejednokrotnie wielki przełom w życiu młodego człowieka: jeszcze przed dwoma miesiącami był uczniem i korzystał z pomocy wykładowców, teraz sam musi występować w roli nauczyciela wychowawcy odpowiedzialnego za wyniki nauczania i poziom wychowawczy powierzonej sobie klasy. W tej przełomowej chwili dla każdego człowieka rozpoczynającego pierwszą pracę zawodową największego znaczenia nabierają warunki, w jakich przychodzi mu działać.

Aby uzyskać możliwe wierny obraz rozpoczynania pracy młodego nauczyciela i warunków, w jakich się odbywa ten proces, przeprowadził autor obszerne badania zbierając obszerny materiał zarówno od samych nauczycieli, jak też i od obserwatorów ich pracy. Młodzi absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli nadesłali 23 dłuższe wypowiedzi o sobie, o swojej pracy i samopoczuciu zawodowym oraz dostarczyli 393 obszerne odpowiedzi ankietowe na ogólną liczbę 1984 wysłanych kwestionariuszy. Wypełnione anonimowo kwestionariusze zawierające 17 starannie opracowanych pytań przekazywali respondenci bezpośrednio pod adresem organizatora badań. Spośród wypowiadających się było 118 absolwentów SN (30%), 261 z liceum pedagogicznego (66%) oraz 14 z innych szkół (4%). Warto też dodać, że odpowiedzi udzieliło tylko 81 mężczyzn (20%) oraz 312 kobiet (80%). Ogromna większość wypowiadających się (67%) pracowała w środowisku wiejskim, jak również wywodziła się z tego środowiska. Badania organizowali inspektorzy szkolni: autor porozumiewał się bezpośrednio z nimi, wyjaśniając im cel badań. Miało to na celu stworzenie sprzyjającego klimatu do szczerych wypowiedzi.

Z uwagi więc na charakter zebranego materiału badawczego praca omawiana ma trzy zasadnicze rozdziały składające się na pewien rodzaj dwugłosu, z których pierwszy stanowią wypowiedzi autobiograficzne i ankietowe, a drugi przedstawia pracę młodych nauczycieli w świetle badań ankietowych. Inaczej mówiąc, część pierwszą można zatytułować *Młodzi nauczyciele o sobie*, a część drugą *O młodych nauczycielach*. Te dwie podstawowe części zaopatruje autor w uwagi wstępne, eksponujące problem badawczy i metody jego rozwiązania. W części końcowej podejmuje autor próbę uogólnienia i formułuje szereg wniosków wynikających z zebranego materiału.

O młodych nauczycielach w szkole pisze M. Maciaszek bardzo życzliwie. Warunki, w jakich rozpoczynają oni swą pierwszą pracę, zależą w znacznym stopniu od obciążenia ich obowiązkowymi zajęciami. Potrzebują oni bowiem dużo czasu na sumienne przygotowanie się do lekcji. Praktyka bowiem szkolna w zakładach kształcenia nauczycieli jest niewystarczająca i wyraża się zaledwie kilkoma lekcjami próbnymi oraz niewielką terenową praktyką szkolną w czasie od 2 do 3 tygodni.

Zdaniem M. Maciaszka dodatkowe lekcje wykraczające ponad tygodniowy wymiar godzin ustalony przez władze szkolne pogarszają w tej sytuacji start zawodowy młodego nauczyciela. Do każdej bowiem lekcji trzeba się starannie przygotować, pisać konspekty, streszczenia, przygotować pomoce naukowe itp. Postulat przydzielania godzin zajęć tylko w ramach etatu jest jednak obosieczny, godzi w warunki bytowe nauczyciela. Wynagrodzenie za godziny nadliczbowe stanowi bardzo ważną pozycję w skromnych nad wyraz dochodach młodego nauczyciela.

Niemało trudności napotyka nauczyciel w prowadzeniu i prawidłowym realizowaniu pracowicie przygotowanych lekcji i osiąganiu celów wychowawczych. Nic dziwnego więc, że te liczne trudności powodują zmęczenie. Nie może być zresztą inaczej, gdyż tylko 1/5 badanych nauczycieli wykazała obciążenie obowiązkowymi lekcjami w granicach etatu. Wszyscy inni mieli znacznie więcej lekcji, a co czwarty nauczyciel pracował nawet ponad 36 godzin tygodniowo. Zdaniem autora ten zwiększony wymiar godzin pracy utrudnia prawidłowe spełnianie obowiązków. Wypada

jednak zauważyć, że takie obarczanie się nauczycieli podejmujących dopiero pracę jest raczej smutną koniecznością życiową niż przejawem nieżyczliwości kierowników szkół w stosunku do nowych nauczycieli.

Natomiast za trafne należy uznać spostrzeżenie o braku stabilności w przydziale zajęć. Ponad 35% młodym nauczycielom w ciągu roku przymusowo zmieniono przedmioty nauczania i przydzielone zajęcia w zespołach uczniowskich. Wprawdzie życie szkoły wymaga niekiedy tego rodzaju zmian — dzieje się tak w razie dłuższej choroby któregoś z nauczycieli, urlopu macierzyńskiego, przyjścia jeszcze jednego nowego nauczyciela itp. niezwykłych wydarzeń, jednakże — jak wykazuje to M. Maciaszek — tego rodzaju zmiany są zbyt częste i nie zawsze konieczne. Stanowią one dodatkowy czynnik pogarszający warunki wejścia nauczyciela do zawodu.

Nie lepiej jest również z zatrudnianiem nauczycieli zgodnie ze zdobytymi kwalifikacjami. Absolwenci studiów nauczycielskich są w tym względzie w nieco korzystniejszej sytuacji, natomiast absolwentom liceów pedagogicznych przydzielono przedmioty tylko w 57% zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami. Podobnie przedstawiają się proporcje zatrudnienia zgodnie z zamiłowaniami i życzeniami. To także wpływa ujemnie na wyniki pracy szkolnej i niejednokrotnie zniechęca nauczycieli, którzy już po pierwszym roku pracy porzucają zawód i przenoszą się do innego zajęcia.

W tej sytuacji młody nauczyciel musi wkładać więcej wysiłku w to, co jego starszy kolega dzięki doświadczeniu i wprawie osiąga mniejszym wysiłkiem. Stąd autor wielkie znaczenie przypisuje wypoczynkowi i wolnemu czasowi nauczyciela. Nie pominął więc i tego problemu. Wypowiedzi w ankietach świadczą, że tylko 60% młodych nauczycieli dysponuje każdego dnia czasem wolnym w ilości od 1—3 i więcej godzin. Mniejszy odsetek, bo 36%, oświadcza, że korzysta sporadycznie z wolnego czasu raz na kilka tygodni, w dni świąteczne lub raz na kilka dni. Byli i tacy (4% odpowiadających), którzy nigdy nie mieli wolnego czasu w pierwszym roku pracy. Różnorodne są przyczyny tego niepokojącego zjawiska, autor w odpowiednich zestawieniach obrazuje ich częstotliwość i rodzaj.

Dużo miejsca i uwagi zajmuje w książce problem przyjmowania do pracy w szkole i adaptacja młodych nauczycieli. Odchodzą zresztą ze szkół nie tylko młodzi nauczyciele, ale i ci, którzy mają poza sobą spory staż pracy wychowawczej, nauczyciele fachowcy, doświadczeni, z wielkimi ambicjami. Ich odejście młodzież odczuwa najboleśniej. Autor z przykrością stwierdza, że zbyt mało troski przejawia się w administracji szkolnej, aby młodym nauczycielom stworzyć odpowiednią atmosferę w pierwszym roku pracy zawodowej. Trzeba im pomóc w trudnym okresie adaptacji zawodowej, podać pomocną dłoń w ich trudnej sytuacji życiowej, kiedy muszą samodzielnie działać na własny rachunek. Pierwszy rok, stwierdza M. Maciaszek, jest okresem najbardziej intensywnego procesu identyfikacji z zawodem. Kto ma tę dłoń podać? Autor widzi tu tylko kierownika szkoły i starszych nauczycieli. Oczywiście od kierownika i od starszych kolegów zależy bardzo wiele. Najbardziej bowiem destrukcyjnie oddziałują na młodych nauczycieli nierzadkie kłótnie w gronach nauczycielskich, różne intrygi i rozróbki, brak szczerości i wojny podjazdowe wśród nauczycieli. Czy jednak organizacja związkowa, a szczególnie organizacja partyjna nic tu nie ma do powiedzenia? Czy i do tych organizacji nie należy kierować pretensji o odejście tych 20% młodych nauczycieli, którzy negatywnie wypowiadali się na temat perspektyw pozostania w zawodzie.

Przygotowanie szkolne młodych nauczycieli poprawia się. Oczywiście przygotowanie szkolne nie daje pełnego obrazu kwalifikacji nauczycieli. Kierownicy szkół skarżą się na zbyt niskie niekiedy ich zdaniem kwalifikacje nauczycieli. Czy jest to tylko malkontenctwo czy argument wysuwany w obronie własnej przez kierowników szkół? Autor poświęca wiele uwagi roli kierownika szkoły i ma rację, gdy twierdzi, że dobrej pracy nie nauczy się młody nauczyciel nigdzie indziej jak tylko

w szkole u dobrego kierownika. Wydaje się, że pierwszy rok pracy młodego nauczyciela to również cierpliwa praca wychowawcza. Ale to również stwarzanie takich warunków socjalnych, wypracowywanie takich struktur między gronem nauczycielskim, aby pracownicy jak najprędzej zaczęli uważać szkołę, w której zaczęli pracować, za swoje stałe miejsce pracy.

Warunki pracy wpływają również na efektywność działania początkującego nauczyciela. Sam fakt, że nauczyciel nie wybiera sobie miejsca pracy, lecz narzuca mu ją raczej przypadek, wolne miejsce w szkole, w poważnej mierze determinuje warunki jego działalności. Jeśli startowi młodego nauczyciela towarzyszy życzliwość zwierzchnika, a zadowolenie i serdeczność kolegów nauczycieli towarzyszą pierwszym krokom — wszystko to pomaga pokonywać piętrzące się trudności.

Czy warto nowo przyjętym poświęcać tyle wysiłku? Być może nie wszędzie jest on potrzebny. Tam jednak, gdzie jest on potrzebny, nie należy żałować zabiegów, starań i sił. Wdrażanie do pracy, ułatwianie startu nie jest jednak panaceum, ale niewątpliwe jest najlepszym lekarstwem na nadmierny odpływ z zawodu nauczycielskiego, być może na absencję, załamywanie się młodych, na część konfliktów w pracy, lekarstwem na polepszenie pracy nauczycielskiej. Jest przepustką do przyszłości, chyba nie uniwersalną, ale najczęściej użyteczną.

Po lekturze tej raczej nie pocieszającej pracy badawczej nasuwa się nieodparta uwaga, że celowe i słuszne jest powołanie komórki czy stanowiska pracy w Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego dla inicjowania usprawnień i sterowania wdrażaniem do pracy nowo przyjętych nauczycieli.

Stanisław Bendkowski

JÓZEF PÓŁTURZYCKI: O TECHNICE UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH

PZWS Warszawa 1966

Szkolnictwo dla pracujących w Polsce Ludowej cechuje obecnie niezwykle dynamiczny rozwój. Ludzie dorośli mają możność zdobywania odpowiedniego wykształcenia systemem zaocznym, wieczorowym lub korespondencyjnym. Działacze oświatowi oraz nauczyciele szkół dla pracujących stwierdzają wyraźne trudności w realizowaniu obowiązujących ich programów nauczania. Zapewne istnieje wiele różnych czynników warunkujących niezadowalającą efektywność procesu zdobywania wiedzy w szkole przez uczniów dorosłych.

Jednym z tych czynników jest niewątpliwie organizacja nauczania i uczenia się. Wydaje się, że modernizacja metod pracy poznawczej ucznia dorosłego mogłaby częściowo poprawić ten niekorzystny stan rzeczy. Istnieje więc pilne zapotrzebowanie społeczne na publikacje pedagogiczne ukierunkowujące pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli szkół dla pracujących.

Recenzowana praca podejmuje tę problematykę. Składa się ona z trzech części. W pierwszej części omówiono, na podstawie literatury przedmiotu, rolę techniki uczenia się w pracy dydaktyczno-wychowaczej szkoły.

W drugiej części publikacji przedstawiono wyniki badań ankietowych, które w zamierzeniu Autora miały dać odpowiedź na pytanie, jak dorośli uczniowie samodzielnie się uczą.

Trzecia część pracy jest przeznaczona na zreferowanie badań eksperymentalnych Autora, których celem było empiryczne zweryfikowanie przydatności niektórych technik pracy umysłowej w samodzielnej nauce ucznia.

W recenzji tej ustosunkuję się jedynie do podstawowych twierdzeń Autora i dokonam ogólnej oceny jego pracy.

O części pierwszej recenzowanej książki można powiedzieć, że dostarcza bardzo powierzchownej informacji o dotychczasowych badaniach na temat wpływu techniki uczenia się na efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej. Brak tu jakiejkolwiek próby głębszego ujęcia zagadnienia.

W części drugiej swej pracy, informującej o wynikach badań ankietowych na temat uczenia się uczniów dorosłych, spotykamy się z twierdzeniem, że uczniowie klas X i XI liceum korespondencyjnego pracują samodzielnie w domu przeciętnie ponad 15 godzin tygodniowo, a około 33% uczniów przeznacza na ten cel 25 godzin tygodniowo lub nawet więcej. A dzieje się tak dlatego, zdaniem Autora recenzowanej pracy, że „dorośli uczniowie nie umieją się uczyć" (s. 7/8). Trzeba tu zaznaczyć, że sondaż ankietowy nie stanowi podstawy do naukowo wiarygodnych ustaleń.

Tymczasem w recenzowanej pracy badania ankietowe oraz bardzo pobieżne omówienie literatury przedmiotu są jedyną podstawą do sformułowania następującego ogólnego założenia, nazwanego niesłusznie hipotezą roboczą. „Hipoteza ogólna twierdziła — pisze Autor — że zapoznawanie dorosłych uczniów z techniką uczenia się gwarantuje osiągnięcie lepszych rezultatów dydaktycznych w aktualnych warunkach pracy liceów dla dorosłych" (s. 104). Założenie to jest dużym uproszczeniem procesu zdobywania wiedzy przez uczniów dorosłych. Jest ono zatem szkodliwe pedagogicznie.

Zdaniem Autora, wystarczy tylko „zapoznawać" uczniów z techniką pracy umysłowej, aby zapewnić uzyskiwanie przez nich zadowalających efektów.

Wprowadzanie nowych technik wymaga systematycznej pracy wdrażającej uczniów do posługiwania się nimi w toku dalszej pracy samokształceniowej. Formułując swoją podstawową hipotezę roboczą Autor zdaje się jednak tego nie dostrzegać. Jego rozważania prowadzone są w ten sposób, jak gdyby sprawa rozwijania zainteresowań intelektualnych uczniów, kształtowania ich określonych postaw do nauki i obowiązków szkolnych itp. były czymś wtórnym i mało ważnym.

„Zapoznawanie" uczniów dorosłych z techniką pracy umysłowej jest niewątpliwie jednym z celów pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, ale nie najważniejszym i nie jedynym, jak chciałby Autor recenzowanej książki. Jeżeli wytworzymy u uczniów odpowiednimi metodami określone zainteresowania zagadnieniami aktualnie opracowywanymi przez nich, wówczas należy te zainteresowania pogłębiać i rozwijać umożliwiając im tym samym efektywne rozszerzanie wiedzy o rzeczywistości poznawanej. Wskazanie uczniom przez nauczyciela odpowiednich technik pracy umysłowej dopiero w tej sytuacji będzie miało rację bytu, ponieważ będzie aktywnie zasymilowane przez nich i efektywnie wykorzystane w toku zaspokajania określonych potrzeb poznawczych i dalszego ich rozwijania. W tym konkretnym wypadku technika pracy umysłowej jest celem podrzędnym (wtórnym) w stosunku do kształtowania określonych zainteresowań uczniów.

Mówiąc to pragnę ocenić krytycznie zasadniczą treść pracy. Autor powinien był pokazać zwarty system celów dydaktyczno-wychowaczych w hierachicznym układzie. Technika pracy umysłowej zajmowałaby w tym układzie właściwe dla niej miejsce w integralnym powiązaniu z innymi, nadrzędnymi i podrzędnymi, celami postulowanymi dla tego typu szkolnictwa. Na tej podstawie mógł dopiero Autor powiedzieć, że praca niniejsza ma charakter wstępny i podejmuje próbę eksperymentalnego rozstrzygnięcia jednego wąskiego zagadnienia. Uznanie techniki pracy umysłowej — jak to czyni J. Półturzycki — za główne panaceum na „niedomagania"

szkolnictwa dla dorosłych jest jawnie fałszywym założeniem. Głoszenie „tez" tego typu jest działaniem szkodliwym pedagogicznie.

Przechodząc do części trzeciej pracy trzeba stwierdzić, że przedstwione wyżej najogólniejsze założenie do badań eksperymentalnych, zwane niesłusznie przez Autora hipotezą roboczą, nie spełnia odpowiednich warunków, które przypisuje metodologia tego typu założeniom. Spróbujmy sobie tę sprawę wyjaśnić. Przygotowując badania eksperymentalne nastawione na weryfikację określonych hipotez należy bowiem:

1. Określić w sposób jednoznaczny, jaka zmienna jest zmienną niezależną (bodźcem eksperymentalnym, hipotetyczną przyczyną danego zjawiska), a jaka jest zmienną zależną (hipotetycznym skutkiem danej przyczyny).

2. Przygotować badania tak, aby ustalić, czy pomiędzy zmiennymi niezależnymi a zmienną zależną zachodzi związek przyczynowy oraz jakiego rodzaju jest ten związek.

3. Rozważyć, która ze zmiennych niezależnych odgrywa istotną rolę w zachodzeniu zmiennej zależnej.

W badaniach Autora recenzowanej książki zmienną niezależną była technika pracy umysłowej, natomiast zmienną zależną były wyniki nauczania. W pracy podjęto próbę ilościowego ustalenia związku pomiędzy techniką uczenia się dorosłych a wynikami nauczania. Hipoteza robocza, według propozycji Autora, jest zdaniem orzekającym o istnieniu związku przyczynowego pomiędzy tymi dwiema zmiennymi. Według metodologii badań eksperymentalnych zdanie orzekające o istnieniu związku pomiędzy określonymi zmiennymi nie jest hipotezą roboczą. Hipotezą roboczą jest natomiast stwierdzenie będące próbą teoretycznej odpowiedzi na pytanie, j a k i e g o r o d z a j u jest zarejestrowany związek, albo inaczej: dlaczego dany związek występuje w badanym przez nas zjawisku pedagogicznym. Hipoteza robocza ingeruje więc w strukturę badanego zjawiska, a nie rejestruje tylko jego symptomów, jak chciałby Autor recenzowanej książki. Zapewne łatwiej jest zarejestrować zewnętrznie pewien związek aniżeli badać strukturę zjawiska. Tym niemniej tylko takie hipotezy robocze ustalone i zweryfikowane mogą być tezami naukowymi. Ustalenie tezy, wiarygodnej naukowo, wymaga znacznego wysiłku poznawczego, jest on jednak niezbędny do tego, aby uprawiać poważnie naukę. Nie można więc tolerować w pracach pretendujących do naukowych powierzchownej analizy zagadnienia. Wartość bowiem tego typu „tez" zarówno dla nauki, jak i praktyki pedagogicznej jest znikoma.

W celu dokładniejszego rozważania omawianych tutaj kwestii posłużymy się odpowiednimi przykładami wziętymi z recenzowanej książki. Autor przeprowadził pięć eksperymentów. Podjął w nich próbę zweryfikowania pięciu następujących tzw. hipotez roboczych w rozumieniu niezgodnym z metodologią badań eksperymentalnych:

„1. Zapoznawanie dorosłych uczniów z zasadami analizy tekstu zwiększa stopień jego rozumienia, pozwala wyodrębnić więcej informacji i ich wzajemnych powiązań.

2. Zapoznawanie dorosłych uczniów z zasadami analizy wiersza zapewnia opanowanie umiejętności analizowania tekstu poetyckiego, pozwala dokładniej rozumieć jego treść, ideę oraz odczuwać wartości artystyczne.

3. Wdrażanie dorosłych uczniów do sporządzania tabel i planów porównawczych dwu lub więcej zagadnień zapewnia dokładniejsze zapamiętanie porównywanych zagadnień, wyodrębnienie większej liczby informacji i ich wzajemnych powiązań.

4. Przygotowanie dorosłych uczniów do pisania określonego typu wypracowań zapewnia uwzględnienie przez uczniów w wypracowaniu większej liczby informacji, właściwego połączenia poszczególnych grup treściowych i ujmowanie tematu w logiczną całość kompozycyjną" (s. 104/105).

W piątej „hipotezie roboczej" Autor informuje czytelników o korzyściach dydaktyczno-wychowawczych wynikających z realizacji w praktyce tych zaleceń. Nie będę ich podawał in extenso, ponieważ zajęłyby zbyt wiele miejsca, a poza tym są ogólnikowe i zawierają niewiele konkretnych informacji.

W recenzowanej pracy Autor podejmuje więc próbę „odkrycia" spraw oczywistych, nie wymagających dowodu naukowego, a poza tym już dawno znanych powszechnie nauczycielom. Wartość przedstawionych wyżej „hipotez roboczych", które zostały poddane odpowiednim zabiegom eksperymentalnym, jest więc zarówno dla nauki, jak i praktyki pedagogicznej mało istotna. Zasadność przedstawionych tutaj refleksji krytycznych w związku z lekturą recenzowanej książki wystąpi jeszcze wyraźniej przyglądając się uważnie opisowi poszczególnych eksperymentów przeprowadzonych przez Autora.

Dla ilustracji sposobu weryfikowania przez Autora jego „hipotez roboczych" wystarczy wziąć pod uwagę pierwszy eksperyment.

„Pierwszy z przeprowadzonych eksperymentów — jak pisze Autor — polegał na kształtowaniu umiejętności wyłaniania w tekście czytanki punktów, które mogą służyć do opracowania planu. Przeprowadzone badania odbyły się na zasadzie eksperymentu naturalnego i objęły wszystkich uczniów badanej klasy. Rezultaty kolejnych badań przedstawione są jedynie dla 14 uczniów, którzy brali udział we wszystkich trzech sprawdzianach" (s. 109). Liczba uczniów badanych jest więc nieznaczna. Można mieć uzasadnione wątpliwości, czy tę liczbę uczniów należy uznać za grupę statystyczną.

Autor przeprowadził trzy kolejne sprawdziany. Sprawdzian wstępny polegał na samodzielnym wybraniu punktów z czytanki pt. „Wieniec olimpijski" J. Parandowskiego. Autor analizuje, ile i jakie punkty zostały wybrane z czytanki przez uczniów.

Na tej podstawie zostało sformułowane następujące twierdzenie:

„Jak wynika z powyższego, umiejętność wyłaniania punktów do planu z tekstu czytanki pozostawia u uczniów, rozpoczynających naukę w klasie VIII, sporo do życzenia" (s. 110).

Dalej Autor pisze, co następuje: „Na kolejnej lekcji przeanalizowano w klasie cały tekst czytanki i wyodrębniono wszystkie porcje treściowe, które powinny być wyrażone jako punkty do planu. Podobnie omówiono później treść czytanej w klasie opowieści J. Bandrowskiego, pt. „Bitwa pod Termopilami" oraz opowiadanie J. Parandowskiego, pt. „W kamieniołomach" (s. 110). Na podstawie tej wypowiedzi Autora czytelnik nie wie, jak analizowano te trzy podane teksty, jak kształtowano tę umiejętność, czy zastosowano tok postępowania dydaktyczno-wychowawczego w tym zakresie zawarty w odpowiedniej literaturze metodycznej, czy też zastosowano własny sposób pracy w opracowywaniu tego zagadnienia. Jeżeli zastosowano własny sposób pracy, to jaki?

Jeżelibyśmy przyjęli, że Autor wykorzystał odpowiedni tok pracy zawarty w literaturze metodycznej, wówczas obowiązuje on nauczycieli i nie ma sensu badać jego efektywności, ponieważ została ona wykazana w toku wieloletniej praktyki pedagogicznej. Jeżeli natomiast Autor zastosował własny tok pracy (nie wiemy jaki, ponieważ w książce nie ma nawet wzmianki o tym), wówczas powinien wykazać jego wyższe walory w porównaniu do stosowanego przez nauczycieli sposobu pracy w tym zakresie. Czyżby Autor uważał, że na tego typu analizę szkoda miejsca w książce? Analizy statystyczne zajmują około 95% tekstu przewidzianego na zreferowanie omawianego eksperymentu. Proporcja aż nadto wymowna. Wykorzystuje się przy tym statystykę matematyczną na najwyższym poziomie dla „udowodnienia" oczywistych truizmów i banałów.

W omawianych badaniach eksperymentalnych okazało się, że przeprowadzenie trzech jakichś bliżej nie zidentyfikowanych ćwiczeń w opracowywaniu planu dało

„rewelacyjne" rezultaty. Zarówno bowiem badanie drugie, jak i przeprowadzone po dwóch miesiącach badania dystansowe „potwierdziły" w pełni efektywność zastosowanych metod, ale jakich? Na to pytanie nie uzyskamy odpowiedzi. Nie można więc sprawdzić, czy i te tezy Autora są zasadne. Autor twierdzi jednak, że statystyka matematyczna na najwyższym poziomie wykazała zasadność głoszonych „tez". Autor pisze bowiem, co następuje: „poziom istotności obu tych prób, zbadany wzorem Fischera dla różnic między nieskorelowanymi średnimi w próbach równej wielkości, wynosi 0,001, co daje 1% ryzyka błędu. Jest to więc istotność bardzo duża" (s. 112). Wobec wymowy tych cyfr pozostaje nam tylko uwierzyć Autorowi, że „tezy" zostały w pełni dowiedzione. Czytelnik nie może bowiem sprawdzić wiarygodności tych „ustaleń", ponieważ nie wie dokładnie, co konkretnie robiono, aby uzyskać ten rezultat. Tam jednakże, gdzie zaczyna się wiara, kończy się nauka.

Zarówno w omawianym eksperymencie, jak i innych eksperymentach referowanych w recenzowanej pracy analizy statystyczne są głównym przedmiotem rozważań. Merytoryczna natomiast analiza zagadnienia, rzetelnie przeprowadzona, która powinna być najistotniejszym elementem w pracy naukowej, potraktowana jest marginesowo. Nauczyciel, który chciałby wykorzystać w swojej praktyce pedagogicznej niektóre zalecenia Autora, nie mógłby tego zrobić, ponieważ, poza ogólnikowymi sformułowaniami, nie znalazłby konkretnych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych, możliwych do praktycznego ich urzeczywistnienia.

W świetle powyższych faktów widać, że omawiana książka jest mało przydatna zarówno dla praktyki pedagogicznej, jak i dla nauk pedagogicznych. Ustalone „tezy" są bowiem w wielu wypadkach zwykłymi truizmami, nie wymagającymi dowodu naukowego, inne zaś twierdzenia Autora budzą poważne wątpliwości.

W recenzji swej, zgodnie z podaną na jej początku zapowiedzią, poruszyłem tylko centralne sprawy, które uznałem za najważniejsze. Inne zagadnienia pominąłem, ponieważ przy ich uwzględnieniu recenzja powiększyłaby znacznie swoją objętość.

Na zakończenie pragnę przedstawić Czytelnikowi jedną ogólniejszą refleksję. M. Kreutz charakteryzując dorobek nauk psychologicznych napisał: „...w roku 1959 ukazało się ponad 11 tys. książek, rozpraw i artykułów psychologicznych. Gdyby w każdej z tych publikacji był choćby tylko jeden nowy sąd prawdziwy o zjawiskach psychicznych lub o zachowaniu się istot żywych — nasza wiedza psychologiczna byłaby już ogromna, zwłaszcza że należałoby jeszcze doliczyć literaturę dawniejszą. Tymczasem szczerze musimy przyznać, że o życiu psychicznym, o prawach rządzących zachowaniem się wiemy bardzo niewiele, że nawet na podstawowe zagadnienia nie potrafimy dać poprawnej, przez wszystkich uznanej odpowiedzi, że niczego w tej dziedzinie przewidzieć ani wyjaśnić nie potrafimy" [1].

W naukach pedagogicznych sytuacja jest nie lepsza, a może gorsza. Z tego też względu należałoby podjąć szeroką dyskusję, w atmosferze odpowiedniego klimatu naukowego, zmierzającą do rzetelnej i krytycznej zarazem oceny naszego obecnego dorobku oraz zmierzającą do wypracowania sposobów naukowego uprawiania pedagogiki. Recenzowana praca, która nie jest wyjątkiem w tym zakresie, wskazuje, że podjęcie takiej dyskusji jest pilną koniecznością.

Ryszard Więckowski

[1] M. Kreutz: Ekonomia pracy naukowej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1965, nr 3 s. 51.

ANNA PRZECŁAWSKA: KSIĄŻKA, MŁODZIEŻ I PRZEOBRAŻENIA KULTURY

Warszawa 1967

Jest to następna publikacja autorki „Książki w życiu młodzieży współczesnej" oraz pozycji „Młody czytelnik a współczesność". Tym razem A. Przecławska zajmuje się problematyką przemian kulturowych dokonujących się w rejonie uprzemysławianym. Przy czym interesują ją zarówno przeobrażenia zachodzące w zakresie instytucji kulturalnych, jak i zmiany dotyczące określonych systemów wartości. Zasadniczym celem pracy jest określenie wpływu industrializacji na przemiany w zakresie życia kulturalnego młodzieży.

Książka oparta została na badaniach przeprowadzonych na terenie Płocka i czterech gromad powiatu płockiego wśród młodzieży starszych klas szkół podstawowych oraz młodzieży szkół średnich. Prowadzono je dwoma etapami: pierwszy (rok 1962) miał na celu zarejestrowanie sytuacji w początkowym okresie procesu uprzemysławiania rejonu, drugi (rok 1965) — w momencie jego pełnego rozwoju. Porównanie wyników uzyskanych analogicznymi metodami (metoda ankietowa i wywiad) w tych samych środowiskach pozwoliło na stworzenie skali porównawczej i uchwycenie charakteru dokonujących się przemian oraz ich zasięgu. Niezależnie od tego między I i II etapem prowadzona była obserwacja mająca na celu zarejestrowanie procesu przeobrażeń w toku jego stawania się, czyli w sytuacji, zdaniem A. Przecławskiej, najbardziej korzystnej dla wykrycia specyfiki zachodzących przemian i stworzenia podstaw umiejętnego nimi kierowania.

Autorka zajęła się szczegółowo problemem czytelnictwa i funkcji książki na tle innych środków masowego przekazu (film, telewizja, radio, czasopisma) jako drogi zaspokajania potrzeb kulturalnych młodzieży badanego środowiska. Zdaniem jej istotną cechą współczesnej cywilizacji jest poszerzający się zasięg oddziaływania masowych środków upowszechniania kultury. Korzystając z nich młodzież zaspokaja i rozwija swoje podstawowe potrzeby i zainteresowania. Nie oznacza to jednak, że mniej atrakcyjną drogą przekazu staje się książka. A. Przecławska wyraźnie podkreśla fakt współistnienia w życiu młodzieży książki i innych środków przekazu kulturalnego. Dotyczy to zarówno środowiska wiejskiego, wyraźnie upośledzonego w zakresie korzystania z kina i telewizji, jak i młodzieży miejskiej, wśród której popularność książki wykazuje nawet tendencje wzrastające.

Jedną z podstawowych tez autorki wysuniętych w omawianej pracy jest problem coraz bardziej funkcjonalnego stosunku młodzieży do środków masowego przekazu. „Mając ułatwiony dostęp do książki, radia, telewizji, filmu młodzi odbiorcy korzystają z dostarczonych tymi drogami treści w zakresie, jaki determinuje specyficzna, właściwa danemu kanałowi forma przekazu" — stwierdza A. Przecławska.

Sygnalizuje ona także problem przeobrażeń dokonujących się w samym charakterze przeżyć związanych z nowymi formami uczestniczenia w kulturze. Podobnie jak w krajach zachodnich i u nas daje się zaobserwować zjawisko „prywatnego", wyizolowanego z kręgu przeżyć innych ludzi, modelu konsumpcji kulturalnej. Zjawisku temu towarzyszy tendencja do seryjności i standaryzacji wzorów przekazywanych poprzez środki masowego komunikowania.

Autorka podejmuje także problem perspektyw i planów życiowych młodzieży oraz jej stosunku do rzeczywistości. Stwierdza ona, że u uczniów szkół podstawowych brakowi aktywności kulturalnej towarzyszą płytkie i uproszczone oceny dotyczące wizji świata przyszłości.

Dla młodzieży szkół średnich charakterystyczne są trudności w uchwyceniu tego, co istotne dla procesów dokonujących się we współczesnym świecie. W większości, wypowiedzi młodzieży na ten temat są ogólnikowe i schematyczne. Ciekawe stają

się dopiero przy sprowadzeniu ogólnikowych rozważań do problemów moralnych czy społecznych. Bardzo konkretną kategorią, w której młodzież dostrzega przyszłość, jest rola wykształcenia w zakresie własnych perspektyw życiowych.

Zobrazowanie postaw i zainteresowań uczniów szkół płockich pozwoliło autorce zarysować wpływ uprzemysłowienia na poszerzenie się kontaktów kulturalnych, ukazać etapowość tego procesu i postawić wynikające stąd postulaty pedagogiczne.

Zainteresowania i postawy młodzieży, zdaniem A. Przecławskiej, są bardziej dynamiczne niż zmiany dokonujące się w systemie szkolnym. Skutkiem tego młodzież w zakresie odbioru treści przekazywanych przy pomocy współczesnych środków upowszechniania kultury zostaje postawiona wobec problemów, którym sama nie jest w stanie sprostać. Dlatego w organizowaniu życia kulturalnego młodzieży powinny brać udział nie tylko szkoły, ale i świetlice, domy kultury, biblioteki będące instytucjami z natury swojej bardziej plastycznymi i łatwiej mogącymi dostosować formy i metody swojej pracy do aktualnych potrzeb środowiska.

A. Przecławska wysuwa postulaty odnośnie dalszych badań nad problemami, które poruszyła. Wskazuje na możliwości bliższego zajęcia się zagadnieniem powstawania przeżyć kulturalnych u współczesnego odbiorcy, wychowawczymi funkcjami placówek kulturalnych itp.

W czytaniu omawianej publikacji pewną trudność sprawia brak bliższego sprecyzowania kryteriów, które przyjęła autorka przy podziale czasopism na rodzaje. Z tego względu można mieć wątpliwości co do wartości tabel i związanych z nimi rozważań autorki, w których wymienione są obok siebie czasopisma młodzieżowe, ilustrowane, filmowe, kobiece, rozrywkowe, wiejskie, kulturalne, codzienne itp.

Należy także wyrazić żal, że badania, na których oparto książkę, zostały ograniczone tylko do młodzieży szkolnej, tym bardziej że tytuł pracy każe się spodziewać, iż będzie ona dotyczyła młodzieży w o wiele szerszym rozumieniu tego słowa.

Dużym osiągnięciem omawianej publikacji są relacje z badań przeprowadzonych za granicą. Stanowią one interesujące tło dla rozważań autorki na temat procesu przemian kulturowych, towarzyszących procesowi industrializacji w Polsce. Na uwagę zasługuje także bogata bibliografia polska i obca, dotycząca zagadnień przeobrażeń społecznych i kulturalnych oraz życia książki we współczesnym świecie.

Halina Pochylska
Poznań

GEORGES FRIEDMANN: PRACA W OKRUCHACH

KiW Biblioteka Nauki o Pracy, Warszawa 1967

Wydana ostatnio książka G. Friedmanna zasługuje na uwagę z dwóch przynajmniej względów: po pierwsze, jako szeroka analiza psychologicznych i społecznych problemów pracy „w okruchach", oraz jako próba ukazania możliwości przeciwdziałania szkodliwym konsekwencjom tego rodzaju pracy.

Centralnym punktem rozważań G. Friedmanna są problemy, jakie stawia przed społeczeństwami uprzemysłowionymi specjalizacja zadań produkcyjnych. Podejmując krytykę pracy nadmiernie rozdrobnionej, opartej na zasadach tak zwanej „naukowej organizacji pracy", autor staje w rzędzie tych, którzy zdają sobie całkowicie sprawę z istnienia granicy podziału pracy oraz niebezpieczeństwa wykro-

czenia poza tę granicę — zarówno z punktu widzenia wydajności pracy, jak i dobra jednostki produkującej.

Podstawą formułowanych przez niego zarzutów pod adresem pracy nadmiernie rozdrobnionej są takie zjawiska, świadczące o dokonującej się alienacji pracy, jak: bezosobowy, zdepersonalizowany charakter pracy polegającej na wykonywaniu przez robotnika czynności rozdrobnionych i tak do siebie podobnych, że niemal identycznych, nie dających robotnikowi możności wyrażenia swej indywidualności czy nawet wykazania swych umiejętności; odebranie robotnikowi radości czy dumy, jaką daje zrealizowanie pewnego etapu pracy czy wykonane w całości dzieło; pozbawienie robotnika — poprzez przydzielenie mu pracy z góry zaplanowanej wykluczającej potrzebę myślenia, inicjatywy i odpowiedzialności — możności zaangażowania się psychicznego, moralnego i społecznego w proces pracy; wynikający z daleko posuniętego podziału pracy brak zainteresowania pracą, którego nie wynagrodzi robotnikowi najbardziej nawet prawidłowo realizowane przez kierownictwo zakładu pracy dążenie do polepszenia fizycznych i społecznych warunków pracy, oznaczające zresztą przeniesienie akcentu ważności ze sposobu odczuwania samego procesu pracy — na warunki pracy; zanikanie potrzeby tak dobroczynnej w skutkach nauki zawodu nie znajdującej uzasadnienia w pracy, której wykonanie nie wymaga już pokonywania rzeczywistych trudności itp.

Te przejawy alienacji występują, zdaniem G. Friedmanna, nie tylko w różnych dziedzinach pracy fizycznej, w szczególności w pracy robotnika wąsko wyspecjalizowanego, lecz także w pracy ludzi znajdujących się na wyższych szczeblach hierarchii zawodowej: urzędników administracji, kreślarzy itp., którzy w wyniku daleko posuniętego podziału pracy wykonują stale te same, powtarzające się czynności. Wszystko to sprawia, stwierdza G. Friedmann, że niepokoje dotyczące kierunku rozwoju pracy ludzkiej są dzisiaj uzasadnione bardziej, niż to mogłoby się wydawać.

Z niebezpieczeństwa tych wszystkich zjawisk, jakie niesie ze sobą nadmierny podział pracy, można sobie zdać w pełni sprawę dopiero wówczas, kiedy zważy się, jak duża jest rola pracy w życiu jednostki — zaznacza G. Friedmann. Ukazując różne aspekty zależności zachodzącej między aktywnością zawodową człowieka a jego stanem równowagi psychicznej G. Friedmann pisze, iż ta wielka rola pracy wynika z faktu, iż jest ona „działaniem istotnie ludzkim, twórczym i ona to właśnie sprawia, że człowiek homo faber wyodrębnił się od innych zwierząt i potrafił się wznieść ponad nie" (215). Ta właśnie doniosła rola, jaką spełnia praca w życiu społeczeństw i jednostek, sprawia, że głównym problemem, jaki staje dzisiaj przed społeczeństwem uprzemysłowionym, jest problem przywrócenia człowiekowi jego pracy, przywrócenia człowiekowi możliwości samoafirmacji w wykonywanej przez niego pracy. Problem ten zasługuje tym bardziej na uwagę, iż ten właśnie kierunek rozwoju pracy ludzkiej, który wyraża się w specjalizacji, w postępującym stale podziale pracy związanym z potrzebą wzrastającego tempa produkcji, zwiększenia wydajności i wzrastającej precyzji nie wykazuje jeszcze, zdaniem Friedmanna, tendencji zanikowej.

Zastanawiając się nad drogami humanizacji pracy współczesnego człowieka G. Friedmann nie bierze oczywiście pod uwagę możliwości powrotu do „dawnych dobrych czasów" pracy rzemieślniczej. Za zbyt odległe, a więc utopijne wyjście uważa on ograniczanie się do ukazywania możliwości humanizacji pracy, jakie przyniesie automatyzacja pracy ludzkiej. Rozwiązania problemu humanizacji pracy należy, zdaniem Friedmanna, szukać przede wszystkim na drodze przywrócenia pracy jej wartości intelektualnej, a więc na drodze przezwyciężania antynomii — jaka pojawiła się w wyniku racjonalizacji pracy — między działaniem a myśleniem, a która uniemożliwia robotnikowi objęcie i zrozumienie całości procesu pracy.

Osiągnięcie tego celu jest możliwe jedynie w czasie o nową organizację pracy

stwarzającą możliwości przekształcenia samej treści i struktury pracy robotnika wyspecjalizowanego. Przejawami takiej organizacji pracy są, zdaniem G. Friedmanna, wprowadzane na zasadzie eksperymentu czy stosowane już w niektórych zakładach pracy, jakkolwiek nie na wielką jeszcze skalę, systematyczne zmiany stanowisk, rotacja zadań czy wreszcie rozszerzenie zakresu wykonywanych czynności. Do tych właśnie zmian organizacji pracy podchodzi Friedmann z dużą aprobatą, uważa je bowiem za skuteczne środki zwiększenia jednostki pracy, mogące spowodować zmniejszenie znużenia i monotonii, wzrost zainteresowania pracą, pragnienie uzupełnienia kwalifikacji itp.

Nie sądzi on jednak, aby te, wyżej wymienione, zmiany mogły być wprowadzane już teraz do pracy wszystkich ludzi i aby w ten sposób udało się przeciwdziałać wszelkim szkodliwym skutkom nadmiernego podziału pracy. Dlatego też w podjętych poszukiwaniach środków zaradczych przeciw ujemnym skutkom specjalizacji stara się on także znaleźć odpowiedź na pytanie, czy i w jakiej mierze ta cenna zdobycz cywilizacji technicznej, jaką jest czas wolny od pracy, może stać się czynnikiem rekompensującym braki pracy zawodowej, czynnikiem równowagi w całokształcie życia jednostki. Czy różne formy spędzania czasu poza pracą dadzą człowiekowi te same, co i praca zawodowa, możliwości samourzeczywistnienia się, znalezienia równowagi i spokoju ducha? — zapytuje G. Friedmann.

Z odpowiedzi, jaką daje on na to pytanie, wynika, że nie akceptuje on tak często głoszonej przez uczonych zachodnich i nieodłącznie jakoby związanej z rozwojem technicyzacji pracy konieczności podziału życia ludzkiego na pracę i czas wolny mający spełniać funkcję rekompensacyjną. Przedstawiając interesującą analizę wzajemnych związków, jakie zachodzą między charakterem pracy a sposobem traktowania przez człowieka czasu wolnego od pracy, podkreśla on konieczność zwrócenia bacznej uwagi na wielkie możliwości, jakie kryje w sobie właściwe spędzanie czasu wolnego dla rozwoju osobowości człowieka, dla podniesienia jego poziomu społecznego i politycznego, dla procesu uaktywnienia kulturowego szerokich rzesz pracujących.

I wreszcie trzecia sprawa, na którą podobnie zresztą jak i w innych swoich pracach zwraca G. Friedmann uwagę, to rola, jaką może odegrać w procesie rewaloryzacji pracy ludzkiej odpowiednio zorganizowany system nauczania, a w szczególności wprowadzenie do szkół politechnizacji, którą nazywa on kierunkiem bardzo ambitnym, zgodnym z głębokimi przemianami zachodzącymi w strukturze społecznej. G. Friedmann zgadza się z poglądem, że proces rewaloryzacji pracy jest w dużej mierze zależny od systemu szkolenia zawodowego, że powodzenie wszelkich prób przeciwdziałania szkodliwym skutkom pracy nadmiernie rozdrobnionej zależy w dużej mierze od skuteczności prawidłowo prowadzonej akcji rozszerzania horyzontów zawodowych pracowników wyspecjalizowanych. „W perspektywach, jakie bierzemy pod uwagę — pisze on — ów pogląd, że rewaloryzacja pracy wyspecjalizowanej zależna jest od szkolenia zawodowego, może znaleźć nowe i ważne uzasadnienia" (s. 171). Zaznacza on jednak równocześnie, że nie należy pokładać właśnie w szkoleniu zawodowym zbyt daleko idących i nieuzasadnionych nadziei. Uważa on bowiem, iż przeciwdziałanie szkodliwym skutkom specjalizacji wymaga „środków zaradczych oddziaływających na samą pracę, na jej organizację wewnętrzną, jej strukturę" (s. 168).

Już z powyższych uwag wynika, iż sposób, w jaki G. Friedmann ujmuje problemy wynikające ze specjalizacji pracy, nie ma nic wspólnego ani z naiwnym optymizmem wyrażającym się w upraszczaniu i niedostrzeganiu trudnych i skomplikowanych problemów technicyzacji pracy ludzkiej, ani z tak popularnym na Zachodzie technicystycznym ujmowaniem tych zagadnień. G. Friedmann właśnie występuje z ostrą krytyką stanowiska znanego amerykańskiego ekonomisty P. Druckera, słusznie zarzucając mu, iż w ukazanej przez niego wizji zautomatyzowanego świata

pracy nie dostrzega on znaczenia społecznych uwarunkowań problemów automatyzacji i w związku z tym nie potrafi zrozumieć znaczenia tych wszystkich zależności, jakie zachodzą między rozwojem automatyzacji a całym szeregiem spraw, które nie mogą być prawidłowo rozwiązane w warunkach ustroju kapitalistycznego, takich jak: planowanie decyzji, rozszerzanie zakresu szkolenia zawodowego, równomierność rozdziału zysków czy pozyskanie współpracy robotników — żeby wymienić tylko ważniejsze czy też te, które już w obecnej chwili z całą siłą dają znać o sobie.

Od zarzutu technicyzmu, jaki stawia G. Friedmann Druckerowi, wolne są niewątpliwie jego własne poglądy. Nie oznacza to jednak, aby on sam zawsze z należytą ostrością interpretował problem wpływu społecznych uwarunkowań na rozwój pracy ludzkiej. W rozważaniach swych trafnie bowiem na ogół dostrzega on zależności zachodzące między możliwościami rozwiązywania problemów technicyzacji pracy a warunkami społecznymi, w jakich się ten proces dokonuje; nie zawsze jednak równie trafnie dostrzega on, iż sposób, w jaki te problemy przejawiają się, zależny jest także w dużej mierze właśnie od społecznych warunków produkcji. To właśnie sprawia, że nie ze wszystkimi spostrzeżeniami i stwierdzeniami G. Friedmanna wyrażonymi w omawianej tutaj książce można całkowicie się zgodzić. Niemniej jednak racjonalny sposób przedstawienia problemów, a równocześnie umiejętność ukazania szerszych konsekwencji analizowanych problemów sprawia, że książka ta może zainteresować większe grono czytelników w Polsce — kraju, gdzie szybko postępujący proces industrializacji wzbudza niezwykle żywe dyskusje dotyczące właśnie kierunku rozwoju pracy ludzkiej i związanych z tym procesem problemów społecznych.

A. Bukowska-Jóźwicka

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Dążenie do maksymalnego wykorzystywania treści i organizacji nauczania w celu oddziałania na ucznia w procesie wychowawczym jest nienową troską teoretyków i praktyków. Jasno i zdecydowanie określił to J. Wł. Dawid, gdy twierdził, że „nauka w szkole nie jest sama dla siebie celem, ale środkiem tylko, którym się posługujemy dla osiągania celu wychowawczego". W czasach dzisiejszych jesteśmy mniej zdecydowani; zadowalamy się „nauczaniem wychowującym", jakkolwiek ani to dzisiejsze, ani jasno sprecyzowane.

W ostatnich numerach polskich czasopism znajduje się kilka interesujących artykułów, w których zagadnienia wychowawcze są przedmiotem rozważań i analizy.

Wychowanie dla samorządności

Zaskakujące jest twierdzenie nieodżałowanej pamięci prof. Tadeusza Pasierbińskiego, gdy w artykule na wymieniony temat (*Nauczyciel i Wychowanie* nr 3, 1968) pisze: „Żaden uczeń nie powinien się znajdować poza formami organizacyjnymi społeczności szkolnej, w której winno być tyle organizacji, ile potrzeba; tyle organizacji uczniowskich, ażeby w całości zapewniły realizację założeń ideowo-wychowawczych i dydaktycznych". Zaskakujące, gdyż w rzeczywistości szkolnej widzimy raczej tendencję do ograniczania uczestnictwa czy rozwoju organizacji uczniowskich. Niebezpieczeństwa, które zagrażają pracy wychowawczej, widzi Autor w wielu czynnikach. Jednym z nich jest to, że uczniowie należą do wielu organizacji. „Spotkać można szkoły — pisze — gdzie poważny procent uczniów nie tylko ewidencyjnie należy do różnych organizacji, ale rzeczywiście bierze udział w ich konkretnych zadaniach. Warto z ołówkiem w ręku obliczyć tylko stronę formalną obciążeń, a więc walne zebrania (przeciętnie dwa razy w roku), posiedzenia całotygodniowe komisji, zarządów, zbiórek, imprez. I tu mamy wyjaśnienie na coraz częściej stawiane pytania: dlaczego wybitni uczniowie z czasem zaczynają się zaniedbywać, dlaczego szerzy się między uczniami »aktywistami« zręcznie ukrywana frazeologia, a czasem nawet cwaniactwo. Dlaczego nauczyciele-opiekunowie klasy i wychowawcy są albo zbyt obciążeni pozalekcyjnymi obowiązkami, albo rezygnują ze studiów zaocznych bądź samokształcenia, lub po prostu zaniedbują się w swych podstawowych obowiązkach i nie przygotowują się, jak trzeba, do lekcji czy konkretnej pracy wychowawczej".

Analizując te zjawiska, Autor zwraca uwagę na to, że w szkole może powstać sytuacja, iż istnieje wiele organizacji, a korzystają z nich tylko jednostki. Jaka rada na te i inne niedomagania? Autor widzi kilka elementów działania: wdrażanie do zespołowej, ukierunkowanej pracy, wiążącej się z potrzebami szkoły; zaprawianie do przestrzegania zasad organizacji pracy; sprawdzanie wykonawstwa, wreszcie wyrabianie trwałych nawyków w zakresie słowności, punktualności, postawy zdyscyplinowania, społecznie rozumianego krytycyzmu. Sądzi, że tak potraktowana praca samorządu i organizacji uczniowskich prowadzi do wytwarzania zdrowej opinii, szacunku dla swej szkoły, poczucia własnej godności, obycia i umiejętności współżycia w zespole-społeczeństwie. Dobrze prowadzona praca samorządowa podnosi poziom nauczania i wychowania, przygotowuje uczniów do życia w zakresie podstawowych zadań i obowiązków obywatelskich, w kulturze życia

codziennego. I to są właśnie argumenty na rzecz tego, ażeby żaden uczeń nie znajdował się poza formami organizacyjnymi społeczności szkolnej.

Wychowanie dorosłych

Andragogika, pedagogika dorosłych, ma swoją dość bogatą literaturę, że wymienię dzieła Heleny Radlińskiej, J. Chałasińskiego, K. Wojciechowskiego. W numerze 4, 1968 *Oświaty Dorosłych* wypowiada się w sprawie rozwoju andragogiki doc. dr M. Wachowski. Rozwój ten jest — zdaniem autora — uzależniony od jakości faktów oświatowych. W tej zaś dziedzinie nie jest najlepiej. Autor sądzi, że Autor uważa za jedną z najbardziej charakterystycznych cech naszej oświaty dorosłych to, że zjawiska oscylują między istnieniem pozornym a realnym. Ilustruje to twierdzenie przykładami: „Przed dwoma laty próbowałem zorganizować badania nad uniwersytetami dla rodziców. Usilnie podjęte próby dały opłakane wyniki, że trzeba było zrezygnować z badań. Okazało się, że w urządzeniach społecznych, które nazywają się uniwersytetami dla rodziców, nie dzieje się nic takiego, co by kierownicy tych urządzeń chcieli udostępnić badaczowi". Zjawisko powszechne? Raczej nie, tyle tylko, że to, co określa się górnie „uniwersytetem", jest po prostu punktem odczytowym. Ale i to badać można.

Wychowanie dorosłych powinno korzystać, zdaniem autora, z filozofii oraz z nauk specjalnych, które zajmują się wiedzą naukową, sztuką, techniką, zjawiskami gospodarczymi, społecznymi, psychicznymi, gdyż jest z nimi ściśle związane. Punkt ciężkości chciałby widzieć w socjologii, a nie w pyschologii, gdyż przez to można uwzględnić warunki gospodarcze i społeczne, w których żyje i wychowuje się człowiek dorosły.

Przyczynę dysproporcji między rozwojem wiedzy naukowej i jej znaczeniem w różnych dziedzinach życia a świadomością ogółu ludzi widzi Autor w niedostatecznym oddziaływaniu ludzi przygotowanych do takiej pracy. „Jednym z głównych czynników opóźniania się tego upowszechnienia, a dalej jego słabości, a więc zmniejszonej skuteczności, jest, moim zdaniem, niedostateczna liczba ludzi z wyższym wykształceniem, niedostateczna jakość ich wykształcenia oficjalnego, niska kultura osobista, niesprzyjające warunki obiektywne. Autor uważa, że w wychowaniu dorosłych spożytkować trzeba nauczyciela, który jest najważniejszym czynnikiem konstytutywnym oświaty.

Zainteresowanie specjalistami wychowania dorosłych wzrasta. Zakłady pracy coraz chętniej przyjmują specjalistów andragogiki jako pedagogów.

Interesująca wypowiedź doc. Wachowskiego budzi pewne refleksje, związane z aktualną sytuacją w kraju. Instytucji oświaty dorosłych jest dużo, zajmuje się nią wielu pracowników. Rodzi się pytanie, w jakim stopniu działania te mają charakter wychowawczy? W jakim stopniu wiedza, którą działacze ci przekazują, jest istotnie środkiem do osiągania celów wychowawczych? Jest to, tak się wydaje, problemem natury zasadniczej, który w rozwoju andragogiki powinien być wzięty pod uwagę.

Zainteresowanie dzieci wydarzeniami politycznymi

Nowa Szkoła drukuje w numerze 4/68 artykuł A. Lewina pt. „Baczni obserwatorzy wydarzeń". Tymi obserwatorami są uczniowie klas VII, którzy odpowiedzieli na pytanie ankiety: „Wymień 2—3 ważne wydarzenia w Polsce lub w świecie, które ciebie ostatnio zainteresowały, i napisz, co wiesz o tych wydarzeniach". 2182 uczniów wymieniło łącznie 5344 wydarzenia. Przewagę mają wydarzenia światowe; wskaźnik na jednego ucznia wynosi: krajowe — 1,08, światowe — 137. O różnicy tej decydują zainteresowania chłopców (0,93 i 1,50), gdy u dziewcząt zainteresowania są równomierne (1,23 i 1,24). Charakterystyczne również, że przewagę mają

wydarzenia polityczne: 62%, gdy nauka-kultura-sztuka 25,3%, społeczno-gospodarcze tylko 6,2%, a sport 5,1%.

Zainteresowania wydarzeniami politycznymi koncentrowały się dookoła następujących wydarzeń: obchody Tysiąclecia Państwa Polskiego, stosunki polsko-niemieckie, agresja amerykańska w Wietnamie (ok. 80% wszystkich odpowiedzi na tematy polityczne).

Na sprawę Wietnamu uczniowie reagują bardzo żywo. Opisują dokładnie toczące się walki partyzanckie, przytaczają fakty bombardowania Wietnamu, piszą o reakcji opinii światowej, a nawet podają historię kolonializmu w Wietnamie. Dzieci określają wojnę jako niesprawiedliwą, barbarzyńską, bezsensowną, niszczycielską. Autor przypisuje tę reakcję nie tylko audycjom radiowym i telewizyjnym, ale również wpływom wychowawczym szkoły, która kształtuje w dzieciach postawę humanizmu, internacjonalizmu.

Autor sądzi na podstawie analizy zebranego materiału, że „dzieci mają wystarczającą orientację w najważniejszych zagadnieniach współczesności, zarówno w jej aspekcie krajowym, jak i światowym". Analiza wykazuje również, że dzieci są emocjonalnie zaangażowane w omawiane sprawy. „Wypowiedzi uczniowskie odznaczają się dużym wyczuleniem na krzywdę ludzką, niesprawiedliwość społeczną, zwłaszcza na nieszczęścia spotykające dzieci w innych krajach". Dzieci wiejskie w zagadnieniach światowych wykazują nieco mniejszy zasób wiedzy, natomiast w wydarzeniach krajowych orientują się dobrze.

W szkołach, w których młodzież nie korzysta z radia, filmu, telewizji, zainteresowanie się sprawami światowymi jest słabsze. Wypowiedzi są jedynie opisem, brak zaangażowania. Problemem, który wymaga studiów, jest sprawa doprowadzenia do tego, ażeby szkoła i środki masowego przekazu wzajemnie się wspierały, gdyż tylko wówczas oddziaływanie wychowawcze różnych środowisk będzie równomierne.

*

Zainteresowanie zagadnieniami wychowawczymi jest coraz szersze. Jak informuje *Trybuna Ludu*, w Centralnej Szkole Partyjnej odbyła się w maju br. dyskusja na temat zadań współczesnej filozofii polskiej. Jeden z dyskutantów, doc. dr H. Jankowski, wspomniał, że w czasie spotkań z nauczycielami odniósł wrażenie, że „chcieliby oni wychowywać dzieci i młodzież w duchu moralności socjalistycznej, tylko nie bardzo orientują się, na czym ona polega".

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Dla uczczenia zbliżającego się Wszechzwiązkowego Zjazdu Nauczycieli Kraju Rad — w radzieckich czasopismach pedagogicznych pojawił się szereg artykułów poświęconych problematyce oświatowej, wychowawczej, roli nauczyciela w procesie nauczania i wychowania itp. Na uwagę zasługuje kilka artykułów w nrze 4 *Wiestnika Wysszej Szkoły*. Jednym z nich — to artykuł W. B. Bondariewskiego z Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Tule [1]. Przedmiotem tego artykułu

[1] Por. W. B. Bondariewskij: Aktiwnieje wlijat' na szkolnoje obrazowanije. *Wiestnik Wysszej Szkoły*, nr 4 1968, s. 13—18.

jest współdziałanie szkoły i wyższej uczelni pedagogicznej w procesie nauczania i wychowania młodzieży. Analizując kompleksowo problemy związane z życiem szkoły i wyższej uczelni, autor rozwinął całą grupę zagadnień wzajemnie ze sobą powiązanych i wymagających specjalnych studiów porównawczych w oparciu o metody psychologiczno-pedagogiczne, fizjologiczne, socjologiczne i inne.

W. B. Bondariewski w swych rozważaniach wyróżnia trzy główne problemy. Pierwszy problem — to nowe wymagania w stosunku do nauczania i wychowania w szkole i uczelni pedagogicznej, opracowanie nowych i doskonalenie tradycyjnych form, zasad, metod i sposobów oddziaływania w sytemie nauki szkolnej i wyższej uczelni — przy uwzględnianiu współczesnego życia społeczeństwa i odbywającej się rewolucji naukowo-technicznej.

Drugi — to wzmocnienie oddziaływania naukowego uczelni na szkoły i przekształcenie tych pierwszych w ośrodki naukowo-metodyczne dla nauczycieli i pracowników oświaty.

Trzeci — to ukierunkowanie zawodowe kształcenia pedagogicznego, stworzenie w samej uczelni systemu pracy naukowo-wychowawczej, skierowanej na kształtowanie nowych cech osobowości wykładowców i studentów — przyszłych nauczycieli.

Mówiąc o wpływie życia społecznego na dorastające pokolenie autor uważa, że do czynników posiadających decydujące znaczenie w rozbudzaniu zainteresowań naukowych u uczniów klas 5—7, a w szczególności klas 8—10 w coraz większym stopniu zaliczamy radio, telewizję, literaturę naukową i popularnonaukową, różne konkursy i olimpiady.

Osobista potrzeba samowychowania i samokształcenia nie tylko u nieletnich, lecz i u studentów I i II roku studiów jest zdaniem W. B. Bondariewskiego w wielu wypadkach następstwem prawidłowo rozumianego wychowania w rodzinie.

Chociaż zorganizowany na głębokich podstawach naukowych proces nauczania w szkole i uczelni był i pozostanie decydującym źródłem i środkiem systematycznego i wszechstronnego rozwoju większości uczniów — kontynuuje autor — to nie jest on już (szczególnie w dziedzinie nauk humanistycznych) jedynym źródłem informacji naukowej i rozbudzania zainteresowań, nie jest izolowanym czynnikiem oddziaływania we współczesnym nauczaniu i studiach.

Ta obiektywna strona współczesnego kształcenia powinna gruntownie zmienić tradycyjny pogląd na cele, zadania i metody nauczania, na samo podejście do realizacji prac naukowo-wychowawczych w szkole i uczelniach pedagogicznych. Powinna ona, zdaniem autora, wskazać nowe zasady i metody opracowywania podręczników i pomocy naukowych do różnych typów szkół i instytutów naukowych, powinna dać nowe praktyczne wskazówki dla kierowników szkół i uczelni wyższych, powinna wreszcie pobudzić uczelnie pedagogiczne, aby stały się ośrodkami myśli naukowo-metodycznej w swoich okręgach.

Zadanie, aby instytuty pedagogiczne stały się ośrodkami myśli naukowo-metodycznej, nie jest nowe. Jednak do niedawna związek instytutów pedagogicznych ze szkołami i władzami oświatowymi był rozumiany jednostronnie. Epizodyczne kontakty i wyliczenia ilości wyjazdów wykładowców do miejscowości wiejskich nierzadko zastępowały główne zadanie, tj. zbadanie charakteru i podstawowych kierunków wszechstronnego oddziaływania naukowego wyższej uczelni na jakość codziennej pracy i poziom myślenia zawodowego nauczycieli.

W. B. Bondariewski na szeregu przykładów wykazuje, że w ostatnim okresie czasu kontakty wyższych uczelni ze szkołami zmieniły swój charakter. Wiele uczelni opracowało nowe zasady metody kontaktów z instytutami doskonalenia nauczycieli. Stworzone zostały całe rejony ćwiczeń, gdzie wysoko kwalifikowani wykładowcy udzielają konsultacji i praktycznych wskazówek w oparciu o analizę naukową przodujących doświadczeń. Np. Instytut Pedagogiczny im. Abaja w Ałma-Acie dla zwiększenia wpływu na jakość nauki szkolnej postawił sobie konkretne zadanie —

stworzenie na zasadach społecznych wydziału doskonalenia nauczycieli i kierowniczej kadry oświatowej. Nie wszędzie jednak uczelnie pedagogiczne są należycie przygotowane do spełniania takich i temu podobnych zadań.

Ażeby wpływać dodatnio na szkołę, trzeba — zdaniem autora — w murach samej uczelni, w każdej katedrze i wydziale udzielać nie tylko stałej uwagi pracy nauczyciela, lecz również potrzebne jest stałe własne doskonalenie naukowe i zawodowe. Bez tego wykładowca uczelni wyższej przekształca się nie w doradcę i kierownika naukowego, ale w dodatkowego kontrolera, nie wiedzącego po prostu, po co idzie do szkoły, czego może i powinien nauczyć nauczycieli, pracowników administracji szkolnej i instytutów doskonalenia nauczycieli.

Rozwiązanie problemu zawodowego ukierunkowania kształcenia i kształtowania osobowości nauczyciela w uczelni pedagogicznej — pisze Bondariewski — zawsze było utrudnione dwoma czynnikami: stosunkowo niewielkim ciężarem gatunkowym studentów marzących o zawodzie nauczyciela (w najlepszym wypadku do tych uczelni idą interesujący się fizyką, matematyką, literaturą itd., a to już od samego początku tworzy szczególne trudności właśnie w planie kształcenia nauczycieli wysoko kwalifikowanych) i brakiem wysoko kwalifikowanych wykładowców przedmiotów specjalistycznych, którzy pracowali w szkole lub są chociażby związani z nią stale jakimikolwiek więzami. Jeżeli w ogóle wykładowcy dyscyplin specjalistycznych wywierają wpływ na kształtowanie przyszłego specjalisty — kontynuuje autor — to w warunkach instytutu pedagogicznego wpływ ten ma jeszcze większe znaczenie, ponieważ może być dodatnim lub ujemnym — w zależności od tego, jaki jest osobisty stosunek wykładowców do szkoły i pracy nauczyciela, do specyfiki tej pracy w całej jej złożoności. Stąd powstaje pytanie, jak wobec tego uczelnie rozwiązują problem „uzawodowienia"?

Autor na podstawie doświadczeń szeregu instytutów pedagogicznych dochodzi do stwierdzenia, że rozwiązanie tego zagadnienia idzie w trzech kierunkach:

a) opracowania i realizacji masowej pracy polityczno-wychowawczej ze studentami w ciągu okresu nauki;
b) wciągania do pracy ze studentami najlepszych nauczycieli;
c) okresowego omawiania na radach i zebraniach referatów o udziale katedr w pracy naukowo-wychowawczej.

Jak to wygląda praktycznie? — zapytuje autor i jednocześnie odpowiada, że niektóre uczelnie pedagogiczne opracowały bardzo treściwy i oparty na naukowych podstawach plan wymagań zawodowych w stosunku do studentów od I do V roku studiów. U podstaw tego planu legło badanie i uogólnianie doświadczeń wszystkich przodujących wykładowców instytutu, ściśle związanych ze szkołami i organami oświaty. W rezultacie tego uczelnie wypracowały sobie przemyślany program wpajania umiejętności i nawyków badawczej pracy pedagogicznej. Jest to system wymagań dotyczący nie tylko dyscyplin pedagogicznych. Zdaniem W. B. Bondariewskiego jest to słuszne, ponieważ byłoby poważnym błędem próbować rozwiązywać skomplikowany problem uzawodowienia przyszłych nauczycieli przez sprowadzanie go do nauczania jedynie pedagogiki, metodyki i psychologii. Powodzenie w tym względzie można osiągnąć tylko przez ogólny system oddziaływania. Dlatego też student każdego wydziału uczelni pedagogicznej powinien w toku studiowania swego przedmiotu specjalizacje dostrzegać, o ile został on przeniknięty tymi psychologiczno-pedagogicznymi zasadami i metodami nauczania, o których słyszał na zajęciach z pedagogiki i psychologii.

Józef Zalewski

PROPEDEUTYKA FILOZOFII W AMERYKAŃSKICH SZKOŁACH ŚREDNICH

(Przegląd czasopism)

W dokonywanych przeglądach obcojęzycznej literatury pedagogicznej warto wydobywać w szczególności te zagadnienia i sposoby rozwiązań, które nie tylko wymagają krytycznej oceny, ale jednocześnie mogą stanowić pożywkę dla przemyśleń pozytywnych. Takiemu postulatowi czyni wyraźnie zadość sprawa zasygnalizowana w tytule. Rozpatrzmy ją w oparciu o numer 3/1967 czasopisma *Educational Theory*, które jest wspólnym organem dwóch amerykańskich towarzystw naukowych: „Stowarzyszenia imienia Johna Deweya" i „Stowarzyszenia Filozofii Wychowania".

Kwartalnik ten posiada charakter teoretyczny, nie eksperymentalny. W jego roczniku z ubiegłego roku znaleźć można między innymi rozprawy wzgl. artykuły na następujące tematy: Specjalizacja a integracja intelektualna w wychowaniu liberalnym; Problem weryfikacji sądów moralnych; Koncepcja Boga w ujęciu J. Deweya; Definicje modeli w teorii budowy programów nauczania; Historia, egzystencjalizm i pedagogika... Omawiany numer jest problemowo jednolity, gdyż został poświęcony całkowicie ocenie różnych możliwości nauczania początków filozofii (głównie etyki i logiki) w ostatnich klasach szkoły średniej. Ponieważ zaś ukazane próby odzwierciedlają konkretne doświadczenia pedagogiczne, redakcja czasopisma uznała za stosowne usprawiedliwić się niejako przed swoimi czytelnikami, że ten konkretny zeszyt zawiera sporo elementu empirycznego. Zresztą do przygotowania tego właśnie numeru zaproszono specjalnie na prawach redaktora gościa prof. Willisa Moore'a, kierownika katedry filozofii „Southern Illinois University".

Niniejszy zeszyt *Teorii Wychowania* — oświadcza W. Moore w słowie wstępnym — przedstawia propozycję wprowadzenia pewnego novum do programów amerykańskich szkół średnich. Odnośne wysiłki podejmowali wprawdzie niektórzy pojedynczy nauczyciele już pod koniec ubiegłego wieku, ale oficjalnie — choć z dużą ostrożnością — propozycję taką zgłosiło Amerykańskie Towarzystwo Filozoficzne dopiero w roku 1958. Powołano wówczas Komitet Filozofii w Wychowaniu i polecono mu zorganizować i ocenić wyniki szeregu eksperymentów pedagogicznych poświęconych temu zagadnieniu. Redaktor-gość publikuje dalej oddzielnie (s. 216—218) krótki wyciąg z raportu opracowanego niedawno przez Komitet. Otóż uzyskany obraz różnych rozproszonych i epizodycznych prób okazał się tak niejednolity, a opinie na ich temat tak podzielone, że w konkluzji autorzy sprawozdania nie zdecydowali się „zalecić jakiegoś jednego programu działania w skali ogólnokrajowej". Niemniej „pozostają oni pod tak silnym urokiem" niektórych doświadczeń pedagogicznych, iż uważają, że Towarzystwo powinno darzyć swoim zainteresowaniem i poparciem wszelkie dalsze próby w tym zakresie.

