

# RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK X (XLVI) MAJ – CZERWIEC 1968

---

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI . . . . .	253
-----------------------	-----

## ARTYKUŁY

STANISŁAW KRAWCEWICZ: Problemy reformy systemu samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli . . . . .	257
--	-----

## SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

WACŁAW WOJTYŃSKI: System kształcenia nauczycieli w Niemieckiej Republice Demokratycznej . . . . .	285
---	-----

## DYSKUSJE I POLEMIKI

MIRON KRAWCZYK: W sprawie systemu zasad i metod wychowania moralnego . . . . .	289
TADEUSZ J. WIŁOCH: Propozycje metodologiczne pedagogiki porównawczej do badań w zakresie problematyki kształcenia nauczycieli . . . . .	305
JAN ZIELENIEWSKI: O program przygotowania nauczycieli do wpajania uczniom nawyków dobrej roboty. . . . .	309

## DOSWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

IRENA JUNDZIŁŁ: Próba badania uspołecznienia dzieci i młodzieży . . . . .	313
KSENIA WASYLKOWSKA: Z badań nad stosunkiem uczniów do szkoły . . . . .	321
ZYGMUNT PUTKIEWICZ: Wskaźniki liczbowe jako ocena testów wiadomości . . . . .	330
MIECZYŚŁAW ŁOBOCKI: Z zagadnień spistości klasy szkolnej . . . . .	338
RYSZARD SMYL: Maszyna ucząca „LYMS I” . . . . .	345

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

BOLESŁAW PLEŚNIARSKI: Bogdan Suchodolski — Świat człowieka a wychowanie . . . . .	349
KAZIMIERZ SOŚNICKI: Józef Koziński — Zagadnienia psychologii myślenia . . . . .	355
FELIKS KORNISZEWSKI: Kazimierz Sośnicki — Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku . . . . .	358
WIKTOR CZERNIEWSKI: Osnovy didaktiki — pod red. B. P. Jesipowa . . . . .	363

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd czasopism pedagogicznych . . . . .	369
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . .	372

## KRONIKA KRAJOWA

RYSZARD RADWIŁOWICZ: Odczyt prof. L. N. Łandy w Instytucie Pedagogiki . . . . .	376
ROBERT GUTOWSKI: Seminarium na temat problemów reformy kształcenia nauczycieli . . . . .	377
HENRYKA WITALEWSKA: IV Zjazd Związku Młodzieży Socjalistycznej . . . . .	379
H. W.: Z obrad Rady Głównej Przyjaciół Harcerstwa . . . . .	380

## RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

## OD REDAKCJI

Marcowe niepokoje na wyższych uczelniach przeżyliśmy wszyscy głęboko. Zachwiały one słabo zintegrowanym systemem wychowawczym niektórych szkół i unaocznily pilną konieczność poprawienia wielu elementów tego systemu.

Negatywne skutki polityczne i moralne tych wydarzeń wielokrotnie przewyższają wszystkie inne szkody z nimi związane. Sprawa dotyczy przecież studentów, którzy już na najwyższym szczeblu drabiny oświatowej sposobią się do wykonywania wysoko kwalifikowanych czynności w różnych dziedzinach naszej socjalistycznej gospodarki i kultury narodowej. Mają oni osiągać przy tym równocześnie wysoką dojrzałość polityczną.

Paradoks to tym smutniejszy, iż ośrodkami niepokojów stały się przede wszystkim te kierunki studiów (filozofia, socjologia, ekonomia, historia i in.), po których spodziewano się, iż będą przodować na polu kształtowania socjalistycznej postawy i marksistowskiego światopoglądu oraz dawać przykład głębokiego i trafnego rozumienia politycznej racji stanu naszego narodu we współczesnym świecie.

Tymczasem owa dezorientacja sprawiła, że gromadzący się na nielegalnych zebraniach studenci solidaryzowali się z antysocjalistycznymi niekiedy hasłami, które wynosili na transparenty ukryci za ich plecami inspiratorzy.

Fale wrogiej infiltracji ideologicznej docierały również do murów niektórych szkół średnich prawdopodobnie w nadziei, iż i tam dokonają oczekiwanych wyrw i szkód. Na szczęście dzięki czujności wychowawców i w porę podjętym krokom zaradczym celu nie osiągnęły.

Młodzież była, jest i będzie nadzieją świata, wielkim skarbem narodów. Polska Ludowa chlubi się, iż jej młodzież stanowi prawie połowę narodowej substancji, że ponad osiem milionów dzieci i młodzieży objęła

procesem kształcenia. Młodzież robotnicza, chłopska, inteligencka, dzisiaj intensywnie uczona i kształcona, poprowadzi w niedalekiej przyszłości dzieło budownictwa socjalistycznego, z takim trudem i rewolucyjnym poświęceniem rozpoczęte przez pokolenie jej ojców i matek, starszych siostr i braci.

Dzięki dotychczasowemu olbrzymiemu wysiłkowi na całej ziemi polskiej dymią kominy kopalń, hut, fabryk i innych wielkich zakładów przemysłowych. Po morzach i oceanach żeglują coraz liczniejsza i nowocześniejsza flota rybacka i handlowa. Ojczyzna nasza przekształciła się w „jedno pospólne pracowisko”, jak marzył o tym Stefan Zeromski. Wielkie kolonie nowych domów mieszkalnych zmieniają do niepoznania wygląd miast i obraz kraju.

Musi przeto głęboko niepokoić, jeśli są grupy młodzieży, które sens istnienia upatrują w tzw. łatwym życiu, a nie w pracy jako takiej. Szczęścia i dobrobytu nikt nam przecież w prezencie nie przyniesie, musimy się ich sami ucziwie dopracować. Tylko tak zdobyte szczęście i tak osiągnięty dobrobyt mogą być przez społeczność socjalistyczną uznane.

W tym też kierunku musi podążać nasze wychowanie. Trzeba nam umacniać w społeczeństwie poczucie obowiązku, honor dobrze wykonanej pracy, odpowiedzialność, dyscyplinę jednostkową i społeczną. Snobistyczna pogoń za powabami życia ułatwionego, zarażająca umysły części młodzieży nie wychowywanej w duchu obowiązku pracy, musi być wyparta z porządku naszego dnia po prostu dlatego, iż jest sprzeczna z podstawowymi założeniami socjalizmu, z wzorami obyczajowymi przez ten ustrój kształtowanymi.

W kręgu obyczajów naszego społeczeństwa, czerpiącego swe zasoby z ziemi i z powszechnej, twórczej pracy ludzkiej, wzory z obcego świata niosą tylko niepokojące dysonanse, a dla samych naśladowców z reguły nieprzyjemne skutki.

19 marca br. Władysław Gomułka stwierdził z głęboką trafnością, iż „każdy, kto podejmuje walkę przeciw naszej partii i systemowi socjalistycznemu — obiektywnie, czy zdaje sobie z tego sprawę, czy też nie — podrywa fundamenty bytu narodowego Polski”.

Z socjalizmem i tylko z nim związana jest nasza przyszłość. Jest to podstawowy kanon obywatelskiego myślenia politycznego każdego świadomego Polaka-patrioty.

Czy jednak nasze wychowanie, nasza szkoła wynoszą na światło dzienne tę zasadniczą prawdę z dostateczną siłą i autentyzmem? Nie o samo wszczepianie przekonania o wyższości socjalizmu nad kapitalizmem chodzi, jakkolwiek jest to sprawa również ważna, lecz o rzecz stokroć donioślejszą, bo o praktyczne wiązanie procesu wychowania socjalistycznego jako nader istotnego elementu budownictwa nowego ustroju z interesem narodowym, z racją stanu Polski jako takiej. Tego rodzaju autentyzm stwarza realne przesłanki dla racjonalnego, prowadzonego przez szkołę,

rodzinę, organizacje dziecięce i młodzieżowe patriotycznego i internacjonalistycznego wychowania młodzieży, dla angażowania jej w czynną służbę Polsce i socjalizmowi.

Czynnik patriotyzmu, związane z nim wzruszenia i emocje, akty woli i działania na rzecz dobra społecznego zbyt słabe dotąd zajmowały miejsce w naszym wychowaniu. Świeże wspomnienia narodowej martyrologii przylaniały niekiedy swym ogromem momenty myślenia i działania na rzecz jutra. Młodzież zawsze usiłowała „naprawiać” zastany, niedoskonały świat. To zrozumiałe dążenie należy do atrybutów młodości. Chodzi jednak o to, aby w swych dążeniach kierowała się wszędzie i zawsze busolą patriotyzmu i internacjonalizmu, aby szła z partią i za partią, która na kolejnych etapach rozwoju kraju i stosunków międzynarodowych takim właśnie kompasem się posługuje. Kamieniem węgielnym jej polityki jest sojusz polsko-radziecki i sojusz z innymi, zaprzyjaźnionymi krajami socjalistycznymi, rozszerzanie i umacnianie współpracy ekonomicznej, naukowej i kulturalnej z państwami obozu socjalistycznego, przeciwstawianie się imperialistycznej polityce mocarstw kapitalistycznych, zwłaszcza agresywnym i dywersyjnym poczynaniom USA i odwetowym tendencjom NRF. Nie ulega wątpliwości, iż konsekwentna i solidarna walka z imperializmem z jednej oraz stałe pogłębianie przyjaźni i współpracy z obozem socjalistycznym, zwłaszcza ze Związkiem Radzieckim i najbliższymi sąsiadami, z drugiej strony — to podstawowe założenia naszej internacjonalistycznej polityki, splecionej nierozłącznie z prawdziwą dbałością o los własnego kraju.

Problemy wychowania młodego pokolenia były w latach ostatnich niejeden raz przedmiotem analiz i uchwał naszej partii. Zadania szkół w tej dziedzinie precyzowano na VII, XI i XIII Plenum oraz na IV Zjeździe. Nie sądzimy, iżby należało dzisiaj ujmować je inaczej. Trzeba po prostu sięgnąć do odpowiednich dokumentów partyjnych, wnikać w ich treść, zastanowić się ponownie nad ich rzetelną realizacją. Nowy rok szkolny będzie tego wymagał od nas z całą oczywistością.

Choć nauczanie uznajemy za podstawowy proces, w toku którego na tle wysiłku poznawczego uczniów następuje przenikanie do ich umysłów cennych wartości wychowawczych, to jednak nie da się zaprzeczyć, iż wychowanie jest czymś szerszym niż nauczanie, obejmującym różne strony osobowości wychowanków, dotyczącym często wielce wrażliwych i delikatnych strun wewnętrznych dzieci i młodzieży. Jest ono z istoty swej procesem ciągłym, społecznie i politycznie niezwykle odpowiedzialnym, polegającym na oddziaływaniu pośrednim i bezpośrednim. Nikt i nic nie zdoła pomniejszyć roli bezpośrednich kontaktów wychowawczych — zbiorowych i indywidualnych. Przeciwnie. Musi być podniesiona ranga bezpośredniej pracy wychowawczej na każdym szczeblu i poziomie kształcenia. Ale praca wychowawcza ma to do siebie, iż jej zdrowe owoce zbierać można tylko w ideowym klimacie i moralnej atmosferze, przy

szczerých stosunkach wzajemnych między wychowawcami i wychowan-  
kami. Musi być podkreślony wielki ciężar odpowiedzialności szkolnego  
środowiska wychowawczego za właściwy kierunek ideowy i pełną inte-  
grację działalności wychowawczej.

Prawdą jest, iż trzeba umieć wychowywać, że sztuki wychowania  
trzeba się pilnie uczyć i że należy poznać przewodnie zasady i metody  
oraz wiele cenných przykładów dobrej roboty wychowawczej z litera-  
tury i życia bieżącego, ale prawdą też jest, iż trzeba przede wszystkim  
chcieć to robić, gdyż prawdziwe wychowanie wymaga przekonania i za-  
angażowania. Nie są też obojętne podstawy programowe, teoretyczne,  
organizacyjne i materialne, w jakich przychodzi szkołom prowadzić i roz-  
wijać tę ważną działalność. Wiele rzeczy trzeba będzie podjąć na nowo.  
Programy i podręczniki wychowania obywatelskiego w szkołach pod-  
stawowych i średnich oraz przedmiotów ideologicznych w szkołach wyż-  
szych będą musiały być oczyszczone z błędów i deformacji rewizjoni-  
stycznych.

Można mieć pewność, iż nasze patriotyczne nauczycielstwo, w masie  
swej wyrosłe z ludu i prowadzące z prawdziwym oddaniem i poświę-  
ceniem trudne dzieło nauczania i wychowania milionów dzieci i mło-  
dzieży, uczyni wszystko, aby efekty jego wysiłku były jeszcze większe.  
To przekonanie wyraża również uchwała VIII Plenum Zarządu Głównego  
Związku Nauczycielstwa Polskiego z dnia 19 marca 1968 r.

Oczekiwany V Zjazd PZPR będzie niewątpliwie doniosłym wydarze-  
niem w życiu naszego kraju. Tę doniosłość uwypukla jeszcze bardziej  
fakt, iż na koniec roku 1968 przypada 20-lecie zjednoczenia polskiego  
ruchu robotniczego i 50-lecie odzyskania przez nasz kraj niepodległości  
po przeszło wiekowej niewoli. Nauczyciele i wychowawcy znajdują dla  
siebie i dla swej pracy pedagogicznej w nadchodzących miesiącach na  
pewno wiele ważnych inspiracji.

Pismo nasze — pedagogiczny organ ZNP — świadome wagi okresu,  
w który wszedł nasz naród, chce szerzej otworzyć swe łamy dla żywych  
problemów, z którymi przyjdzie borykać się w tym czasie szkolnictwu  
i nauczycielstwu. Nie mamy wątpliwości, iż będą to głównie problemy  
wychowania.

STANISŁAW KRAWCEWICZ

## PROBLEMY REFORMY SYSTEMU SAMOKSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI

### 1

Szeroka dyskusja przeprowadzona w ogniwach związkowych, w instytucjach oświatowych, w uczelniach i innych placówkach naukowych nad reformą kształcenia nauczycieli pozwoliła również na głębsze wniknięcie w aktualny stan problematyki samokształcenia i doskonalenia. Bardziej niż kiedykolwiek dostrzeżono zależności między kształceniem nauczycieli a samokształceniem i doskonaleniem w pracy zawodowej, bardziej niż kiedykolwiek obecny system samokształcenia i doskonalenia (raczej systemy) poddano krytycznej ocenie, wskazano na szereg zasadniczych braków, słabe dostosowanie do potrzeb kadry pedagogicznej w zakresie jej dalszego rozwoju w zawodzie.

Racjonalna organizacja systemu samokształcenia i doskonalenia nauczycieli staje się dziś centralnym problemem oświatowym. Wzrost wymagań społeczeństwa w dziedzinie kształcenia dorastających pokoleń zwiększa zadania szkoły, a tym samym nauczycieli.

Świadomość wzrastających zadań oraz rzeczywistych możliwości ich realizacji przez kadrę pedagogiczną powoduje z jednej strony dążenie do podnoszenia poziomu kwalifikacji zawodowych na drodze różnych form studiów zaocznych, eksternistycznych i wieczorowych<sup>1</sup>, z drugiej zaś strony krytyczną ocenę obecnych form i systemów organizacyjnych, których zadaniem jest stwarzanie odpowiednich warunków dla ciągłego samokształcenia i doskonalenia nauczycieli. Wysoki poziom kwalifikacji kadry pedagogicznej stanowi główny warunek przezwyciężania dysproporcji między wzrastającymi zadaniami szkolnictwa a rzeczywistymi możliwościami ich realizacji. Szybki przyrost wiedzy naukowej, komplikowanie się jej struktury, wyodrębnianie się nowych gałęzi nauki, coraz szersze zastosowanie nauki w życiu praktycznym ludzi, przemiany w różnych dziedzinach pracy ludzkiej i związany z tym wzrost wymagań w zakresie kwalifikacji, znaczone częstymi polemikami przemiany w so-

<sup>1</sup> Aktualnie kształcą się dalej w różnych formach studiów zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych około 50 tys. nauczycieli pracujących, 30 tys. w Studiach Nauczycielskich i około 20 tys. w uczelniach wyższych (WSP, uniwersytety i inne uczelnie).

cyjnym modelu kultury, ścieranie się różnych systemów ideologicznych i orientacji politycznych — wszystko to stawia zawód nauczycielski, który ma przysposabiać dorastające pokolenia do zajęcia miejsca w społecznym podziale pracy, do korzystania z dorobku kultury, do życia w społeczeństwie socjalistycznym wobec coraz trudniejszych i bardziej odpowiedzialnych zadań. Zadania te faktycznie mogą być realizowane na tyle, na ile nauczyciele będą mieli, zarówno osobiste jak i obiektywne, warunki realizacji tych zadań.

Wśród warunków umożliwiających skuteczne spełnianie zadań nauczania i wychowania zagadnienie kwalifikacji wysuwa się na czoło. Wzrastają bowiem dziś coraz bardziej zadania w zakresie przygotowania nauczycieli do podjęcia pracy w zawodzie, ale wzrastają one również w zakresie podnoszenia kwalifikacji zawodowych w czasie pracy. Oczywiście, że wymaga to, aby jeszcze w zakładzie kształcenia zdobył nauczyciel przygotowanie zarówno pod względem motywów jak i wiedzy naukowej, umiejętności ciągłego samokształcenia i doskonalenia. Ale też istnieje konieczność zorganizowania mu takich warunków, które by były możliwie najkorzystniejsze dla ciągłego samokształcenia i doskonalenia. Perspektywa pełnego przejścia w kształceniu nauczycieli na poziomie wyższym, stanowiącym główny warunek zapewniający przygotowanie ich nie tylko do podjęcia pracy, ale i do ciągłego samokształcenia i doskonalenia, staje się coraz realniejsza. W obecnej sytuacji stajemy wobec pilnej potrzeby gruntownej oceny istniejącego systemu samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz sformułowania postulatów co do jego udoskonalenia, a może i zasadniczego zreformowania w kierunku lepszego przystosowania do potrzeb kadry pedagogicznej. W obecnych warunkach i perspektywie racjonalnie zorganizowany system samokształcenia i doskonalenia w zasadniczy sposób będzie stanowić o rozwoju kwalifikacji nauczycieli, a tym samym w poważnej mierze i o efektach pracy. W artykule tym podejmuję wstępną rozmowę próby oceny obecnego systemu (czy systemów) samokształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz zasugerowania kierunku rozwiązań. Oczywiście, w pełni zdaję sobie sprawę z tego, że szereg sformułowanych tu poglądów wymaga dyskusji, szerszych rozwiązań, uzasadnień. Wiadomo też, że na niektórych terenach omawianej tu problematyki trzeba poruszać się po omacku, ufając tylko doświadczeniu, gdyż dotychczas nie podjęto gruntownych badań.

## 2

Punktem wyjścia rozważań nad problematyką samokształcenia i doskonalenia nauczycieli jest funkcja społeczna zawodu nauczycielskiego. W wyniku licznych procesów przemian kulturowych, rozwoju dróg krze-



wienia kultury i oświaty ulega ona szybkim przemianom. Przemiany te zmierzają w kierunku wzrostu wymagań w zakresie nauczania i wychowania. W dzisiejszych warunkach wykształcenie coraz bardziej decyduje o miejscu jednostki w społeczeństwie, o jej perspektywie zawodowej i życiowej. Świadomość tego faktu powoduje, że społeczeństwo domaga się od szkoły i nauczyciela wysokiego stopnia sprawstwa w dziedzinie kształcenia dorastających pokoleń. I jeżeli w tym zakresie szkoła nie jest w stanie sprostać zadaniom, to właśnie w układzie wzrastających wymagań ze strony społeczeństwa i rzeczywistej sprawności szkoły przebiega główna linia spięć, konfliktów.

O funkcji społecznej nauczyciela przesądza nie tylko ten fakt, że jest on pracownikiem konkretnej instytucji społecznej — szkoły i na jej terenie prowadzi określoną działalność stosownie do jej specyficznych zadań, ale również i to, że jest on w środowisku lokalnym człowiekiem, który rozumie procesy wychowania i zgodnie ze swoimi kompetencjami potrafi je w sposób celowy organizować. Procesy kształcenia i wychowania, będące jednymi z najbardziej złożonych procesów społecznych, występują nie tylko na terenie szkoły i innych instytucji planowo zorganizowanej pracy pedagogicznej, ale również we wszystkich innych formach społecznej działalności człowieka.

Warto zauważyć, że wychowawczy aspekt różnych form społecznej działalności ludzi nie jest obecnie dostatecznie uświadamiany i ukierunkowany. Aby nastąpiło pogłębienie wychowania człowieka w różnych jego sytuacjach życiowych i w różnych formach działania, istnieje potrzeba szerszego uwzględniania pedagogicznego punktu widzenia w różnorodnych dziedzinach działalności ludzkiej. Podstawowym warunkiem intensyfikacji procesów wychowania jest bardziej racjonalne niż dotąd spożytkowanie przez społeczeństwo kompetencji zawodowych nauczycieli-wychowawców również i w działaniach poza szkołą, w licznych instytucjach i zbiorowościach społecznych. Szeroko prowadzone u nas w ostatnich latach badania nad pracą nauczycieli wykazują, że stopniowo zmienia się charakter czynności społecznych nauczycieli w kierunku koncentracji na pracach związanych z kompetencjami zawodowymi<sup>2</sup>. Stwarza to większą szansę bardziej racjonalnej i efektywniejszej organizacji różnych form samokształcenia i doskonalenia w zawodzie.

W organizacji samokształcenia i doskonalenia zawodowego istnieje potrzeba uwzględniania rozlicznych zadań nauczyciela spełnianych w szkole i środowisku, zadań w zakresie nauczania i wychowania, opieki nad dzieckiem, pracy kulturalno-oświatowej w środowisku.

<sup>2</sup> Por. J. Woskowski: O pozycji społecznej nauczyciela. Łódź—Warszawa 1964, PWN. R. Wroczyński: Oddziaływanie szkoły i nauczyciela na środowisko. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1961, nr 2. J. Zięba: Działalność kulturalno-oświatowa w środowisku wiejskim (z doświadczeń powiatu lubartowskiego w latach 1960—1963) CPARA, Warszawa 1965 i inne.

W praktyce tę szeroką koncepcję zadań i potrzeb kadry pedagogicznej dostrzega się na ogół w świetle wąsko pojętego utylitaryzmu pedagogicznego. Wskutek tego doskonalenie nauczycieli zamienia się nierzadko w system powinności, niekiedy prostych nakazów i pouczeń o różnym stopniu przydatności zawodowej, pedagogicznej.

Możliwe jest, a nawet wydaje się być konieczne, spojrzenie na osobowość nauczyciela w wymiarach szerszych, pełniejszych. Jeżeli przyjmujemy założenie, że na osobowość nauczyciela nie będziemy patrzeć tylko przez pryzmat badań wąsko szkolnych, chociaż patrzenie takie jest niezbędne, a na jego potrzeby spojrzymy w szerszych wymiarach, wtedy głębiej i pełniej będziemy dostrzegać nauczyciela jako realizatora określonych zadań społecznych i zawodowych. Nauczyciel bowiem w swojej pracy nie tylko przekazuje wiadomości, nie tylko uczy, kształtuje postawy uczniów, ich poglądy i przekonania, system wartości, motyw, ale w mniejszym lub większym stopniu w procesie pracy w różnych formach bezpośrednich i pośrednich kontaktów przekazuje niejako określone wartości swojej osobowości. W grę wchodzi tutaj różne składowe osobowości, które są brane przez uczniów i środowisko pod uwagę. I im ta osobowość jest bogatsza, pełniejsza, im głębiej powiązana ze społeczeństwem i z jego ideologią, z kulturą, tym i efekty działania nauczyciela są większe.

Ten punkt widzenia ma istotne znaczenie dla różnych form pracy w środowisku nauczycielskim, a zwłaszcza dla organizacji i kierowania samokształceniem i doskonaleniem. W tym rozumieniu potrzeb nauczyciela postulat wszechstronności staje się naczelną dyrektywą w organizacji procesów samokształcenia i doskonalenia. Dziś już dość dobrze wiemy, że procesy rozwoju nauczyciela w zawodzie są wielorako uwarunkowane, że występuje cały szereg czynników sprzyjających lub hamujących rozwój osobowości nauczyciela w zawodzie, wpływających na powodzenia lub niepowodzenia w jego pracy. Rozwijające się coraz szerzej badania nad zawodem nauczycielskim<sup>3</sup>, aczkolwiek jeszcze niepełne, podejmujące przeważnie problemy wycinkowe, pozwalają głębiej ujmować węzłowe problemy zawodu nauczycielskiego, procesy dokonujące się w strukturze i funkcjach tego zawodu.

<sup>3</sup> W okresie ostatnich lat problematyka badawcza pedeutologii uległa widocznemu rozszerzeniu. Znajduje to swój wyraz w szeregu interesujących publikacji. Myślę tu szczególnie o pracach L. Bandury: *Model nauczyciela w społeczeństwie budującym socjalizm*. *Nowa Szkoła* 1957, nr 2. *Typy nauczycieli*, *Życie Szkoły* 1951, nr 11. *Rozwój badań nad nauczycielem*, *Chowanna* 1961, nr 2; S. Dobrowolskiego: *Struktury umysłów nauczycieli*, Warszawa 1959, PZWS; J. Kozłowski: *Nauczyciel a zawód*, Warszawa 1966, NK, *Analiza i ocena pracy nauczyciela*, Warszawa 1966, PZWS; T. Malinowskiego: *Ideał nauczyciela*, *Wolne Studium Pedagogiczne TSS*, Warszawa 1962; T. Pasierbińskiego: *Problemy kierowania szkołą*, PZWS, Warszawa 1962, *Wizytacja szkoły*, NK, Warszawa 1965; W. Okonia: „*Problem osobowości nauczyciela*” w: *Osobowość nauczyciela* PZWS, Warszawa 1962; B. Sadaja: *Społeczny problem zawodu nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1965; J. Woskowskiego: *O pozycji społecznej nauczyciela*, Łódź-Warszawa 1964, PWN; W. Wojtyńskiego: *Metody i wyniki badań pedeutologicznych* *Ruch Pedagogiczny*, 1964, nr 4 i inne.

Dzisiaj jest rzeczą oczywistą, że w organizacji samokształcenia i doskonalenia nauczycieli zachodzi konieczność stwarzania możliwie szerokiej płaszczyzny rozwoju jego osobowości. W rozwoju zawodowym kadry pedagogicznej istotne jest zarówno poznawanie różnych zakresów wiedzy naukowej, świadome uczestniczenie w życiu społecznym, poznawanie problemów życia środowiska i społeczeństwa, jak też szerokie uczestnictwo w kulturze, możliwie pełna orientacja oraz umiejętność pracy i życia w świecie rozwijającej się cywilizacji technicznej, w świecie walki ideologicznej i politycznej. W dzisiejszych warunkach rozwój intelektualny człowieka dokonuje się nie tylko przez naukę, lecz także przez technikę, działalność społeczną, sztukę, pracę zawodową. Z drugiej strony kształcenie naukowe obejmuje nie tylko dziedzinę umysłową, nauka ma dziś wpływ na różne dziedziny praktycznej działalności człowieka, na jego poglądy i postawy społeczne, na spędzanie czasu wolnego od pracy, na wyobraźnię i przeżycia emocjonalne<sup>4</sup>.

Patrząc zatem na sferę potrzeb nauczyciela w zakresie samokształcenia i doskonalenia, w zakresie dalszego jego rozwoju należy spojrzeć na różne dziedziny jego potrzeb, związane z zawodową i społeczną aktywnością nauczycieli. Nauczyciel szkoły współczesnej to człowiek o głębokiej wiedzy, gruntownym wykształceniu pedagogicznym, człowiek wrażliwy intelektualnie, będący w stanie utrzymać rzeczywisty kontakt z głównymi problemami współczesności, człowiek głęboko powiązany z tradycją i dniem dzisiejszym swojego narodu, z ideologią socjalizmu, człowiek o wysokiej kulturze, a w konsekwencji człowiek o dużej samodzielności w rozwiązywaniu rozlicznych problemów społecznych i zawodowych, człowiek ciągłej troski o własny intelektualny rozwój. Ale wiadomo, że rozwój tych cech nauczyciela może odbywać się w określonych, sprzyjających warunkach ciągłego stwarzania coraz to bardziej sprzyjających sytuacji dla pełnego rozwoju nauczyciela. Racjonalnie zorganizowany system samokształcenia i doskonalenia stanowi jeden z zasadniczych warunków rozwoju osobowości nauczyciela i postępu w pracy pedagogicznej.

## 3

Na potrzeby nauczycieli w zakresie samokształcenia i doskonalenia wydaje się być pozytywne spojrzenie z dwóch punktów widzenia ogólnych zadań oświaty i wychowania, rozwoju naszego systemu oświatowo-wychowawczego i po drugie — z punktu widzenia zróżnicowanych potrzeb środowisk nauczycielskich. Chodzi o to, aby w organizacji procesów samokształcenia i doskonalenia dostrzec zarówno to, co jest wspólne

<sup>4</sup> B. Suchodolski: Świat człowieka a wychowanie. KiW, Warszawa 1967, s. 26.

dla zawodu, co jest ogólne, jednolite w sensie oświatowym i kulturowym i to, co jest konkretne, zróżnicowane, specjalistyczne.

Obok czynników różnicujących potrzeby nauczycieli występują liczne problemy wspólne, interesujące zawód nauczycielski jako całość. Będą to m. in. problemy dotyczące procesów przemian w życiu społecznym, w nauce, technice, gospodarce, w kulturze, polityce, które to procesy znajdują szerokie odzwierciedlenie w pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły, będą to zagadnienia związane ze zmieniającymi się warunkami wychowywania dorastających pokoleń, z celami wychowania, z systemem ustrojowym szkolnictwa, z postępowaniem nauk pedagogicznych, z wiedzą o samej nauce, jej rozwoju, wzroście jej funkcji społecznej. Będą to wreszcie zagadnienia wiedzy o dziecku i zmieniających się warunkach jego rozwoju i wychowania. Istnieje potrzeba uwzględnienia w treściach samokształcenia i doskonalenia tendencji rozwojowych oświaty i wychowania, problemów polityki oświatowej partii i państwa, przemian w różnych zakresach kształcenia, zmian w programach i podręcznikach, metodach kształcenia, postępu nauk pedagogicznych itp. Jest to problematyka rozległa, skomplikowana i doniosła.

Ale problem ten wymaga spojrzenia i z innego punktu widzenia, z punktu widzenia konkretnej szkoły i nauczyciela. Jest to kwestia niezmiernie istotna i na dobrą sprawę mało dotychczas dostrzegana.

Istnieje przede wszystkim potrzeba rozeznania zróżnicowanych potrzeb nauczycieli. Zróżnicowanie to jest duże. Występuje ono przede wszystkim w zakresie poziomu i charakteru wykształcenia kadry pedagogicznej, stażu pracy i doświadczenia zawodowego, rzeczywistej sytuacji życiowej i zawodowej nauczycieli, stopnia obciążenia pracą zawodową, społeczną i inną, zróżnicowania specjalistycznego stosunków współpracy i współżycia w zespołach nauczycielskich, charakteru środowiska społecznego, usytuowania materialnego i możliwości korzystania z literatury naukowej i innych źródeł. Niewątpliwym wpływem ma również i ten fakt, że znaczny procent nauczycieli podnosi obecnie swoje kwalifikacje zawodowe.

Na zróżnicowanie potrzeb nauczycieli w zakresie samokształcenia i doskonalenia wpływa fakt rozmieszczenia nauczycieli w pracy. Dość częste są fakty, kiedy nauczyciel o przygotowaniu jednokierunkowym uczy 3, a nawet 5 przedmiotów. Jeżeli np. nauczyciel języka rosyjskiego czy polskiego uczy biologii lub matematyki, ostrość zagadnienia jest szczególnie wyraźna.

Nie bez znaczenia dla rozwiązań w dziedzinie samokształcenia i doskonalenia jest również postępujący proces feminizacji. W wyniku prowadzonych u nas badań stwierdza się zgodnie, że kobiety nauczycielki rozporządzają znacznie mniejszą niż mężczyźni ilością czasu, który mogą przeznaczyć na samokształcenie. Praktycznie biorąc cały ich czas poza pracą w szkole pochłonięty jest na prace domowe, czynności związane

z wychowywaniem własnych dzieci, rolą matki, żony, gospodyni itd.<sup>5</sup> W szczególnie kłopotliwej sytuacji znajduje się grupa nauczycielek wiejskich, które się całkowicie adaptowały do swojego środowiska społecznego, wrosły w to środowisko, wyszły za mąż za chłopów i założyły własne rodziny. W większości prowadzą one gospodarstwa, pracują na roli. Nauczycielki te niejednokrotnie bardziej identyfikują się z rolą gospodyń wiejskich niż rolą nauczycielki.

Liczną grupę w zawodzie nauczycielskim stanowią osoby młode i samotne. Spośród tej grupy większość podnosi swoje kwalifikacje w różnych formach studiów zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych. Obok tego młodzi nauczyciele stosunkowo dużo czasu muszą poświęcać na przygotowanie się do spełniania swoich czynności w szkole. Liczne sondaże socjologiczne wykazują również, że w środowisku nauczycielskim występuje silna tendencja obarczania tej grupy zawodowej różnymi pracami społecznymi w szkole i środowisku<sup>6</sup>. Największe potencjalne możliwości udziału w różnych formach samokształcenia i doskonalenia mają nauczyciele ustabilizowani życiowo, nauczyciele o większym doświadczeniu zawodowym. Ale grupa ta jest obciążona bardzo często zajęciami dodatkowymi, uczestniczy w różnych formach działalności na rzecz środowiska. Należy też zauważyć, że w grupie tej dominują zainteresowania problematyką dydaktyczno-metodyczną, i to zainteresowania i poglądy występujące dość często w wąskich wymiarach osobistego doświadczenia zawodowego, a w małym stopniu zweryfikowane w oparciu o współczesny dorobek nauk pedagogicznych.

Na efektywność samokształcenia wpływają również warunki domowe, takie jak: wyposażenie mieszkania, wysokość zarobków, rodzaj środowiska społecznego, w którym nauczyciel mieszka, czas dojazdu do pracy itp. Z różnych badań wnioskować można, że nauczyciele poświęcają dużo czasu na dodatkowe zarobki w celu lepszego usytuowania materialnego. Niekiedy całkowicie koncentruje to ich uwagę w czasie poza pracą i uniemożliwia samokształcenie. Również czas na dojazd do pracy i z pracy zwłaszcza w środowiskach wielkomiejskich i wiejskich jest niekiedy duży.

<sup>5</sup> Badania dotyczące budżetu czasu nauczycieli zostały przeprowadzone w r. 1957 przez Zespół Badań Warunków Bytu i Pracy Nauczycieli przy ZG ZNP. Warunki bytu i pracy nauczycieli. Zbiór materiałów, zeszyt 4, Warszawa 1957. Zagadnienie budżetu czasu nauczycieli wiejskich były również przedmiotem badań w roku 1963 w Okręgu ZNP w Koszalinie. Zob. *Nauczyciel-Szkola-Srodowisko* 1964, nr 8. Por. też M. Siemieński: Budżet i poczucie czasu nauczycieli pracujących w wielkim mieście. *Nauczyciel-Szkola-Srodowisko* 1964, nr 12. Wyniki wspomnianych badań wykazują znacznie większe obciążenie różnymi zajęciami nauczycielek niż nauczycieli. Zob. również: J. Woskowski: Feminizacja zawodu nauczycielskiego. „Kultura i Społeczeństwo”. 1963, nr 3.

<sup>6</sup> Por. J. Sosnowski: Udział szkoły i nauczyciela w aktywizacji kulturalnej środowiska. *Kwartalnik Pedagogiczny* r. 1961, nr 2. H. Izdebska: Przemiany społeczno-gospodarcze w środowisku, potrzeby w tej dziedzinie widziane oczami nauczyciela i jego w nich udział. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1962, nr 2.

Efektywność samokształcenia i doskonalenia zawodowego, dobór treści i jego organizacja w znacznym stopniu zależą od stosunków współpracy i współzycia w zespołach nauczycielskich. Jak można sądzić na podstawie licznych przykładów szkół dobrze pracujących, istnieją zespoły nauczycielskie, w których systematyczne zdobywanie wiedzy stanowi powinność rzeczywiście uznawaną przez wszystkich nauczycieli i realizowaną praktykę. Szkoły takie charakteryzują się dynamiką życia intelektualnego, różnorodnością form pracy pedagogicznej i rozlicznymi osobistymi powiązaniem nauczycieli z przedstawicielami nauki i praktyki w różnych zawodach. W zespołach nauczycielskich tych szkół rozważa się w życiu codziennym bieżące problemy społeczno-polityczne, informacje naukowe przekazywane przez prasę, radio, telewizję, czasopiśmiennictwo naukowe, informuje się i rozpatruje treści zawarte w publikacjach przydatnych dla pracy nauczycieli. Charakterystyczne są przy tym zgodne stosunki współzycia i współpracy, szczerłość dyskusji, tolerancja i dążność do możliwie gruntownego poznania rozlicznych zagadnień społecznych i naukowych. Przeważnie w zespołach tych dużą rolę inspirującą odgrywają kierownicy szkół lub dyrektorzy, ale także osobami inspirującymi bywają inni nauczyciele.

Są jednak szkoły, w których współpraca i współzycie nauczycieli nastroją wiele rozmaitych trudności, a kierowanie szkołą ma charakter bardziej urzędowy i administracyjny. W szkołach tych prowadzi się nikłe życie intelektualne, nauczyciele są zajęci sprawami swojego przedmiotu i swojej klasy szkolnej, brak jest szerszej wymiany zdań na różne tematy naukowe i polityczne. W takich szkołach samokształcenie praktycznie nie istnieje, poszczególni nauczyciele, bardziej wybitni, w miarę upływu czasu adaptują się do środowiska i panujących w nim obyczajów. Nawet gdy poszczególni nauczyciele podejmują bardziej systematyczne studia samodzielne, napotykają wówczas na liczne trudności zarówno ze strony kierowników szkół jak i innych nauczycieli, a nawet niekiedy wyższych instancji oświatowych. Jest więc rzeczą oczywistą, że szerszy rozwój samokształcenia i doskonalenia zawodowego wśród nauczycieli domaga się jednoczesnej pracy w zespołach nauczycielskich nad ukształtowaniem odpowiednich stosunków współpracy i współzycia. Sprawa ta wiąże się też ściśle ze sposobami kierowania szkołą i z kryteriami doboru kierowników i dyrektorów. Chodzi o to, aby jednostki osiągające widoczne efekty w samokształceniu były odpowiednio premiiowane, aby kierowników szkół i dyrektorów dobierać spośród tych nauczycieli, którzy przejawiają odpowiednie zainteresowania naukowe, systematycznie pracują nad sobą i osiągają rzeczywiście wysokie efekty w pracy szkolnej.

Należy również zwrócić uwagę na środowisko uwarunkowania procesów samokształcenia nauczycieli. Pod tym względem nauczycielstwo jest wielce zróżnicowane. Inaczej kształtują się warunki nauczycieli wiejskich, małomiasteczkowych i wielkomiejskich. Nauczyciele wielkomiejscy z na-

tury rzeczy mają więcej możliwości dalszego rozwoju intelektualnego, zdobycia odpowiedniej książki, informacji bibliograficznej, nawiązania kontaktu z pracownikami nauki i innymi środowiskami społecznymi. Można powiedzieć, że warunki te samorzutnie wpływają na dalsze samokształcenie się tej grupy. Ale jednocześnie występują tu pewne specyficzne problemy, które w tym stopniu nie występują w środowiskach nauczycieli wiejskich. Jest to przede wszystkim poszukiwanie dodatkowej pracy zarobkowej, bądź to w formie lekcji i korepetycji, bądź w innych formach, pracy wykonywanej zarówno w domu, jak w szkole lub w innych instytucjach.

Zdaje się, że grupa nauczycieli małomiasteczkowych najchętniej uprawia samokształcenie. Stanowią oni, przynajmniej dość często, stosunkowo zwarte środowisko społeczne organizujące własne życie intelektualne i kulturalne. Rolę tę potęgują domy kultury nauczyciela, świetlice nauczycielskie itp., w których organizuje się różne formy rozrywki i samokształcenia wyłącznie dla nauczycieli. W środowiskach takich kształtują się niekiedy wysokie ambicje naukowe. W ten sposób sami nauczyciele rekompensują pewne straty spowodowane brakiem szerszych kontaktów społecznych, naukowych i kulturalnych, ale z drugiej strony w niektórych środowiskach małomiasteczkowych, a potwierdzają to badania, izolują się zbyt silnie od innych grup miejscowej inteligencji<sup>7</sup>.

Niewątpliwie w najtrudniejszej sytuacji są z tego punktu widzenia nauczyciele wiejscy. Jakkolwiek wieś dzisiejsza rozszerza swoje kontakty kulturalne, to jednak zarówno dostęp do odpowiedniej literatury jak i nawiązanie kontaktów naukowych i kulturalnych nastrocza wiele problemów. Szczególnym niebezpieczeństwem wydaje się głęboka identyfikacja nauczycieli wiejskich ze środowiskiem i adaptowanie się do warunków kulturalnych środowiska. Aby przezwyciężyć te zjawiska, konieczne są formy samokształcenia łączące studia samodzielne z wyjazdami do innych ośrodków. Tej idei powinien być podporządkowany cały system pomocy nauczycielstwu. Szeroko rozwinięty ruch turystyczny w okresie wakacji, kursy i konferencje w ośrodkach wojewódzkich, dłuższe formy pobytu w placówkach nauki, kultury itp.

<sup>7</sup> Ukazują to m. in. badania S. Dziecielskiej dotyczące spędzania czasu wolnego przez inteligencję w mieście N. na Ziemiach Odzyskanych. Zamknięto kręgi towarzyskie w mieście N. to: lekarze, inżynierowie, prawnicy — krąg pierwszy; krąg drugi to prawnicy aparatu politycznego, oficerowie WP i funkcjonariusze MO; krąg trzeci stanowią pracownicy służby zdrowia składający się w zasadzie z felczerów i pielęgniarek. Autorka wprawdzie nie badała motywów skupienia się różnych kategorii zawodowych w zamkniętych kręgach towarzyskich, porównując jednak krąg pierwszy i trzeci (lekarze w pierwszym kręgu, felczerzy i pielęgniarki w trzecim) nietrudno zauważyć, że kontakty te kształtują się raczej w tym przypadku na zasadzie „dobrego towarzystwa” niż specjalnej roli zawodowej. Badania S. Dziecielskiej rzucają nieco światła i na środowisko nauczycielskie w mieście N. Nauczyciele nie wchodzą w żaden z zamkniętych kręgów inteligencji, a mają rozwinięte luźne kontakty wynikające przeważnie z ich funkcji zawodowej. S. Dziecielska: Jak organizuje swój wolny czas inteligencja miasta powiatowego na Ziemiach Zachodnich. *Przegląd Zachodni* 1959, nr 3.

Oczywiście, że w organizacji samokształcenia i doskonalenia łatwiejsze jest odczytanie potrzeb wynikających ze struktury zawodu nauczycielskiego (wykształcenie, specjalizacja, typ placówki oświatowo-wychowawczej itp.), natomiast kwestią niezmiernie złożoną jest rozpoznanie potrzeb kształtujących się pod wpływem różnych procesów dokonujących się w społeczeństwie i w oświacie, w samym zawodzie nauczycielskim i wielorako różnicujących ten zawód. Dlatego też organizacji procesów samokształcenia i doskonalenia winny towarzyszyć ciągle, pogłębione badania w celu rozpoznania sytuacji w zakresie autentycznych potrzeb kadry pedagogicznej, typowych procesów i przemian zachodzących w zawodzie nauczycielskim.

W rozważaniach nad organizacją procesów samokształcenia i doskonalenia nauczycieli, jak już stwierdzono wcześniej, istotny jest zarówno punkt widzenia wynikający z ogólnych zadań oświaty i wychowania jak też punkt widzenia podyktowany zróżnicowanymi potrzebami środowisk nauczycielskich. Dostrzeganie tylko jednej sfery spraw nie może być w pełni pożyteczne. Ograniczanie problematyki samokształcenia do zakresu spraw związanych z codzienną praktyką szkolną, z wąską praktyką dydaktyczną, grozi zatrąceniem szerszych perspektyw, oderwaniem praktyki szkolnej od dalszych celów wychowawczych, koncentrowanie zaś uwagi nauczycieli tylko na treściach ogólnych, chociaż ważnych z punktu widzenia generalnej polityki oświatowej, grozi oderwaniem od konkretnych warunków i zadań szkoły.

Reformując system samokształcenia i doskonalenia nauczycieli należy zatem wychodzić z założenia, że system ten będąc systemem kierowanym, opartym na gruntownych podstawach materialnych i organizacyjnych, musi być jednocześnie w swoich rozwiązaniach organizacyjnych, doborze treści samokształcenia i doskonalenia systemem dostosowanym do zróżnicowanych potrzeb i zainteresowań nauczycieli, systemem dostatecznie dynamicznym, elastycznym, o dużym bogactwie treści i form. Struktura organizacyjna systemu samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli winna być dostosowana nie tylko do, powiedzmy umownie, pionowego układu potrzeb (specjalizacja, typ szkoły itp.), ale powinna liczyć się z różnymi potrzebami wynikającymi z warunków życia i pracy nauczycieli w różnych środowiskach kulturalnych, potrzebami występującymi niejako w układzie poziomym.

Dostrzegając wielość potrzeb zawodu nauczycielskiego w dziedzinie podnoszenia kwalifikacji nie można dochodzić do wniosku o daleko idącej



dezintegracji treści samokształcenia i doskonalenia. Mając świadomość faktu, że potrzeby te w różnych indywidualnych sytuacjach mogą układać się różnie, trzeba generalnie odpowiedzieć, jakie zakresy wiedzy są niezbędne w samokształceniu nauczycieli.

Wśród treści samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli wyróżnia się trzy zakresy wiedzy:

a) zagadnienia z dziedzin wiedzy stanowiących przedmiot nauczania (np. fizyka, historia, biologia). W tym kompleksie należy również uwzględnić dziedziny nauki, które pozwalają głębiej dostrzegać dziedzinę wiedzy będącą przedmiotem nauczania szkolnego, dokonywać wyboru treści kształcenia, sposobu ich interpretowania;

b) wiedzę i umiejętności pedagogiczne. Chodzi o to, aby wiedza pedagogiczna pozwalała nauczycielowi rozumieć procesy kształcenia i wychowania oraz celowo i skutecznie je organizować. Chodzi tu o wiedzę i umiejętności pozwalające wykonywać różnorakie czynności nauczania, wychowania i opieki;

c) wiedzę o gospodarce i kulturze, o przemianach w strukturze społeczeństwa, o polityce. Te zakresy wiedzy w sposób istotny pozwalają rozumieć złożone problemy kształcenia i wychowania, rozpatrywać pracę szkoły z pozycji przemian w gospodarce i kulturze, dostrzegać wewnątrzszkolne zadania w szerszych wymiarach społecznych i politycznych.

Kwestią zasadniczą dla kwalifikacji nauczycieli jest gruntowna znajomość dziedzin nauki będących przedmiotem nauczania szkolnego. Coraz bardziej staje się nie do przyjęcia pogląd, że niższym szczeblem kształcenia szkolnego może odpowiadać niższy poziom wykształcenia nauczycieli, a coraz bardziej oczywiste staje się przekonanie, że bez względu na poziom wykształcenia szkolnego wykształcenie nauczyciela powinno być wysokie. Systematyczne nauczanie określonej wiedzy bez względu na szczebel szkoły (średnie czy podstawowe) wymaga od nauczyciela gruntownego opanowania całości danej dziedziny nauki, jej struktury, aktualnych kierunków i problemów badawczych. Nauczyciel bez względu na rodzaj zatrudnienia w zawodzie staje ciągle wobec konieczności wyboru określonych zespołów informacji naukowych, oceny ich i selekcji dla celów przekazywania szkolnego. Możliwe jest to jednak wtedy, kiedy nauczyciel będzie w zakresie danej dziedziny wiedzy przygotowany w takim stopniu, aby informacje podawane uczniom w procesie kształcenia szkolnego mógł rozpatrywać jako składowe szerszej struktury danej dziedziny nauki, na gruncie przemian dokonujących się w niej, w powiązaniu z nowymi osiągnięciami naukowymi. W aktualnej sytuacji istnieje potrzeba zarówno przyswajania przez kadrę pedagogiczną nowych dziedzin nauki, bądź też śledzenia postępów w dziedzinach nauki, których podstawowe struktury nauczyciel opanował wcześniej. W obu przypadkach mamy sytuacje różne z punktu widzenia doboru treści samokształcenia, ale

także różne z punktu widzenia samego przebiegu tego procesu. W sytuacji, kiedy nauczyciel staje wobec konieczności opanowania nowej dziedziny wiedzy naukowej, punktem wyjścia w opracowaniu treści samokształcenia jest struktura danej dziedziny nauki. Oczywiście, że w tym przypadku najlepszym rozwiązaniem jest opanowywanie określonych dziedzin nauki w formie systematycznych studiów w szkolnictwie pedagogicznym i innym.

W sytuacji pierwszej, a w tym faktycznie wyraża się istota samokształcenia, chodzi o ciągłe śledzenie rozwoju dziedziny lub dziedzin nauki, które nauczyciel wcześniej opanował. W tym przypadku punktem wyjścia doboru treści samokształcenia, które powinny być przez nauczycieli przyswojone, jest zarówno narastający zasób wiedzy jak też określony zespół potrzeb kadry pedagogicznej. Nauczyciel dziś bowiem coraz częściej staje wobec konieczności przetransponowania współczesnych odkryć i teorii naukowych do pracy szkolnej, staje wobec konieczności adaptacji osiągnięć danej dziedziny wiedzy dla potrzeb szkolnego kształcenia, a nawet dla potrzeb bezpośredniej stosowalności w środowisku lokalnym. Spośród składowych procesu kształcenia (program, podręcznik, nauczyciel itp.) jedynie nauczyciel może skutecznie spełniać funkcję selekcji, wartościowania i aktualizacji treści kształcenia. Nie wnikam w tym miejscu w rozwiązania organizacyjne. Wydaje się jednak być pewne, że obecne formy samokształcenia w niedostatecznym stopniu powiązane z uczelniami wyższymi, zakładami kształcenia nauczycieli, z kadrą naukową — zadaniu temu sprostać w pełni nie mogą.

Podstawowym składnikiem kwalifikacji nauczyciela jest jego przygotowanie pedagogiczne. Przygotowanie to rozumie się jako wyposażenie nauczycieli w wiedzę i umiejętności pozwalające skutecznie organizować proces kształcenia, realizować zadania wychowawcze i opiekuńcze. I w tej sferze działalności szkoły i nauczyciela dokonują się szybkie przemiany. W wyniku rozwoju współczesnej cywilizacji sam proces wychowania staje się bardziej skomplikowany i wielorako uwarunkowany. Następuje też rozwój wiedzy pedagogicznej i nauk z nią współdziałających. Stąd też systematyczne, ciągłe samokształcenie w zakresie podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych staje się niezbędnym warunkiem skutecznego spełniania przez kadrę pedagogiczną funkcji dydaktyczno-wychowawczych. Chodzi tu o zgłębianie przemian w warunkach wychowania dorastającego pokolenia, problematyki celów wychowania, zapoznawania nauczycieli z rozwojem naszego systemu oświaty i wychowania, z przemianami w postawach, dążeniach i aspiracjach młodzieży, z węzłowymi problemami pedagogiki i nauk z nią współdziałających.

W zakresie samokształcenia i doskonalenia pedagogicznego istotną rolę odgrywa nie tylko śledzenie postępów w dziedzinie nauk pedagogicznych, ale również studiowanie doświadczenia indywidualnego i zespołowego

nauczycieli. W obecnych warunkach szybkiego rozwoju nauki, a w tej liczbie nauk pedagogicznych, nauk współdziałających z pedagogiką, problematyka indywidualnego doświadczenia zawodowego nauczyciela, a szczególnie wąsko pojętego doświadczenia metodycznego, schodzi na plan dalszy, zasadniczą kwestią staje się intelektualna edukacja kadr nauczycielskich, która w konsekwencji będzie decydująco wpływać na stosunek nauczyciela do doświadczenia zawodowego. Dopiero w szerszym kontekście problematyki pedagogicznej nauczyciel może zrozumieć pełniej swoją praktykę zawodową, sens swojego doświadczenia. Fakt ten oczywiście nie pomniejsza znaczenia oryginalnej twórczości pedagogicznej nauczyciela, rzecz jednak w tym, że obecnie w świetle komplikowania się procesów wychowawczych, dokonujących się przemian w organizacji i funkcjach szkoły, w świetle szybkiego rozwoju nauk pedagogicznych twórczość pedagogiczna nauczycieli, aby mogła spełniać istotną rolę i w rozwoju teorii pedagogicznej, i w doskonaleniu praktyki szkolnej, powinna być wytwarzana w sposób planowy, odpowiednio inspirowana i kierowana, powinna być swojego rodzaju weryfikacją wcześniej przyjętych hipotez. A zatem i w tej dziedzinie jako główny problem wysuwa się powiązanie procesów samokształcenia z instytucjami nauki.

Z punktu widzenia funkcji nauczyciela jego wiedza nie byłaby pełna, gdyby jego kwalifikacje ograniczone były do dziedzin specjalizacji oraz wiedzy i umiejętności pedagogicznych bez dostatecznego uwzględniania tych dziedzin wiedzy społecznej, które pozwalają głębiej zrozumieć przemiany zachodzące w gospodarce i kulturze, które w konsekwencji pozwalają głębiej zrozumieć sens pracy szkoły i nauczyciela, dostrzegać procesy wychowania na tle szerszych uwarunkowań społecznych i kulturowych, nadając tej pracy głębszy sens i szerszą perspektywę społeczną. Pogłębione spojrzenie na własny odcinek pracy szkolnej możliwe jest, jeżeli nauczyciel nie zamknie się w wąskich ramach tylko własnego odcinka pracy bez rozpatrywania tej pracy przez pryzmat szerszych problemów społecznych, przez pryzmat szerszego kształtu rozwoju nauki, kultury, gospodarki, układów politycznych.

Wymaga to poszerzenia problematyki samokształcenia nauczycieli o problemy społeczeństwa, powiązania szczegółowych zadań nauczania z ogólnymi problemami kultury, nauki, gospodarki, życia społeczno-politycznego. Przydatne jest tu studiowanie takich dziedzin nauk społecznych, jak ekonomia, socjologia, filozofia itp. Z punktu widzenia rozszerzania horyzontów intelektualnych nauczycieli, kształtowania ich postaw społeczno-politycznych, przekonań i zapatrywań ważna jest wiedza ogólna o zjawiskach kulturowych współczesnego świata.

W procesie samokształcenia istnieje pilna potrzeba stworzenia warunków możliwie szerokiego kontaktu nauczycieli z kulturą. Szeroko prowadzone badania wykazują, że między potrzebami w tym zakre-

się a stanem faktycznym istnieją daleko idące dysproporcje<sup>8</sup>. Wynika to zarówno z faktów niedostatecznego przygotowania całej kadry pedagogicznej do korzystania z dóbr kultury, ale również z jej aktualnego społecznego usytuowania. Praktycznie więc w systemie samokształcenia i doskonalenia uwzględnić trzeba szeroki wachlarz zagadnień kulturalnych rozumianych nie tylko jako wiedza o zjawiskach kultury, nie tylko jako umiejętności kontaktu z nowoczesnymi środkami upowszechniania kultury, ale również jako osobistą możliwość korzystania z wartości kulturowych, ich selekcji i hierarchizacji, przeżyć i doznań estetycznych. Wymaga to stwarzania szeroko pojętych warunków i możliwości uruchamiania odpowiednich środków ułatwiających uczestniczenie nauczyciela w kulturze. Oczywiście cały ten kompleks spraw stanowi nieodzowną składową kwalifikacji nauczyciela i trzeba go rozpatrywać łącznie, w ścisłym powiązaniu zarówno z problematyką pedagogiczną, jak też problematyką wchodzącą do danego przedmiotu kształcenia. Ma ona bowiem niewątpliwy wpływ na sposób rozpatrywania problematyki pedagogicznej i innej problematyki naukowej, na charakter kontaktów pedagogicznych i społecznych nauczycieli.

Wskazane tu trzy zakresy wiedzy zawodowej nauczycieli stanowią główne składowe ich kwalifikacji. Winny one stanowić zwarty, scalony system poglądów i umiejętności pozwalających na realizację zadań współczesnej, socjalistycznej szkoły.

## 5

W obecnych warunkach efektywny system samokształcenia i doskonalenia może być tylko systemem zorganizowanym i racjonalnie łączącym zespołową i indywidualną pracę nauczycieli.

W okresie szybkiego rozwoju nauki i techniki, różnych dziedzin kultury indywidualny wysiłek nauczycieli w podwyższaniu kwalifikacji może dawać coraz to lepsze efekty pod warunkiem włączenia pracy jednostki w szerszą strukturę działań społecznych. Dotyczy to zarówno wpływu na kierunek rozwoju zainteresowań, wyboru treści samokształcenia, tworzenia odpowiednich warunków dla samokształcenia i doskonalenia, jak też wpływu na stosunek nauczycieli do pracy samokształceniowej, kształtowanie ich motywów. Ranga racjonalnie zorganizowanego samokształcenia i doskonalenia ujętego w określony system wzrasta przede wszystkim ze względu na aktualne procesy zachodzące w kulturze i nauce, procesy powodujące trudności samodzielnego wyboru treści samokształcenia, określania jego celów i zadań. Samokształcenie organi-

<sup>8</sup> W oparciu o badania szerzej na ten temat pisałem w artykule „Kultura czasu wolnego nauczyciela”. *Naucz.-Szk.-Środ.*, r. 1964, nr 12. Zob. również J. Danecki: *Czas wolny nauczycieli. Wychowanie* r. 1964, nr 9 i 12.

zowane stwarza większe możliwości odpowiedniego wyboru problematyki samokształcenia, większej jej selekcji z punktu widzenia potrzeb oświaty i wychowania, funkcji zawodu nauczycielskiego.

W naszych warunkach znaczenie zorganizowanego samokształcenia podnosi również fakt, iż w zawodzie nauczycielskim dominuje typ wykształcenia średniego lub na poziomie SN-u. Jest raczej pewne, że odpowiednie przygotowanie do skutecznego samokształcenia osiąga się dopiero w wyniku studiów wyższych, i to zarówno w dziedzinie dalszej pracy poznawczej jak też odpowiednich dalszych form organizacyjnych. Trzeba się zatem liczyć ze strukturą wykształcenia w naszym zawodzie i odpowiednio organizować różne formy samokształcenia kierowanego, formy wyraźnie kierowane ze strony odpowiednich ogniw naukowych, społecznych czy administracyjnych. I w tej sytuacji, kiedy poziom wykształcenia kadry pedagogicznej jest nadal niewystarczający, indywidualne formy samokształcenia, o których sądzimy jako o najbardziej skutecznych, mogą być efektywne jedynie w kontekście odpowiednio zorganizowanych form samokształcenia kierowanego. Pogląd ten potwierdzają również i badania. W tych środowiskach nauczycielskich, w których ubogie są formy samokształcenia zespołowego, niski jest również stopień indywidualnego czytelnictwa nauczycieli<sup>9</sup>.

Podkreślając potrzebę organizowania form zespołowych samokształcenia, nie sugeruję przez to centralizacji w kierowaniu samokształceniem i doskonaleniem. Dotychczas na ogół tak się rozumiało. Postulat potrzeby kierowania samokształceniem i doskonaleniem sprowadzało się do silniejszej ingerencji czynnika organizatorskiego, do większej centralizacji i unifikacji treści i form. W praktyce wyrażało się to często w opracowywaniu różnych propozycji bez dostatecznego liczenia się z sytuacją wśród nauczycieli, z ich opinią i rzeczywistymi możliwościami. Tak np. było z niektórymi formami tzw. postępu pedagogicznego (np. szkoły wiodące) czy też wysuwane w niektórych środowiskach hasło, aby wszyscy nauczyciele skupiali się w zespołach samokształceniowych. Ale nie trudno spotkać się z poglądem, że można centralnie i bez szerszego

<sup>9</sup> Na temat czytelnictwa nauczycieli istnieje sporo różnych, często sprzecznych wypowiedzi. Zob. na ten temat szerzej, T. Nożyński: Kilka uwag o czytelnictwie nauczycieli. Praca zbiorowa pt. Sprawy oświaty i kultury woj. poznańskiego. Poznań 1960, T. Parnowski: Czytelnictwo młodzieży i nauczycieli jako jeden z warunków skuteczności pracy pedagogicznej. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 2. W. Pokojski: Problemy czytelnictwa nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 2. S. Pajka: Życie kulturalne nauczycieli na wsi. *Wiś Współczesna* 1964, nr 6. M. Rataj: Czas wolny młodych nauczycieli wiejskich. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 6, tegoż autora: Zainteresowania kulturalne młodych nauczycieli. *Naucz.-Szk.-Środ.* 1964, nr 13. J. Sosnowski: Kulturalne zamiłowania nauczycieli. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1961, nr 3, tegoż autora: Prasa w rękach nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny* 1964, nr 4, Zainteresowania kulturalne niewykwalifikowanych nauczycieli szkół podstawowych. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1960, nr 2. J. Woskowski: Czytelnicy pedagogicznych bibliotek powiatowych. *Nowa Szkoła* 1960, nr 5. St. Rekowa: Zainteresowania czytelnicze nauczycieli. W zbiorze: 40 lat pracy pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie. Warszawa 1963.

udziału nauczycielstwa opracować jakąś koncepcję, w zakresie samokształcenia i doskonalenia, która może uzdrowić sytuację. Złożoność kierowania procesami samokształceniowymi wymaga z jednej strony szerokiego wpływu na dobór treści, organizację samokształcenia, tworzenia odpowiednich warunków, z drugiej zaś pozostawienie dużego marginesu na inicjatywę, na propozycje i rozwiązania ogniów terenowych. To założenie wymaga, aby w ramach ogólnych propozycji, ogólnego kierowania, ogólnej inspiracji, to nie znaczy mało konkretnej, istniało bogactwo form dostosowywanych do charakteru treści przekazywanych, potrzeb i zainteresowań nauczycieli, warunków określonego środowiska.

