

# RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK X (XLVI) LIPIEC – SIERPIEŃ 1968

---

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

- EUGENIUSZ PASZKIEWICZ: Humanistyka w liceum ogólnokształcącym . . . 385  
STEFAN STRASZEWICZ: Reforma programu matematyki w szkole średniej 392

## SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

- WACŁAW WOJTYŃSKI: Rzut oka na system szkolny dzisiejszej Austrii . . . 397

## DYSKUSJE I POLEMIKI

- KAZIMIERZ KIREJCZYK: Założenia systemu kształcenia kadr pedagogicznych dla szkolnictwa specjalnego . . . . . 402

## DOSWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

- M. MIKETOWA, L. OSIAKOWA, E. ZALEWSKA: Jeszcze raz o egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie . . . . . 415  
JAN SZYMANKOWSKI: Badania stosunków koleżeńskich w klasie . . . . . 424  
WŁODZIMIERZ WINCŁAWSKI: Monografia wioskowego środowiska wychowawczego . . . . . 430

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

- KAZIMIERZ MOROZ: Metodologiczne problemy pedagogiki radzieckiej . . . 436  
STANISŁAW GRZEŚNIAK: Helena Izdebska — Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem . . . . . 441  
JERZY NOSARZEWSKI: Jarosław Rudniański — Metody pracy umysłowej ucznia . . . . . 443  
MARIA ZIĘCINA: Celestyn Freinet, Maurycy Berteloot — Travail individualisé et programmation . . . . . 445  
HELENA GAJDAMOWICZ: George F. Kneller — Logic and language of education . . . . . 451

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

- STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd czasopism polskich . . . . . 455  
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . 457  
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques . . . . . 460  
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Wpływ badań pedagogicznych na praktykę szkolną . . . . . 465

## KRONIKA KRAJOWA

- MICHAŁ SZULKIN: Prof. dr Tadeusz Pasierbiński — wspomnienia pośmiertne 470  
DANUTA BUKAŁOWA: Problemy reformy szkoły podstawowej na Plenum ZG ZNP . . . . . 472  
ANDRZEJ GOŁĄB: Sesja Baleyowska w Warszawie . . . . . 476  
Powołanie komitetu obchodów Międzynarodowego Roku praw Człowieka . . . 482

## RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

EUGENIUSZ PASZKIEWICZ

## HUMANISTYKA W LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM

Mówiąc o „humanistyce” w zreformowanym liceum ogólnokształcącym jestem świadom braku ostrości semantycznej użytego w tytule terminu. Przyjmuję więc pewne ramy dla oznaczenia analizowanego obszaru. Humanistykę rozumiem tutaj jako materiał zawarty w programach nauczania języka polskiego, języków obcych, historii, wychowania obywatelskiego oraz wychowania plastycznego i muzycznego. Oczywiście i przy takim ograniczeniu nie sposób mówić tu o wszystkim, co się wiąże z zagadnieniami „humanistyki” w szkole średniej. W tej sytuacji chciałbym przyrzeć się głównie nowym elementom zawartym w treści wymienionych przedmiotów oraz ukazać ich miejsce i rolę w ogólnym procesie dydaktyczno-wychowawczym liceum.

Naczelne założenia reformy programowej, jak wiemy, postulowały:

- ściślejszą integrację nauczania i wychowania w celu wzmocnienia roli szkoły w kształtowaniu określonych moralnych i ideowych przekonań i postaw młodzieży;
- zbliżenie treści programów nauczania, zwłaszcza przedmiotów humanistycznych, do współczesności w szerokim znaczeniu tego słowa;
- stworzenie lepszych warunków do rozwijania zróżnicowanych uzdolnień i zainteresowań młodzieży;
- uwzględnienie postępu nauk w treści nauczania oraz roli techniki w życiu współczesnym i jej wymagań przez wzmocnienie pozycji przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w szkołach.

Przy tych słusznych, jak się wydaje, postulatach wśród humanistów powstały obawy, czy przedmioty, będące ich domeną, nie utracą dotychczasowego miejsca w planie nauczania, czy położenie akcentu na współ-

czesność nie będzie oznaczało osłabienia więzi ucznia z tradycją kulturalną narodu, a wyeksponowanie celów kształcących (praktycznych) w nauczaniu języka polskiego i języków obcych przy poważnym odejściu od kursu historyczno-literackiego, nie osłabi roli wychowawczej tych przedmiotów. Wiele z tych obaw wynikało z dość powierzchownego konfrontowania np. wymiaru godzin w poszczególnych klasach na któryś z przedmiotów w programie dawnym i nowym, z pominięciem tego, że podsta w o w y okres nauczania przedłużono przecież o rok (kl. VIII) i w sumie zwiększyła się liczba godzin, że wprowadzono nowe, dotychczas nie przewidywane w liceum ogólnokształcącym przedmioty, jak wychowanie plastyczne i wychowanie muzyczne oraz zajęcia fakultatywne z pokaźnym przecież wymiarem godzin nauczania (grupa humanistyczna 120 godz.).

Wynika z tego, że wbrew pozorom, mimo rozszerzenia materiału nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i przeznaczenia im więcej czasu w nowym planie tygodniowym, humanistyka nie straciła stanu posiadania, a niektóre przedmioty uzyskały nawet większy wymiar godzin dzięki reformie.

Dążność do zapewnienia humanistyce w liceum ogólnokształcącym (i nie tylko w nim) należytej rangi dydaktycznej i wychowawczej zwłaszcza w dobie fascynującego młodzież rozwoju techniki, przejawiała się jednak głównie w tendencji unowocześnienia wykształcenia przez wykorzystanie osiągnięć metodologicznych poszczególnych nauk i uwzględnienia pojawiającej się skłonności do integracji pokrewnych dziedzin wiedzy oraz przez selekcję materiału nauczania, wyeliminowania rzeczy przestarzałych, jak również przez zmianę proporcji między oceniającymi sądami ogólnymi a materiałem dowodowym — na korzyść tych ostatnich.

Starano się osiągnąć nowoczesność (a więc i skuteczność) nauczania zarówno przez udoskonalenie programów przedmiotów humanistycznych dotychczas obowiązujących, jak i przez wprowadzenie przedmiotów nowych. Osiągnięcie pełnej zgodności dyscyplin humanistycznych, na poziomie średnim, z wymogami metodologicznymi odpowiednich nauk szczegółowych okazało się jednak bardzo trudne m. in. z uwagi na poziom intelektualny uczniów, cele wychowawcze szkoły itp.

Nowe programy są pierwszą próbą pokonania tych trudności, stworzenia logicznych w doborze i układzie materiału „dyscyplin szkolnych”. O potrzebie dalszego doskonalenia wprowadzonych do szkół dokumentów świadczy określenie zawarte na karcie tytułowej programów: „tymczasowy”. Zgodnie bowiem z założeniem Ministerstwa obiektywna, kilkuletnia weryfikacja nauczycieli-praktyków zadecyduje o kierunku dalszych zmian i ustaleń. W weryfikacji tej jednak nieodzowne jest też dobre rozeznanie w istocie nowych ujęć programów humanistycznych. Spróbujmy je określić.

Na naczelnym, wyeksponowanym miejscu w liceum ogólnokształcącym znajduje się język polski. O tej pozycji decydują nie tylko wielkie walory

wychowawcze tego przedmiotu, ale i to, że „język” jest narzędziem myślenia, a więc stopień jego opanowania i umiejętność operowania nim rzutuje na poziom ogólny i precyzję pracy umysłowej w każdej dziedzinie wiedzy.

W nowym programie języka polskiego kładzie się z tych względów nacisk na praktyczne umiejętności posługiwania się językiem ojczystym. Zdecydowane przesunięcie akcentu na ćwiczenie umiejętności operowania językiem w sposób jasny, logiczny i poprawny gramatycznie stanowiło jedną z podstawowych zasad, jakimi kierowano się przy opracowaniu programu. Nie wyczerpuje to oczywiście sprawy. Dla uzyskania lepszych wyników czynnego opanowania języka ojczystego w mowie i piśmie „uwagi o realizacji programu” postulują ściśle wiązanie wszystkich działów programów, a więc omawiania utworów, gramatyki, teorii literatury i elementów historyczno-literackich rozważań z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu. Materiałem do wszelkich ćwiczeń polonistycznych są przede wszystkim, choć nie wyłącznie, dzieła z naszego dorobku literackiego, wybitne pozycje z klasyki polskiej i obcej. Umożliwia to uczniom poznanie i przeżycie utworów zaliczonych do skarbcza kultury narodowej i ogólnoludzkiej. Przy analizie doboru lektur programowych można odczytać tkwiącą w materiale nauczania wyraźną intencję uczynienia z lekcji zasadniczego elementu wychowawczego w pracy szkoły, elementu rozbudzającego uczucia patriotyczne i wrażliwość na sprawiedliwość społeczną.

Ukazanie osiągnięć naszej literatury, jej związków z życiem narodu, z postępowymi i patriotycznymi tradycjami — jest nicią przewodnią całego programu języka polskiego. Wyjście poza dorobek ojczysty, wprowadzenie wybranych utworów z literatury światowej umożliwi natomiast ukazanie naszej przynależności do kulturalnych osiągnięć całej ludzkości, stwarza realną podstawę do kształtowania internacjonalizmu.

Nowy program języka polskiego budzi sądy kontrowersyjne, głównie w zakresie doboru lektury. Jest to zrozumiałe, każdy polonista ma swoje ulubione utwory, każdy ma i takie, których nie lubi; często operuje się również argumentem, że jakaś tam pozycja jest zbyt trudna lub wątpliwa artystycznie. Wiemy, jak zmienne i subiektywne są te sądy, zdajemy sobie sprawę, że brak jest właściwie empirycznych badań w tym zakresie, dlatego zakłada się, że co pewien czas „kanon lektury” będzie modernizowany.

Kontrowersje wynikają również i z tego, że program jest wyrazem pewnego kompromisu, stara się bowiem pogodzić różne sposoby pojmowania lekcji języka polskiego w liceum, łączy tzw. „czytanie utworów” z elementami historii literatury.

Z różnych koncepcji prezentowania materiałów przyjęto zasadę chronologiczną, jako pozwalającą wprowadzić pewien ład nie tyle w ukazywaniu procesów historyczno-literackich (na poziomie liceum jest to raczej przed-

wczesne), co w odczuciu następstwa czasowego zjawisk literackich i ich powiązań z życiem narodu, z jego historią i losami.

Rezygnacja z tradycyjnie pojmowanego, systematycznego kursu historii literatury (czy kultury), dążność do bogatszego zaprezentowania czasów nam bliższych — wpłynęła na inny, niż dotychczas, rozkład materiału nauczania w poszczególnych klasach. Trudność w percepcji utworów staropolskich przez ucznia kl. I spowodowała dość daleko idącą selekcję materiału, trzeba jednak pamiętać, że program rekompensuje te „straty” godzinami w klasie maturalnej, gdzie w tzw. syntezie historyczno-literackiej czytelnik bardziej już wyrobiony zetknie się powtórnie z utworami pisarzy Odrodzenia, Oświecenia itp. Ogólnie znane było przeładowanie kl. X (dawnego liceum), dwa bogate okresy: romantyzm i pozytywizm, stwarzały spore trudności dydaktyczne, nowy program, redukując materiał staropolski, przeniósł część romantycznej twórczości Mickiewicza do kl. I. Takie rozwiązanie sankcjonował już kiedyś program liceum ogólnokształcącego z 1937 r., tak też był podzielony dwutomowy podręcznik Kleinera (cezura 1830 r.). Obecnie jest to jeden z najbardziej dyskusyjnych elementów programu, argumenty przeciw motywowane są „przeładowaniem materiału” — wyhikają one w istocie z tradycyjnego pojmowania nauczania języka polskiego w szkole średniej jako kursu historii literatury (czy nawet kultury), od czego nowy program odchodzi. Na baczniejszą uwagę zasługują natomiast argumenty natury dydaktycznej: koniec roku, zaabsorbowanie nauczyciela maturą, nie są szczególnie sprzyjającym momentem do rozpoczynania okresu tak złożonego, jak romantyzm. Unowocześnienie procesu dydaktycznego może tu jednak wiele pomóc; praktyka szkolna, analiza dzienników klasowych i zeszytów uczniów wykaże: czy „instrument niestrojny, czy się muzyk myli”.

Mówiąc o zbliżeniu programu języka polskiego do współczesności należy mieć na myśli nie tylko samo zaprezentowanie literatury najnowszej. Zbliżenie do współczesności pojmowane jest w programie również głębiej, jako tendencja do wydobywania z dzieł literackich, nawet z odległych epok, tego, co dzisiejszego czytelnika może poruszyć, tego, co może mu pomóc w znalezieniu odpowiedzi na nurtujące pytania, wskazać drogę życia — słowem, w myśl nowego programu, utwór nie powinien być traktowany jako dokument historyczny, ilustrujący zjawiska ekonomiczno-społeczne, natomiast analiza dzieła powinna zmierzać do ukazania myśli i uczuć ludzi żyjących w przeszłości, wydobyć z tekstu to, co i dzisiaj jest bliskie doświadczeniom i pragnieniom czytelnika. Takie podejście do materiału literackiego w sposób najbardziej naturalny połączy zadania poznawcze, kształtujące i wychowawcze stawiane przed językiem polskim w liceum.

Wyrazem nowoczesności i uwzględnienia wymagań współczesnego życia jest w programie zerwanie z tradycją ograniczania obszaru pracy poloni-

stycznej do tekstów książkowych. Przedmiotem analizy na lekcjach języka polskiego muszą być obecnie również inne formy wypowiedzi artystycznej, a więc film, audycja radiowa i telewizyjna itp. Wymagania takie narzuca bardzo wyraźnie, idący równoległe z nurtem „historycznym” przez wszystkie klasy, dział programu: „współczesne życie literackie i kulturalne”. Daje on nauczycielom wiele swobody w doborze autorów, dzieł i form ich opracowania. Bez pełnej realizacji tego działu nie może być mowy o właściwej realizacji całego programu języka polskiego. Dobra realizacja wymaga natomiast szczególnej troski nie tylko polonisty, ale i dyrekcji szkoły, nie można jej bowiem pomyśleć bez nowoczesnych pomocy naukowych, bez większej elastyczności organizacyjnej toku nauczania, bez lepszego przygotowania nauczyciela. Ważną rolę powinna tutaj odegrać również współpraca z nieobecny w dawnym liceum sojusznikiem — z nauczycielem wychowania plastycznego i wychowania muzycznego.

Te dwa nowe przedmioty, łączące w sobie wiadomości z historii i teorii plastyki i muzyki oraz czynne uprawianie (do wyboru przez ucznia) jednej z dziedzin sztuki, w pełni wspomogą pracę polonisty, uzupełnią bowiem wiedzę ucznia o elementy dziejów kultury polskiej i światowej, są również realną możliwością kształtowania bardziej wszechstronnego i świadomego odbiorcy dzieł literackich, a zwłaszcza dramatu, filmu, audycji telewizyjnej i radiowej. Wyższość takiego rozwiązania wychowania estetycznego w liceum nad tradycyjnym traktowaniem programu języka polskiego jako kursu historii kultury polega na tym, że o plastyce i muzyce będzie mówił specjalista, więcej, będzie on również prowadził ćwiczenia kształtujące. Kontakt z dziełem sztuki, jego analiza oraz uprawianie twórczości na lekcjach wymaga jednak odpowiednio przygotowanego nauczyciela, autentycznego plastyka i muzyka, tylko przy takim założeniu można mówić o rzeczywistej realizacji programów wychowania plastycznego i muzycznego.

Inaczej niż w dawnym liceum wygląda obecnie miejsce i rola języków obcych w kształceniu humanistycznym ucznia. Przyjęcie nowoczesnych koncepcji, opartych na najnowszych osiągnięciach psychologii, oznacza w programach języków obcych odejście od prezentowania historii literatury i kultury narodów mówiących tymi językami. Postulat czynnego opanowania języka w jego współczesnym, żywym kształcie, odejście od filologicznego opracowywania tekstów klasycznych spowodował rezygnację z rozważań o charakterze historyczno-literackim. Lekcje języków obcych nie mogą więc na tej płaszczyźnie wspomagać czy uzupełniać pracy polonisty. Położenie nacisku na rzeczywiste opanowanie obcego języka przez ucznia (zwiększono np. wymiar godzin), zalecenie metody zmierzającej do opanowania i zautomatyzowania struktur językowych i konstrukcji zdaniowych, charakterystycznych dla danego języka, umożliwi jednak młodzieży bezpośredni kontakt z obcą kulturą i jej twórcami.

Obrońcy wykształcenia humanistycznego byli w swoim czasie zaniepokojeni przesunięciem łaciny do przedmiotów nadobowiązkowych. Według niektórych może to mieć fatalny wpływ na studia uniwersyteckie odpowiednich kierunków. Biorąc pod uwagę, że od lat nie obowiązują egzaminy wstępne z łaciny na wyższych uczelniach, że w równym stopniu np. na polonistykę idą zarówno „łacinnicy”, jak i inni oraz to, że wybór dokonany w klasie pierwszej jeszcze absolutnie nie determinuje kierunku dalszej nauki (świadczą o tym statystyki) — głośne alarmy o rzekomym zamachu na tradycje kulturalne są chyba uproszczeniem.

Ogólna tendencja do nasycenia nauki współczesnością znalazła wyraz również w programie historii. Doceniając wagę nawet najdawniejszej historii w kształtowaniu naukowego poglądu na życie społeczne, stosunkowo najwięcej uwagi poświęcono wydarzeniom XIX i XX wieku jako czasom bardzo silnie rzutującym na współczesność, na sytuację w Polsce i w Europie.

Dobór materiału nauczania uwzględnia zasadę integralności historii, tj. obejmuje wiadomości dotyczące różnych dziedzin życia społecznego i związków między nimi. Rozwój aktualnych wydarzeń na świecie nasał konieczność rezygnacji z tradycyjnego ujmowania dziejów z pozycji tzw. europeizmu czy okcydentalizmu na rzecz uniwersalności historii. Układ materiału — chronologiczny i zgodny z periodyzacją naukową — zawiera różne ujęcia zagadnień odpowiadające celom nauczania historii w liceum. Na czoło wysuwa się nie pamięciowe opanowanie faktów, nawet drobnych, ale **z r o z u m i e n i e** pewnych procesów historycznych, zwłaszcza tych, które pozwalają pojąć młodzieży rolę sił wytwórczych i stosunków produkcji w rozwoju społeczeństwa, rolę przemian ustrojowych, rolę mas ludowych i wybitnych jednostek. Bogaty materiał faktograficzny, zawarty zwłaszcza w podręcznikach, ma być przede wszystkim podbudową, ilustracją owych procesów, ma zapobiec dysproporcji między materiałem dowodowym a sądami, uogólniającymi, nie jest natomiast zgodne z intencją programu żądanie pamięciowego opanowania przez uczniów **c a ł e g o**, szczegółowego zestawu dat, nazwisk i nazw, co jeszcze często pokutuje na lekcjach historii, która w intencji autorów ma być jedną z najatrakcyjniejszych dyscyplin w szkole.

Doceniając olbrzymie walory wychowawcze tkwiące w dziejach ludzkości i w historii naszego narodu, wydobyto z polskiej przeszłości całą tradycję walk o wyzwolenie narodowe i sprawiedliwość społeczną. Wychowanie patriotyczne, podbudowane racjonalną oceną własnej przeszłości, potraktowane jest jako nieodzowny element wychowania obywatela Polski Ludowej.

Kilkuletnie kształcenie humanistyczne w liceum i związaną z tym pracę wychowawczą szkoły scala i pogłębia wprowadzony do klasy IV, maturalnej, przedmiot pod nazwą „wychowanie obywatelskie”. Bezpośrednio poprzedza go trzyletni kurs historii w kl. I—III, nauczyciel ma więc



możliwość odwoływania się do historycznej wiedzy uczniów, ale to nie wyczerpuje obszaru jego zainteresowań. „Wychowanie obywatelskie” służy bowiem nie tylko pogłębieniu wiedzy o zasadach ustroju społeczno-ekonomicznego i politycznego społeczeństwa socjalistycznego oraz rozszerzeniu wiedzy o współczesnych stosunkach międzynarodowych, ale i wyjaśnieniu zasad moralności socjalistycznej, istoty patriotyzmu i internacjonalizmu. Ma również przygotować, podobnie jak inne przedmioty, do czynnego udziału w rozwoju kraju. Trudny, jak wielu twierdzi zbyt obszerny, materiał nauczania ujęty w programie nieraz bardzo lapidarnie wymaga bardzo umiejętnego rozwinięcia w podręczniku i w materiałach pomocniczych.

Ostatnie dyskusje prasowe wykazały, że nie jest to sprawa łatwa i prosta. Wydaje się, że zbyt „wiadomościowy” charakter przedmiotu zostawia stosunkowo mało okazji do dyskusji o charakterze ideologicznym i etycznym, a więc i do realizacji zadań ideowo-wychowawczych. Wszak od dość dawna wiadomo, że nie miał racji mędrzec antyczny uważając, że wiedzieć, co jest dobre, to tyle, co być dobrym.

Braki programu, wady podręcznika, wynikające w pewnej mierze z tzw. „trudności obiektywnych”, może częściowo zniwelować dobry nauczyciel, ale i on musi mieć odpowiednie materiały pomocnicze, zarówno naukowe jak i publicystyczne, by sprostać zadaniu chociażby temu, o którym mówią „uwagi o realizacji”: „Nauczyciel nie może uchylać się od dyskusji na wysunięte przez młodzież zagadnienia, nie może pomijać ujemnych przejawów naszego życia i tzw. »spraw drażliwych«” (program str. 16).

\*

Dosyć pobieżna, z konieczności, analiza materiału nauczania przedmiotów humanistycznych w liceum ogólnokształcącym, a zwłaszcza pewnych elementów nowych oraz kontrowersyjnych w programach — wskazuje z jednej strony na wielką rolę tych przedmiotów w ogólnym procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły, na ich nieodzowność w wielostronnym kształceniu i kształtowaniu współczesnego człowieka, z drugiej strony natomiast uprzytamnia trudności w ustaleniu zarówno ogólnych, jak i szczegółowych rozwiązań programowych. Można chyba jednak powiedzieć, że przy wszystkich jeszcze niedoskonałościach nowe programy humanistyczne są jakąś próbą pójścia naprzód, wytyczenia zadań bynajmniej nie minimalistycznych i obliczonych na średniego ucznia, o tym trzeba pamiętać przy wszelkich tendencjach rozszerzania materiału nauczania zarówno przez autorów podręczników, jak i przez realizatorów-nauczycieli.

## REFORMA PROGRAMU MATEMATYKI W SZKOLE ŚREDNIEJ

Nauczanie matematyki w naszych szkołach średnich znajduje się obecnie w trudnym okresie pierwszej realizacji nowego programu wnoszącego poważne zmiany w doborze materiału naukowego i w jego ujęciu metodycznym.

Wprowadzenie tych zmian wynikało z potrzeby dostosowania nauczania do wymagań dzisiejszych przez zmniejszenie rozdźwięku istniejącego dotychczas między traktowaniem matematyki w szkole a pojęciami i zastosowaniami współczesnej wiedzy matematycznej.

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat zaszły w matematyce głębokie przeobrażenia. Powstały nowe teorie, które swym wpływem objęły całą matematykę, a jednocześnie dokonana została dogłębna analiza i nowa konstrukcja jej podstaw. W krótkim artykule niepodobna opisać tego procesu bliżej, ograniczę się przeto do wskazania w sposób najogólniejszy kilku ważnych jego przejawów. Przede wszystkim trzeba tu wymienić niezwykle rozwój powstałej w ostatniej ćwierci XIX wieku teorii mnogości, czyli zbiorów. Pojęcia tej teorii przeniknęły szybko do różnych działów matematyki i stały się wielce przydatne przy badaniu i ścisłym formułowaniu własności rozważanych kategorii przedmiotów. W bliskim związku z teorią mnogości rozwinęła się logika matematyczna, której pojęcie i symbolika umożliwiły formalizowanie rozumowań matematycznych i ułatwiły badanie podstaw matematyki. Od pierwszego dziesięciolecia naszego wieku datuje się żywiołowy rozwój topologii, który pociągnął za sobą przebudowę podstawowych działów analizy matematycznej. Wielkim przemianom uległa w XX wieku algebra. Głównym przedmiotem jej badań stały się struktury algebraiczne, tj. zbiory, w których określone są pewne działania w najogólniejszym znaczeniu tego wyrażu. Podstawowymi strukturami są grupy, pierścienie, ciała i przestrzenie wektorowe. Elementy struktury mogą być dowolnymi przedmiotami; dla teorii struktury natura jej elementów i konkretny sens występujących w niej działań są obojętne; istotne są tylko własności formalne działań — stąd wielka ogólność i rozległość zastosowań takiej teorii. Jednakowe (ściślej: izomorficzne) struktury spotykamy bowiem w rozmaitych działach matematyki, a także w mechanice, fizyce, krytalografii i innych naukach. Dlatego pojęcia i metody nowoczesnej algebry nabierają coraz większego znaczenia w różnych systemach naukowych.

Nie można wreszcie pominąć rozkwitu rachunku prawdopodobieństwa i jego zastosowań praktycznych, jaki nastąpił w ostatnich czasach podnosząc tę teorię do rzędu najpotrzebniejszych dyscyplin matematycznych.

W związku z udoskonaleniem podstaw zmienił się język matematyki i architektura jej teorii. Prawdy matematyczne wypowiada się dzisiaj

przy użyciu terminów i symboli teorii mnogości i logiki; w ekspozycji działów matematyki panuje metoda aksjomatyczna. Pozwala to osiągnąć wysoki stopień prostoty, jasności i precyzji rozważań.

Nowe teorie matematyczne znalazły liczne zastosowania poza matematyką, i to nie tylko w naukach przyrodniczych i technicznych korzystających z dawien dawna ze zdobyczy matematyki, lecz także w różnych nowo powstałych dziedzinach o dużym znaczeniu dla życia gospodarczego. Na przykład cybernetyka i teoria maszyn matematycznych posługują się pojęciami i symboliką logiki matematycznej i nowoczesnej algebry, teoria informacji oraz teoria gier i decyzji korzystają z rachunku prawdopodobieństwa itd. Niektóre pojęcia matematyki nowoczesnej przeniknęły nawet do nauk społecznych i humanistycznych, m. in. do lingwistyki.

Scharakteryzowanym wyżej postępowi wiedzy matematycznej i rozwojowi jej zastosowań nie towarzyszyła stosowna ewolucja programów i podręczników szkolnych. Od dziesiątków lat materiał nauczania, a także sposób jego ujęcia prawie się nie zmieniał. Zajmowano się nadal wielu tematami od dawna nieaktualnymi, operując przestarzałymi środkami i ćwicząc biegłość w zbędnych przekształceniach bądź rachunkach, gdy tymczasem najprostsze nawet pojęcia nowoczesne i pożyteczne zagadnienia pozostawały poza obrębem nauczania.

Zmiana tego stanu rzeczy była już od dłuższego czasu przedmiotem dyskusji w kołach naukowo-pedagogicznych wielu krajów i w organizacjach międzynarodowych<sup>1</sup>. W Polsce sprawą reformy nauczania matematyki zajęło się Polskie Towarzystwo Matematyczne. Przeprowadzono najpierw wymianę poglądów organizując w oddziałach Towarzystwa zebrania dyskusyjne i rozpisując wśród nauczycielstwa szkół średnich i wyższych obszerną ankietę. Komisja PTM opracowała następnie ramowy projekt programu matematyki dla szkoły ogólnokształcącej<sup>2</sup> wraz z komentarzami wyjaśniającymi i motywującymi jego założenia. Został on przyjęty jako wytyczna dla Komisji Programowej Ministerstwa Oświaty przy układaniu obowiązującego obecnie nowego programu matematyki. Poniższe omówienie tego programu ogranicza się do uwydatnienia na wybranych przykładach jego cech zasadniczych i podkreślenia głównych różnic w porównaniu z programem poprzednim. Dotyczy ono tylko klas V—VIII szkoły podstawowej i czterech klas licealnych, ponieważ w klasach I—IV program uległ niewielkim zmianom.

Nauczanie matematyki w klasach V—VIII oparte zostało na zmienionych gruntownie zasadach. Na plan pierwszy wysunięto należyte opracowanie praw arytmetyki. Poprzednio były one tylko czymś w rodzaju dodatku do zadań tekstowych, tj. zadań z fabułą słowną i ćwiczeń rachun-

<sup>1</sup> Por. S. Straszewicz: Projekty reform w nauczaniu matematyki w świetle dyskusji na konferencjach międzynarodowych. *Wiadomości Matematyczne* V (1962).

<sup>2</sup> Opublikowany w broszurze: Materiały w sprawie programów nauczania matematyki w szkole ogólnokształcącej opracowane przez Polskie Towarzystwo Matematyczne. Warszawa 1961; przedrukowany w czasopiśmie *Matematyka*, r. 1961, nr 4.

kowych. Masowe ich rozwiązywanie miało zapewnić znajomość podstaw arytmetyki. Podawano tylko prawa działań, i to nie wszystkie. O prawach uporządkowania, tj. o własnościach nierówności liczb w ogóle nie było mowy. Temat ten występował dopiero w programie ostatniej klasy licealnej jak coś specjalnie trudnego, gdy tymczasem z nierównością wielkości dzieci mają do czynienia codziennie i bardzo wczesnie zdobywają intuicyjną znajomość własności zbioru uporządkowanego. Z naukowego zaś punktu widzenia był to układ nonsensowny, gdyż z nierówności trzeba korzystać w ciągu całej nauki matematyki. Tak się też działo w praktyce, tylko że operowano nierównościami bez dokładniejszych objaśnień z ujmą dla kształcenia logicznego. Program obecny znosi tę anomalie; o nierównościach mówi się już od klasy V; można by to robić i wcześniej, co zapewne kiedyś nastąpi. Również od klasy V korzysta się z oznaczania liczb literami, np. przy zapisywaniu praw arytmetyki. Dotychczas miało to miejsce dopiero w klasie VII, gdzie traktowano wprowadzenie liter jako przejście od arytmetyki do nowej jakoby nauki — algebry, stwarzając sztuczny podział przeszkadzający należytemu opanowaniu pojęć arytmetyki. Z posługiwaniem się wyrażeniami literowymi zaznajamiamy dzieci obecnie stopniowo w ciągu kolejnych lat szkolnych; ułatwia to nauczanie arytmetyki, pozwalając formułować poznawanie prawdy prosto i dokładnie.

Wiąże się z tym inne ważne posunięcie programu, mianowicie wczesne wprowadzenie rozwiązywania prostych równań i nierówności. Usuwa to szkodliwą dla ciągłości nauczania niekonsekwencję programu poprzedniego. Równania bowiem rozwiązują dzieci już od I klasy, z tym tylko, że nie nazywa się tam jeszcze rzeczy po imieniu, niewiadome zaś oznacza się kółeczkami lub kwadracikami, a nie literami. Wydawałoby się oczywiste, że należy ten ważny temat stopniowo rozwijać. Tymczasem w nauczaniu dotychczasowym zarzucano go od klasy V, a rewolucyjną zmianę kwadracika na literę  $x$  lub  $y$  odkładano aż do klasy VII lub VIII, gdzie równania pojawiały się jako coś zupełnie nowego, bez nawiązania do wiadomości z klas niższych.

W nowym programie rozwiązywania równań umieszczono we wszystkich klasach wiążąc je z przerabianym materiałem arytmetycznym. Dzięki temu już od klasy V stało się możliwe rozwiązywanie zadań tekstowych za pomocą układania równań. Stosowanie arytmetyki do zagadnień praktycznych jest przez to ogromnie ułatwione, gdyż zamiast wielorakich sposobów i chwytów obciążających arytmetykę szkolną balastem o małej wartości kształcącej podaje się uczniom metodę jednolitą, łatwo uchwytłą, a przy tym zgodną z matematycznym sposobem myślenia.

Do najważniejszych zasad nowego programu należy też zaliczyć stopniowe rozwijanie przez wszystkie klasy pojęcia funkcji. Poprzedni program szkoły podstawowej zawierał z tego zakresu jedynie rozdział o proporcjonalności, gdzie z wielkim nakładem czasu rozwiązywano zadania kilku typów różnymi metodami średniowiecznymi, jak np. tzw. reguła

trzech. Nowy program wprowadza zamiast tego we wszystkich klasach rozważanie najprostszych funkcji, w tym również proporcjonalności, w sposób jednakowy, z zastosowaniem równań, wykresów i tabel, co daje możliwość uwzględnienia wielu zadań praktycznych i stanowi dobry wstęp do dalszej nauki w liceum.

Geometria była w poprzednim programie szkoły podstawowej potraktowana po macoszemu. Bardzo skromny przydział czasu nie pozwalał na opracowanie takiego materiału z zakresu pojęć i prawd geometrycznych, który czyniłby zadość potrzebom wykształcenia podstawowego. Obecny program wyposaża geometrię w przeszło dwa razy większą liczbę godzin lekcyjnych i nadaje temu przedmiotowi postać łatwego kursu systematycznego. Nauczanie ma z początku charakter doświadczalno-opisowy. Do pojęć i twierdzeń geometrii dochodzą uczniowie rysując figury, budując modele brył i wykonując pomiary. W trakcie nauki wprowadza się stopniowo pierwiastek logiczny: uczniowie są wdrażani do poprawnego wypowiedziania definicji i twierdzeń i do przeprowadzania krótkich rozumowań. Zgodnie ze stanowiskiem nowoczesnej dydaktyki wyzyskuje się szeroko w nauczaniu symetrię i ruch figur.

Jak z powyższego przeglądu widać, reforma nauczania w szkole podstawowej dotyczyła głównie ulepszenia opracowania materiału pod względem pojęciowym i zmiany przestarzałych sposobów rozwiązywania zadań przy jednoczesnym wzbogaceniu ich treści. W związku z dołączeniem klasy VIII materiał nauczania został odpowiednio rozszerzony, pozostał jednak w zakresie dotychczasowych działów matematyki szkolnej.

Inaczej przedstawia się sprawa w liceum, gdzie przebudowa programu matematyki związana została z uwzględnieniem tematyki nowoczesnej. Chodziło tu przede wszystkim o przyswojenie uczniom ogólnych pojęć i symboliki, którymi posługuje się matematyka dzisiejsza we wszystkich swych działach. W tym celu w programie klas I i II umieszczono elementarne wiadomości z teorii zbiorów i z logiki matematycznej, z których następnie korzysta się w dalszej nauce. Uzyskuje się przez to prostotę i dokładność wielu sformułowań. Nauczanie arytmetyki i algebry zaczyna się od rozszerzenia i pogłębienia nabytych w szkole podstawowej wiadomości o liczbach rzeczywistych. Występuje tutaj aksjomatyczne ujęcie arytmetyki zbioru wszystkich liczb oraz jego podzbiorów, związane z wypukleniem struktury grupy, pierścienia i ciała. Wprowadza się pojęcie kresu górnego i kresu dolnego zbioru liczb, i przy jego użyciu objaśnia się ważną własność ciągłości zbioru liczb rzeczywistych. Formułuje się i stosuje w rozumowaniach zasadę indukcji matematycznej, pomijaną dotychczas w szkole, co było jedną z najdotkliwszych luk w nauczaniu matematyki. Tak zbudowana arytmetyka daje odpowiednią podstawę dla dalszej nauki algebry i analizy, gdzie materiał nauczania został znacznie zmieniony. Nie wdając się w szczegóły można te zmiany tak scharakteryzować: Usunięto lub bardzo ograniczono różne tematy zwyczajowe o małym znaczeniu dla

wykształcenia matematycznego, a nieprzydatne w zastosowaniach praktycznych. Należą do nich na przykład: różne specjalne przekształcenia algebraiczne i trygonometryczne, rozwiązywanie bardziej zawiłych równań logarytmicznych, wykładniczych i trygonometrycznych, sztuczne zadania na zastosowanie trygonometrii w stereometrii i na postępy arytmetyczne i geometryczne, rachunki logarytmami. Natomiast wprowadzono nowe ważne i potrzebne działy: podstawowe wiadomości z kombinatoryki, krótki zarys geometrii analitycznej w nowoczesnym ujęciu wektorowym, zasady rachunku różniczkowego i początki rachunku całkowego w zakresie funkcji jednej zmiennej oraz elementy rachunku prawdopodobieństwa. Uwzględniono przy tym wiele pożytecznych w praktyce i interesujących zastosowań metody współrzędnych i rachunku pochodnych, między innymi przybliżone rozwiązywanie równań, interpolację i budowanie prostych nomogramów.

Zasadniczej zmianie uległ wreszcie program geometrii. Tradycyjny quasi dedukcyjny wykład wywodzący się w zasadzie od „Elementów” Euklidesa nastroczał od dawna wiele zastrzeżeń. Ciasny jego zakres, ograniczony do własności wielokątów, kół i najprostszych brył nie odpowiadał w żadnej mierze treści geometrii współczesnej. Sztuczne dowody dziesiątków twierdzeń, polegające stale na wyszukiwaniu trójkątów przystających lub podobnych, nie dawały żadnego pojęcia o ogólnych metodach geometrii.

Nowy program uwzględnia wysuwany niejednokrotnie postulat oparcia nauczania geometrii na rozważaniu elementarnych przekształceń geometrycznych, przede wszystkim symetrii, ruchu i podobieństwa na płaszczyźnie i w przestrzeni. Rzuty i symetrie przekształcają dowolną figurę na figurę do niej przystającą, podobieństwa zaś na figurę do niej podobną. Badanie własności figur sprowadza się wobec tego do badania niezmienników tych przekształceń. Taka metoda pozwala rozszerzyć krąg rozważanych figur i stosować ogólniejsze rozumowania, zbliżając geometrię szkolną do nauki dzisiejszej.

W powyższym krótkim referacie o reformie nauczania matematyki nie chodziło o dokładniejszą analizę nowego programu, lecz tylko o przedstawienie jego genezy i zasadniczych jego koncepcji. Na ogół rzecz biorąc, koncepcje te wydają się słuszne. Taka też była opinia wielu naukowców i dydaktyków, do których zwrócono się przed zatwierdzeniem programu. Tym niemniej przy realizowaniu programu w szkołach okaże się niewątpliwie, że wymaga on różnych ulepszeń, które trzeba będzie wprowadzić w niedalekiej przyszłości. Taki jest bowiem los wszystkich programów szkolnych; ewolucja ich jest procesem nieustającym.

# SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

WACŁAW WOJTYŃSKI

## RZUT OKA NA SYSTEM SZKOLNY DZISIEJSZEJ AUSTRII

O Austrii pisze się dziś u nas rzadko i mało. Częściej mówi o niej prasa sportowa niż ogólna. Neutralna republika austriacka zdaje się stać na uboczu gorących konfliktów i niepokoju współczesnego świata. Ale czy nie są to tylko pozory? Nie ulega przecież wątpliwości, iż jej położenie, bliskie grupie krajów socjalistycznych i kapitalistycznych, usposabia ją do roli swoistego pomostu, dzięki czemu Wiedeń bywa często obierany na miejsce różnych spotkań i konferencji międzynarodowych. Alpejska Austria (góry zajmują ok. 70% powierzchni) stanowi też niewątpliwie turystycznie interesujący fragment Europy.

Przed trzydziestu i więcej laty, zanim doszło do narzucenia temu krajowi panowania hitlerowskiego i włączenia go do „Grossdeutschlandu”, był on przedmiotem dużego zainteresowania opinii światowej. Determinowały je dramatyczne wydarzenia polityczne, ale nie tylko one. Austria była znana ze swego dynamicznego życia artystycznego i naukowego, z wielu znakomitości działających w tych dziedzinach.

W Wiedniu żył do wojny twórca szkoły psychoanalitycznej Zygmunt Freud, a czas jakiś również jego uczeń, Alfred Adler, twórca psychologii indywidualnej. Działali tam także Charlotta i Karol Bühlerowie, cenieni badacze w zakresie psychologii rozwojowej. „Kindheit u. Jugend” Ch. Bühlera, znana u nas z przekładu W. Ptaszyńskiej jako „Dzieciństwo i młodość”, była wykorzystywana szeroko w kształceniu nauczycieli w drugiej połowie lat trzydziestych.

Także w organizacji szkolnictwa i związanych z nią reform wolna, przedhitlerowska Austria miała faktycznie niemało do powiedzenia, stanowiąc teren interesujących podróży naukowych, wśród których nie brakowało też podróży polskich.

Przechodząc do meritum zauważyć należy, iż Austria dzisiejsza jest republiką związkową, podzieloną administracyjnie na 9 prowincji, zwanych „krajami” (Austria Górna, Austria Dolna, Karyntia, Styria, Tyrol i in.). Szkolnictwem zarządza związkowe ministerstwo oświaty (Bundesministerium für Unterricht).

Najważniejszym problemem, jakim się to ministerstwo od szeregu lat zajmuje, jest wprowadzanie w życie uchwalonej w 1962 r. reformy szkol-

nej, wyrażającej się przede wszystkim w przedłużeniu do lat dziewięciu obowiązku szkolnego, w opracowaniu nowych planów i programów nauczania dla wszystkich klas z klasą dziewiątą „politechniczną” włącznie.

Drugim istotnym ewenementem oświatowym było uchwalenie w r. 1966 ustawy o szkolnictwie wyższym, która weszła w życie od 1. X. 1966 r.

Nie całe szkolnictwo austriackie pozostaje w rękach państwa. Pewna część szkół ogólnokształcących, zawodowych i zakładów kształcenia nauczycieli jest utrzymywana ze środków prywatnych. W sumie obejmują one ponad 60 tys. dzieci i młodzieży, podczas gdy młodzież wszystkich kategorii szkół, ze szkołami wyższymi włącznie, utrzymywanych ze środków publicznych, sięga 1'150 tys. W szkołach wyższych uczy się (r. 1966/67) ponad 52 tys. młodzieży.

Austrię można niewątpliwie zaliczyć do krajów, gdzie dało znać o sobie zjawisko eksplozji oświatowej („Bildungsexplosion”, „explosion scolaire”, „school population explosion”). Wyrazem troski z tym zjawiskiem związanej jest powołanie w Ministerstwie Oświaty specjalnej komórki analityczno-badawczej, w ramach której opracowano i wydano studium pt. „Erziehungsplanung und Wirtschaftswachstum in Österreich 1965 bis 1975” jako pierwszy ważny krok w zakresie ekonomiki i planowania oświaty. Rozwinięto bogaty program inwestycyjny w zakresie szkolnictwa wszystkich stopni i poziomów, przy czym należy zauważyć, że całkowita troska o poziom pedagogiczny i bazę materialną szkolnictwa obowiązkowego spoczywa nie na Ministerstwie, lecz na poszczególnych krajach.

Zajmijmy się z kolei szczegółowiej niektórymi, wybranymi zagadnieniami.

### 1. Niektóre problemy austriackiej szkoły ogólnokształcącej

Austriacka szkoła ogólnokształcąca w swej całości jest trójszczeblowa. Obejmuje ona 12 lat nauczania. Pięcioletnia szkoła początkowa (Volksschule) jest szkołą najbardziej masową i najszerzej w terenie rozszaną. Nad nią zbudowana jest dwuszczeblowa organizacja systematycznego kształcenia ogólnego. Szczebel niższy (Unterstufe) tworzy ze szkołą początkową tzw. „Hauptschule”, czyli jakby naszą szkołą podstawową (5+3), ogniwo wyższe (Oberstufe) stanowi właściwą czteroletnią szkołę średnią. Ale najbardziej interesującą i nowatorską rzeczą w całej koncepcji organizacyjno-programowej zreformowanego szkolnictwa austriackiego jest dziewiąty, obowiązkowy rok nauczania, nazwany „rokiem politechnicznym”. Rok 1966 był pierwszym rokiem realizacji tego interesującego przedsięwzięcia. Zorganizowano wówczas po raz pierwszy ponad 1100 klas politechnicznych dla młodzieży, która nie miała zamiaru kształcić się dalej. Jest to swoista „czapka” koronująca okres obowiązkowej, powszechnej edukacji. Około 60% uczniów klasy ósmej podjęło wtedy naukę w klasie dziewiątej politechnicznej, natomiast reszta przeszła na dalszą naukę



do szkół zawodowych i średnich. W związku z tym musiano w roku 1966 znowelizować ustawę z r. 1962 w tym duchu, aby zezwalała na realizację dziewięcioletniego obowiązku szkolnego bądź na owym dziewiątym roku politechnicznym, bądź w szkołach zawodowych.

Dane statystyczne z roku 1966/67 mówią, iż na łączną liczbę 845 tys. dzieci objętych obowiązkowym nauczaniem było w szkołach początkowych (Volksschulen) 574 531 dzieci, w szkołach „zbiorczych” (Hauptschulen) 215 412 tys., w szkołach specjalnych 23 472 i w klasach politechnicznych 31 650 dzieci, co świadczy zwłaszcza o wielkiej wadze problemu sieci szkół początkowych i zbiorczych, realizujących kurs nauczania podstawowego.

Nawiasem wspomnijmy, że na podstawie noweli do ustawy z 1962 r. została wprowadzona zasada kwalifikacji dzieci według rodzaju i stopnia upośledzenia do szkół i klas specjalnych. W szkołach specjalnych oraz w klasach specjalnych przy szkołach dla dzieci normalnych mają być prowadzone oddziały lub grupy dzieci o różnej skali upośledzenia umysłowego, dzięki czemu nauka w szkołach zwykłych i specjalnych okaże się zapewne łatwiejsza i skuteczniejsza.