Ponieważ w każdym numerze *Educational Theory* pojawia się co najmniej jedna rozprawa nawiązująca bezpośrednio do filozofii i pedagogiki Deweya, którego myśli traktuje się w tym periodyku jako wciąż żywe źródło inspiracji, nic dziwnego, że i w tym zeszycie znalazł się stosowny artykuł pod tytułem „John Dewey na temat nauczania filozofii w szkole średniej". Jego autor, Lewic E. Hahn, zwraca uwagę na to, że — według Deweya — właściwym zadaniem etyki jest opis stosunków ludzkich w działaniu. Stąd też celem odpowiedniego kursu, przeznaczonego dla młodzieży, powinno być nie tyle mówienie uczniom, co robić, ile głównie służenie pomocą w ustalaniu, jakie decyzje należy podejmować w określonej sytuacji problemowej. Sam Dewey w artykule pt. „Nauka etyki w szkole średniej" (przedrukowanym na s. 222—226) tak pisał w roku 1893: „Przede wszystkim jednak należy wyraźnie podkreślić, że pytanie polega nie na tym, co robić, lecz jak decydować o tym, co robić".

Para autorska, Carolyn A. Glass i Richard T. Miller, relacjonuje wyniki ankiety skierowanej do wszystkich stanowych departamentów oświaty w USA, a zapytującej o tendencje rozwojowe zainteresowań administracji oświatowej i samego nauczycielstwa nauczaniem — w charakterze osobnego przedmiotu — czegoś, co można najogólniej nazwać problemami humanistycznymi (humanities). Otóż większość odpowiedzi (68,5%) wskazywała na wzrost zainteresowań w danym terenie tymi problemami na przestrzeni lat 1960—1965, a jeszcze więcej respondentów (79,6%) przewiduje dalsze nasilanie się tego zjawiska w pięcioleciu 1965—1970.

Przejdźmy jednak do omówienia konkretnych prób, w artykule pt. „Nauczanie filozofii w szkole średniej" H. Reinert przedstawia doświadczenie pedagogiczne, wyrosłe na gruncie pracy założonego przezeń przed 8 laty kółka filozoficznego w Edmonds High School. Kółko zbierało się na 1-godzinne dyskusje w każdy piątek po południu. Za każdym razem czytano i komentowano jakiś oryginalny tekst filozoficzny, np. „Medytacje" Kartezjusza czy fragmenty dialogów Platona. Frekwencja na zebraniach była pod koniec każdego roku szkolnego nieco słabsza aniżeli na początku, ale zawsze uczestniczyło w nich kilkunastu uczniów — entuzjastów, którzy nie opuścili żadnego spotkania. Biorąc pod uwagę fakt trwałego na przestrzeni 4 lat zainteresowania części młodzieży poruszaną w kole problematyką, dyrekcja szkoły uzyskała ostatnio zezwolenie na wprowadzenie do najwyższej klasy semestralnego fakultatywnego kursu propedeutyki filozofii. Dowodem pozytywnych skutków pracy kółka, przekształconej ostatnio w zajęcia programowe, są między innymi opinie wyrażone w listach, które otrzymał autor od wielu absolwentów szkoły w Edmonds. Mówią oni o tym, że wyniesiona ze szkoły zaprawa filozoficzna dała im znacznie lepsze podstawy, aniżeli kolegom jej pozbawionym, do studiów uniwersyteckich.

Klasyfikację uczniów, którzy zapisali się na omawiany kurs, przeprowadza się na podstawie pięciu prac kontrolnych, jak też w oparciu o dokonywaną przez nauczyciela ocenę stopnia aktywnego udziału ucznia w zajęciach. Na treść kursu składa się kilka kolejnych wątków problemowych realizowanych głównie w formie dyskusji nad tekstami. Pierwszym takim wątkiem jest poszukiwanie definicji filozofii. W tym celu uczniowie analizują wstęp do „Historii filozofii zachodniej" B. Russella, a także wypowiedzi Kartezjusza, Platona i Moore'a. Następnie przechodzi się cztery duże działy tematyczne: metafizykę, epistemologię, logikę i etykę. Przy tym do zagadnień metafizycznych (trzymamy się tutaj terminologii autora) włącza się także kwestie teologiczne. Krótki dział poświęcony logice eksponuje rzędy rzetelnego dowodzenia i weryfikacji twierdzeń głównie w oparciu o Arystotelesowską logikę formalną. Wreszcie rozważania etyczne, umiejscowione na końcu cyklu, a rozpoczęte dyskusją nad „Eutyfronem" Platona, koncentrują się wokół zagadnienia, czy dobro i zło istnieją poza ludzką świadomością (jak utrzymują Platon, Kant, Sartre), czy też mogą być rozpatrywane wyłącznie w kategoriach ludzkich (jak twierdzą Arystoteles, stoicy, epikurejczycy, Hobbes, Bentham, J. S. Mill, John Dewey i Charles Stvenson).

Autorzy dalszych artykułów omawiają doświadczenia pedagogiczne, dokonywane przy bezpośrednim poparciu terenowych władz oświatowych. Leroy Garrett prowadził eksperyment z nauczaniem elementów psychologii, logiki i etyki we wszystkich tych działach, wysuwając na czoło zagadnienia wartości, a więc Platońskie pytanie, czy cnoty można nauczyć. Eksperyment trwał dziesięć lat i objął trzy szkoły, w tym dwie położone w małych miastach.

Wbrew początkowym obawom we wszystkich trzech środowiskach innowacja została przyjęta z entuzjazmem i pełnym poparciem, co autor tłumaczy okolicznością, iż od czasu wystrzelenia przez Związek Radziecki pierwszego sputnika więcej szans intensywnego uczenia się, a wszak nam — powiada Garrett (s. 242) — władze oświatowe znacznie bardziej dbają o to, aby zapewnić zdolniejszym uczniom

chodziło nie o to, aby z licealistów i licealistek uczynić filozofów, lecz o to, by „otworzyć ich umysły, zdyscyplinować nawyki myślowe i wyostrzyć wrażliwość na różne ewentualne kierunki odpowiedzi".

Niepotrzebnie także cytujemy autora (s. 242, 243) — obawialiśmy się, że w ramach kształcenia średniego filozofia może się okazać elementem nazbyt kontrowersyjnym. Tak się nie stało. Nie protestowali ani rodzice, ani proboszcz. Można to sobie łatwo wytłumaczyć — wtrąćmy ze swojej strony — skoro nie była to filozofia postępowo zaangażowana czy choćby tylko niepokojąca, skoro — zdaniem Garretta (s. 243) — funkcją filozofii nie jest obrona takiego czy innego stanowiska, lecz jego analiza, skoro filozofia ma jedynie... czynić studiującego bardziej świadomym używanych terminów.

A oto prowizoryczne odpowiedzi autora na szereg ważnych pytań, które stanęły przed nim już przed 10 laty, gdy współorganizował eksperyment, a których (oprócz pierwszych) nie uważa on nawet teraz za w pełni rozstrzygnięte:

1. Filozofia może być ponad wszelką wątpliwość uznawana w szkole średniej.
2. Powinna ona stać się przedmiotem fakultatywnym w większości dużych szkół.
3. Jednakże należy oferować ją, przynajmniej obecnie, tylko młodzieży klas najstarszych, i to w dodatku jedynie uczniom zdolnym (bright!).
4. Przedmiotem poznania trzeba uczynić przede wszystkim oryginalne teksty filozofów.
5. Najwłaściwszymi metodami nauczania filozofii na tym szczeblu są pogadanka i dyskusja. W szczególności warto rozważyć takie pytania, dotyczące przykładowo Platona, jak: — O czym Platon mówi? Czy jest to prawdziwe? Czy jest to ważne? Przy tym wszystkim tego rodzaju pytania należy rozstrząsać w atmosferze pełnej swobody wypowiadania różnych poglądów.
6. Kurs filozofii dla szkoły średniej powinien obejmować w pierwszym rzędzie logikę i etykę, ale także problematykę historyczno-filozoficzną.

Już wspomniany na wstępie redaktor-gość Willis Moore zamieścił artykuł sprawozdawczy na temat „Eksperymentalnego kursu etyki i logiki w szkole średniej" prowadzonego osobiście przez szereg lat w szkole bazowej uniwersytetu Southern Illinois.

Był to typowo szkolny cykl jednogodzinnych zajęć pięć razy w tygodniu w przeciągu półrocza — z tym że połowę czasu zajmowało komentowanie różnych tekstów przez wykładowcę, a połowę dyskusja. Każdy słuchacz obowiązany był wypełniać co tydzień odpowiedni sprawdzian wiadomości, a dwukrotnie w ciągu semestru poddać się obszerniejszemu egzaminowi. W przypadku wykładów z etyki klasę podzielono pod koniec tego cyklu na dwie grupy, z których jedna miała za zadanie opracować własną wersję kodeksu moralnego dla uczniów, a druga — dla nauczycieli. Zarówno cykl etyki, jak i logiki, oba (jeden po drugim) w jednym półroczu, nie różniły się w zasadzie treściowo od odpowiednich propedeutycznych kursów uniwersyteckich.

Celem cyklu etyki było „uwrażliwienie" uczniów na różne najwyższe alternatywne cele życia tudzież na wzorcowe sposoby ich osiągania. Rozważano więc stanowisko i argumenty szeregu wielkich filozofów na temat istoty życia cnotliwego. Zadaniem zaś drugiej części kursu, poświęconej logice, było wyrobienie bardziej odpowiedzialnych postaw krytycznych i wartościujących w sytuacjach dyskusji i sporów, uzbrojenie uczniów w umiejętność ich prowadzenia w myśl wymogów logiki.

Po upływie trzech pierwszych lat trwania eksperymentu (który wszedł następnie do codziennej praktyki danej szkoły) dokonano oceny przy użyciu różnorodnych metod. Między innymi absolwentów kolejnych roczników proszono o wypełnienie kwestionariusza. Zdecydowana większość odpowiadających określiła kurs filozofii jako bardzo ciekawy, a zarazem wysoce wartościowy praktycznie. Ponieważ ucznio-

wie objawiali dużą niezależność w swoich sądach w trakcie pobytu w szkole, nic nie wskazuje zdaniem autora na to, aby po jej opuszczeniu nie pisali szczerze. Ponadto odpowiedzi uczniów z trzech kolejnych roczników były analogiczne, nie mówiąc już o tym, że spora grupa słuchaczy omawianego kursu wybrała na studiach wyższych filozofię jako dyscyplinę główną lub poboczną.

A oto dwie charakterystyczne wypowiedzi absolwentów kursu prof. Moore'a: „Największą wartość kursu upatruję w tym, że zmusza on ludzi przynajmniej do tego, iż zaczynają rozważać ewentualne alternatywy takiego czy innego postępowania, a nie poddają się ślepo, gdy trzeba podejmować decyzje moralne, jakiemuś niekontrolowanemu autorytetowi". — „Kurs ten pomógł mi spojrzeć na moje własne problemy w sposób bardziej obiektywny".

W tym samym zeszycie nr 3 *Educational Theory* H. C. Alexander prezentuje oryginalną próbę filozoficznej „inicjacji" uczniów szkół średnich w stanie New Mexico poprzez konkurs na pracę — esej o ogłaszanej każdorazowo tematyce, a William B. Barton opisuje organizację seminarium letniego o ogólnym niebagatelnym wymiarze 184 godzin — jako konkretną formę przygotowania nauczycieli do prowadzenia propedeutycznych kursów filozofii w szkołach średnich.

W podsumowaniu całości zeszytu Willis Moore broni się przed ewentualnym zarzutem, jakoby cała idea włączenia filozofii do programów szkoły średniej była przejawem „wishful thinking", czyli myślenia i dowodzenia zgodnie ze z góry powziętym zamierzeniem. Przytacza on między innymi takie kontrargumenty. Liczba osób, które zwróciły się do niego z prośbą o nadesłanie odbitki artykułów, poruszającego tę kwestię w jednym z czasopism, była dziesięciokrotnie większa od spodziewanej. Nauczyciele nie spierają się już o to, czy elementy filozofii są w szkole średniej potrzebne i czy nie są one dla młodzieży trudne, lecz zastanawiają się nad sposobami wcielania tej idei w praktyce masowej, a więc na przykład właśnie nad tym, jak zapewnić odpowiednio wykwalifikowane kadry.

Obecnie nie ulega już wątpliwości, że elementy filozofii powinny się znaleźć w programie szkoły średniej, ponieważ przekazane właściwości zaszczepiają uczniom postawę refleksyjną, krytyczną i wartościującą, co więcej — dają im poczucie perspektywy, a zarazem skłaniają do skromności. O tym zaś, jakich to elementów filozofii należy uczyć w szkole średniej przede wszystkim, powinny decydować z jednej strony — kwalifikacje i zapał samego nauczyciela, a z drugiej — życiowa użyteczność danych treści oraz uprzednie doświadczenia i wiadomości uczniów.

*

Przedstawiona zawartość specjalnego zeszytu *Educational Theory* może ułatwić poszukiwanie odpowiednich rozwiązań programowych dla naszych szkół średnich, oczywista rozwiązań odcinających się tak od elitaryzmu, jak i od rzekomej indyferencji filozofii wobec zagadnień światopoglądowych.

Ryszard Radwiłowicz

Z PLENARNEJ SESJI OGÓLNOPOLSKIEGO KOMITETU FRONTU JEDNOŚCI NARODU

W dniu 4 czerwca br. odbyła się w Warszawie plenarna sesja Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Jedności Narodu. Na obrady przybyli najwyżsi dostojnicy partyjni i państwowi z tow. Wł. Gomułką na czele. Obrady zagaił I. Loga-Sowiński, który poinformował, że do Prezydium OK FJN wpłynęła prośba E. Ochaba o zwolnienie go z piastowanej dotychczas funkcji przewodniczącego. Plenum przychyliło się do prośby E. Ochaba, wyrażając równocześnie podziękowanie za wkład jego pracy w działalność FJN. Z kolei I. Loga-Sowiński zgłosił kandydaturę przewodniczącego Rady Państwa, Marszałka Polski — Mariana Spychalskiego na przewodniczącego Ogólnopolskiego Komitetu FJN. Plenum dokonało jednomyślnie wyboru.

W dalszym ciągu obrad nowy przewodniczący OK FJN, Marian Spychalski, wygłosił referat na temat aktualnych problemów w pracy polityczno-wychowawczej FJN. Ważniejsze fragmenty tego wystąpienia podajemy na wstępie niniejszego numeru. Po referacie odbyła się dyskusja, w której zabrali głos przedstawiciele PZPR, ZSL i SD, nadto m. in. minister oświaty i szkolnictwa wyższego, H. Jabłoński i prezes ZG ZNP — M. Walczak.

Zarówno referat, jak i poszczególne wystąpienia w dyskusji były niemal w całości poświęcone problemom ideowego wychowania młodzieży i zaangażowania całego narodu w walkę o pokój. W końcowej części swego przemówienia Przewodniczący OK FJN, Marian Spychalski, podniósł sprawę obchodów 50-letniej rocznicy odzyskania przez nasz naród, po 130 latach panowania zaborców, niepodległego bytu państwowego. „Będziemy — powiedział — uroczyście obchodzić tę wielką rocznicę i rozwijać wokół niej dużą pracę ideową w społeczeństwie. W dążeniu do podniesienia na wyższy poziom samowiedzy historycznej naszego narodu, będziemy kontynuować dzieło tak owocnie podjęte w toku obchodów Tysiąclecia, a mianowicie upowszechniać w świadomości społecznej prawdę o tym, jakie czynniki społeczne, jakie kierunki polityczne i jakie postawy ideowo-moralne były źródłem siły naszego narodu, a jakie osłabiały naród i prowadziły kraj ku upadkowi.

Odzyskanie niepodległości w 1918 r. miało ogromne znaczenie dla dalszych losów Polski... W ciągu pięciu dziesięcioleci od odzyskania niepodległości w 1918 r. — naród polski przebył wielką drogę dziejową. Na historyczne doświadczenie tego okresu składa się dwudziestolecie istnienia własnego, polskiego państwa kapitalistycznego, walki klasowej polskich robotników i chłopów przeciw władzy kapitalistów i obszarników, tragedia klęski wrześniowej, bohaterstwo walk wyzwoleńczych w czasie II wojny światowej i wreszcie zasadniczy zwrot w tysiącletniej historii Polski: wydźwignięcie klasy robotniczej i jej partii do przewodnictwa polityką narodu, budowa socjalistycznego ustroju i państwa polskiego. Na doświadczeniach tego pięćdziesięciolecia powinniśmy uczyć młode pokolenie najwyższych imperatywów polskiej racji stanu i najgłębszego rozumienia istoty postępu społecznego".

Plenum OK FJN przyjęło odpowiednią uchwałę w sprawie tych uroczystości, jak również przyjęło uchwałę powołującą Komitet Honorowy obchodów 500-lecia urodzin Mikołaja Kopernika.

W.W

СОДЕРЖАНИЕ

Обучение и воспитание в духе патриотизма и социалистических идеи (Отрывок речи Председателя Государственного Совета, Мариана Спыхальского на пленарной сессии Общепольского Комитета Единого Народного Фронта в Варшаве дня 4 июня 1968 г.) 485

СТАТЬИ

МИРОН КРАВЧИК — Формирование научного мировоззреня в дидактически — воспитательном процессе 492
ЗИГМУНТ ПУТКЕВИЧ — Мотивировка учения молодежи VIII классов с разной среды. 513
ВЕСЛАВ ЛУКАШЕВСКИ — Исследования над влиянием информации о результатах деятельности на уровень дальнейших действий 526

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ЗОФИЯ КШИШТОШЕК — Об актуальной ситуации в теории воспитания 543
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНЬСКИ, ВЛОДЗИМЕЖ ВИНЦЛАВСКИ — По делу исследований результатов обучения проведенных Центральным Методической Центром в 1966 г. 550
ХАЛИНА ГАЙДАМОВИЧ — По вопросу системы принципов и методов материального воспитания 561

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ВЛАДИСЛАВ САВИЦКИ — Опрос как одна из основных исследовательских форм в общественной педагогике 566
ДАНУТА НАКОНЕЧНА — Влияние программированного и проблемного обучения на развитие заинтересованностей учащихся предметом физики 578
ВАЦЛАВА СВЕНТЕК — Влияние школьных задач на результаты обучения 586
ЮЗЕФ ШОЦКИ — Попытка рассматрения роли молодежного воспитательного учреждения на основе писем родителей и воспитанников . . 595

РЕЦЕНЗКИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЯДВИГА РАЧКОВСКА — Обычный день основной школы в классах I—IV. Педагогические монографии, т. XVIII под ред. Б. Суходольского 603
СТАНИСЛАВ БЕНДКОВСКИ — Максимилян Мациашек: Профессиональный старт учителя 607
РИШАРД ВЕНЦКОВСКИ — Юзеф Полтужицки: О технике учения взрослых 610
ХАЛИНА ПОХМЛЬСКА — Анна Пшецлавска: Книга, молодежь и культурные преобразования 615
А. БУКОВСКА-ЮЗВИЦКА — Джордж Фридманн: Работа в крохах. „Книга и знание" Библиотека науки о труде 616

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польской педагогической печати . . . 620
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Обзор советской педагогической печати 622
РИШАРД РАДВИЛОВИЧ — Пропедевтика философии в американских средних школах 625

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

В. В. — Из пленарной сессии ОК ЕНФ 629

CONTENS

Teaching and Education in the Spirit of Patriotism and Socjalist Ideas. (Excerpts from the speech of the President of the State Council, Marian Spychalski, during the plenary session of the All-Poland's Committee of the United National Front in Warsaw, June 4, 1968) 485

ARTICLES

MIRON KRAWCZYK — Forming the Scientific World Outlook in the Didactic-Educational Process 492
ZYGMUNT PUTKIEWICZ — Motivation of Learning among the Eighth Graders from Various Environments 513
WIESŁAW ŁUKASZEWSKI — Investigations into the Influence of the Information about the Results of an Action upon Further Actions . . . 526

DISCUSSIONS AND POLEMICS

ZOFIA KRZYSZTOSZEK — On the Present Situation in the Theory of Education 543
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI, WŁODZIMIERZ WINCŁAWSKI — Concerning the Results of the Investigations Conducted by the Main Methodical Centre in 1966 550
HALINA GAJDAMOWICZ — Concerning the Principles and the Methods of Moral Education 561

EXPERIENCES, TESTS, AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

WŁADYSŁAW SAWICKI — Inteview as one of the Fundamental Techniques in the Reserach on Social Pedagogy 566
DANUTA NAKONECZNA — The Influence of Programmed Teaching and Problem Teaching on the Development of Interest, in Physics . . . 578
WACŁAWA ŚWIĄTEK — The Influence of Assignments on the Results of Learning 586
JÓZEF SZOCKI — An Attempt towards Defining the Role of Youth's Educational Establishments as See through the Letters of Parents and Pupils 595

REVIEWS AND BOOK SUMMARIES

JADWIGA RACZKOWSKA — A Workday of a Primary School in Forms I—IV. Pedagogical Monographs, vol. XVIII edited by B. Suchodolski . 603
STANISŁAW BENDKOWSKI — Maksymilian Maciaszek: Professional Start of the Teacher 607
RYSZARD WIĘCKOWSKI — Józef Półturzycki: On the Teachnique of Teaching Adult Learners 610
HALINA POCHYLSKA — Anna Przecławska: The Book, the Youth, and Cultural Transformations 615
A. BUKOWSKA—JÓŹWICKA — Georges Friedmann: Work in Crumbs. 616

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Pedagogical Periodicals . 620
JÓZEF ZALEWSKI — A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals . . . 622
RYSZARD RADWIŁOWICZ — Propaedeutics of Philosophy in American Secondary Schools 625

HOME CHRONICLE

W. W. — From the Plenary Session of All-Poland's Committee of the United National Front 629

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA"

Nakład 4889 egz. Ark. wyd. 12. Ark. druk. 9,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w czerwcu 1968 r. Podpisano do druku i druk ukończono w październiku 1968 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu. Zam. nr 1522 — H-14

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK X (XLVI) LISTOPAD – GRUDZIEŃ 1960

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

Z tez Komitetu Centralnego PZPR na V Zjazd Partii 633

ARTYKUŁY

KAZIMIERZ SOŚNICKI: Stosowanie i sprawdzanie w nauczaniu 639
IGNACY SZANIAWSKI: Poradnictwo zawodowe a kształcenie zawodowe na szczeblu pomaturalnym 649
WŁADYSŁAW OZGA: Problem umocnienia szkół przysposobienia rolniczego 677
TADEUSZ J. WILOCH: Wartościowanie w pedagogice porównawczej . . . 691

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TEOFIL SOSNOWSKI: O zróżnicowanym kształceniu pedagogicznym kandydatów na nauczycieli szkół zawodowych w Niemieckiej Republice Federalnej 702
ZYGMUNT DYLIK: Biblioteki szkolne za granicą 710

DYSKUSJE I POLEMIKI

HALINA GAJDAMOWICZ: W sprawie modelu pedagogiki 723

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Poziom czytania ze zrozumieniem w szkołach przysposobienia rolniczego 728
STEFAN A. RADOMSKI: Rola szkolnej praktyki pedagogicznej w przygotowaniu studentów uniwersytetu do zawodu nauczycielskiego 738

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WŁADYSŁAW SAWICKI: Wacław Torbus — Nowoczesne pomoce naukowe w kształceniu zawodowym 748

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . 751
STANISŁAW SZAJEK: Na łamach — „Die Deutsche Schule" 754

KRONIKA KRAJOWA

W. W.: W starym i nowym roku szkolnym 761
KAZIMIERZ DENEK: Metody programowania tekstów dydaktycznych . . . 761

KRONIKA ZAGRANICZNA

JÓZEF ZALEWSKI: Zjazd nauczycieli ZSRR 767
IRENA JANISZOWSKA: Realizacja praw dziecka w PRL tematem seminarium dla stypendystów ONZ 772

ROK X (XLII) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1968 Nr 6

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Z TEZ KOMITETU CENTRALNEGO PZPR NA V ZJAZD PARTII
(FRAGMENTY)

50-lecie niepodległości Polski

Przed 50 laty naród nasz po blisko półtorawiekowej niewoli odzyskał niepodległość. Polska, jako niepodległe państwo, powróciła na mapę polityczną Europy. Odzyskanie niepodległości, o którą walczyły całe pokolenia patriotów i demokratów, było historycznym zwycięstwem naszego narodu, urzeczywistnieniem jego najgorętszych pragnień. Dlatego też godnie uczcimy rocznicę tego historycznego wydarzenia.

W okresie, który nas dzieli od tej przełomowej chwili, okresie pełnym burz dziejowych, najkrwawszych, najbardziej niszczycielskich wojen — zwycięskich walk wyzwoleńczych i rewolucji społecznych, naród polski poniósł ogromne ofiary, doznał najcięższych doświadczeń, ale też odniósł wielkie zwycięstwa. W tym pięćdziesięcioleciu naród polski przebył drogę dziejową, na którą składają się trzy odrębne okresy historyczne — okres narodzin i upadku Polski burżuazyjnej, okres ludobójczej okupacji hitlerowskiej i walki o wyzwolenie oraz okres narodzin i rozwoju Polski Ludowej. Doświadczenia tego pięćdziesięciolecia stały się źródłem głębokich przeobrażeń w psychice narodu, źródłem nowej, socjalistycznej świadomości, przenikającej coraz głębiej do naszego społeczeństwa.

Walka narodu polskiego o niepodległość została uwieńczona w 1918 r. powodzeniem przede wszystkim dzięki temu, że Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa w Rosji rozbiła imperium carskie, unieważniła traktaty rozbiorowe, uznała prawo Polski do państwowej niezawisłości, stała się jednym z głównych źródeł ruchów rewolucyjnych w Niemczech i rozpadu Austro-Węgier. To stanowisko młodej Republiki Radzieckiej w sprawie Polski potwierdziło słuszność koncepcji polskiego ruchu rewolucyjnego, który w burżuazyjno-obszarniczych rządach zaborczych upatrywał wrogów, sojuszników zaś szukał wśród mas pracujących tych państw.

Odzyskanie niepodległego bytu państwowego miało ogromne znaczenie dla narodu polskiego, dla umocnienia wśród mas ludowych nowoczesnej świadomości narodowej, dla walki społeczno-wyzwoleńczej polskiej klasy robotniczej, dla utworzenia jednego organizmu gospodarczego i systemu prawno-administracyjnego, dla rozwoju kultury i oświaty.

Jednakże burżuazyjne ugrupowania polityczne, mające wówczas głos decydujący w naszym społeczeństwie i sprawujące władzę państwową, zmarnowały szansę, jaką odzyskana niepodległość dzięki klęsce imperialistów i fali proletariackich rewolucji otwierała przed Polską. Reakcja, tłumiąc ruch rewolucyjny w kraju, włączyła Polskę do antyradzieckiej interwencji. Rządy burżuazyjne okazały się organicznie niezdolne do przezwyciężenia zacofania pozostawionego przez zaborców, do rozwiązania nabrzmiałych problemów gospodarczych, socjalnych, kulturalnych i narodowościowych, nie potrafiły zabezpieczyć niepodległości państwa przed niemieckim imperializmem. Kraj dreptał w miejscu, a reżim polityczny ulegał coraz głębszej faszyzacji. Rządy ówczesne główne swoje ostrze kierowały przeciwko ruchowi robotniczemu i jego awangardzie — Komunistycznej Partii Polski. Polityka zagraniczna, niezmiennie antyradziecka i lawirująca pomiędzy przymierzem z ówczesną Francją i Anglią a współdziałaniem z faszystowskimi Niemcami — doprowadziła Polskę do faktycznej izolacji międzynarodowej. Cała ślepa i beznadziejna, zarówno wewnętrzna jak i zagraniczna, polityka rządów reakcji doznała katastrofalnego bankructwa we wrześniu 1939 r.

Okupacja hitlerowska wystawiła naród polski na najcięższą w jego dziejach próbę. Okupant z premedytacją zmierzał do unicestwienia narodu polskiego, wyrządził Polsce niepowetowane straty ludzkie i materialne.

W tym przełomowym okresie na czoło walczącego o wolność narodu wysunęły się nowe, rewolucyjne i demokratyczne siły społeczne pod przewodem komunistów, którzy zawsze przeciwstawiali się zgubnej polityce reakcji i bronili konsekwentnie interesów mas pracujących. Sztandar walki o wolność i niepodległość ojczyzny podjęła Polska Partia Robotnicza, która wyciągnęła wszystkie wnioski z tragicznych doświadczeń historii i wskazała narodowi jedynie słuszną drogę walki o wolność. Rząd emigracyjny i cały tzw. obóz londyński — rzecznicy klasowych interesów burżuazji — kontynuując na emigracji i w kraju swój stary, antyradziecki i antykomunistyczny kurs, wprowadzili sprawę niepodległości Polski w ślepy zaułek. Tej zgubnej polityce PPR przeciwstawiła nowy program, nową linię polityczną. PPR stanęła na gruncie zbrojnej walki z okupantem w sojuszu z Armią Radziecką, wezwała naród do walki o nową Polskę, której gospodarzem będzie lud pracujący, o Polskę w sprawiedliwych piastowskich granicach, złączoną bratnim przymierzem z narodami Związku Radzieckiego. I jedynie ta polityka okazała się słuszna i dalekowzroczna, jedynie ona zdała egzamin w życiu, przyniosła Polsce wolność i nie-

podległość, przywróciła nam ziemie zachodnie i północne nad Odrą, Nysą i Bałtykiem i wprowadziła nasz naród na nową drogę dziejową...

Idąc po tej socjalistycznej drodze Polska przebyła ogromny dystans historyczny, odrobiła dawne zacofanie ekonomiczne i kulturalne, stworzyła silną socjalistyczną gospodarkę, zbudowała wielki przemysł, którego produkcja 13-krotnie przewyższa produkcję przedwojenną, unowocześniła i rozwinęła rolnictwo, przeobraziła całą strukturę społeczną kraju, pomnożyła szeregi wysoko kwalifikowanej klasy robotniczej, wychowała liczne zastępy inteligencji i podniosła pod każdym względem poziom życia narodu.

Kraj nasz, niegdyś poważniony ze wszystkimi sąsiadami i uzależniony od gry mocarstw imperialistycznych — dziś jest suwerennym państwem socjalistycznym, opiera swe bezpieczeństwo o własną, zwielokrotnioną siłę obronną i o niewzruszony sojusz polsko-radziecki, o pomoc wzajemną, przyjaźń i współpracę ze wszystkimi bratnimi krajami socjalistycznymi.

Minione 50-lecie dowiodło, że w warunkach naszego kraju ustrój kapitalistyczny w Polsce międzywojennej okazał się niezdolny do zapewnienia jej rozwoju gospodarczego i kulturalnego, a sprawujące w tym czasie władzę państwową klasy posiadające nie potrafiły i nie mogły zapewnić Polsce bezpieczeństwa i niepodległości. W nowych warunkach historycznych, w nowym układzie sił klasowych, jaki się ukształtował pod koniec II wojny światowej i po kapitulacji Niemiec hitlerowskich, nie było już miejsca na Polskę burżuazyjną. Tylko Polska o ustroju socjalistycznym mogła mieć przed sobą jasną perspektywę. Potwierdził to w pełni okres powojenny. Socjalizm stał się dla Polski synonimem niepodległości, bezpieczeństwa i rozwoju.

Doświadczenie dziejowe dowiodło, że Polska może żyć, rozwijać się jedynie jako państwo socjalistyczne, że może być państwem socjalistycznym tylko pod przewodem klasy robotniczej i jej partii — Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Partia nasza zarówno w swej roli historycznej, jak i w swej codziennej polityce uosabia tę nierozdzielną jedność interesów ludu pracującego i narodu polskiego — jedność socjalizmu i niepodległości.

Zadania w dziedzinie oświaty i wychowania

W obecnym okresie budowy socjalizmu zadania ideowo-politycznego wychowania młodzieży zajmują centralne miejsce wśród politycznych zadań partii i państwa, a funkcja wychowawcza szkół, zwłaszcza średnich i wyższych, nabiera szczególnego znaczenia.

Celem wychowania socjalistycznego jest umacnianie rozumowych i uczuciowych związków z nowym ustrojem, umiłowania naszej ojczyzny — Polski Ludowej; wpajanie szacunku do pracy i gotowości do stawiania dobra publicznego jako wartości najwyższej; kształtowanie przyjaciel-

skiej postawy wobec ZSRR i bratnich krajów socjalistycznych oraz poczucia solidarności z walką wyzwoleńczą ludzi pracy innych narodów.

Realizacja tych celów wymaga opracowania jednolitego systemu wychowania, który — w oparciu o konkretne treści i wzorce ideowe, wyprowadzone z programowych zasad socjalizmu, z postępowych i patriotycznych tradycji historycznych, z dziejów Polski Ludowej oraz z aktualnych i perspektywicznych zadań w budownictwie socjalizmu — określałby nie tylko konkretne zadania ideowo-wychowawcze szkół, lecz również kierunek działania wszystkich instytucji kształtujących świadomość młodzieży, a więc politykę radia i telewizji, politykę wydawniczą itp.

Najważniejszym zadaniem w całym szkolnictwie, a w szczególności w szkołach wyższych, jest przezwyciężenie zaniedbań i niedomogów pracy ideowo-wychowawczej i politycznej, umocnienie i polepszenie całego systemu wychowania.

Dla realizacji tego zadania niezbędne jest przede wszystkim:

— podniesienie rangi zadań wychowawczych w całej działalności szkół i uczelni, w procesie nauczania, w pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej, w działalności nadzoru pedagogicznego, administracji szkolnej i resortów kierujących szkolnictwem;
— pryncypialna polemika z teoriami rewizjonizmu, pogłębianie wiedzy społecznej i politycznej młodzieży oraz jej ideowego zaangażowania w proces przemian socjalistycznych dokonujących się pod kierownictwem naszej partii;
— właściwy kierunek polityki kadrowej, powierzanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkolnictwie wyłącznie tym, którzy dają gwarancję zgodnego z interesami państwa kierunku tej pracy;
— intensyfikacja rozwoju nauk pedagogicznych, a w szczególności teorii wychowania; wzbogacenie wiedzy politycznej, merytorycznej i metodycznej kadr pedagogicznych w procesie ich kształcenia i doskonalenia;
— wzmożenie aktywności ideologicznej i polityczno-organizatorskiej uczelnianych i szkolnych organizacji młodzieżowych, komitetów rodzicielskich i wszystkich ogniw Frontu Jedności Narodu;
— zwiększenie odpowiedzialności rodziców za wychowanie i postępy w nauce swoich dzieci poprzez szerszy rozwój współdziałania szkoły z rodzicami.

*

Konieczne jest kontynuowanie prac nad pełnym dostosowaniem programów wychowania obywatelskiego, historii oraz historii literatury w szkołach średnich do potrzeb socjalistycznego i patriotycznego wychowania młodzieży, bardziej konsekwentny dobór treści nauczania oraz ulepszenie struktury programów i podręczników.

We wszystkich klasach szkół średnich i zawodowych należy przeznaczyć

1 godzinę tygodniowo na wychowanie obywatelskie. Należy opracować plan szybkiego przygotowania kadr pedagogicznych dla przedmiotów ideologicznych, przewidzianych programami nauczania.

W szkole średniej i podstawowej w ramach przewidzianych programem zajęć praktycznych i technicznych, jak też poprzez zajęcia pozalekcyjne i działalność kół zainteresowań należy zapoznawać młodzież z pracą produkcyjną i wpajać jej szacunek dla trudu klasy robotniczej. Należy zachęcać młodzież do podejmowania prac użytecznych dla szkoły, a w czasie wakacji dla środowiska, powierzać jej staraniom utrzymywanie porządku w internatach, w otoczeniu szkoły itd.

Należy zwiększyć rolę nauk pedagogicznych w rozwoju oświaty i szkolnictwa, umocnić kadrowo Instytut Pedagogiki, by uczynić z niego wiodący ośrodek organizacji i koordynacji badań pedagogicznych, koncentrujący uwagę na problematyce zadań ideowo-wychowawczych szkoły oraz na doskonaleniu organizacji, metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej.

*

W celu podniesienia poziomu ideowo-politycznego i zawodowo-pedagogicznego kadry nauczycielskiej i naukowo-dydaktycznej konieczne jest przede wszystkim:

— stopniowe przekształcenie 2-letnich studiów nauczycielskich na 3-letnie wyższe szkoły nauczycielskie jako powszechnej formy przygotowania nauczycieli szkół podstawowych;
— tworzenie odrębnych zakładów kształcenia lub studiów pedagogicznych w uczelniach technicznych, rolniczych i ekonomicznych w celu przygotowania kadr nauczycielskich dla szkolnictwa zawodowego;
— przechodzenie z dominującej dziś formy kształcenia młodej kadry naukowej w postaci asystentury na studia doktoranckie, a także rozwój stażów krajowych i zagranicznych zarówno w przodujących placówkach naukowych, jak i na zapleczu naukowo-technicznym gospodarki.

Należy rozwijać wśród pracowników oświaty i nauki propagandę partyjną na wysokim poziomie, wyjaśniać cele, przesłanki ideologiczne i racje polityczne stanowiska partii oraz zapewniać systematyczną i kompetentną ocenę faktów i wydarzeń w polityce międzynarodowej i w wewnętrznym życiu kraju, organizować konferencje i narady, zmierzające do rozszerzenia wiadomości kadry pedagogicznej w zakresie nauk społeczno-politycznych, popierać wszelkie formy samokształcenia w tych dziedzinach oraz popularyzować wydawnictwa społeczno-polityczne.

Niezbędne jest umocnienie wpływu organizacji młodzieżowych na wychowanie młodzieży szkolnej. W szkołach wyższych należy zwiększyć wpływ ZMS i ZMW na rozwiązywanie spraw dotyczących studentów. Instancje i organizacje partyjne winny okazywać aktywną pomoc organizacjom młodzieżowym — ZMS, ZMW, ZHP i ZSP — w rozwijaniu ich dzia-

łalności, a zwłaszcza pracy ideowo-wychowawczej i politycznej oraz troszczyć się o tworzenie lepszych warunków dla aktywnego udziału tych organizacji w życiu szkoły, dla ich oddziaływania na ogół uczącej się i studiującej młodzieży i dla pełnego rozwoju ich samowychowawczej i samorządnej działalności.

*

Polityka partii w dziedzinie rozbudowy oświaty i szkolnictwa wyższego zmierzać będzie do:

— zapewnienia w całym kraju dalszego nauczania po 8-letniej szkole podstawowej co najmniej dla 90% absolwentów w 1975 r.;
— takiego wzrostu liczby kadr z wyższym wykształceniem, aby wyprzedzał on ogólne tempo wzrostu zatrudnienia w gospodarce uspołecznionej i zapewniał również z każdym rokiem większą ilość absolwentów;
— dalszego polepszenia proporcji między kadrami ze średnim technicznym wykształceniem a inżynierami.

*

W celu lepszego zaspokojenia potrzeb kadrowych gospodarki i kultury narodowej oraz dostosowania sieci szkolnictwa zawodowego i kierunków nauczania do potrzeb poszczególnych gałęzi produkcji i regionów kraju należy:

— zapewnić szybszy rozwój szkolnictwa rolniczego poprzez doskonalenie pracy szkół przysposobienia rolniczego i uzupełnianie ich siecią zasadniczych szkół rolniczych o profilu ogólnorolniczym i specjalistycznym, tak aby w przyszłości cała młodzież przysposabiająca się do pracy w gospodarstwach rolnych mogła zdobyć podstawowe przygotowanie do zawodu nowoczesnego rolnika;
— rozwijać nadal sieć szkół przyzakładowych, poprawiać ich warunki lokalowe, wyposażeniowe i kadrowe; popierać wszystkie nowe przedsięwzięcia uwzględniające więź szkolnictwa zawodowego z gospodarką, a zwłaszcza zainicjowane na Śląsku szkoły-warsztaty w określonych typach średnich szkół technicznych, wprowadzić zasadę przyjmowania do tych szkół jedynie absolwentów odpowiednich zasadniczych szkół zawodowych;
— w szkoleniu wewnątrzzakładowym i na wszelkiego rodzaju kursach dokształcających programować zakres wiedzy fachowej i ogólnokształcącej w ten sposób, ażeby pozwalał on uczestnikom uzyskać konkretne kwalifikacje zawodowe przewidziane w nomenklaturze szkolnej.

A R T Y K U Ł Y

KAZIMIERZ SOŚNICKI

STOSOWANIE I SPRAWDZANIE W NAUCZANIU

1. Problem stosowania i sprawdzania

Przekonanie, że posiadanie wiedzy teoretycznej nie jest wystarczające dla wykształcenia, sięga dość dawnych czasów. Coraz wyraźniej zaznaczała się potrzeba, aby z teoretyczną wiedzą łączyć postulat jej pożytku dla życia, podnoszenia dobrobytu i kultury człowieka. Zdolność stosowania tej wiedzy dla tych celów praktycznych poczęto określać jako „umiejętność", chociaż pierwotnie termin ten oznaczał samo posiadanie wiedzy niezależnie od posługiwania się nią. Wskutek tego rozszerzyło się też samo pojęcie uczenia się, które objęło nie tylko nabywanie teoretycznej wiedzy, ale też „umiejętność" jako zdolność stosowania jej. Ten krok rozszerzenia się go widzimy np. w formalnych stopniach Herbarta. Stopnie te bowiem są niczym innym, jak opisem pewnej odmiany uczenia się, a ostatni z nich, nazwany „metodą", jest właśnie zastosowaniem nabytej nowej wiedzy w nowych szczegółowych wypadkach. Rozszerzenie to było jednak jeszcze dość ciasne, bo szło o stosowanie wiedzy ogólnej tylko w dziedzinie myślowego objęcia nią szczegółowych, jednostkowych wypadków, objętych przez zyskane w niej uogólnienia. Stosowanie takie ma charakter t e o r e t y c z n y, gdyż odbywa się jedynie w dziedzinie myślenia. Ale pod wpływem pedagogiki „nowego wychowania" i stanowiącej jej podstawy pedagogiki pragmatycznej to stosowanie teoretyczne znalazło uzupełnienie w swej praktycznej odmianie. Oprócz więc stosowania teoretycznego weszło do procesu uczenia się stosowanie p r a k t y c z n e polegające na tym, że uogólnienie teoretyczne ma być realizowane w szczegółowym, jednostkowym wypadku już nie tylko w myślowym przedstawieniu, ale w r e a l n y m i s t n i e n i u tego jednostkowego wypadku. Uszczegółowienie ogólnego pojęcia lub prawa naukowego ma więc być realizowane w rzeczywistym przedmiocie lub zjawisku. Do lekcji teoretycznych dołączają się lekcje praktyczne w pracowni, laboratorium, na działce, wycieczce itp. Co więcej, ta odmiana stosowania wiedzy teoretycznej nie tylko rozszerzyła pojęcie uczenia się, a razem z nim nauczania, ale też pojęcie u m i e j ę t n o ś c i. Do umiejętności jako zdolności stosowania teoretycznego dołącza się wnet umiejętność jako zdolność stosowania praktycznego, a nawet ta druga góruje nad pierwszą. Kiedy bowiem umiejętność teoretyczna cały proces uczenia się zamykała w obrębie myślenia, umiejętność praktyczna uzupełnia go ruchowym procesem fizycznego działania i aktywizuje go.

Ten proces aktywizacji uczenia się idzie jeszcze dalej. Stosowanie teoretyczne bowiem uzupełnione przez praktyczne dotąd warunkowało to praktyczne. Wyznacza mu ono bowiem nie tylko cel działania, ale też środki. Działanie bowiem realizujące teoretyczne uogólnienie w jednostkowym wypadku jest poprzedzone przez t e o r e t y c z n y p l a n, który podaje myślowe stosowanie uogólnienia. Droga zatem jest tu taka: od uogólnienia do stosowania go w jednostkowym wypadku i do realizowania go w ruchowym działaniu. Ta jednak droga została przekształcona w dydaktyce pragmatycznej, w pojęciu uczenia się „przez działanie", zwanym też „uczeniem się naturalnym". Polega ono na praktycznym, ruchowym rozwiązywaniu nowej sytuacji przez możliwie dokładną jej analizę, postawienie problemu, jak ją rozwiązać, koncepcji hipotezy rozwiązania i rozważenie tej hipotezy oraz na realizowaniu jej. Jeżeli ona sytuację rozwiązuje, to zyskujemy pewną wiedzę o rzeczywistości. Jest jasne, że teraz wiedza teoretyczna jest rezultatem działania zgodnego z jego hipotezą. Podobnie jak herbartyści opisali proces uczenia się w stopniach formalnych lekcji, tak też i tutaj jest opisany proces uczenia się naturalnego w poszczególnych krokach. Ale znana wiedza pewnych uogólnień nie jest już warunkiem stosowania praktycznego, lecz odwrotnie: hipotetyczna wiedza przez stosowanie praktyczne jest sprawdzana. Stosowanie praktyczne jest teraz warunkiem zyskania nowej wiedzy. To odwrócenie porządku nadało stosowaniu praktycznemu wyższą rangę, niż dotąd posiadało stosowanie teoretyczne. Wszakże stosowanie praktyczne jest równocześnie s p r a w d z e n i e m hipotetycznej koncepcji domniemania o pewnym ogólnym porządku rzeczywistości. Ale nie zważa się przy tym na to, że jednak to sprawdzenie hipotetycznego uogólnienia jest tylko jednostkowe i że ono jednak nie wystarcza dla przyjęcia tak zyskanej wiedzy jako ogólnej, za dostatecznie prawdopodobną. Uczenie się naturalne jest wprawdzie jednym z kroków badania, ale gdyby tylko na takim jednostkowym rezultacie polegać, można by uwikłać się w błędy przedwczesnej indukcji. Zważmy jeszcze, że hipoteza rozwiązania sytuacji ma być przed jej realizowaniem rozważana. Oczywiście rozważanie to ma na celu orzeczenie, czy nie jest ona sprzeczna z już przyjętymi pojęciami i prawami, czy jest zgodna z tym, co dotąd podaje nauka. Ale takie rozważanie nie jest niczym innym, jak rozstrzyganiem, jakie miejsce zajmuje hipoteza, a więc nowe domniemane uogólnienie, w całości już uznanych uogólnień naukowych. W swej istocie jest to proces stosowania teoretycznego odpowiednich uogólnień dla uzasadnienia hipotezy. Wynika stąd, że stosowanie w teoretycznej postaci zostało tutaj użyte dla przyjęcia hipotezy jako materiału do próbnego realizowania. Ale po tym jej przyjęciu następuje inna odmiana stosowania, bo jest ona teraz realizowana w działaniu. W gruncie rzeczy w procesie uczenia się naturalnego występują obie odmiany stosowania, nim domniemane uogólnienie w hipotezie zostanie przyjęte jako odpowiadające rzeczywistości. Przy tym stosowanie

realne przez działanie jest procesem sprawdzania hipotezy. W wypadku pozytywnym hipoteza zostaje przyjęta jako nowa wiedza.

Schemat tego zawiłego procesu byłby następujący:

1.		2.		3.		4.		5.
problem	→	hipoteza rozwiązania (domniemane uogólnienie)	→	jej rozważanie przez stosowanie innych już przyjętych uogólnień	→	stosowanie jej przez działanie; sprawdzanie	→	uzyskanie nowego uogólnienia

Możemy więc rozróżnić dwie odmiany stosowania:

1. Stosowanie teoretyczne, myślowe polega na opieraniu jednostkowego, szczegółowego wypadku na przyjętym uogólnieniu: na ogólnym pojęciu lub prawie naukowym. Szczegółowy ten wypadek może, ale nie musi, być realizowany, a więc może pozostawać jedynie jako pomyślany i uzasadniony przez uogólnienie.

2. Stosowanie praktyczne polega na realizowaniu rezultatów stosowania teoretycznego do szczegółowego jednostkowego wypadku, gdy ten wypadek jest zgodnie z rezultatami stosowania teoretycznego realizowany już nie tylko jako pomyślany, ale jako rzeczywisty przedmiot lub fakt.

3. Osobnym wypadkiem połączenia stosowania teoretycznego ze stosowaniem praktycznym jest uczenie się naturalne przedstawiające proces myślenia badawczego. Stosowanie teoretyczne polega tu na hipotetycznym przyjęciu uogólnienia, stanowiącego punkt wyjścia dlatego stosowania, na rozważeniu, czy nie jest ono niezgodne z innymi już przyjętymi uogólnieniami i odnosi się ono do szczegółowego wypadku, który wskazuje sytuacja mająca być rozwiązana. To teoretyczne stosowanie jest planem działania, z wykonywanego dla uzyskania realnego rezultatu rozwiązania sytuacji. Działanie realne, zgodne z planem, jest stosowaniem praktycznym. Ponieważ koncepcja hipotetycznego uogólnienia przyjętego na początku całego procesu musi być aktem twórczym, więc stosowanie tak kombinowane prowadzi do zyskania nowych uogólnień teoretycznych. W wypadku tym więc zachodzi stosowanie teoretyczne między punktem 2. i 3. poprzedniego schematu a praktyczne między punktem 3. i 4.

Uzyskany rezultat stosowania powinien podlegać sprawdzeniu. Sprawdzanie jest procesem uzasadnienia prawdziwości tego rezultatu. W obu odmianach stosowania: w stosowaniu teoretycznym i praktycznym proces ten jest odmienny. W stosowaniu bowiem teoretycznym jest to proces jedynie myślowy, w stosowaniu praktycznym jest nim realne działanie mające na celu zrealizowanie jednostkowego wypadku. Stąd też proces myślenia związany ze sprawdzaniem obu odmian jest inny. Różna też jest prawdziwość rezultatów uzyskana przez sprawdzanie; opiera się ona na innych kryteriach pojęcia prawdy.

2. Stosowanie i sprawdzanie teoretyczne

Stosowanie teoretyczne może być p r o s t e lub z ł o ż o n e. Jest ono proste, gdy jedno uogólnienie stosujemy do jednego szczegółowego wypadku. Gdy np. na podstawie uogólnienia: „w bezwodnej glebie rośliny giną", sądzę, że moja roślina w wazoniku zginęła pewnie wskutek niepodlania jej, lub gdy według prawa mnożenia ułamków przez liczbę całą obliczam, że $\frac{3}{4} \cdot 5 = \frac{15}{4}$ itp. Ale częściej mamy do czynienia ze s t o s o w a n i e m z ł o ż o n y m, gdy idzie o równoczesne stosowanie kilku uogólnień do jednego szczegółowego wypadku. Uogólnienia te mogą pochodzić z jednej gałęzi nauki lub nawet z wielu różnych nauk. Mogą one już wszystkie być znane stosującemu i w stosowaniu złożonym są reprodukowane, ale też może on natrafiać na potrzebę zastosowania pewnego nowego uogólnienia, znanego wprawdzie w nauce, ale nie znanego jeszcze jemu, a nawet na potrzebę uogólnienia jeszcze nie znanego w nauce. W wypadku stosowania złożonego dobór uogólnień prowadzących do rozwiązania tematu nazywamy p l a n e m; treści planu i ich układ w procesie stosowania nazywamy m e t o d ą.

Proces myślenia w stosowaniu złożonym jest bardziej skomplikowany niż w stosowaniu prostym. Występuje tu — jak w stosowanu prostym — myślenie dedukcyjne. Ale teraz jest ono połączone różnymi krokami dedukcji w celowy łańcuch. Dużą rolę więc odgrywa twórczy dobór odpowiednich kroków i ich układ w celowy łańcuch. To też m y ś l e n i e c e l o w e występuje tu w różnych odmianach.

Stosowanie złożone może mieć większy s t o p i e ń t r u d n o ś c i niż stosowanie proste. Posługując się więc nim w nauczaniu kierujemy się zasadą stopniowania trudności w doborze tematów, które uczeń ma rozwiązać. Z reguły stosowanie proste jest łatwiejsze niż złożone, zwłaszcza wtenczas, gdy w stosowaniu użyta jest c a ł a t r e ś ć uogólnienia, ogólnego pojęcia lub prawa. Staje się ono już trudniejsze, gdy w stosowaniu należy wybrać z kilku treści uogólnienia t y l k o j e d n ą, a zwłaszcza taką, która nie jest podana wyraźnie w definicji pojęcia lub prawa. Dlatego np. stosowanie jednego działania w ćwiczeniach rachunkowych w „słupkach", wymagających jedynie użycia pojęcia działania i pojęć danych liczb nie przedstawia większej trudności. Ale wyszukanie np. środka koła wpisanego w wielobok przy pomocy dwusiecznych kątów sprawia już pewną trudność, gdyż posłużyć się tu trzeba nie cechą zawartą w definicji tej dwusiecznej, ale cechą o równych odległościach każdego punktu dwusiecznej od ramion kąta, która wynika z jej definicji.

Przy stosowaniu złożonym nie jest obojętne dla trudności rozwiązania tematu sam d o b ó r stosowanych uogólnień i ich u k ł a d. Rozwiązanie bowiem tematu może mieć kilka planów, a więc metody tego rozwiązania mogą być różne. Tak np. jedna z dróg rozwiązania może być krótsza, bardziej chroniąca przed popełnianiem błędów, ale wymaga posłuże-

nia się uogólnieniami, których jeszcze nie znamy. Inna natomiast jest wprawdzie dłuższa, ale w swych krokach dobrze znana i bardziej chroniąca od błędów.

Stosowanie teoretyczne nawet jednego uogólnienia w nowych warunkach w stosunku do jego podstawowych treści może prowadzić do uzyskania pewnego nowego uogólnienia. Liczne przykłady takiego stosowania dają nauki matematyczne. Tak np. stosowanie pojęcia odejmowania do wypadku, gdy ujemna jest mniejsza niż odjemnik, prowadzi do pojęcia liczb względnych, a dzielenia do wypadku, gdy dzielna jest mniejsza niż dzielnik, do pojęcia ułamków itp. Uzyskiwanie praw działań odwróconych w stosunku do działań prostych jest również przykładem korzystania z praw działań prostych dla uzyskania praw działań odwrotnych. Nauczanie matematyki może w bardzo wielu wypadkach posługiwać się tego rodzaju stosowaniem, gdy jest prowadzone metodą zadań. Metoda pytająca nauczania i metoda nauczania programowanego w wielu wypadkach korzystają z takiego stosowania dla zyskiwania nowych wiadomości. Zasięg tego stosowania rozszerza się, gdy stosowanie jest bardziej złożone w ten sposób, że do podstawowych treści pewnego uogólnienia dołączamy jeszcze ich stosunek do innych odpowiednich uogólnień. Tak np. prawa pór roku naszego globu wywodzą się nie tylko z ruchu obrotowego ziemi i jej ruchu po ekliptyce, ale też z nachylenia osi ziemskiej, praw światła, ciepła itd.

Myślenie w procesie badawczym staje się jeszcze bardziej skomplikowane. Obok myślenia dedukcyjnego występującego w stosowaniu hipotezy do uzyskania planu realizowania jej sama koncepcja hipotezy jest często rezultatem myślenia przez analogię. Myślenie przez analogię polega na tym, że jeżeli uogólnienie w swych treściach posiada pewne cechy takie, które częściowo mieszczą się w innym uogólnieniu, to domyślamy się, że pierwsze posiada także inne cechy uogólnienia drugiego. Tak np. przekonanie, że delfiny, które mają takie cechy, jak kształt ciała, życie w wodzie itp., podobne do ryb, są rybami, tj., że mają też inne podstawowe cechy ryb, jest myśleniem przez analogię. Ale rezultat myślenia przez analogię może być błędny — jak w tym wypadku. Jednak może on służyć jako hipoteza, która dopiero wymaga sprawdzenia. W uczeniu się naturalnym, wzorowanym na myśleniu badawczym, rezultat ten podlega podwójnemu sprawdzeniu: raz przez stosowanie teoretyczne i zestawienie go z innymi już uznanymi uogólnieniami, a drugi raz przez doświadczenie realne, a więc stosowanie praktyczne. Myślenie jednak przez analogię nie jest jedynym sposobem koncepowania hipotezy w nauczaniu naturalnym. Innym środkiem jest np. myślenie twórcze, intuicyjne. Ta też strona tego uczenia się była powodem twierdzenia, że należy odrzucać uczenie się „gotowej" wiedzy.

Uzyskany przez stosowanie teoretyczne rezultat powinien być sprawdzony. Droga sprawdzania jest również najczęściej tylko teo-

retyczna. To myślowe sprawdzanie może się jednak odbywać w różny sposób. Nie można uważać za myślowe sprawdzenia rezultatu, np. porównania go z rezultatem, który uzyskała inna osoba rozwiązująca ten sam temat, a więc też z rozwiązaniem, jakie czasem znajdujemy zamieszczone w podręczniku podającym temat. Myślowe sprawdzenie musi być krytyczne bez względu na osobę, która podaje gotowe rozwiązanie.

Sprawdzanie w tym stosowaniu polega na kontroli stwierdzającej, czy uogólnienia, które stanowią przesłanki w procesie dedukcyjnym stosowania, są prawdziwe oraz czy poszczególne kroki myślenia w stosowawaniu są zgodne z prawami logicznymi. Pierwszy postulat może stwierdzić prawdziwość racjonalną uogólnień stanowiących założenia stosowania lub też prawdziwość ich empiryczną. Pierwsza prawdziwość polega na logicznej zgodności tych uogólnień z innymi, ogólniejszymi od nich, np. aksjomatami geometrii. Druga jest ich prawdziwością potwierdzoną przez doświadczenie, przez rzeczywistość, i najczęściej przez indukcję. W wielu wypadkach mamy do czynienia równocześnie z obu rodzajami prawdziwości tych uogólnień. Posiadają one zarówno prawdziwość racjonalną, jak empiryczną. Wypadek taki spotykamy np. w stosowaniu różnych praw matematycznych i fizycznych w obliczeniu wzoru na czas wahania wahadła matematycznego. — Ale bywa i tak, że założenia w stosowaniu teoretycznym są świadomie przyjmowane jako nie posiadające bądź to prawdziwości racjonalnej, bądź też empirycznej. Są one wtenczas uogólnieniami fikcyjnymi. Tak się dzieje w zadaniach, które dają się sprowadzić do formuły: „gdyby było A, co by było stąd dla B?". Np.: jaka musiałaby być cena towaru, który obecnie kosztuje 380,40 zł, gdyby ona wzrosła o 8,75%? Dane kosztów towaru i ich wzrost są fikcyjne, ale uogólnienia działań matematycznych mają prawdziwość racjonalną, a może nawet empiryczną. W tego typu zadaniach — a w nauce szkolnej są one bardzo częste nie tylko w tematach matematycznych — sprawdzenie prawdziwości założeń wydaje się zbędne: nie potrzebuje go ich fikcyjna część tematu, gdyż dana jest z góry jako fikcyjna, a część operacyjna jest już znana jako prawdziwa racjonalnie i empirycznie.

Ale w takich tematach konieczne jest przed rozwiązaniem stwierdzić, czy dane w nich nie zawierają sprzeczności między sobą lub w stosunku do znanych uogólnień naukowych (np. wykreślić trójkąt o bokach: 10,6 i 3 cm). Dane też nie powinny być takie, aby w rozwiązaniu tematu miały wystąpić fikcyjne dowolności w miejsce logicznego myślenia (np.: Jaki byłby wygląd Europy, gdyby Napoleon zwyciężył pod Waterloo?).

Sprawdzanie stosowania teoretycznego nie tylko wymaga sprawdzenia prawdziwości uogólnień stanowiących założenia dla procesu stosowania, ale ponadto wszystkich poszczególnych kroków myślenia występujących w tym procesie. Kroki te winny spełniać zasadnicze prawa logiki. Jakże ważne jest tu rozumienie i stosowanie różnych stosunków logicznych mię-

dzy poszczególnymi zdaniami, ostrożność w posługiwaniu się takimi spójnikami, jak: i, albo, lub, jeżeli — to, więc, gdyby itp. lub określeniami: każdy, niektóry, żaden itp. W każdym przedmiocie nauczania najrozmaitsze stosunki logiczne są używane w związku z nauczanymi treściami, ale rzadko uczeń dowiaduje się o logicznej treści tych stosunków. Nieczęsto też dowiaduje się on o różnicy między błędem rzeczowym a błędem logicznym.

Sprawdzanie może się też odnosić do kontroli układu poszczególnych jego kroków. Kontrola taka winna być przeprowadzona już w koncepcji planu stosowania. Ale czasami dopiero po wykonaniu stosowania może się okazać, że układ ten był niewłaściwy. Jest ona szczególnie ważna, gdy stosowanie jest złożone, gdy kroki stosowania są dość liczne i ponadto od siebie zależne. Właściwy układ kroków stosowania tworzy jedną celową całość, a jego metoda nadaje procesowi stosowania pewną całość strukturalną.

Na uwagę zasługuje pewien szczególny wypadek stosowania przyjętego uogólnienia, jakim jest teoria pewnego działu jednej nauki lub nawet całej gałęzi nauki. Teorię nauki stanowi pewna teza, prawo lub uogólnienie obejmujące ogół podstawowych praw i pojęć bardziej szczegółowych, uznawanych w tej nauce. Taką teorią jest np. teoria ewolucji organizmów, teoria atomistyczna budowy materii, teoria falowa światła itp. Nie jest ten zbiór tylko sumarycznym zbiorem poszczególnych praw w pewnej gałęzi nauki, ale tezą czy też prawem tak ogólnym, że wszystkie prawa pewnego działu nauki są logicznymi konsekwencjami tej tezy. Teoria naukowa stanowi logiczną rację dla bardziej szczegółowych faktów, pojęć i praw należących do treści tego działu nauki lub całej jej gałęzi. W swej ogólności może ona pozwolić na przewidywanie nowych pojęć i praw, które dotąd nie były nauce znane. Zgodność takich nowych odkryć z teorią, potwierdzonych ponadto przez doświadczenie, podnosi prawdopodobieństwo teorii. Jeżeli natomiast nie są one z nią zgodne a jednak rzeczywiste, to musi ona ulec odrzuceniu lub przekształceniu. W wypadku zgodności nowych treści z teorią stała się ona źródłem nowej wiedzy i nastąpiło rozszerzenie treści nauki. Czasem nowa teoria prowadzi do całego ciągu nowych badań i odkryć naukowych, czego przykładem może być zastąpienie teorii atomistycznej budowy materii teorią elektronową, teorii falowej światła teorią kwantową itp.

3. Stosowanie i sprawdzanie praktyczne

Stosowanie praktyczne nie zadowala się myślowym rezultatem stosowania teoretycznego. Z reguły wymaga ono potwierdzenia tego rezultatu przez zrealizowanie go w doświadczeniu. Tak np. doświadczenie wykonane na wybranym prawie fizycznym, chemicznym, biologicznym itp. jest poprzedzone przez przygotowanie go według warunków podanych w prawie i przygotowanie to jest pewnym skróconym stosowaniem teoretycz-

nym, jest planem działania praktycznego. Można uznać to stosowanie za proste, gdyż idzie zasadniczo o użycie jednego uogólnienia w jednym szczegółowym przypadku. Ten plan działania winien uwzględniać wszystkie warunki w ich jakości i ilościowej wielkości i tylko je same. Tymczasem w doświadczeniu realnym nie możemy usunąć działania jeszcze innych warunków, których odizolowania z tego doświadczenia wymaga prawo, jak np. tarcie, opór środowiska, niedokładność pomiarów, temperaturę i jej zmiany, obce ciała w odczynnikach chemicznych itp. Pierwotny plan prosty, starając się usunąć te różne obce warunki, doznaje niepowodzeń i poczyna się zbliżać do stosowania złożonego. Jeżeli też rezultat doświadczenia jest nawet jakościowo zgodny z przewidywanym przez prawo, to ilościowo może on wyraźnie odbiegać od niego. Jeżeli jednak stosowanie jest złożone, to tym większej dokładności wymaga jego plan w przewidywaniu różnych odbiegań od warunków podanych przez uogólnienia, które w tym złożeniu występuje. Tym większa bowiem jest możliwość występowania czynników przeszkadzających dokładności rezultatu empirycznego i tym większa różnica między rezultatem teoretycznym a praktycznym. Stąd w praktyce przewiduje się pewną dopuszczalną granicę w różnicy między rezultatem teoretycznym a praktycznym, jak to jest praktykowane w produkcji wytwórczej.

Wynika stąd, że sprawdzenie praktyczne rezultatu teoretycznego tylko w pewnej granicy bywa zgodne z tym rezultatem. Jednak rezultat stosowania teoretycznego góruje nad rezultatem stosowania praktycznego w naszym ogólnym przekonaniu. Jeżeli tedy teoria odbiega od praktyki, to raczej szukamy powodów tego po stronie teorii niż praktyki. Praktyka bowiem i jej rezultaty to realna rzeczywistość, w której żyjemy. Rzeczywistość tę możemy tylko o tyle zmienić, o ile adekwatnie poznajemy jej prawa. Poznanie to może nam dać jedynie realne jej doświadczanie, a więc praktyka. Ono też ujęte w naszych pojęciach i sądach jest ostateczną podstawą naszego jej obrazu. Ale obraz ten nie jest ani dokładny i pełny, ani bezbłędny. Ludzkość przez ciągłe badania naukowe realnej rzeczywistości zyskuje coraz dokładniejszy jej obraz i coraz bardziej zbliżony do adekwatności. Jest to obraz ujęty w teoretyczną postać świata, jaką nam daje rozwój nauki. Samo teoretyczne rozważanie go nie może być wystarczające i wszelkie teoretyczne zdobycze nauki i oparte tylko o myślenie człowieka muszą być dopiero potwierdzone przez empiryczne ich stosowanie. Dlatego samo stosowanie teoretyczne dotychczasowej naszej wiedzy nie może być wystarczającym źródłem nowego obrazu rzeczywistości realnej. Ale ta teoretyczna nowość musi być potwierdzona przez realne doświadczenie. Stąd ostatecznie stosowanie i sprawdzanie praktyczne góruje nad stosowaniem i sprawdzaniem teoretycznym, a kryterium prawdziwości realnej jako adekwatności myślenia z realną rzeczywistością nad kryterium prawdziwości logicznej jako wewnętrznej zgodności całości treści poznania między sobą.

Dlatego należy uznać, że kierunki nauczania, które posługiwały się jedynie stosowaniem teoretycznym, nie mogły dawać pełnego wykształcenia. Zaniedbywały one bowiem stosowanie praktyczne. Umiejętność teoretyczna musi być uzupełniona przez umiejętność praktyczną. Ale też umiejętność praktyczna odrywana od teoretycznej nie wystarcza, jeżeli nie chcemy wiedzy teoretycznej sprowadzić do „recepturalnej", a razem z tym hamować rozwoju nauki i znaczenia jej dla wiedzy i umiejętności praktycznej.

Trzeba jeszcze zauważyć, że w stosowaniu teoretycznym i praktycznym idzie z reguły o przejście od uogólnienia np. prawa naukowego do szczegółowego, jednostkowego wypadku. Myślenie jest tu dedukcyjne. Najczęściej jest to prawo przyczynowe, określające przyczynę w jej ogólności, jak też skutek również w jego ogólności. Ale przeniesienie tego prawa z jego ogólności do szczegółowego przypadku zostaje przekształcone na stosunek przyczynowy w szczegółowych, jednostkowych warunkach. Warunki te jednak są również szczegółowymi wypadkami warunków ogólnych zawartych w ogólnym prawie. Przejście zatem od ogólnego prawa do szczegółowego przypadku jest zarazem przejściem od ogólnej postaci warunków prawa do ich jednostkowej postaci i od ogólnej postaci skutku do jego jednostkowej postaci w wyniku stosowania. Od myślenia dedukcyjnego tutaj nie odchodzimy przy tych przejściach.

Ale inaczej jest w stosowaniu praktycznym. Tutaj inny jest zarówno porządek myślenia, jak charakter przyczyny i skutku. Idzie bowiem w naszym myśleniu przede wszystkim o ów skutek. Nazywamy go teraz „celem do którego urzeczywistnienia dążymy. Wysuwa się on też na czoło w naszym planie działania i samym działaniu. To, co stanowiło warunki tego skutku, jego przyczynę, jest teraz dla naszego działania „środkiem", za pomocą którego mamy osiągnąć cel. Jeżeli tedy w prawie ogólnym myślenie nasze biegło od przyczyny do skutku, to teraz ma ono kierunek odwrotny : od celu do środków. — Ale zmienia się jeszcze inna cecha myślenia w stosowaniu praktycznym. W procesie stosowania teoretycznego myślenie nasze pozostawało w sferze teoretycznej. Szło w nim o prawdziwość, przy czym można było pozostać na poziomie prawdziwości logicznej, racjonalnej. Związek przyczynowy ujęty w prawie mógł — i powinien — pozostać w sferze intelektualnie bezuczuciowej. Idzie przecież o prawo naukowe, a nauka jest „sucha" i nie powinna wkraczać w sferę uczuciową. Teraz znów zachodzi zmiana: wszakże cel ma być realnie urzeczywistniony, nie tylko być pomyślany, ale zaistnieć. Ze sfery intelektualnej prawa naukowego trzeba przejść do realnej rzeczywistości istnienia celu i jego środków. Ale, aby zrealizować to przejście, cel nie może być uczuciowo obojętny, musi nam w jakiś sposób zależeć na jego realnym istnieniu. A także środki nie są ograniczone do bezuczuciowej postaci intelektualnej, lecz muszą dla nas nabrać znaczenia, pewnej wartości od wartości celu.

W ten sposób myślenie intelektualne łączy się z uczuciowym i wolitywnym przeżyciem realizowania środków dla uzyskania zrealizowanego celu. Teraz więc przejście ze sfery intelektualnej teorii uogólnienia naukowego do sfery stosowania praktycznego tego uogólnienia w jednostkowym realnym wypadku wymaga znacznie bogatszego procesu psychicznego, niż gdy idzie o stosowanie teoretyczne.

IGNACY SZANIAWSKI

PORADNICTWO ZAWODOWE A KSZTAŁCENIE ZAWODOWE NA SZCZEBLU POMATURALNYM

1. Aspekt obiektywny i subiektywny poradnictwa zawodowego

Oto jesteśmy na styku szkoły ogólnokształcącej i szkoły zawodowej. Oto jesteśmy na styku kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego. Oto jesteśmy na styku świata — stworzonego przez naturę — świata przyrodniczego i świata stworzonego od „a" do „z" przez człowieka — świata technicznego.

