

RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK X (XLVI) WRZESIEŃ – PAŹDZIEBNIK 1968

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TRESCI

- Nauczanie i wychowanie w duchu patriotyzmu i idei socjalistycznych. (Frag-
menty przemówienia Przewodniczącego Rady Państwa, Marszałka Polski
Mariana Spychalskiego, na plenarnej sesji Ogólnopolskiego Komitetu
Frontu Jedności Narodu w Warszawie w dniu 4 czerwca 1968 r.) . . . 485

ARTYKUŁY:

- MIRON KRAWCZYK: Kształtowanie naukowego poglądu na świat w pro-
cesie dydaktyczno-wychowawczym 492
ZYGUNT PUTKIEWICZ: Motywy uczenia się młodzieży w różnych środo-
wiskach 513
WIESŁAW ŁUKASZEWSKI: Badania nad wpływem informacji o wynikach
czynności na poziom dalszego działania 526

DYSKUSJE I POLEMIKI:

- ZOFIA KRZYSZTOSZEK — O aktualnej sytuacji w teorii wychowania . . . 543
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI, WŁODZIMIERZ WINCŁAWSKI — W sprawie ba-
dań wyników nauczania przeprowadzonych przez Centralny Ośrodek
Metodyczny w 1966 r. 550
HALINA GAJDAMOWICZ — W sprawie systemu zasad i metod wychowania
moralnego 561

DOŚWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

- WŁADYSŁAW SAWICKI — Wywiad jako jedna z podstawowych technik ba-
dawczych w pedagogice społecznej 566
DANUTA NAKONECZNA — Wpływ nauczania programowanego i problemo-
wego na rozwój zainteresowań uczniów przedmiotem fizyki 578
WACŁAWA ŚWIĘTEK — Wpływ zadawania szkolnego na wyniki nauczania
JÓZEF SZOCKI — Próba ujęcia roli młodzieżowego zakładu wychowawczego
w oparciu o listy rodziców i wychowanków 595

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

- JADWIGA RACZKOWSKA — Dzień powszedni szkoły podstawowej w kla-
sach I—IV. Monografie pedagogiczne, t. XVIII pod red. B. Suchodol-
skiego 603
STANISŁAW BENDKOWSKI — Maksymilian Maciaszek: Start zawodowy
nauczyciela 607
RYSZARD WIĘCKOWSKI — Józef Półturzycki. O technice uczenia się do-
rosłych 610
HALINA POCHYLSKA — Anna Przeclawska: Książka, młodzież i przeobra-
żenia kultury. 615
A. BUKOWSKA-JÓZWICKA — Georges Friedmann: Praca w okrucinach . . . 616

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

- STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych 620
JÓZEF ZALEWSKI — Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . 622
RYSZARD RADWIŁOWICZ — Propedeutyka filozofii w amerykańskich szko-
łach średnich 625

KRONIKA KRAJOWA

- W. W. — Z plenarnej sesji OK FJN 629

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

NAUCZANIE I WYCHOWANIE W DUCHU PATRIOTYZMU I IDEI SOCJALISTYCZNYCH

(Fragmenty przemówienia Przewodniczącego Rady Państwa, Marszałka Polski Mariana Spychalskiego, na plenarnej sesji Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Jedności Narodu w Warszawie w dniu 4 czerwca 1968 r.)

Z doświadczeń ostatnich miesięcy zarówno w naszym kraju, jak i w otaczającym nas świecie musimy wysnuć doniosłe wnioski dla pracy ideowo-wychowawczej wśród młodzieży w ogóle, a wśród młodzieży uczącej się i studiującej — w szczególności. Jesteśmy dziś lepiej niż uprzednio świadomi, iż system wychowania szkolnego w naszym kraju obarczony jest istotnymi i zadawnionymi słabościami, że dotychczasowe wysiłki podejmowane w tej dziedzinie przez władze oraz liczne rzesze nauczycieli i wychowawców nie przynosiły takich rezultatów, jakich należałoby oczekiwać.

Idzie nie tylko o to, że w niektórych uczelniach naszego kraju, a zwłaszcza na stołecznym Uniwersytecie, zbyt długo tolerowana była destrukcyjna działalność grupy zwolenników rewizjonizmu, sączących antysocjalistyczne idee w umysły młodzieży. Ludzie ci są obecnie konsekwentnie eliminowani z wpływów na wychowywanie młodzieży. Tak ważne zadanie, jak kształtowanie poglądów społecznych i politycznych młodego pokolenia inteligencji, można powierzać tylko wychowawcom bez reszty związanym swoją postawą polityczną i ideologiczną oraz swoim stanowiskiem w nauce z siłami postępu, z socjalizmem.

Idzie również o to, że dotychczas na niedostatecznym poziomie, zarówno w szkołach średnich jak i wyższych, stała praca nad krzewieniem idei socjalistycznych wśród młodzieży, że do tej pracy przywiązywano zbyt małą wagę, że opierano ją na nazbyt pragmatycznej i ubogiej argumentacji. Nie potrafiliśmy ukazywać przed młodzieżą całego ideowego i moralnego bogactwa socjalizmu, jego wielkich walorów twórczych, perspektyw, które on otwiera przed Polską i każdym jej obywatelem.

Zdajemy sobie sprawę, że większość pracowników naukowych i wychowawców młodzieży akademickiej dawała w marcu odpór wichrzycielstwu i przyczyniła się do przywrócenia spokoju i normalnej pracy szkół wyższych. Równocześnie jednak w szerokiej, publicznej dyskusji nad sytuacją wychowawczą i warunkami pracy szkół wyższych, w której to dyskusji zabrało głos wielu uczonych, wynika niezbicie, iż w samej organizacji szkolnictwa wyższego istnieją istotne niedomagania. Zadania dydaktyczne i wychowawcze nie zajmują należytego miejsca w hierarchii obowiązków pracowników naukowo-dydaktycznych. Spora część tych pracowników nie jest do pracy wychowawczej należycie przygotowana. Są w naszym szkolnictwie wyższym anachroniczne przegrody hamujące wzrost młodych kadr naukowych.

Okazało się również, że wszyscy, którzy pracowali z młodzieżą, zarówno organizacje społeczne i młodzieżowe, jak i sami wychowawcy, byli w pewnej mierze oderwani od środowiska młodzieżowego, nie znali dostatecznie dobrze stanu umysłów młodzieży, nurtujących ją problemów i niepckojów. Być może wskutek tego również wysiłki wychowawcze nie przyniosły pełnych rezultatów. Wytwarzała się określona próżnia, którą tu i ówdzie udało się elementom wrogim wypełnić bałamutnymi, anarchicznymi ideami i sprowadzić w ten sposób część młodzieży na manowce.

Z tych doświadczeń wyciągamy obecnie wnioski. Rozważnie i z namysłem, w dyskusjach ze środowiskiem naukowym, przygotowujemy niezbędne reformy szkolnictwa wyższego, w tym również takie zmiany w ustawodawstwie, które powinny ułatwić unowocześnienie struktury naszych uczelni, zwiększenie odpowiedzialności i wpływu na działalność szkół ze strony zdolnej, wykształconej w ostatnich dwu dziesięcioleciach kadry pracowników średniego pokolenia oraz podniesienie na wyższy poziom zarówno pracy dydaktycznej, jak i wychowawczej.

Podjęte zostały prace nad rewizją programów nauczania, przede wszystkim w zakresie nauk społecznych, zarówno w szkołach średnich, jak i w szkołach wyższych. Czyni się wysiłki, aby przygotować lepsze pod względem ideologicznym podręczniki, zestawy lektur i pomoce naukowe.

Pragniemy podnieść na wyższy poziom przygotowywanie nauczycieli i od roku przyszłego zrealizować zapowiedź o przejściu, na kształcenie nauczycieli szkół podstawowych w ramach wyższych studiów zawodowych.

Zgodnie ze słusznymi postulatami społecznymi zostały podjęte decyzje, które pozwolą poważnie zwiększyć dostęp młodzieży ze środowisk robotniczych i chłopskich do studiów wyższych.

Decyzje te nie mają na celu dyskryminowania jakiegokolwiek środowiska ludzi pracy. Byłoby to sprzeczne z generalnym kierunkiem polityki społecznej naszego państwa, z programowymi założeniami Frontu Jedności Narodu. Dążeniem naszym jest stworzenie dla młodzieży ze wszystkich środowisk równych warunków startu. Z tego właśnie założenia wynika w obecnych warunkach konieczność takiego systemu kwali-

fikacji na studia wyższe, który wyrównywać będzie faktyczną nierówność warunków kształcenia się wciąż jeszcze odbijającą się ujemnie na sytuacji młodzieży robotniczej i chłopskiej.

Zdajemy sobie sprawę jednakże z tego, że możliwości regulowania tego problemu za pomocą systemu przyjęć do szkół wyższych są ograniczone i mogą mieć znaczenie doraźne. Na długą metę dążyć należy do bardziej równomiernego rozwoju sieci szkół średnich, do rozbudowy przy nich internatów, tak aby młodzież wiejska i z małych osiedli nie napotykała trudności w dostępie do tych szkół. Będziemy także dążyć do zapewnienia szkołom prowincjonalnym nauczycieli o takich kwalifikacjach, aby zacierała się stopniowo różnica poziomu między szkołami w wielkich ośrodkach i na prowincji.

Ważne znaczenie dla wychowania młodzieży uczącej się, a zwłaszcza akademickiej, miałoby zapewnienie stałego jej związku ze środowiskiem pozaszkolnym, zarówno tym, z którego młodzież ta wyszła, jak i tym, w którym będzie ona po studiach pracowała. Realizacja tego zadania otwiera szerokie pole dla inicjatywy społecznej, w tym szczególnie dla Komitetów Frontu Jedności Narodu. Istotnym czynnikiem więzi młodzieży studiującej z klasą robotniczą i społeczeństwem pracującym powinien stać się prawidłowy system stypendiów, przede wszystkim fundowanych, i system praktyk.

Przywiązując największe znaczenie do zadań wychowawczych szkoły, powinniśmy pamiętać, że postawę i poglądy młodzieży kształtuje całe społeczeństwo; dom rodzicielski; środowisko, w którym młodzież poza szkołą przebywa; audycje radiowe, których słucha; programy telewizyjne, które ogląda; filmy i sztuki, na które uczęszcza; książki, które znajduje w księgarni i bibliotece. Działanie wszystkich tych czynników, wywierających wpływ na sposób myślenia, styl życia i postawę młodzieży winno być więc podporządkowane jednolitej, socjalistycznej koncepcji wychowawczej.

W okresie minionego ćwierćwiecza nastąpił potężny rozwój wszystkich sił i środków socjalistycznego wychowania i nauczania. W latach istnienia Polski Ludowej oddano do użytku ponad 78 tysięcy izb lekcyjnych i pomieszczeń do nauki — to jest więcej, niż miały ich wszystkie szkoły podstawowe w Polsce w roku szkolnym 1937/38, przy czym jedna trzecia takich izb mieściła się wówczas w wynajętych, często nader prymitywnych pomieszczeniach. Liczba nauczycieli w szkołach podstawowych wzrosła w stosunku do okresu przedwojennego ponad dwukrotnie, w szkołach średnich ogólnokształcących — prawie półtorakrotnie, w zawodowych — ponad pięciokrotnie, a w wyższych — prawie ośmiokrotnie. Dzięki tym osiągnięciom nie ma dziś u nas dziecka w wieku szkolnym, które nie byłoby objęte nauczaniem, a spośród młodzieży kończącej w tym roku szkołę podstawową prawie 88 proc. będzie pobierało nadal naukę. W szkołach podstawowych na jedną izbę przypada około 33 uczniów, a na

jednego nauczyciela około 29, podczas gdy w roku 1937 odpowiednie cyfry wynosiły 68 i 59. O prawie 90 tysięcy w stosunku do okresu przedwojennego zwiększyła się w Polsce Ludowej ilość uczniów średnich szkół ogólnokształcących, blisko 8-krotnie — szkół zawodowych. Młodzież szkół podstawowych i średnich korzysta z blisko 1800 internatów, w których jest prawie ćwierć miliona miejsc — ilość imponująca, choć w stosunku do potrzeb jeszcze niewystarczająca. W szkołach wyższych kształcą się 5,5-krotnie więcej studentów niż w roku 1938, a dziesięciokrotnie więcej mieszka w domach akademickich. Wskaźnik ilości studiujących na 10 tysięcy mieszkańców wzrósł z około 14 w 1937 r. do ponad 86 i jest jednym z najwyższych w Europie.

Nie same jednak wskaźniki ilościowe, choć tak wymowne, świadczą o naszym postępie w dziedzinie oświaty i nauki. Powstaje przecież nowa jakościowo kadra młodej socjalistycznej inteligencji, kwalifikowanych robotników i rolników przygotowana coraz lepiej do pracy w wieku rewolucji naukowo-technicznej.

Dysponujemy potężną bazą materialną ponad 25 tysięcy świetlic, bibliotek, klubów, domów kultury oraz innych miejskich i wiejskich placówek kulturalno-oświatowych. Oznacza to, że w każdym tygodniu można całą młodzież i wszystkich dorosłych objąć bezpośrednią pracą wychowawczą, polityczną oraz zapewnić właściwą, kulturalną rozrywkę. Trzeba jednak te placówki należycie wykorzystać, ożywić, zapewnić im odpowiedzialną, politycznie wyrobioną kadre instruktorską, zorganizować samych użytkowników tych placówek do społecznego działania.

Ten tak poważny rozwój materialnych środków wychowania i kształcenia stwarza szerokie, bynajmniej nie w pełni wykorzystane możliwości doskonalenia całego procesu wychowawczego. Nie można tu ograniczyć się tylko do ulepszenia pracy aparatu państwowego na tym polu. Włączenie najszerszej socjalistycznej inicjatywy społecznej do dzieła wychowania i samowychowania młodzieży tak w szkole, jak w ramach organizacji młodzieżowych — ZMS, ZMW, ZHP, ZSP oraz Kół Młodzieży Wojskowej, jak wreszcie w toku wykonywania zadań budownictwa socjalistycznego — staje przed Frontem Jedności Narodu jako jeden z naczelnych obecnie jego celów.

Pragniemy, by nasza młodzież zrozumiała, iż wspólnie z całym społeczeństwem ponosi odpowiedzialność za losy ojczyzny, że nie wolno jej nic uronić z tego, co zostało zdobyte wysiłkiem i krwią ojców i matek, stworzone pracą poprzednich pokoleń, że obowiązkiem młodzieży jest utrzymywać i rozwijać zdobycze socjalizmu. Musimy przekazywać młodzieży świadomość, że najważniejsze jest osiągnięcie takiego celu, który wymagałoby bohaterstwa i heroizmu nie tylko w wyjątkowych dla narodu chwilach, ale w codziennej pracy, że heroizmem naszych czasów jest dźwiganie Polski na czołową w świecie pozycję pod względem rozwoju gospodarczego, naukowego, technicznego i kulturalnego. Dobra, ofiarna pra-

ca, rzetelna nauka, zorganizowanie odpowiedniej rozrywki kształtującej socjalistyczne wartości etyczne i estetyczne to działanie na rzecz dobra narodu i jego przyszłość, na rzecz każdego obywatela. W Polsce Ludowej tylko własnym wysiłkiem można zdobyć pozycję życiową, połączyć dążenie do materialnego i kulturalnego awansu z dobrem ogółu.

Dawne, a zwłaszcza najnowsze dzieje naszego narodu dostarczają licznych przykładów, wartościowych wzorców moralnych godnych naśladowania. Doniosłe znaczenie ma przekazywanie młodzieży tradycji narodowych, uczenie dziejów najnowszych, pokazywanie przykładów życia i walki polskich komunistów i postępowych działaczy, ogromu ofiar poniesionych w walce z okupantem, dziejów walk partyzanckich i regularnych oddziałów Wojska Polskiego. Zbliżająca się 25 rocznica bitwy pod Lenino i Ludowego Wojska Polskiego da do tego dobrą okazję. Niemniej istotne jest pokazywanie młodzieży bohaterstwa pracy w trudnych warunkach pierwszych lat władzy ludowej i obecnych lat wielkiego rozmachu budownictwa, entuzjazmu i poświęcenia przy wznoszeniu wielkich budowli socjalizmu i wykonywaniu trudnych zadań w każdym, choćby najmniejszym ogniwie naszego życia, zadań zmieniających na lepsze strukturę ekonomiczną i społeczno-kulturalną Polski. Konieczne jest rysowanie młodemu pokoleniu perspektyw dalszego rozwoju Polski Ludowej. Szuka ono bowiem nowych ideałów, godnych nowej epoki, a nie zawsze umiemy w sposób atrakcyjny przedstawić mu porywającą, a zarazem realną perspektywę Polski i świata roku 2000 i dalszych lat — czasów przecież nie tak odległych, w których dzisiejszy młody człowiek będzie osobiście budował nowe życie i z jego uroków korzystał.

Obecny okres wymaga lepszych, nowocześniejszych metod działania społecznego na polu wychowania, koordynacji wszystkich społecznych sił i środków wychowawczych. Potrzebne jest doprowadzenie do całego społeczeństwa nauki o socjalistycznym rozwoju Polski i jej odpowiedzialnym miejscu w walce o zwycięstwo socjalizmu na świecie, nauki, którą kieruje się Polska Zjednoczona Partia Robotnicza i wszystkie skupione wokół programu budowy coraz lepszej przyszłości naszej ojczyzny stronnictwa, organizacje, ugrupowania i aktywiści Frontu Jedności Narodu.

Společną potrzebą jest doskonalenie wychowania zarówno w procesie produkcji dóbr materialnych, w zakładach pracy oraz w zakładach i instytucjach oświatowych i naukowych, jak również poza produkcją i nauką — w wymagających planowego rozwoju układach kształtowania człowieka w życiu organizacyjnym, politycznym, zawodowym, kulturalno-naukowym i mieszkaniowo-bytowym.

Jednolity front w rodzinie, szkole, środowisku miejsca zamieszkania, w zakładzie pracy i na uczelni, ukształtowanie jednorodnego ciągu wychowawczego od lat najmłodszych aż do wejścia młodego człowieka w życie produkcyjne i społeczno-polityczne — to podstawowe zadanie, do realizacji którego dążymy. Do społecznego działania na rzecz osiągnięcia

tego celu powołany jest Front Jedności Narodu we wszystkich jego ogniwach — od Komitetu Ogólnopolskiego po komitety gromadzkie i wiejskie, dzielnicowe i osiedlowe. Wyłania się potrzeba udoskonalenia i wcielenia w życie planu społecznego pracy wychowawczej, rozwinięcia akcji czynów społecznych na rzecz ludowego wychowania, powszechnego zaangażowania w proces wychowawczy i samowychowawczy, znalezienie form bezpośredniego zetknięcia młodzieży z produkcją, z pracą fizyczną w celu kształtowania właściwego jej stosunku do ludzi pracy fizycznej i do samej pracy, w celu rozwijania zrozumienia roli klasy robotniczej, mas pracujących i wytworzenia poczucia godności i dumy z przynależności do ich szeregów, do tych, co kształtują przyszłość narodu i ludzkości.

W wychowaniu nie ma spraw wielkich i małych, ważniejszych i mniej ważnych. Tworzenie jednolitego frontu powszechnego, ludowego wychowania, praktyczna realizacja jego programu na każdym odcinku i szczeblu powinna zakładać osiągnięcia zamierzonego celu wychowawczego; pełnego zaangażowania całego społeczeństwa, w tym jego młodzieży, w budownictwo socjalizmu, w pielęgnowanie i rozwijanie jego zdobyczy, w przygotowanie do ich obrony. Wymaga to zrozumienia przez młodzież szerokiej perspektywy społecznej, możliwości urzeczywistnienia zarówno jej własnych pragnień i nadziei, jak nadziei, które wiąże z młodym socjalistycznym pokoleniem Polski Ludowej cały nasz naród. Młodzież, nasza duma i nadzieja — to dziś współgospodarz kraju, a jutro jego gospodarz — budowniczy komunizmu.

Listopad 1918 i lipiec 1944
ważne daty w historii narodu polskiego

Towarzysze i Obywatele!

W listopadzie br. upływa 50 lat od chwili, kiedy naród polski, po 130 latach panowania zaborców, odzyskał niepodległy byt państwowy. Będziemy uroczystie obchodzić tę wielką rocznicę i rozwijać wokół niej dużą pracę ideową w społeczeństwie. W dążeniu do podniesienia na wyższy poziom samowiedzy historycznej naszego narodu będziemy kontynuować dzieło tak owocnie podjęte w toku obchodów Tysiąclecia, a mianowicie upowszechniać w świadomości społecznej prawdę o tym, jakie czynniki społeczne, jakie kierunki polityczne i jakie postawy ideowo-moralne były źródłem siły naszego narodu, a jakie osłabiały naród i prowadziły kraj ku upadkowi.

Odzyskanie niepodległości w 1918 roku miało ogromne znaczenie dla dalszych losów Polski. Tę wielką przemianę w swych nowożytnych dziejach naród nasz zawdzięcza bohaterskiej walce wyzwoleniczej czterech generacji Polski, zwłaszcza walce polskiej klasy robotniczej oraz sprzyjającej sytuacji, wytworzonej przez zwycięstwo Rewolucji Październikowej w Rosji, która zburzyła imperium carskie, unieważniła traktaty rozbio-

rowe i uznała prawo Polski do niepodległego bytu. Niepodległość narodowa stała się ważnym czynnikiem wzrostu świadomości i dojrzałości społecznej naszego narodu, pozwoliła rozwijać kulturę narodową, zatrzeć różnice dzielnicowe, integrować nasz naród.

W ciągu pięciu dziesięcioleci od odzyskania niepodległości w 1918 r. — naród polski przeżył wielką drogę dziejową.

Na historyczne doświadczenie tego okresu składa się dwudziestolecie istnienia własnego, polskiego państwa kapitalistycznego, walki klasowej polskich robotników i chłopów przeciw władzy kapitalistów i obszarników, tragedia klęski wrześnieowej, bohaterstwo walk wyzwoleniczych w czasie II wojny światowej i wreszcie zasadniczy zwrot w tysiącletniej historii Polski: wydzwignięcie klasy robotniczej i jej partii do przewodnictwa polityką narodu, budowa socjalistycznego ustroju i państwa polskiego.

Na doświadczeniach tego pięćdziesięciolecia powinniśmy uczyć młode pokolenie najwyższych imperatywów polskiej racji stanu i najgłębszego rozumienia istoty postępu społecznego.

W XX wieku polskie klasy posiadające nie potrafiły i nie były już zdolne rozwiązać zasadniczych problemów bytu naszego narodu. W najcięższych latach okupacji hitlerowskiej Polska Partia Robotnicza zespoliła w jedno w swym programie walkę o niepodległość z walką o społeczne odrodzenie Polski. Zjednoczyła wokół tego programu wszystkie demokratyczne i patriotyczne siły narodu, poprowadziła je do walki z okupantem. Bohaterstwo ruchu oporu i ludowej partyzantki w naszym kraju, czyn zbrojny żołnierza polskiego na wszystkich frontach II wojny światowej, a zwłaszcza 1 i 2 Armii WP, walczących ramię w ramię z Armią Radziecką — legły u podstaw ponownego odrodzenia Polski w 1944 r. do niepodległego bytu, a 23 lata budowy socjalizmu wyniosły nasz kraj na pozycję nowoczesnego, uprzemysłowionego państwa socjalistycznego.

Niech zawsze żywą będzie w umysłach Polaków świadomość, że to ponowne odrodzenie Polski stało się możliwe dzięki temu, iż obóz demokracji polskiej, z PPR na czele, oparł walkę narodowowyzwoleńczą o ścisły sojusz z krajem Rewolucji Październikowej i wszystkimi postępowymi i socjalistycznymi siłami. Naczelny wniosek, który wyciągamy z historii współczesnej sytuacji Polski, brzmi: w drugiej połowie XX wieku niepodległą, suwerenną i rozwijającą się może być tylko socjalistyczna Polska. Wszystko, co nasz naród obecnie posiada, czym się szczyści i na czym buduje swą przyszłość, związane jest nierozzerwalnie z socjalizmem.

MIRON KRAWCZYK

KSZTAŁTOWANIE NAUKOWEGO POGLĄDU NA ŚWIAT W PROCESIE DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYM

Umiejętne kształtowanie naukowego poglądu na świat uczącej się czy studiującej młodzieży jest działaniem niezwykle skomplikowanym, wymagającym wielu różnorodnych zabiegów wychowawczych.

Przez pojęcie „pogląd na świat” rozumie się powszechnie zwały system przekonań, w oparciu o które jednostka określa bądź swoim postępowaniem wyraża własny stosunek do otaczającej ją rzeczywistości. Dzięki zdobyciu poglądu na świat człowiek może zajmować w różnych sytuacjach swojego życia określone, swoiste, sobie tylko właściwe postawy. Wynika z tego, że człowiek, który zdołał dorobić się poglądu na świat, ma charakterystyczną dla siebie tendencję do ściśle określonego zachowania się (reagowania), to znaczy tendencję do postępowania dającego się do pewnego stopnia z góry przewidzieć. Dzięki temu na przykład wiemy, czego można się po danym człowieku spodziewać, czego można od niego oczekiwać, jakie czyny i zobowiązania podejmie. I odwrotnie, możemy również z góry przewidzieć — z dużym stopniem prawdopodobieństwa — jak ów człowiek nie zachowa się, jakich czynów ewentualnie nie popełni. Stosownie do tego używa się nawet często powiedzenia: „to zachowanie jest do tego człowieka podobne” lub też: „tego postępowania nie mogę jakoś zrozumieć, nie mogę pogodzić z tym, co o tym człowieku wiem”.

Struktura poglądu na świat jest bardzo złożona, a ponadto poszczególne jej elementy wielorako wzajemnie uwarunkowane i sprzężone. Wśród części składających się na tę strukturę psychiczną, jaką stanowi pogląd na świat — determinujących jego wartość i siłę dynamiczną, wyzwalających energię oraz wyznaczających aktywność i kierunek zaangażowania politycznego, społecznego, zawodowego itp. człowieka, wyróżnić można elementy intelektualne, emocjonalne oraz motywacyjno-wolicjonalne. Wskutek właśnie tej skomplikowanej budowy strukturalnej poglądu na świat, a zwłaszcza w wyniku tego, że w skład jej wchodzi obok czynników intelektualnych i wolicjonalnych także czynniki emocjonalne, występują znaczne różnice w poglądach na świat poszczególnych ludzi. Światopogląd może bowiem być oparty na podstawach racjonalnych, może jednak być oparty na założeniach emocjonalnych. Ponadto pogląd na świat może stanowić strukturę harmonijnie zbudowaną, a więc wewnętrznie niesprzeczną, kiedy na przykład oparty jest wyłącznie na racjonal-

nych podstawach; może jednak być także strukturą wewnątrznie niezharmonizowaną, w której elementy racjonalne współlistnieją z elementami fideistycznymi, irracjonalnymi. Prawdziwie jednolity, na naukowych podstawach oparty, czyli tak zwany naukowy pogląd na świat — którego kształtowanie należy do najważniejszych zadań szkoły — jest jeszcze chyba nie dość powszechnym zjawiskiem w naszym społeczeństwie. Wydaje się, że warto, aby wszyscy wychowawcy uświadomili sobie złożoność zagadnienia i w pełni docenili konieczność umiejętnego współdziałania z wychowankami nad dorabianiem się przez nich naukowego poglądu na świat, żeby umiejętnie i taktownie kierowali tym procesem i... nie poddawali się rozczarowaniom czy zniechęceniu w wypadkach napotykanym trudności czy dostrzeżonych niepowodzeń.