Wyższy szczebel szkoły ogólnokształcącej („allgemeinbildende höhere Schule”) zaczęto reformować, zgodnie z przyjętym planem, w roku 1963/64. Szkoła ta była dotąd zróżnicowana na gimnazjum, gimnazjum realne i gimnazjum realne dla dziewcząt z nachyleniem na wiedzę i umiejętności z zakresu gospodarstwa domowego. Obecnie zróżnicowanie to uległo modyfikacji. Na miejsce gimnazjum i gimnazjum realnego wprowadzono gimnazjum ogólnokształcące z podziałem na klasy humanistyczne, językowe i realne, przy czym te ostatnie różnicuje się dalej na przyrodnicze i matematyczne. Omawiany wyższy szczebel szkolny trwa cztery lata.

Prace nad nowymi planami i programami dla tego cyklu szkoły ogólnokształcącej (Oberstufe) zostały w zasadzie zakończone w roku 1966. W celu ich opracowania powołano komisję (grupy robocze). Projekty planów i programów zostały następnie poddane pod dyskusję nauczycielstwa szkół ogólnokształcących, profesorów szkół wyższych, związków nauczycielskich i pracowników nadzoru pedagogicznego. W końcu roku 1966 Ministerstwo zorganizowało 20 konferencji programowych, podczas których przedstawiciele poszczególnych przedmiotów ze wszystkich krajów mieli okazję wypowiedzieć się szczegółowo na temat projektów planów i programów.

W programach nauczania „roku politechnicznego”, jak również w programach wyższego, czteroletniego szczebla (Oberstufe) szkoły ogólnokształcącej po raz pierwszy położono silny akcent na zastosowanie w nauczaniu audiowizualnych i technicznych środków nauczania. Sprawa nauczania programowanego i maszyn uczących była po raz pierwszy przedmiotem konferencji ogólnoaustriackiej w roku 1967. Wyposażenie

szkół ogólnokształcących w sprzęt audiowizualny zostało rozwiązane pomyslnie. Każda szkoła posiada dziś takie urządzenia. Ze strony władz są podejmowane intensywne starania, mające na celu obywatelskie wychowanie młodzieży szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb środowiska.

## 2. Szkolnictwo zawodowe

Szkolnictwo zawodowe obejmuje w Austrii średnie szkoły pedagogiczne, średnie szkoły techniczne, rzemieślnicze i artystyczno-rzemieślnicze, szkoły zawodowe dla dziewcząt, akademie handlowe oraz różne 2-letnie szkoły zawodowe przygotowujące personel do pracy w handlu, w biurach i w organach zarządzania. Również to szkolnictwo pozostaje częściowo w rękach prywatnych. Ostatnie zmiany w programach tych szkół, zwłaszcza szkół handlowych, kładą nacisk na gruntowniejszą naukę języków obcych i korespondencję handlową obcojęzyczną oraz na wiedzę o społeczeństwie.

## 3. Kształcenie nauczycieli i wychowawców

Na system kształcenia nauczycieli i wychowawców składają się w Austrii następujące typy zakładów: pedagogiczno-muzyczne gimnazja realne, zakłady kształcenia wychowawców, zakłady kształcenia wychowawczyń przedszkoli i żłobków, zakłady kształcenia nauczycielek pracy ręcznej, zakłady kształcenia nauczycielek gospodarstwa domowego i nauczycieli przedmiotów rzemieślniczych oraz akademie pedagogiczne. Rzecz przy tym charakterystyczna, że kształcenie nauczycieli dla szkół początkowych, a zwłaszcza wychowawczyń przedszkoli pozostaje w znacznej części w rękach prywatnych.

Ostatnio zarysowuje się tendencja organizowania rocznych i dwuletnich kursów pomaturalnych dla nauczycieli szkół początkowych. W roku 1966/67 obok 1479 uczniów klasy piątej zakładów kształcenia nauczycieli, 1066 przygotowywało się do zawodu nauczycielskiego na rocznym kursie pomaturalnym i 95 na dwuletnim kursie pomaturalnym, w sumie więc 2640 osób przygotowywało się do pracy w szkołach początkowych. Podjęto specjalną akcję werbunkową na kursy nauczycielskie.

W tym samym czasie rozpoczęto prace nad uruchomieniem pierwszych akademii pedagogicznych. Ma ich być w Austrii osiem, po jednej w każdym kraju związkowym (z wyjątkiem „Burgenlandu”). Prace te zmierzały w pierwszym etapie do przygotowania założeń rekrutacyjnych oraz tymczasowych planów i programów studiów. Niestety, nic bliższego na temat tych założeń jeszcze nie wiemy. W celu wykonania szeregu prac wstępnych, zwłaszcza inwestycyjnych, powołano we wszystkich krajach odp-

wiednie grupy robocze. Podjęto budowę nowych gmachów dla akademii pedagogicznych w Klagenfurcie, w Feldkirche, w Linzu i w Grazu. Ustalono, że stypendia dla słuchaczy nauczycielskich kursów pomaturalnych i akademii pedagogicznych będą zbliżone swą wysokością do stypendiów studentów szkół wyższych.

W Austrii, we wszystkich prowincjach i we wszystkich w zasadzie działach szkolnictwa, występuje zjawisko braku nauczycieli. Dotyczy to zwłaszcza szkół początkowych w małych miasteczkach i wsiach. Wprawdzie liczba absolwentów zakładów kształcenia nauczycieli z roku na rok rośnie, to jednak z powodu zwiększonych znacznie roczników dzieci, objętych obowiązkiem szkolnym, nie wszystkie etaty nauczycielskie mogą być obsadzone. Choć w Wiedniu zapotrzebowanie na nauczycieli szkół początkowych było przez czas pewien niższe od faktycznego dopływu kandydatów, to jednak i tu nie odczuwa się obecnie nadmiaru nauczycieli, ponieważ wielu absolwentów zakładów kształcenia z poprzednich lat, którzy nie mogli znaleźć zatrudnienia w stolicy, podjęło w międzyczasie pracę w innych zawodach. Na prowincji natomiast różne oddziały nowe nie mogą być uruchamiane, mimo że liczba uczniów rośnie, gdyż brak jest nauczycieli.

Mimo stale rosnących liczb absolwentów szkół wyższych, którzy składają odpowiednie egzaminy nauczycielskie potrzebne do zatrudnienia w szkołach ogólnokształcących na szczeblu „Oberstufe”, daje się zauważyć deficyt nauczycieli również na tym poziomie. Sprzyja temu fakt tworzenia nowych szkół i ich ekspozytur, podział klas na grupy przy większej niż 40 liczbie uczniów oraz coraz silniejszy tren do wstępowania młodzieży na dalszą naukę w szkole średniej.

Różne trudności związane z brakiem nauczycieli przeżywają także szkoły zawodowe. Wprowadzenie „roku politechnicznego” wpłynęło wprawdzie na zmniejszenie się liczby uczniów w szkołach zawodowych i na zapotrzebowanie na nauczycieli tych szkół, ale stwierdza się nadal ostro odczuwalny deficyt nauczycieli przedmiotów zawodowych (budowy maszyn, elektrotechniki) w średnich szkołach technicznych i rzemieślniczych.

W doskonaleniu nauczycieli wysunęły się ze zrozumiałych względów na plan pierwszy zagadnienia programowo-metodyczne i organizacyjne związane z „rokiem politechnicznym”, tym bardziej iż jest to rok objęty obowiązkowym nauczaniem. Na terenie szkolnictwa zawodowego doszło do zorganizowania instytutu pedagogiczno-zawodowego w Wiedniu połączonego z technologicznym muzeum rzemieślniczym, a w przygotowaniu jest uruchomienie dalszych instytutów w Grazu i w Innsbrucku. Reforma szkolna austriacka wyzwoliła wiele bardzo słuszych inicjatyw pedagogicznych.

KAZIMIERZ KIREJCZYK

## ZAŁOŻENIA SYSTEMU KSZTAŁCENIA KADR PEDAGOGICZNYCH DLA SZKOLNICTWA SPECJALNEGO

### Specyficzne zadania systemu kształcenia

Kształcenie kadr pedagogicznych dla potrzeb szkolnictwa specjalnego jest problemem bardziej skomplikowanym niż kształcenie kadr do jakiegokolwiek innego działu szkolnictwa, gdyż ma swoje specyficzne dla polskich warunków zadania.

Szkolnictwo specjalne w naszym kraju zajmuje się nauczaniem i wychowaniem, przygotowaniem do życia w społeczeństwie dzieci niewidomych i niedowidzących, głuchych i niedosłyszących, umysłowo upośledzonych (w stopniu łagodnym i średnim) niedostosowanych społecznie, aż do nieletnich przestępców włącznie, kalekich anatomicznie i funkcjonalnie oraz chorych somatycznie i psychicznie.

W większości wymienionych działów szkolnictwa należy organizować wychowanie przedszkolne (z wyjątkiem niedostosowanych społecznie), nauczanie w szkołach podstawowych i szkołach zawodowych (we wszystkich działach) oraz w liceach ogólnokształcących (dla dzieci chorych i kalekich w pierwszym rzędzie). W organizacji wszystkich działów tego szkolnictwa należy uwzględnić internaty oraz przewidzieć system selekcji, kwalifikowania i kierowania dzieci do odpowiednich szkół i, co jest niemniej ważne, właściwy system nadzoru i instruktażu pedagogicznego, rehabilitacyjnego. Ważna jest również, zwłaszcza w niektórych działach szkolnictwa, działalność profilaktyczna, zapobiegania odchyleniom od normy i ich szkodliwym społecznie konsekwencjom.

Powyższe powoduje, że przy rozważaniu kształcenia kadr dla szkolnictwa specjalnego należy dostrzegać przygotowanie: wychowawczyń przedszkoli, nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących dla szkół podstawowych, liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych, nauczycieli przysposobienia zawodowego i nauki zawodu dla szkół podstawowych i zawodowych, wychowawców pracujących w internatach, odpowiednio przygotowanych specjalistów z zakresu selekcji i profilaktyki oraz psychologów, lekarzy i socjologów współpracujących z pedagogiem i wreszcie pracowników nadzoru do poszczególnych działów.

Jeżeli doda się jeszcze do tego informację, że w wymienionych wyżej

działach poszczególne instytucje szkolnictwa specjalnego należą nie tylko do resortu oświaty, lecz i do Ministerstwa Sprawiedliwości, Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej, które stawiają własne wymagania związane z ich zadaniami, lepiej się zrozumiem, jak bardzo problem ten jest skomplikowany.

Wskazane jest również wyjaśnienie na wstępie, iż mimo że ogólna liczba upośledzonych wymagających specjalnego wychowania i nauczania nie jest zbyt wielka: obliczana w różnych państwach na 6 do 8 i 9 procent, to jednak nie zmienia to w niczym skomplikowanego charakteru kształcenia kadr. Niezależnie bowiem od tego, ilu pedagogów rocznie do danego działu szkolnictwa trzeba przygotować: 20, 200 czy 500, sam problem specyfiki kształcenia musi być wydzielony, zachowany i doskonalony, podnoszony na coraz wyższy poziom. Dlatego w toku niniejszych rozważań nie można żadnego spośród wymienionych wyżej działów szkolnictwa pominąć, mimo iż są one niekiedy niezbyt liczne.

Zadanie systemu kształcenia kadr, biorąc rzecz normalnie, powinno się kończyć na dobrym przygotowaniu do pracy wymienionych wyżej specjalistów w zakresie wychowania upośledzonych i niedostosowanych.

W naszych warunkach tak jednak, niestety, nie jest. Minione lata sprawiły, że nie rozwinęły się w Polsce badania naukowe związane z przygotowaniem do życia omawianych dzieci, a bez nich niemożliwy jest postęp i skuteczna praca w dziedzinie wychowania i nauczania. W szeregu państw europejskich i poza Europą powstały specjalne instytuty zajmujące się tylko badaniami nad upośledzonymi i niedostosowanymi społecznie lub też — prowadzeniem badań i kształceniem kadr surdo-, tyflo-, oligofrenopedagogów i specjalistów z innych dziedzin. W niektórych państwach wyspecjalizowały się w innych uczelniach ośrodki zajmujące się tymi badaniami. W Polsce nic się prawie w tej dziedzinie nie działo. Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, uprawniony niejako do prowadzenia tych badań, niewiele w tej dziedzinie robił, gdyż nie tylko nie miał potrzebnych urządzeń, lecz i nie posiadał ani jednego etatu pracownika naukowego. Mimo to pracownicy Instytutu redagowali *Szkolę Specjalną* i opublikowali kilka opracowań teoretycznych. Zorganizowana w Instytucie Pedagogiki Sekcja Defektologii umarła naturalną śmiercią po przejściu jej kierownika, R. Przeważskiego, do pracy w Ministerstwie Oświaty. Pozostało po niej parę prac metodycznych. Stosunkowo późno założona na Uniwersytecie Warszawskim Katedra Pedagogiki Specjalnej przy obciążeniu jej dużymi zadaniami szkoleniowymi, małej obsadzie i braku urządzeń koniecznych do badań nie mogła również w pełni rozwinąć pracy badawczo-teoretycznej. W dorobku swym posiada ona kilka prac z zakresu społecznie niedostosowanych, gdyż inne prace zostały włączone do dorobku Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Powołany do życia przed paru laty Zakład Psychologii Defektologicznej na Uniwersytecie Jagiellońskim próbuje właściwie dopiero zorganizować swą pracę badaw-

czą. Wydanie, w tych warunkach, kilku oddzielnych publikacji przez współpracujące ze sobą: Instytut Matki i Dziecka — Zakład Pedagogiki Leczniczej, Związek Nauczycielstwa Polskiego — Sekcję Szkolnictwa Specjalnego i Komisję Naukową do Spraw Głuchoty przy Polskim Związku Głuchych nie zaspokoilo również rosnących z dnia na dzień potrzeb w naszym kraju.

Wytworzyła się w ten sposób znamienna sytuacja. Nikt nie jest zobowiązany do prowadzenia badań naukowych, nie prowadzi ich i nie poczuwa się do odpowiedzialności za istniejący stan rzeczy. Nie było u nas nawet poważnej dyskusji nad tymi zagadnieniami. To, co się zrobiło i dzisiaj robi, w żadnym stopniu nie jest adekwatne do potrzeb. W konsekwencji jest ciągły brak pracowników nauki oraz stagnacja i obniżenie wyników pracy w szkolnictwie specjalnym. Wystarczy nadmienić, że do dnia dzisiejszego nie produkuje się u nas ani nie sprowadza z zagranicy pomocy naukowych, nie wydaje się specjalnych podręczników, mimo że treść ich i forma w wielu już państwach tak bardzo na korzyść zostały zmienione.

Dlatego reforma systemu kształcenia kadr pedagogicznych powinna być tak pomyślana, by gwarantowała równocześnie prawidłowy rozwój i postęp w zakresie badań naukowych w naszym kraju.

Następnym, trzecim problemem jest sprawa pomocy w dziedzinie doskonalenia i doskonalenia nauczycieli szkół specjalnych.

Przez szereg lat po wojnie doksztalcanie nauczycieli prowadziły władze oświatowe sprawujące nadzór nad szkolnictwem specjalnym przy współudziale Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej i Związku Nauczycielstwa Polskiego, a doskonalenie prowadziły Związek — Sekcja Szkolnictwa Specjalnego w porozumieniu z Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej i wymienionymi władzami oświatowymi. Wielu nauczycieli do dnia dzisiejszego uważa, że był to najlepszy okres w organizacji doskonalenia. Później kolejno przechodziło ono do Centralnego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych i ośrodków wojewódzkich, następnie do Instytutu Pedagogiki Specjalnej z wojewódzkimi ośrodkami doskonalenia, później do Centralnego Ośrodka Metodycznego i wojewódzkich ośrodków metodycznych, a od paru lat istnieje już tylko w ośrodkach wojewódzkich, gdyż w Centralnym Ośrodku zostało zlikwidowane.

Mimo wyliczonych tutaj różnorodnych rozwiązań wyniki doskonalenia, z uwagi na zróżnicowaną specyfikę szkolnictwa, nie były najlepsze.

Wydaje się, że zmianę w tej dziedzinie można by osiągnąć przez powiązanie doskonalenia i doksztalcania z jednej strony z zakładami kształcenia kadr, a z drugiej ze Związkiem — Sekcją Szkolnictwa Specjalnego grupującą i w wysokim stopniu ukierunkowującą poczynania wszystkich nieomal nauczycieli. W szkolnictwie specjalnym mało mamy ludzi przygotowanych teoretycznie i praktycznie do prowadzenia skutecznego doskonalenia. Rozbicie ich między placówki kształcenia, doskonalenia i sek-

cje związkowe doprowadziło do takiego rozproszenia, które uniemożliwiło dźwignięcie na odpowiedni poziom większości prac.

To między innymi było przyczyną, że nawet w wielkich miastach w olbrzymiej większości wypadków na stanowiska inspektorów nadzorujących i kontrolujących pracę w szkolnictwie specjalnym, a nawet na stanowiska dyrektorów placówek i szkół zaczęto powoływać ludzi bez specjalnych kwalifikacji lub w wielu wypadkach z kwalifikacjami w zakresie innego działu szkolnictwa specjalnego. Spowodowało to szereg nieporozumień i sporów metodycznych, doprowadziło do dewaluacji wartości fachowego wykształcenia w szkolnictwie specjalnym oraz do obniżenia poziomu i wyników pracy. Nie trzeba w tym miejscu, sądzę, uzasadniać szkodliwości tego objawu ani konieczności przeciwdziałania mu.

Dochodzimy w ten sposób do stwierdzenia, że reforma systemu kształcenia kadr powinna, w naszych specyficznych warunkach, gwarantować nie tylko zaspokojenie zapotrzebowania na odpowiednio przygotowanych pedagogów i innych specjalistów, lecz zapewniać wzrost kadry naukowej i rozwój badań naukowych oraz podniesienie dotychczasowego poziomu doskonalenia i doksztalcania, bez których przy dzisiejszym postępie w tej dziedzinie niemożliwe jest uzyskanie zadowalających wyników w pracy.

#### Naukowe i organizacyjne założenia systemu kształcenia

Przemiany w procesie produkcji, w życiu społeczno-politycznym i kulturalnym, niezwykle szybki postęp nauki i techniki stawiają przed ludźmi coraz większe wymagania w zakresie wiadomości i umiejętności. Powoduje to powszechne dążenie do podniesienia poziomu wykształcenia w szkołach podstawowych i co za tym idzie — równie powszechne żądanie podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli szkół podstawowych.

Musimy również, jeżeli chcemy ograniczyć kierowanie upośledzonych na renty inwalidzkie i zmniejszyć przestępczość wśród nieletnich, podnieść poziom nauczania w szkołach specjalnych.

Postęp nauki i techniki umożliwia dzisiaj, bardziej niż przed laty, doprowadzenie znacznej większości tych dzieci do użytecznego życia w społeczeństwie pod warunkiem jednakże, że w procesie rehabilitacji będą stosowane najnowsza wiedza i najnowsze zdobycze techniki. Wynika stąd, że pracownicy szkolnictwa specjalnego muszą dzisiaj posiadać głębsze niż do tej pory, bardziej nowoczesne i specjalistyczne wykształcenie. Oznacza to konieczność zmian w obecnym systemie kształcenia (i doskonalenia) kadr pedagogicznych dla szkolnictwa specjalnego.

Dotychczasowe doświadczenie uczy nas ponadto, że pracownicy szkolnictwa specjalnego skutecznie i wydajnie pracują wtedy, gdy posiadają gruntowną znajomość dziecka normalnego i są przygotowani do pracy w szkolnictwie normalnym oraz równie, a nawet bardziej głęboką znajomość dzieci anormalnych i gruntowne przygotowanie do pracy z nimi. Oznacza to, że kształcenie kadr dla szkolnictwa specjalnego nie może od-

bywać się na niższym, lecz na wyższym poziomie niż kształcenie nauczycieli dla szkół normalnych. Płyne stąd podstawowa przesłanka: kształcenie kadr dla szkolnictwa specjalnego może i powinno odbywać się na poziomie wyższym.

Następnym, istotnym od strony naukowej zagadnieniem jest prawidłowe pod względem metodologicznym ustalenie naukowych podstaw pracy nad wychowaniem różnych kategorii upośledzonych.

Z punktu widzenia wyższych czynności układu nerwowego nauczanie i wychowanie dzieci niewidomych, głuchych, umysłowo upośledzonych, kalekich i z wadami wymowy opiera się przede wszystkim na kompensacyjnym, wyrównawczym działaniu zastępczo włączonych (w miejsce zniszczonych lub uszkodzonych) odpowiednich zespołów komórek nerwowych. Ten dział szkolnictwa zmierzający do kompensacji braków występujących w osobowości dziecka nazywamy najczęściej pedagogiką defektologiczną lub czasami kompensacyjną.

Na zupełnie innych podstawach opiera się praca z niedostosowanymi społecznie. U tych osobników staramy się wygasić szkodliwe społecznie, utrwalone w toku dotychczasowego wychowania, dotychczasowej socjalizacji, odruchy warunkowe, stereotypy dynamiczne i całe ich struktury, by w to miejsce powołać do życia i utrwalić nowe struktury mieszczące się w normach życia społecznego. Postępowanie tego rodzaju nazywamy resocjalizacją, a pedagogikę na nim opartą resocjalizacyjną.

I wreszcie trzeci, z metodologicznego punktu widzenia, rodzaj postępowania odnoszący się do dzieci chorych przede wszystkim. Praca z tymi dziećmi jest najbardziej zbliżona do normalnej. Specyfiką jej jest równoważenie, doprowadzanie do normy funkcjonowania zaburzonego poprzez chorobę i towarzyszące jej okoliczności centralnego układu nerwowego i walka w ten sposób z ujemnymi konsekwencjami choroby. Nie zachodzi tutaj konieczność stosowania metod związanych z kompensacją ani przebudową struktur dynamicznych. Pedagogikę tę, z uwagi na jej powiązanie z procesem leczenia, nazywamy leczniczą.

Podstawę do analogicznego zróżnicowania pedagogiki specjalnej można również znaleźć w przesłankach nowoczesnej psychologii przyjmującej zjawisko czynności za pojęcie podstawowe. Pedagogika specjalna zajmowałaby się przede wszystkim osobnikami uwikłanymi w tzw. trudne sytuacje, u których prawidłowy wynik czynności jest możliwy przy zmianie jej normalnej struktury<sup>1</sup>. Z kolei idąc dalej można wskazać na powiązanie wymienionych wyżej trudnych sytuacji z odchyleniami w procesach regulacji instrumentalnych obejmujących procesy orientacji intelektualne i wykonawcze (psychomotoryczne i werbalne) oraz w procesach ustosunkowania się emocjonalno-motywacyjnych<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Porównaj T. Tomaszewski: *Wstęp do psychologii*. Warszawa 1963, s. 94 i dalsze.

<sup>2</sup> Porównaj J. Reykowski: *Przedmiot diagnozy*. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Prace psychologiczno-pedagogiczne 1966 z. 10 s. 18 i dalsze.



Braki w sferze orientacji występują u niewidomych i głuchych, braki w sferze procesów intelektualnych — u oligofreników, w sferze procesów wykonawczych psychomotorycznych — u kalek, w sferze procesów wykonawczo-werbalnych — u osób z wadami wymowy. U chorych wydaje się występować przede wszystkim osłabienie tonusu (czasami przejściowe zaburzenie) procesów instrumentalnych, a u niedostosowanych społecznie dominują zaburzenia w procesie ustosunkowania. Płyne stąd również konieczność zróżnicowania pedagogiki specjalnej na: 1) pedagogikę defektologiczną zajmującą się wychowaniem dzieci, u których zaburzenie w procesach czynności związane jest z defektami w procesach regulacji instrumentalnych, 2) pedagogikę leczniczą zajmującą się osobami, u których zaburzenie czynności związane jest z ogólnym osłabieniem procesów instrumentalnych i 3) pedagogikę resocjalizacyjną osób, u których zaburzenia w procesach czynności wynikają z defektów lub wadliwych, a względnie trwałych procesów ustosunkowania się.

I wreszcie wyróżnienie trzech wspomnianych odmian pedagogiki specjalnej wypływa również ze swoistości samego procesu wychowania.

Z prakseologicznego punktu widzenia pedagogika specjalna zajmuje się usuwaniem tkwiących w osobie wychowanka względnie trwałych przeszkód w prawidłowej socjalizacji, przygotowaniu do życia w społeczeństwie w toku zorganizowanego oddziaływania wychowawczego.

Różny charakter przeszkód i różna ich geneza przesądzają zróżnicowanie charakteru działań preparacyjnych. Korzystając ze sformułowań A. Podgóreckiego<sup>3</sup> dotyczących postępowania celowościowego można by postępowanie w stosunku do osób przejawiających defekty mechanizmów i procesów instrumentalnych nazwać postępowaniem celowościowym kompensacyjnym, wyrównującym braki. W odniesieniu do osób przewlekłe chorych byłoby to postępowanie celowościowe podtrzymujące lub lecznicze. Wreszcie w stosunku do osób o zaburzeniach w procesach ustosunkowania byłoby to postępowanie celowościowe reformujące, reedukujące czy resocjalizujące, korygujące niewłaściwe wyniki dotychczasowej socjalizacji.

Reasumując dotychczasowe rozważania należy, z naukowego punktu widzenia, wyróżnić w ramach pedagogiki specjalnej trzy następujące jej kierunki:

- 1) pedagogikę defektologiczną;
- 2) pedagogikę resocjalizacyjną;
- 3) pedagogikę leczniczą.

Całokształt ujęcia wskazuje na leżące u podstaw istotne różnice między wymienionymi kierunkami pedagogiki specjalnej. Można wprowadzić ze względów praktycznych np. szkolnictwo specjalne dla chorych powiązać ze szkolnictwem normalnym lub z uwagi na powiązanie nauczania dzieci chorych, kalekich i z wadami wymowy z procesem ich leczenia połączyć

<sup>3</sup> Porównaj A. Podgórecki: Charakterystyka nauk praktycznych. Warszawa 1962.

w jeden dział, lecz zawsze powinno się widzieć różnice w metodologii tych nauk i w samym procesie wychowania, gdyż w przeciwnym wypadku nie będziemy mogli zapewnić prawidłowego przygotowania kadr pedagogicznych do pracy ani doprowadzić do wysokiego poziomu rozwoju teorii pedagogiki specjalnej. Dlatego dzisiaj przystępując do reformy systemu kształcenia zagadnienie to musimy wyraźnie widzieć i wyciągać z niego prawidłowe wnioski.

Trzecim istotnym i często poruszonym przy takich okazjach problemem jest sprawa drożności kształcenia. Cały system powinien być tak ułożony, by mogli w nim nie tylko się kształcić od podstaw nowi kandydaci na nauczycieli szkół specjalnych, lecz i włączać się na dalsze etapy kształcenia ci, którzy zdobyli już uprzednio pewien zasób wiedzy i doświadczeń. Stworzenie etapów kształcenia i związanej z tym możliwości awansów w ramach tego szkolnictwa zapewni warunki do ciągłego wzrostu wartości ludzi w nim pracujących, przywiąże ich do niego i zapobiegnie największemu wśród innych działów szkolnictwa, odpływowi kadr.

### Obecny stan kształcenia i zapotrzebowanie kadr

W chwili obecnej kadry dla szkolnictwa specjalnego przygotowują:

I. Na poziomie studium nauczycielskiego: a) Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w liczbie około 200 osób rocznie, w tym około 100 osób na studiach dziennych i ponad 100 osób na studiach zaocznych, b) Studia Nauczycielskie w Gdańsku, Katowicach, Poznaniu i Szczecinie w liczbie c-a 100 osób rocznie na studiach zaocznych i wieczorowych.

II. Na poziomie wyższym: a) Katedra Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego na studiach dziennych około 20 osób i prawie tyle na studiach zaocznych; b) Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Krakowie, do której na drugi rok studiów wstępuje 20—25 kwalifikowanych nauczycieli szkół specjalnych z zamiarem jej ukończenia.

Jeżeli do tego dodamy jeszcze wyjaśnienie, że w Instytucie Pedagogiki Specjalnej i w studiach nauczycielskich kształcą się przeważnie nauczyciele już pracujący w szkolnictwie specjalnym, a w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie i na Uniwersytecie Warszawskim w trybie zaocznym nauczyciele posiadający pełne kwalifikacje do szkół specjalnych, wtedy okaże się, że nowych kandydatów, nie pracujących w szkolnictwie specjalnym kształci właściwie w dzisiejszej naszej rzeczywistości tylko Uniwersytet Warszawski na studiach dziennych w liczbie około 20 osób i czasami nieliczną grupę Instytut Pedagogiki Specjalnej. Reszta to kształcenie i doksztalcanie osób pracujących już w szkolnictwie specjalnym.

Podany tutaj obraz przygotowywania pracowników do szkolnictwa specjalnego wymaga jeszcze dodatkowego uzupełnienia: kształcenie to obej-

muje tylko nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Innych pracowników wymienione wyżej uczelnie w zasadzie nie kształcą. Nie kształcą ich nikt w Polsce. Oznacza to, że prawie wszystkie wychowawczynie przedszkoli, pracownicy prowadzący zajęcia pozalekcyjne i świetlicowe, wychowawcy zakładów specjalnych i nauczyciele zawodu nie posiadają przygotowania do pracy z upośledzonymi, chociaż pewna ich część zdobyła uprawnienia do tej pracy przez złożenie egzaminu praktycznego. Brak jest również psychologów wyspecjalizowanych w zakresie oligofreno-, tyflo- i surdopsychologii, psychologii niedostosowanych społecznie, kalek czy przewlekle chorych. Bardzo mało mamy specjalistów z zakresu zwalczania wad wymowy, gimnastyki leczniczej itp. Nie przygotowujemy również tak bardzo potrzebnych pedagogów do poradni rehabilitacyjnych dla rodziców dzieci w różny sposób upośledzonych, pedagogów potrzebnych milicji obywatelskiej, sądownictwu, więziennictwu, zakładom Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej.

Można było przez pewien czas nie zwracać uwagi na te potrzeby i braki, lecz nie da się tego robić zbyt długo i dzisiaj przy omawianiu sprawy kształcenia kadr dla potrzeb specjalnego nauczania i wychowania upośledzonych, chorych i niedostosowanych społecznie trzeba wyraźnie zaznaczyć, że w Polsce do tej pory nie przygotowuje się jeszcze wielu pracowników potrzebnych dla szkolnictwa specjalnego i zreformowany system kształcenia pedagogów potrzeby te powinien wyraźnie dostrzegać i w miarę możliwości zaspokajać.

Dodatkowo należy wyjaśnić, że dotychczas kształcąc tylko kadry nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących dla szkolnictwa specjalnego nie zaspokajamy nawet i tych potrzeb w ramach samego resortu oświaty. Liczba niewykwalfikowanych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących dochodzi w niektórych okręgach w poszczególnych działach szkolnictwa specjalnego czasami aż do połowy i więcej ogółu pracujących. Oto np. w grudniu 1967 r. w województwie bydgoskim na 235 nauczycieli pracujących w szkołach dla umysłowo upośledzonych, niekwalfikowanych nauczycieli było aż 103, co oznacza 44%. Należy dodać, że zaspokojenie potrzeb w tym województwie jest znacznie lepsze niż w kilku innych okręgach. Jeszcze gorzej jest z zaspokojeniem potrzeb na nauczycieli w zakładach dla niedostosowanych społecznie prowadzonych przez Ministerstwo Sprawiedliwości i inne resorty.

Zapotrzebowanie na nowych nauczycieli jest wciąż bardzo duże: przybывают nowe placówki związane z koniecznością zaspokojenia potrzeb społecznych, rośnie liczba klas specjalnych przy szkołach normalnych, wysoka jest płynność kadr. Powoduje to, że w szeregu kuratoriów w poszczególnych działach szkolnictwa specjalnego sytuacja zmienia się nie na lepsze, lecz na gorsze. Rokrocznie do tego szkolnictwa przybывают więcej nowych nauczycieli, niż ich przygotowują uczelnie. Z powyższego wynika, że nawet pełne zaspokojenie potrzeb na nauczycieli przedmiotów

ogólnokształcących jest w tych warunkach niemożliwe. Możemy wobec tego stwierdzić, że dotychczasowy system przygotowywania kadr dla szkolnictwa specjalnego:

- 1) nie daje i nie może dać nauczycielom, gdyż znajduje się na poziomie studium, wiadomości i umiejętności dostosowanych do dzisiejszego poziomu wiedzy i techniki związanej z rehabilitacją upośledzonych;
- 2) nie zaspokaja zapotrzebowania na nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, choć w zasadzie zajmuje się tylko ich kształceniem;
- 3) nie kształci innych pracowników pedagogicznych do pracy w szkolnictwie specjalnym oraz instytucjach zajmujących się rehabilitacją upośledzonych i resocjalizacją niedostosowanych społecznie.

Powyższe wyraźnie wskazuje, w jakim kierunku powinny pójść prace zmierzające do zmiany na lepsze obecnej sytuacji w zakresie kształcenia kadr dla szkolnictwa specjalnego.

### Organizacja systemu kształcenia

Spróbujmy najpierw, w oparciu o dotychczasowe rozważania, ująć całokształt zadań stojących przed systemem kształcenia kadr dla szkolnictwa specjalnego. System ten powinien:

- 1) zapewniać pracownikom pedagogicznym tego szkolnictwa wykształcenie wyższe i nowoczesne, dostosowane do posuwającej się wciąż naprzód wiedzy i techniki w tej dziedzinie;
- 2) zaspokajać potrzeby szkolnictwa specjalnego na przygotowanych do pracy nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących oraz kształcić wystarczającą liczbę innych pracowników pedagogicznych dla potrzeb prawidłowego przebiegu procesu rehabilitacji;
- 3) umożliwiać podniesienie dotychczasowego poziomu dokształcania i doskonalenia pracowników tego szkolnictwa i
- 4) zapewniać prowadzenie i rozwój badań naukowych dla potrzeb szkolnictwa specjalnego, potrzeb nauczania i wychowania dzieci upośledzonych, chorych i niedostosowanych społecznie.

Z uwagi na stosunkowo małą liczbę pracowników nauki i wybitnych fachowców nadających się do prowadzenia badań naukowych, kształcenia, dokształcania i doskonalenia na wyższym poziomie zróżnicowanych kadr pedagogicznych dla potrzeb szkolnictwa specjalnego wydaje się, że zarysowane zadania osiągnąć można jedynie poprzez daleko posuniętą koncentrację tych kadr zwłaszcza na terenie Warszawy, powiązanie ich z jedną placówką, uczelnią typu akademickiego.

Uczelnia taka mogłaby nie tylko realizować wymienione tutaj zadania, lecz i być równocześnie placówką wiodącą dla innych placówek zajmujących się kształceniem i doskonaleniem kadr lub badaniami naukowymi. Do szczególnych jej zadań i obowiązków, jako grupującej najsilniejszy zespół pracowników naukowych, należałoby badanie nowych zagadnień,

wpracowanie najlepszych form rozwiązywania ich i przekazywania innym placówkom, by z kolei zająć się nowymi problemami.

Skuteczność tak pomyślanej pracy zależy jednak nie tylko od doboru kadr możliwie dobrze przygotowanych, lecz i od organizacji samej placówki oraz od jej wyposażenia. Winny w niej być zorganizowane zakłady i pracownie naukowe wyposażone w konieczny sprzęt do prowadzenia badań, gabinety, placówki eksperymentalne i szkoły ćwiczeń z zatrudnionymi w nich pracownikami dydaktycznymi i naukowo-badawczymi.

Ponieważ w naszych warunkach nawet tak zorganizowana jedna placówka nie jest w stanie zaspokoić zapotrzebowania całego kraju na kadry pedagogiczne dla szkolnictwa specjalnego, przeto wydaje się konieczne zachowanie kształcenia kadr w ramach innych wymienionych poprzednio placówek z tym, że dotychczasowe kształcenie w ramach SN byłoby podniesione na poziom wyższy.

Szczegółowa analiza obecnych możliwości wskazuje, że dzisiaj nie jesteśmy w stanie zapewnić akademickiego wykształcenia pedagogom pracującym w szkolnictwie specjalnym, dlatego powinniśmy skupić nasze wysiłki na podniesieniu wykształcenia do poziomu wyższych zawodowych szkół nauczycielskich zapewniających wyższą wiedzę praktyczną, lecz nie dających tytułów naukowych.

Przyjęcie jedynie i wyłącznie tej zasady ma jednak tę wadę, że nie zapewnia narastania kadry naukowej, a więc i tym samym nie gwarantuje rozwoju badań naukowych. Chcąc zapobiec tym konsekwencjom, należy dla bardziej uzdolnionych absolwentów wyższych szkół zawodowych z zakresu pedagogiki specjalnej przewidzieć dalsze studia umożliwiające uzyskanie tytułu magistra i doskonalenie w pracy naukowej. Mogłoby to być studium magisterskie, na które bez egzaminów byłiby przyjmowani nauczyciele praktycy, absolwenci wymienionych wyższych szkół zawodowych. Jednakże dopływ kandydatów na pracowników nauki jedynie kanałem zawodowym, poprzez wyższe szkoły zawodowe nauczycielskie osłabia rolę teorii w badaniach naukowych i prowadzi do dominowania praktyki, co może ujemnie się odbić na rozwoju tej dyscypliny naukowej. Płynie stąd konieczność zachowania, a nawet rozbudowy na jednym z uniwersytetów normalnych dziennych studiów z zakresu pedagogiki specjalnej.

Rozważmy teraz z kolei możliwości praktycznego zrealizowania przedstawionych tutaj założeń.

1. Wskazane byłoby przede wszystkim przystąpienie do przekształcania działów pedagogiki specjalnej na SN na analogiczne działy w tworzących się wyższych studiach nauczycielskich. Przekształcanie to powinno obejmować studia dzienne, wieczorowe i zaoczne, lecz występować tylko tam i tylko w tych działach szkolnictwa specjalnego, w których dany ośrodek jest w stanie zapewnić odpowiednio wysoki poziom wiedzy teoretycznej i naukę praktycznych umiejętności.

2. Obecnie istniejący Instytut Pedagogiki Specjalnej (posiadający pra-

wa SN) należałoby przekształcić w uczelnię typu akademickiego: Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej. Ukończenie pierwszych 3 lat w tej szkole powinno dawać uprawnienia wyższej szkoły zawodowej nauczycielskiej, a ukończenie dalszych 2 lat — stopień magistra.

W ramach tej uczelni wskazane by było organizacyjne wyodrębnienie trzech wymienionych poprzednio kierunków pedagogiki specjalnej oraz zorganizowanie zakładów i pracowni badawczych z pracownikami nauki, placówek eksperymentalnych i szkół ćwiczeń umożliwiających prawidłowe przygotowywanie nowych kadr.

3. Należałoby zachować dotychczasowe kształcenie w ramach Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie i Wydziału Pedagogicznego w Uniwersytecie Warszawskim przy równoczesnym uwzględnieniu wymienionych kierunków i dalszej rozbudowie form kształcenia.

Tego rodzaju rozwiązanie, aczkolwiek najszluszniejsze, jest jednak przy dzisiejszych możliwościach kadrowych oraz obecnej bazie materialnej bardzo trudne, a nawet niemożliwe do przeprowadzenia.

Na terenie Warszawy być może z trudem udałoby się, korzystając z pracowników uniwersyteckich, dobrać kadrę dla Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, lecz baza materialna obecnego Instytutu jest zbyt szczupła i nawet przy szybkiej rozbudowie będzie przez szereg lat niedostateczna dla potrzeb szkoły typu akademickiego. Może ona natomiast zaspokoić w sposób zadowalający potrzeby wyższej szkoły zawodowej. Szkoła ta jednak, podobnie jak dotychczasowy Instytut, pracując samodzielnie nie będzie mogła zapewnić nawet najwybitniejszym studentom akademickiego wykształcenia, rozwijać kadry pracowników naukowych ani prowadzić badań. Dlatego wydaje się, iż jedynym realnym i zaspokajającym wszystkie potrzeby rozwiązaniem jest przeprowadzone we właściwy sposób powiązanie zorganizowanej w Instytucie Wyższej Szkoły Zawodowej Pedagogiki Specjalnej z rozbudowanym na Wydziale Pedagogicznym UW kierunkiem kształcenia w zakresie pedagogiki specjalnej.

Powiązanie, zwłaszcza programowe, badawczo-naukowe i kadrowe przy zachowaniu np. odrębnej organizacji, bazy lokalowej, internatów i budżetu pozwoliłoby na wytworzenie atmosfery potrzebnej w toku kształcenia nauczycieli, umożliwiłoby zdolnym studentom kontynuowanie studiów na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego i stworzyłoby warunki potrzebne do prowadzenia badań naukowych.

Mielibyśmy w ten sposób w skali całego kraju:

1. Kilka wydziałów pedagogiki specjalnej w wyższych szkołach zawodowych nauczycielskich istniejących w miastach wojewódzkich.

2. Wyższą Szkołę Zawodową Pedagogiki Specjalnej zorganizowaną w Instytucie Pedagogiki Specjalnej i powiązaną z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

3. Pełny ciąg studiów dziennych w ramach Wydziału Pedagogicznego na Uniwersytecie Warszawskim.

4. Zachowaną formę studiów dla absolwentów Instytutu Pedagogiki specjalnej w ramach Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie.

Program ten, jako pierwszy etap zmian w kształceniu kadr dla szkolnictwa specjalnego, jest możliwy do zrealizowania w ciągu najbliższych lat, gdyż zakłada tylko równoległe z przekształcaniem SN w WSN podnoszenie poziomu nauczania pedagogiki specjalnej, proponuje podniesienie kształcenia w ramach Instytutu Pedagogiki Specjalnej do poziomu wyższej szkoły zawodowej oraz zakłada rozbudowę lub przekształcenie Katedry Pedagogiki Specjalnej w większą liczbę placówek lub nawet w sekcję Pedagogiki Specjalnej w ramach Wydziału Pedagogicznego UW.

Kandydatami na pierwszy rok studiów w zakresie pedagogiki specjalnej powinni być nie tylko nauczyciele i wychowawcy pracujący w szkolnictwie, lecz i absolwenci liceów ogólnokształcących, techników zawodowych i osoby posiadające co najmniej równorzędne wykształcenie. Nauczyciele pracujący w szkolnictwie otrzymywaliby na czas studiów w wyższych szkołach zawodowych urlopy płatne, a absolwenci liceów ogólnokształcących i techników studiowaliby na prawach i obowiązkach studentów innych uczelni pedagogicznych.

Nauczycielom i wychowawcom posiadającym ukończony dotychczasowy Instytut Pedagogiki Specjalnej należałoby umożliwić ukończenie wyższej szkoły zawodowej w ciągu jednego roku dodatkowych studiów, a w ciągu trzech lat dodatkowych studiów na uczelni typu akademickiego uzyskanie dyplomu magistra w zakresie pedagogiki specjalnej.

Zgłaszający się na pedagogikę specjalną absolwenci istniejących dzisiaj SN przedmiotowych powinni być przyjmowani na drugi rok studiów i kontynuować je przez dwa lata w wyższych szkołach zawodowych lub przez cztery lata w szkołach typu akademickiego.

Zgłaszającym się do pracy w szkolnictwie specjalnym absolwentom wyższych szkół zawodowych i uczelni typu akademickiego, lecz nie posiadającym specjalistycznego przygotowania do prowadzenia zajęć z upośledzonymi lub niedostosowanymi społecznie, należy organizować dające uprawnienia do pracy roczne studia z zakresu wybranych działów szkolnictwa specjalnego.

#### Uwagi na temat programu kształcenia kadr

W ramach uczelni kształcących kadry dla szkolnictwa specjalnego można organizować nauczanie we wszystkich trzech różniących się między sobą kierunkach pedagogiki specjalnej (defektologicznej, leczniczej i resocjalizacyjnej) w jednym lub dwóch spośród wymienionych wyżej kierunków, lub nawet w zakresie poszczególnych specjalności w skład tych kierunków wchodzących, np. tylko w zakresie umysłowo upośledzonych czy tylko głuchych.

Tak samo nachylenie studiów mogłoby w jednych zakładach kształce-

nia zmierzać do przygotowania np. nauczycieli i wychowawców, a w innych — nauczycieli i pedagogów poradnianych itp.

Sam program, kolejność i zakres podawanych wiadomości w wyższych szkołach zawodowych i szkołach typu akademickiego powinien być tak pomyślany, by przejście absolwentów wyższych szkół zawodowych do uczelni typu akademickiego odbywało się bez straty czasu.

Pierwszy rok studiów we wszystkich uczelniach powinien być przeznaczony na dokładne poznanie dziecka normalnego i pracy nad jego rozwojem oraz na podstawowe wiadomości z zakresu takich dyscyplin naukowych związanych z pedagogiką, jak: rozwój fizyczny dziecka, anatomia i fizjologia ze szczególnym zwróceniem uwagi na centralny układ nerwowy, psychologia ogólna i psychologia dziecka, pedagogika ogólna i dydaktyka nauczania początkowego i związane z tym nauczaniem zajęcia artystyczno-techniczne, prace ręczne, umuzykalnienie i higiena pracy. W tym też roku można by nasilić studia filozoficzne, wstępne elementy nauki o społeczeństwie, o moralności społecznej i o prawie.

Drugi i trzeci rok studiów koncentrowałby się na przygotowaniu do pracy z upośledzonymi. Wystąpiłyby w tych latach przede wszystkim wiadomości z zakresu psychopatologii ogólnej, dziecka i patologii społecznej, wiadomości z psychologii dzieci odbiegających od normy oraz pedagogiki specjalnej i organizacji szkolnictwa specjalnego. Ponadto w tych latach obowiązywałyby studia z zakresu języka polskiego lub matematyki, względnie studia obejmujące dwa spośród pozostałych przedmiotów nauczania występujących w programie szkoły podstawowej specjalnej.