Zorientowanie ucznia w przyszłej działalności zawodowej jako efekt wszelkiego poradnictwa zawodowego — ma swe o b i e k t y w n e i s w o j e s u b i e k t y w n e a s p e k t y. Przy poradnictwie zawodowym kierujemy się zarówno aspektem obiektywnym, jak i aspektem subiektywnym. Aspekt o b i e k t y w n y — to przede wszystkim narzędzia pracy, ich rodzaj oraz technologia. To następnie — prawdziwy stan i prawdziwa liczba aktualnych stanowisk roboczych oraz w technologii uprzedmiotowione doświadczenia produkcyjne. Aspekt obiektywny — to wreszcie tendencja rozwojowa poszczególnych środków produkcji, a z nimi — tendencje rozwojowe zawodów, przemiany w samej strukturze pracy, zmierzch jednych i narodziny drugich zawodów. Aspekt obiektywny wyraża się więc nie tylko w stanie technologii i w liczebności aktualnych stanowisk roboczych, lecz w perspektywie zawodowej.

Perspektywa zawodowa — to nowa technologia, to nasycenie stanowisk pracy najnowszą aparaturą, to nowe kwalifikacje, nowy rodzaj wiedzy i nowy rodzaj sprawności. Perspektywa zawodowa zatem — to także czynnik niezależny od świadomości ucznia, od jego pragnień i zamierzeń, zależny natomiast od stanu gospodarki, poziomu zastosowań naukowych, organizacji procesów produkcyjnych i wdrożeń. Są to czynniki dane lub powstające z danych. Są one niezależne od ucznia. Od psychologa i teoretyka kształcenia, od socjologa i metodyka szkolenia, którzy ponoszą odpowiedzialność za preorientację zawodową ucznia, są one również niezależne. Są niezależne wreszcie od uczuć, woli, wyobrażeń oraz pragnień ucznia wybierającego dany zawód lub zamierzającego podjąć w przyszłości określoną działalność zawodową.

I tu przechodzimy do aspektu s u b i e k t y w n e g o poradnictwa zawodowego. Perspektywa zawodowa bowiem w aspekcie subiektywnym to osobiste, uczuciowo zabarwione plany życiowe ucznia, jego marzenia, ambicje i pragnienia. Aspekt subiektywny poradnictwa zawodowego — to następnie dążność do sukcesów i prestiżu, niezależnie od tego, czy owa dążność jest zadeklarowana przez ucznia, czy też nie. Nie bez znaczenia jest tutaj rodzaj i poziom wykształcenia zdobytego uprzednio przez ucznia

w szkole, co samo przez się nie jest czynnikiem subiektywnym, ale co w dużym stopniu kształtuje i ukierunkowuje aspekt subiektywny poradnictwa zawodowego. Aspekt subiektywny w poradnictwie zawodowym — to poza tym postawy, poczucia, przekonania zrodzone ze względnej znajomości rzeczy i względnej orientacji w istotnych czynnościach i w zadaniach konkretnie wziętego zawodu.

Centralnym problemem poradnictwa zawodowego jest prawo ucznia — przyszłego robotnika — do własnej decyzji. Ale prawo do własnej decyzji jest realne, a więc nie fikcyjne, gdy opiera się ono na wiedzy socjologicznej i ekonomicznej, doświadczeniu, konkretnych wyobrażeniach o danym zawodzie i grupie zawodów nie tylko osoby doradzającej, ale także na elementarnej wiedzy osoby pobierającego poradę, na elementarnym doświadczeniu ucznia. Rzecz zrozumiała, że świadomość tego, czym jest zawód, jakie w tym zawodzie obowiązują czynności, jakie sprawności, jakie w tym zawodzie obowiązują zasady etyczno-moralne, a jakie właściwości fizyczne pracującego, jakie w danym zawodzie panują wymagania dotyczące cech charakteru i osobowości duchowej człowieka, a jakie — dotyczące jego wytrzymałości fizycznej i nerwowej oraz sprawności motoryczno-ruchowej, wszystko to zależne jest od stopnia dojrzałości ucznia, a więc młodego człowieka podejmującego decyzję, od jego horyzontu intelektualnego, m. in. także od poziomu jego wykształcenia politechnicznego.

Z drugiej strony, osoba doradzająca musi znać socjologię zawodów i wykształcenia zawodowego. Poradnictwo zawodowe, jeśli rzeczywiście ma stać się podstawą i punktem wyjścia własnej uczniowskiej decyzji, a nie czymś obcym i z zewnątrz mu narzuconym, musi wziąć pod uwagę wszystkie te elementy łącznie. A należy do nich także umiejętne „podpatrzenie" ze strony doradzającego — zainteresowań, umiłowań, pragnień oraz możliwości fizycznych i duchowych młodej osobowości, której się doradza wybór takiego a nie innego zawodu. Realne i aktualne, tj. także i perspektywiczne zapotrzebowanie gospodarki narodowej na siłę roboczą, zbiega się więc z prawdziwymi i realnymi możliwościami młodej osoby poszukującej porady zawodowej.

Współczesne poradnictwo zawodowe opierać się więc musi na obu aspektach, i to w sposób wszechstronny. W jednym wypadku chodzi bowiem o dobrą znajomość socjologii pracy, socjologii zawodów ekonomicznych, statystycznych, ustrojowych i organizacyjnych podstaw funkcjonowania i tendencji rozwojowych przemysłu rolnictwa i usług. Jest oczywiste, że w tym wypadku tradycyjne wykształcenie psychologiczne osób pracujących dotąd w poradnictwie zawodowym już nie wystarcza. Takie fakty i procesy, zdarzenia i zjawiska, jak kształcenie i szkolenie, nauczanie i przysposobienie, praktyka i staż, stanowisko robocze, adaptacja we wszystkich jej aspektach i przejawach, wszechstronność wykształcenia a zmienność zawodu, szkolenie i kształcenie przyzakładowe,

międzyzakładowe, wewnątrzzakładowe — muszą być gruntownie i wszechstronnie znane osobom trudniącym się poradnictwem zawodowym. Chodzi wreszcie o znajomość psychologii rozwojowej, psychologii pracy, psychologii i pedagogiki społecznej, wpływu środowiska pracy na postawy dziewcząt i chłopców wkraczających w działalność produkcyjną czy usługową danej gałęzi gospodarki narodowej. Zharmonizowanie interesów, zadań i potrzeb gospodarczych i politycznych społeczeństwa z osobistymi potrzebami, motywami, pragnieniami i nadziejami ucznia, a więc sprzęgnięcie w sposób harmonijny aspektu obiektywnego z subiektywnym — oto generalna zasada poradnictwa zawodowego.

Czy uczeń się nadaje do wykonywania danego zawodu? A jeśli tak — czy jest to sprzężone z poczuciem obowiązku? Czy uczeń przejawia zainteresowania danym zawodem? Czy można mówić o zamiłowaniu do danego zawodu? A jeśli tak, czy ma ono związek z poczuciem odpowiedzialności? Oto pytania bynajmniej nie błahe w poradnictwie zawodowym. Ale dopiero znajomość aspektu obiektywnego i subiektywnego poradnictwa zawodowego daje gwarancję właściwej odpowiedzi na te pytania. Bo w ostatecznym rachunku dotyczą one odpowiedzi, czy uczeń nadaje się, czy też nie nadaje się do wykonywania określonych, obiektywnych, koniecznych, a więc od niego niezależnych, ale od niego wymaganych zadań.

Właśnie w te kwestie uwikłane jest słówko polskie „powołanie". Niemieckie słówko „Beruf" pochodzi od „rufen", co równa się polskiemu: „wołać", „powoływać". A „Beruf" znaczy właśnie zawód. Ale znaczy także powołanie. To samo dotyczy angielskiego „vocational education" — od łac.: „vocatio" — wołam. A z powołaniem związane są takie istotne elementy, jak dążenie do celu i zamiłowanie. Ale nie tylko. Także zarobek. I także czas wolny. I także możliwość awansu. I prestiż — a jakże. Bo wiedzie do zadowolenia z pracy. Podobnie jak zadowolenie z pracy tkwi w zamiłowaniu i w dążności do celów zawodowych. To samo dotyczy granic i możliwości identyfikacji zawodowej: uznania wykonywanej pracy za swoją, sobie bliską, własną. Polityka kadrowa i poradnictwo zawodowe wplatają się tutaj w całość społeczno-gospodarczą wielkiej doniosłości.

I w jednym wypadku, i w drugim chodzi o zharmonizowanie aspektu obiektywnego z subiektywnym poradnictwem. Zilustrujemy to na pewnym, typowym w tym względzie przykładzie. Przykład ten świadomie zaczerpniemy z pewnej rzadko omawianej dziedziny, z dziedziny poczuć [1].

[1] Od czasów Marii Lipskiej-Librachowej, za nią zaś — Władysława Witwickiego, zarówno psychologowie, jak i teoretycy kształcenia, etolodzy, jak i moraliści skrzętnie kwestię poczuć omijali. (Zob. M. Lichrachowa: Poczucia jako osobny rodzaj faktów psychicznych. *Przegląd Filozoficzny*, 1922. Wł. Witwicki, w małym rozdziałku II wyd. tomu Psychologii, Lwów, 1930 jedynie tę pozycję Librachowej przytacza w bibliografii. Dopiero we Wstępie do psychologii (Warszawa, PWN, 1963) Tadeusz Tomaszewski wraca do poczucia zagrożenia i poczucia winy. Niestety, o poczuciu odpowiedzialności i obowiązku ten wybitny psycholog pracy w ogóle nie wspomina.

Zagadnienia preorientacji zawodowej i poradnictwa zawodowego należały jak dotąd do dziedziny teorii i organizacji kształcenia zawodowego, do dziedziny socjologii pracy lub jeśli kto woli — psychologii pracy oraz roli kształcenia politechnicznego. Na pozór więc rzecz wygląda w ten sposób, że poradnictwo zawodowe w żadnym razie i w żadnym sensie nie jest przedmiotem teorii wychowania np. moralnego i że teoria wychowania moralnego, podobnie zresztą jak inne dziedziny teorii wychowania, nie mają nic wspólnego z poradnictwem zawodowym. Ale to tak tylko formalnie wygląda. I tak też wygląda dotychczasowy dorobek w dziedzinie różnych gałęzi teorii wychowania. W rzeczywistości jednak problematyka poradnictwa zawodowego, preorientacji zawodowej i wyboru zawodu związana jest z pewnymi bardzo istotnymi postawami i poczuciami robotnika. Aby sobie sprawę uświadomić do końca i ujrzeć jej rangę teoretyczną i praktyczną w pełnym świetle, podkreślić trzeba, że chodzi tu o poczucie odpowiedzialności oraz poczucie obowiązku. Zestawmy, dla pełniejszego oświetlenia sprawy, poczucie obowiązku przedszkolaka i... pułkownika. Albo też: poczucie odpowiedzialności ucznia klasy I szkoły podstawowej i... dyrektora instytutu naukowo-badawczego. Kontrastowość tych ilustracji jest równie wymowna, jak usprawiedliwiona. Ale na tym tle łatwiej dostrzec rangę poczucia odpowiedzialności i poczucia obowiązku za własną pracę u absolwenta zasadniczej szkoły zawodowej i absolwenta pomaturalnej szkoły zawodowej.

2. Kształcenie politechniczne a poradnictwo zawodowe

Nie ulega wątpliwości, że poradnictwo zawodowe nie może pominąć tego, o czym od dawna już mówią wyniki badań nad nauczaniem pracy w szkole ogólnokształcącej. Chodzi mianowicie o kształcenie politechniczne. Nie ulega wątpliwości, że rozstrzygające pod każdym względem są tu treść i organizacja procesu kształcenia politechnicznego w szkole podstawowej. Ale nie tylko. Także i w ogólnokształcącej szkole średniej. O kształceniu politechnicznym pisano u nas wiele, żywo, poważnie. Nasza publicystyka pedagogiczna i samodzielniejsze monografie przyczyniły się do wielu istotnych ustaleń organizacyjnych i rozwiązań praktycznych. W okresie gdy nauczanie logiki formalnej i pracy ręcznej wydawało się niektórym rzeczą niedopuszczalną i wręcz... ideologicznym przestępstwem, nasze prace monograficzne przyczyniły się do rozwiania niejednego mitu i niejednej mistyfikacji. Ale dziś dopiero z całą powagą i konkretnością staje przed teorią kształcenia politechnicznego problem dotąd omalże nie dostrzegany; kształcenie politechniczne — jako antycypacja działalności gospodarczo-techniczno-usługowej człowieka. Prościej mówiąc: uprzedzenie faktów we własnych wyobrażeniach i pojęciach, przewidywanie tego, co mogłoby i powinno nastąpić, formułowanie postaw i przypuszczeń

dotyczących przyszłej pracy zawodowej ma sens tylko wówczas, gdy opiera się o pewne, wstępne, elementarne doświadczenia politechniczne ucznia, a nie na czytankach, opowiastkach czy wierszach.

Poradnictwo zawodowe oraz polityka kadrowa muszą tedy bacznie uwzględnić wszystko to, co dzieje się w praktyce kształcenia politechnicznego szkoły ogólnokształcącej, w całości wziętej. Dziewczęta i chłopcy podejmują wszak decyzję profesjonalnego charakteru nie tylko po ukończeniu siódmej-ósmej klasy szkoły podstawowej, lecz później także, przed maturą, a coraz częściej i po egzaminie dojrzałości, tj. po ukończeniu liceum ogólnokształcącego. Wszak od lat kilkunastu mamy liczne, coraz liczniejsze roczniki młodzieży po maturze — poza wyższą uczelnią. Dziś, co piąty, a jutro — co trzeci, a być może — co drugi absolwent liceum stanie przed wyborem zawodu. Przecież z górą połowa maturzystów nie może podjąć studiów. Otóż nie ulega wątpliwości, że treść, proces i organizacja kształcenia politechnicznego nie tylko w szkole podstawowej, lecz również w szkole średniej, ogólnokształcącej ma kolosalne wręcz znaczenie. Pomijam tutaj — dla jasności obrazu i ostrości światła — tak ważną kwestię ogólnotechnicznych, matematyczno-przyrodniczych i organizacyjnych podstaw kształcenia politechnicznego. Chodzi w tym wypadku, skoro o preorientacji zawodowej mowa, o ucznia szkoły ogólnokształcącej, o absolwenta przede wszystkim nie tylko i nie tyle 8-klasowej szkoły podstawowej, ile raczej o absolwenta 4-letniego liceum ogólnokształcącego. Dzięki kształceniu politechnicznemu i dzięki funkcjonowaniu w pełni w szkole ogólnokształcącej, a nie pozornie, systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego, uczeń przestaje obracać się jedynie w świecie słów, wyłącznie książek, pamięci, ustnych formuł i reguł. Przestaje słuchać rad i porad polonistów, geografów czy gimnastyków. System klasowo-lekcyjny, jeśli jest systemem wyłącznym w szkole ogólnokształcącej, powoduje siłą faktu, że uczeń obraca się w niepełnym, a więc nie w pełni prawdziwym świecie. Wprowadzenie systemu brygadowo-produkcyjnego-usługowego i realizacja postulatów kształcenia politechnicznego, pomijając wszystkie kwestie i aspekty, o których dotąd tyle już u nas mówiono i pisano, ma w tym wypadku tę doniosłą i rozstrzygającą rolę, że wyprowadza ucznia ze świata mglistych pojęć, jednostronnych wyobrażeń i iluzji, a wprowadza go w świat rzeczy, działań, technologii, narzędzi, kooperacji, produktu, pracy, pieniądza, wartości użytkowej, towaru, przedmiotu użytkowego. Wprowadza go więc w świat realny, prawdziwy. Właśnie kształcenie politechniczne, realizowane w jego aspekcie teoretycznym i praktycznym, systematycznie przez szereg lat, od szczebla do szczebla, od trudności względnie prostej do coraz bardziej złożonej, od technologii najłatwiejszej do coraz bardziej skomplikowanej, od narzędzia prostego do maszyny, poprzez różne technologie daje uczniowi nie iluzyjną, a więc nie złudną, lecz realną, prawdziwą, na własnym doświadczeniu opartą orientację zawodową i przedsmak tego, czym jest praca wytwór-

cza, czym jest zawód, czym jest produkcja rzemieślnicza, a czym fabryczna, czym jest tradycjonalizm, a czym racjonalizacja i postęp, czym są stosunki międzyludzkie w procesie produkcyjnym itd. Dzięki kształceniu politechnicznemu uczeń może uświadomić sobie empirycznie poprzez praktykę, poprzez potknięcia osobiste i osiągnięcia, jak szeroki jest wachlarz jego s z a n s, jak wyglądają własne jego możliwości, jakie dobra społeczne i osobiste tkwią w technice i organizacji pracy, w oświacie zawodowej, jak z początku praca nieznana lub mało znana, daleka, niekiedy nawet obca, pod wpływem sukcesów, efektów własnych i wspólnych staje się i stać się może bliska, swoja i własna. Bez kształcenia politechnicznego jest więc poradnictwo zawodowe namiastką, a często po prostu pozorem. Nie jest więc antycypacją. A jeśli nie jest antycypacją, nie jest tym samym poradnictwem. Kształcenie politechniczne stawia sprawę we właściwym świetle: zamiast zdobywania pustej, przypadkowej, siłą faktu powierzchownej i werbalnej informacji, dzięki kształceniu politechnicznemu, a więc poznaniu elementów różnych technologii, poprzez konkretną pracę produkcyjno-usługową, na różnych stanowiskach roboczych uczeń buduje realny świat swoich wyobrażeń i pojęć, który się składa na p r e o r i e n t a c j ę. Gdy poradnictwo zawodowe pada na taki grunt, a nie apeluje do łatwowierności, a więc naiwnej wiary ucznia, i w dodatku, gdy w wyniku tego wszystkiego budzi się w uczniu p o s z u k i w a n i e rady i p o ż ą d a n i e poradnictwa, wówczas sprawa zmienia całkowicie swoją istotę. Słowa osoby informującej, bo jej przecież pomimo procesu kształcenia politechnicznego n i e z a m i e r z a m y e l i m i n o w a ć, wiążą się tutaj ze zrodzonymi z a i n t e r e s o w a n i a m i ucznia o sposobach opanowania i przezwyciężenia różnorakich trudności, przede wszystkim zaś wiążą się z w y o b r a ż e n i a m i uczniowskimi o drogach i celach realnych. Splatają się więc z realnymi jego m o t y w a m i, z zaczątkami w ł a s n y c h, u c z n i o w s k i c h d e c y z j i. Dzięki kształceniu politechnicznemu słowa poradnictwa padają na grunt własnych, uczniowskich motywów, wstępnych wprawdzie, ale własnych d e c y z j i, przez niego samego p o ż ą d a n y c h, u p r a g n i o n y c h i na dłuższą metę przemyślanych c e l ó w ż y c i o w y c h. Pomoc doradzającego ma w tym wypadku zupełnie inny charakter aniżeli doradzanie 13—14-letniemu uczniowi szkoły podstawowej, które faktycznie ma więcej wspólnego z apelowaniem do jego wiary aniżeli z preorientacją. I dalej: zupełnie słuszny postulat, żeby w poradnictwie zawodowym uwzględnić realnie, konkretnie fizyczny wysiłek i duchowe zaangażowanie pracą, aby następnie uwzględnić obiektywne warunki w przyszłej atmosferze gospodarowania i wytwarzania, jak i subiektywne skłonności i umiłowania oraz możliwości intelektualne i fizyczne ucznia liceum ogólnokształcącego, może stać się rzeczywistością tylko wówczas, gdy licealista w okresie przedmaturalnym słucha rad i porad, inspiracji i wskazań, wyposażony dostatecznie w wyobrażenia i pojęcia zdobyte w ciągu 4 licealnych lat w systemie brygadowo-

-produkcyjno-usługowym. Toteż wówczas, i tylko wówczas, nie jest poradnictwo zawodowe werbalnym podszeptem, słowną zachętą dla kogoś, kto nie posiadł elementarnych wyobrażeń i wstępnych pojęć o realiach tego, co faktycznie go c z e k a w przypadku podjęcia działalności zawodowej. Między poradnictwem zawodowym a praktyką politechniczną istnieje więc sprzężenie zwrotne bardzo wysokiej rangi. Toteż jeśli spojrzeć na strukturę i treść programów kształcenia politechnicznego na szczeblu licealnym tylko z jednego punktu widzenia — to jest z punktu widzenia preorientacji zawodowej i poradnictwa zawodowego — wówczas się okaże, ile jeszcze jest do zrobienia w ich przebudowie i w realizacji [2].

Teoretycy, praktycy i organizatorzy poradnictwa zawodowego, którzy d o t ą d działali, koncentrowali się na ogół i koncentrują w dalszym ciągu na młodzieży 13—14 lub 14—15-letniej. Fakt, że teraz edukacja podstawowa nie kończy się na klasie VII, lecz na VIII, nie zmienia ostatecznie pod tym względem zasadniczo niczego. Nikomu dotąd ani w środowiskach poradnictwa zawodowego, ani też wśród twórców programów nauczania pracy nawet na myśl nie wpadło, że przecież i młodzież 18—19-letnia musi być objęta poradnictwem zawodowym. Nie chodzi tu o wybór specjalności i k i e r u n k u s t u d i ó w na tym czy innym wydziale uniwersytetu, politechniki, wyższej szkoły rolniczej, wyższej szkoły górniczej czy też ekonomicznej. Tu „poradnictwo" działa wręcz znakomicie! Chodzi natomiast o wybór zawodu, a następnie — pracy zawodowej, a więc bezpośredniej działalności produkcyjnej dla przeszło 50% absolwentów szkoły średniej ogólnokształcącej. Chodzi więc o szkoły zawodowe p o m a t u r a l n e dla młodzieży, która zdobywszy wszechstronne wykształcenie o g ó l n e na szczeblu szkoły średniej, po maturze, wybiera zawód, aby następnie wejść bezpośrednio w życie gospodarcze szybko rozwijającego się państwa. Tu poradnictwo zawodowe nie dopisuje. Tu programy kształcenia politechnicznego nie dopisują.

3. Poradnictwo zawodowe a przedmioty podstawowe i ogólnotechniczne w pomaturalnym kształceniu zawodowym

Kwalifikacje, które zdobył uczeń szkoły zawodowej 20 lat temu, tracą całkowicie swój walor wobec kwalifikacji, które zdobyć musi uczeń szkoły zawodowej dziś. Aby mógł np. obsługiwać obrabiarkę nowoczesną, której konstrukcja i związany z nią proces technologiczny zakłada elektroniczne sterowanie, a więc włączenie komputerów i automatowe przetwarzanie danych, musi on skończyć w roku szkolnym 1968/69 zupełnie inną szkołę

[2] Na co nasze programy dla szkół podstawowych pt.: Zajęcia praktyczno-techniczne w szkole z 1963 r., jak i dla szkół średnich pt.: Wychowanie techniczne, 1966 w ogóle nie zwróciły uwagi. Dlatego taka, a nie inna jest ich struktura i treść. I dlatego m. in. nie ma między nimi żadnego związku.

zawodową, aniżeli w roku szkolnym 1948/49. Aby móc sprawnie obsługiwać nowoczesną obrabiarkę, musi on więc mieć zupełnie inne wykształcenie, uzyskać zupełnie inne wiadomości i innego charakteru sprawności manualno-motoryczne niż jego rówieśnik zawodowy sprzed 20 lat. Jego stosunek do obrabiarki i do współczesnego procesu technologicznego, do procesu sterowania jest odmienny niż jego rówieśnika sprzed 20 lat. Odtąd wchodzą tu w grę umiejętności i nawyki nie tylko charakteru motoryczno-ruchowego i nie tylko obróbczej sprawności. Bez znajomości nowej technologii i nowej organizacji, bez opanowania ekonomiki i bez wiedzy matematyczno-przyrodniczej nie można dać sobie rady z obsługą całkowicie lub nawet częściowo zautomatyzowanej linii. W dotychczasowym projektowaniu i programowaniu pomaturalnych szkół zawodowych skoncentrowano się na tradycyjnych, skąpych i naukowo nie podbudowanych doświadczeniach w dziedzinie wiedzy i sprawności ucznia zasadniczej szkoły zawodowej lub w najlepszym razie technikum. Największą pomysłowość znajdujemy w dziedzinie usług hotelarskich, organizacji wczasów i wycieczek turystycznych. Ale jeśli spojrzy się nie wstecz, lecz współcześnie rzeczywistości w oczy i jeśli zwłaszcza spojrzeć w oblicze latom 1975—85, wówczas się okaże, że zachodzi pilna potrzeba powołania do życia zupełnie innych szkół, z zupełnie innymi przedmiotami nauczania w szkołach pomaturalnych wraz z wprowadzeniem do treści kształcenia nowych przedmiotów p o d s t a w o w y c h w kształceniu zawodowym. Takie właśnie nowe przedmioty podstawowe może właśnie i przede wszystkim opanować absolwent średniej szkoły ogólnokształcącej. Automatowe przetwarzanie danych, obsługa linii automatycznych, urządzeń automatycznych, instrumentów sterowniczych, eksploatacja zespołów elektronicznych — wszystko to zakłada powołanie do życia takich p r z e d m i o t ó w p o d s t a w o w y c h, których w roku szkolnym 1948/49 czy też 1958/59 ani zasadnicza szkoła zawodowa, ani technikum nie znały. Owszem i wówczas, i teraz obowiązywała i obowiązuje w każdej szkole zawodowej t e c h n o l o g i a i e k o n o m i k a. Ale na tych dwu tradycyjnych przedmiotach już nie można poprzestać. Dochodzą n o w e przedmioty podstawowe. I nie tylko to trzeba wiedzieć przy koncypowaniu pomaturalnych szkół zawodowych. Trzeba także i to wiedzieć, że takie przedmioty podstawowe, będąc przedmiotami k o m p l e k s o w y m i, n i e s ą b y n a j m n i e j k o n t y n u a c j ą jakiegokolwiek przedmiotu podstawowego z liceum ogólnokształcącego, a więc nie są kontynuacją jakiegokolwiek przedmiotu ogólnokształcącego. Przyrządy pomiarowe, automatyzacja, nowoczesna technika obliczeniowa, obróbka programowana wkracza do wszystkich dziedzin przemysłu, rolnictwa i usług. Dioda półprzewodnikowa, tranzystor, opornik, obwód scalony, a więc mikroelektronika wkracza nie tylko do szkół zawodowych typu elektronicznego i elektrotechnicznego, lecz do k a ż d e g o typu szkoły zawodowej. W świetle tego nieodwracalnego procesu, podział szkół pomaturalnych oraz podział zawodów

i specjalności na „męskie" i „żeńskie" okazuje się być oczywistym reliktem tradycjonalizmu. Tymczasem taki podział został zachowany i istnieje nadal. Właśnie w nowych przedmiotach podstawowych, w nowych zawodach i specjalnościach ani płeć, ani muskulatura nie odgrywają w zasadzie żadnej roli. Rolę natomiast odgrywa tutaj ogólność, ogólnotechniczna podbudowa, kompleksowość, wspólność układów sterujących, identyczność elementów półprzewodnikowych połączonych w układy sterujące. Występują jako elementy podstawowych przedmiotów w scalonych zawodach. To one, te właśnie mikroelementy, są w stanie uruchomić lub zatrzymać olbrzymie urządzenia, a nie muskulatura i sprawność manualno-motoryczna robotnika. Właśnie w sam raz zawody i specjalności dla absolwentów szkół ogólnokształcących.

Ale porzućmy na chwilę elektroniczne sterowanie obrabiarki czy obsługę maszyny matematycznej. Na chwilę pomińmy automatowe przetwarzanie danych i w ogóle nowe przedmioty podstawowe, a wraz z nimi — zawody i specjalności, które przekreślają tradycyjny podział zawodów i specjalności na „męskie" i „żeńskie". Jeśli przejść dla przykładu i konkretności wywodu — na od dawna znane, tradycyjne, ale wciąż potrzebne i długo jeszcze, po prostu — zawsze ważne zawody, bo — zawody najstarsze, klasyczne, które nie obumierają nigdy — mianowicie na gospodarkę rolną i przemysł spożywczy, to i tu nie została wykorzystana szansa pomaturalnych szkół zawodowych.

Ma się oczywiście na myśli perspektywy najbliższych lat 10—15. Rzecz w tym, że koncentracja, kooperacja i specjalizacja w dziedzinie rolnictwa i przemysłu spożywczego narzuca siłą logicznej konieczności i gospodarczej nieodwracalności, siłą konsekwencji przewrotu naukowo-technicznego a) — nowe systemy mechanizacji, b) — nową, zmodernizowaną technologię, c) — kompleksową meliorację. Nie bez znaczenia pozostaje tutaj fakt, że w naszym wypadku, w wypadku polskich szkół pomaturalnych, chodzi o socjalistyczną kooperację, socjalistyczną koncentrację i socjalistyczną specjalizację. Któż lepiej temu podoła? Któż bardziej aniżeli fachowiec, który skończył pomaturalną szkołę zawodową, jest predestynowany tym faktom i tym procesom iść naprzeciw? — Naprzeciw w dziedzinie gospodarki rolnej i w dziedzinie jutrzejszego przemysłu spożywczego? A jak wyglądają te nowe podstawowe przedmioty kształcenia w pomaturalnych szkołach zawodowych właśnie w dziedzinie agrotechniki? A jak wyglądają one w dziedzinie zootechniki? A jak z tego punktu widzenia wygląda kształcenie w dziedzinie produkcji zwierzęcej? A jak wyglądają podstawowe przedmioty nauczania w pomaturalnym kształceniu fachowców w dziedzinie przetwórstwa produktów roślinnych? Bo nie tylko w przemyśle ciężkim, lecz właśnie i tu w rolnictwie i w przemyśle spożywczym (to są oczywiście — podkreślamy to — tylko przykłady) również

obowiązują w pomaturalnym kształceniu zawodowym nowe przedmioty podstawowe, jak elektronika, technika pomiarowa, przetwarzanie i przekazywanie danych. To samo musi znać i musi umieć dyżurny stacji energetycznej i samodzielny referent, i technik nadzoru, i asystent projektowania, i dyżurny stacji badawczo-naukowej — pracownicy różnych dziedzin, którym także jest konieczne pomaturalne kształcenie zawodowe. Powiadają niektórzy: powołaliśmy wszak do życia tu i ówdzie pomaturalne szkoły zawodowe typu elektrotechnicznego czy elektronicznego. Tak, to prawda. Ale w całokształcie struktury i treści pomaturalnych szkół zawodowych mamy tu do czynienia z faktami raczej epizodycznymi i peryferyjnymi. To — po pierwsze. Po drugie, zasygnalizowane przez nas i częściowo tylko scharakteryzowane nowe przedmioty p o d s t a w o w e w kształceniu zawodowym nie są bynajmniej i być nie mogą przedmiotami nauczania jedynie w szkołach elektrotechnicznych i tylko w elektronicznych. Z punktu bowiem widzenia dynamiczności i ekspansji gospodarki społeczeństwa socjalistycznego i bynajmniej nie w końcu z punktu widzenia obronności kraju — e l e m e n t y e l e k t r o n i k i, t e c h n i k i p o m i a r o w e j, p r z e t w a r z a n i a i n f o r m a c j i muszą wejść w strukturę i w treść wszystkich szkół zawodowych. A więc i medycyna, i handel, i bankowość, i przemysł ciężki, i komunikacja, i rolnictwo, i przemysł spożywczy szukać będą wykwalifikowanych pracowników, którzy w oparciu o częściową lub zupełną automatyzację i zastosowaniem komputerów i innych elektronicznych instrumentów potrafią uczestniczyć w nowoczesnym i celnym planowaniu, potrafią kontrolować, sterować, kierować, ustawiać, analizować, stawiać diagnozy (ekonomiczne, technologiczne) oraz usuwać awarie. A na to nie jest potrzebna męska muskulatura przyuczonego lub niewykwalifikowanego robotnika ani też manualno-motoryczno-odruchowa sprawność cząstkowej robotnicy — dodatku do maszyny, lecz trzeba właśnie pomaturalnego wykształcenia zawodowego. Stąd trzy wnioski:

1. Pomaturalnym szkołom zawodowym przypada funkcja społeczna i techniczna nie lada — być a w a n g a r d ą całego systemu kształcenia zawodowego. Dotyczy to nowych zawodów, nowej techniki, nowej technologii, a więc nowych perspektyw.

2. Pomaturalnym szkołom zawodowym przypada druga bardzo poważna rola — stać się k a t a l i z a t o r e m i a k c e l e r a t o r e m przekształceń struktury i treści dotychczas funkcjonujących zasadniczych szkół zawodowych i techników. Obie te funkcje pomaturalnych szkół zawodowych dadzą się, po rozłożeniu na czynniki pierwsze, sprowadzić do wspólnego mianownika, i to byłby wniosek.

3. Odpowiedzialność za całokształt reprodukcji rozszerzonej ponoszą nie tylko zakłady produkcyjne, lecz m. in., i to w dużej mierze, szkoły zawodowe podwyższonego typu, a więc pomaturalne szkoły zawodowe.

4. Zmierzch i narodziny zawodów a poradnictwo zawodowe dla młodzieży kończącej liceum ogólnokształcące

Oto jest nowa, zupełnie nowa dziedzina naszej cywilizacji: przetwarzania informacji[3]. Bez przetwarzania informacji nie ma dziś nowoczesnych badań naukowych ani też nowoczesnego przemysłu. Rodzi się stąd problem oczywiście także i dydaktycznej natury: jakie nowe zawody i które nowe specjalności, w tych zupełnie nowych, bo pomaturalnych szkołach zawodowych muszą być powołane do życia? I oto znowu zupełnie nowa dziedzina naszej cywilizacji: regulacja układów i jej technika, bez czego, jak wiadomo, także nie ma nowoczesnych nauk technicznych ani też nowoczesnego przemysłu. Więc i tu rodzi się nowy problem o identycznej, jak i poprzednio, treści dla teorii kształcenia zawodowego: Jakie nowe zawody i które nowe specjalności w zupełnie nowych szkołach zawodowych muszą być powołane do życia? Stare pytania tradycyjnej dydaktyki: czego uczyć? jak uczyć? jakie stosować metody? jakich używać środków nauczania? — ożywają w warunkach powstawania szkół o zupełnie nowej strukturze i zupełnie nowej treści zawodowej. Na tradycyjne zawody wciąż zapatrzone, z pominięciem konsekwencji socjologicznych, ekonomicznych i dydaktycznych, stare poradnictwo zawodowe nie ujdzie już dzisiaj przed odpowiedzią na pytania dotyczące związku między kształceniem politechnicznym a zawodowym, w obliczu wkroczenia elektroniki do systemu brygadowo-produkcyjnego. Czy sprostają nowoczesnym zadaniom poradnictwa zawodowego różni urzędnicy i nauczyciele, których wykształcenie, wiedza i dotychczasowe doświadczenia korzeniami swymi tkwią w tradycyjnej psychotechnice i w „Berufsberatung" sprzed 35—40 lat. Bo cóż ci „psychologowie wiedzą", kiedy i w jakich warunkach mogli się dowiedzieć o zmierzchu starych i narodzinach nowych zawodów? Który z nich jest świadom tego, że w ciągu ostatnich kilku lat, z górą dwieście tradycyjnych zawodów, których znajomość obowiązywała dawnego psychologa parającego się jeszcze dzisiaj poradnictwem zawodowym, nie jest już w ogóle rejestrowanych w nowoczesnych taryfikatorach zawodowych. A my pchamy do nich absolwentów liceum ogólnokształcącego. Czy można więc uprawiać poważnie i nowocześnie poradnictwo zawodowe pomijając tendencje rozwojowe nowoczesnej gospodarki narodowej? Bez poznania gruntownego: przemian w strukturze pracy? I zmian strukturalnych w zawodach? Bez dostatecznej orientacji w przekształceniach struktury kwalifikacji a zarazem charakteru pracy zawodowej? Przede wszystkim zaś: Czy można organizować pomaturalne kształcenie zawodowe bez znajomości faktu samego i konsekwencji przesunięcia

[3] Nie bez słuszności twierdzi się w środowiskach kompetentnych, że przewrót wywołany przez automatowe przetwarzanie informacji jest bardziej wszechobejmujący i bardziej dalekosiężny niż Gutenberga wynalazek druku.

wzwyż, na szczebel p o m a t u r a l n y, organizacji i treści kształcenia zawodowego? Ale najistotniejszą chyba sprawą dla nowoczesnej teorii i praktyki kształcenia zawodowego — bezpośrednio (a dla poradnictwa zawodowego — pośrednio), jest morfologia socjologiczna, organizacyjna i dydaktyczna p o d s t a w o w y c h zawodów. W podstawowych, scalonych i z i n t e g r o w a n y c h zawodach chodzi o ogólnotechniczne przedmioty nauczania, a więc o podstawy, wspólne elementy ekonomiczne i organizacyjne, o matematyczno-przyrodnicze podstawy techniki, głównie o wykorzystanie zdobyczy e l e k t r o n i k i w k s z t a ł c e n i u z a w o d o w y m. W państwach wysoce uprzemysłowionych oblicza się dziś, że w ciągu 15-lecia 1965—1980 powstanie z górą 50 nowych zawodów. I właśnie struktura i treść tych 50 n o w y c h zawodów powinna być m. in. przedmiotem kształcenia uczniów, którzy w t y m właśnie 15-leciu wejdą w mury szkolne, kształcące kadry techniczne dla zmiennej i zmieniającej się gospodarki narodowej państw industrialnych. Nic tedy dziwnego, że spośród 200 dawnych zawodów, już teraz kilkanaście z nich do dwudziestu np. w dziedzinie przemysłu m e t a l o w e g o, obecnie się scala. Dotąd mieliśmy do czynienia ze szlifierzami, tokarzami, frezerami i narzędziowcami, monterami itd., itd. Dziś, w pełni zautomatyzowane maszyny, ustawione szeregowo i powiązane ze sobą zgodnie z logiką wewnętrzną procesu wytwarzania, tworząc linię automatyczną i precyzyjnie wykonując zaprogramowane zadania technologiczne, zastępują tysiące, setki tysięcy tu wymienionych i nie wymienionych robotników kwalifikowanych. Wróćmy znowu do przykładowo cytowanej obrabiarki. Uchwyt samocentrujący obrabiarki, który „sam" zamocowuje półfabrykat, oraz precyzyjnie skojarzone przesuwy tokarki, wraz z elektronicznymi układami sterowania programowego, wyrzucają na bruk setki tysięcy i miliony metalowców. Od tych zaś, którzy pozostają, żąda się w s z e c h s t r o n n o ś c i. Toteż w wielu państwach industrialnych z dawnych zawodów i specjalności w dziedzinie przemysłu metalowego — aby przy tym przykładzie na razie pozostać — powstają najwyżej dwa: 1) metalowiec w dziedzinie o b r ó b k i stali oraz 2) metalowiec w dziedzinie p r o d u k c j i stali. Ale opanowanie dwu tych podstawowych zawodów, dla przykładu tu tylko przytoczonych, zakłada znajomość n o w y c h p r z e d m i o t ó w ogólnotechnicznych. Toteż metalowiec w dziedzinie obróbki stali czy metalowiec w dziedzinie produkcji stali musi znać elementy automatowego przetwarzania danych i technologię elektroniczną. Ogólnotechniczne specjalności, jak p r z e t w ó r c a i n f o r m a c j i czy t e c h n o l o g - e l e k t r o n i k, nie ukuły sobie, jak wiadomo, nawet formalnie ustabilizowanej nazwy w nowej nomenklaturze. Ale powstały one i powstać musiały zarówno pod wpływem nieodwracalnej konieczności scalania tradycyjnych zawodów, jak i powstawania do niedawna jeszcze w ogóle specjalności nieznanych. Mogły one powstać albo w wyniku bankructwa absurdalnego podziału pracy i specjalności, który nie został przezwyciężony w tradycyjnej

nomenklaturze zawodów dla szkół — po dziś dzień albo też powstały w bezpośrednim związku z rozwojem przemysłu elektronowego, który wnosi do szkoły zawodowej, i nie tylko jednego typu, automatowe przetwarzanie informacji. Właśnie grupa owych 50 nowych zawodów zawiera w sobie i jedno, i drugie: 1) scalanie zawodów rozdrobnionych w podstawowe, co jest procesem nie tylko ilościowym, ale (technicznie i dydaktycznie) jakościowym, oraz 2) narodziny nowych ogólnotechnicznych zawodów, z których wyrastają i wyrastać będą w ciągu najbliższych 10—15 lat wciąż nowe specjalności. Z faktu tego wynikają konsekwencje dydaktyczne, metodyczne i organizacyjne: a) dla nowocześniejszego kształcenia, zwłaszcza na szczeblu podwyższonym, pomaturalnym, zawodowego; b) dla nowocześniejszego pojmowania treści kształcenia politechnicznego i c) dla poradnictwa zawodowego. Staje ono w obliczu zupełnie nowej sytuacji i zyskuje na społecznej i naukowej randze. Wykształcenie ogólne nie może tu pozostać na uboczu. Konsekwencje bowiem powstania 50 nowych zawodów w ciągu najbliszych lat 10—15 rzutują nie tylko na środki, metody, treści i formy nauczania w systemie brygadowo-produkcyjnym. Rzutują one na całość systemu także i zespołowo-laboratoryjnego, i to zarówno w szkole zawodowej, jak i ogólnokształcącej. Bowiem treść, metody i organizacja kształcenia matematyczno-przyrodniczego w obu typach szkół ulega w takiej sytuacji dalszym przeobrażeniom. Takie środki nauczania i takie narzędzia pomiarowe, jak mikrometry, suwmiarki, średnicówki teleskopowe, frezy ślimakowe, rentgenometry, odgrywają oczywiście w dalszym ciągu swoją rolę i nie można ich usunąć ani z produkcji współczesnej, ani też z metodyki współczesnego nauczania. Ale nowe, ogólnotechniczne przedmioty, jak np. cyfrowa technika pomiarowa, narzucają zarówno przemysłowi, jak i szkole, zwłaszcza zawodowej typu pomaturalnego, nowe narzędzia pomiarowe, nowe środki nauczania, nowe przyrządy, mianowicie przyrządy elektroniczne i urządzenia cyfrowe, bez których przetwarzanie analogowo-cyfrowe danych, automatyzacja pomiarów, analiza błędów pomiarowych staje się w nowoczesnej produkcji, w nowej polityce gospodarczej niemożliwa. W obliczu tego faktu nie może już ostać się dotychczasowe poradnictwo zawodowe. Nie może ostać się w obliczu nowej treści kształcenia zawodowego ani też w obliczu nowego pracownika: absolwenta pomaturalnej szkoły zawodowej.

Na razie w ciągu ostatniego 10-lecia szkoły pomaturalne oparto na dotychczasowych starych tradycyjnych szkołach zawodowych. W oparciu o programy tamtych szkół realizuje się proces dydaktyczno-profesjonalny w pomaturalnych szkołach zawodowych. W zasadzie personel nauczający w szkołach pomaturalnych zawodowych jest ten sam, który prowadzi proces dydaktyczno-profesjonalny w zasadniczych szkołach zawodowych i w technikach. Nauczanie praktyki zawodowej odbywa się w warsztatach tamtych szkół i na stanowiskach robo-

czych, jakimi tamte szkoły dysponują. Proces kształcenia zawodowego w pomaturalnych szkołach zawodowych, a zwłaszcza nauczanie przedmiotów podstawowych, musi siłą faktu przebiegać i też dotąd przebiega według starych założeń organizacyjnych i treściowych. W oparciu o te same i takie same, a więc wspólne podręczniki szkolne, które przeznaczone były dla uczniów z 7-klasowym wykształceniem, odbywa się przekazywanie wiedzy zawodowej absolwentom liceów. Użycie i zastosowanie narzędzi, maszyn i mechanizmów, pomyślanych z punktu widzenia potrzeb szkolenia zawodowego sprzed lat 15—20 w szkole opartej na 7-klasówce, ma i dziś, generalnie biorąc, zastosowanie w pomaturalnych szkołach zawodowych. Wynika stąd, że z wyjątkiem kilku nielicznych zawodów usługowych uczniowie pomaturalnych szkół zawodowych będą w przyszłej swojej praktyce zawodowej musieli przejść drugie, dodatkowe, a więc faktycznie — jeszcze jedno kształcenie zawodowe. Stąd znowu spiętrzenie: psychika producenta i gospodarka narodowa, samopoczucie robotnika i produkcja 1975/80. Jest oczywiste, że przy tego rodzaju koncepcji organizacyjnej, nauczycielskiej, podręcznikowej, warsztatowej, programowej oraz tego rodzaju warunkach i terminach przyjęć do pomaturalnych szkół zawodowych mamy do czynienia nie z konkretną perspektywą, lecz odzwierciedleniem, w którym wcale nie jest istotne, jak ma i jak powinna wyglądać gospodarka narodowa w 1975/80, lecz istotne są relikty tayloryzmu-fordyzmu. Relikty myślenia kategoriami przebrzmiałymi spowodowały, że jeszcze w 1968 roku zamiast implikacji umiejętności i sprawności oraz wiedzy zawodowej przyszłych procesów pracy mamy do czynienia, generalnie i pryncypialnie biorąc, z koncepcjami i strukturami pracy wczorajszej.

A poradnictwo zawodowe dla szkół pomaturalnych? A poradnictwo zawodowe z punktu widzenia reprodukcji rozszerzonej? A kształcenie zawodowe z punktu widzenia socjalistycznej reprodukcji rozszerzonej w latach 1970—1980?

Toteż jeśli ekspansja społeczeństwa i dynamika gospodarcza nie mają pozostać pobożnymi życzeniami, jeśli intensyfikacja reprodukcji rozszerzonej nie ma być kategorią, której znaczenia i rangi mamy szukać w słownikach wyrazów obcych zamiast w rzeczywistości systemu kształcenia zawodowego, musimy szkołom pomaturalnym i ich uczniom dać zupełnie inną rangę. Albowiem oni, słuchacze i absolwenci pomaturalnych szkół zawodowych, spełniają podstawowy warunek, który socjalistyczna gospodarka stawia robotnikowi w okresie przewrotu w nauce i w technice: wielostronność motoryczno-ruchowa i bogactwo intelektualne w dziedzinie wybranej specjalności w takim stopniu i w takim zakresie, by służba gospodarce socjalistycznej sprzęgła się z dążnością każdego pracownika do wyrażenia najlepszych stron własnej osobowości i najlepszych jej cech. I oto znowu, od zupełnie innej strony, wracamy do aspektu subiektyw-

nego i obiektywnego poradnictwa zawodowego i pomaturalnej szkoły zawodowej. Nigdzie jak tu, w pomaturalnej szkole zawodowej, nie splata się tak poglądowo polityczno-moralny poziom człowieka z techniczno-naukowym rozwojem socjalistycznej gospodarki państwa. Nigdzie jak tu nie da się tak naocznie zadokumentować teoretykom kształcenia, ekonomistom, działaczom oświatowym i działaczom gospodarczym faktu, że wykształcenie jest jednym z podstawowych elementów rozwojowych i istotnym czynnikiem wzrostu gospodarki narodowej, a tym samym i ponadto — całego porządku społecznego. Nie można tu operować kategoriami, które niczego nie wyjaśniają, gdy np. używa się terminów określających, że chodziłoby nam o pracowników o „średnich umiejętnościach". To przecież nic nie mówi! Natomiast wymowę ma fakt, że np. w NRD w ciągu najbliższych lat 10—15 szkolnictwo zawodowe typu podwyższonego już dziś przygotowuje 120 000 do 150 000 fachowców w dziedzinie magazynowania, przetwarzania i przekazywania informacji, już dziś przystąpiło do kształcenia specjalistów i fachowców w dziedzinie obsługi różnych automatów, gdzie programowanie, technika pomiarowa, obsługa maszyn matematycznych odgrywają rozstrzygającą rolę. To samo dotyczy Związku Radzieckiego. To samo dotyczy państw Europy Zachodniej, Francji, Szwecji, Danii i Stanów Zjednoczonych w głównej mierze. W aspekcie obiektywnym i subiektywnym poradnictwa, łącznie biorąc, dostrzec należy nie tylko narodziny nowych zawodów i nowych specjalności, które są dziećmi elektroniki, nie tylko dalszy skok w technologii i organizacji, lecz człowieka nowej techniki, robotnika właśnie z maturą, który dziś w szkole pomaturalnej zdobywając nowoczesne wykształcenie zawodowe, jutro stanie się robotnikiem wielce poszukiwanym i wielce szanowanym. A liczebność jego w Polsce okaże się w ciągu najbliższych lat, bardzo ostrożnie kalkulując, 10, a nawet 20-krotnie większa aniżeli cała liczba uczniów szkół pomaturalnych zaplanowana na 1970 i na 1980 rok.

5. Pomaturalne szkoły zawodowe — między kręgiem tradycji a obwodem scalonym

Gdy 10 lat temu powołano do życia szkoły pomaturalne, popełniono trzy oczywiste błędy:

1. Podzielono je mianowicie na jednoroczne zasadnicze szkoły zawodowe oraz dwuletnie szkoły zawodowe „średniego poziomu".

2. Oba typy szkół otrzymały specjalną przydawkę: „państwowe". „Państwowe szkoły zawodowe", — tak jakby istniały u nas także i... prywatne szkoły zawodowe. Ta przydawka miała podkreślić osobliwość i zalety tych szkół, w rzeczywistości była zasłoną dymną. Przestarzały i moralnie zu-

żyty podział i organizacja sprzed lat 20, z punktu widzenia ówczesnych pilnych potrzeb zatrudnienia po 1947 roku i z punktu widzenia wieku, dojrzałości życiowej i fizycznej oraz poziomu wykształcenia obsolwenta 7-klasowej szkoły, żywcem przeniesiono na młodzież 18—19-letnią, która zdała egzamin dojrzałości. Przydawka „państwowa" miała ten fakt ukryć. Ale fakt jest faktem.

3. Trzeci błąd ujawnił się z czasem, kilka lat później, ale związany jest oczywiście z poprzednimi. Właśnie dyskusja przed IV Zjazdem oraz IV Zjazd Partii w 1964 r. ujawniły, że narasta niedopuszczalna rozpiętość między faktycznymi kwalifikacjami robotników i faktycznym stanem zatrudnienia w latach 1962—1964 a kwalifikacjami pożądanymi i koniecznymi oraz koniecznymi umiejętnościami dla obsługi zajmowanych stanowisk roboczych. Innymi słowy, stanowiska robocze, które wymagają już w latach 1962—1964 robotników ze średnim wykształceniem ogólnym, z wykształceniem więc zawodowym pomaturalnym, zajmowali przyuczeni, doszkoleni, przeszkoleni, a więc niekwalifikowani robotnicy. Takich stanowisk było ze sto tysięcy, a połowę ich mogli i powinni byli zająć pracownicy np. z pomaturalnym wykształceniem zawodowym. Brało się więc już u ich kolebki pod uwagę nie przewrót naukowo-techniczny, nie intelektualizację pracy zawodowej i produkcji, nie perspektywę gospodarki narodowej na tle dynamiki gospodarki państw socjalistycznych, lecz przede wszystkim sprawność manualno-motoryczną. Nikt nie neguje tego wielkiego waloru. Przeciwnie, nasza długoletnia walka o organizację postulatów kształcenia politechnicznego w liceum ogólnokształcącym miała m. in. na względzie wszechstronną sprawność manualno-motoryczną uczniów ogólnokształcących szkół średnich oraz umiejętność posługiwania się narzędziami i maszynami. Ale tayloryzm i stachanowszczyzna w myśleniu profesjonalnym, przeoczenie aspektu subiektywnego i obiektywnego w pomaturalnym kształceniu zawodowym, spowodowały, że sprawność praktyczno-motoryczna uczniów stała się wyłącznym punktem widzenia w ocenie rangi i funkcji społecznej i gospodarczej szkół pomaturalnych. Stąd ten podział. I stąd też szybki i nieoczekiwany zmierzch tych państwowych jednorocznych, zasadniczych szkół zawodowych. Te same momenty zaważyły na losach 2-letnich (niekiedy 2 i pół letnich) państwowych szkół „średniego poziomu". Uczniów, po 11-letniej ogólnokształcącej edukacji i po uzyskaniu egzaminu dojrzałości, upodobniono do uczniów wstępujących po 7 klasie do technikum jedynie dlatego, że ich potencjalne wykształcenie w sensie praktyczno-manualno-motorycznym, a więc w sensie taylorowsko-stachanowskim, równe było sprawności i gotowości praktycznej absolwentów 7-klasowej szkoły podstawowej. Nic tedy dziwnego, gdy mówiło się i mówi, i pisało się, i wciąż pisze o strukturze i treści szkół pomaturalnych, używało się i używa takich terminów, jak „średnie przygotowanie", „średnie umiejętności", „średni poziom". Ten duch

średniości unosił się był już nad „ich kolebką". I unosi się nad nimi nadal, 10—12 lat po ich stworzeniu. Średniość rozumiano i rozumie się po dziś dzień jako przeciętność. A więc: przeciętne przygotowanie, przeciętne umiejętności, przeciętny poziom. Tylko brak dopowiedzenia w kontekście najważniejszego. Jak dalece średnia ma być szkoła średnia? Na czyją miarę ma to być średniość? W takich warunkach umarła jednoroczną śmiercią naturalną zasadnicza szkoła pomaturalna. Młodzież po prostu przestała się do niej zgłaszać. Milczenie wokół tego niewypału jest bardzo znamienne. Mówi się tylko eufemistycznie, że „państwowe szkoły zasadnicze ...nie znalazły społecznego uznania". Nie ulega wątpliwości, że gdyby u kolebki tych szkół można było doszukać się perspektywy opartej na aspekcie obiektywnym i subiektywnym preorientacji zawodowej, młodzież nie zbojkotowałaby jednorocznych szkół pomaturalnych. I dyrektorzy fabryk oraz kierownicy zakładów pracy nie bojkotowaliby absolwentów pomaturalnych szkół zawodowych albo po prostu — absolwentów liceów.

Nie lepiej działo się z „państwowymi" szkołami zawodowymi przygotowującymi, jak się mawiało i jak się mówi teraz jeszcze, pracowników „o średnich umiejętnościach". Nieprzerwane zmiany organizacyjne towarzyszyły tym szkołom i towarzyszą im w dalszym ciągu po prostu z braku jakichkolwiek założeń. Nie sprzyja to stabilizacji i randze szkoły, gdy brak — jej twórcom — założeń socjologicznych i dydaktycznych. I przeciwnie: rośnie ranga i rola szkół zawodowych typu podwyższonego, gdy pojawiają się naprzód założenia dotyczące kształcenia w dziedzinie automatyki, aparatury elektroniczno-pomiarowej, przemysłu petrochemicznego i silnikowego w Polsce. Napór maturzystów (z jednej strony ograniczone możliwości wyższych uczelni, z drugiej wyż demograficzny) spowodował, że liczba słuchaczy w szkołach pomaturalnych wzrosła z 7,5 tysiąca w 1960 roku do 15,5 tysiąca w 1965 roku. W 1968 roku mamy i będziemy mieli do czynienia z liczbami powyżej 18 tysięcy. Wyż demograficzny i napór do wyższych uczelni, znane losy tysięcy dziewcząt i chłopców, którzy po maturze i egzaminie wstępnym nie dostali się do żadnej uczelni wyższej, oto rodziciele 2-letnich szkół pomaturalnych. Podjęcie doraźnych decyzji w sprawie struktury i treści tego typu szkół zawodowych wywodzi się od tych rodzicieli. Z roku na rok coraz bardziej jednak uwzględnia się czynnik obiektywny, a więc m. in. perspektywy gospodarcze kraju. Ale brak założeń zrodzonych z pełnego rachunku oraz reasumpcji czynników obiektywnych i subiektywnych spowodowały, że mieliśmy w ciągu ostatniego 10-lecia do czynienia z pociągnięciami doraźnymi, z nicowaniem, łataniem, uzupełnianiem, nieprzerwanym poprawianiem, zamiast z działaniem zdecydowanym w oparciu o model naukowo-dydaktyczny i naukowo-ekonomiczny. Brak modelu, a z tym brak postulatów, norm, założeń i propozycji kształtujących pomaturalną szkołę zawodową, prze-

słoniło całkowicie te doniosłe politycznie i pryncypialnie gospodarczo elementy, które w wyborze zawodu i nauczania zawodu nie dadzą się w ogóle pominąć. Nic tedy dziwnego, że to doraźne nicowanie, szycie, prucie spowodowało, że pomaturalne szkoły zawodowe powołano przede wszystkim w miastach uniwersyteckich i w największych ośrodkach wielkomiejskich, a więc całkowicie niezgodnie z polityką gospodarczą. Przyłączono je bezpośrednio pod względem organizacyjnym do technikum i powiązano bezpośrednio pod względem lokalowym, warsztatowym i kadrowym — bo to „najprościej" — z technikami. Tzw. baza kadrowa stała się wspólna dla obu typu szkół, bo to było „najprostsze i najłatwiejsze", pomimo że czynnik subiektywny i obiektywny oraz funkcja pomaturalnych szkół zawodowych bynajmniej za tym wcale, a wcale nie przemawia. Można dodać, że to „najprościej", ze względów b u d ż e t o w y c h. A p r o g r a m y nauczania, a więc coś, co w budżecie państwowym nie odgrywa żadnej roli (były od początku i są nadal wspólnymi programami) dla technikum i dla pomaturalnych szkół zawodowych. Tu już nie można używać argumentów finansowych. Tu właśnie mamy do czynienia z całkowitym zagubieniem perspektyw. W ł a s n y b u d y n e k szkoły pomaturalnej — rzecz niełatwa, bardzo kosztowna. Własne l a b o r a t o r i a i w a r s z t a t y dla szkół pomaturalnych — rzecz trudna i wielce kosztowna, choć bardzo rentowna. Toć to, jak już zaznaczono — reprodukcja rozszerzona. Ale w każdym razie bezpośrednio obciążająca budżet państwa. Ale żadnych nakładów pieniężnych, w znaczącym, a więc odczuwalnym oczywiście stopniu, nie wymagają programy uwzględniające osobliwości pomaturalnego kształcenia. Pomysłowości i koncepcji, oraz śmiałości i p e r s p e k t y w y, a nie pieniędzy, wymaga sprawa kształcenia, przygotowania i dokształcania na poziomie pomagisterskim nauczycieli i wykładowców szkół pomaturalnych. Dużo, bardzo dużo jest do zrobienia w dziedzinie kształcenia, dokształcania nauczycieli szkół zawodowych dla szczebla zasadniczego i dla technikum. COM dawał namiastki. Nie dawał systematycznej wiedzy. Tym bardziej i tym pilniej jest dużo do zrobienia w dziedzinie kształcenia wykładowców dla szkół pomaturalnych. Właściwie — w s z y s t k o tu jest do zrobienia. W szkołach pomaturalnych pracować mogą z zasady nowocześnie wykształceni inżynierowie, ekonomiści, rolnicy — wszyscy p o s t u d i a c h w y ż s z y c h, po praktyce 2-3-letniej i po rocznym co najmniej s t u d i u m p o d y p l o m o w y m. To należało zrobić jeszcze wczoraj. I to należy zrobić jeszcze dzisiaj. Tymczasem całokształt edukacji nauczycieli i wykładowców dla szkół zawodowych różnego typu i szczebla, w tym także pomaturalnego, leży od lat 20! I dotąd nie ma jeszcze jasnej i sprecyzowanej koncepcji rozwiązania tej doniosłej kwestii. „Wykładowcy", często sami bez dostatecznych i nowoczesnych kwalifikacji, kształcą na kursach śródrocznych i wakacyjnych nauczycieli szkół zawodowych. Razem to się eufemistycznie nazywa „brakiem wyraźnego stanowiska ze strony czynnika gospodarczego" oraz, jak

inni jeszcze powiadają — „brakiem impulsu do prac nad koncepcją pomaturalnych szkół zawodowych". Ale jest faktem, że środowiska odpowiedzialne za losy szkół pomaturalnych uniemożliwiły jakiekolwiek badania socjologiczno-dydaktyczne. Nie dopuściły one do żadnych danych i uniemożliwiły dotarcie do materiałów związanych z całokształtem zagadnień pomaturalnych szkół zawodowych. A przecież gdyby ów „czynnik gospodarczy", jak powiadają, dysponował jakimiś elementarnymi, ale podstawowymi badaniami, losy szkół pomaturalnych ukształtowałyby się inaczej. Nadzór linii automatycznych, których w Polsce jest coraz więcej i będzie coraz więcej, obsługa nowoczesnych, rentownych, ale bardzo drogich agregatów, sterowanie, diagnoza techniczna, ustawianie, usuwanie awarii, technika pomiarowa, obwód scalony, aparatura kontrolno-pomiarowa, maszyny matematyczne, wzrost czynnika organizacyjnego, ruch racjonalizatorski i wynalazczy młodej, wykształconej generacji robotniczej, ranga wynalazku i udoskonalenia dokonanego przez członka załogi socjalistycznej fabryki — wszystko to znaczy więcej, o wiele więcej (gospodarczo i politycznie) aniżeli tzw. „praktyczna nauka zawodu" lub tzw. „praktyczno-zawodowe uprofilowanie" uczniów pomaturalnych szkół zawodowych na obraz i podobieństwo tradycyjnych zasadniczych szkół zawodowych. A gdzie tu obwód scalony? — pytamy. Właśnie „brak wyraźnego stanowiska dziesięć lat temu" oraz „brak impulsu do pracy nad koncepcją ustrojowo-programową" szkół pomaturalnych pięć lat temu i dzisiaj spowodowały, że zamiast naukowego zbioru założeń, który zawierałby w sobie osiągnięcia teorii kształcenia zawodowego, np. tak kapitalny problem, jak stanowisko pracy nasycone nowoczesną techniką, oraz socjologiczne konsekwencje stąd wynikające dla nauczania pracy w pomaturalnym kształceniu zawodowym, prowadzono i prowadzi się wciąż bezpłodne dysputy nad tym, czy lepszy jest 2-letni czy też 3-letni kurs pomaturalnej organizacji „praktycznej nauki zawodu". W tych „dyskusjach" pominięto tak istotny dla postępu technicznego problem, jak klimat pracy sprzyjający rozwojowi wynalazczości i racjonalizacji, w którym robotnik po ukończonej szkole pomaturalnej szczególnie dużo ma do powiedzenia i zdziałania. Wobec czego jest poszukiwany. W tych rozważaniach zapomniano więc nie tylko o zasadniczym elemencie obrazu pomaturalnego kształcenia zawodowego w okresie przewrotu technicznego i rekonstrukcji gospodarczej naszego społeczeństwa, lecz zapomniano i o tym, jaki jest stan naszej teorii, przede wszystkim zaś, jaki jest stan praktyki kształcenia politechnicznego w szkole podstawowej i w liceum, jaki jest stan warsztatów szkół podstawowych i średnich, jaki wreszcie poziom kwalifikacji zawodowych nauczycieli przedmiotów cyklu politechnicznego. Dziś dopiero w 1968 r. zamiast w 1958 sygnalizuje się ledwie i podsuwa nieśmiało pod rozwagę, kwestie... zaprojektowania prawidłowej koncepcji

programowej technicznych szkół pomaturalnych. Potwierdza się tym samym, że dotychczasowa była nieprawidłowa. Pomija się założenia modelowe. Ale i w tym „nowym projektowaniu" nie widać roli absolwenta pomaturalnej szkoły zawodowej w uruchamianiu np. nowych, wielkich nowoczesnych inwestycji. Wszak w nowych, wielkich przemysłowych, bardzo nowoczesnych inwestycjach, w których pojawiają się agregaty i urządzenia rewolucjonizujące dotychczasową technologię, tkwi moment nie tylko wielkiej obiektywnej gospodarczej doniosłości, lecz w nie mniejszym stopniu moment wielkiej subiektywnej doniosłości. Atrakcyjność obu i ich połączenie w pracy ma kolosalne znaczenie nie tylko w wytwarzaniu nowych dóbr dla gospodarki narodowej, ale w kształtowaniu subiektywnych postaw moralnych robotników. Otóż i te skomplikowane, nowoczesne maszyny i mechanizmy, te drogie, często importowane agregaty czekają na robotnika nie byle jakiego — absolwenta pomaturalnej szkoły zawodowej. Pomimo to u podstaw „nowych rozważań" leży wciąż mniej lub bardziej jasno ujawniona walka o „poziom średniego stopnia" szkół pomaturalnych i mniej lub bardziej uzewnętrzniona obawa, aby pomaturalnych szkół zawodowych zbytnio nie uprzywilejować. W sumie: naukowo prymitywny kunktatorski stosunek do wielkości ludzkich i technicznych wysokiej i bardzo wysokiej rangi.

6. Między Scyllą egalitaryzmu a Charybdą elitaryzmu

W socjalistycznej fabryce, w kombinacie, w PGR, w pomaturalnej szkole zawodowej i w ogóle w każdym socjalistycznym środowisku pracy i nauczania pracy sprzęga się w jedno: produkcja + technologia + + zarządzanie. Dotyczy to zasadniczej szkoły zawodowej i fabryki porcelany, a w wyższym jeszcze stopniu technikum i fabryki sprzętu elektronicznego. Ale w żadnym kwalifikowanym robotniku, jak właśnie w absolwencie pomaturalnej szkoły zawodowej, nie wiąże się w tak harmonijny i konieczny sposób, i tak wymownie w jeden układ: produkcja+technologia + zarządzanie. Rzecz w tym, że zarówno przewrót naukowo-techniczny — sam w sobie — jak i socjalistyczna istota gospodarki narodowej i całej struktury społecznej narzucają — jako programową konieczność — skupienie tych trzech powiązań w wykształceniu robotnika. Wrogi socjalistycznym stosunkom społecznym elitaryzm świadomie rozczłonkowywał i rozszczepiał celowo te trzy elementy. Oddzielał je od siebie, przekształcając często w obce sobie, często wręcz wrogie antagonistyczne, a więc nie dające się zharmonizować siły. Zaś prymitywny egalitaryzm zakładał i deklarował, że — jak deus ex machina — owe trzy elementy: produkcja + technologia + + zarządzanie, same przez się w pełni powiązania tkwią w przygotowaniu zawodowym wszelkiego robotnika, a więc także robotnika cząst-

kowego, jedynie przyuczonego, niewykwalifikowanego także, a więc niewykształconego. Była to oczywiście jedynie deklaracja i pobożne życzenie. Faktycznie ów triumwirat produkcji, technologii i zarządzania jednoczy w sobie i warunki stąd wynikające spełnia robotnik wykwalifikowany, a w pierwszym rzędzie robotnik — b. uczeń technikum, a w wyższym jeszcze stopniu absolwent pomaturalnej szkoły zawodowej. Rzecz zrozumiała, że administracja pomaturalnego szkolnictwa zawodowego oraz organizacja poradnictwa zawodowego dla licealistów nie może już dziś nie uwzględnić konieczności stopienia produkcji, technologii i zarządzania w jednolitym typie edukacji. Tymczasem i w 1968 roku, wciąż obciążeni reliktami czteroklasówki, siedmioklasówki, szkoły ludowej, tj. szkoły dla „ludu", sprowadzamy poradnictwo zawodowe, jak za dawnych dobrych lat, do absolwentów (i nieabsolwentów) szkoły podstawowej. W okresie przewrotu w nauce i w technice, w społeczeństwie socjalistycznym, poradnictwem zawodowym objąć się musi dziewczęta i chłopców okresu przedmaturalnego i po maturze.

Szkoły pomaturalne są jakby nie chcianym dzieckiem dotychczasowej organizacji szkolnictwa zawodowego. Trzeba było kilku wystąpień publicznych, notatek, publikacji planów perspektywicznych, aby samą nazwę tych szkół, nic przecież nie znaczącą w swej wymowie: „Państwowe Technikum" lub niekiedy „Państwowa Szkoła Zawodowa" zmienić na właściwą, wymowną, atrakcyjną, charakteryzującą treść i poziom nauczania, przede wszystkim zaś odpowiadającą swym szczeblem edukacyjnym duchowi i tendencjom przewrotu naukowo-technicznego. Zaproponowaliśmy przy różnych okazjach — ustnie i pisemnie: „Pomaturalna szkoła zawodowa". Nazwa się przyjęła. I odtąd wszyscy najchętniej właśnie tym terminem i tą nazwą się posługują, a nie wyjściową, z której wynikać mogło, że w socjalistycznym państwie istnieje również system prywatnego szkolnictwa zawodowego, skoro tylko te, właśnie pomaturalne, nazwano państwowymi. Ale nazwa ta jest wymowna i pod innym jeszcze względem. Nie przypadkowo nazwaliśmy te szkoły nie chcianym dzieckiem. Przecież po dziś dzień, po 10 latach istnienia, pisze się o kontrowersjach, wątpliwościach i zastrzeżeniach wokół tych szkół. Przecież po dziś dzień latem w 1968 roku pisze się, że te „państwowe" szkoły zawodowe powstały z bezradności w obliczu wyżu demograficznego i powołano je do życia wobec „narastającej fali" (jak to brzmi groźnie!) absolwentów liceów ogólnokształcących. Po upływie 10 lat wciąż nie wiadomo, co uczynić dla stabilizacji struktury i treści tych bądź co bądź państwowych szkół. Demonizuje się. Brak jakichkolwiek założeń ciąży od 10 lat na tych szkołach. Gdyby się jednak widziało nie tylko widmo wyżu demograficznego i narastającą falę absolwentów, gdyby się widziało nie tylko przestarzałą i przemijającą technikę, lecz także tę powstającą i rodzącą się, widziano by i wiedziałoby się, jaki nadać kierunek temu nowemu ruchowi pedagogicznemu i organizacyjnemu w polskim

szkolnictwie zawodowym. Przecież intelektualizacja pracy produkcyjnej narzuca konieczność przerzucania do przemysłu, do techniki, do gospodarki i usług coraz to więcej inteligentnych i wykształconych ogólnie robotników. Matka wszelkiego postępu technicznego — racjonalizacja, zgłasza coraz pilniej zapotrzebowanie na kadry z wykształceniem zawodowym po maturze, po szkole ogólnokształcącej. W państwach wysoko uprzemysłowionych nastąpiło w ostatnich latach właśnie przesunięcie w z w y ż zadań i wykształcenia wykwalifikowanych robotników. Nastąpiło przesunięcie w z w y ż struktury i treści szkół technicznych i ekonomicznych oraz przybliżenie ich do szkół wyższych typu zawodowego. W szkołach zawodowych typu podwyższonego niektórych państw socjalistycznych uczniów nazywa się studentami, a nauczycieli wykładowcami. Organizację zaś wewnętrzną takiej szkoły zawodowej typu podwyższonego zbliża się np. w NRD maksymalnie do typu nieakademickiej szkoły wyższej. A u nas? Wciąż nie wiadomo, jaka jest funkcja pomaturalnej szkoły zawodowej. Gdyby od samego początku, tj. w latach 1956—1958, sformułowano założenia organizacyjno-strukturalne szkoły zawodowej w obliczu socjalistycznej rekonstrukcji gospodarczej w naszym kraju, gdyby następnie w latach 1962—64 uwzględniono w treści kształcenia pomaturalnego rekonstrukcję gospodarczą krajów RWPG, z oczywistą koniecznością uwzględnienia także tendencji rozwojowych przemysłu państw wysoko uprzemysłowionych, nie zastanawiano by się w 1968 roku nad tym, czy szkoły zawodowe typu pomaturalnego są szkołami średnimi? Czy aby dają zawód? I wreszcie, czy „...przechowują rozczarowanych kandydatów na wyższe uczelnie"? I, czy są to szkoły dla zawiedzionych?!

