

# RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK IX (XLI) STYCZEN — LUTY 1967

WARSZAWA - NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

BOGDAN SUCHODOLSKI: Pedagogika przygotowania do życia i pedagogika kształcenia osobowości . . . . .	1
KAZIMIERZ SOŚNICKI: O sposobach uczenia się . . . . .	25
TADEUSZ MALINOWSKI: Problemy integracji w kształceniu nauczycieli . . . . .	44

## SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TEOFIL SOSNOWSKI: Problematyka reformy systemu oświatowego we Włoszech . . . . .	67
--	----

## DYSKUSJE I POLEMIKI

ZOFIA KRZYSZTOCZEK: O roli i strukturze kształcenia pedagogicznego w zreformowanej uczelni nauczycielskiej . . . . .	80
MARIA JAKOWICKA: O prowadzeniu seminarium pedagogicznego w studium nauczycielskim dyskusyjnie . . . . .	86

## DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MAKSYMILIAN MACIASZEK: Młody nauczyciel w zespole pedagogicznym . . . . .	89
BOLESŁAW NIEMIERKO: Pierwsza lekcja w życiu . . . . .	95
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: Badania dotyczące ogólnej skuteczności dyskusji . . . . .	102

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

KAZIMIERZ DENEK: Czesław Kupisiewicz — Nauczanie programowane . . . . .	109
JÓZEF SZYMAŃSKI: Halina Barankiewicz — Praca a kształtowanie osobowości ucznia . . . . .	111
L. B.: Simpozion în legatură cu problemele orientării școlare și profesionale în România. București 1966 . . . . .	114

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . . .	117
JÓZEF ZALEWSKI: Z radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	120
WINCENY KARAS: Pädagogik — nr 5/6 — 1966 . . . . .	125
STANISŁAW SZAJEK: Czy kryzys naukowej pedagogiki? (z czasopism NRF) . . . . .	128

## KRONIKA KRAJOWA

JERZY KRAŚNIEWSKI: Z obrad Kongresu Kultury Polskiej . . . . .	133
ALEKSANDER WESOŁOWSKI: Wystawa postępu pedagogicznego w Poznaniu . . . . .	137

## KRONIKA ZAGRANICZNA

WACŁAW WOJTYŃSKI: Dwudziestolecie UNESCO . . . . .	140
KAZIMIERZ KIREJCZYK: Problematyka V Kongresu Światowej Federacji Głuchych . . . . .	142

# RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

BOGDAN SUCHODOLSKI



## PEDAGOGIKA PRZYGOTOWANIA DO ŻYCIA I PEDAGOGIKA KSZTAŁCENIA OSOBOWOŚCI

### I

Rozwój oświaty i wychowania w krajach socjalistycznych i jego różnorodna rola dla życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego stawały się od dawna punktem wyjścia rozważań na temat zadań polityki oświatowej i działalności wychowawczej. Dość powszechnie zdawano sobie sprawę z tego, iż znaczenie tej dziedziny w całości kształcie życia społecznego staje się ważniejsze, niż było kiedykolwiek dawniej, i że — wobec tego — tradycyjne określenie jej zadań nie może wystarczać.

Właśnie dlatego polityka oświatowa krajów socjalistycznych musiała tworzyć swe własne zasady postępowania i formułować w nowy sposób wiele podstawowych pojęć, takich jak powszechność wykształcenia, demokratyzacja systemu szkolnego, powiązanie szkoły z życiem, treść i poziom wykształcenia itd. Wiele instytucji, zupełnie nowych, nie mających żadnych odpowiedników w krajach kapitalistycznych wymagało zupełnie swego traktowania. Nie zawsze bierze się dostatecznie pod uwagę, iż nawet instytucja tak zasadnicza w systemie oświatowym, jak szkoła podstawowa, wieloletnia i wspólna dla całej młodzieży w wieku obowiązku szkolnego, jest instytucją nie mającą swego odpowiednika w krajach zachodnich, w których okres wspólnego nauczania wszystkich dzieci kończy się bardzo prędko. Podobieństwa lub bliskoznaczność nazw — szkoła podstawowa, szkoła początkowa, szkoła powszechna, szkoła ludowa — używanych w różnych krajach tylko maskuje zasadnicze różnice, na które

właśnie pedagogika porównawcza powinna mieć wyostrzoną uwagę. Teoria szkoły podstawowej, jako szkoły jednolitej i wspólnej dla wszystkich, będącej rzeczywistą i jedyną podstawą całego ustroju szkolnego, którego różne drogi rozdzielają się dopiero powyżej tego poziomu, jest teorią zupełnie swoistej instytucji oświatowej.

Podobnie przed pedagogiką krajów socjalistycznych staowało zadanie nowego określenia celów wychowania. Zmieniona rola wychowania w cywilizacji nowoczesnej, rozwiniętej w krajach kapitalistycznych, rodziła liczne trudności w ustalaniu tych celów. Istniał konflikt między życzeniami i nadziejami wychowawców, którzy pragnęliby, aby ich praca służyła rozwojowi i szczęściu jednostek powierzonych ich opiece, a sytuacjami społecznymi i politycznymi, w których powstawały różnorakie dyrektywy podporządkowania działalności wychowawczej interesom klasy panującej i państwa. Kształcenie osobowości w związku z rozwojem nauki, sztuki, techniki — głównych sił nowoczesnej cywilizacji — krzyżowało się z dyskryminacyjną i imperialistyczną polityką niektórych państw, tendencjami faszystowskimi lub faszyzującymi, z fałszami zmistykowanej demokracji. Ostrość tego konfliktu była niejednokrotnie tak wielka, iż drogi wychowawczych ideałów i rzeczywistego funkcjonowania systemów szkolnych, rozchodziły się tak bardzo, jak odległa jest utopia od konformizmu. Pesymistyczna rezygnacja wychowawców stawała się nieraz odpowiednikiem katastroficznych nastrojów społeczeństw, które nie umiały uzyskać odpowiedzi na pytania o wartość życia ludzkiego i sensowność historycznego rozwoju.

W przeciwieństwie do tych trudności i konfliktów pedagogika socjalistyczna, określając zadania wychowania, może się oprzeć na zasadniczych założeniach marksistowskiego poglądu na świat i historycznej już praktyki społecznej, która je realizuje i rozwija. Te założenia są wyrazem wiary w to, że ludzie, którzy w dotychczasowym rozwoju dziejowym tworzyli w sposób żywiołowy warunki swego życia i ulegali sprzecznościom klasowego porządku, potrafią zapanować nad przyrodniczymi siłami w ten sposób, aby racjonalnie i planowo tworzyć cywilizację, która wszystkim zapewnić będzie mogła nie tylko wyzwolenie z nędzy, ciemnoty i dyskryminacji, ale i otwarcie drogi każdemu do życia twórczego i szczęśliwego.

Ta ogólna ideologia postępu, osiąganego przez racjonalną i planową działalność społeczną ludzi, uzyskując potwierdzenie w historycznej praktyce socjalistycznego budownictwa wielu narodów świata, przenika całą dziedzinę wychowania, organizowanego w tych krajach. Wychowanie jest głównym wyrazem przeświadczenia, iż konflikty między człowiekiem i jego cywilizacją, na które kładzie się nacisk tak wielki i tak niepokojący w filozofii i publicystyce krajów kapitalistycznych, są możliwe do przezwyciężenia przez socjalistyczną organizację życia i dzięki ludziom umiejącym jej strzec i ją rozwijać.

Z tego punktu widzenia naczelne zadanie wychowania musi być określone jako kształtowanie ludzi na miarę tych wymagań, jakie stawia przed wszystkimi socjalistyczna rewolucja w naszym kraju, oraz tych możliwości, jakie przed nimi otwiera. To określenie bardzo ogólne uzyskuje kształt konkretny dzięki analizom tego rozwojowego procesu, w jakim się toczy nasza społeczna rzeczywistość teraźniejsza i w jakim zakładane są fundamenty pod jej przyszły rozwój.

Zadania wychowawcze bowiem nie powinny być nigdy określane z punktu widzenia apriorycznych, dowolnych założeń; nie mogą być wyrazem życzeń pedagogów czy rodziców. Muszą być one odczytywane z samej rzeczywistości społecznej, w której wychowanie spełnia określoną rolę.

Traktując sprawę w ten sposób nie ulegamy jednak wcale — jak to się czasami sądzi — oportunistom faktów dokonanych i nie rezygnujemy wcale z ustalenia postulatów i perspektyw. Rzeczywistość bowiem nie jest nigdy jednolita; jest zawsze układem sprzecznych sił, walką tego, co się tworzy, z tym, co już przemija. Twierdząc, iż zadania wychowawcze powinny być odczytywane z samej rzeczywistości, mamy na myśli, iż będą one odczytywane z jej rozwojowych tendencji, z tego, co w niej nowe i twórcze, z tego, do czego będzie należała przyszłość.

W naszym przemyśle istnieją zakłady stare i wręcz staroświeckie; istnieją również zakłady na wskroś nowoczesne. Któż może wątpić, iż zadaniem wychowania powinno być przygotowywanie ludzi do nowoczesnych metod produkcji, a nie do utrzymywania metod przestarzałych. W naszym rolnictwie pracuje się z pomocą siły mięśni ludzkich i zwierzęcych; pracuje się jednak również z pomocą maszyn rolniczych, z pomocą chemii. Czy można z tej złożonej rzeczywistości odczytać zadania wychowawcze inaczej, jak tylko w ten sposób, iż należy przygotowywać młodzież do umiejętności nowoczesnego gospodarowania na roli? W naszym życiu społecznym istnieją różne tendencje, a zasady socjalistycznej demokracji i decentralizacji z trudem torują sobie drogę; ale nie ulega wątpliwości, iż to właśnie tym zasadom powinno służyć wychowanie.

Odwołanie się do rzeczywistości nie jest więc niewolniczym potwierdzeniem wszystkiego, co w niej istnieje; wręcz przeciwnie, jest akcentowaniem w niej tego, co się tworzy i do czego będzie należała przyszłość. Odwołanie się do rzeczywistości oznacza postawienie przed wychowaniem takich zadań, które, wyrastając z samej rzeczywistości, są zadaniami realnymi, a nie utopijnymi, ale równocześnie takich, które stać się mogą rzeczywistością przyszłą tylko dzięki systematycznym i celowym wysiłkom.

## II

Jakie to zadania?

Na pierwszym miejscu postawić powinniśmy przygotowanie młodzieży do życia społecznego, rozumiane jako zaangażowanie jej w tę działalność,

którą społeczeństwo prowadzi w powszednim życiu dla urzeczywistnienia bliższych i dalszych zamierzeń.

Przygotowanie to obejmować musi bardzo różne zakresy, ponieważ i życie społeczne organizowane jest w różnych dziedzinach i w stosunku do różnych zadań. W tym przygotowaniu elementem zasadniczym jest to wszystko, co składa się na wychowanie patriotyczne, zarówno w sensie przywiązania do ojczyzny, jak i gotowości jej obrony. Socjalistyczne wychowanie patriotyczne przeciwstawia się — jak wiadomo — zarówno nacjonalistycznemu szowinizmowi, jak i kosmopolitycznej obojętności, jest wychowaniem wiążącym człowieka z konkretną rzeczywistością narodową, w której się urodził i w której żyje, a zarazem łączącym go więzami solidarności z innymi narodami.

Przygotowanie to obejmować musi problematykę społeczną i polityczną, ponieważ społeczne uczestnictwo wymaga zarówno zrozumienia i akceptacji społecznego ustroju, jak i politycznej sytuacji państwa oraz wynikających stąd zadań. Ustrój socjalistyczny jest wciąż jeszcze ustrojem, który ściąga na siebie ataki wrogów i który — jak sądzi cała światowa reakcja — powinien zniknąć z rzeczywistości społecznej i ze świadomości ludzi. W tej sytuacji obrona tego ustroju jest w pierwszym rzędzie sprawą świadomości i postawy ludzi, ich zrozumienia historycznych procesów, współczesnych tendencji rozwojowych życia gospodarczego, zasadniczych czynników postępu, warunków realizowania humanistycznych wartości. Wprowadzenie w życie socjalistycznego społeczeństwa jest — bardziej niż w jakimkolwiek ustroju — sprawą odpowiedniego ukształtowania świadomości i postawy, ponieważ ustrój ten znacznie bardziej, niż jakikolwiek inny, jest świadomym i odpowiedzialnym dziełem ludzi.

Wreszcie wprowadzenie to musi obejmować moralną praktykę powszedniego postępowania, umiejętność kształtowania międzyludzkich kontaktów, kulturę współżycia i współdziałania, uczestnictwo w zespole. Współczesne społeczeństwo socjalistyczne wyraża się nie tylko w racjonalnym zarządzaniu rzeczami, ale również i w kształtowaniu humanistycznych stosunków ludzi z ludźmi. Wszelki postęp w tej dziedzinie zakłada odpowiednie wychowanie ludzi.

Przygotowanie młodzieży do życia społecznego obejmuje jeszcze jedno zadanie, którego doniosłość jest tak wielka, iż może być ono traktowane jako zadanie wyodrębnione. Jest nim przygotowanie do pracy zawodowej. Człowiek współczesny uczestniczy przede wszystkim swą pracą w życiu społeczeństwa; praca zawodowa wypełnia też niemal całkowicie egzystencję ludzi. W pracy zawodowej może się realizować pomyślna zbieżność interesów społecznych i jednostkowych; ale też właśnie w tej dziedzinie ludzie mogą doświadczać uczuć przymusu narzuconego im przez społeczne wymagania, a społeczeństwo otrzymywać może bardzo słabe wyniki ich pracy.

Przygotowanie do pracy zawodowej jest przeto szczególnie ważnym

zadaniem wychowania. Zadanie to staje się coraz bardziej złożone i rozległe, ponieważ praca zawodowa w dobie współczesnej wymaga coraz głębszego zaangażowania się ludzi. Wymaga coraz lepszego ich wykształcenia, wymaga odpowiednio rozwiniętej inteligencji, w wielu sytuacjach inicjatywy i twórczej inwencji, w wielu zawodach — specjalnie rozwiniętych uzdolnień i zamiłowań.

Przeминаł już czas, w którym przygotowanie do pracy zawodowej mogło być ograniczone do przekazania pewnych gotowych i niezmiennych informacji i dyrektyw oraz wyrobienia określonych sztywno sprawności. Rozpoczynają się czasy, w których coraz szersze masy pracujących ludzi muszą być tak przygotowane, aby mogły nadążać za postępami nauki i techniki, aby posiadały umiejętność współdziałania w trudnych warunkach organizacyjnych nowoczesnych przedsiębiorstw, aby potrafiły — jako świadomi pracownicy — rozumieć społeczne skutki ich pracy. Właśnie dlatego zakres przygotowania ludzi do pracy staje się dziś bardzo szeroki i tradycyjne rozróżnienie między kształceniem ogólnym i kształceniem zawodowym powoli traci swą ostrość. Dla wielu zawodów kształcenie ogólne staje się zasadniczym elementem ich przygotowania do pracy, w wielu przypadkach kształcenie zawodowe staje się ogólnym kształceniem. Z tego punktu widzenia przygotowanie do pracy nie jest dziś wcale zadaniem, które miałyby być urzeczywistniane wyłącznie przez szkolnictwo zawodowe; jest jednym z zasadniczych zadań wychowania w ogóle.

W przygotowaniu do zaangażowania się w życie społeczne i w przygotowaniu do podjęcia pracy zawodowej istnieją elementy, które wykraczają poza te obie dziedziny i uzyskują pewną wartość samoistną dla ludzi. Chodzi o kulturę. Jakkolwiek określilibyśmy to wieloznaczne pojęcie, nie ulega wątpliwości, iż obejmuje ono zespół tych dóbr, które w danym środowisku społecznym cenione są wysoko, dóbr, o których się sądzi, iż — przynajmniej w pewnym zakresie — są one wartościowe same przez się, a nie jako środki do czegoś innego, przydatnego w życiu.

Wprowadzenie w kulturalne uczestnictwo jest nie tylko powiązaniem człowieka z tradycją — ogólnoludzką i narodową — w której się urodził, jest także wzbogacaniem jego aktualnego życia, otworzeniem bardzo rozległych horyzontów zainteresowań i radości różnego rodzaju, jakie człowiek może osiągnąć z przeżyć intelektualnych lub artystycznych.

Jest to bardzo ważne w epoce, w której ludzie szukają odpowiedzi na pytania dotyczące sensu i wartości życia i w której odpowiedzi tych nie mogą już uzyskiwać od instancji religijnych i metafizycznych. Kultura staje się tym wielkim zespołem dóbr, które są godne doświadczenia i przeżywania, dzięki którym życie ludzkie staje się wielostronnie bogate i uzyskuje inny jeszcze wymiar, niż ten, jaki mu wyznacza konieczność walki o byt.

Gdy właśnie w socjalistycznym społeczeństwie kultura przestaje być monopolem i przywilejem elity, gdy przestaje być odświętną wartością,

przeciwstawną realnemu życiu powszedniemu, gdy ma się stawać powszechną jako wartościowy kształt życia codziennego ludzi — zadanie wprowadzania młodego pokolenia w kulturalne uczestnictwo jest bardzo ważne.

Wprowadzanie to pozwala kształcić i rozwijać zarówno zdolności odbiorcze człowieka, rozszerzać jego podatność i wrażliwość, wzbogacać przeżycia różnego rodzaju, jak i kształcić i rozwijać jego zdolności aktywne, poczynając od ekspresji wrażeń i doznań, a kończąc na twórczym działaniu.

Z tego punktu widzenia zadania wychowawcze w tej dziedzinie są zbieżne z tymi, o których mówiliśmy poprzednio: z przygotowaniem do pracy zawodowej i z przygotowaniem do społecznego zaangażowania. Wprowadzanie w kulturę realizuje zadania wychowania patriotycznego i humanistycznego, realizuje zadania przygotowania do pracy ludzi wielostronnie rozwiniętych, żywych i bystrych, twórczych.

Wprowadzanie w kulturalne uczestnictwo — bierne i czynne — jest też realizacją zadania, o którym mówi się dziś coraz częściej i które się określa jako przygotowanie ludzi do wartościowego spędzania czasu wolnego. Spędzanie czasu wolnego jest tą czynnością ludzi, która bywa w najmniejszym stopniu terenem społecznej reglamentacji świadomie i celowo organizowanej. Czas pracy ludzi jest społecznie nadzorowany, czas wolny pozostaje w dyspozycji jednostki, która organizować go może zależnie od warunków, sugestii reklamy lub mody, wzorów panujących w jej środowisku. W tych warunkach zużywanie czasu wolnego zależy w wysokim stopniu od osobistych decyzji człowieka; wychowanie wprowadzające w kulturalne uczestnictwo właśnie dlatego jest wychowaniem przygotowującym najlepiej do wartościowego spędzenia czasu wolnego, iż rozwija i wzbogaca człowieka, rozbudza jego potrzeby i zainteresowania.

Zamykając rozważania tego paragrafu możemy więc stwierdzić, iż w tych trzech dziedzinach: w przygotowaniu do zaangażowania społecznego, do pracy zawodowej, do uczestnictwa w kulturze zawierają się wszystkie zasadnicze zadania, jakie ma do spełnienia wychowanie w socjalistycznym społeczeństwie. Jednak nie możemy na tym stwierdzeniu poprzestać. Wskazując bowiem na dziedziny, w których toczyć się powinna wychowawcza działalność, nie możemy nie uwzględnić pewnego szczególnie ważnego aspektu tej działalności, który występuje we wszystkich tych dziedzinach i stanowi w pewnym sensie ich wspólny mianownik.

Chodzi o to, co się określa syntetycznie i hasłowo jako wychowanie nowego człowieka.

### III

Czy rola wychowania we współczesnej cywilizacji zamyka się w tych trzech dziedzinach, o których mówiliśmy dotychczas: w przysposobieniu do życia społecznego, w przygotowaniu do pracy zawodowej i w wy-



kształceniu kulturalnego uczestnictwa? Rozważania przeprowadzone wskazują na jeszcze jeden aspekt wychowawczych zadań; rozwiązując bowiem te właściwości, którymi w nowoczesnych warunkach społecznych, zawodowych i kulturalnych powinni dysponować ludzie, dochodziliśmy zawsze do przekonania, iż jakość człowieka staje się zasadniczym ogniwem teraźniejszego i przyszłego życia. Można by więc stwierdzić, iż szczególnie ważnym zadaniem wychowawczym jest właśnie wytwarzanie tej „jakości człowieka”.

Ale tak określone twierdzenie wymaga szczegółowego rozważenia.

Przede wszystkim należy zdać sobie sprawę z tego, iż zadanie, które w ten sposób formułujemy, nie jest wcale zadaniem tego samego rzędu, jak te, o których była mowa dotychczas. Nie jest to wcale jeszcze jedna dziedzina wychowawczego działania i wychowawczej odpowiedzialności. Jest to natomiast pewien nowy wymiar wychowania prowadzonego w różnych dziedzinach. Wychowując młode pokolenie tak, aby potrafiło współżyć i współdziałać, aby umiało odnaleźć swe miejsce w społeczeństwie, aby chciało podejmować społeczne obowiązki i postępować zgodnie z potrzebami społecznymi i planowaniem społecznym — możemy prowadzić tę akcję wychowawczą tak, aby docierała dostatecznie głęboko w życie i postawę wychowanków, ale możemy się też ograniczać do działalności bardziej powierzchownej i do wyników zaświadczanych raczej przez zewnętrzne walory zachowania się, przystosowanego do wymagań, niż przez osobistą, przeżyta motywację postępowania.

Podobnie, przygotowując do pracy zawodowej możemy kontentować się osiąganiem takich wyników, które mogą być sprawdzone przez odpowiednie egzaminy w szkole lub w miejscu pracy, ale możemy również troszczyć się o to, by przygotowanie to angażowało całą osobowość wychowanka, by kształtowało w odpowiedni sposób jego zainteresowania i zamiłowania, jego potrzeby i ambicje, jego plany życiowe.

Także i wprowadzenie w uczestnictwo kulturalne może być w bardzo różnoraki sposób osiągane; może polegać raczej na wyćwiczeniu pewnych sprawności w tej dziedzinie, pozwalającej na „kulturalne” funkcjonowanie w środowisku, może polegać na przekazywaniu pewnego zasobu informacji, budzących przyjemne przekonanie, iż jest się znawcą w niektórych dziedzinach, pretendującym do szacunku otoczenia. Ale działalność wychowawcza może być znacznie głębsza, może wiązać kulturę z osobistymi przeżyciami i doświadczeniami, z osobistym losem ludzi.

Wychowując dla społeczeństwa, dla pracy i dla kultury można wychowywać tak, aby traktować człowieka tylko jako materiał, który powinien być w ten sposób urobiony, by był dla tych celów przydatny; przez te różne rodzaje wychowania można jednak trafiać bardzo głęboko w osobowość wychowanków i można — używając na razie tego ogólnikowego określenia — wychowywać ich jako ludzi.

Nie ulega wątpliwości, iż współczesne potrzeby i możliwości rozwojowe

społeczeństw socjalistycznych skłaniają do zaakcentowania tej drugiej dyrektywy wychowawczej. Rozwój gospodarki, stosunków społecznych i kultury osiągnął bowiem już ten poziom, na którym w coraz większym stopniu musi się liczyć jakość człowieka. Im wyższych kwalifikacji wymaga praca zawodowa ludzi, im lepszą musi być produkcja, jak również i usługi, im bardziej decentralizuje się odpowiedzialność za bieg spraw społecznych, im wyższe szczeble oświaty mają być upowszechniane — tym bardziej stawiać musimy na jakość ludzi zdolnych do podejmowania tych coraz trudniejszych obowiązków.

Równocześnie rozwój społeczeństw socjalistycznych osiąga już ten poziom, na którym życie ludzi nie musi być wyłącznie życiem wymaganych poświęceń i wyrzeczeń, lecz może być organizowane także i z punktu widzenia osobistego planu. Problem wychowania ludzi w takich sytuacjach jest bardzo złożony; w pewnym sensie łatwiej jest wychować ludzi na podstawie wielkich programów, apelujących do heroizmu, ofiarności, poświęcenia niż w warunkach, w których zezwala się na osobiste plany życiowe, ale równocześnie pragnie się, aby te plany miały określoną jakość, społecznie wartościową. Wychowanie człowieka staje się w tych warunkach niezbędną gwarancją tego, iż jego potrzeby będą mogły być harmonizowane z rozwojem socjalistycznej cywilizacji.

Ostatecznie taki właśnie sens miał i ma socjalistyczny postulat wychowywania człowieka wszechstronnie rozwiniętego. Sformułowany przez Marksa w bardzo trudnych warunkach życia mas pracujących, dojrzał i rozwijał się wraz z walką rewolucyjną przez nie prowadzoną; uzyskiwał pewne możliwości realizacyjne w Związku Radzieckim po obaleniu ustroju klasowego i możliwości te stawały się wciąż większe w miarę tego, jak dokonywał się gospodarczy i naukowo-techniczny rozwój kraju. Właśnie dlatego w Programie KPZR kładzie się duży nacisk na współzależność między tym postępowaniem a możliwościami urzeczywistnienia ideału wszechstronnie rozwiniętego człowieka. „Warunki wszechstronnego rozwoju jednostki — stwierdza Program — powstały dzięki historycznym zdobyciom społecznym, a mianowicie: dzięki uwolnieniu od wycisku, od bezrobocia i nędzy, od dyskryminacji ze względu na płeć, pochodzenie, narodowość, rasę. Każdy członek społeczeństwa uzyskał jednakowe możliwości twórczej pracy i zdobywania wiedzy... W miarę skracania się czasu pracy, zużywanego na produkcję materialną, rozszerzają się możliwości rozwoju uzdolnień i talentów w dziedzinie produkcji, nauki, techniki, literatury i sztuki. Czas wolny od pracy ludzie poświęcać będą coraz bardziej działalności społecznej, życiu kulturalnemu, rozwojowi umysłowemu i fizycznemu oraz twórczości artystycznej. Kultura fizyczna i sport wejdą trwale do codziennego życia.

Ale — równocześnie — ten proces urzeczywistniania się ideału ludzi wszechstronnie rozwiniętych w nowych warunkach społecznego i gospodarczego życia będzie procesem dalszego rozwoju tych warunków, sprzy-

jającego w coraz większym społecznym zasięgu rozwojowi ludzi. Zdjęcie z ludzi i ich wzajemnych stosunków jarzma materialnych konieczności i interesów nie tylko pozwoli na coraz bardziej swobodny i wielostronny rozwój każdego, ale — równocześnie — taki właśnie rozwój uczyni główną siłą społecznego życia ludzi i zbiorowej pracy produkcyjnej. Oznacza to, iż — po raz pierwszy w dziejach — rozwój człowieka stawać się będzie bezpośrednim czynnikiem społecznej rzeczywistości.

Taki właśnie sens ma określenie komunizmu, które przynosi Program KPZR. Brzmi ono: „Komunizm jest to bezklasowy ustrój społeczny z jednolitą ogólnonarodową własnością środków produkcji, zupełną równością socjalną wszystkich członków społeczeństwa, gdzie wraz ze wszechstronnym rozwojem ludzi wzrosną również siły wytwórcze na podstawie stale rozwijającej się nauki i techniki, a wszystkie źródła bogactwa społecznego popłyną szerokim strumieniem i urzeczywistni się wielka zasada: od każdego według zdolności, każdemu według potrzeb”. W tych warunkach praca ludzi „przestanie być tylko środkiem do życia i przekształci się w prawdziwą twórczość, źródło radości”, między ludźmi ugruntują się harmonijne stosunki, ponieważ „wszyscy ludzie będą równi pod względem pozycji w społeczeństwie i w stosunku do środków produkcji”, zlikwidowane też zostaną różnice społeczno-ekonomiczne oraz kulturalne i bytowe między miastem i wsią, dokona się „organiczne połączenie pracy umysłowej i fizycznej w produkcyjnej działalności ludzi”, a ludzie pracy fizycznej „ze względu na swój poziom kulturalny i techniczny osiągną poziom ludzi pracy umysłowej”. W ten sposób społeczeństwo komunistyczne stanie się „wysocze zorganizowanym społeczeństwem wolnych i światłych pracowników, w których ugruntuje się samorząd społeczny, praca stanie się dla wszystkich pierwszą potrzebą i koniecznością życiową, a zdolności każdego będą wykorzystywane z największym pożytkiem dla narodu”.

Jest rzeczą oczywistą, iż zdejmowanie materialnych form przymusu, narzucających pracowitość i posłuszeństwo społeczne, i zastępowanie ich „wolną i świadomą” działalnością oraz społecznym samorządem jest długotrwałym procesem przemian, w których elementy obiektywnej organizacji życia i produkcji, nauki i techniki, spletać się będą z przekształcaniem świadomości i postaw ludzi. Ludzie, którzy w dotychczasowej historii byli bądź niewolnikami materialnych stosunków, bądź jako grupa uprzywilejowana ich pasożytami, stawać się będą wolnymi ludźmi, których wszechstronny rozwój kształtować będzie bezpośrednio przyrodniczą i społeczną rzeczywistość ich życia.

Te stwierdzenia i te wytyczne wskazują, iż problem wychowania człowieka zyskiwać będzie coraz większe społeczne znaczenie, że pozostając programem ważnym dla dobra jednostki będzie równocześnie programem osiągania postępu społecznego. W tym sensie stwierdza program, iż „od podniesienia poziomu kulturalnego ludności zależy w ogromnym stopniu wzrost sił twórczych, postęp techniki i organizacji produkcji, zwiększenie

społecznej aktywności mas pracujących, rozwój demokratycznych form samorządu, komunistyczna przebudowa życia”.

Zadanie wychowania nowych ludzi, wszechstronnie rozwiniętych, aktywnych i zaangażowanych, zdolnych do współżycia i współdziałania, odnajdujących w takim właśnie życiu zaspokojenie swych potrzeb i urzeczywistnienie swych uzdolnień, zadanie wychowania takich ludzi musi być bardzo wnikliwie rozważone przez pedagogikę, ponieważ nigdy dotychczas w wychowaniu nie były realizowane takie właśnie cele. Jeśli, były one formułowane jako ideały wychowawcze — a to właśnie często miało miejsce — to mogły one być urzeczywistniane jedynie w nielicznych przypadkach, gdy warunki domowe i szkolne, będące pewnego rodzaju oazą wśród rzeczywistego życia, na to pozwalały.

I właśnie dlatego tradycyjna pedagogika osobowości musiała mieć charakter częściowo utopijny, a częściowo elitarny, podczas gdy w tych nowych warunkach społecznych, w których człowiek staje się zasadniczym czynnikiem społecznej i gospodarczej rzeczywistości, staje się ona pedagogiką odpowiadającą zasadniczym zapotrzebowaniem społecznym, pedagogiką, która może opierać swe analizy na procesach rozwoju ludzi, zachodzących w rzeczywistości, i na zarysowujących się tendencjach dalszego postępu w tej dziedzinie, pedagogiką, której wskazania stają się ważne dla coraz szerszych kręgów społeczeństwa.

#### IV

Jeśli jednak — mimo wszystko — w zakresie wiedzy o człowieku dokonuje się w ostatnich czasach pewien postęp, to nauki pedagogiczne nie okazują, jak dotąd, chęci wykorzystania tego postępu. Można zrozumieć tę niechęć, ale nie można jej usprawiedliwić.

Źródła niechęci są bardzo różne. Teorie człowieka, a zwłaszcza teorie osobowości ludzkiej, były tak różnorodne, iż trudno było sądzić, że określają one pewien obiektywny stan rzeczy; wydawały się one raczej wyrazem różnych filozoficznych punktów widzenia, przyjmowanych świadomie lub nieświadomie przez autorów zajmujących się problematyką osobowości. Pedagogika, która zmierzała do coraz większej ścisłości i do naukowego weryfikowania obserwacji dotyczących procesów wychowawczych, jak również i dyrektyw przez nią formułowanych, odnosiła się niechętnie do tych koncepcji, traktując je raczej jako filozoficzne spekulacje niż jako konkretną wiedzę o człowieku. Zgodnie z tym w środowisku pedagogicznym kierowano chętniej uwagę na te teorie osobowości, które były wyrażane w języku pomiarów ilościowych, nierzadko w skomplikowanych formułach matematycznych; tak prowadzone badania napotykały jednak liczne trudności na swej drodze: nawet problemy inteligencji — jak wiadomo — mogły być tymi metodami tylko częściowo rozwiązywane, a problemy wzajemnego odnoszenia się ludzkich osobników — co obiecywała

rozwiązać socjometria — okazywały się jeszcze bardziej nieuchwytnie. Ponieważ zaś dla pedagogiki ważne było właśnie pełne i wszechstronne ujęcie osobowości, teorie te nie mogły zaspokoić jej potrzeb i po okresie pewnego entuzjazmu dla tych teorii przestawały one interesować pedagogów. Dziś, po latach możemy bez wahania stwierdzić, iż testowo-matematyczne badania nad inteligencją w bardzo małym stopniu wpłynęły na teorię i praktykę wychowawczą — pomijając ich rolę dla selektywnych egzaminów — podobnie, jak nie miały większego wpływu badania socjometryczne, chociaż początkowo wydawały się tak przydatne dla określenia pozycji ucznia w klasie.

Większe nadzieje rokowały teorie psychologiczne, które wyrwały też większy wpływ na myśl nowoczesną, niż koncepcje filozoficzne i matematyczne. Jednak w tej dziedzinie zarysowały się również poważne trudności. Psychologiczne teorie osobowości były bardzo różnorodne i często wzajemnie sprzeczne; pedagogika, która poszukiwała podstaw dla jednoznacznych dyrektyw, musiałaby wybierać między nimi, nie mając do tego ani podstaw, ani uprawnień. Po wtóre, w wielu przypadkach możliwość przejścia od psychologicznej teorii osobowości do problematyki pedagogicznej wydawała się bardzo niejasna i trudna; przejście takie zarysowało się dość wyraźnie np. w stosunku do adlerowskiej psychologii indywidualnej — i jej wpływ na wychowanie był istotnie dość duży — ale nie było już ono możliwe w stosunku do psychoanalizy, której rola dla wychowania — mimo pierwotnych nadziei — okazała się niewielka. Dość często po okresie wielkiego entuzjazmu dla pewnych teorii przychodził okres, w którym je porzucano lub wręcz zapomniano o nich. Takie losy spotkały u nas teorię Pawłowa, która wydawała się przez pewien czas jedyną podstawą pedagogiki, a której znaczenie dziś jest niewielkie.

Innym źródłem niechęci pedagogów do teorii osobowości były zastrzeżenia natury ideologicznej. Wydawało się przez długi czas, iż cała problematyka osobowości może być stawiana jedynie z pozycji idealistycznych i że powinna być porzucona jako pozorna lub fałszywa. Z rozważań pedagogicznych usuwano nawet i sam termin „osobowość”, starając się zastępować go jakimkolwiek innym, chociaż nie było to wcale łatwe. Nie dostrzegano, iż w problematyce osobowości, nawet formułowanej z pozycji idealistycznych, zawiera się wiele ważnej treści, która ze stanowiska materialistycznego nie może być poniechana, lecz ujęta w odmienny sposób. Mimo iż pedagogika radziecka — od Makarenki — była znacznie bardziej zaangażowana w problematykę wychowania osobowości, niż się to potocznie sądziło, nie wyciągano z tego faktu żadnych konsekwencji.

W tych warunkach pedagogika rozwijała się na drogach, na których wychowanie ujmowane było raczej w kategoriach obiektywnych niż subiektywnych. Działalność wychowawcza miała być wyznaczana przez wymagania obiektywnych struktur, a nie przez wymagania struktury podmiotu. Organizowano nawet świadomy front walki z tendencjami, zmie-

rzającymi do liczenia się z rzeczywistością podmiotową, oskarżając te tendencje o grzechy pajdocentryzmu, o rezygnację z celowego wychowania młodzieży, o podkopywanie autorytetu wychowawcy, o dezorganizację szkoły.

Rzucając te oskarżenia dość często nie czyniono żadnych rozróżnień, potępiając zarówno istotnie fałszywe koncepcje pajdocentryczne, jak i zasługujące na baczną uwagę wyniki badań psychologicznych nad dziećmi i młodzieżą. Podobnie, nie czyniono żadnych rozróżnień w stosunku do koncepcji obiektywistycznych, akceptując jako prawdziwie nowoczesne i naukowe, a nawet zbliżone do marksizmu koncepcje behawiorystyczne i pedagogikę esencjalistyczną, mimo iż jej walka z „subiektywizmem” była prowadzona z pozycji metafizycznych i reakcyjnych.

Niezależnie jednak od tej przesadnej gorliwości w tropieniu subiektywizmu w pedagogice jej zwrot ku strukturom obiektywnego świata był — i pozostaje — zjawiskiem pozytywnym. Nie ulega wątpliwości, iż zwłaszcza niektóre działy nauk pedagogicznych wiele zyskały dzięki tej orientacji. Postęp dydaktyki wynika właśnie z uwzględnienia struktury świata nauki, struktury naukowego myślenia, charakteru naukowych rygorów. Dalszy postęp badań dydaktycznych będzie z pewnością osiągany właśnie na tej drodze, dzięki której w nauczaniu będzie się uwzględniać wymagania obiektywnego świata nauki. Także i w zakresie wychowania moralnego skierowanie uwagi na obiektywne sytuacje i obiektywne układy organizacyjne, w których żyją i działają ludzie, miało pozytywne znaczenie. Moralność przestawała być jedynie sprawą wewnętrzną, trudno dostępną kontroli i weryfikacji, uzyskiwała swój wyraz obiektywny, sprawdzalny w zbiorowości, troska o racjonalną organizację kolektywu była z tego punktu widzenia usprawiedliwiona: rozszerzała ona dotychczasowe horyzonty pedagogiki, przeważnie indywidualistycznej, ukazywała nowe możliwości postępu.

Ale, im dalej i konsekwentniej posuwano się na tej drodze, tym wyraźniejsze stawało się, iż w pewnym momencie okazuje się ona drogą styczną do pewnego typu koncepcji, które określano jako subiektywistyczne. Ostatecznie przecież pedagogika nie może się ograniczyć do akceptowania struktur naukowych, określonych przez metodologię i logikę, ani do akceptowania struktur społecznych, określonych przez socjologię, lecz musi badać sposoby ich „realizacji” w wychowankach.

Zrozumienie tej konieczności rzucało nowe światło na dotychczasowe kontrowersje. Koncepcje Piageta, które wydawały się bardzo subiektywistyczne, ponieważ dotyczyły sposobu myślenia dzieci, okazywały swe oblicze obiektywistyczne, ponieważ dotyczyły także — zwłaszcza w ostatnich dziełach Piageta — sposobu, w jaki obiektywne struktury logiki i metodologii nauk „zaszczepiają się” w umyśle dzieci. Badania psychologów radzieckich, ostatnio dość często u nas cytowane, miały inny punkt wyjścia, niż ten, jaki obrał Piaget, ale w dalszych konsekwencjach zmierzały

do podobnego powiązania w nauczaniu tego, co obiektywne, z tym, co subiektywne. Właśnie dzięki uwzględnieniu wzajemnej zależności obu tych czynników można było osiągać cenne wyniki, np. w zakresie nauczania początków matematyki w szkole podstawowej.

Z tego punktu widzenia badania nad podmiotową stroną procesu wychowania muszą uzyskiwać nowe znaczenie. Nie jest prawdą, by wszelki zwrot w tym kierunku miał prowadzić do dawnych koncepcji pajdocentrycznych, których zresztą nikt już dziś — także i w pedagogice krajów zachodnich — nie głosi. Wręcz przeciwnie — zwrot taki jest zasadniczym składnikiem walki z werbalizmem i dogmatyzmem, jaką pedagogika socjalistyczna prowadzi od wielu lat. W miarę tego, jak walka ta sięga głębiej, odsłaniają się jej nowe horyzonty; wiemy już dziś, iż nie wystarcza — bardzo ważne na dawnych etapach wprowadzanie pogładowości, że trzeba umieć organizować aktywność uczniów; wiemy dobrze, iż w wychowaniu moralnym nie wystarcza prowadzenie informacji o środowisku i społeczeństwie, że trzeba ponadto osiągnąć zaangażowanie wychowanków.

Gdy jednak wymaga się od wychowania, aby inspirowało i kształciło aktywność i zaangażowanie wychowanków, znaczy to, iż wymaga się, aby działalność wychowawcza wcale nie była ograniczoną do informowania o strukturach obiektywnego świata i do narzucania jego wymagań, lecz by sięgała dostatecznie głęboko w podmiotowe życie wychowanków. Znaczy to więc, iż znajomość osobowości, która ma być wychowana, jest równie ważna, jak znajomość świata, w którym i przez który wychowanie spełnia swe zadania.

Ten wynik rozważań nie powinien być niczym zaskakującym, jeśli się zważy, iż odpowiada on dokładnie marksistowskiej koncepcji filozoficznej, określającej człowieka. Człowiek — wedle tej koncepcji — nie jest wcale „podmiotem”, który przeciwstawia się rzeczywistości zewnętrznej jako „przedmiotowi”; jest — jak twierdził Marks — istotą, w której nierozłącznie i dialektycznie powiązany jest świat podmiotowy i przedmiotowy. Człowiek jest podmiotem tylko dzięki temu i w ten sposób, iż przyswaja sobie świat przedmiotowy i że go przetwarza i stwarza; świat przedmioty człowieka jest przeniknięty jego podmiotową działalnością i jest światem przedmiotowym dlatego, iż człowiek pozostaje z nim w określonych stosunkach.

Właśnie dlatego próba klasyfikacji kierunków pedagogiki — podobnie jak innych nauk — na subiektywistyczne i obiektywistyczne jest myląca. Zwłaszcza nie do przyjęcia jest ona z pozycji marksistowskiej, ponieważ w takim dychotomicznym podziale nie ma miejsca na pedagogikę socjalistyczną; zalicza się ją wówczas do pedagogik obiektywistycznych, stawiając na tej samej pozycji, co pedagogikę socjologiczną, pedagogikę esencjalistów, pedagogikę tomistyczną i wiele innych antysubiektywistycznych kierunków całkowicie obcych marksizmowi.

Tymczasem pedagogika socjalistyczna wyróżnia się właśnie tym, iż pró-

buje analizować i rozwiązywać problematykę wychowawczą na zasadzie dialektycznego powiązania jednostki i świata, wprowadzenia rzeczywistości przedmiotowej w podmiotową i wprowadzenia rzeczywistości podmiotowej w przedmiotową, na zasadzie — mówiąc językiem Marksa — przywłaszczenia sobie świata przez jednostkę i przez jej udział w społecznym wytwarzaniu go.

## V

Jak wynika z tych rozważań, niechęć pedagogów do podejmowania problematyki osobowości nie może być już dziś usprawiedliwiona, wręcz przeciwnie jest rzeczą ważną, aby obok pedagogiki, której punktem wyjścia jest świat przedmiotowy i w przymierzu z nią, rozwijała się pedagogika osobowości, pedagogika, która by koncentrowała uwagę na strukturze i dynamice życia osobowego i która by ukazywała, jak może być ono aktywowane i angażowane.

Pedagogika taka nie przeciwstawiałaby się tej pedagogice, która się u nas rozwija i upowszechnia, lecz wykorzystywałaby jej wyniki, a równocześnie pozwalałaby jej samej docierać do najdalszych konsekwencji z przyjętych założeń. Pedagogika osobowości bowiem nie byłaby pedagogiką „wewnętrznego” życia jednostki, oderwanego od obiektywnego świata kultury i społeczeństwa; nie byłaby przecież żadnym nawrotem do tradycyjnych pozycji pedagogiki subiektywistycznej, ani do tych kierunków, które nosząc miano pedagogiki personalistycznej lub pedagogiki kultury usiłowały z pozycji idealistycznych przezwyciężyć subiektywizm i indywidualizm. Byłaby to na wskroś nowoczesna pedagogika, traktująca osobowość z punktu widzenia filozofii materialistycznej, a więc jako aktywne uczestnictwo w społeczno-historycznym świecie, jako zaangażowanie się w jego rozwój.

Tak rozumiana pedagogika osobowości stanowiłaby szczególnie ważne dopełnienie tego rozwoju pedagogiki socjalistycznej, w którym interesowano się działalnością wychowawczą przeważnie z punktu widzenia obiektywnych sytuacji, zadań i struktur. Pedagogika osobowości pozwoliłaby tej pedagogice podejmować i rozwiązywać te problemy, które zarysowały się w niej od pewnego czasu coraz silniej, jako problemy szczególnie ważne, chociaż znajdujące się już poza zasięgiem jej wyjściowego punktu widzenia.

Można to doskonale obserwować w poszczególnych dziedzinach wychowania. Wychowanie fizyczne może być przedmiotem badań pedagogicznych i pedagogicznych dyrektyw, przyjmujących za punkt wyjścia znajomość procesów biologicznych i fizjologicznych, wyników badań medycznych, obiektywnych struktur sprawnościowych określonych ćwiczeń, gier i zabaw, obiektywnych reguł i wskaźników różnych gałęzi sportu. Ale pedagogika wychowania fizycznego tak konstruowana musiała



docierać wreszcie i do wielkiego kompleksu spraw zupełnie innego rzędu. Musiała dostrzegać, iż wychowanie fizyczne dotyczy nie tylko zdrowia i sprawności cielesnej, ale właśnie poprzez tę sprawność dotyczy wewnętrznego życia osobników ludzkich, ich ambicji i namiętności, ich potrzeb i zamiarów, ich stosunków z innymi ludźmi. Musiała dostrzegać, iż wychowawca w tej dziedzinie odpowiedzialny jest w swej pracy nie tylko przed obiektywnymi instytucjami biologii i medycyny, przed obiektywnymi wymaganiami w zakresie poziomu osiąganym sprawności, ale również i przed instancjami zupełnie innego rodzaju; musi on liczyć się z tym, co się dzieje w osobowości wychowanka pod wpływem wychowania fizycznego, jak się w tak stwarzanych warunkach kształtuje ta osobowość i jak się rozwija, jakie rodzaje uczuć i ambicji w niej się kształtują, jaka wytwarza się postawa wobec kolegów, jak kształtują się tendencje społeczne czy aspołeczne. Pedagogika wychowania fizycznego nie może się ograniczyć do problematyki organizacyjno-metodycznej samego wychowania fizycznego, ale musi podejmować również i problematykę roli tego wychowania dla całej osobowości wychowanka.

Podobne rozważania mogą być przeprowadzone w zakresie wychowania umysłowego. Pedagogika w tym zakresie ma szczególnie wielkie zadania do spełnienia, toteż ta dyscyplina, która się nimi zajmuje — dydaktyka — rozwija się najbardziej intensywnie. Jej postępy są związane z umiejętnością analizy obiektywnych struktur myślenia i poszczególnych nauk, podejmowanej dla potrzeb nauczania i uczenia się. Cała skomplikowana problematyka procesu nauczania i uczenia się, jego organizacyjnych i metodycznych form, utrwalania i sprawdzania wiadomości, wyćwiczenia sprawności różnego rodzaju musi być właśnie w ten sposób rozważana. Analizy te sięgają równocześnie coraz głębiej w życie umysłowe wychowanka, określają warunki jego aktywizacji, jego związek z zainteresowaniami i dążeniami, jego znaczenie dla różnych innych stron osobowości. Pedagogika wychowania umysłowego — podobnie jak pedagogika wychowania fizycznego — nie może się ograniczać do problematyki procesów poznawczych ucznia i jej kształtowania, ale musi — równocześnie — stawiać sobie pytania dotyczące wychowania umysłowego dla całej osobowości człowieka. W najnowszej książce J. S. Brunera — *Toward a Theory of Instruction*, Harvard University Press 1966 ta problematyka personalistyczna i antropologiczna doszła bardzo wyraźnie do głosu. Zwłaszcza szkic o człowieku i o chęci uczenia się ukazuje te perspektywy, w których proces uczenia się nie jest tylko przyswajaniem struktur obiektywnych i pożytecznym operacjonizmem, ale jest angażowaniem całej osobowości człowieka w wysiłek umysłowy. Uczenie się jest więc nie tylko uczeniem się. Jest czymś więcej. Wiadomo, iż jednym z zasadniczych pytań stawianych z tego punktu widzenia — ale wcale nie jedynym — jest pytanie o naukowy pogląd na świat. Wiadomo też, iż dydaktycy dostrzegając doniosłość tego pytania nie bardzo są skłonni udzielać na nie odpowiedzi,

niektórzy z nich mówią wręcz, iż ich zadaniem jest zajmować się tym, jak należy się uczyć i nauczać, a nie tym, co z przyswojonej nauki ma wynosić człowiek. Inni, dostrzegając doniosłość tego pytania i to, że słusznie kierowane jest ono do ludzi zajmujących się wychowaniem umysłowym, chętnie współdziałaliby z innymi dyscyplinami pedagogicznymi dla rozwiązywania tego problemu, który ma złożony charakter, ponieważ obejmuje nie tylko znajomość wyników badań naukowych, ale również i problematykę uczuć i woli, problematykę postawy i działania. Szukaliby takiego współdziałania właśnie dlatego, iż zdają sobie sprawę z faktu, iż punkt wyjścia ich problematyki badawczej, zakorzeniony w obiektywnych strukturach nauki i myślenia naukowego, nie pozwala objąć całości procesu kształtowania naukowego poglądu na świat, procesu, który przebiega w całej osobowości wychowanka.

Podobne rozumowania można przeprowadzić w zakresie wszystkich innych dziedzin wychowania. Wszędzie, słuszne i ważne badania pedagogiczne dotyczące określonej dziedziny, jej swoistej struktury i wymagań, doprowadzają do problematyki innego rodzaju, problematyki osobowościowej. Tak właśnie wychowanie estetyczne, skupione wokół problemów elementarnych sprawności artystycznych dzieci i młodzieży, wyrobienia poprawnych sposobów oceny estetycznej, dobrego gustu i smaku prowadzi do pytań zupełnie innego rzędu, a mianowicie do pytań o to, jaką jest i być może rola sztuki dla całej osobowości człowieka. Tak samo pedagogika wychowania moralnego, zajęta szczegółową problematyką tej dziedziny, prowadzi do pytań innego rodzaju niż te, które wyznaczają jej główny teren pracy, do pytań dotyczących roli przeżyć moralnych w osobowości człowieka, ich związków z innymi przeżyciami, ich znaczenia dla całości ludzkiego działania.

Rozważania te wskazują, iż wychowanie osobowości jest nie tylko tym kierunkiem działań pedagogicznych, który staje się coraz bardziej potrzebny ze względu na to, iż rozwój społeczny w dobie socjalizmu umożliwia i wymaga wychowania ludzi nowego typu, wszechstronnie rozwiniętych i zaangażowanych w różnorodnej działalności, ale jest równocześnie tym kierunkiem wychowania, który wyrasta jako postulat z dotychczasowego rozwoju pedagogiki, jako dopełnienie problematyki pracy wychowawczej w różnych dziedzinach pytaniami o rolę tej pracy w strukturze i dynamice całej osobowości.

Jeśli pedagogikę zainteresowaną przygotowaniem młodego pokolenia do społecznego zaangażowania, do pracy zawodowej, do kulturalnego uczestnictwa określimy najogólniej jako pedagogikę przygotowania do życia — a tak właśnie najczęściej określa się zadania wychowania i badań pedagogicznych — to będziemy mogli stwierdzić, iż pedagogika, którą nazwalismy pedagogiką osobowości, stanowi jej dopełnienie. Jak w warunkach rozwiniętego budownictwa socjalistycznego nie może być innego przygotowania do życia, jak przez pełne wychowanie nowego człowieka i jak

nie może być innego wychowania nowego człowieka, jak tylko przez przygotowanie go do życia, podobnie nie może istnieć pedagogika przygotowania do życia oderwana od pedagogiki wychowania osobowości, i odwrotnie.

Zadania wychowawcze w zakresie przygotowania do społecznego zaangażowania, do pracy zawodowej, do uczestnictwa kulturalnego opierają się w różnym stopniu na obiektywnych sytuacjach i strukturach, co i na procesie kształtowania nowego człowieka. To dwoiste oblicze wychowawczych zadań uzyskuje swój odpowiednik w powiązanych wzajemnie: pedagogice przygotowania do życia i pedagogice kształcenia osobowości.

Wniosek ten ma bardzo zasadnicze konsekwencje. Oznacza on bowiem, iż uwaga badawcza skierowana być musi nie tylko na problematykę obiektywnego świata, w którym żyją ludzie i dla którego mają być wychowani, ale i na problematykę świata subiektywnego, na skomplikowane i trudne procesy, w których człowiek przeżywa świat obiektywny i angażuje się w jego rozwój, którym może kierować.

Oznacza to, iż obok powszechnie znanych i użytkowanych kategorii pedagogiki przygotowania do życia ustalone być powinny zupełnie swoiste kategorie pedagogiki kształcenia osobowości. Wielkie i rozległe pola pracy badawczej odsłaniają się z tego punktu widzenia.

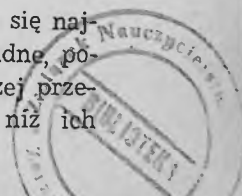
Można mieć nadzieję, że badania tego typu okażą się szczególnie bliskie konkretnym doświadczeniom i potrzebom praktyki wychowawczej.

## VI

Wskazując na odmiennosć punktu widzenia pedagogiki zajmującej się problematyką przygotowania do życia i pedagogiki zajmującej się problematyką kształtowania osobowości, zwracaliśmy równocześnie uwagę na głębokie wewnętrzne powiązanie obu tych różnych grup problemów, na wzajemne przenikanie się tych dwóch przeciwstawnych punktów widzenia.

Ta jedność przeciwieństw wymaga jeszcze pewnych wyjaśnień dodatkowych. Rozumiemy, że można uprawiać taką pedagogikę przygotowania do życia, by problematyka wychowania osobowości była z niej całkowicie wyłączona, oraz że można tak uprawiać pedagogikę kształtowania osobowości, by problematyka przygotowania do życia nie mieściła się zupełnie w tych ramach. Liczne przykłady z dziejów pedagogiki ilustrują oba te kierunki badań i wskazań. Natomiast nie rozumiemy jeszcze dostatecznie dobrze, w jaki sposób należy uprawiać pedagogikę przygotowania do życia, aby mieściło się w tym kształtowanie osobowości, i w jaki sposób należy uprawiać pedagogikę kształcenia osobowości, aby mieściło się w niej przygotowanie do życia.

Odpowiedź na pytanie, w jaki sposób czynić to należy, wydaje się najważniejszym zadaniem nauk pedagogicznych. Jest to zadanie trudne, ponieważ długo tradycja rozwoju nauk pedagogicznych uczyła raczej przeciwstawiania sobie wzajemnie obu tych punktów widzenia, niż ich



integrowania. Postulat integracji prowadzić musi w tych warunkach do zburzenia wielu ustalonych w pedagogice burżuazyjnej kategorii i zasad, przejętych następnie także i przez pedagogikę socjalistyczną.

Chodzi przede wszystkim o poddanie krytycznej rewizji zasadniczej klasyfikacji badań pedagogicznych i wychowawczej działalności. Klasyfikacja ta dokonywająca podziału na wychowanie fizyczne oraz wychowanie umysłowe, moralne i estetyczne była już — w jednym z poprzednich paragrafów — przedmiotem naszej krytyki ze względu na problematykę zadań i dziedzin działalności wychowawczej. Obecnie powracamy raz jeszcze do tej popularnej klasyfikacji, aby wykazać, jak niesłuszne i szkodliwe konsekwencje dla teorii i praktyki wychowania mogą być z niej wyciągane i jak bardzo jest ona nieadekwatna do tej rzeczywistości wychowawczej, jaka się kształtuje w naszej epoce.

Krytykowany tu podział teorii i praktyki wychowawczej był zakorzeniony w tradycyjnych koncepcjach człowieka, rozróżniających w nim ciało i duszę, a w obrębie duszy wyróżniających trzy odrębne „władze”: rozum, wolę, uczucie. Wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne i estetyczne miało być odnoszone do tych różnych stref życia ludzkiego; przedmiotem takiego wychowania miał być człowiek jako jednostka psycho-fizyczna. Z tego punktu widzenia pedagogika subiektywistyczna podejmowała — wspólnie z biologią i psychologią — badania nad rozwojem człowieka i określała dyrektywy, jakie z takich badań miały wynikać dla wychowania. Wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne i estetyczne miało być w ten sposób wyznaczane przez biologiczno-psychologiczną strukturę i dynamikę jednostki.

Gdy założenia i zasady tej pedagogiki subiektywistycznej poddano krytyce i gdy spróbowano ująć wychowanie „od zewnątrz” jako proces wyznaczany przez środowisko obiektywne, zachowano tradycyjną klasyfikację, chociaż nadano jej inną interpretację. Wyróżnione dziedziny wychowania miały być odtąd organizowane przez wymagania obiektywne: wychowanie fizyczne przez postulaty i miary sprawności sportowej, wychowanie umysłowe przez rygory naukowej metodologii, wychowanie moralne przez normy moralne i instytucje prawne, wychowanie estetyczne przez strukturę i prawa sztuki. Tradycyjne kategorie, które uformowane były pierwotnie na założeniach subiektywnych, biopsychologicznych, stały się kategoriami powiązаныmi z dziedzinami obiektywnego świata cywilizacji. Dziedzinom tym przyporządkowano odpowiednie „strony” lub też odpowiednie „władze” osobowości, traktując je jako teren, na którym dokonywać się miały procesy „urabiania” człowieka przez świat obiektywny.

W ten sposób tradycyjna klasyfikacja służyła obu przeciwstawnym orientacjom badań i wskazań pedagogicznych, tym, które pojmowały wychowanie jako rozwój osobowości oderwanej od rzeczywistości świata

obiektywnego, i tym, które pojmowały wychowanie jako przygotowanie człowieka do zadań w życiu bez uwzględnienia jego osobowości.

Jeśli zaś mamy przewyciężyć to przeciwieństwo i jeśli mamy ująć wychowanie jako dialektyczną jedność sprzeczności podmiotu i przedmiotu, musimy wstąpić świadomie i konsekwentnie na drogę wskazaną przez Marksą. Wytyczenie jej kierunku opiera się na odkrytej przez Marksą dialektyce podmiotu i przedmiotu, dialektyce człowieka i jego społeczno-historycznego świata. Znaczy to, iż przygotowanie do życia powinniśmy interpretować jako „poznanie” zastanego świata i „zmienianie” go w społecznym działaniu, stwarzającym jego nowy kształt, a kształtowanie osobowości powinniśmy rozumieć jako „przyswojenie” rzeczywistości i „przewyciężenie” jej. Przy takiej interpretacji dostrzegamy zasadniczą tożsamość zasady przygotowania do życia i zasady kształtowania osobowości, jak również i nurtujące w tej tożsamości przeciwieństwa.

Są one niekiedy tak wyraziste i silne, iż można by — wraz z Heglem — wierzyć, iż sprzeczność sięga głębiej w naturę bytu niż tożsamość. Te sprzeczności wyrażają się w konfliktach, jakie istnieją między obiektywnym światem cywilizacji i subiektywnym światem ludzi, w konfliktach, jakie występują między dyrektywą działania wychowawczego wyznaczonego przez obiektywny układ stosunków, rozwojowych tendencji, przyszłościowych zadań a dyrektywą działania wychowawczego, wyrastającą z dynamiki doświadczeń i dążeń jednostek ludzkich, a także całych społeczeństw.

Ale nawet dramatyczność tych konfliktów nie może naruszyć zasadniczej jedności tego „świata ludzkiego”, w którym człowiek staje się człowiekiem jedynie przez to, że ulega rzeczywistości obiektywnej i tworzy ją, w którym rzeczywistość obiektywna staje się „ludzka” jedynie przez to, iż jest przekształcana i przetwarzana przez człowieka. Nie ma człowieka poza „światem człowieka” i nie ma „świata człowieka” poza człowiekiem. W pierwszym przypadku pozostaje już tylko zoologiczny gatunek, w przypadku drugim pozostają już tylko ruiny cywilizacji. Z tego punktu widzenia antropologia jako nauka o człowieku jest nauką o istocie stwarzającej swój świat i stwarzającej siebie przez nieustające przyswajanie, przewyciężanie i przetwarzanie swego własnego świata.

Jakie powinny być zasadnicze kategorie pedagogiki, aby nadawały się do opisu i analizy tej antropologicznej rzeczywistości, w której tożsamość i sprzeczność sił splecione są nierozłącznie? Te kategorie nie mogą być wyprowadzane ani wyłącznie z rzeczywistości obiektywnej, nie-ludzkiej, ani też wyłącznie z rzeczywistości subiektywnej, psychologicznej. Te kategorie powinny mieć charakter antropologiczny, to znaczy taki, w którym — jak to określał Marks — człowiek jest rozumiany jako „świat człowieka”.

Znaczy to, iż nie powinniśmy w pedagogice poszukiwać ani kategorii wyrażających prawa i struktury świata rzeczowego, ani też kategorii wyrażających prawa i struktury świata psychologicznego, ale powinniśmy

poszukiwać kategorii, w których wyrażałyby swoiste prawa: struktury „świata człowieka”, tzn. tej rzeczywistości antropologicznej, w której przyroda i historia, materia i technika, nauka i sztuka, ustrój społeczny i moralność splatają się z potrzebami i dążeniami ludzi, z ich rozwojem, stającą się za sprawą wszystkich tych czynników, z buntem przeciwko osiągniętyemu kształtowi, z twórczością przewyżającą formy zastane.

Takie nowe, antropologiczne kategorie pedagogiki kształtują się dziś szczególnie wyraźnie na terenie wychowania estetycznego. Jest sprawą godną najwyższej uwagi, iż ta dziedzina wychowania, traktowana zazwyczaj jako marginesowa, staje się dziś terenem przodujących doświadczeń wychowawczych. W tej właśnie dziedzinie dokonywa się przemiana punktu widzenia na podstawowe sprawy wychowania, wyrażająca się zastępowaniem tradycyjnej nazwy „wychowanie estetyczne” nazwą „wychowanie przez sztukę”.

Zmiana ta wskazuje, iż w wychowaniu nie powinno chodzić jedynie o wykształcenie umiejętności estetycznych, ale o to, by przez sztukę oddziaływać na całą osobowość człowieka. Mówiąc o „wychowaniu przez sztukę” wykraczamy poza tradycyjną strefę przeżyć estetycznych, poza zasięg tzw. postawy estetycznej, obejmujemy ważne i podstawowe przeżycia osobowości, cały jej stosunek do świata i do innych ludzi, cały jej sposób bycia i styl istnienia. Wychowanie przez sztukę dociera bardzo głęboko w strukturę i dynamikę życia osobowego, w strefę potrzeb, ekspresji, twórczości, uczuć wspólnoty itd.

W tak rozumianym wychowaniu przez sztukę przewyższamy tradycyjne przeciwieństwa obiektywistycznego i subiektywistycznego interpretowania i organizowania wychowania estetycznego, organizujemy to wychowanie według antropologicznego sensu sztuki.

Podobne rozumowanie można przeprowadzić w tej dziedzinie wychowania, która wiąże się z nauką. Tradycyjne określenie „wychowanie umysłowe” oznaczało, iż rola nauki w wychowaniu człowieka ogranicza się do odpowiedniego uformowania jego umysłu. Gdybyśmy użyli określenia „wychowanie przez naukę” znaczyłoby to, iż dostrzegamy znacznie rozleglejszy zasięg możliwych wpływów nauki na człowieka, że doceniamy rolę nauki dla kształtowania poglądu na świat i postawy wobec życia, dla zawodowej pracy człowieka, dla jego społecznej działalności. Jak antropologiczne znaczenie sztuki nie mieści się w wychowaniu estetycznym, podobnie i antropologiczne znaczenie nauki nie może być zawarte w kręgu „wychowania umysłowego”.

