

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK V (XXXVII) MAJ – CZERWIEC 1963

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Józef Kwiatek

SEKRETARZ REDAKCJI
Jerzy Misiewicz

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Ignacy Szaniawski,
Wacław Wojtyński
Sekretarz organizacyjny: Franciszek Kazubiński

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziernowicz

ADRES REDAKCJI
Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu” bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.

Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

Warunki prenumeraty

| | | |
|----------|--------------------------|-------|
| | rocznie | zł 48 |
| w kraju: | półrocznie | zł 24 |
| | cena pojedynczego numeru | zł 3 |

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch” Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Domu Książki” specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch” w Warszawie, ul. Puławska 108 i ul. Wiejska 14.

Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

RUCH PEDAGOGICZNY D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

WACŁAW WOJTYŃSKI

ZWROT KU REALIZMOWI W BADANIACH NAD NAUCZYCIELEM¹

Do najświeższych pedagogicznych publikacji niemieckich należy niewątpliwie wydana w 1962 roku książka Eduarda Schuha pt. „Der Volksschullehrer”. W części pierwszej zbiera i podsumowuje ona dorobek dotychczasowych badań niemieckich, angielskich, amerykańskich i francuskich, dawniejszych i ostatnich, związanych z osobowością nauczyciela szkoły podstawowej, w części drugiej zaś przedstawia problematykę, metodę i rezultaty badań własnych, porównując je z wynikami innych badaczy.

Część pierwsza przedstawia obraz nauczyciela i zawodu nauczycielskiego zarówno w aspekcie historycznym, jak i w aspekcie aktualnym, kreśli zarówno obraz idealny, jak i realistyczny ze stanowiska pedagogiki, socjologii i psychologii, zwłaszcza psychologii pracy.

Część drugą wypełnia treść własnych empirycznych badań autora, które ukierunkowuje przede wszystkim pod kątem dwóch interesujących go aspektów:

tw. czynników hamujących (Störfaktoren), komplikujących i utrudniających nauczycielowi jego zawodową działalność, oraz

pod kątem o możliwych w praktyce przeciwdziałań tym czynnikom na drodze kształtowania właściwej postawy i odpowiedniego stosunku nauczyciela do swego zawodu.

Nauczyciele sądzą, iż zawód nauczycielski ich zmienia, przekształca i deformuje poniekąd. Na pewno nie wszystkich podobnie, ale w sposób niewątpliwy daje się stwierdzić działanie pewnych tendencji, których nie

¹ Schuh Eduard: „Der Volksschullehrer” Berlin—Hannover—Peermstadt. 1962, ss. 239.

można inaczej określić jak tendencje deformujące. Czy istnieje wyjście z tej sytuacji? Wyjście to jest możliwe jedynie pod warunkiem, iż pozna się dokładnie realną sytuację, warunki pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela, jego realistyczny obraz, jaki przedstawia on w swym życiu i pracy i na tym tle dopiero zechce się jego działalność pedagogiczną i społeczną uczynić bardziej skuteczną.

Duża rozbieżność, jaka istniała i istnieje po dziś dzień między ideałem a rzeczywistością, nie wpływa dobrze na samopoczucie nauczyciela. „Dla społecznej działalności iluzyjność ideałów jest tak samo niebezpieczna, jak iluzyjność tzw. nagiej rzeczywistości” „der blossen Tatbestände” — Schelsky). Taka jest naczelną ogólną tendencją książki Eduarda Schuha.

A jej treść szczegółowa? Zasługuje ona — jak się zdaje — na to, aby poświęcić jej nieco uwagi. Badania, jakie przeprowadzono w krajach zachodnich, odsłaniają prawdę, iż zawód nauczycielski jest zawodem angażującym całego człowieka, całą jego osobowość. Wymaga on więc odeń szczególnej witalności. Gdy nowoczesna technika wszystkim zawodom przynosi coraz dalej idące ułatwienia, to nauczycielowi, na odwrót, stwarza warunki i problemy coraz trudniejsze i coraz bardziej nerwowo go wyczerpujące. Zawód nauczycielski w większym niż inne zawody stopniu powinien być poddawany naukowemu badaniu, zgłębiony psychologicznie, jest to bowiem z natury swej zawód psychologiczny.

Badania swoje Schuh koncentruje na nauczycielu szkoły podstawowej. Zakłada, iż opinie i sądy tego nauczyciela o tym, jaka jest otaczająca go rzeczywistość szkolna i społeczna, oraz to, jak on sam ją odczuwa, przeżywa i ocenia, staną się dlań faktami, które podda z kolei analizie i ocenie naukowej. Zamierzenie to skłoniło Schuha do przedstawienia wymagań w stosunku do nauczyciela, znanych z historii wychowania oraz z planów i programów nauczania dziś obowiązujących, do przedstawienia realnej sytuacji nauczyciela obecnie; przedstawienia listy czynników, które utrudniają i komplikują optymalny rozwój nauczyciela, oraz przekonania się, czy i na ile nauczyciel nad rolą tych czynników w swej pracy i życiu się zastanawia; zebrania materiału, który wskazywałby na wpływ owych czynników (Störfaktoren) na stan zdrowia nauczyciela, na jego charakter i postawę zawodową; wreszcie przeprowadzenia badań oraz dokonania interpretacji i oceny ich rezultatów.

Książka Schuha poświęca niemało miejsca procesowi ewolucyjnemu, który doprowadził do tego, iż od wielowiekowego hołdowania wzorom i normom idealnym doszło ostatecznie do zainteresowania się nauk pedagogicznych badaniami nad faktycznym i realistycznym obrazem nauczyciela i zawodu nauczycielskiego. Przedstawia ona też w tej części socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne aspekty realistycznego obrazu nauczyciela dnia dzisiejszego. Oto niektóre elementy rozważań autora na ten temat.

Zawód nauczycielski w odróżnieniu od wielu innych zawodów, np. w odróżnieniu od zawodu rolnika, żołnierza, rzemieślnika, nie należy —

zdaniem autora — do tzw. zawodów pierwotnych, lecz jest zawodem pochodnym (derivierter Beruf). Wykonywany w starożytności przez niewolników i tylko w odniesieniu do warstw wyższych, w okresie wczesnochrześcijańskim będący zawodem ubocznym duchownych, później rzemieślników i zwolnionych ze służby żołnierzy lub jeńców, uzyskał on stosunkowo późno swój własny, poniekąd autonomiczny charakter. Nie stał się on jednak bynajmniej aż po dzień dzisiejszy zawodem w pełni jednolitym, gdyż nadal charakteryzują go dość znaczne różnice w poszczególnych grupach. Dadzą się zaobserwować niejako dwie linie rozwojowe: pierwsza polega na różnicowaniu się nauczycieli w ramach ich zawodu według poszczególnych rodzajów szkół, realizowanych zadań kształceniowych, poziomu wykształcenia i wynagrodzenia; druga — to linia awansu społecznego i dążeń emancypacyjnych, linia walki o pełne uznanie w społeczeństwie zawodu nauczycielskiego jako zawodu akademickiego, tzn. opartego na podstawie pełnego wykształcenia wyższego.

Jeśli chodzi o społeczny punkt widzenia, autor przytacza za K. W. Millerem dane zebrane przez von Bolta, a dotyczące pozycji i rangi społecznej zawodu nauczyciela szkoły podstawowej oparte na sądach dorosłych, studentów oraz uczniów szkół zawodowych. Badania te przeprowadzono już po II wojnie światowej. Zawód nauczyciela szkoły podstawowej zajmuje wśród wymienionych w ankiecie zawodów pozycję jedenastą. W oczach dorosłych wyprzedzają go zawody profesora, lekarza, dyrektora fabryki, księdza (duchownego), właściciela majątku, oficera, artysty operowego, inżyniera. Podobnie w zasadzie uhierarchizowali wymienione zawody studenci i uczniowie. Natomiast poniżej jedenastego stopnia owej drabiny, na którym znalazł się zawód nauczyciela, oceniający postawili zawody kupca, rolnika, krawca, urzędnika i in.

Zawód nauczyciela szkoły podstawowej to zawód szczególny. Spełnia on — zdaniem autora — funkcję pośrednika między pokoleniami. Wobec dzieci nauczyciel występuje przecież jako przedstawiciel świata dorosłych, z ich ramienia bowiem naucza i wychowuje, wobec dorosłych zaś jako reprezentant drugiego świata, świata dzieci, potrzeb i wymagań charakterystycznych dla ich wieku. Na tym właśnie zdaje się polegać istota postawy nauczyciela, jaką wyraża i reprezentuje na terenie szkoły. Pracuje on bowiem tylko z dziećmi, podczas gdy np. lekarz pracuje zarówno z dziećmi, jak i z dorosłymi. Praca jego nie jest nastawiona bezpośrednio na świat dorosłych. Jego autorytet płynie głównie z faktu różnicy wieku, różnicy sił i możliwości działania. Z reguły więc jest on partnerem mądrzejszym, doświadczeńszym, mającym tym samym przewagę nad dzieckiem, stanowiącym przedmiot jego pracy wychowawczej. Wszystkie te specyficzne właściwości pracy zawodowej nauczyciela szkoły podstawowej wiodą, jeśli się im nie przeciwstawi świadomie odpowiednich kontrzebirów, do niebezpieczeństwa zawodowej deformacji, i to w różnych kierunkach. Autor sądzi, iż można mówić nawet o pewnej tragedii za-

wodu nauczycielskiego jako zawodu, którego główną treścią jest dopomaganie w rozwoju osobowości dziecka, a który z drugiej strony w swoich dalszych konsekwencjach niesie zaniedbywanie rozwoju osobowości własnej.

Przechodząc na grunt psychologii pracy oraz powołując się na U. Mosera, który — w oparciu o rezultaty badań H. A. Murraya (ogłoszone w pracy *Explorations in Personality*, New York 1938) — zdefiniował pojęcie pracy w ogóle, pojęcie pracy zarobkowej, pracy zawodowej itp., E. Schuh podaje schemat struktury pracy zawodowej. U. Moser podkreślił, iż praca zawodowa ludzi odnosi się albo do przedmiotów materialnych (jak np. praca rzemieślnika), albo do przedmiotów idealnych o charakterze problemowym (jak np. praca uczonych), albo wreszcie dotyczy ludzi. Znamienną cechą zawodu nauczycielskiego jest to — jego zdaniem — iż wszystkie wymienione zakresy występują w nim nierozdzielnie i w stopniu jednakim, podczas gdy w znakomitej większości zawodów pozanauczycielskich jeden z tych zakresów zdecydowanie przeważa.

W ślad za ogólnym schematem pracy zawodowej, którego tutaj nie podajemy, E. Schuh próbuje ująć strukturę pracy nauczycielskiej. Ujmuje ją w 24 punktach, obejmując nimi 3 grupy, tj. zadania, ich realizację oraz wyniki.

W podobny sposób wyprowadza Schuh schemat dotyczący czynników utrudniających pracę nauczycielską. Autor wychodzi tym razem ze schematu zaczerpniętego z pracy Rudolpha Jecha (*Die psychische Hygiene der Arbeit*. In: *Psychische Hygiene*, Wien-Bonn 1955, s. 446—495). Schemat ten uwzględnia trojakię źródła zahamowań: a) rodzące się na tle warunków pracy; b) warunków osobowych; c) warunków zewnętrznych, nie związanych ani z własną osobą, ani z warunkami miejsca pracy.

Do czynników grupy pierwszej, mogących wywierać ujemny wpływ na efekty pracy zawodowej, zalicza Jech wynagrodzenie, warunki miejsca pracy, sam proces pracy, stosunek do przełożonych i do towarzyszy pracy. Do czynników charakteru osobowego zalicza stan fizyczny i psychiczny, typ konstytucyjny, zdolność przystosowania się, kwalifikacje itp. Wreszcie do czynników zewnętrznych włącza warunki mieszkaniowe i życiowe, stosunki rodzinne, stosunek do środowiska, stosunki polityczne, światopogląd itp.

Schemat ów autor przystosowuje do zawodu nauczyciela, by na tej podstawie podjąć próbę zestawienia oraz analizy czynników utrudniających pracę w tym właśnie zawodzie. Za przykładem Jecha Schuh konstruuje swój schemat również jako schemat trzyczęściowy. W części pierwszej pragnie wskazać na czynniki utrudniające pracę nauczyciela, ale zlokalizowane w szkole jako zasadniczym terenie jego zawodowej działalności (przy czym ma na myśli zarówno poziom wynagrodzenia nauczyciela, jak i teren jego pracy, jak zakres zawodowej działalności, jak

wreszcie pole jego stosunków społecznych), w części drugiej zaś czynniki mieszczące się w jego osobowości (stan fizyczny i psychiczny, ewentualnie przeszkody charakteru konstytucjonalnego, braki w kwalifikacjach lub w zdolnościach przystosowania się do zadań, jakie narzuca praca); wreszcie w części trzeciej uwzględnią czynniki pozaszkolne a dotyczące warunków mieszkaniowych i życiowych, sytuacji rodzinnej, stosunku do władz miejscowych, do kultury, społeczeństwa i państwa.

Taka jest oprawa merytoryczna i erudycyjna książki Eduarda Schuha. Z niej dopiero wywiedzie on własną koncepcję badań, określi ich główny problem, założenia organizacyjne, metodę. Temu właśnie poświęci drugą część książki. Na wstępie tej części stwierdza, iż interesuje go realna, zawodowa sytuacja nauczyciela szkoły podstawowej, interesują go czynniki, które utrudniają mu jego działalność pedagogiczną i społeczną, jak również zmiany, które już zaszły lub zachodzą obecnie w jego nastawieniach i postawach, w jego warunkach, a które wzięwszy razem — stały się następstwem pracy podjętej w tym zawodzie. Interesują go wreszcie także związki zachodzące między owymi utrudniającymi pracę nauczyciela czynnikami a wspomnianymi co dopiero zmianami oraz to, jak te czynniki i zmiany są przez nauczyciela przyjmowane, jak on na nie reaguje, czy stara się ich uniknąć lub — jeśli to jest możliwe, osłabić względnie zmniejszyć ich wpływ.

Zagadnienia, które znalazły uwzględnienie w rozpisanej przez E. Schuha ankiecie, dadzą się sprowadzić do następujących:

1. Jakie czynniki utrudniające i komplikujące pracę (Störfaktoren) występują w zawodzie nauczycielskim?
2. Które z nich zdają się być najbardziej obciążające?
3. Czy są wśród nich czynniki takie, które w sposób szczególnie utrudniają pracę tylko pewnych grup nauczycieli?
4. Które z czynników utrudniających pracę nauczyciela są do uniknięcia lub czy jest możliwe osłabienie ich wpływu?
5. Jakie właściwości, zalety, nastawienia i wartości psychiczne z punktu widzenia zawodu nauczycielskiego zdają się być najważniejsze?
6. W jakim stopniu nasilenia powinien nauczyciel te właściwości posiadać, w jakim po 10 i więcej latach pracy?
7. W jakich zakresach nauczyciel wedle własnego osądu rozwija się pozytywnie, w jakich zaś negatywnie, w których nie zmienia się w ogóle?
8. Czy występują różnice w ocenie tych zjawisk wśród różnych grup nauczycielskich?
9. Jeśli tak, to jakie po temu istnieją powody?
10. Czy istnieje widoczny związek między czynnikami utrudniającymi a obserwowanymi zmianami, czy da się on stwierdzić we wszystkich przypadkach, czy tylko w niektórych?
11. Jakie wnioski wyniknąć mogą z rezultatów tego rodzaju badań,

które mogłyby być wykorzystane dla polepszenia sytuacji nauczyciela szkoły podstawowej?

12. Jak dalece sam nauczyciel jest w stanie przeciwdziałać wpływowi owych czynników ograniczających i utrudniających działalność zawodową oraz co może zmienić w tym sensie w zakresie higieny psychicznej własnej osobowości?

Ankieta, na którą autor zdecydował się nie bez wahań, dała mu możliwość uzyskania odpowiedzi od nauczyciela na określoną liczbę tych samych pytań, dała mu nadto możliwość szybkiego, pewnego i jednoznacznego przeprowadzenia badań oraz szybkiego i względnie obiektywnego ich wykorzystania. Zanim jednak tę ankietę zestawił, musiał dokonać wyboru według stopnia intensywności i częstotliwości występowania z ogólnej listy około 400 mniej lub bardziej utrudniających i hamujących pracę zawodową nauczyciela szkoły podstawowej czynników 23 najistotniejszych, które pomieścił w 8 grupach. Grupa pierwsza objęła więc warunki placowe, druga — warunki mieszkaniowe, trzecia — pozycję społeczną nauczyciela, czwarta — nadzór pedagogiczny nad szkołami i kierownictwo, piąta — krytykę i wymagania ze strony czynników pozaszkolnych, szósta — stosunki międzykoleżeńskie, siódma — niezadowalające warunki pracy, ósma wreszcie — trudności ze strony uczniów i samego procesu nauczania. W grupie ostatniej znalazło się miejsce dla rozważania przez uczestników ankiety takich spraw, jak nadmierna liczebność klas, trudności związane z organizowaniem nauki w zespołach i z jej indywidualizowaniem, trudności z utrzymaniem dyscypliny, nikły udział wychowawczy rodziców, ukryty wpływ takich negatywnych wychowawczo czynników, jak komiksy, nieodpowiednie ilustracje, złe filmy, reklama itp., zbyt częste zmiany klas, jak również zbyt długie prowadzenie przez nauczyciela tej samej klasy, konieczność przerabiania z uczniami w każdym roku identycznego zakresu materiału, zbyt częste reformowanie szkoły, stałe obcowanie z niepełnoletnimi i niesamodzielnymi uczniami, rzadkie natomiast kontakty z ludźmi dorosłymi.

Ankieta zasugerowała równocześnie odpowiadającym skalę umożliwiającą szybką ocenę stopnia występowania danego zjawiska w postaci: „sehr stark”, „stark”, „etwas”, „gar nicht”. Nadto odpowiadający proszeni byli o uszeregowanie swych wypowiedzi według znaczenia, jakie nadaje danemu czynnikowi utrudniającemu i komplikującemu pracę zawodową nauczyciela. Rangę tę odpowiadający znaczyli cyframi: 1, 2, 3 itd.

Z organizacją badań i zagadnieniem ich reprezentatywności uporano się w ten sposób, iż na ogólną liczbę nauczycieli szkół podstawowych, która w NRF wynosiła w chwili przeprowadzania badań około 140 000, z czego 40% stanowiły kobiety, a więc ok. 85 tys. mężczyźni, zebrano ok. 26 000 adresów i danych personalnych nauczycieli-mężczyzn ze wszystkich krajów z wyjątkiem Berlina Zachodniego, Bremy i Nordrhein-Westfalen. Następnie wybrano oraz zakwalifikowano do objęcia

ankietą 1291 nauczycieli, po czym przesłano im tę ankietę drogą pocztową. Wróciło do autora ankiet 719 (55,7%), w tym jednak 153 ankiety puste, a 51 z istotnymi w swej treści brakami. Do opracowania zakwalifikowano zatem tylko 508 ankiet, czyli 39,3% ogólnej liczby ankiet wysłanych w teren. Tych 508 ankiet stanowi przeto — w opinii autora — materiał reprezentatywny dla grupy nauczycieli szkół podstawowych (mężczyzn) NRF, którzy pracowali w zawodzie przynajmniej lat 10, ale nie przekroczyli jeszcze 50 roku życia.

Nie wchodząc w dalsze szczegóły metodologiczne badań, o których w świetle materiałów, jakie omawiana praca zawiera, dałoby się powiedzieć znacznie więcej, przejdziemy do zasygnalizowania pokrótce ich wyników. Co mianowicie uczestnicy ankiety uznali za czynnik najbardziej ich pracę zawodową komplikujący? Na czoło wysunęli oni fakt widocznego spadku ich pozycji socjalnej, prestiżu społecznego oraz małe zarobki i stosunkowo nikłe możliwości awansu zawodowego. Charakteryzują oni własną sytuację zawodową jako sytuację nader trudną, związaną przede wszystkim z przeciążeniem klas dużą liczbą dzieci oraz z wielostronnymi kłopotami wychowawczymi, znamionującymi współczesną epokę. Te dwa zakresy, tzn. spadek prestiżu osobowego współczesnego nauczyciela niemieckiej Volksschule i liczne trudności wychowawcze związane głównie z ujemnym wpływem niełatwych do ustalenia i wykrycia oddziaływań (Geheime Miterzieher) ze strony literatury komiksowej, filmu i in., lekceważących i zaniedbujących swe obowiązki wychowawcze rodziców uczniów, z dyscypliną itp. stanowią czynniki postawione przez nauczycieli na pierwszych siedmiu miejscach. Następnie przychodzi do głosu ów krzyżowy ogień krytyki i wymagań, jakie koncentrują się dziś wokół szkoły i nauczycieli ze strony opinii społecznej. Nauczyciele starsi zwłaszcza skarżą się na niskie wynagrodzenie, na nikłe możliwości awansu zawodowego, na spadek znaczenia (verlorene Ansehen), podczas gdy młodsi — podnosząc również to samo co starsi — uskarżają się raczej na braki w zakresie technicznego wyposażenia szkół, na niedostatek pomocy naukowych i na mały współdziałanie rodziców w opiece wychowawczej nad dziećmi. Wyniki badań wskazują, iż tzw. „Störfaktoren” intensywniej odczuwają i przeżywają nauczyciele starsi niż młodsi. Nauczyciel wiejski w stosunku do nauczyciela pracującego w mieście zdaje się mieć mniej kłopotów wychowawczych, za to czuje się bardziej ograniczony w możliwościach własnego rozwoju osobowego. Zależność materialna od władz gminnych, uzależnienie od kościoła i konfesjonatu i źle rozumiane przez rodziców prawo interwencji w sprawę szkoły i wychowania nastęrczają nauczycielowi szkoły podstawowej w NRF niemało trudności. Ogólnie można więc powiedzieć — i takie wnioski wysuwa inicjator badań — że nauczyciele ci w swej ocenie sytuacji skłaniają się bardziej ku biegunowi ujemnemu, inaczej niż przed laty, kiedy pracę w swym zawodzie rozpoznawali. Charakterystyczna, zdaniem autora, tendencją przesadnego, pe-

dantycznego wprost troszczenia się o drobiazgi (Sorgfalt im Kleinen) wskazuje na zjawisko pewnej, kierunkowej, zawodowej deformacji.

Interesujące dane wynikają z porównania wniosków Meyera-Dinkgräfe i E. Schuha. Wypowiadający się u Meyera-Dinkgräfe nauczyciele wysuwali na pierwszym miejscu czynnik przeciążenia liczebnego klas. Analogicznie poniekąd rzecz ta wygląda obecnie w świetle ankiety Schuha, który stwierdza, iż w tej dziedzinie nic się właściwie na przestrzeni bądź co bądź prawie 30 lat nie zmieniło. Zadowolający natomiast zwrot odnotowuje Schuh w stosunku do takiego czynnika, jaki stanowi nadzór pedagogiczny. Nauczyciel dzisiejszej Volksschule nie czuje się jakoby tak bardzo nadzorowany i kontrolowany, jak jego kolega w latach dwudziestych. Wyrosła wprawdzie, powiada E. Schuh, nowa generacja inspektorów i innych pracowników nadzoru, ale wyrosło też nowe pokolenie nauczycieli. „Demokracja poszła dalej, i to z obu stron niejako — dopowiada autor — z góry i z dołu”. Przekazujemy to twierdzenie polskiemu czytelnikowi oczywiście tylko na odpowiedzialność jego autora. Inne czynniki muszą być natomiast, zdaniem E. Schuha, interpretowane znacznie ostrożniej.

Jak wygląda problem interesujących autora obciążeń i zahamowań w zakresie stanu fizycznego nauczycieli i w sferze ich charakteru? Meyer-Dinkgräfe pisał, iż nadmierne obciążenie nerwowe nauczycieli Volksschule, ich życiowe samopoczucie (Lebensgefühl) jest najściślej związane z pełnym i nieustannym zaangażowaniem fizycznym tych nauczycieli. Fakt ten potwierdziły również badania E. Schuha. Rzeczywiście, stan ów odbija się ujemnie na ich zdrowiu i samopoczuciu. Jest rzeczą zrozumiałą, iż jest on na pewno w jakimś stopniu funkcją ogólnego procesu starzenia się, ale w porównaniu z wynikami badań nad kontrolną grupą leśników okazało się, iż nauczyciele zachodzące w nich same procesy zmian przeżywają znacznie silniej niż leśnicy. Zachodzi zatem uzasadnione przypuszczenie, iż w odniesieniu do nauczycieli występuje zupełnie specyficzny proces narastania wyczerpania fizycznego i psychicznego, co zostało porównawczymi badaniami Schuha potwierdzone.

Na zagadnieniu przeciążenia fizycznego występującego w zawodzie nauczycielskim ześrodkowali swą uwagę również dwaj inni badacze niemieccy, Bernhard Herwig i Hellmut Kreissel.²

Podali oni porównaniu zmęczenie w ciągu dnia pracy nauczycieli i urzędników. Wykazało ono, iż stopień zmęczenia nauczycieli jest znacznie wyższy niż urzędników. W tym fakcie właśnie tkwią źródła częstych skarg nauczycieli na przemęczenie fizyczne i napięcie nerwowe, powodujące stopniowy spadek ich sił życiowych (Vitalitätsverlust).

W konkluzji swoich badań Schuh formułuje szereg rad charakteru or-

² Herwig Bernhard und Hellmut Kreissel: „Gutachten über die Frage der Ermüdungsuntersuchungen” In: *Material- und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände*. 1951, nr 14.

ganizacyjnego i psychologicznego. Sądzi, iż sytuacja zawodowa nauczyciela dzisiejszej niemieckiej Volksschule wymaga przede wszystkim obniżenia liczby dzieci w klasach oraz takich rozwiązań urbanistycznych i przestrzennych szkół, które by nie tylko umożliwiały pracę nauczyciela z mniejszymi zespołami dzieci, ale również prowadzenie z nimi zajęć w salach specjalnych, gabinetach, pracowniach, w warsztatach oraz na wolnym powietrzu. Nadto znaczna liczba trudnych wychowawczo dzieci wymaga opieki specjalnej. Autor zwraca również uwagę na obowiązujący nauczycieli wymiar zajęć i sądzi, iż jest on obecnie za wysoki. Powinien być sprowadzony maksymalnie do 28 godzin tygodniowo. Każdy nauczyciel powinien mieć możliwość odbycia za zwrotem kosztów mniej więcej co 7 lat przeszkolenia w jednosemestralnym studium. Powinno się mu wreszcie stworzyć szersze perspektywy życiowego awansu. Natomiast swoje psychohigieniczne zalecenia sprowadza autor do konieczności wypracowania realistycznego obrazu zawodu nauczycielskiego i równie realistycznego wzoru nauczyciela oraz do stworzenia warunków dla pełnej realizacji w nauczaniu szkolnym w odniesieniu do ucznia i nauczyciela wskazań higieny psychicznej.

Podobną problematyką, jak to miało miejsce w badaniach E. Schuha, zajmowali się również pedagogowie, psychologowie i socjologowie amerykańscy, angielscy i francuscy. Godna wzmianki jest przede wszystkim przeprowadzona w USA w 1947 roku próba badawcza G. W. Hartmanna ze 110 nauczycielami. Pozwoliła ona na wniknięcie w skutki pracy zawodowej na osobowość nauczyciela. Badania polegały na dokonaniu przez tych nauczycieli samooceny w odniesieniu do najbardziej charakterystycznych zmian, jakie wniosła w ich życie praca w zawodzie nauczycielskim. Postawiono im trzy pytania. W pierwszym poproszono o podanie charakterystycznych, zauważonych u siebie zmian wywołanych pracą nauczycielską, przy czym podsunęto listę 26 takich charakterystycznych cech (13 pozytywnych i 13 negatywnych). Pytania drugie i trzecie posłużyły do skontrolowania oraz rozszerzenia pytania pierwszego i wymagały — w odróżnieniu od pierwszego — nie wyboru czegoś z materiału, który ankietę przed czy podsunęła, lecz wypowiedzi całkowicie wolnych. Pytanie drugie brzmiało więc: Co zyskała Twoja osobowość przez swoją działalność? Przedstaw wszystko dokładnie, pomijając zmiany, które mogły być wywołane procesem starzenia się. Pytanie trzecie celowało świadomie w ujemne skutki pracy nauczycielskiej. Brzmiało więc: Które z wartości ludzkich utracił pan w toku swej pracy nauczycielskiej? Rezultaty badań wykazały, iż spośród trzech grup wiekowych (od 1/2 do 3 lat, od 4 do 7 lat i od 8 do więcej lat) przedstawiciele grupy najstarszych dostrzegli u siebie więcej cech negatywnych niż pozytywnych, mimo iż twierdzili równocześnie, że w trakcie swej wieloletniej pracy nauczycielskiej stali się cieplejsi. Spośród wszystkich badanych 65,9% stwierdziło, że

przez swoją pracę zawodową zyskało, 15,8% natomiast oceniło jej wpływ na siebie negatywnie, reszta zaś, tj. 18,2%, nie dała odpowiedzi żadnej.

Zagadnienie warunków sprzyjających owym zmianom, zarówno pozytywnym, jak i negatywnym, nie zostało w badaniach G. W. Hartmanna postawione w odróżnieniu od pracy angielskiego autora, J. Gabriela, który swoje badania ankietowe przeprowadził na 2550 nauczycielach i nauczycielkach wszystkich rodzajów szkół, dzięki czemu otrzymał 736 odpowiedzi (28,8%), w tym około połowę, bo 372, stanowiły odpowiedzi nauczycieli szkół podstawowych (primary school).³ Ankieta Gabriela dzieliła się na 6 części. Część pierwsza dotyczyła danych osobowych, które miały umożliwić autorowi zorientowanie się w ocenie nauczycieli poszczególnych rodzajów szkół. Część druga obejmowała 20 pytań odnoszących się do szkolnych i pozaszkolnych czynników utrudniających pracę nauczyciela. Odpowiadający przy określaniu stopnia intensywności lub częstotliwości występowania danego czynnika posługiwali się zaproponowaną w ankiecie skalą.

Trzecia część ankiety — również skalowana — dotyczyła stopnia intensywności i częstotliwości występowania czynników pozytywnych, m. in. takich, jak dobra współpraca nauczyciela z uczniami, jak uznawanie wysiłków i sukcesów pedagogicznych nauczyciela itp.

Część czwarta interesowała się konsekwencjami wynikającymi ze złego zachowania się uczniów, przy czym chodziło o danie odpowiedzi na 16 pytań szczegółowych, posługując się także pięciostopniową skalą określającą zarówno stopień ostrości występowania tych ujemnych faktów, jak i ich częstotliwości.

W piątej części ankiety autor zapytywał odpowiadającego o stanowisko wobec określonych reform oraz zmian w metodach pracy, jak również interesował się tym, czy na te nowe drogi w szkole odpowiadającego już wkroczone.

Wreszcie część szósta umożliwiała uczestnikom ankiety sformułowanie spostrzeżeń i uwag dodatkowych.

W przeciwieństwie do badań E. Schuha badania J. Gabriela objęły nie tylko tzw. czynniki hamujące lub utrudniające zawodową pracę nauczyciela, lecz również źródła dobrego samopoczucia nauczyciela, czyli czynniki pozytywne. Niektóre odpowiedzi na pytania dotyczące roli czynników negatywnych z ankiety Gabriela dadzą się porównać z danymi użytymi przez E. Schuha. Nauczyciela angielskiego bardziej niż jego niemieckiego kolegę obciążają braki w zakresie pomocy naukowych, podczas gdy ten z kolei silniej akcentuje kłopoty związane ze współpracą z rodzicami uczniów. Badania J. Gabriela uwydatniły nadto fakt, iż kobiety-nauczycielki w swej działalności zawodowej czują się silniej ograniczane

³ Gabriel John: „An analysis of the emotional problems of the teacher in the classroom”. Melbourne 1957.

i hamowane niż mężczyźni. Młodzi nauczyciele natomiast głęboko niepokoją się swoimi trudnościami w zakresie dyscypliny, jakkolwiek, wg Gabriela, trudność ta po 3—5 latach pracy jest na ogół przewyżczana.

Godna w końcu wzmianki jest próba badań socjologicznych, przeprowadzonych w 1954/55 roku z 7500 nauczycielami szkół podstawowych we Francji w Departamencie Sekwany przez Idę Berger.⁴ Wyniki tych badań zdają się również potwierdzać niektóre podane wyżej wnioski. Stwierdza ona, iż na nieszczególnie samopoczucie nauczycieli tej grupy zawodowej mają przede wszystkim wpływ: stosunkowo niskie wynagrodzenie, szczególnie niskie wynagrodzenie nauczyciela młodego, pogarszające się warunki pracy przy złym stanie budynków szkolnych i przepełnieniu klas, małe możliwości poprawy sytuacji (zawód nauczycielski porównuje autorka ze ślepą uliczką, ślepy m zaułkiem, z którego nie można wyjść na szersze szlaki życiowe), spadek prestiżu zawodu nauczycielskiego, zaznaczający się specjalnie ostro w dużych miastach, gdzie jego ranga społeczna stała się ostatnimi czasy przedmiotem znacznie silniejszego wstrząsu niż na prowincji.

Do analogicznego zresztą wniosku doszedł także badacz niemiecki Hasso von Recum, który stwierdza, iż spadek prestiżu społecznego zawodu nauczycielskiego i obserwowane braki w zakresie młodego narybku nauczycielskiego pozostają w ścisłym ze sobą związku.⁵ Powody są oczywiście znacznie rozleglejsze i głębsze. Tło ich z dużą dozą trafności odmalowuje Helmut Schelsky w dwóch swoich książkach — *Die skeptische Generation* (Düsseldorf/Köln 1957) i w *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft* (Würzburg 1957). Młodą generację znamionuje realistyczna postawa, trzeźwy punkt widzenia na życie, w tym również na zawód nauczycielski i perspektywy, jakie on przed ludźmi otwiera.

⁴ Berger Ida: „Le malaise socio-professionnel des instituteurs français”. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3(1957), s. 335—346.

⁵ Recum Hasso: „Soziale Strukturwandlungen des Volksschullehrens berufes”. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie der Schule* 1959, s. 108—119.

PROGRAM I ORGANIZACJA PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ W WYŻSZYCH SZKOŁACH PEDAGOGICZNYCH

Wielorakość zadań, jakie stoją przed nauczycielem w dzisiejszej szkole, jego wielka odpowiedzialność za poziom wykształcenia, kierunek wychowawczy oraz przygotowanie młodzieży do życia i pracy w społeczeństwie socjalistycznym sprawiają, że nie można studentów wypuszczać z uczelni bez przygotowania praktycznego. Zawodu nauczycielskiego należy się uczyć jak każdego innego teoretycznie i praktycznie, a więc w toku studiów winny mieć miejsce różne formy praktycznego wdrażania do przyszłej pracy.

Praktyka pedagogiczna stanowi bowiem okazję z jednej strony do stwierdzenia prawdziwości teorii, z drugiej strony okazuje się niezbędną podbudową studiów teoretycznych. Inaczej mówiąc założenia teoretyczne muszą być poparte stwierdzeniem ich przydatności w praktycznym działaniu i, na odwrót, nie wydaje się możliwe zrozumienie teoretycznych założeń pedagogicznych bez osobistego doświadczenia zebranego w praktycznym działaniu.

„Zadna wiedza bez umiejętności zastosowania jej w praktyce nie jest wiedzą wartościową i przydatną życiowo”.

I. ZADANIA PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

W procesie praktyki student powinien poznać głębiej różnorodne zjawiska pedagogiczne, znaleźć wiele okazji do konfrontowania teoretycznych założeń, zasad i prawidłowości z wymaganiami praktycznej działalności szkolnej, do przemyśleń i refleksji w związku ze spostrzeganymi faktami i zjawiskami pedagogicznymi, tym głębszymi, im poważniej student traktuje swój przyszły zawód.

W toku praktyki powinien student sprawdzić swoje dotychczasowe przygotowanie teoretyczne, stwierdzić w nim ewentualne braki i luki oraz zapoznać się z wielu elementami życia i pracy szkoły, nie objętymi wykładami ani ćwiczeniami, a widocznymi tylko w bezpośrednim zetknięciu się ze szkołą.

Dzięki praktyce pedagogicznej powinno dojść do zrozumienia przez studenta ważności funkcji społecznej nauczyciela, jego roli wychowawczej i kształcącej w szkole oraz roli jego pracy w kulturalnym przeobrażeniu środowiska społecznego.

Praktyka stanowi końcowe zamknięcie zabiegów zmierzających do przygotowania studentów do zawodu nauczycielskiego. Dzięki niej nastąpi ugruntowanie wiadomości z nauk pedagogicznych, nabycie pewnej sumy umiejętności potrzebnych do pracy szkolnej oraz przyswojenie nie-

zbędnych nawyków dalszego doskonalenia swych umiejętności zawodowych, bez czego nie może być przecież mowy o polepszeniu poziomu pracy pedagogicznej w szkole i o uzyskaniu przez nauczyciela coraz lepszych wyników na tym polu.