Przecież wystarczyło porzucić krańcowe bieguny: egalitaryzm i elitaryzm, pomiędzy którymi się oscylowało, i zorientować się, co dziś się dzieje w dziedzinie usuwania przepaści między pracą fizyczną a pracą umysłową, jaka jest dziś ranga intelektualizacji pracy, w obliczu choćby przewrotu, wywołanego przez elektronikę. I wreszcie, dalej: wystarczyło postawić pytanie, jaką rolę odgrywa inteligentny i wykształcony robotnik w procesie racjonalizacji i socjalistycznej reorganizacji, aby przyjąć właściwy kierunek natarcia 10 lat temu. Przy pewnej perspektywie i jakimś zbiorze założeń, wystarczyło 5—6 lat temu, aby — tym razem na podstawie — empirycznej — dysponując zbiorem wyraźnych postulatów, uwzględnić przy koncepcji pomaturalnych szkół, automatowe przetwarzanie danych, nieodwracalne zwycięstwo elektroniki i wnikanie komputerów do przemysłu, rolnictwa i usług, do nauki, techniki i działalności administracyjnej. Przecież zwycięstwo obwodów scalonych w produkcji, to nie tylko katalizatory rekonstrukcji, mechanizacji, racjonalizacji, intelektualizacji procesów wytwarzania. To również katalizatory postępu w dziedzinie wydajności, w dziedzinie unowocześnienia

działalności także zespołów organizacyjno-oświatowych, które reformują m. in. system szkolnictwa zawodowego. Dotyczy to oczywiście, i to w stopniu najwyższym, pomaturalnych szkół zawodowych i pomaturalnego kształcenia absolwentów szkół ogólnokształcących. Albowiem, zgodnie z fundamentalnymi postulatami Marksa, współczesnego marksizmu i zgodnie z oczywistymi konsekwencjami przewrotu naukowo-technicznego, właśnie pomaturalne szkoły zawodowe, a w nich — absolwenci ogólnokształcących szkół, stają w obliczu pracy zawodowej i zawodów, które usuwają przepaść między pracą fizyczną a pracą umysłową. Idzie tu o podciągnięcie — także i u nas — uczniów pomaturalnych szkół zawodowych do poziomu nowoczesnego inżyniera nie utożsamiając ich kwalifikacji! Jest to rzeczą równie uzasadnioną, co konieczną. I równie usprawiedliwioną z ideologicznego, jak i z naukowo-technicznego punktu widzenia. Dziewczęta i chłopcy po maturze to już nie dzieci. Ba, to już nie uczniowie, lecz słuchacze i słuchaczki, w najpiękniejszym wieku człowieczego rozwoju pod względem intelektualnym, a więc także zdolności ogólnego myślenia, i pod względem fizycznym, a więc młodości, dojrzałości fizycznej i motoryczno-ruchowej. I wreszcie, i stąd: tego rodzaju młodzieży nie należy już i nie można uczyć i wychowywać według wzorców w zasadniczej szkole zawodowej, metodą kazań czy też pisania uwag i listów do rodziców na temat „przekroczeń" i „przestępstw", i innych grzechów dzieciństwa.

Socjalistyczna rekonstrukcja i wszystkie razem wzięte kierunki modernizacji socjalistycznej gospodarki — to w ostatecznym rachunku dzieci racjonalizacji. Współczesny ich kierunek natarcia wyznaczony jest przez elektronikę i automatyzację. Odtąd, tj. od wtargnięcia elektroniki, nowoczesnej techniki pomiarowej, pojawienia się maszyn matematycznych w różnych sektorach życia gospodarczego (produkcja przemysłowa, produkcja rolna, usługi), pojawić się musiały nowe przedmioty w kształceniu zawodowym. Te nowe ogólnotechniczne podstawy wszelkiego kształcenia zawodowego — to elementy elektroniki, technika pomiarowa i przetwarzanie informacji. Powiadamy — wszelkiego kształcenia zawodowego. Bo dziś byłoby już złudzeniem zakładać, że są to i będą jedynie przedmioty podstawowe w szkolnictwie elektrotechnicznym i elektronicznym. Nie. Dziś widać, jak elektronika, technika pomiarowa i automatowe przetwarzanie danych przenikają do struktury i treści wszystkich szkół zawodowych. Co więcej, skoro wcześniej już mowa była o kształceniu politechnicznym, nie można sobie wyobrazić nowocześniejszej koncepcji kształcenia politechnicznego bez elementów elektroniki i bez przetwarzania automatowego danych. Komputerami posługuje się już dziś, aby znowu wrócić do przykładu socjalistycznego państwa, medycyna w NRD i... handel, przemysł ciężki i... komunikacja miejska, rolnictwo i... handel detaliczny, bankowość i... domy towarowe. Częściowa lub pełna automatyzacja procesów gospodarczych, zwłaszcza planowania,

kierowania, kontroli analiz, nie mówiąc już o problemach naukowo-technicznych, narzuciła konieczność wprowadzenia do grupy podstawowych przedmiotów kształcenia zawodowego w NRD, właśnie nowych, dotąd nie znanych przedmiotów ogólnotechnicznych oraz ich elementów w szkołach różnych typów. Równocześnie z tym do nomenklatury zawodów i specjalności weszły zupełnie nowe, jak Facharbeiter für BMSR-Technik, Facharbeiter für Detalverarbeitung, Facharbeiter für automatische Fertigungssysteme. W ciągu najbliższych 10—15 lat gospodarka NRD wchłonie ok. 120 000 robotników z tego rodzaju kwalifikacjami. W ciągu najbliższych 10—15 lat gospodarka radziecka wchłonie liczbę ok. 10-krotnie większą. Nie tylko do przemysłu ciężkiego, lecz i do rolnictwa państw socjalistycznych i państw zachodnioeuropejskich wkraczają elektronowe roboty. Zwycięski pochód obwodów scalonych już jest widoczny. To nie jest ryzyko, że pojawiają się „roboty", lecz szansa. Ale tym robotom grożą przestoje i awarie. Trzeba je konserwować i naprawiać. Trzeba im przygotować w sposób należyty surowiec informacyjny i zmusić je do przetwarzania, magazynowania i przekazywania informacji. Któż to potrafi obok inżyniera najlepiej? Właśnie wykształcony ogólnie absolwent pomaturalnej szkoły zawodowej. Któż od nich lepiej będzie pracował w ośrodkach obliczeniowych? W wyższym stopniu niż rolnictwa dotyczy to przemysłu ciężkiego i lekkiego. W niemniejszym planowania, rozliczeń, analiz. Specjalista w dziedzinie obsługi komputerów, asystent inżyniera czy uczonego w dziedzinie programowania — to generacja ludzi pilnie poszukiwanych, i to nie w dziesiątkach i nie w setkach, lecz w tysiącach — za 2 lata, w dziesiątkach tysięcy — za 5 lat, a w setkach tysięcy — za 15—20 lat. Kto ich szuka dzisiaj i kto ich będzie coraz powszechniej i później poszukiwał? Czy rzeczywiście tylko ośrodki zdrowia? — w poszukiwaniu pielęgniarek? Handel? — w poszukiwaniu sprzedawczyń? I czy rzeczywiście najpilniej placówki turystyczne? Punkty usługowe przemysłu hotelarskiego? Gastronomia? Administracja? Czyżby rzeczywiście takie i tylko takie perspektywy, generalnie biorąc, mieli ci rozczarowani kandydaci na wyższe uczelnie, dla których pomaturalna szkoła jest jedynie jakimś 1—2-letnim „postojem". Czyżby również najwłaściwszym rozwiązaniem dla tych „nie chcianych" szkół i tych „nie chcianych" absolwentów nie było innych perspektyw niż generalne „nachylenie pomaturalnego szkolnictwa zawodowego w kierunku kształcenia fachowców dla usług wszelkiego rodzaju"?!

Któż by negował usługi. Przecież ich rozwój ilościowy i jakościowy jest w jakiś sposób miernikiem postępu technicznego, kultury życia codziennego i rozwoju socjalistycznej demokracji. Ale rzecz w tym, że nie to i nie ta argumentacja legła u podstaw powołania do życia owych „państwowych szkół zawodowych". Przemysł chemiczny, nowe kombinaty i fabryki, które powstały i powstają w związku z przemysłem siarkowym

i miedziowym, następnie petrochemia — wołają nie tylko o personel inżynieryjny, odpowiednio i nowocześnie przygotowany. Wołają one także o kadrę techniczną o wysokim poziomie wykształcenia ogólnego, w sprzężeniu z nowoczesnym kształceniem zawodowym, właśnie w dziedzinie automatowego przetwarzania danych, obsługi i eksploatacji komputerów, które do tej gałęzi przemysłu wkraczają nieodwracalnie. W warunkach, gdy eksploatacja oraz konserwacja elektronicznych maszyn zaczyna odgrywać w górnictwie coraz większą rolę, gdy automatyczne ściany przekształcają strukturę zawodową górnika i rewolucjonizują wydajność, ucieczka pomaturalnych szkół zawodowych w dziedzinę służby zdrowia i w dziedzinę służby ekonomicznej jest czymś więcej niż pomyłką i nieporozumieniem. Czyją? Nieporozumieniem jest nie tylko implikowanie infantylnych (bo obowiązujących właśnie dzieci w szkole podstawowej i jeszcze dzieci w zasadniczej szkole zawodowej) przepisów i regulaminów uczniowskich pomaturalnym szkołom zawodowym, zabraniających 19—20-letnim mężczyznom palenia papierosów, 19—20-letnim dziewczętom modnych fryzur, narzucających szkolny i szkolarski sposób bycia (dziewczętom nie wolno malować rzęs, wszyscy muszą nosić kapcie) ze złudną wiarą, że jest to właściwe i nowoczesne wychowanie. Nieporozumieniem jest także i to, że fabryki samochodów, fabryki sprzętu mierniczego, fabryki traktorów, przemysł stoczniowy, przemysł farmaceutyczny, przemysł obronny, nie mówiąc już o urbanistyce, w instytutach naukowo-badawczych, w dziedzinie astronomii, astronautyki, biochemii i innych pilnie poszukują i coraz pilniej poszukiwać będą pracowników z wykształceniem ogólnym, w powiązaniu z nowoczesnym wykształceniem zawodowym, a więc absolwentów zawodowych szkół pomaturalnych. Któż by ignorował handel, zwłaszcza handel zagraniczny? I któż by ignorował komunikację? I turystykę? Ale stuprocentowa prawie feminizacja 2—3 dziedzin usług wynikła nie ze świadomości tego, czym są usługi w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym, lecz z nieświadomości tego, jakie szanse elektronika, a z nią — racjonalizacja i mechanizacja, stworzyła m. in. dla absolwentek szkół pomaturalnych, dla kobiet z wykształceniem ogólnym pracujących w hutnictwie, w przemyśle stoczniowym, w petrochemii, w przemyśle samochodowym, w przemyśle lotniczym, w przemyśle chemicznym, no, i przecież, w przemyśle elektronicznym. Bo i tu znika podział na zawody „męskie" i „żeńskie". I tu nastaje zmierzch podziału na pracę „męską" i „żeńską". Zanika podział zakładający ciężki wysiłek muskulatury, który siłą faktu, tj. siłą starych form pracy eliminował kobiety. Komputery, obwody scalone, elektryczne urządzenia sterownicze umożliwiają także i kobietom pracę w najbardziej atrakcyjnych i w najbardziej „ciężkich" dotąd dziedzinach nowoczesnej produkcji. Ich sprawne palce i wykształcenie ogólne odgrywają nie gorszą rolę

aniżeli męska muskulatura i „męska wytrzymałość" w przemyśle ciężkim. Okazuje się więc, realnie, konkretnie, a nie tylko futorologicznie, że te „nie chciane dzieci" ze szkół „dla zawiedzionych" mają już dziś, przy pewnych warunkach organizacyjnych i naukowych, i mieć mogą za rok, dwa, z a n i m jeszcze skończą szkołę, wielką i powszechną, długoletnią i atrakcyjną, pod każdym względem, s z a n s ę! Aby tak się stało, potrzebny jest nie tylko nowocześniejszy sposób zarządzania w dziedzinie pomaturalnego szkolnictwa zawodowego, lecz także całkowita przebudowa, a więc p r z e w a r t o ś c i o w a n i e w s z y s t k i c h w a r t o ś c i, wszystkiego tego, co się dotąd składało na poradnictwo zawodowe, na preorientację zawodową, no i na organizację kształcenia zawodowego. Ale w obu wypadkach, tzn. zarówno w dziedzinie administrowania szkolnictwem zawodowym, jak i w dziedzinie samego szkolnictwa zawodowego, konieczne jest uświadomienie sobie kierunku n a t a r c i a, które od dawna zna w Polsce teoria kształcenia zawodowego, oparta na socjologii pracy i socjologii zawodów. Konieczna jest też prawdziwa, pełna i wszechstronna znajomość struktury zawodów i struktury zatrudnienia. Konieczne jest porzucenie tym samym tradycyjnych koncepcji szkolenia, przyuczania szybkościowego według przestarzałych i zużytych wyobrażeń i pojęć, które korzeniami swymi tkwią jeszcze w tayloryzmie i w stachanowszczyźnie.

W ten sposób wracamy raz jeszcze do aspektu o b i e k t y w n e g o i s u b i e k t y w n e g o w poradnictwie zawodowym. Tylko że w tym wypadku, tj. w wypadku szkół pomaturalnych, wchodzą w grę inne elementy, inne czynniki, inne zasady. P i e r w s z a z nich brzmi: Poradnictwo zawodowe nie zaczyna się i nie kończy na szkole podstawowej i bynajmniej nie dotyczy tylko absolwentów klasy VII i VIII. D r u g a z nich brzmi: W obliczu przewrotu technicznego, gdy robot, robotron, komputer i obwód scalony wkraczają we wszystkie dziedziny życia społeczeństwa socjalistycznego (we wszystkie!), poradnictwo zawodowe wkracza do klas p r z e d m a t u r a l n y c h szkoły ogólnokształcącej, wkracza tym samym do l i c e u m o g ó l n o k s z t a ł c ą c e g o.

Są więc realne podstawy i konkretny grunt pod całkowicie odmienny, niż dotąd, sposób traktowania absolwentów pomaturalnych szkół zawodowych. Jest szansa na d u m ę z a w o d o w ą, z a d o w o l e n i e z w ł a s n e j p r a c y. Jest szansa na stabilizację i na poważne i nowoczesne stanowiska robocze. A jak było dotąd?

Zamiast budzić w uczniach d u m ę, że znajdują się w awangardzie, zamiast dumy ze swej s z k o ł y i swego zawodu, zamiast rozwijania p o c z u c i a, że jest się nosicielem i n t e l e k t u a l i z a c j i pracy produkcyjnej oraz bardzo wysokiej o d p o w i e d z i a l n o ś c i za dalsze losy modernizacji gospodarki narodowej i socjalistycznego rozwoju ekonomiki, zamiast więc wzbudzić radość i zadowolenie płynące z atrakcyjności treści i nowatorstwa form samej pracy, zrobiono coś wręcz przeciwnego. Radość płynąca z interesującej i nowatorskiej pracy zneutralizowa-

na została z powodu mielizn, na które u samego początku skierowano pomaturalne szkolnictwo zawodowe. Zamiast pokazać im rangę i wielkość nowej drogi, którą obrali poprzez pomaturalne wykształcenie zawodowe, skierowano ich do tradycyjnych szkół zawodowych, poddano regulaminom obowiązującym w dotychczasowym systemie kształcenia zawodowego i oddano pod opiekę nauczycieli, których kwalifikacje często, gęsto chromają nawet z punktu widzenia zadań przeciętnego technikum. Odebrano im dumę ze szkoły i zneutralizowano poczucie odpowiedzialności osobistej i społecznej za losy gospodarki tylko dlatego, że dotychczasowym koncepcjom szkół pomaturalnych zabrakło tchu, statystyczno-demograficzno-socjologiczno-dydaktycznych prognoz. Brakło im też dydaktyczno-psychologicznego modelu, a więc zabrakło umiejętności właściwego przedstawienia uczniom szkół pomaturalnych prawdziwych perspektyw, zadań, przed którymi stanie jutro socjalistyczna gospodarka. Przecież wysoko wykwalifikowany robotnik jest w socjalistycznym organizmie nosicielem postępu i współgospodarzem. Odebrano im dumę zawodową i szkolną dlatego, że metody nauczania i przebieg procesu dydaktycznego w ich pomaturalnej szkole zawodowej nie różnił się w niczym od tego, co się dotąd działo w szkolnictwie zawodowym w ogóle. W ten sposób relikty uprzedzeń do pracy produkcyjnej, do zawodów i specjalności, uprzedzeń pokutujących wciąż jeszcze, przeniesiono i do pomaturalnych szkół zawodowych. O uprzedzeniach się nie pisze. Ale one są, i nie tylko uczniowie pomaturalnych szkół zawodowych spotykają się z nimi.

Zarówno zagadnienia poradnictwa zawodowego, jak i problematyka kształcenia zawodowego są zagadnieniami bezpośrednio związanymi z jednej strony z teorią kształcenia zawodowego, socjologią i psychologią pracy, z drugiej zaś — z codzienną polityką Państwa i Partii, z kierowniczą rolą klasy robotniczej w budowie ustroju socjalistycznego, nowoczesnej gospodarki oraz spleczeństwa bezklasowego. Robotnikom, którzy weszli w życie gospodarcze i polityczne kraju w 20—22 roku życia z zawodem zdobytym w pomaturalnej szkole 1968—70 roku, przypada w tym procesie rola szczególna. Szczególna, choć w żadnym razie nie jedyna ani dominująca. Ale na pewno bardzo ważna. Robotnicy wywodzący się z pomaturalnych szkół zawodowych pojmują bardzo dobrze sens wykształcenia ogólnego i zawodowego jako bezpośrednich sił produkcyjnych. Ale nie tylko pojmują. Mogą oni faktycznie i prawdziwie współdziałać w podnoszeniu klasy robotniczej do poziomu, który wyznaczyła jej współczesna historia: stworzenia w warunkach przewrotu naukowo-technicznego społeczeństwa bezklasowego. Istota jest ta sama jak dawniej. Cel pozostaje jak dotąd nie zmieniony. Ale przewrót w nauce i w technice stawia klasie robotniczej nowe wymagania i żąda od niej innych metod pracy i form walki aniżeli 100 lat temu czy też w okresie

tayloryzmu. Jest to absolutnie zgodne z tym, czego żądał od klasy robotniczej Karol Marks, określając jej misję historyczną i precyzując istotę taktyki i strategii w realizacji tej misji.

Z tego więc punktu widzenia nie ma alternatywy między prymitywnym egalitaryzmem a nieprzezwyciężonym dotąd elitaryzmem. W ogóle takiej alternatywy nie ma. Intelektualizacja pracy produkcyjnej — to jedyna droga socjalistycznej szkoły zawodowej, jedyny kierunek natarcia. Pomaturalna szkoła zawodowa jest tej intelektualizacji prekursorem i katalizatorem, a nie epigonem.

WŁADYSŁAW OZGA

PROBLEM UMOCNIENIA SZKÓŁ PRZYSPOSOBIENIA ROLNICZEGO

Tezy Komitetu Centralnego PZPR na V Zjazd Partii i Uchwala Zjazdu podkreślają konieczność kojarzenia szybkiego rozwoju produkcji rolnej z socjalistycznymi przeobrażeniami społeczno-gospodarczymi na wsi.

Wyrazić się to ma w intensyfikacji produkcji roślinnej i hodowlanej oraz w wykorzystaniu wszelkich rezerw w tej dziedzinie. Wymaga to kontynuowania i ulepszania działalności w zakresie podnoszenia poziomu kultury rolnej, a przede wszystkim upowszechniania szkolenia rolniczo-zawodowego młodzieży pozostającej na wsi.

Poważne znaczenie dla podniesienia kultury na wsi i postępu w rolnictwie ma przedłużenie, w wyniku reformy szkolnej, czasokresu nauki w szkole podstawowej do lat ośmiu. Ośmioletnia szkoła podstawowa, jeśli jest dobrze zorganizowana, jeśli ma zabezpieczone odpowiednie warunki materialne niezbędne do prawidłowego jej funkcjonowania (gmach szkolny, pracownie, wyposażenie w pomoce naukowe) i wysoko kwalifikowaną kadrę nauczycielską — odgrywa i będzie odgrywać coraz większą rolę w procesie przeobrażeń socjalistycznych na wsi, w podnoszeniu świadomości społeczno-politycznej chłopów. W nie mniejszym stopniu szkoła 8-klasowa na wsi przyczyniać się będzie także do upowszechniania postępu rolniczego.

Współczesny rolnik powinien być kształcony w takiej szkole zawodowo-rolniczej, która obok poszerzania wiadomości ogólnych zdobytych w 8-klasowej szkole podstawowej dawałaby solidne przygotowanie do pracy w nowoczesnym gospodarstwie rolnym. Jako masową formę kształcenia rolniczego młodzieży pozostającej na wsi przyjęliśmy 2-letnie szkoły przysposobienia rolniczego (SPR). Do szkół tych chcemy kierować co najmniej 50 tysięcy absolwentów kl. VIII szkół podstawowych na wsi, co oznacza, że SPR odgrywać będą ważną rolę w naszym systemie szkolnym zarówno ze względu na znaczenie rolnictwa w gospodarce narodowej, jak i ze względu na poważną ilość kształcącej się w nich młodzieży. Zapewnienie SPR warunków dobrej nauki i uczynienia się z nich pełnowartościowej formy kształcenia młodzieży rolniczej urasta do poważnego problemu oświatowo-pedagogicznego.

Dotychczas SPR wyznaczonej im roli nie spełniają w sposób zadowalający. Nie stanowią one atrakcyjnej formy dalszego kształcenia dla młodzieży wiejskiej po ukończeniu szkoły podstawowej.

SPR istnieją już 10 lat, a jeszcze nie okrzepły zarówno pod względem organizacyjnym, jak i pedagogicznym, nie mają one właściwej rangi i autorytetu w naszym systemie szkolnym, nie odgrywają też właściwej roli

w życiu wsi. Dlatego też słusznie w tezach Komitetu Centralnego PZPR na V Zjazd Partii podkreślona została konieczność doskonalenia pracy szkół przysposobienia rolniczego. Szkoły te wymagają wyższego niż dotychczas zainteresowania ze strony terenowych działaczy społeczno-politycznych i oświatowych, a także pedagogów-praktyków i pedagogów-teoretyków. Chodzi o wszechstronną pomoc dla SPR, jako szkół masowych — przy czym pomoc ta dotyczyć powinna zarówno problemów organizacyjnych, jak pedagogicznych.

Koncepcja programowa SPR

Koncepcja programowa szkół przysposobienia zawodowego jest w zasadzie słuszna. Wychodzi ona z założenia, że rolnictwo stanowi drugi, obok przemysłu, podstawowy dział gospodarki narodowej, z czym wiąże się potrzeba jego unowocześnienia, zwiększenia wydajności pracy na roli i wzrostu produkcji rolniczo-hodowlanej.

Unowocześnienie bazy materialno-wytwórczej rolnictwa i zwiększenie produkcji w tej gałęzi gospodarki zależy w znacznym stopniu od poziomu kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego ludności pracującej w rolnictwie.

Dlatego też przy budowie programów szkół przysposobienia rolniczego wychodziło się ze słusznego założenia, że zakres kształcenia zawodowego w masowych szkołach rolniczych nie może ograniczyć się tylko do znajomości procesów produkcyjnych. Praca rolnika jest w znacznym stopniu uzależniona od różnorodnych i zmiennych warunków klimatycznych, glebowych i ekonomicznych, które wpływają na strukturę i wyniki produkcji gospodarstw. Dlatego w wykształceniu zawodowym rolnika należy uwzględniać zakres wiedzy powiązanej z warunkami przyrodniczymi oraz z poziomem wyposażenia technicznego gospodarstw w nowoczesne środki produkcji [1].

W związku z powyższym nauka w szkołach przysp. rolniczego obejmuje podstawowe wiadomości:

— o budowie i życiu roślin uprawnych, o zasadach uprawy roślin, nawożeniu, prawidłowym płodozmianie, możliwości poprawy warunków glebowych przez melioracje rolne;
— o budowie i życiu zwierząt gospodarskich, prawidłowym żywieniu, zasadach wychowu zwierząt ze szczególnym uwzględnianiem właściwych dla danego regionu gatunków i ras;
— o zasadach budowy, działaniu, eksploatacji i konserwacji narzędzi, maszyn oraz urządzeń technicznych mających zastosowanie w produkcji rolniczej;

[1] Vide: Program nauczania szkoły przysposobienia rolniczego. Warszawa, PWSZ, 1967 r., s. 5.

— z zakresu organizacji procesów produkcji rolniczej oraz znajomości zadań i form pracy instytucji i organizacji społeczno-gospodarczych działających na wsi wśród rolników.

Powyższy, krótko scharakteryzowany zakres materiału nauczania przedmiotów zawodowo-rolniczych w SPR obejmuje następujące przedmioty: uprawa roślin, chów zwierząt, ogrodnictwo, mechanizacja rolnictwa, organizacja gospodarstw rolnych.

Wykształcenie ogólne w szkołach przysposobienia rolniczego obejmuje nauczanie języka polskiego, matematyki, fizyki, chemii, biologii oraz wychowanie obywatelskie.

Obok nauki teoretycznej w szkołach przysposobienia rolniczego kładzie się nacisk na zajęcia praktyczne w gospodarstwach rolnych indywidualnych i uspołecznionych.

Obowiązujący program SPR kładzie nacisk przede wszystkim na podstawowe elementy wiedzy materialnej związanej z rolnictwem oraz na zajęcia praktyczne w gospodarstwie rolnym. Natomiast problemy wychowawcze, a zwłaszcza wychowanie ideowo-polityczne młodzieży są za słabo wyeksponowane w programach SPR. Nawet program wychowania obywatelskiego przeładowany jest takimi tematami, jak środowisko geograficzne, ludność Polski, działy gospodarki narodowej, podstawowe wiadomości z dziedziny prawa itp. Również tematy o charakterze ideowo-politycznym — takie jak: charakter socjalistycznego ustroju gospodarczego, podstawy ustroju politycznego PRL, świat kapitalistyczny po drugiej wojnie światowej itp. — przeładowane są informacjami, a za mało eksponuje się w nich kształtowanie postawy ideowej młodzieży. W ten sposób przedmiot ten staje się „nauką o Polsce i świecie współczesnym", a nie „wychowaniem obywatelskim". Zresztą wychowanie ideowo-polityczne realizowane być powinno przez wszystkie przedmioty nauczania z położeniem nacisku na wyrobienie odpowiednich przekonań i ideowego zaangażowania. Celem bowiem wychowania socjalistycznego, jak to dobitnie podkreśliły Tezy Komitetu Centralnego PZPR na V Zjazd Partii, jest „umacnianie rozumowych i uczuciowych związków z nowym ustrojem, umiłowania naszej ojczyzny — Polski Ludowej; wpajanie szacunku do pracy i gotowości do stawiania dobra publicznego jako wartości najwyższej, kształtowanie przyjacielskiej postawy wobec ZSRR i bratnich krajów socjalistycznych oraz poczucie solidarności z walką wyzwoleńczą ludzi pracy innych narodów".

Powyższe cele wychowania socjalistycznego, przełożone na konkretny język zadań szkoły przysposobienia rolniczego i wskazówek postępowania nauczycieli, powinny być podkreślone nie tylko w przedmiocie „wychowanie obywatelskie", ale także w pozostałych przedmiotach nauczania. W tym kierunku powinny pójść zmiany i uzupełnienia w programach szkół przysposobienia rolniczego, których absolwenci kształtować będą przyszłe oblicze ideowo-polityczne i gospodarcze wsi.

Rozwój szkół przysposobienia rolniczego

W ciągu pierwszych 8 lat istnienia szkół przysposobienia rolniczego miał miejsce ich systematyczny rozwój, co ilustruje tabela 1.

Tabela 1

ROZWÓJ SPR W LATACH 1958—1965
(Liczba szkół, uczniów, absolwentów)

Rok szkolny	Szkoły	Uczniowie			Absolwenci		
		ogółem	w tym dziewcząt	% dziewcząt	ogółem	w tym dziewcząt	% dziewcząt
1958/59	1021	29 072	13 323	45,8	7 682	3 211	41,8
1959/60	1511	43 066	20 684	48,0	10 052	4 665	46,4
1960/61	1896	52 864	26 333	49,8	12 656	6 244	49,3
1961/62	2620	75 702	40 961	54,1	16 739	8 892	53,1
1962/63	2973	87 531	49 962	57,1	24 171	13 920	57,6
1963/64	2980	97 017	58 074	59,9	26 345	16 062	61,0
1964/65	3128	116 805	71 676	61,6	33 603	21 070	62,7
1965/66	3194	121 284	78 338	64,6	39 675	26 407	66,6

Źródło: Rocznik statystyczny szkolnictwa GUS 1944—1966/67 strona 312..

W 1965/66 r. wykorzystane zostały wszystkie miejsca w SPR (przy założeniu, że przeciętna liczba uczniów w oddziale wynosić powinna 25 uczniów), z wyjątkiem województw: kieleckiego, krakowskiego, lubelskiego, opolskiego i rzeszowskiego. Wykorzystanie miejsc w przeważającej większości województw, a nawet przekroczenie liczby przyjętych w stosunku do liczby miejsc wiąże się z dość znaczną liczbą absolwentów kl. VII, którzy nie poszli lub nie dostali się do zasadniczych szkół zawodowych, techników lub liceów ogólnokształcących. Sprawę wykorzystania miejsc w SPR w poszczególnych województwach ilustruje tabela 2. Tabela ta wskazuje na fakt, że SPR mogły w 1965/66 przyjąć tylko 33,8% absolwentów kl. VII szkoły podstawowej na wsi, którzy nie zostali objęci dalszą nauką w zasadniczych szkołach zawodowych, liceach ogólnokształcących i technikach, przy czym najmniejszy odsetek miały pod tym względem niektóre województwa typu rolniczego (łódzkie — 23,3%, białostockie — 25,3%, krakowskie — 25,8%, kieleckie — 26,5%, opolskie — 27,9%).

Dodać przy tym trzeba, że niektóre z tych województw nie wykorzystały w pełni wszystkich miejsc w SPR (kieleckie — miejsca wykorzystano w wysokości 96,7%, krakowskie — 98,9%, opolskie — 92,6%). Najniższe wykorzystanie miejsc w SPR wystąpiło w 1965/66 r. w woj. rzeszowskim (89,1%), mimo że ponad 7 tysięcy absolwentów kl. VII nie podjęło nauki w żadnej szkole ponadpodstawowej.

Tabela 2

WYKORZYSTANIE MIEJSC W SPR W R. SZK. 1965/66

		Liczba miejsc wykorzystanych (liczba uczniów kl. I SPR)	Liczba miejsc w kl. I w SPR*	% wykorzystania miejsc	Liczba absolwen. kl. VII szkół wiejskich z 1965 r. nie uczęszczających do ZSZ techników i lic. og. (bez uwzgl. SPR)	Liczba absolwentów z r. szk. 1964/65 uczęszczających do I kl. SPR	% absolw. z r. szk. 1964/65 uczących się w SPR (do ogólnej liczby absolw. nie obj. ZSZ, tech. i lic. ogóln.)	Liczba absolw. kl. VII nie uczących się dalej w żadnej szkole i pozostających poza SPR
	Polska	71 763	70 925	101,2	163 325	55 200	32,8	108 125
1	m. st. Warszawa	—	—	—	—	—	—	—
2	m. Łódź	—	—	—	—	—	—	—
3	m. Kraków	—	—	—	—	—	—	—
4	m. Poznań	—	—	—	—	—	—	—
5	m. Wrocław	—	—	—	—	—	—	—
6	Białystok	3 425	3 325	103,0	9 530	2 410	25,3	7 120
7	Bydgoszcz	5 847	5 550	105,4	10 426	4 714	45,2	5 712
8	Gdańsk	2 406	2 350	102,4	4 540	1 648	36,3	2 892
9	Katowice	3 491	3 225	108,2	2 623	2 421	92,3	202
10	Kielce	6 264	6 475	96,7	18 746	4 961	26,5	13 785
11	Koszalin	2 022	1 975	102,4	4 569	1 563	34,2	3 006
12	Kraków woj.	5 091	5 150	98,9	18 153	4 174	25,8	11 979
13	Lublin	6 271	6 750	95,9	15 287	5 538	36,2	9 749
14	Łódź woj.	4 272	4 075	104,8	11 666	2 713	23,3	8 853
15	Olsztyn	3 616	3 600	100,4	7 189	2 628	36,6	4 561
16	Opole	1 435	1 550	92,6	3 871	1 047	27,0	2 824
17	Poznań woj.	6 997	6 700	104,4	13 429	5 000	37,2	8 429
18	Rzeszów	4 188	4 700	89,1	11 168	3 779	33,8	7 389
19	Szczecin	1 985	1 850	107,3	2 965	1 468	49,5	1 497
20	Warszawa woj.	8 021	7 525	106,6	18 545	5 809	31,3	12 736
21	Wrocław woj.	4 145	3 875	107,0	7 764	3 386	43,6	4 878
22	Zielona Góra	2 287	2 250	101,6	4 854	1 941	40,0	2 913

* Przy założeniu 25 uczniów w oddziale. Źródło: Rocznik Statystyczny 1966 s. 423.

Trudne lata dla SPR

W latach 1966/67 i 1967/68 SPR przeżywają swojego rodzaju kryzys. Wpłynęło to na przejście na 8-letnie nauczanie w dwóch etapach i zmniejszenie się w związku z tym w 1966 r. liczby absolwentów kl. VII (60% tych absolwentów podjęło naukę w kl. VIII szkoły 8-letniej) oraz obniżenie się w 1967 r. liczby absolwentów kl. VIII szkoły podstawowej. W rezultacie spadła poważnie w okresie tych dwóch lat liczba uczniów nowo przyjętych w kl. I SPR. Zmiany zachodzące w SPR w latach 1966/67 i 1967/68 ilustruje tabl. 3.

Tabela 3

LICZBA ABSOLWENTÓW KL. VII (KL. VIII) SZKOŁ NA WSI KONTYNUUJĄCYCH DALSZĄ NAUKĘ W KL. I SPR W LATACH 1966/67 I 1967/68

Rok szkolny	Liczba absolwentów* klas VII/VIII szkół wiejskich	Absolw. kl. VII/VIII kontynuujący dalszą naukę poza SPR		Absolwenci szkół wiejskich kontynuujący naukę w kl. I SPR		Ogólna liczba absolwentów szkół wiejskich klas VII/VIII kontyn. dalszą naukę w szkole średniej łącznie z SPR		Absolwenci szkół wiejskich nie uczący się w żadnej szkole
		liczba	%	liczba	%	liczba	%	
1966/67	143 447	96 517	67,3	37 499	26,1	134 016	93,4**	9 431
1967/68	178 141	125 465	70,4	14 208	8,0	139 673	78,4	38 468

* Dla roku szk. 1966/67 liczba uczniów, którzy ukończyli kl. VII, a nie zostali skierowani (nie poszli) do kl. VIII szkoły podstawowej; w roku 1967/68 absolwenci kl. VIII.

** Uczniowie kl. I szkół średnich szczebli wypełniali w 1966/67 8-letni obowiązek szkolny.

Z tablicy tej wynika, że w roku szkolnym 1966/67 naukę w SPR podjęło 26,1% absolwentów kl. VII szkół podstawowych na wsi nie objętych nauką w kl. VIII szkoły 8-letniej. Poza SPR i dalszą nauką pozostawało tylko 9431 absolwentów kl. VII, czyli 6,6%. Decydującą rolę odegrał tu wprowadzony w wyniku reformy obowiązek 8-letniego nauczania, który młodzież wypełniała, uczęszczając do kl. VIII szkoły podstawowej lub do różnych szkół średnich szczebli łącznie z SPR.

Znacznie gorzej wyglądała sprawa w 1967/68 r. Do szkół ponadpodstawowych przyjmowani byli absolwenci kl. VIII, którzy już wypełnili obowiązek szkolny, i mimo że odsetek absolwentów szkół 8-klasowych na wsi kontynuujących dalszą naukę w szkołach średnich szczebli poza SPR podniósł się z 67,3% w 1966/67 r. do 70,4% w 1967/68, to ogólny procentowy wskaźnik absolwentów wiejskich szkół podstawowych, którzy podjęli naukę w kl. I wszystkich szkół średnich szczebli (łącznie z SPR), obniżył się z 93,4% do 78,4%, co było wynikiem znacznego zmniejszenia się odsetka absolwentów kl. VIII szkół na wsi, którzy zgłosili się do SPR (w tym wy-

padku na zasadzie dobrowolności, bo już po wypełnieniu obowiązku szkolnego) z 26,1% w 1966/67, do 8% w 1967/68 r.

Fakt ten zaistniał, mimo że na wsi pozostawało około 38 500 absolwentów kl. VIII, którzy nie podjęli dalszej nauki w żadnej szkole (w SPR też nie).

Plan załamał się na omawianym odcinku. Przewidywano mianowicie, że do SPR przyjętych zostanie 51 240 absolwentów kl. VIII, a zdołano przyjąć tylko 14 208 absolwentów. Łącznie z absolwentami szkoły podstawowej z lat ubiegłych i drugorocznymi klasa I SPR liczy w 1967/68 r. — 20 024 [2]. Liczba SPR spadła w stosunku do roku szk. 1965/66 z 3194 do 2703, przy czym 1181 szkół ma w 1967/68 r. tylko kl. II (wygasające), czyli SPR mających minimalne komplety uczniów na dwie klasy (I i II) jest obecnie — 1225 [3]. Ponieważ na kl. II kończy się normalna edycja absolwentów, przeto dla przywrócenia stanu ilościowego SPR z roku szkolnego 1965/66 trzeba było w roku szkolnym 1968/69 — 1181 szkół organizować od nowa.

Trudności SPR

Do zjawisk negatywnych zaliczyć należy systematycznie pogłębiającą się feminizację SPR, co wynika z tabeli 1. W 1967/68 r. dziewczęta stanowiły w klasie I SPR 68,9%. Wśród chłopców jest niższa sprawność szkolenia i dlatego też w 1967 r. dziewczęta stanowiły 70,7% ogólnej liczby absolwentów, mimo że wśród wstępujących do I kl. SPR przed dwoma laty (w 1965/66) dziewczęta stanowiły 64,5%.

Skład społeczny uczniów SPR wskazuje na fakt, że w szkołach tych poważny odsetek uczniów nie jest związany z pracą na roli.

W 1967/68 r. do klasy I SPR uczęszcza 5200 dzieci robotników i pracowników zatrudnionych poza rolnictwem, co stanowi ponad 25% ogólnej liczby uczniów tej klasy. W roku szk. 1965/66 odsetek uczniów SPR, których rodzice zatrudnieni byli poza rolnictwem, przekraczał w niektórych województwach 50% (np. w woj. katowickim wynosił 64%, w szczecińskim — 56,8%, we wrocławskim — 51,4%, w koszalińskim — 50%. Problem ten ilustruje tabl. 4.

Zarówno skład socjalny uczniów, jak i feminizacja SPR świadczy o tym, że dotychczas szkoły te, wbrew założeniom, w niedostatecznym stopniu służą bezpośrednim potrzebom produkcji rolnej i w niewielkim stosunkowo stopniu zaspokajają zapotrzebowanie na kadry przygotowane do pracy w rolnictwie. Tymczasem potrzeby w tej dziedzinie są — jak powszechnie wiadomo — bardzo duże. Dotychczas w nikłym stosunkowo stopniu SPR przygotowują kadry przyszłych kwalifikowanych rolników. Świadczą o tym dane liczbowe zestawione w tabeli 5. Wynika z nich, że np. w 1965 r.,

[2] Dane statystyczne GUS wg stanu z dnia 15. XI. 1967 r.
[3] Tamże.

Tabela 4

UCZNIOWIE SZKÓŁ PRZYSPOSOBIENIA ROLNICZEGO WEDŁUG GRUPY SPOŁECZNO-ZAWODOWEJ RODZICÓW (ROK SZKOLNY 1965/66)

		Uczniowie w odsetkach			
		Ogółem	grupa społ.-zaw. ojca (matki)		
			robotnicy	chłopi	inni
	Polska	100,0	23,9	69,9	6,2
1	Białostockie	100,0	16,2	79,3	4,5
2	Bydgoskie	100,0	25,6	61,1	13,3
3	Gdańskie	100,0	35,5	56,3	8,2
4	Katowickie	100,0	54,0	36,0	10,0
5	Kieleckie	100,0	13,6	84,3	2,1
6	Koszalińskie	100,0	38,1	50,0	11,9
7	Krakowskie	100,0	14,9	81,7	3,4
8	Lubelskie	100,0	10,4	86,0	3,6
9	Łódzkie	100,0	9,7	88,3	2,0
10	Olsztyńskie	100,0	26,3	68,0	5,7
11	Opolskie	100,0	30,1	65,8	4,1
12	Poznańskie	100,0	27,7	63,6	8,7
13	Szczecińskie	100,0	47,3	43,2	9,5
14	Rzeszowskie	1 0,0	12,1	85,7	2,2
15	Warszawskie	100,0	18,6	76,9	4,5
16	Wrocławskie	100,0	42,7	48,6	8,7
17	Zielonogórskie	100,0	40,3	51,7	9,0

Źródło: Materiały rękopiśmienne GUS za rok szkolny 1965/66; uczniowie ogółem: Rocznik Statystyczny GUS — 1966 s. 424.

a więc w okresie — można by powiedzieć — dużego rozwoju SPR, na 1000 gospodarstw rolnych powyżej 0,5 ha przypadało średnio w kraju zaledwie 10 absolwentów, a na 1000 gospodarstw powyżej 3 ha — 17 absolwentów SPR, przy czym występują tu znaczne dysproporcje między poszczególnymi województwami (np. w wojew. lubelskim i opolskim na 1000 gospodarstw powyżej 3 ha przypadało w 1965 r. tylko 12 absolwentów SPR, gdy tymczasem w wojew. bydgoskim 28 absolwentów).

Rezultatem feminizacji SPR jest fakt, że mężczyzn (chłopców), którzy ukończyli te szkoły np. w 1965 r., przypadało średnio w kraju tylko 6 na 1000 gospodarstw powyżej 3 ha. Sprawa nie jest błaha, gdyż zgodnie z tradycyjnym nastawieniem samodzielnymi właścicielami (można by powiedzieć kierownikami) indywidualnych gospodarstw rolnych zostają właśnie mężczyźni, a nie kobiety. Rzecz zrozumiała, że dziedziczenie gospodarstw i ich prowadzenie przez niekwalifikowanych rolników, nawet bez ukończenia szkoły przysposobienia rolniczego, będzie czynnikiem hamującym rozwój postępu w rolnictwie, zwłaszcza że zasadnicze szkoły rolnicze (prowadzone przez Ministerstwo Rolnictwa) ukończyło w 1965 r. tylko

Tabela 5

LICZBA ABSOLWENTÓW W SPR PRZYPADAJĄCYCH NA 1000 GOSPODARSTW W ROKU 1965

		Liczba absolwentów w SPR w 1965 r.	Liczba gospodarstw powyżej 3 ha	Liczba absolw. SPR przypadających na 1000 gospod. powyżej 3 ha	Z liczby absolwentów ogółem w SPR chłopcy	
	Polska	33 603	1 987,3	17	12 533	6
1	m. st. Warszawa	—	—	—	—	—
2	m. Kraków	—	—	—	—	—
3	m. Łódź	—	—	—	—	—
4	m. Poznań	—	—	—	—	—
5	m. Wrocław	—	—	—	—	—
6	Białostockie	2 025	144,2	14	836	6
7	Bydgoskie	3 223	115,7	38	1 283	11
8	Gdańskie	920	42,0	22	406	10
9	Katowickie	1 360	54,7	25	343	6
10	Kieleckie	2 592	196,3	13	999	5
11	Koszalińskie	631	42,8	15	224	5
12	Krakowskie	2 564	134,2	19	933	7
13	Lubelskie	2 886	233,7	12	1 036	4
14	Łódzkie	2 255	178,8	13	1 044	6
15	Olsztyńskie	1 248	71,3	18	533	7
16	Opolskie	694	55,8	12	249	4
17	Poznańskie	4 097	149,4	27	1 461	10
18	Rzeszowskie	2 293	122,4	19	735	6
19	Szczecińskie	627	32,8	19	176	5
20	Warszawskie	3 495	265,3	13	1 385	5
21	Wrocławskie	1 590	100,3	16	552	6
22	Zielonogórskie	1 113	47,6	23	328	7

Źródło: Rocznik Statystyczny 1966 s. 425 i 247 oraz Materiały rękopiśmienne GUS za r. szk. 1964/65.

6913 młodzieży [4]. A ponieważ są to szkoły również sfeminizowane, więc absolwentów zasadniczych szkół rolniczych — mężczyzn było w 1965 r. zaledwie 2861.

Szkoły przysposobienia rolniczego mają poważne trudności kadrowe. Wynikają one z ich obecnej struktury organizacyjnej. Są to bowiem z reguły szkoły małe (2-oddziałowe), co nie pozwala na pełne zatrudnienie (na etat) nauczycieli. Dotyczy to w szczególności nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Np. nauczyciel polonista w dwuoddziałowej szkole przysposobienia rolniczego może mieć łącznie w kl. I i II tylko 7 godzin tygodniowo, nauczyciel matematyki — także tylko 7 godzin, a przy łącze-

[4] Vide: Rocznik Statyst. Szkolnictwa 1944/45 — 1966/67, wyd. GUS, 1967 r., s. 314.

niu specjalizacji w zakresie matematyki z fizyką — 12 godzin. I dlatego SPR nie mają pełnozatrudnionych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących.

Jeśli idzie o przedmioty zawodowe, to dopiero przy prowadzeniu przez jednego nauczyciela wszystkich przedmiotów teoretycznych (uprawa roślin, chów zwierząt, ogrodnictwo, organizacja gospodarstw rolnych) oraz zajęć praktycznych w gospodarstwach rolnych może on być zatrudniony w wymiarze 22 godzin tygodniowo. Każdy z tych przedmiotów powinien być w zasadzie prowadzony przez specjalistę. W praktyce przydziela się je jednemu nauczycielowi.

Mimo to w roku szkolnym 1967/68 na 2703 szkoły w SPR pracuje 2300 nauczycieli pełnozatrudnionych. Dodajmy do tego, że w roku tym jest tylko 1225 SPR dwuoddziałowych, co oznacza, że poważna część tzw. „pełnozatrudnionych" nauczycieli przedmiotów zawodowych ma niepełny wymiar godzin zajęć tygodniowo.

Do trudności kadrowych SPR zaliczyć trzeba niski poziom kwalifikacji nauczycieli. SPR, jako szkoły szczebla średniego, powinny mieć nauczycieli z wyższym wykształceniem, tymczasem w roku szk. 1967/68 pracuje w nich tylko 554 nauczycieli przedmiotów zawodowych mających ukończone studia wyższe (24%) oraz 1241 absolwentów Studiów Nauczycielskich (54%). W materiałach statystycznych GUS brak jest danych o kwalifikacjach nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, ale ponieważ SPR zatrudniają nauczycieli w niepełnym wymiarze godzin, pracujących w wiejskich szkołach podstawowych, przeto można postawić tezę, że kwalifikacje tej grupy nauczycieli są znacznie niższe od kwalifikacji nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Trudności kadrowe są jedną z przyczyn niskiej sprawności nauczania w SPR. Mimo że cykl nauczania w SPR jest krótki (dwuletni), to spośród uczniów rozpoczynających naukę w klasie I kończy szkołę po dwóch latach niewiele ponad 50%. Np. w 1966 r. sprawność nauczania w SPR wynosiła — 53,2%, a w 1967 r. — 52,8%. Są to wskaźniki średnie dla kraju, w poszczególnych województwach i powiatach, a zwłaszcza w poszczególnych szkołach sprawność nauczania w SPR odbiega, nieraz znacznie, tak w górę, jak i w dół od przeciętnych krajowych. Np. w wojew. zielonogórskim średnia sprawność SPR wynosiła w 1966 r. — 53,3%, ale w niektórych powiatach tego województwa sięgała lub przekraczała 70%. W pow. wschowskim osiągnęła 76,4%, w gorzowskim — 69,7%, sulęcińskim — 66,7%, natomiast w powiecie kraśnieńskim zaledwie co piąty uczeń rozpoczynający naukę w SPR ukończył w 1966 r. szkołę (sprawność 22,7%), w pow. żarskim co czwarty uczeń (sprawność — 26,2%). W powiecie zielonogórskim sprawność nauczania SPR wynosiła w 1966 r. — 31,5%, a w pow. nowosolskim — 36,8% [5].

[5] Dane zaczerpnięte ze sprawozdania powizytacyjnego Departamentu Szkoln. Zawodowego Min. Ośw. i Szkoln. Wyższego.

Uwagi końcowe i wnioski

Nakreślony obraz sytuacji w SPR jest pesymistyczny. Nie oznacza to, że nie mamy żadnych osiągnięć w tym typie szkół. W wielu SPR stworzone zostały warunki zarówno materialne, jak i kadrowe, odpowiadające potrzebom szkół średniego szczebla. Np. w 1967/68 r. 1638 szkół posiada działki przyszkolne o powierzchni od 10 do 50 arów, a nieraz i większe, które wykorzystywane są do praktycznej nauki zawodu oraz prowadzenia doświadczeń uprawowych i nawozowych.

W 902 szkołach zorganizowano pracownie agrobiologiczne, w 1000 szkołach — pracownie do zajęć technicznych, w 527 szkołach — pracownie krawieckie i w 934 szkołach — pracownie gospodarstwa domowego.

Przyciągnięcie do SPR na etat 554 nauczycieli z wyższym wykształceniem oraz 1241 nauczycieli z wykształceniem niepełnym wyższym należy zaliczyć również do osiągnięć. Warto tu dodać jeszcze, że 175 SPR mieści się we własnych budynkach, dostosowanych do zajęć dydaktycznych w tego typu szkole. Większość SPR przeszła na naukę ranną i wczesną popołudniową. W godz. 8—12 prowadzi zajęcia lekcyjne 1218 SPR, a 1007 SPR — w godz. 12—15. Po godz. 15 zajęcia lekcyjne rozpoczynają się jeszcze w 478 SPR. Nauka dzienna w SPR nie tylko ułatwia uczniom przebycie nieraz 4—6 km drogi na zajęcia lekcyjne, ale podnosi w oczach młodzieży rangę szkoły. Stają się one w ten sposób szkołami jak wszystkie inne szkoły średniego szczebla i przestają być traktowane jako jakieś bliżej nieokreślone wieczorowe kursy rolnicze.

Mimo powyższych osiągnięć SPR przeżywają swojego rodzaju kryzys. Lata 1966/67 i 1967/68 stanowią wprawdzie okres nietypowy, przejściowy, ale ujawniły one słabość tego typu szkoły.

Po ukończeniu kl. VIII młodzież mniej chętnie idzie do SPR, a słabiej uświadomieni pod względem społecznym rodzice uważają, że 8-letnia nauka w szkole podstawowej wystarcza do pracy na roli. W rezultacie w roku szk. 1967/68 SPR świecą pustkami, duża część nie otworzyła kl. I, a niektóre zawiesiły swoją działalność.

Tymczasem SPR mają ważną pod względem społecznym rolę do odegrania. Wynika to z dwóch przyczyn.

Po pierwsze, obecna sieć szkół średnich szczebli (poza SPR) oraz sieć internatów nie stwarza warunków do dalszego kształcenia się młodzieży wiejskiej po ukończeniu szkoły podstawowej. W aktualnie istniejących warunkach zasadnicze szkoły zawodowe, technika i licea ogólnokształcące służą przede wszystkim młodzieży zamieszkałej stale w miejscowości będącej siedzibą szkoły, w miejscowościach, z których odległość do punktu szkolnego nie przekracza 4—6 km drogi pieszej, lub w miejscowościach, z których czas dojazdu do szkoły różnymi środkami lokomocji (autobus, kolej, rzadziej motocykl czy motorower) nie przekracza 1 godziny. Uczniowie z miejscowości znajdujących się w bezpośredniej bliskości szkół śred-

nich szczebli stanowią około 70% ogółu uczniów w kraju, kształcących się na poziomie średnim.

W rezultacie powyższego stwierdzenia, gdybyśmy nie organizowali SPR, to dalszym kształceniem po szkole podstawowej objęlibyśmy tylko około 50% młodzieży wiejskiej (i to przede wszystkim zamieszkałej w pobliżu ośrodków miejskich, będących siedzibą szkół średnich szczebli), gdy w miastach kontynuuje dalszą naukę na poziomie średnim około 90% młodzieży. Zmiana tych proporcji na korzyść młodzieży wiejskiej związana jest z rekonstrukcją sieci szkół średnich szczebli, co wymaga dużych środków inwestycyjnych i dłuższego okresu czasu.

I dlatego też trzeba umacniać każdy typ szkoły, umożliwiający w coraz szerszym zakresie młodzieży wiejskiej dalsze kształcenie się po ukończeniu szkoły podstawowej. Przemawiają za tym argumenty natury społeczno-humanistycznej, związane z wyrównywaniem dysproporcji kulturalnych między miastem a wsią.

Po drugie, postępujący proces modernizacji naszego rolnictwa wymaga podniesienia w skali masowej kwalifikacji zawodowo-rolniczych przyszłych pracowników gospodarstw rolnych. Zadania w tym zakresie sprecyzowane zostały w Uchwale IX Plenum KC PZPR, w której podkreśla się potrzebę szybkiego rozwoju rolnictwa, co leży w interesie wsi i miasta i „jest warunkiem harmonijnego rozwoju gospodarki narodowej, stanowi część składową budownictwa socjalistycznego".

Demografowie przewidują, że ludność Polski wzrośnie w latach 1968—1985 do niespełna 40 milionów, a ekonomiści zakładają, że z pracy w rolnictwie utrzymywać się będzie w 1985 r. około 8,5 miliona ludności (obecnie 10,3 miliona). A zatem wzrost liczby mieszkańców naszego kraju, a jeszcze bardziej wzrost potrzeb wyżywieniowych ludności wymagać będzie poważnego zwiększenia produkcji rolniczo-hodowlanej przy równoczesnym zmniejszeniu liczby osób zatrudnionych w rolnictwie. Zachodzącym przemianom społeczno-ekonomicznym, a zwłaszcza procesowi unowocześnienia produkcji rolniczo-hodowlanej towarzyszyć musi odpływ kwalifikowanych kadr do rolnictwa zarówno uspołecznionego, jak i indywidualnego.

Szybko narastających potrzeb kadrowych rolnictwa nie mają możliwości zaspokoić zasadnicze szkoły rolnicze prowadzone przez Ministerstwo Rolnictwa (roczna edycja absolwentów tych szkół wynosi niewiele ponad 6000 osób).

Dziś są to szkoły lepsze i cieszące się większym autorytetem na wsi niż SPR. Ale masowy rozwój zasadniczych szkół rolniczych, z reguły z internatami, pociągnąłby za sobą z jednej strony wielkie nakłady inwestycyjne i wysokie koszty ich prowadzenia, a z drugiej strony odrywałby na 2 lata od pracy w gospodarstwach rolnych dużą liczbę młodzieży wiejskiej, co przy procesie postępującego starzenia się ludności rolniczej (obecnie na co czwartym gospodarstwie gospodaruje rolnik w wieku ponad

60 lat, a co dziesiąty rolnik liczy sobie już ponad 65 lat [6]) oddziaływałoby ujemnie na rozwój produkcji rolnej.

Wypływa z tego wniosek, że zarówno aktualne, jak i perspektywiczne potrzeby rolnictwa wymagać będą przynajmniej częściowego udziału młodzieży wiejskiej, kończącej 8-letnią szkołę podstawową, w produkcji rolniczo-hodowlanej. Inaczej mówiąc, młodzież wiejska sposobiąca się do pracy w rolnictwie łączyć będzie musiała naukę z ograniczoną do rozsądnych rozmiarów pracą w gospodarstwie rolnym (w formie pomocy rodzicom lub częściowego zatrudnienia w gospodarstwach uspołecznionych). Takie łączenie nauki z codzienną praktyką w gospodarstwie ma zresztą duże walory wychowawcze i kształcące.

A zatem szkoły rolnicze średnich szczebli (niższych) zlokalizowane być powinny tak, by młodzież mogła z nich korzystać, nie opuszczając domu rodzicielskiego, co oznacza, że masową formą kształcenia młodzieży, pozostającej na wsi, mogą być tylko szkoły przysposobienia rolniczego, które zrównane powinny być pod względem programowym (a więc także i uprawnień) z zasadniczymi szkołami rolniczymi.

Aby SPR, przekształcone w masowe zasadnicze szkoły rolnicze (ZSR), mogły stać się pełnowartościowymi szkołami szczebla średniego, powinny być podjęte radykalne środki, zmierzające do podniesienia ich poziomu dydaktyczno-wychowawczego i rangi w środowisku wiejskim.

Jakie to są środki?

1. SPR należy umocnić pod względem organizacyjnym. Powinny to być szkoły większe, przeważnie 2-ciągowe. W związku z tym obszar (rejon szkoły), z którego rekrutować się będą uczniowie, ulegnie zwiększeniu, wzrośnie średnia długość drogi ucznia z domu do szkoły i zajdzie konieczność zorganizowania dojazdów i dowożenia młodzieży przede wszystkim mechanicznymi środkami lokomocji.

2. Sieć SPR trzeba powiązać z wysoko zorganizowanymi 8-klasowymi szkołami podstawowymi wsi, umożliwiającymi wykorzystanie do nauczania przedmiotów ogólnokształcących specjalistów przedmiotowych, zatrudnionych w szkole podstawowej. Można sądzić, że najlepsze wyniki dałoby tworzenie jednego organizmu szkolnego, złożonego z SPR i 8-klas. szkoły podstawowej (byłaby to swojego rodzaju 10-latka, obejmująca 8 lat nauczania ogólnego i 2 lata kształcenia zawodowego — rolniczego). Do tego rodzaju kompleksu szkolnego należałoby kierować nauczycieli z wyższym wykształceniem zarówno do nauczania przedmiotów ogólnokształcących, jak i zawodowych (rolniczych), stwarzając im odpowiednie warunki bytowe.

3. Na organizowanie ośrodków kształcenia ogólnokształcącego w zakresie 8 klas szkoły podstawowej i rolniczego (ewentualnie z sezonowymi internatami) przeznaczyć należy odpowiednie środki inwestycyjne (głów-

[6] Porówn. Rocznik Statyst. 1967 r. GUS, s. 47.

nie na rozbudowę istniejących pomieszczeń szkolnych i budowę mieszkań nauczycielskich). W nakładach inwestycyjnych na ten cel partycypować powinno w odpowiedniej proporcji Ministerstwo Rolnictwa.

4. Dla umocnienia SPR i podniesienia ich autorytetu na wsi należy zapewnić im drożność. Można to osiągnąć poprzez organizowanie na podbudowie programowej SPR 3-letnich techników rolniczych (co się już robi) i 3-letnich liceów ogólnokształcących) — głównie korespondencyjnych, aby nie odrywać młodzieży od pracy w gospodarstwie i nie stwarzać w ten sposób warunków do odpływu absolwentów tych maturalnych szkół ze wsi. Dzięki technikom rolniczym i liceom ogólnokształcącym, opartym na SPR, najbardziej wartościowa młodzież pozostająca na wsi i pracująca w rolnictwie będzie mogła zaspokoić, w aktualnie istniejących warunkach, swoje aspiracje do zdobycia pełnego wykształcenia średniego.

*

Realizacja zmodyfikowanej koncepcji organizacyjnej i sieciowej SPR wymaga pewnego okresu czasu. Po dokładnym przedyskutowaniu sprawy należałoby ustalić kilkuletni plan (np. 5-letni) przebudowy sieci, korekty programów i przygotowania kadr z wyższym wykształceniem, celem przekształcenia SPR w pełnowartościowe szkoły szczebla średniego, co związane jest z problemem niwelowania dysproporcji kulturalnych między miastem i wsią, jest przyśpieszenie tempa rozwoju i unowocześnienie naszego rolnictwa.

TADEUSZ J. WILOCH

WARTOŚCIOWANIE W PEDAGOGICE PORÓWNAWCZEJ

Czytelnicy *Ruchu Pedagogicznego* zwrócili zapewne uwagę na uprzednio publikowane propozycje metodologiczne rozwijającej się pedagogiki porównawczej [1], przechodzę zatem do rozważania najbardziej złożonej kwestii metodologicznej tej dyscypliny — kwestii wartościowań [2].

Tej kwestii w ogóle nie podejmują ci, którzy zadowalają się beznamiętnym rejestrowaniem informacji o historycznie ukształtowanym stanie rzeczywistości wychowawczej. W dyscyplinach społecznych takie stanowisko zajmują współcześnie rzecznicy modnych kierunków pozytywistycznych i behawioralnych [3].

Komparatyści — na ogół biorąc — zdają sobie sprawę z konieczności wartościowań w każdym badaniu porównawczym. Wszak bez wartościowań samo porównywanie nie miałoby żadnego sensu. Jednakże w stanowiskach wielu znanych badaczy zjawisk wychowawczych już dawno zarysowała się zasadnicza rozbieżność co do tej kwestii. Jak wykazała dyskusja na pierwszej konferencji Europejskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej (European Comparative Education Society), która odbyła się w Londynie w 1961 r., zasadnicza linia podziału przebiega między stanowiskami prakseologicznymi i fenomenologicznymi. Ci komparatyści, dla których przedmiotem szczególnego zainteresowania jest prakseologiczna strona szkolnictwa, optymistycznie zapatrują się na możliwości praktycznego zastosowania wyników badań porównawczych w toku reform szkolnych. Natomiast rzecznicy koncepcji fenomenologicznej gwałtownie oponują przeciwko utylitaryzacji pedagogiki porównawczej. Reprezentując te zgoła przeciwstawne koncepcje w badaniach, stosują też odmienne kryteria wartościowań.

Kryteria wartościowań w pedagogice

Mimo oczywistej przeciwstawności obie koncepcje wartościowań w pedagogice porównawczej: prakseologiczna i fenomenologiczna — są w istocie rzeczy koncepcjami prawie w równym stopniu minimalistycznymi. Jest to wszakże minimalizm w przeciwnych kierunkach. Zamiast wielostronności wartościowań jedna z tych koncepcji dba głównie o stronę funkcjonalną, druga zaś o genetyczną.

[1] Pisałem na ten temat w artykułach: Pedagogika porównawcza? *Ruch Pedagogiczny* 1967 nr 3 i Propozycje metodologiczne pedagogiki porównawczej do badań w zakresie problematyki kształcenia nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny* 1968 nr 3.

[2] Artykuł stanowi fragment obszernego studium na temat walorów metodologicznych pedagogiki porównawczej.

[3] Por. np. dyskusję na ten temat w kwartalniku *Studia Filozoficzne* 1967 nr 4 i 1968 nr 1.

Powodując się raczej bieżącymi potrzebami praktyki, rzecznicy koncepcji prakseologicznej bagatelizują kulturologiczne subtelności problematyki pedagogicznej. Znamienne, że najgorętszymi rzecznikami tej koncepcji są przedstawiciele tych środowisk pedagogicznych, w których refleksja naukowa w zakresie problematyki pedagogicznej nie ma bogatych tradycji. Na przykład, Ricardo Diez Hochleitner [4], jako reprezentant Ameryki Łacińskiej, skwapliwie podchwycił sugestię Pedro Rosselló co do tego, że wyniki badań porównawczych powinny stać się podstawą planowania oświaty we wszystkich krajach rozwijających się. S. Arnold Anderson z Uniwersytetu w Chicago reprezentuje stanowisko, iż podstawowym zadaniem pedagogiki porównawczej powinno być praktyczne rozstrzyganie problemów wyłaniających się w rozwoju oświaty, gdy na porządku dziennym staje reforma szkolnictwa [5]. Podobne stanowisko w tej sprawie zajął dyrektor Holenderskiego Centralnego Biura Statystycznego, profesor Uniwersytetu w Amsterdamie, Philip J. Idenburg [6]. Jego propozycja na temat powiązania badań komparatystycznych z zadaniami reform szkolnych wywołała na konferencji European Comparative Education Society w Londynie gwałtowny sprzeciw pedagogów zachodnioniemieckich. Komparatyści niemieccy, zwłaszcza Friedrich Schneider, Franz Hilker i Hermann Röhrs, reprezentują bowiem owe fenomenologiczne stanowisko w pedagogice porównawczej. Zgodnie z niemiecką tradycją naukoznawczą odróżniają oni pedagogikę jako dyscyplinę raczej prakseologiczną od ogólnej nauki o wychowaniu. Pedagogika (Pädagogik) może mieć charakter teoretyczno-instrumentalny (prakseologiczny), gdy tymczasem ogólna nauka o wychowaniu (Erziehungswissenschaft) powinna być dyscypliną wyłącznie poznawczą, traktującą zjawiska wychowawcze tylko jako odbicie obiektywnej rzeczywistości geograficzno-kulturowej każdego kraju. Niepowtarzalność tej rzeczywistości sprawia, iż zjawiska wychowawcze należy rozpatrywać jako fenomeny, co dla pedagogiki porównawczej jest równoznaczne z ograniczeniem się do stwierdzania rzeczywistych związków pomiędzy zjawiskami a ich uwarunkowaniami bez ambicji reformatorskich.

Aby podkreślić ten wyłącznie teoretyczny aspekt pedagogiki porównawczej, Schneider w ogóle nie używa wyrażeń: pedagogika porównawcza (Vergleichende Pädagogik); posługuje się nazwą: porównawcza nauka o wychowaniu (Vergleichende Erziehungswissenschaft), gdy chodzi o badanie zjawisk wychowawczych zdeterminowanych czynnikami geograficzno-kulturowymi; wiedzę o samej problematyce ściśle wychowawczej in-

[4] R. Diez Hochleitner: Utilizacion de la education comparada en el planeaminento integral de la education. *International Review of Education* 1959 nr 3.
[5] S. A. Anderson: Sociology in the Service of Comparative Education. *International Reviev of Education* 1959 nr 3 oraz: Methodology of Comparative Education. *International Reviev of Education* 1961 nr 1.
[6] Ph. J. Idenburg: Comparative Education as an Instrument in the Planned Development of Reform of Education.

nych krajów nazywa pedagogiką zagraniczną (Auslandspädagogik), a w szerokim ujęciu międzynarodowym — pedagogiką międzynarodową (Internationale Pädagogik) [7]. W tym rozróżnieniu terminologicznym wyraża się tendencja do przypisywania wyodrębnionym dziedzinom badań naukowych nie tylko różnych zakresów, lecz także różnych ujęć metodologicznych w stopniowaniu wartościowań. Wierny tradycjom klasycznej filozofii niemieckiej, zwłaszcza Immanuela Kanta (1724—1804) i Georga Wilhelma Friedricha Hegla (1770—1831), Schneider absolutyzuje czynniki kulturowe, swoiste dla każdego kraju i narodu, wobec czego i zjawiska wychowawcze, zdeterminowane tymi czynnikami, uważa się za zasadniczo nieprzekładalne w analizie porównawczej. Im szerszy jest zasięg ujęć rzeczywistości wychowawczej, tym bardziej obiektywistyczna powinna być interpretacja zjawisk wychowawczych. Zdaniem Schneidera, porównawcza nauka o wychowaniu (Vergleichende Erziehungswissenschaft) nie powinna zawierać żadnych wskazań praktycznych, poza wykazaniem sił napędowych (Triebkräfte), które w różnych krajach stwarzają swoistą sytuację wychowawczą [8]. Tymi czynnikami są: swoiste cechy narodowe, osobliwości geograficzne, kultura ogólna, nauka, życie społeczno-gospodarcze, wyznania, historia narodów, wpływy zagraniczne oraz odrębności nurtów wychowawczych. Badania porównawcze zjawisk wychowawczych uwarunkowanych działaniem tych czynników powinny mieć na celu jedynie sprzyjanie porozumieniu międzynarodowemu dzięki wzajemnemu poznaniu odrębności systemów wychowawczych. I Schneider o to zabiega z dawna. W tym celu przecież już od 1931 r. wydawał wspólnie z komparatystą amerykańskim Paulem Monroe trójjęzyczne czasopismo pedagogiczne *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, stanowiące prototyp współczesnego kwartalnika UNESCO, noszącego potrójny tytuł: *International Review of Education — Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft — Revue Internationale de Pédagogie*. Uwzględniając zmiany dokonujące się w świecie po drugiej wojnie światowej, zwłaszcza zaś szansę zjednoczenia Europy Zachodniej, wyłożył obszernie swoje poglądy na ten temat w książce pt.: „Europäische Erziehung. Die Europa-Idee und die theoretische und praktische Pädagogik" [9].