Wprowadzając jednak do pedagogiki tego rodzaju kategorie, jak „wychowanie przez sztukę” lub „wychowanie przez naukę” wprowadzamy zupełnie nowy punkt widzenia. Oznacza on, iż wychowanie człowieka dzieje się w określony sposób „przez świat, człowieka”, że jest procesem dialektycznej sprzeczności zachodzących między człowiekiem i jego światem.

Tradycyjne kategorie: wychowanie umysłowe i wychowanie estetyczne, były — jak widzieliśmy — neutralne wobec tej dialektycznej sytuacji człowieka. Można je było interpretować z punktu widzenia pedagogiki przygotowania do życia i wówczas obiektywne struktury nauki i sztuki wyznaczały to, co miało być w wychowaniu czynione w odpowiednich wyizolowanych dziedzinach; można je było interpretować z punktu widzenia pedagogiki kształtowania osobowości i wówczas subiektywne potrzeby jednostki przesądzały, jakie ma być wychowanie w tych zakresach.

Kategorie wychowania przez naukę i wychowania przez sztukę wskazują na konieczność równoczesnego respektowania obiektywnych struktur i subiektywnych doświadczeń i dążeń całej ludzkiej osobowości.

Ten sposób rozumowania może być rozszerzony i na wszystkie pozostałe dziedziny działalności wychowawczej. Jak o wychowaniu przez naukę i wychowaniu przez sztukę, podobnie mówić możemy i o wychowaniu przez technikę lub o wychowaniu przez ustrój i organizację społeczną. We wszystkich tych zakresach obiektywna rzeczywistość i wyznaczane przez nią obiektywne zadania apelują do całej osobowości człowieka, a nie tylko do jej określonego wycinka. Wychowanie przez technikę — w przeciwieństwie do wychowania technicznego — nie ogranicza się do wyrobienia umiejętności i sprawności manipulacyjnych, lecz czyni doświadczenia techniczne punktem wyjścia szerokiej i wielostronnej akcji, w której chodzi także i o kształcenie odpowiedzialnej postawy społecznej, i o rozwój wyobraźni i o zaspokojenie twórczych ambicji człowieka. Podobnie i wychowanie przez społeczeństwo ma zasięg znacznie bogatszy niż „wychowanie społeczne” zmiernie bowiem wcale nie tylko do „urobienia obywatela”, ale zarazem i do „wychowania człowieka”.

Traktując wychowanie jako proces oddziaływania świata obiektywnego na ludzi, traktujemy je równocześnie jako proces oddziaływania ludzi na świat obiektywny. Świat stworzony przez ludzi oddziałuje bowiem na prawdę na ludzi tylko dlatego, iż ludzie wytwarzają ten świat. Oddziaływanie jednokierunkowe oznaczałoby zastój i rozkład. Świat człowieka wpływa na człowieka tylko dlatego, że człowiek wciąż tworzy ten świat; człowiek wciąż tworzy ten świat ludzki tylko dlatego, że wciąż go przyswaja. Nauka może mieć wpływ na człowieka tylko dlatego, iż człowiek tworzy naukę; sztuka może mieć ten wpływ jedynie dzięki temu, iż ludzie tworzą sztukę.

Dlatego wychowanie przez świat obiektywnych twórców — przez naukę, przez technikę, przez sztukę, przez ustrój i organizację społeczną itd. — jest nie tylko kształtowaniem człowieka przez jego własne dzieła dokonane, ale zarazem przygotowaniem go do dalszego tworzenia tych dzieł. W tym sensie wychowanie przez naukę staje się wychowaniem dla nauki, wychowanie przez sztukę wychowaniem dla sztuki, wychowanie przez społeczeństwo wychowaniem dla społeczeństwa. Umiając wychowanie w ten sposób jako proces „przyswajania” i „prze-

zwycięzania" przez człowieka „świata człowieka" docieramy do jeszcze głębszych kategorii pedagogicznej analizy. Do kategorii wyrażających różnorodną działalność ludzi. Jest zastanawiające, jak rzadko i jak powierzchownie zajmowano się w pedagogice dotychczasowej problemem wielorakości działań ludzkich. A przecież analizując wychowanie przez naukę i przez technikę, przez sztukę i przez społeczeństwo odnaleźć możemy bardzo różne formy ludzkiej działalności: czynności poznawcze, czynności konstrukcyjne, zabawę i twórczość, ekspresję, działalność społeczną, pracę produkcyjną, usługową itd.

Kierując uwagę na te kategorie „działalnościowe" potwierdzamy raz jeszcze jedność wychowania przygotowującego do życia i wychowania osobowości. Działalność bowiem jest tym elementem, który wchodzi w równej mierze w zakres rozważań i dyrektyw obu tych kierunków pedagogicznych.

Ta różnorodna aktywność ludzi tworzy właśnie ich świat przedmiotowy, ale tylko przez ten świat przedmiotowy może być kształcona i rozwijana tak, aby go mogła tworzyć.

Kształcenie tych różnorodnych form aktywności człowieka staje się więc jednym jeszcze potwierdzeniem podstawowej jedności wychowania przygotowującej do życia współczesnego i wychowania rozwijającego ludzką osobowość, a zarazem i potwierdzeniem sprzeczności, jakie wciąż jeszcze występują między pracą jako nakazem społecznym i twórczością jako potrzebą jednostki, między społecznym wymaganie odpowiedzialnego działania a indywidualnym pragnieniem ekspresji lub zabawy, między zdyscyplinowanym myśleniem a wizyjnością wyobraźni i uczuć. Czyli mówiąc ogólnie: między działalnością wymaganą przez ludzki świat istniejący i obiektywne tendencje jego rozwoju a działalnością rodzącą się z twórczych i niespokojnych potrzeb ludzi, ich swoistej, społeczno-historycznej, żywotności.

БОГДАН СУХОДОЛЬСКИ

### **ПЕДАГОГИКА ПОДГОТОВКИ К ЖИЗНИ И ПЕДАГОГИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

Во вступительной части статьи автор формулирует положение, что воспитательные задачи мы не должны никогда определять с точки зрения априорных, свободных предпосылок. Они должны вытекать из самой общественной действительности, в которой воспитание играет определенную роль. Обращение к действительности не должно быть рабского характера, как раз наоборот, должно оно подчёркивать все то, что творится и все это, к чему будет принадлежать будущее. Это обозначает, что перед воспитанием надо ставить такие задачи,



которые могут быть исполнены благодаря систематическим целенаправленным усилиям.

Во второй части статьи автор рассматривает эти задачи. Зачитывает к ним: подготовку молодежи к общественной жизни т. е. вовлечение ее в эту жизнь, приготовление к профессиональной работе, а также введение в культуру данной общественной среды, т. е. подготовку к культурному участию в нее. Но эти три предела могут рассматриваться воспитанием или глубоко, или поверхностно. В дальнейшей части статьи автор подчеркивает необходимость более глубокого влияния и формирования личности воспитанников, так как современные запросы развития социалистических обществ требуют людей способных к решению все более трудных обязанностей, причём качество их квалификации играет огромную роль. Ссылаясь на соответственные формулировки программы КПСС, автор констатирует, что проблема воспитания всесторонне развитых людей будет приобретать все большее значения, как для личности, так и для общего общественного прогресса.

В четвертой части автор описывает некоторые теории личности. Правильно оценивая значение того, что педагогика должна опираться на объективные результаты исследований и на научный анализ разных структур с позиции логики, социологии и т. п., автор подчеркивает также значение исследований с предметной стороны процесса воспитания. Знакомство личности, которая должна быть воспитана — это по мнению автора — так же важная задача, как и знакомство мира, в котором и через который воспитание исполняет свою роль. Отсюда — попытки классификации течений педагогики на субъективистские и объективистские считает он ошибочным. Автор полагает, что нежелание педагогов решать проблематику личности нельзя считать оправданным.

Педагогика личности составляет необходимое дополнение педагогики подготовки к жизни, исследование проблематики субъективного мира составляет необходимое дополнение исследований в области объективного мира.

BOGDAN SUCHODOLSKI

## PEDAGOGY PREPARING FOR LIFE AND PEDAGOGY FORMING PERSONALITY

In the introductory part of the article the author states that pedagogical aims should never be based on a priori, arbitrary principles but must be derived from the actual social reality in which education performs a definite role.

Basing on reality should not, however, be immoderate; on the contrary it should emphasize in reality what exists in the process of creation as well as those elements that will become dominant in the future. This means that the aims of education should be attainable through systematic and organized efforts.

The second part of the article is devoted to a discussion of these aims. They comprise preparing young people to social life or in other words to involvement in this life, preparing them to their professional work and introducing them to the culture of a given milieu in such a way as to make them able to participate in its cultural life. However, these three areas may be treated by education both superficially and deeply. The author stresses the necessity of rendering the influence on the

pupils as deep as possible in order to form their personalities according to contemporary demands of the developing socialist societies which require people who are able to fulfil various difficult duties calling for high qualifications. Citing appropriate formulations of the programme of KPZR (The Communist Party of the Soviet Union) the author states that the role of universally developed people will be increasing with the progress of individuals and of societies.

The fourth part is devoted to a discussion of some theories of personality. The author acknowledges the importance of objective results obtained from research and scientific analyses of various structures from the point of view of logic, sociology, etc.; he emphasizes, at the same time, the importance of research on the subject of the educational process. To know the personality which undergoes the process of education is equally important as to know the world in which and by which education attains its aims. Therefore he considers as erroneous all efforts aiming at dividing trends in pedagogy into subjective and objective ones. He expresses the opinion that the educationalists' reluctance to deal with the problems of personality cannot be excused. Pedagogy of personality is a necessary complement to pedagogy preparing for life; therefore investigating the problems of the subjective world is a necessary complement to investigations of the problems of the objective world.

## O SPOSOBACH UCZENIA SIĘ

### Postawienie problemu

Uczenie się i w związku z nim nauczanie było uprawiane od dawna. Rozważania zaś nad sposobami uczenia się wystąpiły w dydaktyce dość późno, bo na dobre to właściwie od czasu Herbart, który w nim rozróżnił myślenie „w spoczynku” i „ruchu” oraz „namysł” i „pogłębienie”. Mógł on na tym rozróżnieniu ustanowić „stopnie formalne” lekcji, które były niczym innym, jak pewnymi etapami uczenia się. Było to uporządkowaniem takiego sposobu uczenia się i nauczania, jaki był powszechnie praktykowany przez długi okres panowania „szkoły tradycyjnej”. Ten fakt zjawienia się analizy procesu uczenia się i rozróżnienia w nim określonych kroków czy „stopni” był zdarzeniem płodnym dla dalszego rozwoju dydaktyki. Najpierw określając proces uczenia się określił on zarazem przedmiot dydaktyki, a co więcej przedmiot pedagogiki, gdyż o nauczanie, które miało być zarazem „wychowujące” opierała się także teoria wychowania charakteru. Ponadto inicjatywa Herbart rozbudziła najrozmaitsze rozmyślenia nad budową procesu uczenia się, które ją wyjaśniały i uzupełniały, zachowując jednak zasadniczy schemat jej budowy. Co więcej, pobudziła ona do szukania nowych, odmiennych sposobów uczenia się. W tych nowych sposobach zostały zachowane „stopnie” uczenia się, chociaż są one teraz inne, gdy idzie o ich jakość i charakter.

### Uczenie się sztuczne

Chociaż dyskusja Herbartystów toczyła się głównie dokoła budowy lekcji, zawierała ona jednak różne uwagi odnoszące się także do procesu myślenia, związanego ze stopniami lekcji. Pozwala to nam wskazać na najważniejsze kroki uczenia się przyjętego w systemie dydaktycznym nazwanym „szkołą tradycyjną”. Są one tak ukształtowane, iż:

(1) Zetknięcie umysłu ucznia odbywa się przez „podanie gotowej wiedzy” przeważnie w sposób słowny. Wymaga to od ucznia łączenia z wyrazami i zdaniami odpowiednich aktów myślenia, a więc rozumienia symbolów słownych oraz wiązania poszczególnych treści myślenia w sensowne całości. Ten proces rozumienia jest złożony z różnych aktów dodatkowych, jak np. obrazów spostrzeżeniowych, wyobrażeń odtwórczych, wiadomości już znanych itp., czasem pewnych prób rozumowania zdążającego do kontroli, czy rozumienie jest właściwe, wyboru właściwego znaczenia terminów i określeń wieloznacznych itp. Te różne dodatkowe procesy wymagane przez rozumienie nowych podawanych treści są częściowo zawarte we wstępnych ogniwach lekcji, jak np. przy powtórcie poprzedniego materiału, podaniu celu lekcji itd.

(2) Rozumiane treści muszą być zapamiętane. Pierwsze zetknięcie się z nimi i rozumienie symbolów słownych, którymi były wyrażone, daje co najwyżej wstępne zapamiętanie, którego trwałość jest krótka. Szkoła tradycyjna wskazuje na potrzebę utrwalenia nowej wiedzy w ostatnim ogniwie lekcji w wyznaczeniu pracy domowej. Ta więc strona procesu uczenia się była ze szkoły przesuwana głównie poza same lekcje. Stąd też powstało mylne mniemanie, że uczenie się polega tu na „uczeniu się na pamięć”.

(3) Uczenie się wymaga włączenia nowych wiadomości w system dotychczasowej wiedzy ucznia i związania ich z wiedzą już posiadaną. Postulat ten wysuwała dydaktyka tradycyjna, choć nie dość jasno wskazywała, jakie mają być związki nowych wiadomości z poprzednimi. Stąd były to przeważnie powiązania skojarzeniowe, niewiele troszczące się o logiczne stosunki. Szczególnie przy powtarzaniu i ogarnianiu całości był tu zachowany układ treści według podręcznika lub programu, a rzadko tylko nauka szkolna zwracała uwagę na możliwość stosowania innych układów logicznych.

(4) Końcowy krok uczenia się „klasycznego” polega na łączeniu podanej wiedzy z powstawaniem „umiejętności”, tj. zdolności „stosowania” tej wiedzy. Stosowanie to polegało głównie na użyciu teoretycznych uogólnień, a więc ogólnych pojęć i praw naukowych do szczegółowych wypadków lub też dla uzyskania z nich nowych uogólnień. W obu wypadkach szło głównie o myślenie dedukcyjne. Stosowanie to nie wychodziło poza krąg sfery myślowej w praktykę działania i było tylko teoretyczne. Szkoła tradycyjna prawie nie troszczyła się o znaczenie wiedzy dla praktycznego działania człowieka, dbała jedynie o umiejętności teoretyczne.

Takie pojmowanie procesu uczenia się zawierało w sobie wielką jednostronność całego procesu dydaktycznego. Wprowadzało ono przesadny autorytet nauczyciela i podręcznika, zamknięte działy treści naukowych w odgradzanych od siebie przedmiotach nauczania, oderwanie wiedzy i myślenia od realnej rzeczywistości i spekulatywny sposób myślenia połączony z lekceważeniem życia praktycznego, przesadne dążenie do wykształcenia polegającego na wielowiedzy. Jednostronność tego uczenia się podkreślało jeszcze to, że posługiwało się ono prawie wyłącznie treściami humanistycznymi i nauką języków klasycznych ograniczając nauki matematyczne i przyrodnicze. Szkoła taka mogła odpowiadać elicie społeczeństwa feudalnego, ale była ona zupełnie obca szerokim masom demokracji pracującej w przemyśle, rolnictwie i handlu. Rozwój wielkiego przemysłu mechanicznego i handlu światowego na przełomie XIX i XX wieku czynił ją coraz bardziej przestarzałą.

### Uczenie się naturalne

Równocześnie w USA wystąpiła filozofia pragmatyzmu i związany z nią nowy kierunek pedagogiki, który stworzył odmienne pojęcie procesu uczenia się. Głównym przedstawicielem tego kierunku był J. Dewey. Jest to

„uczenie się przez działanie”, zwane też „uczeniem się naturalnym”. Uczenie to jest przyjęte z powszedniego naszego doświadczenia, które wskazuje na fakt, że w potocznym życiu zyskujemy wiele różnych wiadomości bez książki i nauczyciela posługującego się słownymi pouczeniami, ale przez rozwiązywanie różnych naszych życiowych sytuacji, przez własne działanie. Dewey dokonał analizy takiego uczenia się i znalazł w nim następujące kroki:

(1) Pierwszy krok to odebranie bodźców od jakiejś sytuacji i poznanie, że ona jest nowa. Ponieważ sytuację tworzą warunki działające na nas z reguły w jakiś sposób niemyły, więc powstaje dążenie do jej usunięcia, do jej „rozwiązania”. Rozwiązanie takie wymaga jednak analizy.

(2) Zjawia się więc potrzeba bliższego wykrycia i określenia tej sytuacji. Dąży się do sprecyzowania i właściwego postawienia problemu, który od niej pochodzi.

(3) Nasuwają się możliwe rozwiązania. Wysuwa się hipotezy, określające postępowanie, działanie, które mają dać rozwiązanie sformułowanego (powstałego) problemu. Hipoteza więc określa, co w powstałej sytuacji należy zrobić.

(4) Dalej hipoteza jest rozważana co do jej konsekwencji i skuteczności, np. odnośnie możliwości wykonania wniosków z niej wyprowadzonych lub śledzenia bliższych i dalszych skutków działania według niej itp. Gdyby rozważania te okazały jej błędy lub wątpliwą wartość, wówczas następuje tworzenie nowej hipotezy. Proces ten powtarza się aż do momentu, kiedy znajdzie się taką hipotezę, którą uzna się za właściwą.

(5) Jeżeli następnie sprawdzenie lub wykonanie hipotezy okaże, że sytuacja została rozwiązana, zyskuje się nową wiedzę o rzeczywistości, która początkowo jest jedynie wiedzą szczegółową, odnoszącą się do tego jednostkowego wypadku. Ale jeśli analogiczna sytuacja się powtarza i podobne działanie znów ją rozwiązuje, ta szczegółowa wiedza bywa uogólniana jako ogólne prawo lub ogólne pojęcie.

Uczenie się naturalne może jednak przebiegać w ten sposób, że rozwiązanie sytuacji odbywa się bez pełnego procesu myślowego, jaki jest niezbędny w opracowywaniu rozwiązania sytuacji. Analiza sytuacji jest wtenczas powierzchowna; postawienie problemu prawie nieświadome, hipotezę rozwiązania stanowi pierwszy nasuwający się pomysł, czasem wprost odruch zastępujący działanie z namysłem. Jeżeli taka reakcja nie prowadzi do celu, zjawia się po niej nowa reakcja, również wykonywana na „chybi-trafi”. Pewne błędy poprzedniej mogą być przy tym eliminowane tak, że następne działania prowadzą istotnie do rozwiązania sytuacji. Tę metodę uczenia się naturalnego odróżniamy od poprzedniej i nazywamy „metodą prób i błędów”, podczas gdy poprzednią nazywa się też „metodą świadomej refleksji” lub „metodą opracowania wewnętrznego”. Prowadzi ona również do zyskania pewnych nowych wiadomości, które jednak mają inny charakter niż zyskane przez opracowanie wewnętrzne. Opracowanie

wewnętrzne poprawiając swoje kolejne hipotezy zwraca uwagę na związki przyczynowe, które zachodzą między sposobem działania a jego skutkami. Myślenie tu jest raczej analityczne i wyjaśniające, śledzi się możliwe powodzenia lub niepowodzenia w rozwiązywaniu sytuacji, a jego główny problem to: „dlaczego tak, a nie inaczej należy postąpić”. Natomiast „metoda prób i błędów” prowadzi myślenie do zagadnienia: „co należy robić”. W pierwszym wypadku docieramy do związków zachodzących w rzeczywistości i do jej istoty, w drugim do recepturalnego przepisu, co zrobię, w pierwszym — do prawa naukowego, w drugim — do przepisu działania. W pierwszym prawo jest sprawdzane przy pomocy myślenia dedukcyjnego, w drugim norma jest opierana o indukcję generalizującą.

### Porównanie przytoczonych sposobów

W uczeniu się „naturalnym” znajdujemy zatem inne charakterystyczne właściwości niż w uczeniu się sztucznym. Wyrażają się one w tym, że:

(1) W uczeniu się naturalnym zetknięcie się umysłu ucznia po raz pierwszy z nowymi treściami odbywa się przez samodzielne jego myślenie. Nowa wiedza nie jest dana mu jako gotowa, ale jest rezultatem jego badania i odkrycia jej. Jego samodzielność myślenia może mieć różne stopnie i jest pełna wtenczas, kiedy wszystkie kroki uczenia się naturalnego przebiegają bez niczyjej obcej pomocy. Ale może ona być ograniczona częściowo, a nawet całkowicie w miarę tego, jak w tych krokach występuje pomoc obca. Tak np. najczęściej dany jest uczniowi problem leżący w sytuacji do rozwiązania, która pochodzi od nauczyciela. Podobnie inne kroki uczenia się naturalnego mogą pochodzić od zewnątrz w stosunku do ucznia.

(2) Czynność utrwalania nowej wiedzy nie jest uważana za istotną w uczeniu się naturalnym. Jeżeli uczenie się sztuczne przenosiło utrwalenie ze szkoły do pracy domowej, to uczenie się naturalne uważa je za uboczny produkt całego procesu uczenia się. Przecież jest ono poszukiwaniem rozwiązania sytuacji i myślenie jest wypełnione tym poszukiwaniem. Sądzi się, że gdy dotrze ono ostatecznie do jej rozwiązania, to możliwa droga poszukiwań i samodzielnego odkrycia jest już dostatecznym warunkiem dla zapamiętania wyników poszukiwań. Osobne utrwalanie jest więc tu zbędne, zresztą powtarzanie się analogicznych sytuacji w innych okolicznościach i analogicznych rozwiązań jest też dogodnym warunkiem utrwalania nowej wiedzy.

(3) Inaczej też pojmuje się w uczeniu naturalnym niż w uczeniu się sztucznym włączanie nowej wiedzy do już posiadanej. Nie idzie tu bowiem o wiązanie nowych treści z treściami określonego przedmiotu nauczania, bo w rozwiązywaniu sytuacji, zwłaszcza praktycznych, trzeba posłużyć się wiadomościami należącymi do różnych przedmiotów nauki, stąd nauka jest „całościowa”. Odrzuca się więc podział na przedmioty nauczania. Idzie tu o łączenie wiadomości zaliczanych do różnych przedmiotów w cele

kompleksy umożliwiające właściwe rozwiązanie sytuacji, a nie o pokrewieństwo treści i ich związki logiczne.

(4) Stosowanie nowych wiadomości jest związane z ich nabywaniem, np. gdy idzie o sprawdzanie hipotezy. Bywają one też użyte do tworzenia nowych hipotez jako ich składniki w połączeniu z innymi treściami. W każdym razie stosowanie to jest przeważnie praktyczne, a teoretyczne wtenczas, gdy idzie o ocenianie skuteczności hipotezy przed jej sprawdzaniem.

### Uczenie się w pedagogice kultury

Poprzednio przedstawione dwie odmiany procesu uczenia się pozostawały w ostrej walce ze sobą z początkiem bieżącego wieku, która skończyła się prawie powszechnym górowaniem uczenia się naturalnego nad sztucznym. Jednak ten tryumf nie był pełny, na co wskazuje zjawienie się odmiennej próby teorii uczenia się, która powstała w Niemczech w kierunku „pedagogiki kultury”. To nowe pojmowanie uczenia się jest określane jako „kształcenie”. Głównym jego problemem nie jest odpowiedź na pytanie: w jaki sposób następuje zetknięcie umysłu ucznia z nowym materiałem, ale inne: w jaki sposób teoretyczne treści myślenia mogą być motywami postępowania. Idzie tu więc o związek intelektualnej strony człowieka z emocjonalną i wolą, o związek nauczania z wychowaniem. Szkoła tradycyjna widziała źródła tego związku w samych treściach przedstawień, pojmowanych nie jedynie jako twory czysto intelektualne, ale jak gdyby pewne „przedstawienia siły” (jak je określił Ribot). Stąd przedstawienia „zgodne”, np. zawierające w sobie pozytywne idee moralne, mogą górować nad „słabszymi”, niemoralnymi. W ten sposób cała nauka winna być „wychowująca”. Łączenie więc nauczania z wychowaniem leży w samych treściach nauczanych, a cała teoria wychowania staje się wyraźnie intelektualistyczna.

Uczenie się naturalne sprawę tę pojmuje inaczej. Proces wychowania ma teraz swe źródło w działaniu rozwiązującym sytuację. Działanie to zawsze bezpośrednio lub pośrednio wiąże jednostkę z partnerami i staje się współdziałaniem, a więc nabiera charakteru społecznego. Dewey analizując proces działania, zwłaszcza w pojęciach „antycypacji” i „interakcji”, znajduje związki między myśleniem a wychowaniem, co umożliwiła zejście ze stanowiska intelektualizmu wychowawczego na pozycję woluntaryzmu.

W każdym razie dla teorii uczenia się sztucznego i uczenia się naturalnego problem łączenia uczenia się i wychowania był problemem drugiego planu. Pierwsze miejsce zajmuje tu problem genezy i mechanizmu powstawania nowych treści w umyśle ucznia.

Dla pedagogiki kultury jednak ten właśnie problem stosunku uczenia się i wychowania jest zasadniczy. Zawiera się on w podstawowym pojęciu tej pedagogiki, w pojęciu „kształcenia”. Kształcenie stanowi syntezę tego, co zwyczajnie rozumie się przez nauczanie i wychowanie. Jest ono bowiem

rozwojem całości osobowości jednostki, zarówno jej strony umysłowej, jak emocjonalnej i wolicjonalnej. Odbywa się ono na dobrach kultury, na „przeżyciu” tych dóbr. Dobra te jednak mają nie tylko treści poznawane przez intelekt, mające charakter zmysłowy i logiczny, ale też właściwości określane jako „wartości”. Kategorie dobra, piękna i prawdy są ideami tych wartości. Wartości te są właściwie istotnymi elementami dóbr kultury. Są one „zakotwiczone” w zmysłowych i logicznych treściach tych dóbr. Pedagogika kultury uważa je za pewne obiektywne własności zjawisk kulturowych, podobnie jak obiektywne są własności zmysłowe barwy, dotyku, smaku itp. z tą różnicą, że nie są one poznawane przy pomocy zmysłów, lecz przez ich „rozumienie” — (Verstehen). Rozumienie to jest utożsamiane z przeżywaniem wartości, to jest pewnym stanem uczuciowo-wolicjonalnym, aprobującym lub reprobującym ustosunkowaniem się świadomości do dóbr kultury. Uczenie się jest teraz nazwane „kształceniem się”. Kształcenie ma więc jak gdyby dwie strony: jedna to intelektualne poznanie treści dóbr kultury, to proces dotąd uważany za „uczenie się”. Jest to proces, który nie wypełnia całości „kształcenia”. Równocześnie bowiem odbywa się drugi składnik kształcenia: przeżywanie wartości „sensu” materiału, który jest przedmiotem nauczania, jego „rozumieniem”.

Pedagogika kultury nie podaje bliższej analizy ani intelektualnej strony procesu kształcenia, ani też procesu przeżywania wartości, nazwanego też „rozumieniem sensu”. W konsekwencji, gdy idzie o intelektualne poznanie treści, a więc o uczenie się, pedagogika ta przyjmuje sposoby od innych kierunków, a zwłaszcza od „nowego wychowania”, ale też od „szkoły tradycyjnej”. Nie powstała tu więc żadna nowa teoria uczenia się. Nie znajdujemy też tutaj żadnej analizy „przeżycia” wartości, a tylko sam postulat, aby było ono łączone z treściami intelektualnymi. Nie wskazano też sposobów łączenia obu stron: intelektualnej i uczuciowej. Stąd pedagogika kultury, żądając włączenia przeżycia do intelektualnego uczenia się, żądała właściwie nauki wychowującej, którą rzecz jasna rozumiała jednak trochę inaczej niż Herbartyści. Jeżeli bowiem u Herbartystów wychowanie miało swe źródło w samych treściach nauczania, w treściach przedstawień, to w pedagogice kultury przeżycie uczuciowe miało dopiero być dołączone jak gdyby od zewnątrz tych treści. Miało ono powstawać przez „rozumienie” wartości tych treści. Ale wtenczas tym bardziej teoria pedagogiczna ma obowiązek wskazania, w jaki sposób możemy to przeżycie wzbudzić. Tego nie uczyniono, a my wiemy, że problem ten jest nie tyle problemem samej teorii nauczania, co problemem łączenia teorii nauczania z teorią wychowania i zastosowania psychologii uczuć i woli w tym łączeniu.

### Zasadnicze składniki uczenia się

Możemy więc stwierdzić, że znamy dotąd tylko dwa zasadnicze sposoby uczenia się: uczenie się sztuczne i uczenie się naturalne. Pochodzi to stąd,



że cztery główne składniki uczenia się: zetknięcie się umysłu z nowymi treściami, opanowanie ich pamięciowe, włączenie w już posiadaną wiedzę i stosowanie uogólnień w szczegółowych przypadkach — są w obu sposobach pojmowania procesu uczenia się inne. Dla obu tych odmian bardzo istotny jest jednak pierwszy składnik uczenia się: sposób zetknięcia się umysłu uczącego z nowym materiałem, ma on bowiem silny wpływ na następne kroki uczenia się. Stąd też w wielu wypadkach według tego pierwszego kroku, zwłaszcza na podstawie charakterystycznej metody jego realizacji, różniono dwie grupy teorii uczenia się (resp. nauczania): uczenie podające i uczenie poszukujące.

Powstały też różne łączenia tych teorii, jak i ich poszczególnych kroków, czerpanych bądź to z jednego, bądź to z drugiego sposobu uczenia się. Ponadto pewne modyfikacje tych składników i ich połączeń bywały i nadal bywają uważane za całkiem nowe sposoby uczenia się. Prowadziło to do nieporozumień, zwłaszcza wtedy, gdy robiono to z nieznamomością rzeczy. Trudno się dziwić, że utworzone w ten sposób „systemy” lub „teorie” nauczania szybko przemijały lub też dawały niezbyt wielkie rezultaty. Po bliższym wejrzeniu stawało się jasne, że są one pozorne, albo w najlepszym wypadku stanowią mieszaninę starych idei, w dodatku nie zawsze dobrze zrekonstruowanych. Najgorsze jednak jest to, że bardzo często wprowadzały one w błąd praktyków, którzy nie zawsze mogli czy też chcieli okazać dostateczną chęć w poszukiwaniu właściwych kryteriów oceny.

Ten stan rzeczy nie należy tylko do przeszłości. Tworzenie podobnych teorii obserwujemy i dziś. Namnożyło się ich bardzo dużo. Dokładniejszy namysł jednak wykazuje, że wiele z nich nie stanowi żadnych odmian ani też nie jest czymś nowym. Dla ilustracji tego twierdzenia przypatrzmy się niektórym z nich.

### Pochodne odmiany uczenia się

1. Niektóre z odmian uczenia się — a stąd też nauczania — polegają głównie na odmiennym układaniu treści myślowych. Jednakże sam układ treści może tylko częściowo wpływać na strukturę i sposób uczenia się. Ze zmianą układu zmieniają się tylko stosunki między treściami, a sama ich zawartość pozostaje zasadniczo niezmieniona. To samo pojęcie zachowuje daną albo niewiele zmienioną treść, bez względu na to, czy stanowi ono ogniwo wśród innych treści należących do łańcucha tej samej nauki, czy też jest ono umieszczone w pewnym kompleksie, utworzonym z treści różnych nauk dla celów rozwiązania jakiegoś zagadnienia jednej z nich. Pojęcie „szerokości” i „długości” geograficznej pozostaje prawie bez zmian, gdy nim się posługuje geografia, astronomia, historia, żeglarstwo, konstrukcja przyrządów mierniczych czy różne praktyczne zagadnienia działalności ludzkiej. W nowym kontekście pojęcie to uzupełnia swą treścią, ale nie w jej głównych składnikach, tylko dodatkowym naświetlaniu jej

zasadniczych myśli. Dlatego też zmieniony układ treści nauczania może mieć tylko pewne drugorzędne znaczenie dla modyfikacji istoty uczenia się.

Jeżeli tedy przy różnych układach materiału nauczania zmieniają się nie tyle same treści, co stosunki między nimi, to w istocie posługując się różnymi układami z reguły chyba tylko niewiele zmienimy sam proces uczenia się. To co teraz jest nowe, to właściwie nowy porządek treści uczenia się, nowe stosunki i nieco odmienione ich naświetlenie. Ale owe cztery grupy składników procesu uczenia się: zetknięcie się umysłu z nowymi treściami, jakimi są nowe stosunki wśród pierwotnych treści, utrwalenie ich, włączenie w całość zasobu umysłowego i stosowanie, występują bez zmian w każdym uczeniu się, chociaż z różnym nasileniem różnych składników należących do tych grup. W tym też znaczeniu uczenie się jest zawsze to samo, niezależnie od tego, czy układ treści jest łańcuchowo-logiczny, czy strukturalny, czy też jakiś inny (alogiczny), np. środowiskowy. Sam układ treści wprowadza drugorzędne zmiany w całości struktury procesu uczenia się. Stosowanie w nauczaniu różnych układów możliwie dla tych samych treści może zmieniać rezultaty nauczania, rozwijać myślenie odpowiednimi stosunkami i różne funkcje myślenia, bogacić umysł w nowe formy myślenia i częściowo dawać nowe modyfikacje dawnym treściom, ale istota procesu uczenia się (w swych głównych składnikach) pozostaje ta sama. Nie ma więc powodu twierdzić, że sam układ treści wprowadza jakiś odrębny typ uczenia się. Co najwyżej, można mówić o różnicach w budowie programu, o wpływach tej budowy na wyniki nauczania, ale sam proces uczenia się z małymi modyfikacjami przebiega wszędzie w podobny sposób.

2. Podobnie jest przy nauczaniu problemowym. Choć termin ten ma wiele interpretacji, w dodatku bardzo niejasnych, zwłaszcza u nas, to nie ulega wątpliwości, że właściwe uczenie się problemowe jest niczym innym jak pewną odmianą uczenia się naturalnego. Tak jest nawet wówczas, gdy uczenie to wykracza poza jego pierwotny sens. Stąd też nie jest prawdziwe mniemanie, jakoby w uczeniu się problemowym wszystkie kroki musiały być konstruowane tak, aby występująca sytuacja problemowa była sytuacją życiową, aby rozwiązanie miało zawsze charakter praktyczny i aby sprawdzanie odbywało się przez działanie. Chociaż takie wypadki z pewnością są wcześniejszą formą uczenia się problemowego, to obecnie uczenie to na pewno do nich się nie ogranicza. Może ono bowiem odbywać się zarówno w sferze praktycznej, jak i teoretycznej.

Wypadki rozwiązywania problemów przez działanie spotykamy zwykle w naukach przyrodniczych, w pracy laboratoryjnej, na działce lub w hodowli. Pochodzi to stąd, że w naukach tych plan rozwiązania sytuacji posługuje się najczęściej stosunkiem przyczynowym, wymagającym doświadczalnego sprawdzania. W naukach zaś matematycznych, w których przeważa stosunek wynikania, sprawdzanie rezultatów rozwiązania pro-

blemu odbywa się przez kontrolę drogi myślowej w uzyskiwaniu wyników lub też przez rozwiązanie problemu inną metodą, np. przez stosowanie działań odwrotnych: dzielenia dla sprawdzenia iloczynu itp. Sprawdzanie przez działanie stosuje się tu rzadko, w dodatku jako pewien chwyt dydaktyczny. Ta okoliczność, że idzie tu głównie o stosunek wynikania, spowodowała, że w matematyce nauczanie problemowe występuje zazwyczaj w postaci erotematycznej. W naukach humanistycznych sprawdzanie rozwiązań sytuacji opiera się przeważnie na autorytecie, np. podręcznika, encyklopedii, nauczyciela itp.

Nie można również uważać, że w nauczaniu problemowym istnieje tylko jakiś jeden sposób formułowania problemu, powodowany np. tylko sytuacją życiową lub wewnętrzną potrzebą uczącego się. W nauczaniu problemowym pochodzenie problemu może być różne. Tak więc może on być koncepcją samego ucznia, ale może też pochodzić od nauczyciela. Dydaktyka pragmatyczna, zwłaszcza oparta o behavioryzm, uznawała tylko „naturalne sytuacje”, tj. pochodzące od potrzeb samych uczniów. Prowadziło to z konieczności do nauki całościowej. Utrzymanie jednak nauki z podziałem na poszczególne przedmioty nauczania zmuszało do wysuwania problemów przez szkołę zgodnie z programem i podręcznikiem. Przy tym okazało się, że niekiedy wątpliwe jest, czy ma się do czynienia z problemem, czy tylko z zadaniem. Zadanie bowiem dla swego rozwiązania wymaga przede wszystkim wiadomości już poznanych w nauce szkolnej, ale aby rozwiązać problem, trzeba zwykle rozłożyć go na problemy częściowe, które doprowadzają głównie drogą własnych poszukiwań do nowych wiadomości i dopiero one pozwolą na rozwiązanie głównego zagadnienia.

Właściwa metoda problemowa różni się od pozornej tym, że w niej zawiera się możliwie czynność badawcza i odkrywczą ucznia, a rozbicie problemu na zbyt liczne i zbyt drobne pytania lub zadania, wymagające tylko reprodukcji już znanych wiadomości, jest pozorem tej metody. Właściwie nie jest też metodą problemową taki typ „studiowania”, w którym polecamy szukać rozwiązania problemu w określonej rozprawie naukowej, w encyklopedii, leksykonie itp. Twórczość umysłowa ucznia nie polega wtenczas na jego własnej koncepcji. To, co on odkrywa, jest rozumieniem znaczenia symbolów słownych, którymi autor oznaczył własne myśli. Studiowanie takie, mimo swej ważności dla procesu kształcenia, nie jest metodą problemową, ale mimo to może ono być jej składnikiem, jeżeli uzyskane przez to studiowane wiadomości są użyte jako warunek rozwiązania problemu dającego nowe treści.

Procesy myślenia występujące w uczeniu się problemowym, o ile ono nie jest uczeniem się naturalnym w pełnym tego słowa znaczeniu, tym się różnią od procesów uczenia się naturalnego w jego pierwotnym (potocznym) rozumieniu, że odbywają się one raczej w sferze intelektualnej niż w sferze praktycznej. Co więcej, często sama sytuacja wymaga intelektualnego rozwiązania, choćby w niej szło o praktyczne cele. Samo ro-

związanie, nawet gdy idzie o cele praktyczne, jest wtedy pomysłem teoretycznym, a cele są tylko myślowymi koncepcjami. Przykładem tego mogą być plany tworzone w różnych dziedzinach gospodarczych. Znaczy to, że uczenie się problemowe, które jest strukturalnym składnikiem uczenia się naturalnego, może się odbywać i poza jego pierwotną wersją. Przyjmuje ono wtedy nieco inną interpretację. Ale i wówczas, ponieważ w obu wypadkach zasadnicze kroki uczenia się (mimo ich modyfikacji) są podobne, stąd też nie ma powodu dla uważania, że uczenie się problemowe jest jakimś odrębnym sposobem uczenia się. Nie jest ono odmiennym sposobem uczenia się nie tylko pod względem swojej wewnętrznej budowy, ale też i funkcji. Podobnie jak uczenie się naturalne zakłada ono kompleksową organizację nauki szkolnej. Wynika to z jego natury.

Plan rozwiązania sytuacji oprócz elementów nowych, które np. wymagają studiowania, zwykle zawiera też elementy już znane, np. z poprzedniej nauki szkolnej. Te jednak znane elementy z reguły należą do różnych przedmiotów nauczania. Dlatego też nauka problemowa, jeśli chce być realizowana konsekwentnie, w sposób nieunikniony skłania się do nauczania całościowego. W problemie składniki wymagające studiowania oraz rezultat rozwiązania go dają uczącemu się rozszerzenie zakresu jego wiadomości. Składniki wymagające przypomnienia już znanych wiadomości utrwalają je i czasem modyfikują, np. gdy wiadomości te występują w nowych stosunkach do innych. Zyskiwanie nowych wiadomości następuje tutaj przeważnie drogą koncepcji myślowej i samodzielnej twórczości ucznia. Układ wiadomości jednak całości rozwiązania problemu jest celowy, gdyż poszczególne treści rozwiązania są połączone jego celowością. Możemy tu mówić o ich układzie celowym, a nie o ich strukturze, gdyż struktura jest oparta na związkach logicznych we właściwym znaczeniu. Stąd też nauczanie problemowe nie może dać strukturalnego obrazu poszczególnych gałęzi nauk. Gdyby też nauczanie problemowe było stale uprawiane jako jedyne, łatwo mogłoby wystąpić szufladkowanie wiadomości związane z poszczególnymi sytuacjami i ich rozwiązywaniem bez możliwości przeniesienia wiadomości, należących do określonej sytuacji, w kompleks rozwiązania innego problemu. Dlatego też wiadomości zyskane w rozwiązaniu jednego problemu winny być wyłączane ze swego kompleksu i włączane do logicznego lub strukturalnego układu właściwego im przedmiotu nauki. W ten sposób nauczanie problemowe może mieć pomocniczą rolę dla nauczania w układzie logicznym lub strukturalnym. Nie może ono jednak wyczerpywać procesu nauczania i z tego powodu, że proces ten nie sprowadza się li tylko do przyswajania wiadomości. Oprócz przekazywania wiadomości szkoła nastawiona jest na realizację szeregu innych funkcji, których nie może ona lekceważyć.

3. Uczenie się naturalne charakteryzuje się często przy pomocy dwóch właściwości, które mają je różnić od uczenia się sztucznego. Są to: badawczość i samodzielność. Stąd mówi się o „uczeniu się badawczym”

i o „uczeniu się samodzielny”, przy czym czasem łączy się je ze sobą i uważa, że uczenie badawcze jest zarazem samodzielne, a czasem znów kładzie się nacisk na jedną z tych właściwości, a więc bądź na badawczość, bądź na samodzielność.

W pewnych wypadkach uczenie to przybiera postać działania. Może ono być i wówczas zarówno badawcze, jak i samodzielne. Jest tak np. wtedy, gdy ono jest uczeniem się naturalnym w pełnym znaczeniu, a więc gdy sytuacja występuje jako realny kompleks warunków ważnych życiowo, gdy jest nowa i budzi żywą potrzebę rozwiązania, gdy sprawdzenie rozwiązania hipotezy wymaga działania ruchowego. W nauce szkolnej najbardziej do tego wypadku zbliża się nauka laboratoryjna, praca na działce, wytwórcza praca techniczna. Warunkiem tego jest tu zachowanie zarazem możliwie wysokiego stopnia samodzielności, jak i możliwości działania. W praktyce jednak tak wysoka samodzielność ucznia jest ograniczona przez wkraczanie różnej pomocy nauczyciela, a równocześnie też jest ograniczony stopień możliwości działania, jak i badania.

W wypadku nauczania problemowego, w którym uczenie się nie wymaga rozwiązania problemu i sprawdzenia go przez działanie, ale przez kontrolę połączoną z myśleniem logicznym, stopień samodzielności jest mniejszy i badawczość przybiera inny charakter. W szkole rzadko tylko sam problem i jego sytuacja są wysunięte przez potrzeby życiowe. Przeważnie są one dane w temacie pracy ucznia. Wiele elementów ważnych dla rozwiązania jest już zawartych w problemie, a sporo jest uczniowi znanych z poprzedniej nauki. Badanie polega tu na korzystaniu z różnych odpowiednio dobranych źródeł jako pomocniczych i wtenczas idzie o ich właściwe zrozumienie oraz właściwy układ. W ten sposób posłużenie się użytymi materiałami wymaga samodzielności, która leży tu w twórczości koncepcji umysłowej, a nie w działaniu fizycznym. Trzeba jednak zauważyć, że takie studiowanie może wchodzić także w skład uczenia się naturalnego, gdy idzie o pojmowanie go, jako uczenie się przez działanie.

W każdym razie nie można uczenia się przez działanie uważać za jakiś odmienny typ uczenia się. Działanie bowiem, które w uczeniu się występuje, spełnia jedynie pomocniczą i dodatkową rolę w całości procesu uczenia się: jest ono bowiem tylko jednym ze sposobów sprawdzania hipotezy rozwiązania sytuacji. Chociaż bowiem hipoteza może być sprawdzona nie przez kontrolę racjonalną, ale przez realną rzeczywistość, która ma dopiero nastąpić, sprawdzenie jest realne, ale nie zostało spowodowane przez naszą działalność. Przykładem tego wypadku może być rozwiązanie problemu: który z koni w określonym wyścigu przyjdzie pierwszy? Hipoteza utworzona na podstawie analizy rasy, wieku, dotychczasowych zwycięstw i innych danych o poszczególnych koniach oraz o ich jeźdźcach prowadzi do przypuszczenia, że będzie to Zorro, chociaż inni gracze w „totalizatora” typują inne konie. Sprawdzenie realne powstałych hipotez nie leży już w rękę graczy, nie mogą oni przeprowadzić eksperymentu spraw-

dającego, ale odbywa się ono w realnej rzeczywistości niezależnie od nich. Mogą oni jedynie obserwować to sprawdzenie. Mimo więc praktycznego problemu i realnego sprawdzenia go, sprawdzenie to nie jest dokonane przez działanie twórców hipotez, ale przez warunki od nich niezależne. Hipoteza może przewidywać wyniki pewnego procesu i obserwować jego rezultaty, ale nie może dołączać działania dla jego przebiegu.

Uczenie się przez działanie, badawcze i samodzielne, podobnie jak uczenie się problemowe, nie są więc osobnymi odmianami uczenia się, ale tylko pochodnymi uczenia się naturalnego. Te pochodne typy uczenia się wyrosły w okresie ostrej walki uczenia się naturalnego z uczeniem się sztucznym i zapewne dlatego różne modyfikacje uczenia się problemowego, badawczego i uczenia się przez działanie, mimo wszystko były mieszane z uczeniem się sztucznym i bywały włączane do uczenia się np. w różnych kierunkach szkoły pracy i różnych odmianach „nowego wychowania”.

W okresie międzywojennym dydaktyka nasza występowała również nie tylko w teorii, ale i w praktyce z bardzo różnymi próbami modernizowania szkoły tradycyjnej przez takie, choćby częściowe, łączenie tych różnych odmian, ale jednak bez powodzenia. Może warto przypomnieć, że program literatury ostatnich klas szkoły średniej wprowadzony pod koniec tego okresu był ułożony według tzw. nauki problemowej, ale po krótkich próbach stosowania go zawiodł on zupełnie. Naukę problemową stosowano co najwyżej głównie przy powtórkach większych całości historii i literatury. W matematyce zaś i rzadziej w fizyce czy biologii stosowano ją, ale raczej w postaci „rozdrobnionej”, w postaci tzw. „metody erotematycznej”, co w konsekwencji było równoznaczne z trawestacją tej metody.

Metoda „badawcza” była również uprawiana, zwłaszcza w pracowniach przyrodniczych i na działkach, ale znów zaznaczyć trzeba, iż zasada, że uczeń sam ma odkrywać wiedzę, szła tak daleko, że „odkrywanie” to stało się fikcyjne. Mieściło ono w sobie wiele sztuczności. Wskutek tego, że szło o poszukiwanie praw, które dawno były już odkryte i usystematyzowane, wszystkie zabiegi metodyczne nie były wcale zabiegami badawczymi, ale raczej pewną odmianą starej formy „sokratycznej”, połączonej z przeprowadzaniem nie zawsze dobrze obmyślanych doświadczeń. Pewne „badania” można było zauważyć, ale co najwyżej przy stosowaniu eksperymentów sprawdzających i pomiarowych. Wtenczas „wykrywanie” praw naukowych odbywało się tak, że zasadnicze momenty postępowania poddawał nauczyciel, wskazując, jak eksperyment należy przeprowadzić, aby dojść do pożądanego prawa. Uczeń otrzymywał więc wiele składników gotowej wiedzy i nie był uważany za badacza, który sam miałby odkryć nowe treści. Był on prowadzony przez nauczyciela, czasem po linii wykonywanej już kiedyś przez naukę, i odkrywał lub stwierdzał w doświadczeniu to, co już było mu znane skądinąd. Jego twórczość i samodzielność nie były całkiem pełne, gdyż podlegały kierownictwu i wydatnej pomocy z zewnątrz.

Mimo to tę odmianę metody nauczania możemy uważać za korzystniejszą. Przede wszystkim unikała ona sztuczności. Nie prowadziła do przekonania, że badania i odkrycia naukowe są czymś prostym, że są zawsze rezultatem tak łatwo zaplanowanych z góry eksperymentów i że zjawiają się w takiej kolejności, jak to jest widoczne w już usystematyzowanym podręczniku. Zamiast dokonywać rzekomych odkryć czyniono starania, aby uczeń poznawał już uporządkowaną naukę. Uczono go rozumieć jej istotne składniki, wnikać głębiej w jej sens i przyzwyczajano do ścisłego myślenia i prawidłowego eksperymentowania. Nie był on właściwie oryginalnym badaczem, ale stykając się z rzeczywistością realną przekonywał się o jej prawidłowej budowie i uczył się w nią wnikać przez własne działanie. Ale ani tego działania, ani żadnych eksperymentów sprawdzających nikt poważnie nie traktował jako odrębnych i samodzielnych sposobów uczenia się.

4. Jeżeli przytoczone odmiany uczenia się są tylko modyfikacjami pewnych składników uczenia się naturalnego lub sztucznego, to uczenie się przez „przeżycie” nie jest już wcale żadnym uczeniem się, ale co najwyżej elementem procesu wychowania. Uczenie się jest procesem intelektualnym, nabywaniem nowych treści, funkcji i umiejętności myślenia, przeżycie natomiast jest procesem silnych uczuć, jest zjawiskiem towarzyszącym różnym aktom woli i działania. I chociaż stany emocjonalne, jak i wolicjonalne są oparte o treści myślenia, to jednak są one odmienną sferą życia psychicznego, różną od życia umysłowego. Jeżeli więc żądamy „przeżycia” złączonego z procesami umysłowymi, to nie znaczy to jeszcze, że uczymy, choć na pewno możemy już wychowywać, zabarwiamy bowiem treści poznawcze emocjonalnie, próbujemy przejść od sądów do przekonań, od rozwoju umysłu do rozwoju charakteru. O to przejście szło też głównie Herbartowi, gdy mówił o „nauce wychowującej” i starał się „przedstawieniom” nadać pewne rysy, które już nie są intelektualne. Tą drogą połączył on psychologię z etyką, jako podstawowe nauki pedagogiki. Jest zasługą Herbartu postawienie tego problemu, jak również zasługą jest dokonanie analizy procesu uczenia się.

Także Dewey, jak i pedagogika kultury usiłują dokonać tego przejścia, ale bezskutecznie. W tej ostatniej przedstawienia Herbartu zaopatrzone w siły moralne są zastąpione wartościami, które są złączone z treściami myślenia jako ich obiektywne cechy. Poznanie samych treści to sprawa intelektu, przeżycie obiektywnych wartości to sprawa procesu określonego jako „rozumienie sensu” tych treści. Jak wspomnieliśmy, termin „rozumienie” jest tu wyraźnie jakimś procesem emocjonalnym, wczuwaniem się (Einfühlung, empathy), różnym od poznania intelektualnego. Przez to „rozumienie”, czasem też nazywane (może trafniej!) „przeżyciem wartości”, buduje się drogę od rozwoju umysłu do rozwoju charakteru (lub „osobowości”), od nauczania do wychowania.

Ale w żaden sposób nie wynika stąd, aby samo „przeżycie” było jakąś

odmianą nauczania, a nie łączonym z nauczaniem czynnikiem wychowania. To dopiero emocjonalna interpretacja zdobywanych treści może być łączona z okazaniem ich wartości, wzbudzeniem ich przeżycia i użyciem nauczania dla wychowania. Choć dodać warto, że i w wychowaniu samo przeżycie nie jest wystarczające. Potrzebny jest tu również czynnik intelektualny, który tak silnie występuje w nauczaniu. Jeśli ten czynnik jest tam zabarwiany emocjonalnie, to w najlepszym wypadku mamy do czynienia z nauczaniem wychowującym, ale tak jak samo nauczanie nie jest wychowaniem, tak też i samo wychowanie nie może być sprowadzone do przeżycia, a już najmniej można uważać samo „przeżywanie” za uczenie się, w dodatku za swoistą i odrębną jego postać.

Przeżycie może, a nawet powinno towarzyszyć procesowi uczenia się, i to niezależnie od tego, jak ten proces jest realizowany — naturalnie czy sztucznie. Jest nawet pożądanym, aby to towarzyszenie było pełne, z tym tylko, aby nie przesłaniało ono właściwych celów szkoły, w szczególności takich jej zadań, które się wiążą z rzetelną wiedzą, krytycyzmem umysłu i obiektywnością sądu. Zadaniem szkoły jest bowiem nie tylko nauczać, ale też wychowywać, stąd też przeżywanie wartości treści nauki jest bardzo istotnym momentem w realizowaniu jej funkcji.

5. Dużym błędem jest również uważać za osobną odmianę uczenia się tak zwane „uczenie się przez przyswajanie”. Sformułowanie takie nie tylko nie oznacza żadnej odmiany uczenia się, ale jest jawną tautologią.

Wyraz „przyswajanie” wzięty z potocznego języka może przybierać różne znaczenia, zarówno melioratywne, gdy mowa o „przyswojeniu właściwych form towarzyskich”, jak pejoratywne, gdy oznaczamy nim „zagarnięcie” cudzego mienia itp. W dydaktyce możemy mówić o „przyswojeniu” wiedzy, ale nie jako o osobnej odmianie uczenia się, ale jako o pewnej grupie procesów, które występują we wszystkich odmianach uczenia się, a więc zarówno w uczeniu się sztucznym, jak i naturalnym, oraz w odmianach pochodnych od tych dwu zasadniczych form.

W każdym typie uczenia się chodzi przecież o przyswajanie. Do istoty uczenia się należy to, iż jest ono przyswajaniem. Stąd też „przyswajanie” na dobrą sprawę znaczy tyle samo, co „uczenie się”. Powiedzieć „uczenie się przez przyswajanie” to powiedzieć to samo, co „uczenie się przez uczenie się”.

Nie oznacza ten wyraz również żadnego odrębnego procesu uczenia się także od strony jego toku dydaktycznego. W tym wypadku termin ten obejmuje następujące czynności uczenia się: zetknięcie się umysłu z nowymi treściami wraz z rozumieniem symbolów, którymi są oznaczone, lub związków zachodzących między poznawanymi treściami, opanowanie pamięciowe nowych treści, włączenie ich w zasób zawartości swego umysłu. Przy tym znaczeniu tego wyrazu nacisk jest szczególnie położony na tę ostatnią czynność, i to bardziej na jej pozytywny rezultat niż na drogę do



niego prowadząca. Czasem do „przyswajania” wiedzy wlicza się też zdolność stosowania jej.

Ponieważ jednak we wszystkich tych wypadkach termin ten nie zawiera w sobie nic, co by wskazywało na jakieś szczegółowe sposoby poznawania i rozumienia nowych treści, ich zapamiętywania, włączania ich i ustosunkowywania do już posiadanego zasobu umysłowego lub sposobu stosowania, więc nic innego on nie oznacza, jak „uczenie się” lub często „nauczanie się”. Nie możemy więc przy jego pomocy określić żadnej odmiany uczenia się. Nie ma więc celu wprowadzać tego wyrazu do dydaktyki jako oznaczającego odmianę uczenia się, ale też nie ma celu zastępować nim dotychczasowego terminu „uczenie się”, skoro on jest właściwie jego synonimem. Ale synonim ten ma w sobie coś ludzającego, zwłaszcza wtedy, gdy rozumie się go na sposób potoczny. Przyswajanie bowiem w potocznym języku łączy się z pewną łatwością w uzyskiwaniu nowych nabytków. Element trudu i wysiłku jest w nim ukryty. A uczenie się jest jednak trudem i pracą. Czy więc zastąpienie terminu „uczenie się” terminem „przyswajanie” nie jest podobne do wypadku, gdy dentysta mówi pacjentowi o „usuwaniu” zęba zamiast o jego „wyrwaniu”?

6. Prawie powszechnie za odrębną odmianę nauczania uchodzi nauczanie programowane. Co więcej, niektórzy uważają, że jest ono odrębną postacią uczenia się. Stąd mówią o „uczeniu się programowanym”. Zachwyty tą postacią nauczania jest niekiedy tak daleki, że uważa się go nawet za „ostatni wyraz współczesności”. Ma ono być zupełnie czymś nowym, zwłaszcza w stosunku do nauczania klasycznego. W rzeczywistości jednak jest to grube nieporozumienie.

Nauczanie programowane, zwłaszcza to, które do nas dociera, nie jest niczym więcej, jak pewną modyfikacją w stosunku do nauczania „tradycyjnego”. Pozostaje ono całkowicie w jego granicach. Stawia sobie ono takie same cele, zwraca się przede wszystkim ku wiedzy, zastanawia się, w jaki sposób najszybciej wiedzę tę zindywidualizować i uczynić własnością ucznia, w podobny sposób jak nauczanie klasyczne formułuje naczelną regułę dydaktyczną.

Żadna z zasad, na których się ono opiera, nie jest więc jego autentyczną zasadą. Nie jest więc nią ani zasada merytorycznego podziału materiału na dawki, ani zasada stopniowej progresji, ani zasada indywidualizacji, ani zasada aktywnego (czynnego) poszukiwania, ani zasada bezpośredniego potwierdzenia. Wszystkie te zasady i im podobne pozostają w obrębie zasad formułowanych już dawno przez dydaktykę, a próbę ich praktycznej realizacji spotkać było można daleko wcześniej przed pojawieniem się nazwy „nauczania programowanego”.

Zresztą istnieje tu duże podobieństwo do metody erotematycznej. Współczesne nauczanie programowane, podobnie jak metoda erotematyczna, rozбивa pewien ogólniejszy problem na bardzo drobne porcje, w których jednocześnie zawarte są zadania wyrażane w pytaniach lub zleceniach, które

uczeń ma wykonać. Po każdej odpowiedzi ma nastąpić natychmiastowe wzmocnienie, a to właśnie nie zawsze sprzyja samodzielności. Rezultat wykonania jest często albo sugerowany przez pytanie, albo uzyskiwany przez zgadywanie. Poza tym, tak uzyskiwane drobne treści rzadko są łączone w sensowne całości. Pozostają one raczej jako izolowane od siebie elementy i stanowią co najwyżej pewne przygotowanie do testowego egzaminowania.

Nic więc dziwnego, że nauczanie to dzieli w zasadzie te same cienie i właściwości, co nauczanie tradycyjne, i bardzo często jedynym sposobem jego niezawodności jest wielokrotne powtarzanie. Nie znaczy to znów, że „technika programowania” nie może oddać żadnych usług dla rozwoju teorii nauczania. Usługi takie na pewno istnieją. Nie o to jednak tu idzie.

Idzie też o to, że mylne jest twierdzenie, jakoby nauczanie programowane było jakimś odrębnym sposobem nauczania, inne od sposobów dotychczasowych, stosowanych także w nauczaniu konwencjonalnym. A już zupełnym nieporozumieniem jest przeciwstawienie go nauczaniu „klasycznemu”, skoro jest jasne, że tak nauczanie sztuczne, jak i naturalne podlega „programowaniu” i może być realizowane nawet tak, jak tego chce obecnie nauczanie programowane.

### Problem syntezy

Rozważania powyższe nad sposobami uczenia się wymagają jeszcze tej uwagi, że dotyczą one procesów uczenia się po stronie ucznia. Tym jednak sposobom uczenia się muszą odpowiadać jakieś sposoby nauczania odnoszące się do procesu dydaktycznego po stronie nauczyciela. Dydaktyka nazywa je zwyczajnie „metodami nauczania”. Dwom zasadniczym odmianom uczenia się: uczeniu się sztucznemu i jego pochodnym oraz uczeniu się naturalnemu i jego pochodnym odpowiadają dwie grupy metod nauczania, pierwszej — metody podające, drugiej — metody poszukujące. Ponieważ struktura myślenia w różnych sposobach uczenia się jest różna, a zadaniem nauczania jest rozwijać różne odmiany myślenia, więc też dydaktyka wymaga stosowania różnych metod nauczania, a więc też różnych sposobów uczenia powodujących różne rezultaty w rozwoju myślenia. Jest to postulat wszechstronnego rozwoju umysłu, któremu po stronie wychowania towarzyszy wszechstronny rozwój charakteru.

Poprzednie przedstawienie sposobów uczenia się wskazuje, że spośród nich właściwie można przyjąć tylko dwa jako zasadnicze: uczenie się sztuczne i uczenie się naturalne. Inne odmiany procesu uczenia się są składnikami tych dwóch zasadniczych lub też są ich modyfikacjami.

Czy te dwie teorie uczenia dadzą się sprowadzić do jakiejś jednej nadrzędnej, to sprawa sama dla siebie. Są między nimi dość istotne różnice, ale są i podobieństwa. Różnią się głównie pierwszym krokiem uczenia się: sposobem zetknięcia się umysłu z nowym materiałem. Następne kroki są

już wyznaczone i konstytuowane przez ów krok pierwszy. Ponieważ krok pierwszy jest jednak dość istotny, różny co do swojej natury, w obu wypadkach, stąd też i następne kroki uczenia się są odmienne w jednej i w drugiej teorii. Ale mimo to, można zauważyć, że w każdym sposobie uczenia się zawarte są wspomniane wyżej grupy składników.

Znaczy to, że wszelkie uczenie się, a zwłaszcza uczenie się umysłowe, daje się ostatecznie sprowadzić do czterech grup czynności: zetknięcia się umysłu z nowymi treściami, utrwalenia ich, włączenia w całość dotychczasowego zapasu myślowego i stosowania ich dla różnych celów.

W obrębie tych grup powstają różne modyfikacje, które występują z różną wyrazistością, w różnym porządku i wzajemnym ustosunkowaniu. Te różne zmiany zachodzą w zależności od różnych celów nauczania i różnego pojmowania stosunku nauczania do wychowania. Zależą też one od tego, czy samo nauczanie uważa się za proces myślenia, czy też za proces poznawczy, który jednak jest inny niż myślenie.

Poznanie bowiem jest adekwatnym, a więc prawdziwym odbiciem przyrodniczej i humanistycznej rzeczywistości w świadomości człowieka. Jest więc ono myśleniem szczególnego rodzaju, różnym np. od myślenia fikcją literacką, niesprawdzonymi przypuszczeniami, snuciem marzeń bez możliwości ich spełnienia się, myśleniem „na niby” dziecka itp.

Przedmiotem nauczania jest myślenie poznawcze, realizowane w treściach różnych dziedzin rzeczywistego świata i dla tego celu należy dobrać różnorakie metody dydaktyczne.

Systemy i kierunki dydaktyki zachodniej uważały uczenie się za myślenie pojęte czysto psychologicznie, w ogóle nie zważając zbyt na to, czy ono jest poznawcze, czy nie. Prowadziło to teorię i praktykę nauczania do opanowania ich przez psychologię, zwłaszcza rozwojową, samych funkcji myślenia, bez względu na to, o jakie treści myślenia idzie. Dydaktyka socjalistyczna wysuwając na czoło w nauczaniu myślenie poznawcze przez to musi też wymagać innych sposobów uczenia się i myślenia, niż to sugerują dydaktyki zachodnie. Jest ona bowiem dydaktyką epistemologiczną, a nie dydaktyką psychologiczną. Ma to poważne następstwa dla organizacji, treści i procesu nauczania w naszym szkolnictwie.

КАЗИМЕЖ СОСЬНИЦКИ

### О СПОСОБАХ УЧЕНИЯ

В начале своей статьи автор констатирует, что рассуждения относительно способов учения возникли в дидактике очень поздно, их начал собственно говоря лишь Герbart, который вычленил в процессе обучения известные четыре ступени. Затем автор рассматривает искусственное учение в системе традицион-

ной школы, естественное обучение в системе Дж. Дьюи, обучение в педагогике культуры а также сравнивает с собой эти разновидности.