Przez cały czas nauczania występowałyby: studia społeczno-polityczne, studium wojskowe, wychowanie fizyczne i lektorat z języka obcego.

W ciągu pierwszych trzech lat studiów należałoby szczególnie nasilić zajęcia praktyczne. Studenci raz w miesiącu (z wyjątkiem grudnia lub stycznia i czerwca) powinni odbywać tygodniowe praktyki, prowadząc zajęcia z wychowankami, oraz mieć dwie miesięczne praktyki wakacyjne w ciągu trzech lat nauki. Dopiero tak silnie nasycone praktyką pedagogiczną studia zapewnią wiadomości i umiejętności potrzebne nauczycielom w codziennej pracy z dziećmi odbiegającymi od normy.

Po ukończeniu trzeciego roku studiów, napisaniu pracy dyplomowej i złożeniu egzaminów końcowych otrzymywaliby studenci dyplom wyższego studium nauczycielskiego z zakresu pedagogiki specjalnej uprawniający ich do wyższego uposażenia oraz do studiów magisterskich w zakresie pedagogiki specjalnej na uczelniach typu akademickiego.

Czwarty i piąty rok studiów, już tylko na uczelniach typu akademickiego, w zakresie pedagogiki specjalnej powinien by się koncentrować na pogłębieniu teorii w zakresie wybranych specjalności i związanych z nimi nauk, na studiach monograficznych, przeprowadzaniu prac badawczych i eksperymentalnych oraz na próbach naukowego ich opracowania. Studia te kończyłyby się napisaniem i obroną pracy magisterskiej.



# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

M. MIKETOWA, L. OSIAKOWA, E. ZALESKA

## JESZCZE RAZ O EGZAMINACH WSTĘPNYCH NA WYŻSZE UCZELNIE

Bieżący rok szkolny dobiega końca. Już wkrótce rzesza absolwentów przypuści szturm do wyższych uczelni<sup>1</sup>.

Jest rzeczą zrozumiałą, że uczelnie wyższe troszczą się o jak najbardziej staranny dobór kandydatów, a szkoły średnie wznagają wysiłki w kierunku jak najlepszego przygotowania swych absolwentów do egzaminów wstępnych. Tymczasem słaby poziom tychże egzaminów wywołuje wzajemne kontrowersje. Zagadnienie, które możemy nazwać problemem „szkoła średnia — uniwersytet”, staje się zjawiskiem ogólnopolskim. Uczelnie wyższe w większości wypadków szukają przyczyn niepowodzeń kandydatów w wadliwym systemie pracy szkoły średniej. Czy jednak naprawdę problem ten musi być rozpatrywany na płaszczyźnie konfliktu pomiędzy uniwersytetem a szkołą średnią, jak to sugeruje szereg wypowiedzi prasowych na ten temat?

Sprawa wymaga szerszego omówienia. Jest przecież faktem bezspornym, że obecnie egzamin wstępny na wyższe uczelnie ma charakter egzaminu konkursowego, wszak przeciętnie na jedno miejsce na uczelni przypada trzech kandydatów. Jeśli tak, to duży odsiew jest zjawiskiem uzasadnionym.

Uczelnie wyższe przywykły oceniać pracę liceum ogólnokształcącego wyłącznie z punktu widzenia jego przydatności, jako szkoły przygotowującej jedynie do studiów. A tymczasem w warunkach dokonanej w naszym kraju przez władzę ludową rewolucji kulturalnej przeobraził się całkowicie system szkolny. Szkoła średnia ogólnokształcąca jest szkołą dla wszystkich. Do niedawna egzamin wstępny do liceum był zwykłą formalnością, a i obecnie mimo zaostrzonych wymagań w przyjmowaniu kandydatów zreformowane liceum obok przygotowania do studiów ma przysposobić do szkół pomaturalnych, a nawet wprost do pracy i życia.

Ten brak zrozumienia zadań szkoły średniej jest chyba przyczyną notowanego ataku na pracę liceum.

A tymczasem należałoby raczej odpowiedzieć na pytanie, dlaczego w szkole średniej osiąga się ostatnio w większości jedynie wyniki dostateczne, a nie dlaczego szkoła tak słabo przygotowuje młodzież do egzaminu konkursowego.

<sup>1</sup> Niewątpliwie wyniki tych egzaminów, jak i w latach ubiegłych, staną się przedmiotem dyskusji niemal że ogólnonarodowej. Mając w perspektywie stale aktualny problem przygotowania kandydatów na studia wyższe i doceniając wagę tego zagadnienia dla pracy szkół średnich, Kolegium Rektorów Szkół Wyższych i Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego zorganizowało w dniu 17. II. 1968 r. sesję poświęconą tej sprawie. Sekcja nauk społecznych w oparciu o materiały sprawozdawcze nauczycieli szkół średnich — delegatów na egzamin wstępny — przygotowała referat, którego uwagi staną się być może przedmiotem szerszej dyskusji w środowiskach zainteresowanych problematyką rekrutacji młodzieży na wyższe uczelnie.

Kandydat „dostateczny” w nomenklaturze szkoły średniej, który uosabia miernotę i niczym nie wyróżniającą się przeciętność, w dzisiejszych warunkach może pokonać trudności dość zliberalizowanej matury, ale zdajemy sobie sprawę, że nie rokuje pomyślnych perspektyw w samodzielnej pracy na uczelni. Dlatego rzeczą istotną w pracy dydaktycznej nauczycieli szkół średnich jest walka z tą zastraszającą przeciętnością w przygotowaniu umysłowym i zainteresowaniach młodzieży. Wysokie wymagania, jakie stawia człowiekowi rozwój współczesnego świata, tempo przemian w dziedzinie techniki, każe szukać ludzi, którzy umieliby mu sprostać.

Analiza spostrzeżeń zawartych w sprawozdaniach delegatów KOS odnośnie egzaminów wstępnych pozwala na sprecyzowanie wielu przyczyn częstych niepowodzeń kandydatów na studia i wyciągnięcie wniosków na przyszłość, które pozwoliłyby na usprawnienie przebiegu egzaminów wstępnych z zachowaniem jak najdalej posuniętego obiektywizmu, wykluczającego wszelkie formy nacisku zewnętrznego, a pozwalającego na właściwy i korzystny dla uczelni dobór kandydatów.

Sekcja nauk społecznych objęła swą sprawozdawczością trzy przedmioty: historię, język polski i języki obce.

Delegaci KOS na podstawie pełnej dokumentacji z egzaminu wstępnego na Wydział Prawa UMCS w Lublinie w 1967 roku i fragmentarycznych danych odtworzonych z lat ubiegłych stwierdzają, że sformułowania tematów prac pisemnych przez Komisję Egzaminacyjną ulegają z roku na rok korzystnej dla zdających poprawie. I tak np. w roku 1965 podano do wyboru tematy, które mogły budzić pewne zastrzeżenia u nauczycieli szkół średnich znających swój warsztat pracy, a więc zakres obowiązującego programu i materiał zawarty w podręcznikach szkolnych. Sformułowanie tych tematów brzmiało następująco: „Problem niemiecki między I a II Rzeszą” albo „Co wiesz o państwie polskim w czasach przed Mieszkiem I?” A tymczasem termin I i II Rzesza nie występuje w ogóle ani w programach, ani w podręcznikach szkolnych, młodzieży znane jest jedynie pojęcie III Rzeszy, związane z dojściem Hitlera do władzy. Podobnie mało uchwytne jest z uwagi na szczupłość materiału pojęcie jednego państwa polskiego przed Mieszkiem I, skoro tak mocno podkreśla się rolę tego panującego w procesie jednoczenia plemion, a więc i odrębnych państweczek plemiennych. Również jeden z tematów z 1966 roku „Powstania Śląskie” stwarzał trudności jakiegoś szerszego pisemnego ujęcia ze względu na skromny zakres materiału podanego w podręczniku H. Sędziwego dla kl. XI, jak i ze względu na wąskie ramy czasu przeznaczanego przez program dla realizacji tego zagadnienia, jako jednego z wielu haseł dwulekcyjnego tematu dotyczącego walki o granice państwa polskiego po I wojnie światowej.

Natomiast tematy z ostatniego egzaminu z 1967 roku w konfrontacji z zakresem materiału nauczania w szkole średniej ogólnokształcącej nie budzą większych zastrzeżeń. Problem stosunków polsko-krzyżackich i polsko-pruskich znajduje uzasadnienie w obfitości materiału nauczania w klasie IX. Ruch oporu w kraju w latach okupacji hitlerowskiej czy pierwsze lata budowy Polski Ludowej — to przedmiot rozważań wielu godzin lekcyjnych w kl. XI, a ponadto obchody 25 rocznicy powstania PPR urządzone w szkołach w najrozmaitszych formach mogły stanowić dobrą podbudowę do podjęcia i rozwinięcia wyżej przytoczonych tematów. Co do jednego tematu można by mieć pewne obiekcje, a mianowicie: „Walka z kontrrewolucją w Rosji w okresie Wielkiej Rewolucji Październikowej” — zagadnienie aktualne, nawiązujące do problematyki 50-lecia Wielkiego Października, ale w programie nauczania potraktowane marginesowo, jako jedno z 12 haseł ogólnego tematu „Budowa podstaw socjalizmu w ZSRR”. Dlatego tak specyzowany temat nie powinien być przedmiotem 4-godzinnej pracy pisemnej, bo nie może dać obrazu opanowania przez absolwentów liceum całej partii materiału dotyczącej epoki Października.

Przy wyborze tematów pisemnych kandydaci podejmowali raczej zagadnienia dotyczące dziejów Polski, co pozostaje w związku z faktem wyeliminowania historii powszechnej z egzaminu dojrzałości przez ostatnio obowiązujący regulamin maturalny i wyraźnie rzutuje na słabszy stopień utrwalenia tejże partii materiału.

Mimo swobody w wyborze tematu poziom prac pisemnych z historii jest na ogół niski. 33% kandydatów otrzymało oceny niedostatecznie. Przyczyn tego stanu rzeczy można się dopatrywać w zalecanych dotąd metodach nauczania tego przedmiotu, wykluczających, a nawet zabraniających stosowania dłuższych wypowiedzi pisemnych uczniów. Kandydat nieporadnie zabiera się do rozwiązywania na piśmie wybranego problemu nie mając wprawy wyniesionej z praktyki szkolnej w pokonywaniu tego rodzaju trudności.

Trzeba jednak z zadowoleniem stwierdzić, że z roku na rok maleje ilość humorystycznych sformułowań, powiedzeń, wymyślonych danych, co jeszcze wyraźnie stwierdzali w pracach pisemnych delegacji z lat ubiegłych.

Co do egzaminów ustnych — to relacje delegatów są zgodne, iż tematy przygotowane ostatnio przez egzaminatorów nie odbiegają zasadniczo od wymagań programu. Zdarzały się jednak pewne rozbieżności wynikające z faktu, że informator Ministerstwa Oświaty dla kandydatów na studia wyższe nie uwzględniła ostatnich zmian programowych w szkole średniej i jest przedrukowywany od wielu lat bez korelacji z aktualnie obowiązującym materiałem nauczania w szkole licealnej, a ponadto nie precyzuje, w jakim zakresie szkoła średnia realizuje dane hasło programowe.

Organizacja egzaminów była przemyślana i właściwa. Uczelnia starała się stworzyć warunki jak najbardziej dogodnie dla zdającego. Niemniej podczas egzaminu ustnego wyczuwało się wśród kandydatów zdenerwowanie, brak wiary we własne siły, a nawet rezygnację wypływającą z przekonania, że pomyślnie złożenie egzaminu w warunkach konkursowych zapasów jest nieosiągalne.

W podsumowaniu wyników egzaminu wstępnego okazało się, że 44% zgłoszonych Komisja oceniła negatywnie, z pozostałych 32% zdało pomyślnie uzyskując od 17 punktów wwyż i ci zostali przyjęci na I rok studiów, 24% zdało wprawdzie egzamin, ale ponieważ osiągnęli poniżej wymaganych 17 punktów, nie zostali wpisani na listę Wydziałowej Komisji Egzaminacyjnej. Uczelnia wybrała więc materiał dobry, bowiem przy punktacji 7 punktów za ocenę dobrą, nawet na 17 punktów trzeba było mieć przynajmniej dwie oceny dobre (przedmioty kierunkowe: historia i geografia); pozostałe 3 punkty mogły przypaść na niższą kwalifikację języka obcego.

Przeciętny poziom odpowiedzi był jednak niski i chyba w latach ubiegłych nie byłaby lepszy. Oczywiście zdarzają się odpowiedzi bardzo dobre, ale są to fakty sporadyczne. Bywają oceny dobre — tych notuje się około 20%, pozostałe to zaledwie dostateczne i niedostateczne.

Niedociągnięcia i braki szczególnie dostrzega się w zakresie historii powszechnej. Niektóre pytania z reguły nie znajdują odpowiedzi. Do tych należą np.: 1) Bizancjum i upadek Konstantynopola, 2) Ruś Kijowska od IX—XI wieku, 3) Wielkie Księstwo Moskiewskie w XIV—XV wieku, 4) Początki Anglii, 5) I i II Międzynarodówka, itp.

Stopień opanowania historii Polski pozostawia również wiele do życzenia. Rażący jest brak znajomości dynastii, umiejętności umiejscowienia pewnych zjawisk w czasie (np. Rzeczpospolita szlachecka, rządy oligarchii magnackiej, czasy saskie), dokładniejszej znajomości znaczenia terminów poddaństwo — pańszczyzna, klasa — stan, radykalny — liberalny. W wielu wypadkach jaskrawo występuje nieznanostwo mapy, brak orientacji przestrzennej, brak zrozumienia zmienności terytoriów państwa polskiego w różnych okresach dziejowych.

Słabą stroną poziomu zdającej młodzieży jest niska znajomość problematyki kulturalnej, co wynika zapewne z faktu, że te zagadnienia tylko marginesowo bywają uwzględniane w toku nauki historii w przeświadczeniu, że znalazły one swoje od-bicie na lekcjach języka polskiego.

Podkreśla się we wszystkich sprawozdaniach delegatów brak samodzielnego my-ślenia, pamięciowe odtwarzanie materiału.

Obiektywnie trzeba stwierdzić, że kandydat ma niewiele czasu na dłuższe prze-myślenie otrzymanych do rozwiązania problemów. Winien orientować się szybko, trafiać w sedno zagadnienia, operować wiedzą konkretną, często bardzo szczegó-łową — jednym słowem, musi być dobrze przygotowany i biegle posługiwać się zdobytą wiedzą.

Pewien optymizm budzi fakt, że niektóre partie materiału lepiej są opanowane przez młodzież niż w latach ubiegłych, np. okres międzywojenny, lata okupacji, II wojna światowa, osiągnięcia PRL, niektóre problemy współczesnej polityki mię-dzynarodowej.

Niemniej jednak poziom egzaminów stanowi nadal poważną troskę nauczycieli historii i skłania ich do refleksji na temat przyczyn niepowodzeń kandydatów, a tym samym niedomogów współczesnej szkoły średniej.

Obiektywnie trzeba stwierdzić, że historia w obecnej szkole średniej nie należy do przedmiotów łatwych ani dla nauczyciela kierującego procesem poznawczym młodzieży, ani dla ucznia — odbiorcy wiedzy historycznej, zakreślonej ramami obowiązujących programów. Trudności wynikają z kilku przyczyn, których krótkie przypomnienie wydaje się jak najbardziej wskazane, kiedy mówimy o wynikach egzaminów z tego przedmiotu. Pierwsza trudność wynika z doboru i układu treści szkolnego kursu historii zawartego w programie obowiązującym nauczyciela. Programy te ulegają dość częstym zmianom, co wcale nie ułatwia pracy. Od 1964 roku szkoła licealna realizuje tzw. program przejściowy, w którym budżet czasu przewidziany na poszczególne tematy lekcyjne ulegał przesunięciom w ciągu trzech ostatnich lat. Od 1967 roku liceum wkroczyło w I stadium realizacji reformy szkoły średniej, posługując się w I klasie już nowym programem, przy czym wy-miar czasu na realizację tego programu został zmniejszony o rok. W ramach prze-widzianego czasu nauczyciel z trudem realizuje obowiązujący program nauczania. Nad jego pracą ciąży wieczny pośpiech. Nawet pobieżna analiza programu naucza-nia wykazuje jego przeładowanie. Nagromadzenie haseł programowych, proble-mów na jedną godzinę lekcyjną (po odliczeniu czasu na pracę organizacyjną, sprawdzenie wiadomości z lekcji poprzedniej) stwarza dla nauczyciela sytuację naprawdę trudną, nie pozwala bowiem na żadną głębszą analizę omawianych zja-wisk historycznych ani na samodzielny wysiłek umysłowy ucznia, ani na możli-wość utrwalenia zdobytych wiadomości. Tak np. temat „Polska za Kazimierza Wielkiego” winien być zrealizowany w ciągu dwóch godzin lekcyjnych, a zawiera 14 haseł programowych takich, jak obszar państwa, próby odzyskania Śląska i Pomorza, zagarnięcie Rusi Czerwonej, działalność gospodarcza Kazimierza Wiel-kiego, rozbudowa miast, rozwój osadnictwa, handel, górnictwo, wzmocnienie obron-ności kraju, spisanie i uporządkowanie praw — statuty piotrkowsko-wiślickie, ukształtowanie stanów, Akademia Krakowska, wzrost znaczenia władzy królewskiej. Właściwie każde z powyższych haseł może być przedmiotem osobnych rozważań. Szybkie tempo przyswojenia takiego ogromu wiadomości nie każe długo czekać na wyniki. Po jakimś czasie tylko nieliczne jednostki coś tam wiedzą na temat sta-tutów piotrkowsko-wiślickich.

Nie lepiej jest z innymi zagadnieniami, nad ujęciem których przez program ciąży wyraźnie piętno encyklopedyczności, np.: „Rozwój nauki i kultury Oświecenia w Europie Zachodniej” zawiera zestaw haseł programowych nieosiągalny do zreali-zowania na przewidzianych przydziałem dwóch godzinach lekcyjnych. Ze względu

na specyfikę różnorodnych dziedzin ówczesnej wiedzy, a także ze względu na ramy przeznaczonego czasu, nauczyciel nie może inaczej potraktować powyższej tematyki jak tylko w encyklopedycznym, powierzchownym ujęciu, zredukowanym nieraz do prostego wycięcia luminarzy nauki XVII i XVIII wieku. Niewątpliwie dużym walorem programu byłaby tendencja zmierzająca do jakiegoś podsumowania osiągnięć wiedzy ludzkiej, techniki, nauki i kultury na lekcjach historii, gdyby czas przeznaczony na te zabiegi dydaktyczno-wychowawcze był dłuższy, co pozwoliłoby nauczycielowi na wydobycie należytych walorów dydaktycznych i trwałe przyswojenie przez młodzież najważniejszych wiadomości.

Podobne trudności czasowe występują przy realizowaniu pewnych zagadnień z historii powszechnej. Np. fakt, że zagadnienie „Bizancjum — zdobycie Konstantynopola przez Turków” — jest nagminnie zbywane przez zdających kilkoma ogólnikami, ma swoje uzasadnienie. Egzaminator słuchający odpowiedzi nie może oczekiwać pełnej znajomości zagadnienia, temat ten bowiem omawiany w klasie IX na jednej godzinie lekcyjnej, do matury nie jest powtarzany przez nauczyciela (wchodzi w zakres historii powszechnej, a lekcje powtórzeniowe nauczyciel musi wygospodarować swoją własną inwencją dysponując właściwie czasem tylko na realizację bieżącego materiału). Zresztą większość tematów z kręgu dziejów i kultury feudalnej Europy południowo-wschodniej program traktuje marginesowo i nie znajdują one w dalszej realizacji materiału szerszego powiązania z omawianą problematyką Europy środkowej i zachodniej.

Mówiąc o wymienionych wyżej trudnościach w realizacji procesu dydaktycznego, które częściowo tłumaczą niedociągnięcia w należyтым opanowaniu materiału przez młodzież, należy również pamiętać, że historia — jako nauka społeczna i jako jeden z przedmiotów szkolnych o wyraźnym aspekcie politycznym — dąży nie tylko do odzwierciedlenia obiektywnego procesu rozwoju dziejowego w świadomości ucznia, lecz również wypracowuje wnioski światopoglądowe, uwypukla powiązania między przeszłością i współczesnością.

Szkolny kurs historii znacznie różni się od historii w sensie nauki historycznej. Gdy celem nauki historycznej jest rekonstrukcja procesu dziejowego w całej jego rozciągłości, należy również pamiętać, że historia — jako nauka społeczna i jako jeden z przedmiotów szkolnych o wyraźnym aspekcie politycznym — dąży nie tylko do odzwierciedlenia obiektywnego procesu rozwoju dziejowego w świadomości ucznia, lecz również wypracowuje wnioski światopoglądowe, uwypukla powiązania między przeszłością i współczesnością.

Szkolny kurs historii znacznie różni się od historii w sensie nauki historycznej. Gdy celem nauki historycznej jest rekonstrukcja procesu dziejowego w całej jego rozciągłości, należy również pamiętać, że historia — jako nauka społeczna i jako jeden z przedmiotów szkolnych o wyraźnym aspekcie politycznym — dąży nie tylko do odzwierciedlenia obiektywnego procesu rozwoju dziejowego w świadomości ucznia, lecz również wypracowuje wnioski światopoglądowe, uwypukla powiązania między przeszłością i współczesnością.

Bliższa analiza haseł programowych wskazuje, że nauczanie historii w szkole ma ukazać uczniom, jak człowiek — twórca dziejów poprzez pracę — przekształca świat, przekształca siebie. Ta naczelna dyrektywa doboru i układu materiału nauczania historii w oparciu o zasady materializmu historycznego rzutuje na charakter programu nauczania.

W hierarchii przedmiotów we współczesnej szkole historię kwalifikuje się jako przedmiot o szczególnych walorach wychowawczych. Realizując program nauczania historii w szkole ogólnokształcącej, trzeba jeszcze pamiętać o innej właściwości współczesnego liceum, a mianowicie o konieczności kształtowania samodzielnego myślenia i aktywnej postawy ucznia w procesie dydaktycznym. Ten z kolei postulat warunkuje stosowanie nowych metod nauczania wyzwalających aktywność myślową ucznia.

Współczesna dydaktyka walczy ze starym tradycyjnym systemem nauczania, w którym główny wysiłek uczniów skierowany był na pamięciowe opanowanie materiału faktograficznego i gotowych uogólnień.

W uwagach do nowego programu zreformowanej szkoły średniej Ministerstwo Oświaty wyraźnie zaleca „zwalczanie encyklopedyzmu” oraz „wystrzeganie się formalizmu dydaktycznego” na rzecz „rozwijania w pracy nad materiałem rzeczowym samodzielnego myślenia”. Bo „nie przez samo gromadzenie, wyliczanie i opisywanie faktów zdobywa uczeń wiedzę o dziejach, ale przez szukanie i mozolne nieraz znajdowanie odpowiedzi na postawione pytania”.

Tymczasem tempo egzaminów wstępnych, dobór tematów z punktu widzenia ściśle wiedzy historycznej nie pozwalają egzaminatorom na sprawdzenie umiejętności myślenia i rozumienia faktów ani na wyrobienie sobie poglądu, czy kandydat rzeczywiście nadaje się do studiów. Krótka, nawet trafna odpowiedź, w najlepszym wypadku zawierająca datę, fakt, nazwisko niczego jeszcze nie mówi o samodzielności myślenia, a tym samym o przydatności kandydata do studiów.

Inna sprawa, że trafny i sensowny podział budżetu czasu przeznaczanego na nauczanie historii z uwzględnieniem z jednej strony metod aktywizujących ucznia, a z drugiej konieczności wyposażenia go w zasób konkretnych, rzeczowych wiadomości, bez których stawianie problemów do rozwiązania byłoby nonsensem — wymaga od nauczycieli doskonałej znajomości przedmiotu oraz świetnej, przemyślanej organizacji lekcji, jednym słowem, wielkiej pracy nad sobą, aby sprostać stawianym przez władze szkolne zadaniom. Jakiegokolwiek zachwianie tej równowagi albo odbija się ujemnie na opanowaniu niezbędnej ilości faktów rzeczowych, albo przy przeroście strony faktologicznej, biernie reprodukującej materiał podręcznika, prowadzi do zaniedbań w dziedzinie kształcenia umiejętności myślenia, rozumowania i oceny faktów.

Inną obiektywną trudnością w nauczaniu historii, która odbija się na wynikach, jest sprawa niedostosowanych do programu podręczników. Są one albo zbyt obszernie w zestawieniu z wymaganiami programu, albo też — przeciwnie — brak w nich dostatecznej ilości faktów niezbędnych dla zrozumienia i trwałego przyswojenia wiedzy.

W klasie XI brak zupełnie podręcznika omawiającego wydarzenia od 1945 roku, a materiał nauczania obowiązuje do ostatnich, aktualnych wydarzeń na świecie. Nie lepsza jest sytuacja z pomocami naukowymi. Mapy ukazują się zbyt rzadko, i to w nakładach nie zaspokajających potrzeb wszystkich szkół. Starych wydań nie wznawia się, a mapy wskutek nadmiernego eksploataowania ulegają zniszczeniu.

Brak jest również atlasów historycznych i geograficznych. W bieżącym roku szkolnym Domy Książki przeznaczały na klasy liczące około 40 uczniów po trzy atlasy. Mapa w nauczaniu historii jest przecież niezbędna, a wyposażenie w nie szkół jest więcej niż ubogie.

Szkoły licealne odczuwają w dalszym ciągu brak pracowni przedmiotowych, środków audiowizualnych, a jeśli nawet szkoła posiada telewizor czy epidiaskop, dostęp do tych pomocy jest nieraz trudny ze względu na ciasnotę panującą w szkołach.

Klasy licealne bywają przeciążone liczbą uczniów. Tak np. w szkole ćwiczeń dla UMCS w Lublinie im. Zamojskiego bywają klasy liczące po 44 uczniów, w Liceum im. Unii Lubelskiej dochodzą do 50 osób.

Oczywiście nie można zapomnieć, że w ramach nawet skromnych możliwości materialnych (z uwzględnieniem wszystkich obiektywnych trudności) są nauczyciele i szkoły, które osiągają pozytywne wyniki. Ten fakt tłumaczyć można samą osobowością nauczyciela, wszak on głównie decyduje o właściwym procesie dydaktyczno-wychowawczym. Sama metoda, nawet najdoskonalsza, właściwe wyposażenie szkoły nie zapewnią dobrych wyników.

Postawa młodzieży, jej stosunek do pracy i racjonalna, przemyślana działalność pedagogiczna nauczyciela sumują się dopiero na pozytywne osiągnięcia szkoły.

Podobne problemy jak i przy historii — jak wykazują dane statystyczne podane przez uczelnie oraz sprawozdania delegatów KOS Lubelskiego — występują przy egzaminie wstępnym na filologię polską. Powtarzają się te same zarzuty stawiane zdającym (brak umiejętności samodzielnego myślenia, unikanie sformułowań konkretnych faktów, mało wyrobione ujęcie językowe itd.), a uzyskane wyniki są zbliżone.

Ocena egzaminów pisemnych z języka polskiego w całej Polsce wykazała, że około 30% kandydatów uzyskało oceny bardzo dobre i dobre, 55% dostateczne i 15% niedostateczne. Z egzaminami ustnymi było niewiele lepiej: 37% ocen bardzo dobrych i dobrych, 43% dostatecznych i 20% niedostatecznych. Wzrósł wprawdzie, w stosunku do lat ubiegłych, odsetek najlepiej zdających, ale i wzrósł także procent tych, którzy nie zdali.

W dalszym ciągu jednak niemal połowa kandydatów wykazała tylko dostateczne przygotowanie.

Dlaczego tak jest?

Na to złożyły się na pewno omawiane już trudności obiektywne, takie jak przeładowanie materiału, niezbyt zreżymowane podręczniki, ciągły pośpiech, który przy pracy nauczyciela-polonisty jest zabójczy, zbyt duża ilość uczniów w klasie, brak właściwych pomocy naukowych.

Specjalnie jaskrawo występują one w przygotowaniu kandydata z języka polskiego. Nie możemy tylko mówić o sztuce, ale trzeba ją pokazać, nie można tłumaczyć, jak posługiwać się słownikiem, ale wdrożyć do jego używania, nie opowiadać o chacie Zeromskiego, lecz ją zwiedzić wraz z młodzieżą. Nauczanie języka polskiego wymaga chyba najbardziej indywidualizowania uczniów, bezpośredniego z nimi kontaktu, wymiany myśli, ciągłej czujności i bacznego zwrócenia uwagi na każdy moment pozwalający kształtować dorastającego człowieka.

Proces nauczania tego przedmiotu musi wyposażyć ucznia nie tylko w określone wiadomości, ale również w umiejętność ich jasnego i logicznego przekazania zarówno w postaci ustnej, jak i pisemnej. Ciągły pośpiech staje się powodem, że podstawowa metoda pracy, jaką jest ukierunkowana, problemowa dyskusja, stwarza sytuacje, które pozwalają najczęściej na lekcji dochodzić do głosu najlepszym i najaktywniejszym uczniom, spychając tym samym słabszych do roli raczej biernych odbiorców. A ci przecież najczęściej wybierają się z takich czy innych powodów na studia polonistyczne. Zdolniejsi idą przeważnie w kierunku studiów prawniczych, medycznych, politechnicznych, przewidując w przyszłości — po ich ukończeniu — możliwość łatwiejszej drogi w uzyskaniu odpowiedniej rangi społecznej.

I tu dochodzimy do zupełnie nowego problemu, który należy uwzględnić, oceniając poziom zdających, a mianowicie do sprawy zainteresowań i uzdolnień kandydatów. To bowiem jest szczególnie ważne przy rekrutacji. Zdają często na filologię polską uczniowie, którzy w szkole średniej z języka polskiego otrzymywali ocenę tylko dostateczną, nie interesowali się specjalnie literaturą, nie pogłębiali swojej wiedzy polonistycznej przez lekturę pozycji nie objętych programem szkolnym i zazwyczaj nie uczestniczyli w pracach kół literackich. Ten brak szczerego, prawdziwego zainteresowania nie da się niczym zastąpić. W rezultacie na filologię polską zdają nie ci, którzy by się tu najbardziej nadawali, ale właśnie ci, którzy zdawać nie powinni.

Niestety szkoła średnia — poza rolą doradcy — nie ma żadnego wpływu na decyzję wyboru kierunku studiów, którą często podejmuje kandydat pod naciskiem rodziców, mody czy wyrachowania (zdaje tam, gdzie wydaje mu się to łatwiejsze). Rzadko przy takich decyzjach bierze się pod uwagę wyraźne predyspozycje kandydata, nic więc dziwnego, że rezultaty są często niewielkie.

W przeświadczeniu wielu wybierających studia polonistyczne fakt, iż mówią i piszą po polsku, jest wystarczający dla podjęcia tego typu studiów, tym bardziej że nawet tylko dostateczna matura daje im do tego prawo.

Sprawozdanie delegata KOS z ostatniego egzaminu na filologię polską UMCS między innymi w tych „dostatecznych” jedynie wymaganiach, jakie stawia obecna szkoła średnia, widzi jedną z poważnych przyczyn tak niskiego poziomu odpowiedzi zdających. Oto fragment tej wypowiedzi: „Obserwując już kilkakrotnie egzamin wstępny, dochodzę do wniosku, że w dzisiejszych czasach — przy naszych potrzebach kadrowych — z »dostatecznych« maturzystów, jakich w większości widzimy w czasie egzaminów, i w konsekwencji z »dostatecznych« studentów, a potem magistrów pociecha będzie niewielka.

Przyczyną tego dostatecznego poziomu jest niestety w dużej mierze ułatwiony system egzaminu dojrzałości. Ocena dostateczna bowiem z pracy pisemnej zwalnia z egzaminu ustnego. Wysokie wymagania na maturze — to pierwsza trudność, jaką musi pokonać młodzież przy jej zdawaniu, co w przyszłości zmusi ją do dalszej pracy nad sobą. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że prawdziwą wiedzę może dać nie wkuwanie w ostatnich dniach przed maturą, ale systematyczna czteroletnia praca, należałoby wprowadzić jakieś bodźce, które pozwoliłyby młodzieży ocenić korzyści płynące z ciągłej, uczciwej pracy. Można by zastosować taki np. regulamin:

- 1) egzamin pisemny i ustny z języka polskiego i matematyki; ustny z historii, języka obcego i przysposobienia obywatelskiego,
- 2) zwolnienie z egzaminu ustnego tych, którzy osiągnęli w dwóch ostatnich klasach oceny bardzo dobre i dobre z przedmiotów maturalnych,
- 3) zwolnienie w ogóle z egzaminu maturalnego uczniów, którzy przez 4 lata mieli ogólny wynik na świadectwach bardzo dobry i dobry.

...Niestety, obecny system maturalny pomyślany jako ułatwienie dla młodzieży przynosi jej — naszym zdaniem — wielką krzywdę, ponieważ wyrabia u maturzystów przekonanie, że „dostateczna” wiedza jest wystarczająca, bo daje jej w postaci świadectwa dojrzałości cenzus inteligenta. Stąd powtarzające się na egzaminie tłumaczenie: „my tylko tyle braliśmy w szkole”, które należałoby uściślić: „mnie tylko tyle dla uzyskania promocji czy matury wystarczyło”.

W umyśle młodzieży ocena dostateczna pokrywa się z możliwością przekroczenia progu następnej klasy, a co gorsza — zwolnienia z egzaminu ustnego na maturze, co jest przecież jakąś nagrodą, a nagroda to uznanie wartości zdającego. Niewielu niestety rozumie, że ta nagroda w obecnych warunkach to stwierdzenie u zdającego  $\frac{1}{3}$  wymaganej wiedzy, a więc przynajmniej o  $\frac{1}{3}$  mniej, niż należałoby mieć, aby się dostać na studia.

Konieczność osiągnięcia możliwie dużej ilości punktów z przedmiotów kierunkowych przy jednoczesnym nawale pracy przed maturą wpływa na to, że wielu uczniów zupełnie świadomie decyduje się jedynie na ocenę dostateczną z języka polskiego, bo wie, że egzamin ustny zdawać będą jedynie ci, którzy napiszą pracę pisemną na niedostatecznie. Uczniowie ci zapominają, że język polski potrzebny jest nie tylko przy egzaminie na filologię polską i że taka postawa zemści się przy wszystkich egzaminach.

Sygnalizowały to już obserwacje z egzaminu z historii, w czasie którego większość tematów z zakresu problematyki kulturalnej, takiej jak „Czołowi przedstawiciele Odrodzenia i Humanizmu w Polsce w dziedzinie nauki, myśli społeczno-politycznej i sztuki” czy „Liberalizm w Galicji — rozwój nauki, sztuki, główne ośrodki kulturalne” zbywane frazesami i sloganami, zdradzającymi niedopracowanie problemu.



Mówiąc o poziomie przygotowania do egzaminu z języka polskiego, na jedną rzecz należałoby również zwrócić uwagę — na korelację pytań z obowiązującym programem. Mimo iż delegaci KOS nie stwierdzają w zasadzie odchyień od wymagań programów szkolnych, jest jednak pewien dział potocznie zwany „lekturami uzupełniającymi”, który — pozostawiony indywidualnemu wyborowi nauczyciela — w różnych szkołach wygląda inaczej. Informator podaje wszystkie lektury bez zaznaczenia, że z wymienionego spisu należy wybrać 4 lub 6.

Podobną dowolność wyboru pozostawia program nauczycielowi przy niektórych lekturach podstawowych, tak że np. w I klasie zreformowanego liceum nauczyciel może wybrać „Makbeta” lub „Romea i Julia” Szekspira, „Świętoszka” lub „Skapca” Moliera, a w klasie X „Kordiana” lub „Balladynę” Słowackiego. To stwarza niebezpieczeństwo postawienia kandydata przed problemem zupełnie mu obcym, co na pewno w wielu odbije się na jego stanie nerwowym, a w efekcie obniża poziom odpowiedzi.

Byłoby również pożądane — przynajmniej w pierwszej fazie odpowiedzi — nieprzerwywanie zdającemu, niepoprawianie go, gdy używa innych terminów, np. „przeñośnia” zamiast „metafora”, „omówienie” zamiast „parafraza”, ponieważ podrećcniki szkół średnich z reguły unikają terminów obcego pochodzenia, a przerwanie odpowiedzi rodzi niekiedy destrukcyjny dla procesów myślowych popłoch i odbiera pewność siebie.

Rzeczą chyba przykrą i niekorzystną dla całego procesu egzaminu są również zdarzające się szczególnie wśród młodszych egzaminatorów skierowane do popełniającego błędy kandydata pytania: „z jakiej pan jest szkoły?”, „kto pana uczył?” Pomijając fakt, że nie zawsze szkoła czy uczyący nauczyciel musi być winnym niewiedzy kandydata, takie pytanie rodzi u zdającego obawę, czy i inne wiadomości, które chce przekazać, zna dobrze, a właściwie czy dobrze zostały mu w szkole podane. Obawa ta może także zahamować prawidłowość odpowiedzi.

Mówiąc o poziomie ubiegłorocznych egzaminów na studia wyższe, a właściwie oceniając przygotowanie do nich, jakie daje szkoła średnia, należy zwrócić uwagę na jedną jeszcze sprawę, sygnalizowaną przez delegata KOS Lubelskiego przy egzaminie wstępnym na I rok studiów na filologię rosyjską. Mimo iż i tu w zestawieniu z rokiem 1965—1966 ostatni egzamin wypadł lepiej, wykazując lepsze przygotowanie kandydatów, należy mocno podkreślić fakt, że szkoła w zasadzie nie przygotowuje do studiów nad językiem. Liceum daje wiedzę ogólną, a nie specjalistyczną, którą ma kandydat zdobyć dopiero na uniwersytecie.

Dlatego rzeczą niewłaściwą, jak stwierdza sprawozdanie delegata, było stawianie przed zdającym zagadnień zbyt szczegółowych z przedmiotu pobocznego, jakim jest język polski na filologiach języków obcych — zagadnień, które wykraczały często poza program i nadawały się na ćwiczenia dla studentów polonistyki, a nie na egzamin wstępny. Ocena z tego przedmiotu rzutowała przecież na ogólny poziom i wynik uzyskany przez kandydata, a tym samym na ocenę pracy liceum w zakresie przedmiotów humanistycznych.

Reasumując wyżej przytoczone uwagi mające na celu wskazanie obiektywnych trudności, które zaważyły na ocenie poziomu przygotowania kandydatów na studia, chcemy na zakończenie przypomnieć podstawowe prawo pedagogiki, mówiące o tym, że o procesie nauczania decydują trzy czynniki:

- 1) osobowość nauczyciela, jego umiejętności organizacyjne i skuteczność procesu dydaktyczno-wychowawczego,
- 2) materiał rzeczowy zawarty w obowiązującym aktualnie programie,
- 3) podmiot procesowy nauczania i wychowania — uczeń.

Przy ocenie poziomu egzaminu należy to wszystko brać pod uwagę.

## BADANIA STOSUNKÓW KOLEŻEŃSKICH W KLASIE

Każdy wychowawca klasowy na pewno niejednokrotnie zauważył, jak różnego rodzaju zjawiska, normy współżycia, konfliktowe stosunki między wychowanymi wpływają ujemnie na proces wychowania, hamują i opóźniają ich rozwój społeczny i fizyczny.

Dziś w nowoczesnej szkole coraz powszechniejsze staje się przekonanie, że wyniki nauczania i wychowania zależą w niemałej mierze od stosunków, jakie łączą uczniów, od norm, jakie kształtują się w zespołach uczniowskich. Pamiętajmy o tym, że uczeń nie zdobywa wiadomości indywidualnie, lecz jest członkiem konkretnej grupy społecznej, konkretnej klasy.

Chcę podkreślić, że zagadnienie stosunków koleżeńskich w pracy wychowawcy klasowego stanowi w systemie nauk pedagogicznych dość zaniedbaną tematykę.

W dotychczasowych podręcznikach i opracowaniach nad pracą wychowawcy klasowego zagadnienia te zostały tylko krótko i pobieżnie sformułowane.

Wychowawcy klasowi mało interesują się stosunkami koleżeńskimi w klasie, słabo wnikają w ich strukturę wewnętrzną, co wykazała już H. Chylińska w swych badaniach nad pracą wychowawcy klasowego na podstawie badań i uzyskanych 979 ankiet z odpowiedziami wychowawców klasowych ze szkół podstawowych mieszczących się w 95 powiatach. Zaledwie 13% wychowawców wymieniło tematykę współżycia koleżeńskiego za jedną z treści wykonywanej pracy wychowawczej. Była to tylko tematyka z zakresu stosunku chłopców do dziewcząt, likwidacja skarg uczniów i grzeczność w obcowaniu<sup>1</sup>.

Obserwując stosunki koleżeńskie w klasach szkolnych, możemy stwierdzić, że każda klasa jest w gruncie rzeczy zawsze podzielona, składa się z różnych grup, paczek i innych ugrupowań. Ugrupowania te i wewnętrzne powiązania powstają samorzutnie, zupełnie niezależnie od nauczyciela. Te ugrupowania tworzą się spontanicznie, powstają przyjaźnie nie zawsze pozytywne pod względem wychowawczym.

Również popularność poszczególnych uczniów w klasie jest nierówna i można by ją uszeregować w skali od ucznia uznawanego przez klasę, lubianego, cieszącego się dużą sympatią — aż do uczniów izolowanych czy odrzuconych przez kolegów.

Jak wskazują badania naukowe i obserwacje praktyków, wychowawca klasowy ma wpływ na kształtowanie się dobrych stosunków koleżeńskich w klasie. Może w dużym stopniu podnosić pozycję jednostkom izolowanym, włączając je do grupy klasowej. Może również wykorzystać tzw. „przywódców klasowych” do celów wychowawczych czy też włączać grupy zamknięte w sobie, często egoistyczne, do życia z całą klasą.

Aby wychowawca mógł kształtować dobre stosunki koleżeńskie w klasie, musi najpierw poznać jej strukturę wewnętrzną, poznać, jakie pozycje zajmują poszczególni jej uczniowie, jej ugrupowania, musi ustalić spontaniczne powiązanie w klasie.

Do tego celu służą różne metody.

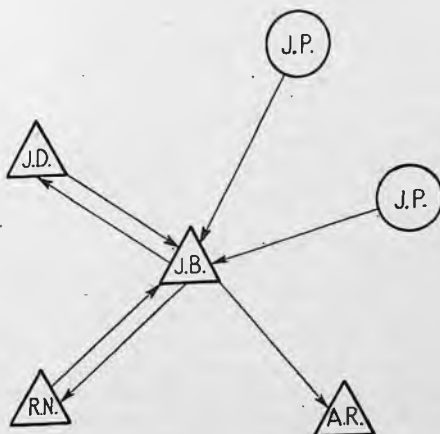
<sup>1</sup> H. Chylińska: Praca wychowawcy klasowego. *Kwartalnik Ped.* 1960, nr 4, s. 95.

Jedną z nich jest metoda socjometryczna. Metoda ta polega na pytaniu członków grupy, z kim chcieliby siedzieć, z kim chcieliby przebywać, czy też na wybraniu kilku (najczęściej stosuje się wybór trójki) najlepszych kolegów. Przy tym prosi się badanych, aby wymienione nazwiska wypisali na kartkach, i to najlepiej w odpowiedniej kolejności zaczynając od najbardziej pożądanego. Wyniki badań zamieszcza się na arkuszu zbiorczym, który wygląda następująco (dla uproszczenia podają tylko jego część):

ARKUSZ ZBIORCZY WYNIKÓW BADAŃ SOCJOMETRYCZNYCH

Lp.	Uczniowie wybierający	Uczniowie wybrani							
		Józef B.	Anna K.	Józef D.	Roman R.	Barbara M.	Janina P.	Andrzej R.	Halina A.
1	Józef B.			1	1			1	
2	Anna K.	1				1			1
3	Józef D.	1			1			1	
4	Roman R.	1		1					
5	Barbara M.		1		1				
6	Janina P.	1	1			1	1		
7	Andrzej R.	—	—	—	—	—	—	—	—
8	Halina A.	—	—	—	—	—	—	—	—
Ilość wybrań ogólnie		24	2	2	3	2	2	2	1

Na podstawie uzyskanych wyników ten socjometryczny test możemy przedstawić graficznie, konstruując socjogramy indywidualne lub socjogram zbiorczy klasy. Socjogram indywidualny ucznia Józefa K. wygląda następująco:



Indywidualny socjogram ucznia Józefa B.

Uwaga: Strzałka oznacza wybór jednostronny,  
dwie strzałki oznaczają wybór obustronny.

Dla odróżnienia chłopców od dziewcząt pierwszych oznacza się trójkącikami Δ, dziewcząt kółkami ○.

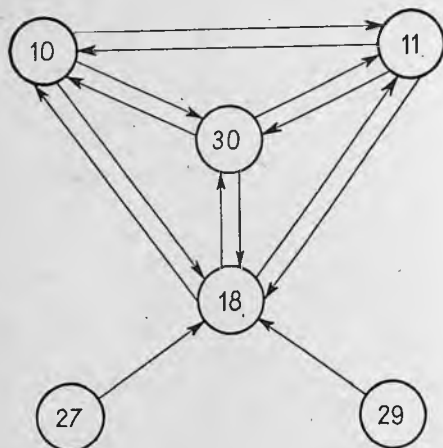
Socjogram ten pokazuje, że uczeń Józef B. został wybrany cztery razy przez dwóch kolegów i dwie koleżanki, przy czym dwa wybory były obustronne.