Fetyszyzując odrębności ideologiczno-kulturowe Europy Zachodniej, Schneider nie widzi możliwości rozwoju jakiejś pozytywnej nauki o wychowaniu jako procesie ogólnoludzkim, autonomicznym w stosunku do struktury ustrojów społeczno-ekonomiczno-kulturowych. Dlatego zdecydowanie odcina się nie tylko od nurtów pedagogiki krajów socjalistycz-

[7] F. Schneider: Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Wesen, Geschichte, Methode, Ergebnisse. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1931 nr 1.

[8] F. Schneider: Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Salzburg, Otto Muller Verlag 1947.

[9] F. Schneider: Europäische Erziehung. Die Europa—Idee und die theoretische und praktische Pädagogik. Basel, Herder 1959.

nych, lecz i tych krajów, których rzeczywistość i tendencje rozwojowe różnią się zasadniczo od rzeczywistości i tendencji rozwojowych Europy Zachodniej. W tej skali też wartościuje zjawiska wychowawcze [10].

Nieco mniej ortodoksyjne stanowisko w tej kwestii zajmuje Hermann Röhrs, który, posługując się zasadniczo tym samym schematem myślowym i tą samą terminologią co Schneider, szuka jednak możliwości porozumienia z pedagogami reprezentującymi różne stanowiska epistemologiczne, nie unikając nawet kontaktów z marksistami [11]. Według Röhrsa, funkcją pedagogiki porównawczej jest poszerzenie skali refleksji pedagogicznej i zapobieganie prowincjonalizmowi w dziedzinie oświaty i wychowania przez wprowadzenie do badań czynników relatywistycznych. „Celem i zadaniem pedagogiki porównawczej jest przedstawienie i wyjaśnienie swoistości jakiegoś systemu wychowawczego na ogólnym tle historyczno-porównawczym, uchwycenie pewnej całości z całości jeszcze szerszej i obejmującej ją.

W przeciwieństwie do bardziej informacyjnych zbiorów materiałów sprawozdawczych dotyczących stosunków pedagogicznych na terenie zagranicznym, rozważania w zakresie pedagogiki porównawczej wymagają tertium comparationis, wspólnego punktu dla określenia własnej problematyki. Naukowe postawienie zagadnień pedagogiki porównawczej zostanie osiągnięte wówczas, gdy zostaną dostrzeżone związki problemowe, jasno odcinające się z wielości stosunków i zagadnień pedagogicznych. Właściwe i skuteczne postawienie zagadnień można osiągnąć nie tyle przez porównywanie różnych systemów wychowawczych, co poprzez porównywanie istotnych kryteriów i kategorii, jak np. teorii szkoły i nauczania, pojęcia kary itp. [12].

W tym ujęciu dość wyraźnie jest wyrażona swoista koncepcja wartościowań w zakresie pedagogiki porównawczej. Ale Röhrs rozwinął dalej tę myśl. „Gdy za punkt wyjścia obierzemy orientacyjnie czyste znaczenie słowa (porównanie), wówczas przez porównanie rozumiemy wartościującą konfrontację większej ilości obiektów relacji. Porównanie w naszym sensie jest przeto ważącą, mierzącą, a także wartościującą konfrontacją treści pedagogicznych. Właściwym problemem pozostają kryteria, według których porównujemy, a także kategorie, które na polu międzynarodowym ujednoliciłyby terminologicznie projektowane treści".[13]

Najważniejszą dyrektywą terminologiczną w tak pojętej pedagogice porównawczej jest dociekanie prawdy na podstawie rozległej znajomości światowej problematyki pedagogicznej. I to nie tylko w zakresie zagad-

[10] F. Schneider: Immanet Evution of Education. A Neglected Aspect of Comparative Education *Comparative Education Review* 1961 nr 3 *Comparative Education Review* 1966 nr 1.

[11] H. Röhrs: Zadania i metody pedagogiki porównawczej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1966 nr 1.

[12] Ibidem, s. 42.

[13] Ibidem, s. 44.

nień szkolnych. „Pedagogika porównawcza jako uznana w skali międzynarodowej dziedzina badań nie powinna w żadnym wypadku ograniczać się do zagadnień szkolnych, przeciwnie — jej zadaniem jest wyjaśnienie wszystkich problemów i zjawisk pedagogicznych, aczkolwiek w związku z rozległością problematyki pedagogicznej będzie musiała ulec specjalizacji w zakresie poszczególnych zagadnień" [14]. „Aby porównanie mogło osiągnąć swoją pełnię, musimy przezwyciężyć panującą jeszcze monomanię. Zadania i metody kształcenia dorosłych, warunki organizacji pracy pedagogicznej, problemy dzieci opuszczonych, różnorodne zagadnienia wychowania w szkole i w zakładzie, rozwój samodzielności młodzieży, metody, przy pomocy których osiąga się ten rozwój, stosunek młodzieży do pracy i zawodu, problemy młodzieży zaniedbanej i wchodzącej w konflikt z prawem — oto istotne zagadnienia, które zyskują na jasności dzięki porównaniu".[15] Ale warunkiem naprawdę naukowego ich wyjaśnienia jest unikanie tendencyjnego ich rozpatrywania na użytek praktyczny. „Jako dyscyplina naukowa pedagogika porównawcza nie kieruje się innymi motywami, jak tylko poszukiwaniem prawdy".[16]

W tym ograniczeniu komparatystyki do obiektywistycznego stwierdzania stanu rzeczy wyraża się minimalizacja koncepcji wartościowań w pedagogice porównawczej, lansowanej przez Röhrsa, zbieżnej w gruncie rzeczy z koncepcjami Schneidera i Hilkera.

Franz Hilker nie podtrzymuje wprawdzie rozróżnienia pedagogiki porównawczej jako dyscypliny teoretyczno-prakseologicznej i jako ogólnej nauki o wychowaniu. Posługuje się jedną nazwą pedagogiki porównawczej — Vergleichende Pädagogik. Jednakże on również krytycznie zapatruje się na utylitarystyczne tendencje komparatystyki, uprawianej w różnych krajach, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Dlatego w swoim ujęciu przedmiotu pedagogiki porównawczej wypunktował trzy zasadnicze ograniczenia. Według jego koncepcji, pedagagika porównawcza nie jest więc dyscypliną o charakterze nomotetycznym, normatywnym i filozoficznym [17].

Pedagogika porównawcza — według Hilkera — nie ma charakteru nomotetycznego, gdyż z mnóstwa i różnorodności zjawisk wychowawczych nie wydobywa ogólnych i stałych praw, lecz szuka jedynie ogólnego sensu tych zjawisk. Nie ustala też norm wychowania, gdyż zajmuje się tylko tym, co istnieje („Seinsollende" lub jeszcze krócej: „Seiende") w znaczeniu ograniczonym przez rzeczywistość wychowawczą. Nie poszukując ideałów wychowawczych, zajmuje się tylko analizą czynników ideologicznych i materialnych, determinujących politykę oświatową w określonych warunkach. Hilker solidaryzuje się w tej kwestii z komparatystą brytyj-

[14] Ibidem, s. 45—46.
[15] Ibidem, s. 46.
[16] Ibidem, s. 50.
[17] F. Hilker: Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. München, Hueber 1962, ss. 135—138.

skim Josephem A. Lauwerysem. Od niego też przyjmuje metaforę, że komparatysta jest jak żeglarz, który nie wyznacza kapitanowi kierunku jego żeglugi, lecz jedynie dostarcza mu informacji o kierunku wiatrów i sile prądów, o głębokości wód itp., aby kapitan wziął pod uwagę te dane, wybierając kurs najwłaściwiej prowadzący do portu. Pedagogika porównawcza nie stanowi więc też filozofii wychowania, chociaż może wskazać genezę i przesłanki różnych filozofii wychowania.

Tym pedagogom, których frustruje wielorakość problematyki pedagogicznej, niemożliwej do pełnego ujęcia w ścisłych i przejrzystych orzeczeniach, te ograniczenia, które proponuje Hilker, wydają się zupełnie słuszne. Pedagogika konfrontująca tylko „Seiende" mogłaby stać się nauką podobną do dyscyplin przyrodniczych. Jakże to nęcąca perspektywa! Co więcej — jak zapewnia Hilker — poznanie rzeczywistego stanu wychowania w różnorakich układach przestrzennych i czasowych może być podstawą do określenia prawdopodobieństwa dalszego rozwoju wychowania. W tej kwestii Hilker zgadza się z Pedro Rosselló w określeniu funkcji tak pojętej pedagogiki porównawczej jako funkcji meteorologicznej. Na podstawie porównawczej analizy zjawisk wychowawczych w perspektywie dziejowej i przestrzennej pedagogika, nie ingerująca w rzeczywistość wychowawczą i beznamiętna w wartościowaniu jej stanów, może — jak meteorologia — przewidywać nowe zjawiska [16].

Jak jednak ułudne jest to rozumowanie. Wychowanie nie jest bowiem tylko i wyłącznie funkcją takiego czy innego układu obiektywnej rzeczywistości. Jest ono jednocześnie odbiciem celowego (choćby nie zawsze rozsądnego) działania ludzi. Wreszcie, lepiej lub gorzej modyfikowana rzeczywistość wychowawcza wywiera z kolei wpływ na tę różnorodną rzeczywistość pozawychowawczą, nieomal absolutyzowaną przez fenomenologów.

W związku z tym bardzo aktualne wydają się refleksje Stanisława Ossowskiego z 1923 r., kiedy pisał on o determinizmie rozwoju społeczeństw z myślą o określeniu funkcji dziejów nauki. „Jakże naiwny jest pogląd, że społeczeństwa mają jedną tylko drogę, wyznaczoną do odbycia, i różnią się tylko stopniem postępu na tej drodze. Dróg przed człowiekiem i przed społeczeństwem jest nieskończoność. Społeczeństwo „młodsze" nie ma wcale obowiązku wykonywania wszelkich zygzaków, jakie przechodziły społeczeństwa „starsze". Cenię bardzo ludy Zachodu, ale nie widzę w nich bynajmniej wzorów do naśladowania dla Polski.

Dziś właśnie, gdy jesteśmy w okresie przebudowy naszego życia społecznego, trzeba nam sięgnąć jak najdalej, nie oglądając się na przykłady ludów szczęśliwych czy bardziej kulturalnych. Czemuż mamy iść w ich cieniu? Właśnie w chwilach przełomowych, wtedy gdy tkanki organizmu jeszcze się nie ustabilizowały i nie okrzepły, łatwiej niż kiedykolwiek dokonywać wielkich przemian.

[16] Ibidem, s. 129 i n.

Wystarczy rozejrzeć się naokoło siebie, aby spostrzec, jakie spustoszenie szerzy brak odwagi i zbytnie liczenie się z tym, co było [19].

Dla naszych rozważań istotne są również dalsze uwagi Ossowskiego. „Przywołując historię do pomocy w rozważaniach naukowych, ma się zwykle na myśli nagromadzenie obszernego materiału celem przeprowadzenia uogólnień. Mnie tymczasem idzie o coś zgoła innego: przez dziejowe spojrzenie na świat rozumiem ujmowanie zjawisk właśnie w tym, co jest niepowtarzalne, co jest indywidualne, co zmienia się niepowrotnie wraz z upływem czasu. Proces fizyczny przekształca się wtedy w historyczny. Tracimy podstawę do uogólnień, ale zdobywamy teren do innych operacji intelektualnych, które mogą oświetlić wiele zjawisk zupełnie niezrozumiałych przy stosowaniu metod fizycznych". [20]

W tych uwagach wyrażona jest implicite nie tylko krytyka tradycyjnych wartościowań zjawisk społecznych, lecz również konstruktywna sugestia metodologiczna co do wartościowań naprawdę twórczych. Godne uwagi jest to, że autor tych sugestii, nigdy nie uważając się za marksistę, właśnie w marksizmie szukał wsparcia dla swojej koncepcji wartościowań w badaniach socjologicznych o charakterze porównawczym [21].

Marksistowska teoria rozwoju życia społeczno-gospodarczego i kulturowego zasadza się bowiem nie na indukcyjnej konwencji badawczej, ograniczającej się do orzekania „zaistniałości", lecz raczej na weryfikacji diagnoz możliwości rozwojowych w różnych układach obiektywnej rzeczywistości o swoistych uwarunkowaniach dziedzicznych — naturalnych i wytworzonych przez ludzkość w toku przemian cywilizacyjnych. Skąd wynikają też istotne dyrektywy metodologiczne dla badań porównawczych.

Od komparatystów badających zjawiska wychowawcze wymagają one nie tylko wartościowania tego, co się rzeczywiście w danych warunkach zdarzyło, czyli — określenia doniosłości tych zdarzeń we właściwych dlań kontekstach, lecz także dociekania: „dlaczego zdarzyło się to, a nie co innego", „dlaczego jest tylko tak, a nie inaczej", „dlaczego nie jest tak, jak mogłoby być", „jaka jest szansa, aby się stało tak, jak mogłoby być" itp. Przy takim założeniu można nie tylko grutowniej niż w tradycyjnych badaniach porównawczych poznać owe „zaistniałości" („Seiende") i ich

[19] S. Ossowski: Funkcja dziejowa nauki. *Nauka Polska* 1923 t. IV. (Przedruk w:) Dzieła t. IV. O nauce. Warszawa 1967 PWN, s. 31.

[20] Ibidem.

[21] W 1935 r. pisal on np.: „Gdy usiłujemy przewidzieć przyszłe zdarzenia drogą odwoływania się do analogicznych sytuacji w przeszłości, traktujemy dzieje jako proces mechaniczny; w procesie organicznym takie przewidywanie może zawieść całkowicie, bo tam czas jest czynnikiem, od którego nie wolno abstrahować i dana sytuacja w jakimś momencie dziejowym może mieć całkiem odmienne następstwa niż w jakimś innym, wcześniejszym lub późniejszym momencie. Marksiści (...) widzą w dziejach proces organiczny i dlatego przewidują przyszłość nie mechaniczną, lecz dialektyczną metodą, nie na drodze analogii, lecz przez porównywanie kolejnych etapów danego przebiegu" (S. Ossowski: Prawa „historyczne" w socjologii. *Przegląd Filozoficzny* 1935). Przedruk w: (Dzieła t. IV. O nauce. Warszawa 1967 PWN, s. 86).

przyczyny, lecz również — niezrealizowane możliwości, ich przyczyny i skutki. I w ten sposób, mając za punkt wyjścia przesłanki empirycznie sprawdzalne, można stworzyć nowe mierniki do wartościowania rzeczywistości wychowawczej. W wartościowaniu przy pomocy takich mierników (kryteriów) wszelkie składniki rzeczywistości wychowawczej powinny by „usprawiedliwiać" swoje istnienie [22]. A stąd już tylko krok do przekształcania rzeczywistości. To jednak już wykracza poza sferę komparatystyki.

Model jako tertium comparationis

Prospektywiczne, wartościujące badania porównawcze nie mogą się obyć bez modelowania rzeczywistości, tj. tworzenia jej sformalizowanych, uproszczonych wzorców. Uproszczenie w danym przypadku polega na tym, że celowo rezygnujemy z pewnych nieistotnych cech oryginału, a inne, istotne dla badań, uwypuklamy [23]. Dzięki takiej selekcji bogactwa cech poszczególnych układów rzeczywistości, stanowiących obiekty naszego poznania, i uwypuklaniu ich cech istotnych na wysokim poziomie wartościowań porównawczych dokonuje się synteza obrazu rzeczywistości, przydatna zarówno do rozszerzania i pogłębiania badań naukowych, jak i do integracji wiedzy naukowej. I przede wszystkim to miał na myśli E. Bright Wilson, gdy zlecał, żeby w badaniach porównawczych stosować wzorce składające się z wartości zobiektywizowanych. „Wzorcem — według niego — nazywamy coś, z czym mogą być robione porównania, jeżeli ma to taki charakter, że może być odtworzone przez innych bądź przekazywane innym, żeby umożliwić badaczom uzyskanie wspólnej podstawy do wzajemnej kontroli" [24].

W badaniach mających na celu nie tylko stwierdzenie rzeczywistego stanu rzeczy, lecz również orzekanie możliwości doskonalenia rzeczywistości, modelowanie ułatwia dociekanie prawidłowości w badanych układach rzeczywistości dzięki eliminowaniu tego, co osłabia manifestację tychże prawidłowości. Dla pedagogiki porównawczej jest to niezwykle istotne. Jeśli bowiem chcemy nie ograniczać się w badaniach porównawczych do stwierdzania podobieństw i różnic elementarnych zjawisk wychowawczych i nie traktować też fatalistycznie wszelkich zakłóceń w różnych układach rzeczywistości wychowawczej, to abstrahując od tego, co nieistotne dla danej rzeczywistości, można dostrzec te prawidłowości, które stanowią autentyczne uwarunkowania procesów wychowawczych w interesujących nas układach.

Podstawą takich badań może być poznanie struktur rzeczywistości wychowawczej w toku analizy morfologicznej, czyli rozkładu całości na

[22] B. Suchodolski: O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych. *Ruch Pedagogiczny* 1963 nr 2 s. 29.
[23] M. Kempisty: 0—1 modele cybernetyczne. Warszawa 1963, PWN, s. 12.
[24] E. B. Wilson: Wstęp do badań naukowych. Warszawa 1964, PWN, s. 79.

cząstki elementarne. Ale jak dokonywać takiej morfologii rzeczywistości wychowawczej, żeby jej składników, wyjętych dla celów porównawczych z różnych układów, nie traktować potem jako monad, tj. jednostek o wartościach bezwzględnych?

W behawioralnej koncepcji badań pedagogicznych, dążącej do jak najściślejszego określenia zależności czynników wychowawczych od zastosowanych w tym celu zabiegów, za największą szansę dla morfologii rzeczywistości wychowawczej uważa się programowanie. Dlatego przedmiotem szczególnego zainteresowania behawiorystów stało się nauczanie programowane, w którym odpowiednio porcjowane treści programowe są podawane do przyswojenia w takim porządku, w jakim od razu można stwierdzić ich przyswojenie. Stwierdzenie przyswojenia każdej porcji treści programowej bezpośrednio po jej zaaplikowaniu jest przełożeniem na sytuację dydaktyczną podstawowej zasady behawioryzmu, wymagającej empirycznie sprawdzalnego stosowania bodźców w relacji bodziec — reakcja (S.-R). Właśnie dlatego profesor Uniwersytetu Harvardskiego, psycholog Skinner [25], ten — jak go nazywa Tadeusz Tomaszewski — „współczesny najbardziej ortodoksyjny behawiorysta" [26] tak uporczywie lansuje najelementarniejszą formę nauczania programowanego — nauczania według programu liniowego, dostosowującego bodźce do wywoływanych przez nie reakcji [27]. W tej koncepcji została najzupełniej zintegrowana tradycyjna forma nauczania przez podawanie — zadawanie i sprawdzanie przyswojenia treści. Odpowiednio zaprogramowane treści nauczania stanowią tu osnowę wykształcenia, a opanowanie tych treści jest bezpośrednio sprawdzalnym wynikiem tak rygorystycznie zorganizowanego procesu wychowawczego. W odróżnieniu od zwykłego nauczania tradycyjnego, pozostawiającego pewien margines swobody nauczycielom i uczniom w toku pracy, której wynikiem powinno być „przerobienie" materiału przewidzianego w programie, w tej koncepcji kształcenia ściśle unormowano nie tylko materiał, lecz i cały tok nauczania. Ba, tok został narzucony przez układ treści [28]. Wskutek tego już w toku nauczania sprawdza się poprawność układu treści, podczas gdy w zwykłym nauczaniu tradycyjnym nigdy dokładnie nie wiadomo, w jakim stopniu wyniki nauczania zależą od doboru treści, przewidzianych w programie nauczania, a w jakim stopniu od inicjatywy i umiejętności nauczyciela, a może jesz-

[25] Główne dzieła B. F. Skinnera: The Behavior of Organisms; An Experimental Analysis (1938); Science and Human Behavior (1953); i wspólnie z J. C. Hollandem: The Analysis of Behavior (1961).

[26] T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. Warszawa 1967 PWN, s. 71 i 110.

[27] Pisali na ten temat obszerniej: W. Okoń: U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1964 PZWS; Cz. Kupisiewicz: Nauczanie programowane. Warszawa 1966 PZWS i E. Fleming: Programowanie w procesie nauczania. Warszawa 1967 NK.

[28] Z przeciwnej strony podchodząc do integracji treści i toku nauczania — od sposobu ujmowania treści w żywym nauczaniu — badacz radziecki Lew F. Łanda osiągnął podobny wynik. Por. L. F. Łanda: Algoritmizacja w obuczenii. Moskwa 1966 Proswieszczenije.

cze innych czynników. Dlatego w zwykłym nauczaniu nawet badanie warunków skuteczności nauczania jest zadaniem dość złożonym. Stąd też wynikają istotne rozbieżności w ocenie roli podstawowych czynników determinujących ostatecznie wyniki, np. programów, podręczników, pomocy naukowych, kwalifikacji nauczycieli, uzdolnień i pilności uczniów, warunków wychowawczych w domu rodzinnym itp. Wprawdzie wymagania programowe traktowane są jako miernik wyników nauczania, ale nawet przy starannym ułożeniu programów nie jest to miernik pewny. Wobec tego wszelkie sprawdziany dydaktyczne, począwszy od tzw. klasówek, a kończąc na egzaminach końcowych i wstępnych do szkół wyższego stopnia, choćby najściślej uzgodnione z wymaganiami programowymi, nie wyjaśniają dokładnie roli żadnego spośród czynników tak czy owak determinujących kształcenie. Nie stanowią więc miernika zjawisk dydaktycznych. Wartościowanie tych zjawisk jest już nawet w tej skali poważnym problemem.

A jeśli wziąć pod uwagę nie tylko wiadomości i sprawności intelektualne, lecz również postawy, no i wreszcie najgłębsze warstwy osobowości, to wartościowanie rzeczywistości wychowawczej staje się problemem ogromnie skomplikowanym.

Szkodliwe jest w wartościowaniu rzeczywistości wychowawczych w toku badań porównawczych zacieśnianie pola widzenia do tego, co zostało tradycyjnie zaprogramowane w szkolnictwie i w jakimś tam stopniu wywiera wpływ na procesy wychowawcze. Dla takich badań konieczna jest znajomość nie tylko tak czy inaczej formułowanych ogólnych celów wychowania oraz wymagań programowych i egzaminacyjnych w różnych układach rzeczywistości wychowawczej, lecz także tych prądów naukowych, filozoficznych i ideowo-politycznych, a także realnych warunków bytu i ich perspektyw rozwojowych, które w różnym stopniu oddziałują na rzeczywistość wychowawczą, wywołują jedne zjawiska, modyfikują inne, a jeszcze innym przeciwdziałają. I nie wystarczy poznanie tych czynników z osobna. Konieczna jest konfrontacja ich związków wzajemnych. Tylko wnikliwa konfrontacja tych czynników umożliwia bowiem wytłumaczenie, dlaczego na przykład w kraju o pięknych tradycjach humanistycznych — we Włoszech po pierwszej wojnie światowej pojawił się faszyzm, który spowodował ogromne spustoszenie w kulturze nie tylko tego kraju; dlaczego w krajach o wysokim poziomie cywilizacji tak częstym zjawiskiem jest chuligaństwo, w jaki sposób w ustrojach totalitarnych szerzą się idee demokratyczne i socjalistyczne, gdzie tkwią główne źródła sukcesów wychowawczych w Związku Radzieckim i innych krajach socjalistycznych itp.

Sama znajomość dokumentów określających warunki funkcjonowania szkolnictwa i pozaszkolnych instytucji oświatowo-wychowawczych nie wystarcza do gruntownego wyjaśnienia tej problematyki. I obserwacja działalności wszelkich typów instytucji wychowawczych też nie wystar-

cza. Trzeba dociekać źródeł tych zjawisk w wielostronnych konfrontacjach, żeby wreszcie ukształtować sobie pewien model rzeczywistości wychowawczej, przydatny do wartościowania badanych zjawisk. W ten sposób można nie tylko określić możliwości porównywania zjawisk z różnych układów rzeczywistości wychowawczej, lecz także wydobyć przez te badania wiedzę o prawidłowościach wychowania. A stąd prowadzi droga do przekształcania zjawisk potencjonalnych w zjawiska rzeczywiste.

TEOFIL SOSNOWSKI

O ZRÓŻNICOWANYM KSZTAŁCENIU PEDAGOGICZNYM KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH W NIEMIECKIEJ REPUBLICE FEDERALNEJ

Wstęp

W ostatnim pięćdziesięcioleciu pojawiły się w literaturze pedagogicznej różnych krajów nowe terminy i nazwy, świadczące o narodzinach i rozwoju nowych gałęzi pedagogiki. Szczególnie występuje to na gruncie teorii kształcenia zawodowego. Najwięcej opracowań naukowych z tego zakresu publikuje się w Niemieckiej Republice Federalnej, gdzie od wielu lat działa wiele specjalnych katedr i instytutów na uniwersytetach i innych wyższych uczelniach, a w zakładach kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa zawodowego wykłada się tzw. pedagogikę gospodarczą, pedagogikę zawodową itd., posiadające już swoją własną strukturę i swoisty dobór treści rzeczowych.

Pedagogika gospodarcza i pedagogika zawodowa zrodziły się w Niemczech. Początek dały jej instytucje kształcenia nauczycieli dla różnego typu szkół zawodowych. Można tu wyróżnić dwie linie rozwojowe.

Pierwszą linię rozwojową zapoczątkowały pruskie seminaria dla nauczycieli szkół przemysłowych i rzemieślniczych (Preussischen Gewerbelehrer-Seminare), które w 1928 r. zostały przekształcone w Instytuty Pedagogiczne Kształcenia Zawodowego (Berufspädagogische Institute), drugą — pedagogika szkół handlowych uprawiana od 1900 r. w wyższych szkołach handlowych. Źródła przeto powstania pedagogiki gospodarczej i pedagogiki zawodowej miały charakter instytucjonalny. Chodziło o kształcenie nauczycieli dla poszczególnych szkół zawodowych, a odpowiednie kierunki pedagogiczne nosiły nazwy pedagogiki szkół kształcących w zawodach przemysłowych (Gewerbeschulpädagogik), rzemieślniczych (Handwerkschulpädagogik), handlowych (Handelsschulpädagogik) itd. W początkowym etapie rozwoju tych kierunków starano się przystosować dla potrzeb poszczególnych typów szkół zawodowych osiągnięcia pedagogiki ogólnej. Potem jednak okazało się, że jest możliwe i celowe wyjście poza proste uterenowienie treści pedagogiki ogólnej w szkołach zawodowych i stworzenie odrębnych działów pedagogiki, z odrębnym układem treści. Jednocześnie nastąpiło pewne uogólnienie i rozszerzenie koncepcji pedagogiki dla poszczególnych typów szkół. Na miejsce pedagogiki szkol-

nictwa przemysłowego, rzemieślniczego itd. pojawiła się pedagogika szkolnictwa zawodowego (Berufsschulpädagogik), a na miejsce pedagogiki szkolnictwa handlowego — pedagogika szkolnictwa gospodarczego. Następnie pedagogika szkolnictwa zawodowego przekształciła się w pedagogikę zawodową, a pedagogika szkolnictwa gospodarczego — w pedagogikę gospodarczą.

Obecnie następuje stopniowa integracja zakresów badań tych obydwu dyscyplin, przy czym istnieją tendencje już to do ich równorzędnego traktowania, już to do określania pedagogiki zawodowej jako części pedagogiki gospodarczej. Jednocześnie w zakres obydwu tych dyscyplin włącza się problematykę tzw. pedagogiki przemysłowej (Industriepädagogik) oraz pedagogiki zakładowej (Betriebspädagogik), a także pedagogiki pracy (Arbeitspädagogik).

Taka jest linia rozwojowa pedagogiki gospodarczej i pedagogiki zawodowej. Jej początek to przystosowanie pedagogiki ogólnej dla potrzeb kształcenia zawodowego, jej etap obecny — to powstanie specjalnej gałęzi nauki pedagogicznej. Jeśli chodzi o nasz kraj, to jesteśmy bliżsi początkowemu etapowi tej ewolucji. Świadczą o tym np.: koncepcja podręcznika uniwersyteckiego, pt. „Zarys pedagogiki", i podręczników pedagogiki stosowanych w zakładach kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa zawodowego, nikła ilość publikacji z zakresu teorii kształcenia zawodowego oraz niedorozwój instytucji naukowo-badawczych, zajmujących się tą problematyką.

Po tych ogólnych uwagach przechodzimy do bliższego scharakteryzowania niektórych z wymienionych pedagogik. Wykorzystamy przy tym ich omówienie, zamieszczone w „Słowniku wychowania zawodowego".[1] Jest to słownik opracowany na zlecenie i dla potrzeb Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej. Ma on się ukazać w czterech wersjach językowych: niemieckiej, francuskiej, włoskiej i holenderskiej, tj. w językach krajów EWG. Pierwsza ukazała się w języku niemieckim, inne wersje są w opracowaniu. Nie będą to po prostu tłumaczenia wersji niemieckiej, lecz będą one oddawały system pojęć i instytucji występujących w poszczególnych wspólnotach językowych. Końcowym etapem będzie wydanie ogólnego, syntetycznego, czterojęzykowego słownika.

Pedagogika gospodarcza

Według definicji podanej w wymienionym słowniku pedagogika gospodarcza (Wirtschaftspädagogik) jest specjalną gałęzią pedagogiki. Przedmiotem jej badań jest wychowanie gospodarcze. Głównym problemem pedagogiki gospodarczej jest stosunek między gospodarką i wychowaniem.

[1] Fr. Schlieper, J. Baumgardt, W. Stratenwerth: Handwörterbuch der Berufserziehung. Köln 1964.

Problematyką tą mogą zajmować się różne nauki, przede wszystkim jednak pedagogika gospodarcza i nauki gospodarcze.

Jak już wspomnieliśmy, pedagogika gospodarcza powstała na przełomie XIX i XX wieku w wyniku potrzeby kształcenia na poziomie akademickim dyplomowanych nauczycieli szkół handlowych. W związku z tym uważano ją w początkowym okresie jej rozwoju za pedagogikę ogólną stosowaną, a jej zadania polegały na zastosowaniu wyników badań pedagogiki ogólnej (właściwie pedagogiki szkolnictwa ogólnokształcącego) i psychologii na terenie szkolnictwa handlowego. W latach dwudziestych jednak pedagogika gospodarcza przekształciła się z dyscypliny stosowanej i jednostronnie normatywnej na specjalną, specjalistyczną dyscyplinę pedagogiczną, która buduje swój własny system pojęć na podstawie badań empirycznych i wyjaśniania procesów wychowania gospodarczego.

Pedagogika gospodarcza ma przeto stworzyć wewnętrznie spójny zamknięty system wiadomości o wychowaniu gospodarczym, teorię wychowania gospodarczego oraz zbadać możliwości zastosowania tych wiadomości w praktyce wychowawczej.

Teoretyczna pedagogika gospodarcza dzieli się na empiryczno-wyjaśniającą i normatywną. Jej zadaniem empiryczno-wyjaśniającym jest badanie rzeczywistości życiowej z punktu widzenia wychowania gospodarczego oraz opisywanie i interpretowanie wyników tych badań. Jako zaś nauka normatywna ma ona opracować zalecenia, zasady i wzory postępowania dla działalności pedagogicznej. Wiąże się to z ocenianiem rzeczywistości w dziedzinie wychowania gospodarczego.

Z normatywnym aspektem pedagogiki gospodarczej wiąże się jej aspekt jako nauki stosowanej. I w tym względzie usiłuje ona wskazać kierunki i drogi praktycznej działalności. Jednakże w tym przypadku określa ona normy dotyczące bardziej bezpośrednio poszczególnych sytuacji w praktyce wychowawczej. Dotyczy to głównie nauki o organizacji oświaty gospodarczej (organizacja oświaty gospodarczej z uwzględnieniem wychowania gospodaczo-zawodowego), prawoznawstwa dotyczącego wychowania gospodarczego oraz metodyki praktycznego i teoretycznego kształcenia gospodarczego. Teoretyczną i stosowaną pedagogikę gospodarczą uzupełnia historyczna pedagogika gospodarcza.

Obecnie pedagogiką gospodarczą zajmuje się wiele samodzielnych katedr na uniwersytetach i wyższych uczelniach, a mianowicie: na uniwersytetach w Berlinie, Erlangen-Norymbergii, Frankfurcie nad Menem, Hamburgu, w Wyższej Szkole Technicznej w Darmstadt, w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Berlinie oraz w Wyższej Szkole Kształcenia Nauczycieli Szkół Technicznych w Hannowerze. Katedry te zajmują się też przeważnie pedagogiką zawodową i pedagogiką społeczną. Przy większości katedr działają też seminaria pedagogiki gospodarczej o charakterze dydaktycznym i badawczym, w których biorą udział zarówno profesorowie,

jak i studenci (dyskusje, ćwiczenia, referaty, koreferaty, odczyty, zespoły robocze, wycieczki itd.).

Pedagogika gospodarcza jest przedmiotem nauczania na wydziałach, których absolwenci stykają się w swojej pracy zawodowej z problemami wychowania gospodarczego jako nauczyciele szkół zawodowych, fachowcy w zakresie wychowania gospodarczego w urzędach i instytucjach, kierownicy i nauczyciele w systemie szkolenia wewnątrzzakładowego, kierownicy działów kadr itd. Studium pedagogiki gospodarczej jest z reguły ściśle powiązane z jednoczesnym studiowaniem innych dyscyplin socjologicznych i gospodarczych, np. z naukami o gospodarce narodowej, o organizacji przedsiębiorstw, o finansach, z socjologią, z historią gospodarczą itp. Okres nauczania wynosi najmniej 8 semestrów.

Pedagogika zawodowa

Według definicji podanej w tym samym słowniku pedagogika zawodowa (Berufspädagagogik) jest specjalną nauką pedagogiczną, która bada w szczególności różnorodne zjawiska wychowawcze z punktu widzenia stosunków między zawodem i wychowaniem.

Powstała ona w początkach bieżącego stulecia w związku z koniecznością kształcenia nauczycieli szybko rozwijających się szkół zawodowych. Podobnie jak pedagogika gospodarcza przekształciła się ona stopniowo ze stosowanej pedagogiki ogólnej na samodzielną empiryczną i normatywną dyscyplinę pedagogiczną.

Badania empiryczno-eksplikatywne w zakresie pedagogiki zawodowej są jeszcze słabo rozbudowane. Ich zadaniem jest zbadanie stosunku zawód — wychowanie oraz opisanie i zinterpretowanie wyników badań, bez wdawania się w ich ocenę. Uzupełnieniem tych badań jest historyczne naświetlenie stosunków między życiem zawodowym i oddziaływaniem zawodu na wychowanie w przeszłości.

Pedagogika zawodowa jako dyscyplina normatywna ma za zadanie opracowanie zaleceń, zadań, wzorów postępowania dla działalności wychowawczej. Metody badań są przeważnie dedukcyjne. Normy są wydedukowane z natury człowieka czynnego zawodowo, z przesłanek apriorycznych oraz typowych sytuacji życowych, tyczących się wychowania. Z normatywną stroną pedagogiki zawodowej wiąże się jej aspekt jako nauki stosowanej. W tym zakresie określa ona normy tyczące się bezpośrednio poszczególnych sytuacji w praktyce kształcenia zawodowego i obejmuje: naukę o organizacji kształcenia zawodowego, prawoznawstwo dotyczące tego działu oświaty, dydaktykę praktycznego i teoretycznego kształcenia zawodowego.

Pedagogiką zawodową zajmują się: katedry na Uniwersytecie w Hamburgu, w Wyższej Szkole Technicznej w Darmstadt, w Akademiach lub wyższych Szkołach Pedagogiki Zawodowej oraz w instytutach badawczych pedagogiki zawodowej. Do tych ostatnich należą: Instytut Pedagogiki Za-

wodowej i Gospodarczej w Kolonii oraz Instytut Kształcenia Rzemieślniczego przy Uniwersytecie w Kolonii. Często pedagogiką zawodową zajmują się profesorowie pedagogiki gospodarczej.

Pedagogika zawodowa jako dyscyplina uniwersytecka bywa wykładana zarówno na wydziałach filozoficznych, jak też ekonomicznych i socjologicznych.

Jako przedmiot studiów pedagogika zawodowa występuje w planach nauczania uniwersytetów, akademii oraz średnich szkół zawodowych (Fachschule), których absolwenci będą zajmować się w przyszłości sprawami kształcenia zawodowego jako nauczyciele szkół zawodowych w szkołach i jako instruktorzy w zakładach pracy oraz jako pracownicy poradnictwa zawodowego.

Pedagogika zakładowa

Pedagogika zakładowa (Betriebspädagogik) jest specjalną dyscypliną pedagogiczną, która bada stosunki między zakładem pracy i wychowaniem, w szczególności wpływ wychowawczy zakładów pracy. Jej początki sięgają lat dwudziestych bieżącego stulecia. Ważnym warunkiem jej powstania było uświadomienie sobie roli zakładu pracy jako tworu socjalnego oraz pojawienie się nauki o społecznym kierowaniu zakładem jako antytezy naukowego kierownictwa Taylora. Obecnie najwybitniejszym reprezentantem pedagogiki zakładowej jest Abraham [2].

Problematyką pedagogiki zakładowej w szerokim zakresie zajmują się pedagogowie gospodarczy. Nie ma jeszcze systematycznej struktury i wykładu pedagogiki zakładowej jako nauki. Ale istnieje ona już jako dyscyplina stosowana oraz jako przedmiot nauczania w różnych akademiach (akademiach gospodarczych, wyższych szkołach ekonomicznych, tzw. Höhere Fachschulen), na których kształci się kierowników oraz nauczycieli nauki zawodu w zakładach pracy. Chodzi tu przede wszystkim o dydaktykę i metodykę kształcenia zawodowego w zakładach pracy.

Wprowadzenie pedagogiki zakładowej jako przedmiotu nauczania do tych szkół nie powinno stawiać sobie jako celu pierwszoplanowego osiągnięcia podwyższenia wydajności pracy, lecz służyć wychowaniu w zakładzie pracy. A wychowanie w zakładzie pracy ma taki sam cel, jak wychowanie w ogóle, a mianowicie kształtowanie moralnych osobowości. Albowiem wychowanie zakładowe to wychowanie całego człowieka w szczególnej sytuacji życiowej, jaką jest praca w zakładzie pracy.

Jako dyscyplina „niestosowana" pedagogika zakładowa powinna stworzyć empiryczne i normatywne podstawy takiej dydaktyki i metodyki. Nie powinna się ona przy tym ograniczyć tylko do zakładów produkcyj-

[2] Karl Abraham: Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb. Zweite, verbesserte Auflage, Freiburg im Breisgau 1957.

nych, lecz potraktować jako przedmiot badań również zakłady administracyjne, szpitale itd. Tak rozumiana pedagogika zakładowa będzie powiązana nie tylko z naukami ekonomicznymi, lecz także z socjologicznymi, nauką o kierownictwie oraz z naukami technicznymi, a w szczególności z ergonomią.

Pedagogika pracy

Pedagogika pracy jest specjalną nauką pedagogiczną, która bada procesy wychowawcze z punktu widzenia stosunków zachodzących między pracą i wychowaniem. Wyrosła ona na tle ruchu szkoły pracy i potrzeb nauki zawodu w przemyśle. Przekształcenie jej w samodzielną dyscyplinę pedagogiczną właściwie jeszcze nie nastąpiło. Istnieją pewne tendencje do uprawiania jej w ramach nauk technicznych poprzez włączenie jej do nauk ergologicznych. Nie ma jeszcze odrębnych katedr pedagogiki pracy na uniwersytetach i wyższych uczelniach, w wyniku czego jako nauka empiryczno-wyjaśniająca i normatywna jest ona dotychczas zaledwie zapoczątkowana. Natomiast jako nauka stosowana pedagogika pracy jest uprawiana w szkołach kształcących nauczycieli szkół zawodowych i w średnich szkołach zawodowych (Fachschulen), często łącznie z pedagogiką zakładową.

Wzajemny stosunek wymienionych nauk

Nie rozstrzygnięto jeszcze, jaki jest wzajemny stosunek wymienionych dyscyplin pedagogicznych, które z nich są naukami pomocniczymi w stosunku do innych itd. Trwają ożywione dyskusje na ten temat. Ukazało się wiele publikacji zarówno w formie artykułów, jak i książek usiłujących ustalić wzajemne stosunki tego typu dyscyplin pedagogicznych.

Na ogół za dyscypliny równorzędne sobie uważa się pedagogikę gospodarczą i zawodową. Przedmioty ich badań na ogół pokrywają się, ale z pewnymi wyjątkami. Na przykład przedmiotem pedagogiki gospodarczej jest wychowanie gospodarcze, ale to może być realizowane w określonym zakresie nie tylko w szkołach zawodowych i zakładach pracy, lecz również w szkołach ogólnokształcących. Z kolei pedagogika zawodowa powinna zajmować się problematyką kształcenia w różnych zawodach, w tym również o charakterze niegospodarczym, a w takim razie wykraczałaby poza zakres pedagogiki gospodarczej. W praktyce jednak pedagogika zawodowa zajmuje się prawie wyłącznie kształceniem w zawodach gospodarczych.

Ścisłe rozgraniczenie tych nauk jest bardzo trudne, ponieważ jednak większość zagadnień jest wspólna, często obydwie dyscypliny są wykładane na jednej katedrze przez tego samego profesora.

Podajemy w formie schematu jedną z prób klasyfikacji tych nauk: [3]

Pedagogika gospodarcza			
Ogólna	Specjalna		
	Pedagogika zawodowa (zawodów gospodarczych)	Pedagogika zakładowa	Pedagogika związków i instytucji kształcenia gospodarczego (np. Izba Rzemieślnicza, Izba Przemysłowo-Handlowa)

Jest to jedna z prób systematyzacji powyższych nauk, ale nie jedyna. Prób takich jest więcej, brak jest jednolitości pod tym względem. Jedno jest jednak pewne. Powstał ogromny dział nauk pedagogicznych, który należy uwzględnić w wykładach tzw. pedagogiki ogólnej, oczywiście w różnych zakresach, w zależności od terenu przyszłej pracy kandydata na nauczyciela. Anachronizmem jest już jednak, aby nauczyciel szkoły zawodowej lub pracownik oświatowy zakładu pracy wynosił z uczelni takie samo wyposażenie pedagogiczne, jak nauczyciel szkoły ogólnokształcącej. Co więcej, nauczyciele szkół zawodowych, które są bardzo zróżnicowane co do kierunku nauczania, powinni posiadać zarówno przygotowanie z zakresu pedagogiki gospodarczej czy zawodowej wspólne dla nich wszystkich, jak i specjalistyczne, zależnie od kierunku szkoły, w której uczą. Pedagogika gospodarcza lub zawodowa powinna dzielić się na dwie części: na pedagogikę gospodarczą (zawodową) ogólną i na takąż pedagogikę specjalistyczną.

Interesujące jest, co powinno się składać na treść np. ogólnej pedagogiki zawodowej. Jako przykład podajemy spis treści książki Fr. Schliepera, pt. „Ogólna pedagogika zawodowa" [4]:

I. Pedagogika zawodowa jako nauka
   1. Miejsce pedagogiki zawodowej w systemie nauk
   2. Zadania pedagogiki zawodowej
II. Wychowanie zawodowe jako wychowanie całego człowieka
   1. Jedność istoty ludzkiej
   2. Jedność wychowania
   3. Wychowanie zawodowe wychowaniem całego człowieka
III. Okresy rozwojowe pedagogiki zawodowej
   1. Faza zamkniętej koncepcji wychowawczej
   2. Faza zróżnicowanych ideałów wychowawczych
   3. Faza prób skoordynowania poszczególnych koncepcji wychowawczych
   4. Faza syntezy zróżnicowanych koncepcji wychowawczych

[3] Według Handbuch für das kaufmänische Schulwesen. Darmstadt 1963, s. 32.
[4] Friedrich Schlieper: Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg im Breisgau. 1963.

IV. Główne drogi wychowania zawodowego
   1. Pielęgnowanie (Pflege)
   2. Kształcenie (Bildung)
   3. Dyscyplinowanie (Zucht)
V. Czynniki wychowania zawodowego
   1. Społeczeństwo
   2. Gospodarka
   3. Technika
   4. Państwo
   5. Zawód
VI. Funkcje wychowania zawodowego
   1. Nauka
   2. Praca
   3. Czas wolny
VII. Formy wychowania zawodowego
   1. Praktyczna nauka zawodu
   2. Teoretyczna nauka zawodu
VIII. Miejsca wychowania zawodowego
   1. Zakłady pracy jako miejsce wychowania zawodowego
   2. Szkoła jako miejsce wychowania zawodowego
IX. Nauczyciel kształcenia zawodowego
   1. Nauczyciel kształcenia zawodowego w zakładzie pracy
   2. Nauczyciel kształcenia zawodowego w szkole.

Zakończenie

W wyniku przedstawionego powyżej rozwoju pedagogiki gospodarczej i zawodowej konieczna jest zmiana koncepcji tzw. pedagogiki ogólnej. Wielu autorów zwraca na to uwagę [5]. Większości wykładanych dotąd koncepcji pedagogiki ogólnej zarzuca się, że nie jest ona wcale pedagogiką ogólną, lecz pedagogiką tzw. kształcenia ogólnego, a właściwie pedagogiką szkolnictwa ogólnokształcącego. Właściwie pojęta pedagogika ogólna winna zajmować się problematyką wspólną dla kształcenia ogólnego, gospodarczego, zawodowego, zakładowego itd., czyli zajmować się wspólnymi zagadnieniami wychowania w różnych środowiskach i sytuacjach życiowych. Obecna pedagogika ogólna nie czyni tego i powoduje zawężenie spojrzenia na problemy wychowawcze do jednego typu szkół, a w konsekwencji wpływa na niedorozwój całych działów teorii pedagogicznej. Nowoczesną koncepcję pedagogiki ogólnej należy dopiero opracować.

Tak więc zarysowują się obecnie m. in. dwa kierunki rozwoju nauki pedagogicznej, ściśle ze sobą sprzężone: rozwój pedagogiki gospodarczej (zawodowej) i przebudowa koncepcji pedagogiki ogólnej.

[5] Por. np. Johannes Baumgardt: Berufspädagogik-Sozialpädagogik — Wirtschaftspädagogik w książce: „Die Wirtschaftspädagogik — eine erziehungswissenschaftliche Disziplin?", Frankfurt a. M. 1967.

ZYGMUNT DYLIK

BIBLIOTEKI SZKOLNE ZA GRANICĄ

Poniżej przedstawiono jedynie ogólne kierunki rozwoju bibliotek szkolnych w niektórych krajach i poglądy na ich znaczenie oraz rolę w nauczaniu i wychowaniu w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, Związku Radzieckim, Anglii i Japonii. Zwrócono uwagę głównie na głosy praktyków relacjonujących swe doświadczenia, w których przejawiają się zarówno osiągnięcia organizacyjne, jak i rzeczywisty stan bibliotek.

Informacje o bibliotekach szkolnych w kilku innych krajach uwzględniono tylko fragmentarycznie. Na podstawie publikacji przedstawiających te sprawy w skali międzynarodowej dokonano porównania dostępnych danych statystycznych z kilkunastu krajów posiadających większą ilość książek w bibliotekach szkolnych. Ze względu na trudności rozgraniczenia omówiono łącznie rozwój bibliotek szkół średnich, podstawowych i zawodowych, nie zaniedbując jednak wyodrębnienia tylko podstawowych wszędzie tam, gdzie było to możliwe. Terminem szkół podstawowych określono wszystkie szkoły ogólnokształcące skupiające dzieci do lat 14, czasem 16, podane w publikacjach międzynarodowych jako „primary" [1, 3].

Stany Zjednoczone Ameryki Północnej

Ewolucję bibliotek szkolnych w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej przedstawiono w publikacji wydanej przez Stowarzyszenie Bibliotekarzy Amerykańskich (American Library Association) [2]. Według tych informacji już od początku (r. 1876) biblioteki szkolne miały mieć ścisły związek ze szkołami. Dziewiętnaście stanów Ameryki Północnej kierowało się w tym czasie takimi samymi przepisami. Jednak koncepcja biblioteki w XIX w. ograniczała się do księgozbiorów klasowych bez uwzględnienia jej szerszych zadań.

Również przez pierwszą dekadę XX wieku zbiory obejmowały głównie literaturę pomocniczą. Ówczesny program szkolny nie uwzględniał szerszego zakresu czytelnictwa. Nie było także kwalifikowanych bibliotekarzy. Dla uwypuklenia zmian w rozumieniu znaczenia bibliotek szkolnych przytoczono dwa sprawozdania: Ministerstwa Oświaty (Office of Education) za lata 1900—1901, w którym biblioteka szkolna figuruje tylko jako element

[1] Statistiques sur les bibliothèques. UNESCO. Rapports et etudes statistiques. Paris 1959.
[2] School libraries for today and tomorrow. Functions and standarts. Chicago 1945.
[3] Statistical Yearbook (wyd.) Statistical Office of the United Nations. Department of Economic and Social Affairs. New York.

wyposażenia szkoły i informacje o niej ograniczają się do podania liczby książek, oraz Dwuletniego Przeglądu Wychowania („Biennial Survey of Education") obejmującego okres 1934—1936, w którym poświęcono służbie bibliotek szkolnych 194-stronicowy rozdział. Widać, że zagadnienie nabrało wagi i skrystalizowała się ocena wpływu biblioteki na rozwój dziecka. Już wcześniej uzasadniali to w sprawozdaniu za lata 1914—1915 Leonard P. Ayres i Adele Mc Kinnie [4], przedstawiając starania oraz osiągnięcia Wydziału Szkolnego (Board of Education) i Wydziału Bibliotecznego (Library Board), że najważniejszym zadaniem szkoły jest nauczyć czytać i korzystać z książek. Trzeba „wręczyć" dziecku klucz otwierający mu wszystkie drzwi, przez które zechce przejść jako dorosły.

Bibliotekom szkolnym poświęca się nieustannie wiele uwagi. Jak wynika z cytowanej publikacji [5], w roku 1920 Stowarzyszenie Wychowania Narodowego uchwaliło siedem zasad dla bibliotek szkolnych wymieniając elementy, które w wychowaniu obywateli należy uwzględniać. W roku 1930 uzupełniono nowymi zasadami niezbędnymi we współżyciu obywateli.

Biblioteki szkolne wciąż jednak nie mogą osiągnąć należytego stanu. Ze sprawozdania Ministerstwa Oświaty za 1941—42 r. widać, że mimo poważnego liczebnego wzrostu bibliotek nie wszyscy uczniowie mają dostęp do książek, gdyż niektóre zbiory posiadają tylko kilka półek staroświeckich wydawnictw. Informacje powyższe dotyczą przede wszystkim szkół średnich, gdyż biblioteki szkół podstawowych rozwijają się bardzo powoli.

W r. 1941 połączony komitet Stowarzyszenia Wychowania Narodowego (National Education Association) i Amerykańskiego Stowarzyszenia Bibliotekarzy (Amerycan Library Association) uchwalił nowe zasady pracy bibliotek szkolnych, absolutnie wszystkich stopni i wielkości [6]. Szczegółowe wymagania obejmują kształcenie bibliotekarzy w zakresie bibliotekarskim i pedagogicznym, określone dla różnych typów bibliotek. Bibliotekarz z kwalifikacjami powinien być wynagradzany tak samo jak nauczyciel.

Jean E. Lowrie [7] dowodzi, że biblioteka szkoły podstawowej ma niezwykłe znaczenie w całokształcie rozwoju wychowania nie tylko podczas nauki w szkole podstawowej, ale i dla całej przyszłości.

Grazier Margaret Hayes [8] wskazuje na zasadnicze zmiany roli biblioteki szkolnej w związku z reformą nauczania. Nowe metody wymagają samo-

[4] Cyt. wg Barbary Stefanii Kossuthówny: Leonard P. Ayres and Adela Mc Kinnie: The public Library and the public schools. Cleveland Education Survey. The Survey Comitee of the Cleveland Foundation. Cleveland. Ohio 1916. *Szkoła Powszechna* R. 7 : 1926 s. 255—262.

[5] Cyt. School libraries for today and tomorrow. Function and Standards. Chicago 1945.

[6] Cyt. School libraries... s. 9—10.

[7] Lowrie Jean E.: Elementary school libraries today. *Library Quarterly* wol. 30 : : 1960 nr 1 s. 27—36.

[8] Grazier Margaret Hayes: Implications of the new educational goals for school libraries in the secondary level. *Libr. Quart.* wol. 30 : 1960 nr 1 s. 37—46.

dzielnej pracy ucznia. Opierać się muszą w większym jeszcze stopniu na bibliotece szkolnej.

Stwierdza się [9] też, że okoliczności sprzyjają rozwojowi biblioteki szkolnych ze względu na nowe prądy pedagogiczne, szersze rozumienie spraw oświaty i nauki i przez to lepsze docenianie książek i umiejętnego z nich korzystania.

Autorka kończy lapidarnie: „dobra szkoła, bardzo dobra szkoła i doskonała szkoła wszystkie potrzebują doskonałych bibliotek".

Bibliotekarze przywiązują wielką wagę do współpracy bibliotek szkolnych z publicznymi. Ma ona bogatą tradycję. Już od 1880 r. [10] obydwa typy bibliotek podejmowały starania o wykształcenie nawyków czytania.

Okazuje się jednak, że mimo osiągnięć i tradycji ta współpraca jeszcze dotąd nie należy do powszechnych. Stwierdza się nawet antagonizm i rywalizację [11].

Różne formy współpracy zastosowano w Nowym Jorku i Evenston [12]. W pierwszym dla przyspieszenia rozwoju bibliotek szkół podstawowych Urząd Oświaty zorganizował centralę, która udziela pomocy bibliotekom szkół średnich i podstawowych w zakresie uzupełniania zbiorów, centralnego opracowania książek, instruktażu itp. Dwa razy w tygodniu stosuje się odwiedzanie bibliotek powszechnych. W Evenston biblioteki szkolne i powszechne należą do jednej sieci, podlegają kierownictwu centrali biblioteki powszechnej, a centralny katalog zbiorów znajduje się w miejskim Urzędzie Oświaty. Bibliotekarze mają wykształcenie pedagogiczne i fachowe bibliotekarskie.

O konieczności rozszerzenia działalności bibliotek powszechnych i ścisłej współpracy ze szkołą mówi L. Harold Hamill [13] w związku z programem nauczania, który w 40% opiera się na samodzielnej pracy uczniów. Uważa, że w tej sytuacji zbiory biblioteki szkolnej nie mogą wystarczyć. Realizację utrudnia, zdaniem autora, brak zrozumienia zadań biblioteki ze strony władz oświatowych, ograniczanie przez to wydatków na służbę biblioteczną oraz częsta nieznajomość pracy bibliotecznej. Pożądane byłoby powołanie wspólnego komitetu dla obydwu rodzajów bibliotek.

Odmiennym tematem dyskusji jest stosowany w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej system lokowania bibliotek publicznych lub ich filii w budynkach szkolnych. Badania wykazały, że lokowanie bibliotek

[9] Henne Frances: Toward excellence in school library programs. *Libr. Quart.* vol. 30 : 1960 nr 1 s. 75—90.

[10] Według cyt. School libraries s. 5.

[11] Martin Lowell: Relation of public and school libraries in serving youth. *ALA Bull.* vol. 53 : 1959 nr 2 s. 112—117.

[12] Bennhold Agnes: Zusamenarbeit zwischen Schulbüchereien und öffentlichen Kinderbüchereien in den USA. Ein Bericht aus New York und Evanston. *Bücherei und Bildung.* Jg. 13 : 1961 nr 6 s. 244—249.

[13] Hamill Harold L.: The public library and the new educational program. *Library Journal* vol. 85 : 1960 nr 18 s. 3605—3610.

publicznych w gmachach szkolnych jest niesłuszne [14]. Te same wnioski znaleźć można w artykule o kilka lat wcześniejszym [15].

Związek Radziecki

Biblioteki w Związku Radzieckim znalazły się od początku pod opieką władz państwowych. Dekretem Rady Komisarzy Ludowych, podpisanym przez Włodzimierza Lenina w dniu 3 listopada 1920 r., wszystkie zbiory biblioteczne przeszły pod opiekę i centralny zarząd państwowy. Dzięki planowej organizacji rozwinęły się szybko przede wszystkim biblioteki publiczne, wysuwając się na czołowe miejsce wśród bibliotek tego typu na świecie.

Sprawy bibliotek szkolnych uregulowało postanowienie Rady Komisarzy Ludowych Związku Radzieckiego — O rozwoju sieci bibliotek szkolnych i wydawaniu dla nich literatury z dnia 16 listopada 1936 r. [16]. Miało ono podstawowe znaczenie dla rozwoju bibliotek szkolnych. Według tego aktu każda szkoła musi posiadać bibliotekę. W budżecie szkolnym przewidziano oddzielne pozycje na uzupełnianie księgozbiorów. Tym samym postanowieniem Państwowe Wydawnictwo Literatury Dziecięcej zostało zobowiązane do wydawania specjalnej serii „Biblioteka Szkolna" [17]. W roku 1937 do nomenklatury budżetowej wprowadzono dwie nowe pozycje na zakup książek dla uczniów i nauczycieli.

W r. 1947 Ministerstwo Oświaty zatwierdziło wytyczne o pracy bibliotek w szkole początkowej, siedmioletniej i średniej [18]. Ujęte w pięć rozdziałów obejmują: zadania bibliotek szkolnych, prace, prawa i obowiązki bibliotekarzy, pomieszczenie oraz budżet.

Zgodnie z tym bibliotekarz siedmioletniej szkoły musi posiadać fachowe wykształcenie bibliotekarskie i pedagogiczne. W szkole początkowej bibliotekę prowadzi nauczycie lza oddzielnie ustalone wynagrodzenie. Administracja szkolna przydziela bibliotece pomieszczenie odpowiednio wyposażone na magazyn i wypożyczalnię i oddzielne na czytelnię. Biblioteka stanowi nieodłączną część szkoły i z jej budżetu jest finansowana.

Wymienione postanowienia świadczą, że władze państwowe przywiązują dużą wagę do pracy bibliotek szkolnych. Podkreśla to Nadieżda Konstantinowna Krupska na ogólnorosyjskiej konferencji pracowników biblio-

[14] White Ruth M.: The school — housed public library — a survey. Chicago 1963 American Library Association.

[15] Peterson Harry N.: Public library branches in school buildings. *ALA Bull.* vo. 54 : 1960 nr 3 s. 215—218.

[16] Postanowlenie Sovieta. Narodnych Komissarow Sojuza SSR O razvortyvanii seti skol'nych bibliotek i izdanii literatury dlja nich. (N. 219 333 ot 16 nojabra 1936 g) (Wedlug L. V'. Budnaja: Učeničeskaja biblioteka v načalnoj škole. Moskwa 1953 s. 4).

[17] W nakładach wystarczających dla wszystkich bibliotek szkolnych.

[18] Położenie o škol'nych bibliotekach načalnoj, semiletnej i srednej školy. Utwierždeno Ministerstvom Prosveščenija RSFSR 13 junja 1947 g. (Według A. V. Klenov: Minimum bibliotečnoj techniki v bibliotekach semiletniej i srednej školy. Moskwa 1948 r. 30—32).

tek dziecięcych w r. 1933. Dowodzi, że zagadnienie lektury dzieci należy do najważniejszych i odgrywa w życiu dziecka znacznie ważniejszą rolę niż w życiu dorosłego. Widzi zasadniczą różnicę między nauczaniem a czytelnictwem, które winno być swobodne, z wykluczeniem jakiegokolwiek przymusu. . Biblioteka gromadzi najwartościowsze książki i pomaga w umiejętnym i samodzielnym wyborze oraz rozwija aktywność dzieci. Nieodzowna jest ścisła współpraca bibliotekarza, nauczyciela i biblioteki powszechnej. Zagadnieniami tymi powinien się interesować cały naród.[19]

Znaczenie, jakie w Związku Radzieckim nadaje się bibliotekom, zostało też wyraźnie sformułowane we wstępie do broszury o pracy biblioteki szkolnej [20].

„Biblioteka to jeden z najważniejszych działów w całokształcie prac dydaktycznych i pedagogicznych szkoły. Upowszechnienie dobrej książki i wprowadzenie jej w masy uczniowskie pomaga szkole radzieckiej w przygotowaniu kadr ludzkich wszechstronnie wykształconych".

„Ośrodkiem całej skomplikowanej i odpowiedzialnej pracy w szkole jest biblioteka szkolna. Nie jest to więc przypadkowe, że się jej przypisuje tak wielkie znaczenie". (Cytaty z broszury).

Biblioteki szkolne stanowią nieustanny przedmiot zainteresowania bibliotekarzy tego kraju. Ściśle wiąże się ich pracę z nowoczesnym nauczaniem i wychowaniem. W artykule redakcyjnym *Bibliotekar'a* [21] mówi się o zainteresowaniu tymi sprawami partii i rządu, co znalazło wyraz w postanowieniach XXII Zjazdu Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego w r. 1961.

Bibliotekarze dość często dzielą się swymi doświadczeniami na łamach fachowego czasopisma Bibliotekar. Wysuwają propozycje usprawnienia prac bibliotek [22].

Anglia

W Anglii również istnieje duże zainteresowanie bibliotekami szkolnymi. Każda wypowiedź podkreśla ich związek z nauczaniem i wychowaniem. Uzasadnia się konieczność usprawniania ich działania. Wiele miejsca poświęca się roli bibliotekarza i różnym formom współpracy z bibliotekami powszechnymi, nawiązując do ich dawniejszego udziału w organizowaniu bibliotek szkolnych w tym kraju.

C. A. Stott [23] w obszernym wstępie do podręcznika dla bibliotek szkolnych stwierdza, że są one niezbędną częścią szkoły, tak samo jak labora-

[19] Krupskaja N. K.: Vystuplenia na Vserossijskom Soveščanii rabotnikov detskich bibliotek. (w) O bibliotečnom dele. Sbornik. Moskva 1957 s. 630—638.

[20] Praca szkolnej biblioteki. Wskazówki pomocnicze dla nauczyciela i bibliotekarza. Tłumaczenie z języka rosyjskiego. B. m. i r. s. 36 (Maszynopis powielany).

[21] Povyšit' rol'bibliotek v komunističeskom vospitanii podrastajuščego pokolenia. *Bibliotekar* 1962 nr 10 s. 1—3.

[22] Orlova B.: Opyt raboty škol'noj biblioteki. *Bibliotekar* 1950 nr 2 s. 31—33.

[23] Stott C. A.: School libraries. A short manual. Cambridge London 1955. University Press. s. 148.

torium lub sala gimnastyczna. Ponieważ odgrywa tak ważną rolę w pracy szkoły, właściwa władza odpowiada za jej utrzymanie i administrowanie. Fundusze na ten cel winny być stałe, wydzielone wyraźnie z ogólnego budżetu szkolnego. Utrzymywanie biblioteki jest niemożliwe bez wydatków. Jeśli niezbędne sumy mogą się wydawać wysokie, to trzeba je porównać z odpowiednimi kwotami na wyposażenie i utrzymanie jakiegoś laboratorium lub warsztatu. Autor wyraża zdziwienie, że tak małą część (ok. 1%) z ogólnych wydatków na szkołę przeznacza się na bibliotekę.

Biblioteka od dawna została nazwana laboratorium humanistycznym — „laboratory of the humanities", gdyż jest niezbędnym dopełnieniem wszelkiej naukowej i praktycznej działalności, a poza tym pomaga w wychowaniu, dostarcza przyjemności i godziwego wypoczynku.

Podobnie Eric Leyland [24] uważa bibliotekę za integralną część szkoły. Jej wartość jest nieoceniona, jeżeli uczniowie przywykli do odwiedzania biblioteki, umiejętnego korzystania ze zbiorów i nabrali przekonania, że jest jedną z podstaw ich edukacji. I ten autor uważa, że oddziaływanie biblioteki ma bardzo duże znaczenie nie tylko w okresie szkolnym, ale sięga w przyszłość.

Według Richarda George'a Ralpha [25] biblioteka musi być wbudowana bardzo ściśle w organizację szkoły. Wymaga on odpowiedniego dla biblioteki programu. Część zajęć w szkołach stosujących metodę problemową przenosi się do biblioteki. Troszczy się jednak, by nie odbywało się to kosztem czytania pozalekcyjnego, nieobowiązkowego. Biblioteka musi umożliwiać i ułatwiać każdemu swobodne korzystanie ze swoich zasobów. Winna być włączona w całe życie szkoły, bez narzucania się, i wytwarzać atmosferę nie przypominającą izby szkolnej.

Jeśli biblioteka ma mieć wartość, władze winny wiedzieć, że musi być kosztowna, a także, że jest warta nakładu. Podkreśla też, że sumy na bibliotekę należy oddzielić od innych wydatków na pomoce szkolne. Zasada ta, jak podano wyżej, jest ściśle stosowana w Związku Radzieckim.

W zorganizowaniu szkolnych bibliotek angielskich dużą rolę odegrały biblioteki publiczne (Stott) [26], które rozwinęły się po uchwaleniu ustawy bibliotecznej w 1919 r. Pełniły one nie tylko właściwe im funkcje, ale weszły szybko w porozumienie ze szkołami.

Biblioteka szkolna może mieć zasadniczy wpływ na przygotowanie czytelników dla biblioteki publicznej dzięki temu, że przez szkołę przechodzą prawie wszystkie dzieci.

W związku ze znaczeniem, jakie przypisuje się w Anglii współpracy obu typów bibliotek, powstała tam koncepcja powołania organizatorów służby bibliotecznej mianowanych przez władze oświatowe. C. A. Stott [27] wypo-

[24] Leyland Eric: Libraries in school. London 1961 s. 143.
[25] Ralph Richard George: The library in education. London 1960 s. 146.
[26] Por. cyt. s. 121—25.
[27] Por. cyt. s. 125.

wiada się usilnie za nauczycielem lub nauczycielem-bibliotekarzem, a nie pracownikiem biblioteki publicznej. Również Richard George Ralph [28] jest gorącym zwolennikiem współpracy z biblioteką publiczną i opowiada się za powołaniem specjalnego organizatora. W niektórych hrabstwach tytułem próby działają inspektorzy biblioteczni, których czyni się odpowiedzialnymi za pracę biblioteczną z dziećmi zarówno w szkołach, jak i w bibliotekach publicznych. Autor szeroko omawia problem kształcenia nauczycieli-bibliotekarzy. Do współpracy obydwu bibliotek przywiązuje też wielką wagę Eric Layland [29].

Japonia

Przed drugą wojną światową biblioteki szkolne w Japonii można było policzyć na palcach jednej ręki. Dopiero od wojny uznano niezbędność bibliotek szkolnych dobrze zaopatrzonych, aby były istotną pomocą dla uczniów. I są one coraz liczniejsze. Przewiduje się otwieranie bibliotek szkolnych z pomocą rządu, prowadzonych przez zawodowych bibliotekarzy. (Biblioteki dobrze wyposażone są nieliczne) [30].

Nadto nie zawsze jest możliwe zaangażowanie bibliotekarzy zawodowych. Kształci się ich na licznych kursach organizowanych podczas letnich wakacji, wieczorami lub w sobotnie popołudnia.

W 1953 roku biblioteki posiadało: 60% szkół podstawowych, 70,3 — średnich I stopnia i 74,7 — II stopnia: średnia wielkość pierwszych obejmowała 1095 woluminów, drugich — 1395 i trzecich 3415.

Osiągnięte w krótkim czasie sukcesy świadczą, że wraz z uznaniem potrzeby bibliotek szkolnych podjęto żywą działalność organizacyjną, która doprowadziła do powstania w r. 1950 Narodowego Stowarzyszenia Bibliotek Szkolnych (L'Association Nationale des Bibliotheques Scolaires). Prace stowarzyszenia mają charakter wielostronny. Przyczyniają się one, podobnie jak działalność analogicznych instytucji w Stanach Zjednoczonych i Anglii, do usprawnienia i ujednolicenia akcji. Wydaje ono miesięcznik *Biblioteki Szkolne (La Bibliotheque Scolaire)*. Zamieszczane są w nim wykazy książek polecanych, które przygotowuje czterdziestu nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Corocznie też wydawany jest katalog. Stowarzyszenie prowadzi badania techniczno-ekonomiczno-biblioteczne.

Ustalono też normy przyznawania etatów dla bibliotek szkolnych. Do 450 uczniów przewiduje się zatrudnienie częściowo nauczyciela-bibliotekarza i jednego asystenta, powyżej tej liczby pełny etat bibliotekarza i dwu asystentów, a trzech bibliotekarzy, jeśli liczba uczniów przekracza 1200. Od nauczyciela zajmującego się biblioteką wymaga się specjalnego wykształcenia.

[28] Por. cyt. s. 48—49.
[29] Por. cyt. s. 18—19.
[30] Informacje zaczerpnięte z: Les bibliotheques scolaires au Japon [w] Des bibliotheques publiques pour l'Asie. UNESCO 1957 Paris s. 163—167.

Jako normę wielkości księgozbioru określa się 5 książek na ucznia i coroczne zwiększanie o 0,5. Normę tę należy oczywiście traktować jako postulat, którego realizacja, jeśli zachowane zostanie dotychczasowe tempo rozwoju, nie może budzić wątpliwości.

Stosuje się wolny dostęp do półek i wypożycza się książki do domu. Każda szkoła podstawowa czy średnia ma poświęcić najmniej 15 godzin na wytłumaczenie sposobu użytkowania książek i korzystania z usług biblioteki. Czytelnie winny być dość duże, przynajmniej na 10 uczniów.

Czechosłowacja

W Czechosłowacji, kraju od dawna przodującym w organizacji bibliotek publicznych, biblioteki szkolne długo musiały czekać na powszechniejsze uznanie, prawne uregulowanie ich działalności i zapewnienie materialnych podstaw rozwoju.