Różnorodność potrzeb w zakresie podnoszenia kwalifikacji nauczycieli oraz specyfika różnych dziedzin wiedzy przekazywanych w samokształceniu wymaga zróżnicowania form samokształcenia.

Najpierw wymaga rozpatrzenia kwestii form stosowanych w zdobywaniu wiedzy z zakresu dziedzin nauki będących przedmiotem szkolnego kształcenia, a więc np. w zakresie fizyki, historii, biologii. Obecnie stosowane formy w tym zakresie mają charakter sporadyczny, krótkotrwały, niewystarczający dla dostatecznego śledzenia postępów rozwoju wiedzy w tych dziedzinach nauki. W tym zakresie pilna potrzeba organizowania form dłuższych powiązanych z placówkami nauki. Nie ulega wątpliwości, że pilnym zadaniem jest dziś zorganizowanie studiów podyplomowych dla szeregu kategorii nauczycieli. Nie ulega wątpliwości, że np. ZKN-y obok funkcji kształcenia nauczycieli powinny mieć szeroko, a może i w perspektywie równorzędnie rozbudowane funkcje w dziedzinie doskonalenia zawodowego w odniesieniu do kadry pedagogicznej. Formy te wsparte szeroką informacją naukową w postaci wydawnictw byłyby skuteczne w rozwiązywaniu problemu doskonalenia nauczycieli w dziedzinach wiedzy będącej przedmiotem szkolnego kształcenia. Oczywiście, że uczelnie i ZKN muszą mieć w tym celu stworzone odpowiednie warunki.

W zakres treści samokształcenia wchodzi wiedza o społecznych warunkowaniach procesów wychowawczych. Treści te dotyczą głównych zagadnień polityki oświatowej i kulturalnej partii i państwa, węzłowych problemów gospodarczych, ideologicznych i moralnych, problemów polityki zagranicznej. Te zakresy wiedzy w istotnym stopniu warunkują przygotowanie nauczyciela do czynnego udziału w życiu polityczno-społecznym, do właściwego wykonywania zadań zawodowych. Specyfiką tych dziedzin wiedzy jest duża dynamika, zmienność. Stąd znajomość tych zakresów wiedzy wymaga z jednej strony pogłębionych studiów<sup>10</sup>, z drugiej zaś stałej reakcji na istotne problemy współczesnego życia.

<sup>10</sup> W roku 1967 Związek Nauczycielstwa Polskiego zorganizował w czterech ośrodkach (Kraków, Lublin, Łódź i Warszawa) Studia Wiedzy Pedagogicznej. Zebrane doświadczenie wskazuje, że istnieje potrzeba rozszerzenia tych form pracy i w innych ośrodkach. Celem tych form jest pogłębianie wiedzy nauczycieli w różnych dziedzinach nauk społecznych, przede wszystkim pedagogicznych.

W tym zakresie obok form stałych, nacelowanych na pogłębienie określonych dziedzin wiedzy naukowej, istnieje potrzeba elastycznego systemu form krótkotrwałych, pozwalających na ciągłe reagowanie na wydarzenia społeczno-polityczne i kulturalne. Potrzebny jest więc bardzo sprawnie funkcjonujący system informacji przede wszystkim w formie broszur poświęconych aktualnym zagadnieniom społeczno-politycznym, problemom ekonomicznym i kulturalnym. Z istoty tej problematyki wypływa wniosek, że winna ona być przyswajana na gruncie ruchu społecznego. Z tego punktu widzenia rola konferencji rejonowych jest znaczna.

Obecnie coraz częściej podkreśla się rolę sztuki w samokształceniu. Sztuka odgrywa coraz większą rolę w życiu współczesnego człowieka. Podejmuje ona podstawowe problemy etyczne, filozoficzne, jest silnie uwikłana w główne polemiki współczesności, stanowi istotny czynnik kształtowania obrazu świata współczesnego człowieka. Jej zatem inspiracja problemowa musi znaleźć odzwierciedlenie w samokształceniu. Wzbogaca ona obraz świata, wpływa na kierunek wyboru ideowego, rozwija wrażliwość estetyczną.

Coraz bardziej docenia się dziś również inspiratorską i poznawczą rolę ruchu turystyczno-krajoznawczego. Turystyka wzbogaca treści samokształcenia o problematykę historyczną, o specyficzne problemy regionu, rozwija nowe potrzeby poznawcze nauczycieli. Trzeba, aby w ruchu tym w sposób celowy i w pełni świadomy uwzględniać aspekt poznawczy i pedagogiczny.

W tym zakresie istotne byłoby, aby kontakt nauczyciela ze sztuką, z ośrodkami gospodarki i kultury traktować jako główny czynnik, element podnoszenia kwalifikacji nauczycieli. Formy tego kontaktu powinny być różnorodne (wycieczki nauczycielskie, ogniska kultury w wielkich miastach, spożytkować pod tym kątem widzenia akcję wczasów itp.):

System samokształcenia i doskonalenia powinien być systemem odpowiednio skoordynowanych różnych form zespołowych i indywidualnych pracy samokształceniowej nauczycieli. W systemie tym winny spełniać odpowiednią rolę również formy pracy kulturalno-oświatowej, turystyczno-krajoznawczej itp.

## 6.

Samokształcenie i doskonalenie nauczycieli należy rozpatrywać również jako składową polityki oświatowej. Obecny system samokształcenia i doskonalenia nauczycieli zarówno pod względem treści jak również organizacji nie jest dostatecznie powiązany z szerszą pro-

blematyką oświatową. Brak tego powiązania ujemnie wpływa na efekty doskonalenia nauczycieli. Doskonalenie nauczycieli oderwane od głównych przemian w oświacie sprowadza swoją rolę faktycznie do reakcji na fakty zastane, a nie kształtuje wspólnie z nauczycielstwem „od wewnątrz” tych przemian.

Przykład nr 1. W jaki sposób nauczyciele zapoznają się u nas z programami? Otóż koncytuje się program dość długo w określonych zespołach, następnie zaś daje się go do przyswojenia nauczycielom. Nauczyciel nie znając ewolucji programu, kryteriów selekcji materiału, motywów, jakimi kierowali się autorzy, jest właściwie skazany na to, że musi w praktyce akceptować wytworzoną sytuację i program realizować. Przyczyny tego stanu rzeczy są różne. Ale jedną z nich jest fakt, że jedna komórka koncytuje, a druga czeka. Kiedy pierwsza skończy, druga zaczyna. Nie trzeba udowadniać, że proces powinien być równoległy. Dobrze, że w ostatnim okresie stwarza się szeroką możliwość wyrażania opinii nauczycielstwa, co pozwala na doskonalenie programów.

Przykład nr 2. Od kilku lat funkcjonuje w zawodzie nauczycielskim instytucja egzaminu kwalifikacyjnego. Wydano zarządzenie, zainteresowano nauczycieli. Związek dał zalecenia swoim instancjom i ogniwom podjęcia odpowiednich prac. W praktyce jednak przez kilka lat sprawa nie była rozstrzygnięta między instytucjami najbardziej kompetentnymi za przeprowadzenie egzaminu. Wreszcie sprawą zajęło się Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, dokonano ocen w ogniwach ZNP. Należy sądzić, że przy racjonalnym powiązaniu ośrodków metodycznych z administracją szkolną, problem ten nie wystąpiłby tak ostro.

Wydaje się być oczywiste, że instytucja podejmująca szeroką pracę wśród nauczycieli musi mieć naturalne oparcie w instancjach oświatowych, być integralnie z nimi związana i musi mieć oparcie w ruchu nauczycielskim. Tendencje do pełnej autonomii, wyizolowania funkcji instytucji doskonalącej nauczycieli z podstawowych układów w oświacie musi prowadzić do nadwątlenia funkcji tej instytucji, zamknięcia jej w kręgu problemów własnych i nie zawsze najistotniejszych dla oświaty i zawodu nauczycielskiego.

Ale na kwestię tę można i trzeba spojrzeć z punktu widzenia funkcji administracji szkolnej, dyrektorów i kierowników szkół. Ukształtował się dość powszechnie pogląd, że nadzór szkolny sprawuje przede wszystkim opiekę nad szkołami pod względem administracyjnym, ekonomicznym, politycznym i innym, a opieka nad postępowaniem pedagogicznym, nad doskonaleniem i samokształceniem nauczycieli leży poza zasięgiem tego nadzoru, w obrębie działania innych instytucji.



Fakt silnego wyodrębniania się instytucji doskonalących nauczycieli z funkcjonowania nadzoru pedagogicznego zwalnia niejako ten ostatni z jego pedagogicznych zadań. Zadania te trzeba jednak ściśle wiązać z pracą inspektorów i wizytatorów szkolnych, z pracą kierowników i dyrektorów szkół. Rozliczne przykłady wskazują, iż samokształcenie zarówno w swoich formach pracy zespołowej jak i indywidualne postępuje najskuteczniej w szkołach kierowanych przez ludzi obdarzonych nie tylko autorytetem władzy urzędowej, ale gruntownie wykształconych, myślących w sposób twórczy i ciągle pracujących nad sobą. W szkołach takich tworzy się odpowiednia tradycja, odpowiedni klimat współzycia i współdziałania nauczycieli, który sprzyja uprawianiu samokształcenia. Ta tradycja i klimat stanowią podstawowy warunek efektywności samokształcenia w dłuższym okresie czasu. Należy więc z tego punktu widzenia zwrócić uwagę na dobór kierowników i dyrektorów szkół. Efekty w ich samokształceniu powinny być wzięte pod uwagę jako podstawowe kryterium awansu zawodowego. A zatem i z punktu widzenia funkcji nadzoru szkolnego silne wyodrębnienie form doskonalenia nauczycieli nie jest korzystne. Należy sądzić, że samokształcenie i doskonalenie może się skutecznie rozwijać tylko wtedy, gdy będzie się ono ściśle wiązać z kontrolą i oceną pracy nauczycieli, a więc wtedy, gdy nadzór szkolny wysunie na pierwszy plan pierwiastki pedagogiczne w ocenie nauczycieli.

Warto zwrócić uwagę i na fakt, że obecne oderwanie systemu samokształcenia i doskonalenia organizacji instytucji oświaty i wychowania wyraża się również i w organizacyjnych rozwiązaniach. Stąd szereg form doskonalenia i samokształcenia jest rozwijanych niejako wbrew szkole, jej funkcjonowaniu, kiedy przy racjonalnych rozstrzygnięciach mogą te formy być w pełni skoordynowane z pracą szkoły, nie zakłócając toku jej pracy.

Ruch samokształcenia i doskonalenia nauczycieli powinien być rozpatrywany łącznie z zagadnieniami rozwoju nauk pedagogicznych i innych dziedzin wiedzy stosowanej w szkole, z zagadnieniami kształcenia i doskonalenia się nauczycieli, z pracą instytucji kształcenia nauczycieli, z problematyką ustrojową szkolnictwa i postępem pedagogicznym, z polityką wydawniczą, z pracą administracji szkolnej, z różnymi dziedzinami działalności związkowej. Wydaje się to być konieczne przede wszystkim z punktu widzenia organizowania skuteczniejszej pomocy kadrze pedagogicznej w podnoszeniu jej kwalifikacji zawodowych. Na tle tych rozważań staje się raczej oczywiste, że wysiłek organizatorów doskonalenia nauczycieli powinien zmierzać w kierunku integracji tej dziedziny działalności z pracą administracji szkolnej, ruchem związkowym, a nie do wyodrębniania i umacniania organizacyjnej autonomii.

Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że postęp w szkolnictwie dokonuje się przede wszystkim przez wzbogacanie wiedzy naukowej nauczycieli oraz nabywanie przez nich nowych umiejętności pedagogicznych. Jest to również główne zadanie samokształcenia i doskonalenia w zawodzie nauczycielskim. Ale skuteczne spełnianie tych zadań zakłada konieczność powiązania procesów samokształcenia i doskonalenia nauczycieli z zagadnieniami nauk pedagogicznych i innych dziedzin wiedzy stosowanej w szkole. Zakłada to potrzebę realnego udziału uczelni i innych placówek naukowych w procesach samokształcenia i doskonalenia nauczycieli. Istota tej współpracy powinna polegać na dostarczaniu odpowiednich treści dla samokształcenia nauczycieli, odpowiednich informacji ukazujących rozwój różnych dziedzin nauki.

Obecnie samokształcenie i doskonalenie nauczycieli jest luźno powiązane z instytucjami nauki, brak tu planowej kooperacji. Stąd też w praktyce organizatorzy doskonalenia zawodowego nauczycieli nie zawsze dostatecznie są zorientowani w istniejącym zasobie wiedzy danej nauki i ze stopniem jej istotności dla pracy szkolnej. Brak wspomnianej współpracy i dostatecznego ukierunkowania pod względem naukowym działalności instytucji zajmujących się doskonaleniem powoduje, iż instytucje te podejmują zbyt wąskie problemy praktyczno-metodyczne i nie osiągają dostatecznie wysokich efektów w zakresie zdobywania nowej wiedzy przez nauczycieli. Przyjmuje się nawet założenie, że samokształcenie powinno polegać na wydobywaniu i upowszechnianiu wzorów praktyki pedagogicznej. Założenie to jest tylko częściowo trafne. W obecnych warunkach rozwoju nauki postęp szkolny i pedagogiczny dokonuje się głównie przez planowe badania naukowe i upowszechnianie dorobku poznania naukowego. Jeśli ruch samokształcenia nauczycieli eksponuje lub ogranicza się do upowszechnienia wzorów praktycznych, to siłą rzeczy pozbawia się go pierwiastków bardziej dynamicznych i staje się mniej efektywnym. Nauczyciele bowiem w znakomitej większości czerpią nową wiedzę i pod jej wpływem ulepszają swoją pracę głównie na drodze czytelnictwa odpowiednich publikacji. Indywidualne doświadczenie zawodowe jako podstawa i inspiracja samokształcenia występuje tylko w niewielkim stopniu i głównie wśród nauczycieli z wyższym wykształceniem i dużym stażem pracy zawodowej. Aktualnie większą już rolę spełniają w samokształceniu nauczycieli masowe środki przekazu informacji (np. telewizja) niż analiza własnego doświadczenia zawodowego lub nawet upowszechnienie tych lub innych wzorów praktycznych na drodze bezpośredniego kontaktu nauczycieli. Z tego też względu odpowiednie powiązanie samokształcenia i doskonalenia nauczycieli z nauką staje się zagadnieniem podstawowym. Wydaje się jednak, że będzie możliwe to wtedy, kiedy pod-

stawowe funkcje w zakresie doskonalenia i samokształcenia będą spełniać zakłady kształcenia nauczycieli, różne typy wyższych uczelni, kiedy pewne funkcje przejmą również środki masowej informacji. W tym ostatnim przypadku można potrzeby zawodu nauczycielskiego doskonale kojarzyć z potrzebami innych kategorii zawodowych. Niewątpliwie główne zadania powinny w tym zakresie przypadać zakładom kształcenia nauczycieli i uczelniom wyższym oraz kadrze w tych instytucjach skupionej. Wymaga to oczywiście stwarzania odpowiednich warunków dla spełniania zadań w zakresie doskonalenia kadry pedagogicznej przez te instytucje.

W przypadku zakładów kształcenia nauczycieli w związku z projektowaną reformą tych uczelni perspektywa rozszerzenia ich funkcji staje się realną. Oczywiście wykładowcy studiów nauczycielskich często uczestniczą w różnych zespołowych formach samokształcenia nauczycieli, w konferencjach rejonowych, w naradach itp., prowadzą wykłady, seminaria, dyskusje, ale związki te sprowadzają się do wykonywania pewnych prac zleconych, nie mają charakteru trwałego, instytucjonalnego. Całkiem znikomy jest udział pracowników naukowych wyższych uczelni kształcących nauczycieli w różnych formach samokształcenia i doskonalenia zawodowego. Tymczasem jeśli uznać poprzednio wyrażone założenie, że istota samokształcenia polega na przyswajaniu nowej wiedzy, to należałoby postulować powiązanie tego ruchu dalszym systematycznym kształceniem się nauczycieli w różnych formach studiów podyplomowych. Wydaje się, że uniwersytety i wyższe szkoły pedagogiczne powinny podjąć prace w tym kierunku i zmierzać do włączenia zadań w zakresie samokształcenia nauczycieli jako jednej z podstawowych grup zadań tych uczelni. Uczelnie powinny mieć odpowiednie plany swojej działalności w środowisku nauczycielskim, powinny organizować ciągłe formy kontaktu z różnymi grupami nauczycieli, nauczyciele powinni mieć możliwość pobytu w uczelniach w ciągu tygodnia lub dwóch w czasie roku szkolnego lub w okresie wakacji, możliwość zaznajomienia się z nowymi nabytkami literatury, wysłuchania wykładów o interesujących daną grupę nauczycieli problemach.

Ścisłe powiązanie ruchu samokształcenia z uczelniami kształcącymi nauczycieli konieczne jest przynajmniej z dwóch względów. Po pierwsze dlatego, że uczelnie z natury rzeczy kumulują w sobie aktualny dorobek poznania naukowego, który składa się na treść samokształcenia i doskonalenia nauczycieli, i po wtóre dlatego, że właśnie one zapewnić mogą ciągłość samokształcenia i doskonalenia.

Powinien zatem istnieć rodzaj systemu kontaktów nauczycieli z uczelniami, którego podstawą będzie odpowiedni program podnoszenia kwalifikacji naukowych i pedagogicznych. Byłoby korzystne, aby nauczyciele realizujący ten program osiągnęli tym samym pewne efekty na drodze awansu zawodowego.

Wprawdzie obecnie trudno jest określić rzeczywiste możliwości włączenia się wyższych uczelni do tych prac, ale zdaje się być pewne, że możliwości te obecnie są wyższe, niż aktualnie się je spożytkowuje<sup>11</sup>.

## 8

Podstawowym warunkiem racjonalnej organizacji i efektywności samokształcenia nauczycieli jest dostępność literatury naukowej. Chodzi o to, aby nauczyciel mógł łatwo otrzymać potrzebną dla samokształcenia książkę i aby orientował się co do stanu literatury naukowej traktującej o danej grupie problemów.

Stosunkowo dobra wydaje się pomoc dla nauczycieli w zakresie pozycji tematycznych samokształcenia, zawartych zwłaszcza w programach ZNP, ale też i Ośrodków Metodycznych. Programy te zawierają obszerne rejestry odpowiednio wyselekcjonowanych zagadnień, których przyswojenie miałyby niewątpliwie wpływ na praktykę nauczania i wychowania. Niezła też wydaje się informacja bibliograficzna sporządzana na użytek samokształcenia nauczycieli. Na dobrą sprawę nauczyciel może bez większych trudności zdobyć orientację o tym, jakie publikacje traktują o sprawach go interesujących. Znacznie bardziej złożoną jest natomiast sprawa rzeczywistego zdobycia tych publikacji, bądź to kupienia ich na własność, bądź kupienia do biblioteki szkolnej czy innej, bądź wypożyczenia. Cały system rozprowadzenia książek potrzebnych dla nauczycieli jest mało elastyczny, a przede wszystkim ubogie są księgozbiory w bibliotekach, z których może korzystać nauczyciel. Nawet literatura pedagogiczna, zwłaszcza ogólnopedagogiczna, która w ostatnich latach narasta dość szybko, nie jest praktycznie dostępna dla każdego nauczyciela, gdyż niskie są nakłady podstawowych pozycji z tego zakresu, a ceny książek są zbyt wysokie. Wprawdzie w ostatnich latach realizuje się takie inicjatywy, jak „Biblioteka Samokształcenia Nauczycieli”, „Biblioteka Nauczyciela”, „Biblioteka Wiedzy Pedagogicznej”, „Biblioteka Szkoły Zawodowej”, „Biblioteka Wychowawcy Przedszkola” i inne, ale szerokich potrzeb nauczycieli wydawnictwa te dotychczas nie zaspokajają. Większe jeszcze trudności napotyka nauczyciel w zdobyciu literatury z przedmiotów specjalizacji. Podstawowe pozycje naukowe są

<sup>11</sup> W marcu br. Zarząd Główny ZNP zwrócił się do wyższych uczelni i zakładów kształcenia nauczycieli co do obecnego udziału tych placówek w doskonaleniu zawodowym kadry pedagogicznej, ich rzeczywistych możliwości i warunków, jakie należałoby im stworzyć, aby mogły w szerszym zakresie współuczestniczyć w procesie samokształcenia i doskonalenia nauczycieli. Z zebranych informacji od 58 uczelni i ZKN-ów wynika, że mimo znacznego obciążenia pracami dydaktycznymi kadry naukowej istnieją znaczne możliwości szerszego udziału w doskonaleniu zawodowym nauczycieli. We wszystkich informacjach podkreślano, że w samokształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli zasadniczą rolę powinny odgrywać zakłady kształcenia nauczycieli i inne uczelnie wyższe. Podkreślano też, że szersze podjęcie tych zadań wymaga stworzenia odpowiednich warunków tym placówkom.

rzadko dostępne i drogie, praktycznie można je nabyć jedynie w większych ośrodkach miejskich, i to najczęściej w przypadku szczęśliwego zbiegu okoliczności. Nieco większe możliwości mają nauczyciele w zdobywaniu literatury popularnonaukowej, z przedmiotów specjalizacji, nauk pokrewnych, granicznych. Ale literatura ta jest zdecydowanie niewystarczająca dla potrzeb nauczycieli, jest ona raczej literaturą adresowaną do młodzieży i szerszych kręgów społecznych. Stosunkowo najmniejsze trudności mają nauczyciele w zdobywaniu literatury traktującej o aktualnych problemach społeczno-politycznych. Zarówno odpowiednie broszury jak czasopiśmiennictwo dostarczają zbioru informacji potrzebnych dla samokształcenia i pracy pedagogicznej. Jest jednak rzeczą pewną, że nauczyciele powinni mieć w tej dziedzinie nieco głębszą i bardziej aktualną orientację, co domagałoby się wyposażenia ich w specjalnie przygotowane publikacje dla tego celu.

Ogólnie rzecz biorąc polityka wydawnicza, a dotyczy to również i czasopiśmiennictwa, nie jest dostatecznie powiązana i skoordynowana z planowaniem i organizacją procesów samokształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Co prawda wydaje się ostatnio, jak wspomniałem, szereg publikacji naukowych przygotowanych specjalnie dla samokształcenia nauczycieli, ale publikacji tych jest niewiele i obejmują one tylko niektóre fragmentaryczne zagadnienia oświaty i wychowania. Z tego względu ruch samokształcenia i doskonalenia nie zawsze ma odpowiednie zaplecze w postaci publikacji zwartych i czasopiśmiennictwa.

W obecnej sytuacji istnieje potrzeba zarówno z punktu widzenia potrzeb nauczycieli, jak też i dobrze pojętych interesów wydawców skoordynowania inicjatyw wydawniczych z planowaniem i organizacją różnych form samokształcenia i doskonalenia. Chodzi przecież o to, aby książka wydana była przeczytana, a książka przeczytana była przeczytana z pożytkiem.

## 9

Różnorodność, wielość zagadnień wymagających pogłębienia i przyswojenia przez nauczycieli powoduje, że problemy doskonalenia ideowo-politycznego i zawodowego kadry pedagogicznej podejmują różne instytucje i organizacje społeczne. W obecnym podziale zadań dwa tory mają znaczenie szczególne: jest to działalność ZNP i Ośrodków Metodycznych. Ośrodki Metodyczne organizują głównie samokształcenie lub tzw. doskonalenie zawodowe jako przyswajanie wiedzy z dziedzin nauki wchodzących do programu szkolnego, a także w dziedzinie szczegółowych metod i sposobów przekazywania treści i informacji zawartych w tych dyscyplinach jako przedmiotach nauczania szkolnego. ZNP natomiast inspirowanie bardziej ogólną problematyką pedagogiczną oraz szczególnie dla szkoły

istotne szersze problemy społeczno-polityczne i gospodarcze, o których wiedza ma wysoki stopień stosowalności praktycznej w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Znajomość tej problematyki pozwala głębiej rozumieć warunki i funkcje szkoły i nauczyciela.

Związek Nauczycielstwa Polskiego koncentruje swoją uwagę na wzbogacaniu wiedzy nauczyciela w dziedzinie ogólnopedagogicznej, filozoficznej, etycznej, psychologicznej, socjologicznej, ekonomicznej itp. Chodzi tu o zmieniającą się pod wpływem rozwoju nauki, kultury i gospodarki koncepcję człowieka i społeczeństwa, która ma istotny wpływ na pojmowanie i organizowanie procesów wychowawczych. Jest to rozległa problematyka w poważnej części nie będąca przedmiotem kształcenia szkolnego, lecz w istotny sposób wpływająca na kształtowanie się postawy nauczyciela, jego osobowości oraz rozszerzenie i pogłębienie funkcji szkoły w zakresie jej wpływu ideowego na młodzież. Warto też dodać, że ta problematyka w zasadniczy sposób rzutuje również na pojmowanie roli poszczególnych przedmiotów i ich miejsca w całokształcie procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły.

ZNP rozwija również szeroki wachlarz form działalności kulturalno-oświatowej, rozwoju ruchu krajoznawczo-turystycznego. Dziedziny te są prawie wyłącznie oparte na pracy społecznej, nie mają gruntowniejszych podstaw materialnych, chociaż trzeba podkreślić stały w tych dziedzinach postęp.

Ośrodki Metodyczne rozporządzają całym systemem warunków instytucji i form przysposobionych głównie do pogłębienia kultury dydaktycznej nauczycieli. Inspiracją jest tu najczęściej osobiste doświadczenie zawodowe nauczyciela, konfrontowane z doświadczeniem innych, oczywiście z doświadczeniem tzw. przodującym oraz odpowiednimi założeniami poszczególnych dydaktyk szczegółowych. W związku z tym system ten stanowi organizację ukształtowaną przede wszystkim wedle kryterium specjalności zawodowej. W obrębie tej organizacji nauczyciele różnych specjalności zawodowych rozpatrują problemy dydaktyczno-wychowawcze w związku z konkretnymi przedmiotami szkolnymi.

Oba te tory odznaczają się określonymi walorami, ale mają też i w założeniach swoich, funkcjonowaniu określone braki. Na gruncie z żadnego z tych systemów nie można w sposób dostateczny i racjonalny uwzględnić problematyki tzw. międzydyscyplinarnej, która pozwalałaby na przewyższanie dezintegracji wiedzy zdobywanej przez uczniów w procesie szkolnego kształcenia, stwarzając możliwości kształtowania w świadomości uczniów całościowego, zintegrowanego obrazu świata. Wydaje się, że obecny system doskonalenia metodycznego nauczycieli nie tyle sprzyja przewyższaniu dezintegracji treści kształcenia szkolnego, ile raczej tę dezintegrację pogłębia.

Inny brak systemu doskonalenia metodycznego polega na tym, że zawiązując problematykę doskonalenia do zagadnień przedmiotowo-meto-

dycznych, nie podejmuje się ogólnej i zarazem typowej problematyki ideowo-wychowawczej. Jest rzeczą pewną, że w pracy wychowawczej szkoły istnieje potrzeba odpowiedniego współdziałania w realizacji wychowawczych zadań szkoły, potrzeba koncentracji wszystkich nauczycieli na określonych jednolitych zasadach wychowawczych, typowych problemach wychowawczych.

Jeżeli chodzi o system samokształcenia organizowanego przez ZNP to wprawdzie uwzględni on problematykę szerszą, niewątpliwie zawodowo istotną, ale nie zawsze dostatecznie powiązaną z zasadniczym kompleksem doświadczeń zawodowych nauczycieli różnych specjalności. W niektórych środowiskach nauczycielskich problematykę tę traktuje się jako zbyt odległą od praktycznych zadań niektórych grup nauczycieli<sup>12</sup>.

Rozpatrując zatem obecne tory samokształcenia i doskonalenia zawodowego wydaje się być uzasadniony postulat ściślejszego niż dotąd powiązania treści samokształcenia z dziedzin będących przedmiotem nauczania szkolnego z ogólną teorią nauczania i wychowania oraz ogólnymi problemami społecznymi, kulturalnymi i gospodarczymi. Chodzi mianowicie o to, aby wskutek samokształcenia nauczyciel szerzej rozpatrywał problematykę swojego przedmiotu, a więc w kontekście innych przedmiotów kształcenia, przede wszystkim pokrewnych, ale również w kontekście szerszym, ogólniejszym problematyki społecznej, wychowawczej, aby w świadomości zawodowej nauczyciela poglądy i informacje stanowiły składową całość kształtu programu nauczania i wychowania młodzieży. Jest to możliwe w warunkach rozpatrywania danego przedmiotu szkolnego przez pryzmat szerszych problemów społecznych, przez pryzmat szerszego kontekstu rozwoju nauki, kultury, gospodarki. Ale tej integracji treści samokształcenia i doskonalenia powinna towarzyszyć odpowiednia koordynacja, a może i w pewnych zakresach pełniejsza integracja systemów organizacyjnych. Wydaje się, że dopiero w ściślejszym powiązaniu dróg występujących dziś rozłącznie i ukształtowanie bardziej skoordynowanego systemu inspiracji, kierowania i organizacji, zapewnić można warunki dla całościowego ujmowania przez kadrę pedagogiczną procesów kształcenia i wychowania dorastającego pokolenia.

## 10

Istnieje dziś pilna potrzeba podniesienia problematyki samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli do rangi najważniejszych spraw

<sup>12</sup> Przeprowadzone przez Zespół Pedagogiczny ZG ZNP badania wykazują, że tego typu oceny są charakterystyczne przede wszystkim dla nauczycieli z wykształceniem średnim. W miarę wzrostu wykształcenia wzrasta również zainteresowanie nauczycieli problematyką ogólnopedagogiczną, a szczególnie takimi dziedzinami wiedzy społecznej, jak teoria wychowania, psychologia, socjologia, filozofia itp. Zob. również: T. Malinowski: Typowe trudności w pracy nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny* nr 6, r. 1967.

oświatowych. Dokonywać się to może przede wszystkim w wyniku dostosowywania systemu samokształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli do wzrastających zadań oświaty i wychowania, a tym samym potrzeb kadry pedagogicznej. Obecny system samokształcenia i doskonalenia zawodowego, który niewątpliwie odegrał istotną rolę w podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli, wymaga gruntownej oceny na tle zadań oświaty i wychowania oraz nowych, odpowiadających dzisiejszym potrzebom rozwiązań. Rozwiązania te powinny dotyczyć zarówno tworzenia odpowiednich warunków metod i form podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli jak też i struktury organizacyjnej. Rozwiązania te mogą pójść w różnych kierunkach. Dla wyboru drogi możliwie najbardziej trafnej konieczne jest uwzględnienie szeregu istotnych przesłanek w dalszej dyskusji na ten temat. Oczywiście przesłanki te tkwią w aktualnej rzeczywistości szkolnej, w dzisiejszej sytuacji zawodu nauczycielskiego, ale też tkwią one w przewidywanych i projektowanych zmianach w systemie oświaty i wychowania, w zamierzonej przyszłości szkolnictwa. Trzeba by zatem odpowiedzieć na kilka podstawowych pytań związanych z treścią i organizacją samokształcenia.

Będzie to obecna struktura zawodu nauczycielskiego pod względem poziomu i charakteru wykształcenia nauczycieli oraz zmian, które się dokonują w tym zakresie, pod względem stażu pracy i doświadczenia zawodowego, obciążenia nauczycieli pracą w szkole i licznymi czynnościami pozaszkolnymi, wyposażenia nauczycieli w materialne środki służące samokształceniu i korzystaniu z instytucji masowego przekazu informacji, będą to również osobiste intelektualne potrzeby i zainteresowania nauczycieli. Znajomość tej problematyki zawodu nauczycielskiego stanowi niezbędny warunek skutecznego projektowania zmian w systemie samokształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Oczywiście przydatne byłoby też możliwie pełne rozważenie rozwiązań w dziedzinie doskonalenia nauczycieli w innych krajach. Z naszej obecnej orientacji w tym zakresie wynika jednak celowość pewnej rozwagi w ewentualnym przenoszeniu tych rozwiązań na nasz grunt. Mimo bowiem licznych wspólnych cech sytuacji nauczycieli w różnych krajach występują również dość istotne różnice. Dotyczą one poziomu i profilu wykształcenia nauczycieli, różnic w wyposażeniu i uposażeniu itp. A to ma podstawowe znaczenie dla organizacji systemu doskonalenia zawodowego.

Inną znów grupą przesłanek byłoby przewidywanie przyszłości szkolnictwa, może nawet niezbyt odległej i bardziej prawdopodobnej. Jest to konieczne, gdyż zarówno kształcenie jak i doskonalenie zawodowe nauczycieli sięga daleko w przyszłość pod względem treści, techniki i skutków w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Oczywiście, to przewidywanie przyszłości nasuwa liczne trudności i budzi zrozumiałe wątpliwości. Można jednak bez większego ryzyka błędu dostrzec, że zapewne proces roz-



woju intelektualnego i dorastania społecznego dzieci i młodzieży postępować będzie jeszcze szybciej niż obecnie i będzie to wymagać od nauczycieli zwiększenia intensywności kształcenia, co siłą rzeczy wpłynie na treści, metody i organizację pracy szkolnej. Zapewne organizacja ta, ukształtowana właściwie w ubiegłym stuleciu, będzie musiała ulec bardziej gruntownym przewartościowaniom. Domaga się tego również fakt upowszechnienia szkolnictwa na coraz to wyższych szczeblach i podwyższania poziomu organizacyjnego szkół oraz coraz bardziej powszechnego obejmowania systemem ciągłego kształcenia szkolnego ludzi dorosłych. To rozszerzenie funkcji zawodowej nauczyciela stawiać będzie go też wobec konieczności rozszerzania i ciągłej modyfikacji zdobytego wykształcenia zawodowego.

Z drugiej natomiast strony można z dużym prawdopodobieństwem przewidywać, że rozwój nauki postępować będzie w tempie szybszym niż obecnie i że z różnych względów następować będzie rozszerzanie granic przyswajalności wiedzy przez szerokie kręgi społeczne. Nauczyciel więc będzie musiał rozporządzać wiedzą aktualnie narastającą, co może osiągnąć zapewne tylko na drodze odpowiednio zorganizowanego systemu samokształcenia i doskonalenia zawodowego. Dlatego można sądzić, że w przyszłości jakkolwiek gruntowne byłoby kształcenie naukowe nauczycieli, potrzeba ciągłego dalszego kształcenia, zwłaszcza w postaci samokształcenia, stanie się podstawowym warunkiem przydatności zawodowej nauczyciela.

Dlatego już w obecnej dyskusji trzeba zmierzać do projektowania systemu samokształcenia i doskonalenia zawodowego, który uwzględni te prawdopodobne przyszłe warunki zawodu nauczycielskiego. System taki powinien w założeniu swoim zmieścić możliwość ciągłych zmian i ulepszeń stosownie do zmieniających zadań i potrzeb zawodu nauczycielskiego.

СТАНИСЛАВ КРАВЦЕВИЧ

### **ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМЫ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИЧИТЕЛЕЙ.**

В статье рассматривается проблема реформы профессионального совершенствования учителей. Возрастающие задачи школьного дела требуют от учителей все более высшего уровня квалификации. Рядом с потребностью реформы подготовки учителей существует также необходимость приспособления нынешней системы профессионального совершенствования к новым потребностям педагогических кадров. Исходным пунктом рассуждений над проблематикой овершенствования является общественная функция учительской профессии, которая потовергается быстрым изменениям. Перемены эти идут по линии роста требований общества предъявляемых школе и учителю. В следующих частях статьи автор рассматривает виды потребностей учителей в области профессионального совершенствования а также вопрос подбора содержания этого совершенствования. В дальнейших частях обосновывается потребность в более сильной связи системы профессионального соворшенствования педагогических кадров с просветительной политикой, с вузами и учреждениями подготовки учителей, с издательским движением.

В заключение статьи автор дает оценку нынешней системы профессионального совершенствования учителей и подсказывает пути решения

STANISŁAW KRAWCEWICZ

### **PROBLEMS OF SELF-EDUCATION AND PROFESSIONAL PERFECTION OF TEACHERS**

The article is devoted to considering the problems of professional perfection of teachers. The increasing tasks of the schools call for higher qualifications of teachers. Apart from the necessity of preparing teachers, there exists a need to adopt the present system of professional perfection to the demands of the teachers. The social function of the teacher's profession, undergoing rapid changes, is the starting point of the present considerations. The changes reflect the increased demands which the society has with regard to the school and the teacher. In the parts of the article which follow, the author discusses various kinds of teachers' needs in the area of professional perfection as well as the criteria for selecting the contents of this perfection. There follows a justification of the links that should exist between the system of professional perfection and the general educational policy, schools of higher instruction, institutions preparing teachers, and publishing houses. In conclusion, an estimate of the present system of professional perfection is given and possible solutions suggested.

WACŁAW WOJTYŃSKI

## SYSTEM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W NIEMIECKIEJ REPUBLICIE DEMOKRATYCZNEJ

W pracach nad reformą systemu szkolnego w Niemieckiej Republice Demokratycznej miejsce poczesne zajmują usiłowania skierowane na maksymalne ulepszenie procesu kształcenia nauczycieli.

Niemalio wysiłków wkłada się w to, by kształcenie nauczycieli było funkcjonalnie sprzężone z poszczególnymi ogniwami systemu szkolnego, aby tym ogniwom dobrze służyło.

Nasi sąsiedzi zza Odry chlubią się tym, iż udało im się stworzyć jednolity, socjalistyczny system edukacyjny (das einheitliche sozialistische Bildungssystem). Jądem tego systemu jest dziesięcioletnia, politechniczna szkoła ogólnokształcąca jako szkoła obowiązkowa. Na niej jak na fundamencie wspiera się dalszy 2-letni cykl szkoły ogólnokształcącej (erweiterte Oberschule), szkolnictwo zawodowe, a na dalszym piętze szkoły wyższe.

W dotychczasowym stanie rzeczy szkoła dziesięcioletnia dzieli się wewnętrznie na 2 szczeble programowe: początkowy — czteroletni i następny systematyczny — sześcioletni (Oberschule). Ale już obecnie zachodzą w tej strukturze istotne zmiany. Przede wszystkim skróceniu do trzech lat podlega szczebel początkowy (Unterstufe), klasy — czwarta, piąta i szósta stanowiąc będą szczebel średni (Mittelstufe), a klasy od siódmej do dziesiątej szczebel górny (Oberstufe). Dwuletni cykl maturalny będzie nadal istniał jako cykl organizacyjny i programowo wyodrębniony. Korzysta zeń aktualnie ok. 14% absolwentów dziesięciolatki.

W szkolnictwie zawodowym natomiast wyodrębnia się w NRD jego dwa wielkie człony. Pierwszy obejmuje kształcenie robotników kwalifikowanych, przy czym realizuje się w szkołach zawodowych komunalnych (kommunale Berufsschulen) lub w szkołach przyzakładowych (Betriebsberufsschulen). Szkoły komunalne kształcą młodzież dla takich dziedzin, jak rzemiosło, rolnictwo, natomiast szkoły przyzakładowe dla takich gałęzi gospodarki, jak przemysł, komunikacja i in. Dorośli zdobywają kwalifikacje robotnicze w akademiach przyzakładowych (Betriebs-Akademie), a na wsi w uniwersytetach ludowych (Volkshochschulen).

W odróżnieniu od szkół zawodowych, wspartych na szkole 10-letniej (lub na 8 klasach) stworzono w NRD ogniwo drugie, obejmujące szkoły zawodowe (Fachschulen u. Ingenieurschulen) o kursie przeważnie trzyletnim. Szkoły te są dostępne dla młodzieży, która zdobyła kwalifikacje zawodowe robotnicze.

Przechodząc obecnie do przedstawienia głównych założeń strukturalnych systemu kształcenia nauczycieli dla tak znacznie rozgałęzionych działów szkolnictwa, stwierdzić trzeba, iż podlega on stałej ewolucji, nieustannie rozwija się i przekształca.

Nie można ukrywać, iż NRD w momencie swych narodzin i później miała nie-malże trudności z problemem nauczycielskim. Na pewno niepomierne większe niż w innych zakresach, ponieważ poprzez szkołę przede wszystkim można i trzeba było prowadzić ideologiczną walkę ofensywną przeciwko wrogom demokratycznego państwa niemieckiego. I dzisiaj, choć sytuacja jest zgoła inna, gdy NRD zbliża się do swej dwudziestoletniej rocznicy, wychowanie ideologiczne i polityczne kadr nauczycielskich stanowi kamień węgielny polityki oświatowej tego kraju. Odbicie

tego zjawiska znajdujemy w planach nauczania każdego typu zakładu kształcenia nauczycieli, gdzie na zajęcia z marksizmu-leninizmu i na cały wysiłek wychowawczy nad przyszłą kadrą nauczycielską czasu się nie skąpi.

Jeśli chce się uchwycić główne elementy systemu kształcenia nauczycieli i wychowawców, trzeba wyjść od głównego trzonu szkolnictwa, jakim jest szkoła ogólnokształcąca, obowiązkowa.

Ale w NRD, gdzie proces zatrudnienia kobiet przy zarysowującym się w sposób ostry deficycie siły roboczej przekroczył 70%, również przedszkole stało się instytucją dość powszechną. Na przedszkolu spoczywa też główny ciężar i główna odpowiedzialność za przygotowanie dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej. Kształcenie wychowawczyń nie nadąża za szybko rosnącymi potrzebami. Dlatego też kształci się je tylko w 2-letnich szkołach pedagogicznych (pädagogische Schulen), opartych na 10-letniej szkole ogólnokształcącej. Jeszcze kilka lat temu pokaźna część uczennic rekrutowała się z h. absolwentek szkoły ośmioletniej, dziś odsetek ich jest już niewielki. Co więcej, myśli się z jednej strony o przedłużeniu o 1 rok czasu nauki, z drugiej o znacznym powiększeniu liczby zakładów, aby sprostać ilościowemu i jakościowemu zapotrzebowaniu na tę kategorię wychowawczyń. Dzisiaj NRD ma tylko 12 szkół pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli.

W ostatnich latach przyjmowano do pracy w przedszkolach również osoby bez kwalifikacji pedagogicznych. Zmusiło to do organizowania dla nich specjalnego trybu kształcenia zaocznego, który obejmuje okres 3,5-letni.

Szkołę ogólnokształcąca obsługują aż cztery różne typy uczelni nauczycielskich. Są to: instytuty kształcenia nauczycieli (Institute für Lehrerbildung), instytuty pedagogiczne, wyższe szkoły pedagogiczne i uniwersytety.

Instytuty kształcenia nauczycieli nie są szkołami wyższymi. Są to w pewnym sensie odpowiedniki naszych liceów pedagogicznych, gdyż kształcą młodzież po 10-letniej szkole ogólnokształcącej jeszcze tylko przez trzy lata, czyli w sumie lat 13. Szkół tego rodzaju NRD posiada 32. Postanowiono jednak, iż od przyszłego roku szkolnego niektóre z tych szkół przedłużą okres nauczania do lat czterech. W instytutach kształcą się dwie kategorie pracowników: pierwsza z nich — to wychowawcy i nauczyciele 2 wybranych przedmiotów w klasach od 4 do 6 w jednej osobie; druga — to nauczyciele klas początkowych, przygotowywani do nauczania języka niemieckiego, matematyki oraz jednego przedmiotu wybranego (spośród pięciu: prace ręczne, wychowanie plastyczne, wychowanie fizyczne, wychowanie muzyczne i prace w ogrodzie szkolnym). Jak widzimy, koncepcją tą zdecydowanie odchodzi od tradycji kształcenia nauczycieli klas początkowych do nauczania wszystkich przedmiotów na tym poziomie. Nauczyciel — „omnibus” przechodzi stopniowo do historii.

Na klasie szóstej kończy się jego pole kompetencji. Na wyższych szczeblach szkoły działają już wychowankowie instytutów pedagogicznych, wyższych szkół pedagogicznych i uniwersytetów. Wszystkie wymienione typy uczelni realizują w zasadzie ten sam model i program studiów. Jest to model czteroletni o dwóch specjalnościach (głównej i pobocznej). Podobna jest też organizacja studiów w kolejnych ośmiu semestrach. Różna tylko jest prawdopodobnie strona realizacyjna, ponieważ nie wszystkie z wymienionych uczelni rozporządzają analogicznymi warunkami i możliwościami kadrowymi. Najniżej pod tym względem stoją instytuty, których jest zresztą najwięcej, bo aż osiem. Najlepsze instytuty pedagogiczne awansują do rangi wyższych szkół pedagogicznych. Przed rokiem zaszczyt taki spotkał instytut drezdeński, wskutek czego liczba WSP wzrosła do dwóch. Różnica między sytuacją instytutu i WSP polega głównie na tym, że WSP mają prawo kształcenia kadry naukowej i nadawania stopni naukowych, instytuty natomiast prawa tego nie posiadają. Zatem dorobek naukowy i kadrowy instytutów zadecyduje z czasem o ich przekształceniu w wyższe szkoły pedagogiczne.

Młodzież przyjmowana do instytutów musi mieć maturę. Studiuje ona, jak już powiedziałem, dwa przedmioty kierunkowe (np. niemiecki-rosyjski, matematykę-fizykę, matematykę-chemię, rosyjski-wychowanie plastyczne itp.). Ale przedmioty te są mocno osadzone w zespole dyscyplin ideologicznych i pedagogicznych oraz powiązane z dydaktykami szczegółowymi. Siódmy semestr przeznaczają się wszędzie na ciągłą praktykę szkolną, którą kierują starannie dobrani „mentorzy”, czyli opiekunowie z ramienia uczelni.

Studia czteroletnie kończą się komisyjnym egzaminem dyplomowym. Pracy dyplomowej studenci nie wykonują, choć profesura (zwłaszcza WSP i uniwersytetów) taką potrzebę dostrzega. Stanie się to jednak faktem dopiero po przedłużeniu studiów do lat pięciu. Ową piątą rok zamierza się poświęcić na metodologiczne pogłębienie wykształcenia studentów, na odbycie z nimi niezbędnych seminariów oraz na wykonanie pracy dyplomowej. Dzisiaj to jest trudne, ponieważ do poprowadzenia tego rodzaju zajęć brakuje nie tylko czasu, lecz także odpowiednio przygotowanej kadry naukowej oraz niekiedy odpowiedniego wyposażenia pracowni i laboratoriów. W 5-letnim okresie i toku studiów, które zamierza się wprowadzić po roku 1970, przewiduje się trzy główne fazy: pierwsze dwa lata — to studium w zakresie dyscyplin podstawowych (Grundstudium), następne dwa lata — to studium specjalizacyjne (Fachstudium), w którym gros czasu poświęci się przedmiotom specjalizacji i ich dydaktykom szczegółowym, wreszcie faza trzecia — to rok pogłębienia i zamknięcia studiów.

Jak z kolei wygląda organizacja kształcenia nauczycieli teoretycznych i praktycznych przedmiotów zawodowych? Nie będziemy dalecy od prawdy, jeśli stwierdzimy, iż przede wszystkim w tej dziedzinie sąsiedzi nasi stworzyli koncepcję naprawdę interesującą i oryginalną.

Zacznijmy od kształcenia nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych (Lehrer für den berufstheoretischen Unterricht). Nauczyciele ci są przygotowywani do nauczania w szkołach zawodowych przedmiotów z dziedzin następujących: maszynoznawstwo, elektrotechnika, budownictwo, włókiennictwo, technologia środków żywnościowych, rolnictwo, handel, zdrowie.

Kierunkowe studia w wymienionych specjalnościach zorganizowano w uniwersytetach i w wyższych uczelniach technicznych. Najsilniejszymi ośrodkami tych studiów w NRD są niewątpliwie: Uniwersytet im. Humboldta w Berlinie i Uniwersytet Techniczny w Dreźnie. W Berlinie kształcenie są przyszli nauczyciele przedmiotów ekonomicznych, rolniczych i medycznych (ci ostatni dla szkół medycznych), a w Dreźnie — oprócz nauczycieli matematyki i przedmiotów przyrodniczych — przyszli wykładowcy maszynoznawstwa, budownictwa, technologii chemicznej, technologii środków żywnościowych, elektrotechniki i techniki tekstylnej (włókiennictwa). Należy rozróżnić dwa nurty tych studiów: mniej i bardziej specjalistyczny. O każdym z nich wypadnie powiedzieć osobno.

Nurt pierwszy — pięcioletni kończy się uzyskaniem przez studentów tytułu dyplomowanego inżyniera-pedagoga. Na przygotowanie tego typu nauczyciela składają się studia specjalistyczne, które studenci odbywają na merytorycznych wydziałach uczelni, oraz studia pedagogiczne, które są organizowane przez wydział względnie instytut pedagogiki zawodowej. W Dreźnie wydział ten nosi nazwę wydziału pedagogiki zawodowej i nauk o kulturze (Fakultät für Berufspädagogik und Kulturwissenschaften). Ale rzeczą charakterystyczną jest, iż kandydaci na te kierunki specjalizacyjne nauczycielskie są immatrykulowani na wydziale pedagogiki zawodowej i pod jego pieczęcią organizacyjną i wychowawczą pozostają od pierwszego do ostatniego roku studiów. Studia specjalistyczne zajmują 75% czasu, studia pedagogiczne wraz z towarzyszącymi im dyscyplinami 25%, co równa się 750 godzinom zajęć. Inżynierowie-pedagodzy obejmują stanowiska nauczycielskie w szkołach zawodowych komunalnych i przyzakładowych.

Inaczej jest natomiast z kształceniem nauczycieli przedmiotów zawodowych dla „Fachschulen” i szkół inżynierskich. Tacy nauczyciele odbywają pełne, pięcioletnie studia specjalistyczne, uzyskują tytuł (dyplom) inżyniera dyplomowanego, po czym kończą w trybie dodatkowym półroczne studium pedagogiczne, otrzymując odpowiednio świadectwo. Studia ich trwają więc łącznie 11 semestrów. Ale zanim będą w stanie podjąć pracę w szkole, muszą przedtem odbyć przynajmniej 3-letnią praktykę przemysłową. Łączna liczba godzin zajęć z przedmiotów pedagogicznych i metodycznych na studium dodatkowym wynosi połowę tego, co przeznaczają się dla dyplomowanych inżynierów-pedagogów, czyli tylko 375. W przygotowaniu pedagogicznym uwzględnia się takie działy wiedzy, jak podstawy socjalistycznej pedagogiki, pedagogikę zawodową, dydaktykę, metodologię i metodykę nauczania przedmiotu specjalizacji (np. elektrotechniki), psychologię oraz umiejętnościowe ćwiczenia praktyczne.

Inaczej wygląda kształcenie nauczycieli praktycznych przedmiotów zawodowych (nauczycieli zawodu). Zorganizowany proces szkoleniowy dotyczy w NRD takich dziedzin, jak budowa maszyn, elektrotechnika, chemia, budownictwo, rolnictwo i handel. Nauczycieli przedmiotów technicznych z tych dziedzin kształcą instytuty kształcenia inżynierów-pedagogów (ekonomistów-pedagogów) w ciągu lat trzech. Tytuł inżyniera-pedagoga, nadawany przez te instytuty, jest tytułem zawodowym upoważniającym do nauczania praktycznych przedmiotów zawodowych. W NRD prowadzi się aktualnie 5 takich instytutów, a mianowicie: w Karl Marks-Stadt dla budowy maszyn, w Gotha — do elektrotechniki, w Magdeburgu — do chemii i budownictwa, w Schwerinie — do rolnictwa i w Ascherleben — do handlu.

Kandydatami na studia w tych instytutach nie są maturzyści szkoły ogólnokształcące, a absolwenci szkół zawodowych, odpowiadających kierunkiem specjalności kierunkowi kształcenia w instytucie. Wymaga się od nich również co najmniej dwuletniej praktyki zawodowej i wzorowej opinii z zakładu pracy. Studia trzyletnie obejmują podstawy wykształcenia w zakresie marksizmu-leninizmu, przedmioty ogólnokształcące (matematyczno-przyrodnicze) i techniczno-ekonomiczne, jak również odpowiednią dozę wiedzy specjalistycznej, odpowiadającej poziomem i zakresem kwalifikacjom inżynierskim. Dużą wagę przywiązuje się do przygotowania pedagogiczno-zawodowego, teoretycznego i praktycznego. Organiczną częścią procesu kształcenia jest całoSEMESTRALNA (w semestrze piątym) praktyka pedagogiczna, odbywana pod okiem wytrawnych nauczycieli-mistrzów w swym zawodzie.

Tak wygląda rzecz na studiach dziennych. Inaczej natomiast wygląda proces przygotowywania do zawodu nauczyciela (inżyniera-pedagoga) osób, które już skończyły szkołę inżynierską określonego kierunku. Dla tej kategorii kandydatów instytuty organizują tylko dodatkowe studia pedagogiczne, które w trybie dziennym trwają trzy, a w zaocznym sześć miesięcy.

Oto w zwięzłym zarysie koncepcja kształcenia nauczycieli, która wiąże się w dość zwartą i konsekwentną całość. Bez względu na poziom i charakter nauczycielskiego przygotowania, jest ono w każdym typie szkoły traktowane jako bardzo ważna sprawa społeczna, wymagająca odrębnego programu i odrębnej organizacji.

MIRON KRAWCZYK

## W SPRAWIE SYSTEMU ZASAD I METOD WYCHOWANIA MORALNEGO

(Uwagi na marginesie publikacji K. Kotłowskiego  
pt. *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*)

Czytelnikom moich „Zasad wychowania moralnego”<sup>1</sup> jestem winien wyjaśnienie, jakie zajmuję stanowisko wobec książki prof. dra Karola Kotłowskiego pt. „Podstawowe prawidłowości pedagogiki”<sup>2</sup>. Jak wiadomo, K. Kotłowski podjął w swojej książce polemikę w sprawie opublikowanego przeze mnie projektu systemu zasad wychowania moralnego.

Brak czasu nie pozwolił mi odpowiedzieć natychmiast na piśmie K. Kotłowskiemu na zarzuty, jakie mi postawił. Tak się bowiem złożyło, iż w tym czasie, kiedy ukazała się praca K. Kotłowskiego, zajęty byłem dwiema własnymi książkami. Przygotowywałem wówczas do druku „Metody wychowania moralnego”<sup>3</sup> oraz czyłem ostatnie rozdziały książki pt. „Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej”<sup>4</sup>.

Powstała z wymienionych powodów zwłoka w mojej odpowiedzi K. Kotłowskiemu, dała najniespodziewanej dodatkowe materiały do dyskusji. Okazało się bowiem, iż w tym czasie K. Kotłowski opublikował na łamach *Chowanny* artykuł pt. „Metody współczesnego wychowania moralnego”<sup>5</sup>. W ten sposób otrzymaliśmy całość poglądów wymienionego Autora na problem zasad i metod wychowania moralnego. Będę mógł zatem jednocześnie ustosunkować się do obydwu prac K. Kotłowskiego, ponieważ poglądy wyrażone w tych pracach budzą, moim zdaniem, wiele zastrzeżeń.

Spodziewam się, iż moja odpowiedź K. Kotłowskiemu może spowodować dyskusję ogólną na temat zasad i metod wychowania moralnego wśród Czytelników *Ruchu Pedagogicznego*. Taką dyskusję próbowałem zainicjować przed dziesięciu laty, kiedy na łamach *Nowej Szkoły* opublikowałem artykuł dyskusyjny pt. „Problem zasad wychowania czeka na rozwiązanie”<sup>6</sup>. Niestety, artykuł mój nie wywołał wówczas żadnej dyskusji. Być może, iż tym razem stanie się inaczej i moja polemika z Karolem Kotłowskim będzie zaczątkiem żywej dyskusji nad problemem bardzo ważnym z punktu widzenia zarówno teorii, jak i praktyki pedagogicznej, bo dotyczącym podstawowych prawidłowości występujących w procesie wychowania i warunkujących wskutek tego nie tylko prawidłowy przebieg tego procesu, ale także jego wyniki.

System zasad wychowania moralnego opracowany przez Karola Kotłowskiego

<sup>1</sup> M. Krawczyk: *Zasady wychowania moralnego*. Pierwsze wydanie — Warszawa 1958, PZWS; drugie wydanie — Warszawa 1960, PZWS.

<sup>2</sup> K. Kotłowski: *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1964, Zakład im. Ossolińskich.

<sup>3</sup> M. Krawczyk: *Metody wychowania moralnego*. Warszawa 1965, PZWS.

<sup>4</sup> M. Krawczyk: *Z badań nad społeczno-moralną postawą młodzieży wiejskiej*. Warszawa 1967, PZWS.

<sup>5</sup> K. Kotłowski: *Metody współczesnego wychowania moralnego*. *Chowanna* 1965, nr 1.

<sup>6</sup> M. Krawczyk: *Problem zasad wychowania czeka na rozwiązanie*. *Nowa Szkoła* 1957, nr 4, s. 400—410.

obejmuje osiem zasad, które dzieli na dwie grupy, a mianowicie na: a) zasady naczelné i b) zasady „drugiego rzędu” albo pochodné.

Do zasad naczelných zalicza K. Kotłowski: I. Zasadę oddziaływania na całą osobowość ucznia i wszystkie formy jego aktywności. II. Zasadę indywidualizowania oddziaływań wychowawczych. III. Zasadę oddziaływania przez kolektyw typu socjalistycznego. IV. Zasadę organizowania wpływów środowiska pod kątem wymagań szkoły<sup>7</sup>.

Wśród zasad „drugiego rzędu” (pochodnych) K. Kotłowski wymienia następujące: 1. Zasadę racjonalnej motywacji norm i postępowania. 2. Zasadę wiązania norm etycznych z uczuciem wychowanka. 3. Zasadę aktywizowania ucznia przez odwoływanie się do jego godności i poczucia własnej wartości. 4. Zasadę konsekwencji wymagań i postępowania<sup>8</sup>.

Przedstawiony powyżej podział zasad wychowania moralnego uzasadnia K. Kotłowski następująco:

„Omówione na początku cztery zasady (naczelné — przyp. mój — M. K.) obejmują właściwie całość postępowania w procesie wychowania moralnego i mogłyby wystarczyć, gdyby nie fakt, że są one zbyt ogólne i wymagają rozwinięcia w celu pełniejszego określenia postępowania wychowawcy, co czynią właśnie cztery zasady drugiego jakby rzędu, wskazujące wyraźnie elementy osobowości, na jakie należy oddziaływać.

Zasady drugiego rzędu, aczkolwiek są rozwinięciem pierwszej, naczelnéj (oddziaływanie na intelekt, uczucia i wolę), przy stosowaniu w praktyce odnoszą się do wszystkich czterech naczelných: dążymy wprawdzie do tego, aby jednostka motywowała racjonalnie swoje postępowanie, jednocześnie żądamy tego samego rodzaju motywacji we wszelkich poczynaniach kolektywu. Również przy organizowaniu środowiska musimy opierać się na przesłankach racjonalnych, zawsze stosując się do zasady wiązania norm etycznych z uczuciem czy zasady konsekwencji. Dlatego właśnie w schemacie mamy skomplikowaną sieć połączeń, która zresztą nie jest czymś sztucznym i postulowanym, lecz odzwierciedla istniejący stan rzeczy przy racjonalnym wychowywaniu wszędzie tam, gdzie ono istnieje”<sup>9</sup>.