II. KRYTYKA DOTYCHCZASOWYCH FORM ORGANIZACYJNYCH I PROGRAMU PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

Praktyka pedagogiczna w dotychczasowym ujęciu nie zapewnia studentom wyższych uczelni ani takiego zakresu umiejętności pedagogicznych, które by umożliwiły im podjęcie bez większych trudności pracy szkolnej po zakończeniu studiów, ani też nie dostarcza im dostatecznej sumy doświadczenia pedagogicznego, niezbędnego do pełnego rozumienia procesów dydaktycznych i wychowawczych zachodzących w szkole. Wina za ten stan rzeczy przypisać należy głównie zbyt szczerpemu wymiarowi czasu przeznaczanego w toku studiów na praktykę oraz stosowaniu zbyt wąskich ram oraz szablonowych form praktycznego przygotowania studentów. Wystarczy w tym względzie porównać praktykę studentów wyższych szkół pedagogicznych z praktyką uczniów liceów pedagogicznych oraz praktyką studentów w innych typach szkół wyższych. Praktyka uczniów liceów pedagogicznych trwa właściwie przez wszystkie lata nauki, odbywa się co dzień dzięki temu, że liceum i szkoła ćwiczeń stanowią jeden organizm szkolny. Nie od dziś znany jest skutek tego faktu lepszego pedagogicznego i metodycznego przygotowania do pracy szkolnej absolwentów liceów pedagogicznych aniżeli np. absolwentów uniwersytetów.

Podobnie dłuższą i pełniejszą praktykę zawodową odbywają studenci innych wyższych szkół: rolniczych, technicznych i medycznych. Dla przykładu praktyka studentów szkół technicznych trwa w sumie 40 tygodni, naszego studenta do niedawna 6 tygodni — dysproporcja jest zbyt wyraźna.

Drugi problem, który nasuwa wiele zastrzeżeń, to sprawa szkół ćwiczeń. W dotychczasowym ujęciu w gruncie rzeczy nie są one tym, za co je uważamy, bo w jednej ze szkół nie można przeważnie zorganizować praktyki dla wszystkich kierunków istniejących na WSP. Zachodzi potrzeba stworzenia w ramach WSP w drodze może eksperymentalnej własnej szkoły ćwiczeń, począwszy od klasy V, względnie takiego organizacyjnego i personalnego ujęcia jednej ze szkół, aby ona rzeczywiście tą szkołą ćwiczeń była.

Teoria nauczania i wychowania oraz postulaty i założenia przez nią wysuwane winny znaleźć pełne upogładowienie na lekcjach w szkole ćwiczeń. Kontakt wyższej uczelni przygotowującej studentów do zawodu nauczycielskiego ze szkołą ćwiczeń nie może być zatem ani doraźny, ani przypadkowy. Problematyka pedagogiczna wykładów i ćwiczeń winna

być ściśle zharmonizowana z problematyką dydaktyczno-metodyczną lekcji szkolnych. Jeżeli WSP ma być zawodową uczelnią nauczycielską, to jej podstawowym laboratorium badawczym i ćwiczebnym powinna być szkoła. Zrozumienie bowiem założeń teorii, jej prawdziwości, a zatem jej przydatności może nastąpić w miarę dostrzegania istotnych zależności i powiązań dydaktyczno-metodycznych występujących w toku codziennej pracy nauczycieli. Stąd słuszny wydaje się postulat kształcenia młodych adeptów stanu nauczycielskiego w bezpośredniej codziennej styczności ze szkołą, jej zajęciami, trudnościami i troskami.

Stwierdzamy również, że w dotychczasowej organizacji praktyki niedostatecznie uwzględniało się przygotowanie do zajęć wychowawczych. Stąd wypływa słabość młodych nauczycieli w szkole, widoczna przede wszystkim w zajęciach pozalekcyjnych, w pracach z organizacjami uczniowskimi, we współdziałaniu z komitetem rodzicielskim itp. Na tym polu wykazują nasi kandydaci dużą nieporadność, która utrudnia im wytworzenie w klasie dobrej atmosfery wychowawczej, zbliżenie do uczniów, kierowanie ich rozwojem, kształtowanie ich przekonań.

Dotychczasową praktykę pedagogiczną cechuje przerost przygotowania dydaktyczno-metodycznego nad przygotowaniem do działalności wychowawczej. Składa się na ten stan rzeczy wiele przyczyn, między innymi fakt, że szkoła średnia, do której w większości kierują się nasi kandydaci po studiach, kładzie ciągle jeszcze nacisk głównie na stronę intelektualną w przygotowaniu młodzieży do życia, a nie na momenty emocjonalne i woluntarne. Szkołę ciągle bardziej obchodzi fakt, co uczeń umie, aniżeli to, jak się zachowuje. Studenci ulegają temu i cały swój wysiłek poświęcają zagadnieniom rzeczowo-dydaktycznym w pracy z uczniami, a mniej problemom wychowawczym. Poważną trudność stanowi również fakt, że praktyka ciągła, która w chwili obecnej stanowi podstawowy element praktycznego przygotowania studentów do zawodu nauczycielskiego, odbywa się w momencie, gdy studenci nie stykają się już z wykładowcami pedagogiki i psychologii, a tylko z metodykami. Wykładowcy metodyki, zgodnie z kierunkiem swych zainteresowań, kładą oczywiście główny nacisk na rzeczowe i dydaktyczno-metodyczne przygotowanie studentów, a mniej troszczą się o problematykę wychowawczą.

Ten stan rzeczy będzie można poprawić, jeśli w praktyce śródrocznej oraz ciągłej uwzględniać będziemy hospitalizację zajęć i prace próbne studentów przez wszystkie lata studiów w placówkach takich, jak domy dziecka, internaty, świetlice szkolne i dworcowe, domy harcerskie, młodzieżowe domy kultury i pałace młodzieży. W ten sposób istniejąca niewspółmierność między przygotowaniem rzeczowo-dydaktycznym a pedagogicznym zostałaaby w jakiś słuszny sposób wyrównana.

Dalszy problem, nad którym warto się zastanowić, to sprawa rozszerzenia praktyki studentów na różne typy szkół, a więc szkoły zawodowe. Dotychczas koncentrujemy się na szkołach ogólnokształcących i zakładach

kształcenia nauczycieli, sporadycznie tylko kierujemy studentów do szkół zawodowych.

Czy praktyka w szkołach ogólnokształcących jest wystarczająca do przygotowania studentów do pracy, jaka ich czeka w zawodzie nauczycielskim?

Już dziś w zasadniczych szkołach zawodowych pracuje bardzo wielu nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego. Materiał uczniowski jest w nich trudniejszy, problematyka wychowawcza jest wskutek tego bardziej skomplikowana — stąd szkoły te chętnie widzą u siebie młodych nauczycieli, jako tych, którzy pomogą w organizacji pracy wychowawczej wśród grona i uczniów.

III. PROGRAM PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

Program praktyki pedagogicznej winien objąć:

1. Zwiedzanie szkół, placówek i instytucji wychowawczych.
2. Zajęcia pomocnicze przy boku nauczyciela.
3. Praktykę asystencką.
4. Hospitację lekcji i różnych zajęć szkolnych i pozaszkolnych.
5. Lekcje i zajęcia próbne pod okiem wykładowców pedagogiki, metodyki i opiekunów praktyki ciągłej.

Co składać się winno na treść wyszczególnionych form praktyki:

1. **Z w i e d z a n i e** to ten rodzaj praktyki pedagogicznej, który winien zapoznać studentów w sposób ogólny z różnego rodzaju typami szkół oraz z placówkami wychowania pozaszkolnego. W ramach ćwiczeń z pedagogiki należy zatem zorganizować szereg wycieczek do szkół, internatów, domów dziecka, młodzieżowych domów kultury, domów harcerskich i innych instytucji wychowania pozaszkolnego. Celem tych wycieczek winno być zapoznanie studentów z ich przyszłym warształem pracy i wytworzenie wśród nich przychylnej atmosfery do tej pracy.

Szkole i inne instytucje wychowawcze studenci znają. Byli przecież sami przez wiele lat w nich obiektem kształcenia i oddziaływania wychowawczego. Teraz chodzi o pokazanie tych instytucji od innej strony, od strony ich społecznej roli i terenu przyszłej osobistej działalności studentów. Stąd należy wskazać w czasie wycieczek na celowość poszczególnych urządzeń szkolnych, poczynawszy od umiejscowienia terenowego szkół i placówek wychowawczych, poprzez urządzenia sal szkolnych, świetlic, bibliotek, gabinetów, pracowni, sal gimnastycznych, boisk itp. Należy przy tym omawiać ze studentami zgodność tych urządzeń z obowiązującymi przepisami, zwłaszcza zdrowotnymi i higienicznymi, bezpieczeństwa pracy, oraz założeniami dydaktycznymi i wychowawczymi.

Drugim etapem wstępnego orientowania w czasie wycieczek winno być zapoznanie studentów z organizacją pracy w szkole i w placówkach wy-

chowawczych: z planem zajęć, obowiązującym regulaminem, organizacją dyżurów nauczycielskich, ze sposobem przestrzegania dyscypliny życia zbiorowego i pracy, udziałem młodzieży w utrzymywaniu porządku itp. Są to ważne elementy organizacyjne w dużej mierze decydujące o sprawności działania szkoły względnie placówki wychowawczej.

Z kolei winno nastąpić najogólniej chociażby ujęte zapoznanie studentów z zespołem uczniowskim: składem, pochodzeniem społecznym młodzieży, działalnością organizacji młodzieżowych, ZHP, ZMS, samorządem uczniowskim, organizacją pracy wychowawczej w szkole, z pracą kółek przedmiotowych, technicznych, z działalnością zespołów artystycznych, sportowych, świetlicowych, ze współpracą szkoły ze środowiskiem itp. Pokazanie szkoły-placówki wychowawczej chociażby na razie w sposób ogólny, jako organizmu złożonego, lecz żywego, spełniającego ważną funkcję oświatową, wychowawczą i kulturalną w określonym środowisku, jest, wydaje się, pierwszym zadaniem uczelni na drodze praktycznego zapoznania studentów z przyszłym warsztatem ich pracy.

2. Dalszym krokiem na tej drodze będą zajęcia pomocnicze wykonywane przez studentów wspólnie z nauczycielem, a więc udział w dyżurach przed- i międzylekcyjnych, przygotowanie pomocy naukowych do lekcji, pomoc w poprawie zadań domowych, pomoc w bibliotece szkolnej, pomoc w układaniu i realizowaniu planów pracy w kółkach przedmiotowych, w świetlicy, udział w różnych formach pomocy uczniom nie nadążającym w nauce, pomoc samorządowi w organizowaniu imprez szkolnych, wycieczek, wspólne odwiedziny z nauczycielem kilku domów rodzicielskich itp. Rola kandydata może ograniczać się zarówno do biernego obserwowania różnych czynności, jak również do wykonywania prostych i łatwych prac. Zakres czynności pomocniczych może być w szkole wcale rozległy. W procesie ich wykonywania następuje objaśnienie ze strony nauczyciela. Dzięki temu wzbogaca się zakres pojęć pedagogicznych studenta, rozwija się jego pedagogiczne myślenie, wytwarzają się pierwsze nawyki pedagogiczne postępowania. Wartość tych czynności polega między innymi na tym, że dzięki nim kandydat na nauczyciela nawiązuje swój pierwszy bezpośredni kontakt z dziećmi, nabiera swobody poruszania się przed klasą i zdobywa pewne wiadomości pedagogiczne w związku z wykonywanymi czynnościami. Trzeba jednak stwierdzić, że ten rodzaj zajęć, bardzo ważnych w przyszłej pracy nauczycielskiej, rzadko ma miejsce w praktyce pedagogicznej. Utrudnia ich zorganizowanie brak własnej szkoły ćwiczeń, tak ściśle związanej z wyższą uczelnią, jak to ma miejsce w liceach pedagogicznych.

3. Praktyka asystencka. Chodzi w niej nie tylko o poznanie elementów pracy nauczyciela, ale także całego zakresu i systemu jego działania. Student bierze udział w planowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej, w przygotowaniu się nauczyciela do lekcji, kiedy chodzi o wybór odpowiedniej metody, zestaw potrzebnych pomocy naukowych, dobór

ćwiczeń, ustalenie tematyki zadań domowych, opracowanie konspektu lekcji itp. Praktyka asystencka obejmuje również współdziałanie studenta w przygotowaniu różnych zajęć wychowawczych, jak prowadzenie dziennika lekcyjnego; sprawdzanie obecności uczniów w klasie, przygotowanie pogadanek na lekcje wychowawcze, organizowanie wycieczek o charakterze wychowawczym, propagowanie czytelnictwa, sprawowanie opieki nad organizacjami młodzieżowymi, udział w imprezach szkolnych, utrzymywanie kontaktów z domem rodzicielskim. Nie mogą to być zatem sporadyczne spotkania studenta z nauczycielem, ale systematyczne i organizowane kontakty, których zasadniczym celem będzie coraz głębsze poznawanie przez studenta toku i zakresu pracy nauczyciela w szkole oraz przyswajanie sobie poprawnych wzorów tej pracy.

W szkołach naszych nie ma zazwyczaj miejsca i czasu na praktykę asystencką. Wszystkie związane z nią czynności przesunięte zostają na czas praktyki ciągłej. Dzieje się to ze szkodą dla prawidłowego wdrażania studentów do pracy nauczycielskiej. Złożoność bowiem pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela wymaga stopniowego wdrażania studentów do niej, wymaga po prostu metodycznego postępowania, poznawania najpierw szczegółów i elementów dla tym jaśniejszego następnie uświadomienia sobie całości zadań nauczyciela. Przesunięcie wdrażania na czas praktyki ciągłej, kiedy studenci obowiązani są przede wszystkim do wykonywania zajęć próbnych, jest niewłaściwe. Studenci nie są jeszcze w pełni do tych prac przygotowani. Zakres stawianych im zadań często przytłacza ich swoją mnogością, problematyką i trudnością.

4. Hospitacje lekcji i zajęć szkolnych stanowią ważny element przygotowania studentów do zawodu nauczycielskiego. Organizowane w formie ćwiczeń w ramach wykładów z pedagogiki, powinny objąć wizualny przegląd sposobów stosowania zasad i metod wychowania moralno-społecznego i ideowo-politycznego młodzieży na terenie lekcji szkolnych, w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz w pracach organizacji uczniowskich. Zagadnienia wychowawcze są znacznie trudniejsze od dydaktycznych. Efekty pracy wychowawczej zależą nie tylko do umiejętności pedagogicznego postępowania z młodzieżą, lecz w dużej mierze od osobistego uczuciowego zaangażowania się nauczyciela w pracę wychowawczą. Wymagają zatem rozumu i serca. Stąd możliwość obserwowania w toku studiów pracy wychowawczej w szkole i poza szkołą, konfrontowania teoretycznych założeń z praktyczną ich realizacją wydaje się niezbędną rzeczą w programie praktyki pedagogicznej studentów.

Obok tego — łącznie z wykładami z ogólnej teorii nauczania — studenci powinni mieć możliwość zobaczenia, w jaki sposób w toku lekcyjnym uwidacznia się stosowanie zasad nauczania, jak wygląda praktycznie budowa różnych typów lekcji, jak przebiega sprawdzanie wiadomości uczniów i ich ocena, jak organizowane są zadawanie i praca domowa uczniów

Obserwacja pracy nauczyciela w szkole, poczynając od jego przygotowania się do lekcji poprzez dobór właściwych sposobów sprawdzania wiadomości uczniów, metod podawania nowego materiału, doboru pomocy naukowych i sposobów ich wykorzystania, stosowania ćwiczeń utrwalających, ilości i jakości zadawanych prac domowych, ich egzekwowanie, aż do postawy nauczyciela na lekcji, doboru słów i pojęć zrozumiałych dla uczniów, jego stosunku do uczniów oraz ogólnej atmosfery panującej w klasie, sprzyja doświadczeniu wartościowych doświadczeń, nasuwa wiele myśli i wniosków, decyduje o głębszej refleksji pedagogicznej, która jest niezbędnym elementem kształtowania twórczej postawy pedagogicznej kandydatów na nauczycieli.

Ważnym elementem programu hospitacji winno być zetknięcie studentów z problematyką kształcenia politechnicznego uczniów. Stąd w planach hospitacji winny znaleźć się zajęcia w pracowniach, na działkach w ogródkach szkolnych, w warsztatach i halach fabrycznych, w których młodzież pracuje w ramach kontaktów szkoły z zakładem wytwórczym.

Hospitacje winny również obejmować zajęcia w internatach, domach dziecka i innych instytucjach wychowania pozaszkolnego oraz przykładowe formy współpracy szkoły i domu w dziedzinie wychowania młodzieży celem bezpośredniego zapoznania i wprowadzenia studentów w szeroki front problematyki wychowawczej.

5. Lekcje i zajęcia próbne. Zrozumienie procesów dydaktycznych i pedagogicznych następuje dwiema drogami: w oparciu o wykłady, ćwiczenia i lekturę książek lub też niejako z pierwszej ręki przez obserwacje, bezpośrednie próby i doświadczenia na terenie szkoły. Nie negując ważności pierwszej drogi poznania, każdy przyzna, że rodzaj drugi jest daleko skuteczniejszy, daje bowiem rzeczywiste, a nie tylko spekulatywne pojęcie o tym, do czego się przygotowujemy. Bez osobistego doświadczenia zebranego w praktycznym działaniu pełne zrozumienie zagadnień pedagogicznych nie byłoby możliwe. Jeśli naprawdę chcemy przygotować kandydatów do zawodu nauczycielskiego, musimy w tym przygotowaniu uwzględnić — jak to ma miejsce w każdym innym zawodzie — postulat krzyżowania się teorii z osobistymi doświadczeniami studentów. Stąd w toku studiów powinien student przeprowadzić cały szereg próbnych zajęć, w których wykazałby umiejętności zastosowania swojej wiedzy teoretycznej w praktycznym działaniu. Prace próbne powinien wykonywać pod okiem wykładowcy pedagogika i metodyka. Winny one objąć rozległą skalę podstawowych założeń działalności wychowawczej i dydaktycznej w szkole, z którymi zetknie się student po wejściu do zawodu nauczycielskiego. W czasie zajęć próbnych oraz poprzedzających hospitacje winni studenci opanować umiejętność pisania konspektów, dokładnie zapoznać się z treścią programów, poznać na przykładzie szkoły ćwiczeń planowanie materiału nauczania, zestaw

najpotrzebniejszych pomocy naukowych do realizacji programu, nabyć pewnych sprawności w ich wykorzystaniu, poznać konstrukcję lekcji, sposoby stwierdzania wiadomości uczniów, metody podawania nowego materiału, sposoby jego utrwalania. Powinni również zdobyć ogólną orientację o kryteriach ocen i sposobie oceniania wiadomości uczniów. Poprzez zajęcia próbne studenci winni być przygotowani do praktyki ciągłej.

IV. ORGANIZACJA PRAKTYK

Ministerstwo Oświaty wprowadziło w życie następujące rodzaje praktyk:¹

1. Praktykę wakacyjną na czasach dla młodzieży.
2. Praktykę śródroczną.
3. Praktykę ciągłą w dwu 4-tygodniowych terminach.
4. Praktykę przemysłową na niektórych kierunkach studiów jak dotąd jeszcze nie realizowaną.

Dla każdego rodzaju praktyki zakładamy specjalne zadania, jakkolwiek wszystkie mają cel wspólny, którym jest najlepsze przygotowanie studentów do pracy w szkole.

1. **Praktyka wakacyjna.** Odbывают ją studenci na placówkach czasów dla dzieci i młodzieży. Wyprzedza ona pozostałe rodzaje praktyk, ma bowiem miejsce już po pierwszym roku studiów. Studenci biorą w niej udział w charakterze wychowawców kolonijnych. Niezbędne, ale bardzo propedeutyczne przygotowanie do powyższej praktyki otrzymują na kursie przygotowawczym, na którym zapoznają się z różnymi formami pracy wychowawczej na czasach dziecięcych. Obok wykładów teoretycznych prowadzone są na kursie ćwiczenia w zakresie wychowania fizycznego, gier i zabaw zespołowych, zajęć krajoznawczych, prowadzenia wycieczek zespołowych oraz prac kulturalno-oświatowych. Poważną rolę w przygotowaniu do powyższej praktyki wakacyjnej stanowią niewątpliwie wykłady i ćwiczenia z psychologii, jakie mają miejsce na I i II semestrze pierwszego roku studiów.

Praktyka na placówkach czasów dla dzieci i młodzieży jest ważnym elementem przygotowania pedagogicznego studentów do pracy w szkole. Dzięki niej studenci rozszerzają swoje wiadomości o psychice dziecka, zdobywając ważną dla nauczyciela umiejętność obserwowania dzieci. Wartość tych obserwacji jest dlatego cenna, że organizacja życia na czasach umożliwia obserwowanie dzieci w różnych sytuacjach i okolicznościach. Student jako wychowawca przebywa z dziećmi od rana do wieczora. Obserwuje je w zabawie, w pracy, w zajęciach kulturalnych, na wycieczkach, w pracach

¹ Wytyczne Ministerstwa Oświaty w sprawie wykonania zarządzenia Prezesa Rady Ministrów o praktykach studenckich z dnia 6 IV 1956 r. nr KN-2-314/57.

społecznie użytecznych, spostrzega ich reakcje i zachowanie. Nieprzymuszone warunki życia wczasowego, inne od życia szkolnego, dość znaczna swoboda dziecka sprzyjają obserwacjom i poznawaniu głębszemu dzieci. Dzięki temu zdobywają studenci jako wychowawcy wiele potrzebnych umiejętności w postępowaniu z dziećmi.

Praktyka na wczasach dla dzieci i młodzieży stanowi pewne uzupełnienie praktyki śródrocznej, w pewnej mierze także ciągłej, w których brak jest tak bliskiego kontaktu studentów z dziećmi.

Walory wychowawcze praktyki kolonijnej wskazują, że jednorazowy pobyt studenta w charakterze wychowawcy na wczasach letnich dla młodzieży jest niewystarczający, zwłaszcza jeśli ma miejsce tylko po pierwszym roku studiów. Student posiada już wprawdzie cenne przygotowanie w zakresie wstępnych wiadomości z psychologii ogólnej, które ułatwią mu poznanie psychiki dziecka, niemniej to przygotowanie nie jest pełne, choćby z tego względu, że pełny kurs psychologii wraz z ćwiczeniami kończy się dopiero w semestrze III. Obok tego wskazać trzeba również na brak przygotowania z zakresu ogólnych założeń pedagogicznych. Wykłady z tej dziedziny mają dopiero miejsce na II i III roku studiów. Znajomość ich ułatwiłaby studentowi niepomiarne, celową działalność wychowawczą. Byłby to pierwszy jego krok na drodze sprawdzania teoretycznych założeń wychowawczych w praktycznej działalności pedagogicznej. Zaznaczyć przy tym należy, że naukowe opracowanie problemów wychowawczych jest dalekie od stopnia naukowości skomplikowanej problematyki dydaktycznej. Szkody płynące z nieumiejętności postępowania z dziećmi są o wiele poważniejszej natury, leżą bowiem w dziedzinie wychowania moralnego, oddziałują niekiedy na całe życie i są trudniejsze do odrobienia. Z tych względów postulujemy potrzebę obowiązkowego odbycia praktyki po drugim roku studów, kiedy student zetknął się już dzięki wykładom z ogólnej teorii wychowania oraz dzięki praktyce śródrocznej z szerszą problematyką wychowawczą, kiedy cechuje go już wyższa dojrzałość pedagogiczna i bardziej wyrobiony stosunek do przyszłego zawodu nauczyciela-wychowawcy.

Postulat drugi to konieczność zaliczania studentom praktyki wakacyjnej jako obowiązkowej do studiów, wpisywanie jej do indeksu. Skrupulatne zbieranie opinii o studentach jako wychowawcach na wczasach dla młodzieży może rzucić snop światła na ich postawę oraz przygotowanie do pracy pedagogicznej. Praca na wczasach dla młodzieży oraz sposób zachowania się studenta jako wychowawcy może w dużym stopniu być wykładnikiem jego stosunku do pracy wychowawczej, a na pewno jednym ze sprawdzianów jego uzdolnień pedagogicznych w ogóle.

2. **Praktyka śródroczna.** W praktyce śródrocznej należy wyróżnić dwa rodzaje zajęć: praktykę związaną z wykładami z ogólnej teorii nauczania i wychowania na III i IV semestrze oraz praktykę związaną

z ilustracją wykładów z metodyki nauczania przedmiotu specjalizacji na semestrach V, VI i VII.

W tradycji organizowania praktyki śródrocznej ustaliły się niestety tylko dwie formy zajęć: hospitacje oraz jedna lub dwie lekcje próbne każdego studenta.

Poprawne ich organizowanie powinno polegać na:

1. Ukierunkowaniu uwagi studentów na treść i problematykę pedagogiczno-dydaktyczną będącą przedmiotem hospitacji względnie na ustaleniu tematyki i sposobu przeprowadzania zajęć próbnych studenta.

2. Umiejętności obserwowania przebiegu zajęć hospitowanych względnie przeprowadzenia zajęć próbnych, w czasie których w umyśle studenta lub w próbnym jego działaniu powinna nastąpić konfrontacja teoretycznych wiadomości pedagogicznych zdobytych w czasie wykładów i ćwiczeń z praktyczną ich realizacją.

3. Ważną rolę odegrać winno omówienie hospitowanych próbnych zajęć. Stanowi ono cenne źródło informacji co do umiejętności i obserwowania przez studentów przebiegu zajęć, wyławiania przez nich istotnych problemów pedagogicznych, krytycznej oceny umiejętności praktycznego zastosowania wiadomości i umiejętności w rzeczywistym działaniu. Trzeba stwierdzić, iż praktyka śródroczna nie stanowi pełnego przygotowania studentów do praktyki ciągłej, w toku której w innej szkole i w nowym środowisku, pod okiem innego opiekuna powinni studenci zdobywać dalsze przygotowanie do zawodu nauczycielskiego. Wchodzą tutaj w grę różne trudności, między innymi brak zharmonizowania pracy wykładowców pedagogiki i metodyki z pracą nauczycieli szkoły ćwiczeń oraz brak pracowni pedagogicznej, a tym samym środków poglądowych w postaci dokumentacji szkolnej.

Dlatego postulujemy, aby:

Po pierwsze — praktykę śródroczną rozszerzyć o zajęcia pomocnicze na I i II roku studiów i celowo zorganizowaną 3-tygodniową praktykę asystencką u nauczycieli szkoły ćwiczeń na początku II roku studiów. Pewien bowiem zakres współdziałania w pracy dobrych nauczycieli wykształci umiejętność obserwowania procesów pedagogicznych, umożliwi zebranie wartościowych doświadczeń, nasunie wiele myśli i wniosków, sprzyjać będzie głębszej refleksji pedagogicznej, która jest niezbędnym elementem kształtowania się twórczej postawy pedagogicznej kandydata na nauczyciela.

Postulujemy — po drugie — aby przygotowanie pedagogiczne studentów opierało się o dobrze urządzone i wyposażone pracownię pedagogiczną. Postulat powyższy znajduje całkowite zrozumienie i zastosowanie w pracy przedmiotów kierunkowych, które wyposażone są w pracownię, laboratoria, zakłady itp. Studenci mogą w nich pod okiem asystentów przerobić wszystkie przepisane programem szkolnym ćwiczenia i doświadczenia. Brak natomiast pracowni pedagogicznej utrudnia przygotowa-

nie pedagogiczne i metodyczne. Z tych względów należy zatroszczyć się, aby w każdej wyższej uczelni była zorganizowana pracownia pedagogiczna, spełniająca rolę laboratorium doświadczalnego, w którym rozwijałaby się twórcza praca nad doskonaleniem metod przygotowania pedagogicznego studentów do zawodu nauczycielskiego. W pracowni winna być zgromadzona dokumentacja szkolna: programy, instrukcje, plany dydaktyczne, rozkłady materiału nauczania, plany pracy kółek uczniowskich, organizacji młodzieżowych, wartościowe konspekty próbnych lekcji studentów, ilustracja metodyczna programów, nagrane na magnetofon opisowe lekcje itp. Studiowanie ich stanowiłoby propedeutyczne przygotowanie do praktyki i do pracy nauczycielskiej w ogóle. Oczywiście pracownia pedagogiczna powinna być traktowana szerzej — nie tylko pod kątem potrzeb praktyki. Powinna być pracownią dla wszystkich przedmiotów pedagogicznych, ośrodkiem zebrań i pracy zespołu metodyków, pewnego rodzaju zakładem pedagogiki.²

3. **Praktyka ciągła.** Praktyka ciągła powinna być organizowana w trzech etapach: po II roku studiów we wrześniu 3-tygodniowa praktyka asystencka, po trzecim i czwartym roku studiów we wrześniu 4-tygodniowe pedagogiczne praktyki ciągłe dla przedmiotów humanistycznych; oprócz tego dla przedmiotów przyrodniczych i matematyczno-fizycznych na trzecim roku po semestrze V praktyka przemysłowa 1- lub 2-tygodniowa dla celów kształcenia politechnicznego dla nauczycieli.

Praktyka ciągła powinna obejmować rozległy zakres czynności pedagogicznych i dydaktycznych studentów, a to:

- 1) hospitowanie lekcji własnego przedmiotu specjalizacji przedmiotów pokrewnej grupy,
- 2) prowadzenie lekcji próbnych,
- 3) hospitowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, pracy kółek przedmiotowych, zajęć świetlicowych, zebrań organizacji młodzieżowych itp.,
- 4) udział w posiedzeniach rady pedagogicznej, komitetu opiekuńczego, ogniska ZNP, komitetu rodzicielskiego,
- 5) zapoznanie się z bazą materialną szkoły, planowaniem, organizacją pracy, dokumentacją i administracją,
- 6) udział w różnych formach pomocy uczniom w nauce.

Student powinien poznać nadto środowisko społeczne szkoły, zetknąć się z różnymi formami pracy kulturalno-oświatowej, odwiedzić instytucje organizujące pracę oświatową. Jako nauczyciel będzie przecież wciągany do prac społeczno-oświatowych w środowisku.

Przegląd tych obowiązków wskazuje, że praktyka ciągła stanowi rozszerzenie praktyki śródrocznej. Szczególna jej wartość tkwi w tym, że

² *Dydaktyka Szkoły Wyższej* — Gliwice 1961 pow. artyk. Kędryna Szymon: „Rola praktyki w pedagogicznym przygotowaniu studentów”.

studenci znajdują się w takich warunkach pracy, jakie oczekują ich po ukończeniu studiów. Dotąd prowadzili swoje zajęcia praktyczne pod kierunkiem wykładowcy metodyki, obecnie mają się do pewnego stopnia usamodzielniać i wdrożyć do pracy nauczycielskiej w nowym środowisku szkolnym. Praktyka ciągła ma równocześnie wykazać, w jakim stopniu studenci są przygotowani do podjęcia pracy nauczycielskiej; niewątpliwie ukaze ona również braki zarówno w rzeczowym, jak i metodycznym ich przygotowaniu, które należy uzupełnić po powrocie do uczelni.

Musimy sobie zdawać sprawę, że praktyka ciągła stanowi poważne przeżycie emocjonalne studentów, jest próbą ogniową i decyduje w dużym stopniu o ukształtowaniu postawy studenta do zawodu nauczycielskiego. Udana praktyka zachęca ich do podjęcia pracy po zakończeniu studiów, natomiast trudności i niesprzyjające warunki, w jakich praktyka się odbywa, potrafią całkowicie zniechęcić.

Wielorakie zadania praktyki ciągłej wymagają starannego jej przygotowania ze strony uczelni.

Ważny jest wybór odpowiednich szkół. Należy uwzględnić różne typy szkół: ogólnokształcące, zawodowe, artystyczne, szkoły dla dorosłych. Należy wybierać szkoły, które dają gwarancję otoczenia należytą opieką studentów; szkoły, których wyposażenie jest dobre, w których znajdziemy doświadczonego dyrektora i doskonałego nauczyciela-opiekuna praktyk studenckich.

Nieobojętna jest również sprawa zakwaterowania i wyżywienia studentów w czasie praktyki. Przed wyjazdem na praktykę studenci powinni otrzymać pisemną instrukcję obejmującą najważniejsze wskazania co do przebiegu praktyki oraz prowadzenia dziennika zajęć. Instrukcja winna być szczegółowo omówiona przed wyjazdem, podobnie dziennik zajęć i dokumentacja praktyki.

W szkole, do której są skierowani studenci, szczególnie ważna jest rola dyrektora i nauczyciela-opiekuna praktykantów. Dyrektor powinien sprawować ogólną opiekę nad skierowanymi do szkoły studentami oraz koordynować pracę nauczycieli-opiekunów praktyki.

Natomiast założenia, jakie postawić należy nauczycielowi-opiekunowi praktyk studenckich, to uświadomienie sobie ważności praktyki dla zbliżenia studentów do zawodu nauczycielskiego. Dlatego obok pracy nad metodycznym przygotowaniem studentów nauczyciel-opiekun winien w sposób świadomy podejmować starania celem uczuciowego związania studentów ze szkołą. Powinien starać się o to, aby przez wciąganie studentów w tok życia szkoły od pierwszego dnia praktyki pracę ich odpowiednio zintensyfikować.

W pracy swojej ze studentami winien uwzględnić w równej mierze zagadnienia metodyczne, jak wychowawcze. Stąd w planie praktyki powinny znaleźć się nie tylko hospitacje lekcji oraz próbne lekcje, lecz również hospitacje zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, udział w ze-

braniach organizacji młodzieżowych, rad rodzicielskich itd. Obok tego plan winien uwzględnić zapoznanie studentów z planowaniem pracy dydaktycznej w szkole. Nauczyciel powinien pokazać wzór należytej organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej. Kandydat w oparciu o przykład nauczyciela winien poznać nie tylko planowanie pracy, jej organizację, ale wynieść również głębokie przekonanie, że od planowej organizacji zależy w dużej mierze wydajność pracy, porządek, ochrona przed zmęczeniem siebie i znużeniem uczniów.

Ważnym zadaniem nauczyciela-opiekuna będzie zapoznanie kandydatów z całokształtem pracy wychowawczej w szkole. Nauczyciel winien ukazać na własnym przykładzie przodującą rolę nauczyciela w szkole, obudzić tym samym w kandydacie wiarę w możliwości oddziaływania wychowawczego na młodzież, kształtowania jej charakteru, jej rozwoju umysłowego i moralnego. Winien to być przykład żywy, umożliwiający kształtowanie postawy uczniów, ich stosunku do pracy szkolnej. Cechy charakteru i umysłu nauczyciela decydują bowiem głównie o osiągnięciu przez niego wytyczonych programem zadań nauczania i wychowania.

Wielu studentów w czasie praktyki przebywa w internatach szkolnych. Okoliczność powyższa powinna być wykorzystana do zapoznania ich z organizacją życia i pracy wychowawczej w internacie. Internat zastępuje młodzieży dom rodzinny, stąd należy poważnie liczyć się z wpływem wychowawczym tej instytucji. Celowo zorganizowane życie w internacie pogłębia nurt wychowawczy szkoły, przyczynia się do osiągania ważnych celów wychowania społecznego. Bezpośrednia obserwacja życia internatowego, częsty kontakt studentów z młodzieżą w czasie różnych zajęć sprzyjają nawiązaniu kontaktów z młodzieżą i usuwaniu oneśmielenia, które niejednokrotnie utrudnia kandydatom zbliżenie do młodzieży.

W czasie pobytu studentów w szkole opiekun powinien obserwować pilnie ich pracę, przygotowanie do zawodu, stosunek do młodzieży celem zebrania pewnej sumy spostrzeżeń do opinii o przydatności studenta do zawodu nauczycielskiego. Pod koniec praktyki opiekun wspólnie z dyrektorem zakładu powinni ustalić opinię o praktyce studentów, biorąc pod uwagę:

- a) poziom rzeczowego i metodycznego przygotowania kandydata do zawodu nauczycielskiego;
- b) osiągnięcia na lekcjach i innych zajęciach szkolnych;
- c) postawę ideowo-polityczną kandydatów;
- d) jego stosunek do pracy w szkole;
- e) wychowawczy stosunek do młodzieży;
- f) ogólną przydatność kandydata do zawodu nauczycielskiego.

Opinia winna być wyczerpująca i sumienna, ponieważ praktyka ciągle to jeden z ważnych elementów studiów. Tylko niektóre szkoły nadsyłają opinie zgodne z przebiegiem praktyki i poczynionymi obserwacjami nad praktykantami. Przeważnie opinie są stereotypowe, schematyczne. Nie

dają pełnego obrazu pracy i zachowania studenta na praktyce, jego starań, wysiłków, osiągnięć i braków wykazanych w czasie praktyki.

Oczywiście — musimy sobie zdawać sprawę z tego, że w stosunkowo krótkim czasie ani opiekun, ani dyrektor nie są w stanie poznać dokładnie stopnia rzeczowego przygotowania studenta, wyrobić sobie zdanie o jego stosunku do przyszłego zawodu — niemniej nie można się zgodzić na takie sformułowanie opinii, „że był pracowity, sumienny i że nadaje się do zawodu nauczycielskiego”, a takie lakoniczne opinie napływają z wielu szkół.