Choć istniały w większości szkół i prawie z reguły odrębne uczniowskie i nauczycielskie, to stan ich nie był zadowalający, a praca nie przynosiła pożądanych efektów. Nie miały bowiem koniecznych warunków i nie odczuwano ich niezbędności w nauczaniu i wychowaniu młodzieży.

O uznanie roli bibliotek dopominali się pedagogowie i bibliotekarze. W roku 1955 opublikowano projekt ustawy o organizacji bibliotek szkolnych i pedagogicznych [31].

Projekt opracowały państwowe biblioteki pedagogiczne w Brnie, Pradze i Bratysławie. Przewidywał on, między innymi, w każdej szkole bibliotekę o dwu działach: uczniowskim i nauczycielskim oraz biblioteki pedagogiczne powiatowe i wojewódzkie, które spełniałyby funkcje nadrzędne w stosunku do bibliotek szkolnych na swoich terenach. Metodyczną pomoc sprawowałyby centralne biblioteki pedagogiczne dostarczając odpowiednich materiałów, szkoląc bibliotekarzy na kursach itp. Obowiązki bibliotekarzy mieli pełnić nauczyciele. Większość z tych postulatów weszła do wydanej w cztery lata później ustawy bibliotecznej.

Stan bibliotek szkolnych opisali w 1958 r. Odřich Kapsa [32] w Czechosłowacji i Irena Bluhova [33] w Słowacji. Wskazują oni na wielkie niedostatki bibliotek szkolnych, dokumentując je obficie odpowiednimi liczbami, podają jednakowe przyczyny istniejącej sytuacji, podobnie podkreślają ważność zagadnienia i wskazują drogi naprawy.

Na koniec r. 1957 w bibliotekach szkół ogólnokształcących, zawodowych i pedagogicznych było 10 644 000 tomów, z tego w nauczycielskich — 5 768 000, a w uczniowskich — 4 876 000. Na jednego nauczyciela przypa-

[31] Organizacje školnich a učitelskych knihoven. *Knihovna* R. 8: 1955 č. 6 s. 182.

[32] Kapsa Oldřich, pracownik ministerstva školstvi a kultury: Školni knihovny — uczbytny pomocnik školy pši vychove nové generace. *Knihovnik* R. 3: 1958 č. 5 s. 142—154.

[33] Bluhova Irena, riaditel'ka Slovenskej pedagogickej Knižnice, Bratislava: Dnešny staw a úlohy školskych knižnic. *Knižnica* R. 10: 1958 č. 5 s. 197—209.

dało 70 książek, na ucznia w Czechach — 2,5, a w Słowacji — 2 książki. Z uczniowskich najlepiej były zaopatrzone biblioteki szkół zawodowych — 6 i pedagogicznych — 9 książek.

Liczebnie, zdaniem autorów, stan ten nie dawałby powodu do alarmu, gdyby była właściwsza proporcja między księgozbiorami uczniowskimi i nauczycielskimi, a przede wszystkim, gdyby wartość bibliotek uczniowskich była odpowiednia. Zbyt duże biblioteki nauczycielskie nie są należycie wykorzystywane. Księgozbiory uczniowskie nie tylko są znacznie mniejsze, ale nie odpowiadają potrzebom. Stan bibliotek szkolnych jest bardzo niejednolity. Są duże różnice między poszczególnymi typami szkół, powiatami, a nawet szkołami tego samego typu na tym samym terenie.

Autorzy widzą przyczyny złego w braku rozumienia biblioteki szkolnej jako nieodzownego elementu w całokształcie działania szkoły, traktowania jej pracy jako czynności mechanicznej, odmawiania zapłaty bibliotekarzowi, choć jest on bardziej obciążony niż kierownik jakiejkolwiek innej pracowni szkolnej.

W tych warunkach biblioteki nie mogły spełnić swych zadań. Jeśli dorastająca młodzież czyta bardzo mało albo literaturę szkodliwą, to, zdaniem Kapsy, znaczna część winy spada na niedostateczną pracę bibliotek szkolnych. Pogląd ten podziela także Bluhova.

Domagają się oni ustanowienia zasady, że bez dobrze pracującej biblioteki szkolnej, w pełni zespolonej ze szkołą, nie można wykonać należycie zadań wychowawczych.

W zakończeniu Kapsa, powołując się na przykłady Polski i Związku Radzieckiego, wysuwa szereg sugestii dotyczących kontroli fachowej bibliotek szkolnych, pomocy metodycznej, kształcenia bibliotekarzy, wydania podręcznika dla bibliotek itp.

Zwraca też uwagę na szczególną rolę bibliotek w wychowaniu obywateli dla nowego ustroju i wpływ na ich dalszy rozwój [34].

Zasadnicze zmiany w sytuacji bibliotek szkolnych w Czechosłowacji zaczynają się od wydania w roku 1959 ustawy bibliotecznej [35] i objęcia przez centralny zarząd państwowy opieki nad bibliotekami. W ustalonej sieci znalazły się również biblioteki szkolne (§ 5).

W tymże 1959 r. Ministerstwo Szkolnictwa i Kultury wydało instrukcję nr 54/159 [36] o uzupełnianiu i kontroli bibliotek uczniowskich i nauczycielskich. Stwierdza się w niej, że zadaniem biblioteki szkolnej jest pomaganie szkole we wszechstronnym wychowaniu obywateli zdolnych do budowania nowego ustroju.

W oparciu o ustawę biblioteczną zarządzeniem Ministerstwa Szkol-

[34] Hykes Pravoslav: O těsném spojeni školy se životem a dalším rozvoi výchovy a vzdělšni v CSR. *Knihovnik* 1959 s. 161.

[35] Zákon o jednotne soustavě knihoven (Knihovnický zakon) č. 53/1959 Sb. ze dne 9. 7. 1959.

[36] Doplňovani a prověřovani knižnich sbirek žákovských a učitelských knihoven. Instrukce MŠK č. 54/1959 *Vestnik MSK*, soč. 15/1959 (č. 19—20).

nictwa i Kultury [37] z dnia 25. 6. 1963 r. nałożono na biblioteki obowiązek sprawozdawczości, uregulowano sprawy wypożyczania międzybibliotecznego i pierwszeństwa bibliotek w nabywaniu książek, czasopism i innych materiałów do zbiorów.

Wreszcie 27. 12. 1963, zgodnie z § 12 ustawy bibliotecznej, Ministerstwo Szkolnictwa i Kultury wydało wytyczne do pracy bibliotek szkolnych [38].

W budżecie szkoły przewidziano koszty utrzymania biblioteki. Biblioteka winna posiadać samodzielny lokal umożliwiający najlepsze wypełnianie wyznaczonych jej zadań.

Porównanie norm ze zgłaszanymi postulatami pozwala stwierdzić, że większość z nich została spełniona. Wydano nawet część pierwszą podręcznika dla bibliotek szkolnych [39], zawierającą praktyczne wskazówki, umieszczając na wstępie wszystkie podstawowe akty prawne dotyczące bibliotek szkolnych.

Inne kraje. Zainteresowanie instytucji międzynarodowych

W Niemieckiej Republice Demokratycznej, szczególnie w latach sześćdziesiątych, poruszane są sprawy jedności procesu wychowania szkolnego i pozaszkolnego oraz poważnego w tym udziału biblioteki szkolnej [40]. W poszukiwaniu wzorów przytacza się przykłady organizacji gdzie indziej [41], wysuwa się propozycje i popularyzuje doświadczenia w zakresie współpracy bibliotek szkolnych i powszechnych [42] oraz próby łączenia obu typów bibliotek [43]. Ze względu na doniosłość, jaką przypisuje się w ostatnich dziesiątkach lat bibliotekom szkolnym, Międzynarodowe Biuro Wychowania rozpisało w roku 1940 ankietę na temat organizacji tych bibliotek. Odpowiedzi nadesłane przez ministerstwa oświaty 43 państw opraco-

[37] Vyhláška ministerstva Školstvi, a kultury ze dne 25 čerona 1963 o evidenci knihoven jednostne soustavy, o meziknihovni výpujčni službe a o prědnostnim pravu knihoven pri ziskavani literatury, časopisu a jiných sbirkových materiálu. *Sbirka zákonu československé Socialistické Republiky.* R. 1963 č. 30.

[38] Smernice pro činnost školnich knihoven čj. 38 566/63. Dne 27. prosince 1963 *Věstnik Ministerstva Skolstvi a Kultury.* R. 20: 1964 sešit 3.

[39] Příručka pro školni knihovny. Část 1. Zaklady Knihovnicke tachniky. Praha 1965. Statni Knihovna ČSSR. Ustřědni rědecko-metodický kabinet knihovnictvi s. 136 + + (wzory formularzy).

[40] Offener Brief zur Unterstützung der Arbeit mit dem Buch an Tagesschulen. *Bibliothekar* 1961 H. 1. s. 81—82.

[41] Joost Siegfried: Die polnische Schulbüchereien nach dem Kriege. Zentralblatt für Bibliothekswesen 1951 nr 5/6 s. 213—215.

[42] Römpler Ursula: Zu einigen Fragen unseres Kinderbibliothekswesens. *Bibliothekar* 1958 H. 5 s. 347—350.
Beier Max: Zusammenarbeit zwischen Schülerbücherei und Öffentlicher Bücherei. Ein Erfahrungsbericht aus Hilden. *Bücherei und Bildung.* Jg. 11: 1959 H. 6s. 248—251.
Wendling Willi: Schülerbücherei. „Bücherei und Bildung". Jg. 11: 1959 H. 6. s. 243—247.
Wolf Horst: Die Öffentliche Bücherei in der Schule. *Bücherei und Bildung.* Jg. 13: 1961 H. 6. s. 254—256.
Zusammenarbeit von Schule und Öffentlicher Bücherei. Empfelungen des Deutschen Städtetages. *Bücherei und Bildung.* Jg. 13: 1961 H. 8/9 s. 356—360.

[43] Arnold Brigitte: Kein Streitobjekt. *Bibliothekar* 1958 s. 410—413.
Dressler Irmgard: Die Zwiegstelle der Kinderbibliothek in der Tagesschule. Erfahrungen und Probleme. *Bibliothekar* 1962 s. 805—814.

wano i opublikowano w L'Organisation des Bibliothèques Scolaires [44]. Zestawienie państw ankietowanych jest przypadkowe. Obok kilku o dużym dorobku przeważają kraje o słabszym lub słabym rozwoju szkolnictwa, mniejszym jego upowszechnieniu, głównie pozaeuropejskie i nie dotknięte wojną. Ankieta składa się z 20 pytań podzielonych na pięć grup: I — administracja i funkcjonowanie, II — wykorzystanie biblioteki szkolnej, III — wybór książek dla bibliotek szkolnych, IV — wydawanie książek dla bibliotek i V — różne.

Omówienie wyników podaje Jadwiga Krahelska w artykule zamieszczonym w *Ruchu Pedagogicznym* [45].

Stan organizacyjny bibliotek został przedstawiony w sprawozdaniu optymistycznie. Brak w nim jednak informacji, bo nie pytano o to w ankiecie, jakie szkoły i czy wszystkie posiadają biblioteki szkolne, w jakim to jest stosunku do potrzeb, liczby uczniów czy ludności. Jak można wnosić, dane dotyczą przeważnie szkół średnich.

Badania statystyczne bibliotek prowadzi od roku 1950 UNESCO. Ostatnie wyniki zostały podane w 1959 r. w oddzielnej publikacji [46]. Zawiera ona informacje o różnych bibliotekach, w tym także szkolnych. Korzystanie ze znajdujących się tam zestawień statystycznych ułatwiają dość liczne uzupełniające komentarze.

Wyrazem szczególnego zainteresowania rozwojem bibliotek szkół podstawowych jest wydany i opracowany na zlecenie UNESCO przez Mary Peacock Douglas podręcznik przetłumaczony na język polski [47].

Publikacja zawiera również uzasadnienie konieczności biblioteki szkolnej w nowoczesnej szkole podstawowej w odróżnieniu od tradycyjnej opierającej nauczanie na podręczniku. Omówiono wymagania, jakim winien odpowiadać księgozbiór pod względem treści i liczebności, rolę bibliotekarza, nauczycieli i nadzoru szkolnego, współpracy z bibliotekami publicznymi i szczegółowe wskazówki praktyczne.

UNESCO też, oprócz innych wcześniejszych, zorganizowało w roku 1955 w Delhi studium poświęcone rozwojowi bibliotek publicznych w Azji. W studium uczestniczyli przedstawiciele 11 krajów tego kontynentu, przeważnie bibliotekarze (różnych typów bibliotek)i przedstawiciele Organizacji Narodów Zjednoczonych w charakterze obserwatorów bądź osób kierujących. Wynikom prac studium poświęcono specjalną publikację [48],

[44] L Organisation des bibliothèques scolaires. D'après les donnée fournies par les ministre de l'instruction publique. Geneve 1940 Bureau International d'Education.

[45] Jadwiga Krahelska: Organizacja bibliotek szkolnych. *Ruch Pedagogiczny* R. 30; 1946/47 nr 1 s. 67—72 i nr 2 s. 161—168.

[46] Por. cyt. Statistiques sur les bibliotheques.

[47] Douglas Mary Peacock: The primary school library and itsservice.
Douglas: La bibliotheque d'école primaire et ses différentes fonctions. (Paris 1961) UNESCO s. 103 tabl. 6.
Douglas: Biblioteka w szkole podstawowej i jej działalność. (Tłum. Wanda Koszutska) Warszawa 1964 s. 130.

[48] Por. cyt. Des bibliothèques publiques pour l'Asie.

gdzie w 14 rozdziałach przedstawiono problemy opracowane przez różnych autorów. W rozdziale dziewiątym, poświęconym bibliotekom dla dzieci, Hector Macaskill uważa za niezbędne, by miliony dzieci uczęszczające w Azji do szkół przyzwyczajane były do czytania. Wymaga tego znaczenie druku w dobie dzisiejszej dla przekazywania idei i rozszerzania wiadomości. Biblioteki są bowiem czynnikiem nieodzownym w osiąganiu sukcesów kształcenia i wychowania. Służba biblioteczna ma na celu wzbudzenie i utrwalenie zainteresowania dziecka czytaniem, wyrobienie przyzwyczajenia, które winno trwale przenikać jego życie. Bez zapewnienia tych warunków dzieci mogą się czuć zawiedzione i oszukane. Grupa badająca te zagadnienia stwierdziła, że książek dla dzieci jest bardzo mało i nikła też liczba bibliotek publicznych. Frekwencja w szkołach rośnie nieustannie, a pomieszczeń dla bibliotek szkolnych brak lub jest ich niewiele.

Ten sam autor w rozdziale trzynastym — biblioteki szkolne, zwraca uwagę, że nowoczesna pedagogika koncentruje się na dziecku, na rozwijaniu jego samodzielności, że zaprzestano „dzielenia wiedzy i wiązania w małe pęczki". Odkąd dziecko umie przeczytać kilka zdań, wartość biblioteki szkolnej dla niego staje się widoczna. Wpływ pierwszych książek w ręku dziecka może zdecydować, czy będzie lubiło czytać w ciągu całego życia.

W zestawieniu poniżej przedstawiono porównanie stanu bibliotek w dwunastu krajach [49]. Podano w nim (w liczbach bezwzględnych) wielkość księgozbiorów w szkołach ogólnokształcących średnich i podstawo-

Lp.	Państwo	Rok	Liczba ludności w tys.	Liczba uczniów	Liczba tomów w bibl. szkol. w tys.	Przeciętna liczba tomów w bibliotece szkolnej na:		Przeciętna licz. tomów w bibliotece publicznej na 1 mieszk.
						1 mieszk.	1 ucznia	
1	Polska	1955/6	27 819	4 060 400	37 908	1,366	9,356	0,864
2	Szwecja	1956	7 316	1 049 676	9 424	1,288	8,978	1,673
3	ZSRR	1954	200 000	29 813 904	218 467	1,091	7,328	2,192
4	Czechosłow	1956	13 224	2 069 725	11 517	0,871	5,565	1,266
5	St. Zj. A. P.	1956	168 174	31 162 898	102 915	0,612	3,302	0,935
6	Norwegia	1954/5	3 392	520 325	1 797	0,530	3,454	1,023
7	Japonia	1954	88 000	19 986 730	43 731	0,497	2,188	0,019
8	Rumunia	1956	17 490	1 732 160	8 631	0,494	4,983	0,586
9	Węgry	1955	9 861	1 431 807	3 978	0,403	2,783	0,380
10	Bułgaria	1954	7 548	1 182 108	2 600	0,331	2,115	0,477
11	Jugosławia	1956	17 886	2 307 851	5 548	0,310	2,405	0,338
12	Brazylia	1955	58 456	5 365 976	2 911	0,050	0,543	0,049

[49] Anglii nie uwzględniono, gdyż jak podano w *Statistique sur les bibliothèques*, nie prowadzi się tam odpowiedniej statystyki. Z podobnych przyczyn brak w tabeli niektórych innych krajów.

wych oraz zawodowych. Zastosowane wskaźniki wyrażają stosunek liczby tomów do uczniów i ludności. Państwa uszeregowano według malejącego wskaźnika przypadających na mieszkańca woluminów [50]. Uwzględniono również wskaźniki dla bibliotek publicznych ze względu na relacje, jakie zachodzą między nimi a bibliotekami szkolnymi, niekiedy zastępowanie jednych przez drugie i wzajemne uzupełnianie, jak np. w Norwegii, gdzie w wielkich miastach szkoły są obsługiwane przez biblioteki publiczne.

Zestawienie ma charakter tylko orientacyjny, przybliżony, gdyż wiele krajów informacyj nie dostarczyło, jak Dania, Kanada lub Szwajcaria, państwa o starych tradycjach bibliotek publicznych, w których już w roku 1868 było 2500 tys. woluminów, liczba wówczas rekordowa. Inne nadesłały dane niepełne, trudne do wykorzystania. Te zastrzeżenia należy wziąć pod uwagę przy interpretowaniu podanych wyżej liczb i wskaźników.

[50] Dane statystyczne z cytowanych już: *Statistique sur les bibliothèques i Statistical Yearbook* I, 7: 1948, 8: 1956, 10: 1958, 12: 1960, 13—16: 1961—1964, uzupełnione materiałami z wydawnictw statystycznych poszczególnych państw.

HALINA GAJDAMOWICZ
ŁODZ

W SPRAWIE MODELU PEDAGOGIKI

Orientacja w zakresie prezentowanych poglądów i stanowisk jest nieodzownym warunkiem każdej dyskusji, jeżeli ma ona przynieść faktyczne rozwiązanie podjętych problemów, przyczynić się do wyjaśnienia określonych koncepcji. Warunku tego nie uwzględnił H. Muszyński w swoim artykule pt. „Dwa modele pedagogiki", umieszczonym w pierwszym numerze *Ruchu Pedagogicznego* z 1968 r.

Po przeczytaniu artykułu nieodparcie nasuwa się pytanie — jaką koncepcję osobowości przyjął autor w swoich rozważaniach? Jest to problem niezwykle ważny dla całości zagadnień poruszanych w artykule, problem chyba zasadniczy. Niejasne jest ponadto stanowisko autora co do modelu pedagogiki „wychowania przez życie". Początkowo czytelnik jest przekonywany o tym, że model ów opiera się na racjonalnych podstawach i ma realne zastosowanie w badaniach pedagogicznych. Jednakże w końcowym fragmencie artykułu model ten zostaje poddany surowej krytyce z punktu widzenia jego praktycznej przydatności i podważony w swych zasadniczych założeniach.

W rezultacie czytelnik jest zdezorientowany i nie potrafi określić stanowiska autora. Fakt ten utrudnia podjęcie dyskusji, nie mamy bowiem pewności, czy nie imputujemy autorowi takich poglądów, których on sam nie podziela. Wydaje mi się, że w takiej sytuacji można skupić się tylko na wybranych problemach, co do których stanowisko autora zostało jasno sprecyzowane.

Nie roszcząc sobie pretensji do wyczerpującego przedstawienia problematyki, skoncentruję się nad dwoma ogólnymi zagadnieniami poruszonymi przez H. Muszyńskiego.

1. Problem pierwszy dotyczy przeciwstawienia dwóch typów myślenia heurystycznego w pedagogice i opartych na nich odrębnych modelach pedagogiki.

2. Problem drugi wiąże się z przyjętym przez H. Muszyńskiego założeniem o możliwościach pominięcia osobowości w określaniu celów wychowania.

Autor zakłada, że w poszukiwaniach badawczych mających na celu wypracowanie programu wychowania, a więc takiej organizacji życia i działalności jednostek, która nadawałaby pożądany kierunek procesom kształtowania się ich osobowości, można przyjąć dwa całkowicie odmienne sposoby heurystycznego myślenia.

Po pierwsze, punktem wyjścia poszukiwań pedagoga może być rzeczywistość, w której żyją jednostki stanowiące przedmiot zamierzonej akcji wychowawczej. Rzeczywistość ta poddana zostaje odpowiedniej analizie, której celem jest wyłonienie w niej poszczególnych dziedzin i czynników wychowawczego działania... Ale w badaniach pedagogicznych zarysowują się jeszcze inne możliwości podejścia. Po wtóre, punktem wyjścia dla nich może być także postulowana osobowość człowieka. Ją właśnie poddaje się pierwotnej i zasadniczej analizie, wyodrębniając z niej poszczególne zmienne składowe jako cele wychowania. I wynik tak przeprowadzonej analizy staje się dopiero podstawą dla analizy i wieloaspektowego badania rzeczywistości wychowawczej, badania zmierzającego do ustalenia, jakie elementy składowe tej rzeczywistości odgrywają istotną rolę jako czynniki osobotwórcze". [1]

Przeciwstawienie powyższe jest sztuczne, opiera się bowiem na błędnym założeniu, że ideał wychowania, czyli innymi słowy, postulowany kształt ludzkiej osobowości jest strukturą wydedukowaną a priori, oderwaną od rzeczywistości. H. Muszyński określając główny przedmiot badań pedagogiki i jej zadania pominął rzecz bardzo ważną, mianowicie zagadnienie konstruowania wzoru osobowościowego wychowanka. Skoncentrował się na opracowaniu programu wychowania. Opracowanie efektywnego programu wychowania stanowi, zdaniem autora, o odrębności problematyki pedagogicznej w stosunku do takich nauk, jak psychologia i socjologia. Faktycznie zadania związane z opracowaniem i realizacją określonego programu wychowania stanowią główny przedmiot badań pedagogiki, ale nie wolno zapominać, że zadania te wynikają z przyjęcia określonego wzoru osobowości, są niejako jego praktyczną konsekwencją.

Stąd też w celu określenia metodologicznej odrębności pedagogiki musimy wziąć pod uwagę dwa — jej tylko właściwe — rodzaje zadań. Pierwsze zadanie to określenie kształtu osobowości wychowanka, stanowi ono o normatywnym charakterze pedagogiki. Zadanie drugie związane jest z praktycznym charakterem tej dyscypliny i polega na opracowaniu programu wychowania, zmierzającego do realizacji określonego uprzednio wzoru osobowości. Nie można pominąć żadnego z tych zadań przy określaniu metodologicznej odrębności pedagogiki. Tymczasem autor pominął w swoim artykule pierwszą grupę zagadnień związanych z konstruowaniem ideału wychowania, skoncentrował się na drugim z wyżej wymienionych zadań. Widać nie bardzo wierzy w możliwość uprawiania normatywnej części pedagogiki w sposób naukowy, wyraźnie odrywa ideał wychowania od konkretnych warunków życia, od konkretnej rzeczywistości społecznej, gospodarczej, politycznej.

Obecny stan badań na gruncie nauk pedagogicznych pozwala obalić pogląd, że określenie celów wychowania, postulowanie wzoru osobowości

[1] H. Muszyński: Dwa modele pedagogiki. *Ruch Pedagogiczny* nr 1 1968 r.

nie ma nic wspólnego z naukowym uprawianiem tej dyscypliny. Pogląd ten jest bezpodstawny, opiera się na niesłusznym założeniu, że cele wychowania można konstruować jedynie w oderwaniu od rzeczywistości, w sposób woluntarystyczny.

„Dziś w okresie wielkiego postępu nauki — pisze B. Suchodolski — i racjonalizacji całego życia ludzkiego zmierzamy do określenia celów i wartości z pomocą ludzkiego rozumu, w sposób oparty na argumentach naukowych. Zagadnienie wartości przestaje być pewnego rodzaju objawieniem, nakazem przychodzącym od ludzi z zewnątrz, staje się elementem ludzkiej rzeczywistości". [2] Gdy z tego punktu widzenia spojrzymy na zagadnienie celów wychowania, to okaże się, że pozostają one w ścisłym związku z całokształtem życia społecznego, politycznego, kulturalnego, że są wynikiem rzetelnej analizy konkretnych warunków życia i związanych z nimi tendencji rozwojowych. Tylko w oparciu o naukową analizę złożonej rzeczywistości jesteśmy w stanie określić zadania, do których należy przygotować młode pokolenia. Zadania te B. Suchodolski sprowadza do trzech zasadniczych sfer działalności człowieka, wyznaczonych hasłami — społeczeństwo—praca—kultura. [3]

Przygotowanie ludzi do pełnienia różnorodnych zadań związanych z życiem społecznym, wykonywaniem zawodu, udziałem w życiu kulturalnym wymaga rozwinięcia określonych cech osobowości, ukształtowania odpowiednich dyspozycji psychicznych, fizycznych, zdolności, sprawności i umiejętności.

Skoro rozumowanie nasze jest słuszne i przyjmujemy, że ideał wychowania jest wyprowadzony z analizy rzeczywistości, to nie ma sensu przeciwstawianie na gruncie pedagogiki myślenia, w którym punktem wyjścia jest analiza rzeczywistości, takiemu myśleniu, dla którego punktem wyjścia jest analiza osobowości. Wymienione typy myślenia nie wykluczają się nawzajem na gruncie pedagogiki, przeciwnie — pozostają z sobą w ścisłym związku, uzupełniają się. Z pierwszym sposobem myślenia mamy do czynienia przy określaniu wzoru osobowości. Skonstruowany z kolei na drodze analizy rzeczywistości ideał wychowania stanowi punkt wyjścia dla poszukiwań badawczych zmierzających do wypracowania określonego programu wychowawczego. Posługujemy się więc tutaj drugim z wymienionych przez H. Muszyńskiego sposobem myślenia, dokonujemy analizy wzoru osobowości, wyodrębniamy z niej poszczególne składniki jako cele wychowania i organizujemy pod ich kątem warunki życia i działalności wychowanka. Dochodzimy w ten sposób do zasadniczej tezy naszych rozważań, kontrowersyjnej w stosunku do twierdzenia H. Muszyńskiego o konieczności przeciwstawienia na gruncie pedagogiki dwóch typów myślenia i opartych na nich modeli pedagogiki:

Istnieje tylko jeden model pedagogiki, dla którego punktem wyjścia jest

[2] B. Suchodolski: Zarys pedagogiki. T. II str. 64.
[3] B. Suchodolski: Podstawy wychowania socjalistycznego.

analiza określonej rzeczywistości, stanowiąca podstawę dla konstruowania wzoru osobowości. Określona w ten sposób osobowość jest podstawą dla opracowania programu wychowania. W tak pojętym modelu pedagogiki określona w sposób naukowy osobowość zajmuje miejsce centralne.

Przejdźmy teraz do zagadnienia drugiego, tj. perspektyw pomijania osobowości w określaniu celów wychowania. H. Muszyński twierdzi, że na gruncie pedagogiki „wychowania przez życie" „zarysowuje się możliwość, a zarazem interesująca perspektywa pominięcia osobowości w określaniu celów wychowania. Mogą one mianowicie, zamiast postulować różne pożądane dyspozycje psychiczne człowieka, precyzować zadania, jakie ma on do wypełnienia w życiu i do których wychowanie powinno go przygotować".[4]

Stanowisko takie nasuwa szereg wątpliwości, z których większość rozważył autor w ostatniej części artykułu, kiedy próbował poddać analizie z punktu widzenia praktycznej przydatności taki model pedagogiki, w którym pomija się osobowość przy określaniu celów wychowania. Wobec tego zwrócę uwagę na jeden tylko problem, mianowicie możliwości określania celów wychowania poprzez odwoływanie się do różnorodnych zadań, jakie człowiek ma wykonać, przy jednoczesnym pominięciu zagadnienia osobowości.

Sądzę, że rzeczą niemożliwą jest wyznaczanie celów wychowania za pomocą zadań, które człowiek ma wykonać, bez jednoczesnego odwołania się do określonych cech osobowości. Zadania jako takie nie mogą stanowić wyłącznego celu wychowania przede wszystkim dlatego, że nie dadzą się ściśle sprecyzować, po wtóre, są zbyt zmienne i jako takie nie stanowią stałego gruntu, na którym można by oprzeć proces wychowania. Z drugiej zaś strony bardzo ścisłe sprecyzowanie celów wychowania prowadziłoby w prostej linii do zastąpienia wychowania przez tresurę, do ujęcia wychowanka w zbyt sztywne ramy organizacji procesu wychowania.

Jest faktem oczywistym, że przy określaniu celów wychowania nie można pomijać zadań, jakie stoją przed człowiekiem. Ale z drugiej strony, odwołując się do nich, nie należy traktować ich jako celów samych w sobie. Właściwym celem wychowania nie są zadania jako takie, lecz przygotowanie człowieka do ich realizacji. Ale wówczas przenosimy się już na płaszczyznę rozważań o osobowości. Przygotować człowieka do wypełniania określonych zadań znaczy tyle, co rozwinąć jego różnorodne dyspozycje psychiczne, fizyczne, kształtować jego zdolności, sprawności i umiejętności. Człowiek o rozwiniętych zdolnościach jest głównym przedmiotem zabiegów wychowawczych, bo tylko taki potrafi sprostać zadaniom, jakie przyjdzie mu wykonywać w związku z uczestnictwem w życiu społecznym, gospodarczym, politycznym czy kulturalnym. Wprawdzie nie jesteśmy w stanie ściśle określić zadań, przed jakimi stanie nasz wychowanek, ale potrafimy

[4] H. Muszyński: Dwa modele pedagogiki.

odpowiedzieć na pytanie, jakie cechy powinien człowiek posiąść, by sprostać różnorodnym i zmieniającym się zadaniom. Oto co na ten temat pisze B. Suchodolski: „Bo chociaż nie potrafimy przewidzieć szczegółowo i konkretnie tych sytuacji, w jakich się znajdą wychowankowie naszych szkół, i tych zadań, które będą musieli podjąć, możemy z wielkim prawdopodobieństwem określić to, co będzie im potrzebne, aby mogli sobie dać radę z nowymi sytuacjami i nowymi zadaniami. Mówiąc najogólniej będzie im potrzebna krytyczna i bystra inteligencja, zdolna rewidować wszelkie zrutynizowane i stereotypowe formy działania; wciąż żywe zainteresowania i zamiłowania, dzięki którym potrafią dotrzymać kroku nowym odkryciom w nauce, technice, życiu społecznym, zdolności, dzięki którym będą mogli pokonywać powstające trudności obiektywne w ich pracy; wrażliwość i wyobraźnia pozwalająca widzieć rzeczywistość w jej wielu wymiarach, odsłaniających pole dla inwencji i twórczości; wreszcie umiejętność współżycia i współdziałania z ludźmi" [5].

Nie możemy celów wychowania określać inaczej jak w języku zmian osobowościowych, określonych cech i dyspozycji psychicznych i fizycznych. Nie ma i nie może być wobec tego pedagogiki, która pomijałaby osobowość w określaniu celów wychowania. Osobowość nie jest tu oczywiście wartością samą w sobie, lecz stanowi wartość zarówno ze względu na dobro społeczne, jak i indywidualne interesy jednostki.

[5] B. Suchodolski: Podstawy wychowania socjalistycznego. S. 102.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI
TORUŃ

POZIOM CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM W SZKOŁACH PRZYSPOSOBIENIA ROLNICZEGO

Wprowadzenie

Treścią tego opracowania jest relacja z badań poziomu umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem u uczniów szkół przysposobienia rolniczego (SPR).

Zadania postawione w tych badaniach realizowano metodą, którą najkrócej można scharakteryzować jako dążenie do porównania stanu rzeczywistego w zakresie wspomnianej umiejętności ze stanem postulowanym, następnie zaś dążenie do oceny stwierdzonych rozbieżności, wyjaśnienia przyczyn ich zaistnienia i zaproponowanie środków ich likwidacji. Taka kolejność postępowania badawczego — przyjęta w celowościowym postępowaniu we wszelkich naukach praktycznych [1] — wydaje się słuszna i w tym przypadku z zakresu diagnostyki pedagogicznej.

1. Umiejętność czytania jako warunek i cel (skutek) pracy szkoły

SPR-y są szkołami młodymi, pracującymi przy tym w niełatwych warunkach. Zdawano sobie zresztą z tego sprawę już w momencie powstawania [2]. Właśnie jednak ze względu na nowość i obiektywne trudności w funkcjonowaniu tego — istniejącego od 10 lat — typu szkoły w naszym systemie oświatowym istnieje potrzeba rzetelnego poznania warunków, procesów i rezultatów pracy SPR-ów. Niektórzy badacze mocno uzasadniają tę potrzebę i starają się ją zaspokoić. I tak Zofia Krzysztoszek wspomina o poważnym miejscu badań nad SPR-ami w planach badawczych Katedry Pedagogiki WSR w Lublinie [3]. Prof. Marian Falski wskazuje na upośledzoną pozycję SPR-ów w systemie szkolnictwa średniego, na niską ich drożność, brak miejsc dla ich absolwentów w pełnych szkołach średnich [4], pisze o progach selekcyjnych powstających na skutek niewyrównanego poziomu organizacyjnego szkół średnich o niższym i pełnym stopniu organizacji [5]. Miron Krawczyk badał postawy moralno-społeczne absolwentów SPR-ów i poświęcił temu obszerną rozprawę [6].

[1] Por. Podgórecki A.: Charakterystyka nauk praktycznych. Warszawa 1962 oraz Ziemski S.: Diagnoza, projektowanie, realizacja i ocena jako etapy postępowania. *Prakseologia* nr 24 s. 46—84.

[2] Uzasadnienie Uchwały Rady Ministrów z dnia 8 stycznia 1957 r. w sprawie organizacji szkół przysposobienia rolniczego, przesłane do Dyrektorów Okręgu Szkolenia Zawodowego pismem Ministra Oświaty z dnia 10 stycznia 1957 r., nr SR-la/1/57. Patrz również: Ozga W.: Reforma szkolna a wieś. *Nowe Drogi* 1968 nr 3 s. 69—83.

[3] Krzysztoszek Z.: Potrzeba badań nad młodzieżą wiejską. *Wieś Współczesna* 1967 nr 4, s. 65—72.

[4] Falski M.: Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli. Wrocław 1966 s. 158.

[5] Falski M.: Zaczęło się od „filozofii dwój". *Życie Literackie* 1967 nr 31 s. 9.

[6] Krawczyk M.: Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej. Warszawa 1967 s. 219.

Zadania SPR-ów są złożone: mają one kształcić do zawodu rolnika, a jednocześnie poszerzać i pogłębiać wykształcenie ogólne [7], wychowywać i kształcić przy tym na poziomie wyrównanym z innymi szkołami średnimi (zgodnie z kardynalną zasadą jednolitości i demokratyzacji ustroju szkolnego) i mają być ponadto drożne, co przypomina „Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961 r.". Istotnym warunkiem realizacji tych zadań jest skład i poziom absolwentów szkół podstawowych, którzy znaleźli się lub znajdą się w klasie I (a potem II) SPR-u. Pragnąc badać poziom przygotowania uczniów SPR-ów do nauki w szkole średniej, wychodzę z założenia, że istotnymi wskaźnikami owego przygotowania jest poziom wiadomości i umiejętności w przedmiotach podstawowych: języku ojczystym i matematyce. W zakresie zaś znajomości języka polskiego umiejętność czytania ze zrozumieniem jest niewątpliwie bardzo zasadnicza. Jako jedno z ważniejszych zadań szkoły podstawowej, powinna być rezultatem jej pracy, a przy tym rezultatem osiągniętym w wystarczającym i względnie wyrównanym stopniu przez wszystkie szkoły podstawowe (zgodnie ze wspomnianą zasadą jednolitości szkoły socjalistycznej). Jako zaś rezultat pracy szkoły podstawowej, rozumienie czytanych tekstów jest zarazem warunkiem koniecznym (choć niewystarczającym) skutecznego funkcjonowania każdej szkoły średniej. W obowiązującym w SPR-ach programie nauczania języka polskiego czytamy, że „sprawność w posługiwaniu się językiem ojczystym jest podstawową umiejętnością, konieczną w nauce szkolnej, w pracy zawodowej i dalszym samokształceniu, stanowi ona niezbędny warunek aktywnego udziału w życiu społecznym" (podkr. moje) [8]. „Czytanie — pisze Feliks Korniszewski — jest tą formą pośredniego poznawania rzeczywistości przyrodniczej oraz ukierunkowywania działań ludzkich, która nie tylko ułatwia i wzbogaca proces kierowanego uczenia się, kształcenia i wychowywania uczniów w szkole, ale i w najszerszej mierze umożliwia wszystkim czytelnikom poza szkołą samouctwo, samokształcenie i samowychowanie" [9]. Mimo podstawowego znaczenia czytania dla poznania świata, dla rozwoju jednostki, dla uczestnictwa w życiu społecznym i kulturze szkoła, jak wykazuje ten Autor, podejmuje zadanie nauczania czytania w jednostronny i ograniczony sposób. Istota czytania polega bowiem zawsze na rozumieniu treści tekstów, na wnikaniu w myśl autora, i to zarówno podczas opanowywania techniki czytania na stopniu elementarnym, jak i w okresie posługiwania się lekturą w wyższych klasach szkoły podstawowej, w szkole średniej i na uniwersytecie.

Podobny pogląd wyraził Jan Konopnicki, który uważa, że technika cichego czytania prowadzi do rozumienia tekstów. Również współpracujący z nim Julian Jonkisz podziela ten pogląd [10]. Toteż mówiąc dalej „czytanie" czy „ciche czytanie", będziemy mieli na myśli ciche czytanie ze zrozumieniem [11].

[7] Uchwała nr 17 Rady Ministrów z dnia 8 I 1967 r. w sprawie organizacji szkół przysposobienia rolniczego. Monitor Polski z dnia 19 lutego 1957 r. nr 13 poz. 94 § 1 i 2. „Uchwała" i „Uzasadnienie" do niej opublikowane są w załącznikach cytowanej książki M. Krawczyka.

[8] Program nauczania w dwuletniej Zasadniczej Szkole Zawodowej. Język polski. Klasy I—II. Warszawa 1967, s. 3.

[9] Korniszewski F.: O pełny program i właściwe metody nauczania czytania w szkołach. *Ruch Pedagogiczny* 1964 nr 4 s. 44. W tej obszernej (s. 36—78) rozprawie Autor przedstawił wyniki badań, prowadzonych w ramach UNESCO i Międzynarodowego Biura Wychowania, nad stanem, programem i metodami czytania w 45 państwach oraz przedstawił podbudowany teoretycznie własny projekt programu i metod nauczania czytania na różnych szczeblach szkolnictwa.

[10] Konopnicki J.: Powodzenia i niepowodzenia szkolne. Warszawa 1966 r. 124—40 oraz Jonkisz J.: Wyniki badań testem cichego czytania ze zrozumieniem. *Studia Pedagogiczne* t. 13 s. 55—65.

[11] Obszerny przegląd badań przeprowadzonych nad cichym czytaniem w świecie oraz rozważanie na temat konstrukcji testów, sposobów ich stosowania i opracowywania znajdujemy w pracy: Anderson G. L.: Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych. Nasza Księgarnia. Warszawa 1962 s. 183.

Głównym problemem naszych badań był poziom cichego czytania ze zrozumieniem u uczniów klas pierwszych SPR-ów na tle poziomu czytania u uczniów klas pierwszych szkół średnich o pełnej, 4—5-letniej organizacji nauki. Problemem zaś dodatkowym było badanie poziomu czytania w klasach drugich SPR-ów z zamiarem uchwycenia stopnia i rodzaju zmian. W pierwszych klasach badaliśmy więc czytanie jako częściowy rezultat pracy szkół podstawowych (zapewne w większości wiejskich) i warunek pracy SPR-ów, w drugich zaś klasach — jako częściowy rezultat pracy samych SPR-ów.

2. Techniki i organizacja badań. Hipotezy robocze

W celu rozwiązania postawionych problemów zastosowany został „Test cichego czytania ze zrozumieniem UNESCO" opublikowany przez prof. Jana Konopnickiego w „Dodatku" do jego książki „Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko" (Warszawa 1962, s. 218—228). Autorami jego byli profesorowie Feshay i Thorndike z Columbia University w Nowym Jorku. Test ten jako jeden z kilku został zastosowany przez J. Konopnickiego i jego współpracowników po raz pierwszy w 1960 roku podczas badań reprezentatywnej grupy tysiąca uczniów polskich (w ramach międzynarodowych badań poziomu umysłowego dzieci trzynastoletnich). Istnienie dobrego — zdaniem specjalisty — testu, którego wyniki zostały dokładnie przeanalizowane i opublikowane w cytowanym 13 tomie *Studiów Pedagogicznych*[12] oraz w rozprawie Ireny Szmitrowskiej, było argumentem, który zdecydował o wyborze tego właśnie testu.

Co więcej — przedmiotem owych badań z 1960 r. byli uczniowie klas pierwszych szkół licealnych na początku nauki w tych szkołach. Wyniki tych badań będą zatem w naszych badaniach kryterium porównań i ocen.

Test ten składa się z pięciu części, z których każda zawiera czytankę o innej treści (przepisy ruchu drogowego, bajka z morałem o gąsienicy i róży, historyjka o wróblach w Ameryce, panowanie Ludwika XVI we Francji oraz problemy finansowe fikcyjnego rządu) i kilka pytań-zadań z oznaczonymi czterema odpowiedziami do wyboru, z których tylko jedna jest poprawna, zgodna z kluczem[13]. W sumie zadań testowych było 33, a każde poprawnie rozwiązane premiowane było 1 punktem.

Test, zdaniem prof. J. Konopnickiego, bada obok umiejętności czytania ze zrozumieniem także ogólną sprawność umysłową, umiejętność poprawnego rozumowania i skupiania uwagi. Posiada on przy tym, co wykazała I. Szmitrowska w dysertacji doktorskiej, wysoką wartość diagnostyczną, jest rzetelny.

Obok techniki testowej posługiwano się dodatkowo podstawowymi miarami statystycznymi tendencji centralnej.

Badania przeprowadzono w kwietniu 1967 r. równocześnie w 21 szkołach przysposobienia rolniczego w woj. bydgoskim oraz w 4 szkołach przygranicznych powiatów spoza tego województwa. Zbadano 595 uczniów 25 klas pierwszych oraz 262 uczniów 17 klas drugich. W badaniach uczestniczyli studenci kierunku rolno-pedagogicznego Studium Nauczycielskiego w Wymyślinie. W klasach I 71% badanych stanowiły dziewczęta, 47% — uczniowie piętnastoletni, 80% uczniów rozpoczęło naukę w SPR-e

[12] Konopnicki J.: Międzynarodowe badania poziomu wiadomości dzieci trzynastoletnich (cel, organizacja i przeprowadzenie badań oraz ogólna analiza wyników). *Studia Pedagogiczne*, t. 13, op. cit., s. 5—37, oraz Konopnicki J.: Powodzenie i niepowodzenia.. op. cit. s. 124—140; Jonkisz J. op. cit. Szmitrowska J.: Poziom umysłowy polskich trzynastolatków a środowisko. *Studia Pedagogiczne* t. 13, s. 96—108.

[13] Bliżej test ten charakteryzują autorzy opracowań z oryginalnych badań międzynarodowych (jak w odn. 12). Test ten był także stosowany do badań uczniów klas V, VI i VII szkół podstawowych (Krakowski Oddział PAN). Wyniki opublikował prof. J. Konopnicki w „Zaburzeniach"... op. cit., s. 151—152.

bezpośrednio po ukończeniu szkoły podstawowej z tym, że 70% uczniów — to absolwenci wiejskich szkół podstawowych, 70% uczniów mieszka też aktualnie na wsi. Połowa badanych uczniów — to dzieci rolników, połowa badanych SPR-ów — to szkoły zlokalizowane na wsi.

Uczniowie badani byli zespołowo, rozwiązując zadania w oparciu o indywidualne, wydrukowane zeszyty testowe. Rozwiązania nanosili oni na arkusz odpowiedzi (zgodny z projektem prof. J. Konopnickiego).

Nie ograniczaliśmy czasu rozwiązywania, jednakże uczniowie wiedzieli, że czas jest odnotowany.

Przed przystąpieniem do badań oczekiwano wystąpienia w wynikach następujących tendencji:

Hipoteza I: Poziom umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem jest u uczniów klas pierwszych SPR-ów niewystarczający i niższy (na poziomie istotnym) niż poziom tej umiejętności u uczniów klas pierwszych szkół średnich o pełnej organizacji, a także niższy niż poziom tej umiejętności u absolwentów wiejskich szkół podstawowych, którzy dostali się do liceów i techników. Uzasadnieniem tej hipotezy jest niższa sprawność dydaktyczna szkół podstawowych na wsi. W woj. bydgoskim, w którym sprawność dydaktyczna szkół bliska jest przeciętnej krajowej, ogółem 73,9% rocznika demograficznego kończy szkołę w terminie, na wsi jednakże tylko 66,6% (dane z r. 1959/60), ogółem 12% młodzieży w tym województwie opuszcza szkołę podstawową przed jej ukończeniem, jednakże większość stanowi tu młodzież wiejska (dane z 1960/61 r.)[14]. Kolejne Roczniki Statystyczne GUS wskazują na wyższe wskaźniki drugoroczności w szkołach na wsi. Liczni badacze wskazują na obiektywne i zależne od administracji szkolnej i nauczycieli trudniejsze warunki pracy szkół podstawowych. W badaniach międzynarodowych różnica w wynikach młodzieży wiejskiej i miejskiej w klasie VIII liceum była na poziomie istotnym niekorzystna dla pierwszej grupy. SPR-y są szkołami w swym składzie (uczniów) i charakterze (lokalizacja, treści nauczania, cele kształcenia) wiejskimi. Stąd też oczekiwać można wystąpienia wskazanej wyżej tendencji.

Hipoteza II: Postęp w umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem, jaki dokonuje się podczas nauki w SPR, jest niewielki.

Hipoteza III: Pomimo przeciętnie niższego poziomu umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem w SPR-ach w stosunku do szkół średnich o pełnej organizacji procent młodzieży SPR-owskiej, której sprawność umysłowa i poziom czytania co najmniej dorównuje młodzieży licealnej, jest wyższy od procentu absolwentów SPR przyjmowanych do opartych na nich techników.

Wg danych zanotowanych w 1963 r. przez M. Godlewskiego (*Szkoła Zawodowa* nr 3/63) — 5% absolwentów SPR kształci się dalej, a prof. M. Falski dla r. szk. 1964/65 podaje liczbę odpowiadającą 7,95%[15].

Wypada jeszcze we wstępie zastrzec się, że z trzech powodów wyniki naszych badań mogą być nieco zawyżone, gdyż po pierwsze — badania nasze prowadziliśmy 6,5 roku po badaniach J. Konopnickiego i szkoły w całej Polsce z pewnością rozwinęły swą funkcję wyposażenia młodzieży w umiejętność czytania; po drugie — badania nasze prowadziliśmy dopiero w miesiącu kwietniu, tzn. po pół roku nauki w klasie I SPR-u, która niewątpliwie przyczyniła się do poprawy umiejętności czytania; po trzecie — badaliśmy uczniów w 25 szkołach, które mogą mieć nieco lepsze warunki pracy niż przeciętny SPR, gdyż zorganizowano w nich praktyki pedagogiczne studentów SN, a praktyk nie organizuje się na ogół w szkołach o gorszych warunkach.

[14] Wg M. Falskiego: Problematyka... op. cit., s. 10 i 22.
[15] Tamże s. 60.

3. Poziom czytania w klasie I

Dla wszystkich zbadanych uczniów klas pierwszych SPR-ów średnia arytmetyczna (M) z uzyskanych w teście wyników wynosiła 16,9 punktu na 33 możliwe. Jak ocenić taki — przeciętnie — poziom?

Prof. J. Konopnicki uważa, że wyniki w granicach 25—33 punktów uznać można za wystarczająco dobry stopień opanowania umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem [16]. Z tego punktu widzenia poziom czytania uczniów klas I należałoby uznać za niewystarczający i daleki od postulowanego. Bardziej jednak rzetelna — jak się wydaje — będzie porównawcza ocena uzyskanych rezultatów na tle wyników młodzieży polskiej klas I liceów z badań międzynarodowych. Zestawiając ze sobą te wyniki możemy stwierdzić, że poziom umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem w klasach I SPR-ów jest znacznie niższy niż w odpowiednich klasach szkół maturalnych.

Ilustruje to tabela 1.

Tabela 1

ŚREDNIE Z WYNIKÓW BADAŃ TESTEM CICHEGO CZYTANIA W KL. I SPR-ÓW NA TLE ŚREDNICH Z BADAŃ W LICEACH [17]

	Średnia z badań w kl. I SPR	Średnia z badań w liceach	
		dla całej populacji	dla środowiska wiejskiego
Ogółem	16,9	21,1	19,9
Dziewczęta	16,7	20,7	brak danych
Chłopcy	17,3	21,8	brak danych

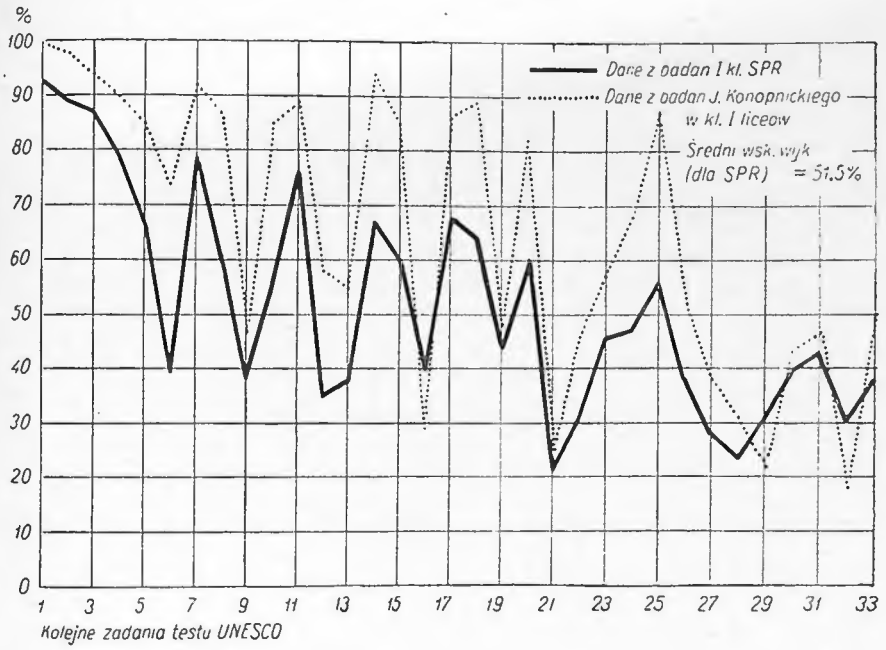
Różnica średnich wynosi dla całej populacji 4,2 p., a w porównaniu z wynikami młodzieży wiejskiej z liceów nieco mniej, bo 3,0 p. Czy takie różnice są na poziomie istotnym? I. Szmitrowska w cytowanej rozprawie przeprowadziła dokładną analizę statystyczną m. in. istotności różnic reprezentacji środowiska wiejskiego i środowiska miejskiego. Oparła się przy tym na analizie błędu standardowego. Różnica 2,4 punktu pomiędzy wynikami tych dwu środowisk była na poziomie istotnym [18]. Ponieważ wielkość błędu standardowego zależy odwrotnie proporcjonalnie od wielkości badanej populacji (N), która u nas wynosi 595 osób, a w badaniach J. Konopnickiego wynosiła dla środowiska wiejskiego 200 osób, możemy przyjąć bez ryzyka popełnienia błędu i bez powtórzenia tych operacji matematycznych, ale różnica w granicach 2 punktów jest na poziomie istotnym (nie biorąc już pod uwagę wspomnianych uprzednio czynników zawyżających wyniki w naszych badaniach). Wyniki zatem osiągnięte przez uczniów klas I SPR-ów są na więcej niż istotnym poziomie gorsze niż wyniki ich kolegów z liceów. Ze szkół podstawowych, których są oni absolwentami, nie wynieśli odpowiednich umiejętności i nawyków w tym zakresie.

Szczegółowy obraz poziomu cichego czytania w kl. I SPR-ów uzyskujemy, stosując wprowadzony przez prof. J. Konopnickiego „wskaźnik wykonania zadań", który jest procentowym stosunkiem sumy punktów ogółem uzyskanych w każdym z zadań testowych do sumy punktów ogółem możliwych do uzyskania w tym zadaniu (co równa się N = 595 p.).

Krzywa na wykresie opada w dół i przebiega dość znacznie poniżej wskaźników

[16] Konopnicki J.: Powodzenie..., op. cit. s. 133.
[17] Dane z badań międzynarodowych wg J. Konopnickiego: Powodzenia... op. cit., s. 131 oraz I. Szmitrowskiej op. cit., s. 106.
[18] Szmitrowska I.: tamże.

z wyników badań J. Konopnickiego [19]. Wyjątek stanowią zadania 16 i 32, w których wyniki uczniów SPR-ów są lepsze, oraz zadania 29 i 31, w których wyniki obu porównywanych grup są bardzo zbliżone. Przebieg obydwu krzywych jest względnie równoległy. Julian Jonkisz dokonał analizy jakościowej wyników i stwierdził, że na niskie wyniki w zadaniach 6, 13 i 16 mogły mieć wpływ błędy konstrukcyjne tekstu, który jest w tych miejscach niejednoznaczny [20]. Bardzo niski wynik w zadaniu 6,



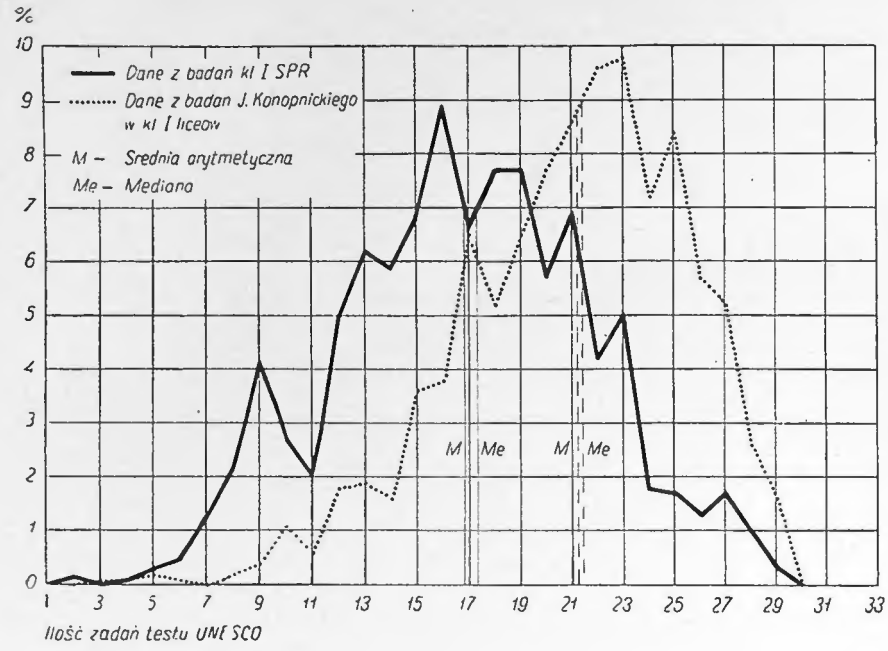
dotyczącym przepisów ruchu drogowego (innych niż w Polsce), zdaje się świadczyć o silniejszej tendencji u młodzieży SPR-ów do myślenia praktycznego. Jednakże spadki wyników w zadaniach 9, 12, 19, 22, 28 i 32 nie dają się wytłumaczyć inaczej niż słabiej opanowaną techniką czytania, większą powierzchownością pracy umysłowej i silniejszą tendencją do pochopnego wnioskowania, nie opartego na rzetelnych przesłankach rzeczowych i formalnych, silniejszym dążeniu do rozwiązania zadania bez wcześniejszego rzetelnego przestudiowania tekstów, na których zadania były oparte [21]. Spadek koncentracji uwagi i działanie zmęczenia umysłowego nie są wyraźnie różne w obydwu grupach — przebiegają podobnie. Wyrównany poziom rozwiązań przy ostatniej, trudnej czytance i wyższe rezultaty uczniów SPR-ów w zadaniach 29 i 32 zdają się świadczyć, że badani uczniowie mniej nieco męczą się niż ich rówieśnicy z liceów. Średni wskaźnik wykonania dla SPR-ów wyniósł 51,5%, gdy dla młodzieży wiejskiej w liceach 60,3%, dla młodzieży miejskiej 67,7% [22].

Wykres 2 i tabela 2 ukazują rozkład uzyskanych wyników.

Wyniki w kl. I SPR-ów są również (a nawet bardziej) silnie rozrzucone od 1 (sic!) do 29 punktów, tzn. od zupełnego braku umiejętności pracy z testem do zupełnie

[19] Por. Konopnicki J.: Powodzenie... op. cit. s. 137.
[20] Jonkisz J.: op. cit., s. 58—63.
[21] Por. odpowiednie wnioski J. Konopnickiego: Powodzenie... op. cit. s. 139—140 oraz J. Jonkisza; op. cit., s. 64—65.
[22] Szmitrowska I.: op. cit., s. 101.

poprawnego, bardzo dobrego poziomu sprawności czytania ze zrozumieniem. Krzywa rozsiewu dla uczniów SPR-ów jest też bardziej nierównomierna, przebiega skokowo. Jest to bez wątpienia wynikiem dużej niejednolitości poziomu umiejętności czytania wśród uczniów klas I SPR-ów. Wyraźnie wyodrębnia się na wykresie grupa uczniów nie umiejących czytać (1—10 punktów) i grupa uczniów czytająca ze zrozumieniem



bardzo dobrze (24—29 punktów). Wykres uwidacznia też poważną „odległość" poziomu średniego w obydwu badanych typach szkół.

Również średnie arytmetyczne obliczone dla klas z poszczególnych SPR-ów różnią się znacznie. Rozsiew kształtuje się od 13,4 p. do 20,7 p. Świadczy to o nierównym poziomie umiejętności czytania u uczniów różnych szkół, a pośrednio o nierównym poziomie pracy pod tym względem różnych szkół podstawowych, w założeniu przecież jednolitych.

Z drugiej jednak strony, pomimo niskiej przeciętnej i silnego rozsiewu, zwraca uwagę fakt, że ponad 24% badanych osiągnęło poziom co najmniej równy poziomowi uczniów klas I liceów. Ilustruje to powyższy wykres, gdzie grupę tę widzimy na prawo od średniej z badań międzynarodowych, a także tabela 2.

Świadczy to o tym, że grupa młodzieży w SPR-ach, której poziom czytania jest taki, jak młodzieży w szkołach średnich, jest kilkakrotnie (a więc znacznie) większa od grupy absolwentów SPR-ów, którzy dostają się do szkół średnich wyżej zorganizowanych. Dodajmy, że dysproporcje te są w rzeczywistości jeszcze większe, gdyż porównywaliśmy liczby względne, procentowe, a liczba bezwzględna absolwentów jest znacznie niższa od liczby uczniów klasy I. Inaczej mówiąc, szkoły przysposobienia rolniczego mają pod omawianym względem znacznie lepsze warunki do drożności w systemie oświatowym, niż to dzieje się rzeczywiście (porównaj hipotezę III).

Czas pracy przeciętnie wyniósł dla klas I 59 minut z tym, że również rozsiew pod tym względem był bardzo duży: od 28 do 160 minut. Większość jednak badanych

Tabela 2

ROZSIEW WYNIKÓW W KLASACH I SPR-ÓW NA TLE WYNIKÓW Z BADAŃ J. KONOPNICKIEGO

Oceny uzyskane w punktach	Uczniowie kl. I SPR-ów		Uczniowie liceów w %
	liczby bezwzględne	procent	
mniej niż 10	53	8,75	1,16
10—15	171	28,58	9,69
16—20	224	37,43	29,54
21—25	121	20,35	43,62
26—29	26	4,89	15,00
30—33	0	0	0
Razem	595	100,0	100,0

pracowała od 40—70 minut. W jednej ze szkół wszyscy uczniowie pracowali od 110—160 minut. Nie stwierdziliśmy jednak wyraźnej zależności czasu pracy i ostatecznego wyniku.

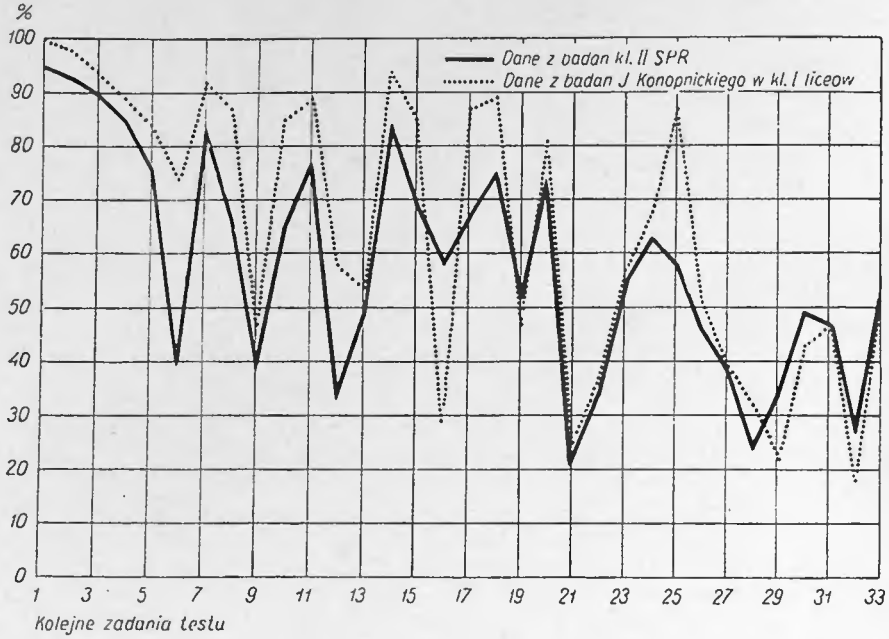
4. Poziom cichego czytania w klasie II

Badania, przeprowadzone na 262 uczniach 17 klas II równocześnie z badaniami w klasach I, pomyślane były jako próbne uchwycenie tendencji zmian w poziomie cichego czytania ze zrozumieniem w stosunku do klas I. Bardziej niż o badaniach w kl. I należy mówić tu o próbie, gdyż nie badaliśmy przecież zmian w tej samej populacji, lecz różnice między dwoma odrębnymi grupami. Z tego względu analiza będzie tu znacznie krótsza. Jednak i tu stanie się okazją do przyjrzenia się także strukturze uczniów klas drugich. Podstawą porównań i ocen będą wyniki klas I SPR-ów i klas I liceów (z badań UNESCO).

Średnia arytmetyczna punktowa wyniosła dla uczniów klas II 19,3. Średnia z wyników dziewcząt (stanowiących 77%) wyniosła 19,4 p., a chłopców 19,2 p. Oznacza to, że szkoły przysposobienia rolniczego przyczyniają się do przeciętnie dość znacznego wzrostu poziomu cichego czytania ze zrozumieniem (3,4 p.). Z drugiej jednak strony zadanie swoje wyrównania poziomu do poziomu pełnej szkoły średniej wykonują tylko częściowo. Wynik uczniów klas II SPR-ów jest bliski wynikowi uczniów klas I liceów (19,9 p.), jednakże zważywszy, że i licea w takim czasie (więcej niż półtora roku szkolnego) zrobiły co najmniej taki sam skok w poziomie (tzn. do ok. 24,5 p. dla wszystkich uczniów i ok. 23,2 p. dla młodzieży wiejskiej), nie można uznać rezultatu pracy SPR-u za wystarczający. Przeciwnie: „odległość" między poziomem klas I obydwu porównywanych typów szkół wzrosła w klasie II z 3,0 p. do 3,9 p. (z tym że poziom klas II liceów jest co prawda hipotetyczny, ale przyjęliśmy minimum możliwego przyrostu). Oznaczać to może, że szansa na pełną drożność i dorównanie poziomowi uczniów wyżej zorganizowanych szkół średnich zmalała. Interpretacja ta wymaga jednak weryfikacji i może stanowić problem odrębnych badań. Wypada też zastrzec się, że wzrost poziomu sprawności czytania, który jest rezultatem pracy samych SPR-ów, może być większy, niż to wynika z naszych badań, gdyż w rzeczywistości badanych przez nas uczniów kl. I i II dzieliła „odległość" jednego roku (od kwietnia do kwietnia), gdy tymczasem bardziej poprawne byłoby porównanie poziomu czytania z początku kl. I i z końca kl. II. To jednak nie zmienia zasadności porównań z uczniami liceów.

Wykres 3 ilustruje uzyskane przez uczniów kl. II wyniki w procentowych wskaźnikach wykonania.

Wykres ten nie tylko ilustruje omawiane zmiany (różnice) w poziomie cichego czytania ze zrozumieniem, ale ukazuje postęp w odporności uczniów na zmęczenie



pracą umysłową i w skupieniu uwagi. Pod tymi względami uczniowie kl. II SPR-ów dorównują lub nieznacznie przewyższają uczniów kl. I liceów .Trudno jednak ocenić ten postęp bez równoczesnych badań porównawczych w różnych typach szkół.

Znacznie mniejsze przeciętne liczby uczniów w klasach drugich (14—15) niż w klasach pierwszych (24—25) sygnalizują istnienie silnego odpadu. Czy odpada młodzież o gorszym przygotowaniu ogólnym (w tym — w zakresie czytania ze zrozumieniem). czy raczej młodzież o niższym poziomie, nie dająca sobie rady w nauce? Prawdopodobnie z obydwu grup rekrutuje się odpad, ale proporcje między nimi mogą być swoiste dla SPR-ów i mogły wpłynąć na wyniki naszych badań w kl. II.

5. Wnioski (podsumowanie)

Podsumujmy krótko tę diagnozę:

1. Poziom cichego czytania ze zrozumieniem — podstawowej umiejętności, która powinna być rezultatem pracy szkoły podstawowej i jest warunkiem koniecznym oraz jednym z zadań SPR-ów — jest u uczniów klas I szkół przysposobienia rolniczego niski. Jest przy tym w istotnym stopniu niższy niż u uczniów klas I liceów i techników.

2. Poziom cichego czytania w klasie II jest wyższy niż w klasie I, pomimo tego jednak nadal jest co najmniej równie daleki do zrównania się z poziomem odpowiedniej klasy licealnej. Jest to prawdopodobnie skutek poprzednio wskazanych czynników, poziomu pracy dydaktycznej SPR-u, obniżonej motywacji uczenia się.

3. Grupa uczniów, którzy poziomem cichego czytania ze zrozumieniem co najmniej dorównują poziomowi czytania w liceach, jest większa niż grupa uczniów, którzy mogą przejść i przechodzą po ukończeniu SPR-u do opartego na nim technikum.

6. Postulaty pedagogiczne

Poziom czytania ze zrozumieniem u uczniów SPR-ów jest niewystarczający niezależnie od tego, czy rozumiemy tę umiejętność jako warunek pracy SPR-ów i skutek pracy (wiejskich głównie) szkół podstawowych, czy też jako skutek pracy samych szkół przysposobienia rolniczego. Chcąc zaprojektować w tym względzie pewne zmiany, musimy zdać sobie sprawę z trojakiego rodzaju przyczyn, które ten poziom warunkują:

1) SPR-y ponoszą skutki gorszej i nieefektywnej pracy szkół podstawowych i gromadzą gorzej przygotowaną i bardziej wewnętrznie zróżnicowaną część absolwentów szkół podstawowych;

2) mała ilość miejsc w technikach opartych na SPR-ach zmniejsza „siłę ssącą" tych szkół, ich atrakcyjność;

3) te dwa czynniki, obok swoistych, dodatkowych dla SPR-ów sytuacji organizacyjnych powodują, że szkoły te pracują na poziomie niższym od poziomu, który mogłyby realnie osiągnąć.

Taka sytuacja wymaga postawienia postulatów zmian w tych trzech wymienionych kierunkach. Ogólnie jednak rzecz biorąc trzeba przede wszystkim postawić następujący główny postulat: SPR-y zarówno pod względem poziomu podstawowego przygotowania młodzieży (a więc i poziomu czytania ze zrozumieniem), jak i poziomu pracy w zakresie kształcenia ogólnego młodzieży nie powinny ustępować pięcioletnim szkołom zawodowym i powinny być drożne. A zatem:

1. Pilnym zadaniem reformatorskim w naszym ustroju szkolnym jest poprawa ogólnej sprawności dydaktycznej szkół podstawowych na wsi i w innych środowiskach nisko zurbanizowanych. Likwidacja odpadu szkolnego, drugo- i wieloroczności, poprawienie poziomu wykształcenia ogólnego (zwłaszcza w zakresie znajomości języka polskiego i matematyki), wyrównanie pod tymi względami pracy szkół podstawowych w różnych środowiskach są warunkami koniecznymi dla poprawienia poziomu pracy szkół średnich i wyrównania pozycji SPR-ów w systemie szkolnictwa średniego.

2. Zwiększenie ilości miejsc w szkołach opartych na SPR-ach, rozszerzenie ilości specjalizacji w tych szkołach, polepszenie opieki materialnej nad młodzieżą (internaty, stypendia, dowożenie) uczącą się dalej po SPR-ach i bardziej prawidłowego naboru do nich. Również kwalifikacje absolwentów SPR-ów oraz miejsca pracy dla dzieci nierolników powinny być bardziej wyraźnie określone oraz formalnie lepiej zabezpieczone.