Pogląd na świat jest indywidualnym tworem psychicznym człowieka. Każdy człowiek tworzy sobie swój własny, swoisty, a więc właściwy tylko sobie światopogląd. W rezultacie tego zjawiska mamy faktycznie tyle poglądów na świat — ile jest na nim ludzi. Oczywiście, mimo tego indywidualnego zróżnicowania różni ludzie mogą mieć dość zbliżone — aczkolwiek nie identyczne — światopoglądy. W wyniku tego określone poglądy na świat mogą bądź dzielić, bądź też łączyć ich z sobą. Ludzie o zbliżonych poglądach na świat łatwiej rozumieją się, szybciej dochodzą do uzgodnienia stanowisk, a nawet łączą się w specjalne grupy formalne, na przykład: członkowie partii politycznych, związków i organizacji młodzieżowych itp. — w celu wspólnego działania, realizowania zadań wynikających z ich światopoglądu. Członków Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej wiąże więc wspólny pogląd na świat, oparty na nauce marksizmu-leninizmu, skłaniając ich do solidarnego działania, którego celem jest budowa ustroju socjalistycznego w naszym kraju.

Pogląd na świat jest cenną zdobyczą człowieka, pozwala mu bowiem świadomie kierować samym sobą, swoim postępowaniem i nie ulegać kaprysom, popędom, nastrojom itp. Jednocześnie świadczy on pozytywnie o danym człowieku, dowodzi bowiem, że potrafi on zdobyć się na wysiłek psychiczny niezbędny i nieunikniony do tego, żeby dorobić się własnego stosunku do otaczającej rzeczywistości przyrodniczej, technicznej i społecznej. Poglądu na świat nie można bowiem żadnemu człowiekowi ani narzucić, ani wpoić, ani przekazać, ponieważ większość elementów składowych musi jednostka wyrobić w sobie samodzielnie. Znaczy to, że światopogląd musi człowiek zdobyć sam — drogą samoedukacji, społeczeństwo, wychowanie, heteroedukacja może mu w tym wysiłku samowychowawczym znacznie pomóc, nie może jednak zwolnić go całkowicie od tego wysiłku.

W związku z tym wyłania się z punktu widzenia pedagogicznego zasadniczy problem — skoro pogląd na świat jest tak bardzo cenną zdobyczą osobistą każdego człowieka, to warto zastanowić się nad pytaniem: czy można i w jakim ewentualnie zakresie kształtować pogląd na świat kształ-

całej się młodzieży oraz ludzi dorosłych? W jaki sposób szkoła może pomóc w jego zdobywaniu? Problem zdaje się być tym bardziej doniosły, że mamy skłonność do mniemania, iż w poglądzie na świat młodzieży uczącej się, a zwłaszcza kończącej szkołę skupiają się i uwidaczniają nie tylko dydaktyczne, ale także i wychowawcze wyniki pracy szkoły. Jest to więc zagadnienie ilustrujące w sposób nieomal klasyczny związek, jaki istnieje między procesem nauczania i procesem wychowania. Dzięki temu pozwala ono lepiej zrozumieć zasadę wychowującego nauczania¹ odgrywającą w procesie wychowania szkolnego niezwykle ważną rolę. Zastanowić się wobec tego warto nad tym, jaką drogę, jakie etapy musi przejść uczeń w procesie nauczania i wychowania, żeby dorobić się naukowego poglądu na świat.

Przyjęliśmy na wstępie, iż pogląd na świat jest zwartym systemem przekonań człowieka. Należy wobec tego wyjaśnić, czym są owe przekonania i w jaki sposób może je człowiek (uczeń) zdobyć.

Punktem wyjścia w żmudnej drodze do zdobycia przekonań są pojęcia. Samo pojęcie jest dość różnie określane, definiowane, interpretowane. Rozpatrywać je można zarówno z punktu widzenia logiki, jak i psychologii. Ze względu na cel, jaki nam przyswieca, a mianowicie wyjaśnienie roli pojęć w dorabianiu się przez uczniów przekonań oraz związane z tym procesem trudności — warto uświadomić sobie, że pojęcia są abstrakcyjną formą myślenia, zawierającą istotne i ogólne cechy poznawanych przedmiotów, rzeczy, zjawisk i procesów. Ta właściwość pojęć, iż są one zespołem cech abstrakcyjnych (ogólnych i istotnych), dowodzi, że pracę dydaktyczno-wychowawczą nad kształtowaniem przekonań u dzieci można faktycznie rozpoczynać dopiero wówczas, kiedy rozwój psychiczny dziecka osiągnie takie stadium, w którym będzie ono w stanie myśleć abstrakcyjnie. Fazę tę — według na ogół zgodnej opinii psychologów — osiąga dziecko mniej więcej około 12 roku życia, a więc uczniowie klasy piątej szkoły podstawowej.

Dopiero zatem w fazie, w której rozwój umysłowy ucznia czyni go zdolnym do abstrakcyjnego myślenia, możliwe staje się zrozumienie przez uczniów — oczywiście w dostępnym dla nich zakresie i treści — takich pojęć, jak na przykład: dobro i zło, sprawiedliwość i niesprawiedliwość, uczciwość i nieuczciwość, przyjaźń, humanitaryzm, godność osobista, honor itp. A te właśnie (i tym podobne) pojęcia — jeśli wejdą w skład poglądu na świat wychowanka — mogą wywierać wpływ na jego postawę.

Istnieją nawet teorie głoszące, iż rola pojęć w życiu człowieka jest ogromna, że mają one decydujący wpływ na postępowanie ludzi. Prekursorem takiego poglądu był, jak wiadomo, Sokrates, który stał na stanowisku, że cnota jest wiedzą. Według tego mędrca ludzie tylko dlatego

¹ M. Krawczyk: *Zasady wychowania moralnego*. Warszawa 1960. PZWS, s. 72—95.

postępują niesprawiedliwie, bo nie wiedzą, co to jest sprawiedliwość, bądź też dlatego, że pojęcie sprawiedliwości jest w ich umysłach powierzchowne, niezupełne, niejasne. Takie stanowisko było zresztą dość powszechne w Atenach w V w. p. n. e., tzn. w epoce oświecenia ateńskiego.

W czasach współczesnych na wielki wpływ pojęć na kształtowanie się postawy człowieka wskazywał Edward Claparède pisząc: „Wszyscy prawie psychologowie uznają, że każde pojęcie przez to samo, że istnieje w naszej świadomości, ma tendencję do realizacji”². Jest to tzw. teoria „dynamicznego działania pojęć”. Oczywiście, nie wszyscy psychologowie czy pedagodzy uznają tę teorię za słuszną. Znany twórca behawioryzmu Edouard Lee Thorndike zdecydowanie odrzuca teorię ideo-motoryczną w odniesieniu do pojęć. Podobne stanowisko zajmował inny, również znany behawiorysta, John Watson, który usiłował eksperymentalnie dowieść, iż pouczenie słowne (zwane przez niego „organizowaniem werbalnym”) daje negatywne wyniki, jeśli chodzi o zwalczanie w dzieciach uczucia lęku przy pomocy słownych instrukcji³. Również M. A. May i H. Hartshorne wykazali, także eksperymentalnie, że odsetek uczniów skłonnych do oszustwa nie zmniejszył się wcale pod wpływem lektury książki W. B. Fortsbusha pt. „Księga uczciwości” (The Honesty Book), uznanej przez specjalistów za jedną z najbardziej budujących moralnie⁴. Z wielkim powątpiewaniem odnosi się również John Dewey do słownego pouczenia w procesie wychowania moralnego⁵.

Nie ulega wątpliwości, że te wszystkie głosy krytyczne są słuszne. Nie można wyciągać zbyt daleko idących wniosków z faktu zdobywania przez uczniów pojęć jako istotnych elementów składowych poglądu na świat. Jednakże nie należy również lekceważyć roli pojęć w kształtowaniu poglądu na świat naszych wychowanków. Pojęcia są bowiem punktem wyjścia w dorabianiu się przez człowieka przekonań, a więc są niezbędnym szczeblem na drodze do światopoglądu, koniecznym ogniwem, bez którego nie można ani dojść do przekonań, ani wytworzyć sobie naukowego poglądu na świat. Żeby bowiem człowiek mógł wyrobić sobie własny sąd czy też pogląd o jakimś zdarzeniu, zjawisku bądź rzeczy, musi wpierw owe zjawisko czy rzecz poznać możliwie najgruntowniej — a więc odkryć jej powiązania z innymi zjawiskami bądź rzeczami, zrozumieć wzajemne uwarunkowania, jakie między tymi poszczególnymi elementami rzeczywistości występują, to znaczy — przyczynowo-skutkowe determinanty, zmiany poprzedzające i następujące, zjawiska towarzyszące: współdziałająco bądź hamująco, pośrednio bądź bezpośrednio itp.

Pojęcia są pierwszym ogniwem składowym tej struktury intelektualno-

² E. Claparède: *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*. Warszawa 1936: „Nasza Księgarnia”, s. 249.

³ J. Watson: *Der Behaviorismus*. (Wyd. niem.) Berlin 1930, s. 211.

⁴ M. A. May and H. Hartshorne: *Studies in the Nature of the Character*. T. I. New York 1930, s. 368 i in.

⁵ J. Dewey: *Zasady moralne w wychowaniu*. Zakład im. Ossolińskich, Lwów 1921.

—emocjonalno-wolicjonalnej, jaką w swej złożonej postaci stanowi przekonanie. Od przyswojenia sobie jasnych i w pełni adekwatnych w stosunku do badanego zjawiska pojęć zaczyna się dopiero żmudna i skomplikowana droga dochodzenia do przekonań, a następnie także i do poglądu na świat.

Rozpatrzmy tę drogę, ten złożony proces na jakimś konkretnym przykładzie.

Załóżmy, że uczniowie określonej klasy zapoznali się na odpowiednich lekcjach z zagadnieniem ewolucji świata organicznego. Można wobec tego przyjąć także, iż pojęcie „ewolucja” zostało przez nich przyswojone w sposób możliwie pełny i gruntowny i dzięki temu jest dla nich jasne i zrozumiałe, że potrafią oni tym pojęciem właściwie, a więc adekwatnie operować, posługiwać się nim. Do takiego pojęcia doszli uczniowie w procesie współpracy intelektualnej z nauczycielem. Znaczy to, iż proces dobierania się przez uczniów pojęcia „ewolucja” był przez nauczyciela zapoczątkowany, wywołany, że nauczyciel metodycznie, a więc zgodnie z zasadami nauczania i przy użyciu właściwych metod kierował tym procesem, a osiągnął zamierzone skutki między innymi także i dlatego, że uczniowie współdziałali z nim na lekcji, czyli że uśłowianiom nauczyciela odpowiadał wysiłek intelektualny uczniów.

Dzięki właściwemu kierowaniu procesem nauczania i uczenia się, to znaczy dzięki temu, że działalność dydaktyczna nauczyciela wywołała odpowiednią aktywność intelektualną uczniów — mogli oni wytworzyć w swoich umysłach jasne i trwałe pojęcia. Jasne — bo zdobyte pod kierunkiem światłego kierownika intelektualnego, jakim powinien być nauczyciel, a trwałe — bo zdobyte własnym wysiłkiem intelektualnym. Można nawet przyjąć, że jasne pojęcia uczniów są gwarancją trwałości wiedzy, pozwalają spodziewać się, że wiedza zdobyta przez nich będzie miała znamiona trwałości. Oczywiście, trwałość tę rozumieć można tylko w granicach dostępnych umysłowi ludzkiemu, a więc w uwarunkowaniu przez prawa fizjologii kory mózgowej.

Tylko gruntownie przyswojone, jasne i trwałe pojęcia mogą umożliwić wychowankowi wspięcie się na kolejny wyższy szczebel w drodze do przekonań. Tym następnym etapem są mianowicie sądy.

Sądy — podobnie jak i pojęcia — można także rozpatrywać z punktu widzenia logiki lub i psychologii. W sensie logicznym może istnieć jeden sąd (twierdzący bądź przeczący) o jakimś zjawisku, zdarzeniu, procesie czy przedmiocie. W sensie psychologicznym sąd jest formą myślenia, w której odzwierciedlona zostaje w świadomości człowieka obiektywna rzeczywistość. Sąd jest mianowicie myślą wyrażającą przy pomocy zdania orzekającego wewnętrzne przeświadczenie danego człowieka, że *tak a tak jest*, bądź też, iż *tak a tak nie jest*. Dlatego też może istnieć wiele sądów w sensie psychologicznym (bo każdy człowiek snuje ową myśl i wyraża owo zdanie orzekające), ale jest tylko jeden sąd w sensie logicznym, bę-

dący znaczeniem, jakie to zdanie posiada w znanym języku, i dlatego wszyscy ludzie mówiący danym językiem rozumieją to zdanie w ten sam sposób, to znaczy jednoznacznie.

Zrozumiałe jest, iż w skład sądu wchodzi różne pojęcia i że wobec tego pojęcie jest elementem składowym sądu. Z drugiej zaś strony pojęcie określa się przy pomocy sądów. Stąd też między tymi dwiema formami abstrakcyjnego myślenia zachodzą ścisłe związki.

Załóżmy więc, iż w naszym przykładzie uczeń ocenił pozytywnie treść pojęcia „ewolucja” i doszedł do sformułowania odpowiedniego sądu przy pomocy zdania orzekającego, a mianowicie: „Człowiek jest tworem ewolucji”. Przejście od zrozumienia treści pojęcia „ewolucja” do sądu „Człowiek jest tworem ewolucji” wymaga od ucznia pewnego wysiłku intelektualnego. Musi on bowiem w oparciu o ukształtowane pojęcie wyrobić sobie i sformułować osobisty sąd, który może bądź pokrywać się z sądem logicznym podanym na odpowiedniej lekcji przez nauczyciela czy też przeczytanym w podręczniku, bądź też nie pokrywać się z tym sądem.

U wychowanka skłonnego do refleksji, a więc interesującego się i lubiącego rozwiązywanie problemów intelektualnych, może powstać konflikt wewnętrzny, którego wynikiem może być bądź przyjęcie, bądź odrzucenie sądu logicznego w odniesieniu do człowieka jako również tworu ewolucji świata organicznego.

W naszym przykładzie może uczeń przyjąć, że teoria ewolucji jest słuszna w zastosowaniu na przykład do świata organicznego, ale może ona nie dotyczyć człowieka. Taki stosunek do teorii ewolucji w odniesieniu do człowieka może być spowodowany na przykład wierzeniami religijnymi. Uczeń pochodzący z rodziny wierzącej wynosi z domu określone nastawienie nie tyle intelektualne, ile przede wszystkim emocjonalne. To nastawienie uczuciowe, wzmagane praktykami religijnymi, może uniemożliwić wychowankowi przyjęcie, jako swojego własnego, sądu logicznego wyrażającego myśl, że człowiek jest również tworem ewolucji świata organicznego. Uczeń, który odrzuca ten sąd logiczny, może — mimo to, spytany przez nauczyciela, referować bardzo poprawnie teorię ewolucji, a nawet udowadniać tezę, iż człowiek jest także tworem ewolucji, ale wypowiedziane przez niego sądy będą jedynie recytowaniem sądów logicznych, zasłyszanych na lekcji lub wyczytanych w podręczniku, w tej formie, w jakiej mogą być pozytywnie ocenione przez nauczyciela, ale tym sądom w sensie logicznym nie będą odpowiadały sądy w sensie psychologicznym. I tu tkwi, jak sądzę, przyczyna tego faktu, iż mamy wśród ludzi, którzy ukończyli nie tylko szkołę średnią, ale nawet i wyższą, osoby wierzące i praktykujące.

Mogą to być bądź zdecydowani przeciwnicy teorii ewolucji, bądź też ludzie, którzy nie przemyśleli do końca podstawowych założeń tej teorii, a więc nie zdobyli się na wysiłek intelektualny niezbędny do tego, żeby móc zająć swoje własne, świadomie wytworzone, zgodne ze zdobytą wie-

dzą (pojęciami) stanowisko. U tych ludzi wiadomości oparte na współczesnym stanie wiedzy w jakiś swoisty sposób współistnieją z wierzeniami religijnymi. W wyniku tego postawa ich nie jest jednolita. Nie zawsze — jak sądzę — można ją określić mianem dwulicowej. O dwulicowości skłonni wszak jesteśmy mówić wówczas, kiedy człowiek świadomie mówi co innego, a myśli lub czyni coś wręcz przeciwnego. Natomiast w stosunku do niektórych ludzi można chyba przyjąć, że ich niejednolita postawa nie jest wynikiem zakłamania, ale rezultatem braku głębszej refleksji, wskutek czego współczesna wiedza zdobyta przez nich w szkole współistnieje w ich psychice z wierzeniami religijnymi, a ludzie ci nie uświadamiają sobie tego rozdzwiewku, jaki w ich psychice występuje. Głębokie zaangażowanie w pracy zawodowej lub w pracy społecznej, troski osobiste, kłopoty rodzinne i tym podobne przyczyny mogą przeciwdziałać skupieniu wewnętrznemu i tym samym uniemożliwiać dogłębne przemyślenie wszystkich wniosków z teorii ewolucji wynikających. Tacy ludzie nie są więc wewnątrznie jednolici bez ich specjalnej winy, nie zdają sobie bowiem sprawy z tej rozbieżności, jaka w ich psychice powstała; rokują oni jednak nadzieję, że w warunkach sprzyjających wewnętrznemu skupieniu mogą przewyciężyć opory emocjonalne i zdobyć się z czasem na wytworzenie jednolitego, naukowego poglądu na świat bądź też bardzo wydatnie do tego poglądu przybliżyć się.

Może jednakże jeszcze inaczej przebiegać droga intelektualnego rozwoju ucznia zgłębiającego zdobycze współczesnej teorii ewolucji. Może on — zwłaszcza jeśli pochodzi z rodziny niewierzącej — przyjąć łatwo i bez żadnych, nawet najmniejszych, oporów sąd logiczny, głoszący, iż człowiek jest także tworem ewolucji i uznać ten sąd za swój własny, czyli wytworzyć sobie sąd w sensie psychologicznym zgodny z sądem w sensie logicznym. Jeżeli jednak sąd ten nie jest głęboko przemyślany, nie jest rezultatem poważnej refleksji — nie daje on pełnej gwarancji, iż stanie się trwałą podstawą w drodze do kształtowania zdecydowanych przekonań.

Wydaje mi się, że tylko u tych uczniów, którzy przemyśleli zagadnienie ewolucji, przeżywając początkowo wątpliwości i rozterki duchowe, i dopiero w wyniku takich głębokich przeżyć i refleksji ukształtowali swój sąd psychologiczny w odniesieniu do człowieka zgodnie z teorią ewolucji — można z dość dużym prawdopodobieństwem założyć, że sądy takie staną się właściwą i silną podstawą, umożliwiającą im przejście do następnej, jeszcze wyższej struktury intelektualnej, są sądy. Zrozumiałe jest, że przejście od określonych sądów do poglądów wymaga od uczniów znacznie większego wysiłku intelektualnego niż przejście od pojęć do sądów.

Pogląd jest zespołem pojęć i sądów determinujących zapatrywania człowieka na występujące w jego otoczeniu zdarzenia, zjawiska, procesy, fakty. Jest wyrazem stosunku człowieka do określonych zjawisk, procesy,

sów, zdarzeń. Pogląd stanowi syntezę elementów intelektualnych, jest systemem twierdzeń uznanych i zaakceptowanych przez jednostkę, a więc przyjętych za jej własne. W skład poglądu nie muszą — aczkolwiek mogą — wchodzić elementy emocjonalne, wskutek tego pogląd jest w swej istocie raczej strukturą intelektualną. Struktura ta może wpływać na kształtowanie się postawy człowieka w znaczniejszym stopniu i zakresie niż pojęcia i sądy.

Wracając do naszego przykładu można przyjąć, iż uczeń, który doszedł do sformułowania sądu: „Człowiek jest tworem ewolucji świata organicznego”, może dorobić się poglądu, jeśli określi i zastosuje wymieniony sąd w odniesieniu do własnej osoby. Pogląd ten może zatem wyrazić słowami: „Ja też jestem tworem ewolucji”. Do takiego poglądu dochodzi zwykle człowiek drogą rozumowania. Proces rozumowania może dokonywać się bez żadnych oporów, jeśli wyniki tego rozumowania nie wywołują jakichś emocjonalnych sprzeciwów w rozumującym człowieku, może wszakże napotkać opory tak silne, iż uniemożliwią danej jednostce przyjęcie i zaakceptowanie wyników tego rozumowania. Przykład nasz jest dobrany z tą myślą, żeby wykazać, iż wyprowadzenie wniosku — który mógłby stać się z kolei podłożem poglądu — z dwóch przyjętych już i zaakceptowanych sądów może być nie tylko trudne, ale nawet niemożliwe do przyjęcia przez poszczególnych uczniów. Załóżmy, że uczeń dorobił się sądu w sensie psychologicznym, zgodnego z sądem w sensie logicznym, który brzmi: „Wszyscy ludzie są tworem ewolucji świata organicznego”. Żeby jednak z kolei ten sąd odnieść do siebie, powinien uczeń uświadomić sobie, że jest także człowiekiem. W ten sposób otrzyma dwa sądy, z których, w oparciu o rozumowanie dedukcyjne, może wyprowadzić jeden z góry wiadomy wniosek. Rozumowanie takie w naszym przykładzie przebiegać zatem będzie następująco:

Wszyscy ludzie są tworam i ewolucji i świata organicznego.

Ja też jestem człowiekiem.

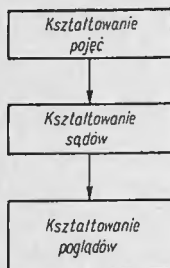
Ja też jestem tworem ewolucji świata organicznego.

Ale może powstać i taka sytuacja, w której powyższy wniosek może nie być przez niektórych ludzi zaakceptowany z powodów czysto emocjonalnych. Z psychologicznego punktu widzenia nie jest bowiem jedno i to samo uznać, iż ludzie są tworam i ewolucji świata organicznego i jednocześnie przenieść tę tezę na siebie samego, to znaczy przyjąć, iż jest się samemu tworem ewolucji. Znacznie bowiem łatwiej jest przyjąć tę tezę w stosunku do innych ludzi aniżeli zastosować ją wobec siebie samego. Miłość własna, naturalna ambicja czy też swoiście interpretowane wierzenia religijne w stosunku do własnej osoby — mogą uniemożliwić przyjęcie wniosku wynikającego z teorii ewolucji w odniesieniu do własnej osoby. Pogląd na świat takiego człowieka będzie więc stanowił swoisty zlepek fideistycznych i materialistycznych, naukowych elementów.

Kiedy jednak człowiek zdobędzie się na konsekwentne wyprowadzenie

wszystkich wniosków wynikających z teorii ewolucji, kiedy wnioskami tymi obejmie także i swą własną osobę — dorabia się tej najwyższej struktury intelektualnej, którą określamy mianem poglądu. A zatem — tylko wniosek samodzielnie wyprowadzony i w pełni zaakceptowany przez ucznia może stać się szczeblem do zdobycia, wyrobienia w sobie poglądu.

Drogę od pojęć do poglądów można by wobec tego zilustrować wykresem przedstawionym na rys. 1.



Rys. 1

Jak z dotychczasowych rozważań wynika, bezpośredni wpływ nauczycieli na kształtowanie poglądów uczniów ogranicza się w zasadzie do kształtowania pojęć, a więc tego najbardziej elementarnego składnika poglądu. Jedynie zatem kształtowanie pojęć można uznać za problem dydaktyczny, a ściślej — metodyczny. Skłonienie ucznia do przejścia od pojęć do sądów, a zwłaszcza do poglądów przestaje już być zagadnieniem dydaktyczno-metodycznym i staje się zadaniem par excellence wychowawczym. Kształtowanie poglądów uczniów jest zadaniem, w którym spleta się nierozdzielnie proces nauczania z procesem wychowania. Nie jest to jednakże proces, który można by sprowadzić wyłącznie do heteroedukacji. Wprost przeciwnie, proces ten nie może dokonać się bez osobistego wysiłku uczniów — wyrabianie sobie przez nich poglądów jest rezultatem nie tyle heteroedukacji, ile autoedukacji.

Zagadnienie, w jaki sposób skłonić uczniów do tej pracy samowychowawczej, należy do problemów, których rozwiązanie teoretyczne, a zwłaszcza praktyczne, możliwe jest tylko do pewnego stopnia w oparciu o literaturę pedagogiczną. Własna pomysłowość nauczycieli, ich twórczy stosunek do wykonywanego zawodu, indywidualizujące podejście do każdego ucznia wydają się być w tej sytuacji niezbędnymi elementami pracy dydaktyczno-wychowawczej. Tym niemniej warto by zbadać, w jakim stopniu dostępna obecnie literatura pedagogiczna pomaga nauczycielom w tej trudnej pracy, czy i o ile oświeśla drogę praktyce?

Posiadanie przez człowieka poglądów może mu znacznie ułatwić zajmowanie określonych postaw w napotykanym sytuacjach życiowych. Istnieje

je dość liczna grupa psychologów, która zakłada, że procesy intelektualne kierują w istocie w decydujący sposób postępowaniem człowieka. Tak na przykład H. Cantril wychodzi z założenia, iż nastawienie umysłowe człowieka dominuje nad procesami emocjonalnymi i dzięki temu może być czynnikiem kierującym jego reakcjami⁶. Inni psychologowie nieco ogólniej podchodzą do tego zagadnienia. F. McKinney twierdzi ostrożniej, a mianowicie, że tylko niektóre postawy człowieka są oparte na „czysto myślowych” (clear thinking)⁷ podstawach. Podobnie L. J. Cronbach dowodzi, iż niektóre postawy mogą być bardziej przesycone rozumem niż uczuciem⁸.

Zdaje się nie ulegać wątpliwości, iż u niektórych ludzi i w dodatku w swoistych sytuacjach mogą poglądy, jako struktury intelektualne, wpływać na zajmowanie przez nich określonych, możliwych z góry do przewidzenia postaw. Może, a nawet powinna to być postawa uczonego wobec badanego zjawiska czy procesu. Badacz powinien jak najbardziej obiektywnie, a więc bez żadnego zaangażowania emocjonalnego zbadać wytypowane do obserwacji zjawisko i sformułować w sposób możliwie najbardziej adekwatny wyniki swoich dociekań. Nastawienie uczuciowe mogłoby mu przeszkodzić w zajęciu w pełni obiektywnego stanowiska, mogłoby wpłynąć niekorzystnie na przebieg badań i ich wyniki. U uczonego można by zatem przyjąć postawę czysto intelektualną, chociaż i on nie zdobędzie się nigdy na pasję badawczą, jeżeli jego zainteresowania naukowo-badawcze pozbawione byłyby uczucia. Tylko w ulubionej dziedzinie badań uczonego może osiągnąć wspaniałe rezultaty, a „ulubiona dziedzina badań” — to dziedzina, z którą uczonego jest związany emocjonalnie. Można również przyjąć, iż postawę obiektywną, a więc „czysto intelektualną”, wolną od emocjonalnych, a co za tym idzie — subiektywnych nastawień, powinien zajmować człowiek powołany do oceny pracy innych ludzi, a więc: przełożony w stosunku do swoich podwładnych, nauczyciel wobec swoich uczniów itp. Okazuje do zajmowania takich postaw nie są w życiu wszystkich ludzi zbyt częste, odnosić się mogą raczej do niektórych jednostek i mieć zastosowanie tylko w swoistych sytuacjach w życiu tych ludzi, a więc nie obejmować całego ich postępowania. Przytoczone wypadki nie są zatem sytuacjami powszechnymi i nie można ich wobec tego rozciągać ani na wszystkich ludzi, ani na całe życie niektórych jednostek.

Wiedza, sądy i poglądy nie są wystarczającymi warunkami właściwego postępowania człowieka — nie ulega jednak wątpliwości, iż są warunkami niezbędnymi. Ponadto w dzisiejszym społeczeństwie wskutek nadmierne-

⁶ H. Cantril: *Attitudes and Opinions*. W: *Foundations of Psychology*. London 1951, J. Wiley, p. 562.