В заключении констатирует автор, что четыре главные фактора обучения, именно: соприкосновение разума с новым содержанием, овладение его памятью, включение в имеющееся уже знание а также применение его в первых двух системах, так как эти системы автор считает основными — являются иными. Отсюда получили своё развитие в дидактике две группы теории обучения а также много систем, которые модифицировали какой-то из факторов одной или другой теории. Также походные системы однако быстро миновали. Создание подобных теорий мы наблюдаем и сегодня, но более точные рассуждения — констатирует автор — показывают, что многие из них являются не новыми потому, что упомянутые четыре главные фактора процесса обучения выступают без изменений в каждом учении хотя с разным напряжением этих факторов. Так же обстоит дело с проблемным обучением, которое автор считает только как одну из разновидностей естественного обучения. Производной лишь естественному обучению является также так называемое обучение через исследование. Выступающее у педагогов культуры обучение путём „переживаний” не можно зачислить вполне к разновидностям процесса обучения. Оно может быть по мнению автора лишь элементом процесса воспитания.

Переживание должно сопутствовать каждому процессу обучения, однако не должно оно заслонять целей школы, связанных с добросовестным знанием, критicismом разума и объективностью суждений: Большой ошибкой является также по мнению автора признание в качестве особой разновидности так называемого „обучения путём присвоения” — так как мы имеем здесь дело лишь с обыкновенной тавтологией или так называемым программированным обучением, которое остается по мнению автора, целиком в пределах „традиционного” обучения. Автор окончивает свою статью сжатым синтезом, констатируя, что предметом обучения является познавательное мышление, осуществляемое на основе содержания разных областей действительного мира. С этой целью следует подбирать различные дидактические методы.

KAZIMIERZ SOŚNICKI

### ON WAYS OF LEARNING

The author begins with the statement that investigations concerning the problems of learning were undertaken at a relatively late period of the development of didactics. The actual beginning was made by Herbart who distinguished the well known four stages in the process of learning. The author, then, proceeds to discuss artificial learning in traditional schools, natural learning in the system designed by J. Dewey and learning in the pedagogy of culture. He gives a comparison of these various schools. In conclusion the author expresses the conviction that the four main components of learning viz. encountering new material, memorizing it, placing it in the accumulated storage of knowledge, and putting it to use in the first two systems (which the author considers as fundamental), are different. This accounts for the that two groups of theories have developed in pedagogy with numerous systems depending on particular modifications of one of the two theories. However, such derived systems disappeared rapidly.

Similar theories are advanced at the present times as well, but upon reflection, the author says, they do not appear to be new at all since the above mentioned four main groups of components appear unaltered in any learning process although, admittedly, with various emphasis on each component. This is also the case with problem learning, which according to the author is a variant of natural learning. The so-called learning by research is also a derivative of natural learning. On the other hand learning by „experience”, advocated by pedagogues of culture cannot be considered as a variant of learning at all, as it is, at the best, only of the elements of the educational process. Experience should accompany every learning process, but it must not overshadow the aims of the school such as developing genuine knowledge, criticism of mind, and objectiveness of judgement. According to the author it is a serious mistake to consider the so-called „learning by assimilation” as a separate variant of learning as we have to do here with simple tautology. Similarly the „programmed” learning is fully comprised within the limits of „traditional” teaching and learning. The author concludes his article with a brief synthesis, saying that cognitive thinking practised on the contents of various aspects of actual world is the object of teaching. Appropriate didactic methods should be selected accordingly.

## PROBLEMY INTEGRACJI W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

### I

Spółeczeństwa dzisiejsze potrzebują coraz więcej ludzi coraz lepiej wykształconych. W związku z tym wzrastają wymagania wobec oświaty, to znaczy wobec nauczycieli. Kształcenie i wychowanie staje się coraz bardziej doniosłą sprawą społeczną. Sądzi się, że właśnie dzięki odpowiedniemu kształceniu i wychowaniu realizuje się postęp społeczny.

Te wzrastające zadania w dziedzinie oświaty skutecznie podjąć mogą jedynie nauczyciele odpowiednio wykształceni. Miarą poziomu pracy szkoły jest edukacja kadr nauczycielskich. Zwłaszcza społeczeństwo socjalistyczne nie może sobie pozwolić na to, aby mieć źle wykształconych nauczycieli. Staje się oczywiste, że wszyscy nauczyciele, bez względu na rodzaj zatrudnienia w zawodzie, powinni mieć wykształcenie wyższe.

Ale w jaki sposób to osiągnąć? Oto podstawowe pytanie w dziedzinie oświaty, nad którym się teraz myśli w kręgach pracowników nauki, administracji i polityki oświatowej. Taka lub inna odpowiedź będzie miała doniosłe znaczenie dla postępu w szkolnictwie. Trzeba jednak od razu powiedzieć, że sprawa jest niezmiernie złożona i że mimo najlepszej woli nie może być szybko rozwiązana.

Sądzę, że pojęcie integracji może się teraz przydać w rozważaniach nad reformą kształcenia nauczycieli. Pozwala ono zrozumieć samą istotę przemian, jakie trzeba dziś postulować, i to zarówno w zakresie programu, jak metod i organizacji kształcenia.

Rozpocznę od procesów integracyjnych w samej nauce. Przekazywanie jej dorobku stanowi przecież podstawową funkcję zawodową nauczyciela. A ruch, jaki się dokonuje w nauce, w prostej linii wpływa nie tylko na edukację nauczycieli, ale również na kształcenie na wszystkich szczeblach szkoły. Dalej przedstawię kilka uwag na temat programu kształcenia nauczycieli i wreszcie na temat metod i organizacji.

### II

Lawinowy przyrost informacji i poglądów naukowych prowadzi do wzrostu roli nauki w życiu praktycznym. Powoduje on też szereg specyficznych przemian w samej nauce. Rozwój nauki charakteryzują dwie przeciwstawne tendencje: tendencja specjalizacji i tendencja integracji. Tendencje te bezpośrednio wpływają na koncepcję kształcenia specjalistów, a w tym kształcenia nauczycieli.

Tendencja specjalizacji, jak można sądzić po aktualnym podziale w nauce, charakteryzowała dotychczasowy rozwój nauki w stopniu silniejszym

niż tendencja integracji, choć zapewne w poszczególnych okresach mogła się silnie zaznaczać i ta druga. Rozwojowi nauki towarzyszył jej podział i wyodrębnianie się nowych dyscyplin. Wąska specjalizacja w badaniach naukowych charakteryzuje w przeważającej mierze takie okresy rozwoju nauki, w których przyrost nowych informacji ma charakter głównie kumulatywny, to znaczy, gdy nowe twierdzenia są kolejno dodawane do „prawd” znanych, rozwijają te „prawdy” i wzbogacają. Wówczas mamy do czynienia z tzw. normalnym rozwojem nauki. Wyraża się on w „wytwarzaniu” i kumulowaniu nowych informacji w obrębie istniejących systemów twierdzeń i hipotez (dyscypliny nauki). W miarę przyrostu takich szczegółowych informacji naukowych, doskonalenia metod badawczych itp. następuje podział danej dyscypliny na węższe, które z kolei mają tendencje dalszego gromadzenia faktów i twierdzeń. Powstają nowe zakłady, katedry, instytucje naukowe specjalizujące się w badaniach nad coraz węższym wycinkiem rzeczywistości i w przekazywaniu dorobku wiedzy o tym wycinku. Ewentualne fakty lub hipotezy niezgodne z danym spójnym logicznie systemem są z tego systemu eliminowane i mogą być podejmowane na gruncie innych dyscyplin, w kontekście innej problematyki i metod. W ten sposób poszczególne dyscypliny nauki mogą zawierać fakty i twierdzenia na temat określonego wycinka rzeczywistości, sprzeczne z twierdzeniami innych dyscyplin.

Taki normalny rozwój nauki charakteryzuje pewna izolacja badań prowadzonych na gruncie poszczególnych dyscyplin. Przenosi się ona na teren uczelni i szkół, kształcenie staje się przekazywaniem i przyswajaniem pewnych zbiorów wiadomości, skodyfikowanych w obrębie określonych paradygmatów, aktualnie panujących w nauce<sup>1</sup>. Wiadomości te przekazywane są jako zbiory logicznie powiązanych twierdzeń, przy czym, co zdaje się być naturalną konsekwencją takiego nauczania, są one przeważnie uzasadniane jako „prawdy absolutne”, choć ciągle jeszcze tylko cząstkowe. Faktycznie więc doprowadza się je w świadomości odbiorców do postaci dogmatów. Każdy wykładowca stara się utwierdzić studenta w słuszności głoszonej teorii. Studia takie na ogół przygotowują do sprawnego rozwiązywania znanymi metodami znanych zagadnień występujących w konkretnych sytuacjach.

Ale nauka rozwija się nie tylko przez dodawanie kolejnych prawd względnych ku prawdzie absolutnej. Wykazuje ona wahania, niekiedy przewartościowania całych systemów hipotez uznawanych na gruncie określonych dyscyplin. Okresy normalnego kumulowania wiedzy są przeplatanie okresami burzliwych przewartościowań. Podważa się ogólnie zna-

<sup>1</sup> Przez paradygmat rozumie się „ogólnie uznane osiągnięcie naukowe, które w pewnym czasie dostarcza modelowych problemów i rozwiązań określonej grupie ludzi uprawiających naukę”. Może to być na przykład astronomia Ptolemeusza, mechanika Newtona, falowa teoria światła. Cytuję za: E. Olszewski: *Struktura rozwoju nauki a istniejący system kształcenia pracowników nauki. Zagadnienia Naukoznawstwa*, 1965; nr 2—3.

wane osiągnięcia, rezygnuje się z głoszonych poglądów, formułuje się nowe problemy i bada się je wedle nowej procedury metodycznej.

Takimi właściwościami charakteryzuje się dzisiejszy rozwój nauki, a przynajmniej wiele jej dziedzin. Przyspieszone tempo rozwoju nauki prowadzi do zaniechania wielu uswięconych tradycją paradygmatów, do „wytwarzania” nowych, oryginalnych, zwłaszcza aktualnie na pograniczu tradycyjnie wyróżnionych dyscyplin nauki. „Kolosalne przemiany w treści nauki współczesnej zmieniają całkowicie nie tylko metody badania naukowego oraz sposób myślenia uczonych, ale też powodują, że rewolucyjnym przemianom ulega cały obraz świata, najbardziej ogólne wyobrażenia o przyrodzie”<sup>2</sup>.

Cechą charakterystyczną obecnego rozwoju nauki jest nie tylko lawinowy przyrost informacji wewnątrz istniejących dyscyplin nauki, ale widoczne powodzenie na drodze dochodzenia do coraz szerszej syntezy poznania naukowego. Ma to szczególne znaczenie dla kształcenia nauczycieli i w ogóle dla kształcenia. Ważnym bowiem zadaniem kształcenia jest wyposażenie w określony, zwarty, „całościowy” punkt widzenia na rzeczywistość, który przyjęto nazywać naukowym światopoglądem. Otóż przechodzenie nauki do coraz szerszej syntezy wyraża się w dochodzeniu jej do takich paradygmatów, które wyjaśniają dziedziny faktów rozpatrywanych na gruncie wielu dyscyplin nauki. Są to szerokie hipotezy łączące określony dorobek różnych nauk, a więc hipotezy szczególnie przydatne między innymi dla kształtowania owego naukowego światopoglądu.

Dawniej, w warunkach bardziej normalnego rozwoju nauki, rzecz miała się nieco inaczej. Podstawowe hipotezy naukowe obejmowały najczęściej grupy zjawisk badanych, niekiedy w sposób izolowany, na gruncie poszczególnych nauk. Często tworzone je niezależnie od siebie. Bywały widocznie jednostronne, cząstkowe i sprzeczne. Dziś wysokie efekty poznania osiąga się właśnie na pograniczu różnych nauk, przez podejmowanie problematyki tzw. międzydyscyplinowej. Powstają nauki pograniczne (biofizyka, biochemia, chemia fizyczna, geofizyka, astrofizyka, biogeochemia, psychologia społeczna, socjologia wychowania, ekonomika oświaty), zacierają się ostre różnice pomiędzy problematyką i metodami niektórych dyscyplin, większe grupy dyscyplin korzystają z metod dawniej stosowanych tylko w niektórych dyscyplinach, na przykład metod matematycznych, cybernetycznych, eksperymentalnych.

Z tych uwag wynikają przynajmniej dwa wnioski dla kształcenia specjalistów, a zwłaszcza tych, którzy mają wiedzę naukową przekazywać. Pierwszy to ten, że nie można dziś kształcić nosicieli dogmatów, którzy mieliby je potem przekazywać innym, i drugi, że nie można kształcić

<sup>2</sup> W. Michajłow: Niektóre problemy pracy badawczej oraz kształcenia kadr naukowych w świetle głównych tendencji rozwojowych w nauce współczesnej. *Zagadnienia Naukoznawstwa* 1965; nr 2—3.



w izolacji międzydyscyplinowej. Trzeba teraz tak kształcić nauczycieli, aby byli oni w stanie przekazywać nowy obraz świata i aby byli w stanie, w razie odpowiednich racji, zmienić swój obecny obraz. Przyszłość bowiem kształtuje się jako proces permanentnych przemian w nauce. Nauczyciele muszą być wykształceni do pracy w warunkach „rewolucji naukowej”.

Tendencje integracyjne wiedzy współczesnej domagają się przewyżczenia zrutynizowania w kształceniu naukowym specjalistów, zwłaszcza zaś w kształceniu nauczycieli. Nie jest to sprawa prosta, jeśli się zważy, że istniejący w nauce podział ukształtował się historycznie, a obecne przemiany w nauce nie są zakończone i nic nie wskazuje na to, aby się ukształtowała jakaś nowa struktura nauki, która miałaby szanse pewnej stabilności, przynajmniej stabilności w okresie cyklu kształcenia specjalistów. Nic też nie wskazuje na to, aby kształcenie tzw. przedmiotowe mogło być zastąpione jakąś inną konstrukcją programu nie liczącą się z istniejącym podziałem w nauce. Dostrzegamy tylko, i to coraz ostrzej, konwencjonalny charakter istniejącego w nauce podziału i tym samym podziału przedmiotowego programu kształcenia, jego zawodność pod pewnymi względami oraz konieczność integrowania poszczególnych dyscyplin. Ale nie jesteśmy jeszcze w sytuacji, w której ukształtowałaby się jakaś nowa systematyka na miejsce dawnej, co miałoby niewątpliwy wpływ na koncepcje programowe kształcenia.

W tych warunkach postulat integracji nie może być ograniczony do ewentualnego wprowadzenia do programu nauk pogranicznych ani do zastępowania istniejącej konwencji w zakresie podziału nauki przez inną, nową konwencję, chociaż jest pewne, że i jedno, i drugie powinno być realizowane i w części już występuje. Chodzi po prostu o przewyżczenie ukształtowanych w dziewiętnastym wieku form kształcenia, odpowiadających dawnemu podziałowi w nauce i dawnej międzydyscyplinowej izolacji. Zmierzać trzeba do rozbijania izolacji na poziomie badań naukowych oraz na poziomie przekazywania i przyswajania dorobku naukowego. Takie izolowane grupy siłą rzeczy stają się ośrodkami normalnego przyrostu informacji i potencjalnymi nośnikami oporu przeciw bardziej dynamicznym przemianom w nauce:

Uwagi te prowadzą do dalszych wniosków praktycznych:

- Kształcenie naukowe powinno być kształceniem o profilu szerokim.
- Prace programowe nad koncepcją kształcenia powinny być prowadzone ciągle, przy czym powinna istnieć możliwość śmielszego eksperymentowania w tej dziedzinie.
- Studium o profilu szerokim powinny towarzyszyć odpowiednie swobody w zakresie wyboru studiowanych przedmiotów. Nie muszą to być jednak swobody w zakresie intensywności studiów i dyscypliny pracy studenta.

## III

Najważniejszym problemem wymagającym przedyskutowania jest sprawa programu kształcenia nauczycieli. Problem szerokiego bądź wąskiego profilu kształcenia wyraża się w takiej lub innej konstrukcji programowej.

Obecnie są u nas realizowane dwie koncepcje kształcenia wyższego nauczycieli, koncepcja uniwersytecka i koncepcja WSP. Nadto nauczycieli kształci się w innych szkołach wyższych, ale występujące tam koncepcje programowe są zgodne pod pewnymi względami bądź to z koncepcją uniwersytecką, bądź z koncepcją WSP. Z pewnych punktów widzenia koncepcje te różnią się dość znacznie. Dokładniejsze przedstawienie różnic nasuwa jednak szereg trudności spowodowanych głównie brakiem wielu jeszcze programów przedmiotów nauczanych w WSP i uniwersytetach. Występują też pewne różnice programowe płynące bezpośrednio z określonych indywidualnych właściwości poszczególnych pracowników nauki, a ich szczegółowe rozpoznanie wymagałoby dość wnikliwych dodatkowych badań. Z tych względów trzeba się tu ograniczyć do różnic programowych dostrzeżonych w wyniku analizy planów studiów.

Podstawowa różnica w koncepcji kształcenia nauczycieli w WSP i uniwersytetach wyraża się w tym, iż uniwersytety bardziej koncentrują studenta na przedmiocie specjalizacji, podczas gdy wyższe szkoły pedagogiczne przekazują szerszy wachlarz informacji. Na przykład na filologii polskiej w uniwersytetach występuje wyraźna dążność do specjalizacji w dwóch kierunkach: bądź w kierunku historyczno-literackim, bądź w kierunku językoznawczym. Studia w WSP nie przewidują takich specjalizacji, dążą natomiast do wyposażenia studentów w szersze podstawy wiedzy. Są tu na przykład zasady dykcji i recytacji, literatura dla dzieci i młodzieży, które nie występują w programie uniwersyteckim.

Uniwersytecka koncepcja studiów polonistycznych koncentruje studenta wokół kilku przedmiotów podstawowych. Dąży ona do zaznajomienia młodzieży z aktualnymi problemami naukowymi w zakresie obranej specjalizacji, z ogólnymi zasadami metodologicznymi i podstawowymi metodami badawczymi. Uwzględnia więc ona, przynajmniej w pewnym stopniu, potrzeby badawcze danej dziedziny nauki. U jej podstaw jako koncepcji kształcenia nauczycieli tkwią dwa założenia, inaczej rozwiązywane w koncepcji WSP. Pierwsze to, że walory umysłowe i umiejętności badawcze kształtujące się w toku pogłębionych studiów jednokierunkowych stanowią nieodzowną, a właściwie podstawową składową kwalifikacji nauczyciela, przynajmniej nauczyciela szkoły średniej. W założeniu tej koncepcji właściwości umysłowe zdobywane w toku gruntownych studiów jednokierunkowych przenoszą się na ewentualne późniejsze studia samodzielne w innych kierunkach (przedmiotach), których przyswojenie może się okazać pożyteczne dla kwalifikacji nauczyciela. Drugie założenie polega na tym, że dobrego nauczyciela i tak nie sposób wykształcić w pełni w uczelni.

Część zadań w zakresie kształcenia przenieść trzeba z konieczności na okres po studiach, przy czym jest rzeczą bardziej celową przenoszenie na późniejszy okres zadań opanowania nauk pomocniczych i współdziałających z przedmiotem specjalizacji. W ten sposób koncepcja ta, kładąca akcent na opanowanie węższego zakresu wiedzy, ale na aktualnym poziomie naukowym, zmierza do wyrobienia takich walorów osobowości, które warunkują dalsze skuteczne samodzielne przyswajanie wiedzy w razie takiej potrzeby.

Założenia te mogą być podważane. Nie jest bowiem pewne, w jakim stopniu właściwości formalne zdobywane w toku pogłębionych studiów w jednej dziedzinie przenoszą się na studia w innych dziedzinach. Zwykła obserwacja pozwala przypuszczać, że raczej w stopniu niewielkim. Zależy to zapewne od charakteru przyswajanych nauk, od ich metodologii i metod badawczych, które jednak mogą być wyraźnie różne nawet w dziedzinach pokrewnych (np. psychologia i socjologia). Być może z punktu widzenia efektywności dalszych studiów samodzielnych potrzebne jest właśnie zaznajomienie studenta ze strukturami pojęciowymi i metodami różnych nauk, a więc może bardziej przydatne są dla tego celu studia o profilu szerszym.

Nadto podkreślić trzeba silne zróżnicowanie koncepcji kształcenia pedagogicznego w WSP i uniwersytetach. Oto w planie studiów WSP na przedmioty pedagogiczne przeznaczają się od 240 do 360 godzin, podczas gdy w uniwersytetach od 60 do 120 godzin. Również praktyki pedagogiczne (szkolne) dłuższe są w WSP niż w uniwersytetach. Różnice te są wyrazem jakiegoś nieporozumienia, prawdopodobnie nieporozumienia tkwiącego w uniwersyteckiej koncepcji przygotowania pedagogicznego nauczycieli. Wskazują one na silne liczenie się w WSP z potrzebami zawodu nauczycielskiego.

Różnice w koncepcjach programowych WSP i uniwersytetów świadczą o odmiennym pod pewnymi względami pojmowaniu wymagań zawodowych wobec nauczyciela. W WSP silniej respektuje się pogląd, że nauczyciel powinien wiedzieć dużo, w uniwersytetach zaś, że powinien przede wszystkim dobrze znać węższy przedmiot specjalizacji i mieć pewne umiejętności w pracy naukowej w zakresie tego przedmiotu.

Ale obie koncepcje są podobne do siebie w tym znaczeniu, że i w jednym, i w drugim typie uczelni kształcenie ma charakter jednokierunkowy. Szerzy profil studiów w WSP wyraża się w dążności do wyposażenia studentów w podstawy wiedzy z różnych dziedzin, ale w obrębie koncepcji kształcenia jednokierunkowego. Tymczasem przez szeroki profil programowy rozumie się również kształcenie wielokierunkowe, na przykład dwukierunkowe, jak to ma obecnie miejsce w SN. I to ostatnie zagadnienie wysuwa się aktualnie na pierwszy plan. Trzeba odpowiedzieć na pytanie, czy projektowana reforma kształcenia nauczycieli ma pójść w kierunku koncepcji kształcenia jednokierunkowego czy wielokierunkowego. Chodzi prze-

cież głównie o reformę kształcenia nauczycieli szkół podstawowych, a wymagania kwalifikacyjne wobec tej grupy zawodowej można rozpatrywać inaczej niż wymagania wobec nauczycieli szkół średnich.

O ile koncepcję jednokierunkowego kształcenia nauczycieli szkół średnich, ale uwzględniającą szerokie podstawy wiedzy z różnych dziedzin, uznać można za odpowiednią, gdyż praca w szkole średniej wymaga gruntownego przygotowania specjalistycznego, a nie ma obecnie możliwości jednoczesnej realizacji w toku jednolitych studiów wyższych zadania specjalizacji w dwóch lub więcej dziedzinach nauki, to koncepcja taka może być odrzucona w przypadku zakładów kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Można bowiem uznać, że praca w szkole podstawowej wymaga od nauczyciela mniej gruntownego przygotowania specjalistycznego, ale przygotowania do nauczania kilku przedmiotów. Nauczyciel szkoły podstawowej, który może nauczać dwóch przedmiotów, jest pożyteczniejszy od takiego, który jest wyspecjalizowany w jednej tylko dziedzinie. Szkoły podstawowe, zwłaszcza mniejsze spośród nich, mają trudności w angażowaniu wąsko specjalizowanych nauczycieli. Jeśli więc potrzeby w zakresie zatrudnienia nauczycieli przyjąć jako podstawę konstrukcji programu szkoły pedagogicznej, to niewątpliwie program ten powinien wyrażać koncepcję kształcenia wielokierunkowego.

Sprawa ta jest jednak bardzo skomplikowana i nie ma aktualnie pewności co do tego, która spośród tych dwóch koncepcji kształcenia nauczycieli szkół podstawowych jest lepsza. Z innego bowiem punktu widzenia należy sądzić, że nauczyciele gruntownie wykształceni w jednej tylko dziedzinie powinni osiągać nie tylko wysokie efekty w nauczaniu tej dziedziny wiedzy, ale też powinni być tym samym uzdolnieni do przyswojenia na drodze samokształcenia wiedzy z niektórych innych dziedzin i do ewentualnego nauczania w razie takiej potrzeby innego przedmiotu szkolnego. Nadto zapewne tylko koncepcja kształcenia jednokierunkowego może być realizowana na dwóch różnych stopniach i w różnych zakładach, będąc jednocześnie koncepcją w pełni drożną. To ostatnie ma obecnie bardzo duże znaczenie, gdyż w dzisiejszych naszych warunkach postulat wyższego kształcenia nauczycieli szkół podstawowych może być osiągnięty raczej tylko przez rozbitcie programu jednolitych studiów wyższych na dwa stopnie i przez realizację pierwszego stopnia w odrębnym typie zakładów, które jednak byłyby silnie powiązane z istniejącymi uczelniami pedagogicznymi.

Dokonując wyboru pomiędzy jednokierunkową lub wielokierunkową koncepcją przygotowania nauczycieli szkół podstawowych trzeba mieć również na uwadze wymagania samej pracy pedagogicznej, stawiane wobec nauczyciela. Jeśli te wymagania pojąć dostatecznie pełnie, to one sugerują koncepcję wielokierunkową. Ze względu na samą istotę pracy pedagogicznej nauczyciel powinien mieć gruntowne wykształcenie naukowe w wielu dziedzinach. Praktycznie jest to jednak niemożliwe i może

on być co najwyżej wąsko specjalizowany bądź powierzchownie orientować się w kilku dziedzinach nauki. Przyswojenie dorobku z jednej dziedziny nauki pochłania dziś cały okres studiów.

Poszukując drogi przezwyciężenia różnych kontrowersyjnych aktualnie koncepcji programu kształcenia nauczycieli dokonam eliminacji propozycji, o których można z góry sądzić jako o nierealnych. I tak wykluczyć trzeba możliwość przedłużenia studiów dla łącznej realizacji zadania specjalizacji naukowej nauczyciela oraz przygotowania go do nauczania kilku przedmiotów. Dłuższe studia niekoniecznie oznaczają wyższy poziom kształcenia i niekoniecznie oznaczają możliwości zintegrowania tych dwóch koncepcji. Można się o tym z łatwością przekonać porównując poziom kształcenia w uniwersytetach różnych krajów i w różnych uniwersytetach tych samych krajów. Są uczelnie, które w pierwszych latach studiów przekazują wiedzę przewidzianą w innych krajach w odpowiednich szkołach średnich. Dla poziomu kształcenia i łącznej realizacji koncepcji wąskiej specjalizacji i kształcenia wielokierunkowego podstawowe znaczenie ma intensywność studiów. Zależy ona przede wszystkim od ilości nauczania indywidualnego, a więc praktycznie od liczby studentów w stosunku do liczby pracowników nauki oraz od metod i organizacji kształcenia. Nawet dłuższe studia, ale bardziej bezosobowe mogą być studiami mniej efektywnymi, a odsiew i odpad mogą być większe. Należy sądzić, że w naszej aktualnej organizacji kształcenia potrzebny jest stosunkowo długi okres studiów (pięć lat i więcej) dla opanowania jednej dziedziny nauki stanowiącej przedmiot nauczania szkolnego.

Dalej wykluczyć trzeba możliwość szerszego rozwoju studiów podyplomowych dla nauczycieli. Po prostu uczelnie nie byłyby w stanie podjąć teraz takiego zadania na szerszą skalę. Jeśli studia takie dałoby się nieco rozwinąć z myślą o gruntowniejszym kształceniu kandydatów do pracy naukowej, to zapewne byłyby to szczyt dzisiejszych możliwości.

Zatem poszukiwania powinny pójść drogą reform programu i metod kształcenia. Dlatego warto w tym miejscu krótko wspomnieć o tym, z jakiego punktu widzenia prowadzona jest aktualnie krytyka programów.

Zastrzeżenia są dwojakiego rodzaju. Pierwsze to, że programy są przeładowane, a więc nakreślają zbyt duży zakres materiału i tym samym ograniczają możliwości pracy twórczej studenta. I drugie, że treści zawarte w programach są przestarzałe, i to zarówno z punktu widzenia postępu naukowego, jak też z punktu widzenia potrzeb zawodu.

Tego rodzaju braki są mniej dostrzegalne w warunkach normalnego rozwoju nauki. Zmiany w programach polegają wówczas na dodawaniu nowych elementów do istniejących zbiorów poglądów i informacji stosownie do narastającego dorobku naukowego. Ale teraz, w związku z bardziej rewolucyjnym rozwojem nauki, krytyka ta staje się coraz ostrzejsza i coraz bardziej uzasadniona. Powstaje swoisty dylemat, wiedza narasta w coraz szybszym tempie, a możliwości przekazywania jej w normalnym

toku studiów nie ulegają zwiększeniu. Wprowadzenie nowego materiału możliwe jest pod warunkiem usunięcia jakiejś części materiału dotychczasowego. Tymczasem uzgodnienie, który materiał może być usunięty z programu, jest bardzo trudne. Dlatego trzeba z konieczności wrócić do problemu podstawowego dla całej tej sprawy, mianowicie do uzgodnienia samego celu studiów. Zależnie od tego, co uzna się za cel główny, odmiennie kształtować można konstrukcję programu.

Należy przyjąć, że w obecnych warunkach rozwoju nauki za podstawowy cel kształcenia wyższego, w tej liczbie kształcenia nauczycieli, uznać trzeba uzdolnienie studenta do myślenia naukowego. Studia wyższe powinny być przede wszystkim nauką myślenia. Treści zaś kształcenia, te lub inne zbiory mniej lub bardziej szczegółowych informacji, stanowią jedynie podstawę, środek dla osiągnięcia tego celu. Jeżeli program zawiera zbyt wiele szczegółów, to cel taki nie może być osiągnięty. Student traci wówczas zbyt wiele czasu na pracę nietwórczą, na pamięciowe opanowywanie szczegółowego materiału, na nabywanie wprawy w określonych standardowych czynnościach itp. Nawet niewielkie ograniczenie tego rodzaju pracy studenta może wydatnie powiększyć długość pracy twórczej, pracy, która może polegać na zaznajomieniu się z różnymi aksjomatami, strukturami i metodami nauki. Praca twórcza to przede wszystkim przyswojenie metod rozumowania naukowego, to rozumne chwytnie istoty pewnych zjawisk, czy sensu pewnych twierdzeń, umiejętność krytycznego rozpatrywania założeń i głównych poglądów oraz stosowanych metod poznania. Jest rzeczą oczywistą, jak doniosłą rolę dla tak rozumianej pracy twórczej spełnia orientacja w podstawowych problemach i metodach różnych nauk. Niekiedy zrozumienie sensu twierdzeń właściwych dla danej dyscypliny, a tym bardziej krytyczne rozpatrywanie określonego dorobku naukowego, możliwe jest przez włączenie tego dorobku do szerszego układu niż on sam i rozpatrywanie go w sposób porównawczy.

Wydaje się, że „współczynnik twórczości” w toku dzisiejszych studiów jest stosunkowo niski i zapewne nie sięga granicy 10% czasu pracy studenta. Wiąże się to nie tylko z programem studiów, który domaga się systematycznego opanowania dorobku poszczególnych dyscyplin, ale też z organizacją i metodami kształcenia. Studia wyższe uległy swoistemu odindywidualizowaniu, a nawet pewnemu zmechanizowaniu, co wynika z konieczności kształcenia coraz większej liczby studentów. Bezpośredni indywidualny kontakt studenta z pracownikiem nauki staje się coraz bardziej utrudniony i rzadki. W procesie studiów panuje atmosfera tzw. bezosobowa, która siłą rzeczy prowadzi do tendencji dogmatycznych. Studenci kształceni są zbiorowo, przy czym ich nauczycielami są w gruncie rzeczy pomocniczy pracownicy nauki. O ile studia takie mogą być przystosowane do zadań nauki normalnej, to niewątpliwie w mniejszym stopniu przysposobić mogą one studentów do sytuacji wynikającej z rewolucyjnego postępu w nauce.

Przezwyciężenie tych trudności możliwe jest między innymi drogą stopniowego zastępowania nietwórczej pracy studentów przez pracę odpowiednich urządzeń cybernetycznych, wprowadzenie bardziej intensywnych metod kształcenia, lepsze wyposażenie procesu dydaktycznego w pomoce i urządzenia techniczne, przez proste ograniczenie tego rodzaju prac. Jest to sprawa takiej reformy programu, która zredukuje, przynajmniej w dużej części, nietwórczą pracę studenta.

Trzeba powiedzieć, że uczelnie kształcące nauczycieli zmierzają w tym kierunku. Zwłaszcza uniwersytety przechodzą ewolucję w tempie bez precedensu w swojej historii. Coraz częściej zmieniają się programy studiów, widać pewne postępy w metodach kształcenia. Ale ta ostatnia dziedzina przemian dokonuje się szczególnie opornie. I chyba można zaryzykować twierdzenie, że pod względem metod nauczania szkolnictwo wyższe przedstawia sobą ośrodek szczególnie konserwatywny. Byłoby rzeczą pożyteczną przewyciężenie zjawiska tzw. wiary uczonych w niezawodność tradycyjnych metod nauczania. Ale sprawa jest dość złożona również ze względu na brak odpowiednich ośrodków naukowych zajmujących się badaniami nad dydaktyką szkoły wyższej. Przynajmniej u nas, na ile wiem, nie ma jakiegoś zespołu naukowego serio podejmującego tę grupę spraw. Dlatego można się nawet dziwić, że i tak dokonuje się pewien postęp. Niewątpliwie sprawa zyska na znaczeniu w bliskiej perspektywie, gdy liczba studentów wzrośnie jeszcze bardziej.

Dostrzegalną cechą aktualnych przemian w programie kształcenia nauczycieli jest postępujące rozszerzenie profilu studiów w obrębie koncepcji kształcenia jednokierunkowego. Widać to wyraźnie na przykładzie studiów pedagogicznych w różnych krajach, choćby na aktualnych przemianach programowych w uniwersytetach w Wielkiej Brytanii, czy też w naszych wyższych szkołach pedagogicznych. Rozszerza się zwłaszcza programy na wydziałach humanistycznych. Konieczne byłoby jednak zwiększenie możliwości studenta w zakresie wyboru studiowanych przedmiotów.

W naukach ścisłych, teoretycznych i stosowanych, sam charakter przedmiotu zmusza do poznawania więcej niż jednej tylko dyscypliny podstawowej. Podział pomiędzy dyscyplinami jest coraz mniej statyczny, a postęp wiedzy zmusza do większego zwrócenia uwagi na teorię. W innych jednak grupach nauk to samorzutne łączenie problematyki różnych dyscyplin nie występuje tak silnie i zapewne dlatego zachodzi potrzeba świadomego eksperymentowania w tej dziedzinie. Istnieją od dawna ustalone naturalne grupy przedmiotów łączonych dla celów kształcenia, na przykład chemia z fizyką, fizyka z matematyką, a w naukach humanistycznych — filologia z historią, języki obce z geografiami itp. Należy jednak poszukiwać możliwości nowych kombinacji, które pozwoliłyby w toku jednolitych studiów głębiej przyswoić podstawy różnych nauk, na przykład łączenia studiów humanistycznych z technicznymi, historii z naukami ścisłymi itp.

Postulat szerokiego profilu kształcenia, nawet w ramach koncepcji

kształcenia jednokierunkowego, zakłada też pewne formy integracji tzw. międzyzawodowej. Chodzi o to, aby nauczyciele orientowali się nieco w problematyce innych zawodów, a fachowcy kształceni do innych zawodów rozumieli pewne problemy pedagogiczne.

Szkolnictwo pedagogiczne należy rozpatrywać nie tylko jako odrębny, w pewnym sensie izolowany system zakładów służących określonej zawodowi, ale też jako uczelnie kształcące młodzież. A z tego punktu widzenia trzeba postulować łączenie funkcji zawodowych różnych szkół i kształcenie w poszczególnych szkołach wyższych fachowców do różnych zawodów. Dla nauczycieli byłoby pożyteczne, aby ich kształcono wspólnie z fachowcami przygotowującymi się do innych zawodów, a zapewne i dla tych innych fachowców byłoby pożyteczne współdziałanie z kandydatami na nauczycieli. Dlatego trzeba zmierzać do tworzenia uczelni „międzyzawodowych” na przykład typu uniwersyteckiego i szukać nowych kombinacji łączenia stosownie do istniejących warunków. Zapewne na przykład w Gdańsku można już teraz utworzyć uniwersytet, choćby drogą połączenia WSP z WSE oraz przez powołanie nowych wydziałów w takiej międzyzawodowej uczelni, kształcących specjalistów dla potrzeb Wybrzeża i całego kraju. Istnieje szereg specjalności humanistycznych związanych z pracą na morzu, dla których nie kształci się jeszcze u nas fachowców. Powołanie uniwersytetu stworzyłoby pewne potencjalne możliwości rozwoju nowych kierunków kształcenia, rozszerzenia i pogłębienia badań naukowych, a nade wszystko polepszenia przygotowania młodzieży.

Być może podobne warunki istnieją w innych ośrodkach wojewódzkich, choć zapewne na skalę nieco mniejszą. W tym miejscu chodzi jednak nie tyle o konkretny fakt, lecz o porozumienie się co do zasady. Rozwój szkolnictwa wyższego charakteryzuje się bowiem wyodrębnianiem się nowych uczelni typu zawodowego, niekiedy o wąskim profilu zawodowym i najczęściej uczelni kształcących młodzież w izolacji od kształcenia do innych zawodów. Wydaje się, że zwłaszcza wydziały nauczycielskie można powoływać w uczelniach różnego typu, co dałoby nieco szerszy wachlarz sylwetek zawodowych nauczycieli, tak bardzo potrzebny w szkole. Nie jest na przykład pewne, czy w Wyższej Szkole Rolniczej, powiedzmy w Olsztynie, już dziś lub w bliskiej perspektywie nie można by dobrze kształcić nie tylko nauczycieli przedmiotów rolniczych dla średnich szkół rolniczych, ale na przykład nauczycieli chemii, fizyki czy biologii dla szkolnictwa podstawowego lub średniego.

Konieczność szerokiego profilu kształcenia nauczycieli, który jednak nie musi oznaczać koncepcji wielokierunkowej, wypływa z innych jeszcze przesłanek. Oto przed szkołą stawia się zadanie wyposażenia uczniów w możliwie zwarty system poglądów na otaczającą rzeczywistość społeczną i przyrodniczą. Ten system poglądów nazywa się światopoglądem naukowym. Jako taki może się on ukształtować jedynie przez syntezę wiedzy z różnych dziedzin, przy czym synteza ta nie powstaje w sposób samo-



rzutny, lecz domaga się świadomej pracy pedagogicznej w tym kierunku. Jest to możliwe pod warunkiem umiejętności rozpatrywania przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów szkolnych z szerszego punktu widzenia niż same te przedmioty. Chodzi o rodzaj syntezy „ponadprzedmiotowej”, o obraz „całości” rzeczywistości otaczającej ucznia, łącznie z nim samym.

Jest rzeczą zrozumiałą, że kształtowanie naukowego światopoglądu u uczniów wymaga od nauczycieli znajomości różnych nauk, przynajmniej w ogólnej postaci, oraz ścisłego współdziałania międzydyscyplinowego w procesie nauczania. Brak owego współdziałania powoduje, iż pogląd ucznia na świat kształtuje się jako wypadkowa pobierania wiedzy w różnych dziedzinach i jako niekontrolowany wytwór niekiedy sprzecznych poglądów głoszonych przez poszczególnych nauczycieli. Siłą rzeczy światopogląd taki zawierać może wiele pierwiastków irracjonalnych, skojarzeń przypadkowych, pozanaukowych form poznania. I zapewne w takim przypadku nie pomoże żaden specjalny przedmiot kształcenia, który miałby w odrębnej strukturze pojęciowej przekazać ów obraz „całości” i udzielać porad obywatelskich. Konieczne jest po prostu współdziałanie nauczycieli na płaszczyźnie przedmiotowej w toku nauczania różnych przedmiotów. To jednak wymaga znajomości struktury różnych nauk wchodzących do programu szkolnego oraz wiele innych nauk nie nauczanych w szkole. Stąd wynika jeden z argumentów na rzecz koncepcji szerokiego profilu kształcenia nauczycieli. Nauczyciel musi wiedzieć dużo między innymi dlatego, aby rozpatrywać swój przedmiot jako składową szerszego planu kształcenia, a więc w związku z nauczaniem czegoś innego.

Warto zwrócić uwagę na inną jeszcze właściwość świadomości zawodowej nauczyciela, domagającą się kształcenia o profilu szerokim, choć niekoniecznie wielokierunkowym. Jest to brak, bardzo istotny, polegający na tym, że nauczyciele rozporządzają na ogół dość bogatym zbiorem informacji szczegółowych z różnych dziedzin, ale nie mają szerszych hipotez pozwalających zrozumieć te informacje i wykorzystywać je w praktyce zawodowej. Są one poddane inercji cząstkowej interpretacji i nie stanowią składowej systemu wiedzy.

Nauczyciele z natury rzeczy wiedzą sporo o dziecku i środowisku społecznym. Wiedzę tę mają oni nie tylko w wyniku studiów, ale zapewne głównie dzięki bezpośredniemu kontaktowi społecznemu i osobistemu doświadczeniu zawodowemu. Jest to jednak wiedza o poszczególnych składowych na przykład psychiki dziecka lub kultury środowiska, która w sumie nie daje obrazu danych całości i nie może być w pełni wykorzystana w praktyce zawodowej. Nauczyciel wie, że na życie psychiczne dziecka składają się pewne procesy poznawcze, jak wrażenie, spostrzeżenie, myślenie, procesy emocjonalne, wolicjonalne itp. Potrafi rozprawiać na temat tych procesów, rozumiejąc je najczęściej jako samodzielne procesy rozwojowe. Mówi na przykład, oczywiście powtarzając dorobek literatury psychologicznej, o rozwoju u dziecka określonego rodzaju wrażeń, spostrzeżeń,

uwagi, pamięci itp. Trudność przedstawia natomiast zrozumienie rozwoju dziecka jako określonej biopsychicznej całości w związku z warunkami środowiskowymi. A dopiero takie rozpatrywanie rozwoju dziecka może się okazać przydatne dla praktyki pedagogicznej. Nie jest bowiem tak, że określone czynności nauczania i wychowania wywołują u ucznia takie lub inne cząstkowe reakcje psychiczne, lecz jest tak, że wszelkie czynności nauczyciela powodują reakcje ucznia jako całości. Zrozumienie czynności nauczyciela możliwe jest przez zrozumienie zachowania ucznia pod wpływem tych czynności. Ale zachowanie ucznia nie przedstawia sobą prostej sumy jakichś cząstkowych jego czynności psychicznych i fizycznych, a wiedza o poszczególnych stronach psychiki nie daje obrazu całości psychiki i zachowania dziecka. Jest to bowiem układ, który jako całość reaguje wedle własnych, odrębnych prawidłowości niż prawidłowości funkcjonowania poszczególnych jego składowych. Jest to układ „wyższego rzędu”, zapewne najbardziej złożony spośród możliwych układów. A układy takie nie działają na zasadzie prostej sumy działania układów niższego rzędu, które się na nie składają.

Z tych względów nauczycielowi potrzebna jest wiedza o czynnościach ucznia jako pewnej całości. Jest to wiedza różna od sumy informacji o poszczególnych aktach i procesach psychicznych. Nie powstaje ona jako samorzutny wytwór gromadzenia przez nauczyciela szczegółowych informacji o dziecku. Można się o tym z łatwością przekonać śledząc rozmowy nauczycieli na tematy uczniów. Opinie są zwykle podzielone, a niekiedy sprzeczne, przeważnie dlatego, że poszczególni nauczyciele wypowiadają się o różnych stronach zachowania ucznia, a nie znają go jako pewnej całości. Wiedza taka nie wystarcza do podejmowania trafnych decyzji zawodowych.

Stwierdzając, że nauczyciele mają wiele szczegółowych informacji o rozwoju i zachowaniu ucznia, ale nie mają odpowiednich hipotez ogólnych, które pozwoliłyby zrozumieć i wykorzystać te informacje, postulujemy rozszerzenie profilu studiów, ale znów nie jako kształcenie wielokierunkowe. Jest to bowiem wytwór istniejącego w nauce podziału i międzydyscyplinowej izolacji, która znajduje odzwierciedlenie w koncepcji kształcenia nauczycieli. Przyszły nauczyciel otrzymuje wiedzę o rozwoju i zachowaniu dziecka, nagromadzoną przede wszystkim przez psychologię. Wiedza ta, jakkolwiek pożyteczna, jest tylko cząstkowa i jednostronna, co wiąże się z samą istotą psychologii jako jednej z nauk o człowieku oraz z jej metodami badawczymi.

Rozszerzenie programu kształcenia o podstawy wiedzy z różnych nauk o człowieku zapewne samo przez się nie rozwiąże zadania wyposażenia przyszłych nauczycieli w szersze hipotezy na temat rozwoju i zachowania dziecka. Jest to przede wszystkim sprawa integracji na poziomie badań naukowych. Ale niewątpliwie znajomość na przykład socjologicznego punktu widzenia na rozwój i zachowanie człowieka, biologicznego, etnologicz-

nego, historycznego, logicznego, ekonomicznego sprzyjać może bardziej pełnemu i wszechstronnemu rozpatrywaniu przez nauczyciela działalności ucznia. Rzecz w tym, że zrozumienie rozwoju i zachowania dziecka możliwe jest przez włączenie go do szerszego układu niż ono samo. To zaś wymaga rozległej wiedzy o materialnej i duchowej kulturze społeczeństwa, a więc przyswojenia przynajmniej podstawowego dorobku różnych nauk.

W ten sposób dochodzimy do wniosku, że szeroki profil edukacji nauczyciela jest konieczny, choćby tylko z punktu widzenia tak elementarnego warunku skutecznego wpływu na dziecko, jakim jest znajomość dziecka. Przy aktualnym stanie wiedzy o człowieku i przy jej podziale próby głębszego zrozumienia rozwoju i zachowania człowieka wymagają przyswojenia dorobku wielu nauk. Jakikolwiek zawężenie programu grozi jednostronnością w rozpatrywaniu ucznia przez nauczyciela i tym samym niskim stopniem stosowalności posiadanej wiedzy, można więc zaryzykować twierdzenie, że stosowalność posiadanej przez nauczyciela wiedzy o dziecku, nagromadzonej przez psychologię, jest tym wyższa, im lepiej nauczyciel zna dorobek innych nauk o człowieku.

#### IV

Starałem się wykazać potrzebę reformy programu kształcenia nauczycieli w kierunku tzw. szerokiego profilu. Ale sprawa ciągle nie jest jasna, bo nadal nie wiadomo jak osiągnąć ten szeroki profil w obrębie koncepcji kształcenia jednokierunkowego, skoro studia specjalistyczne pochłaniają cały okres kształcenia, a nie sposób wyobrazić sobie tego szerokiego profilu poza gruntowną znajomością choćby jednej dziedziny nauki. Nie wiadomo też nadal, jak postąpić wobec sformułowanej wyżej alternatywy pogłębio-nego kształcenia jednokierunkowego lub powierzchniowego kształcenia wielokierunkowego. Pewne natomiast wydaje się, że ów szeroki profil nie może oznaczać kształcenia dyletantów, którzy o wszystkim mogliby coś powiedzieć, ale o niczym w sposób kompetentny.

Odpowiedzi na te pytania postaram się udzielić drogą dalszej eliminacji takich koncepcji szerokiego profilu, które z jakichś względów już teraz uznać można za nierealne.

I tak za nierealną uznać trzeba koncepcję zakładającą wszechstronne wykształcenie w szkole wyższej. Pojęcie wszechstronności okazuje się tu nieprzydatne. Można co najwyżej mówić o jakimś propedeutycznym kursie „wszechstronności” w szkole średniej, ale na dobrą sprawę i tu nie wiadomo, co to ma znaczyć. Renesansowa wszechstronność wykształcenia jest dzisiaj niemożliwa. Może się kiedyś ukształtuje jakiś typ wyższego wykształcenia ogólnego, które będzie bardziej wszechstronne, ale teraz trudno wypowiadać się o tym, zwłaszcza w przypadku naszych rozważań nad programem reformy kształcenia nauczycieli. Nadto trzeba mieć na uwadze, że nawet możliwe wyższe wykształcenie ogólne nie będzie mogło być

wykształceniem wszechstronnym, tak jak nie jest nim dziś wykształcenie średnie ogólne.

Szeroki profil studiów nie może też oznaczać takiej konstrukcji programu, która nie liczy się z istniejącym podziałem w nauce i z logiczną strukturą poszczególnych jej dyscyplin, lecz bierze za punkt wyjścia na przykład określone sytuacje praktyczne. Próby takie podejmowano w przeszłości wielokrotnie, zwłaszcza na poziomie wykształcenia średniego i podstawowego. Polegały one zazwyczaj na koncentrowaniu ucznia wokół kolejnych zadań praktycznych, które domagały się przyswojenia wiedzy z różnych dziedzin. Na ogół jednak szybko wracano do nauczania tzw. przedmiotowego i do liniowej konstrukcji programu, biorącej za punkt wyjścia logiczne związki treści kształcenia. Ostatecznie nauczanie ukształtowało się jako przedmiotowe, odzwierciedlające w pewien sposób struktury określonych nauk. I nie sposób wyobrazić sobie teraz koncepcji, która mogłaby z tym nauczaniem konkurować. Różne propozycje nauczania globalnego, sytuacyjnego itp., traktować można jedynie jako formy uzupełniające nauczanie przedmiotowe.

Obok licznych walorów nauczania przedmiotowego ma ono jednak pewne wady, które teraz stają się obiektem ostrej krytyki. Przede wszystkim nauczanie to stwarza w umyśle studenta (ucznia) liczne „szufladki informacyjne” i tym samym powoduje, że wiedza zawarta w tych „szufladkach” staje się mało operacyjna. Byłoby rzeczą pożyteczną nadanie jej większych walorów funkcjonalnych przez ukształtowanie jakichś związków „międzyszufladkowych”. Ale zapewne nie osiągnie się tego na drodze integracji treści kształcenia, która podważałaby nauczanie systematyczne, przedmiotowe.

Tak więc koncepcja szerokiego profilu nie może zmierzać ani do jakiejś wszechstronności, ani do podważania systematycznego nauczania przedmiotowego. Oznacza ona natomiast w tym rozumieniu gruntowne, systematyczne opanowanie choćby jednej dziedziny nauki, ale opanowanie jej w związku z odpowiednim dorobkiem innych nauk. Istotą projektowanej tu koncepcji jest takie nauczanie grupy przedmiotów dla danego kierunku podstawowych, które łączy w sobie rozpatrywaną porównawczo podstawową problematykę określonych innych dziedzin nauki. Te inne dziedziny nie muszą być przyswajane jako takie, w całym swoim układzie systematycznym lub nawet na poziomie wybranych zagadnień, lecz odpowiednie ich twierdzenia mogą być rozpatrywane porównawczo w związku z kolejnym przyswajaniem treści z dziedziny podstawowej. Takie porównawcze rozpatrywanie może być prowadzone na poziomie metodologicznym, ale z uwzględnieniem merytorycznych konsekwencji założeń i metod różnych nauk.

Sądzić można, że w toku pogłębionych studiów w dowolnej dziedzinie nauki istnieją możliwości porównawczego rozpatrywania podstawowej nawet problematyki wielu nauk, a także uprawiania szerszej refleksji

naukoznawczej nad założeniami, twierdzeniami i metodami różnych nauk. Zapewne tego rodzaju studia w dowolnej dziedzinie umożliwią zaznajomienie studenta ze specyfiką aksjomatów, przedmiotu, sposobu formułowania hipotez i metod ich weryfikacji, właściwych dla wielu dziedzin nauki, powstaną szersze podstawy wiedzy dla dalszego gromadzenia i użytkowania dorobku naukowego.

Nadto, niezależnie od tego rodzaju studiów porównawczych, towarzyszących przyswajaniu wiedzy z dziedziny podstawowej dla danego kierunku, potrzebny byłby odrębny przedmiot traktujący o problematyce naukoznawczej, łącznie z historią nauki, obecną problematyką badawczą w danej grupie nauk, dokumentacją i informacją naukową, zastosowaniami dorobku nauki w życiu praktycznym.

Koncepcja taka domaga się dalej ściślejszego sprzężenia przedmiotów pomocniczych i pokrewnych z podstawowym przedmiotem studiów. Chodzi między innymi o proste łączenie części przedmiotów kształcenia, które obecnie występują jako odrębne dyscypliny. Nauczają ich fachowcy niekiedy wąsko specjalizowani, zazwyczaj z uwzględnieniem genezy ich problematyki, odrębności struktury, metod, dorobku naukowego, co zajmuje sporo czasu i w efekcie daje owe szczegółowe „szufladki”. Celowe byłoby zmniejszenie liczby przedmiotów, ale oczywiście pod pewnymi warunkami. Zapewne łączenie miałyby sens przede wszystkim w odniesieniu do tych przedmiotów, które stanowią rodzaj rozwinięcia teorii wchodzących do podstawowego przedmiotu studiów, a ich problematykę można w skondensowanej postaci przedstawić w związku z nauczaniem czegoś innego, jako składową innych teorii. Na przykład na wydziale pedagogicznym za takie przedmioty można uznać historię wychowania, pedagogikę porównawczą i jeszcze kilka innych. Węzłową problematykę tych dyscyplin można przedstawić w związku z nauczaniem dydaktyki i teorii wychowania, które stanowią podstawowe przedmioty na kierunku pedagogicznym. I tylko zresztą w takim planie problematyka tych dyscyplin może się okazać przydatna dla przeciętnego abiturienta wydziału pedagogicznego.

Podobna sytuacja jest na innych wydziałach. Przyczyny jej bywają niekiedy nader proste, habilituje się nowy docent, powołuje się nowy zakład, katedrę lub instytut naukowy, powstaje nowy zespół badawczy, niekiedy cała „szkoła”, i nie ma już innego honorowego postępowania jak tylko dalsze uniezależnienie się tego zespołu i wprowadzenie do planu studiów odrębnego przedmiotu.

Problem scalenia określonych przedmiotów studiów jest niewątpliwie złożony i na pierwszy rzut oka budzi różne wątpliwości. Złożoność polega na wyborze przedmiotu (dyscypliny), który miałby stanowić ośnowę scalenia innych dyscyplin. Przedmiot taki powinien się odznaczać nadrzędnością swoich teorii wobec teorii przedmiotów integrowanych, jego twierdzenia powinny być twierdzeniami na wyższym szczeblu ogólności. Niełatwe jest jednak dokonanie wyboru takiej dyscypliny.

Dla zilustrowania tej kwestii przedstawię jedną z możliwych propozycji scalenia przedmiotów społeczno-politycznych i pedagogicznych na kierunkach nauczycielskich.

## V

Na kierunkach nauczycielskich przedmioty tzw. pomocnicze obejmują szereg dyscyplin nauki. Są to elementy historii, materializmu dialektycznego i historycznego, logiki, etyki, ekonomii, socjologii ogólnej i socjologii wychowania, anatomii i fizjologii dziecka, psychologii ogólnej, rozwojowej i wychowawczej, neurofizjologii, higieny szkolnej i inne. Są one przedmiotami pomocniczymi zarówno wobec podstawowych przedmiotów pedagogicznych (teorii nauczania i teorii wychowania), jak i wobec przedmiotów tzw. kierunkowych. W programie występują one bądź to jako przedmioty samodzielne, bądź jako składowa innych przedmiotów. Na przykład filozofia nauczana w zakładach kształcenia nauczycieli obejmuje elementy historii myśli społecznej, materializmu dialektycznego i historycznego, teorii poznania, logiki, etyki. Szereg teorii zawartych w tych dyscyplinach filozoficznych występuje również w innych przedmiotach kształcenia, w szczególności w socjologii, psychologii, teorii nauczania i teorii wychowania, po części też w przedmiotach kierunkowych, zwłaszcza na wydziałach humanistycznych.

Podobnie z psychologią i socjologią. Niektóre problemy tych nauk są nie tylko ściśle powiązane z odpowiednimi problemami dydaktyki i teorii wychowania albo nawet z przedmiotami kierunkowymi, lecz niekiedy powtarzają się po prostu, ale w innych kontekstach problemowych, w związku z nauczaniem czegoś innego.

Nawet mniej uważny przegląd programów i podręczników na kierunkach nauczycielskich prowadzi nieodparcie do wniosku, że wiele informacji zawartych w przedmiotach pomocniczych i współdziałających powtarza się z określonymi zagadnieniami przedmiotów podstawowych, zarówno pedagogicznych, jak i kierunkowych. Nasuwa się przypuszczenie, że można te powtórzenia usunąć i ściślej podporządkować informacje nauk pomocniczych podstawowym przedmiotom studiów, przedstawić je w innym układzie systematycznym nadając tym samym więcej walorów funkcjonalnych.

Jak wspomniałem, istnieją rozmaite propozycje integracji dyscyplin pomocniczych. Przypuszczam, że w przypadku kształcenia nauczycieli rolę płaszczyzny integrującej dorobek części nauk społecznych i przyrodniczych odegrać mogą podstawowe przedmioty pedagogiczne. Wydaje się to celowe i możliwe. Problematyka nauk pomocniczych wobec pedagogiki może być ujęta w bardziej jednolitej strukturze, koncentrującej całość tej problematyki wokół podstawowych zagadnień pedagogicznych.

Zapewne teoria nauczania, zawierająca teraz informacje i dyrektywy

o podstawowym znaczeniu dla przygotowania zawodowego nauczyciela, korzystająca z odpowiedniego dorobku poszczególnych dyscyplin filozofii i psychologii, fizjologii, prakseologii, cybernetyki, logiki, językoznawstwa, ekonomii, mogłaby zawierać w sobie ten dorobek potrzebny dla przygotowania nauczyciela, bez potrzeby powtarzania go w odrębnych strukturach. Jako nauki pomocnicze są one nauczane na kierunkach nauczycielskich na poziomie wybranych zagadnień. Faktycznie dyscypliny te nie mogą być przedstawiane studentom jako pewne zwarte struktury naukowe ani nawet jako wybrane zagadnienia pogłębiające kulturę pedagogiczną przyszłego nauczyciela. Przeciętny student wydziału nauczycielskiego nie może mieć orientacji ani w całości tych dyscyplin, ani w ich zagadnieniach szczególnie sprzyjających pogłębionemu rozpatrywaniu problematyki pedagogicznej. Można żywić nadzieję, że jeśli odpowiednia problematyka tych nauk będzie przyswajana w związku ze studiami w zakresie teorii nauczania, to wzrośnie jej poznawcza i praktyczna użyteczność. Jeśli poszczególne składowe różnych dyscyplin nauki okazać się mogą przydatne dla kształcenia i pracy nauczyciela, a dydaktyka może je przedstawić w swojej strukturze problemowej w kontekście teorii uczenia się i nauczania, to zapewne nie stoi nic na przeszkodzie, aby wchłonęła ona ten dorobek. Ostatecznie nie chodzi o to, na jakim obszarze wiedzy zostało „wytworzone” to lub inne twierdzenie czy hipoteza, ale o to, czego ono dotyczy i jak je przedstawić w postaci możliwie operacyjnej.

W ten sposób dydaktyka zarysowuje się jako przedmiot kształcenia nauczycieli obejmujący nie tylko swoją obecną specyficzną problematykę, ale również podstawową dla nauczyciela problematykę teorii poznania, logiki, psychologii procesów poznawczych, cybernetyki, językoznawstwa. Oczywiście, propozycja ta nie dotyczy wydziału pedagogicznego, na którym przedmioty współdziałające z pedagogiką muszą być przyswojone gruntownie. Natomiast na kierunkach nie nauczycielskich byłoby pożyteczne przekazywanie pewnej wiedzy pedagogicznej, ale zapewne w związku z nauczaniem czegoś innego.

Również teoria wychowania może spełnić rolę płaszczyzny integrującej dla potrzeb kształcenia nauczycieli dorobek szeregu dyscyplin nauki. Wykorzystuje ona aktualnie pewien dorobek materializmu historycznego, socjologii ogólnej i socjologii wychowania, socjologii władzy, pracy i czasu wolnego, etnografii i etnologii, psychologii ogólnej i wychowawczej, etyki, teorii organizacji pracy, ekonomii politycznej. Możliwości czerpania przez teorię wychowania z dorobku tych nauk są duże i aktualnie zdaje się niedostatecznie wykorzystane, co przynosi szkodę zarówno dla samej teorii wychowania, jak i dla przygotowania zawodowego nauczycieli. Rzecz bowiem w tym, że podstawowe problemy teorii wychowania łączą w sobie zagadnienia różnych nauk. I nie sposób ani właściwie sformułować, ani zrozumieć podstawowych zagadnień pedagogicznych bez wykorzystania odpowiedniego dorobku wielu gałęzi wiedzy. Nauki pedagogiczne ze wzglę-

du na swój przedmiot z konieczności łączą w sobie problemy różnych nauk. Na przykład zagadnienia celów wychowania można sensownie rozpatrywać jedynie z uwzględnieniem odpowiedniego dorobku, a może nawet podstawowego, takich nauk, jak socjologia, historia, filozofia, psychologia, fizjologia, ekonomia, a nawet nauk technicznych. Podobnie rzecz się ma z zasadami i metodami wychowania, a nawet z postulatami teorii wychowania w dziedzinie organizacji instytucji wychowawczych.

Propozycje te, jak widać, nie liczą się z aktualnymi strukturami pewnych dyscyplin nauki z punktu widzenia potrzeb kształcenia. Należy sądzić, że u podstaw tych struktur leżą pewne względy konwencjonalne i że struktury te można zmieniać stosownie do zadań praktycznych.

Gdyby przyjąć powyższe propozycje, wówczas program kształcenia nauczycieli obejmowałby dwie grupy przedmiotów, jedną skoncentrowaną wokół podstawowych dyscyplin pedagogicznych i drugą — wokół podstawowych dyscyplin specjalizacji tzw. przedmiotowej. Nadto potrzebna byłaby wspomniana wiedza o nauce.

## VI

Przedstawiona wyżej koncepcja szerokiego profilu kształcenia zawiera już w sobie pewną odpowiedź na pytanie dotyczące jednej czy też dwóch lub więcej specjalizacji tzw. naukowych, a więc jedno, czy wielokierunkowego kształcenia. Zakłada ona, że student specjalizowany w jednym kierunku otrzyma takie podstawy wiedzy z dziedzin pokrewnych, które w razie potrzeby umożliwią mu sprawne przyswojenie szczegółowego dorobku tych dziedzin. W takim zaś przypadku można bez większej szkody dla sprawy przesunąć zadania specjalizacji w innych zakresach na okres po studiach, zwłaszcza że chodzi tu tylko o przyswojenie wiedzy dla celów nauczania w szkole podstawowej. Należy sądzić, że tak jednokierunkowo wykształcony nauczyciel będzie w stanie nauczać w szkole podstawowej niektórych przedmiotów pokrewnych nawet bez specjalnych dodatkowych studiów w tych dziedzinach pokrewnych. Mając pewną orientację na poziomie metodologicznym o całej grupie nauk, student powinien być przygotowany do samodzielnego przyswajania wiedzy z zakresu całej tej grupy, a więc faktycznie powinien mieć większe możliwości do nauczania przedmiotów pokrewnych niż nauczyciele kształceni wielokierunkowo w obecnych studiach nauczycielskich.

Oczywiście, trzeba mieć na uwadze potrzeby organizacyjne w zakresie zatrudnienia nauczycieli. Jak wspomniałem, nauczyciele, którzy są zdolni do nauczania kilku przedmiotów, są bardziej potrzebni w wielu szkołach podstawowych niż ci, którzy potrafią uczyć tylko jednego przedmiotu. Ale z tego nie wynika konieczność tzw. wielokierunkowego kształcenia nauczycieli w toku jednolitych studiów wyższych lub studiów, które byłyby



rozbite na dwa drożne stopnie. Problem ten można rozwiązać przez odpowiednią koncepcję kształcenia jednokierunkowego.

