

# RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK IX (XLI) MAJ-CZERWIEC 1967

---

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TRESCI

## ARTYKUŁY

MIRON KRAWCZYK: Model wychowania: . . . . .	285
WIEŚLAW NALEPIŃSKI: Wychowanie obywatelskie w szkole średniej . . .	310
JERZY MIKULSKI: O wychowaniu integralnym w środowisku . . . . .	318

## DYSKUSJE I POLEMIKI

TADEUSZ WIŁOCH: Pedagogika porównawcza? . . . . .	335
JOZEF ZARZYCKI: Parę uwag o publikacjach pedagogicznych . . . . .	339

## DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

RYSZARD RADWIŁOWICZ: Badania nad stosunkiem nauczycieli do pytań uczniowskich . . . . .	343
HENRYK KUROWSKI, KAZIMIERZ MOROZ: „Elementy nauk pedagogicz- nych” w technikum budowlanym . . . . .	352
CZESŁAW WÓJCİK: Rozwój ruchu nowatorstwa pedagogicznego w powiecie puławskim . . . . .	361

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

LUDWIK BANDURA: Stosunek współczesnych nauczycieli do zawodu . . .	365
ZOFIA KRZYSZTOSZEK: Rozważania nad książką B. Suchodolskiego „Oświa- ła a gospodarka narodowa” . . . . .	369
WIEŚLAW NALEPIŃSKI: Biblioteka dla nauczycieli wychowania obywatel- skiego . . . . .	372

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . .	377
JOZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . .	381
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques . . . . .	385
RYSZARD RADWIŁOWICZ: O angielskich badaniach nad problemami nauki czytania . . . . .	390

## KRONIKA KRAJOWA

JERZY JAROWIECKI: Dorobek i rozwój wyższych szkół pedagogicznych .	394
--	-----

## KRONIKA ZAGRANICZNA

MICHAŁ SZULKIN: Uroczystości poświęcone Wł. Spasowskiemu w Pradze	398
MARIA ŻAKOWA: Nowe zadania w programie UNESCO . . . . .	399

## 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

MIRON KRAWCZYK

## MODEL WYCHOWANIA

Pojęcie modelu naukowego jest dziś powszechnie u nas używane nie tylko w naukach technicznych, ale także i w naukach społecznych. Współczesne zainteresowania modelami w tych naukach rozbudzone zostały w znacznym stopniu dzięki rozpowszechnieniu się w naszym kraju znajomości cybernetyki. Obok dzieła najwybitniejszego inicjatora badań cybernetycznych i faktycznego twórcy tej nauki, Norberta Wienera, pt. *Cybernetyka a społeczeństwo*<sup>1</sup>, ukazały się u nas oryginalne prace z tej dziedziny opublikowane przez Henryka Greniewskiego<sup>2</sup>. Do coraz powszechniejszego stosowania modeli w naukach społecznych przyczyniły się również prace Oskara Langego<sup>3</sup>. Wśród pedagogów zainteresowanie modelem ożywiła znacznie książka Ignacego Szaniawskiego pt. *Model i metoda*<sup>4</sup>.

Mimo jednak tego żywego zainteresowania pojęcie modelu naukowego nie zostało dotychczas jednoznacznie zinterpretowane, dlatego wypada wyjaśnić, jaką treść temu pojęciu przypisywać będziemy w niniejszej rozprawie. Wydaje się, że nie popełnimy błędu, jeżeli założymy, iż przez pojęcie modelu naukowego rozumieć można pogładowe (np. wyobrażeniowe, graficzne bądź plastyczne) przedstawienie wybranego do badań wy-

<sup>1</sup> N. Wiener: *Cybernetyka a społeczeństwo*. Książka i Wiedza, Warszawa 1959.

<sup>2</sup> H. Greniewski: *Elementy cybernetyki sposobem niematematycznym wyłożone*. Książka i Wiedza, Warszawa 1959, oraz *Cybernetyka z lotu ptaka*, Książka i Wiedza, Warszawa 1959.

<sup>3</sup> O. Lange: *Całość i rozwój w świetle cybernetyki*. PWN, Warszawa 1962.

<sup>4</sup> Szaniawski: *Model i metoda*. PWN, Warszawa 1965.

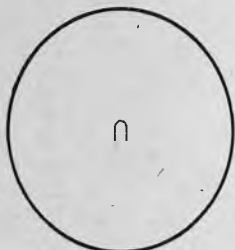
cinka rzeczywistości. Schematyczne przedstawienie skomplikowanych procesów i zjawisk, składających się na analizowany podczas badań dział rzeczywistości — uwzględniające zarówno układ, jak i przebieg działających w nim sił oraz ostateczny jego kształt, będący najczęściej wynikiem zwalczających się przeciwieństw — może się okazać bardzo pożyteczne, jeżeli:

1) przyczynia się do pełniejszego przedstawienia i opisu badanej rzeczywistości,

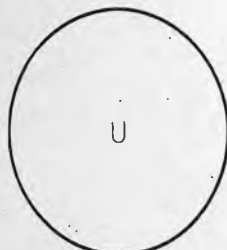
2) ułatwia jej analizę zarówno ogólną, jak i szczegółową.

3) umożliwia wykrywanie prawidłowości w niej występujących i dzięki temu pozwala na wyciąganie jasno sformułowanych wskazań przydatnych dla praktycznej działalności, zmierzającej do przekształcania tej rzeczywistości w celu pełniejszego zaspokojenia potrzeb człowieka.

Na podstawie badań historii wychowania nie jest trudno wykazać, że pierwszy model naukowy w pedagogice można przedstawić graficznie przy pomocy koła, w centrum którego znajdował się nauczyciel „N” rys. 1.



Rys. 1



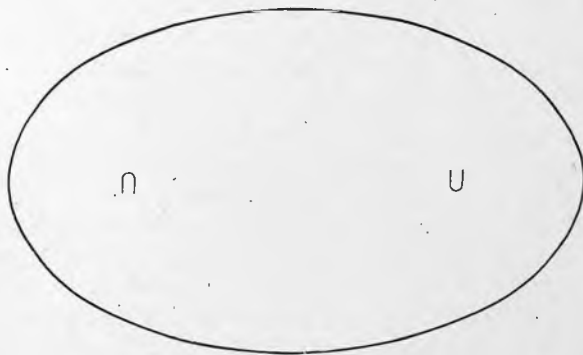
Rys. 2

Model ten został poddany krytyce i zmieniony przez Johna Deweya, który — zachowując nadal strukturę koła — usunął z jego centrum nauczyciela, wprowadzając na to miejsce ucznia. „Przy reformie naszego wychowania — twierdził w związku z tym Dewey — decydującym jest moment przeniesienia punktu ciężkości do duszy dziecka. Jest to przewrót podobny do tego, który zdziałał Kopernik przesuwając astronomiczne centrum z ziemi na słońce. W tym wypadku dziecko staje się ośrodkiem, około którego obracają się, do którego stosują się i dla którego organizują się wszystkie ośrodki wychowawcze”<sup>5</sup>. Ten deweyowski pajdcentryczny model, w którego centrum znajduje się dziecko-uczeń („U”) obrazuje rys. 2.

Był to na owe czasy rzeczywiście bardzo doniosły zwrot w poglądach na dziecko i na stosunek, jaki zachodzi w procesie wychowania i nauczania między nauczycielem a uczniem. Zwrot to był niewątpliwie bardzo

<sup>5</sup> J. Dewey: *Szkola a społeczeństwo*. „Książnica Polska”. Lwów—Warszawa 1924; s. 26.

znamienny, ponieważ nakazywał nauczycielowi liczyć się z możliwościami psychicznymi (intelektualnymi) ucznia. Można zaryzykować twierdzenie, że ów „kopernikański przewrót” Deweya doczekał się w praktyce pedagogicznej raczej wypaczeń (np. w próbach przenoszenia tzw. ośrodków zainteresowań O. Decroly'ego do wyższych klas szkoły podstawowej, a nawet do szkoły średniej) niż właściwie rozumianego zastosowania. Nadmiernie przeładowane materiałem nauczania współczesne programy szkolne świadczą niezaprzeczalnie o tym, że do dnia dzisiejszego przewrót kopernikański Deweya pozostaje raczej w sferze niespełnionych postulatów. Nie sprecyzowano — jak dotąd — norm dziennej pracy dla młodzieży uczącej się, dlatego też zmusza się tę młodzież do nauki po dziesięć i więcej godzin na dobę. A podkreślić warto, że dzieje to się w warunkach,



Rys. 3

gdzie dzień pracy dorosłych został nie tylko ściśle ograniczony do godzin ośmiu, ale wykazuje ostatnio wyraźną tendencję do dalszego skracania.

Odmienny od wyżej wymienionych — model zaprezentował ostatnio Ignacy Szaniawski, którego zdaniem stosunki zachodzące między uczniem i nauczycielem w procesie nauczania obrazuje najtrafniej model eliptyczny o dwóch ogniskach biegunowych<sup>6</sup>, z których jednym jest nauczyciel, drugim — uczeń (rys. 3).

Osobiście reprezentuję pogląd, że żaden z przytoczonych wyżej modeli nie obrazuje w sposób pełny, a więc wyczerpujący stosunków zachodzących między wychowawcą a wychowankiem w procesie wychowania. Struktura procesu wychowania jest bezsprzecznie bardziej skomplikowana aniżeli struktura procesu nauczania, wskutek czego i model obrazujący oddziaływanie zachodzące w procesie wychowania musi być bardziej złożony.

<sup>6</sup> I. Szaniawski: *Model i metoda*. Cyt. wyd. s. 45.

## Nauczyciel a wychowawca

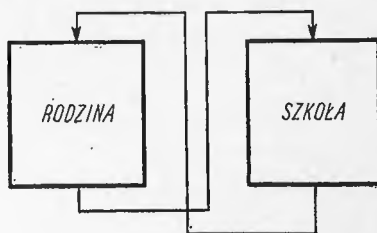
Zacznijmy rozważania od analizy pierwszego ogniska biegunowego modelu eliptycznego, jakim jest w procesie nauczania *nauczyciel*. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że w procesie nauczania, zwłaszcza w szkole średniej, jest stosunkowo łatwo odpowiedzieć — i to z dość dużą dokładnością — na pytanie: *kto jest nauczycielem* określonej dyscypliny wiedzy. Wiadomo bowiem, że na przykład podstawy matematyki opanowuje uczeń danej klasy pod kierunkiem nauczyciela „x”, podstawy fizyki — pod kierunkiem nauczyciela „y”, a wiadomości z historii przyswajają pod kierunkiem nauczyciela „z”, a więc że ci ściśle wyznaczeni ludzie są jego nauczycielami. Ponadto warto podkreślić i ten jeszcze fakt, że określeni nauczyciele z zasady nie przeszkadzają sobie wzajemnie, nie niweczą — jeden drugiemu — wyników pracy, ale raczej współdziałają z sobą, szczególnie w pokrewnych dziedzinach wiedzy, a więc: nauczyciel matematyki współdziała z nauczycielem fizyki i chemii oraz — *vice versa*, nauczyciel fizyki współdziała z nauczycielem matematyki, chemii itp.

Zgoła inaczej jest w procesie wychowania. W tym procesie pojęcie „wychowawca” nie przedstawia się tak prosto, jak pojęcie „nauczyciel” w procesie nauczania. „Wychowawca” w procesie wychowania to nie tylko tak zwany opiekun klasy, ale wszyscy nauczyciele, którzy uczą w szkole, do której określony uczeń uczęszcza; a ponadto to także rodzice i rodzeństwo, koledzy i rówieśnicy, znajomi i nieznajomi, nie tylko żywi, ale nawet i umarli członkowie narodu, klasy, państwa, a nawet całej ludzkości — to wreszcie również radio, telewizja, prasa, książka, film itp. Niektóre z tych czynników mogą wprawdzie występować również i w procesie nauczania, ale — jak dotychczas — nigdy o tak znacznym zasięgu i tak olbrzymiej doniosłości i konsekwencji w skutkach, jak w procesie wychowania.

A zatem tak zwany „podmiot wychowania” jest w wychowaniu bardzo złożony. Proces wychowania zaczyna się bowiem już w domu rodzinnym ucznia. Niektórzy teoretycy, jak na przykład Alfred Adler, przypisują nawet wychowaniu w tym okresie decydujący wpływ na kształtowanie się osobowości wychowanka. Mimo jednak nawet najbardziej krytycznego stanowiska w odniesieniu do poglądów Adlera nie można powątpiewać, że w naszych polskich warunkach dom rodzinny jest bardzo ważną instytucją wychowawczą. Historia wychowania młodzieży polskiej podczas przeszło stuletniej niewoli dowodzi niezbicie, że dom rodzinny jako instytucja wychowawcza potrafił przetrwać, na szeroką skalę zaplanowaną i realizowaną przez zaborców, akcją wynaradawiania Polaków. Ten fakt, że mimo wieloletnich wysiłków zaborców naród polski zachował swoją odrębność, zawdzięczać należy właśnie oddziaływaniom wychowawczym domu rodzinnego. Wynika z tego, że dom rodzinny, jako swoista instytucja wychowawcza, może do pewnego stopnia wyizolować się, odgrodzić od środowiska i stworzyć — jak to określają cybernetycy — układ względ-

nie odosobniony; „względnie”, bo nie jest to — i nie może być — całkowita izolacja.

Również i w dzisiejszych naszych warunkach społecznych rodzina i szkoła stanowią podstawowe instytucje wychowawcze, wzajemnie uzupełniające się i warunkujące skuteczność swoich oddziaływań. Nie ulega wątpliwości, że szkoła, podejmując w przewidzianym ustawą okresie życia dziecka zadanie planowego przygotowania go do życia w społeczeństwie, musi sterować swoje oddziaływania wychowawcze na podstawie informacji zebranych z domu rodzinnego. Ponadto szkoła ma zadanie oddziaływania nie tylko na dziecko (ucznia), ale także i na jego dom rodzinny. W ten sposób obydwie te instytucje (układy względnie odosobnione) wywierają wzajemny wpływ na siebie. Powstaje wówczas — jak to określa



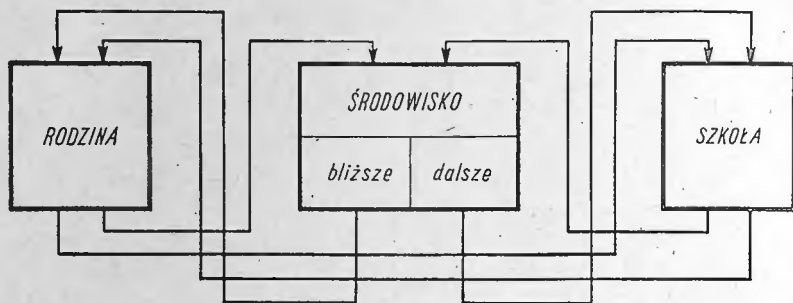
Rys. 4

cybernetyka — ujemne sprzężenie zwrotne między tymi dwiema instytucjami w oparciu o zbierane i odpowiednio wykorzystywane informacje. Dzięki więc owemu ujemnemu sprzężeniu zwrotnemu mogą obydwie instytucje wychowawcze wzajemnie wpływać na siebie, a w konsekwencji regulować i modyfikować, czyli — sterować właściwie, stosownie do otrzymywanych informacji, swoimi oddziaływaniami wychowawczymi. Stosunki wzajemne między wymienionymi instytucjami, to znaczy ujemne sprzężenie zwrotne w oddziaływaniach wychowawczych rodziny i szkoły, obrazuje rys. 4.

Powszechnie wiadomo jest także, że obydwie wyżej wymienione instytucje wychowawcze nie działają w oderwaniu od środowiska społecznego, w którym nie tylko znajdują się, ale nawet są jego istotnymi częściami składowymi. Pojęcie środowiska jest pojęciem złożonym. Można w nim wyróżnić środowisko przyrodnicze i społeczne. Z punktu widzenia wpływów wywieranych na wychowanków dzielimy środowisko społeczne na: a) bliższe, to znaczy pozadomowe i pozaszkolne otoczenie, w którym wychowanek utrzymuje kontakty społeczne przy pomocy bezpośredniej styczności (będą to więc kontakty bezpośrednio z rówieśnikami oraz dorosłymi członkami społeczeństwa: sąsiadami, krewnymi, znajomymi itp.) oraz b) dalsze, z którymi wychowanek utrzymuje kontakty za pośrednictwem osób trzecich, radia, prasy, telewizji itp. Nie ulega wątpliwości,

iż dom rodzinny, jako podstawowa cząstka środowiska społecznego, wywiera określony wpływ na to środowisko, ale jednocześnie sam również pozostaje pod wpływami tego środowiska. Oznacza to, że między rodziną a środowiskiem następuje wymiana informacji (w szerokim znaczeniu tego określenia) i że wskutek tego między tymi ośrodkami (układami względnie odosobnionymi) istnieje także ujemne sprzężenie zwrotne.

Podobnie sprawa przedstawia się, gdy rozważamy stosunki wzajemne między szkołą a środowiskiem. Szkoła ma również określone zadania wobec środowiska — i to zarówno bliższego, jak i dalszego — powinna bowiem oddziaływać na nie, a jednocześnie musi liczyć się w tych swoich



Rys. 5

oddziaływaniach z warunkami istniejącymi w środowisku, a więc zbierać z niego interesujące ją informacje i stosownie do nich sterować swoje działania. Występują zatem bardzo ścisłe powiązania między tymi trzema (a właściwie czterema) ośrodkami oddziaływać, czyli zachodzą między nimi takie stosunki, które w języku cybernetycznym zwykle określać się jako ujemne sprzężenia zwrotne. Sprzężenia te ilustruje rys. 5.

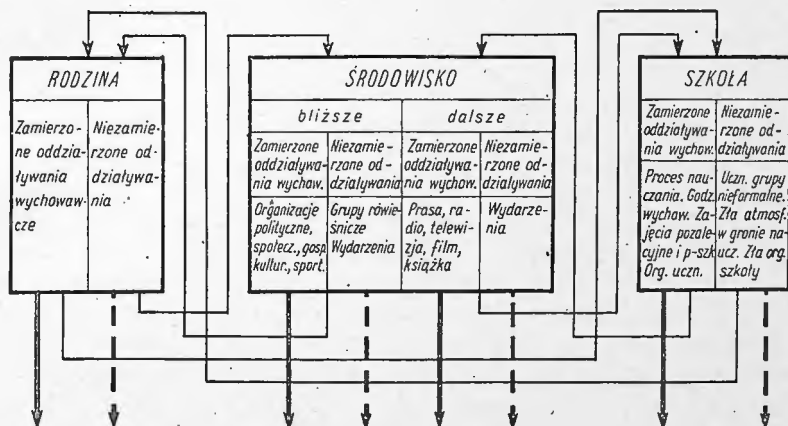
Tylko wtedy, kiedy te cztery ośrodki zgodnie i konsekwentnie współdziałają z sobą w procesie wychowania, można oczekiwać pomyślnych jego wyników. Wszelka zaś rozbieżność oraz brak konsekwencji w oddziaływaniach wychowawczych tych ośrodków stanowią właśnie najpoważniejsze przyczyny niepowodzeń pedagogicznych. Zgodność oddziaływań wychowawczych oraz ich konsekwentne stosowanie jest bowiem bardzo ważną prawidłowością procesu wychowania i wobec tego nieliczenie się z tą prawidłowością odbija się nieuchronnie ujemnie na wynikach pracy wychowawczej instytucji organizujących proces wychowania bądź też będących współpartnerami w tym procesie.

Niestety, jak codzienne doświadczenie wskazuje, wymienione ośrodki oddziaływań wychowawczych nie tylko nie spełniają podstawowych postulatów wynikających z przytoczonej prawidłowości, ale wręcz przeciwnie, oddziałują bardzo często nie tylko sprzecznie, ale, co gorsza, nawet negatywnie na wychowanków. Są to, co prawda, przeważnie niezamierzono-



ne, to znaczy nie planowane i nie zawsze w pełni uświadamiane oddziaływanie, niemniej jednak liczą się w procesie wychowania, bo wywierają swój ujemny wpływ na wychowanków, umniejszając tym samym wyniki zamierzonych i pozytywnych oddziaływań bądź też niekiedy nawet całkowicie je niwecząc.

Rozważania powyższe dowodzą, że różnica między procesem nauczania a procesem wychowania zasadza się nie na samej tylko złożoności, ale przede wszystkim na wartości bodźców. W procesie wychowania bardzo często źli i nieodpowiedni wychowawcy niweczą pracę wychowawców dobrych. Zachodzi wskutek tego podczas wychowania konieczność syste-



Rys. 6

matycznego przeciwstawiania się negatywnym, a niekiedy nawet wprost demoralizującym wpływom. Wiadomo zaś, że popsuć wyniki pozytywnej pracy wychowawczej jest dużo łatwiej niż naprawić błędy złego wychowania. Zupełnie inaczej sprawa przedstawia się w procesie nauczania, w którym podobne sytuacje należą do wielkiej rzadkości. W tym bowiem procesie w zasadzie wszyscy nauczyciele na ogół zgodnie oddziałują, a więc bodźce działające na ucznia mają przeważnie wartości pozytywne.

Z punktu widzenia wpływów, jakie wywierają na wychowanków wyodrębnione wyżej ośrodki oddziaływań, wyróżnić można przede wszystkim dwa ich rodzaje, to znaczy: oddziaływania zamierzone i niezamierzone. Podział tych oddziaływań przedstawia rys. 6.

Zamierzone oddziaływania mają z zasady wychowawczy charakter, co jednak wcale nie oznacza, że są rzeczywiście skuteczne. Wiadomo bowiem powszechnie, iż zamierzone oddziaływania mogą powodować u wychowanków różnego rodzaju opory, a nawet prowokować ich do przeciwstawiania się tym wpływom, rodzić przekorę i bunt. Oddziaływania za-

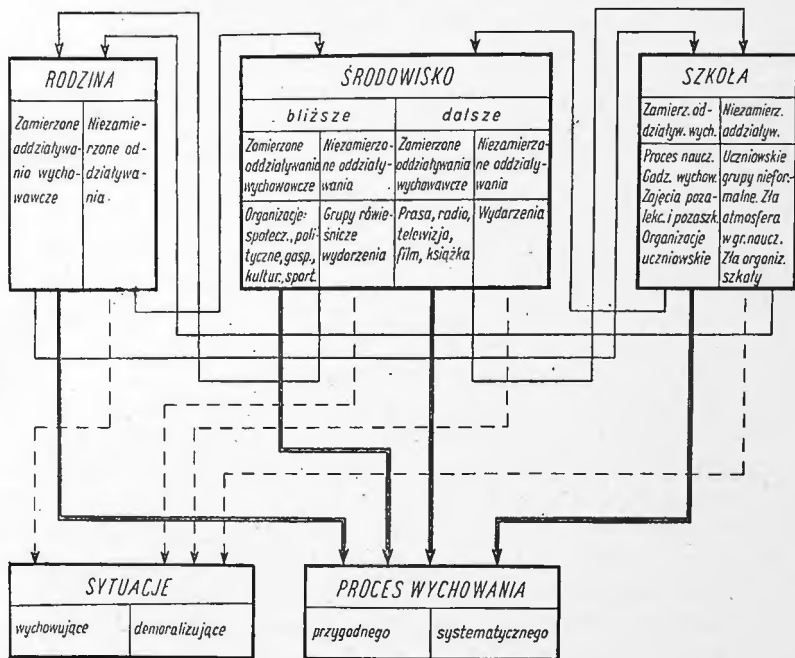
mierzone, i to niezależnie od tego, czy są skuteczne, czy też w pewnych sytuacjach nieefektywne, dadzą się sprowadzić do dwóch grup: 1) do oddziaływań stosowanych systematycznie i 2) do oddziaływań stosowanych przygodnie. Można zaryzykować twierdzenie, że w zasadzie systematyczne oddziaływania organizuje szkoła — ściślej: raczej powinna je organizować, ponieważ niekiedy oddziaływania wychowawcze szkoły dalekie są od tego postulatu. Codzienna praktyka wychowawcza naszych szkół dostarcza wielu przykładów świadczących o tym, że zagadnienia wychowawcze wysuwa się przed młodzieżą najczęściej dopiero wtedy, kiedy nastąpiło już przekroczenie określonych norm współżycia społecznego, czy też zaniedbanie pewnych obowiązków ze strony bądź pojedynczego ucznia, bądź grupy uczniowskiej. Dowodzi to, że oddziaływania wychowawcze organizowane są również i w szkole w sposób przygodny, przypadkowy, to znaczy przy nadarzającej się okazji, jakby dla potwierdzenia słuszności przysłowia: „Mądry Polak po szkodzi”.

Pozostałe instytucje wychowawcze — przynajmniej jak dotychczas — organizują swoje oddziaływania raczej w sposób przygodny, a więc niesystematyczny, a często nawet, jak na przykład w niektórych rodzinach, w sposób niecałkowicie świadomy i planowy. W tej sytuacji do zakresu pojęcia „proces wychowania”, w ścisłym tego określenia znaczeniu, zaliczać można tylko oddziaływania planowe i systematycznie organizowane, aczkolwiek w popularnym rozumieniu zalicza się do tego pojęcia wszystkie wpływy mające wartość wychowawczą. Wskutek tego obydwaj rodzaje oddziaływań (systematyczne i przygodne) zostały w modelu procesu wychowania (rys. 7) rozgraniczone.

Niezamierzone oddziaływania nie mają przeważnie tak jednolitego charakteru, jak oddziaływania zamierzone, dlatego też niektóre z nich mogą mieć wartość wychowawczą, inne natomiast mogą być wręcz demoralizujące. Z tego więc powodu niezamierzone oddziaływania zgrupowane zostały w pojęciu „sytuacje”, z tym jednak, że należało oddzielić wyraźnie sytuacje wychowujące od sytuacji demoralizujących (rys. 7).

Przez pojęcie sytuacji wychowawczej rozumie się zazwyczaj swoisty — częstokroć bardzo skomplikowany — układ wpływów działających na wychowanka zarówno w jego środowisku społecznym, jak i przyrodniczym. Określenie „swoisty” wskazuje, że jest to układ nie wszystkich, lecz tylko niektórych wpływów, to znaczy jedynie tych, które mają rzeczywiście wartość wychowawczą. Sytuacja wychowawcza powstaje zatem wskutek szczególnego układu wpływów środowiska i jest w zasadzie częścią zakresu wpływów, które obejmujemy szerszym pojęciem, gdy mówimy krótko: „sytuacja”. W sytuacji bowiem obok wpływów pozytywnych (wychowawczych) da się wyróżnić drugą grupę wpływów — negatywnych, a więc demoralizujących. Sytuacje tworzą i kształtują pojedyncze osoby, i ich grupy (zespoły), a także rzeczy, zjawiska i procesy powodujące w danym momencie procesu wychowania określony układ

stosunków wzajemnych, wywierających jakiś wpływ na sposób myślenia, odczuwania i reagowania uczestników bądź obserwatorów owego procesu. Podkreślić warto, że w sytuacjach — zarówno wychowujących, jak i demoralizujących — nie ma w rzeczywistości czynników mało ważnych, każdy ich składnik liczy się, ponieważ wywiera określony wpływ, często trudny do przewidzenia, bo nie zawsze wprost proporcjonalny do siły bodźca.



Rys. 7

Postępowanie wychowanka, jego sposób reagowania na oddziaływania wychowawcy zależy w znacznej mierze od sytuacji, jaka aktualnie wytworzyła się w procesie wychowania. Nawet w dokładnie, zdawałoby się, identycznych sytuacjach reakcje jego mogą być bardzo różne w zależności od dodatkowych czynników, jakimi są na przykład nastawienie, nastrój, humor wychowanka. Dlatego też niezbyt wnikliwemu obserwatorowi reakcje wychowanka mogą wydawać się niekiedy pozornie niekonsekwentne i nieoczekiwane, w rzeczywistości zaś są one zdeterminowane z jednej strony przez właściwości indywidualne oraz aktualny stan psychiczny wychowanka, np. jego samopoczucie, nastrój itp., z drugiej zaś strony przez atmosferę, jaka panuje aktualnie, na przykład w klasie, grupie kolegów, z którymi wychowanek jest ściśle związany i na których opinii częstokroć bardziej mu zależy niż na ocenie samego nauczyciela.

Należy brać pod uwagę także i tę okoliczność, że wychowanek jest ponadto członkiem różnych grup czy zespołów pozaszkolnych i wobec tego pozostaje także pod ich wpływem i postępuje stosownie do panujących w nich zwyczajów, często sprzecznych z uznanymi i aprobowanymi przez wychowawcę.

Umiejętność trafnej oceny sytuacji, w jakiej znajduje się aktualnie wychowanek, orientowanie się we wszystkich czynnikach determinujących jego postawę i skutek tego warunkujących dobór właściwych metod i środków wychowania, zwłaszcza zaś zdolność kształtowania sytuacji sprzyjających pracy wychowawczej przy jednoczesnym zapobieganiu wytworzenia się niepożądanych sytuacji świadczą o mistrzostwie pedagogicznym wychowawcy. Do takiego mistrzostwa dochodzą wychowawcy drogą intensywniej pracy nad sobą, opartej z jednej strony na gruntownych studiach teorii wychowania oraz na właściwym stosowaniu w codziennej praktyce pedagogicznej wskazań z tej teorii wynikających, z drugiej zaś — na umiejętności korzystania nie tylko z własnych, ale także i z cudzych doświadczeń, a więc na nieustannym wzbogacaniu doświadczenia pedagogicznego.

### Uczeń a wychowanek

Sprawa modelu procesu wychowania skomplikuje się jeszcze bardziej, gdy poddamy analizie drugie ognisko biegunowe, którym jest w modelu eliptycznym uczeń.

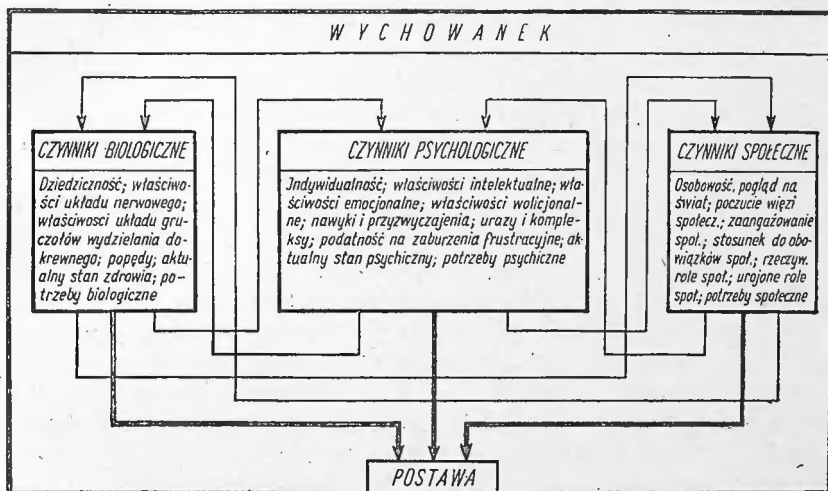
Nasunie się więc przede wszystkim pytanie: czy jest on w procesie wychowania tylko tzw. „przedmiotem” oddziaływań? Za takim sformułowaniem zagadnienia zdaje się przemawiać rzekomo ten nie ulegający wątpliwości fakt, że wychowanek jest poddawany w procesie wychowania różnorodnym oddziaływanom — podobnie jak każdy inny przedmiot pracy człowieka, a ponadto także i to, iż w środowisku działają na ucznia różnorodne wpływy tzw. sytuacji (wychowujących bądź też demoralizujących go).

Wszystkie te wpływy mogą docierać do wychowanka tylko dzięki temu, że jest on zdolny do odbierania określonych bodźców, a więc dlatego, że ma on taką budowę organizmu, jaka pozwala mu odzwierciedlać te podniety, które zawarte są w skali możliwości jego narządów. Może więc reagować tylko na te podniety zmysłowe, które są zdolne pobudzić jego analizatory, może też ustosunkowywać się do takich bodźców intelektualnych, które potrafi zrozumieć — co zależne jest, jak wiemy, od stanu jego kory mózgowej i stopnia rozwoju psychicznego. Organizm wychowanka ma określoną budowę, którą — ze względu na jej złożoność — nazywamy strukturą. W strukturze tej, jako pewnej całości, wyodrębnić można trzy podstawowe grupy czynników, mających określony udział i wpływ na postępowanie wychowanka. Są to: 1) czynniki biologiczne,

2) czynniki psychologiczne i 3) czynniki społeczne. Wyodrębnienie tych trzech grup czynników i ich podział uzasadnione są tym, iż stanowią one przedmiot badań specjalnych nauk: biologicznych, psychologicznych i socjologicznych.

Tę graficznie złożoną strukturę bio-psycho-społeczną, którą jest w procesie wychowania wychowanek, oraz wyodrębnienie w tej strukturze czynników biologicznych, psychologicznych i socjologicznych obrazuje schemat przedstawiony na rys. 8.

Z tego jednak faktu, iż człowiek jest przedmiotem badań wielu nauk<sup>7</sup> i że każda z nich oświetla ze swego punktu widzenia tylko jedną grupę



Rys. 8

jego właściwości, wynika jednocześnie bardzo poważna trudność dla właściwego zorganizowania procesu wychowania w oparciu o ściśle dane naukowe. Wyraża się ona w tym, że nie mamy — jak dotychczas — specjalnej nauki, która potrafiłaby ogarnąć wyniki tych wszystkich nauk i przedstawić człowieka jako całość: wszechstronnie i bez reszty.

Nauką, której zadaniem jest podsumowywanie wyników badań wszystkich nauk szczegółowych, a więc która wykrywa najbardziej ogólne prawa rządzące otaczającą nas rzeczywistością, jest, jak wiadomo, filozofia. Dlatego też przywiązujemy dziś wielkie nadzieje do tego działu filozofii, który zajmuje się uogólnianiem wyników różnych nauk mających czło-

<sup>7</sup> Wśród tych nauk można dla przykładu wyróżnić: biologię wraz z fizjologią, psychologię indywidualną i społeczną, nauki określane w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Półośnej mianem „nauk o zachowaniu” (behavioral sciences) oraz tzw. nauki społeczne: socjologię, etykę, etnografię, etnologię, nauki prawne, ekonomiczne, politykę, historię, psychologię ludów itp., a ponadto nauki medyczne z psychiatrią włącznie.

wieka za swój przedmiot badań. Nauka ta nosi nazwę filozofii człowieka albo też antropologii filozoficznej. Można przyjąć, że ciągle jeszcze niezadowolające wyniki nauk mających za przedmiot badań człowieka — zarówno jako jednostkę (mikrokosmos), jak i członka społeczeństwa — znajdują swoje odzwierciedlenie w małych, jak na razie, osiągnięciach antropologii filozoficznej. Stan ten z kolei odbija się negatywnie na pedagogice jako nauce, która opiera się na antropologii filozoficznej, a jednocześnie dostarcza tej nauce filozoficznej niezbędnych danych, wyjaśniających, jak prawa wykryte i sformułowane przez dyscypliny szczegółowe załamują się („odchylają”) w procesie wychowania, powodując kształtowanie się nowych prawidłowości, bez zrozumienia których nie można dobrze organizować pracy wychowawczej i osiągać w niej zamierzonych wyników. Istnieje więc wyraźne sprzężenie zwrotne między antropologią filozoficzną a pedagogiką.

Dialektyczne rozpatrywanie procesu wychowania nakazujące szukanie i badanie występujących współzależności między wieloma elementami oraz wykrywanie przeciwieństw działających w nim sił i czynników jest szczególnie ważne z tego przede wszystkim powodu, że proces ten odnosi się tylko do ludzi (w świecie zwierzęcym nie ma bowiem wychowania)<sup>8</sup>, a człowiek ma niewątpliwie aktywny stosunek do otaczającego go świata. Nie tylko reaguje na określone podmioty, ale również działa świadomie, to znaczy — kieruje swoim postępowaniem. Jest więc nie tylko przedmiotem, ale jednocześnie i podmiotem działania.

Na tę właściwość człowieka, iż jest on podmiotem działającym, zbyt mało zwraca się dotychczas uwagi w praktyce pedagogicznej. Pedagog, stosując określone bodźce (środki oddziaływań wychowawczych), traktuje najczęściej wychowanka jako przedmiot w stanie spoczynku. Tak rozumującym wychowawcom wydaje się, że zastosowany przez nich środek (bodziec) może i wobec tego powinien nie tylko wytrącić wychowanka ze stanu bierności, ale jednocześnie nadać w ten sposób sprowokowanym reakcjom ucznia kierunek zgodny z ich życzeniami i planami. Nie pamięta się wówczas przeważnie o tym, że stosowane przez wychowawcę bodźce nie trafiają na wychowanka w stanie biernym, ale docierają do organizmu znajdującego się w stanie większej lub mniejszej aktywności, wywołanej przez bodźce — zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne — działające bądź uprzednio, bądź równocześnie z bodźcami wychowawcy. Wskutek takiego ząębienia się bodźców, nawarstwiania się ich, różnicowania lub sumowania może powstać za każdym razem inna sytuacja, która z kolei powodować będzie różne sposoby ustosunkowywania (reagowania) podmiotu działającego. Może on przede wszystkim nowego bodźca zupełnie nie dostrzec, jeżeli jest on na przykład słabszy lub mniej interesujący niż bodźce dzia-

<sup>8</sup> Występuje, co prawda, u zwierząt troska o potomstwo wyrażająca się na przykład w formie opieki czy tresury. Nie można jednak tych form aktywności zwierząt w stosunku do potomstwa utożsamiać z wychowaniem.

łające uprzednio lub równocześnie; może jednak spowodować go do zaniechania (zahamowania) reakcji na bodźce działające aktualnie lub uprzednio i spowodować skupienie jego uwagi oraz skierowanie energii na ten nowy, zastosowany przez wychowawcę środek oddziaływań; może wreszcie powstać i taka sytuacja, która nowy bodziec wchłonie i w wyniku takiego swoistego zsumowania go z innymi bodźcami doprowadzi jedynie do pewnych odchyżeń w przebiegu dotychczasowych reakcji, a więc spowoduje tylko częściową zmianę w postępowaniu wychowanka.

Gdybyśmy chcieli wyrazić w odsetkach te trzy możliwości reakcji wychowanka znajdującego się w stanie czynnym, wtedy trzeba by przyjąć, że istnieje około 33% szans, iż środek (bodziec) zastosowany przez wychowawcę skupi uwagę wychowanka i wywoła oczekiwaną reakcję, ale istnieje także 33% szans, iż takiej reakcji środek oddziaływań nie spowoduje, oraz 33% szans, iż oddziaływanie wychowawcy będzie jedynie w stanie częściowo zmodyfikować dotychczasowe postępowanie wychowanka. Przy czym, w tym ostatnim wypadku, nie można nigdy z góry orzec z całą pewnością, czy ta zmiana działania będzie zadowalała wychowawcę, czy też przyniesie mu rozczarowanie, szansa zmiany postępowania wychowanka w obu kierunkach jest bowiem taka sama. W ostatecznych obliczeniach można przyjąć, że nie popełni się zbyt dużego błędu, gdy założy się, iż szansa uzyskania oczekiwanych efektów przez środki oddziaływań wychowawczych, zastosowane wobec wychowanka znajdującego się w stanie wyzwolonej uprzednio aktywności, wynosi zaledwie około 50%.

Powstaje w związku z tym pytanie: czy stan aktywności człowieka wywoływany jest zawsze przez czynniki uświadamiane, to znaczy, czy zdaje on sobie zawsze sprawę z motywów<sup>9</sup> swojego postępowania?

Na tak postawione pytanie odpowiedź nie może wypaść twierdząco. Sprawa bowiem nie przedstawia się tak prosto. Nie wszystko to, co człowiek robi — czyni świadomie. Świadomość nie ogarnia całego działania, a zwłaszcza przeżywania ludzi.

Stany świadomości człowieka mogą być dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, mogą być zwrócone jakby do wnętrza podmiotu i polegają wówczas na zdawaniu sobie sprawy z własnych procesów psychicznych — jest to tak zwana świadomość introspekcyjna. Jej istotę szczególnie trafnie wyraził Descartes w słynnym powiedzeniu: „Cogito, ergo sum” (Myślę, więc jestem). Podobnie pojmowali świadomość John Locke, Georg Berkeley, Immanuel Kant. Po drugie, mogą być one zwrócone na zewnątrz i polegają wówczas na odzwierciedlaniu przez człowieka obiektywnie istniejącej rzeczywistości — tzw. świadomość extrospekcyjna.

Nie ulega wątpliwości, że obydwie odmiany świadomości są z sobą jak najściślej sprzężone i wzajemnie uzależnione jedna od drugiej. Na tę

<sup>9</sup> Motywem w tym ujęciu będą te wszystkie czynniki, które wyzwalają i ukierunkowują działanie człowieka.

współzależność wyraźnie wskazywał W. Lenin w swojej teorii odzwierciedlenia: „Od żywego oglądu do myślenia abstrakcyjnego i od niego do praktyki — taka jest dialektyczna droga poznania prawdy, poznania realności obiektywnej”<sup>10</sup>. Warto podkreślić, że podobne stanowisko zajmował Zygmunt Freud, według którego świadomość introspekcyjna spełnia funkcje regulatora świadomości extrospekcyjnej<sup>11</sup>.

Stopień świadomości w obydwu jej odmianach (introspekcyjnej i extrospekcyjnej) może być bardzo różny, tak że czasami dochodzić może aż do całkowitego (lub prawie całkowitego) jej zaniku — mówimy wtedy o zjawisku nieświadomości. Pojęcia nieświadomości nie należy jednak zaważać tylko do takiego jego rozumienia, jak to czynili psychologowie głębi, wyróżniający „podświadomość” i „nieświadomość” jako siedliska urazów i kompleksów psychicznych.

Krótko formułując problem można przyjąć, iż świadomość jest funkcją wyłącznie mózgu ludzkiego i wyraża się w tym, że człowiek może zdawać sobie sprawę z zachodzących w nim różnych procesów psychicznych: spstrzegania, myślenia, przeżyć, postanowień oraz z motywów, którymi kieruje się w swoim postępowaniu, a także w tym, że człowiek odzwierciedlając w sposób subiektywny (tzn. sobie tylko właściwy) istniejącą realnie rzeczywistość i zdając sobie sprawę z jej istnienia, ma ponadto zdolność wykrywania — przy pomocy abstrakcyjnego myślenia — współzależności: związków i stosunków wzajemnych, występujących między przedmiotami, procesami i zjawiskami tej rzeczywistości oraz sprawdzania wyników swojego rozumowania w działalności praktycznej.

Nasuwa się w związku z tym problem dalszy, a mianowicie: co należy rozumieć przez pojęcie „świadome działanie”? Wiadomo bowiem, że wiele działań może człowiek wykonywać bez udziału świadomości, czyli w sposób mechaniczny, automatyczny. Wiele również czynności wymaga od człowieka minimalnego tylko zaangażowania jego świadomego wysiłku. W różnych więc rodzajach działania, a także w różnych fazach, stadiach działania człowieka stopień jego świadomości nie zawsze jest jednakowy. Zdaje się więc nie ulegać wątpliwości, że działanie w pełni świadome jest jedynie wówczas, kiedy człowiek nie tylko zdaje sobie sprawę z istotnych motywów, które wyzwalają jego aktywność, ale przede wszystkim kiedy potrafi tymi motywami kierować, to znaczy świadomie wybierać je, selekcjonować, hierarchizować itp. Tymczasem zdarzają się takie sytuacje, w których człowiek może zdawać sobie sprawę z pewnych aktów swojej działalności, to znaczy uświadamiać je sobie, ale jednocześnie nie potrafi kierować nimi dowolnie. Taka sytuacja powstaje na przykład wówczas, kiedy palacz papierosów zdaje sobie sprawę ze szkodliwości swojego nałogu, a mimo to nie ma siły zrezygnować z palenia tytoniu.

<sup>10</sup> W. I. Lenin: *Zeszyty filozoficzne*. Książka i Wiedza, Warszawa 1956; s. 145.

<sup>11</sup> A. Lewicki: *Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu*. PWN, Warszawa 1960; s. 78.



Swoistą odmianą działania świadomego jest więc działanie kierowane przez wolę. Nietrudno jest wszakże wykazać, że w życiu psychicznym człowieka tylko procesy intelektualne mogą podlegać jego woli — aczkolwiek są od tej prawidłowości odstępstwa, na przykład w wypadkach tak zwanej perseweracji (natręctwa) myśli. Nie jest natomiast człowiek panem swojego życia emocjonalnego, co tak trafnie odzwierciedla powiedzenie: „Serce nie sługa”.

Z rozważań tych wynika, że świadome kierowanie swoim postępowaniem jest bardzo ważną i cenną właściwością psychiczną człowieka, ale jednocześnie także i to, iż człowiek nie zawsze i nie w każdej sytuacji może z tej właściwości w pełni korzystać.

Na ogół jednak można przyjąć, że człowiek, jako istota myśląca logicznie, dyskursywnie, jest zdolny do kierowania swoim postępowaniem, do regulowania swojego zachowania się stosownie do istniejących warunków, a nie tylko do mechanicznego, stereotypowego reagowania na docierające doń bodźce. Jest to więc okoliczność sprzyjająca procesowi wychowania, nie ma bowiem fatalizmu w działaniu człowieka pod wpływem podnieć. Zasadę determinizmu, sformułowaną przez Iwana Pawłowa, zakładającą konieczność „...istnienia impulsu, powodu, przyczyny każdego danego działania, każdego efektu”<sup>12</sup>, należy rozumieć tylko w tym sensie, jak to wyjaśnił S. L. Rubinsztejn: „Przyczyny zewnętrzne (oddziaływania zewnętrzne) zawsze działają tylko okrężnie, przez warunki wewnętrzne”<sup>13</sup>.

Należy przy tym pamiętać, że nie tylko zachowanie się człowieka, ale nawet i zwierząt stanowi zorganizowaną całość, a nie łańcuch czy układ poszczególnych reakcji lub działań. Słynny amerykański neobehaviorysta Edward C. Tolman nazywa taką ukierunkowaną całość „zachowaniem się molarnym” (molar behavior)<sup>14</sup> w odróżnieniu od tradycyjnego „molekularnego behawioryzmu”, który ujmował zachowanie człowieka czy zwierzęcia w formie łańcuchów reakcji i wyrażał je w uproszczonej formule  $S \rightarrow R$  („stimulus”: podnieta  $\rightarrow$  reakcja). Tolman twierdzi, że błąd dawnego behawioryzmu polegał na tym, iż nie doceniał on czynników wewnątrznych, a więc tych, które tkwią w samym zwierzęciu czy człowieku. Wskutek działania tych czynników wewnętrznych zwierzę, a tym bardziej człowiek może zachowywać się w podobnych sytuacjach rozmaicie. Dlatego też E. C. Tolman twierdzi, iż między dotychczas uznawanymi dwoma rodzajami zmiennych: „zmiennych niezależnych (S) i „zmiennych zależnych” (R) należy uwzględnić jeszcze trzeci rodzaj zmiennych, zwanych „zmiennymi pośredniczącymi” (intervening variables), do których zalicza właśnie owe „czynniki wewnętrzne”.

<sup>12</sup> I. P. Pawłow: *Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się) zwierząt*: PZWL, Warszawa 1952; s. 456.

<sup>13</sup> S. L. Rubinsztejn: *Zasady i drogi rozwoju psychologii*. PWN, Warszawa 1964; s. 107.

<sup>14</sup> E. C. Tolman: *Purposive Behavior in Animals and Men*. Appleton Century, New York 1932; s. 12.

Jest to bezsprzecznie znaczny postęp w ujmowaniu zachowania się człowieka przez reprezentantów neobehawioryzmu. Mimo to jednak E. C. Tolman nie zdołał uchronić się całkowicie przed błędem behawiorystycznego pojmowania psychiki człowieka — nie docenia on bowiem tego faktu, iż człowiek jest istotą społeczną i że wobec tego nie można analizować jego psychiki tylko w kategoriach biologicznych. Tego błędu, jak wiemy, unika psychologia radziecka, która doszukuje się specjalnie ludzkich form zachowania się, a więc właściwych tylko człowiekowi jako istocie społecznej<sup>15</sup>.

Jakież to są te swoiste, a więc właściwe tylko człowiekowi, jako istocie bio-psycho-społecznej owe „warunki wewnętrzne”, jak je nazywa Rubinstejn, czy też „zmiennie pośredniczące” — jak to określa Tolman — które wpływają modyfikująco na postępowanie ludzi?

Wśród tych uwarunkowań uwzględnić wypada przede wszystkim czynniki biologiczne. Człowiek rodzi się jako istota biologiczna — jest to jedna z podstawowych tez marksistowskiej antropologii filozoficznej. Istotą społeczną staje się dopiero z czasem dzięki kontaktom społecznym i wychowaniu. Dlatego też niedocenywanie roli czynników biologicznych w procesie wychowania doprowadzić może do wypaczeń tego procesu i spowodować wiele poważnych błędów pedagogicznych.

Człowiek — pojęty jako organizm — podlega prawom biologicznym, które w konsekwencji wywierają określony wpływ na jego życie psychiczne i społeczne. Ale również i odwrotnie. Procesy psychiczne i społeczne wywierają także wpływ na przebieg procesów biologicznych człowieka. Wszystkie te trzy rodzaje procesów są z sobą bardzo silnie sprzężone, a ponieważ jest to sprzężenie ujemne — wywierają wzajemny wpływ na siebie. Nie można wskutek tego tych czynników oddzielać sztucznie podczas badań, ponieważ może to spowodować poważne błędy w ich interpretacji. Rozdział ich dopuszczalny jest tylko w tych sytuacjach, kiedy oddzielne rozpatrywanie pozwalała na wnikliwszą analizę każdej grupy czynników. W takich jednak wypadkach konieczne jest nieustanne liczenie się z możliwościami zmian i odchyżeń, a nawet przekształceń analizowanych czynników pod wpływem czynników pozostałych grup.

Wśród czynników biologicznych na plan pierwszy wysuwa się dziedziczność jako charakterystyczna właściwość wszystkich organizmów, warunkująca cechy morfologiczne, biochemiczne, a nawet niektóre psychiczne. Badania nad dziedzicznością przynoszą coraz to nowe odkrycia. Dzięki badaniom lat ostatnich stwierdzone zostało bezspornie, że do niedawna hipotetyczne jednostki dziedziczne, tzw. geny, mieszczą się rzeczywiście w chromosomach jąder komórkowych i składają się głównie z kwasu deoksyrybonukleinowego — DNA. W związku z tym przyjmuje się dziś powszechnie, że w DNA jest zakodowany szyfr zawierający informację

<sup>15</sup> A. N. Leontiew: *O rozwoju psychiki*. PWN. Warszawa 1962; s. 60.

dziedziczną. Komórki rozrodcze (gamety) przenoszą z kolei tę informację z pokolenia na pokolenie. Obecnie przyjmuje się, iż dziedziczność wywiera decydujący wpływ na płeć, na wykształcanie się cech fizycznych, sprawności ruchowej, wrażliwości zmysłowej oraz na typ układu nerwowego, temperament i popędy, a także — do pewnego stopnia — wrażliwość uczuciową.

Postawa człowieka, jego zainteresowanie i poglądy, charakter moralny i osobowość nie są zdeteminowane przez dziedziczność, ponieważ wykształcają się dopiero w procesie wychowania, bardzo szeroko pojętego, oraz samowychowywania się. Niemniej jednak właściwości układu nerwowego i jego stan wpływają w pewnym stopniu na charakter człowieka oraz jego zachowanie się. Wiadomo, że inaczej reaguje człowiek, którego układ nerwowy łatwo równoważy procesy pobudzenia i hamowania, a inaczej ludzie, których układ nerwowy jest zbyt pobudliwy, a więc należą do typów nie zrównoważonych, nieopanowanych, wreszcie inaczej ci, których układ nerwowy jest słaby. Właściwości układu nerwowego podlegają ponadto łatwo różnym zaburzeniom, dlatego też zachodzą znaczne różnice w reakcjach tych samych ludzi w zależności od stanu, w jakim aktualnie znajduje się ich układ nerwowy. Człowiek zdrowy i wypoczęty reaguje w sposób dostosowany do siły bodźca, podczas gdy ten sam człowiek w stanie złego samopoczucia spowodowanego zmęczeniem, nadmierną pracą bądź chorobą staje się zbyt pobudliwy, nie zrównoważony, nieopanowany. Dzieje się to zaś dlatego, że w stanie przemęczenia układu nerwowego słabnie jego zdolność do hamowania i wskutek tego wzrasta, wzmagają się jego pobudliwość.

Na zmianę pracy układu nerwowego wpływać mogą ponadto czynniki psychiczne i społeczne. Tak, na przykład, uczucia przyjemne wpływają pobudzająco, natomiast uczucia przykre przygnębiająco i hamująco na pracę tego układu. Podobnie atmosfera panująca w grupie, której członkiem jest dana jednostka, może także wpływać bądź pobudzająco, bądź hamująco na działalność układu nerwowego. Fakty te potwierdzają więc tezę o ścisłej współzależności, jaka istnieje między czynnikami biologicznymi, psychologicznymi i socjologicznymi — a więc wskazują na istnienie sprzężenia zwrotnego między nimi.