Z tak swoiście zgrupowanych zasad wychowania moralnego próbuje K. Kotłowski wyprowadzić z kolei metody wychowania moralnego. Poglądy swoje w tej sprawie przedstawił K. Kotłowski w artykule pt. „Metody współczesnego wychowania moralnego”. W artykule tym, nawiązując do cytowanej już książki „Podstawowe prawidłowości pedagogiki”, K. Kotłowski pisze:

„W ten sposób ustaliłem (podkr. moje — M. K.) osiem zasad wychowania moralnego, z których cztery nazwałem naczelnymi i pozostałe cztery pochodnymi. W tej chwili chodzi nam o sprawdzenie, czy da się z nich wyprowadzić metody wychowania moralnego jako coś wynikającego logicznie i koniecznego, bo jeżeli usiłowania te nie zostałyby uwieńczone pomyślnym skutkiem, byłoby to dowodem, że cały ten system jest czymś martwym i nikomu niepotrzebnym zbiorem, ponieważ zasady wychowania moralnego żyją w metodach i tylko przez nie otrzymują swój sens istnienia.

Otóż pierwsze trzy zasady pochodné w przyjętym przeze mnie układzie wywodzimy z pierwszej naczelnéj głoszącej, że wychowując moralnie »należy oddziaływać na całą osobowość dziecka i wszystkie formy jego aktywności«. Ponieważ osobowość przejawia się w trzech przez tradycję ustalonych dziedzinach intelektu, uczucia i woli, zasady te starały się kierować działalność wychowawcy w tych trzech, a nie innych kierunkach, a mianowicie: zasada racjonalnej motywacji na intelekt,

<sup>7</sup> K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Cyt. wyd. s. 109.

<sup>8</sup> Tamże, s. 109.

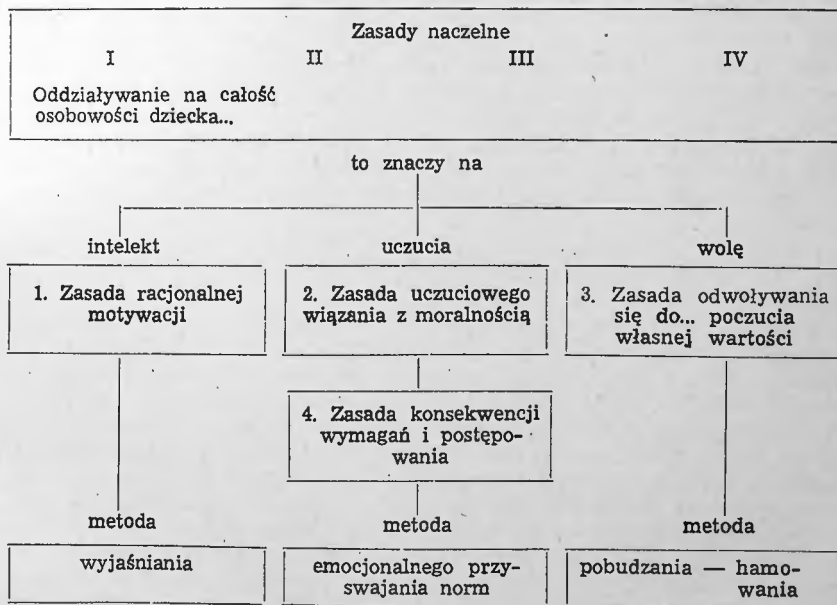
<sup>9</sup> Tamże, s. 108.



zasada emocjonalnego powiązania z normą na uczucie i zasada odwoływania się do poczucia własnej wartości wychowanka na wolę. Wyprowadzenie metod postępowania z powyższych zasad nie powinno przedstawiać żadnych trudności: z zasady racjonalnej motywacji wynika metoda wyjaśniania, z zasady emocjonalnego powiązania z normą metoda emocjonalnego przyswajania norm i wreszcie z zasady odwoływania się do poczucia własnej wartości metoda pobudzania i jako jej odwrotność — hamowania.

Wydaje się, że te trzy lub jeśli kto woli cztery metody obejmują bez reszty (podkr. moje — M. K.) całość wychowania moralnego i nie wymagają (podkr. moje — M. K.) uzupełnień w postaci tworzenia dodatkowych metod, z tym jednak zastrzeżeniem, że na każdym stopniu moralnego rozwoju dziecka muszą one operować różnymi środkami dostosowanymi do intelektualnych możliwości wychowanków; inaczej będziemy wyjaśniali dziecku znaczenie norm moralnych na stopniu anonii, inaczej na stopniu heteronomii i wreszcie inaczej w autonomicznym okresie jego rozwoju<sup>10</sup>.

W celu obrazowego przedstawienia swoich koncepcji na temat zasad i metod wychowania moralnego opracował K. Kotłowski „Schemat wykazujący wynikanie metod wychowania moralnego z analogicznych zasad”. Część główna tego schematu, odnosząca się do zasad i metod wychowania moralnego, przedstawia się następująco:<sup>11</sup>



Można przyjąć, iż dzięki zacytowanym fragmentom z prac K. Kotłowskiego poznaliśmy w ogólnych zarysach istotę poglądów tego Autora na problem zasad i metod wychowania moralnego i że zdobyliśmy w ten sposób znajomość tych poglądów

<sup>10</sup> K. Kotłowski: *Metody współczesnego wychowania moralnego*. Cyt. wyd., s. 46—47.

<sup>11</sup> Tamże, s. 50.

w stopniu wystarczającym do tego, żeby zająć własne stanowisko w traktowanych tu kwestiach.

Dokonajmy zatem systematycznej analizy poglądów K. Kotłowskiego. Zaczniemy od rozpatrzenia zapatrywań tego autora na problem zasad wychowania moralnego.

Jak pamiętamy, K. Kotłowski wyodrębniając osiem zasad wychowania moralnego i dzieląc je na dwie o różnej ważności grupy — uzasadnia swoje stanowisko w sposób następujący: „Omówione na początku cztery zasady obejmują właściwie całość postępowania w procesie wychowania moralnego i mogłyby wystarczyć, gdyby nie fakt, że są zbyt ogólne i wymagają rozwinięcia w celu pełniejszego określenia postępowania wychowawcy, co czynią właśnie cztery zasady drugiego jakby rzędu, wskazując wyraźnie elementy osobowości, na jakie należy oddziaływać”<sup>12</sup>.

W tym jednym zdaniu popełnił Karol Kotłowski aż trzy zasadnicze błędy.

Po pierwsze, niewłaściwie interpretuje pojęcie „zasada wychowania”, skoro twierdzi, że wadą czterech jego pierwszych, tzw. naczelnych zasad wychowania moralnego jest to, iż są one... „zbyt ogólne”. Jest to wyraźne nieporozumienie — przecież zasady, i to zarówno wychowania, jak i nauczania, są właśnie ogólnymi prawidłowościami występującymi w procesie pedagogicznym. Co do tego istnieje całkowita zgodność poglądów między teoretykami nauczania i wychowania.

Przytoczmy kilka poglądów na kwestię zasad znanych w Polsce pedagogów. Z. Mysłakowski ujmuje sprawę następująco: „...Przez zasady rozumiemy... uporządkowany i dający się stosunkowo ściśle wyznaczyć układ najogólniej (podkr. moje — M.K.) sformułowanych prawidłowości w sferze postępowania dydaktycznego (nauczania)”<sup>13</sup>. Podobnie ma się sprawa z zasadami wychowania. B. Suchodolski twierdzi, co następuje: „Zestawiając te różne zjawiska wykrywamy warunki powodzenia akcji wychowawczej i przyczyny jej niepowodzenia. Dochodzimy w ten sposób do ustalenia pewnych ogólnych (podkr. moje — M.K.) zasad wychowania”<sup>14</sup>. I jeszcze pogląd K. Sośnickiego: „Takie normy o wysokiej ogólności (podkr. moje — M.K.), których ważność i wartość celu góruje nad innymi i które wskutek tego stają się rozstrzygające w stosunku do innych norm, nazywamy „zasadami”<sup>15</sup>.

Istnieje więc na ogół zgodność poglądów, co do tego, że zasady są najbardziej ogólnymi prawidłowościami czy też — jak to jeszcze dość powszechnie określa się — normami.

Osobiście bardziej odpowiada mi stosowanie do zasady określenia „prawidłowość” niż „norma” z tego przede wszystkim powodu, iż termin „prawidłowość” wskazuje wyraźnie, że dane zjawisko musi przebiegać — stosownie do swego określenia — prawidłowo — to znaczy zgodnie z przewidywaniem. Przewidywać zaś można: a) albo w oparciu o doświadczenie (które uczy nas, iż dane zjawisko wywołuje zawsze występowanie określonego zjawiska, bądź też, że po określonym zjawisku następuje zawsze inne, z góry wiadome zjawisko), b) albo w oparciu o znajomość właściwych praw nauki. Znajomość pewnych prawidłowości pozwala nam na przewidywanie: a) bądź skutków działania (S powoduje R); b) bądź następstw działania (po S następuje R). Termin „norma” nie jest takim jednoznacznym określeniem, ponieważ jest właśnie wieloznaczny i rozmaicie *definiowany*. Norma może odzwierciedlać pewną prawidłowość, jeśli spełnia określone warunki, ale może też prawidłowością prakseologiczną nie być (np. norma administracyjna).

<sup>12</sup> K. Kotłowski: *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Cyt. wyd., s. 108. (Patrz wyżej).

<sup>13</sup> Z. Mysłakowski: *Trzy typy prawidłowości: prawo, zasada, reguła*. W: M. Krawczyk: *Zasady wychowania moralnego*. Warszawa 1958. PZWS (wydanie pierwsze), s. 4 oraz wydanie drugie Warszawa 1960, PZWS, s. 4.

<sup>14</sup> Zarys pedagogiki. T. II, Warszawa 1962, PWN, s. 262.

<sup>15</sup> K. Sośnicki: *Prawo, norma, zasada*. *Ruch Pedagogiczny* 1961, nr 2, s. 42.

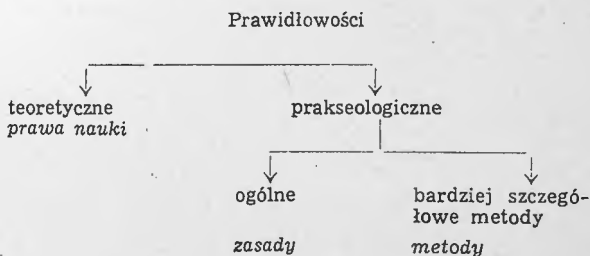
Analiza procesu wychowania pozwala wyróżnić dwie grupy prawidłowości, a mianowicie: 1) prawidłowości teoretyczne i 2) prawidłowości praktyczne.

Prawidłowości teoretyczne są odzwierciedleniem tych zjawisk, które już istnieją, a więc występują bądź w przyrodzie, bądź w społeczeństwie — w ściśle określonych warunkach stale i niezmiennie, niezależnie od woli człowieka. Takie prawidłowości nazywamy *prawami nauki*. Prawa nauki stanowią teoretyczną podstawę każdej skutecznej działalności człowieka. W pracy dydaktyczno-wychowawczej wykorzystujemy na przykład znajomość praw nauki odkrywanych przez tzw. nauki pomocnicze: w stosunku do pedagogiki, np. biologię, fizjologię, psychologię, socjologię, psychologię społeczną itp.

Drugą grupę stanowią prawidłowości praktyczne, a więc te, które wskazują, jak należy postąpić się poznanymi prawami nauki, aby osiągnąć cel swojego działania. Prawidłowości praktyczne odnoszą się zatem wyłącznie do sfery działania człowieka, to znaczy do zjawisk, które człowiek chce wywołać, a więc do zjawisk jeszcze nie istniejących, lecz takich, które dopiero mają się stać. Prawidłowości praktyczne umożliwiają człowiekowi ekonomizację działania, to znaczy racjonalne, wydajne, oszczędne, sprawne wykonywanie pracy. Nauka o sprawnym działaniu nazywa się, jak wiadomo, *prakseologią*, dlatego też grupę prawidłowości praktycznych można nazwać *prawidłowościami prakseologicznymi*.

Poszczególne prawidłowości prakseologiczne mogą różnić się od siebie stopniem ogólności, wartości i ważności. Najbardziej ogólne i najbardziej ważne prawidłowości prakseologiczne, z których wynikają z kolei bardziej szczegółowe prawidłowości prakseologiczne — nazywamy *zasadami działania* (np. leczenia, planowania, wychowania). Wynika z tego, iż oprócz zasad działania istnieją jeszcze inne, bardziej szczegółowe, a więc o mniejszym stopniu ogólności i ważności, prawidłowości prakseologiczne. Są to mianowicie *metody działania* (również wychowania, leczenia, planowania, uprawy roli itp.).

Schemat wymienionych prawidłowości przedstawiały się zatem następująco:



Zasady działania, jako ogólne prawidłowości prakseologiczne, dotyczą praktycznej działalności ludzi. Żeby skutecznie pracować, trzeba przede wszystkim poznać możliwie wszystkie związki przyczynowe istniejące niezależnie od naszej woli i rządzące przebiegiem zjawisk w tym wycinku rzeczywistości, na który pragniemy właśnie oddziaływać. Innymi słowy, trzeba najpierw poznać określone prawa nauki, a następnie umieć odpowiednio wykorzystać te prawa w danej dziedzinie pracy. Zasady działania są właśnie takimi prawidłowościami, występującymi w pracy człowieka, które wskazują mu, jaki użytek można zrobić z poznanych praw nauki w poszczególnych dziedzinach jego działalności.

Wynika z tego, iż zasady działania mają bardziej złożoną strukturę niż prawa nauki. Nie odpowiadają bowiem na pytanie: jak jest, ale — jak działać w oparciu o poznane prawa nauki.

Możliwość wykorzystania w procesie pracy człowieka znajomości określonych

praw nauki uzależniona jest z kolei od doświadczenia, jakie w poszczególnych dziedzinach pracy zdążyli zebrać i uogólnić odpowiedni specjaliści. Doświadczenie stanowi zatem — obok prawa nauki — drugi, niemniej ważny element składowy zasady działania.

Zasady działania są więc prawidłowościami częściowo (w pewnym zakresie) zależnymi od woli człowieka, bo wynikającymi z nagromadzonego i uogólnianego doświadczenia, ale jednocześnie (w określonym zakresie) niezależnymi od tej woli, ponieważ opierają się na niezależnych od woli człowieka prawach nauki. I właśnie dzięki takiej złożonej strukturze stają się zasady najbardziej ogólnymi wytycznymi działania człowieka, wskazują mu mianowicie, jak powinien organizować proces pracy, aby osiągnąć najskuteczniej i najekonomiczniej zamierzony cel. Każda zasada staje się tym bardziej przydatna w działaniu, im dokładniej poznamy warunkujące ją prawa nauki oraz im większe i cenniejsze doświadczenia uda się zebrać specjalistom w danej dziedzinie pracy.

Z rozważań tych można w konsekwencji wyprowadzić następujące określenia pojęcia „Zasada wychowania”. Zasady wychowania są to ogólne prawidłowości prakseologiczne, wskazujące, jak można najskuteczniej realizować zamierzone zadania wychowawcze w oparciu o określone prawa nauki oraz nagromadzone doświadczenie wybitnych nauczycieli i wychowawców.

Umiejętne korzystanie w pracy wychowawczej z zasad wychowania (a pośrednio z odpowiednich praw nauki) jest podstawowym warunkiem racjonalnej organizacji procesu wychowania.

Zasady wychowania, formułując najbardziej ogólne prawidłowości prakseologiczne, występujące w procesie wychowania nie mogą jednocześnie wskazywać ani sposobów, ani tym bardziej środków postępowania w określonych sytuacjach wychowawczych. Wskazanie najwłaściwszych dróg postępowania, podsuniecie najodpowiedniejszych, najskuteczniejszych w danych warunkach środków oddziaływań wychowawczych należy do metod wychowania. Dopiero bowiem metoda, wiążąc się ściśle z realizacją, wskazuje, jak należy postępować w tych różnych sytuacjach wychowawczych, jakie wyłaniają się i kształtują w toku pracy pedagogicznej.

Termin „metoda” ma wielorakie znaczenie i zastosowanie. Używamy go więc na przykład dla określenia sposobu działania (metoda działania), sposobu myślenia (metoda rozumowania), sposobu prowadzenia badań naukowych, naukowego opracowywania i przedstawiania wyników tych badań itp. W języku pedagogicznym używamy najczęściej terminu „metoda” dla określenia sposobu nauczania (metoda nauczania) oraz sposobu oddziaływań wychowawczych (metoda wychowania). Metoda jest więc pewnym sposobem działania (działaniem bowiem może być także i myślenie).

Pojęcie „metoda” jest powszechnie dość jednolicie interpretowane. W nauce polskiej przyjmuje się jako podstawę rozważań określenie metody sformułowane przez Tadeusza Kotarbińskiego: „Metoda jest to sposób zastosowany ze świadomością możliwości jego zastosowania w przypadkach takiego typu, którego egzemplarz w danym przypadku rozpatruje osoba działająca”<sup>16</sup>.

Nie wszystkie, lecz tylko niektóre sposoby działania zasługują na miano metody. Definicję T. Kotarbińskiego warto więc uzupełnić wymienieniem tych cech, jakimi powinien charakteryzować się sposób działania, żeby można go było przyporządkować do zakresu pojęcia „metoda”.

Metoda musi być przede wszystkim skutecznym sposobem działania. Jest to najzupełniej oczywiste i zrozumiałe, skoro zważy się, iż wybór metody zależy

<sup>16</sup> T. Kotarbiński: O pojęciu metody. Warszawa 1957, PWN, s. 5.

od celu, który chcemy osiągnąć — metoda bowiem wiąże się ściśle z realizacją określonego zadania. Spośród wielu możliwych sposobów działania wybieramy zwykle taki, który w danych warunkach wydaje nam się najbardziej skuteczny. Jak wiemy, człowiek w swoim działaniu musi liczyć się z prawami nauki, rządzącymi przebiegiem zjawisk w określonym wycinku rzeczywistości, oraz z opartymi na nich zasadami działania. Można wobec tego przyjąć, iż jednym z aspektów skutecznego działania człowieka jest zdawanie sobie sprawy z tych wszystkich uwarunkowań, które wywierają wpływ na jego działanie i decydują o efekcie tego działania. A zatem można również przyjąć, iż metoda powinna opierać się na określonych prawidłowościach teoretycznych, to znaczy na prawach nauki i wynikających z nich zasadach postępowania, gdyż tylko wtedy staje się możliwe skuteczne działanie i trafne przewidywanie skutków tego działania. Wynika również z tego, iż tylko takie metody, które są oparte na właściwych zasadach, mogą mieć swoje obiektywne uwarunkowanie w prawach nauki. Wszelkie więc wysnuwanie zasad i metod wychowania nie z obiektywnych praw nauk pedagogicznych oraz tzw. nauk pomocniczych, lecz z subiektywnych poglądów teoretyków pedagogiki powoduje, iż teoria oparta na takich poglądach nie spełnia swojego podstawowego zadania, gdyż nie oświetla drogi praktyce wychowawczej.

Metoda jest, po drugie, świadomym sposobem działania. Przy czym świadomość ta dotyczy zarówno celu działania, jak i dróg doń wiodących. Znaczy to, iż działający człowiek zdaje sobie w pełni sprawę z celu, jaki chce osiągnąć, że rozważył możliwości zrealizowania tego celu oraz w konsekwencji tych rozważań wybrał najwłaściwszy, jego zdaniem, sposób postępowania. W świadomym działaniu szczególnie ważna jest analiza sytuacji, w jakiej przystępuje się do jakiegoś działania, ponieważ swoisty układ wpływów składających się na daną sytuację może bądź ułatwić, bądź utrudnić, bądź też nawet uniemożliwić całkowicie realizację podjętego zadania. Metodą nazywamy więc określony sposób działania, wybrany spośród innych sposobów i oceniony przez osobę działającą na podstawie doświadczenia jako specjalnie przydatny do realizowania zamierzonego zadania. Nie każdy zatem praktykowany sposób wykonywania określonej czynności — i to nawet sposób efektywny (skuteczny) — jest metodą. Nie może to bowiem być na przykład sposób zastosoany przypadkowo, intuicyjnie (w jakimś akcie twórczym np. malarza, rzeźbiarza) bądź też zdobyty w trakcie chaotycznych operacji. Taki sposób działania nie może zasługiwać na miano metody. Metodą bowiem może być tylko sposób działania, który można określić, zdefiniować i dzięki temu przekazać go do ewentualnego stosowania innym ludziom.

Trzecią zaletą, jaką powinien odznaczać się sposób działania, żeby mógł być zakwalifikowany do rangi metody, jest możliwość stosowania go dowolną ilość razy w tych samych bądź też bardzo zbliżonych warunkach dla osiągnięcia takich samych bądź bardzo podobnych celów. Sposób działania mający tę właściwość zasługuje na miano prawidłowości, ponieważ możliwość powtarzania określonej czynności w jednakowych warunkach oraz otrzymywanie takich samych bądź (w procesach społecznych) bardzo zbliżonych wyników jest właśnie istotną cechą każdej prawidłowości. Prawidłowością bowiem nazywamy związek przyczynowo-skutkowy między podniętą a reakcją, zależność między przyczyną a skutkiem, racją a następstwem, a także występowanie towarzyszących sobie zjawisk z określoną częstotliwością, czyli inaczej — stałe występowanie jakiegoś zjawiska w pewnych, ściśle określonych warunkach. Dlatego też przyjmując, iż metoda jest prawidłowością prakseologiczną. W odróżnieniu jednak od zasady działania, jako prawidłowości bardzo ogólnej, metoda jest prawidłowością bardziej szczegółową, ponieważ zawsze jest związana z realizacją jakiegoś określonego zadania.

Metoda wychowania, jako szczegółowsza (aczkolwiek nie szczegółowa) niż zasada wychowania prawidłowość prakseologiczna, nie jest jednak prostym, lecz złożo-

nym sposobem osiągnięcia celów<sup>17</sup>, jest skomplikowanym sposobem rozwiązywania trudniejszych problemów (zadań) praktycznych. Mówimy: „sposób”, gdy chodzi o sprawy drobne, np. sposób chodzenia, noszenia kapelusza itp., nie powiemy natomiast: „metoda noszenia kapelusza”, „metoda kłaniania się” czy „metoda podawania ręki”. Dla określenia zaś takich czynności, na które składa się seria zabiegów planowo zorganizowanych, chętniej używamy terminu „metoda” niż terminu „sposób”; mówimy więc metoda obróbki metali, metoda leczenia, metoda nauczania, metoda wychowania. Metoda jest więc sposobem działania wykonywanym przy pomocy serii zabiegów, a więc przy pomocy specjalnie dobranych środków działania.

Środek wychowania jest to zwarty układ określonych zabiegów wychowawczych o wyraźnie ukierunkowanym oddziaływaniu, zmierzającym na przykład do kształtowania woli wychowanka, do rozwijania jego uczuć, wyrabiania w nim odpowiednich nawyków i przyzwyczajzeń itp. Każdy środek odznacza się swoistą właściwością oddziaływania na wychowanka: inaczej działa na niego nakaz (pobudzająco), a odmiennie zakaz (hamująco); zachęca go do kontynuowania jakiejś czynności nagroda, kara zaś skłania go najczęściej (lub usiłuje skłonić) do zaprzestania danej czynności. Jedne środki mogą być stosunkowo proste, na przykład: kara lub nagroda, inne zaś bardzo złożone, jak na przykład: kształcenie poglądów i przekonań, wyrabianie cennych przyzwyczajzeń, oddziaływanie na postawę wychowanka przez organizacje uczniowskie itp.

Grupując środki wychowania — zależnie od sytuacji i zadań wychowawczych, jakie chcemy zrealizować — otrzymujemy z nich swoistą strukturę, której istota wyraża się w ściśle określonym sposobie oddziaływania pedagogicznego na wychowanków. Struktura ta decyduje o charakterze danej metody i jednocześnie o jej odmienności — wyróżnia ją bowiem spośród innych metod danego systemu. Charakter każdej metody wychowania zdeterminowany jest przez środki oddziaływań wychowawczych, składające się na daną metodę, dlatego też różnice, jakie występują między poszczególnymi metodami wychowania, mają swe źródło przede wszystkim w odmiennych środkach, których układ stanowi o istocie i przydatności owej metody do określonego zadania, sytuacji wychowawczej, indywidualności poszczególnego wychowanka, grupy czy zespołu wychowanków.

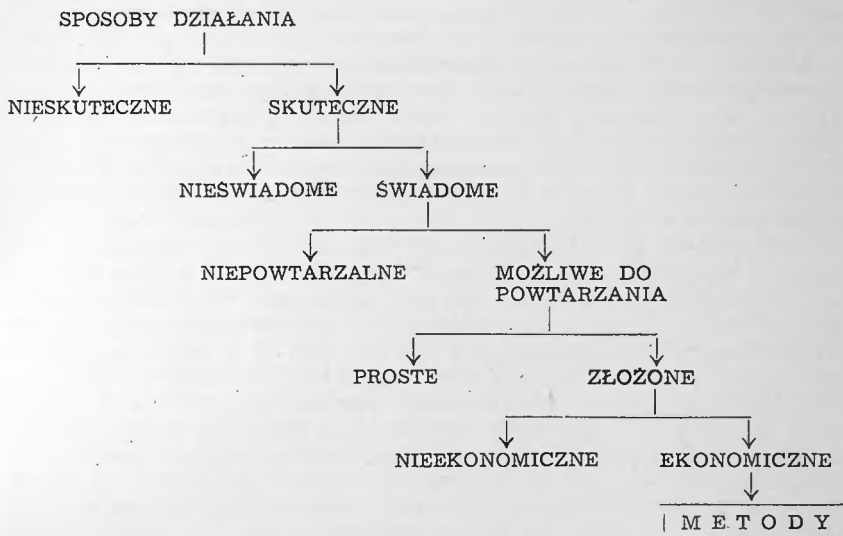
Oczywiście nie każdy układ i nie każde stosowanie znanych środków oddziaływań wychowawczych można nazwać dobrym sposobem wychowania, a więc dobrą metodą wychowania. Dobra metoda powinna być nie tylko skutecznym sposobem działania — rzeczywiście ułatwiającym wykonanie zamierzonego zadania — ale jednocześnie i ekonomicznym sposobem działania, a więc pozwalającym na realizację zadań przy użyciu jak najmniejszej ilości czasu, kosztów i wysiłku. Można bowiem dojść do określonego celu, zrealizować jakiegoś zadanie, stosując metody bardzo nieekonomiczne. Taką była na przykład metoda nauczania czytania i pisania zapoczątkowana w starożytnej Grecji i kontynuowana w starożytnym Rzymie oraz w średniowiecznych szkołach klasztornych i katedralnych. Jak wiemy, przy stosowaniu tej metody nauka czytania i pisania trwała bardzo długo, bo około trzech lat, a najeżona była tyloma trudnościami, iż wiele ludzi, nawet bardzo wybitnych, rezygnowało z jej kontynuowania (np. Karol Wielki). Dziś natomiast, dzięki ekonomicznej i skutecznej metodzie wyrazowej, wszystkie normalne dzieci opanowują sztukę pisania i czytania w ciągu kilku zaledwie miesięcy. Jest to wymowny przykład świadczący o tym, jak wielkie korzyści może człowiek osiągnąć, gdy zastosuje w procesie jakiejś pracy właściwe metody działania.

Konkludując powyższe rozważania proponuję przyjąć, iż metoda wycho-

<sup>17</sup> Por. F. Korniszewski: O potrzebie i sposobach zaprowadzenia ładu w terminologii pedagogicznej. Uwagi w związku z próbą uściślenia pojęć „metoda nauczania” oraz „sposób nauczania”. *Nowa Szkoła* 1954, nr 1, s. 78

wania jest prawidłowością prakseologiczną, opartą na określonych zasadach wychowania, bardziej jednak od nich szczegółową, bo wskazującą najskuteczniejsze i najekonomiczniejsze sposoby realizowania zamierzonych zadań wychowawczych.

Studentom, z którymi wypada mi omawiać problem metod wychowania, przedstawiam następujący wykres, obrazujący moim zdaniem dość jasno te cechy, jakimi powinien charakteryzować się sposób działania, żeby zasłużyć na miano metody.



Zanalizowałem nieco szerzej dwa podstawowe pojęcia pedagogiczne: „zasada wychowania” i „metoda wychowania”, żeby wyjaśnić, na czym polega błąd w rozumowaniu Karola Kotłowskiego. Jak wiadomo, Autor ten dzieli zasady wychowania na „bardziej ogólne” (naczelne) i zasady „bardziej szczegółowe” (drugiego rzędu). W ten sposób postępując popełnia K. Kotłowski moim zdaniem pierwszy błąd, ponieważ zaciera istotną różnicę, jaka istnieje między pojęciem „zasada wychowania” a pojęciem „metoda wychowania”.

Drugi błąd popełnia K. Kotłowski wtedy, kiedy dzieli zasady wychowania moralnego na zasady „naczelne” i zasady „drugiego rzędu”, czyli — innymi słowy — na zasady... ważniejsze i mniej ważne. Nie można zgodzić się z taką koncepcją. Przecież od lat mamy system zasad nauczania i chociaż system ten nie jest jeszcze doskonały, bo chyba nie wyczerpuje wszystkich ogólnych prawidłowości występujących w procesie nauczania, to jednak sprawa jest o tyle jasna, iż nikt z teoretyków dydaktyki nie pokusił się o to, żeby wyróżnić... ważniejsze i mniej ważne zasady nauczania. Nie znajdziemy żadnego teoretyka dydaktyki, który podjąłby się udowodnić, że na przykład zasada pogłębienia jest mniej ważna w procesie nauczania od zasady świadomej aktywności albo vice versa. Tymczasem K. Kotłowski wprowadza właśnie taki niemożliwy do przyjęcia, jak sądzę, podział zasad wychowania moralnego na pierwszorzędne (naczelne) i drugorzędne (drugiego rzędu).

Ale określenia „zasady drugiego rzędu” K. Kotłowski nie stosuje konsekwentnie, ponieważ w artykule pt. „Metody współczesnego wychowania moralnego” nazywa

te drugorzędne zasady „zasadami pochodnymi”. Pisze bowiem dosłownie: „W ten sposób ustaliłem (sic!) osiem zasad wychowania moralnego, z których cztery nazwałem naczelnymi i pozostałe cztery pochodnymi”<sup>18</sup>. Wprowadzając tę nową nazwę jeszcze bardziej komplikuje zrozumienie „ustalonego” przez siebie systemu zasad wychowania moralnego.

Trzeci zasadniczy błąd K. Kotłowskiego w tym samym cytowanym wyżej zdaniu znajduje swój wyraz w koncepcji, z której wynika, że mogą istnieć w procesie wychowania moralnego zasady... „zbędne” lub „niepotrzebne” (trudno mi dobrać w pełni adekwatną nazwę, ponieważ sam Autor tej nazwy nie podał, może więc zawsze wykazać, iż niezupełnie wiernie odtworzyłem Jego myśl). Z przytoczonego już raz cytatu wynika bowiem niezbicie, że na przykład cztery zasady „drugiego rzędu” są zasadami „zbędnymi”. Autor przecież otwarcie pisze, że cztery zasady naczelne „obejmują właściwie całość postępowania w procesie wychowania moralnego i mogłyby wystarczyć, gdyby (podkr. moje — M. K.) nie fakt, że są zbyt ogólne...”<sup>19</sup>. Z tej myśli K. Kotłowskiego wolno zatem wyciągnąć wniosek, iż jeśli nie byłoby owego „gdyby”, wówczas bez tzw. zasad drugiego rzędu można byłoby się obejść zupełnie dobrze. A więc są to chyba zasady zbędne lub co najmniej nie bardzo potrzebne.

Listę zbędnych czy też niepotrzebnych zasad wychowania moralnego poszerza następnie K. Kotłowski w artykule pt. „Metody współczesnego wychowania moralnego” o dalsze trzy zasady. W artykule tym, jak pamiętamy<sup>20</sup>, zamieścił K. Kotłowski tzw. „Schemat wykazujący wynikanie metod wychowania moralnego z analogicznych zasad”<sup>21</sup>. Zdziwiająca jest w tym schemacie to, iż miejsca zasad naczelnych: drugiej, trzeciej i czwartej, świecą pustkami — dowodzi to chyba jednego, a mianowicie, że zasady te nie są potrzebne, skoro sam Autor ich nie wymienia i nie robi z nich żadnego użytku. Jeśli w dodatku fakt pominięcia tych zasad w schemacie zestawimy z następującym wynurzeniem Autora zawartym w tymże artykule: „...chodzi nam o sprawdzenie, czy da się z nich (tzn. z zasad — przyp. mój — M. K.) wyprowadzić metody wychowania moralnego jako coś wynikającego logicznie i koniecznego, bo jeżeli usiłowania te nie zostałyby uwieńczone pomyślnym skutkiem, byłoby to dowodem, że cały ten system zasad jest czymś martwym i nikomu niepotrzebnym zbiorem, ponieważ zasady wychowania moralnego żyją w metodach i tylko przez nie otrzymują swój sens istnienia”<sup>22</sup> — wtedy logika tego faktu stanie się dla nas jasna. Zasady te pominięte zostały w schemacie dlatego, iż — używając słów samego Autora — „nie otrzymały sensu swojego istnienia” w metodach i wskutek tego są „czymś martwym i nikomu niepotrzebnym zbiorem”. Trudno bardziej jasno i przekonująco zdyskwalifikować własną koncepcję!

Jednocześnie nasuwa się wniosek drugi, a mianowicie, że liczba zbędnych czy niepotrzebnych zasad wychowania obejmuje w systemie K. Kotłowskiego aż siedem zasad wychowania moralnego, tzn.: a) trzy naczelne zasady (druga, trzecia i czwarta) oraz b) cztery zasady drugorzędne.

Z całego systemu zasad wychowania moralnego, zaprezentowanego przez K. Kotłowskiego, najpewniejszy żywot ma — zdawałoby się — jedynie pierwsza zasada naczelna. Ale tak w rzeczywistości nie jest, bo oto nasuwa się natychmiast wątpliwość, czy ta jedna jedyna pozostała zasada jest w istocie zasadą wychowania moralnego? Przypomnijmy jej brzmienie, jest to „zasada oddziaływania na całą osob-

<sup>18</sup> K. Kotłowski: *Metody współczesnego wychowania moralnego*. *Chowanna* 1965, nr 1, s. 46.

<sup>19</sup> K. Kotłowski: *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Cyt. wyd., s. 108.

<sup>20</sup> *Zob.*, s. 6.

<sup>21</sup> K. Kotłowski: *Metody współczesnego wychowania moralnego*. Cyt. wyd., s. 50.

<sup>22</sup> K. Kotłowski: *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Cyt. wyd., s. 88.



wość ucznia i wszystkie formy jego aktywności”<sup>23</sup>. Przecież to nie jest zasada wychowania moralnego! To sformułowanie niektórzy teoretycy pedagogiki przyjmują bowiem jako zasadniczy postulat pedagogiki socjalistycznej, inni — jako podstawowe zadanie wychowania (przecież podstawowym zadaniem wychowania socjalistycznego jest umożliwienie wszechstronnego rozwoju osobowości każdej jednostki ludzkiej), jeszcze inni — jako jeden z celów wychowania socjalistycznego. Nie zacierajmy różnicy między celami wychowania, zadaniami wychowania a zasadami wychowania, bo jakżż zamęt powstanie wówczas w teorii wychowania, do czego w końcu dojdziemy?

Trudno się więc oprzeć przeświadczeniu, iż nawet ta najważniejsza zasada, z której K. Kotłowski wyprowadza cały swój system zasad i metod wychowania moralnego, nie spełnia warunków stawianych zasadom wychowania moralnego, ponieważ nie daje jasnyc wskazań wychowawcom, nie jest wyraźną wytyczną w organizowaniu procesu wychowawczego.

Zastanówić się warto wobec tego nad pytaniem: Jakie zasady wychowania moralnego, które K. Kotłowski — jak pisze s a m — „ustalił”, dadzą się utrzymać w świetle wywodów tego Autora? K. Kotłowski — moim zdaniem — s a m zdyskwalifikował swoje cztery zasady drugorzędne, bo stwierdził otwarcie, iż można się bez nich obejść. Następnie K. Kotłowski s a m zdyskwalifikował swoje trzy zasady naczelnne (druga, trzecia i czwarta), bo nie zrobił z nich żadnego użytku (nie okazały się przydatne przy wyprowadzaniu przez tego Autora metod wychowania moralnego) i wobec tego nawet nie umieścił ich w swoim schemacie zasad i metod wychowania moralnego<sup>24</sup>. Pozostała więc jednā zasada naczelnā (pierwsza), która, jak starałem się wykazać, nie jest w istocie zasadą wychowania moralnego.

W ten sposób z całego systemu zasad wychowania moralnego, opracowanego przez K. Kotłowskiego, nie ostało się nic. A szkoda, bo właśnie owe trzy, zlekceważone przez Autora i pominięte w „schemacie” zasady naczelnne mogłyby mieć jakąś wartość, gdyby zostały nieco inaczej ujęte. Są to zasady: „indywidualizowania oddziaływań wychowawczych”, „oddziaływania przez kolektyw typu socjalistycznego” i „organizowania wpływów środowiska pod kątem wymagań szkoły”<sup>25</sup>. Gdyby z dwóch pierwszych zasad wyprowadził K. Kotłowski jednā zasadę, np. wychowania w zespole z uwzględnieniem indywidualnych właściwości każdego wychowanka, wówczas — moim zdaniem — postąpiłby słuszniej. Tak zresztą uczyniłem w mojej książce pt. „Zasady wychowania moralnego”<sup>26</sup>.

Mam również zastrzeżenie do zasady organizowania wpływów środowiska pod kątem wymagań szkoły. Wydaje mi się, iż zalecając nauczycielom organizowanie wpływów środowiska „pod kątem wymagań szkoły” doprowadza K. Kotłowski swoje poglądy do skrajności graniczącej z utopią. Przecież to zalecenie jest niemożliwe do wykonania. Nauczycielom nie uda się nigdy, nawet gdyby do tego jak najusilniej dążyli, podporządkować wszystkich wpływów środowiska... wymaganiom szkoły. I w tym sensie zalecenie K. Kotłowskiego jest utopią. Gdybyśmy jednak założyli teoretycznie, iż to zalecenie mogłoby kiedykolwiek stać się realnā możliwością, wtedy musiałaby zrodzić się zasadnicza wątpliwość: czy rzeczywiście szkoła może stać się tą najwyższą instytucją społeczną, której wymaganiom należałoby bezwzględnie podporządkować wszelkie wpływy środowiska? Czy można przyjąć lub założyć, iż punkt widzenia szkoły będzie mógł kiedykolwiek zasłużyć sobie na to, aby stać się najbardziej trafnym kryterium, według którego można będzie oceniać wartość

<sup>23</sup> K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Cyt. wyd., s. 109. (Zob. wyżej, s. 3).

<sup>24</sup> K. Kotłowski: Metody współczesnego wychowania moralnego. Cyt. wyd., s. 50.

<sup>25</sup> K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Cyt. wyd., s. 109.

<sup>26</sup> M. Krawczyk: Zasady wychowania moralnego. Cyt. wyd., s. 169—186.

wpływów środowiska? Zalecenie K. Kotłowskiego jest nierealne, choć może się niektórym nauczycielom wydać... bardzo ponętne.

Przechodząc do odpowiedzi na zarzuty postawione mi przez K. Kotłowskiego, oświadczam, iż nie zostałem przekonany o słuszności krytyki opracowanego przeze mnie systemu zasad wychowania moralnego. Spróbuję udowodnić swoje stanowisko.

K. Kotłowski neguje przede wszystkim wymienioną przeze mnie zasadę wychowującego nauczania, pisze bowiem: „Gdyby więc przyjęło się omawianą zasadę w powyższym rozumieniu, to w takim razie należałoby przyjąć również zasadę »wychowującej zabawy«, a ktoś złośliwy mógłby obstawać nawet przy zasadzie »wychowującego odżywiania«”<sup>27</sup>. Zajmując takie stanowisko K. Kotłowski zdradza się, iż błędnie interpretuje pojęcie „zasada wychowania”. Zasada wychowania, jak to starałem się udowodnić wyżej, jest odzwierciedleniem ogólnej prawidłowości prakseologicznej występującej w procesie wychowania, a jednocześnie jest ogólną wytyczną działalność wychowawczej nauczyciela.

Zastanówmy się — czy zasada wychowującego nauczania spełnia wymienione warunki?

Nie ulega wątpliwości, iż podstawową prawidłowością procesu wychowania w szkole każdego stopnia i typu jest wychowywanie przez nauczanie. Zasada ta znana jest w naszym systemie edukacji od czasów Komisji Edukacji Narodowej. W XIX wieku bardzo propagował tę zasadę J. F. Herbart. Zasada ta jest także dla nauczycieli wytyczną ich działalności dydaktyczno-wychowawczej, bo wskazuje im, iż powinni tak organizować proces nauczania, żeby podczas niego równocześnie wychowywać młodzież. K. Kotłowski neguje zasadę wychowującego nauczania wbrew praktyce pedagogicznej, wbrew głębokim przeświadczeniom nauczycieli, którzy powszechnie uznają tę prawidłowość i liczą się z nią w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

W książce pt. „Zasady wychowania moralnego” starałem się odzwierciedlić prawidłowości występujące w procesie wychowania w szkole. Gdybym pisał książkę dla wychowawczyń przedszkoli, nie zawahałbym się wprowadzić do systemu zasad kwestionowanej przez K. Kotłowskiego „zasady wychowującej zabawy”, ponieważ w tej instytucji wychowawczej podstawową prawidłowością jest właśnie wychowywanie przez zabawę. Stanowisko to szerzej uzasadniłem w arykule pt. „Od zasady wychowującej zabawy do zasady wychowującego nauczania”<sup>28</sup>. W procesie wychowania szkolnego — wychowanie przez zabawę przestaje już być tą podstawową prawidłowością, ponieważ podstawową czynnością ucznia jest uczenie się. Dlatego też zasada wychowującej zabawy, obowiązująca w przedszkolu, ustępuje w szkole miejsca zasadzie wychowującego nauczania. Oczywiście, zabawa, jako taka, nie znika całkowicie ani z życia ucznia, ani z procesu wychowania szkolnego. Wychowywanie przez zabawę nie ma jednak tak uniwersalnego charakteru w szkole, jak w przedszkolu. Jest w procesie wychowania szkolnego prawidłowością o węższym zasięgu i dlatego w moim projekcie systemu zasad i metod wychowania moralnego zaliczyłem zabawę do kategorii środków oddziaływań wychowawczych i umieściłem w metodzie oddziaływania wychowawczego poprzez właściwie zorganizowaną pracę szkoły<sup>29</sup>.

Nie trafia również w sedno i drugi zarzut K. Kotłowskiego, gdy pisze: „...ktoś złośliwy mógłby obstawać nawet przy zasadzie »wychowującego odżywiania«”. Przecież jedną z podstawowych prawidłowości procesu wychowywania w rodzinie jest właśnie wychowywanie podczas spożywania posiłków w gronie rodzinnym. Jeżeli ten-

<sup>27</sup> K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Cyt. wyd., s. 110.

<sup>28</sup> *Życie Szkoły* 1967, nr 7/8, s. 16—20.

<sup>29</sup> M. Krawczyk: Metody wychowania moralnego. Cyt. wyd., s. 195—208.

dencyjne określenie K. Kotłowskiego „zasada wychowującego odżywiania” zamienimy na rzeczowe: „zasada wychowywania podczas wspólnego spożywania posiłków”, wtedy można bez oporu uznać, iż jest to ogólna prawidłowość występująca w procesie wychowania w rodzinie. Przecież znamy wszyscy czasy (bądź z literatury, bądź z własnych wspomnień), kiedy wspólne spożywanie pokarmów było nawet swoistym obrzędem — bo w niektórych rodzinach poprzedzającym i kończącym się modlitwą. Pozostałości tego obrzędu obserwujemy dziś podczas na przykład wieczery wigilijnej, uczt wielkanocnych, tłustego czwartku itp. Nie ulega wątpliwości, że wspólne spożywanie posiłków scalało rodzinę, było jednym z tych czynników, których zespół powodował, iż rodzina zasłużyła sobie na miano instytucji wychowawczej. Czy każda rodzina spełnia dziś funkcję wychowawczą? Czy w tych rodzinach, w których rodzice i dzieci spożywają podstawowe posiłki poza domem (w stołówkach, świetlicach szkolnych itp.), a członkowie rodziny przebywają w domu jedynie w nocy — dom rodzinny nie staje się bardziej hotelem niż podstawową komórką społeczną i instytucją o dużym znaczeniu wychowawczym?

W procesie wychowania organizowanym przez szkołę — wychowywanie podczas wspólnie spożywanego posiłku przestaje być ogólną prawidłowością. Pozostaje jednak w dalszym ciągu wartościowym, aczkolwiek nie zawsze docenianym przez nauczycieli, środkiem oddziaływań wychowawczych<sup>30</sup>. Nie zapomniałem o tym środku i umieściłem go w swoim projekcie systemu zasad i metod wychowania w metodzie oddziaływań wychowawczych poprzez właściwie zorganizowaną pracę szkoły<sup>31</sup>.

Skoro już zarzuty K. Kotłowskiego zawiodły mnie do jego książki pt. „Problemy wychowania w rodzinie”, muszę wskazać, iż posługiwanie się powszechnie znanymi terminami pedagogicznymi dalekie jest w tej książce od precyzji, jakiej mamy prawo oczekiwać od Autora. W wymienionej książce, w rozdziale pt. „O rodzinie jako podstawowej komórce wychowawczej”, Kotłowski pisze: „Do metod wychowawczych o których stosowaniu mówi socjalistyczna pedagogika, należą: a) metoda przekonywania o potrzebie właściwego postępowania, b) metoda przyzwyczajania do właściwego postępowania, c) metoda uspołeczniania biologicznych popędów i wreszcie d) metoda stosowania kar, nagród i kształtowania świadomej dyscypliny<sup>32</sup>.”

Jak z powyższego cytatu wynika, nie zamieścił K. Kotłowski w systemie metod wychowania moralnego w rodzinie — metody przykładu. Ale przy okazji analizy metody przekonywania twierdzi: „Inną metodą przekonywania jest posługiwanie się jakimś przykładem albo inaczej wzorem godnym naśladowania. Jest to metoda bardzo skuteczna, nie tylko w stosunku do dzieci, ale również i do dorosłych”<sup>33</sup>. I oto mamy wyjaśnienie, dlaczego metoda przykładu nie została wymieniona wśród metod wychowania moralnego w rodzinie, ponieważ potraktowana została przez Autora jako część składowa metody przekonywania. Popełnia tu Kotłowski trudny do wytłumaczenia błąd — z powyższego cytatu wynika bowiem, że metoda przekonywania dysponuje rzekomo wieloma metodami, między innymi metodą przykładu. Wprawdzie wywody te znalazły się w książce popularnonaukowej, ale ten fakt Autora nie usprawiedliwia.

Drugą zasadą, którą w moim projekcie systemu zasad kwestionuje K. Kotłowski, jest zasada powiązania celu wychowania z celami budownictwa socjalizmu w naszym kraju. Kotłowski twierdzi, że nie jest ona „odrębną zasadą postępowania wychowawcy, lecz realizuje się przez dobór odpowiednich treści wychowania moralnego, tudzież przez wszystkie pozostałe zasady...”<sup>34</sup>. Taki zarzut zdaje się wskazywać na

<sup>30</sup> Zob. mój artykuł pt. Czy zachodzą wypadki niweczenia przez szkołę wyników pracy wychowawczej domu rodzicielskiego? *Zycie Szkoły* 1961, nr 8.

<sup>31</sup> M. Krawczyk: *Metody wychowania moralnego*. Cyt. wyd., s. 195—208.

<sup>32</sup> K. Kotłowski: *Problemy wychowania w rodzinie*. Warszawa 1966, PZWS, s. 84.

<sup>33</sup> K. Kotłowski: *Problemy wychowania w rodzinie*. Warszawa 1966, PZWS, s. 86.

<sup>34</sup> K. Kotłowski: *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Cyt. wyd., s. 111.

to, iż jego Autor nie uświadamia sobie tego powszechnie znanego faktu, że wszystkie zasady jakiegos systemu powinny tworzyć jedną całość i pomagać w realizacji wyznaczonych celów wychowania. Ponadto zaś, jeśli uznaje się, że zasady wychowania są ogólnymi prawidłowościami prakseologicznymi, występującymi w procesie wychowania, wtedy jasnym stanie się, iż wymieniona przeze mnie zasada jest w istocie taką prawidłowością, ponieważ w każdym z dotychczasowych ustrojów klasowych wychowanie zmierzało do realizacji celów określonych przez klasę panującą. Rozumiał to już Stanisław Staszic, kiedy w „Uwagach nad życiem Jana Zamoyskiego” pisał: „... W każdym państwie edukacja do rządu stosowaną być musi koniecznie”<sup>35</sup>. Oczywiście, wolno Kotłowskiemu reprezentować odmienny pogląd, ale czy zdoła uzasadnić swoje stanowisko?

Z kolei nie podoba się K. Kotłowskiemu zasada łączenia teorii z praktyką w procesie wychowania moralnego. Pisze bowiem: „Zasada łączenia teorii z praktyką nie budzi przy wychowaniu umysłowym żadnych zastrzeżeń, jednakże przeniesiona żywcem do teorii wychowania moralnego odsłania wiele słabych stron, co stawia pod znakiem zapytania jej użyteczność w tym dziale wychowania. W pierwszym rzędzie budzi zastrzeżenie użycie w tym miejscu słowa «teoria»”<sup>36</sup>. Zastanówmy się, czy Kotłowski ma rację!

Kiedy mówimy o łączeniu teorii z praktyką, rozumiemy przez pojęcie „teoria” określoną wiedzę człowieka, będącą wynikiem trafnego odzwierciedlenia rzeczywistości i pozwalającą — dzięki temu — na skuteczne jego działanie. Przez „teorię” rozumiemy więc wyniki badawczej pracy człowieka opartej na spostrzeganiu, obserwacji oraz abstrakcyjnym, logicznym dyskursywnym myśleniu.

Przez „praktykę” — natomiast rozumiemy wszelkie działanie człowieka. Działanie to jest skuteczne tylko wtedy, kiedy opiera się na takiej teorii, która wiernie odzwierciedla prawidłowości rządzące zjawiskami otaczającego nas świata i wskutek tego oświeśla drogę praktyce, to znaczy — powoduje, że działanie człowieka staje się nie tylko coraz skuteczniejsze, ale także coraz sprawniejsze. Nieustannie ulepszana praktyka dostarcza człowiekowi coraz dokładniejszych danych do analizy, wnioskowania, uogólnień itp. — powodując wzbogacanie się i doskonalenie teorii.

Praktyka i teoria są z sobą jak najściślej sprzężone — osiągnięcia jednej z nich wpływają na podwyższenie poziomu drugiej.

Tak sprawa przedstawia się w procesie pracy człowieka, a więc w działaniu, które człowiek podejmuje dla osiągnięcia określonego celu, np. kiedy tworzy kulturę materialną i duchową, kiedy produkuje dobra konsumpcyjne itp.

Powstaje jednak pytanie, czy w postępowaniu moralnym teoria może oświeślać drogę praktyce? Moim zdaniem nie tylko może, ale obecnie — w miarę zacieśniania się kontaktów społecznych ludzi — koniecznie musi. Człowiek współczesny coraz częściej znajduje się w tak zwanych sytuacjach konfliktowych, których nie można rozwiązywać w sposób mechaniczny, nawykowy, ponieważ wymagają one namysłu, świadomego wyboru sposobu zachowania się, a więc głębokiej refleksji.

Znaczenie świadomości w procesie wychowania moralnego dziś niepomiernie wzrasta. Tego zdaje się K. Kotłowski nie docenia, skoro twierdzi, że na poziomie szkoły podstawowej wystarcza uczniom „dość skromna liczba grup nakazów i zakazów”<sup>37</sup>. Nie jest trudno wykazać, że K. Kotłowski nie ma racji, jeśli chodzi o uczniów klas wyższych szkoły podstawowej oraz absolwentów tej szkoły. Życie społeczne stawia przecież uczniów wyższych klas szkoły podstawowej w różnych sytuacjach konfliktowych, które muszą na swój sposób rozwiązywać. Weźmy pierwszy

<sup>35</sup> S. Staszic: Wybór pism. Warszawa 1952. „Książka i Wiedza”, s. 4.

<sup>36</sup> K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Cyt. wyd., s. 111.

<sup>37</sup> Tamże; s. 111.

lepszy przykład: czy wyjawiać nauczycielowi przewinienie kolegi, jak to nakazuje poczucie sprawiedliwości i nakaz prawdomówności, czy też przemilczeć tę sprawę, bo tak z kolei nakazuje poczucie solidarności wynikające z więzi koleżeńskie?

Pamiętajmy ponadto, że na szkole podstawowej kończy swoją edukację (a często nawet nie kończy tego stopnia szkoły) jeszcze dość znaczna część społeczeństwa polskiego. Absolwentów szkoły podstawowej trzeba zatem koniecznie przygotować podczas pobytu ich w szkole do umiejętnego rozwiązywania sytuacji konfliktowych, a więc do właściwego korzystania w praktyce życia codziennego z teorii moralności. Znaczy to, że trzeba ich nauczyć, przyzwyczaić, wdroyć do refleksji moralnej, do świadomego wyboru drogi, sposobu zachowania się w trudnych, nieoczekiwanych i nieprzewidywanych sytuacjach. K. Kotłowski polemizując ze mną twierdzi: „...znalezienie właściwego stanowiska wartościowania nie jest wcale rzeczą łatwą”<sup>38</sup>. Zgadza się z tym, jest to właśnie argument za moim stanowiskiem. Właśnie dlatego, że wartościowanie różnych sposobów postępowania w sytuacjach konfliktowych nie jest łatwe, szkoła podstawowa — jako szkoła, której ukończenie jest obowiązkiem każdego obywatela — nie może zrezygnować z podejmowania prób przygotowania swoich absolwentów do umiejętnego rozwiązywania trudnych sytuacji moralnych.

Oczywiście, na tym stopniu edukacji jest to niewątpliwie bardzo trudne zadanie wychowawcze i nie zawsze może być w pełni doprowadzone do końca. Pełną dojrzałość moralną może dziś osiągnąć dopiero absolwent szkoły średniej — powinni zaś ją koniecznie osiągnąć absolwenci szkół zawodowych, ponieważ olbrzymia większość tych absolwentów przestaje na tym stopniu wykształcenia i podejmuje pracę zawodową. Swoje „Zasady wychowania moralnego”, podobnie jak i „Metody wychowania moralnego” pisałem dla nauczycieli zarówno szkół podstawowych, jak i średnich, i to nie tylko szkół ogólnokształcących, ale także i zawodowych. Problem wychowania w moralności socjalistycznej nie jest bowiem problemem określonego stopnia czy typu szkoły — jest to obecnie problem naszej epoki. Dlatego w przedstawionym projekcie zasad wychowania moralnego wymieniłem zasadę zgodności teorii z praktyką i podtrzymuję to stanowisko w dalszym ciągu. Oczywiście tę „zgodność” rozumiem znacznie szerzej, niż mogłem to w tym krótkim artykule polemicznym przedstawić.

Ale K. Kotłowski w polemice ze mną posuwa się jeszcze dalej, bo twierdzi: „... Wprowadzenie zasady »zgodności teorii z praktyką« w wychowaniu moralnym jest niebezpieczne i chyba jeszcze przedwczesne”<sup>39</sup>. I tu K. Kotłowski dochodzi chyba do absurdu! Cóż bowiem może być wytyczną świadomego czynu moralnego, jeśli nie teoria?

A co to znaczy, że na wprowadzenie w wychowaniu moralnym zasady zgodności teorii z praktyką jest jeszcze przedwczesne? Jakież tu mogą grozić wychowawcom niebezpieczeństwa?

Kwestionuje K. Kotłowski również zasadę stawiania wysokich wymagań dostosowanych do możliwości poszczególnego wychowanka oraz poszanowania jego osobowości. Uzasadniając swoje stanowisko pisze: „Wysokość wymagań w dziedzinie aktów podlegających wartościowaniu jest przeciw rzeczą bardzo względną zarówno od strony wychowanka, jak i wychowującego: co dla jednego wydaje się wymaganiem zbyt wysokim, innemu może wydawać się zbyt niskim, to, co w pojęciu matki przechodzi siły jej wypieczzonego jedynaka, dla kaprała w wojsku może być mało znaczącym wysiłkiem”<sup>40</sup>. Ocenę tego chwytu polemicznego pozostawiam Czytelnikom. K. Kotłowski przecież dobrze wie o tym, że moja książka pt. „Zasady wychowania moralnego” jest przeznaczona dla nauczycieli, a nie dla rozpieszczającej jedy-

<sup>38</sup> Tamże; s. 112.

<sup>39</sup> Tamże; s. 113.

<sup>40</sup> Tamże; s. 113.

naka matki czy też dła kaprala... Książkę swoją pisałem więc dla pracowników posiadających niezbędne kwalifikacje do wykonywanego zawodu.

Nie podoba się wreszcie K. Kotłowskiemu sformułowanie „poszanowanie osobowości wychowanka”. Pyta bowiem: „...co należy rozumieć pod określeniem »poszanowanie osobowości wychowanka«, zwolennicy rygorystyki moralnego Kanta dadzą zupełnie inną odpowiedź niż tołstojowcy, marksiści lub egzystencjaliści”<sup>41</sup>. Dziwny to chwyt polemiczny. Stosując ten sam chwyt, mógłbym wysunąć hipotezę, iż nie wiadomo, o jakie wychowanie moralne chodzi K. Kotłowskiemu w artykule pt. „Metody współczesnego wychowania moralnego”. Jak z tego tytułu widać, K. Kotłowski nie określa, czy chodzi mu o metody współczesnego wychowania w moralności burżuazyjnej, czy socjalistycznej. Ale takiego zarzutu K. Kotłowskiemu nie stawiam.

Skoro dobrnęliśmy już do K. Kotłowskiego „Metod współczesnego wychowania moralnego”, warto zapoznać się bliżej z systemem tych metod, które ten Autor propaguje. System ten jest bardzo prosty, bo składa się zaledwie z trzech metod, a mianowicie: 1) z metody wyjaśniania, 2) metody emocjonalnego przyswajania norm i 3) metody pobudzania-hamowania. „Wydaje się — pisze K. Kotłowski — że te trzy lub jeśli kto woli cztery metody obejmują bez reszty całość wychowania moralnego i nie wymagają uzupełnień w postaci tworzenia dodatkowych metod...”<sup>42</sup>. Z oświadczenia K. Kotłowskiego wynika ponadto, że stosując metodę wyjaśniania należy oddziaływać wyłącznie tylko na intelekt wychowanka, przy metodzie emocjonalnego przyswajania norm — na uczucia, a przy metodzie pobudzania-hamowania — na wolę ucznia.

Rodzą się w związku z tym dwa pytania: 1) czy te trzy metody, które wymienia K. Kotłowski, rzeczywiście „obejmują bez reszty całość wychowania moralnego i 2) czy w ogóle są one w swej istocie metodami wychowania?

Na obydwą pytania odpowiadam przecząco.

Według mego rozumienia metody, które proponuje K. Kotłowski, są w istocie jednostronnymi zabiegami wychowawczymi, bo oddziałują bądź na intelekt, bądź na uczucia, bądź też na wolę ucznia. Takie zabiegi nazywam środkami wychowania. Grupa odpowiednio dobranych środków tworzy dopiero metodę. Między „metodą” a „środkiem” istnieje stosunek całości do części. Metoda stanowi pewną całość, natomiast środek jest częścią składową jakiejś metody. Tak np. na metodę uświadamiania i przekonywania składają się: a) środki oddziałujące na intelekt wychowanka i kształtujące jego pojęcia, sądy oraz poglądy moralne, b) środki oddziałujące na sferę emocjonalną wychowanka, a więc kształtujące jego uczucia i poczucia moralne i c) środki kształtujące moralne cechy woli wychowanka, jego motywacje oraz przekonania<sup>43</sup>. Jak z tego wynika, trzy metody K. Kotłowskiego są raczej trzema środkami jednej i tej samej metody. Wynika z tego również, że twierdzenie K. Kotłowskiego, jakoby jego metody obejmować miały całość wychowania moralnego, nie jest przekonujące. Nie obejmują, bo w istocie nie są metodami.

<sup>41</sup> Tamże; s. 114.

<sup>42</sup> K. Kotłowski: *Metody współczesnego wychowania moralnego*. *Chowanna* 1965, nr 1. (Podkreślenie moje — M. K.).

<sup>43</sup> M. Krawczyk: *Metody wychowania moralnego*. Cyt. wyd., s. 96—118.