Potrzeby organizacyjne szkoły trzeba rozpatrywać przez możliwości uczelni pedagogicznych w zakresie wyposażenia w odpowiednie kwalifikacje zawodowe. Jest rzeczą pewną, że w aktualnej organizacji studiów wyższych nie ma możliwości jednoczesnego gruntownego wykształcenia w kilku kierunkach. Kształcenie takie odbywa się kosztem pogłębienia wiedzy studenta, a należy sądzić, że przynajmniej dla większości nauczycieli daleko ważniejsze jest gruntowne opanowanie choćby jednej dziedziny nauki niż powierzchowna znajomość wielu dziedzin. Bardziej gruntowne kształcenie naukowe uczy myśleć w sposób naukowy i przysposabia do dalszych studiów samodzielnych, co ma w tym zawodzie znaczenie szczególne. Co więcej, tego rodzaju właściwości uznać trzeba za podstawową składową kwalifikacji nauczyciela. Powierzchowna znajomość wielu nauk uczynić może z nauczyciela rzemieślnika, który nawet dobrze powtarza określone zbiory poglądów, ale któremu obcy może być pierwiastek własnej twórczości. Nauczyciel taki może rozwiązywać zadania w zakresie kształcenia w warunkach normalnego rozwoju nauki. Ale może się on stać hamulcem w postępie szkoły wtedy, gdy dorobek nauki domaga się większych prze wartościowań w treści kształcenia.

Jakkolwiek rozpatrywać rolę gruntownego wykształcenia naukowego nauczycieli, trzeba mieć na uwadze, że potrzeby zawodu nauczycielskiego w zakresie kwalifikacji nauczycieli są zróżnicowane, a możliwości kształcenia wszystkich nauczycieli w szkołach wyższych są jeszcze znikome. Dlatego projektując takie lub inne rozwiązania perspektywiczne, trzeba się liczyć i z tym zróżnicowaniem potrzeb zawodu, i z możliwościami naszych uczelni. Licząc się zaś z tym wszystkim, warto zwrócić uwagę na jedną jeszcze sprawę związaną z programem. Gdyby się mianowicie okazało, że obecne studia nauczycielskie, nawet przedłużone, powiedzmy o rok, będą musiały istnieć jeszcze przez czas dłuższy, to sądzę, że kształcenie nauczycieli w tego typu zakładach powinno być wielokierunkowe. Uwagi nasze podane wyżej nie dotyczą zakładów typu SN. Szkoły takie nie mają bowiem możliwości przygotowania do nauczania kilku przedmiotów przez przedstawioną koncepcję szerokiego profilu kształcenia. Nie są one w stanie zapewnić systematycznych, pogłębionych studiów w jednej dziedzinie nauki, którym towarzyszyłoby przyswajanie pewnego dorobku innych nauk. Z tego względu pożyteczniejsze jest chyba skoncentrowanie się takich zakładów na wyposażeniu w tę wiedzę, która ma być przekazywana.

## VII

Wreszcie warto wspomnieć o niektórych kwestiach integracji w dziedzinie metod i organizacji kształcenia nauczycieli. Co się tyczy metod, wysuwa się tu jedna kwestia, mianowicie czy nauczyciele ucząją przede

wszystkim tak, jak ich uczono, czy też stosownie do tego, co zaleca im teoria pedagogiczna?

Odpowiedź ma pewne znaczenie dla zrozumienia metod kształcenia nauczycieli. Jeśli bowiem uznamy, że nauczyciele kształcą innych tak, jak ich kształcono, co wydaje się prawdopodobne na podstawie powszechnie dostrzeganego zacofania szkoły pod względem metod kształcenia, to w kształceniu nauczycieli trzeba położyć akcent na bogactwo i nowoczesność metod nauczania przedmiotów kierunkowych, na wyposażenie w odpowiednie wzory uczenia się i nauczania. Jeśli zaś przypisze się dominujące znaczenie studiom i praktyce pedagogicznej, to trzeba wydatnie polepszyć kształcenie pedagogiczne.

Zapewne i jedno, i drugie spełnia ważną rolę w przygotowaniu nauczyciela, a nadto niewątpliwie znaczenie ma doświadczenie zawodowe dla kształtowania się osobistego kunsztu nauczania i wychowania. Wyciągnięto już z tego wnioski w WSP. Czyni się tam wiele starań, aby nauczanie przedmiotów kierunkowych uwzględniało odpowiednie dyrektywy dydaktyki i teorii wychowania, ale też aby kształcenie pedagogiczne było możliwie pogłębione. Trzeba by jeszcze postulować polepszenie opieki pedagogicznej nad młodymi nauczycielami. Uczelnie, zwłaszcza katedry pedagogiczne, nie powinny zrywać kontaktu ze swoimi absolwentami w momencie wręczenia im dyplomu.

W kwestii integracji form organizacyjnych kształcenia nauczycieli na czoło wysuwa się teraz scalenie studiów nauczycielskich z wyższymi szkołami pedagogicznymi i uniwersytetami. Można to osiągnąć chyba tylko na drodze rozbicia programu jednolitych studiów wyższych na dwa stopnie, powiedzmy 3-letni i 2-letni, i realizację pierwszego stopnia w szkole typu SN, która byłaby organizacyjnie powiązana z odpowiednią szkołą wyższą.

Nie wydaje się możliwe utworzenie w obecnych naszych warunkach odrębnego typu wyższych lub półwyższych szkół zawodowych na podstawie SN. Można oczywiście przedłużyć okres kształcenia w SN do lat trzech lub więcej. Ale w ten sposób zakładów tych nie przekształci się w szkoły wyższe lub niepełne wyższe. Co więcej, można sądzić, że to, co przeciętny słuchacz pobiera w SN w ciągu dwóch lat, mógłby w innych warunkach pobrać w okresie znacznie krótszym.

Nie wydaje się też możliwe całkowite przejęcie zadań kształcenia nauczycieli przez istniejące szkoły wyższe. Uczelnie te nie są jeszcze w stanie kształcić nauczycieli w liczbach odpowiadających granicom naturalnego ubytku w tym zawodzie oraz tzw. odsiewu i odpadu w toku pracy, po studiach, w czasie studiów.

Jedyną zatem realną możliwością, i to realizowaną stopniowo, wydaje się przejmowanie studiów nauczycielskich przez WSP i uniwersytety oraz organizowanie na tej podstawie odpowiednich terenowych filii pierwszego stopnia.

Podstawową trudnością realizacji takiej koncepcji scalenia jest brak

odpowiedniej liczby pracowników naukowych. Niestety, nie ma chyba innego rozwiązania, jak tylko dalsze obciążenie zadaniami dydaktycznymi obecnych zespołów pracowników naukowych w uczelniach kształcących nauczycieli. Jeśli bowiem to okazałoby się niemożliwe, to trzeba po prostu odłożyć reformę kształcenia nauczycieli, o której wiadomo, że ma rozstrzygające znaczenie dla postępu oświatowego.

Pewne trudności przedstawia też rozbieżność programu jednolitych studiów wyższych na dwa stopnie. Różne jednak doświadczenia innych krajów, jak też nasze doświadczenia z okresu powojennego wskazują, że jest to możliwe i że takie dwustopniowe studia mogą być w pełni drożne.

W zakończeniu pragnę podkreślić jedną z zawartych tu myśli, że w aktualnych warunkach rozwój wyższego szkolnictwa nauczycielskiego, ale także chyba i innych szkół wyższych, możliwy jest raczej tylko jako umocnienie istniejących uczelni i jako dalszy ich podział. Dlatego sprawą najważniejszą dla kształcenia nauczycieli jest troska o WSP i nauczycielskie kierunki uniwersytetów.

ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ

### ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ

Возрастающие задачи просвещения требуют усовершенствования подготовки учительских кадров. Перед просвещением возник существенный вопрос: каким способом перейти от подготовки учителей основных школ в учительских школах к высшему образованию. Это дело реформы программ, методов и организации образования.

Эволюция программы должна идти по пути подготовки учителей широкого профиля, но не по многим направлениям. Здесь речь идёт с одной стороны об интеграции вспомогательных предметов и содействующих с основными отраслевыми предметами, с другой стороны о введении новых предметов предпринимательской проблематики на рубеже разных наук а также и знания о развитии науки и актуальных проблемах и методах данной группы наук.

В деле методов образования требования интеграции вводят учёт достижений дидактики школы высшей в обучении направляющих предметов а также и улучшения педагогического образования. Кроме того требует увеличения времени необходимого на творческую работу студента путём замены нетворческой деятельности работой соответственных кибернетических устройств и путём обыкновенного сокращения нетворческих действий.

В деле организации проектирования концепция предполагает постепенный переход новых учительских школ к соответственным высшим школам и создание на их основе образования первой степени, которое может продолжаться в соответственной полной высшей школе (университет или высшая педагогическая школа). Проектируется создавать большие вузы а также подготовку учителей в высших школах разного типа.

TADEUSZ MALINOWSKI.

### PROBLEMS OF INTEGRATION IN TEACHERS' TRAINING

Increasing educational tasks call for the improvements in preparing of the teachers. The fundamental question is how to make a transition from preparing primary school teachers in teachers' colleges to higher education. This involves the reforms of the programme, methods and organization of teaching.

The evolution of the programme should aim at breadining the scope of the material without multiplying the directions. Integration of ancillary subjects with fundamental subjects should be aimed at, in addition to introducing new subjects dealing with broader problems of various sciences. This should be combined with the development of science and with contemporary problems as well as with methods in a given branch of science.

As to the methods of instruction, the achievements of the higher school didactics should be adopted to fulfil the requirements of the process of integration. It is suggested that more time should be assigned to creative work of the student by employing cybernetic implements to perform the non-creative tasks, as well as by reducing those tasks themselves.

As to the organization the suggested plan considers gradual adoption of teachers' school by respective higher schools and establishing the programmes of the first degree to be continued in the full higher school (University or Higher Pedagogical School). It is suggested that large higher schools should be established and that teachers should be taught in higher schools of various types.

# SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

TEOFIL SOSNOWSKI

## PROBLEMATYKA REFORMY SYSTEMU OŚWIATOWEGO WE WŁOSZECH

We Włoszech ukształtował się scentralizowany system zarządzania oświatą, które należy do kompetencji Ministerstwa Oświaty. Ministerstwu temu podlegają wszystkie szkoły państwowe, w tym również i zawodowe; ono też sprawuje nadzór nad szkołami prywatnymi. Ministerstwo Oświaty nadzoruje również działalność instytucji naukowo-badawczych, placówek oświatowych i bibliotek, a ponadto sprawuje opiekę nad dziełami sztuki.

Ministerstwo Oświaty posiada swoje organy terenowe w prowincjach i okręgach szkolnych, które nie są zależne od władz terenowych. Istnieją też ośrodki metodyczne, które nie są organami zarządzania. Poza niesieniem pomocy dydaktycznej dla szkół ośrodki metodyczne specjalizują się w zakresie poszczególnych zagadnień lub kompleksów zagadnień. Organizują one pracę w szkołach eksperymentalnych, propagują nowe metody nauczania i wychowania, organizują kursy doskonalenia nauczycieli, współdziałają w opracowaniu nowych norm prawnych dotyczących oświaty itd. Prawie wszystkie wydają odpowiednie czasopisma.

Przy Ministerstwie Oświaty działa Naczelna Rada Oświaty Narodowej, składająca się z 60 członków i działająca pod przewodnictwem ministra oświaty.

Programy nauczania są zatwierdzane centralnie przez prezydenta Republiki lub ministra oświaty. Natomiast nauczyciele mają swobodę w doborze metod nauczania. Duży wpływ na dobór tych metod mają ośrodki metodyczne<sup>1</sup>.

Obecną strukturę systemu oświatowego Włoch ilustruje następujący wykres:

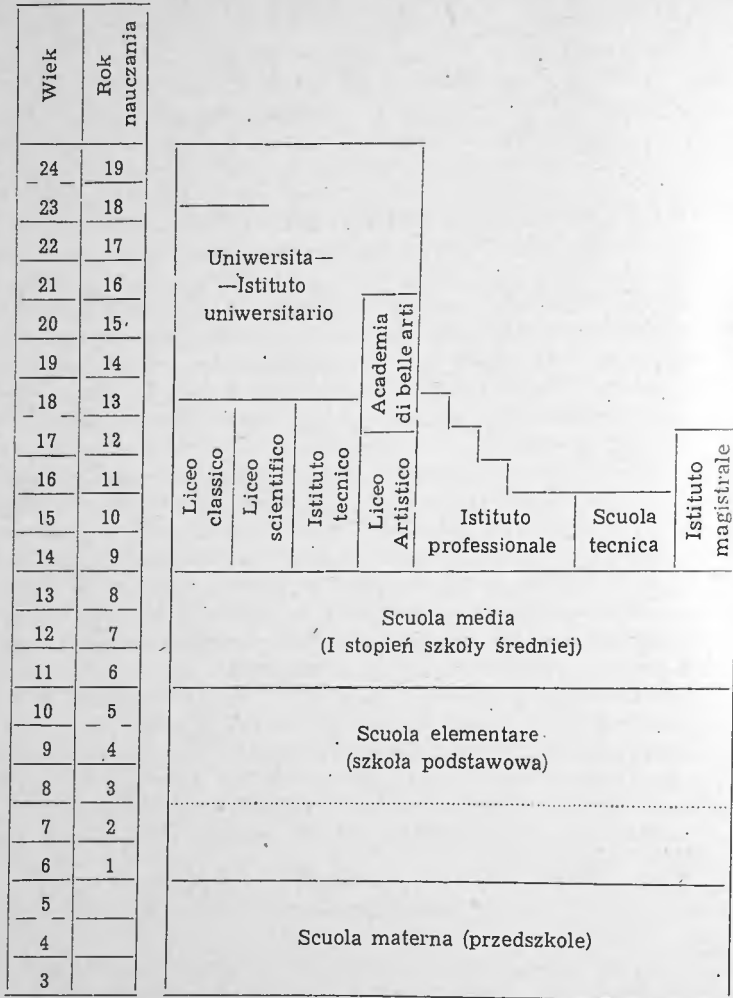
### Szkoła podstawowa

W 1955 r. zostały zatwierdzone nowe programy dla szkoły podstawowej<sup>2</sup>. Wprowadzono też wtedy nową strukturę szkoły podstawowej. Podział na dwa cykle: 3-letni i 2-letni został zastąpiony przez podział na cykl 2-letni i 3-letni.

Poprzednie programy miały charakter zaleceń, a nie obowiązkowego dokumentu, nowe poszły jeszcze dalej w kierunku usamodzielnienia w zakresie doboru treści nauczania, przydziału czasu na przerabianie poszczególnych tematów przedmiotowych itd. Przeniknięte są duchem „szkoły aktywnej”. W myśl zaleceń zawartych w części wstępnej programów nauczyciel szkoły podstawowej, opierając się na poznanych możliwościach uczniów, ma sam opracować plan nauczania i określać wymiary godzin nauczania, modyfikując go następnie w toku dalszej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nauczyciel nie powinien narzucać wiadomości i umiejętności, dziecko ma samo je odkrywać w procesie spontanicznej działalności w otaczającym środowisku. W nauczaniu i wychowaniu należy bezwzględnie przestrzegać właściwości wieku i zainteresowań dzieci, nastawiać się na rozwój samodzielnego myśle-

<sup>1</sup> L'Education dans le monde. III. L'enseignement du second degré. UNESCO 1963, s. 839 i nast.

<sup>2</sup> I programmi didattici per la scuola primaria. Seconda edizione ampliata. Testo e illustrazione. Archivio didattico, serie II (bez daty).



nia, uwzględniać współzależność i współoddziaływanie jednostki i społeczeństwa, wiązać szkołę z życiem. Szkoła podstawowa powinna rozwinąć u uczniów właściwości intelektualne i moralne, będące warunkiem skutecznego i świadomego uczestnictwa w życiu społeczeństwa i państwa.

Dlatego nowe programy mają jeszcze mniej normatywny charakter niż poprzednie. Jako główny cel stawiają nie tyle przyswojenie dzieciom określonego zasobu wiadomości, ile wyrobienie chęci i zamiłowania do uczenia się samodzielności.

W I cyklu szkoły podstawowej nie ma podziału na przedmioty. W myśl ideologii szkoły aktywnej programy zalecają nie przeszkadzać spontanicznemu rozwojowi dzieci. Opanowanie umiejętności czytania i pisania powinno być wynikiem osobistego odkrycia ich przez ucznia. Nauczyciel powinien unikać sztucznych ćwiczeń i w maksymalnym stopniu wykorzystywać inicjatywę uczniów.

Sformułowania programu I cyklu są bardzo ogólne. Na przykład w odniesieniu do nauczania arytmetyki mówi się, że opanowanie liczenia (do 100) powinno wynikać z aktywności ucznia w zabawie, z jego potrzeby obserwowania i działania.

Trwale opanowanie tabliczki mnożenia nie jest zadaniem cyklu pierwszego szkoły podstawowej. Powinno ono być intuicyjne i dokonywać się stopniowo, przy unikaniu trudnych ćwiczeń pisemnych i w zakresie technik liczenia.

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

W zakresie języka włoskiego dzieci mają nauczyć się biegle, prawidłowo i wyraźnie czytać, poprawnie pisać, posługiwać się słownikiem i skorowidzem alfabetycznym. Dużą uwagę zwraca się na wzbogacenie zasobu słów. Do końca cyklu uczniowie powinni nauczyć się prawidłowo wyrażać swoje myśli w mowie i piśmie, bez błędów ortograficznych, morfologicznych i składniowych. Nie przewiduje się systematycznych ćwiczeń z gramatyki.

Program arytmetyki i geometrii ma bardziej konkretny charakter. Charakteryzuje go nacisk na wiadomości czysto praktyczne. Nie należy uczyć wiadomości nie mających bezpośredniego zastosowania w życiu dziecka. Na przykład przy przerabianiu miar metrycznych wylacza się miligramy i milimetry, pomija się działania i przekształcanie liczb mianowanych itd. Program jest nastawiony wybitnie na rozwój logicznego myślenia uczniów i maksymalnie odciążony od wiadomości, które uznano za zbędne w danym okresie rozwoju dziecka.

Program historii, geografii i przyrody jest również mało konkretny i nastawiony na wiadomości stosowane. Historii uczy się nie w układzie chronologicznym, wiadomości z geografii ograniczają się do krajoznawstwa, przyroda — do wyrywkowych wiadomości o otaczającej przyrodzie i higienie ciała ludzkiego.

Duże znaczenie przypisuje się wychowaniu obywatelskiemu, moralnemu i fizycznemu. Jako cel tego przedmiotu określono wyrobienie u uczniów zrozumienia podstawowych norm zachowywania się zgodnie z miejscem ucznia w szkole, rodzinie i społeczeństwie. W programie podano tylko najogólniejsze wskazówki na temat ukierunkowania pogadanek, jakie nauczyciel powinien przeprowadzać na lekcjach z tego przedmiotu. Nie podano tematyki tych pogadanek, nauczyciel powinien dobrać tematy w zależności od okoliczności. Duży nacisk położono na wychowanie fizyczne.

W szkolnictwie włoskim, szczególnie od czasów reformy Gentilego, duży nacisk kładzie się na wychowanie estetyczne. W programie rysunku podkreśla się znaczenie rysunku z natury i dekoracyjnego w powiązaniu z artystycznymi tradycjami danego regionu oraz znaczenie doskonalenia smaku artystycznego uczniów przy pomocy demonstrowania dzieł sztuki i dobrych reprodukcji. Zaleca się unikać kopiowania ilustracji z książek, albumów i modeli jako niezgodnego z zasadami spontanicznego rozwoju dziecka. Duże znaczenie wychowawcze przypisuje się śpiewowi chóralnemu, wiążąc go z wychowaniem religijnym i folklorem.

Duże też znaczenie przypisuje się pracom ręcznym, nie traktuje się ich jednak właściwie jako odrębnego przedmiotu. Nie mają też one być przygotowaniem do określonego zawodu. Prace ręczne mają rozwijać i przyswajać dzieciom różne pozytywne nawyki praktyczne. Program zajęć ręcznych jest stosunkowo konkretniejszy niż programy innych przedmiotów, wymieniono w nim prace, jakie mają wykonywać dzieci. Dużą uwagę zwraca się na zajęcia z zakresu gospodarstwa domowego dla dziewcząt oraz na wykonywanie prostych prac praktycznych z zakresu przystrojania klasy i szkoły, a także na wyrabianie nawyków posługiwania się prostymi narzędziami.

Bardzo ogólne, zaleceniowe ujęcie programów daje dużo swobody nauczycielowi.

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

Postępowe koła społeczeństwa włoskiego, w tym także komuniści, pozytywnie oceniają uwzględnianie w nowych programach właściwości wieku i zainteresowań, nastawienie tych programów na rozwój samodzielności myślenia dzieci, podkreślanie współzależności i współoddziaływania jednostki i społeczeństwa, ale zwracają uwagę, że za bardzo odeszło się w nich od zasady systematycznego przekazywania określonego systemu wiadomości oraz protestują przeciw przekształceniu procesu nauczania w bierne przystosowanie się do środowiska.

Postępowe siły protestują też przeciw dalszej klerikalizacji szkoły, którą zapoczątkowała reforma Gentilego. Wprawdzie szkół podstawowych prowadzonych przez organizacje religijne we Włoszech jest stosunkowo niewiele (w 1962/63 r. szk. na 4 366 467 uczniów szkół podstawowych w szkołach prywatnych, tj. prowadzonych przede wszystkim przez organizacje kościelne, było tylko 325 397, tj. niecałe 8%<sup>3</sup>, to jednak w nowych programach pogłębił się wpływ kościoła na wychowanie. Mówi się w nich, że religia jest podstawą i koroną wychowania. Nie tylko występuje w nich przedmiot religia, lecz także treściami religijnymi przesiąknięte są wszystkie inne przedmioty nauczania, a praktyki religijne przenikają całe życie szkoły. Idee szkoły aktywnej podporządkowuje się dogmatom religijnym, interpretując zasadę spontanicznego rozwoju jako rozwoju boskich zadatków, wrodzonych każdemu dziecku.

Postępowe koła społeczeństwa włoskiego toczą również walkę o zapewnienie warunków realizacji obowiązku szkolnego. Problem sieci szkolnej w rejonach miejskich, szczególnie na południu kraju i na Sycylii, nasuwa wiele trudności. W wielu miejscowościach istnieją tylko szkoły o I cyklu nauczania, na drugi dzieci muszą uczęszczać do szkół zbiorczych. Chodzi o to, aby w związku ze zmianą struktury szkoły podstawowej w 1955 r. z układu 3 + 2 na 2 + 3 nie dopuścić do przekształcenia się małych szkół 3-letnich na 2-letnie. Inna trudność w realizacji obowiązku szkolnego polega na istnieniu dużej liczby szkół jednoklasowych realizujących program kilku klas.

Poważnym problemem jest również duży odsiew. Według danych opublikowanych przez ministra oświaty Giuseppe Medici, spośród pierwszoklasistów w 1947 r. terminowo ukończyło szkołę 5-letnią tylko 65%, z 1950 r. — 71%, z 1951 — 77%. Największy odsiew występuje w terenach zacofanych i biednych<sup>4</sup>.

### Pierwszy stopień szkoły średniej

W latach czterdziestych bieżącego stulecia ukształtowała się we Włoszech szkoła 3-letnia, zwana pierwszym stopniem szkoły średniej. Był to skromny krok w kierunku ujednoczenia systemu szkolnego, ale tylko formalny. Pierwszy stopień

<sup>3</sup> Pedagogiczeskaja Enciklopedija. Moskwa 1965, s. 318.

<sup>4</sup> Giuseppe Medici, ministro della pubblica istruzione. Introduzione al piano di sviluppo della scuola. Roma, 1959, s. 72. Przytaczam za G. A. Kaswinem, Sistema narodnoe obrazowanija w Italii. Moskwa 1962, s. 49.



szkoły średniej był zróżnicowany i obejmował tzw. scuola media (szkoła przejściowa, niepełnośrednia szkoła) i scuola di avviamento professionale (szkoła przysposobienia zawodowego). Scuola media powstała z pierwszych 3 lub 4 klas gimnazjów i liceów ogólnokształcących i średnich szkół zawodowych, szkoła przysposobienia zawodowego z 3 cyklu szkoły podstawowej, wprowadzonej w życie w 1923 r. reformą Gentilego. Scuola media była przeznaczona dla młodzieży rzekomo uzdolnionej, szkoła przysposobienia zawodowego dla młodzieży rzekomo mniej zdolnej, odznaczającej się uzdolnieniami i zainteresowaniami praktycznymi. Scuola media dawała prawo wstępu do 5-letnich średnich szkół ogólnokształcących i zawodowych, szkoła przysposobienia zawodowego — tylko do 2-letnich szkół zawodowych. W jedenasto-letnim przebiegu życia uczeń stawał przed koniecznością wybrania dalszej drogi: albo scuola media, otwierająca możliwości dalszej nauki aż do szkół wyższych łącznie, albo szkoła przysposobienia zawodowego umożliwiającą dalszą naukę tylko do zakresu 2-letniej szkoły zawodowej.

Oczywiście rzekoma selekcja według rodzaju uzdolnień była przede wszystkim selekcją klasową według pozycji społecznej i ekonomicznej rodziców dzieci.

Dlatego postulat wprowadzenia rzeczywiście jednolitej szkoły średniej pierwszego stopnia stał się punktem węzłowym walki sił postępowych o reformę włoskiego systemu szkolnego.

Uczęszczanie do jednego z typów powyższych szkół należało do obowiązku szkolnego. Obowiązek ten jednak nie był w pełni wykonywany. W roku 1958 na 2,5 mln dzieci w wieku 11—14 lat uczęszczało do nich tylko 950 525<sup>5</sup>.

W dalszych latach następowała stopniowa poprawa w dziedzinie upowszechnienia pierwszego stopnia szkoły średniej, o czym świadczą następujące liczby<sup>6</sup>:

Typ szkoły	Liczba uczniów w roku szkolnym	
	1961/62	1962/63
Scuola media	680 310	751 519
Scuola di avviamento professionale	710 244	712 459

Przedmioty	Liczba godzin tygodniowo w klasie		
	I	II	III
Język włoski, łacina, historia i geografia	16	15	15
Matematyka	3	3	3
Język obcy	—	3	3
Rysunek	2	2	2
Wychowanie fizyczne i praca	4	3	3
Religia	1	1	1
Razem	26	27	27
Muzyka i śpiew (fakultatywne)	1	1	1

<sup>5</sup> Il riordinamento dell'istruzione dagli 11 ai 14 anni. „La scuola secondaria e i suoi problemi”, 1958, AV, Nr 14, s. 648. Cytuję według wspomnianej pracy Karwina, s. 63.

<sup>6</sup> Annuaire international de l'Éducation, UNESCO et BIE, Rocznik 1963.

Jak z powyższego zestawienia widać, liczba uczniów w obu typach szkół była zbliżona.

Scuola media. W 1955 r. został wprowadzony następujący plan nauczania w tej szkole<sup>7</sup> (str. 99):

Uderzający jest wybitnie humanistyczny charakter tej szkoły. Matematyka występuje tylko w wymiarze 3 godzin tygodniowo, a przedmioty przyrodnicze (fizyka, chemia, biologia) zostały zupełnie pominięte. Jasne jest, że plan ułożono pod wpływem koncepcji kształcenia formalnego. Założono mianowicie, że przedmioty humanistyczne tak wykształcą zdolności uczniów, że umożliwi im to pomysłne kontynuowanie nauk w średniej szkole ogólnokształcącej również typu matematyczno-przyrodniczego i zawodowego.

Scuola di avviamento professionale. Istniało kilka kierunków tych szkół: przemysłowe, rzemieślnicze i zawodów kobiecych, handlowe, rolnicze, żeglugi. Szkoły przemysłowe kształciły mechaników, stolarzy, robotników budowlanych, murarzy, grawerów i in. Szkoły handlowe — rachmistrzów, kelnerów itp., rolnicze — rolników, ogrodników, uprawy winorośli, hodowców zwierząt, żeglugi — żeglarzy, mechaników i budowy okrętów.

Proporcje między tymi kierunkami charakteryzują następujące liczby uczniów w r. szk. 1956/57:<sup>8</sup>

Kierunki	
przemysłowy, rzemieślniczy i zawodów kobiecych	— 192 726
handlowy	— 166 229
rolniczy	— 85 630
żegluga	— 3 680

Również i dla szkół przysposobienia zawodowego zatwierdzono w 1955 r. nowe plany i programy nauczania<sup>9</sup>.

Plan nauczania przedmiotów ogólnokształcących w szkołach przemysłowych, rolniczych i żeglugi wygląda następująco (dla szkół handlowych jest nieco inny):

Przedmioty	Liczba godzin tygodniowo w klasie		
	I	II	III
Religia	1	1	1
Język włoski	4	3	3
Historia i geografia	3	3	2
Język obcy	3	3	3
Matematyka	6	4	3
Fizyka i chemia	—	3	3
Wychowanie fizyczne	2	2	2
Razem	19	19	17

Poza tym w różnych szkołach występowały różne przedmioty zawodowe tak, że ogólna liczba godzin nauki tygodniowej wynosiła w kl. I od 33 do 37, w kl. II od 37 do 41 i w kl. III od 41 do 46.

Charakter nauczania w tych szkołach był wąsko praktyczny.

<sup>7</sup> Piano di studi per la scuola media inferiore. Roma, 1955, s. 4.

<sup>8</sup> Cytowana praca Giuseppe Medici, s. 75.

<sup>9</sup> Programmi per le scuole secondarie di avviamento professionale a tipo industriale e fiminile, a tipo marinaro ed agrario. Roma 1955.

Programmi per le scuole secondarie di avviamento professionale a tipo commerciale ed alberghiero. Roma 1955.

Porównanie powyższych planów nauczania unaocznia, że określanie pierwszego stopnia szkoły średniej mianem szkoły jednolitej było nieporozumieniem i demagogiczną frazeologią. Sytuację pogłębiał fakt, że scuola media była płatna.

Pod naporem sił postępowych i konieczności wynikającej z postępu naukowo-technicznego Ministerstwo Oświaty zdecydowało się na reformę tego członu systemu oświatowego. W 1956 r. powołano komisję (tzw. Komisja Rossiego), która opracowała projekt reformy. W następnych latach przeprowadzono szereg eksperymentów w kilkunastu szkołach. Wyniki poddano dyskusji, w której brały udział wszystkie ugrupowania polityczne i społeczne. Szczególną aktywność rozwinęła w tym zakresie Włoska Partia Komunistyczna, której Komitet Centralny opublikował w 1958 r. „Propozycje komunistów w sprawie demokratycznej reformy szkoły”<sup>10</sup>.

31 grudnia 1962 r. parlament włoski uchwalił ustawę wprowadzającą od 1963/64 r. jednolitą, bezpłatną szkołę drugiego stopnia dla wszystkich dzieci w wieku 11—14 lat. Plan nauczania nowej szkoły wygląda następująco:<sup>11</sup>

Przedmioty	Liczba godzin tygodniowo w klasie		
	I	II	III
Religia	1	1	1
Język włoski	6	5	5
Historia, wychowanie obywatelskie, geografia	4	4	4
Język obcy	2	2	2
Matematyka	3	3	3
Obserwacje przyrodnicze (osservazione scientifica)	2	2	2
Wychowanie plastyczne	2	2	2
Wychowanie muzyczne	1	1	1
Wychowanie fizyczne	2	2	2
Razem	23	22	22
Przedmioty do wyboru:			
Łacina	—	4	4
Zajęcia praktyczne (esercitazioni di lavoro)	—	4	4

Czynnikami oficjalne i wielu działaczy oświatowych oceniają nową ustawę jako najwybitniejszy akt ustawodawczy dotyczący systemu szkolnego od czasu ustawy Casati-Copino. Istotnie stanowi ona poważny krok w kierunku ujednoczenia włoskiego systemu szkolnego i jego demokratyzacji.

Pierwszy stopień jednolitej szkoły średniej przestaje być w zasadzie formalnie i programowo dualistycznym członem systemu szkolnego, którego jedna forma przeznaczona była dla elity, a druga dla tzw. klas i warstw niższych. Nowa szkoła nie posiada charakteru jaskrawo humanistycznego jak dawna scuola media ani jaskrawo praktycznego jak scuola di avviamento professionale. Pozytywnie ocenia się wprowadzenie jako obowiązkowego przedmiotu osservazione scientifica i nadanie mu charakteru laboratoryjno-eksperymentalnego. Pozytywnie też oceniono wprowadzenie do grupy przedmiotów do wyboru łaciny obok zajęć praktycznych.

<sup>10</sup> Proposte dei comunisti per una riforma democratica della scuola. Roma 1958.

<sup>11</sup> Bulletin du Bureau international d'Éducation, str. 143, Geneve, s. 78.

Czy jednak nowa szkoła będzie istotnie dawać równe szanse dla całej młodzieży w wieku lat 11—14? Postępowi działacze zwracają uwagę, że pozostaje jeszcze do zlikwidowania nierówność szans wynikająca z nierówności sytuacji młodzieży wiejskiej i miejskiej, z różnic w organizacji i wyposażeniu szkół itd.<sup>12</sup>

Nie do końca jednak jeszcze jest zlikwidowana nierówność szans wynikająca z programu nowej szkoły. Wprawdzie przesunięcie łaciny do grupy przedmiotów do wyboru w znacznym stopniu łagodzi tę nierówność, niemniej jednak młodzież, która nie wybrała tego przedmiotu, będzie praktycznie odcięta od liceów ogólnokształcących. W istocie więc młodzież już od II klasy nowej scuola media stanie przed problemem wyboru dalszej drogi życiowej.

Nie są więc pierwsze 8 lat nauki w obowiązkowych szkołach we Włoszech pod względem programowym w równym stopniu jednolite jak 8-letnia szkoła podstawowa w Polsce. Abstrahując od trudności wynikających z różnej sytuacji szkół miejskich i wiejskich itp., które występują we wszystkich krajach, koncepcja programowa scuola media zachowuje jeszcze resztki, zawołowane wprawdzie, podziału szkół dla elity i dla mas. Pod tym względem jest ona podobna do nowego systemu szkolnego francuskiego.

### Szkoły średnie drugiego stopnia

Włoskie szkolnictwo średnie drugiego stopnia obejmuje:

- 1) średnie szkoły ogólnokształcące (liceo classico i liceo scientifico);
- 2) średnie szkolnictwo zawodowe (istituto tecnico — odpowiednik naszego technikum i liceum zawodowego);
- 3) niepełnośrednie szkolnictwo zawodowe (scuola tecnica, istituto professionale — odpowiednik naszej szkoły zawodowej);
- 4) średnie szkoły pedagogiczne (istituto magistrale — odpowiednik naszego liceum pedagogicznego);
- 5) średnie szkoły artystyczne (liceo artistico).

Charakterystyczne są proporcje między poszczególnymi działami szkolnictwa średniego drugiego stopnia we Włoszech. Ilustrują to następujące liczby uczniów<sup>13</sup>:

Typy szkół	Rok szkolny		
	1961/62	1962/63	1963/64
Licea ogólnokształcące	179 759	169 114	204 512
Instytuty techniczne	312 010	364 275	379 132
Instytuty zawodowe	91 292	128 202	161 340
Szkoły techniczne	19 087	11 144	8 442
Szkoły pedagogiczne	78 049	87 560	101 447
Licea artystyczne	23 915	26 202	×
Ogółem	704 112	786 497	854 873 + ×

Powyższe dane wykazują, że:

1. Ogólna liczba uczniów szkół średnich stale wzrasta.
2. Stosunek uczniów liceów ogólnokształcących do ogólnej liczby uczniów szkół średnich wynosi niecałe 25% i ma tendencję malejącą.

<sup>12</sup> Giulietta Ascoli. Scuola della parità? Noi donne Nr 37, 1963. Cytuję według Pädagogika i narodnoje obrazowanije w zarubieżnych stranach, Sbornik rieferatow, Wypusk 1, Moskwa 1964, s. 28.

<sup>13</sup> Annuaire international de L'Éducation. UNESCO et BIE, Paris et Genève. Rocznik 1963 i 1964.

3. Na jednego ucznia liceum ogólnokształcącego przypada 2,7 ucznia szkół zawodowych, a jeśli do szkół zawodowych zaliczyć szkoły pedagogiczne — to 3,5.

4. Najliczniejszą grupą średnich szkół drugiego stopnia są odpowiedniki naszych techników i liceów zawodowych. Na jednego ucznia liceum ogólnokształcącego przypada 1,9 ucznia instytutów technicznych.

5. Wśród szkół zawodowych znacznie większą liczebność wykazują pełne szkoły zawodowe, tj. instytuty techniczne. Na jednego ucznia odpowiedników naszych zasadniczych szkół zawodowych przypada ponad 2,2 uczniów odpowiedników naszych techników i liceów zawodowych.

6. Wśród odpowiedników naszych zasadniczych szkół zawodowych likwidowane są szkoły niżej zorganizowane z 2-letnim okresem nauczania, a rozwijają się szkoły wyżej zorganizowane z 2-5 letnim okresem nauczania.

Są to proporcje uderzająco podobne do proporcji występujących w naszym kraju. Proporcje powyższe należy uwzględniać przy formułowaniu wniosków na temat upowszechnienia szkoły średniej.

Ponadto warto zwrócić uwagę, że upowszechnienie szkoły średniej w Polsce jest znacznie bardziej zaawansowane niż we Włoszech. Przy znacznie niższej liczbie ludności (o 20 mln mniej) mieliśmy w 1964 r. 1 667 425 uczniów liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych, a we Włoszech było ich około 900 tys., tj. prawie dwukrotnie mniej.

#### Licea ogólnokształcące

We Włoszech istnieją dwa typy liceów ogólnokształcących: liceo classico (liceum klasyczne) i liceo scientifico (liceum realne). Szkoły te charakteryzują następujące plany nauczania:<sup>14</sup>

Przedmioty nauczania	Liceo classico					Liceo scientifico				
	Liczba godzin tygodniowo w klasie									
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Język włoski i literatura	5	5	4	4	4	4	4	4	3	4
Łacina i literatura	5	5	4	4	4	4	5	4	4	3
Język grecki i literatura	4	4	3	3	3	—	—	—	—	—
Język nowożytny i literatura	4	4	—	—	—	3	4	3	3	4
Historia	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3
Geografia	2	2	—	—	—	2	—	—	—	—
Filozofia	—	—	3	3	3	—	—	2	3	3
Przyrodoznawstwo, chemia i geografia	—	—	4	3	2	—	2	3	3	2
Matematyka	2	2	3	2	2	5	4	3	3	3
Fizyka	—	—	—	2	3	—	—	2	3	3
Historia sztuki	—	—	1	1	2	—	—	—	—	—
Rysunek	—	—	—	—	—	1	3	2	2	2
Religia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Wychowanie fizyczne	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Ogółem	27	27	28	28	29	25	27	28	29	30

<sup>14</sup> Według: Piano di studi per le scuole medie superiori. Roma 1955, s. 18 i 31.

Liceum klasyczne posiada tradycyjnie ustaloną reputację w społeczeństwie włoskim. Było ono i jest najbardziej uprzywilejowaną formą pełnej szkoły średniej, kształcąca elitę i otwierająca drogę do najwyższych godności państwowych. Jest to jedyna szkoła średnia dająca prawo wstępu na wszystkie wydziały uniwersyteckie, z wydziałami literatury i filozofii oraz prawa włącznie.

W liceum realnym nie naucza się języka greckiego, zamiast historii sztuki występuje rysunek, w nieznacznie mniejszym wymiarze naucza się języka włoskiego i łaciny, natomiast znacznie więcej czasu poświęca się nauce języka nowożytnego, matematyce i przedmiotem przyrodniczym. Niemniej jednak rzuca się w oczy znaczna przewaga przedmiotów humanistycznych i mimo nazwy liceo scientifico przypomina ono raczej znane nam z okresu międzywojennego licea humanistyczne niż licea matematyczno-przyrodnicze.

Warunki wstępu do obydwu typów liceum są jednakowe (podbudową — scuola media), a nauka w nich kończy się egzaminem maturalnym, dającym prawo wstępu na wyższe uczelnie: liceo classico — na wszystkie, liceo scientifico — z wyjątkiem wydziałów filologicznych (tj. literatury i filozofii) oraz prawa.

Pomimo wzrostu popularności liceo scientifico, liceum klasyczne zajmuje jeszcze dominującą pozycję. Świadczą o tym następujące liczby uczniów z 1962/63 r. szk.:<sup>15</sup>

	Ogółem	w t y m	
		szkoły państwowe	szkoły prywatne
Liceo classico	153 481	124 103	29 378
Liceo scientifico	74 823	65 251	9 572

Obydwa typy liceów są już wyraźnie przestarzałe i są krytykowane z wielu stron. Zarzuca się im, że liceo classico jest zbyt tradycyjnie klasyczne, a liceo scientifico zbyt humanistyczne. Ministerstwo Oświaty usiłuje współczesnić licea i wyraźnie zaznaczyć różnice między nimi. Na przykład w 1958 r. zlikwidowano w liceo scientifico tłumaczenie z języka włoskiego na język łaciński podczas egzaminu maturalnego. Postępowi działacze jednak podkreślają, że taka polityka poprawek nie zaspokoi potrzeby generalnej reorganizacji całego systemu szkolnego<sup>16</sup>.

A projekty takie powstały. Jednym z nich jest tzw. projekt Moro z 1858 r.<sup>17</sup>. Zakłada on podział okresu nauczania w obydwu typach liceów i instytucjach pedagogicznych na 2 cykle: dwuletni i trzyletni. Dotychczas taki podział istnieje tylko w liceo classico. Absolwenci pierwszego cyklu powinni mieć prawo zdawania egzaminu do drugiego cyklu wszystkich trzech kierunków (klasyczny, realny, pedagogiczny). Pierwszy cykl przeto byłby ujednolicony programowo. Ponadto nastąpiłoby uwspółcześnienie szkoły przez wprowadzenie do cyklu I nauczania przyrodznawstwa i wychowania obywatelskiego, a do cyklu II wiadomości o ustroju państwa i o konstytucji Włoch. Projekt przewiduje też możliwość tworzenia szkół dwuwyziałowych, jednakże nie zmienia istniejących uprawnień co do wstępu na wyższe uczelnie.

Również i Włoska Partia Komunistyczna opracowała projekt reformy liceów ogólnokształcących<sup>18</sup> i włączyła go jako rozdział do swojego programu politycznego. Komuniści domagają się utworzenia liceum jednolitego. Przewidują również po-

<sup>15</sup> *Pedagogiczeskaja Enciklopedija*. Moskwa 1965, s. 19.

<sup>16</sup> Por. *La politica del ritocco. Riforma della scuola* 1958, A. IV. Nr 3, s. 26.

<sup>17</sup> Il progetto Moro per il riordimento del liceo classico e scientifico e dell'istituto magistrale. *La vita scolastica* 1958, A. XII. Nr 10, s. 542—543.

<sup>18</sup> *Proposte dei comunisti per una riforma democratica della scuola*. Roma 1958.

dział liceum na dwa cykle. Pierwszy cykl 2-letni miałby charakter orientacji. Obejmowałby on następujące przedmioty obowiązkowe: język włoski, historia i wychowanie obywatelskie, geografia gospodarcza, matematyka, przyrodznawstwo, język obcy, wychowanie fizyczne i higienę, a ponadto jako przedmioty do wyboru: łacina, drugi język nowożytny i wychowanie estetyczne. W drugim cyklu liczba przedmiotów do wyboru wzrasta. Należą do nich: a) języki starożytne, b) pogłębiona nauka matematyki, i przedmiotów przyrodniczych oraz drugi język obcy, c) pedagogika i psychologia. Egzamin maturalny obejmuje zarówno przedmioty obowiązkowe, jak i przedmioty do wyboru. Matura upoważniałaby do wstępu na wszystkie wydziały wyższych uczelni.

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

### Kształcenie średnich kadr zawodowych

Najliczebniejszym torem szkół średnich drugiego stopnia są tzw. instytuty techniczne, odpowiedniki naszych techników i liceów zawodowych. Okres nauczania w tych szkołach jest taki sam jak w liceach klasycznych i realnych — 5-letni. Istnieją cztery kierunki tych szkół: instytuty rolnicze (istituto tecnico agrario), handlowe i geodezyjne (istituto tecnico commerciale e per geometri), przemysłowe (istituto tecnico industriale) oraz żegluga (istituto tecnico nautico).

Wzajemne proporcje pomiędzy tymi kierunkami charakteryzują następujące liczby uczniów w r. szk. 1957/58<sup>10</sup>:

Instytuty	Liczba uczniów
Przemysłowe, handlowe i geodezyjne	— 134 802
Przemysłowe	— 53 433
Zawodów kobiecych	— 15 419
Rolnicze	— 10 257
Żegluga	— 8 711
Razem	222 622

Podobnie jak liceum klasyczne, istituto tecnico dzieli się na dwa cykle: 2-letni i 3-letni. Przy przejściu do cyklu drugiego obowiązuje egzamin wstępny. Cykl pierwszy ma charakter propedeutyczny, specjalizacja następuje w cyklu drugim.

Instytuty techniczne nie cieszą się jednakże takim prestiżem w społeczeństwie jak licea ogólnokształcące. Ich ukończenie daje wprawdzie prawo wstępu na wyższe uczelnie, ale tylko na określone wydziały.

W ramach polityki „poprawek” wprowadzono od początku 1961/62 r. w instytutach technicznych nowe plany i programy nauczania. Nowe programy cechuje: a) nacisk na naukę języka ojczystego oraz historii i wychowania obywatelskiego jako przedmiotów najbardziej przyczyniających się do humanizacji i uspołecznienia młodzieży; b) uwzględnienie w nich najnowszych osiągnięć nauki i techniki; c) bardziej racjonalny układ różnych przedmiotów nauczania polegający na skoncentrowaniu nauki teoretycznej i propedeutycznej w pierwszym cyklu i przesunięciu specjalizacji do cyklu drugiego; d) lepszy rozdział materiału nauczania w poszczególnych przedmiotach; e) bardziej elastyczny układ zajęć praktycznych dla uzyskania lep-

<sup>10</sup> Annuario Statistico Italiano, 1959. Istituto Centrale di Statistica, Roma 1960 s. 101.

szych proporcji pomiędzy wykształceniem ogólnym i przygotowaniem zawodowym; f) uwzględnienie zarówno wymagań w zakresie wykształcenia ogólnego, jak i zawodowego<sup>20</sup>.

Są to jednak poprawki, wprowadzone doraźnie pod względem nowych koncepcji reformy włoskiego systemu oświatowego w całości. Przytoczymy dwie takie koncepcje.

Jedna to tzw. projekt Moro z 1958 r. Moro, podobnie jak w części dotyczącej reformy liceów ogólnokształcących, proponuje ujednoczyć pierwszy dwuletni cykl instytutów technicznych tak, aby absolwenci tego cyklu mogli wstępować na dowolną specjalność w cyklu drugim po złożeniu egzaminu z przedmiotów czy wiadomości, których nie przerabiali w cyklu pierwszym. Poza tym Moro proponuje organizowanie wielowydziałowych instytutów technicznych.

Projekt Włoskiej Partii Komunistycznej idzie dalej. W myśl tego projektu cykl pierwszy powinien być jednolity i zbliżony programowo do pierwszego cyklu liceów ogólnokształcących. Absolwenci pierwszego cyklu powinni mieć prawo wstępu nie tylko na cykl drugi tego samego kierunku, lecz również na cykl drugi innych specjalności oraz liceum ogólnokształcącego po zdaniu egzaminu wstępnego. Oznaczałoby to w praktyce ujednoczenie cyklu pierwszego w liceach ogólnokształcących, średnich szkołach pedagogicznych i instytutach technicznych oraz przesunięcie specjalizacji o dwa lata w górę. Praktycznie biorąc, właściwe kształcenie zawodowe następowałoby wtedy po 10 latach nauki ogólnokształcącej.

#### Kształcenie niższych kadr zawodowych

Odpowiednikami naszych zasadniczych szkół zawodowych były wygasające już szkoły techniczne (*scuola tecnica*) — z 2-letnim okresem nauczania. Programowo opierały się one na szkołach przysposobienia zawodowego. Pełny przeto okres kształcenia wynosił 10 lat (5 lat *scuola elementare* + 3 lata *scuola di avviamento professionale* + 2 lata *scuola tecnica*). Młodzież kończyła tę szkołę w 16—17 roku życia, co sprawiało trudności w jej zatrudnieniu. Istniały szkoły techniczne przemysłowe, rzemieślnicze, rolnicze, handlowe oraz zawodów kobiecych.

W planach nauczania tych szkół w stosunkowo dużym zakresie uwzględnione były przedmioty ogólnokształcące. Do obowiązkowych przedmiotów nauczania w szkołach technicznych wszystkich kierunków należały: język włoski, historia, geografia i matematyka. Oprócz powyższych przedmiotów w szkołach przemysłowo-rzemieślniczych nauczano fizyki, chemii, elektrotechniki, mechaniki, rysunku technicznego, technologii i innych specjalistycznych przedmiotów zawodowych, w szkołach rolniczych — agronomii, agrofizyki, rachunkowości i ekonomiki, gospodarstwa wiejskiego, zootechniki, prawoznawstwa rolniczego, w szkołach handlowych — języka obcego, przyrodznawstwa, fizyki, rachunkowości, księgowości, towaroznawstwa, pisania na maszynie oraz stenografii.

Szkoły techniczne były bardzo niepopularne. Życie gospodarcze miało do nich pretensje za to, że absolwenci byli zbyt słabo przygotowani do zawodu pod względem praktycznym. Ponadto szkoła nie zaspokajała aspiracji absolwentów pragnących kontynuować naukę, gdyż nie dawała im prawa wstępu do żadnej innej uczelni.

Reorganizacja tych szkół stała się też koniecznością w związku z przygotowywaniem, a następnie wprowadzeniem w życie jednolitej *scuola media*, gdyż likwidacja szkół przysposobienia zawodowego zmieniła podbudowę programową *scuola tecnica*. Szkoły techniczne zaczęły wygasać, a na ich miejsce zaczęły rozwijać się tzw. instytuty zawodowe (*istituto professionale*), które w formie eksperymentu były wprowadza-

<sup>20</sup> *Bulletin du Bureau International d'Éducation* 1962, nr 144 Genève, s. 142.



nie stopniowo już znacznie wcześniej, bo od 1950 r. Sama nazwa nowej szkoły wskazuje na dążenie do podniesienia jej rangi i pewnego zbliżenia do pełnej szkoły średniej — istituto tecnico. W wielu też kierunkach nastąpiło wydłużenie okresu nauczania, który obecnie zależy od zawodu wynosi od 2 do 5 lat.

Daleko jest jednak jeszcze instytucjom zawodowym do osiągnięcia poziomu pełnej szkoły średniej. Z około 40 godzin nauki tygodniowej do 27 godzin poświęca się na specjalistyczne przygotowanie zawodowe.

### Wnioski ogólne

Po drugiej wojnie światowej włoski system szkolny jest w stanie permanentnej reorganizacji. Państwo coraz więcej uwagi i środków poświęca sprawom oświaty. W 1958 r. premier Fanfani ogłosił „10-letni Plan Rozwoju Oświaty”<sup>21</sup>, w 1963 r. ogłoszono tzw. mały plan obejmujący ostatnie 3 lata 10-letniego planu Fanfaniego, który z kolei stał się częścią planu 5-letniego na lata 1966—1970. W roku 1963 powołano też do życia specjalną Komisję Państwową dla zbadania sytuacji i zaprojektowania kierunków rozwoju szkolnictwa włoskiego, utworzono specjalne Biuro Studiów i Programów<sup>22</sup>.

Jakie są dotychczasowe osiągnięcia reorganizacyjne?

Niewątpliwie, najpoważniejszym z nich jest daleko idące ujednoczenie pierwszych 8 lat nauczania. Jest to poważny krok naprzód w kierunku demokratyzacji systemu szkolnego. Gdy to nastąpi, młodzież do 16 roku życia będzie osiągać w zasadzie jednolite wykształcenie, lekko zróżnicowane w formie systemu przedmiotów do wyboru, realizowane w szkołach 3 stopni: scuola elementare, scuola media oraz dwu lat pełnych szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych. Nie ma jeszcze wyraźnej koncepcji co do instytucji zawodowych.

Proporcje pomiędzy poszczególnymi działami szkolnictwa średniego, są zbliżone do proporcji występujących w naszym kraju. Wykazują one, że licea ogólnokształcące nie są najliczebniejszym działem szkolnictwa średniego. Najszerszym torem upowszechnienia szkoły średniej jest we Włoszech, podobnie jak u nas, szkoła zawodowa.

Mimo jednak stosunkowo niewielkiej liczebności licea ogólnokształcące mają w opinii społecznej wyższą rangę niż średnie szkolnictwo zawodowe. Nierówne są też uprawnienia absolwentów szkół zawodowych, jeśli chodzi o możliwości kontynuowania nauki w szkolnictwie wyższym.

Pod względem prestiżu społecznego i uprawnień absolwentów średnie szkoły we Włoszech można uszeregować w następującej kolejności: liceo classico, liceo scientifico, istituto tecnico. Instytuty zawodowe nie są pełną szkołą średnią.

W całym systemie szkolnym we Włoszech ogromną uwagę przywiązuje się do wykształcenia humanistycznego. Scuola media jest szkołą wybitnie humanistyczną, liceo classico szkołą skrajnie klasyczną, liceo scientifico szkołą bardziej humanistyczną niż matematyczno-przyrodniczą, w planach nauczania instytucji technicznych duży udział mają przedmioty humanistyczne. Wyjątkową rolę wśród przedmiotów humanistycznych odgrywa łacina, co jest zupełnie zrozumiałe ze względu na jej znaczenie dla języka włoskiego i tradycje kulturalne w tym kraju.

Na koncepcję programową szkół średnich duży wpływ wywiera przekonanie o wartości kształcenia formalnego na humanistycznych treściach nauczania.

<sup>21</sup> Renzo Titone. The Italian „Ten-year educational development plan”, International Review of Education. Vol. VI (1960, Nr 1. Martinus Nijhoff). S-Gravenhage.

<sup>22</sup> Annuaire international de l'Éducation. UNESCO et BIE. Paris-Genève. Rocznik 1963 r.

# DYSKUSJE I POLEMIKI

ZOFIA KRZYSZTOSZEK

## O ROLI I STRUKTURZE KSZTAŁCENIA PEDAGOGICZNEGO W ZREFORMOWANEJ UCZELNI NAUCZYCIELSKIEJ

### Wprowadzenie

Dyskusja nad systemem kształcenia nauczycieli toczy się w Polsce Ludowej w gruncie rzeczy permanentnie. W ostatnich jednak latach fala dyskusji znacznie wzrosła, co świadczy o tym, iż problem staje się w związku z potrzebami życia coraz bardziej palący.

Są elementy, które w tej dyskusji ustawicznie się przewijają, które bolą, niepokoją, zmuszają do refleksji i do poszukiwania nowych rozwiązań.

Takim, podstawowym, jak sądzę, elementem jest potrzeba kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym. Ale problem ten rodzi szereg pochodnych — trudnych, nabraźmiących.

8-letnia zreformowana szkoła podstawowa wymaga przygotowania nauczycieli w uczelni typu wyższego. Jaka to jednak ma być uczelnia, czy jesteśmy już w stanie kształcić wszystkich nauczycieli na poziomie pełnej wyższej szkoły akademickiej? Czy absolwenci takiej szkoły będą rzeczywiście zasilali placówki oświatowe typu podstawowego, czy też raczej, jak wskazują doświadczenia Państwowych Wyższych Szkół Pedagogicznych, szukać będą zatrudnienia wyłącznie w szkołach średnich?

Przyjmuje się w związku z tymi pytaniami rozwiązania niepełne, kształcąc nauczycieli na poziomie półwyższym (SN) lub postulując kształcenie wyższe zawodowe trzyletnie (WSN).

Niepokoju wówczas jednak sprawa rekrutacji do takich zakładów kształcenia nauczycieli. Licea pedagogiczne miały szerszą bazę rekrutacyjną oraz możliwość systematycznego oddziaływania na bardzo jeszcze plastyczne struktury psychiczne swoich uczniów w ciągu pięciu lat.

Szkoła średnia jako baza rekrutacyjna dla zakładów kształcenia nauczycieli ogranicza te możliwości. Powszechnie wiadomy jest fakt, iż do studiów nauczycielskich zgłasza się młodzież, którą zawiodły inne nadzieje, a dwuletni okres kształcenia stwarza minimalne możliwości dla rozwoju intelektualnego i dla modyfikacji postaw tej młodzieży.

I wreszcie wielkim problemem staje się sprawa kadry nauczającej. Kto ma kształcić kandydatów do zawodu nauczycielskiego? Czy można w przypadku powstania uczelni o charakterze wyższym wyeliminować z procesu kształcenia dobrych praktyków, ale nie posiadających stopni naukowych? Czy można wprowadzić kadrę naukową, nie znającą często bezpośrednio szkoły, czy innych placówek oświatowo-wychowawczych?

Oto garść tylko pytań, w obliczu których ustawicznie stajemy i na które musimy szukać prawidłowej odpowiedzi.

### Rola przedmiotów ogólnopedagogicznych

W artykule niniejszym nie zamierzam przeprowadzać analizy możliwych rozwiązań organizacyjno-strukturalnych. Nawiązując do pierwszego cyklu sformułowanych uprzednio pytań ograniczę się tu jedynie do zadeklarowania swojego osobistego sta-

nowiska w tej sprawie. Przychylam się do tych rozwiązań, które postulują kształcenie nauczycieli w 3-letnich wyższych szkołach zawodowych, umiejscowionych w droższym systemie studiów akademickich.

Natomiast pragnę zająć się sprawą niektórych rozwiązań wewnętrznych, sprawą merytorycznych treści i usytuowania niektórych dyscyplin odgrywających w zakładzie kształcenia nauczycieli poważną rolę. Mam tu na myśli grupę przedmiotów umieszczonych w programie studiów nauczycielskich pod nazwą „grupa A”, przedmiotów ogólnopedagogicznych.

Poważne znaczenie tych przedmiotów wiąże się z kilkoma sprawami.

Przede wszystkim prawidłowe ich usytuowanie w programie kształcenia nauczycieli stanowi niezbędny warunek dobrego przygotowania do pracy w szkole podstawowej. Wiemy, na jakie trudności natrafiają w tej pracy absolwenci uniwersyteckich kierunków studiów, którzy jakoś sobie przecieży radzą ze swoją specjalnością w szkole średniej, natomiast załamują się w obliczu problemów psychologicznych i wychowawczych, na jakie natrafiają w przypadku podejmowania pracy w szkole podstawowej. Weźmy pod uwagę, że w okresie pobytu w szkole podstawowej w rozwoju dzieci i młodzieży dokonują się obecnie niesłychanie intensywne i daleko sięgające zmiany. Dziecko 7-letnie wstępujące w progi szkoły różni się bardzo zasadniczo od 15-letniego absolwenta, który te progi opuszcza. Jakże olbrzymiej potrzeba więc wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i społecznej, aby umiejętnie tę niesłychanie trudną i skomplikowaną drogą rozwojową ucznia — pokierować.

Po drugie, przedmioty ogólnopedagogiczne zawierają w sobie nie tylko walory o charakterze profesjonalnym, ale również ogólnokształcącym. Kontynuują one zapoczątkowany przez szkołę średnią proces wprowadzenia młodego człowieka w świat głęboko ludzkich, humanistycznych, społeczno-kulturowych wartości, pogłębiając, ugruntowując i rozszerzając wiedzę społeczną, wyniesioną ze szkoły średniej (być może niejednokrotnie w niewystarczającym zakresie) oraz kształtując postawy osobowe studentów, niedostatecznie jeszcze wielokrotnie uformowane w momencie rozpoczęcia studiów.

Bez względu na kierunek studiów specjalistycznych, każdy kandydat do zawodu nauczycielskiego przechodzi przez jednakowy kurs kształcenia ogólnopedagogicznego, dzięki czemu — ośmielam się twierdzić — zyskuje szansę nie tylko dogonienia, ale nawet przerośnięcia w zakresie rozumienia ludzkich problemów, swych rówieśników z różnych specjalistycznych kierunków studiów akademickich, którzy w momencie uzyskania świadectwa dojrzałości reprezentowali być może wyższy poziom ogólnego rozwoju.

Po trzecie, przedmioty grupy A, stanowiąc ogólny trzon kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego, odgrywają w uczelni tego typu ważną rolę integrującą poczynania wszystkich wykładawców.

Treść i sposób realizacji każdego przedmiotu specjalistycznego na poszczególnych kierunkach studiów muszą być przecież podporządkowane pedagogicznym założeniom, muszą prowadzić do zaspokojenia dydaktycznych i wychowawczych potrzeb szkoły. Dyscypliny ogólnopedagogiczne wskazują na wspólne dla całej uczelni zadania. Wspólne dla całej uczelni to znaczy: 1) wiążące pracę wszystkich kierunków studiów, 2) zespalaające poczynania kadry nauczającej, nauczycieli szkoły ćwiczeń i studentów.

I wreszcie — właściwe zrozumienie wymienionych wyżej funkcji kształcenia ogólnopedagogicznego umożliwia wskazanie jeszcze jednej roli, którą w zakładzie kształcenia nauczycieli mogą one i powinny odegrać.

Chodzi tutaj o możliwość wzrostu własnej kadry nauczającej. Kogo mam na myśli, mówiąc o „własnej kadrze nauczającej”? Nawiązuję tu do postawionego poprzednio pytania, na jakiej kadrze należy się oprzeć — na dobrych praktykach czy na teore-

tykach z cenzusem naukowym? Myślę, że pozyskanie przynajmniej niektórych z grona tych ostatnich jest dla uczelni kształcącej nauczycieli wręcz niezbędne. Ale nie wyobrażam sobie, aby mogli to być ludzie nie znający pracy szkoły bądź innej placówki oświatowo-wychowawczej bezpośrednio. Wiemy wprawdzie, że takie sytuacje, w których nauczający znają instytucję wychowawczą jedynie z własnych młodzieńczych uczniowskich wspomnień, zdarzają się na uniwersyteckich studiach pedagogicznych.

Jak powiedziałam, nie wyobrażam sobie takich sytuacji w dobrze funkcjonującym zakładzie kształcenia nauczycieli.

Oczywiście sądzę, że pedagogiczne studia uniwersyteckie powinny być także, a w wielu ośrodkach niewątpliwie są, dobrze funkcjonującymi zakładami kształcenia nauczycieli.

Ale jeśli zdarza się, że bronią się przed taką rolą, to sprawa stanowi problem do odrębnej dyskusji.

Wracam do tematu zasadniczego. Wprowadzenie do uczelni nauczycielskich typu zawodowego pewnej grupy pracowników naukowych z zewnątrz nie może być potraktowane jako rozwiązanie sprawy.

Obecnie istniejące studia nauczycielskie w wielu przypadkach dysponują wartościową kadrami dobrych specjalistów, metodyków, popularyzatorów wiedzy. Wiele z tych osób przy zabezpieczeniu im odpowiednich ku temu warunków chciałoby i mogłoby rozwijać się dalej i zdobywać tytuły naukowe. Byłoby ze wszech miar pożądane, aby tak własna kadra wzrastała w celu zaspokojenia specyficznych dla niej potrzeb.

Co ma być terenem tego wzrostu? Czy „czysta” wiedza specjalistyczna (matematyczna, fizyczna, biologiczna itp.), czy też wiedza typu pedagogicznego, dydaktyka ogólna bądź szczegółowa, metodyka (z zakresu której tak bardzo nam brakuje opracowań), problemy wychowania wiążące się z wymaganiami różnych przedmiotów nauczania?