⁷ F. Mc Kinney: *Psychology of Personal Adjustment*. New York—London 1960. J. Wiley, p. 207.

⁸ L. J. Cronbach: *Educational Psychology*. New York—Chicago 1954. Harcourt Brace and Company.

go skomplikowania się stosunków międzyludzkich (interpersonalnych) dość często może znaleźć się człowiek w trudnych i moralnie skomplikowanych sytuacjach. Są to najczęściej tak zwane sytuacje konfliktowe. Zaliczamy do nich sytuacje, w których człowiek skazany jest na samodzielne podjęcie decyzji — przy czym decyzję tę utrudnia dodatkowo to, że musi dokonać wyboru między dwiema normami moralnymi, obowiązującymi równocześnie w społeczeństwie, w którym żyje, a więc między dwiema normami tego samego kodeksu moralnego. Z tego natomiast wynika, że wybierając jedną z nich musi nieuniknienie złamać tę drugą (pozostałą) normę. A zatem — w sytuacjach konfliktowych każdy wybór jest zły, bo prowadzi z konieczności do złamania jakiejś normy tego samego kodeksu moralnego, obowiązującego człowieka, jako członka określonego społeczeństwa. Sytuacja taka powstaje wskutek niemożności jednoczesnego respektowania obydwu norm i wynikającej z niej nieuniknionej konieczności opowiedzenia się wyłącznie tylko za jedną z nich. W takich sytuacjach wybór powinien paść na tę normę, której złamanie mogłoby przynieść szkodę większą niż w przypadku złamania normy drugiej. Człowiek musi więc uprzednio rozwiązać problem: jaki wybór spowoduje mniejsze zło i wobec tego, który będzie wyborem trafniejszym i z jakiego punktu widzenia (społecznego czy indywidualnego?).

Ogólnie można wobec tego przyjąć, iż czysto intelektualny stosunek człowieka do obowiązków społecznych nie daje pełnej gwarancji właściwego, to znaczy zgodnego z normami moralnymi postępowania. Wiadomości ludzi — aczkolwiek są niezbędne do podejmowania trafnych, wartościowych decyzji w skomplikowanych warunkach współczesnego życia społecznego — jednak nie wystarczają w pełni do tego, żeby człowiek mógł konsekwentnie i nieugięcie postępować zgodnie ze swoimi poglądami. Wiedza człowieka może być bowiem wykorzystana w sposób społecznie pożądaný lub też społecznie szkodliwy. W zależności od tego, jakimi celami kieruje się ów człowiek w swoim zachowaniu się. Chodzi zatem o to, czy są to cele społecznie aprobowane, czy też społecznie potępiane.

Jeżeli człowiek kieruje się w swoim działaniu celami wyłącznie osobistymi, może łatwo popaść w kolizję z celami społecznymi. Wśród wielu przestępców, a więc ludzi działających na szkodę społeczeństwa, znajdują się ludzie inteligentni i wykształceni. Przywódcy gangów w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej z całą pewnością należą do tej grupy przestępców, którym nie można odmówić inteligencji, a nawet znajomości prawa. Podczas jednego z ostatnich napadów na bank londyński włamywacze użyli aparatów elektronicznych nie stosowanych jeszcze w skali masowej w przemyśle w Wielkiej Brytanii. Fakt ten wskazuje, iż w gronie przestępców musieli znajdować się ludzie posiadający prawdopodobnie wyższe wykształcenie techniczne. Powszechnie zresztą wiadomo, że poziomowi intelektualnemu ludzi nie zawsze odpowiada poziom moralny.

Wynika z tego oczywisty wniosek, iż łącznie z oddziaływaniami skierowanymi na wzmoczenie rozwoju intelektualnego uczniów należy koniecznie wpływać na kształtowanie się sfery ich życia emocjonalnego.

Aczkolwiek sprawą ważną i istotną jest kształtowanie poglądów jako struktur intelektualnych — to jeszcze ważniejszym i donioślejszym zadaniem jest kształtowanie poczuciu uczniów. Chodzi bowiem o to, żeby człowiek nie tylko wiedział: co dobre, a co złe, co uczciwe, a co nieuczciwe, ale żeby poczuwał się do postępowania uczciwego, godnego człowieka, a jednocześnie unikał działań złych, niegodziwych.

Poczucie jest stanem psychicznym powstałym w wyniku zabarwienia emocjonalnego przyswajanych przez człowieka pojęć oraz wytwarzanych przez niego sądów i poglądów. Wynika z tego, że poczucie jest już bardzo złożoną strukturą, bowiem składają się na nią nie tylko elementy intelektualne, ale także emocjonalne. W swym całości kształcie poczucie stanowi nieodzowny element składowy poglądu człowieka na świat. Kształtując pogląd na świat wychowanków nie można zatem ograniczać oddziaływań wychowawczych do intelektualnej sfery życia psychicznego uczniów, lecz trzeba również oddziaływać bardzo umiejętnie i nadzwyczaj subtelnie na sferę życia emocjonalnego młodzieży.

Uczucia są bardzo ważnymi i niezwykle silnymi motorami działania człowieka; mogą wyzwalać jego energię (np. uczucia steniczne) oraz usposabiać do wyczerpanych i długotrwałych wysiłków. Na wielką rolę uczuć w postępowaniu człowieka wskazywał wybitny rosyjski fizjolog I. M. Sieczonow, pisząc: „...Ani życie codzienne, ani historia narodów nie podaje ani jednego takiego przykładu, w którym by obojętna, bez wyrazu wola mogła dokonać jakiegokolwiek moralnego czynu bohaterckiego. W szeregu z nim zawsze stoi, określając go, jakiś moralny motyw w formie płomiennej myśli czy uczucia”⁹. Współczesny przedstawiciel neofreudyizmu, Erich Fromm, wychodzący z marksistowskiego założenia, że człowiek jest tworem społeczno-historycznych warunków — również podkreśla bardzo mocno rolę uczuć w postępowaniu człowieka. „Jest tylko jedno uczucie — twierdzi — które zaspokaja odczuwaną przez człowieka potrzebę łączności ze światem i które jednocześnie pozwala mu osiągnąć poczucie własnej odrębności i indywidualności — tym uczuciem jest miłość... zapewnia ono jednostce warunki pełnego wewnętrznego rozwoju”¹⁰.

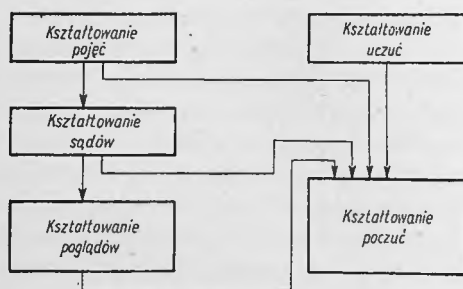
Proces wzniesienia, budzenia, wyzwolenia, rozwijania oraz kształtowania uczuć jest zatem ważnym zadaniem wychowawczym, a jednocześnie niezbędnym etapem w dorabianiu się przez uczniów poczuciu jako niezbędnych składników intelektualno-emocjonalnych poglądu na świat człowieka. Doceniając jednak w całej pełni rolę uczuć w życiu i działaniu każdego człowieka oraz organizując proces rozwijania i kształtowania tych

⁹ N. M. Sieczonow, I. P. Pawłow, I. E. Wwiedenski: *Fizjologija nerwnej sistemy*. Moskwa 1952, Medgiz, s. 285—286.

¹⁰ E. Fromm: *The Sane Society*. Toronto 1955. Clarke, Inwin and Co, s. 31.

uczuć, pamiętać wypada o niebezpieczeństwach, jakie w tym procesie mogą wystąpić i utrudnić znacznie zrealizowanie podjętego zadania wychowawczego. Do niebezpieczeństw tych zaliczyć można zarówno niedorozwój, jak i przerost życia uczuciowego wychowanków. Obydwa wypadki są groźne i brzemienne w konsekwencje. Niedorozwój uczuć prowadzi do oschłości, do nieczułości na zło występujące w stosunkach międzyludzkich, na krzywdę ludzką w różnorodnych jej formach i postaciach. Człowiek taki nie znajduje więc potrzebnego wsparcia dla swoich poglądów w sferze emocjonalnej, jego uczucia są zbyt słabe, by mogły zachęcać go do wysiłku intelektualnego. Przerost uczuć może natomiast doprowadzić do zaślepienia emocjonalnego, grożącego tym, że pojęcia, sądy i poglądy człowieka mogą nie tylko nie znaleźć wsparcia w uczuciach, ale mogą zostać przez nadmiernie rozplamienione uczucia wyparte ze świadomości człowieka. Takie zaś uczucia nie mogą stać się elementami składowymi pocuć.

Schemat nasz — przedstawiony na rys. 1 — wzbogacony zostaje zatem o nowe elementy, mianowicie o elementy emocjonalne. Chodzić przy



Rys. 2

tym będzie o kształtowanie nie tylko uczuć niższych, ale przede wszystkim emocji wyższych, a więc społeczno-moralnych, intelektualnych, związanych z pracą i działaniem oraz estetycznych. Najsilniej bowiem wspierać mogą postępowanie człowieka takie emocje, jak na przykład: patriotyzm i internacjonalizm; uczucie braterstwa i życzliwości dla ludzi; potrzeba wyrażania się w działaniu i umiłowanie pracy; miłość prawdy i nienawiść fałszu, nieuczciwości, pasożytnictwa, karierowiczowstwa; szczerość, prostolinijność, godność własna, nakazująca postępowanie bezkompromisowe — zgodne z sumieniem i honorem. Dzięki zespoleniu tych i tym podobnych uczuć z pojęciami, sądami i poglądami powstaje nowa struktura intelektualno-emocjonalna, którą określamy mianem pocuć, a której schematyczne ujęcie przedstawia rys. 2.

W związku z dotychczasowymi rozważaniami może powstać pytanie: czy poczucia są tą strukturą psychiczną, która daje pełną gwarancję, że

ich właściciel (nosiciel) będzie postępował zgodnie z nimi w różnych sytuacjach życiowych? Odpowiedź na to pytanie może nastreczyć niejaki trudności. Można przytoczyć wiele nazwisk wybitnych uczonych psychologów, którzy stali na stanowisku, że dominującym czynnikiem w działaniu człowieka, a więc w jego ustosunkowywaniu się do otaczającej rzeczywistości, są uczucia. Wśród tych psychologów wymienić wypada przede wszystkim znanego u nas, wybitnego uczonego amerykańskiego, J. P. Guilforda. Nie neguje on wprawdzie, że w postępowaniu człowieka, jak zresztą w każdym akcie psychicznym, partycypują różne procesy psychiczne — tym niemniej twierdzi, iż przeżycia emocjonalne dominują w nim zasadniczo¹¹. Podobne stanowisko zajmuje inny, również bardzo wybitny i znany u nas psycholog Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, C. T. Morgan¹².

Nie ulega wątpliwości, że przeżycia emocjonalne wywierają silny wpływ na postępowanie człowieka — można jednak żywić bardzo poważne obawy, czy dobrze jest, kiedy zaczynają one dominować, a więc przygłuszać i tłumić inne procesy psychiczne, zwłaszcza zaś procesy intelektualne. Dominujące uczucie — a więc nie kontrolowane przez rozum — może łatwo wyrodzić się w fanatyzm. Zachowanie zaś fanatyka, owdniętego nawet najwspanialszą ideą — może przybrać formy społecznie nieaprobowane lub zgoła potępiane, ponieważ działający człowiek nie jest wówczas w stanie kontrolować rozumem ani poszczególnych etapów, ani całokształtu swojego działania. W historii społeczeństwa ludzkiego fanatyzm wyrządził wiele złego, spowodował mnóstwo nieszczęść, doprowadził do nieodwracalnych, niemożliwych do odrobienia strat. Pamiętając, iż procesy emocjonalne nie należą do procesów dających się łatwo powodować świadomością — co tak trafnie odzwierciedla znane przysłowie „Serce nie sługa” — powinni wychowawcy ze szczególną pieczołowitością organizować oddziaływania wychowawcze zmierzające do budzenia, rozwijania i kształtowania emocjonalnej sfery życia psychicznego wychowanków oraz zaprawianie ich do kontrolowania procesów emocjonalnych przez rozum.

Problem, w jaki sposób organizować oddziaływania wychowawcze mające na celu kształtowanie emocji wychowanków, przerasta ramy niniejszej rozprawy. Odesłanie zainteresowanych Czytelników do literatury specjalistycznej jest w tym wypadku nieuchronną koniecznością. Literatura psychologiczna z dziedziny psychologii uczuć jest dość bogata — warto jednak byłoby zbadać, czy i o ile pomaga ona wychowawcom w rozwiązywaniu trudnych zadań kształtowania uczuć wychowanków w codziennej praktyce pedagogicznej.

¹¹ J. P. Guilford: *Personality*. New York—Toronto—London 1959, McGraw-Hill, s. 223

¹² C. T. Morgan: *Introduction to Psychology*. New York 1961, McGraw-Hill, s. 112.

W związku z koniecznością rozbudzania i kształtowania uczuć wychowanków w procesie dorabiania się przez nich poglądu na świat nasuwa się jeszcze jeden problem zasadniczej natury. Dorabianie się przez uczniów uczuć i poczuć, a więc wzbogacanie i określone formowanie emocjonalnej sfery życia psychicznego nie może dokonać się nigdy całkowicie w procesie heteroedukacji. Nauczyciele i wychowawcy mogą jedynie — przy pomocy odpowiednio dobranych metod i środków oddziaływań wychowawczych — zapoczątkować ten proces, nie mogą go natomiast nigdy doprowadzić do całkowitego zakończenia. Udział wychowanka, i to udział aktywny i w miarę możliwości twórczy, jest w tym procesie zasadniczym warunkiem powodzenia pracy wychowawczej. Heteroedukacja i autoedukacja splatają się w tym procesie w nierozzerwalną całość. Tylko wówczas, kiedy zabiegi wychowawców wyzwalają proces samowychowywania się uczniów, kiedy wychowawcy umiejętnie wspierają wychowanków w procesie samoedukacji, kiedy subtelnie kierują tym procesem dzięki wiedzy pedagogicznej i zdobytemu doświadczeniu — między procesem wychowywania przez nauczycieli i procesem samowychowywania się przez uczniów zachodzą najcenniejsze i najefektywniejsze sprzężenia zwrotne, w wyniku których można spodziewać się osiągnięcia zamierzonych celów.

Czy można jednak założyć, iż gdyby udało się w sprzyjających warunkach doprowadzić do tego, że wychowanek doszedłby w procesie wychowania i samowychowywania się do zdobycia najsubtelniejszych uczuć oraz dorobiłby się najszlachetniejszych poczuć — to byłoby już gwarancją, że będzie on zawsze postępował zgodnie ze swoimi poglądami? Wydaje się, że odpowiedź całkowicie pozytywna nie byłaby w pełni uzasadniona. W skomplikowanych stosunkach współczesnego życia społecznego człowiek narażony jest na tyle pokus prowokujących go do ułożenia swojego życia w sposób łatwy i wygodny wbrew poczuciom moralnym, że uleganie słabościom, nęcącym mirażom nie jest, niestety, zjawiskiem rzadkim. Dlatego też zbyt często obserwować można postępowanie niegodne człowieka, wywołujące oburzenie i potępienie jeśli nie powszechne, to przynajmniej wśród ludzi prawych, uczciwych. Poczucia nie stanowią — jak tego dowodzi praktyka życia codziennego — dostatecznej rękojmi zajmowania właściwych postaw zgodnie z posiadanymi przez ich właścicieli poglądami.

Zilustrujmy ten problem na przyjętym powyżej przykładzie. Oto nasz wychowanek wyrobił sobie, jak pamiętamy, naukowy pogląd na zagadnienie ewolucji świata organicznego i zajął zgodnie z tą teorią stanowisko w stosunku nie tylko do innych ludzi, ale także i wobec samego siebie. W wyniku zajęcia takiego stanowiska, jeśli był dotychczas człowiekiem wierzącym, będzie przeżywał konflikt wewnętrzny tak długo przynajmniej, dopóki nie zwycięży w nim uczucie zgodne z jego poglądem, a więc do momentu, kiedy zerwie z wpajanymi mu od dziecka wierzeniami religijnymi i stanie się człowiekiem wolnym od fideistycznych nastawień.

Wyzwolenie z więzów religijnych może jednak być niepełne. Wychowanek ów może nie wykonywać praktyk religijnych w domu, nie będzie, jak to czasami wyznają tacy ludzie, „oszukiwać siebie”, ale może nie mieć dość odwagi cywilnej, aby zgodnie ze swoim poczuciem postępować jawnie w środowisku, w którym akurat się znajduje. Założmy, iż jest to środowisko ludzi wierzących i praktykujących, nie wahających się w dodatku na stosowanie różnego rodzaju presji w stosunku do niewierzących mieszkańców. Nie chcąc wywoływać oburzenia wierzących, na przykład rodziców, krewnych czy znajomych, wychowanek taki będzie w dalszym ciągu chodził do kościoła i uczestniczył w różnego rodzaju nabożeństwach — aczkolwiek, zgodnie ze swoim poczuciem, żadnych modlitw odmawiać nie będzie.

Do zupełnego wyzwolenia z okowów religijnych brak zatem wychowanekowi odwagi cywilnej, siły woli, dzięki której mógłby zdobyć się na postępowanie w pełni zgodne ze swoim poczuciem. Takie rozterki duchowe przeżywa obecnie wiele ludzi o nastawieniu refleksyjnym. Te konflikty wewnętrzne są charakterystyczne dla ludzi mieszkających w małych osiedlach, gdzie prawie wszyscy się znają i gdzie opinia publiczna wywiera większą presję na mieszkańców niż w wielkich ośrodkach miejskich. Nie przypadkowo więc w pamiętnikach młodzieży wiejskiej spotykamy charakterystyczne wynurzenia również i na ten temat. W nadesłanych pamiętnikach na konkurs ogłoszony przed kilku laty przez Związek Młodzieży Wiejskiej, Komitet Badań nad Kulturą Współczesną PAN, Zakład Socjologii Wsi PAN oraz Ludową Spółdzielnię Wydawniczą znaleźć można następujące oświadczenie autorki pamiętnika nr 3001: „Jeżeli chodziliśmy długo jeszcze do kościoła, to po to, żeby rodzice i ludzie nie mieli do nas żadnych pretensji”. Pamiętnikarka ma w cytowanym zdaniu na myśli siebie i męża. Przyznaje, że brak im było w początkowym okresie zerwania z religią odwagi cywilnej do tego, żeby otwarcie przeciwstawić się opinii publicznej środowiska wiejskiego. Dopiero z czasem — jak wynika z dalszej lektury cytowanego pamiętnika — autorka zdobyła się na tę odwagę, czemu dała wyraz swoim postępowaniem i dzięki czemu mogła napisać: „Ale potem i do kościoła przestaliśmy chodzić, wychodziliśmy bowiem z założenia, że nie warto oszukiwać siebie i ludzi”.

Z rozważań tych wynika, iż przejście od poczuć do p r z e k o n a ń uzależnione jest od tego, czy człowiek wyrobił sobie na tyle przynajmniej silną wolę, żeby podjąć decyzję postępowania tak, jak mu to jego poczucie nakazują — i co ważniejsze — wytrwać w tym postanowieniu.

W procesie kształtowania naukowego poglądu na świat wychowanków zachodzi zatem konieczność oddziaływania na jeszcze jedną sferę życia psychicznego człowieka, a mianowicie na sferę wolicjonalną. Sferę tę określa się dziś coraz częściej mianem sfery motywacyjnej. Nie wydaje mi się jednak, żeby to określenie było bardziej adekwatne w stosunku do tego, co ma oznaczać. Motywem powszechnie nazywamy czynnik, który

skłania człowieka do podjęcia określonego postanowienia, a więc który uruchamia i organizuje zachowanie się człowieka dla osiągnięcia zamierzonego celu. Motywy mogą być silnymi pobudkami skłaniającymi człowieka do działania. Skłonność jednak nie jest jednoznaczna z wytrwałością. Motyw tkwi u podstaw decyzji, decyzja zaś jest jednak tylko jedną z faz działania wolicjonalnego. Akt woli nie kończy się ani na szczeblu motywu, ani na szczeblu podjęcia postanowienia. Od momentu podjęcia określonej decyzji do jej wykonania wiedzie zwykle długa, a często i uciążliwa droga. Dlatego też chociaż wiele ludzi podejmuje wspaniałe i szlachetne decyzje, to jednak nie wszyscy potrafią te swoje postanowienia w pełni zrealizować. Zbyt często, może aż nazbyt często — niekiedy bez dostatecznych powodów — odstępują ludzie od powziętych decyzji, jeśli nie są one wspierane przez silną, zdecydowaną, niezłomną i wytrwałą wolę. Wola jest bowiem właściwością psychiczną człowieka, pozwalającą mu nie tylko na podejmowanie świadomych postanowień, ale także — a nawet przede wszystkim — na ich konsekwentne realizowanie. Powzięcie decyzji jest zaledwie wstępem do działania i należy raczej do stadium przygotowującego działanie, ale nie przesądza jeszcze o tym, czy działanie zostanie przez człowieka rzeczywiście podjęte, a tym bardziej — czy będzie kiedykolwiek zrealizowane. Wola jest ponadto swoistą właściwością psychiki człowieka, swoistość ta wyraża się tym, iż jej wyćwiczenie w określonym kierunku nie przenosi się łatwo na inne rodzaje działalności człowieka, dlatego też człowiek przejawiający zdecydowanie i wytrwałość w pewnych sytuacjach swojego życia, może w innych okolicznościach objawiać kompletną i zgoła nieoczekiwaną słabość woli.

Kształcenie pozytywnych cech woli wychowanków jest niewątpliwie bardzo trudnym zadaniem wychowawczym, wymagającym długotrwałych i skomplikowanych zabiegów. Zagadnienie: jak ten proces zorganizować, żeby osiągnąć w nim zamierzone efekty, nie mieści się w ramach niniejszych rozważań, których zadaniem jest wyodrębnienie pewnych etapów, przez jakie powinien przeprowadzić wychowawca swoich wychowanków, żeby umożliwić im dorabianie się naukowego poglądu na świat.

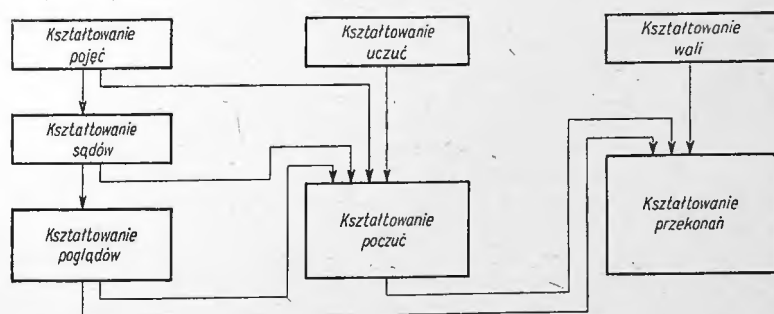
Nie ulega chyba jednak wątpliwości, iż jednym z tych etapów jest kształcenie i kształtowanie woli wychowanków. Tylko bowiem człowiek zdolny do pokonywania trudności i pokus zewnętrznych oraz oporów i słabości psychicznych może zdobyć się na postępowanie zgodne z poglądami i poczuciami. I tylko wówczas, kiedy poczucia człowieka wspierane są przez odpowiednio zorganizowaną wolę, może on dorobić się przekonania *sensu stricto*, jako bardzo złożonych struktur intelektualno-emcjonalno-wolicjonalnych.

Jak z tego wynika, zakładamy, iż w skład przekonania wchodzi — obok elementów intelektualnych — także elementy wolicjonalne i emocjonalne. Tym też różnią się przekonania od poglądów, w skład których mogą wchodzić wyłącznie elementy intelektualne. Dlatego też przyjmujemy

również, iż poglądy są niezbędnym szczeblem do przejścia od pojęć i sądów do poczuc i przekonań.

Drogę od pojęć do przekonań, jaką w myśl dotychczasowych rozważań odbyć powinien wychowanek pod umiejętnym kierownictwem światłych nauczycieli, przedstawić można by w schematycznym ujęciu tak, jak to prezentuje rys. 3.

Przekonaniami nazwać można te zdobyte przez człowieka wiadomości, które stają się następnie wytyczną jego postępowania, to znaczy leżą u podstaw jego czynów, określają jego działanie, zachowanie się, decydują o jego postawie moralnej, o jego aktywności i stopniu zaangażowania się w sprawy swojego kraju, ojczyzny, klasy, narodu czy nawet całej ludzkości. W trakcie realizacji działań wynikających z przekonań człowiek zdolny jest do pokonywania największych nawet przeciwności i trudności, śmiało i zdecydowanie naraża się na niebezpieczeństwa i cierpienia, jeśli są one konieczne do osiągnięcia ostatecznego zwycięstwa. Głęboka



Rys. 3

wiara w słuszność własnych przekonań czyni z człowieka nieustraszonego bojownika w walce o uznane ideały, o realizację podjętych zadań i osiągnięcie zamierzonych celów. Istnieją ludzie, którzy wierność swoim przekonaniom gotowi są zadokumentować własną krwią, własnym życiem. Przekonania determinują zatem aktywną i w pełni zaangażowaną społecznie, politycznie i zawodowo postawę.

Zwarty system przekonań, to znaczy przekonań usystematyzowanych, uporządkowanych hierarchicznie i powiązanych z sobą w harmonijną całość, tworzy z kolei pogląd na świat. I chyba tylko tak szeroko i wielostronnie ujęty, ogarniający całość życia psychicznego człowieka pogląd na świat może spełniać wszechstronną funkcję kierowniczą w naszym życiu i działaniu. Można zatem przyjąć, iż pogląd na świat człowieka jest, po pierwsze, siłą wyzwalającą i nieustannie wznecającą jego energię; po drugie, kierunkowskazem jego działania świadomego, celowego i skutecznego; po trzecie, niezawodną podstawą, na której będzie mógł on wesprzeć się w trudnych sytuacjach życiowych i dzięki temu pozwalającą

mu na konsekwentne wytrwanie w podjętych postanowieniach oraz na realizowanie słusznie powziętych i wartościowych decyzji.

Kształtowanie tej niezwykle skomplikowanej, wielorako uwarunkowanej, o niezwykle bogatych i różnorodnych funkcjach struktury, jaką jest pogląd na świat, należy niewątpliwie do najistotniejszych, a jednocześnie do najtrudniejszych i najbardziej odpowiedzialnych zadań wychowawczych nie tylko szkoły, ale i organizacji młodzieżowych oraz społecznych, politycznych, gospodarczych, zawodowych i kulturalnych instytucji i organizacji dorosłych członków społeczeństwa.

МИРОН КРАВЧИК

**ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ
В ДИДАКТИЧЕСКИ-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Через понятие „мировоззрение” автор понимает плотную систему убеждений опираясь на которых, личность определяет, или своим поступком выражает, личное отношение к окружающей ее действительности. мировоззрение может опираться на рациональной основе, но может опираться на эмоциональных предпосылках. Может представлять собой структуру гармонически построенной, следовательно внутренне не противоречивую, когда опирается исключительно на научных основах, может однако быть структурой внутренне негармонической, в которой рациональные элементы сосуществуют с фидеистическими иррациональными элементами. Автор проводит в статье анализ пути, который может пройти ученик под руководством учителя от понятий к научному мировоззрению. Доказывает и иллюстрирует свои выводы примерами из школьной жизни, указывающими каким образом ученик вырабатывает себя мировоззрение путём формирования понятий, суждений, взглядов, чувств и убеждений. Рассуждает также о том, какое бывает участие в этом процессе учителей-воспитателей.

мировоззрение это сложная психическая структура состоящая из интеллектуальных, эмоциональных и мотивировочно-волевых факторов. Только некоторые элементы этой структуры может формировать учитель в дидактически-воспитательном процессе, но большинство из них ученик должен приобрести сам, личной работой над собой. Поэтому мировоззрение является результатом гетерообразования, но также, а даже прежде всего автообразования.