Z tych względów postulujemy: 1) organizowanie konferencji informacyjnych dla dyrektorów i opiekunów przed praktykami; 2) zwracanie szkołom uwagi na szkodliwość opinii zarówno nie doceniających pracy i osiągnięć studentów, jak również liberalne traktowanie niedociągnięć, zwłaszcza braków rzeczowego i pedagogicznego przygotowania; 3) nasilenie kontroli praktyk ze strony wykładowców metodyki i pedagogiki, w czasie których można wiele rzeczy w przebiegu praktyki poprawić i uzupełnić.

Nauczyciel-opiekun winien ponadto wpoić kandydatowi w okresie jego próbnej pracy głęboką wiarę we własne siły. Musimy sobie zdawać sprawę z ogromu wahań, obaw i związanych z tym zahamowań występujących w okresie pracy próbnej. Wypowiedzi studentów po praktyce świadczą o wielkim wysiłku woli, jaki muszą podejmować dla pokonania fali różnorodnych uczuć, działających paraliżująco na ich pierwsze poczynania. Ważną rolę odgrywa wtedy życzliwy stosunek opiekuna, wydobywanie w czasie omawiania próbnych lekcji i zajęć nawet najdrobniejszych pozytywnych stron oraz takt i umiar opiekuna przy wykazywaniu błędów, wreszcie zachęta do pracy nad sobą. Nic tak nie mobilizuje, jak właśnie pochwała ze strony kogoś miarodajnego, dalej życzliwość i umiar w krytyce. Taki sposób podejścia opiekuna niewątpliwie zmobilizuje i zachęci do podjęcia pracy pedagogicznej. Zadowolenie z osiągnięć rodzi zaufanie we własne siły i wiąże bardziej z zawodem nauczycielskim aniżeli takie czy inne perspektywy materialne.

Ważnym zadaniem opiekuna jest również ukazanie dróg i możliwości dalszego doskonalenia się w zawodzie nauczycielskim. Kandydat powinien wynieść przekonanie, że stałe doksztalcanie się jest zawodowym obowiązkiem nauczyciela. Bez niego wiedza rzeczowa starzeje się, umiejętności zawodowe ulegają skostnieniu i rutynie. Współczesna szkoła przekształca się ustawicznie w swoich formach organizacyjnych. Zmianie ulegają treści programowe, polepszają się stale metody pracy, pojawiają się jako pomoc naukowa coraz nowsze i skuteczniejsze środki techniczne. To wszystko wymaga od nauczyciela stałej plastyczności psychicznej i ciągłego odświeżania umysłowego.

PROBLEM PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ W STUDIACH NAUCZYCIELSKICH

W kształceniu nauczycieli praktyka pedagogiczna stanowi wciąż jeszcze jedno ze słabszych ogniw pracy zakładów.

Jeśli przygotowanie rzeczowe w zakresie kierunkowego przedmiotu studiów w SN w przeważającej większości przypadków ocenia się jako dość dobre, to w zakresie przygotowania metodyczno-praktycznego braki są nadal duże. Mówią nam o nich nie tylko pracownicy nadzoru pedagogicznego, nie tylko kierownicy szkół, lecz również sami absolwenci.

Absolwenci SN utyskują na niewystarczające przygotowanie do pracy w klasach I—IV, do pracy wychowawczej, do pełnienia obowiązków wychowawcy klasowego, organizowania współpracy wychowawczej z rodzicami oraz z dziećciami i młodzieżowymi organizacjami szkolnymi i pozaszkolnymi.

Wszakże nie o zestawienie takiego lub innego katalogu braków chodzi. Istota rzeczy tkwi bowiem w czym innym. Najważniejszą umiejętnością w pracy pedagogicznej jest zdolność kierowania przez nauczyciela własnym wysiłkiem dydaktycznym i wychowawczym oraz ustawicznego konfrontowania go z wysiłkiem ucznia. Kierowanie takie musi opierać się na analizie skutków postępowania i płynącej z niej ocenie skutków postępowania.

Absolwenci SN nie wnoszą, niestety, do pracy owych niezbędnych elementów wiedzy, refleksji i krytycznej samooceny, stąd też tak często występująca ich bezradność w obliczu kłopotów wychowawczych i trudności metodycznych. Przyczyn tego stanu jest wiele. Większość z nich jednak w niezupełnie prawidłowym jeszcze ustawieniu praktyki pedagogicznej w studiach nauczycielskich.

I. UWAGI O NOWYM PROGRAMIE PEDAGOGIKI DLA SN

Na istotę, treść i formy praktyki pedagogicznej rzutują w pierwszym rzędzie ustalone programy: pedagogiki, psychologii, metodyki nauczania początkowego i metodyk przedmiotów kierunkowych.

W opracowanym nowym „programie pedagogiki z historią wychowania i organizacją pracy szkoły” w części wstępnej podkreślono, iż w grupie przedmiotów pedagogicznych w studium nauczycielskim pedagogika stanowi przedmiot główny. W programie pedagogiki znajdują się treści podstawowe dla pedagogicznego przygotowania studentów do zawodu, one warunkują dobór i układ treści innych pokrewnych przedmiotów: psychologii, metodyki, higieny szkolnej.

Kurs pedagogiki, ułożony w systematycznym porządku obejmującym cele, treści, proces, zasady, metody i organizację wychowania, zamyka problematyka organizacji szkoły, której znajomość wprowadzi studentów

w mechanizm funkcjonowania szkoły oraz w prawa i obowiązki nauczyciela.

Założenia nowego programu dotyczą dwu spraw:

1. Związku pracy wychowawczej ze współczesną cywilizacją i perspektywami rozwoju Polski Ludowej.

2. Łącznego traktowania zagadnień teorii wychowania i teorii nauczania w związku z całościowym charakterem procesów i działań wychowawczych.

Program nowy kładzie nacisk na aktywizację słuchacza w procesie zdobywania przez niego wiadomości z teorii pedagogicznej, zakładając taką organizację procesu uczenia się i nauczania, która umożliwi kontakt z dzieckiem oraz z rzeczywistością pedagogiczną i społeczną.

Tym samym zaakcentowana jest poznawcza funkcja praktyki.

Przed zespołem nauczycieli, kierujących praktyką pedagogiczną, stoją więc następujące zadania:

- stwarzanie w sposób zorganizowany kontaktów kandydatów z rzeczywistością pedagogiczną w celu poznania przez nich założeń i struktury działania pedagogicznego,
- zapoznawanie z różnymi fragmentami pracy szkolnej, nie ujętymi w programach nauczania pedagogiki i metodyki, a widocznymi tylko w bezpośrednim zetknięciu się z pracą szkolną i pozaszkolną dziecka.

Program rozszerza teren praktyki pedagogicznej, obejmuje nią nie tylko środowisko szkolne dziecka, ale również środowisko społeczne i rodzinne. Dzięki temu treści praktyki pedagogicznej odpowiednio się wzbogacają.

Problemy zawarte w programie pedagogiki stanowią podstawę dla wykładowcy SN do uszczegółowienia treści, które wnosi on na poszczególne zajęcia ze studentami.

Od sposobu realizacji przez wykładowcę programu pedagogiki (dotyczy to zresztą każdego przedmiotu nauczania) zależy stopień przyswojenia go przez studentów. Chodzi tu o pełną recepcję wiedzy pedagogicznej, uwzględniającą nie tylko proces poznawania polegający na tworzeniu się i utrwalaniu w mózgu związków odpowiadających stosunkom rzeczywistości wychowawczej, ale i ich rozumienie, które polega na aktywizowaniu związków poprzednio wytworzonych. Szczególnie ważne są umiejętności analizowania zagadnień i planowania zajęć wychowawczych, które wymagają złożonych operacji myślowych. Jedną z dróg wiodących do realizacji tego zadania są szeroko stosowane ćwiczenia w posługiwaniu się nabytą wiedzą oraz stała konfrontacja teorii z praktyką.

II. PROCES KSZTAŁCENIA UMIEJĘTNOŚCI DZIAŁANIA PEDAGOGICZNEGO. TREŚĆ I FORMY PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ W SN

Aktywność zawodowa nauczyciela wyraża się w jego stosunku do pracy i w sprawności wykonawczej w odniesieniu do czynności stanowiących

treść tej pracy. Właściwości te zdeterminowane są wiedzą o przedmiocie działania. Czynnikiem kształtującymi te właściwości — to teoria i praktyka.

W przygotowaniu zawodowym kandydatów istotną sprawą jest kształtowanie w oparciu o zdobytą wiedzę umiejętności działania dydaktycznego i wychowawczego w szkole. Zdobyte przez kandydatów tych umiejętności powinno być przede wszystkim konsekwencją gruntownego przyswojenia sobie wiadomości z teorii nauczania i wychowania oraz metodyk szczegółowych. W niektórych krajach można już dziś spostrzec usiłowania zdążające do konkretnego ujęcia rezultatów na odcinku kształtowania pedagogicznych umiejętności. Tak np. w Związku Radzieckim umiejętności pedagogiczne — jako wymagany skutek praktyki na poszczególnych latach studiów w instytutach pedagogicznych — ujęte zostały w instrukcjach w postaci szeregu umiejętności szczegółowych, np. po IV roku studiów wymaga się m. in. od studentów:

- umiejętności planowania i prowadzenia zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych,
- umiejętności poznawania klasy w pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej,
- umiejętności kształtowania kolektywu klasowego i prowadzenia pracy z aktywem,
- umiejętności prowadzenia kółka technicznego i rolniczego oraz jednego z kółek przedmiotowych,
- umiejętności wciągania rodziców do pracy w szkole i prowadzenia z nimi pogadanek,
- umiejętności poznawania osobowości ucznia.
- umiejętności analizy przyczyn słabych wyników na podstawie pracy pozalekcyjnej ze słabymi uczniami (douczania) itp.¹

W świetle doświadczeń naszych 2-letnich SN oraz badań przeprowadzonych przez Instytut Pedagogiki można przyjąć, iż w procesie kształtowania umiejętności pedagogicznych rozróżniamy:

1. Obserwowanie, poznawanie i analizowanie rzeczywistości szkolnej.
2. Zdobywanie umiejętności ekspresji (słownej, rysunkowej i in.).
3. Systematyczne studiowanie struktury działania pedagogicznego.
4. Próbné działanie kandydata:

- ćwiczenia w związku z realizacją programów przedmiotów pedagogicznych,
- zajęcia próbne,
- praktyka ciągła.

Linia postępowania metodycznego przy kształtowaniu zawodowych umiejętności kandydatów biegnie od organizowania i doboru różnego rodzaju działań prostych aż do najbardziej złożonych, wymagających

¹ Cyt. z instrukcji stanowiącej załącznik do zarządzenia nr 187 Ministra Oświaty RSFSR z lipca 1960 r.

samodzielnego zaplanowania i dostosowania tego planu do warunków w toku jego realizacji.

Zadania poznawcze praktyki i nabywanie umiejętności przez kandydatów przenikają się wzajemnie w różnorodnych formach organizacyjnych i w różnych etapach praktyki. Poznawanie rzeczywistości szkolnej łączy się ściśle z takimi formami, jak zwiedzanie, praktyka pomocnicza i praktyka asystencka.

Rozwijanie umiejętności spostrzegania i analizowania wraz z oceną rzeczywistości szkolnej rozpoczyna się już w tych pierwszych formach praktyki, a szczególne jego nasilenie występuje w toku hospitacji.

Pierwsze zetknięcie słuchaczy SN ze szkołą czy inną placówką wychowawczą (żłobek, przedszkole, dom dziecka) powinno mieć miejsce już na początku I semestru w formie zwiedzania tych placówek.

Pierwsze kontakty z dziećmi nie powinny zawierać elementów związanych z odpowiedzialnością; funkcją kontrolną (np. dyżur na pauzie), a raczej powinien to być współdziałanie starszego wiekiem współtowarzysza w zabawie czy zajęciach o charakterze przyjemnościowym, np. udział w pójściu do kina, teatru lalek, wyświetlaniu filmu, zbiórce ogniwa czy zastępu harcerskiego, w zajęciach świetlicy, w wycieczce.

Do tego rodzaju zajęć pomocniczych należy nauczyć słuchaczy pewnego zasobu gier, zabaw i piosenek.

Ze względu na większą dojrzałość psychiczną studentów SN niż uczniów liceum pedagogicznego praktyka pomocnicza w SN szybko przeradza się w praktykę asystencką. „Uczestniczenie” i „pomaganie” w pracy nauczyciela, stanowiące istotę praktyki pomocniczej — szybko nabierają cech właściwych praktyce asystenckiej, polegającej na wstępnych próbach sił i możliwości kandydatów.

Ważnym etapem w procesie wytwarzania umiejętności pedagogicznych jest uczestniczenie studentów w całodziennych zajęciach w szkole ćwiczeń. Kandydat włącza się wówczas w pewne fragmenty lekcji, przeprowadzając pod kontrolą nauczyciela określone czynności, stanowiące część jednostki lekcyjnej.

W ten sposób kandydat poznaje pewne czynności porządkowe, organizacyjne i dydaktyczne, jak sprawdzanie listy obecności uczniów, przeprowadzanie pogadanki, wykonanie zapisu na tablicy, rozwiązanie zadania, sprawdzenie pracy domowej itp.

Treści praktyki pomocniczej i asystenckiej obejmują stopniowo poznanie poszczególnych elementów systemu pracy nauczyciela, jak: dokonywanie zapisów w dzienniku lekcyjnym (formułowanie tematów lekcji); przygotowanie się nauczyciela do lekcji, dobór metod, treści, pomocy naukowych; ustalenie tematów i form zadań domowych; kontrolę i ocenę pracy ucznia; pracę biblioteki szkoły ćwiczeń; próby pokonywania trudności wychowawczych, utrzymywanie dyscypliny na lekcji; sposoby utrzymywania kontaktów z rodzicami itp.

Podczas praktyki asystenckiej nader ważne wydaje się położenie odpowiednich akcentów na aspekt wychowawczy pracy w szkole, z czym łączy się konieczność poznania ucznia, klasy szkolnej (zespołu uczniowskiego), poznania i rozwiązywania konkretnych sytuacji wychowawczych (trudności).

Prowadzone pod kierunkiem wykładowcy psychologii obserwacje psychologiczne wybranego dziecka z klasy I—IV i jednego ucznia z klasy V—VII, kończące się charakterystyką, powinny uwzględniać obok psychofizycznej również społeczną koncepcję ucznia. Do tego m. in. służą stosowane przez niektóre studia nauczycielskie socjogramy (np. socjogram klasy IV na temat: „Z kim chciałbym siedzieć i dlaczego”²).

Zajęcia tego rodzaju wyrabiają w kandydatach postawę poszukującą, realizującą postulat łączenia teorii z praktyką.

Hospitacje przypadają na II i III semestr w związku z realizacją programu pedagogiki i metodyk. Od samego początku należy podkreślać, iż obserwowane lekcje stanowią jeden z możliwych sposobów rozwiązania danego problemu.

W miarę narastania nowych zagadnień pedagogicznych przedmiotem obserwacji stają się coraz to inne zjawiska wychowawcze i dydaktyczne.

Przy omawianiu hospitowanych zajęć prowadzący powinien wymagać od studentów teoretycznego umotywowania zastosowanych przez nauczyciela środków i metod, w dalszym etapie zaś projektowania zmian ulepszających poszczególne elementy lekcji, uzasadnionych z punktu widzenia teorii nauczania i uczenia się.

Przed pierwszymi lekcjami próbnymi konieczne jest zorganizowanie szeregu ćwiczeń w zbiorowym przygotowywaniu lekcji przez słuchaczy. Podczas obserwacji lekcji, przeprowadzanej przez jednego z kandydatów, wszyscy hospitujący mają możliwość oceny przydatności zespołowo opracowanej koncepcji.

Przygotowywanie i przeprowadzanie przez kandydatów zajęć próbnych obejmuje 3 stadia:

1. Układanie planu działania.
2. Realizację planu działania:
 - odtwarzanie tego planu,
 - modyfikowanie planu zależnie od zaistniałej sytuacji,
 - działanie twórcze przy ograniczonej szczegółowości planu.
3. Refleksję po przeprowadzeniu działania, samokrytyczną ocenę dokonanej pracy w świetle jej skuteczności.

Przejsie do etapu wiernego odtwarzania planu działania do etapu modyfikowania działania jest objawem zjawiającej się u kandydata twórczej refleksji. Wyrobienie umiejętności dokonywania zmian podyktowanych nową sytuacją pedagogiczną jest o tyle ważne, że chronić ono może

² Przykład zaczerpnięty z oświadczeń II SN w Poznaniu.

kandydatów od groźnego niebezpieczeństwa rutyny i skostnienia w pracy zawodowej.

Niewątpliwie b. ważnym etapem jest zdobycie umiejętności samoobserwacji i samokrytycznej oceny własnej pracy w świetle skuteczności działania. Tę wrażliwość i umiejętność student powinien zdobywać w toku całej swojej pracy: podczas ćwiczeń, praktyki pomocniczej, asystenckiej, a szczególnie podczas praktyki hospitacyjnej.

Ostatnią osiągalną w ramach pracy SN formą kształtowania umiejętności dydaktycznych i wychowawczych kandydata jest tzw. ciągła praktyka pedagogiczna.

Umożliwia ona kandydatom:

- zapoznanie się z systemem pracy dydaktycznej i wychowawczej w zakresie nauczania początkowego i przedmiotów kierunkowych w klasach V—VII szkoły podstawowej;
- usprawnienie umiejętności dydaktycznych i wychowawczych w naturalnych warunkach pracy szkolnej;
- zaznajamianie się z życiem szkoły w możliwie wszystkich jego przejawach;
- emocjonalne związanie z dzieckiem i przyszłą pracą zawodową;
- ukształtowanie postawy nauczyciela-wychowawcy (stosunku do pracy i obowiązków).

III. METODY WPROWADZANIA STUDENTÓW W ŻYCIE I PRACĘ SZKOŁY

Z formami praktyki pedagogicznej łączą się ściśle metody, przy pomocy których wyprowadzamy słuchaczy w życie i pracę szkoły.

1. Na plan pierwszy wysuwa się metoda obserwacji. Obserwacje słuchaczy dotyczą środowiska szkolnego, różnych przejawów jego życia i pracy. Obserwacje mogą być ciągłe lub sporadyczne, zależnie od celów, jakie im stawiamy. Występują one w praktyce pomocniczej, asystenckiej, hospitacjach, w osobistych kontaktach słuchaczy z nauczycielami, dziećmi itd.

W grupie metod polegających na obserwacji wskazać należy także na metody pomocnicze, stosowane w procesie przygotowania zawodowego słuchaczy, takie, jak:

- zwiedzanie (wycieczki) instytucji oświatowo-wychowawczych umożliwiające bezpośrednie poznanie warunków i środków w związku z realizacją zadań, jakie przed tymi instytucjami stoją,
- pokaz występujący głównie w postaci lekcji.

2. Metodą drugą jest metoda analizy. W jej zakres wejdzie m. in. analiza programów nauczania, podręczników oraz dokumentacji szkolnej, analiza metod pracy stosowanych w danej szkole.

3. Metoda samodzielnego praktycznego działania na różnych odcinkach pracy szkolnej, obejmująca lekcje, zajęcia pozalek-

cyjne, praktykę terenową itd., ma na celu zastosowanie zdobytej teorii i umiejętności oraz ich pogłębienie i rozwinięcie, jak też przekształcenie niektórych umiejętności w niezbędne w pracy nauczyciela nawyki i przyzwyczajenia.

W grupie metod polegających na działaniu należy wyróżnić szereg stosowanych w SN metod pomocniczych takich, jak:

- ćwiczenia w zadawaniu i sprawdzaniu prac domowych uczniów, przygotowaniu zestawów pomocy naukowych do lekcji, posługiwaniu się tablicą itd.,
- wywiady z nauczycielami-wychowawcami, z innymi pracownikami pedagogicznymi, rodzicami, uczniami itp.,
- spotkania i bezpośrednie kontakty z przedstawicielami władz szkolnych (inspektorzy szkolni, kierownicy szkół, pracownicy ośrodków metodycznych), z przedstawicielami instancji partyjnych, komórek ZNP, absolwentami SN itd.

Zastosowanie tych metod w procesie przygotowania zawodowego powoduje przejście każdego kandydata przez 3 stopnie praktyki:

- stopień wstępnej aktywności — działania jeszcze nie w pełni uświadomionego przez kandydatów, a opartego przeważnie na analogii,
- stopień naśladownictwa polegającego na myśleniu konkretno-praktycznym,
- stopień samodzielnej i twórczej pracy.²

Do tego etapu kandydat może dojść drogą własnego wysiłku opartego na bogatym doświadczeniu, dużej wiedzy i wyrobionej wyobraźni.

SN zobowiązane jest wyposażyć kandydata w niezawodne narzędzia pracy, jakimi są: umiejętność układania planów działania, umiejętność świadomego ich realizowania oraz umiejętność wnikliwej samooceny własnej pracy.

Aby zadanie to osiągnąć, należy dwa pierwsze stopnie praktyki możliwie najbardziej skrócić i całe działanie kandydata prześwietlić rozważaniem i refleksją.

Istotą przygotowania do zawodu jest, aby działanie czynne, aktywne łączyło się z teorią.

IV. WARUNKI REALIZACJI ZADAŃ PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

1. Obowiązki dyrektora i wykładowców SN

Do warunków skuteczności pracy studium nauczycielskiego należy zaliczyć:

- dobór i odpowiednie przygotowanie personelu;
- właściwą atmosferę, ład organizacyjny zakładu;

² Por. art. J. Kozłowskiego: „Praktyka pedagogiczna, jej zakres i funkcja w procesie przygotowania do zawodu”. *Ruch Pedagogiczny* 1962 nr 2, s. 40—43.

- przemyślany i konsekwentnie realizowany system dydaktyczno-wychowawczy, w szerokim stopniu uwzględniający rozwój współodpowiedzialności i współdziałania studentów w osiąganiu wyników pracy;
- możliwości rozwojowe placówki, która powinna rosnąć, zmieniać się i stale doskonalić (dotyczy to zarówno bazy materialnej, metod pracy, jak i wzrostu aspiracji, dążeń zakładu).

Nie ulega wątpliwości, że w dobrym zakładzie kandydat szybciej dojrzeje.

Za przebieg i organizację praktyki pedagogicznej w SN odpowiedzialne jest całe grono nauczycieli pracujących w zakładzie. Każdy wykładowca SN obowiązany jest znać dokładnie program szkoły podstawowej i aktualnie obowiązujące podręczniki bez względu na to, czy jest, czy też nie jest wykładowcą metodyki nauczania przedmiotu kierunkowego, ma on przecież obowiązek nawiązywać w toku realizacji programu swego przedmiotu do potrzeb tej szkoły, dla której przygotowuje kandydatów.

Te partie materiału naukowego, które występują w programach szkoły podstawowej, powinny być w SN szczególnie troskliwie i głęboko opracowywane i utrwalone.

Jednocześnie wydaje się możliwe, aby nauczyciele przedmiotów pedagogicznych przy opracowywaniu poszczególnych działów programu pedagogiki, ściślej mówiąc teorii nauczania, uwzględniali szczególnie potrzeby danego kierunku studiów, w ten sposób słuchacze byłoby lepiej przygotowani do bardziej świadomego i szybszego przyswojenia sobie treści metodyk nauczania przedmiotów kierunkowych.

W dziele przygotowania zawodowego kandydatów szczególna rola przypada nauczycielom przedmiotów pedagogicznych i metodykom. Ta grupa ludzi powinna być z sobą w stałym ścisłym kontakcie w celu korelowania treści nauczania oraz wspólnego ustalania treści praktyki pedagogicznej.

W dalszym ciągu rola koordynatora zamierzeń poszczególnych wykładowców (pedagog, psycholog, metodyk nauczania początkowego i metodycy przedmiotów kierunkowych) przypadnie kierownikowi praktyki pedagogicznej.

Sprawa jednak organizacji, ustalenia treści praktyki pedagogicznej i odpowiedzialności za właściwe przygotowanie zawodowe kandydatów w studium nauczycielskim jest nader skomplikowana. Za ukształtowanie bowiem umiejętności kandydata do prowadzenia działalności wychowawczej i dydaktycznej na poziomie klas I—IV szkoły podstawowej odpowiada nauczyciel metodyki nauczania początkowego przy jednoczesnym wkładzie pracy ze strony specjalistów, prowadzących takie przedmioty, jak wychowanie muzyczne, plastyczne, fizyczne i zajęcia praktyczno-techniczne. Za właściwe przygotowanie kandydata do pracy w klasach V—VIII odpowiedzialni są w pierwszym rzędzie metodycy przedmiotów kierunkowych.

Ta trudna i skomplikowana sprawa nie może być zdana na przypadek ani nie może być nią obciążony wyłącznie — choćby najlepszy w sensie organizacyjnym i poziomu naukowego — kierownik praktyki pedagogicznej.

Należyte wykonanie zadań, stojących przed zakładem kształcenia nauczycieli, przez ten wieloosobowy zespół ludzi zależy jest od tego, czy dyrektor SN dostrzega i rozumie w całej rozciągłości wagę problemu praktyki pedagogicznej, czy i w jakim stopniu świadomie dąży do tego, aby nadać studium nauczycielskiemu charakter szkoły zawodowej.

Rolą dyrektora jest właściwe kierowanie całością pracy przygotowania zawodowego kandydatów, do jego obowiązków należy zabezpieczenie m. in. form kontaktów między kierownikiem praktyki pedagogicznej i metodykami przedmiotów kierunkowych.

Zespół praktyki pedagogicznej poza ułożeniem planu działania czuwa nad realizacją, nad analizą wykonania i oceną praktyki jako całości w danym roku szkolnym, wyciąga wnioski konstruktywne w stosunku do następnego roku szkolnego. Zespół ustala wnioski w sprawie ocen słuchaczy z praktyki pedagogicznej. Wyniki pracy zespołu przedstawiane są przez kierownika praktyki do akceptacji Rady Studium.

Po opublikowaniu przez Ministerstwo Oświaty nowych programów pedagogiki z historią wychowania i organizacją szkoły, psychologii oraz metodyk z praktyką pedagogiczną grupę zainteresowanych wykładowców w każdym SN czeka okres wzmożonego wysiłku: będzie ona musiała przemyśleć i ustalić system ćwiczeń związanych z zagadnieniami opracowywanymi na wykładach (chodzi o minimalną ilość, ale koniecznych ćwiczeń) oraz w oparciu o nowe programy klas V—VIII szkoły podstawowej ustalić przy ścisłej współpracy z nauczycielami szkół ćwiczeń tematy lekcji (kluczowe, wyjściowe, typowe, szczególnie trudne i związane z nowymi treściami w nowych programach klas V—VIII) na poszczególne semestry SN.

Jest to bardzo odpowiedzialna i trudna praca, ale da ona na pewno pożądane efekty, jeśli zostanie oparta na zespołowym działaniu, jeśli zdążyć będzie świadomie do opracowania racjonalnego, celowego systemu praktyki pedagogicznej.

2. Zadania szkoły ćwiczeń

Rolę szkoły ćwiczeń — jako podstawowego warsztatu pracy, w którym kandydat ma uczyć się swego niełatwego zawodu — należy rozpatrzyć w trzech aspektach, które są odpowiednikami funkcji, jakie ta szkoła ma spełniać.

Powinna ona być szkołą „wzorową” w sensie dostarczenia kandydatom jak najlepszych i wypróbowanych przykładów w zakresie metod i osiągniętych wyników w pracy wychowawczej i dydaktycznej.

Jednocześnie jest ona miejscem ćwiczeń i próbnego działania kandydatów. W związku z tym siłą rzeczy kierownik i nauczyciele szkoły ćwiczeń nierzadko zmuszeni są likwidować lub przynajmniej wyrównywać ujemne skutki wykonywanych niekiedy powierzchownie lub błędnie próbnych zajęć studentów.

Konieczność łączenia tych dwu funkcji nakłada na zespół pracujący w szkole ćwiczeń obowiązek stałego doskonalenia metod i form pracy oraz systematycznego śledzenia literatury pedagogiczno-metodycznej celem pogłębienia własnej świadomości w tym zakresie. Łączy się to z trzecią funkcją szkoły ćwiczeń. — Powinna ona być szkołą poszukującą nowych metod pracy, z którymi mogliby zetknąć się kandydaci. Nie wystarczają bowiem w tej mierze tylko naświetlenia teoretyczne na zajęciach z pedagogiki.

Sprostanie wszystkim wymaganiom stawianym przed szkołą ćwiczeń, przez jedną rejonową szkołę podstawową (taką jest szkoła ćwiczeń), jest w większości przypadków prawie niemożliwe. Kuratorium okręgu szkolnego, przydzielając SN dodatkowe oddziały poszczególnych klas — na prawach szkoły ćwiczeń — (co z reguły ma miejsce w związku z ilościowymi potrzebami SN w zakresie praktyki) mogłoby jednocześnie brać pod uwagę właśnie tę trzecią funkcję szkoły ćwiczeń, ewentualnie dodając SN nauczyciela mającego zainteresowania w zakresie poszukiwania i wypróbowywania nowych metod pracy.

Wśród najważniejszych czynników decydujących o właściwej realizacji zadań stojących przed szkołą ćwiczeń należy wymienić:

- a) bazę materialną,
- b) dobrą organizację pracy,
- c) wartościową kadre, zespół pracowników będących jednocześnie wzorowymi pedagogami i zdolnymi instruktorami.

a. Poza właściwym budynkiem i dobrym wyposażeniem wszystkich sal (izby szkolne, świetlica, biblioteka) szkoła ćwiczeń powinna posiadać własne pracownie: fizyko-chemiczną, biologiczną i do zajęć praktyczno-technicznych. Zastępczą rolę mogą niekiedy spełniać klasy-pracownie, w tych przypadkach niezbędne są pełne zestawy pomocy naukowych do przeprowadzania ćwiczeń, związanych z realizacją programu. Liczebność oddziałów nie przekraczająca 36 uczniów zabezpieczyć winna możliwości odbywania hospitacji lekcji.

b. Prawidłowa organizacja pracy w szkole ćwiczeń warunkuje osiągnięcie wysokiego poziomu dydaktyczno-wychowawczego. Polega ona m. in. na poprawnym przydziale wychowawstw klasowych, przedmiotów nauczania (z uwzględnieniem kwalifikacji, doświadczenia i ciągłości pracy poszczególnych nauczycieli), zajęć dodatkowych (opieka nad drużyną harcerską, samorządem uczniowskim, Szkolnym Kołem Przyjaciół ZSRR, SKS itp.), zajęć pozalekcyjnych (kółka przedmiotowe, świetlica itp.).

Szkoła ćwiczeń powinna badać własne wyniki nauczania i wychowania, ukazywać je słuchaczom z wyjaśnianiem różnych warunkujących je czynników i podejmowanych sposobów poprawy. Szkoła ćwiczeń powinna wspólnie z SN wysuwać i podejmować problemy do rozwiązania, wspólnie pogłębiać doświadczenie i podnosić poziom pracy pedagogicznej.

c. Do obowiązków kierownika szkoły ćwiczeń należy czuwanie nad całokształtem spraw organizacyjnych i dydaktyczno-wychowawczych szkoły, którą kieruje, oraz nad właściwą organizacją i przebiegiem praktyki pedagogicznej studentów SN.

Tego rodzaju zadania wymagają od kierownika szkoły ćwiczeń umiejętności organizacyjnych, dużego doświadczenia i odpowiedniego wykształcenia.

Dodatkowa praca nauczycieli szkół ćwiczeń wynika z pełnienia przez nich funkcji instruktorów. Warunkiem wykonania przez nich zadań instruktorskich jest:

- gruntowna znajomość programów studiów nauczycielskich, zwłaszcza programów przedmiotów pedagogicznych i metodyk,
- dobra znajomość teorii pedagogicznej zdobywanej przez słuchaczy SN,
- stała praca nad sobą w celu doskonalenia metod pracy nauczycielskiej i instruktorskiej.

3. Warunki realizacji praktyki ciągłej

Aby praktyka ciągła dała oczekiwane efekty, organizacja jej musi spełnić szereg następujących warunków:

a. Zasadniczą sprawą jest właściwy dobór szkół. Powinny to być szkoły pełne, dobrze zorganizowane, wyposażone w niezbędne pomoce naukowe, a przede wszystkim skupiające doświadczonych nauczycieli zarówno klas I—IV, jak i dobrych specjalistów w klasach V—VII — zgodnie z kierunkami studiów słuchaczy danego SN.

b. Należy dążyć do stabilizacji szkół, w których odbywa się praktyka ciągła, to bowiem umożliwia osiąganie coraz lepszych wyników w przygotowaniu zawodowym słuchaczy SN.

Konieczna jest na tym odcinku ściślejsza współpraca między SN i kierownikami wydziałów oświaty i kultury.

c. Przed rozpoczęciem praktyki ciągłej, w okresie kiedy stabilizacja szkół jeszcze się nie dokonała, niezbędne jest coroczne organizowanie konferencji z kierownikami i nauczycielami szkół podstawowych, będących terenem praktyki ciągłej. Celem tych konferencji jest ustalenie zadań praktyki, opieki nad praktykantami, kryteriów ocen praktykantów itp.

d. Bezpośrednie przygotowanie kandydatów do praktyki terenowej winno objąć:

- studiowanie rozkładów materiału przewidzianego do opracowania w czasie praktyki z poszczególnych przedmiotów (kl. I—IV + kl. V—VII zgodnie z kierunkami studiów),
- zaznajomienie się z odpowiednimi działami podręczników szkolnych,
- uzupełnienie, powtórzenie i ugruntowanie wiadomości rzeczowych w zakresie przewidzianych działów programu szkoły podstawowej,
- przemyślenie metod pracy oraz możliwości użycia pomocy naukowych do realizacji programu (ciekawsze pomoce kandydat może zabrać z sobą),
- przestudiowanie planów lekcji, konspektów szczegółowych znajdujących się w gabinetach metodycznych.

e. Niebłądą sprawą jest właściwe zorganizowanie opieki i kontroli nad przebiegiem praktyki ciągłej.

Wszelkie zajęcia próbne (lekcje, zajęcia pozalekcyjne itp.) prowadzone przez kandydata powinny być hospitowane przez nauczyciela-opiekuna. Pożądana jest również obecność na tych zajęciach kierownika szkoły podstawowej.

Każdy kandydat podczas praktyki ciągłej powinien być zhospitowany choć jeden raz przez nauczyciela SN.

W trakcie praktyki ciągłej praktykant powinien hospitować początkowo ok. 3 zajęć dziennie, prowadząc w drugim dniu jedno zajęcie, a w następnym — 2 zajęcia. Zajęcia typu hospitacyjnego i próbnego powinny tak się przeplatać, aby liczba zajęć próbnych nie przekraczała w następnych dniach 3—4 godzin dziennie.

Wiele jeszcze spraw natury organizacyjnej i treściowej, dotyczących tego zagadnienia, jest dotychczas nie dopowiedzianych. Większość z nich po opublikowaniu programów i instrukcji dla SN będzie zapewne rozwiązana. Zawsze jednak pozostanie dla studiów nauczycielskich szerokie pole do inicjatywy, twórczego działania i stałego ulepszania tego działu pracy, który decyduje o właściwym przygotowaniu nauczycieli dla nowej zreformowanej szkoły podstawowej.

DYSKUSJE NA TEMAT STANU NAUK PEDAGOGICZNYCH W POLSCE

Od Redakcji

W ramach dyskusji na temat aktualnego stanu, zadań społecznych i warunków rozwoju nauk pedagogicznych w Polsce — zamieszczamy w tym numerze artykuły: prof. dra Maksymiliana Siemińskiego i mgra Teofila Sosnowskiego. Prosimy jednocześnie wszystkich Czytelników, których interesują problemy nauk pedagogicznych, o nadsyłanie uwag o sprawach będących przedmiotem dyskusji.

MAKSYMILIAN SIEMIŃSKI
K r a k ó w

SPÓŁCZNA FUNKCJA PEDAGOGIKI JAKO NAUKI O PRZYSTOSOWANIU CZŁOWIEKA DO WARUNKÓW WSPÓŁCZESNEJ CYWILIZACJI¹

W jakichkolwiek rozważaniach na temat aktualnego stanu czy możliwego rozwoju i postępu nauk pedagogicznych uwzględnić należy w równym stopniu zarówno wewnętrzną strukturę i treść pedagogiki, jako nauki, jak i przede wszystkim jej funkcję społeczną czyli, jak zwykle wyrażamy się potocznie, stosunek do życia.

Struktura teorii pedagogicznej oraz wybór problematyki i zainteresowań, którymi zajmuje się pedagogika, określa jej funkcję, czyli rolę i wpływ społeczny, te zaś z kolei jej pozycję i rangę w świadomości społecznej i miejsce pośród innych nauk społecznych.

Wewnętrzny i logiczny układ przedmiotu oraz metodologiczne wartości jakiejś nauki nie są wprawdzie zwykle znane tzw. szerokiemu ogółowi, ale rzutują one bezpośrednio na wyniki badawcze i ich przydatność społeczną, a więc oceniane być mogą mimo to krytycznie, chociaż w innej formie.