Wydaje się, że raczej ten drugi typ wiedzy należałoby tu preferować.

#### **Usytuowanie przedmiotów grupy A, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki**

Wśród przedmiotów grupy A miejsce centralne zajmuje pedagogika. Ta jej pozycja wynika z faktu, iż głównym zadaniem uczelni jest przygotowanie studenta do tego, aby nauczał i wychowywał. Dyscyplina zatem, która zajmuje się problemami nauczania i wychowania, musi posiadać w zakładzie kształcenia nauczycieli charakter wiodący i ukierunkowujący. Treści kształcenia z zakresu innych przedmiotów muszą być z treściami pedagogicznymi skorelowane, muszą mieć charakter w pewnym sensie usługowy. Z tego jednak charakteru usługowego wynikają, być może wbrew pozorom, szerokie możliwości. Tak, jak studentowi każdy z przedmiotów ma pomagać w dostrzeganiu tych samych zjawisk z różnych punktów widzenia i w rozumieniu rozległych uwarunkowań tychże zjawisk, podobnie i dla współdziałającej ze sobą kadry nauczającej zarysowują się rozległe możliwości badania i analizowania zjawisk wychowawczych i dydaktycznych nie fragmentarycznie i nie w izolacji, ale całościowo, wszechstronnie, we wzajemnych powiązaniach.

Wprowadziłam tu jednak pojęcie „badań”. Wprawdzie już w sformułowaniach, dotyczących wzrostu własnej kadry nauczającej, pojęcie to było ukryte, teraz jednak sformułowałam sprawę zupełnie wyraźnie.

W dotychczasowych studiach nauczycielskich zadania dydaktyczne były w gruncie rzeczy jedynymi zadaniami.

Podejmowane badania należały do sfery prywatnych poczynań tych wykładowców,

którzy mieli ambicję zdobywania stopni naukowych w wielkim trudzie, w osamotnieniu, w powiązaniu z uczelniami wyższymi, do których często musieli dojeżdżać na seminaria i konsultacje, a w których czasami zdarzało się, iż wraz ze swoimi zainteresowaniami stanowili „obce ciało”.

Ta sytuacja powinna ulec gruntownej zmianie. Ruch nowatorstwa pedagogicznego coraz szerzej ogarnia nasze szkolnictwo. Coraz większa liczba nauczycieli coś bada, coś eksperymentuje. Nie sądzę więc, aby istniały jakiegokolwiek przeciwwskazania dla podejmowania prac badawczych przez zawodowe wyższe uczelnie kształcące nauczycieli. Zainteresowania poszczególnych wykładowców zostaną wówczas skupione wokół problematyki ważnej dla pracy teźże uczelni, wokół zagadnień szkolnych, szeroko i wszechstronnie potraktowanych. Uczelnia stanie się terenem rzetelności twórczej pracy, kadry nauczającej, nauczycieli szkoły ćwiczeń i studentów, przed którymi wycinkowe zadania badawcze mogą i powinny być stawiane.

Wypowiedziane w tym miejscu stwierdzenia nie są abstrakcyjną dedukcją, ani nie wchodzą jedynie w sferę „pobożnych życzeń”. Znajdują one poważne uzasadnienie w próbach, które były już przez niektóre studia nauczycielskie podejmowane.

Osobiście znam pracę w Studium Nauczycielskim Nr 2 w Warszawie, w którym już drugi rok działalność sekcji pedagogicznej i pracowni pedagogicznej została scalona i ukierunkowana przez integrujący pracę uczelni kompleksowy plan badań.

Do realizacji tego planu włączyli się wykładowcy przedmiotów ogólnopedagogicznych, niektórzy wykładowcy przedmiotów specjalistycznych, nauczyciele szkoły ćwiczeń. Tematyka badań pozwala na aktywizowanie pracy grup studenckich, dzięki stawianiu przed nimi interesujących zadań do samodzielnego rozwiązywania.

Wymiana myśli i doświadczeń następuje na specjalnie powołanym seminarium pedagogicznym, odbywającym się raz w miesiącu.

Trudno w tej chwili mówić o wynikach. Nie tu również miejsce na bardziej szczegółowe omówienie podjętego planu badawczego. Faktem jednak jest, że prace te stanowią poważny czynnik mobilizujący do twórczego wysiłku, rozbudzają i pogłębiają zainteresowania, ukierunkowują refleksję pedagogiczną pracowników, stwarzając teren ścierania się poglądów i wspólnego „odkrywania” nowych możliwości. Mówi coś też chyba fakt, że uczestnikami seminarium są nie tylko pracownicy studium i szkoły ćwiczeń. Mimo że nie leżało to w zamierzeniach, ostatnio zaczynają je również odwiedzać osoby z zewnątrz, zainteresowane dyskusyjną problematyką — studenci i pracownicy naukowcy innych instytucji.

Dwuletni okres studiów w SN ograniczał w poważnej mierze rozwój tych pierwszych prób.

Powołanie do życia trzyletniej uczelni wyższej rozszerzyłoby znacznie możliwości w tym zakresie. Rozszerzyłoby nie tylko ze względu na dłuższy czas pobytu studentów w uczelni.

Stwarzałoby również możliwości bardziej racjonalnego doboru i sytuowania innych, poza pedagogiką, przedmiotów grupy A oraz również bardziej racjonalnego doboru i układu treści w nich zawartych.

Istnieje pałaca konieczność wyodrębnienia w osobny przedmiot historii wychowania i myśli pedagogicznej, co pozwoliłoby na pogłębienie w programie pedagogiki współczesnych zagadnień, w obecnym studium nauczycielskim niestety bardzo powierzchownie potraktowanych.

Równie pałacą wydaje się potrzeba wprowadzenia do planu nauczania przedmiotu dotyczącego podstaw wiedzy politycznej, społecznej i ekonomicznej — wszelkie próby ukazywania tego typu uwarunkowań zjawisk wychowawczych obecnym studentom SN natrafiają niestety na warstwę zdumiewającej ignorancji w tych, tak przecież ważnych sprawach.

Zapewne i w zakresie programu psychologii oraz filozofii należałoby dokonać bardzo poważnych zmian.

Dopiero likwidacja rażących braków w planie i programie przedmiotów ogólnopedagogicznych umożliwiłaby pełne i prawidłowe współdziałanie kadry wykładowców, wyraźnie wówczas dostrzegających zarówno specyficzne odrębności przedmiotowe, jak również związki tematyczne i zagadnienia wspólne.

Powołanie do życia zreformowanej wyższej uczelni kształcącej nauczycieli pozwoliłoby równocześnie na stworzenie odpowiedniego zaplecza strukturalno-organizacyjnego dla przekształcenia charakteru pracy wyłącznie dydaktycznego, na dydaktyczno — badawczy.

### Strukturalno — organizacyjne podstawy rozwoju działalności ogólnopedagogicznej wewnątrz uczelni

Czy obecne studia nauczycielskie mają możliwość przyciągnięcia do pracy niektórych pracowników naukowych z tytułami docentów lub profesorów?

Realnie rzecz biorąc — nie! Pracownik naukowy tego szczebla może w najlepszym przypadku potraktować dorywczą pracę w studium, jako świadczenie społeczne. Warunki pracy, jakie są mu przez ten zakład oferowane, różnią się dość zasadniczo od warunków, jakie mu normalnie przysługują.

Nie mówiąc już o wymiarze godzin i wysokości wynagrodzenia półwyższy zakład kształcenia nauczycieli nie gwarantuje warsztatu własnej pracy, bez którego pracownik naukowy nie posiada żadnych szans profesjonalnej egzystencji i rozwoju.

Uczelnia wyższa powinna ten brak przezwyciężyć. Należy w nich przewidywać w miarę krystalizowania się możliwości kadrowych tworzenie katedr i zakładów zabezpieczających stały postęp prac naukowych w zakresie poszczególnych specjalności.

Szczególnego znaczenia nabiera przy tym sprawa katedr czy też zakładów pedagogiki, jako komórek ogólnouczelnianych, ukierunkowujących całość kształtu pracy.

Sądzę, że głębszego zastanowienia się wymaga struktura organizacyjna pedagogiki, jako wiodącej dyscypliny w zreformowanym zakładzie kształcenia nauczycieli.

Wyłania się pytanie, w jaki sposób zabezpieczyć możliwość scalania przez nią pozynań innych dyscyplin grupy A? Być może, właśnie kompleksowy plan zespołowych badań, podporządkowany pedagogicznym założeniom, taką możliwość będzie stwarzał.

Zarysowuje się również pytanie: jakie strukturalno-organizacyjne posunięcia ułatwiają przenikanie pedagogicznych treści do dyscyplin specjalistycznych, nadając kształceniu ogólnopedagogiczną właściwą rangę na wszystkich kierunkach studiów.

Zajmuję w tej sprawie osobiste stanowisko, odbiegające od dotychczas zajmowanych na gruncie pedagogiki. Myślę mianowicie, iż w uczelni kształcącej nauczycieli warto byłoby odwieść od podziału na dydaktykę i teorię wychowania. Wydaje mi się natomiast pożyteczne zastosowanie innego podziału, a mianowicie podziału wedle kierunkowych grup przedmiotowych. W katedrze pedagogiki można by wyodrębnić zakłady zajmujące się problematyką zarówno nauczania, jak i wychowania, w powiązaniu ze specyfiką kształcenia na poszczególnych wydziałach studiów. Z punktu widzenia nowych prądów w dydaktyce takie rozwiązanie wychodziłoby naprzeciw możliwościom postępu dydaktycznego w związku z badaniami nad strukturą wiedzy specjalistycznej. Pozwoliłoby to także ująć w nowym świetle sprawy tzw. nauczania wychowującego i wychowania nauczającego, zarysowując przed teorią wychowania nowe, interesujące perspektywy.

I wreszcie stworzyłoby to szansę naukowego zabezpieczenia zaniedbanych dotychczas działów naszego szkolnictwa. Przykładowo: wychowanie przedszkolne boryka się od wielu lat z wieloma problemami teoretycznymi i praktycznymi, które należałoby ująć w jednolite łożysko, stwarzając wychowaniu przedszkolnemu szansę

naukowego rozwoju. Ale sprawy kształcenia kadr wychowawczyń przedszkoli oraz sprawy badań w tej dziedzinie prowadzonych rozmięły się dotychczas w sposób zasadniczy. Badania stawały się domeną wąskiej grupki ludzi i zbyt rzadko wywierały wpływ na rozwój intelektualny i profesjonalny szeregowych pracowników.

Powołanie do życia zakładu wychowania przedszkolnego w sensie komórki istniejącej w ramach katedry pedagogiki wyższej uczelni nauczycielskiej i działającej dla potrzeb wydziału kształcącego wychowawczynie przedszkoli byłoby wielkim osiągnięciem, likwidującym szereg aktualnych po dziś dzień bolączek.

Podobna sytuacja występuje w zakresie przygotowania nauczycieli do szkół zawodowych typu zasadniczego (Z. S. Z. i S. P. R.). Liczne i ważne problemy natury teoretyczno-dydaktycznej i wychowawczej czekają na podjęcie i opracowanie w czasie, kiedy praktyka posuwa się naprzód drogą prób i błędów. Problemy te wprawdzie są w ostatnich latach sygnalizowane, bądź też nawet wstępnie analizowane od samych podstaw (czyny to u nas w Polsce prof. Ignacy Szaniawski), ale realna „przyziarka” do procesów zachodzących w praktyce nie została jeszcze dokonana.

Zorganizowanie odpowiednich wydziałów w uczelni nauczycielskiej, a w ich ramach zakładów pedagogiki byłoby niewątpliwie i ze wszelkich miar celowe i potrzebne.

Rozważania niniejszego artykułu miałyby jednak bardzo poważną lukę, gdyby raz jeszcze nie powróciła do sprawy perspektyw wzrostu naukowego kadry pracowników wyższej uczelni zawodowej, kształcącej nauczycieli.

Kadra ta może posiadać dobrze zorganizowany warsztat pracy naukowo-badawczej i może wzrastać faktycznie, ale nie formalnie, jeśli formalny właśnie aspekt całej sprawy nie zostanie w porę dostrzeżony i zabezpieczony.

W uczelni typu akademickiego przewody doktorskie i habilitacyjne mogą być przeprowadzane na miejscu, w macierzystej uczelni. Pracownicy szkół wyższych nieakademickich muszą natomiast otwierać swoje przewody poza terenem własnej uczelni. Doświadczenie uczy nas, iż nie jest to proste.

Różne środowiska naukowe różny mają stosunek do osób zgłaszających się z takimi sprawami z zewnątrz. Nie zawsze również tematy prac wykonywane pod kątem potrzeb nauczycielskich odpowiadają zainteresowaniom i tematycznemu sprofilowaniu innych katedr, zakładów i poszczególnych profesorów.

Sposoby zaradzenia temu stanowi rzeczy mogą być różne. Problem na pewno wymaga pogłębionej dyskusji. Niechaj mi jednak będzie wolno wypowiedzieć znów osobiste tylko zdanie.

W moim przekonaniu sprawę tę rozwiązywałby dobrze zorganizowany i prawidłowo funkcjonujący naukowo-badawczy instytut pedagogiczny o charakterze międzyuczelnianym, tzn. powołany do życia w oparciu o wszystkie działające na terenie kraju uczelnie kształcące nauczycieli. Wchodziłyby tu w grę zarówno zreformowane wyższe szkoły (czy też studia) nauczycielskie, jak i Państwowe Wyższe Szkoły Pedagogiczne, które ze względu na małą liczbę profesorów nie zawsze mają prawo przeprowadzania przewodów habilitacyjnych.

Korzyści wynikające z funkcjonowania tego typu instytutu nie kończyłyby się na sprawie kształcenia kadr naukowych dla potrzeb uczelni nauczycielskich.

Wyjątkowo silne jego powiązanie z codzienną pracą i potrzebami szkolnictwa (wynikające ze specyfiki instrukcji kształcących nauczycieli) stwarzałoby rozległe możliwości udzielenia poważnej pomocy naukowej dla administracji szkolnej przy rozwiązywaniu wielu trudnych problemów wychowawczych, programowych i metodycznych. Jednocześnie skupienie poszczególnych grup członkowskich takiego instytutu w różnych rejonach kraju łączyłoby wszelkie jego poczynania z autentycznym życiem różnych środowisk, zapobiegaloby tendencjom do centralistycznych i monopolistycznych przerostów.

MARIA JAKOWICKA  
GORZÓW WKP

## O PROWADZENIU SEMINARIUM PEDAGOGICZNEGO W STUDIACH NAUCZYCIELSKICH DYSKUSYJNIE

Zaciekawiał mnie artykuł w nr 4 *Ruchu Pedagogicznego* pt. „Z doświadczeń w prowadzeniu seminarium pedagogicznego w Studium Nauczycielskim”. Autorka kol. P. Bródka wypowiada się w nim na temat „metody przypadków”, podając konkretny przykład zastosowania jej.

Sądzę, że sposób zastosowania tej metody jest ciekawy i przekonujący. Widoczna jest też kształcąca wartość tej metody, zwłaszcza w momencie kiedy studenci przystępują do opracowywania różnych projektów rozwiązania tego samego zagadnienia oraz podejmują próby naukowego uzasadnienia ich.

Odpowiada mi również projekt zachęcający do wymiany poglądów, z tym że autorka proponuje dyskusję na temat „metody przypadków” tylko, a ja chciałabym poszerzyć ją o wymianę doświadczeń w ogóle nad realizacją programu seminarium pedagogicznego. Wprowadzenie seminarium pedagogicznego w IV semestrze przyjęliśmy z zadowoleniem, rozumiejąc jednocześnie, iż zadaniem jego jest ogólnie biorąc doprowadzić do syntezy wiedzy pedagogicznej w zakresie wybranych zagadnień.

Mimo że synteza ta ma być dokonana w zakresie kilku tylko zagadnień, ma jednocześnie pokazać studentom sposoby, które mogą być przeniesione na inne treści. Wydaje mi się, że jest to zadanie trudne do realizacji, ale jednocześnie bardzo ważne, gdyż wskaże ono studentom właściwy kierunek pracy pedagogicznej, jednocześnie przygotowuje ich do przeprowadzenia tzw. „małych badań” dla celów codziennej pracy nauczyciela. To bardzo ważne dla kandydatów na nauczycieli, by zrozumieli, że różne sposoby pedagogiczne są skuteczniejsze wtedy, kiedy są bardziej konkretne, a takimi stają się wówczas, gdy są wyprowadzone badawczo z sytuacji istniejącej. Dlatego w realizacji tego przedmiotu trzeba by widzieć jednocześnie te dwa cele, czyli dokonanie syntezy wiedzy pedagogicznej oraz nadanie odpowiedniego kierunku postępowaniu zawodowemu kandydatów. Przy takim ujmowaniu roli seminarium pedagogicznego nasuwają się refleksje dotyczące programu tego przedmiotu, jak i sposobów realizacji.

Jest to zresztą zgodne z ujęciem zadań seminarium w programie.

W świetle tych zadań nasuwa się wątpliwość co do ujęcia tematyki w trzy oddzielne grupy: (program str. 20)

- a) tematykę opartą na samodzielnej lekturze słuchaczy,
- b) tematykę teoretyczno-badawczą umożliwiającą poznanie metod badań, analizy i oceny konkretnych zagadnień dyd.-wych.,
- c) tematykę praktyczno-badawczą obejmującą projektowanie i organizowanie konkretnych działań dyd.-wych.

Sformułowania te nasuwają możliwość i takiej interpretacji, że mogą to być kolejne etapy pracy w zakresie jednego zagadnienia. Wybrane zagadnienie może być omówione od strony teoretycznej, w świetle literatury, z opracowaniem bibliografii i wypukleniem zasadniczych teoretycznych założeń. Następnie można na podstawie literatury opracować metody badawcze danego zjawiska pedagogicznego z uwypukleniem metod, które mogą być zastosowane do badań w sytuacji praktyka. Rozważania te trzeba zakończyć wyborem metod, które można aktualnie zastosować, zebrać materiał do analizy.

Następne wyznaczone grupy studentów przeprowadzą badania, a zebrany materiał będzie przedmiotem dalszych zajęć seminaryjnych. Studenci pracują w gru-



pach, robią zestawienia, schematy, wykresy, a potem analizują konkretne zjawisko w danej klasie na podstawie poczynionych zestawień.

Po dokonaniu tego odbywa się opracowanie wniosków, określanie sposobów realizacji oraz konstruowanie konkretnego planu pracy w tym zakresie, np. wychowawcy klasy, opiekuna jakiejś organizacji uczniowskiej itp.

Wydawało mi się, że taki tok pracy nad jednym zagadnieniem pozwoli na możliwie adekwatne zrealizowanie zadań zajęć seminaryjnych. Po ustaleniu takiego systemu pracy na zajęciach seminaryjnych powstawały, podobnie jak u autorki wyżej wymienionego artykułu, wątpliwości dotyczące wyboru tematu — jakie treści wybrać.

Rezultat tych wątpliwości był inny niż u koleżanki. Temat seminarium nie może być oderwany od sumy doświadczeń pedagogicznych studentów w IV semestrze. Autorka twierdzi, że słuchacze mają najwięcej doświadczeń dydaktycznych, zebranych poprzez lekcje próbne, dwutygodniową praktykę.

Wydaje mi się, że równoległe z doświadczeniami dydaktycznymi gromadzą się doświadczenia wychowawcze. Szczególnie wyraźnie zaznacza się ten proces w czasie praktyk asystenckich, kiedy studenci czasami potrafią zareagować prawidłowo w danej sytuacji wychowawczej, czasami są bezradni, wtedy pytają, szukają środków itp. Również w czasie prowadzenia lekcji występują różne sytuacje wychowawcze. Po praktykach ciągłych praktykanci mówią najczęściej o trudnościach typu wychowawczego. Mówią o dzieciach trudnych, sytuacjach wychowawczych, w których czuli się bezradni itp. Praca wychowawcza toczy się przeciw równoległe z dydaktyczną, również podczas prowadzenia lekcji. Istota sprawy tkwi raczej w tym, że doświadczenia czysto dydaktyczne są bardziej konkretne, łatwiej ująć je, zilustrować, uogólnić, a co najważniejsze przewidzieć. Studenci łatwiej wdrażają się do tego typu czynności. Natomiast sytuacje wychowawcze nie zawsze można przewidzieć, trudniej uchwycić je, a przede wszystkim zilustrować w czasie przekazywania wiedzy pedagogicznej studentom.

Wychodząc z powyższego rozumowania zdecydowałam się obrać takie tematy, które w czasie realizacji programu pedagogiki muszą być ujęte krótko i zbyt powierzchownie w stosunku do potrzeb przyszłej pracy.

Jednym z takich problemów, które wybrałam, był:

„Klasa szkolna jako grupa dziecięca”.

W I części zajęć seminaryjnych dokonano syntezy w zakresie wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i socjologicznej wg planu:

- I. Naturalna dążność człowieka do nawiązania kontaktów z innymi (w świetle psychologii rozwojowej analizując proces wrastania w grupy zależnie od wieku).
- II. Stosunki społeczne regulujące współzycie jednostek w grupie.
- III. Czynniki kształtujące współzycie w grupie.
- IV. Czynniki wpływające na działanie jednostek w grupie.
- V. Rodzaje grup dziecięcych (formalne, nieformalne).
- VI. Cechy klasy jako zespołu zależnie od sposobu kierowania nią.
- VII. Struktura klasy szkolnej.
- VIII. Wykorzystanie zespołów dziecięcych w pracy z dziećmi (w nauczaniu i wychowaniu).

Opracowanie tej problematyki oparto głównie na lekturze:

1. Baley: Psychologia wychowania w zarysie; rozdz. VII i XII
2. Lindgren: Psychologia wychowawcza w szkole; rozdz. V, XI, XIII
3. Zb. Zaborowski: Psychologia społeczna a wychowanie (rozd. wybrane)
4. St. Mika: Nauka o małych grupach. Psychologia wychowawcza 4/1964, s. 422—

—436

5. S. Rudzińska: Dynamika struktury małych grup. *Studia Socjologiczne* 2/65, s. 183—203.

6. Zb. Zaborowski: Zależność między sposobami zachowania a pozycją i populnością w grupie. *Kwartalnik Pedagogiczny* 2/65, s. 177—183.

Sposoby zebrania i opracowania lektury mogą być różne:

- a) niektóre pozycje czytają wszyscy,
- b) niektóre pozycje opracowują grupy, lub jednostki i referują pozostałym.

W II części zajęć opracowano metody badań w tym zakresie z uwypukleniem tych, które mogą być zastosowane w codziennej pracy szkolnej. Wykorzystano lekturę:

1. H. Barankiewiczowa: Wychowawca gromadzi materiały w klasie
2. M. Pilkiewicz: Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej. Próba klasyfikacji. *Psychologia Wych.* 3/65, s. 267—288.
3. Lindgren: Psychologia wych. w szkole; s. 133—138.
4. Zaborowski: Psychologia społeczna a wychowanie; rozdz. VIII.

W ciągu tygodnia studenci prowadzili badania w wybranej klasie szkoły ćwiczeń, w porozumieniu z wychowawcą klasy.

III część zajęć to praca studentów w zespołach, kiedy poznają oni zasady i sposoby opracowywania zestawień i socjogramu klasy.

IV część zajęć to wnioski, które ujęte konkretnie stanowią fragment planu wychowawcy klasowego dotyczący organizacji życia klasy. Plan ten może być bardzo konkretny, bo można w nim ująć wyraźnie nazwiska dzieci wymagające określonego kierunku pracy.

Na zakończenie odbywa się analiza planu pracy wykazująca, że plan ten opiera się na rozeznaniu pracy jednostek w klasie, na rozeznaniu grup nieformalnych, zawiera konkretne wskazania wychowawcze oparte na zasadzie indywidualizacji itp. W ten sposób wskazuje się na słabość planów ujętych ogólnikowo.

Innym zagadnieniem, które w pracy szkolnej jest zaniedbane i trudne do realizacji, to np.: kierowanie samorządem uczniowskim (klasowym oraz ogólnoszkolnym).

W tak ujętym toku pracy studenci dostrzegają rolę wiedzy w zabiegach praktycznych, przekonują się o konieczności śledzenia literatury pedagogicznej na bieżąco. Studenci dość żywo analizowali postawione zagadnienia. Aktywność ta wzrosła jeszcze po przejściu do II i dalszych części zajęć. Wydaje mi się, że dostrzegli rolę małych badań dla nauczyciela i dla swojej przyszłej pracy.

Zdają sobie sprawę, że tak przykłady tematyki, jak i sposób opracowywania ich mogą nasuwać wiele wątpliwości. Dlatego z zadowoleniem przeczytałabym o próbach w dziedzinie prowadzenia zajęć seminarium pedagogicznego czynionych przez innych jeszcze kolegów. Zaczęliśmy realizację tego przedmiotu bez żadnej metodyki, musimy stworzyć ją sami na podstawie różnych koncepcji i prób.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MAKSYMILIAN MACIASZEK

## MŁODY NAUCZYCIEL W ZESPOLE PEDAGOGICZNYM

Młody nauczyciel przeżywa wiele trudności i braków w pracy szkolnej, wzlotów i porażek, radości i smutków, których nie skąpi mu pierwszy rok działalności pedagogicznej. W sumie kształtuje to określone warunki jego startu zawodowego. Najbardziej niewralgicznym ich elementem są oczywiście stosunki międzyludzkie, co w odniesieniu do rzeczywistości szkolnej sprowadza się do miejsca i roli młodego nauczyciela w zespole pedagogicznym szkoły. Czy i jak widzą go starsi koledzy i kierownik, jak on sam zdobywa prawo obywatelstwa w tym zespole?

Postawiliśmy wobec młodych nauczycieli problem oceny stosunków w gronie nauczycielskim<sup>1</sup>. Ten aksjomatyczny punkt widzenia miał się wyrazić w czterech ustalonych stopniach skategoryzowania samopoczucia w zespole: samopoczucie bardzo dobre, dobre, zadowalające i złe, przy czym w dodatkowo postawionym pytaniu wymagaliśmy uargumentowania oceny co najmniej jednym przykładem.

Jak w rezultacie podsumowania kwestionariuszy ankietowych ukształtowały się oceny wyrażone przez adeptów sztuki pedagogicznej? Jakie było ich samopoczucie w zespole nauczycielskim szkoły?

Absolwenci	Ogółem	Samopoczucie w zespole nauczycielskim							
		bdb		db		zadowalające		złe	
		liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
SN	118	29	25%	62	53%	24	20%	5	4%
LP	261	72	28%	102	39%	73	24%	22	9%
Inni	14	5	36%	6	43%	3	21%	—	—
Razem	393	106	27%	170	43%	90	23%	27	7%

Z powyższego zestawienia wynika, że zdecydowana większość, bo 70% młodych nauczycieli, ocenia swoje samopoczucie w zespole nauczycielskim jako bardzo dobre i dobre (bdb — 27%, db — 43%). Zaledwie 23% określa je jako zadowalające, a tylko 7% — zdecydowanie złe.

Zanim sformułujemy kilka wniosków uogólniających, dokonajmy przeglądu najbardziej typowych wypowiedzi młodych nauczycieli, przytaczanych jako uzasadnienie swego samopoczucia w zespole nauczycielskim. Dlaczego oceniam moje samopoczucie jako:

<sup>1</sup> W artykule wykorzystano materiał z badań; przeprowadzonych przez autora metodą kwestionariusza ankietowego wśród młodych nauczycieli. Zawiera on omówienie problemów związanych z jednym tylko pytaniem wspomnianego kwestionariusza, a mianowicie: Jakie jest samopoczucie Kolegi (Koleżanki) w zespole nauczycielskim szkoły? Dlaczego tak właśnie ocenia Kolega (Koleżanka) swoje samopoczucie (podać co najmniej jeden przykład na uzasadnienie oceny)?

## bardzo dobre

„W naszym zespole nie dochodzi nigdy do żadnych starć między kolegami. Nasz zespół nauczycielski jest zgodny pod każdym względem” (1-SN<sup>2</sup>).

„Grono jest młode, przyjemne. Koledzy służą mi radami, wskazówkami. Od nich bardzo wiele się uczę” (13-LP).

„Serdeczną pomoc ze strony kierowniczkii najwięcej sobie cenię” (26-SN).

„Koleżeństwo jest prawie w równym wieku. Dzieli się trudnościami, napotykanymi w pracy i w życiu osobistym” (34-SN).

„Starsi nauczyciele chętnie pomagają mi w pracy, udzielając potrzebnych wskazówek i rad” (37-SN).

„Cenię sobie życzliwość starszych kolegów i koleżanek” (47-LP).

„W każdej trudnej sprawie mogę zasięgnąć rady u każdego z kolegów i wiem, że zawsze mi pomogą” (69-SN).

„Nasz zespół pedagogiczny składa się z trzech osób. Czujemy się jak w domu. A pani kierowniczka jest nieoceniona pod każdym względem” (71-SN).

„Grono nauczycielskie jest bardzo wesołe. Nie ma kłótni i plotek” (72-SN).

„Nauczyciele tutejszej szkoły żyją w zgodzie, nie ma tutaj żadnych nieporozumień. Jeżeli zajdzie potrzeba, wzajemnie sobie pomagamy” (101-SN).

„Wszyscy sobie wzajemnie pomagamy, dzielimy się doświadczeniem pedagogicznym” (101-SN).

„Zespół nauczycielski jest bardzo miły, koleżeński, chętnie udziela rad i wskazówek w pracy” (147-LP).

„W zespole nauczycielskim czuję się bardzo dobrze. Panuje zgoda, życzliwość, zrozumienie. Jednym słowem atmosfera sprzyjająca” (161-LP).

„Bardzo lubię przebywać w pokoju nauczycielskim, gdy są wszyscy nauczyciele. Nie ma jakiejś złości, nienawiści, jeden dla drugiego jest bardzo życzliwy” (175-LP).

„Praca między nami w zespole układa się nadszycząj dobrze. Dzielimy się swoimi spostrzeżeniami, wrażeniami i wiedzą rzeczową” (180-LP).

„Wszyscy są dobrzy, pomagają, liczą się z moim zdaniem, chociaż jestem młoda. Często sama korzystam z uwag i doświadczeń nauczycieli” (106-LP).

„Kierownik jest już doświadczonym pedagogiem, ma za sobą kilkanaście lat praktyki. Chętnie korzystam z jego uwag i wskazówek pohospitacyjnych, które potrafi w sposób przyjemny i życzliwy wypowiedzieć. Jest osobą o wysokim poziomie intelektualnym i moralnym. Właśnie pod jego kierunkiem wypracowałam swe metody nauczania, nauczyłam się rzetelności i obowiązkowości w pracy” (210-LP).

„Nie ma dysfansu starsi — młodszy, ani przełożony — podwładni. Stanowimy zgraną grupę, jak określa ją we wsi «do tańca i do różańca» (do kościoła nie chodzę) — (223-LP).

„Grono nauczycielskie zawsze życzliwie odnosi się do siebie, starsi nauczyciele chętnie dzielą się swoimi doświadczeniami, a hospitacja kierownika szkoły daje duże korzyści” (244-LP).

„Pomimo że jestem najmłodszy w gronie, jednak dotychczas nikt mi nie okazał swojej wyższości” (271-SN).

„Chętna pomoc każdego kolegi i koleżanki w zakresie pracy pedagogicznej oraz w sprawach dnia codziennego” (303-LP).

„Cenię sobie serdeczny stosunek kierownika szkoły, jego zainteresowanie się moją pierwszą pracą, udzielanie wskazówek i rad w pracy wychowawczej. Dobrze się czuję wśród grona koleżanek, które są życzliwe i chętnie służą mi pomocą czy poradą w pracy” (308-LP).

<sup>2</sup> Wypowiedzi zamieszczane są w kolejności ich występowania w kwestionariuszach ankietowych, przy czym liczba oznacza numer kwestionariusza, a litery SN — absolwent studium nauczycielskiego, LP — absolwent liceum pedagogicznego.

„Grono jest serdecznie ustosunkowane do młodych nauczycieli. Przeważa liczba młodych osób i dlatego czujemy się doskonale” (320-LP).

### dobre

„Zespół nauczycielski jest miły, koleżeński, uczynny i nie ma żadnych trudności we współpracy” (10-SN).

„Ze wszystkimi kolegami i koleżankami utrzymuję żywe kontakty. Kierownik jest wyrozumiały, ale nieraz celowo chce pokazać swą wyższość” (20-SN).

„Grono nauczycielskie jest w większości młode. Młodzi, wiadomo, niemal zawsze się dogadają” (24-SN).

„Jestem w gronie nauczycielskim w różnym wieku, a jednak potrafimy siebie nawzajem zrozumieć” (35-SN).

„Starsi nauczyciele wykazują w stosunku do mnie postawę szczerze krytyczną. Dostrzegają dodatnie cechy i nie ukrywają moich niedociągnięć. Są serdeczni w stosunku do mnie” (38-SN).

„Nasza szkoła ma czterech nauczycieli. Pracujemy razem z koleżankami w tym samym wieku; przyjaźniłyśmy się w szkole i teraz również łączą nas serdeczne stosunki” (45-SN).

„Zawsze czułam, że mam obok siebie ludzi przychylnych, którzy chętnie służą mi radą” (75-SN).

„Mogę zawsze zapytać o radę kogoś starszego z grona i nigdy nie spotkam się ze złośliwym uśmiechem, który zawsze jest nieprzyjemny. A dobra rada szczególnie w prowadzeniu lekcji jest niezbędna” (106-LP).

„Starsi koledzy udzielają mi wszelkich wskazówek. Uważają mnie pomimo tego za równego sobie” (114-SN).

„Kiedy przebywam w gronie nauczycielskim czuję się jak w swoim domu rodzinnym. Na każdym posiedzeniu rady pedagogicznej wszyscy słuchają moich wypowiedzi, szybko reagują na jakieś skargi i pomagają w niepowodzeniach” (128-LP).

„Pracujemy w czwórkę, jesteśmy zespołem młodzieżowym. Mamy wspólne zainteresowania i kłopoty. Zawsze się rozumiemy i pomagamy sobie nawzajem. Dużo zależy w zespole od kierownika” (142-LP).

„Z młodych nauczycieli jestem sama; jest tylko oprócz mnie małżeństwo i kierowniczka — też już zameżna. Odczuwam brak głębszej przyjaźni z młodą koleżanką, z którą mogłabym szczerze porozmawiać” (146-LP).

„Z nauczycielkami w swojej szkole bardzo się zżyłam, one mnie uczyły i wychowywały. Sama atmosfera jest miła” (157-LP).

„Chociaż grono nauczycielskie jest dość zgodne i układają się pomyślnie nasze kontakty, to odczuwam jednak brak młodych kolegów i koleżanek. Pozostali koledzy w gronie nauczycielskim liczą od 40 do 70 lat. Niekiedy nie potrafię zgodzić się z ich poglądami” (168-LP).

„W gronie nauczycielskim czuję się dobrze, gdyż panuje w nim serdeczna atmosfera. Trochę czasem sprzeczą się na temat lekcji ze swoim kierownikiem, ale właśnie twierdzenia opieram na zdobytej w szkole wiedzy” (183-LP).

„Żyjemy w zgodzie, mimo tego że koleżanka moja często chciałaby mi dokuczyć, ale to chyba dlatego, że jestem dla niej »rywalką«” (209-LP).

„Kierownik szkoły jest wyrozumiały, chętnie pomaga w rozwiązywaniu trudniejszych zagadnień” (238-LP).

„Wszyscy prawie jesteśmy młodzi, interesują nas wspólne zagadnienia i nigdy prawie się nie kłócimy. Wszyscy razem spędzamy wieczory, niekiedy na wspólnej dyskusji nad przeczytaną książką” (242-LP).

„Nie ma wśród nas żadnych kłótni, swarów. Nie ma żadnych antagonistycznych obozów, jak to się często zdarza” (298-LP).

„Dobrze układa się współpraca w tutejszym gronie nauczycielskim, zarówno w pracy szkolnej, jak i w życiu prywatnym” (310-LP).

„Spotykam się z przychylnym stosunkiem ze strony grona nauczycielskiego” (319-LP).

„Od pierwszego dnia spotkałam się z życzliwością, a nawet serdecznością. Niektóre koleżanki zainteresowały się moją pracą i zaproponowały mi pomoc, np. pomogły mi rozwiązać trudności wychowawcze w kl. IV” (345-LP).

#### z a d o w a l a j ą c e

„Nie wszyscy nauczyciele biorą aktywny udział w pracy szkolnej i niechętnie patrzą też na osobę, która »wybija się wśród grona«” (36-SN).

„W naszym dwuosobowym zespole brak szczerości i życzlia się. Koleżanka pracująca ze mną jest osobą starszą i ma nieco inny pogląd na wszystko niż ja, m. in. i na nauczanie; to jest przyczyną nieporozumień” (49-SN).

„Czułbym się lepiej, gdyby nie było kłótni w gronie nauczycielskim” (52-SN).

„W naszym zespole nauczycielskim, składającym się z trzech osób, każdy z nauczycieli interesuje się »własnym podwórkiem«. Nie ma przyjaznego współzycia” (63-SN).

„W naszej szkole są dwa obozy — młodzi sobie, starsi sobie” (64-SN).

„Inaczej traktuje się nauczycieli partyjnych, a inaczej bezpartyjnych. To mnie się bardzo nie podoba” (70-SN).

„Pracuję w szkole, do której sama uczęszczałam przed laty. Wszyscy mnie znają, pomagają mi, ale w zupełnie obcym środowisku byłoby mnie lepiej” (86-SN).

„Często koledzy i koleżanki służą mi w pracy radą i pomocą, ale często też nie wyrozumieją mojego braku doświadczenia, które zdobywam z każdą nową godziną lekcyjną” (108-SN).

„Czasami podejście kierownika szkoły do pewnych spraw jest zbyt ostre, szczególnie w przypadku moich niedociągnięć w pracy” (113-SN).

„Starsze koleżanki uważają mnie jako płatnego praktykanta oraz obchodzą się jak z uczniem” (137-LP).

„W szkole istnieją dwa obozy: kierownik z żoną i ja z koleżanką. Z koleżanką czuję się dobrze, ale kierownik z żoną są zbyt samowładni i zarozumiali, aby mogli tworzyć bardziej cieplarnianą atmosferę” (151-LP).

„W gronie naszymi nie widąc jednolitej pracy i myśli. Każdy ciągnie w swoją stronę. Jeden mówi np. weźcie piłkę, a drugi zabrania. Kierownik niemrawy i podejrzliwy, popelnia wiele błędów, ale ich nie uznaje” (203-LP).

„Stwierdzam brak jednomyślności w zespole. Dziwny podział naszego grona na »stare« i »młode«. Ciągłe spory między starszymi paniami. Zmienne humory kierownika, zresztą — często — nieuzasadnione” (106-LP).

„Starsi nauczyciele nie liczą się w ogóle z naszymi poglądami na pewne sprawy. Lekceważą nas!” (231-LP).

„Nauczyciele ciągle uważają mnie za niedoświadczoną i nie mającą racji” (246-LP).

„Trudne jest współzycie między gronem, kłótnie i intrygi” (256-LP).

„W gronie naszym panuje zbyt sztywna atmosfera” (293-LP).

„Zespół nauczycielski jest dość przyjemny. Nie widzę jednak, by panowała w nim harmonia, ścisła współpraca i wzajemna pomoc. Starsi nauczyciele niechętnie udzielają wskazówek młodym, niedoświadczonym, pracującym pierwszy rok” (326-LP).

„Grono przeważnie jest starsze. Koledzy dają odczuć, że są »geniuszami pedagogicznymi«. Wszystko złe może się zdarzyć u nauczycieli młodych” (352-LP).

„Grono dzieli się na dwa obozy, które się nawzajem zwalczają i nie lubią — dbają jednak o zachowanie pozorów harmonii” (353-LP).

„Zdarza się tak, że przeważnie starsi koledzy nie rozumieją naszych potrzeb, wi-

dzą tylko nasze błędy i braki, a przecież my młodzi też mamy pewne osiągnięcia. Nieraz wskazanie tych osiągnięć może doprowadzić do rozwinięcia takich cech, które są konieczne w naszym zawodzie" (388-inne).

## z ł e

„Stwierdzam zły stosunek kierownika, który dopatruje się tylko braków w mojej pracy" (14-SN).

„Moje samopoczucie jest złe na skutek niezgrania się grona nauczycielskiego. Brak współpracy" (59-SN).

„Bardzo małe grono, a nie może się zgodzić — spory" (68-SN).

„Kierownik wcale mojej pracy nie docenia. Traktuje mnie jako »piąte koło u wozu«; uważa, że młoda nauczycielka nic nie potrafi" (81-SN).

„Jedna z koleżanek psuje mi atmosferę grona. Stąd i ja czuję się złe" (92-SN).

„Bardzo ceniłam swoich nauczycieli. Teraz, kiedy uczę wśród nich, zobaczyłam, że są to zwykli ludzie. Jakiż ogromny zawód spotęgowany ich straszną obłudą, która naprawdę razi" (107-SN).

„Jestem najmłodsza, wszyscy już po 50 lat mają, a nawet więcej, ja sama mam dopiero lat 20. Ja jedna z nimi walczyć nie będę o nowe metody w szkole, np. jak po nowemu prowadzić organizację dziecięcą, urządzić przyjemny wieczorek dla dzieci, czy pójść na wycieczkę" (111-SN).

„Kierownik ma niby zawsze do nas nauczycieli pretensje. Nie rozmawiamy poza sprawami służbowymi. Nie można nic zrobić konkretnego, bo to ciągle spotyka się z uwagami krytycznymi ze strony kierownika" (117-SN).

„Zapisany został złe temat w dzienniku lekcyjnym, jedna z koleżanek zaczęła szyderczo i złośliwie pytać, czy tak można zapisać i pokazywała to po kryjomu kolegom" (123-LP).

„Przed wszystkim chodzi tutaj o kierownika szkoły i jego żonę, którzy złe traktują pozostałych nauczycieli. Wynikają często kłótnie. Żona kierownika plotkuje, obmawia nauczycieli wśród rodziców" (136-LP).

„Kierowniczką szkoły zawsze podkreśla swoją wyższość pod względem wiedzy (uczy 9 lat); np. mówi: »wy to tylko — rysunek, prace ręczne, śpiew, wf, a ja — matematyka, fizyka, polski. A czy w czasie lekcji śpiewu odpoczywa się?«" (143-LP).

„Grono się kłóci, koleżanki donoszą" (178-LP).

„Grono nauczycielskie nie jest zżyte ze sobą. Każdy jest egoistą na swój sposób. Kierowniczką czasem zapomina się, że ma do czynienia z ludźmi dorosłymi i traktuje nas nieco »z góry«. Sama zresztą wyraziła się, że to, co ona powie, nie podlega dyskusji" (185-LP).

„Grono nauczycielskie jest skłócone; stąd atmosfera jest jakaś nieprzyjemna. Sam kierownik »zjadł wszystkie rozumy świata«" (192-LP).

„Koleżanki czekają tylko na to, aby mi sprawić przykrość; starały się skłócić mnie z kierowniczką. Nie odzywały się w ogóle do mnie przez pewien okres czasu. Mówiły: »gdy Inspektor przyjedzie, to dopiero zobaczymy, kto pracuje«" (205-LP).

„Bardzo często dochodzi do sprzeczek pomiędzy nauczycielami a kierowniczką. Najczęściej o jej syna, który uczęszcza do tutejszej szkoły. Chłopiec ten nie tylko podrywa nauczycielom autorytet, ale też bije dzieci. Kierowniczką z zażaleniem na syna absolutnie się nie zgadza" (208-LP).

„Na moje złe samopoczucie w szkole wpływa przede wszystkim stosunek kierownika szkoły do nauczycieli i nieporozumienia, jakie stąd często wynikają" (221-LP).

„Grono, szczególnie starsze, nie jest życzliwe, zazdroszczą mi ubioru, szacunku u dzieci, tego, że jestem młoda i lubiana przez młodzież. To wszystko przejawia się w ich stosunku do mnie. Uszczypliwe uwagi nie mają końca" (341-LP).

„Zespół nauczycielski wraz z kierownikiem starają się mnie wykorzystywać. Muszę protokołować każde posiedzenie rady pedagogicznej, pełnić dyżur na korytarzu w każdą dużą przerwę przez cały rok; 180 dzieci sama dyżuruje” (363--LP).

Analiza liczbowa wypowiedzi młodych nauczycieli na temat ich samopoczucia w zespole pedagogicznym kształtuje obraz raczej optymistyczny — 70% czuje się bardzo dobrze lub dobrze w zespole nauczycielskim. Nie przeceniając stopnia adekwatności uzyskanych proporcji ocen samopoczucia w zespole, pragniemy skoncentrować naszą uwagę wokół problemów przytoczonych przez młodych nauczycieli uzasadnień określonego samopoczucia.

Wskazują one przede wszystkim na te fakty i okoliczności, które w subiektywnym odczuciu młodego nauczyciela stanowią niezbędne uwarunkowanie prawidłowych stosunków w zespole nauczycielskim, mających wielką siłę wyzwalania twórczego entuzjazmu. Młodzi nauczyciele czują się dobrze w zespole, w którym panuje atmosfera życzliwości, szczerości, koleżeństwa, wzajemnej pomocy. Cenią sobie doświadczenie starszych kolegów, przekazywane im z dużym taktem pedagogicznym przy pełnym uznaniu ich kwalifikacji i traktowaniu jako pełnoprawnego młodszego kolegi, bez poczucia zbyt dużego dystansu. Młodzi nauczyciele widzą również chętnie wszelkie inicjatywy starszych kolegów zmierzające do organizowania ich życia prywatnego, oczywiście bez przesadnej ingerencji. Do najbardziej wymownych argumentów, przytaczanych na uzasadnienie dobrego samopoczucia, należy stosunek kierownika szkoły do młodego nauczyciela. Jego autorytet pedagogiczny, walory intelektualne i moralne, fachowe rady, wyrozumiałość na ewentualne braki w początkowym okresie pracy, życzliwe zainteresowanie się całokształtem trosk i kłopotów — oto wartości, które ze szczególną mocą podkreślają wielokrotnie w swych wypowiedziach młodzi nauczyciele.

Młodzi nauczyciele przekazują nam również takie uzasadnienia ocen swego samopoczucia w zespole, które są wyrazem dostrzegania czynników bądź to utrudniających kształtowanie prawidłowych stosunków międzyludzkich w gronie nauczycielskim, bądź też będących wręcz zaprzeczeniem podstawowych norm współżycia społecznego. A więc zniechęca ich brak szczerości wśród grona, dwulicowość, kłótnie i intrzygi oraz tendencje egotyczne. Niejednokrotnie wskazuje się na dwa przeciwstawne sobie obozy. Z jednej strony starsi koledzy, wynoszący się swoimi umiejętnościami pedagogicznymi, z lekceważącym stosunkiem do młodych, nie rozumiejący ich potrzeb i traktujący ich jako praktykantów czy nawet uczniów. Z drugiej strony mobilizuje się młodzieżowy zespół nauczycielski, który z wielkim entuzjazmem pragnie organizować pracę dydaktyczno-wychowawczą przy wykorzystaniu najnowszych osiągnięć nauk pedagogicznych, często jednak kapitulując wobec presji schematyzmu i rutyny starszych kolegów.

Analogicznie jak w przypadku dobrego samopoczucia w zespole pedagogicznym istotnym czynnikiem była postawa kierownika szkoły, tak i o złej atmosferze w gronie nauczycielskim decydują wszystkie negatywne cechy jego osobowości. Młodzi nauczyciele piętnują oschły i formalny stosunek kierownika szkoły do wyników ich pracy, negowanie umiejętności pedagogicznych młodego nauczyciela, apodyktyczny stosunek wyrażający się w dawaniu zaleceń bez dostatecznego uzasadnienia, jak również przecenianie swego doświadczenia (chęć wynoszenia się), a nawet lekceważący stosunek do możliwości młodego nauczyciela.

Zapewne jest wiele czynników składających się na dobrą atmosferę pracy grona nauczycielskiego. W procesie kształtowania się zespołu pedagogicznego partycypują w pierwszym rzędzie starsi koledzy, a przede wszystkim kierownik szkoły. Niepoślednią rolę odegrać mogą i młodzi nauczyciele. Wypowiedzi tych ostatnich budzą refleksję na temat ułożenia takich stosunków międzyludzkich w zespole pedagogicznym, aby młody nauczyciel znalazł w nim warunki twórczego rozwoju.



BOLEŚLAW NIEMIERKO

## PIERWSZA LEKCJA W ŻYCIU

Dla studenta lub ucznia szkoły pedagogicznej pierwsza lekcja w życiu jest podsumowaniem dotychczasowego przygotowania z dziedziny psychologii i pedagogiki, a ponadto egzaminem dla całej jego osobowości; jest syntetyczną próbą uzdolnień zawodowych, która ze względu na brak wiedzy teoretycznej niemożliwa była do przeprowadzenia na egzaminie wstępnym do zakładu. Tej doniosłości nie mają stosowane zazwyczaj przed odbyciem przez kandydata pierwszej lekcji próbnej tzw. „zajęcia asystenckie”, dyżury na przerwach, zabawy z dziećmi, itp.

Niektórzy z organizatorów praktyki pedagogicznej są zdania, że niecelowe jest poprzedzanie całościowej próby lekcyjnej ćwiczeniami poszczególnych składowych umiejętności lub fragmentarycznym czynnym udziałem w prowadzonej przez kogo innego lekcji. W ten sposób pozbawiamy młodzież wielkiego radosnego przeżycia, a także, co o wiele istotniejsze, stawiamy ją w szczególnie trudnej, sztucznej sytuacji, wynikającej z rozbitcia dydaktyczno-wychowawczej struktury lekcji na niewiele znaczące z osobna, bezkształtne części. Irena Zaczeniuk-Jundziłł zauważa, że uczniowie szkoły ćwiczeń nie traktują poważnie tego typu specjalnych zajęć: „na lekcji była komedia, bo jedna licealistka napisała, druga przeczytała, potem pani, zupełnie jak w teatrze” (7, s. 187).

Odmienne stanowisko zajął Maksymilian Maciaszek (3, rozdz. II). Organizował on ćwiczenia kandydatów w sprawdzaniu listy obecności, przeglądzie zadań domowych, pogadance wstępnej, nauce piosenki, rozwiązywaniu zadania tekstowego z arytmetyki itp. na lekcjach prowadzonych przez nauczycieli ze szkoły ćwiczeń.

Z punktu widzenia ochrony osobowości przyszłego nauczyciela przed zbyt silnymi ujemnymi wstrząsami (frustracjami) poprzec musimy to drugie rozwiązanie. Z całościowym, z miejsca, występem studenta lub ucznia szkoły pedagogicznej w roli nauczyciela związane jest zbyt duże ryzyko; ewentualna porażka wywołać może trudne do naprawy spustoszenia w dziedzinie motywacji pracy z uczniami. Warto zaznaczyć, że pierwsze lekcje kandydatów w eksperymentalnej grupie studentów SN Maksymilian Maciaszek traktował jako ćwiczenie, nie próbę. Studenci sami orzekali, którą z kolejnych lekcji chcą przedstawić do dyskusji i oceny (tamże).

W liceum pedagogicznym w T. w 1964 roku już pierwsza lekcja próbna kandydata była oceniana i, głównie ze względu na skromne możliwości szkoły ćwiczeń, poprzedzona niewieloma ćwiczeniami elementarnych czynności. Pomoc nauczycieli szkoły ćwiczeń w przygotowaniu jej sięgała dość daleko, w związku z tym lekcje „nie na temat” i wadliwie zbudowane nie mogły się zdarzyć.

Oto najczęściej ujawniane w tych warunkach zalety stylu pracy pedagogicznej kandydatów, wynotowane z zeszytu obserwacji nauczyciela przedmiotów pedagogicznych:

- stawianie wyraźnych wymagań, nawiązywanie do materiału przerobionego przez uczniów na poprzednich lekcjach,
- zastosowanie własnego pomysłu ćwiczeń, konkursów i zabaw ruchowych związanych z tematem lekcji,
- własnoręcznie, starannie wykonane pomoce naukowe lub komplety pomocy dla wszystkich uczniów w klasie,
- skrupulatne wykorzystanie pomocy naukowych, troska o dobrą ich widoczność z każdego miejsca w klasie,
- dobrze przygotowane wzorowe czytanie, opowiadanie, recytacja wiersza, piosenka,

- dobór zwrotów, wyrazów i sposobów ujęcia zagadnienia przystępnych dla dzieci,
- serdeczny stosunek do dzieci, stały uśmiech na twarzy, wesoly przebieg lekcji,
- znajomość imienia i nazwiska wszystkich dzieci w klasie, orientacja w ich możliwościach umysłowych,
- zwracanie uwagi na postawę dziecka w ławce i podczas rozmowy z prowadzącym lekcję,
- natychmiastowe reagowanie na każde zakłócenie spokoju w klasie,
- wyraziste gesty, energiczne, celowe ruchy,
- staranny sposób mówienia, dobra dykcja, ładna modulacja głosu,
- miła prezencja, staranne uczesanie, spokojny i czysty ubiór.

Najczęściej występujące wady stylu pracy pedagogicznej kandydatów:

- recytowanie materiału słownego „jak uczeń w czasie odpowiadania na stopień” lub „jak do siebie”, brak kontaktu z klasą,
- kuczowe trzymanie się konspektu lekcji, pomijanie zapytań uczniów, przerywanie ich wypowiedzi,
- brak tłumaczenia, objaśniania twierdzeń najistotniejszych, niewyróżnianie materiału obowiązującego i uzupełniającego,
- prowadzącemu nie udają się demonstracje i doświadczenia na skutek mało dokładnej znajomości pomocy naukowych,
- praca z wąską grupą „zgłaszających się”, w związku z tym zbyt szybkie tempo lekcji,
- zbyt długie zajmowanie się jednym uczniem, który czegoś nie umie lub jedną grupą uczniów,
- prowadzący nie panuje nad klasą, dzieci kręcą się i „szumią”,
- bierna postawa wobec uczniów, bezradność, gdy żaden uczeń nie zgłasza się do odpowiedzi, niechęć do oceniania,
- sztuczny, ugrzeczniony ton wypowiedzi, prowadzący źle się czuje z dziećmi,
- prowadzący za dużo mówi, objaśnia to, co uczniowie sami mogliby powiedzieć, nie wykorzystuje możliwości uczniów,
- zbędna ruchliwość, podchodzenie do dziecka, z którym się rozmawia, niepotrzebne chodzenie po klasie,
- niedostrzeganie błędów w zapisach uczniów na tablicy albo przeciwnie, przesadne wpatwienie w nią i „mówienie do tablicy”,
- niekształtne i niestaranne pismo na tablicy, niedokładne wskazywanie na mapie.

Powyższe, przydługie nieco, listy zalet i wad stylu pracy pedagogicznej, ujawnionego na pierwszej lekcji próbnej przez uczniów IV klasy liceum pedagogicznego w T., mają nam służyć dla zorientowania się w sposobie oceniania lekcji przez nauczyciela przedmiotów pedagogicznych w tym liceum, w związku z przedstawionym poniżej poszukiwaniem czynników powodzenia pierwszej lekcji. Nie podejmujemy próby usystematyzowania tych spostrzeżeń „praktyka”, gdyż wobec braku w naszej literaturze pedeutologicznej opracowań z zakresu podstaw metodyki kształcenia pedagogicznego byłaby ona skazana na powierzchowność. Większość z wymienionych cech zachowania się prowadzących lekcje daje się z grubsza uogólnić jako przejawy różnicy zdolności do najszerzej rozumianej „ekspresji” i różnicy „spostrzegawczości pedagogicznej”, dwu wymienionych przez Maksymiliana Maciaszka cech „korzystnego dla zawodu nauczycielskiego typu osobowości” (3, s. 60).

Względna trwałość zalet i wad stylu pracy ujawnianych już na pierwszej lekcji

próbnej wynika z faktu, że są one wyrazem całokształtu osobowości kandydata; ukazują one tę osobowość w procesach oddziaływania nauczyciela na uczniów i uczniów na nauczyciela, w nowym świetle.

Z ogólnej teorii zachowania wynika, że zmiany osobowości dokonują się powoli. Obecna organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej zakładów kształcenia nauczycieli stwarza niestety mało okazji po temu, aby poprawiać styl pracy przyszłego nauczyciela drogą specjalnych, zindywidualizowanych oddziaływań wychowawczych na jego osobowość.

### Powodzenie pierwszej lekcji próbnej kandydata

W 1963/64 roku 80 uczennic i uczniów IV klasy liceum pedagogicznego w T. przeprowadziło swe pierwsze lekcje w życiu. Nauczyciel przedmiotów pedagogicznych ocenił lekcje za pomocą 10-punktowej skali, a następnie porównano te oceny z ocenami ogólnych postępów tychże uczniów w nauce oraz ich samoocenami pod kilkoma względami.

Zastosowanie w badaniach samooceny uczniów nie wynikało bynajmniej z przekonania o jej wysokiej wartości, jako naukowej metody ustalania faktów. Użyliśmy tej najmniej rzetelnej z metod z konieczności, ze względu na brak możliwości przeprowadzenia tak wielkiej ilości obserwacji zachowań lub użycia specjalnych kwestionariuszy. Nie jest to więc „przemycanie introspekcji” przy zasłanianiu się „całym mnóstwem współczynników korelacji” (Kreutz — 2, s. 91), lecz świadome użycie metody, której zdolność rozpoznawcza jest słaba (por. Malewski — 4).

Badanych zapoznano z właściwościami 10-punktowej skali „stenowej” (Guilford, Comrey 1), aby w niej wyrażali samoocenę. We wszystkich rozkładach uzyskanych ocen zasza potrzebna skorygowania ujemnej skośności, gdyż badani wykazali tendencję do umieszczania się pod względem nasilenia każdej dodatniej cechy osobowości powyżej średniej oceny ustalonej dla całego zespołu klasowego.

Umiarkowaną korelację (współczynnik  $r$  Pearsona) z ocenami lekcji próbnych wykazały:

- oceny ucznia z teorii pedagogicznej: 0,40,
- ogólne postępy ucznia w nauce szkolnej: 0,34.

Nisko korelują z ocenami lekcji próbnych niektóre wskaźniki samooceny:

- „pewność siebie, zdecydowanie, energia”: 0,22,
- „optymizm, swoboda, wesołość”: — 0,20,
- „samodzielność, zaradność, spryt życiowy”: 0,19,
- przekonanie, że jest się dobrze traktowanym przez nauczyciela pedagogiki: 0,13.

Kilka zmiennych nie koreluje z powodzeniem lekcji próbnej, m. in. odpowiedź na pytanie „czy jesteś spokojna, opanowana, czy przeciwnie — nerwowa, łatwo ulegająca podnieceniu?” ( $r = -0,04$ ). Jest rzeczą wysoce charakterystyczną, że zarówno samoocena zaangażowania się w pracy organizacyjnej i „społecznej”, jak i porównanie obiektywnych danych dotyczących tego typu działalności prowadzącej lekcje wykazało zerową korelację ( $r = 0,00$ ) z powodzeniem lekcji próbnej.

Badanie nasze nie wykryło zmiennych, które pozwalałyby trafniej niż oceny kandydata w nauce, zwłaszcza jego ocena z teorii pedagogicznej, przewidywać powodzenie pierwszej lekcji próbnej. Jest prawdopodobne, że najlepszą zapowiedzią stylu pracy nauczyciela są jego ogólne postępy w nauce szkolnej. Aby to z całą pewnością orzec, musielibyśmy zastosować dla porównania z wartością ocen szkolnych najlepsze kwestionariusze osobowości, jakimi dysponuje współczesna nauka.

Niska rzetelność prób utrudnia analizę czynnikową ich rezultatów, ale, o ile trafność prób jest dostateczna, nie prowadzi w zasadzie sama przez się do błędów

(Okóln — 5, rozdz. X). Zdecydowaliśmy się poszukać czynników wspólnych dla niektórych, ciekawszych, wyników badania.

W tabeli ujęliśmy ładunki czynników wspólnych nie mniejsze od  $\pm 0,20$ .

Zmienna	Czynniki		
	1	2	3
„zdecydowanie, energia”	,21	,74	—
„samodzielność, zaradność”	,28	,73	—
„rozmowność”	—,34	,56	—
„swoboda, wesołość”	—,20	,58	,33
przewidywanie dobrego samopoczucia w przyszłej pracy nauczycielskiej	—	—	—,34
dobre traktowanie przez nauczyciela przedm. pedagogicznych	,39	,32	,23
popularność w klasie (socjometria)	,26	—	—
ogólne postępy w nauce	,66	—	,41
postępy w przyswajaniu sobie teorii pedagogicznej	,68	—	,56
ocena lekcji próbnej	,63	—	—,20

**Ładunki czynnikowe 10 zmiennych w badaniach powodzenia pierwszej lekcji próbnej 80 uczennic i uczniów IV klasy liceum pedagogicznego w T. w 1963/64 r.**

W czynniku 1 rozpoznajemy pilność w nauce, tę samą cechę osobowości ucznia, która została w innych badaniach uznana przez nas za najpewniejszą podstawę doboru kandydatów do szkół pedagogicznych. Duży ładunek tego czynnika zawierają zmienne oparte na różnego typu ocenach szkolnych, mały ładunek dodatni — samooceny pod względem energii i samodzielności oraz rezultaty ankiety socjometrycznej.

Prawdopodobnie pilność studenta lub ucznia szkoły pedagogicznej w nauce jest najistotniejszym czynnikiem jego powodzenia w próbnym działaniu dydaktyczno-wychowawczym.

Czynnik 2 określimy ostrożnie jako wysoką samoocenę ucznia. Dokładniejsze badania wykryłyby tu najpewniej jakieś cechy temperamentu.

Czynnik 3 jest trudny do objaśnienia. Być może jest to dobre samopoczucie w roli ucznia z objawami pewnej niedojrzałości społecznej, infantyliizmu.

Wyniki badania nie dostarczyły nam wielu hipotez do dalszych poszukiwań; zbyt słabych użyliśmy metod ustalania faktów. Wartość tych wyników polega na potwierdzeniu hipotezy na temat górowania czynnika pilności w nauce szkolnej w procesie stawania się przez kandydata dobrym nauczycielem.

#### Nieprzystosowanie początkującego nauczyciela

Część nauczycieli przeprowadziła swą pierwszą lekcję w życiu bez obecności doświadczonego opiekuna, co gorsza bez jakiegokolwiek przygotowania teoretycznego. Słuchacze korespondencyjnego liceum pedagogicznego stanęli w swoim czasie do

pracy pedagogicznej uzbrowieni li tylko we wspomnienia swych uczniowskich doświadczeń ze szkoły podstawowej i pobieżne rady kierownika; nic dziwnego, że przeżyli stany silnego zagrożenia i nieprzystosowania. Sytuacje takie uważamy za wyjątkowo niepomysłne dla rozwoju stylu pracy pedagogicznej nauczyciela. Zilustrowaliśmy je tutaj, aby zwrócić uwagę na przeżycia debiutantów, które moglibyśmy określić jako „frustracje motywów opartych na potrzebach przynależności i miłości, szacunku i samourzeczywistnienia”. Podobne stany psycho-nerwowe nie omijają i planowo przygotowywanych do pracy zawodowej nauczycieli, warto się więc uczyć zapobiegać im.

Skorzystaliśmy ze 112 wypracowań słuchaczy korespondencyjnego liceum pedagogicznego w T. na temat „Mój pierwszy dzień pracy w zawodzie nauczycielskim”. Wadą tego typu dokumentów jest to, że napisane są ex post (od kilku miesięcy do kilku lat) i są niejako wymuszone przez nauczyciela przedmiotów pedagogicznych, który zadał tę „pracę kontrolną” jako obowiązkową. Pewnym walorem obranej przez badacza drogi jest mniej lub więcej dokładne odbicie przeżyć wszystkich słuchaczy korespondencyjnego liceum pedagogicznego, nie zaś tylko tych nielicznych, którzy sami dla siebie prowadzili notatki na temat swej nauczycielskiej kariery.