Хорошая школа высвобождает этот процесс автообразования организует его, управляет ним — поощряет учеников к работе над собой и создает им в этой работе соответствующие условия.

мировоззрение может выработать себя только ученик увлеченный общественной жизнью не только своего класса или школы, но также и школьной среды. Отсюда вывод, что в дидактически-воспитательной работе в области формирования научного мировоззрения учащихся должны взаимодействовать со школой все воспитательные учреждения а также общественные организации.

MIRON KRAWCZYK

**FORMING THE SCIENTIFIC WORLD OUTLOOK IN THE DIDACTIC-
EDUCATIONAL PROCESS**

The author defines the notion „world outlook” as a compact system of convictions underlying one's attitude towards the surrounding reality or one's deeds. World Outlook may be based on either rational or emotional foundations. It may constitute a harmonious structure, free of internal contradictions when it is based on scientific premises only; on the other hand it may be a disharmonious structure in which rational elements co-exist with fedeistic, irrational ones. The author analyses the path which leads from notions to the scientific world outlook and which

the pupil can follow under the guidance of his teacher. The author illustrates his argument by means of examples taken from the school life. They display the technique of acquiring a world outlook by the pupil through forming notions, judgements, senses, views, and convictions. The contribution of educators is also considered.

A world outlook is a complex psychic structure consisting of intellectual, emotional, and motivational-volitional factors. Only a few of these elements can be shaped by the teacher in the educational-didactic process; most of them are acquired by the pupil himself through his own work. Thus the world outlook is a result of both heteroeducation and primarily of autoeducation.

A good school liberates the process of autoeducation, organizes this process, conducts it, and encourages the pupils to strive on self-improvement by creating appropriate conditions.

Only the pupil who is involved in the social life of his class and environment can acquire a world outlook. Hence all educational institutions and social organizations should cooperate with the school towards developing the scientific world outlook of the pupils.

MOTYWY UCZENIA SIĘ MŁODZIEŻY W RÓŻNYCH ŚRODOWISKACH

Zagadnienie motywów uczenia się młodzieży można rozpatrywać z różnych punktów widzenia. Wśród nich znajduje się także sprawa czynników kształtujących określony rodzaj motywów uczenia się. W tym opracowaniu chciałem prześledzić zależność motywów uczenia się młodzieży klas VIII od środowiska społecznego, w którym znajduje się szkoła. Zastanawiałem się nad tym, czy w różnych, jak w moim przypadku, trzech środowiskach występują różne dominacje motywów uczenia się, czy te same. Czy istnieje jakaś różnica w motywach uczenia się młodzieży klas VIII z wielkiego miasta i miast powiatowych, położonych daleko od wielkich miast, lub młodzieży uczącej się na wsi. Można założyć a priori, że takie różnice istnieją w motywacji uczenia się, która w dużej mierze zależy od poziomu aspiracji, ale czy to są różnice znaczące. Jeśli okaże się, że różnice nie są znaczące, to by wskazywało, że inne czynniki poza środowiskiem kształtują motywację uczenia się. Uchwycenie takich czynników i prześledzenie ich działania mogłoby pomóc praktyce szkolnej.

Sprawy motywów uczenia się szkolnego nie należy pomijać czy odsuwać na dalszy plan, gdyż mają one nie mniejsze znaczenie niż ogólne motywy postępowania czy działania. Uczenie się jest jednym z ważnych rodzajów działania młodzieży szkolnej i siły pobudzające ją lub zniechęcające do nauki powinny być znane przynajmniej tym, którzy organizują to działanie. Szukanie przyczyn dających właściwą odpowiedź, dlaczego jedni ucząc się osiągają wyniki, a inni o tym samym poziomie inteligencji nie mają tych wyników, może pozwoli dotrzeć do takiego układu czynników, które będą gwarantowały lepsze wyniki nauki u wszystkich lub u przeważającej większości. Motywy uczenia się mogą być efektem równomiernie działającego układu czynników lub dominacją jednego czynnika, a jeśli jednego, to na czym polega jego siła.

Powyższe opracowanie jest jedną z prób poszukiwania takich czynników poruszających ucznia do nauki, mobilizujących go do wysiłku i przewycięzania trudności, które napotyka w swojej nauce. Wnioski i sugestie nasuwające się z materiałów empirycznych traktuję jako prowizoryczne ze względu na szczupłość materiału zebranego w granicach moich możliwości i specyfikę metody badań. Niezależnie od tego samo opracowanie jest pewnego rodzaju punktem wyjściowym pozwalającym na weryfikację założeń i porównanie nowych materiałów z uzyskanymi.

Problem i metody badań

Nie ma zbyt dużo publikacji na temat motywów uczenia się szkolnego młodzieży ani nie mamy wypróbowanych metod, którymi można zebrać materiał z tego zakresu czy dotrzeć do mechanizmów motywacji uczenia

się. Znacznie dalej posunęła się sprawa, jeśli chodzi o badania prowadzone w zakresie motywów postępowania, zachowania się, podejmowania decyzji itp. Natomiast w zakresie uczenia się szkolnego młodzieży, z którym często mają poważne kłopoty zarówno nauczyciele, rodzice, jak i sama młodzież, mamy zbyt mało wiadomości. To wcale nie znaczy, aby nie było opracowań dotyczących uczenia się szkolnego zarówno od strony dydaktycznej, jak i psychologicznej. Badania prowadzone w zakresie uczenia się szkolnego dotyczyły zarówno sposobów efektywnego przekazywania wiadomości, jak i psychicznej strony przyswajania podawanych treści. W związku z tym badano efekty uczenia się całościowego, częściami, kombinowanego, ustalając prawidłowości dla różnego rodzaju materiału, który uczniowie mieli opanować. Gromadzono dane dotyczące wpływu przerw pomiędzy nauką jednego i drugiego materiału, hamowania retro- i proaktywnego, przy wyuczaniu nowego materiału. Takich zagadnień szczegółowych rozpatrywano bardzo wiele, ustalając szereg istotnych prawidłowości pozwalających na osiągnięcia lepszych wyników w uczeniu się. Niezależnie od dotychczasowych osiągnięć, kłopoty ze szkolnym uczeniem się młodzieży istnieją nadal i chyba wcale nie maleją, a na spotkaniach nauczycielskich słyszy się coraz więcej stwierdzeń o braku dążenia młodzieży do osiągania wysokich wyników w nauce. Tylko jednostki uzyskują przyzwoite wyniki, większość młodzieży zadowala się przeciętnymi osiągnięciami. Z tych objawów można wnioskować, że uczenie się szkolne jest procesem złożonym, delikatnym, uwarunkowanym szeregiem bodźców zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, których nie będę tutaj omawiał. Wśród nich bardzo ważny jest ten mechanizm, dzięki któremu uczeń chce się nauczyć, chce zapamiętać podane mu wiadomości. Otóż tę siłę pobudzającą ucznia do działania w procesie uczenia się szkolnego stanowią motywy uczenia się, których w pracy szkolnej z młodzieżą nie należy lekceważyć. Znacznie łatwiej jest zmusić ucznia do tego, żeby był na lekcji, spokojnie się zachowywał i nie przeszkadzał innym, niż do tego, aby przyswoił sobie przekazywaną mu wiedzę. Żeby opanował podawane mu wiadomości tak, aby stały się jego wewnętrzną treścią, bo tylko wtedy możemy mówić o uczeniu się, musi je chcieć opanować. W procesie nauczania znajomość tych bodźców powodujących to, że uczeń chce się czegoś nauczyć, nie jest bez znaczenia dla wyników.

W swoim opracowaniu nie będę omawiał samych motywów uczenia się szkolnego ani ich rodzajów, zajmę się tylko jednym zagadnieniem szukając odpowiedzi na pytanie, czy u uczniów szkół znajdujących się w różnych środowiskach występują różne kategorie motywów uczenia się szkolnego, czy te same.

Jak już wspominałem, dotarcie do właściwej motywacji uczenia się szkolnego młodzieży nie jest łatwe zarówno ze względu na brak ścisłej metody badań, jak i na to, że młodzież nie zawsze zdaje sobie sprawę,

dłaczego się uczy. Dlatego z młodzieżą, od której zbierano materiał, przeprowadzono szereg rozmów psychologicznych, pozwalających dotrzeć do właściwej motywacji uczenia się szkolnego. To była jedna metoda stosowana w badaniach indywidualnych w zakresie motywów uczenia się, jak i zmienności motywów, u niektórych uczniów po pewnym czasie. Każdy uczeń ma swoje własne powody do tego, że się uczy lub nie, i w zależności od tego, czy spotykają go w nauce sukcesy, czy porażki, zmienia się jego motywacja. Po nieudanej klasówce ten sam uczeń, który poprzednio twierdził, że uczy się, aby dobrze poznać wiedzę szkolną, żeby coś osiągnąć w życiu, teraz stwierdza, że uczy się tylko dlatego, aby nie mieć ocen niedostatecznych i będzie zadowolony, gdy takiej oceny nie otrzyma z klasówki. Relacje dotyczące motywów uczenia się będą bardzo ściśle związane z nastawieniem uczniów w danym momencie. Tylko młodzież o silnych pragnieniach nie zmienia swoich motywów uczenia się. Nastawienie odgrywa rolę zarówno w badaniach indywidualnych, jak i zbiorowych. Dlatego badania prowadzone metodami bezpośrednimi, dotyczące motywów uczenia się tej samej grupy prowadziłem dwa razy w odstępach od 10 do 14 dni w zależności od tego, kiedy można było użyć w szkole wolną lekcję.

W badaniach zespołowych stosowałem inwentarz motywów uczenia się szkolnego młodzieży, którego genezę i konstrukcję podaje w artykule drukowanym w czasopiśmie „Psychologia Wychowawcza” w 1968 roku¹. Nie będę powtarzał w tym miejscu powstawania takiego inwentarza, przytoczę go tylko i omówię wyniki nim uzyskane.

Inwentarz zawiera siedem kategorii motywów uczenia się szkolnego, występujących stale w różnych grupach młodzieży, oraz uzasadnienie braku motywów. Należą do nich: kategoria motywów poznawczych lub zainteresowań, motywy społeczno-ideowe, ambicyjne, praktyczne-zawodowe związane z wyborem przyszłego zawodu ucznia, praktyczne-szkolne wynikające z bieżącego życia szkolnego, lękowe i inne. Sześć pierwszych kategorii zawiera po siedem motywów uczenia się, ostatnia — cztery. Razem z uzasadnieniem braku motywów uczenia się w inwentarzu znajduje się pięćdziesiąt następujących twierdzeń, odpowiadających na pytanie, dlaczego młodzież uczy się.

1. Motywy poznawcze

Uczę się:

- 1) bo chcę dobrze poznać wiadomości szkolne
- 2) bo lubię poznawać przyczyny nowych zjawisk
- 3) bo chciałbym pracować naukowo
- 4) bo interesują mnie niektóre przedmioty nauki
- 5) aby zdobyć naukowy pogląd na świat

¹ Zygmunt Putkiewicz: Zależność motywów uczenia się młodzieży od sposobu oddziaływania szkoły. *Psychologia Wychowawcza* 1968 r., nr 5.

- 6) bo interesuje mnie nauka szkolna
- 7) bo lubię poznawać nowe zagadnienia

2. Motywy społeczno-ideowe

- 1) aby pracować pożytecznie dla społeczeństwa
- 2) bo chcę pracować dla rozwoju naszego państwa
- 3) aby w przyszłości swoją wiedzę przekazywać innym
- 4) bo chciałbym wprowadzać nowe urządzenia ułatwiające pracę ludziom
- 5) bo chciałbym zmieniać życie ludzi na lepsze
- 6) bo chcę być wartościowym członkiem społeczeństwa
- 7) bo chcę pracować dla rozwoju mego regionu

3. Motywy ambicyjne

- 1) bo chcę być dobrym uczniem
- 2) bo wiedza daje poczucie pewności siebie
- 3) aby mieć uznanie w swoim otoczeniu
- 4) bo chcę być człowiekiem wykształconym
- 5) bo chciałbym dużo umieć
- 6) bo chcę w przyszłości zdobyć pozycję w życiu
- 7) aby nasza klasa była przodująca w szkole

4. Motywy praktyczne-zawodowe

- 1) bo chcę dostać się do szkoły średniej
- 2) żeby przygotować się do zdobycia zawodu
- 3) bo bez wykształcenia trudno o dobrą pracę
- 4) aby nie pracować ciężko fizycznie
- 5) żeby mieć zapewnioną przyszłość
- 6) żeby ukończyć szkołę i szybko zdobyć zawód
- 7) aby w przyszłości dobrze zarabiać

5. Motywy praktyczne-szkolne

- 1) żeby ukończyć szkołę i otrzymać świadectwo
- 2) żeby się nie narażać nauczycielom
- 3) żeby zdobyć dobrą opinię w klasie
- 4) bo za dobrą naukę otrzymuję nagrody od rodziców
- 5) aby nie być najgorszym uczniem
- 6) aby nie pozostać w tej samej klasie
- 7) aby nie mieć ocen niedostatecznych

6. Lękowe

- 1) aby nie zasłużyć na naganę lub karę w szkole
- 2) aby nie zasłużyć na karę w domu
- 3) bo nie lubię uwag nauczycieli, gdy czegoś nie umiem
- 4) bo boję się, że mogą mnie uważać za niezdolnego
- 5) bo boję się, że mogę nie skończyć szkoły

- 6) bo boję się drwin kolegów, gdy czegoś nie umiem
- 7) bo nie chcę, żeby rodzice mieli przykrości przez mnie w szkole

7. Motywy inne

- 1) bo to mój obowiązek
- 2) bo tego wymagają rodzice
- 3) bo tego wymagają w szkole
- 4) bo nauka sprawia mi przyjemność

8. Uzasadnienie braku motywów

- 1) nigdy nie zastanawiałem się nad tym
- 2) nie wiem dlaczego
- 3) niejako automatycznie bez żadnego celu
- 4) bo nic innego nie mogę robić.

Twierdzenia poszczególnych kategorii przemieszano, biorąc najpierw wszystkie twierdzenia pierwsze, następnie drugie i tak do ostatniego. Tylko motywy inne i uzasadnienie braku motywów podano oddzielnie, na końcu. Tak powstał arkusz motywów uczenia się szkolnego, w którym uczniowie podkreślali te twierdzenia, które najlepiej określają, dlaczego się uczą. Ponieważ w badaniach wstępnych stwierdzono, że istnieje kilka powodów, dla których poszczególni uczniowie uczą się, polecono uczniom podkreślać kilka zdań, ale nie więcej niż sześć, bo w takich granicach występuje przeważająca częstotliwość indywidualnych motywów uczenia się. Ze zdań podkreślonych należało wybrać dwa zdania, które w opinii ucznia znajdują się na pierwszym miejscu, i te podkreślić dwa razy. Inwentarz motywów uczniowie wypełniali anonimowo, aby ograniczyć wypowiedzi deklaratywne lub fałszywe.

Badania, w których wydatnie pomogli mi studenci III roku Studium Zaocznego Pedagogiki, biorący udział w seminarium poświęconym problematyce uczenia się szkolnego, przeprowadzono w kilku szkołach warszawskich, w miastach poza Warszawą na terenie kraju i szkołach wiejskich. Do badań wybierano szkoły o dobrym poziomie nauczania, w których nie prowadzono dotąd badań. Materiały do omawiania wyników badań wzięto tylko z tych klas, w których ocena przeciętna za drugi okres klasyfikacyjny zawierała się w granicach 3,5 do 3,8. Uzyskano materiał metodą wywiadu, rozmów psychologicznych i inwentarza motywów uczenia się z ośmiu klas szkół warszawskich, dziewięciu klas z miast poza Warszawą i pięciu klas szkół wiejskich. Należy nadmienić, że we wszystkich klasach badanych były poprzednio omawiane zagadnienia z poradnictwa zawodowego lub wyboru typu przyszłej szkoły. Młodzież wysłuchiwała informacji na temat wyboru zawodu, niektórzy rozmawiali także o tym z rodzicami i kolegami. Badania nie były prowadzone w czasie trwania rozmów czy pogadanek z poradnictwa zawodowego, które trudno nazwać akcją, bo wystąpiły raczej sporadycznie przy różnych nasuwających się okazjach.

Trzeba przyznać, że sam fakt kończenia szkoły stwarza konieczność podejmowania indywidualnych decyzji w sprawie dalszych własnych losów.

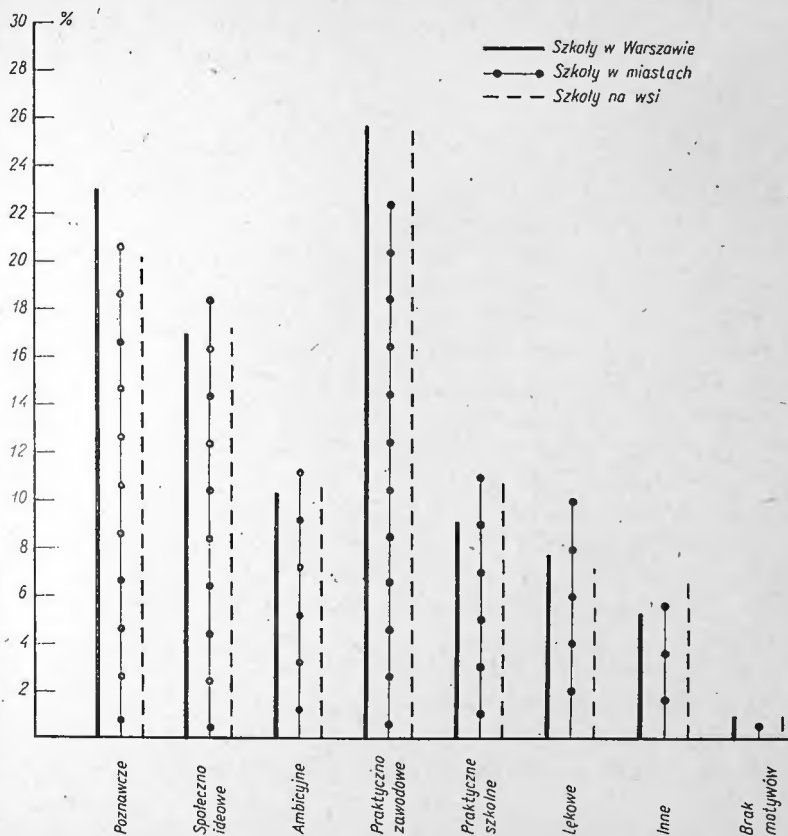
Opis zebranych materiałów

Uzyskane materiały od młodzieży w poszczególnych klasach zestawiono i sklasyfikowano według częstotliwości występowania szczegółowych motywów uczenia się w tabeli zbiorczej, której nie podaję w tym artykule ze względu na ograniczoną objętość i zbyt drobiazgowo wyliczenia. W omówieniu poszczególnych motywów w ustalonych kategoriach będę przytaczał dane zaczerpnięte z tego zestawienia. Na tym miejscu podaję tylko wyniki w zestawieniu ogólnym według kategorii motywów oraz porównawcze wskaźniki procentowe, obliczone w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi.

KLASY VIII SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

	Kategorie motywów uczenia się	Szkoły w Warszawie				Szkoły w miastach				Szkoły na wsi			
		kl. VIII		ucz. 252		kl. VIII		ucz. 259		kl. VIII		ucz. 121	
		Ogólna liczba motywów	Procent w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi	Liczba motywów uznanych za najważniejsze	Procent w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi	Ogólna liczba motywów	Procent w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi	Liczba motywów uznanych za najważniejsze	Procent w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi	Ogólna liczba motywów	Procent w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi	Liczba motywów uznanych za najważniejsze	Procent w stosunku do ogólnej liczby wypowiedzi
1	Poznawcze	351	23.28 ²	65	4.31	320	20.70	48	3.10	144	20.23	22	3.08
2	Społeczno- -ideowe	255	16.91	54	3.58	283	18.30	49	3.17	123	17.27	23	3.23
3	Ambycyjne	159	10.54	15	0.99	173	11.19	10	0.65	76	10.68	5	0.70
4	Praktyczne- zawodowe	392	25.99	93	6.17	350	22.64	59	3.82	184	25.84	40	5.62
5	Praktyczne- szkolne	139	9.22	15	0.99	169	10.93	16	1.03	79	11.10	6	0.84
6	Lękowe	119	7.89	8	0.53	153	9.90	15	0.97	52	7.30	4	0.56
7	Inne	83	5.50	8	0.53	90	5.82	5	0.32	48	6.75	5	0.70
8	Brak motywów	10	0.66			8	0.51			6	0.84		
	Ogółem wypowiedzi	1508	100	258		1546	100	202		712	100	105	

² W tabeli, przy obliczaniu procentów, podaję dwa miejsca za przecinkiem nie ze względu na konieczność dużego stopnia dokładności, ale w dążeniu do zmniejszenia błędów przy porównywaniu procentów w trzech środowiskach:



W klasach ósmych szkół warszawskich, w których przeprowadzono badania, na pierwszym miejscu znalazła się kategoria motywów uczenia się praktycznych zawodowych (25,99% wypowiedzi). W tej kategorii na plan pierwszy wysuwa się motyw: „Uczę się, bo chcę dostać się do szkoły średniej (108 wypowiedzi młodzieży na 252 badanych)³. Po nim następuje motyw: „Uczę się, żeby przygotować się do zdobycia zawodu” (74 wypowiedzi), a na trzecim miejscu motyw: „Uczę się, aby w przyszłości dobrze zarabiać” (66 wypowiedzi).

Na drugim miejscu znalazła się kategoria motywów poznawczych (23,28% wypowiedzi), które bardzo dobrze korelują z motywami praktycznymi zawodowymi. W tej kategorii na plan pierwszy wysuwa się motyw: „Uczę się, bo interesują mnie niektóre przedmioty nauki” (81 wypowiedzi). Drugie miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo chcę dobrze poznać wiadomości szkolne” (68 wypowiedzi), trzecie — zajmuje motyw: „Uczę się, bo interesuje mnie nauka szkolna (59 wypowiedzi).

³ Dane z zestawienia ogólnego nie publikowanego w tym artykule.

Trzecie miejsce w wymienionych kategoriach motywów zajęły motywy społeczno-ideowe (16,91% wypowiedzi). W motywach tej kategorii na plan pierwszy wysunął się motyw: „Uczę się, aby w przyszłości swoją wiedzę przekazywać innym” (56 wypowiedzi). Na drugim miejscu znajduje się motyw: „Uczę się, aby pożytecznie pracować dla społeczeństwa” (54 wypowiedzi). Trzecie miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo chciałbym zmieniać życie ludzi na lepsze” (48 wypowiedzi).

Czwarte miejsce zajmuje kategoria motywów ambicyjnych (10,54% wypowiedzi). Tutaj na pierwszym planie znalazł się motyw: „Uczę się, bo chcę być człowiekiem wykształconym” (42 wypowiedzi). Następnie przychodzi motyw: „Uczę się, bo chcę być dobrym uczniem” (36 wypowiedzi). Trzecie miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo chciałbym dużo umieć” (24 wypowiedzi).

Następne piąte miejsce zajmują motywy praktyczno-szkolne (9,22% wypowiedzi) i tutaj motywem wysuwającym się na plan pierwszy jest: „Uczę się, żeby ukończyć szkołę i otrzymać świadectwo” (28 wypowiedzi).

Szóste miejsce zajmują motywy lękowe (7,89% wypowiedzi), a motywem wysuwającym się na pierwsze miejsce w tej kategorii jest: „Uczę się, bo nie chcę, żeby rodzice mieli przykrości przeze mnie w szkole” (33 wypowiedzi).

Na siódmym miejscu znajdują się motywy inne (5,50% wypowiedzi) i tutaj na pierwsze miejsce wysunął się motyw z dosyć dużą liczbą wypowiedzi, bo aż 30: „Uczę się, bo to mój obowiązek”. Na drugim miejscu znalazł się motyw: „Uczę się, bo tego wymagają rodzice” (24 wypowiedzi).

W kategorii uzasadnienia braku motywacji dwóch uczniów stwierdza, że nie wie, dlaczego się uczy, trzech — że nie zastanawiali się nad tym, dlaczego się uczą, a pięciu uważa, że nic innego nie może robić, więc się uczy. Nie są to duże liczby uczniów na tę liczbę badanych, ale warto zwrócić uwagę, że jeszcze w klasie ósmej znajdują się uczniowie, którzy nie uświadamiają sobie wartości nauki ani nie zastanawiają się nad potrzebą opanowania wiedzy szkolnej. Nie wyjaśniono im, widocznie, celowości i sensu uczenia się szkolnego.

Przejdźmy teraz do rozpatrzenia kategorii motywów uczenia się szkolnego młodzieży w szkołach miast poza Warszawą. Mamy tutaj taki sam układ kategorii motywów uczenia się, jak i w szkołach warszawskich, chociaż nie zawsze te same motywy będą występowały w poszczególnych kategoriach, jakie były w szkołach poprzednich.

Jak widać z załączonej tabeli, pierwsze miejsce zajmuje kategoria motywów praktyczno-zawodowych (22,64% wszystkich wypowiedzi). Młodzież myśli o przyszłym zawodzie i to znajduje swój wyraz w tej kategorii motywów. Tutaj też na pierwsze miejsce wysuwa się motyw: „Uczę się, bo chcę dostać się do szkoły średniej (110 wypowiedzi na 259 uczniów), następnie jest motyw: „Uczę się, żeby przygotować się do zdobycia

zawodu" (86 wypowiedzi). Trzecie miejsce zajął motyw: „Uczę się, aby w przyszłości dobrze zarabiać” (70 wypowiedzi).

Drugie miejsce zajmuje kategoria motywów poznawczych (20,70% wypowiedzi młodzieży). W tej kategorii pierwsze miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo chcę dobrze poznać wiadomości szkolne” (77 wypowiedzi). Na drugim miejscu jest motyw: „Uczę się, bo interesują mnie niektóre przedmioty nauki” (62 wypowiedzi), wreszcie motyw: „Uczę się, bo lubię poznawać przyczyny nowych zjawisk” (54 wypowiedzi).

Na trzecim miejscu znalazły się motywy społeczno-ideowe (18,30% wypowiedzi). Tutaj na pierwszym miejscu jest motyw: „Uczę się, bo chcę pożytecznie pracować dla społeczeństwa” (85 wypowiedzi). Następnie motyw: „Uczę się, bo chciałbym zmieniać na lepsze życie ludzi” (48 wypowiedzi), wreszcie motyw: „Uczę się, bo chcę pracować dla rozwoju naszego państwa” (45 wypowiedzi).

W tych szkołach na czwartym miejscu, tak jak i w poprzednich, znalazła się kategoria motywów ambicyjnych (11,19% wypowiedzi). Tutaj na pierwszy plan wysunął się motyw: „Uczę się, bo chcę być człowiekiem wykształconym” (45 wypowiedzi). W następnej kolejności występuje motyw: „Uczę się, bo chcę być dobrym uczniem” (42 wypowiedzi), trzecie miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo chciałbym dużo umieć” (21 wypowiedzi).

Piąte miejsce zajmuje kategoria motywów praktyczno-szkolnych (10,93% wypowiedzi). Motywem wysuwającym się na plan pierwszy w tej kategorii jest: „Uczę się, żeby ukończyć szkołę i otrzymać świadectwo” (36 wypowiedzi).

Szóste miejsce zajmuje kategoria motywów lękowych (9,90% wypowiedzi). Dominującym motywem jest: „Uczę się, bo nie lubię uwag nauczycieli, gdy czegoś nie umiem” (42 wypowiedzi), a dopiero na drugim miejscu znalazł się motyw: „Uczę się, bo nie chcę, żeby rodzice mieli przykrości przeze mnie w szkole” (30 wypowiedzi).