Uwzględniając najwyższą ilość wybrań w klasie (7) i najniższą (0) wybrań, możemy stwierdzić, że Józef B. jest w klasie lubiany i posiada pozycję średnią. Socjogram pokazuje, że silniejsze stosunki łączą go z uczniami Józefem D. i Romanem N.

Socjogram klasy przedstawia obrazowo całokształt jej stosunków koleżeńskich.

Z uwagi na to, że kreślenie socjogramu całej klasy (klasa, którą badałem, była dość liczna) jest dość uciążliwe, zamieszczam socjogram czterech dziewcząt uwzględniając ich wybory, oraz tych uczniów, którzy je wybrali.

Myślę, że ułatwi to wychowawcom klasowym, pragnącym badać stosunki koleżeńskie w klasie, zdobycie orientacji dotyczącej konstrukcji socjogramu.



Socjogram czterech uczennic kl. VI.

Socjogram ten pokazuje nam, że bliskie stosunki łączą wszystkie cztery dziewczynki. Spoza siebie nie wybierają nikogo. Najsilniejszą pozycję z tej czwórki ma uczennica oznaczona nr 18, pięć wyborów w tym trzy wybory wzajemne. Również na podstawie tego socjogramu można stwierdzić, że wymienione cztery dziewczynki tworzą zamkniętą w sobie grupę i są prawie odcięte od reszty klasy (potwierdziły to również obserwacje wychowawcy klasy).

Analiza wyników metody socjometrycznej i uważna interpretacja socjogramu umożliwi rozpoznanie indywidualnej pozycji ucznia w klasie, wykrycie uczniów lubianych, cieszących się autorytetem przywódców, uczniów nielubianych, odrzuconych. Członkowie izolowani nie otrzymują wyborów, pomimo że sami wybierają. Jednostki popularne to te, które otrzymują największą liczbę wyborów. Badania socjometryczne ułatwiają również rozpoznanie istniejących w klasie ugrupowań, ich członków i uczniów stanowiących centrum tych ugrupowań.

Metoda socjometryczna znalazła liczne zastosowanie w dziedzinie badań nad wychowaniem, a również w praktyce przemysłowej, w wojsku i w pracy klinicznej. Wyniki badań socjometrycznych powinny być kontrolowane i rozszerzone za pomocą systematycznej planowej obserwacji. Angielscy socjologowie tak oto piszą o tej metodzie: „Socjometryka zajmuje się wzajemnymi oddziaływaniami między ludźmi, które zachodzą w jakichkolwiek grupach. Mimo że metody socjometrycznej

używa się przede wszystkim do badania prostych stosunkowo zachowań i upodobań, a nie do studiów nad skomplikowanymi przekonaniem, oraz mimo iż analiza danych socjometrycznych bywa często bardziej złożona, niż można by się spodziewać, to jednak jest ona niezmiernie użyteczna przy badaniach społecznej struktury grup i społeczności oraz rysujących się w nich podziałów”<sup>2</sup>.

Przeprowadzając badania tą metodą, jak również i innymi należy zapewnić uczniom, że ich wybory nie zostaną publicznie ujawnione.

Zbliżoną do metody socjometrycznej jest metoda Arnekkera. E. Arnekker był socjologiem i swą metodę badań nad grupą nazwał „kontrolowaną obserwacją porównawczą”. Metoda ta stara się uchwycić postawy wzajemne wszystkich członków grupy, którym zadaje się pytania, jakie nastawienie uczniowie mają do kolegów, co o nich sądzą. W tym celu każdy uczeń w klasie otrzymuje spis imienny wszystkich uczniów w klasie i zadaniem jego jest ocenić każdego ucznia z klasy, wybrać jedną z trzech możliwości o każdym: lubię go, nie lubię, jestem wobec niego obojętny. Członkowie grupy posługują się oceną dodatnią (+), ujemną (-) i obojętną (0). Przed wypełnieniem arkusza należy poinformować badanych, że przy swoim nazwisku stawiają znak (0). Odpowiedzi podobnie jak przy metodzie socjometrycznej zestawia się w arkuszu zbiorczym, który wygląda następująco (podaje tylko skrót arkusza).

ARKUSZ ZBIORCZY WYNIKÓW BADAŃ KLASY METODĄ ARNEKKERA

Lp.	Uczniowie wybierający	Uczniowie wybrani							
		Józef B.	Anna K.	Józef D.	Roman R.	Barbara M.	Janina P.	Andrzej R.	Halina A.
1	Józef B.	0	0	+	0	-	-	-	-
2	Anna K.	+	0	-	+	+	+	-	-
3	Józef D.	+	+	0	0	-	+	-	-
4	Roman R.	0	+	0	0	-	0	-	-
5	Barbara M.	+	+	+	+	0	+	-	-
6	Janina B.	+	+	+	+	+	0	-	-
7	Andrzej R.	-	-	-	-	-	-	-	-
8	Halina A.	-	-	-	-	-	-	-	-
Razem		4	4	3	3	2	3		
+ a = 13		4	4	3	3	2	3		
- b = 5		-	-	1	-	3	1		
0 c = 12		2	2	2	3	1	2		

a — lubię

b — nie lubię

c — obojętny

Na podstawie arkusza zbiorczego metody Arnekkera można zmierzyć stopień integracji klasy.

Integracja (zawartość), co oznacza istnienie w grupie jednomyślności — w kwe-

<sup>2</sup> M. Jahoda, M. Deutsch, S. Cook: Socjometryczne metody badania małych grup i układ stosunków w grupach. Metody badań socjometrycznych pod red. St. Nowaka. W-wa 1965, PWN. s. 482—484.

ściach ważnych dla grupy, wzajemna życzliwość członków, brak antagonistycznych ugrupowań<sup>3</sup>.

Stopień integracji oblicza się ze wzoru

$$S = \frac{a - (b + c)}{a + b + c}$$

przy czym  $c = c - n$

a — uczniowie lubiani

b — „ „ „ nielubiani

c — „ „ „ wobec których koledzy są obojętni

n — ilość uczniów w grupie.

W tym przypadku stopień integracji grupy będzie wynosił:

$$S = \frac{19 - (5 + 6)}{19 + 5 + 12} \quad c = 12 - 6 = 6$$

$$S = \frac{19 - 11}{36} = \frac{8}{36} = 0,22$$

Stopień integracji wynosi 0,22, jest niski (wysoki wtenczas, gdy zbliża się do jednego). Stąd scalenie i zwartość tej grupy uważać należy za niskie.

Metoda Arnekkera góruje nad metodą socjometryczną tym, że oprócz odwoływania się do sfery uczuciowej uwzględnia ocenę wyborów oraz że odwzajemnia stosunki wzajemne wszystkich członków grupy. Przynosi duże korzyści o badaniach stosunków koleżeńskich w klasie szkolnej i jest prosta w zastosowaniu.

Aby wnikliwie poznać stosunki koleżeńskie w klasie szkolnej, należy uzupełnić wymienione metody obserwacją uczestniczącą i rozmowami indywidualnymi.

Sama obserwacja polega na planowym, systematycznym spostrzeganiu zjawisk.

Prowadzić obserwację uczestniczącą, tzn. obserwować zachowanie społeczne i życie uczniów, aktywnie uczestnicząc w tym życiu, uczyć i wychowując uczniów.

Dobrze jest, gdy nauczyciel wychowawca często przebywa z uczniami na przerwach, a również i po lekcjach, obserwuje ich zachowanie, bierze udział razem z klasą w pracach społecznych i wycieczkach, czynnie uczestniczy też w życiu klasy i angażuje się w jej sprawy.

Wyniki obserwacji, zwłaszcza zjawiska bardziej charakterystyczne, powinno się notować w dzienniczku obserwacyjnym.

Rozmowy indywidualne mogą odbywać się na przerwach, na lekcjach wychowawczych bądź też na zajęciach pozalekcyjnych. Nie muszą mieć z góry ułożonego planu. Mogą dotyczyć różnych tematów, zależnie od sytuacji i konkretnych warunków. W odpowiedniej chwili pytamy ucznia o to, jak żyje z kolegami, z kim się przyjaźni, jak czuje się w zespole klasowym. Ważne jest, aby każdą rozmowę przeprowadzić w szczerzej atmosferze, starać się zawsze stworzyć klimat wzajemnego zaufania, aby to była zawsze bardzo swobodna rozmowa.

Kiedy już poznamy dobrze klasę, jej wewnętrzną strukturę, wtenczas będziemy mogli odpowiednio wpływać wychowawczo na poszczególnych jej członków i z kolei kształtować dobre stosunki koleżeńskie.

Na zakończenie chciałbym jeszcze wyjaśnić pojęcie i spróbować wyznaczyć model dobrych, jak również i złych stosunków koleżeńskich w klasie.

Analiza stosunków koleżeńskich powinna opierać się na znajomości modelu grupy, w której panują dobre stosunki koleżeńskie. Dopiero w zestawieniu z modelem można określić ocenę danej klasy.

<sup>3</sup> Z. Zborowski: Psychologia społeczna a wychowanie. W-wa 1962, PZWS, s. 71.

Model dobrych i złych stosunków koleżeńskich podaje Z. Zaborowski<sup>4</sup>. Według niego dobre stosunki w grupie zapewniają każdemu uczniowi dobre samopoczucie, dają zadowolenie z pozycji zajmowanej w grupie, mobilizują do współpracy z kolegami.

Takie stosunki kształtują się wówczas, gdy pozycje uczniów są w miarę możliwości wyrównane, gdyż zbyt duża rozpiętość pozycji może wywołać rozwarstwienie grupy i wzajemną niechęć. Pożądane jest, by były one nacechowane życzliwością i czynnością.

Natomiast złe stosunki w grupie Zaborowski określa jako takie, gdzie w zespole następuje duża rozpiętość w pozycjach zajmowanych przez członków, gdzie jednostki są odrzucone od grupy, wyizolowane społecznie, jednostki cieszące się małą popularnością lub jednostki o bardzo wysokiej pozycji, które często starają się podporządkować sobie innych członków grupy.

Dla lepszego porównania i zrozumienia stosunków koleżeńskich podaje je w zestawieniu.

#### MODEL DOBRZYCH I ZŁYCH STOSUNKÓW KOLEŻENSKICH

Stosunki koleżeńskie	Integracja grupy	Zaangażowanie jednostki w grupie	Stosunki wzajemne	Normy
Dobre	Średnia	Duże, określonymi wycinkami osobowości	Równorzędne, pozycje w miarę wyrównane, brak odrzuconych	Samorządnie uchwalone. Możliwość odstępstwa od norm
Złe	Niska lub bardzo wysoka	Małe	Pozycje zróżnicowane, są odrzućeni	Narzucane z zewnątrz

Należy jeszcze dodać, że w grupie, w której są dobre stosunki koleżeńskie, nacisk grupy na jednostkę nie powinien być zbyt silny. W systemie wychowawczym na pierwszy plan wysuwać się powinna zasada samorządności i demokratyczna technika kierowania grupą.

Opisane wyżej metody badań nie wyczerpują bynajmniej całej problematyki badań stosunków koleżeńskich w klasie szkolnej.

Niemniej jednak myślę, że będą dużą pomocą wychowawcy klasowemu w poznaniu klasy jako grupy społecznej, poznaniu jej struktury i prawidłowego funkcjonowania.

<sup>4</sup> Z. Zaborowski: Psychologia społeczna a wychowanie. W-wa 1962, PZWS, s. 30; 65.

## MONOGRAFIA WIOSKOWEGO ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZEGO (Uwagi i propozycje metodologiczne)

Terenowe badania z zakresu nauk społecznych można by podzielić — biorąc za kryterium podziału rodzaj badanej populacji — na badania „ogólne”, tj. prowadzone w ramach globalnego społeczeństwa, gdzie badaniom zostaje poddany każdy jego członek, bądź tzw. próba reprezentacyjna, oraz na badania „jednostkowe” prowadzone w ramach pojedynczej jednostki terytorialnej, badania monograficzne.

Interesujące nas tu badania monograficzne straciły w socjologii na popularności. Przyczyną tego jest nie zawsze racjonalny argument, jakoby nosiły one charakter wyłącznie interpretacji jakościowej opartej o obserwację, a więc interpretacji „niestatycznej”, subiektywnej, mniej naukowej<sup>1</sup>.

Aby uporać się z tym zarzutem, scharakteryzujemy krótko rozwój monografistyki na przykładzie nauki polskiej dając jej krytykę i ocenę.

Podwaliny pod rozwój tego typu badań dał Fryderyk Le Play, uzupełnień dokonał jego uczeń, a w szczególności Valdour, twórca metody obserwacji uczestniczącej.

Na terenie Polski pierwsze monografie wyszły spod pióra etnografów w drugiej połowie XIX wieku. Ambicją ich autorów była inwentaryzacja, w miarę możliwości jak najwszechstronniejsza, kultury wsi. Były to prace Wasilewskiego, Jaskłowskiego, Jeleńskiej, Kantora, Polaczka, Romisza, Skrzyńskiej, Smoleńskiej.

Oryginalne i doniosłe próby przedstawił Franciszek Bujak, który na gruncie zainteresowań wsią od strony historycznej, gospodarczej i społecznej wydał trzy monografie wsi, z których monografia wsi Żmijacej, wydana w roku 1903, przez długie lata służyła za wzór naśladowcom tej metody.

Częściowo pod wpływem Le Playa, gdy chodzi o budżety rodzinne, częściowo szwajcarskiego ekonomisty Laura, gdy chodzi o ekonomikę gospodarstwa chłopskiego, tworzy on własną oryginalną szkołę badań monograficznych wsi polegającą na całościowej analizie układu społeczno-ekonomicznego, jaki stanowi wieś w aspekcie historyczno-ekonomiczno-socjologicznym.

Analiza to może zbyt dużo na określenie charakteru i formy monografii bujakowskich, niemniej nie inwentaryzuje ona jedynie stanów, wykracza poza inwentaryzację próbując szukać związków pomiędzy zjawiskami, wskazywać na ich genezę. Gdy np. monografie przedbujakowskie stwierdzały istnienie zjawiska emigracji, Bujak oprócz tego ukazywał związki pomiędzy emigracją a gospodarstwem, wpływ pobytu poza krajem na asymilację i przekazywanie na wieś nowych wzorów, itp. Niemniej strona inwentaryzacyjna zdecydowanie przeważała, a analizy przyczynowo-skutkowe były fragmentaryczne, wąskie.

Prace naśladowujące wzory bujakowskie były marnym ich odbiciem. Jedynie inwentaryzowały, często bardzo powierzchownie, brak im było dogłębnej analizy dokumentacji, nie spełniały wszystkich wymogów metody obserwacji uczestniczącej, przypominały sprawozdania powizytacyjną czynione przez lustratorów. Spotkały się one z ostrą krytyką (Żabko-Potopowicz, Chałasiński, Obrębski, Szczepański), dając podstawy do negatywnej opinii o wartości naukowej badań monograficznych.

W roku 1938 ukazała się monografia Krystyny Dudy-Dziewierz<sup>2</sup>, która uzdrowiała

<sup>1</sup> M. in. piszą o tym W. J. Goode i P. K. Hatt: *Monograficzne badania układów społecznych (W): Metody badań socjologicznych* (S. Nowak — wybór). 1965, s. 331—332.

<sup>2</sup> K. Duda-Dziewierz: *Wieś małopolska a emigracja amerykańska*. 1938.



polską monografistykę, czyniąc z tej formy badań terenowych poważne i wartościowe źródło wiedzy o procesach społecznych na wsi. Praca ta, czerpiąca metodologiczne wzory z dzieła Józefa Chałasińskiego, „Antagonizm polsko-niemiecki w osadzie fabrycznej »Kopalnia«” (1935), inwentaryzuje tylko tyle, o ile potrzebne to jest do wskazania związku pomiędzy zjawiskami. Opisy, fakty nie są celem samym w sobie, a służą analizom określonych zależności przyczynowych.

W ślad za tą pracą ukazały się monografie wsi nawiązujące do jej osiągnięć metodologicznych, jak i ją wzbogacające. Były to monografie napisane przez W. Styśia (1947), J. Turowskiego (1949), S. Nowakowskiego (1960), Z. T. Wierzbińskiego (1963), D. Markowskiej (1964), B. Jałowickiego (1967) i W. Adamskiego (1968).

Powyższe monografie są formą pośrednią, gdy chodzi o zakres badanych problemów pomiędzy monografiami bujako-wskimi o antropologicznym typie opisu wsi a monografiami posługującymi się standaryzowanymi technikami zbierania danych przy pomocy kwestionariusza i ankiety. Takie monografie w naszej literaturze opracowali D. Gałąż (1961) oraz F. W. Mleczko (1964).

Obok tych prac można spotkać próby przedstawienia wsi jako środowiska wychowawczego. Były one jednak nieliczne, a ich poziom niezadowalający.

Pierwszą tego typu pracę podjął, a właściwie zainicjował Zygmunt Mysłakowski w roku 1931. Tytuł tej pracy brzmiał: „Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze”. Pomysł tej pracy związany jest z osobą Franciszka Bujaka, jednakże nie z jego monografiami, ale pamiętnikiem „Drogi mojego rozwoju umysłowego” wydanego jako artykuł w *Nauce Polskiej* w 1927 roku. Mysłakowski dostrzegł w tej pracy, pamiętniku człowieka wsi, cenne źródło informacji o procesach wychowawczych w środowisku wiejskim. Postanowił materiały pamiętnikarskie wykorzystać dla rekonstrukcji obrazu wsi jako środowiska wychowawczego. Praca ta pod względem metodologicznym przypominać miała słynne dzieło Thomasa i Znanieckiego, „The Polish Peasant in Europe and America” (1918) oraz późniejsze Chałasińskiego: „Drogi awansu społecznego robotnika” (1931) i „Młode pokolenie chłopów” (1936).

Narzucenie pewnych ram teoretycznych przez Mysłakowskiego, jak i chyba niezbyt dobre zrozumienie jego intencji przez współautorów spowodowało, że praca przybrała zupełnie odmienny charakter. Ludzie znający dobrze środowisko wioskowe z racji stałego zamieszkania w nim lub urodzenia i spędzenia dzieciństwa na podstawie obserwacji i własnych doświadczeń mieli opisać procesy wychowawcze na wsi, a szczególnie w rodzinie wiejskiej. Jednakże obiektywna obserwacja i doświadczenia były jedynie pretekstem do podjęcia tej pracy, nie zostały niestety w pełni wykorzystane, a zastąpiono je, w zdecydowanej większości, czczą spekulacją. Stąd mamy długie spekulatywne wywody o determinizmie środowiskowym i geograficznym. Stąd dowiadujemy się o wpływie krajobrazu na duszę dziecka, o tym, że dziecko wsi na skutek doskonałego powietrza lepiej rozwija się somatycznie od dziecka miejskiego itp. Wspomnę tu tylko na marginesie, że błędów takich nie popełniali autorzy najdawniejszych XIX-wiecznych monografii wsi, którzy w przeciwieństwie do autorów omawianej pracy „umieli patrzeć”, byli obserwatorami, narzucając tej technice określone rygory i schematy.

Opuszczamy tu pracę zainicjowaną również przez Mysłakowskiego w 1934 roku, pt. „Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym”, jako że nie dotyczy ona wsi, oraz pracę M. Librachowej „Dziecko wsi polskiej” (1934), którą trudno zaliczyć do badań typu monograficznego.

W roku 1936 ukazała się w *Zagadnieniach Pracy Kulturalnej* R. II monografia społeczno-wychowawcza wsi Wojciecha Sterny; „Wieś kaszubska” Szatary jako środowisko społeczne i wychowawcze, oparta na wzorach monografii bujako-wskich. Podobnie jak i monografie bujako-wskie cechował ją opis inwentaryzacyjny, niemniej dzięki dobrej obserwacji wniosła wiele interesującego materiału przyczyn-arskiego do procesów wychowania w środowisku wioskowym.

Nie mieliśmy więcej prac opisujących całe środowisko wychowawcze konkretnej wsi. Również i prace opisujące jedną z instytucji wychowawczych we wsi były nieliczne.<sup>3</sup>

Jak jednak ma wyglądać monografia wioskowego środowiska wychowawczego, ażeby spełniała wymogi współczesnej metodologii nauk społecznych?

Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta, a będziemy starali się jej poszukać w toku analizy metodologicznych podstaw dotychczasowego dorobku badań monograficznych.

Sam termin monografia w naukach społecznych ma kilka znaczeń, które różnią się zakresem. I tak mówimy o monografii jako o opisie pojedynczego zjawiska wyodrębnionego z jakiejś całości (znaczenie szerokie) i określamy monografię jako „badania (...), które przeprowadzone zostały w ramach jednej wioski lub społeczności lokalnej innego typu” (znaczenie wąskie)<sup>4</sup>.

W socjologii przyjęło się znaczenie drugie, wąskie, aczkolwiek i ono nie zawsze w jednakowym zakresie jest stosowane. Np. Józef Chałasiński podaje, iż monografia jest to wszechstronny i wielostronny opis jakiejś zbiorowości<sup>5</sup>, a w literaturze amerykańskiej najpopularniejsze jest określenie monografii jako podejścia badawczego „polegającego na traktowaniu układu społecznego jako pewnej całości”<sup>6</sup>.

Przyjmując określenie Gałęskiego uznajemy je za najbardziej adekwatne do naszego rozwoju języka w socjologii, gdyż np. wąska definicja Chałasińskiego wyklucza prace jako monograficzne takie, jak praca K. Dudy-Dziewierz, Markowskiej, Mleczki i inne, a w świetle definicji Goode'a i Hatta wątpliwe byłoby zaliczenie w poczet monografii prac Gałaja i Mleczki.

Monografie poddawane są bardzo często w literaturze próbom typologicznym. Typologie te najczęściej oparte są o jakieś pojedyncze kryterium, np. dyscyplina naukowa, w ramach której praca została podjęta, okres czasu, w którym monografia powstała, jej zakres tematyczny, charakter opisu oraz czas opisywanych treści i metoda, techniki badawcze<sup>7</sup>.

Podziały według wskazanych kryteriów doprowadziły do wyodrębnienia różnych typów monografii, np. monografia socjologiczna, pedagogiczna, etnograficzna, ekonomiczna, medyczna; monografia przedbujakowska, pobujakowska; monografia całościowa, problemowa; monografia statyczna, dynamiczna.

Wskazane rozróżnienia typologiczne, będące rezultatem bądź tradycji językowej, np. monografie przedbujakowskie i bujakowskie, bądź analiz metodologicznych, np. monografie całościowe i problemowe, wydają się mieć ograniczone znaczenie, a to z uwagi, że wskazują na jednostkowe cechy poszczególnych typów.

Analizując wszystkie ilustrowane wyżej kryteria podziału wyróżniliśmy cztery typy monografii wskazując na ich cechy.

Ilustruje to tabela na następnej stronie:

Podział: opis inwentaryzacyjny — korelacyjny; obraz statyczny — dynamiczny; wielostronność opisu — problemowość; wszechstronność technik — stosowanie jednej techniki, jest dychotomiczny.

Jednak nie wszystkie dychotomie mają charakter rozróżnień wartościujących.

<sup>3</sup> Najbardziej popularne to prace Stefana Ignara: *Historia szkoły w Łaznowie*. 1959. I typowo historyczne Józefa Madei: *Historia szkoły w Fałkowicach*. 1962.

<sup>4</sup> B. Gałęski, rec. pracy Z. T. Wierzbińskiego: *Żmiana w pół wieku później*. *Studia Socjologiczne* 1966, nr 3, s. 272.

<sup>5</sup> J. Chałasiński: *Uzupełnienia (W): A. Cuvillier: Wprowadzenie do socjologii*. Łódź 1945.

<sup>6</sup> W. J. Goode, P. K. Hatt: *Monograficzne...* op. cit., s. 333.

<sup>7</sup> Zob. K. Adamus: *Monografie wsi w Polsce*, *Przegląd problematyki badawczej. Etnografia Polska* 1959. T II, s. 157—204. Oraz J. Lutyński: *Antropologiczna monografia terenowa i badania społeczno-kulturalne przeobrażeń w Polsce współczesnej. Przegląd Socjologiczny* 1961. T. XV/2, s. 38—48.

TYPY MONOGRAFII	Cechy							
	opis inwen- taryzacyjny	opis korela- cyjny	obraz sta- tyczny	obraz dyna- miczny	wielostron- ność opisu	problemowość opisu	wszecz- stronność technik	jedna tech- nika
I. Całościowa	+	-	+	-	+	-	+	-
II. Całościowa z problemem wiodącym	-	+	-	+	+	-(+)	+	-
III. Problemowa na szerokim tle środowiska społecznego	-	+	-	+	-(+)	+	+	-
IV. Problemowa	-	+	+	-	-	+	-	+

Cechy inwentaryzacji, statyczności oraz stosowania pojedynczych technik są niewątpliwie ujemne, gdy przeciwstawne, opis korelacyjny, dynamiczność i stosowanie wielu technik uważamy za cechy pozytywne.

Pozostały podział: wielostronność — problemowość opisu nie ma waloru różniczenia wartościującego, a to z uwagi, iż mimo licznych głosów krytyki pod adresem opisu wielostronnego należy uznać go za cenny dla głębszej analizy i szerszego, pełnego ujęcia zjawisk społecznych.

Monografie całościowe (terminu monografia całościowa użył pierwszy w naszej nauce Z. T. Wierzbicki), zwane też wielostronnymi (Bujak), właściwymi (Gałęski), tworzyły szerokie inwentarze wsi. Zapoczątkowany przez Bujaka opis historii wsi nie wskazywał na historyczne uwarunkowania i rozwój zjawisk, a powiększał rozmiary inwentaryzacji poprzez wyliczanie faktów z przeszłości wsi.

Monografie te są najstarsze, oparte na założeniach metodologicznych wypracowanych przez Bujaka (prace typu ekonomiczno-socjologicznego), który stawiał przed nimi zadanie „dać możliwie pełny obraz życia gospodarczego i społecznego najmniejszej jednostki osadniczej”<sup>8</sup>, oraz przez badaczy tradycyjnej kultury wsi, etnografów, którzy starali się opisać całość życia kulturowego wsi w kategoriach kultury materialnej, społecznej i duchowej<sup>9</sup>.

Cenna i płodna była koncepcja badań wieloma technikami, gdzie na ogół obserwacja uczestnicząca była techniką dominującą.

Współcześnie monografie te należą niewątpliwie do historii. Ukazanie się obecnie w naszym piśmiennictwie monografii wzorującej się na monografiach bujajowskich wydaje się być nieporozumieniem.<sup>10</sup> Również coraz rzadsze są monografie całościowe wykonywane przez etnografów<sup>11</sup>.

Monografie całościowe z problemem wiodącym — to monografie stawiające sobie za zadanie wszechstronny opis społeczności wioskowej, jednakże opis ten koncentruje się wokół wybranego problemu, „problemu wiodącego”. Innymi słowy, badacz bada cały układ społeczny, ale pod pewnym kątem jego rozwoju.

<sup>8</sup> F. Bujak: O pracy naukowej na prowincji nad zagadnieniami gospodarczymi. *Nauka Polska* 1921. T. IV.

<sup>9</sup> Por. pracę A. Jaworcza: *Wieś Dąbrówka*, pow. Łańcut, Monografia etnograficzna. 1936.

<sup>10</sup> Np. wydana w roku 1965 monografia wsi Kąkowa Wola przez LSW.

<sup>11</sup> Wyjątkiem jest obszerna monografia wsi *Pracze* napisana przez Jadwigę Pałowską i wydana w dwu częściach w ramach *Prac i Materiałów Etnograficznych* w 1966 i 1967 roku.

Pierwszą monografią tego typu w naszym piśmiennictwie była praca Jana Tusowskiego: „Zmiany społeczne wsi a miasto”. Na podstawie socjografii wsi Natusów w okresie od r. 1800 do 1946, wydana w 1949 r. Następną była monografia Z. T. Wierzbickiego: „Zmiana w pół wieku później”, wydana w 1963 roku, i praca B. Jałowickiego: „Polkowice”. Przemiany społeczności lokalnej pod wpływem uprzemysłowienia”, wydana w 1967 roku.

Monografie te były próbą zerwania z błędami monografii całościowych, podobnie zresztą jak i wspomniana już monografia K. Dudy-Dziewierz, jednakże celowo nawiązywały do tradycji tych właśnie monografii całościowych. Stąd ambicja do opisu wielostronnego, całościowego układu społecznego, jaki stanowi wieś.

Jednakże innowacją było tu, jak pisze autor ponownie monografii wsi Zmiana, „wyraźne uznanie jakichś (dop. W. W.) procesów za główną oś pracy”<sup>12</sup>. Mimo całościowego opisu przez całą pracę przewija się jakiś problem, „zadaniem tej pracy jest więc śledzenie, w jaki sposób badana wieś przesuwa się po skali continuum od »bieguna wieś« do »bieguna miasto«”<sup>13</sup>, pisze autor „Polkowic”.

Problem w takich monografiach odgrywa rolę drugorzędą (stąd zaznaczenie go w tabeli symbolem „-(+)”), stanowi pryzmat, poprzez jaki autor patrzy na swój cel badań — konkretną wieś, społeczność lokalną.

Monografie tego typu to zawsze prace dynamiczne, posługujące się wieloma technikami, gdzie obserwację uczestniczącą traktują autorzy jako metodę podstawową i dominującą.

Monografie problemowe na szerokim tle środowiska społecznego to prace opisujące szczegółowo jakieś zjawisko, proces czy też instytucję społeczności wioskowej szukające związków genetycznych, współzależności w całej społeczności lokalnej, środowisku społecznym, z którym te zjawiska, procesy czy też instytucje tworzą naturalną całość.

Pierwszą monografią tego typu w Polsce była praca K. Dudy-Dziewierz: „Wieś małopolska a emigracja amerykańska. Studium wsi Babice powiatu rzeszowskiego”, wydana w 1938 roku. Inne — to wspomniane już prace Stysia, Markowskiej, Adamskiego. Poprzez szczegółowy opis i analizę pojedynczej instytucji (np. Markowska — rodzina), procesu (np. Dziewierz — emigrację) zrywały one z inwentaryzacyjnym opisem analizując związki pomiędzy przedmiotem ich badań a układem społecznym w sposób bardzo szczegółowy. Prace te kładły główny nacisk na badanie wybranego problemu, a całą społeczność traktowały jako tło do tego problemu, jako bazę do poszukiwań związków i współzależności. Cały układ społeczny wydaje się odgrywać tu rolę drugorzędą (stąd zaznaczenie go w tabeli symbolem „-(+)”), stanowi jednak tło całej pracy i w opisie występuje jako taki.

Również i te monografie są dynamiczne, posługują się wieloma technikami badań, gdzie również obserwacja uczestnicząca jest metodą podstawową.

Monografie problemowe charakteryzują pojedyncze, wąskie zagadnienia, śledząc małą ilość zmiennych i prowadząc badania przy pomocy ankiety. Mamy dwie prace tego typu w naszej literaturze, są nimi D. Gałaja: „Aktywność społeczno-gospodarcza chłopów”, wydana w roku 1961, i F. W. Mleczki: „Z badań nad aktywnością społeczną i zawodową chłopów”, wydana w 1964 roku. Problem w monografiach tych jest znacznie węższy niż w poprzednim typie, analizuje się go w oderwaniu od całego układu społecznego, w jakim tkwi, z jakiego wyrasta. Kontakt badacza ze społecznością jest na ogół formalny i często bezosobowy. Wyniki ilustrowane są przy pomocy metod statystycznych, ilościowych.

W miejscu tym możemy wrócić do zadanego pytania dotyczącego typu monografii o wioskowym środowisku wychowawczym.

<sup>12</sup> Z. T. Wierzbicki: Zmiana w pół wieku później. 1963, s. 4.

<sup>13</sup> B. Jałowicki: Polkowice. Przemiany społeczności lokalnej pod wpływem uprzemysłowienia. 1967, s. 7.

Środowisko wychowawcze, procesy wychowawcze w środowisku wiejskim winny być opisane według założeń monografii typu III, czyli monografii problemowej na szerokim tle środowiska społecznego. Wynika to z charakteru naszych zainteresowań, a więc nie interesuje nas wieś jako taka (przedmiot badań monografii typu I i II), a interesuje nas pewien aspekt jej społeczno-kulturowej rzeczywistości: wychowanie.

Monografia taka ma możliwości szerokiego traktowania problematyki wychowawczej, analizy wszystkich instytucji wychowawczych, opisu rezultatów wychowania, tj. osobowości ludzkiej. Powstają wtedy szanse poszukiwania korelacji pomiędzy instytucjami, procesami i zjawiskami społeczno-kulturowymi a wychowaniem, co na ogół robione jest w sposób wycinkowy lub wręcz pozostaje w sferze postulatów badawczych. Analiza środowiska wychowawczego jednej wsi ma szansę ukazać historyczne uwarunkowania i przeobrażenia procesów wychowawczych na wsi w całej ich rozciągłości.

Wioskowe środowisko wychowawcze to nadal „terra incognita”. Zwracają na to uwagę socjologowie<sup>14</sup>, etnografowie<sup>15</sup>, psychologowie<sup>16</sup>, pedagodzy<sup>17</sup>. Ale nie tylko teoretyczne względy przemawiają za podjęciem całościowych badań nad wioskowym środowiskiem wychowawczym. Zaryzykowałbym tu twierdzenie, iż istnieje społeczne zapotrzebowanie na tego rodzaju pracę, która po zastosowaniu wszechstronnych analiz mogłaby służyć dobrym materiałem do postulowania praktycznych wskazań, socjotechnicznych reguł dotyczących form, metod oraz kierunków działalności społeczno-wychowawczej w środowisku wiejskim.

*Fragment pracy dotyczącej próby typologii monografii wsi przejrzał i dokonał poprawek merytorycznych Pan Doc. Dr Z. T. Wierzbicki, za co autor w tym miejscu serdecznie Mu dziękuje.*

<sup>14</sup> Zob. III Ogólnopolski Zjazd Socjologiczny 2—6 II 1965. *Studia Socjologiczne* 1965, nr 3, s. 109.

<sup>15</sup> M. Wieruszewska: Psychologia społeczna a etnografia. *Łódzkie Studia Etnograficzne* 1967, T IX.

<sup>16</sup> K. Bolesta-Kukułka: W sprawie badań psychologicznych na wsi. *Wiś Współczesna* 1965, nr 2, s. 77—86.

<sup>17</sup> Krzysztozek Z.: Potrzeba badań pedagogicznych nad młodzieżą wiejską. *Wiś Współczesna* 1967, nr 4, s. 65—72.

## METODOLOGICZNE PROBLEMY PEDAGOGIKI RADZIECKIEJ

Ukazujące się ostatnio w Związku Radzieckim podręczniki pedagogiki<sup>1</sup> i dyskusje związane z nimi, są wyrazem naukowego stanu pedagogiki radzieckiej, dokonywanych w niej poszukiwań i rozwiązań metodologicznych podstaw teorii pedagogicznej jako całości i teorii poszczególnych nauk pedagogicznych. Podręczniki te przyjmują za podstawę aktualny stan naukowy pedagogiki, jak i praktyki wychowawczej. Szczególnie podręcznik<sup>2</sup> opracowany przez zespół wykładowców Państwowego Instytutu Pedagogiki im. A. I. Hercena w Leningradzie wywołał żywą dyskusję zorganizowaną przez Akademię Nauk Pedagogicznych ZSRR.<sup>3</sup> Jest on przeznaczony dla studentów instytutów pedagogiki, a także dla nauczycieli i wykładowców szkół pedagogicznych. Wśród autorów rozdziałów są znani u nas pedagogowie radzieccy, jak I. Ganielin, J. Gołant, A. Lalin, D. Radina. Całość zawiera systematyczny układ treści w 26 rozdziałach. Pierwsze z nich, rozpatrujące przedmiot i metody pedagogiki, wychowanie i rozwój, wszechstronny rozwój osobowości, system kształcenia w ZSRR — obejmuje podstawy pedagogiki, jej fundamentalne założenia, następne zaś rozdziały, szczegółowsze, dotyczące teorii nauczania i wychowania, są oparte na założeniach ogólnych pierwszych rozdziałów. Każdy rozdział dzieli się na usystematyzowane podrozdziały. Na przykład: Rozdział 1. Przedmiot i metoda pedagogiki — zawiera: Wychowanie jako zjawisko społeczne. Powstanie specjalnej działalności i teorii wychowania. Pedagogika — nauka i sztuka. Nauka o komunistycznym wychowaniu. Prawidłowości pedagogiki. Związki z innymi naukami. Dziedziny pedagogik. Metody badań. Rozdział 2. Wychowanie i rozwój — zawiera: Podstawowe pojęcia. Czynniki rozwoju. Burżuazyjne teorie. Istota rozwoju dziecka. Aktywność osobowości. Wzajemne związki wychowania i rozwoju. Problem wieku i indywidualności.

Przedstawiony podręcznik skupia uwagę ogółu pedagogów dlatego, że od dziesięciu lat nie opracowano podręcznika pedagogiki dla instytutów pedagogiki.<sup>4</sup> Obecny podręcznik jest właśnie pierwszą próbą, po której ma nastąpić stopniowe opracowanie udoskonalonych podręczników pedagogiki. Proces ich opracowywania jest pojmowany jako przyczynianie się do wzbogacenia metodologicznych podstaw pedagogiki. Bowiernie w opinii pedagogów radzieckich nie przewiduje się w najbliższych latach „wielkiego skoku” w postępie naukowym pedagogiki, tj. w jej postępie jakościowym jako całości, chociaż w niektórych szczegółowych zakresach prowadzona jest intensywna i owocna praca. Nie biorąc życzeń za rzeczywistość, realistyczna ocena stanu naukowego pedagogiki postuluje rozwijanie w niej małymi krokami naukowo uzasadnionego postępu. W ten sposób przezwyciężanie błędów w badaniach cząstkowych ma doprowadzić do zbudowania rzeczywiście naukowych podstaw pedagogiki.

Ta praca pedagogów radzieckich, której wyrazem jest wymieniony podręcznik,

<sup>1</sup> Por. A. G. Kowalew i in. red.: *Oczerki pedagogiki*. Izdatielstwo Leningradskogo Uniwersiteta 1963.

B. P. Jesipow red.: *Pedagogika*. Izdatielstwo „Proswieszczenije” Moskwa 1967.

<sup>2</sup> G. I. Szczukina red.: *Pedagogika. Kurs Lekcji*. Izdatielstwo „Proswieszczenije”, Moskwa 1966.

<sup>3</sup> Obszudnienie uczebnego posobija „*Pedagogika, Kurs lekcji*”, Sowietskaja Pedagogika 1967, nr 5.

<sup>4</sup> Por. I. A. Kairow: *Pedagogika. Gosudarstwiennoje Uczebno-Pedagogiczeskoje Izdatielstwa Proswieszczenija RSFSR*, Moskwa 1956.

i dyskusja nad nimi może mieć znaczenie i dla naszej myśli, i praktyki pedagogicznej. Główne tezy podręcznika i dyskusji, ich uzasadnienia niewątpliwie zainteresują i naszych pedagogów. Ramy artykułu nie pozwalają na przedstawienie całości bogatej problematyki zawartej w podręczniku i dyskusji, lecz zachodzi konieczność jej wyboru i tylko szkicowego opracowania. Wydaje się, że do szczególnie interesujących nas problemów można zaliczyć te, które odnoszą się bezpośrednio do pedagogiki jako nauki, tj. do jej podstaw i fundamentalnych założeń. Są to poszukiwania odpowiedzi na pytania — co jest przedmiotem pedagogiki, jakie są jej związki z innymi naukami, określenie pojęcia „wychowanie”, wyjaśnienie — czy pedagogika jest nauką, czy sztuką i jaką pozycję zajmuje wychowanie w odniesieniu do ogólnej teorii rozwoju.

\*

Podręcznik uzasadnia twierdzenie, że istotnym przedmiotem pedagogiki socjalistycznej jest nauka o wychowaniu komunistycznym. Mianowicie — pedagogika ta nie głosi kłamliwie, że jest ona „rezultatem wszystkich epok i sił społecznych” (20)<sup>5</sup>, lecz że jest partyjna. Spełnia bowiem społeczne zamówienie partii, całego narodu. Otwarcie głosi, że jest związana z polityką. Kierunek i zakres pedagogiki socjalistycznej określają rewolucyjne dążenia partii, która w swej działalności kieruje się naukowym poznaniem świata. Stąd pedagogika obsługuje społeczeństwo, które walczy o nowy układ życia społecznego, o wychowanie nowych ludzi.

Dyskusja akceptuje te argumenty, ale tylko w odniesieniu do samej praktyki wychowania, jako praktyki komunistycznego wychowania, natomiast nie uważa ich za wystarczające w odniesieniu do pedagogiki jako teorii naukowej, która powinna wyjaśniać prawa wychowania w zakresie każdej klasy społecznej, każdego społeczeństwa, nie tylko socjalistycznego. Do tego właśnie zmierza pedagogika marksistowska. Dlatego wyjaśnienia wymaga twierdzenie podręcznika, że „partyjność pedagogiki jest nie do pogodzenia z obiektywizmem”, chociaż prawdą jest, że burżuazyjni pedagogowie swoje reakcyjne poglądy starają się przedstawić jako „ogólnoludzkie” i „bezpartyjne” (20).

Za podstawę badań pedagogicznych podręcznik przyjmuje powszechne prawa dialektyki, które mają wyraz w każdym zjawisku pedagogicznym, i rozpoznanie tych praw i prawidłowości uważa za główny cel badań pedagogicznych. Opierają się więc one o prawa życia i rozwoju społecznego i dążą do odkrywania prawidłowości istotnych zjawisk pedagogicznych, jak: wychowanie, nauczanie, wykształcenie. Podręcznik odróżnia prawidłowości od praw, które mają powszechny charakter. Prawidłowości określają bardziej konkretne dziedziny zjawisk i przybliżają do praw. Prawidłowości pedagogiki charakteryzują istotę zjawisk wychowania, wyrażają tendencję ich rozwoju, a gdy są poznane, mają wielki wpływ tak dla rozwoju samej nauki, jak i dla praktyki wychowania. Do prawidłowości pedagogiki należą: jedność i wzajemne uwarunkowanie procesów wychowania i rozwoju; wychowawczy charakter nauczania; działalność człowieka jako podstawa kształtowania się jego osobowości (23).

Dyskusja wskazuje, że podręcznik upatruje w pedagogice tylko prawidłowości, a nie prawa; jest to więc niepełnowartościowa nauka, która ma tylko charakter praktyczny.

O związkach pedagogiki z innymi naukami dyskusja przypomina, że wychowanie jest dziedziną badań nie tylko pedagogiki, ale psychologii i socjologii. Jest to więc dziedzina pogranicza i styku wielu nauk. Nie ma więc dokładnego określenia, co właściwie jest przedmiotem pedagogiki. Podkreśla także, że w badaniach pedagogicznych socjologowanie jest bardzo rozpowszechnione. Ale czy współczesna peda-

<sup>5</sup> Liczba w nawiasie oznacza stronę podręcznika lub tekstu dyskusji.

gogika może określić i rozwiązywać swoje problemy bez oparcia się na wynikach badań socjologii i psychologii? Na przykład, czy może być zbadany pedagogiczny problem wszechstronnego rozwoju człowieka bez uprzedniej analizy socjologiczno-gogicznego aspektu tego problemu?

Dyskusja kwestionuje wiele określeń podręcznika, które dotyczą przedmiotu pedagogiki. Niektóre z nich uważa za stare i twierdzi, że powoływanie się na określenia Herbartą, Krupskiej czy Kalinina nie jest wystarczające i wymaga dowodu prawdziwości. Konkluzja dyskusji: nie ma metodologicznej jasności co do samego przedmiotu pedagogiki, nie ma odpowiedzi na pytanie — jakie są ogólne i specyficzne prawa wychowania dla każdej formacji życia społecznego. Podkreśla jednocześnie, że zarzut braku w pedagogice jednolitej teorii wielu problemów, a zwłaszcza praw wychowania — jednych skłania do sądu, aby wobec tego nie wydawać podręczników pedagogiki, drugich — do zbyt częstego „odkrywania” praw, współzawodniczenia w ich „wymyślaniu” (55). Dlatego postuluje, czy w tej sytuacji nie byłoby wskazane trochę „pomilczeć”. To oczywiście nie znaczy, że jeśli prawa pedagogiki nie są odkryte, to ich nie ma. Historia nauki daje na ten temat kategorię odpowiedź. Także i sam podręcznik podkreśla braki pedagogiki jako nauki: jej deklaratywno-normatywny charakter, dominowanie formy powinnościowej zamiast dowodów, wyprzedzanie rozwoju pedagogiki przez życie. Dlatego postuluje on dążenie do zgodności dwóch stron pedagogiki: teoretyczno-metodologicznej z praktyczną i stosowaną.