Dały się wyróżnić dwa typy spontanicznego stylu pracy nowicjuszy: „introwertyczny” u 49 nauczycieli i „ekstrawertyczny” u 63 nauczycieli; nie potrafiliśmy upewnić się jednak, czy nie są to tylko dwa typy opisu swych przeżyć, dwa sposoby potraktowania tematu wypracowania. Oto charakterystyczne cechy dwu stylów pracy (w nawiasie — liczba wymienianjących dane zachowanie lub przeżycie).

#### „Introwertycy”

- przeżywają bardzo silne emocje (39),
- czują raczej jeszcze uczniami niż nauczycielami (6),
- zazdroszczą swym starszym kolegom-nauczycielom (7),
- są ujęci serdecznym przyjęciem przez kolegów (7),
- obawiają się przed lekcją o karność na niej (6),
- pragną zbliżenia uczuciowego z uczniami (11),
- są oszołomieni wpatrzonym w siebie wzrokiem dzieci (11),
- lekcję prowadzą metodą żywej pogadanki (20),
- mają trudności z utrzymaniem dyscypliny uczniów (11),
- po przeprowadzeniu pierwszej lekcji wstępuje w nich otucha (19),
- czują się zmęczeni po pierwszym dniu pracy (5).

#### „Ekstrawertycy”

- niecierpliwie oczekują początku zajęć (23),
- starannie przygotowują konspekty (11),
- prowadzą lekcję ściśle według planu (10),
- na wstępie zapoznają uczniów z wymaganiami (13),
- prowadzą pogadankę (17) lub ćwiczenia (7) lub wykład (7),
- pragną uaktywnić wszystkie dzieci (7),
- dużo „pytają”, zadają powtórzenia (14),
- stwierdzają braki w wiadomościach i umiejętnościach dzieci (10),
- obserwują uważnie zachowanie się dzieci (8),
- po lekcji zastanawiają się nad jej wartością (12).

„Introwertycy” pragną przede wszystkim powodzenia uczuciowego, grożą im, jak

się zdaje, frustracje na tle wychowawczym; „ekstrawertycy” nastawieni są bardziej rzeczowo, brak przygotowania pedagogicznego może ich doprowadzić do schematyzmu („rutyny”) i utraty z oczu spraw dziecka. Zdobycie wykształcenia pedagogicznego prawdopodobnie z jednej strony łagodzi jednostronność niektórych przedstawicieli tych dwu typów, z drugiej strony — pozwala rozwinąć się tym ich zaletom, które, jako oparte na cechach temperamentu, są bardzo trudne do osiągnięcia przez ćwiczenie.

Wynotujemy teraz kilkanaście fragmentów wypracowań, bez podziału na wyżej wymienione „typy”, dla oddania atmosfery pierwszego dnia pracy niekwalifikowanego nauczyciela w szkole podstawowej.

### A. Przed lekcją

„Już za dwa dni miałem pójść do pracy. Jakis niewytłumaczalny lęk ogarnął mnie i nie opuszczał dotąd, dopóki nie znalazłem się w klasie. (...) Bałem się uszczypliwych pytań, które mogłyby paść z ust uczniów, a na które nie umiałbym odpowiedzieć. To wszystko, co dotąd umiałem, czego uczyłem się przez 11 lat, wydawało mi się jak domek z kart, który runie pod naporem pytań uczniów. Widziałem, jak przez mgłę, szydzące ze mnie dzieci i swoją bezradność”.

„Przy wejściu do szkoły stało kilku chłopców. Patrzyli na mnie nieufnie i podejrzliwie. Wszedłem do środka. »Chodźmy — powiedział kierownik szkoły — zapoznam was z dziećmi«. Patrzył na mnie uważnie”.

„Bardzo cichutko, wstrzymując oddech, posuwałam się naprzód w milczeniu w kierunku kancelarii kierownika szkoły. Idąc, przejęta tym wszystkim, starałam się stapać jak najciszej. (...) Kierownik szkoły przyjął mnie bardzo serdecznie”.

„Po udzieleniu mi przez kierownika wskazówek metodycznych i praktycznych poczułam, że mam wielki chaos w głowie, że wszystko kręci mi się jak w labiryncie”.

„Kiedy stawiałam pierwsze kroki na korytarzu, po opuszczeniu kancelarii, kierując się w stronę swoich wychowanków, serce mi zamierało. Szłam szybko”.

### B. Początek lekcji

„Nagle zabrzmiał głośno dzwonek szkolny. Tyle razy słyszałam jego dźwięk. Jednak w tej chwili zdawało mi się, że słyszę go po raz pierwszy. Bo rzeczywiście miał on dla mnie inne, nowe znaczenie”.

„Wchodzę do klasy i czuję, że oczy dzieci zwrócone są na mnie. Kłują mnie jak szpilki. Nie mogę rozróżnić ani twarzy dzieci, ani ścian. Dzieci wstają, a ja stoję przy stole i nie wiem, co mam mówić. Po chwili mówię: »Dzień dobry. Siadajcie!« Nie mogę poznać własnego głosu. Szum mi w uszach. Mówię bardzo głośno, tak jak bym chciała przekrzyknąć tłum ludzi, mimo iż dzieci siedzą bardzo cicho”.

„Wykonując niepewne ruchy zbliżyłam się do stołu. Drżącymi rękoma położyłam dziennik lekcyjny”.

„Usadowiłem się na krześle i »wsadziłem nos w dziennik«. Bałem się początkowo spojrzeć na klasę...”

### C. Lekcja

„Przyznaję, że bardziej mi zależało na zdobyciu sympatii dzieci niż na osiągnięciach pedagogicznych”.

„Starałem się mówić do dzieci jak najgrzeczniejszym tonem”.

„Zdenerwowanie minęło, ale swobodnie się nie czułem. Lekcja moja to był wyuczony konspekt”.

„Tak jak przewidywałam, napotykałam trudności na każdym niemal kroku. We wszystkim byłam niezdecydowana. Polecenia wydawane przeze mnie były niepewne. Ciągłe wydawało mi się, że to nie tak ma być, że inny nauczyciel zrobiłby to lepiej i z większą korzyścią dla dzieci”.

„Zwracając uwagę na sposób rozwiązywania zadań przez uczniów nie mogłam uchwycić zachowania reszty klasy. A gdy zwracałam na te dwie rzeczy uwagę, to dzieci musiały podpowiadać mi, gdzie jest ścierka, bo zapomniałam, gdzie ją położyłam”.

„Stale myślałam o tym, żeby jak najszybciej zadzwonił dzwonek i żebym mogła opuścić tę klasę. Na lekcji nie było hałasu, ale po prostu nie miałam co mówić do dzieci”.

„Usilnie zwracałam uwagę na twarze uczniów, by wyczytać, jakie zrobiłam wrażenie”.

#### D. Po lekcji

„Jakaś fałszywa duma nie pozwalała mi z nikim się podzielić swoimi kłopotami. Byłem przekonany, że lekcje prowadzone przez kolegów są ideałem pod każdym względem”.

„Otucha zwiększyła się po przyjaznej i serdecznej rozmowie z gronem nauczycielskim, które udzieliło mi wskazówek”.

„Ciągle zmiany uczuć pod wpływem różnych sytuacji nawiedzały mnie przez cały dzień. To pewne załamania, to znów podniesienie na duchu, wiara w siebie”.

„Obawa przed lekcją i skrupowanie na niej trwały kilka dni. Później dopiero zaczęłam czuć się trochę swobodniej...”

„Byłem bardzo zadowolony z pierwszego dnia. Wieczorem wszystko jeszcze raz przemyślałem i ulepszyłem w myśli. Przemyślałem każdą drogę, jaką można dojść do serca ucznia. Przekreślałem, kombinowałem, napisałem konspekty na dzień następny i zasnąłem”.

„Podobnego dnia już chyba nie przeżyję. Było jeszcze coś podobnego w dwa lata później, kiedy z trwogą ukazałem się w siódmej klasie po raz pierwszy w okularach...”

We wspomnieniach tych zwracają uwagę

- zmienne stany uczuciowe na tle zagrożenia poczucia własnej wartości,
- próby ukrycia swych przeżyć i wątpliwości, ale skwapliwe korzystanie z samorzutnej rady i zachęty bardziej doświadczonych kolegów,
- niezdecydowanie, skłonność do działania ze względu na własną zmienną sytuację, a nie ze względu na cele dydaktyczno-wychowawcze.

Tak trudny start zawodowy, jak wyżej zobrazowany, czyni zapewne młodego nauczyciela szczególnie podatnym na kolejne frustracje w pracy pedagogicznej i, w następstwie, mnoży niepowodzenia dydaktyczno-wychowawcze.

#### CYTOWANA LITERATURA

1. GUIFORD J. P., COMREY A. L.: Pomiar w psychologii. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.
2. KREUTZ MIECZYŚLAW: Metody współczesnej psychologii. Studium krytyczne. PZWS, Warszawa 1962.
3. MACIASZEK MAKSYMILIAN: Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela. PWN, Warszawa 1963.

4. MALEWSKI ANDRZEJ: Pozytywny i negatywny obraz własnej osoby a proces podejmowania decyzji. *Studia Socjologiczne* 1962; nr 2.
5. OKÓŃ JAN: Analiza czynnikowa w psychologii. PWN, Warszawa 1960.
6. ZACZENIUK-JUNDZIŁ IRENA: Rola przedmiotów pedagogicznych w kształceniu nauczycieli. PZWS, Warszawa 1963.

MIECZYŚLAW ŁOBOCKI  
LUBLIN

## BADANIA DOTYCZĄCE OGÓLNEJ SKUTECZNOŚCI DYSKUSJI

Początek badań nad efektywnością technik dyskusyjnych sięga czasów drugiej wojny światowej. Wprawdzie znane są wcześniejsze badania na ten temat (3 i 12), mimo to jednak trudno uznać je za początek badań nad dyskusją w ścisłym znaczeniu tego słowa, a to z uwagi na małą w zasadzie ich wartość metodologiczną.

Badania możliwie poprawne z metodycznego i metodologicznego punktu widzenia rozpoczął Kurt Lewin (7) w roku 1940. Przeprowadzone przez niego i jego współpracowników eksperymenty odbyły się w związku z akcją uświadamiania kobiet amerykańskich, aby wyrzekły się jednych produktów żywnościowych na rzecz innych. W jednym z eksperymentów chodziło o przekonanie osób badanych o celowości stosowania podrobów w jadłospisie. W badaniach uczestniczyło 6 grup. W trzech grupach zastosowano „metodę wykładu”, a w trzech pozostałych „metodę dyskusji”.

Wykład trwał 45 minut. Był atrakcyjny. Wykładowca zachęcał do używania podrobów w jadłospisie i rezygnacji ze zwykłego mięsa na rzecz potrzeb frontu. Podczas wykładu podkreślano również wartości kaloryczne podrobów i ich taniść. Mówiono także o różnych sposobach przyrządzania podrobów.

W grupach dyskusyjnych przedstawiono w sposób możliwie zwięzły powyższy problem i poddano go dyskusji. Podczas dyskusji zwrócono uwagę na korzyści spożywania podrobów, a także na pewne ujemne strony związane ze sposobem ich przygotowywania. Podkreślano m. in. nieprzyjemny zapach podrobów podczas smażenia. Dyskutanci dowiedzieli się również — podobnie jak w grupie wykładowej — o różnych sposobach przyrządzania podrobów, o czym informował ich ekspert żywnościowy.

We wszystkich 6 grupach badanych na zakończenie spotkania proszono o wyrażenie przez podniesienie ręki swej gotowości w sprawie używania podrobów w ciągu najbliższych tygodni. Następnie sprawdzono wykonanie podjętych postanowień. Okazało się, że z grup wykładowych tylko 3% osób, które dotąd nie korzystały nigdy z podrobów, dostosowało się do proponowanych wskazań eksperta żywnościowego. Natomiast z grup dyskusyjnych aż 32% osób skorzystało z owych wskazań.

Ze względu na obawę, że wyniki, jakie uzyskano w poszczególnych grupach, są zasługą osobistych walorów lub sugestii wykładowcy i prowadzącego dyskusję, powyższy eksperyment przeprowadzono ponownie, lecz w nieco zmienionej postaci. Obecnie ta sama osoba wystąpiła w roli wykładowcy i prowadzącego dyskusję. Celem wykładu i dyskusji łącznie z decyzją było przekonanie matek o celowości podawania swym dzieciom większej porcji mleka. W badaniach uczestniczyło 6 grup, z których każda obejmowała 6—9 matek. Również i w przypadku tych badań potwierdzono zdecydowaną wyższość metody dyskusyjnej nad metodą wykładową.



Trzeci eksperyment, przeprowadzony przez Lewina, dotyczył przekonywania matek, aby dawały niemowlętom sok pomarańczowy i tran. Badania odbywały się w ten sposób, że pewną ilość kobiet pouczano indywidualnie pod tym względem przez 25 minut, inne zaś uczestniczyły w dwudziestopięciominutowej dyskusji na powyższy temat. I tym razem okazało się, że metoda dyskusji jest skuteczniejsza niż metoda wykładu.

Wnioski K. Lewina z badań przeprowadzonych przez niego i jego współpracowników sprowadzają się do następujących trzech twierdzeń:

1) łatwiej jest zmienić jednostkę w grupie niż oddziałując na nią indywidualnie;

2) zmiany, dokonane w jednostce pod wpływem grupy, są trwalsze niż wówczas, gdy oddziałujemy na nią indywidualnie;

3) zaistniała zmiana spotyka się tym łatwiej z akceptacją jednostki, im czynniej uczestniczy ona w podejmowaniu określonej decyzji, dotyczącej owej zmiany (1 s. 287).

Dyskusja jest uważana tu za podstawowy element wykorzystania dynamiki wpły-  
wów wewnątrzgrupowych na rozwój jednostki.

Eksperymenty K. Lewina były początkiem dalszych badań w tym kierunku. Badania nad skutecznością dyskusji i wykładu przeprowadzili m. in. J. Levine i J. Butler (8). W badaniach swych zamierzali przekonać się czy: 1) zdobyty zasób określonej wiedzy wpływa na zmianę postawy jednostek wobec akceptowanych dotąd „wzorów” społecznie niepożądanego zachowania, 2) udział w dyskusji wywiera większy wpływ na zmianę ich zachowania niż wysłuchany przez nich wykład. Badania miały miejsce w dużym zakładzie przemysłowym. Osobami badanymi było 29 inspektorów. Zadanie ich polegało na ocenianiu wykonywania pracy przez 395 pracowników pod względem: 1) dokładności, 2) przestrzegania godzin pracy, 3) wydajności, 4) wykorzystania wiedzy fachowej i 5) współpracy. Inspektorzy wykazywali wyraźną tendencję do przeceniania pracowników zajmujących stanowiska, które wymagały wysokich kwalifikacji, a niedoceniania pracowników, wykonujących które zadania mniej odpowiedzialne i nie wymagające specjalnego przygotowania zawodowego. Słowem, inspektorzy przejawiali skłonność oceniania raczej zajmowanych stanowisk niż jakości wykonywanej pracy.

Badania odbywały się w trzech grupach. Pierwsza z nich złożona z 9 inspektorów była grupą kontrolną; w grupie tej nie przeprowadzono ani wykładu, ani dyskusji. Druga grupa, złożona także z 9 inspektorów, stanowiła grupę dyskusyjną, a trzecia, złożona z 11 inspektorów, grupę wykładową. W grupie dyskusyjnej zasygnalizowano na wstępie błędne i niesprawiedliwe kryteria oceniania przez poszczególnych inspektorów sposobów wykonywania zadań produkcyjnych przez podległych im pracowników. Następnie problem ten poddano półtoragodzinnej dyskusji. Na zakończenie spotkania podjęto wspólną decyzję w sprawie oceniania pracowników wyłącznie na podstawie uzyskanych wyników pracy, nie zaś w zależności od rodzaju powierzonych im zadań. W grupie wykładowej inspektorzy wysłuchali starannie przygotowanej prelekcji na temat metod i teorii oceniania. Wykładowca wskazał m. in. na błędy w poprzednich ocenach inspektorów i wyjaśniał przyczyny ich występowania. Odpowiadał również na stawiane mu pytania. Spotkanie trwało około półtorej godziny.

Badania wykazały, że udział inspektorów w dyskusji o wiele skuteczniej wpłynął na redukcję stronniczych i niesprawiedliwych ocen niż wysłuchanie wykładu. Okazało się, że wykład nie wywarł na nich praktycznie żadnego niemal wpływu. Tak więc badania potwierdziły również tezę o tym, że zdobyty zasób wiadomości nie prowadzi w zasadzie sam przez się do zmian w sferze zachowania jednostki.

Wśród pracowników zakładu przemysłowego badania swe przeprowadzili także L. Coch i J. R. P. French (4). Dotyczyły one skuteczności oddziaływania dyskusji na wyrażenie zgody pracowników wobec zaproponowanych przez kierownictwo za-

kładu zmian w dotychczasowych metodach pracy. Eksperyment przewidywał trzy stopnie uczestnictwa grupowego. Polegało ono na tym, że w jednej grupie nikt z jej członków nie uczestniczył w planowaniu zapowiedzianych zmian; w grupie drugiej udział taki brało tylko kilku jej przedstawicieli, w grupie trzeciej natomiast uczestniczyli w omawianiu przyszłych zmian wszyscy jej członkowie. W wyniku swych badań L. Coch i J. R. P. French stwierdzili, że opór grupy wobec planowanych zmian w metodach pracy może być przewyżniony przede wszystkim w drodze organizowania wspólnych spotkań kierownictwa zakładu z jego pracownikami. Podczas spotkań takich kierownicy oznajmują o potrzebie zmian w metodach pracy i zachęcają pracowników do wspólnego przedyskutowania planowanych zmian. Najskuteczniej przewyżnić można wspomniany opór w warunkach czynnego udziału możliwie przez wszystkich członków grupy w dyskusji.

Nie brak również badań nad efektywnością dyskusji, prowadzonej w warunkach szkolnych, zwłaszcza wśród słuchaczy szkół wyższych. Należy do nich eksperyment W. McKeachie (11). W eksperymencie swym usiłował on przekonać się m. in. 1) czy zmiany postaw członków określonej grupy zachodzą w zależności od zauważonej przez nich zmiany pod tym względem w grupie jako całości, 2) czy współzależność między zmianą ich postaw a zauważonymi pod tym względem zmianami w grupie jako całości maleją bardziej pod wpływem dyskusji i podjętej wspólnej decyzji niż pod wpływem wykładu. Osobami badanymi byli studenci. Badania odbyły się w 6 grupach; każda obejmowała 25—35 osób. Część badanych uczestniczyła w dyskusji grupowej, zakończonej podjęciem wspólnej decyzji; część brała udział w wykładzie, po którym następowało tajne głosowanie w sprawie akceptowania zgłoszonych przez wykładowcę propozycji i ogłoszenie wyników głosowania; część wysłuchiwała wykładu, zakończonego głosowaniem, którego wyników nie podano do publicznej wiadomości. Wyniki badań wykazały, że studenci skłonni byli do zmiany swych postaw w kierunku, w jakim zmiany pod tym względem następowały — w ich mniemaniu — na „roku” jako całości. Stwierdzono także, że dyskusja wraz z podjęciem decyzji sprzyja takim zmianom w szczególny sposób. Ponadto eksperyment dowiódł, że studenci z grup, w których stosowano zazwyczaj techniki oddziaływań grupowych, tj. tam, gdzie liczono się z ich zdaniem, czyli pozwolono dyskutować, łatwiej dostosowywali się do stawianych im wymagań niż studenci, którzy pozbawieni byli możliwości współdecydowania o swych sprawach. Tam, gdzie planowane przez władze zmiany były zasadniczo zawsze przedmiotem wspólnych rozważań na danym roku, spotkały się one z reguły z aprobatą ze strony poszczególnych studentów i przerodziły się szybko w uwewnętrznione normy postępowania. W grupach natomiast, w których w dotychczasowej praktyce nauczania decyzje podejmował wyłącznie prowadzący zajęcia, dyskusja nad nowym sposobem zachowania studentów nie przyczyniła się do rozumienia zalecanego sposobu jako własnej ich normy grupowej.

D. R. Green badał studentów 21 szkół medycznych za pomocą testu wiadomości z zakresu choroby nowotworowej raka. Uzyskany materiał opracował w zależności od liczby godzin, które studenci spędzili: 1) na wysłuchiwanym wykładach na temat raka, 2) na dyskusjach nad rakiem, 3) na laboratoryjnym badaniu guzów rakowych, 4) na obserwowaniu pracy innych osób z pacjentami, 5) na bezpośredniej pracy z pacjentami. W zakończeniu swych badań D. R. Green stwierdził, że najlepsze wyniki w teście wiadomości uzyskali studenci ze szkół, w których wśród metod nauczania wyraźnie dominowała dyskusja grupowa. Okazała się ona nawet bardziej skuteczniejsza niż metoda praktyki lekarskiej, zajmująca w badaniach drugie miejsce jako czynnik, wpływający na rezultat zastosowanego testu wiadomości (9 s. 278 i n.).

Inne badania nad efektywnością dyskusji wraz z decyzją przeprowadził ze studentami M. M. Kostick (6). W tym celu posłużył się w badaniach grupą eksperymentalną i grupą kontrolną. Każda grupa składała się ze studentów pierwszego

roku; każda badana była tymi samymi testami obiektywnymi; każdej dostarczono taki sam zakres wiadomości, w każdej z nich nauczał ten sam wykładowca. W grupie eksperymentalnej ponadto spowodowano studentów do dyskusji na temat wzbogacenia przez nich swych wiadomości. Dyskutowano m. in. o postawie studentów, którzy nie pragną uzyskać lepszych wyników niż ich koledzy z roku. Gdy było już rzeczą oczywistą, że studenci jako grupa zdecydowali się na przyjęcie określonego sposobu podnoszenia poziomu wiadomości, eksperymentator wzywał każdego z nich, aby wyraził swój osobisty stosunek do zaplanowanych przez grupę przedsięwzięć. Wyniki badań wykazały, że studenci z grupy eksperymentalnej uzyskali znacznie lepsze wyniki w uczeniu się niż studenci z grupy kontrolnej. Stąd autor wyprowadza wnioski, że technika dyskusji i decyzji grupowej może być stosowana z powodzeniem w warunkach życia szkolnego i że wpłynąć może ona na podnoszenie poziomu aspiracji u poszczególnych uczniów.

Na podstawie powyższych i innych badań wynika niedwuznacznie, że dyskusja, zwłaszcza w połączeniu z podjętą wspólnie decyzją, stanowi niezaprzeczalny czynnik, wpływający nie tylko na zmianę opinii, przekonań i postaw, lecz również na zachowanie się. Badania te wykazują, że decyzja podjęta przez grupę w drodze dyskusji posiada moc o wiele bardziej zobowiązującą jej członków niż decyzja narzucona im przez przywódcę. W dalszym ciągu jednak nie znany jest bliżej — jak dotąd — specyficzny mechanizm, leżący u podstaw wpływu dyskusji i decyzji grupowej na kształtowanie opinii, przekonań, postaw i zachowań jednostek. W każdym razie — jak wynika również z badań D. F. Penningtona, F. Haraveya, i B. M. Bassa (13) — dyskusja szczególnie w połączeniu z decyzją grupową wpływa niezawodnie na uzgadnianie opinii wśród członków grupy. Psychologowie ci zauważyli także, że dyskusja wywierała wpływ również i wtedy, gdy grupa nie podjęła żadnej formalnej decyzji. Stwierdzili jednak, że dyskusja ma nieco większy wpływ na uzgadnianie opinii w określonych sprawach niż samo tylko podejmowanie decyzji. Doszli także do wniosku, że zmiany w grupie są szczególnie wynikiem wzajemnego oddziaływania i współdziałania jej członków. Nie ulega tu wątpliwości, że dyskusja jest jednym z przejawów takiego współdziałania.

Wspomniany wyżej mechanizm usiłowali wytłumaczyć m. in., M. Horowitz i F. G. Lee (5). Chodziło im szczególnie o wyjaśnienie, dlaczego członkowie grupy zmieniają sposób postępowania dzięki uczestniczeniu w podejmowaniu przez nich wspólnych decyzji jako wyniku zbiorowej dyskusji. Stwierdzają, że podjęcie decyzji powoduje „skanalizowanie energii motywacyjnej” zgodnie z kierunkiem postulowanego w decyzji działania. Zdaniem ich podstawą ukierunkowania owej energii jest przeświadczenie członka grupy o zgodności jego opinii lub zachowań z wymaganiami i oczekiwaniami wszystkich pozostałych członków grupy. Podobne stanowisko zajmuje w tej sprawie Edith B. Bennet (2). W badaniach swych doszła m. in. do przekonania, że o zmianie zachowania decyduje przede wszystkim wewnętrzne odczucie i rozumienie przez jednostkę istniejącej zgodności jej zachowania z uzgodnionym przez grupę „wzorcem” postępowania. Stwierdziła wprawdzie, że dyskusja jako technika oddziaływań nie jest bardziej efektywnym bodźcem do działania niż wykład, niemniej jednak istotę wpływu zarówno dyskusji, jak i wykładu skłonna jest widzieć w odczuwanej przez jednostkę „zgodzie” wszystkich niemal pozostałych członków grupy co do uzgodnionych uprzednio sposobów działania.

#### Badania dotyczące warunków poprawnej dyskusji

Oprócz badań nad ogólną skutecznością dyskusji znane są badania, mające na celu opracowanie niektórych warunków poprawnie przebiegającej dyskusji. W punkcie wyjściowym tych badań przyjmuje się jako rzecz zupełnie oczywistą pozy-

tywny wpływ dyskusji na zmianę opinii i postaw członków grupy. Chodzi tu o znalezienie sposobów prowadzenia dyskusji z możliwie maksymalną jej skutecznością. Badania takie przeprowadzili M. G. Preston i R. K. Heintz (14). Pragnęli oni sprawdzić, czy istotnie skuteczność dyskusji zależy od określonego stylu jej prowadzenia. Wyróżnili dwa przeciwstawne sposoby kierowania dyskusją, mianowicie kierowanie „uczestniczące” (partycypatory) i „nadzorujące” (supervisory). W badaniach uwzględniono grupę eksperymentalną i kontrolną. Grupa eksperymentalna obejmowała 83 studentów. Każdy z tych studentów — zanim uczestniczył w przewidzianej dyskusji — otrzymał zadanie uszeregowania nazwisk 12 wybitnych osobistości według przyjętej przez siebie możliwości ich kandydowania na prezydenta USA. Po 24 godzinach od czasu wspomnianego indywidualnego uszeregowania nazwisk wybrano spośród uwzględnionej w grupie eksperymentalnej liczby studentów — 18 osób na stanowisko prowadzącego dyskusję. Dziewięciu z nich spełniało funkcję „kierowania uczestniczącego”, a pozostałych 9 osób funkcję „kierowania nadzorującego”. Zadaniem dyskusji było odpowiednie uporządkowanie znanych im już 12 nazwisk według tego samego kryterium, co podczas indywidualnego ich szeregowania. Dyskusja miała miejsce w grupach 4—5-osobowych.

Osobom prowadzącym dyskusję polecono wytworzyć w grupie dyskusyjnej możliwie swobodną atmosferę i ułatwić współdziałanie jej członków przez: 1) wyrażanie swego przekonania, że każde z 12 nazwisk w równej mierze zasługuje na uwagę, i unikanie podejmowania decyzji pod wpływem własnych uprzedzeń; 2) dbałość o to, aby wszyscy członkowie grupy uczestniczyli w dyskusji, i zwrócenie szczególnej uwagi na osoby nieśmiałe lub opieszale w zgłaszaniu swych propozycji czy też w stawianiu w obronie reprezentowanych przez siebie poglądów; 3) powstrzymanie uczestników dyskusji w ich tendencji do wydawania decyzji na zasadzie prób i błędów.

Osobom, prowadzącym dyskusję zgodnie ze stylem kierowania nadzorującego, polecono nie brać czynnego udziału w dyskusji. Miały starać się tylko o to, aby dyskusja przebiegała w sposób możliwie sprawny, nie chaotyczny.

W każdej z dwóch grup dyskusyjnych szeregowanie podanych nazwisk trwało pół godziny. Następnie po 24 godzinach poproszono każdego ze studentów o ponowne uszeregowanie indywidualne tych samych 12 nazwisk według tego samego kryterium, co dawniej. Okazało się, że w grupie dyskusyjnej o kierownictwie uczestniczącym członkowie jej wykazali dużo większą zgodność pomiędzy wynikiem uporządkowania nazwisk przez grupę a wynikiem powtórnego indywidualnego porządkowania przez nich tych nazwisk, niż to miało miejsce w grupie o kierownictwie nadzorującym. W grupie tej nie zdołano wytworzyć trwalszych opinii. Ponadto — jak wynika z zastosowanego w badaniach kwestionariusza — członkowie grupy dyskusyjnej o kierownictwie uczestniczącym częściej także wyrażali swe zadowolenie z racji dokonanego uporządkowania 12 nazwisk niż uczestnicy dyskusji o kierownictwie nadzorującym.

Niektóre badania eksperymentalne, które omawiają N. R. F. Maier i A. R. Solem (10), zwracają uwagę, że dyskusja kierowana przez jednego z jej uczestników jest efektywniejsza niż dyskusja pozbawiona wszelkiego kierownictwa. Badania te podkreślają również korzyści dla skutecznej i sprawnie przebiegającej dyskusji, które wynikają z demokratycznej postawy jej kierownika. Postawa taka, nacechowana nastawieniem na budzenie inicjatywy i zainteresowań w całej grupie, przyczynia się tym samym do aktywizacji myślenia u możliwie wszystkich jej członków. Dzięki wytworzeniu przez prowadzącego dyskusję odpowiedniej atmosfery, stawianiu właściwych pytań, zachęcaniu do udziału w dyskusji, może on — jak sugerują wspomniane badania — przyczynić się do wywierania konstruktywnego wpływu stanowiska, reprezentowanego przez mniejszość członków danej grupy na zmianę błędnej opinii

większości jej członków. Podczas dyskusji, pozbawionej kierownictwa — jak chcą N. R. F. Maier i A. R. Solem — większość członków grupy z reguły wywiera presję społeczną na jej mniejszość, i to w tym stopniu, że owa mniejszość w zasadzie nigdy nie może liczyć na zjednanie sobie całej grupy.

W ramach badań, dotyczących warunków efektywnej i poprawnie przebiegającej dyskusji, zastanawiano się również nad tym, jakie powinno być rozstawienie członków grupy dyskusyjnej, aby wzmocnić możliwie maksymalnie wśród nich wymianę zdań. W tym zakresie badania przeprowadził B. Steinzor (16). Obserwował on grupy dyskusyjne złożone z 10 — 12 osób. Uczestnicy dyskusji tworzyli zamknięty krąg. Na podstawie dokonanych w ten sposób obserwacji B. Steinzor stwierdził, że kolejno głos w dyskusji zabierały osoby nie sąsiadujące z sobą, lecz siedzące naprzeciwko siebie. Według jego interpretacji prawidłowość taka występuje wskutek tego, że uczestnik dyskusji tylko słyszany przez innych jest mniej atrakcyjny; oddziaływa na część grupy tylko poprzez bodźce słuchowe. Natomiast słyszalny i jednocześnie widziany uczestnik grupy wzbogaca wrażenia odbiorcy bodźcami natury wzrokowej, uzewnętrzniającymi się szczególnie w gestach i mimice.

Badania na podobny temat przeprowadził również R. Sommer (15). Obserwował on nie grupy dyskusyjne, lecz personel wielkiego szpitala podczas obiadu w stołówce. Stołówka zaopatrzona była w stoły czworokątne, mogące pomieścić przy każdym z nich 8 osób. Zadaniem obserwatora było zarejestrowanie miejsc, które zajmowały osoby utrzymujące z sobą kontakt słowny. R. Sommer usiłował przekonać się, czy ludzie rozmawiają z sobą w zależności od miejsca, jakie zajmują przy stole. W wyniku swych badań orzekł, że częściej komunikują się osoby siedzące w sąsiedztwie niż osoby siedzące nieco dalej. Stwierdził również, że nie każde sąsiedztwo spełnia taką samą funkcję. Zwrócił uwagę, że najbardziej skłonne do rozmów są osoby sąsiadujące na rogu stołu; względnie najmniej zaś osoby siedzące naprzeciwko siebie. Wnioski te są więc inne niż te, do których doszedł B. Steinzor. Pełna interpretacja ich jest o tyle trudna, że nie wiadomo, czy ludzie w badaniach R. Sommera rozmawiali z sobą, ponieważ takie a nie inne miejsce zajmowali przy stole, czy też usiedli w ten właśnie a nie inny sposób, ponieważ chcieli z sobą rozmawiać.

W każdym razie według przedstawionych badań pozycja osób dyskutujących z sobą nie jest bez znaczenia. W świetle tych badań szczególnie nie sprzyjająca dyskusji wydaje się pozycja uczniów w systemie klasowo-lekcyjnym.

Przedstawione wyżej wyniki badań zarówno nad ogólną skutecznością dyskusji, jak i warunkami efektywnego jej przebiegu stanowią niewątpliwie potwierdzenie również tezy, głoszonej zwłaszcza przez psychologię społeczną, co do kształcącego wpływu grupy jako całości w indywidualnym rozwoju człowieka. Wskazuje na możliwość unikania czy wręcz wyzbywania się przez grupę norm postępowania, blokujących i utrudniających działanie poszczególnych jej członków; pomagają również w odpowiednim przekształcaniu norm w kierunku zwiększania ich użyteczności społecznej. Przenosząc tezę tę, odpowiednio zweryfikowaną przede wszystkim podczas badań z dorosłymi, na teren szkoły, można z dużym prawdopodobieństwem powiedzieć, że również w każdej klasie szkolnej zawarte są potencjalnie duże zasoby wpływów, których odpowiednie wykorzystanie może przyczynić się w znacznym stopniu do efektywności pracy nauczyciela i produktywności uczniów tak pod względem uczenia się, jak i wychowania. Dyskusja jest bezsprzecznie jednym z ważnych środków aktualizowania potencjalnych wpływów klasy szkolnej.

## BIBLIOGRAFIA

1. BANY MARY A. AND L. V. JOHNSON: Classroom Group Behavior. Group Dynamics in Education. New York 1964.
2. BENNET EDITH B.: Discussion, Decision, Commitment, and Consensus in „Group Decision”. Human Relations 1955, vol. 8 s. 251—273.
3. BURTT H. E.: Sex Differences in the Effect of Discussion. Journal of Experimental Psychology 1920, vol. 3 s. 390—395.
4. COCH L. AND J. R.P. FRENCH: Overcoming Resistance to Change Human Relations 1948, vol. 1 s. 512—532.
5. HORTWITZ M. AND F. G. LEE: Effects of Decision Making by Group Members on Recall of Finished and Unfinished Tasks. Journal of Abnormal and Social Psychology 1954, vol. 49. s. 201—210.
6. KOSTICK M. M.: An Experiment in Group Decision. The Journal of Teacher Education 1957, vol. 8 s. 67—72.
7. LEWIN K.: Group Decision and Social Change. W.: E. Maccoby, Th. M. Newcomb, Eugene L. Hartley (Eds.): Readings in Social Psychology. New York 1958, s. 197—211.
8. LEVINE J. AND J. BUTLER: Lecture vs. Group Decision in Changing Group Behavior. Journal Applied Psychology 1952, vol. 36 s. 29—33.
9. LINDGREN H. C.: Psychologia wychowawcza w szkole Warszawa 1962.
10. MAIER N. R. F. AND A. R. SOLEM: The Contributions of a Discussion Leader to the Quality of Group Thinking. The Effectibe Use of Minority Opinions. Human Relations 1952, vol. 5, s. 277—288.
11. MC KEACHIE W.: Individual Conformity to Attitudes of Classroom Groups. Journal of Abnormaland Social Psychology 1954, vol. 49, s. 282—289.
12. MÜNSTERBERG H.: Psychology and Social Sanity. Doubleday 1914.
13. PENNINGTON D. F., F. HARAVEY, AND B. M. BASS: Some Effects of Decision and Discussion on Coalescence, Change, and Effectiveness. Journal of Applied Psychology 1958, vol. 41, s. 404—408.
14. PRESTON M. G. AND R. K. HEINTZ: Effects of Participatory vs. Supervisory Leadership on Group Judgment. Journal of Abnormal and Social Psychology 1949, vol. 44 s. 345—355.
15. SOMMER R.: Studies in Personal Space. Sociometry 1959, vol. 22 s. 247—260.
16. STEINZOR B.: The Spacial Factor in Face to Face Discussion Group. Journal of Abnormal and Social Psychology 1950, vol. 45 s. 552—555.

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

## **CZESŁAW KUPISIEWICZ: NAUCZANIE PROGRAMOWANE. PZWS Warszawa 1966, s. 188**

Cechą współczesnego życia jest m. in. niebывały w dziejach ludzkości rozwój nauki i techniki. Rozwój ten sprawia, że wiedza narasta w stopniu nieproporcjonalnym do możliwości szkolnego przekazywania jej młodzieży. W tych warunkach szkoła z tradycyjnymi programami, podręcznikami i metodami nauczania przeżywa wyraźny kryzys. Stąd podejmuje się różne próby zmierzające do unowocześnienia procesu dydaktycznego.

Jednym ze sposobów aktywizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego jest nauczanie programowane, określane często mianem „uczenia się programowanego”. Problematyka ta jest przedmiotem wydanej ostatnio pracy Czesława Kupisiewicza pt. „Nauczanie programowane”.

Autor podjął się wdzierczonego, ale niełatwego zadania, ponieważ nie było dotychczas w języku polskim zwartej publikacji dostarczającej czytelnikowi w sposób usystematyzowany podstawowych wiadomości z dziedziny teorii i praktyki nauczania programowanego. Brak jest również poważniejszych rodzimych badań z tego zakresu. Zmusiło to Autora do korzystania z literatury obcojęzycznej, głównie amerykańskiej, angielskiej i radzieckiej. Autor musiał w związku z tym pokonać dalszą przeszkodę, jaką stanowi brak polskiej terminologii z zakresu nauczania programowanego, niektóre z tych terminów nie są jeszcze dość atecznie jasno sprecyzowane nawet w literaturze Stanów Zjednoczonych, które są kolebką programowanego nauczania.

Praca składa się z trzech następujących, powiązanych z sobą w jedną całość, części: Główny rodzaj programów; Srodki służące do ekspozycji programu; Wyniki dotychczasowych badań nad skutecznością nauczania programowanego.

Charakterystyka głównych rodzajów programów zostaje poprzedzona sprecyzowaniem istoty nauczania programowanego, którą jest organizowanie uczenia się etapami. Stąd całość materiału zawartego w programie jest podzielona na małe elementy tzw. „cząstki przyswajalne”, z których każda kończy się pytaniem lub zadaniem. Cząstki te tworzą ciąg logicznie i merytorycznie powiązanych ze sobą informacji na określony temat (s. 12).

Biorąc pod uwagę sposoby udzielania odpowiedzi na zawarte w programie pytania, tok uczenia się, wielkość struktur informacji, sposoby kontroli przyswojenia przez uczniów tych informacji oraz możliwości indywidualizowania procesu uczenia się, wyróżnia się w opracowaniu trzy rodzaje programów: liniowy, rozgałęziony i mieszany. Pierwszy z nich reprezentuje program B. F. Skinnera, a następne kolejno programy: S. I. Presseya, N. A. Crowdera oraz H. Kaya (tzw. program sheffieldzki). Programy te zostały w pracy dokładnie opisane i przeanalizowane. Wiele miejsca przeznaczono też na omówienie i praktyczną ilustrację zasad wspólnych i różniących między sobą poszczególne rodzaje programów.

Żałować jednak należy, że w opracowaniu nie podano kryteriów oceny skuteczności różnych programów. Tymczasem należy się liczyć z tym, że w praktyce dydaktycznej będziemy mieli do czynienia z coraz większą ilością programów mniej lub bardziej doskonałych. Powstaje więc dylemat: jak poznać, czy dany program zasługuje na to, aby z niego korzystać?

Kolejna część opracowania poświęcona została środkom, przy pomocy których eksponuje się różne programy, a więc maszynom uczącym oraz podręcznikom programowanym.

W ostatniej części książki podano zwięzłą informację na temat wyników dotychczasowych badań nad efektywnością nauczania programowanego w zakresie różnych przedmiotów i wszystkich szczebli pracy szkolnej.

Autor w pracy swej widzi nie tylko dodatnie, lecz także ujemne strony nauczania programowanego. Do zalet tego systemu zalicza to, że: uwzględni on w pełni indywidualne tempo pracy ucznia; wdraża do stałej, wytrwałej pracy nad rozwiązywaniem całokształtu zadań w zakresie zleconego problemu; zapewnia szybką, ciągłą i pełną kontrolę opanowania poszczególnych ogniw przerabianego materiału; stwarza warunki naturalnej motywacji uczenia się, a w szczególności wywołuje u uczniów zainteresowanie nauką; budzi wiarę we własne siły i przyzwyczają do samokontroli. Ponadto niektórzy z autorów zwracają uwagę, że opanowanie określonego materiału z tekstu zaprogramowanego wymaga na ogół od uczniów mniej czasu i daje lepsze efekty w postaci przyswojonych wiadomości i umiejętności oraz jest dla nich mniej nużące niż nauczanie konwencjonalne.

Niezależnie od wymienionych tu przykładowo zalet nauczanie programowane posiada także i braki. System ten usztywnia procesy myślenia do ram narzuconych przez realizowany program; utrudnia kompleksowe powtarzanie przerobionego materiału; ogranicza oddziaływanie wychowawcze nauczyciela i społeczności klasy<sup>1</sup>.

W dyskusjach poświęconych nauczaniu programowanemu dość często podnosi się również, że podręcznik programowany lub maszyna dydaktyczna pozwalają zastąpić nauczyciela. Może to mieć miejsce nawet w takich podstawowych zakresach jego pracy, jak przekazywanie i utrwalanie wiadomości, kontrola i ocena wyników nauczania bądź likwidowanie luk w przerobionym przez uczniów materiale nauczania.

Autor omawianej pracy twierdzi, że nauczania programowanego nie należy traktować jako metody jedynej, lecz jako jedną z wielu (s. 10; 136), w konsekwencji tego zarówno podręczniki programowane, jak i maszyny uczące są także tylko jednym ze środków nauczania. Zatem nie wolno ich uważać ani za środek dominujący, ani tym bardziej — jedyny. Nauczanie programowane powinno odciążać nauczyciela tylko od tych funkcji, które można przekazać maszynie lub podręcznikowi, aby miał on więcej czasu na pogłębienie pracy wychowawczej z młodzieżą.

Zdaniem Czesława Kupisiewicza nowa metoda nauczania powinna wyręczyć nauczyciela przede wszystkim w następujących odcinkach pracy dydaktycznej: zaznajamianie uczniów z wiedzą „bierną”, wyrównywanie luk w wiadomościach i utrwalanie wiedzy (s. 178).

Omawiana praca w każdym podrozdziale zawiera zestaw problemów, których zbadanie może mieć pierwszorzędne znaczenie dla poszukiwania bardziej pełnej odpowiedzi na trudne, a jednocześnie bardzo ważne dla teorii i praktyki szkolnej pytanie — jakie są walory dydaktyczne podręcznikowej i maszynowej wersji nauczania programowanego. Zestaw tych propozycji stanowi interesujący punkt wyjścia dla dalszych badań nad efektywnością tej nowej metody nauczania.

Powyższe uwagi wskazują na to, jak szeroką problematykę porusza praca Czesława Kupisiewicza. Jednak dopiero lektura książki ukazuje ją w całym zakresie.

Autor daje w swej pracy jasny, żywo i wszechstronnie przedstawiony obraz splotu zagadnień dotyczących nauczania programowanego. Książka od pierwszych stron przyciąga czytelnika, pobudza do myślenia i skłania do refleksji. Wnioski przedstawione w pracy wydają się przekonujące i należycie uzasadnione. Zawarte w niej

<sup>1</sup> Niektóre z tych cieni usunął P. Beardsworth, autor programowanego w sposób rozgałęziony podręcznika do nauki języka francuskiego wydanego w 1964 roku w Wielkiej Brytanii.



wskazówki mogą mieć duże znaczenie dla ulepszenia działalności dydaktycznej naszych szkół wszystkich szczebli.

Należy spodziewać się, że praca Czesława Kupisiewicza stanie się przedmiotem żywego zainteresowania nie tylko nauczycieli i pracowników szkół wyższych interesujących się nowymi technikami nauczania, lecz także wielu psychologów, ekonomistów i inżynierów.

Kazimierz Denek  
Poznań

**HALINA BARANKIEWICZ:**  
**PRACA A KSZTAŁTOWANIE OSOBOWOŚCI UCZNIĄ, PZWS**  
**Warszawa 1966, wydanie pierwsze, s. 200**

Podjęmowane w ostatnich latach różne eksperymenty i próby pedagogiczne spotykają się — ze zrozumiałych względów — z dużym zainteresowaniem nauczycieli i wychowawców, kierowników szkół, pracowników pedagogicznych administracji szkolnej i instruktorów ośrodków metodycznych.

Jesteśmy odpowiedzialni — każdy na swoim odcinku — za prawidłową realizację zadań dydaktycznych i wychowawczych z młodzieżą. Dlatego pragniemy wykorzystać w swej działalności każde doświadczenie lub koncepcję możliwą do realizacji w praktyce szkolnej.

Sz szczególnie szkolnictwo podstawowe, jako najważniejsze ogniwo w systemie oświaty i wychowania, realizuje — na zasadzie powszechnego obowiązku — trudne zadania dydaktyczne i wychowawcze. Ono szczególnie więc oczekuje wydatnej pomocy ze strony instytucji naukowo-badawczych.

Jeśli chodzi o pracę dydaktyczną, to jej kierunek, zakres i treść wyznaczają obowiązujące programy nauczania, podręczniki i zalecona literatura. Przekazywanie określonej wiedzy przewidzianej programem nauczania ułatwiają nauczycielowi różnorodnie pomoce naukowe i urządzenia znajdujące się w dyspozycji szkoły. Pomagają mu również takie instytucje, jak Radio i Telewizja. Znacznie skromniej prezentują się natomiast środki wychowawcze, przy pomocy których nauczyciel-wychowawca ma w ciągu kolejnych lat pobytu ucznia w szkole wpływać na kształtowanie jego osobowości.

Mimo uznawanej zasady jedności nauczania i wychowania uzyskanie efektów wychowawczych napotyka zawsze większe trudności. Krytyczne oceny pracy szkolnej dotyczą właśnie kłopotów, a nawet niepowodzeń wychowawczych. Dlatego wszelkie próby wyjścia naprzeciw trudnościom, z jakimi spotyka się nauczyciel-wychowawca w codziennej pracy, przyjmowane są bardzo życzliwie. Szczególnie jeśli ukazwane są wyniki badań podejmowanych bezpośrednio w szkole.

Recenzowana w numerze 4 *Ruchu Pedagogicznego* z 1966 r. książka dra Aleksandra Lewina: „Metodyka wychowania w zarysie”, stanowi przykład konkretnej pomocy pracownika naukowego Instytutu Pedagogiki dla nauczyciela szkoły podstawowej.

Obecna pozycja zaprezentowana czytelnikowi dotyczy wprawdzie tylko wybranego, ale niezwykle doniosłego odcinka pracy wychowawczej. Mianowicie autorka ukazuje proces kształtowania osobowości ucznia na przykładzie organizowanej przez szkołę samoobsługi.

W kolejnych rozdziałach książki ukazana została główna problematyka, założenia i metody badań oraz model samoobsługi w szkole. Krytyczna ocena współczesnej

literatury dotyczącej omawianego zagadnienia oraz podane na końcu książki zestawienia pozycji-druków zwartych i artykułów pozwolą czytelnikowi na dokładniejsze poznanie tematu i wykorzystanie różnych koncepcji pedagogicznych w zależności od jego zainteresowań i potrzeb.

Autorka ukazuje wpływ samoobsługi na poziom wychowania, wyniki wdrażania uczniów do zajęć samoobsługowych oraz czynniki społeczne, warunkujące pedagogiczną wartość samoobsługi uczniów. Analizuje także wymagania, jakie stawia uczniom grupowa forma samoobsługi, oraz wykazuje możliwości rozwijania praktycznych umiejętności uczniów i ich świadomości współuczestnictwa w pracy. Końcowa część pracy dotyczy analizy przypadków pozytywnego i negatywnego stosunku uczniów do samoobsługi.

Muszę przyznać, że omawiana książka wprawiła mnie w zakłopotanie. Złożyło się na to kilka powodów. Przystępując do czytania, a następnie opracowania recenzji zdawałem sobie sprawę, że praca Haliny Barankiewicz dotycząca organizacji samoobsługi uczniów na terenie szkoły ściśle wiąże się z problematyką zawartą w książce dra Aleksandra Lewina: „Metodyka wychowania w zarysie”. Można by powiedzieć, że jest to jedynie osobno potraktowana część wspólnych badań, prowadzonych w tym samym czasie i tym samym środowisku szkolnym. Mianowicie w szkole nr 187 w Warszawie.

O ile jednak całościowe badania prowadzone pod kierunkiem dra Lewina doprowadziły — między innymi, dzięki ofiarności nauczycieli i kierownictwa szkoły — do konkretnych wyników dających podstawę nie tylko do teoretycznych uogólnień, ale także stanowiących pewien wzór dla nauczyciela szkoły podstawowej w jego codziennej pracy wychowawczej, to recenzowana obecnie praca, niestety, pozostaje jedynie w sferze teoretycznych rozważań. Nie wynikają z niej ani wnioski natury teoretycznej, ani tym bardziej wskazania praktyczne dla innych szkół pracujących w podobnych warunkach.

Szczegółowa, a nawet drobiazgowo analiza zdarzeń zachodzących w czasie wykonywanej przez uczniów samoobsługi sprawiła, że odsunięte zostało na plan dalszy konkretne środowisko szkolne, postawa uczniów, rodziców, nauczycieli, ogólne cele dydaktyczne i wychowawcze szkoły.

Różnorodne zabiegi wychowawcze podejmowane przez nauczycieli w czasie lekcji, przerw, zebrań organizacji uczniowskich, uroczystości szkolnych, prace o charakterze społecznie użytecznym wpływały przecież kompleksowo na ogólne wyniki dydaktyczne i wychowawcze. Należy także podkreślić, że dla osiągnięcia zamierzonych rezultatów wychowawczych — między innymi na odcinku organizowanej samoobsługi — nauczyciele wraz z kierownictwem szkoły poświęcali dodatkowo po 6—10 godzin tygodniowo własnego czasu. Prowadzili obszerną dokumentację, w której zawarte było planowanie, organizacja, kontrola i ocena pracy poszczególnych uczniów. Ponadto prowadzone były przez każdego wychowawcę notatki o zachowaniu, postępach w nauce oraz aktywności społecznej ucznia w zespole roboczym, a także w klasie.

W środowisku szkolnym wszystkie zjawiska występują kompleksowo i wzajemnie się uzależniają. Dlatego przy ocenie choćby jednego z tych zjawisk i ustalaniu wniosków ogólniejszej natury nie należy pomijać problemów towarzyszących.

Analiza korzyści wychowawczych wynikających z organizowanej samoobsługi staje się niepełna, a nawet błędna, jeśli nie weźmiemy pod uwagę np. ceny, jaką płaci konkretny nauczyciel-wychowawca za uzyskiwane rezultaty. Przecież w szkole, w której prowadzono eksperyment, nie udało się uzyskać jednoznacznej odpowiedzi, czy korzystny wpływ na młodzież był wynikiem samoobsługi, czy też wynikiem ogromnego nakładu czasu i sił nauczyciela? Trzeba dodać, że eksperymentujący wcale sobie takiego pytania nie zadali.

Można było np. prowadzić samoobsługę uczniów w szkole pracującej na tra-  
zmiany w budynku starym, trudnym do utrzymania w należytej czystości, przy  
znacznie mniejszej aktywności nauczycieli i kierownictwa.

W czasie wizytacji szkoły prowadzącej eksperyment pytałem, czy efekty wycho-  
wawcze, uzyskiwane drogą organizowania samoobsługi, pozostają w jakiejś pro-  
porcji do nakładu sił i czasu tak licznego zespołu nauczycieli? Trudno było o inne  
argumenty, poza stwierdzeniem, że wysiłek ten nauczyciele podejmują dobrowolnie.  
Pozostało jednak sporo wątpliwości, np. co dzieje się z tymi uczniami, których nie  
udało się zachęcić do samoobsługi? A takich było — jak wskazuje sama autorka ba-  
dań — od kilkunastu do kilkudziesięciu procent. Jak długo można liczyć na tak  
intensywną i czasochłonną pracę nauczyciela-wychowawcy? Jakich rezultatów można  
się spodziewać, jeśli wychowawca zainteresuje się pracą ucznia jedynie w ramach  
obowiązujących go powinności? A więc w ciągu 1—2 godzin tygodniowo? Czy udało  
się porównać efekty innych szkół, które organizowały pracę wychowawczą przy  
podobnym zaktywizowaniu nauczycieli, ale bez samoobsługi uczniów?

Postawione pytania nie stanowią zarzutu pod adresem autorki prowadzonego ekspe-  
rymentu, mają jedynie skłonić czytelnika i ewentualnego entuzjastę samoobsługi  
uczniów do zastanowienia się, wyliczenia wszystkich argumentów — za i przeciw —  
zanim zostanie podjęta decyzja.

Autorka zafascynowana poszukiwaniem „złotego ziarenka” nie zwróciła uwagi,  
że znajduje się ono — jak w przysłowiowym korcu maku — w całokształcie złożo-  
nych problemów dydaktyczno-wychowawczych podejmowanych w środowisku szkol-  
nym.

Czytając książkę odnosiło się chwilami wrażenie, że szkoła nr 187 w Warszawie  
powołana została tylko po to, by można w niej było przeprowadzić badania „prze-  
mian motywacji uczestników samoobsługi”. Tymczasem złożoność pracy szkoły pod-  
stawowej jest tak wielka, że wycinkowe badania, a w związku z tym jedynie nie-  
pełne stwierdzenia i wnioski, mogą stanowić jakiś przyczynek do dalszych rozważań  
teoretycznych, nie wpływają, niestety, na konkretną rzeczywistość środowiska szkol-  
nego.

Można mieć w związku z tym sporo pretensji również do PZWS przygotowujących  
książkę do druku za to, że nie ustalono na podstawie recenzji maszynopisu, komu  
tego rodzaju praca ma służyć i jakie powinny być jej rozmiary. Czytelnik zafascyno-  
wany interesującym tytułem wkrótce się rozczaruje, jeśli przystąpi do studiowania  
dzieła z zamiarem wykorzystania zawartej w nim treści, np. w pracy przeciętnej  
szkoły podstawowej. Zagubi się w gąszczu rozważań teoretycznych, nie posiadają-  
cych wyraźnie zarysowanej myśli przewodniej ani wniosków.

Trzeba przyznać, że autorka włożyła wiele wysiłku w zebranie i omówienie litera-  
tury wiążącej się w jakimś stopniu z omawianym tematem, zaprezentowała czytelnikowi  
metody badań oraz przedstawiła projekt wprowadzenia samoobsługi w szkole.  
Ale to już chyba wszystko, co może zainteresować nie tylko nauczyciela-praktyka,  
ale także kandydata przystępującego np. do przygotowania pracy magisterskiej czy  
też rozprawy doktorskiej. Należy się domyślać, że ogólna koncepcja książki pomyśla-  
na została jako rozprawa naukowa. Nie stanowiło to jednak wystarczającego powodu,  
by ją w całości oddawać do druku. To, co mogło być wystarczające do uznania oma-  
wianej pozycji jako pracy doktorskiej (a więc umiejętności stosowania naukowych  
metod, zapoznanie się z obszerną literaturą przedmiotu, ukazanie koncepcji badań),  
może okazać się mniej przydatne do wykorzystania w szkole przez nauczyciela  
praktyka.

Zupełnie zbędne wydają się np. opracowane histogramy, z których właściwie nic  
nie wynika, wpływają one jedynie na denerwujące zagmatwanie treści. Długie i za-  
wile uzasadnienie motywacji też niczego nie uczy, ani niczego nie wskazuje. Abstrak-  
cyjne porównania zmian w postawach uczniów w poszczególnych klasach, bez uka-

zania aktywnej roli nauczyciela, bez kontrolnego porównania z postawami uczniów innych szkół czy nawet klas, nie uczestniczących w eksperymencie, nie daje przekonania o pełnej przydatności badań. Po prostu przyjęto „na słowo”, że samoobsługa uczniów to dobra rzecz i wprowadzono ją we wszystkich klasach jednej szkoły.

Niezależnie od efektów badań przedstawionych w omawianej książce problem kształtowania osobowości ucznia w procesie pracy stanowi doniosłe zadanie dla polskiej szkoły i winien być podejmowany zarówno przez pedagogów-teoretyków, jak również nauczycieli-praktyków, gdyż tylko wspólny zorganizowany wysiłek może przynieść spodziewane efekty. Wzajemne krytyczne spojrzenie na podejmowaną pracę powinno stanowić mobilizujący bodziec. Z tego względu książkę należy czytać krytycznie, ale czytać ją warto.

*Józef Szymański*

## SIMPOZION ÎN LEGĂTURĂ CU PROBLEME ORIENTĂRII SCOLARE SI PROFESIONALE ÎN ROMÂNIA Editată de Revista de Pedagogie. 1966. 127 str.

W związku z rozwojem gospodarczym, który charakteryzuje się między innymi powstawaniem coraz to nowych zawodów, w programach nauczania poszczególnych państw zarówno obozu socjalistycznego, jak i obozu kapitalistycznego coraz więcej miejsca poświęca się problematyce zawodu. Idzie o to, by uczniowie poprzez wykładki, wysłuchanie audycji radiowych i telewizyjnych, rozmowy i lekturę zdobyli pewną wiedzę o zawodzie, tzw. „orientację zawodową”, która ułatwiłaby im w chwili ukończenia szkoły dokonania właściwego wyboru zawodu czy szkoły zawodowej. Omawiana niniejszym książka daje sposobność zapoznania się problematyką orientacji zawodowej w szkołach ogólnokształcących w Rumunii. Zawiera ona referaty wygłoszone na zwołanym przez Instytut Pedagogiki w Bukareszcie w dniach 16 i 17 czerwca 1966 r. sympozjum, poświęconemu omówieniu zagadnień zdobycia przez uczniów wiedzy o zawodach.

Sprawa jest o tyle ważna, że zawód wybrany zgodnie z własnymi zainteresowaniami i zdolnościami ma wpływ na podniesienie wydajności pracy. Jednak nie tylko o selekcję do zawodu idzie. W warunkach planowej gospodarki przejście absolwentów do zawodu nie może dokonywać się przypadkowo i żywiołowo. Narodowe plany gospodarcze określają limity dopływu kandydatów nowych do poszczególnych gałęzi produkcji. Przed szkołami staje zatem nowe zadanie: rozwijanie zainteresowań, zdolności, postaw do określonych zawodów, a więc wychowanie do zawodu. Jest to nowe zadanie, które staje przed szkołami socjalistycznymi.

Sympozjum bukareszteńskie otworzył wiceminister oświaty Constantinescu. W swoim wstępnym referacie nawiązuje do uchwał IX Kongresu Rumuńskiej Partii Komunistycznej, które zaleciły przeprowadzenie badań nad zagadnieniem orientacji zawodowej. Dotychczasowe badania pedagogiczne w Rumunii odnosiły się przede wszystkim do zagadnień zaktywizowania ucznia w procesie przyswajania wiedzy. Zdaniem wiceministra w niedostatecznej mierze uwzględniały relacje między szkołą a środowiskiem społecznym, zwłaszcza rodziną, a przecież całość tych czynników wpływa na kształtowanie osobowości. Powiązanie młodzieży ze społeczeństwem wymaga uwzględnienia spraw orientacji zawodowej. Badanie tych spraw musi uwzględnić zdolności i możliwości młodzieży, ale również wymagania, jakie stawia społeczeństwo młodemu pokoleniu. Zachodzi potrzeba zbadania różnych metod orientacji

zawodowej i ich skuteczności, opracowania monografii poszczególnych zawodów. Ministerstwo Oświaty powołało już dwa ośrodki metodyczne, a mianowicie w Bukareszcie i Klużu, dla zagadnień orientacji zawodowej.

Profesor dr Stanciu Stoian, członek Rumuńskiej Akademii Nauk, w swoim referacie przedstawił historyczny rozwój zagadnień wyboru zawodu i stosowanej w szkołach orientacji zawodowej. Przedstawił też błędy, jakie w tej dziedzinie popełniono w okresie międzywojennym w Rumunii. Jednym z nich był ten, że badania psychotechniczne określały przydatność do zawodu, szkoły nie uwzględniały jednak wychowania do zawodu.

Prof. dr Anatolie Chircev omówił teoretyczne podstawy orientacji zawodowej. Określa orientację zawodową jako zespół zasad, metod i zabiegów zmierzających do ułatwienia młodzieży dokonania rozsądnego wyboru zawodu. Prowadzenie skutecznej orientacji zawodowej w szkole wymaga znajomości zainteresowań zawodowych młodzieży i ich zdolności indywidualnych. Na tej podstawie może się dopiero w szkole odbywać właściwe kształcenie. Potrzebne jest zarówno dopracowanie się ścisłych metod pozwalających postawić diagnozę, jak i właściwych metod kształcenia zainteresowań i zdolności. Konieczne jest też zaznajomienie się z potrzebami społecznymi w zakresie zatrudnienia. Zainteresowania i uzdolnienia indywidualne trzeba przymierzyć do planu gospodarczego. Na tej podstawie można dopiero przystąpić do kształtowania u młodzieży odpowiednich motywów. Zdaniem autora jest to ważniejsze niż selekcja uzdolnień na wzór dawnej psychotechniki. Ważne staje się wychowanie do zawodu i kształtowanie postaw.

Prof. dr Gh. Zapan stwierdza, że nauczyciele w większości nie znają zainteresowań zawodowych młodzieży szkolnej. Tym mniej dotyczy to ich uzdolnień. Nauczycielowi musi w tej pracy pomóc psycholog szkolny. Powinien on dla potrzeb nauczyciela opracować arkusz obserwacyjny, który ułatwiłby mu obserwacje pod kątem przyszłego wyboru zawodu. W postępowaniu dydaktycznym konieczny jest szczebel preorientacji zawodowej, polegający na kształceniu pewnych umiejętności. Dopiero drugi szczebel, tzw. właściwej orientacji zawodowej, powinien umożliwić zweryfikowanie rozwoju umiejętności i zdolności i ułatwić dokonanie właściwego wyboru zawodu.

Dr Octavian Barlogea omawia interesujące nas zagadnienie od strony medycznej, psychologicznej i społecznej, opierając się na wynikach kompleksowych badań przeprowadzonych przez lekarzy, pedagogów, psychologów i asystentów społecznych w mieście Arad. Wyniki badań pozwoliły ustalić potrzeby w dziedzinie zatrudnienia oraz ocenić rezultaty stosowanych wycieczek do zakładów pracy, opinii rodziców i porad zawodowych udzielanych przez nauczycieli. Autor stwierdza potrzebę opracowania lokalnego programu orientacji zawodowej, uwzględniającego zarówno potrzeby środowiska, jak również zainteresowań i uzdolnień poszczególnych uczniów.

Alexandru Ciplea omówił fizjologiczne i zdrowotne przygotowanie do zawodu. Dla niego ważny był problem, jakie niedomogi fizjologiczne eliminują kandydatów z pewnych zawodów, a jakie można usunąć poprzez odpowiednie zabiegi wychowawcze. Zagadnienie to ma duże znaczenie ze względu na przyszłą wydajność pracy, jak też ze względu na zapobieganie wypadkom przy pracy.