TADEUSZ J. WIŁOCH

## PROPOZYCJE METODOLOGICZNE PEDAGOGIKI PORÓWNAWCZEJ DO BADAŃ W ZAKRESIE PROBLEMATYKI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

### I

Pedagogika porównawcza kojarzy się nam zwykle z rozpatrywaniem zagadnień wychowania w skali międzynarodowej lub wręcz światowej. Takie skojarzenie jest w pewnym stopniu zasadne. Dyscyplina ta bowiem rzeczywiście ma tendencję do ujmowania zagadnień wychowania w dużych rozmiarach przestrzennych, a niekiedy również czasowych. Ale czy to jest jej cechą najbardziej charakterystyczną? Bynajmniej! Gdyby tak było, to do pedagogiki porównawczej trzeba by zaliczyć każde wybitniejsze współczesne dzieło pedagogiczne. Wszak jedną z miar ich wybitności jest właśnie uwzględnienie w analizach własnej rzeczywistości wychowawczej również zagranicznych osiągnięć myśli i praktyki pedagogicznej, do czego jest potrzebna znajomość różnorodnej obcej rzeczywistości. Co więcej — znajomość tej obcej rzeczywistości jest coraz częściej podstawowym warunkiem powodzenia w każdym badaniu pedagogicznym.

Ze względu na to, że specjaliści w zakresie pedagogiki porównawczej — których nazywamy krótko „komparatystami” — przeważnie zmierzają do monograficznego ujęcia obcej rzeczywistości wychowawczej, utarło się przekonanie, że istotą pedagogiki porównawczej jest badanie ustrojów szkolnych czy systemów oświatowo-wychowawczych. Wystarczy jednak zastanowić się nad nazwą tej dyscypliny, żeby podważyć to przekonanie. Czyż ustroj szkolny nie może być znakomicie ujęty w ramach socjologii, niekoniecznie porównawczej? Znamy takie próby i szkoda, że obecnie polscy socjologowie zaniedbują badania w tej dziedzinie. Z gruntownych badań socjologicznych nad ustrojami szkolnymi mogłoby być więcej pożytku niż z wszelkich kompilacji ni to pedagogicznych, ni to socjologicznych.

Czymże jest zatem pedagogika porównawcza? Aby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba by naprzód zwrócić uwagę na to, że nazwa tej dyscypliny odpowiada trzem odrębnym nurtom badań porównawczych nad rzeczywistością wychowawczą. U ich źródeł tkwią swoiste koncepcje metodologiczne. Dlatego też w definicjach pedagogiki porównawczej czasem łączy się to, co wspólne dla tych koncepcji — porównywanie rzeczywistości wychowawczej — częściej zaś uwydatnia się to, co charakterystyczne dla jednej z tych koncepcji.

### II

Pierwsza z nich, najstarsza, sięga korzeniami początków XIX w., gdy ani pedagogika, ani psychologia nie stanowiły jeszcze dyscyplin naukowych, a przydatności wiedzy socjologicznej, ekonomicznej, demograficznej, etnologicznej, antropologicznej itp. do systematycznych badań pedagogicznych nawet się nie domyślano. Jest to koncepcja kombatananta wielkiej rewolucji francuskiej, jakobina, Marka Antoniego Julliena, ujęta przez niego w „Szkicu” opublikowanym w Paryżu w 1817 r. Poniósłszy przykre konsekwencje za swoją bezkompromisowość w walce z okrusu rewolucji, z którą łączył nadzieje na urzeczywistnienie celów „dobra ludzkości”, już tylko w doskonaleniu wychowania widział możliwość ziszczenia tych celów. Wydawało mu się, że przez zestawienie w skali europejskiej „faktów i doświadczeń” (faits et d'observations) można ustanowić „pewne zasady, ustalone prawidłowości”,

dzięki czemu wychowanie, oparte na gruncie naprawdę naukowym, może się uniezależnić od „poglądów ciasnych i ograniczonych, od kaprysów i samowoli tych, którzy nim kierują”. W tym celu proponował powołanie komisji ekspertów do zestawienia w tablicach analitycznych owych „faits et d'observations” z całej Europy, aby w ten sposób skumulowaną wiedzę o stanie wychowania w różnych krajach uczynić podstawą naukową wszystkich ustrojów szkolnych.

Ta koncepcja stała się w latach dwudziestych b. w. myślą przewodnią badań profesora Uniwersytetu Genewskiego Pedro Rossello i jego współpracowników w Międzynarodowym Biurze Wychowania (BIE). Zakres tych badań znacznie się rozszerzył, gdy w 1946 r. powstała Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO). Liczne publikacje BIE i UNESCO, oparte na informacjach krajów członkowskich tych organizacji, są owocem badań realizowanych podług tej najstarszej indukcyjno-empirycznej koncepcji komparatystycznej.

Następna koncepcja, z przełomu XIX i XX w., uwzględniła merytoryczne i metodologiczne początki rozwoju nowych nauk społecznych, które dostarczają danych do pogłębionych badań nad swoistościami rozwijającej się rzeczywistości wychowawczej poszczególnych krajów, zespalałcej się ze społeczno-ekonomicznymi i kulturalnymi potrzebami tych krajów. Według tej koncepcji, która swój początek (w 1900 r.) zawdzięcza pedagogowi angielskiemu Michałowi Sadlerowi, pełniejsze zaś rozwinięcie Amerykaninowi Izaakowi Kandelowi (1933 r.) i ich licznym epigonom, podstawowym celem badań porównawczych w zakresie szeroko pojętej problematyki pedagogicznej powinno być wytłumaczenie odrębności każdego „systemu wychowawczego” przez dociekanie wszelkich jego uwarunkowań genetycznych i funkcjonalnych. Przedmiotem zainteresowań w tych badaniach jest nie tylko cała rzeczywistość wychowawcza (wszelkie typy instytucji wychowawczych, ich treści i zasady funkcjonowania), lecz także jej związki z całym życiem społeczno-ekonomicznym i kulturowym w dotychczasowym rozwoju, z uwzględnieniem prądów filozoficznych, naukowych, politycznych i cywilizacyjnych, które temu rozwojowi towarzyszyły.

Trzecia koncepcja jeszcze nie ma własnej historii ani powszechnie uznanych prekursorów. Jest to koncepcja dopiero kształtująca się wraz z ogólnym rozwojem nauk pedagogicznych i próbami adaptacji osiągnięć wielu nauk oraz ich metod do kompleksowego rozstrzygnięcia problemów rozwoju i harmonizacji wychowania w związku z burzliwym postępem w różnych dziedzinach życia współczesnego, które coraz natężniej stawia wychowaniu nie znane przedtem wymagania. W tej sytuacji pedagogowie muszą wciąż rozszerzać swoje warsztaty naukowe, przechodząc od zwykłej, sporadycznej wymiany informacji z badań bezpośrednio lub tylko pośrednio dotyczących całych kompleksów problematyki pedagogicznej w skali krajowej, międzynarodowej lub nieomal światowej, do bezpośredniej, systematycznej współpracy w rozstrzygnięciu problemów istotnych dla dalszego rozwoju wychowania. Najbardziej oczywistymi przykładami tej współpracy są konferencje uczonych reprezentujących różne środowiska badawcze, nie tylko zawodowo-pedagogiczne, organizowane przez UNESCO, krajowe akademie nauk, instytuty badawcze i uczelnie wyższe oraz różne towarzystwa naukowe. Godnym uwagi precedensem, zwiastującym rozszerzenie i pogłębienie tej współpracy, jest podjęta pod auspicjami UNESCO próba porównawczych badań wyników nauczania.

### III

Te trzy koncepcje mogą być z pożytkiem stosowane prawie w każdej dziedzinie badań pedagogicznych, w tym również w zakresie problematyki kształcenia nauczycieli, jeśli pamiętać o ich ograniczeniach. Posługując się danymi o stanie kształcenia i zatrudnienia nauczycieli w poszczególnych krajach, publikowanymi przez



Międzynarodowe Biuro Wychowania i UNESCO, i wzbogacając je własnymi badaniami tego zagadnienia w wybranych krajach, można poznać nie tylko różnorodność godnych uwagi rozwiązań praktycznych, lecz również charakterystyczne trendy w ewolucji „systemów” kształcenia nauczycieli. Taka orientacja jest niewątpliwie przydatna do konfrontacji własnego „systemu” z innymi. Może być jednym z punktów wyjścia do pogłębionych badań, do których można też z pożytkiem wykorzystać wyniki i metody badań prowadzonych podług drugiej koncepcji. Nie dość bowiem wiedzieć, jakie instytucje i jak kształcą nauczycieli za granicą. Trzeba też wiedzieć, dlaczego w jednych krajach ocenia się na ogół dodatnio stan kadry pedagogicznej, wykształconej np. w trzyletnich lub czteroletnich kolegiach lub instytucjach pedagogicznych, a w innych krajach odczuwa się ostry kryzys w tej dziedzinie mimo istnienia takich samych typów uczelni pedagogicznych. A do tego potrzebna jest znajomość historii tych krajów, ich kultury oraz współczesnego stanu życia społeczno-ekonomicznego i kulturowego. W takich badaniach trzeba więc odwołać się do socjologii, ekonomii, demografii, antropologii, jurysprudenencji, etnologii i innych nauk.

Takie szerokie rozpoznawanie, któremu powinna towarzyszyć systematyczna konfrontacja własnej rzeczywistości z rzeczywistością obcą, umożliwi podjęcie owocnych badań podług trzeciej koncepcji. Międzynarodowa współpraca w rozstrzyganiu problemów rozwoju kształcenia nauczycieli wymaga gruntownej znajomości własnej rzeczywistości wychowawczej na tle rzeczywistości obcej, z jej różnorakimi uwarunkowaniami, aby na tej podstawie weryfikować hipotezy, które mogą być dobrze postawione tylko po wielostronnych konfrontacjach podług pierwszej i drugiej koncepcji.

#### IV

W formułowaniu hipotez do generalnych badań porównawczych trzeba brać pod uwagę następujące okoliczności:

1. Nie ma w świecie „systemów wychowawczych”, a tym bardziej „systemów kształcenia nauczycieli” do kopiowania w pożądaną u nas reformie, gdyż: a) wszystkie „systemy wychowawcze” kształtowały się pod presją swojscie odczytanych potrzeb każdego kraju, są więc odbiciem, często znacznie spóźnionym, różnych potrzeb tychże krajów, b) „systemy kształcenia nauczycieli” dostosowywane tak czy inaczej do „systemów wychowawczych”, którym służą, są z reguły dopiero wtórnym, a więc przeważnie jeszcze bardziej spóźnionym odbiciem tych — powtarzam — swojscie odczytanych potrzeb każdego kraju, c) nigdzie też jeszcze dotąd nie zbudowano „systemu” według zasad naukowych; na ogół biorąc, są one skutkiem różnorakich kompromisów, co wynika nie tylko z tradycyjnego partykularyzmu w rozstrzyganiu sprzeczności pomiędzy gwałtownymi potrzebami kadrowymi „systemów wychowawczych” a nader skromnymi możliwościami, jakie się stwarza dla ich zaspokojenia, lecz również z dotychczasowej niedojrzałości wiedzy pedagogicznej, niezbędnej do kształtowania nowego systemu.

2. Kompromisowość rozstrzygnięć praktycznych jest nieomal powszechną przyczyną partykularyzmu w myśleniu i postępowaniu badawczym licznych pedagogów. Zamiast podejmować badania sprzyjające rozwojowi wychowania — m. in. przez właściwe zaprogramowanie systemu kształcenia nauczycieli — ograniczają się niezrządco do uprawiania apologetyki stanu współczesnego, używając swoje siły na roztrząsanie pozornych problemów w jałowych dyskusjach na konferencjach i pisarstwie, do którego na dobrą sprawę żadna istotna wiedza pedagogiczna, a tym bardziej znajomość jakiegokolwiek innej dyscypliny naukowej nie jest konieczna. A tak się jeszcze często zdarza w wielu krajach, o czym się łatwo można przekonać, sięgając do literatury pedeutologicznej i czytając doniesienia prasy pedagogicznej. Gwoli

ściśłości trzeba tu jednak dodać, że prasa niektórych krajów dostarcza też niemało godnych uwagi przykładów rzeczowego podejścia do problematyki kształcenia nauczycieli. Dość wspomnieć o współczesnej prasie radzieckiej lub amerykańskiej, gdzie, uznawszy dotychczasowy stan za niezadowalający, pedagodzy coraz śmielej podejmują badania zmierzające do ustanowienia nowych zasad kształcenia i zatrudnienia nauczycieli.

3. Badania porównawcze mogą mieć wielką wartość naukową tylko jako jedna z trzech podstawowych faz badawczych — w powiązaniu z badaniami opisowymi i eksperymentalnymi. Aby coś porównywać w różnych układach, trzeba naprzód to „coś” opisać, a z kolei tę nową wiedzę, którą można zdobyć przez porównywanie, należałoby zweryfikować eksperymentalnie. Pedagogika porównawcza jako dyscyplina naukowa może się rozwijać tylko wraz z rozwojem badań opisowych i eksperymentalnych. Przedmiotem szczególnego więc zainteresowania w badaniach porównawczych w skali światowej mogłyby być eksperymenty pedagogiczne, dla których podjęte stanowią analizy porównawcze dobrze opisanej rzeczywistości. Te wtórne badania porównawcze będą na pewno w przyszłości mocnym ogniwem w całym łańcuchu badań pedagogicznych.

Początkiem tego łańcucha musi być jednak rzeczowy opis stanu współczesnego, z uwzględnieniem jego genety i powiązań. Pedagogika porównawcza ląknie wiedzy o strukturze i warunkach pracy nauczyciela jednoklasówki i szkół o różnym stopniu organizacji w różnych środowiskach, o kwalifikacjach kadry kierowniczej i „systemie” pracy kierowników różnych szkół w różnych środowiskach, o kwalifikacjach tzw. nadzoru pedagogicznego i sposobach oddziaływania tego nadzoru na szkolnictwo poprzez kierownictwa szkół i samych nauczycieli, o rzeczywistym obiegu myśli pedagogicznej i „przedmiotowo-naukowej” wśród różnych grup kadry pedagogicznej, o wpływie tej myśli na całą pracę pedagogiczną, o typowych przyczynach zahamowań tego obiegu myśli i jeszcze gorszego jej odbicia w działaniu pedagogicznym itd. itp. Takich opisów wciąż brak. Z ogromnym trudem zdobywamy tylko epizodyczną wiedzę z tej dziedziny. I co tu porównywać? Co sądzić o współczesnym kształceniu nauczycieli bez autentycznej wiedzy o tym, jakich kwalifikacji wymaga praca we współczesnym szkolnictwie i pozaszkolnych instytucjach oświatowo-wychowawczych? I jak tu sugerować coś do zweryfikowania przez badania eksperymentalne, a tym bardziej do reform?

Dotychczasowy rozwój pedagogiki porównawczej przyczynił się do upowszechnienia tej skromnej wiedzy o kształceniu i pracy nauczycieli, jaką do tej pory dysponowaliśmy. To niewiele, ale jest już do czego nawiązać, aby przejść do badań pogłębionych. Przyczynił się też do spopularyzowania samej koncepcji wielostronnego ujmowania problematyki pedeutologicznej. Wreszcie wskazał możliwość i celowość szerokiej współpracy pedagogów w rozwiązywaniu powszechnych problemów kształcenia nauczycieli z uwzględnieniem podstawowych warunków pracy pedagogicznej.

Zwracając szczególną uwagę na konfrontację różnych uwarunkowań każdego elementu rzeczywistości wychowawczej, jak w omawianym przypadku — kształcenia nauczycieli, pedagogika porównawcza, jako dyscyplina przede wszystkim systematyzująca i integrująca wiedzę pedagogiczną czerpaną z licznych źródeł, może się dalej rozwijać jako dyscyplina o charakterze prospektywnym. Jeśli nie poprzestać na wyjaśnieniu: „jak jest” ani nawet „dlaczego tak jest”, a iść dalej, stawiając pytania: „dlaczego nie jest inaczej”, „dlaczego nie jest tak, jak mogłoby być”, „jaka jest szansa, aby stało się tak, jak mogłoby być” itp. — to takie dociekanie może przyczynić się do sformułowania pewnych zasad, których znajomość może mieć nie tylko wartość praktyczną, lecz również może się stać podstawą optymalizacji konkretnych projektów reform. Opracowany w ten sposób projekt może z kolei posłużyć za tertium comparationis w dalszych konfrontacjach. A to jest chyba wielka szansa

dla pedagogiki współczesnej. Zatem spełnienie zasygnalizowanych tu propozycji metodologicznych pedagogiki porównawczej może stworzyć nowe przesłanki dla pożądanego we współczesnej rzeczywistości wychowawczej rozwoju wszystkich gałęzi pedagogiki jako nauki. W przeciwnym razie długo jeszcze będziemy majaczyli o trzyletnim instytucie nauczycielskim. A dla praktyki pedagogicznej żaden stąd pożytek.

JAN ZIELENIEWSKI

## O PROGRAM PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI DO WPAJANIA UCZNIOM NAWYKÓW DOBREJ ROBOTY

Przed kilku laty grono polskich prakseologów postawiło sobie pytanie, które wydawało im się bardzo ważne dla praktyki organizacyjnej w naszym kraju: dlaczego za popularnością hasła „dobrej roboty” nie nadąża wcielanie go w życie i co jest „ogniwem podstawowym” tego procesu?

Z reguły ogniwo podstawowe — to ten czynnik, który w danej sytuacji znajduje się we względnym minimum, a przy tym taki, na który można skutecznie oddziaływać. Oczywiście nie należy sądzić, że oddziaływanie na ogniwo podstawowe w dziedzinie sprawności organizacyjnej (nawet jeśli uda się je trafnie określić) samo przez się wystarczy do osiągnięcia zamierzonego celu. Sytuacja organizacyjna jest na tyle złożona, że pożądana jej zmiana zależy nie od jednego tylko „warunku wystarczającego”, lecz od szeregu „warunków koniecznych”, które dopiero łącznie stanowią warunek wystarczający. Dlatego nie wolno spodziewać się, że radykalny postęp organizacyjny w naszym społeczeństwie będzie możliwy bez ich uwzględnienia i tylko na zasadzie rozwiązania jakiegoś hipotetycznego problemu podstawowego.

Ale ani głęboko sięgający, ani trwały sukces w tym dziele, bez mocnego uchwycenia podstawowego ogniwa sytuacji organizacyjnej, nie wydaje się możliwy.

Z rozważań zmierzających do zidentyfikowania podstawowego ogniwa sytuacji organizacyjnej w Polsce zdałem sprawę w *Nowych Drogach* (nr 10 z roku 1962, s. 130—135). Można je podsumować jak następuje:

Ogniwa tego można poszukiwać w trzech płaszczyznach: Pierwsza — to koncepcje organizacyjne, wtedy tylko prawidłowe, gdy są dostosowane do konkretnych warunków działania, wśród których na plan pierwszy wysuwa się formacja społeczna decydująca m. in. o celach działania, a w dużej mierze także o środkach będących do dyspozycji. Druga płaszczyzna — to metody przekazywania ustalonej koncepcji do wykonania. Trzecia zaś — dokładność wcielania jej w życie.

Brak sprawności na którejkolwiek z tych płaszczyzn obniża sprawność całego procesu. Organizacja nieprawidłowo pomyślana nie może funkcjonować sprawnie ani w makroorganizacyjnej skali zarządzania gospodarką narodową, ani w mikroorganizacyjnej skali życia codziennego każdego z nas. Najlepsza koncepcja może ulec zniekształceniu, jeżeli metody jej wdrażania są błędne. Ale nie pomoże dobra koncepcja i sprawne przekazanie jej do realizacji, jeżeli realizacja odbiega od przekazanego wzorca.

Podstawowego ogniwa naszych trudności organizacyjnych nie należy szukać w zakresie pomysłów organizacyjnych. Nasze pomysły są przeciętnie nie mniej prawidłowe od obcych, często zaś od nich „łżejsze” i zgrabniejsze. Czy nie mogą być

jeszcze lżejsze i zręczniejsze? Oczywiście, że mogą. Szczególnie zaś dotyczy to niższych szczebli organizacyjnych i organizacji pracy niekierowniczej.

Jedną z głównych wad koncepcji organizacyjnych obmyślanych na wyższych szczeblach zarządzania i przekazywanych w dół wydaje mi się ich zbyt duża szczegółowość, a przez to sztywność, a jedną z przyczyn tego błędu — przekonanie przełożonych, że na niższych szczeblach nie umiano by prawidłowo uszczegółowić tych koncepcji. Masowa popularyzacja zasad organizacji przyczyniłaby się, być może, do zmiany tego przekonania. Tak czy inaczej jakość koncepcji nie wydaje mi się głównym czynnikiem hamującym u nas postęp organizacyjny.

Nie szukałbym tego czynnika także na płaszczyźnie metod przekazywania koncepcji do wykonania. Metody te bywają na ogół prawidłowe; jeżeli co szwankuje, to dokładność przekazania, ale to już jest problem nie metody przekazywania, lecz sumienności ogniw pośrednich, a więc problem wcielania koncepcji w życie.

Tak więc w drodze eliminacji pozostała nam trzecia płaszczyzna jako ta, na której kryje się nasze poszukiwane ogniwo podstawowe.

Upowszechnienie dokładności wcielania w życie koncepcji organizacyjnych zależy z kolei od dwu równie ważnych czynników: od stopnia wdrożenia nawyków do sumiennej, dokładnej, starannej pracy na każdym polu i od stworzenia warunków aktualnie pobudzających chęć wykonywania takiej właśnie pracy. Oba te czynniki są równie ważne, bo każdy jest niezbędny. Oba wymagają u nas chyba istotnej poprawy — i to zarówno na stanowiskach kierowniczych, jak i niekierowniczych. Ogniwo podstawowe okazało się więc ogniwem podwójnym. Wpojenie ogółowi członków naszego społeczeństwa nawyków starannej, dokładnej i sumiennej pracy powinno być jednym z głównych zadań wychowawczych szkoły od najmłodszych klas począwszy, a na wyższej uczelni kończąc.

Niewiele jednak zrobi w tej dziedzinie szkoła, jeśli będzie działała w izolacji. Młodzież doskonale umie odróżnić te typyczne wychowawcze szkoły, które odpowiadają skali wartości społeczeństwa dorosłych (i te wzmacniają w niej tę skalę) od „umoralniających” wskazówek niezgodnych z rzeczywistą społeczną skalą wartości. Te ostatnie traktowane jako nudna „piła”, jeśli w ogóle oddziałują, to przez przekorę w kierunku odwrotnym od zamierzonego. Skala wartości kształtuje się w społeczeństwie w znacznej mierze w środowiskach pracy. Zarysowuje się więc tu zadanie organów samorządu robotniczego oraz innych organizacji społecznych, a także zadanie przełożonych wszystkich szczebli; przez kształtowanie opinii publicznej oraz przez stawianie i egzekwowanie wymagań podnieść w społecznej skali wartości rangę roboty sumiennej, starannej i we wszystkich szczegółach dokładnej.

Niewiele też w omawianym tu kierunku można oczekiwać od szkół, jeżeliby one same nie były wzorem dokładnego realizowania zaplanowanych zadań i w ogóle sprawnego funkcjonowania.

Nie jest jednak przedmiotem niniejszej notatki analiza stosowanego u nas systemu bodźców ze względu na to, w jakiej mierze sprzyja on dokładnemu wykonywaniu zadań i przeciwdziałania pracy ut aliquid fecisse videatur, ani zastanawianie się, czy ogólna atmosfera środowisk pracy sprzyja czy też nie sprzyja dokładnemu wykonywaniu zadań, ani wreszcie roztrząsanie sprawności funkcjonowania szkół jako instytucji dydaktycznych. Niejedno, być może, dałoby się w każdej z tych dziedzin ulepszyć. Ale nas ma tu zająć przede wszystkim pytanie, co i jak należy zrobić, by przygotować nauczycieli do spełnienia ciężącego na nich w każdym razie zadania wychowawczego w dziedzinie wpajania wszystkim członkom naszego społeczeństwa w okresie szkolnym nawyku do dokładnego wykonywania zadań.

Nie można czekać z rozpoczęciem działania na tym polu do czasu, aż kto inny usunie ewentualne usterki z dziedziny systemu bodźców, atmosfery w środowiskach pracy lub warunków, od których zależy sprawność funkcjonowania szkół.

Nie można czekać, bo, po pierwsze, *ktos* musi zacząć, *ktos* musi przerwać błędne koło oglądania się jednych na drugich. Zakłady kształcenia nauczycieli zdają się być do tej roli inicjatorskiej w pełni powołane. Nie można czekać, bo, po drugie, proces przygotowania nauczycieli do sugerowanej im tu roli musi być, jak zobaczymy, długotrwały, a zadanie jest z każdym dniem pilniejsze. Aby to sobie uświadomić, wystarczy wziąć pod uwagę olbrzymi wysiłek organizatorski dokonywany obecnie w całym naszym życiu gospodarczym, wysiłek, którego skuteczność społeczna w znacznej mierze będzie zależała od tego, czy pomysły organizatorskie opracowywane przez tysiące komisji działających w poszczególnych zakładach pracy zostaną *dokładnie* wcielone w życie przez *ogół* pracujących.

Aby spełnić zadania szkoły w dziedzinie wpajania nawyków do dokładnego wykonywania zadań, nie potrzeba (a może nawet nie należy) moim zdaniem w nauczaniu powszechnym stopnia podstawowego i średniego wprowadzać osobnego przedmiotu poświęconego zagadnieniom prawidłowej organizacji pracy, sprawności działania, dobrej robocie itp. Natomiast w toku nauczania wszystkich przedmiotów należy: 1) Wpajać praktycznie, przykładem własnym nauczyciela i poprzez wymagania stawiane uczniom, zasady dokładnej i sumiennej pracy. 2) Wymagania stawiane w tym zakresie przy nauczaniu i egzekwowaniu wiadomości stale i konsekwentnie przedstawiać uczniom jako przykład postulatów, które społeczeństwo może i musi stawiać każdemu swemu członkowi w każdym zakresie jego działalności. 3) Kłaść większy niż dotąd nacisk na nauczanie i egzekwowanie zasad sprawnego uczenia się, planowania własnej pracy i realizowania tych planów — jako na przykład prawidłowego sposobu organizowania własnej działalności w każdym zakresie; w nauczaniu „robót ręcznych” ten sam efekt można osiągnąć poprzez bezpośrednie wskazywanie zasad sprawnego wykonywania pracy. 4) Przy ocenianiu postępu uczniów brać pod uwagę nie tylko stan wiadomości, ale i stopień realizowania przez ucznia metodologicznych wymogów dokładnej i sumiennej pracy własnej. 5) *Aby umożliwić stopniczą realizację tych postulatów w szkołach dla nauczycieli wprowadzić osobny przedmiot „zasady dobrej roboty i jej nauczania”*. 6) W szkołach zawodowych szkolących przyszłych pracowników średniego dozoru wprowadzić przedmiot „Zasady współdziałania i kierowania ludźmi w warsztacie pracy”. 7) W niektórych katedrach organizacji szkół wyższych po uprzednim przeszkoleniu personelu nauczającego unowocześnić programy i metody nauczania.

Dotychczasowe starania o wprowadzenie w życie tej koncepcji, mającej moim zdaniem zupełnie podstawowe znaczenie dla naszej przyszłości narodowej, dały jak dotąd praktycznie bardzo nikłe rezultaty. Praktycznie sprowadzają się one, o ile mi wiadomo, tylko do wprowadzenia na wyższych studiach ekonomicznych przedmiotu „Teoria organizacji i zarządzania”, a na zawodowych wyższych studiach administracyjnych przedmiotu „Zasady organizacji pracy w administracji”. W wyższym szkolnictwie technicznym wprowadza się wykład „Elementy nauki o pracy”, a na niektórych kierunkach wyższych studiów prawniczych wykład „Nauki administracji” pojmowanej jako nauka o organizacji pracy w administracji. Natomiast w szkolnictwie podstawowym, zawodowym i ogólnokształcącym, które jedynie jest zdolne oddziaływać wychowawczo na dostatecznie wielką część społeczeństwa, sprawa, o ile mi wiadomo, pozostaje odłogiem.

Nie rozwiązałyby jej, nawet w drobnej mierze, ani wprowadzenie pewnej liczby haseł programowych do jednego z programów nauczania przedmiotów już w planie nauczania zawartych (gdzie praktycznie może to oznaczać w najlepszym razie werbalne, a więc wychowawczo mało skuteczne, uwzględnienie postulatów „dobrej roboty”), ani wprowadzenie kilkogodzinnego osobnego przedmiotu nauczania organizacji, które również musiałoby się szybko sprowadzić do werbalizmu „kazań” o dobrej robocie i sumiennosci w pracy.

Konkretny, rozłożony na kilka lat, a w pełni dopiero po dłuższym okresie czasu skuteczny program działania rysuje się mi jak następuje:

1) Opracowanie w ciągu roku szkolnego 1968/69 programu dwumiesięcznych wakacyjnych kursów dla kilkuset profesorów i nauczycieli uczących już w zakładach kształcenia nauczycieli — po jednym lub dwu z każdego z tych zakładów. Kursy te miałyby na celu przygotowanie wykładowców przedmiotu „Zasady dobrej roboty i jej nauczania”, przewidzianego dla zakładów kształcenia nauczycieli i uniwersytetów. Zakład Prakseologii PAN mógłby współdziałać zarówno w opracowaniu programu tego kursu, jak i w doboru osób przygotowanych do nauczania na nim.

2) Przeprowadzenie takich kursów w lecie 1969.

3) Opracowanie — w toku kursów, o których mowa ad 1), programu przedmiotu „Zasady dobrej roboty i jej nauczania”, i wprowadzenie go przez Ministerstwo Oświaty jako obowiązkowego na ostatnim roku nauczania we wszystkich zakładach kształcenia nauczycieli od roku szkolnego 1969/70 począwszy.

4) Zalecenie absolwentom zakładów doskonalenia nauczycieli i uniwersytetów przechodzącym do czynnej pracy wychowawczej w szkolnictwie wszystkich szczebli, a opuszczającym te zakłady w r. 1970, aby od roku szkolnego 1970/71 w swej działalności pedagogicznej (niezależnie od nauczanego przedmiotu) realizowali zasady wychowawczego oddziaływania zarówno na swych uczniów, jak i na swych starszych kolegów-nauczycieli w kierunku wpajania nawyków do pracy dokładnej i sumiennej.

Każdy kolejny rocznik młodych nauczycieli zasilający szkolnictwo podstawowe, zawodowe i ogólnokształcące wzmagałby w ten sposób efekt wychowawczy, o którego realizację w tej notatce chodzi.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

IRENA JUNDZIŁŁ  
GDANSK

## PRÓBA BADANIA USPOŁECZNIAENIA DZIECI I MŁODZIEŻY

Celem tego artykułu jest zaprezentowanie próby badania poziomu uspołecznienia wychowanków na użytek nauczycieli oraz pracowników rozmaitych placówek wychowawczych.

Przez uspołecznienie rozumiem gotowość jednostki do podporządkowania interesów osobistych interesom szerszych grup społecznych. Mówiąc natomiast o „szerszych grupach społecznych” mam na myśli grupy wtórne, w odróżnieniu od pierwotnych, w których więź jest oparta na styczności osobistej oraz na wysokim stopniu identyfikacji członków z grupą<sup>1</sup>. Według W. Okońa „jednostka jest tym więcej uspołeczniiona, im większą rolę grają w jej życiu wartości społeczne w stosunku do wartości osobistych”<sup>2</sup>.

Tak pojęte uspołecznienie jest swoistą postawą jednostki i zawiera w sobie element poznawczy, emocjonalny i motywacyjny<sup>3</sup>. Umiejętność podporządkowania własnych spraw dobru ogólnemu wymaga bowiem orientacji poznawczej w otaczającej rzeczywistości społecznej, a także więzi emocjonalnej z ludźmi oraz gotowości do działania, do przekształcania owej rzeczywistości.

Badanie uspołecznienia, choć niezwykle trudne i dające niewątpliwie tylko przybliżone rozeznanie badanego poziomu, jest dla wychowawcy wyraźnie potrzebne. Pokazuje ono wyniki pracy wychowawczej, a także umożliwia tworzenie sensownych planów dalszego uspołeczniania poprzez szczególne uwzględnienie w nich oddziaływania w tym kierunku, w jakim okazały się największe braki.

Badanie postaw ma już bogatą literaturę. Przeglądu wielu badań w tym zakresie dokonał ostatnio Z. Zaborowski<sup>4</sup>. W badaniach tych ograniczono się zwykle do mierzenia opinii, co nie wydaje się słuszne z uwagi na to, że aczkolwiek postawy ujawniają się w sposób werbalny w opiniach, to jednak opinia nie wyraża postawy w sposób pełny, zwłaszcza nie ukazuje gotowości do działania, która jest ważnym składnikiem postawy.

Tworząc projekt badania uspołecznienia wzięłam pod uwagę trzy składniki, nie ograniczając się do opinii badanych w stosunku do spraw społecznych. Kwestionariusz, który niżej przedstawiam, zawiera pytania sprawdzające znajomość niektórych zagadnień społecznych, a także takie, które mają pokazać stosunek do kolegów, tolerancyjność, poczucie odpowiedzialności, pomysłowość, czyli najważniejsze właściwości charakteryzujące człowieka uspołecznionego. Odpowiedzi uzyskane przy pomocy kwestionariusza uzupełniają się danymi zebranymi przez obserwację wychowanków, ustalając ocenę według podanych kryteriów.

<sup>1</sup> J. Szczepański: Elementarne pojęcia socjologii. W-wa 1963, s. 146.

<sup>2</sup> W. Okoń: Osobowość nauczyciela. W-wa 1959, s. 23.

<sup>3</sup> T. M. Newcomb: Social Psychology. New York 1950, s. 119.

<sup>4</sup> Podstawy wychowania zespołowego. W-wa 1967, s. 269—293.

Postawy posiadają różną intensywność — stopień ich nasilenia w proponowanych badaniach ukazuje ilość uzyskanych punktów przez poszczególne osoby badane. Natomiast graficzne przedstawienie wyników wszystkich członków grupy stanowi profil tej grupy (klasy, zastępu harcerskiego, grupy kolonijnej itp.), porównywalny z profilem innych grup.

Przedstawiony niżej projekt jest opracowany na wiek 13—15 lat. Na inne okresy rozwojowe należy nieco zmodyfikować zestaw pytań, dostosowując go do poziomu umysłowego badanych. Pod pytaniami będą podane kryteria ocen. Projekt jest ujęty w trzy kategorie współzależnych zagadnień: 1) obraz świata w zakresie spraw społecznych, 2) oceny i stosunek emocjonalny, 3) system operacyjny (do jakich działań jest gotów)<sup>5</sup>.

## I. Obraz świata w zakresie spraw społecznych

### 1. Jakie są najważniejsze potrzeby Polski w chwili obecnej?

Ocena:

Za 5 cech o charakterze społecznym (podkreślone — 5 pkt.,  
za 4 cechy o charakterze społecznym — 4 punkty itd.

### 2. Jakiego człowieka w społeczeństwie należy otoczyć największym szacunkiem?

#### 3. Na czym polega ustrój socjalistyczny?

#### 4. Jaki zawód obierasz na przyszłość i dlaczego?

Ocena wspólna dla pytania 2, 3, 4:

Jeżeli wymieni przynajmniej 2 cechy społeczne (pyt. 2), trafnie określi ustrój socjalistyczny (pyt. 3), poda konkretny zawód argumentując potrzebami społecznymi lub własną przydatnością (pyt. 4) — 5 punktów; brak jednego z wymienionych warunków — 4 pkt. itd.

## II. Oceny i stosunek uczuciowy do zagadnień życia społecznego

### 5. Jakim człowiekiem pragniesz być (podkreśl tylko 5 cech ze wszystkich wymienionych):

zdolny, uczciwy, ładny, mądry, koleżeński, wesoły, życzliwy, bogaty, uczynny, oszczędny, pracowity, towarzyski, zaradny, dowcipny, inteligentny, sprytny.

Ocena:

Za 5 cech o charakterze społecznym (podkreślone) — 5 pkt.,  
za 4 cechy o charakterze społecznym — 4 punkty itd.

### 6. Wyobraź sobie, że w czasie wycieczki, w której brałeś udział, uczestnicy w obcym mieście zdeptali trawnik, ktoś złamał dwa niewielkie krzewy. Napisz, kto powinien być za to odpowiedzialny.

Ocena:

Jeżeli napisze badany, że on również jest odpowiedzialny — 5 pkt.,  
wszyscy bez wymienienia siebie — 4 pkt., odpowiedzialny ten tylko,  
kto zawinił — 3 pkt., kierownik wycieczki — 2, inni — 1, nikt lub brak  
odpowiedzi — 0.

### 7. Jakie wymagania postawiłbyś uczestnikom kolonii (oboza), abyś mógł czuć się na tej kolonii bardzo dobrze? Wymień w 5 punktach taki regulamin.

<sup>5</sup> Klasyfikacja elementów tworzących postawę wzięta od T. Tomaszewskiego: Czynności świadome. Praca zbior. Psychologia jako nauka o człowieku. Warszawa 1966, s. 270.



Ocena:

Za 5 trafnych punktów regulaminu — 5 punktów,  
za 4 trafne punkty regulaminu — 4 punkty itd.

8. Jakie czyny ludzkie zasługują na najwyższą nagrodę? (Wymień 3).  
Jakie czyny zasługują na najwyższe potępienie? (Wymień trzy).

Ocena:

Jeśli wymieni trafnie 3 pozytywne cechy i 3 negatywne — 5 pkt.,  
proporcjonalnie zmniejszamy punktację według ilości błędów.

9. Jakich kolegów najbardziej lubisz? (Z trzech cech wymienionych w każdym wierszu podkreśl tylko jedną):

wierzący, niewierzący, nie zwracam na to uwagi;

zdolny, niezdolny, nie zwracam na to uwagi;

ładny, nieładny, nie zwracam na to uwagi;

bogaty, biedny, nie zwracam na to uwagi;

zaradny, niezaradny, nie zwracam na to uwagi.

Ocena:

Jeżeli podkreśli w pięciu wierszach trzecią ewentualność, dajemy 5 punktów, jeżeli w czterech podkreśli ewentualność trzecią — 4 punkty itp.

10. Z jakiego kraju wybrałbyś sobie kolegów na obóz letni? (Poza Polską).

11. Gdyby ci wypadło spać pod wspólnym namiotem z chłopcami (dziewczynkami) z zagranicy, z kim nie chciałbyś być razem?

Ocena łączna za pyt. 10, 11:

Jeżeli w odpowiedzi na pytanie 10 wymieni dwie lub więcej narodowości, a w odpowiedzi na pytanie 11 nie podkreśli żadnej — 5 pkt. Proporcjonalnie zmniejszamy punktację.

### III. System operacyjny

12. Napisz swoje propozycje, w jaki sposób można urozmaicić życie na kolonii (na obozie, w klasie, internacie).

Ocena:

Za 5 realnych pomysłów — 5 pkt., za 4 — 4 itp.

13. O czym powinien pamiętać przewodniczący grupy organizując wspólną pracę? (Wymień w 5 punktach).

Ocena:

Za 5 trafnych pomysłów — 5 pkt., za 4 — 4 punkty itp.

14. Na podstawie obserwacji ustalić aktywność w życiu zbiorowym:

a) chętnie zgłasza się i wykonuje pracę dla innych — 5 pkt.;

b) chętnie zgłasza się, lecz wykonuje zachęcany, z pomocą — 4 pkt.;

c) zgłasza się z pewnymi oporami, ale podjętą pracę wykonuje — 3 pkt.;

d) zgłasza się tylko do takich prac, za które jest nagradzany — 2 pkt.;

e) podejmuje i wykonuje pracę społeczną tylko pod przymusem — 1 pkt.;

f) ma negatywny stosunek do prac na rzecz innych — 0 pkt.

15. Na podstawie obserwacji ustalić umiejętność współżycia z innymi:

a) umie organizować pracę, umie też podporządkować się i słuchać kolegów — 5 punktów;

b) niechętnie przewodzi, ale sumiennie spełnia polecenia — 4 pkt.;

c) umie przewodzić, niechętnie podporządkowuje się — 3 pkt.;

d) nie umie przewodzić, niechętnie podporządkowuje się, ale nie stroni od kolegów — 2 lub 1 pkt.;

e) utrudnia innym wspólną pracę, jest agresywny — 0 pkt.

16. Na podstawie obserwacji ustalić stosunek do mienia społecznego, osobistego i cudzego:

- a) wykazuje troskę o mienie społeczne, cudze i osobiste, w razie potrzeby zwraca innym uwagę za nieprzestrzeganie tego postulatu — 5 punktów;
- b) troszczy się o mienie społeczne, nie reaguje w przypadkach niszczenia przez innych — 4 punkty;
- c) nie niszczy, ale nie dba o porządek, naprawę używanych sprzętów — 3 punkty;
- d) niszczy własne przedmioty, ale szanuje cudze i społeczne — 2 pkt.;
- e) dba tylko o własne rzeczy — 1 pkt.;
- f) niszczy własne, cudze i wspólne przedmioty — 0.

Tak więc największa ilość punktów możliwa do uzyskania wynosi 65. Przeliczając punkty na ocenę czterostopniową uzyskujemy następującą skalę:

uspolecznienie bardzo dobre	— punkty w granicach 49—65;
uspolecznienie dobre	— punkty w granicach 32—48;
uspolecznienie dostateczne	— punkty w granicach 16—32;
brak uspolecznienia	— punkty w granicach 0—15.

Praktycznie osiągnięcie górnego pułapu w postaci 65 punktów występuje bardzo rzadko, jak też zdarza się sytuacja zerowa, jeśli naturalnie pomiary są dostosowane do właściwości rozwojowych dzieci. Ponieważ wykres punktacji można robić oddzielnie dla poszczególnych składników postaw, przy porównaniu wyników kilku grup da się sprawdzić, w jakim zakresie jedna grupa góruje nad drugą, a w jakim badani wykazują największe osiągnięcia lub braki.

Przedję teraz do krótkiego zrelacjonowania wyników badań przeprowadzonych przy pomocy przedstawionej wyżej techniki. Uspolecznienie badano na dwóch koloniach letnich. Jedna z nich była zorganizowana w sposób nazwijmy tradycyjny. Grupy miały wyznaczony przez wychowawców regulamin, wszelkie przekroczenia owego regulaminu spotykały się z represją. Wychowawca organizował zajęcia, wyznaczał dyżurnych do spraw porządkowych, kierował grupą, kontrolował zachowanie się podopiecznych. Druga natomiast kolonia miała specjalnie przygotowanych, przeszkolonych na kursie wychowawców i organizowała życie kolonijne na zasadzie maksymalnej aktywizacji wychowanków. Każda grupa dzieci tworzyła komisje robocze (sanitarna, gospodarcza, rozrywkowa, sportowa), wybierając na każdy tydzień przewodniczącego, argumentując wybór, oceniając jednocześnie ustępującego. Życie na tej kolonii organizowano na podstawie możliwie jak najszerszej samorządności wychowanków. Nazwijmy ją kolonią A, w odróżnieniu od poprzedniej, którą określimy jako B. Na kolonii A zbadano dwie grupy wychowawcze: grupę najstarszych chłopców (13—14-letnich) oraz grupę najstarszych dziewcząt — będzie to grupa II, a chłopców I. Chociaż cała kolonia A była zorganizowana na zasadach samorządności wychowanków, to największe nasilenie aktywności uczestników wystąpiło w grupie I. Było to możliwe dzięki temu, iż wychowawca tej grupy posiadał duże doświadczenia oraz wyższe wykształcenie pedagogiczne i dziesięcioletni staż pracy kolonijnej. Pracował z chłopcami ściśle według przygotowanej instrukcji, która przewidywała oprócz samodzielności uczestników także specjalne akcje, mające na celu uspolecznianie wychowanków. Pozostałe grupy na kolonii A w różny sposób miały ograniczoną swobodę działania, chociaż oficjalnie przyjęły ogólnokolonijną organizację życia.

Badając poziom uspolecznienia w trzech krótko omówionych grupach próbowano sprawdzić, czy w wynikach pomiarów uspolecznienia dadzą się zauważyć jakieś różnice, jeśli tak, to można by przypuszczać, iż zostały spowodowane wprowadzeniem zmiennej niezależnej w postaci maksymalnej aktywizacji wychowanków w grupie I. Jak zobaczymy za chwilę, istotnie wyniki wypadły najkorzystniej w tej właśnie

grupie I na kolonii A. Należy zaznaczyć, że badania przeprowadzono po miesięcznym oddziaływaniu, pod koniec turnusu kolonijnego.

TABL. I. ZESTAWIENIE WYNIKÓW USPOŁECZNIAENIA NA KOLONIACH LETNICH

	p o s t a w a				średnia arytmetyczna	mediana
	bardzo dobra	dobra	dostateczna	brak uspołecznienia		
Kolonia A Grupa I 19 badanych	10,5	63,2	26,3	—	36,5	39
Kolonia A Grupa II — 24 b.	4,2	50,0	45,8	—	31,4	33,5
Kolonia V 17 badanych	—	29,4	64,7	5,9	26,7	27

Ilość uzyskanych ocen podano w procentach.

Jak widać z tabeli, najsłabsze uspołecznienie wykazały dzieci na kolonii B. Ani jeden z badanych chłopców nie osiągnął postawy bardzo dobrej. Najwyższa ilość punktów w tej grupie wynosi 38, podczas gdy w grupie I kolonii A najwyższy wynik równa się 50 punktów, w grupie II na tejsze kolonii — 49.

Rozpiętość wyników, przez którą za J. P. Guilfordem rozumiem różnicę między oceną najwyższą i najniższą<sup>6</sup>, najmniejsza okazała się na kolonii B, czyli grupa jest pod względem uspołecznienia ogólnie słaba i najmniej zróżnicowana. Największe zróżnicowanie występuje w grupie I na kolonii A.

TABL. II. ROZPIĘTOŚĆ WYNIKÓW W BADANYCH GRUPACH

grupa I K A	grupa II K A	kolonia B
36	30	25

Ciekawe jest porównywanie średnich arytmetycznych uzyskanych wyników w poszczególnych trzech zakresach: poznawczym, emocjonalnym i działaniowym. Okazuje się, że intensywne oddziaływanie w kierunku uspołeczniania wychowanków najbardziej skuteczne było w przyswajaniu dzieciom wiedzy o życiu społecznym i w kształtowaniu ich emocjonalnego stosunku do społecznej rzeczywistości. Natomiast w zakresie działania w porównaniu z innymi grupami grupa I wykazuje najmniejsze różnice. Zaskakującym wydaje się fakt, że grupa II na kolonii eksperymentalnej wykazała niższą średnią w zakresie działania niż grupa na kolonii B, gdzie istniała jedynie fikcyjna samorządność. Obserwując pracę w grupie II można było zauważyć, że powołane do życia komisje robocze nie przejawiały konkretnej pracy, były raczej formalnymi jednostkami i dlatego nie stanowiły dostatecznie silnego bodźca stymulującego działalność, która mogła korzystnie wpłynąć na system operacyjny poszczególnych wychowanków. Natomiast wyraźnie wyższe wyniki grupy II w porównaniu z kolonią B zaznaczyły się w zakresie poznawczym i emocjonalnym, zbliżając się do grupy I, ponieważ w wielu imprezach brały udział wszystkie grupy kolonii eksperymentalnej i prawdopodobnie zysk był w obu grupach podobny.

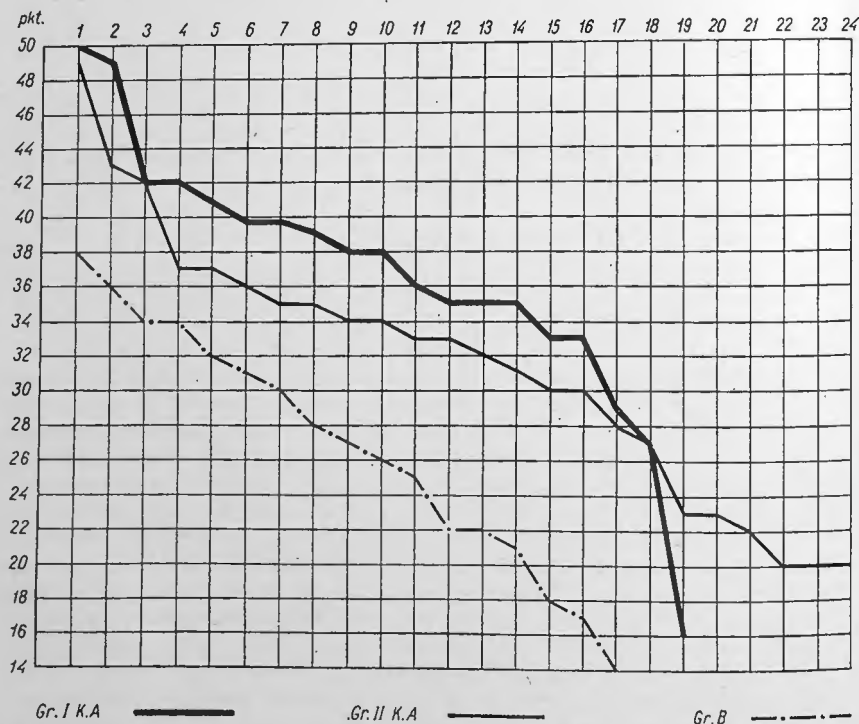
<sup>6</sup> Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice. W-wa 1964, s. 90.

TABL. III. ŚREDNIE ARYTM. UZYSKANE W POSZCZEGÓLNYCH SKŁADNIKACH POSTAW

	Obraz świata	Oceny i stosunek emocjonalny	Działanie
maksymalna ilość pkt. możliwych	10	30	25
Kolonia A grupa I	6,42	12,95	17,11
Kolonia A grupa II	4,13	12,83	14,04
Kolonia B	3,29	9,12	14,35

Dla dokładniejszej analizy ilościowej można jeszcze posłużyć się wykresem ilustrującym wyniki uzyskane przez wszystkich badanych.

WYNIKI UZYSKANE PRZEZ POSZCZEGÓLNYCH WYCHOWANKÓW  
W BADANYCH GRUPACH



Pragnę jeszcze nieco uwagi poświęcić analizie jakościowej uzyskanych wyników. Nie omawiając odpowiedzi badanych na wszystkie pytania kwestionariusza ustosunkuję się jedynie do najważniejszych spraw, które mogą zainteresować wychowawców.

Ciekawie ujmowali badani najważniejsze potrzeby kraju. Przedstawili ciekawy wachlarz zagadnień dotyczących różnych dziedzin życia. Od naiwnych, zresztą bardzo nielicznych uwag w rodzaju: „żeby w Polsce były kopalnie złota” lub: „...żeby były największe bogactwa naturalne”, do wnikliwych postulatów odnośnie zwiększenia tempa budowy mieszkań, fabryk, elektryfikacji wsi itp. Wielu badanych pisze o sprawach moralnych, wyrażając się w sposób uproszczony: „zmniejszyć ilość pijaków, chuliganów”. Z pytaniem o potrzeby Polski radzą sobie na ogół wszyscy badani, chociaż gradacja potrzeb pozostawia wiele do życzenia.

Zaskakująco słabo wypadły odpowiedzi badanych na pytanie: „Na czym polega ustroj socjalistyczny?” Mamy tu następujące przykłady: „Ustrój socjalistyczny polega na tym, żeby ludzie żyli w zgodzie i pojednaniu”, „... Nie jest kraj pod zaborem innych państw”, „...utrzymanie pokoju z innymi państwami”, „...że każdy rządzi sobą”, „Polega na pomaganiu innym państwom” itp. Jak wynika z przytoczonych odpowiedzi, badani w poważnej większości nie znają najbardziej charakterystycznych cech ustroju socjalistycznego, chociaż słyszą o nim różne informacje od najwcześniejszych lat. To samo pytanie w klasach ósmych kilku szkół w Gdańsku, przy okazji badania postaw patriotycznych, wypadło bardzo dobrze. Czyli dopiero na lekcjach wychowania obywatelskiego i historii uczeń jest w stanie pojąć istotę tego ustroju.

Odpowiedzi na pytanie: „Jaki zawód obierasz na przyszłość i dlaczego?” — są bardzo konkretne, ale na 60 osób tylko trzy podały motywację społeczną. Oto one: „Chcę być mechanikiem samochodowym, bo w Polsce przybywa coraz więcej samochodów, a mechaników jest ciągle za mało”, „Chcę zostać lekarzem, bo lubię pomagać słabym ludziom”. „Nauczycielką — bo chcę swoją wiedzę przekazać ludziom”. Reszta uzasadnia wybór zamiłowaniem do czynności związanych z planową pracą zawodową. Nie widać w tych odpowiedziach wygórowanych aspiracji, raczej wiele jest przykładów bardzo niskich aspiracji czy nawet ich braku: „Chcę zostać kucharzka, bo lubię gotować i jeść”, „Kelnerka, bo lubię nosić i zmywać talerze”, „Zostanę kominiarzem, bo nie trzeba długo się uczyć”.

W wyborze wartości pierwsze miejsce zajęła zdolność i pracowitość (obie cechy po 41 głosów). Należy sądzić, że jest to uwarunkowane pragnieniem zdobycia powodzenia szkolnego. Uczeń wie, iż jest ono zależne od tych właśnie cech, decydują one o dobrych wynikach w nauce. Uczniowie zdolni, osiągający dobre wyniki, zamiast zdolności podkreślają mądrość. Drugą pozycję zajęła koleżeńskość, ułatwiająca współzycie rówieśników (39 głosów), trzecią uczciwość — 34 głosy. Wprawdzie analizowany materiał jest skromny ilościowo, to jednak ukazuje pewne prawidłowości. Badając stosunek dzieci do kraju rodzinnego na znacznie szerszym materiale, miałam możność zauważyć wyraźnie negatywny stosunek dzieci i młodzieży do wszelkiego rodzaju nadużyć gospodarczych ludzi dorosłych, dlatego też wybór, z wielu podanych cech, uczciwości jest konsekwencją potępiającego stosunku do braku tej cechy u wielu ludzi dorosłych. Czwarte miejsce zajęła mądrość (30 gł.), piąte oszczędność (20 gł.). I tu można zauważyć pewną zależność: ten, kto wybierał oszczędność, podkreślał również pracowitość albo bogactwo, rzadziej wszystkie trzy cechy razem. Najmniej głosów uzyskała uczynność, prawdopodobnie dzieci nie bardzo wiedziały, o co chodzi, na czym ona polega.

Symptomatyczne są odpowiedzi badanych odnośnie odpowiedzialności (pyt. 6). Znaczna większość odpowiedzialność zrzuca na wychowawcę, kilkoro zaledwie na tego, kto był sprawcą zniszczenia zieleni, nieliczni też obciążają odpowiedzialnością całą grupę. Jedna z badanych dziewcząt pisze, że odpowiedzialni powinni być rodzice, ponieważ nie przyzwyczaili swoich dzieci do poszanowania zieleni. Uwidacznia się tu brak w wychowaniu szkolnym dostatecznej troski o wyrabianie w dzieciach poczucia odpowiedzialności. Uczniowie orientują się, że w zasadzie za ich

niedociągnięcia w nauce są odpowiedzialni nauczyciele, nauczyciele natomiast usprawiedliwiają własne trudności w pracy z uczniami, obciążając odpowiedzialnością rodziców, a dziecko rzadko ma okazję do ponoszenia pełnej odpowiedzialności za jakiegokolwiek osobiste sprawy.

Pytanie 7 było dla przebadanych grupy za trudne. Dzieci nie rozumiały prawdopodobnie słowa „regulamin”, nie zauważyły być może, że w pytaniu chodziło o wymagania pod względem kolegów i, z wyjątkiem kilkorga dzieci z grupy I na kolonii A, pisały o życzeniach związanych z urozmaiceniem życia na kolonii, o co chodziło w pytaniu 12.

Pytanie 9 miało na celu zbadanie tolerancyjności dzieci. W tym zakresie ich odpowiedzi pozostawiają wiele do życzenia. Ponad 50% badanych (32 osoby) wykazało całkowitą nietolerancję w wyborze kolegów. 8 osób z pięciu przedstawionych sytuacji tylko w jednej wyraża tolerancyjność, 12 — w dwóch, a 8 — w trzech lub w czterech. Ani jeden badany nie wykazał pełnej tolerancji, podkreślając we wszystkich wierszach ewentualność trzecią.

Podobnie niepokojąco przedstawia się stosunek do innych narodowości. Tylko 6% badanych nie odrzuciło żadnego obcokrajowca, a 63% odrzuciło więcej niż dwóch. Chcąc sprawdzić, czy podkreślenie nie było bezmyślne, niejako automatyczne, szukałam, czy wśród odrzuconych nie znajdują się w tym samym kwestionariuszu te, które zostały wybrane w pytaniu poprzednim. Okazało się, że nie. Co więcej, dała się zauważyć korelacja między stosunkiem do innych ras i narodów a tolerancyjnością względem kolegów (pyt. 9). Te cztery osoby badane, które nie odrzuciły żadnego obcokrajowca w pytaniu 9, podkreśliły, przynajmniej w dwóch wierszach, że jest im obojętne, czy kolega jest wierzący, czy nie, biedny czy bogaty lub inną ewentualność.

Upředzenia narodowościowe odzwierciedlają najczęściej stosunek rodziców do tych spraw. Różnicowanie, jak dalece są zakorzenione owe upředzenia, może wychowawcom ułatwić oddziaływanie w kierunku likwidacji tych ujemnych zjawisk.

Ocena działalności badanych oraz ich stosunku do własności osobistej, cudzej i społecznej, dokonana na podstawie obserwacji zachowania wychowanków na kolonii, przedstawia się następująco: średnia arytmetyczna ocen za aktywność w życiu kolonii wynosi 3,87 dla trzech grup łącznie. Średnia współdziałania — 3,52, poszanowanie własności — 3,15. Z obliczeń tych wynika, że najniższą ocenę uzyskał stosunek badanych do przedmiotów codziennego użytku i zajmowanych pomieszczeń. Zresztą przegląd budynków po turnusie kolonijnym często potwierdza uzyskane wyniki.

Oceniając zaprezentowaną próbę badania uspołecznienia dzieci pragnę zaznaczyć, iż wymaga ona dalszych modyfikacji, poprawek, starannego dostosowania do poziomu umysłowego badanych. Niemniej jednak wydaje się, że pomiary te mają szereg walorów, do których przede wszystkim należy zaliczyć stosunkowo wysoką diagnostyczność i łatwość zastosowania w praktyce. Porównywano uzyskane wyniki (przy badaniu uczniów w klasie) z opiniami nauczycieli o badanych uczniach, a w niektórych przypadkach także z opiniami rodziców, i zbieżność okazała się wyraźna. W zastosowaniu pomiary są proste, nie wymagają specjalnych umiejętności i każdy nauczyciel może je stosować, wykorzystując uzyskane wyniki w pracy wychowawczej.

Jakie zauważyłam trudności i niedociągnięcia w przedstawionej technice badawczej? Pytanie 7 okazało się za trudne, o czym już była mowa poprzednio. Pragnę jednak zaznaczyć, że w badaniach zastępu harcerskiego na obozie, w tej samej grupie wieku, odpowiedzi na to pytanie były trafne i ciekawe. Czyli w sytuacji większego „wytrobienia” organizacyjnego młodzież rozwiązuje to zadanie bezbłędnie.

Niedociągnięciem w omówionych badaniach jest trudność w pełnej obiektywizacji ocen za wszystkie odpowiedzi. Przy niektórych pytaniach sytuacja jest łatwa i jedno-

znaczna (np. pyt. 5, 6, 9, 10 + 11), ale ocena odpowiedzi na pytanie 2 + 3 + 4, 8 jest trudna, może być w pewnym stopniu subiektywna. Podobne obawy powstają przy tych ocenach, które opierają się na obserwacji wychowawcy. Tu również trudno o całkowity obiektywizm i dlatego ta sama jednostka powinna być oceniana przez wychowawcę i oddzielnie przez kolegów, aby przez porównanie można było bardziej zobiektywizować ocenę. Trudność powstaje też wówczas, kiedy badania prowadzi osoba nie znająca badanych. W takiej sytuacji o ocenę aktywności społecznej, współdziałania oraz stosunku do mienia osobistego i społecznego musi prosić wychowawcę i władze samorządu dziecięcego czy młodzieżowego.

Z wychowawczego punktu widzenia można mieć zastrzeżenia do pytania 11. Jednak odpowiedzi na nie dają potrzebne wychowawcy rozeznanie stosunku badanych do innych narodów czy ras. Aby badanie nie wyrządziło żadnej wychowawczej szkody, należy po zebraniu wypełnionych kwestionariuszy (przed dokonaniem analizy) przeprowadzić dyskusję na temat właściwego stosunku do innych narodów.

Z przeprowadzonych badań na koloniach letnich można wysnuć wniosek, że dzieci wykazały stosunkowo niski poziom uspołecznienia. Jednak przez umożliwienie im w pełni odpowiedzialnego, społecznego działania i prawdziwej samorządności, w połączeniu z dobrze przemyślaną akcją wychowawczą, można ten poziom podnieść, nawet w czasie turnusu kolonijnego.