Znaczny wpływ na zachowanie się człowieka, na sposoby jego reakcji oraz postawę wywiera w grupie czynników biologicznych również układ gruczołów wydzielania dokrewnego (endokrynologiczny), a ponadto także wrodzone popędy i różnorakie potrzeby biologiczne. Wszystkie wymienione czynniki składają się w sumie na te „warunki wewnętrzne”, przez które, jak to określił Rubinsztejn, mogą działać określone przyczyny zewnętrzne<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Analiza tych czynników przekracza ramy niniejszej rozprawy. Zainteresowany Czytelnik znajdzie niezbędne materiały bądź w literaturze specjalistycznej, bądź też w mojej pracy pt. *Metody wychowania moralnego*, PZWS, Warszawa 1965; s. 36—54.

Do drugiej grupy „warunków wewnętrznych” zaliczyć wypada czynniki psychologiczne, to jest te, które są przedmiotem badań psychologii. Zaliczamy do nich przede wszystkim indywidualność, ponieważ sposób reagowania na podniety oraz przebieg procesów psychicznych jest swoistą, niepowtarzalną właściwością psychiczną każdego człowieka. Nie ma nawet dwóch bliźniąt jednojajowych, posiadających jednakowy genotyp, to znaczy takich, które mają identyczne wyposażenie genetyczne (dziedziczne) — identycznych równocześnie pod względem psychicznym.

Wśród czynników psychologicznych wywierających wpływ na postawę człowieka wyodrębniają się jego właściwości intelektualne, emocjonalne i wolicjonalne. Aczkolwiek są uczeni, którzy doszukują się w postawach dominowania bądź procesów intelektualnych (np. K. Lovell, F. MacKinney), bądź emocjonalnych (np. J. P. Guilford, C. T. Morgan) — to jednak olbrzymia większość współczesnych psychologów podziela pogląd, że postawę człowieka determinują wszystkie rodzaje procesów psychicznych, a więc i poznawcze, i emocjonalne, i wolicjonalne.

Z innych czynników psychologicznych kształtujących postawę człowieka wymienić można dla przykładu: jego nawyki i przyzwyczajenia, podatność na zaburzenia frustracyjne, wytworzone w ciągu życia urazy i kompleksy, aktualny stan psychiczny oraz potrzeby psychiczne.

Wszystkie wymienione czynniki psychologiczne są jak najściślej sprzężone z czynnikami grup pozostałych. Znaczy to, że wywierają określony wpływ na tamte czynniki — aktywizują, wzmagają lub osłabiają ich przebieg i działanie. Ale jednocześnie, pozostając z tamtymi czynnikami w ujemnym sprzężeniu zwrotnym, są z kolei same pod ich wpływem wzajemnym, czyli są przez nie aktywizowane i sterowane, pobudzane lub hamowane, przekształcane i modyfikowane. Sprzężenia te ilustruje rys. 8 (s. 11).

Do trzeciej wreszcie grupy czynników kształtujących postawę człowieka należą te, które są rezultatem życia społecznego ludzi. Człowiek, pojmowany nawet jako jednostka do pewnego stopnia wyizolowana jest zawsze częścią społeczeństwa, a nie pojedynczym indywiduum, chociaż może sobie często tego faktu nie uświadamiać. Człowiek jest ponadto wytworem życia społecznego. Jest — jak to określił K. Marks — „całością kształtem stosunków społecznych”. Nie tylko właściwości psychiczne, ale i niektóre fizyczne<sup>17</sup> zawdzięcza człowiek stałym kontaktom społecznym oraz wychowaniu (nie tylko przez szkołę, ale i przez te wszystkie instytucje wychowawcze, które w dzisiejszym społeczeństwie oddziałują na dziecko od najwcześniejszych lat jego życia).

Czynniki społeczne, pozostając w ujemnym sprzężeniu zwrotnym z czynnikami biologicznymi, wywierają wpływ na nie i jednocześnie podlegają ich wpływom wzajemnym. Życie społeczne oddziałuje silnie na rozwój

<sup>17</sup> Na przykład: pionową postawę, sprawności manualne itp.

fizyczny, i stan zdrowia oraz pracę układu nerwowego człowieka. Wiadomo powszechnie, iż dzięki postępom medycyny i higieny zmniejsza się nieustannie śmiertelność wśród niemowląt i noworodków oraz przedłuża przeciętny wiek życia ludzi. Ponadto badania antropometryczne wykazują, że dzisiejsza młodzież jest wyższa i lepiej zbudowana fizycznie niż jej rówieśnicy z początku naszego wieku.

Wpływ życia społecznego na organizm człowieka nie jest, niestety, wyłącznie pozytywny. Współczesne warunki tego życia coraz bardziej komplikują się, dlatego staje się ono dla człowieka coraz trudniejsze: pełne konfliktów, nadmiaru zadań i obowiązków, a więc sytuacji nerwowo wyczerpujących. Równoważenie wielorakich bodźców, rozwiązywanie sytuacji konfliktowych zmuszają ośrodkowy układ nerwowy do nadmiernej działalności, co w konsekwencji może doprowadzić do jego nadmiernej pobudliwości. Ta wzmożona pobudliwość może być poprzez autonomiczny układ nerwowy przeniesiona do różnych narządów i wywołać w nich tak zwane nerwice, np. nerwicę serca, żołądka, jelit, nerwicowe drżenie kończyn, pocenie się, jękanie, itp.

Skomplikowane warunki współczesnego życia społecznego mogą spowodować również zmiany i zaburzenia w psychice człowieka. Sytuacje konfliktowe, urazy i różnego rodzaju wstrząsy psychiczne są przyczynami takich nerwic, jak np. histeria, neurastenia, nerwice lękowe itp., a także schorzeń psychogennych (choroba wrzodowa przewodu pokarmowego, choroby czynnościowe układu krążenia: choroba nadciśnieniowa, niektóre postaci choroby wieńcowej, zawały serca itp.).

Oczywiście, jest to tylko jeden z kierunków wpływów czynników społecznych na czynniki biologiczne i czynniki psychologiczne. Istnieje bowiem i drugi kierunek wpływów społecznych — nie tylko pozytywny, ale wręcz decydujący o „człowieczeństwie” jednostki.

Pod wpływem życia społecznego rozwijają się „czysto ludzkie” właściwości psychiki człowieka: umiejętność posługiwania się mową artykułowaną, zdolność do abstrakcyjnego myślenia, różne potrzeby psychiczne, zainteresowania, poglądy, przekonania, charakter moralny i osobowość. Kontakty społeczne mogą wzmacniać poczucie bezpieczeństwa w jednostce, zaspokajając jej potrzebę osiągnięć, prestiżu, przywództwa lub uległości, identyfikowania się z grupą, szacunku dla siebie samego itp. Wpływy te spowodowały, że człowiek wyzwolił się ze świata zwierzęcego i stał się istotą społeczną, która może rozwijać się i doskonalić według swoistych praw społeczno-historycznych, nieznanych w świecie zwierzęcym.

Wskutek sprzężenia zwrotnego zachodzącego między wszystkimi czynnikami „wewnętrznymi” — czynniki społeczne nie tylko wywierają wpływ na czynniki grup pozostałych, ale i same ulegają wpływom zarówno czynników psychologicznych, jak i biologicznych.

Właściwości i stan układu nerwowego bądź też układu gruczołów dokrewnych, aktualny stan zdrowia jednostki mogą ułatwiać jej lub utrud-

niać utrzymywanie kontaktów społecznych, wpływać na stopień wywiązywania się z podejmowanych przez nią obowiązków społecznych, na jej stosunek do środowiska zarówno społecznego, jak i przyrodniczego.

Z kolei zaś czynniki psychologiczne mogą wzmacniać lub osłabiać poczucie więzi ze społeczeństwem, warunkować stopień zaangażowania społecznego jednostki, podejmowanie przez nią zadań i ról społecznych; mogą także budzić, podtrzymywać i rozwijać potrzeby społeczne jednostki bądź też tłumić je, ograniczać — powodować jej ucieczkę od rzeczywistości społecznej w świat fantazji, fikcji, utopii.

Sprzężenia zwrotne między czynnikami biologicznymi, psychologicznymi i socjologicznymi powodują zazwyczaj takie ich przemiany, których wykrycie nie jest możliwe podczas analizy pojedynczych elementów, dlatego tylko rozpatrywanie ich z punktu widzenia istniejących między nimi związków i wzajemnych uwarunkowań może pozwolić na wykrycie pewnych prawidłowości determinujących wykształcanie się i doskonalenie postawy wychowanka. Sprzężenia te ilustruje rys. 8 (s. 11).

### Autokreacja i proces wychowania

Analiza modelu procesu wychowania byłaby jednak niepełna, gdyby rola wychowanka sprowadzona została wyłącznie tylko do reagowania na docierające doń bodźce. W zasadzie bowiem wychowanek jest w procesie wychowania istotą aktywną, podejmującą, w większym lub mniejszym zakresie — zwłaszcza od okresu biologicznego dojrzewania i społecznego dorastania — wysiłek samowychowywania się.

Analiza zachowania się wychowanka w procesie wychowania wykazuje, że nawet wówczas, kiedy traktuje się go jako tzw. „przedmiot” oddziaływań wychowawczych osób czy instytucji wychowujących go, nie pozostaje nigdy tak biernym obiektem, poddającym się bezwolnie kształtowaniu, jak np. kamień, metal, drzewo, tworzywo sztuczne czy nawet organizmy żywe: rośliny i zwierzęta, z którymi ma do czynienia człowiek w procesie produkcji. Wychowanek zajmuje zazwyczaj jakąś pozycję wobec podmiotu wychowującego go, jakieś stanowisko wobec kierowanych na niego oddziaływań: jedno z nich akceptuje i poddaje im się mniej lub bardziej ulegle, inne ignoruje lub przynajmniej usiłuje zignorować, jeszcze inne odrzuca zdecydowanie i przeciwstawia im się niekiedy nie tyle z wielką konsekwencją, ile — najczęściej — z dość dużym uporem. Takich zaś sytuacji w zasadzie nie spotykają nauczyciele w procesie nauczania.

Zjawisko samowychowywania się jest bardzo istotne dla rozwoju człowieka, tylko dzięki samowychowywaniu się dorabia się człowiek tej najwyższej i najbardziej wartościowej struktury, którą określa się mianem osobowości. Jest to struktura integrująca wszystkie procesy psychiczne jednostki w harmonijną całość; struktura wymagająca od człowieka nieustannej pracy nad sobą samym. Osiągnięcie zaś tej struktury jest możli-

we tylko dzięki społecznemu życiu człowieka oraz temu, że ma on odpowiednie właściwości psychiczne.

Dzięki najwyżej rozwiniętemu życiu psychicznemu, dzięki możliwości podejmowania i realizowania własnych postanowień jest człowiek istotą, która nie tylko reaguje na bodźce działające nań ze środowiska oraz nie tylko może stać się bodźcem dla innych istot żywych bądź też tworzyć podniety dla tych istot, ale może ponadto być źródłem bodźców *s a m d l a s i e b i e*. Mogą to być wszystkie decyzje, które człowiek sam podejmuje i jednocześnie sam jest ich wykonawcą. Na przykład: postanawia pójść na przechadzkę i wykonuje swój zamiar, postanawia doksztalcać się i realizuje tę decyzję. Może zatem człowiek tworzyć takie bodźce, na które jednocześnie sam reaguje — jest więc wówczas sam wobec siebie zarówno *p o d m i o t e m*, jak i *p r z e d m i o t e m* działania.

Ta właściwość człowieka ma zasadnicze znaczenie dla procesu wychowania. Wychowankowie mniej więcej od okresu biologicznego dojrzewania zaczynają zdawać sobie sprawę z własnej odrębności i wskutek tego przestają poddawać się bezwolnie wpływowi wychowawczym rodziców czy nauczycieli i zaczynają zajmować wobec tych wpływów jakieś własne stanowisko. Wpływy wychowawcze na tę młodzież są więc już wyraźnie modyfikowane przez jej „czynniki wewnętrzne”. Poza tym wychowankowie w tym właśnie okresie swojego życia zaczynają wychowywać sami siebie w oparciu o idee lub wzory, które bądź sami tworzą, bądź też przejmują od innych w sposób niekiedy mało uświadamiany i dlatego ludzą się, że to są ich własne twory. W ten sposób zaczyna się zasadniczy przełom w rozwoju wychowanka — z obiektu wychowania, a więc przedmiotu, staje się podmiotem wychowania.

Jako podmiot wychowania stawia przed sobą wychowanek różne cele i zadania, w trakcie realizacji których sam się wychowuje. I z tą właśnie chwilą, kiedy wychowanek podejmuje ów proces samowychowywania się, przechodzi do nowej fazy rozwojowej, trwającej w zasadzie przez cały dalszy ciąg jego życia. Od właściwego kierunku i przebiegu tego procesu uzależnione jest, czy człowiek ów będzie w stanie stawać się osobowością w coraz pełniejszym tego określenia znaczeniu.

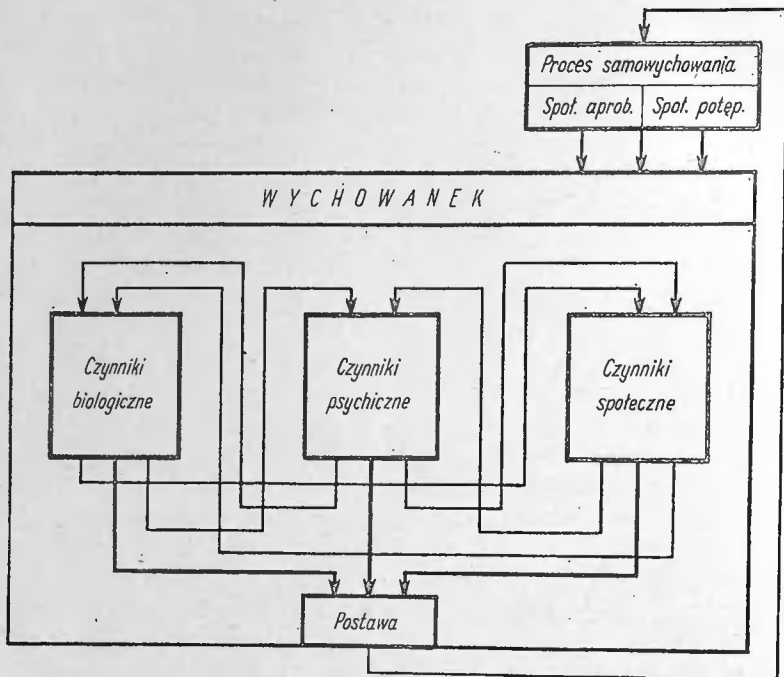
Oddziaływania samowychowawcze człowieka na siebie mogą iść w dwóch kierunkach: mogą być zgodne z przyjętą w danym społeczeństwie opinią i są wówczas społecznie aprobowane, mogą jednak być z tą opinią niezgodne, i są wtedy społecznie potępiane. Ten nowy układ środków samowychowawczego oddziaływania (X) obrazuje rys. 9.

W wyniku samowychowywania staje się człowiek jednostką autonomiczną — sam kreuje siebie, nieustannie doskonali, przekształca, tworzy własną osobowość. Jest więc w tym sensie tworem *a u t o k r e a c j i*.

Proces wychowania ma jeszcze jedną właściwość, która dotychczas nie

została uwidoczniiona na naszym modelu. Wychowanek jest istotą, która oddziałuje nie tylko sama na siebie, ale także i na te wszystkie instytucje, które mają zadanie wychowywać go i które wobec tego usiłują wywierać określony wpływ na niego. Powstaje w ten sposób ujemne sprzężenie zwrotne między wychowankiem a instytucjami wychowującymi go.

Wychowanek więc, jako dziecko, oddziałuje przede wszystkim na dom rodzinny (Y), zmuszając tym samym rodziców do modyfikowania działalności wychowawczej wobec swoich dzieci.



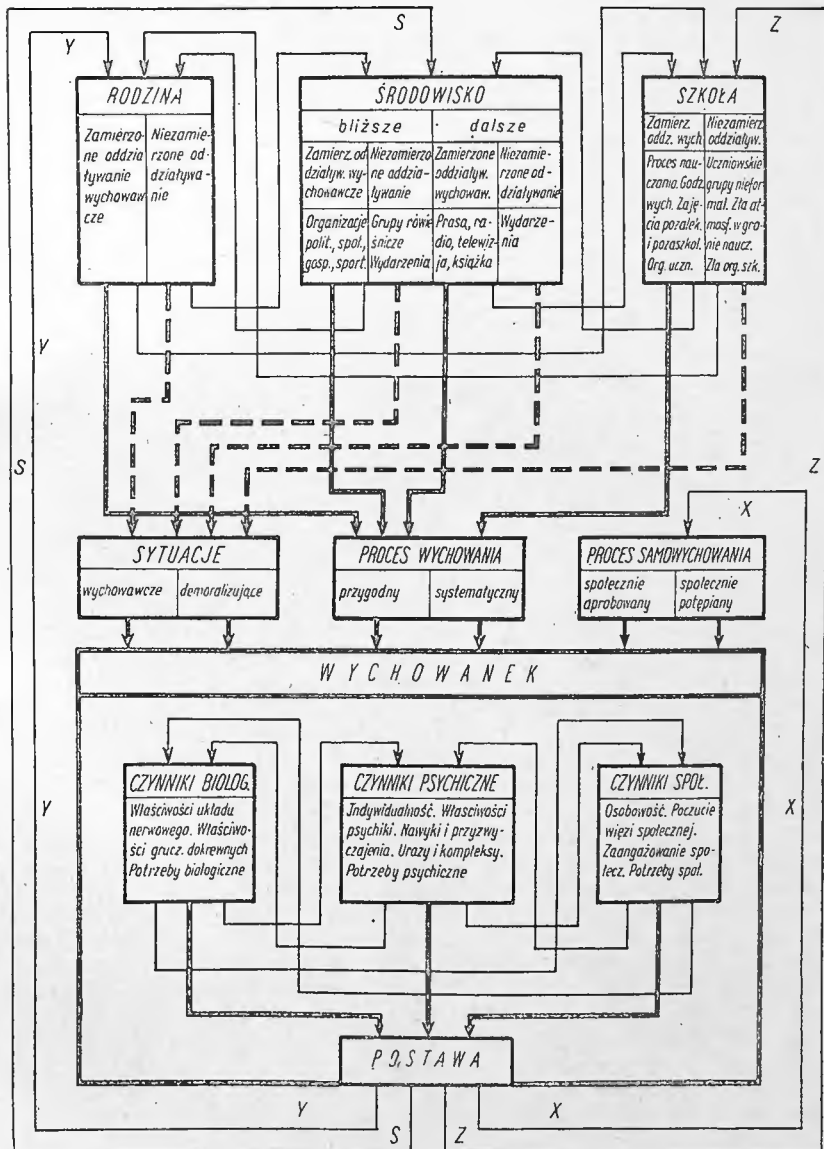
Rys. 9

Podobnie wychowanek, jako uczeń, wpływa przekształcająco na działalność wychowawczą szkoły (Z). Dobra szkoła steruje swoimi oddziaływaniami na podstawie informacji zbieranych od uczniów. I tylko wtedy, kiedy informacje te są pełne i odpowiednio wykorzystane, może szkoła wywiązać się z podejmowanych zadań wychowawczych.

Wychowanek oddziałuje wreszcie na swoje środowisko (S) — przekształca je wspólnie ze społeczeństwem, którego jest członkiem, stosownie do swoich potrzeb i wymagań. Tego procesu nie rozumieli socjologowie, ujmujący w sposób statyczny, a więc jednostronny stosunek środowiska do człowieka. Socjologowie ci dostrzegali tylko jeden kierunek wpływów — działających ze środowiska na ludzi. Ten kierunek wpływów odzwierciedla formuła: *środowisko* → *człowiek*. Marksistowskie, dialektyczne ujmowa-



nie stosunków zachodzących między człowiekiem a środowiskiem pozwoliło dostrzec także i drugi kierunek, odwrotny, a mianowicie: człowiek → środowisko. Nie tylko środowisko urabia człowieka, ale i odwrotnie — człowiek zmienia, przekształca swoje środowisko, ulegając z kolei wpływom



Rys. 10

tego przekształconego środowiska, czyli — na człowieka działającą przekształcająco te właśnie siły i wpływy, które on sam tworzy, wyzwala, zmienia. I właśnie w oparciu o ten dialektyczny stosunek wpływów działających między człowiekiem a środowiskiem powstała słuszna teza, głosząca, iż człowiek jest swoim własnym twórcą, ponieważ nie tylko zmienia, udoskonala, a więc ciągle stwarza swoje środowisko, ale także zmienia siebie samego pod wpływem wzajemnych wpływów tego środowiska.

Człowiek jest własnym swoim twórcą w podwójnym sensie. Dzięki sprzężeniu zwrotnemu istniejącemu między nim a środowiskiem — jest człowiek tworem własnym jako gatunek. Po drugie, dzięki procesowi samowychowywania się, jeśli go, oczywiście, podejmuje i w miarę konsekwentnie realizuje, jest człowiek własnym wytworem jako jednostka.

Jednocześnie zaś, dzięki nieustannemu procesowi autokreacji, realizowanemu przez człowieka w obu powyższych znaczeniach tego określenia — wszystkie układy względnie odosobnione, mające jakiegokolwiek zadania do spełnienia w procesie wychowania, pozostają z sobą w ujemnych sprzężeniach zwrotnych i tworzą wskutek tego jeden, co prawda bardzo skomplikowany, ale mimo to zamknięty i zwarty układ.

Model tego złożonego układu, uwzględniający wszystkie sprzężenia zwrotne między poszczególnymi układami względnie odosobnionymi, występującymi w procesie wychowania, przedstawia rys. 10.

МИРОН КРАВЧИК

### МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ

Опираясь на достижения кибернетики автор представляет проект модели процесса воспитания. Через понятие научной модели автор понимает наглядное (нпр. изобразительное, графическое или пластичное) представление избранного к исследованию отрезка действительности.

Из совершенного автором анализа модели процесса воспитания вытекает, что процесс воспитания это очень сложное явление и поэтому более трудное к надлежащей организации, чем процесс обучения. Правильность своего тезиса автор доказывает путём анализа основных понятий с которыми встречается исследователь процесса воспитания, а которые по мнению автора являются в некоторой степени диаметрально противоположные. К таким понятиям принадлежат прежде всего: „учитель” и „воспитатель” а также „ученик” и „воспитанник”. Из представленной модели процесса воспитания, а также её обоснования в первой и второй частях статьи вытекает, что между выделенными парами понятий выступают действительно существенные различия.

Во второй части статьи — опираясь на анализ положения относительно разобщенного, каким является в процессе воспитания воспитанник — проведен вывод как следует интерпретировать утверждение, что побудители достигающие воспитанника „действуют всегда только кружным путем, это значит через внутренние условия” — как это утверждает С. Л. Рубинштейн, или также через так

называемые „посредствующие переменные” (intervening variables) — как их называет Е. К. Тольман. Эти обусловленности разделены в статье на три группы: биологические, психические и общественные факторы.

В третьей части статьи автор рассматривает проблему самотворения, какое совершает воспитанник во время самовоспитания. Благодаря процессу самовоспитания воспитанник становится собственным творцом как человеческая личность.

Кроме того воспитанник понимаемый не только как предмет, но также как субъект воспитания взаимно влияют на все эти учреждения, которые участвуют в процессе его воспитания. Возникают вследствие этого возвратные сцепления между воспитанником и его домом, школой а также средой. Благодаря тому, что человек все время преобразовывает свою естественную и общесвенную среду, одновременно влияет преобразовывающим способом сам на себя, значит — становится в результате своим собственным творцом как вид и как личность.

MIRON KRAWCZYK

#### A MODEL OF EDUCATION

Basing on developments in cybirtetics the author presents a project of a model of the educational process. The author conceives of the scientific model as of ostensive (e. g. representative, graphic or plastic) presentation of a fragment of reality to be examined. It follows from the author's analysis of the model of the educational process that the educational process is more complicated o phenomenon than the process of teaching and therefore the former is more difficult ot carry out properly. The author proves his thesis analyzing fundamental notions which are dealt with by the investigators in the field of educational process. These notions are opposed to each other. They ore first of all „teacher” and „educator” on the one side, and „learner” and „pupil” in the other. The model of educational process presented and explained in the first two parts of the article shows that two pairs of notions exhibit some basic differences.

There follows an argument concerning the interpretation of the assumption that the stimuli reaching the pupil „act circularly]” i. e. via external conditions as is claimed by S. L. Rubinstein by the so-called »intervening variables« in E. C. Tolman's formulation. The argument is based upon an anlysis of a relatively isolated system in the educational process viz. the pupil. The external conditionings are: biological factors, psysical factors, and social factors.

The third part of the article is devoted to the problem of *autocreation* effected by the pupil by way of self-educating himself. Thanks to the process of self-education the pupil becomes his own creator as a human individual. In addition the pupil interpreted not only as the object of educations but also as its subject reciprocates the influence upon all the institutions engaged in his educational process. In this way there is a feelback between the pupil and his home, school and environment. Owing to the fact that Man continuously transforms his natural and social environment, he influences himself, and in this way becomes, consequently, his own creator, both as a species and as an individual.

## WYCHOWANIE OBYWATELSKIE W SZKOLE ŚREDNIEJ

Wcześniejsze wprowadzenie zreformowanego programu wychowania obywatelskiego do szkół średnich zostało zapowiedziane w programie przejściowym w roku 1964.

Taka sytuacja dotyczy tylko tego przedmiotu. Program bowiem dla IV klasy nowego liceum wprowadza się w r. szk. 1967/68, a więc w roku, w którym reforma obejmuje dopiero klasę I. Jest to danie szkole nieporównywalnie większej szansy w zakresie ideowo-społecznego wychowania młodzieży, niż było to możliwe w warunkach realizacji okrojonego ostatnio i kadłubowego programu wiadomości o Polsce i świecie współczesnym.

Przedsięwzięcie to jest możliwe, ponieważ wprowadzenie programu w zasadzie w niczym nie komplikuje ogólnego planu reformy. Wiadomo np., że wychowanie obywatelskie jedynie w niewielkim stopniu uzależnione jest od treści szczegółowych innych przedmiotów. W siatce godzin liceum ogólnokształcącego jest również czas na włączenie wychowania obywatelskiego w zwiększonym wymiarze godzin, tj. 3 tygodniowo. Zajmie on bowiem miejsce dotychczasowych wiadomości o Polsce i świecie współczesnym oraz propedeutyki filozofii.

Podręcznik dla uczniów, przygotowany przez zespół autorów-naukowców, powinien znaleźć się w szkole na czas. Można to wnosić ze stanu zaawansowania prac edytorskich.

Tak więc wprowadzenie lepszego programu, zwiększony wymiar godzin na jego realizację, dostosowany do wymagań podręcznik oraz skuteczniejsze metody realizacji zalecone przez program stwarzają możliwości znacznie głębszego oddziaływania ideowo-wychowawczego szkoły na młodzież.

Warto jednakże zwrócić uwagę i na pewne trudności, jakie wystąpią w okresie przejściowym, tzn. do roku 1970/71. Otóż po zakończeniu reformy liceum wychowanie obywatelskie będzie realizowane w kl. IV po zamkniętym kursie historii, która kończy się w kl. III. A więc będzie ono miało pełną podbudowę w historii najnowszej (powojennej) Polski i świata. Ma to istotne znaczenie ze względu na integracyjny charakter przedmiotu w zakresie społeczno-ideowego wychowania młodzieży, w czym historia odgrywa doniosłą rolę.

W okresie przejściowym treści programowe będą omawiane po zakończonym w kl. X kursie geografii (podobnie jak do tej pory), co ma istotne znaczenie z uwagi na występującą tam problematykę społeczno-gospodarczą świata (kl. IX) i Polski (kl. X). Natomiast problematyka historii najnowszej świata i Polski, wyjaśniającej genezę współczesności, będzie omawiana z pewnym opóźnieniem w stosunku do tych samych lub bliskich zagadnień występujących w wychowaniu obywatelskim. Dlatego też nauczyciel WO będzie musiał często odwoływać się do wiadomości uczniów

ze szkoły podstawowej i z innych źródeł oraz poświęcać więcej czasu na dokonywanie choćby charakterystyki przemian historycznych, które ukształtowały dzień dzisiejszy. Pocięciem może być fakt, że młodzież na tym poziomie sporo wie z różnych źródeł o ważniejszych zjawiskach i procesach społeczno-politycznych z okresu ostatnich kilkunastu lat.

Czym się różni nowy program od dotychczasowego i jakie zadania spełniać ma przedmiot? Na pewno trudno porównywać program wiadomości o Polsce i świecie współczesnym, realizowany od 1964 r. z programem wychowania obywatelskiego. Można krótko powiedzieć, że cały dotychczasowy (przejściowy) program WoP stanowi właściwie jeden z czterech działów nowego programu: A jeśli nawet chcielibyśmy porównać nowy program z realizowanym w latach 1957—1964, to jest to różnica ogromna.

Po pierwsze, cała problematyka historyczna okresu powojennego została przeniesiona do programu historii, a więc w ramach WO została tylko współczesność w skali kraju i świata.

Po drugie, poza rozszerzoną problematyką ustroju społeczno-gospodarczego i politycznego Polski Ludowej oraz podstawowymi zagadnieniami współczesnego świata nowy program zawiera dwa działy do tej pory nie istniejące, a mianowicie: dział I — Podstawowe wiadomości o społeczeństwie i prawach jego rozwoju oraz dział IV — Człowiek w społeczeństwie socjalistycznym.

Po trzecie, nowy program w sposób istotny zmienia charakter przedmiotu — dominują w nim funkcje integracyjne w zakresie treści społeczno-ideowych i wychowawczych. Znalazło to wyraz w nazwie „Wychowanie obywatelskie”.

Po czwarte, znacznej poprawie ulegają warunki realizacji programu, który z jednej strony znajduje oparcie w zakończonym kursie historii, a z drugiej otrzymuje zwiększony wymiar godzin — do 3 tygodniowo.

Po piąte, nowe dyrektywy metodyczne zobowiązują do realizacji programu w ścisłym związku z praktyką życia społeczno-politycznego.

Oczywiście na tym nie kończy się sens reformy przedmiotu. To są w zasadzie tylko warunki, których celem jest stworzenie możliwości dla właściwej realizacji jego zadań ideowo-wychowawczych. Te bowiem zadania stanowią istotę przedmiotu. Oznacza to, że treści przedmiotu oraz metody i formy jego realizacji powinny służyć, jak głosi program, „wychowaniu młodzieży w duchu zasad moralności socjalistycznej, w duchu patriotyzmu i internacjonalizmu, przygotowaniu do czynnego udziału w rozwoju kraju, jego gospodarki i kultury” (Uwagi wstępne).

Jest to cel kierunkowy i dynamiczny. Takie sformułowanie programu, jak: „Podstawowym celem jest wyjaśnienie uczniowi właściwego sensu życia w otaczającym świecie, a w konsekwencji — własnego miejsca i roli w społeczeństwie” (s. 14) wyraźnie określa kierunek działania pedagogicznego. I dalej „Proces poznawania rzeczywistości społecznej powinien

służyć zaangażowaniu wychowanków, aktywizowaniu ich do działalności społecznej”.

Określenie to wskazuje, iż treści przedmiotu — poznawanie faktów i procesów społecznych, gospodarczych, politycznych — służyć ma nie gromadzeniu formalnej wiedzy szczegółowej, lecz kształtowaniu przekonań o słuszności założeń i idei socjalistycznych, a w następstwie — postawy zaangażowania i woli działania na rzecz postępu społecznego w praktyce życia codziennego.

Wiadomo bowiem, że nie można wychowywać „jakoś w ogóle”. Aby przekonać kogoś do czegoś, trzeba argumentować faktami, w sposób naukowy ukazywać procesy, prawidłowości i tendencje, wskazywać na reprezentatywne przykłady. Aby przekonać młodzież o słuszności poglądu, że przyszłość świata należy do socjalizmu, trzeba jej wyjaśnić prawidłowości historycznego rozwoju społeczeństwa, ukazać stałą tendencję do humanizacji stosunków społecznych, w wyniku czego powstał i dynamicznie się rozwija system socjalistyczny, jego humanistyczne cele i przewagę nad ustrojem kapitalistycznym, że system ten jest powszechnym dobrem i jako taki może i powinien być umacniany i doskonalony wspólnym wysiłkiem. Dopiero przekonanie, że to jest obiektywna prawda, pozwoli dokonać wyboru własnej drogi życiowej, znaleźć własne miejsce w społeczeństwie socjalistycznym, świadomie powiązać swoją przyszłość z pomysłnym rozwojem społeczeństwa.

Ale nie tylko akceptacja ustroju i adaptacja młodzieży do zastanych stosunków i warunków stanowią spełnienie naszych celów wychowawczych. Jest to celem każdego społeczeństwa, w tym i burżuazyjnego. Nasz globalny cel w zakresie wychowania ideowo-społecznego ma jeszcze drugą stronę, wynikającą z istoty socjalizmu jako ustroju świadomie tworzonego i rozwijanego przez ludzi pracy w ich interesie. Tą drugą częścią celu jest ukształtowanie zaangażowanej racjonalnie i emocjonalnie postawy aktywnego działania na rzecz umacniania podstaw życia społeczeństwa socjalistycznego, doskonalenia jego form, w obronie postępowych idei klasowych, narodowych i ogólnoludzkich.

Zadaniem wychowania obywatelskiego jest przygotowanie młodzieży do aktywnego życia społecznego stale zmieniającego się i rozwijającego, coraz lepszego za pięć, dziesięć, piętnaście lat, do życia, w którym młodzież dzisiejsza wejdzie na własny rachunek jutro, będzie samodzielnie rozwiązywała własne i społeczne problemy, będzie o nich decydowała. Na tym polega dynamizm celów wychowawczych przedmiotu. Ale właśnie dlatego musimy młodzież nauczyć samodzielnego myślenia, analizowania i wyciągania racjonalnych wniosków, musimy nauczyć odpowiedzialności za słowa, czyny, rozwinąć i ugruntować szacunek do pracy i ludzi pracy, przełamać o potrzebie poszanowania prawa i zasad współżycia społecznego, wyjaśnić istotę patriotyzmu i internacjonalizmu, etyki socjalistycznej, koleżeństwa, miłości. Dążeniem jest ukształtowanie takiego człowieka,

który głęboko czuje i rozumie humanistyczny sens socjalizmu, jest z nim mocno związany, przeżywa jego trudności i sukcesy i z nim wiąże swoją przyszłość.

Podstawą osiągnięcia celów wychowawczych są treści przewidziane programem oraz metody. Dotychczasowe koncepcje wychowania społeczno-politycznego oparte bądź na teoretycznym poznawaniu społeczeństwa, bądź na moralizatorstwie, bądź wreszcie na bezpośredniej działalności społecznej młodzieży zostały w ostatnich latach ocenione jako jednostronne i jako takie nie odpowiadające naszym potrzebom. Wprawdzie nowy program wychowania obywatelskiego zawiera w swych treściach i metodach elementy wymienionych koncepcji, ale nie jest to eklektyczna kompilacja, lecz nowa jakość uwzględniająca racjonalne wartości i pozytywne doświadczenia dotychczasowe.

Zrozumiałe, że u podstaw wychowania społecznego, realizowanego w zasadzie w ramach szkolnego systemu klasowo-lekcyjnego, leży określony system wiedzy o społeczeństwie. System ten składa się z elementów wielu dyscyplin naukowych, takich, jak historia, filozofia, ekonomia, socjologia, prawo, stosunki polityczne, etyka.

Zakres i układ treści programu ma bardzo istotne znaczenie z punktu widzenia celów ideowo-wychowawczych, jakie mamy osiągnąć. Spójrzmy więc choć pobieżnie na dobór treści w programie.

Ótóż dział I — „Podstawowe wiadomości o społeczeństwie i prawach jego rozwoju” jest socjologiczną syntezą i podsumowaniem historii rozwoju społeczeństwa, jest wyjaśnieniem praw i prawidłowości, według których ono żyje i rozwija się. Jest to więc ta socjologiczno-ekonomiczna synteza, dokonywana głównie na gruncie wiedzy historycznej uczniów, której nie było w programie WoP, a której wprowadzenia powszechnie domagali się nauczyciele szkół średnich.

Wyjaśniając istotę i charakter takich podstawowych kwestii, jak historyczny rozwój sposobu produkcji, stosunek bytu społecznego do społecznej świadomości, walka klas, pojęcia narodu, państwa i prawa, rola mas i jednostki w przekształcaniu warunków bytu społecznego i in. treści programu stwarzają możliwość uświadomienia i przekonania młodzieży o tym, że człowiek i jego świadomość są wytworem społecznym, a życie i rozwój społeczeństwa nie są zależne od przypadków, względnie sił nadprzyrodzonych, lecz kierują nimi obiektywne prawa, które człowiek powinien rozumieć i świadomie wykorzystywać w celu doskonalenia tego życia.

Treści tego działu stanowią jednocześnie — jak głosi program — „elementarny wstęp metodologiczny, zawierający niezbędne przesłanki naukowego rozumienia pojęcia społeczeństwa”. Niewątpliwie, te treści są niezbędne dla zrozumienia dalszych działów programu.

Dział II — „Podstawy ustroju społeczno-ekonomicznego i politycznego PRL” — obejmuje problematykę politycznej organizacji państwa socjalistycznego oraz kierunki i metody rozwoju życia społeczno-gospodarczego.

Wyjaśniając te zagadnienia na konkretnych przykładach przemian, ukazując procesy rozwoju, konfrontując ze znanym młodzieży z historii i współczesnym obliczem kapitalizmu, będziemy dążyli do ugruntowania przeświadczenia uczniów, że nieuchronnym następstwem ustroju wyzysku i niesprawiedliwości jest socjalizm — realny wynik dążeń i walki wytwarzającej większości społeczeństwa. Będziemy ukazywali możliwości socjalizmu w dziedzinie przyspieszania rozwoju ekonomicznego i kulturalnego, likwidowania nierówności społecznej, humanizacji stosunków międzyludzkich, jednym słowem — przewagi systemu socjalistycznego nad kapitalistycznym.

W dziale III — „Problemy polityczne współczesnego świata” — ukážemy główne zagadnienia społeczności narodów, społeczeństwa światowego w najistotniejszej płaszczyźnie: istnienia oraz walki i współżycia dwóch przeciwstawnych systemów społeczno-ekonomicznych — socjalizmu i kapitalizmu. Określony programem materiał będzie wykorzystywany dla kształtowania przekonania, że rozszerza swój zasięg i wzmacnia swe siły system socjalistyczny, że w współczesnym świecie coraz silniejsza jest tendencja antykapitalistycznego rozwoju społeczeństw, że sprzyjają temu osiągnięcia państw socjalistycznych i realizacja ich humanistycznych celów także w polityce międzynarodowej. W tym kontekście będziemy starali się również ukazać pozycję i rolę polityczną i ekonomiczną Polski Ludowej w rozwiązywaniu problemów współczesnego świata i budzić uzasadnioną dumę młodzieży z osiągnięć naszego narodu.

Dział IV — „Człowiek w społeczeństwie socjalistycznym” — obejmuje problematykę współżycia ludzi, stosunku do innych i do społeczeństwa jako całości. „Stanowi on podsumowanie wątków moralno-politycznych, występujących w poprzednich działach, nawiązuje do wszystkich dotąd omawianych motywów etycznych...” (Program, s. 25).

Materiał tego działu posłuży do wyjaśnienia racjonalnych i jednocześnie humanistycznych podstaw etyki socjalistycznej. I to nie tylko jako stosunku jednostki do jednostki, ale również jednostki do społeczeństwa oraz do społecznych wartości materialnych i kulturalnych.

Celem będzie ugruntowanie przekonania, że od każdego człowieka w ogromnym stopniu zależy atmosfera współżycia w różnych okolicznościach, od aktywnej współpracy — powodzenie zespołu i społeczeństwa, od szacunku i pomocy dla innych — ich zadowolenie, że wreszcie od sukcesów społeczeństwa zależy powodzenie jednostki. Wydaje się, że na gruncie przeanalizowanych treści całego programu i w kontekście zagadnień nakreślonych w dziale IV będziemy w stanie ukazać młodzieży właściwy sens życia w społeczeństwie i dla społeczeństwa socjalistycznego.

Treści tego działu również do tej pory brakowało nauczycielom wiadomości o Polsce i świecie współczesnym. Zbyt ograniczona była płaszczyzna rozważań na temat spraw bliskich jednostce i ogromnie młodzież interesujących. Jakże często uczniowie wprost narzucają nauczycielowi



dyskusje, których celem są próby odpowiedzi na różne, zaczerpnięte z praktyki życia i nurtujące kwestie moralne lub choćby skonfrontowanie z innymi własnych przemyśleń i poglądów. Obecnie otrzymują taką możliwość, i co więcej — naukowe podstawy etyki.

Patrząc na cały program zdajemy sobie sprawę, że tak szeroki zakres wiedzy jest z pewnością niełatwy do zgłębienia przez samego nauczyciela i wymagać będzie stałego samokształcenia, ale jakiegoż dostarcza arsenału argumentów, dowodów, wniosków, jak szeroki i pełny może być obraz społeczeństwa i mechanizmów nim rządzących, które pragniemy uświadomić młodzieży i przy ich pomocy wychowywać. Idzie jednak o to, aby wiedzę tę, nakreśloną programem, przekazać młodzieży i wykorzystać jej siłę wychowawczą w taki sposób, żeby jej przyswajanie było jednocześnie procesem kształtowania przekonań i budowania zaangażowanych postaw społecznych. O tym zadecyduje jednak osobista postawa nauczyciela, jego warsztat pracy i umiejętności pedagogiczne.

Mówiąc o metodach pracy zalecanych przez program warto zwrócić uwagę, że u ich podstaw leży dwie podstawowe zasady:

1. Zasada integracji treści ideowo-wychowawczych oddziałujących na uczniów;

2. Zasada realizacji treści programowych w ścisłym związku z praktyką życia społeczno-politycznego.

Obie, niezwykle istotne zasady zostały wyraźnie sformułowane w przedmowie po raz pierwszy. Zasada integracji nakłada na nauczyciela obowiązek uwzględnienia następujących faktów:

- a) Treści przedmiotu nie są dla uczniów całkowicie nowe i nieznane. Występują one bowiem w pewnym zakresie w wychowaniu obywatelskim w szkole podstawowej, a także w nauce historii, języka polskiego, geografii, i fragmentarycznie w innych przedmiotach.

- b) Na uczniów oddziałują (w zasadzie te same co na nauczyciela) masowe środki przekazu informacji i treści kulturalnych — radio, telewizja, prasa, kino i in.

- c) Uczniowie uczestniczą bezpośrednio w życiu społecznym, które wpływa na kształtowanie ich poglądów i postaw. Jest to dla przykładu: uczestnictwo w ideowo-politycznych organizacjach młodzieżowych, samorządzie szkolnym i internatowym, społecznych czynach środowiskowych i innych akcjach, udział w różnych aspektach moralnego i ekonomicznego życia rodziny.

To bogactwo treści społeczno-politycznych, oddziałujących na młodzież, narzuca przedmiotowi o tym charakterze zadania integracyjne. Świadczy również na rzecz tezy, że nauczyciel nie jest i nie może być jedynym źródłem wiedzy, natomiast uczeń może i powinien być stroną aktywnie współdziałającą w procesie kształcenia i wychowania. A zatem zadaniem nauczyciela w tym kontekście jest stale badać zasób wiedzy uczniów, uzupełniać ją, scalać i porządkować zgodnie z systematyką programu. W ten

sposób przedmiot stanie się logicznym i uporządkowanym systemem wiedzy o społeczeństwie.

Taki sposób wykorzystania nagromadzonej wiedzy uczniów umożliwia wszechstronniejsze i gruntowniejsze omówienie tematów lekcyjnych i osiągnięcie lepszych wyników nauczania i wychowania. Poza tym wzrasta również zainteresowanie i aktywność uczniów świadomych tego, że wiedza zdobyta wcześniej lub z innych źródeł okazuje się przydatna.

W wychowaniu, a taki przede wszystkim charakter ma przedmiot, ogromne znaczenie ma dobór odpowiednich metod pracy z uczniami. Są one nie mniej ważne niż same treści, zapewniają bowiem skuteczność pracy pedagogicznej. Jeśli stwierdzamy, że podstawowym zadaniem przedmiotu jest przygotowanie młodzieży do życia społecznego, a nie do formalnego egzaminu szkolnego, to rozumiemy przez to, iż wynikiem pracy będzie taki stan, że prawidłowe poglądy i postawy młodzieży deklarowane i demonstrowane w szkole będą również ich poglądami i postawami po opuszczeniu szkoły, tzn. w dalszym, samodzielnym życiu. A więc nasze wysiłki i praca ideowo-wychowawcza w szkole nie powinny zostać zdezurowane przez życie, w które młodzież wkroczy. Takie wyniki może zapewnić rzetelna wiedza, w jaką wyposażamy młodzież, oraz stałe konfrontowanie jej z rzeczywistością społeczną. Program głosi (s. 16): „Poznawanie rzeczywistości społecznej nie może polegać tylko na przekazywaniu wiadomości teoretycznych przewidzianych w programie, nie można też wychowywać młodzieży moralizowaniem. Młodzież powinna się uczyć i wychowywać przez poznawanie faktów i zdobywanie doświadczeń. Formalizm i werbalizm w nauczaniu tego przedmiotu mogłby przynieść wyjątkowo duże szkody”.

Twórcy programu podkreślają, że pozytywne wyniki w tym zakresie można osiągnąć przez stosowanie metod tzw. poszukujących (metoda kontaktów społecznych, dyskusja, praca z tekstem, nauczanie problemowe), stworzenie atmosfery szczerości i zaufania między nauczycielem i uczniami, cierpliwość i takt pedagogiczny w wyjaśnianiu spraw trudnych, rozbudzenie żywych zainteresowań młodzieży omawianymi problemami.

To jest niewątpliwie trudna, ale jedynie słuszna droga w dążeniu do osiągnięcia celów wychowania ideowo-społecznego.

ВЕСЛАВ НАЛЕПИНСКИ

#### ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Статья рассматривает программу нового предмета в реформированной средней школе, каким, является гражданское воспитание. Его объём содержания по отношению к ныне существующим известиям о Польше и современ-

ном мире значительно расширенный. Предмет этот заменит вышеупомянутые известия как и существующую до сих пор пропедевтику философии. Введение его в школу наступит в будущем учебном году хотя выступает он не в первом а в последнем классе. Хочется таким образом раньше усилить воспитательную работу школы, еще в переходный период.

Автор рассматривает затем некоторые затруднения какие-то по его мнению — будут сопутствовать в переходный период осуществлению программы этого предмета, вызванные главным образом отсутствием соответственной синхронизации с историческим и географическим материалом существующих до сих пор программ.

Автор анализирует также цели и задачи нового предмета и указывает разницу между старой программой „известий” а новой программой „гражданского воспитания”.

Во второй части статьи автор рассматривает вопрос объёма и уклада содержания гражданского воспитания в средней школе. Выделяет 4 раздела: основные сведения об обществе и законах его развития, основы общественно-экономического и политического строя ПНР, политические проблемы современного мира и человек в социалистическом обществе.

В заключительной части статьи автор пишет о методах работы рекомендуемых программой.

WIESŁAW NALEPIŃSKI

### CITIZEN EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL

The article discusses the programme of the new subject in the reformed secondary school viz. Citizen Education. It is the subject with considerably broadened scope of contents as compared with the subject which has taught until now called „Knowledge about Poland and Contemporary World.” The new subject is to replace the old one as well as „Introduction to Philosophy.” It is to be introduced in the coming school year even though it is to be taught in the last grade. In this way the educational work of the school will be intensified earlier, in the period of transition.

The author discussed certain troubles which, as he predicts will have to occur in the transition period of realization of the new subject. The source of these troubles is mainly to be seen in the lack of synchronization of the new subject with historical and geographical materials taught now. The author also analyzes aims and purposes of the new subject, and points out to the differences between the old programme of „Knowledge...” and the new one of „Citizen Education.”

In the second part of the article the author is concerned with the scope and arrangement of the contents of the Citizen Education in secondary school. He distinguishes four parts: fundamental knowledge about society and laws governing its development, fundamentals of social, economic and political system of Polish People's Republic, political problems of contemporary world, and Man in the socialist society. The author concludes with a discussion of methods recommended by the programme.

## O WYCHOWANIU INTEGRALNYM W ŚRODOWISKU

Współczesne życie charakteryzuje się zwiększeniem wpływu techniki na różnorodne formy działalności ludzkiej (technizacja życia) oraz wzrostem skupień ludzkich na stosunkowo małych przestrzeniach (urbanizacja). W strukturze współczesnego życia występuje rozbitcie jednolitego oddziaływania na młodzież, tak charakterystyczne dla poprzednich okresów historycznych. Obecnie młodzież podlega wpływom różnorodnych kręgów społecznych oraz różnych form kultury masowej. Brak opieki ze strony pracujących zarobkowo rodziców, negatywne wzory i modele zachowań istniejące w środowisku życia dziecka, niezaspokajanie potrzeb przez poszczególne instytucje wychowawcze powoduje wzrost szeregów młodzieży niedostosowanej społecznie. Nieujednoczenie wymagań oraz brak kontroli ze strony społeczeństwa pozwalają brać górę wpływom niekontrolowanym nad intencjonalnymi. Na tym tle rodzi się potrzeba określonej integracji wpływów zwłaszcza w tych warunkach i środowiskach, w których dziecko tkwi silniej i głębiej.

### I. Co to jest wychowanie w środowisku

Dla głębszego zrozumienia istoty wychowania należy rozróżnić przynajmniej trzy procesy kształtujące zachowanie się człowieka<sup>1</sup>.

Pierwszy z nich to wzrost biologiczny i psychiczny polegający na rozwijaniu wrodzonych zalet i zdolności. Wzrost ten pozostaje między innymi pod wpływem oddziaływań środowiska.

Drugi proces stanowi właśnie całokształt oddziaływań płynących ze środowiska. Jeśli przez środowisko rozumiemy „układ przedmiotów i procesów otaczających organizm żyjący i pozostających z nim we wzajemnym oddziaływaniu”<sup>2</sup>, to w tym wypadku chodzi nam o wpływy pochodzące ze środowiska domowego, rówieśniczego, szkolnego i lokalnego.

Trzeci proces to wychowanie. Procesowi temu nie podlegają tylko układy materialne, w stosunku do których możliwe jest ściśle określenie i organizowanie ilości i jakości działających na nie wpływów — ale osobowość człowieka, poddana — oprócz celowego działania — wielorakim wpływom pozostającym często poza kręgiem bezpośredniego oddziaływania wychowawcy<sup>3</sup>. Jest to proces najbardziej złożony i skomplikowany od

<sup>1</sup> „Niektórzy teoretycy wychowania — pisze J. Szczepański — zwłaszcza socjologowie, są skłonni utożsamiać socjalizację — czyli proces przystosowania się do życia w społeczeństwie i uczestnicwo w kulturze — z wychowaniem. Sądzę jednak, że warto je rozróżniać. Pierwszy polega na biernym przyswojeniu wszystkich wpływów zarówno negatywnych, jak i pozytywnych. Wychowanie natomiast — na intencjonalnym przekazywaniu wartości pozytywnych” (Zagadnienia socjologii współczesnej. PWN 1965. Tom 26. Omega. s. 48).

<sup>2</sup> Szczepański J.: O pojęciu środowiska. *Przegląd Socjologiczny* 1946; t. VIII.

<sup>3</sup> Por. R. Wroczyński: Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. PWN, Warszawa 1966; s. 18.

poprzednio wymienionych. Proces ten charakteryzuje się planowym i celowym oddziaływaniem na wychowanka w celu ukształtowania jego osobowości według pożądanego przez społeczeństwo modelu<sup>4</sup>. Wychowanie nie ogranicza się tylko do zasobu przyswojonych wiadomości czy też ukształtowanych postaw, lecz również dalszego rozwoju rozbudzonych już potrzeb, ich zaspokajania oraz rozbudzania nowych. Wychowanie nie zamyka całokształtu procesów działających na człowieka i kształtujących jego zachowanie. Proces wychowania jest w dużej mierze uzależniony jednak od poprzednich dwóch procesów.

Zwłaszcza drugi proces nabiera rangi podstawowego znaczenia z punktu widzenia wychowania. Właśnie współzależności pomiędzy rozwojem człowieka, jego wychowaniem a środowiskiem, czyli zagadnienie wpływu środowiska na rozwój osobnika, jak również wpływu człowieka na środowisko jest charakterystyczne dla tzw. wychowania w środowisku.

Zagadnienia te mogą być rozważane przez dwie nauki: socjologię wychowania i pedagogikę społeczną. Pierwsza dziedzina wiedzy próbuje ustalić prawidłowości rozwoju i funkcjonowania środowiska społeczno-wychowawczego kształtującego osobowość człowieka, a zwłaszcza dziecka poprzez naturalne uczestnictwo w grupie.

Pedagogikę społeczną interesuje zaś rodzaj i jakość bodźców oraz wpływów oddziałujących na wychowanka, czyli organizowanie środowiska wychowawczego. Proces wychowania dokonujący się w szerokich kategoriach środowiskowych uwarunkowań nazywać będziemy wychowaniem w środowisku. Celem tego procesu będzie organizowanie środowiska wychowawczego, czyli planowe wyzwalanie w środowisku bodźców i wpływów zgodnych z racjonalnym kierunkiem pracy wychowawczej oraz kompensowanie wpływów ujemnych.