Motywy „inne” zajęły ostatnie, siódme miejsce (5,82% wypowiedzi) i tutaj tak jak w poprzednio omawianych szkołach motyw: „Uczę się, bo to mój obowiązek” (36 wypowiedzi) jest motywem na pierwszym miejscu, na drugim zaś miejscu jest motyw: „Uczę się, bo tego wymagają w szkole” (24 wypowiedzi).

W uzasadnieniu braku motywacji czterech uczniów nie zastanawiało się nad tym, dlaczego się uczą, dwóch nie wie dlaczego i dwóch uważa, że nic innego nie mogą robić.

W materiałach zebranych w szkołach podstawowych na wsi tak samo na pierwsze miejsce wysunęła się kategoria motywów praktyczno-zawodowych (25,84% wypowiedzi młodzieży). Motywem wysuwającym się na czoło w tej kategorii jest: „Uczę się, żeby przygotować się do zdobycia zawodu” (42 wypowiedzi). Na drugim miejscu znajdują się dwa motywy: „Uczę się, żeby mieć zapewnioną przyszłość”, „Uczę się, bo chcę dostać się

do szkoły średniej" (po 31 wypowiedzi). Następne miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo bez wykształcenia trudno o dobrą pracę” (24 wypowiedzi).

Na drugim miejscu znajduje się kategoria motywów poznawczych (20,23% wypowiedzi). Tutaj pierwsze miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, żeby dobrze poznać wiadomości szkolne” (48 wypowiedzi). Na drugim miejscu znalazł się motyw: „Uczę się, bo interesują mnie niektóre przedmioty nauki” (28 wypowiedzi), na trzecim — motyw: „Uczę się, bo lubię poznawać nowe zagadnienia” (22 wypowiedzi).

Trzecie miejsce zajmują motywy społeczno-ideowe (17,27% wypowiedzi), w których na pierwszym miejscu znalazł się motyw: „Uczę się, aby pożytecznie pracować dla społeczeństwa” (38 wypowiedzi). Drugie miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, bo chcę pracować dla rozwoju naszego państwa” (25 wypowiedzi), a trzecie motyw: „Uczę się, aby w przyszłości swoją wiedzę przekazywać innym” (19 wypowiedzi).

Czwarte miejsce zajmuje kategoria motywów praktyczno-szkolnych (11,10% wypowiedzi). W tej kategorii na pierwszym miejscu znajduje się motyw: „Uczę się, żeby ukończyć szkołę i otrzymać świadectwo” (20 wypowiedzi), dalej idzie motyw: „Uczę się, aby nie pozostać w tej samej klasie” (14 wypowiedzi). Trzecie miejsce zajmuje motyw: „Uczę się, aby nie być najgorszym uczniem” (12 wypowiedzi).

Na piątym miejscu znalazła się kategoria motywów ambicyjnych (10,68% wypowiedzi). W tej kategorii na pierwszym miejscu jest motyw: „Uczę się, bo wiedza daje poczucie pewności siebie” (22 wypowiedzi), a na drugim motyw: „Uczę się, bo chciałbym dużo umieć” (15 wypowiedzi). Trzecie miejsce zajął motyw: „Uczę się, bo chcę być dobrym uczniem” (12 wypowiedzi).

Szóste miejsce zajmuje kategoria motywów lękowych (7,30% wypowiedzi) i tutaj na pierwsze miejsce wysunął się motyw: „Uczę się, bo nie lubię uwag nauczycieli, gdy czegoś nie umiem” (13 wypowiedzi). Prawdopodobnie uwagi nie należą do przyjemnych.

Na siódmym miejscu znajdują się motywy „inne” (6,75% wypowiedzi), w których motyw: „Uczę się, bo tego wymagają w szkole” (22 wypowiedzi) zajmuje pierwsze miejsce, a dopiero na drugim miejscu znalazł się motyw: „Uczę się, bo to mój obowiązek” (16 wypowiedzi).

Jak w poprzednich szkołach, tak i tutaj znalazło się 4 uczniów, którzy nie zastanawiali się nad tym, dlaczego się uczą, a dwóch stwierdza, że uczą się niejako automatycznie bez określonego celu.

Wnioski

W klasach ósmych u młodzieży badanej zdecydowanie wystąpiły motywy praktyczne-zawodowe w uczeniu się, niezależnie od środowiska, w którym znajdują się szkoły. Ta kategoria motywów z małymi odchy-

leniami wysuwa się na plan pierwszy spośród pozostałych kategorii. Wpłynęło na to na pewno wiele czynników, ale jeden z nich występuje bardzo wyraźnie. Młodzież klasy ósmej kończy szkołę podstawową i ta sytuacja zmusza ją do zastanowienia, co będzie robić dalej. Występuje konieczność podjęcia decyzji kierunku dalszej nauki szkolnej i doboru takiej szkoły, która zapewni uzyskanie zamierzonego zawodu. Zmienia się stosunek młodzieży do nauki szkolnej, która nabiera innego znaczenia niż tylko osiągnięcie pozytywnej oceny szkolnej. Powinna pomóc w osiągnięciu aktualnego celu, jakim jest zdobycie zawodu czy przygotowanie do osiągnięcia tego zawodu. Z motywami praktyczno-zawodowymi w wysokim stopniu korelują motywy poznawcze uczenia się i to wystąpiło w materiałach. Młodzież w dalszym ciągu będzie uczyła się, aby otrzymać pozytywne oceny, ale materiał nauczania będzie klasyfikowała i oceniała pod kątem egzaminu do następnej szkoły. W każdej klasie znajdzie się grupa uczniów słabszych, którzy idą do szkół zasadniczych lub do szkół przysposobienia rolniczego, do których znacznie łatwiej się dostać. W wielu wypadkach jednak traktują to jako konieczność szybszego zdobycia zawodu i usamodzielnienia się lub idą tam, ponieważ mają ograniczone możliwości w dostaniu się do szkoły średniej. Sprawa podjęcia decyzji dotyczącej przyszłego zawodu zmusza do takiego opanowania wiedzy szkolnej, aby można było ją zastosować na egzaminie wstępnym, i przez to wpływa na dominację rodzaju motywów uczenia się. Wielu uczniów zaczyna zdawać sobie sprawę, co wyraźnie wystąpiło w przeprowadzonych rozmowach, że ich poziom wiadomości może nie być wystarczający; szukają wobec tego dodatkowych źródeł uzupełnienia wiedzy czy to przez korepetycje, czy w kółkach zainteresowań. Z tego względu, wśród podanych w inwentarzu 50 motywów, pierwsze miejsce u badanej młodzieży zajmuje motyw: „Uczę się, bo chcę dostać się do szkoły średniej” oraz motyw: „Uczę się, bo chcę dobrze poznać wiadomości szkolne”. Drugie miejsce wśród wszystkich podanych motywów zajmują dwa następne motywy: „Uczę się, bo interesują mnie niektóre przedmioty nauki” i „Uczę się, żeby przygotować się do zdobycia zawodu”. Na trzecim miejscu znalazł się motyw: „Uczę się, aby pożytecznie pracować dla społeczeństwa”.

Należy podkreślić, że ta hierarchia motywów nie pozostaje niezależna od bodźców aktualnej sytuacji, w której znalazła się młodzież. W klasach ósmych prawie wszystkich badanych szkół były prowadzone pogadanki z zakresu poradnictwa zawodowego. Rodzice rozmawiali z wieloma uczniami na temat wyboru zawodu, a sami uczniowie rozmawiali ze sobą na temat wyboru szkoły i jej przydatności zarówno ze względu na ich zainteresowania i możliwości, jak i atrakcyjności danej szkoły. Zbieranie materiałów dotyczących motywacji uczenia się odbywało się w połowie roku szkolnego, a więc nie w momencie podejmowania decyzji, lecz po pogadankach wstępnych o możliwościach wyboru zawodu. Rozmowy

i działanie szkoły pozwoliły uczniom na uświadomienie sobie celu nauki szkolnej jako środka do osiągnięcia własnych zamierzeń, może jeszcze niezupełnie dokładnie planowanych. Jak już wspomniałem, tylko w nielicznych szkołach nie rozmawiano z uczniami na ten temat, ale ich wypowiedzi w globalnym ujęciu nie zmieniły ogólnej motywacji całej młodzieży klas ósmych. Ten wniosek o wpływie bodźców aktualnej sytuacji na kształtowanie określonego rodzaju motywacji należy traktować jako prowizoryczny, jednak fakty zebrane nie tylko w tych grupach młodzieży wyraźnie go sugerują. Stanie się bardziej prawdopodobny, jeśli materiały badawcze zbierane w innych sytuacjach specjalnie wywołanych będą kształtowały określone motywy uczenia się młodzieży.

LITERATURA PRZEDMIOTU

1. BOŻOWICZ L. J.: Motywy uczenia u dzieci młodszego szkolnego wozrasta. W: Bożowicz, Leontiew i inni: Oczerki psychologii dzieci. Młodszy szkolny wozrost (pod red. A. N. Leontiewa, L. J. Bożowicz) Moskwa 1950 Izd APN RSFSR.
2. GERSTMANN STANISŁAW: Motywy uczenia się *Zycie Szkoły* R. 17, 1962, nr 6 (191).
3. KOZIELECKI JÓZEF: Efektywność procesu nauczania a motywacja *Ruch Pedagogiczny* 1962, nr 1.
4. LEWICKI ANDRZEJ: Psychologiczna analiza czynników wyznaczających wyniki nauczania. *Psychologia Wychowawcza* 1962, nr 2.
5. PIETER JÓZEF: Psychologia uczenia się. Warszawa 1961, PZWS.
6. PUTKIEWICZ ZYGMUNT: Zależność motywów uczenia się młodzieży od sposobu oddziaływania szkoły. *Psychologia Wychowawcza* 1968, nr 5.
7. TOMASZEWSKI TADEUSZ: O współczesnych teoriach uczenia się. *Nowa Szkoła* 1965, nr 6.

ЗИГМУНТ ПУТКЕВИЧ

МОТИВИРОВКА УЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ VIII КЛАССОВ С РАЗНОЙ СРЕДЫ

В статье ходу дать ответ на вопрос преобладает-ли у молодежи обучающейся в VIII классах в школах находящихся в цаккой среде как Варшава, районные города и деревня — тот же самый вид мотивировки учения или бывает она разная. Мотивировку школьного обучения молодежи формирует влияние разных факторов. Имеет ли среда в VIII классе — последнем классе основной школы, решающее влияние на формирование мотивов школьного учения или преобладают другие факторы. Из этой точки зрения рассмотрен материал собранный в восьми школах в Варшаве, девяти в городах вне Варшавы и пяти сельских школах. Составление собранного материала и его анализ не подтверждают гипотезы, что среда имеет решающее влияние на мотивировку школьного учения в этом классе. Из семи групп мотивов на первый план во всех школах независимо от среды выдвинулась группа практических профессиональных мотивов. Как показывают материалы доминированию этой группы мотивов учения способствовало то, что молодежь приняла решение относительно своей судьбы после окончания основной школы, а также профессиональные консультации проводимые школой в этом классе. На основе материалов можна констатировать, что в этих группах молодежи мотивы школьного учения зависят от стимулов актуальной ситуации, в которой находятся ученики и от цели какой себя они назначили.

ZYGMUNT PUTKIEWICZ

MOTIVATION OF LEARNING AMONG THE EIGHTH GRADERS FROM VARIOUS ENVIRONMENTS

The article attempts to answer the question whether the eighth graders of the environments such as Warsaw, district capitals and the country are motivated identically, or whether they have different sets of motives. Various factors influence the motivation. Is the environment the decisive factor in developing the motivation in the 8th grade (the last grade of the primary school) or do other factors predominate? The materials collected in eight schools in Warsaw, nine schools outside of Warsaw, and five country schools were oriented towards answering these questions. The acquired materials refute the hypothesis that the environment is the decisive factor in the motivation of the eighth graders. Regardless of the environment, in all schools the practical, vocational motives dominated among seven groups of motives. The necessity of undertaking a decision concerning future plans and vocational guidance conducted by the school determined the domination of this kind of motives. The materials show that the motivation largely depends on the stimuli of the situation in which the pupils find themselves and on the aims which they set forth.

BADANIA NAD WPŁYWEM INFORMACJI O WYNIKACH CZYNNOŚCI NA POZIOM DALSZEGO DZIAŁANIA¹

Pewnego wyjaśnienia i uzasadnienia wymaga zastosowany w tytule zwrot „informacja o wynikach czynności”. W dotychczasowej literaturze stosuje się częściej określenia „pochwała” i „nagana”. Zamienne stosowanie (i rozumienie) pojęć „informacja o wyniku” i „pochwała” lub „nagana” nie wydaje się dostatecznie uzasadnione. Stosując pojęcia tradycyjne eksponuje się bowiem oceny wyniku czy oceny działania, ale jednocześnie przyjmuje się dwa dodatkowe założenia: a) że zastosowana pobudka ma istotnie wartość pochwały lub nagany, a więc że intencjonalna pochwała jest pochwałą również dla odbiorcy i b) że jednostka otrzymująca pochwałą dąży do uzyskania tej pochwały, a jednostka otrzymująca nagane stara się tej nagany uniknąć. Te dodatkowe założenia nie są jednak wcale oczywiste. Niezależnie od intencji udzielającego pobudek (wysoka lub niska ocena wyniku) oraz bez względu na to, czy dla odbiorcy pobudki te mają wartość pochwały lub nagany, każda z nich zawiera i n f o r m a c j e o wyniku i dlatego bardziej uzasadnione wydaje się stosowanie określenia zawartego w tytule. Używając tego określenia zakładamy, że jednostka większą wagę przywiązuje do informacji niż do ocen w tej informacji zawartych.

Zagadnienie wpływu informacji o końcowym wyniku czynności rozwiązywania zadań na poziom dalszego działania należy do ważnych problemów współczesnej psychologii. Jeżeli zadania rozumieć jako stany rzeczy, których pojawienie się i rozwiązywanie uzależnione jest od operowania informacjami², to obok informacji typu zadanie, a więc sygnałów o konieczności podjęcia określonych działań, fundamentalne znaczenie posiadają także sygnały o wyniku. Informacje związane z wynikiem występują w dwu postaciach: jako sygnały o osiągnięciu zamierzonego wyniku i jako sygnały o nieosiągnięciu wyniku. Każda z tych informacji mieć może — rzecz prosta — wiele rozmaitych wariantów.

Na gruncie pedagogiki badania nad oddziaływaniem informacji o wynikach czynności uczniowskich koncentrują się wokół zagadnienia wartości i funkcji ocen szkolnych³, ujmując zaś informacje w kategoriach aprobaty i dezaprobaty, rozważania pedagogów idą w kierunku ustalenia

¹ Artykuł przedstawia jeden z wariantów badań wchodzących w skład rozprawy doktorskiej, przygotowywanej pod kierunkiem prof. dra Tadeusza Tomaszewskiego. Profesorowi dziękuję za cenną i inspirującą pomoc przy rozwiązywaniu podjętych problemów badawczych.

² T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii, Warszawa, 1963, PWN. Por. też tego autora: Aktywność człowieka, W: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski: Psychologia jako nauka o człowieku, Warszawa, 1966, KiW.

³ Por. I. Altszuler: Badania nad funkcją oceny szkolnej, Warszawa, 1960, PZWS. S. Racinowski: Problemy oceny szkolnej, Warszawa, 1966, PZWS.

przydatności każdej z tych informacji dla kształtowania społecznie pożądanых zachowań się moralnych u wychowanków⁴. Psychologowie zaś większy nacisk kładą na pytanie, która z form informacji bardziej przyspiesza proces uczenia się i silniej polepsza dalsze osiągnięcia. Niniejsza praca reprezentuje psychologiczny punkt widzenia.

Problem

Na gruncie psychologii oddziaływanie informacji o wynikach czynności jest przedmiotem badań prowadzonych w oparciu o jeden z trzech punktów widzenia:

1. Rozpatruje się psychologiczne następstwa wynikające z faktu zetknięcia się z informacją o niepowodzeniu lub wywołane poczuciem powodzenia. Ten punkt widzenia reprezentują badania wyrosłe wokół koncepcji Lewina i jego współpracowników⁵. Wyniki tych badań i założenia koncepcji są następujące: ukierunkowane na cel dążenia jednostki motywowane są głównie przez tendencje do osiągnięcia sukcesu⁶. Sytuacja sukcesu występuje, gdy jakiś subiektywnie wartościowy cel został zdobyty, sytuacja porażki — gdy ów wartościowy cel nie został osiągnięty. Zatem jeśli tylko jednostka znajdzie się w sytuacji zadaniowej, zetknąć się musi z alternatywą: albo sukces, albo brak sukcesu, a więc porażka. Teza ta, wykluczająca w zasadzie sytuacje neutralne, nie wydaje się trafna.

Osiągnięciu celu (sukcesowi) towarzyszy zwykle podwyższenie poziomu aspiracji⁷, poczucie zadowolenia⁸, wzrost atrakcyjności uzyskanego przedmiotu czy osiągniętego wyniku⁹; porażce towarzyszy zaś spadek poziomu aspiracji, poczucie niezadowolenia, frustracja i spadek atrakcyjności przedmiotu dążeń.

Powyższe wyniki uprawniają do wniosku, że efekty towarzyszące sukcesowi spowodować winny poprawę poziomu działania, natomiast u osób stykających się z porażką winny wystąpić objawy spadku poziomu dzia-

⁴ Por. M. Krawczyk: *Metody wychowania moralnego*. Warszawa, 1965, PZWS. H. Muszyński: *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*. Warszawa, 1965, PZWS.

⁵ K. Lewin, T. Dembo, L. Festinger, P. S. Sears: *Level of aspiration*. W: J. Mc V. Hunt (ed.), *Personality and the behavior disorders*. New York, 1944, Ronald Press.

⁶ Niekiedy wspomina się także motyw unikania porażki, lecz — jak się zdaje — motywy te bywają identyfikowane. Por. J. W. Atkinson: *An introduction to motivation*. Princeton, 1965, Van Nostrand.

⁷ K. Lewin i inni: *Level of aspiration*, loc. cit.

⁸ R. J. Filer: *Frustracja, zadowolenie i inne czynniki wpływające na atrakcyjność celów*. W: A. Malewski (red.): *Zagadnienia psychologii społecznej*. Warszawa, 1962, PWN.

⁹ D. Cartwright: *The effect of interruption, completion and failure upon the attractiveness of activities*. *J. exp. Psychol.*, 1942, vol. 31, s. 1—16. M. E. Gebhard: *The effect of success and failure upon the attractiveness of activities as a function of experience, expectation, and need*. *J. exp. Psychol.*, 1948, vol. 38, s. 371—378. R. J. Filer: op. cit.

łania. Tej zależności, między efektami towarzyszącymi sukcesowi i porażce a poziomem dalszego działania, nie ustalono w badaniach prezentowanej koncepcji, co z pewnością osłabia jej wartość.

2. W badaniach wychodzących z drugiego punktu widzenia dokonuje się pomiarów wielkości wpływu każdej z informacji o wynikach na poziom dalszych osiągnięć. Ten sposób podejścia dominuje w badaniach nad skutecznością pochwały i nagany. Podstawowe założenia tego kierunku głoszą, że pochwała winna polepszać dalsze osiągnięcia, nagana winna osiągnięcia osłabiać. Polepszające działanie pochwały — według tej koncepcji — opiera się o dominujące dążenie do sukcesu. Wyniki licznych badań nad werbalnymi pobudkami wykazują tak silne zróżnicowania, że trudno jest na tym miejscu dokonać rzetelnego ich przeglądu¹⁰. Można jednak wyróżnić cztery klasy osiągniętych wyników: a) zgodnie polepszające działanie i pochwały, i nagany¹¹; b) silniejsze oddziaływanie pochwały niż nagany¹²; c) silniejsze oddziaływanie nagany niż pochwały¹³; d) brak oddziaływania i pochwały, i nagany¹⁴.

Wyniki zgodne z podstawowym założeniem tej koncepcji stanowią tylko jedną z klas i — jak to wynika z literatury — wcale nie najbardziej reprezentatywną. Pozostałe wyniki trudno jest wyjaśniać w oparciu o prezentowane założenia. Charakterystyczny jest jednak efekt odnotowany we wszystkich prawie badaniach nad werbalnymi pobudkami: osiągnięcia po zastosowaniu obu pobudek były wyższe niż w sytuacji braku pobudek. Efekt ten nie wywołał poważniejszego zainteresowania. Gdy zaś uwzględnimy fakt, że oddziaływanie pobudek mierzyć można nie tylko w sytuacji ich dopływu, ale także w warunkach ich pozbawienia, to brak zainteresowania odnośnymi sytuacjami z pewnością przyczynił się do osłabienia opisywanej koncepcji.

3. Badania wychodzące z trzeciego punktu widzenia ustalają zależności między poziomem działania a dopływem lub brakiem informacji o wynikach. Według założeń tej koncepcji, dominującym motywem działania w sytuacjach zadaniowych jest dążenie do sukcesu, niekiedy jednak określane jako motyw pracy¹⁵. Informacja o wynikach stanowi dodatkową pobudkę, dzięki czemu — w myśl założeń tego kręgu — polepsza się

¹⁰ Szerszy przegląd wyników patrz W. A. Kennedy i H. C. Willcutt: *Praise and blame as incentives*. Psychol. Bull., 1964, vol. 62, s. 323—332.

¹¹ Np. E. B. Hurlock: *The value of praise and reproof as incentives for children*. Arch. Psychol., 1924, No. 71; G. G. Thompson i C. W. Hunnicutt: *Effect of repeated praise and blame on the work achievements of introverts and extraverts*. J. educ. Psychol., 1944, vol. 35, s. 257—266.

¹² Np. E. B. Hurlock: *An evaluation of certain incentives used in school work*. J. educ. Psychol., 1925, vol. 16, s. 145—159; W. A. Kennedy i H. C. Willcutt: *op. cit.*

¹³ Np. C. I. Sandstrom i E. Wienz: *Effects of praise and reproof in a localization experiment*. Acta Psychol., Amsterdam, 1958, vol. 14, s. 137—143.

¹⁴ Np. G. Terrel i W. A. Kennedy: *Discrimination learning and transposition in children as a function of the nature of the reward*. J. exp. Psychol., 1957, vol. 53, s. 257—260.

¹⁵ R. S. Woodworth i H. Schlosberg: *Psychologia eksperymentalna*, Warszawa, 1963, PWN.

działanie, pozbawienie informacji stwarza sytuację braku tych czynników pobudzających i wywołuje pogorszenie poziomu działania. Badania eksperymentalne potwierdziły te założenia: dopływ informacji o wynikach wpływał na eliminację błędów w działaniu i polepszenie dalszych wyników, brak informacji wpływał bezpośrednio na obniżkę efektów działania¹⁶. Badania dostarczyły jeszcze jednego ważnego wyniku — poziom działania podwyższał się niezależnie od tego, czy informacja zawarta była w bodźcach o znaczeniu „źle”, czy w bodźcach o znaczeniu „dobrze”¹⁷.

Słabością omawianej koncepcji jest próba wyjaśniania zmian w wynikach w oparciu o założenie, że motywem działania jednostki jest dążenie do sukcesu; założenie to nie w pełni wyjaśnia uzyskane rezultaty. Na przykład w badaniach ze zwierzętami uzyskano podobne efekty jak w badaniach z ludźmi¹⁸, co także podważa powyższą tezę.

Z przedstawionych uwag wynika, iż żadna z koncepcji tradycyjnych nie wyjaśnia dokładnie przyczyn, które doprowadzają do modyfikacji wyników w sytuacjach zadaniowych. Omówione koncepcje zgodne są co do tego, że jeżeli jednostki jakieś działania czynią, to w celu osiągnięcia sukcesu i właśnie to — być może świadczy o niedostatkach powyższych punktów widzenia. Konieczne jest zatem poszukiwanie innego wyjaśnienia dla zebranych danych empirycznych.

W wielu sytuacjach jednostki wykonujące zadania uzależnione są od informacji, jakich dostarczają im inni ludzie. Występuje to wyraźnie np. w warunkach szkolnych, gdzie nauczyciel dostarcza informacji o zadaniach, informacji o sposobach realizacji tych zadań i wreszcie dostarcza informacji o wynikach. W wielu też sytuacjach, gdy wykonawca czynności nie potrafi samodzielnie ocenić własnych działań i osiąganych wyników, informacje dostarczone przez innych warunkują podejmowanie i skuteczność działań następnych. Nasuwa się tu hipoteza, że mamy — w takich sytuacjach — do czynienia z potrzebą znajomości wyniku, która to potrzeba w niektórych warunkach przybiera postać potrzeby zewnętrznej informacji o wynikach. Przesłanki, na których opiera się powyższa teza, zawarte są pośrednio w pracach Tadeusza Tomaszewskiego¹⁹. Profesor Tomaszewski dowodzi, że aktywność ludzka zorientowana jest na osiągnięcie określonych efektów końcowych — wyników. Osiągnięcie zamierzonego wyniku kończy określony etap działania. Zakończenie działań uwarunkowane jest jednak nie tyle obiektyw-

¹⁶ Por. S. J. MacPherson, V. Dees i G. C. Grindley: The effect of knowledge of results on learning and performance. II. Some characteristic of very simple skills. *Quart. J. exp. Psychol.*, 1948, vol. 1, s. 68—78; tychże autorów: The effect of knowledge of results on learning and performance. III. The influence time interval between trials. *Quart. J. exp. Psychol.*, 1949, vol. 1, s. 167—174; B. Reynolds i J. A. Adams: Motor performance as a function of click reinforcement. *J. exp. Psychol.*, 1953, vol. 45, s. 315—320.

¹⁷ H. E. Jones: Trial and error learning with differential cues. *J. exp. Psychol.*, 1945, vol. 45, s. 315—320.

¹⁸ R. S. Woodworth i H. Schlosberg: op. cit., t. II.

¹⁹ T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii: Aktywność człowieka, loc. cit.

nym osiągnięciem wyniku, ile odebraniem sygnałów, że wynik został osiągnięty. Uczeń rozwiązujący zadanie może w pewnym momencie uzyskać poprawny wynik, a mimo to — jeśli nie odbiera odpowiednich informacji — może rozwiązywać zadanie dalej. Zatem gdy wykonawca czynności nie potrafi samodzielnie ocenić, czy wynik został osiągnięty, a nie nastąpił dopływ zewnętrznej informacji o wyniku, trudno jest mówić o zakończeniu działań²⁰. Podobne przesłanki znaleźć można w topologicznej koncepcji Kurta Lewina²¹. Lewin stwierdza, iż spostrzeżenie celu dążeń wywołuje specyficzny układ napięć, który ulega redukcji po osiągnięciu tego celu. Ową układ napięć pozostaje nie zmieniony do momentu osiągnięcia celu lub wyznaczenia celu zastępczego. Lewin nie wyjaśnia jednak, dlaczego cel dążeń ma własności wzbudzania owego układu napięć i dlaczego osiągnięcie wyniku redukuje to napięcie. Tezy Lewina potwierdziły się jednak w znanych badaniach nad efektami wywołanymi przez przerywanie zadań. Zeigarnik dowiodła np., że zadania przerwane zapamiętuje się lepiej niż zadania dokończone²²; Ovsiankina udowodniła istnienie tendencji do spontanicznego dokańczania przerwanych zadań²³. Efekty te można tłumaczyć za pomocą wielu koncepcji wyjaśniających²⁴. Jeśli jednak tezy Lewina są prawdziwe, to rozładowanie napięć po osiągnięciu wyniku tłumaczyć można jako efekty zaspokojenia określonych potrzeb. W myśl naszych hipotez, gdy wynik działania jest wyraźnie sprecyzowany jako cel²⁵, potrzeba znajomości wyniku zostaje zredukowana w chwili jego osiągnięcia, gdy jednak wynik nie jest w pełni jednoznaczny, należy oczekiwać, że brak informacji wywoła podobne efekty jak przerywanie zadania. Przypuszczenia te potwierdziła Nowlis wykazując, że najsilniejsze tendencje do zakończenia zadania wykazują te osoby, którym przerwano niedokończone zadanie bez podania informacji o poziomie wykonawstwa²⁶.