W wychowaniu kolonijnym jest też wiele okazji do likwidacji braku tolerancji, a także wszelkich uprzedzeń rasowych i narodowościowych. Wychowawca przebywa z grupą przez cały dzień w różnych sytuacjach i dlatego w krótszym czasie może osiągnąć nieraz dobre wyniki.

Poszanowanie mienia społecznego, przez przekazanie wychowankom troski o nie oraz pełnej odpowiedzialności za czystość zajmowanych pomieszczeń, może przyczynić się do likwidacji ujemnych przyzwyczajzeń wyniesionych z domu.

Na zakończenie pragnę dodać, że badanie uspołecznienia dzieci i młodzieży może ukierunkować pracę wychowawczą tak, aby przygotować ludzi odpowiedzialnych, którzy będą kierowali się w życiu motywami o wysokich walorach społecznych. Rozeznanie braków w uspołecznieniu może ułatwić realizację tego trudnego zadania, tak trafnie sformułowanego przez B. Suchodolskiego: „Wykształcić w wychowankach takie potrzeby i takie motywy dążeń, aby ludzie, rozwijając siebie, rozwijali świat obiektywny, w którym żyją, i aby urzeczywistniając w ten sposób siebie, służyli także innym ludziom”<sup>7</sup>.

KSENIA WASYLKOWSKA  
WROCŁAW

## Z BADAŃ NAD STOSUNKIEM UCZNIÓW DO SZKOŁY

Uwagi na temat roli i znaczenia stosunku uczniów do szkoły spotkać można w każdej niemalże publikacji dotyczącej trudności wychowawczych, przestępczości nieletnich czy niepowodzeń w nauce. Autorzy tych prac stwierdzają zwykle, że niewłaściwy stosunek do szkoły i nauki jest konsekwencją pewnych trudności i niepowodzeń, jakie przeżywa uczeń, a także poważną przyczyną dalszych trudności i zaburzeń w jego zachowaniu. Prowadzi on w efekcie do wypaczenia uczuć i postaw

<sup>7</sup> Podstawy wychowania socjalistycznego. Warszawa 1967, s. 105.

moralno-społecznych, co utrudnia, a czasem nawet uniemożliwia, wychowawcze i dydaktyczne oddziaływanie nauczycieli w szkole.

Zgodne i częste podkreślanie w literaturze pedagogicznej znaczenia postawy ucznia wobec szkoły nie idzie jednak w parze z odpowiednio dużą ilością badań w tym zakresie. Na literaturę tego zagadnienia składają się prace bądź omawiające szczegółowo wąski wycinek problemu postaw uczniów wobec szkoły, bądź też traktujące go w sposób ogólnikowy i powierzchowny. Wynika to w dużej mierze z niejednolitego traktowania przedmiotu stosunku uczniów do szkoły. Niektórzy autorzy piszą o postawach uczniów wobec szkoły, traktując ją jako niepodzielną, jednolitą całość i zajmując się w tej sytuacji nie tyle związkiem postaw z ich przedmiotem, ile z ich źródłami. Omówienie stosunku ucznia do szkoły według tego rodzaju schematu można znaleźć między innymi w publikacjach R. Łapińskiej<sup>1</sup> czy A. Berge'a<sup>2</sup>, analizujących całokształt czynników kształtujących postawę ucznia, a także u C. Lindgrena omawiającego w jednym z rozdziałów „Psychologii wychowawczej w szkole” wyniki badań psychologicznych amerykańskich zajmujących się zależnością pomiędzy postawą ucznia wobec szkoły a jego sytuacją rodzinną<sup>3</sup>.

W innych badaniach z tego zakresu autorzy ograniczają przedmiot badań do postawy uczniów wobec jednego z istotnych, ich zdaniem, elementów składających się na szkołę. Dla jednych jest to nauczyciel<sup>4</sup>, dla innych przedmioty nauczania<sup>5</sup> lub zespół rówieśników<sup>6</sup>, niektórzy zaś istotę szkoły upatrują w nauce do tego stopnia, że używają tych pojęć zamiennie.<sup>7</sup> Tego rodzaju badania uwzględniają zwykle w większym stopniu, aniżeli omówione powyżej, przedmiot postaw uczniowskich, który traktowany jest często jako ważne źródło zaburzeń i odchyień od normy. Pozwalają one również na wnikliwą analizę postaw szczegółowych, ale uniemożliwiają zbadanie niezmiernie ciekawych i istotnych postaw ogólnych wobec szkoły, którymi zajmują się badania pierwszego typu. Z drugiej strony traktowanie szkoły jako całości w badaniach nad postawami uczniów wydaje się być pewnym nieporozumieniem, a przynajmniej łączy się z poważnym ryzykiem. Szkoła jest instytucją składającą się z wielu tworzących ją elementów, na które w dodatku można spojrzeć z kilku aspektów. Zawsze istnieje duże prawdopodobieństwo, że dla jednych uczniów szkoła będzie przede wszystkim zespołem uczących ich nauczycieli, dla innych grupą rówieśników, a dla jeszcze innych po prostu budynkiem szkolnym. Możliwość dowolnego zawiązania i subiektywnego interpretowania pojęcia „szkoła” jest tym bardziej prawdopodobna, że postawa ucznia wobec szkoły składa się z szeregu postaw szczegółowych, które mogą, ale nie muszą być zgodne z jego postawą ogólną. Ta ostatnia może być zresztą, zwłaszcza w młodszym wieku szkolnym, jeszcze niewykształcona. Rozróżnienie postaw ogólnych („reakcji”) i szczegółowych („pod-reakcji”) można znaleźć już u Cattella<sup>8</sup>; bardzo interesującą, bo opartą na badaniu postaw uczniowskich klasyfikację postaw znajdujemy także w jednym z artykułów S. Gerstmann<sup>9</sup>. Autor zwraca w nim uwagę na to, że postawy ogólne uczniów mogą być

<sup>1</sup> R. Łapińska: Psychologia wieku dorastania. W-wa 1966. PZWS, s. 94—108.

<sup>2</sup> A. Berge: Uczeń trudny. W-wa 1959. PZWS.

<sup>3</sup> C. Lindgren: Psychologia wychowawcza w szkole. W-wa 1962.

<sup>4</sup> J. Skorupska-Sobańska: Młodzież a dorośli. W-wa 1967. J. Bohucki: Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży. Katowice 1965, Wyd. Śląsk.

<sup>5</sup> S. Baścik: Czynniki kształtujące zainteresowania uczniów przedmiotami nauczania. Zeszyty Naukowe U. J. T. IV 1962, z. 3, s. 81—142.

<sup>6</sup> Z. Zaborowski: Stosunki społeczne w klasie szkolnej. W-wa 1964, PWN.

<sup>7</sup> S. Jelonek: Czynniki kształtujące nastawienie ucznia do nauki szkolnej. Zeszyty Naukowe WSP w Katowicach Nr 3, s. 191—195.

<sup>8</sup> Problemy amerykańskiej psychologii osobowości i motywacji. Pod red. J. Reykowskiego. W-wa 1964, PWN, s. 35.

<sup>9</sup> S. Gerstmann: Postawy i ich funkcje w strukturze osobowości w świetle problemów wychowawczych. *Nauczyciel i Wychowanie* 1966/3.



nie tylko „mniej ogólne”, ale mogą nawet jeszcze w ogóle nie występować, co jest dla postaw uczniów w młodszym wieku szczególnie charakterystyczne. Uczniowie posiadają wtedy w stosunku do szkoły szereg różnorodnych postaw specyficznych, które dopiero później ulegają integracji.

W tej sytuacji bardzo ciekawym zagadnieniem wydaje się zakres i stopień ważności postaw szczegółowych u uczniów w danych okresach rozwojowych. Czy szkoła jest zawsze i dla każdego ucznia przede wszystkim zespołem nauczycieli, potem zaś najczęściej oznacza dla nich miejsce nauki i życia zespołowego, jakby to sugerowały przeprowadzane dotychczas u nas badania, których autorzy akcentowali te właśnie elementy? Rażąco słabe opracowania w polskiej literaturze socjologicznego modelu szkoły jako całości, przy dość dużej ilości prac odnośnie małych grup wychowawczych, znacznie utrudniają opracowania klasyfikacji przedmiotów postaw uczniów. Dużą pomocą może być w tej sytuacji analiza funkcji i struktury szkoły dokonana przez St. Kowalskiego w pracy „Udział socjologii w badaniu procesów wychowawczych”<sup>10</sup>. Zarysowujący się w tym opracowaniu model szkoły stanowił podstawę dla klasyfikacji postaw szczegółowych przyjętej przy omawianiu badanych postaw.

Wszystkie wymienione dotychczas braki i niejasności w zakresie badań nad postawami uczniów wobec szkoły sprawiły, że badaniom własnym nadałam charakter sondażowych, wstępnych. Przedmiot badań świadomie zawęziłam do analizy opinii młodzieży na temat szkoły wyrażającej jej stosunek<sup>11</sup> do spraw i problemów, które według samych uczniów składają się na szkołę. Badania były skromną, jednorazową próbą zorientowania się jedynie w werbalnej reakcji młodzieży; nie zajmowano się zupełnie innym ważnym sposobem przejawiania stosunku do szkoły, jakim mogło być konkretne zachowanie się uczniów.

Głównym celem badań było zorientowanie się w zakresie i hierarchii spraw ważnych dla uczniów oraz uchwycenie stosunku do tych spraw i jego motywacji.

Dla zbadania tak ustawionego problemu zastosowano metodę bezimiennych, ale ukierunkowanych wypracowań na temat „Mój stosunek do szkoły”. Podanie tematu poprzedzono pogadanką, której celem było zorientowanie młodzieży w jej zadaniach oraz wytworzenie atmosfery powagi i zaufania. Wyjaśniono również uczniom, co było dla badań niezwykle istotne, że mogą pisać o swoim stosunku do tych wszystkich spraw, które składają się na szkołę, nie traktując jej jako jednolitej, niepodzielnej całości, chociaż temat sformułowany jest ogólnie. Badania objęły 110 uczniów trzech klas siódmych szkoły podstawowej we Wrocławiu. Przeciętna długość wypracowania wynosiła około jednej strony arkusza kancelaryjnego. Ze 110 otrzymanych wypracowań do dalszej analizy zakwalifikowano 106 wypracowań<sup>12</sup>.

Analiza otrzymanego w ten sposób materiału wykazała, że stosunek młodzieży do szkoły jest faktem o dość złożonej strukturze. Wynika to przede wszystkim z podkreślanej już wyżej złożoności samej szkoły będącej przedmiotem tego stosunku. Ponieważ temat wypracowania brzmiał: „Mój stosunek do szkoły”, zdecydowana większość uczniów dała od razu, na wstępie konkretną i jasną odpowiedź na to pytanie. Ale na szkołę składa się wiele zjawisk i czynników i młodzież potraktowała wyrażenie swego ogólnego stosunku do szkoły jedynie jako dogodny punkt wyjściowy do wyrażenia zdania o wszystkich interesujących ją szkolnych problemach.

<sup>10</sup> St. Kowalski: Udział socjologii w badaniach procesów wychowawczych. W: Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką. W-wa 1966, NK.

<sup>11</sup> Aczkolwiek w omawianej literaturze pojęcia: „postawa” i „stosunek do” używane są najczęściej dla określenia tych samych zjawisk (w wielu przypadkach zamiennie), w sprawozdaniu z własnych badań dane reakcje czy tendencje uczniów wobec szkoły wyrażane jedynie opinią nazywać będę „stosunkiem do...”.

<sup>12</sup> Odrzucono wypracowania uczniów, którzy potraktowali badania niepoważnie, pisząc świadomie nie na temat lub fantazjując.

W ten sposób sami uczniowie zasygnalizowali istnienie całego szeregu postaw szczegółowych, bardzo różnorodnych nie tylko u różnych uczniów, ale i w obrębie wypowiedzi jednego ucznia, w zależności od przedmiotu opinii. Fakt, że większość badanych uczniów określiła swój ogólny stosunek do szkoły jako dobry lub bardzo dobry przy jednoczesnym krytycznym, często wręcz wrogim podejściu do wielu szkolnych zagadnień, wydaje się potwierdzać tezę S. Gerstmann'a o małym stopniu ogólności tych postaw, o czym wspomniano wyżej.

Ponieważ w badaniach chodziło nie tyle o ogólny stosunek ucznia do szkoły, ile o określenie całej różnorodności postaw, i to zarówno ze względu na ich przedmiot, jak też na rodzaj oceny, zajmujemy się obecnie wynikami analizy wypracowań w tym właśnie aspekcie. Wyniki analizy ilościowej wypowiedzi przedstawia zamieszczona poniżej tabela, która informuje, do jakich spraw ustosunkowali się uczniowie w swoich wypracowaniach (przedmiot opinii) i jaki charakter miało to ustosunkowanie (ocena). Kolejność „postaw szczegółowych” w tabeli uzależniona została od ilości wypowiedzi na dany temat w wypracowaniach wszystkich uczniów. Wypowiedzi młodzieży wyrażające ich stosunek do danych osób, zjawisk czy przedmiotów zawierały zarówno składniki intelektualne, jak i elementy motywacyjno-emocjonalne. Ponieważ wypracowanie jest jednak bardzo nieprecyzyjnym narzędziem badawczym, klasyfikację wyrażonych przez uczniów uczuć i sądów ograniczono przy opracowywaniu materiału do stosunku pozytywnego, negatywnego i mieszanego.

PRZEDMIOT OPINII A RODZAJ OCENY

Przedmiot opinii	Ocena			Ogółem wypowiedzi	
	pozytywna	negatywna	mieszana	ilość	%
1. Nauczyciele	18	25	45	88	83
2. Organizacja procesu wych.	9	43	5	57	53,8
3. Budynek szkolny	36	13	6	55	51,8
4. Koledzy (klasa)	7	24	6	37	34,9
5. Życie szkolne	23	7	—	33	28,3
6. Zdobywanie wiedzy	25	—	—	25	23,5
7. Kierownictwo	17	6	2	24	22,7
8. Personel pomocniczy	1	23	—	24	22,7

Wymienione w tabeli rodzaje opinii wskazują na to, że zakres spraw ważnych dla większości uczniów jest bardzo szeroki, a ich oceny dość różnorodne. Właściwie uczniowie ustosunkowali się do wszystkich istotnych dla szkoły elementów, ujmując przy tym szkołę w trzech różnych aspektach: 1° grup społecznych, składających się na środowisko osobowe ucznia, 2° funkcji pełnionych przez szkołę i 3° ważnych dla nich elementów środowiska materialnego.

Uczniowie oceniali szkołę przede wszystkim w aspekcie środowiska osobowego. W centrum zainteresowania znaleźli się głównie nauczyciele i zespół tworzący klasę, a potem kierownictwo i pracownicy pomocniczo-porządkowi. Z pionu dorosłych nie wymieniono jedynie pracowników sekretariatu, a z pionu młodzieżowego kolegów z organizacji młodzieżowych<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Schemat organizacji formalnej szkolnego środowiska osobowego przyjęto za

Uczniowie posiadają również dość wyraźnie sprecyzowany stosunek do szkoły, jako instytucji zapewniającej wykształcenie i organizującej różnorodne formy działalności uczniów — naukę, zabawę i pracę społeczną. Interesuje ich przy tym nie tyle funkcja założona szkoły (system dyrektyw), ile funkcja rzeczywista (system działania)<sup>14</sup>.

Przedmiotem zupełnie odrębnych opinii jest środowisko materialne — budynek szkolny, jego wyposażenie, czystość itd.

I wreszcie wielu uczniów ustosunkowało się także do specyficznej dla szkoły atmosfery i trybu życia, które określano najczęściej jako „szkolne życie”.

Przedmiot opinii nie przesądzał oczywiście o rodzaju oceny u wszystkich uczniów, aczkolwiek dają się tu zauważyć pewne tendencje do podobnego ustosunkowania się do pewnych spraw przez większość uczniów. I tak np. ustosunkowanie się uczniów do organizacji procesu wychowania, kolegów z klasy czy personelu pomocniczo-porządkowego jest wyraźnie negatywne u większości piszącej o tych sprawach młodzieży, podczas gdy budynek szkolny, wiedza, którą uczniowie zdobywają w szkole, oceniane są raczej pozytywnie. Podobne zjawisko ujednoczenia można zaobserwować także w obrębie poszczególnych postaw. Są one zwykle zdecydowanie negatywne lub zdecydowanie pozytywne i tylko w przypadku stosunku uczniów do nauczycieli można zauważyć podobną do sygnalizowanej powyżej przy omawianiu ogólnego stosunku do szkoły niejednorodność ocen, co wiąże się z podobną złożonością przedmiotu. Na ogół jednak uczniowie są w swoich ocenach szkolnych problemów raczej zdecydowani i konsekwentni.

A oto jak wyglądają te oceny i ich motywacja dla wymienionych wyżej typów ustosunkowań.

### 1. Stosunek uczniów do szkolnego środowiska osobowego

Głównym przedmiotem zainteresowań wszystkich niemal ze uczniów jest oczywiście nauczyciel. Pisało o nim 88 uczniów, w tym 20 ograniczyło się do wyrażenia swojej opinii tylko o nauczycielach, nie zajmując się innymi, widocznie mniej dla nich istotnymi szkolnymi sprawami. Charakterystyczne, że badana młodzież pisała przede wszystkim o stosunku nauczycieli do uczniów, uzależniając od niego swoją opinię o nauczycielach. Na ogół nie zwracano niemalże zupełnie uwagi ani na ogólne cechy osobowości nauczyciela, ani na jego umiejętności dydaktyczne i wychowawcze. Jest to według pedagogów i psychologów zajmujących się problemem stosunku młodzieży do nauczycieli typowy dla młodzieży w tym wieku sposób oceniania nauczyciela<sup>15</sup>.

Ponieważ wyniki analizy materiału w aspekcie czynników decydujących o pozytywnym lub negatywnym stosunku ucznia do nauczyciela są w zasadzie zupełnie zgodne z wynikami przeprowadzonych ostatnio przez J. Skorupską-Sobańską<sup>16</sup> i J. Bohuckiego<sup>17</sup> badań na ten temat, ograniczę się tylko do krótkiego przeglądu tych czynników.

I tak uczniowie cenią sobie przede wszystkim życzliwy, przyjacielski stosunek

St. Kowalskim: *Udział socjologii w badaniach procesów wychowawczych*. W: *Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką*. W-wa 1966, NK, s. 338—344.

<sup>14</sup> Powyższe rozróżnienie funkcji przyjęto za St. Kowalskim: *Udział socjologii w badaniach procesów wychowawczych*. W: *Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką*. W-wa 1966, NK, s. 33.

<sup>15</sup> J. Bohucki: *Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży*. Katowice 1965, Wydawnictwo „Śląsk”, s. 82—96.

<sup>16</sup> J. Skorupską-Sobańską: *Młodzież a dorośli*. W-wa 1967.

<sup>17</sup> J. Bohucki: *Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży*. Katowice 1965, Wydawnictwo „Śląsk”.

nauczycieli do uczniów (28 wypowiedzi). Duże wymagania nauczycieli spotykają się z zaskakująco pozytywną oceną uczniów (15 wypowiedzi), zwłaszcza jeżeli połączone są z rzetelną wiedzą, co uwzględniła 14 uczniów. Z innych cech zasługujących według badanych uczniów na uwagę i uznanie 13 razy wymieniono sprawiedliwość, 8 razy humor i pogodę i parę razy łagodne obchodzenie się z młodzieżą.

Przeciwstawne cechy budzą u większości uczniów ostrą krytykę. Uczniowie nie lubią przede wszystkim nauczycieli niesprawiedliwych. Aż 33 uczniów skarży się na niesprawiedliwe ocenianie, zwłaszcza zaś na bardzo charakterystyczną dla wielu nauczycieli tendencję do stawiania dobru uczniom dobrych stopni nawet wtedy, gdy na nie nie zasługują, podczas gdy uczniom słabym stawia się stopnie słabe nawet po poprawnej odpowiedzi. Innym czynnikiem powodującym negatywne ustosunkowanie się uczniów do nauczycieli jest nierówne, nerwowe, a w kilku przypadkach połączone nawet z biciem, odnoszenie się nauczycieli do młodzieży (26 wypowiedzi). Podobny sprzeciw budzi przesada surowości nauczycieli (19 wypowiedzi), zwłaszcza jeżeli połączona jest z nadmiernymi wymaganiami, przekraczającymi możliwości ucznia (9). Ośmiu uczniów narzeka na niezaradność nauczycieli, kierując tego rodzaju zarzuty głównie do kilku młodych nauczycieli. Taka sama ilość uczniów zarzuciła nauczycielom obojętność i formalne wykonywanie swoich obowiązków. Na błędy i braki pracy dydaktycznej zwróciło uwagę tylko kilku uczniów (6).

Ze względu na swoją pozycję kierownictwa w socjologicznym modelu szkoły wypowiedzi o nich wyodrębniono w oddzielną grupę. Kierownictwo jest oceniane zresztą o wiele pozytywniej aniżeli nauczyciele. Jego zasługą jest według wypowiadających się uczniów nie tylko piękny wygląd szkoły i bogate wyposażenie gabinetów, pracowni i świetlicy, ale także liczne imprezy i wycieczki (17 wypowiedzi).

W zakresie ustosunkowania się uczniów do pewnych grup społecznych działających na terenie szkoły pozostają jeszcze do omówienia opinie uczniów o pracownikach porządkowo-pomocniczych jako następnej ważnej grupie społecznej w pionie dorosłych. Ich praca i postawa wobec uczniów spotkała się z bardzo surową oceną młodzieży. Na 24 wypowiedzi na ten temat tylko jedna miała charakter pochwały, wszystkie pozostałe były wyrazem negatywnego stosunku uczniów do szkolnego personelu.

Jak wynika z uzyskanych wypowiedzi, młodzież kształtuje swój stosunek do dorosłych, z którymi ma do czynienia na terenie szkoły, przede wszystkim ze względu na ich stosunek do uczniów i do pracy. Uczniowie orientują się doskonale, jakie są obowiązki poszczególnych grup społecznych działających w szkole i jak powinni zachowywać się ich przedstawiciele, z którymi stykają się w swojej szkole. Są wdzięczni za przyjazny stosunek dorosłych wobec nich i szanują solidną i rzetelną pracę, natomiast każdy przejaw obojętności i niewywiązywania się ze swoich obowiązków wywołuje u nich niechęć i ostrą krytykę.

Mniej uczniów, niż można się było spodziewać, wyraziło swoją opinię o klasie i zajęło określoną postawę wobec swoich kolegów. Żywsze zainteresowanie problemem nauczycieli, organizacją procesu wychowania, a nawet budynkiem szkolnym, aniżeli sprawami swojej klasy wynika zapewne przynajmniej częściowo z silniejszego zaakcentowania spraw ogólnoszkolnych zarówno przez temat wypracowania, jak i przez kierownictwo szkoły i grono nauczycielskie w konkretnej, codziennej działalności uczniów.

W tym przesunięciu zainteresowań ze spraw grupy najbliższej na szkołę jako całość można byłoby dopatrzeć się także pewnego przewartościowania spraw tradycyjnie uważanych za ważne dla ucznia. Akcentowanie przez współczesną szkołę spraw samorządności, aktywności uczniów i ich odpowiedzialności za to, co się w szkole dzieje, a także coraz większa ilość zajęć wspólnych dla całej szkoły (chór, treningi, kółka zainteresowań, zabawy, wycieczki itd.) skupia ich uwagę raczej na

sprawach ogólnoszkolnych aniżeli klasowych. Tego rodzaju wnioski zdają się potwierdzać także badania I. Jundziłł<sup>18</sup>. Tylko 27% dzieci zajęło się sprawą kolegów pisząc o szkole, „w której czułyby się dobrze”. Aby zweryfikować prawdziwość tego rodzaju hipotezy, należałoby przeprowadzić badania na szerszą skalę i nieco inaczej ustawione.

Aczkolwiek problemy związane z zespołem klasowym postawiono dopiero na czwartym miejscu, z treści wypowiedzi uczniów na ten temat wynika, że są one jak zawsze bardzo istotne, a nawet w przypadku 5 uczniów najistotniejsze ze wszystkich szkolnych spraw. O większym zainteresowaniu sprawami własnej klasy, niżby to wskazywało czwarte miejsce w tabeli, świadczy także duża ilość wypowiedzi o kolegach i koleżankach przy omawianiu przez uczniów swego stosunku do szkolnego życia. Wypowiedzi tych nie uwzględniono przy analizie opinii młodzieży o klasie, ponieważ wyjaśniały one pozytywny stosunek do życia i atmosfery szkolnej pozostając zresztą w ścisłym związku z innymi motywami tego stosunku. Te dodatkowe i co najistotniejsze — pozytywne opinie o rówieśnikach z klasy łagodzą nieco krytyczne ustosunkowanie się uczniów do własnej klasy.

Stosunek uczniów do swych szkolnych kolegów jest bowiem zwykle bardzo krytyczny. Tylko kilku uczniów wyraża się o swojej klasie z dużym entuzjazmem, mało jest ocen mieszanych pozytywno-negatywnych. Ten emocjonalny ton wypowiedzi, a także ich treść pozostaje z pewnością w ścisłym związku z charakterystycznymi dla okresu dojrzewania postawami wobec swoich rówieśników. Świadczy o tym przede wszystkim mocne akcentowanie konfliktów między chłopcami i dziewczętami (8 wypowiedzi), emocjonalne charakterystyki najbliższych przyjaciółek (5), a także liczne stwierdzenia typu „W młodszym klasach bardziej lubiłam swoich kolegów i koleżanki, teraz wszystko się popsuło i atmosfera w klasie jest bardzo zła”. Na tę „złą atmosferę” składa się przede wszystkim: 1° niewłaściwy układ wzajemnych stosunków (4 wypowiedzi), w tym — rozbicie klasy na paczki, zawiść, zazdrość, donosicielstwo, niewłaściwy stosunek chłopców do dziewcząt, niekoleżeńskość, egoizm, 2° niewłaściwy stosunek uczniów do pracy i obowiązków szkolnych (12 wypowiedzi) przejawiający się w ściąganiu, niechętnym wykonywaniu swoich obowiązków, braku dyscypliny na lekcjach i wycieczkach.

Dla sprawdzenia, o ile negatywne ustosunkowanie się uczniów do własnego zespołu spowodowane jest cechami okresu dojrzewania, a o ile brakiem odpowiedniej opieki ze strony wychowawców, należałoby również przeprowadzić dodatkowe badania. Wypracowania uczniów nie dostarczają żadnych bliższych informacji na ten temat.

## 2. Stosunek młodzieży do funkcji szkoły jako instytucji wychowawczej

Duża ilość wypowiedzi badanych uczniów wyraża stosunek młodzieży do głównych funkcji szkoły i do sposobu, w jaki szkoła funkcje te pełni. Charakterystyczne, że postawa ta jest dość niezależna od postaw uczniów wobec osób, które te funkcje wykonują. O opinii młodzieży o szkolnym środowisku osobowym zdają się decydować cechy osobowości poszczególnych osób i stosunki, w jakich pozostają one z uczniami, podczas gdy wyrażający swoją opinię wobec zadań i zarządzeń szkoły zwracają głównie uwagę na ich treść i konsekwencje, a nie na źródło. Do tego rodzaju wypowiedzi zaliczyć można przede wszystkim pozytywną ocenę szkoły jako instytucji wyposażającej ucznia w niezbędne wiadomości i umiejętności, a także wszystkie uwagi odnośnie sposobu organizowania procesu wychowania na terenie szkoły. Przyjmując rozróżnienie funkcji szkoły na funkcje założone (system norma-

<sup>18</sup> I. Jundziłł: Aktywizacja dziecka w procesie wychowania. W-wa 1967, PZWS, s. 64.

tywny) i funkcje rzeczywiste (system funkcjonalny) można powiedzieć, że uczniowie ustosunkowują się zarówno do ogólnych, obowiązujących wszystkie szkoły norm i zadań, jak i do konkretnych posunięć organizacyjnych, z którymi stykają się na terenie swojej szkoły.

Funkcje założone, w tym głównie umożliwienie zdobywania niezbędnej w życiu wiedzy, oceniają uczniowie niemal że wyłącznie pozytywnie, przy czym wielu uczniów łączy tę ocenę z dodatnią ogólną oceną szkoły, np.: „Nauka jest podstawą życia każdego człowieka, dlatego szkołę bardzo lubię i cenię”. Swój pozytywny stosunek do szkolnej wiedzy motywują uczniowie w dwojaki sposób. Najczęściej podkreślają wartość i znaczenie wiedzy w życiu współczesnego człowieka, a nawet całego społeczeństwa: „Gdyby nie było szkół, w kraju panowałby analfabetyzm i zacofanie”, „Nie wyobrażam sobie współczesnego życia bez wykształconego społeczeństwa”. Wielu uczniów odnosi się do wiedzy z szacunkiem przede wszystkim ze względów czysto praktycznych: „Bez świadectwa skończenia 7 klas nie mogłabym pracować, a tak to dostanę pracę i będę zarabiać” — tego typu stwierdzenia występują dość często w wypracowaniach. Pozytywna ocena wiedzy nie pociąga jednak za sobą pozytywnego stosunku także do uczenia się — podstawowej formy działalności uczniów. Postawy te są raczej niezależne od siebie; na 24 uczniów pozytywnie ustosunkowujących się do nauki 8 stwierdza, że nie lubi się uczyć. Przyczyn tego rodzaju rozbieżności w postawach wobec wiedzy i wobec uczenia się można by było chyba szukać w charakterystycznej według S. Kowalskiego dla szkoły ogólnej rozbieżności między systemem normatywnym a funkcjonalnym, a właściwie w powodującym ją ideacyjnym charakterze wychowania<sup>19</sup>.

Problemy związane z organizacją działalności wychowawczej (system funkcjonalny) wydają się być dla młodzieży jednym z centralnych zagadnień szkolnych. Świadczy o tym nie tylko niespodziewanie duża ilość wypowiedzi, ale także fakt częstego wysuwania uwag o organizowaniu szkolnego życia na pierwszy plan. W 18 wypracowaniach były one głównym, czasem nawet jedynym tematem wypowiedzi, w pozostałych także zajmowały dużo miejsca.

Krytycznie odnosi się młodzież także do systemu gabinetowego, przy czym uwagi jej rzadko dotyczą systemu gabinetowego jako formy organizacji zajęć lekcyjnych. Uczniowie na ogół są dumni ze swoich ładnie urządzonej gabinetów i często podkreślają walory systemu gabinetowego (6 wypowiedzi). Ale równocześnie 6 osób stwierdza, że zbyt mała ilość gabinetów i zarządzenia regulujące sposób przechodzenia z gabinetu do gabinetu nie przysparzają zwolenników tej wartościowej „innowacji”.

Inną sprawą, która spotkała się z krytyką wielu osób (11 wypowiedzi), jest zbyt duża ilość lekcji i niewłaściwy rozkład zajęć lekcyjnych. Uczniowie skarżą się na nieprzestrzeganie zasad higieny psychicznej w ich szkole i żądają większej ilości wolnego czasu i mniejszej ilości zadań, zwłaszcza na święta.

Podsumowując dokonane powyżej omówienie stosunku uczniów do funkcji spełnianych przez szkołę należałoby raz jeszcze podkreślić, że o ile konkretna działalność wychowawcza budzi wiele zastrzeżeń i wywołuje liczne protesty, to funkcje założone szkoły oceniane są wyłącznie pozytywnie. Rozbieżność między funkcjami założonymi i rzeczywistymi szkoły jest więc według wypowiedzi badanych uczniów powodowana jedynie przez niewłaściwe realizowanie w praktyce zadań obowiązujących szkołę. Problem rozbieżności tych funkcji i ich przyczyn w opinii młodzieży, niezwykle ważny dla naszego szkolnictwa, zasługuje na to, aby stać się przedmiotem odrębnych badań.

<sup>19</sup> S. Kowalski: Udział socjologii w badaniach procesów wychowawczych. W: Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką. W-wa 1966, NK, s. 337.

### 3. Stosunek uczniów do szkolnego środowiska materialnego

Oceną szkoły w aspekcie budynku szkolnego, jego czystością, wyposażeniem i funkcjonalnością zajęła się zaskakująco duża ilość uczniów (55 wypowiedzi). To niespodziewanie duże uwrażliwienie na sprawę estetycznego wyglądu szkoły i jego wyposażenia jest z pewnością wynikiem wyjątkowej dbałości o te sprawy ze strony kierownictwa szkoły, które, jak już nadmieniałam poprzednio, dokłada wszelkich starań, aby szkoła była ładna i czysta. Pochlebne wypowiedzi uczniów stanowiły około 65% wszystkich wypowiedzi o budynku szkolnym. Dotyczą one przede wszystkim dobrego wyposażenia gabinetów (22 wypowiedzi), nowoczesnych mebli (9), przyjemnych dekoracji (5).

W świetle wypowiedzi uczniów wygodna i nowoczesna szkoła, jasne, czyste klasy z kompletnym wyposażeniem w pomoce naukowe i ładnymi meblami, porządek i czystość wydają się być niezbędnym warunkiem dobrego samopoczucia uczniów i ich pozytywnego ustosunkowania się do szkoły. Piszą o tym zresztą sami uczniowie: „Szkołę swoją polubiłem dopiero od dwóch lat, kiedy zaczęła zmieniać swój wygląd”, „Gabinety są ładnie urządzone i dlatego lubię chodzić do szkoły”.

### 4. Stosunek uczniów do życia szkolnego

Niezależnie od oceny nauczycieli, kolegów, organizacji procesu wychowania i budynku szkolnego młodzież wyraziła także swój stosunek do ogólnej atmosfery panującej w szkole i do życia, jakie się na jej terenie toczy. Była to postawa wynikająca niejako z wszystkich omówionych powyżej, a jednocześnie w dużym stopniu niezależna od nich.

Jeśli się jeszcze weźmie pod uwagę fakt, że opinia o życiu szkolnym jest wyjątkowo jednolita (23 głosy pozytywne na 30 wypowiedzi na ten temat), to można będzie chyba stwierdzić, że bogate, ciekawe i ciągle zmieniające się szkolne życie jest jednym z ważniejszych czynników kształtujących ogólny stosunek młodzieży do szkoły.

Podsumowując to krótkie omówienie badań nad stosunkiem młodzieży do szkoły chciałabym jeszcze raz podkreślić jego złożoną i bogatą strukturę. Fakt, że stosunek ten jest u badanych uczniów dość niejednorodny i rozpada się raczej na szereg „postaw szczegółowych”, nie przeszkadza jednak w określeniu czynników wpływających na pozytywny lub negatywny stosunek uczniów do szkoły. Przedstawiona powyżej analiza materiału zdaje się wskazywać dość jasno na to, że na pozytywne ustosunkowanie się badanych uczniów do szkoły miał wpływ przede wszystkim przyjemny wygląd i bardzo dobre wyposażenie budynku szkolnego (36 pozytywnych opinii), wartość i znaczenie wiedzy (24), życie szkolne (23) i wyrozumiali, życzliwi nauczyciele (18).

Czynnikami zaburzającymi pozytywny stosunek do szkoły były: niewłaściwa organizacja życia szkolnego (43 negatywne opinie), niewłaściwy stosunek nauczycieli do uczniów (25), rozbicie klasy na grupy i przykra atmosfera w klasie (24).

Oczywiście, że tego rodzaju wnioski w przypadku bardzo skromnej liczby badanych uczniów i zastosowaniu jednej tylko metody jest tylko prawdopodobny i należałoby go sprawdzić w badaniach obejmujących większą ilość uczniów z wielu szkół.

ZYG MUNT PUTKIEWICZ

## WSKAŹNIKI LICZBOWE JAKO OCENA TESTÓW WIADOMOŚCI

## Wstęp

Coraz częściej do badań psychologicznych i dydaktycznych wchodzi nowe formy sprawdzania poziomu wiadomości ucznia. Do nich należą, między innymi, testy wiadomości stosowane wtedy, gdy badający chce dokładniej określić zakres wiadomości ucznia z przerobionego materiału nauki. Testy wiadomości mają zastosowanie w różnych przedmiotach nauki szkolnej i można nimi badać poziom opanowanej wiedzy przez ucznia. Zebranie materiałów za pomocą testu — to dopiero pierwsza część pracy, do drugiej będzie należało sklasyfikowanie danych i ocena wykonanych przez ucznia zadań. Poziom odpowiedzi ucznia zawarty w teście można oceniać globalnie, wystawiając ogólną notę za całość pracy, i można oceniać oddzielnie każde zadanie umieszczone w teście, a następnie wystawiać ocenę przeciętną. Można dokonywać oceny w stopniach szkolnych lub w skali punktowej znacznie szerszej od skali not szkolnych. Swoje rozważania pragnę skoncentrować na omówieniu skali punktowej stosowanej przy ocenianiu testu wiadomości oraz na wskazaniu najbardziej uzasadnionego sposobu przeliczania punktów na stopnie szkolne.

## Oceny szkolne a wskaźniki liczbowe

Pracę ucznia zawartą w rozwiązaniu testu wiadomości można oceniać przy pomocy różnych skal. Używa się skal znanych, przyjętych i stosowanych w instytucjach oświatowych, lub skal własnych, które w danych sytuacjach znacznie lepiej spełniają swoją rolę niż tamte. Tradycyjna czterostopniowa skala ocen stosowana zgodnie z przepisami szkolnymi nie budzi entuzjazmu tych, którzy pragnęliby bardziej dokładnie sklasyfikować ocenianych uczniów. Między innymi stawia się jej zarzut, że nie różnicuje dokładnie wiadomości ucznia poniżej oceny dostatecznej. Ocena niedostateczna stała się uniwersalnym wskaźnikiem wszystkich braków, zarówno w wiadomościach, jak i w pracy. Zarówno kompletną ignorancję, jak i częściowo opanowaną wiedzę, ale jeszcze niewystarczającą, ocenia się niedostatecznie. To samo dotyczy pracy uczniów. Jeśli jeden z uczniów pracował, ale popełnił tyle błędów, że jego pracy nie można zaliczyć jako dostatecznej, a drugi nie robił, to obaj otrzymują notę niedostateczną. Zarówno ten uczeń, który odpowiadając popełnia zasadnicze błędy w swoich sformułowaniach, jak i ten, który nie przyniesie zeszytu w żądanym terminie, otrzymują ten sam stopień niedostateczny. Jest to bardzo niepokojące, gdy będziemy te fakty rozpatrywali z punktu wychowawczego. Jeśli uczeń wie, że może coś zrobić źle i narazić się na dodatkowe przykrości, to woli nic nie robić, bo w efekcie otrzyma tę samą notę niedostateczną. W końcu trudno w ocenach niedostatecznych prawidłowo orientować się, bo po pewnym czasie już sam wystawiający nie wie, które są za braki w wiadomościach, które za niedociągnięcia natury formalnej, a które za nieróbstwo. Niektórzy z oceniających stosują w takich przypadkach swoją prywatną rozszerzoną skalę ocen niedostatecznych. Na oznaczenie nie wykonanej pracy stosują notę 1—, na wszystkie niedociągnięcia formalne 1—, a na braki w wiadomościach, zależnie od poziomu braków trzy noty: 1+, 2—, 2. Inni stosują umowne oznaczenia literowe na każdy rodzaj niedociągnięć szkolnych. Jak wspominałem, są to sposoby stosowane na prywatny użytek oceniającego, bo w końcu na okres klasyfikacyjny musi postawić



ocenę niedostateczną jako najniższą w skali ocen szkolnych niezależnie od tego, jaki rodzaj braków w nauce przeważał. Nie znaczy to wcale, aby ten sposób oceny niedociągnięć pracy ucznia nie spełniał swego zadania. W tym systemie nauczyciel dokładnie orientuje się w rodzaju niedomagań ucznia i zawsze może dać ich dokładną charakterystykę. Uczeń natomiast uświadamia sobie, że ocena za braki w wiadomościach może być różna, stopień niedostateczny otrzymuje za niewystarczające wiadomości, a nie za kompletny brak wiadomości.

Znacznie dokładniej skala ocen szkolnych różnicuje stopnie opanowanych wiadomości. Tutaj oceniający ma do dyspozycji trzy oceny, a stopień opanowania wiedzy może lokalizować na trzech różnych poziomach. Przy stosowaniu ocen pozytywnych też mogą zachodzić pomyłki w dokładnym wyważeniu wiedzy posiadanej przez ucznia, a przy trzech stopniach i różnych nastawieniach do poszczególnych uczniów subiektywizm odgrywa dużą rolę.

W dążeniu do redukcji nastawień subiektywnych oceniającego oraz dokładnego określenia poziomu wiadomości uczniów wiele osób stosuje dowolnie dobrane skale punktów, które są jakby rozszerzonymi skalami ocen szkolnych, ale nigdy nie były dokładnymi ich odpowiednikami. Jeżeli chcemy stosować skale punktów w pracy szkolnej, to musimy w końcu punkty uzyskane przez poszczególnych uczniów przyporządkować notom szkolnym. Samo punktowanie odpowiedzi uczniów na pewno pozwala na bardziej obiektywne i dokładne szacowanie wiadomości czy umiejętności uczniów, ale kończy się wtedy, gdy zaczynamy przyporządkowywać uzyskane liczby punktów tradycyjnym ocenom szkolnym. Dzieje się to dlatego, że nie mamy niezawodnych kryteriów ustalających przedziały punktów w przyjętej skali punktowej odpowiadających określonym notom oceny szkolnej.

#### Ustalenie liczby punktów w skali

W praktyce spotykałem się z różnymi skalami liczbowymi zawierającymi od 15 do 100 punktów. Zasadniczo każdą dowolnie przyjętą skalę można stosować przy ocenie wiadomości i umiejętności ucznia rozwiązującego test wiadomości lub inny sprawdzian. Nie każda jednak skala jest wygodna w przeliczaniu na oceny szkolne. Najlepsze są skale, które zawierają od kilku do kilkunastu punktów w poszczególnych przedziałach przyporządkowanych ocenom szkolnym.

Liczbę punktów dla danej skali tworzy suma punktów za poprawne, bezbłędne rozwiązanie poszczególnych zadań zawartych w teście wiadomości. Każdy test zawiera określoną liczbę zadań o różnym stopniu trudności. Są tam zadania najtrudniejsze i najłatwiejsze, których stopnie trudności ustala prowadzący badania. Każde zadanie otrzymuje liczbę punktów, za bardzo dobre rozwiązanie, zależną od stopnia trudności. Rozwiązanie poprawne zadania najtrudniejszego otrzyma największą liczbę punktów, a rozwiązania wszystkich następnych zadań mniejsze liczby punktów, ponieważ i zadania są łatwiejsze. Z drugiej strony należy także brać pod uwagę, czy zadania w teście wiadomości dotyczą materiału świeżo opanowanego, czy dawnego, łatwego dla danego poziomu, czy trudnego. W jednym i drugim wypadku liczba punktów za prawidłowe rozwiązanie zadania będzie różna. Suma punktów zakładana a priori za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań zawartych w teście wiadomości stanowi skalę ocen dla danego testu, a nie skalę ocen w ogóle. Do innych testów można także stosować tę samą skalę, ale ponieważ stopień trudności zadań w każdym teście jest inny, dlatego nie należy mechanicznie naginać skali z jednego testu, np. 40-punktowej, do innego testu, który może nie mieścić się w tej skali lub skala może być dla niego za duża.

Po ustaleniu liczby punktów dla poszczególnych zadań przystępujemy do określenia liczby punktów za popełnione błędy w rozwiązaniu, które należy odliczyć od maksimum przydzielonego za poprawne rozwiązanie. Błędy dzielimy na podstawowe,

mniej ważne, usterki, omyłki itp. i każdemu z tych rodzajów przydzielamy liczbę punktów wyrażonych w liczbach całkowitych lub ułamkach. Ustalamy także, jakie rozwiązania dyskwalifikują ucznia, co w pracy należy uznać mimo popełnionych błędów, ile punktów odliczyć za błędne rozumowanie lub fałszywe wnioskowanie. Każdy uczeń za rozwiązanie poszczególnych zadań otrzyma pewną liczbę punktów, a suma wszystkich punktów testu stanowi liczbę punktów ucznia. Tę technikę można stosować do każdej pracy pisemnej, a w niektórych wypadkach także do oceny odpowiedzi ustnych. Przy ocenianiu wypracowań z języka polskiego, zakładając, że jest ono bardzo dobre, ustalamy liczbę punktów za styl i kompozycję wypracowania, składnię oraz ortografię. Ustalamy także liczby punktów, które trzeba odliczyć za popełnione błędy w poszczególnych relacjach wypracowania. Suma punktów osiągniętych przez ucznia w poszczególnych relacjach stanowi liczbę punktów ucznia za wypracowanie. To samo można stosować przy egzaminach nietestowych, bo mając szerszą skalę można dokładniej wymierzyć wiadomości egzaminowanego i właściwiej go zaszeregować. Podaję to tylko jako przykład bez szczegółowego opracowania samej techniki postępowania.

Przy przydzielaniu liczby punktów za poszczególne rozwiązania należy brać pod uwagę także zakres wykonanej pracy. Jeden z uczniów wykona dobrze pierwszą część zadania, a w drugiej nic nie robi, inny natomiast przy dobrym rozwiązaniu pierwszej części popełnia błędy w części drugiej. Trzeba oszacować pracę jednego i drugiego i zastanowić się, czy obu uczniom dać tę samą liczbę punktów czy różnicować je. Ustalamy więc ściśle kryteria oceny pracy ucznia przewidując możliwie wszystkie przypadki, jakie mogą w rozwiązaniach wystąpić. W zadaniach wymagających rozumowania możemy ustalić oddzielną punktację za technikę wykonania i za poprawne rozumowanie, a suma tych punktów będzie liczbą punktów za rozwiązanie zadania.

### Przeliczanie punktów na oceny szkolne

Mając ustaloną liczbę punktów dla każdego ucznia należy je przeliczyć na oceny szkolne, jeśli chcemy je uczniowi wystawić. Jeżeli w dodatku test wiadomości dotyczył przerabianego materiału programowego i jest sprawdzianem przyswojenia tego materiału, to przeliczenie jest nawet konieczne. Ocena w skali punktowej nic nikomu nie mówi, bo jej wyniki nie są porównywalne. Należy zatem sprowadzić ją do wskaźników porównywalnych, aby jednoznacznie informowała o osiągniętych wynikach.

W literaturze i praktyce szkolnej spotykamy się z różnymi sposobami przeliczania punktów na oceny szkolne, co wiele osób zniechęca do stosowania skali punktowej.

Jedni autorzy przyjmują skalę 100-punktową ustalając następujące przedziały dla ocen szkolnych<sup>1</sup>:

od 0 — 60 —	ocena niedostateczna
„ 60 — 80 —	„ dostateczna
„ 80 — 90 —	„ dobra
„ 90 — 100 —	„ bardzo dobra.

Inni przyjmują skalę 16-punktową dzieląc ją na następujące przedziały<sup>2</sup>:

7 i mniej —	ocena niedostateczna
8—10 —	„ dostateczna
11—13 —	„ dobra
14—16 —	„ bardzo dobra.

<sup>1</sup> Smarzyński Henryk: Problem kryteriów oceny postępów w nauce. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego nr 1, Kraków 1957, PWN, s. 195.

<sup>2</sup> Racinowski Saturnin: Problemy oceny szkolnej. Warszawa 1966, PZWS, s. 89.

Przy skali 30-punktowej proponowane są takie przedziały ocen szkolnych<sup>3</sup>:

15 i niżej	—	ocena niedostateczna
16—20	—	„ dostateczna
21—25	—	„ dobra
25—30	—	„ bardzo dobra.

Przy skali 80-punktowej spotykałem takie przedziały dla ocen szkolnych:

0—20	—	ocena niedostateczna
20—40	—	„ dostateczna
40—60	—	„ dobra
60—80	—	„ bardzo dobra.

Wystarczą te cztery przykłady, aby zorientować się, jak różne są propozycje przeliczania punktów na noty szkolne i różna wielkość przedziałów punktów. Oprócz indywidualnych uzasadnień konieczności takiego podziału wszyscy stosują tylko intuicyjne kryterium podziału. Autorzy proponujący próbnie pewne podziały, uważają, że taki podział jest najbardziej racjonalny i należy go stosować w praktyce. Dyskusja na temat słuszności danego podziału jest trudna, bo każdy z dyskutujących ma swoje własne zdanie, czasem zupełnie różne niż poprzednik, a nikt poza własnym intuicyjnym odczuciem nie może udowodnić, według jakich prawidłowości zostały ustalone wielkości poszczególnych przedziałów. Należy zatem dążyć do ustalenia obiektywnych wskaźników, pozwalających na jednoznaczne przeliczanie punktów na oceny szkolne, trzeba szukać takich wskaźników, które pozwoliłyby uzasadnić konieczność stosowania tylko jednego sposobu przeliczania i nie byłyby sprzeczne z założeniem zachowania obiektywizmu w ocenie pracy ucznia.

W samym stosowaniu skali punktowej obiektywizm zostaje zachowany. Ustala się kryteria przydziału punktów za rozwiązanie poszczególnych zadań i ocenia pracę ucznia według tych kryteriów. Ocena nawet dokładniej niż przy stosowaniu skali szkolnej, bo różnicowanie liczby punktów za poprawne rozwiązania, błędy, braki i usterki jest znacznie dokładniejsze niż przy korzystaniu z czterech ocen skali szkolnej. Dotąd starano się zachować obiektywizm, ale przy przeliczaniu skali punktowej na skalę ocen szkolnych może być całkowicie przekreślony.

Ustalając przedziały punktów dla ocen szkolnych możemy popełnić szereg błędów, z których najważniejszymi będą błędy zaniżania lub zawyżania oceny szkolnej. Jeśli maksymalną liczbę skali punktowej podzielimy przez cztery, bo tyle jest stopni oceny szkolnej, to zostaną one wyraźnie zawyżone, bo uczeń, który wykonał poprawnie zaledwie czwartą część pracy, już otrzyma stopień dostateczny, a ten, który wykona połowę pracy, będzie miał czwórke. Jeśli zaś na stopień niedostateczny i dostateczny przydzielimy zbyt dużo punktów, to wtedy wyraźnie zostaną oceny obniżone. Należy zatem znaleźć taki sposób ustalenia przedziałów liczbowych punktów dla poszczególnych ocen szkolnych, aby ocena wiadomości ucznia odpowiadała normom przyjętym w praktyce szkolnej i aby zachować przyjętą zasadę obiektywizmu, która w tym momencie może być całkowicie przekreślona.

Chcąc zachować obiektywizm nie można kierować się tylko jednym kryterium podziału, trzeba zastosować kilka kryteriów. Im więcej kryteriów potwierdzających daną zasadę, tym bardziej słuszna sama zasada. Ustalając przedziały liczbowe dla poszczególnych stopni szkolnych kierowałem się trzema kryteriami. Pierwsze kryterium, dydaktyczne, pozwoliło mi na zlokalizowanie poszczególnych przedziałów ocen szkolnych w określonych miejscach skali punktowej. Według tego kryterium wiadomo, że ocenę bardzo dobrą otrzymuje nie tylko uczeń, który umie wymagane wiadomości bezbłędnie, ale także i ten, który popełnia drobne usterki, dając jednocześnie dowód bardzo dobrego opanowania materiału. Dlatego stopień bardzo dobry

<sup>3</sup> Tamże s. 106.

nie będzie odnosił się tylko do najwyższej liczby punktów możliwych danej skali, ale będzie mieścił się w górnym przedziale najwyższych liczb punktów. Ci uczniowie, którzy wykazali się dobrą znajomością wymaganych umiejętności, zawsze otrzymują stopień dobry. Określenie dobrej znajomości materiału czy opanowania umiejętności nie jest określeniem bezwzględnym odnoszącym się do jednego tylko punktu, ale zawarte jest w pewnych granicach. Zatem ocena dobra będzie mieściła się w niewielkim przedziale nie najwyższej, ale górnej liczby punktów. Biorąc pod uwagę ocenę dostateczną wiadomo, że uczeń musi wykazać znajomość nie pełnej wiedzy, ale dużej jej części. Tę część praktycy oceniają, że waha się w granicach połowy wymaganych wiadomości, którą uczeń referuje bezbłędnie, ale także musi wykazać ogólną orientację bez wnikania w szczegóły w pozostałej części wiadomości. Bez tej ogólnej orientacji w całokształcie wiadomości rzadko kiedy uczeń uzyskuje stopień dostateczny. Wszystko poniżej tej normy oceniane jest niedostatecznie. Kryterium dydaktyczne daje wskazówki, w jakim miejscu na osi liczbowej punktów powinny znajdować się poszczególne przedziały, ale nie wyznacza granic tych przedziałów.

Kryterium dydaktyczne potwierdza kryterium statystyczne. Zebrane materiały od nauczycieli oceniających uczniów w poszczególnych okresach klasyfikacyjnych wskazują, że znakomita większość wystawia ocenę dostateczną dopiero wtedy, gdy uczeń zna więcej niż połowę wymaganych wiadomości. Ocenę dobrą otrzymuje uczeń najczęściej wtedy, gdy ma opanowane dobrze więcej niż 3/4 wiadomości, a ocenę bardzo dobrą, gdy przyswoił sobie gruntownie całą wiedzę przy dopuszczalnych niewielkich usterkach. Ten sposób postępowania jest zgodny z prawidłowym rozkładem grup uczniów uzyskujących poszczególne oceny w klasie. Najmniejsza liczba uczniów uzyskuje oceny niedostateczne i bardzo dobre, najwięcej jest ocen dostatecznych i znacznie mniej od nich ocen dobrych. Jeżeli wymagania stawiane uczniom będą wyższe, wtedy ocen niedostatecznych będzie więcej, bardzo dobrych mało lub wcale ich nie będzie i prawidłowy rozkład grup uczniów w klasie zostanie zaburzony. Uwzględniając powyższe dane możemy hipotetycznie rozmieścić na osi liczbowej granice poszczególnych przedziałów punktów skali 100-punktowej i not szkolnych.

ndst	dst	db	bdb
0 pkt.	50 pkt.	75 pkt.	90 pkt. 100 pkt.

Dwa poprzednie kryteria uzupełniają się, ale wyznaczając przypuszczalne granice poszczególnych przedziałów jeszcze nie uzasadniają konieczności takiego podziału. Są one zaledwie punktem wyjścia do dalszej pracy, orientując, w jakich miejscach należy szukać dokładnych granic przedziałów. Uzasadnień zacząłem szukać w matematyce, i to było moje trzecie kryterium uzupełniające dwa poprzednie. Porównując liczby punktów w poszczególnych przedziałach widać, że największy jest przedział pierwszy, a każdy następny maleje. Jest to zrozumiałe, bo im wyższa ocena szkolna, tym większe wymagania stawiane uczniowi, a przy ocenie bardzo dobrej wymagania są bardzo wysokie. Zacząłem szukać prawidłowości zmniejszania się każdego następnego przedziału i ustaliłem na podstawie wyliczeń matematycznych, że taka prawidłowość istnieje w wyznaczonych przedziałach przez tamte kryteria, trzeba tylko granice przedziałów nieco przesunąć. Dla skali 100-punktowej, która w dalszych pracach stała się podstawą przeliczeń punktów każdej dowolnej skali, ustaliłem następujące granice przedziałów:

ocena niedostateczna	od	0—	46 pkt.
„ dostateczna	„	47—	73 pkt.
„ dobra	„	74—	93 pkt.
„ bardzo dobra	„	94—	100 pkt.

Porównując punkty graniczne przedziałów wyznaczonych przy stosowaniu dwu poprzednich kryteriów i matematycznego stwierdzamy minimalne różnice między nimi. Ocena niedostateczna różni się o 4 punkty, a ocena dobra i bardzo dobra tylko o 2–3 punkty, tam 75 i 90, a tu 73 i 93. W porównaniu z poprzednim ten podział jest dla ucznia korzystniejszy, bo dostateczną ocenę otrzymuje już za 47 punktów, a nie za 50 jak poprzednio. To samo dotyczy pozostałych ocen. Poza tym ten podział ma tę wyższość, że występują w nim wyraźne prawidłowości.

Pierwszą jest to, że suma punktów dwóch następnych przedziałów jest liczbą punktów przedziału poprzedniego. 7 punktów przedziału piętkowego i 20 punktów przedziału czwórkowego daje 27 punktów, co stanowi liczbę punktów przedziału trójkowego. Suma punktów przedziału czwórkowego i trójkowego daje liczbę punktów przedziału dwójkowego, biorąc pod uwagę także 0 punktów. Drugą prawidłowością jest to, że gdy podzielimy końcowe liczby jednego przedziału przez końcowe liczby następnego przedziału, to uzyskane różnice ilorazów są wielkością stałą. Ilorazy końcowych liczb przedziałów wynoszą:

$$46 : 73 = 0,63$$

$$73 : 93 = 0,78$$

$$93 : 100 = 0,93.$$

Różnice uzyskanych ilorazów są wielkością stałą i wynoszą:

$$0,63 - 0,78 = -0,15$$

$$0,78 - 0,93 = -0,15.$$

Wymienione przedziały zostały ustalone na podstawie tych dwóch prawidłowości i ten podział wydaje się najbardziej racjonalny. Można stosować inne podziały punktów, ale czy będą odpowiadały wymienionym poprzednio kryterium i określonym prawidłowościom?

#### Wyznaczanie przedziałów dla różnych skal punktowych

W praktyce szkolnej skala 100-punktowa może okazać się za duża i niewygodna w stosowaniu, ale jest ona podstawą do przeliczeń innych skal na oceny szkolne. Wykorzystujemy ją właśnie jako podstawę do przeliczania dowolnych skal punktowych według wzoru stosowanego do obliczeń procentowych.

Jeżeli np. za podstawę oceny punktowej przyjmijmy skalę nie 100-, lecz 40-punktową, to końcowa liczba przedziału oceny dwójkowej wynosi:

$$K = \frac{46 \cdot 40}{100} = 18,4 \text{ punktu}$$

W ten sposób wyliczamy wszystkie liczby końcowe pozostałych przedziałów. A oto gotowe przedziały dla niektórych skal punktowych zestawione w tabeli 1.

Tabela 1

Ocena szkolna	Przedziały punktów dla skal						
	100 pkt.	80 pkt.	60 pkt.	50 pkt.	40 pkt.	30 pkt.	25 pkt.
2	0–46	0–36,8	0–27,6	0–23	0–18,4	0–13,8	0–11,5
3	47–73	37,6–58,4	28,2–43,8	23,5–36,5	18,8–29,2	14,1–21,9	11,8–18,3
4	74–93	59,2–74,4	44,4–55,8	37–46,5	29,6–37,2	22,2–27,9	18,5–23,3
5	94–100	75,2–80	56,4–60	47–50	37,6–40	28,2–30	23,5–25

Jest to dokładne przeliczenie skali podstawowej z częściami ułamkowymi punktów. W praktyce nie zawsze będzie używana skala zawierająca części punktu, bo

w normalnym jej stosowaniu nie zachodzi potrzeba tak dokładnego wyliczania. Z tego względu liczby ułamkowe zostają zaokrąglone do liczb całkowitych, a części ułamkowe wskazują, w jakim kierunku powinno iść zaokrąglenie poszczególnych wyników, np. 36,8 zaokrąglamy do 37, a 37,6 do 38; 58,4 do 58 itd. W niektórych jednak przypadkach trudno jest z całą bezwzględnością trzymać się tej zasady, jak np. przy przeliczaniu skali 60-punktowej. W tej skali przedział oceny niedostatecznej zamyka się liczbą 27,6, należałoby zaokrąglić ją do 28, ale następny przedział rozpoczyna się liczbą 28,2 i ją należałoby zaokrąglić do 28, co byłoby sprzeczne z ogólnym założeniem. W takim wypadku zawsze kierujemy się zasadą, który podział jest korzystniejszy dla ucznia. Z tego względu w przedziale pierwszym odrzucamy 0,6 i pozostaje liczba 27, drugi przedział punktów rozpoczyna liczba 28. Przy takim postępowaniu popełniamy mniejszy błąd w ustalaniu liczb w danym przedziale, niż gdybyśmy kończyli pierwszy przedział liczbą 28, a następny rozpoczynali od 29 punktów. Poszczególne przedziały, bez części ułamkowych, będą zawierały następujące liczby punktów:

Tabela 2

Ocena szkolna	Przedziały punktów dla skal						
	100 pkt.	80 pkt.	60 pkt.	50 pkt.	40 pkt.	30 pkt.	25 pkt.
2	0—46	0—37	0—27	0—23	0—18	0—13	0—11
3	47—73	38—58	28—44	24—36	19—29	14—21	12—18
4	74—93	59—74	45—56	37—46	30—37	22—27	19—23
5	94—100	75—80	57—60	47—50	38—40	28—30	24—25

Powyższe przeliczenia punktów na oceny szkolne z wyeliminowaniem części ułamkowych punktu podajemy dla tych osób, którym wygodniej jest stosować pełne liczby punktów. Nie znaczy to wcale, że nie należy w praktyce używać także części ułamkowych punktów. Czasami z samej sytuacji wynika konieczność przyznania uczniowi tylko pół punktu czy półtora, bo na pełną liczbę punktów nie zasłużył. Korzystne jest stosowanie części punktu tam, gdzie zakres skali jest mały. Z tabeli 2 widać, że już od skali 30-punktowej w dół należy brać pod uwagę części ułamkowe punktów, bo przy zaokrągleniu zawyżamy oceny. Szczególnie można to zauważyć w przedziale ocen bardzo dobrych, gdzie przy stosowaniu całych punktów, zaczynając od skali 30-punktowej, mamy do dyspozycji tylko 2 punkty. Przy stosowaniu części punktów mamy nieco większe możliwości w tym przedziale. Bez użycia części ułamkowych korzystniej jest stosować skale powyżej 30 punktów, a przy 30 punktach i poniżej należy przy klasyfikowaniu uwzględniać także części ułamkowe punktu.