Wychowanie w środowisku dotyczy następujących grup i środowisk: wychowania w rodzinie, w grupie rówieśniczej i w środowisku lokalnym.

Celem wychowania z punktu widzenia pedagogiki społecznej staje się między innymi przetwarzanie środowiska, przetwarzanie opierające się na ideałach, woli i siłach ludzi tegoż środowiska. Rola bowiem wychowania nie polega na biernym przyswajaniu wpływów płynących od różnorodnych czynników środowiskowych, lecz na dopomaganiu do przezwyciężenia braków środowiska i spożytkowaniu jego wartości<sup>5</sup>. To właśnie proces wychowawczy pozwala na selekcję różnorodnych bodźców środowiskowych, eliminując lub przezwyciężając niepożądane wpływy.

Istota wychowania dziecka w środowisku lokalnym — biorąc praktycznie — polega więc na celowym oddziaływaniu na wychowanka przez

<sup>4</sup> Por. R. Miller: Ogólna charakterystyka procesu wychowania i jego wyników. *Kwart. Pedag.* 1966, nr 1, gdzie autorka określa proces wychowania „jako proces psychospołeczny, regulujący stosunek między ciągiem zmian społecznych i zmian psychicznych jako proces, który jest częścią procesu rozwoju społecznego i kieruje rozwojem jednostki”, s. 73.

<sup>5</sup> Radlińska H.: *Pedagogika społeczna*, Ossolineum 1961; s. XXVI—XXIX.

wszystkie wartościowe bodźce i wpływy tak w czasie wolnym od zajęć szkolnych i obowiązków domowych w jego miejscu zamieszkania, jak również podczas pełnienia swoich obowiązków w pracy, w czasie zabawy czy wypoczynku, w domu, grupie rówieśniczej czy w szkole.

Interpretacja procesu wychowawczego przez pedagogikę społeczną nabiera szczególnej wagi w dobie obecnej, gdzie obok wzrostu środków przekazywania kultury, przy braku stałej systematycznej kontroli społecznej, zwłaszcza powiększającej się coraz bardziej roli czasu wolnego od pracy zdaje się czekać na głębsze i powszechniejsze rozwiązanie.

Wychowanie w środowisku wielkomiejskim jest wyjątkowo skomplikowanym procesem ze względu na warunki tak bardzo charakterystyczne dla dużych ośrodków mieszkalnych i zarazem przemysłowych. Ilość wpływów na dziecko i młodzież jest proporcjonalnie większa do większych miast i nowych osiedli, a odwrotnie proporcjonalna do małych osad i wsi o ustalonej tradycji i renomie. Istnienie całego szeregu instytucji wychowawczych, organizacji społecznych, organizacji młodzieżowych, placówek prywatnego czy uspołecznionego handlu, zakładów usługowych itd. jest bodźcem wpływającym na procesy wychowawcze, kształcącym pozytywne bądź negatywne postawy wychowanka.

Niektórzy pedagodzy próbują rozwiązywać problemy wychowawcze w środowisku lokalnym w oparciu o inicjatywę społeczną przejawianą szczególnie przez amatorów (wychowanie TPD-owskie), inni widzą w tym zakresie doniosłą rolę organizacji młodzieżowych<sup>6</sup>. Są u nas również rzecznicy stanowiska lansującego oparcie procesu wychowawczego w środowisku na Komitetach Blokowych. Niektórzy przedstawiciele placówek pozaszkolnych dostrzegają potrzebę organizacji wolnego czasu dziecka w środowisku w oparciu o te placówki.

Wszystkie powyższe próby, jakkolwiek zasługują na wysokie uznanie w tym sensie, że rozwiązują wycinkowo pewne problemy wychowawcze, np. problem wolnego czasu dziecka, problem profilaktyki, nie są w stanie rozwiązać złożonego zagadnienia integracji wychowawczej środowiska życia dziecka, o której będzie mowa niżej.

Nie ma u nas dotychczas jednolitej i zadowalającej koncepcji rozwiązania problemu wychowania dziecka w środowisku lokalnym. Problem wychowania dzieci i młodzieży w środowisku jest jednym z zaniedbanych problemów pedagogicznych.

W dalszym ciągu jestem winien czytelnikowi wyjaśnienie, co to jest wychowanie integralne w środowisku. Pojęcie to, zanim będzie przedmiotem analizy, wymaga wpiern szerszego omówienia czynników środowiskowych oddziałujących na wychowanka. Jak wiemy, na środowisko życia dziecka składają się różnorodne czynniki. Do nich należą biorąc najogólniej cztery środowiska:

<sup>6</sup> Por. Chmieleńska I.: *Pedagogika podwórkowa*, Warszawa 1963; ZG TPD.

- 1) rodzina,
- 2) grupa rówieśnicza,
- 3) szkoła,
- 4) społeczność lokalna.

Ujmując te środowiska w ramy instytucji społecznej twierdzimy, że mogą one pełnić co najmniej trzy funkcje, z powodu których warto poświęcić im więcej uwagi.

Instytucje wpływające na osobowość wychowanka spełniają następujące funkcje:

1) dostarczają środków do zaspokajania potrzeb, określając ich jakość, rodzaj itp.,

2) regulują zachowania, zachęcając do zachowań pożądaných w ramach modelu uznanego przez grupę społeczną, dokonując represji zachowań niepożądanych,

3) zapewniają ciągłość życia społecznego, dokonują integracji dążeń, działań i stosunków między jednostkami<sup>7</sup>.

W dalszej części artykułu dokonam krótkiego przeglądu wyżej wymienionych środowisk odpowiadając na następujące pytanie: Jak przebiegają w poszczególnych środowiskach: rodzinnym, rówieśniczym, szkolnym i lokalnym, takie procesy jak: 1) rozwój biologiczno-psychiczny; 2) wpływ środowiska; 3) wychowanie.

## II. Środowisko rodzinne

Wpływy płynące ze środowiska rodzinnego są w początkach życia dziecka największe. Jak wiemy bowiem, rodzina spełnia podwójną funkcję: obok utrzymania ciągłości biologicznej, rodzina przekazuje młodszej generacji dziedzictwo kulturalne minionych pokoleń. Rola rodziny jest w tym drugim wypadku niepowtarzalna. Rodzina uległa pewnym zmianom, które odegrały niemałą rolę w wychowaniu dziecka w rodzinie. We współczesnej rodzinie zmieniła się pozycja społeczna kobiety. Kobieta stała się równorzędnym partnerem męża, który nie jest już, a w wielu wypadkach nie może być jedynym żywicielem rodziny. Kobieta zatem pracuje zarobkowo poza domem. „Dom rodzinny — jak pisze prof. J. Szczepański — nie jest już ośrodkiem zapewniającym zabawy i organizowanie wolnego czasu (...). Ograniczono zadania rodziny na rzecz żłobków i przedszkoli, szkół i świetlic przyszkolnych, organizacji młodzieżowych. Zmniejszył się więc także zakres kontroli rodzicielskiej nad postępowaniem dzieci, zmalał autorytet rodziców — stosunki rodzicielskie przyjęły postać koleżeńską”<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Szczepański I.: Osobowość ludzka w procesie powstawania społeczności socjalistycznej: *Kultura i Społeczeństwo* 1964; nr 4, s. 19.

<sup>8</sup> Szczepański J.: *Zagadnienia socjologii współczesnej*. PWN, Omega, Warszawa 1965, t. 26, s. 46.

Trzeba podkreślić, iż przemiany zachodzące we współczesnej rodzinie nie sprzyjają kształtowaniu się konstruktywnej osobowości dziecka. Dzieci coraz rzadziej uczestniczą w działalności gospodarczej rodziny, są pozbawione atmosfery emocjonalnego oddania, zaufania, a niejednokrotnie są pod wpływem sprzecznych oddziaływań skłóconych ze sobą rodziców.

Analizując w dalszym ciągu środowisko rodzinne z punktu widzenia jego wpływu na wymienione wyżej procesy, musimy przyznać rodzinie mimo wszystko duże możliwości w ukierunkowaniu tych procesów.

Wzrost biologiczny zależy w znacznym stopniu od warunków mieszkaniowych danej rodziny oraz od odżywiania. Proces socjalizacji powstaje niewątpliwie w rodzinie. To rodzina uczy konformizmu wobec wymagań uznanych w danym społeczeństwie. W rodzinie dokonują się pierwsze etapy uspołecznienia dziecka. Jest ona dostarczycielem wzorów obcowania człowieka z człowiekiem, które łącznie z wzorami zachowania i normami postępowania przejmują właśnie dzieci i młodzież. To samo dotyczy postaw dzieci wobec innych oraz w stosunku do samego siebie, które są przeważnie odzwierciedleniem postaw rodziców. Zachowanie się rodziców jest przedmiotem naśladownictwa i identyfikacji. Szczególnie ten drugi mechanizm: identyfikacja, polegający na przyswajaniu sobie motywów, punktu patrzenia oraz wchodzenia niejako w czyjąś rolę społeczną stanowi dla dziecka podstawę jego postępowania.

Proces całkowitego wpływu środowiska na dziecko jest niemożliwy do opanowania przez rodzinę. Być może, że rodzina jest niejako „filtrem”, poprzez który przechodzą wpływy kształtujące poglądy i opinie; być może, rodzina dostarcza pojęć i wyobrażeń, za pomocą których dziecko interpretuje to, co spostrzeża w całym swoim środowisku — lecz procesy te są jeszcze mało znane<sup>9</sup>.

Wychowanie jest fragmentem procesu socjalizacji. Polega ono nie tylko na wprowadzeniu w życie społeczne i kulturę, lecz przekazywaniu określonego ideału osobowości poprzez systematyczne oddziaływanie na wychowanka. Proces wychowawczy powstaje na bazie stosunku wychowawcy do wychowanka. Doświadczenia wyniesione w stosunkach między rodzicami a dzieckiem będą się odnosić do dalszych kontaktów w ramach innych grup społecznych. Rozpatrując stosunek rodziców do dziecka, możemy wyodrębnić dwa skrajne jego typy. Są to: stosunek polegający na braku uczucia (odrzućenie) oraz stosunek przesadnej adoracji. Odmian jednego i drugiego jest wiele. Jeden i drugi istnieje w rodzinie współczesnej. Zdajemy sobie sprawę jasno z tego, że rodzicom jest trudno przybrać rolę wychowawców, czasami brak im jest umiejętności czy wiedzy, bądź brak im czasu na wnikliwe zainteresowanie się swoimi dziećmi. Stąd wychowanie w rodzinie rzadko bywa oddziaływaniem systematycznym, planowym i celowym. Środowisko rodzinne nie jest w stanie zaspokoić

<sup>9</sup> J. Szczepański, Op. cit.; s. 26.



wszystkich potrzeb dziecka, należy pomóc rodzinie w tych zwłaszcza funkcjach, które uległy zanikowi.

Pewne funkcje rodziny wzięły na siebie inne instytucje wychowawcze, co wyraźnie widać np. w rozszerzającej się coraz bardziej funkcji opiekuńczej szkoły (półinternaty).

Szczególnie ważnego charakteru nabierają we współczesnym świecie, zwłaszcza w ustroju socjalistycznym, te instytucje, które podejmują zanikające funkcje rodziny — opieka nad dzieckiem, wychowanie do wolnego czasu itd. Nowa gałąź pedagogiki opiekuńczej wyraźnie dostrzega szkołę jako partnera przy rozwiązywaniu tak ważnych problemów opiekuńczych. Szkoła jest zmuszona nie tylko dożywiać dzieci, ubierać je, ale stosować także daleko idącą profilaktykę, organizować czas po zajęciach szkolnych, interesować się uczniami trudnymi itd.<sup>10</sup>

### III. Środowisko rówieśnicze

Drugą grupą społeczną, z którą dziecko się styka najwcześniej, jest grupa rówieśnicza. Wzrost znaczenia grupy rówieśniczej i jej ogromny wpływ na dziecko jest zjawiskiem coraz bardziej rzucającym się w oczy, już nie tylko psychologom i socjologom, ale przeciętnemu człowiekowi. Wydaje się obecnie, że grupy rówieśnicze, powstające na zasadzie buntu przeciwko rodzicom i dorosłym oraz szkole, stają się jedną z bardzo ważnych instytucji społecznych.

Grupę rówieśniczą spotyka dziecko na podwórzu, w szkole, na ulicy, w parku, w miejscu zabawy czy pracy. Dążenie dziecka do udziału w gromadzie rówieśników jest powszechne, toteż jest ona nieuniknionym kolejnym etapem uspołecznienia dziecka<sup>11</sup>.

W środowisku rówieśniczym powstają początkowo dziecięce luźne związki oparte na stycznościach o słabej więzi emocjonalnej, które łatwo przechodzą w grupy nieformalne<sup>12</sup>. Działalność tych grup przeradza się niejednokrotnie w niestosowne żarty, czasami graniczące z krzywdą ludzką, z czasem postępowanie tych grup staje się podobne do chuligańskiego.

Nie trzeba dłużej rozwodzić się nad tym, iż najswobodniej dziecko czuje się w swojej grupie rówieśniczej. Wszelkie braki w środowisku rodzinnym stara się kompensować w gromadzie. Potrzeby zaś nie zaspokajane w domu, jak potrzeba ruchu, rozrywek, zabawy, nie zaspokojone skłonności i zainteresowania oraz potrzeby wyżycia się społecznego, są w miarę możliwości zaspokajane właśnie w grupie. Począwszy od 9 roku życia wpływy grupy rówieśniczej na dziecko stają się coraz większe i wypierają

<sup>10</sup> Por. R. Wroczyński: op. cit., s. 138.

<sup>11</sup> Por. H. Muszyński: Uspołecznienie dziecka w procesie wychowania zespołowego. „Nasza Księgarnia” 1964.

<sup>12</sup> Grupa nieformalna jest to taka grupa społeczna, której normy i reguły postępowania, środki i metody działania nie zostały sformalizowane w przepisach.

wpływy rodziny, które do tego czasu odgrywały w życiu dziecka główną rolę.

Działalność grupy rówieśniczej jest niejednokrotnie bardziej atrakcyjna aniżeli zajęcia szkolne, dzięki temu dziecko rezygnuje z tego drugiego na korzyść pierwszej. Grupa potrafi wywierać nacisk na swego członka, zmienić jego opinie i postawy. Proces socjalizacji, o którym mówiliśmy wyżej, odgrywa właśnie w grupie rówieśniczej decydującą rolę.

Wśród różnych problemów dotyczących grupy rówieśniczej interesują nas możliwości wychowawcze grupy. Oczywiście, pojęcie wychowania w pełnym tego słowa znaczeniu nie może być stosowane do nieformalnych grup rówieśniczych. Procesy wychowawcze powstające w grupie nie są bowiem ani kontrolowanymi, ani celowymi poczynaniami mającymi oddziaływać na kształtowanie się osobowości członka. Są to procesy samorzutnie istniejące poza świadomością członków i przywódcy.

Proces ten można by podciągnąć pod jeden mianownik nazywając go socjalizacją.

Niemal każde dziecko wynosi z grupy rówieśników niepożądane nawyki i upodobania, styl bytowania, żargon, nie przyjmowane przez inne środowiska, a szczególnie przez dorosłych. Stąd rodzice ograniczają swobodę dziecka nie pozwalając na styczności z grupą. Tymczasem takie postępowanie jest bardziej szkodliwe dla dziecka niż uczestnictwo w życiu grupy rówieśników. Jeden z naszych teoretyków, H. Muszyński pisze: „Dziecko wychowane w izolacji od rówieśników, pozbawione możliwości rozwijania kontaktów społecznych na płaszczyźnie równorzędności, nie ma okazji przekonać się o swych walorach lub brakach jako członek grupy społecznej, nie opanowuje przeto niezbędnych umiejętności w zakresie pełnienia określonych ról członkowskich w różnych grupach społecznych”<sup>13</sup>. Członek grupy wyzbywa się w dużej mierze egocentryzmu, uczy się poszanowania reguł współżycia, pełnienia konstruktywnych ról społecznych, to zaś stwarza możliwość odnalezienia własnej wartości i pozycji wśród kolegów. Dziecko zaczyna rozumieć innych, ich interes oraz rozwija w sobie myślenie społeczne. Wreszcie grupa rówieśnicza rozwija w dziecku postawy społeczne.

Zdajemy sobie sprawę, że grupa rówieśników mogłaby bardziej oddziaływać wychowawczo na dziecko, gdyby była świadomie kontrolowana i celowo inspirowana szczególnie do działalności społecznie użytecznej, a zwłaszcza wtedy, gdy jej niektóre elementy nieformalne zastąpić strukturą formalną na wzór związków młodzieżowych. Istnieje wreszcie inna możliwość zbliżająca grupy rówieśnicze pozaszkolne do aktywnego włączenia się w proces wychowawczy przez zainteresowanie szkoły grupami rówieśniczymi i przez wciągnięcie dzieci do procesu wychowawczego, korygując wpływy płynące ze strony grup rówieśników. Istotnym ele-

<sup>13</sup> H. Muszyński: Op. cit., s. 59.

mentem pracy wychowawczej z grupami rówieśniczymi jest wiązanie tych grup z życiem społecznym i kulturalnym środowiska, zbliżenie i włączenie młodzieży w nurt twórczej pracy i działalności kulturalno-społecznej.

Dotychczas scharakteryzowaliśmy dwa środowiska, w których dziecko żyje i wychowuje się, są to środowiska rodzinne i rówieśnicze. Środowiska te funkcjonują w ścisłym związku. „Treści i normy życia rodzinnego i środowiska rówieśniczego wzajemnie się przenikają i oddziałują na siebie. Struktura życia rodzinnego decyduje między innymi, w jakim stopniu dziecko grawituje do środowiska rówieśniczego, w jakim zakresie podatne jest ono wpływowi. Z drugiej strony środowisko rówieśnicze określa podatność dziecka na oddziaływanie rodziców i uznawanie ich autorytetu. Środowisko rodzinne i rówieśnicze nie tylko wzajemnie są związane, one istnieją i funkcjonują w ramach konkretnego środowiska społecznego zwanego środowiskiem lokalnym”<sup>14</sup>. W ramach tego środowiska istnieje konkretna szkoła podstawowa, stanowiąca dla każdego dziecka środowisko wychowawcze. Dalszy ciąg naszych rozważań poświęcimy instytucji specjalnie powołanej do wychowywania młodzieży, jaką jest szkoła.

#### IV. Środowisko szkolne

Już pobieżna analiza rodziny i grup rówieśniczych wskazuje na wagę i duże znaczenie wpływów pozaszkolnego życia dzieci i młodzieży w kształtowaniu osobowości młodego człowieka. Widzieliśmy, że środowisko rodzinne ma szczególne trudności w opanowaniu wpływów pochodzących z całokształtu oddziaływań środowiskowych oraz że znacznie osłabia kontrola społeczna wychowanka w rodzinie w związku z zanikaniem przydomowych warsztatów pracy, które skupiały dzieci i młodzież wokół stanowiska pracy ojca. Stąd praca obojga rodziców poza domem w konsekwencji ujawniła zjawisko polegające na braku opieki nad dzieckiem.

Grupa rówieśnicza, stanowiąca bardziej naturalną formę społecznego życia, przejawia samorzutne dążenia, wypowiada się przede wszystkim w działaniu wyrażającym negatywny stosunek do tradycji i autorytetu. Uwidaczniają się tutaj wyraźnie niekontrolowane wpływy czynników środowiskowych. Rolę i znaczenie tych czynników środowiskowych musi brać pod uwagę szkoła. Jak dotychczas brak jest możliwości rozwinięcia kontroli procesu wychowawczego w rodzinie i grupie rówieśniczej, ta zaś nakłada na szkołę poważne obowiązki roztoczenia opieki tam, gdzie jest ona konieczna. Obowiązki te i wynikające z nich zadania szkoły — nie wdając się w kontrowersyjne dyskusje — można zamknąć w trzech grupach zagadnień: wychowania, nauczania i opieki nad dzieckiem.

<sup>14</sup> Zaborowski Z.: fragment pracy nie opublikowanej pt. Rodzina i środowisko rówieśnicze, oddana do druku. PZWS 1964.

W pierwszym rzędzie jest to zadanie kompensowania braków wychowawczych, które w sposób ujemny kształtowały osobowość dziecka w powyższych grupach. Następnie należy uzupełniać, powiększać i harmonizować pozytywne wpływy pochodzące od rodziny czy też innych grup odniesienia. Dalej współczesnej szkole stawia się za cel wychowanie człowieka umiejącego myśleć i działać w warunkach zmiennej i zmieniającej się rzeczywistości społecznej, odznaczającego się dużą aktywnością, człowieka, który potrafi sprawnie pracować i aktywnie uczestniczyć w kulturze<sup>15</sup>.

Współczesna szkoła ma przede wszystkim dostarczyć wiedzy i umiejętności potrzebnej do wykonywania zawodu, kształtować i rozwijać życie społeczne, rozwijać coraz bardziej swoją funkcję opiekuńczą. Jej dbałość o wzrost biologiczny, o zdrowie dziecka, troska o nakarmienie potrzebujących, stworzenie warunków do przechowywania dzieci pod nieobecność pracujących rodziców, a w ostatnich latach utworzenie tzw. półinternatów świadczą o wzroście funkcji opiekuńczej szkoły, której celem jest pomoc rodzinie.

Zwraca się coraz częściej uwagę na udostępnianie szerokiemu ogółowi boisk, pracowni i świetlic szkolnych, na troskę o prawidłowy wybór zawodu, na niesienie planowej pomocy materialnej dla zaniedbanych uczniów.

Reforma szkoły 8-letniej winna sprzyjać podnoszeniu poziomu nauczania i wychowania. Przyswiewające szkole zadania i cele, koncentrujące się wokół zagadnień ideowo-wychowawczych i podniesienia sprawności szkolnej, wynikają z postulatów VII i XIII plenum KC PZPR oraz z wytycznych IV Zjazdu Partii.

Z pewnością stawiane zadania przed współczesną szkołą dążące do powiązania uczniów ze szkołą w procesie wychowania pozalekcyjnego i pozaszkolnego są słuszne i konieczne, pozwalają one na zajęcie się wolnym czasem ucznia, zagadnieniem dotąd zaniedbanym.

Niemniej pod adresem szkoły jest cały szereg zarzutów, które, ogólnie biorąc, świadczą o kryzysie, jaki szkoła przeżywa.

Jedni widzą ten kryzys w przeładowanych programach nauczania oraz w powierzchownej mechanicznej praktyce szkolnej. Nudne i schematyczne lekcje — mimo wzrostu środków audiowizualnych w szkole — tłumią nierzadko poznawczą pasję dziecka. Nauczyciel, ich zdaniem, spełnia swoje obowiązki niezbyt dokładnie — „nie troszcząc się zupełnie o to, jak przebiega uczenie się uczniów, czy skorzystali z lekcji, czy mogą podołać pracy domowej” itd.<sup>16</sup>.

Inni czynią zarzuty pod adresem zadań wychowawczych szkoły. Przytaczam tu wypowiedź Heleny Radlińskiej, która jest ciągle aktualna:

<sup>15</sup> Por. Suchodolski B. (red.): Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym. Ossolineum 1963; s. 36.

<sup>16</sup> Miller R.: Nauczyciel, szkoła i środowisko. *Życie Szkoły* nr 11.

„Szkołe dzisiejszej można czynić wielki zarzut, że w nieświadomości sytuacji życiowych dzieci nie tylko nie leczy urazów, nie prostuje dróg życiowych, ale powiększa trudności, wobec których dzieci stanęły i pcha je przez to samo na złe drogi, robi z nich trudne i wykolejone”<sup>17</sup>.

Poważny zarzut czyni szkole prof. Szczepański pisząc, że: „Kryzys szkoły został wywołany profesjonalizacją nauczycieli, zainteresowanych nie wychowaniem, ale kontrolowaniem odrabianych lekcji i własnymi sprawami, przeciążonych innymi zajęciami”<sup>18</sup>.

Zdaniem B. Suchodolskiego „zasadniczą wadą dzisiejszej szkoły podstawowej, wadą, której konsekwencje ciągną się przez całe życie ludzi, jest to, że w przeważającej liczbie przypadków szkoła nie jest terenem rzeczywistej i różnorodnej działalności dzieci i młodzieży. Wychowana w tych warunkach młodzież nie wynosi ze szkoły ani umiejętności samodzielnego myślenia, ani zainteresowań, ani potrzeb kulturalnych”<sup>19</sup>.

Szkoła współczesna winna brać pod uwagę wzrastającą ilość czasu wolnego. Nieumiejętność spożytkowania przez dorosłych czasu wolnego jest dla dzieci i młodzieży złym wzorcem i przykładem. Dzięki temu szkoła „może się stać i powinna najważniejszą, bo najpowszechniejszą i planowo organizowaną instytucją do czasów”<sup>20</sup>.

...Pożytek społeczny szkoły powinno się mierzyć dwójakimi wskaźnikami:

1) procentem absolwentów dobrze przygotowanych do wyższego rzędu szkoły lub zawodu,

2) procentem absolwentów, którzy wynieśli ze szkoły widoczną w ich życiu umiejętność i chęć uprawiania zajęć rozwijających — samokształcenia, amatorstwa w jakiegokolwiek dziedzinie nauki, sztuki, techniki, życia społecznego, kultury fizycznej itp.<sup>21</sup>.

Wychowanie do czasu wolnego nie może być domeną tylko szkoły, lecz również rodziny, instytucji wychowania pozaszkolnego oraz tych instytucji — stowarzyszeń, związków i urzędów, które przyjęły na siebie rolę wychowawczą w zakresie organizacji czasu wolnego.

Problematyka związana z organizacją czasu wolnego, jak również umiejętne wykorzystanie przez szkołę środków masowej informacji — zwłaszcza radia, filmu i telewizji — powoduje zmianę funkcji szkoły na kontrolera, koordynatora lub inspiratora tak w dziedzinie informacji, jak również działalności dzieci i młodzieży. To zaś naszym zdaniem wymaga od szkoły współczesnej zwrócenia większej uwagi na jeszcze dwa bardzo ważne momenty: Pierwszy dotyczy niezaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży, zwłaszcza potrzeb psychicznych i społecznych na terenie szkoły.

<sup>17</sup> Radlińska H.: Słowo wstępne (U). Poznajmy warunki życia dziecka. Warszawa 1959, s. 22—23.

<sup>18</sup> Szczepański J. Op. cit.; s. 50.

<sup>19</sup> Suchodolski B. (Red.) Op. cit.; s. 38.

<sup>20</sup> Kamiński A.: Czas wolny... Ossolineum 1966 r.; s. 245.

<sup>21</sup> Kamiński A. Op. cit.; s. 247.

Drugi zagospodarowania wychowawczego tzw. niczyjego terenu, terenu między szkołą a rodziną, a zatem podwórko i grupy rówieśnicze. Szkoła jak dotąd nie dostrzegała samorzutnie działających grup rówieśniczych pozaszkolnych i, co za tym idzie, nie potrafiła włączyć tych grup do procesu wychowawczego.

Odnoszenie zarzutów do wszystkich szkół byłoby błędem. Jest wiele szkół prowadzących ciekawe prace badawcze, mających osiągnięcia w dziedzinie nauczania, stosujących nowe metody w dydaktyce, nowe i lepsze formy wychowania, czego dowodem są szkoły wiodące i nowatorstwo pedagogiczne. Obok tych szkół są takie, które jedną ze swoich funkcji mają lepiej zorganizowaną od innych.

Wychowawcze znaczenie szkoły, jak pisze B. Suchodolski, „jest ograniczone właściwie tylko do promieniowania wartości intelektualnych tkwiących w przedmiotach nauczania. Wszelkie inne zadania muszą być realizowane we współdziałaniu z innymi ośrodkami, przez które płyną odpowiednie nurty życia (...) Szkoła ukazuje się jako instytucja mająca współdziałać z wielu innymi instytucjami”<sup>22</sup>. Instytucjami tymi są: Rady Osiedlowe, Komitety Blokowe, organizacje społeczne, Spółdzielnie Mieszkaniowe organizujące świetlice blokowe, domy społeczne, środowiskowe drużyny harcerskie itd. W tych ośrodkach pracy wychowawczej dzieci są bardziej zaangażowane aniżeli w zajęciach szkolnych czy pozalekcyjnych. Być może, że w tych ośrodkach jest mniejsza kontrola społeczna działalności dziecięcej, że zaspokajane są właściwie te potrzeby, których ani rodzina, ani szkoła nie są w stanie zaspokoić. Możliwe, że tam zajęcia są bardziej atrakcyjne, a dzieci mają możliwość dobrowolnego wyboru zajęć.

Widzimy zatem, iż rola szkoły jako instytucji wychowawczej jest ograniczona oraz uzależniona od współpracy z innymi instytucjami działającymi w środowisku życia dziecka. Z drugiej strony niezbędne jest wypracowanie nowych metod form współdziałania szkoły z rodziną, stworzenie na terenie rejonu szkoły szerokiego frontu troski o dziecko i opieki nad dzieckiem. Szkoła współczesna winna zająć się życiem grup rówieśniczych, współpracować z nimi i innymi instytucjami mającymi wpływ na nie, inspirować i kontrolować ich zachowanie, pomóc wchodzić młodzieży w odpowiedzialne i trudne życie dorosłych.

Uczeń przebywa w szkole 1/3 część dnia, resztę czasu dzieli pomiędzy rodzinę i rówieśników. Zobrazowanie dotychczas tych dwu grup społecznych i ukazanie ich wpływu na dziecko zmuszają nas do określenia w dalszych naszych rozważaniach stosunku szkoły do środowiska.

Chodzi nam o to, czy współczesna szkoła jest tylko czynnikiem kompensującym braki środowiska, czy też powinna być elementem konstruktywnym środowiska. Jakie miejsce zajmuje szkoła w środowisku. Jaką pełni rolę. Czy ma możliwość zaspokajania potrzeb, czy jest regulatorem za-

<sup>22</sup> Suchodolski B.: Wychowanie dla przyszłości. PWN, W-wa 1959; s. 222.

chowania, elementem kontroli społecznej, czy wpływa i opanowuje całokształt wpływów środowiskowych — niwelując wpływy negatywne?

Rodzi się nowa funkcja współczesnej szkoły — funkcja ta polega na zintegrowaniu wpływów wychowawczych różnorodnych środowisk wpływających na dziecko. To nie jest już tylko współpraca i współdziałanie z ośrodkami i instytucjami, które wpływają na dziecko i za cel swój stawiają pracę w środowisku, ale organizowanie racjonalnych sił środowiska, inspirowanie.

Szkoła tego typu — mieniąca się szkołą środowiskową — miałaby za zadanie, obok dotychczas pełnionych funkcji, realizowanie nowej funkcji — scalanie dzieci i dorosłych poprzez wytworzenie nowych więzi społecznych. Do programów nauczania weszłyby treści szerzące wiedzę o najbliższym i dalszym środowisku życia dziecka. Szkoła współdziałałaby w przeobrażeniu środowiska, jego bazy materialnej, wpływając na organizację i instytucje działające w osiedlu. Chodzi tu o takie sprawy, jak przystosowanie dla dzieci terenu do gier i zabaw, a następnie organizowanie razem z zespołem szkół i organizacji młodzieżowych życia społecznego dzieci i młodzieży w osiedlu, czyli środowiska wychowawczego poza-szkolnego.

W oparciu o zintensyfikowany proces wychowawczy w szkole i zintegrowany proces w środowisku życia dziecka winny dokonywać się takie przekształcenia w środowisku, które ujednolicią i usprawnią wpływy na dziecko różnych elementów składowych tego środowiska i czynników środowiskowych. Tego rodzaju proces określamy jest mianem wychowania integralnego.

## V. Środowisko lokalne

Zarówno w socjologii, jak i w życiu potocznym bardzo często używa się nazwy „społeczność” lub wspólnota (ang. Community, niem. Gemeinschaft). Nazwa ta oznacza zazwyczaj zbiorowość terytorialną, w ramach której członkowie mogą zaspokajać podstawowe potrzeby; wieś, małe miasteczko, dzielnica, osiedle wielkomiejskie. Społeczność jest to zbiorowość terytorialna, w której wytwarzają się poczucie wspólności i więzi sąsiedzkiej, wywołana przez bliskość zamieszkania i podobieństwo codziennych spraw, poczucie wspólnoty środowiskowej, podobny styl życia, tradycje zbiorowości terytorialnej, normy i system wartości istniejące w osiedlu. Te zjawiska, o których mówimy, wraz z instytucjami istniejącymi w terenie stanowią środowisko lokalne. Analiza tego właśnie środowiska lokalnego jest przedmiotem dalszych naszych rozważań.

Badania przeprowadzone w ostatnich latach<sup>23</sup>, dotyczące oddziaływa-

<sup>23</sup> Por. Jan Turowski: Problematyka socjologiczna osiedla mieszkaniowego na tle przemian miasta i rodziny. *Zycie i Myśl* 1963; nr 9—10.

nia środowiska lokalnego na zachowanie się człowieka, ujawniają kurczenie się, a nawet zanikanie stosunków sąsiedzkich, zwłaszcza w wielkich miastach. Koncepcja osiedli mieszkaniowych jako jednostek społecznych w wielkich miastach nie bazuje obecnie na stosunkach sąsiedzkich, lecz na dążeniu mieszkańców do zaspokajania swych potrzeb, szczególnie w zakresie zagadnień konsumpcyjno-usługowych i kulturalnych. Potrzeby te zrodziły Rady Osiedlowe, które zostały wydzielone spod władz miejskich, przyjmując ich funkcje i zadania na siebie.

Drugą przesłanką, na której może się oprzeć tworzenie w obrębie miasta jednostki społecznej osiedli mieszkaniowych, są potrzeby rodziny współczesnej, koncentrujące się przede wszystkim na zagadnieniu wychowania dzieci.

Nie zbadano do tej pory, jakie wpływy na dziecko wywiera środowisko lokalne. Psychologowie twierdzą, iż środowisko społeczne jest nie tylko warunkiem, ale i źródłem rozwoju psychicznego, który polega między innymi na stopniowym przyswajaniu sobie przez dziecko „wzorców” istniejących na zewnątrz. Oczywiście, ważne jest tutaj zagadnienie długotrwałości istnienia osiedla, jego tradycja, lokalny system premiowania młodzieży. W nowych osiedlach brak jest wzorców, tu istnieją inne mechanizmy wpływające na dziecko. Sprawa wychowania dziecka w środowisku lokalnym, zaspokajanie potrzeb dzieci i młodzieży, walka z trudnościami wychowawczymi na osiedlu są momentami dużego zaangażowania się emocjonalnego rodziców, to zaś powoduje wzrost kontaktów i kształtowania się więzi społecznej. Momenty te powinna brać pod uwagę szkoła, aby poprzez dzieci i wspólne rozwiązywanie z rodzicami problemów wychowawczych wpływać świadomie na powstawanie więzi społecznej.

Wielkie miasta skupiające na swoim terenie setki tysięcy ludzi wytwarzają szereg charakterystycznych zjawisk społecznych, jak: przewaga styczności rzeczowych nad osobowymi. Podział pracy i specjalizacja prowadzą do zwężenia zainteresowań, a przede wszystkim ograniczenia zainteresowań sprawami innych ludzi. Stąd mamy zjawisko izolacji, brak kontroli społecznej itd. Konsekwencją tych zjawisk są, szczególnie w nowo powstałych środowiskach wielkoprzemysłowych, koncentracja przestępczości, dezintegracja poczynań, odchyłeń od norm, zwyczajów itd.

W środowiskach niezintegrowanych, gdzie panuje anonimowość i izolacja<sup>24</sup>, nie może być mowy o kontroli społecznej. A brak kontroli społecznej powoduje wzrost negatywnych i samorodnych wpływów na dziecko. Stąd płynie paląca potrzeba scalania wysiłków dla prowadzenia jednolitego systemu oddziaływań na wychowanka.

Zdajemy sobie sprawę, że środowisko lokalne właściwie zorganizowane i integrujące wpływy rodziny środowiska rówieśniczego z planowym od-

<sup>24</sup> Por. Fernand Cortez: *Enfant, famille et société urbaine*. Paris 1963, gdzie autor mówiąc o izolacji rodziców wspomina o zjawisku powszechnym na całym świecie, jakim jest fakt osamotnienia społecznego rodziców, patrz *Szkoła Specj.* 1965; t. XXVI.



działaniem wychowawczym szkoły i placówek pozaszkolnych może stać się doniosłym czynnikiem wychowawczym<sup>25</sup>. Środowisko lokalne jest tą platformą porozumienia, tym terenem działania wychowawczego, na którym winni zjednoczyć wysiłek wszyscy, którzy chcą pomóc dzieciom.

## VI. Wychowanie integralne w środowisku

Wychowanie integralne w środowisku lokalnym dotyczy przede wszystkim problematyki związanej ze scalaniem poczynań wychowawczych wszystkich instytucji i organizacji działających w ramach osiedla mieszkaniowego. Inspiratorem do tej pracy powinna być szkoła, która w oparciu o te instytucje i społeczne siły wewnątrz osiedla istniejące współkierowałyby procesem wychowania integralnego w osiedlu. Tu chodzi także o proces integracji i identyfikacji jednostek i grup społecznych, o integrację mieszkańca z mieszkańcami poprzez dzieci i dla dzieci. Wychowanie integralne wymaga nie tylko zjednoczenia wysiłku wszystkich mieszkańców osiedla dla wychowania dzieci, ale również koordynacji prac w kierunku utworzenia bazy materialnej dla pracy wychowawczej. A zatem planowanie i kierowanie pracą społeczną mieszkańców przy tworzeniu terenów zabaw i ośrodków rekreacyjnych dla dzieci i młodzieży w osiedlu. Koordynatorem pracy wychowawczej w środowisku winna być środowiskowa Rada Wychowania zwana również Osiedlową Komisją do spraw dzieci i młodzieży<sup>26</sup>.

Wychowanie integralne zmierza nie tylko do włączenia jednostek w grupy poprzez własne działanie na korzyść dzieci, ale również do koordynacji działalności wszystkich grup na rzecz dzieci w celu zaspokojenia ich potrzeb oraz potrzeb środowiska. W tym właśnie celu utworzono przy Sekretariacie Ogólnopolskiego Frontu Jedności Narodu Komisję dla spraw dzieci i młodzieży, której celem jest dążenie do utworzenia jak najszerszego społecznego frontu wychowawczego w miejscu zamieszkania.

Wychowanie integralne ma na celu podniesienie poziomu pracy wychowawczej w rodzinie i środowisku lokalnym. W tej pracy będą brali udział sami rodzice i inni mieszkańcy zrzeszeni w organizacjach społecznych istniejących w osiedlu takich, jak Komitety Blokowe, Osiedlowe, Spółdzielnie Mieszkaniowe, Administracje, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Komitet Rodzicielski Szkoły — Ruch Przyjaciół Harcerza itp. oraz instytucje wychowawcze, jak Przedszkole, Dom Kultury Dzieci i Młodzieży — Kluby i Organizacje Młodzieżowe (ZHP i ZMS). Do tej pracy można włączyć Komitety Opiekuńcze Szkół, Zakłady Pracy oraz inne organizacje, jak np. Towarzystwo Szkoły Świeckiej, PCK, Towarzystwo Krzewienia Kultury Fizycznej itp.

<sup>25</sup> Por. Wroczyński R.: O pojmowaniu środowiska i jego konsekwencji dla wychowania. *Kwart. Pedagog.*, 1960; nr 4.

<sup>26</sup> Por. art. E. Trempala: O potrzebie integracji wpływów środowisk wychowawczych. *Nauczyciel i wychowanie* 1966; nr 5.

Nie ulega żadnej wątpliwości, iż szkoła winna stanowić centralne ogniwo pracy wychowawczej w środowisku. Jej rola polega na wytworzeniu klimatu dla sprawy, sama zaś szkoła winna się przekształcić z instytucji nastawionej głównie na nauczanie w autentyczny ośrodek życia społecznego. Jest ona przecież instytucją wychowawczą tkwiącą w samym środowisku. Jej funkcja stałaby się częściowo bardziej rekreacyjna — stwarzając młodzieży, a również i osobom dorosłym warunki do pożytecznego spędzenia wolnego czasu. Warto może dodać, iż nie każda szkoła może być „ośrodkiem wspólnoty osiedlowej”. Do takiej funkcji szkoła, a zwłaszcza jej personel, musi dojrzeć, musi rzecz pojąć i zapragnąć ją realizować. Sprawa jest z pewnością skomplikowana, niemniej się opłaca.

Nie ulega wątpliwości, że działalność wychowawcza odpowiadająca wychowaniu integralnemu w środowisku może przybrać różne formy w zależności od charakteru środowiska (miasto, wieś), warunków pracy (rodzaj instytucji istniejących w środowisku), charakteru samej szkoły (szkoła podstawowa, średnia, zawodowa). Jeśli chodzi o szkołę, to mamy na myśli szkołę typu środowiskowego.

Zasady, które winny być uwzględnione w pracy środowiskowej, stwarzające warunki kontynuowania procesu wychowania integralnego w środowisku, są następujące:

1) Wychowanie integralne winno organicznie wyrastać z tych sił i czynników, które istnieją w konkretnym środowisku. Na tych elementach trzeba oprzeć swoją pracę.

2) Wychowanie integralne może tylko wtedy osiągnąć pełne wyniki, jeśli nurt opiekuńczo-wychowawczy dorosłych będzie ściśle współpracował z nurtem młodzieżowym (drużyny harcerskie, grupy rówieśnicze, kluby młodzieżowe, kręgi przyjaźni). Jak dotychczas, te dwa nurty płyną niezależnie, a czasami w przeciwnym kierunku.

3) Istotną funkcją aktywu pedagogicznego środowiska winno być nie tylko zaspokajanie potrzeby rozrywek, zabaw, spędzenia wolnego czasu, lecz również doskonalenie życia w środowisku, podnoszenie poziomu kulturalnego, samopomocy koleżeńskiej, służenie ludziom potrzebującym szczególnej pomocy (starzy, chorzy), przygotowywanie młodzieży do działalności społecznie użytecznej. Wynikami tego procesu wychowania integralnego ma być poczucie odpowiedzialności, życzliwości do innych ludzi, postawa uspołecznienia i humanizmu.

4) Wychowanie integralne w środowisku winno uwzględniać zainteresowania i potrzeby samej młodzieży. Nie może ono być oparte na przymusie, lecz na całkowitej dobrowolności i prawie do wyboru oraz współzawodnictwie między zespołami, nie może polegać na werbalizmie. Nie wolno narzucać młodzieży treści życia i pracy odległych od jej potrzeb. Potrzeby środowiska winny przybrać postać własnych potrzeb młodzieży, wówczas prace dla środowiska będą wykonywane z chęcią i przyjemnością.

5) Dzieci nie powinny być uważane przez dorosłych za bierny przedmiot oddziaływań wychowawczych. Przeciwnie, winny stanowić aktywny podmiot dla samorządowej działalności.

6) Nie należy zbytnio formalizować samorządnych zespołów dziecięcych i młodzieżowych, struktura grup dziecięcych winna być zmienna i elastyczna w zależności od zadań powierzonych tym grupom.

7) Nie należy sądzić, że którakolwiek z organizacji działających w środowisku jest główną i najważniejszą. Wszystkie instytucje i organizacje są niejako ogniwami wielkiego łańcucha, które zamknięte w koło stanowią pod egidą Społecznego Komitetu d/s środowiska życia dziecka przy Froncie J. N. integralną całość. Komitet ten powinien być rozjemcą wszelkich sporów na terenie miejsca zamieszkania.

8) Bardzo często w pracy społecznej najlepsze chęci i pracę niszczą wzajemne waśnie pomiędzy organizacjami, walczącymi o teren swej działalności. W wychowaniu integralnym poszczególne organizacje i instytucje powinny mieć rozdzielone zadania, uzgodnione poglądy i zjednoczone wysiłki przy współpracy.

\* \*  
\*

Środowisko lokalne w wyniku zbiorowego wysiłku szkoły, instytucji wychowawczych i kulturalnych, aktywu rodziców i mieszkańców, organizacji społecznych i młodzieżowych może przez utworzenie społecznego frontu wychowawczego przekształcić się w racjonalnie zorganizowane środowisko społeczno-wychowawcze. Ideą scalającą te wysiłki będzie troska o dziecko, o jego wszechstronny rozwój, o rzetelne przygotowanie do przyszłego udziału w życiu społecznym. Środkiem do realizowania tej idei jest właśnie koncepcja wychowania integralnego w środowisku lokalnym:

ЕЖИ МИКУЛЬСКИ

### ОБ ИНТЕГРАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ В СРЕДЕ

В структуре современной жизни выступает крушение единственного воспитательного воздействия на детей и молодежь. Различные общественные круги а также формы массовой культуры приводят к возникновению процессов дезинтеграции, которые не способствуют воспитательному направлению школы. Возникает необходимость определенной интеграции воспитательных воздействий, начинаний в среде, в которой живёт ребенок. Этими кругами, группами, учреждениями являются семья, сверстническая группа и школа действующая на территории местной среды. Эти четыре избранные факторы среды влияющие на ребенка воздействуют по своему, достигают разную ступень напряжения в зависимости от возраста и обобществления ребенка.

Возле них выступает целый ряд неисследованных или менее определенных воздействий, которые управляют поведением ребенка, влияют на 3 основные процесса от которых зависит поведение человека. Эти процессы следующие: био-психический рост, влияние среды и воспитание.

Статья указывает с точки зрения общественной педагогики как протекают эти три процесса в вышеупомянутых средах.

Поверхностный хотя бы анализ этих четырех сред подтверждает тезис, что ни одна среда не в состоянии воспитать ребёнка без сотрудничества с другими средами.

Только все рассматриваемые факторы, объединенные усилия всех организаций и учреждений действующих в пользу детей и молодежи могут привести к организации воспитательной среды.

JERZY MIKULSKI

### ON INTEGRAL EDUCATION IN THE ENVIRONMENT

A split of the uniform educational influence upon children and youth is to be noticed in the structure of modern life. Various social circles and forms of mass culture result in processes of disintegration which are not favourable in educational trends of our school. There exists a need to integrate in a definite way the influences and educational activities in the environments embracing children. These circles, groups and institutions are: family, group of coevals and school, all acting within the local environment. The four selected environmental factors influence the child in their particular ways with varying degree of intensity depending on the child's age and his social consciousness. Apart from these factors there is a number of less known and less definite influences guiding the child's behaviour and influencing the three fundamental processes determining Man's behaviour viz. bio-psychical growth, influence of the environment and education.

The article shows how, from the point of view of social pedagogy, these three processes are carried out in the above mentioned environments.

Even a superficial analysis confirms the thesis that none of these environments is capable of educating the child without cooperating with other environments.

Only when all the factors are considered the united effect of all the organizations and institutions acting in favour of children and youth can result in organizing the educational environment.

TADEUSZ J. WIŁOCH

## PEDAGOGIKA PORÓWNAWCZA?

Gdy przed niespełną dziesięć laty rozpoczynałem z nieliczną grupą studentów Uniwersytetu Warszawskiego fakultatywne konwersatorium z „pedagogiki porównawczej”, nietrudno było wykazać zasadność tej dyscypliny. W ówczesnych studiach pedagogicznych prawie wszyscy dostrzegali ogromne luki. Ograniczając się zasadniczo do zagadnień związanych bezpośrednio z pracą dydaktyczno-wychowawczą w ustalonym systemie szkolnym, studia te na ogół nie wykraczały poza swoistą dla tego systemu problematykę pedagogiczną. Zresztą jeśli nawet niekiedy interesowano się jakimiś aspektami problematyki pedagogicznej innych krajów, to zainteresowania te miały z reguły charakter zgoła incydentalny i raczej epizodyczny. Jedynie świeży wykład monograficzny prof. dra Bogdana Nawroczyńskiego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego o szkolnictwie czterech mocarstw torował drogę do systematycznych analiz porównawczych współczesnych systemów oświatowo-wychowawczych. Moje konwersatorium miało rozszerzyć tematykę studiów o interesujące studentów zagadnienia ustrojów i organizacji szkolnictwa oraz pozaszkolnych instytucji oświatowo-wychowawczych czołowych krajów świata współczesnego, aby ukształtować refleksyjną postawę grupy młodych pedagogów wobec polityki kulturalnej państwa i jej węzłowych problemów.

Te motywy uhonorowano w 1961 r., wprowadzając na wszystkich uniwersyteckich studiach pedagogicznych w Polsce obowiązkowo wykłady i ćwiczenia z pedagogiki porównawczej jako odrębnej dyscypliny naukowej, aczkolwiek wówczas również w wykładach podstaw pedagogiki, ogólnej teorii wychowania i dydaktyki częściej niż przed laty nawiązywano do zagranicznej problematyki pedagogicznej, nierzadko nawet podejmując analizy porównawcze w zakresie zagadnień interesujących specjalistów od tych dyscyplin w różnych krajach. Rozszerzanie kontaktów zagranicznych poprzez odwiedzanie różnych środowisk pedagogicznych w różnych krajach i podejmowanie rewizytujących gości zagranicznych, a także poprzez literaturę, korespondencję itp., coraz bardziej przyczynia się do uwzględnienia różnorodnych doświadczeń zagranicznych w nieomal każdym ambitniejszym ujęciu takiego czy innego wycinka problematyki pedagogicznej. Oczywiście, na razie tylko nieliczni badacze są w stanie kompetentnie rekapitulować w tych ujęciach szczytowe osiągnięcia światowej myśli i praktyki pedagogicznej. Jednakże ta tendencja w Polsce w ostatnich latach jest coraz wyraźniej widoczna.

Niektórzy pedagogowie skłonni są nawet wymagać konfrontowania każdej istotnej tezy pedagogicznej z osiągnięciami i problemami światowej myśli i praktyki z teje dziedziny. Ich zdaniem, każdy badacz powinien być poniekąd komparatystą w swojej specjalności. A więc teoretycy kształcenia ogólnego powinni być komparatystami kształcenia ogólnego, teoretycy kształcenia zawodowego — komparatystami kształcenia zawodowego, teoretycy oświaty dorosłych — komparatystami oświaty dorosłych itp. Albowiem tylko na fundamencie porównawczym można poprawnie budować naprawdę nowoczesną teorię. Bez spełnienia tego warunku pedagogika nigdy nie wyjdzie z ciasnego empiryzmu, a wysiłek badawczy pedagogów będzie z reguły wciąż powtarzaniem „odkrywaniem Ameryki!”...

Jeżeli zgodzić się z tym stanowiskiem metodologicznym, to należałoby zaraz postawić pod znakiem zapytania sam przedmiot pedagogiki porównawczej. Zaiste, cóż pozostanie dla „pedagogiki porównawczej”, jeśli dydaktycy staną się komparatystami w zakresie problematyki dydaktycznej, teoretycy wychowania — komparatystami w zakresie reprezentowanych przez siebie dziedzin wychowawczych, słowem — jeśli wszyscy pedagogowie będą komparatystami wyłącznie w zakresie swoich specjalności?

Niektórzy sądzą, że pedagogika porównawcza może się rozwijać jako autonomiczna lub wręcz samodzielna dyscyplina naukowa, jeśli jej zakres ograniczyć do problematyki ustrojowo-organizacyjnej współczesnego szkolnictwa i pozaszkolnych instytucji oświatowo-wychowawczych. Wszak właśnie komparatyści odkryli tę problematykę dla studiów i badań naukowych i dotąd problematyka ta dominuje we wszystkich ekspozycjach „pedagogiki porównawczej”, wobec czego nierzadko badania naukowe nad ustrojami szkolnymi i strukturą współczesnych systemów oświatowo-wychowawczych bez jakichkolwiek zastrzeżeń utożsamia się z „pedagogiką porównawczą” jako dyscypliną naukową. I nie podlega wątpliwości, iż w obecnych czasach, wymagających gruntownych reform całych systemów oświatowo-wychowawczych, wyprowadzona z badań porównawczych wielostronna wiedza o prawidłowości ustrojów szkolnych i organizacji systemów oświatowo-wychowawczych, jest coraz bardziej potrzebna.

Należałoby więc cieszyć się, że w tej doniosłej sprawie kompetencje komparatystów są tak wielkie. Ale bądźmyż konsekwentni! Ograniczając zakres przedmiotu pedagogiki porównawczej do problematyki ustrojowo-organizacyjnej, nazwijmy tę dyscyplinę po prostu „organizacją szkolnictwa”. Powrót do tej tradycyjnej, bezpretensjonalnej nazwy zaraz okaże się słuszny, jeśli weźmiemy pod uwagę, że: 1) zakres tak pojętej „pedagogiki porównawczej” tak samo mieści się w „organizacji szkolnictwa”, jak analiza porównawcza, np. problematyki dydaktycznej, mieści się w „dydaktyce”, a 2) tak samo jak badania dydaktyczne nie kończą się na analizach porównawczych, również „organizacji szkolnictwa” nie wyczerpie nawet najszerzej pojęta komparatyka.