Mihai Peteanu zastanawiał się, co powinny zawierać monografie zawodów. Według niego konieczny jest opis wymagań, jakie poszczególne zawody stawiają zdrowiu i psychice ludzi w nim zatrudnionych, poza tym opis wykonywanych czynności, informację o kształceniu zawodowym i potrzebnym do jego podjęcia przygotowaniu.

Vasile Popeangu przedstawił wyniki doświadczeń z realizacji orientacji zawodowej z wykorzystaniem godzin wychowawczych, spotkań z przedstawicielami różnych zawodów oraz literatury zawodowej.

Dumitru Vakarin zwrócił uwagę na rolę szkoły w przygotowaniu ucznia do dokonania właściwego wyboru zawodu.

Dumitru Salade mówiąc o rekrutacji do różnych zawodów zaproponował, by egzaminy wstępne do szkół średnich nie ograniczały się do sprawdzenia wiedzy uczniów, ale ponadto ustalały w sposób obiektywny prognozę uzdolnień kandydatów odpowiadających profilowi szkoły.

Mihal Ghiviriga i Romeo Dascalosen zajęli się współpracą szkoły z domem w dziedzinie przygotowania młodzieży do wyboru zawodu.

Stefan Pop zajął się młodzieżą upośledzoną i stwierdził, że praca w dziedzinie orientacji zawodowej wśród niej prowadzona nie może się ograniczyć tylko do wiedzy o zawodzie, zdolności i zainteresowań zawodowych, ale ponadto musi uwzględnić stopień upośledzenia tej młodzieży.

Jak widzimy, wachlarz zagadnień związanych z orientacją zawodową i wyborem zawodu był na sympozjum bukareszteńskim bardzo szeroki i wszechstronny.

L. B.

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

*Kwartalnik Pedagogiczny* zamieścił w numerze 3, 1966 cykl artykułów poświęcony zagadnieniom narodu, ojczyzny, wychowania patriotycznego. W przeglądzie niniejszym omówię te właśnie pozycje.

### Naród i ojczyzna

J. J. Wiatr w artykule „Socjologiczna problematyka narodu i ojczyzny” określa naród jako „historycznie ukształtowaną trwałą wspólnotę, powstałą na gruncie wspólnych losów dziejowych i ostatecznie okrzepłą w epoce kapitalizmu, charakteryzującą się istnieniem świadomości własnej odrębności jako narodu”. W rozwinięciu tej definicji „dużo miejsca poświęca odpowiedzi na pytanie, czym jest świadomość narodowa. Wyjaśnia, że wyrasta ona z poczucia wspólnoty. Porządkowanie się wizji świata dokonuje się w podstawowych kategoriach „swoi” i „obcy”. Filarami takiej świadomości opartej na poczuciu wspólnoty są mity etniczne, religia, rasa. Nie było narodów, a świadomość taka istniała i jej relikty żyją po dzień dzisiejszy.

Wyższy poziom świadomości narodowej widzi autor w świadomości typu ideologicznego, politycznego. Centralną ideą jest tu idea państwa narodowego. „Świadomość narodowa w dojrzałej postaci wyraża interesy grupy narodowej w kategoriach własnego państwa — już istniejącego lub postulowanego. Czyni ona państwo narodo- we i udział w tego typu wspólnotcie politycznej tym, co zastępuje i wypiera — anachroniczną, a więc coraz bardziej wsteczną — świadomość mitycznej wspólnoty krwi, pochodzenia. Jest się teraz członkiem wspólnoty („swoim” — by użyć przenośnie tego słowa) nie przez domniemaną więź krwi, lecz przez autentyczne uczestnictwo we wspólnotcie ideowo-politycznej, jaką jest narodowe państwo”.

Naród powstaje w wyniku procesu, który powodują różne czynniki: polityczne, ideologiczne, lingwistyczne, ekonomiczne, demograficzne i geograficzne. Odwołując się w określeniu pojęcia wspólnoty losów dziejowych widzimy, że pojęcie to ma treść wieloraką i złożoną. Procesy narodo-twórcze były różnorodne, również konkretna treść wkładana w pojęcie wspólnoty dziejowej nie może być identyczna dla wszystkich narodów — podkreśla autor.

Z pojęciem narodu wiąże się pojęcie ojczyzny. Tu autor powołuje się na zdanie J. Brun-Bronowicza: „Ojczyzna narodziła się w zwycięskiej wojnie w obronie zdobytcy rewolucji, która była zarazem wojną przeciw arystokracji i szlachcie, przeciw dawnej klasie panującej”. Obiektywnym wcieleniem idei ojczyzny jest państwo, więc państwo — to ojczyzna narodu. „Narody uciskane, pozbawione politycznego bytu, posiadają ideę ojczyzny i o nią walczą, ale — co nawet znajduje wyraz w terminologii — czują się pozbawione własnej ojczyzny, jak długo pozbawione są własnego państwa”.

Skoro tak jest — to wychowanie patriotyczne jest wychowaniem w służbie ojczyźnie — narodowemu państwu, a socjalistyczne wychowanie patriotyczne jest wychowaniem dla socjalistycznej Polski. Wiąże się z tym sprawa uwzględniania elementów tradycji. „Podejmuje ono z tradycji narodowej wszystko, co było patriotyczne, wszystko, co służyło Polsce, a zarazem rozumie, że w bogactwie narodowej tradycji najbliższe nam są tradycje walk o postęp i sprawiedliwość społeczną, tradycje radykalne. W ten sposób pojmując wychowanie patriotyczne unika się niebezpieczeństwa nacjonalistycznej apologii całej przeszłości, jak również groźby nihilistycznej pogardy dla tradycji narodowej.

Teoretyczna rozprawa J. J. Wiatra, tu z konieczności bardzo zwięźle streszczona, jest doskonałą podbudową pod następne dwie rozprawy.

### Z badań nad wychowaniem patriotycznym

Prof. W. Szczerba na podstawie analizy 1200 wypowiedzi nauczycieli i ponad 20 000 wypowiedzi uczniów szkół średnich i podstawowych charakteryzuje postawy patriotyczne młodzieży. Analiza dotyczy opinii o usprawnieniu gospodarki narodowej, informacji, spraw społeczno-moralnych. Wyniki analizy autor tak charakteryzuje:

1. Przytłaczająca większość młodzieży myśli i działa w kategoriach norm moralnych społecznie cennych. Wyraża się to w takich na przykład postulatach, jak żądanie udoskonalenia mechanizacji i automatyzacji, walka o polepszenie jakości produkcji, o wprowadzenie nowej zasady wynagradzania za pracę i inne. Młodzież „marginesu społecznego”, mniejsza liczebnie, jest jednak bardzo aktywna; wszystko, co cenne, ośmieszają i dąży do burzenia.

2. Młodzież społecznie wartościowa, która zauważyła słabe strony życia społecznego, zadawała żądanie radykalnych posunięć ze strony władzy, milicji, a więc walki przeprowadzonej przez starsze pokolenie. Autor nie znalazł ani jednej wypowiedzi, która by mówiła o organizowaniu z młodzieżą „marginesu społecznego” walki przez samą młodzież, organizację młodzieżowe. Autor komentuje to tak: „W tej atmosferze swoistej obojętności szerokich mas młodzieży wobec poczynań chuliganerii mnożą się przestępstwa, wytwarza się atmosfera pewności siebie i bezkarności ludzi młodych, społecznie niedostosowanych do zdrowej moralnie młodzieży”.

3. Autor zauważył również analizując wypowiedzi, że nawet przy wartościowych społecznie postawach w myśleniu i przeżyciach szerokich mas młodzieży przebija „pustka” w rozumieniu i odczuwaniu problemu obronności kraju.

Z czynników, które kształtują postawy patriotyczne młodzieży, autor wymienia i omawia:

1. Bliższe środowisko życia i pracy człowieka. Szkoła popełnia pod tym względem poważne błędy: „Po pierwsze, zbyt abstrakcyjnie mówimy w szkole i w organizacjach młodzieżowych o Polsce Ludowej”. Nauczyciele, ilustrując konkretnymi danymi swój system wychowawczy, wskazują, iż „zbyt mało mówimy o tym, co jest obok nas, co powstaje i rośnie z dnia na dzień w związku z budową Polski Ludowej”, „zbyt mało czasu w programach nauczania przeznaczają się na historyczną, ekonomiczną i kulturalną analizę dawnych i nowych wartości swego najbliższego środowiska”.

2. Idea ojczyzny, pojęcie narodu i państwa. Młodzież musi pojęcia te rozumieć, uczniowie muszą być przekonani, że istotnie określone warunki ekonomiczne, polityczne, społeczne i kulturalne stwarzają podstawy do życia i rozwoju narodu. W analizowanych wypowiedziach 25% młodzieży określiło ojczyznę jako kraj rodzinny, „gdzie się urodziłem i wychowałem”; dla 18% — to terytorium powstałe w wyniku wydarzeń historycznych; 13% — to zespół zjawisk kulturalnych itd.

3. Następne zagadnienie — to znaczenie w wychowaniu patriotycznym określonego stosunku obywatela do ojczyzny jako dziedzictwa narodowego. Elementem dominującym jest dla młodzieży dumą narodową. „Młodzież wprost irytuje, że — jak plastycznie to ujął jeden z respondentów — bardzo często różnorodne lekcje, audycje radiowe i telewizyjne, referaty i przemówienia ideologiczne są nieustannym jedynie narzekaniem, jak to dawniej było źle”, natomiast „niedostatecznie mówi się o tym, co było wielkie, co złożyło się na skarb narodowy, stanowiący podstawę rozwoju Polski Ludowej i dumy narodowej młodego pokolenia”.



4. Umiejętne wiązanie wychowania patriotycznego z wychowaniem w duchu internacjonalizmu. Czy nasza szkła traktuje ofensywnie sprawę walki z kosmopolityzmem? Autor ma wątpliwość, czy problem ideologicznej walki jest dostatecznie klarownie traktowany przez szkołę. „Wielu wybitnych nauczycieli stwierdza — dając konkretne przykłady z życia szkoły — iż tak jak w swoim czasie upolitycznialiśmy młodzież w sposób uproszczony, wulgarny, tak obecnie wpadliśmy w inną skrajność, raczej nie upolityczniamy lub czynimy to tylko w czasie wielkich uroczystości”.

W artykule prof. W. Szczerby znajdujemy jasno zarysowane wytyczne, które winny kierować procesem wychowania patriotycznego.

#### Wiedza, rozumienie, emocjonalne zaangażowanie

Koncepcję naukowych podstaw programu wychowania patriotycznego przedstawia H. Muszyński w artykule „Niektóre problemy kształtowania postaw patriotycznych dzieci i młodzieży”. Materiał empiryczny pochodzi z badań ankietowych 1000 dziewcząt i chłopców w wieku 15—18 lat. Celem badań było wyjaśnienie m. in. takich kwestii, jak: 1) czy młodzież czuje się emocjonalnie powiązana z tradycjami patriotycznych czynów naszych przodków i jakie czyny najbardziej wysoko ceni, 2) jak młodzież wyobraża sobie wzór współczesnego Polaka-patrioty. Wynik jest bardzo interesujący. Młodzież na przykład najbardziej ceni oddanie życia dla ojczyzny (22,6%), na drugim miejscu walkę o sprawiedliwość społeczną (20,1%), potem odkrycia naukowe (19,8%), działalność dla dobra ludzkości itd.

Na pytanie o wzór współczesnego Polaka, odpowiedź młodzieży jest w syntetycznym ujęciu autora następująca: „Odrzucając przeto owe rzadziej wymieniane cechy uzyskujemy następujący obraz. Idealny Polak-patriota to człowiek przede wszystkim odważny, silny i sprawny, obdarzony szeregiem cech moralnych, a wśród nich na pierwszym miejscu uczciwością, gorąco miłujący swą ojczyznę, gotów dla niej do poświęceń, zawsze gotowy do obrony swego kraju przed wrogiem, walczący o poprawę warunków życia społecznego, rzetelny i ofiarny pracownik obdarzony szeregiem zalet intelektualnych, wśród których czołowe miejsce zajmuje wiedza i kwalifikacje, wreszcie głęboko oddany sprawie walki o gospodarczy rozwój kraju”.

Analiza zebranych materiałów prowadzi autora do określenia niektórych teoretycznych przesłanek leżących u podstaw modelu wychowania patriotycznego. Problemem centralnym jest nie tylko wdrażanie do konstruktywnych działań, lecz przyswojenie takich przekonań i rozwinięcie takich uczuć, które będą pobudzały na co dzień do postępowania mającego na względzie dobro własnej ojczyzny. Muszyński nazywa to „integracją... wiedzy, rozumienie i skłonności do działania na płaszczyźnie emocjonalnego zaangażowania się w sprawy własnej ojczyzny”. Procesy wychowawcze powinny być tak organizowane, ażeby dokonywało się „uwewnętrznienie tych wartości, jakie pragną przyswoić dzieciom wychowawcy”. Wymienia cztery mechanizmy psychologiczne, które spoczywają u podstaw interioryzacji: 1) wzmocnienie zewnętrzne, 2) pełnienie ról społecznych, 3) identyfikacja, 4) wzmocnienie wewnętrzne.

Jak z powyższego widać, *Kwartalnik Pedagogiczny* dał w trzech rozprawach bogaty materiał do przemyśleń i do rozpoczęcia poważnych badań naukowych celem ustalenia podstaw naukowych kształtowania postaw patriotycznych młodzieży.

#### Chowanna o wychowaniu patriotycznym

Dużo miejsca na omówienie zagadnienia wychowania patriotycznego poświęciła ostatnio *Chowanna*. W zeszyte 1, 1966 Bolesław Pleśniarski omówił patriotyzm jako jedną z cech osobowości (geneza, patriotyzm polski w przeszłości, istota patrio-

tyzmu, treść współczesnego polskiego patriotyzmu, wychowanie patriotyczne w szkole podstawowej). W numerze 2, 1966 Szymon Kędryna pisze o tysiącletnim rodowdzie patriotyzmu polskiego. W artykułach tych silnie jest akcentowane znaczenie przeszłości w kształtowaniu patriotyzmu polskiego.

*Stanisław Nowaczyk*

## Z RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

### O metodach nauczania dyskusyjnie

Ażeby mury szkolne mogli opuszczać ludzie dobrze przygotowani do pracy i kontynuowania studiów, należy doskonalić treść, metody i organizację nauczania. Poważna rola w rozwiązywaniu tego zadania przypada dydaktyce, która powołana jest do opracowywania teorii kształcenia i nauczania.

Artykuł M. N. Skatkina<sup>1</sup> — członka-korespondenta ANP RFSRR poświęcony jest właśnie analizie współczesnego stanu podstawowych problemów dydaktyki i nakreśleniu kierunków dalszych badań. Omawiany artykuł stanowił referat wygłoszony przez autora na ogólnym posiedzeniu Wydziału Dydaktyki i Metodyk Szczegółowych Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR w dniu 8 czerwca 1966 r.

M. N. Skatkin rozpatruje w nim następujące zagadnienia:

- 1) problemy treści kształcenia,
- 2) proces nauczania,
- 3) ogólne problemy teoretyczne i doskonalenie metod badań dydaktycznych.

Siłą napędową rozwoju dydaktyki jak i każdej innej nauki są sprzeczności. Jedną z najbardziej jaskrawych sprzeczności, pod wpływem której w ostatnich latach nastąpił rozwój myśli dydaktycznej to — zdaniem Skatkina — sprzeczność między burzliwym rozwojem nauki i techniki a poziomem wykształcenia ogólnego dorastających pokoleń. Stwierdzono poważne nienadążanie szkoły za współczesną myślą naukową. Przed dydaktyką i metodykami stanął skomplikowany problem: jak usunąć powstałe rozbieżności. Były różne próby i propozycje polegające m. in. np. na uzupełnianiu starych treści klasycznych nowymi ideami naukowymi czy też na wyłączeniu z programu szkolnego materiału nagromadzonego przez naukę w XVIII—XIX wieku jako materiału przestarzałego itp. Autor stwierdza, że przeprowadzona praca w dziedzinie modernizacji nauki szkolnej niewątpliwie posunęła naprzód problem treści kształcenia. Jednak nie oznacza to tym samym, aby nauka zaprzestała dalszych badań. Niezbędne są dalsze poszukiwania bardziej doskonałych struktur wszystkich dyscyplin szkolnych i szukania między nimi wzajemnych związków.

Dydaktyka i metodyki były niejednokrotnie słusznie krytykowane za swój subiektywizm przy określaniu treści kursu nauki szkolnej. Jednak krytyka ta, kontynuuje M. N. Skatkin, nie pozostała bez śladu, ponieważ pobudziła ona dydaktyków i metodyków do szukania metod naukowego uzasadniania treści kształcenia. W procesie pracy nad programami przede wszystkim przeprowadzana jest logiczna analiza nauk, których podstaw uczy się w szkole.

Niekiedy słyszy się takie stwierdzenia: przyswojenie wiedzy to podstawa twórczej działalności, i zaraz wyciąga się z tego wniosek, że jeżeli uczeń opanował wia-

<sup>1</sup> Por. M. N. Skatkin: Osnownyje napravlenija issledowanij po problemam didaktiki. *Sowietskaja Pedagogika* 1966 r. nr 8, s. 21—34.

domości przewidziane w programie, to tym samym będzie przygotowany także do twórczej działalności. Gdyby tak rzeczywiście było, to z matematyki np. wystarczyłoby nauczyć zasad i twierdzeń, a uczniowie byliby zdolni twórczo stosować je do rozwiązywania wszystkich zadań. Jednak umiejętność rozwiązywania zadań — stwierdza autor — nie wypływa automatycznie z opanowania odpowiednich prawideł i znajomości twierdzeń. Oto dlaczego, oprócz systemu wiedzy, w przedmiocie nauczania powinno być w jakiś sposób zaprogramowane również uczenie się twórczej działalności.

M. N. Skatkin, wymieniając szereg prac i badań przeprowadzonych w ostatnich latach przez uczonych radzieckich w dziedzinie dydaktyki (co niewątpliwie przyczyniło się do opracowania szeregu ważnych aspektów problemu treści kształcenia), stwierdza jednocześnie, że mimo to do tej pory nie udało się stworzyć pewnej zakończonej i harmonijnej teorii kształcenia, odpowiadającej wymaganiom współczesnego etapu rozwoju społecznego. Nie udało się również opracować logiki i metodyki naukowo uzasadnionej treści kształcenia, co niewątpliwie przeszkadza w usunięciu subiektywizmu i empiryzmu z przeprowadzanych prac nad programami i podręcznikami. Jedną z subiektywnych przyczyn pozostawania w tyle teorii w tym i szeregu innych zagadnień dydaktyki jest bojaźliwość stosunek do śmiałych poszukiwań nowych rozwiązań w obawie przed popełnieniem ewentualnych pomyłek. Balast starych pojęć skruwa myśli ludzkie. Jeżeli pragniemy posuwać naprzód naszą teorię pedagogiczną — kontynuuje autor — to musimy przestać bać się nowych idei, chociażby wydawały się one w pierwszej chwili nawet herezją.

Jest to pożałowania godny fakt, lecz do tej pory — pisze Skatkin — nie posiadamy ani jednej kapitalnej monografii na temat teorii kształcenia oraz logiki i metodyki naukowo uzasadnionych treści kształcenia. Takie opóźnianie się teorii jest poważnym hamulcem zarówno w rozwoju szkoły, jak i samej dydaktyki. Ażeby przezwyciężyć ten stan, należy znacznie wzmóc badania teoretyczne, przeprowadzić odpowiednie organizacyjne przedsięwzięcia i opracować problematykę, logikę i metodykę badań, wciągnąć do tej pracy wykwalifikowane kadry, wyasygnować odpowiednie środki. Bez tych organizacyjnych przedsięwzięć sprawa nie ruszy z miejsca — dodaje autor.

Mówiąc o procesie nauczania jako zjawisku historycznym — Skatkin stwierdza, że proces ten przeszedł w swym rozwoju szereg etapów, dla których charakterystyczną była szczególna struktura działalności poznawczej. Jeden z pierwszych etapów może być scharakteryzowany jako etap nauczania dogmatycznego. Ten typ procesu nauczania rozwijał u uczniów głównie pamięć mechaniczną. Uczniowie władający dobrze pamięcią mechaniczną byli najbardziej produkcyjnymi uczniami. Z biegiem czasu powstał nowy typ procesu nauczania. Polegał on na tym, że dogmatyczne przekazywanie wiedzy ustąpiło miejsca wyjaśnianiu. Ażeby było ono bardziej zrozumiałe, posługiwano się upogładowaniem. Do pracy pamięci dołączona została działalność analityczno-syntetyczna. Ten drugi typ procesu nauczania — zdaniem autora — w zasadzie panuje również obecnie w naszej szkole.

Co rozwija taki proces nauczania? Nie tylko pamięć, lecz również spostrzegawczość i myślenie. Na tym polega jego przewaga nad typem poprzednim. Jednak u podstaw tego procesu nauczania leży odtwarzająca działalność poznawcza ucznia i dlatego rozwija on głównie myślenie odtwórcze. Jeżeli szkoła dzień w dzień przez 10 lat będzie kultywować w zasadzie ten typ działalności poznawczej to — według Skatkina — mury jej będą opuszczać ludzie typu pasywno-kontemplacyjnego, umiejący w ten czy inny sposób objaśniać świat, lecz nie będą przygotowani w należyтым stopniu do jego twórczego przekształcania. Będą to ludzie pozbawieni twórczego myślenia.

Należy zmienić, udoskonalić treść nauczania i całą strukturę procesu nauczania, jego metody i formy organizacyjne tak, ażeby doprowadzić je do zgodności z nowymi wymaganiami życia.

W jakim kierunku zmierzają twórcze poszukiwania? — zapytuje Skatkin.

Dla przeciwwagi starej dydaktyce, opartej na odtwarzaniu gotowej wiedzy, rodzi się nowa dydaktyka twórczej aktywności. Czynione są próby bardziej głębokiego odkrycia istoty metod nauczania, gdzie za podstawę ich charakterystyki i systematyzację będą brane nie cechy zewnętrzne (rodzaje działalności nauczyciela i ucznia, źródła informacji), lecz istotne strony wewnętrzne, skierowane na charakter działalności poznawczej ucznia.

W związku z opracowywaniem zagadnień treści i metod nauczania ogromnej aktualności nabrały badania problemu wzajemnego związku nauczania i rozwoju. Badania dydaktyków, metodyków, psychologów pozwoliły ustalić ważniejsze czynniki, które sprzyjają ogólnemu rozwojowi uczniów lub go hamują. Poważny wpływ na ogólny rozwój uczniów wykazuje treść nauczania.

Zubożała treść pod względem ideowo-teoretycznym z przeważającym materiałem o charakterze opisowo-informacyjnym doprowadza do dreptania w miejscu, gasi zainteresowanie do nauki, hamuje rozwój umysłowy. Nauczanie na wystarczająco wysokim poziomie ideowo-teoretycznym, związane z życiem, z pracą, z praktyką budownictwa komunistycznego, daje bogaty pokarm umysłowi uczniów, bardziej ich pociąga, przyspiesza proces rozwoju.

Zarówno u nas, jak i za granicą (w krajach socjalistycznych) — pisze autor — coraz głośniejsze mówi się, że jednocześnie z opracowywaniem ogólnej dydaktyki i metodyki szczegółowych powinna być opracowana dydaktyka cykliczna: dydaktyka kształcenia humanistycznego, matematyczno-przyrodniczego i kształcenia politechnicznego. Autor kończy artykuł stwierdzeniem, że badania dydaktyczne powinny być praktyczne — służyć doskonaleniu nauczania. Jednak nie ma nic bardziej praktycznego od dobrze opracowanej teorii.

Czytelnikom interesującym się metodami nauczania, nowymi ich klasyfikacjami polecamy szereg artykułów zamieszczonych w 9 numerze *Sowietskoj Piedadogiki*, m. in. podsumowanie<sup>2</sup> prowadzonej od dłuższego czasu dyskusji na temat artykułu I. J. Lerner'a i M. N. Skatkina „O metodach nauczania”.

Artykuł Lerner'a i Skatkina „O metodach nauczania” opublikowany został w 3 numerze *Sowietskoj Piedadogiki* w 1965 roku i wywołał szeroką dyskusję wśród nauczycieli, dydaktyków, naukowców nie tylko Związku Radzieckiego, lecz szeregu krajów demokracji ludowej, m. in. w Polsce.

Życie wymaga maksymalnego rozwoju samodzielności, inicjatywy, aktywności młodego pokolenia, umiejętności twórczego stosowania zdobytej wiedzy w praktyce, w codziennej działalności. Dlatego przodujący nauczyciele — czytani w artykule — walczą z formalizmem w nauczaniu, szukają sposobów i metod aktywizujących działalność poznawczą uczniów. Autorzy omawianego artykułu poczynili próby ujawnienia i uogólnienia rozwijających się w praktyce komponentów procesu nauczania i sprecyzowali zasadniczo nowe podejście do problematyki metod nauczania.

Zanim omówimy niektóre wypowiedzi zawarte w artykule podsumowującym, wy-daje się celowe przypomnienie w streszczonej formie głównych myśli i twierdzeń autorów artykułu „O metodach nauczania”<sup>3</sup>.

Metody nauczania powinny doprowadzić do osiągnięcia celów nauczania. Dlatego należy sobie jasno przedstawić, jakimi metodami cele te mogą być osiągnięte. Nawiasem mówiąc w nauce pedagogicznej — zdaniem Lerner'a i Skatkina — nie ma wystarczającej jasności co do zagadnienia istoty metod nauczania. W tym kontekście autorzy artykułu uważali za celowe dokonanie pewnej próby poszukiwań i rozwiązania danego problemu.

<sup>2</sup> Por. I. J. Lerner i M. N. Skatkin: O metodach obuczenia. Obzor otklikow na statju *Sowietskaja Piedadogika* 1966 r.; nr 9, s. 97—108.

<sup>3</sup> Por. I. J. Lerner i M. N. Skatkin: O metodach obuczenia. *Sowietskaja Piedadogika* 1965 r.; nr 3, s. 115—127.

Ażeby odpowiedzieć na powyższe pytania, autorzy starali się określić w pierwszym rzędzie istotę nauczania.

Istota procesu nauczania — według nich — polega na przekazywaniu dorastającym pokoleniom uogólnionego doświadczenia, nagromadzonego przez poprzednie pokolenia ludzi w procesie poznania przyrody i samych siebie. Nauczanie — to ściśnięty w czasie proces opanowania skoncentrowanego socjalnego doświadczenia ludzkiego, badanie przez młode pokolenie rezultatów poznania świata przez starsze pokolenia. Jest to takie samo poznanie świata, lecz w znacznym stopniu pośrednie. W poznanie to, w całokształt socjalnego doświadczenia wchodzi:

- a) system gotowych rozwiązań problemów, poprzednio stawianych wobec ludzi;
- b) system wiadomości o sposobach rozwiązywania tych problemów;
- c) wychowanie, tj. system norm i stosunków, które wszczepiane są młodemu pokoleniu.

Nomenklatura tradycyjnych metod (opowiadanie, pogadanka, praca z podręcznikiem, doświadczenie itd.), ich klasyfikacja według źródeł wiedzy odegrała ważną rolę w historii szkoły radzieckiej i pedagogiki. Powstała ona jako protest przeciwko słowno-dogmatycznemu sposobowi nauczania, panującemu przez długi czas w szkole przedrewolucyjnej. Trzeba było pokazać różnorodność możliwości nauczyciela dzięki różnorodności metod i ich powiązań.

Ta klasyfikacja może posiadać znaczenie dla charakterystyki procesu przyswojenia gotowej wiedzy. Jednak opanowanie wiedzy nie wyczerpuje wszystkich celów nauczania. Szkoła nie może ograniczyć się do tego zadania i w miarę jak coraz bardziej aktualne staje się zadanie wychowania twórczej aktywności i samodzielności uczniów, coraz bardziej okazuje się niezadowalająca charakterystyka metod według źródeł wiedzy.

Klasyfikacja metod według źródeł wiedzy nie wyraża ruchu, rozwoju poznawczej działalności uczniów. Opowiadanie, pogadanka, eksperyment jako metody mogą nie tylko sprzyjać rozwojowi uczniów, ich poznawczej aktywności i samodzielności, lecz także mogą hamować ją, utrzymywać myśl na powierzchni zjawisk, nie prowadzić do poznania ich istoty.

Jedno z ważniejszych zadań nauczania — zdaniem Skatkina i Lernerera — polega na tym, ażeby zapewnić opanowanie sposobów rozwiązania powstałych problemów. Tymi sposobami są właśnie metody nauczania, metody rozwiązania zadań praktycznych, zadań przejawiających się w pracy.

Metody nauczania, według tych autorów, przeznaczone są dla osiągnięcia trzech wymienionych celów: przyswojenia wiedzy, opanowania sposobów rozwiązania powstających problemów i wychowania. Wszystkie te trzy cele są ze sobą organicznie związane dlatego, że u podstaw ich leży proces poznania, w którego toku urzeczywistnia się w sposób naturalny i nieunikniony właśnie wychowanie.

Metody nauczania należy określić jako sposoby organizacji poznawczej działalności uczniów, zabezpieczające opanowanie wiedzy, poznanie i praktyczną działalność, a także wychowanie komunistyczne uczniów w procesie nauczania.

W dalszym ciągu swego artykułu M. N. Skatkin i I. J. Lerner przedstawili własny system składający się z następujących metod:

- 1) metoda objaśniająco-illustracyjna lub reprodukcyjna,
- 2) metoda problemowa,
- 3) metoda częściowo poszukiwawcza,
- 4) metoda badawcza.

Autorzy szczegółowo uzasadniają każdą metodę, a na przykładach z botaniki i historii pokazują charakter procesu poznawczego organizowanego przez te metody. Wymienione metody — zdaniem autorów — wypływają z analizy istoty, celów i praktyki nauczania w szkole. Każda z nich w specyficzny sposób organizuje poznawczą działalność uczniów, wyraża nowy i wyższy stopień rozwoju poznawczej

samodzielności uczniów, a wszystkie razem określają rozwój uczniów, ich ruch od niewiedzy do wiedzy i umiejętności poznania.

Przyjęte traktowanie metod nauczania jako sposobów organizacji różnorodnych typów poznawczej działalności uczniów w przedstawionym systemie — stwierdzają autorzy — przenosi środek ciężkości z form zewnętrznych na wewnętrzną stronę procesu nauczania, na poznawczą działalność ucznia, daje do rąk nauczyciela sposoby kierowania nią. Nauczyciel nie może już więcej tylko przekazywać gotowej wiedzy, budować całego nauczania na myśleniu reprodukcyjnym. Nie może ograniczać się również do poszczególnych rodzajów samodzielnej pracy uczniów. Jest on zmuszony zaznajomić uczniów ze wszystkimi etapami poznania naukowego (metoda problemowa), organizować samodzielne przechodzenie przez nich najpierw każdego etapu z osobną (metoda częściowo poszukiwawcza) a następnie wszystkich etapów w całości (metoda badawcza). Tylko przy wykorzystaniu wszystkich wymienionych metod w rozsądnym ich powiązaniu — zdaniem autorów — można z powodzeniem rozwiązać zarówno zadania kształcące, jak i wychowawcze, stojące przed nauczaniem.

Wracając do dyskusji<sup>4</sup> nad wspomnianym artykułem należy stwierdzić, że uczestnicy jej byli zgodni co do tego, że opublikowanie takiego artykułu było rzeczą bardzo ważną i na czasie. Ogólnie biorąc pozytywnie zostało ocenione sformułowanie w artykule nowego podejścia do zagadnienia metod nauczania, a sam artykuł stał się bodźcem do głębszych badań nad powyższym problemem. Oprócz głosów pozytywnych, popierających podaną przez autorów klasyfikację metod nauczania itp., były również głosy krytyczne. Tak np. M. N. Aleksiejew z Moskwy stwierdza, że system metod nauczania podany przez autorów nie opiera się na prawidłowym rozumieniu istoty procesu nauczania. Autorzy wyszli w swych założeniach z utartego w dydaktyce poglądu, że nauczanie problemowe — to szczególnego rodzaju nauczanie, że uczyć można i należy zarówno problemowo, jak też i nieproblemowo. Aleksiejew uważa takie traktowanie zagadnienia jako błędne. Jego zdaniem każde nauczanie, jeżeli odbywa się nieformalnie, jest w pełnym znaczeniu tego słowa problemowe, tj. nawet w przypadku przekazywania materiału przez nauczyciela uczniowie napotykać określone trudności i w procesie nauczania rozwiązują je.

Zdaniem A. Lewszyny z Moskwy, poważne niedociągnięcie omawianego artykułu polega m. in. na tym, że brak w nim dziecka jako podmiotu z jego indywidualnym doświadczeniem życiowym.

Niektórzy dyskutanci wskazywali na to, że opracowana przez autorów klasyfikacja nie jest konsekwentna z logicznego punktu widzenia. Podano w wątpliwość także uniwersalność metod. Czy mogą być stosowane do wszystkich przedmiotów, czy tylko do określonej grupy?

Dyskusja wykazała, że dalsze badania powinny głęboko przenikać do istoty procesu nauczania. Należy określić zasady doboru metod i obiektywne warunki najbardziej efektywnego ich zastosowania. Należy zgłębić mocniej taki problem: czy rzeczywistniane są zadania wychowawcze w procesie stosowania poszczególnych metod i ich powiązań. Podkreślano również, że badania dydaktyczne dotyczące omawianych problemów powinny bardziej niż dotychczas opierać się na psychologii i metodykach szczegółowych.

Mówiąc o dyskusji należy także wspomnieć wypowiedź na powyższe tematy Romana Polnego<sup>5</sup> z Instytutu Pedagogiki w Warszawie. Artykuł dyskusyjny I. J. Lerner'a i M. N. Skatkina — stwierdza autor — został przyjęty w Polsce z wielkim zain-

<sup>4</sup> Por. j. w. *Sowietskaja Piedadogika* 1966 r.; nr 9.

<sup>5</sup> Por. Roman Polny: O koncepcji M. N. Skatkina i I. J. Lerner'a i jego następstwach dla dydaktyki. *Sowietskaja Piedadogika* 1966 r.; nr 9, s. 110—114

teresowaniem. Wystarczy wspomnieć, że uczestnicy konferencji zorganizowanej w maju 1966 roku — przedstawiciele krajów demokracji ludowej i Związku Radzieckiego niejednokrotnie wracali do sformułowań zawartych w omawianym artykule. W swym referacie dyrektor Instytutu Pedagogiki, prof. Wincenty Okoń, podkreślił nowe idee znajdujące się w artykule o klasyfikacji metod nauczania. Rzeczywiście — pisze R. Polny — przeprowadzone przez autorów rozwiązanie tak ważnego dla teorii i praktyki kształcenia problemu jest zupełnie nowym podejściem w literaturze pedagogicznej. Odpowiada ono wyższym wymaganiom współczesnego kształcenia i doprowadzi w konsekwencji do zmiany struktury dydaktyki i do innej problematyki badań.

Metodologiczną podstawą, na której opierają się autorzy artykułu — pisze R. Polny — jest teza, że wychodząc od społecznej funkcji kształcenia i gnoseologicznej podstawy procesu nauczania, nauczanie to należy rozpatrywać jako zjawisko społeczne. Tak ważne stwierdzenie — kontynuuje autor — jest bardzo rzadko z taką siłą podkreślane w literaturze pedagogicznej. Opierając się na tym autorzy wyciągają wniosek o specyfice procesu nauczania, a sam proces rozpatrują po nowemu. W dalszym ciągu swej wypowiedzi R. Polny stwierdza, że ta teoretycznie przemyślana i cenna z praktycznego punktu widzenia analiza procesu nauczania nie pozwala jednak na to, aby zgodzić się z nią bez zastrzeżeń i całkowicie. W drugiej części swej wypowiedzi ustosunkowuje się autor do niektórych twierdzeń Lerner'a i Skatki'na, podając jednocześnie swój pogląd na poruszane zagadnienia.

W tym samym numerze (9) *Sowietskiej Pedagogiki* znajdzie czytelnik jeszcze inne artykuły na temat metod nauczania, a mianowicie: L. S. Korotkova: Na temat metod nauczania i W. P. Szackij: Metody rozwoju uczniów w procesie nauczania.

Józef Zalewski

## PÄDAGOGIK

### miesięcznik poświęcony teorii i praktyce wychowania nr 5/6, 1966

Na łamach *Ruchu Pedagogicznego* nie omawialiśmy dotąd tego czasopisma, które już wkroczyło w 21 swój rocznik wydawniczy. Wydawcą tego miesięcznika jest Centralny Instytut Pedagogiki NRD. Odtąd będziemy systematycznie omawiali ważniejsze artykuły, które będą się ukazywały na łamach tego pisma. Zaznaczmy przy okazji, że Centralny Instytut Pedagogiki w NRD wydaje równoległe do *Pädagogik* inny miesięcznik, który zamierzamy odtąd również omawiać. Tytuł tego miesięcznika, poświęconego kształceniu politechnicznemu brzmi: *Polytechnische Bildung und Erziehung*.

Jak wiadomo, reforma szkolna w NRD, rozpoczęta w końcu 1958 roku, z początku niedostrzeżona, a nawet zbagatelizowana, przez wiele środowisk polityki oświatowej i pedagogiki państw zachodnich, stała się z czasem przedmiotem szczególnych zainteresowań tychże środowisk, zmieniając postawy niechętnie, wrogie i pełne uprzedzeń w stan pozytywnego zainteresowania i coraz to poważniejszego ustosunkowania się do tego wszystkiego, co w systemie szkolnym NRD okresu 1958—1966 zaszło. Ale i u nas konkretna znajomość realiów, które ukształtowały rzeczywistość szkolną NRD, jest, wbrew wszelkim pozorom, raczej mała, a studiów głębszych i na dłuższej obserwacji opartych na temat reformy szkolnej w NRD i jej pedagogiki mamy niewiele. Tymczasem w NRF wzrosło niepomiernie zainteresowanie przekształceniami w strukturze i w treści szkoły NRD-owskiej. Pojawiło się

wiele artykułów, rozpraw i studiów, których ironia, uprzedzenia, a często i oszczerstwa ustąpiły rzeczowej, naukowej analizie i ocenie faktów. Można mówić, że nawet w NRF dzisiaj pisze się z rewerencją o reformie szkolnej w NRD. Austriacka polityka oświatowa pod wpływem reformy szkolnej w NRD wprowadziła u siebie w 9-klasowej szkole powszechnej na dobre kształcenie politechniczne. Nawet dziennik urzędowy austriackiego ministerstwa oświaty nazywa IX klasę — „das polytechnische Jahr”, co wszak po polsku się nazywa nie rokiem „wychowania technicznego”, lecz właśnie „kształcenia politechnicznego”. Również Francuzi i Szwedzi, Anglicy i Amerykanie coraz częściej odwiedzają szkolnictwo NRD-owskie, interesując się zwłaszcza organizacją i treścią kształcenia politechnicznego w tamtejszym systemie edukacyjnym.

Recenzowany obecnie przez nas nr 5/5 wzięliśmy za punkt wyjścia nie tylko dlatego, że jest to ostatni numer, którym dysponujemy, i nie tylko dlatego, że jest to numer podwójny, lecz przede wszystkim dlatego, że jest to numer szczególny: całą treść tego numeru wypełnili tylko dwaj autorzy. Obydwaj są profesorami i obydwaj — historykami wychowania. Jeden z nich to Karl-Heinz Günther, wicedyrektor Instytutu Pedagogiki, drugi zaś Gottfried Uhlig, dyrektor Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Lipskiego. Zazwyczaj, gdy mamy do czynienia z numerem monograficznym, a recenzowany numer *Pädagogik* jest właśnie pozycją monograficzną, redakcja prezentuje wielu różnych autorów, wiele różnych artykułów, rozpraw, recenzji, sprawozdań wokół jednej jakiejś problematyki. W konkretnym wypadku mamy do czynienia z czymś, co jest nie tylko monografią jakiegoś zagadnienia, lecz jest jego historią, chronologią, analizą dydaktyczną i organizacyjną, wreszcie bogatym magazynem informacji o dekretach, ustawach, postanowieniach partyjnych i rządowych dotyczących rozwoju szkolnictwa w Niemieckiej Republice Demokratycznej od 1945 do 1965. Nic tedy dziwnego, że okładka wewnętrzna omawianego numeru nosi oddzielny tytuł: „Die Schulentwicklung auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1965”. Wprawdzie autorzy mówią, że mamy tu do czynienia z zarysem, w rzeczywistości jednak jest to duża praca, która, gdyby nie była schowana między okładki czasopisma miesięcznego, i wydrukowana nie petitem, lecz w wydaniu książkowym o normalnych czcionkach, otrzymałabyśmy pozycję kilkunastu arkuszy.

Część historyczno-archiwalną tego studium opracował profesor Uhlig. Dodajmy od razu, że jest to staranna, pracowita informacja, która wydobyla na wierzch pewne materiały i dokumenty, o których bardzo niewielu pedagogów i historyków wychowania wiedziało. W rozdziale I autor omawia założenia i warunki, w jakich kształtowały się początki szkolnictwa niemieckiego we Wschodnich Niemczech, bezpośrednio po przegranej II wojnie światowej. W rozdziale II, poświęconym okresowi 1945—1949, autor analizuje antyfaszystowsko-demokratyczne, a więc jeszcze nie socjalistyczne natarcie reformy szkolnej, bezpośrednio po rozbięciu faszyzmu niemieckiego i faszystowskiej szkoły. Dowiadujemy się w tym rozdziale, w jaki sposób powstała i jak zaczęła pracować antyfaszystowsko-demokratyczna administracja szkolna, poznajemy tytuły, daty oraz treść ustaw o demokratyzacji szkoły niemieckiej, jej odcięcie się od nacjonalistycznych, prusackich i hitlerowskich założeń polityki oświatowej. Rozdział III poświęcony jest przejściu na nowe pozycje: lata 1949—1955 to lata, gdzie powstaniu i ukształtowaniu się Niemieckiej Republiki Demokratycznej towarzyszy przejście na socjalistyczne pozycje rozwoju szkolnictwa. Warto tutaj może podkreślić, że w okresie tym rozegrała się w NRD batalia pedagogiczna, u nas w Polsce mało znana. Wielu teoretyków wychowania, wielu pedagogów i dydaktyków oraz historyków wychowania NRD nosiło się z nadziejami i z przeświadczeniem, że panującą odąd teorią i odpowiadającą jej praktyką będzie *paßdöcentryzm*, jego różne wersje niemieckie, jak „szkoła pracy” i pedagogika „wyjścia od dziecka” oraz „dydaktyka reformatorska”. Rzecz wydawała się być przesądzona, tym bardziej że



wśród reprezentantów „Reformpädagogik” oraz „Pädagogik vom Kinde aus” byli często ludzie lewicowi, nauczyciele radykalni, liczni socjaldemokraci i wielu komunistów. A jednak ponieśli oni klęskę. Urzędową teorią i ich uznania godną praktyką stała się tradycyjna, esencjalistyczna, rainowska dydaktyka z domieszką diesterwëgizmu. Ale ideologia tej szkoły i tej pedagogiki była ideologią komunistyczną, ideologią marksistowską.

Rozdział IV poświęcony jest przewyżczeniu sprzeczności między tradycyjną dydaktyką a marksistowską ideologią. W okresie mianowicie 1955—1962 dokonuje się na terenie NRD bardzo istotne przeistoczenie szkoły: z dawnej szkoły 2-wymiarowej, o dwu systemach: humanistycznym i matematyczno-przyrodniczym przekształca się ona w szkołę o trzech systemach: dochodzi do dawnych dwóch trzeci: brygadowo-produkcyjno-usługowy jako dzień szkolny w produkcji, jako dzień kształcenia politechnicznego. Odtąd młodzież szkolna w NRD pracuje nie tylko głową, ale i rękami, poznając nie tylko świat humanistyczny, nie tylko świat przyrodniczy, lecz także świat techniczny, w jego podstawach teoretycznych i praktycznych. Ten rozdział IV jest rozdziałem najobszerniejszym, przy czym podkreśliśmy, że autorem jego jest już nie Uhlig, lecz Günther.

I tu, wobec tej części trzonowej i najbardziej aktualnej, sprawozdawca musi zająć inne nieco stanowisko aniżeli wobec rozdziałów napisanych przez Uhliga. Przede wszystkim zastrzeżenia budzi sama solidność w podawaniu faktów oraz w przypomnieniu podstawowych dokumentów urzędowych i partyjnych, które stanowią podstawę polityczną, organizacyjną i dydaktyczną przekształceń strukturalnych szkolnictwa NRD-owskiego, jego osiągnięć i potknięć, ataków i odwrótów ostatnich lat, które wzbudziły właśnie największe zainteresowanie świata pedagogicznego Wschodu i Zachodu, m. in. i naszego. Okres bowiem 1958—1966 jest wszak okresem, w którym sami niczego nie kopiując i niczego nie naśladowując, bacznie przyglądaliśmy się temu, co się dzieje na wschód i na zachód od nas, choć nie zawsze oczyma najlepszych rzeczoznawców i najbardziej świadomych rzeczy obserwatorów. Ale nie o to chodzi. Chodzi natomiast o to, że Günther pomija lub częściowo przemilcza tak ważne i tak istotne dla tego okresu wystąpienia, referaty i przemówienia jak Kurta Hagera, którego faktycznie można uznać za czołową postać, za człowieka, który dokonał przełomu przekształcając tradycyjną szkołę dwuwymiarową w szkołę o trzech systemach dydaktycznych, a więc w szkołę politechniczną. Ale nie tylko Hagera, który był żołnierzem hiszpańskim, a dzisiaj jest profesorem i członkiem Biura Politycznego KCSSED, pominał i prawie milczeniem potraktował pan Günther. Pominął on milczeniem także działalność profesora Lemmitza jako ministra oświaty. M. in. całkowicie przeszedł do porządku dziennego nad pewnym bardzo istotnym dokumentem państwowym, opublikowanym w dzienniku urzędowym NRD w 1963 (część II, Nr 65 z dnia 23. 7. 1963). Jak wiadomo, dokument ten miał stać się podstawą profesjonalizacji szkoły ogólnokształcącej w NRD, do przejścia na dwa dni pracy produkcyjnej uczniów, zawodowej i płatnej. Ba, nawet bardzo znamienitych wystąpień nowego ministra oświaty, pani Margot Honecker, pan Günther nie wykorzystał w sposób należyty. Omawiany przez nas zarys kończy się wszak w marcu 1966 roku, mógł więc pan Günther zanotować wszystkie te dokumenty, które neutralizują profesjonalizację szkoły ogólnokształcącej i przywracają jej podstawową funkcję — kształcenia ogólnego i politechnicznego. Otóż, podczas gdy partie opracowane przez Uhliga cechuje staranność i szacunek dla dokumentu, rewerencja dla jego królewskiej mości: faktu, to tych pochwał nie możemy powtórzyć pod adresem współautora profesora Uhliga. Ale rzecz nie tylko w solidności. Tu ocieramy się o bardzo swoiste zagadnienie: łatwiej jest zostać mianowicie teoretykowi historykiem badanego przez się problemu, aniżeli historykowi — teoretykiem, w tym wypadku kształcenia ogólnego i zawodowego. Materiał bowiem, który analizuje profesor Günther, wymaga znajomości współczesnej teorii kształ-

cenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego. Wymaga poza tym znajomości socjologii pracy, psychologii pracy oraz prakseologii i ekonomii politycznej. I tu się ujawnia, że materia badana i analizowana przez historyka Günthera okazała się szczególnie oporna, Güntherowi zabrakło stanowczo tchu do analizy organizacyjnych, dydaktycznych, socjologicznych i prakseologicznych podstaw NRD-owskiej szkoły ogólnokształcącej i zawodowej ostatnich kilku lat. Stąd wielki niedosyt informacji zarówno dla czytelnika niemieckiego w NRD, jak i czytelnika polskiego po przeczytaniu końcowych partii, których autorem jest profesor Günther.

Wincenty Karuś

## CZY KRYZYS NAUKOWEJ PEDAGOGIKI?

Od dłuższego czasu na łamach czasopism pedagogicznych Niemieckiej Republiki Federalnej toczy się dyskusja na temat miejsca pedagogiki wśród innych nauk oraz na temat przyczyn powodujących, że pedagogika nie znajduje należnego uznania w życiu społecznym. Dużo miejsca zagadnieniom tym poświęcają artykuły zamieszczane w dwumiesięczniku *Zeitschrift für Pädagogik*, wychodzącym w Weinheim. W. Brezinka w artykule pt. „Kryzys pedagogiki naukowej w świetle nowych podręczników”<sup>1</sup> stwierdza, że olbrzymie zainteresowanie społeczeństwa zagadnieniami wychowawczymi powoduje ukazywanie się dużej liczby publikacji określanych jako „pedagogiczne”, lecz nie mających nic wspólnego z naukowością. Każdy jest upoważniony do wypowiedzania się na temat wychowania — stwierdza autor — lecz nie każda wypowiedź jest nauką. Trzeba więc dążyć do wyraźnego rozgraniczenia tego, co naukowe, od tego, co nienaukowe. Za najogólniejsze kryterium takiego rozgraniczenia autor uważa sprawdzalność. Trudno jednakże jeszcze wielu naukowcom, szczególnie „praktykującym” pedagogom, stwierdzić, co należy uważać za „naukowe”, ponieważ wiele z tego, co rościło sobie w pedagogice prawo do naukowości, nie odpowiadało warunkom, stawianym naukom doświadczalnym. Było to następstwem z jednej strony wielowiekowej zależności pedagogiki od teologii i filozofii, z drugiej — powiązań teoretyków-pedagogów z takimi nienaukowymi zadaniami, jak dawanie wytycznych do bezpośredniej praktyki wychowawczej, jak również wysiłków zmierzających do tego, by pedagogice zapewnić specjalne miejsce między naukami doświadczalnymi a filozofią. To stanowisko jest niepokojące i ono właśnie określa kryzys, w jakim znajduje się naukowa pedagogika. Wyjście widzi autor w przełamaniu przez teoretyków pedagogiki izolacji od współczesnych dyskusji naukowo-logicznych, jak i w stawianiu własnej pracy większych wymagań metodologicznych. Ten kryzys naukowej pedagogiki, stwierdza autor, można najlepiej zauważyć analizując nowe podręczniki pedagogiczne.

Poddając surowej krytyce książkę H. Henza „Lehrbuch der systematischen Pädagogik” (Freiburg 1964, str. XIV + 482) i F. Märza „Einführung in die Pädagogik” (Düsseldorf 1965, str. 254) z punktu widzenia odpowiedzialności autora wobec czytelnika stawia W. Brezinka autorowi podręcznika następujące treściowe i formalne wymagania, które mogą równocześnie stanowić kryterium jego oceny: 1) Przedmiot, zadania, metody i zakres nauki pedagogicznej winny być wyraźnie określone. 2) Podstawowe pojęcia muszą być dokładnie opracowane, uszeregowane w układ logiczny i stale używane w tym samym znaczeniu. W nauce, która korzysta przeważnie z języka dnia codziennego, ma to szczególne znaczenie. 3) Podręcznik winien odpowiadać

<sup>1</sup> W. Brezinka: Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher. *Zeitschrift für Pädagogik* 1966; nr 1, s. 54—88.

oczekiwaniom, jakie zapowiada tytuł, musi dać to wszystko, co tylko może być podane zgodnie z aktualnym stanem badań pedagogicznych. 4) Ponieważ przez wychowanie usiłuje się wpływać na kształtowanie osobowości, naukowa teoria wychowania powinna w niezbędnym zakresie uwzględniać wyniki badań nauk pokrewnych, mających związek z procesem wychowania i jego warunkami. 5) Trzeba wyraźnie odróżnić konkretne wyniki od czystych przypuszczeń. Dla wypowiedzi istotnych należy podać uzasadnienie, a problemy jeszcze nie rozwiązane należy podawać jako takie. 6) Z formalnego punktu widzenia podręcznik winien być łatwo zrozumiały i ograniczać się do spraw istotnych, wyjaśnić pojęcia nowo wprowadzane, a dowody przeprowadzać konsekwentnie. 7) Podręcznik winien być bezbłędny pod względem językowym.

Wyciągając wnioski z analizy wymienionych podręczników autor stara się ustalić następujące wymagania dotyczące rozwoju teorii pedagogicznej, aby stała się ona istotnie nauką: 1) Nie ma dotychczas jasności w sprawie przedmiotu, zadań, metod i zakresu naukowej teorii i wychowania. Wymaga ona jakiegoś specjalnego miejsca między innymi naukami bez jednoznacznego naukowo-logicznego uzasadnienia. Pedagogika jest ujmowana w zasadzie jako dyscyplina „filozoficzna”, lecz dodaje się, że jest również wyznaczana przez wiedzę zdobywaną empirycznie. Metody badawcze i kontrolne nauk doświadczalnych są uważane za nieprzystatne lub tylko częściowo przydatne dla jej przedmiotu. 2) Termin „pedagogika” mimo jego wieloznaczności jest świadomie dalej używany na określenie różnych nienaukowych wypowiedzi lub teorii tylko pozornie naukowych. Taki wprowadzający w błąd sposób wypowiadania się zaciera granice między nauką, filozofią i ideologią. Postuluje się więc, by termin „pedagogika” był używany wyłącznie do określania naukowej teorii wychowania. Ponieważ postulatu tego nie da się przeprowadzić, proponuje się używać wyrażenia „nauka o wychowaniu” na określenie naukowo-doświadczalnej teorii wychowania będącej w tym znaczeniu gałęzią nauk społecznych. 3) Nauka o wychowaniu nie ma jeszcze żadnego przydatnego systemu pojęciowego. Nie ma zgodności co do samego pojęcia „wychowanie”, jak i takich pojęć, jak „czynniki wychowania”, „zasady wychowania”, „środki wychowania” itd. Analiza pojęć jest więc zadaniem najpilniejszym. Dopiero gdy zostaną dokładnie, analitycznie i poprawnie pod względem logicznym wypracowane podstawowe pojęcia, będzie można ustalić warunki konieczne do wydzielenia spośród innych zjawisk, zjawisk wychowawczych. Należy przy tym pamiętać, że pojęcia trzeba definiować w ścisłym związku z badaniami empirycznymi. 4) Często pojęcia podstawowe i definicje nie dotyczą wcale rzeczywistości, lecz podają tylko, jak zamierza się stosować określone słowo. Zamiast opisać i wyjaśnić konkretne, ważne pod względem wychowawczym postępowanie razem z jego przyczynami i skutkami, zamieszcza się często definicję bez empirycznej treści, jako zdanie mówiące o „istocie” wychowania, dziecka itd. Od naukowej teorii wychowania trzeba tymczasem wymagać, aby przestała zajmować się ogólnikowymi ujęciami „istoty” rzeczy, a zmierzała w kierunku pojęć sprawdzalnych empirycznie. 5) Istnieje jeszcze wiele niejasności na temat stosunku wiedzy zdobywanej empirycznie do teorii. Prawdopodobnie stosowanie określenia „pedagogika opisowa” przyczyniło się do tego, że zwolennicy pedagogiki filozoficznej stale dążą do zawężania opierającej się na empirii nauki o wychowaniu do obserwacji i empirycznego opisu stanu rzeczy, natomiast centralne zadanie wyjaśnienia usiłują pomijać lub zatrzymać dla siebie. Należy więc wymagać od czynnych naukowców pedagogów, by dotrzymywali kroku naukowo-teoretycznemu poznaniu, by nadążali za postępem nauk doświadczalnych. Żadna nauka nie opiera się wyłącznie na „czystej” empirii, lecz dąży do ogólnych hipotez i uogólniającej teorii. Nauka o wychowaniu również nie ogranicza się do zbioru obserwacji. W odróżnieniu od nienaukowych dyskusji nad problemami pedagogicznymi nie zadowala się tezami, które wydają się

tylko prawdopodobne, lecz hipotezy poddaje się sprawdzeniu na gruncie wiedzy doświadczalnej. 6) Nie wyjaśniony jest jeszcze w pedagogice naukowej problem oceny wartości. W pismach pedagogicznych często rzeczowe wypowiedzi i jawne lub ukryte są ze sobą nierozzerwalnie związane. Opisy i wyjaśnienia przeplatają się z apelami, nawoływaniami lub stają w służbie określonego światopoglądu. Konieczne jest, by intensywniej niż dotychczas kontynuować dyskusję na temat, czy i w jakim sensie nauka o wychowaniu może obejmie się bez wartościowania. Autor reprezentuje pogląd, że w nauce o wychowaniu wartościowanie jest nieodzowne. 7) Na zabiegach o naukową pedagogikę będą ciążyły nieporozumienia, dotyczące m. in. wynoszenia przez teoretyków wychowania ponad wszystko odpowiedzialności wychowawczej naukowca, która jest dla niego czymś drugorzędnym. Charakterystyczny dla wychowawcy przymus wartościowania, oceniania, podejmowania decyzji i działania nawet wtedy, gdy sytuacja nie jest racjonalnie zupełnie jasna, niektórzy naukowcy odnoszą również do siebie; sądzą oni, że dla orientacji w praktyce wychowawczej winni odpowiadać na pytania, na które nie można dać naukowo uzasadnionej odpowiedzi, lub przynajmniej odpowiedzi tej nie można dać chwilowo. Autor wyraża przekonanie, że naukowcy mogą wnieść do praktyki wychowania najwięcej przez teoretyczne badanie swego przedmiotu. Właśnie krytyczny dystans w stosunku do praktyki umożliwia takie poznanie, które więcej pomoże praktykom wychowania, niż wywieranie pozanaukowego zaangażowanego wpływu bezpośredniego. 8) Koncentrowanie się na zasadach i normach prowadzi do tego, że w pedagogicznych próbach systematyzowania przeważają wypowiedzi abstrakcyjne i ubogie w treści. Jest wprost niemożliwe ustalenie stosunku między nimi a konkretnymi lub typowymi sytuacjami wychowawczymi. Naukowo pedagogika musi dorobić się konkretniejszych i bardziej zróżnicowanych określeń niż te, jakie podają obecne podręczniki. Cel ten osiągnąć można tylko wtedy, gdy przeprowadzi się szeroko zakrojone badania empiryczne, których wyniki zastąpią ustalenia dogmatyczno-dedukcyjne i impresjonistyczną „analizę zjawisk”. 9) W pracach pedagogicznych, uważanych za naukowe, znajdują się przyczynki do technologii wychowania. Gdy ktoś chce się dowiedzieć o opartych na nauce możliwościach postępowania w konkretnych sytuacjach, napotyka „ziemię niczyją”, gdzie każdy może wierzyć w to, w co chce. Stan ten wyjaśnia się złożonością osobnika, jego wolnością, nieodpowiedniością technologicznego myślenia w pedagogice, „miłością” jako podstawą wszystkich poczynań wychowawczych. Teorie pedagogiczne ograniczające się wyłącznie do wyjaśniania podstawowych pojęć, zasad i norm są przez praktyków wychowania pogardzane i dlatego pedagogika naukowa w całości jest dyskredytowana jako nieprzydatna. Sprawą pilną i konieczną jest odmitologizowanie bałamutnego sądu o niemożliwości uprawiania technologii pedagogicznej, sądu związanego z obawami przed badaniami empirycznymi. W żadnym wypadku wolność osobnika nie przeżyj spojrzeniu na rzeczywiste związki, jakie łączą go z rzeczywistymi warunkami. Dla nauki o wychowaniu ważne jest i to, by jej treść była logicznie związana z prognostycznymi możliwościami wykorzystania. Pełna empirycznych treści teoria wychowania da się logicznie i bez trudności przekształcić w technologiczny system pojęć, który informuje o możliwościach ludzkiego działania, orientuje, jak można osiągnąć określony efekt. Obecnie nie możemy jeszcze przedstawić żadnej technologii pedagogicznej, kończy swe rozważania autor, nie znaczy to jednak wcale, że nie jest ona możliwa, lecz potwierdza tylko fakt, że chwilowo nie mamy jeszcze nauki o wychowaniu.

Ten „kryzys w pedagogice” wpływa również na dyskusję na temat struktury i treści studiów pedagogicznych, czemu dużo uwagi poświęca inny autor, W. Flittner<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> W. Flittner: Aufbau und Zusammenhang der pädagogischen Studien, *Zeitschrift für Pädagogik* 1966; nr 3, s. 195—212.

Podaje on, że studia pedagogiczne w NRF są prowadzone obecnie w 30 uniwersytetach i wyższych szkołach technicznych oraz w 50 wyższych szkołach pedagogicznych, dalej w seminariach gimnazjalnych, w seminariach dla wychowawczyń przedszkoli i w instytutach społeczno-pedagogicznych. Struktura i wewnętrzny układ tych studiów są niejednolite i przestarzałe w metodach. Studiujący ten przedmiot nie zdobywają obecnie jednolitego zasobu podstawowej wiedzy i poglądów, nie obracają się w jednym kręgu myślowym. Nauka o wychowaniu niekorzystnie wyróżnia się wśród nauk o pokrewnej strukturze, które dawno stały się samodzielne. Autor sądzi, że funkcja naukowo wykształconego pedagoga w przyszłym społeczeństwie będzie coraz ważniejsza i rozleglejsza, dlatego bardzo potrzebne jest poszukiwanie wspólnej, jednolitej podstawy studiów pedagogicznych.

Temu stanowisku nie odpowiada w żadnym wypadku opinia, jaką cieszy się pedagogika w społeczeństwie na uniwersytetach wśród przedstawicieli nauk ścisłych i wśród przedstawicieli jej dyscyplin pokrewnych. W kręgach nauczycieli gimnazjalnych nauka o wychowaniu jest prawie nieznaną i z zasady odrzuconą. Na wydziałach filozoficznych została zepchnięta na margines, jako nauka mało skonsolidowana, a może nawet zbędna. U władz, wśród lekarzy i prawników, jej istnienie jest ledwie zauważane. W sądach dla nieletnich powołuje się jako biegłych psychologów lub opiekunów społecznych, ale prawie nigdy naukowo wykształconych pedagogów. Nawet w wyższych szkołach pedagogicznych przedstawiciele nauki o wychowaniu znajdują się jak gdyby na marginesie, nie w centrum pracy. Przyczynę takiego stanu rzeczy autor upatruje w słabości pedagogiki jako nauki, i wzmroście zainteresowań wynikami badań przyrodniczych i osiągnięć techniki, w neopozytywistycznym kierunku filozofii, ale przede wszystkim w obecnej strukturze i organizacji studiów pedagogicznych. Studia na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych przybrały formę niecelową, stwarzającą niebezpieczeństwo, że nauka o wychowaniu nie będzie w pełni skuteczna. Uniwersytety niemieckie ucą metodą klasyczną. Profesor omawia w wykładach problemy centralne swojej dyscypliny i zaprasza studentów do ich śledzenia. Sami oni mają sobie wyrobić własny sąd i wyszukać problemy badawcze przez własne samodzielne studia, a przede wszystkim przez czytanie literatury przedmiotu. W tych samodzielnych studiach pomagać im mają proseminaria, seminaria i prace w laboratoriach. Nauka traktowana jest tutaj całościowo. Poznanie szczegółowych zagadnień pozostawia się dowolnemu wyborowi studenta; posiada ono różną gruntowność i głębię.

Tej klasycznej formie nauczania autor przeciwstawia inną, która troszczy się najpierw o przekazanie studiującemu pewnego zasobu wiadomości podstawowych, zanim rozpocznie ono samodzielną pracę w oparciu o przedstawioną klasyczną formę nauczania. Autor zaleca na początek danie studentom poglądu na istotne zjawiska wychowawcze współczesności, poglądu, który może wpłynąć na zaangażowanie i rozwinięcie krytycznej refleksji. To wprowadzenie w całość nauki o wychowaniu należałoby łączyć — zdaniem autora artykułu — ze zwiedzaniem wszelkiego rodzaju instytucji wychowawczych.