Podręcznik i dyskusja podejmują wieloznaczne i sporne w pedagogice pojęcie wychowania. Podręcznik odróżnia wąskie i szerokie znaczenie terminu „wychowanie”. Wąskie: zorganizowany, celowy, proces kształtowania u dzieci podstawowych poglądów, moralnych, estetycznych i innych właściwości (13). To pojęcie wychowania nie jest łożsamy z wychowaniem jako procesem obiektywnym, naturalno-historycznym. Doświadczenie wskazuje, że specjalne oddziaływanie wychowawcze dorosłych nie wyczerpuje ogółu wpływów kształtujących osobowość. Szerokie: całość procesów wpływających na człowieka, wychowanka, wpływ całego układu życia społecznego, szkoły i rodziny, literatury i teatru, radia i telewizji (13). Wychowanie w szerokim znaczeniu obejmuje także kształcenie i nauczanie, chociaż mają one swoje specyficzne właściwości, które podręcznik określa. Niemniej proces wychowania w pedagogice radzieckiej jest pojmowany jako jednolity i całościowy.

Dyskusja z jednej strony wskazuje na nieokreśloność i konwencjonalność tego odróżnienia, a więc i jego zbędność, z drugiej — że przeciwnicy tego rozróżnienia stosują kazuistyczną argumentację i że jest ono naukowo uzasadnione. Odbija bowiem obiektywną rzeczywistość życia społecznego, w którym występują dwa procesy wychowania: (1) obiektywny, wieczny, będący funkcją społeczności ludzkiej, bez którego nie może ona istnieć, (2) specjalna działalność pedagogiczna — pedagogów i odpowiednich instytucji.

Dyskusja podkreśla, że rozróżnienie to jest metodologicznym uzasadnieniem dla rozpatrywania fundamentalnych pojęć i problemów, jak wychowanie i rozwój, wszechstronny rozwój osobowości. Nierozróżnianie tych pojęć, a więc dwóch procesów wychowania, otwiera w pedagogice pole dowolności, subiektywizmowi i apologetyce wolicjonalizmu. Tylko przez poznanie tych dwóch procesów i ich wzajemnych związków w różnych epokach historycznych mogą być wyjaśnione specyficzne właściwości wychowania w każdej formacji, co pozwoli w pełni wykorzystać wychowawcze możliwości socjalizmu i rozwiązać decydujący problem: świadome kierowanie procesem wychowania. Przytoczono fakty historyczne — jak praca instytucji wychowawczych zgodna z obiektywnym kierunkiem procesu wychowania osiągała wysokie rezultaty. Podkreślono, że gnoseologiczne — zjawisko obiektywności wychowania ma trwałe podstawy w metodologicznych ustaleniach Engelsa



o wolności jak uświadomionej konieczności i u Lenina — o celu jako obiektywnej kategorii. Stwierdzono, że błędem było pomijanie tego rozróżnienia w poprzednich podręcznikach, że w obecnym podręczniku jest to czymś nowym, co powinno być badane, aby osiągnąć postęp w wyjaśnieniu przedmiotu pedagogiki.

Omawiane źródła dążą do określenia przedmiotu pedagogiki także w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: czy pedagogika jest nauką czy sztuką? W jakim stopniu jest ona nauką, a w jakim — sztuką?

Podręcznik twierdzi, że pedagogika jest nie tylko nauką, lecz i sztuką w tych zakresach, w których rozpatruje złożone problemy kierowania procesem wychowania, a zwłaszcza w zagadnieniach metodyki i techniki działalności pedagogicznej. Pedagogika więc jako sztuka obejmuje: zastosowanie wiedzy pedagogicznej dla osiągnięcia efektywności procesu wychowania, środki i sposoby oddziaływania pedagogicznego. W tych zakresach dla pedagogiki istotne są: twórczość, inspiracja, a często i intuicja, swoiste „wycucie pedagogiczne”. Wiadomo, że mistrzostwo pedagogiczne wymaga — entuzjazmu, umiłowania zawodu, zapału, „pracy artystycznej” (15). Te właściwości pracy pedagogicznej Makarenko zaliczał do „talentu” pedagogicznego i w tym sensie praca ta jest sztuką. Podręcznik podkreśla, że pedagogika bez tych elementów metodyki i techniki działalności pedagogicznej jest bezpłodna. Mimo to wymienione elementy, chociaż konieczne, nie są wystarczające w kierowaniu procesem wychowania. Metodyka i technika pedagoga stają się zwykłym rzemiosłem, gdy nie są oparte o głęboką i ścisłą wiedzę. Ignorowanie praw i zasad wychowania nawet przy subtelnej technice i dobrych chęciach pedagoga obiektywnie może być szkodliwe, a stosowana metoda prób i błędów — nieekonomiczna. Oczywiście pomysłowość i wnikliwość potrzebne są w każdej działalności, są one podstawą wynalazków i odkryć, ale nie mogą zastąpić doświadczenia utworzonego w ciągu stuleci, uogólnionego w nauce. Zatem talent i sztuka pedagogiczna są wielkimi wartościami, gdy stają się środkami sprzyjającymi możliwie najgłębszemu uświadomieniu prawidłowości pedagogiki i realizacji ich wymagań dla osiągnięcia najlepszych rezultatów wychowania. W tym zakresie uzdolnienia pedagoga wzbogacają pedagogikę, sprzyjając budowaniu coraz doskonalszych dróg realizacji procesu wychowania. Dlatego badania pedagogiczne doświadczeń mistrzów wychowania są ważnym czynnikiem rozwoju pedagogiki.

Tak więc pedagogika jest nauką i sztuką. Jako nauka: bada prawidłowości wychowania; określa teoretyczne podstawy treści i metod wychowania, kształcenia i nauczania; bada przodującą praktykę wychowania; wyjaśnia technikę działania pedagogicznego, dostarcza pedagogowi przodujących, udoskonalonych środków wychowania i nauczania, podstaw do złożonej sztuki pedagogicznej oddziaływania na wychowanków. Stąd też wypływa integralna rola pedagogiki w społeczeństwie socjalistycznym: obsługuje ona całe społeczeństwo, ma istotne znaczenie dla specjalistów wszystkich dziedzin życia.

Dyskusja oponuje przeciwko jakimkolwiek związkom pedagogiki ze sztuką. Argumenty: 1) Historycznie — pedagogika stając się nauką obejmowała ogół czynników działalności wychowawczej wraz z próbami zastosowania w praktyce danych, czerpanych z różnych nauk. 2) Dziś są pełne możliwości przekształcania pedagogiki jako sztuki w rzeczywistość teoretyczną naukę w związku z określeniem przez nią własnego przedmiotu i własnych praw. Nie oznacza to, że pedagogika może mieć dział zajmujący się praktycznymi zastosowaniami tych praw (43, 46).

Natomiast zwolennicy tezy podręcznika — rozróżniania pedagogiki jako nauki i sztuki — sprzeciwiali się zbyt niemu optymizmowi oponentów, zaznaczając m. in., iż twierdzenie, że „radziecka pedagogika jest wyższym etapem myśli pedagogicznej”, na razie ma deklaracyjny charakter (45).

W konkluzji dyskusja stwierdza, że nie można przejść do porządku nad tym, co rzeczywiście znajdujemy w życiu, a to przekonuje nas, że pedagogika występuje

i jako nauka, i jako sztuka. To jest prawda nie tylko w odniesieniu do pedagogiki, ale i w stosunku do wielu innych nauk. Temu nie można zaprzeczyć. Natomiast można i należy dyskutować sposób traktowania tego stosunku, jakie są jego źródła, jak się przejawiają wzajemne związki między pedagogiką jako nauką i jako sztuką.

Odpowiedzialny redaktor podręcznika H. I. Szczukina twierdzi w dyskusji, że rozdział „Wychowanie i rozwój”, który szczególnie zainteresował dyskutantów, zawiera wykład „całej platformy” autorów i stanowi podstawę dla opracowań pozostałych rozdziałów. Ale — jej zdaniem — „platforma” ta nie została w dyskusji „uchwycona” (65). Także i dyskutanci upatrywali w tym rozdziale wielkie metodologiczne znaczenie (49).

Dyskusja głosi, że rozdział ten tylko w pewnym stopniu wyraża stan badań psychologicznych i pedagogicznych o rozwoju i wychowaniu. W podręczniku rozwój, chociaż dokonuje się przez wychowanie, jest ostatecznie pojęty jako samorozwój organizmu (60). Podręcznik twierdzi, że rozwój dziecka zależy „niawątpliwie” od prawidłowości biologicznych, od wrodzonych zadatków (36). Ale dziecko — twierdzi on — nie jest „posłuszną marionetką” i czerpie ze środowiska to, co odpowiada jego zadatkom i potrzebom (39). Decydujące są zadatki i potrzeby — zgodnie z nimi dziecko wybiera warunki swego rozwoju. Dalej podręcznik głosi, że „podstawa przyrodnicza” („prirodnyj fond”) wpływa na ten rozwój analogicznie do oddziaływania środowiska jako „społecznego dziedzictwa” (35). Środowisko i dziedziczność to „budulec (stroitielnyj materiał), który realizuje się w określonych warunkach życiowych i dzięki wychowaniu” (61). Stąd dyskusja stwierdza, że nie ma jasności w określeniach: „stroitielnyj materiał” i „wrodzone potrzeby”, a tym samym, co się „realizuje” przez wychowanie. Pozostaje więc do bliższego wyjaśnienia pozycja działalności wychowawczej w stosunku do rozwoju dziecka.

Podręcznik zawiera niekonsekwencje, gdy krytykuje teorie pedagogiczne, w których pojmuje się rozwój dziecka jako z góry przesądzony. Twierdzi on, że wychowanie i nauczanie determinują rozwój dziecka. Tymczasem przykład opisujący proces uspołeczniania dzieci przedtem odizolowanych od życia społecznego ukazuje, jak bardzo utrudnione jest to uspołecznianie przez wychowanie: pomimo wysiłków wychowawczych dzieci te nie osiągają poziomu rozwoju innych dzieci tego samego wieku wychowywanych w normalnych warunkach. Jest więc wątpliwa teza, że dla swego rozwoju dziecko czerpie ze środowiska tylko to, co odpowiada jego wrodzonym zadatkom i potrzebom. Wszak można by oczekiwać, że izolowane od środowiska dziecko będzie wybierać z niego wpływy wychowawcze odpowiadające jego potrzebom, tymczasem przeciwnie — stwierdzono duże trudności w uspołecznianiu go (61).

Szereg założeń podręcznika ważnych dla wyjaśnienia problemu wychowania i rozwoju wymaga uściślenia. Na przykład twierdzi on, że dziecko ludzkie ma bardzo bogatą podstawę anatomiczno-fizjologiczną („prirodnyj fond”) i tak jak dziecko zwierzęce dysponuje ono wielkim zasobem odruchów bezwarunkowych, na podstawie których w procesie życia powstają odruchy warunkowe. Tymczasem badania psychologiczne wykazały, że odruchy bezwarunkowe u nowo narodzonych dzieci są ograniczone w porównaniu ze zwierzętami. Dziecko rodzi się jako istota szczególnie bezzadna z powodu zamierania instynktów w rezultacie antropogenezy (61).

Pojmowanie rozwoju jako rozwoju zadatków jest w podręczniku podstawą analizy różnych rodzajów działalności wychowawczą, jej treści, sposobów i motywów. Na przykład gra jest „swoistą szkołą rozwoju zadatków” (47), chociaż zaznacza się, że jest ona u dziecka źródłem poznania świata, środkiem rozwoju woli. Natomiast wiele badań psychologii wskazuje, że gra sprawia opanowanie doświadczenia, rozwój umiejętności, a nie zadatków.

Problem nauczania i rozwoju, a mianowicie problem wieku ucznia sprowadzony

jest do charakterystyki różnych okresów wieku ucznia. Krytyka różnych teorii pojmowania wieku ucznia w nauczaniu ogranicza się do rozumienia go jako swoistego limitu rozwoju. Nie ma w podręczniku np. znanego stanowiska J. S. Brunera („...każde dziecko, na każdym etapie rozwoju, można uczyć efektywnie każdego przedmiotu...” „Proces kształcenia” — Warszawa 1964, s. 37. Uzupełnienie moje). Psychologia radziecka dysponuje rezultatami badań eksperymentalnych o tym, że i same właściwości wieku kształtują się w procesie opanowywania treści nauczania. Oznacza to, że właściwości umysłowej działalności ucznia w różnym wieku są rezultatami opanowania przez niego obowiązującego programu nauczania. Psychologicznie więc nie jest prawdziwa teza, że w nauczaniu początkowym należy dawać tylko elementarne wiadomości, fakty i niektóre dostępne uczniowi uogólnienia. Uzasadnieniu trudności kształtowania pojęć u dzieci brakami w ich umiejętnościach myślenia analityczno-syntetycznego i abstrakcyjnego przeczą wyniki badań psychologicznych. Głoszą one, że rozwój umysłowy ucznia jest uwarunkowany treścią opanowywanych wiadomości w jedność ze sposobami działania. Uwzględnianie właściwości wieku jest konieczne przy doborze i określaniu zakresu treści materiału, ale nauczanie nie powinno dostosowywać się do tych właściwości, lecz „prowadzić rozwój za sobą”. (62).

Poglądy o niezmienności jakościowych właściwości poszczególnych okresów rozwoju człowieka, idee J. Piageta o spontanicznym rozwoju psychiki były dawno poddane krytyce. Tymczasem podręcznik nie uwzględnia zupełnie wyników badań J. Piageta, które miały tak wielki wpływ na poglądy pedagogiczne, natomiast wiele miejsca poświęca krytyce starych teorii — np. preformizmu z XVI w. czy poglądów J. Locke'a z XVII w. (42—43).

*Kazimierz Moroz  
Toruń*

## **HELENA IZDEBSKA: FUNKCJONOWANIE RODZINY A ZADANIA OPIEKI NAD DZIECKIEM** Ossolineum, Wrocław 1967, ss. 178

W naszej literaturze naukowej w ostatnich latach ukazało się sporo publikacji dotyczących przemian, jakie zachodzą we współczesnej rodzinie pod wpływem tendencji migracyjnych ze wsi do miasta, industrializacji i urbanizacji, równouprawnienia kobiet w życiu zawodowym i społecznym, intensywnego rozwoju środków masowej informacji. Są to w większości prace będące plonem badań socjologów. Natomiast, niestety, wciąż jeszcze brak jest gruntownych badań pedagogicznych nad problematyką współczesnej rodziny polskiej, szczególnie nad rodziną przeciętną, nie przejawiającą cech dezorganizacji.

Problematyka wychowawczego oddziaływania rodziny pojawiła się w zasadzie na marginesie badań różnego rodzaju odchyłeń od normy w zachowaniu dzieci i młodzieży (J. Konopnicki, A. Pawełczyńska, S. Batawia) oraz patologii rodziny w aspekcie konfliktów interpersonalnych i trudności charakterologicznych. Negatywnie oddziaływających na potomstwo; były to badania nad tzw. rodzinami problemowymi (N. Han-Ilgiewicz), tzw. rodzinami zdeorganizowanymi (J. Komorowska) itp.

Praca Heleny Izdebskiej, poświęcona zagadnieniom funkcjonowania rodziny i jej zadaniom wychowawczym i opiekuńczym, wypełnia nieco lukę w tym zakresie i jak sądzę, może stanowić pierwszy krok w kierunku podjęcia kompleksowych ba-

dań. Jak bowiem pisze autorka: „pełny obraz wychowawczego funkcjonowania rodziny osiągnąć można jedynie wówczas, gdy szczegółowej analizie poddane zostaną wszystkie składniki życia rodzinnego, a płaszczyzna rozważań ulegnie poważnemu rozszerzeniu. Problematyka rodziny jako środowiska wychowawczego pozostaje bowiem w ścisłym związku ze złożoną problematyką przeobrażeń właściwych dla nowoczesnej cywilizacji technicznej, z ekonomiką, medycyną, polityką oświatową, zabezpieczeniem społecznym, polityką zatrudnienia, prawodawstwem” (s. 7).

Badania takie są nie tylko konieczne, ale i możliwe. Od dwu lat rozwija działalność w Warszawie placówka naukowo-badawcza Ośrodek Badań nad Rodziną, powołany przez Towarzystwo Świadomego Macierzyństwa, co stwarza szansę dla planowego i systematycznego poznawania problemów rodziny i wychowania.

Książka Heleny Izdebskiej składa się z sześciu następujących rozdziałów: I. Badania nad rodziną polską. Stan, potrzeby, stosowane techniki; II. Funkcje wychowawcze rodzin; III. Współczesne problemy rodziny; IV. Funkcjonowanie wychowawcze wybranych rodzin; V. Charakter i płaszczyzny współdziałania rodziny i szkoły; VI. Opieka i interwencja. Całość kończy wykaz cytowanych artykułów i publikacji związanych z problematyką pracy.

W rozdziałach II i III autorka przedstawia poglądy na wychowawczą funkcję rodziny w perspektywie historycznej i współcześnie (opierając się na wybranych pozycjach z literatury przedmiotu, głównie socjologicznej) oraz przedstawia zachodzące w rodzinie przeobrażenia i ich konsekwencje dla wychowania. Rozdziały pozostałe zawierają analizę materiałów zebranych w trakcie badań prowadzonych przez autorkę w Warszawie w latach 1956—1965 oraz wynikające z tych dociekań wnioski.

Charakteryzując współczesną rodzinę H. Izdebska pisze, że na skutek przekształceń tradycyjnych funkcji ekonomicznych, wychowawczych, opiekuńczych i wypożyczonych wylania się nowy typ rodziny. Jest to rodzina nowoczesna, oparta na pełnym równouprawnieniu swoich członków, demokratyczna w swoim charakterze i organizacji życia wewnętrznego, zwarta, kulturalna i świadoma swych zadań. W obecnym stanie przedstawia ona specyficzny konglomerat tradycyjnych stereotypów i nowoczesnych aspiracji. Zdaniem autorki może ona stanowić środowisko korzystne dla rozwoju i wychowania młodego pokolenia. Potrzebuje jednakże pomocy z zewnątrz dla przełamania kryzysu i wytworzenia nowej atmosfery wychowawczej: a więc szeroko pojętego kształcenia pedagogicznego oraz szeroko zakrojonej działalności w zakresie wprowadzania młodzieży w problematykę małżeństwa i rodziny.

W drugiej części rozważań dotyczących aspektów wychowawczego funkcjonowania rodziny, opartych na materiałach zebranych w trakcie długoletnich badań empirycznych, szczególnie interesujący jest rozdział dotyczący zagadnień współdziałania rodziny i szkoły. Autorka pisze m. in., że „z charakteru szkoły jako instytucji świadomego, planowego wychowania wynika rola organizatora szeroko rozumianego środowiska wychowawczego” (s. 139). Wiąże się z tym konieczność rozszerzenia kręgu zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych i jednocześnie wypracowania nowych zasad, kierunków, form i metod współdziałania szkoły z rodziną i środowiskiem społecznym ucznia.

Zebrane przez autorkę materiały wykazały, że istnieją w tym zakresie poważne kontrowersje między środowiskiem nauczycielskim a teoretykami wychowania. Większość badanych nauczycieli była zdania, że inicjatywa współdziałania winna wychodzić od rodziców, podczas gdy powszechnie uważa się, że właśnie szkoła jest predystynowana do inicjowania współpracy ze środowiskiem rodzinnym i społecznym ucznia, ponieważ stanowi instytucję świadomą swych zadań, kompetentną, najlepiej orientującą się w ogólnych prawidłowościach rozwoju dzieci i młodzieży, posiada wypracowane metody oddziaływania i ustalony system organizacyjny.

Na podstawie wypowiedzi nauczycieli warszawskich nie należy, jak sądzę, wnioskować o reprezentatywności tych opinii dla całego środowiska. Niemniej poglądy takie można czasem usłyszeć przy okazji różnych dyskusji w kręgach nauczycielskich. Wydaje się, że na skutek dokonujących się w naszym kraju przeobrażeń społeczno-kulturalnych i oświatowych, przemian w zakresie dotychczasowych funkcji rodziny, wbrew optymistycznej nadziei autorki, ubożać będą szczególnie jej funkcje wychowawcze, a coraz rozleglejsze będą w tym zakresie zadania szkoły.

W naszym ustroju—jak pisze Romana Miller w ostatniej swej książce „Proces wychowania i jego wyniki” (PZWS, Warszawa 1967) — szkoła ma stać się taką instytucją wychowawczą, która zapewni wszechstronny rozwój osobowości, która wykształci ludzi oddanych sprawie socjalizmu, zaangażowanych w walce o postęp społeczny. Zatem wychowanie szkolne w stopniu decydującym, a nie wychowanie rodziny i środowiska społecznego przesądzać będzie o tym, jakimi ludźmi staną się wychowankowie.

Zakres wiedzy, którą ma szkoła przekazywać, staje się coraz obszerniejszy; obok przygotowania do pracy wyrasta nowa potrzeba — przygotowania do spędzania wolnego czasu; zdobyta wiedza wymaga stałego pogłębiania i aktualizowania — a zatem potrzeba przygotowania do systematycznego doksztalcania się; wreszcie rośnie potrzeba wdrażania do czynnego uczestnictwa w pracy społecznej i zaprawy do wykonywania obowiązków obywatela socjalistycznego społeczeństwa.

Zadania wychowawcze i dydaktyczne szkoły stają się więc coraz bogatsze i coraz bardziej odpowiedzialne. Temu wzrostowi towarzyszyć musi rozbudowa różnorodnych form i metod pracy i działalności szkoły. Szkoła winna więc nie tylko dopełniać pracę wychowawczą środowiska rodzinnego i lokalnego ucznia, ale przede wszystkim sama winna rozwijać szeroki front swych sojuszników w postaci domu, grup lokalnych, zakładów pracy, instytucji społecznych w celu jednolitego oddziaływania wychowawczego.

Autorka dostrzegając te nowe funkcje szkoły wypowiada się za koniecznością wzbogacania treści, form i metod oddziaływania szkoły zarówno na młodzież, jak i na szersze środowisko — jednocześnie postuluje potrzebę modernizacji systemu kształcenia i doksztalcania nauczycieli oraz intensyfikacji działań w zakresie podnoszenia poziomu kultury pedagogicznej społeczeństwa.

Publikacja Heleny Izdebskiej stanowi dobry przyczynek do gruntownego poznania problemów współczesnej rodziny i jej wychowawczych funkcji. Szkoda tylko, że z powodu małego nakładu nie dotrze do wszystkich czytelników interesujących się tą problematyką.

*Stanisław Grzeźniak*

## JAROSŁAW RUDNIAŃSKI: METODY PRACY UMYSŁOWEJ UCZNIĄ

PZWS Warszawa 1967 r., s. 172

Za pomocą dwóch ankiet kilkakrotnie nadawanych przez radio proszono uczniów starszych klas szkoły podstawowej o opis działań występujących podczas odrabiania lekcji w domu. (Obserwacja pośrednia). Pierwsza ankieta składa się z pięciu pytań; w tym z dwóch pytań zasadniczych o następującej treści:

1. W jaki sposób odrabiasz lekcje ustne?
2. W jaki sposób odrabiasz lekcje pisemne?

Druga ankieta składa się z czterech pytań; w tym z dwóch pytań zasadniczych o takiej treści:

1. W jaki sposób uczyć się tych przedmiotów, które lubię?  
(ustnych i pisemnych).
2. W jaki sposób uczyć się tych przedmiotów, których nie lubię?  
(ustnych i pisemnych).

Druga ankieta została zastosowana później, ponieważ uczniowie podawali na pytania zasadnicze pierwszej ankiety przeważnie sposoby odrabiania lekcji lubianych przedmiotów.

Ogółem autor otrzymał 1756 odpowiedzi od uczniów i uczennic kl. IV—VIII ze środowiska wielkomiejskiego, małomiasteczkowego i wiejskiego całej Polski.

W wyniku analizy odpowiedzi na pytania ankiet niżej autor podaje metody, jakie uczniowie stosują podczas odrabiania lekcji w domu. Umieszczone w nawiasach procenty odnoszą się do I i II ankiety.

1. Metody pracy nad lekcjami ustnymi:
  - a) Metoda „czytania i powtarzania” (63,3% i 58,6%).
  - b) Metoda „systematyzacji materiału” (24,5% i 21,2%).
  - c) Metoda „pracy z przerwami” (12,2% i 20,2%).

W ankietach nie było pytania dotyczącego przyswajania wierszy na pamięć, jednak 197 uczniów informuje o sposobach uczenia się wierszy. Metodę „strofową” podaje 74% uczniów (w stosunku do 197); metodę „uczenia się rozłożonego w czasie” 20%; metodę „całościową” 6%.

2. Metody pracy nad przedmiotami pisemnymi:
  - a) Metoda „brudnopisu” (77,6% i 69,4%).
  - b) Metoda „planu” (20,6% i 26,8%).
  - c) Metoda „przerw” (1,8% i 3,8%).

Powyższe metody są mało ekonomiczne w pracy umysłowej ucznia.

Autor odróżnia model metody od metody pracy umysłowej ucznia. Metoda to sposób stosowany konkretnie przez podmiot działający; model zaś metody to sposób zalecany np. przez nauczyciela, pisarza itp. Model metody staje się metodą tylko wtedy, kiedy ją rzeczywiście zaczyna stosować osoba lub grupa osób.

Za kryterium do ustalenia modeli metod pracy umysłowej ucznia w domu autor przyjął:

1. Analizę wyników nauk opisowo-wyjaśniających.
2. Przekonanie o oczywistości.
3. Introspekcję.
4. Autorytet.

W oparciu o wyżej podane kryteria J. Rudniański podaje modele metod pracy umysłowej ucznia w domu.

Do pierwszej grupy modeli metod opartych głównie na uczeniu się pamięciowym zalicza:

1. Przyswajanie informacji z podręczników.
2. Uczenie się wierszy.
3. Uczenie się języków obcych.

Do drugiej grupy modeli metod, których istotą jest rozwiązywanie problemów, zalicza:

1. Rozwiązywanie zadań matematyczno-przyrodniczych.
2. Pisanie wypracowań z języka polskiego.

W końcowej części swej pracy autor podkreśla, że stosowanie współczesnych modeli metod pracy umysłowej przez ucznia wpływa korzystnie na efektywność w nauce.

Wdrażanie różnych wariantów metod winno być dostosowane do indywidualnych właściwości psychicznych ucznia i specyfiki materiału nauczania. Istotne jest to, aby uczeń wykazywał aktywność i twórczy stosunek do metod, jakie stosuje w procesie uczenia się.

Publikacja składa się ze słowa wstępnego napisanego przez T. Kotarbińskiego, wprowadzenia i pięciu rozdziałów:

- I. Pojęcie metody i modelu metody.
- II. Kryterium doboru zalecanych modeli metod oraz sposoby ich konstruowania.
- III. Zalecane modele metod.
- IV. Porównanie faktycznie stosowanych metod pracy domowej ucznia z zalecanymi modelami metod.
- V. Zagadnienie wdrażania uczniów do stosowania modeli metod pracy umysłowej w domu.

Na końcu pracy jest umieszczona bibliografia i streszczenia w języku angielskim i rosyjskim.

W trakcie czytania tej książki nasunęło mi się kilka wątpliwości:

1. Może należałoby przedstawić elementy struktury pracy. Na początku umieścić metody, jakie uczniowie stosują podczas odrabiania lekcji, następnie wyjaśnić pojęcie metody i modelu metody przechodząc do kryterium i porównania zalecanych modeli metod z metodami stosowanymi przez uczniów w domu, kończąc możliwościami wdrażania uczniów do stosowania modeli metod pracy umysłowej w domu. Rozdział traktujący o metodach, jakie uczniowie stosują podczas odrabiania lekcji w domu, jest łatwiejszy niż rozdziały zawierające pojęcie metody i modelu metody oraz zalecane modele metod. Przetawienie takie pozwoliłoby na adekwatniejsze wdrażanie czytelnika do zrozumienia trudniejszych części. Metody, jakie uczniowie stosują w procesie odrabiania lekcji, winny być również punktem wyjścia do podania zalecanych modeli metod.

2. Sądzę, że autor zastosował w swojej pracy metodę ankiety, a nie kwestionariusza (str. 111). Pytań ankiety jest od kilku do kilkunastu i są one tematyczne; pytania zaś kwestionariusza są alternatywne i kontrolne, jest ich od kilkudziesięciu do kilkuset. Ankiety łatwiej ułożyć niż kwestionariusz<sup>1</sup>.

3. Należałoby w większym stopniu podać uzasadnienie zalecanych modeli metod pracy umysłowej ucznia w domu.

W oparciu o bogatą literaturę J. Rudniański dokonał syntezy modeli metod. Jest to praca nowatorska pod względem sposobu przeprowadzenia badań (ankieta radiowa i obserwacja pośrednia) i zalecanych modeli metod pracy umysłowej ucznia w domu. Wypełnia ona poważną lukę w naszym piśmiennictwie z tego zakresu. Jest przeznaczona przed wszystkim dla nauczycieli. Mogą z niej korzystać rodzice oraz uczniowie szkoły podstawowej i średniej. Jeżeli uczniowie będą stosować systematycznie i twórczo zalecane modele metod w procesie uczenia się, na pewno osiągną dobre wyniki w nauce.

*Jerzy Noszarzewski  
Ciechanów*

## CELESTYN FREINET, MAURZYC BERTELOOT: TRAVAIL INDIVIDUALISÉ ET PROGRAMMATION

Cannes 1966, Bibliothèque de l'École Moderne, s. 144

Praca ta jest kontynuacją i dopełnieniem poprzedniej „Taśmy dydaktyczne i programowanie”<sup>1</sup>. „Stanowi krok naprzód w dostosowaniu nowego narzędzia do osobowości dziecka i do samego życia klasy” — pisze E. Freinet — prezentując tę ostatnią pisaną ręką twórcy Francuskiej Szkoły Nowoczesnej pracę.

<sup>1</sup> Różnicę podają za Z. Skornym: Współczesne metody badań psychologicznych. Wrocław — Warszawa — Kraków. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. 1966 rok, s. 167 i następ.

Książka, napisana z literacką swadą i ogromną pasją poprawy szkoły, nie pozbawiona ducha polemiki, zawiera słowa zachęty do stosowania technik freinetowskich. Autor przekonany o wyższości swojej szkoły nawołuje nauczycieli do korzystania z jej doświadczeń dydaktycznych i wychowawczych.

Pierwsza część książki „Praca zindywidualizowana i programowanie” jest poświęcona rozważaniom Freineta na temat zasadniczego wymogu pedagogiki nowoczesnej, jakim jest indywidualizacja nauczania w ramach uspołecznionego życia zbiorowego klasy.

Indywidualizację pracy, aby była efektywna, łączy z nową koncepcją architektury szkolnej; auditorium-scriptorium całkowicie zastępuje klasa-pracownia, a także nowe techniki i nowe narzędzia pracy. Pośród tych technik Freinet akcentuje taśmy dydaktyczne do wszystkich przedmiotów wykonane w CEL<sup>2</sup>. Pozwalają one na nauczanie zindywidualizowane i kontrolowane pod kierunkiem nauczyciela.

Czy taka koncepcja nauczania jest możliwa? W części drugiej pracy M. Berteloot ukazuje jej próbę. Po analizie warunków, w jakich prowadził swoje doświadczenie, i wyakcentowaniu konieczności programu z taśmami dydaktycznymi prezentuje taśmy programowane z fizyki i uzyskane rezultaty. Przykłady taśm:

Powietrze I, II.

Równowaga ciał stałych.

Analiza wody przez elektrolizę.

Wagi sprężynowe.

Łatwe budowanie małego silnika elektrycznego.

W pierwszym rozdziale pt. „Zmienić szkołę” Freinet pisze, że szkoła ze swoją organizacją i przestarzałymi metodami nauczania nie nadąża za potrzebami życia, utrudnia pracę nauczycielom, nie interesuje uczniów, którzy pracują pod przymusem. Od 40 lat pracował nad stworzeniem i wydoskonaleniem technik, dopiero ostatnie lata dzięki nauczaniu programowanemu dały ten rezultat poszukiwań, jakim są skrzynki i taśmy dydaktyczne — prosta, praktyczna, skuteczna metoda na użytek masy szkół.

„Prowadzi się lekcję — pisze Freinet — nawet znakomitą dla grupy uczniów, ale żaden z nich nie jest podobny do swego kolegi, nie ma dwóch, którzy mieliby w tym samym stopniu opanowane wiadomości, tę samą łatwość ich rozumienia i przyswajania. Nauczanie jest dostosowane do poziomu średniego ucznia. Kilku uczniów korzysta mniej lub więcej z tego nauczania zbiorowego. Są jednakże ćwiczenia dla jednych zbyt trudne i ci uczniowie muszą być skazani na niepowodzenie, dla innych zbyt łatwe, a więc ci nie odnoszą zeń korzyści”. Freinet uważa, że jest to sytuacja podobna jak z używaniem podręczników szkolnych, kiedy indywidualizacja jest także technicznie niemożliwa.

Autorowi nasuwa się porównanie tradycyjnego nauczania zbiorowego do pracy żołnierza z tradycyjnej armii w rozdziale II, który kończy następującą myślą: „Mówi się coraz więcej dzisiaj we wszystkich środowiskach o kształceniu, które pobudza aktywność, uwyrażnia sens odpowiedzialności, inicjatywy i użyteczności. Trzeba sobie zdawać sprawę, że tradycyjna forma pracy szkolnej przeciwstawia się wymaganiom współczesnego świata. Trzeba zmienić pedagogikę.”<sup>3</sup>

W rozdziale „Nowy sens wyrazów: indywidualny i zespołowy”<sup>4</sup> autor twierdzi, że szkoła dzisiejsza powinna, czy to się chce, czy nie, zejść z piedestału teoretycznych abstrakcji, aby złączyć się z życiem, które ma swoje wymagania indywidualne i zbiorowe. Jej zadaniem powinno być kształcenie osobowości, jej przygotowanie

<sup>1</sup> Celestyn Freinet: *Bandes enseignantes et programmation*. Cannes 1965, Bibliothèque de l'École Moderne, s. 178. Patrz recenzja w *Ruchu Pedagogicznym* 1966 r., nr 4.

<sup>2</sup> Coopérative de l'Enseignement Laïc.

<sup>3</sup> S. 13.

<sup>4</sup> S. 14.



do pewnej funkcji społecznej z uwzględnieniem zmienności świata, położenie nacisku na wartość charakteru, wyobraźni, przystosowalności, towarzyskości, entuzjazmu aniżeli na rozległość wiadomości, które niegdyś mogły stanowić istotny atrybut „kultury”<sup>5</sup>. I właśnie nauczanie indywidualne i zespołowe — twierdzi Freinet — jest w stanie sprostać temu zadaniu; ono pozwala jednostkom na świadomość aktywności będącej elementem zespołowego wysiłku, mobilizującego maksimum wysiłku ucznia. Freinet ukazuje aspekty socjalne i polityczne takiej pedagogiki przytaczając myśli Johna Deweya.

W następnym rozdziale „Jeżeli można było...”<sup>6</sup> Freinet pisze: „Długi czas wierzone, że aby nauczać dużą liczbę uczniów, trzeba było mieć ich zgrupowanych w tej samej sali w zasięgu głosu ... i ręki. Aby utrzymać minimum niezbędnej dyscypliny, musiało się wymagać, aby wszyscy robili to samo, czytali te same książki, recytowali te same lekcje, pisali te same zadania. Ten ciężar tradycji hamuje rozwój nowej pedagogiki, mimo że daje ona oczywiste, bezsprzeczne korzyści stwarzając dzieciom możliwości: indywidualnego czytania tego, co je interesuje, indywidualnego pisania, indywidualnego wyrażania się w rysunku, śpiewie — w miejsce przymusu przepisywania, powtarzania tego samego narzuconego wzoru; indywidualnie bądź w zespołach liczyć zgodnie ze swoim tempem, aby opanować możliwie najszybciej techniki działań, których potrzebę czują; indywidualnie bądź w grupach prowadzić naukowe doświadczenia, poszukiwania historyczne i geograficzne; porównywania wyników ich indywidualnych wysiłków z rezultatami kolegów”.

Sprawność szkoły wszystkich stopni byłaby bez cienia wątpliwości bardziej wydajna i bardziej humanitarna.

W rozdziale „Narzędzia i techniki indywidualizacji”<sup>7</sup> uprzednia Freinet, że idea indywidualizacji legła u podstaw jego koncepcji pedagogicznej na długo przed programowaniem; on po raz pierwszy, 40 lat temu stary, tradycyjny rytm: lekcje, zadania, podręczniki szkolne przerwał praktyką swobodnego tekstu, który dziecko tworzy, ilekroć ma coś do powiedzenia, a nie w czasie przewidzianym na klasyczne ćwiczenie redakcyjne.

Po swobodnych tekstach kolejnym narzędziem indywidualizacji były fiszki zebrane i ułożone wg klasyfikacji dziesiętnej w Fichier Documentaire. Oprócz fiszek zwykłych, zawierających porcje wiadomości z zagadnieniami, znajdują się fiszki samokontrolne z rachunków i francuskiego, a także fiszki — przewodniki historyczne, geograficzne i do nauk ścisłych.

Wielka seria broszur programowanych „Bibliothèque de Travail” jest jedyną dotychczas prawdziwą encyklopedią pedagogiczną mającą ponad 20 000 stron ilustrowanych.

„Te techniki i te nowe narzędzia pozwalają nam — pisze Freinet — częściowo realizować nasze stare hasło: precz z podręcznikami szkolnymi. Te techniki tylko dostatecznie zabezpieczają pracę szkolną, one nie zadowolają nas całkowicie; wymagają jeszcze od nauczyciela zbyt wiele subtelnej inicjatywy, drobiazgowych przygotowań, do których brakuje często podstawowych elementów, szczególnie w zakresie wykorzystania kompleksów zainteresowań.

Taśmy dydaktyczne dopełniają naszą organizację, odtąd mamy zupełne wyposażenie naszych pracowni szkolnych, czynią one pracę mniej nudną niż praktyka podręczników, skuteczną i interesującą, dają lepszą sprawność nauczania.”

W rozdziale „Skrzynki i taśmy dydaktyczne Międzynarodowego Ośrodka Programowania Szkoły Nowoczesnej” informuje, że ukazały się następujące taśmy:

<sup>5</sup> Freinet przytacza ustalenie z dysputy zorganizowanej w 1961 na temat szkoły w Międzynarodowym Ośrodku Badawczym, założonym przez Gastona Bergera.

<sup>6</sup> S. 18.

<sup>7</sup> S. 20.

Taśmy dydaktyczne samokontrolne z rachunków:

120 taśm dla kursu przygotowawczego.

Taśmy dydaktyczne z języka francuskiego:

60 taśm programowanych:

20 dla kursu przygotowawczego.

20 dla kursu elementarnego,

20 dla kursu średniego,

Pracownia rachunków:

30 taśm pracy programowanej i poszukiwań (badań).

Wprowadzenie w matematykę dla klas początkowych.

Historia:

Pierwsza seria — 10 taśm pracy programowanej „Średniowiecze”, wydawane z broszurami „Biblioteki Pracy” albo bez nich.

Geometria:

20 taśm programowanych do przyswojenia wiadomości klasy 5.

Nauki ścisłe:

10 taśm programowanych badań i obserwacji dla klas początkowych.

W przygotowaniu:

30 taśm z nauk ścisłych,

20 taśm z historii (poziom (CM)<sup>8</sup> kursu średniego),

20 taśm francuskiego klasy 6,

20 taśm z nauk ścisłych i francuskiego na drugi stopień (pierwszy cykl).

W rozdziale „Jakie są taśmy dydaktyczne? Co to jest nauczanie programowane?” nawiązuje do swojej książki wydanej w 1964 r. „Bandes enseignantes et programmation”. Krytykuje programowanie amerykańskie liniowe typu skinnerowskiego, że zasada się ono wyłącznie na pytaniach i odpowiedziach i bardzo ogranicza pole oddziaływania tej metody, która nie może ćwiczyć nic poza „mechanicznym oponowaniem podstawowych danych w postępie wyłącznie ilościowym”. Rozważa wartość programowania amerykańskiego. Ale analizując je z pedagogicznego punktu widzenia podkreśla, że nie chodzi tam o prawdziwą aktywność twórczą, która zakłada organiczne uczestnictwo dzieci w różnych pracach kształcących. „Może to być aktywność fizyczna, ale ona jest zwłaszcza i przede wszystkim aktywnością intelektualną i psychiczną, która jest przeciwieństwem bierności. Ona zakłada badanie i tworzenie i my nie znajdujemy jej odbicia — pisze Freinet — w modelach programowania, które się nam dzisiaj ofiarowuje”. Wypowiada się na temat koncepcji skinnerowskiego „wzmocnienia”. Według naszej teorii „doświadczenia poszukującego” — mówi Freinet — dla którego koncepcja „wzmocnienia” jest tylko namiastką, udana czynność zmierza do powtórzenia się.

Alte jeszcze trzeba, aby powodzenie było dość mocne, żeby pozostawiło ślad albo mogło wywoływać podobne akty w przyszłości. Otóż teoria amerykańska uważa jako powodzenie sam fakt, gdy dziecko wykona prawidłowo operację lub odpowie słowem przewidzianym na pytanie postawione w „kroku”.

Ślad pogłębiony przez to powodzenie szkolne, wg Freineta, nic nie znaczy, tak samo jakby go nie było wcale. „To sztuczne wzmocnienie pojawia się w pseudo-środkach zainteresowania, scholastycznych, które nie mają innego ośrodka jak tylko na papierze bez żadnej podbudowy w myśli i życiu d z i e c i. Programowanie amerykańskie — pisze Freinet — nie daje zresztą koncepcji pedagogicznej oryginalnej. Ono bierze pedagogikę taką, jaka ona jest bez dążenia, aby ją rozważyć taką, jaką mogłaby być z zasadami. Ona ma tylko na celu za wszelką cenę przyspieszyć za pośrednictwem maszyn zdobycie wiadomości, przynajmniej ilościowe.”

<sup>8</sup> Cours Moyen.

(...) Nasze taśmy nie muszą być zadaniami — pisze Freinet — lecz interesującymi pracami, które dzieci wykonują nie w celu uzyskania noty, ale by zdobyć wiadomości i umiejętności.

Dzięki planom pracy, dzięki sprawozdaniom i wykładom (conférences) dochodzimy do nieustannej samokontroli jednostek i grup, która zmienia całkowicie atmosferę naszej pracy.

„W końcu wszyscy autorzy, którzy studiuja możliwości programowania — pisze Freinet — czują się zobowiązani dorzucić rozdział »Programowanie nie zastąpi nauczyciela«, aby uspokoić ciało pedagogiczne”.

W rozdziale „Praca zindywidualizowana według pedagogiki Freineta” ukazuje autor nową koncepcję architektury szkolnej — wspólna sala i wokół pracowni:

- pracownia z drukarnią i limografem,
- pracownia z materiałami do nauczania (fichier documentaire),
- pracownia z pomocami audiowizualnymi,
- pracownia historyczno-geograficzna,
- pracownia nauk ścisłych,
- pracownia rachunków,
- pracownia artystyczna.

Umeblowanie takie, by sama jak najmniej przypominała klasę szkolną. Przeciwstawia tej koncepcji tradycyjną klasę szkolną i jej urządzenia:

czarna tablica i kreda,  
książki i podręczniki,  
zeszyty i tabliczki łupkowe,  
pióra i wieczne pióra.

„Nie posługujemy się — pisze Freinet — podręcznikami szkolnymi w ich obecnej postaci, używamy zeszytów i skoroszytów, ale w celach bardziej naturalnych: swobodnej ekspresji, przygotowania dokumentów, sprawozdań, konferencji, wykonujemy mniej pracy spekulacyjnej dla formy, a więcej prawdziwej mając prawdziwe narzędzia, które wkrótce pozwolą nam poszerzyć nasze zainteresowania i bardziej uspołecnić nasze realizacje. Te narzędzia powinny stanowić całą naszą troskę. To są prawdziwe narzędzia podobne do tych, jakimi posługują się dorośli, one są *conditio sine qua non* spodziewanych powodzeń”.

Przewidzieliśmy — pisze Freinet — do poważnej pracy, która musi mieć miejsce w pracowniach, narzędzia całkowicie porównywalne pod względem jakości do narzędzi dorosłych:

- materiał drukarski, prasy, które obsługują dzieci, narzędzia do technik graficznych,
- w pracowni dokumentacji: szafa z fiszkami (le fichier documentaire), ze Słownikiem — Indeksom do klasyfikacji dziesiętnej, „Biblioteka Pracy”, uzupełnienia do „Biblioteki Pracy”,
- w pracowni artystycznej: papier, przybory do pisania, malowania (farby),
- w pracowni rachunków — taśmy dydaktyczne pracowniane z rachunków,
- w pracowni audiowizualnej: fotodiapozytywy, stały projektor, aparat kinowy, elektrofon, magnetofon, radio i telewizor.

Do nauk ścisłych, historii, geografii: broszury „Biblioteki Pracy” i taśmy dydaktyczne.

Te narzędzia pracy i miejsce pracy wyznacza jej nowy styl, zbliża się ona do pożytecznej społecznie działalności dorosłych, a odbiega całkowicie od nauczania szkolnego, tym bardziej że jest to praca planowana wg planów tygodniowych i dziennych, kontrolowana, oceniana, z której każdy uczeń rozlicza się przede wszystkim w pierwszej kolejności sam przed sobą, dokonując samooceny, przed nauczycielem i rodzicami. Uczniowie planują przyswojenie odpowiednich wiadomości z rachunków, języka ojczystego, historii, geografii i nauk ścisłych.

W odrębnym rozdziale twórca szkoły technik omawia, kiedy i jak dziecko musi wykonywać pracę zindywidualizowaną zgodnie z planem i jaki jest w niej udział nauczyciela.

Freinet podaje przykład taśmy dydaktycznej z zakresu poszukiwań historycznych pt. „Budowniczości katedr”, a następnie taśmy dydaktycznej z nauk ścisłych: „Siła wody” z podtytułem „Doświadczenia z młynami”. Taśmę dydaktyczną z geografii „Latarnie morskie”.