Biorąc pod uwagę te okoliczności, wstrzymuję się przed rygorystycznym wymierzaniem zakresu przedmiotu pedagogiki porównawczej zarówno w badaniach naukowych, jak i w wykładach akademickich na studiach pedagogicznych. Bez podważenia popularnej w Polsce zasady wyłączności zakresów przedmiotowych dyscyplin naukowych<sup>1</sup> nie mogę przecież twierdzić, iż przedmiotem pedagogiki porównawczej jest i to, co studenci częściowo poznają słuchając wykładów i czytając publikacje z „historii wychowania”, „pedagogiki ogólnej”, „teorii wychowania”, „dydaktyki” i jeszcze innych dyscyplin, w których znać takie czy inne ślady komparatyki. Ale z tych samych powodów nie mogę też zgodzić się na to, aby przedmiot pedagogiki porównawczej ograniczyć do owej reszty, która w żadnej innej dyscyplinie się nie mieści. A ponieważ dotychczasowe spory o zakresy przedmiotowe poszczególnych dyscyplin wydają mi się zgola jałowe, przyjmuję za dobrą monetę to, że moi studenci z czwartego roku pedagogiki już od początku studiów w radach kilku dyscyplin pedagogicznych (pedagogiki ogólnej, historii wychowania, teorii wychowania i dydaktyki) byli fragmentarycznie wprowadzani do studiów porów-

<sup>1</sup> Najbardziej radykalny rzecznik tej zasady, psycholog prof. dr Mieczysław Kreutz wręcz zakwestionował naukowość całej pedagogiki, stwierdzając, iż wszystko, cokolwiek ma jakąś wartość naukową w tej dyscyplinie, pochodzi z innych nauk lub dubluje te nauki, jak psychologię, historię, filozofię i socjologię — według niego poza tymi dyscyplinami nie ma ani odrębnej problematyki pedagogicznej, ani odrębnych pedagogicznych metod badawczych, a zatem jej pozycja naukowa jest bardzo problematyczna (Mieczysław Kreutz: W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki. „Nowa Szkoła” 1959; nr 9.

nawczych. Epizodyczne poznawanie dawnych i współczesnych systemów oświatowo-wychowawczych i sukcesywne wdrażanie studentów do analiz porównawczych traktują jako wstępną fazę zbliżania studentów do pedagogiki porównawczej.

Z całym przekonaniem podkreślam doniosłość tej fazy dla całych studiów pedagogicznych i zarazem dla pedagogiki porównawczej jako dyscypliny naukowej. Bez niej w naszych czasach nie może być autentycznych studiów porównawczych, jak bez poznania podstaw języka ojczystego i języków obcych na poziomie wykształcenia średniego nie może być prawdziwych studiów filologicznych. Ale podobnie jak uniwersyteckich studiów filologicznych niepodobna ograniczyć do powtarzania i sumarycznego uzupełniania elementarnych wiadomości z języka ojczystego i języków obcych, studia porównawcze w dziedzinie pedagogiki uniwersyteckiej, wyodrębnione w osobnym przedmiocie na czwartym roku pedagogiki pod nazwą pedagogiki porównawczej, nie mogą być po prostu powtórzeniem i uzupełnieniem wstępnych studiów z tej dziedziny, mieszczących się w ramach kilku dyscyplin pedagogicznych. Tym bardziej zasadnicze badania naukowe, zaliczane do pedagogiki porównawczej, nie powinny być formalną obróbką informacji zagranicznych.

Czas wreszcie stwierdzić wyraźnie, że w związku ze wzbogacaniem poszczególnych dyscyplin pedagogicznych o liczne wątki treściowe, zaliczane tu i ówdzie do pedagogiki porównawczej, socjologii wychowania i kilku jeszcze innych dyscyplin naukowych, pedagogika porównawcza traktowana jako kostka uzupełniająca mozaikę nauk pedagogicznych traci obecnie jakąkolwiek rację bytu. Ci, którzy swoje posłannictwo komparatystyczne rozumieją jako walkę o to, aby pedagogika porównawcza była nadal ową kostką w mozaice „nauk pedagogicznych”, muszą przegrać tę walkę, gdyż wraz z przekroczeniem barier miejsca i czasu przez dojrzewające metodologicznie te dyscypliny pedagogiczne, które mają już mniej więcej zaznaczony swój zakres przedmiotowy, pedagogika porównawcza traci tu nawet marginesowe miejsce i wcześniej się później znajdzie się poza ramami tej mozaiki.

Przekroczeniem barier miejsca i czasu jest wprowadzenie badań porównawczych do wszelkich badań pedagogicznych. Ten proces towarzyszy coraz częściej badaniom dydaktyków, teoretyków wychowania społecznego i innych specjalistów, którzy interesują się nie tylko stwierdzanymi zjawiskami jako takimi, lecz również ich genezą, uwarunkowaniami, powiązaniami, odpowiednikami, ekwiwalentami i przeciwieństwami w różnych dawnych i współczesnych systemach oświatowo-wychowawczych. Ten bardzo zdrowy, naprawdę twórczy proces, rokujący postęp w każdej dziedzinie nauki, wyraża tendencje rozwojowe świata współczesnego, w którym programowanie różnych dziedzin życia według wskazań naukowych staje się koniecznością dziejową. Tym tendencjom najpełniej odpowiada wymaganie, aby każde znaczące badanie w jakiegokolwiek dziedzinie problematyki pedagogicznej uczynić procesem, którego przynajmniej jedną fazę stanowi porównawcza konfrontacja naszych osiągnięć i zadań badawczych z osiągnięciami i zadaniami światowymi. A zatem każdy pedagog-badacz powinien być niekiedy komparatystą, nie tylko zorientowanym w problematyce analogicznych lub pokrewnych badań prowadzonych przez innych dawniej i obecnie w różnych godnych uwagi systemach oświatowo-wychowawczych — lecz również metodologicznie przygotowanym do badań porównawczych w reprezentowanej przez siebie dyscyplinie naukowej.

Stwierdzając, że właściwie nie ma jakiejś odrębnej substancji przedmiotowej dla komparatystów w dziedzinie pedagogiki i solidaryzując się z tymi, którzy włączają badania porównawcze do każdej dyscypliny pedagogicznej, powinienem się wreszcie wypowiedzieć na temat dalszych losów pedagogiki porównawczej jako dyscypliny naukowej. Czy pozbawiona wyodrębnionego zakresu przedmiotowego może ona w ogóle istnieć i rozwijać się jako nauka? Czy włączenie badań porównawczych do wszystkich dyscyplin pedagogicznych nie będzie ostatecznym unicestwieniem komparatystyki jako takiej?

I oto doszliśmy do zasadniczej kwestii metodologicznej! Kto w sposób nader uproszczony i mechanistyczny zapatruje się na przedmiot każdej nauki, ten bez wahania odpowie, że przyjęcie podanych tu założeń implikuje tylko likwidację pedagogiki porównawczej jako dyscypliny naukowej. — Tak właśnie rozumują ci „komparatyści”, którzy gwałtownie walczą o zagwarantowanie dla „pedagogiki porównawczej” takiego czy innego zakresu przedmiotowego (np. przez anektowanie całej tzw. pedagogiki zagranicznej lub tylko zagadnień ustrojowych, struktury szkolnictwa, kształcenia nauczycieli lub jeszcze czego innego); podobnie rozumują też ci „krytycy”, którzy z tego samego punktu widzenia oceniają stan i perspektywy nie tylko pedagogiki porównawczej, lecz zgola wszystkich dyscyplin pedagogicznych. Bo i jedni, i drudzy traktują przedmiot badań naukowych niczym działkę pola, na którym badacz jak rolnik coś uprawia, aby potem zbierać pożądane plony.

Pojawienie się i rozwój takich nowych dyscyplin naukowych, jak na przykład cybernetyka, ekonometria lub prakseologia, zaprzecza takiemu mechanistycznemu rozumieniu przedmiotu nauki. Żadna z tych dyscyplin nie ma własnego „pola uprawnego”, zarezerwowanego do wyłącznej dyspozycji jednego gospodarza. I nie grozi im upadek.

Dla prekursora pedagogiki porównawczej, Marc-Antoine Julliena de Paris, komparatystyka miała być swoistym laboratorium światowego (głównie europejskiego) dorobku pedagogicznego, w którym z „faktów i obserwacji” powinny być wyprowadzane „zasady” i „prawidłowości”. W swoim dziele programowym pisał on w 1817 r., że „trzeba koniecznie stworzyć dla tej nauki, jak to uczyniono dla innych gałęzi naszej wiedzy, zbiory faktów i obserwacji, uporządkowanych w tablicach analitycznych, które by pozwalały zbliżyć je do siebie i porównywać, aby stąd wyprowadzać pewne zasady, ustalone prawidłowości, w celu uczynienia pedagogiki nauką niemal pozytywną”<sup>2</sup>.

Jakkolwiek byśmy krytycznie zapatrywali się na realizację tego projektu, w naszych współczesnych dyskusjach na temat przedmiotu i zadań pedagogiki porównawczej nie powinniśmy ignorować tej generalnej myśli, iż wartościowanie całego światowego dorobku pedagogicznego w jego rozwoju i różnorodnych uwarunkowaniach jest na pewno jednym z podstawowych warunków postępu pedagogicznego. A jakże niewiele dotychczas zrobiliśmy w tej dziedzinie!

Niezależnie od fragmentarycznych konfrontacji, które przeprowadzają już — i powinni przeprowadzać jak najszerszej i najczęściej — przedstawiciele poszczególnych dyscyplin pedagogicznych, konieczne są generalne przewartościowania światowych osiągnięć i problemów teorii i praktyki pedagogicznej z punktu widzenia warunków postępu i dalekosiężnych celów społeczno-pedagogicznych. Potrzebna nam bowiem wielka synteza postępu pedagogicznego, którą można by uczynić podstawą autorytatywnych prognoz dalszego rozwoju i wychowania.

Oto naczelne zadanie, którego żadna z niewyspecjalizowanych do tego dyscyplin pedagogicznych nie może wykonać! Synteza taka nie powstanie też automatycznie z sumy wyników poszczególnych dyscyplin pedagogicznych. Wszak nigdy suma nie stanowi syntezy. Syntezy powstają w wyniku wartościującej integracji czynników, a nie sumowania wyników operacji przeprowadzanych według różnych kryteriów, w różnej okolicznościach i dla różnych celów.

Dlatego twierdzę, iż żadna dyscyplina pedagogiczna, choćby uprawiana jak najbardziej „komparatystycznie”, nie zastąpi pedagogiki porównawczej, wysuwającej kryteria postępu pedagogicznego i wartościującej według tych kryteriów całą teorię i praktykę pedagogiczną. Ale taką pedagogikę porównawczą trzeba dopiero tworzyć.

<sup>2</sup> Marc-Antoine Jullien de Paris: *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Genève, Bureau international d'Education 1962, p. 13.



JÓZEF ZARZYCKI  
BIAŁYSTOK

## PARĘ UWAG O PUBLIKACJACH PEDAGOGICZNYCH

Przeprowadzane podsumowania osiągnięć pedagogiki wypadają imponująco<sup>1</sup>. Jednak jak zawsze przy ujęciach analitycznych i wartościujących, tak i w przypadku tej dyscypliny, obok ocen pozytywnych spotykamy się z głosami krytyki — przybierającej nieraz dość ostre sformułowania<sup>2</sup>. Głosy te nie są tylko opiniami jednostek; należy je uznać za symptomatyczne dla odczuć dużej części nauczycieli, i to głównie tych, którym doświadczenie zawodowe umożliwia już szerszą refleksję pedagogiczną.

Krytyka za punkt wyjścia przyjmuje twierdzenie o niemożliwości wdrożenia<sup>3</sup> przodujących osiągnięć teorii do codziennej praktyki i niezadowolającego jej wpływu na modyfikację czynności nauczyciela. Argumenty dzisiejszych krytyków są jak gdyby powtórzeniem wypowiedzi sprzed kilku lat w toczącej się na łamach *Nowej Szkoły* i *Ruchu Pedagogicznego* oraz innych czasopism dyskusji nad stanem naszej pedagogiki.

Nasuują się pytania, co powoduje szeroką aprobatę wzmiankowanych opinii o występującej dysproporcji między funkcjami poznawczą i praktyczną pedagogiki, o niewystarczającym wpływie teorii na generalną poprawę jakości pracy szkoły. Przeżywamy przecież okres upowszechniania myśli pedagogicznej jak nigdy poprzednio.

Upowszechnienie teorii pedagogicznej przebiega wieloma drogami, najintensywniej przez: zakłady kształcenia nauczycieli, kształcące kandydatów do zawodu i podnoszące kwalifikacje czynnych nauczycieli.

Układy materiału nauczania przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych i studiach nauczycielskich (SN) są zbliżone i opierają się na strukturze „Zarysu pedagogiki” — podręcznika dla wyższych uczelni. Można więc przyjąć, że absolwenci wszystkich typów zakładów kształcenia nauczycieli mają opanowany prawie identyczny zakres wiedzy pedagogicznej w początkowym okresie pracy;

— administrację szkolną — instrukcje kierowników szkół i pracowników nadzoru pedagogicznego, poddanie absolwentów z k n - ó w rygorowi egzaminu kwalifikacyjnego<sup>4</sup>;

- ośrodki metodyczne;
- doskonalenie zawodowe organizowane przez ZNP;
- radio i telewizję.

Każda z tych dróg wymaga wykorzystania książek i czasopism pedagogicznych. Literaturze pedagogicznej przypisuje się coraz większe znaczenie w podnoszeniu poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Przejawia się to w podawaniu wskazówek co do sposobu studiowania dzieł pedagogicznych<sup>5</sup> oraz w podkreślanii roli

<sup>1</sup> Patrz: np. *Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Praca zbiorowa pod redakcją Bogdana Suchodolskiego. Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, 1965.

<sup>2</sup> Proszę o zwolnienie z obowiązku przytaczania cytata.

<sup>3</sup> Terminem „wdrażanie” posługuje się za: Bogdanem Suchodolskim: O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych. *Ruch Pedagogiczny*, nr 2/63; Wincentym Okoniem: Etapy i kierunki badań pedagogicznych w Polsce Ludowej. *Rozwój pedagogiki w Polsce Rzeczypospolitej Ludowej*, s. 64.

<sup>4</sup> *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty*. Nr 6/64 poz. 55.

<sup>5</sup> Kazimierz Sośnicki: Jak studiować dzieło pedagogiczne. *Kalendarz Nauczycielski* 1958/59 i 1966/67 r. ZNP. *Chowanna*, nr 3/66.

Franciszek Urbańczyk — Książka w doskonaleniu nauczyciela. *Życie Szkoły*, nr 10/66 i 11/66.

piśmiennictwa pedagogicznego i czytelnictwa w szerzeniu postępu pedagogicznego<sup>6</sup>. Należy jednak uznać, że zainteresowania wymienionymi zagadnieniami nie są współmierne do ich wagi w całokształcie działalności zawodowej nauczyciela.

W wypowiedzi niniejszej podejmuję próbę wysunięcia postulatów pod rozwagę autorów publikacji pedagogicznych, których uwzględnienie zdaniem moim przyczyni się do wzmocnienia wpływu teorii na pracę dydaktyczno-wychowawczą naszych szkół.

Cały układ warunków decyduje o tym, że od nauczyciela wymaga się podnoszenia kwalifikacji i stałego doskonalenia zawodowego. W tych poczynaniach samodzielne opanowywanie teorii zawartej w publikacjach pedagogicznych oraz samodzielne przetransponowywanie uogólnień teoretycznych na ciąg konkretnych poczynań i faktów pedagogicznych odgrywa najważniejszą rolę. Stopień tej samodzielności uwarunkowany jest zakresem doświadczenia zawodowego poszczególnych osób; będzie ograniczony w procesie kształcenia kandydatów na nauczycieli, duży lub pełny w innych przypadkach. Autorzy publikacji pedagogicznych z wyjątkiem pracowników zagadnień dydaktyk szczegółowych (metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów) traktują nauczycieli jako jednolitą i o identycznej lub zbliżonej percepcji grupę. Tymczasem jest to grupa zawodowa bardzo wewnętrznie zróżnicowana.

Dla administracyjnych potrzeb dokonuje się podziału nauczycieli biorąc pod uwagę ich miejsce pracy (typ szkoły), wykształcenie i staż pracy. Jednak takie zróżnicowanie ma charakter czysto formalny.

Istotne znaczenie ma wyodrębnienie z ogółu pracowników placówek oświatowo-wychowawczych grup o zbliżonym doświadczeniu zawodowym. Przyjęcie takiego kryterium pozwala wyróżnić:

— nauczycieli w początkowym okresie pracy zawodowej<sup>7</sup>; w tym okresie w ich działalności dominować będzie odtwarzanie wzorów wyniesionych z kn-ów, konferencji organizowanych przez ośrodki metodyczne, koleżeńskich hospicjacji, szkół wiodących;

— nauczycieli, którym nabyte doświadczenie zawodowe umożliwiła modyfikowanie własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej zgodnie z uogólnieniami teoretycznymi pedagogiki; do tej grupy ma możliwość należeć największa liczba nauczycieli, w szkolnictwie podstawowym przeciw połowa z nich ma dodatkowe kwalifikacje na poziomie SN lub studia wyższe;

— nauczycieli podejmujących próby twórczego opracowania nowych metod pracy i dochodzenia do syntez teoretycznych.

Publikacje pedagogiczne w takich przypadkach spełniają rolę inspirującą. Przejście z jednej grupy do następnej nie dokonuje się automatycznie. Można dopuścić istnienie sytuacji, w których nauczyciel będzie odtwarzał cudze wzory przez cały okres pracy zawodowej.

Publikacje pedagogiczne stały się po raz pierwszy naprawdę dostępne ogółowi nauczycieli. Zadecydowała o tym i liczba tytułów, i wielkość nakładów<sup>8</sup>. Jednak

Władysław Woźnicki — Narzędzie dobre, lecz słabo wykorzystane. *Nowa Szkoła*, nr 10/66.

<sup>6</sup> Wincenty Okoń, Bolesław Niemierko: Główne kierunki postępu pedagogicznego. *Nauczyciel i Wychowanie*, nr 6/66.

<sup>7</sup> W moim odczuciu określenie „nauczyciel w początkowym okresie pracy zawodowej” jest trafniejsze niż określenie „młody nauczyciel”. Różnica wieku między nauczycielem ze średnim a nauczycielem z wyższym wykształceniem sięga kilku lat. Zarządzenie Ministra Oświaty w sprawie przyjmowania kandydatów na studia dzienne w studium nauczycielskim (Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 3/65) przewiduje możliwość przyjęcia do SN-ów osób w wieku do 23 lat. Aż się chce strawestować powieźdzenie K. T. Toeplitza: „Młody nauczyciel tak, jak „młody poeta” albo nic nie oznacza, albo oznacza tylko stan cywilny”.

<sup>8</sup> Patrz: np. Plan perspektywiczny 1966—70, PZWS.

od zapoznania się z rozprawą do funkcjonalnego<sup>9</sup> opanowania teorii, od biernej reprodukcji schematów czynności do uczynienia z pedagogiki teorii świadomego i aktywnego działania dydaktyczno-wychowawczego droga jest daleka. I tę drogę nauczyciel musi przebywać samodzielnie. Zagadnieniom pracy nauczyciela oraz jego warsztatowi pracy poświęca się mało uwagi.

O zbliżeniu teorii pedagogicznej do nauczyciela decyduje nie tylko treść, nie tylko metody jej studiowania, lecz również i forma publikacji pedagogicznych. Na tym odcinku odczuwa się potrzebę zmian. Oto propozycje:

P o p i e r w s z e, należałoby wyraźnie wyodrębnić publikacje adresowane do poszczególnych grup nauczycieli, szczególnie zaś dla pracowników placówek oświatowo-wychowawczych, którzy mają już poza sobą początkowy okres pracy zawodowej. Obecnie pedagog jest przedstawicielem jednej z nielicznych dziedzin wiedzy, a może nawet jedynej, a nauczyciel jedyne go zawodu, którzy muszą znać prawie dosłownie wszystkie publikacje pedagogiczne wszystkich wydawnictw, w tym i popularnonaukowe, aby na bieżąco orientować się w zagadnieniach swych specjalizacji. Nie wymaga się tego od reprezentantów innych nauk i zawodów.

Tok wywodów autorów wielu publikacji pedagogicznych jest rozwlekły. Przejawia się to w nadmiarze słów, dużej liczbie wstawek nie związanych z tematem rozważań. I można tu przytoczyć wszystkie krytyczne uwagi podane przez Mieczysława Kreutza w art. pt. „Ekonomia pracy naukowej”, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3/65. Taka forma opracowań utrudnia, a w wielu środowiskach wręcz uniemożliwia śledzenie rozwoju teorii pedagogicznej i zachowanie postawy wybiórczej wobec ukazujących się nowości.

Poszczególne opracowania tworzą zamknięte całości — do opanowania ich treści nie wymagana jest znajomość poprzednio wydanych opracowań, nie tworzą piaszczyzny do następnych rozważań, nie łączą się w układy liniowo-logiczne.

P o d r u g i e, istnieje potrzeba udzielania pełnej informacji o przydatności zawodowej ukazujących się pozycji. Tę rolę mają spełniać recenzje zamieszczane na łamach czasopism. Jednak recenzje nie mają też określonych adresatów. Pisane są one na miarę autorytetu wiedzy ich autorów, a nie na miarę potrzeb poszczególnych grup nauczycieli.

Niech to zilustruje jeden przykład. Na łamach czasopisma par excellence dla nauczycieli ukazała się recenzja książki Jerome S. Brunera pt. „Proces kształcenia”, w której czytamy: „W najbliższej przyszłości ... dwa problemy będą koncentrowały uwagę pedagogów i psychologów ... drugi ... problem będzie obejmował badania nad wpływem układu treści nauczania na rozwój umysłowy uczniów. Tej drugiej sprawie poświęcona jest książka J. S. Brunera... Będzie lekturą pożyteczną i pobudzającą dla wszystkich tych, którym leży na sercu dobro szkoły polskiej”<sup>10</sup>.

Typowy jednak czytelnik tego czasopisma nie ma wpływu na dobór i układ treści nauczania, nie prowadzi badań naukowych, ma wątpliwości, czy J. S. Bruner pisał cytowaną książkę z myślą o dobru szkoły kraju socjalistycznego.

Warto, aby kryterium oceny recenzji była jej przydatność dla czytelnika, dla którego jest w zasadzie przeznaczone czasopismo zamieszczające daną recenzję.

Innym niedostatkiem informacji jest brak dostępnych wzmianek o pozycjach będących przedrukami (często zamieszczanymi pod zmienionymi tytułami) już poprzednio publikowanych opracowań.

P o t r z e c i e, zalecenia praktyczne autorów są zbyt ogólnikowe i niedostosowane do typowego układu stosunków istniejących między szkołą, nauczycielem, klasą,

<sup>9</sup> Pod termin „funkcjonowanie” podkładem treść taką, jaką nadał T. Tomaszewski w art. pt. Psychologiczne problemy stosowania metod aktywnych w nauczaniu i wychowaniu. *Nauczyciel i Wychowanie*, nr 1/66.

<sup>10</sup> *Nauczyciel i Wychowanie*, nr 5/6/65.

uczniem-wychowankiem. Pomimo coraz częstszego nawiązywania do prakseologii, cybernetyki, psychologii pracy i ekonomii nie podaje się czasu niezbędnego do osiągnięcia efektów z zastosowania wskazówek i proponowanych wzorów.

Każda innowacja, każde wypowiedzenie nowych elementów, każde posługiwanie się doskonalszymi metodami jest czasochłonne<sup>11</sup>. W odczuciu czynnych pracowników oświatowo-wychowawczych przyrost efektów działalności pedagogicznej jest wprost proporcjonalny do kwadratu czasu poświęconego na przygotowanie się nauczyciela do zajęć, zgromadzenie środków materialnych, przeprowadzenie zajęć z zespołem uczniowskim, koordynację oddziaływania na wychowanków czynników pozaszkolnych (w tym też środków masowego przekazu informacji).

Źródło posądzeń szkoły o niechęć do unowocześniania metod pracy widzieć należy nie w błędach szkół pedagogicznych, nie w słabości teorii, lecz w tym, że nauczyciele posługują się metodami pracy pozwalającymi przy najmniejszym nakładzie czasu z ich strony osiągać minimum wyników wymaganych przez programy nauczania i wychowania. Nieprzestrzeganiem norm czasu tłumaczyć należy wiele niepowodzeń dydaktycznych i wychowawczych naszych szkół. Zdaniem moim, nawet częściowe uwzględnienie przedstawionych propozycji przyczyni się do wzmocnienia oddziaływania teorii pedagogicznej na pracę nauczyciela.

<sup>11</sup> Podejmuje to zagadnienie Kazimierz Sośnicki w art. pt. *Struktura w procesie nauczania*, *Nowa Szkoła*, nr 12/65.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

RYSZARD RADWIŁOWICZ

## BADANIA NAD STOSUNKIEM NAUCZYCIELI DO PYTAŃ UCZNIOWSKICH

Własne pytania uczniów, dotyczące materiału nauczania, mają tę przewagę nad narzuconymi, a więc nie przeżyтыми pytaniami cudzymi (nauczycielskimi, podręcznikowymi itp.), że: są przejawem i bodźcem zarazem względnie samodzielnej pracy myślowej ucznia; stąd też ich formułowanie rozwija go intelektualnie i społecznie, a jednocześnie dokonuje istotnej przebudowy jego motywacji. Nauczycielowi zaś pytania uczniowskie pozwalają zorientować się czy to w napotykanym przez ucznia trudnościach, czy też w jego zainteresowaniach.

Wszakże nie wszystkim pytaniom uczniowskim można przypisać jednakowe znaczenie. Właśnie dużą wartość dla ogólnego rozwoju ucznia i dla jego postępów w konkretnym przedmiocie nauczania posiadają samodzielne pytania, formułowane na gruncie własnych zainteresowań, związanych z nabywaniem cennych subiektywnie czy obiektywnie wiadomości i umiejętności. Inną natomiast wartość, znacznie mniejszą, mają pytania wyrosłe wprawdzie z zainteresowań, lecz z zainteresowań nieistotnych dla nauczania lub wręcz odwodzących od systematycznej nauki, a jeszcze inną, znikomą wręcz wartość kształcącą mają pytania powstałe w wyniku przelotnego zaciekawienia, będącego przejawem rozproszonej, bezkierunkowej ciekawości ucznia. Odmówimy zaś jakiegokolwiek pozytywnej roli pedagogicznej pytaniom zarówno pozornym, zadawanym z zamiarem zabrania nauczycielowi czasu, jak też „leniwym”, to jest takim, na które uczeń mógłby odpowiedzieć sam, gdyby tylko zechciał pomyśleć i trochę popracować.

Za pytania ucznia wartościowe pod względem pedagogicznym (a wężej — dydaktycznym) należy uznać takie, które — będąc przejawem rodzących się zainteresowań daną dziedziną wiedzy — sprzyjają zarazem bezpośrednio lub pośrednio dalszemu ich rozwojowi, pobudzają ucznia do większej myślowej aktywności i ułatwiają mu tym samym bardziej świadome, samodzielne i zaangażowane uczenie się. Uczeń zadaje je w szczególności wtedy, gdy zwraca się ku teorii z chwilą zętknięcia się w praktyce z problemem, a więc z sytuacją niepewną lub trudną. Gdy takie postępowanie ucznia spotyka się z przychylnością, a nawet stymulacją ze strony nauczyciela, wówczas mamy do czynienia z dwustronnym wysiłkiem wdrażania i wdrażania się uczniów do możliwie samodzielnego odbywania całego procesu poznawczego, na który składa się i formułowanie problemu, i jego rozwiązywanie.

Wszystkie zasygnalizowane wyżej względy wskazują na konieczność ustalenia i wyważenia warunków i czynników, które sprzyjają rozwojowi uczniowskiego pytania jako jednego z istotnych motorów myślowej aktywności ucznia. W drodze specjalnych badań psychodydaktycznych nad pytaniami uczniowskimi możemy przyczynić się do wzrostu zainteresowania się nauczycieli ich znaczeniem w praktyce szkolnej.

Ważnym ogniwem tego rodzaju badań jest zorientowanie się w poglądach nauczycieli w tej dziedzinie. Zajmuje się tym właśnie niniejszy artykuł. Przedstawia

on analizę opinii wyrażonych na piśmie przez 77 nauczycieli, pracujących w kilkudziesięciu technikach przemysłowych i ekonomicznych. W roku 1964 uczniowie tych nauczycieli wypełniali specjalne sprawdziany dydaktyczne<sup>1</sup>, a w roku 1965 ci sami uczniowie byli badani przez swoich nauczycieli przy pomocy testów eksperymentalnych, w związku z którymi każdy z nich miał za zadanie sformułować kilka nasuwających mu się pytań. Nauczyciele zaś wypełnili ankietę, poświęconą pytaniom, zadanym przez uczniów na lekcjach.

Wartość metodologiczna tej ankiety (której rezultaty omówimy w niniejszym artykule) wpływa z faktu bardzo poważnego potraktowania jej przez zdecydowaną większość nauczycieli — respondentów. Tłumaczy się to tym, iż — po pierwsze — widzieli oni w niej ogniwo o wiele szerszego przedsięwzięcia badawczego, w którym pytania uczniowskie odgrywały doniosłą rolę, a — po drugie — byli nie tylko i nawet nie głównie osobami wypełniającymi ankietę, lecz czynnymi współuczestnikami badań, które przeprowadzali sami w swoich klasach. Czuli się więc żywo zainteresowani badanym problemem, mieli czas na jego przemyślenie i mogli zaznajomić się z zebraniem przez siebie materiałem badawczym. Z drugiej strony materiał ten był tak różny od prac uczniowskich, z którymi mają do czynienia na co dzień, iż nie czuli się odpowiedzialni za ten produkt. Byli zatem wciągnięci do badania na tyle, aby potraktować je poważnie, a jednocześnie nie zostali zaangażowani uczuciowo tak dalece, aby żywić obawę o jego wyniki.

Przyjrzyjmy się systematycznie rezultatom, otrzymanym w związku z kolejnymi zagadnieniami naszej ankiety.

Zazwyczaj (poza poniższym zestawieniem) będziemy je podawać od razu w procentach, oddzielnie dla dwóch grup egzemplarzy ankiet: otrzymanych od nauczycieli przedmiotów ekonomicznych (E) oraz od nauczycieli przedmiotów technicznych (T).

Na ogólną liczbę 77 ankiet złożyły się następujące ich ilości w zakresie poszczególnych przedmiotów:

		matematyka	8
ekonomia polityczna	9	mechanika techniczna	17
ekonomika handlu	10	rysunek techniczny	8
ekonomika przedsię-			
biorstw przemysłowych	5	chemia organiczna	7
księgowość	7	pracownia elektryczna	3
		statyka budowlu z wy-	
		trzymałością materiałów	3
Razem „E”	31	Razem „T”	46

Na pytanie, jak często na zajęciach danego przedmiotu uczniowie badanej klasy zadają sami pytania wiążące się bezpośrednio lub pośrednio z nauką (patrz tam, na str. 345).

Dane te cytujemy, ale nie przypisujemy im większego znaczenia. Po pierwsze dlatego, że — jak to wynika z dalszych wypowiedzi dużej grupy tychże nauczycieli oraz z całości naszych badań — pytania uczniowskie są raczej zjawiskiem wyjątkowym, a po drugie dlatego, że od frekwencji o wiele istotniejsza jest jakość pytań.

Informacji na ten ostatni temat dostarczają uwagi napisane przez nauczycieli w związku z drugim punktem naszej ankiety. Składa się ona z dwóch części: za-

<sup>1</sup> W ramach badań masowych wykonanych przez Zespół Naukowo-Badawczy pod nazwą „Metody nauczania”. Relacjonuje je między innymi artykuł R. Radwiłowicza pt. „Aktywizacja uczniów w procesie kształcenia zawodowego istotnym problemem badań”. *Szkola Zawodowa*, 1967 r.; nr 3 i 4.

spośród	nie odpo- wiedziało w ogóle	odpowiedziało, że			
		niemal na każdej lekcji	1—2 razy w miesiącu	1—2 razy w ciągu kwartału	jeszcze rzadziej lub wcale
31 nauczycieli „ekonomistów”, uznanych za 100%	6%	13%	58%	23%	0%
46 nauczycieli „techników”, uznanych za 100%	2,5%	67%	28%	0%	2,5%

mkniętej i otwartej. W pierwszej wyszczególniono kilka możliwych rodzajów pytań uczniowskich (wziętych z podziału pytań według różnych kategorii myślenia)<sup>2</sup>, prosząc o zaznaczenie krzyżykami własnej oceny stopnia ich przydatności pedagogicznej. Wyników ilościowych otrzymanych w tym zakresie nie będziemy referować, ponieważ cała pierwsza część ankiety była dla nas jedynie pretekstem służącym do wywołania u odpowiadających bardziej samodzielnego namysłu na temat jakości pytań ich uczniów. Dlatego w tym fragmencie ankiety wyszczególniliśmy tylko bardzo proste rodzaje pytań (według różnych kategorii myślenia), a więc o nazwę, ilość, wielkość, cel, użyteczność, oraz pytania żądające rozstrzygnięcia.

Druga, o charakterze otwartym część omawianego punktu zawierała hasło: „Inne rodzaje pytań, konkretnie jakie?” Treść jej zależała więc wyłącznie od respondentów i na tym polega jej duża wartość. Niestety, na interesujący nas temat wypowiedziały się tylko połowa ankietowanych (niecałe 54%), z tego 58% „ekonomistów” (E) i 52% „techników” (T). Można obawiać się na podstawie dalszego rozbioru ankiety, iż inni nie napisali nic dlatego, że nie mieli o czym.

Stwierdźmy wszakże, jakie to rodzaje uczniowskich pytań dostrzegają i sygnalizują samodzielnie ci nauczyciele, którzy wyrazili opinie na ten temat. Posłużmy się w tym celu odpowiednią klasyfikacją (do której doszliśmy wcześniej), cytując ją po prostu i obok podając w procentach — osobno dla E i T — ilości wzmianek, dotyczących danego rodzaju pytań, obliczone w stosunku do ogólnej, uznanej za 100 liczby wzmiankowań. Dla ilustracji przytoczymy gdzieś tam konkretne wypowiedzi, czyli owe wzmianki. (Uwaga: 1. W niektórych przypadkach jedną i tę samą wzmiankę musiano uznać za sygnał kilku naraz rodzajów pytań, stąd też faktyczna liczba wzmianek była w grupie E mniejsza o 6 punktów, a w grupie T o 12 punktów. 2. Dla łatwiejszego porównania obliczenia wykonano tylko z dokładnością do 1%).

Można było oczekiwać, że dwie około 20-osobowe grupy nauczycieli (E względnie T)<sup>3</sup> okażą wyraźną preferencję w stosunku do jakichś kilku trudniejszych, pedagogicznie szczególnie wartościowych rodzajów pytań. Tak się jednak nie stało, mimo iż repertuar łatwiejszych odmian pytań był poważnie uszczuplony na skutek wymienienia niektórych z nich w poprzedzającym fragmencie ankiety. Prawdopodobieństwo, warunki, związki, skutek, funkcja zostały niemal lub wcale nie zauważone jako kategorie myślenia, przy których użyciu można i trzeba rozwijać u uczniów umiejętność formułowania teoretycznie i praktycznie istotnych pytań.

<sup>2</sup> Por. R. Radwiłowicz: Współzależność zainteresowań i myślenia uczniów w świetle ich własnych pytań. Rozprawa w „Studiach Pedagogicznych”, t. XI, Wrocław—Warszawa—Kraków 1964.

<sup>3</sup> Ponieważ wzięto tu pod uwagę nie wszystkich ankietowanych, lecz tylko tych nauczycieli „ekonomistów” lub „techników”, którzy podali jakies dodatkowe rodzaje pytań uczniowskich.

Rodzaje i przykłady pytań o	Procent wzmianek, dotyczących danego rodzaju pytań w stosunku do ogółu wzmianek	
	w grupie E (35 = 100%)	w grupie T (54 = 100%)
1	2	3
istnienie, występowanie (tzw. pytania rozstrzygnięcia)	—	2
czas	—	2
prawdopodobieństwo	—	—
ilość	—	—
jakość	3	7
możliwość		
Np. pytania dotyczące teoretycznych możliwości przebiegu procesów	3	7
budowę	3	4
przynależność	—	—
warunki		
Np. pyt. o warunki przebiegu procesów	—	2
związki	3	4
porównanie	11	2
wartość		
Np. pyt. wymagające oceny obserwowanych zmian w gospodarce społecznej handlu miejskiego	9	2
istotę, znaczenie	3	4
treść terminów i pojęć	—	—
pochodzenie		
Np. Skąd uzyskujemy potrzebne informacje, materiały itp?	6	—
sprawstwo	3	—
przyczynę		
Np. Dlaczego pracownika winnego niedoboru obciąża się ceną detaliczną?	9	7
cel	—	2
skutek	6	—
przemiany	6	6
funkcję	—	—
plan działania		
Np. dobór przypadku obciążenia przy obliczaniu naprężeń dopuszczalnych	11	6
sposób		
Np. pyt. o nowe rozwiązania konstrukcyjne lub technologiczne (światowe i krajowe)	3	24



1	2	3
zastosowanie, korzyść		
Np. pyt. dotyczące praktycznego stosowania zdobytych wiadomości	17	13
pytania dotyczące wnioskowania	3	—
inne	3	7

Ten nie napawający optymizmem obraz ściemnia się jeszcze bardziej, gdy uprzytomnimy sobie, że są to wypowiedzi tylko połowy (54%) respondentów, przypuszczalnie tych nastawionych bardziej refleksyjnie wobec spraw pytań.

Czy tak właśnie wolno określić tę grupę, o tym przekonamy się wkrótce. Z kolei omówimy bowiem uwagi własne nauczycieli na temat pedagogicznej wartości lub — jak zaznaczono w odnośnym punkcie ankiety — bezwartościowości pytań uczniowskich.

Pragnąc dokonać potrzebnych porównań, zgrupowano wszystkich respondentów w cztery szeregi:

1) do szeregu  $E_1$  zaliczono nauczycieli-ekonomistów, którzy udzielili dodatkowych informacji o rodzajach uczniowskich pytań;

2) do szeregu  $E_2$  nauczycieli-ekonomistów, którzy nie wyrazili dodatkowych opinii o rodzajach pytań.

Analogicznie utworzono szeregi

3)  $T_1$  oraz

4)  $T_2$ .

Wypowiedzi każdego nauczyciela kwalifikowano z punktu widzenia dwóch zespołów kryteriów, mianowicie: dotyczących znaczenia pytań uczniowskich oraz odnoszących się do ich dydaktyki.

W rezultacie jesteśmy w stanie przedłożyć poniższe zestawienie, które zawiera syntetyczne profile, charakteryzujące cztery wyodrębnione przez nas grupy — szeregi nauczycieli.

Opinie nauczycieli (w procentach) na temat znaczenia i możliwości wykorzystywania pytań uczniowskich na lekcjach. (Uwaga: procenty obliczono w stosunku do uznanych za 100 liczb wzmianek, poczynionych w zakresie danej grupy kryteriów przez wszystkich „ekonomistów” i wszystkich „techników”. Dla uzyskania jaśniejszego obrazu obliczenia wykonywano tylko z dokładnością do 1%.

Z tabeli ze str. 348 u góry można sporo wyczytać. Spojrzenie wzdłuż rzędów (pobieżnie) pozwala skontatować, że:

1) respondenci nie doceniają doniosłości pytań uczniowskich, m. in. dla przyszłej pracy zawodowej uczniów;

2) jak też nie zdają sobie na ogół sprawy z ich roli jako mechanizmu „sprzężenia zwrotnego”, (cennego sygnału dla nauczyciela);

3) stąd też deklaratorywnie brzmią wypowiedzi o pytaniach uczniowskich jako ważnym środku dydaktycznym;

4) Przegląd pionowy naszego zestawienia wskazuje, potwierdzając słuszność wcześniejszego przypuszczenia, na wyraźną przewagę szeregów  $E_1$  i  $T_1$ , czyli grup nauczycieli, którzy wypowiedzieli się dodatkowo na temat rodzajów pytań (vide: poprzednie zestawienie), nad pozostałymi respondentami, tzn. grupami  $E_2$  i  $T_2$ .

Kryteria kwalifikacji wypowiedzi (wzmianek), dotyczących:		Wyrażone w procentach profile nasilenia danych rodzajów wzmianek w czterech wyodrębnionych grupach nauczycieli			
		E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>
znaczenia pytań uczniowskich	Łącznie: 1) pytania własne organizują postrzegany świat i działania w nim; 2) są świadectwem samodzielności myślowej; 3) aktywizują myślowo	13	11	5	7
	doniosłość dla pracy zawodowej	8	5	7	0
	przebudowa motywacji	16	5	14	5
	lepszą orientacją nauczyciela	3	11	8	7
	ważny środek dydaktyczny	24	5	27	18
	znaczenie dla pracy nad doborem i układem treści programowych	0	0	0	2
Razem wzmianek		38 = 100%		59 = 100%	
wykorzystywania pytań uczniowskich	Okoliczności, w których pojawiają się pytania uczniów wybiórczy stosunek do pytań („Nie wszystkie pytania są cenne”.)	30	9	25	5
	zabiegi mające bezpośrednio na celu dydaktykę pytań uczniowskich	13	4	20	14
	zabiegi przyczyniające się pośrednio do pielęgnacji pytań uczniowskich	13	9	14	5
		22	0	8	8
	Razem wzmianek	23 = 100%		36 = 100%	

Stosunki między odnośnymi sumarycznymi wskaźnikami procentowymi przedstawiają się bowiem następująco:

W obrębie kryteriów, dotyczących	E <sub>1</sub> : E <sub>2</sub>	T <sub>1</sub> : T <sub>2</sub>
znaczenia pytań uczniowskich	64 : 37 *	61 : 39
wykorzystywanie pytań uczniowskich	78 : 22	67 : 32 *

\* Uwaga: Przekroczenie przy podsumowaniu lub nieosiągnięcie 100 o 1 nastąpiło wskutek operowania we wszystkich tych porównaniach tylko liczbami całkowitymi.

Z kolei przyjrzymy się bliżej nauczycielskim wypowiedziom na temat genezy i dydaktyki pytań uczniowskich. Uwagi tego rodzaju nie świadczą same przez się o całkowicie świadomej pracy w tym zakresie ich autorów, zwłaszcza że poczyniono je w ogólnej atmosferze wyraźnie przychylniej dla pytań uczniowskich. Niemniej

wzięte razem rzucają one pewne światło na możliwości wykorzystywania pytań uczniowskich, dostrzegane przez praktyków.

Oto wykaz (w brzmieniu dosłownym lub prawie dosłownym) wymienionych przez respondentów zabiegów bezpośrednich z dziedziny dydaktyki pytań uczniowskich. Podzieliłmiśmy je na dwie duże grupy, przy tym wypowiedzi pokrewne zaopatrzyliśmy w wiążące je nagłówki. (Należy jednak nadmienić, iż granica między obu grupami nie jest ostra, toteż zaliczenie niektórych zabiegów może być dyskusyjne).

#### Grupa I

Zabiegi bezpośrednie o charakterze zewnętrznym, skoncentrowane na organizacji lekcji (lub innych form nauczania) i na samych pytaniach:

##### a) Apele o zadawanie pytań:

— W każdej klasie na początku roku apeluję do uczniów i zachęcam ich do stawiania pytań. Staram się zawsze podkreślać korzyści uczniów zadających pytania.

— Mimo iż stale podkreślam, że oceniam ucznia stawiającego pytania lepiej od bezmyślnego „kujona”, i mimo zwracania uwagi rodziców na to zagadnienie, uczniowie na ogół stawiają pytania niechętnie, obawiając się „ujawniania” braku wiadomości.

##### b) Troska o właściwy moment dla pytań:

— Pytania uczniowskie muszą być zadawane nie dorywczo, lecz w sposób zorganizowany, tzn. przede wszystkim w odpowiednim momencie lekcji lub innej formy nauczania.

— Pytania powinny być zadawane przez uczniów na końcu lekcji, po omówieniu całego tematu lekcji przez nauczyciela.

##### c) Nauczycielskie „zapytywanie” o niejasności:

— Kończąc podawanie, przed utwaleniem pytam zawsze: Co jest niezrozumiałe, czy są jakieś pytania?

##### d) Uczniowie „zastępują” nauczyciela:

— Przy odpytywaniu często biorę dwie osoby i jedna stawia z przerobionego materiału pytania, a druga stara się jej odpowiedzieć.

— Miałam kilka takich lekcji, na których młodzież sama formułowała pytania z zakresu nowej tematyki, a koledzy odpowiadali. Tego rodzaju lekcję prowadziła uczennica K na temat...

#### Grupa II

Zabiegi dydaktyczne bezpośrednie, sięgające w głąb procesu nauczania, skoncentrowane na odpowiedzi i uczniu:

##### a) Odpowiadanie nauczycielskie:

— Na każde pytanie staram się odpowiedzieć, a w ostateczności wskazać źródło, gdzie można znaleźć odpowiedź, lub odpowiedzieć na następnej lekcji.

— Lekcję staram się tak prowadzić, aby była oparta na pytaniach stawianych z mojej lub uczniów strony. Odpowiedzi na postawione pytania muszą dać rozwiązanie zadania lub uzasadnienie teorii względnie wywołać dyskusję.

— Niektóre pytania stanowiły temat lekcji.

##### b) Wdrażanie do samodzielnego poszukiwania:

— Często pytania uczniów rozszerzają materiał nauczania. Wtedy, po pobieżnej, ogólnej odpowiedzi, podaję literaturę, która omawia szczegółowo dane zagadnienie.

— Niektóre jednak pytania wypływają z pewnego lenistwa umysłowego: „Zamiast pomyśleć, zapytam”. Na tego rodzaju pytania staram się, by odpowiedzieli sami pytający lub inni uczniowie.

##### c) Dyskusja:

— ...Nie tylko zresztą pytania uczniów, ale może w jeszcze większej mierze dyskusja nauczyciel — uczniowie na ważny temat jest cenna i wartościowa. Takie dyskusje przeprowadzam, jednakże tylko na lekcjach przeznaczonych na ćwiczenia.

Dyskusje są niejednokrotnie ciekawe, ponieważ do ćwiczeń uczniowie przystępują już po uzyskaniu pewnego zasobu wiadomości na lekcjach teoretycznych...

Tę listę różnych widzianych lub stosowanych przez niektórych nauczycieli zabiegów dydaktycznych, mogących służyć bezpośrednio wywoływaniu i odpowiedniemu wykorzystywaniu pytań uczniowskich, warto uzupełnić pokrewnym jej innym zestawem, który informuje, w jakich to okolicznościach i przy istnieniu jakich warunków uczniowie w ogóle zadają pytania. O ile zatem na tamten wykaz złożyły się pewne zabiegi specjalne (wyjątek stanowi ostatni cytat, dotyczący dyskusji), o tyle wypowiedzi spisane poniżej noszą charakter bardziej rejestracyjny w odniesieniu do samego zjawiska pytań, traktowanych tutaj jako następstwo szerszych oddziaływań i warunków dydaktycznych, nawet takich, które — jak na przykład forma podręcznika — nie zależą od pojedynczego nauczyciela. Tym samym wyczerpiemy jednocześnie listę wymienionych przez nauczycieli tzw. zabiegów pośrednich, sprzyjających pytaniom.

Oddzielne autentyczne uwagi respondentów omawianej ankiety podzielono na pewne grupy zagadnieniowe, powodując się akcentem dominującym w danej wypowiedzi, co nie znaczy, iż nie można by było umieścić jej także pod kilkoma innymi tytułami.

Pytania uczniowskie, zwłaszcza te wartościowe pedagogicznie, rozdają się, zdaniem nauczycieli, w następujących okolicznościach:

a) W przypadku różnego rodzaju sprzeczności i niejasności, tkwiących w poznawanych treściach:

— Kiedy nauczyciel stworzy sytuację niepewności, problemu, zaskoczenia itp.

— W niektórych opracowaniach tematycznych w podręczniku są pewne niedomówienia, zbyt ogólne stwierdzenia. Wówczas uczniowie nie podarują mi. Zaraz padają pytania: jak? dlaczego? itp.

— Najwięcej pytań pojawia się na lekcjach, kiedy omawiany jest temat o wielu rozwiązaniach (np. konstrukcyjnych) lub o szeregu zastosowań, a nauczyciel z takich czy innych względów nie przytacza wszystkich rozwiązań.

— Najwartościowsze pytania powstają przy nauczaniu problemowym w zespołach.

— Na lekcjach prowadzonych systemem problemowym pytania są oczywiste. Na lekcjach prowadzonych systemem klasycznym hamują rytm lekcji.

b) Przy zetknięciu się z nowością:

— Pytania uczniowskie pojawiają się w związku z podawaniem nowego materiału, gdy wprowadza się ucznia w jakąś nową problematykę.

c) Przy konfrontacji wiadomości teoretycznych z praktyką (laboratoryjną, produkcyjno-gospodarczą, życiową):

— Najwięcej spotyka się pytań z działów, z których przeprowadza się ćwiczenia projektowe. Na ćwiczeniach jest się bombardowanym przez pytających.

— Wartościowe pytania powstają podczas nauczania problemowego, wycieczek, obserwacji, ćwiczeń laboratoryjnych.

— Gdy wyniki nie potwierdzają wiadomości teoretycznych.

— Ciekawe pytania rodzą się między innymi wówczas, gdy uczeń chce powiązać wiadomości teoretyczne z praktyką, czasem z praktyką dnia codziennego.

— Zaciekawiają uczniów przykłady z praktyki. Wtedy stawiają pytania.

— Cenne pytania uczniowskie pojawiają się przeważnie w tych momentach, gdy przerobiony materiał nauczania wiąże się bezpośrednio z życiem.

— Uczniowie podają wartościowe pytania w związku z konfrontacją jakiegoś zagadnienia z ekonomii politycznej z sytuacją w świecie (na rynku) kapitalistycznym.

d) Gdy zachodzi sprzeczność między posiadanym przygotowaniem a wymaganiami zadania:

— Pytania występują najczęściej podczas rozwiązywania zadań wymagających samodzielnego wysiłku umysłowego, podczas nauczania problemowego. Zdarzają się wtedy, gdy zmuszamy ucznia do zastosowania pewnych wiadomości teoretycznych w praktycznym wykonaniu zadań.

— Najwartościowsze pytania, dotyczące sposobów obliczania elementów, budowy elementów, padają w związku z wykonywaniem projektów jako zadań domowych.

— Pytania z reguły pojawiają się w czasie samodzielnej pracy uczniów, na przykład po przygotowaniu referatu.

e) Wymieniono takie oto wewnętrzne warunki psychospołeczne sprzyjające pytaniom:

— Właściwa atmosfera na lekcji jest warunkiem koniecznym, ażeby uczeń zadawał pytania.

— Pytania pojawiają się w rozmowie koleżeńskiej podczas pauz.

— Praca zespołowa, dyskusja powodują, że uczniowie stawiają pytania, które budzą zainteresowania literaturą fachową, skłaniają do korzystania z encyklopedii.

f) Wskazano wreszcie na następujące ogólniejsze momenty jako warunki pojawiania się pytań wartościowych:

— Poprzednie wyrobienie zdolności logicznego myślenia, umiejętności dostrzegania istotnych cech w zadaniu czy zjawisku, myślenie techniczne, wzbudzenie zainteresowania postępowaniem technicznym.

— „W ogóle” zainteresowanie przedmiotem.



Na innym miejscu (w *Kwartalniku Pedagogicznym*) rozpatrujemy poglądy teoretyków na rolę pytań uczniowskich w nauczaniu i uczeniu się. Konfrontacja ich z przedstawionymi w tym artykule opiniami kilkudziesięciu praktyków wskazuje, iż wprawdzie pedagogowie-teoretycy, zresztą nieliczni spośród całej rzeszy z górną sześćdziesiątą wziętych pod uwagę, zgłaszają znacznie więcej odnośnych propozycji, to jednak i jedni, i drudzy nie rozporządzają jakąś wyraźną, wewnętrzną niesprzeczną koncepcją rozwijania kultury pytań uczniowskich, które, jak dotąd, w praktyce szkolnej są zjawiskiem wyjątkowym.

Tak więc cała sprawa wymaga osobnego, eksperymentalnego zbadania i późniejszej weryfikacji. Dopiero w wyniku tego rodzaju planowych przedsięwzięć można będzie starać się zbudować mikrosystem pewnych, naszym zdaniem, niezbędnych sytuacji i zabiegów specjalnych (w ogólnych ramach nauczania i uczenia się problemowego), poświęconych kształtowaniu kultury pytań uczniowskich, aby następnie włączyć go do dydaktycznego makrosystemu. Jest to nie tylko całkowicie realne, ale i pożądane, ponieważ ten ostatni rysuje się coraz wyraźniej jako system nauczania i uczenia się aktywizujący ucznia. A wszak jednym z istotnych warunków pełnej aktywności myślowej ucznia jest możliwość zgłaszania własnych pytań, zastanawiania się nad nimi i szukania na nie odpowiedzi. Dotyczy to oczywiście nie tylko terenu przedmiotów zawodowych, i nie tylko szkolnictwa średniego. Ale, aby tego rodzaju badania miały sens i aby wnioski na nich oparte zawierały w sobie cechy logicznej konieczności, sami nauczyciele muszą więcej wiedzieć, niż wiedzą obecnie, o roli i znaczeniu pytania, o jego teorii, o jego logicznej i psychodydaktycznej genealogii i sensie. Taki też jest cel całości podjętego przez nas cyklu badawczego.