Nie można więc mówić o samej funkcji, pozytywnej czy negatywnej, nie sięgając do charakteru i natury przedmiotu, do którego ta funkcja odnosi się.

Nie można ew. ubolewać nad znikomą funkcją pedagogiki, małą jej przydatnością praktyczną i brakiem właściwej oceny ze strony czynników pozapedagogicznych — nie pytając równocześnie o zakres treści, metodę ich ujmowania, a przede wszystkim hierarchię i celowość traktowania poszczególnych zagadnień na tle dynamiki kultury i przemian cywilizacyjnych.

¹ Z przemówienia wygłoszonego na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN w Warszawie w dniu 30 marca 1963 r.

Wyrażając to zagadnienie w sposób syntetyczny i bardziej integrujący — wymienić należy kilka podstawowych faktów, które niewątpliwie zaciążyły i wazą w dalszym ciągu jako „hamulce”, ograniczające możliwości rozwoju pedagogiki i zacieśniające perspektywy patrzenia i widzenia przez nią nowych narastających zagadnień.

Do pedagogiki polskiej, bardziej niż jakiegokolwiek innej, odnieść można przede wszystkim zarzut historycyzmu i tradycjonalizmu, sięgania, pomimo zasadniczo zmienionych warunków kulturowych, gospodarczych i ustrojowo-politycznych, po wzory przeszłości, do klasycznych czy tylko klasycystycznych rozpraw i autorów czy demokratyzujących, ale niemniej nieco już anachronicznych koncepcji ubiegłych stuleci. Ogromna ilość prac analizujących pedagogikę historyczną i jej doświadczenia, znikoma zupełnie — wybiegających w przyszłość („wychowanie dla przyszłości”) już zewnętrznie nawet świadczy o tej wyraźnej preponderancji.

Wiedza historyczna w programie nie tylko zresztą pedagogiki zajmuje w nauce polskiej miejsce o wiele bardziej rozległe w porównaniu z programami nauczania w innych krajach.

O wiele późniejsze wprowadzenie w Polsce, wskutek rozbiorów i zaborów, obowiązku szkolnego i szkoły publicznej, na dobrą sprawę, kilkadziesiąt lat temu załedwie, bo pod koniec XIX wieku, zdeterminowało myśl i praktykę pedagogiczną do zajęcia się szkołą i nauczaniem szkolnym, zwłaszcza początkowym, na prawach niemal wyłączności.

Konieczność opracowania od podstaw zrębu programów szkolnych, metod nauczania i organizacji szkoły powszechnej była wówczas i jest w naszych warunkach ciągle jeszcze zadaniem pierwszym i pierwszorzędnym, aby odrobić zaległości i zaspokoić elementarne potrzeby światowe wielu milionów dzieci i młodzieży oraz zabezpieczyć prawidłowe funkcjonowanie szkoły podstawowej.

Ta oczywista i bezsporna konieczność, z chwilą gdy zaczyna się ona ustalać na zasadzie jednostronności i wyłączności zainteresowań, staje się, pomimo ew. uzyskiwanych wyników, wyrażających się m. in. dużą ilością publikacji z tej właśnie dziedziny, słabą stroną i ograniczeniem możliwego zasięgu teorii i praktyki. Misja budowania przez teorię pedagogiczną nauczania początkowego i ogólnokształcącego całkowicie uzasadniona i rozumiała, wypracowywania najlepszej techniki dydaktycznej przekazywania dziecku wiadomości z zakresu języka ojczystego, historii, arytmetyki — dzisiaj, mimo wszystko, już nam zaczyna nie wystarczać.

Koncentracja pracy katedr, warsztatów naukowych i wysiłku teoretycznego, podkreślamy to ciągle, bezsporna i niezbędna dla dostarczenia podstaw i elementów wiadomości — nie może się ograniczać do małego wycinka życia człowieka i kilku załedwie lat nauczania obowiązkowego (siedmiu względnie ośmiu), ale wybiegać musi daleko poza dotychczasowe tradycyjne granice wieku szkolnego i schematu kształcenia ogólnego.

Coraz bardziej widocznym staje się fakt na tle rozwoju wszystkich

innych dyscyplin naukowych, że zespół zjawisk wychowawczych i procesów dydaktycznych, grupujący się tradycyjnie wokół „izby lekcyjnej” i „wieku szkolnego” uważać należy jedynie za fragment szerokiej skali zagadnień, którymi pedagogika może i powinna się zajmować.

Dość przecież przypomnieć, że nawet pedagogika szkolna nie uwzględnia lub czyni to w sposób zupełnie niewystarczający, zaledwie fragmentaryczny, pedagogiki szkolnictwa zawodowego, pedagogiki zajęć pozaszkolnych czy pedagogiki lub dydaktyki szkoły wyższej, a więc tych wszystkich działów szkolnictwa, które kiedyś były jedynie marginesem zainteresowań naukowych, dzisiaj zaś stają się tzw. węzłowymi problemami w rozwoju szkolnictwa i oświaty. Dynamika procesów kultury i gwałtowny rozwój współczesnej cywilizacji wymaga od wszystkich nauk, a więc również nauk społecznych, do których przecież należy pedagogika, widzenia i realizowania możliwości nowych jej zastosowań i powiązań z życiem.

Nowe horyzonty i użyteczność pedagogiki wynikają m. in. z postawienia przed nią i potrzeby urzeczywistnienia: 1) tezy psychologiczno-dydaktycznej, iż „proces kształcenia się człowieka trwa przez całe jego życie” oraz 2) tezy socjologiczno-pedagogicznej, że „każda styczność społeczna jest równocześnie stycznością i sytuacją wychowawczą”.

Pierwsza z tych tez uzasadnia potrzebę nie tylko utrzymania i zachowania dorobku szkoły podstawowej z jej zasobem wiadomości i nawykami wychowawczymi, ale równocześnie rozwinięcia i pomnażania przez całe późniejsze życie człowieka jego możliwości kształceniowych i adaptacji do przyjęcia nowych treści kulturowych. Funkcję tę spełnia nie zawsze najbardziej właściwie, ale spełniać powinien w sposób coraz bardziej prawidłowy i skuteczny m. in. system instytucji kultury i oświaty w oparciu o zasady i metody pedagogiki dorosłych względnie tzw. andragogiki.

Teza druga, wypracowana przez socjologię wychowania i empirycznie sprawdzalna, potwierdza jedynie prawdę życia obserwowaną na co dzień, że każda tzw. interakcja społeczna i każde działanie w życiu zbiorczym aksjologizowane być musi również i równocześnie z punktu widzenia wychowawczego, to znaczy uwzględniania tych walorów, które są ważne i kształcące dla osobowości człowieka i kultury moralnej społeczeństwa.

Właśnie ten fakt, że pedagogika, zgodnie zresztą z etymologią swej nazwy, jest jedyną spośród wszystkich nauk, która zajmuje się, jak dotychczas, wyłącznie dzieckiem — nie pozostaje bez widocznego znaczenia i oceny przez świadomość społeczną jej pozycji oraz rangi społecznej w życiu, jak również pozycji socjalnej i materialnej, tych, którzy się nie zajmują teoretycznie lub praktycznie, a więc naukowców, nauczycieli, wychowawców i oświatowców.

Wszystkie inne nauki przyrodnicze, społeczne i techniczne wraz z ich specjalnościami służą bezpośrednio i funkcjonalnie społeczeństwu doro-

słemu i przeobrażaniu życia, rozwojowi gospodarczemu i postępowi technicznemu, rozwiązywaniu ważnych dla gospodarki narodowej i Państwa problemów nie cierpiących zwłoki, dających nieomal natychmiastową amortyzację nakładów finansowych, pracy i wysiłku poszczególnych grup zawodowych.

Tylko właśnie pedagogika, mimo że pośrednio przygotowuje przecież do wszystkich innych późniejszych zawodów i zaprawia swoich wychowanków do pełnienia przyszłych ról społecznych, zacieśnia się w opinii społecznej do trawestacji hamletowskiego pytania: „bić czy nie bić”, na które rodzice ciągle i daremnie oczekują autorytatywnej odpowiedzi...

Pedagogika w pojęciu dość powszechnym, zgodnie zresztą z faktycznym i aktualnym stanem rzeczy — to autonomiczna sprawa szkoły i nauczycieli, mających odciążyć dom i rodzinę od kłopotów i troski zajmowania się dziećmi.

Nic dziwnego, że obok „pedagogiki dziecięcej” zaczyna się rozwijać „pedagogika” oraz „pedagogizacja” samych rodziców (szkoły czy uniwersytetu dla rodziców itd.).

Jeżeli próbujemy określić zadania pedagogiki bardziej współcześnie, a w związku z tym podnieść jej potencjalne znaczenie i użyteczność właśnie dla życia (nie od dzisiaj bowiem zwykliśmy przytaczać starą maksymę Seneki „non scholae sed vitae discimus”), poszukiwać należy takich rozwiązań, które wyprowadzałyby ją z dotychczasowej scholaryzacji.

Kiedyś usiłowała zczynić to szkoła pracy, a obecnie politechnizacja nawiązywać ma i przygotowywać do życia praktycznego (choć nie praktycystycznego), zrywając z werbalizmem i zamknięciem instytucji szkoły w świecie jej własnych autonomistycznych interesów. Rozszerzając nurt upracticznienia szkoły szukać należy współcześnie o wiele pełniejszego już nie „nawiązywania” i „antycypowania”, ale włączenia się i zajmowania się samym życiem...

Musi to być o wiele więcej, a zarazem coś innego niż werbalne „uaktualnianie” i słowne upracticznianie wiadomości, lub nawet umiejętności posługiwania się sprzętem domowym...

Jeżeli zadania pedagogiki zawieraliśmy dotychczas w stereotypowej definicji, mówiącej o teorii wychowania młodego pokolenia, to o wiele słuszniejsze wydaje się takie sformułowanie jej zadań, które by stwierdziło, że pedagogika jest nauką o zasadach i metodach najlepszego z punktu widzenia także prawidłowości naukowych dostosowania i przystosowania człowieka do zmieniających się form życia w określonej historycznie społeczności.

Stawiając taką tezę, uzyskujemy tym samym znaczne rozszerzenie płaszczyzny naszych zainteresowań pedagogicznych, rozszerzenie i pogłębianie zakresu problematyki jej badań i możliwości jej funkcjonalnych i praktycznych zastosowań.

W ten sposób z tradycyjnej tzw. pedagogiki izby lekcyjnej wychodzimy

na spotkanie rzeczywistości życia całego społeczeństwa, rozwijając bogatą i nader złożoną metodologicznie i przedmiotowo problematykę badawczą pedagogik specjalistycznych.

Jest rzeczą poniekąd symptomatyczną dla terminologii pedagogicznej tworzonych kilkadziesiąt lat temu, że jedyną pedagogiką specjalistyczną jest np. pedagogika specjalna, zajmująca się dzieckiem anormalnym i upośledzonym, dzieckiem trudnym, chociaż nie brak na co dzień dowodów, że niemniej trudnym do wychowania i potrzebującym go jest także człowiek dorosły.³

Analogicznie do badań i zastosowań najbliższych pedagogice nauk, zajmujących się człowiekiem, a będących dla niej podstawowymi naukami pomocniczymi, również i pedagogika, jeżeli pragnie zapewnić sobie przyszłość naukową i należne jej w społeczeństwie miejsce, musi zacząć się specjalizować w problematyce współczesnej kultury i cywilizacji technicznej, a równocześnie humanistycznej.⁴

Otwiera się więc przed naukami pedagogicznymi szerokie pole badań nie tylko opisowych, ale i ustalania normatywnych prawidłowości nowych środowisk i kształtujących się grup społecznych w zakresie takich dziedzin i rodzajów, jak np. pedagogika i kultura pracy, pedagogika zawodowa i techniczna, pedagogika rolnicza i przemysłowa, pedagogika ekonomiczna, pedagogika wojskowa⁵ i pedagogika różnych grup zawodowych, pedagogika dorosłych i pedagogika społeczna z jej licznymi odgałęzieniami pozaszkolnymi, pedagogika wczasów, pedagogika penitencjarna (która ma swoje liczne opracowania za granicą⁶), pedagogika prawa i wiele innych.

Są to dziedziny uprawiane coraz pilniej przez psychologię i socjologię, które zyskują sobie zasłużone, może nawet przedwczesne, uznanie przez widzenie i podejmowanie nowych zagadnień badawczych oraz kształcenie swoich absolwentów w określonych kierunkach badawczych i praktyczno-zawodowych, wreszcie spełnienie w określonej i konkretnej rzeczywistości i spośród dorosłego społeczeństwa, w zakładach produkcyjnych i różnych instytucjach (psycholog kliniczny, psycholog pracy, psycholog przemysłowy itd.) swej roli badacza konsultanta, kierownika, działacza czy instruktora.

Wszędzie tam, dokąd już obecnie wkracza psycholog i socjolog, prawnik i ekonomista — jest również obok nich miejsce dla wykształconego pedagogicznie i społecznie absolwenta studiów pedagogicznych, pod wa-

³ Por. Hanselmann E.: „Andragogik” (Wesen — Möglichkeiten — Grenzen der Erwachsenenbildung), Zurich 1951.

⁴ Jedyna na razie, zresztą szczególnie ważna dziedzina, która doczekała się własnego monograficznego ujęcia również w Polsce. Por. „Pedagogika wojskowa” W. Szczerba, Warszawa 1962.

⁵ Por. Hubert René: „Traité de pédagogie générale”, Paris 1959.

⁶ Np. Ogrozwic M.: „Osнови Penelozke andragogije” (Pedagogika więziennictwa), Zagrzeb 1958.

runkiem, że wymienione tylko przykładowo możliwości swoich zastosowań zechce dostrzec teoria pedagogiczna, konstruując odpowiednio swoje programy i metody kształcenia kandydatów nie tylko „do użytku szkolnego”. Lekkomysłnością jednak wynikającą z nieznamomości rzeczy byłoby sądzić, że dla wymienionych dziedzin życia mogą wystarczyć „zmodyfikowane”, jak myślą niektórzy, „zasady i metody nauczania w szkole podstawowej”, stosowane w odniesieniu do kilkuletniego dziecka.

Jest to zasadniczy dla perspektyw rozwojowych pedagogiki problem jej współczesnienia i unowocześnienia w tzw. nadążaniu za potrzebami życia i wymaganiami rodzącej się na naszych oczach nowej cywilizacji i nowych form życia zbiorowego.

Stwarzając nowe sytuacje społeczne i zawodowe, polityczne i kulturowe wymagają one przystosowania do nich człowieka, jego ciągłego dokształcania i kształcenia, podnoszenia i zmiany kwalifikacji, kształtowania nowych nawyków i stereotypów życiowych, zwłaszcza na tle obejmujących miliony ludności ruchów migracyjnych i masowego przemieszczania się ludności wiejskiej do miast.

Są to zakrojone na szeroką skalę procesy selekcyjno-adaptacyjne, zachodzące w nowoczesnych industrializujących się społeczeństwach, w powstających wielkich aglomeracjach miejskich, stawiające nowe wymagania człowiekowi, przerastające jego filogenetycznie ukształtowane i dziedziczone przez pokolenia biopsychiczne i socjalne zdolności przystosowawcze.

Nie daje na nie, bo dać nie może odpowiedzi sam postęp techniczny ze swoimi ubocznymi, często szkodliwymi społecznie produktami gwałtownego rozwoju.

Rozlegające się zewsząd wołania o wychowanie człowieka, jako remedium przeciw kryzowi moralnemu i rozprzężeniu społecznemu, upadkowi rodziny i autorytetu, wołanie o humanizację pracy i stosunków międzyludzkich („Rok czy wiek życzliwości”) zastaje pedagogikę nie przygotowaną do rozumienia wagi wychowawczej tych problemów, tym bardziej podejmowania skutecznej interwencji społecznej.

Zadaniem pedagogiki jest więc nie tylko przekazywanie wiadomości dziecku, ale towarzyszenie, współuczestnictwo i pomoc człowiekowi dorosłemu (andragogika) — urzeczywistnianie na co dzień coraz bardziej rozszerzających się i odpowiedzialnych zadań w rodzinie, w pracy zawodowej czy społeczno-politycznej, w łagodzeniu i rozwiązywaniu konfliktów międzyludzkich.

Pedagogika uczyć ma człowieka umiejętności opanowywania nowych warunków współczesnego życia, a także świata maszyn, które człowiek sam tworzy — nie zawsze z korzyścią dla siebie i swojej osobowości.

Ma to być pedagogika zarówno profilaktyczna i społeczna w najszerszym rozumieniu rzeczy, jak i rzeczywiście lecznicza (Heilpädagogik).

Na tym tle bezpłodną staje się kontrowersja, czy pedagogika jest nauką

filozoficzną, czy empiryczną, ponieważ łączyć w sobie musi zarówno sięgającą daleko w przyszłość filozoficzną syntezę, jak i czerpać na co dzień doświadczenia z życia, w oparciu o metody ścisłej i poprawnej empirii.

Musi umieć przewidywać i to, czego jeszcze nie ma, jak i wykorzystać umiejętnie fakty teraźniejszości i przeszłości.

W równym stopniu musi być rzeczywiście ogólną, widząc całokształt zjawisk pedagogicznych w sposób kompleksowy i z pogranicza wielu nauk — w każdym okresie życia człowieka, w wielkości i trwaniu sytuacji wychowawczych, jak i w razie potrzeby — pedagogiką analityczną i szczegółową, stosowaną i aplikowaną.

Konkretyzujące się już obecnie zapotrzebowanie społeczne na stanowiska pedagogów pracy w większych zakładach produkcyjnych, których kierownictwa pragną uzyskać stałą pomoc w rozwiązywaniu trudności ze strony tzw. czynnika ludzkiego i kierowaniu w sposób nie tylko formalno-organizacyjny przez tzw. „referentów szkoleniowych” podnoszeniem ogólnej kultury pracy, zastają również wyższe uczelnie i poszczególne katedry całkowicie nie przygotowanymi do udzielenia takiej pomocy z braku odpowiednich specjalizacji, a więc i absolwentów przygotowanych do tego rodzaju funkcji.

Jest to sprawa ciągle jeszcze przyszłości i specjalizacji samych pracowników naukowych. Byłoby sprawą nader delikatną stawiać pytanie: czy i co umieją pedagodzy poza samą pedagogiką, jako formą i metodą ujmowania zjawisk pedagogicznych. Przeważna część pedagogów kształcących swoich studentów nie wykazuje raczej zainteresowań do studiowania i propagowania dodatkowo innych dyscyplin: biologii, psychologii i socjologii, teorii higieny psychicznej i społecznej, prawa i ekonomii czy chociażby doraźnego śledzenia postępu nauk technicznych. Studenci zaś nawykli do ciągłego przygotowywania się w wyniku wadliwej organizacji studiów, na podstawie lektury podręcznikowej do nadmiernej ilości pokawałkowanych, cząstkowych egzaminów, zaabsorbowani nadmierną techniką dydaktyczną szkoły, tracą z oczu istotną problematykę naszych czasów i sięgający daleko w przeszłość sens dokonywających się przeobrażeń społecznych i kulturowych.

Raczej instynktownie uciekają nie tyle od szkoły, ile poza szkołę, szukając dla siebie afirmacji w otaczającym świecie nowych zjawisk. Jest w tym zapewne jakaś doza mody i snobizmu (np. pęd do studiów psychologicznych i socjologicznych), ale i własnej kompensacji, gdy w jednej z wyższych uczelni ponad 50% studentów pedagogiki wybiera specjalizację nie szkolną.

Tematy prac seminaryjnych i magisterskich oraz wielomiesięczne badania prowadzone w „prawdziwych” i nowoczesnych zakładach produkcyjnych ciężkiego przemysłu — to dla nich coś więcej niż politechniczacja szkolna w sztucznych warunkach warsztatowych czy nauka tzw. obsługi froterki, lodówki lub naprawy dzwonka elektrycznego itd.

Studenci, wybierający taką tematykę prac magisterskich, przebywający wiele dni i tygodni w hali fabrycznej, zżywający się z załogą robotniczą i kierownictwem fabryki, darzącym ich z kolei zaufaniem i życzliwością — oczekującym niecierpliwie egzemplarza pracy magisterskiej o „ich zakładzie” — to mimo wszystko, zarysowujący się obraz nawet już obecnej rzeczywistości pedagogicznej.

Atmosfera prawdziwego i ciężkiego wysiłku pracownika i jego środowisko pracy: zespół warunków obiektywnych, akustycznych i klimatyzacyjnych, osobistych, zawodowych i rodzinnych kształtuje jak najbardziej dojrzałość społeczną studenta i jego własny, nie werbalny stosunek do pracy.

Zaspokojenia tej pozytywnej „potrzeby współczesności” wymagają nie tylko rozwój gospodarczy kraju, ale i psychologiczne motywy młodego pokolenia, poszukującego bodźców i reakcyj silniejszych ponad te, które mogłaby im dać praca dydaktyczna w szkole.

Werbализm, jako metoda oddziaływania wyłącznie przy pomocy słowa, budził zawsze i budzi tym bardziej dzisiaj żywy sprzeciw tych wszystkich, którzy pragną organizować i przeobrażać rzeczywistość w toku swej pracy zawodowej, a nie tylko mówić o niej.

Pedagogika — to nie bezosobowa teoria i praktyka, ale ludzie ją uprawiający ze swoimi dążeniami i aspiracjami życiowymi, odmiennymi na tyle od dawnych i tradycyjnych, na ile zmieniły się warunki, w których wyrasta młode pokolenie także ewentualnych kandydatów na pedagogów.

Dystans ten będzie się nieuchronnie powiększał w miarę postępu nauk przyrodniczych i technicznych — utrzymującego się zaś historyzmu i konserwatyizmu nauk pedagogicznych...

W tej próbie sformułowania mieści się m. in. odpowiedź co do „wewnętrznych hamulców rozwoju nauk pedagogicznych”, wysunięta na wstępie referatu prof. Suchodolskiego...; iż jakaś nauka „żyje w wyniku jej społecznego rezonansu, który powoduje dopływ lub brak dopływu nowych sił i tworzenie się «kadry»”⁷.

Brak współczesnej i nowoczesnej koncepcji pedagogicznej, wychodzącej śmiało tzw. szerokim frontem na spotkanie życia z jego trudną i złożoną problematyką społecznej amortyzacji i funkcji oświaty i kultury, niedostrzeganie pogranicza oraz możliwości i potrzeby współpracy z innymi naukami — na pewno nie sprzyja atrakcyjności pedagogiki i dopływowi świeżych sił.

Wysuwając postulaty pod adresem teorii pedagogicznej i potrzeby jej ożywistego związku z praktyką, co nie budzi już aktualnie jakichkolwiek sprzeciwów ze strony nauki, uzupełnić je należy konsekwentnie

⁷ Zob. art. w nr 2 *Ruch Ped.* z r. 1963.

wiezaniem o realizację takiego samego związku praktyki z teorią. Związek ten jest wzajemny i najzupełniej odwracalny.

Dorobek pedagogiczno-dydaktyczny jest, mimo wszystko, na tyle wystarczający i naukowy, aby czynniki administrujące szkolnictwem i praktyką działania mogły i chciały się z nim liczyć. Nieuwzględnienie teorii i jej wyników dlatego tylko, że jest to „kłopotliwe”, wymaga dodatkowej pracy i zerwania z dotychczasową rutyną oraz ew. narusza sferę wpływów samej administracji, nie może sprzyjać uprawianiu teorii, również pedagogicznej, przez ludzi pragnących zgodnie z założeniami socjalizmu współuczestniczyć i ponosić odpowiedzialność za rozwój teraźniejszości i przyszłości kraju.

Sytuacja, w której wychodzenie właśnie od praktyki, czyli od badań na materiale praktyki oświatowej w szkole czy poza szkołą uważane jest w najlepszym razie za zło konieczne, kiedy indziej nawet ograniczane czy pokazywane — względami na dobro szkoły⁸ jest chyba nieporozumieniem i brakiem zaufania do teorii i pomocy, jakiej ma ona używać do działalności praktycznej w formie ustalania praw i dyrektyw postępowania wychowawczego.

Skierowane pod adresem pedagogiki propozycje nie oznaczają tendencji do jej osłabienia w punkcie szczególnie czułym w obliczu reformy szkolnictwa, bo w organizacji nauczania elementarnego i w zakresie szkoły podstawowej, ale wyrażają troskę o losy absolwentów tej szkoły, podtrzymanie jej dorobku w późniejszym życiu człowieka i we wszystkich sytuacjach pozaszkolnych, nie tylko w ciągu kilku lat tzw. obowiązku szkolnego, ale w okresie kilkudziesięciu dalszych lat jego wrastania w kulturę narodu, uczestnictwa i obywatelstwa kraju.

Propozycje te oznaczają właśnie nie dezintegrację specjalistyczną, ale syntezę integrującą badania i działania pedagogiczne, wzbogacającą jej treść i zamierzenia społeczne, tendencję przeciwstawiającą się zacieśnianiu roli pedagogiki do jednej tylko, mimo wszystko, wąskiej specjalizacji szkolnej, stawiającej instytucję szkoły i pedagogikę szkolną — coraz bardziej i mimo woli na marginesie wielkich spraw, złożonych i komplikujących się problemów życia.

⁸ Fakt, że w roku 1963 w pewnym mieście uniwersyteckim zabroniono magistrance prowadzenia z nauczycielami rozmów na tematy szkolne, innej zaś odmówiono „ujawnienia” ilości świetlic szkolnych — brzmi nie tylko anegdotycznie...

NAUKI PEDAGOGICZNE A SZKOLNICTWO ZAWODOWE

Truizmem stało się już powiedzenie, że wkraczymy w epokę cywilizacji technicznej. Utechnicznienie świata postępuje w niezwykle szybkim tempie, mówi się, że w niedalekiej przyszłości niezajomość maszyn i mechanizmów będzie takim samym zacofaniem, jak obecnie w krajach o wysokiej kulturze nieumiejętność czytania i pisania. Pociąga to za sobą poważne konsekwencje w dziedzinie oświaty. Zachodzą daleko idące zmiany w systemach oświatowych, a najbardziej charakterystyczną ich cechą jest wzrost znaczenia kształcenia zawodowego. Przejawia się to w uznaniu wartości ogólnokształcących przedmiotów ogólnotechnicznych i technicznych, w postępującej scholaryzacji szkolenia wewnątrzszkolnego, podniesieniu rangi szkolnictwa zawodowego i jego integracji do systemu oświaty zawodowej, politechnizacji szkolnictwa ogólnokształcącego, przenikania elementów kształcenia zawodowego do średnich szkół ogólnokształcących, zmianach w proporcjach średniego szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego na korzyść tego ostatniego, gwałtownym rozwoju różnorodnych form zawodowej oświaty pozaszkolnej itd. Przykłady tych zjawisk występują masowo w krajach wysoko uprzemysłowionych, w których rodzą się nowe, przyszłościowe wzory systemów oświatowych.

I w naszym kraju nastąpił realny wzrost znaczenia kształcenia zawodowego, który zdążył już spowodować przesadne może nawet przewartościowanie obu typów szkół w świadomości społecznej.

Nasza polityka oświatowa jest postępową zarówno pod względem technicznym, jak i społecznym, jest odbiciem w naszych konkretnych warunkach światowych tendencji rozwojowych w dziedzinie oświaty związanych z szybkim postępem technicznym i społecznym.

Czy nasze nauki pedagogiczne w dostatecznym stopniu wspierają tę politykę i pomagają jej realizacji. Niestety, w dziedzinie szkolnictwa zawodowego pedagogiczna działalność naukowo-badawcza jest u nas żenująco niska, a nawet — przeciwnie — odnosi się niekiedy wrażenie, że szkolnictwo zawodowe jest atakowane z pozycji bardzo odległej przyszłości. Głoszone są teorie, które zwalniają od obowiązku badania problematyki szkolnictwa zawodowego i usprawiedliwiają abstynencję naszych pracowników naukowych od problematyki tej tak rozległej rzeczywistości oświatowej.

TEORIA ZACIERANIA SIĘ ISTOTNYCH RÓŻNIC MIĘDZY SZKOŁĄ ZAWODOWĄ I OGÓLNOKSZTAŁCĄCĄ

Jedną z takich teorii jest teoria upodobniania się szkół zawodowych i ogólnokształcących, ściślej mówiąc średnich szkół zawodowych i średnich szkół ogólnokształcących. Postęp techniczny, automatyzacja, che-

mizacja produkcji, elektronika, cybernetyka itd., ogólnie mówiąc, technizacja życia, wywołują zmiany w koncepcjach kształcenia zarówno zawodowego, jak i ogólnego, zmiany, które doprowadzą w dalszej przyszłości do zatarcia się istotnych różnic między średnią szkołą zawodową i ogólnokształcącą. Zazwyczaj mówi się o procesie dwustronnym, tzn. że średnia szkoła ogólnokształcąca zbliży się do średniej szkoły zawodowej, a średnia szkoła zawodowa — do ogólnokształcącej. Kiedy się jednak rozważy końcowy efekt tego zbliżenia, to obraz takiej przyszłej szkoły, oczywiście bardzo mglisty, jest zwykle obrazem szkoły odzawodowionej, bardzo bliskim szkoły ogólnokształcącej.

Punktem wyjścia tej wizji przyszłości jest obserwacja rzeczywiście przejawiających się tendencji rozwojowych szkolnictwa zawodowego. Jak wiadomo, plany nauczania średnich szkół zawodowych obejmują 4 grupy przedmiotów nauczania, a mianowicie przedmioty ogólnokształcące (tu interesują nas przede wszystkim przedmioty matematyczno-przyrodnicze), przedmioty ogólnotechniczne, specjalistyczne przedmioty zawodowe i praktyczne kształcenia zawodowe. W miarę rozwoju techniki następują poważne zmiany w charakterze tych grup przedmiotowych. Po pierwsze, zmienia się charakter praktycznego kształcenia zawodowego. Przy ręcznych procesach produkcyjnych chodziło głównie o opanowanie odpowiednich chwytów roboczych, przede wszystkim o wyrobienie umiejętności i sprawności manualnych, przy maszynowych procesach produkcyjnych — o opanowanie umiejętności regulowania, nastawiania i kierowania maszynami i mechanizmami, przy aparatowych procesach produkcyjnych — o zaznajomienie się z fizykochemicznymi zmianami materiałów pod wpływem energii cieplnej, elektrycznej lub chemicznej. Po drugie — punkt ciężkości przesuwają się stopniowo z praktycznego kształcenia zawodowego na teoretyczne przedmioty zawodowe i ogólnozawodowe oraz na opanowanie podstaw nauk. Tendencję tę generalizuje się i absolutyzuje. Przyszła szkoła średnia powstanie z jednej strony poprzez wyzbycie się szkoły zawodowej z praktycznego kształcenia zawodowego i specjalistycznych przedmiotów zawodowych, a z drugiej — poprzez umocnienie w średniej szkole ogólnokształcącej przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w grupie przedmiotów ogólnokształcących i ewentualne wprowadzenie do niej przedmiotów ogólnotechnicznych. Bardzo to powabna wizja przyszłości oświatowej. Jest to jednak odległa przyszłość, i w dodatku nie wiadomo, czy taki właśnie będzie jej kształt.

Najbliższe jednak dwa, trzy pokolenia będą chyba jeszcze żyć w bardzo różnicowanej rzeczywistości technicznej, zawierającej elementy technik ręcznych, maszynowych, aparaturowych i zmechanizowanych. Nie uda się nam chyba przeskoczyć przez ten etap i w imię dalekiej przyszłości nie należy nie dostrzegać niezwykle bogatej, a niedostatecznie zbadanej i opracowanej dotychczas problematyki szkolnictwa zawodowego. Wszyst-

ko wskazuje na to, że dalszy rozwój pedagogiki jako nauki zależny będzie od naukowego przyswojenia sobie tej problematyki.

Tymczasem jednak szkolnictwo zawodowe skazane jest przede wszystkim na korzystanie nie z naukowych opracowań swojej problematyki, lecz z uogólnień doświadczeń praktycznych. Wielka armia nauczycieli i kandydatów na nauczycieli szkół zawodowych pozbawiona jest podręczników pedagogiki ogólnej, które uwzględniałyby problematykę szkół zawodowych.

NIHILISTYCZNY STOSUNEK DO ZASADNICZEGO SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

Perspektywiczne plany rozwoju systemu oświaty i wychowania w naszym kraju przewidują, że w 1970 r. na jednego ucznia liceum ogólnokształcącego będzie przypadać około 2 uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Również dopiero po tym roku będzie realizowane przekształcenie szkół przysposobienia rolniczego w zasadnicze szkoły rolnicze. Należy przypuszczać, że przynajmniej przez 20—25 lat zasadnicze szkoły zawodowe będą jeszcze istnieć.

Zdawałoby się, że w takiej sytuacji należy zbadać naukowo problematykę zasadniczego szkolnictwa zawodowego. Kiedy jednak spytać teoretyków pedagogiki, jakie jest miejsce i rola zasadniczego szkolnictwa zawodowego w nowoczesnym systemie oświatowym, to odpowiadają, że w takim systemie nie widzą zasadniczej szkoły zawodowej.

Powstaje pytanie, co uważać za nowoczesny system oświatowy. Czy system oświatowy z lat dwutysięcznych, czy obecny system oświatowy krajów wysoko rozwiniętych technicznie i kulturalnie z zarysowującymi się tendencjami rozwojowymi na najbliższe 20—30 lat? Pierwsza koncepcja jest bezpłodna dla praktyki, druga — pozwala wyciągnąć odpowiednie wnioski dla polityki oświatowej, a jednocześnie daje nauce pedagogicznej niezbędną perspektywę pracy dla przyszłości, a nie bezpośrednio dla potrzeb chwili obecnej. Jeśli pracę naukowo-badawczą oprzeć na drugiej koncepcji, to bezsporną jest rzeczą, że trzeba dostrzegać rolę i miejsce zasadniczego szkolnictwa zawodowego w systemie oświatowym i opracowywać naukowo bogatą jego problematykę.

W najbardziej nawet uprzemysłowionych krajach świata istnieje szeroko rozbudowane zasadnicze szkolnictwo zawodowe. Istnieje cały wachlarz różnych typów zasadniczych szkół zawodowych, odbijających różny stopień scholaryzacji kształcenia kadr robotniczych. Podajemy kilka przykładów w kolejności od najniższych typów do najwyższych.

We Francji istnieją od 1918 r. tzw. kursy zawodowe (cours professionnels) dla młodzieży pobierającej praktyczną naukę w rzemiośle i małych zakładach pracy z obowiązkowym wymiarem nauki teoretycznej nie niższym niż 150 godzin rocznie. Jest to więc bardzo skromna scholaryzacja

nauczania zawodowego. Za nieco wyższy typ można uznać towarzyszące angielskiemu terminatorstwu (apprenticeship) kursy wieczorowe (evening courses), wypierane stopniowo przez naukę dzienną raz w tygodniu (day-release courses), a te z kolei przez kursy z nauką okresową skoncentrowaną w kilku dniach (block-release courses). Dalszy stopień scholaryzacji, znajdujący odbicie również i w samej nazwie placówki nauczania teoretycznego, stanowią szkoły zawodowe dla młodzieży pracującej typu austriackich lub zachodniemieckich Berufsschulen z 8—12 godzinami nauki teoretycznej tygodniowo. Jeszcze wyższy typ integracji praktycznej nauki zawodu i nauki teoretycznej stanowią zasadnicze szkoły zawodowe dla młodzieży pracującej typu szkół przyzakładowych lub międzyzakładowych, występujących w krajach socjalistycznych. W końcu w zasadniczych szkołach dla młodzieży nie pracującej praktyczna nauka zawodu odbywa się już nie w zakładach pracy, lecz w warsztatach szkolnych, tworząc z nauką teoretyczną harmonijną, ściśle skorelowaną całość.

W związku z rozwojem techniki zarysowuje się dalszy kierunek ich rozwoju w kierunku pełnej szkoły średniej. Występuje to przede wszystkim w zawodach i specjalnościach o nowoczesnych procesach produkcyjnych, wymagających wysokiej podbudowy teoretycznej. Można podać tu następujące przykłady:

1. W ZSRR w 1962/63 r. powołano do życia dla niektórych zautomatyzowanych specjalności w przemyśle węglowym zasadnicze szkoły zawodowe oparte na szkole podstawowej, ale z przedłużonym okresem nauczania do 4 lat (inne zasadnicze szkoły zawodowe są 2-letnie, rzadziej 3-letnie), dające razem z wykształceniem zawodowym również wykształcenie ogólne w zakresie matury. W najbliższej przyszłości zamierza się utworzyć takie szkoły, kształcące w niektórych zawodach przemysłu chemicznego i budowy maszyn.

2. W NRD powstały tzw. zasadnicze szkoły zawodowe z maturą (Betriebsberufsschulen mit Abitur) z dłuższym o rok okresem nauczania od zwykłych zasadniczych szkół zawodowych, ale dające obok wykształcenia zawodowego również pełne średnie wykształcenia ogólne.