Wspólną cechą programowania freinetowskiego, która uwyrażnia się w taśmach, jest kierowanie procesem uczenia się, poszukiwań ucznia, kierowanie jego myśleniem i działaniem w zdobywaniu i przyswajaniu wiadomości. Taśma właśnie spełnia rolę stymulatora w szukaniu informacji, w dochodzeniu do praw i prawdziwości; w porównaniu z programowaniem skinnerowskim można o taśmach dydaktycznych powiedzieć, że nie tyle dają gotową wiedzę podzieloną na „kroki”, ile kierują krokami ucznia w zdobywaniu i przyswajaniu wiedzy.

Freinet omawia szczegółowo wykorzystanie taśm dydaktycznych w przygotowaniu się do tzw. conférences, to jest samodzielnego referowania zagadnień na użytek całego zespołu klasowego.

Oddzielny rozdział poświęca kontroli pracy, różnym jej formom, prezentuje profil kontroli programowanej (planning bandes programées).

Podsumowując swoje rozważania o zindywidualizowanym procesie nauczania wskazuje na liczne nieustające poszukiwania prowadzone naukowo, a kontrolowane bez przerwy z zasadami pedagogicznymi dawnymi i nowymi. Ukazuje nauczycielom możliwość sporządzania taśm dydaktycznych we współpracy z ich uczniami.

Freinet ukazuje wartość pracy zindywidualizowanej na wszystkich stopniach nauczania.

W części drugiej M. Berteloot daje sprawozdanie z doświadczeń w zakresie systematycznego używania taśm dydaktycznych u uczniów w wieku 13—16 lat w klasach III CES sporządzonych wg programów fizyki z 1962 r.

Otrzymane rezultaty — pisze Berteloot — przekonają czytelnika, przynajmniej spodziewamy się tego, że taśmy dydaktyczne okażą się obecnie jednym z najlepszych narzędzi pedagogicznych, które może być łatwo wprowadzone do klas tradycyjnych i kompletnie zrewolucjonizować ich atmosferę urzeczywistniając bezpośrednio kilka wielkich idei ze Szkoły Nowoczesnej i pedagogiki Freineta.

W rozdziale „Opracowanie programu za pomocą taśm dydaktycznych” ukazuje Berteloot zasady tworzenia taśm dydaktycznych do nauk ścisłych dla uczniów w wieku od 13—16 lat z wyraźną preferencją kształcenia umysłu, a nie encyklopedycznych wiadomości.

Wychodząc z tej ogólnej przesłanki podaje i omawia następujący tryb postępowania w tworzeniu koncepcji taśmy dydaktycznej:

1. Wiązać treści programowe z życiem ucznia.
2. Ustalić jasno i wyraźnie zakres tego, co się programuje.
3. Dać globalne ujęcie problemu w początkowych sekwencjach taśmy dydaktycznej.
4. Opracować główny kanał proponowanego poszukiwania informacji, punkty dojścia różnych etapów w ich zdobywaniu, przez które uczeń może przejść, aby dojść do celu (jak w fizkach przewodnikach).
5. Pozwolić na „doświadczenia poszukujące”, tj. kierowane zdobywanie po omacku informacji drogą prób i błędów.
6. Syntetycznie ująć za pomocą pracy pisemnej rozwiązany problem z taśmy dydaktycznej.
7. Posługiwać się wiadomościami i umiejętnościami matematycznymi w tłumaczeniu różnych zjawisk fizycznych.
8. Przenosić informacje z życia do laboratorium i po sprawdzeniu ich — w życie.

9. Stosować powtórzenia informacji.
10. Stosować powtórzenia układu pewnych sekwencji.
11. Dokonać wyboru doświadczeń programowanych.

W rozdziale „Wyniki” Berteloot rozróżnia dydaktyczne i wychowawcze korzyści wpływające ze stosowania taśm dydaktycznych. Zastrzegając się, że byłoby przedwczesne uogólniać rezultaty tak krótkiego doświadczenia, podaje, że nie stwierdza żadnej różnicy w wynikach nauczania za pomocą taśm dydaktycznych i bez nich, średnie wyników uczniów posługujących się taśmami nie są niższe niż innych, nie korzystających z nauczania programowanego freinetowskiego.

Uczniowie przygotowani z fizyki za pomocą taśm dydaktycznych zdają egzamin państwowy, na którym żąda się od kandydata raczej masy wiadomości niż prawdziwego wykształcenia, nie gorzej niż pozostali.

Wyższość taśm dydaktycznych nad nauczaniem zwykłym upatruje Berteloot w zmianie postawy uczniów wobec pracy szkolnej, właśnie w atmosferze wyzwolającej aktywność, w nowych stosunkach między nauczycielem a uczniami, które to rezultaty szczegółowo omawia.

W ostatnim rozdziale książki Berteloot rozważa możliwość upowszechnienia freinetowskich taśm dydaktycznych z ich zasadami „Nowoczesnego Wychowania” i ich wpływ, jaki mogą wywrzeć na współczesną szkołę. Kończy apelem o współpracę, zwracając się do tych wszystkich, którzy chcą odnowić swoją pracę.

*Maria Zięcina*

## GEORGE F. KNELLER: LOGIC AND LANGUAGE OF EDUCATION

John Wiley, Sons Inc. New York. London. Sydney. 1966 r.

G. F. Kneller, profesor Uniwersytetu w Kalifornii, jest autorem licznych prac z zakresu filozofii pedagogiki. Książka niniejsza adresowana jest do nauczycieli oraz wszystkich interesujących się teoretycznymi problemami wychowania. Zagadnienia poruszane przez autora należą do trudniejszych w pedagogice, jednakże przejrzysty układ treści oraz sensowna kompozycja pracy ułatwiają jej lekturę.

Spośród dziewięciu rozdziałów składających się na całość dwa pierwsze: R. I. „The nature of logic”, R. II. „Modes of logic”, zawierają podstawowe wiadomości z zakresu logiki. W rozdziale I „The nature of logic” (Istota logiki) omówione zostało zagadnienie przedmiotu badań logiki, przedstawiona analiza i przegląd wybranych zagadnień z zakresu semantyki i logiki formalnej.

Rozdział II „Modes of logic” (Modele logiki), podobnie jak poprzedni, nie wnosi nic nowego w zakresie rozważań logicznych, lecz ma przede wszystkim na celu zapoznanie czytelnika z podstawowymi rodzajami rozumowania, tj. dedukcją i indukcją, ich wartością poznawczą oraz możliwością zastosowania w konkretnej sytuacji badawczej.

Rozdział III „The logic of inquiry” (Logika badań) poświęcony jest w całości logice eksperymentalnej J. Deweya. Logika eksperymentalna wywodzi się z pragmatyzmu, a jej główne założenia przedstawił J. Dewey w „Logic: Theory of inquiry”. Poszukiwanie skutecznych metod badań, tj. takich, które prowadzą do słusznych wniosków i wyczerpujących uogólnień, czyli innymi słowy — wiedzy naukowo uzasadnionej, stanowi główny przedmiot dociekań logiki eksperymentalnej. Warto pamiętać, że logikę utożsamia Dewey z ogólną teorią badań, a proces ba-

dania jest w jego przekonaniu niczym innym jak rozwiązywaniem problemu. Sytuacje problemowe mogą być bardzo różne, mniej lub bardziej złożone. Postępowanie mające na celu wyjście z takiej sytuacji — metoda rozwiązania problemu — może być z równym powodzeniem stosowana w życiu codziennym, jak na gruncie poszczególnych dyscyplin naukowych. Każdy problem daje początek badaniom, które są próbą zmodyfikowania doświadczenia potrzebnego do rozwiązania określonej sytuacji problemowej. Reorganizacja doświadczenia przebiega w sześciu znanych etapach, które stanowią schemat metody rozwiązywania problemu. Są to:

1. Odczucie i określenie trudności.
2. Postanowienie problemu.
3. Próby rozwiązania problemu.
4. Rozumowanie.
5. Sprawdzenie hipotez.
6. Uzasadnienie twierdzeń.

Z naszego punktu widzenia ważne jest nie tyle przedstawienie samych założeń logiki eksperymentalnej, co poczynione przez G. F. Knellera na ich marginesie uwagi krytyczne, dotyczące możliwości zastosowania proponowanej metody w codziennej praktyce szkolnej. Nie wnikając w szczegóły, ograniczymy się w tym miejscu do zaprezentowania konkluzji, w której autor stwierdza, że wartość ogólna metody rozwiązywania problemu, niewątpliwie przeceniona przez jej twórcę, wydaje się co najmniej dyskusyjna.

W rozdziale IV „Logic, psychology, education” (Logika, psychologia, wychowanie) znajdujemy odpowiedź na dwa zasadnicze pytania. Pierwsze dotyczy zakresu rozważań logiki i jej stosunku do psychologii. Pytanie drugie koncentruje uwagę czytelnika na wykorzystaniu wiedzy logicznej w teorii i praktyce pedagogicznej. Znaczenie psychologii w pedagogice jest bardzo często podkreślane, a nawet przejaskrawiane. O wiele gorzej przedstawia się sprawa logiki. Nie dostrzega się związku między logiką a pedagogiką, niezauważalne pozostają zwłaszcza jej liczne powiązania z praktyką szkolną. W rozdziale tym stosunkowo dużo miejsca przeznaczył autor na analizę logicznego i psychologicznego układu treści nauczania. Swoistą formę układu logicznego stanowi układ pseudologiczny. Spotykamy się z nim w naukach, gdzie fakty ułożone są według ich ważności dla wyjaśniania zjawisk. W naukach tych możemy wyróżnić pewne podstawowe pojęcia, takim pojęciem w pedagogice będzie np. nauczanie. Układ psychologiczny i logiczny uzupełniają się nawzajem, dlatego też powinny być w równym stopniu uwzględnione przy opracowywaniu programu nauczania. Programy nauczania dla szkół podstawowych i średnich muszą ponadto opierać się na najnowszych osiągnięciach pedagogów teoretyków. Znalazły one swoje odzwierciedlenie w następujących zasadach.

1. Należy najpierw zapoznać się z podstawowymi pojęciami, charakterystycznymi dla struktury danej gałęzi wiedzy. Poznanie pojęć podstawowych uczyni przedmiot nauczania bardziej zrozumiałym.

2. Idee przewodnie różnych dyscyplin powinny być wprowadzane jednocześnie w toku nauczania, by mogły korespondować z sobą w zakresie poszczególnych przedmiotów.

3. Pojęcia nowe należy wprowadzać po uprzednim utrwaleniu starych.

Do słabo opracowanych należy w pedagogice zagadnienie operacji logicznych dokonywanych w czasie lekcji. Sporo nowego w tym zakresie wnosi rozdział V „Logic in teaching and learning” (Logika w nauczaniu i uczeniu się). Szczegółowej analizie poddane zostały tutaj następujące problemy:

1. W jakim wieku rozwija się u dziecka zdolność dokonywania określonych operacji logicznych.

2. Które z operacji logicznych dokonywanych w czasie lekcji są najistotniejsze.

3. Jakie jest kryterium poprawności dokonywanych operacji.

4. Jakich operacji dokonuje w czasie lekcji nauczyciel.

5. Jakich operacji dokonuje uczeń.

Dość wyczerpujące rozwinięcie wymienionych zagadnień przedstawione zostało w opraciu o prace J. Piageta, J. Brunera, B. Othanela Smitha. Do istotnych operacji logicznych B. O. Smith zalicza: epizody, wprowadzenie, definiowanie, opis, oznaczanie, ustalanie, sprawozdanie, podstawianie symboli, ocenę, opiniowanie, klasyfikowanie, porównywanie, wyjaśnianie. Nie wszystkie z wymienionych czynności mają charakter ściśle logiczny, a najbardziej niejasne jest w tym układzie pojęcie epizodu. Podjęte w tym rozdziale zagadnienia — konkluduje autor — wymagają dalszych badań, bardziej wszechstronne ich opracowanie umożliwi skuteczniejsze niż dotychczas kierowanie rozwojem sprawności i zdolności poznawczych uczniów.

Stosunkowo najwięcej światła na kluczowe zagadnienie — znaczenia logiki w pedagogice — rzucają ostatnie rozdziały książki VI, VII, VIII, IX. Skupiają one uwagę na filozofii analitycznej i jej reperkusjach w pedagogice.

W rozdziale VI „Formal analysis” (Analiza formalna) przedstawione zostały główne założenia filozofii analitycznej — kierunku, którego inicjatorem był G. E. Moore. Ruch ten, początkowo skupiony w Cambridge i Oxfordzie, rozprzestrzenił się bardzo szybko na całym świecie, a jego istotę stanowiło przekonanie, że szczególnym zadaniem filozofii jest analiza języka zarówno naukowego, jak potocznego. Dzięki analizie syntaktycznych i semantycznych własności języka będzie można rozwiązać wiele tradycyjnych problemów filozofii. Sporo miejsca w tym rozdziale poświęcił autor na omówienie założeń oraz metod empiryzmu logicznego, gałęzi szkoły analitycznej, która stawiała sobie zadanie wyjaśniania myśli przez analizę logiczną języka naukowego, posługując się szczególnie logiką symboliczną.

Konsekwencje założeń empiryzmu logicznego w pedagogice omówione zostały w rozdziale VII „Formal analysis and education” (Analiza formalna a wychowanie). Formalna analiza, zwłaszcza logiczny empiryzm przyczynił się do uświadomienia zadań, które stoją przed filozofią pedagogiki. Wyjaśnienie różnorodnych problemów pedagogiki poprzez analizę języka tej dyscypliny jest zadaniem najistotniejszym. Język pedagogiki różni się od innych tym, że nie ma jednolitej struktury, składa się z dwóch różnych języków: normatywnego języka pedagogiki ogólnej oraz opisowego języka teorii nauczania. Ważnym zadaniem jest opracowanie logicznej składni twierdzeń naukowych. Niski poziom badań nad teorią pedagogiki uniemożliwiał dotychczas podjęcie tego zadania. Brak jest w pedagogice bazy wyjściowej dla powyższej analizy w postaci dedukcyjnie uporządkowanego systemu twierdzeń. Należy ponadto opracować teoretyczne konstrukcje, tj. modele i schematy pojęciowe, które posłużą do budowy teorii pedagogicznych. Pozwoli to na uniknięcie zbędnych dyskusji nad różnego rodzaju pseudoproblemami.

W rozdziale VIII „Informal analysis” (Analiza nieformalna) przedstawione zostały główne założenia oraz metoda angielskiej szkoły analitycznej — gałęzi filozofii analitycznej, która koncentrowała się na logicznej analizie języka codziennego. Analitycy angielscy zgodni byli z logicznymi empirystami, gdy chodziło o określenie zadań filozofii. Różnice poglądów ujawniły się przy bliższym określeniu przedmiotu analizy. Podczas gdy empiryści logiczni skoncentrowali się na analizie języka naukowego, analitycy stali na stanowisku, że język potoczny jest lepszym narzędziem wyrażania myśli, uwolniony od błędnych konstrukcji może być równie dobry jak naukowy, ma ponadto tę przewagę, że jest bardziej ekspresyjny.

Jaką wartość posiada stosowana przez tę szkołę metoda analizy nieformalnej? Jakie odbicie znaleźć powinny założenia tej szkoły w teorii i praktyce pedagogicznej? Odpowiedź na powyższe pytania zawarta jest w rozdziale ostatnim „Informal analysis and education” (Analiza nieformalna a wychowanie).

Metoda analizy nieformalnej polega na wyjaśnianiu wypowiedzi języka natu-

ralnego drogą analizy wszelkich możliwych zastosowań słów i wyrażeń oraz kontekstów, w których te słowa i wyrażenia mają sens. Metoda ta okazała się bardziej przydatna dla celów pedagogiki niż empiryzm logiczny przede wszystkim dlatego, że pedagogika jest nauką praktyczną, jej problematyka jest ściśle związana z życiem. Dlatego też język jej jest w znacznej mierze językiem potocznym. Posługując się analizą kontekstów, w których dane słowa i wyrażenia funkcjonują, analitycy mogą w dużym stopniu przyczynić się do wykrycia i usunięcia niejasności języka pedagogiki. Zadaniu temu nie mogą sprostać formalisci, którzy koncentrują się na czysto formalnym rozróżnianiu znaczeń oraz sensu terminów naukowych. Wartość analizy nieformalnej polega przede wszystkim na tym, że wskazała ona źródła niejasności twierdzeń pedagogiki, przyczyniła się poważnie do rozwoju filozofii wychowania i przekształcenia jej w odrębną dziedzinę badań.

Ogólnie rzecz biorąc książka G. E. Knellera stanowi ambitną próbę szczegółowej analizy logicznych problemów pedagogiki. Jest to stosunkowo młoda dziedzina badań i chyba nie można mieć pretensji do autora, że niektóre problemy zostały potraktowane zbyt ogólnikowo. Dotyczy to zwłaszcza zagadnień poruszonych w ostatnim rozdziale. Wprawdzie jasno przedstawił autor swe stanowisko co do wartości analizy nieformalnej, jednak nie potrafił wykazać możliwości jej zastosowania w konkretnych sytuacjach badawczych. W rezultacie czytelnik — wbrew intencjom autora — został bardziej przekonany o wartości empiryzmu logicznego dla pedagogiki niż analizy nieformalnej.

*Halina Gajdamowicz*



## PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH

Sprawa kształcenia nauczycieli jest ciągle aktualna. Kontrowersyjne poglądy świadczą o tym, że problem nie jest łatwy do rozstrzygnięcia, idzie bowiem o rzecz wielką: Takie rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie...

W ostatnich numerach polskich czasopism pedagogicznych dużo pisze się o nauczycielu. Oto najważniejsze myśli i propozycje:

## Nauczyciel studiujący zaocznie

Dr B. Bromberek przeprowadził badania nad sytuacją zawodową nauczycieli studiujących zaocznie w województwie poznańskim (*Nauczyciel i Wychowanie* nr 2, 1968). W roku 1963/64 było takich 3376, z tego w szkołach wyższych 1031 (30,53%). Badaniami objął tylko tę drugą kategorię. Analiza materiałów miała odpowiedzieć na pytanie, w jakich okolicznościach nie musi dochodzić do kolizji obowiązków studenta i obowiązków nauczyciela.

Autor przyjmuje na podstawie analizy istniejących przepisów, że obciążenie nauczycieli studiujących zaocznie w szkołach wyższych nie koliduje z realizacją zadań studenckich, o ile tylko przepisy te są przestrzegane. Wymienia cztery warunki zapewniające harmonię: że studiujący nauczyciele prowadzą w szkole zajęcia zgodnie z kierunkiem studiów wyższych, nie są obciążeni nadmiarem źle prowadzonych zebrań, ich studia są traktowane jako zagadnienie społecznie wysokiej rangi, respektowane są wszelkie ulgi i świadczenia przewidziane przepisami.

Stopień zgodności autor ilustruje danymi liczbowymi. Są one raczej optymistyczne. Tak na przykład wysoki stopień zgodności zanotowało 52,3% nauczycieli, średni — 42,3%, a tylko 5,4% brak zgodności. Występuje on — informuje autor — głównie w odpowiedziach tych nauczycieli, którzy pracują w szkołach podstawowych, a studiuja na kierunkach szkół rolniczych, ekonomicznych i na politechnikach.

Interesujące są również dane o stosunku współpracowników i kierowników zakładów do studiujących. Przychylny stosunek współkolegów — 46,2%, obojętny — 48,9%, a negatywny 4,9%. Nieco inaczej jest, gdy idzie o stosunek kierownictwa (kierowników, dyrektorów, inspektorów i wizytatorów): stosunek przychylny — 61,7%, obojętny — 28,4%, a negatywny — 9,9%. Autor komentuje dane te następująco: „Naprawdę zdumiewać może fakt, że w okresie realizacji reformy szkolnej stosunek wielu kierowników placówek oświatowych do studiów własnych pracowników jest także obojętny i negatywny. W tym ostatnim wypadku dochodzi do ostrych spięć, a w sporadycznych przypadkach do wyraźnych szykan”.

Ten obojętny i negatywny stosunek jest wynikiem całego spłotu przyczyn, znaleźć je można — sądzi autor — po obu stronach zainteresowanych. I tu informacja charakterystyczna. Zanotuję ją w dosłownym brzmieniu: „Kierownicy szkół sami z różnych powodów nie podejmują studiów wyższych. Jedni nie mogą, a drudzy nie chcą. Według danych Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego na dzień 30 września 1964 roku na ogólną liczbę 1794 kierowników szkół podstawowych województwa poznańskiego wykształcenie wyższe miało 105 osób, tzn. 5,8% ogółu. Wydaje się, że poziom wykształcenia winien stanowić istotniejszy czynnik awansowania w hierarchii stanowisk szkolnych. Atmosfera wokół studiujących zaocznie nauczycieli uległaby znacznej poprawie”.

### Kształcenie nauczycieli w innych krajach

Na temat ten pisze w numerze 1(47) *Kwartalnika Pedagogicznego* dwóch autorów: M. Godlewski o ZSRR, F. Bielecki o krajach kapitalistycznych. W radzieckim systemie kształcenia nauczycieli nie ma już obecnie szczebla pośredniego między uczelnią wyższą i średnią szkołą pedagogiczną, czyli takiej szkoły, jak są u nas studia nauczycielskie. Dwuszczeblowy system obejmuje średnie szkoły pedagogiczne i technika przemysłowo-pedagogiczne oraz uczelnie wyższe. W szkołach średnich przygotowują się wychowawczynie przedszkoli (cykl 11-letni). Nauczycieli nauczania początkowego przygotowują szkoły o 12-letnim cyklu. Dla maturzystów są przeznaczone wydziały wieczorowe i zaoczne (3 lata). Uniwersytety kształcą nauczycieli o szerszym zakresie wiedzy teoretycznej i do prac naukowo-badawczych. W ZSRR wysuwa się postulat, ażeby polepszyć przygotowanie dydaktyczne absolwentów tych szkół przez „pedagogizację” studiów, gdyż w zakresie metod nauczania i praktyki nauczycielskiej przygotowanie jest słabsze.

Tendencja rozwojowa w zakresie kształcenia nauczycieli idzie wyraźnie — zauważa autor — w kierunku maksymalnego wykorzystania dla celów kształcenia nauczycieli możliwości całego szkolnictwa wyższego.

O podobnej tendencji w krajach kapitalistycznych na tle analizy systemów kształcenia w Austrii, Belgii, Danii, Francji, Holandii, NRF, Norwegii, Szwecji, Wielkiej Brytanii i Włoch pisze Franciszek Bielecki. Zaznacza, że w krajach tych — z małymi wyjątkami — dla każdego szczebla szkolnego istnieją dotychczas odrębne zakłady kształcenia: dla przedszkoli, szkół elementarnych, szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych i szczebla wyższego. Obecnie — zaznacza — zarysowuje się tendencja do kształcenia nauczycieli na coraz wyższym poziomie. Przejawia się to najostrożniej w zakresie kształcenia nauczycieli szkół elementarnych. Tylko we Włoszech kształcenie tych nauczycieli jest oparte na 8-letniej szkole podstawowej. W Wielkiej Brytanii i w NRF kształcenie nauczycieli szkół elementarnych trwa 16 lat (w szkołach wyższych). W krajach pozostałych 12—15 lat i nie w szkołach wyższych.

Na zakończenie artykułu autor nawiązuje do sytuacji w Polsce. Problemem podstawowym jest u nas nie czas trwania procesu kształcenia nauczycieli, gdyż 2- czy 3-letnie SN — to 14 lub 15 lat, lecz kto będzie uczył nauczyciela, w jaki sposób i na jakich treściach. Autor sądzi, że powinniśmy zrobić maksymalny wysiłek, aby w perspektywie kadra nauczycieli szkół wyższych kształciła nauczycieli. „Nie ulega wątpliwości — zastrzega się — że nie jest to zadanie na dziś, ale jeśli to ma być realne w przyszłości, już dziś musimy taką perspektywę widzieć i jej realizację przewidzieć i planować i już dziś rozpocząć pierwsze eksperymenty prowadzące do upowszechnienia wykształcenia akademickiego dla wszystkich nauczycieli”.

Jak daleki czasowo, a bliski treścią jest apel C. G. Salzmann, gdy w „Wychowaniu wychowawcy” wołał: „Dajcież nam dobrych wychowawców, dajcie ludzi zdolnych, powołanych, co pragną rozsądnie wychowywać dzieci!”

### Bardzo sprawny nauczyciel

Zeszyt 1 *Chowanny* jest w całości poświęcony rozpatrzeniu zagadnienia samodzielności w uczeniu i uczeniu się. Wprawdzie związek tego problemu z problemem kształcenia nauczycieli jest dość pośredni, jednak istnieje. Im lepiej przygotowany nauczyciel, im wszechstronniejsze posiada studia i głęboką wiedzę pedagogiczną, tym stosunek do nauczania i uczenia się jest głębszy. Taka jest na przykład sprawa nauczania problemowego, poruszona przez prof. J. Pietera w artykule wstępnym. Za aktywizację nauczania opowiada się zdecydowana większość pedagogów. Pojmuje ją jako metodę nauczania problemowego. Ale przecież, zauważa autor — nawet przy najdalej posuniętej aktywizacji procesu nauczania nauczyciel

„przekazuje” uczniom wiedzę już obiektywnie istniejącą. Wiedza naukowa wciąż rośnie, a potencjał umysłowy nawet bardzo zdolnych uczniów jest ograniczony i względnie stały. W tym stanie rzeczy nawet wielce doświadczony, wysoce inteligentny i dydaktycznie bardzo sprawny nauczyciel przekazywać może swym uczniom w sposób mniej lub więcej problemowy tylko małą (i wciąż coraz to zmniejszającą się) część wiedzy naukowej, zinwentaryzowanej w programach nauczania. Dużą i coraz to wzrastającą jej część przekazuje im do wyuczenia się »na wiarę«, tj. bez odpowiednich zadań praktycznych, ćwiczeń, bez heureka, bez dyskusji i czy bez innych zabiegów zachęcających, czy zmuszających uczniów do mniej lub więcej twórczego i samodzielnego pomyślenia”.

Prof. Pieter wątpi, czy do samodzielności można zaprawiać młodzież na drodze pomysłów, polegających na samodzielnym rozwiązywaniu bieżących zadań; sądzi, że drogą taką jest mniej lub więcej kierowane samokształcenie. Czy jednak można je realizować na gruncie „klasowego” ustroju szkolnego? Czy można je organizować już w szkole podstawowej? Przypomina, że jednym z głośniejszych takich pomysłów była metoda projektów. I znów wylania się problem nauczyciela: „Jedynie nauczyciele wybitni mogliby ją skutecznie stosować. I również tylko uczniowie wybitni mogą się dzięki niej efektywnie uczyć. Wszak nauczyciel stosujący szeroko pojętą metodę laboratoryjną, w szczególności metodę projektów, musi być przygotowany na najrozmaitsze pytania i częściowe wyniki swoich uczniów. Nauczyciel „zwyczajny”, uczący w tradycyjnej klasie i realizujący ściśle określoną część programu nauczania może sobie pozwolić na przygotowanie się tylko do określonego tematu danej „jednostki lekcyjnej”. I jeśli przygotowuje się dobrze, może się zdarzyć, że uczy nieźle pomimo dość ciasnych horyzontów umysłowych wyniesionych ze szkoły, w której się kształcił do swego zawodu”.

Koncepcja organizacji nauczania szkolnego opartego na samokształceniu jest niewątpliwie interesująca. W jakim stopniu można by ją zrealizować — problem otwarty.

Wiedza, samodzielność, twórczość, inicjatywa, wyobraźnia itd. — oto określenia, które jak wieniec wiją się dookoła nauczyciela. A on bierze z tego, na ile go stać i na ile pozwalają warunki. I sięga po pomocną dłoń wszystkich, którzy pomóc mogą.

Stanisław Nowaczyk

## PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W związku z tym, że problematyka kształcenia kadr nauczycielskich w wyższych uczelniach jest również szeroko omawiana na łamach czasopism pedagogicznych w naszym kraju, pragniemy zasygnalizować czytelnikowi polskiemu dyskusję, jaka rozpoczęła się w ostatnim okresie czasu na dany temat w Związku Radzieckim. Zapoczątkował ją artykuł W. Rozowa — naczelnika wydziału szkół wyższych Ministerstwa Oświaty ZSRR<sup>1</sup>.

XXIII Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego — zdaniem autora — wytyczając podstawowe kierunki rozwoju kraju w okresie budownictwa komu-

<sup>1</sup> Por. W. Rozow: Podgotowkie ucziela — naucznuju osnovu. *Uczitielskaja gazeta* nr 25, z 27. II. 1968 r.

nizmu, podkreślił jednocześnie konieczność przejścia do powszechnego kształcenia na poziomie średnim, przejścia na nowy etap w życiu szkoły radzieckiej. Jednak z realizacją tego zadania związanych jest szereg podstawowych problemów społecznych, pedagogicznych i organizacyjnych, których rozwiązanie z kolei uzależnione jest od nauczyciela, od jego kwalifikacji i stopnia przygotowania zawodowego.

Obecnie w Związku Radzieckim kształceniem kadr pedagogicznych dla szkolnictwa średniego zajmuje się 208 instytutów pedagogicznych, a w szeregu dyscyplin (język rosyjski i literatura, historia, biologia, matematyka) również 42 uniwersytety. Jednak należy stwierdzić — kontynuuje W. Rozow — że jakość przygotowanej kadry nauczycielskiej zarówno w szkolnictwie średnim, jak i w wyższych uczelniach pedagogicznych i uniwersytetach pozostawia wiele do życzenia. Poważnym hamulcem w przygotowywaniu wysoko kwalifikowanej kadry specjalistów jest — według autora — istniejąca obecnie dokumentacja naukowo-metodyczna w postaci planów studiów i programów nauczania, brak podręczników i pomocy naukowych. Stosowane w wyższych uczelniach pedagogicznych plany studiów — zdaniem W. Rozowa — znajdują się w sprzeczności z prawami rozwoju nauki i podstawowymi zasadami dydaktyki szkoły wyższej. W dalszej części swego artykułu autor wymienia główne braki planów studiów, do których zalicza w pierwszym rzędzie zmniejszenie ilości godzin przeznaczanych na zajęcia teoretyczne, a z drugiej strony nieuzasadnione zwiększanie godzin na praktykę pedagogiczną. W planach studiów 4-letnich instytutów pedagogicznych czas przeznaczony na praktykę równa się  $\frac{1}{4}$  liczby godzin przewidzianych na zajęcia teoretyczne. Na psychologię, pedagogikę i historię wychowania np. w tych samych planach studiów przewiduje się jedynie 214 godzin. Według opinii autora przez ten okres czasu można przekazać studentom określone minimum faktów, lecz nie można wypracować u nich systemu myślenia pedagogicznego. W takim przypadku wiedza nabiera charakteru recepty, co w konsekwencji nieuchronnie prowadzi do szablonu.

Innym poważnym niedociągnięciem planów studiów — według autora — jest to, że nie sprzyjają one samodzielnej pracy studentów w związku z brakiem wolnego czasu.

Artykuł W. Rozowa spowodował szeroką dyskusję, która trwa jeszcze w dalszym ciągu, lecz z uwagi na ciekawe wypowiedzi dyskutantów pragniemy niektóre z nich przekazać czytelnikom przed zakończeniem dyskusji. Oto niektóre z wypowiedzi.

Autorzy F. Korolew i A. Smirnow — rzeczywiści członkowie Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR<sup>2</sup> nawiązując do artykułu W. Rozowa analizują stan i miejsce nauk pedagogicznych w obecnych planach studiów uczelni pedagogicznych. Bez gruntownej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej — zdaniem autorów — nie jest do pomyślenia samodzielna i twórcza praca nauczyciela. Jednak współczesny stan kształcenia psychologiczno-pedagogicznego przyszłych nauczycieli pozostawia wiele do życzenia. Absolwenci instytutów pedagogicznych czy też uniwersytetów przechodząc do szkół czują się bezradni. Dlaczego tak się dzieje — zapytują F. Korolew i A. Smirnow. Przyczyna według nich tkwi m. in. w gwałtownym i nieuzasadnionym zmniejszaniu ilości godzin przeznaczanych w planach studiów na psychologię i psychologię. Prowadzi to z kolei do zubożenia treści wspomnianych wyżej dyscyplin naukowych. Autorzy analizują następnie ten problem na przestrzeni pewnego okresu czasu i dochodzą do stwierdzenia, że jeżeli w 1936 roku na psychologię i pedagogikę przeznaczano 354 godziny, a na praktykę pedagogiczną — 382 godziny (co stanowiło w tym czasie prawie 9—10% ogólnej liczby godzin w planach studiów) — to w 1959 roku na psychologię i pedagogikę przeznaczano już tylko 260 godzin, czyli 5,5% całości planu nauczania, a na praktykę pedagogiczną — 300 godzin.

<sup>2</sup> Por. F. Korolew i A. Smirnow: Kompas ucziela. *Uczitielskaja gazeta* nr 27, z 2. III. 1968 r.

W istniejącym obecnie planie studiów — zdaniem autorów — nastąpiło dalsze zmniejszenie godzin: na psychologię przeznaczona jest 74 godziny, a na pedagogikę i historię wychowania 140 godzin, to jest ogółem 214 godzin. Autorzy postulują konieczność poprawy sytuacji na tym odcinku. Niezależnie od zwiększenia ilości godzin w planach studiów dla wyżej wymienionych dyscyplin, należy dokonać gruntownej analizy programów studiów pod kątem widzenia najnowszych osiągnięć nauki w tym względzie. Następnie F. Korolew i A. Smirnow proponują swój system kształcenia psychologiczno-pedagogicznego nauczycieli. Uważają, że nauczanie dyscyplin psychologicznych i pedagogicznych powinno być poprzedzone opanowaniem na I roku studiów kursu fizjologii rozwojowej. Wiedza ta pomoże z kolei studentom lepiej opanować te wiadomości, które zdobędą później przy studiowaniu higieny szkolnej. Zamiast ogólnego kursu psychologii — zdaniem autorów — należy wprowadzić osobne kursy psychologii ogólnej, rozwojowej i wychowawczej. Uzasadniają to tym, że każda z tych dyscyplin jest samodzielną nauką. W ostatnim okresie czasu przeprowadzone zostały w tych dziedzinach poważne badania i opracowano szereg poważnych monografii. Kurs pedagogiki — według Korolewa i Smirnowa — powinien być podany studentom w dwojaki sposób: 1) jako wprowadzenie do pedagogiki (lub pedagogika ogólna) i 2) jako pedagogika szkoły. Treść pierwszego stanowiłyby ogólne teoretyczne i metodyczne podstawy wychowania i nauczania. Kurs pedagogiki szkoły natomiast ukazywałby społeczne i pedagogiczne funkcje szkoły, jej rolę i miejsce w systemie wychowania komunistycznego, związek z rodziną i społecznością radziecką. W zasadniczej swej części powinien zawierać on trzy rozdziały: a) dydaktykę, b) teorię i metodykę wychowania w szkole oraz c) organizację szkolnictwa. Następnym etapem w kształceniu psychologiczno-pedagogicznym nauczycieli — to przekazanie gruntownej wiedzy z historii wychowania i metodyk szczegółowych w zależności od specjalizacji studentów. Kurs metodyk szczegółowych powinien składać się z dwóch części: a) teoretycznej i b) praktyki metodycznej w szkole.

Do cyklu kształcenia psychologiczno-pedagogicznego przyszłych nauczycieli należałoby wliczyć — niezależnie od powyższego — również wykonanie prac dyplomowych (bądź to o charakterze teoretycznym lub eksperymentalnym). Autorzy nawet proponują zamienić egzaminy państwowe z przedmiotów pedagogicznych na wykonywanie prac dyplomowych z tej dziedziny.

Czytelników, którzy gruntowniej pragnęliby zapoznać się z powyższym artykułem, informujemy, że autorzy proponują nawet szczegółowe dane co do ilości godzin przeznaczanych na poszczególne przedmioty, jak i kolejność semestrów, w których powinny one występować w planach studiów.

Inny dyskutant — doc. dr P. Gora, dziekan Wydziału historycznego Państwowego Moskiewskiego Instytutu Pedagogicznego im. W. I. Lenina<sup>3</sup> analizując plan studiów historycznych stwierdza m. in., że takie przedmioty, jak filozofia marksistowsko-leninowska, ekonomia polityczna, podstawy komunizmu naukowego, historia KPZR są wykładane na tym wydziale w takiej objętości i według takich samych programów, jak i na wydziałach inżynierskich, medycznych itp. Nie uwzględnia się specyfiki wydziałów historycznych. Autor zwraca także uwagę na to, że metodyka nauczania historii w planach studiów sprowadzona została do minimum, a przeciw taki przedmiot odgrywa poważną rolę w przygotowaniu nauczyciela.

W dalszej swej wypowiedzi autor skoncentrował swoją uwagę wokół zagadnień dydaktyki szkoły wyższej. Doc. P. Gora stwierdza, że nauki historyczne przekazywane są studentom w ściśle syntetycznej formie, z konsekwentnym wyłożeniem faktów historycznych, ich ocen, wniosków i uogólnień teoretycznych. Studenci — zdaniem dyskutanta — przyswajają wiedzę już w formie gotowej, pamięciowo. Praca samodzielna została sprowadzona głównie do przygotowywania przez nich

<sup>3</sup> Por. P. Gora: Poiski nowego, *Ucz. gaz.* nr 31, z 14. III. 1968 r.

referatów seminaryjnych i kursowych. Taki system zdawał egzamin wówczas, kiedy nie było podręczników, brak było literatury historycznej, mało było naukowców posiadających wysokie kwalifikacje zawodowe. Obecnie forma taka jest przestarzała i stanowi tylko hamulec w rozwoju studentów. Autor uważa, że nadszedł już czas, aby wykłady prowadzić pod kątem widzenia problemowego przekazywania wiedzy. Taki sposób przekazywania wiedzy wpłynie na jej głębokość, operatywność, a tym samym zapewni efektywny rozwój samych studentów — ich zdolności poznawczych i twórczych. Poza tym uniknie się — zdaniem P. Gory — dublowania niektórych wiadomości zdobywanych już systematycznie i szczegółowo w szkole średniej.

Na zakończenie swej wypowiedzi autor zastanawia się nad formą kontroli wiedzy w uczelniach wyższych. Są nią egzaminy i zaliczenia. Rokrocznie na sesje egzaminacyjne przeznaczają się minimum 8 tygodni. Nie licząc czasu zużytego na przygotowanie się do egzaminów państwowych, w ciągu 4-letniego pobytu w uczelni student traci na egzaminy 32 tygodnie. Wiadomo, że w czasie sesji studenci pracują intensywnie. Jednak jaki jest pożytek z wiedzy, która została szybko przyswojona — zapytuje autor? I odpowiada, że wiedza szybko przyswojona jest również szybko zapomniana. Wobec tego proponuje pozostawić jedynie jedną sesję wiosenno-letnią, w czasie której (3—4 tygodnie) studenci będą składać egzaminy z najważniejszych, głównie kierunkowych przedmiotów. Odnośnie pozostałych przedmiotów, autor uważa, że opanowanie wiedzy przez studentów można sprawdzić w ciągu całego roku akademickiego. Doświadczenie szeregu krajów socjalistycznych pokazuje, że taki system aktywizuje samodzielną pracę studentów, intensyfikuje proces nauczania, a w rezultacie zapewnia wiedzę głębszą i trwalszą.

Józef Zalewski

## CAHIERS PÉDAGOGIQUES (wrzesień — grudzień 1967 r.)

W omawianym okresie ukazały się 3 zeszyty czasopisma *Cahiers Pédagogiques* (nr nr 69, 70 i 71). Pierwszy z nich poświęcony jest telewizji (*La Télévision — fait social*), następny — teatrowi, a ostatni — problemom nauczania w języku francuskim w krajach Maghrebu (Algier, Tunis, Maroko).

We wstępie do nr 69 czytamy, iż redakcji chodziło nie o telewizję szkolną, której w przyszłości będzie poświęcony osobny numer, lecz o rolę i wpływ ogółu audycji telewizyjnych. Ogląda je większość (ok. 70%) uczniów u siebie, w domu. Ponieważ telewizja stała się zjawiskiem społecznym o masowym zasięgu oddziaływania i jest w stanie wpływać na poglądy, reakcje, zachowanie się dzieci i młodzieży, nauczyciele nie powinni tego faktu ignorować. Trzeba ustalić związki audycji telewizyjnych z nauczaniem i wychowaniem.

Celem rozwiązania tego zadania starano się zgromadzić różnego rodzaju materiały. Nie ograniczono się do zebrania wypowiedzi nauczycieli i wychowawców, lecz przeprowadzono badania, sondaże, wywiady. Przygotowanie tego numeru trwało wyjątkowo długo, gdyż redakcja nie dysponowała ani urządzeniami technicznymi, ani środkami finansowymi na opracowanie materiałów z badań. Mimo wielkiego wysiłku włożonego w opracowanie zagadnienia telewizji redakcja zdaje sobie sprawę, iż w sumie jest to dopiero pierwszy krok i zamieszczone w numerze artykuły

i rozważania dalekie są od wyczerpania problemu. Trzeba jednak podkreślić, że choć telewizja przyjęła się na dobre we Francji od 10 lat, omawiany zeszyt jest pierwszą próbą przedstawienia roli małego ekranu w nauczaniu.

Zeszyt składa się z artykułu wprowadzającego, omawiającego całokształt zagadnienia, oraz z dłuższych i krótszych wypowiedzi zgrupowanych w trzy części, a mianowicie:

I. Nasi uczniowie a telewizja.

II. Telewizja a nauczanie.

III. Kształtowanie młodego telewidza i wprowadzanie w kulturę audiowizualną.

Dwaj autorzy artykułu wstępnego L. Porcher i S. Roumette, którzy w r. szk. 1966/67 odbywali staż w Ośrodku audiowizualnym w Saint-Cloud, poświęcają swe rozważania problemowi stosunku telewizji i szkoły. Sytuacja aktualna jest taka, iż nauczyciel przestał być jedynym źródłem informacji dla ucznia; pojawił się rywal nauczyciela — telewizja, która często daje wiadomości bardziej aktualne niż zawarte w programach i podręcznikach szkolnych i przekazywane przez najlepszych specjalistów z danej dziedziny. Nauczyciel nie może ignorować tego faktu i stosować strusiej polityki.

Trzeba zastanowić się oraz przeprowadzić badania i obserwacje nad sposobami najlepszego wykorzystania telewizji jako źródła informacji. Należy zaprząć telewizję do współpracy, by stała się pomocnikiem nauczyciela w szkole i poza szkołą. Staje się to coraz pilniejsze, gdyż już niedługo nauczyciel będzie miał do czynienia wyłącznie z uczniami, którzy nie znali świata bez telewizji. Telewizja, jeden z największych wynalazków naszej epoki, ma duże możliwości masowego oddziaływania. Problemem pierwszorzędnej wagi jest sposób wykorzystania tego środka technicznego.

W części zatytułowanej „Uczniowie a telewizja” zamieszczono podsumowania różnych badań z tego zakresu. I tak A. Majewski omawia wyniki ankiety przeprowadzonej w całym kraju z ramienia *Cahiers Pédagogiques* wśród uczniów różnych szkół, G. Féray pisze o ankiecie, jaką objęto uczniów szkół średnich w okręgu Bordeaux, a M. Rorilloux zajmuje się problemem: rodzice a telewizja.

W roku 1966 czasopismo przeprowadziło sondaż opinii uczniów szkół średnich, który miał dostarczyć informacji co do następujących kwestii:

- znaczenie i miejsce telewizji w życiu uczniów;
- stosunek uczniów do telewizji i jej programów;
- korzyści z telewizji dla kształcenia się i podnoszenia poziomu kultury.

Otrzymano w sumie 5500 odpowiedzi, co w stosunku do ogólnej liczby uczniów szkół francuskich oraz w stosunku do 7 600 000 telewidzów w tym kraju stanowi próbkę niewielką, tym niemniej pozwalającą na wyciągnięcie pewnych wniosków. Autor podchodzi jednak ostrożnie do formułowania uogólnień i stwierdza, iż czynnikiem ograniczającym była nie tylko wielkość zbadanej próbki, lecz również pewne uchybienia natury metodologicznej w przeprowadzonych badaniach. Niektóre pytania zostały niezupełnie prawidłowo sformułowane bądź nie dostosowane do poziomu wszystkich objętych badaniem uczniów. Można też mieć wątpliwości co do szczerości niektórych zawartych w ankietach wypowiedzi.

Mimo tych wszystkich zastrzeżeń stwierdza się, iż ankieta dostarczyła sporo interesującego materiału dotyczącego stosunku uczniów do telewizji. Większość ankietowanych ogląda często audycje telewizyjne: 43% chłopców i 54% dziewcząt — dwa do czterech dni w tygodniu, 32% chłopców i 23% dziewcząt — we wszystkie dni tygodnia, nieraz do późnych godzin nocnych. Uczniowie spędzają wiele czasu przed małym ekranem, można jednak zaobserwować fakt zmniejszania się liczby godzin oglądania telewizji w miarę przechodzenia do wyższych klas szkoły średniej.

W odpowiedziach na pytanie o ulubione audycje zarysowują się znaczne różnice między upodobaniami dziewcząt i chłopców. Chłopcy wymieniają sport i przy-

gody, dziewczęta — piosenki, sztuki teatralne, variété. Są audycje, które cieszą się powodzeniem wśród wszystkich bądź większości ankietowanych, inne są powszechnie krytykowane.