Jakkolwiek więc wiele danych zdaje się potwierdzać wysuniętą tezę, to nie została ona bezpośrednio potwierdzona empirycznie. Zważywszy, że udowodnienie tezy pociąga za sobą ważne konsekwencje teoretyczne i praktyczne, niniejsze badania zmierzały do uzyskania odpowiedzi na kilka pytań: a) w czym przejawia się dążenie do znajomości wyniku i jakie konsekwencje wynikają z braku informacji o wyniku?; b) jakie jest typowe oddziaływanie informacji o powodzeniu i informacji o niepowo-

²⁰ J. Koziński: Zagadnienia psychologii myślenia. Warszawa, 1966, PWN.

²¹ K. Lewin: A dynamic theory of personality. New York, 1935, McGraw-Hill.

²² B. Zeigarnik: On finished and unfinished tasks. W: W. D. Ellis (ed), A source book of gestalt psychology. New York, 1938, Harcourt, Brace and World.

²³ M. Ovsiankina: Die wiederaufnahme unterbrochener handlungen. Psychologische Forschung, 1928, Band 11, s. 302—379.

²⁴ Por. E. C. Butterfield: The interruption of tasks: Methodological, factual, and theoretical issues. Psychol. Bull., 1964, vol. 62, s. 309—322.

²⁵ Jak w badaniach Zeigarnik i Ovsiankina.

²⁶ H. H. Nowlis: The influence of success and failure on the resumption of an interrupted task. J. exp. Psychol., 1941, vol. 23, s. 304—325.

dzeniu²⁷ na poziom dalszego działania?; c) jakie są efekty zablokowania dopływu otrzymywanych uprzednio informacji obu typów?; d) jaki jest wpływ doświadczeń wynikających z przebycia procedury badawczej na zachowania się jednostek po zakończeniu działania.

Procedura badawcza

Dążenie do możliwie dokładnego pomiaru wpływu informacji o wynikach na dalsze działanie wymagało takiej organizacji badań, aby a) występowało przemienne udzielanie informacji i jej zatrzymywanie; b) nie-możliwa lub utrudniona była samoocena własnego wykonawstwa i uzyskanego wyniku; c) zastosowane były różne typy informacji o wynikach; d) instrukcja maskowała istotny cel badań, a jednocześnie wznagała dążenie do uzyskiwania najlepszych wyników. Uzyskanie kontroli nad poszczególnymi zmiennymi możliwe było tylko w warunkach eksperymentu laboratoryjnego i tę drogę badawczą obrano podczas realizacji badań.

W eksperymencie wzięło udział 50 studentek SN²⁸, które w punktacji poziomu inteligencji mierzonej testem Ravena uzyskiwały od 35 do 42 punktów. Dokonano podziału na trzy grupy: kontrolną — 10 osób, i dwie grupy eksperymentalne — po 20 osób. Przydział do grup oparty był o zasadę, że w grupach winny znajdować się osoby odpowiadające sobie poziomem inteligencji.

Jako zadania zastosowano 7 zestawów pięcioliterowych anagramów, które po uporządkowaniu winny dać polski rzeczownik w pierwszym przypadku liczby pojedynczej. Ustawienie liter w anagramach nie podlegało żadnej stałej zasadzie. Jako przykład warto przytoczyć zadania zestawu nr 1:

ABNAD — AKOAK — ZMGYS — TAMMU — AKUNJ — WAADK —
AUNAK — NIAAP — STTRU — ASZMZ — BAKRS — LIIAW —
TKKUI — ADKET — SBAOC — TCAAH — ABERF — NSERA —
GARŁE — HBLEE

Osoby badane wykonywały zadania indywidualnie w obecności obserwatorów. Całość badań nagrywano jawnie na taśmę magnetofonową, jawnie mierzono czas rozwiązywania zadań. Każdą z osób informowano ponownie, że uczestniczy w badaniach nad rozwiązywaniem problemów, po czym prowadzono krótki wywiad dotyczący samopoczucia, poczucia niepokoju, aktualnej chęci uczestnictwa w badaniach oraz upodobań do rozwiązywania zadań umysłowych. Następnie badane otrzymywały instrukcję:

„Zadaniem pani jest rozwiązać kolejno kilka zestawów anagramów.

²⁷ W dalszym tekście, dla uproszczenia, stosuje się określenia „informacja P” i „informacja N”, dla grupy kontrolnej zaś zwrot „grupa K”.

²⁸ Na tym miejscu serdecznie dziękuję studentkom Studium Nauczycielskiego w Legnicy, które poświęcając swój czas wolny uczestniczyły w badaniach.

Rozwiązanie polega na uporządkowaniu rozsypanych liter tak, aby otrzymać poprawne polskie rzeczowniki, w pierwszym przypadku liczby pojedynczej. Oto przykłady (...). Zestawy posiadają różne stopnie trudności. Wiele zadań daje się uporządkować na kilka sposobów, ale tylko jedno rozwiązanie przyjęte jest za poprawne. Punktuje się w zależności od stopnia trudności zestawu i zadań poprawnie rozwiązanych. Czas rozwiązywania zestawu — 5 minut. Nie obowiązuje kolejność rozwiązywania zadań w poszczególnych zestawach. W trakcie rozwiązywania wolno głośno literować. Zadania te wykażą, czy potrafi pani radzić sobie w nowych sytuacjach problemowych”.

Instrukcję eksponowano dwa razy. Od chwili potwierdzenia przez badane, że dostatecznie rozumieją zadania, nie udzielano żadnych dodatkowych informacji. Instrukcja była celowo niejasna. Osoby badane nie mogły w ten sposób samodzielnie zorientować się w poziomie własnych osiągnięć, co umożliwiałoby uzależnienie tych osiągnięć od informacji ze strony innych. Zastosowany przykład — PMAAL — możliwy do uporządkowania na trzy sposoby, potwierdzał mylną informację, jakoby zadania dały się porządkować w kilku wersjach, tymczasem zadań takich nie zastosowano.

Warunki rozwiązywania zadań różne były w grupie kontrolnej i w grupach eksperymentalnych. W grupie K rozwiązywano kolejno 7 zestawów. Nie udzielano żadnej informacji o wynikach, także po zakończeniu rozwiązywania całości. W grupach P i N identyczne zestawy zadań rozwiązywano w trzech kolejnych fazach:

faza 1: po zakończeniu zestawu 1 i 2 nie udzielano informacji o wynikach,

faza 2: po rozwiązaniu zestawu 3 i 4 udzielano informacje o wynikach,

faza 3: po zakończeniu zestawu 5 i 6 — warunki jak w fazie 1.

Warunki fazy 1 były zatem jednakowe dla wszystkich grup badawczych. W fazie 2 jedna z grup (K) nie otrzymywała informacji, jedna otrzymywała informacje P i jedna informacje N. W ten sposób uzyskano możliwość porównania wyników w warunkach braku informacji i dopływu informacji oraz porównania siły pobudzającej każdej z informacji. W fazie 3 mierzono różnice między oddziaływaniem długotrwałego braku informacji i efektami zatrzymania oczekiwanej informacji, a także oddziaływanie braku oczekiwanej informacji w zależności od poprzednich warunków pobudzających.

Bezpośrednio po zakończeniu rozwiązywania zadań prowadzono wywiad końcowy, pozwalający odnotować utrzymujące się cechy zachowania oraz ustalić wpływ przebytej procedury na samooceny badanych.

Materiały uzyskane w trakcie eksperymentu podzielono na dane podstawowe i dane pomocnicze. Jako materiały podstawowe wykorzystano dane ilustrujące przemiany w ilości zadań rozwiązanych poprawnie i rozwiązanych błędnie. Dane pochodzące z obserwacji oraz z wywiadów wy-

korzystano jako materiały pomocnicze. Szczególnie wartościowe są materiały nagrane, a to dzięki możliwościom wielokrotnego sprawdzania trafności interpretacji. W sposobach opracowania danych dotyczących wyników i błędów występują pewne różnice. Ilość zadań poprawnie rozwiązanych zależy od umiejętności samego wykonawcy, lecz nie mniejsze znaczenie mają cechy samego zadania. Z tej przyczyny trudno było porównywać wyniki osiągnięte dla różnych zestawów przez jedną grupę, zatem — z konieczności — porównywano tylko wyniki osiągnięte w tej samej fazie przez różne grupy. Dla uzyskania adekwatności porównań przyjęto wspólny liczbowy punkt odniesienia — średni wynik uzyskany przez grupy w fazie 1. Wynik ten przyjęto za 100% i względem niego mierzono procentowe zmiany w wynikach. Różnice sprawdzano testem χ^2 .

Występowanie błędów zależy wyłącznie od umiejętności wykonawcy. Dzięki temu można było porównywać ilość błędów w każdej fazie dla każdej z grup osobno. Przyjmując ilość błędów w fazie 1 za 100% ustalano procentowe zmiany w fazie 2, a przyjmując za 100% ilość błędów w fazie 2 ustalano procentowe zmiany w fazie 3. Materiały uzupełniające wymagały ostrożnego opracowania, aby uniknąć tendencji do uzyskiwania wyników zgodnych z wcześniejszymi oczekiwaniami. Procedura opracowania tych materiałów, ogólnie rzecz biorąc, polegała na przygotowaniu skal do oceny poszczególnych aspektów zachowania, a następnie sklasyfikowania wszystkich zarejestrowanych zachowań się według tych skal. Dobrym wzorem były tu skale ocen sporządzone przez J. Reykowskiego²⁹. Stosując skale ocen uzyskano liczbowe rozkłady poszczególnych typów zachowania się, a to z kolei umożliwiało wnioskowanie statystyczne.

Wyniki

Materiały podstawowe

1. Wyniki w warunkach dopływu informacji o wynikach (faza 2).

W fazie 2 grupa K pozbawiona była informacji o wynikach. Grupy eksperymentalne otrzymywały jedną z informacji. Tablica 1 przedstawia współzależności wykryte dla fazy 2.

Wyniki uzyskane przez osoby K ilustrują poziom trudności zadań oraz poziom nabytej wprawy. Osiągnięcia grup P i N wskazują na siłę i kierunek oddziaływania informacji o wyniku.

Osoby otrzymujące informacje P uzyskały przyrost ilości rozwiązanych zadań znacząco wyższy niż w grupie kontrolnej ($p < 0.01$). Poprawę wyników osiągnięto jednak kosztem wzrostu ilości błędów. Oddziaływanie

²⁹ Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego. Warszawa, 1966, PWN.

TABL. 1: PROCENTOWE ZMIANY W WYNIKACH
I BŁĘDACH — FAZA 2

grupa	wyniki faza 1 = 100 %	błędy faza 1 = 100 %
K	+ 8.9	+ 9.9
P	+ 26.6	+ 17.7
N	+ 19.2	- 27.2

informacji P przebiega zatem w dwu niezgodnych kierunkach: polepszenie wyników — pogorszenie jakości.

Osoby otrzymujące informacje N osiągnęły przyrost wyników istotnie wyższy niż w grupie K ($p < 0.05$). Brak jest natomiast znaczących różnic między wynikami osób P i N. Osoby otrzymujące informacje N polepszyły nie tylko osiągnięcia ilościowe, ale też znacznie zmniejszyły ilość błędów. Oddziaływanie informacji N przebiega zatem w jednym kierunku: polepszenie wyników — polepszenie jakości. Porównując osiągnięcia osób otrzymujących dwojakiego typu informacje stwierdzić można, że bezpośredni wpływ informacji N jest silniejszy — polepsza szybkość pracy, a jednocześnie zwiększa poprawność działania.

2. Wyniki w warunkach pozbawienia oczekiwanej informacji o wynikach (faza 3).

W fazie 3 osoby K nadal pozbawione były informacji. Osobom P i N bez zapowiedzi zablokowano dopływ uprzednio otrzymywanych informacji o wyniku. Należy przypuszczać, że u osób P i N wytworzyły się oczeki-

TABL. 2: PROCENTOWE ZMIANY W WYNIKACH
I BŁĘDACH — FAZA 3

grupa	wyniki faza 1 = 100 %	błędy faza 2 = 100 %
K	+ 54.6	+ 16.3
P	+ 35.5	+ 26.3
N	+ 19.2	- 4.7

wania, iż informacja o wyniku dopływać będzie po każdej fazie działania³⁰; w tej sytuacji, pozbawienie informacji o wyniku winno wywrzeć ujemny wpływ na poziom dalszego działania. Współzależności wykryte dla fazy trzeciej przedstawia tablica 2.

Wyniki grupy K odzwierciedlają poziom trudności zadań, poziom nabytej wprawy oraz poziom zaadaptowania się do warunków rozwiązywania zadań. Znaczny przyrost błędów w grupie K wskazuje na negatywne oddziaływanie długotrwałego braku informacji o wynikach.

³⁰ Podobny efekt odnotowano w innych badaniach. Por. A. Binder, B. R. Wolin, R. Weichel i S. J. Terebinski: Uncertainty and stage of decision. *Am. J. Psychol.*, 1966, vol. 79, s. 89—96.

Osoby, którym zablokowano dopływ informacji P, osiągnęły wyniki znacząco niższe niż w grupie kontrolnej ($p < 0.05$). Wzrosła także ilość rozwiązań błędnych. Efekty wynikające z zatrzymania oczekiwanej informacji P przebiegają w jednym kierunku: pogorszenie wyników — pogorszenie jakości, efekty te wskazują na negatywne oddziaływanie braku informacji o wynikach. Dopuszczyć jednak należy możliwość alternatywnego wyjaśnienia: brak oczekiwanego powodzenia działa jako czynnik dyssatisfakcjonujący (kara), co ujemnie wpływa na poziom działania³¹.

Osoby, które nie otrzymały spodziewanej informacji N, uzyskały wyniki znacząco niższe niż w grupie K ($p < 0.001$) i znacząco niższe niż w grupie P ($p < 0.05$). Brak jest natomiast wyraźniejszych zmian w ilości popełnionych błędów. Zatem głównym efektem zablokowania dopływu informacji N jest silne pogorszenie wyników. Okazuje się więc, że zablokowanie dopływu oczekiwanych informacji o wynikach, niezależnie od poprzednich warunków pobudzających, wywołuje niespecyficzenie pogarszający wpływ na dalsze osiągnięcia i jakość działania.

Materiały uzupełniające

Opisane wyżej przemiany w osiągnięciach pod wpływem różnych sytuacji eksperymentalnych wynikają z pewnych zmian w czynnikach regulujących poziomem działania. Zmiany w tych mechanizmach regulacyjnych znaleźć winny odbicie w obserwowalnych cechach zachowania się jednostek rozwiązujących zadania. Rzecz oczywista, w oparciu o materiały dotyczące tych zachowań możemy jedynie wnioskować o wspomnianych mechanizmach, natomiast bezpośrednio ich nie opisujemy.

3. Dynamika zachowania się w sytuacji zadaniowej.

Zewnętrzne cechy zachowania się jednostek oceniano dla każdej fazy rozwiązywania problemów. Materiały pozwoliły wyróżnić trzy klasy zachowań się: zachowania wskazujące na poziom motywacji, zachowania ukazujące stosunek do trudności i zachowania się ekspresyjne. Tablica 3 przedstawia liczebności poszczególnych obserwacji w fazie 2 i 3.

Rozkłady liczebności, przedstawione w tablicy 3, pokazują znaczne nasilenie zachowań świadczących o wysokiej motywacji po odebraniu informacji P. Charakterystyczne jest jednak, że po odebraniu informacji N większość osób również przejawia wysoką motywację. W fazie 3, symptomatyczne są zmiany zachowania się osób, którym zablokowano dopływ informacji P — blisko połowa badanych przejawia zachowania się świadczące o niższej niż poprzednio motywacji (różnice istotne na poziomie $p < 0.05$). Nieznaczne zmiany występują w grupie N. Informacja P wyzwała zatem wysoki poziom motywacji, lecz brak jest ujemnego wpływu na poziom motywacji informacji N. Zablokowanie dopływu informacji P

³¹ Por. A. Malewski: O zastosowaniach teorii zachowania. Warszawa, 1964, PWN.

TABL. 3: ZACHOWANIA SIĘ JEDNOSTEK W SYTUACJI ZADANIOWEJ

uproszczone skale ocen *	faza 2		faza 3	
	P	N	P	N
motywacja:				
— aktywność, znaczne zainteresowanie zadaniami	18	11	10	8
— badane nie wykazują braku zainteresowania zadaniami	2	8	9	11
— brak wysiłku, objawy braku zainteresowania	0	1	1	1
siosunek do trudności:				
— nasilone tendencje do pokonywania trudności	14	6	14	8
— brak podstaw do zakwalifikowania zachowań się	2	3	6	5
— tendencje rezygnacyjne, uleganie trudnościom	4	11	0	7
ekspresja:				
— skupienie nad rozwiązywaniem, spokojne zachowanie się	2	0	5	1
— objawy napięcia z przewagą reakcji spokojnych	9	5	12	7
— wyraźne zdenerwowanie, objawy wegetatywne	9	15	3	12

* brak miejsca nie pozwala na przytoczenie pełnych skal. Zastosowane tu trzy skale ocen zapożyczono i adaptowano z cytowanej pracy J. Reykowskiego.

powoduje osłabienie motywacji, natomiast brak wyraźniejszych zmian w motywacji u osób N.

Liczebności dla fazy 2 wykazują też, że większość osób otrzymujących informacje P usiłuje pokonywać trudności występujące w trakcie rozwiązywania zadań, natomiast większość osób otrzymujących informacje N ujawnia obserwowalne tendencje rezygnacyjne. Różnice między grupami są znaczące ($p < 0.05$). Po zablokowaniu dopływu informacji o wynikach utrzymuje się tendencja do pokonywania trudności u osób otrzymujących uprzednio informacje P; w grupie zaś, która uprzednio otrzymywała informacje N, następują przesunięcia świadczące o polepszającym się stosunku do trudności, choć różnice między grupami są nadal znaczące ($p < 0.02$). Dodać warto, iż w grupie kontrolnej obserwuje się w kolejnych fazach narastanie tendencji rezygnacyjnych. Informacja P podwyższa więc siłę tendencji do pokonywania trudności, informacja N wyzwała tendencje do rezygnowania z pokonywania trudności, a przedłużający się brak informacji (w grupie K) powoduje wzrastanie tendencji rezygnacyjnych.

W tablicy 3 przedstawiono także dane dotyczące zachowań się ekspresyjnych. Funkcją tych zachowań się jest rozładowanie, kumulowanych w sytuacji zadaniowej, napięć emocjonalnych³². Należało zatem oczekiwać, że charakter zachowań się ekspresyjnych zależeć będzie od typu otrzymanej informacji lub braku informacji. Tymczasem dane liczbowe

³² G. Mandler i S. B. Sarason: A study of anxiety and learning. J. abnorm. soc. Psychol., 1952, vol. 47, s. 166—173; por. też J. Reykowski: op. cit.

nie wykazują znaczących różnic w poziomie prezentowanych ekspresji, choć silniejsze napięcia występują po odebraniu informacji N. Ważne jest jednak to, iż w obu grupach eksperymentalnych niewiele jest osób zachowujących się całkowicie spokojnie. W fazie 3 występują już różnice w nasileniu ekspresji: zablokowanie informacji P redukuje przejawy silnego napięcia, zatrzymanie dopływu informacji N utrzymuje stany silnego napięcia emocjonalnego w dalszym ciągu.

4. Efekty następce i samooceny.

Bezpośrednio po zakończeniu rozwiązywania zadań prowadzono końcowy wywiad. Teksty wypowiedzi oraz materiały obserwacyjne posłużyły do oceny „śladów”, jakie pozostawiła po sobie procedura badawcza. Wpływu przebytej procedury poszukiwano na dwu płaszczyznach: oceniano cechy zachowania się jednostek po zakończeniu działań (efekty następce) oraz ustalano oceny własnego wykonawstwa, zadań, wpływu informacji itp. (oceny następce).

Efekty następce. Poszukując śladów długotrwałego wpływu informacji o wynikach, usiłowano ustalić ewentualne zależności między typem informacji a poziomem nastroju, poziomem pobudzenia, zainteresowaniem zadaniami, ustosunkowaniem do rozmówcy, ustosunkowaniem do informacji, strukturą wypowiedzi i właściwościami językowymi. Choć w obrębie wymienionych tu klas zachowań się występują różnice zależne od typu otrzymanej informacji, to w przewadze nie są to różnice istotne. Jedyne znaczące różnice występują w zakresie nastroju i ustosunkowania do rozmówcy. Uprzednie pozytywne lub negatywne doświadczenia determinują późniejsze przemiany w nastroju osób badanych: u osób otrzymujących informacje N występują w przewadze stany zmęczenia i rezygnacji, osoby otrzymujące informacje P wykazują więcej ożywienia i swobodne zachowanie się ($p < 0.01$). W oparciu o twierdzenia teorii frustracji należało oczekiwać, że pozytywne lub negatywne doświadczenia winny zróżnicować ustosunkowania interpersonalne. Wyniki potwierdziły te oczekiwania: u osób N znacząco ($p < 0.05$) częściej występują zachowania się o charakterze agresywnym, niechętnym. Brak zachowań agresywnych u osób P pozwala wnosić o wyzwalającym niechęć działaniu niskich ocen ze strony innych.

Oceny następce. Ustalając, czy przebyta procedura różnicuje oceny związane z sytuacją zadaniową, polecono osobom badanym ocenić, jak w sytuacji rozwiązywania zadań przedstawiały się u nich: samopoczucie, motywacja, a także ocenić atrakcyjność i trudność zadań, zgodność wyniku z oczekiwaniami, własne wykonawstwo oraz wpływ informacji. Ze względu na przydatność pedagogiczną warto dość szczegółowo przedstawić wyniki dotyczące ocen następczych. Rozkłady liczebności przedstawia tablica 4.

Wsteczne oceny samopoczucia, przedstawione w tablicy 4, jakkolwiek niezgodne z obserwacjami nad zachowaniem ekspresyjnym, ujawniają

TABL. 4: OCENY NASTĘPCZE ZALEŻNIE OD TYPU OTRZYMANEJ INFORMACJI O WYNIKU

uproszczone skale ocen	P	N	p <
samopoczucie: — spokój, nie występowały stany zdenerwowania — zdenerwowanie, obawy o wynik	15 5	5 15	0.01
motywacja: — dążenie do osiągania coraz lepszych wyników — tendencje rezygnacyjne, obojętność co do wyniku	19 1	12 8	0.01
zgodność wyniku z oczekiwaniem: — oczekiwano oceny wyższej — zgodność wyniku z oczekiwaniem — oczekiwano wyniku niższego	3 5 12	13 7 0	0.001
własne wykonawstwo: * — zadowolenie z poziomu działania i osiągniętych wyników — wystarczający, przeciętny poziom działania — niezadowolenie, oczekiwano po sobie lepszego działania	13 2 5	0 0 20	0.001
wpływ informacji: — pobudzający do wyższych osiągnięć — demobilizujący i zniechęcający — brak oceny — informacja nie wywarła żadnego wpływu	16 1 1 2	5 7 2 6	0.01

* Skala adaptowana z cytowanej pracy J. Reykowskiego.

jednak ważny mechanizm neutralizowania się napięć emocjonalnych u osób P oraz mechanizm usprawiedliwiania zdenerwowaniem niskich wyników u osób N. Dane liczbowe potwierdzają natomiast obserwacje dotyczące motywacji i stosunku do trudności: informacja P istotnie pobudza tendencje do ponawiania wysiłków i polepszania wyników, informacja N wywołuje więcej zachowań się rezygnacyjnych. Wydaje się, że tego typu samooceny, zwłaszcza w sytuacji długotrwałego niepowodzenia, negatywnie wpłyną na poziom dalszego działania. Silnie zróżnicowane są oceny dotyczące zgodności wyniku z oczekiwaniami. Symptomatyczne jest bowiem, jak niewiele osób w obu grupach osiągnęło wyniki zgodne z oczekiwaniami. Prawdopodobnie wpływ na te oceny mają standardy kulturowe, zakazujące wyrażać oczekiwania wysokich wyników i nakazujące nie ujawniać akceptacji wyników niskich. Są to jednak tylko przypuszczenia, na których trudno opierać rzetelną interpretację materiału.

Znaczne różnice występują także w zakresie ocen własnego wykonawstwa. Wyniki uzyskane przez obie grupy różniły się nieznacznie, natomiast wyraźny jest wpływ uprzednich doświadczeń na oceny poziomu działania. Następuje tu jednoznaczne ukierunkowanie samoocen pod wpływem ocen ze strony innych. Charakterystyczne jest też, że osoby K, pozbawione informacji o wynikach, oceniają własne działanie prawie

identycznie, jak osoby otrzymujące informacje N³³. Zatem nie tylko zewnętrzne informacje o niskich wynikach, ale także brak informacji powoduje obniżanie się ocen własnego działania. Ten ostatni wynik jest szczególnie ważnym przyczynkiem do pedagogicznych dyskusji nad potrzebą jawności ocen w sytuacji uczenia się.

Osoby badane, zależnie od typu przebytej procedury, różnie oceniają wpływ z otrzymanej informacji o wynikach. Informacja P oceniana jest wysoko i pozytywnie — badane ustalają związek między otrzymaną informacją a dalszym działaniem. Informacja N oceniana jest rozmaicie, lecz dość znaczna liczba osób odmawia jej jakiegokolwiek wpływu na dalsze osiągnięcia.

Na koniec warto przytoczyć dodatkowe dane świadczące o zwerbalizowanym zapotrzebowaniu na informacje o wyniku. Argumentów poświadczających istnienie tej potrzeby dostarczyły już opisane zależności między poziomem osiągnięć a dopływem lub brakiem informacji. Jeszcze wyraźniej występuje to w bezpośrednich wypowiedziach osób badanych. I tak, spośród osób K (zupełny brak informacji) znakomita większość (90%) podaje, że chciały poznać osiągnięty wynik, a także wyraża przekonanie, iż znajomość wyniku ułatwiłaby rozwiązywanie zadań następujących. U osób eksperymentalnych należało oczekiwać pewnych ograniczeń w manifestowaniu potrzeby znajomości wyniku, zależnych od typu otrzymanej informacji. Niezależnie jednak od tego znaczna liczba osób (82,5%) manifestuje potrzebę znajomości wyniku. Niektóre z tych osób ograniczają swoją wypowiedź wskazując np., że wolałyby poznać wyniki dopiero po zakończeniu całości działania. Pozostałe 17,5% osób stwierdza, że nie chciały znać wyniku własnego działania. Większość tych osób otrzymała uprzednio informacje typu N.

Komentarz i wnioski

Opisane wyniki dowodzą niezbędności dopływu informacji o efektach rozwiązywania zadań. Wiele przedstawionych faktów uzasadnia wyjściową tezę, zakładającą, że w sytuacji zadaniowej jednostki odczuwają potrzebę znajomości wyników własnego działania. Świadczą o tym: a) bezpośrednio manifestowanie zapotrzebowania na informacje o wynikach; b) znacznie obniżony poziom działania osób pozbawionych informacji o wynikach oraz c) jednakowo polepszające oddziaływanie dopływu obu informacji na dalsze wyniki i jednakowo pogarszające oddziaływanie braku informacji o wynikach. Można też sformułować pewne hipotezy dotyczące warunków decydujących o sile potrzeby znajomości wyniku. Jest prawdopodobne, iż siła tej potrzeby zależy od: a) życiowej ważności samego zadania; b) ważności wyniku i dalszych następstw zależnych od jego

³³ Rozkład liczebności w grupie K (kolejność jak w tabl. 4): 1, 0, 9; rozkład znacząco różny niż w grupie P ($p < 0.01$), a identyczny jak w grupie N.

osiągnięcia lub nieosiągnięcia; c) stopnia zablokowania wytworzonych oczekiwań dotyczących wyniku; d) stopnia, z jakim brak informacji wywołuje poczucie porażki, niepewności i niepokoju. Czynnikiem takich można by wyszczególnić prawdopodobnie jeszcze więcej.