Są to niewątpliwie zwiastuny przemiany zasadniczych szkół zawodowych w pełne szkoły średnie. Oczywiście ekonomiczne uzasadnienie tego procesu jest uwarunkowane postępowaniem technicznym.

Dodajmy do tego zjawisko powstawania zasadniczych szkół zawodowych na podbudowie pełnej szkoły średniej i odmienne, ale pokrewne zjawisko wmontowania nauczania zawodowego w ramy średniej szkoły ogólnokształcącej (ZSRR).

A więc zasadnicze szkolnictwo zawodowe jest poważnym ilościowo i dosyć zróżnicowanym jakościowo składnikiem współczesnych systemów oświatowych. Jego problematyka, szczególnie w świetle tendencji rozwojowych, wymaga badań naukowych i naukowo uzasadnionych przesłanek dla realizacji polityki oświatowej na tym odcinku.

NOWE TERENY PEDAGOGICZNE

Wspomnieliśmy, że w 1970 r. na jednego ucznia liceum ogólnokształcącego będzie w przybliżeniu przypadał jeden uczeń szkoły przykładowej lub międzyzakładowej. Stoi przeto przed nami zadanie objęcia opieką pedagogiczną znacznej części młodzieży podczas praktycznej nauki zawodu w zakładach produkcyjnych. Ograniczenie się do stwierdzenia niebezpieczeństw wychowawczych płynących z takiego rozwiązania sprawy kształcenia młodocianych i zajęcie negatywnego stanowiska do tych form oświaty zawodowej nie pomoże realizacji naszej polityki oświatowej. Trzeba raczej widzieć progresywność scholaryzacji szkolenia wewnątrzzakładowego i przekształcenia się zakładów pracy w ośrodki oświatowo-wychowawcze, nauczyć się wykorzystywać dla celów wychowawczych pozytywne strony życia młodzieży w zakładzie pracy, a neutralizować negatywne.

Nie tylko z tych względów współczesny zakład pracy staje się jakby drugim zakładem oświatowo-wychowawczym. Wynikająca z rozwoju nauki i techniki konieczność całożyciowego kształcenia i dokształcania się powoduje, że zakłady pracy muszą podjąć się zadań dydaktycznych i wychowawczych. We współczesnym zakładzie pracy obok pracowników technicznych i ekonomicznych zjawia się coraz częściej socjolog i psycholog, a będzie się musiał znaleźć i pedagog. Będzie to pedagog szczególnego rodzaju, posiadający wiadomości i umiejętności pedagogiczne przydatne do pracy pedagogicznej w warunkach zakładowych.

Zjawia się tendencja do upowszechnienia różnych form doskonalenia kwalifikacji pracujących. Samo doskonalenie jest koniecznością coraz to bardziej uświadamianą i realizowaną w krajach wysoko uprzemysłowionych, a właściwe mu nieszkolne formy oświaty zawodowej rozwijają się coraz to bardziej i są integrowane do pedagogiki. Dają się też zauważyć tendencje do instytucjonalizacji tych form oświatowych. Można tu przytoczyć przykłady zarówno z krajów socjalistycznych, jak i kapitalistycznych. W Związku Radzieckim sprawą dokształcania i doskonalenia robotników zajmuje się systematycznie Państwowy Komitet do Spraw Kształcenia Zawodowo-Technicznego przy Państwowym Urzędzie Planowania ZSRR, opracowuje programy szkolenia zakładowego i kursowego, wydaje odpowiednie podręczniki, metodyki, pomoce naukowe itd. W zakładach tworzy się gabinety przedmiotowe i metodyczne, nauczających przeszkala się w zakresie tzw. minimum pedagogicznego (piedminimum). Powstają też branżowe gabinety i formy koordynowania i kierowania tą działalnością. W Niemieckiej Republice Demokratycznej sprawy tzw. Qualifizierung der Werktätigen weszły w zakres kompetencji Ministerstwa Oświaty. W Wielkiej Brytanii w Raporcie Crowthera zalecono skonsolidowanie i włączenie do ogólnego systemu oświaty różnorodnych form dalszego kształcenia (Further Education). We Francji w 1959 r. została

uchwalona ustawa o promocji socjalnej, która przyznała kompetencje w zakresie podnoszenia kwalifikacji zawodowych Ministerstwu Edukacji Narodowej obok Ministerstwa Pracy, Ministerstwa Przemysłu i Ministerstwa Rolnictwa. W ramach promocji socjalnej rozrózniono stopień I — promocję dotyczącą robotników — i stopień II — promocję zawodową dotyczącą kadr średnich i wyższych. Silnie rozwija się we Francji ruch tzw. przyspieszonego kształcenia zawodowego (FPA — Formation professionnelle accélérée), w ramach którego działa organizacja ANIFRMO (L'Association nationale interprofessionnelle pour la Formation rationnelle de la main d'oeuvre — Narodowe Stowarzyszenie Międzybranżowe Racjonalnego Kształcenia Kadr Roboczych), będące wspólną organizacją państwa, pracodawców i pracowników. Jest to silna organizacja, posiadająca ponad 100 ośrodków szkolenia kursowego, 15 ośrodków psychotechnicznych, własne zaplecze naukowe w postaci Instytutu Kształcenia Zawodowego, Ośrodka Studiów i Badań Psychotechnicznych oraz Ośrodka Badań i Kształcenia Kadr Kierowniczych. Organizacja ta opracowała własną, interesującą metodykę kształcenia zawodowego.

U nas interesującą próbą pedagogicznego zintegrowania tych zagadnień są opracowane w 1962 r. przez CRZZ i Ministerstwo Oświaty „Zasady organizacyjno-programowe systemu podwyższania kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego pracujących oraz plan jego realizacji”.

Istnieje już literatura pedagogiczna i metodyczna, dotycząca tej problematyki. W Związku Radzieckim ukazała się pokaźna ilość metodyk kształcenia i doskonalenia zawodowego, bogata jest literatura dotycząca tzw. metody TWI (Training within industry) i metod doskonalenia kadr kierowniczych. Ukazują się też prace pogłębione naukowo, jak np. W. Douglasa Seymoura „Nowe metody szkolenia robotników w Anglii *”.

U nas usiłuje wkroczyć na ten teren Instytut Ekonomiki i Organizacji Pracy oraz Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr Kierowniczych. A więc problematyką tą zajmują się u nas prawie wyłącznie przedstawiciele nauki o pracy, natomiast nauki pedagogiczne wciąż jeszcze stronią od tej tak bardzo współczesnej i przyszłościowej problematyki. Jakże aktualne są dla nas słowa I. Kairowa: „Trzeba wyprowadzić pedagogikę z dotychczasowych wąskoszkolnych ram, włączyć w teren jej badań kształcenie dorosłych, kształcenie zawodowe, wychowawczą działalność społecznych placówek i organizacji, wyższe szkolnictwo, upowszechnienie wiedzy, wychowanie polityczne itd. **”

Tak jest, należy przełamać ograniczenia terenu pedagogicznego i rozszerzyć problematykę badań pedagogicznych.

PEDAGOGIKA ZAWODOWA

Wydaje się przeto, że w wykładzie pedagogiki ogólnej powinny znaleźć się niektóre podstawowe wiadomości typu wyżej wymienionego. Waż-

niejszą jednak od tego sprawą jest dostrzeżenie powstającej nowej gałęzi pedagogiki — pedagogiki zawodowej. Do jej powstania przyczyniły się dwa nurty naukowe. Z jednej strony — socjologowie, ekonomiści i inni badacze opracowywali teorie zwane nauką o pracy, w ramach której zaczęła się wyodrębniać dział nazywany pedagogiką przemysłową (np. *Industriepädagogik*), z drugiej zaś strony — pedagogika w związku z powstawaniem różnych typów szkół zawodowych zaczęła zwracać coraz większą uwagę na problematykę wychowania i kształcenia zawodowego, w wyniku czego rozwinął się specjalny dział pedagogiki ogólnej, zwany pedagogiką kształcenia zawodowego (np. *Pädagogik der Berufsbildung*). Pierwszy nurt dotyczył przede wszystkim pozaszkolnych form kształcenia zawodowego, w szczególności szkolenia wewnątrzzakładowego, drugi — kształcenia w szkołach zawodowych.

Obydwa nurty połączyły się i obecnie możemy już mówić o specjalnym dziale pedagogiki ogólnej, dla którego przyjęła się nazwa pedagogiki zawodowej (np. *Berufspädagogik*).

Zaczęły też powstawać specjalne instytucje naukowo-badawcze specjalizujące się w problematyce pedagogiki zawodowej. Należą do nich na przykład:

1. Niemiecki Instytut Pedagogiki Zawodowej w Berlinie.
2. Instytut Kształcenia Zawodowego przy Uniwersytecie im. Humboldta w Berlinie zajmujący się szkolnictwem ekonomicznym.
3. Instytut Pedagogiki Inżynierskiej Uniwersytetu Technicznego w Dreźnie.
4. Naukowy Instytut Szkolnictwa Zawodowego w Pradze.
5. Centralny Gabinet Szkoleniowo-Metodyczny Średniego Szkolnictwa Zawodowego, przy Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego i Średniego Szkolnictwa Zawodowego w ZSRR.
6. Centralny Gabinet Szkoleniowo-Metodyczny Szkolnictwa Zawodowo-Technicznego Państwowego Komitetu do Spraw Kształcenia Zawodowo-Technicznego przy Państwowym Urzędzie Planowania ZSRR.
7. Instytut Kształcenia Produkcyjnego Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR.

W naszym kraju powołano do życia w 1962 r. w ramach Instytutu Pedagogiki Zakład Kształcenia Zawodowego i Politechnicznego.

Dorobek teoretyczny powyższych instytucji jest jeszcze stosunkowo skromny. Nie ukazała się dotąd żadna wybitniejsza praca zawierająca całościowe ujęcie zagadnień pedagogiki zawodowej. Przyczyną tego jest przede wszystkim młodość tej gałęzi pedagogiki i trudności kadrowe. Wybitni teoretycy pedagogiki ogólnej są w przeważającej większości humanistami, którym trudno wżyć się w skomplikowaną problematykę techniczno-ekonomiczną kształcenia zawodowego, a praktycy szkolnictwa zawodowego najczęściej nie mają przygotowania do pracy naukowej.

Kompleksowego zbadania złożonej problematyki kształcenia zawodowe-

go będą mogli dokonać ludzie, którzy połączą w sobie zdolności badawcze z wysokim przygotowaniem zawodowym i pedagogicznym. Na takich jednak ludzi trzeba jeszcze trochę poczekać. Tymczasem zadowalać się musimy fragmentarycznymi opracowaniami naukowymi niektórych tylko problemów pedagogiki zawodowej.

Nie są jeszcze jasno sprecyzowane zadania pedagogiki zawodowej ani treść teorii kształcenia zawodowego. Są jednak próby sformułowania tych zadań za granicą.

G. Zielenko, przewodniczący wspomnianego powyżej Państwowego Komitetu dla Spraw Kształcenia Zawodowo-Technicznego w ZSRR, do najpilniejszych zadań pedagogiki zawodowej zalicza:

- a) zbadanie występujących obecnie i przewidywanych zmian zawodowo-kwalifikacyjnych w składzie kadr robotniczych w różnych gałęziach gospodarki narodowej zachodzących w związku z postępem technicznym (do prac tych powołano w ZSRR specjalne laboratorium naukowo-badawcze);
- b) na podstawie wyników powyższych badań opracowanie charakterystyk zawodowych, na których będzie można oprzeć programy oraz doskonalenie metod i form nauczania;
- c) zbadanie przez fizjologów, psychologów i metodyków prawidłowości tworzenia się umiejętności i nawyków zawodowych, w szczególności nawyków związanych z obsługą najnowszej, wysoko zmechanizowanej i zautomatyzowanej techniki;
- d) opracowanie szczegółowych metodyk nauczania w różnych specjalnościach, obejmujących nie tylko metody, ale i formy organizacji procesu szkoleniowego tak w warsztatach szkolnych, jak i w zakładach pracy.
- e) opracowanie teoretycznych podstaw systemów szkolenia produkcyjnego i charakterystycznych właściwości ich zastosowania w różnych zawodach.

W końcu warto wspomnieć o rozważaniach na temat przedmiotu i zadań pedagogiki zawodowej podjętych w artykule A. A. Ajzenberga, zamieszczonym w numerze 8/1961 r. czasopisma „ProfieSSIONALNO-tiechniczieskoje obrazowanije”. Autor rozwija w zasadzie poglądy Zielenki w tej dziedzinie, kończy zaś zaprojektowaniem układu przyszłego podręcznika pedagogiki zawodowej. Oto, jak przedstawia się ten układ.

1. Przedmiot, zadania i metody pedagogiki zawodowej.
2. Historia szkolnictwa zawodowego.
3. Socjalno-ekonomiczne uzasadnienie pracy zawodowej w podstawowych gałęziach gospodarki narodowej, zmiany w zawodowo-kwalifikacyjnym składzie kadr pracowniczych i wymagania w stosunku do poziomu ich przygotowania.
4. Psychofizjologiczne uzasadnienie procesu kształcenia zawodowego.
5. Dydaktyka kształcenia zawodowego wraz z ogólną metodyką szkolenia produkcyjnego.

6. Wychowanie w procesie kształcenia zawodowego i szkolenia kadr kwalifikowanych.

Wydaje się, że u nas najpilniejszym zadaniem w tym zakresie jest możliwie szybkie zaznajomienie się ze szczupłym jeszcze dorobkiem pedagogiki zawodowej za granicą i rozwinięcie własnych badań.

WNIOSKI

Z tego, co wyżej powiedziano, wynikają następujące wnioski:

1. Tematykę badań pedagogicznych rozszerzyć na problemy kształcenia zawodowego, zarówno w jego formach szkolnych, jak i nieszkolnych, zarówno młodocianych, jak i dorosłych.

2. Bardziej powiązać nauki pedagogiczne z nauką o pracy.

3. Zbliżyć badania pedagogiczne do życia współczesnego, uwzględniając nie tylko wizję świata z bardzo odległej przyszłości, lecz także wspierając badaniami naukowymi realizację polityki oświatowej obliczonej na najbliższe 20—25 lat.

4. W wykładach i opracowaniach pedagogiki ogólnej uwzględnić rozdziały specjalne poświęcone problematyce kształcenia zawodowego, a w innych rozdziałach — wspólnych — rozpatrywać odpowiednie problemy w perspektywie ujmującej również potrzeby kształcenia zawodowego.

5. Utworzyć Instytut Kształcenia Zawodowego, który stanie się centralną placówką naukowo-badawczą dla tych zagadnień.

6. W okresie 2—3 lat przyswoić naszej literaturze najcenniejszy dorobek pedagogiki kształcenia zawodowego w innych krajach i przygotować się do samodzielnych badań w tej dziedzinie.

7. Katedry pedagogiki przystosować do kształcenia pedagogów dla wszystkich terenów oświatowych i stopniowo uruchamiać katedry pedagogiki przy wyższych szkołach zawodowych.

* Por. „Wiedza o pracy ludzkiej”, Biblioteka Nauki o Pracy, KiW, Warszawa, 1959.

** I. Kairow: „Nowaja programa KPSS i zadaczi pedagogiczeskoj nauki”, Moskwa 1963, s. 96. Cytuję według prof. B. Suchodolskiego: „Nowe perspektywy pedagogiki radzieckiej” (*Głos Nauczycielski* nr 20 z dn. 19 maja 1963).

KRYSTYNA ZEPP

Skarżysko-Kamienna

O NOWY PROGRAM PRZEDMIOTÓW PEDAGOGICZNYCH, CZYLI KONFRONTACJA TEORII Z PRAKTYKĄ

W dwuletnim okresie nauczania według nowych programów, w myśl dewizy: praktyka sprawdzianem prawdziwości teorii — nauczyciele liceów pedagogicznych poczynili zapewne sporo spostrzeżeń o nowych programach przedmiotów pedagogicznych. Oto garść refleksji (uczę tych przedmiotów i ja) z mojego doświadczenia: Dlaczego program psychologii w III klasie zaczyna się od psychologii rozwojowej?

Układ ten zdaje się w oczywisty sposób kolidować z zasadą systematyczności i logicznej kolejności, boć chyba należy wyjaśniać pojęcia, nim się zacznie nimi operować. Wprawdzie program zezwala na „wyjaśnianie głównych pojęć, procesów i problemów psychologii ogólnej” (str. 1), ale jest to czynność zbyt marginesowa, by — z powodu braku czasu — nie groziła pływaniem po mętnych wodach werbalizmu.

Według intencji autorów program rozpoczynania nauki psychologii od psychologii rozwojowej ma odpowiadać koncepcji trójstopniowego układu nauczania przedmiotów pedagogicznych, wnikającej z założeń materialistycznej teorii poznania (str. 1). Klasa III ma tu być pierwszym stopniem. Pomijając dyskusyjny punkt widzenia, czy umieszczanie każdego „stopnia” w osobnej klasie odpowiada istotnym założeniom materialistycznej teorii poznania — nic chyba nie stoi na przeszkodzie, by rozpocząć od psychologii ogólnej. I tu punktem wyjścia — przy omawianiu poszczególnych zagadnień — mogą być (powinny!) spostrzeżenia i doświadczenia uczniów. Od czego eksperymenty, obserwacje, analiza wybranych tekstów literackich czy nawet filmów fabularnych, wreszcie — odwoływanie się do introspekcji?

Dla „upraktycznienia” wiedzy dobrze byłoby poszczególne zagadnienia psychologii ogólnej wiązać: a) ze wskazówkami praktycznymi mogącymi mieć zastosowanie w codziennym życiu człowieka, b) z wyciągnięciem wniosków dla praktyki wychowawczej. Przykładowo (przy omawianiu np. wrażeń):

- a) wpływ barw na psychikę (barwy uspokajające, pobudzające, „oddalające” lub „zbliżające” przedmiot itd.) — barwy we wnętrzu mieszkalnym, szkodliwość hałasu, wpływ temperatury, oświetlenia, kolorów itp. na wydajność pracy;
- b) bogactwo wrażeń jako jeden z czynników rozwoju psychicznego dziecka (rola filmu, muzyki, sztuk plastycznych) — ochrona dziecka

przed nadmiarem wrażeń jako jeden z postulatów higieny psychicznej (przykład: „choroba telewizorowa”), itp.

To łączenie psychologii ogólnej z „psychologią na co dzień”, a także atrakcyjne, nie werbalne nauczanie zainteresowałyby młodzież i nie dopuścili do uznawania przez nią tego przedmiotu za „nudną piłę”, czego prawdopodobnie obawiali się twórcy programu, uważając psychologię rozwojową za „żywszą”, a więc łatwiej strawną.

Innowacja programu — wprowadzenie psychologii wychowawczej w IV klasie — była chyba bardzo potrzebna. Czy jednak nie byłoby bardziej celowe połączenie psychologii wychowawczej z nauczaniem psychologii rozwojowej? Uczeń zyskałby wówczas bardziej wielostronne spojrzenie na dany okres rozwojowy. Przy końcu roku zaś przeszedłby już nie okresów rozwojowych, ale poszczególnych procesów psychicznych w trakcie ich rozwoju i kształcenia (tak jak to jest w obecnym programie) uświadomiłoby uczniom należycie, na czym polega ciągłość rozwoju psychicznego i jak możemy na ów rozwój wpływać. Rozłożenie historii wychowania na III klasę (historia szkoły i form pracy wychowawczo-dydaktycznej) i na V klasę (zarys rozwoju myśli pedagogicznej) pozostaje chyba w sprzeczności z podstawową zasadą dialektyki, jaką jest wzajemny związek zjawisk. Słabe powiązanie poszczególnych faktów historycznych ani nie sprzyja trwałości wiedzy, ani nie pozwala na wytworzenie w świadomości uczniów pełnego i wszechstronnego obrazu danej epoki, na którego tle dopiero nabiera sensu i uzasadnienia ówczesna praktyka pedagogiczna, a także twórczość poszczególnych pedagogów.

Dopiero po systematycznym kursie historii wychowania możemy wymagać od uczniów swobodnego poruszania się w omawianej dziedzinie, czego oczekują od nich dział programu w V klasie, zatytułowanej: „Wybrane zagadnienia z praktyki i teorii wychowania”. Owe „wybrane zagadnienia” przedstawiają (bardzo słusznie!), jak poszczególne problemy wychowawcze wyglądają w ujęciu różnych teoretyków. Omawiany dział łączy wiadomości z psychologii, metodyki, teorii i historii wychowania, jest więc cenną nowością programu mogącą zwiększyć u naszych uczniów giętkość w operowaniu zdobytą wiedzą, zapobiec dogmatyzmowi i schematyzmowi, nauczyć krytycznego i samodzielnego pedagogicznego myślenia. Podobnych założeń wyraźnie brakowało w dawnym programie. Jednak w obecnym układzie programu dział ten najprawdopodobniej nie spełni swego zadania i minie się ze znakomitym celem, jaki postawili sobie twórcy programu. Nowatorski i chyba znakomity sposób ujęcia teorii wychowania w IV klasie zdaje w praktyce dobrze egzamin. Analiza wychowania — jako zjawiska społecznego — na tle współczesnej cywilizacji, charakteryzowanie dziecka na tle środowiska, łączne potraktowanie teorii wychowania i nauczania, wreszcie — przykłady bardzo dobrych ćwiczeń stanowiących platformę, na której spotykają się psy-

chologia, pedagogika i praktyka pedagogiczna — oto bezsporne zalety tej części programu. Pewne tylko zastrzeżenia mógłby budzić brak przejrzystości w układzie poszczególnych haseł. Czemu zrezygnowano tu z podziału na dziedziny wychowania, umieszczając treści, metody i środki z poszczególnych dziedzin? Jeśli z obawy przed „szufladkowaniem” wiedzy, to chyba niepotrzebnie, gdyż nowa koncepcja programu jako całości doskonale temu szufladkowaniu zapobiega. Gdyby na pytanie „co wiem o dziedzinie wychowania zwanej wychowaniem estetycznym”, uczeń mógł sobie odpowiedzieć: „znam treść, cele, metody i środki tego wychowania”, byłoby to bardzo krzepiące dla jego świadomości, a nade wszystko — wprowadzające ład w głowie. Rzecz chyba nie w tym, by „szufladek” w ogóle nie było, lecz by przyzwyczaił naszych wychowanków do jednoczesnego otwierania jak największej ilości szufladek, gdy tylko zajdzie potrzeba.

I jeszcze jedno: w omawianej części programu z zasad nauczania wymienione są tylko te, które znamy jeszcze od czasów staruszka Komeńskiego: aktywny i świadomy udział uczniów, pogładowość, systematyczność, trwałość wiedzy, przystępność nauczania. Ani słowa o nowych zasadach wynikających z celów obecnej reformy szkolnej, a które można by ująć następująco:

Zasada ogólna — wiązanie nauczania z życiem.

Zasady cząstkowe:

1. Wiązanie teorii z praktycznym działaniem uczniów:

- a) praktyka jako źródło wiedzy,
- b) praktyka jako sprawdzian teorii,
- c) praktyka jako sposób oddziaływania na rzeczywistość.

2. Wskazanie na możliwości zastosowania danej teorii w życiu osobistym i w życiu społeczeństwa.

3. Wiązanie treści nauczania z bieżącym życiem społeczno-politycznym, gospodarczym i kulturalnym kraju i świata (zasada aktualizacji).

4. Wiązanie treści nauczania z danym regionem i najbliższym środowiskiem:

- a) uwzględnianie historii danego regionu i środowiska oraz jego tradycji kulturalnych,
- b) uwzględnianie aktualnych wydarzeń społecznych, gospodarczych i kulturalnych w danym regionie i najbliższym środowisku.

O REWIZJĘ KRYTERIÓW OCENY LEKCJI PRAKTYCZNYCH

Powszechnie stwierdzonym i co roku powtarzającym się zjawiskiem jest wyjątkowo pozytywna ocena lekcji uczniów liceów pedagogicznych i słuchaczy studiów nauczycielskich odbywających praktykę pedagogiczną w terenie. Do jednego z liceów na 300 nadesłanych w jednym roku opinii o przeprowadzonych lekcjach tylko dwie były dostateczne. Pozostałe to oceny dobre i bardzo dobre, ze znaczną przewagą tych ostatnich. Taki stan rzeczy budzić by mógł pełne zadowolenie i optymizm, gdyby wyniki pracy szkół, w których uczą przecież absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli, były w pełni zadowalające. Wiadomą jest jednak rzeczą, że budzą one wiele zastrzeżeń. Nie przerzucając całej winy za ten stan na barki nauczycieli, można jednak sądzić, że oceny, o których była mowa, nie pokrywają się w wielu przypadkach ze stanem faktycznym. Składa się na to wiele przyczyn.

Wysiłek praktykantów, którzy przecież wiedzą, że lekcje ich będą oceniane. Ich miły i zdyscyplinowany stosunek do kierownictwa i nauczycieli-opiekunów (wynika on w dużym stopniu z pozycji osób zależnych). Świeżość zainteresowań nowym środowiskiem szkolnym. To jedna strona medalu. Z drugiej strony — życzliwe młodym zespoły nauczycielskie, patrzące nieraz dość pobłażliwie na niedociągnięcia lekcji — bo przecież prowadzą je pełni dobrych chęci' adepci sztuki nauczycielskiej. Niedociągnięcia w praktyce mogą tłumaczyć brakiem doświadczenia, nowym środowiskiem, zdenerwowaniem. Nauczyciele i kierownicy szkół wiedzą poza tym, że opinie wystawione przez nich są brane pod uwagę przy egzaminach maturalnych (dyplomowych) i mogą wywrzeć taki lub inny wpływ na ich wyniki. Nikt nie chce więc szkodzić młodzieży.

Do wymienionych czynników, wpływających na nie zawsze adekwatną ocenę poziomu lekcji czy całości praktyki, dodać by należało dwa inne, w poważnym stopniu decydujące o jakości oceny. Na nich trzeba by się zatrzymać nieco dłużej. Oto wymienione czynniki:

1. Praktykanci otrzymują od nauczyciela przedmiotu nie tylko temat, ale często mniej lub więcej szczegółowe sugestie lub wskazówki, jak go praktycznie rozwiązać. Jest więc rzeczą naturalną, że lekcja przeprowadzona w myśl wysuniętych sugestii nie może budzić poważniejszych zastrzeżeń nauczyciela, który rozwiązanie sugerował.

2. Ocena lekcji zależy w dużej mierze od przygotowania teoretycznego obserwatora: od wszechstronności ujmowania przez niego problematyki dydaktycznej, od znajomości bieżących tendencji w dziedzinie pedagogiki — jej postulatów natury psychologicznej, socjologicznej, dydaktycznej i wychowawczej.

Co roku duża ilość uczniów i słuchaczy zakładów kształcenia nauczy-

cieli idzie w teren na praktykę. Ze względu na tę właśnie sporą ilość kandydatów nie zawsze trafiają oni do szkół, które pod każdym względem odpowiadałyby tym warunkom, które przewiduje się jako najbardziej korzystne dla celów praktyki pedagogicznej — zarówno pod względem kadrowym, jak rozwiązań organizacyjnych i materialnej bazy. Jest rzeczą jasną, że w warunkach, które nie odpowiadają tym kryteriom, zwłaszcza jeśli chodzi o poziom obsady nauczycielskiej, również i kryteria oceny odbywanej praktyki nie zawsze są i mogą być właściwe.

Ale nawet w przypadku, gdy kadre nauczycielską szkół przeznaczonych na praktykę uważać będziemy za doświadczoną i wyrobioną pedagogiczne, może być i tak, że nie nadąża ona za tym, co niesie dzień dzisiejszy w dziedzinie nas interesującej. Kryteria oceny nie mogą być i w tym przypadku całkowicie zadowalające. Jak niepomyślny jest to stan dla potrzeb kształcenia narybku nauczycielskiego, naświetlić może odpowiedź na pytanie o rolę oceny lekcji praktycznych (jak w ogóle całej praktyki) w przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Ocena lekcji praktycznej ma przynajmniej poczwórną rolę do spełnienia: po pierwsze — ma wyrazić stan (poziom) przygotowania kandydata do podjęcia samodzielnej pracy, po drugie — winna wpłynąć na doskonalenie i uzupełnienie tego przygotowania, po trzecie — wskazać zainteresowanemu zakładowi kształcenia nauczycieli słabe i mocne punkty przygotowania praktykantów, po czwarte — zbliżyć uczuciowo kandydata do wybranego zawodu.

Nad tym ostatnim punktem należałoby się w tym miejscu nieco zatrzymać. Jak w każdym innym przypadku ocena może być, jak to ogólnie wiadomo, czynnikiem bądź zachęcającym do dalszej pracy, bądź demobilizującym. Budzącym wiarę we własne siły i zaspokajającym poczucie sprawiedliwości lub odwrotnie — pogrążającym ocenianego w depresję, zwątpienie we własne możliwości i budzącym poczucie krzywdy. Wyjaśnić tych rzeczy nie ma potrzeby. Natomiast trzeba by zwrócić uwagę na specjalną rolę nieuzasadnionej oceny pozytywnej. W przypadku gdy praca ocenionego pozytywnie była słaba nawet przy dużym jego wysiłku, a wypadła tak jedynie dlatego, że wykonujący pracę nie zdawał sobie sprawy, że wykonywał ją źle — ocena pozytywna, a przede wszystkim wysoko pozytywna, może go wprowadzić w stan samouspokojenia. Dochodzi on wtedy do błędnego przekonania, że skoro oceniono go dobrze, wszystko jest z jego przygotowaniem jak najlepiej i można, a nawet należy dalej tak samo pracować. Gdy natomiast oceniany zdaje sobie sprawę ze swych braków, a są one spowodowane niechęcią do zwiększenia wysiłku (myślowego czy fizycznego) — nieuzasadniona ocena pozytywna pogłębia jego negatywny stosunek do pracy, co bardzo łatwo może przejść w określony styl działalności zawodowej. W wielu przypadkach te dwie możliwości mogą wystąpić równo-

częściej z większym lub mniejszym stopniem uświadomienia. Może być jeszcze i taka sytuacja, że subiektywne poczucie krzywdy przejawia się nawet w przypadku, gdy ocena obiektywnie była sprawiedliwa. W tej sytuacji prawdopodobnie nie dość jasno zostały przedstawione kryteria oceny. Tak więc w tym zakresie na ogół wszystko sprowadza się do problemu kryteriów oceny.

Niewłaściwie dobrane i stosowane kryteria nie mogą dać obrazu rzeczywistych wartości dydaktyczno-wychowawczych ocenianej lekcji — nie mogą więc w konsekwencji odegrać tej roli, którą spełnić powinny. Należałoby przeto kryteriom oceny lekcji praktycznych poświęcać znacznie więcej uwagi.

Kryteria oceny lekcji muszą wypływać z zadań, które stoją przed szkołą. W konkretnej pracy szkoły zadanie to realizuje się poprzez umiejętny dobór treści, metod i form organizacyjnych pracy dydaktyczno-wychowawczej. Rezultatem tych zabiegów winna być coraz wyraźniej kształtująca się osobowość: człowiek twórczy, myślący samodzielnie, o wszechstronnych zainteresowaniach i operatywnej wiedzy. Umiejący wykorzystywać tę wiedzę zarówno do nowych koncepcji teoretycznych, jak i do rozwiązań praktycznych. Człowiek o przekonaniach i postawach, które pozwolą mu włączyć się aktywnie w żywy rytm współczesności — tej, która wytycza, toruje i buduje drogi postępu politycznego, społecznego, gospodarczego i kulturalnego. Człowiek, który będzie umiał równocześnie wykorzystywać tworzone społecznie dobra dla pełnego rozwoju swej osobowości. Wreszcie człowiek, który rozumieć będzie całkowitą harmonię i współzależność między swym losem a losami społeczności ludzkiej. Są to wszystko, zdawałoby się, rzeczy i sprawy tak powszechnie znane, że po prostu nie wypada ich powtarzać. Ale tak nie jest. W codziennej pracy wielu szkół panuje wszechwładnie wulgarnie pojmowany minimalizm dydaktyczny.

Co bierze się najczęściej pod uwagę przy ocenie lekcji praktycznej?

Dobra, swobodna postawa, uporządkowany według ogniw lekcyjnych tok lekcji, stosowanie pomocy naukowych, umiejętność utrzymania dyscypliny, omówienie zadania domowego przed dzwonkiem — to najczęściej przyjmowane podstawy pozytywnych ocen.

Kryteriami oceny nie obejmuje się w wielu przypadkach takich spraw, jak np.:

1. Jak uczący przeprowadza kontrolę przygotowania się ucznia do lekcji?

2. Jaka formę przyjmuje „uświadamianie uczniom celów i zadań lekcji”? Czy jest to zapowiedź tematu lekcji w stereotypowym sformułowaniu: „Tematem dzisiejszej lekcji...” lub: „Dzisiaj mówić będziemy...”? Czy, odwrotnie, przyjmie ono postać sytuacji problemowej, nawiąże do wiadomości i przeżyć dzieci, do problemów środowiskowych — jednym słowem, czy potrafi, dzięki właściwemu ujęciu, rozbudzić w uczniach

u progu lekcji chęć zdobycia określonych wiadomości, znalezienia odpowiedzi na wysunięte pytanie, przyswojenia sobie takich czy innych umiejętności? Czy wreszcie, przystępując do rozwiązania problemu, wysunięto w miarę potrzeby i zaistniałej sytuacji hipotezę roboczą i omówiono z uczniami sposoby jej weryfikacji.

3. Ilość i jakość materiału rzeczowego. Czy prowadzący lekcję oparł się i wykorzystał wyłącznie materiał zwarty w podręczniku, czy też poszerzył go i pogłębił odpowiednią lekturą, bezpośrednim zetknięciem się z rzeczą, miejscem czy osobą (gdy to było możliwe), które miały być przedmiotem lekcji — jednym słowem, tym wszystkim, co pozwoliłoby na swobodne operowanie materiałem rzeczowym i uzupełnienie tych wiadomości, które uczeń może uzyskać za pośrednictwem podręcznika.

4. Sposób podania (opracowania) nowego materiału.

a. Czy uczący był istotnie tym, „który kieruje” procesem poznania uczniów.

b. Czy nadał mu postać jak najbardziej kształcącą.

c. Czy, gdy to wynikało z tematu, szedł drogą poznania bezpośredniego i jak prowadził dzieci po tej drodze.

d. Czy, jeśli posłużył się pogadanką, nie był to szereg pytań, na które uczeń odpowiedzieć mógł bez wysiłku myślowego — czy odwrotnie, pytania te pobudziły dzieci do intensywnego, twórczego wysiłku poznawczego.

e. Czy stosując opowiadanie nadał mu postać suchego przedstawienia faktów, czy też opowiadanie było plastyczne, barwne, żywe, uzupełnione w miarę potrzeby elementami opisu, pobudzające wyobraźnię, a równocześnie zmuszające do refleksji.

f. Czy posłużono się „metodą pracy z podręcznikiem” — gdy to było wskazane. Czy zorganizowano pracę zespołową — gdy to było uzasadnione i możliwe.

g. Jakie i jak stosowano pomoce naukowe. W jaki sposób zorganizowano zetknięcie ucznia z omawianym faktem, zjawiskiem, procesem, rzeczą, osobą (rodzaj pomocy) i sposób jej wykorzystania.

5. Czy przechodząc do uogólnienia lub syntezy czyniono to w sposób czysto mechaniczny, czy przeciwnie, sądy i wnioski wynikały logicznie z nagromadzonego materiału faktycznego.

6. Czy wiązano (korelowano) nowy materiał z treściami już poznanymi uprzednio bądź drogą samodzielnie zdobytych doświadczeń, bądź w ramach nauczanego przedmiotu lub przedmiotów pozostałych. Czy wiązano go organicznie i logicznie z tym wszystkim, co uczeń spotyka codziennie lub z czym zetknąć się może.

7. Czy uczono dostrzegać wzajemne powiązania rzeczy, zjawisk i procesów, ucząc równocześnie odnosić się do nich krytycznie, twórczo (przewidywanie), ujmować szeroko i wielostronnie.

8. Czy doprowadzono do zrozumienia przez wszystkie dzieci problemów związanych z realizacją tematu lekcyjnego.

9. Czy utrwalanie materiału odbywało się drogą wyłącznie pamięciowego odtwarzania spostrzeżonych lub posłyszanych treści, czy odwrotnie, zastosowano metody pozwalające ująć materiał rzeczowy wieloaspektowo, z zastosowaniem praktycznym włącznie.

10. Czy zadanie domowe było celowo dobrane i właściwie sformułowane i dozowane (na dostateczne ich omówienie na ogół zwraca się uwagę).

Oto tylko niektóre z pytań, których bardzo często się nie stawia, przystępując do oceniania lekcji praktycznej, sugerując się natomiast „gładkim” jej przebiegiem o szablonowej formie organizacyjnej i stereotypowym rozwiązaniu metodycznym.