HENRYK KUROWSKI,  
KAZIMIERZ MOROZ

## „ELEMENTY NAUK PEDAGOGICZNYCH” W TECHNIKUM BUDOWLANYM

### POTRZEBA „PEDAGOGIZACJI” WYKSZTAŁCENIA UCZNIÓW TECHNIKUM BUDOWLANEGO

Postulat „pedagogizacji” jest znany i uznawany w naszym społeczeństwie. Zakres tego postulatu wykracza daleko poza dotychczasowe dziedziny pedagogiki jako specjalności. Stąd rozpatrywane są potrzeby „pedagogizacji” — procesu wytwórczości przemysłowej pracy szkoły wyższej, szkolenia wojskowego, rodziców itp.

Inicjatywę „pedagogizacji” w technikum budowlanym podjęła dyrekcja Technikum Budowlanego w Toruniu w grudniu 1963 r. Pierwszy etap przebiegu tej inicjatywy jest przedstawiony w odczycie pedagogicznym przez zastępcę dyrektora tego technikum<sup>1</sup>. Obecny artykuł ma na celu poinformowanie w zarysie zarówno o samej inicjatywie, jak i o jej obecnym stanie.

Próby wprowadzenia elementów nauk pedagogicznych podjęto z wielu powodów. Głównym jednak motywem było lepsze przygotowanie absolwentów technikum, do specyficznego charakteru jego przyszłych czynności zawodowych. Ta specyfika polega na ciągłym bezpośrednim stykaniu się z ludźmi w różnorodnych z nimi stosunkach, na kierowaniu tak szczególnymi ludźmi, jak i ich grupami w procesie pracy. W świetle tych zadań uzasadnione jest pytanie — czy obecne treści programowe kształcenia technika budowlanego i tok jego szkolenia zabezpieczają przygotowanie do wymienionych zadań, czy stwarzają trwałe podstawy dla jak najlepszego wyszkolenia absolwenta?

W zakresie „pedagogizacji”, podstaw tych można poszukiwać w treściach udzielanych przedmiotów ogólnokształcących. Tymczasem te stanowią niewiele ponad 1/5 ogólnej ilości godzin lekcyjnych technikum. Wskazuje to na pozycję tych przedmiotów w planie nauczania. Ograniczone są także programy nauczania w zakresach takich, jak wiedza o człowieku, o jego postępowaniu i motywach działania, o stosunkach międzyludzkich i możliwościach ich kształtowania. Na przykład wśród przedmiotów ogólnokształcących — historii naucza się tylko w technikum, geografii tylko w jednej klasie, a biologii zupełnie brak. Dlatego słuszny akcent w szkoleniu absolwenta, położony na przedmioty zawodowe i praktyczną naukę zawodu, wymaga, jak się zdaje, programowych uzupełnień.

Wprawdzie i przedmioty zawodowe, a głównie organizacja i ekonomika budownictwa i prawo budowlane, zawierają wiele treści, które mogą ucznia wdrażać do „liczenia się” z człowiekiem, do umiejętności współzycia między ludźmi, ale są one raczej pozostawione tylko inicjatywie nauczyciela. W zasadzie pozostają więc tylko treści techniki i ekonomiki, a w prawie budowlanym — same normy formalno-prawne. W rezultacie program nauczania wprowadza technika przeważnie tylko w „urzeczowione” stosunki, a nie w kulturę techniczną złączoną harmonijnie z rozwojem całej jego osobowości — z kulturą moralno-społeczną, z budowaniem w nim więzi społecznych. Stąd „pedagogizacja” mogłaby być czynnikiem równoważącym jednostronność technicznego wykształcenia — elementami humanistycznymi.

<sup>1</sup> Mgr Henryk Kurowski: Jak pracujemy nad przygotowaniem uczniów technikum budowlanego w Toruniu do kierowania zespołem ludzi na budowie. Toruń 1964. maszynopis.

## PROGRAM — „ELEMENTÓW NAUK PEDAGOGICZNYCH”

Dla częściowego zaspokojenia tych potrzeb opracowano projekt programu „elementów nauk pedagogicznych, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki społecznej” i formy jego realizacji. W roku szkolnym 1963/64 program obejmował następujące treści: Główne wiadomości z psychologii ogólnej i rozwojowej. Dziedziny i środki wychowania człowieka.

Na realizację programu przeznaczono 16 godzin lekcyjnych nadobowiązkowych i dobrowolnych, wykonanych w trybie działalności społecznej. Program ten zrealizowano w kl. III technikum [Jest to 3-letnie technikum budowlane oparte na 3-letniej szkole rzemiosł budowlanych], aby jego treści przyswoili sobie absolwenci już tego roku szkolnego. Program wykonano metodami wykładu i dyskusji.

Dobór treści do programu był skierowany na poszukiwanie wśród nauk pedagogicznych takich elementów, które spełniają funkcję uzupełniania treściami humanistycznymi wykształcenia technika.

Blizsza analiza tych elementów wykazała, że bardzo potrzebne byłyby tu wybrane treści, które są zawarte w psychologii społecznej, w psychologii pracy, w socjologii ogólnej i socjologii pracy, w pedagogice ogólnej (teoria wychowania) i w pedagogice społecznej.

W rezultacie dyskusji przyjęto obok nieodzownych wiadomości ogólnych z psychologii i pedagogiki za najbardziej ważne te treści, które zawiera pedagogika społeczna jako nauka obejmująca najpełniej ważne dla tego rodzaju „pedagogizacji” zagadnienia z pogranicza pedagogiki i nauk psychologii i socjologii.

W ten sposób opracowano drugą redakcję programu, który był zrealizowany w roku szkolnym 1964/65 w klasach II, o następującej treści:

A. Wprowadzenie ..... godz. 6

1. Charakterystyka rozwoju psychicznego, jego okresy ze szczególnym uwzględnieniem okresu dorastania i dojrzałości.

2. Osobowość — składniki, jej rozwój, główne właściwości osobowości — zdolności, zainteresowania, temperament, charakter.

3. Dziedziny i cele kształtowania człowieka — umysłowe, moralno-społeczne, estetyczne, fizyczne, wszechstronny rozwój, światopogląd, budownictwo socjalizmu.

B. Główne zagadnienia pedagogiki społecznej ..... godz. 14

4. Ogólna charakterystyka stosunków między ludźmi,

— naśladownictwo

— opinia

— koleżeństwo i przyjaźń

— jednostka a grupy społeczne — formalne i nieformalne.

5. Stosunki między ludźmi w procesie pracy

— Integracja z przedsiębiorstwem: stan więzi społecznej („ja — oni”, „osobiste i ogólne”), warunki działania pouczeń, nakazów i zakazów („informacji”), kar i nagród, czynniki postępowania jednostek w konkretnej sytuacji, pozycja jednostki, czynniki motywacyjne zależne od kierownictwa przedsiębiorstwa, np. płaca, fizyczne warunki pracy i motywy działania jednostki, np. związek czynników zewnętrznych ze sposobem działania jednostki.

— Zasady współpracy: jasność zadań, dobór ludzi, dostosowanie środków, narzędzi i organizacji pracy do psychofizycznych właściwości ludzi i ludzi do nich,

<sup>2</sup> Termin „elementy” w dalszym tekście oznacza — „Elementy nauk pedagogicznych”.

— Rola kierownika w organizacji pracy zespołowej: powstawanie zespołŌw pracy, aktyw, przykład, autorytet, współzawodnictwo, rodzaje kierowania pracą zespołową.

### EKSPERYMENTALNE PRŌBY SPRAWDZENIA POSTULATU „PEDAGOGIZACJI” W KSZTAŁCENIU UCZNIŌW TECHNIKUM BUDOWLANEGO

Wymieniony postulat wychodzi z załozenia, że istnieje potrzeba wszechstronniejszego niŌ dotąd przygotowania uczniŌw technikum budowlanego do zawodu. Potoczne opinie o stanie przygotowania do pracy tych absolwentŌw wskazuj¹ na istnienie takiej potrzeby w zakresie wiêkszej „humanizacji” w ich przygotowaniu. Ta potrzeba wynika takŌe z organizacji samego procesu obecnego kształcenia absolwentŌw, a szczególnie ze stanu treści programowych i form kształcenia.

Czy rzeczywiêcie istnieje taka potrzeba? Jest to pierwsze pytanie, które podjęte prŌby zamierzaj¹ sprawdzaæ.

Dalej zakłada siê, że zaspokojenie tej potrzeby jest możliwe przez wprowadzenie do obecnego programu kształcenia uczniŌw technikum treści z zakresu elementów nauk pedagogicznych. Dlatego powstała koniecznoêæ podjęcia inicjatywy w zakresie prób okreêlenia programu tych treści. PrŌby te ż¹daj¹ poszukiwañ odpowiedzi na dalsze pytania: jakie powinny byæ treści z elementów nauk pedagogicznych, jakie s¹ podstawy ich maksymalnej przydatnoêci zarówno w teoretycznym uzasadnieniu doboru treści programu, jak i w skutkach jego realizacji, tj. w empirycznym sprawdzeniu przydatnoêci tych treści dla uczniŌw.

Tak wiêc główn¹ treœci¹ podjętej inicjatywy jest teoretyczne i doêwiadczone wyjaênienie warunkŌw „potrzeby” wprowadzenia do wykształcenia technika budowlanego elementów nauk pedagogicznych.

W zwi¹zku z tym prŌby obejmowaly dwa zakresy pytañ:

A. Sprawdzenie, czy tak¹ „potrzeb¹” elementów nauk pedagogicznych badane warunki rzeczywiêcie potwierdzaj¹.

B. Jakie s¹ moŰliwoêci okreêlenia i realizacji treści programu elementów nauk pedagogicznych.

Odpowiedzi na te pytania poszukiwano przy pomocy metod o charakterze eksperymentu sprawdzaj¹cego.

#### A. Uzasadnienie potrzeby

Istnienie tej potrzeby wyrazaj¹ liczne wypowiedzi prasy codziennej i zawodowej. Stwierdza ona fakty, że wiêlnie w budownictwie wystêpuj¹ największe trudnoêci w zakresie dyscypliny pracy i zahamowania plynnoêci kadr.

Na przykład na konferencji samorz¹du robotniczego w Toruñskim Przedsiêbiorstwie Budownictwa Ogólnego stwierdzono:

„...W roku 1964 przyjęto 1068 pracowników, a zwolniono 875. Nie był to rok wyjątkowy, ale niepokoi nie spotykany dotąd fakt opuszczenia przedsiêbiorstwa przez 355 wykwalifikowanych ludzi, pracuj¹cych w TPBO przez okres 1—8 lat. To jest problem, któremu warto poêwiêciê wiêcej uwagi”. (*Gazeta Toruñska* nr 12/5104 z dnia 15 stycznia 1965 r.).

W pocz¹tkowych prŌbach zastosowano metody ankiety i wywiadu.

Ankieta pierwsza imienna obejmowala cztery osoby spoêród grona nauczycielskiego. Byli to — inŰynier, technik i dwóch mistrzŌw, nauczyciele przedmiotŌw zawodowych i nauczyciele zawodu, reprezentuj¹cy dluŰoletni¹ praktykê bu-



dowlaną na różnych stanowiskach. Przez pytania ankiety zmierzano do uzyskania odpowiedzi uzasadniających potrzebę wprowadzenia „Elementów” do technikum budowlanego. Odpowiedzi na pytania dotyczące roli kierownika budowy stwierdzają zgodnie, że „...rola młodego absolwenta jest bardzo wielka przy tworzeniu załogi budowlanej”. Wskazują one, że pracę nad tworzeniem grupy należy rozpocząć od oparcia się na mniejszym zespole, na którym można by polegać, który rozumie cele i mechanizm pracy budowy i ma poczucie współodpowiedzialności za nią. Następnie wysiłki w tym kierunku należy przenosić na całą załogę. Odpowiedzi z wielką gorliwością podkreślają, że głównie młodzi ludzie powinni stanowić ten element, który może się przyczynić do powstawania właściwych stosunków międzyludzkich na budowie.

Charakterystyczną cechą odpowiedzi dotyczących roli partii i organizacji społecznych na budowie jest to, że najczęściej rolę partii i organizacji społecznych określa się jako „...pomoc w rozwiązywaniu trudności... do likwidacji zatargów, udziału w komisjach rozdziału nagród...”. Z wyrażonych opinii można sądzić, że niektóre z nich zacieśniają rolę tylko do dorywczej działalności, „od wypadku do wypadku”, inne pojmują tę rolę na budowie szerzej, jako systematyczną działalność pedagogiczną, polegającą na umiejętnym stosowaniu różnych środków dla wytworzenia atmosfery spokojnej i rzetelnej pracy na budowie.

W odpowiedziach na pytania dotyczące cech charakteru kierownika budowy jako najgłówniejsze wymienia się: dobry organizator, znajomość zawodu, ale i życzliwość wobec współpracowników oraz docenianie wysiłków poszczególnego człowieka. Sprzeciw natomiast budzą takie cechy, jak: zarozumiałość i niesprawiedliwość.

Ankiety drugą skierowano do uczniów klasy III technikum, z którymi przeprowadzono próbę. Bezimienna ankieta zawierała pytania:

1. Jak cykl wykładów wpłynął na twój stosunek do przyszłej pracy, do kolegów, do rodziny itp.?
2. Jakie widzisz możliwości zastosowania uzyskanych wiadomości pedagogicznych w praktyce?

Materiał odpowiedzi na pierwsze pytanie można podzielić na dwie grupy. Wypowiedzi grupy:

a) „Nigdy nie przypuszczałem, że psychika ludzka może być tak złożona” — „Ciągłe dręczyło mnie pytanie, co zrobić, jeżeli nie będą chcieli wykonać mego polecenia. Obecnie po tych wykładach mam mniej więcej skryształizowane pojęcie na ten temat.”

b) „Cykl wykładów zmienił mój s t o s u n e k (podkreśl. nasze) do podległych mi kolegów w internacie.”

(Uczniowie ostatnich klas pełnią w internacie funkcję starszego sali).

Charakterystyczne cechy odpowiedzi na drugie pytanie grupują się następująco:

a) „Znajomość psychiki ludzkiej przyczyni się do tego, że ludzi można będzie dobierać w brygadach tak, aby one osiągały wysoką wydajność pracy”.

Ten motyw — wysokiej wydajności pracy i środków pozamaterialnych, jakimi ją można uzyskać, powtarza się w wielu wypowiedziach i świadczy o tym, że słuchacze dostrzegają poważne rezerwy wydajności pracy właśnie w dziedzinie kształtowania właściwych stosunków międzyludzkich na budowie.”

b) Druga grupa wypowiedzi mówi o bezpośrednim wpływie cyklu na słuchacza, który „...dzięki znajomości ludzi, ich typów i temperamentów przestaje być nieśmiały i zyskuje na pewności siebie. Słabsi fizycznie koledzy najpierw myślą, jak silniejszy zareaguje, a potem dopiero biorą udział w dyskusjach...”

Podkreśla się dużą rolę określonych stanów psychicznych, które w danym momencie wywierają wielki wpływ na wyniki pracy.

c) Wśród wypowiedzi znalazło się kilka, które głoszą, że zastosowanie uzyskanych

wiadomości jest bardzo trudne i raczej niemożliwe, „...bo kierownik budowy nie ma czasu, aby się tymi sprawami zajmować”. „Ludzie są uparci i tego rodzaju nauki ich nie przekonują...”. „Uważam, że wykłady były dobre, ale powinny dawać więcej przykładów z konkretnej budowy...”

Wywiad na temat potrzeby wprowadzenia „Elementów” do nauczania w technikum budowlanym przeprowadzono z grupą pracowników inżynieryjno-technicznych Toruńskiego Przedsiębiorstwa Budownictwa Ogólnego, którzy uprzednio zaznajomili się z tekstem wymienionego odczytu pedagogicznego. Ogólny sens wypowiedzi w zasadzie potwierdza sprawdzany postulat. Wśród nich charakterystyczne są następujące:

„...istnieje konieczność zasilania przedsiębiorstw budowlanych pracownikami znanymi z czynnikami pozamaterialnymi wpływającymi na wydajność pracy”, „...ważne jest zagadnienie tworzenia się grupy pracujących na budowie... dostosowanie się człowieka do człowieka... dostosowanie maszyn, narzędzi i urządzeń do człowieka.”

W wypowiedziach tych widoczne są uzasadnienia potrzeby „Elementów”, przeważnie przez wskazywanie niepokojących stron postawy ludzi w procesie pracy, jak stopień zużycia energii, „ukryte przerwy”, tempo pracy, kultura miejsca pracy itp.

Zebrany materiał potwierdza potrzebę wprowadzenia niektórych elementów nauk pedagogicznych do programu nauczania technikum budowlanego. Wszystkie wypowiedzi zawierają myśli o stosowaniu norm pedagogicznych w ogóle w życiu, a w ocenie użyteczności „Elementów” wszystkie są zgodne co do wielkiego wpływu, jaki one mogą mieć na uzyskiwanie lepszych niż dotąd wyników pracy.

Tak więc materiał uzyskany metodami ankiety i wywiadu wstępnie potwierdza potrzebę wprowadzenia „Elementów”. Uzasadnienia tej potrzeby w różnych środowiskach — nauczyciele, uczniowie, przedstawiciele przedsiębiorstw budowlanych — mają różną wartość dowodową, nie są one wystarczające nie tylko ze względów „ilościowych”, ale także z powodu powierzchowności i wieloznaczności uzasadnień badanej potrzeby w tych środowiskach. Stąd dalszego badania wymagają np.:

a) postulaty nauczycieli — o środkach s y n t e t y z o w a n i a wiedzy i umiejętności uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym w kierunku zdobywania przez nich świadomości i umiejętności w zakresie właściwego kierowania ludźmi,

b) stwierdzenia uczniów, że zmienił się ich s t o s u n e k do wielu dziedzin życia i pracy,

c) wyjaśnienia stosowania „Elementów” jako czynników mających wpływ na przewyżczenie przyczyn trudności w p o s t a w a c h pracowników budowlanych, na które wskazuje ich kierownictwo.

## B. Określenie treści

Próbowo wyjaśniania p o t r z e b y „Elementów” towarzyszyło określenie ich treści programowych i sposobów realizacji. W związku z tym omawiana ankieta p i e r w s z a zawierała pytania:

1. Jakie jest wykształcenie (przygotowanie zawodowe) ludzi, którymi będzie kierował absolwent?

2. Co absolwent powinien wiedzieć z zakresu psychologii i pedagogiki celem wykorzystania swych doświadczeń w praktyce życiowej?

Odpowiedzi nauczycieli zawodowców:

„Absolwent będzie kierował grupą 20—30 ludzi z tym, że grupa powinna być z biegiem lat stopniowo zwiększana.”

„Przygotowanie zawodowe i wykształcenie ludzi na budowie waha się od 4—7 klas szkoły podstawowej. Przygotowanie rzemieślników jest bardzo słabe, jest około 75% przyuczonych”.

„Pracownicy niewykwalifikowani, a w szczególności ludzie młodzi, cechują się brakiem poczucia obowiązku. Wśród tych ludzi kwitnie pijaństwo oraz przysłowiowa już ordynarność językowa... O wiele kulturalniejszym elementem są rzemieślnicy, szczególnie ludzie starsi, którzy wyróżniają się pracowitością i sumiennością. Z takimi ludźmi dobrze się pracuje, osiąga się dobre wyniki w pracy — absolwent może wiele nauczyć się od takich ludzi i zawsze może liczyć na ich pomoc w organizowaniu grupy na budowie.”

„Ważną rzeczą jest znajomość ludzi, ich typów i temperamentów.” Odpowiedzi określają również dużą rolę znajomości stanów psychicznych, które w różnych sytuacjach wywierają wielki wpływ na wyniki pracy.

Ankieta druga zawierała pytanie:

Co myślisz o tematyce wykładów z elementów pedagogiki i o sposobie ich przeprowadzania?

Większość uczniów jest zdania, że wykłady należy bardziej związać z praktyką budowlaną. Przeważa zdanie (16 wypowiedzi), że kurs powinien trwać dłużej, 8 wypowiedzi podkreślało, że ilość godzin była właściwa, a 6 uczestników orzekło, że kurs trwał za długo. Były również głosy, które stwierdzały, że dla poznania psychiki pracowników budowy konieczna jest podbudowa teoretyczna. Szczególnie charakterystyczna jest wypowiedź jednego z uczestników:

„Tak jak podstawowe wiadomości z zakresu służby sanitarnej i bezpieczeństwa pracy powinien znać każdy człowiek z cenzusem pracujący w budownictwie, tak też powinien on posiadać podstawowe wiadomości z psychologii i umiejętności stosowania najbardziej podstawowych środków pedagogicznych”.

Wywiad na temat treści programu „Elementów” z przedstawicielami przedsiębiorstwa budowlanego, zawiera takie stwierdzenia:

„Wnioski uważać należy za jak najbardziej słuszne i uzasadnione, jednakże naszym zdaniem zbyt skromne, jako postulaty uzupełnienia planu nauczania w technikum.”

„Do programu należy włączyć obok pedagogiki, zagadnienia organizacji i kierownictwa przedsiębiorstwem budowlanym, obok psychologii również socjologię i fizjologię pracy”.

„...Eksperyment można potraktować jako wstęp do przedmiotu »Nauka o pracy«, uwzględniając przy tym takie zagadnienia, jak: sprawa tempa pracy, zagadnienie przerw ukrytych, zużycie energii ludzkiej podczas pracy, granice wydajności pracy itp.”

Materiał dotyczący określenia treści „Elementów” również potwierdza potrzebę uzupełnienia nimi wykształcenia technika budowlanego. Postulaty odnoszące się do treści „Elementów” dadzą się wyrazić następująco: treści programowe powinny być takie, by umożliwiły lepsze kierowanie ludźmi. Wypowiedzi sugerują uzupełnienie wykształcenia technika budowlanego głównie przez dobór treści spośród nauk pedagogicznych.

### C. Próba sprawdzania przydatności cyklu „Elementów” w okresie praktyki organizacyjno-technicznej

W roku szkolnym 1964/65 poddano sprawdzeniu następstwa, które uwiłdoczyły się po przeprowadzonym w tym roku cyklu wykładów z „Elementów” w klasie II A technikum u 32 uczniów w ich praktyce na budowach wydzielonych, w czasie od 20 kwietnia do 20 maja 1965 r.

Pełnili oni tam funkcję brygadzystów, a ich podwładnymi byli młodzi koledzy ze Szkoły Rzemiosł Budowlanych. W tym samym okresie uczniowie klasy kontrolnej (kl. II B — 28 uczniów) pełnili takie same funkcje na analogicznych budowach. Uczniowie klasy II B nie słuchali cyklu wykładów.

Wszyscy uczniowie prowadzili dziennik obserwacyjny ze szczególnym zwróceniem uwagi na sytuacje konfliktowe. Wytyczne do prowadzenia dziennika zawierały następujące punkty:

1. Opis sytuacji konfliktowej.
2. Środki zastosowane przy rozwiązywaniu konfliktu.
3. Analiza sytuacji i zastosowanych środków.

Wypowiedzi uczniów były bezimienne w celu zapewnienia szczerości opisów. Ogółem opisano 96 sytuacji konfliktowych według powodów ich powstawania na budowie. Zestawienie konfliktów przedstawia się następująco:

Lp.	Przyczyna konfliktu	Grupa badana		Grupa kontrolna	
		Ilość	%	Ilość	%
1	Niechęć do pracy	14	24	13	34
2	Ambicja zawodowa	12	21	3	8
3	Sprawy organizacyjne	8	14	12	32
4	Za ciężka praca	8	14	6	16
5	Współzycie koleżeńskie	8	14	4	10
6	Praca pozaplanowa	6	10	—	—
7	Brak kwalifikacji	2	3	—	—
R a z e m		58	100	38	100

Jak widać z zestawienia, na czoło przyczyn powstawania konfliktów na budowie wysuwają się: niechęć do pracy, ambicja zawodowa i sprawy organizacyjne. Trudno na podstawie tak skromnego materiału uogólniać, wydaje się jednak, że podane tu przyczyny są w pewnym stopniu charakterystyczne dla pracy na budowie. W pewnym sensie zjawiskiem dodatnim jest ambicja zawodowa uczniów-praktykantów, której doszukali się w konfliktach przede wszystkim respondenci grupy badanej.

W grupie kontrolnej widać wyraźnie, że uczniowie za podstawową przyczynę powstawania konfliktów (razem 66%) uważają niechęć do pracy (piszą: lenistwo) i sprawy organizacyjne. Natomiast uchodzą ich uwagi inne powody odnoszące się w szczególności do współzycia w grupie i związane ze sprawami ambicjonalnymi.

Uczniowie opisali mało sytuacji, jeżeli wziąć pod uwagę, że praktyka trwała 4 tygodnie i była przeprowadzona na 9 różnych budowach. Jak wynikało jednak z założenia, uczniowie opisywali tylko te sytuacje, w których byli osobiście zaangażowani. Wiele spraw typu porządkowego i spraw odnoszących się do ogólnego kierownictwa całą budową regulował nauczyciel-inżynier albo mistrz budowlany. Zebrany materiał świadczy jednak wyraźnie o tym, że uczniowie z grupy badanej z większą łatwością przystępowali do opisu sytuacji i głębiej wnikali w powody powstawania konfliktów. Dla ilustracji podam kilka przykładów opisanych sytuacji:

„...Betonowaliśmy fundamenty pod świetlicę i do godziny 13,00 (sobota) nie zdążyliśmy zabetonować. Pozostało około 10 m wykopu do zabetonowania. Uczniowie bez wiedzy kierownika budowy opuścili pracę i udali się do szatni...”

„...Często wynikały między praktykantami kłótnie o pracę. Każdy chciał robić to, co mu się najbardziej podoba...”

„...W mojej grupie znalazł się chłopiec, który w ogóle nie umiał murować. Jego mur, szczególnie w czasie kpin ze strony kolegów wyglądał tragicznie...”

Opisane sytuacje wymagały interwencji ucznia brygadzysty, który stosował różne środki, aby nie dopuścić do załamania harmonogramu budowy. Stosowane środki przedstawia następująca tabelka:

Lp.	Rodzaj środka zaradczego	Grupa badana		Grupa kontrolna	
		Ilość	%	Ilość	%
1	Perswazja	18	31	6	16
2	Przykład własny	10	17	—	—
3	Kara wzgl. jej zapowiedź	10	17	12	32
4	Nagroda wzgl. jej zapowiedź	8	14	2	5
5	Zmiany organizacyjne	5	9	10	26
6	Użycie siły fizycznej	3	5	2	5
7	Bezradność	4	7	6	16
R a z e m		58	100	38	100

Przedstawione zestawienie ilościowych stosunków zachodzących między grupą badaną i kontrolną w zakresie doboru środków dla rozwiązywania konfliktów ukazują dodatni wpływ „Elementów” na grupę badaną. Zebrane materiały ilustrują proces, jak poszczególni uczniowie brygadziści tej grupy pod wpływem wiedzy z „Elementów” dysponowali większą różnorodnością środków, wszechstronniejszym uzasadnieniem ich zastosowania dla rozwiązania konfliktu i zapewnienia dalszego prawidłowego toku pracy, niż uczniowie grupy kontrolnej. Ci najczęściej „straszyli” karą, byli skłonni do zmian organizacyjnych oraz odwoływali się stosunkowo często do instancji nadrzędnej, to jest do nauczyciela-kierownika budowy.

Uwagi, odnoszące się do analizy sytuacji, u uczniów badanych cechuje chęć zastanowienia się i zrozumienie, że przy kierowaniu zespołem ludzi należy stosować różne środki celem likwidowania sytuacji niekorzystnych dla normalnego toku pracy. Można sądzić, że właśnie pod wpływem cyklu wykładów starali się oni oddziaływać perswazją i własnym przykładem. Uczniów z klasy kontrolnej cechuje w tych przypadkach brak głębszej refleksji i odwoływanie się do bliżej nieokreślonych, ogólnych zasad i zarządzeń.

Omawiane środki i uwagi uczniów ilustrują przykładowo następujące wypowiedzi:

„...Pierwszego dnia praktyki pracowałem razem z brygadą, aby pokazać, że umiem nieco więcej...” (II A).

„...Zastosowałem jako środek wykrzyczenie go i groziłem, że powiem inżynierowi...” (II B).

„...Staralem się spokojnie wytłumaczyć, że w ten sposób postępować nie wolno... Ten sposób wybrałem świadomie, gdyż do walki jestem za słaby, a z kursu pedagogicznego wiedziałem, że można komuś wpłynąć na ambicję...” (II A).

Źródła i wyjaśnienie postawy uczniów można znaleźć także w materiałach z dyskusji prowadzonych w czasie wykładów „Elementów”. Na przykład na pytanie „Jakimi zasadami kierowałbyś się jako kierownik budowy?” — znajdujemy odpowiedzi, które grupują się wokół szeroko pojmowanej zasady a u t o r y t e t u i p r z y -

kladu. Występowała ona jako obowiązujące prawo (przepisy budowlane, regulamin); jako sprawiedliwość, konsekwencja, sumienność, dokładność, punktualność, uprzejmość, wyrozumiałość, uczciwość, zdyscyplinowanie; jako rozsądek, „...Kierowanie się rozumem, a nie chęcią zemsty, dobroci, wykorzystując swoje stanowisko”. obiektywizm, logiczność myślenia, świadomość wykonywanej pracy, uzasadnienie kar i nagród, ale także — „...nie pozwoliłbym do dużego zbliżenia między mną a pracownikami”; „...stać na swym stanowisku”, „dawać polecenia zrozumiałe i możliwe do wykonania”, „...dbać o dobro pracowników, o warunki pracy i płacy, być ludzkim — chętnie udzielać informacji, pomagać przy rozwiązywaniu zawiłych problemów, umiejętnie dostosować się do każdej okazji, nie ze wszystkimi ludźmi postępować jednakowo”.

Zasięg i żywość recepcji wykładów „Elementów” zaznaczyły się także w dyskusji nad antynomicznymi wieloma w wymienionych zasadach. Na przykład K. Z. głosił, że „...trzeba myśleć o człowieku, nie tylko o wydajności”, ale jednocześnie dodawał, że „...wobec opornych stosowalibyśmy nawet ostre kary.” Szczególnie spornym i trudnym do pogodzenia w świetle praktyki budowlanej był autorytet — „dobrego fachowca-pracownika” i autorytet — „dobrego człowieka.” Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, który z tych autorytetów „... jest lepszy”.

## WNIOSKI I PERSPEKTYWY DALSZYCH BADAŃ

1. Przedstawiona inicjatywa sprawdzenia postulatu „pedagogizacji” wykształcenia uczniów technikum budowlanego tak w swej początkowej fazie (1963/64 r.), jak i w drugim etapie (1964/65 r.) była działalnością społeczną poszukiwania „próbek” w zakresie humanizacji kształcenia technika. „Próbki” te stały się zachętą i punktami wyjścia do dalszych badań.

2. Już w pierwszym etapie poszukiwań rzeczywistych czynników, uzasadniających sprawdzany postulat, zarysowały się potwierdzenia potrzeby uzupełnienia wykształcenia ogólnego technika „Elementami”. Potwierdzenia te ujawniły się tak w środowisku nauczycieli, jak i uczniów, a także u pracowników budowlanych oraz ich organizacyjnej reprezentacji (punkt A).

Wstępna konfrontacja treści „Elementów” z potrzebami humanizacji kształcenia technika okazała trudności zarówno w określeniu zasady doboru treści, jak i w samym ich doborze. Niemniej „próbki” opracowania i realizacji programu „Elementów” unaocznily potrzebę i kierunek dalszych badań tak w dziedzinie jakości treści, zakresu, jak i metod oraz form nauczania (punkt B).

3. Drugi etap eksperymentu sprawdzającego przyniósł postęp nie tylko w udoskonaleniu programu „Elementów”, metod i środków jego realizacji, ale i zarys wpływu, jaki miały „Elementy” na przygotowanie zawodowe uczniów (punkt C).

4. Przeprowadzone „próbki” eksperymentu sprawdzającego postulat „pedagogizacji” uczniów technikum budowlanego w różnych warunkach ich pracy stały się wstępnym wyodrębnieniem głównych czynników szkoły zawodowej i ich problematyki badawczej w zakresie tworzenia równowagi między humanistycznymi treściami życia a szybkim postępem technicznym.

5. W związku z tym są w toku prace:

- a) nad dalszym doskonaleniem treści programu „Elementów” i ich realizacji w porozumieniu z pracownikami nauk pedagogicznych i dyscyplin zawodowych;
- b) nad analizą programów nauczania przedmiotów zawodowych dla zbadania możliwości włączenia do nich niektórych treści „Elementów”, a także możliwości ich realizacji przez inżynierów-nauczycieli;
- c) nad opracowaniem próbnego skryptu „Elementów” dla nauczyciela i dla uczniów.

CZESŁAW WÓJCIK

## ROZWÓJ RUCHU NOWATORSTWA PEDAGOGICZNEGO W POWIECIE PUŁAWSKIM

Powiat puławski zajmuje w lubelskim eksperymencie oświatowym szczególnie miejsce. W stosunku do pozostałych powiatów wyróżnia się on swoimi poczynaniami nowatorskimi zarówno pod względem treści, jak i założeń organizacyjno-programowych. Na to, że powiat ten mógł podjąć dwa lata temu pracę eksperymentalną i wiodącą o tak szerokim zakresie (włączając do tej akcji w większym czy mniejszym zakresie wszystkie szkoły) złożyło się wiele sprzyjających czynników. A wśród nich do najważniejszych zaliczyć by można:

a) duże tempo uprzemysłowienia powiatu, a w związku z tym przemiany gospodarczo-społeczne i duże zapotrzebowanie na wysoko kwalifikowaną kadre,  
b) tradycje nowatorskie powiatu w zakresie doskonalenia pracy pedagogicznej,  
c) czynne poparcie rozwoju szkolnictwa i oświaty przez ogół społeczeństwa powiatu,

d) dobra baza materialna (na 83 szkoły w powiecie — w ostatnim 20-leciu wybudowano 52 szkoły wg najnowszych założeń architektonicznych dostosowanych do zadań dydaktyczno-wychowawczych, dalsze 8 szkół w budowie),

e) wyposażenie szkół w nowoczesny sprzęt i pomoce naukowe, dobrze przygotowana kadra kierownicza i nauczycielska (ponad 57% nauczycieli posiada dodatkowe kwalifikacje pedagogiczne),

f) zaangażowanie powiatowych władz partyjnych, administracyjnych i oświatowych, ośrodków metodycznych i organizacji związkowych oraz instytucji współdziałających ze szkołą.

Ponadto do najważniejszych czynników zaliczyć należy skoncentrowanie wysiłku w tym powiecie licznej grupy pracowników naukowych z Inst. Pedag., UMCS, COM oraz innych placówek naukowych. Połączenie wysiłków pracowników naukowych z wysokimi ambicjami i nowatorskim poczynaniem ogółu nauczycieli powiatu puławskiego dawało gwarancję powodzenia całej akcji.

Realizację ruchu nowatorstwa pedagogicznego w powiecie puławskim poprzedził okres przygotowawczy, który polegał na analizie sytuacji wyjściowej i opracowaniu założeń organizacyjno-programowych, sprecyzowaniu celów i zadań oraz sposobów ich realizacji na okres od 1964 do 1970 r. Plan założeń ujmował konkretne zadania na poszczególnych etapach oraz wykaz czynności dla ustalonych komórek organizacyjnych i instytucji współdziałających w zakresie unowocześniania pracy szkoły.

W ogólnych założeniach podjętych prac eksperymentalnych w powiecie puławskim przyjmuje się, że w pracach tych nie chodzi o badania typu eksperymentalnego, o odkrycia naukowe, myślą przewodnią jest natomiast unowocześnienie pracy szkolnej niezależnie od jej stopnia organizacyjnego, poziomu czy charakteru — a więc unowocześnienie wszystkich typów szkół całego powiatu. Powiat ten ma być pierwszym odbiorcą osiągnięć szkół eksperymentalnych. Osiągnięcia te są poddawane w powiecie puławskim pierwszej masowej próbie przed ich szerokim upowszechnianiem.

Cała praca podjęta została w dwóch kierunkach:

I. Nurt pierwszy — obejmuje pracę wdrożeniową, która zmierza do wprowadzania ustalonych zagadnień tzw. równym frontem — jednocześnie we wszystkich szkołach. Kierunek ten obejmuje między innymi takie zagadnienia, jak np.:

1) reorganizacja zapisów dzieci do klas pierwszych pod kątem widzenia kompleksowego, badanie ich rozwoju umysłowego i organizowanie grup wyrównawczych;

2) wprowadzenie nauczania przez działanie w klasach pierwszych na podstawie doświadczeń mgr Zofii Słobodzian i jej książki „Twórcza praca dziecka”;

3) wprowadzanie metody nauczania problemowego matematyki w klasach trzecich na podstawie nowego — eksperymentalnego podręcznika — „Matematyka w ćwiczeniach” — mgr Zofii Cydzik;

4) intensyfikacja pracy uczniów na lekcjach w klasach łączonych poprzez zmiany organizacji pracy ucznia na lekcji oraz wprowadzanie nowych metod nauczania;

5) przejście na nowy system nauczania fizyki w klasach szóstych i siódmych na podstawie nowego zestawu pomocy naukowych;

6) stopniowe przechodzenie z systemu klasowo-lekcyjnego na klasowo-pracowniany;

7) wprowadzanie zasady łączenia teorii z praktyką na wszystkich poziomach i przedmiotach nauczania oraz zasady nauczania wychowującego — pod kierunkiem prof. K. Lecha i zespołu pracowników UMCS — (dr M. Podsiadłowicz, dr M. Cackowska, mgr M. Łobodzki, mgr K. Krupa);

8) przechodzenie na nową organizację pracy uczniów w zakresie wszystkich klas i przedmiotów (wg modelu lekcji prof. K. Lecha);

9) intensyfikacja pracy organizacji młodzieżowych oraz unowocześnienie metod ich działania — wypracowanie nowej koncepcji pracy samorządu szkolnego;

10) zakładanie świetlic i półinternatów przyszkolnych;

11) realizacja hasła „szkoła ośrodkiem życia kulturalnego w środowisku”;

12) dalsze sukcesywne zaopatrywanie szkół w sprzęt i nowoczesne pomoce naukowe.

Zagadnienia te rozszerzone zostały jeszcze przez inne kierunki prac wiodących, podjęte uprzednio przez poszczególne szkoły wiodące, dotyczą one przeważnie unowocześnienia metod nauczania w różnych przedmiotach na różnym poziomie, nowej organizacji pracy szkoły, rad pedagogicznych, wychowawców klasowych, współpracy ze środowiskiem, zajęć pozalekcyjnych, dopracowywania się własnego systemu wychowania itp.

II. Drugi nurt — obejmuje prace o charakterze badawczym, poszukującym.

W ciągu ostatnich lat zrobiono wiele, na każdym z tych odcinków pracy szkoły włożono niemal wysiłek w jak najlepsze przygotowanie nauczycieli do tych prac, przeprowadzono szereg kursów wakacyjnych i śródrocznych, konferencji metodycznych, seminariów szkoleniowych, rozwinięte zostały różne formy dokształcania i samokształcania nauczycieli itp.

Trudno byłoby tu wymienić, co w tym okresie zostało już dokonane i jakie dalsze prace są podejmowane i prowadzone na bieżąco, zajęłoby to zbyt dużo miejsca.

Dlatego też chciałbym zwrócić uwagę tylko na niektóre z nich — zwłaszcza na te, które stają się coraz bardziej widoczne w swych efektach, które w codziennej pracy szkolnej dają dobre rezultaty, które coraz częściej znajdują powszechne zastosowanie w pracy szkolnej. Do nich zaliczyć można np. wprowadzone przed dwoma laty, na przykładzie Łodzi i Warszawy, badania dojrzałości szkolnej uczniów zgłaszających się do klas pierwszych i organizowanie grup wyrównawczych dla tych dzieci, które wykazywały odchylenia od normy. Badania te wzbudziły szerokie zainteresowanie dzieckiem nie tylko u nauczycieli i rodziców, ale również u psychologów, lekarzy i pracowników naukowych. Pozwoliły one lepiej poznać dziecko, jego warunki domowe i najbliższe środowisko.

Prace te, rozpoczęte i organizowane przez dra T. Wróbla z Instytutu Pedagogiki i Woj. Poradnię Psychologiczną w roku 1964, będą kontynuowane i rozszerzane na inne powiaty.

Wysoko oceniony został też przez ogół nauczycieli powiatu puławskiego wysiłek



Z. Słobodzian nad unowocześnieniem pracy w klasach pierwszych. Autorka pracy „Twórcza praca dziecka” w wyżej wymienionym okresie przeszkoliła wszystkich nauczycieli uczących w klasie I—II i większość kierowników szkół podstawowych powiatu puławskiego. Na spotkaniach z nauczycielami, poza wykładami teoretycznymi, wybrane partie materiału opracowywane były praktycznie, w połączeniu z lekcjami pokazowymi. Ze sprawozdań i rozmów z nauczycielami wynika, że nauczanie przez działanie pozwala lepiej rozwijać myślenie u dzieci, zmusza je do rozwiązywania spraw praktycznych, na drodze osobistych przeżyć, kształci samodzielność, wytrwałość, sumienność, rozwija inicjatywę dziecka, pozwala lepiej wyrobić cechy zespołowego współżycia między dziećmi. Praca ta miała niewątpliwie wpływ na podnoszenie poziomu nauczania i wychowania dzieci tych klas. Ze sprawozdań Inspektoratu wynika, że niektóre szkoły dzięki tej współpracy osiągnęły w roku szkolnym 1965/66 100% promocji w klasie I—II, a średnia promocji, w skali powiatu w tych klasach za ostatni rok szkolny podniosła się w klasach pierwszych do 98,3%, a w klasach II do 98,4%.

Ciekawe formy pracy z nauczycielami uczącymi matematyki w klasach trzecich i czwartych prowadziła Z. Cydzik. Autorka podręcznika „Matematyka w ćwiczeniach” zapoznała wszystkich nauczycieli z układem treści, z założeniami dydaktycznymi i metodycznymi, hospitaowała pracę nauczycieli, sama prowadziła lekcje przykładowe, instytuowała, wspólnie z nauczycielami i pracownikami ośrodków metodycznych przeprowadzała badania wyników nauczania, ustalała kryteria ocen, analizowała wyniki nauczania i porównywała je z wynikami lat poprzednich oraz wynikami szkół pracujących metodami tradycyjnymi. Podręcznik Z. Cydzik był nowością nie tylko dla uczniów, ale i dla nauczycieli. Zmuszał nauczyciela do opanowania nowej metody. Podręcznik Z. Cydzik został przyjęty z dużym zadowoleniem przez wszystkich nauczycieli, wykazał on wysokie wartości dydaktyczne, umożliwił uczniom myślowe opracowywanie materiału nauczania z dużym powodzeniem. Zaznajomienie się w ten sposób z nowymi metodami zachęciło nauczycieli do stosowania ich w nauczaniu matematyki w innych klasach, przy użyciu dotychczasowych podręczników. W br. szkolnym metodą tą prowadzona jest praca na podstawie obowiązujących podręczników w klasach II, III i IV. Dostosowanie innych podręczników do nowej metody wymaga niewątpliwie dużego wysiłku ze strony nauczyciela. Nauczyciele domagają się opracowania i wydania podobnych podręczników dla innych klas i innych przedmiotów nauczania.

Niemniej ciekawe osiągnięcia mają do zanotowania szkoły z klasami łączonymi. Organizuje się tu samodzielną pracę uczniów z podręcznikiem i przy wykorzystaniu zestawów pomocy naukowych wprowadza się nauczanie problemowo-grupowe. Dobre zorganizowanie tej pracy, umożliwiającej uczniom posuwanie się naprzód przez kolejne rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych, sprawia, że praca ta nie ustępuje w niczym pracy uczniów w szkołach o pełnej liczbie nauczycieli. Organizacją tej pracy opiekuje się dr Ryszard Więckowski z Instytutu Pedagogiki. Jego spotkania z nauczycielami w w. szkół dotyczyły najczęściej takich spraw, jak nowa struktura lekcji, organizacja pracy ucznia i nauczyciela przy nauczaniu problemowo-zespołowym w klasach łączonych.

Od września 1965 r. wszystkie szkoły podstawowe powiatu puławskiego przeszły na nowy system nauczania fizyki w klasach VI i VII, oparty na nowym typie pomocy naukowych do tego przedmiotu. Wszystkie szkoły otrzymały z dniem 1 września po dwie skrzynie z zestawem pomocy naukowych z mechaniki i elektryczności, na podstawie których można przeprowadzić około 100 różnych ćwiczeń z zakresu klasy VI i VII.

W miesiącu sierpniu br. wszyscy nauczyciele fizyki odbyli specjalny dwutygodniowy kurs praktyczny, oparty na nowym zestawie pomocy naukowych. Pracą tą

kieruje mgr W. Dróżdź z Centralnego Ośrodka Metodycznego i mgr A. Nowak z POM w Puławach, a opiekę naukową sprawuje prof. K. Lech.

Zestaw nowych pomocy naukowych ułatwia w poważnej mierze łączenie teorii z praktyką. Każda pomoc naukowa powstaje z drobnych elementów na oczach dziecka, stwarza wiele sytuacji problemowych, wywołuje zainteresowanie uczniów. Pomocze te w równej mierze aktywizują i zmuszają do pracy ucznia jak i nauczyciela, a pozwalają również na modyfikację ćwiczeń oraz na wykonanie wielu innych ćwiczeń nie objętych programem.

Powiatowe władze oświatowe włożyły wiele wysiłku i starań, aby stworzyć szkole jak najlepsze warunki do pracy nauczyciela i ucznia.

Wyrazem tego może być chociażby dążenie do zorganizowania jak największej liczby gabinetów, pracowni, klasopracowni przedmiotowych oraz właściwego ich wyposażenia w pomoce naukowe. Spełnienie tego warunku dało podstawę do stopniowego przechodzenia z systemu klasowo-lekcyjnego na system klasowo-pracowniany.

Poważne osiągnięcia posiadają niektóre szkoły powiatu puławskiego w zakresie rozszerzania swojej funkcji opiekuńczo-wychowawczej przez tworzenie półinternatów. Na szczególną uwagę zasługują tu szkoły nr 2 w Puławach, Pożogu i Czesławicach. W półinternatach, organizowanych dla dzieci mających trudne warunki pracy w domu, uczniowie otrzymują pomoc przy odrabianiu lekcji, gorące posiłki oraz racjonalne zorganizowanie czasu wolnego od nauki. Według informacji kierowników szkół uczniowie uczęszczający do półinternatów pracują lepiej, systematyczniej, łatwiej likwidują swoje braki w nauce. Półinternaty spełniają szczególną rolę jako środek zapobiegawczy przed niepowodzeniami uczniów słabszych, nie nadążających w nauce.

Poza tym niemal wszystkie szkoły, przedszkola i zakłady opiekuńczo-wychowawcze na terenie powiatu puławskiego prowadzą pracę nowatorską w jakimś obranym przez siebie kierunku, w zależności od warunków lokalowych i możliwości przygotowania nauczycieli.

Oddzielny zespół stanowią szkoły prowadzące pracę badawczą w węższym zakresie, ściśle pod opieką pracowników naukowych.

Oceny i podsumowania dwuletniego dorobku powiatu puławskiego w zakresie odnowy pracy szkół dokonała konferencja (23. IX. 1966 r.) aktywu oświatowego powiatu puławskiego. Na konferencji tej zweryfikowane zostały dotychczasowe założenia eksperymentu puławskiego oraz ustalono dalsze kierunki i drogi jego rozwoju i sposoby realizacji.

W toku dyskusji i oceny dotychczasowego dorobku poszczególnych placówek oświatowo-wychowawczych 10 szkół podstawowych uznano za szkoły przodujące w pracy nowatorskiej, z tego 3 szkoły otrzymały miano wiodących w całokształcie pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Wszystkie dotychczasowe kierunki będą nadal kontynuowane i rozszerzane. Nauczaniem problemowym objęte zostały we wszystkich szkołach zajęcia praktyczno-techniczne, opiekę nad tym przedmiotem objął mgr Bolesław Kiernicki z COM, wspólnie z ob. Stasiłowiczem z POM, pod naukowym kierownictwem prof. K. Lecha. Do nauczania fizyki w klasach VI, VII, VIII i zajęć praktyczno-technicznych w kl. V, VI, VII, VIII oraz matematyki w kl. III i IV opracowane już zostały dla nauczycieli suplementy do podręczników.

W najbliższym czasie wydawane będą podobne suplementy do pozostałych przedmiotów i w pozostałych klasach. W dalszym ciągu prowadzone będą również szerokie formy dokształcania i doskonalenia nauczycieli, uznane przez nas za jeden z podstawowych warunków gwarantujących realizację naszkicowanych w niniejszym artykule zadań.

## STOSUNEK WSPÓLCZESNYCH NAUCZYCIELI DO ZAWODU

Ukazała się niedawno książka Józefa Kozłowskiego pt. „Nauczyciel a zawód”, w której na podstawie badań ankietowych przedstawiony jest stosunek nauczycieli polskich do zawodu<sup>1</sup>. Jest rzeczą chyba dość charakterystyczną, że w tym samym czasie Francuska Komisja UNESCO przeprowadziła podobne badania ankietowe we Francji. Na kwestionariusz rozesłany do nauczycieli wpłynęło 600 odpowiedzi, spośród których przeznaczono 304 odpowiedzi do opracowania, dobierając je według kryteriów umożliwiających potraktowanie respondentów rozproszonych po całym kraju jako grupę reprezentacyjną. Równocześnie rozesłano kwestionariusz ankietowy do kandydatów na nauczycieli, kształcących się w „écoles normales”, liceach i kolegiach ogólnokształcących, otrzymując tą drogą 1809 odpowiedzi. W wyniku przeprowadzonych badań powstały dwie prace.<sup>2</sup> Badania francuskie miały więc szerszy od polskich zasięg, chociaż Kozłowski swoimi badaniami objął też sporą liczbę nauczycieli (435 odpowiedzi). Myślę, że warto skonfrontować wyniki badań polskich i francuskich w tych punktach, które są zbieżne.

Na ankietę francuską odpowiedzieli zarówno nauczyciele szkół pierwszego stopnia (podstawowych), jak i szkół średnich. Wśród tych ostatnich 40% rozpoczynało pracę zawodową na stopniu podstawowym; przechodząc z kolei po ukończeniu studiów wyższych do liceów. Wśród kobiet odpowiadających było 62% mężatek, wśród mężczyzn 79% żonaty. 62% żon nauczycieli jest zatrudnionych zawodowo, głównie w szkolnictwie (90%). Inaczej przedstawia się sytuacja nauczycielek; tylko 57% mężów pracuje w szkolnictwie. Wpływa na to prawdopodobnie feminizacja zawodu nauczycielskiego (70% kobiet w szkolnictwie francuskim), stawiająca nauczycielki wobec konieczności dobrania sobie męża poza zawodem nauczycielskim. Małżeństwa nauczycielskie mają przeważnie po dwoje dzieci. Pochodzenia chłopskiego jest 8% nauczycieli, pochodzenia robotniczego 18%, urzędniczego 19%, drobnomieszczańskiego 26%. Skład socjalny wskazuje, że klasa robotnicza i chłopska mają we Francji nadal utrudniony dostęp do szkół średnich i wyższych. Na stopniu podstawowym wśród nauczycielstwa liczniejszy jest odsetek pochodzenia robotniczego (27%), na stopniu licealnym zaś pochodzenia inteligenckiego (42%).

Większość badanych nauczycieli poświęca na przygotowanie się do lekcji od 10 do 19 godzin w tygodniu (47,5%), a nawet od 20 do 29 godzin (31,5%). Obciążenie ich liczbą dzieci w klasie przedstawia się następująco:

11—20	7%	nauczycieli szkół podstawowych	6%	nauczycieli liceów
21—30	38%	„ „ „	37%	„ „
31—40	39%	„ „ „	42%	„ „
ponad 40	16%	„ „ „	15%	„ „

W Polsce przeciętna wynosiła w r. 1963 w mieście 36 uczniów na jednego nauczyciela, na wsi 30 uczniów.

Wśród badanych nauczycieli szkół średnich, 24% przyznaje się, że stosuje stale nowoczesne metody nauczania, wdrażające uczniów do samodzielnej pracy. Prze-

<sup>1</sup> Józef Kozłowski: *Nauczyciel a zawód*. „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1966.

<sup>2</sup> S. Mollo, J. Gayard et L. Leclec-Rodriguez: *La représentation de la condition du maître dans la société*. *Enfance* 1966; nr 2/3, s. 1—64.

Claire Rueff: *L'image du maître*: *Enfance* 1966; nr 2/3, s. 65—144.

ważają między nimi nauczyciele szkół wiodących. Większość nauczycieli stosuje czasami metody aktywizujące uczniów, a 5% oświadcza, że pracuje tylko metodami tradycyjnymi. Odpowiedzi ankietowe stwierdzają, że nowocześniejszą pracują nauczyciele licealni, bardziej tradycyjnie nauczyciele szkół podstawowych. Potwierdzałoby to tezę, że we współczesnych warunkach cywilizacyjnych nauczyciel musi mieć możliwie wysokie kwalifikacje.