Po tym ogólnym wprowadzeniu radzi autor zorganizowanie kursu z zakresu wiedzy o dzieciach i młodzieży, powiązanego z kursem, który autor roboczo określa jako pedagogiczne poznanie życia. Ten kurs winien opierać się na psychologii indywidualnej, psychologii społecznej, psychopatologii i antropologii, powinien przedstawiać typowe sytuacje konfliktowe zachodzące w życiu, typowe zmiany i zaburzenia oraz powinien dać pogląd na pedagogikę specjalną i społeczną. Kurs ten również prowadzi do refleksji, otwiera dostęp do naukowej literatury, do udziału w specjalnych badaniach empirycznych i do krytyki teorii.

Trzeci kurs naukowy powinien wprowadzać w problemy kształcenia szkolnego, opierając się na poglądowym zapoznaniu ze strukturą nauczania w całej szkole, z nauczaniem poszczególnych przedmiotów, z procesem nauczania i uczenia się oraz

wszystkimi związanymi z tym problemami. Ten trzystopniowy kurs podstawowy, na którym dopiero mogą oprzeć się studia wyższe w sensie klasycznym, winien trwać przez cztery semestry. Od semestru piątego mogą rozpocząć się studia wyższe, dla których autor przewiduje dwie możliwe formy: 1) wykłady z ogólnej teorii wychowania i kształcenia oraz równoległe prowadzone ćwiczenia seminaryjne, w czasie których będą analizowane i interpretowane tylko te nowoczesne i stare teorie, które można przetransponować do problematyki współczesnej; 2) specjalistyczne prace seminaryjne, przygotowywane w zespołach, mające na celu wyjaśnienie empirycznie dostępnych zjawisk dzisiejszej rzeczywistości wychowawczej, by wykryć postępowanie błędne i dać konkretny pozytywny wkład w uzdrowienie praktyki wychowawczej przy pomocy naukowego ich wyjaśnienia. Z prac tych będą korzystać przy opracowywaniu swoich dysertacji ci, którzy wybrali pedagogikę jako przedmiot główny. Prace te powinny być czytane w kręgach nauczycieli i wychowawców, by wpływały aktywizująco na życie szkolne i pobudzały ich do pedagogicznej refleksji. Autor stwierdza, że jego projekt wymaga próbnego zastosowania w praktyce. Sens jego polega na wyraźnym uwypukleniu struktury tej dyscypliny oraz na podkreśleniu jej powiązania z praktyką dydaktyczno-wychowawczą.

Polskiego czytelnika zainteresować może bardzo obecnie aktualna sprawa egzaminu kwalifikacyjnego, obowiązującego również w NRF. Pisze o tym H. Fiege na marginesie recenzji książki pt. „O drugiej fazie kształcenia nauczycieli” („Zur zweiten Phase Lehrerbildung”, *Zeitschrift für Pädagogik*, nr 2/66, s. 189—191). Chodzi tutaj o obowiązkowe kształcenie się w okresie między ukończeniem studiów na uczelni wyższej a drugim egzaminem nauczycielskim. Różne są w NRF formy pierwszej fazy kształcenia nauczycieli, różne i niezadowolające, jak stwierdza autor, są formy fazy drugiej, dlatego wśród autorów i praktyków występują tendencje do opracowania jednolitej koncepcji kształcenia nauczycieli. Uwzględniając specyficzne zadania obydwu faz kształcenia dąży się do usunięcia z terenu studiów kształcenia zawodowo-praktycznego i przeniesienia go do instytucjonalizowanej służby przygotowawczej”. Wspólnym celem obydwu faz jest teoretyczne i praktyczne przygotowanie nauczyciela. Tam praktyka powiązana z teorią, tutaj teoria powiązana z działaniem. Wychoǳąc z tych założeń w Hamburgu wprowadzono dwuletnią praktykę przygotowawczą. Studenci, którzy podejmują studia w 1966 r., będą w czasie studiów uniwersyteckich zwolnieni z praktyki szkolnej, gdyż przeniesione są na okres dwuletniej służby (praktyki) przygotowawczej, w czasie której referendarze (określenie służbowe dla osoby będącej w stosunkach służbowych między pierwszym a drugim egzaminem państwowym — Sz.) nie wykonują żadnej z odpowiedzialnych czynności nauczycielskich, lecz w ramach seminarium studyjnego są praktycznie przygotowywani do pracy szkolnej. W tym czasie gwarantuje się im pomoc materialną na utrzymanie. To rozdzielenie funkcji obydwu faz kształcenia sprawia, że akademickie kształcenie nauczycieli pozwala na danie przyszłemu nauczycielowi podbudowy teoretycznej na wysokim poziomie.

Stanisław Szajek  
Poznań

## Z OBRAD KONGRESU KULTURY POLSKIEJ

Zakres problematyki podjętej w czasie obrad plenarnych Kongresu Kultury Polskiej oraz na posiedzeniach dwunastu problemowych komisji był niezwykle szeroki. Niewątpliwie trzeba będzie sporo czasu, aby wybrać z referatów i stenogramów istotne wnioski i postulaty, uszeregować je i zgodnie z zamierzeniami organizatorów dać pod rozwagę zainteresowanym resortom oraz instytucjom.

Nim to nastąpi, podejmujemy próbę kronikarskiego zestawienia spraw pedago-giczno-oświatowych, omawianych zarówno w referatach, jak wystąpieniach, a szcze-gólnie w trakcie dyskusji w niektórych komisjach. Absolutne wyodrębnienie intere-sującej nas problematyki okazało się w praktyce w większości przypadków nie-możliwe. Zagadnienia te w wystąpieniach wielu mówców okazały się bowiem tak ściśle powiązane z innymi dziedzinami szeroko pojętej kultury narodowej, której oświata stanowi integralny składnik — że sztuczne ich oddzielenie wypaczyłoby tylko ich sens. Nie mówiąc już o tym, że byłoby chyba sprzeczne z duchem Kongresu.

Sądzę, że na wstępie trzeba podkreślić, iż naukę i oświatę raz jeszcze uznano za dziedziny szczególnie istotne dla zapewnienia łączności międzypokoleniowej, w prze-kazywaniu, zbieraniu i uogólnianiu najbardziej trwałych dla narodu wartości, w roz-woju kultury. Zenon Kliszko w swoim programowym wystąpieniu zwracając na te momenty uwagę podkreślił, że „znaczenie więzi między przeszłością a przyszłością jest szczególnie doniosłe w dziedzinie kultury, zwłaszcza jeśli rozumieć ją szeroko jako całość intelektualnego dorobku narodu, obejmującej nie tylko literaturę i sztukę, lecz również naukę i oświatę, myśl techniczną, ideologię społeczną, świadomość narodową i moralną, zwyczaje i obyczaje (...)”.

Wysoka ranga oświaty i szkolnictwa została w pełni potwierdzona w trakcie obrad.

Oświatę i wszelkiego typu szkolnictwo uznano za fundament kultury narodowej. Jeśli dziś można mówić o wielkim rozkwicie i upowszechnieniu polskiej kultury, to rolę fundamentalną odegrała w tym oświata. (...) „Trzeba było przede wszystkim stworzyć — jak to podkreślił we wspomnianym przemówieniu Zenon Kliszko — podstawowe warunki do uczestnictwa mas w życiu kulturalnym, a więc zlikwidować analfabetyzm, podnieść poziom powszechnej oświaty i szkolnictwa, zapewnić przy-tłaczającej większości młodzieży zdobycie wysokich kwalifikacji, wykształcić wie-łokrotnie liczniejsze niż kiedykolwiek kadry inteligencji (...)”. W wystąpieniach do-starczono po temu aż nadto dowodów, że oświata i szkolnictwo stworzyły te wa-runki.

Odnajmijmy dalszy istotny moment: doniosłą rolę szkoły w zakresie upowszechnia-nia dorobku kulturalnego. Między innymi Henryk Jabłoński zwrócił uwagę, że „(...) fakt jednostkowy, osiągnięcie nawet największej miary, jeśli nie oderwie się od swego twórcy, nie zostanie upowszechnione, nie przekształci się we własność ogółu, bezpośrednio lub pośrednio przez oddziaływanie na inne zjawiska — nie «stanie się zobiektywizowanym elementem dorobku społecznego», a więc nie stanie się czę-ścią kultury danego społeczeństwa (...)”.

Mówca stwierdził na tym polu doniosłą rolę szkoły. „(...) Ale szkoła — dodał za-raz — tworzy nie tylko warunki i podstawy przekazywania kultury w postaci cało-kształtu osiągniętych już i przyswojonych lub przyswajanych »elementów dorobku społecznego«. Gdyby do tego tylko się ograniczała — kultura musiałaby co najmniej zastygnąć, skostnieć, jeśli nawet nie ulec regresowi. Szkoła musi w oparciu o ten dorobek przeszłości uczyć myśleć, kształtować zdolności adaptowania »nowego«, zakładać fundamenty pod dalszy rozwój kultury przez tworzenie warunków najpeł-

nieszego rozwoju każdej jednostki poddanej jej oddziaływaniu i wpajanie jej związków ze społecznością. Bez tego postęp kultury jest niemożliwy. I im szerszy jest zasięg oświaty, im wyższy jej poziom dydaktyczny i wychowawczy, tym mocniejszy fundament kultury, tym większe możliwości jej rozwoju, tym szersze możliwości jej oddziaływania (...)"

W tym niezwykle syntetycznym i bogatym w treści stwierdzeniu kryją się też niewątpliwie dość zasadnicze postulaty pod adresem szkolnictwa. Zostały one podjęte w roboczej dyskusji przez uczestników obrad Komisji I („Nauka i Oświata podstawą rozwoju kultury”).

Nadzwyczaj wiele uwagi poświęcono kształtowaniu postaw i poglądów młodych pokoleń, sygnalizowano też wiele niedostatków natury wychowawczej w działalności różnych instytucji.

Zacznijmy od szkoły. Zwracano uwagę, że szkoła przestaje panować nad sytuacją w zakresie wychowania. Choć rola jej jest doniosła, to jednak nie decydująca. Proporcjonalnie niedostateczną uwagę koncentruje się na środowiskach pozaszkolnych, w których przebywa młodzież. W sposób niedostateczny analizuje się też treści przekazywane przez środki masowego oddziaływania.

W wielu wypowiedziach na marginesie podstawowej problematyki postulowano konieczność zwrócenia baczniejszej uwagi na stronę wychowawczą wszelkich procesów kształcenia. Nie do pomysłenia jest na dalszą metę — podkreślano — pomijanie przez niektórych wybitnych specjalistów aspektów wychowawczych w ich pracy. Z troską mówiono też o rosnącym procencie młodzieży niedostosowanej społecznie. Sugerowano w związku z tym upowszechnienie dewizy: każda działająca na polu kultury, oświaty i nauki instytucja — wychowuje.

Z wniosków szczegółowych trzeba odnotować dwa: konieczność utworzenia rady głównej do spraw wychowania przy ministrze oświaty. Miałaby to być placówka niezależna od ministerstwa. Drugi wniosek dotyczył konieczności opracowania metodyki wychowania kulturalnego człowieka.

Z nie mniejszą troską wypowiedziano się o nie sprzyjającej sytuacji w poszczególnych dziedzinach sztuki. Oto do twórców apelowano na przykład, by tworzyli w swych dziełach sytuacje, które by sprzyjały optymizmowi, niosły otuchę i nadzieję; by powoływali do życia bohaterów, których cechy zafrapują młode pokolenia, wywołują w młodzieży chęć naśladowania; by dzieła ich sprzyjały kształtowaniu postaw patriotycznych i uczuć internacjonalistycznych.

Reżyser filmowy, Jerzy Kawalerowicz, omawiając sytuację w naszej kinematografii stwierdził, że „(...) ci, dla których tworzymy dobra kulturalne i których chcemy wychować na obywateli naszego trudnego świata, to nie są ludzie starzy, to jest przede wszystkim młodzież, która nie zna wojny i ma inne kompleksy aniżeli te, jakie my im wmawiamy. Młodzież, której w każdym pokoleniu starsi wmawiają, że jest dziwna — a ona jest po prostu tylko inna od nas. Tak jak inny jest czas dzisiejszy od czasu naszej młodości. Mówię o młodej widowni dlatego, bo film ma na nią wpływ największy, bo dla niej musimy szukać nowych form narracji i komentowania współczesności. Mówię o tej młodzieży, która dzisiaj decyduje, która buduje, której zawodzimy wynalazki, która wreszcie też tworzy swoją sztukę, jaką my z kolei nie zawsze rozumiemy (...)"

Nie trzeba dodawać, jak zbieżne są te uwagi z postulatami nauczycieli i nie tylko te. O podobnych problemach mówił Mieczysław Wejman, profesor krakowskiej ASP. Stwierdził on m. in., że „najważniejszą, wspólną dla wszystkich rodzajów sztuki funkcją jest jej funkcja dydaktyczna. W niej mieści się jej siła i społeczne uzasadnienie egzystencji sztuki. W niej też ludzie pokładają nadzieje. Ona to sprawia, że sztuka oprócz opisywania świata może także wpływać na jego zmiany (...). Sztuka może odegrać poważną rolę w kształtowaniu socjalistycznej świadomości naszego narodu, w kreowaniu nowego modelu człowieka (...)"



Te stwierdzone i nie kwestionowane możliwości nie zawsze pokrywały się lub nawet pokrywają z praktyką. Oto na przykład wybitny kompozytor i pedagog, prof. dr Witold Rudziński, oceniając krytycznie dotkliwe braki w zakresie upowszechnienia kultury muzycznej stwierdził: „(...) Przez 15 lat bez mała nie było w programach szkół ogólnokształcących miejsca dla muzyki. Pokolenie to okazało się zupełnie bezbronne wobec modnych prądów muzyki masowej, spłyconego jazzu i zalewu big beatu. Szkoła ogólnokształcąca nie przeciwstawiła się temu zalewowi tandety. Dziś, kiedy zaczęły się zarysowywać pewne możliwości rozwijania kultury muzycznej przez szkołę ogólnokształcąca, proponowane rozwiązania nie są wystarczające (...)”.

Nie wdając się w ocenę tego poglądu trzeba stwierdzić, że zasługuje on z pewnością na uwagę, tym bardziej że nie był odosobniony w trakcie Kongresu. Sygnalizowano np., że w szkołach ogólnokształcących pracuje zbyt niska ilość specjalistów z zakresu przedmiotów artystycznych. Podważano też ideę kształcenia takich fachowców na 2-letnich SN.

Nie najlepiej oceniano też wsparcie, jakim powinna służyć szkole literatura dla dzieci i młodzieży. Zabierający głos stwierdzili m. in., że ogólnie głód książki jest bardzo duży i trudno go obecnie zaspokoić przy tak rozbudzonych apetytach. Jeśli nie uczyni się tego, zainteresowani mogą od niej odwyknąć. Pisarka Wanda Żółkiewska podkreślając rolę wychowawczą literatury dla dzieci i młodzieży zwróciła uwagę na szereg alarmujących braków w tej dziedzinie. Ten typ polskiej literatury, ceniony za granicą, u nas znajduje się w sytuacji ubogiej krewnej „wielkiej sztuki dla dorosłych”. Postulowano więc np. w trakcie obrad Komisji VI (Twórczość dla dzieci i młodzieży), by podnieść rangę twórczości dla dzieci, zwiększyć nakłady tego typu książek, stworzyć specjalny ośrodek naukowy, który by systematycznie badał zarówno samą twórczość, jak i jej recepcję przez młodzież.

Wróćmy na koniec do problemów oświaty, szkolnictwa, wyższych zakładów naukowych, a także nauczycieli.

Szczególnie cenne uwagi o charakterze ogólnym zawarte były we wspomnianym już referacie Henryka Jabłońskiego. Mówiąc o strukturze szkolnictwa referent zwrócił uwagę, że powinna ona być związana z potrzebami społecznymi, a w pierwszym rzędzie ze strukturą gospodarczą. Za fundament systemu uznał szkoły podstawowe, stwierdzając, że „(...) im na wyższym poziomie jest ta »podstawowa«, tym łatwiej, tym pełniej rozbudowywać można wyższe sioje systemu szkolnego”. Zasady te realizowane są w praktyce do chwili powstania Polski Ludowej.

Ilustrując cyframi niewątpliwe osiągnięcia w tej dziedzinie H. Jabłoński stwierdził jednak, że „(...) dużo tu pozostaje jeszcze do zrobienia, zwłaszcza w stosunku do młodzieży wsi i małych ośrodków miejskich. Musimy dążyć do zlikwidowania tzw. powszechnie »przywileju geograficznego«, polegającego na tym, że tylko młodzież wielkich skupisk miejskich ma po ukończeniu szkoły podstawowej swobodę wyboru dalszych swych losów, zgodnie ze swymi zdolnościami i zamiłowaniem. Rozumie to również całe społeczeństwo. Stąd po wielkim zbiorowym wysiłku, jakim była budowa szkół »pomników tysiąclecia«, powszechne poparcie ma zbiórka na fundusz budowy burs i internatów. Zyskamy w ten sposób nowe możliwości zwiększenia awansu kulturalnego dla wszystkich, dla których miejsce zamieszkania rodziców stwarza im jeszcze trudności (...)”.

Wymiana poglądów na interesujący nas tu temat była szczególnie bogata w trakcie obrad Komisji I. W dyskusji zabrało głos trzydziestu mówców reprezentujących szereg środowisk, głównie naukowych i nauczycielskich. Dyskusję zagał prof. dr Jan Szczepański z Instytutu Filozofii i Socjologii PAN. Zwrócił on uwagę, że polityka rozwoju nauki i oświaty oraz polityka rozwoju kultury — to dwie strony tego samego medalu. Jedna strona warunkuje drugą. Mając to na względzie autor zagajenia, podobnie jak Henryk Jabłoński, zwrócił uwagę szczególnie na szkołę podstawową, jako najbardziej powszechną w naszym społeczeństwie. Podkreślił, że od poziomu tej

szkoły, a w szczególności od poziomu pracujących w niej nauczycieli zależą możliwości ogólnego podniesienia poziomu kulturalnego naszego społeczeństwa.

Występujące w tym szkolnictwie dysproporcje decydują o nierównomiernym rozwoju społeczeństwa. Wyrównanie różnic w poziomie szkół pracujących w różnych środowiskach to kolejny postulat mówcy. W samych szkołach należałoby zwrócić baczniejszą uwagę na rozwój zdolności i talentów uczniów. Konieczne jest przy tym wszechstronne rozwijanie nowatorstwa na polu metodyki i dydaktyki nauczania poszczególnych przedmiotów. Niezbędna jest też w związku z tym ściślejsza niż dotychczas współpraca nauczycieli, pracowników nauki, twórców i działaczy kulturalnych.

Prof. Szczepański postulował też prowadzenie dalszych prac nad doskonaleniem koncepcji szkoły średniej ogólnokształcącej i jednoczesne szczegółowe zbadanie wspólnie z ekonomistami możliwości pełnego upowszechnienia tej szkoły w społeczeństwie.

W toku dyskusji podjęto niektóre z tych problemów, wysuwając także szereg nowych. Na plan pierwszy wysunęła się kwestia kształtowania twórczych aktywnych postaw. W odniesieniu do kształconych mówiono tu o przygotowywaniu specjalistów tzw. szerokiego profilu. Analizując sytuację np. kadry nauczycielskiej zwrócono uwagę, że tej grupie należy w większym niż dotychczas stopniu polepszyć ogólną sytuację oraz ułatwić dostęp do dóbr kulturalnych.

Postulat ten spowodował reakcję łańcuszkową w wielu wystąpieniach. Prof. dr Jan Zygmunt Jakubowski z Uniwersytetu Warszawskiego np. postulował podjęcie kroków, które by zbliżyły nauczycieli, działaczy kulturalnych i pracowników nauki na uniwersytetach. Domagał się stworzenia, zwłaszcza nauczycielom, możliwości pracy badawczej, aby zlikwidować podział między uczonymi i nauczycielami, który w swoim czasie był znacznie mniejszy.

Dr H. Szczegółą z Zielonej Góry wyraził pogląd, że skoro nauczyciele stanowią nadal większość wśród działaczy kulturalnych, należałoby w studiach nauczycielskich stworzyć im możliwości zdobywania dodatkowej specjalizacji w zakresie upowszechnienia kultury.

Zwracano też uwagę, że rosnącej randze nauczyciela we współczesnym społeczeństwie nie odpowiadają możliwości w zakresie podwyższania kwalifikacji. Wysuwano więc sugestie powołania do życia studiów podyplomowych dla nauczycieli z wyższym wykształceniem.

Warto też odnotować postulaty przedstawicieli wyższych uczelni w zakresie przyjęcia na studia. Udoskonalenie systemu przyjęć powinno zmierzać w kierunku zapewnienia maksymalnych możliwości przyjęcia wszystkim zdolnym absolwentom szkół średnich. Sugerowano więc m. in., by rekrutację rozpocząć przynajmniej dwa lata przed maturą i prowadzić ją w parze z akcją wyboru zawodu przez młodzież.

Rzecz jasna, trudno odnotować wszystkie postulaty, tym bardziej iż wiele z nich dotyczy spraw bardzo szczegółowych. Mówiono np. o przywróceniu na uniwersytetach tzw. wykładów powszechnych dla ludności, o wprowadzeniu w większych ośrodkach akademickich systemu otwartych sal wykładowych dla studentów wszystkich wyższych uczelni. Pozwoliłoby to na przykład studentowi politechniki wysłuchać zamkniętego cyklu wykładów z historii sztuki.

W innej dziedzinie zwracano uwagę na zaniedbania i zapóźnienia w wykorzystywaniu przez szkołę środków masowego przekazu.

Prof. dr Markiewicz z Uniwersytetu Jagiellońskiego analizując stan nauczania literatury w szkolnictwie mówił o konieczności namysłu raczej nad metodami nauczania niż nad listą lektur. Jego zdaniem, uczniowie zbyt często operują frazesem, tendencyjną ahistoryczną aktualizacją. Ogólnie kultura czytania dzieł literackich

jest niska. Wielu czytelników staje bezradnie wobec współczesnych konwencji literackich.

Ten sam mówca postulował zdecydowane podniesienie efektywności nauczania języków obcych na wszystkich szczeblach nauczania.

\*

Jak wynika z zamierzeń organizatorów Kongresu, wszystkie wnioski i postulaty, a było ich w sumie około tysiąca, zostaną opracowane i przedłożone, jak już wspominałem, zainteresowanym. Niewątpliwie będzie jeszcze okazja, by powrócić do niektórych przynajmniej spraw pedagogiczno-oświatowych podjętych w trakcie trzydniowych obrad Kongresu Kultury Polskiej.

*Jerzy Kraśniewski*

## WYSTAWA POSTĘPU PEDAGOGICZNEGO W POZNANIU

W dniach od 31. 8. do 16. 9. 1966 czynna była w Poznaniu Okręgowa Wystawa Postępu Pedagogicznego.

Idea wystawy zrodziła się wśród aktywu oświatowego okręgu poznańskiego. W „Programie unowocześnienia pracy szkół w Wielkopolsce na lata 1966—70”, który powstał w tym samym środowisku, czytamy o potrzebie zorganizowania wystawy<sup>1</sup>.

Celem tej wystawy było dokonanie przeglądu stanu stosowanych metod dydaktycznych i wychowawczych w wielkopolskim szkolnictwie oraz pobudzenie całego nauczycielstwa wielkopolskiego do twórczych wysiłków nad unowocześnieniem działalności szkół i uzyskaniem lepszych wyników pracy. Wystawa stała się jedną z licznych imprez organizowanych w związku z wdrażaniem w życie reformy szkolnej. Stała się ona potężnym bodźcem do wyzwolenia twórczych ambicji pedagogów-praktyków jak i dogodną platformą bogatej wymiany doświadczeń.

Wystawę zlokalizowano na terenie szkół w kilku punktach miasta. Punkt centralny wystawy umieszczono w dzielnicy Nowe Miasto, na prawym brzegu Warty, w X Liceum Ogólnokształcącym im. Przemysława II przy ulicy Wioślarskiej 10. Punkty filialne rozmieszczono według branż zawodowych w Technikum Samochodowym, ul. Rataje 142 (wystawiły tu swoje eksponaty szkoły zawodowe o kierunkach mechanicznym i komunikacyjnym oraz internaty), Technikum Budowlanym nr 2 przy ulicy Różanej 17 (szkoły zawodowe o kierunkach budowlanym i drzewnym), w Technikum Handlowym przy ulicy Śniadeckich (szkoły o kierunkach ekonomicznym, gospodarczym, odzieżowym i poligraficzno-księgarskim), w Technikum Energetycznym przy ul. Dąbrowskiego (szkoły elektryczno-energetyczne i łączności), w Zespole Szkół Rolniczych na Gołębiniu (szkoły resortu rolnictwa i szkoły przysposobienia rolniczego), w Zasadniczej Szkole Zawodowej Specjalnej przy ul. Żniwnej (szkoły specjalne), w Technikum Chemicznym nr 2, przy ul. Stalingradzkiej (szkoły chemiczne i przemysłu spożywczego) oraz w Szkole Podstawowej nr 40 przy ul. Barbary (nauczanie początkowe w kl. I—IV).

Poza tym wskazano na niektóre pracownie i klasopracownie w innych punktach szkolnych w mieście. Wymieniłem adresy punktów filialnych wystawy specjalnie

<sup>1</sup> Kuratorium CSP: Rada Postępu Pedagogicznego „Program unowocześnienia pracy szkół w Wielkopolsce na lata 1966—70”. — Wyd. Poznańskie 1966, s. 7.

dlatego, iż są to obiekty, które warto poznać i zwiedzić także po wystawie. Wystawa rozrzucona była po mieście, co oczywiście uniemożliwiało zwiedzenie jej w jednym dniu. Miała ona jednak ten walor, iż mieściła się w identycznych szkołach, w oryginalnych pracowniach, klasach, gabinetach. To nadawało jej walor autentyczności.

Prace nad przygotowaniem całej imprezy, którą zorganizowano pod egidą i na koszt Rady Postępu Pedagogicznego w Poznaniu, powierzono Komitetowi Organizacyjnemu, któremu przewodniczył wicekurator mgr Stefan Basiński. Wykonawcami jej byli pracownicy Okręgowego Ośrodka Metodycznego, dyrekcje poszczególnych szkół oraz nauczyciele i wychowawcy.

Miała to być wystawa koncepcji, doświadczeń, osiągnięć, które prowadzą do lepszych i pewnych efektów dydaktycznych i wychowawczych. Nie była to więc tylko wystawa pomocy naukowych. Prawie wszystkie ekspozyty były oryginalne. Charakterystyczną cechą tej wystawy było jeszcze to, iż jej organizatorzy pozwolili doświadczać, filmować, fotografować, kopiować. Wystawa nie tylko była do oglądania, lecz faktycznie do eksploataowania przez zwiedzających. Trzeba powiedzieć, iż rolę tę spełniła.

Problematyka wystawy była złożona, jak złożona jest praca szkół i placówek oświatowo-wychowawczych. W centralnym punkcie wystawy zaprezentowano w postaci makiet, fotosów oraz danych liczbowych problemy budownictwa szkolnego w Wielkopolsce. Na uwagę zasługiwał szkic „szkoły jutra”, zapewniającej dzieciom prawidłowy przebieg nauki, zajęć pozalekcyjnych, rekreacyjnych na wolnym powietrzu i w lokalach specjalnie na ten cel przeznaczonych (piływalnie, sala sportowa, pracownie politechniczne, świetlice itp.).

W części środkowej znajdowało się stoisko wychowania przedszkolnego z całą gamą metod i pomocy naukowych, różnobarwne i interesujące. Mówiono, iż postęp w wychowaniu przedszkolnym jest znaczniejszy niż w nauczaniu początkowym, że szkoła podstawowa często hamuje proces poznawczy dziecka klasy I. Problemy dydaktyczne, głównie maszyny dydaktyczne i wybrane teksty, zajmowały połowę potężnego holu wystawowego. Zrozumiałe zainteresowanie wzbudzały maszyny, których ilość była dość znaczna. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż zostały zaprojektowane i wykonane przez nauczycieli szkół zawodowych. Szkoda, iż przeważały maszyny egzaminujące. Niemniej zetknięcie się z nimi licznej rzeszy nauczycieli ze wsi i małych miasteczek, gdzie niekiedy zaledwie coś niecoś na ten temat słyszano, robiło duże wrażenie. Dobrze, że obsługujący wystawę podkreślali, iż maszyna dydaktyczna znalazła swoje miejsce wśród wielu innych pomocy naukowych i powinna nauczycielowi ulżyć w pracy, jakkolwiek go nie zastąpi.

Z holu wchodziło się do trzech bloków szkolnych, które umiejętnie wykorzystano dla wskazania trzech segmentów wystawy przedmiotowej. W segmencie A ulokowano pracownię biologiczną z całym jej zapleczem oraz przedmioty takie, jak język polski, historia, wychowanie obywatelskie, języki obce oraz wychowanie fizyczne. Każde stoisko przedmiotowe ukazywało ciekawe ekspozyty, oglądane z zaciekawieniem przez polonistów, historyków, rusycystów, nauczycieli wychowania fizycznego.

Podobnie było w segmencie B, gdzie znajdowały się ekspozycje przedmiotów matematyczno-przyrodniczych: chemii, geografii, matematyki i fizyki. Pomoce według koncepcji kierowników sekcji fizyki OOM — mgra Zaczyńskiego i mgra Roehra uzyskały wysoką ocenę fachowców.

W dyskusjach oceniających poziom poszczególnych ekspozycji dało się słyszeć zdania, iż poziom ten jest nierówny, zależny od grupy przedmiotów, stagnacji w twórczości samych nauczycieli, a także przemysłu produkującego na rzecz szkoły. Niektóre przedmioty nauczania reprezentowane są planszami, rysunkami i bardzo wolno przechodzą na przezrocza lub film. Mało inicjatyw wkłada się w poszukiwanie i tworzenie takich środków, które angażowałyby ucznia uczuciowo. Mam na myśli głównie przedmioty humanistyczne. Rozwojowi metodyki przedmiotu nie towarzyszy

wyposażenie pracowni w aparaty projekcyjne, aspektometry i inne środki audiowizualne, które są swego rodzaju towarem luksusowym. Znacznie posunęły się naprzód przedmioty takie, jak fizyka, geografia, chemia oraz matematyka. Czyżby łączyło się to także z większymi możliwościami lub z większą zaradnością nauczycieli tych przedmiotów?

W segmencie C ulokowano ekspozycje wychowania technicznego, kierowania szkołą oraz takich sojuszników szkoły, jak organizacje ZMS, ZHP, spółdzielczość uczniowska, szkolne koła turystyki i krajoznawstwa itd. W wychowaniu technicznym pokazano postęp na tle starych i nowych programów nauczania tego przedmiotu w szkole podstawowej, ilustrując go także „produkcją” oraz narzędziami pracy. Problemy kierowania szkołą ukazano jako kierunkowe zadania na rok szkolny 1966/67. Czołowe hasło „budujemy system wychowawczy szkoły” znalazło swój wyraz w wyeksponowaniu roli patrona szkoły oraz sztanbaru szkolnego jako elementów uczuciowych i tradycji. Podkreślono ważne ogniwo tego systemu — pracę wychowawcy klasowego i jego miejsce w hierarchii władzy i kompetencji.

Prace magisterskie oraz książki pracowników nauki Katedry Pedagogiki i Psychologii UAM w Poznaniu były dobrą ilustracją hasła „każda szkoła terenem badań naukowych”.

W filiach wystawy, starannie przygotowanych, szczególną popularnością cieszyła się ekspozycja nauczania początkowego w klasach I—II, urządzona w oparciu o oryginalną pracownię. Podziw wzbudziły wysiłek i pomysłowość nauczyciela Technikum Przemysłu Drzewnego w Jarocinie — Franciszka Lubiatowskiego, nagrodzonego przez Radę Postępu Pedagogicznego w roku 1965. Wystawił on wspaniałe zestawy pomocy naukowych od prostych narzędzi po modele pracujących maszyn, pozwalające na upogłdowanie wszystkich tematów lekcyjnych z przedmiotu „technologia metali” w klasie II.

Dobrze prezentowały się stoiska szkół ekonomicznych, energetycznych i łączności, chemicznych i budowlanych, zespołu szkół rolniczych i szkół specjalnych. Nie sposób wyliczyć choćby części najciekawszych eksponatów. Wszak ponad 180 szkół różnych typów i kilka tysięcy „wystawców” indywidualnych — to nie bagatela.

Frekwencja przeszła wszelkie oczekiwania organizatorów. Przewidywano skromnie, iż wystawę zwiedzi około 4—5 tys. osób, tymczasem liczba zwiedzających osiągnęła około 30 tysięcy. Z samego okręgu poznańskiego było  $\frac{2}{3}$  gości. Można rzec, że co drugi nauczyciel z Wielkopolski obejrzał wystawę. Poszerzył się zasięg wystawy. Zwiedzili ją przedstawiciele wszystkich okręgów szkolnych. Jej siła oddziaływania polegała głównie na tym, iż oglądał ją czołowy aktyw oświatowy z kuratorami, dyrektorami okręgowych ośrodków metodycznych na czele. Na wszystkich zrobiła jak najlepsze wrażenie. Niektórzy zwiedzający fotografowali, filmowali, kopiowali, przepisywali. Szkoda, że przyjmowali dużo rzeczy bezkrytycznie.

Na wystawie zgromadzono dużo rzeczy znanych, nawet starych, lecz dobrych. Trzeba je było przypomnieć, że są i należy z nich korzystać. Pokazano rzeczy znane, lecz ulepszone, zmodyfikowane i warte rozpropagowania w okręgu. No i były też oczywiście rzeczy nowatorskie, godne pokazania całemu krajowi. O te ostatnie bili się zainteresowani „specje”.

Największym jednak jej dorobkiem jest twórczy klimat, jaki wytworzyła około doskonalenia przez nauczycieli własnego warsztatu pracy. Jest to przecież jeden z głównych czynników warunkujących realizację reformy szkolnej. Klimat ten będzie podtrzymywany przez nowe inicjatywy zaplanowane w „Programie unowocześnienia pracy szkół w Wielkopolsce na lata 1966—70”, a realizowane przez Kuratorium OSP — Radę Postępu Pedagogicznego, Okręgowy Ośrodek Metodyczny i inne związane z tym programem instytucje.

Aleksander Wesolowski  
Poznań

## DWUDZIESTOLECIE UNESCO

W listopadzie 1945 r. spotkali się w Londynie przedstawiciele 44 państw w celu opracowania Aktu Konstytucyjnego UNESCO, w rok później zaś odbyła się w Paryżu konferencja generalna UNESCO, która opracowała program pomocy w dziedzinie kultury dla krajów zdewastowanych przez wojnę. Konferencja wybrała na pierwszego generalnego dyrektora UNESCO Juliana Huxleya. W ciągu 20 lat istnienia tej organizacji kierowali nią kolejno: J. Huxley, J. W. Taylor, L. H. Evans, Vittorino Veronese. Od r. 1961 stanowisko dyrektora generalnego piastuje René Maheu. Polska jest członkiem tej organizacji od chwili jej powstania. Związek Radziecki od r. 1954. UNESCO liczy obecnie 120 państw członkowskich. 37 spośród nich, głównie młode państwa afrykańskie, zostało przyjętych do tej organizacji w ciągu ostatnich pięciu lat. Siedzibą UNESCO jest Paryż. Sekretariat UNESCO zatrudnia ponad 1700 pracowników, spośród których 1100 pracuje w charakterze ekspertów na różnych kontynentach.

Co jest główną treścią działalności UNESCO? Oto szereg przykładów tej pracy w dziedzinie oświaty, nauki i kultury<sup>1</sup>.

44% ludności świata stanowią analfabeci, a 52% dzieci w wieku szkolnym nie korzysta z nauki z powodu braku szkół i nauczycieli. Według sprawozdań UNESCO w 97 krajach świata analfabeci stanowią ponad 50%, a w 20 spośród nich nawet 95% ludności. Stąd planowanie i rozwój oświaty w tych krajach uznano za podstawę ich rozwoju ekonomicznego i społecznego. Nowo powstałe państwa nie mogą się obejść bez rad i pomocy przy organizowaniu swych systemów oświatowych. UNESCO dopomaga rządów krajów słabo rozwiniętych, zacofanych gospodarczo i kulturalnie, w rozwiązywaniu trudnych problemów ich szkolnictwa, planowania oświaty, kształcenia nauczycieli, wyposażenia dydaktycznego szkół itp. W celu udostępnienia szkoły podstawowej wszystkim dzieciom na świecie UNESCO udziela różnym krajom pomocy w opracowaniu regionalnych programów. Czyni to w stosunku do krajów Azji, Afryki i Ameryki Południowej. Pod auspicjami UNESCO podjęto szeroki program alfabetyzacji, zorganizowano Międzynarodowy Instytut Planowania Oświaty w Paryżu, przeprowadza się corocznie liczne badania na temat warunków pracy szkolnictwa w świecie i postępów osiągniętych w jego rozwoju.

UNESCO bierze też udział w rozwiązywaniu szeregu pilnych problemów naukowych. Do najpilniejszych terenów współpracy międzynarodowej w dziedzinie nauk ścisłych i przyrodniczych zalicza się badania oceanograficzne. Np. Ocean Indyjski który zajmuje 14% powierzchni kuli ziemskiej, jest jednym z najmniej znanych regionów świata. Od 1959 do 1965 roku bawiło na tym oceanie około 40 statków z 25 krajów w celach naukowo-badawczych. UNESCO poświęca także wielkie sumy na badania rejonów ziemi nawiedzanych przez trzęsienia i poważne katastrofy. Obliczono bowiem, iż ofiarami trzęsień ziemi pada przeciętnie 14 tysięcy ludzi rocznie, a straty materialne sięgają setek milionów dolarów. Również problem ziemi suchych i półsuchych ze względu na gwałtownie rosnącą liczbę mieszkańców naszego globu UNESCO uznała za godny pilnego badania, aby ziemie te można było stopniowo oddawać do użytku. Zagadnienie słodkiej wody w związku z rosnącą koncentracją ludności w miastach staje się również problemem, gdyż obliczenia

<sup>1</sup> Wykorzystano opracowania zawarte w *Biuletynie Polskiego Komitetu do spraw UNESCO* 1966; nr 8.

wskazują, że zapotrzebowanie na wodę wzrosło w ciągu najbliższych dwudziestu lat dwukrotnie. UNESCO zajmuje się też innymi doniosłymi problemami, związanymi z ochroną bogactw naturalnych (np. dzikiej fauny), z koordynacją działań w zakresie dokumentacji i informacji i innymi.

W dziedzinie nauk społecznych UNESCO darzy szczególną uwagą i poparciem badania nad powszechnym poszanowaniem praw człowieka, nad problemami ekonomicznymi i humanistycznymi, nad stosunkami etnicznymi pod kątem widzenia integracji narodowej w krajach znajdujących się na drodze szybkiego rozwoju.

Problemy kultur Wschodu i Zachodu stanowią przedmiot szczególnego zainteresowania UNESCO. Organizacja ta dopomaga we wzajemnym poznawaniu dóbr kulturalnych, będących własnością poszczególnych narodów. Z jej inicjatywy przetłumaczono na języki angielski i francuski liczne dzieła klasycznej literatury Wschodu, w wielu krajach zorganizowano ekspozycje reprodukcji dzieł sztuki narodów afrykańskich (m. in. i w Polsce), doszło też do powstania międzynarodowych organizacji w dziedzinie teatru, muzyki, sztuk plastycznych, architektury, literatury, filozofii. UNESCO rozwinęła kampanię na rzecz uratowania zabytków Nubii, co pozwoliło na uratowanie świątyni Abu Simpel, które rozebrano i przeniesiono na inne miejsce.

Niemale zasługi położyła też UNESCO w rozwoju środków informacji oświatowej, w imporcie do różnych krajów materiałów oświatowych, naukowych, w imporcie książek, dzienników, periodyków i innych kategorii wydawnictw.

Dyrektor generalny UNESCO, René Maheu, powiedział, iż działalność tej organizacji dotyczy dwóch dziedzin, dwojaki posiada charakter: intelektualny i interwencyjny. W początkach jej istnienia dominowała współpraca intelektualna, polegająca na organizowaniu na całym świecie gromadzenia i analizowania wiadomości, a także porównywania doświadczeń i myśli. Zasadniczym jej celem było popieranie rozwoju myśli ludzkiej. Od 1950 roku UNESCO zaczęła również systematycznie rozwijać działalność interwencyjną. Dzisiaj działalność interwencyjna na rzecz rozwoju pochłania prawie dwie trzecie ogółu zasobów, jakimi rozporządza ta organizacja. Świadczy to o wadze, jaką przywiązuje ona do pomocy udzielanej krajom niedostatecznie rozwiniętym.

Na zakończenie zacytujemy znamienne słowa René Maheu. W dniu 7 lipca 1966 r. na posiedzeniu Rady Gospodarczo-Społecznej ONZ w Genewie powiedział on, co następuje:

„Cele UNESCO są w swej istocie celami natury moralnej. Postęp w dziedzinie oświaty, nauki i kultury — niezależnie od jego wybitnej wartości — jest w zrozumieniu Statutu UNESCO tylko środkiem. Celem UNESCO jest ten sam cel, jaki stoi przed całym systemem Narodów Zjednoczonych: celem tym jest pokój. Ale pokój pojmowany w sposób swoisty, w sposób, którego rządy nie miały nigdy dotychczas — chciałyby się powiedzieć naiwności — ale ja powiem odwagi — zadeklarować publicznie, jako reguły swego postępowania.

Fundamentem UNESCO jest wiara, że wolność człowieka decyduje ostatecznie o Historii, że wolność człowieka decyduje o wyborze między pokojem a wojną — bo — »wojny rodzą się w umysłach ludzi« — a więc, że prawdziwy pokój może być zapewniony tylko przez pogodzenie się umysłowości ludzkiej z pewnym ładem, który jest przez człowieka szanowany. Jaki to ład? Jest to ład godności człowieka, ład, który znajduje wyraz w różnych prawach człowieka i którego panowanie nazywa się sprawiedliwością w społeczeństwie oraz miłością, a przynajmniej tolerancją w sercach ludzkich.

Oto dlaczego założyciele UNESCO oświadczyli, że »mury obronne pokoju muszą być wzniesione w umysłowości ludzkiej«.

Oświata, nauka i kultura są wielkimi dyscyplinami kształtującymi umysły i dają-

cymi im natchnienie, ale misją UNESCO, jej ostateczną racją bytu, jest wykorzystywanie oświaty, nauki i kultury — tak jest, wykorzystywanie — w celu zaszczepienia w najgłębszej świadomości jednostek i narodów tych założeń sprawiedliwości i tolerancji, które w ostatecznym rachunku decydują o wolności lub niewoli, o życiu lub śmierci...”.

Wacław Wojtyński

## PROBLEMATYKA PIĄTEGO KONGRESU ŚWIATOWEJ FEDERACJI GŁUCHYCH Warszawa, sierpień 1967

Ogólne, narastające w latach powojennych ożywienie teorii i praktyki rehabilitacji dzieci upośledzonych w różny sposób i inwalidów pobudziło również nauczycieli, lekarzy i psychologów do poszukiwania lepszych sposobów rehabilitacji dzieci głuchych.

Do niedawna uważaliśmy, a w niektórych krajach i jeszcze dzisiaj uważa się, że możliwości rozwojowe dzieci głuchych są ograniczone, że ich wiedza nie może przekraczać pięciu klas szkoły podstawowej. Ostatnie lata i badania w tej dziedzinie wskazują, że granice te z powodzeniem możemy przekraczać, że głusi mogą rozwojem swym dorównywać ludziom słyszącym i mogą, po spełnieniu pewnych wstępnych warunków, uczyć się razem z tymi dziećmi w szkołach normalnych, a w przyszłości żyć w zespole ludzi słyszących. Jest to poważna rewolucja w dotychczasowych poglądach na głuchotę i ludzi głuchych oraz organizację i sposoby nauczania. Pierwszy raz o tym była mowa w polskim referacie wygłoszonym na Czwartym Kongresie Światowej Federacji Głuchych w sierpniu 1963 r. w Sztokholmie<sup>1</sup>.

Na tym też kongresie, z uwagi na duży wkład Polski w jego obrady naukowe, podjęto uchwałę upoważniającą Polskę do organizacji następnego, V Kongresu Światowej Federacji Głuchych. Po wyrażeniu zgody na powyższą uchwałę Urzędu Rady Ministrów ustalono, że następny Kongres odbędzie się w Warszawie w dniach od 10 do 17 sierpnia 1967 r. w Pałacu Kultury i Nauki.

Protectorat Honorowy nad V Kongresem ŚFG objął Przewodniczący Rady Państwa tow. Edward Ochab. W skład Komitetu Honorowego weszło szereg osobistości ze świata nauki i polityki oraz instytucji zainteresowanych rehabilitacją inwalidów.

Organizatorem V Kongresu ŚFG jest Polski Związek Głuchych, który do tego celu powołał Komitet Organizacyjny Kongresu w składzie: przewodniczący dr Aleksander Hulek, kierownik działu rehabilitacji inwalidów w ONZ, naczelnik wydziału w Ministerstwie Zdrowia i Opieki Społecznej, zastępca przewodniczącego do spraw naukowych dr Kazimierz Kirejczyk, kierownik Zakładu Pedagogiki Leczniczej w Instytucie Matki i Dziecka w Warszawie i dyrektor Biura V Kongresu — Kazimierz Zatopiański. Członkami Komitetu Organizacyjnego zostali członkowie Prezydium Zarządu Głównego oraz Prezydium Komisji Naukowej do spraw Głuchoty.

Polski Związek Głuchych jest członkiem Światowej Federacji Głuchych, która jest międzynarodową organizacją utrzymującą oficjalne stosunki z Radą Ekonomiczną i Socjalną Narodów Zjednoczonych, z UNESCO, ze Światową Organizacją Zdrowia i Międzynarodowym Biurem Pracy.

<sup>1</sup> Referat K. Kirejczyka: Reforma systemu kształcenia dzieci głuchych



Federacja zrzesza związki narodowe głuchych z 44 państw. Istnieje od 1951 r. z siedzibą Generalnego Sekretariatu w Rzymie. Jej organem konsultacyjnym jest Komisja Naukowa, w której pracuje ponad 250 specjalistów z różnych państw.

Światowa Federacja ocenia obecnie liczbę głuchych i niedosłyszących na świecie na 35 milionów.

Statut Światowej Federacji Głuchych przewiduje zwoływanie raz na 4 lata Kongresu Naukowego z udziałem naukowców i ekspertów z całego świata oraz przedstawicieli państw, instytucji i organizacji narodowych i międzynarodowych zrzeszonych i niezrzeszonych w Federacji. Kongres taki odgrywa rolę międzynarodowego forum, na którym każdy interesujący się głuchotą i głuchymi może wyrazić swoje poglądy niezależnie od tego, czy jest członkiem Federacji. Na wspomnianym uprzednio IV Kongresie w Sztokholmie było około 900 delegatów z różnych państw. Na tym też Kongresie delegacja polska zgłosiła 23 referaty i doniesienia naukowe.

Program organizowanego w Warszawie Kongresu przedstawia się następująco: w dniach od 10 do 12. VIII. 1967 r. odbędą się: posiedzenie biura ŚFG z udziałem przewodniczących i wiceprzewodniczących Komisji Naukowych, walne zgromadzenie ŚFG, eliminacyjne występy zespołów artystycznych głuchych i otwarcie wystaw.

13. VIII. 1967 r. — niedziela: uroczyste otwarcie Kongresu, plenarne obrady naukowe, zakończenie rajdu samochodowego i motocyklowego oraz występy zespołów artystycznych.

14. VIII. 1967 r. — poniedziałek: przed południem — obrady w dwóch zespołach: „A” dotyczącym dzieci i „B” dotyczącym dorosłych głuchych; po południu — obrady w poszczególnych komisjach.

15. VIII. 1967 r. — wtorek: przed południem i po południu obrady w poszczególnych komisjach; wieczorem przegląd filmów krótkometrażowych o głuchych.

16. VIII. 1967 r. — środa: przed południem i po południu obrady w poszczególnych komisjach. Zakończenie przeglądu filmów krótkometrażowych.

17. VIII. 1967 r. — czwartek: przed południem plenarne obrady naukowe, podjęcie uchwał, zamknięcie Kongresu; po południu — posiedzenie Biura ŚFG; wieczorem — bankiet.

Oprócz posiedzeń władz Światowej Federacji Głuchych i obrad naukowych na Kongresie zostaną zorganizowane:

1. Wystawa pt. „Głusi wśród słyszących w Polsce Ludowej”.
2. Międzynarodowa wystawa książki i wydawnictw poświęcona problemom głuchoty i ludzi głuchych.
3. Międzynarodowa wystawa fotograficzna.
4. Międzynarodowa wystawa sprzętu elektroakustycznego.
5. Międzynarodowy festiwal filmowy.
6. Międzynarodowy festiwal zespołów artystycznych.
7. Międzynarodowy rajd samochodowy i motocyklowy głuchych (Międzynarodowy Złot Plakietowy i Próba Sprawności).

Wymienione imprezy będą odbywały się w dniach od 10 do 17 sierpnia. Większość z nich jest zlokalizowana w Pałacu Kultury i Nauki, zakończenie rajdu samochodowego odbędzie się na Placu Defilad.

Obrady naukowe, wystawy i cały Kongres odbywają się pod hasłem „głusi wśród słyszących”. Oznacza to, że myślą przewodnią Kongresu jest poszukiwanie dróg prowadzących do zrównania głuchych w zakresie rozwoju, pracy i warunków życia razem z ludźmi słyszącymi.

Na obradach plenarnych w dniu 13. VIII. 1967 r. przewidywane jest wygłoszenie referatów:

- a. — Obecna sytuacja głuchych (dzieci i dorosłych) w społeczeństwie słyszących i płynące stąd wnioski.
- b. — Przyczyny powstawania wad słuchu i sposoby zapobiegania tym wadom.

W ramach obrad zespołowych w grupie „A” dotyczącej dzieci głuchych przewiduje się przedyskutowanie tematów:

- a. — Klasyfikacja dzieci z wadami słuchu pod kątem sposobu i możliwości przygotowania ich do życia w społeczeństwie słyszących.
- b. — Wyniki badań nad nauczaniem i wychowaniem dzieci głuchych razem ze słyszącymi.

W grupie „B” dotyczącej dorosłych głuchych:

- a. — Kategorie głuchych żyjących między ludźmi słyszącymi, najważniejsze ich potrzeby i sposoby przyjscia im z pomocą.
- b. — Sposoby skutecznej walki z analfabetyzmem wśród głuchych w poszczególnych państwach.

Z kolei tematyka obrad w poszczególnych komisjach przedstawia się następująco:

1. Komisja medyczno-audiologiczna, której prezydium składa się z p. prof. dra Leopolda Fiori RATTI (Włochy), p. prof. dra Wiktora Jankowskiego (Polska) i p. doc. Ireny Cichockiej-Szumilin (Polska), będzie obradowała nad następującymi zagadnieniami:

- a. — Najnowsze wyniki badań w medycynie i elektroakustyce oraz możliwości wykorzystania ich do zwalczania wad słuchu ze szczególnym uwzględnieniem wieku dziecięcego.
- b. — Metody badań wad słuchu u dzieci z uwzględnieniem najnowszych osiągnięć, ze szczególnym zwróceniem uwagi na okres niemowlęcy i pierwszych lat życia.
- c. — Zadania i organizacja pracy lekarzy w procesie przygotowania dzieci z wadami słuchu i mowy do życia w społeczeństwie.

2. Komisja psychologiczna, której prezydium składa się z p. dr Edny Simon LEVINE (USA), p. doc. dr Lidii Geppertowej (Polska) i p. mgra Tadeusza Gałkowskiego (Polska), będzie omawiała:

- a. — Podstawowe funkcje psychiczne warunkujące pełny rozwój przygotowania do życia dzieci głuchych oraz metody badania tych funkcji ze szczególnym zwróceniem uwagi na wiek niemowlęcy do przedszkolnego.
- b. — Wyniki najnowszych badań psychologicznych nad rozwojem rozmaitych dziedzin życia psychicznego głuchych.
- c. — Metody i możliwości rozwijania funkcji psychicznych warunkujących pełne przygotowanie głuchych do życia w społeczeństwie przy współudziale środowiska słyszącego.

3. Komisja pedagogiczna, której prezydium składa się z p. dr E. GREENAWAY (Anglia), p. mgra Leona Kostenckiego (Polska) i p. dr Kazimierza Kirejczyka (Polska), będzie dyskutowała nad tematami:

- a. — Organizacja i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi głuchymi ze szczególnym uwzględnieniem wieku przedszkolnego.
- b. — Możliwości i sposoby włączenia dzieci głuchych do przedszkoli i szkół dla słyszących oraz formy i metody pracy z tymi dziećmi (przed włączeniem i po włączeniu).
- c. — Możliwości i metody rozwijania funkcji psychicznych warunkujących pełne przygotowanie głuchych do życia w społeczeństwie przy współudziale środowiska słyszącego.

4. Komisja rehabilitacji zawodowej pod przewodnictwem p. Fritza ELIMERSA (NRF), p. dra Sulejmana Masowića (Jugosławia) i p. mgra Ludwika Kepińskiego (Polska) omówi:

- a. — Poradnictwo zawodowe dla głuchych, jego organizacja i metody pracy w poszczególnych państwach.
- b. — Nowe kierunki nauczania zawodowego młodzieży głuchej związane z postępem nauki i techniki w procesie produkcji.

- c. — Kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie zawodowe dorosłych głuchych (kierunki, organizacja, programy).
  5. Komisja środków porozumiewania się, której przewodniczą: p. Francesco RUBINO (Włochy), p. prof. dr Leon Kaczmarek (Polska) i p. Bogdan Szczepankowski (Polska) przedyskutuje zagadnienia:
    - a. — Mowa słowna jako środek porozumiewania się głuchych ze szczególnym uwzględnieniem trudności i sposobów ich pokonywania.
    - b. — System migowo-językowy jako środek dydaktyczno-wychowawczy w środowisku głuchych.
    - c. — Migi jako międzynarodowy język głuchych. Ocena dorobku, analiza trudności, ustalenie planu pracy.
  6. Komisja socjalna, której prezydium składa się z p. Józefa GUELMANA (ZSRR), p. Jana Kochanowskiego (Polska) i p. mgra Kazimierza Diehla (Polska), będzie obradowała nad tematami:
    - a. — Sytuacja socjalna głuchych w poszczególnych krajach w świetle przepisów i norm zwyczajowych.
    - b. — Najważniejsze przeszkody utrudniające głuchym pełny udział w życiu społeczeństwa słyszących i sposoby usuwania tych przeszkód.
  7. Komisja artystyczno-kulturalna pod przewodnictwem p. dr Zuzanny LAVAUD (Francja), p. Dzdzisława Bielonko (Polska) oraz p. mgra Wojciecha Lucasa (Polska) będzie omawiała:
    - a. — Najskuteczniejsze formy i metody pracy kulturalnej w poszczególnych dziedzinach z uwzględnieniem nowoczesnej techniki. Potrzeby i trudności.
    - b. — Twórczość artystyczna głuchych, jej kierunek i poziom, czynniki hamujące ją i sprzyjające jej rozwojowi.
  8. Komisja kultury fizycznej i sportu, w której przewodniczą p. doc. dr Zbigniew SKROCKI (Polska), p. doc. dr Leon Handzel (Polska) i p. Kazimierz Włostowski (Polska), będzie dyskutowała nad tematami:
    - a. — Stan fizyczny i sprawnościowy głuchych, płynące stąd wnioski i sposoby ich realizacji.
    - b. — Upowszechnienie wychowania fizycznego i sportu wśród głuchych. Możliwości udziału głuchych w wychowaniu fizycznym i sporcie wśród słyszących.
    - c. — Wskazania i przeciwwskazania w wychowaniu fizycznym i sporcie wśród głuchych.
  9. Komisja pomocy krajom rozwijającym się, której prezydium składa się z p. wicemarszałka lotnictwa E. D. D. DICKSONA (Anglia), p. dra Aleksandra Hulka (Polska) i p. Stanisława Siła-Nowickiego (Polska), przedyskutuje:
    - a. — Stan i najważniejsze potrzeby w zakresie przygotowania głuchych do życia w społeczeństwie (dzieci i dorosłych) w krajach rozwijających się.
    - b. — Sposoby przyścia z pomocą w zaspokajaniu potrzeb głuchych w krajach rozwijających się.
  10. Komisja referatów pozaprogramowych, której przewodniczą: p. prof. dr Stanisław JEDLEWSKI (Polska), p. dr Czesław Czapów (Polska) oraz p. Krystyna Łubkowska (Polska) będzie dyskutowała te spośród najwartościowszych pod względem naukowym referatów nadesłanych na Kongres, w których omówione zostały zagadnienia wykraczające poza ramy tematyki przewidzianej dla obrad w poszczególnych komisjach. Obrady tej komisji mogą być pod wielu względami bardzo ciekawe i wartościowe.
- Dnia 17. VII. 1967. r. odbędzie się plenarne posiedzenie członków Kongresu, na którym nastąpi:
1. Odczytanie, przedyskutowanie i przyjęcie wniosków zgłoszonych przez poszczególne Komisje.

2. Podsumowanie obrad i uchwalenie rezolucji.

3. Zamknięcie Kongresu.

Obrady będą prowadzone w 3 językach: angielskim, francuskim i polskim.

Uczestnictwo w Kongresie może polegać na nadesłaniu referatu, doniesienia lub komunikatu naukowego, na wygłoszeniu nadesłanego referatu, doniesienia lub komunikatu, na czynnym udziale w dyskusji względnie tylko na biernym udziale w obradach naukowych.

Nadsyłane na obrady referaty powinny być uzupełnione krótkim streszczeniem. Objętość referatów nie powinna przekroczyć 7 str., streszczenie 1 str., a objętość doniesienia 2 str. maszynopisu. Referaty powinny być nadsyłane w języku polskim, angielskim lub francuskim. Referaty lub ich streszczenia będą tłumaczone na wymienione języki, powielone i udostępnione obradującym, a następnie opublikowane w specjalnym wydawnictwie.

W referatach powinny być przede wszystkim uwypuklone nowe zdobycze zmierzające do faktycznego zrównania głuchych ze słyszącymi w zakresie wykształcenia, warunków życia i pracy. Z uwagi na to, że decydujące znaczenie w tym dążeniu odgrywa okres pierwszych lat życia (0—7 lat), praca nad rehabilitacją i przygotowaniem dziecka do nauki w szkole zostanie wysunięta na pierwsze miejsce.

Referaty i doniesienia należy zgłaszać i nadsyłać pod adresem: Polski Związek Głuchych, Komitet Organizacyjny V Kongresu Światowej Federacji Głuchych, Warszawa 40, ul. Jezuicka 1/3.

Osobisty udział w obradach naukowych i całym Kongresie mogą wziąć ci, którzy zgłoszą chęć udziału do Komitetu Organizacyjnego, zostaną przyjęci i wniosą odpowiednie opłaty.

Opłata za udział w Kongresie została ustalona na:

a) 240 zł dla osób niezrzeszonych w PZG i członków, którzy nie mają opłaconych składek członkowskich;

b) 120 zł od członków PZG, którzy mają na bieżąco opłacone składki członkowskie;

c) 120 zł dla nauczycieli szkół specjalnych.

W ramach tej opłaty uczestnicy Kongresu otrzymają żeton pamiątkowy, prawo do udziału w otwarciu Kongresu i obradach naukowych, w 2 galowych przedstawieniach zespołów artystycznych i zwiedzaniu wystawy. Nauczyciele ponadto otrzymają materiały z obrad naukowych.

*Kazimierz Kirejczyk*

# СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ:

БОГДАН СУХОДОЛЬСКИ: Педагогика подготовки к жизни и педагогика формирования личности . . . . .	1
КАЗИМЕЖ СОСЬНИЦКИ: О способах учения . . . . .	25
ТАДЕУШ МАЛИНОВСКИ: Проблемы интеграции в подготовке учителей	44

## ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ТЕОФИЛЬ СОСНОВСКИ: Проблематика реформы системы просвещения в Италии . . . . .	67
--	----

## ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

ЗОФИЯ КШИШТОШЕК: Значение и структура педагогического образования в реформированном учительском вузе . . . . .	80
МАРИЯ ЯКОВИЦКА: Еще о ведении педагогического семинара в учительской школе . . . . .	86

## ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

МАКСИМИЛИАН МАЦИАШЕК: Молодой учитель в педагогическом коллективе . . . . .	89
БОЛЕСЛАВ НЕМЕРКО: Первый урок в жизни . . . . .	95
МЕЧИСЛАВ ЛОВОЦКИ: Из исследований по вопросам процесса обучения и воспитания . . . . .	102

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

КАЗИМЕЖ ДЕНЕК: Ч. Куписевич X Программированное обучение. ПЗВС. Варшава, 1966 . . . . .	109
ЮЗЕФ ШИМАНЬСКИ: Г. Баранкевич — Труд и формирование личности ученика. ПЗВС. Варшава, 1966 . . . . .	111
Л. Б.: . . . . .	114

## ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской печати . . . . .	117
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати . . . . .	120
ВИНЦЕНТЫ КАРАСЬ: Pädagoik — № 5/6 — 1966 . . . . .	125
СТАНИСЛАВ ШАЕК: Разве кризис научной педагогики (из печати ФРГ)	128

## ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ЕЖИ КРАСЬНЕВСКИ: Конгресс Польской Культуры . . . . .	133
АЛЕКСАНДР ВЕСОЛОВСКИ: Вставка педагогического прогресса в Познание . . . . .	137

## ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ВАЦЛАВ ВОЙТИНСКИ: Двадцатилетие ЮНЭСКО . . . . .	140
КАЗИМЕЖ КИРГЙЧИК: Проблематика пятого Конгресса Всемирной Федерации Глухих . . . . .	142

**INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA”**

**poleca:**

**SZKOŁA A POSTĘP TECHNICZNY** — Praca zbiorowa pod red. T. Nowackiego. NK 1962 s. 372 ppł zł 28,—. Zbiór prac wybitnych specjalistów z różnych dziedzin współczesnej nauki i techniki. Autorzy w przystępnej formie zapoznają czytelnika z najnowszymi osiągnięciami w zakresie elektroniki, cybernetyki, astronautyki oraz osiągnięć technicznych w dziedzinie rolnictwa.

**SZKOŁY EKSPERYMENTALNE W ŚWIECIE 1900-1960** — Praca zbiorowa pod red. W. Okonia. Red. naukowy prof. dr B. Suchodolski NK 1964 s. 460 ppł zł 38,—.

W książce zostały ukazane cztery nurty poszukiwań pedagogicznych starających się przewyciężyć szabloność szkoły tradycyjnej. Progresywizm i „nowe wychowanie”, próby odrodzenia się pracy wychowawczej, rzadkie próby wychowania przez pracę, wychowanie środowiskowe — to zagadnienia, które znalazły omówienie w tomie.

**STANISŁAW DOBROWOLSKI, TADEUSZ NOWACKI** — Szkoły Eksperymentalne w Polsce 1900—1964 — Red. naukowy prof. dr B. Suchodolski NK 1966 s. 292 ppł zł 30,—.

Analizy i informacje zawarte w tej książce, stanowiącej kontynuację omówionej powyżej, wskazują, iż ruch eksperymentatorski i poszukiwania nowych dróg w szkolnictwie polskim były dziełem inicjatywy i wynalazczości nauczycielskiej. W pewnej części opierał się on na wzorach i przykładach zagranicznych, w części zaś inspirowany był przez rodzimą teorię pedagogiczną. W znacznym stopniu wyrastał bezpośrednio z działalności nauczycielskiej, z ambicji twórczych, z własnych wysiłków zmierzających do ulepszenia codziennie wykonywanej pracy.