Nasuwać się może pytanie, czy wobec osób odbywających praktykę można stawiać tak, bądź co bądź, poważne wymagania, którym nie może sprostać wielu już czynnych nauczycieli? Odpowiedź jest jedna: nie może być mowy o prawidłowym przebiegu procesu nauczania i wychowania oraz przewidywanych postulowanymi celami wyników nauczania, jeśli proces ten będzie traktowany płytko, powierzchownie i szablonowo. Niebranie pod uwagę wymagań i wskazań dzisiejszej pedagogiki przekreśla w zarodku jakikolwiek efekt prawdziwie wychowawczy i z góry uniemożliwia realizację zadań szkoły. Odbywający praktykę licealista czy student oceniany często jedynie z punktu widzenia stosunku (rzeczywistego czy pozornego) do pracy i kierujących praktyką nauczycieli oraz zewnętrzną poprawnością lekcji, i to oceniany stuprocentowo pozytywnie — nie tylko wpada w nastrój samouspokojenia, ale w stan nieuzasadnionej pewności, w swój „skończony” kunszt pedagogiczny. Nieprzestrzeganie wymienionych powyżej przykładowo kryteriów oceny sprawia, że po złożeniu egzaminu dojrzałości młody nauczyciel wchodzi w życie zawodowe z podstawowymi brakami i nieuzasadnionymi przekonaniami, że „wszystko jest z jego przygotowaniem zawodowym w jak najlepszym porządku” i że jego umiejętności, ocenione na dobry lub bardzo dobry, nie wymagają doskonalenia. Młodym nauczycielom może w ten sposób grozić już u początków pracy zawodowej niebezpieczeństwo nauczania zmechanizowanego, pozbawionego wartości kształcących i wychowawczych, a w dużej mierze i poznawczych. Że tak się dzieje, świadczą wyniki pracy naszych szkół.

Sprawa ma poza tym jeszcze jeden aspekt: nie różnicowane, ale wysoce pozytywne opinie wpływają dezorientująco na zakłady kształcenia nauczycieli, stając się często hamulcem w doskonaleniu ich pracy.

Wysuwając postulat potrzeby rewizji kryteriów oceny lekcji praktycznych, nie należy tego żądania rozumieć w tym sensie, jakoby od tych, którzy stawiają pierwsze kroki, należało wymagać mistrzostwa pedagogicznego. Byłoby to wymaganie nierealne. Natomiast rozumieć go na-

leży jako postulat podejmowania przez praktykanta świadomego wysiłku w kierunku wskazywanych rozwiązań. W przypadku braku takich wysiłków lekcja winna być odpowiednio niżej oceniona aż do oceny niedostatecznej włącznie.

*

Postulując zmianę ustosunkowania się do lekcji praktycznych widzieć należy równocześnie konieczność zaistnienia odpowiednich czynników warunkujących realizację wysuwanych postulatów.

Pierwszy z nich to konsekwentne wprowadzenie kandydatów na nauczycieli w określone rozumienie tego wszystkiego, co przyczynić się może do pogłębienia praktyki pedagogicznej i co z kolei stanowić będzie kryteria jej oceny. Opanowanie pewnej sumy wiedzy z podręcznika przedmiotów pedagogicznych i płynne nawet ich recytowanie, które tak często sugeruje egzaminatorów (na lekcji lub przy egzaminie), nie przesądza jeszcze o właściwym przygotowaniu przyszłego nauczyciela do racjonalnej działalności praktycznej.

Przyszły nauczyciel winien nie tylko znać „cele wychowania w Polsce Ludowej”, lecz ćwiczyć się w tłumaczeniu ich na język konkretnej lekcji — i to na wielu przykładach. Precyzowanie celów (poznawczych, kształcących, wychowawczych) konkretnej lekcji jest często powtórzeniem tematu lub celów ogólnych. Praktykanci skarżą się często na trudność w formułowaniu celów lekcji, uważając wymaganie to za całkowicie zbędne, gdyż „są one właściwie powtórzeniem tychże właśnie celów ogólnych lub tematu lekcji”. Czyż ma sens powtarzanie w każdym konspekcie tych samych sformułowań, np. że będziemy rozwijać myślenie czy wyobraźnię lub patriotyzm i właściwy stosunek do pracy — pytają. Tego rodzaju wątpliwości świadczą o całkowitym braku zrozumienia tego, że w treściach nauczania tkwią potencjalnie specyficzne wartości, które uczący musi umieć dostrzec i wykorzystać, stosując odpowiednie metody, właściwą organizację procesu nauczania i odpowiednio tę treść opracowując.

Przyszły nauczyciel musi wiedzieć, skąd i jak czerpać materiał rzeczowy, by nie był on wiernym względnie uproszczonym powtórzeniem treści zawartych w podręcznikach uczniowskich. Byłam świadkiem lekcji, w której ucząca miała zaznajomić uczniów ze sposobem wypełniania rachunku. Rachunku takiego — jak sama to przyznała — nigdy nie miała w ręce i oczywiście nigdy nie wypełniała. Cała jej wiedza na ten temat pochodziła z podręcznika. Ponieważ w podręczniku szkolnym jest zamieszczony tylko fragment rachunku* — taki też fragment został narysowany na tablicy i przerysowany w zeszytach

* A. M. Rusiecki — W. Schayer: „Arytmetyka IV” PZWS, Warszawa 1958, str. 173.

uczniowskich. Że można sięgnąć po oryginalne formularze (były w kancelarii szkolnej) — nie przyszło nawet uczącej na myśl. Ileż lekcji kończy się faktycznie na długo przed dzwonkiem! Nader skąpy materiał rzeczowy wyczerpuje się tak wcześnie, że praktykant jest zmuszony ratować sytuację „utrwalaniem” materiału, to znaczy powtarzaniem w kółko tych samych pytań, by otrzymywać na nie identycznie brzmiące odpowiedzi. W jednej z inteligentniejszych klas siódmych uczniowie przyjęli ten sposób prowadzenia lekcji humorystycznie, na czym autorytet uczącego nie wyszedł zbyt dobrze. Gorsza jest jeszcze sytuacja, gdy uczący popełnia błędy rzeczowe — gdyż i to się zdarza. Istota rzeczy tkwi nie tylko w braku poczucia odpowiedzialności za to, co się uczniowi przekazuje, ale i w tym — przede wszystkim w tym — że przyszły nauczyciel nie został przyzwyczajony do gruntownego zapoznawania się z treściami związanymi z tematem lekcji. Nie zostały mu również wskazane źródła, skąd można by potrzebne wiadomości czerpać. Przede wszystkim jednak szkoła (uczelnia) nie potrafiła przekonać, ukazać potrzeby i znaczenia poszerzania wiadomości z poszczególnych przedmiotów nauczania odpowiednią lekturą naukową i popularnonaukową, nie rozwijała w dostatecznym stopniu wszechstronnych zainteresowań. Zadanie to nie może spoczywać wyłącznie na nauczycielu przedmiotów pedagogicznych. Każdy uczący w zakładzie kształcenia nauczycieli musi czuć się odpowiedzialny za realizację tego zadania. Na tym właśnie polega szeroko pojęta pedagogizacja.

Omawiając metody i zasady oraz organizację procesu nauczania trzeba z jednej strony naświetlić i podkreślać to wszystko, co przyczynia się do aktywizacji każdego ucznia w klasie, do rozwijania jego samodzielnej, twórczej postawy w zdobywaniu wiadomości i umiejętności, co składa się na radosną atmosferę pracy, co prowadzi do kształtowania przekonań i postaw, do umiejętności przewidywania — z drugiej strony musi licealista (słuchacz) zobaczyć wcielanie tych postulatów w życie w codziennej pracy szkoły. Dlatego niezmiernie ważną jest rzeczą, czy szkoła ćwiczeń jest placówką czującą na to wszystko, co jest przeciwne stagnacji i rutynie. Nie podejmując metod niewypróbowanych winna szkoła ćwiczeń z całą odwagą i twórczą inicjatywą ukazywać nowe drogi, nowe techniki i nowe sposoby organizacji nauczania. Nawiasem trzeba dodać, że wiele na tym odcinku można zrobić nawet w najtrudniejszych warunkach lokalowych.

Rola i sposoby wykorzystywania pomocy naukowych w procesie lekcyjnym — to dalszy temat wymagający bardziej wnikliwego i konkretnego rozwiązania. Uczeń musi wiedzieć, że gromadzenie i wykorzystywanie pomocy naukowych to integralny składnik obowiązków zawodowych nauczyciela. Jak mało, mimo pewnych osiągnięć, zrobiono jeszcze na tym odcinku, świadczy stan ilościowy

i jakościowy pomocy naukowych w naszych szkołach. Praktykanci stwierdzają niejednokrotnie, że szkoła, w której odbywali praktykę, nie posiadała najbardziej nieraz elementarnych pomocy do poszczególnych przedmiotów nauczania. Wiele na tym odcinku zmieniło się ostatnio na lepsze, ale takie szkoły, niestety, są, i to nawet jest ich więcej, niżby należało przypuszczać. A przecież w szkołach tych pracują absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli i u nich to właśnie nie zostały wytworzone przekonania, umiejętności i nawyki gromadzenia i wykorzystywania pomocy naukowych. Wychowanek zakładu kształcenia nauczycieli musi znać również psychologicznie i poznawczo uzasadniony postulat, że stosowanie na lekcji różnorodnych, wzajemnie się uzupełniających pomocy ma znacznie więcej walorów niż jedna (często zresztą dobrana tylko dlatego, że taka znajdowała się w zbiorach). Metodyka stosowania różnego rodzaju środków upogładowienia winna być gruntownie poznana przez młodzież, i to zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej. I znowu nie tylko nauczyciel pedagogiki będzie o tym mówił i przekonywał, ale cały zespół nauczycielski zakładu kształcenia nauczycieli i szkoły ćwiczeń musi w tym kierunku współdziałać. Jeszcze jedno zastrzeżenie: rola pomocy dydaktycznych winna być przez wszystkich interpretowana zgodnie z najnowszymi wynikami badań naukowych.

Nie jest rzeczą możliwą wyczerpać w jednym artykule problemu kryteriów oceny lekcji praktycznych i warunków, w których stosowanie tych kryteriów jest uzasadnione i możliwe. Reasumując jednak to, co zostało powiedziane, można by sprawę ująć w skrócie następująco:

1. Zmiana kryteriów oceny lekcji praktycznych jest dydaktycznie i wychowawczo uzasadniona, a więc i konieczna.

2. Kryteria oceny muszą ściśle wiązać się z postulatami wynikającymi z najnowszych osiągnięć nauk pedagogicznych i pokrewnych, a także z zadań, które stoją przed szkołą.

3. Uczeń (słuchacz) zakładu kształcenia nauczycieli, rozpoczynając praktykę w szkole ćwiczeń, winien kryteria te znać dokładnie. Praktyka pedagogiczna organizowana przez nauczycieli przedmiotów pedagogicznych i poszczególnych metodyk (hospitacje, praktyki asystenckie, lekcje próbne) winny zmierzać do wyrobienia w licealistach (słuchaczach) przekonania, że postulaty i wymagania pedagogiki są realne. Ze znając je i rozumiejąc można je twórczo stosować w działalności praktycznej i że to jest koniecznym warunkiem efektywności nauczania. Każda hospitowana lekcja musi być omawiana z pozycji wysuwanych kryteriów (oczywiście w określonej kolejności, tak jak narasta wiedza pedagogiczna uczniów).

4. Kryteria oceny lekcji praktycznych muszą być znane całej radzie pedagogicznej liceum (studium) i szkoły ćwiczeń. Każdy członek rady

pedagogicznej, niezależnie od swojej specjalności, musi sobie zdawać sprawę z odpowiedzialności, jaka na niego z tego tytułu spada.

5. Z kryteriami oceny lekcji praktycznych winni być zaznajomieni nauczyciele szkół, w których odbywają się praktyki terenowe. Jak uczy doświadczenie, nie wystarczy przesłać do szkół odpowiednie, pisemne wyjaśnienia. Najlepszym sposobem przygotowania kadry nauczycielskiej tych szkół do właściwej organizacji i oceny praktyki pedagogicznej uczniów (słuchaczy) jest bezpośrednia konsultacja z ich kierownikami. Wyjaśnienia uzyskane na konsultacji przeniosą oni do swych rad pedagogicznych.

6. Szkoły przeznaczone na praktykę pedagogiczną muszą posiadać takie warunki (obsada, wyposażenie, organizacja, ład), które uczynią stosowanie wymienionych kryteriów oceny całkowicie uzasadnionym i realnym. Kryteria wysuwane wobec praktykantów winny być również kryteriami kierującymi przygotowaniem się nauczycieli tychże szkół do lekcji pokazowych (pośrednio więc będą one spełniać rolę czynnika doskonalącego pracę już czynnych nauczycieli).

7. Ustalając kryteria oceny należałoby również rozpatrzyć i ustalić, jaki zakres i stopień uszczegółowienia wyjaśnień i instruktażu udzielanego przez nauczyciela-opiekuna należy uznać za konieczny dla niepełnienia zasadniczych błędów dydaktyczno-wychowawczych przez praktykanta, a równocześnie nie hamujący inicjatywy i twórczej, samodzielnej jego postawy. Ustalenie tych zależności jest istotne dla pełnej obiektywizacji oceny: trudno dawać komuś ocenę w wysokim stopniu pozytywną w przypadku, gdy nie był on autorem pomysłów organizacyjnych czy metodycznych, podobnie jak trudno go oceniać negatywnie, gdy zasugerowany czy nawet zobowiązany przez opiekuna do takiego, a nie innego ujęcia rozwiązania tematu przeprowadził lekcję w myśl tych sugestii i okazało się, że nie było to rozwiązanie najlepsze (a tak bywa).

Rozważając sprawę kryteriów oceny lekcji praktycznych, nie zamierzano zawęzić zakresu praktyki pedagogicznej do lekcji. Wiadomą jest rzeczą, że obejmuje ona szeroki wachlarz zagadnień. Wydaje się, że dobrze byłoby rozważyć kryteria ocen dla pozostałych dziedzin praktyki pedagogicznej. Sprawa ta jednak przekracza ramy określone tematem niniejszego artykułu.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

IRENA ZACZENIUK-JUNDZIŁ — ROLA PRZEDMIOTÓW PEDAGOGICZNYCH W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

PZWS W-wa 1963

Umiejętność samodzielnego myślenia i samodzielnej pracy to niezmiernie ważne składniki osobowości współczesnego nauczyciela. Tylko ci nauczyciele potrafią realizować reformę szkolną i radzić sobie w nowych sytuacjach, którzy posiadają te cechy. Stąd naczelnym zadaniem zakładów kształcenia jest obok wychowania ideowo-moralnego rozwijanie u kandydatów na nauczycieli samodzielności w myśleniu i działaniu, kształtowanie twórczej postawy. Książka Ireny Zaczeniuk-Jundził poświęcona jest właśnie temu problemowi: jakie są warunki, możliwości i jakie mogą być sposoby realizacji tego zadania w liceum pedagogicznym. Autorka wychodzi od stwierdzenia, że „Nauczyciel badacz, a nie nauczyciel rzemieślnik, a nie nauczyciel automat, zanudzający dziecko schematyzmem i pozorną uczonością, może kształtować wrażliwą psychikę dziecka, rozwijać w nim to, co jest najcenniejszą właściwością ludzkiego umysłu: samodzielne, twórcze myślenie” (str. 9) i ukazując, co i jak robiono na przestrzeni kilku lat w Liceum Pedagogicznym w Pułtusku, aby takich nauczycieli wykształcić.

Książka składa się z dwóch części. W pierwszej przedstawione są charakterystyczne cechy myślenia młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego, w drugiej pokazano praktyczne próby kształcenia myślenia tej młodzieży. Na początku części pierwszej autorka analizuje myślenie, podaje różne znane określenia myślenia w ogóle oraz myślenia niesamodzielnego, samodzielnego i twórczego. Omawia cechy myślenia takie, jak: krytycyzm, lotność, tempo, głębię i giętkość umysłu, starając się wykazać zależność przebiegu operacji myślowych od cech myślenia jednostki. Wartościową rzeczą jest to, że analiza ta nie jest czysto teoretyczna, ale związana z konkretną rzeczywistością, z obserwacją myślenia uczniów.

Jednak rozważania te są mało precyzyjne i niektóre twierdzenia słabo uzasadnione. Np. autorka wprowadza dwojakie rozróżnienie myślenia: jako właściwości psychicznej, względnie trwałej, i jako procesów myślenia, czyli operacji (str. 10—11). Sama przy tym stwierdza, że taki podział jest tworem sztucznym, a jednak utrzymuje go i tak uzasadnia jego potrzebę: zauważono u dwu uczennic podobny sposób rozwiązywania zadania, z czego ma wynikać, że procesy myślowe przebiegają u tych uczennic jednakowo, podczas gdy cechy myślenia były u nich różne — zauważono też, że myślenie funkcjonuje rozmaicie w różnych warunkach szkolnych i domowych, z czego autorka zbyt pochopnie wyciąga wniosek, że te procesy myślowe zmieniają się, a właściwości psychiczne myślenia jako względnie trwałe nie ulegają zmianie. Trudno z tym poglądem zgodzić się. Praktyka wykazuje przecież, że takie cechy myślenia, jak krytycyzm, giętkość, szybkość, lotność, zmieniają się zależnie od warunków, zainteresowań, od siły bodźców emocjonalnych itd. Uzasadnienie autorki jest więc nieprzekonywujące. Pogląd, że myślenie, jest względnie trwałą właściwością psychiczną, może prowadzić do przypisywania zbyt dużej roli czynnikom dziedzicznym w rozwoju myślenia, może osłabić wysiłki w kierunku kształcenia myślenia. Zresztą autorka poza tym stwierdzeniem później nie wraca do tego, a nawet całe jej dalsze wywody zaprzeczają temu pogładowi, gdyż wykazuje, jak w za-

leżności od różnych warunków i form pracy kształtuje się i zmienia całokształt myślenia uczniów.

Nasuwiają się też zastrzeżenia odnośnie pojmowania przez autorkę myślenia twórczego, które jest szczególnym przypadkiem myślenia samodzielnego. Myślenie samodzielne zdaniem autorki zachodzi wówczas, gdy „operacje myślowe w oparciu o nagromadzony materiał dają w efekcie nowe wytwory w postaci określonych sądów czy wniosków”. Z tym określeniem można się zgodzić. Natomiast myślenie twórcze definiuje jako ten przypadek myślenia samodzielnego, w którym jednostka dochodzi do zupełnie nowych i oryginalnych pomysłów. Jest to określenie niejasne, gdyż znaczenie nazwy „zupełnie nowy i oryginalny pomysł” może być różne. Jeden nauczyciel uzna, że myślenie twórcze już zachodzi u dzieci w klasie pierwszej, gdyż widzi u nich nowe i oryginalne pomysły, drugi zaś zaprzeczy temu, nie dopatry się takiego wysokiego stopnia nowości i oryginalności w myśleniu dzieci w niższych klasach szkoły podstawowej, aby można je nazwać twórczym. Takie rozbieżności w tej sprawie dostrzegamy u nauczycieli.

Wydaje się, że należałoby przyjęć raczej określenie W. Okonia, według którego myślenie twórcze jest „tym przypadkiem myślenia samodzielnego, które doprowadza do wykrycia myśli nowych i cennych nie tylko dla jednostki, lecz dla całego społeczeństwa.”¹

Określenie to nie tylko jest jasne i daje możliwość odróżnienia myślenia twórczego od samodzielnego, ale też podosi rangę myślenia twórczego. Uznanie tej wysokiej rangi jest rzeczą ważną w kształceniu nauczycieli. Każdy kandydat na nauczyciela winien sobie uświadomić, że myślenie twórcze nie jest czymś, co osiąga się łatwo w codziennej pracy, że nie polega ono tylko na znalezieniu oryginalnego rozwiązania zadania matematycznego czy na wymyśleniu jakiegoś chwilowo skutecznego chwytu pedagogicznego, ale że myślenie twórcze i praca twórcza zachodzą wtedy, gdy z wytworów ich skorzysta wielu innych ludzi, gdy można je upowszechnić. Przyjęcie takiego pojmowania myślenia przez nauczycieli spowoduje, że nie będą oni zbyt wysoko oceniać swej codziennej pracy jako już twórczej, a równocześnie będą widzieć, że jeszcze mają wiele do zrobienia, aby podnosić swą pracę na wyżyny pracy twórczej.

Autorka obniżyła rangę myślenia twórczego. Termin „myślenie twórcze” przewija się w całej książce. Wydaje mi się, że wszystkie formy pracy i sposoby myślenia uczniów liceum pedagog. określone w książce jako twórcze zasługują na miano tylko myślenia samodzielnego lub pracy samodzielnej.

W rozdz. II omówione są czynniki sprzyjające występowaniu samodzielnego myślenia: posiadana wiedza, metody nauczania i uczenia się, zainteresowania licealistów, dobór treści nauczania oraz nawyki w zakresie myślenia. Przy wartościowaniu tych czynników autorka opiera swe sądy na obserwacjach pracy licealistów oraz na ich odpowiedziach na pytania ankietowe. Z wypowiedzi młodzieży wynika, że pobudzająco na myślenie działają tematy interesujące, wzięte z życia, treści zabarwione uczuciowo oraz tematy „stawiane w sposób problemowy, tematy, które mogą mieć różne rozwiązania, które wymagają prawdziwej dyskusji”. Młodzież nie lubi treści podawanych w sposób dogmatyczny. Licealiści stwierdzali, że aktywność intelektualną pobudza u nich tematyka psychologiczna.

W rozdz. III omówione są czynniki utrudniające myślenie, też na podstawie obserwacji i wypowiedzi uczniów. Czynniki te ujmuje autorka w pięć grup:

1. Czynniki tkwiące w psychice ucznia: natury emocjonalnej i związane z właściwościami osobowości ucznia.

¹ W. Okoń: „Problem samodzielności myślenia i działania” Studia Pedagogiczne T. IV str. 18.

2. Ujemny wpływ kolegów na myślenie.
3. Hamujący wpływ niewłaściwych warunków pracy.
4. Czynniki związane z metodami pracy.
5. Czynniki związane z postawą nauczyciela i jego stosunkiem do uczniów.

Przy czynnikach emocjonalnych słusznie podkreśla hamujący wpływ lęków, które może przeżywać uczeń na lekcjach, jak: lęk przed ujemną oceną, lęk spowodowany zbyt ostrym tonem czy zdenerwowaniem nauczyciela, lęk przed kompromitacją wobec nauczyciela i zespołu uczniowskiego. Mówiąc o ocenie zwraca słusznie uwagę na niewłaściwy system oceniania stosowany dotychczas w liceach pedagogicznych i w innych szkołach. Wymaga on rewizji i przejęcia na inny ulepszony system oceny i kontroli tak, aby zlikwidować atmosferę strachu na lekcjach, nie tracić czasu na odpytywanie i stworzyć przez to warunki dla spokojnej pracy i dla rozwijania samodzielnego myślenia. Jednak nie można zgodzić się z ogólnym sądem (str. 76), że „...w kształceniu myślenia twórczego należy uznać ocenę za czynnik ujemny”. Trzeba tu stwierdzić, że tylko tradycyjna ocena szkolna odbiera uczniowi śmiałość i swobodę myślenia. Każda praca uczniów i dorosłych jest zawsze w jakiś sposób oceniana. Oceny nie można uniknąć w życiu. Jest ona często bodźcem do pracy i myśli twórczej, a nie tylko czynnikiem hamującym.

W obu rozdziałach przy omawianiu czynników utrudniających myślenie i sprzyjających myśleniu na pierwszy plan wysuwa się osoba nauczyciela, jego walory pedagogiczne, umiejętność organizowania pracy uczniów i dobierania metod aktywizujących myślenie. Od nauczyciela zależy, aby wpływ czynników hamujących myślenie zmniejszał się do minimum.

Jedną z głównych przeszkód utrudniających pracę nad kształceniem samodzielnego myślenia był występujący u większości uczniów brak chęci i przyzwyczajenia do większego wysiłku myślowego oraz niechęć do pokonywania myślowych trudności. Autorka nazywa to nawet lenistwem umysłowym (str. 52). Oczywiście tę charakterystykę myślenia trzeba odnieść do uczniów Liceum Pedagogicznego w Pułtusk. Nie można by tak charakteryzować młodzieży innych liceów. W ostatnich latach był duży napływ młodzieży do liceów pedagogicznych, można było przeprowadzić selekcję, w efekcie czego do klas pierwszych przychodziła młodzież nie obciążona lenistwem umysłowym. Może autorka trochę przesadziła z tą ociężałością umysłową i lenistwem, a jeżeli nie, to należy z pełnym uznaniem podkreślić, że mając tak trudny materiał uczniowski zespół nauczycieli próbował z powodzeniem stosować różne, niełatwe formy pracy kształcące samodzielne myślenie.

Charakteryzując uczennice klasy eksperymentalnej autorka stwierdza, że wykazywały one mierne zdolności, miały wiele kłopotów z opanowaniem j. polskiego i matematyki, ale że przedmioty pedagogiczne nie sprawiały im większych trudności (str. 4). Występuje tu jakieś nieporozumienie albo niekonsekwencja autorki. Wiemy przecież z praktyki, że przedmioty pedagogiczne sprawiają dużo trudności nie tylko uczniom przeciętnym, ale i zdolniejszym, wtedy oczywiście gdy się postawi odpowiednie wymagania w zakresie psychologii, pedagogiki i metodyki, gdy się wymaga łączenia teorii z praktyką, obserwowania i analizy rzeczywistości szkolnej, uzasadnienia praktyki teorii i szukania w praktyce potwierdzenia słuszności teorii. Wiemy, że uczniom, a także niektórym doświadczonym nauczycielom szkół podstawowych jest bardzo trudno formy i sposoby pracy z dziećmi na lekcjach uzasadnić od strony psychologicznej i pedagogicznej. Jeżeli autorka stwierdza, że młodzież o miernych zdolnościach, ociężała umysłowo nie miała większych trudności w zakresie przedmiotów pedagogicznych, to albo u autorki było złe rozeznanie uczniów, albo w Liceum Pedagogicznym w Pułtusk nie stawiano odpowiednich wymagań z przedmiotów pedagogicznych.

Z podobnym twierdzeniem, że uczniowie zakładów kształcenia nauczycieli mają

duże trudności z j. polskiego, matematyki, fizyki, biologii itd., a radzą sobie zupełnie dobrze w przedmiotach pedagogicznych, spotykałem się częściej. Czy nie świadczy to o niskim poziomie nauczania przedmiotów pedagogicznych i o zaniżonych wymaganiach?

To wszystko, co autorka napisała w dwu rozdziałach o czynnikach sprzyjających myśleniu i utrudniających myślenie uczniów, wykracza poza przedmioty pedagogiczne. Uwagi te można odnieść do wszystkich przedmiotów. Jednak nie należy z tego powodu robić zarzutów autorce. Dzięki temu z książki tej będą mogli skorzystać też nauczyciele innych przedmiotów.

W rozdz. IV autorka omawia różnice w myśleniu u młodzieży licealnej w zależności od warunków, w jakich ono zachodzi. Na podstawie obserwacji pracy uczniów na lekcjach i w kółku pedagogicznym oraz wypowiedzi uczniów autorka stwierdza, że myślenie na zajęciach w kółku jest bardziej samodzielne, twórcze, śmiałe, swobodnie, jak na lekcji. Myślenie zaś na lekcji jest bardziej zdyscyplinowane, uporządkowane i planowe, lekcja więcej zmusza, szczególnie ociężałych uczniów, do myślenia. W sumie praca w kółku daje — zdaniem autorki — większe możliwości dla kształcenia samodzielnego myślenia niż na lekcji. Wydaje się, że wniosek ten jest zbyt pochopny i słabo uzasadniony. Porównując myślenie uczniów na lekcjach i w kółku należy brać pod uwagę organizację i metody pracy kółka i na lekcji. Są bowiem lekcje, w których w pełni występuje samodzielne myślenie, zdarzają się też zajęcia w kółkach nudne i niekształcące. Nie można na podstawie tylko wypracowań i wypowiedzi uczniów przesądzać, że lekcje są mniej interesujące i mniej pobudzające myślenie niż zajęcia pozalekcyjne. Jeżeli tak było w Pułtusku, to należałoby pokazać braki pracy dydaktycznej na lekcjach i walory pracy kółka. Rozwój samodzielnego myślenia mniej zależy od tego, gdzie zajęcia się odbywają, ale głównie od tego, jakie formy i metody pracy stosuje się na lekcjach i w kółku. Pochopność w uogólnianiu i słabe uzasadnianie tych uogólnień zdarzają się częściej w książce. Znajdujemy to w dalszych rozważaniach autorki nad strukturą myślenia występującego w czasie lekcji i w pracy pozalekcyjnej.

Omawiając dwie różne sytuacje na lekcji: w czasie odpowiedzi ocenianej i podczas dyskusji przy opracowaniu nowego zagadnienia, autorka stwierdza, że przy pierwszej sytuacji wytworza się schematyzm myślenia (struktura myślenia przy tym tak przedstawia się: odtwarzanie pamięciowe znanej treści, próby nawiązania do zagadnień pokrewnych i rozwinięcie tematu), w drugiej zaś sytuacji występuje fragmentaryczność myślenia, gdyż tylko niektórzy uczniowie są aktywni, pozostali bierni. Znowu nie pokazano, na których lekcjach i przy jakich formach pracy występował schematyzm i fragmentaryczność. Natomiast w kółku struktura myślenia przedstawia się inaczej: po postawieniu problemu nie pamięć jest punktem wyjścia, ale wyobraźnia, następnie jest formułowanie przypuszczeń, pomysłów, sposobów postępowania w wyobrażonej sytuacji i wreszcie uzasadnienie własnych pomysłów. Słusznie podkreśla autorka, że drugi i trzeci etap mają walory kształcące samodzielne myślenie, ale nasuwa się proste pytanie: na podstawie czego autorka sądzi, że tylko w kółku występują takie etapy myślenia, a na lekcji jest tylko schematyzm i że „nieskrępowany rozwój samodzielności myślowej mógł być kontynuowany tylko w pracy pozalekcyjnej” (str. 93). Chyba na podstawie obserwacji zajęć, a jeżeli tak to należałoby uzasadnić, że prowadzący kółka nauczyciele umieli organizować wartościowe i interesujące zajęcia, czego nie było na lekcjach. Ale tego autorka nie stwierdza. Nie wystarczy też szukać przyczyny tylko w programach i podręcznikach, jak to czyni autorka (str. 92—93).

Rozdz. V poświęcony jest kształceniu myślenia na lekcjach i w pracy domowej. Autorka omawia znaczenie doboru treści i metod nauczania. Przy doborze treści podaje znane wskazania, jak: przydatność treści w pracy nauczycielskiej, możliwość

wykorzystania treści pod względem wychowawczym i problemowym. Ciekawy jest opis metod pracy na lekcjach przedmiotów pedagogicznych. W pracy nad analizą tekstów naukowych prowadzono w Pułtusk przez 3 lata tzw. zeszyty trudności i przemyśleń, w których licealiści notowali wszelkie niezrozumiałe pojęcia i zwroty. Zeszyty te zorientowały nauczycieli, jakie główne trudności napotyka młodzież w rozumieniu tekstów, oraz wzbogaciły słownik uczniów.

Prowadzono też wartościowe próby pracy nad czytelnictwem. Po nieudanych próbach z czytaniem artykułów z „Głosu Nauczycielskiego” i „Życia Szkoły” zaczęto rozwijać czytelnictwo literatury dziecięcej (np. Korczaka „Bankructwo małego Dżeka” i „Sława”), potem powieści pedagogiczne (np. Jackiewiczowa „Wczorajsza młodość”, Makarenko „Poemat pedagogiczny”, Wigdorowa „Moja klasa” i inne), by wreszcie dojść do tekstów naukowych. W roku 1960/61 w Pułtusk wprowadzono zespołową pracę przy omawianiu lektury pedagogicznej. Po przeczytaniu przez wszystkich uczniów jednej książki wybrano do opracowania przez te zespoły kilka problemów. Zespoły pracowały nad problemami, następnie zbierano wspólnie wyniki ich pracy. Metody dyskusji zespołowych stosowano też przy różnych bieżących tematach z pedagogiki i psychologii z tym, że dawano poszczególnym zespołom odrębne tematy do opracowania lub jeden temat dla wszystkich zespołów.

Autorka słusznie twierdzi, że wykład w liceum pedagogicznym nie powinien być główną metodą nauczania. Zasadniczą metodą powinna być dyskusja z całą klasą lub w małych zespołach. W dyskusji główną rzeczą jest postawienie odpowiedniego problemu oraz uaktywnienie jak największej liczby uczniów. W celu zmuszenia uczniów do udziału w dyskusji zaleca wzywać do odpowiedzi nie zgłaszających się, przy czym gdy ten sam uczeń kilka razy wezwany nic nie odpowie, należy zmniejszyć mu ocenę z danego przedmiotu (str. 139). Ten represyjny środek przeczy temu, co autorka napisała na początku książki, że lęk przed oceną wpływa hamująco na myślenie, że dyskusja winna być wolna, nieskrępowana, jak to się działo w kółku pedagogicznym — a tu zaleca ten miernej wartości sposób wymuszania udziału w dyskusji. Jest to jedna z niekonsekwencji autorki.

Autorka nie docenia potrzeby przygotowania się młodzieży do dyskusji. Stwierdza na str. 140: „Niekiedy postępujemy w ten sposób, że dajemy polecenie, aby licealiści przygotowali się do dyskusji na podany temat w domu”. Dlaczego tylko niekiedy? Uczniowie winni się przygotować do każdej dyskusji solidnie w domu, bo na lekcjach na to nie ma czasu.

Autorka słusznie stwierdza, że obok wykładu i dyskusji duże znaczenie ma samodzielna praca licealistów. „Polega ona na ćwiczeniach lekcyjnych albo na samodzielnym rozwiązywaniu problemu przez dyskusje prowadzone w małych zespołach” (str. 142). Należałoby tu wyodrębnić indywidualną pracę samodzielną uczniów. Prace te włącza do ćwiczeń, stawiając wymagania, aby miały one charakter samodzielny, a nawet twórczy. Słusznie domaga się, aby w siałce godzin lic. ped. były specjalne godziny przeznaczone na ćwiczenia, co zmuszałoby wszystkich nauczycieli do organizowania samodzielnej pracy.

Zasługują na uwagę rozważania nad wpływem budowy lekcji na myślenie uczniów. Najbardziej interesujący jest opis przeprowadzenia powtórki na początku lekcji, inaczej organizowanej, jak to się zwykle dzieje, że jeden uczeń odpowiada, a inni biernie słuchają. Po sformułowaniu zagadnienia do powtórki następuje chwila ciszy (do trzech minut) dla zastanowienia się, potem wezwany uczeń referuje zagadnienie, a pozostali notują na kartkach uwagi, jakie im się nasuwają w związku z odpowiedzią, następnie odbywa się krótka, zwięzła dyskusja.

Przy omawianiu części lekcji poświęconej podaniu nowego materiału zwraca uwagę na konieczność nauczania robienia notatek i ich kontroli przez nauczyciela.

Cała ta część książki z opisem interesujących i wartościowych dla kształcenia

myślenia form pracy zaprzecza temu, co autorka pisała poprzednio, że na lekcjach nie ma warunków do kształcenia samodzielnego myślenia, że można to robić jedynie w pracy pozalekcyjnej. Znowu niekonsekwencja.

Interesujący i wartościowy jest opis organizowania pracy domowej ucznia. Są przedstawione trzy rodzaje prac domowych:

1. Prace krótsze, bieżące, związane z tematyką, o charakterze ćwiczeniowym lub samodzielnym.

2. Prace długofalowe, zadawane na cały rok szkolny (w klasie IV na podstawie literatury przez 3 okresy uczniowie zbierali materiały, rozczytywali się w literaturze, w czwartym zaś okresie pisali pracę o rozmiarach 20—30 stron rękopisu, w klasie V prace zadawane na trzy okresy miały charakter empiryczny, np. „Kształcenie u dzieci nawyków moralnego postępowania”. Do tych prac zbierali uczniowie materiał przez badanie dzieci).

3. Prace na krótsze okresy polegające na zbieraniu przez licealistów materiałów, obserwacji i faktów jako przygotowania do opracowania nowego materiału. Autorka podaje wiele konkretnych przykładów tych prac.

W rozdz. VI omówiono kształcenie myślenia przez praktykę pedagogiczną. Autorka słusznie stwierdza, że praktyka pedagogiczna prócz kształcenia u uczniów umiejętności prowadzenia zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych i pogłębiania teorii pedagogicznej winna kształtować twórczą, samodzielną postawę przyszłych nauczycieli wobec dydaktyczno-wychowawczych zadań szkoły. Jednym z głównych warunków ku temu winna być jak najlepsza praca szkoły ćwiczeń. Autorka krytycznie odnosi się do szkoły ćwiczeń, a nawet stwierdza: „W tej chwili nasze szkoły ćwiczeń są bardzo prymitywnymi warsztatami praktyki licealistów” (str. 191). Jest to znowu zbyt pochopne uogólnienie, chyba że autorka ma na myśli tylko te szkoły ćwiczeń, które widziała, czego wyraźnie nie stwierdza.