Nauczyciele, którzy zniechęcili się do stosowania metod aktywizujących uczniów, za przyczynę tego podają przepełnienie klas, słabe wyposażenie szkół w pomoce naukowe, przyznają, że nowoczesne metody nauczania wymagają od nauczyciela większego wysiłku, brak im też przekonania, że metody te są bardziej skuteczne.

W odpowiedziach nauczycieli powtarzają się skargi na trudną pracę. Około połowa badanych narzeka na małe uzdolnienia uczniów. Skargi te spotyka się częściej wśród nauczycieli licealnych niż wśród nauczycieli szkół stopnia pierwszego. Na brak uwagi uczniów narzeka 73% nauczycieli. Odsetek ten odpowiada mniej więcej liczbie nauczycieli trzymających się tradycyjnych metod nauczania. Poza tym w odpowiedziach występują narzekania na lenistwo uczniów (54%), na ich nerwowość (41%), na brak zdyscyplinowania (5%). Prawie powszechne są narzekania na przeciążenie programów (70%). Wielu nauczycieli (44%) stwierdza, że nie są one dostosowane do poziomu rozwoju umysłowego uczniów. Opinie o trudnych i przeładowanych programach przeważają wśród filologów i matematyków.

W badaniach polskich przeprowadzonych przez Kozłowskiego również 43,9% nauczycieli określiło swoją pracę jako trudną.

Wśród nauczycieli francuskich 74% mężczyzn, a tylko 42% kobiet, stwierdza, że praca nauczycielska da się pogodzić z życiem rodzinnym. Kobiety widzą trudności w zaopiekowaniu się własnymi dziećmi, odczuwają też brak czasu na zaspokojenie swoich potrzeb kulturalnych, mężczyźni znowu stwierdzają, że niskie uposażenie zmusza ich do szukania dodatkowych zarobków z uszczerbkiem dla życia rodzinnego.

Jedynie 33% nauczycieli ma czas na własne zajęcia kulturalne — głównie lekturę i kino. Wśród badanych 7% wykonuje drugi zawód. Wymienione są zawody burmistrza (wójta) lub jego sekretarza, dziennikarza, krytyka literackiego. Wielu nauczycieli zarabkuje korepetycjami.

Niskie uposażenie uważają za krzywdę. Ubolewają, że brak im środków na życie kulturalne. Narzekają na złe warunki pracy i stale wzrastającą liczbę dzieci w klasach, na coraz gorsze wyposażenie szkół, na wzrastające obciążenia różnymi dodatkowymi obowiązkami. Stwierdzają, że młodzież dokonując wyboru zawodu zaczyna pomijać zawód nauczycielski. Wśród badanych 69% wypowiada opinię, że ich poziom życiowy jest poniżej pozycji społecznej przysługującej nauczycielowi. W ocenie 45% respondentów stopa życiowa nauczyciela obniżyła się w stosunku do poprzedniego pokolenia.

Z badań Kozłowskiego wynika, że i sytuacja materialna nauczyciela polskiego jest trudna; 40% zarabkuje dodatkowo, a reszta nie czyni tego tylko dlatego, bo brak im okazji.

Prestiż różnych zawodów określają badani nauczyciele francuscy w następującej kolejności: 1) ambasador, 2) inżynier, 3) profesor, 4) nauczyciel. Oddzielają wyraźnie prestiż od sytuacji finansowej. Podobne zjawisko występuje w Polsce; prestiż nauczyciela w opinii publicznej jest oceniany wyżej aniżeli jego sytuacja materialna. Elementy, które wpływają na prestiż, to według badanych nauczycieli francuskich przede wszystkim poziom i długość studiów — trwają one od pięciu do sześciu lat dla nauczycieli szkół średnich — poza tym odpowiedzialność społeczna, którą nakłada wykonywany zawód.

Za dodatnie strony zawodu nauczycielskiego uważają respondenci stale zajmowanie się nauką i kontakty z młodzieżą, za ujemne strony niedoceniając ich pracy przez społeczeństwo, nadmierny wysiłek nerwowy, którego wymaga praca w szkole, oraz małe możliwości awansu.

Za pożądane cechy osobowości nauczyciela, od których zależy powodzenie w pracy, respondenci uważają inteligencję (84%), autorytet (79%), poświęcenie (68%), cierpliwość (82%), kulturę ogólną (56%). Cechy te odbiegają od wymienionych przez nauczycieli polskich w badaniach Kozłowskiego. Wyszuli oni na naczelną rolę obok uzdolnień intelektualnych, wartości ideowych, umiejętności organizacyjnych i kierowniczych, sztukę postępowania z ludźmi, umiejętności dydaktyczne i techniczne.

Swoje przygotowanie do zawodu uważa za użyteczne 71% nauczycieli francuskich, za mało użyteczne 25%, za nieużyteczne 4%. Wśród badanych 7% nauczycieli szkół podstawowych i 18% nauczycieli szkół średnich w ogóle nie ma wykształcenia pedagogicznego. Za mało użyteczne uważają swoje przygotowanie ci, którzy nie mają wykształcenia pedagogicznego, a jedynie po studiach odbyli miesięczną praktykę pedagogiczną zorganizowaną przez regionalne ośrodki metodyczne. Przez niektórych respondentów otrzymane przygotowanie pedagogiczne oceniane jest jako zbyt teoretyczne. Z krytyczną oceną spotkała się też praktyka pedagogiczna w szkole ćwiczeń. Uważa się powszechnie, że odbywa się ona w zbyt ciepłarnianych warunkach, nie odpowiadających warunkom, w jakich pracuje ogół szkół.

Większość nauczycieli sądzi, że ich wykształcenie pedagogiczne nie jest pełne i wymaga uzupełniania przez cały czas pracy zawodowej. Doksztalcanie ich zdaniem powinno się odbywać na kursach i konferencjach, poprzez lekcje pokazowe, lekturę dzieł i czasopism pedagogicznych, podróże pedagogiczne, staże specjalistyczne, współudział w badaniach pedagogicznych. Nauczyciele szkół podstawowych domagają się przedłużenia okresu studiów.

Z badań Kozłowskiego wynika, że aspiracje nauczycieli polskich sięgają wyżej. W ich planach życiowych przeważa dążenie do zdobycia pełnego wyższego wykształcenia. Wyraźnie dominuje uznanie wartości intelektualnych. Dopiero na drugim planie wymieniają doskonalenie zawodowe.

Podobnie jak u nas i we Francji powszechne są opinie o upadku autorytetu nauczyciela. W odpowiedziach 69% nauczycieli stwierdza, że od chwili rozpoczęcia przez nich pracy zawodowej autorytet nauczyciela stale upada. Rośnie więc wśród nich niezadowolenie z wybranego zawodu, co podkreśla 51% respondentów. Niezadowolenie to spowodowane jest złyimi warunkami materialnymi, oschłymi stosunkami panującymi w szkolnictwie, środowiskiem pracy izolującym się od życia. Przy możliwościach ponownego wyboru zawodu prawie połowa byłaby skłonna wybrać inny zawód. Podobne tendencje choć w słabszym natężeniu, występują wśród nauczycielstwa polskiego wśród badanych przez Kozłowskiego nauczycieli 10% wyraziło chęć zmiany zawodu.

· A jak wyobrażają sobie swój stosunek do zawodu kandydaci na nauczycieli?

Paryżanie pragnęliby pracować w Paryżu, pozostali w małym miasteczku. Licealiści wolą uczyć w większym mieście, uczniowie „écoles normales” raczej w mniejszym. O pracy na wsi nie wspominają.

Uczniowie uważają, że nauczyciel powinien posiadać telewizor (51%), własną bibliotekę (48%), komfortowe mieszkanie (28%), samochód (26%). Uderza w tych życzeniach wysuwanie na pierwsze miejsce środków zapewniających wiedzę, a nie środków zabezpieczających wygodę życiową.

Długość wakacji, z których korzysta nauczyciel, większości wydaje się usprawiedliwiona (87% chłopców, 93% dziewcząt). Najprzyjemniejszy sposób spędzenia ich dla nauczyciela to według nich podróże (45,5%), wypoczynek na wczasach (37%), pobyt na koloniach letnich (21%), doksztalcanie się (16%).

Młodzi respondenci sądzą, że wpływ wychowawczy nauczyciela na dzieci jest taki sam jak wpływ rodziców. Starsi uważają, że wpływ wychowawczy nauczyciela jest większy aniżeli wpływ rodziców. Uczniowie „écoles normales” na ogół przeceniają wpływ nauczyciela, licealiści natomiast nie doceniają go. Podobnie u nas Kozłowski stwierdził, że młodzi nauczyciele przeceniają swoje możliwości.

Autorytet nauczyciela według opinii kandydatów zależy jest od umiejętności zdyscyplinowania klasy i sprawliwego postępowania („surowy, lecz dobry”). Brak autorytetu związany jest z krzykliwym zachowaniem nauczyciela (40%), grożeniem różnymi sankcjami, których potem nie spełnia (40%), stronniczością (15,7%), zbyt młodym wiekiem (11%). Zagadnienie autorytetu kandydaci ujmują zatem tylko w relacji: nauczyciel—uczeń. Uważają, że nie ma potrzeby, by nauczyciel był „cho-dząca encyklopedia”, powinien raczej wprowadzać uczniów do nauki i w życie. Nie powinien się jednak za bardzo wtrącać do sposobu spędzania wolnego czasu przez uczniów. Wymagają od nauczyciela, by się stale dokształcał i udoskonalał w zawodzie. Powinien być aktywny społecznie, jednak w swojej działalności społecznej ograniczać się raczej do spraw oświatowych i wychowawczych. Z opinii młodzieży wynika, że więcej wagi przywiązuje do działalności wychowawczej nauczyciela aniżeli do jego pracy dydaktycznej.

W przeciwieństwie do ankietowanych nauczycieli młodzież uważa za konieczne unowocześnienie metod nauczania i stosowanie nowych technik w szkole. Ich zdaniem stosowane być powinno nauczanie w grupach (85%), wykorzystane być winny w nauczaniu płyty (67%), filmy oświatowe (56%), telewizja (48%), radio (30%).

Za koedukacją wypowiada się przeszło połowa badanych (54%, w tym 49% chłopców, 58% dziewcząt). Uczniowie „écoles normales” częściej niż licealiści wypowiadają się za koedukacją. Zdaniem ich koedukacja zwiększa współzawodnictwo, kształtuje lepiej wzajemny stosunek płci, korzystniej też przygotowuje do życia społecznego. Przeciwnicy koedukacji zarzucali jej, że obniża dyscyplinę szkolną, pobudza do flirtu, nie uwzględnia różnic w umysłowości chłopców i dziewcząt.

Na pytanie o prestiż nauczyciela odpowiedziała jedynie jedna trzecia młodzieży. Stanowiłoby to dowód, że młodzież w tych sprawach jest mało zorientowana albo też się nimi jeszcze nie interesuje. Wśród zawodów cenionych i szanowanych nauczyciel znalazł się dopiero na ósmym miejscu po lekarzu, adwokacie, duchownym, dyrektorze przedsiębiorstwa, polityku, oficerze, inżynierze. Ciekawe, że w opinii młodzieży mniejszy od nauczyciela prestiż posiada artysta i lotnik. Odpowiadający zdają sobie sprawę z upadku prestiżu nauczyciela, uważają, że utrzymuje się on jedynie jeszcze na wsi.

Zaletą zawodu nauczycielskiego jest ich zdaniem stały kontakt z dziećmi (51,2%), długie wakacje (37,5%), samodzielność w pracy (22,9%), łatwość zdobycia wykształcenia do tego zawodu dzięki liczniej przyznawanym stypendiom (22,3%), możliwość dalszego kształcenia się bez przerywania pracy (17,4%), zapewniona emerytura (10,8%). Ujemnymi stronami zawodu są: niskie uposażenie (37,5%), zobowiązanie do pracy w związku z pobraniem stypendium (19,2%), izolacja społeczna i towarzyska (14,5%), brak czasu na zaspokojenie własnych potrzeb kulturalnych (13,2%), trudności wychowawcze (6,9%).

Jako motywy wyboru zawodu nauczycielskiego wymieniają chęć obcowania z dziećmi (29,5%), podziw dla własnego nauczyciela, którego chcą naśladować (21% — motyw ten częstszy u dziewcząt), namowa rodziców (14,7%), powołanie do zawodu nauczycielskiego (10,8%), potrzeba przekazywania innym swej wiedzy (13,6%), trudne warunki materialne i konieczność szybkiego rozpoczęcia pracy zawodowej (6%). Na pytanie, czy decydując się na wybór zawodu nauczycielskiego myśleli również o innym zawodzie, jedynie 20% odpowiedziało, że marzyli tylko o zawodzie nauczycielskim.

Podobne motywy podawali też respondenci polscy w badaniach Kozłowskiego, można więc powtórzyć stwierdzenie polskiego autora, że w motywach tych zaznacza się brak rozeznania o własnej przydatności do zawodu.

Uderzające jest to, że zarówno w badaniach francuskich, jak i polskich zaznaczają się pewne wspólne tendencje: pogorszenie się sytuacji materialnej nauczycieli i pogorszenie się warunków ich pracy, liczne obciążenia i towarzyszące im zniechęcenie do zawodu, upadek prestiżu nauczyciela, domaganie się podwyższenia jego kwalifikacji zawodowych, u młodzieży nauczycielskiej zaś realna ocena sytuacji zawodowej.

Autorzy francuscy wyprowadzają z przeprowadzonych badań wnioski o konieczności odbudowy autorytetu nauczyciela. Domagają się przeprowadzenia reform, by nie pogłębiać niekorzystnej sytuacji, w której nauczyciel jest niezadowolony z swego zawodu. Uważają za konieczne odnowienie dialogu między nauczycielem a społeczeństwem, bo do tej pory w pracach nad planowaniem oświaty nigdy nie korzystano z doświadczeń nauczycieli.

*Ludwik Bandura*

## ROZWAŻANIA NAD KSIĄŻKĄ BOGDANA SUCHODOLSKIEGO OŚWIATA A GOSPODARKA NARODOWA

„Książka niniejsza, ukazująca się w serii «Sygnały», jest rzeczywiście i tylko sygnałem. Jej autor pragnie zwrócić uwagę na fakt, że w ciągu kilku ostatnich lat wykształciła się, i rozwinęła zupełnie nowa dyscyplina naukowa: ekonomika oświaty”<sup>1</sup>.

Tymi słowami rozpoczyna prof. B. Suchodolski swoją książkę „Oświata a gospodarka narodowa”. Zacytowałem je, ponieważ są to słowa o bynajmniej nie retorycznym charakterze, ale wyznaczające sens i sposób ujęcia problematyki w tejże pracy zawartej.

Jeśli już jednak od tego zaczęłam moją wypowiedź, to wypada mi jeszcze odwołać się do drugiego, wcale nie mniej znamiennego stwierdzenia, wypowiedzianego przez Autora w ostatniej części opracowania, o którym mowa.

„...rezygnując z przedwczesnych syntez, zamknąć chcemy ten wykład informacyjny, jakim jest ta książka, akcentem optymizmu...”<sup>2</sup>

„Wykład informacyjny” — oto określenie wyjaśniające przynajmniej częściowo konstrukcję i zawartość książki. Tylko odwołując się do obu wyżej przytoczonych określeń, można — jak sądzę — snuć rozważania nad książką, którą prof. Suchodolski Czytelnikom zaprezentował.

Zacznijmy od tego, że książka jest „sygnałem”.

Przy ważnej jej lekturze nasuwają się nieodparcie refleksje, rozszerzające znacznie zacytowany na wstępie punkt widzenia Autora. Ta nowa pozycja sygnalizuje nam nie tylko pojawienie się „nowej dyscypliny naukowej ekonomiki oświaty”.

Sygnalizuje nam przede wszystkim, iż na marginesie zainteresowań tak pedagogów, jak i ekonomistów od wielu już lat pojawiają się problemy pedagogiczne, zakorzenione w przemianach form pracy ludzkiej, i że dopiero w ostatnich latach problemy te stały się przedmiotem badań i dyskusji wśród pracowników naukowych całego świata.

Dowiadujemy się, że badania ekonomistów, socjologów, planistów, organizatorów

<sup>1</sup> Bogdan Suchodolski: Oświata a gospodarka narodowa. Wiedza Powszechna: Warszawa 1966; s. 8.

<sup>2</sup> Tamże, s. 244.

przemysłu i oświaty, prowadzone od niedawna w różnych krajach, wykazują ciekawe relacje między poziomem wykształcenia ludzi a efektami ich pracy. Stosunek tych dwóch elementów jest wprost proporcjonalny. Jako zjawisko masowe ujawnia się fakt, iż wyższy procent ludzi z lepszym wykształceniem wpływa dodatnio na wydajność pracy i wzrost dochodu narodowego.

W związku z tym oświata przestaje być wyrazem wyłącznie humanitarnych i demokratycznych tendencji, przyznających każdemu człowiekowi prawo do zdobywania wiedzy i do wszechstronnego rozwoju, staje się natomiast inwestycją produkcyjną, kłopotliwą wprowadzić przy ścisłym obliczaniu kosztów, ale konieczną dla dalszego rozwoju różnych gałęzi gospodarki.

Taki jest merytoryczny sens „sygnału”, który został oddany do rąk Czytelników.

Pedagog pracujący naukowo nie może jednak przyjąć tej książki tylko jako ciekawej informacji. Sygnalizuje mu ona rzecz znacznie bardziej — jak sądzę — podstawową, niepokojącą i trudną, a mianowicie bezradność pedagogiki wobec ilościowo i jakościowo nowych, alarmujących potrzeb życia.

„Ekonomika oświaty”. Sama ta nazwa świadczy chyba o tym, iż znacznie więcej w tej „nowej dyscyplinie” może mieć do powiedzenia ekonomista niż pedagog. Sama ta nazwa sugeruje umiejscowienie problematyki w kategoriach rozrachunku ekonomicznego, dotyczącego raczej organizacyjnych rozwiązań oświatowych, a nie — zagadnień związanych z zasadniczymi przekształceniami ludzkiej osobowości, a więc zagadnień na wskroś pedagogicznych. Te ostatnie można by dopowiedzieć tu jako coś wtórnego, coś, z czym będą musieli z trudem pedagogowie nadążać za wiodącą i kierującą ich poczynania ekonomiką oświaty.

Ale tej terminologicznej sugestii Autor nie chce bynajmniej w książce wyeksponować. Wręcz przeciwnie, prof. Suchodolski akcentuje na każdym kroku problematykę związaną z wewnętrznym rozwojem człowieka, dokonującym się za sprawą uczestnictwa w tworzeniu świata różnorodnych wartości, a więc problematykę wychodzącą poza pojęcie „ekonomika oświaty”.

Niedostatecznie jednak wyraźnie wynika z tych rozważań, jaki ma być rzeczywisty stosunek pedagogiki do ekonomiki oświaty.

Czy pedagogika ma być wchłonięta przez ekonomikę oświaty? Czy — jak to sugerować może nazwa — zmajoryzowana przez nią? Czy ma odciąć się od tej nowej dyscypliny, zachowując własny, odrębny i nie zmieniony przedmiot zainteresowań? Czy też należałoby ustalić inny rodzaj wzajemnych zależności, co można sądzić, jest ukryte między wierszami w rozważaniach prof. Suchodolskiego? W moim np. osobistym przekonaniu ta pedagogiczno-ekonomiczna, niewątpliwie ważna i paląca problematyka powinna poszerzyć zakres zainteresowań badawczych pedagogiki jako nauki. Ale może ekonomista wypowiedziałby na ten temat inny pogląd (interesująca i ważna byłaby tu taka właśnie wypowiedź). Może też i inni pedagogowie inaczej by chcieli widzieć sprawę.

W każdym razie z książki dowiadujemy się, iż został na ten temat rozpoczęty dialog między ekonomistami a pedagogami. Optymizmem też napawa fakt, że z pozycji pedagoga na terenie naszego kraju kieruje tym dialogiem właśnie prof. Suchodolski. Do takiego optymizmu upoważnia cała dotychczasowa twórczość tegoż Autora. Przecież właśnie nikt inny, a prof. Suchodolski w wielu swoich dziełach analizował historyczne przemiany ludzkiej cywilizacji, wskazywał na przekształcenia, zachodzące w formach pracy ludzkiej i ich znaczenie dla wychowania, wyprowadzał pedagogikę poza teren wąskich zainteresowań, związanych wyłącznie z wychowaniem dzieci i młodzieży, z wewnątrzszkolną praktycystycznie tylko ujętą rzeczywistością, z zależnościami zachodzącymi wyłącznie między nauczycielem a uczniem, wychowawcą a wychowankiem. Przecież to prof. Suchodolski ukazywał rolę, jaką świat



uprzedmiotowionych i rozwijających się wartości w różnych dziedzinach życia odgrywa w życiu człowieka i w życiu społeczeństw.

Do tych swoich najważniejszych, pedagogicznych teorii Autor powraca (w wielkim zresztą skrócie) na łamach książki „Oświata a gospodarka narodowa”. Zastanawiam się, czy te powtórzenia (nawet skrótowo ujęte) są tu potrzebne? Może wystarczyłoby po prostu odsyłać? To jednak jest wątpliwość wysunięta ze strony pedagoga. Być może, dla grupy Czytelników z przygotowaniem ekonomicznym, nie znających zagadnień pedagogicznych ten fragment książki jest niesłychanie ważny i potrzebny. I z tego punktu widzenia prawdopodobnie dobrze się stało, że prof. Suchodolski w tym właśnie miejscu przypomniał tezy przez siebie wielokrotnie formułowane.

Ale jednocześnie muszę powiedzieć, że odłożyłam książkę po przeczytaniu z poczuciem niedosytu, z żalem, że — jak to podkreśla sam Autor — nie można jeszcze uczynić dwóch kroków dalej, że nie można tych znanych i ważnych tez powiązać w sposób bardziej zwarty, syntetyczny i problemowy z tymi partiami publikacji, które stanowią „wykład informacyjny”.

Książka, poza wstępem i zakończeniem, składa się z pięciu części, które ze względu na ich objętość można by nazwać również rozdziałami.

Zarówno wstęp „Rola oświaty i wychowania w rozwoju nowoczesnej cywilizacji”, jak i część pierwsza „Rozwój gospodarczy i rozwój oświatowy w epoce współczesnej” mają konstrukcję syntetyczną i problemową i one właśnie nawiązują najbardziej do wypowiedzianych już wielokrotnie przez Autora poglądów.

Następne części zatytułowane kolejno: „Narodziny problematyki”, „Główne problemy badań”, „Niektóre problemy szczegółowe” oraz „Badania poszczególnych rejonów” mają zupełnie inny charakter pod względem konstrukcyjnym i treściowym.

W sposób rzeczywiście informacyjny i sygnalizacyjny wprowadzają Czytelnika w gąszcz zagadnień, związanych z tymi zagadnieniami nazwisk pracowników naukowych całego świata, dat i nazw konferencji, które się w ostatnich latach odbywały, i dyskusji, jakie były podejmowane.

Podtytuły w poszczególnych częściach książki stanowią próbę uporządkowania tychże zagadnień, ale w gruncie rzeczy przyjęty przez Autora tok wykładu oraz akcentowanie dokładności i rzetelności informacji, co, kto, kiedy i gdzie na dany temat powiedział oraz jakie badania były przez różne ośrodki prowadzone, sprawia, że ta segregacja i porządkowanie problemów wskazują na to, co jest zdaniem Autora ważne, a nie na to, co stanowi jednoznacznie określoną, merytoryczną zawartość danej części.

Problematyka, w różnych proporcjach, powtarza się, i to zarówno we wszystkich wymienionych częściach, jak i wewnątrz każdej z nich, co jest znów chyba wyrazem kompromisu między zapotrzebowaniem Czytelników z przygotowaniem pedagogicznym i ekonomicznym. Pedagogowi ten tok wykładu dopomaga niewątpliwie w przebrnięciu przez trudności ekonomiczne (jeśli zetknął się z nimi po raz pierwszy).

Specyfikacja najróżniejszych problemów zawarta jest natomiast w spisie treści części trzeciej (Główne problemy badań) i pomimo innych tytułów, zastosowanych w innych częściach, te same problemy przewijają się na łamach całej książki.

Są to problemy o niewątpliwie kapitalnym znaczeniu: „Problem »kosztów« i »zysków« z wydatków na oświatę”, „Obliczanie kosztów oświaty”, „Wydatki na oświatę w dochodzie narodowym”, „Efektywność oświaty”, „Badania porównawcze efektywności oświaty”, „Szersze aspekty efektywności oświaty”.

Znaczenie to jesteśmy w stanie zrozumieć i docenić w aspekcie głównej myśli przewodniej całości książki, a mianowicie — poglądu, iż starannie zaplanowane w treści i formie, racjonalnie zorganizowane i prawidłowo przeprowadzone kształ-

cenie każdego człowieka, umożliwiające ujawnienie i rozwój wszelkich jego możliwości jest niezbędnym warunkiem i niezawodną gwarancją dalszego postępu gospodarczego, społecznego i kulturalnego.

Jest to myśl na wskroś pedagogiczna!

Ta myśl właśnie budzi w nas wiele wartościowego niepokoju. Książka prof. Suchodolskiego ujawnia w całej rozciągłości naszą pedagogiczną ignorancję co do faktycznego stanu rzeczy w Polsce Ludowej, budującej socjalizm. Czy możemy powiedzieć coś konkretnego na temat efektywności kształcenia w naszych szkołach poza operowaniem formalną i schematyczną deklaracją o sprawności szkoły, która ma się jakoby wyrażać w statystyce tzw. wyników nauczania? Czy wiemy, jak zachowują się w życiu i w pracy produkcyjnej nasi wychowankowie, z jakich elementów wyniesionych ze szkolnej edukacji korzystają z pożytkiem, a jakie odczuwają jako zbędny balast? Czego muszą się uczyć od nowa? Co hamuje ich pracę i dalszy rozwój, ograniczając horyzonty?

Czy potrafimy wysunąć słuszne propozycje, uwzględniające w sposób właściwy proporcje między tymi drogami kształcenia, które pozwalają ludziom pozostać przy wykonywaniu prostych prac fizycznych (w pewnym procesie są one przecież konieczne), umożliwiając im jednocześnie uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym, a tymi drogami, które zespalają w jednię życia osobowego wszelkie poczyny człowieka, zarówno zawodowe, jak i pozazawodowe.

Książka sygnalizuje nam tego typu trudności, nie podejmując jednak przedwczesnej — zdaniem Autora — próby ukazania kierunków ich przezwyciężenia ani z pozycji badawczej, ani realizacyjno-praktycznej.

Takich pytań można by stawiać wiele i obawiam się, że nikt z pedagogów nie potrafiłby na nie odpowiedzieć, operując rzeczową, empirycznie podbudowaną argumentacją.

Problematyka, jak z tego widać, musi dojrzewać, ażeby zaś mogła dojrzewać, trzeba ją było postawić. Uczynił to właśnie prof. Suchodolski.

Czytając książkę odnosi się wrażenie, że składa się ona z dwóch zupełnie odmiennych, jakkolwiek powiązanych jedną ideą, opracowań: syntetyczno-problemowego (wstęp i część pierwsza) oraz informacyjnego, wskazującego na zagadnienia „otwarte”. Studiując tę informacyjną partię odczuwa się, że Autor pragnął szybko, bez zwłoki uczynić własnością publiczną sprawę aktualnie w świecie dziejące się, a u nas zaniebane. Zgodnie z wypowiedzianym przez siebie wielokrotnie przekonaniem o znaczeniu inspiracji w rozwoju pedagogicznej teorii i praktyki, rzucił nam znów nowy snop światła na pola w polskiej pedagogice nie zagospodarowane, pobudził do refleksji i rozważań.

Książka należy do tych pozycji, które budzą twórczy niepokój, pasję poszukiwania nowych dróg, które zmuszają do myślenia i do dyskusji.

*Zofia Krzysztośzek*

## BIBLIOTEKA DLA NAUCZYCIELI WYCHOWANIA OBYWATELSKIEGO

Seria „Biblioteki Wychowania Obywatelskiego” nie ma charakteru podręcznika, w którym podaje się jedynie niezbędną wiedzę, ściśle podporządkowaną hasłom programu. Zawiera ona znacznie szerszy zakres materiału informacyjnego dotyczącego, w mniejszym lub większym stopniu, wszystkich podstawowych problemów

społeczno-politycznych kraju i współczesnego świata. Jej bowiem przeznaczeniem jest służyć pomocą nauczycielom wychowania obywatelskiego, zwłaszcza szkół podstawowych, w realizowaniu nowego programu.

Rozległa i możliwie najbardziej aktualna wiedza społeczno-polityczna jest niezbędnym warunkiem osiągania głównego celu przedmiotu — kształtowania zaangażowanej racjonalnie i emocjonalnie postawy ideowo-społecznej młodzieży.

„Przedmiot” jest specyficzny i nietatwy. Jego podstawą intelektualną są elementy różnych nauk społecznych, jak: ekonomia, historia, socjologia, prawo, etyka, polityka. A więc jest to jak gdyby encyklopedia podstaw wiedzy o życiu społecznym zarówno w skali środowiska, jak i w skali kraju i świata. Tak rozległą wiedzę otrzymują absolwenci jedynie bardzo nielicznych wydziałów wyższych uczelni. W szkolnictwie podstawowym takich nauczycieli mamy niewiele. Wszystkie jednokierunkowe studia, np. historyczne, geograficzne itp., wymagają uzupełnienia nową i dodatkową problematyką w drodze samokształcenia.

Tak więc potrzeba przygotowania nauczycieli do realizacji nowego programu, uwolnienie od konieczności trudnych niejednokrotnie poszukiwań i adaptacji dla własnych potrzeb niezbędnej literatury były celem inicjatywy w tym zakresie Ministerstwa Oświaty. Powołany Komitet Redakcyjny (S. Skrzyszewski, S. Dobosiewicz, H. Garbowski, T. Kaczmarek, H. Widłaszewski, M. Zychowski) opracował pierwszoplanową tematykę „Biblioteki”, wyszukał autorów i pokierował ich pracą. Edycję cyklu wzięło na siebie wydawnictwo „Książka i Wiedza” wywiązując się z zadania w rekordowo szybkim tempie — w ciągu kilku zaledwie miesięcy cykl publikacji znalazł się w księgarniach.

Każda z broszur (objętość od 100—170 stron) i prawie każdy rozdział wyraźnie korespondują z odnośnymi tematami i hasłami programu, szczególnie kl. VIII.

A oto krótki przegląd poszczególnych pozycji (jest ich 8).

Książka Ś. Gebethnera, Z. Jarosza i W. Popkowskiego pt. „System organów państwowych Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej” poświęcona jest problematyce ustroju politycznego państwa. Autorzy rozpoczynają przedstawianie tych zagadnień od charakterystyki podstaw i założeń demokracji socjalistycznej. Czynią przy tym wiele dygresji historycznych i porównań z demokracją burżuazyjną, dzięki czemu czytelnik wyraźnie dostrzega ewolucję pojęcia demokracji oraz to, że współczesny ustroj Polski jest wynikiem postępowych przemian społeczno-gospodarczych i politycznych, które dokonały się w kraju po drugiej wojnie światowej.

Autorzy omawiają dość szczegółowo system wyborów do Sejmu i rad narodowych, a następnie organizację, funkcje oraz formy pracy naczelnych organów władzy i administracji państwowej: Sejmu, Najwyższej Izby Kontroli, Rady Państwa i Rady Ministrów. Dalsze rozdziały poświęcone są radom narodowym jako terenowym organom władzy państwowej oraz sądom i prokuraturze.

Rozważania nad problematyką organizacji politycznej państwa konkretyzują autorzy wieloma charakterystycznymi danymi liczbowymi, schematami graficznymi (jest ich 19), cytatami z Konstytucji i innych dokumentów.

Znajomość zasad i celów ustroju politycznego państwa ułatwi zrozumienie i właściwą interpretację wielu zagadnień występujących w programach obu klas.

Z zagadnieniami demokracji socjalistycznej, ustroju politycznego państwa i organizacji społeczeństwa PRL wiążą się sprawy roli i działalności partii politycznych, a zwłaszcza kierowniczej roli partii klasy robotniczej. Problematyce tej poświęcona jest książka Andrzeja Kurza „Społeczna rola Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej”.

A. Kurz zaczyna od zarysowania procesu historycznego rozwoju partii typu marksistowsko-leninowskiego. Charakteryzuje również rozwój polskiego ruchu rewolucyjnego, który po pięćdziesięciu latach zrodził Polską Zjednoczoną Partię Ro-

botniczą. Większa część książki poświęcona jest omówieniu celów, funkcji i metod działania partii w różnych dziedzinach życia społecznego, poczynając od kwestii kształtowania świadomości, a kończąc na gospodarce. Autor ukazuje tę działalność w szerokim kontekście złożonych stosunków i zjawisk społecznych, co wyraźnie podkreśla ogromną rolę partii jako organizatora i inspiratora postępu społecznego. Rozważania zamyka rozdział o zasadach organizacyjnych partii.

Wydaje się, że książka zyskałaby na atrakcyjności i komunikatywności, gdyby jej podstawowe zagadnienia były zilustrowane konkretnymi przykładami i fragmentami charakterystycznych dokumentów historycznych i współczesnych.

Do wielogodzinnego tematu „Jak budujemy socjalizm”, występującego w klasie VIII, nauczyciel znajdzie bogaty materiał w publikacji Jerzego Rutkowskiego pt. „Problemy rozwoju społeczno-ekonomicznego Polski Ludowej”. Książka odpowiada również na wiele zagadnień związanych z treścią programu kl. VII, zawiera bowiem nie tylko obszernie informacje dotyczące obecnego stanu gospodarki narodowej i metod kierowania nią, ale wyjaśnia również proces przeobrażeń powojennych, w wyniku których kształtowana została struktura społeczna i gospodarcza naszego kraju.

Problemy rozwoju gospodarczego ukazane są w powiązaniu z wieloma aspektami życia społecznego oraz dokonującymi się przemianami w świadomości społecznej w stosunku do pracy i własności, przemianami, które są wynikiem, a jednocześnie warunkiem dalszego szybkiego rozwoju.

Książka zawiera również tabele statystyczne, wykresy, przykłady, porównania, a nawet fragmenty pamiętników chłopów, które w sposób autentyczny charakteryzują zmiany, jakie dokonały się na wsi polskiej w stosunku do okresu międzywojennego. Trudne zagadnienia ekonomiczne w książce J. Rutkowskiego ukazane zostały przystępnie i interesująco.

Książką traktującą również o problemach społeczno-gospodarczych, ale tylko wsi, jest praca Franciszka Wiktora Młeczki „O wsi i rolnictwie”. Wieś i produkcję rolną cechują specyficzne właściwości i dlatego wydaje się że wszec miar słusze wyodrębnienie tych zagadnień w oddzielnej publikacji. Świadczą o tym wyraźnie dwa pierwsze i nader ciekawe rozdziały książki poświęcone socjologicznej charakterystyce wsi. Jest to materiał bardzo pożyteczny dla nauczycieli wychowania obywatelskiego. Młeczko wyjaśnia bowiem podstawowe problemy produkcji rolnej w powiązaniu ze zmianami społecznymi, jakie się na wsi dokonują w okresie powojennym. Organizację produkcji i główne kierunki rozwoju wsi ukazuje w trzech sektorach: gospodarstwach indywidualnych, spółdzielczości produkcyjnej i państwowych gospodarstwach rolnych. Rozważania autora poparte są licznymi danymi liczbowymi, zestawieniami porównawczymi, przykładami.

Autor książki pt. „Zagadnienia współczesnej kultury”, Sław Krzemień, wychodząc od rozważań nad różnymi koncepcjami kultury wyjaśnia społeczne warunki rozwoju kultury w Polsce Ludowej i kształtowania się jej modelu. Wskazuje przy tym wpływ polityki kulturalnej w różnych okresach na tworzenie bazy materialnej kultury oraz treść i formy twórczości artystycznej. Szczególnie dużo miejsca autor poświęca problematyce upowszechnienia treści kulturalnych, tzw. kulturze masowej, która jest zjawiskiem dominującym we współczesnym świecie. Znajdujemy więc m. in. omówienie roli bibliotek, prasy, radia, filmu, telewizji. Wypada jednak żałować, że w książce tej nie znajdujemy omówienia tak istotnych problemów, jak np. wzajemna zależność między rozwojem gospodarki i kultury, jak rozwój nauki i techniki, nie ma też informacji o oświacie, a nawet o teatrze. A są to sprawy, o których każdy nauczyciel powinien sporo wiedzieć.

Kolejną pozycją „Biblioteki” jest książka Jerzego Lipińskiego pt. „Ludowe Wojsko Polskie”. W celu wyjaśnienia genezy Wojska Polskiego autor cofa się aż do

kampanii wrześniowej 1939 r. Następnie charakteryzuje dwa nurty polityczne i organizacyjne w podziemnej walce z okupantem, by skoncentrować wreszcie uwagę na tych siłach działających w kraju (GL, AL) i utworzonych w ZSRR (I Armia Polska), z których zrodziło się odrodzone Wojsko Polskie.

Autor nie ogranicza się tylko do ukazania rodowodu Wojska Polskiego i jego charakterystyki moralno-politycznej i militarnej. Wiele miejsca poświęca opisowi walk partyzanckich oraz działań formacji regularnych i omawia ich znaczenie w całokształcie operacji wojennych. Co więcej, autor kreśli historię powstania Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie oraz historię ich walk, podkreślając, że „choć celowość i efektywność wysiłku wojennego Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie i Ludowego Wojska Polskiego były niewątpliwie różne, sam czyn bojowy żołnierzy tych jednostek jest i będzie zawsze ceniony w pamięci wdzięcznego narodu” (s. 55).

Część druga książki poświęcona jest obszernej charakterystyce społeczno-politycznej i militarnej Wojska Polskiego oraz jego roli w życiu kraju w okresie pokojowym. Wskazuje więc na wychowawczą, w szerokim sensie tego słowa, rolę wojska i znaczenie jego działalności w dziedzinie gospodarczej, w walce z klęskami żywiołowymi itp.

Z programem wychowania obywatelskiego kl. VIII koresponduje jedynie II część książki. Treść pierwszej części książki będzie niewątpliwie z pożytkiem wykorzystana przez nauczycieli historii, a częściowo i języka polskiego. Ponadto może być ona cenną pomocą w organizowaniu zajęć pozalekcyjnych tematycznie związanych z wojskiem.

Publikacją, z której nauczyciel będzie korzystał w czasie realizacji całego programu kl. VIII, jest broszura Ryszarda Frelka i Adama Kruczkowskiego „Świat i Polska”. „Jakie jest miejsce nowej Polski w nowym, współczesnym świecie? Oto główny temat tej książki. Staraliśmy się pokazać w niej kontury współczesnego świata i jego problemów oraz miejsce w nim Polski Ludowej i jej pozycję wobec węzłowych zagadnień współczesności”. Oto zwięzła charakterystyka treści dokonana przez samych autorów we wstępie do książki.

Większość rozdziałów omawianej broszury odpowiada w zasadzie treści i sformułowaniom tematów programu. Brak jedynie charakterystyki współczesnego kapitalizmu uczynionej w podobny sposób, jak to zrobiono przy omawianiu systemu socjalistycznego lub „trzeciego świata” — istota tego systemu jest ukazana w kontekście podstawowych problemów świata. Podobnie omawia się pozycję i rolę Polski w świecie.

Bogactwo informacji, ocen i konkretnych przykładów czyni z tej książki bardzo cenną pomoc dla nauczyciela w realizacji trudnej problematyki. Nauczyciel skorzysta z niej również w pracy z klasą VII. Bowiernie prasa, radio, telewizja nasuwają uczniom wiele pytań i wątpliwości, na które trzeba odpowiadać, wyjaśniać sprawy niezrozumiałe.

Ostatnią wreszcie pozycją wydanej części cyklu jest publikacja Stanisława Widerszpila i Anny Preiss-Zajdowej pt. „Uprzemysłowienie i stosunki społeczne w zakładzie pracy”. Autorzy mówią w przedmowie: „Sądzymy, że naświetlenie procesu industrializacji (z socjologicznego punktu widzenia) i stosunków społecznych w zakładzie pracy ułatwi nauczycielowi rozumienie trudnych spraw naszego przemysłu i jego podstawowego ogniwa — zakładu pracy”.

W broszurze szczególnie zainteresować mogą rozważania na temat zakładu przemysłowego jako organizacji społecznej, jego formalna i nieformalna struktura, wpływ na życie środowiska lokalnego oraz problemy pracy i stosunku do pracy w socjalistycznym przedsiębiorstwie.

Socjologiczny aspekt zagadnień programu wychowania obywatelskiego sprawia nauczycielom spore trudności. W ich pokonaniu pomoże im w. w. pozycja oraz socjologiczna charakterystyka wsi dokonana w książce F. W. Mleczki.

W każdej pozycji „Biblioteki” autorzy podają wykaz literatury źródłowej i rozszerzającej omawianą problematykę. Choćby z tych wykazów widać, że literatury takiej nie brakuje na rynku księgarskim i w bibliotekach. Jednakże istotne znaczenie „Biblioteki Wychowania Obywatelskiego” polega na tym, że podstawową wiedzę, niezbędną do realizacji programu, nauczyciel dostaje niejako „do ręki”, w formie odpowiednio przystosowanej. W wielu środowiskach nie jest ani łatwo znaleźć odpowiednią literaturę, ani z niej systematycznie korzystać.

Z uznaniem należy podkreślić fakt, że owe 8 pozycji nie zamyka cyklu „Biblioteki Wychowania Obywatelskiego”. W przygotowaniu są dalsze pozycje, np. na temat organizacji i działalności rad narodowych, handlu i rzemiosła, problemów laicyzacji życia społecznego. Odpowiada to w całości potrzebom i zainteresowaniom nauczycieli. Warto wspomnieć, że Centralny Ośrodek Metodyczny i Komitet Redakcyjny „Biblioteki” zorganizowały w 1966 r. szereg spotkań autorów z nauczycielami — uczestnikami kursów wakacyjnych oraz przeprowadziły ankietę sondażową (zebrano ich ok. 400) w celu zebrania opinii nauczycieli. Ogólna i powszechna ocena adresatów cyklu „Biblioteka” jest potrzebna, pożyteczna i jak najbardziej na czasie. Nauczyciele zgłosili sporo uwag i wniosków, szczególnie do poszczególnych pozycji oraz zaproponowali tematy nowych broszur. Wnioski nauczycieli są szczegółowo rozważane przez autorów i Wydawnictwo i w większości uwzględniane zarówno w przygotowywaniu nowego wydania BWO, jak i opracowywaniu nowych pozycji tematycznych.

Wiesław Nalepiński

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W naszych czasopismach pedagogicznych są omawiane różnorodnie zagadnienia związane z teorią wychowania i nauczania. Wyrazem tej różnorodności jest niniejszy przegląd: od wspomnienia o Józefie Joteyko poprzez charakterystykę atmosfery wychowawczej szkoły i sprawę metod nauczania do przeglądu podręczników w rozwoju historycznym.

## Testament pedagogiczny Józefy Joteyko

W setną rocznicę urodzin Józefy Joteyko (1866—1928) *Szkoła Specjalna* wydała numer poświęcony wspomnieniom o Jej życiu i pracy. W numerze tym (4, 1966) znalazły się artykuły Marii Grzegorzewskiej (wspomnienia o J. Joteyko), Franciszka Czubalskiego — J. Joteyko jako fizjolog, J. Mazurkiewicza o działalności psychologicznej, Stefana Baleya o działalności naukowej, J. Berggruen o organizacji Międzynarodowego Fakultetu Pedagogicznego, J. Doroszewskiej o teorii zmęczenia J. Joteyko. O J. Joteyko jako pedagoga pisze Helena Radlińska. Jest to przedruk artykułu zamieszczonego w *Roczniku Pedagogicznym*, seria II, tom IV. Na wstępie artykułu autorka przypomina słowa J. Joteyko: „Psychologia, psychotechnika, socjotechnika i pedagogika stanowią pierwotną jedność. Jedność ta została rozczłonkowana przez człowieka dla celów klasyfikacji i dla podziału pracy. O jej pochodzeniu nie należy jednak zapominać”. Czytając te słowa przypomina się aktualnie wysuwane hasło integracji — jako konieczny warunek rozwoju nauk. Przekonanie o konieczności takiej integracji w zastosowaniu do nauczania widoczne jest również w uzasadnianiu potrzeby traktowania nauczania „całościastnie”, tj. w wzajemnym przenikaniem się czy zazębianiem przedmiotów.

H. Radlińska zwraca też uwagę, że J. Joteyko wysuwała postulat wprowadzenia do nauczania ducha naukowego, kształcenia umiejętności myślenia. Była przeświadczona o konieczności współpracy teoretyków z praktykami. „Chce wraz z nimi — pisze Radlińska — tworzyć metody pracy psychologii pedagogicznej, swoiste, zastosowane do celów własnych, dostarczające praktyce podstaw naukowych, budujące nową, racjonalną pedagogikę”.

Na podstawie analizy pracy i wspomnień oraz dyskusji i rozmów H. Radlińska w ten sposób charakteryzuje testament pedagogiczny Józefy Joteyko: „Opiera się on na przemyśleniu doświadczeń i rozważań całego życia na tle nowych prądów psychologii, zwłaszcza psychologii strukturalnej. Gdy przypomnimy sobie punkt wyjścia zainteresowań pedagogicznych Józefy Joteyko: ukazywanie całokształtu zagadnień fizjologicznych, psychologicznych, społecznych, sprawdzanie na nowo poszczególnych wyników badań teoretycznych w życiu rozwijającej się istoty — zrozumiemy stają się przyczyny głębokiego przejęcia się psychologią postaci i nadawanie nowej interpretacji dawniejszym spostrzeżeniom w jej świetle. W ostatnich swych pracach apoteozuje uczona badania dokonywane »w naturalnych okolicznościach życia« i naturalne metody pedagogiczne, które »polegają na dostarczaniu osobnikom wszystkich możliwości rozwojowych, tkwiących głęboko w dziecku, które jest produktem wielowiekowej ewolucji i kultury«”.

Dziecko-osobowość musi być dokładnie poznane na tle środowiska, które je kształtuje. Trzeba badać „właściwości całościowe ze swoistą im celowością i ich

zmiany w różnych okolicznościach". Ponieważ „wychowalność opiera się na zdolności wytwarzania nowych struktur”, należy przede wszystkim wykrywać powstawanie struktur. Trzeba poznać „strukturę ogólną każdego dziecka, także strukturę wszystkich przedmiotów nauczania”.

Słowa o potrzebie poznania struktur wszystkich przedmiotów nauczania są bardzo bliskie temu, co czytamy w pracy Brunera o potrzebie opanowania struktury treści przedmiotów, uzasadniane w „Procesie kształcenia”, a skwapliwie cytowane obecnie w publikacjach pedagogicznych.

Oceniając krytycznie ówczesny system nauczania, J. Joteyko pisała, że prowadził on do wytwarzania struktur „chaotycznych, mglistych, mało zróżniczkowanych i niekompletnych”. Zastąpić go musi praca twórcza, oparta na uczuciu zainteresowania, doprowadzająca do struktur wyraźnych, dających podstawę do dalszej świadomej pracy konstrukcyjnej”. „Wielką strukturą psychologiczno-społeczną” nazywa klasę szkolną, a „strukturą ogarniającą całość warunków życia i pracy człowieka” — harmonijny zespół dzieci, nauczycieli i rodziców.

O pracy nauczyciela tak m. in. pisała J. Joteyko: „Istotne momenty twórcze w pedagogice powstają dopiero na tle wmyślenia się i wczucia się w przedmiot badań, gdy nastąpi jego prawdziwe umiłowanie i zrozumienie”. „Zjawiskiem pierwotnym w powołaniu pedagogicznym jest zainteresowanie, jakie wzbudza sam proces rozwoju, tj. ów fakt niesłychany, że z chaosu wyłaniają się postaci, a nauczycielowi dane jest być świadkiem tych olśniewających przekształceń, dane mu jest przyczynić się do nich w pewnej mierze i wyodrębnić z chaosu postaci, tak jak figury w zagadkach. Aby osiągnąć dobre wyniki, należy wczuć się w duszę istoty wychowywanej, a jednocześnie wczuć się w te postaci piękna, dobra i wiedzy, dla których chcemy wzbudzić uwielbienie”.

### Domy radości

„Domem radości” (Casa giocosa) nazwał swoją szkołę Vittorino da Feltre. W jakim stopniu nasze szkoły są „domami radości”? Przyczynkiem do odpowiedzi na to pytanie mogą być badania opinii uczniów o własnej szkole, przeprowadzone na 11 koloniach letnich województwa lubelskiego. Pisze o tym Mieczysław Łobocki w nrze 10 *Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych*. Uczniom zadano następujące pytanie: „Co mnie cieszy i z czego jestem zadowolony, gdy jestem w szkole, i dlaczego”? Odpowiedzi udzieliło 392 uczniów (219 dziewcząt i 173 chłopców) z klas VI i VII.

Wypowiedzi dotyczą czterech zasadniczych źródeł przeżywania uczuć o zabarwieniu przyjemnym. Na miejscu pierwszym jest wymieniona postawa nauczyciela. Uczniowie odczuwają przyjemnie cierpliwość i wyrozumiałość nauczyciela. Domagają się zrozumienia dla siebie, odróżniania postępowania nacechowanego złą wolą od nieudolności lub zwykłego zapomnienia. Wyrażają najwięcej pochwał dla nauczyciela, który kosztem własnego czasu pomaga uczniom słabszym, umożliwiając im promocję do następnej klasy. Cieszy uczniów również przestrzeganie przez nauczyciela zasady sprawiedliwości i równości, a także pogodny i wesoły usposobienie.

Sam proces nauczania jest również źródłem przeżywanych przez dzieci uczuć radości i zadowolenia. Uczniowie wymieniali następujące elementy procesu: użyteczność wiedzy, odpowiedni sposób zadawania prac domowych. W stosunku do pierwszego zagadnienia autor artykułu taki daje komentarz: „Świadczy to w pewnym stopniu o tym, że młodzież szkoły podstawowej nie wyrosła jeszcze dostatecznie z kręgu zainteresowania wyłącznie własnymi sprawami. Nie dostrzega jeszcze pewnych zjawisk w ich szerokiej płaszczyźnie społecznej” Jeśli o zadania domowe idzie, to dużo w wypowiedziach narzekają na zbytne obciążanie uczniów pracami



domowymi. Były też takie wypowiedzi: „Ciesz mi, gdy nauczyciel spóźnia się na lekcję i są długie przerwy”, „Ciesz mi dzwonek na przerwę”.

Źródłem radości uczniów są także różne formy urozmaicenia życia szkolnego: samorząd, wycieczki, koła zainteresowań, organizacje szkolne. Uczniowie cenią sobie prowadzenie sklepiku szkolnego, opiekowanie się dziećmi młodszymi, ogłaszanie konkursów, organizowanie zabaw podczas przerw, wyświetlanie filmów itp. Charakterystyczna jest wypowiedź uczennicy klasy VI: „Bardzo lubię wycieczki szkolne lub klasowe. Mamy fajną geografkę, która często urządza ciekawe wycieczki krajoznawcze. Wycieczki pomagają poznać i rozumieć nam dużo nowych rzeczy”.

Czwartym źródłem zadowolenia i dobrego samopoczucia uczniów jest odpowiedni stosunek nauczyciela i innych przedstawicieli władz szkolnych do uczniów, wyrażający się we wzajemnej przyjaźni, pomocy i współpracy. Ocenili to jeden z uczniów klasy VII następująco: „Jeśli między uczniami i nauczycielami panuje wzajemna serdeczność i zaufanie, to i uczniom jakoś przyjemniej chodzić do szkoły, a nauczycielom łatwiej się pracuje”.

Autor kończy analizę wypowiedzi uczniowskich następująco: „Mimo optymistycznych akcentów wypowiedzi młodzieży w tej sprawie, ciągle jeszcze zbyt mało zwraca się uwagę w szkołach na doniosłość uczuć radości i zadowolenia uczniów oraz współzależności tych uczuć z dobrymi wynikami pracy szkolnej”.

Czy nasze szkoły są już „domami radości”? Są, mogą być, stają się — tak by można odpowiedzieć na podstawie wypowiedzi dzieci.

### Aktywne metody nauczania

Pisze o nich w numerze 6, 1966 czasopisma *Nauczyciel i Wychowanie* Stefan Baścic. Charakteryzuje tradycyjne metody aktywne (nauczanie transmisyjne), określa istotę metod aktywnych i podstawowe źródła szkoły aktywnej, opisuje też metody współczesne, wreszcie analizuje stosunek pedagogiki socjalistycznej do metod „szkoły aktywnej”. W realizacji idei szkoły aktywnej widzi dwie zasadnicze tendencje: organizacja pracy całej szkoły w duchu nowego wychowania (np. szkoła Freineta) lub też ograniczanie się w stosowaniu metod aktywnych do niektórych zagadnień lub nauczania jednego tylko przedmiotu (np. metoda kolorowych liczb).