Dowodząc niezbędności informacji o wynikach własnego działania, przyjąć też trzeba wynikające z tego konsekwencje. Trzeba mianowicie wysunąć określoną dyrektywę dotyczącą warunków uczenia się i rozwiązywania problemów: im więcej i im bardziej treściwe informacje o wyniku otrzyma jednostka, tym wyższy będzie poziom następnych wyników, uzyskanych w rozwiązywaniu zadań podobnego typu, tym większa będzie efektywność uczenia się, przy czym drugorzędne znaczenie ma forma informacji.

Wyniki odnoszące się do poziomu działania w sytuacji zadaniowej, zarówno dla fazy z dopływem informacji, jak i dla fazy z zablokowaniem dopływu oczekiwanych informacji, wykazują, że w każdej z tych faz występują pewne zjawiska niespecyficzne, niezależnie od typu otrzymanej informacji. Polepszające działanie informacji P i informacji N, pogarszające działanie braku tych informacji o wynikach wskazują na istnienie, wspólnego dla obu typów sytuacji i niezależnego od typu otrzymanej informacji, mechanizmu regulującego działaniem człowieka rozwiązującego określone zadania. Zależności tej nie zmienia nawet fakt, że informacja N działa silniej polepszająco, a jej brak silniej pogarszająco. Przedstawione rezultaty badań, ujawniając niespecyficznie polepszające oddziaływanie informacji o wynikach, wyraźnie zaprzeczają tradycyjnym koncepcjom opierającym się o model „sukces-porażka”. Przyjmując założenia tych koncepcji, należało oczekiwać, że informacja P polepszy dalsze wyniki, natomiast informacja N, wywołując frustrację, wpłynie negatywnie na dalsze osiągnięcia; że zatrzymanie informacji P pogorszy osiągnięcia, a dzięki zatrzymaniu informacji N i usunięciu frustracji podwyższy się poziom działania. Wyniki nie potwierdziły tych oczekiwań; szczególnie trudno, w oparciu o koncepcje „sukces-porażka”, wyjaśnić efekty oddziaływania informacji o niepowodzeniu. Można więc stwierdzić, że koncepcje zakładające dominujące działanie motywu „sukces” nie wystarczają do jednoznacznego wyjaśniania mechanizmów regulujących działaniem jednostki w sytuacji zadaniowej. Przedstawione wyniki pozwalają natomiast przypuszczać, że motywem nadrzędnym w sytuacji zadaniowej jest dążenie do znajomości wyniku. Motyw „sukces” występuje także w sytuacji zadaniowej, lecz jest on — jak się zdaje — podporządkowany potrzebie znajomości wyniku i uruchomiany dopiero po otrzymaniu informacji. Działanie motywu „sukces” wywołuje różnice w zachowaniu się jednostek, przede wszystkim zaś różnice w ocenach dotyczących sytuacji zadaniowej, własnego działania i czynników oddziałujących na jednostkę w sytuacji zadaniowej. Niskie samooceny, manifestowane przez osoby otrzymujące informacje N, dowodzą, że jakkolwiek bezpośrednio

ujemne oddziaływanie tej informacji na wyniki działania jest dość niskie w krótkim okresie działań eksperymentalnych, to w miarę narastania niepowodzeń ich negatywne oddziaływanie będzie silniejsze, jako funkcja ilości i siły niepowodzeń.

W świetle wyników i powyższego komentarza wysunąć można szereg wniosków, które służyć mogą jako podstawa do formułowania dyrektyw pedagogicznych.

1. W sytuacjach zadaniowych nadrzędnym motywem — regulującym poziom działania jednostki — jest dążenie do znajomości wyniku własnych czynności, natomiast motywem podporządkowanym, o drugorzędym znaczeniu, jest dążenie do sukcesu.

2. Informacja o wyniku jest niezbędnym warunkiem polepszenia następnych osiągnięć. Brak informacji o wynikach jest czynnikiem oddziałującym negatywnie na dalsze wyniki rozwiązywania zadań. Przyjmując założenie, że w sytuacji zadaniowej działa potrzeba znajomości wyniku, dopływ informacji stwarza sytuację nagrody, a zablokowanie dopływu informacji działa jako kara, przy czym możliwe jest ustalenie warunków, od jakich zależy zarówno siła, jak i skuteczność nagród i kar w tej formie.

3. Z punktu widzenia efektów działań krótkotrwałych, nie jest istotne, czy dostarczona informacja zawiera wysokie, czy niskie oceny wyniku, w obu bowiem przypadkach posiada własności polepszające dalsze osiągnięcia. Z punktu widzenia następstw psychologicznych, jakie towarzyszą poszczególnym informacjom, przydatniejsze są informacje typu powodzenie.

4. Niskie oceny własnego działania w takim samym stopniu wywołane są przez informacje o niepowodzeniu, jak i przez brak informacji o wyniku. Zatem sytuacja pozbawienia informacji o wyniku jest równie przykra i negatywna, jak zetknięcie się z informacją o niepowodzeniu.

5. Samooceny uwarunkowane są nie tyle obiektywnymi osiągnięciami jednostek, ile ocenami ze strony innych, nawet jeśli te oceny mają charakter mało precyzyjny i zawierają obiektywnie niewielką zawartość informacji o wyniku.

ВЕСЛАВ ЛУКАШЕВСКИ

ИССЛЕДОВАНИЯ НАД ВЛИЯНИЕМ ИНФОРМАЦИИ О РЕЗУЛЬТАТАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОВЕНЬ ДАЛЬНЕЙШИХ ДЕЙСТВИЙ

Автор рассматривает в статье проблему влияния, какое имеет информация о результатах какой-то деятельности на уровень дальнейших действий. Этого рода информация может иметь положительный или отрицательный характер, может выступать в качестве одобрения или порицания. Автор в начале констатирует, что ни одна из традиционных психологических концепции не выясняет подробно причин, которые ведут к модификации результатов. Современные психологи, между прочим Т. Томашевски, К. Левин и другие утверждают, что человеческая активность направлена на достижение определенных конечных эффектов. Они также венчат человеческие действия. Но не всегда информация о результатах этого действия доходит вовремя, в связи с чем часто решающий эту задачу не знает достиген ли результат и будет напрасно решать задачу дальше.

Исследования автора стремились к эмпирическому ответу на несколько гипотетических вопросов связанных с этой проблемой. Исследования его показали, что необходима информация о результатах, что значительно понижен уровень действий лиц, которые лишены информации о результатах предпринимаемого действия, а также показали улучшающее воздействие притока информации на дальнейшие результаты и ухудшающее воздействие отсутствия информации о результатах деятельности. В конце статьи автор выдвигает ряд педагогических предложений.

WIESŁAW ŁUKASZEWSKI

INVESTIGATIONS INTO THE INFLUENCE OF THE INFORMATION ABOUT THE RESULTS OF AN ACTION UPON FURTHER ACTIONS

The author discusses the influence of the information about the results of an action upon further actions. This type of information can be either positive or negative; it may be a praise or a reprimand. The author begins with a statement that none of the traditional psychological doctrines has been able to explain the reasons which lead to the modification of the results. Contemporary psychologists such as, e. g., T. Tomaszewski, K. Lewin express the opinion that human activity is oriented towards obtaining particular terminal effects. These effects crown human actions. Yet, not always the information concerning these actions is obtained in time and the pupil solving a particular problem may not know whether the result has been achieved or not and may continue to solve the problem, unnecessarily.

The author's investigations have attempted to provide an empirical answer to several hypothetical questions connected with the problem. His research has shown the need of information concerning the results and a considerably lowered level of actions of the persons deprived of such information upon further results. The article ends with a number of pedagogical implications.

ZOFIA KRZYSZTOSZEK

O AKTUALNEJ SYTUACJI W TEORII WYCHOWANIA

Wydarzenia, które w naszym kraju zostały zapoczątkowane bolesnymi i trudnymi dniami marcowymi, poruszyły umysły i sumienie wielu pracowników naukowo-dydaktycznych, inspirując ożywione dyskusje nad różnymi sprawami, ale przede wszystkim nad sprawami wychowawczymi. Szczególnie jednak silny odźwięk powinny być one znaleźć w środowisku najbardziej problematyczną wychowawczą zainteresowanym, tj. w środowisku pedagogów.

Jako pedagog reprezentujący uczelnię, której studenci nie włączyli się w ogóle do zajęć marcowych (WSR w Lublinie), przez pewien czas nie uzurpowałem sobie prawa do publicznego zabierania głosu, oczekując poważnej, dogłębnej analizy wytworzonej sytuacji, jej przyczyn i konsekwencji — ze strony tych pedagogów, którzy przecież w nieunikniony sposób muszą się czuć bezpośrednio odpowiedzialni za to, do czego doszło.

I rzeczywiście — kilkakrotnie natrafiłam na łamach prasy na wypowiedzi niektórych naszych czołowych profesorów z dziedziny pedagogiki. Ale mówiąc szczerze, wypowiedzi te rozczarowały mnie. Trochę ogólnych stwierdzeń mówiących o tym, jaka jest młodzież akademicka (z wykazaniem, że właśnie tej młodzieży nie znają), czy też czego wymaga od nas cywilizacja socjalistyczna, trochę „recept” i dobrych rad dla szkół wyższych, dla nauczycieli niższych szczebli systemu szkolnego i dla młodej kadry naukowej, kilka powierzchownych i mylących opinii o stanie naszej pedagogiki. I to wszystko.

Czyżbyśmy doprawdy tylko tyle mieli do powiedzenia? Czy rzeczywiście na tematy wychowania bardziej kompetentnie mogą dyskutować przedstawiciele innych specjalności? Sądzę, że to nieporozumienie! Nas, pedagogów, stać chyba na rzetelną merytoryczną dyskusję, na którą czeka całe społeczeństwo i na którą przede wszystkim czekają liczne rzesze nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Z tą właśnie myślą decyduję się na wypowiedzenie niektórych moich uwag o pedagogice i wychowaniu.

Uwagi te pragnę skoncentrować wokół kilku zakresów zagadnieniowych.

1. Warto, jak sądzę, chyba poddać analizie rolę, jaką ma do odegrania pedagogika w wyższej uczelni.

2. Trzeba również podjąć sprawę organizacji badań naukowych w dziedzinie wychowania.

3. Na tym tle warto także zastanowić się nad aktualną sytuacją w teorii wychowania, nad kierunkiem i treścią pedagogicznych dowień w tym zakresie oraz nad sprawą pomocy, jakiej teoria udziela praktyce.

O wszystkich tych sprawach zamierzam pisać, poświęcając dość dużo uwagi sprawom warszawskiego środowiska pedagogicznego. Uczynię to dlatego, że sprawy tego środowiska, charakterystyczne dla niego układy personalne, organizacja pracy i polityka wydawnicza w poważnym stopniu ciążyły i ciążą nad pracą wszelkich środowisk tzw. prowincjonalnych. Muszę zatem uwzględnić treść, zakres i charakter wzajemnych stosunków i wzajemnych układów odniesienia, bo te stosunki i układy decydowały nieraz i decydują o możliwości pedagogicznej aktywizacji wielu pedagogów.

W artykule zamieszczonym na łamach *Życia Warszawy* w dniu 24 maja 1968 r.

prof. W. Okoń sformułował trzy zasady, na których ma się opierać odnowa pedagogiczna wyższych uczelni. Są to: zasada wychowania ideowego, zasada oddziaływania pozytywnego oraz zasada zachowania równowagi i harmonii między wymaganiami od młodych a respektem mu okazywanym. Z tymi zasadami związane są zdaniem autora trzy funkcje szkoły wyższej; prowadzenie pracy naukowej, kształcenie kadr i promieniowanie kulturowe. W następnym numerze *Życia Warszawy* prof. Okoń kontynuuje swoje rozważania, charakteryzując bliżej wymienione funkcje. Trzeba przyznać, iż jest to charakterystyka nie budząca wątpliwości.

Mimo woli jednak każdemu uważnemu czytelnikowi musi nasuwać się pytanie: jeśli jeden z najbardziej znanych pedagogów, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, tak dokładnie potrafi określić zasady pracy i funkcje szkoły wyższej, to dlaczego dopiero teraz o tym mówi? Dlaczego do tej pory nie podjęto w tym, mającym ambicję przodowania, ośrodku akademickim żadnych kroków zmierzających w kierunku wcielenia tych zasad w życie? Można by oczywiście tłumaczyć, iż nie sprzyjała temu struktura szkolnictwa wyższego. To najprostsze i najłatwiejsze tłumaczenie. Tylko że w tej istniejącej, przestarzałej strukturze były przecież uczelnie, które problem oddziaływania wychowawczego podejmowały i próbowały rozwiązywać i które również w centrum zainteresowań stawiały sprawę doskonalenia poczynąń dydaktycznych. Ale właśnie w tych uczelniach specjalne miejsce zaczyna zajmować pedagogika. Miejsce to nie jest bynajmniej określone liczbą etatów ani uprzywilejowaniem finansowym. Wyznacza je rzetelna troska o dobro młodzieży i pełna odpowiedzialność za przygotowanie kadr dla potrzeb gospodarki narodowej. W tych uczelniach pedagogika stanowiła i stanowi dyscyplinę usługową. I rzeczywiście, na co dzień, bez wielkich haseł i szumnych słów służy uczelni, służy pracownikom naukowo-dydaktycznym, służy studentom. Są w Polsce wyższe szkoły, w których większą część pracowników naukowo-dydaktycznych przeszła przez kurs zaprogramowanego, systematycznego i obowiązkowego kształcenia pedagogicznego. Pedagog jest w tych uczelniach osobą powiązaną z wszystkimi kierunkami studiów i z wszystkimi pracownikami węzłami serdecznej, opartej na wzajemnym zaufaniu i wspólnej trosce o doskonalenie warsztatu dydaktyczno-wychowawczego, wspólnej pracy. Pedagog jest również osobą mającą na bieżąco bliski i żywy kontakt formalny i nieformalny ze studentami.

To prawda, że praca tego rodzaju nie była dotychczas brana pod uwagę przy ocenianiu dorobku naukowego, przy awansach i nagrodach państwowych. Ale przecież właśnie świat pedagogiczny powinien nie tylko deklaratywnie, a całą swoją postawą i pracą wskazywać na wartość i sens „dobrej roboty”, nawet w warunkach, w których ta robota nie jest w dostatecznej mierze doceniana i honorowana.

W Warszawie powstał i rozwinął się największy akademicki ośrodek pedagogiczny w Polsce — Wydział Pedagogiczny UW, z wieloma katedrami i zakładami, których działalność miała być koordynowana w ramach Instytutu Nauk Pedagogicznych, z dużą liczbą pracowników i z środkami finansowymi na badania naukowe, z środkami zapewne zawsze zbyt małymi w stosunku do zapotrzebowań, ale — z większymi niż te, którymi dysponowały inne ośrodki w kraju. Zdawałoby się, iż promieniowanie tak silnego ośrodka powinno być odczuwalne i dostrzegalne przede wszystkim na własnym uniwersyteckim „podwórku”. Czy tak istotnie było? Trudności, jakie narastały w pracy z młodzieżą w UW od kilku już lat, oraz wydarzenia marcowe zaprzeczają temu.

Zastanówmy się, jakie były źródła tej sytuacji? Nie czuję się bynajmniej upoważniona do wskazywania na wszystkie, które dostrzegam. To powinno być zrobione przez pracowników Wydziału. Pragnę zwrócić uwagę jedynie na to, co odczuwało się często na zewnątrz i poza granicami Warszawy. Sądzę mianowicie, iż podstawowym źródłem tego niekorzystnego stanu rzeczy była wadliwa, niedopracowana w szczegółach do końca koncepcja dotycząca struktury, a jeszcze bardziej funkcji

Wydziału Pedagogicznego. Wydział ten miał ambicję odegrania poważnej roli w rozwoju pedagogiki i w całokształcie polityki oświatowej w Polsce.

W zakresie kształcenia główne swoje i w gruncie rzeczy jedyne zadanie widział w przygotowaniu pedagogicznym, specjalistycznym kadr kierowniczych dla szkolnictwa i oświaty oraz nauczycieli dla zakładów kształcenia nauczycieli. Wszystkie inne zadania dydaktyczne i wychowawcze traktowane były jako margines, jako zło konieczne (np. Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne, kształcenie pedagogiczne kadr asystenckich innych wydziałów, praca wychowawcza z młodzieżą studencką Wydziału i całego Uniwersytetu).

W zakresie wywierania wpływu na rozwój pedagogiki w Polsce Wydział działał, podporządkowując sobie w swoisty sposób inne ośrodki i innych pedagogów. We wszystkich sprawach pedagogicznych (powstawanie nowych pedagogicznych form organizacyjnych w innych uczelniach, awanse pracowników, wyjazdy zagraniczne, polityka wydawnicza itp.), opinia przedstawicieli Wydziału miała decydujące znaczenie. Kto z pedagogów nie chciał tej fałszywie pojętej dominacji uznać, był „na indeksie” ponosząc różnorakie tego konsekwencje.

W tej koncepcji Wydziału i Instytutu Nauk Pedagogicznych brakowało przede wszystkim odpowiedzialnego dostrzegania spraw najbliższych, spraw na „teraz i tutaj”, zbyt wiele natomiast zajmowały w niej miejsca tendencje pozornie ważniejsze i szersze, a w gruncie rzeczy monopolistyczne, nie tylko nie wspierające rozwoju pedagogiki w Polsce, ale wręcz ten rozwój hamujące, doprowadzające również do rozwoju niekorzystnych postaw charakteryzujących część pracowników Wydziału.

Ta sprawa prowadzi nas do problemu organizacji badań naukowych w dziedzinie wychowania. Na tym bowiem odcinku ośrodek warszawski potraktowany szerzej miał poważną rolę do odegrania.

Mówiąc o „szerszym potraktowaniu” pedagogicznego ośrodka warszawskiego mam na myśli fakt istnienia na szczęblu centralnym resortowego Instytutu Pedagogiki.

Dwa funkcjonujące od wielu lat, tak poważne instytuty stanowić powinny wystarczające zaplecze dla rozwoju kompleksowych i zespołowych badań w dziedzinie wychowania. Jeśli uwzględnimy, że dodatkową płaszczyznę wymiany doświadczeń i dyskusji stanowił Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, skupiający najpoważniejszych przedstawicieli obu poprzednio wymienionych instytucji, zmuszeni będziemy przyznać, iż wszelkie obiektywne warunki dla prawidłowej organizacji prac badawczych zostały stworzone. O tym, jak zostały one wykorzystane, świadczą efekty. Do tej jednak sprawy przejdę za chwilę. W tym natomiast miejscu pragnę powiedzieć, jakie znaczenie przedstawione wyżej organizacyjne zaplecze miało dla „pro-wincjonalnego” pedagoga. Będą to być może refleksje subiektywne, ale przecież właśnie subiektywny punkt widzenia, jeśli zostanie skonfrontowany z innymi, może stanowić przyczynek do gruntownego rozważenia problemu. Muszę stwierdzić, iż Katedra, którą kieruje, realną pomoc merytoryczną i finansową w organizacji i prowadzeniu badań uzyskiwała bynajmniej nie od wspomnianych instytucji. Pomocy tej udzielała nam znacznie mniejsza komórka, a mianowicie Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym przy Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. To w szczupłym gronie pracowników Zakładu mieliśmy możliwość prowadzenia rzeczowych dyskusji, to dzięki dotacjom Zakładu mogliśmy w niewielkim katedralnym zespole radzić sobie z rozległą problematyką, jaką podjęliśmy (badanie postaw społeczno-zawodowych studentów). Nie słyszałam, aby kiedykolwiek i komukolwiek podobna pomoc została udzielona przez któryś z wymienionych instytutów. Znane mi są natomiast fakty jednostronnych świadczeń badawczych na rzecz tych placówek.

Formułując problem ogólniej myślę, że organizacyjny zasadniczy błąd, charakteryzujący warszawski ośrodek pedagogiczny, można sprowadzić do tego: ośrodek ten organizował badania dla potrzeb swoich własnych pracowników, którzy w oparciu o zbierane w terenie materiały pisali swoje indywidualne prace naukowe; ośrodek

ten natomiast nie organizował zespołów terenowych do badań, tak jak to czyni Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym, do badań, które wzbogacałyby zarówno te funkcjonujące w terenie zespoły, jak i pedagogiczną teorię i praktykę.

Organizowanie bowiem prac badawczych nie polega na wspomnianym już wyżej monopolizowaniu niektórych spraw, którymi tylko nieliczni wybrańcy mają prawo się zajmować. I nie jest też tak, jak się czasami zwykło wśród części warszawskich pedagogów sądzić, iż jest problematyka, która tylko przez największe pedagogiczne autorytety może być podejmowana. Takie właśnie mniemanie prowadziło w naszej pedagogice do wydzielania terenów „zastrzeżonych”, w konsekwencji leżących odłogiem. Czy chcę przez to przeciwstawić się pedagogicznym autorytetom w ogóle? Wręcz przeciwnie! Chciałabym nadać im wyższą rangę. Wymaga to jednak zasadniczej zmiany w potocznie przyjętym rozumieniu pojęcia „autorytet”.

W wywiadzie opublikowanym w 20 numerze *Argumentów* z 1968 r. prof. Sucho-dolski mówił: „przyszłość należy sobie wyobrażać jako wzrost demokracji społecznej, jako wzrost znaczenia ludowładztwa, a nie jako rządy elity i speców”. Jest to ten sam pogląd, który wyżej zaprezentowałem, sformułowany wbrew rzeczywistości postępowaniu pedagogicznej „elity”.

Myślę jednak, że pogląd ten wymaga uszczegółowienia. Nie o to bowiem chodzi, aby najwybitniejsze, najteższe umysły naukowe zlekceważyć i odsunąć. Chodzi natomiast o to, aby ludzie z największą wiedzą, z największym doświadczeniem i dorobkiem stawali się rzeczywistymi demokratycznymi przywódcami wszystkich, którzy chcą poszukiwać nowych dróg i nowych rozwiązań. I właśnie takich demokratycznych, zycziwych i nie zapatrzonych wyłącznie w swoją własną sławę przywódców bardzo nam na gruncie pedagogiki brakuje. Konsekwencją tej sytuacji w dziedzinie badań pedagogicznych jest aktualny stan tej dyscypliny.

Stan ten zwykło się oceniać na podstawie opublikowanych prac. Dorobek pisany nie jest, rzecz jasna, bez znaczenia. Sądzę jednak, że nie tylko on winien być brany pod uwagę. W wielu dyscyplinach naukowych prowadzi się prace badawcze, które tylko w części kwalifikuje się do publikacji. Kryterium tej kwalifikacji nie jest bynajmniej wartość naukowa tego, co zostało zrobione, ale potrzeby praktyki. Wyniki niektórych badań mają poważne znaczenie dla organizatorów i kierowników naszej gospodarki narodowej, dla jej przekształcenia i doskonalenia. Ich upowszechnienie natomiast w trybie wydawniczym nie jest do niczego potrzebne. Myślę, że w pedagogice jest, a przynajmniej powinno być podobie. Nie jest najważniejsze to, aby rynek wydawniczy został „załany” olbrzymią ilością książek, których główną (jeśli nie jedyną) wartością jest przeciwstawienie się koncepcjom poprzednio przez kogoś innego zaprezentowanym bądź też powtarzanie w coraz to innym układzie konstrukcyjnym własnych pedagogicznych poglądów takiego lub innego autora. Ważne jest natomiast, aby prowadzone badania wywierały realny wpływ na rzeczywistość wychowawczą. Akcja wydawnicza powinna ten wpływ wspierać, powinna pomagać w doskonaleniu pracy wychowawczej. I z tego właśnie punktu widzenia podejmuję próbę spojrzenia na sytuację istniejącą w teorii wychowania.

Nawiążę znów do wypowiedzi prof. Suchodolskiego z wymienionego numeru *Argumentów*. Dowiadujemy się, że oto w naszej pedagogice poza autorem tej wypowiedzi jest właściwie czterech pedagogów, którzy coś znaczą, i dwie książki, które się liczą. Kiedy te wypowiedzi przeczytałam, zrobiło mi się przykro. Więc aż tak źle jest z naszą pedagogiką? W ślad za tym uczuciem przykości nasunęły się jednak refleksje. Mamy przecież w Polsce twórczych jeszcze dotychczas wybitnych pedagogów, których ostatnio wydane książki przyjęte zostały z wielkim aplauzem, bo wiele wnoszą do naszej teorii wychowania. Jeśli już wymienia się nazwiska, to nie sądzę, aby wolno było pominąć takich pedagogów, jak np. prof. Sośnicki czy też prof. Myślakowski. Nie sądzę również, aby wolno było nie wspomnieć o tych, którzy dopiero niedawno od nas odeszli, a którzy w środowisku nauczycielskim

w całej Polsce wspominani są ze czcią i uznaniem, ponieważ wykonywali w tym środowisku przez wiele lat dobrą robotę. Mam tu na myśli np. prof. Pasierbińskiego i prof. Barteckiego. Nie wiem również, czy wszyscy wymienieni są rzeczywiście dla polskiej, współczesnej, marksistowskiej pedagogiki najbardziej reprezentatywni, tym bardziej że właściwie żadna z tych osób poza prof. Suchodolskim nie zajmuje się socjalistyczną teorią wychowania.

Faktem natomiast jest, że np. w Uniwersytecie Warszawskim teoria wychowania została sprowadzona do pedagogiki ogólnej i do wychowania estetycznego, od kilku już bowiem lat funkcjonujący uprzednio zakład teorii wychowania przestał po prostu istnieć. I być może autor wypowiedzi, myśląc w kategoriach środowiska warszawskiego, zapomniał o istnieniu innych pedagogicznych środowisk. Ale na szczęście przynajmniej w niektórych wydawnictwach środowiska te nie zostały pominięte i stąd coś niecoś możemy o nich wiedzieć. Wiemy np., że problematyką wychowawczą zajmuje się WSP w Gdańsku, Uniwersytet A. Mickiewicza w Poznaniu, WSP w Katowicach. Wiemy również, że coś niecoś robi się z tego zakresu w resortowym Instytucie Pedagogiki.

Chyba najbardziej reprezentatywne dla tej roboty publikacje, bo mające wiązać teorię z praktyką, ukazały się w serii wydawniczej PZWS „Biblioteka Nauczyciela.”

Dla przykładu zatem nawiązemy do kilku pozycji z zakresu właśnie teorii wychowania, do pozycji, które ukazały się w niezbyt oddalonych od siebie terminach w ciągu roku 1967/68. Są to:

B. Suchodolski — Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym, W-wa 1967.

H. Muszyński — Podstawy wychowania społeczno-moralnego, W-wa 1967.

A. Lewin — Jednostka i grupa w systemie wychowania kolektywnego, W-wa 1967.

J. Koblewska — Szkoła i środki masowego oddziaływania, W-wa 1967.

J. Wojnar — Nauczyciel i wychowanie estetyczne, W-wa 1968.

Spójrzmy na te pozycje z punktu widzenia: 1) ogólnej koncepcji wydawniczej; 2) merytorycznych ich treści; 3) przydatności dla szkoły i nauczyciela.