Po znanych na ogół wskazaniach dotyczących praktyki pomocniczej przedstawione są godne naśladowstwa formy pracy związane z praktyką lekcyjną, jak: stawianie uczniom konkretnych zadań do obserwacji podczas hospitacji lekcji (kilka zadań otrzymywali wszyscy uczniowie w klasie lub klasę dzielono na zespoły i każdy zespół miał inne zadania), ćwiczenia przygotowawcze do prowadzenia lekcji próbnych, podczas których uczniowie przygotowywali koncepcje całych lekcji lub niektórych zagadnień metodycznych, wymaganie, aby uczeń mający prowadzić lekcje próbną przedstawił przynajmniej dwie koncepcje tej lekcji i wreszcie problemową praktykę pedagogiczną. Polegała ona na tym, że w klasach piątych wybrano 5 problemów stwarzających trudności w pracy szkolnej, przeznaczając po dwa miesiące na każdy problem. W tym czasie zarówno lekcje próbne, jak i hospitowane miały szczególnie uwzględniać dany problem. Młodzież miała zadanie w ciągu każdego dwu miesięcy samodzielnie zapoznać się dokładnie z danym problemem i zbierać odpowiednie materiały teoretyczne i praktyczne.

Przy omawianiu konferencji pohospitacyjnych przedstawiony jest ciekawy sposób przeprowadzenia takich konferencji w Pułtusku. Klasę dzielono na zespoły, każdy zespół otrzymał inne zadanie związane z hospitowaną lekcją, które było dyskutowane w zespołach w ciągu ok. 25 minut. Następnie odbywało się sprawozdanie poszczególnych zespołów z wyników dyskusji i ogólne podsumowanie. Niekiedy dawano to samo zadanie wszystkim zespołom do przedyskutowania.

Uwagi na temat praktyki jednodniowej, praktyki terenowej i pozalekcyjnej nie zawierają jakichś oryginalnych pomysłów, nie wykraczają poza znane i stosowane formy w zakładach kształcenia nauczycieli. Zasluguje na uwagę krótki opis praktyki dotyczący prac społecznych uczniów, w których zakres wchodziły: przygotowanie imprezy artystycznej dla dzieci szkolnych i przedszkolnych, udział licealistów w pracy poradni pedagogicznej, opieka nad szkołą wiejską.

Ostatni rozdział poświęcony jest kształceniu myślenia przez prace kółka pedagogicznego. Po krytycznym omówieniu różnych form pracy stosowanych w kółkach autorka wysuwa tezę, że najwięcej entuzjazmu i ciekawości poznawczej budzą tematy związane z pracą naukowo-badawczą, i podaje przykłady pracy kółka pedagogicznego w Pułtusku. W roku 1956/57 kółko to pracowało w dwu sekcjach: sekcja psychologiczna zajmowała się badaniem przyczyn trudności wychowawczych w niektórych szkołach wiejskich, sekcja pedagogiczna badaniem, jak funkcjonują świetlice gromadzkie. Młodzież przygotowywała projekty rozbięcia tych problemów na bardziej szczegółowe zagadnienia, nad którymi pracowały samodzielnie mniejsze zespoły, zbierano materiał w terenie, następnie zestawiano i opracowywano te materiały. Autorka twierdzi, że przy umiejętnym kierownictwie nauczyciela tego rodzaju prace nie są za trudne dla licealistów i mają duże znaczenie dla rozwijania samodzielnej, twórczej postawy.

Oto inne prace wykonywane przez kółko: badanie techniki i rozumienia czytania w klasach I—IV szkoły ćwiczeń, badanie środowiska wiejskiego, organizowanie przez kółko konkretnej pracy oświatowej, prowadzenie zespołów czytelniczych. Prócz tego kółko zajmowało się zagadnieniami teoretycznymi, jak tworzenie koncepcji sposobów egzaminowania i promowania oraz koncepcji internatu. Zamieszczone są też krótkie informacje o pracy kółka pedagogicznego w Elku, które zajmowało się badaniem stosunku młodzieży lic. ped. do zawodu nauczycielskiego oraz badaniem osobowości nauczyciela wychowawcy.

Nasuwa się tu pytanie: czy nie są to tematy zbyt wielkie i trudne dla młodzieży licealnej, czy nie naucza się przy nich splotonej pracy badawczej oraz pytanie, jak mieszczono się w czasie, aby organizować badania w terenie, opracowanie itd., czy to wszystko w 2 godzinach tygodniowo przeznaczonych na kółko? Autorka nie ukazuje szczegółowo strony organizacyjnej pracy kółka. Mimo tych zastrzeżeń tego rodzaju próby są bardzo cenne i godne upowszechnienia. Pożyteczną rzeczą byłoby, aby prace takiego kółka na przestrzeni kilku lat dokładniej opisać w osobnej broszurze, podając wszystkie szczegóły organizacyjne, przebieg pracy, wyniki i trudności.

Nasuwa się kilka uwag odnośnie układu książki. W pierwszej części autorka próbuje charakteryzować myślenie uczniów lic. ped., w drugiej opisuje sposoby i formy pracy w kierunku kształcenia samodzielnego myślenia. Myślenie jest rozwijającym się procesem. Można badać albo stan jego rozwoju na danym etapie, albo jak przebiega ten rozwój, jak zmienia się myślenie i staje się coraz bardziej samodzielne. Bardziej wartościowe dla uczących w zakładach kształcenia nauczycieli jest badanie rozwoju procesu myślenia dlatego, że charakterystyka stanu myślenia uczniów w jednym liceum nie daje podstawy do wniosku, że w innych liceach myślenie przedstawia się tak samo. Wydaje się, że oba rodzaje badań winny odbywać się w ścisłym powiązaniu z formami i metodami pracy w zakresie kształcenia myślenia. Należałoby więc zacząć od tego, co przedstawia autorka w drugiej części książki, tj. od omówienia form pracy nad kształceniem myślenia, i wykazywać, jak pod ich wpływem rozwijało się samodzielne myślenie uczniów. Autorka postępuje inaczej, zaczyna od charakterystyki myślenia uczniów, a ponieważ z konieczności musi nawiązywać do praktycznej działalności w zakresie kształcenia myślenia, przytacza różne sposoby pracy i wskazówki opisywane później w części drugiej, są więc powtórzenia i w efekcie słaba przejrzystość książki.

Tytuł książki brzmi: „Rola przedmiotów pedagogicznych w kształceniu nauczycieli”, ale właściwie rola ta nie została pokazana. Ukazano tylko różne formy pracy zmierzającej do kształcenia samodzielnego myślenia. Zresztą większość tych form może być stosowana też i przy innych przedmiotach. Słabo ukazano specyfikę przedmiotów pedagogicznych, to, jakie możliwości dają te przedmioty w odróżnie-

niu od pozostałych oraz, które treści uznano jako najbardziej kształcące. Czytając książkę spodziewałem się, że znajdę w niej ocenę programów przedmiotów pedagogicznych, wprowadzonych eksperymentalnie do niektórych liceów w trakcie zbierania przez autorkę materiałów do książki. Jak wiadomo, programy te projektowane były przez zespół pracowników Uniwersytetu Warszawskiego tak, aby dawały jak największe możliwości kształcące. Chodziłoby o to, aby na podstawie praktycznych doświadczeń omówiono przydatność tych programów dla realizacji celów kształcących, układ przedmiotów pedagogicznych i materiału, jak w praktyce realizowano zasadę integracji występującą w programach itd.

Nie ukazano w książce jakiegos zwartego systemu kształcenia pedagogicznego na przestrzeni dwu lub trzech lat w oparciu o przedmioty pedagogiczne. Pokazano tylko niektóre fragmenty tego kształcenia. Fragmentaryczność, układ książki budzący zastrzeżenia, niekonsekwencje, zbyt pochopne i słabo teoretycznie i empirycznie uzasadnione uogólnienia to ujemne strony książki, która ma jednak też swe niewątpliwe walory. Wartość książki leży nie w teoretycznych rozważaniach i próbach charakterystyki myślenia uczniów lic. ped., ale w tych partiach, w których ukazano praktyczne próby stosowania różnych, ciekawych, wartościowych i często oryginalnych form pracy w zakresie rozwijania aktywności i samodzielności myślenia uczniów. Szczególnie warto tu podkreślić próby stosowane w praktyce pedagogicznej i w pracy kółka pedagogicznego. Wartość książki leży też w ukazaniu twórczej, poszukującej pasji badawczej nauczycieli Liceum Pedagogicznego w Pułtuskus oraz ich wielkiej pracowitości.

Książkę warto przeczytać i warto polecić do przestudiowania wszystkim zespołom nauczycieli w liceach pedagogicznych i w studiach nauczycielskich. Większość form pracy opisanych w książce można z powodzeniem i z korzyścią stosować w obu typach zakładów kształcenia nauczycieli.

Józef Galant

STANISŁAW JEDLEWSKI — NIELETNI W ZAKŁADACH POPRAWCZYCH
Warszawa 1962 Wiedza Powszechna ss. 309

Praca St. Jedlewskiego — jak stwierdza na wstępie książki autor — przychodzi jako odpowiedź na pilne zamówienie społeczne. Istotnie — choć tak dużo pisze się na temat resocjalizacji młodzieży wykołejonej — sprawa założeń programowych i metod pracy w zakładach poprawczych nie była dotychczas przedmiotem badań, studiów, a co za tym idzie — i opracowań naukowych.

We wstępie książki pt. „Młodość w cieniu paragrafu”, wydanej w 1961 r., M. Kozakiewicz pisze, że „nie posiadamy wypracowanego i naukowo uzasadnionego systemu wychowania nieletnich przestępców”, a jeśli niektóre zakłady osiągały wartościowe wyniki w swej pracy pedagogicznej, „to jest to rezultatem inicjatywy, inwencji twórczej i talentu dyrektora zakładu i kadry wychowawczej...”

Recenzowana książka jest pierwszym krokiem ze strony teorii pedagogicznej w kierunku wypełnienia tej luki.

Dwa pierwsze rozdziały: „Zadania wychowawcze zakładu a sytuacja psychospołeczna nieletniego” oraz „Spaczony ideał życiowy wychowanków zakładów zamkniętych” przynoszą wyrazisty obraz zarówno młodzieży, jak i rzeczywistego stanu zakładów.

„Zakłady poprawcze w zasadzie — jak pisze autor (s. 15) — posiadają dotąd

charakter bardziej represyjny niż edukacyjny". Wychowanek, którego życie cechowała dotąd nieokiełznana swoboda, a jego postawa moralna jest pełna cynizmu, pogardy dla wszelkich uznanych norm społecznych, przekonany o swej „dorosłości”, zostaje pozbawiony wolności, izolowany od społeczeństwa i poddany ostremu reżimowi pracy i nauki. Znalezienie się w zakładzie nieletni traktuje jako karę czy akt zemsty ze strony społeczeństwa. Nic też dziwnego, że rodzi się w nim bunt, rozdrażnienie, uczucie „zahamowania życia” w ogóle, co w następstwie wywołuje gorączkowe poszukiwanie okazji do przełamania obowiązujących norm. Pobyt w zakładzie uważa za czas całkowicie stracony, wykreślony z życia; popada w głęboką depresję, a nierzadko wręcz występuje zachwianie jego równowagi psychicznej.

Czy nastawienie to ulega korzystnej zmianie przy dłuższym pobycie w zakładzie? Odpowiedź na to pytanie, niestety negatywną w odniesieniu do większości wychowanków, znajdujemy w II rozdziale książki, w którym autor pokazuje nam życie młodzieży zakładu w całej jego „wielowarstwowości”.

W zakładzie wzory postępowania są wynikiem trzech czynników: instytucjonalnej postawy kierownictwa zakładu, mechanizmu agresywnych i zakonspirowanych sił przestępczych, działających w grupie, i wewnętrznej postawy jednostki. W wielu zakładach decydującą rolę odgrywa, niestety, czynnik drugi; zamiast rzeczywistej grupy wychowawczej działa szajka, banda przestępcza z prowodyrem na czele i ona to kształtuje bez reszty rzeczywistość codziennego życia społecznego zamkniętej w ciasnym, izolowanym kręgu młodzieży. Oficjalny samorząd jest fikcją, a jego przedstawiciele (np. komendant grupy) są całkowicie podporządkowani bandzie i jej prowodyrowi. Obraz „drugiego życia” w zakładzie i wpływu jego na atmosferę tam panującą, przedstawiony niezmiernie żywo i konkretnie przez autora, stanowi wstrząsający przykład wypaczania słusznych przeciw w zasadzie założeń oparcia się w pracy wychowawczej na kolektywie młodzieży. Terroryzowanie słabszych, maltretowanie moralne i fizyczne, aż do okrutnych samosądów włącznie, organizowanie kradzieży i napadów, ekscesy seksualne prowadzą do zupełnej deprawacji młodzieży i wytwarzają poczucie niewypowiedzianej udręki i osaczenia. Nic dziwnego, że ideał społeczny i moralny wychowanków jest zupełnie spaczony: „...zaimponować innym, odzyskać wiarę i zaufanie we własne siły i możliwości — oto niewyżyty program życiowy w krzywym zwierciadle” (s. 50).

Autor wyraźnie wskazuje, że przyczyną powstawania „drugiego życia”, tego największego zła zakładów poprawczych, jest niewłaściwa praca wychowawcza. Bezдушny, a czasem wrogi stosunek do wychowanków, oportunizm i politykowanie w stosunku do prowodyrów i ich popleczników, powierzanie im obowiązków należnych samorządowi wytwarzają w zakładzie przerażającą w swych skutkach atmosferę osamotnienia, grozy i udręki. „Nie znajdując mocnego oparcia na zewnątrz, a natrafiając na brak zrozumienia u wychowawców — nieletni, chcąc nie chcąc, pogrąża się w upadku. Upadek ten przeradza się niekiedy w trudną do przyjęcia tragedię, objawiającą się w przeżywaniu nieslychanego napięcia nerwowego, które doprowadza nieszczęśnika do potwornych aktów rozpacz” (s. 51) — pisze Jedlewski. „W zakładzie poprawczym istnieje o wiele więcej sposobów i możliwości pogłębienia demoralizacji wychowanków i wypaczania ich linii życiowej, niżby się śniło filozofom” (s. 41).

W dalszych partiach książki omawia Jedlewski zasady, warunki i metody resocjalizacji w zakładach poprawczych. Rozdział III zawiera cenne i ogromnie trafne wypowiedzi dotyczące pracy schronisk i sądu dla nieletnich („Droga od schroniska przez sąd do zakładu powinna prowadzić do resocjalizacji”). Zdaniem autora proces resocjalizacyjny winien bowiem rozpocząć się jeszcze przed doprowadzeniem nieletniego do zakładu. Punktem wyjściowym powinno stać się już samo zatrzy-

manie nieletniego, a niezbędnymi jego ogniwami byłby pobyt w schronisku, śledztwo i rozprawa sądowa. Aby tak było w rzeczywistości, dotychczasowy tok i sposób przeprowadzania śledztwa i rozprawy sądowej musi ulec gruntownym zmianom w myśl następujących postulatów: 1. obok śledztwa prowadzonego z prawnego punktu widzenia konieczne jest badanie pedagogiczno-moralne, prowadzone przez wychowawcę-psychologa w schronisku; 2. sąd dla nieletnich nie może być kopią sądu dla dorosłych, nie może więc posiadać charakteru karnego, lecz stać się instytucją profilaktyczno-wychowawczą; 3. konieczne jest przekształcenie schroniska dla nieletnich, które dotychczas miało charakter więziennicy prewencyjnego, w instytucję pedagogiczną, selekcyjno-badawczą, dostarczającą sądowi potrzebnych w czasie rozprawy danych o nieletnim oraz umożliwiającą przeprowadzenie selekcji do zakładów poprawczych, której podstawą powinna być nie wysokość przestępstwa, ale sprawa o wiele ważniejsza w świetle założeń resocjalizacji — stopień demoralizacji nieletniego.

Rozdział IV „Ogólne założenia resocjalizacji” stanowi teoretyczną podbudowę dla szczegółowych, konkretnych, wskazujących drogę praktyce wychowawczej rozważań dotyczących organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, zawartych w pozostałych rozdziałach książki.

Autor ukazuje wpływ ostrych stanów frustracyjnych na proces wykołejenia nieletnich. Podkreśla przy tym, że stany frustracyjne, doprowadzające nieletniego do popełnienia przestępstwa, a mające źródło częstokroć w niezwykle ciężkich warunkach losowych, nie tylko nie likwidują się, ale wręcz nasilają w czasie pobytu nieletniego w zakładzie na skutek złej atmosfery pedagogicznej, jaka tu panuje.

Istnieją trzy zasadnicze trudności o charakterze socjologicznym, moralnym i psychologicznym, bez rozwiązania których niemożliwy staje się w ogóle proces resocjalizacji: 1. w zakładzie powstaje nie tylko konieczna izolacja od złych, ale i dobrych wpływów społecznych; 2. antagonistyczna sprzeczność pomiędzy koniecznością stworzenia dobrej społeczno-moralnej atmosfery a skupiskiem jednostek trudnych, wykołejonych; 3. trudność wynikająca z nieuniknionego negatywizmu wychowanków, wywołanego sytuacją przymusową.

Proces resocjalizacji nie dokonuje się drogą zwykłych procesów rozwojowych wychowanka — nieletni w zakładzie to jednostka przedwcześnie dojrzała, ale zarazem w pewien sposób wypaczona. Aby to zmienić i pobudzić wychowanka w zakładzie do współdziałania w kierowaniu swoim losem, trzeba zastosować metody pedagogiki leczniczej. Najważniejsze z nich to: życzliwy, pełen wiary w możliwość poprawy wychowanka i zrozumienia go stosunek wychowawców, zapewnienie wychowankowi oparcia moralnego i danie możliwości wypowiedzenia się, rozbudzenie w nim potrzeb umysłowych, wprowadzenie go w normalne warunki życia społecznego i ukazanie mu pozytywnych perspektyw na przyszłość. Całej pracy wychowawczej przyświecać powinna zasada: „Świadomość musi górować nad tresurą”.

W rozdziale V: „Organizacja pracy dydaktycznej w zakładach dla nieletnich” autor wskazuje, jak wielką rolę w resocjalizacji spełnić może i powinno dobrze zorganizowane kształcenie ogólne i zawodowe. Stan umysłu nieletniego, przychodzącego do zakładu, wykazuje na ogół tak wielkie zaniedbanie intelektualne, że stwarza to często pozory niedorozwoju umysłowego. Stąd konieczność gruntownie pomyślanej organizacji szkoły w zakładzie, ponieważ proces resocjalizacji zależeć będzie zarówno od tego, czy rozbudzimy w wychowanku zainteresowanie intelektualne, jak i od tego, czy damy mu naprawdę gruntowne przygotowanie zawodowe.

Na podstawie zebranego materiału autor wykazuje, że ani jeden, ani drugi punkt kształcenia nie jest należycie realizowany w chwili obecnej. Brak odpowiednich nauczycieli, brak odpowiedniego wyposażenia warsztatów, a co gorsza — zwalnia-

nie nieletnich z zakładów podczas roku szkolnego sprawiają, że ogromny ich procent opuszcza zakład bez żadnego przygotowania ogólnego i zawodowego.

Autor szczególną uwagę przywiązuje do wychowawczej roli kształcenia ogólnego. „Wyszkolenie ogólne posiada nie tylko wartość kształcenia formalnego oraz przygotowania do przyszłej pracy zawodowej wychowanka, lecz swoimi walorami moralnymi i społecznymi kształci jego osobowość i wychowuje ją do nowego, uczciwego życia” (s. 129). Nie znaczy to jednak, że autor pomija wychowawcze walory kształcenia zawodowego. Przeciwnie, poświęca tej sprawie wiele uwagi w swej książce, analizując wnikliwie znaczenie, jakie dla młodzieży ma wybór zawodu i przygotowywanie się do niego. Podkreśla mocno, że konieczne jest umożliwienie młodzieży kształcenia się w kierunku zgodnym z jej zainteresowaniami i dobór naprawdę atrakcyjnych kierunków szkolenia. Nieobojętną sprawą jest też zainteresowanie młodzieży materialną stroną procesu produkcji, umożliwienie jej otrzymywania pewnego wynagrodzenia za pracę, a już wręcz znaczenie decydujące posiada naprawdę nowoczesna organizacja i wyposażenie samych warsztatów.

Omawiany rozdział przynosi nam również obszerne wskazania dotyczące programu nauczania, układu materiału, organizacji szkoły i samych metod nauczania. Główną tezę autora w odniesieniu do wszystkich tych zagadnień jest, że szkoła w zakładzie poprawczym nie może być mechaniczną kopią zwykłej szkoły; wszystkie jej problemy muszą być ujęte odrębnie i dostosowane do potrzeb placówki resocjalizującej.

Najobszerniejszy rozdział książki to „Metody wychowania” — kluczowe zagadnienie w odniesieniu do problematyki zakładów. Ze względu na brak rozeznania moralnego u wychowanków względność ich pojęć etycznych i brak wyrobionych hamulców moralnych, praca wychowawcza, „...Aby była skuteczna, musi się oprzeć z jednej strony na mocnym, coraz mocniejszym i bezwzględniejszym aparacie hamującym oraz na żywym, ciekawie inspirującym nowe moralne i estetyczne wartości” (s. 169). Proces wychowawczy musi się zacząć od budzenia w wychowanku poczucia winy i prowadzić go do przekonania o słuszności norm moralnych i konieczności ich zastosowania w życiu.

Przejście ze stanu niewiedzy etycznej do pełnego uświadomienia moralnego i wartościowej postawy społecznej nie dokona się bez włączenia nieletniego w szereg konkretnych działań na rzecz kolegów i szerszej, pozazakładowej społeczności. Nie wystarczy tutaj „ograniczać się do werbalnego nauczania pojęć, zasad oraz metod moralnego postępowania” (s. 178). W chwili obecnej wobec zupełnej izolacji zakładu od życia społecznego najważniejsze tło społeczne dla wychowanka tworzy grupa wychowawcza. Może i powinna ona spełniać dodatnią rolę i przekształcać się w wartościowy kolektyw, ale musi być zachowana sensowna selekcja „z punktu widzenia stopnia demoralizacji, stanu psychicznego, wrażliwości frustracyjnej, rozwoju fizycznego i wieku” (s. 193). Nie może też być mowy o tym, aby władzę nad nią oddawać komuś z wychowanków. Kierować nią bezpośrednio powinien wychowawca.

Autor wypowiada się zdecydowanie przeciw utrzymywaniu sztucznej segregacji między grupami; konieczne są jak najbogatsze w treść kontakty międzygrupowe i tworzenie się obok grup wychowawczych innych jeszcze opartych o działalność kulturalną, sportową, gospodarczą itp. Niemniej stanowcza jest opinia autora o konieczności nawiązania stosunków z szerszym społeczeństwem w formie kontaktów kulturalnych, prac społecznie użytecznych, wycieczek itd. Powołując się na to, że formy półwolnościowe, stosowane w innych krajach, okazały się trafnym rozwiązaniem problemu, Jedlewski postuluje wprowadzenie 4-stopniowego okresu izolacji w zakładzie — od całkowitej izolacji do ostatnich 6 miesięcy, kiedy to wychowanek

byłby traktowany jak uczeń w internacie. Ten ostatni okres byłby sprawdzianem resocjalizacji nieletniego.

Wielką rolę w procesie resocjalizacji może odegrać wychowanie estetyczne. Zażycia plastyczne, muzyka i śpiew, teatr, film, lektura wprowadzająca młodzież w świat kultury, działają na wyobraźnię, uczucia i intelekt żyjących w izolacji nieletnich jeszcze silniej, niż ma to miejsce u zwykłej młodzieży, pozwalają im „poznać rzeczywistość” i „pojednać się z nią”. Podobnie rzecz się ma z wychowaniem fizycznym. Sport, wycieczki, obozy wędrownie, powodując regenerację fizyczną wychowanków, wpływają niezwykle dodatnio na ich samopoczucie psychiczne.

Omawiając kolejno różne problemy procesu resocjalizacji, autor stale podkreśla, że ich realizacja zależy w pierwszym rzędzie od odpowiedniej postawy moralnej i społecznej wychowawców. Do pracy w zakładzie poprawczym potrzeba ludzi o talencie pedagogicznym i niezwykle ofiarności. Wyraźnie sprecyzowany model prawdziwego wychowawcy znajdujemy w rozdziale VII: „O wychowawcy”. W zakładzie zamkniętym wychowawca jest reprezentantem społeczeństwa, poza nawias którego nieletni czuje się siłą usunięty, a do którego ma przecież znaleźć drogę. Dlatego też specjalnie podkreśla autor znaczenie doświadczenia i wyrobienia życiowego wychowawcy, głębokiego wykształcenia i humanistycznego stosunku do człowieka. Wartości te najbardziej imponują wychowankom, ponieważ sami ich nie posiadają.

Rozdział ostatni — „O zmianę charakteru zakładów poprawczych” przynosi nam, używając słów autora, „wizję takiego zakładu, jaki według mego przekonania mógłby spełniać pokładane w nim nadzieje”. W wizji tej na pierwsze miejsce wybija się zerwanie z separacją od życia i karno-represyjnym charakterem zakładu. Zakład poprawczy ma być związany ze społeczeństwem, przeniknięty życiem i pracą typowych środowisk naszego kraju, oparty o własną fabrykę, podobnie jak to miało miejsce w kolonii Makarenki czy amerykańskiej „Republice chłopców”. A choć perspektywa taka wydaje się może trudna do zrealizowania, jest ona — zdaniem autora — jedynie słuszna i trzeba ją mieć stale przed oczami, przeprowadzając stopniowe zmiany na lepsze w naszych zakładach poprawczych.

St. Jedlewski we wstępie do swojej pracy nazwał ją „próbą poszukiwania właściwej drogi postępowania z młodzieżą niedostosowaną społecznie, a przebywającą w zakładach zamkniętych”. Zapoznanie się bliższe z książką wykazuje, jak bardzo cenne było podjęcie tej próby. Jest przecież paradoksem, uderzającym każdego, kto się nad tym zastanowi, że młodzież najtrudniejsza, najbardziej wykolejona nie była dotychczas przedmiotem naukowych badań, studiów, że została ona zepchnięta nie tylko na margines życia społecznego, ale i teorii pedagogicznej. Autor, dając nam obraz psychiki i życia tej młodzieży w zakładzie, czyni to w sposób nie tylko wszechstronny i wnikliwy, ale jednocześnie głęboko ludzki, i nie tylko ukazuje drogi prowadzące do naprawy zła, ale czyni to w sposób „angażujący” czytelnika, nie pozwalając na dalszą obojętność. W sposób plastyczny ukazuje, że młodociany nieletni przestępca to jednocześnie tragiczny w swym osamotnieniu i zagubieniu, głęboko cierpiący młody człowiek, który musi znaleźć oparcie w nas, wychowawcach, i całym społeczeństwie.

Walorem książki jest zamieszczenie w tekście niezwykle ciekawych, autentycznych wypowiedzi i fragmentów pamiętników młodzieży, stanowiących żywą i przejmującą ilustrację rozważań autora.

Alicja Szymborska

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Doskonalenie metod nauczania, osiąganie lepszych wyników, likwidowanie czy zmniejszanie drugoroczności — to problemy coraz częściej omawiane na łamach naszych czasopism pedagogicznych. W niniejszym przeglądzie zwrócę uwagę na trzy zagadnienia: rewelacyjne pod pewnymi względami wyniki badań nad drugorocznością, materiały do charakterystyki nauczyciela wychowania fizycznego oraz praca nad nowym systemem nauczania.

DZIEWIĘTNASTOWIECZNY PRZEŻYTEK

Prof. dr J. Konopnicki prowadzi niestrudzenie badania nad problemem drugoroczności i odsłania coraz to nowe strony zjawiska, które potocznie różnie bywa kwalifikowane, jest zaś „dziewiętnastowiecznym przeżytkiem organizacyjnym, politycznie wstecznym, a ekonomicznie bezsensownym”. Do wniosku takiego doszedł prof. Konopnicki na podstawie wnikliwych badań materiałów ze szkoły podstawowej i średniej („Drugoroczność w szkołach podstawowych i średnich i jej pedagogiczna wartość” — *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* nr 2). Założenie podstawowe artykułu wyraził autor w pytaniu, czy drugoroczność może być uważana jako środek terapeutyczny; bo, że nie jest środkiem profilaktycznym, nie ma żadnej wątpliwości.

Na podstawie analizy materiałów dotyczących 123 przypadków ze szkoły podstawowej i 164 przypadków ze szkoły średniej autor dochodzi do stwierdzenia, że istnieje rozbieżność między poprawą ocen wyrażanych w stopniach a dokonanymi przez tych samych nauczycieli ocenami ambicji i zainteresowań uczniów drugorocznych. Gdy na przykład poprawa stopni wynosi w stosunku do uczniów szkoły podstawowej (grupa „A”) 61,8%, to poprawa zainteresowań i ambicji do nauki tylko 11,2%. „Jak to jest możliwe, pyta autor, że ci sami nauczyciele, którzy w swobodnych opiniach oceniają dzieci negatywnie, dają im oceny pozytywne przy końcu roku szkolnego?” — Odpowiada: „Jeżeli ten chwyt organizacyjny nie jest ani środkiem profilaktycznym, ani terapeutycznym, to jakim jest?” Naszym zdaniem jest on środkiem „oczyszczającym”. W szkole podstawowej niewygodny dla siebie element przesuwa się na barki swojego kolegi, który „mści się” z kolei na kim innym. Taka zabawa z przrzucaniem odpowiedzialności z jednego na drugiego nauczyciela kończy się z chwilą ukończenia obowiązku szkolnego, potem już bez skrępowań „oczyszcza się” szkołę usuwając z niej „nieodpowiednich” uczniów.

Autor analizuje w dalszym ciągu inne dane z zebranych materiałów, jak wykształcenie rodziców, warunki materialne domu, warunki mieszkaniowe i kulturalne środowiska domowego oraz zainteresowanie domu nauką dziecka drugorocznego. Okazuje się, że różnice w obu grupach dzieci są różne i wszędzie na niekorzyść uczniów szkoły podstawowej. Tak na przykład bez podstawowego wykształcenia jest w grupie „A” 66,5% rodziców dzieci drugorocznych, w grupie „B” tylko 21,9%; złe warunki mieszkaniowe w grupie „A” ma 59,2% rodziców, w grupie „B” — 24,8%. Podobnie jest z warunkami kulturalnymi i zainteresowaniem domu nauką dziecka drugorocznego. W grupie na przykład „A” telewizor był tylko u 3,3%, gdy w grupie „B” — 18,4%; czytanie gazet — 32,5 i 78,1%. Analiza tej strony materiałów skłoniła autora do sformułowania takiego wniosku: „poziom środowiska domowego drugorocznych ze szkół średnich nie jest, w przeciwieństwie

do grupy »A«, specjalnie niski i nie jest on czynnikiem decydującym o drugoroczności. W grupie »A« odpowiedzialnością za słabe postępy dzieci w nauce musimy jednak obciążyć kulturalne środowisko (czy jego braki) domów dzieci”.

Wnioski końcowe dotyczą przede wszystkim szkoły średniej. Stwierdziwszy, że „drugoroczność jako chwył organizacyjny nie jest ani z punktu widzenia społecznego, ani indywidualnego środkiem profilaktycznym” i że nie jest też środkiem terapeutycznym, nie przyczynia się bowiem do wzrostu ambicji do nauki dziecka, a „poprawa”, którą sygnalizują nam różne dane statystyczne, jest całkowicie iluzoryczna, autor w sposób zdecydowany twierdzi: „Dane dotyczące drugoroczności w szkołach średnich (w przeciwieństwie do szkół podstawowych) odsłaniają nam inne zjawisko, a mianowicie elitaryzm i niedemokratyczność tego typu szkoły”. „Duża liczba drugorocznych w szkołach średnich, pomimo wielkiego wysiłku państwa i sporego wysiłku rodziców, wskazuje, że geną tego stanu rzeczy jest jednak niewłaściwa organizacja pracy dydaktycznej”.

Prowadzi to do wniosku generalnego: „Drugoroczność jest dziewiętnastowiecznym przeżytkiem organizacyjnym, z każdego punktu widzenia szkodliwym, politycznie wsteczny, a ekonomicznie bezsensownym”.

Jeśli nawet przyjąć, że na podstawie 287 zbadanych przypadków trudno orzekać w sposób bezdyskusyjny o sytuacji we wszystkich szkołach, to jednak przedstawione przez prof. Konopnickiego materiały i wnioski są tak wymowne, że szukanie środków zaradczych w celu całkowitego usunięcia drugoroczności uznać trzeba za sprawę pierwszoplanową. Wypracowywanie nowych metod nauczania jest na pewno w walce z drugorocznością odcinkiem bardzo ważnym, szczególnie wobec stwierdzenia, że w szkole średniej, szczególnie — dodajmy — w szkole średniej, niewłaściwa organizacja pracy dydaktycznej tkwi u podstaw drugoroczności.

NAUCZYCIEL WYCHOWANIA FIZYCZNEGO

O nauczycielu wychowania fizycznego pisze się mało; polonista, matematyk, historyk — to jakby „reprezentacyjni” przedstawiciele osobowości nauczyciela, natomiast nauczyciele takich przedmiotów, jak prace ręczne, wychowanie fizyczne, śpiew — to marginesy działalności i nauczyciele tych przedmiotów nie są „typowi”. Nie trzeba wcale uzasadniać, że stanowisko takie nie jest słuszne. Wskazują na to na przykład badania, przeprowadzone przez K. Barańskiego, a opublikowane na łamach numeru 1 *Wychowania Fizycznego i Higieny Szkolnej* („Z badań nad realizacją programu gimnastyki w szkołach podstawowych dużych miast”). Autor dokonał analizy materiałów zebranych z 74 wylosowanych szkół podstawowych w 7 dużych miastach Polski z 209 uczącymi w nich nauczycielami wychowania fizycznego i 5762 uczniami klas V, VI i VII i informuje o trzech zagadnieniach: aktualnym stanie bazy szkoleniowej, o nauczycielu i przydatności programu nauczania.

Wykształcenie wyższe w zakresie w.f. posiada 28,2%, 18,5% — studia nauczycielskie w.f., 13,5% — średnie pedagogiczne w.f., 36,8% — średnie pedagogiczne, 5,2% średnie ogólnopedagogiczne, a 3,8% tylko ukończone kursy wakacyjne. Kwalifikacje są więc, jak widać, różne, przeważa jednak fachowe przygotowanie do pracy w zakresie wychowania fizycznego. Większość tych nauczycieli — to nauczyciele młodzi; od 1—5 lat pracy 62,2%, a tylko 9,1% ponad 10 lat pracy nauczycielskiej.

Nie wszyscy badani pracują chętnie jako nauczyciele wychowania fizycznego; 16,7% dało odpowiedź negatywną. Charakterystyczne jest, że chętnie prowadzą wychowanie fizyczne ci nauczyciele, którzy uczą tego przedmiotu jako pobocznego, np. jako uzupełnienie etatu i z braku specjalisty.

Czytelnictwo wśród nauczycieli wychowania fizycznego nie jest wielkie: tylko 48,9 prenumerowało *Wychowanie Fizyczne w Szkole*, 26,4% *Kulturę Fizyczną* oraz

kilku *Lekką Atletykę*. Ten stan czytelnictwa jest zapewne związany z opinią o ośrodkach metodycznych: tylko 36,3% korzystało z pracy ośrodków, reszta nie korzystała, gdyż „nie widzi w formach prowadzonej tam pracy możliwości uzupełnienia wiadomości i umiejętności z zakresu metodyki wychowania fizycznego”.

W dalszym ciągu autor analizuje stopień realizacji programu wychowania fizycznego w klasach V—VII. Obserwowane lekcje dostarczyły danych do stwierdzenia, że na przykład młodzi nauczyciele po SN i liceach pedagogicznych stosowali niepełny tok lekcyjny, że u wielu było dużo zbędnych objaśnień słownych, brak natomiast było stosowania zasady pogłębłości, że podstawowe błędy wynikały m.in. z braków w metodzie uczenia (w pokazie, objaśnieniu, pomocy, ochronie itp.). Zaobserwowano również tendencję do trzymania się schematów i operowania techniką pracy przechodzącą niekiedy w rutynę.

Podkreślenie braków w metodzie uczenia jest charakterystyczne, szczególnie jeśli idzie o nauczyciela wychowania fizycznego, nauczyciela — jak wskazuje statystyka — młodego. Zwraca to uwagę na sposób przygotowania pod względem metodycznym nauczycieli, na konieczność położenia nacisku na metodę.