Omawiane powyżej przeliczenia skal punktów na oceny szkolne uwzględniają tylko pełne oceny z pominięciem plusów czy ocen połówkowych dodawanych do not pełnych. Na początku ustaliłem przedziały dla ocen pełnych uznanych oficjalnie i stosowanych urzędowo, co nie znaczy, aby w praktyce nie posługiwano się plusami lub połówkami ocen. Uwzględniając ten aspekt praktyczny, dokonałem przeliczeń na oceny połówkowe, zachowując tę samą liczbę punktów w przedziałach pełnych ocen, przy zastosowaniu skali 100-punktowej. Przeliczeń na dowolną skalę można dokonać według wzoru podanego poprzednio.

W tym podziale uwzględniłem tylko jedną ocenę minusową w przedziale dwójkowym, bo tylko ten przedział wymaga większego zróżnicowania ocen, o czym pisałem na początku artykułu. W przedziałach trójkowym i czwórkowym wprowadzam tylko odchylenia zwykłe od podstawowego stopnia, ponieważ jestem zdania, że ocena dostateczna lub dobra z minusem jest w dużej mierze uspokojeniem sumienia oceniającego, że nie postawił jednak dwójki w pierwszym przypadku, a trójki w dru-

Tabela 3

Oceny szkolne	Przedziały punktów	Liczba punktów w przedziale szczegółowym	Liczba punktów w przedziale podstawowym
2—	0—19	20	47
2	20—34	15	
2+ lub 2,5	35—46	12	
3	47—61	15	27
3+ lub 3,5	62—73	12	
4	74—85	12	
4+ lub 4,5	86—93	8	20
5	94—100	7	7

gim. Gdyby ktoś z osób oceniających chciał stosować dodatkowo takie oceny, może do tego celu wykorzystać punkty znajdujące się na krańcach ustalonych przedziałów.

Przedstawione przeze mnie stosowanie wskaźników liczbowych w ocenianiu ucznia oraz sposoby przeliczania ich na oceny szkolne były wynikiem poszukiwań uzasadnienia danego podziału przy zachowaniu obiektywizmu w wystawianiu cech szkolnych.

Ten sposób przeliczenia punktów na oceny szkolne zastosowano po raz pierwszy w roku 1963 przy opracowaniu materiałów badawczych, dotyczących wyników nauczania w szkołach podstawowych klas VII z niektórymi działami języka polskiego i arytmetyki<sup>4</sup>. Opracowując wyniki badań z arytmetyki ustaliłem z kolegami poprowadzającymi pracę uczniów liczby punktów za prawidłowe rozwiązanie poszczególnych zadań oraz punkty za błędy, usterki i niedociągnięcia, które należało odliczyć od maksymalnej liczby punktów. Prace uczniów oceniane były przez te same osoby dwa razy, raz w punktach, a drugi raz w notach szkolnych. Porównanie not uzyskanych przy ocenie pierwszym i drugim sposobem, po przeliczeniu punktów na stopnie szkolne, nie wykazało rozbieżności w ocenach dobrych i bardzo dobrych, natomiast spore rozbieżności wystąpiły w ocenach dostatecznych i niedostatecznych. Oceny w punktach wykazały, że wiele z niedostatecznych not szkolnych było krzywdzących dla ucznia, natomiast duża grupa not dostatecznych była wyraźnie zawyżona. Przy powtórnyim rozpatrzeniu prac wątpliwych przyznawano raczej ocenę punktowej.

Od tego czasu wielokrotnie była stosowana przeze mnie i niektórych moich kolegów punktowa ocena prac uczniowskich. Zawsze pozwalała ona na lepszy pomiar wiadomości ucznia i dokładniejsze wystawianie stopni szkolnych przy tym sposobie przeliczania punktów na stopnie szkolne, jaki przedstawiłem w artykule.

#### BIBLIOGRAFIA

- ALTSZULER IDA: Badania nad funkcją oceny szkolnej. Warszawa 1962, PZWS.  
 ARASIMOWICZ ROMAN: Próba obiektywizacji ocen. *Nowa Szkoła* r. 1965, nr 2.  
 JANISZOWSKA I., KULIGOWSKA K.: Jak kontrolować osiągnięcia uczniów. Warszawa 1965, PZWS.  
 LINDGREN M. C.: Psychologia wychowawcza w szkole. Warszawa 1962, PZWS.

<sup>4</sup> Rocznik Instytutu Pedagogiki, Tom VI. Badanie wyników nauczania w szkołach podstawowych. Pod red. W. Czerniewskiego, I. Janiszowskiej i W. Okonia. Warszawa 1964, PZWS.

OKOŃ WINCENTY: W sprawie kryteriów ocen wyników nauczania. *Nowa Szkoła* r. 1955, nr 3.

RACINOWSKI SATURNIN: Problemy oceny szkolnej. Warszawa 1966, PZWS.

SMARZYŃSKI HENRYK: Problem kryteriów oceny postępów w nauce. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego* nr 1. Kraków 1957, PWN.

MIECZYŚLAW ŁOBOCKI  
LUBLIN

## Z ZAGADNIENIŃ SPOISTOŚCI KLASY SZKOLNEJ

### Określenie spoistości grupy

Spoistość jako właściwość grupy społecznej nie doczekała się dotąd jednoznacznego określenia (4). Jest to pojęcie rozumiane często wieloznacznie. D. Cartwright i A. Zander wymieniają kilka sposobów intuicyjnego rozumienia tego pojęcia. I tak dla jednych oznacza ono silne poczucie przynależności do grupy (feeling of „w-ness”). W przypadku takim członkowie grupy są skłonni raczej do używania takich słów, jak „my”, „nasz” w przeciwieństwie do wyrażań „ja”, „mój”. Dla innych spoistość grupy przejawia się we wzajemnej życzliwości i serdeczności wszystkich jej członków. Spoistość grupy może oznaczać również wspólne dążenie jej członków do osiągnięcia tego samego celu i ponoszenie współodpowiedzialności za to, co dzieje się w grupie. Dla jeszcze innych spoistość grupy jest równoznaczna ze znoszeniem przykrości i wyrzeczeń związanych z realizacją wspólnych zadań. Wreszcie spoistość grupy może być rozumiana jako gotowość jej członków do obrony przed zagrożeniem lub atakiem z zewnątrz (3, s. 72 i n.).

Intuicyjny sposób rozumienia spoistości grupy pozostaje w ścisłym związku z operacyjnym opisem tego pojęcia. Tak sformułowane pojęcie stanowiło punkt wyjścia dla przeprowadzenia licznych badań doświadczalnych nad zagadnieniem spoistości grupy w różnych jej aspektach. Badania tego rodzaju pozwoliły — jak przypuszczają D. Cartwright i A. Zander — na wyodrębnienie trzech różnych znaczeń spoistości grupy. Można rozumieć przez nią: 1) atrakcyjność grupy dla jej członków (attraction to the group), 2) gotowość dążeń członków grupy do osiągnięcia wspólnych celów (morale) i 3) koordynację podjętego wspólnie przez członków grupy problemu (coordinations of the efforts of members). W literaturze socjo-psychologicznej największą na ogół uwagę przywiązuje się do pierwszego z podanych określeń.

Atrakcyjność grupy jako symptom jej spoistości utożsamia się tu z wysokim możliwie wartościowaniem (valence) uczestnictwa w niej przez poszczególnych jej członków. Wartościowanie przez jednostkę swego uczestnictwa w grupie jest — jak twierdzą D. Cartwright i A. Zander — funkcją potrzeb jednostki i szeroko rozumianych właściwości grupy. Tak więc można uznać atrakcyjność grupy jako funkcję wypadkowych sił, działających na jej członków w kierunku pogłębiania w nich poczucia przynależności do danej grupy. Skoro zaś spoistość grupowa jest równoznaczna z atrakcyjnością grupy, można nazwać ją także wypadkową wszystkich sił, skłaniających wszystkich członków danej grupy do pozostania w niej (3, s. 77 i n.).



Określenie takie, podane przez D. Cartwrighta i A. Zandera, a nieco wcześniej przez L. Festingera, S. Schachtera i K. Backa (7), mimo swej ogólnikowości wydaje się słuszne przynajmniej na etapie dotychczasowych badań w tym zakresie. Łączy ono ze sobą sformułowane dotąd pojęcia spistości grupy według wymagań definicji operacyjnych. Wystarczy tylko uświadomić sobie, o jakie to „siły” przede wszystkim chodzi, aby dokładniej poznać, co stanowi istotę używanego pojęcia. Według D. Cartwrighta i A. Zandera siłami tymi — jak wiadomo — jest atrakcyjność grup, zależna od jej właściwości i potrzeb jednostki. H. Bonner np. widziałby ją przede wszystkim w systemie powiązanych ze sobą ról, jakie pełnią członkowie grupy w toku realizacji wspólnego celu (1, s. 53). N. Gross i W. E. Martin, którzy przeanalizowali różne pojęcia „spistości”, dopatrują się takich sił szczególnie w odporności grupy na wszelkie wpływy destruktywne, i to zarówno wewnętrzne, jak zewnętrzne (10). U B. E. Lott i A. J. Lott siły takie wyrażają się we „wzajemnych pozytywnych postawach wśród członków grupy” (13). Na powyższych przykładach różnych sposobów rozumienia „sił”, warunkujących spistość grupy, można przekonać się, jak różne istnieją poglądy na jej temat. Niemniej jednak „różnice poglądów wynikają tutaj — jak pisze H. Muszyński — raczej ze sposobu określania istoty tego zjawiska niż z różnych zapatrywań na to, co istotę tę stanowi” (15, s. 86). W gruncie rzeczy bowiem istotne rozumienie spistości grupy wiąże się zawsze z emocjonalnym przywiązaniem osób do swej grupy.

#### Kryteria spistości klasy szkolnej

Niedużo można powiedzieć o spistości klasy szkolnej, gdy nie znamy bliżej istotnych kryteriów (wskaźników) owej spistości w warunkach szkolnych. Na ten temat nie było dotychczas zakrojonych na szerszą skalę badań naukowych. Relacje w tej sprawie pochodzą najczęściej z potocznej obserwacji lub systematycznych badań, lecz przeważnie nie z terenu szkoły. Wskaźnikami takimi w ujęciu niektórych psychologów (1, s. 54—56) są szczególnie następujące sposoby zachowania się uczniów:

- 1) serdeczność i życzliwość w stosunku do kolegów z klasy;
- 2) stawanie w obronie swych kolegów lub całej klasy, gdy tylko znajdzie się ona w sytuacji zagrożenia lub jest przedmiotem napaści;
- 3) wspólne naradzanie się nad planami przyszłych swych działań i wspólna ich realizacja;
- 4) opowiadanie się za tymi samymi normami postępowania; warto tu pamiętać, że normy te są niejednokrotnie sprzeczne z oczekiwaniami nauczyciela.

O innych kryteriach spistości klasy szkolnej wnosić można z różnych badań, przeprowadzonych zwłaszcza w ośrodkach przemysłowych. Tak np. badania F. Manna i H. Baumgartela sugerują pośrednio celowość przeanalizowania spistości klasy szkolnej w świetle nieusprawiedliwionych absencji uczniów. F. Mann i H. Baumgartel usiłowali wykryć związek pomiędzy ilością absencji w pracy robotników a stanem ich zadowolenia z niej, zwłaszcza zaś z ich kierownictwa, współtowarzyszy i zarobków. W wyniku badań okazało się, że robotnicy, którzy nie uczęszczali regularnie do pracy, byli znacznie mniej zadowoleni z niej niż robotnicy wykonujący ją z dnia na dzień (3, s. 75).

Wskaźnikiem spistości klasy szkolnej w myśl sugestii badań, przeprowadzonych przez J. R. P. Frencha, może być także wewnętrzna odporność uczniów na przeżywane przez nich sytuacje konfliktowe w klasie. Przedmiotem badań J. R. P. Frencha były grupy zorganizowane i niezorganizowane. Grupy zorganizowane składały się z członków 5 drużyn koszykówki lub piłki nożnej i 3 klubów młodzieżowych. Taka sama ilość grup niezorganizowanych złożona była ze studentów, którzy dotychczas się nie znali. Członkom wszystkich tych grup dawano do rozwiązania problemy, których praktycznie rozwiązać nie można. Usiłowania z ich strony w tym kierunku

powodowały sytuację konfliktową, co umożliwiło autorowi dokładne przesłедzenie zachowania się poszczególnych grup pod względem odporności ich członków na podobne sytuacje. Grupy zorganizowane wypadły znacznie lepiej niż grupy niezorganizowane, co — według interpretacji J. R. P. Frencha — jest wynikiem większej spoiistości grup pierwszego typu, a mniejszej spoiistości lub jej braku w grupach pozostałych. Okazało się, że w grupach niezorganizowanych następowało szybko rozbieżności grupy na dwie zwalczające się frakcje, co nie miało miejsca w grupach zorganizowanych (9).

Ciekawe badania nad spoiistością grupy z uwzględnieniem przyjacielskich więzi łączących jej członków, które także można traktować jako ważny sprawdzian spoiistości klasy szkolnej, przeprowadzili m. in. L. Festinger, S. Schachter i K. Back. Badali oni spoiistość różnych zgromadzeń mieszkańców z dwóch osiedli mieszkaniowych, z których każde zbudowane było według innych wzorów budownictwa. Osoby badane proszono o wymienienie nazwisk swych przyjaciół z danego osiedla. Uzyskane odpowiedzi analizowano według tego, ilu przyjaciół wybrano z „własnego podwórka” w stosunku do wyboru przyjaciół z innych części osiedla. Miarą spoiistości w tym przypadku była ilość przyjaciół wybranych spośród osób własnego podwórka. Badania wykazały m. in., że budynki w kształcie litery U bardziej sprzyjają spoiistości jej mieszkańców niż domy budowane w jednym rzędzie oraz że grupy dostatecznie spójne wywierają większy wpływ na swych członków niż grupy o nieznacznym tylko stopniu spoiistości (8). Podobną techniką badań posłużyli się również tacy psychologowie, jak J. Thibaut (20) oraz B. E. Lott i A. J. Lott (13) i inni.

Spoiistość grupy, w tym również klasy szkolnej, rozumiana jako atrakcyjność dla jej członków można badać m. in. za pomocą technik socjometrycznych. Dokładne poznanie „wyborów” i „odrzuceń” w klasie stanowić może na pewno bardziej precyzyjny sposób określania jej spoiistości niż dorywcza tylko obserwacja nauczyciela. Badania tego rodzaju znajdują coraz szersze zastosowanie wbrew różnym zarzutom, jakie się im stawia (4).

### Czynniki zwiększające spoiistość klasy szkolnej

W każdej niemal szkole można wyróżnić klasy o różnym stopniu spoiistości. Dlatego też nie bez znaczenia wydaje się odpowiedź na pytanie: „Co składa się na to, że nie wszystkie klasy są jednakowo spoiiste?” Odpowiedź na tak postawione pytanie jest wcale łatwa. Dotychczasowe badania nad spoiistością grupy nie dają na nie pełnej odpowiedzi. Zwłaszcza zaś gdy chodzi o czynniki wpływające na zwiększenie się spoiistości klasy szkolnej, panuje dotąd dużo niejasności i niedomowień. Mimo to bliższe zapoznanie się z tego rodzaju czynnikami może wyjaśnić niejedno zagadnienie wychowawcze na terenie klasy szkolnej.

Jednym z istotnych czynników zwiększających spoiistość klasy szkolnej jest stopień, w jakim przyczynia się klasa do zaspokajania takich potrzeb uczniów, jak potrzeby afiliacji, czyli przynależności do grupy, akceptacji, uznania i bezpieczeństwa. Im bardziej potrzeby te bywają zaspokojone, tym bardziej klasa szkolna staje się dla nich atrakcyjna i pociągająca. Atrakcyjność swej klasy odczuwają uczniowie szczególnie wówczas, gdy spotykają się z powszechnym uznaniem tak ze strony swych kolegów klasowych, jak i nauczycieli. Potwierdzają to badania J. E. Dittesa. Wykazały one, że jednostka odczuwająca akceptację ze strony grupy bardziej przywiązuje się do niej niż jednostka, która pozbawiona jest takiego poczucia (6).

Wpływ prestiżu, jaki posiada jednostka w grupie, na odczuwaną przez siebie atrakcyjność grupy stwierdził m. in. także H. Kelley. Badał on studentów pierwszego roku psychologii. Jedni z nich podczas badań reprezentowali wysoki status w hierarchii wykonywanych przez nich zadań, inni niski. Część studentów z wysokim statusem poinformowana została, że do końca badań będzie pełniła taką samą

rolę. Pozostałym studentom z wysokim statusem powiedziano, że w dalszym toku badań mogą utracić aktualnie zajmowaną pozycję. Podobnie postąpiono ze studentami o niskim statusie. Okazało się, że dla osób nie odczuwających żadnego zagrożenia w zajmowanym przez nich miejscu w hierarchii zadań grupowych uczestnictwo w grupie była bardziej pociągające niż u osób, które spodziewały się utraty zajmowanej pozycji lub nie miały nadziei na żaden awans (11).

Innym ważnym czynnikiem spoiściłości klasy szkolnej są panujące między uczniami stosunki oparte raczej na współdziałaniu i współpracy niż współzawodnictwie. Pod tym względem dużo nowego światła rzuciły badania M. Deutscha. W wyniku swych badań doszedł do przekonania, że sytuacja, w której członkowie grupy pozostawali w stosunkach współdziałania, była bardziej dla nich pociągająca niż sytuacja, w której miało miejsce współzawodnictwo. Członkowie w grupach współzawodniczących ze sobą — w porównaniu z członkami grup wzajemnie rywalizujących — ujawnili m. in.: 1) większą wzajemną przyjaźń, 2) lepsze zharmonizowanie działań, 3) wzajemną pomoc, 4) podział pracy, 5) uprzejmość wobec współtowarzyszy, 6) łatwość porozumiewania się i 7) większą sprawność i systematyczność w wykonywaniu powierzonych im zadań (5).

O doniosłym wpływie współdziałania i współpracy na zwiększenie spoiściłości grupy świadczą również badania przeprowadzone przez M. Sherifa. Obejmowały one grupy złożone z 11- i 12-letnich chłopców i miały miejsce na obozie wakacyjnym. W pierwszej fazie eksperymentu dokonano podziału chłopców na dwie grupy. Podział taki nastąpił po kilku dniach od chwili ich przyjazdu do obozu. Czas ten okazał się wystarczający na to, aby chłopcy ci zaprzyjaźnili się ze sobą dostatecznie. Podział ich na grupy dokonany był z myślą o stworzeniu wśród nich sytuacji pełnej napięcia i konfliktów. Efekt taki uzyskano poprzez wytyczanie im określonych celów działania, których urzeczywistnienie mogło nastąpić tylko i wyłącznie kosztem innej grupy. Następnie w drugiej fazie eksperymentu dokonano próby zintegrowania antagonistycznych grup przez włączenie ich w dziedzinę działań sprawiających dorazną przyjemność i wymagających społecznych kontaktów pomiędzy członkami rywalizujących ze sobą grup. Próba ta nie okazała się skuteczną w odreagowaniu spowodowanych poprzednio napięć. Odwołano się wówczas do innego środka integrowania grup, mianowicie postawiono jej członków w sytuacji, w której jedynie wzajemna współpraca mogła umożliwić im osiągnięcie upragnionego celu, np. obejrzenie ciekawego filmu. Badania wykazały, że współpraca taka w ramach dążeń do tego samego upragnionego celu zwiększa przyjaźń wśród członków grupy i rozładuje panujące w niej konflikty, a tym samym sprzyja spoiściłości grupy (19).

Wnioski przytoczonych badań potwierdza również praca B. N. Phillipsa i C. A. D'Amico. W badaniach nad wpływem współdziałania i współzawodnictwa na swoistość grup wykazali oni, że wykonywanie zadań w warunkach współpracy i współdziałania zwiększa w odczuciu dzieci atrakcyjność ich grupy i pogłębia ich spoiłość. Nie stwierdzili oni jednak ujemnego wpływu współzawodnictwa na spoiłość grupy (18).

Innym czynnikiem wpływającym na zwiększenie spoiściłości klasy szkolnej jest także odczuwane przez uczniów zagrożenie ze strony nauczyciela. Przejawia się ono nierzadko wówczas, gdy nauczyciel stosuje wobec klasy środki zewnętrznego przymusu. Uczniowie — jak udowodniła to R. Cunningham — reagują na taką postawę nauczyciela w różny sposób. Jedni wykazują obojętność i apatię, czemu towarzyszy często brak entuzjazmu i zainteresowania pracą szkolną; inni okazują uległość i odczuwają swą zależność od niego; niektórzy zaś przeżywają silne napięcie i związany z tym lęk, a jeszcze inni przeżywają wyraźny negatywizm i postawę wrogości wobec nauczyciela. To samo dotyczy poszczególnych klas jako całości (1, s. 70).

Klasy wykazujące obojętność i apatię nie zdradzają żadnych w zasadzie oznak spoiściłości, a to wskutek tego, że uczniowie ich rzadko tylko ze sobą współdziałają.

Klasy uległe, zależne w dużym stopniu od nauczyciela, charakteryzują się na ogół niską spoistością. Wysoką spoistość przejawiają klasy o jawnej wrogości wobec nauczyciela i klasy, których uczniowie odczuwają przed nimi wyraźny lęk.

Wysoką spoistość w przypadku odczuwanego przez uczniów zagrożenia ujawnia ta klasa, która nie waha się nawet przed zademonstrowaniem swej wrogości wobec nauczyciela. Problem ten był również przedmiotem badań. Uczucia wrogości wzbudzano u członków kilku grup poprzez traktowanie ich w sposób niesprawiedliwy i samowolny. Wyniki tych badań wykazały, że grupy o wysokiej spoistości ujawniają przypuszczalnie dwa razy więcej wrogości niż grupy o niskiej spoistości. W badaniach tych stwierdzono również, że im wyższa jest spoistość grupy, tym większa jest jej siła oddziaływań, a jej członkowie są mniej skrepowani pod względem okazywania swej wrogości (17).

Wzrost spoistości grupy wskutek przeżywanego przez jej członków lęku i napięcia, powstałego w wyniku odczuwanego przez nich zagrożenia, stwierdził w swych badaniach m. in. A. D. Pepitone i R. Kleiner. Badania te dotyczyły wpływu zagrożenia i frustracji na spoistość grupy. Odbyły się one podczas obozu wakacyjnego i obejmowały dwie grupy chłopców. W wyniku swych badań autorzy stwierdzili, że wysoki stopień sfrustrowania i związany z tym stan napięcia członków grupy zwiększa wydatnie jej spoistość (16).

Do omówionych wyżej czynników spoistości grupy niektórzy psychologowie zaliczają ponadto:

- wspólny język, jakim posługują się członkowie grupy;
- jednolity ich sposób myślenia;
- problemy rozwiązywane w grupie;
- wspólne cele, jakie grupa realizuje lub zamierza realizować;
- określone sposoby wzajemnego porozumiewania się;
- częste kontakty towarzyskie;
- organizacja życia i pracy, polegająca na wyznaczaniu odpowiedzialności każdemu spośród członków grupy za osiągnięcia jej jako całości; zmierza ona do wyrabiania u każdego członka grupy poczucia obowiązku, włączenia się w proces zaspokajania indywidualnych potrzeb wszystkich swych współtowarzyszy tak, aby stanowiły one jej potrzeby własne (2, s. 84 i n.);
- niektóre zdarzenia, mające miejsce poza grupą, ale bezpośrednio dotyczące jej członków. Takim zdarzeniem np. wśród załóg fabrycznych może być niespodziewana przez nich podwyżka płac (3, s. 81 i n.). W warunkach życia szkolnego jest nim z pewnością sprawienie klasie przez kierownictwo szkoły lub zakład pracy jakiegokolwiek nieoczekiwanej i przyjemnej niespodzianki w postaci wspólnego obejrzenia filmu, wspólnej wycieczki itp.

### Czynniki zmniejszające spoistość klasy szkolnej

Spoistość klasy szkolnej zmniejsza się szczególnie wówczas, gdy uczniowie jej nie znajdują tam możliwości zaspokajania swych potrzeb zwłaszcza w tym stopniu, jak miało to miejsce dawniej. Chodzi tu przede wszystkim o potrzeby uznania i bezpieczeństwa.

Spoistość jej zmniejsza się także wskutek przykrych w niej doświadczeń i przeżyć, a zwłaszcza rozczarowań uczniów. Przykładem takich rozczarowań i ich wpływu na zmniejszenie spoistości grupy stanowią m. in. obserwacje M. Horwitza, dokonane na marginesie przeprowadzonych przez niego badań eksperymentalnych. Osobami badanymi były studentki. Wyznaczono im określone zadania, które chętnie na siebie przyjęły. Podczas wykonywania zadań niektóre z dziewcząt nabrały przekonania, że brak zdolności w tym kierunku z ich strony może spowodować nieodpowiednie jego ukończenie. Fakt ten wpłynął na ogólne zaniepokojenie dziewcząt i sprawił,

że działalność całej grupy stała się dla nich mniej atrakcyjna (3, s. 83 i n.). O zmniejszającym się stopniu spoiwości grupy pod wpływem przykrych doświadczeń i przeżyć jej członków świadczą również wspomniane już badania J. R. P. Frencha. Otóż z chwilą kiedy grupa nie była w stanie uporać się z podjętym przez siebie zadaniem, traciła ona wyraźnie w oczach jej członków na swej atrakcyjności.

Przytoczone wyniki badań J. R. P. Frencha dowiodły ponadto, że spoiwość grupy maleje, gdy członkowie jej różnią się w swych przekonaniach co do sposobu rozwiązywania przez grupę problemów. Niektóre osoby — zdaniem autora — rezygnowały z wykonania podjętego uprzednio zadania szczególnie dlatego, że uczestnicy grupy, do której one należały, nie byli zgodni co do sposobu, jakim powinno się rozwiązać rozważany problem. Takie zróżnicowanie poglądów stanowi kolejny czynnik, dezintegrujący harmonijny układ stosunków w klasie szkolnej. Podobne stanowisko znajduje potwierdzenie w pracy L. Festingera i jego współpracowników. Stwierdzają oni, że jednostka będzie traktowała prawdopodobnie swą grupę jako mniej atrakcyjną, jeśli przekona się o niezgodności własnych swych opinii ze stanowiskiem pozostałych członków grupy w tej samej sprawie (3, s. 83 i 91). Warto tu nadmienić również, że im bardziej grupa jest spoiwa, tym przypuszczalnie większą wykazuje wrażliwość nawet na nieznaczne zróżnicowanie opinii i z tym większą troską usiłuje wyrównać powstałe wśród członków różnice. Przekonują o tym m. in. badania przedstawione przez H. B. Gerarda (3, s. 83 i 91).

Innym czynnikiem wpływającym na zmniejszenie spoiwości klasy szkolnej może być przeświadczenie uczniów o zbytnej dominacji niektórych z nich lub o innych niewłaściwych przejawach ich zachowania się. Wśród uczniów nie zawsze chętnie widziani są tzw. „prymusi”; nie zawsze uznaniem kolegów cieszą się ci, którzy za wszelką cenę usiłują „wkupić się” w łaskę nauczycieli lub wyróżnić się w sposób mało zasłużony. Słowem, nieulubiani przeważnie są ci, którzy usiłują dominować w klasie. Twierdzenie o tym, że spoiwość klasy szkolnej maleje wskutek dominacji jednych uczniów nad innymi, znajduje swe pewne uzasadnienie w różnych badaniach, przeprowadzonych nad osobami dorosłymi (3, s. 84).

Współzawodnictwo między poszczególnymi uczniami i międzygrupowe niewłaściwie inspirowane może również obniżyć spoiwość klasy szkolnej. Na negatywną stronę współzawodnictwa zwrócił uwagę M. Deutsch w sygnalizowanych wyżej badaniach. Stwierdził on m. in., że współzawodnictwo powoduje wśród członków grupy poczucie niepewności wskutek oczekiwań wrogich postaw ze strony osób, z którymi wypada im współzawodniczyć.

Ponadto czynnikami dezintegrującymi spoiwość klasy szkolnej mogą być:

- niezgodność celów, do jakich zmierzają uczniowie klasy;
- brak kontaktów towarzyskich uczniów;
- niewłaściwa organizacja życia i pracy uczniów, nie licząca się dostatecznie z ich indywidualnymi potrzebami;
- tłumienie inicjatywy uczniów.

Z przedstawionego przeglądu czynników zarówno zmniejszających, jak i zwiększających spoiwość klasy szkolnej wynika niedwuznacznie potrzeba głębszej i systematycznej refleksji nauczyciela nad własnymi metodami pracy wychowawczej. Potrzebę taką dyktuje fakt pełnej jego odpowiedzialności za istniejącą spoiwość w klasie szkolnej. Byłoby niewybaczalnym błędem pozostawienie twórczenia się spoiwości klasy szkolnej jej własnemu i przypadkowemu rozwojowi. Spoiwość bowiem klasy szkolnej jako wypadkowa sił, scalających jej uczniów, stanowi ważny środek realizowania celów wychowawczych.

Doceniając znaczenie spoiwości klasy szkolnej w procesie wychowawczym uczniów, należy zdać sobie także sprawę i z tego, że zbyt wysoka spoiwość kryje w sobie

pewne niebezpieczeństwa. Nierzadko bywa ona źródłem megalomanii grupowej, separatyzmu i niechęci do osób spoza grupy (21, s. 129).

Zasygnalizowana w artykule problematyka spistości klasy szkolnej nie wyczerpuje wszystkich jej zagadnień. Budzić może też słuszne zastrzeżenie, że omawianie jej ograniczało się w zasadzie do referowania badań przeprowadzonych niemal w całości w warunkach pozaszkolnych. W związku z tym można mieć wątpliwości i obawy, czy przenoszenie wyników takich badań na teren klasy szkolnej nie mija się zupełnie z celem. Osobiście śmiem twierdzić, że jakkolwiek korzystanie z wyników badań, nie dotyczących szkoły, kryje niebezpieczeństwo uproszczeń i omyłek w rozumieniu procesów zachodzących w klasie, mimo to może stanowić ono dużo większą podstawę dla głębszych przemyśleń tych zagadnień niż tylko w oparciu o własną intuicję i domysły.

### Bibliografia

1. BANY MARY A. and L. V. JOHNSON: Classroom Behavior. Group Dynamics in Education. New York 1964, Macmillan.
2. BENNET MARGARET E.: Guidance and Counseling in Groups. New York, 1963, McGraw — Hill, wyd. 2.
3. CARTWRIGHT D. and A. ZANDER: Group Dynamics. Research and Theory. New York 1958, Row Peterson and Company, wyd. 3.
4. CHEŁSTOWSKI B.: Pojęcia, wskaźniki i korelaty integracji grupy w literaturze socjometrycznej. *Studia Socjologiczne* 1966, nr 1, s. 155—187.
5. DEUTSCH M.: The Effects of Cooperation and Competition upon Group Process. W: Group Dynamics ..., s. 319—353, patrz poz. 3.
6. DITTES J. E.: Attractiveness of Group as Function of Self — Esteem and Acceptance by Group. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1959, vol. 59, s. 77—82.
7. FESTINGER L., SCHACHTER S., and K. BACK: Social Pressures in Informal Groups. New York 1950, Harper.
8. FESTINGER L., SCHACHTER S., and K. BACK: The Operation of Group Standards. W: Group Dynamics ..., s. 204—222, patrz poz. 3.
9. FRENCH J. R. P.: The Disruption and Cohesion of Groups. W: Group Dynamics ..., s. 121—134, patrz poz. 3.
10. GROSS N. and W. E. MARTIN: On Group Cohesiveness. *American Journal of Sociology* 1952, vol. 57, s. 546—554.
11. KELLEY H. H.: Communication in Experimentally Created Hierarchies. W: Group Dynamics ..., s. 443—461, patrz poz. 3.
12. KING CH. E.: The Applicability of Small Group Knowledge to the Classroom Situation. *Sociology and Social Research* 1960, vol. 45, s. 18—23.
13. LOTT BERNICE E. and A. J. LOTT: The Formation of Positive Attitudes Toward Group Members. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1960, vol. 61, s. 297—300.
14. MIKA St.: Nauka o małych grupach. *Psychologia Wychowawcza* 1964, nr 4, s. 422—435.
15. MUSZYŃSKI H.: Wychowanie moralne w zespole. Warszawa 1964, PZWS.
16. PEPITONE A. D. and R. KELLER: The Effects of Threat and Frustration on Group Cohesiveness. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 1957, vol. 54, s. 192—199.
17. PEPITONE A. D. and G. REICHLING: Group Cohesiveness and the Expression of Hostility. *Human Relations* 1955, vol. 8, s. 327—338.

18. PHILLIPS B. N. and L. A. D'AMICO: Effects of Cooperation and Competition on the Cohesiveness of Small Face — to Face Group. *The Journal of Educational Psychology* 1956, vol. 47, s. 65—70.
19. SHERIF M.: Superordinate Goals in the Reduction in Intergroup Conflict. *American Journal of Sociology* 1956, vol. 63, s. 349—356.
20. THIBAUT J.: An Experimental Study of the Cohesiveness of Underprivileged Groups. W: *Group Dynamics ...*, s. 102—120, patrz poz. 3.
21. ZABOROWSKI Z.: *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*. Warszawa 1964, PWN.

RYSZARD SMYL  
DĘBLIN

### MASZYNA UCZĄCA „LYMS I”

System nauczania programowanego posiada dużo pierwiastków nowoczesności i do niego na pewno należy przyszłość.

Rozpoczął się okres gwałtownych poszukiwań sposobów i środków pozwalających zrealizować pięć zasad szkolenia programowanego.

Początkowo budowano urządzenia mechaniczne, a następnie elektryczne, które tylko częściowo spełniły warunki stawiane im przez zasady nauczania programowanego. W ten sposób powstały repetytory i egzaminatory znacznie skracające czas przygotowania większej ilości uczniów, lecz nie rozwiązujące zasadniczo problemu.

Próby wykorzystania elektronowych maszyn matematycznych dały zadowalające wyniki, lecz duże koszty budowy, odpowiednio udoskonalanych urządzeń pomocniczych jeszcze długo hamować będą ich powszechne stosowanie.

Innym produktem poszukiwań rozwiązania problemu było opracowywanie odmiennie zredagowanych skryptów. Tego rodzaju skrypty w zasadzie absolutnie nie mogą posunąć sprawy naprzód, gdyż mimo wysiłków będzie to tylko lepiej lub gorzej opracowany podręcznik, którego wartość dydaktyczna waha się w stosunkowo niewielkich określonych granicach, zależnych przede wszystkim tylko od autora.

Dążąc do jak najbardziej ekonomicznego częściowego rozwiązania problemu i wprowadzenia systemu nauczania programowanego do codziennej praktyki w 1966 roku w Wyższej Oficerskiej Szkole Lotniczej zbudowano eksperymentalny prototyp automatycznej maszyny nauczającej „LymS I”.

Urządzenie to jest całkowicie zautomatyzowane i spełnia wszystkie warunki stawiane tego typu maszynom. Jego zewnętrzny wygląd przypomina duży telewizor. Na czołowej ścianie znajduje się ekran o rozmiarach 20×30 cm, poniżej ekranu umieszczony jest niewielki pulpit do notowania.

Nad pulpitem znajdują się trzy tabliczki: pierwsza dłuższa, nieco wyżej, z napisem „odpowiedz”, a pod nią dwie krótsze z napisami „I pytanie” i „II pytanie”. Pod tabliczkami umieszczone są odpowiednio klawisze oznaczone literami A, B, C i a, b, c. Z lewej strony znajduje się pokrętko włącznika i regulacji siły głosu, zaś z prawej pokrętko regulacji ostrości obrazu. W pulpicie umieszczone jest gniazdko na słuchawki radiowe. Urządzenie połączone jest trzyżyłowym przewodem ze wskaźnikiem dla wykładowcy, a zasilanie odbywa się z sieci prądu zmiennego 220V oraz prądu stałego 26 V.

Temat wykładu jest zaprogramowany w postaci obrazów i dźwięku i podzielony na zagadnienia, „porcje” i „kroki”.

Uczeń zasiada do urządzenia „Lymy I”, przekręca lewy włącznik i na ekranie pojawia się obraz kontrolny ułatwiający nastawienie ostrości obrazu. Następnie naciska klawisze „C” i „c”, co powoduje pojawienie się pierwszego obrazu pierwszej „porcji” wykładu, a w słuchawkach słyszy treść objaśniającą — jest to pierwszy „krok” nauki danego tematu. Następne „kroki” czynione są automatycznie, to znaczy, zmiana obrazu i treści wykładu zachodzi zgodnie z zaprogramowaniem. Po kilku „krokach”, które tworzą „porcję”, na ekranie pojawia się treść dwóch pytań, do których podane są po trzy bliskoznaczne odpowiedzi oznaczone literami. Do I pytania A, B, C i do II pytania a, b, c. Nad klawiszami zapala się napis „odpowiedz”. Pytania te dotyczą wiadomości podanych w pierwszej „porcji”.

Uczeń wybiera odpowiedzi obu pytań i naciska odpowiednie klawisze. Jeżeli obie odpowiedzi były prawidłowe, to automat zaczyna nadawanie następnej „porcji” materiału. Jeżeli natomiast przynajmniej jedna z odpowiedzi była fałszywa, to automat przesterowuje i obrazy zaczynają się cofać w takim samym tempie, w jakim się pojawiały. Tym razem jednak treść wykładu jest już bardziej przystępna niż poprzednia. To powtarzanie trwa do czasu, kiedy pojawi się na ekranie obraz kontrolny początku wykładu. Od tej chwili nauka zaczyna się na nowo. W ten sposób uczeń, który nie opanował pierwszej „porcji” materiału, uczy się jej powtórnie jeszcze dwa razy.

Może się również zdarzyć tak, że uczeń nie opanował np. trzeciej „porcji”, wtedy zostaje cofnięty do pytań z drugiej „porcji”, ale jeśli już ją zapomniał i nie odpowiedział prawidłowo, to zostanie cofnięty do drugiej „porcji”. Jeżeli zapomniał również wiadomości drugiej „porcji”, to wykład zostanie cofnięty nawet aż do pierwszej.

Przy tak działającym urządzeniu uczeń musi się dobrze skoncentrować, bowiem każda pomyłka kosztuje go stratę  $\frac{2}{3}$  czasu normalnej nauki jednej „porcji”.

Już po przerobieniu pierwszego tematu zostanie prawie obiektywnie określona zdolność danego ucznia do przyswajania wiadomości. Miarą jego zdolności będzie czas, w jakim opanował dany temat.

Jak wynika z powyższego opisu, urządzenie „Lymy I” może spełnić pięć zasad szkolenia programowanego.

Zasada małych kroków jest realizowana dzięki temu, że cały temat jest podzielony na zagadnienia, „porcje” i „kroki”. „Porcje” są rozdzielone sprawdzianem opanowania wiadomości — pytaniami.

Zasada czynnego odpowiadania spełniana jest w ten sposób, że uczeń mając do wyboru trzy bliskoznaczne odpowiedzi musi się dobrze namyślić, która z nich jest prawidłowa. System wyboru odpowiedzi ma wielu przeciwników, lecz tutaj zalety przewyższają wady, a mianowicie:

— uczeń obawia się wybrać odpowiedź zbyt pochopnie, bo straci ilość czasu nieporównywalną z czasem potrzebnym do nawet długiego zastanawiania się;

— przynajmniej dwa pytania z każdej „porcji” stanowią poważną rekojmie, że sprawdzona będzie jakość przyswajania wiadomości przez ucznia.

— w czasie żadnego innego wykładu uczeń nie jest tak często pytany, choćby nawet w lakonicznej formie, co utrzymuje jego uwagę w napięciu.

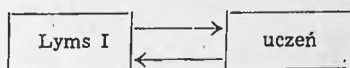
Zasada bezpośredniego potwierdzenia realizowana jest dzięki temu, że odpowiedź dobra pozwala przejść do następnej „porcji” materiału, a zła zmusza wrócić do poprzedniej.

Zasada własnego tempa jako najbardziej ważka w nauczaniu jest spełniana w całej rozciągłości, bowiem przy jednej maszynie uczy się tylko jeden uczeń i tylko od jego zdolności zależy tempo, w jakim przechodzi zaprogramowany wykład. Wprawdzie podraża to znacznie koszty, lecz efekty są dużo lepsze.



Zasadę sprawdzania przez ucznia realizuje się w ten sposób, że uczeń może w każdej chwili sprawdzić, gdzie popełnił omyłkę, i drugi raz jej nie popełniać.

Jak widać, „automatyczny nauczyciel” jest urządzeniem łączącym zalety znanych dotąd repetytorów i egzaminatorów przez zastosowanie prostego sprzężenia zwrotnego.



Dodatkowymi zaletami tego urządzenia nauczającego jest to, że nawet przy dużej grupie maszyn istnieje całkowita kontrola postępów każdego ucznia przez wykładowcę, który na pulpicie sterującym posiada wskaźniki informujące go, którą „porcję” materiału przerabia dany uczeń lub które pytania sprawiają mu trudności. Wykładowca może się w każdej chwili włączyć do urządzenia ucznia i ewentualnie udzielić wskazówek.

Ten typ maszyny może być wykorzystany nie tylko do nauczania przedmiotów teoretycznych, lecz także częściowo praktycznych. W takim przypadku na sali winny znajdować się modele, makiety, zespoły przyrządów, na częściach których umieszczone będą litery odpowiedzi. Może być również z maszyną sprzężony trener lub inne urządzenie treningowe. Zarzuty, że mechaniczne odpowiedzi zubożają treść nauki, nie są w tym wypadku najistotniejsze, gdyż maszyna jest przeznaczona dla uczniów szkół wyższych, gdzie prawdziwe sprawdzanie odbywa się na egzaminie ustnym.

Przeciwnicy szkolenia programowanego między innymi twierdzą, że żadna maszyna nie zastąpi żywego wykładowcy, czemu zwolennicy tego systemu wcale nie zaprzeczają, lecz widząc, w jakim impasie znajduje się szkolnictwo, starają się znaleźć możliwie najlepsze rozwiązanie. O tym, że postęp w tej dziedzinie prowadzi tylko przez automatyzację procesu nauczania, świadczą wykłady telewizyjne. Wyobraźmy sobie, że słuchacz politechniki telewizyjnej siedząc w domu może być w każdej chwili zapytany lub może cofnąć i powtórzyć pewien niezrozumiały dla niego fragment wykładu, a otrzymamy prawie idealny obraz tego systemu nauczania.

Urządzenie typu „Lyms I” stanowi pewien krok naprzód w kierunku całkowitej zmiany systemu nauczania, dając następujące możliwości:

- skrócenia czasu szkolenia bez obniżania jego poziomu,
- wyłowienia w krótkim czasie uczniów uzdolnionych,
- przeznaczenia zaoszczędzonego czasu na praktykę lub poznanie innych przedmiotów,
- odciążenia wykładowców i skierowania ich wysiłków na dobre przygotowanie metodyczne treści wykładów,
- przeznaczenia większej ilości czasu naukowców na tak potrzebne prace badawcze,
- zwiększenia przepustowości szkół wyższych.

Z powyższego wynika, że „automatyczny nauczyciel” może w chwili obecnej przynajmniej częściowo rozwiązać nabrzmiały problem w szkolnictwie powstały w wyniku „eksplozji nauki”. Trzeba jednak przede wszystkim przeprowadzić na szeroką skalę badania eksperymentalne przez zbudowanie przynajmniej 30 sztuk maszyn nauczających i sprawdzenie efektów nauczania pewnych przedmiotów w kilku grupach studentów. Trzeba tu zaznaczyć, że metoda programowania jest niezmierznie prosta z punktu widzenia technicznego.

Eksperymenty powinny być skierowane przede wszystkim na ustalenie:

- jakie przedmioty lub tematy nadają się najbardziej do szkolenia programowanego,
- zasad podziału tematów na „porcje” i „kroki”,

- metodyki opracowania wykładów,
- zasad formułowania pytań kontrolnych i odpowiedzi,
- sposobu opracowania graficznego obrazów,
- warunków upracticznienia tego systemu nauczania,
- metod klasyfikacji uzdolnienia uczniów,
- metod pracy z uczniami opóźnionymi,
- listy przedmiotów uzupełniających dla uczniów wybitnie zdolnych.

Prócz tego eksperymenty winny również zbadać psychiczną stronę stosunku uczeń — maszyna, a mianowicie:

- jaki może być najdłuższy czas trwania jednego wykładu w warunkach maksymalnego napięcia uwagi ucznia,
- jakiej długości przerwy stosować między jednym a drugim wykładem „automatu”,
- jaki jest wpływ maszyny na system nerwowy uczącego się,
- jaka jest szybkość rozwoju umysłowego ucznia przy tym systemie nauczania.

Te kilka uwag nie wyczerpuje oczywiście problemów, które zapewne wyłonią się w czasie badań nowego systemu nauczania, i nie obejmuje całej sfery zagadnień technicznych.

Przy dzisiejszym stanie przemysłu elektronicznego istnieje realna możliwość udoskonalenia i usprawnienia działania automatyki i optyki oraz maksymalnej miniaturyzacji całego urządzenia.

Starannie wyważając wszystkie zalety i wady „automatycznego nauczyciela” można pokusić się o sformułowanie twierdzenia, że opisana maszyna ma wszelkie cechy nowoczesności i tylko szybkie wprowadzenie jej do seryjnej produkcji, obniżające jej koszt znacznie poniżej 10 tys. złotych, może częściowo zrewolucjonizować dotychczasowy przestarzały system nauczania.

## BOGDAN SUCHODOLSKI: ŚWIAT CZŁOWIEKA A WYCHOWANIE Książka i Wiedza (Warszawa) 1967, s. 589

Tematyka recenzowanej książki jest różnorodna. Jednakże ta różnorodność merytoryczna jest silnie powiązana myślą przewodnią, która stanowi trzon systemu pojęć pedagogicznych prof. B. Suchodolskiego. Spoidłem tym jest ujmowanie działalności wychowawczej w ścisłym związku z rozwojem nowoczesnej cywilizacji socjalistycznej.

W części wstępnej książki, nazwanej „Moja pedagogika”, Autor zwierza się z kierunku zainteresowań i ze swej drogi do pedagogiki. Informuje, że problem, który go pasjonuje szczególnie i który traktuje jako centralny, brzmi: Jaka powinna być pedagogika, aby stała się nauką o wychowaniu cechującym naszą epokę, tak różnym od wychowania dotychczas istniejącego? Odpowiedź na to pytanie znajduje czytelnik w prezentowanej tu książce.

Analizę zagadnienia, jaka powinna być pedagogika, Autor rozpoczyna od określenia terminu „pedagogika”. Definiuje go jako naukę, która bada zmieniającą się rzeczywistość wychowawczą, zajmuje się poznawaniem „rzeczywistości wychowawczej przez współudział w tworzeniu form najbardziej odpowiadających potrzebom rozwijającej się cywilizacji i zadaniom, które ludzkość musi w tych warunkach rozwiązać”<sup>1</sup>.

Określenie pedagogiki Autor łączy z tezą o zmienności przedmiotu pedagogiki. Dowodzi, że ile razy zmienia się przedmiot pedagogiki, tj. ilekroć ulega przeobrażeniu proces wychowania, tylekroć zmienia się także i pedagogika. Ten swego rodzaju paralelizm wychowawczo-pedagogiczny, związek między procesem wychowania a pedagogiką jako nauką badającą zmieniającą się rzeczywistość wychowawczą, nie jest jednakże oznaką jakiejś naukowej niedojrzałości pedagogiki; przeciwnie, jest on dowodem dotrzymywania kroku historycznym przemianom życia i wychowania.

Przechodząc do kwestii przydatności współczesnej działalności wychowawczej B. Suchodolski dowodzi, że dzisiejszym potrzebom społeczeństwa ludzkiego nie odpowiada wychowanie, które jest nasycone utylityzmem i charakteryzuje się przymusem, niekiedy wręcz tresurą. Przeszaje zadowalać wychowanie, które ma na celu li tylko proces przystosowywania, adoptowania dziatwy i młodzieży szkolnej do istniejących warunków. Społeczeństwa zrywają z dążnością do urabiania człowieka i wdrażania go do posłuszeństwa wymaganiom życia, dyktowanym przez państwo. Nowocześnie rozumianemu wychowaniu idzie nie tyle o przystosowanie dorastającego pokolenia do zastanej rzeczywistości, ile o przygotowanie go — zgodnie z dyrektywą Marksa — do przekształcenia tej rzeczywistości, oczywiście w kierunku mieliboratywnym. Takie tylko wychowanie zasługuje na miano prawdziwej działalności wychowawczej.

Wychowanie prawdziwe ma na celu przygotowanie każdej jednostki ludzkiej do udziału w przekształcaniu świata, a poprzez przekształcenie świata doskonalenie i siebie, rozwijanie siebie w pełną, wszechstronnie rozwiniętą osobowość ludzką. Termin „osobowość” jest wieloznaczny. Wieloraki jest zakres rzeczywistości, którą w języku potocznym i naukowym ma się na myśli, przyjmując różne znaczenie słowa. Różnie określano historyczną ewolucję jego definicji. Autor, sceptycznie usposobiony „wobec prób rozjaśnienia wszelkich terminologicznych sporów i formułowania propozycji mających porządkować istniejący chaos, a prowadzących za-

zwyczaj do jeszcze jednego wariantu możliwości interpretacyjnych", nie definiuje pojęcia „osobowości”, lecz wyjaśnia je przez odwołanie się do samej rzeczywistości. Realna rzeczywistość jest dla Autora punktem wyjścia w analizie treści składających się na sens słowa „osobowość”, ona też pozwala znaleźć odpowiedź na pytanie, dlaczego problem osobowości stał się dziś pasjonujący, zwłaszcza w krajach socjalistycznych<sup>2</sup>.

W przeszłości, z grubsza biorąc, sprowadzono problem osobowości bądź do metafizycznych, bądź też do empirycznych koncepcji człowieka. W zależności od koncepcji człowieka, wskazywano na różne — zwykle sprzeczne — związki filozofii człowieka z wychowaniem. Dopiero filozofia człowieka rozwinięta przez Marksa, dopiero jego antropologia filozoficzna, przewyciężyła dotychczasowe przeciwstawne sobie stanowiska. Marks wykazał, że osobowość ludzka rozwija się historycznie przez zaangażowanie w tworzenie obiektywnego świata. Człowiek rozwija się i dorasta do czekających go zadań społecznych i zawodowych przez tworzenie nowych pojęć i idei, przez pomysły i działania nowatorskie, budowanie nowych dóbr cywilizacyjnych i kulturalnych, przez kształtowanie nowych form społecznych. Innymi słowy, osobowość ludzka kształtuje się i doskonali drogą przekształcenia istniejącej rzeczywistości w nową. Nowa rzeczywistość stawia człowiekowi znowu nowe kolejne wymagania i rozbudza w nim nowe potrzeby. To zaś zmusza człowieka do dalszego kolejnego działania dla zaspokojenia świeżo rozbudzonych potrzeb.

Ustrój socjalistyczny stwarza szczególnie sprzyjające warunki rozwoju osobowości ludzkiej. Tworzone przez ten stosunki społeczno-polityczne i gospodarcze preferują komponenty, które sprzyjają kształtowaniu się psychiki człowieka, wspierają działalność wychowawczą, pobudzają harmonię życia umysłowego i uczuciowego, rozwijają humanistyczne stosunki międzyludzkie, ścierają zawiść i agresywność, podnoszą poziom kultury masowej, upowszechniają postawy twórcze, służą szczęściu.

Dla pełni obrazu Autor porównuje teorie traktujące o istocie osobowości ludzkiej. Teorie psychologiczne głoszą, że osobowość człowieka rozwija się pod wpływem czynników wewnętrznych. Rolę tych czynników pojmują rzecznicy tej teorii rozmaicie. Jedni przypisują decydujące znaczenie czynnikom biologicznym, inni bądź intelektualnym, bądź wolicjonalnym i emocjonalnym. Teorie socjologiczne utrzymują, że osobowość ludzka rozwija się głównie pod wpływem środowiska, zwłaszcza wedle wzorów osobowych tego środowiska.

Jak zauważa Autor, żadna z tych teorii nie uwzględnia wpływu czynników historycznych na rozwój osobowości. Czyni to sformułowana przez prof. B. Suchołolskiego historyczna teoria osobowości człowieka, przypisująca właśnie procesom historycznym decydujące znaczenie w kształtowaniu osobowości. Teoria ta uczy, że w procesie wychowania należy widzieć nie tylko bliskie, ale i bardzo dalekie perspektywy rozwoju cywilizacji. Dlatego że tylko takie widzenie umożliwia przygotowanie dorastającego pokolenia do życia w okresie najbliższych dziesięcioleci, w których to okresach będzie ono czynnie uczestniczyć w tworzeniu nowych dóbr materialnych i duchowych, będzie kształtować nową rzeczywistość humanistyczną i przyrodniczą<sup>3</sup>.

Poddawszy rewizji spetryfikowane pojęcia: pedagogiki i jej przedmiotu, wychowania i osobowości ludzkiej, Autor zajął się kwestią praktycznej i teoretycznej funkcji pedagogiki. Analiza tych funkcji prowadzi do przeświadczenia, że pedagogika jest zarówno nauką praktyczną, jak i teoretyczną. Jednakże nie jest nią w wąskim tych słów rozumieniu. Nie jest nauką praktyczną w sensie ściągania funkcji tej dyscypliny do wyłącznego tworzenia i uzasadniania reguł technologii pracy dydaktyczno-wychowawczej. Praktyczna funkcja pedagogiki jako nauki polega na tym, że: 1) w poznawaniu rzeczywistości edukacyjnej stara się wydobyć przede wszystkim czynniki, które kształtowały i kształtują człowieka w jego historycznym i osobniczym rozwoju, 2) wykorzystuje praktykę całej historii ludzkości, „w której rzeczy-

wistość tworzona przez ludzi od wieków "tworzy i przekształca ludzi", 3) wnika w perspektywiczne warunki i zadania, przygląda się rzeczywistości, która dopiero nastąpi, rzeczywistości, którą ludzie będą tworzyć jutro, podobnie jak tworzą ją dziś i tworzyli wczoraj. Natomiast teoretyczna funkcja pedagogiki zasadza się na tym, że: 1) odpowiada na pytanie, jak kształtują się ludzie przez swe własne dzieła, 2) docieka, „jakie są dialektyczne powiązania między przyswajaniem dotychczasowego dorobku a jego przewyżnianiem i tworzeniem nowego” i 3) zgłębia rzeczywistość edukacyjną minionych pokoleń i porównuje ją z rzeczywistością obecną<sup>4</sup>. Zauważmy, że jest to znowu jedno z wielu nowych ustaleń Autora.

Z tezy o naturalnym związku pedagogiki praktycznej z pedagogiką teoretyczną wynikają daleko idące implikacje. Uznanie tego związku pozwala przewyżnić przeciwieństwa teorii i praktyki, tworzyć „teorię praktyczną i praktykę teoretyczną” i określić w nowy sposób sytuację i rolę pedagogiki wśród innych nauk.

Rewizji gruntownej poddał Autor także ujmowanie stosunku pedagogiki do nauk pomocniczych. Panującemu przekonaniu o jednostronnej zależności pedagogiki od nauk pomocniczych Autor przeciwstawia pogląd obustronnej zależności tych dyscyplin. Dowodzi, że zarówno filozofia, zwłaszcza filozofia człowieka zmuszona dostrzegać człowieka „także jako stworzenie, które samo się stwarza i kształtuje”, czy psychologia badająca „w pewnym sensie produkty wychowawczej działalności” jest w tym znaczeniu — podobnie jak pozostałe nauki pomocnicze — zależna od wychowania, a więc i od pedagogiki. Jeśli zatem prawdziwe jest twierdzenie, iż pedagogika jest stosowaną filozofią, to tak samo prawdziwą jest konstatacja, iż filozofia człowieka to stosowana pedagogika. To samo dotyczy pozostałych dyscyplin pomocniczych.

W recenzowanej pracy odszedł prof. Suchodolski całkowicie od tradycyjnej klasyfikacji wychowania na dziedziny wychowania umysłowego, moralno-społecznego, estetycznego i fizycznego. Tradycyjne rozróżnienie odrębnych dziedzin wychowania w kategoriach psychologicznych nie uwypukla faktu, że rozwój każdego człowieka dokonywa się przede wszystkim poprzez jego udział i pracę w istniejącej cywilizacji, w obiektywnych dziedzinach społecznego i kulturalnego życia. Z tego względu oraz ze względu na zintegrowane życie społeczno-kulturalne współczesnych ludzi celowsze jest ujmowanie wychowania w zakresie i formach wyznaczanych raczej przez historycznie ukształtowaną cywilizację. Autor proponuje zatem mówić o „wychowaniu przez naukę, o wychowaniu przez sztukę, o wychowaniu przez działalność społeczną”<sup>5</sup>.

Wiele miejsca poświęcił prof. B. Suchodolski sprawie integracji wychowania ze sztuką, nauką i techniką. Stwierdzeniem wyjściowym jest teza: „nie jest prawdą, jakoby podstawowym warunkiem i prawem rozwoju nauki była specjalizacja”, bowiem „postęp specjalizacji wymaga zawsze nowych osiągnięć w zakresie integracji”. Nie jest wykluczone — konkluduje Autor — że dla nauki współczesnej integracja stanowi bardziej charakterystyczną cechę niż specjalizacja. Poza tym poznanie szerszych procesów integracji sztuki, nauki i techniki umożliwi zrozumienie procesów integracji wychowania dokonujących się w świecie współczesnym<sup>6</sup>.

Kwestię integracji wychowania sprzągł Autor z zagadnieniem jedności i wielorakości myślenia naukowego. I znowu rozważa to zagadnienie historycznie. Przyjmuje, że mówiąc o myśleniu naukowym, uczeni mieli na uwadze to, co wybijało się w ich nauce, w nauce ich czasów. Uznanie tego kryterium implikuje tezę: myślenie naukowe „nie” jest czymś niezmiennym, ale rozwija się różnorodnie w różnych epokach.

Wydzieliwszy myślenie naukowe od innych rodzajów myślenia, przede wszystkim myślenia artystycznego i filozoficznego, Autor rozpatruje kolejno sześć podstawowych typów myślenia naukowego: formalnego, eksperymentalnego, uogólniającego (ustalającego pewne ogólne prawa), „rozumiejącego”, pragmatycznego i wartościują-

co-normatywnego. Podaje również roboczą definicję myślenia naukowego. Brzmi ona następująco: myślenie naukowe to „dążenie do prawdziwości, do ścisłości, do posłuszeństwa wobec kryteriów logicznych, wobec kryteriów dialektycznych”<sup>7</sup>.

Na tle problemu jedności i wielokrotności myślenia naukowego Autor przedstawił problem nowoczesnej integracji nauk społecznych, przyrodniczych i technicznych. Wydobywszy wzajemne zależności przyrodniczego i społecznego pojmowania natury, podkreśla integracyjny charakter pojęcia ewolucji, wskazuje przykładowo na niektóre problemy historycznej integracji nauk i podnosi związek i zależność człowieka nie tylko od świata przyrody i ludzi, ale również od świata techniki. Przypomina, że już Platon dowodził, iż cywilizacja ludzka powstała z dwóch ściśle ze sobą związanych źródeł: z zamiłowania do mądrości i zamiłowania do techniki. Dziś świat wytworów technicznych „staje się nową postacią rzeczywistości, wyrastającą z przyrody i społeczeństwa, ale wcale z nim nie identyczną”<sup>8</sup>.