Pytano również uczniów o zdanie w kwestii wpływu telewizji na życie rodzinne. Oceniają oni ten wpływ jako znaczny, lecz na ogół negatywny. „Gdy nie mieliśmy telewizora, wychodziliśmy czasem razem z rodzicami, teraz to się skończyło” — pisze jedna z uczennic. Inna stwierdza: „Telewizja przekreśla znaczną część życia rodzinnego, staje się szybko rodzajem narkotyku i wszyscy dają się wciągnąć do ciągłego jej oglądania”.

Autorzy ankiety chcieli też dowiedzieć się, jak oceniają uczniowie telewizję jako drogę uczenia się, zdobywania wiadomości, pogłębiania własnej kultury. Wielu uczniów pisze, iż telewizja dostarcza ogromnej dawki wiadomości, zwłaszcza w zakresie teatru, historii, geografii, przyrodoznawstwa i techniki. Są takie audycje, które zachęcają uczniów do poszukiwania dodatkowych materiałów i wiadomości na omawiany w audycji temat. Pobudzają przeto do twórczej pracy, do własnych poszukiwań, do lektury. Jednakże w większości wypowiedzi podkreśla się również bierną, pasywną pozycję widza telewizyjnego — odbiorcy. Ponadto przeważnie uważa się audycje TV za rozrywkę, „relaks”, odpoczynek od pracy i myślenia, pozwalający na zapomnienie o troskach szkolnych.

Następny artykuł w tej części zeszytu pióra G. Feray z Bordeaux omawia wyniki innej ankiety, o dużo mniejszym zasięgu. Badania objęły tylko jeden okręg Francji (Bordeaux), a w nim 731 uczniów, czyli 14% uczestników poprzednio omówionej ankiety. Wnioski, jakie można wysnuć na podstawie tych materiałów, są analogiczne do obserwacji poczynionych przez A. Majewskiego.

Trzecia wreszcie ankieta została przeprowadzona przez 200 uczennic z Vichy wśród ich rodziców. Wyniki jej omawia M. Lorilloux stwierdzając, iż rodzice wskazują w swych wypowiedziach na liczne dodatkowe trudności, jakich przysparza im telewizja. „W dobre telewizji jeszcze trudniej niż przedtem o właściwą pracę wychowawczą w rodzinie” — oto jedno ze stwierdzeń.

Rodzice skarżą się, iż uczniowie, zwłaszcza klas starszych, interesują się różnymi audycjami nadawanymi w późnych godzinach wieczornych i mają zbyt małą ilość snu. Trudniej jest też racjonalnie zaplanować rozkład dnia ucznia. W czasie wolnym od zajęć, a zwłaszcza w dni świąteczne uczniowie powinni możliwie dużo czasu spędzać na świeżym powietrzu. Tymczasem często staje temu na przeszkodzie nadawanie właśnie wtedy przez telewizję ciekawych transmisji sportowych, sprawozdań z meczów czy filmów. Rodzice uważają także, że niektóre audycje ujemnie wpływają na stan nerwowy dzieci i powodują, że źle śpią, cierpią na koszmarny senne, lęki, zrywają się ze snu z krzykiem itp. W odpowiedziach jako przykład takich audycji podaje się m. in. nadawaną w tym czasie we Francji w odcinkach serię „Belfegor”.

Inne kwestie związane z wpływem telewizji na życie rodzinne to sprawa „dozowania” audycji w zależności od wieku dzieci. Zwłaszcza trudna jest tu sytuacja w rodzinach posiadających kilkoro dzieci w różnym wieku. Inny problem — wcale nie małej wagi we Francji, gdzie sprawa jedzenia, zwłaszcza wspólnego wieczornego posiłku rodziny „diner” należy do uświęconych tradycją — to jak pogodzić rozkład zajęć domowych i spożywanie wspólnego posiłku z oglądaniem audycji telewizyjnych.

Część druga omawianego zeszytu zatytułowana „Telewizja a nauczanie” zawiera wypowiedzi nauczycieli różnych przedmiotów. Piszą oni o przygotowaniu uczniów do oglądania określonych audycji telewizyjnych oraz o możliwościach wykorzystania tych audycji w nauczaniu literatury, historii, matematyki, przedmiotów przyrodniczych i wychowania obywatelskiego. Zwłaszcza interesujące są doświadczenia w zakresie nauczania literatury, gdyż oglądanie przez uczniów inscenizacji różnych



arcydzieł literatury ojczystej i światowej przyczynia się do lepszego ich zrozumienia i odczucia.

W ostatniej części zeszytu zebrano wypowiedzi dotyczące potrzeby kształcenia młodych widzów. Wszyscy zabierający głos w tej sprawie są zgodni co do tego, że takie kształcenie jest potrzebne, ale jednocześnie trudne, gdyż nie bardzo wiadomo, jak to należy robić. Nie ulega wątpliwości, iż nie można nikogo „nauczyć” właściwej recepcji telewizji, podobnie jak filmu czy teatru. Jest to kwestia ogólnej kultury młodzieży. Chodzi przy tym o umiejętność korzystania z różnych środków audiowizualnych, będących w coraz powszechniejszym użyciu.

Nauczyciele stwierdzają, iż uczniowie często nie odbierają w sposób właściwy audycji telewizyjnych. Mają trudności nie tylko ze zrozumieniem idei przewodniej, celu audycji, ale nawet z odtworzeniem kolejności scen czy fragmentów, z ustaleniem związków między nimi itp. Dlatego konieczna jest praca przygotowawcza, zapewniająca właściwą percepcję. Wśród przytoczonych przykładów takiej pracy interesujące są doświadczenia Ośrodka Dokumentacji Pedagogicznej w Bordeaux.

Rozpoczęto od analizy audycji telewizyjnych, a potem, celem kształcenia świadomych, czynnych odbiorców, rozdzielono wśród widzów konkretne zadania, polegające na wychwytywaniu i rejestrowaniu określonych elementów audycji. Po jej wysłuchaniu organizowano dyskusję dla ustalenia założeń jej realizatora, celowości zastosowanych środków oraz osiągniętych rezultatów.

Dla dobrego przygotowania odbiorców telewizji konieczna jest praca złożona, dotycząca równocześnie różnych dziedzin: języka, obrazu, zrozumienia całości. Potrzebne jest również pewne minimum wiadomości umożliwiające zrozumienie tematu audycji.

Obok rozważań dotyczących potrzeby i metod kształcenia widzów zamieszczono również interesujące uwagi na temat istoty i oddziaływania telewizji. Między innymi warto tu zasygnalizować próbę ustalenia różnic między kinem i telewizją i wydobycia specyfiki i cech charakterystycznych każdego z nich.

W sumie można uznać numer za udany, zajmujący się istotną i ważną dla praktyki szkolnej problematyką. Redakcja zamieszcza w nim ankietę na temat telewizji szkolnej, oczekując również szerokiego zainteresowania i napływu odpowiedzi od nauczycieli w sprawach stosunku audycji telewizyjnych do programu danego przedmiotu, poziomu tych audycji, sposobów wykorzystywania na lekcjach itp.

Numer 70 z października 1968 r. omawia problem, który już w przeszłości był tematem jednego zeszytu. Chodzi mianowicie o teatr. Redakcja podkreśla, iż chociaż zeszyt „Teatr a nauczanie” (nr 51 z grudnia 1964 r.) nie jest jeszcze przestarzały i znajduje się w sprzedaży, zdecydowano zająć się tym problemem ponownie, by podkreślić te aspekty zagadnienia, które poprzednio były niedostatecznie oświetlone.

Rozważania na temat teatru zostały zebrane w 3 odrębnych częściach. Pierwsza z nich traktuje o roli teatru w nauczaniu literatury. Uczniowie, którzy poznają sztukę teatralną w szkole pod kierunkiem nauczyciela, powinni ją widzieć w teatrze odgrywaną przez zawodowych aktorów. Sprawa nie jest prosta i wielu profesorów szkół średnich dzieli się swymi doświadczeniami na ten temat.

Część druga to rodzaj bilansu, podsumowanie aktualnego stanu teatru szkolnego we Francji, sporządzone na podstawie odpowiedzi na ankietę *Cahiers* skierowaną do wszystkich kolegów, którzy organizują taki teatr w szkołach różnego typu. Uwagi ich na ten temat zebrał i usystematyzował Rooul Mas.

Część trzecia spraw teatralnych — to przegląd publikacji związanych z teatrem, zwłaszcza takich, które mogą stać się lekturą uczniów szkół średnich.

Nauczyciele, wypowiadający się na temat znaczenia teatru w nauczaniu literatury oraz w kształtowaniu kultury przyszłych obywateli francuskich, sygnalizują wiele trudności w pracy na tym odcinku.

Trzeba doprowadzić do tego, by uczniowie chcieli i mogli oglądać przedstawienie teatralne. Chodzi przy tym o chodzenie do teatru, a nie tylko o oglądanie inscenizacji telewizyjnych, które również zapoznają z różnymi utworami, ale nie stwarzają takich samych warunków dla ich przeżywania jak zbiorowe oglądanie przedstawień w teatrze. Obserwacje i doświadczenia nauczycieli wskazują na fakt, że uczniowie na ogół rzadko chodzą do teatru i nie posiadają ani wyrobionych nawyków, ani zamilowań w tym zakresie.

Stan taki występuje nie tylko w małych miastach, gdzie życie teatralne jest ubogie, ale nawet w samej stolicy, gdzie istnieje raczej trudność wyboru wśród dużej liczby różnych teatrów.

Konieczna jest zmiana tej sytuacji. Nauczyciele formułują postulaty dotyczące pracy z uczniami na lekcjach języka francuskiego i literatury oraz zorganizowania wspólnego oglądania przedstawień teatralnych przez uczniów i nauczycieli. Potrzebna jest dla tego celu znajomość programów teatralnych na cały rok szkolny, by — jak pisze J. Delannoy — nie przerabiano na lekcjach „Skapca” w listopadzie, a oglądano go w teaterze w kwietniu.

R. Laubreaux opisuje współpracę Liceum Rodin w Paryżu z teatrami, która dawała dobre rezultaty. Dzięki niskim cenom biletów wielu uczniów obejrzało interesujące przedstawienia teatralne.

Na ankietę dotyczącą teatru szkolnego redakcja *Cahiers* otrzymała 61 odpowiedzi, o bardzo różnej objętości. Najczęściej przedstawienia teatralne organizuje się we Francji na święta szkolne, odbywające się raz do roku. W niektórych szkołach takie przedstawienia mają miejsce dwa, trzy razy w roku. Widzami są bądź uczniowie danej szkoły, czasem paru szkół, bądź także rodzice i inni goście. Nieraz organizuje się przedstawienia dla wzmocnienia finansów na zakup sprzętu, wycieczki itp. Często w szkołach powstają kluby czy koła uczniów interesujących się teatrem i ich uczestnicy wspólnie z nauczycielem przygotowują przedstawienia szkolne. Trudność stanowi dobór właściwego repertuaru oraz niewystarczające przygotowanie nauczycieli do tego rodzaju pracy.

We wnioskach stwierdza się, że należy dążyć do rozwoju teatru szkolnego jako jednej z form pracy pozalekcyjnej. O innych rodzajach tej pracy mówią listy czytelników, jakie napłynęły do redakcji w związku z zeszytem nr 64 (grudzień 1966). Opisują oni doświadczenia różnych szkół w organizowaniu współpracy z analogicznymi zakładami w innym kraju, np. na Korsyce i w Brukseli. Współpraca ta prowadzi czasem do wymiany uczniów, a z reguły do wymiany korespondencji, książek, znaczków, kart, charakterystycznych drobiazgów itp.

W kilku ostatnich numerach w *Cahiers Pédagogiques* wprowadzono specjalny dodatek drukowany na niebieskich kartkach pod nazwą *Le Petit Bleu des Cahiers Pédagogiques*. Zamieszcza się w nim artykuły, sprawozdania i komunikaty, które są — zdaniem redakcji — ważne, a nie mają bezpośredniego związku z problemem, któremu dany zeszyt jest poświęcony.

W nrze 70 w takim dodatku na uwagę zasługuje sprawozdanie opracowane przez 21 nauczycieli klasy szóstej (pierwsza klasa II cyklu nauczania po pięcioletniej szkole początkowej) na temat braków, jakie wykazują uczniowie przychodzący ze szkół początkowych.

Nauczyciele stwierdzają, iż absolwenci szkół początkowych, których wiek przeciętny wynosi 11 lat, posiadają braki ogólne, odnoszące się do wszystkich przedmiotów, np. ubogie słownictwo, nie wyćwiczona pamięć, brak umiejętności skupiania uwagi, szybka męczliwość, słabo opanowana technika czytania, skłonność do stosowania gotowych sformułowań i schematów zamiast rozumowego analizowania sytuacji.

Najpowszechniejsze braki w zakresie języka ojczystego dotyczą znajomości form gramatycznych, funkcji i znaczenia poszczególnych słów, części mowy i zdania

(utrudnia to naukę języka obcego) itp. W matematyce słabą stroną jest tabliczka mnożenia, pisanie liczb wielocyfrowych zawierających zero, operacje dzielenia oraz rozwiązywania zadań.

Nauczyciele szkoły średniej postulują w związku z tym, by liczebność ostaniej klasy szkoły początkowej nie przekraczała 30 uczniów, co umożliwi lepsze przygotowanie absolwentów. Ilość materiału programowego w tej klasie powinna być ograniczona dla pogłębienia podstawowych wiadomości i opanowania zasadniczych nawyków.

Zeszyt nr 71 zawiera bogaty materiał odnoszący się do nauczania języka francuskiego w Afryce Północnej. Uczy tam wielu nauczycieli francuskich i dzielą się oni doświadczeniami, piszą o trudnościach, zwłaszcza o problemie poznania i zrozumienia miejscowych uczniów, o popełnianych przez nich typowych błędach itp.

Zdaniami redakcji *Cahiers* uwagi te mogą być przydatne nie tylko dla tych wszystkich, którzy uczą lub będą uczyli w języku francuskim w krajach Maghrebu, ale i dla tych, którzy mają do czynienia z innymi uczniami, dla których język francuski nie jest językiem ojczystym, a nawet dla wszystkich, którzy stykają się z problemem bilingwizmu (dwujęzyczności). Szereg uwag natury ogólnodydaktycznej czy metodycznej dotyczy nauczania języka francuskiego w ogóle i z pożytkiem dla siebie zapoznają się z nim wszyscy nauczyciele.

Irena Janiszowska

## WPŁYW BADAŃ PEDAGOGICZNYCH NA PRAKTYKĘ SZKOLNĄ (Sprawozdanie i refleksje związane z dyskusją w *Harvard Educational Review*)

Jednym z ważniejszych naukowych czasopism pedagogicznych jest w Stanach Zjednoczonych *Harvard Educational Review*, będący organem Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu im. Johna Harvarda w Cambridge w stanie Massachusetts. Co roku ukazują się cztery numery *Przeglądu*, stanowiące łącznie jeden tom — rocznik (ok. 600 stron). Ostatni egzemplarz z roku 1967 posiada numerację: tom 37, zeszyt 4. Pojedyncze numery podobne są objętościowo do naszego *Kwartalnika Pedagogicznego*. Na każdy składają się dwa obszernie działy: artykuły oraz przegląd (recenzje) wydawnictw książkowych.

Artykuły dotyczą wszelkich dziedzin uprawianych przez pedagogów lub ich obchodzących: od defektologii poprzez psychologię, komparatystykę pedagogiczną i dydaktykę szkoły wyższej do teorii wychowania i filozofii pedagogiki. Większość numerów ma charakter mieszany, ale zdarzają się także zeszyty o tematyce jednolitej. Tak np. numer 4 z 1966 r. poświęcony został całkowicie kwestii „Intelektualiści amerykańscy a szkoła” w ujęciu historycznym i w przekroju aktualnym. Niektóre inne numery zawierają osobny dział pod nagłówkiem „Dyskusja”. Zapoczątkowuje go zazwyczaj krótka ekspozycja pytań-problemów, do których rozważenia zaprasza się kilka, rzadziej kilkanaście osób szczególnie kompetentnych w danym zakresie.

Na przestrzeni lat 1964-1967 przedmiotem tak zorganizowanych dyskusji były następujące zagadnienia: nauczanie, działanie i zachowanie się; uniwersyteckie studia pedagogiczne; amerykański college murzyński; przemysł oświatowy; wpływ badań pedagogicznych na praktykę szkolną.

Temu właśnie ostatnio wymienionemu problemowi poświęcimy całą niniejszą relację, wychodząc z założenia, iż słuszniej jest w poszczególnym sprawozdaniu

z pedagogicznej prasy anglosaskiej zajmować się jakimś jednym — ale za to szerzej — zagadnieniem, również niebagatelnej wagi na naszym gruncie, aniżeli tylko sygnalizować krótko szereg spraw różnych.

Temat wybrany tym razem rozpatrzono w zeszycie 3 tomu 36 *Harwardzkiego Przeglądu Pedagogicznego* z roku 1966 (strony 295-317). Dyskusję zagał Harry F. Silberman stwierdzając, iż celem jej jest rozważenie trzech zarzutów, jakie można postawić prowadzonym obecnie badaniom pedagogicznym, a mianowicie:

1. Nie mają one wpływu na praktykę szkolną, ponieważ badacze zainteresowani są raczej pisaniem artykułów do czasopism aniżeli tworzeniem życiowo przydatnych, dobrze funkcjonujących produktów pedagogicznych.

2. Kształcą oni nauczycieli akceptujących po prostu aktualną, pospolicie uprawianą praktykę pedagogiczną, a nie takich, co byliby zdolni eksperymentować i krytycznie oceniać. Zresztą cały system oświaty nie jest bynajmniej nastawiony na eksperymentowanie.

3. Gdyby zaś nawet jakiś badacz pedagogiczny chciał dokonać czegoś naprawdę nowego, to nie rozporządzałby on odpowiednimi szkołami bazowymi, jako że szkoły par excellence eksperymentalne nie istnieją.

Pierwsi zabrali głos w dyskusji Richard E. Schutz i Harry F. Silberman, który teraz wystąpił jako polemista. Swoją wspólną wypowiedź zatytułowali: „Zmienić czynniki wpływające na badacza”.

Gdy nauczyciel zwraca się do pedagoga-badacza z jakimś konkretnym zapytaniem, ten ostatni oświadcza zazwyczaj, iż jest specjalistą od badań, dlatego nie może ustosunkować się kompetentnie do tego akurat szczegółowego tematu. Jednocześnie zaś wyraża niejako w nawiasie opinię, iż gdyby tylko dysponował odpowiednim czasem, byłby w stanie wyprowadzić stosowne wnioski szczegółowe z prawidłowości ogólnych, podstawowych, którymi się zajmuje. Praktyk zadawała się zwykle taką odpowiedzią, uznając „doniosłość badań pedagogicznych” i „postępuje po staremu.

Teoretyk skierowuje swój główny wysiłek na tworzenie produktów, które w najlepszym razie mogą być skasowane, a nie takich, które by działały, spełniając konkretne, specyficzne zadania pedagogiczne. Bowiem w obecnych warunkach wysiłki tego drugiego rodzaju są po prostu nieopłacalne. Rozwiązywanie problemów praktycznych jest niesłychanie bardziej absorbujące i hamuje karierę naukową teoretyka, zależną przede wszystkim od jego pisarskiego, publikacyjnego tempa...

Jak wzmóc wysiłki, które by zmniejszyły ową lukę pomiędzy badaniem a praktyką pedagogiczną? Po pierwsze — brzmi odpowiedź — należy przyznać, że luka ta rzeczywiście istnieje. Po drugie zaś — potrzebne są wielkie dotacje pieniężne specjalnie dla poparcia działań, które by wdrażały rezultaty badań pedagogicznych do klasy. Przy tym wdrażaniem takim powinien interesować się ten sam mecenas, który finansował badania podstawowe.

Następny dyskutant, Evan R. Keislar, uważa, że trzeba stymulować w pierwszym rzędzie badania zorientowane wyraźniej na tzw. wytwory dodatkowe (by — products). Tak np. badania nad pamięcią lub rozwiązywaniem problemów byłyby praktycznie znacznie pożyteczniejsze, gdyby prezentowały jednocześnie dowody, iż wypracowane w ich rezultacie zasady mają zastosowanie w nauce szkolnej. Argumentem takim mógłby być np. szczegółowy program treściowy i opis działań nauczyciela, który spożytkował odnośne wyniki.

Inną słabością badaczy jest ich przesadna skłonność do szerokich uogólnień. Zdaniem Keislara, należałoby zajmować się o wiele częściej zagadnieniami o zasięgu zdecydowanie ograniczonym, np. do określonego cyklu lekcji z jednego przedmiotu na takim a takim szczeblu nauczania.

Merlin C. Wittrock stwierdza, że ważne są badania zarówno podstawowe, jak i „zorientowane na produkt”, zwłaszcza iż jedno i drugie muszą się wzajemnie

wspierać. Zakłada to jednak ścisłą współpracę między badaczami, nauczycielami, administracją szkolną oraz przemysłem oświatowym. Przedstawiciele tego ostatniego, jak zresztą i pozostających, wymienionych tutaj ogniw, znajdują się teraz, w dobie nauczania programowanego, w znacznie lepszym położeniu aniżeli przed dziesięciu laty, ponieważ są w stanie mierzyć na bieżąco reakcje ucznia, czyli skutki swoich oddziaływań.

Radykalnej zmiany charakteru szkół bazowych (laboratory schools) zażądał William Rabinowitz. Jest ich w Stanach Zjednoczonych ponad dwieście. Patronują im uczelnie pedagogiczne (colleges), ale obiektywnie — w przeciwieństwie do rewolucjonizującej roli niektórych z nich w latach rozkwitu „nowego wychowania” — dzisiaj wiodą one, zdaniem dyskutanta, żywot wręcz żalсны.

Ponieważ są to szkoły bazowe dla odnośnych zakładów kształcenia nauczycieli, przejawiają one niechęć do stosowania metod i środków nauczania, nie używanych nagminnie. Nie zdradzają też pasji eksperymentalnej, którą wyparły sposoby dawno wypróbowane, wprawdzie bezpieczne i solidne, ale wcale nie awangardowe. Choć za pracę badawczą uznaje się w tych szkołach oficjalnie za ważną, to jednak nie stoi ona bynajmniej w centrum ich uwagi i troski. Prowadzi się tu badania oparte przede wszystkim na obserwacji zastanych (nie modyfikowanych) zachowań się nauczyciela i uczniów i wyciąga na tej podstawie wnioski natury korelacyjnej. W sumie są to w najlepszym razie szkoły, które uprawiają (dosłownie: *naśladują — follow*) „dobrą” praktykę pedagogiczną, zamiast ją poprzedzać, *o d k r y w a ć*.

Co zatem należy uczynić? Po pierwsze, pisze Rabinowitz, trzeba zmienić zasadniczo ich charakter. Muszą się one w sposób istotny różnić od szkół „normalnych”, w części których prowadzi się przecież także różne badania pedagogiczne.

W szkołach publicznych, niebazowych eksperymenty pedagogiczne właściwe, to jest takie, które operują zmiennymi, nie są mile widziane przez czynniki administracyjne, zainteresowane w tym, aby badania takie nie trwały „zbyt długo”. Dlatego eksperymenty tego rodzaju powinno się lokować właśnie w szkołach bazowych, przyuczelnianych.

Jednakże szkoły te będą miały rację bytu tylko wówczas, gdy będą — co podkreśla z emfazą polemista — szkołami utopijnymi. Każda z nich powinna przyjąć określony zespół wzajemnie powiązanych idei, określoną koncepcję o dużej przypuszczalnej „mocy pedagogicznej” i starać się wielostronnie rozwijać odnośne działania praktyczne, podnosząc je jako całość do rangi swoistego, a spójnego systemu. Niechaj każda z nich przyswoi sobie jakiś jeden wielki „temat” i odzwierciedli go we wszystkim, cokolwiek robi. Temat ten ma być wszędzie obecnym, długofalowym podejściem pedagogicznym. Szczególnie ważne jest — kontynuuje swoje wywody Rabinowitz — aby funkcja odkrywczą wystąpiła w szkole eksperymentalnej na pierwszy plan i aby nie mieszać jej z funkcjami innymi, jak pokaz czy upowszechnianie.

Jest rzeczą zrozumiałą, że postulowane tutaj szkoły muszą być raczej nieduże liczebnie i rekrutować uczniów selekcyjnie. Fakt ten, obok lokalizacji w sąsiedztwie uczelni, może wywołać zarzut, iż tego rodzaju szczególne warunki utrudnią późniejszy transfer doświadczeń na inne szkoły. To prawda — replikuje dyskutant — pamiętajmy jednak, że użyteczność takiej czy innej metody pedagogicznej ma być przedmiotem nie założenia, lecz empirycznego dowodu. Zresztą, jeśli okaże się to wskazane, nic nie stoi na przeszkodzie, aby zbliżyć sytuację szkół eksperymentalnych do warunków masowych.

Całą dyskusję zamykają „Uwagi Roberta Glasera”, znanego specjalisty od nauczania programowanego. Twierdzi on, że opisywane przez uczestników dyskusji trudności nie są czymś typowym akurat dla badań pedagogicznych. Także w innych dziedzinach niełatwo jest wskazać model badania, który by gwarantował niez-

wodnie pozytywne konsekwencje praktyczne. Powszechniejszej natury jest również brak wysoko kwalifikowanych specjalistów pracujących na pograniczu teorii i praktyki. W przypadku innowacji pedagogicznych chodzi o takich fachowców, którzy umieliby prowadzić badania ukierunkowane na szkołę i radzili sobie z problemami organizacyjno-praktycznymi.

Glaser zwraca także uwagę na konieczność opracowania o wiele dokładniejszych, a jednocześnie operacyjnych definicji, gdyż ogólnikowe i mgliste określenia dotychczasowe pozwalają na taką dowolność interpretacyjną, że szkoły „pracują nadal tak, jak pracowały”. Z wymogiem precyzji wiąże ściśle postulat wyraźniejszej, niż to ma miejsce obecnie, profesjonalizacji nauczycieli, co znów zakłada większą dbałość w procesie kształcenia nauczycieli o krytyczną analizę metod dotyczącą stosowania narzędzi, które pozwalają na ocenę własnej pracy.

Wypowiedzi uczestników tej dyskusji — pisze obrazowo Glaser — napawają otuchą, iż wprawdzie naukowe badania dydaktyczne nie osiągnęły jeszcze wieku dojrzałego, to jednak wyszły zdecydowanie z egocentrycznego, subiektywnego okresu dzieciństwa. Dalszy postęp zależy od uprzytomnienia sobie, gdzie się znajdujemy obecnie, jeśli idzie o pedagogiczną efektywność. Musimy dążyć do coraz większej obiektywności w ocenie skutków nauczania, tak abyśmy wiedzieli dokładnie na przykład, ile mogą się dzieci nauczyć w określonych warunkach, ile zużywają na to czasu, jak długo pamiętają wyuczone treści itp.



Przedstawiona dyskusja skłania do refleksji, która by krytycznie konfrontowała jej treść z odnośnymi problemami w naszych warunkach. W polskiej sytuacji współczesnej nieporównanie większą rolę odgrywa motywacja wewnętrzna niż pieniądze. Z drugiej strony sytuacja ta jest — trzeba to przyznać — materialnie uboższa. A jednak, mimo tych istotnych różnic, które należy widzieć na tle odmiennych tradycji oświatowych, odrębnej organizacji szkolnictwa i zasadniczej inności ustrojów społeczno-ekonomicznych, łatwo dostrzec spore analogie.

Wszak i u nas obserwujemy niezbieżność między teorią a praktyką pedagogiczną, i u nas badacz pedagogiczny ogranicza się zazwyczaj do prowadzenia badań (w dodatku najczęściej w pojedynkę) i ogłaszania ich wyników, natomiast potyka się o ognio wdrażania, i u nas wiele szkół eksperymentalnych przeżywa kryzys, wreszcie często i u nas brak jest ściślejszej współpracy na co dzień między pedagogami-teoretykami a praktykami (nauczycielami), administracją szkolną i przemysłem oświatowym. Przez ten ostatni należałoby oczywiście rozumieć tutaj nie tylko zaplecze dbające o wyposażenie szkół w pomoce naukowe, lecz także wydawnictwa podręcznikowe i czasopisma pedagogiczne, a do całego poprzednio wspomnianego wykazu dołączyć trzeba system kształcenia i doskonalenia nauczycieli, rozumiejąc przezeń między innymi działalność pedagogiczną ZNP.

I oto, biorąc to wszystko pod uwagę, a jednocześnie zdając sobie sprawę z olbrzymiego potencjału organizacyjnego i społecznego, jakim rozporządza nasz ustrój — trzeba powiedzieć, że byłoby nas stać na szerokie i autentyczne wypróbowywanie w praktyce nowych, efektywniejszych metod nauczania i wychowania, a zwłaszcza na upowszechnianie tego, co zdaje pomyślnie egzamin życia. Równocześnie trudno zaprzeczyć, iż w porównaniu z olbrzymimi wprost możliwościami eksperymentujemy na polu oświaty żałośnie nieśmiało.

W przeciwnym razie mielibyśmy już w Polsce co najmniej kilka eksperymentów typu radzieckich badań 50 i 50 szkół, wiele rejonów konferencyjnych realizowałyby własne, żywotne na danym terenie programy doskonalenia, znacznie więcej nauczycieli uzyskiwałoby stopnie naukowe, a każda Wyższa Szkoła Pedagogiczna, każda uniwersytecka katedra pedagogiczna, ba, każde studium nauczycielskie posiadałoby swoje specyficzne, niepowtarzalne oblicze, charakteryzujące się swoistym

zespołem idei dydaktyczno-wychowawczych, stale wypróbowywanych i doskonalonych na odpowiedniej szkolnej bazie eksperymentalnej przez swoich twórców i zwolenników, profesorów i wychowanków danej uczelni czy zakładu.

Takie idee do wyeksperymentowania (oczywista nie powinno ich być za wiele) mogłaby na przykład podszeptać każdemu z tych ośrodków uważna i krytyczna lektura wydanej pod redakcją W. Okonia publikacji pod nazwą „Szkoly eksperymentalne w świecie 1900—1960”,<sup>1</sup> oczywiście w sensie inspiracji dorównanej do zmienionych warunków i specyficznych możliwości konkretnego środowiska. Dzięki temu zaś, że w całym kraju mamy jednolity, nadzorowany centralnie system oświaty, poszczególne, najbardziej bezsporne idee można by stosunkowo szybko integrować w większe całości po to, aby na tej raczej do- niż odśrodkowej drodze budować stopniowo coraz bardziej nowoczesny i racjonalny, choć niekoniecznie w pełni jednolity system pedagogiczny. Nie umniejsza to w niczym roli powszechnie u nas obowiązujących ogólnych kanonów marksistowskiej pedagogiki w rodzaju postulatów kształtowania naukowego poglądu na świat, aktywizacji, socjalizacji itp. Chodzi jedynie o faktyczne prawo obywatelstwa dla zasady, iż możliwe, a nawet pożądane są różne sposoby rozwiązań tego samego pedagogicznego problemu, kryjącego się właśnie pod takimi hasłami, jak walka o naukowy światopogląd, o nauczanie aktywizujące i tak dalej. Prawo poparte moralną, organizacyjną i finansową przychylnością.

Oddzielna uwaga należy się sposobom, które by łagodziły ową obecną na obu półkulach rozbieżność między teorią a praktyką pedagogiczną. Sądzymy, że wiele zależy tutaj od ilości i jakości opracowań z pogranicza ogólnej teorii pedagogicznej i szczegółowych metodyk. Po prostu chodzi o prace średniego poziomu ogólności, nie będące receptami, ale też nie poprzestające na generaliach.

Tworzenie tego rodzaju opracowań na przykład na styku dydaktyki i metodyk szczegółowych w warunkach i w rezultacie badań zespołowych dawałoby rękojmię, iż uwagi autorów nie umkną możliwości ściślejszej korelacji między przedmiotami. Tylko też wtedy będzie się miało do czynienia z tą jakże rzadką, a jak zarazem pożądaną sytuacją, gdy cały szereg też można nie ilustrować, lecz *f o r m u ł o w a ć* na podstawie analizy czy to tego samego materiału badawczego, czy to materiału dotyczącego przynajmniej tych samych grup uczniowskich, czy choćby tylko materiału wprawdzie różnego, ale uzyskanego pod tymi samymi rygorami metodologicznymi. A przecież czynienie zadość podobnym warunkom wzmacnia siłę dowodową i ułatwia dydaktyczny transfer, jeśli wolno użyć tego terminu na określenie zwiększonych możliwości oddziaływania tak powstałych sugestii dydaktycznych na niezrutynizowanych nauczycieli. Transfer ten będzie, rzecz jasna, tym większy, im mniej optymalne, a bardziej zbliżone do sytuacji masowej będą warunki pracy szkół, z których uzyska się materiały

*Ryszard Radwiłowicz*

<sup>1</sup> „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1964.

## PROF. DR TADEUSZ PASIERBIŃSKI

Zmarły w dniu 31 marca 1968 r. Prof. Dr Tadeusz Pasierbiński należał do wybitnych działaczy oświatowych, którzy połączyli w twórczy sposób swą wieloletnią praktykę pedagogiczną z kształtowaniem zrębów nowej teorii pedagogicznej. Należał do tych zasłużonych i niezapomnianych działaczy oświatowych w polskiej myśli pedagogicznej, którzy połączyli swą pracę pedagogiczną z walką o postęp społeczny, z walką o socjalizm.

Urodzony 20 października 1901 r. w Szczekocinach, pow. włoszczowskiego, woj. kieleckiego, po ukończeniu gimnazjum odbył studia na wydziale filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie w zakresie polonistyki i historii. Pracę nauczycielską rozpoczął 15. IX. 1922 r. w prywatnym gimnazjum w Praszce. Obok przygotowywanej rozprawy doktorskiej pogłębiał swe studia pedagogiczne i uzyskał w r. 1930 stopień naukowy doktora filozofii. Potem pracował jako nauczyciel kontraktowy w gimnazjum żeńskim w Dąbrowie Górniczej i Państwowym Seminarium Nauczycielskim im. A. Mickiewicza w Sosnowcu.

Mimo że pracę pedagogiczną rozpoczął w r. 1922, a w szkolnictwie państwowym w r. 1926 Pasierbiński nie mógł uzyskać stałego etatu. W zespole archiwum dawnego Ministerstwa WRiOP zachowały się akta personalne Tadeusza Pasierbińskiego, z których wynika, że „jako nauczyciel kontraktowy pobiera wynagrodzenie za 19 godzin tygodniowo licząc po 10 zł za godzinę w stosunku miesięcznym”.

W czasie swego pobytu na terenie Zagłębia Dąbrowskiego Pasierbiński prowadził w ciągu kilku lat szeroką akcję oświatową w środowisku robotniczym. W tym też czasie zaczął pisywać artykuły do czasopism oświatowych. Po ukończeniu kursu dla kandydatów na podinspektorów szkolnych, jaki odbył się w Warszawie od 14. I. do 1. III. 1935 r., Kuratorium Okręgu Szkolnego Krakowskiego w piśmie z 6. VII. 1935 r. wystąpiło do Ministerstwa WRiOP o „zamianowanie dra Tadeusza Pasierbińskiego z dn. 1. VIII. 1935 r. na stanowisko prowizorycznego podinspektora szkolnego na obwód szkolny sosnowiecki z siedzibą w Sosnowcu”.

Departament II Min. WRiOP jednak uznał, że „nie powinien on być zatrudniony w Sosnowcu z powodów wskazanych w piśmie Dyrektora Seminarium w Sosnowcu”. Nie udało mi się odszukać tego pisma i ustalić tych powodów. Wskutek wspomnianej korespondencji na wniosek ówczesnego kuratora krakowskiego, M. Godeckiego został Pasierbiński mianowany z dn. 1. XI. 1935 r. podinspektorem szkolnym na obwód ostrowiecki. Równocześnie z tą nominacją wysłane zostało przez ówczesnego dyrektora Biura Personalnego Min. WRiOP pismo z dn. 4. X. 1935 r. nast. treści: „Ze względu na prowizoryczną nominację p. dra Pasierbińskiego Kuratorium zwróci baczną uwagę na jego działalność na stanowisku podinspektora szkolnego”.

Na stanowisku podinspektora szkolnego w Ostrowcu rozwinął Pasierbiński wszechstronną działalność. W zachowanej w aktach opinii p. o. wizytatora szkół Kuratorium Krakowskiego z dn. 2. X. 1937 r. czytamy: „Dr T. Pasierbiński jest człowiekiem inteligentnym, o umyśle bystrym, jasnym i spostrzegawczym. Szczególnie wrażliwy na piękno mowy polskiej (wyróżniony przez Pol. Akademię Literatury) i kulturę życia społecznego. Do zawodu teoretycznie dobrze przygotowany (...) jest ustosunkowany do pracy i obowiązków zawodowych rzetelnie, pozytywnie i sumiennie. W postępowaniu z ludźmi taktowny, uprzejmy i kulturalny, charakter zrównoważony i opanowany (...) Jako inspektor potrafi należycie rzeczowo i w odpowiedniej formie instruować nauczycieli i kierowników szkół”.



Mimo uzyskanej tak dobrej i zasłużonej w pełni opinii służbowej Pasierbiński nie uzyskał dalszego awansu, lecz został pismem ministra WRiOP z dn. 28. II. 1938 r. przeniesiony „dla dobra służby z dn. 1. III. 1938 r. do służby nauczycielskiej na stanowisko nauczyciela Państwowego Gimnazjum im. R. Traugutta w Brześciu nad Bugiem z zachowaniem obecnie posiadanej grupy uposażenia i z powierzeniem obowiązków wizytatora Kuratorium OS Brzeskiego”. Przeniesienie to nie było chyba awansem. Podczas działań wojennych 1939 r. Pasierbiński brał udział jako rotmistrz 5 pułku ułanów Zaslawskich, a następnie znalazł się w obozach jeńców. Jako prezes kół nauczycielskich w obozach jenieckich (Choszczno, Grossborn, Doessel) podjął szeroko zakrojoną akcję kursową i uzyskał duży autorytet. Po uwolnieniu z obozów Pasierbiński stanął na czele Centrali Szkolnictwa Polskiego w Niemczech, rozwijając ożywioną działalność oświatową i opiekuńczą wśród licznych rzesz uchodźstwa polskiego.

Oceniając ten okres swej działalności Pasierbiński pisał: „Centrala Szkolnictwa w swej działalności stosowała demokratyczne formy kierowania oraz nadzoru pedagogicznego (...) Ta pełna poświęcenia praca nauczycieli i działaczy, solidność w wypełnianiu obowiązków, dbałość o poziom naukowy i moralny młodzieży były niemal powszechne w całym szkolnictwie polskim w Niemczech. Dzięki tej postawie można było rozwiązać wiele trudnych problemów organizacyjnych i dydaktyczno-wychowawczych”. („Problemy kultury i wychowania”. Warszawa 1963, s. 182 i 191).

Po powrocie do kraju Pasierbiński znalazł się wśród czołowych pracowników Ministerstwa Oświaty, obejmując początkowo Wydział Wychowania w departamencie VI, a następnie stanowisko dyrektora departamentu Oświaty i Kultury Dorosłych. Wtedy też poznałem Pasierbińskiego i miałem możliwość przyjrzeć się z bliska Jego wyteżonej pracy, Jego niezwykłej umiejętności współpracy z ludźmi oraz wszechstronności zainteresowań. Były to lata trudne i wymagające od ludzi niezwykle wysiłku. Pasierbiński dawał przykład hartu i ofiarnej pracy. W l. 1949—1952 był zastępcą pełnomocnika Rządu do walki z analfabetyzmem, rozwijając na tym polu niezwykle działalność. Próba uogólnienia tej działalności była opublikowana później rozprawa pt. Problemy likwidacji analfabetyzmu w Polsce Ludowej (1960).

Równocześnie objął wykłady zleczone i ćwiczenia w Uniwersytecie Warszawskim i Akademii Nauk Politycznych z zakresu pedagogiki i oświaty dorosłych. W l. 1952—1954 był radcą Premiera d/s Oświaty i Wychowania w Prezydium Rady Ministrów. Pasierbińskiego jednak pociągała praca naukowa i jej też poświęcił pozostałe swe życie. W r. 1951 został mianowany zastępcą profesora, a następnie docentem w Państwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Warszawie. W r. 1956 przeszedł do Uniwersytetu Warszawskiego, pełniąc w l. 1958—1960 funkcję prodziekana Wydziału Pedagogicznego UW i w l. 1960—61 funkcję dziekana. Na tych stanowiskach położył Pasierbiński duże zasługi dla rozwoju Wydziału, tworząc nowe studia (wieczorowe). Był lubiany i szanowany przez wszystkich. Jego niezwykle takt i serdeczny stosunek do ludzi wytworzyły bliską więź między Nim a współpracownikami i studentami. Wr. 1965 objął kierownictwo katedry Teorii i Organizacji Szkoły, rozwijając na tym stanowisku niezwykle ożywioną działalność naukową i dydaktyczną. W pracy pt. Problemy kierowania szkołą (1965) Pasierbiński oświetlił w sposób nowy zasady kierowania szkołą i doboru ludzi na stanowiska kierownicze podnosząc: „Wzrasta poczucie godności osobistej zarówno nauczyciela, jak i kierownika. To samo odnosi się do inspektora i wizytatora, gdy włączają się do pracy szkoły nad podnoszeniem poziomu kierowania nią w duchu demokracji socjalistycznej (...) Praca nad sobą kierownika i wszystkich współpracujących z nim osób w pielęgnowaniu kultury postępowania (pojmowanej zgodnie z założeniami humanizmu socjalistycznego, sprawdzanego w codziennej

praktyce) staje się podstawą dobrej organizacji działalności szkoły i realizacji jej zadań — wychowania człowieka dla przyszłości" (s. 196—197).

W pracy pt. *Wizytacja szkoły* (1966) i w ostatniej w druku będącej pracy pt. *Zarys organizacji pracy szkoły* Pasierbiński szczerze dzielił się swym bogatym doświadczeniem życiowym, swymi cennymi badaniami naukowymi pisząc, że „wizytacja to nie tylko kontrola, ale i wzajemna pomoc i rada, wreszcie inspiracja oraz wyzwalanie inicjatywy i tych wszystkich sił, którymi dysponuje szkoła jako środowisko wychowawcze i ognisko kultury w danym środowisku” (s. 4).

Prace naukowe Pasierbińskiego, pisane jasno i przystępnie, cieszyły się dużym powodzeniem wśród licznych rzesz nauczycielstwa polskiego. Spotkały się też z życzliwym przyjęciem i licznymi recenzjami w kraju i zagranicą. Pasierbiński umiał nawiązywać bliski kontakt ze swym czytelnikiem i słuchaczem, wygłaszał liczne odczyty na kursach nauczycielskich. Pasierbiński był związany z ruchem nauczycielskim od początku swej działalności pedagogicznej. Należał do ZNP od r. 1926, był przewodniczącym sekcji szkolnictwa średniego w Sosnowcu i wiceprezesem oddziału powiatowego w Będzinie, po wojnie był członkiem Zarządu Głównego ZNP i przewodniczącym sekcji administracji szkolnej i zakładów kształcenia nauczycieli. Zdobył sobie niezwykle autorytet wśród licznych rzesz nauczycielstwa polskiego, które widziało w Nim szermierza Nowej Szkoły i nowego stosunku między ludźmi.

Przedwczesna śmierć Prof. Tadeusza Pasierbińskiego jest dużą, niepowetowaną stratą dla pedagogiki polskiej, dla polskiego ruchu nauczycielskiego. Mimo ciężkiej choroby niemal do ostatniej chwili współpracował z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, interesował się żywo i przeżywał boleśnie ostatnie wypadki na wyższych uczelniach. Był dobrym i szlachetnym Kolegą i wiernym Przyjacielem młodzieży akademickiej, a młodych nauczycieli w szczególności. Całe swe życie poświęcił bez reszty Szkole Polskiej, w kraju i na obczyźnie umiał wiązać praktykę pedagogiczną z nową teorią pedagogiczną. Był prawdziwym wychowawcą młodzieży i zasłużonym Nauczycielem PRL.

*Michał Szulkin*

## PROBLEMY REFORMY SZKOŁY PODSTAWOWEJ NA PLENUM ZARZĄDU GŁÓWNEGO ZNP

18 marca br. odbyło się Plenum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego poświęcone ocenie realizacji reformy szkolnictwa podstawowego oraz ocenie sprawozdania finansowego Związku za rok 1967.

W obradach, którym przewodniczył prezes ZG ZNP Marian Walczak, poza członkami plenum wzięli udział: sekretarz CRZZ — Cz. Wiśniewski, zastępca kierownika Wydziału Oświaty i Nauki KC PZPR — H. Garbowski, naczelnik Kwatery Głównej ZHP — W. Kinecki, przedstawiciel Wydziału Oświaty i Kultury NK ZSL — W. Dusza, kierownik Zespołu Społeczno-Zawodowego CK SD — J. Boberski, dyrektor generalny Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego — St. Dobosiewicz, dyrektor Centralnego Ośrodka Metodycznego — K. Kuligowska.

Rozpoczynając obrady plenum prezes ZG ZNP Marian Walczak omówił budzące głęboką troskę zajęcia wśród młodzieży akademickiej. Mają one szczególną wymowę dla nas nauczycieli i wychowawców. Bo choć znamy już dziś źródła i genezę wy-

padków, choć zdajemy sobie sprawę, że prowokatorzy i organizatorzy zajęć wykorzystali młodzieńczy zapał, wrażliwość i zaangażowanie naszej młodzieży, niemniej stwierdzenie tego faktu nie zwalnia wychowawców od wyciągnięcia wniosków na przyszłość o konieczności wzmocnienia pracy wychowawczej.