O NOWY SYSTEM NAUCZANIA

Nie jest łatwą rzeczą wypracować na fundamencie tradycyjnych metod nauczania metody nowe. Mówi się, że szkoła tradycyjna to przede wszystkim przyswajanie sobie przez ucznia gotowych wiadomości i narzucanego przez nauczyciela schematu rozumowania; zaangażowanie osobistych doświadczeń ucznia przy zdobywaniu wiadomości, organizowanie przeżyć — to cecha charakterystyczna szkoły aktywnej. Inną nieco zasadę proponuje od lat doc. dr Konstanty Lech w ogłaszanych książkach, rozprawach i artykułach. Podstawowe założenie — to rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką. Autor sądzi, iż jest to synteza szkoły tradycyjnej i szkoły aktywnej, jednocześnie jednak jest przewyżczeniem tych systemów, w artykule pt. „System nauczania a rozwój umysłowy uczniów” (*Nowa Szkoła* nr 2) (63) autor sygnalizuje problem zależności rozwoju umysłowego dzieci od systemu nauczania. Polemizuje przy tym z Piagetem, który — zdaniem autora — tej zależności nie uwzględniał. Twierdzenie swe ilustruje przykładem z przelewaniem wody z jednych naczyń do innych. Piaget wyprowadził z tych doświadczeń wniosek, że w rozwoju dziecka zachodzą trzy fazy tworzenia się u dzieci pojęcia ilości: dostrzeganie „nagich” ilości (jednowymiarowych), faza przejściowa i faza odnajdywania ilości całkowitych (mnożenie spostrzeganych ilości jednowymiarowych). W swych badaniach opartych na elementach tych samych autor doszedł do innych wniosków. Oparł je na uprzednim zdobyciu przez dzieci wiadomości o tym, iż wody w naczyniach nie ubyło, i to wystarczyło do prawidłowego przewidywania. „Ta wiedza, twierdzi Lech, ułatwiła im przewidywanie i wyjaśnienie zjawisk przy przelewaniu wody do szklanek i do wąskiego naczynia; gdy wiedzieli, że ilość się nie zmienia, łatwiej dostrzegały zależność między nią a wysokością słupa, ilością i przekrojem naczyń, co było bodźcem do rozwinięcia się procesu analizy i syntezy w formie mnożenia tych trzech wielkości”.

Na podstawie tych i wielu innych doświadczeń, ciągle kontynuowanych, autor formułuje zasady nowego systemu nauczania, gdzie uczeń „zdobywa w czynnościach myślenia obszerną, systematycznie uporządkowaną wiedzę i posługuje się nią ciągle przy rozwiązywaniu komplikujących się stopniowo i powiązanych ze sobą wzajemnie problemów. Takie nauczanie umożliwi pełny rozwój uzdolnień i możliwości poszczególnych uczniów i podniesie przeciętne przekrojowe wskaźniki jego rozwoju”.

Autor przypomina w swym artykule doświadczenie przeprowadzone przez Okręgowy Ośrodek Metodyczny w Lublinie. Kierownicy sekcji hospitowali ponad 200 lek-

cji z różnych przedmiotów i w różnych klasach. Analiza lekcji wykazała, twierdzi autor, że w naszych szkołach panuje dotąd niemal powszechnie system nauczania szkoły tradycyjnej, przeplatany od czasu do czasu małymi wstawkami o charakterze systemu szkoły aktywnej.

Badanie doc. Lecha i artykuły popularyzujące ich wyniki mogą przyczynić się do zmiany przestarzałych metod nauczania. Przemiany takie dzieją się jednak w długotrwałym procesie. Tymczasem idzie o to, by sły one równolegle z rozwijającą się reformą ustroju szkolnego.

Z tego krótkiego przeglądu zagadnień widać wyraźnie, że w badaniach pedagogicznych coraz większy nacisk jest położony na aktualne potrzeby szkoły i nauczyciela i że wyniki badań mogą w dużym stopniu pomóc w usuwaniu irytujących już niekiedy przeżytków głębokiej przeszłości, w doskonaleniu metod nauczania i wychowania. Rzecz w tym, ażeby wyniki badań dochodziły do świadomości zainteresowanych i do ich praktycznej działalności.

Stanisław Nowaczyk
Toruń

PRÓBY POSZUKIWAŃ ZWIĘKSZENIA EFEKTYWNOŚCI NAUCZANIA W PEDAGOGICE RADZIECKIEJ Z 1962 ROKU

Realizowana od kilku lat reforma szkolna w ZSRR wymaga usprawnienia organizacji i techniki pracy szkoły, nauczania i uczenia się ucznia.

Potrzeby i dążenie do zwiększenia efektywności nauczania to motywy, które zmuszają do podjęcia eksperymentów i opracowań teoretycznych w zakresie dydaktyki i metodyk.

Zmiany w metodach nauczania zmierzają do zaktywizowania ucznia na lekcji, położenia nacisku na pracę samodzielną ucznia.

Ograniczając przegląd czasopisma do zagadnień dydaktycznych łatwiej będzie można wskazać, co jest godne uwagi w tym zakresie. Oto niektóre zagadnienia stanowiące przedmiot rozważań i polemik w czasopiśmie *Pedagogika Radziecka*.

1. Organizacja lekcji:

- nr 4 — Poszukiwania nowej organizacji lekcji w szkołach okręgu lipeckiego.
- nr 3 — O roli planu tematycznego w procesie nauczania.
- nr 8 — Poszukiwania dróg zwiększenia efektywności lekcji.

2. Ćwiczenia:

- nr 7 — O naukowych podstawach konstrukcji systemu ćwiczeń (dla przedmiotów cyklu matematyczno-fizycznego).

3. Aktywizacja postawy i myślenia uczniów na lekcji:

- nr 6 — Pytania i zadania nauczyciela jako środek aktywizacji myślenia uczniów.

- nr 7 — O systemie sposobów aktywizacji działalności poznawczej uczniów.

4. Sprawdzanie i ocena wiadomości uczniów na lekcji:

- nr 10 — Działalność uczniów na lekcji i ocena.

Aby notatka była bardziej przejrzysta, opuszczamy problem pracy domowej ucznia, chociaż — mimo że nasza pedagogika ma w tym zakresie bardzo dobre opracowania — czytelnik mógłby w nrach 4 i 7 znaleźć pewne novum.

Z tych samych względów pomijamy zagadnienia zainteresowań, wpływu pracy produkcyjnej na zainteresowanie się ucznia nauką, kształcenia samodzielności i inicyjatywy u uczniów, co znajduje się w numerze szóstym.

*

Nowe poszukiwania w zakresie organizacji lekcji są mocno związane z próbami i doświadczeniami nauczycieli miasta Lipeck i całego okręgu lipeckiego. Co niesie ten coraz bardziej znany i u nas ruch?

Cała działalność organizacyjno-metodyczna idzie w kierunku:

- 1) maksymalnego i efektywnego wykorzystania czasu na lekcji;
- 2) objęcia pracą na lekcji wszystkich uczniów;
- 3) stosowania we wszystkich fazach procesu nauczania ćwiczeń i prac samodzielnych;
- 4) stosowanie w procesie nauczania całej gamy sposobów i środków aktywizujących postawę, pobudzających myślenie uczniów.

Dokonano w praktyce krytycznej oceny powszechnie przyjętej struktury lekcji typu uniwersalnego (odpytywanie, zaznajomienie z nowym materiałem, utrwalenie, powtórzenie itd.).

Przy tym tradycyjnym układzie lekcji każda jej część była ograniczona ramami materiału specjalnie dla niej dobranej, nie było możliwości dla integracji różnych rozdziałów programu, korelacji przedmiotów, dla wykorzystywania doświadczeń uczniów. Dużo czasu tracono na odpytywanie 2—3 uczniów, gdy większość klasy pozostawała bezczynna. Przy nowej organizacji lekcji powtórzenie, zdobycie nowych wiadomości, sprawdzenie stopnia ich opanowania stanowi jednolity proces.

Formując nowe wiadomości, nauczyciel na ich kanwie powtarza już przerobione partie materiału, doskonalą już zdobyte wiadomości przez znajdowanie nowych związków i uogólnień.

Nowość w pracy nauczycieli polega na oparciu nauczania w dużym stopniu na pracach samodzielnych ucznia. Prace te są planowane, głęboko przemyślane z punktu widzenia ich celowości i przydatności.

Lekcja nie rozpoczyna się odpytywaniem, wstępną pogadanką czy rozmową, lecz różnego rodzaju pracami samodzielnymi, które wciągają ucznia od razu w tok pracy.

Przy opracowywaniu nowego materiału nauczyciele nie tracą czasu na wyjaśnienie tego, co uczniowie sami mogą się dowiedzieć z podręcznika czy prac laboratoryjnych.

Dla powtórzenia i utrwalenia materiału stosuje się szereg prac takich, jak: układanie zdań (pisemnie i ustnie), opowiadanie na podstawie ilustracji i inne, pisanie z komentarzem, układanie zdań na dane liczbowe. Cenną stroną tych prac jest to, że mają one charakter nie tylko ćwiczący, ale i poznawczy. Wymagają one w granicach możliwości psychofizycznych ucznia wysiłku umysłowego, a nie tylko mechanicznego przepisywania.

Pisanie, rozwiązywanie zadań z komentarzem stosowane jest nie tylko w nauczaniu języka, ale i matematyki, fizyki, chemii. Punkt ciężkości na lekcjach pada na ćwiczenia pisemne. Średnio zajmują one ok. 30 minut czasu lekcji, ćwiczenia ustne — 7—10 minut. W czasie lekcji uczniowie zapisują 70 do 100 wyrazów. Dla ilustracji autorzy artykułu podają kilka planów lekcji i sprawozdań (nr 4, str. 31—33).

*

Program nauczania przedmiotu zawiera ogólne sformułowania tematów. Przy okresowym planowaniu nauczyciel dąży do równomiernego rozłożenia materiału na cały rok.

W artykule „O roli planu tematycznego w procesie nauczania” W. P. Szuman wskazuje na technikę planowania w ciągu okresu. Poszczególne tematy, na które przeznaczona są kilka lub kilkanaście godzin, nauczyciel dzieli na jednostki lekcyjne wg niżej podanego wzoru.

| Numer lekcji | Temat lekcji | Praca domowa | |
|--------------|--------------|---------------|-----------|
| | | Nowy materiał | Powtórzyc |

W rubryce „nowy materiał” wskazuje się zadania z przerobionego materiału na lekcji, w rubryce „powtórzyc” — zadania z partii wcześniejszych.

Nauczyciel zapoznaje uczniów z planem tematycznym, podaje do zapisania. Wskazuje, że można go zrealizować stopniowo i systematycznie. Uczniowie mają perspektywę pracy, łatwo im wykazać, że opuszczenie pewnych ogniw powoduje luki. W trakcie realizacji nauczyciel analizuje z uczniami trudności, przyczyny (jeśli plan nie został wykonany) opóźnień.

Korzyści takiego planowania i wykorzystania są następujące:

1. Nauczyciel ma możliwość właściwego ujęcia całego materiału tematu; może zaplanować różne typy lekcji, różnorodność ćwiczeń, prac samodzielnych itd.
2. Uczeń jest zaznajomiony z pracą, która go czeka, i może brać aktywny udział w jej wykonaniu, jest współodpowiedzialny za wykonanie.
3. Uczniowi, którzy opuścił lekcje, plan pomaga w pracy samodzielnej; jest zorientowany, co robiono w klasie, co ma powtórzyc.
4. Rodzice są poinformowani o zadaniach, jakie stoją przed ich dzieckiem.

Osiągnięcia organizacyjne i metodyczne nauczycieli okręgu lipeckiego nie ograniczają się jedynie do spraw struktury lekcji, planu tematycznego itp. Są one wielostronne i trudno zreferować je przy krótkim przeglądzie czasopisma.

Nauczyciele szkół lipeckich, w zależności od celów dydaktycznych, treści materiału i innych czynników, organizują różnego typu lekcje. Na temat typów lekcji pisze B. P. Jesipow w nr 8. Artykuł B. P. Jesipowa daleko wybiega poza relacje i uogólnienia doświadczeń nauczycieli okręgu lipeckiego.

*

W oparciu o literaturę metodologiczną i metodyczną P. M. Erdnijew (Stawropolski Instytut Pedagogiczny) poddaje krytyce dotychczasowe założenia programowe przedmiotów matematyczno-fizycznych i działalność pedagogiczną nauczycieli tych przedmiotów (nr 7, s. 27—38). Przy opracowywaniu nowych programów i podręczników zwracano uwagę przede wszystkim na zakres i podział materiału na klasy, lecz mało mówiono o tym, w jakim kierunku powinny iść zmiany metod nauczania, jakie jakościowo nowe ćwiczenia trzeba stosować, aby osiągnąć zamierzone cele. Metody i sposoby nauczania nie odpowiadają możliwościom poznawczym uczniów i tym należy tłumaczyć niezadowolający poziom w wykształceniu metodycznym.

Metodyki — wg autora — cechuje niedostateczny poziom badań w zakresie ogólnych zagadnień teorii ćwiczeń. Główne jego myśli idą w kierunku wykazania, że obecna praktyka pedagogiczna w nauczaniu matematyki jest ograniczona. W nauczaniu tego przedmiotu wszystko prowadzi się do rozwiązywania przykładów, zadań, gdy tymczasem w pracy nad ćwiczeniem matematycznym istnieją trzy etapy: 1) ułożenie przykładu matematycznego;

- 2) rozwiązanie go;
- 3) sprawdzenie odpowiedzi.

Przy rozwiązywaniu zadań przeważa metoda analityczna, natomiast przy konstrukcji zadań, ćwiczeń przeważa synteza. Autor dochodzi do stwierdzenia, że ograniczenie się w nauczaniu matematyki do jednego etapu pracy nad ćwiczeniem, w którym przeważa analiza, indukcja i dedukcja, przynosi uczniom szkodę, ogranicza możliwości rozwoju operacji myślowych wyższego rzędu. Autor wykazuje wyższość metody syntetycznej nad analityczną, przewagę wnioskowania na podstawie analogii nad wnioskowaniem typu indukcyjno-dedukcyjnego.

W numerze 6 bardzo wąskiemu zagadnieniu poświęcony jest artykuł Z. A. Smirnowej — „Pytania i zadania nauczyciela”. Autorka przedstawia aktywizujące znaczenie pytań i zadań dawanych uczniom w trakcie zaznajamiania z nowym materiałem. Dokonuje klasyfikacji pytań na:

- 1) dotyczące już przyswojonych wiadomości i osobistych doświadczeń uczniów;
- 2) związane z poznawaniem aktualnie w klasie materiałem. Grupę pierwszą dzieli na pytania:
 - a) wymagające samodzielnych odpowiedzi z zakresu wcześniej przyswojonych wiadomości lub indywidualnego doświadczenia;
 - b) pobudzające ucznia do wypowiedzania własnych myśli i sądów. Wartość artykułu tkwi w poszukiwaniu sposobów, które pomogą osiągnąć najwyższą efektywność lekcji.

Opowiadanie, wyjaśnienie, pogadanka są najczęściej stosowanymi metodami nauczania wielu przedmiotów. Wypracowanie środków wzmacniających ich skuteczność przyniesie dużą korzyść. Zadając pytania i dając do wykonania prace podczas opowiadania, nauczyciel organizuje i kieruje pracą uczniów, sam nie powtarza znanych już uczniom faktów.

Pytania te, jeśli są odpowiednio sformułowane, aktywizują działalność myślową uczniów. Pytania i zadania wymagają uogólniającej, oceniającej odpowiedzi, wymagają koncentracji uwagi, myśli i sprzyjają kształtowaniu u uczniów samodzielności wnioskowania, twórczej inicjatywy.

- Pytania i zadania związane z poznawaniem na lekcji materiałem autorka dzieli na:
- a) retoryczne, na które sam nauczyciel odpowiada;
 - b) sprawdzające stopień rozumienia i przyswojenia podawanych wiadomości;
 - c) stanowiące dla ucznia w czasie wykładu konkretne, logiczne zadania;
 - d) kierujące ucznia ku samodzielnym wnioskom z poznanego nowego materiału.

Autorka przytacza pewne dane z przeprowadzonego niewielkiego eksperymentu w trzech klasach równoległych. W dwóch — podczas opowiadania zadawano pytania retoryczne, w trzeciej — nie. Wyniki były jakościowo różne — na korzyść pierwszych dwóch klas. A. Z. Smirnowa na konkretnych przykładach lekcji pokazuje zastosowanie wszystkich wymienionych rodzajów pytań i zadań, podaje szereg metodycznych wskazówek, jak i kiedy stosować je skutecznie. W zakończeniu pisze: „...pytania i zadania pomagają aktywizować działalność myślową uczniów wtedy, kiedy nauczyciel stosuje je nie od przypadku do przypadku, jak to często bywa w praktyce, ale systematycznie. Najbardziej celowe jest stosowanie pytań i zadań w określonym systemie. W głównej mierze powinny to być pytania i zadania wymagające od uczniów analizy, porównania i przeciwstawienia, wynajdywania związków, wniosków i uogólnień”.

M. I. Jenikiejew w artykule — „O systemie sposobów aktywizacji działalności poznawczej uczniów” (nr 7, s. 39—45) stara się, analizując logikę procesu poznawczego, przyporządkować system sposobów stosownie do poszczególnych etapów

poznawania, dzięki którym zwiększy się efektywność nauczania. Warunkiem, bez spełnienia którego nie może być mowy o głębokim przyswojeniu wiedzy, jest wstępne przygotowanie uczniów do przyjęcia nowego materiału. Pedagog rozumie, co to oznacza. Trzeba wytworzyć u uczniów potrzebę poznawania; to, co ma być przyswojone, uczynić przedmiotem uczniowskich poszukiwań.

Autor dzieli proces poznania na trzy etapy. Odpowiednio do nich rekomenduje grupy sposobów aktywizacji:

1. Uświadomienie poznawanego problemu.

Zasadnicze sposoby aktywizacji: aktualizacja znanych faktów, wiadomości; porównanie ich ze sobą i z faktami nowymi w ujęciu problemowym.

2. Przejście od zjawiska do istoty zagadnienia.

Zasadnicze sposoby aktywizacji: porównanie i przeciwstawienie nowych faktów, pobudzenie uczniów do wnioskowania przez indukcję; w tym celu wykorzystanie systemu pytań naprowadzających, nowych faktów, wyjaśnianie niezbędnych pojęć.

3. Przejście od uogólnień do nowych zjawisk, konkretyzacja uogólnień.

Sposoby aktywizacji będą związane z zastosowaniem wiadomości w nowej sytuacji. Wyjaśnienie nowego zjawiska, wyjaśnienie różnorodności zjawisk objętych daną prawidłowością; uzasadnienie celowości tego lub innego zjawiska, działania; znajdowanie wspólnej podstawy dla porównania różniących się zewnętrznie zjawisk, systematyzacja itp.

Generalnym wnioskiem autora jest stwierdzenie, że najbardziej efektywnymi są te sposoby, które wydzielają w procesie poznawania zasadnicze zadanie lekcji. Wszystko powinno być podporządkowane rozwiązaniu tego zadania. Natomiast sposoby aktywizacji, które mobilizują uczniów tylko do rozwiązania oddzielnych, czasnkowych zadań, nie mają znaczenia decydującego dla przyswojenia materiału jako całości, rozwijania zdolności myślowych itd. Najczęściej obniżają ich wartość.

Jeszcze raz trzeba wrócić do doświadczeń nauczycieli okręgu lipceckiego, gdy mówi się o kontroli i ocenie wiadomości uczniów. Na tych doświadczeniach oparty jest artykuł Z. I. Romanowskiej — „Działalność i ocena uczniów na lekcji” (nr 10, s. 16—26).

Ze zmianą charakteru działalności uczniów na lekcji, wkładu pracy nauczyciela i ucznia w lekcję zmienia się i funkcja nauczyciela. W tym układzie ulegają zmianie formy kontroli, sprawdzania i oceny przyswojonych przez uczniów wiadomości i nawyków. W ciągu 45 minut lekcji wszyscy uczniowie równocześnie piszą, układają swoje przykłady, pracują z podręcznikiem. W czasie pisania dają wyjaśnienia, rozmyślają nad trudnymi przypadkami pisowni. Sprawdzanie wiadomości, ocena kilku uczniów ma miejsce na tle aktywnej pracy całej klasy. W czasie lekcji nauczyciel w różnych fazach jej toku powołuje do „publicznego” udziału w niej 8—10 uczniów. Ten sam uczeń odpowiada kilkakrotnie. Odpowiedzi i prace tych uczniów są oceniane. Na tej podstawie nauczyciel wystawia ocenę z lekcji, tzw. „pourocznyj bał”. Bierze się pod uwagę wielostronną działalność ucznia na lekcji. Będzie to wykonanie prac pisemnych, zadań praktycznych, wypowiedź przy pogadance, sformułowanie wniosków, przypomnienie reguł, zasad, zreferowanie odpowiedniego paragrafu podręcznika itp. Do wystawienia oceny za lekcję może posłużyć wypełnienie jednej poważniejszej pracy, gdzie potrzeba zastosować wiele zasad, wzorów itp. Przy wystawianiu oceny z lekcji uwzględnia się ocenę za wykonanie pracy domowej.

Rozdzielenie złożonej pracy ucznia na szereg czynników daje możliwość przy

sprawdzeniu wszechstronnego zbadania postępów ucznia i tym samym niedopuszczenie do powstawania ewentualnych luk.

Nauczyciele szkół lipeckich, przygotowując się do lekcji, planują, jakie wiadomości i umiejętności uczniów będą sprawdzać, jakie oceniać. Autorka podaje kilka przykładów tabeli odpytywania z różnych przedmiotów i z różnych klas.

Oto tabela odpytywania uczniów na lekcji matematyki w kl. II.

| Nazwisko ucznia | Praca domowa | Samodz. rozw. przykł. | Rachunek pamięciowy | Rozw. zadania z koment. | Samodz. rozw. zadania | Ocena ogólna |
|-----------------|--------------|-----------------------|---------------------|-------------------------|-----------------------|--------------|
| | | | | | | |

Zasadniczą rzeczą w kontroli nie jest tabela, którą nauczyciel przygotowuje na każdą lekcję, bo przecież od przedmiotu, tematu i innych założeń zależne są rodzaje prac uczniów. Takie tabele pomagają. Istotną rzeczą jest to, że treść i formy odpytywania uczniów odzwierciedlają logikę lekcji.

Zasadniczym celem wszystkich poszukiwań pedagogicznych jest zwiększenie efektywności nauczania. B. P. Jesipow rozumie efektywność jako trwałe i pogłębione przyswojenie wiadomości, narastanie tych wiadomości. Dążenie do tego, aby była to wiedza operatywna, przekształcająca się w przekonania. U uczniów następuje rozwój i kształtowanie nawyków kultury pracy, wzbogacenie sfery emocjonalnej, rozwój myślowych operacji itd. Środków szuka się w modernizacji organizacji lekcji, całego procesu nauczania, unowocześnienia metod nauczania.

Przedstawiona problematyka siedmiu artykułów umieszczonych w sześciu numerach *Pedagogiki Radzieckiej* daje pewien obraz poszukiwań nauczycieli w zakresie organizacji procesu nauczania nowego stylu pracy nauczyciela. Za nowymi treściami wprowadzonymi do szkoły przez reformę szkolną wkraczają i nowe metody nauczania. To co dziś cechuje szkolnictwo radzieckie, to wielki nowatorski ruch pedagogiczny nauczycieli. Nie są to jakieś indywidualne poczynania tu i ówdzie. Można mówić o wyraźnym masowym ruchu, w wielu okręgach już zorganizowanym. Do takiego stwierdzenia upoważniają nie tylko osiągnięcia nauczycieli okręgu lipeckiego. W sześciu artykułach wymienionych jest piętnaście miejscowości, kilkanaście szkół i ponad pięćdziesiąt nazwisk nauczycieli. Autorzy opierając się, w zasadzie, na doświadczeniach okręgu lipeckiego, wskazywali na zbieżność poczynąń nauczycieli w innych rejonach ZSRR. Taki wniosek wysnuto również na podstawie przeprowadzonych na szeroką skalę w 1961/62 roku badań wyników nauczania. Wskazano, że nad udoskonaleniem procesu nauczania pracują w Moskwie, Rostowie nad Donem w okręgu gorkowskim, Altajskim Kraju i innych.

Artykuły, które były przedmiotem omówienia, oparte o bogatą praktykę są wyrazem wzrastającego twórczego ruchu pedagogicznego.

Jan Maślanka

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ВЯЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ

ВОЗВРАЩЕНИЕ К РЕАЛИЗМУ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ

Статья знакомит читателя с новым направлением западных авторов в исследовании индивидуальных особенностей учителя. Потрясения II мировой войны на порядок дня выдвинули между ними и этот вопрос. Старая, идеализирующая учителя психологическая литература уже никого не удовлетворяет в новых условиях. Начинает побеждать уверенность, что на проблему общественной роли учителя-воспитателя необходимо взглянуть по-реалистически, принимая во внимание диалектику, которая — по мнению некоторых немецких авторов — существует между так наз. „Berufsethos“ и „Schulwirklichkeit“. К самому последнему изданию, связанному с этой темой, относится вышедшая в 1962 году книга Eduarda Schuha под названием „Der Volksschullehrer“.

В первой части автор суммирует достижения прежних немецких, американских, английских и французских исследований, связанных с индивидуальными особенностями учителя; во второй части представляет проблематику, метод и результаты собственных исследований, сравнивая их с данными иных исследователей (W. Meyer-Denkgräfe, R. B. Aibeuer, Ida Berger, I. Gabriel и другие).

Благодаря примененному методу E. Schuh приходит к выявлению ряда факторов, тормозящих („Störfaktoren“) энтузиазм и даже работу учителя (низкая занятая очень малая возможность повышения на службе, недостаточное оборудование школ, воспитательские заботы, первичное переутомление и т. д.). В заключение Schuh формирует предложения организационного и психологического характера.

Статья знакомит читателей с целым рядом представленных в книге Schuha методологических проблем, а также с результатами исследований, которые в какой-то мере бросают новый свет на эту интересную отрасль педагогических наук.

ИШМОН БЕНДРУДА

ПРОГРАММА И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКИ В ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ШКОЛАХ

Профессия учителей требует теоретической и практической подготовки. Педагогическая практика студентов педагогических школ исполняет роль: — сопоставления педагогической теории с воспитательной действительностью и дидактической деятельностью школ;

— проверки обоснования и углубления знаний, а также профессионального умения; — понимания студентом общественной функции учителя в школе и окружающей среде.

Прежние формы, программы и количество часов, отведенных на практику студентов ВПШ, несоответствуют этому заданию. В течение 5 лет учебы практике уделялось всего 6 недель. ВПШ не имели собственных школ для упражнений, которые были бы территорией для студенческой практики. Прежние программы характеризуются превышением методическо-дидактических проблем, а очень мало уделяют внимания воспитательным проблемам. Не принято во внимание также практики, проводимой в иных образовательно-воспитательных учреждениях, кроме общеобразовательной школы.

Большое значение для результатов практики имеет обеспечение соответственных условий и подбор школ. Руководителями практики должны быть опытные учителя и директора школ, соответственно подготовленные к этим задачам на информационных конференциях. Больше внимание надо уделить характеристикам на студентов-практикантов, которые должны быть исчерпывающими, добросовестными и возможно полнее характеризующими уровень педагогических знаний, точку зрения и профессиональную пригодность кандидатов на учителей.

СТЕФАНЯ МИКОЛАЙЧИК

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В УЧИТЕЛЬСКИХ СТУДИЯХ

Обучение учителей в учительских учебных заведениях имеет недостатки в области подготовки к практической воспитательно-дидактической деятельности. Автор анализирует возможности улучшения подготовки учителей, которые приписит новой программе педагогических предметов в УС, основывая на активизировании слушателей и контакте с педагогической и общественной деятельностью. Она занимается процессом формирования умения педагогического воздействия и возможностями, которые в этой области образуют содержание и форму педагогической практики. При этом указывает на подробные примеры решений, которые возникают на основании прежних опытов УС.

В области методов введения студентов в жизнь и работу школы автор выделяет метод наблюдения, метод анализа и метод самостоятельного практического действия.

В последней части статьи автор обсуждает условия реализации педагогической программы и вытекающие отсюда обязанности директора и преподавателей УС, задачи и обязанности школ, упражнений, а также условия, которые должны быть обеспечены для эффективности непрерывной практики, охватывающей в целом воспитательные задачи и дидактическо-методическую работу школы.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

| | |
|---|----|
| ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИИ — Возвращение к реализму в исследованиях индивидуальных особенностей учителя | 1 |
| ШИМОН КЕНДРУНА — Программа и организация практики в Высших Педагогических Школах | 12 |
| СТЕФАНИЯ МИКОЛАЙЧИК — Проблема педагогической практики в учительских студиях | 26 |

ДИСКУССИИ НА ТЕМУ: „СОСТОЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК В ПОЛЬШЕ“

| | |
|--|----|
| МАКСЫМИЛЯН СЕМИНЬСКИИ — Общественная функция педагогики как науки о приспособлении человека к условиям современной цивилизации | 38 |
| ТЕОФИЛЬ СОСНОВСКИИ — Педагогические науки профессиональное обучение | 47 |

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

| | |
|---|----|
| КРИСТИНА ЗЕПП — За новую программу педагогических предметов или составление практикой | 56 |
| БРОНИСЛАВА ГЛИВЯНКА — За ревизию критерий оценки практических занятий | 59 |

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

| | |
|--|----|
| ЮЗЕФ ГАЛАНТ — Ирена Зачепюк-Юндзиди: Значение педагогических предметов в подготовке учителей | 68 |
| АЛЦИЦИЯ ШИМБОРСКА — Станислав Едлевич: Несовершеннолетие в неправительственных учреждениях | 75 |

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

| | |
|---|----|
| СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор педагогических журналов | 80 |
| ЯН МАСЬЛАНКА — Пробы поисков увеличения эффективности обучения в „Советской Педагогике“ | 83 |

| | |
|---|----|
| Положение на русском языке | 89 |
| Положение на английском языке | 92 |

RUCH PEDAGOGICZNY

PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL
PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

WACŁAW WOJTYŃSKI

A TURN FOR REALISM IN THE STUDY OF THE TEACHER'S PERSONALITY

This article informs the reader about the new attitude adopted by Western authors in their study of the personality of teachers. The violent shocks caused by World War II brought among others also this problem to the fore. The old psychological literature which idealized the teacher is, in the new conditions, no longer sufficient. There now dominates the conviction that the problem of the social role of the teacher and educator has to be approached in a realistic way, which takes into consideration dialectics which — according to the opinion of certain German authors — exists between the so-called "Berufsethos" (professional ethics) and "Schulwirklichkeit" (the reality in school). To the latest publications connected with this subject belongs Eduard Schuh's book, issued in 1962 and entitled "Der Volksschullehrer" (Primary School Teacher).

In the first part the author sums up the achievements so far obtained by German, American, English and French research and in the second part he presents the problems, methods and results of his own research, compared with the results of other scholars (W. Meyer-Dinkgräfe, R. B. Aibauer, Ida Berger, J. Gabriel and others).

Due to this method E. Schuh reveals a number of factors ("Störfaktoren") checking the energy and the work of the teacher, such as low pay, scanty possibilities for professional promotion, insufficient teaching aids and equipment of schools, troubles in educational work, nervous exhaustion, etc. In conclusion Schuh formulates conclusions of an organizational and psychological nature.

The article acquaints the readers with a group of methodological problems shown in Schuh's book and with the results of his research work which to some extent throw a new light on this interesting field of pedagogical science.

SZYMON KĘDRYNA

THE PROGRAMME AND ORGANIZATION OF PRACTICAL WORK AT TEACHERS' COLLEGES

A teacher's profession requires theoretical and practical preparation. The purpose of practical work performed by the students of pedagogical schools is:
— to provide a confrontation of pedagogical theory with reality in the educational and didactic activity of schools,

- to check, to broaden and to deepen the knowledge and vocational skill,
- to make the student understand the civic functions of the teacher in school and in his neighbourhood.

The forms, curriculum and amount of time so far devoted to practical work by the students of Teachers' Colleges did not fulfil these tasks. It lasted only for six weeks during the course of five years of studies. The Teachers' Colleges had no schools of their own where students could do practical work. The programmes are characterized by an excessive quantity of methodological and didactic problems, while educational matters are not sufficiently taken into consideration. Neither are possibilities for practical work in other educational establishments taken into account.

A guarantee of proper conditions and the correct choice of school are most important for the results yielded by practical work. Practical work should be supervised by experienced teachers and directors of schools, properly prepared for these tasks at informative conferences. More attention should be devoted to the opinions of students doing practical work, so that it would be exhaustive, conscientious and best characterize the level of the pedagogical skill, of the attitude and professional suitability of the candidates for teachers.

STEFANIA MIKOŁAJCZYK

THE PROBLEM OF PRACTICAL WORK OF STUDENTS OF TEACHERS' COLLEGES

The education of students attending Teachers' Colleges reveals shortcomings as regards their practical preparation for the teaching job. The author analyzes the possibilities to improve the work preparing teachers for their job, as brought about by the new curriculum of pedagogical subjects introduced in the Teachers' Colleges and providing for stepped up activity of the students and their contact with pedagogical and civic reality. She deals with the process of shaping the ability for pedagogical activity and the possibilities in this regard given by the contents and forms of practical pedagogical work. The author also points to special examples for solutions revealed by experiences gained so far by the Teachers' Colleges.

As regards methods to introduce the students into the life and work at school, the author makes a differentiation between: the method of observation, the method of analysis and the method of independent practical activity.

In the last section of the article the author discusses the conditions existing for the introduction of practical pedagogical work and the duties of the director and the lecturers of Teachers' Colleges resulting from this. She also deals with the tasks and obligations of the schools to organize exercises for continued practical work which would embrace the entire aspect of educational problems and the didactic as well as methodological work of the school.

CONTENTS

ARTICLES

| | |
|---|----|
| WACŁAW WOJTYŃSKI — A Turn for Realism in the Study of the Teacher's Personality | 1 |
| SZYMON KĘDRYNA — The Programme and Organization of Practical Work at Teachers' Colleges | 12 |
| STEFANIA MIKOŁAJCZYK — The Problem of Practical Work of Students of Teachers' Colleges | 26 |

DISCUSSION ON THE STATE OF PEDAGOGICAL SCIENCES IN POLAND

| | |
|---|----|
| MAKSYMILIAN SIEMIŃSKI — Social Functions of Pedagogy as a Branch of Knowledge Dealing with Adaptation of Man to the Conditions of Modern Civilization | 38 |
| TEOFIL SOSNOWSKI — Pedagogical Science and Vocational Schools | 47 |

DISCUSSIONS AND POLEMICS

| | |
|---|----|
| KRYSTYNA ZEPP — For a New Programme of Pedagogical Subjects or a Confrontation of Theory and Practice | 56 |
| BRONISŁAWA GLIWIANKA — For a Change of the Criteria Used to Evaluate a Practical Test Lesson | 59 |

BOOK REVIEWS

| | |
|--|----|
| JOZEF GALANT — Irena Zaczeniuk — Jundził: The Importance of Pedagogical Subjects in Teachers' Training | 68 |
| ALICJA SZYMBORSKA — Stanisław Jedlewski: Adolescents in Reformatories | 75 |

REVIEWS OF PERIODICALS

| | |
|---|----|
| STANISŁAW NOWACZYK — Review of Pedagogical Magazines | 80 |
| JAN MASŁANKA — Attempts to Find Possibilities for an Increase in the Effectiveness in „Soviet Pedagogics” | 83 |
| Summaries in Russian | 89 |
| Summaries in English | 92 |

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

| | |
|--|----|
| WACŁAW WOJTYŃSKI — Zwrot ku realizmowi w badaniach nad nauczycielem | 1 |
| SZYMON KĘDRYNA — Program i organizacja praktyki pedagogicznej w wyższych szkołach pedagogicznych | 12 |
| STEFANIA MIKOŁAJCZYK — Problem praktyki pedagogicznej w studiach nauczycielskich | 26 |

DYSKUSJA NA TEMAT STANU NAUK PEDAGOGICZNYCH W POLSCE

| | |
|---|----|
| MAKSYMILIAN SIEMIŃSKI — Społeczne funkcje pedagogiki jako nauki o przystosowaniu człowieka do warunków współczesnej cywilizacji | 38 |
| TEOFIL SOSNOWSKI — Nauki pedagogiczne a szkolnictwo zawodowe | 47 |

DYSKUSJE I POLEMIKI

| | |
|---|----|
| KRYSTYNA ZEPP — O nowy program przedmiotów pedagogicznych, czyli konfrontacja teorii z praktyką | 56 |
| BRONISŁAWA GLIWIANKA — O rewizję kryteriów oceny lekcji praktycznych | 59 |

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

| | |
|--|----|
| JOZEF GALANT — Irena Zaczęniuk-Jundziłł: Rola przedmiotów pedagogicznych w kształceniu nauczycieli | 68 |
| ALICJA SZYMBORSKA — Stanisław Jedlewski: Niciełni w zakładach poprawczych | 75 |

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

| | |
|--|----|
| STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd czasopism pedagogicznych | 80 |
| JAN MAŚLANKA — Próby poszukiwań zwiększenia efektywności nauczania w <i>Pedagogice Radzieckiej</i> | 83 |
| Streszczenie w języku rosyjskim | 89 |
| Streszczenie w języku angielskim | 92 |

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1963

Nakład 4241+25. Ark. wyd. 3,5. Ark. druk. 6. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.

Oddano do składania 11. VI. 63 r. Podpisano do druku 10. IX. 1963 r.

Druk ukończono we wrześniu 1963 r.

Toruńskie Zakłady Graficzne - Nr zam. 1170 - B-14