Jakkolwiek z punktu widzenia pedagogiki socjalistycznej twórczy charakter aktywności uczniów, zawarty w wypracowanych przez ruch szkoły aktywnej metodach, sugeruje ocenę pozytywną tej szkoły, to jednak w konkretnej realizacji metody te zawierają poważne braki, wynikające z błędnych założeń, które wytknęła temu ruchowi pedagogika burżuazyjna. Tak na przykład zbytne podkreślanie czynnika dziedzielnego, naturalnych potrzeb i spontanicznych zainteresowań dziecka oznacza hamowanie procesu stania się człowiekiem dorosłym wbrew zresztą żywym dążeniom samego dziecka. Autor powołuje się tu na J. Alaina, który uważa, że jedną z najsilniejszych potrzeb dziecka jest stanie się jak najprędzej człowiekiem dorosłym, samodzielnym. Inne zarzuty — to wynikająca z naturalizma pajdokracja w szkole, podcinanie autorytetu wychowawcy, nastawienie na kształcenie formalne, braki w uspołecznianiu młodzieży przez zbytnią indywidualizację nauczania itp. Zarzuty nie dotyczą zresztą wszystkich kierunków szkoły aktywnej, gdyż na przykład Dewey uwzględniał wychowanie społeczne, a niektóre kierunki wysuwały to zadanie na naczelné miejsce.

Przechodząc do zagadnień natury praktycznej, autor ustosunkowuje się do takich metod czy środków, jak nauczanie problemowe, zbiorowe i inne. Podkreśla: „Wprowadzając do naszej dydaktyki nauczanie problemowe musimy pamiętać, że nie można mechanicznie odwzorowywać dydaktyki deweyowskiej. Dydaktyka Deweya

bowiem wyrosła z jego filozofii i psychologii instrumentalistycznej, według której myślenie jest tylko narzędziem działania. Na jego dydaktykę wpłynęły również inne poglądy.

Zajmuje również stanowisko w sprawie związanej z podziałem na przedmioty nauczania. Zgodnie ze współczesnymi poglądami podkreśla, że nie można lekceważyć konieczności koordynacji treści nauczania. „Różne treści muszą stać się w świadomości uczniów pewną jednością. Przemawiają za tym względy dydaktyczne i motywacyjne oraz wychowawcze: koordynacja treści jest bowiem warunkiem harmonijnego poglądu na świat”.

Kończąc artykuł autor wymienia elementy, które szkoła socjalistyczna może przyjąć z różnych kierunków szkoły aktywnej. Tak na przykład szkoła ćwiczeń Instytutu Rousseau w Genewie daje ciekawe sugestie w związku z problemem indywidualizacji nauczania; doświadczenia szkoły aktywnej w zakresie samorządu uczniowskiego mogą być wykorzystane w wychowaniu moralnym. Nie chodzi o mechaniczne kopiowanie, lecz o twórcze korzystanie z dorobku szkoły aktywnej. Z wielu sugestii nasza szkoła już korzysta, możliwości są jednak znacznie większe.

Syntetyczne spojrzenie na szkołę aktywną i sugestie co do wykorzystania jej dorobku i doświadczeń w naszej szkole są wartościowymi elementami artykułu S. Baścika. Jest to również wskazówka, jak bardzo nowe dążenia i próby są związane z próbami czynionymi gdzie indziej i kiedy indziej. Nowe, całkowicie nowe nie rodzi się na zawołanie.

### Polskie podręczniki pedagogiki

Nr 4 *Chowanny* z r. 1966 prawie w całości jest poświęcony analizie podręczników, m. in. również podręczników pedagogiki. Pisze o nich Wanda Bobrowska-Nowak. Jako podręczniki traktuje zarówno „Pedagogikę” Baranowskiego, jak np. Marycjusza „O szkołach czyli akademiach” i Komeńskiego „Wielką dydaktykę”. Jest to więc bardziej przegląd literatury pedagogicznej. W rozwoju tej literatury widzi dwa okresy: pierwszy przypadający na wiek XVI po lata pięćdziesiąte dziewiętnastego stulecia, okres drugi — od drugiej połowy wieku XIX do czasów obecnych. Literaturę okresu pierwszego określa jako publicystykę i beletrystykę, literatura okresu drugiego ma charakter naukowy, a „ukazujące się — podkreśla — równocześnie rozprawy publicystyczne i beletrystyka pedagogiczna zajęły teraz pozycję marginesowe”. Twierdzenie to nie wydaje się całkiem pewne, gdy na przykład weźmiemy pod uwagę twórczość Janusza Korczaka.

Sygnalizując ukazanie się pierwszego tego rodzaju w naszej literaturze przeglądu, zwrócić trzeba uwagę na nieścisłości i błędne informacje, które umniejszają jego wartość. Autorka twierdzi na przykład, że „Szkoła kształcąca” Jeleńskiej jest nowym opracowaniem „Metodyki pierwszych lat nauczania” tejże autorki; tymczasem jest to całkiem inna książka. Autorka artykułu pisze w jednym miejscu, że „Struktura i treść szkoły współczesnej” Hessena ukazała się w roku 1939, w innym miejscu — że w roku 1947; oczywiście tylko ta druga informacja jest prawdziwa. W przeglądzie pominięte są całkowicie książki I. Szaniawskiego, Wołoszyna i innych autorów. Odnosi się wrażenie, że przegląd został dokonany pośpiesznie, o czym świadczą wymienione inne błędy i usterki.

Jakkolwiek przegląd podręczników pedagogiki nie może zadowolić, to artykuły na temat recepcji treści podręcznika szkolnego (języka polskiego, biologii, geografii, botaniki) zawierają wartościowe materiały i są cennym przyczynkiem do metody badania podręczników.

Na zakończenie warto zasygnalizować miłe zjawisko interesowania się czasopism społeczno-literackich zagadnieniami pedagogicznymi. W nrze 5 *Zycia Literackiego* ukazała się krytyczna analiza nowego programu języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, zaś w *Kulturze* (nr 5) rozpoczęła się na szeroką skalę pomyślana dyskusja nad nauczaniem historii w szkołach różnych typów. Gdyby tak zainteresowanie to rozszerzyło się na całokształt zagadnień pedagogicznych.

Stanisław Nowaczyk

## PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Prawie wszystkie ostatnie numery zeszlorocznych czasopism pedagogicznych wychodzących w Związku Radzieckim opublikowały na swych pierwszych stronicach bardzo ważny dokument dotyczący rozwoju szkolnictwa, a mianowicie — uchwałę Komitetu Centralnego KPZR i Rady Ministrów ZSRR (z listopada 1966 roku) „O sposobach dalszego ulepszania pracy średniej szkoły ogólnokształcącej”.

Uchwała podkreśla m. in., że pod kierownictwem KPZR w Związku Radzieckim dokonana została niebywała pod względem głębokości i rozmachu rewolucja kulturalna. W rozwiązaniu tego wielkiego zadania poważna rola przypadła szkole radzieckiej. Po raz pierwszy w historii ludzkości stworzony został w pełni demokratyczny system oświaty, zapewniający obywatelom realną możliwość zdobycia wykształcenia średniego i wyższego. Wszystkie narody Związku Radzieckiego mają szkołę z ojczystym językiem nauczania, wszędzie zostało wprowadzone powszechne obowiązkowe ośmioletnie nauczanie, wzrasta liczba młodych robotników i kołchoźników zdobywających wykształcenie bez odrywania się od pracy produkcyjnej. Mimo to poziom pracy naukowej i wychowawczej szkoły ogólnokształcącej w dalszym ciągu jeszcze nie odpowiada wzrastającym wymaganiom codziennego życia<sup>1</sup>.

Swego czasu na łamach *Ruchu Pedagogicznego* informowaliśmy czytelników o artykule M. W. Potockiego na temat pedagogiki i dydaktyki szkolnictwa wyższego w ZSRR<sup>2</sup>. Problemami tymi coraz szerzej zaczynają się interesować naukowcy i pedagodzy radzieckiego szkolnictwa wyższego. Widzą oni w tych problemach jedną z części składowych głównego zadania szkoły wyższej na współczesnym etapie — podniesienia jakości kształcenia specjalistów.

W numerze 12 *Więsnika Wysszej Szkoły* czytelnicy interesujący się powyższymi zagadnieniami mogą zapoznać się z rozpoczętą dyskusją nad artykułem M. W. Potockiego.

Doc. A. Z. Nasyrow<sup>3</sup> w swej wypowiedzi zwraca uwagę na fakt, że wielu wykładowców szkoły wyższej uważa, iż powodzenie w nauczaniu wówczas jest zapewnione, jeżeli przedmiot jest wykładany logicznie, systematycznie i konsekwentnie. Autor zapytuje, dlaczego wobec tego spotykamy się dość często z takim zjawiskiem, że wykłady są wygłaszane przez doświadczonych wykładowców, tymczasem wiedza studentów ma charakter formalny, niezyciowy i nietrwały? Stąd też w każdej uczelni spotyka się studentów, którzy nie „wchłaniają” nauki, lecz ją „zdają” (w czasie

<sup>1</sup> Szczegółowa informacja na powyższy temat, a także n. t. nowych kierunków w radzieckiej szkole ogólnokształcącej zamieszczona została w artykule Wacława Wojtyńskiego w *Ruchu Pedagogicznym* 1967 r.: nr 2.

<sup>2</sup> Por. Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych *Ruch Pedagogiczny* 1966 r.: nr 6, s. 737.

<sup>3</sup> Por. A. Z. Nasyrow: *Aktywno razbratywat' naucznuju piedadogiku. Więsnik Wysszej Szkoły* 1966; nr 12, s. 14.

egzaminów). Minął czas — kontynuuje autor — kiedy człowiek mógł raz czegoś się nauczyć, a następnie całe życie pracować nie przynaglany potrzebą przyswajania sobie czegoś nowego. W naszych czasach same zawody ulegają istotnym zmianom i dlatego żaden specjalista nie może po prostu przestać uczyć się dalej.

Szczególnego znaczenia nabiera obecnie nie tylko wiedza, lecz również zdolność oraz nawyk do jej wzbogacania. Właśnie z wykształceniem tych cech sprawa nie wygląda pomyślnie. Przyczyna tego stanu rzeczy tkwi — według Nasyrowa — w tym, że wysiłki zmierzające do polepszenia kształcenia specjalistów ograniczały się w zasadzie do przebudowy planów studiów i programów nauczania. Przecież plany studiów i programy nauczania wskazują jedynie na to, czego uczyć, a nie jak uczyć. Przy nowych planach można pracować także po staremu — dodaje autor.

W dalszym ciągu artykułu A. Z. Nasyrow ustosunkowuje się krytycznie do poglądu, jakoby w szkole wyższej można było obejść się bez pedagogiki i metodyki. Analizuje on przypadki złych wykładowców, jakie można spotkać w szkolnictwie. Kończy stwierdzeniem, że wszelkie niedociągnięcia i braki w omawianej dziedzinie można zlikwidować poprzez aktywne, twórcze opracowywanie aktualnych problemów pedagogiki i metodyki szkolnictwa wyższego.

Doc. F. F. Nagibin<sup>4</sup>, nawiązując do artykułu Potockiego i solidaryzując się z jego wywodami, uzupełnia powyższy artykuł podstawowym — jego zdaniem — zagadnieniem problemowego nauczania.

W tworzącej się współcześnie teorii nauczania szczególne znaczenie ma aktywizacja naukowa uczących się. Podstawę tej aktywizacji — zdaniem Nagibina — stanowi ujawnianie, powstawanie i rozwiązywanie problemów w toku wykładanej dyscypliny, a w szczególności stwarzanie w procesie nauczania sytuacji problemowych. Student, który uświadomi sobie problem, będzie zmierzał do jego rozwiązania, a tym samym będzie pracował aktywniej, bardziej celowo i w bardziej zorganizowany sposób.

Wobec tego — stwierdza Nagibin — problemowe nauczanie w swej istocie zapewnia realizację podstawowych założeń współczesnej pedagogiki. W powyższym świetle szczególnego znaczenia nabiera nauczanie matematyki. Nagibin przeciwstawia tradycyjne metody nauczania tego przedmiotu współczesnym poszukiwaniom rozwiązań.

Mówiąc o problemowym nauczaniu, ma on na myśli nie problemy sztucznie wymyślone, lecz rzeczywiste, których rozwiązaniem zajmuje się dany kurs naukowy. Następnie autor rozpatruje kwestię powiązań problemowego nauczania z nauczaniem programowanym. Dochodzi do wniosku, że metodyka programowanego nauczania nie docenia jego roli problemowej. Zagadnienia programowanego nauczania i nauczania problemowego rozwiązywane są w sposób izolowany, nie syntetyzują się i nie wzbogacają się one wzajemnie. Autor uważa, iż należy programować również same problemy, a nie tylko ich rozwiązanie. W syntezie programowanego i problemowego nauczania — zdaniem Nagibina — znajduje się wielka możliwość optymalizacji procesu pedagogicznego.

Młodej gałęzi wiedzy, jaką jest ekonomika oświaty, poświęcony jest artykuł prof. W. Zamina w *Narodnym Obrazowaniu*<sup>5</sup>. Nauka ekonomiczna — czytamy w nim — zawiera w sobie cały system nauk, obejmujących wszystkie strony ekonomicznego życia społeczeństwa. Podstawę metodologiczną dla wszystkich nauk ekonomicznych stanowi ekonomia polityczna, a także materializm dialektyczny i historyczny. Stanowią one również podstawę dla ekonomiki oświaty, która powstała jako nowy kieru-

<sup>4</sup> Por. F.F. Nagibin: O problemom obuczenij *Wiestnik Wysszej Szkoły* 1966 r.; nr 12, s. 17.

<sup>5</sup> Por. W. Zamin: Przedmiot ekonomiki narodnego obrazowanija. *Narodnoje Obrazowanije* 1966 r.; nr 11, s. 7—11.

nek nauki ekonomicznej drogą wyodrębnienia się z planowania gospodarki narodowej, ekonomiki pracy i in.

Nauki ekonomiczne sfery nieprodukcyjnej (ekonomika handlu, ekonomika oświaty, ekonomika służby zdrowia, ekonomika kultury, ekonomika badań naukowych) analizują, jak ta sfera, rozwijając się na zasadzie produkcji materialnej i wzrostu wydajności pracy z kolei na nie wpływa.

Ekonomika oświaty — pisze dalej prof. W. Żamin — będąca jedną z ważniejszych dziedzin sfery nieprodukcyjnej, jest ściśle związana z całą ekonomiką kraju, ale jednocześnie stanowi samodzielny przedmiot badań dla ekonomisty. Przedmiotem jego badań jest m. in. specyfika przejawiania się ekonomicznych praw socjalizmu w sferze oświaty.

Inwestycje w sferze oświaty, nauki, kultury, zdrowia doprowadzają do wzrostu społecznej wydajności pracy i w ostateczności dają poważny efekt ekonomiczny. Oto dlaczego, zdaniem W. Żamina, coraz bardziej wzrasta zakres nakładów na kształcenie, wliczając w to studia wyższe, szkoły średnie specjalne, zawodowo-techniczne i ogólnokształcące, a także przygotowywanie i szkolenie kadr w zakresie masowych specjalności. Świadczą o tym następujące dane.

Ogółem uczyło się w 1950/51 r. 48 770 tys. osób, a w 1964/65 — 68 926 tys.; z czego w szkole podstawowej i średniej odpowiednio 33 314 tys. i 42 008 tys.; w szkole młodzieży pracującej, wiejskiej i w szkole dla dorosłych (wliczając zaocznych) 1 438 tys. i 4 656 tys.; w szkołach kształcenia zawodowo-technicznego i 'FZU' 882 tys. i 1 607 tys.; w średnich specjalnych zakładach naukowych 1 298 tys. i 3 326 tys.; w szkolnictwie wyższym 1 247 tys. i 3 608 tys.

Tylko w ogólnokształcących szkołach było w roku szkolnym 1964/65 — 2 435 tys. nauczycieli, a pracowników naukowych w wyższych uczelniach ponad 200 tys.

Przy tak szerokiej skali nauczania (miliony osób) praca armii nauczycieli i pracowników szkoły wyższej nabiera poważnego znaczenia ekonomicznego. Należy przy tym jeszcze uwzględnić wydatki społeczeństwa na oświatę.

W ZSRR wydatki te (budżet państwa i inne źródła) wynosiły w 1950 r. — 6,6 mld rubli, w 1960 r. — 12,6 mld rubli, w 1964 r. — 18,8 mld rubli; w tym z budżetu państwowego odpowiednio: — 5,69; 10,32; 15,1 mld rubli. Jest zatem rzeczą nadzwyczaj ważną, ażeby z największym efektem pedagogicznym i ekonomicznym wykorzystywać wyasygnowane środki, a w tym celu doskonalic metody planowania w dziedzinie oświaty.

Autor dochodzi do wniosku, że oświata odgrywa kierowniczą rolę w procesie reprodukcji kwalifikowanej siły roboczej. Związana jest ona z wieloma stronami społecznej reprodukcji. Dlatego też ekonomika oświaty bada stosunek oświaty do innych dziedzin i sfer gospodarki narodowej i kultury. Zbadanie tych związków i zależności pozwoli wyjaśnić ważną rolę oświaty ludowej w rozwoju ekonomiki kraju.

W dalszym ciągu swego artykułu W. Żamin rozpatruje różne zagadnienia, które powinny być rozwiązane przez ekonomikę oświaty. Nadzwyczaj ważne jest np. wyjaśnienie wzajemnego wpływu oświaty i postępu naukowo-technicznego. Pojęcie ogólnego wykształcenia jest centralnym zagadnieniem teorii i praktyki pedagogicznej. Nie można mówić o szkole politechnicznej, jeżeli nie ma wzajemnego powiązania podstaw nauk, związku ich z życiem i działalnością produkcyjną. Uczniom należy przekazać wiedzę głęboką i przemyślaną, która pomoże im zorientować się w skomplikowanej technice i technologii produkcji.

Szkolnictwo wyższe, opracowując zasadniczo nowe technologie, projektując nowy sprzęt i wyposażenie, wdrażając osiągnięcia nauki do praktyki produkcyjnej, staje się bezpośrednio siłą produkcyjną. Ekonomika szkoły wyższej — kontynuuje W. Żamin — jako część jednolitej ekonomiki oświaty, rozpatrując aspekty ekonomiczne organizacji procesu nauczania w uczelniach, a także rozmieszczenie zakładów nau-

kowych, powinna dać odpowiedź na zagadnienie ekonomicznej efektywności prac naukowych, wykonywanych przez uczelnie, celowości ekonomicznej tej lub inne formy organizacji pracy naukowej.

Reasumując powyższe, autor dochodzi do stwierdzenia, że ekonomika oświaty bada charakter przejawiania się praw ekonomicznych w jednej z gałęzi gospodarki narodowej, jaką jest oświata, bada cyrkulację materialnych i pieniężnych środków kierowanych przez społeczeństwo na poszerzoną reprodukcję kwalifikowanej siły roboczej poprzez system oświaty ludowej w celu zaspokojenia potrzeb gospodarki narodowej, nauki, kultury i wychowania człowieka.

Każda dyscyplina naukowa — pisze dalej prof. W. Żamin — różni się od drugiej nie tylko przedmiotem badań, lecz także metodami. Kiedy mówimy o ekonomice oświaty, wydaje się — kontynuuje autor — że jedną z ważniejszych jej właściwości jako nauki jest ściśle powiązanie metod analizy ekonomicznej z metodami badania pedagogicznego (włączając tu nie tylko ogólną pedagogikę, lecz i dydaktykę, psychologię oraz metodyki szczegółowe).

Ekonomika oświaty opiera się na metodach analizy ekonomicznej, wypracowywanych przez statystykę, na danych demografii i wykorzystuje poszczególne metody cybernetyki ekonomicznej. Z roku na rok wzrasta zainteresowanie ekonomiką oświaty w ZSRR. Nasze zadanie — kończy W. Żamin — polega na dołożeniu wszystkich sił do rozwoju tej nowej dziedziny wiedzy.

Mówiąc o ekonomice oświaty, o efektywności oświaty i kształcenia, należy wspomnieć także o efektywności nauki. Zagadnieniu temu poświęcony jest właśnie artykuł dyskusyjny zastępcy przewodniczącego Państwowego Komitetu Rady Ministrów ZSRR do spraw Nauki i Techniki — akademika W. Trapeznikowa<sup>6</sup>.

Autor artykułu porusza szereg problemów dotyczących m. in. łożenia przez państwo i społeczeństwo pieniędzy na podstawowe badania naukowe, możliwości ścisłego planowania tych badań, celowości „współzawodnictwa idei” itp.

Nauka i zastosowanie jej osiągnięć w gospodarce narodowej stanowi główne źródło wzrostu wydajności pracy, polepszenia stopy życiowej narodu. Akademik W. Trapeznikow zwraca szczególną uwagę na to, ażeby środki łożone na rozwój gospodarki narodowej dawały największy przyrost dochodu narodowego. W swych rozważaniach posłużył on się następującym obliczeniem. Według danych planu gospodarczego na lata 1966—70 każdy rubel zainwestowany w rozbudowę przemysłu da w wyniku zwiększenie dochodu narodowego o 39 kopiejek. Teoretycznie jednak można ustalić, że każdy rubel przeznaczony na badania naukowe umożliwi zwiększenie dochodu narodowego o 1 rubel i 45 kopiejek, czyli że rubel wydany na naukę i jej wdrożenia praktyczne da prawie cztery razy większy wzrost dochodu narodowego niż rubel zainwestowany bezpośrednio w przemyśle. Jak z tego widać — stwierdza Trapeznikow — nauka jest wyjątkowo korzystną sferą lokalizacji kapitału.

Rentowność nauki — kontynuuje autor — została już dawno oceniona przez firmy kapitalistyczne. W Stanach Zjednoczonych w ostatnich latach sumy wydatkowane na badania naukowe i na ich wdrożenia do praktyki stanowią 30 do 40 procent kwot inwestowanych na rozbudowę przemysłu. W Związku Radzieckim odsetek kredytów na badania naukowe jest stosunkowo mniejszy.

Osiągnięcia radzieckiej nauki — pisze akademik Trapeznikow — są znane na całym świecie. Jednak obok twórczo pracujących instytutów spotyka się w ZSRR również „szare”, bez wyrazu organizacje naukowe, które w okresie swego istnienia prawie nie krajowi nie dały. Wiele takich instytutów sumiennie wykonuje plany, lecz nie daje to większych korzyści. Należy, zdaniem autora, zastanowić się nad tym, co jest istotne w pracy instytutów naukowo-badawczych, za co one odpo-

<sup>6</sup> Por. W. Trapeznikow: 'Efektywność nauki. Prawda' z 18. I. 1967 r.; nr 18.

wiadają. W związku z tym uczyony kwestionuje dotychczasowe metody ustalania planów. Ostatecznym kryterium powinno być nie mechaniczne wykonywanie planów, lecz sprawdzanie, czy praca instytutów naukowych przynosi efektywną korzyść społeczeństwu.

W dalszym ciągu swego artykułu akademik Trapieznikow rozważa zagadnienie „współzawodnictwa idei”. Twierdzi, że powinno działać „współzawodnictwo idei naukowych i technicznych”, bo jeżeli tego nie ma, jeżeli tworzy się naukowy i techniczny monopol, wówczas doprowadza on do zahamowania myśli i postępu technicznego. Autor proponuje, żeby podobnie, jak organizuje się konkursy na projekty pomników, organizować w analogiczny sposób konkursy i współzawodnictwo na projekty nowych maszyn czy fabryk. Według Trapieznikowa koszt opracowania dwóch projektów przez dwie organizacje naukowe zwiększa globalne koszty o 2—3%, podczas gdy wybór lepszego projektu może się przyczynić do zaoszczędzenia znacznej większej części budżetu.

Józef Zalewski

## CAHIERS PÉDAGOGIQUES

(wrzesień—grudzień 1966 r.)

W bieżącym roku szkolnym ukazały się do tej pory 3 numery miesięcznika *Cahiers Pédagogiques* (nr nr 62—64), z czego jeden podwójny (miesiące listopad—grudzień).

Smutny zbieg wydarzeń sprawił, iż numery 62 i 64 rozpoczynają się od wspomnień pośmiertnych; pedagogika i szkolnictwo francuskie poniosły bowiem w tym okresie dużą stratę.

W dniu 11 czerwca 1966 r. zmarł w wieku lat 60 Roger Gal, kierownik Działu Badań francuskiego Instytutu Pedagogiki (Institut Pédagogique National). O życiu i działalności R. Gała oraz o położonych przez niego zasługach dla szkolnictwa francuskiego pisze w *Cahiers Pédagogiques* profesor Uniwersytetu w Caen Gaston Mialaret.

Humanista z wykształcenia (był specjalistą w zakresie literatury, „agrégé” z gramatyki) Roger Gal już od czasów przedwojennych, od okresu eksperymentów Jean Zaya, był zwolennikiem, a następnie jednym z najwybitniejszych przedstawicieli ruchu nowego wychowania. Współpracował z P. Langevin i G. Monod, a po wyzwoleniu został mianowany razem z Alfredem Weilerem sekretarzem ministerialnej Komisji Reformy Oświaty; nazwisko jego jest związane z Planem Langevin-Wallon.

Pełnił on funkcję dyrektora Departamentu Szkolnictwa Średniego w Ministerstwie, a następnie został pracownikiem Instytutu Pedagogiki, gdzie stworzył dział prac badawczych, którymi kierował do ostatniej chwili, wydając równocześnie „Le Courrier de la Recherche pédagogique”, gdzie ogłaszano wyniki tych badań.

Roger Gal był jednocześnie działaczem, teoretykiem i badaczem różnych problemów pedagogicznych. W roku 1948 napisał „Krótką historię wychowania”, przez szereg lat zajmował się problemem orientacji szkolnej — jednym z kluczowych zagadnień francuskiej reformy szkolnej. Jego praca na ten temat należy już do klasycznej literatury pedagogicznej. Podejmował wraz z grupą współpracowników kolejno różne tematy badawcze, opierając się na eksperymentach przeprowadzanych w normalnych warunkach szkolnych. Wachlarz zagadnień był rozległy: od ulepsza-

nia metod pracy przedszkola i szkół początkowych do nauczania przyrodoznawstwa i matematyki w szkołach średnich oraz wprowadzania do nauczania drugiego stopnia nauczania programowanego i łączenia go ze stosowaniem środków audiowizualnych. Początki tych prac badawczych były nad wyraz skromne, stopniowo jednak powiększało się grono współpracowników i śmielej poczynano prowadzić eksperymenty. Ze śmiercią Roger Gala był nie tylko kierownik wielu prac, ale ten, który był motorem i animatorem szeregu poczynań w zakresie pedagogiki francuskiej.

Drugie wspomnienie pośmiertne poświęcone jest zmarłemu również w 1966 r. Celestynowi Freinetowi. Był on twórcą ruchu pedagogicznego „Nowoczesnej Szkoły Francuskiej”. Po zakończeniu pierwszej wojny światowej 22-letni wówczas Freinet objął posadę nauczyciela ludowego w biednej, małej miejscowości na południu Francji. Choroba płuc będąca skutkiem zagazowania w czasie działań wojennych utrudniała mu prowadzenie normalnych lekcji, a zwłaszcza mówienie. Zaczął on wówczas poszukiwać innych metod nauczania i zerwał z formalizmem dnia szkolnego, wyprowadzając dzieci z klasy w świat przyrody, w prawdziwe życie.

Wykorzystując naturalne zainteresowania dzieci wprowadził Freinet specyficzne techniki pracy, znane obecnie i stosowane nie tylko we Francji, ale i daleko poza jej granicami, między innymi i u nas<sup>1</sup>. Zamiast tradycyjnej nauki czytania i pisanie w szkole freinetowskiej stosuje się swobodne wypowiedzi dzieci, układanie i drukowanie przez nie tekstów i gazetek szkolnych. Gazetki te są następnie wymieniane między poszczególnymi szkołami a korespondencją międzyszkolną staje się formą kontaktów społecznych. Wiele czasu przeznaczają na różnorodne formy ekspresji dzieci, gdyż wychowanie estetyczne jest jednym z podstawowych elementów tego systemu. Freinet wprowadził również nowe formy planowania, kontroli i samokontroli pracy dzieci, a ostatnio stosował również nauczanie programowane.

Całą swoją działalnością dawał on przykład wielu nauczycielom, a prowadzona przez niego wspólnie z żoną Elizą szkoła w Vence zwiedzana była przez licznych zainteresowanych z kraju i z zagranicy. Freinet publikował swoje artykuły głównie w czasopiśmie *Wychowawca* (*Educateur*), a także stworzył Spółdzielnię (*Coopérative de l'Enseignement laïc*), która produkuje niezbędne do stosowania technik freinetowskich pomoce: drukarki, kartoteki, materiały dokumentacyjne.

We wspomnieniu pośmiertnym podkreśla się, iż Freinet walczył całe życie w bardzo trudnych warunkach o realizację swoich idei pedagogicznych, zawsze chętnie przy tym służąc pomocą innym, zwłaszcza nauczycielom wiejskim.

Omawiane numery *Cahiers Pédagogiques* poświęcone są następującym problemom: nr 62 — od pytania do dialogu; nr 63 — sprawy reformy szkolnej i nr 64 — prace pozaszkolne wychowaniem przyszłości?

Zagadnieniu pytań, ich roli w nauczaniu był już w przeszłości poświęcony jeden numer *Cahiers*, mianowicie w październiku 1957 roku. Miało to wówczas miejsce w ścisłym związku z powołaniem „nowych klas” (*classes nouvelles*). W roku 1945 powstały takie „nowe klasy” szóste (pierwsze szkoły średniej), a następnie z roku na rok coraz wyższe klasy tej szkoły aż do trzeciej włącznie<sup>2</sup> stawały się „nowymi”. Był to rodzaj klas eksperymentalnych, w których wypróbowywano nowe metody nauczania i wychowania. Nauczyciele tych klas zbierali się co pewien czas na staż, mający na celu pogłębianie ich przygotowania pedagogicznego, a każdego roku mieli określony temat do opracowania. W roku szkolnym 1956/1957 temat ten dotyczył właśnie pytań,

<sup>1</sup> Pisze o tym autorka wydanej niedawno pracy — H. Semenowicz: *Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta „Nasza Księgarnia”*, Warszawa 1966. Wspomnienie pośmiertne o tym pedagogu zamieściliśmy w numerze 2/67 naszego czasopisma (Red.).

<sup>2</sup> Francuska szkoła średnia obejmuje klasy poczynając od szóstej do pierwszej włącznie, im wyższa klasa, tym niższy jej numer.



Ponieważ numer *Cahiers* o pytaniach został już dawno wyczerpany i jest niedostępny dla większości nauczycieli, a redakcja uważa ten problem za ważny i istotny w praktyce szkolnej, postanowiono wrócić do tego zagadnienia. Z zeszytu wydanego w roku 1957 wybrano wypowiedzi najcenniejsze, dodając wyjątki z innych bądź dawniejszych, bądź nowszych artykułów traktujących również o pytaniach.

W uwagach wstępnych podkreśla się, że dawniejsze wypowiedzi nauczycieli nie utraciły na ogół swej wartości, ale że teoria pedagogiczna poczyniła od tej pory postępy. Trzeba mianowicie odnotować m. in. fakt, iż powstała metoda nauczania przy pomocy pytania, mianowicie nauczanie programowane, o którym jednak w tym numerze nie będzie mowy<sup>3</sup>.

Rozważania na temat pytań zostały zebrane w 7 następujących grupach:

I. Kwestie psychologiczne — charakterologiczne, związane z wiekiem, stosunek kolegów, postawa nauczyciela.

II. Sztuka pytania.

III. Rodzaje pytań — pytanie ustne indywidualne, pytanie zbiorowe, pytanie pisemne, wzajemne odpytywanie się przez uczniów.

IV. Pytania kontrolne.

V. Pytania uczące — rozumowanie dedukcyjne, indukcyjne itp.

VI. Granice tej metody.

VII. Uczeń stawia pytania.

W każdej z tych grup zebrano wiele interesujących wypowiedzi nauczycieli. Stwierdzają oni, iż istnieją uczniowie, którzy nie lubią być pytani, i tacy, którzy to chętnie widzą. Znajdujemy przykłady stosowanych ćwiczeń, opartych na własnych doświadczeniach, wskazówek, jak należy postępować z uczniami nieśmiałymi, jak rozładowywać stany napięcia i wytwarzać właściwą atmosferę, co pozwoli uniknąć zdenenerowania towarzyszącego często „odpytywaniu” przez nauczyciela.

Analizie zostały poddane rodzaje pytań. Obok kontrolnych nauczyciele wyróżniają pytania badawcze, odkrywcze, służące nauczaniu i uczeniu się. Podkreśla się, że nawet te pytania, które dotyczą materiału przerobionego, powinny być tak sformułowane, by eliminowały odpowiedzi automatyczne, tylko reproduktywne, a mobilizowały do wykonania jakiejś pracy myślowej. Może to być rozumowanie typu dedukcyjnego, gdzie punktem wyjścia są twierdzenia ogólne, lub indukcyjnego, gdzie pytanie ułatwi przejście od szczegółowych spostrzeżeń do uogólnień.

Formułowanie pytań nie jest sprawą prostą ani łatwą. Nie tylko praktykanci czy młodzi nauczyciele, ale również i doświadczeni, o wieloletniej praktyce pedagogicznej nie zawsze prawidłowo stawiają pytania. Dlatego redakcji *Cahiers* pożyteczne wydało się przypomnienie kilku wskazówek w tym zakresie: pytanie ma być raczej krótkie, zrozumiałe dla ucznia, nie może podpowiadać lub sugerować odpowiedzi. Pytanie powinno być dla ucznia problemem, który ma on rozwiązać; pożyteczną rzeczą jest grupowanie pytań w cykle w ten sposób, by ułatwić uczniom rozumowanie, np. w geografii pytanie o rodzaje upraw na jakimś obszarze będzie poprzedzone pytaniem o strefę klimatyczną, glebę itp.

Obok doskonalenia własnej umiejętności pytania nauczyciel powinien dążyć do przyzwyczajania uczniów do stawiania pytań. Jest to bardzo kształcące, a istnieją różne możliwości: pytanie wzajemne indywidualne bądź grupowe przez uczniów, a także skierowywanie pytań do nauczyciela. W rozdziale „uczeń pyta” znajdujemy wiele przykładów organizowania tej działalności w nauczaniu różnych przedmiotów.

Na zakończenie rozważań znajdujemy uzupełnienie dawnej ankiety zatytułowanej „dziewięć lat później”. Wśród różnych przytoczonych tu wypowiedzi znajduje się sprawozdanie z dyskusji odbytej w liceum w Sèvres w grupie nauczycieli mate-

<sup>3</sup> Były uprzednio numery, w których zajmowano się tym problemem.

matyki. Podkreśla się, iż ujęcie problemu pytań z r. 1957 nie odpowiada w pełni dzisiejszemu stanowi pedagogiki. Metoda majeutyczna, gdy profesor prowadzi ucznia ku znanemu sobie dobrze rozwiązaniu, powinna w coraz większym stopniu ustąpić miejsca wspólnemu poszukiwaniu rozwiązań rzeczywistych problemów. Nauczanie programowane miało zasadniczy wpływ na umiejętność pytania. Również różne formy nauczania problemowego zmuszają ucznia do formułowania pytań, na które szuka kolejno odpowiedzi. Dla zilustrowania tego podany jest następujący przykład, zaczerpnięty zresztą z literatury pedagogicznej amerykańskiej:

— Wyobraź sobie, że jesteś doradcą technicznym jakiegoś rządu afrykańskiego; chodzi o stwierdzenie, co kraj ten może produkować i eksportować. Bierze się m. in. pod uwagę produkcję koider wełnianych i bawełnianych koszul. Czy ludność tego kraju może zająć się produkcją tych artykułów?

Nie odpowiadaj na to pytanie, ale napisz, na jakie pytania musiałbyś odpowiedzieć najpierw, by móc odpowiedzieć na to pytanie. Kiedy sformułujesz te pytania, odwróć kartkę.

Na następnej stronie uczeń ma serię pytań, jakie należałoby postawić:

1. Czy w tej części Afryki rośnie bawełna?
2. Czy hoduje się tam owce?

itd.

Uczniowie konfrontują te pytania ze sformułowanymi przez siebie, a następnie poszukują odpowiedzi przy pomocy map obrazujących produkcję gospodarczą, gleby, klimat, ukształtowanie powierzchni itp.

Następny, 63 numer „*Cahiers*” poświęcony jest sprawom reformy szkolnej. Otwiera go przedruk artykułu M. Blocha, napisany w latach 1940—1944, w którym analizując przyczyny klęski Francji w r. 1940 dochodzi on do wniosku, że korzenie ich tkwią w systemie oświaty, który dojrzał do zmian, i to rewolucyjnych. Redakcja *Cahiers* zaznacza, iż nie ze wszystkimi poglądami M. Blocha, np. w kwestii selekcji do klasy VI, roli łaciny w nauczaniu, miejscu i znaczeniu nauk przyrodniczych i techniki w programach szkolnych itp., można się dziś zgodzić. Ogólna jednak linia jest właściwa. Domaga się on radykalnych zmian, przy utrzymaniu tradycyjnej kultury humanistycznej, będącej chlubą Francji. Potrzeba więcej i bardziej nowoczesnych budynków szkolnych, zniesienia „uczenia się do egzaminów”, których wówczas było o wiele więcej niż obecnie. Ciekawostką dla polskiego nauczyciela, który przy różnych okazjach postuluje rozszerzenie skali ocen, jest stwierdzenie M. Blocha, że we Francji trzeba byłoby — opierając się na doświadczeniach zagranicznych — przejść ze skali 20-stopniowej na 5-stopniową. Przyczyniłoby się to, zdaniem autora, do zwiększenia obiektywizmu w ocenianiu.

Wszystkie organizacje i stowarzyszenia francuskie walczące o „nowe wychowanie” postanowiły zjednoczyć swoje wysiłki i stworzyły Komitet Łączności Ruchu Nowego Wychowania (le Comité de Liaison des Mouvements d'Education nouvelle). Należy tu i ruch freinetowski, i Montessori, i Międzynarodowy Ośrodek Badań w Sévres, i szereg innych. We wspólnej deklaracji podkreśla się, iż celem wychowania jest maksymalny rozwój osobowości w sensie indywidualnym i społecznym. Wychowanie powinno uwzględniać czynniki rozwoju biologicznego, psychicznego i społecznego, ale oddziaływać na osobowość. Nauczanie szkolne powinno dążyć raczej do rozwoju ucznia niż przytłaczać go wielością wiadomości z każdej dziedziny. Trzeba dać podstawy solidne, a uczyć się musi każdy całe życie.

W programie działalności umieszcza się stworzenie właściwego środowiska wychowawczego (budynek, jego wyposażenie, warunki higieniczne i zdrowotne), będącego właściwą szkołą życia i mającego ścisły kontakt ze środowiskiem.

Samodzielność ucznia to hasło naczelne — swobodna twórczość, rozwiązywanie problemów, odkrywanie i zdobywanie różnych wiadomości indywidualnie i grupo-

wo — z dużym nieraz trudem i wysiłkiem. W tym systemie inna jest rola nauczyciela, który odzega się od metod dogmatycznych, od bierności uczniów. Pobudza ich do wysiłku, stwarza właściwe sytuacje i okazje do pracy myślowej, do pracy kolektywnej, podkreśla osiągnięcia nie akcentując zbytnio niepowodzeń.

Program ten wymaga zmian radykalnych w rekrutacji i kształceniu nauczycieli. Konieczne jest też stałe ich doskonalenie oraz umożliwienie im wymiany doświadczeń i pozostawienie pewnej swobody podejmowania eksperymentów.

Na zakończenie autorzy wyjaśniają genezę terminu „nowe wychowanie”. Wykorzystując doświadczenia własne i obce i przyjmując ogólne założenia, ruch ten poszukuje sposobów dostosowania ich do nowych, stale zmieniających się sytuacji i warunków, stąd nazwa „nowe wychowanie”.

Następny artykuł tego numeru pióra prof. P. Sivadon został przedrukowany z czasopisma *Zdrowie Psychiczne* i dotyczy problemu adaptacji do zmian w otoczeniu. Inne zamieszczone rozważania dotyczą pracy w grupach (stowarzyszeń rodziców, posiedzeń rad klasowych, grup uczniowskich), przebiegu i braków spotkania z prof. C. Rogersem (metody psychoanalityczne), eksperymentu w zakresie wychowania fizycznego. Znajduje się również w numerze przegląd książek pedagogicznych oraz artykuł o konieczności reformy nauczania w Republice Kongo.

Większą część podwójnego numeru 64 zajmuje sprawozdanie z odpowiedzi uzyskanych przez redakcję w odpowiedzi na ogłoszoną w ub. r. szk. ankietę na temat prac pozaszkolnych. Całość materiału została podzielona na 2 części: 1) kluby i ich działalność, 2) problemy ogólne związane z pracą pozaszkolną.

Część pierwsza zawiera opisy działalności różnorodnych form pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Redakcja otrzymała bardzo dużo wypowiedzi od opiekunów i organizatorów kół, klubów, świetlic, zarówno istniejących w szkołach, jak i poza nimi. Konkretnie przykłady ich działalności zostały pogrupowane według przedmiotu działalności i podane w porządku alfabetycznym. A oto przykładowo niektóre tytuły: działalność sportowa, archeologia, astronomia, biblioteki, kluby filmowe, dyskusje i koła literackie, folklor, gazetki szkolne, muzyka, filatelistyka, fotografia, teatr, prace ręczne i techniczne, UNESCO.

Autorzy doniesień nie ograniczyli się do pisania o sukcesach, ale — za co im Redakcja specjalnie dziękuje — podawali, jakie trudności występowały w ich pracy, a nawet czasem stwierdzali, iż praca skończyła się niepowodzeniem. Np. jeden z profesorów Liceum w Thiais opisuje nieudaną inicjatywę zorganizowania w tej szkole klubu filmowego, który zakończył swoją działalność... po pierwszym seansie. W innych klubach tego rodzaju poważnym problemem jest wciągnięcie widzów do udziału w dyskusji, co jest przecież podstawowym celem klubu. Podobnie w różnych klubach dyskusyjnych, poświęconych literaturze, teatrowi i innym zagadnieniom, wielu uczestników zachowuje postawę odbiorcy, całkiem bierną. Inny problem to liczba uczestników i ich frekwencja na zajęciach. Częstym zjawiskiem jest początkowy zapał, a potem, w miarę pojawiania się trudności lub konieczności podjęcia się samemu jakiejś pracy, występuje spadek frekwencji aż do zawieszenia działalności kółka czy klubu włącznie. Naturalnie, nie brak również przykładów dobrze działających placówek, których działalność nie słabnie, lecz przeciwnie coraz bardziej się ożywia. Wielu uczniów bierze w nich czynny udział i robi to z wielkim zapałem.

Wychodząc od konkretnego — opisu działalności kół i klubów — redakcja przechodzi następnie do rozważań teoretycznych, dotyczących pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej. Zastanawiając się nad rolą i miejscem ich w całokształcie pracy szkolnej, wielu dyskutantów stwierdza, iż praca pozalekcyjna jest dziś konieczna. Warunki pracy szkoły: przeladowane programy, przeludnione klasy, szkoły-giganty, nie dają dostatecznej okazji do rozwijania zainteresowań, nie stwarzają warunków do samodzielnych poszukiwań itp.

Jakie zadania mają do spełnienia prace pozalekcyjne i pozaszkolne? Oto ich lista według hierarchii ważności; zajęcia pozaszkolne mają:

- a) być szkołą wolności i demokracji;
- b) ujawniać zdolności, cechy charakteru i osobowości;
- c) uczyć wykorzystania wolnego czasu;
- d) zajmować się tymi dziedzinami kultury, którym zbyt mało uwagi poświęca się w nauczaniu, np. kino;
- e) dać podstawy kultury i współzycia z ludźmi, co należało dawniej do obowiązków rodziny burżuazyjnej;
- f) uzupełniać nauczanie lekcyjne (ale jest to zadanie raczej uboczne).

Dalsze rozważania poświęcone są takim problemom, jak kwestia czasu na zajęcia pozalekcyjne, wzajemnemu stosunkowi uczniów i profesorów w tych pracach, stanowisku dyrektorów i władz szkolnych do zajęć pozalekcyjnych. We wnioskach, które kończą te rozważania, znalazła się lista problemów, które należy rozwiązać po to, by zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne mogły rozwijać się z pożytkiem. Sam tytuł numeru „praca pozaszkolna formą nauczania przyszłości?” wskazuje na stanowisko zespołu redakcyjnego. Podkreśla się niejednokrotnie, że jest to dział pracy ważny i istotny i wymaga zajęcia się nim również przez nauczycieli, którzy zajmują często, przynajmniej we Francji, stanowisko całkowicie obojętne.

Irena Janiszowska

## O ANGIELSKICH BADANIACH NAD PROBLEMAMI NAUKI CZYTANIA

(Na podstawie artykułów w „Educational Research”)

Nasze sprawozdania z anglosaskiej prasy pedagogicznej rozpoczniemy prezentacją czasopisma pod nazwą *Educational Research* (Badania Pedagogiczne) o wymownym podtytule „Przegląd przeznaczony dla nauczycieli i wszystkich osób zainteresowanych postępem pedagogicznym”. Czasopismo to jest organem Angielsko-Walijskiej Fundacji Rozwoju Badań Pedagogicznych. Ukazuje się trzy razy do roku w objętości 80 stron dużego formatu (8<sup>o</sup>). Redaguje je znany angielski psycholog wychowawczy, W. D. Wall, autor tłumaczonej na język polski książki pt. „Wychowanie i zdrowie psychiczne”.

Każdy numer *Educational Research* przynosi 8—10 artykułów, będących najczęściej doniesieniami z aktualnie prowadzonych badań psychosocjologicznych i dydaktycznych, nierzadko bardzo zmatematyzowanych, jeśli idzie o analizę materiału, lecz zawsze mających na względzie cele praktyki pedagogicznej.

Spośród dwóch uprawianych zazwyczaj sposobów omawiania treści obcych periodyków, a to przeglądu bądź orientującego ogólnie, bądź też wybiórczego, zdecydowaliśmy się na to drugie ujęcie — z tym, że na przykładzie relacji o badawczych problemach czytania postaramy się ukazać zarówno charakter tego czasopisma, jak i specyficzne światła i cienie określonego stylu prowadzenia badań psychopedagogicznych.

Ponieważ pojęcie gotowości (dojrzałości) do (nauki) czytania nie jest dla polskiego czytelnika czymś nieznanym, tej pierwszej sprawie poświęcimy niewiele miejsca<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Najobszerniej piszą u nas o gotowości do czytania J. Zborowski: *Początkowa nauka czytania*. PZWS, Warszawa 1959; i H. Spionek: *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1965; rozdział VII.

Autor artykułu pod tym tytułem (*Educational Research*, 1963 r., nr 1), A. E. Sander-son, pisze, że w myśl koncepcji gotowości do czytania każde dziecko posiada określony poziom rozwoju, na którym jest ono dojrzałe (gotowe) do nauki czytania. Sądzi się powszechnie, że gotowość do czytania zależy od takich czynników, jak:

— ogólny rozwój fizyczny (w tym fizyczna „dojrzałość” oczu oraz organów mowy i słuchu);

- rozwój wzrokowej i słuchowej zdolności dyskryminacyjnej;
- łatwość skojarzeń myślowych;
- określony stopień dojrzałości społecznej i emocjonalnej;
- poziom środowiska językowego domu rodzinnego;
- chęć samego dziecka do podjęcia nauki czytania.

W tymże numerze (1 z 1963 roku) J. A. Downing na pytanie, postawione w tytule swego artykułu „Czy wiek umysłowy 6 lat jest istotny dla gotowości do czytania?”, odpowiada, że wiek ten nie jest w danym wypadku czymś stałym, lecz zależy od konkretnej sytuacji uczenia się. Dlatego za wiele ważniejszy problem uważa autor poznanie podstawowych procesów myślenia dziecka, związanych z czynnością „odkodowywania” i „zakodowywania” języka, z czym z kolei wiąże się kłopot swoiście angielski w postaci wielkiego skomplikowania angielskiej pisowni. O specjalnych badaniach poświęconych tej ostatniej sprawie powiemy dalej osobno.

Jednym z wymienionych wyżej czynników, które współwyznaczają gotowość nauki czytania, a więc także i poziom zdobywanej w tym zakresie umiejętności, jest pewien stopień dojrzałości społecznej i emocjonalnej. Odnośną zależność rozpatruje wszechstronnie O. C. Sampson w opracowaniu pt. „Czytanie a dostosowanie. Przegląd literatury” (Ed. Res. 1966 r. nr 3). Okazuje się, że jest tutaj do zarejestrowania całe mnóstwo badań, wykonywanych jednak różnymi metodami i prowadzącymi niezadko do kontrowersyjnych wyników. Zgoda panuje tylko co do tego, że trudności w czytaniu i niedostosowanie często współwystępują. Natomiast nie wiadomo właściwie z całą pewnością, jaki jest kierunek tej zależności. Niemniej Sampson zdaje się podzielać pogląd, wyrażony przez uchodzącego za autorytet w tej dziedzinie A. I. Gatesa, który pisze: Na 100 przypadków wyraźnych i specyficznych trudności w nauce czytania około 75 dzieci wykazuje niedostosowanie osobowościowe. Na tę liczbę stanowi ono w 1/4 przypadków przyczynę (trudności w czytaniu), a w 3/4 zjawisko towarzyszące lub rezultat. Inny badacz, Robinson, uzupełnia tę myśl twierdzeniem, iż niedostosowanie szkolne i trudności w czytaniu wpływają na siebie w sposób wzajemnie pogłębiający.

Podając krytyce przytoczone w artykule rezultaty różnych badań Sampson formuluje takie oto pytania: Czy dotychczasowe badania nad czytaniem i dostosowaniem usprawiedliwiają pewne ogólne wnioski? Czy mamy do czynienia z jakimiś faktami bezspornymi? A jeśli tak, to jakie zarysowują się tendencje? Wreszcie — jakie badania są potrzebne? Zdaniem autora — wobec niejednoznaczności wyników, spowodowanej w dużym stopniu rozbieżnościami semantycznymi i metodologicznymi — wyraźnej odpowiedzi można udzielić tylko na ostatnie pytanie. W tej kwestii Sampson postuluje dokładne zbadanie ilości przypadków trudności w czytaniu, związanych z określonymi rodzajami niedostosowania, oraz dynamiki uczuć, mogącej wpływać na przebieg nauki czytania.

Rzecz jednak znamienita, iż autor nie wysuwa jakiegokolwiek projektu koordynacji wysiłków (choćby tylko w drodze konferencji), które by zmierzały do usunięcia lub przynajmniej wyklarowania owych dostrzeganych przecieży przez siebie niezgodności terminologiczno-metodologicznych. Widać podobne propozycje byłyby sprzeczne z tamtejszymi obyczajami uprawiania badań (pedagogicznych); w sposób żmudny i pod niektórymi względami imponująco precyzyjny, ale właśnie we wzajemnej izolacji. Warto też przy okazji wtrącić, co zresztą nie dotyczy tylko oma-

wianego obecnie wycinka badań nad czytaniem, że badacze anglosascy (a więc również i amerykańscy, cytowani obficie w *Educational Research*) nie konfrontują prawie wcale swoich wyników z szeroką opinią nauczycielską..

Inne od naszych (choć przez nas podzielane), o wiele bardziej uniwersalne refleksje metodologiczne snuje Cyril Burt, znany psycholog angielski starszego pokolenia. Pisze on mianowicie: Niemal niezmiennie, w przypadku każdego badania naukowego, kiedy pragnie się potwierdzić lub obalić jakiś układ hipotez, bardzo rzadko uzyskuje się całkowicie jednoznaczna odpowiedź pozytywną albo negatywną. Zazwyczaj okazuje się, że pewne elementy prawdy tkwią w obu przeciwstawnych sobie stanowiskach, częściej — że najbardziej obiecujące są odkrycia, poczynione przy okazji, jak gdyby po drodze, a prawie zawsze wyłaniają się nowe, przedtem nie dostrzegane problemy i ujawniają się z całą żywością nowe, nie przeczuwane przedtem fakty.

Słowa te napisał Burt w związku z podjętym we wrześniu w 1961 roku przez Ośrodek Badań nad Czytaniem przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Londyńskiego długofalowym eksperymentem, dotyczącym wypróbowania angielskiego alfabetu uproszczonego do nauki początkowej czytania i pisania (zwanym w oryginale „Initial Teaching Alphabet”, a w skrócie „i.t.a.”). Pełne sprawozdanie z eksperymentu ma się ukazać dopiero w roku 1968. Numer 2 *Educational Research* z ub. roku ogłasza na ten temat artykuł polemiczny Johna Downinga i Barbary Jones pt. „Niektóre zagadnienia związane z oceną efektywności nauczania przy użyciu »i.t.a.« — Drugi eksperyment”. Ten drugi rzut badań zorganizowano po to, aby przynajmniej w pewnej mierze złagodzić niekorzystną sytuację, w jakiej znalazły się dzieci, nauczane przy pomocy alfabetu uproszczonego, wobec początkowego braku dostatecznej lektury pomocniczej, drukowanej alfabetem „i.t.a.”. Jednakże, jak przyznają autorzy, niepodobna było wyeliminować innego czynnika zakłócającego w postaci nastawienia samych nauczycieli. Bowiem — mimo iż każdy z nich uczy i w klasie eksperymentalnej, i w klasie kontrolnej — w klasie kontrolnej uczy obecnie inaczej niż przedtem. Po prostu nauczyciele są teraz bardziej wyczuleni na zagadnienia struktury języka, nie mówiąc już o tym, że w klasach obu rodzajów pracują teraz z większym zapalem.