3. W odniesieniu do pracy SPR-ów:

a. Administracja szkolna, kierownicy i nauczyciele powinni zdać sobie sprawę, że sytuacja dydaktyczna (i wychowawcza) jest w SPR-ach trudna m. in. ze względu na gorszy aktualnie stan przygotowania ogólnego uczniów niż w innych szkołach. Z tego względu SPR-y (wraz ze szkołami podstawowymi na wsi i technikami opartymi na SPR-ach) należy uznać za szkoły specjalnej troski. Pojęcie „szkoły specjalnej troski" (w sensie typu szkoły, całej „gałęzi" szkół w systemie oświatowym, jak i w sensie pojedynczej instytucji) wydaje się równie ważne i potrzebne, jak pojęcie dziecka czy ucznia specjalnej troski.

b. Jako szkoły trudne, specjalnej troski, należy SPR-y otoczyć szczególną opieką organizacyjną.

c. Nauczyciele w SPR-ach powinni być szczególnie doświadczeni i wykształceni.

Przy doborze nauczycieli do SPR-ów należy uwzględnić szczególnie wysokie wymogi merytoryczne, metodyczne i pedagogiczne oraz ideowe. Pracują oni z młodzieżą gorzej przygotowaną ogólnie, bardzo zróżnicowaną pod względem poziomu wykształcenia, wieku, sytuacji rodzinnej. Kształcenie zgodne w pełni z postawionymi SPR-om zadaniami, ale i często grupowa lub indywidualna reedukacja, terapia pedagogiczna wymaga dużych umiejętności, ofiarności i poświęceń.

d. Uczniowie szczególnie opóźnieni pod względem umiejętności czytania ze zrozumieniem powinni być otoczeni opieką indywidualną.

e. Nauczyciele wszystkich przedmiotów (a zwłaszcza nauczyciel polonista) powinni organizować często grupowe i indywidualne ćwiczenia w zakresie podnoszenia sprawności umiejętności czytania ze zrozumieniem.

f. Zadbać należy o warunki i rozwój czytelnictwa młodzieży SPR-owskiej.

g. Dużo wysiłku należy poświęcić rozwojowi zainteresowań uczniów SPR-ów w pracy lekcyjnej, pozalekcyjnej, pozaszkolnej.

Mimo iż realizacja tych i bardziej szczegółowych — wynikających z nich (pozostawiamy je specjalistom) — postulatów wymaga zasadniczych posunięć organizacyjnych w systemie szkolnym, wydaje się ona jednak możliwa, a to głównie z dwóch względów:

1) ważność wyrównania warunków ogólnego rozwoju młodzieży różnych środowisk oraz ważność przygotowania odpowiednio wykształconych kadr dla rolnictwa jest w naszych warunkach społecznych zasadnicza;

2) sprawność dydaktyczna szkół podstawowych na wsi i SPR-ów, organizacja i poziom pracy w SPR-ach, ilość i rodzaje techników wspartych na SPR-ach zwiększają się i polepszają.

Nie należy więc traktować zarysowanego tu obrazu jako statycznego. Istnieją realne szanse na podniesienie poziomu pracy SPR-ów i uczynienie z nich pełnowartościowych instytucji szkolnych.

STEFAN A. RADOMSKI

ROLA SZKOLNEJ PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ W PRZYGOTOWANIU STUDENTÓW UNIWERSYTETU DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Jednym z istotnych zadań Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego jest kształcenie pedagogiczne studentów kierunków nauczycielskich.

Studenci tych kierunków otrzymują dodatkowo wykształcenie pedagogiczne realizowane w formie następujących zajęć:

— elementy nauk pedagogicznych
  a) wykład
  b) ćwiczenia
— metodyka nauczania przedmiotu, np. fizyki, chemii, języka polskiego, angielskiego, rosyjskiego
  a) wykład
  b) ćwiczenia

— przygotowanie do stosowania metod audiowizualnych w nauczaniu, np. na filologii angielskiej, germańskiej, romańskiej i rosyjskiej
  a) ćwiczenia
— praktyka pedagogiczna w szkole podstawowej i średniej
  a) dwutygodniowa
  b) czterotygodniowa
  c) sześciotygodniowa.

Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne powołane do życia w dniu 5 marca 1957 roku uchwałą Senatu Uniwersytetu Warszawskiego istnieje już blisko 11 lat. Jest więc okazja do podzielenia się doświadczeniami w zakresie przygotowywania studentów do zawodu nauczycielskiego.

Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne spełnia dwojakie zadania w zakresie kształcenia nauczycieli. Pierwszym jest wyposażenie ich w niezbędną wiedzę ogólnopedagogiczną i metodyczną, a drugim — przygotowanie praktyczne do wykonywania zawodu nauczyciela. W Studium inspiruje i inicjuje się nowe metody pracy ze studentami, które mają na celu zwiększenie zainteresowania kandydatów na nauczycieli problemami wychowawczymi, społecznymi i politycznymi, np. w formie okresowych spotkań wykładowców na wspólnych zebraniach w celu wzajemnej wymiany doświadczeń i poglądów. Jest to konieczne choćby z tego względu, iż wykłady i ćwiczenia z „Elementów nauk pedagogicznych" prowadzi kadra pracowników naukowych o różnym doświadczeniu i przygotowaniu naukowo-dydaktycznym. Kadra ta jest zróżnicowana, wykłady i ćwiczenia prowadzi zespół poczynając od doświadczonego profesora, a skończywszy na początkującym młodym asystencie. Poważniejsze poczynania akceptowane są przez Radę Naukową Studium, której przewodniczącym jest prof. dr Wincenty Okoń.

Drugim zadaniem Studium jest praca organizacyjna w zakresie praktycznego przygotowywania studentów do pracy w szkole. W artykule niniejszym chciałbym przedstawić pracę Studium tylko na tym odcinku.

Kadrę wykładowców poszczególnych metodyk nauczania i opiekunów praktyk pedagogicznych stanowią przeważnie wybitni metodycy o długoletnim stażu pracy w szkolnictwie średnim i wyższym, którzy ponadto legitymują się licznie wydanymi publikacjami naukowymi, podręcznikami, artykułami fachowymi na temat rozwoju i unowocześniania metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów wykładanych na wyższych uczelniach.

Ważnym zadaniem Studium jest dobór szkół, w których odbywają się praktyki pedagogiczne i hospitacje lekcji. Niemały wkład mają tu poszczególni wykładowcy metodyk, którzy na co dzień w toku stałych zajęć ze studentami współpracują z wyróżniającymi się szkołami i placówkami oświatowo-wychowawczymi.

Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne współpracuje bezpośrednio przy organizacji praktyk pedagogicznych z wykładowcami poszczególnych metodyk nauczania. Jest ich obecnie w Studium blisko 25 osób, z czego 3 osoby — to samodzielni pracownicy naukowi, 2 starszych wykładowców posiada stopień naukowy doktora, pozostali zaś starsi wykładowcy w stopniu magistra — są długoletnimi pracownikami dydaktycznymi Uniwersytetu Warszawskiego.

Zadaniem Studium — w zakresie praktyk pedagogicznych studentów — jest opracowywanie programu i instrukcji praktyki, ustalanie z władzami oświatowymi listy szkół i nauczycieli — opiekunów praktyki, ustalanie przydziałów do szkół i informowanie wykładowców poszczególnych metodyk nauczania o tych przydziałach, wreszcie ustalanie nazwisk osób upoważnionych do hospitacji i kontroli szkolnych praktyk pedagogicznych oraz spożytkowanie ich sprawozdań dla celów doskonalenia form i programów praktyk.

Do zadań dydaktycznych wykładowców poszczególnych metodyk nauczania należy

zaliczyć te, które wiążą się bezpośrednio z organizacją praktyk pedagogicznych. Jest to m. in. systematyczne przygotowywanie studentów do praktyki pedagogicznej w toku prowadzonych wykładów i ćwiczeń, instruowanie studentów o obowiązkach i zachowaniu się praktykanta na terenie szkoły, stawianie wniosków w sprawie programów praktyk, bezpośrednia współpraca z dyrekcjami szkół i opiekunami praktyk danego przedmiotu. Ponadto do zadań wykładowców metodyk należy hospitowanie i kontrola praktyk, zaliczanie praktyk na podstawie opinii szkoły, pisemnego sprawozdania studenta z praktyki oraz kolokwium, wreszcie przedstawianie kierownictwu Studium sprawozdań z kontroli praktyk wraz z uwagami i spostrzeżeniami, które zmierzają do ulepszania form, metod i programów praktyk pedagogicznych.

Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne przy organizacji praktyk szkolnych współpracuje z poszczególnymi dziekanatami wydziałów merytorycznych. Dziekanaty — w porozumieniu z wykładowcami metodyk — sporządzają listy studentów obowiązanych do odbycia praktyki, wydają studentom skierowania na praktyki na podstawie nadesłanego przez Studium przydziału, załatwiają też wszelkie sprawy związane z przysługującymi studentom świadczeniami pieniężnymi z tytułu odbywania przez nich praktyk pedagogicznych itp.

Inne są zadania i zakres współpracy kierownictwa Studium z władzami oświatowymi i szkołami. Regulują je odpowiednie przepisy i rozporządzenia wykonawcze władz państwowych[1]. Do najważniejszych zadań władz oświatowych (poszczególnych kuratoriów) należy m. in. wyznaczanie szkół i kierowników praktyk w porozumieniu z przedstawicielami Studium, tj. wykładowcami poszczególnych metodyk, informowanie dyrekcji szkół o ich obowiązkach, ewentualne hospitacje praktyk przez pracowników pedagogicznych kuratorium, a także podawanie do wiadomości szkół nazwisk osób upoważnionych do hospitacji i kontroli praktyk z ramienia Studium.

Rolę szkół w organizowaniu praktyki pedagogicznej studentów można ująć następująco. Dyrektor szkoły lub wyznaczony przez niego nauczyciel organizuje i prowadzi konferencję wstępną (ustalającą plan pracy) oraz końcową (podsumowującą wyniki praktyki). Plan pracy dotyczący organizacji praktyk powinien zawierać:

a) rodzaj zajęć, b) tematykę zajęć, c) zestaw lekcji hospitowanych przez studenta (klasy, tematy, terminy), zestaw lekcji prowadzonych przez studenta (klasy, tematy, terminy), d) terminy zajęć pozalekcyjnych, e) wykaz nazwisk nauczycieli kierowników działów pracy szkolnej, którzy biorą udział w pracy ze studentami (np. opiekun samorządu, opiekunowie kół zainteresowań, delegat Rady Pedagogicznej do Komitetu Rodzicielskiego, przedstawiciel organizacji młodzieżowych itp.).

Dyrektor szkoły ma obowiązek wyznaczyć osoby, które zaznajomią studentów z poszczególnymi działami lub problemami pracy szkolnej.

Kierownik praktyki (opiekun) ustala plan zajęć związanych z przedmiotem specjalizacji (lekcje, kontrola zeszytów, pracownia, wycieczki), omawia lekcje hospitowane przez studenta, omawia lekcje prowadzone przez studenta, pomaga opracować i sprawdza konspekty lekcji praktykantów, zaznajamia studentów z pomocami naukowymi stosowanymi w szkole i sprawdza dzienniki praktyki.

Po zakończeniu praktyki dyrektor szkoły na wniosek kierownika praktyki wpisuje do dziennika praktyk studenta opinię o przebiegu praktyki, dając ogólną ocenę pracy praktykanta. Dziennik praktyk oddaje studentowi w dniu zakończenia praktyki.

Zakres obowiązków studenta odbywającego praktykę pedagogiczną w szkole podaje odpowiednia instrukcja,[2] której treść zamieszczamy poniżej w dosłownym brzmieniu:

[1] Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 19. XII. 1960 r. w sprawie praktyk studentów szkół wyższych (Dz. Urz. nr 1, 1961 r., poz. 1), oraz inne zarządzenia wykonawcze resortu oświaty i szkolnictwa wyższego.

[2] Instrukcja praktyk pedagogicznych studentów w szkołach. Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne UW Warszawa 1960 r.

„... 1. Praktykanta obowiązuje w okresie praktyki ciągłej przebywanie na terenie szkoły codziennie przez czas trwania lekcji. Ponadto praktykant powinien w ciągu tego okresu brać udział w zajęciach popołudniowych wyznaczonych przez kierownika praktyki lub dyrekcję szkoły.

2. Praktykanta obowiązuje punktualność i stosowanie się do zaleceń kierownika praktyki oraz przestrzeganie porządku i stosowanie się do zwyczajów danej szkoły.

3. Praktykant powinien przeprowadzić od 6—8 godzin lekcyjnych z przedmiotu swej specjalności w okresie 2-tygodniowej praktyki (w okresie 4-tygodniowej podwójną ilość); powinien także brać aktywny udział w pozalekcyjnych pracach dydaktycznych (prowadzenie wycieczek, poprawianie zadań uczniowskich, wypracowań, nadzór nad zajęciami w pracowniach itp.).

4. W miarę możności praktykant powinien uczestniczyć w posiedzeniu Rady Pedagogicznej, Komitetu Rodzicielskiego i organizacji uczniowskich oraz zaznajomić się z dokumentacją szkoły.

5. Praktykant obowiązany jest do prowadzenia dziennika praktyki, który po zatwierdzeniu przez kierownika praktyki i dyrektora szkoły oddaje wykładowcy metodyki wraz z pisemnym sprawozdaniem z praktyki (konspekty prowadzonych samodzielnie lekcji winny stanowić załączniki do tego sprawozdania)".

Tabela 1

HARMONOGRAM PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH [1]

Lp.	Kierunek studiów	Rok	Liczba tygodni	Okres praktyk w roku	
				luty-marzec	wrzesień-październik
1	Astronomia	IV	4	+	
2	Biologia (Botanika-Zoologia)	IV	4	+	
3	Chemia [2]	IV	4	+	+
4	Fizyka	IV	4	+	
5	Filologia angielska [2]	IV	4	+	+
6	Filologia białoruska [3]	IV	6	+	+
7	Filologia germańska [2]	IV	4	+	+
8	Filologia klasyczna [2]	IV	4	+	+
9	Filologia polska	IV	4		+
10	Filologia romańska [2]	IV	4	+	+
11	Filologia rosyjska [3]	IV	6	+	+
12	Filologia ukraińska [3]	IV	6	+	+
13	Geografia [4]	IV	4		
14	Historia	IV	4		
15	Matematyka	IV	4	+	+
16	Wyższe Studium Języków Obcych (dla kierunków: jęz. angielskiego, jęz. francuskiego, jęz. niemieckiego, jęz. rosyjskiego)	IV	3	+	+

[1] Według stanu na dzień 30 marca 1968 r.

[2] Praktyka podzielona na dwa okresy dwutygodniowe.

[3] Praktyka podzielona na dwa okresy: 2 tyg. w lutym—marcu, 4 tyg. we wrześniu i październiku.

[4] Praktyka odbywana od 1 października.

Poza obowiązkami ujętymi w sposób ogólny, co przedstawiliśmy powyżej, obowiązują nadto ustalenia szczegółowe związane z realizacją programu ramowego i planu studiów poszczególnych kierunków. Program praktyki w szkole dla studentów Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi UW (sekcja botaniki i zoologii) przewiduje.[1]

„... 1. Obecność studentów na 6—10 lekcjach przykładowych w kl. III i IV, przeprowadzonych przez nauczyciela biologii.

2. Lekcje prowadzone przez każdego studenta w kl. III i IV w obecności kolegów i nauczyciela ewentualnie wykładowcy metodyki.

3. Udział studentów na zebraniach kółek zainteresowań, na godzinach wychowawczych i innych pracach organizacyjnych i wychowawczych w szkole.

4. W okresie praktyki w kwietniu pożądana praca na działce szkolnej".

Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Warszawskiego organizuje praktyki pedagogiczne studentów od roku 1958. Na str. 741 (tabela 1) przedstawiamy harmonogram praktyk pedagogicznych, które obowiązują w ostatnich pięciu latach pracy Studium do chwili obecnej.

Nie wszystkie kierunki studiów mają jednakową liczbę tygodni praktyk. Waha się ona między 3 a 6 tygodniami praktyki pedagogicznej. Najmniej tygodni praktyk mają słuchacze Wyższego Studium Języków Obcych — tylko 3 tygodnie, podczas gdy studenci filologii białoruskiej, rosyjskiej i ukraińskiej mają tych praktyk po 6 tygodni. Należałoby więc zapytać: czym wyjaśnić te różnice w przydziale tygodni praktyk na przygotowanie zawodowe przyszłych nauczycieli do bezpośredniej pracy w szkole? Warto się nad tym zastanowić! Absolwenci Wyższego Studium Języków Obcych mają takie same uprawnienia do nauczania w szkole, co absolwenci pozostałych kierunków studiów przygotowujących do zawodu nauczycielskiego. Wreszcie, czy celowe jest rozbicie praktyki czterotygodniowej na dwa okresy dwutygodniowe?

Tabela 2

PRAKTYKI PEDAGOGICZNE STUDENTÓW UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO W LATACH 1964—1968 *.

Lp.	Lata	M. st. Warszawa — Liczba studentów — Praktyka 2 tyg.		M. st. Warszawa — Liczba studentów — Praktyka 4 tyg.		Pozostałe miasta i wojewódz. — Liczba studentów — Praktyka 2 tyg.		Pozostałe miasta i wojewódz. — Liczba studentów — Praktyka 4 tyg.		Ogółem
		luty marzec	wrzesień październik	luty marzec	wrzesień październik	luty marzec	wrzesień październik	luty marzec	wrzesień październik	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1964	255	196	26	324	—	2	—	31	834
2	1965	250	176	70	327	1	1	—	7	832
3	1966	249	175	74	357	—	—	—	14	869
4	1967	229	157	132	433	2	—	—	17	970
5	1968	241	—	189	—	—	—	1	—	431
Razem		1 224	704	491	1 441	3	3	1	69	3 936
Ogółem		1 928 praktyka 2 tyg.		1 932 praktyka 4 tyg.					76 praktyka 2 i 4 tyg.	3 936 praktyka 2 i 4 tyg.

* Dane liczbowe za lata 1964—1968 uzyskano na podstawie dokumentacji Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego UW przechowywanej w Archiwum Studium.

[1] Programy ramowe i plany studiów. Biologia. Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. Departament Studiów Uniwersyteckich, Ekonomicznych i Pedagogicznych. Warszawa 1967, PWN s. 48.

W ciągu minionych lat pracy Studium harmonogram praktyk pedagogicznych ulegał pewnym zmianom, które wiązały się z reformą programów i planów studiów na poszczególnych kierunkach nauczycielskich studiów uniwersyteckich. Tak np. na filologii polskiej podział praktyk na dwa okresy dwutygodniowe zamieniono na jeden okres czterotygodniowy przypadający na II połowę września i I połowę października. Podobną zmianę zastosowano na biologii, przenosząc praktykę na okres wiosenny.

Interesująco przedstawia się liczba praktyk pedagogicznych organizowanych przez Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne przy udziale władz oświatowych i szkolnych w ciągu ostatnich pięciu lat pracy.

W okresie lat 1964—1968 praktykę pedagogiczną odbyło ponad 3936 studentów Uniwersytetu Warszawskiego, w tym 1928 osób odbyło praktykę dwutygodniową, a 1932 osób — praktykę czterotygodniową, zaś 76 osób miało zorganizowane praktyki pedagogiczne w innych miastach i województwach, np. w Poznaniu, Łodzi, Białymstoku, Rzeszowie, Krakowie, Bydgoszczy, Toruniu, Kielcach i Koszalinie. Szczegółowe dane na ten temat zawiera tabela 2 na str. 742.

Ocena praktyk pedagogicznych

Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne posiada bogate doświadczenia w organizowaniu praktyk szkolnych. Można więc dokonać oceny przebiegu praktyk pedagogicznych. Jaki jest udział i stosunek studentów Uniwersytetu Warszawskiego do praktyk pedagogicznych? Aby na to pytanie odpowiedzieć, oddajemy głos bezpośrednim przełożonym praktyk, wykładowcom metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów. Ich oceny zawarte w sprawozdaniach z praktyk pedagogicznych oraz bezpośrednie wypowiedzi na licznych zebraniach pracowników i współpracowników Studium sprowadzają się do tego, iż studenci są obowiązkowi, sumienni i w sposób poważny traktują bezpośrednie kontakty z młodzieżą w szkole. Oto co piszą wykładowcy Studium na ten temat:

„...Studenci prowadzili lekcje samodzielnie w obecności nauczyciela i własnych kolegów, a niejednokrotnie zastępowali nieobecnego nauczyciela. Poza lekcjami i praktykami brali udział w życiu szkoły uczestnicząc w różnych zebraniach, m. in. na zebraniach kółek matematycznych (Szkoła im. J. Słowackiego), pomagając w poprawianiu zadań, dyżurowaniu itp.

Odwiedzając w szkołach swoich praktykantów mogłem stwierdzić dobrą ich frekwencję, sumienne przygotowywanie się do prowadzenia lekcji i dobre zachowanie się w szkole, a co najważniejsze, właściwy stosunek do uczniów. Moje spostrzeżenia były potwierdzone w sprawozdaniach i wypowiedziach ustnych poszczególnych opiekunów praktyk .

(St. wykładowca metodyki nauczania matematyki, prof. St. K., październik 1964 rok).

„...Na podstawie hospitowanych szkół, lekcji, rozmów z nauczycielami prowadzącymi praktyki mogę stwierdzić, że praktykanci przygotowywali się do zajęć bardzo sumiennie, wykazywali duże zainteresowanie życiem szkoły, pracą nauczyciela. Zagadnienia dydaktyczne i metodyczne związane z zajęciami były przedyskutowane z opiekunami praktyk przed lekcjami. Studenci opracowywali konspekty lekcyjne, które i po lekcjach były tematem dyskusji z nauczycielami prowadzącymi praktyki. Dobór szkół był trafny. Zajęcia odbywały się w pracowniach i klasach-pracowniach. Były to lekcje ćwiczeniowe, lekcje na działce, zajęcia w kole biologicznym. Praktykanci zapoznali się z ogólną organizacją pracy w szkole. Brali udział w posiedzeniach Rady Pedagogicznej. Uczestniczyli w wycieczkach szkolnych z młodzieżą. Każdy student hospitował około 30—60 lekcji, przeprowadził 7—17 lekcji samodzielnie. Ogólnie wyniki praktyki oceniam pozytywnie".

(St. wykładowca metodyki nauczania biologii, mgr J. Z., październik 1965 rok).

„...Studenci do praktyki odnoszą się bardzo poważnie i z przejęciem. Pierwszym lekcjom towarzyszy zawsze trema. Dokładają wiele starań, aby lekcje poprowadzić

jak najlepiej. Przygotowują się starannie, piszą szczegółowe konspekty, oceniając pracę uczniów starają się o dużą obiektywność i martwią się ocenami gorszymi. Cechuje ich duża dyscyplina pracy".
(St. wykładowca metodyki nauczania chemii, mgr A. H., kwiecień 1967).

„...Wszyscy studenci prowadzili po jednej lekcji w mojej obecności, po czym każda lekcja była z całą grupą omawiana przeze mnie. Rozmawiałam z kierownikami praktyk o pracy i zdolnościach pedagogicznych studentów, a ze studentami na temat przebiegu praktyki. Studenci hospitowali 28—30 godzin lekcyjnych nauczycieli i kolegów, prowadzili 4—5 lekcji samodzielnie, byli obecni na akademii szkolnej, poprawiali też zeszyty. Kierownik praktyki bardzo wnikliwie i z dużą znajomością rzeczy przygotowywał studentów do lekcji i omawiał z nimi wyniki, miał też dla nich dwugodzinną konferencję. Studenci skorzystali dużo zarówno teoretycznie, jak i praktycznie, szczególnie dużo wynieśli z lekcji bezpodręcznikowych i późniejszych w klasie VIII prowadzonych przez p. Rosińskiego. Sposób prowadzenia lekcji wzbudził u praktykantów wielkie zainteresowanie i uznanie".
(St. wykładowca metodyki nauczania języka niemieckiego, dr E. S., październik 1965 rok).

„...Stosunek praktykantów jest bardzo dobry. Z zadowoleniem podkreślić należy sumienność w wykonywaniu praktyki".
(St. wykładowca metodyki nauczania fizyki, dr Cz. Ś., kwiecień 1967 rok).

„...Na hospitacjach i w czasie kontroli praktyk stwierdzilem, że studenci uczęszczali codziennie i systematycznie przez całe dwa tygodnie na wszystkie lekcje jęz. łacińskiego, stosowali się do wskazówek kierowników praktyki, zachowywali się bardzo dobrze, prowadzili samodzielnie lekcje wyznaczone przez kierowników, następnie odbywało się omawianie lekcji, korygowano zauważone usterki, braki, jak również błędy merytoryczne i metodyczne praktykantów".
(Profesor dr St. O., marzec 1965 rok).

„...Z rozmów przeprowadzonych z opiekunami praktyk i dyrektorami szkół wynika, że studenci Polonistyki otrzymują dobre przygotowanie rzeczowe i metodyczne, są też na ogół zdyscyplinowani i mają poważny stosunek do pracy w szkole".
(Zakład Metodyki Literatury UW, w/z kierownika Zakładu, mgr M. K., październik 1966 rok).

„...Opinia opiekunów praktyk i dyrekcji szkół o praktykantach jest bardzo pozytywna. Opiekunowie praktyk stwierdzili u wszystkich studentów staranny, sumienny i chętny stosunek do swoich obowiązków, zainteresowanie dla pracy w szkole i poważne jej traktowanie, dobre i w licznych wypadkach bardzo dobre opanowanie zasad metodycznych oraz dobre lub bardzo dobre opanowanie języka, umiejętność panowania nad klasą, stosowanie nowoczesnych metod nauczania, dążenie do urozmaicenia lekcji przez stosowanie różnych sposobów pracy, staranną i wnikliwą pracę nad rozwijaniem mówienia, wyjaśnianiem wyrazów, zwrotów i konstrukcji językowych. We wszystkich opiniach o studentach opiekunowie stwierdzają, że lekcje przez nich prowadzone były zawsze z pożytkiem dla uczniów i wzbudzały zainteresowanie młodzieży oraz podkreślają chętne dobrowolne zgłaszanie się na zastępstwa na każdy apel dyrekcji szkoły".
(St. wykładowca metodyki nauczania języka rosyjskiego, mgr Z. S., październik 1966 rok).

„...Stosunek studentów do hospitacji jako formy zajęć — pozytywny, ale do oglądanych lekcji krytyczny, często powodują one rozczarowanie. Na ogół jednak studenci ustosunkowują się do praktyki pozytywnie. Wprawdzie interesuje ich przeważnie własne przygotowanie i przeprowadzenie lekcji (widzą siebie, ale nie — uczniów), a do zetknięcia się z problematyką szkolną mają niewiele sposobności, toteż jej na ogół nie dostrzegają. Korzyści w obecnym stanie rzeczy — niewielkie".
(Wykładowca metodyki nauczania historii, doc dr A. B., kwiecień 1967 rok).

Uzupełnieniem oceny praktyk pedagogicznych studentów są opinie wykładowców poszczególnych metodyk nauczania na temat nauczycieli sprawujących nadzór nad praktykami w szkołach i pełniących rolę opiekunów praktyk pedagogicznych. Przeważa na ogół opinia pozytywna, niemniej są także głosy krytyczne. Niektóre wypowiedzi wykładowców metodyk podajemy w dosłownym brzmieniu:

„...Ogromna większość szkół organizuje opiekę nad praktykami poprawnie, opiekunowie praktyk pracują ofiarnie. Opiekun praktyki kieruje całą pracą studentów (plany pracy, opracowywanie konspektów, omawianie lekcji itp.)".
(St. wykładowca metodyki nauczania języka angielskiego, mgr J. S., kwiecień 1967 rok).

„...Jeżeli chodzi o stosunek szkół do praktyk studenckich, to mogę stwierdzić (czyniąc to z całym uznaniem i najwyższym zadowoleniem) wielką życzliwość i wydatną pomoc, jaką mi okazywały szkoły w osobach dyrektorów i poszczególnych opiekunów praktyk".
(Wykładowca metodyki nauczania matematyki, prof. St. K., kwiecień 1967 rok).

„...Stosunek nauczycieli opiekunów życzliwy, wartość kierownictwa bardzo różna. Zupełnie niewłaściwe wydaje się wykorzystywanie praktykantów, np. powierzanie im zastępstw nauczycieli nieobecnych (różnych przedmiotów), polecanie prowadzenia wycieczek bez opiekuna-nauczyciela, prowadzenia lekcji w nieobecności opiekuna itp. Bywały (bynajmniej nieodosobnione) przypadki, że praktykant prowadził sam, tj. bez opieki, 20, 30, a nawet więcej lekcji. Przeważnie praktyka polega na hospitowaniu i prowadzeniu lekcji. Bardzo rzadko studenci uczestniczą w życiu szkoły, stykają się z problemami wychowawczymi i dokumentacją. Niekiedy zwalnia się praktykantów wcześniej o kilka dni, a nawet skraca się czas praktyki do 3 tygodni".
(docent dr A. B., kwiecień 1967 rok).

Postulaty i wnioski

W wyniku kilkuletniej działalności Studium w zakresie organizacji praktyk pedagogicznych wyłoniło się wiele postulatów i wniosków mogących w sposób wyraźny ulepszyć proces dydaktycznego i praktycznego przygotowywania studentów Uniwersytetu Warszawskiego do pracy w szkole. Nie sposób jest tu przedstawić wszystkie wnioski i postulaty. Ograniczymy się w niniejszym artykule tylko do najważniejszych.

Warto zasygnalizować sprawę rozbicia praktyk pedagogicznych na niektórych kierunkach studiów uniwersyteckich (praktyki czterotygodniowe, zob. tabela 1) na dwa dość odległe od siebie okresy, co moim zdaniem, jest bardzo niekorzystne, dla sprawy kształcenia przyszłych nauczycieli. Przede wszystkim rozkład taki stwarza niepożądaną przerwę w ciągłości praktyk, które zasadniczo powinny trwać cały miesiąc bez przerwy, cierpi na tym, rzecz prosta, efekt dydaktyczny, jaki można by uzyskać przy zachowaniu ciągłości pracy praktykanta w szkole. Pomijam już inne niedogodności takiego rozkładu praktyk, chociażby np. to, jak dwukrotne montowanie praktyk przez Uniwersytet i Kuratorium. Stan ten nadaje się do rewizji, gdyż wymaga tego dobro kształcenia kadr nauczycielskich. Niemniej pogląd ten jest dyskusyjny, o czym świadczy np. wypowiedź długoletniego wykładowcy metodyki nauczania chemii mgr A. H. z listopada 1966 roku, która stwierdza, że „...korzystniej jest dzielić praktykę pedagogiczną na dwie tury dwutygodniowe, gdyż pierwsze doświadczenia praktykantów metodyk może wykorzystać w swojej dalszej z nimi pracy".

Powszechnie kwestionowany jest także termin praktyk pedagogicznych, który przypada obecnie na okres miesięcy: luty—marzec, wrzesień—październik. Termin praktyk wrześniowych w szkołach jest nieodpowiedni dlatego, że miesiąc ten jest,

jak wiadomo, okresem montowania pracy w szkole; okresem powszechnych powtórek materiału zeszłorocznego itp.; jest to więc czas, w którym lekcje na ogół nie przebiegają typowo pod względem metodycznym.

Sygnalizuje o tym m. in. wykładowca metodyki nauczania języka angielskiego dr Z. B. w pisemnym sprawozdaniu z praktyk pedagogicznych z listopada 1966 roku stwierdzając, iż „...większość nauczycieli zaznacza, że okres praktyki w drugiej połowie września jest niefortunny z powodu kłopotów organizacyjnych szkoły, a także wskutek odrywania słuchaczy przez egzaminatorów uniwersyteckich w tym okresie (egzaminy poprawkowe przełożone z czerwca)".

Podobne zastrzeżenia odnoszą się do okresu praktyk pedagogicznych, który przypada w miesiącach: lutym i marcu. Wykładowca metodyki nauczania matematyki prof. St. K. w sprawozdaniu z marca 1965 roku oświadcza, że praktyki w tym okresie „...są niewygodne zarówno dla praktykantów, jak i dla szkół, gdyż przypadają w końcu okresu szkolnego, a więc w czasie nasilenia odpytywania, klasówek i w ogóle ustalania ocen uczniowskich, wskutek czego lekcje nie mają tzw. formy zasadniczej, to znaczy postaci najbardziej typowej, a więc najbardziej instruktywnej dla praktykanta".

Jest to więc problem, nad którym powinny się zastanowić władze uczelniane i oświatowe.

W dalszych uwagach na temat usprawniania i ulepszania pracy Studium prof. St. K. pisze, że należy „zwiększyć przydział czasu na hospitacje i praktyki szkolne w rozmiarze: hospitacje 2 tygodnie; praktyki 2 miesiące w skali czterech semestrów. Uzasadnienie: Jednomiesięczną praktykę uważam za niewystarczającą dla zadowalającego opanowania techniki prowadzenia lekcji w różnych klasach oraz dla zapoznania się z całokształtem życia szkoły. Praktyki szkolne, jak uczy doświadczenie, mają dominujący i decydujący wpływ na dodatnie ustosunkowanie się praktykanta do pracy w szkolnictwie. Trzeba stworzyć stałą placówkę ćwiczeniową w postaci dobrze zorganizowanej szkoły ćwiczeń. Konieczność posiadania takiej stałej placówki wynika stąd, że w toku zajęć w zakresie metodyki zachodzi często potrzeba odpowiednich przykładowych lekcji".

Podobny zresztą pogląd wypowiadają inni metodycy Studium, m. in. pisze o tym dr Cz. Ś. w sposób następujący: „...należy przynajmniej jedną ze szkół licealnych przeznaczyć jako szkołę ćwiczeń dla pracy w metodyce jednej specjalności (inna dla fizyki, inna dla chemii, inna dla języka polskiego itp.)".

O słuszności takich postulatów nikogo nie trzeba przekonywać. Wystarczy sięgnąć w tym zakresie do doświadczeń okresu międzywojennego, gdzie kandydaci na nauczycieli odbywali roczny staż praktyczny w szkole, uzyskując przygotowanie metodyczne i praktyczne pod okiem nauczyciela specjalisty, niezależnie od faktu, iż każdy kandydat na nauczyciela w toku swej pracy zawodowej w szkole ubiegał się o uzyskanie dodatkowych kwalifikacji pedagogicznych i zawodowych. Dzisiaj wstępne przygotowanie do pracy w szkole załatwiamy tylko jednym miesiącem zajęć praktycznych, a nawet okresem 3 tygodni zajęć praktycznych, jak to ma miejsce na Wyższym Studium Języków Obcych. Czy słusznie? Warto się nad tym zastanowić!

Wysuwane są równocześnie wnioski i postulaty zmierzające do usprawnienia organiazcji praktyk pedagogicznych. Dotyczą one współpracy z władzami oświatowymi, liczebności grup studenckich na praktykach w szkołach, systemu zawiadamiania szkół o praktykach i wynagrodzeń dla opiekunów praktyk, współpracy z władzami uniwersyteckimi itp.

Tak na przykład do jednego nauczyciela — opiekuna praktyki nie powinno się kierować więcej niż 3—4 studentów, ponieważ — jak dotychczas nasze doświadczenia wykazały — większa grupa studentów utrudnią pracę opiekuna i ogranicza liczbę lekcji samodzielnych, którą może w takich warunkach przeprowadzić pojedynczy student. Podobnie o zmianach dokonywanych przez władze oświatowe w zakresie

organizacji praktyk należałoby informować kierownictwo Studium w terminach, które umożliwią zapoznanie z zaistniałymi zmianami zainteresowanych studentów i metodyków. Dotychczas zdarza się, że informacje tego rodzaju Studium otrzymuje w ostatniej chwili przed terminem rozpoczęcia praktyki lub po ich rozpoczęciu. Pożądane jest dążyć do tego, aby kuratoria i inspektoraty szkolne ze względu na dobro wspólnej dla szkolnictwa wyższego i średniego sprawy unikały wprowadzania zmian do organizacji praktyk przedstawionych przez uczelnię, w wypadku zaś ich nieodzownej konieczności — wcześniej konsultowały i uzgadniały z wykładowcami metodyk kierunek i charakter tych zmian celem znalezienia najlepszego rozwiązania, ponieważ dotychczasowe doświadczenia wskazują, iż nie każdy — nawet dobry — nauczyciel nadaje się na sprawowanie funkcji opiekuna praktyk pedagogicznych.

Celowe byłoby dążenie do tego, aby nie organizowano praktyk z różnych przedmiotów w jednej szkole i w tym samym czasie, ponieważ bardzo to przeszkadza normalnej pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole.

Szczególnych zmian i modyfikacji wymaga regulamin praktyk, nad którym aktualnie pracuje specjalna komisja w Studium. Komisja ta złożona z długoletnich i doświadczonych metodyków posiadających dorobek teoretyczny i praktyczny przygotowała już projekt unowocześnionej organizacji praktyk studenckich, instrukcję praktyk pedagogicznych studentów w szkołach, instrukcję dla szkół, władz oświatowych i uczelnianych, na podstawie uwag zgłoszonych na piśmie przez wykładowców poszczególnych metodyk przy pomocy specjalnej ankiety.

Wprowadzeniem zmian oraz realizacją zgłoszonych propozycji i postulatów zajmie się Międzywydzialowe Studium Pedagogiczne Uniwersytetu Warszawskiego w najbliższym okresie swojej pracy.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WACŁAW TORBUS: NOWOCZESNE POMOCE NAUKOWE W KSZTAŁCENIU ZAWODOWYM. BIBLIOTEKA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego. Warszawa 1967, stron 222, cena zł 21

Problem zaopatrzenia szkół w pomoce naukowe stał się szczególnie aktualny w związku z realizacją reformy szkolnictwa. Odnosi się to również do pomocy naukowych stosowanych w szkolnictwie zawodowym, które ze względu na ogromną różnorodność programów napotyka szczególne trudności w tej dziedzinie.

Podczas gdy w szkolnictwie ogólnokształcącym (szkołach podstawowych i liceach) występuje ogółem 20 przedmiotów nauczania, a ilość programów jest związana tylko z ilością klas, w których dany przedmiot jest prowadzony w danym typie szkoły, to w szkołach zawodowych te same z nazwy przedmioty nauczania mają różne programy w różnych kierunkach nauczania, stąd liczba programów dochodzi do kilku tysięcy. Ponadto w odróżnieniu od szkół ogólnokształcących szkolnictwo zawodowe prowadzi dwa rodzaje zajęć, tj. zajęcia teoretyczne i praktyczne. Mimo że te dwa rodzaje zajęć są ściśle ze sobą powiązane, bywa jednak bardzo często, że pomoce naukowe dla zajęć teoretycznych i praktycznych są zgoła różne. Jako pomocami dla zajęć teoretycznych można się posłużyć nieużytecznymi praktycznie atrapami typowych czy też specjalnych narzędzi dla zajęć praktycznych, natomiast dla praktycznych — wyłącznie narzędziami produkcyjnymi typowej konstrukcji wynikającej z ich przeznaczenia w procesie obróbczym materiałów.

Pomoce naukowe przeznaczone dla szkolnictwa ogólnokształcącego cechuje stosunkowo prosta budowa, pozwalająca na ogólną orientację techniczną, gdy tymczasem w szkolnictwie zawodowym muszą być inne, o wiele bardziej skomplikowane, ponieważ mamy tam do czynienia z konkretnym szkoleniem zawodowym, pozwalającym na bezpośrednie przejście ucznia z warsztatów szkolnych lub szkoły do produkcji.

Wszystkie te trudności uwzględnia praca W. Torbusa pt. „Nowoczesne pomoce naukowe w kształceniu zawodowym", w której autor podaje wiele propozycji co do konstruowania pomocy naukowych w szkołach zawodowych. Informuje ona ponadto o warunkach, w których pomoce naukowe mogą być prawidłowo dydaktycznie wykorzystane.

Praca podzielona jest na pięć rozdziałów oraz część końcową zawierającą przykładowe zestawienie pomocy naukowych dla zawodów „tokarz i frezer" w ZSZ i specjalności „obróbka skrawaniem" w technikum.

W rozdziale I „Rodzaje pomocy naukowych" autor podaje pełną klasyfikację pomocy naukowych uwzględniającą potrzeby szkolnictwa zawodowego oraz omawia warunki, jakim winno odpowiadać ich wykonanie, często traktowane przez wykonawców jako rzecz drugorzędna.

W rozdziale II zatytułowanym „Pomoce naukowe klasyczne" rozważania autora koncentrują się wokół zagadnień związanych z przedstawieniem pomocy naukowych stosowanych dotychczas w szkolnictwie zawodowym — omawia okazy naturalne, urządzenia i ich części, podzespoły, zespoły używane w różnych dziedzinach nauki i techniki, a występujące najczęściej w szkołach zawodowych wszystkich typów. Rozważania swe ilustruje przykładami, które zostały tak dobrane, aby po ogólnym omówieniu budowy lub sposobu wykonania danej pomocy w każdym przypadku wystąpiły wytyczne lub wskazówki o ich prawidłowym i dydaktycznie najbardziej skutecznym zastosowaniu. Dla tych eksponatów podane są elementy cechujące ich wykonanie oraz wskazówki, jak je zlokalizować i właściwie wykorzystać.

Na temat nowoczesnych zestawów eksponatów, których użyteczność dydaktyczna jest bardzo duża, znajdziemy w omawianej pracy dużo wnikliwych uwag w rozdziale III pt. „Pomoce naukowe nowoczesne".

Rozdział ten stanowi niewątpliwie najbardziej interesującą część pracy, gdyż przedstawia konkretne przykłady zestawów wykonanych zarówno w kraju, jak i za granicą. Przedstawione w pracy typy zestawów trójwymiarowych, stanowiących uniwersalne zespoły pomocy naukowych, są niewątpliwie rewelacją. Zestawy te pozwalają nauczycielowi kilkoma ruchami uzyskać pełnowartościową i kompletną pomoc naukową, uczniów zaś zmuszają do myślenia, wyrabiają zmysł przestrzennego ujmowania i zrozumienie zjawisk, kojarzenie konstrukcji budowy ze znajomością działania.

Przykładem takiego zestawu jest zestaw „Elektryk I" (uczniowski zestaw ćwiczeniowy) oraz „Elektryk II", które pozwalają na wykonanie ponad 30 ćwiczeń z elektrotechniki. Ponadto oba zestawy mogą być wykorzystane łącznie. Tego rodzaju zestawy produkowane są w wielu krajach europejskich. Dużymi osiągnięciami w tej dziedzinie mogą się poszczycić NRD, NRF, Szwajcaria. W Polsce opracowaniem i produkcją zestawów zajmuje się Zjednoczenie Przemysłu Pomocy Naukowych i Zaopatrzenia Szkół. Dotychczas opracowano kilka zestawów, m. in. komplet do ćwiczeń z magnetyzmu. Przykładem innego typu zestawu może być „Transformator rozbieralny", „Instrukcja sygnalizacyjna z czujką bimetalową" itp.

Podane przykładowo zestawy wytwarzane w kraju produkowane są jednak pod kątem realizacji programów szkoły ogólnokształcącej i dlatego też nie są w pełni przydatne dla szkolnictwa zawodowego (są nazbyt uproszczone). Autor pracy podaje więc pewne założenia, którym winien odpowiadać zestaw przeznaczony dla szkolnictwa zawodowego. Mianowicie:

1. Zestaw eksponatów powinien być przeznaczony dla ściśle ustalonego cyklu pokazów lub ćwiczeń, w których biorą udział odpowiednie eksponaty i elementy pomocnicze tego zestawu montowane według schematów lub instrukcji albo też jednego i drugiego.

2. Zestaw powinien być tak wykonany, aby zapewniona była trwałość jego użycia przy bardzo dużej częstotliwości montaży i demontaży w czasie pokazów i ćwiczeń.

3. Konstrukcja eksponatów i elementów pomocniczych powinna być dobrze opracowana wizualnie, przede wszystkim pod względem technicznej czytelności układów.

4. Eksponaty i elementy pomocnicze zestawów powinny być tak wykonane, aby gwarantowały całkowite bezpieczeństwo we wszystkich ustalonych dla danego zestawu pokazach i ćwiczeniach.

Oprócz zestawów, o których była mowa wyżej, do nowoczesnych pomocy naukowych zaliczyć należy tablice plastyczne, różnego rodzaju obrazy i materiały drukowane, anaglify, obrazy stereoskopowe, tablice magnetyczne i flanelowe, przezrocza-fotografie, wreszcie przezrocza ruchowe typu „mikro".

Te ostatnie to najbardziej nowoczesne pomoce naukowe, w polskim szkolnictwie jeszcze nie znane. Budowa ich polega na tym, że do ramki odpowiadającej wymiarom rzutnika wprowadza się „mikro" element, który znajduje się w obudowie przezroczystej. Np. model „mikro" działania bezpiecznika — tak skonstruowany element wprowadzamy do rzutnika i rzutuje on w trakcie zachodzenia zjawiska. Uzyskany obraz stanowi pełnowartościową dydaktycznie pomoc naukową, gdyż zjawisko trudno dostrzegalne w normalnych warunkach pozwala zaobserwować w sposób jasny i zrozumiały.

W końcowych dwu rozdziałach (rozdz. IV „Sale i pracownie przedmiotowe do pokazów i ćwiczeń" oraz rozdz. V „Pokazy i ćwiczenia poza budynkiem szkoły") autor daje sposoby pokonania trudności, jakie napotyka nauczyciel organizując pracownie przedmiotowe. Ponadto podaje przykłady prowadzenia lekcji i ćwiczeń na urządzeniach usytuowanych w otoczeniu szkoły. Autor uważa również za bardzo korzystne

prowadzenie lekcji w muzeach techniki, które stanowią obecnie dla szkolnictwa zawodowego podstawową bazę wizualną oryginalnych i współczesnych pomocy naukowych, takich, których nie można uzyskać w sklepach „Cezasu" ani też zdobyć w przemyśle.

Książka W. Torbusa, ujmując bardzo dokładnie tak ważną sprawę, jaką jest zastosowanie pomocy naukowych w szkole zawodowej, może okazać się bardzo pomocną dla nauczycieli tych szkół. Jest pisana przez wybitnego znawcę przedmiotu, a wskazówki, jakich udziela, są istotnie praktyczne i wykonalne. Zresztą została należycie oceniona i cieszy się dużą popularnością wśród nauczycieli, a na rynku wydawniczym nie można już jej dostać. Dobrze by więc było, gdyby ta spóźniona nieco recenzja stała się dla Wydawnictwa sygnałem do przygotowania następnego wydania.

Władysław Sawicki

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Przegląd niniejszy będzie dotyczył jednego tylko problemu — światowego kryzysu oświaty. Obszerne na ten temat sprawozdanie zamieścił *Kwartalnik Pedagogiczny* (nr 2, 1968). Są to streszczenia przemówień i referatów wygłoszonych na Międzynarodowej Konferencji w sprawie Światowego Kryzysu Oświaty, jaka odbyła się w roku 1967 w Williamsburgu, w Stanach Zjednoczonych. Zadanie moje polega tu nie tyle, żeby streścić — bo to rzecz w krótkiej notatce niemożliwa, ale by zachęcić Czytelników i zespoły samokształceniowe do przestudiowania bogatych w treść materiałów (42 stronice druku) i na tle naszych potrzeb i trudności przemyśleć problematykę kryzysu światowego.

Nauczyć chęci i umiejętności uczenia się

W artykule wprowadzającym prof. B. Suchodolski wyjaśnia istotę kryzysu oświatowego. Wiąże się on ze zjawiskiem nazywanym chętnie „eksplozją oświatową". Od roku 1950 nastąpił w szkolnictwie podstawowym w świecie wzrost rozwoju oświaty o 50%, a w szkolnictwie średnim i wyższym o 100%. Nowoczesny postęp gospodarczy wymaga coraz liczniejszych i coraz lepiej przygotowanych kadr, coraz większe jest więc zapotrzebowanie na wykształcenie. Tymczasem system oświatowy nie potrafi zaspokoić tych potrzeb. Wynika to z trzech przede wszystkim przyczyn. Autor formułuje je następująco:

„Koszty utrzymania i rozwoju systemu oświatowego, jaki byłby w tych warunkach potrzebny, przekraczają finansowe możliwości ogromnej większości krajów świata, jak i dlatego, że treść i metody kształcenia odbiegają często bardzo znacznie od współczesnego stanu nauki i społeczno-kulturalnych potrzeb kraju; wreszcie dlatego, że administracja oświatowa jest przestarzałą i niesprawną metodą zarządzania".

Jakkolwiek wydatki na oświatę wzrastają, to jednak gospodarka wielu krajów nie wytrzymuje tych obciążeń finansowych. Wiele krajów Afryki i Azji, a także Ameryki Południowej z trudem utrzymuje dotychczasowy stan liczbowy uczniów w szkołach, co wobec rosnących zadań i wzrostu demograficznego oznacza cofanie się oświaty. Prowadzi to do tego, że w skali światowej liczba analfabetów rośnie i coraz więcej dzieci znajduje się poza szkołą. W poszukiwaniu środków zaradczych niektórzy uczestnicy konferencji wysuwali różnego rodzaju propozycje w sprawie obniżenia kosztów budownictwa, wprowadzenia na szeroką skalę nowoczesnych środków audiowizualnych, organizowanie samouctwa i nauczania dzieci młodszych przez dzieci starsze.

Były również propozycje „stworzenia wielkiej ochotniczej rezerwowej armii nauczycielskiej, w której uczestniczyliby ludzie innych zawodów w godzinach wolnych od pracy, kobiety niezatrudnione, młodzież studencka. Armia ta, działając na zasadach służby społecznej, miałaby uzupełniać działalność nauczycieli zawodowych i pozwalałaby znacznie rozszerzyć zasięg, w jakim szkoła ogarnia poszczególne roczniki dzieci i młodzieży".

Innym zjawiskiem światowego kryzysu oświaty są trudności w przekazywaniu ciągle rozwijającej się wiedzy. Prowadzi to do przeładowania treści nauczania szkolnego, niedostatecznej integracji wykształcenia i niewystarczającego powiązania go z życiem. Czy są możliwości przezwyciężenia tych trudności? Prof. B. Suchodolski takie widziałby wyjście: „W tych warunkach nowoczesnego rozwoju nauki chodzi-

łoby o wychowanie pokolenia, które nie tylko posiadałoby określoną wiedzę, ale które umiałoby ją rozwijać. Z tego punktu widzenia możemy powiedzieć, że szkoła powinna swych uczniów nauczyć chęci i umiejętności uczenia się w ciągu całego ich życia. Nikt jednak nie wie dziś, w jaki sposób zadanie to ma być zrealizowane w powszedniej pracy szkolnej".

Rewolucyjne poglądy i głęboki konserwatyzm

Interesujące myśli znalazły się w inauguracyjnym przemówieniu rektora Uniwersytetu Cornell. Charakteryzując na tle ogólnej sytuacji potrzeby oświaty i szkolnictwa, dotknął również sprawy nauczycieli. Powiedział: „Czy nam się to podoba, czy nie, musimy przyznać, że nauczyciele miewają często rewolucyjne poglądy na temat tego, jak inni powinni żyć, lecz są głęboko konserwatywni, jeśli chodzi o sprawy dotyczące ich własnego życia. Nie przychodzi nam łatwo akceptować najbardziej nawet konstruktywnych zmian. Musimy jednak być elastyczni np. co do sposobu powiązania technologii z alfabetyzacją; co do naszej koncepcji pomieszczenia do nauczania, w którym powinniśmy dostrzegać dużo więcej niż cztery ściany, czarną tablicę i ławki; co do przemian, jakich należy dokonać w naszych instytucjach szkolnych, by uwzględnić fakt, że uczenie i odnawianie wiadomości stanowią procesy, które reprodukują się w ciągu całego życia".

Pod adresem konferencji wysunął trzy dezyderaty: nie traktować zbyt oględnie wielu problemów, wysuwać ważkie myśli ukryte dotychczas w bogatych doświadczeniach, nie zapominać, że celem oświaty jest nie zachowanie aparatu oświatowego, lecz rozwój ducha ludzkiego. „Aparat winien być solidny i na tyle dobrze funkcjonować, na ile nas na to stać, to zaś wymaga pracy mało atrakcyjnej, często źle rozumianej przez tych, którzy poświęcają się samemu procesowi oświaty i uczenia. Byłoby jednak tragedią, gdybyśmy — dążąc do zadośćuczynienia ogromnym wymogom stawianym oświacie — ratowali łódź, a pozwolili utonąć pasażerom".

O potrzebie modernizacji administracji oświaty mówił obszernie R. Maheu, dyrektor generalny UNESCO. Zwrócił uwagę na znaczenie planowania, które jest już akceptowane przez znaczną większość państw. Wskazał, że administracja oświaty mogłaby skorzystać z nowoczesnych doświadczeń z dziedziny zarządzania przedsiębiorstw, jednak nie w formie kopiowania, bowiem oświata ma swoje własne metody postępowania, wynikające z jej istoty i zadań. „Nie może być mowy o planowaniu, administrowaniu czy rozwoju oświaty, jeśli nie ma się na uwadze, na wszystkich szczeblach, perspektywy celu, do którego się zdąża, a mianowicie — wychowania pewnego typu człowieka, przy uwzględnieniu istniejących warunków, jednak bez ślepego podporządkowania się im. Wychowanie zakłada, że człowiek może nauczyć się i zrozumieć prawie wszystko, tak jest — prawie wszystko tak, aby mógł we wszystkim, tak jest — we wszystkim, objawiać swą wolną wolę i zgodnie z nią postępować. Dlatego trzeba, aby sama administracja, od ministerstwa po szkołę, była swego rodzaju procesem wychowawczym, tj. poszukiwaniem wiedzy i szkołą wolności".

Ten sam mówca wspomniał również o modelu nowego nauczyciela. Cechować go musi wydajność na najwyższym poziomie, winien stać się integralną częścią procesu społecznego przekształcającego naród, winien odznaczać się umiejętnością stosowania nowej technologii (programowana nauka, uczenie w zespołach, film, radio i telewizja).

Dodał jednak ostrzeżenie. „Technologia nie powinna nigdy stać się panem nauczyciela. Będzie można jednakże uniknąć tego tylko wtedy, jeśli nauczyciel mieć będzie pozytywny stosunek do wykorzystywania technologii dla swych własnych celów. Właściwie stosowana technologia może być dla nas główną nadzieją na zbliżanie nauczyciela do coraz większej liczby uczniów".

Przykład rolnictwa

Dyrektor Instytutu Planowania Oświatowego UNESCO, Ph. Coombs, przedłożył Konferencji materiały, w których dokonał analizy różnych systemów oświaty. Zaskakujące i chyba trafne jest porównanie szkolnictwa i rolnictwa. Jedno i drugie stanowi olbrzymie przedsięwzięcie złożone z mnogości małych i rozproszonych warsztatów. Każdy z nich ma swego szefa i wykonawców. W jednym i drugim zaniedbano stosowania naukowych metod i wykorzystania naukowych badań do zwiększenia skuteczności i wydajności. Tradycyjne przyzwyczajenia przechodziły z pokolenia na pokolenie. „Jednakże niedawno temu — podkreśla Ph. Coombs — rządy i uniwersytety przystąpiły do organizowania — na wielką skalę i w sposób ekonomiczny — badań w dziedzinie rolnictwa oraz do jego unowocześniania, z myślą o rolnikach gospodarujących oddzielnie. Ich działalność poparta została szeroką akcją sprawnie funkcjonujących służb informacyjnych i popularyzatorskich, które drobnym wytwórcom udostępniały należycie sprawdzone wyniki badań. I wtedy to rolnicy porzucili swoją rutynę. Dzięki pomocy naukowców wydajność rolnictwa gwałtownie wzrosła tak, że niekiedy dochodziło do powstawania dość kłopotliwych nadwyżek".

Coombs sądzi, że nic podobnego nie stało się w szkolnictwie. Technika nauczania nie wyszła prawie poza stadium rzemieślnicze, co widoczne jest w porównaniu np. z medycyną, transportem, górnictwem, łącznością. „Dać narodowi oświatę i unowocześnić jego system szkolny — oto przedsięwzięcie bodajże trudniejsze aniżeli wysłanie człowieka na Księżyc".

Ofiary archaicznych systemów szkolnych

Coombs widzi pięć pierwszoplanowych głównych zadań, które trzeba wykonać, ażeby osiągnąć poważniejsze postępy w dziedzinie odnowy pedagogicznej. Proponuje następujące: modernizację zarządzania oświatą, „unowocześnienie" nauczycieli, unowocześnienie procesu nauczania, zwiększenie funduszów na oświatę, rozwój oświaty pozaszkolnej. Ofiarami archaicznych systemów są nie nauczyciele, lecz uczniowie. Oto słowa Coombsa: „Większość dzieci przekraczających po raz pierwszy próg szkoły pożera ciekawość: chcą one otrzymać odpowiedź na wszelkie »dlaczego?« i »jak?« Dla zaspokojenia tego pragnienia wiedzy nie wystarczyłaby wiedza najlepszych nauczycieli, doświadczenie jak najbardziej wykształconych rodziców ani też mądrość samego Sokratesa. Po niedługim czasie każde z nich zdaje sobie sprawę, że to nie w klasie znajdzie odpowiedź na wszystkie nurtujące je pytania, lecz raczej podczas rekreacji, na ulicy i na boiskach szkolnych, u swojego starszego kolegi, który jest jego prawdziwym nauczycielem. Każde dziecko szybko odkrywa, że w szkole chodzi o inne sprawy i że to ono musi dawać prawidłowe odpowiedzi, jeśli pragnie być »dobrym uczniem«. Jeśli odpowiedzi tych nauczy się szybciej niż jego koledzy, to niezadługo zacznie się nudzić; jeśli wolniej — to wkrótce się zniechęci".

Coombs zdaje sobie oczywiście sprawę z tego, że systemy szkolne można zmodernizować dopiero po przeprowadzeniu reformy całego systemu kształcenia nauczycieli. Nie powinno to być poprzestawanie na przygotowaniu do objęcia funkcji, lecz zapewnienie ciągłego postępu i możliwości odnawiania wiedzy w toku całego okresu ich pracy zawodowej.

Coombs jest realistą. Przez modernizację procesu nauczania rozumie zwiększenie efektywności tych środków, które są już do dyspozycji. „Wieś afrykańska nie może używać maszyn do nauczania sprzężonych z elektrycznymi mózgami bez względu na ich wysoką wydajność; nie może tego także czynić szkoła amerykańska, chyba tylko wyjątkowo — dla eksperymentu. Jednakże stare korki, guziki i końce sznurków są czasami skutecznymi pomocami szkolnymi — w pożądanym kontekście". I uzupełnia tę myśl następująco: „Dany system szkolny nie musi koniecznie być bogaty, aby móc zwiększyć swoją efektywność pedagogiczną i ekonomiczną, nieko-

niecznie musi także posiadać najlepszych na świecie profesorów. Niekiedy wystarczy trochę pieniędzy na zakup najważniejszej maszyny do nauczania — podręczników szkolnych, aby uzyskać znaczną poprawę. Nie należy jednak i nie można poprzestawać tylko na tym!"

Przyczyny kryzysu

Ph. Coombs widzi trzy główne przyczyny kryzysu: dotkliwy brak środków na zaspokajanie potrzeb i wymogów środowiska społecznego, inercję samych systemów szkolnych i pewną niezdolność społeczeństw do przystosowania się do oświaty. Jakkolwiek istnieją postawy społeczne, które sprzyjają rozwojowi oświaty, to jednak „stare tradycje w zakresie prestiżu, preferencje co do poszczególnych zawodów oraz struktura dochodów i zatrudnienia powodują w wielu krajach pewną niechęć do przyjęcia i skutecznego wykorzystania tych typów nauczania, które są najbardziej potrzebne dla wzrostu ekonomicznego i rozwoju społecznego".

A jakie widzi Coombs przesłanki przezwyciężenia kryzysu? Wymienia kilka: pomoc wszystkich sektorów działalności w skali krajowej, zwiększenie środków finansowych. Bardziej aniżeli pieniądze są jednak potrzebne elementy, których za pieniądze kupić nie można: większy przydział najlepszych ludzkich zasobów kraju, chodzi bowiem o ideę, odwagę, zdecydowanie, potrzebny jest nowy duch samokrytyczny popierany chęcią badania tego, co nieznane.

*

Z obszernej relacji wybrałem kilka myśli, które wydają się szczególnie interesujące. Uważny czytelnik, gdy sięgnie do sprawozdania, znajdzie w nim również postulaty i refleksje, które są nieadekwatne w stosunku do naszej rzeczywistości. Bo na przykład hasło postępu i nowoczesności jest aktualne od wielu lat, modernizacja — postulatem powszechnie uznawanym, samokształcenie nauczycieli — chlebem powszednim, teoria wychowania dla przyszłości — nie nowością itd. Tak jest w zakresie teorii, postulatów, haseł. A w praktyce? Niewątpliwie słuszne jest powiedzenie Coombsa, że „nauczyciele... nie są bardziej konserwatywni niż ktokolwiek inny", równie jednak trafne jest stwierdzenie, iż unowocześnianie systemu jest przedsięwzięciem trudniejszym aniżeli wysłanie człowieka na Księżyc.

Stanisław Nowaczyk

NA ŁAMACH „DIE DEUTSCHE SCHULE"

Znany zachodnioniemiecki przyrodnik i cybernetyk, profesor Wyższej Szkoły Technicznej w Karlsruhe (NRF) Karl Steinbuch w ostatnio wydanej książce pt. „Falsch programmiert"[1] analizuje drogi rozwoju społeczeństwa zachodnioniemieckiego i dochodzi do przekonania, że kto uważnie śledzi międzynarodowy rozwój w zakresie nauk przyrodniczych i technicznych, ten bez trudu dojdzie do przekonania, iż dzieciom wychowanym w obecnym systemie szkolnym NRF pozostaje tylko nikła szansa na odgrywanie w przyszłości poważniejszej roli w konkurencji ze społeczeństwami

[1] K. Steinbuch: Falsch programmiert. Ueber das Versagen unserer Gesellschaft in der Gegenwart und vor der Zukunft und was eigentlich geschehen musste. Stuttgart 1968.

obecnie słabiej rozwiniętymi pod względem naukowym, technicznym i socjalnym. Za ten stan rzeczy obarcza odpowiedzialnością ustrój kapitalistyczny, brak demokracji wewnątrzszkolnej, sztuczne utrzymywanie przez rządzący wszystkim kapitał systemu szkolnego odpowiadającego warunkom średniowiecza. Ustrój ten powoduje, że zysk jest regulatorem całego życia społecznego, a system wartości określają bilanse handlowe i kursy akcji, a nie dobro człowieka. Dlatego dzisiejsze szkoły i uniwersytety NRF są ilościowo i jakościowo niewystarczające, by zapewnić wielkiej liczbie młodzieży wysoki poziom wykształcenia.

Zagadnieniom tym wiele miejsca poświęca czasopismo *Die Deutsche Schule*, szczególnie w roczniku 1967[2]. Na uwagę zasługuje artykuł F. Nyssena pt. „Erziehungseinflüsse der Wirtschaftselite in Schule und Universität"[3]. Autor, powołując się na E. Kogana i swoje badania wykazuje, że w NRF ton całemu życiu nadają bogaci — „bogaci w władzę, w dochody lub obydwa te składniki razem"[4]. Elita gospodarcza, jak w NRF nazywa się bogaczy i ich managerów, przy pomocy pieniędzy wywiera ogromny wpływ na wychowanie i oświatę, szczególnie na badania naukowe i na procesy socjalizacji w szkołach i uniwersytetach. W zasadzie szkoły i uniwersytety mają autonomię i swobodę w wypełnianiu swoich zadań, czy to w zakresie przekazywanej wiedzy, czy kształtowaniu poglądów i norm zachowania się. Kierownicy gospodarki, przedsiębiorcy, politycy itp. nie mogą teoretycznie mieszać się do procesów wychowawczych i dydaktycznych, jedynie na wyraźne życzenie nauczycieli i profesorów. W rzeczywistości jednakże na katedrach w szkołach i uniwersytetach zasiadają adherenci Kruppa i Flincka lub Beitza i Goergena, którzy wywierają na procesy socjalizacji w szkołach i uniwersytetach swój wpływ lub wpływ grup społecznych, do których należą. Im to zawdzięcza się, że szkoły ludowe jeszcze w dniu dzisiejszym realizują starą koncepcję tzw. „oświaty ludowej", która bardzo odpowiada interesom bogatych. Punkt wyjścia tej koncepcji stanowi teoria uzdolnień, głosząca, że istnieją trzy typy uzdolnień: uzdolnienia praktyczne, uzdolnienia techniczne i uzdolnienia naukowe. Znaczna większość uczniów posiada uzdolnienia tylko praktyczne i musi ona zadowolić się „oświatą ludową" realizowaną na stopniu szkoły ludowej. O wiele mniejsza część posiada uzdolnienia techniczne i dla niej przeznaczone są szkoły realne o odpowiednim kierunku. Pozostała nieliczna grupka uczniów o uzdolnieniach naukowych może pretendować do szkół wyższych.

Taka koncepcja szkoły ludowej i teoria uzdolnień odpowiada pracodawcom. Porównując wytyczne ministra kultury w Schleswig-Holstein z grudnia 1966 dotyczące organizacji nauczania w szkołach ludowych z wymaganiami stawianymi tym szkołom przez związek pracodawców autor widzi ich całkowitą zgodność co do tego, że głównym zadaniem „oświaty ludowej" jest wychowanie moralne, a przede wszystkim wychowanie posłusznego, zdyscyplinowanego, zamiłowanego do porządku i do pracy, nigdy nie sprawiającego kłopotu obywatela i robotnika. Celem społecznym i politycznym takiego wychowania moralnego jest wychowanie do bezkrytycznego podporządkowania się władzy i istniejącym stosunkom społecznym i gospodarczym. W podręcznikach do nauki o społeczeństwie i w czytankach do nauki języka niemieckiego, obowiązujących w szkołach ludowych i zawodowych, autor stwierdził wyraźne tendencje do wychowania uczniów w ślepym podporządkowaniu się obowiązkowi, do wychowania w posłuszeństwie dla kierownictwa przedsiębiorstwa, w prawdomówności i uczciwości. Chodzi tu bowiem o wychowanie robotnika bezwzględnie posłusznego, oddanego pracodawcy, którego bogaci będą mogli wykorzystać przeciw innym robotnikom. Elita gospodarcza wpływa więc na autorów programów naucza-

[2] Czasopismo wydawane w Hannowerze przez Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände.

[3] *Die Deutsche Schule* nr 12/67, i. 721—733.

[4] E. Kogan: Der Ausbau des autoritaeren Leistungsstaates in der Bundesrepublik. W: Frankfurter Hefte 1966, s. 230.

nia i podręczników, a przez nich na kierunek wychowania i nauczania, szczególnie jeśli chodzi o przygotowanie młodzieży do pracy i zawodu. Ona również torpeduje te koncepcje reformy szkolnej, które zakładają jej demokratyzację oraz jednolitą szkołę bez ślepych ulic, a sprzyja różnym koncepcjom częściowego rozwiązania trudnej sytuacji oświatowej w postaci „drugiej drogi kształcenia" [5] i ostatnio lansowanej tzw. „szkoły głównej" (Hauptschule).

Tej ostatniej sprawie poświęca uwagę znany pedagog A. Schwarzlose w artykule pt. „Grundsaetzliche Bemerkungen zum schulpolitischen Aspekt des Hauptschulprojektes und zur Schulpolitik ueberhaupt" [6]. Szkoła główna, według projektu autorów: 1) ma zastąpić nierespektowany przez społeczeństwo i przechodzący kryzys stopień wyższy szkoły podstawowej, wprowadzając obejmujący 7—10 klasy szkolne jednolicie skonstruowany proces wychowania; 2) ma ona dać młodzieży, która stosunkowo wcześnie wchodzi w świat pracy, rzeczowe i psychiczne przygotowanie i pomoc w przejściu ze szkoły do pracy zawodowej; 3) ma ona stanowić rzutujący w dalszą przyszłość istotny przyczynek do nowej organizacji całego systemu kształcenia. Szkoła ta nagły przeskok ze szkoły do świata pracy, niejednokrotnie szokujący ma złagodzić, zamienić w stopniowe przejście. W atmosferze szkolnej pod opieką nauczycieli uczeń ma zapoznać się z wymaganiami świata pracy i przyswoić je sobie, ma zetknąć się z pracą produkcyjną i antycypować sytuacje życia dorosłych. Szkoła główna jest w istocie częścią składową szkolnictwa ogólnokształcącego, lecz ma szukać powiązania z przyszłym zawodem i szkołą zawodową. Schwarzlose krytycznie ocenia te koncepcje. Inicjatorzy i propagatorzy szkoły głównej szerzą pogląd, że ich projekt stanowi decydujący krok w kierunku zbliżenia rozdzielonego dotychczas głęboką przepaścią kształcenia ogólnego i zawodowego. Autor artykułu stwierdza natomiast, że przez zaplanowanie szkoły głównej szkolnictwo ogólnokształcące nie zmieniło swych koncepcji pedagogicznych i nie zrobiło ani kroku naprzeciw potrzebom i duchowi nowoczesnego świata pracy. Analizując głęboko projekt szkoły głównej dochodzi się do wniosku, że jest on dalszym krokiem w kierunku uznania i ugruntowania istniejących stosunków i organizacji szkoły ogólnokształcącej z jej podstawami i konsekwencjami. Alternatywa dzisiejszego systemu kształcenia i związanej z nim polityki oświatowej nie może opierać się na rozdziale kształcenia ogólnego i zawodowego, lecz musi być oparta jedynie na koncepcji, która będzie miała na uwadze organizację kształcenia jako jednolitej całości, w której problemy kształcenia ogólnego i kształcenia zawodowego będą się wzajemnie przenikać i uzupełniać. Dzisiejsza szkoła ogólnokształcąca w NRF, pisze Schwarzlose, stoi „obok życia", nie troszcząc się o człowieka. Zgodnie ze swymi tradycjami mało interesuje się jego zachowaniem i przydatnością w nowoczesnym społeczeństwie, przeprowadzając wyraźną linię podziału między światem szkoły i kształcenia a instytucjami przygotowującymi do życia i pracy zawodowej. Wprowadzenie szkoły głównej nie jest w stanie sytuacji tej zmienić.