Sporo miejsca B. Suchodolski poświęcił roli historii nauki w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

W historii nauki drzemią znaczne walory kształcące i wychowawcze. Nauka kształci ludzi w sposób wielostronny i twórczy, daje społeczeństwu wysokie korzyści, a poszczególnym jednostkom może ofiarować pełnię szczęścia. Nauka wraz z techniką i sztuką umożliwia człowiekowi zaspokojenie naturalnej potrzeby „przekraczania samego siebie”. A to poprzez pokonywanie coraz to nowych trudności. Umożliwia rozwiązanie problemów dotychczas nie znanych, skłania do wysuwania pytań nieoczekiwanych, trudnych i dreczących i jednoczesnego dawania na nie odpowiedzi ścisłych i przekonywujących. Poza tym nauka na równi z techniką, majsterkowaniem, i ze sztuką jest ważkim komponentem w walce z nudą, jałowością, obojętnością i postawą konsumpcyjną. Wyzwała ludzi z więzów ich własnych urojeń i przesądów. Nauka wreszcie stwarza warunki umożliwiające pojednanie człowieka z technizacją. Pejednanie drogą tworzenia cywilizacji, w której ludzie, panując nad materialnymi i społecznymi warunkami życia, mogą rozwijać wszechstronnie swe siły<sup>9</sup>.

Przytoczone walory nauki dostatecznie uzasadniają postulat wprowadzenia historii nauki do programowych zajęć szkolnych. Autor sądzi, że rozmyślanie o nauce w ogóle — a nie konkretnych dyscyplinach — snute na lekcjach poszczególnych przedmiotów nauczania, oddziałają dodatnio na wychowanków. Oddziałają swoimi niezwykle bogatym i różnorodnym materiałem faktycznym, swoimi porywającymi problemami badawczymi i urzekającymi odkryciami naukowymi, dramatycznymi pomyłkami, pasjonującym powodzeniem wytrwałego wysiłku, pociągającym przewyciężaniem przeszkód i glorią zwycięstwa. Krótko, ze względu na walory wychowawcze, kształcące i kulturowe szkoła współczesna winna zapewnić swoim uczniom również znajomość dziejów nauki. Także ze względu na społeczną rolę nauki i uczonych, co dobitnie wykazały m. in. refleksje millenijne<sup>10</sup>.

Część trzecia książki, podobnie jak część pierwsza i druga, również rozwija, pogłębia i uzasadnia tezy przedstawione w części wstępnej, nazwanej przez Autora „Moją pedagogiką”, akcentuje poza tym praktyczną stronę pedagogiki. Obszernie traktuje współczesną politykę oświatową. W tych rozważaniach posługuje się głównie metodą porównawczą, właściwą pedagogice porównawczej. Przy jej pomocy omawia najpierw problem równości w wychowaniu. Rozpoczyna od analizy społecznej funkcji organizacji szkolnej, a kończy analizą wewnętrznąj struktury. Wyjaśnia, co znaczy równość w wychowaniu wtedy, gdy wysuwa się postulat: „Każdemu wedle jego zdolności” — a co wówczas, gdy przyjmuje się dyrektywę: „Każdemu tak jak innym”.

Droga do dzisiejszego ujmowania postulatu równości w wychowaniu wiodła zdaniem Autora przez następujące etapy. W pierwszym etapie pojęcie równości w wychowaniu znaczyło tyle, co tworzenie warunków równego dostępu chłopców i dziewcz-

czął do szkół elementarnych bez względu na ich pochodzenie społeczne, stan majątkowy i wyznanie. Na drugim stopniu rozwoju pojęcie równości w wychowaniu — który przypada na okres walki o szkołę jednolitą — domagano się zniesienia tzw. dualizmu szkolnego, tzn. zniesienia różnic pomiędzy dwoma typami obowiązujących szkół, z których typ ogólnokształcący dawał szerokie uprawnienia, a typ zawodowy otwierał jedynie ograniczone możliwości. Kolejny stopień ujmowania równości w wychowaniu przewiduje konieczność zrównania szans, jakie dają szkoły ogólnokształcące, z szansami szkół zawodowych oraz konieczność zrównania szans w dostępie do szkół wyższych.

Teoretyczne rozważania na temat równości w wychowaniu znalazły swe przedłużenie w analizie procesu upowszechniania wykształcenia średniego w różnych formach. W kształceniu podstawowym Autor rozpatruje pod kątem różnicowania treści dydaktyczno-wychowawczych związek wykształcenia średniego ogólnokształcącego z wykształceniem zawodowym i wyższym. Tę część książki zamyka informacją o upowszechnieniu wykształcenia średniego w ZSRR oraz analizą roli uniwersytetu w upowszechnianiu kultury ogólnej.

Również i tutaj Autor wysuwa nowy postulat. Domaga się, ażeby dotychczas wykonywane przez uniwersytety zadania: kształcenie specjalistów dla niektórych dziedzin życia zawodowego i przygotowanie pracowników naukowych pewnych dyscyplin, poszerzyć o zadanie trzecie: uprawianie kształcenia dorosłych na poziomie uniwersyteckim co najmniej w dyscyplinach podstawowych, „zwłaszcza tych, w których postęp naukowy jest bardziej szybki”<sup>11</sup>.

Przejdźmy do ostatniej, czwartej części. Na wstępie tej części Autor omówił trudności, z jakimi młodzież spotyka się w toku wchodzenia w świat dorosłych. Trudności te rozpatruje na odcinku życia społecznego, zawodowego i kulturalnego. Rozważania swe kończy stwierdzeniem, że dotąd uprawiane wychowanie nie ułatwia młodzieży w dostatecznym stopniu pokonywania trudności, z jakimi styka się ona w momencie wkraczania w świat dorosłych. Toteż Autor dochodzi do wniosku, że „wciąż jeszcze wymagają rozwiązania zasadnicze sprawy edukacji szkolnej w epoce współczesnej”<sup>12</sup>. Rozwiązania wymaga zarówno kwestia ustroju szkolnego, jak i problem programów nauczania, tak zagadnienie zasad i metod nauczania, jak sprawa środków dydaktyczno-wychowawczego oddziaływania.

Zdaniem B. Suchodolskiego stroną ujemną naszego ustroju szkolnego — pomimo jego rewolucyjnych przeobrażeń — jest niezabezpieczenie „w pełni możliwości przechodzenia na szczebel nauczania wyższego”. Dotychczas nie udało się usunąć wszystkich tzw. ślepych uliczek. I tak np. zasadnicza szkoła zawodowa, mimo postępu dokonanego ostatnio w tej dziedzinie, „niełatwo prowadzi do dalszego kształcenia”. Również szkoła średnia ogólnokształcąca nie potrafi maturzystom swoim zapewnić dostępu do szkół wyższych odpowiadających wybranemu kierunkowi nauki. Ślepa uliczkę tworzy także szkoła przysposobienia rolniczego.

Nie brak również programowych i metodycznych słabości w naszej szkole współczesnej. Zdaniem Autora „szkoła jest najbardziej konserwatywnym elementem naszego życia społecznego. Jej program i metody są dostosowane do minionej epoki, kiedy to chodziło o przygotowanie ludzi do ustalonych warunków istnienia”<sup>13</sup>. Treści nauczania nie współdziałają z obecnym dynamicznym rozwojem cywilizacji, nie przygotowują młodzieży do życia w nowych warunkach cywilizacyjnych i społecznych. Nie zaspokajają one potrzeb dzisiejszej kultury ludzko-maszynowej. Konkluzją tych dociekań i refleksji jest żądanie, aby wielkie instytucje wychowawcze, przede wszystkim szkoły, zapewniały dzieciom i młodzieży w wieku szkolnym zwiększoną i bardziej różnorodną pomoc w procesie włączania się w świat ludzi dorosłych.

W końcowych rozważaniach, które noszą nagłówek: „Perspektywy rozwojowe cywilizacji współczesnej a aktualne problemy wychowania”, prof. Suchodolski uściślił i zsyntetyzował wyniki swojej książki, jak się to zazwyczaj czyni.

Rozwój wychowania jest uwarunkowany rozwojem cywilizacji, w naszych warunkach — rozwojem cywilizacji socjalistycznej<sup>14</sup>. Główna linia rozwoju tej cywilizacji sprowadza się do coraz sprawniejszego przejmowania przez ludzi panowania nad siłami przyrody i siłami historii. Podstawę rozwoju nowoczesnej cywilizacji w naszym kraju stanowi rewolucja socjalistyczna i postęp naukowo-techniczny. Powiązanie tych dwu komponentów sprawia, że obecnie tworzona cywilizacja:

1. Staje się coraz bardziej rezultatem zespołowego, zbiorowego wysiłku ludzi.
2. Przekazuje maszynom coraz więcej czynności, zwłaszcza tych, które charakteryzują się szczególnym nasileniem monotonii, człowiekowi zaś pozostawia prace wymagające inicjatywy, inwencji, pomysłowości i inteligencji oraz umiejętności podejmowania decyzji i wykonywania czynności selekcyjnych.
3. Tworzy warunki coraz bardziej sprzyjające spędzaniu wolnego czasu w sposób właściwy. Oczywiście wolnego czasu rozumianego — mówiąc słowami francuskiego socjologa J. Dumazediera — jako zespół zajęć, „którym jednostka może z własnej woli poświęcać się wolnym od obowiązków zawodowych, rodzinnych i społecznych albo w celu wypoczynku i rozrywki, albo w celu bezinteresownego rozwoju swej wiedzy i wykształcenia, albo wreszcie w celu dobrowolnego udziału w życiu społecznym”.

Truizmem jest twierdzenie, że rozwój cywilizacji determinuje perspektywiczne zadania oświatowe i wychowawcze. Nie ulega wątpliwości, że szybszy rozwój cywilizacji przyspiesza opanowywanie sił przyrody i skuteczniej wspiera kształtowanie osobowości ludzkiej, wolniejsze zaś ich ujarzmianie czyni to wolniej i mniej owocnie. Z faktu tego wynika, że ustalanie zadań wychowawczych dnia dzisiejszego wymaga uwzględnienia perspektywnego rozwoju cywilizacji. Nie wolno zapominać, że współczesne wychowanie rozciąga się daleko poza okres nauki szkolnej. Organizacja i struktura dzisiejszych procesów wychowawczych owocuje dopiero po wielu latach indywidualnego życia. Uczniowie szkół dzisiejszych podejmą pracę produkcyjną dopiero po 10—15—30 latach. Inne wtedy będą panować stosunki gospodarcze i kulturalne, inne staną do dyspozycji narzędzia i maszyny. Nie sposób przewidzieć jakie. Toteż dzisiejszy program wychowania i nauczania musi być opracowany w ten sposób, by kształtowany przezeń człowiek mógł zaspokajać potrzeby materialne i duchowe również wtedy, gdy całkowicie zmieni się dzisiejsza cywilizacja. Uwzględniając te okoliczności prof. Suchodolski wysuwa jako naczelną następującą zadania wychowawcze teraźniejszości:

1. Podjęcie maksymalnych wysiłków celem podniesienia poziomu powszechnego wykształcenia ogólnego.
2. Wyrabianie optymalnych umiejętności współdziałania społecznego, usprawnienia procesu przechodzenia młodzieży w świat dorosłych przy jednoczesnym wyrabianiu coraz lepszego rozumienia tendencji rozwojowych dnia dzisiejszego.
3. Przygotowanie dziatwy i młodzieży szkolnej do coraz właściwszego zaspokajania potrzeb osobistej kultury człowieka, do coraz wartościowszego spędzania wolnego czasu<sup>15</sup>.

Rozważania i snute w książce refleksje stanowią nie tylko rezultat przeżyć i doświadczeń Autora; są one również wyrazem myśli szerszych kół oświatowo-wychowawczych. Przyczynią się one niewątpliwie do poddania rewizji tych pojęć, założeń i koncepcji pedagogicznych, które, nasycone tradycjonalizmem, nie są już zdolne wchłonąć nowych i wartościowych elementów pedagogiki nowoczesnej.

Recenzowana książka zmusza czytelnika do refleksji i dyskusji z samym sobą. Nie wszystkie sformułowania trafią mu być może do przekonania, nie każde ujęcie



złożonej problematyki wychowania socjalistycznego zostanie przyjęte przez teoretyków i praktyków. Do przemysłów skłonia jednakże każdego.

Bolesław Pleśniarski

<sup>1</sup> B. Suchodolski: Świat człowieka a wychowanie. Warszawa 1967, s. 21.

<sup>2</sup> Tamże, s. 106.

<sup>3</sup> Tamże, s. 570—571.

<sup>4</sup> Tamże, s. 30.

<sup>5</sup> Tamże, s. 25—28.

<sup>6</sup> Tamże, s. 192—266.

<sup>7</sup> Tamże, s. 242.

<sup>8</sup> Tamże, s. 251.

<sup>9</sup> Tamże, s. 347.

<sup>10</sup> Tamże, s. 326.

<sup>11</sup> Tamże, s. 502.

<sup>12</sup> Tamże, s. 525.

<sup>13</sup> Tamże, s. 527.

<sup>14</sup> Bogdan Suchodolski: Rozważania o socjalistycznej cywilizacji. W: *Nowe Drogi* 1967, nr 11(222), s. 77—89.

<sup>15</sup> Bogdan Suchodolski: Świat człowieka etc., s. 571—573.

## J. KOZIELECKI: ZAGADNIENIA PSYCHOLOGII MYŚLENIA

Warszawa, PWN 1966.

Jest to rozprawa, która przedstawia badania nad zagadnieniami związanymi z procesami myślenia ze strony teoretycznej psychologii, ale ma też doniosłe znaczenie dla nauczyciela i jego pracy dydaktycznej. Wprowadza go ona bowiem w główne problemy myślenia heurystycznego, a zwłaszcza problemy badania naukowego tego myślenia. Nie są one specjalnie dobrane do myślenia w procesie uczenia się, a jednak pozwalają głębiej ujmować procesy uczenia się, zwłaszcza badawczego, w jego głównych składnikach.

Całość rozprawy obejmuje dwie części: Pierwsza część zawiera wiele treści pouczających dla pracy nauczyciela, znacznie więcej, niż tylko okolicznościowo o tym autor wspomina. Rozważania tu zawarte ograniczają się do myślenia w sytuacji problemowej. Zgodnie z dotychczasowymi badaniami nad tym myśleniem autor widzi w nim dwa główne etapy: wytwarzanie twórcze pomysłów rozwiązania i sprawdzanie tych pomysłów. System myślenia odpowiadający pierwszemu etapowi nazywa „generatorem”, drugiemu — „ewaluatorem”. W obu systemach nasze myślenie spotyka różne niepewności. Pierwszy jest szczególnie ważny jako właściwie „heurystyczny”, bo od jego celowości zależy rozwiązanie problemu zawartego w sytuacji problemowej. Toteż w tej części rozprawy został on szczegółowo przedstawiony. Proces drugi: oceny i weryfikacji rozwiązania problemów jest bardziej szczegółowo omówiony w drugiej części rozprawy, badającej matematyczne metody stosowane do poznania i opisu procesu myślenia problemowego. Istnieją problemy, które wymagają obu systemów myślenia: generatora i ewaluatora. Są to problemy „otwarte”. Ale są też problemy porzeczające na jednym tylko systemie myślenia, bo na ewaluatorze. Są to problemy „zamknięte” lub „selektywne”. W problemach tych dane są pewne alternatywy, z których trzeba wybrać jedną jako właściwą. Obie odmiany problemów mogą być problemami bądź to żądającymi „odkrycia”, czyli są typu: „odkryć” i wymagają myślenia inwencyjnego, bądź też mogą żądać „skonstruowania” czy wynalezienia, czyli są typu „wynaleźć, skonstruo-

wać". W pierwszych idzie o pewną koncepcję nowego pojęcia, stosunku, prawdziwości, w drugich -- o nowy układ przedmiotów, treści, metod postępowania. Rozprawa bada różne struktury procesów wytwarzania pomysłów, a więc „kroki” tego wytwarzania zarówno jako składowe pojedyncze elementy procesu przy pomocy analizy „molekularnej”, jak też całą strukturę przez analizę „molarną”. Prowadzi to do rozróżnienia struktury liniowej, cyklicznej i rozgałęzionej. Rozważania na wynikami procesu myślenia prowadzą do okazania, że podstawowe zdolności intelektualne dla tych wyników to: „płynność myślenia”, czyli zdolność wytwarzania dużej ilości pomysłów, oraz jego „giętkość”, czyli zdolność wytwarzania jakościowo różnych pomysłów. W odniesieniu do procesu weryfikacji autor przedstawia dwa ważne odchylenia: unikanie informacji zaprzeczających pomysłowi rozwiązania sytuacji a poszukiwanie informacji potwierdzających oraz usiłowanie dopasowywania sytuacji do podjętych pomysłów. Weryfikacji podlegają nie tylko treści, ale także metody rozwiązywania. Mogą to być metody rozważane myślowo lub metody eksperymentalne, ale też metody „ostrożne” lub ryzykowne.

Drugi rozdział tej części rozprawy zajmuje się „zdolnościami intelektualnymi”. Szkoda, że autor nie określił dość jasno, jak należy rozumieć ten termin. Czasem są one „trwałymi cechami osobowości”, a więc chyba dającymi się bezpośrednio zaobserwować, czasem znów „wewnętrznymi warunkami”, a więc chyba przyjętymi pośrednio i hipotetycznie na podstawie reagowania w określonych sytuacjach, to znów „czynnikami” o ważnej roli w funkcjach generatora i ewaluatora, a więc chyba warunkami. Czy może oba te pojęcia są tu stosowane? Wynikałoby to z rozróżnienia dwu rodzajów badań nad zdolnościami: jedne oparte o obserwacje i analizę działalności ludzi zwłaszcza wybitnych, drugie o zastosowanie eksperymentu i metod matematycznych. W obu wypadkach zdolność jako wewnętrzny warunek myślenia jest hipotetycznym wyjaśnieniem samych procesów myślenia. Określenie jej jako „cechy” byłoby rozszerzeniem pojęcia cechy z doświadczalnego na hipotetyczne i domniemane. A jest to jednak pojęcie centralne dla tego rozdziału rozprawy. Jeżeli zdolność miałaby być doświadczalną cechą, to jest ona nie „wewnętrzna” cechą, ale zewnętrzną cechą doświadczalnych aktów postępowania człowieka. Wtenczas psychologia byłaby nauką o wynikach myślenia, ale nie samego myślenia. Taką też psychologią zaczyna się ona stawać w maszynowo-matematycznych jej badaniach, a z umiarkowanie krytycznego stanowiska Autora — co jest zaletą rozprawy — wynika, że byłby on ostrożny w przyjmowaniu bez zastrzeżeń takiego rozumienia tych badań.

Autor przedstawia te zdolności w „modelu intelektu Guilforda”. Model ten ma trzy wymiary: 1) operacje myślenia, 2) jego materiał i 3) jego wyniki. Operacje obejmują 5 grup: operacje poznawcze, pamięciowe, myślenia konwergencyjnego (tj. gdy jest tylko jedno właściwe rozwiązanie), dywergencyjnego (gdy takich rozwiązań jest więcej) i operacje oceny. Materiał myślenia obejmuje 4 odmiany: materiał figuralny lub spostrzeżeniowy, symboliczny, tj. umowne znaki symboliczne (np. cyfry), semantyczny, tj. pojęć i sądów, i behawioralny, tj. odnoszący się do postępowania ludzkiego. Wyniki myślenia tworzą następujące 6 grup: jednostkowe informacje, ich klasy, ich stosunki, ich systemy, tj. struktury informacji, ich transformacje lub przekształcenia i implikacje pozwalające wyjść poza dane bezpośrednie w sytuacji problemowej.

Autor skłania się do przyjęcia tego modelu, ale zajmuje co do niego stanowisko krytyczne. Uznaje więc, że Guilford opiera się na wynikach myślenia, ale one jeszcze nie okazują wszystkich czynności myślenia, z których wyniki pochodzą, „nie analizuje samego procesu, który prowadzi do wyników”. Jest to całkowicie słuszne. Różne procesy myślenia decydują o wyniku nie tylko w problemach o kilku możliwych poprawnych rozwiązaniach, ale też gdy jest tylko jedno rozwiązanie, można zauważyć, że sam proces okazuje różne drogi myślenia i problem staje się „mniej

lub więcej dywergencyjny" (str. 155). Ponadto autor okazuje, że model Guilforda jest niekompletny. Model ten bowiem zawiera 120 różnych prostych zdolności, jak to wynika z kombinacji poszczególnych składników zawartych w trzech przedstawionych jego wymiarach. Ale Guilford nie zdołał opracować tych wszystkich wypadków, a co więcej w dalszych swych badaniach wykrył wypadki, których w tym modelu nie dało się umieścić (str. 128). Ponadto model ten pojmuje proces myślenia w sposób atomistyczny i nie przedstawia zależności między zdolnościami elementarnymi. Tymczasem tworzą one pewien system.

Mimo jednak pewnych braków autor uważa, że pomysł ogólnego podejścia Guilforda i innych tego typu badaczy „jest bardzo płodny”, chociaż wprowadza atomizację myślenia. Jeżeli jednak pragnie się uzupełnić badanie myślenia tylko przy pomocy samych wyników przez inne dodatkowe czynności, które do tych wyników prowadzą, to atomizacja będzie jeszcze dalej posunięta. Całościowość w badaniu procesu myślenia może więc tylko oprzeć się na atomizacji ujętej w syntetyczny obraz jego przebiegu. Sama całościowość może być tylko ogólnikową, jak to ją dotąd prowadzi zwyczajnie dydaktyka. Opis psychologiczny procesów psychicznych może być tylko „atomistyczny” (może „molekularny”), uzyskany przez jego analizę, która daje podstawy dla całościowego ujęcia jego struktury przez odpowiednią syntezę. I chociaż autor o tym wyraźnie nie mówi, można spostrzec, że on tak rozumie tę sprawę. Ale ujmowanie procesów myślenia dla celów nauczania winno w wyższym stopniu korzystać z tej syntezy niż z analizy. Raczej więc „molekularny” obraz myślenia jest tu potrzebny niż „molekularny”. Może też analiza myślenia, którą uprawia maszynowo-matematyczne jego programowanie, przyczynić się do okazania wielu grup myślenia przy uczeniu się, które — jak autor to bardzo słusznie zaznacza — obecna dydaktyka wprost pomija (str. 168), jak zdolności dostrzegania problemów i zdolności oceny pomysłów i wyników, a zajmuje się przeważnie zdolnościami produktywnymi wytwarzania pomysłów. Tymczasem zdolności dostrzegania problemów są zasadnicze dla sytuacji problemowych i dla rozwijania twórczości umysłowej.

Druga część książki przedstawia nowe metody badania czynności myślenia. Są to metody matematyczne, głównie oparte o rachunek prawdopodobieństwa. Głównym przedmiotem badań są tu modele myślenia stosowane w psychologii. Pierwszy rozdział przedstawia rodzaje modeli stosowanych w psychologii, drugi — idealne modele czynności myślenia, trzeci — subiektywne odchylenia od tych idealnych modeli.

Jeśli idzie o modele myślenia, to rozróżniono tutaj dwa ich rodzaje: jedne okazują, jak powinno przebiegać myślenie o idealnej strukturze, modele wzorcowe; drugie — jak faktycznie ono przebiega w rzeczywistym myśleniu ludzi. Modele te mogą być uważane za sposoby zastępowania opisów słownych, „językiem słownym”, przez „język matematyczny”. Stają się one podstawą dla „programowania maszynowego”. Rozróżnia się więc „programy symulujące”, tj. uwzględniające rzeczywistą czynność myślenia rozwiązującego problem, a oprócz nich „programy sztucznej inteligencji”, które nie liczą się z tokiem myślenia rzeczywistego u ludzi, ale dążą do rozwiązania niezawodnego i ekonomicznego według modelu-wzorca. Rozprawa zajmuje się głównie programami symulującymi. Ponieważ one naśladowują realne myślenie, więc można je uznać za „teorię myślenia”. Autor przedstawia budowę takich modeli. Składa się na nie część operacyjna, tj. wskazująca, jakie czynności myślenia co do swej treści należy kolejno wykonać, oraz część adresowa, wskazująca, jaka ma być kolejność tych czynności, a więc do jakiej czynności należy przystąpić po wykonaniu poprzedniej i jaki ma być układ tych czynności. Szczególnie ważne są programy heurystyczne. Jako przykład takiego programu podano zarys programu PGS (General Problem Solver) skonstruowanego przez Newella, Simona, Shawa. Mimo wszystko realne myślenie problemowe jest bardziej

skomplikowane niż program maszynowy. W myśleniu rzeczywistym bywa znacznie więcej kroków i różnych dodatków, np. ubocznych pomysłów rozwiązania, indywidualne drogi dążenia do wyniku, różne procesy emocjonalno-motywacyjne itp. Dlatego program główny musiałby mieć jeszcze różne „podprogramy”. Ponadto program maszynowy uwzględnia jedynie problemy zamknięte, tj. żądające wyboru między określonymi alternatywami, i nie uwzględnia problemów otwartych, heurystycznych. Zwolennicy jednak programów maszynowych sądzą, że problemy heurystyczne dają się sprowadzić do problemów zamkniętych. Wydaje mi się, że sprowadzanie problemów otwartych do zamkniętych jest dość sztuczne i takie konstruowanie programu nie może być zastosowane bez zastrzeżeń do rzeczywistego myślenia twórczego, a tym mniej w procesie nauczania, które pragnie rozwijać samodzielność i twórczość myślenia.

Rozprawa w swej całości posiada bardzo wiele zalet. Jest ona bardzo bogata w treść, którą przedstawiono jasno mimo dużych trudności tej treści, ma doskonały układ, posługuje się terminologią, którą, gdzie potrzeba, wyjaśnia się czytelnikowi, jest bardzo instruktywna. Liczne przykłady badań i wyjaśnienia nieodzownych dla czytelnika niematematyka podstawowych pojęć matematycznych nie tylko pozwalają mu się orientować w jej treści, ale mogą zachęcić do szukania dalszych informacji, gdy idzie o wywody wzorów matematycznych lub pewnych praw rachunku prawdopodobieństwa. Wskazuje ona na wielką znajomość problemów omawianych przez jej autora i na jego naukowy talent. Korzysta on obficie z wielkiej literatury przedmiotu, ale dobiera ją umiejętnie i stosownie do jej znaczenia dla jego rozprawy.

Bezsprzecznie ma ona duże znaczenie dla psychologów, ale nie tylko dla nich. Myślę, że powinna się ona znaleźć w rękach każdego nauczyciela, który w swej pracy dydaktycznej pragnie poznać strukturę i strategię myślenia swoich uczniów. Wprawdzie książka ta bada jedną z odmian myślenia, bo myślenie w sytuacji problemowej, ale wskazuje czytelnikowi, że istnieją jeszcze inne jego odmiany, jak np. myślenie reprodukcyjne, i że proces uczenia się jest złożony z różnych jego odmian. Ale gdy idzie o rozwijanie samodzielności i twórczości, to myślenie tu omawiane jest w rzeczywistości znacznie bardziej skomplikowane, niż to na ogół sądzi praktyka dydaktyczna

*Kazimierz Sośnicki*

**KAZIMIERZ SOŚNICKI: ROZWÓJ PEDAGOGIKI ZACHODNIEJ NA  
PRZEŁOMIE XIX I XX WIEKU  
Warszawa (1967) PZWS ss. 312**

**1. Cel oraz charakter ogólny pracy**

Autor postawił sobie za zadanie wzbogacenie świadomości pedagogicznej czytelnika przez wskazanie mu na rozwój myśli pedagogicznej na Zachodzie w ciągu ostatnich stu lat, dokonanie krytycznego przeglądu ważniejszych kierunków pedagogicznych krajów kapitalistycznych tego okresu przez ukazanie ich stron dodatnich oraz ujemnych, ich osiągnięć i ich braków oraz wypuklenie w nich tego, co wyraża postęp pedagogiki jako nauki, jak również tego, co świadczy o jej zastoju rozwojowym, pewnym zahamowaniu, a niekiedy nawet cofaniu się.

Ze wstępu dowiaduje się czytelnik, że nie było zamiarem Autora książki „danie możliwie pełnego obrazu przemian szczegółowych, jakie w okresie od około r. 1870 do około r. 1960 wystąpiły w teorii pedagogiki”, gdyż książka „nie jest rozprawą historyczną”, lecz „należy raczej do typu pedagogicznych badań porównawczych”. Dlatego zamiast przedstawiania chronologicznego poszczególnych systemów lub kierunków, w recenzowanej książce scharakteryzowane zostały „systemy i kierunki najbardziej typowe, a więc takie — zauważa Autor — w których główne pojęcia, prawa i zasady znamienne dla określonych ich grup są ujęte w sposób możliwie wyraźny i ostry”, obrazujący dostatecznie rozwój pedagogiki na przełomie XIX i XX wieku. Traktując omawiane systemy i kierunki w sposób porównawczy, Autor stara się pokazać, jakie nauki pomocnicze pedagogiki zostały w tych systemach i kierunkach uwzględnione i w jakim stopniu, a jakie nie zostały w nich zupełnie zastosowane powodując wykrzywienia i błędy w ujęciach celów i metod nauczania i wychowania. W ten sposób Autor dąży do sformułowania wytycznych dotyczących naukowego uprawiania pedagogiki. Podstawą dla tych wytycznych są błędy oraz pozytywne osiągnięcia, wydobyte w charakteryzowanych w rozprawie głównych kierunkach i systemach pedagogiki zachodniej ostatnich dziesięcioleci.

## 2. Struktura i treść pracy

Praca składa się z 14 rozdziałów, które poprzedza spis treści oraz krótki wstęp, a uzupełnia zakończenie, bibliografia oraz indeksy rzeczowy i nazwisk.

Rozdział pierwszy, wprowadzający, obejmuje „uwagi wstępne”, rozdziały pozostałe poświęcone są omówieniu ważniejszych kierunków pedagogiki zachodniej drugiej połowy wieku XIX i pierwszej połowy wieku XX, zakończenie zaś przedstawia wnioski, jakie wypływają z przeprowadzonej analizy i charakterystyki podstawowych kierunków, obrazujących rozwój pedagogiki jako nauki w krajach kapitalistycznych na przełomie XIX i XX wieku.

W „uwagach wstępnych”, zawartych w pierwszym rozdziale, przedstawione są kryteria, którymi trzeba się kierować przy charakteryzowaniu jakiegokolwiek nauki, a więc i pedagogiki. Do tej charakterystyki i oceny potrzebna jest — zdaniem Autora — świadomość tego, w czym upatruje daną naukę swój przedmiot badań, jak go ona określa, jakie wysuwa problemy, jakimi posługuje się metodami przy ich rozwiązywaniu, jak porządkuje swe problemy i treści, w jakich ujmuje je działach, jakie upatruje między nimi wzajemne związki oraz jakie widzi ich powiązania z problematyką innych nauk, uważanych za jej nauki pomocnicze. W związku z takim, a nie innym ujmowaniem swego przedmiotu, swojej problematyki i swych zadań nauka zyskuje — twierdzi Autor — różny stopień autonomii oraz przypomina w swym ogólnym charakterze typ nauki bądź przyrodniczej, bądź humanistycznej, bądź technicznej.

Kierując się wymienionymi kryteriami, Autor dokonuje w rozdziałach następnych krytycznego przeglądu i oceny krytycznej głównych kierunków pedagogicznych z ich charakterystycznymi typowymi odmianami, jakie wystąpiły w krajach zachodnich w drugiej połowie ub. stulecia i pierwszej połowie bieżącego wieku. Kierunki te omówione zostały, jak już podaliśmy na wstępie recenzji, nie według ich chronologicznej kolejności występowania, lecz ze względu na ich filiację treściową, a także ze względu na podobieństwo uwarunkowań i jakoś teoretycznych uzasadnień.

Na początku podana jest charakterystyka pedagogiki herbartowskiej. Następnie rozpatrzone zostały podstawowe kierunki pedagogiki „nowego wychowania” i ich zasadnicze odmiany, stanowiące zgodne przeciwstawienie się herbartyzmowi. Po omówieniu początków budzenia się opozycji przeciw herbartyzmowi Autor charakteryzuje pedagogikę pragmatyzmu J. Deweya i jej filozoficzne uwarunkowania, rozpatruje różne odmiany „szkoły pracy”, opisuje koncepcje pedagogiczne „szkoły

życia", „szkoły pracy manualnej", „szkoły pracy ilustrującej", „szkoły czynu", „szkoły pracy duchowej", przedstawia zasady pedagogiki funkcjonalnej, ujmuje istotę i treść pedagogiki eksperymentalnej, informuje o pedagogice psychanalizycznej.

W dalszych rozdziałach znajdujemy omówienie kierunków pedagogicznych, stanowiących stopniowy odwrót od pedagogiki pąjdocentryzmu i przechodzenie coraz bardziej na pozycje pedagogiki upatrującej główne cele działalności dydaktyczno-wychowawczej w zaspokajaniu potrzeb społeczeństwa poprzez odpowiednie kształtowanie jego przyszłych pełnoprawnych obywateli, z uwzględnieniem postępu nauki i techniki — z jednej strony, z drugiej zaś — faktycznego stanu gospodarczego i kulturalnego oraz perspektyw rozwojowych danego społeczeństwa, w którym organizowane jest nauczanie i wychowanie. Autor charakteryzuje tu kolejno pedagogikę osobowości, pedagogikę kultury, amerykański esencjalizm współczesny, pedagogikę realizmu, pedagogikę neoidealizmu i egzystencjalizmu.

W zakończeniu pracy znajduje czytelnik podsumowanie wyników krytycznego przeglądu podstawowych kierunków pedagogicznych, występujących w krajach zachodnich na przełomie XIX i XX wieku. Autor podkreśla tu w wielkim skrócie najistotniejsze strony każdego kierunku pedagogicznego, dodatnie i ujemne, z punktu widzenia kryteriów przedstawionych w rozdziale wstępnym, wedle których należy — jego zdaniem — charakteryzować każdą naukę i każdą teorię naukową, a zatem i każdy kierunek pedagogiczny, pretendujący do miana teorii naukowej. Przy okazji tego podsumowania wskazuje na wstępującą linię rozwojową pedagogiki od subiektywizmu do obiektywizmu, od pąjdocentryzmu do realizmu i dokonujący się w ten sposób postęp w kierunku pedagogiki socjalistycznej, nacechowanej, jak wiadomo, tak obiektywizmem, jak i realizmem w ujmowaniu swego przedmiotu i swych zadań.

Dla dania pełnego obrazu zawartości treściowej recenzowanej pracy trzeba zaznaczyć, że samej pedagogiki socjalistycznej Autor w pracy swej nie charakteryzuje. Nie wskazuje ani na jej narodziny, początki rozwojowe, aktualny stan, przezyciężone trudności i posiadane osiągnięcia, ani na żywe obecne jej problemy oraz perspektywy dalszego rozwoju. W pracy swej omawia jedynie — zgodnie z tytułem — rozwój pedagogiki zachodniej, zestawiając jej kierunki, dla lepszej charakterystyki, z pedagogiką socjalistyczną w obecnej jej fazie rozwojowej wtedy tylko, gdy w ten sposób może dobitniej zwrócić uwagę czytelnika na określone charakterystyczne cechy omawianego kierunku. Pedagogice socjalistycznej, jej rozwojowi i kształtowaniu się trzeba poświęcić — zdaniem Autora — osobny tom. Problematyka jej jest tak nowa i bogata, a rozwój tak intensywny, że wymaga to dla należytego przedstawienia odrębnego studium.

Piszę o tym Autor już we wstępnym rozdziale swojej książki, a przypomina o tej sprawie także w zakończeniu pracy. „Rozwój pedagogiki socjalistycznej wykazuje tak specyficzne cechy w porównaniu z pedagogiką zachodnią, taką odrębność — czytamy w rozdziale wstępnym — że opracowanie jej wymaga oddzielnej rozprawy, a zwłaszcza związek z przekształceniami społecznymi zachodzącymi wraz z procesem powstawania nowego ustroju i nowej ideologii. Żywotność tej pedagogiki objawiająca się w bogactwie i różnorodności problemów w niej występujących, prowadzenie wielu praktycznych prób, urządzeń, badań i eksperymentów pedagogicznych — wykazuje, że chcąc dać jej syntezę potrzeba przedtem wielu monograficznych opracowań rozwoju poszczególnych problemów" (s. 22—23).

Jak ocenia Autor wartość naukową pedagogiki socjalistycznej, widać to z ostatnich zdań jego podsumowania, w zakończeniu pracy, obrazu rozwojowego pedagogiki zachodniej, wydobywającej się z trudem ze swych jednostronnych, subiektywnych ujęć procesów nauczania i wychowania, jakie cechowały kierunki pąjdocentryczne. „Równocześnie z tym wirem pedagogiki zachodniej — czytamy na s. 293—294 — coraz silniej wzrasta rola pedagogiki socjalistycznej. Oparta na filozofii marksistowskiej i na humanizmie socjalistycznym, nabiera coraz pełniejszej wewnętrznej zawar-

tości, a swoimi ideałami wyraźnie odcina się od pedagogiki burżuazyjnej. Sięga również swoimi wpływami poza kraje socjalistyczne. Wystarczy przypomnieć uwagi Wilda o różnicy między pedagogiką marksistowską a pedagogiką realizmu, aby dojrzeć, jak wiele rysów pedagogika realistów zapożyczyła od pedagogiki socjalistycznej. Trzeba także przypomnieć osiągnięcia ZSRR w dziedzinie nauki, techniki i gospodarki, którym kraj ten zawdzięcza m. in. skuteczne wychowanie swoich obywateli. Owa skuteczność socjalistycznej pedagogiki intrygowała też pedagogów burżuazyjnych, a zwłaszcza amerykańskich (Brubacher i inni)".

### 3. Wartość naukowa pracy

Omawiana praca stanowi pierwsze w naszym kraju pogłębione studium krytyczne podstawowych kierunków pedagogicznych, które wystąpiły w krajach kapitalistycznych na przełomie XIX i XX wieku i wywierały w nich wyraźny wpływ na praktykę nauczania i wychowania oraz których oddziaływanie nie zanikało, lecz zaznacza się do dziś we współcześnie głoszonych wskazaniach pedagogicznych, metodach i „teoriach” pedagogicznych i dydaktycznych oraz publikowanych współcześnie pracach pedagogicznych.

Przeprowadzona analiza i charakterystyka wymienionych kierunków, uwarunkowanych w mniejszym lub większym stopniu bądź układem sił społeczno-politycznych, bądź panującymi teoriami filozoficznymi, psychologicznymi oraz rozwojem innych dyscyplin, związanych z problematyką oświatową, pozwala na pełniejsze wnikięcie w treść i podstawowe tezy tych kierunków oraz pełniejsze i bardziej pogłębione ich ujęcie. Przyjęcie za podstawę analizy i charakterystyki kierunków pedagogiki zachodniej tego, co stanowi o charakterze każdej nauki, czyli zasadniczych jej elementów (przedmiotu, problematyki, zadań, metody, budowy), pozwoliło Autorowi na nowe i bardziej pogłębione spojrzenie na rozwój pedagogiki zachodniej, co pozwala na bardziej pogłębioną również ich krytyczną ocenę. Dokonane przez Autora rozgrupowanie omawianych kierunków według tego, czy szukają celów wychowania i nauczania w uczniu i wychowanku i jego potrzebach rozwojowych, czy też dla formułowania zadań dydaktyczno-wychowawczych wychodzą poza ucznia i wychowanka i zwracają swoją główną uwagę na społeczeństwo, środowisko społeczne, stan nauki i techniki itp., jest poprawne naukowo i płodne w konsekwencje przy analizie i ocenie zarówno teorii przebrzmiałych, jak i teorii lansowanych współcześnie w dyscyplinach pedagogicznych.

### 4. Przydatność praktyczna publikacji

Książka prof. Sośnickiego przyczynić się może do pogłębienia wykształcenia pedagogicznego pracowników oświatowych teoretycznie zaawansowanych. Stanowić powinna pomoc w kształceniu kadry pedagogicznej na poziomie wyższym. Jest niewątpliwie ułatwieniem w pogłębionym zaznajomieniu się z teoriami pedagogicznymi świata zachodniego, na których studiowanie poprzez czytanie dzieł oryginalnych mało kto może sobie pozwolić, a których bliższa znajomość jest niezbędna dla każdego, kto chce wyjść poza dyletantyzm i powierzchowność sądu. Studiowanie recenzowanej książki może przynieść czytelnikom i tę jeszcze korzyść, że poprzez tę lekturę zdobędą prawidłową postawę przy ustosunkowywaniu się do współcześnie lansowanych teorii pedagogicznych i propagowanych metod. Postawę tę będą mogli sobie zrobić i na metodologicznym podejściu Autora do charakterystyki kierunków pedagogicznych, i na jego tezie o wędrowce myśli pedagogicznej od subiektywizmu do obiektywizmu w ujmowaniu celów nauczania i wychowania, która występuje i w aktualnie przecież głoszonych i propagowanych metodach nauczania, np. nauczania problemowego lub nauczania programowanego. A zadanie polega na uwzględ-

nieniu i rozsądnym pogodzeniu obydwu tendencji, z których każda oddzielnie jest jednostronna, uzupełniona zaś drugą — pozwala na pozytywne stosowanie jej w praktyce. Lektura charakteryzowanej książki pogłębieniu ich zawodowego, pedagogicznego krytycyzmu u nauczycieli, a tym samym pogłębieniu ich zawodowego, pedagogicznego wykształcenia.

##### 5. Uwaga końcowa

Na zakończenie pragnę zauważyć, iż pełną korzyść z recenzowanej książki wyniesie czytelnik jedynie wtedy, gdy będzie stale miał w świadomości to, że pedagogika, jako nauka typu praktycznego, rozpatruje problematykę dwojakiego rodzaju. Obok problematyki celów, zadań i treści nauczania i wychowania usiłuje ona rozwiązywać również problematykę metod, sposobów i środków zapewniających skuteczne osiągnięcie celów. Dla każdego z tych dwóch rodzajów zagadnień potrzebne są innego rodzaju teoretyczne podstawy. Cele nauczania i wychowania ustalane być muszą ze względu na obiektywne potrzeby i warunki życia społecznego, metody natomiast, sposoby i środki — głównie ze względu na naturę celów oraz indywidualne, subiektywne właściwości i możliwości psychiczne uczniów i wychowanków. Konsekwencją tego jest to, że przy ocenie rozwoju pedagogiki, różnych jej kierunków i systemów należy brać pod uwagę tę dwojakiego rodzaju ich problematykę i oceniać zarówno sposób rozwiązywania jednych problemów, jak i drugich.

W omawianej książce znajdujemy ocenę kierunków pedagogicznych drugiej połowy XIX wieku i sześciu dziesiątek lat wieku XX, rozwijanych w krajach zachodnich, głównie ze względu na to, jak ujmowały one cele nauczania i wychowania, a nie według tego, jakie zalecały techniki dydaktyczno-wychowawcze. Dlatego też znajdujemy w niej twierdzenia o rozwoju pedagogiki od subiektywizmu do obiektywizmu oraz pozytywną ocenę obiektywizmu, a negatywną — subiektywizmu. Tymczasem należy pamiętać, że obiektywizm jest postulatem przy ustalaniu celów nauczania i wychowania, które powinny wynikać z aktualnych potrzeb rozwojowych społeczeństwa, a nie z potrzeb subiektywnych i przemijających dziecka. Z drugiej zaś strony subiektywizm, a więc: właściwości psychiczne, dążenia, zainteresowania, poziom umysłowy ucznia i wychowanka, jest czynnikiem, który należy uwzględniać przy rozwiązywaniu zagadnienia technik dydaktyczno-wychowawczych, ustalanych z konieczności ze względu na naturę celów i w dostosowaniu do możliwości psychicznych ucznia. I tak na przykład pajdocentryzm, psychologizm, zatem subiektywizm w kierunkach „nowego wychowania”, jednostronnie, bo z punktu widzenia jedynie potrzeb i możliwości ucznia, ujmował zadania dydaktyczno-wychowawcze, a wniósł niewątpliwie do pedagogiki elementy postępu w zakresie metod nauczania i wychowania. Kierunki pedagogiczne przeciwnie, zarówno herbartryzm XIX w., jak i współczesny realizm pedagogiczny i esencjalizm, przewyciężają wprawdzie błędy „nowego wychowania”, a więc subiektywizmu, psychologizmu, pajdocentryzmu, gdy chodzi o ustalanie celów nauczania i wychowania, lecz nie zawsze dorównują tym kierunkom, gdy chodzi o zalecane przez nie metody, sposoby, środki oraz techniki dydaktyczno-wychowawcze, przy których ustalaniu konieczne jest uwzględnianie natury psychicznej wychowanków.

A zatem: kierunek postępowy w zakresie celów oraz treści nauczania i wychowania może okazać się niezbyt postępowym, a nawet zacofanym, gdy chodzi o zalecane metody i środki pedagogiczne. I odwrotnie, postępowość w zakresie metod nauczania i wychowania może iść w parze z błędnością ujmowania zadań dydaktyczno-wychowawczych. Pamiętając o tej dwoistości problematyki, z jaką ma do czynienia pedagogika, czytelnik będzie mógł wynieść pełne korzyści z lektury omówionej przeze mnie interesującej publikacji.



## OSNOWY DIDAKTYKI. POD RIEDAKCJĄ DOKTORA PEDAGOGICZESKICH NAUK PROFESORA B. P. JESIPOWA.

Akademija pedagogicznych Nauk RSFSR. Institut Teorii i Istorii Pedagogiki. Moskwa 1967, s. 472

Po upływie dziesięciu lat od chwili wydania w ZSRR „Didaktiki”<sup>1</sup> M. Daniłowa i B. Jesipowa ukazała się tam nowa, obszerna, poświęcona problematyce dydaktycznej publikacja pt. „Osnowy didaktiki” (Podstawy dydaktyki). Omawiana książka stanowi opracowanie zbiorowe czternastoosobowego zespołu wybitnych specjalistów, któremu dopomogło w przygotowaniu jej do druku grono kilkunastu recenzentów (m. in. F. Korolew, E. Monozson, P. Rudik, I. Swadkowski, Ł. Zankow). Publikację tę redagował zmarły niedawno wybitny dydaktyk radziecki prof. B. P. Jesipow.

Składa się ona z jedenastu rozdziałów, napisanych bądź przez pojedyncze osoby, bądź przez kilkuosobowe zespoły.

Zamierzeniem autorów było, jak wynika ze słowa wstępnego „Od Redakcji”, omówienie możliwie pełnego kręgu problemów dydaktycznych, w tej liczbie również i szeregu nowych, powstałych w latach ostatnich oraz oparcie rozważań na wynikach badań naukowych prowadzonych w zakresie dydaktyki i psychologii, a także na przodujących doświadczeniach szkół i nauczycieli.

Wystarczy porównać omawianą pracę z książką Daniłowa i Jesipowa, ażeby stwierdzić, jak wiele nowego wnoszą „Osnowy didaktiki” odzwierciedlające nowy etap rozwoju dydaktyki radzieckiej.

Same informacje bibliograficzne obejmują tu powyżej 500 pozycji, przy czym 75% ogólnej liczby pozycji przypada na ostatnie dziesięciolecie, a zwłaszcza na lata 1960—1966. To uprzywilejowanie najnowszej literatury naukowej uzasadnione jest z jednej strony dezaktualizacją niektórych prac dawniej publikowanych, z drugiej strony — znacznym rozwojem w ostatnich latach w ZSRR badań dydaktycznych i psychologicznych i rozszerzeniem się zakresu problematyki oraz tematyki tych badań i związaną z tym ożywioną akcją wydawniczą, która obejmuje zarówno prace radzieckich uczonych, jak i tłumaczenie publikacji pedagogów zagranicznych.

Z porównania struktury obu tych prac poświęconych problematyce dydaktycznej wynika, że ostatnio wydana publikacja zawiera zupełnie nowe rozdziały traktujące o marksistowsko-leninowskiej teorii poznania jako podstawie metodologicznej kierowania działalnością poznawczą uczniów (rozd. III), o psychologicznych podstawach nauczania (IV), o doskonaleniu procesu nauczania za pomocą środków technicznych oraz nauczania programowanego (VII), o organizacyjnych formach nauczania w ogóle, a nie tylko o lekcji (VIII), o wycieczkach (XI) i o zapobieganiu niedostatecznym postępowi uczniów oraz o drugoroczności (XIV).

Ale i rozdziały istniejące również w „Dydaktyce” zostały w „Osnowach didaktiki” ujęte inaczej, zgodnie z wynikami najnowszych badań.

Rozważania nad treścią poszczególnych rozdziałów pozwolą na dokładniejsze sprezyzowanie innowacji wprowadzonych do omawianej publikacji.

Najobszerniejszy ze wszystkich rozdział I dotyczy przedmiotu i zadań dydaktyki radzieckiej i obejmuje następujące podrozdziały: 1) dydaktyka jako część pedagogiki, 2) znaczenie postępowej spuścizny w dziedzinie dydaktyki (klasyczna dydaktyka Europy Zachodniej, klasyczna dydaktyka rosyjska przed rewolucją), 3) rozwój dydaktyki w ZSRR po zwycięstwie Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej, 4) krytyczne studiowanie współczesnej literatury dydaktycznej krajów kapitalistycznych.

<sup>1</sup> Książka ta ukazała się u nas w przekładzie na język polski w r. 1962. Moją recenzję wydania rosyjskiego zamieścił w 1958 r. (nr 2, s. 188—198) *Kwartalnik Pedagogiczny*.

Po stwierdzeniu, iż dydaktyka, jako teoria kształcenia i nauczania, czyni zawsze przedmiotem swoich rozważań treść kształcenia młodego pokolenia i organizację procesu opanowywania tej treści, po określeniu takich pojęć, jak „kształcenie” i „nauczanie”, autorzy precyzują najważniejsze zadania stojące przed dydaktyką radziecką: „naukowe uzasadnienie treści kształcenia, metod i organizacyjnych form nauczania, stworzenie teorii kształcenia i nauczania młodych pokoleń w warunkach budowania komunizmu”. W związku z upowszechnieniem szkoły średniej zwiększył się zakres problematyki, zamiast zaś przygotowania uczniów do stosownej dla nich działalności w produkcji postawiono inne zadanie: przygotowanie uczniów do samo-kształcenia.

Przy rozwiązywaniu tych trudnych problemów podstawowych pomocne będą, jak podkreślają to autorzy, Program Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego stanowiący „filozofię i socjologię wychowania i kształcenia nowego człowieka”, a także rezolucja XXIII Zjazdu Partii, uchwała KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR o sposobach dalszego ulepszenia pracy średniej szkoły ogólnokształcącej” i prace z zakresu nauk współdziałających z dydaktyką.

Liczba tych nauk znacznie wzrosła w ostatnich latach, gdyż do istniejących w poprzednim dziesięcioleciu powiązań dydaktyki z filozofią, psychologią i fizjologią doszły nowe — z socjologią, z matematyką i cybernetyką. Próby wykorzystania osiągnięć tych dyscyplin wpłynęły w dużym stopniu na znaczne rozszerzenie zasięgu badań dydaktycznych w ZSRR.

Najściślejszy kontakt utrzymywany jest, jak podkreślają autorzy, z psychologami, co znalazło swoje odbicie w umieszczeniu w tej książce specjalnego rozdziału, traktującego o podstawach psychologicznych nauczania oraz w uwzględnieniu w rozważaniach poświęconych procesowi i metodom nauczania wyników badań psychologicznych. Dobre rezultaty dało zerwanie z wulgaryzacją przy stosowaniu danych z zakresu fizjologii do rozwiązywania problemów dydaktycznych, a także wykorzystanie nowych osiągnięć tej gałęzi wiedzy.

Wśród czynników wpływających na rozwój dydaktyki jako współczesnej dyscypliny naukowej największe znaczenie mają — czytamy w rozdziale I — „demokratyczna spuścizna pedagogiczna przeszłości, prowadzone w ZSRR i w innych bratnich krajach socjalistycznych badania poszczególnych zagadnień z zakresu teorii oraz praktyki kształcenia i nauczania, a także prace i materiały uogólniające doświadczenie przodujących szkół i nauczycieli” (s. 66).

Zastosowanie w toku rozważań o klasycznej dydaktyce zachodnioeuropejskiej kryterium postępowości zdecydowało o pominięciu wielu wybitnych dydaktyków (m. in. Herbarta, Deweya). Natomiast w „Dydaktyce” wydanej dziesięć lat temu w rozdziale traktującym o historii dydaktyki poświęcono sporo uwagi Herbartowi, przedstawicielom tzw. „dydaktyki eksperymentalnej”, a także takim pedagogom, jak Thorndike, Dewey, Burton.

W recenzowanej publikacji osobno zostały ujęte dzieje postępowej dydaktyki, informacje zaś o dydaktyce starożytnej i średniowiecznej, o systemach Bella-Lancastera, Herbarta, o pracach H. Parkhurst, Deweya, o planie daltońskim, planie Winnetki i jenajskim, o systemie Cousineta, o nowej formie organizacji zajęć szkolnych proponowanej przez amerykańskiego pedagoga J. L. Trumpa umieszczono w osobnym rozdziale o organizacyjnych formach nauczania. W rozdziale I dodano na końcu krótkie omówienie współczesnej literatury dydaktycznej krajów kapitalistycznych, gdzie wspomniano o progresywnizmie i esencjalizmie, zatrzymując się dłużej na godnej, zdaniem autorów, krytycznego studiowania, anglosaskiej literaturze dydaktycznej o nastawieniu ściśle praktycznym, zawierających wiele interesujących myśli na temat aktywności uczniów, rozwijania zainteresowań, motywów i techniki uczenia się, organizacyjnych form nauczania itp. Przykładowo zostają tu omówione takie książki amerykańskie i angielskie, jak L. H. Clarka oraz S. Starra

„Secondary School Teaching Methods” (Metody nauczania w szkole średniej), A. Pimenta „The Principles of Teaching Method” (Zasady metod nauczania) oraz A. G. Hughesa i E. H. Hughesa „Learning and Teaching” (Uczenie się i nauczanie).

Uwzględnienie w tak stosunkowo szerokim zakresie współczesnej myśli pedagogicznej krajów kapitalistycznych oraz krajów obozu socjalistycznego stanowi cenne novum recenzowanej publikacji.

W omówieniu problematyki badań prowadzonych w Czechosłowacji, Polsce, na Węgrzech i w NRD najwięcej miejsca zajmuje dydaktyka polska. S. Ganielin i B. Jesipow po krótkim scharakteryzowaniu polskiej dydaktyki okresu międzywojennego stwierdzają, że obecnie budzą zainteresowanie prace Z. Mysłakowskiego, a zwłaszcza redagowana przez niego praca zbiorowa pt. „Wprowadzenie do teorii nauczania”. Podkreślono przy tym, że polski pedagog „określa nauczanie jako proces dwubiegunowy, obejmujący czynności nauczyciela i uczniów, i dający efekt tylko wówczas, gdy działanie dydaktyczne opiera się nie na założeniu mechanicznego przystosowywania i na żądaniu posłuszeństwa, lecz na współdziałaniu środków wychowawczych z procesami uczenia się, pojętymi nie jako mechaniczne zapamiętywanie, lecz jako narastanie doświadczenia ucznia”. Za godne szczególnej uwagi uznano w wymienionej pracy zbiorowej rozważania na temat potrzeby wyodrębnienia zasady świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania, a za budzące sprzeciw — potraktowanie zasady wiązania teorii z praktyką jako części składowej zasady pogłębienia.

Duże osiągnięcia w dziedzinie dydaktyki — czytamy dalej — ma w Polsce Wincenty Okoń, „który dąży w swoich publikacjach do przezwyciężenia subiektywizmu w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i do wykrycia obiektywnych prawidłowości występujących w procesie nauczania. Opierając swoje uogólnienia na analizie badanych doświadczeń pedagogicznych formułuje on tezy teoretyczne, a później zastosowuje teorię do doskonalenia praktyki i za pomocą praktyki weryfikuje teorię” (s. 61). Podkreślono przy tym, że w „Zarysie dydaktyki ogólnej” autor zmierza ku znalezieniu sposobów marksistowskiego ujęcia problemów dydaktycznych i że z niektórymi ważnymi myślami W. Okonia zawartymi w tej pracy czytelnik zapozna się w rozdziale recenzowanej książki mówiącym o procesie nauczania i o zasadach dydaktycznych. Uważne przeczytanie tego rozdziału wykazuje, że myśli te zostały wplecione w tok ogólnych rozważań, w odnośnikach jednak nie spotykamy nazwiska polskiego pedagoga.

W uwagach o dydaktyce polskiej wymieniono poza tym tytuły innych prac W. Okonia, jak „Proces nauczania” przetłumaczony na język rosyjski w r. 1962 i „U podstaw problemowego uczenia się”. Do informacji tej wkraść się jednak błąd, gdyż „Proces nauczania” ukazał się u nas po raz pierwszy nie w r. 1958, lecz w r. 1954.

Autorzy rozdziału zwracają również uwagę czytelników na to, że ostatnio dydaktycy polscy poświęcają wiele uwagi nauczaniu problemowemu (prace W. Okonia, Kupisiewicza, Barteckiego) i zagadnieniu walki z drugorocznością (prace Kupisiewicza).

Dużo nowych interesujących informacji przynoszą rozważania na temat rozwoju dydaktyki w ZSRR po zwycięstwie Rewolucji Październikowej, przy czym rozwój ten ujęto od strony problematyki badawczej uwzględnianej w poszczególnych okresach.

Brak miejsca nie pozwala na bardziej szczegółowe przedstawienie zagadnień poruszanych w poszczególnych rozdziałach cennej publikacji, trzeba więc poprzestać na podkreśleniu tylko pewnych problemów.

Wychodząc z założenia, że najważniejszym problemem dydaktyki jest zagadnienie treści kształcenia, poświęcono mu w książce wiele uwagi (rozdz. II).

Pojęcie treści kształcenia definiowane jest jako „system wiadomości, umiejętności i nawyków, których opanowanie zapewnia rozwój umysłowych i fizycznych

zdolności uczniów, kształtowanie u nich podstaw poglądu komunistycznego na świat, moralności i zgodnego z nią zachowania się, przygotowują ich do życia i do pracy" (s. 67).

Taką treść kształcenia, która by w sposób maksymalny przyczyniała się do wszechstronnego, harmonijnego rozwoju dorastającego pokolenia, powinna cechować, zdaniem autora rozdziału, M. Skatkina: 1) naukowość i komunistyczna ideowość, 2) wszechstronność, 3) ścisły związek z życiem, z praktyką budownictwa komunizmu, 4) zróżnicowanie, 5) systematyczne ujęcie uwzględniające wzajemne związki międzyprzedmiotowe, 6) dostępność dla uczniów.

Każda z tych zasad doboru treści została tu szczegółowo omówiona, przeprowadzono interesującą konfrontację ze stanowiskiem dydaktyków z krajów kapitalistycznych wobec niektórych z tych zasad.

Trzeci z kolei rozdział przynosi cenne dla każdego pedagoga-marksisty refleksje na temat dróg i środków zapewniających efektywne opanowanie tej treści. Na proces opanowania wiadomości, umiejętności i nawyków składa się działalność poznawcza uczniów, kierowana przez nauczyciela. Aby móc to zadanie wykonać, nauczyciel powinien przede wszystkim wyjaśnić sobie metodologiczne podstawy procesu poznania. U podstaw każdej teorii dydaktycznej leży filozoficzna teoria poznania. „Pedagogika radziecka, mająca za ogólną podstawę metodologiczną marksistowsko-leninowską filozofię, opiera się przy badaniu działalności poznawczej uczniów na marksistowsko-leninowskiej teorii poznania, stosuje prawa i kategorie materializmu dialektycznego” (s. 99).

Rozwinięciu i uzasadnieniu tej tezy poświęcony jest cały rozdział III, którego autor, B. Jesipow, stwierdza konieczność uświadomienia sobie przez pedagoga gnoseologicznych podstaw nauczania, analizuje ważniejsze twierdzenia marksistowsko-leninowskiej teorii poznania, mające największe znaczenie przy kierowaniu działalnością poznawczą uczniów, omawia stosunek tego, co konkretne, do tego, co abstrakcyjne w tej działalności, rolę praktyki w pracy poznawczej uczniów, poznawanie rzeczywistości poprzez dzieła sztuki. Rozdział zamykają uwagi krytyczne o gnoseologicznych koncepcjach pragmatyzmu, egzystencjalizmu i neotomizmu, których znajomość uważa autor za potrzebną dla głębszego zrozumienia marksistowsko-leninowskiej teorii poznania oraz dla lepszego przygotowania uczniów w toku kształtowania ich światopoglądu komunistycznego do walki z idealistycznymi wpływami.