Do analogicznego stwierdzenia, dotyczącego nie dającej się wyeliminować zmiany w postawie nauczycieli uczestniczących w badaniach (oczywista, nie jest to kłopot swoiście angielski) dochodzi również H. B. Pont, relacjonujący „Badanie nad zastosowaniem do nauki czytania w trzech szkołach podstawowych systemu Laboratorium S.R.A.” (*Ed. Res.*, nr 3, 1966 r.). System ten, o nazwie „The Science Research Associates Reading Laboratory” intensyfikuje naukę czytania w ten sposób, iż oddaje do dyspozycji nauczyciela, a właściwie uczniów danej klasy dużą skrzynkę, zawierającą materiały do ćwiczeń w czytaniu, drukowane na osobnych kartonach oraz komplet testów kontrolnych.

Całość materiałów składa się z trzech serii — zestawów, zwanych dosłownie „budowniczymi..”, a w spolszczeniu „ćwiczeniami siły”, „ćwiczeniami tempa” oraz „ćwiczeniami umiejętności słuchania”. Każdy karton zestawu „ćwiczeń siły”, a więc każde odnośne ćwiczenie ma na celu poprawę rozumienia w czytaniu. Składa się ono z tekstu przeznaczonego do czytania oraz z pytań na jego temat. Celem serii „ćwiczeń tempa” jest, rzecz jasna, zwiększenie tempa czytania i poprawa koncentracji uwagi. W przypadku „ćwiczeń umiejętności słuchania” nauczyciel czyta określony tekst, a uczniowie słuchają, po czym wypełniają test na zrozumienie. Zestaw pierwszy składa się ze 144 ćwiczeń po 12 na każdy poziom, przy tym każdy z tych poziomów oznaczono innym kolorem. Analogicznie wygląda podział wewnątrz zestawu drugiego. Seria trzecia zawiera 10 ćwiczeń.

Opisana skrzynka przeznaczona jest dla zajęć z całą klasą — z tym, że każdy uczeń pracuje indywidualnie. Poziom poszczególnego ucznia określa się na podstawie

specjalnego przewodnika dla początkujących, po czym grupowi rozdają materiały do ćwiczeń indywidualnych. Przejście na wyższy szczebel następuje wtedy, gdy uczeń osiągnął określony wynik dodatni, wymagany na poziomie poprzedzającym.

Skrzynka — „laboratorium S.R.A.” nie zastępuje nauczyciela, jakkolwiek zakłada pewien stopień samodzielności ze strony ucznia. Jednakże, podobnie jak maszyna nauczająca, wymaga ona od ucznia aktywności w udzielaniu odpowiedzi, jak też dopuszcza różnice indywidualne w zakresie tempa uczenia się. Analogicznie jak w nauczaniu programowanym, również przy użyciu skrzynki istotnym elementem uczenia się jest znajomość własnych osiągnięć.

Po 12 tygodniach badania, polegającego na prowadzeniu zajęć systemem S.R.A., dzieci klas eksperymentalnych powróciły do normalnej nauki czytania w klasie. Oczywiście istniały także grupy kontrolne. Po upływie około 7 miesięcy od chwili ukończenia eksperymentu wszystkie dzieci poddano badaniom ponownie.

W rezultacie okazało się, że wszystkie grupy, tak eksperymentalne, jak i kontrolne, poczyniły w czasie trwania eksperymentu znaczne postępy w nauce czytania. Przy tym różnice w osiągnięciach między grupami kontrolnymi a eksperymentalnymi (na korzyść tych ostatnich) wahały się w różnych szkołach w granicach 4,9 (na poziomie istotności 0,01) do 6,3 (na poziomie istotności 0,05). Wzrost „ilorazu czytania”, a nie tylko „wieku czytania” również w grupach kontrolnych tłumaczy autor intensywniejszym nauczaniem i przypuszczalną baczniejszą uwagą, skierowaną przez nauczycieli na wszystkich uczniów.

Oceniając ogólnie znaczenie skrzynki, Pont podkreśla, że narzędzie to może szybko spowodować poprawę poziomu czytania cichego. Nie należy jednak zapominać, iż dzieci trzeba uczyć również czytania dla przyjemności, czytania głośnego, czytania z komentarzem. Główna wartość nauki czytania metodą skrzynki S.R.A. polega, zdaniem autora, na tym, że jest ona czymś nowym, wyjątkowym, że zmusza ucznia do samodzielnego, planowego i świadomego (dzięki autokontroli) uczenia się, stawiając jednocześnie nauczyciela w nowej pozycji „konsultanta uczenia się”. A wszak każda metoda, która wyzwala nauczyciela z okowów rutyny, jest jawnie wartościowa, jeśli umożliwia mu dostrzeganie i intensywniejsze zajmowanie się indywidualnymi problemami uczenia się.

*Ryszard Radwiłowicz*

**DOROBEK I ROZWÓJ WYŻSZYCH SZKÓŁ PEDAGOGICZNYCH**

(Ogólnokrajowa sesja naukowa w Krakowie w dniach 13—14 stycznia 1967 r.)

Dwadzieścia lat minęło, gdy w 1946 roku decyzją Ministerstwa Oświaty zostały utworzone w Krakowie, Gdańsku i Łodzi pierwsze w Polsce państwowe wyższe szkoły pedagogiczne. Stały się one nowym i nie znanym dotychczas w historii polskiej oświaty ogniwem w systemie kształcenia nauczycieli. W latach następnych sieć ich znacznie rozwinęto: w 1950 roku wyższe szkoły pedagogiczne powstały w Warszawie, Katowicach i we Wrocławiu. Tę ostatnią cztery lata później z inicjatywy opolskich władz partyjnych i administracyjnych przeniesiono do Opola, WSP zaś w Łodzi i w Warszawie włączono do uniwersytetów. Najmłodszą WSP jest uczelnia rzeszowska, która początkowo przez dwa lata funkcjonowała jako filia krakowskiej WSP, a od października 1965 stała się uczelnią samodzielną. Warto w tym miejscu zauważyć, że koncepcja akademickiej zawodowej szkoły nauczycielskiej powstała na fali radykalnego ruchu nauczycielskiego w okresie międzywojennym. Koncepcja ta postulowała wyższe wykształcenie nauczycieli wszystkich typów i stopni szkolnych. Jej realizacja mogła nastąpić jedynie w nowych warunkach ustrojowych.

W pierwszym okresie istnienia (do roku 1949) trzyletnie studia w WSP były dwukierunkowe i obejmowały np. matematykę i fizykę, biologię i geografę, polonistykę i historię, absolwenci zaś tych studiów otrzymali kwalifikacje zawodowe do nauczania dwu przedmiotów w wyższych klasach szkół podstawowych. Rok 1949/1950 przyniósł 3-letnie studia jednopredmiotowe, pierwszego stopnia. Do roku 1954 — a więc do roku, od którego studia w WSP trwały najpierw lat cztery, a potem pięć i kończyły się egzaminem magisterskim — WSP w Gdańsku, Katowicach, Krakowie i Opolu wykształciły w sumie 1866 absolwentów I stopnia.

Wobec poważnych potrzeb szkolnictwa średniego wyższe szkoły pedagogiczne, po przebudowie planów i programów studiów, podjęły się kształcenia nauczycieli do szkół średnich ogólnokształcących, liceów pedagogicznych, szkół zawodowych. Po przejściu na system cztero- i pięcioletni studiów, pozwalający kształcić wysoko kwalifikowanych nauczycieli na poziomie magisterskim, w ciągu ostatnich 10 lat dyplomy magisterskie uzyskało 5095 absolwentów studiów dziennych, z tego na kierunkach matematyczno-fizycznych 1927, na przyrodniczych — 791, na humanistycznych — 2377. Od roku 1959 niektóre wydziały WSP mają prawo nadawania stopnia naukowego doktora; do roku 1966 wydały 148 dyplomów doktorskich, z tego prawie połowę wydała WSP w Krakowie.

Specyficzną cechą studiów w wyższych szkołach pedagogicznych jest kształcenie i doksztalcenie nauczycieli drogą studiów zaocznych i wieczorowych. Studia tego rodzaju, prowadzone od roku 1951, cieszą się dużą popularnością wśród nauczycielstwa, które bez odrywania od zajęć szkolnych, w trakcie pracy zawodowej, uzupełnia swe wykształcenie i podnosi kwalifikacje. Na studiach dla pracujących, które mają wypracowane swoiste cechy procesu dydaktycznego, własną strukturę i organizację, do roku 1966 dyplomy magistrów uzyskało 3580 czynnych nauczycieli, z tego około 50% nauczycieli otrzymało dyplomy z przedmiotów matematyczno-fizycznych i przyrodniczych.

Aktualnie we wszystkich pięciu wyższych szkołach pedagogicznych kształcą się na studiach dziennych 7700 studentów (głównie pochodzenia robotniczego i chłopskiego),



a na studiach dla pracujących podnosi swe kwalifikacje około 8500 nauczycieli. Istnieje w nich 12 kierunków kształcenia: filologia polska i rosyjska, historia, pedagogika, biologia, geografia, chemia, fizyka, matematyka, wychowanie techniczne, kierunek ogólnozawodowy z sekcją elektryczną i mechaniczną. Spośród wymienionych kierunków trzy przygotowują nauczycieli przedmiotów teoretyczno-zawodowych dla szkół zawodowych oraz nauczycieli wychowania technicznego dla liceów ogólnokształcących. Pozostałe przygotowują nauczycieli i wychowawców szkół wszystkich typów, szczególnie zaś dla zreformowanej szkoły 8-letniej i liceów ogólnokształcących. Wielu absolwentów WSP objęło i obejmuje odpowiedzialne stanowiska w nadzorze pedagogicznym, administracji szkolnej, organizacjach społecznych, w aparacie partyjnym; spora grupa pracuje na polu nauki. Procesem dydaktyczno-wychowawczym i badaniami naukowymi w Wyższych Szkołach Pedagogicznych kieruje 91 katedr, zatrudniających 767 pracowników naukowo-dydaktycznych.

W okresie minionych dwudziestu lat wykrystalizował się odrębny od uniwersyteckiego profil organizacyjno-programowy i oblicze ideowo-wychowawcze WSP, a jednocześnie ustalał się i podnosił ich poziom naukowy. Ostatecznie ukształtowały się zawodowe szkoły nauczycielskie na poziomie akademickim, specjalizujące się wyłącznie w kształceniu nauczycieli i wychowawców. Dwudziestoletni dorobek wyższych szkół pedagogicznych i program dalszego ich rozwoju ostatnio stał się przedmiotem ogólnokrajowej Sesji Naukowej, która odbyła się w dniach 13 i 14 stycznia br. w Krakowie.

W obradach Sesji wzięli udział m. in. minister oświaty i szkolnictwa wyższego prof. dr Henryk Jabłoński, zastępca przewodniczącego Rady Państwa, rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego prof. dr Mieczysław Klimaszewski, zastępca kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR Henryk Garbowski, sekretarz KW PZPR w Krakowie Andrzej Kozanecki, wiceprzewodniczący Prezydium WRN Wincenty Zydrzoń, prezes Oddziału PAN w Krakowie prof. dr Zenon Klemensiewicz, dyrektor Departamentu Studiów Uniwersyteckich, Ekonomicznych i WSP W. Drapich i jego zastępca dr W. Wojtyński, sekretarz ZG ZNP, dr S. Krawcewicz, rektorzy krakowskich wyższych uczelni, rektorzy WSP w Gdańsku, Katowicach, Opolu i Rzeszowie oraz rektor WSP w Krakowie, prof. dr Wincenty Danek, organizator i gospodarz Sesji. W obradach brali też udział przedstawiciele naczelných władz ZSP, ZMS, ZMW, ZHP, kuratorzy Okręgów Szkolnych sąsiadujących z Krakowem, a także dyrektorzy SN.

Otwarcia Sesji dokonał minister prof. dr H. Jabłoński, poświęcając swoje wystąpienie omówieniu ogromnych, doniosłej wagi zadań dydaktyczno-wychowawczych i naukowych, jakie pełniły dotychczas WSP ku pożytkowi narodu. Pozytywnie ocenił dotychczasowy wkład WSP w dzieło rozwoju powojennej polskiej oświaty. Stwierdził, że WSP, kształcące kadry wysoko kwalifikowanych nauczycieli, stanowią i winny stanowić kuznię postępu oświatowego. Od poziomu naukowego WSP, a przede wszystkim od inicjatyw i starań programowo-dydaktycznych i od panującej w nich atmosfery wychowawczej, zależy wartość zawodowo-moralna i poziom ideowy absolwentów, którym przychodzi kształcić umysły i poglądy młodzieży w socjalistycznej szkole.

Referat pt. „Dorobek wyższych szkół pedagogicznych na przestrzeni 20 lat” wygłosił poseł na Sejm PRL, prof. dr Stanisław Jodłowski z krakowskiej WSP. Referat ten, przedstawiając kolejno stadia rozwojowe, procesy strukturalne i programowe, jakie przechodziły WSP, krystalizując swój oryginalny — i jak już wspomniano — odrębny od uniwersyteckiego, profil dydaktyczny i naukowo-badawczy, stanowił podstawę pierwszej części dyskusji plenarnej — w pierwszym dniu obrad.

W dyskusji uczestniczyło liczne grono osób. M. in. prof. dr Z. Krygowska (z Krakowa) mówiła o trudnościach katedr dydaktyki szczegółowych w zakresie kształcenia młodej kadry, prof. dr L. Bandura (Gdańsk) podniósł kwestię kształcenia na Studium dla Pracujących, wysuwając postulaty opracowania odrębnych programów kształcenia, które nie mogą być wierną kopią programów studiów dziennych; prof. dr Jan Nowakowski (Kraków) dokonał konfrontacji systemów kształcenia w Polsce i za granicą, stwierdzając niezwykłą użyteczność istnienia odrębnych zakładów kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym. Problemowi wychowania swój głos poświęcił dr Jerzy Jarowiecki (Kraków), który m. in. ukazał specyficzną rolę WSP w kształtowaniu ideowej sylwetki absolwentów. Zwrócił również uwagę na konieczność traktowania pracy dydaktyczno-wychowawczej jako głównego obowiązku pracownika naukowego szkoły wyższej. Prof. dr M. Horn (Opole) podkreślił szczególnie rolę nauki polskiej w badaniach nad polskością Śląską, stwierdzając konieczność przeciwstawiania się niemieckiej rewizjonistycznej nauce, dopuszczającej się oczywistych fałszerstw historycznych. Prof. dr M. Janusz (Katowice) zatrzymał się nad problemem kształcenia nauczycieli wychowania technicznego. Prof. dr A. Przybło (Kraków) ukazał kształcącą rolę historii w wychowaniu młodzieży, wyrażając przy tym zaniepokojenie faktem powszechnego ograniczenia nauki historii w szkolnictwie zawodowym. Dyskusję zamknęło wystąpienie ministra prof. dra H. Jabłońskiego, który ustosunkował się do wysuniętych postulatów i problemów.

W tym samym dniu w godzinach popołudniowych uczestnicy obrad prowadzili prace w sześciu sekcjach problemowych: 1) nauk pedagogicznych (referat wprowadzający wygłosił prof. dr J. Pieter z WSP Katowice); 2) przedmiotów filologiczno-historycznych (referat pt. „Dorobek dydaktyczny i naukowy katedr filologicznych i historycznych” przedstawił prof. dr W. Danek z WSP Kraków); 3) przedmiotów matematyczno-fizyczno-chemicznych (referat z WSP Gdańsk); 4) przedmiotów biologiczno-geograficznych (referat oceniający dorobek tych przedmiotów wygłosiła prof. dr M. Dobrowolska z WSP Kraków); 5) kierunków technicznych (referat przedstawiający rezultaty pracy naukowo-dydaktycznej wygłosił prof. dr M. Janusz z WSP Katowice); 6) studiów dla pracujących (referat wprowadzający wygłosił prof. dr L. Bandura z WSP Gdańsk).

W drugim dniu Sesji Naukowej obrady miały charakter plenarny. Dyskusję poprzedziło wystąpienie wicedyrektora Departamentu Studiów Uniwersyteckich, Ekonomicznych i WSP dra Wacława Wojtyńskiego z referatem pt. „Perspektywy kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym w Polsce na tle tendencji występujących w innych krajach”. M. in. referat stwierdził, że w Polsce istnieje w dalszym ciągu ogromne zapotrzebowanie na nauczycieli z wykształceniem wyższym. W samym tylko szkolnictwie podstawowym zapotrzebowanie to w latach 1968–69 wyrażać się będzie liczbą około 7 tysięcy nauczycieli rocznie. Określając wymagania wobec WSP w zakresie kształcenia wysoko kwalifikowanych kadr nauczycielskich, dr W. Wojtyński stwierdził, że wyższe szkoły pedagogiczne powinny wykształcić do r. 1970 około 12,5 tys. nauczycieli, w tym ponad 6,5 tys. na kierunkach matematyczno-przyrodniczych, ponad 4,5 tys. na humanistycznych i ponad tysiąc osób na kierunkach ogólnotechnicznych. Nakreślając perspektywy rozwojowe WSP, zwrócił uwagę na rozbudowę studiów matematyczno-fizycznych, rusycystycznych, ogólnotechnicznych. Sporo uwagi referent poświęcił problemowi współpracy WSP z uniwersytetami. W trakcie dyskusji m. in. przewodniczący poszczególnych sekcji problemowych przedstawili wnioski, jakie wysunięto podczas wymiany poglądów w obsadach sekcyjnych.

Diskusję w drugim dniu obrad podsumował dyrektor Departamentu Studiów Uniwersyteckich, Ekonomicznych i WSP W. Drapich. Główną część swojej wy-

powiedzi W. Drapich poświęcił nakreśleniu perspektyw rozwojowych WSP oraz omówieniu ich roli i miejsca w systemie szkół wyższych w Polsce.

Z okazji 20-lecia wyższych szkół pedagogicznych otwarto również w gmachu krakowskiej uczelni pedagogicznej wystawę, która obrazowała wszystkie etapy rozwojowe, towarzyszące działalności tych placówek. Szereg tablic i wykresów, materiałów archiwalnych unaocznilo uczestnikom Sesji całość dorobku WSP. Na wystawie zgromadzono również bogaty dorobek naukowy (w postaci publikacji) pracowników naukowych WSP. Uczestnicy sesji mieli również okazję zapoznać się z projektami inwestycyjnymi poszczególnych uczelni, dokonać przeglądu makiet projektowanych budynków.

*Jerzy Jarowiecki*

## UROCZYŚCISCI POŚWIĘCONE WŁ. SPASOWSKIEMU W PRADZE

Powstałe w roku 1960 Muzeum Pedagogiczne im. J. A. Komenskiego w Pradze podjęło inicjatywę zorganizowania wystawy poświęconej Wł. Spasowskiemu. Obok wystawy poświęconej Wł. Spasowskiemu zorganizowano równocześnie drugą poświęconą szkolnictwu eksperymentalnemu w Czechosłowacji w latach 1918—1938. Uroczyste otwarcie odbyło się w dn. 14 grudnia 1966 r. W swym zagajeniu dyrektor Muzeum Pedagogicznego im. J. A. Komenskiego Vojtech Pavlasek wskazał na żywy ruch pedagogiczny w okresie międzywojennym w Czechosłowacji i w Polsce, w którym szczególną rolę odegrały postępowe organizacje nauczycielskie. Wskazał też, że Muzeum Pedagogiczne im. J. A. Komenskiego w Pradze w urzędzeniu tej wystawy uzyskało pomoc Związku Nauczycielstwa Polskiego i Koła Spasowiaków w Warszawie. Następnie zespół dziecięcy pod kierownictwem Dismana recytował wyjątki z prac J. A. Komenskiego. Pierwszy referat poświęcony życiu i działalności Wł. Spasowskiego wygłosił doc. dr Michał Szulkin, wskazując na nowsze badania i opracowania oraz podnosząc rolę Wł. Spasowskiego w działalności lewicy nauczycielskiej w Polsce międzywojennej. Prelegent wskazał również na liczne kontakty lewicy nauczycielskiej w Polsce z postępowymi organizacjami nauczycielskimi za granicą m. in. w Czechosłowacji.

Drugi referat o szkołach eksperymentalnych w Czechosłowacji w latach 1918—1938 wygłosił prof. Uniwersytetu w Pradze, dr Vaclav Píhoda. Referent wskazał na wpływ niektórych teoretyków czeskich (Otokar Hostinski, Z. Njedly, F. Krejčí, F. Drtina, J. Ulehla i in.) oraz podkreślił rolę Socjalistycznego Związku Nauczycieli, który powstał w r. 1922.

Szkoły eksperymentalne w Czechosłowacji posiadały duży dorobek w różnych dziedzinach pracy dydaktyczno-wychowawczej. Duży wpływ na rozwój szkolnictwa eksperymentalnego miała powstało w Pradze w r. 1921 Wyższa Szkoła Studiów Pedagogicznych, na której wykładali wybitni pedagogowie: Otokar Kadner, Otokar Chlup, Zdenek Nejedly, Vaclav Tille, Jiří Horak i in. Następnie obecni wybitni pedagogowie czescy, przedstawiciele władz oświatowych, pracownicy Instytutu Pedagogiki Czeskiej Akademii Nauk i przedstawiciele Ambasady PRL zwiadzali wystawy mieszczące się w salach pałacu Waldstejnowskiego w Pradze.

Wystawa poświęcona szkołom eksperymentalnym w Czechosłowacji w latach 1918—1938 odznacza się dużą ilością eksponatów, wydawnictw, fotografii itp. Wśród eksponatów znajdują się m. in. listy Paul Langevin, E. L. Thornike, A. Ferriere, A. Clause, J. Demarin, Z. Mysłakowskiego z lat dwudziestych i trzydziestych. Znajdują się nawet wydawnictwa międzynarodowych kongresów pedagogicznych, m. in. VI Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego, który odbył się w r. 1934 w Krakowie, Międzynarodowego Kongresu Pedagogicznego w Paryżu z r. 1937 i in.

Warto wspomnieć, że Muzeum Pedagogiczne w Pradze ma w swym dorobku imponującą wystawę poświęconą J. A. Komenskiemu, wystawę poświęconą Z. Nejedlemu oraz wystawę poświęconą znanemu pedagogowi czeskiemu prof. Otokarowi Chlupowi. Dyrektor Muzeum V. Pavlasek wzbogaca stale zbiory muzealne i przygotowuje dalsze wystawy pedagogiczne.

Wydaje się, że jest rzeczą pilną, aby również w Warszawie powstało Muzeum Pedagogiczne. Przedwojenne Muzeum Pedagogiczne Ministerstwa WRiOP uległo całkowitemu zniszczeniu.

W dn. 15 grudnia 1966 r. odbył się w Instytucie Pedagogicznym Czeskiej Akademii Nauk odczyt doc. dra Michała Szulkina pt. „Rozwój socjalistycznej myśli wychowawczej”. Po odczycie nastąpiła bardzo ożywiona dyskusja, w czasie której wskazywano na konieczność bliższej współpracy między ośrodkami pedagogicznymi Czechosłowacji i Polski. Odczyt ten doc. dr Michał Szulkin powtórzył w dn. 16 grudnia 1966 r. w Bratysławie, gdzie ma być również eksponowana wystawa poświęcona Wł. Spasowskiemu.

*Michał Szulkin*

## NOWE ZADANIA W PROGRAMIE UNESCO W DZIEDZINIE OŚWIATY NA LATA 1967—1968

Co dwa lata zbierają się na generalnej konferencji delegaci państw członkowskich w celu podsumowania i oceny działalności Organizacji Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO) oraz wytyczenia kierunku dalszych prac i ustalenia szczegółowego programu i planu pracy na następne lata.

W listopadzie 1966 r. odbyła się XIV sesja konferencji generalnej dla ustalenia programu działalności i budżetu UNESCO na lata 1967—1968. Wzięły w niej udział delegacje 120 krajów oraz delegacje różnych międzynarodowych organizacji<sup>1</sup>.

W czasie trwania XIV sesji konferencji generalnej zorganizowana została w gmachu UNESCO w Paryżu (place de Fontenoy) podniosła uroczystość związana z dwudziestą rocznicą istnienia i działalności tej Organizacji. Na uroczystość tę przybył prezydent Republiki Francuskiej, generał de Gaulle. Byli też obecni laureaci międzynarodowych nagród pokoju i nagród w dziedzinie oświaty, nauki i kultury.

Warto tu przypomnieć, iż UNESCO została powołana do życia w dniu 4 listopada 1946 r.; w tym dniu został ogłoszony akt konstytucyjny UNESCO. Już z pierwszego zdania tego aktu widać jasno główne cele i zadania tej organizacji; ten podstawowy dokument zaczyna się od następujących słów: „„Ponieważ wojny rodzą się w umysłach ludzi, zatem w umysłach ludzi należy budować środki obrony przeciw wojnie.”

Zgodnie z aktem konstytucyjnym z 1946 r. UNESCO rozwija działalność na rzecz utrzymania pokoju i bezpieczeństwa na świecie, na rzecz obrony praw człowieka drogą popierania i umacniania międzynarodowej współpracy w dziedzinie oświaty, nauki i kultury, propagowania i popierania wychowania młodzieży w duchu wzajemnego zrozumienia.

### 1. Główne zadania na lata 1967—1968

Spośród podstawowych zagadnień ogólnej polityki UNESCO, zmierzającej do zapewnienia równych szans w zakresie powszechności i dostępu do oświaty w różnych krajach, dwa z nich, a mianowicie: dostęp dziewcząt i kobiet do oświaty oraz kształcenie specjalne dzieci upośledzonych, będą w latach 1967—1968 przedmiotem wzmoczonej działalności o rozszerzonym zakresie.

Był czas, kiedy uważano, że równość praw kobiet i mężczyzn jest wynikiem rozwoju społecznego i ekonomicznego kraju; obecnie staje się jasne, że dostęp kobiet do oświaty oraz ich udział w życiu społecznym stanowią jeden z głównych w a-

<sup>1</sup> W konferencji tej brała udział autorka niniejszego artykułu.

runków tego rozwoju. Zagadnienie to ma więc charakter zarówno moralny, jak i społeczno-ekonomiczny.

Drugie zagadnienie dotyczące kształcenia specjalnego dzieci upośledzonych rozpatrywane jest w aspekcie humanitarnym, ekonomicznym i społecznym. Program przewiduje przeprowadzenie studiów porównawczych jako punkt wyjściowy do systematycznej i szerszej działalności UNESCO w tym zakresie.

Obok tych dwu dziedzin nowej lub zwiększonej działalności UNESCO przyznany został priorytet między innymi dla zagadnienia kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, zagadnienia programów, metod i nowych technik nauczania oraz rozwoju szkolnictwa wyższego.

Poza tym będą kontynuowane i rozszerzane prace w zakresie nauczania początkowego i kształcenia dorosłych, w zakresie planowania oświaty, wychowania pozaszkolnego młodzieży, wychowania w duchu zrozumienia międzynarodowego i inne.

Na finansowanie działalności UNESCO w dziedzinie oświaty zostały uchwalone kredyty budżetowe w wysokości 37 milionów dolarów, co stanowi wzrost o około 13 procent w stosunku do budżetu na lata 1965—1966.

## 2. Równość dostępu dziewcząt i kobiet do oświaty

Program UNESCO na lata 1967—1968 przewiduje intensyfikację działalności zmierzającej do zapewnienia dostępu dziewcząt i kobiet do oświaty na wszystkich jej szczeblach, a także podjęcie akcji długofalowej, a mianowicie 10-letniego okresu badań dotyczących możliwości: kształcenia dziewcząt w szkolnictwie zawodowym (technicznym), dostępu kobiet w różnych krajach do studiów wyższych, stanowisk naukowych i technicznych oraz stanowisk kierowniczych w różnych dziedzinach życia, roli i wkładu kobiet w rozwój i postęp nauki i techniki, w rozwój oświaty i kultury i w rozwój ekonomiczny i społeczny kraju.

W związku z tym planuje się m. in.:

— przeprowadzenie studiów porównawczych: w latach 1967—1968 opracowanie wyników badań na temat dostępu dziewcząt do szkolnictwa technicznego w krajach o różnym stopniu industrializacji, koedukacji w szkolnictwie oraz przystosowania kobiet do nowych warunków życia w ośrodkach o szybkiej urbanizacji;

— opracowanie i rozpowszechnienie dokumentacji (bibliografii, broszur, książek, filmów itp.) związanej z zagadnieniami kształcenia dziewcząt i kobiet, ich pracy zawodowej i roli w życiu społeczeństwa;

— przedyskutowanie wybranych zagadnień na podstawie zebranych materiałów porównawczych na międzynarodowych konferencjach, np. na międzynarodowej konferencji oświatowej BIE-UNESCO, na konferencji ministrów oświaty krajów afrykańskich, na konferencji ministrów oświaty krajów europejskich;

— zrealizowanie dwóch projektów eksperymentalnych (w planie 10-letnim): a) projektu dotyczącego możliwości kształcenia dziewcząt i alfabetyzacji kobiet dorosłych na wsi, b) projektu dotyczącego dostępu dziewcząt do studiów wyższych i do stanowisk naukowych i technicznych; Sekretariat UNESCO udzieli wydatnej pomocy technicznej, a także i finansowej (z różnych funduszy pozabudżetowych), krajom, które podejmują te projekty;

— udzielanie pomocy krajom członkowskim w zakresie rozwoju kształcenia dziewcząt i kobiet poprzez: wysyłanie do tych krajów doradców w celu opracowania programu tego rozwoju, tworzenie odpowiednich instytucji szkolnych i pozaszkolnych, kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli, dostarczanie szkołom potrzebnego wyposażenia w pomoce naukowe itd.;

— zwiększenie liczby stypendiów dla kobiet w celu przeprowadzania badań i studiów, np. na tematy alfabetyzacji kobiet, wychowania obywatelskiego i rodzinnego,

kształcenia technicznego itp., stypendiów dla kobiet pracujących w dziedzinie oświaty w celu umożliwienia im dokończania się i doskonalenia zawodowego, zwłaszcza w zakresie planowania i administrowania oświaty, oraz stypendiów przeznaczonych na studia kobiet na wyższych uczelniach innych krajów, prowadzenie badań naukowych porównawczych itd.;

— udzielanie pomocy technicznej i finansowej organizacjom nierządowym, zwłaszcza międzynarodowym organizacjom kobiecym, w celu rozwijania ich działalności w zakresie powszechnego awansu kobiet, m. in. w celu prowadzenia kursów alfabetyzacji, przysposobienia zawodowego kobiet, ich dostosowania do modernizacji życia współczesnego, przygotowania do szerokiego udziału w życiu społecznym i kulturalnym kraju itd. UNESCO dostarczy m. in. potrzebnych materiałów i pomocy audiowizualnych w tym zakresie;

— udzielanie pomocy krajom członkowskim w Afryce, np. w celu umożliwienia kobietom tych krajów ukończenia specjalnych kursów, organizowanych w Danii, kształcących w takich dziedzinach, jak np. wychowanie przedszkolne, gospodarstwo domowe, wychowanie specjalne dzieci upośledzonych itp.

UNESCO będzie kontynuowała pomoc dla krajów afrykańskich w zakresie rozwoju kształcenia dziewcząt i kobiet, m. in. poprzez wybudowanie i wyposażenie zakładu kształcenia nauczycielek w Sierra Leone, szkoły średniej z internatem w Tanzanii, dostarczenie pomocy do nauczania przedmiotów ścisłych w Ghanie i w celu kształcenia dorosłych w Sierra Leone i w Tanzanii, udzielenie stypendiów dla kobiet w różnych krajach Afryki w zakresie oświaty dorosłych.

Ogólny koszt programu UNESCO w zakresie rozwoju kształcenia dziewcząt i kobiet w okresie 10 lat szacowany jest na ok. 10 milionów dolarów (w tym 7 milionów dolarów ma pochodzić z kredytów pozabudżetowych Organizacji); na lata 1967—1968 przeznacza się 800 000 dolarów.

Zagadnienie kształcenia dziewcząt i kobiet i ich awansu naukowego, zawodowego i społecznego wywołało niezmiernie żywą dyskusję. Wszyscy dyskutanci (25) podkreślali szczególnie znaczenie tego zagadnienia we współczesnym świecie i oceniali pozytywnie plan pracy UNESCO w tym zakresie. Podkreślano z uznaniem dynamiczny charakter programu i zamierzoną długofalową działalność UNESCO w dziedzinie dostępu dziewcząt i kobiet do oświaty.

Przedstawicielki krajów afrykańskich i azjatyckich, np. Mali, Kamerunu, Indii, Jamajki, Sudanu, Iranu, Górnej Wolty, Syjamu, przedstawiły niezwykle trudne warunki życia i pracy kobiet w tych krajach, zwłaszcza kobiet wiejskich.

Delegatka Mali podkreśliła, że w jej kraju również kobiet istnieje tylko prawnie, ale nie w rzeczywistości; w społeczeństwie panuje jeszcze dużo przesądów i uprzedzeń, wiele zacofania i krzywd kobiet; analfabetyzm w Mali jest jeszcze masowy.

Delegatka Górnej Wolty przedstawiła prymitywne warunki życia kobiet afrykańskich, które zmuszone są wykonywać ciężkie prace fizyczne w domu, np. noszenie wody z daleka, i które nie mają często żadnego kontaktu z oświatą i kulturą.

Delegat Kuby stwierdził, że są pewne zawody i stanowiska, które powinny być dostępne dla kobiet, a tymczasem niechętnie się do nich dopuszcza kobiety na skutek starych tradycji, przesądów społecznych i nieuzasadnionych uprzedzeń. Na Kubie zwalcza się energicznie te przesady, kobiety zajmują coraz częściej stanowiska kierownicze i stanowiska w zawodach technicznych.

W wyniku dyskusji i omówienia zgłoszonych propozycji, wniosków i poprawek do planu pracy zostały uchwalone jednomyślnie rezolucje, które upoważniają dyrektora generalnego UNESCO do wzmocnienia długofalowej działalności zmierzającej do zapewnienia pełnej, faktycznej równości kobiet oraz udzielenia krajom członkowskim skutecznej pomocy w realizowaniu podejmowanych projektów.

### 3. Kształcenie specjalne dzieci upośledzonych

Program UNESCO na lata 1967—1968 w zakresie kształcenia dzieci kalekich i umysłowo upośledzonych przewiduje:

— przeprowadzenie badań i studiów porównawczych w zakresie kształcenia specjalnego, np. kształcenia dzieci niewidomych i głuchych, oraz dostarczenie krajom członkowskim opracowań rezultatów tych badań;

— wysyłanie do krajów członkowskich krótkoterminowych misji konsultantów, którzy mieliby za zadanie udzielenie pomocy zainteresowanym krajom w planowaniu działalności w zakresie kształcenia specjalnego i w kształceniu nauczycieli dla szkolnictwa specjalnego;

— dostarczanie krajom członkowskim pomocy i materiałów niezbędnych dla utworzenia instytutów lub ośrodków kształcenia specjalnego;

— podjęcie studiów dotyczących obowiązujących przepisów prawnych, stosowanych w krajach członkowskich w zakresie kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo i fizycznie.

W toku dyskusji delegacje 14 krajów wskazały na konieczność szerszego opracowania tego programu na lata następne i wykorzystania przy tym dotychczasowych doświadczeń różnych krajów i przeprowadzonych dotąd badań.

Postulowano też, by program działalności UNESCO obejmował również dzieci i młodocianych nie dostosowanych społecznie i moralnie zagrożonych.

### 4. Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli

Program UNESCO na lata 1967—1968 w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli przewiduje m. in.:

— przeprowadzenie serii studiów na tematy: organizacji i działalności zakładów kształcenia nauczycieli, metod i środków kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli i potrzeb w tym zakresie w związku z szybkim rozwojem nauki i techniki; w końcu roku 1967 UNESCO zorganizuje naradę specjalistów w celu rozważenia wniosków wynikających z powyższych studiów;

— podjęcie w r. 1967 w jednym z krajów członkowskich Afryki eksperymentalnego projektu, który ma trwać przez 6 lat, w celu zbadania wyników kształcenia pedagogicznego organizowanego w toku wykonywanej pracy oraz metod podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli szkół podstawowych, którzy kształcili się tylko w trybie przyspieszonym;

— podjęcie na poziomie szkoły średniej dwóch lub trzech eksperymentalnych projektów w celu zbadania możliwości i metod doskonalenia zawodowego nauczycieli, np. w zakresie przedmiotów ścisłych;

— udzielanie pomocy przez UNESCO regionalnym ośrodkom i instytutom zajmującym się kształceniem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli, np. w Afryce, Azji, Ameryce Łacińskiej;

— udzielanie pomocy (z funduszu specjalnego) dla 21 zakładów kształcenia nauczycieli szkół średnich w krajach na drodze rozwoju;

— udzielanie pomocy krajom członkowskim, które podejmą projekty zmierzające do zreformowania systemu kształcenia nauczycieli;

— w ramach współpracy UNESCO z FISE (Fonds des Nations Unies pour l'Enfance) organizowanie kursów doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, np. nauczycieli szkół podstawowych, szkół wiejskich, szkół zawodowych, specjalnych itp. Wkład FISE polega tu zwłaszcza na dostarczaniu ośrodkom kształcącym nauczycieli potrzebnego wyposażenia i pomocy audiowizualnych.



UNESCO rozwinie również szeroko swoją działalność na rzecz poprawy warunków życia i pracy nauczycieli i podniesienia ich pozycji społecznej. UNESCO oprze swoją działalność w tym zakresie na rekomendacji opracowanej wspólnie przez UNESCO i Międzynarodową Organizację Pracy (OIT) i uchwalonej w r. 1966 przez międzyrządową konferencję. W celu rozpowszechnienia tej rekomendacji UNESCO wyda odpowiednią broszurę, przedstawiając w niej cele i motywy opracowania tej rekomendacji oraz sposoby wprowadzania jej w życie.

UNESCO przeprowadzi studia porównawcze w zakresie metod i środków poprawy sytuacji zawodowej i społecznej nauczycieli w różnych krajach. Tematy badań i studiów będą również dotyczyły: udziału nauczycieli w wypracowaniu polityki oświatowej, roli nauczycieli w modernizacji programów i metod nauczania, warunków zatrudnienia nauczycieli, awansów, oceny zawodowej nauczycieli, proporcji kobiet i mężczyzn w zawodzie nauczycielskim itd.

Sekretariat UNESCO zorganizuje naradę przedstawicieli międzynarodowych organizacji i związków nauczycieli w celu rozważenia sposobów realizacji pewnych postanowień zawartych w rekomendacji, dotyczących np. udziału nauczycieli w reformie programów nauczania, współpracy pomiędzy nauczycielami a ośrodkami badawczymi itd.

UNESCO przydzieli stypendia nauczycielom i członkom organizacji nauczycielskich w celu zbadania w innych krajach aktualnych problemów zawodu nauczycielskiego oraz charakteru i zakresu działalności związków nauczycielskich.

W toku ożywionej dyskusji, w której wzięli udział delegaci 22 krajów, podkreślono ogromne znaczenie międzynarodowej rekomendacji, zmierzającej do poprawy sytuacji zawodowej i społecznej nauczycieli, potrzebę jej rozpowszechnienia i wprowadzenia w życie.

Wielu delegatów podkreślało potrzebę dostosowania treści i metod kształcenia nauczycieli do wymagań współczesnej szkoły, do rozwoju nauki i techniki. W związku z tym potrzebne jest przeprowadzenie reformy systemu kształcenia nauczycieli.

## 5. Programy, metody i nowe techniki nauczania

Program UNESCO na lata 1967—1968 w zakresie programów, metod i nowych technik nauczania przewiduje m. in.:

- zorganizowanie w r. 1967 międzynarodowego seminarium ekspertów w celu wypracowania ogólnych zasad i wytycznych dotyczących reformy szkolnictwa i unowocześnienia treści programów nauczania;
- przeprowadzenie badań i studiów porównawczych w zakresie programów, metod i środków nauczania; opracowanie wykazów najnowszych pomocy audiowizualnych i sposobów ich wykorzystywania;
- opracowanie i wydanie materiałów i dokumentacji związanych z nauczaniem biologii i chemii w szkołach średnich oraz języka obcego w szkole podstawowej;
- udzielanie pomocy zainteresowanym krajom, zwłaszcza w Afryce, Azji i Ameryce Łacińskiej, w zakresie reformy programów nauczania i produkcji pomocy naukowych;
- upowszechnianie informacji dotyczących stosowania nowych metod i środków nauczania; zapoznavanie nauczycieli z nowymi technikami nauczania, nauczaniem programowanym, pomocami audiowizualnymi itp.;
- podjęcie różnorodnych eksperymentów dotyczących metod i środków nauczania; np. nauczania programowanego w zakresie przedmiotów ścisłych, języków i geografii;
- udzielanie pomocy technicznej i finansowej krajom członkowskim w ekspe-

rymentowaniu nowych technik i metod nauczania (w liczbie krajów, które przewidziane są do uzyskania tej pomocy, jest i Polska).

W dyskusji na temat programów, metod i technik nauczania wzięło udział 43 dyskutantów. Podkreślono w dyskusji potrzebę rewizji programów i metod nauczania w celu dostosowania ich do rozwoju nauki i techniki i do współczesnych wymagań szkoły.

## 6. Rozwój szkolnictwa wyższego

Program pracy UNESCO na lata 1967—1968 w zakresie rozwoju szkolnictwa wyższego obejmuje m. in.:

- zorganizowanie seminarium przedstawicieli organizacji uniwersyteckich w celu wzmocnienia współpracy tych organizacji z UNESCO oraz w celu przedyskutowania aktualnych potrzeb w dziedzinie szkolnictwa wyższego i zbadania możliwości podjęcia międzynarodowej akcji odpowiadającej tym potrzebom;

- kontynuowanie badań i studiów porównawczych na wybrane tematy z zakresu szkolnictwa wyższego, np. metody i środki kształcenia w szkołach wyższych, funkcjonowanie uniwersytetów w ciągu całego roku, współpraca międzyuniwersytecka, wpływ szkolnictwa wyższego na rozwój i podniesienie poziomu szkolnictwa podstawowego i średniego, rekrutacja kandydatów na studia wyższe i in.;

- zorganizowanie seminarium (Table ronde) kierowników i administratorów szkolnictwa wyższego w celu dokonania wymiany poglądów i konfrontacji doświadczeń dotyczących aktualnych metod i praktyki w zakresie organizacji, administracji i finansowania szkolnictwa wyższego;

- udzielanie przez UNESCO krajom członkowskim na ich życzenie pomocy technicznej i finansowej (usługi ekspertów, przyznanie stypendiów, dostarczenie materiałów) w celu organizowania i rozwijania szkolnictwa wyższego, unowocześnienia metod i środków kształcenia w szkołach wyższych itd.;

- zorganizowanie w r. 1968 narady ekspertów dla krajów arabskich na temat roli, jaką szkolnictwo wyższe odgrywa w rozwoju ekonomicznym, społecznym i kulturalnym kraju;

- kontynuowanie podjętych w latach 1965—1966 prac na temat porównywalności, ekwiwalencji i wzajemnego uznawania przez kraje świadectw szkolnych, dyplomów i stopni uniwersyteckich;

- podjęcie akcji zmierzającej do stworzenia sieci wyższych szkół stowarzyszonych, które by działały w duchu zrozumienia międzynarodowego i pokojowej współpracy między narodami; włączenie zagadnień dotyczących zrozumienia międzynarodowego i działania na rzecz pokoju do programów kształcenia w wyższych szkołach;

- zorganizowanie regionalnej afrykańskiej konferencji ministrów oświaty i ministrów odpowiedzialnych za rozwój ekonomiczny kraju na temat rozwoju oświaty w Afryce;

- zorganizowanie w 1967 r. regionalnej konferencji europejskiej ministrów oświaty na tematy związane ze szkolnictwem wyższym, między innymi zagadnienie dostępu do szkół wyższych i zagadnienie integracji ogólnego humanistycznego wykształcenia i specjalizacji technologicznej w szkolnictwie wyższym.

\*

Spośród wielu zaplanowanych na lata 1967—1968 nowych lub rozszerzonych akcji UNESCO warto tu jeszcze wymienić między innymi:

- wprowadzenie w życie światowego eksperymentalnego programu alfabetyzacji przy zastosowaniu obok metod tradycyjnych również różnorodnych nowoczesnych

metod, takich jak nauczanie programowane, audycje radiowe i telewizyjne, pomoce audiowizualne, w celu jak najszybszego i najbardziej skutecznego zwalczania analfabetyzmu;

— zorganizowanie w 1968 roku w Paryżu międzynarodowej konferencji na temat aktualnych problemów i tendencji istniejących w dziedzinie planowania oświaty;

— utworzenie międzynarodowego komitetu do spraw rozwoju wychowania pozaszkolnego w celu opracowania szerszego programu działalności UNESCO w tym zakresie i koordynowania tej działalności;

— udzielenie pomocy rządowi meksykańskiemu w przygotowaniu i zorganizowaniu międzynarodowej konferencji na temat problemów naukowych i wychowawczych związanych z nowoczesnym sportem z okazji Olimpiady, która się odbędzie w 1968 roku;

— dalszy rozwój systemu szkół stowarzyszonych wychowujących młodzież w duchu zrozumienia i pokojowej współpracy między narodami; rozszerzenie tego systemu na wszystkie szczeble szkolnictwa: podstawowy, średni i wyższy;

— podjęcie prac związanych z przygotowaniem obchodu Międzynarodowego Roku Praw Człowieka w 1968 roku; wydanie broszury na ten temat przeznaczonej dla nauczycieli.

\*

W wyniku szerokiej i żywej dyskusji nad poszczególnymi zagadnieniami oświatowymi uchwalone zostały rezolucje zmierzające do dalszego rozwoju działalności UNESCO w dziedzinie oświaty, nauki i kultury. Wiele delegacji nawiązywało swoje wypowiedzi do toczącej się w Wietnamie barbarzyńskiej wojny, niszczenia miast i osiedli, szkół i zabytków kultury w tym kraju, brutalnego gwałcenia praw człowieka, wysuwając jednocześnie konieczność wzmożenia działalności UNESCO na rzecz pokoju, poszanowania praw człowieka, usuwania pozostałości kolonializmu, zwalczania dyskryminacji rasowej w świecie.

*Maria Żakowa*

## СОДЕРЖАНИЕ

### СТАТЬИ

МИРОН КРАВЧИК: Модель воспитания . . . . .	285
ВЕСЛАВ НАЛЕПИНСКИ: Гражданское воспитание в средней школе . . . . .	310
ЕЖИ МИКУЛЬСКИ: Об интегральном воспитании в среде . . . . .	318

### ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ТАДЕУШ ВИЛЁХ: Сравнительная педагогика? . . . . .	335
ЮЗЕФ ЗАЖИЦКИ: Некоторые замечания относительно педагогических публикаций . . . . .	339

### ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

РИШАРД РАДВИЛОВИЧ: Исследования в области отношения учителей к вопросам школьников . . . . .	343
ХЕНРИК КУРОВСКИ, КАЗИМЕЖ МОРОЗ: „Элементы педагогических наук” в строительном техникуме . . . . .	352
ЧЕСЛАВ ВУЙЦИК: Развитие педагогического новаторства в пулавском уезде . . . . .	361

### РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЛЮДВИК БАНДУРА: Отношение современных учителей к профессии . . . . .	365
ЗОФИЯ КШИШТОШЕК: Рассуждения о книге Б. Суходольского „Просвещение и народное хозяйство” . . . . .	369
ВЕСЛАВ НАЛЕПИНСКИ: Библиотека для учителей гражданского воспитания . . . . .	372

### ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польских педагогических журналов . . . . .	377
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советских педагогических журналов . . . . .	381
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Французский журнал — Cahiers Pédagogiques . . . . .	385
РИШАРД РАДВИЛОВИЧ: Об английских исследованиях по вопросам обучения чтению . . . . .	390

### ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ЕЖИ ЯРОВЕЦКИ: Достижения и развитие Высших педагогических школ . . . . .	394
--	-----

### ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

МИХАЛ ШУЛЬКИН: Торжества посвященные В. Спасовскому в Праге . . . . .	398
МАРИЯ ЖАК: Новые задачи в программе ЮНЕСКО . . . . .	399

# TABLE OF CONTENTS

## ARTICLES

MIRON KRAWCZYK: A Model of Education . . . . .	285
WIEŚLAW NALEPIŃSKI: Citizen Education in Secondary School . . . . .	310
JERZY MIKULSKI: On Integral Education in the Environment . . . . .	318

## DISCUSSIONS AND POLEMICS

TADEUSZ WIŁOCH: Comparative Pedagogy? . . . . .	335
JOZEF ZARZYCKI: Some Remarks Concerning Pedagogical Publications . . . . .	339

## EXPERIENCES, TESTS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

RYSZARD RADWIŁOWICZ: Investigations Concerning Teachers' Attitudes to Pupils' Questions . . . . .	343
HENRYK KUROWSKI, KAZIMIERZ MÓRÓZ: „Elements of Pedagogical Sciences” in Technicum of Architecture . . . . .	352
CZESŁAW WÓJCIK: The Development of Pedagogical Activities in the Puławy District . . . . .	361

## REVIEWS AND BOOK SUMMARIES

LUDWIK BANDURA: The Attitude of Contemporary Teachers to Their Profession . . . . .	365
ZOFIA KRZYSZTOSZEK: Reflections on the Book by B. Suchodolski „Education and National Economy” . . . . .	369
WIEŚLAW NALEPIŃSKI: Library for Teachers of Citizen Education . . . . .	372

## PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Survey of Polish Pedagogical Periodicals . . . . .	377
JOZEF ZALEWSKI: A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals . . . . .	381
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogique . . . . .	385
RYSZARD RADWIŁOWICZ: English Investigations into the Problems of Teaching of Reading . . . . .	390

## HOME CHRONICLE

JERZY JAROWIECKI: Achievements and Development of Higher Pedagogical Schools . . . . .	394
--	-----

## FOREIGN CHRONICLE

MICHAŁ SZULKIN: Celebrations in Prague Devoted to W. Spasowski . . . . .	398
MARIA ŻAKOWA: New Tasks in the Programme of the UNESCO . . . . .	399

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1967

Nakład 4640 + 150 egz. Ark. wyd. 9,5. Ark. druk. 7,75. Papier druk. sat. Kl. V, 70 g, 70×100/16.  
Oddano do składania 9. III. 1967 r. Podpisano do druku i druk ukończono w czerwcu 1967 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. 607 — L-14

## KOMITET REDAKCYJNY

Franciszek Kazubiński (sekr. org.), Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Jerzy Misiewicz (sekr. red.), Władysław Ozga, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński (red. nac.).

## RADA REDAKCYJNA

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

## ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

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

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu” bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.

### Warunki prenumeraty

	rocznie . . . . .	zł 48
w kraju:	półrocznie . . . . .	zł 24
	cena pojedynczego numeru	zł 8

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch” Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.

**INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA”**

**poleca nowości:**

**GOŁASZEWSKI T.** — Dziecko w muzeum. Okł. i ukł. graf.

K. Witkowska. NK 1967 wyd. I, s. 95 tekt., zł 19,—

Książka poświęcona jest zagadnieniom wychowania estetycznego dzieci. Autor rozpatruje czynniki psychologiczne, drogi poznawcze plastyki przez dziecko, czyniąc ośrodkiem zainteresowania problematykę współpracy muzeum ze szkołą.

**LAM W.** — Malarstwo dziecka w świetle współczesnych poglądów. Opr. graf. Z. Rychlicki. NK 1967. Wyd. I w druku.

Autor analizuje, czym jest sztuka dziecka, jak ją należy rozwijać i pielęgnować. Szczególną uwagę poświęca istocie procesu twórczego u dziecka i podstawowym cechom dziecięcego malarstwa; podkreśla również wychowawczą rolę twórczości plastycznej dziecka.

**LEWICKA J.** — 100 technik plastycznych. Ilustr. i ukł. A. Włoczevska. NK 1967. Wyd. I w druku.

Książka zawiera zestaw najprostszych technik plastycznych: rysowanie ołówkiem, kredką, węglem, piórkiem, malowanie na szkle, tkaninach, wydzieranki, aplikacje, lepienie itp. Praca przeznaczona jest dla nauczycieli realizujących nowy program wychowania plastycznego w szkole oraz dla instruktorów prowadzących pozalekcyjne zajęcia plastyczne z dziećmi i młodzieżą.

**TRZECIAK P.** — 250 razy o sztuce polskiej. Obw. proj. P. Trzeciak. NK 1967, Wyd. I w druku.

Obszerny słownik sztuki polskiej adresowany do młodzieży zainteresuje również i dorosłego czytelnika. Omawia on dzieła i sylwetki twórców z różnych dziedzin sztuk plastycznych.

Książka zawiera kilkaset fotografii, obszerną bibliografię, indeksy ułatwiające korzystanie z zamieszczonego materiału. Całość składa się na wartościową, godną uwagi pozycję.

**Do nabycia w księgarniach „Domu Książek”**