H. G. Rolff i T. Sander w artykule pt. „Soziale Bildungsbarrieren und ihre Ueberwindung durch technische Hilfsmittel und programmirten Unterricht" [7] jasno stawiają sprawę, że demokratyzacja procesu kształcenia w szkołach NRF będzie miała szanse powodzenia wtedy, gdy równocześnie z reformą organizacji szkolnictwa przeprowadzona zostanie „wewnętrzna reforma szkoły", której podstawowym zadaniem będzie likwidacja społecznie zdeterminowanych barier kształcenia, oparta na wynikach badań nad determinantami tych barier i analizy mechanizmu oddziaływania czynników społeczno-kulturalnych na proces uczenia się. Autorzy wysuwają tezę, że

[5] Według tej koncepcji bardziej uzdolnieni uczniowie szkół zawodowych, którzy chcieliby przejść do uczelni wyższego szczebla, mogą uczęszczać równocześnie przez 12 godzin tygodniowo do szkół uzupełniających lub na specjalne kursy i w ten sposób przygotować się do egzaminu wstępnego na te uczelnie.

[6] *Die Deutsche Schule* nr 11/67, s. 649—659.

[7] *Die Deutsche Schule*, nr 2/67, s. 78—89.

stosowanie technicznych środków pomocniczych w połączeniu z nauczaniem programowanym może stworzyć warunki umożliwiające zanik ww barier, szczególnie z uwagi na związaną z tym indywidualizację nauczania. Ta indywidualizacja — w porównaniu z nauczaniem konwencjonalnym — umożliwia skuteczniejsze przekazywanie wiadomości i umiejętności oraz ich utrwalanie, szczególnie u uczniów słabszych. Pozwala ona również na realizację powszechnie wysuwanego postulatu równych szans startu dla wszystkich uczniów, co odnosi się m. in. do upośledzonych w procesie nauczania dzieci klasy robotniczej. Przy zastosowaniu podanych wyżej środków stosunkowo znacznie wzrastają ich wyniki nauczania, dorównując, a w wielu wypadkach przewyższając wyniki uzyskiwane przez dzieci z warstw średnich i wyższych.

Do czynników społeczno-kulturalnych, których wpływ na charakter społeczny dzieci, a przez to na ich aktualne zdolności i wyniki pracy w szkole jest szczególnie silny, autorzy zaliczają proces socjalizacji zachodzący w rodzinie. Dla dzieci z warstw średnich procesy socjalizacji zachodzące w szkole są naturalną kontynuacją tych procesów w domu rodzinnym. Chodzi tutaj szczególnie o technikę wpajania dyscypliny, ograniczania wolności, formę kontaktów słownych z dzieckiem, wzbogacających od najmłodszych lat jego słownictwo, zasób spostrzeżeń i pojęć, umiejętność wypowiadania się oraz kształtowanie motywacji leżącej u podstaw osiągnięć szkolnych. Wychowanie w rodzinie ułatwia znacznie tym dzieciom włączenie się w nowy rytm życia szkolnego, nawiązanie kontaktów z nauczycielem i identyfikowanie się z nim. Inaczej ma się sprawa z dziećmi warstwy niższej. To, czego nauczyły się w domu, jest uważane nieraz przez szkołę za niewłaściwe, a nawet karalne. Dzieci te nie są przyzwyczajone do sposobu postępowania nauczyciela, do ograniczania na każdym kroku ich swobody działania, dlatego praca szkolna staje się dla nich męczarnią. Co gorsze, często nie rozumieją w pełni sensu jego mowy, a ich sposób mówienia jest mało zróżnicowany, słownictwo ubogie, sposób wypowiadania się lakoniczny, dlatego języka ojczystego muszą uczyć się niemal jak pierwszego języka obcego. Z tego powodu są często wyśmiewane przez współuczniów z warstwy średniej, co powoduje, że coraz rzadziej zgłaszają się do odpowiedzi. Dochodzi w następstwie tej sytuacji do tego, że nauczyciel nie oczekuje od tych uczniów wysokich osiągnięć, dewaluuje ich, bagatelizuje w procesie nauczania i w końcu określa jako „niezdolnych". Rodzice tych dzieci z uwagi na to, że w szkole sami narażeni byli na te same trudności, uważają, że tak już musi pozostać, nie kształtują wyższych motywów uczenia się, najwyżej troszczą się i zabiegają o to, by przechodziły co roku z klasy do klasy. Z tych powodów inteligencja dzieci klasy robotniczej nie ma możliwości rozwinięcia się w czasie ich pobytu w szkole podstawowej, dlatego nie dostają się do szkół średnich i wyższych. A nawet wtedy, gdy uda im się przejść do szkoły wyższego szczebla, to i tam działają te same społeczno-kulturowe mechanizmy, które potęgują się jeszcze na skutek wyższych wymagań i negatywnego stosunku klasowo nastawionych rad szkolnych. Wielu uczniów z warstwy niższej nie może znieść tej sytuacji konfliktowej i opuszcza szkołę nie kończąc jej. Według autorów, indywidualizacja nauczania związana ze stosowaniem środków technicznych i nauczaniem programowanym może zapobiegać tym skutkom socjalizacji, mającej miejsce w procesie wychowania i nauczania szkolnego.

W nauczaniu konwencjonalnym, przy systemie centralnego przekazywania wiadomości przez jednego nauczyciela uczniom jednej klasy, wszyscy uczniowie tej klasy musieli przerabiać materiał nauczania „równym krokiem", bez względu na to, czy przyswolili sobie stary materiał, czy też nie. Zastosowanie technicznych środków pomocniczych, maszyn uczących i nauczania programowanego przynosi uczniom z warstw niższych te korzyści istotne, że sami dobierają sobie materiał nauczania i tempo uczenia się, że nie potrzebują ani afirmować emocjonalnie swej więzi z nauczycielem, ani identyfikować się z nim. Uczeń uzyskuje materiał nauczania od

bezosobowej, obiektywnej maszyny względnie zaprogramowanego podręcznika, a potwierdzenie jego postępów w formie pochwały i uznania nie jest wydawane przez nie zawsze bezstronnego nauczyciela. Podział procesu uczenia się na małe kroki, których adaptacja jest natychmiast potwierdzana, wywołuje stałe przeżywanie wyników swej pracy i wzrost motywacji uczenia się. Maszyna i program odznaczają się również tym, że nie mają żadnych uprzedzeń do określonych uczniów. Inaczej mówiąc, negatywne efekty sprzężenia zwrotnego istniejącego w nauczaniu konwencjonalnym, które spotykają szczególnie dzieci pochodzące z klasy robotniczej w wyniku ich wychowania domowego i popadania w konflikt z normami i pojęciem wartości wpajanymi przez szkołę jako instytucję warstw średnich, mogą być usunięte przez zastosowanie nauczania programowanego i technicznych środków pomocniczych.

Sprawę poszukiwania nowych dróg wychowania i kształcenia omawia również G. Klotz w artykule pt. „Unterricht morgen. Neue Wege fuer Erziehung und Ausbildung" [8]. Autor pisze, że tradycyjna organizacja i formy nauczania oraz typy szkół w NRF nie odpowiadają potrzebom szybko rozwijającego się społeczeństwa, nauki i techniki. Dla pedagoga ta wywołująca przestrach ze względu na swe dehumanizujące oddziaływanie technika pokazuje się w nowym świetle, jeśli również i on tę technikę uczyni sobie pożyteczną i będzie od niej wymagał, by go tam odciążyła w jego pracy, gdzie on jako wychowawca nie jest konieczny, i pozwoliła mu tam działać, gdzie leży jego istotne pedagogiczne zadanie, w kształtowaniu człowieka.

Odciążenie nauczyciela od przeróżnych jego funkcji może dać, zdaniem autora, na długą metę zakrojone przeprowadzenie zmian strukturalnych, które należy rozpocząć od: 1) analizy wszystkich funkcji wykonywanych przez nauczyciela, 2) stopniowego wprowadzania nowego podziału tych funkcji z zastosowaniem techniki, nie rezygnując jednakże całkowicie ze zdobyczy pedagogiki tradycyjnej.

We współczesnym nauczaniu szkolnym obowiązują dwie podstawowe zasady: 1) zasada nauczania frontalnego i 2) zasada podziału uczniów na klasy według wieku. Zasada frontalnego nauczania opierała się na następujących przesłankach: 1. Względnie jednolite przekazywanie względnie jednolitej wiedzy. 2. Różnica wykształcenia między nauczycielem i uczniem jest względnie duża. 3. Cele kształcenia są względnie małe. Te tradycyjne przesłanki nie znajdują obecnie swego uzasadnienia. Coraz silniejsze są tendencje do zróżnicowania materiału nauczania, jak również do zróżnicowania form i metod jego podawania. Zmniejsza się przy tym stale różnica poziomu społecznego między nauczycielem i większą częścią ludności, jak również zmniejsza się różnica wykształcenia między poszczególnymi nauczycielami i ich uczniami. W związku z rozwojem nauk przyrodniczych i techniki cele kształcenia zmieniły się i nabrały większego znaczenia społecznego. Przemiany społeczne i związany z nimi nowy pogląd człowieka na kształcenie zmuszają do zmiany zasady frontalnego nauczania.

Nie do utrzymania jest również tradycyjna zasada podziału uczniów na klasy według ich wieku. U podstaw tej zasady leżały historycznie uwarunkowane założenia: 1) względna równość umysłowego, psychicznego i fizycznego rozwoju uczniów przydzielonych do danej klasy szkolnej według ich wieku i 2) równość celów kształcenia uczniów znajdujących się w tej klasie, a wywodzących się z tej samej klasy społecznej. Jednakże to, co było motywem przewodnim oświaty mieszczańskiej, okazuje się zupełnie nierealne w społeczeństwie wysoko utechnicznionym. Dydaktyczna analiza rzeczywistości wychowawczej musi zająć się nie tylko wyżej wymienionymi zasadami nauczania, ale przede wszystkim następującymi faktami, w których przejawiają się tendencje przyszłego rozwoju: 1) coraz wyraźniej zaznaczająca się konieczność przekazywania wiedzy zróżnicowanej, 2) zmniejszająca się dyferencjacja wykształcenia względnie wiedzy między nauczycielem i uczniem, 3) względnie

[8] *Die Deutsche Schule* nr 10/67, s. 569—579.

wysokie i strukturalnie różnorodne cele uczenia się, 4) faktyczne różnice rozwojowe wśród uczniów. Musi ona uwzględnić również takie zjawiska, jak: 1) niezawinione i w żadnym wypadku nie dyskryminujące nauczyciela obniżanie się poziomu jego wykształcenia ogólnego i specjalnego w relacji do absolutnego poziomu wiedzy jego czasów; 2) wzrost celów uczenia się poszczególnych przedmiotów specjalnych, z których uczeń zdobywa wiedzę, a która być może wychodzi poza poziom wiedzy ogólnej z tej dziedziny posiadanej przez nauczyciela, który nie jest fachowcem w danej specjalności i 3) generalny wzrost poziomu wyjściowego uczenia się uczniów jako następstwo oddziaływania czynników kształcących współczesnego środowiska, szczególnie jednakże pozaszkolnych instytucji kształcących.

Poszukując nowych form, metod i środków nauczania, odpowiadających zaistniałej sytuacji, autor poddaje pod rozwagę trzy zasady: 1) zasadę efektywności ekonomicznej nauczania dużych grup, 2) zasadę indywidualizacji nauczania i 3) zasadę socjalizacji nauczania.

W zasadzie pierwszej mieści się tradycyjna zasada nauczania frontalnego. Ekonomiczne korzyści stosowania tej zasady są oczywiste. Zwiększają się one wraz ze wzrostem liczebności grupy nauczanych. Wada jej polega na tym, że przy stosowaniu konwencjonalnej organizacji i techniki przekazywania wiadomości bezgraniczne zwiększanie liczebności grupy odbiorców może zmniejszyć znacznie zasięg oddziaływania. Można tego jednakże uniknąć i uczynić nauczanie frontalne dydaktycznie skutecznym, nie tracąc korzyści ekonomicznych, przez zastosowanie technicznych środków przekazu informacji. Jednakże ta nowa forma nauczania frontalnego, wykorzystującego dydaktyczne możliwości techniki, wymaga innego przygotowania się do nauczania. Chodzi tu nie o przygotowanie się do jednej tylko godziny lekcyjnej w jednej klasie składającej się z 30—40 uczniów, lecz o przygotowanie do przekazania materiału jednej lekcji wielu tysiącom uczniów w różnych miejscach i w różnym czasie. Przygotowanie takie autor nazywa „wstępną produkcją" godziny lekcyjnej, która przez zastosowanie technicznych środków i urządzeń będzie mogła być dowolnie reprodukowana. Biorąc pod uwagę możliwości wielokrotnego wykorzystania tak „zakonserwowanej" lekcji jej „koszty produkcji" będą kształtować się inaczej niż przy stosowaniu konwencjonalnego nauczania przez jednego nauczyciela w jednej klasie. Stosowanie tej formy pociąga za sobą jeszcze inne konsekwencje. By uniknąć niedociągnięć i szkód wynikających z nauczania frontalnego wielkich grup, konieczne jest zastosowanie specyficznych środków przekazywania i przedstawiania. Z tym wiąże się wzrost wysiłku dydaktycznego i wzrost dotychczas prawie nie istniejących nakładów technicznych. Wszystko to pociąga za sobą odpowiednie koszty. Rekompensują się one wtedy, gdy droższe, ale dydaktycznie wartościowsze „lekcje w konserwach" tak będą wykorzystywane, by tysiące uczniów mogły korzystać z tych lekcji przygotowanych przez pierwszorzędnych pedagogów z najwyższym nakładem pracy. Takie możliwości stwarza nowoczesna technika. Przy wykorzystaniu radia i telewizji taka jedna doskonale pod względem dydaktycznym przygotowana „lekcja w konserwie" może uczyć tysiące uczniów. W rzeczywistości nie ona uczy, lecz uczy ten zespół kwalifikowanych metodyków i dydaktyków-specjalistów przedmiotowych, autorów planów i materiału nauczania, którzy współdziałali przy jej przygotowaniu. Przekazywanie materiału nauczania następuje przy pomocy technicznego medium (radio, telewizja), które przejmuje w ten sposób jedną z licznych funkcji nauczyciela. „Funkcja multiplikacyjna" tych mediów jest ich silną stroną. Za słabą ich stronę należy uważać to, że sprzężenie zwrotne przy ich zastosowaniu dydaktycznym praktycznie nie jest możliwe. Konieczne jest zatem uzupełnienie tej formy innymi, które umożliwią pełną indywidualizację nauczania. Trzeba więc obok frontalnego nauczania wielkich grup bez sprzężenia zwrotnego wprowadzić formy nauczania, w których postępy w przyswajaniu sobie materiału przez poszczególnych uczniów będą na bieżąco rejestrowane, analizowane i oceniane, a otrzy-

mane wyniki analizy pozwolą na doraźne dostosowywanie podawanego materiału nauczania do możliwości uczenia się poszczególnych uczniów.

Bazę dla przyszłej indywidualizacji nauczania stanowić będzie programowanie materiału nauczania i nauczanie przy pomocy zaprogramowanych podręczników i mechanicznych maszyn uczących. Zastosowanie tych środków daje jednakże tylko częściową indywidualizację. Pełna indywidualizacja nauczania jest możliwa przy zastosowaniu komputerów elektronowych, które mogą magazynować duże ilości materiału nauczania, rejestrować i analizować stopień przyswojenia przez poszczególnych uczniów podawanych wiadomości, na tej podstawie samodzielnie zestawiać następstwo kroków nauczania odpowiadające możliwościom ucznia i przekazywać mu w ten sposób ułożone wiadomości. Równocześnie zastosowanie różnych środków audiowizualnych (projektory, magnetofony itp.) umożliwia lepsze zrozumienie przekazywanego materiału. Dlatego nauczanie przy pomocy komputerów według wszelkich przewidywań będzie stanowiło przyszłą formę zindywidualizowanego nauczania. Jest to tym bardziej możliwe, że tak nauczanie wielkich grup przy pomocy technicznych mediów, jak i indywidualne nauczanie przy pomocy komputerów: 1) odciążają nauczyciela w szkole od specyficznych form nauczania, które można określić jako przekazywanie i ugruntowywanie wiedzy; 2) określone funkcje, a przede wszystkim funkcje wychowawcze, nie zostaną przez nie przejęte, lecz pozostaną one jako istotne zadanie nauczyciela; 3) zaznaczający się tu rozdział funkcji wychowawczych i kształcących umożliwia i wymaga wzmożonej pracy wychowawczej nauczyciela nad kształtowaniem osobowości wychowanka. Nauczyciel jako wychowawca musi zwrócić uwagę przede wszystkim na kształtowanie osobowości i charakteru, stosunków międzyludzkich, ofiarności, odpowiedzialności, wytrwałości, siły woli, zdolności do przystosowania się — a więc tych wszystkich właściwości ludzkich, bez których nie może istnieć również społeczeństwo utechnicznione, niezależnie od wysokości poziomu naukowego jego członków. W strukturze przyszłego systemu oświatowego funkcja wychowawcza będzie funkcją pierwszoplanową, a funkcje nauczające częściowo przejmą techniczne media.

Stanisław Szajek
Poznań

KRONIKA KRAJOWA

W STARYM I NOWYM ROKU SZKOLNYM

W roku szkolnym 1967/68 w 8-letnich szkołach podstawowych pobierało naukę 5706,3 tys. uczniów, tj. o 179,3 tys. więcej niż w roku 1966/67, z tego w miastach — 2756,7 tys., na wsi — 2949,6 tys. Szkołę podstawową ukończyło 607,4 tys. absolwentów.

W roku szkolnym 1968/69 we wszystkich szkołach, zarówno dla młodzieży, jak dla pracujących, rozpoczęło naukę ok. 8 mln 29 tys. uczniów, z czego w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących 6 mln 323 tys., a 1 mln 706 tys. w szkołach zawodowych.

W porównaniu z rokiem ubiegłym zmniejszyła się liczba uczniów szkół podstawowych o ok. 92 tys. Wiąże się to z tym, że do pierwszych klas tych szkół przybywają coraz mniej liczne roczniki. Więcej natomiast mamy uczniów w liceach ogólnokształcących, zwłaszcza w klasach pierwszych, do których przyjęto 20 tys. młodzieży więcej niż w roku ubiegłym.

Z większą liczbą uczniów rozpoczęły też nowy rok szkolny wszystkie szkoły zawodowe. W porównaniu z rokiem ubiegłym klasy pierwsze tych szkół objęły znacznie wyższą liczbę uczniów.

Warto odnotować, iż licea ogólnokształcące ukończyło w czerwcu b. r. 84,2 tys. absolwentów tj. o około 7 procent więcej niż w roku 1967. Szkoły zawodowe wszystkich typów w roku szkolnym 1967/68 ukończyło 393,0 absolwentów tj. o 2,2 proc. więcej niż w roku 1967. Z tego na zasadnicze szkoły zawodowe przypadło 196,0 tys., a na technika zawodowe i szkoły zawodowe stopnia licealnego dla nie pracujących — 97,2 tys. absolwentów.

W nowym roku szkolnym otwarto szereg nowych kierunków kształcenia związanych z rozwojem techniki w różnych dziedzinach życia gospodarczego. Historycznym wydarzeniem stało się otwarcie w tym roku pierwszych trzech wyższych szkół nauczycielskich (Warszawa, Białystok, Szczecin) o trzyletnim okresie studiów. Będą one kształcić nauczycieli dla 8-klasowych szkół podstawowych.

W roku 1968/69 szkolnictwo otrzymało blisko 4 tys. nowych izb lekcyjnych. 318 nowych szkół podstawowych przekazano do użytku w dniu rozpoczęcia roku szkolnego.

W bieżącym roku będą też oddane do użytku nowe internaty. Spodziewamy się, iż ogółem do końca roku kalendarzowego młodzież otrzyma 40 nowych internatów na ok. 8600 miejsc. Najwięcej nowych internatów otrzyma w tym roku województwo lubelskie (na 1340 miejsc).

WW

METODY PROGRAMOWANIA TEKSTÓW DYDAKTYCZNYCH

W dążeniu do unowocześnienia stosowanych metod pracy dydaktycznej w szkołach różnych typów i szczebli organizacyjnych coraz więcej uwagi poświęca się nauczaniu programowanemu. Problematyka nauczania programowanego w zastosowaniu do dydaktyki szkoły wyższej stała się przedmiotem ogólnopolskiej konferencji naukowej. Odbyła się ona w Płocku, w siedzibie Filii Politechniki Warszawskiej [1].

[1] Konferencja miała miejsce w dniach 30. 5. — 1. 6. 1968 r. Organizatorami jej byli: Komisja Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego d/s Nauczania Programowanego oraz Departament Koordynacji Badań i Kształcenia Kadr Naukowych Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

Trzydniowe obrady konferencji koncentrowały się wokół metod programowania tekstów dydaktycznych, które stanowią jeden z najważniejszych, a jednocześnie najtrudniejszych odcinków nauczania programowanego. Próbowano znaleźć odpowiedź na pytanie, co i jak należy robić, aby programować teksty nauczania lepiej, szybciej, a jednocześnie skuteczniej, czyli efektywniej.

Obrady konferencji zainaugurował prof. dr Wincenty Okoń, dyrektor Instytutu Pedagogiki w Warszawie i kierownik Katedry Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego. W referacie „Metody pracy dydaktycznej w szkole wyższej a nauczanie programowane" przedstawił zebranym sytuację w dydaktyce szkoły wyższej, gdzie w przeciwieństwie do szkół niższych szczebli nie spotyka się prób definiowania i klasyfikowania metod pracy dydaktycznej. Częściej niż o metodach mówi się o formach nauczania. Wyróżnia się tu: wykłady, konwersatoria, seminaria, proseminaria, ćwiczenia, konsultacje, zajęcia laboratoryjne, lektoraty, praktyki, prace indywidualne studentów, kolokwia, egzaminy.

Autor zwrócił uwagę na obserwowaną aktualnie „inwazję" środków audiowizualnych i urządzeń technicznych na teren dydaktyki uczelni wyższych, które sprzyjają urozmaiceniu i upoglądowieniu stosowanych tam metod pracy. Obok tych nowych środków zjawiła się też i nowa „metoda-forma", jaką stanowi nauczanie programowane.

Zdaniem prof. dr W. Okonia największe walory nauczania programowanego wiążą się z tym, że studenci spotykają się tu z wiedzą uporządkowaną w sposób względnie doskonały. Jednocześnie efektywność pracy ich jest tu zagwarantowana jakością programu. Efektywność ta jest w większości przypadków wyższa niż na zajęciach konwencjonalnych. Fakt ten bynajmniej nie oznacza, że nauczanie programowane zastąpi wszystkie formy pracy dydaktycznej w uczelni. Nauczanie programowane jedynie wzbogaci i unowocześni stosowane aktualne metody pracy w uczelniach.

Szeroki wachlarz zagadnień został zawarty w referacie „Metody programowania tekstów dydaktycznych", który wygłosił doc. dr Czesław Kupisiewicz (Uniwersytet Warszawski). Referent zwrócił uwagę, że podstawę budowy wszelkich tekstów programowanych stanowią zasady i metody programowania. Pierwsze wyznaczają kierunek pracy nad konstruowaniem programów. Dzięki drugim powstają określone programy.

Z kolei omówiono zasady programowania tekstów. Zaliczono do nich zasadę: jasnego i wyraźnego precyzowania celów programu; podziału materiału nauczania na starannie uporządkowane dawki obejmujące wiadomości podstawowe (prawa, zasady, reguły i pojęcia) i ilustrujące je przykłady; „obserwowalnych" odpowiedzi; sprzężenia zwrotnego między programem i jego odbiorcą; natychmiastowej oceny każdej odpowiedzi oraz wzmacniania odpowiedzi poprawnych; indywidualnego tempa pracy z programem oraz przystosowania jego treści do poziomu odbiorców; „odwracalności" skojarzeń; zróżnicowania charakteru ramek na informacyjne, syntetyzujące, utrwalające i kontrolne; stopniowego zmniejszania wskazówek naprowadzających; „zróżnicowanych czcionek", dzięki której merytoryczne punkty ciężkości eksponowanego w programie materiału drukuje się kursywą, spacją, dużymi literami itp.

Całość metod programowania tekstów podzielono na: liniowe, rozgałęzione i mieszane.

Pierwszą grupę metod reprezentują: metoda Skinnera-Hollanda (metoda szybkiego programowania), metoda kolejnych różnicowań, metoda matetyczna oraz metoda RULEG. Metody te opierają się na postulacie konstruowania odpowiedzi.

Metody rozgałęzione opierają się na postulacie rozpoznawania odpowiedzi. Do metod tych należą: metoda rozgałęzień jednowarstwowych oraz metoda rozgałęzień wielowarstwowych. W obrębie każdej z nich można stosować układ opuszczeń (gate — item) względnie układ kryteryjny.

Do metod mieszanych należą: metoda sheffieldzka oraz metoda blokowa. Opierają

się one na postulacie zarówno konstruowania, jak i wyboru odpowiedzi, a ponadto — w przypadku metody blokowej — łączeniu tekstów konwencjonalnych z programowanymi.

Dobór odpowiednich metod programowania zależy od celów nauczania. Programy liniowe nadają się głównie do zaznajamiania studentów z wiedzą „bierną". Programy rozgałęzione i mieszane mogą być pomocne w zakresie kształcenia i rozwijania samodzielności intelektualnej studentów.

„Programowanie w dydaktyce w kategoriach teorii systemu" to tytuł referatu, który przygotowali doc. dr inż. Edward Kowalczyk i dr Dymitr Nomańczuk z Politechniki Warszawskiej. Referat wygłosił doc. dr inż. E. Kowalczyk, pełnomocnik Rektora Politechniki Warszawskiej d/s Filii Politechniki Warszawskiej w Płocku.

Chcąc przedstawić zagadnienia nauczania w kategoriach teorii systemu autor zrekapitulował podstawowe pojęcia z tej dziedziny. Przypomniał, że systemem nazywamy zbiór uporządkowanych elementów, między którymi zachodzą skreślone relacje. Jeżeli elementy te mają istotny wpływ na prawidłowe i skuteczne działanie systemu, na mniej lub bardziej pomyślną realizację zadań wykonywanych w ramach systemu, to taki system nazywamy zorganizowanym. Zbiór wszystkich relacji występujących pomiędzy elementami:

$R = (R_1 \ldots\ldots R_n)$ nazywamy strukturą systemu. Zbiór elementów systemu oznaczono jako:

$E = (e_1 \ldots e_n)$ i przedstawiono system S w postaci zapisu:

$S = < E, R >$ gdzie E, R oznaczają „parę uporządkowaną" zbioru elementów i zbioru relacji.

Elementy zbioru mogą posiadać swoje wewnętrzne struktury, np. cechy. Cechy te mogą powstawać w pewnych relacjach zarówno w odrębie danego elementu, czyli tworzyć strukturę elementu, jak i pomiędzy elementami, tworząc „podstrukturę" systemu. Każda zmiana relacji pomiędzy cechami lub elementami, zmiana pewnego stanu jest zdarzeniem. Zbiór zdarzeń tworzących ciąg uporządkowany zwie się „procesem".

W dalszej fazie swego wystąpienia doc. dr E. Kowalczyk dowodził, że nauczanie programowane stanowi układ szeregu zjawisk natury fizycznej, psychologicznej, socjologicznej, biologicznej i informacyjnej. Procesy pedagogiczne zachodzące w układzie tych zjawisk obejmują wykładowcę i słuchacza oraz „otoczenie uczące" lub „przestrzeń uczącą" (pomoce naukowe, urządzenia techniczne, laboratoria, pracownie). Zatem mamy tu do czynienia z określonymi elementami i układem procesów. Stąd można mówić o „systemie pedagogicznym" i związanych z nim procesach pedagogicznych, które można rozpatrywać w kategoriach teorii systemów i informacji.

Jakkolwiek autor starał się przedstawić nauczanie programowane w kategoriach ścisłych, to jednak przeciwstawił się on możliwości istnienia absolutnego modelu matematycznego, wyrażającego skwantyfikowane relacje nauczania programowanego. Pomimo tego matematyka może i powinna organizować proces konstrukcji myślowych jako instrumentu optymalizacji efektów nauczania.

Dr Antoni Mazurkiewicz i doc. dr Zdzisław Pawlak z PAN zaprezentowali referat pt. „Maszyny matematyczne w procesie dydaktycznym w szkołach wyższych". Autorzy na przykładzie uczelni technicznej wykazali możliwości wykorzystania maszyn matematycznych w różnych formach procesu dydaktycznego w uczelniach.

Z wystąpieniem dra A. Mazurkiewicza i doc. dra Z. Pawlaka związane były ściśle dwa referaty „Perspektywy zastosowania maszyn matematycznych w dydaktyce" i „Elektroniczny system opracowywania podręczników (ESOP) — stan aktualny i perspektywy rozwoju", które wygłosili: dr inż. Jerzy Mościcki i dr inż. Mściwoj Muszyński (Politechnika Warszawska).

Tematyka ostatnich referatów była niejako wyrazem, że zastosowanie maszyn matematycznych w dydaktyce stanowi przedłużenie nowego prądu w pracy szkół, za-

początkowanego wdrażaniem do dydaktyki nauczania programowanego. W referacie zwrócono uwagę, że maszyna cyfrowa jest urządzeniem złożonym i kosztownym i wymaga wyspecjalizowanej obsługi. Zastosowanie jej w nauczaniu winno mieć miejsce wówczas, gdy korzyści stąd wynikające równoważą koszty przedsięwzięcia i gdy wprowadzenie maszyn znajduje uzasadnienie społeczne, pedagogiczne i ekonomiczne (w sensie materialnym i ekonomiki wysiłku ludzkiego).

Nauczanie, w którym maszyna cyfrowa objaśnia nowy materiał i skłania studenta do wykonania zadań, nosi nazwę CAI (Computer-Assisted Instraction), czyli nauczania przy pomocy maszyny cyfrowej.

W systemie tym student zdobywa wiedzę z podręcznika programowanego, który może być zapisany w pamięci maszyny, na taśmie filmowej, magnetycznej lub na slide'ach. Maszyna prezentuje studentowi tekst na arkuszu dalekopisowym, ekranie displayu lub za pomocą słuchawek.

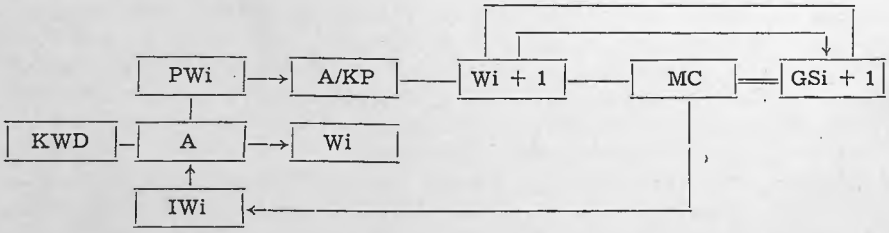
Tak zastosowana maszyna cyfrowa — zdaniem autorów — pełni rolę kosztownej drukarki lub rzutnika. Nie odgrywa też większej roli niż dobrze zaprogramowany podręcznik, wydrukowany na maszynie drukarskiej.

Możliwości wykorzystania maszyn cyfrowych są większe w szkolnictwie zawodowym niż ogólnokształcącym. Opracowanie systemu nauczania opartego na maszynie cyfrowej wymaga ścisłej współpracy specjalistów z dziedziny dydaktyki i nauk pokrewnych z fachowcami zajmującymi się konstrukcją i programowaniem urządzeń cyfrowych. O owocności tej współpracy świadczą prace uczestników seminarium nauczania programowanego Uniwersytetu Warszawskiego z grupą pracowników Katedry Budowy Maszyn Matematycznych Politechniki Warszawskiej. Współpraca ta dotyczy weryfikacji zaprogramowanych tekstów dydaktycznych (podręcznika programowanego) za pomocą elektronicznego systemu opracowania podręczników (ESOP).

Elektroniczny system opracowania podręczników opiera się na współdziałaniu autora (lub zespołu autorów) podręcznika, maszyny cyfrowej, grup studentów dobranych w ten sposób, aby każda z nich stanowiła reprezentatywną próbkę tej populacji studentów, dla której opracowywany jest podręcznik.

W interesującym nas systemie autor opracowuje wstępną, niedoskonałą wersję podręcznika. Maszyna cyfrowa kieruje uczeniem się grupy studentów z tej wersji oraz rejestruje określone informacje o przebiegu procesu uczenia się. Są one podstawą do opracowania coraz to doskonalszej wersji podręcznika. Proces ten kończy się z chwilą uzyskania, zgodnie z przyjętym kryterium, wersji doskonałej podręcznika.

Istotę tego procesu autorzy przedstawili obrazowo za pomocą następującego schematu:



Na schemacie tym oznaczono przez:

KWD — kryterium wersji doskonałej podręcznika

PWi — poprawki wnoszone do i-tej wersji podręcznika

A/KP — autora A lub KP — osobę zapisującą podręcznik w postaci, która wprowadzona do maszyny cyfrowej umożliwia jej kierowanie nauczaniem z tego podręcznika

Wi	— i-tą wersję podręcznika
GSi + 1	— grupę studentów uczącą się z i + 1-ej wersji podręcznika
IWi	— informacje zebrane przez maszynę cyfrową o wersji i-tej podręcznika
i	— numer kolejnego kroku procesu doskonalenia podręcznika.

Ze schematu nietrudno odczytać, że istota elektronicznego systemu opracowywania podręczników polega na sprzężeniu zwrotnym pomiędzy autorem podręcznika [A] i maszyną cyfrową [MC].

Podręcznik opracowany i zweryfikowany za pomocą maszyny matematycznej może być używany przez studentów podobnie, jak podręcznik konwencjonalny. Zatem mamy tu do czynienia z nauczaniem „przy pomocy" maszyny, ale bez jej obecności.

Możliwość opracowania i weryfikacji podręczników programowanych za pośrednictwem maszyn cyfrowych (ESOP — Elektroniczny System Opracowania Podręczników) jest najlepszym sprawdzianem korzyści płynących z zastosowania maszyn cyfrowych w dydaktyce.

Końcowym wystąpieniem na konferencji był referat pt. „Metody programowania w nauczaniu języków obcych", który wygłosił prof. dr Ludwik Zabrocki, kierownik Zakładu Językoznawstwa Stosowanego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Autor w oparciu o interesujące i oryginalne przemyślenia oraz badania empiryczne wykazał specyfikę dydaktyki języków obcych oraz możliwości wykorzystania przy ich nauczaniu metod nauczania programowanego.

Autorzy w trakcie wygłaszania swych referatów posługiwali się nowoczesnymi technicznymi środkami nauczania (przeźrocza, film i TV w obwodzie zamkniętym).

Konferencji przewodniczyli kolejno: prof. dr Antoni Kiliński, kierownik Katedry Budowy Maszyn Matematycznych Politechniki Warszawskiej, dr Tadeusz Karwat z Wojskowej Akademii Politycznej i dr Dymitr Nomańczuk z Politechniki Warszawskiej.

W czasie ożywionej, rzeczowej dyskusji zgłoszono wiele propozycji i wniosków. Najważniejsze z nich można sprowadzić do następujących punktów: zachodzi pilna potrzeba dokładniejszego opracowania naukowych podstaw i ujednolicenia terminologii nauczania programowanego; dalszy rozwój teorii i praktyki nauczania programowanego wymaga wielostronnych badań specjalistów różnych dziedzin i dyscyplin naukowych, a zwłaszcza pedagogów, ekonomistów, psychologów, matematyków i inżynierów. Sprawom interesującej nas metody nauczania należy poświęcić więcej niż dotychczas uwagi na łamach pism społeczno-pedagogicznych zwłaszcza w „Dydaktyce Szkoły Wyższej"; należy jak najszybciej podjąć szeroko zakrojone badania nad kryteriami i miernikami oceny efektywności nauczania programowanego; nauczanie programowane nie stanowi uniwersalnej metody pracy szkolnej, lecz jedną z wielu szczególnie przydatną w trakcie zaznajamiania studentów z wiedzą „bierną", utrwalania i kontroli wiadomości oraz wyrównywania luk powstających z różnych przyczyn w opanowywanym przez uczącą się młodzież materiale programowym.

Dużym osiągnięciem konferencji było nawiązanie więzi i współpracy między pracownikami naukowo-dydaktycznymi różnych uczelni zajmującymi się modernizacją procesu dydaktycznego w drodze nauczania programowanego.

Uczestnicy konferencji zapoznali się z planami rozwoju Filii Politechniki Warszawskiej w Płocku, zobaczyli aktualne jej wyposażenie w sprzęt i pomoce naukowe.

Miłym akcentem konferencji było umożliwienie jej uczestnikom zwiedzenia bogatego w zabytki Płocka, zapoznanie się z pracą dydaktyczno-wychowawczą najstarszej szkoły średniej w Polsce — Liceum im. Marszałka Stanisława Małachowskiego w Płocku. Zwiedzano także znane szeroko w kraju i za granicą Mazowieckie Zakłady Rafineryjne i Petrochemiczne w Płocku.

Kazimierz Denek
Poznań

KRONIKA ZAGRANICZNA

ZJAZD NAUCZYCIELI ZSRR

W dniach od 2—4 lipca 1968 r. odbył się w Moskwie w Kremlowskim Pałacu Zjazdów Wszechzwiązkowy Zjazd Nauczycieli Kraju Rad. W imieniu 2,5-milionowej armii nauczycielskiej w Zjeździe uczestniczyło 3992 delegatów. Reprezentowali oni 15 republik związkowych, 68 narodowości. Większość delegatów stanowiły kobiety — 2169 osób, mężczyźni — 1823 osoby. 3005 delegatów — to członkowie i kandydaci partii. 3/4 delegatów — to nauczyciele, którzy posiadają wysokie odznaczenia Związku Radzieckiego, a wśród nich 8 Bohaterów Związku Radzieckiego i 47 Bohaterów Pracy Socjalistycznej.

W zjeździe uczestniczyły również delegacje nauczycieli z bratnich krajów socjalistycznych. Bułgarię reprezentował minister oświaty Ganczo Ganiew, Czechosłowację — wiceminister szkolnictwa Juraj Sedlak, Mongolską Republikę Ludową — minister oświaty ludowej Denzengin Ineceren, Niemiecką Republikę Demokratyczną — minister oświaty ludowej Margot Honnecker, Rumunię — wiceminister oświaty Trojan Pop, Węgry — wiceminister kultury i szkolnictwa Jene Lugosi. Polskę reprezentowali: wiceminister oświaty i szkolnictwa wyższego Jan Szkop — przewodniczący delegacji, dyr. Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, dr Szczepan Larecki, i sekretarz Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, Franciszek Filipowicz.

Na zjazd przybyli przedstawiciele najwyższych władz partyjnych i państwowych Związku Radzieckiego z tow. tow. L. I. Breżniewem, A. N. Kosyginem i N. W. Podgornym na czele.

2 lipca 1968 r. o godz. 10,00 nastąpiło otwarcie obrad. Otwarcia zjazdu dokonał minister oświaty ZSRR M. A. Prokofiew. W swoim krótkim zagajeniu stwierdził on m. in., że Komitet Centralny KPZR i Rada Ministrów ZSRR, troszcząc się nieustannie o doskonalenie procesu wychowawczego i nauczania dorastającego pokolenia, podjęły uchwałę w sprawie zwołania Wszechzwiązkowego Zjazdu Nauczycieli, którego celem byłoby przedyskutowanie zakresu i sposobu realizacji zadań postawionych przed szkołą przez XXIII Zjazd KPZR.

Następnie głos zabrał członek Biura Politycznego KC KPZR, Przewodniczący Rady Najwyższej ZSRR N. W. Podgorny. Przekazał on pozdrowienia uczestnikom zjazdu od Komitetu Centralnego Partii, Prezydium Rady Najwyższej ZSRR i Rady Ministrów ZSRR. Delegaci z ogromną uwagą wysłuchali przemówienia N. W. Podgornego. Hucznymi oklaskami podziękowali oni partii i władzy radzieckiej za wysoką ocenę pracy nauczycielskiej, za stałą troskę o rozwój oświaty i kadry nauczycielskiej.

Referat „O stanie i sposobie dalszego doskonalenia pracy średniej szkoły ogólnokształcącej" wygłosił minister oświaty ZSRR M. A. Prokofiew.[1]

Uwagę swoją skoncentrował on wokół następujących zagadnień:

— powszechne kształcenie średnie — nowym etapem w rozwoju szkoły,
— szkoła radziecka a wychowanie nowego człowieka,
— nauczyciel i jego decydująca rola w komunistycznym wychowaniu i nauczaniu dorastających pokoleń,
— szkoła a nauki pedagogiczne,
— doskonalenie organów kierowniczych szkoły,
— społeczność radziecka pomaga szkole.

[1] Por. M. A. Prokofiew: O sostojanii i mierach dalniejszego ułuczszenija raboty średniej obszczeobrazowatielnoj szkoły, *Uczitielskaja gazieta* nr 78 z dnia 3. VII. 1968 r. oraz nry 79, 80 i 81 z lipca 1968 r.

Każda epoka historyczna charakteryzuje się własnymi wyobrażeniami o roli szkoły, nauczyciela, działacza oświatowego — powiedział na wstępie swego referatu M. A. Prokofiew. Stawia swoje wymagania względem szkoły również epoka budownictwa komunizmu. Szkoła powinna pomagać Partii Komunistycznej, narodowi radzieckiemu w wychowywaniu pokoleń — budowniczych komunizmu. Dziecko siedmioletnie, które po raz pierwszy w tym roku przekroczy próg szkoły, wejdzie w życie pod koniec lat siedemdziesiątych jako człowiek w pełni ukształtowany. Spotka on XXI wiek w pełni sił twórczych. Ażeby lepiej przedstawić sobie nasze zadanie — kontynuował minister — powinniśmy przede wszystkim odpowiedzieć na pytania: jakie są właściwości przeżywanego obecnie przez nas etapu, jakie skutki wypływają stąd dla nauczania i wychowania młodego pokolenia, dla szkoły. Rola szkoły radzieckiej — według M. A. Prokofiewa — polega przede wszystkim na tym, ażeby uzbroić swoich wychowanków w postawy naukowego pojmowania rozwoju świata współczesnego. Mówiąc inaczej, polega ona na głębokim opanowaniu przez uczniów marksistowsko-leninowskiej teorii rozwoju społeczeństwa.

Rewolucja naukowo-techniczna drugiej połowy XX wieku dokonała i nadal dokonuje zmian w dziedzinie oświaty i szkolnictwa. Postęp naukowo-techniczny znajduje swój wyraz bezpośrednio w produkcji. Postęp techniczny prowadzi do wzrostu udziału pracy umysłowej w ogólnym procesie produkcji. Dlatego wyższy poziom ogólnego wykształcenia staje się coraz pilniejszą potrzebą społeczną.

Po XXIII zjeździe KPZR — powiedział M. A. Prokofiew — dokonano niemało dla rozwoju powszechnego wykształcenia średniego. W 1968 roku szkołę średnią opuściło ponad 2,6 mln osób, co stanowiło dwukrotnie większą liczbę absolwentów niż w 1960 roku. Ponad 81% absolwentów, którzy ukończyli w 1967 r. ośmioletnią szkołę, kontynuuje naukę w starszych klasach szkoły ogólnokształcącej i w technikach. W okresie ostatnich dwóch lat otwarto prawie 7,5 tys. nowych szkół średnich. W Moskwie, w szeregu okręgach i republikach autonomicznych RFSRR, w USRR, Armenii i Gruzji ponad 90% młodzieży objęto kształceniem na poziomie średnim. Jednak mimo tych osiągnięć, aby wprowadzić powszechne kształcenie średnie, trzeba będzie — zdaniem ministra — jeszcze wiele wysiłku i poświęcenia. W pierwszym rzędzie przed nauczycielstwem i władzą oświatową staną nowe skomplikowane zadania. Trzeba będzie podnieść poziom pracy naukowo-wychowawczej w szkole, a także jakość wiedzy w ogóle.

Procesy, zachodzące we wszystkich dziedzinach życia społecznego, wymagają — według M. A. Prokofiewa — doskonalenia metod nauczania. Coraz większego znaczenia nabiera kierunek, w myśl którego rozwój uczniów powinien odbywać się poprzez tworzenie im warunków dla głębokiej analizy zjawisk, kształtowanie nawyków samodzielnej pracy, umiejętności samodzielnego uczenia się. Szkoła na obecnym etapie nie może dać zapasu wiedzy na długie lata. Powinna ona wszczepiać uczniom potrzebę stałego uzupełniania wiedzy.

W dalszym ciągu swego wystąpienia minister M. A. Prokofiew przedstawił delegatom Zjazdu szereg zagadnień, które należy rozwiązać, aby udoskonalić proces naukowo-wychowawczy, a tym samym przygotować się do wprowadzenia powszechnego kształcenia na poziomie średnim.

Przechodząc do problematyki wychowawczej M. A. Prokofiew podkreślił, że najważniejsza jej rola — to wychowywanie przekonanych bojowników o komunizm. Kształtowanie światopoglądu odbywa się w procesie całej działalności naukowej i wychowawczej. Przedmioty cyklu matematyczno-przyrodniczego zapoznają dzieci z prawami przyrody, a dyscypliny humanistyczne dają pojęcie i wyobrażenie o prawidłowościach rozwoju społecznego. Szkoła wychowuje nieugiętych bojowników o szczęście ludzkie, wpaja potrzebę wielkiej przyjaźni narodów naszej wielonarodowościowej Ojczyzny — oświadczył M. Prokofiew. Nasze dzieci — kontynuował on — wychowywane są w duchu internacjonalizmu na przykładach walki rewolucjonistów

przeciwko imperialistom, o świetlaną przyszłość świata. Szczególną rolę w wychowaniu komunistycznym uczniów odgrywa — zdaniem ministra — wychowanie przez pracę. W rezultacie cały system instytucji oświatowo-wychowawczych powinien przygotowywać młodego człowieka do pracy na określonym odcinku gospodarki narodowej. Szkoła powinna przygotowywać swoich wychowanków do tego, aby na określonym etapie swego życia mogli oni stanąć przy warsztacie, siąść na traktor, włączyć się do sfery produkcji.

Powodzenie pracy wychowawczej i nauczania młodego pokolenia zależy w pierwszym rzędzie od nauczyciela. Nauczyciel radziecki — według słów M. Prokofiewa — to aktywny przewodnik idei i polityki partii komunistycznej. Poświęca on całą swoją wiedzę i siły sprawie kształcenia i wychowania budowniczych społeczeństwa komunistycznego. Poważnym osiągnięciem polityki partii są sukcesy w dziedzinie kształtowania kadr nauczycielskich, zdolnych wychowawców, płomiennych bojowników o promieniowanie idei wielkiego Lenina. O gigantycznym rozwoju rzesz nauczycielskich przekonująco świadczą następujące dane: jeżeli w okresie Pierwszego Wszechzwiązkowego Zjazdu Nauczycieli, który odbył się w styczniu 1925 roku, w szkołach pracowało 251 tys. nauczycieli, to obecnie jest ich ponad 2,5 miliona, czyli 10 razy więcej. Przytłaczająca większość nauczycieli legitymuje się wysokim poziomem wykształcenia ogólnego i zawodowego. Spośród ogółu zatrudnionych nauczycieli i pracowników oświaty w ZSRR — 630 tys. stanowią komuniści i 450 tys. komsomolcy. Rokrocznie około 180 tys. młodych nauczycieli, kończących uczelnie i szkoły pedagogiczne, uzupełnia szeregi nauczycielskie.

Proces przejścia do powszechnego kształcenia średniego jeszcze bardziej podkreśla społeczny charakter pracy nauczyciela, podnosi wymagania względem jego pracy i przygotowania zawodowego. Praca nauczyciela — według słów M. Prokofiewa — coraz bardziej staje się podobną do pracy uczonego. W jego pracy nie ma po prostu powtarzających się elementów. Nieustannie rozwija się nauka, której podstawy wykłada nauczyciel. Ważną rolę w podnoszeniu poziomu pracy nauczycielskiej odgrywa stałe doskonalenie zawodowo-pedagogiczne nauczycieli. Poważną pracę w tym zakresie spełniają instytuty doskonalenia nauczycieli. Rokrocznie 15—20% czynnych nauczycieli objętych jest różnego rodzaju kursami. Olbrzymi rozwój nastąpił również w dziedzinie kształcenia pedagogicznego. O jego rozpowszechnieniu świadczą następujące dane. Obecnie kadry dla szkolnictwa przygotowywane są w 208 instytutach pedagogicznych, 48 uniwersytetach, 392 pedagogicznych szkołach średnich. W instytutach pedagogicznych i średnich szkołach pedagogicznych uczy się ponad 1,8 mln studentów i uczniów.

Sukcesy oświaty radzieckiej nierozerwalnie związane są z osiągnięciami nauk pedagogicznych. Możemy być dumni — powiedział M. A. Prokofiew — że wysiłkiem uczonych radzieckich, działaczy oświaty ludowej stworzona została teoria wychowania i nauczania pokolenia budowniczych nowego społeczeństwa.

Kamieniem węgielnym radzieckiej teorii nauczania i wychowania jest uznawanie obiektywnego faktu, że kształtowanie człowieka odbywa się w systemie stosunków społecznych, drogą celowego wychowania. Pedagogika radziecka opierając się na ideach leninowskich określiła cel nauczania i wychowania, który polega na wszechstronnym rozwoju osobowości. Na tej podstawie powstała m. in. idea radzieckiej jednolitej średniej szkoły ogólnokształcącej.

W interesie dalszego rozwoju szkoły należy — zdaniem ministra — stworzyć sprzyjające warunki dla doskonalenia badań pedagogicznych, należy wyeliminować poważne niedociągnięcia w pedagogice. W pierwszym rzędzie należy rozwiązać problem kadrowy. Obecnie w dziedzinie pedagogiki w Kraju Rad pracuje ogółem około 8300 osób, z których stopień doktora nauk posiada — 103 osoby, kandydata nauk — 2056 osób. W porównaniu z dyplomowanymi specjalistami w innych dziedzinach nauki, specjaliści pedagogowie posiadający stopnie i tytuły naukowe stanowią zni-

komy procent. Niedostatecznie rozbudowana jest aspirantura. Nauka wówczas może normalnie rozwijać się, jeżeli posiada możliwości stałego uzupełniania przez kadrę młodych specjalistów. Niestety, przez długi okres czasu — stwierdza M. A. Prokofiew — nie istniały u nas wydziały, które przygotowywałyby specjalistów z pedagogiki. Obecnie czynione są pierwsze kroki w kierunku polepszenia sprawy, poszerzono do pewnego stopnia aspiranturę. Przy Instytucie Pedagogicznym im. W. I. Lenina w Moskwie reaktywowano wydział pedagogiczny; w ANP ZSRR zakończył się pierwszy kurs wykładowców pedagogiki. Jednak — zdaniem ministra — jest to skromny początek.

Społeczeństwo radzieckie jest głęboko zainteresowane tym, ażeby wychowanie i naukę o wychowaniu nieustannie doskonalić. Wysuwając główne zadania kształcenia i wychowania komunistycznego, XXIII zjazd KPZR domagał się podniesienia poziomu prac z pedgogiki. Jest to w pełni zrozumiałe — stwierdza M. Prokofiew — ponieważ pedagogika przekształca się obecnie w jedną z ważniejszych nauk społecznych, od której w znacznym stopniu zależeć będzie socjalny i naukowo-techniczny postęp kraju.

Ogromna sieć szkół i innych instytucji oświatowych funkcjonuje normalnie przede wszystkim dlatego, że na ich czele stoi obdarzona zaufaniem partii i narodu doświadczona kadra kierownicza. W Związku Radzieckim jest ponad 320 tysięcy dyrektorów szkół i ich zastępców, około 22 tysięcy inspektorów, metodyków i innej kierowniczej kadry organów oświaty.

Podstawy życia wewnętrznego szkoły są zazwyczaj regulowane ustawą o szkolnictwie — stwierdza w dalszym ciągu swego referatu M. A. Prokofiew. Ostatnia ustawa była zatwierdzona w 1933 roku. Rzecz jasna, że jest ona przestarzała. W latach 1958—1959 Rady Ministrów republik związkowych zatwierdziły regulaminy różnych typów szkół, lecz i te nie odzwierciedlają już w pełni tych zadań, które realizuje radziecki system oświatowy na współczesnym etapie budownictwa komunistycznego. Dlatego też został opracowany nowy projekt Ustawy o szkolnictwie. Określa on, że szkoła radziecka jest jednolitą, ogólnokształcącą, politechniczną szkołą pracy. Wiodącą postacią w szkole jest nauczyciel. Projekt ustawy formułuje podstawowe obowiązki i prawa nauczyciela. Przewiduje się m. in. zakaz odrywania pedagoga od jego bezpośrednich obowiązków — prowadzenia zajęć szkolnych.

Szkoła — według słów M. Prokofiewa — jest jedną z instytucji społecznych, która odgrywa ważną rolę w państwie. Dlatego otoczona ona jest stałą troską ze strony organizacji partyjnych, komsomolskich, związków zawodowych, rad delegatów pracujących, kolektywów przedsiębiorstw, kołchozów, instytucji i zakładów naukowych.

Szkoła opiera się w swej pracy na społeczności rodzicielskiej. Inaczej przecież w naszym kraju być nie może — stwierdza minister oświaty. W szkole kształtuje się młody narybek wielkiej armii pracujących Kraju Rad. Słusznie uważa się, że sprawa szkolnictwa jest sprawą ogólnonarodową. Współpracę szkoły, rodziny i wszystkich instytucji społecznych w dziedzinie nauczania i wychowania młodzieży należy — zdaniem M. A. Prokofiewa — nadal wszechstronnie rozwijać i umacniać.

Nad referatem wywiązała się dyskusja, w której występowali zasłużeni nauczyciele i dyrektorzy szkół, pracownicy nauki, prezydenci: Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR — W. M. Chwostow, Akademii Nauk ZSRR — M. W. Kiełdysz, ministrowie oświaty poszczególnych republik związkowych, przedstawiciele związków zawodowych itd. Centralne miejsce w dyskusji zajęła sprawa przejścia na system 10-letniego obowiązkowego okresu nauki i wprowadzenia nowych programów szkolnych.

3 lipca przed południem delegaci zjazdu uczestniczyli w pracach sekcji. Odbyły się posiedzenia dziesięciu sekcji, w których dyskutowano nad aktualnymi problemami oświaty; nową ustawą o szkolnictwie, doskonaleniem procesu naukowo-wychowawczego, nauczaniem początkowym, wychowaniem przez pracę, organizacją

i kierownictwem oświatą i szkolnictwem, kształceniem nauczycieli i podnoszeniem ich kwalifikacji, wychowaniem przedszkolnym, działalnością instytucji wychowania pozaszkolnego, nauczaniem systemem zaocznym i wieczorowym, nauką pedagogiczną. Ogółem w czasie dyskusji nad referatem oraz w poszczególnych sekcjach wystąpiło ponad 200 mówców.

4 lipca 1968 r. w przedpołudniowych obradach ponownie uczestniczyli przedstawiciele partii i rządu radzieckiego: L. I. Breżniew, G. I. Woronow, A. N. Kosygin, K. T. Mazurow, A. J. Pielsze, N. W. Podgorny, M. A. Susłow, A. N. Szelepin, J. W. Andropow, W. W. Griszyn, D. F. Ustinow, I. W. Kapitonow, K. F. Katuszew, B. N. Ponomariew, M. S. Sołomiencew.

W dniu tym wystąpił z przemówieniem Sekretarz Generalny Komitetu Centralnego Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego L. I. Breżniew. Uczestnicy zjazdu z wielką uwagą wysłuchali jego przemówienia. Stwierdził on m. in. że burżuazyjni ideologowie starają się jawnie i po kryjomu eksportować do krajów socjalistycznych antykomunizm, nacjonalizm i indywidualizm. Chcieliby osłabić społeczno-polityczną i ideową jedność narodów krajów socjalistycznych, wbić między nie klin i wzniecić wśród nich nieufność. Główne przy tym ciosy nasi przeciwnicy kierują przeciwko partiom komunistycznym, twierdząc oszczerczo, że kierownicza rola partii stanowi przeszkodę dla demokracji. Zarówno na froncie ideologicznym, jak i na innych frontach siła nie jest po stronie imperializmu — oświadczył L. Breżniew. Cały rozwój wydarzeń na świecie demaskuje imperializm i wzmacnia zaufanie do nieśmiertelnych idei naukowego socjalizmu.

W dalszym ciągu swego przemówienia L. Breżniew zaznaczył, że w warunkach dynamicznego postępu naukowo-technicznego zadaniem szkoły jest uzbrajanie wszystkich kształcących się w taką wiedzę, która odzwierciedla najnowocześniejszy poziom nauki. Szkoła powinna dawać nie tylko pewną sumę konkretnych wiadomości, ale uczyć także samodzielnego wyciągania wniosków opartych na tych wiadomościach oraz przyzwyczajać młodzież do twórczego myślenia. Szkoła radziecka — powiedział L. Breżniew — nie tylko kształci ludzi, ale jest także odpowiedzialna za to, by opuszczali ją ludzie politycznie uświadomieni, ludzie gotowi walczyć z głębokim przekonaniem o sprawę komunizmu. Szkoła nigdy nie pozostawała i nie może pozostawać na uboczu walki klas. Światopogląd komunistyczny musi być organiczną cechą człowieka radzieckiego.

Na zakończenie swego wystąpienia L. Breżniew wyraził przekonanie, że pracownicy oświaty nadal pozostaną wierną podporą Partii Komunistycznej i Państwa Radzieckiego, dumą narodu radzieckiego, że tak jak do tej pory w dalszym ciągu będą poświęcać całą swoją energię, wiedzę, doświadczenie, mistrzostwo pedagogiczne, płomienne serca sprawie nauczania i wychowania dorastających pokoleń. Życzył on wszystkim uczestnikom zjazdu owocnych obrad.

W czasie trwania zjazdu występowali także przedstawiciele delegacji szkolnictwa z krajów socjalistycznych. Pozdrowienia dla nauczycieli radzieckich od pedagogów polskich przekazał wiceminister oświaty i szkolnictwa wyższego PRL Jan Szkop. Stwierdził on m. in., że problemy, które rozpatrywane są na zjeździe nauczycieli radzieckich, są również bardzo aktualne dla naszego kraju. My także pragniemy wychowywać naszą młodzież w duchu idei leninowskich i uroczyście obchodzić setną rocznicę urodzin Włodzimierza Iljicza Lenina. Nasi nauczyciele — kontynuował J. Szkop — prowadzą głęboką pracę ideowo-wychowawczą, zdecydowanie występują przeciwko przenikaniu wrogiej ideologii imperializmu. Następnie wiceminister Jan Szkop opowiedział delegatom zjazdu o naszych osiągnięciach w dziedzinie oświaty, przedstawił problemy, nad którymi obecnie skoncentrowane są wysiłki całego naszego nauczycielstwa.

Na zakończenie trzydniowych obrad zjazd uchwalił wezwanie do wszystkich pra-

cowników oświaty i rodziców młodzieży szkolnej, w którym naświetlił zadania szkoły średniej w ZSRR.

Z wielkim entuzjazmem uczestnicy zjazdu zaaprobowali list z pozdrowieniami dla Komitetu Centralnego Partii Związku Radzieckiego, Prezydium Rady Najwyższej i Rady Ministrów ZSRR.

Minister M. A. Prokofiew ogłosił zamknięcie zjazdu.

5 lipca br. Rząd Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich wydał przyjęcie na cześć Wszechzwiązkowego Zjazdu Nauczycieli. Odbyło się ono w Kremlowskim Pałacu Zjazdów. W przyjęciu udział wzięli delegaci zjazdu, ministrowie ZSRR i republik związkowych, przewodniczący Komitetów ZSRR, odpowiedzialni pracownicy KC KPZR, KC WLKZM, działacze literatury i sztuki, a także członkowie zagranicznych delegacji. Przybyłych na przyjęcie powitał minister oświaty ZSRR M. A Prokofiew.

Józef Zalewski

REALIZACJA PRAW DZIECKA W PRL TEMATEM SEMINARIUM DLA STYPENDYSTÓW ONZ

Organizacja Narodów Zjednoczonych w celu przyjścia z pomocą Państwom Trzeciego Świata przyznaje stypendia typu szkoleniowego przedstawicielom krajów będących na drodze rozwoju. Początkowo były to stypendia indywidualne, jednak Biuro Pomocy Technicznej ONZ podjęło próbę zmiany tego systemu i wysunęło koncepcję seminaryjnej formy zajęć.

Pierwsze seminarium tego typu odbyło się rok temu w Japonii na temat: prawa człowieka a wymiar sprawiedliwości. Drugim z kolei, o nieco węższym zakresie tematyki, uwzględniającej tylko kwestię praw dziecka, jest seminarium zorganizowane w roku bieżącym w Polsce, a trzecie — w roku przyszłym — ma odbyć się w jednym z zachodnich krajów kapitalistycznych.

Na podstawie doświadczeń uzyskanych w toku tych trzech seminariów w zakresie programu i metod pracy oraz organizacji zajęć ma zostać wypracowany model stażowych zajęć grupowych dla stypendystów ONZ.

Departament Praw Człowieka w ONZ typując kraje, w których mają się doskonalić przedstawiciele administracji krajów rozwijających się, głównie Afryki, nie przypadkowo wybrał Polskę. Chodziło bowiem o kraj socjalistyczny, o systemie państwowym, w którym istnieją centralne organy planowania i centralna dyspozycja środkami materialnymi i administracyjnymi zabezpieczającymi realizację praw dziecka.

Stypendia przeznaczone są dla wyższych urzędników resortów oświaty, zdrowia i sprawiedliwości, zajmujących się zagadnieniami planowania i zarządzania. W seminarium, które odbyło się w Polsce w okresie od 8 lipca do 3 sierpnia br., brało udział 10 stypendystów, zgłoszonych przez następujące kraje Afryki (obszar językowy francuski): Burundi, Górna Wolta, Gabon, Kongo-Brazaville i Kongo-Kinszasa, Madagaskar, Mali, Maroko, Somali i Togo.

Seminarium było prowadzone przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego przy współudziale Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej, Ministerstwa Sprawiedliwości i Komitetu Współpracy Gospodarczej z Zagranicą. Nadzór merytoryczny nad całością sprawował Centralny Ośrodek Metodyczny, kierownictwo naukowe semina-

rium powierzono dr Irenie Janiszowskiej, sekretarzowi naukowemu Instytutu Pedagogiki, a z ramienia resortu zdrowia współpracowała w kierownictwie seminarium dr H. Wiórowa (Instytut Matki i Dziecka), z resortu sprawiedliwości — sędzia P. Mačkowiak.

Program miesięcznego pobytu stażystów w Polsce starano się tak ułożyć, by umożliwiał on zapoznanie uczestników studium z całym systemem realizacji praw dziecka i praktyką ochrony tych praw. Dla pokazania systemu zabezpieczenia w praktyce ochrony praw dziecka zaplanowano spotkania z przedstawicielami Komisji Planowania przy Radzie Ministrów oraz z komisji wojewódzkich, centralnych urzędów i ministerstw zajmujących się ochroną praw dziecka oraz terenowych organów władzy działających w tym zakresie.

Ponieważ uczestnicy seminarium pochodzili w większości z krajów Afryki, w których rolnictwo jest podstawowym zajęciem ludności, trzeba było zaprezentować im w szczególności realizację ochrony praw dziecka w ośrodkach wiejskich. Polskie doświadczenia w tym właśnie zakresie mogą być dla nich szczególnie interesujące, a pewne nasze praktyczne rozwiązania stanowić mogą wzór dla administracji tych młodych państw afrykańskich, będących na drodze rozwoju.

Program stażu zrealizowany w ciągu 22 dni roboczych uwzględniał powyższe założenia i był bardzo bogaty i zróżnicowany. Zajęcia częściowo odbywały się w Warszawie jako siedzibie władz centralnych, ponadto uczestnicy seminarium przebywali 10 dni w terenie, mianowicie w województwie białostockim i w województwie krakowskim.

Tematyka zajęć obejmowała zagadnienia ochrony prawnej matki i dziecka, realizacji prawa dziecka do nauki, do opieki nad zdrowiem i rozwojem fizycznym, do zabawy, wypoczynku i rozwoju kulturalnego, opieki nad dziećmi upośledzonymi, problemy dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie. Ponadto uwypuklono zagadnienia rozwoju społecznego i ekonomicznego oraz zasady i metody planowania urządzeń kulturalnych i socjalnych dla dzieci i młodzieży.

Formy zajęć były różne — odbywały się wykłady, seminaria, dyskusje, prace grupowe i indywidualne. Przygotowano również odpowiednie wykresy, tablice, zestawienia oraz wydawnictwa w języku francuskim, a także specjalnie opracowane materiały na temat ochrony zdrowia, ochrony prawnej, zapewniania praw do nauki oraz planowania usług kulturalnych i socjalnych. Uczestnicy seminarium zapoznali się z działalnością instytucji i urzędów centralnych i terenowych oraz zwiedzili liczne placówki szkolne i kulturalne, służby zdrowia i opieki społecznej, zakłady podległe resortowi sprawiedliwości — w mieście i na wsi. Spotkania i dyskusje z wielu wybitnymi przedstawicielami świata nauki, władz centralnych i terenowych oraz działaczami społecznymi dały możność zapoznania się z założeniami polskiego systemu szeroko rozumianej opieki nad dzieckiem. Porównanie teoretycznych założeń z ich realizacją praktyczną przy okazji zwiedzania licznych instytucji i placówek pozwoliło na poczynienie spostrzeżeń i wyciągnięcie wniosków, które powinny być przydatne dla przedstawicieli krajów afrykańskich w ich dalszej pracy.

Pozytywną ocenę stażu w Polsce dawali niejednokrotnie sami jego uczestnicy, czego dowodem mogą być słowa przedstawiciela Senegalu zawarte w pozostawionym przez niego podsumowaniu. „Program stażu był wszechstronny, gdyż obejmował wszystkie dziedziny realizacji praw dziecka: zdrowie, oświatę, ochronę prawną. Uderzała mnie konsekwencja w założeniach i realizacji opieki nad dzieckiem oraz ścisła współpraca między poszczególnymi instytucjami. Seminarium można ocenić jako udane, dobrze pokazujące, jak realizuje się w praktyce prawa dziecka."

Irena Janiszowska

Związek Nauczycielstwa Polskiego
690

СОДЕРЖАНИЕ

Из тезисов Центрального Комитета ПОРП на V съезд Партии 633

СТАТЬИ

КАЗИЖЕЖ СОСЬНИЦКИ: Применение и проверка в обучении 639
ИГНАЦИ ШАНЯВСКИ: Профессиональная консультация и профессиональная подготовка для выпускников полной средней школы 649
ВЛАДИСЛАВ ОЗГА: Проблема укрепления школ сельскохозяйственной подготовки 677
ТАДЕУШ Я. ВИЛЁХ: Расценка в сравнительной педагогике 691

ШКОЛА В СОВЕРЕМЕННОМ МИРЕ

ТЕОФИЛЬ СОСНОВСКИ: Дифференцированное педагогическое образование будущих учителей профессиональных школ в Федеративной Республике Германии 702
ЗИГМУНТ ДЫЛИК: Школьные библиотеки за рубежом 710

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ХАЛИНА ГАЙДАМОВИЧ: По поводу модели педагогики 723

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЗБИГНЕВ КВЕЦИНЬСКИ: Уровень чтения с пониманием в школах сельскохозяйственной подготовки 728
СТЕФАН А. РАДОМСКИ: Значение школьной педагогической практики в подготовке студентов университета к учительской профессии . . . 738

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ВЛАДИСЛАВ САВИЦКИ: Вацлав Торбус — Современные научные пособия в профессиональной подготовке 748

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польских педагогических журналов . . 751
СТАНИСЛАВ ШАЕК: На страницах — „Die Deutsche Schule" . . . 754

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ВВ.: В старым и новым учебным году 761
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК: Методы программирования дидактических текстов . . 761

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Съезд учителей СССР 767
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Реализация прав ребёнка а ПНР темой семинара для стипендистов ООН 772

CONTENTS

From the Theses of the Central Committee of the United Party of the Polish Workers before the 5th Congress of the Party 633

ARITICLES

KAZIMIERZ SOŚNICKI: Applications and Checking in Teaching 639
IGNACY SZANIAWSKI: V'ocational Guidance and Vocational Training on the Higher Level 649
WŁADYSŁAW OZGA: The Problem of Consolidation of Agricultural Schools 677
TADEUSZ J. WILOCH: Evaluation in Comparative Pedagogy 691

SCHOOL IN CONTEMPORARY WORLD

TEOFIL SOSNOWSKI On the Differential Pedagogical Training of the Candidates for V'ocational School Teachers in the German Federal Republic 702
ZYGMUNT DYLIK: School Libraries Abroad 710

DISCUSSIONS AND POLEMICS

HALINA GAJDAMOWICZ: Concerning the Model of Pedagogy 723

Pedagogical Experiences, Tests, and Experiments

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Reading for Comprehension in Agricultural Schools 728
STEFAN A. RADOMSKI: The Role of Pedagogical Practices in the Preparation of University Students to the Teaching Profession 738

BOOK REVIEWS AND SUMMARIES

WŁADYSŁAW SAWICKI: Wacław Torbus — Modern Didactic Aids in Vocational Training 748

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Survey of Polish Pedagogical Periodicals . . 751
STANISŁAW SZAJEK: In the Columns of „Die Deutsche Schule" 754

HOME CHRONICLE

W. W. In the Old and the New School Year 761
KAZIMIERZ DENEK: Methods of Programming Didactic Texts 761

FOREIGN CHRONICLE

JÓZEF ZALEWSKI: The Congress of Soviet Teachers 767
IRENA JANISZOWSKA: The Realization of the Child's Rights as the Topic of the Seminar for the Holders of the UNO's Grant 772