Charakteryzując ponad 60-letnią historię Związku prezes Walczak podkreślił, iż historia ta „jest świadectwem nie tylko pełnego poparcia, lecz czynnego zaangażowania się nauczycieli po stronie postępu, demokracji i socjalizmu.

Wyrażamy szczerze uznanie wszystkim tym nauczycielom i pracownikom nauki, którzy swą patriotyczną postawą i należyтым działaniem wywiązali się z dobrze pojętych obowiązków wychowawczych, zaangażowali swój autorytet i doświadczenie dla dobra zdeorientowanej młodzieży.

Nasze stanowisko w omawianej sprawie jest jednoznaczne. Tak jak w przeszłości, tak i w dniu dzisiejszym, w okresie poprzedzającym V Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, nauczycielstwo polskie i jego związkowa organizacja razem z klasą robotniczą i inteligencją skupiają się wokół PZPR, jej programu i polityki, przekazują wyrazy szacunku, uznania i pełne poparcie I sekretarzowi KC PZPR tow. Wiesławowi.

Równocześnie wyrażamy zapewnienie, że nasze nauczycielstwo pracą i działaniem przyczyni się do realizacji wielkich i szczytnych ideałów ustroju socjalistycznego — w imię lepszej przyszłości polskich dzieci i młodzieży”.

Wyrazem obecnego stanowiska Związku, poparcia, jakie organizacja nasza udziela partii, jest rezolucja, której projekt odczytał kol. M. Rataj. Projekt rezolucji i stanowisko zajęte przez ZG ZNP znalazły potwierdzenie w wypowiedziach poszczególnych członków plenum charakteryzując sytuację na własnym terenie i stanowisko zajęte przez miejscowe władze związkowe. W wielu województwach Zarządy Okręgów podejmowały rezolucje potępiające wicherzycieli i prowokatorów oraz apele do młodzieży akademickiej.

Członkowie plenum uchwalili również przedstawiony przez sekretarza KC ZNP Fr. Filipowicza apel do nauczycielstwa wzywający do uczczenia czynem społecznym i wzmocnioną pracą dydaktyczno-wychowawczą zbliżającego się V Zjazdu PZPR. „Jesteśmy głęboko przekonani, że takie szlachetne współzawodnictwo wyrażone czynem produkcyjnym i społecznym będzie najlepszą, konkretną formą naszego pełnego poparcia dla Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Niech w tym pięknym patriotycznym czynie nie zabraknie ani jednego człowieka pracy. Czynem wyrażamy swe poparcie dla polityki partii”.

Następnie sekretarz ZG ZNP St. Krawciewicz w obszernym referacie przedstawił problemy realizacji reformy szkolnictwa podstawowego:

Na podstawie materiałów sprawozdawczych Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, jak również materiałów analitycznych wojewódzkich i powiatowych instancji partyjnych, administracyjnych i ogniw ZNP można dokonać próby udzielenia sobie odpowiedzi na szereg pytań dotyczących stopnia realizacji i dotychczasowej efektywności przeprowadzonej reformy. Problematyka związana z tym zagadnieniem jest bardzo rozległa, obejmuje takie sprawy, jak sieć szkolna, budownictwo, programy, podręczniki, wyposażenie, zagadnienia kadrowe, kwalifikacje, warunki pracy i życia nauczycieli. Wszystkie te zagadnienia zostały w referacie szczegółowo zanalizowane.

Prace nad korektą sieci szkolnej należy ocenić raczej pozytywnie. Mimo istniejącego od lat wyżu demograficznego 92 proc. uczniów pobiera naukę w szkołach wysoko zorganizowanych. Dalsza korekta sieci, podnoszenia stopnia organizacyjnego szkół i związana z tym intensyfikacja budownictwa szkolnego, jak również organizowanie dowożenia dzieci — to zagadnienia nadal aktualne.

Na odcinku budownictwa szkolnego notujemy również duże osiągnięcia. Mimo to szkolnictwu podstawowemu brak jeszcze około 20 tysięcy izb lekcyjnych, a dla

zapewnienia w pełni prawidłowej realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych należałoby w najbliższym czasie wybudować 47 tysięcy izb oraz 19 tysięcy pracowni. Narodowy Plan Gospodarczy za lata 1961—1965 wykonany został tylko w 80 proc., a nakłady zrealizowano w 80,5 proc. Nie zdołano wykorzystać ogółem 2 mld 708 mln zł. Wiele do życzenia pozostawia też jakość inwestycji szkolnych.

Niemalą kłopotów nastęrcza szkołom niedostateczne wyposażenie w pomoce naukowe, sprzęt i meble.

Jednym z najpoważniejszych zadań szkoły jest jej oddziaływanie wychowawcze na powierzoną młodzież. Sprawa ta nabiera szczególnego znaczenia zwłaszcza teraz, w warunkach ostrej walki politycznej, ideowej i światopoglądowej.

Przede wszystkim należy zastanowić się nad pytaniem, w jakiej mierze programy i podręczniki odpowiadają założeniom wychowawczym i dydaktycznym współczesnej szkoły oraz jakie trudności napotyka nauczyciele i uczniowie przy ich realizacji. Ogólnie można stwierdzić, że nowe programy i podręczniki uwzględniają postulaty zbliżenia szkoły do życia, stan współczesnej wiedzy i techniki oraz umożliwiają pogłębienie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Treść sprzyja rozumieniu procesów rozwoju społecznego oraz kształtowaniu postawy ideowej wychowanków.

Jest jednak nadal wiele problemów dyskusyjnych dotyczących programów i podręczników, jest więc sprawą oczywistą, że prace nad nimi powinny być prowadzone w sposób ciągły i przy udziale możliwie najszerszych kręgów nauczycielstwa.

Efektywność pracy szkoły zależy przede wszystkim od poziomu naukowego i przygotowania pedagogicznego nauczycieli. W chwili rozpoczęcia reformy mieliśmy 17,3 proc. nauczycieli posiadających wykształcenie powyżej średniego, a 6,2 proc. nauczycieli niewykwalifikowanych. Obecnie ponad 55 proc. legitymuje się wykształceniem na poziomie SN i wyższym. Trudności występują z prawidłowym rozmieszczeniem specjalistów. 7200 szkół nie posiada jeszcze nauczycieli-polonistów z dodatkowymi kwalifikacjami, a 2683 ośmioklasówki nie dysponują ani jednym specjalistą. Istnieje potrzeba ponownego rozpatrzenia problemu polityki zatrudnienia i rozmieszczenia nauczycieli o wyższych kwalifikacjach.

Obok zagadnień związanych z problemem podnoszenia kwalifikacji Związek podejmował liczne prace nad reformą systemu kształcenia nauczycieli. Dąży się też do polepszenia przygotowania pedagogicznego kandydatów na nauczycieli studiujących w wyższych uczelniach, a wreszcie do zapewnienia wszystkim nauczycielom systematycznego kontaktu z nauką i kulturą.

Przeprowadzono wnikliwą analizę sytuacji w zakresie samokształcenia i doskonalenia. W obecnej sytuacji istnieje potrzeba gruntownej oceny istniejącego systemu, sformułowania postulatów co do jego ulepszenia, a być może i do zasadniczego zreformowania w kierunku lepszego zaspokojenia potrzeb kadry pedagogicznej.

Wszystko to zmierzać ma do pomocy dla nauczycieli, do poprawy efektywności pracy szkół. W tym zakresie problemem otwartym pozostaje sprawa administracji szkolnej. Rozwój rzeczywistych funkcji pedagogicznych nadzoru domaga się odciążenia tego nadzoru od nadmiaru czynności administracyjnych. Zachodzi też pilna potrzeba rozpatrzenia problemu kwalifikacji pracowników nadzoru i systemu ich dalszego doskonalenia zawodowego.

Nad referatem rozwinęła się ożywiona dyskusja, która koncentrowała się wokół spraw niesłychanie żywotnych dla dalszego rozwoju naszego szkolnictwa oraz doskonalenia pracy ideowo-wychowawczej. Mówiono o bazie materialno-technicznej szkolnictwa, sieci szkolnej, sprawności kształcenia, o zapewnieniu równego startu młodzieży wiejskiej i miejskiej, o trudnościach pracy szkół, zwłaszcza na wsi, o braku specjalistów, niedostatku pomocy szkolnych i urzędzeń, o braku mieszkań dla nauczycieli, o wielu nieprawidłowościach w pracy administracji i nadzoru pedagogicznego. Padaly słuszne głosy krytyki na temat programów, podręczników,

na temat przygotowania nauczycieli do pracy pedagogicznej i skutecznej dla nich pomocy, na temat doskonalenia nauczycieli itp.

Wiele istotnych uwag dotyczyło słabości i niedostatku pracy wychowawczej z młodzieżą, a w szczególności różnych wzorów wychowawczych rodziny, środowiska, braku wzajemnego porozumienia.

W dyskusji podkreślano, że niezbędne jest dalsze nasilenie inicjatyw i poczynań wychowawczych zarówno szkoły, jak i organizacji pracujących w szkole oraz szerokiego środowiska pozaszkolnego. Przede wszystkim niezbędna jest większa pomoc wychowawcza dla szkoły ze strony ludzi dorosłych, a w szczególności rodziców.

Odrębna grupa zagadnień dotyczyła spraw warsztatu nauczyciela, a więc zapewnienia mu możliwie jak najlepszych warunków pracy. Jest to sprawa nie tylko dalszego doskonalenia jego wiedzy, dostarczania literatury, książki, zapewnienia możliwości rozwoju kulturalnego (teatr, wycieczka, samokształcenie), lecz taka sprawa harmonijnych stosunków społecznych w kolektywach nauczycielskich, współpracy i współdziałania, wreszcie odciążenia od nadmiaru obowiązków społecznych, ochrony jego pozycji w społeczeństwie.

W trakcie dyskusji zgłoszono też wiele postulatów, do których ustosunkował się dyrektor generalny Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego — Stanisław Dobosiewicz. Mówiąc o nowych programach podkreślił potrzebę dalszego ich doskonalenia. Bowiern już w trakcie wprowadzania ich do praktyki szkolnej zarysowały się liczne problemy, głównie natury dydaktycznej i organizacyjnej, które oczekują na rozwiązanie. Nawigując do sugestii wysuwanych przez niektórych dyskutantów, dotyczących rozładowania materiału programowego, dyr. Dobosiewicz stwierdził, że programy zawierają podstawową wiedzę, niezbędną do przygotowania absolwenta do życia. Wiele treści, które przeżywają się i dezaktualizują, trzeba będzie zastępować nowymi, ale trudno sobie wyobrazić, aby wobec ogromnego tempa rozwoju nauki zakres tej wiedzy mógł być poważnie zredukowany.

Ustosunkowując się do sprawy wyposażenia szkół w pomoce naukowe, lektury, mówca zapewnił, że trudna sytuacja szkół ulegać będzie stopniowej poprawie. Jednym z niezmiernie ważnych zagadnień jest sprawa budownictwa szkolnego. Dyrektor poinformował zebranych o podpisaniu umowy między Ministerstwem Oświaty i Szkolnictwa Wyższego a Ministerstwem Budownictwa, zobowiązującej do pełnego wykonania do roku 1970 wszystkich pozycji 5-letniego planu inwestycyjnego. Natomiast problem zapewnienia lepszych warunków mieszkaniowych nauczycielom szkół wiejskich może być rozwiązany tylko przy wydanej pomocy innych resortów oraz ludności wiejskiej.

Mówiąc o przygotowywanych zmianach w systemie zarządzania oświatą oświadczył, że będą one w dalszym ciągu zgodne z obowiązującym w całej gospodarce narodowej kierunkiem na decentralizację. Chodzi o to, aby wszystkie wydziały prezydiów rad narodowych czuły się współodpowiedzialne za warunki pracy szkół, za poziom i wyniki pracy szkolnej zarówno dydaktycznej, jak i wychowawczej, za współpracę środowiska szkolnego ze szkołą w wychowaniu dzieci, a nie tylko wydział oświaty, któremu z natury rzeczy przypada rola wiodąca.

„Dotychczasowe osiągnięcia w realizacji reformy szkolnej — powiedział na zakończenie dyrektor — traktujemy jako korzystną podstawę do dalszych przekształceń systemu szkolnego. Mamy w tym zakresie niemało do zrobienia. Zadania na najbliższą przyszłość to: obniżenie wieku obowiązku szkolnego, wykorzystanie w pracy dydaktycznej przyspieszonej dojrzałości szkolnej, przedłużenie pobytu dziecka w szkole, a w perspektywie — przygotowanie warunków do upowszechnienia nauczania na poziomie średnim”.

Podsumowania dyskusji dokonał prezes Marian Walczak, który powiedział, że plenum stanowi kontynuację nauczycielskich dyskusji nad przekształceniem pro-

gramowo-organizacyjnym i dydaktyczno-wychowawczym szkolnictwa w naszym kraju.

Związek aktywnie uczestniczył we wszystkich poczynaniach zmierzających do rozwoju i doskonalenia oświaty i wychowania. Zagadnieniom reformy i problematyce postępu pedagogicznego poświęcono kilka zebrań plenarnych Zarządu Głównego i instytucji terenowych. „Obrady dzisiejszego plenum traktujemy jako nasz nauczycielski głos w sprawie realizacji reformy szkoły podstawowej, w nadziei, że przyczyni się on do szybszego załatwienia wielu problemów, o których koleżanki i koledzy mówili z tej trybuny. Musimy przyznać, że była to dyskusja żywa, bogata, nacechowana troską zarówno o sprawy codzienne naszych szkół, jak i sprawy wielkie, sprawy przyszłości”.

Prezes M. Walczak zaproponował jednocześnie powołanie komisji, która opracowałaby wnioski zgłoszone w dyskusji oraz sposób ich realizacji, a zebrane materiały przedstawiła władzom oświatowym i kierownictwu Związku.

W drugim punkcie porządku dziennego sekretarz ZG ZNP St. Wawrzynowski przedstawił sprawozdanie finansowe za rok 1967, które zostało przyjęte i zatwierdzone. Plenum Zarządu Głównego ZNP podjęło decyzję o przekazaniu w imieniu nauczycieli 100 tys. zł na budowę Pomnika Zdrowia Dziecka. Zamykając zebranie prezes Marian Walczak serdecznie podziękował członkom plenum i gościom za udział w obradach.

*Danuta Bukałowa*

## SESJA BALEYOWSKA W WARSZAWIE

13 września 1967 r. minęło 15 lat od śmierci wybitnego polskiego psychologa profesora Uniwersytetu Warszawskiego dra Stefana Baleya (1885—1952). Dla uczczenia tej rocznicy Rada Oddziałowa Związku Nauczycielstwa Polskiego przy Wydziale Pedagogicznym UW zorganizowała w Warszawie uroczystą sesję naukową.

Odbyła się ona 13 stycznia w uniwersyteckiej Sali im. Stefana Czarnowskiego. Na konferencję przybyli przedstawiciele najwyższych władz ZNP z prof. drem Zenonem Klemensiewiczem na czele. Obecne było grono profesorów psychologii i pedagogiki, wśród nich dostoynny gość z Uniwersytetu Jagiellońskiego prof. dr Stefan Szuman. Zebrali się również członkowie najbliższej rodziny prof. Baleya, a także Jego uczniowie i współpracownicy.

Przewodniczący Rady Oddziałowej ZNP dr Wincenty Łubniewski po przywitaniu zgromadzonych oddał głos Dziekanowi Wydziału Pedagogicznego prof. drowi Ta- deuszowi Tomaszewskiemu.

Pamięć o profesorze Baleyu — stwierdził prof. Tomaszewski — sięga daleko poza mury Uniwersytetu, w którym biegła Jego działalność. Baley był tym, który kładł fundamenty polskiej psychologii, a sława Jego nazwiska nie ustępuje rozgłosowi takich twórców, jak: Kazimierz Twardowski, Władysław Witwicki, Władysław Heinrich i Stefan Szuman. Jako współtwórca naszej psychologii rozwojowej i wychowawczej, niestrudzony organizator praktyki psychologicznej w kraju, kierownik instytutów i zespołów naukowych, autor podręczników akademickich, nauczyciel szerokich kadr pedagogicznych i działacz społeczny, zapewnił sobie Baley trwałą pozycję w dziejach polskiej psychologii i pedagogiki. W czasach, kiedy pojęcie nauki społecznie zaangażowanej z trudem torowało sobie drogę do umysłów ludz-

kich, profesor Baley rzucił hasło: psychologia winna służyć wychowaniu społeczeństwa! Nie złamany ciosami, jakie naszej nauce zadała wojna, podjął z zapałem trud odbudowy rozpoczętego dzieła. Choć zdołał zrobić wiele, przedwczesną śmiercią przerwała Jego wysiłki. Troszcząc się dziś o wszechstronny rozwój psychologii, o jej użyteczność społeczną, kontynuujemy ambitne zamierzenia profesora Baley, a jest to chyba najlepszy sposób złożenia hołdu Wielkiemu Naukowcowi.

Prof. dr Bogdan Suchodolski przypomniał w swym przemówieniu dwie cechy profesora Baley, cechy, które najdobitniej określały Jego osobowość, a zarazem wywierały największe wrażenie na tych, którzy Go znali. Były to: charakterystyczna postawa naukowa i postawa wobec ludzi. Szacunek Baley dla faktów, przekonanie, że to właśnie one są ostatecznym sprawdzianem wartości teorii naukowych, czyniły go reprezentantem pozytywizmu naukowego w jego najlepszym wydaniu. Świadomość, że „psychika” i „osobowość” nie są pojęciami pustymi, kazała Baleyowi stanąć w szeregu broniących prawa do istnienia psychologii w okresie niesprzyjającym jej rozwojowi. Swą ideę psychologicznego wychowania społeczeństwa głosił Baley nie tylko słowem, ale i czynem. Oddany bez reszty tym, których kształcił, nieustannie gotów do niesienia pomocy, zaskarbiał sobie powszechną wdzięczność i szacunek. W swym życiu osobistym wybrał samotność, by żyć sprawami nauki i innych ludzi. Dlatego właśnie Jego imię żyje w naszych sercach.

Prof. dr Zenon Klemensiewicz powiedział, że poczytuje sobie za wielki zaszczyt uczestniczenie w akcie hołdu Człowiekowi tak zasłużonemu dla polskiego szkolnictwa. Baley, który od lat młodzieńcych po wiek męski pracował jako nauczyciel szkół średnich, a w pewnym okresie również jako lekarz szkolny, poznał dobrze nie tylko życie i potrzeby młodzieży, ale również sprawy ludzi, którzy tę młodzież kształcą i wychowują. Doszedł do głębokiego przekonania, że aby ułatwić nauczycielowi jego trud, należy uzbroić go w praktyczną wiedzę psychologiczną. Przejęty tym zadaniem działał Baley wszędzie tam, gdzie widział możliwość urzeczywistnienia swej idei. W Instytucie Pedagogicznym ZNP, którym kierował, kształcono nauczycieli tak, by nie tylko zaopatrywać ich w rzetelną wiedzę, ale i zapalać do ciągłego eksperymentowania. Program swój realizował Baley także jako wykładowca na organizowanych przez Związek kursach i konferencjach, jako przewodniczący Komisji Psychologicznej przy ZG ZNP pracującej nad analizą programów szkolnych, jako redaktor przedwojennego poprzednika *Psychologii Wychowawczej — Polskiego Archiwum Psychologii*. Zawsze bronił interesów polskiego nauczycielstwa. Odwaga cywilna Profesora i postępową postawą, jaką zajął w czasie strajku nauczycielskiego, były godne najwyższego uznania. Profesor Baley zapisał się złotymi zgłoskami w annałach Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Prof. dr Stefan Szuman, który prawie równocześnie z Baleyem rozpoczął pracę w dziedzinie psychologii rozwojowej, a dokładnie w tym samym roku, co On, objął w Krakowie kierownictwo Katedry Psychologii Wychowawczej, przedstawił krótko dzieje swej współpracy z Profesorem. Mimo że nie zawsze całkowicie zgadzali się w poglądach na pewne zagadnienia szczegółowe, ich stosunki były zawsze przyjazne i koleżeńskie. Prof. Szuman wspominał o swym podziwieniu dla sumienności i pracowitości Profesora, dla jego opanowania wewnętrznego i optymizmu. Mówca podkreślił również z uznaniem głęboki patriotyzm Baley. Kończąc swe przemówienie wezwał zebranych do uczczenia pamięci Profesora jednorodną ciszą.

Referat prof. dr Marii Żebrowskiej obecnego Kierownika Katedry Psychologii Wychowawczej UW, bliskiego współpracownika prof. Baley, w całym okresie Jego działalności na Uniwersytecie Warszawskim, nosił tytuł: „Profesor Stefan Baley — pedagog, naukowiec, człowiek”.<sup>1</sup> W obszernym, bogatym w szczegóły historyczne

<sup>1</sup> Przemówienie prof. Żebrowskiej zostało zamieszczone in extenso w *Psychologii Wychowawczej* 1968 r. nr 2.

wystąpieniu Autorka skoncentrowała się kolejno na dwu dziedzinach aktywności naukowej Profesora: pracy dydaktycznej i badawczej.

Gdy przed z górą 40 laty, na jesieni roku 1927 obejmował Baley kierownictwo nowo utworzonej (na Wydziale Filozoficznym UW) Katedry Psychologii Wychowawczej, był już naukowcem o wysokich kwalifikacjach i doświadczeniu: posiadał dyplomy doktora filozofii i medycyny, odbył uzupełniające studia psychologiczne w Niemczech i Francji, miał za sobą dwudziestoletnie doświadczenia pracy nauczycielskiej w szkolnictwie średnim, pięcioletnią praktykę psychiatryczną, legitymował się także niemałą ilością publikacji psychologicznych i medycznych. Mimo to Jego pierwsze zadanie dydaktyczne — zorganizowanie kształcenia uniwersyteckiego w zakresie psychologii wychowawczej — było przedsięwzięciem nietatwym. Oprócz trudności technicznych, takich jak: skromne warunki finansowe i lokalowe, braki kadrowe, niedostateczne zaopatrzenie w książki, aparaty laboratoryjne i inne pomoce naukowe, istniała jeszcze trudność zasadnicza — fakt, że psychologia nie była samodzielny kierunkiem studiów. W ówczesnym systemie organizacyjnym uniwersytetu psychologia wychowawcza miała stanowić specjalizację w ramach studiów pedagogicznych, podobnie jak psychologia ogólna była przedmiotem specjalizacyjnym w zakresie studiów filozoficznych. Zdając sobie sprawę z konieczności gruntownego, a zarazem szybkiego zapoznania adeptów psychologii wychowawczej z teorią i metodami psychologii ogólnej, zorganizował Baley przyspieszony kurs ćwiczeń z tego przedmiotu pomyślany jako wstęp do dalszych właściwych studiów. Głębokie przeświadczenie Baley o tym, że psychologia wychowawcza powinna być nauką służącą potrzebom życia społecznego, kazało Mu kłaść wielki nacisk na praktyczne szkolenie studentów. Dzięki niezwykle talentowi organizacyjnemu Profesora, do roku 1937 powstało aż 7 ośrodków koordynujących przebieg praktyk zawodowych studentów. (Były to: ośrodek psychologów przedszkolnych, psychologów szkolnych, pracowni pedagogicznych, pracowni psychotechnicznych, szkół specjalnych, higieny psychicznej oraz ośrodek badań nad zwierzętami). Osiągnięcia te, zdaniem prof. Żebrowskiej, są godne przypomnienia tym bardziej, że dziś jeszcze, po 18 latach istnienia odrębnych studiów psychologicznych, problem kształcenia zawodowego psychologów nie jest rozwiązany zadowalająco.

Baley wskazywał ogromne zaangażowanie w sprawy rozwoju polskiej psychologii stosowanej. Brał osobisty udział w pracy szeregu poradni psychologicznych (np. Miejskiej Pracowni Psychotechnicznej, Poradni Pedagogicznej przy Towarzystwie Opieki nad Więźniami, Państwowej Poradni Wychowawczo-Psychologicznej Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego). Z wieloma innymi wymieniał doświadczenia bądź też współpracował w organizowaniu praktyk studenckich.

Wieloletnia praktyka nauczycielska przekonała Baley o tym, jak bardzo potrzebna jest wiedza psychologiczna w pracy szkolnej. Toteż kontakt Profesora ze szkolnictwem był zawsze bliski, a wyrażał się on głównie w dwu dziedzinach: prowadzeniu badań psychologicznych na użytek szkół oraz kształceniu nauczycieli. Na działalność pierwszego rodzaju składała się zarówno opieka psychologiczna nad dziećmi poszczególnych szkół (zwłaszcza nad dziećmi klas pierwszych i ostatnich oraz nad młodzieżą sprawiającą trudności dydaktyczne bądź wychowawcze), jak też realizacja szeroko zakrojonych programów badawczych (np. badania zainteresowań uczniów) czy wreszcie inne akcje usługowe (np. selekcja kandydatów do gimnazjów). Jeżeli chodzi o drugi ze wskazanych kierunków pracy Profesora, jak stwierdziła autorka referatu, „można bez przesady powiedzieć, że nie było takiej dziedziny i formy kształcenia nauczycieli, w której Baley nie brałby mniejszego lub większego udziału (...)”. Działalność Profesora na Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Łódzkim, w Państwowym Instytucie Nauczycielskim, Instytucie Pedagogicznym ZNP, współpracy z Wydziałem Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej, Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej, wykłady w Centralnym



Instytucie Wychowania Fizycznego (po wojnie w AWF), prowadzenie zajęć na Wyższych Kursach Nauczycielskich, uczestniczenie w konferencjach i zjazdach naukowych organizowanych przez ZNP — to tylko najważniejsze przykłady Jego udziału w kształceniu kadr pedagogicznych.

Twórczość naukowa profesora Baleya była równie bogata, jak Jego działalność nauczycielska. Prof. Żebrowska zaakcentowała trzy cechy Profesora jako naukowca: wielostronność Jego zainteresowań, postawę eksperymentatorską i erudycję.

Przytaczając długą listę zagadnień podejmowanych przez Baleya tak w Jego publikacjach, jak i badaniach, którymi kierował bezpośrednio czy pośrednio, autorka referatu zastrzegła jednak, że wymienia je przykładowo i nie pretenduje bynajmniej do wyczerpania całego wykazu zainteresowań Profesora. Pociągały Baleya zarówno problemy ściśle teoretyczne czy metodologiczne, jak i kwestie praktyczne. Wiele czasu poświęcał studiom nad różnymi kierunkami w psychologii: behavioryzmem, psychologią postaci, psychoanalizą i psychologią marksistowską, interesowała Go typologia i problem różnic indywidualnych. Przede wszystkim jednak pasjonował Go rozwój psychiki dziecka, i to we wszystkich niemal jego aspektach: sensorycznym (zagadnienie spostrzegania barw, wielkości i kształtu, zjawiska synkretyzmu i ejdetyzmu), intelektualnym (badania sprawdzające niektóre wyniki prac Piageta), emocjonalno-społecznym (rozwój postaw moralnych, zmiany w życiu uczuciowym w okresie dorastania, stosunki społeczne w klasie szkolnej). Podejmował Baleya zagadnienia dojrzałości szkolnej, czytelnictwa dziecięcego, wpływu filmu na młodzież; ciekawiła Go sztuka plastyczna dziecka, twórczość dla najmłodszych. Do Jego trwałych zainteresowań należała dziedzina trudności wychowawczych i przestępczości nieletnich, a także zagadnienia psychotechniki. Pociągał Go szereg problemów psychologii sportu.

Ponieważ do problematyki psychologicznej podchodził Baleya nie tylko jako naukowiec teoretyk, ale również — a nawet przede wszystkim — jako badacz, sprawy metodologii i metodyki badań były przedmiotem Jego szczególnej uwagi. Daleki był od mechanicznego przejmowania metod stworzonych przez innych, przeciwnie, starał się je zawsze wszechstronnie wypróbować, a następnie ulepszyć. W zakładzie kierowanym przez Profesora zaadaptowano szereg zagranicznych narzędzi badawczych (np. skalę Bineta-Termana), tworzone również nowe metody (np. oryginalne wersje „scenotestu”, technikę „obrysowywania konturów” do badania synkretyzmu w spostrzeganiu dzieci) i przyrządy (np. „kase” do badania społecznego zachowania się dzieci, aparaturę do wytwarzania odruchów warunkowych w oparciu o bezwarunkowy odruch mrugania). Jeśli dodać do tego fakt, że wiele prac badawczych prowadzonych przez Baleya miało charakter eksperymentów laboratoryjnych, można uznać za całkowicie uzasadnione określenie postawy naukowej Profesora jako eksperymentatorskiej tak w znaczeniu dosłownym, jak i w przenośni.

O erudycji prof. Baleya świadczy wymownie różnorodność tematyki prac, jakimi osobiście się zajmował bądź też kierował, a także bogactwo literatury referowanej w Jego publikacjach. Profesor zadziwiał nieustannie współpracowników szybkością, z jaką odnawiał i aktualizował swą wiedzę.

W końcowej części swego przemówienia prof. Żebrowska nakreśliła kilka najbardziej charakterystycznych rysów sylwetki osobowościowej Baleya. Był on człowiekiem o niespożytej energii i rozmachu w działaniu, a Jego pracowitość i umiejętność godzenia w czasie wielorakich zajęć budziły uznanie. Posiadał znakomity zmysł organizacyjny, potrafił zapalić współpracowników do zadań, które realizował, a także tworzyć zgrane zespoły robocze. Pozyskiwał ludzi swą życzliwością dla nich, rzecząwością i skromnością, pogodą ducha i gotowością do niesienia pomocy. Choć oddany był całkowicie sprawom nauki, znajdował jednak zawsze czas, by rozwijać swe życie kulturalne: systematycznie chodzić do teatru, czytać literaturę piękną, codziennie bywać w jakiejś kawiarni itp. Znane są postępowe poglądy

społeczne Baleya, a również Jego postawa laicka. Profesor Baley był naukowcem wielkiej miary, mimo że nie stworzył jakiegś nowej teorii naukowej. Jego najwybitniejsze dzieła: „Psychologia wychowawcza w zarysie” i „Wprowadzenie do psychologii społecznej” są monografiami, które do dziś efektywnie służą szerokim kręgom odbiorców wiedzy psychologicznej.

Po przerwie, jaką ogłoszono po referacie prof. Żebrowskiej, rozpoczęła się druga część konferencji poświęcona wspomnieniom współpracowników i uczniów prof. Baleya.

Prof. dr Janina Budkiewicz scharakteryzowała działalność Baleya na polu psychologii stosowanej przytaczając wiele szczegółów swej współpracy z Profesorem na terenie warszawskiej Pracowni Psychotechnicznej Miejskiej. Tą wzorcową placówką poradnictwa zawodowego kierował Baley w latach 1928—1934. Poradni tego typu było wówczas w kraju niewiele, bowiem ruch opieki psychologicznej nad młodzieżą szkolną stawał dopiero pierwsze kroki. Tym większą wagę miała aktywna praca Profesora nad stałym doskonaleniem metod pracy tej instytucji. Pomysłowość Baleya w konstruowaniu i ulepszaniu narzędzi badawczych (zwłaszcza testów i kwestionariuszy) przyciągała do Jego poradni psychologów z całego kraju, którzy stąd właśnie czerpali wzory technik diagnostycznych dla własnych placówek. Ceną zasługą Baleya było utworzenie Filii Pracowni na Pradze oraz organu koordynującego działalność poradni zawodowych — Komisji do Spraw Poradnictwa Zawodowego i Psychotechniki przy warszawskim Kuratorium. Całokształt osiągnięć Baleya w omawianej dziedzinie pozwala Go nazwać jednym z głównych i najbardziej twórczych, obok zmarłej w roku 1926 prof. Józefy Joteyko, inicjatorów i organizatorów poradnictwa zawodowego oraz psychologii szkolnej w kraju.

Kolejny mówca doc. dr Jan Starościak, uczeń Baleya, a następnie Jego współpracownik w Instytucie Pedagogicznym ZNP, zajął się analizą 13-letniej owocnej pracy Profesora w tym zakładzie. Instytut był, zdaniem autora wystąpienia, wiodącą placówką kształcenia nauczycieli, a istniejący w nim system kształcenia pedagogicznego do dziś zachował swą aktualność. Idea szkolenia wszystkich nauczycieli na poziomie wyższym, którą Baley gorąco propagował, wraca obecnie w dyskusjach nad projektem utworzenia Wyższych Studiów Nauczycielskich. Aktualny plan studiów uniwersyteckich w zakresie pedagogiki jest analogią programu nauczania w sekcjach kształcenia przedmiotowego, jakie istniały w Instytucie. Doświadczenia założonego tam pierwszego w historii polskiego szkolnictwa ośrodka kształcenia korespondencyjnego na poziomie wyższym posłużyły jako wzór przy organizowaniu dzisiejszego Studium Zaocznego Pedagogiki. Mówca stwierdził, że wielu absolwentów Instytutu po 3 latach studiów uzyskiwało lepsze przygotowanie do pracy pedagogicznej niż absolwenci uniwersytetu. Prawie wszyscy wychowankowie Instytutu uzyskali następnie stopnie magisterskie, a wielu z nich doktoryzowało się. Od zakończenia wojny działalność tej uczelni opierano na podstawach filozofii marksistowskiej. Model absolwenta, jakiego starano się tam ukształtować, to pedagog zaangażowany ideowo, przebudowujący świadomość swego środowiska społeczno-kulturalnego, czynnie włączający się w prace badawcze w dziedzinie dydaktyki i wychowania. Nie dający się dziś zakwestionować cenny dorobek Instytutu zawdzięczamy w olbrzymiej mierze Baleyowi, który kładł podwaliny tego zakładu, a w ciągu całego okresu jego istnienia nadawał kierunek jego pracy. Likwidacja tej placówki w roku 1951 była zupełnie nieuzasadniona, był to błąd ówczesnej polityki oświatowej. Słuchacze i pracownicy Instytutu zawsze będą pamiętać prof. Baleya jako niestrudzonego i ofiarnego organizatora, człowieka oddanego całkowicie służbie społecznej, Kierownika, który był zarazem ich prawdziwym Przyjacielem.

Mgr Władysława Gańko wróciła w swym wspomnieniu do czasów, kiedy była słuchaczką Studium Wakacyjnego zorganizowanego przez Instytut Pedagogiczny ZNP.

Osobowość Baleya, który kierował tymi kursami, wywierała na studentach niezwykle wrażenie. Jako wykładowca Profesor był bardzo wymagający i „groźny”, natomiast w kontaktach osobistych — zawsze przyjacielski, pełen subtelnej wrażliwości.

O Baleyu jako kierowniku Instytutu Pedagogicznego mówi także mgr Józef Galant, który w latach 1947—1950 kształcił się w Studium Zaocznym. Tym, co z miejsca uderzało każdego studenta Baleya, była wielka erudycja Profesora, trafność sądu, umiejętność jasnego przekazania najbardziej skomplikowanych zagadnień. Oryginalność wykładów Baleya polegała na tym, że Profesor zwykł je rozpoczynać od postawienia określonego problemu, który następnie roztrząsał, nierazko włączając w tę czynność samych słuchaczy. Dlatego wykłady te często przekształcały się w pewną formę seminarium. Często Profesor nie rozwiązywał problemu do końca, pozostawiając ostateczne rozstrzygnięcie studentom. Zaprawiał ich w ten sposób do samodzielnego myślenia, aktywizował siły twórcze, skłaniał do poszukiwań. Uczył precyzji myślenia, udowadniał, że sztuka właściwego postawienia pytania jest równie ważna, jak umiejętność znalezienia odpowiedzi na nie. Wzbudzał w swych uczniach postawę krytyczną, wskazywał, że nie wolno bezymyślnie ufać każdemu słowu drukowanemu. Potrafił znaleźć właściwą drogę do serc i umysłów studentów. Rozumiejąc ich potrzeby i trudności pytał często, w czym może im pomóc. Mobilizował do wysiłków posługując się zachętą i pochwałą raczej niż bodźcami negatywnymi. Był wzruszająco skromny, chętnie włączał się do prywatnych dyskusji studentów stwierdzając, że z pewnością czegoś się od nich nauczy. Pasja poznawcza Profesora, Jego nieustanne poszukiwanie prawdy budziły chęć naśladowania Go, rodziły ambicję, by starać się choć w części Mu dorównać.

Tematem wspomnień mgr Cezary Dicksteinowej, kierowniczką Domu Dziewcząt na Okęciu prowadzonego przed wojną przez „Patronat” (Towarzystwo Opieki nad Więźniami), był jej kontakt z prof. Baleyem na terenie tego zakładu wychowawczego. Profesor otaczał tę placówkę serdeczną opieką, często ją odwiedzał, służył konsultacją i pomocą we wszelkich trudnościach. Jego ambicją było znać każdą wychowankę zakładu osobście. Lubiany był przez wszystkich, tak personel, jak i podopieczne dziewczęta.

Dr Alicja Sokołowska mówiła o doniosłym wpływie Profesora na kształtowanie się postawy zawodowej i społecznej młodych adeptów psychologii studiujących pod Jego kierunkiem. Wyrosli oni w charakterystycznej atmosferze naukowej, w klimacie jednolitego pojmowania społecznej roli psychologa. Uczniowie Baleya to przede wszystkim psychologowie-praktycy i badacze stawiający sobie za cel rozwiązywanie problemów społecznie ważnych. W tym znaczeniu można mówić o Szkole Baleya w polskiej psychologii. Pokolenie studiujące bezpośrednio po wojnie nie miało warunków łatwych. Jednakże osobisty przykład Profesora, Jego niezachwiany entuzjazm, wytrwałość w zwalczaniu trudności, podwajały energię, z jaką chłonęli wiedzę. Profesor Baley był ich wzorem osobowym. Uczył ich sumienności i skrupulatności, rzetelnego stosunku do pracy, zachęcał do stałego pogłębiania wiedzy, pobudzał inwencję i inicjatywę. Przede wszystkim jednak kształtował Baley ich stosunek do ludzi, z którymi jako przyszli psychologowie mieli pracować. Uczył zawsze widzieć w badanym, choćby był nim nawet przestępca, Człowieka — jego przeżycia i potrzeby. Zobowiązywał do niesienia pomocy ludziom wszędzie tam, gdzie uprawnia ich do tego fachowa wiedza psychologiczna. Wzbudzał w ten sposób w swych uczniach podstawowe zasady etyki zawodowej. Dlatego właśnie grono baleyowców pracuje dziś tak ofiarnie, oddając wszystkie swe siły służbie dziecku.

Zamykając konferencję prof. Tomaszewski wyraził nadzieję, że zebrani nie tylko wzbogacili swą wiedzę o profesorze Baleyem, ale również — słuchając głosów o Jego imponującej rozmiarami działalności — doświadczyli głębokich i cennych przeżyć.

Bezpośrednio po zakończeniu sesji delegacja jej uczestników złożyła wieniec na grobie profesora Baley'a na cmentarzu powązkowskim.

W hallu Wydziału Pedagogicznego UW otwarto wystawę spuścizny piśmienniczej i pamiątek po profesorze Baley'u.

*Andrzej Gołąb*  
WARSZAWA

## POWOŁANIE KOMITETU OBCHODÓW MIĘDZYNARODOWEGO ROKU PRAW CZŁOWIEKA

W bieżącym roku przypada dwudziesta rocznica uchwalenia przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych: Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Z tej okazji w krajach członkowskich ONZ rok 1968 obchodzony jest jako Międzynarodowy Rok Praw Człowieka. Z inicjatywy Polskiego Towarzystwa Przyjaciół ONZ oraz szeregu organizacji społecznych i instytucji państwowych w siedzibie Polskiego Instytutu Spraw Międzynarodowych w Warszawie odbyło się dnia 22 stycznia 1968 r. posiedzenie poświęcone powołaniu do życia komitetu obchodów Międzynarodowego Roku Praw Człowieka w Polsce.

W posiedzeniu, które otworzył przewodniczący Polskiego Towarzystwa Przyjaciół ONZ prof. Michał Kaczorowski, wzięli udział kierownicy resortów, przedstawiciele Sądu Najwyższego, Polskiej Akademii Nauk, CRZZ, Ligi Kobiet oraz polskich komitetów współpracy z organizacjami wyspecjalizowanymi ONZ — UNESCO, FAO, UNICEF.

Przewodniczącym komitetu obchodów wybrano Z. Resicha, wiceprzewodniczącymi — M. Kaczorowskiego i K. Secomskiego, sekretarzem — A. Kruczkowskiego.

W toku posiedzenia komitet uchwalił tekst proklamacji z okazji rozpoczęcia obchodów Międzynarodowego Roku Praw Człowieka w naszym kraju.

Przyjęty przez komitet program obchodów Międzynarodowego Roku Praw Człowieka w Polsce przewiduje szeroką popularyzację zagadnień praw człowieka w prasie, radio i telewizji, publikacjach fachowych, a także organizowanie krajowych i międzynarodowych seminariów, wystaw i innych imprez.

# СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

ЭУТЕНЮШ ПАШКЕВИЧ: Гуманитарные науки в общеобразовательном лицее . . . . .	385
СТЕФАН СТРАШЕВИЧ: Реформа программы по математике в средней школе . . . . .	392

## ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ: Беглый взгляд на школьную систему современной Австрии . . . . .	397
---	-----

## ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

КАЗИМЕЖ КИРЕЙЧИК: Предпосылки системы подготовки педагогических кадров для специальных школ . . . . .	402
---	-----

## ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

М. МИКЕТОВА, Л. ОСЯКОВА, З. ЗАЛЕВСКА: Еще раз об экзаменах в вузы	415
ЯН ШИМАНКОВСКИ: Исследования дружеских отношений в школе . . . . .	424
ВЛОДЗИМЕЖ ВИНЦЛАВСКИ: Монография деревенской воспитательной среды . . . . .	430

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

КАЗИМЕЖ МОРОЗ: Методологические проблемы советской педагогики . . . . .	436
СТАНИСЛАВ ГЖЕСНЯК: Елена Издебска — Функционирование семьи и задачи охраны младенчества . . . . .	441
ЕЖИ НОСАЖЕВСКИ: Ярослав Руднянски — Методы умственной работы учащегося . . . . .	443
МАРИЯ ЗЕНЦИНА: Целестин Френт, Маврикий Бертеллот: Travail individualisé et programmation . . . . .	445
ЕЛЕНА ГАЙДАМОВИЧ: George F. Kneller — Logic and language of education . . . . .	451

## ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской печати . . . . .	455
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати . . . . .	457
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pédagogiques . . . . .	460
РИШАРД РАДВИЛОВИЧ: Влияние педагогических исследований на школьную практику . . . . .	465

## ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

МИХАЛ ШУЛЬКИН: Проф. др Тадеуш Пасербиньски — Посмертные воспоминания . . . . .	470
ДАНУТА БУКАЛОВА: Проблемы реформы основной школы на Пленуме Главного правления Союза польских учителей . . . . .	472
АНДЖЕЙ ГОЛОМБ: Сессия посвященная Валею в Варшаве . . . . .	476
Образование Комитета чествования Международного Года Человеческих Прав . . . . .	482

# CONTENTS

## ARTICLES

EUGENIUSZ PASZKIEWICZ: Humanities in the Lyceum of General Instruction . . . . .	385
STEFAN STRASZEWICZ: The Reformed Programme of Mathematics in the Secondary School . . . . .	392

## SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

WACŁAW WOJTYŃSKI: A Glance at the School System of Today's Austria	397
--	-----

## DISCUSSIONS AND POLEMICS

KAZIMIERZ KIREJCZYK: The Principles of Preparing Teachers for Special Schools . . . . .	402
---	-----

## EXPERIENCES, TESTS, AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

M. MIKETOWA, L. OSIAKOWA, E. ZALEWSKA: More about Entrance Examinations to Higher Schools . . . . .	415
JAN SZYMANKOWSKI: On Connections between Classroom Mates . . . . .	424
WŁODZIMIERZ WINCŁAWSKI: A Monograph on the Rural Educational Environment . . . . .	430

## SUMMARIES AND BOOK REVIEWS

KAZIMIERZ MOROZ: Methodological Problems of Soviet Pedagogy . . . . .	436
STANISŁAW GRZEŚNIAK: Helena Izdebska — The Functioning of the Family and the Tasks of the Child's Care . . . . .	441
JERZY NOSARZEWSKI: Jarosław Rudniański — The Learner's Methods of Intellectual Work . . . . .	443
MARIA ZIĘCINA: Célestyn Freinet, Maurycy Bertelooté — Travail individualisé et programmation . . . . .	445
HELENA GAJDAMOWICZ: George F. Kneller — Logic and Language of Education . . . . .	451

## PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Survey of Polish Periodicals . . . . .	455
JÓZEF ZALEWSKI: A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals . . . . .	457
IRENA JANISZEWSKA: Cahiers Pédagogiques . . . . .	460
RYSZARD RADWIŁOWICZ: The Influence of Pedagogical Research on the School Practice . . . . .	465

## HOME CHRONICLE

MICHAŁ SZULKIN: Prof. dr Tadeusz Pasierbiński — obituary article . . . . .	470
DANUTA BUKAŁOWA: Problems of the Primary School Reform as Discussed during the Plenary Session of the Union of Polish Teachers . . . . .	472
ANRZEJ GOŁĄB: The Baley Session in Warsaw . . . . .	476
Calling the Committee to Celebrate the International Year of Human Rights . . . . .	482