Po ustaleniu punktów stycznych dydaktyki z teorią poznania i logiką następuje określenie takich punktów dla dydaktyki i psychologii ogólnej oraz wychowawczej (rozdz. IV). Te rozważania zasługują na szczególną uwagę, gdyż oparte są na obszernych badaniach psychologów radzieckich i dotyczą tak ważnych dla dydaktyków problemów, jak: 1) podstawowe prawidłowości występujące w procesie nauczania (właściwości rozwoju dwóch podstawowych operacji myślowych: analizy i syntezy, warunki decydujące o kształtowaniu poprawnych uogólnień, wzajemne powiązanie myślenia konkretnego i abstrakcyjnego, proces kształtowania nawyków, umiejętności uczenia się, rola motywacji i bodźców w procesie uczenia się), 2) właściwości procesu uczenia się w zależności od wieku uczniów oraz szczebla nauki, 3) cechy indywidualne i typowe uczniów, jakie występują w procesie uczenia się.

Analiza gnoseologicznych i psychologicznych podstaw nauczania pozwala, jak zaznaczają autorzy „Osnow didaktiki”, na pogłębienie problematyki dotyczącej procesu nauczania, którą omawia na podstawie badań (rozdz. V) Daniłow. Proces nauczania stanowi, zdaniem autora, „całokształt konsekwentnych czynności nauczyciela i kierowanych przez niego uczniów, które mają na celu przyswojenie systemu wiadomości, umiejętności i nawyków. W toku przyswajania wiedzy następuje rozwój sił poznawczych, opanowanie elementów kultury pracy umysłowej i fizycznej, kształ-

towanie podstaw komunistycznego poglądu na świat i postępowania uczniów" (s. 176). Wiele miejsca poświęcono rozwinięciu i uzasadnieniu tej tezy, a także twierdzeniu, że siłą motoryczną procesu uczenia się jest sprzeczność istniejąca między wysuwanymi w toku nauczania zadaniami o charakterze poznawczym i praktycznym a aktualnym zasobem wiadomości, umiejętności i nawyków uczniów, poziomem ich rozwoju umysłowego. Te sprzeczności muszą oczywiście brać pod uwagę możliwości uczniów. Autor omawia również sposoby realizacji podstawowej tendencji współczesnych teorii nauczania do zwiększenia roli samodzielności uczniów w procesie uczenia się, a także logikę procesu nauczania i uczenia się, jego strukturę. Do znanych nam ogniw tego procesu dodaje nowe: wytworzenie pozytywnej motywacji uczenia się, nabywanie przez uczniów w toku samodzielnej pracy nowej wiedzy, rozwiązywanie problemów, analizę osiągnięć uczniów.

W przeciwieństwie do poprzednich prac M. Daniłow nie wyodrębnia tu w osobny rozdział zasad nauczania, lecz omawia je na zakończenie rozdziału o procesie nauczania, inaczej je ujmuje, zwiększa ich liczbę, wysuwając na czoło nową zasadę: nauczania wychowującego, która wynika z ogólnopedagogicznej zasady organicznej jedności nauczania i wychowania. Autor przeciwny jest tradycyjnemu rozpatrywaniu każdej zasady z osobna i daje interesującą próbę ujmowania zasad w ich wzajemnym współdziałaniu, które powstają na skutek występujących w procesie sprzeczności. Wspólnie zostają omówione takie zasady, jak naukowość i dostępność, systematyczność i wiązanie teorii z praktyką, świadomość i aktywność uczniów przy zachowaniu kierowniczej roli nauczyciela, pogładowość w świetle marksistowsko-leninowskiej tezy o jedności tego, co konkretne, i tego, co abstrakcyjne, trwałość przyswojenia wiedzy w powiązaniu z wszechstronnym rozwijaniem możliwości poznawczych uczniów, optymalne połączenie frontalności i kolektywności nauczania z jego indywidualizacją.

Ponieważ nie opracowano jeszcze naukowo ogólnie przyjętego systemu zasad nauczania, interesujący projekt Daniłowa ma, jak stwierdza to sam autor, charakter dyskusyjny.

Znacznie mniej miejsca poświęcono w nowej publikacji metodom nauczania, które w książce pt.: „Didaktika” zajęły aż trzy rozdziały. Rozważania S. Ganielina, B. Jesipowa i A. Sorokiniej w rozdziale VI na temat pojęcia „metody nauczania”, różnych sposobów ich klasyfikacji wartości poszczególnych metod z punktu widzenia ich efektywności, pod względem kształcącym i wychowawczym na różnych szczeblach nauczania wnoszą wiele nowego do dydaktyki radzieckiej, podobnie jak i uwagi B. Jesipowa i W. Ruzejnikowa o sposobach doskonalenia procesu nauczania przy pomocy środków audiowizualnych i nauczania programowanego (rozdział VII). To ostatnie zagadnienie zostało obszernie omówione na podstawie badań radzieckich i zagranicznych. Autorzy wychodzą z założenia, że bardziej poprawne jest mówienie nie o osobnym programowanym procesie nauczania, który miałby zastąpić w szkole proces oparty na określonych podstawach gnoseologicznych, psychologicznych i dydaktycznych, lecz o organizacji procesu nauczania i uczenia się przy pomocy materiałów programowanych. Bardziej możliwe jest wprowadzenie do szkoły masowej bezmaszynowego nauczania programowanego, natomiast trzeba być bardzo ostrożnym ze stosowaniem maszyn w szkołach masowych, gdyż wymaga to weryfikacji na drodze eksperymentalnej.

Wśród stosowanych w szkołach radzieckich form organizacyjnych nauczania wymieniono w rozdz. VIII formy teoretycznego nauczania (lekcje, praca w laboratoriach, wycieczki, zajęcia typu seminaryjnego, konferencje, praca domowa uczniów), formy nauczania pracy (praktyczne zajęcia w warsztatach szkolnych i w zakładach produkcyjnych) oraz dodatkowych zajęć szkolnych z uczniami, a także zajęć poza klasą (indywidualne prace uczniów, zajęcia w kółkach zainteresowań, imprezy masowe). Sporo uwagi poświęcono przy tym planowaniu pracy szkolnej.

Nowe ujęcie tematu „lekcja jako podstawowa forma organizacji pracy szkolnej” przynoszą rozważania I. Ogorodnikowa i A. Gromcewej (rozd. IX), które obejmują czynniki wpływające na zwiększenie efektywności lekcji, a także zagadnienie typologii lekcji i jej struktury w ujęciu radzieckich i obcych pedagogów, pracę z całą klasą oraz grupowe i indywidualne zajęcia na lekcji. Innymi formami pracy szkolnej (praca domowa uczniów oraz wycieczki) zajmują się autorzy rozdziału X i XI.

B. Rajski (rozd. XII) analizuje ogólne zadania kształcenia politechnicznego oraz przysposobienia do pracy, system, formy organizacyjne, strukturę procesu i metod tego typu kształcenia i organizację zajęć z tego zakresu w szkole wiejskiej.

Książkę zamykają rozdziały omawiające problem kontroli i oceny postępów uczniów oraz analiza środków zabezpieczających przed opóźnieniem w nauce i drugorocznnością.

Z powyższego, z konieczności pobieżnego przeglądu problematyki omówionej w „Osnowach dydaktyki” wynika, że zakres jej jest bardzo obszerny, że publikacja ta stanowi prawdziwe kompendium wiedzy dydaktycznej. Żałować jedynie należy, że znacznie szerzej nie omówiono tu takich zagadnień, jak przedmiot i zadania dydaktyki radzieckiej, treść kształcenia i nauczania, proces i formy organizacyjne nauczania i uczenia się, zapobieganie drugorocznności i opóźnieniom w nauce, że niektóre problemy pominięto. Do takich należy m. in. zagadnienie metod badań dydaktycznych. Autorzy odsyłają czytelników do mającej się obecnie ukazać pracy Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR pt.: „Obszczije osnovy piedadagogiki” (Ogólne podstawy pedagogiki). Ponieważ jednak metody badawcze dydaktyki częstokroć różnią się od metod stosowanych przez pedagogikę ogólną i teorię wychowania, należało je omówić w książce o tematyce dydaktycznej.

Brak indeksów (nazwisk i rzeczowego) utrudnia korzystanie z tej cennej pracy. Przydałaby się również bibliografia w układzie alfabetycznym podana na końcu każdego rozdziału, gdyż przypisy bibliograficzne umieszczone na poszczególnych stronach tekstu nie mogą zastąpić całkowicie takiego wykazu literatury zagadnienia.

Szkoda również, że pominięto tu całkowicie zagadnienia nauczania w szkołach specjalnych, w zakładach kształcenia naczycieli i w szkołach wyższych, a także nauczania dorosłych. Jest to właściwie praca o dydaktyce szkoły ogólnokształcącej, a nie o dydaktyce w ogóle. Autorzy zdają sobie z tego sprawę i lojalnie o tym uprzedzają czytelników. Wiele jednak rozważań można odnieść i do kształcenia we wszystkich innych typach szkół.

W bardzo dobrze opracowanej pod względem redakcyjnym publikacji zbiorowej nie udało się jednak uniknąć pewnych powtórzeń. Wyodrębnienie w osobny rozdział zagadnienia kształcenia politechnicznego i przysposobienia do pracy spowodowało konieczność mówienia przy tym o formach organizacyjnych i strukturze organizacyjnej procesu nauczania i o metodach nauczania.

Ze względów logicznych musiano osobno omówić zasady doboru treści kształcenia, które w wielu przypadkach są identyczne z zasadami dydaktycznymi, choć ujęte są pod innym kątem widzenia.

Tego typu powtórzeń jest zresztą mało w tej zwartej pod względem konstrukcyjnym, napisanej jasno i przystępnie pracy.

Książka ta ujmuje po nowemu szereg zagadnień teoretycznych, które są przedmiotem zainteresowań zarówno radzieckich, jak i polskich dydaktyków, przynosi obszerne informacje o przemianach zachodzących w dydaktyce radzieckiej i o prowadzonych tam badaniach, pobudza do refleksji i do dyskusji. Z tego względu ze wszelkich miar zasługuje na przeczytanie i przestudiowanie, a także na szybkie udostępnienie jej naszym czytelnikom w przekładzie na język polski.

## PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Hasło postępu pedagogicznego zaczyna robić karierę, spychając na miejsce pośrednie inne hasła, jak „nowatorstwo”, „szkoła wiodąca”, „nauczyciel przodujący”. Podobnie jak przy tych terminach i przy nowym trudności w precyzyjnym określeniu treści i zakresu są podobne. Gdybyśmy się zgodzili, że w określeniu „postęp pedagogiczny” mieści się dążenie do usuwania niezgodności między teorią a praktyką pedagogiczną, niezgodności wynikających ze zmian dokonujących się w teorii, to w ostatnich numerach czasopism pedagogicznych znajdziemy materiały ilustrujące te dążenia. Jednym z elementów tych dążeń — to łączenie teorii z praktyką w procesie nauczania, inne — miejsce nowoczesnych środków technicznych w nauczaniu i wychowaniu.

## „Prowincja” i „prowincjonalizm”

T. J. Wiloch pisze w nrze 2 *Wychowania* o warunkach postępu pedagogicznego w powiecie. Odwołuje się do artykułów jednego z czołowych pedagogów NRD, Helmuta Königa, który w rzeczywistości szkolnej dostrzega dwa zjawiska, nazwane przez niego „prowincjonalizmem pedagogicznym” i „prowincją pedagogiczną”. Prymitywizm stylu i środków w rozstrzygnięciu problematyki poszczególnych środowisk regionalnych i nieufność do propozycji centralnych ośrodków myśli pedagogicznej — to dominujące cechy tego prowincjonalizmu. Czy nieufność nieuzasadniona? „A ta nieufność wydaje się poniekąd zasadna, gdy propozycje nowatorskie formułowane są w sposób ogólnikowy, bez przekonywającej analizy swoistych uwarunkowań środowiskowych”. König widzi jeden tylko sposób na pokonanie tendencji prowincjonalistycznych: naukową konfrontację warunków postępu pedagogicznego w środowiskach prowincjonalnych.

Wiloch nie szczędzi słów krytyki stosunkom panującym w środowiskach powiatowych. Wprawdzie są środowiska, w których zarówno z inicjatywy ośrodków naukowych, jak własnych widać dążenie do ukształtowania rzeczywistości wychowawczej według zasad nowoczesnej pedagogiki, jednak, ogólnie rzecz biorąc, „obecny stan postępu pedagogicznego w środowiskach powiatowych wcale nie jest zadowalający. Można by wręcz powiedzieć, iż pomiędzy tymi możliwościami postępu, które wskazuje współczesna pedagogika polska, a sytuacją pedagogiczną powiatów istnieje wciąż istotna dysproporcja”. Nasuwa się tu refleksja. Pytanie: dlaczego Autor kojarzy „prowincjonalizm” z „powiatem”? Zjawisko nazwane „prowincjonalizmem” jest bardziej ogólne i łączy się z zacofaniem w ogóle — niezależnie od tego, czy ono mieści się w „powiecie”, czy gdzie indziej.

Analizując źródła trudności oddziaływania teorii na praktykę, Autor widzi je również w samym dziele pedagogicznym. Pisze: „Niewątpliwie przydałoby się więcej jasności i rzeczowości w publikacjach pedagogicznych. Wszak nie tylko język tych publikacji bywa nierzadko nader zawily, ileż tam wątków zbędnych i popisowej erudycji...”. Nie w tym jednak widzi przyczynę kryzysu pedagogiki. Widzi go raczej w niewystarczających kwalifikacjach zawodowych nauczycieli i w fakcie obojętności w stosunku do literatury naukowej w ogóle, a pedagogicznej w szczególności. Notuje, że są środowiska, w których dekretuje się metody problemowe czy problemowo-zespołowe, i „nawet ludzie dobrej woli nie przygotowani do nowatorstwa, chcąc nie chcąc kompromitują pedagogikę współczesną”.

Jakie jest na to lekarstwo? Autor widzi je w organizowaniu systematycznej współpracy ośrodków naukowych z kadłą kierowniczą powiatu. Przykładem może być zorganizowana współpraca Katedry Pedagogiki UMCS z kadłą oświatową powiatu bełżeckiego. „Pracowników naukowych — pisze — zachęca do współpracy z kadłą powiatu bełżeckiego przede wszystkim to, że ta kadła sama inicjuje coś nowego, posilując się coraz częściej literaturą pedagogiczną”.

### Teoria i praktyka

Zeszyt 4 *Chowanny* jest prawie w całości poświęcony zagadnieniu łączenia teorii z praktyką w procesie nauczania. Syntetyczny rzut oka na problem daje Ludwik Bandura. Podkreśla, iż idzie nie tylko o wprowadzenie do nauczania nowych, aktualnych treści; fundamentalną cechą zbliżenia szkoły do życia jest wyposażenie ucznia w taką wiedzę, którą będzie umiał posługiwać się w życiu w rozwiązywaniu różnych trudności praktycznych i teoretycznych. Możliwe to jest przez przekształcenie samego systemu kształcenia i dostosowanie go do nowych potrzeb.

Dużo miejsca poświęcił Autor analizie systemu K. Lecha. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza, że „wszystkie próby dydaktyczne, przeprowadzone w różnych warunkach środowiskowych i na różnych poziomach nauczania, potwierdziły całkowicie wyniki uzyskane przez Lecha. Okazało się, że przez różnorodne wiązanie teorii z praktyką w ciągu jednego już roku bardzo wydatnie podniosły się wyniki nauczania, że rozwój umysłowy uczniów został rozbudowany, że nauczyli się pracować bardziej samodzielnie i szybciej, że rozwinęły się zainteresowania naukowe, że zmieniła się motywacja uczenia się”. Tak było w przedmiotach przyrodniczych, natomiast w przedmiotach humanistycznych pojawiły się pewne trudności. Dotyczyło to szczególnie przewidywania i wyjaśniania zjawisk oraz uzasadniania i sprawdzania twierdzeń w oparciu o posiadaną wiedzę i o praktykę. Autor tak pisze: „Przewidywanie na podstawie znajomości praw rozwoju społecznego na lekcjach przedmiotów humanistycznych jest więc ryzykowne, może jednak być stosowane wyjaśnianie faktów i zjawisk na podstawie znanych uczniom warunków, które je wywołały, wiązanie opanowanych faktów w pewien ciąg genetyczny”.

Ilustracją krytycznej analizy koncepcji dydaktycznych K. Lecha są przykłady łączenia teorii z praktyką na lekcjach różnych przedmiotów: języka polskiego w klasach V—VII (gramatyka i ortografia), języka rosyjskiego w klasach VIII i IX, biologii w liceum ogólnokształcącym, fizyki w liceum pedagogicznym. Nauczyciele osiągnęli lepsze wyniki nauczania, uczniowie pracowali bardziej samodzielnie. Jeden z autorów zaznacza, że „powodzenie lekcji z uwzględnieniem różnych prób łączenia teorii z praktyką wymaga niesłuchanej dyscypliny zarówno ze strony nauczyciela, jak i ze strony uczniów”; inny: „Największe trudności występowały w kontrolowaniu myślenia uczniów podczas rozwiązywania problemu przez całą klasę. Ulegałem niekiedy złudzeniu, że materiał jest dobrze rozumiany dla całej klasy na podstawie poprawnych wypowiedzi i wyjaśnień podanych przez zdolniejszych uczniów”; „Od znajomości tego systemu do wykorzystania go na lekcjach — droga trudna i daleka, droga wymagająca ciągłego twórczego wysiłku nauczyciela”.

### Edukacja fonograficzna

W jednym z artykułów prof. Suchodolski wypowiedział się na rzecz nauczania ludzi kontaktowania się z kulturą za pośrednictwem tych środków, jakie niesie nam współczesność. Przypomina tę wypowiedź K. Dobrzyński na łamach *Kwartalnika Pedagogicznego* (1967, nr 4) w artykule: „Cywilizacja dźwięku transmitowanego”. Autor wychodzi ze słusznego założenia, że znane wykonania żywe w kształcie fonograficznym zyskują na wartości. Obserwowane często zjawisko, że człowiek



przesłuchuje ten sam utwór w różnych wykonaniach, w różnej realizacji fonograficznej i odczuwa satysfakcję nie tylko z powodu innego wykonawcy, lecz również przez specyfikę wykonania, w pięknie samej realizacji, jest wyrazem edukacji fonograficznej społeczeństwa. Hasło aktywnej odbiorczości dzieła sztuki nie może być realizowane przez tworzenie pseudotwórczych „artystów”, gdyż byłoby to produkowanie artystycznego grafomaństwa. „Metodyka aktywnego wychowania estetycznego — pisze Dobrzyński — jest słuszna i celowa tylko w tym przypadku, jeśli jest rozumiana jako zmierzanie do obudzenia aktywności odbiorczej sztuki. Wprawdzie ma ona być realizowana poprzez różnorakie plastyczne realizacje i różnorakie muzyczne formy działalności ucznia w procesie nauki szkolnej, ale procesy te mają cele daleko wychowawczo wartościowsze”. Autor jest przekonany, że w przyszłości kontakty bezpośrednie z muzyką w sali filharmonicznej i operowej będą musiały być jeszcze bardziej sporadyczne aniżeli obecnie, gdyż po prostu zabraknie miejsc. I dlatego — sądzi — przyszłość należy do radia i płyt gramofonowych. Stąd postulat, że wychowanie przez sztukę musi objąć również edukację fonograficzną.

Propagowanie „cywilizacji dźwięku” jest jakby reakcją na „cywilizację obrazu”, jak charakteryzujemy chętnie obecną rzeczywistość. Autor postuluje: „Trzeba widzieć, o ile bogatszy stał się człowiek, który może kontaktować się z całym światem i sztuką również i w ten specyficzny sposób. Może kontaktować się również i z muzyką, może ją przeżywać stale w każdym momencie, może ją mieć dla siebie całą na własność”.

#### Telewizor

W „cywilizacji obrazu” niemały udział bierze projekcja telewizyjna. Niedużo jej w szkole — bo i program nie jest rozbudowany, i nawyki włączania jej w proces nauczania nie bardzo jeszcze ukształtowane. O stronach dobrych i mniej dobrych telewizji pisze w n-rze 1 *Zycia Szkoły* dr Wacław Gniewkowski („Dziecko przed telewizorem”). Autor wykorzystuje badania własne i obce i dochodzi do wielu interesujących wniosków i zaleceń. Przede wszystkim sprawa aktywności dziecka. Mówi się o formalnym uwięzieniu dziecka przed szklanym ekranem kosztem ruchu, zabawy na świeżym powietrzu, o nie spotykanych dotąd objawach niechęci do ruchu, unikania wysiłku w zabawie, o spadku aktywności ruchowej dzieci. Zagrożony jest również rozwój biologiczny. Migotanie obrazu jest szkodliwe dla wzroku, oglądanie z bliska jest niebezpieczne ze względu na promieniowanie, unieruchomienie całego ciała w pozycji siedzącej nie pozostaje bez wpływu na postawę ciała i wydolność narządu ruchu dziecka. Mówi się i pisze już o „chorobie telewizorowej”, pod którą podciąga się takie niedomagania, jak zwiotczenie i osłabienie mięśni nóg, okrągłe plecy, źle rozwinięte ramiona, wadliwa postawa, przewlekłe stany chorobowe oczu, nadwrażliwość, niepokój, koszmarny sny. Autor sądzi, że przebywanie dziecka przed telewizorem nie powinno przekraczać 45 minut dziennie, dzieci zaś do lat 6 w ogóle nie powinny oglądać programów telewizyjnych. Oceniając krytycznie nadużywanie telewizji, Autor cytuje zdanie z książki Otto Janika, wydanej w roku 1961, a zatytułowanej: „Czy telewizja jest szkodliwa?” (Ist Fernsehen schädlich?). Oto co pisze ten autor: „Nie ulega wątpliwości, że jednostronność czynności lub przeżyć wywołuje w historii rozwoju człowieka reakcje obronne. Fenomen telewizji, bez względu na treść programu, powinien u nas wywołać taki sam przesył, jak jazda autem czy też spożywanie wiktuałów z lodówki... Tylko właściwe dozowanie tych czynności w powiązaniu z możliwościami rekreacyjnych zmian jednych czynności na drugie mogą dać świeżość umysłu i pełnię zdolności działania”. Kończąc Autor przestrzega rodziców, wychowawców, nauczycieli i dzieci słowami średniowiecznej bajki: „każdej rzeczy końca patrzaj”.

Tu zwięzła dygresja. W tegorocznym numerze 1 *Miesięcznika Literackiego* jest

rozmowa z drem M. Czerwińskim zatytułowana „Nie tylko o telewizji”. Wybitny socjolog tak powiedział na zakończenie: „Nie przesądzajmy za wiele o przyszłości tego, co z pewnością odmieni całość życia kulturalnego, co ominąć się nie da. Nie przesądzajmy w duchu doktryn, których tak wiele na ten temat powstało, a które z reguły niemal absolutyzują jakiś jeden tylko aspekt sprawy lub aktualny «dzieciący» stan przedsięwzięcia. Natomiast ponawiajmy krytyki, dyskusje, ankiety na ten temat, gdyż rozwój telewizji potrzebuje udziału opinii publicznej i oceny obserwatorów wyspecjalizowanych”.

\*

Prof. Z. Mysłakowski zamieścił w swej nowej książce o kulturze współżycia jako motto zdanie: „Każdy ma obowiązek szukania, każdy ma prawo do błędu”. Analiza treści czasopism wskazuje, że poszukiwań jest wiele, że są docieklive i zachęcają do czynienia prób. Za cenę nawet popełniania błędów.

*Stanisław Nowaczyk*

## PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W okresie ożywienia dyskusji wokół zagadnień reformy kształcenia nauczycieli w Polsce warto zasygnalizować dwa artykuły na temat nauczyciela — jego osobowości i wymagań mu stawianych, a także wspomnieć o instytucjach zajmujących się kształceniem nauczycieli w Związku Radzieckim.

W artykule „Kto powinien być nauczycielem?” — W. Uspienski<sup>1</sup> stwierdza, że — niestety — nierzadkie są wypadki, iż na wyższe studia pedagogiczne zgłaszają się kandydaci przypadkowi. Po prostu nie próbowali zgłaszać się do innych uczelni, gdyż czuli, iż nie złożył egzaminu konkursowego. Wybrali więc studia pedagogiczne.

Z uwagi na to, że przydatności do zawodu nauczycielskiego nie można tak łatwo sprawdzić, jak np. zdolności do rysunku i malarstwa zgłaszających się do szkół plastycznych — autor proponuje przeprowadzać swego rodzaju „egzamin” przydatności do zawodu nauczycielskiego już w szkole średniej. Świadectwem predyspozycji do wykonywania tego zawodu byłaby charakterystyka — rekomendacja wystawiona przez radę pedagogiczną szkoły. Autor przyznaje, że szkoły już takie rekomendacje wystawiają, lecz korzyści płynące z nich dla komisji rekrutacyjnych są niewielkie. Takie nijakie charakterystyki są — zdaniem W. Uspienskiego — nie tyle rezultatem nieznanomości swoich uczniów przez nauczyciela, ile nieznanomości wymagań, jakie powinny być stawiane wychowankom, którzy pragną wstąpić do instytutu pedagogicznego.

W dalszych partiach artykułu autor opisuje eksperyment, jaki przeprowadził zespół nauczycielski szkoły nr 69 w Jarosławlu.

Zespół zwrócił się do nauczycielstwa z pytaniami dotyczącymi dodatnich cech, jakimi winien odznaczać się nauczyciel.

Oto ich przykłady według kolejności zgłoszeń:

- miłość do dzieci, pragnienie pracy z nimi;
- uczciwość, obiektywność;
- wytrwałość, opanowanie, cierpliwość;
- ideowość, świadomość komunistyczna;

<sup>1</sup> Por. W. Uspienski: Komu byt' uczyć? *Narodnoje Obrazowanije*, nr 12, s. 50.

- zdolności organizatorskie, umiejętność pracy z zespołem;
- wszechstronny rozwój;
- pracowitość;
- optymizm, radość życia, towarzyskość;
- wrażliwość, humanitarny stosunek do ludzi;
- takt, umiar;
- skromność;
- silna wola i twardy charakter;
- trwała wiedza;
- umiejętność posługiwania się słowem.

Natomiast niżej wymienione cechy uznane zostały za negatywne. Każda z nich w tej czy innej mierze wyklucza powołanie do zawodu nauczycielskiego. Są nimi:

- brak zamiłowania do pracy z dziećmi, bezduszny stosunek do dzieci;
- ordynarność, brak opanowania;
- niewrażliwy stosunek do życia, pasywność, lenistwo, apatia;
- obojętność wobec swego zawodu;
- porywczność;
- zawziętość, mściwość;
- egoizm, próżność;
- ubóstwo intelektualne i emocjonalne;
- bezsilność, słabość charakteru;
- skrytość.

Taka wielorakość przymiotów tłumaczy się tym, według Uspienskiego, że jeden nauczyciel osiąga sukcesy przy pomocy jednych, drugi przy pomocy innych właściwości. Autor stwierdza jednak, że pewne cechy były wymieniane przez wielu nauczycieli, co świadczyłoby o tym, iż są dla przyszłego nauczyciela pożądane. Chodzi tu m. in. o miłość do dzieci, o chęć pracy z nimi, a np. ich brak uważany jest za poważny niedostatek.

Dalej W. Uspienski podkreśla, iż na podstawie występowania u poszczególnych kandydatów dodatnich lub ujemnych dla zawodu nauczycielskiego cech nie można jeszcze wyciągać wniosków o jego przydatności lub nieprzydatności do tego zawodu. W pracy nauczyciela brak pewnych cech może być zastąpiony przez inne. Ażeby ocenić, czy młodzieńca nadaje, czy się nie nadaje do zawodu nauczycielskiego, trzeba wziąć pod uwagę, zdaniem autora, całe jego wewnętrzne oblicze. Mówiąc o uczniach starszych klas, którzy faktycznie posiadają zadatki na nauczycieli, lecz brak tylko odpowiedniego ukierunkowania ich zainteresowań — Uspienski sugeruje, aby próbować obudzić w nich zainteresowanie do tego zawodu, rozwinąć potrzebę obcowania z dziećmi, czyli pomóc im odkryć właściwe, zgodne ze zdolnościami i upodobaniami, powołanie.

Czego innego dotyczy artykuł N. W. Aleksandrowa, zamieszczony w *Sowietskiej Pädagogikie*<sup>2</sup>. Autor przedstawia zagadnienie kształcenia nauczycieli w wyższych uczelniach pedagogicznych Federacji Rosyjskiej. Na szczególną uwagę zasługuje część artykułu, w której autor przedstawia zagadnienie kształcenia nauczycieli w czasach najbliższych.

Obecnie w Związku Radzieckim nauczyciele są kształceni w dwóch typach zakładów:

- 1) liceach pedagogicznych — przygotowujących nauczycieli do klas I—IV,
- 2) instytutach pedagogicznych — przygotowujących nauczycieli do klas V—X średniej szkoły ogólnokształcącej.

<sup>2</sup> Por. N. W. Aleksandrow: Wysszeje pedagogiczeskoje obrazowanije *Sowietskaja Pädagogika*, nr 11, 1967 r., s. 61—70.

Również uniwersytety kierują nadal pewną część swych absolwentów do szkół średnich.

Do 1965 r. — pisze Aleksandrow — instytuty pedagogiczne przygotowywały nauczycieli o szerokim profilu. W związku z tym okres nauki został przedłużony do 5 lat. Kształcenie odbywało się według następującego, przykładowego profilu: język rosyjski, literatura i historia; fizyka i matematyka; chemia i fizyka; fizyka i podstawy produkcji; matematyka i astronomia itd.

Kształcenie nauczycieli o szerokim profilu było uwarunkowane specyfiką wiejskich i małych szkół miejskich, w których nauczyciel musiał często uczyć kilku przedmiotów.

Praktyka wykazała jednak, że niektóre profile były zbyt szerokie, a połączenie przedmiotów nie zawsze było szczęśliwe. Stąd też — kontynuuje autor — Ministerstwo Oświaty RFSRR zrezygnowało w ostatnich latach z szeregu szerokich profili kształcenia nauczycieli.

Obecnie instytuty pedagogiczne RFSRR przygotowują nauczycieli do nauczania wszystkich specjalności, co pozwala zapewnić szkołom nauczycieli do wszystkich przedmiotów.

Okres nauki na studiach stacjonarnych — kontynuuje Aleksandrow — wynosi w zależności od specjalizacji 4 do 5 lat. Czteroletni okres nauki ustalony został dla nauczycieli węższych, jednokierunkowych specjalizacji, jak np. język rosyjski i literatura, język ojczysty i literatura, historia i nauka o społeczeństwie, język obcy, matematyka, fizyka, chemia, pedagogika i metodyka nauczania początkowego, pedagogika wychowania przedszkolnego, defektologia, wychowanie fizyczne, muzyka i śpiew, natomiast pięcioletni okres nauki obejmuje specjalności o szerszym profilu, jak: fizyka i matematyka; biologia i chemia; geografia i biologia; dwa języki obce; wychowanie przez pracę i fizyka; malarstwo, rysunek i wychowanie przez pracę.

Kształcenie nauczycieli — zdaniem Aleksandrowa — polega na przekazywaniu studentom głębokiej wiedzy zgodnie ze specjalizacją, wyrabianiu u nich światopoglądu marksistowsko-leninowskiego, nadawaniu całemu procesowi nauczania niezbędnego ukierunkowania zawodowego. W związku z powyższymi zadaniami teoretyczne przygotowanie nauczyciela składa się z następujących cykli: społecznoekonomicznego, pedagogicznego, dyscyplin specjalistycznych, odpowiadających danemu profilowi kształcenia.

Pewna ilość czasu (do 10%) w planach studiów przeznaczona jest na przedmioty do wyboru, których rodzaj i zakres określany jest przez katedry instytutu. Niezależnie od przedmiotów obowiązkowych, przewidzianych w planach studiów, wprowadza się przedmioty fakultatywne, których nauka przypada na czas nadobowiązkowy (podstawy estetyki marksistowsko-leninowskiej, muzyka i śpiew, języki obce i inne).

Wyższe zakłady kształcenia nauczycieli w Związku Radzieckim swym zasięgiem, poziomem naukowo-metodycznym i ukierunkowaniem zawodowo-pedagogicznym wysunęły się na jedno z pierwszych miejsc w świecie. Według N.W. Aleksandrowa w roku szkolnym 1966/67 w samej tylko RFSRR było 105 instytutów pedagogicznych, w których studiowało na studiach stacjonarnych około 187 tys. studentów, na zaocznych — 231 tys., a na wieczorowych — 14 tys. osób.

W 1898 katedrach instytutów pedagogicznych RFSRR pracuje ponad 21 000 profesorów i wykładowców.

Autor artykułu przytacza ciekawe dane dotyczące dwóch największych instytutów pedagogicznych w RFSRR. Jednym z nich jest Leningradzki Instytut Pedagogiczny im. — A. I. Hercena. W 50-letnim okresie swego istnienia przygotował on ponad 52 tysiące nauczycieli różnych specjalności. Instytut ten posiada 12 fakultetów, w których studiuje 15 tys. osób. Praca naukowo-dydaktyczna w instytucie prowadzona jest przez wysoko kwalifikowaną kadrę specjalistów. W 63 katedrach pracuje 800

wykładowców, w tej liczbie 65 profesorów i doktorów nauk, 339 — kandydatów nauk i docentów.

Drugą, również wielką uczelnią jest Moskiewski Instytut Pedagogiczny im. W. I. Lenina. Posiada on 14 fakultetów, w których uczy się około 10 tys. studentów na 32 specjalnościach. Instytut przygotowuje również nauczycieli dla republik związkowych, a także dla szeregu innych krajów.

Rokrocznie opuszcza instytut 1200—1300 absolwentów. Ogółem w okresie władzy radzieckiej przygotował on ponad 45 tys. nauczycieli. W 74 katedrach pracuje 925 wykładowców, w tej liczbie 6 członków Akademii, 62 profesorów i doktorów nauk i 458 kandydatów nauk i docentów.

*Józef Zalewski*

## ODCZYT PROF. L. N. ŁANDY W INSTYTUCIE PEDAGOGIKI

Profesor Lew Łanda, kierownik Pracowni Nauczania Programowanego Instytutu Psychologii Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie, zwraca w swojej obszernej pracy pt. „Algorytmizacja w nauczaniu” (wyd. „Proswieszczenij”, Moskwa 1966, s. 523) uwagę na to, że „o ile trudno by było znaleźć dzisiaj kogoś, kto by wątpił o konieczności specjalnego uczenia wiedzy, o tyle nierzadko spotkać się jeszcze można z poglądem, jakoby umyślne nauczanie operacji myślowych komplikowało jedynie niepotrzebnie uczenie się” (s. 478). Stanowisko to uważa Łanda za niesłuszne, ponieważ myślenie nie jest możliwe ani bez operacji myślowych, ani bez wiadomości, jako że na proces myślenia składają się zarówno jedne, jak i drugie.

Tak na przykład — jak o tym świadczą wyniki eksperymentów dydaktycznych, wykonanych pod kierunkiem autora — rozbiór procesu dowodzenia na operacje elementarne i umyślne uczenie uczniów tych operacji spowodowały, iż nauczyli się oni stosunkowo szybko rozwiązywać zadania, z którymi przedtem nie umieli sobie poradzić.

Po tych uwagach wstępnych, orientujących ogólnie w badawczych zainteresowaniach prof. Łandy, przejdźmy do informacji o niektórych bardziej szczegółowych tezach autora, wypowiedzianych przezeń w trakcie odczytu wygłoszonego w Instytucie Pedagogiki w listopadzie 1967 r.

Otóż, zdaniem prof. Łandy, specyfika nauczania programowanego nie polega ani na tym, iż jest to takie nauczanie, które ułatwia właściwe sterowanie tym procesem (ponieważ jest to definicja zbyt szeroka), ani też na tym, że dokonuje się ono w drodze kształtowania działań etapami (gdyż jest to określenie za wąskie). Jest to natomiast tego rodzaju nauczanie, które dąży do przewyciężenia sprzeczności między wzrostem potrzeby wymiany informacji na linii nauczyciel—uczeń a możliwościami nauczyciela w zakresie przepracowania tychże informacji. Część tego ostatniego zadania powierza ono mianowicie maszynie lub specjalnemu podręcznikowi. W tym też sensie nauczanie programowane reprezentuje nową prawidłowość dydaktyczną.

Istotnym elementem nauczania programowanego jest algorytmizacja, ponieważ algorytm jest to określony, wyraźnie sformułowany i jasno uświadamiany sposób systematyzacji zasad i organizacji działalności myślowej związanej z ich zastosowaniem, sposób zgodny z wewnętrzną, logiczną strukturą tych zasad. Ponieważ zaś — jak podkreśla Łanda — nauczycielowi zaleca się rozwijanie aktywności myślowej uczniów, nie dostarczając zarazem odpowiednich szczegółowych kryteriów, przeto podstawowe zadanie dydaktyków polega w chwili obecnej na tym, aby zbudować dostatecznie dokładne zestawy algorytmów zarówno pracy uczniów, jak i pracy nauczyciela.

Podczas gdy algorytmy nauczania są to programy mówiące o tym, jakie działania powinien wykonać nauczyciel, aby móc odpowiednio kierować działaniami poznawczymi uczniów, algorytmy uczenia się to programy, jakimi mają posługiwać się sami uczniowie. Możliwe są tu zatem cztery następujące ewentualności:

- nieznanymi algorytm nauczania i nieznanymi algorytm uczenia się,
- znany algorytm nauczania, a nieznanymi algorytm uczenia się,
- nieznanymi algorytm nauczania, a znany algorytm uczenia się,
- znany algorytm nauczania i znany algorytm uczenia się.

Otóż według prelegenta, wbrew subiektywnym opiniom nauczycieli, jedynie rzadko zachodzi ta czwarta ewentualność. A przecież dopiero ona może zapewnić

rzeczywiście skuteczną naukę. Przy tym szczególnie duże możliwości udoskonalenia procesów nauczania i uczenia się tkwią w poznaniu i przyswojeniu metod rozpoznawania klasy danego zjawiska (faktu, zadania), czyli zaliczenia go do odpowiedniej klasy, typu.

Jeśli jednak nauczanie programowane opiera się na Skinnerowskiej zasadzie małych kroków, wówczas — podkreśla dalej prof. Łanda — nie kształci ono samodzielności uczniów. Nic wszakże nie stoi na przeszkodzie, aby tworzyć programy składające się z kroków większych.

Wprawdzie, jak wykazały odpowiednie eksperymentalne badania porównawcze, maszyny nauczające nie są bardziej efektywne od programowanych podręczników, nie znaczy to, że nie okażą się one lepsze wówczas, gdy się zmieni charakter ich programów. Rozwiązywanie bardziej złożonych zadań wymagałoby jednak użycia bardziej skomplikowanych maszyn, które byłyby w stanie „rozmawiać z uczniem ludzkim językiem”, a nie — jak się to dzieje dotąd — za pośrednictwem kodu. Do konstrukcji takiej właśnie maszyny przystąpił już współpracownik L. Łandy, Sze-ryszew.

Odczyt prof. Łandy spotkał się z żywym zainteresowaniem słuchaczy, wśród których znajdowali się liczni goście, pracownicy instytutów PAN oraz pozawarszawskich katedr pedagogiki. Pytano między innymi o to, jakie są możliwości łączenia nauczania programowanego i problemowego, jakie zachodzą specyficzne różnice między programowaniem logicznym a dydaktycznym, jakie są możliwości programowanego nauczania szczególnie skomplikowanych dyscyplin technicznych. Mówiono także o tzw. semiprogramowaniu i zastanawiano się nad możliwymi różnorodnymi funkcjami maszyn dydaktycznych: począwszy od wstępnej weryfikacji programów i funkcji korektywno-doradczej, a skończywszy na nauczaniu właściwym.

Ustosunkowując się do głosów dyskusji, prelegent dał wyraz przekonaniu, że nawet najbardziej udoskonalone nauczanie programowane nie może i nie powinno zastąpić innych skutecznych metod nauczania.

*Ryszard Radwiłowicz*

## SEMINARIUM NA TEMAT PROBLEMÓW REFORMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Kolejnym etapem w kontinuum zainicjowanych i prowadzonych przez Zespół Pedagogiczny ZG ZNP i Sekcję Zakładów Kształcenia Nauczycieli prac nad koncepcją reformy systemu kształcenia nauczycieli było seminarium zorganizowane w Warszawie w dniach od 29 stycznia do 3 lutego br. z udziałem ponad 80 osób.

Seminarium podjęło na szerokim forum dyskusję nad wątkami nakreślonymi już na konferencji Sekcji ZKN w Gdańsku (w lipcu ub. roku). Poprzedzone zostało i przygotowane kilkoma zebraniem Zarządu Sekcji, na których m.in. ustosunkowano się do treści opracowanej przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego notatki w sprawie zmian w systemie kształcenia nauczycieli.

W obradach seminarium udział wzięli przewodniczący okręgowych Sekcji ZKN, członkowie Zarządu Sekcji ZKN, dyrektorzy studiów nauczycielskich i wykładowcy przedmiotów pedagogicznych, pracownicy naukowcy oraz katedr pedagogicznych uniwersytetów i innych uczelni kształcących nauczycieli.

Seminarium to było odpowiedzią na potrzebę chwili, w momencie bowiem, kiedy wyraźnie zarysowywać się poczyna organizacyjny kształt trzyletniego Zawodowego

Studium Nauczycielskiego, dało najbardziej problematyką zainteresowanym i kompetentnym okazję i podjętę do wymiany poglądów, wysunięcia propozycji w zakresie koncepcji programowej uczelni nowego typu, zarówno od strony treści (zwłaszcza pedagogicznych i pokrewnych) jak i profilu wykształconego przez nią absolwenta. Był to niejako główny nurt dyskusji przewijający się w większości wypowiedzi uczestników każdego dnia trwania obrad.

Otwarcia seminarium dokonał rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku i zarazem przewodniczący Sekcji Zakładów Kształcenia Nauczycieli prof. dr Ludwik Bandura krótkim przeglądem najbardziej zasadniczych problemów dot. reformy kształcenia nauczycieli, wskazał on także pewne kwestie i kierunki przewidywane w dalszej perspektywie działania.

Pięć dni seminarium upłynęło pod znakiem niezwykle żywej i interesującej dyskusji, w której uczestniczyło 31 mówców. Uwagi i propozycje większości dyskusyjantów miały konkretny i rzeczowy charakter, referowali oni nierzadko na poparcie swych wniosków efekty badań prowadzonych w ramach danej uczelni. Kanwę dla dyskusji każdego dnia stanowiły tezy zawarte w referatach specjalnie przygotowanych na seminarium i wygłoszonych przez autorów.

W pierwszym dniu zebrani mieli okazję dzięki wyczerpującej informacji dra W. Wojtyńskiego i udzielonych przez niego obszernych odpowiedzi na liczne pytania dowiedzieć się o stanie aktualnym prac prowadzonych przez Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego nad projektem zreformowanych studiów nauczycielskich i ulepszeniem kształcenia pedagogicznego w uczelniach akademickich. Referat ten w zasadzie wytyczył główne tory dyskusji podczas całego seminarium.

Obrady drugiego dnia zapoczątkował referat prof. dra L. Bandury poświęcony wszechstronnym rozważaniom nad najwłaściwszym modelem nauczyciela, jaki jest potrzebny dzisiejszej, socjalistycznej szkole.

Osnowę referatu wygłoszonego przez dra T. Malinowskiego stanowiły problemy doboru najprzystatniejszych treści kształcenia pedagogicznego w projektowanym WSN, opracowanie to stanowiło wraz z poprzednio omówionymi referatami jakby całość koncepcyjną w zestawie kwestii bieżąco najistotniejszych i bliższych rozwiązania.

W czasie dwu końcowych dni seminarium przedstawione zostały uczestnikom problemy najbardziej jeszcze dyskutowane i otwarte, co do których istnieje w chwili obecnej najmniejsza jasność, wymagająca specjalnych studiów. Były to referaty: doc. dra T. Wróbla pt. „Kształcenie nauczycieli specjalistów w zakresie nauczania początkowego” i prof. dra M. Godlewskiego — „Problematyka kształcenia kadr dla szkolnictwa zawodowego”.

Wyjawszy w/w grupy problemów, a także sprawę kształcenia pedagogicznego na niepedagogicznych kierunkach wyższych uczelni (zwłaszcza uniwersytetów), jak się zdaje b. zaniebdaną, można stwierdzić, że w wypowiedziach seminaryjnych uderzała spora zbieżność i dojrzałość poglądów i kierunków myślenia w odniesieniu do hipotetycznego zarysu nowej uczelni nauczycielskiej.

Rozwinięciem i pogłębieniem dyskusji ostatniego dnia seminarium stanie się z pewnością planowana na koniec marca br. konferencja, która skupi się wyłącznie na tematyce kształcenia nauczycieli szkół zawodowych. Jej organizatorem będzie Zespół Pedagogiczny ZG ZNP przy współudziale Sekcji ZKN, Sekcji Szkoln. Zawodowego i Sekcji Szkoln. Rolniczego. Przewiduje się, że wezmą w niej udział przedstawiciele techników przemysłowo-pedagogicznych, studiów nauczycielskich o odpowiednich kierunkach, WSP w Rzeszowie i Katowicach, uczelni technicznych, rolniczych, ekonomicznych i innych kształcących nauczycieli przedmiotów zawodowych, reprezentanci zarządów i departamentów oświatowych w ministerstwach gospodarczych, przedstawiciele Instytutu Pedagogiki i NOT oraz innych organizacji podejmujących problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych.

Robert Gutowski



## IV ZJAZD ZMS

W dniach 29—31 stycznia bieżącego roku obradował w Warszawie IV Zjazd Związku Młodzieży Socjalistycznej. Uczestniczyli w nim przedstawiciele najwyższych władz partyjnych i państwowych, z Władysławem Gomułą i Józefem Cyrankiewiczem na czele. IV Zjazd poddał wnikliwej analizie dotychczasowy dorobek Związku oraz wytyczył główne kierunki działania na najbliższą przyszłość (dokonał także wyboru nowych władz organizacji; przewodniczącym ZG ZMS został ponownie Andrzej Żabiński).

W imieniu KC PZPR przemówił do delegatów członek Biura Politycznego, sekretarz KC PZPR — Ryszard Strzelecki. Podkreślił on w swym wystąpieniu, że cała działalność ZMS powinna być przeniknięta treściami ideowo-politycznymi, bowiem praca polityczno-wychowawcza kształtuje świadomy stosunek młodzieży do najważniejszych spraw naszego kraju i świata, daje odpowiedź na interesujące młodych ludzi problemy dnia codziennego, przeszłości i perspektyw rozwoju społeczeństwa.

Uchwała IV Zjazdu ZMS, główny jego dokument, stwierdza, że „naczelnym celem działalności wychowawczej Związku jest wychowanie młodego pokolenia komunistów, żarliwych patriotów socjalistycznej ojczyzny, ludzi sercem i umysłem związanych z partią, głęboko ideowych, czynnie zaangażowanych w budownictwo socjalizmu w Polsce”. Serdeczność i życzliwość, pomoc słabszym w przezwyciężaniu trudności i własnych słabości, aktywne przeciwstawianie się przejawom przeciętności, lenistwu, cwaniactwu i wszystkiemu temu, co jest obce socjalistycznym stosunkom międzyludzkim, bez asekuracji i obawy o narażenie się komuś — oto cechy, które powinny wyróżniać członków ZMS. Musi ich także cechować uporczywa i wytrwała praca nad sobą, chęć współzawodniczenia o lepsze wyniki w pracy i nauce, ambicja przodowania. Nieprzypadkowo zatem hasłem IV Zjazdu stało się: „Równajmy do najlepszych”.

Prawie połowa członków przeszło milionowej organizacji to uczniowie. Na Zjeździe podejmowano więc bardzo często problem miejsca ZMS w szkole, jego samorządności i samodzielności. Minister oświaty i szkolnictwa wyższego Henryk Jabłoński, który był gościem Zjazdu, stwierdził, że roszczerzające się stale robocze kontakty pomiędzy ZMS a resortem, kuratoriami okręgów szkolnych oraz dyrekcjami i rektoratami uczelni świadczą o zacieśniającej się współpracy, „o wzajemnym zrozumieniu roli partnera i sojusznika”. Nazywając ZMS partnerem i sojusznikiem szkoły, minister podkreślił, że „jeśli ZMS w szkole ma się rozwijać — musi mieć odpowiednie warunki, stąd bardzo ważny jest dobry stosunek dyrekcji do organizacji, stąd wielkiego znaczenia jest funkcja opiekuna ZMS w szkole. Bez zaangażowania się nauczyciela-opiekuna w sprawy ZMS nie będzie organizacja miała należytych warunków rozwoju”.

Właśnie problem opiekunów szkolnych ZMS często przewijał się na Zjeździe. Podkreślano, że tam, gdzie nauczyciel dyryguje organizacją, gdzie prowadzi ją za rękę — nie ma mowy o inicjatywie młodzieży, o jej zaangażowaniu w pracę. Nauczyciel-opiekun powinien być zatem tylko doradcą organizacji, a nie jej kierownikiem, nie można go zatem stawiać w sytuacji, w której taką kierowniczą funkcję musi pełnić.

„Działalność organizacji w środowisku młodzieży uczącej się — stwierdza uchwała IV Zjazdu ZMS — powinna służyć przygotowaniu uczniów i studentów do życia i pracy w socjalistycznym społeczeństwie”. Wychodząc z tego założenia — za podstawowe zadanie Związku w środowisku młodzieży uczącej się — Zjazd uznał kształtowanie rzetelnego stosunku do nauki i obowiązków ucznia i studenta. Organizacje szkolne i studenckie będą więc rozwijać ruch przodownictwa w nauce, stwarzać kli-

mat szacunku i uznania dla dobrych wyników oraz społecznej dezaprobaty dla tych, którzy lekceważą obowiązki ucznia i studenta.

Na Zjeździe zwrócono też uwagę na inny, bardzo istotny problem — na potrzebę ściślejszej współpracy pomiędzy środowiskiem uczniowskim i studenckim oraz środowiskiem młodzieży uczącej się i robotniczej. Integracja środowiska uczniowskiego ze studenckim — sugerowano — może się np. przejawiać w powiązaniu Szkolnych Kół Młodych Racjonalistów ze Studenckimi Ośrodkami Dyskusyjnymi, we wzajemnym współdziałaniu pomiędzy zarządami uczelnianymi i szkolnymi, przejmowaniu przez studentów opieki nad kołami klasowymi ZMS.

Na Zjeździe mówiono również niemało o zadaniach ZMS w szkołach wyższych (do organizacji tej należy 30 proc. studentów). Na pierwsze miejsce wysuwano podnoszenie wyników w studiach, wpływanie na terminowe zdobywanie dyplomów, kształtowanie społecznej, zaangażowanej postawy, otoczenie opieką studentów pierwszych lat studiów.

Ambicją ZMS jest także — co silnie podkreślił w referacie programowym przewodniczący ZG ZMS, Andrzej Żabiński — przygotowanie młodzieży do właściwego spędzania czasu wolnego. Zadanie to organizacja traktuje jako nierozdzieloną część tego samego procesu wychowawczego, kształtującego osobowość ludzką. Celem działalności Związku w tym zakresie musi być — jak określa uchwała — „kształtowanie właściwych wzorców i kultury czasu wolnego, wrażliwości społecznej, moralnej i artystycznej, kultury uczyć i kultury osobistej młodzieży”. Pracy wychowawczej ZMS — i to zarówno w miejscu zamieszkania młodzieży, jak i w hotelu robotniczym, internacie czy domu studenckim — będzie zatem towarzyszyć jeszcze bardziej ożywiona działalność kulturalna, sportowa i turystyczna.

*Henryka Witalewska*

## Z OBRAD RADY GŁÓWNEJ PRZYJACIÓŁ HARCERSTWA

W lutym bieżącego roku odbyło się w Warszawie plenarne posiedzenie Rady Głównej Przyjaciół Harcerstwa, poświęcone udziałowi ruchu przyjaciół harcerstwa w obywatelskim wychowaniu młodzieży. W obradach, prowadzonych przez członka Biura Politycznego KC PZPR, marszałka Polski, przewodniczącego Prezydium Rady Głównej Przyjaciół Harcerstwa — Mariana Spychalskiego, uczestniczyli przedstawiciele wojewódzkich, miejskich i powiatowych Rad Przyjaciół Harcerstwa, którymi są działacze partyjni i państwowi, przedstawiciele Wojska Polskiego, działacze organizacji społecznych i młodzieżowych oraz nauczyciele i wychowawcy.

Referat pt. „Pomoc ruchu przyjaciół harcerstwa w obywatelskim wychowaniu młodzieży” wygłosił zastępca przewodniczącego Rady Głównej Przyjaciół Harcerstwa, minister oświaty i szkolnictwa wyższego — Henryk Jabłoński. Szczególnie dużo miejsca poświęcił minister ideałowi wychowania obywatelskiego, podkreślając, że potrzebny jest nam „człowiek aktywny, twórczy, ambitny, dążący do możliwie pełnego wyzycia się w pracy zawodowej i w działalności społecznej, do pełnego uczestnictwa w życiu kulturalnym, umiejący dostrzec, że dążenia te może zrealizować tylko w społeczeństwie i w ścisłym z nim zespoleniu, prawidłowo wreszcie rozumiejący hierarchię wartości ludzkich”.

Mówiąc o zadaniach harcerstwa w zakresie wychowania obywatelskiego — minister Jabłoński zwrócił szczególną uwagę na rolę samorządności organizacji dziecięcych i młodzieżowych. Powiedział on między innymi: „Każda z organizacji młodzie-

zowych z punktu widzenia realizacji celów wychowawczych jest ważna i zasługuje na szacunek, pomoc i pełne poparcie. Natomiast obecny układ wymaga nie tylko współpracy poszczególnych organizacji i rozdzielania między nie terenów działania, lecz w jeszcze większym stopniu jednolitego programowego ciągu pracy wychowawczej, współzgranej z pracą szkoły, domu i różnych organizacji społecznych, ale mimo to — swoistej i odrębnej”.

W swym wystąpieniu minister Jabłoński przypomniał także Centralną Konferencję Instruktorów Harcerskich z listopada ubiegłego roku, na której wytyczono główne kierunki działania ZHP w szkołach ośmioletnich. Zadania te to głównie „wzbogacanie życia szkoły przez tworzenie właściwych organizacji płaszczyzn aktywizacji społecznej dzieci i warunków narastania tego rodzaju doświadczeń społecznych, których szkoła nie może stworzyć bez udziału dobrowolnej, samorządnej, ideowo-wychowawczej organizacji dzieci i młodzieży”.

ZHP — stwierdził następnie minister — ma olbrzymie możliwości kształtowania charakteru członków swej organizacji. Dlatego też niesienie pomocy harcerstwu i programowanie wartości wychowawczych jego pracy jest obowiązkiem szkoły, rodziców i organizacji społecznych. Szczególną rolę inspiratorską i organizacyjną w tym zakresie powinien właśnie odegrać ruch przyjaciół harcerstwa.

Jeśli chodzi o zadania ZHP na przyszłość, więcej uwagi powinien on poświęcać — zdaniem ministra — poszukiwaniu takich propozycji programowych, które by zwiększały udział harcerstwa w kształtowaniu właściwych postaw wobec obowiązku obronnego i służby wojskowej. Chodzi tu zarówno o świadomość i gotowość psychiczną młodzieży do obrony ojczyzny, jak i o umiejętności techniczne i sprawność fizyczną.

W dyskusji, w której zabierali między innymi głos prof. Bogdan Suchodolski i prof. Bolesław Iwaszkiewicz — podejmowano problemy związane z wychowaniem obronnym i patriotycznym młodzieży, zwracając szczególną uwagę na potrzebę nasilenia pracy w tym zakresie w środowisku wiejskim. Naradę podsumował marszałek Polski — Marian Spychalski. Podkreślił on, że najważniejszym zadaniem ruchu przyjaciół harcerstwa, działającego już 10 lat, jest ciągle odkrywanie i wykorzystywanie nowych możliwości, które służyłyby jeszcze lepiej i aktywniej kształtowaniu patriotycznej postawy młodego pokolenia.

H. W.

# СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИИ . . . . .	253
-----------------------	-----

## СТАТЬИ

СТАНИСЛАВ КРАВЦЕВИЧ: Проблемы реформы системы профессионального самообразования и совершенствования учителей . . . . .	257
--	-----

## ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ: Система образования учителей в Германской Демократической Республике . . . . .	285
--	-----

## ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

МИРОН КРАВЧИК: К вопросу системы принципов и методов морального воспитания . . . . .	289
ТАДЕУШ Я. ВИЛЁХ: Методологические предложения оравнительной педагогики к исследованиям в области проблематики образования учителей	305
ЯН ЗЕЛЕНЕВСКИ: За программу подготовки учителей к внушению ученикам навыков хорошей работы . . . . .	309

## ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ИРЕНА ЮНДЗИЛЛ: Попытка исследования обобществления детей и молодёжи . . . . .	313
КСЕНИЯ ВАСЫЛЬКОВСКА: Из исследований по вопросу отношения учеников к школе . . . . .	321
ЗИГМУНТ ПУТКЕВИЧ: Числительные показатели как оценка тестов знания	330
МЕЧИСЛАВ ЛОВОЦКИ: К вопросу сплочённости школьного класса . . . . .	338
РИШАРД СМЫЛЬ: ОБУКАЮЩАЯ МАШИНА „LYMS I” . . . . .	345

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

БОЛЕСЛАВ ПЛЕСЬНЯРСКИ: Богдан Суходольски — Мир человека а воспитание . . . . .	349
КАЗИМЕЖ СОСЬНИЦКИ: Юзеф Козельски — Вопросы психологии мышления . . . . .	355
ФЕЛИКС КОРНИШЕВСКИ: Казимеж Сосьницки — Развитие западной педагогики на переломе XIX и XX веков . . . . .	358
ВИКТОР ЧЕРНЕВСКИ: Основы дидактики под редакцией Б. П. Есипова	363

## ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польских педагогических журналов . . . . .	369
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советских педагогических журналов . . . . .	372

## ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

РИШАРД РАДВИЛОВИЧ: Доклад проф. Л. Н. Ланды в Институте педагогики	376
РОБЕРТ ГУТОВСКИ: Семинар на тему реформы образования учителей	377
ХЕНРИКА ВИТАЛЕВСКА: IV съезд Союза социалистической молодёжи	379
Х. В. Из совещания Главного совета приятелей харцерского движения . . . . .	380

FROM THE EDITORS . . . . .	253
----------------------------	-----

## ARTICLES

STANISŁAW KRAWCEWICZ: Problems of Self-education and Professional Perfection of Teachers . . . . .	257
--	-----

## SCHOOL IN THE MODERN WORLD

WACŁAW WOJTYŃSKI: The System of Preparing Teachers in the German Democratic Republic . . . . .	285
--	-----

## DISCUSSIONS AND POLEMICS

MIRON KRAWCZYK: Concerning the System and Methods of Moral Education	389
TADEUSZ J. WIŁOCH: Some Methodological Suggestions in Comparative Pedagogy with Respect to the Research on Teachers' Training . . . . .	305
JAN ZIELENIEWSKI: Towards a Programme of Preparing the Teacher to Develop the Habits of Good Work in the Pupils . . . . .	309

## EXPERIENCES, TESTS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

IRENA JUNDZIŁŁ: An Attempt in Examining Social Activity of Children and Youth . . . . .	313
KSENIA WASYLKOWSKA: From the Reserach on the Pupils' Attitude to the School . . . . .	321
ZYGMUNT PUTKIEWICZ: Numerical Indexes in Estimating Tests . . . . .	330
MIECZYŚŁAW ŁOBOCKI: On the Integrity of a School Form . . . . .	338
RYSZARD SMYL: Teaching Machine „LYMS I” . . . . .	345

## SUMMARIES AND BOOK REVIEWS

BOLESŁAW PLEŚNIARSKI: Bogdan Suchodolski — The Human World and Education . . . . .	394
KAZIMIERZ SOSNICKI: Józef Koźielecki — Psychology of Thinking . . . . .	355
FELIKS KORNISZEWSKI: Kazimierz Sośnicki — The Development of Western Pedagogy at the Turn of the 19th and 20th Century . . . . .	358
WIKTOR CZERNIEWSKI: Osnowy didaktiki, B. P. Jesipow ed. . . . .	363

## PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Survey of Pedagogical Periodicals . . . . .	369
JÓZEF ZALEWSKI: A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals . . . . .	372

## HOME CHRONICLE

RYSZARD RADWIŁOWICZ: Professor L. N. Landy's Lecture at the Institute of Pedagogy . . . . .	376
ROBERT GUTOWSKI: A Seminar on the Reform of Teachers' Training . . . . .	377
HENRYKA WITALEWSKA: The 4th Congress of the Union of the Socialist Youth . . . . .	379
H. W.: From the Conference of the Main Council for Promotion of Pioneer Movement . . . . .	380

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1968

---

Nakład 4805 egz. Ark. wyd. 12,6. Ark. druk. 8,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70 × 100/16.  
Oddano do składania 1. III. 1968 r. Podpisano do druku i druk ukończono w czerwcu 1968 r.

---

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. 615 — H-12