Reprezentują pogląd, że jeśli tworzy się serię wydawniczą, to wszystkie pozycje ukazujące się w tej serii powinny być powiązane jakąś główną, porządkującą myślą przewodnią. I chyba właśnie dlatego PZWS oddały redakcję naukową całej serii w ręce takich wybitnych pedagogów, jakimi są prof. Suchodolski i prof. Okoń. Ale pomimo że czytam uważnie wszystkie z tego zakresu książki, tej myśli przewodniej nie dostrzegłam. Przeciwnie! Każda z prezentowanych pozycji jest odrębną zupełnie z punktu widzenia pojęciowego, metodologicznego i konstrukcyjnego pozycją. Takie odrębności charakterystyczne są również dla książek, które wymieniałam. W książce prof. Suchodolskiego znajdujemy filozoficzną analizę współczesnej cywilizacji, stanowiącej źródło dla określenia celów wychowania socjalistycznego. Analizę taką autor przeprowadzał i w innych swoich dziełach, ale tak precyzyjne określenie celów wychowania spotykamy dopiero w tej książce (będącej zresztą jedną z trzech równocześnie niemal i na ten sam temat opublikowanych przez prof. Suchodolskiego książek). Osobiście uważam, że koncepcje prof. Suchodolskiego są wartościowym wkładem do socjalistycznej teorii wychowania i stanowią poważną podstawę dla jej dalszego rozwoju. Gdyby odpowiednio zorganizowane zespoły pedagogów, rezygnując z ambicji zaczynania sprawy wciąż od początku, zechciały się wokół tych koncepcji skupić i zakorzenić je w trybie badawczym w empirii, meli- byśmy już pewnie od tej pory rozbudowaną, uzasadnioną i przydatną dla praktyki teorię wychowania. Ale właśnie na tle wymienionych książek można odczuć, jak jesteśmy od tego odlegli. Książka M. Muszyńskiego podejmuje w gruncie rzeczy całą problematykę wychowawczą od nowa i w zasadniczym przeciwstawieniu się temu punktowi widzenia, który reprezentuje prof. Suchodolski. Utożsamiając cele z zadaniami (co zresztą czyni również B. Suchodolski) określa te zadania na własną

rękę w odniesieniu do różnych okresów rozwojowych dzieci i młodzieży. Niesłychanie cenne jest ustawienie całości problematyki w kontekście empirii. Jest w książce również wiele cennych szczegółowych propozycji, po stronie których bym się opowiedziała. Ale wiele zadań zaproponowanych przez autora właśnie z punktu widzenia empirii można podać w wątpliwość. Wydaje się, że autor nie dysponował jeszcze zbyt obszernym materiałem badawczym i dlatego dla każdego, kto zna praktykę szkolno-oświatową, niektóre sformułowania są nie do przyjęcia. Myślę również, że H. Muszyński miałby ułatwione zadanie podejmując, kontynuując i rozwijając analizy przeprowadzone przez B. Suchodolskiego.

W koncepcji doc. Muszyńskiego razi mnie również wyekspozowanie znaczenia działań wychowawczych typu „bodziec-reakcja”. Na tym tle proces aktywizacji dziecka stanowi jak gdyby obce ciało zawieszona w próżni.

Nieco lepiej i pełniej zostały sprawy aktywizacji przedstawione w książce A. Lewina. I ta książka stanowi jednak w stosunku do obu poprzednich odrębną koncepcyjnie i metodologicznie całość, akcentując przede wszystkim samą technikę tworzenia kolektywu i przeciwstawiając samo pojęcie kolektywu aparaturze pojęciowej, którą operuje H. Muszyński (zespół, grupa). Doc. Lewin zupełnie niepotrzebnie podejmuje w swojej książce polemikę z innymi autorami, np. ze Zbigniewem Zaborowskim. Nie jest to odpowiednie na tego rodzaju polemikę miejsce.

Reasumując: nic dziwnego, że nauczyciele skarżą się na poczucie zagubienia i dezorientacji. „Co autor, to nowa koncepcja — mówią — jak gdyby o licytację pomysłów tutaj chodziło”.

W żadnej z omawianych książek nie został należycie rozwinięty problem treści wychowania. (Prof. Suchodolski zajmował się nim fragmentarycznie w ramach innych mniejszych publikacji). Mówiąc szczerze literatura tych prac wzbudziła we mnie samej poczucie dezorientacji. Czy my, pedagogowie, sami wiemy, o co chodzi, kiedy mówimy o treściach? Wymieniamy wówczas przecież szereg zupełnie ogólnych i abstrakcyjnych pojęć. A przecież w tym właśnie miejscu spotyka się wychowanie z nauczaniem. W tym też miejscu zarysowują się wyraźne, a nie deklaratywne jedynie aspekty ideologiczne wychowania.

Również problem zaangażowania, który w moim przekonaniu jest węzłowym problemem, umożliwiającym przezwycięzenie w wychowaniu tendencji technokratycznych i instrumentalistycznych, nie doczekał się dostatecznego opracowania. Odnoszę wrażenie, jak gdyby pedagogika zatrzymała się w tej sprawie na tym, co zrobił prof. Suchodolski, tj. na analizie i interpretacji dzieł Marksa, nie posuwając się ani o krok naprzód. Sądzę, iż szanse przezwyciężenia tego impasu związane są z umiejętnością ogarnięcia problemu z innej płaszczyzny, a mianowicie z płaszczyzną umożliwiającą analizę sytuacji charakterystycznych dla pracy produkcyjnej ludzi i dopiero w wyniku tej analizy rozważenie procesu angażowania ludzi w różnym wieku w konkretne sprawy socjalizmu.

Jakościowo odrębnymi pozycjami (znów niestety odrębnymi) są książki I. Wojnar i J. Koblewskiej. Tematycznie są one ze sobą pokrewne, ale faktycznie nawet przy tym „pokrewieństwie” w minimalnym stopniu korespondują ze sobą.

Pozycja J. Koblewskiej spełnia w moim przekonaniu wszelkie warunki książki przydatnej dla szkoły i nauczyciela. Napisana jest językiem rzeczowym i jasnym, stawia diagnozę dotyczącą istniejącego stanu rzeczy w zakresie oddziaływania środków masowej komunikacji (w oparciu o badania empiryczne), na tle tej diagnozy pokazuje, z jakimi trudnościami boryka się wychowawca i co jest w związku z tym do zrobienia na terenie szkoły. Szczególnie cenne jest zaakcentowanie roli treści przekazywanych przez środki masowego oddziaływania, pokazania na konkretnych przykładach negatywnych i pozytywnych wpływów wywieranych przez te treści na dzieci i młodzież oraz zarysowanie drogi umożliwiającej przezwycięzenie przez szkołę siły działania wpływów negatywnych.

Praca I. Wojnar, w moim przekonaniu nie spełnia roli książki przeznaczonej dla powszedniego użytku nauczycieli. Pisana jest językiem trudnym, sygnalizującym fragmentarycznie myśli różnych autorów, co robi wrażenie erudycyjnego potraktowania problematyki, ale co z punktu widzenia koncepcji całości, logicznego i konsekwentnego rozwinięcia głównych wątków nie jest w gruncie rzeczy potrzebne. Autorka nie rozwija ani nie wyjaśnia w stopniu dostatecznym zagadnienia moralnego oddziaływania sztuki. Sprowadzenie problemu do wychowania przez „anty-wzory”, „człowieka wrażliwego i zdolnego do posiadania własnej przeżytej prawdy moralnej” (str. 58—59) nie jest dostatecznie jasnym dla wychowania wnioskiem, a w kontekście wypowiedzianej w poprzednim rozdziale wątpliwości, co do wychowawczych funkcji „kształcenia moralnego i patriotycznego” na lekcjach języka polskiego, które „wykluczało niemal artystyczną interpretację literackich utworów” (s. 44), czytelnik może ulec zupełnej dezorientacji. Najlepsze są w książce fragmenty dotyczące integrującej roli sztuki. Zarówno teoretyczne naświetlenie problemu, jak i propozycje dla szkoły zostały — jak sądzę — przez autorkę dogłębnie przeanalizowane i opracowane, stanowiąc cenny własny wkład w dzieło wychowania.

Reasumując: seria wydawnicza „Biblioteka Nauczyciela” jest typowym odzwierciedleniem stanu istniejącego w polskiej teorii wychowania; stanu, który wyraża się brakiem współpracy między poszczególnymi pedagogami, brakiem kompleksowego planu zespołowych i przenikniętych ideologią marksistowską badań, zatomi-zowaną polityką wydawniczą, której samotne wysiłki Wydawnictwa nie są w stanie przewyżczyć. W różnych ośrodkach różni pracownicy podejmują izolowane próby zrobienia czegoś pożytecznego. Zrażeni sposobem działania pedagogicznej „elity” podejmują te próby często w negacji już istniejącego dorobku. Posuwają się też naprzód drogą prób i błędów. Być może dojdą wreszcie do wartościowych rozwiązań. Ale marnotrawstwo energii i wysiłku nie jest w czasach współczesnej organizacji i w świetle palących potrzeb wychowania czymś, co można usprawiedliwić.

Jeśli nie znajdziemy w najbliższym czasie właściwych form organizacyjnych dla badań nad wychowaniem, form umożliwiających szeroki udział w tych badaniach nauczycieli — wychowawców wszystkich szczebli i typów naszego szkolnictwa i oświaty, pedagogika będzie nadal „dreptała” w miejscu. Szeroki front badawczy musi być przy tym wspierany przez odpowiednio zarysowaną płaszczyznę merytoryczną, a zarazem ideowej dyskusji. Miejscem konfrontacji pomysłów i koncepcji, ściernia się nie sprawdzonych jeszcze poglądów w namiętnych polemikach między reprezentantami pedagogicznej teorii nie powinien być rynek wydawniczy. Nie powinny być nim również konferencje doskonaleniowe nauczycieli. Są od tego łamy czasopism, są od tego sesje naukowe, sympozja i zjazdy. W publikacjach książkowych winno się, podobnie jak to jest w innych dyscyplinach, preferować prace empirycznie zweryfikowane, jeśli dyskusyjne, to w sensie konfrontacji różnych wyników już przeprowadzonych badań, prace przydatne w praktyce dzięki merytorycznej i ideologicznej zgodności zawartych w nich pojęć i wskazań wychowawczych oraz jako podstawowe — prace o charakterze metodologicznym.

Rozwojowi szerokiego frontu badań winno sprzyjać również wzmocnienie i faktyczne zrównanie w prawach pedagogicznych ośrodków prowincjonalnych. Nie widzę żadnego powodu, dla którego każda sprawa „prowincjonalnego” pedagoga musi być zaakceptowana przez warszawski „autorytet”. Nie widzę powodu, dla którego zmusza się ludzi do zabiegania o względy niewielkiej i bezradnej w obliczu własnych kłopotów pedagogicznej grupy.

Prawdziwy autorytet, autorytet „wyzwalający”, a nie „krępujący” wyrasta na innej drodze, wyrasta przede wszystkim w trybie dobrowolnego uznania wiedzy, umiejętności i społeczno-moralnej postawy drugiego człowieka. Myślę, że wraz z wpływem czasu będziemy coraz częściej obserwowali wzrost takich właśnie pedagogicznych autorytetów.

W SPRAWIE BADAŃ WYNIKÓW NAUCZANIA PRZEPROWADZONYCH PRZEZ CENTRALNY OŚRODEK METODYCZNY W 1966 ROKU

Treść: 1. Wprowadzenie; 2. Pozorna reprezentatywność; 3. Problem podstawowej jednostki organizacyjnej badań; 4. Niektóre słabości w przebiegu badań; 5. Błędna interpretacja wyników; 6. Zakończenie: propozycje dalszych badań.

1. Wprowadzenie

W 1966 roku Centralny Ośrodek Metodyczny, z udziałem pracowników okręgowych i powiatowych ośrodków metodycznych oraz wielu nauczycieli, przeprowadził masowe badania wyników nauczania w szkołach podstawowych całego kraju. Rezultaty i wnioski z tych badań opublikowano w cyklu artykułów w 1967 r. w *Nowej Szkole*. Imponujący jest rozmach tego przedsięwzięcia, godny uznania jest wysiłek jego autorów, organizatorów i realizatorów.

Potrzeba systematycznej i wielostronnej diagnozy stanu pracy szkół, warunków powodzenia w tej pracy, przyczyn braków i niedociągnięć jest chyba poza wszelką dyskusją. Realizujemy socjalistyczną ideę szkoły jednolitej, dającej równe szanse młodzieży z wszelkich środowisk i szanse te wyrównującej. Chcąc dojść do jednolitego poziomu wyników nauczania i wychowania w szkołach pracujących w niejednolitych wciąż i zmiennych, dynamicznych warunkach społecznych, musimy dysponować stale jak najbardziej adekwatnym obrazem stanu realizacji przyjętych celów, zadań programowych. Dla szczegółowego, zasadnego planowania kolejnych etapów rozwoju ustroju szkolnego, dla polityki szkolnictwa wszystkich szczebli — diagnoza, zwłaszcza stwierdzenie stanu i przyczyn niedostatków lub niedociągnięć jest podstawowym narzędziem działania. Mówiono sporo na ten temat na konferencji metodologicznej w Instytucie Pedagogiki w 1966 roku¹, z drugiej jednak strony niewiele w tym zakresie w Polsce się robi. Toteż w publikacji podsumowującej dwudziestoletni dorobek powojenny pedagogiki polskiej znajdziemy bardzo mało informacji na temat empirycznych, terenowych badań nad funkcjonowaniem szkoły². Zrozumiałe jest zatem, że postulat badań nad różnymi aspektami szkół różnych szczebli i typów pada często ze strony socjologów wychowania, na przykład profesorów: Stanisława Kowalskiego i Jana Szczepańskiego, przy różnych okazjach³. Nader często postulat ten pada ze strony teoretyków ustroju szkolnego oraz specjalistów od badania niepowodzeń szkolnych.

Stąd też waga tego typu inicjatyw, jaką podjął COM — nie pierwszy już raz — jest szczególna.

Pragniemy jednak krytycznie ustosunkować się do koncepcji badań wyników nauczania przeprowadzonych w 1966 roku, gdyż uważamy, że masowe badania nad różnymi aspektami funkcjonowania szkoły jako instytucji muszą być przygotowywane i przeprowadzane ze szczególną starannością i odpowiedzialnością. Tymczasem w koncepcji i realizacji badań COM popełniono, naszym zdaniem, zasadnicze błędy, które spowodowały, że cele badań, wbrew przekonaniu ich kierowniczkii, nie zostały osiągnięte. Zamiast ukazać obraz wyników pracy szkoły polskiej, odsłonić braki

¹ Metodologiczne problemy pedagogiki. Red. H. Muszyński, Wrocław 1967, Ossolineum.

² Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Red. B. Suchodolski, Wrocław 1965, Ossolineum.

³ Por. na przykład: Kowalski S.: Udział socjologii w badaniach procesów wychowawczych. (W:) Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką. Red. B. Suchodolski, Warszawa 1966, Nasza Księgarnia oraz Szczepański J.: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. Warszawa 1963, PWN.

w tej pracy, a zwłaszcza ich przyczyny, badania przyczyniły się do przesłonięcia niektórych zasadniczych problemów naszego szkolnictwa.

Nie będziemy tu analizować stopnia diagnostyczności testów (zadań) użytych w badaniach od strony ich treści, pod względem reprezentacji najważniejszych zagadnień programowych. Jest to rzeczą dydaktyków szczegółowych. Pragniemy ustosunkować się do całości badań z jednego przede wszystkim punktu widzenia: o ile przyczyniły się one do ukazania stanu realizacji podstawowej zasady naszego ustroju szkolnego — zasady jednolitości. Każde bowiem reprezentatywne badanie osiągnięć szkolnych — a za takie, w opinii swoich autorów, badania COM z 1966 r. uchodzą — uwzględniające typy organizacyjne szkół i typy środowisk społecznych szkół i uczniów pozwalają odpowiedzieć w jakimś zakresie na to centralne pytanie. Bez znajomości stanu i warunków realizacji zasady demokratyzacji szkoły na szczeblu podstawowym nie jest możliwa pełna odpowiedź na pytanie o ów stan i warunki w szkolnictwie średnich i wyższych szczebli. A zatem, czyniąc przedmiotem analizy krytycznej dwa głównie artykuły K. Kuligowskiej w numerach 1 i 7/8 *Nowej Szkoły* z 1967 r.⁴, stawiamy sobie trzy przede wszystkim pytania: 1) czy badania COM były reprezentatywne dla szkół o różnych poziomach organizacyjnych i dla różnych typów środowisk, 2) czy przebieg badań gwarantował rzetelność ich wyników, 3) czy i na ile poprawna była interpretacja wyników?

2. Pozorna reprezentatywność

Jednym z celów badań było ustalenie zależności poziomu wyników pracy szkoły od „środowiska, w jakim znajduje się szkoła” i od poziomu organizacyjnego szkoły. Czy więc badana próba szkół podstawowych była reprezentatywna ze względu na te dwa parametry (środowisko szkoły i jej poziom organizacyjny)?

Badaniem objęto ponad 5% szkół polskich dobranych według arbitralnie ustalonego kryterium: połowę badanych jednostek miały stanowić szkoły wiodące, a drugą połowę — inne szkoły „o możliwie zbliżonych warunkach pracy” (s. 15). A zatem badaniami objęto próbę celową (a nie losową) szkół o warunkach względnie optymalnych. Wnioski wyciągnięte z tych badań mogły więc tylko z tego jednego powodu dotyczyć wyłącznie poziomu pracy szkół podstawowych o takich właśnie warunkach powyżej (na ile?) przeciętnej dla kraju. W żadnym wypadku nie wolno było wyciągać wniosków, co do poziomu wyników w szkołach podstawowych w kraju, bo nie mamy tu do czynienia z reprezentacją szkół polskich w ogóle.

Na liście szkół wytypowanych do badań „dokonano niezbędnych korekt”. Okręgowe ośrodki metodyczne w 50 przypadkach skorzystały z możliwości z m i a n y s z k o ł y. Celem tego zabiegu, jak to przyznaje K. Kuligowska, było wyeliminowanie z badań szkół, które napotkały „obiektywne trudności w realizacji programów nauczania” (np. choroba czy zmiana nauczyciela). Te „obiektywne trudności” towarzyszą losowo szkolnictwu zawsze. Wyeliminowanie ich oznaczało dalsze odstąpienie od próby reprezentatywnej szkół podstawowych w kraju na rzecz celowej grupy szkół o lepszych warunkach. Nie wiemy nic o tym, jakimi szkołami zastąpiono te z „trudnościami”, ale zapewne nie takimi, które mogły zaniżyć wyniki badań.

Badaniami objęto wyłącznie tzw. szkoły wysoko zorganizowane, tzn. szkoły z najwyższą klasą VII. W reprezentatywnych badaniach fakt zupełnego wyłączenia z badań wiejskich szkół niepełnych z ostatnią klasą IV, V lub VI jest zupełnie nieuzasadniony. Jest nieuzasadniony tym bardziej,

⁴ Kuligowska K.: Badanie wyników nauczania w roku 1966. *Nowa Szkoła* 1967 nr 1, s. 14—19 oraz O współzależności między wynikami nauczania a przygotowaniem nauczyciela. *Nowa Szkoła* 1967 nr 7/8, s. 10—18.

że badaniami objęte były klasy IV i VI. Szkoły niepełne stanowiły tymczasem aż 35,3% ogółu szkół wiejskich w Polsce i uczyło się w nich 17,7% wszystkich uczniów mieszkających na wsi (dane te podawane za prof. M. Falskim dotyczą roku szkolnego 1959/60, nie dysponowaliśmy nowszymi — równie ścisłymi — danymi⁵). Te same procenty dla wszystkich szkół podstawowych w Polsce wynosiły odpowiednio: 30,6% ogółu szkół i 10,2% ogółu uczniów. Zaznaczyć przy tym warto, że pod względem proporcji szkół niepełnych i wysoko zorganizowanych istnieje w Polsce bardzo silne zróżnicowanie terenów rolniczych i uprzemysłowionych. I tak np. w województwie olsztyńskim aż 46,4% ogółu szkół (a 57% wiejskich) stanowiły wtedy szkoły niepełne. Niewiele niższy odsetek był w województwach: koszalińskim i szczecińskim. Tymczasem na przykład w województwach: katowickim, kieleckim i krakowskim procent szkół niepełnych układał się znacznie poniżej średniej krajowej. Tak więc reprezentacji bardzo poważnej części szkół, bo około 1/3, nie uwzględniono wcale w badaniach. Co więcej, można żywić uzasadnione przypuszczenie, a nawet przekonanie, że to właśnie te szkoły pracują w najtrudniejszych warunkach lokalowych, kadrowych, środowiskowych. Są to przecież szkoły z klasami łączonymi, bez klas-pracowni, niedofinansowane ze względu na małą ilość dzieci. W marcu na Plenum ZG ZNP w referacie i w dyskusji przedstawiono braki w tego typu szkołach w zakresie obsady nauczycielami-specjalistami⁶. Nauczyciele przeżywają w tych małych wsiach, często peryferyjnych, trudności adaptacyjne, a z kolei asymilacją nauczycieli przez środowisko nie zawsze najlepiej wychodzi szkole. Nie w pełni znikł konflikt obowiązków dziecka w gospodarstwie i obowiązków szkolnych ucznia. Wybitny socjolog prof. Józef Chalasiński we wstępie do I tomu „Młodego pokolenia wsi Polski Ludowej” („Awans pokolenia”) pisze: „Jakkolwiek (...) wieś i w ogóle prowincja w ciągu dwudziestolecia przeszły olbrzymie przeobrażenia składające się na ich wielki awans społeczno-kulturowy, to jednocześnie dysproporcje pomiędzy kulturowymi warunkami życia w miastach i poza miastem nie przestają być dominującym problemem społeczno-kulturowej struktury naszego kraju (...). Niepokojąco kształtuje się pod tym względem sytuacja w szkolnictwie: szkoła wiejska jest słabym ogniwem naszego szkolnictwa zarówno pod względem kwalifikacji nauczycieli, jak i warunków pracy nauczycieli oraz poziomu nauczania” (s. 27). Maria Trawińska-Kwaśniewska w wyniku analizy pamiętników młodzieży wiejskiej dochodzi do następującej konkluzji: „Jest jednak grupa dzieci, dla których szkoła stanowi jeszcze jeden obowiązek w łańcuchu ich zajęć. Jest grupa dzieci, która miała trudności z dostępem do szkoły, wynikające z przeciążenia pracą w gospodarstwie bądź też ze zbytnej odległości do szkoły, rzadziej z niezrozumienia ze strony rodziców (często natomiast z niechęci opiekunów wykorzystujących sieroctwo pamiętnikarza). Wiek szkolny jest uważany za wiek, w którym dziecko podoła także cięższemu obowiązkowi w gospodarstwie”⁷. Szczególnie ostro, na pełnym materiale statystycznym w skali państwa, ukazuje wpływ stopnia organizacyjnego szkoły i „przywileju miejsca zamieszkania” na poziom pracy szkoły prof. Marian Falski⁸. Coraz więcej na ten temat publikacji w czasopismach społeczno-politycznych, a także pedagogicznych. Przypomnijmy jeszcze, że problem wyrównania poziomu niepełnej szkoły wiejskiej jest problemem światowym, szczególnie jednak mocno dostrzeganym i najpełniej rozwiązywanym w państwach socjalistycznych⁹. Przypomnijmy wreszcie, że prob-

⁵ Falski M.: *Problematyka organizacyjna szkolnictwa średnich szczebli*. Wrocław 1966, Ossolineum s. 12.

⁶ Patrz: *Głos Nauczycielski* 1968, nry 12 i 13.

⁷ Nad pamiętnikami młodzieży wiejskiej. Wybór i opracowanie Barbary Weber Warszawa 1965, Iskry, s. 109.

⁸ Falski M.: op. cit. oraz artykuły we *Wsi Współczesnej*.

⁹ Por. Zakowa M.: *Szkoła wiejska tematem obrad UNESCO Klasy Łączone 1958*, nr 6, s. 296—306.

lem szkół podstawowych na wsi jakoś się wiąże z nieproporcjonalnym udziałem młodzieży chłopskiej w szkołach średnich i wyższych¹⁰.

Jakie więc intencje kierowały autorami badań, że nie uwzględnili tak poważnego procentu szkół, które zarazem stanowią najpoważniejszy z punktu widzenia polityki szkolnej problem do rozstrzygnięcia? Trudno dać tu odpowiedź, ale z całą pewnością fakt ten nie mógł pomóc w postawieniu problemu szkoły wiejskiej, a tym bardziej w jego rozwiązaniu.

Równie niewytłumaczalny, zawyżający wyniki i pogłębiający niereprezentatywność badań jest fakt nieuwzględnienia w nich odpowiedniej reprezentacji wiejskich szkół wysoko zorganizowanych o liczbie nauczycieli poniżej 6. Szkół takich w r. szk. 1965/66 było 9552, tzn. blisko połowa wszystkich szkół w kraju — pisze o tym sama autorka (nr 1/67, s. 15). Badaniami objęto tylko 6 (sic!) szkół o 3—4 nauczycielach i 64 szkoły o 5 nauczycielach, czyli łącznie zaledwie 0,73% szkół wysoko zorganizowanych o obsadzie do 5 nauczycieli. Szkoły tego typu stanowią około 7% próby, podczas gdy stanowić powinny prawie 50% (przy założeniu, że podstawową jednostką badań jest jedna szkoła, a nie jeden uczeń). Fakt, że w szkołach tych uczy się mniejsza część uczniów, nie jest przekonywający, gdyż uczniowie szkół wysoko zorganizowanych o liczbie nauczycieli 3—5 stanowili w roku szkolnym 1965/66 aż 21,3% uczniów. Co piąte dziecko polskie chodzi do takiej szkoły! Kierownictwo badań znakomicie uświadamiało sobie ten fakt. Żeby podkreślić, jak znaczny jest ten błąd w doborze próby reprezentatywnej, przypomniemy, że w roku szkolnym 1965/66 ogółem w Polsce 27,6% szkół stanowiły szkoły z ostatnią klasą niższą niż VII (w tym 26,0% szkoły z ostatnią klasą IV). Szkoły o liczbie nauczycieli 1—5 stanowiły wtedy 73,2% ogółu szkół wiejskich (było ich 16 409 na ogólną ilość 22 425). Do szkół tych uczęszczało 46,5% uczniów (1 254 937) mieszkających na wsi¹¹.

Nie objęto więc badaniami reprezentacji znacznej większości szkół wiejskich, pracujących w najtrudniejszych warunkach. Autorka jednak jest zdania, że taki dobór próby szkół „nie wpłynął decydująco na ogólne rezultaty badań” (nr 1/67, s. 15).

Zasadnicze zastrzeżenia — naszym zdaniem — budzi zakres badań z punktu widzenia środowiska uczniów. Badaniami objęto 3,5% szkół wiejskich z najwyższą klasą VII (a około 2,4% szkół wiejskich w ogóle), podczas gdy objęto nimi 11,8% ogółu szkół miejskich z najwyższą klasą VII. Kierowniczka badań uzasadnia proporcje doboru szkół (528 we wsiach i osiedlach, 478 w miastach) tym, że w szkołach wiejskich uczy się mniej więcej połowa uczniów. Jeżeli więc intencją autorów koncepcji badań było objęcie 5% uczniów szkół wiejskich i około 5% uczniów szkół miejskich, to do badań należało dobrać odpowiednio większą ilość — mniejszych przecież — szkół wiejskich i mniejszą ilość — liczebniejszych — szkół miejskich. Tak jednak nie postąpiono. Ale nie na tym polega największy błąd w doborze reprezentacji uczniów szkół wiejskich pod omawianym względem. Błąd w badaniach polega przede wszystkim na tym, że — jak wykazaliśmy wyżej — uczniowie szkół wiejskich nie stanowili losowej, choćby 2,4-procentowej, próby wszystkich uczniów mieszkających na wsi, lecz znaczną reprezentację uczniów szkół podstawowych wysoko zorganizowanych o pełnej obsadzie nauczycieli. Jeżeli odejmiemy bowiem od ogółu (528) szkół wiejskich owe 70 szkół o 3—5 nauczycielach, to łatwo obliczyć, że znaczną większość w badaniach (458), bo aż 86,7% stanowiła reprezentacja szkół wiejskich stanowiących znaczną mniejszość szkół

¹⁰ Por. Michajłow W.: Konferencja ministrów oświaty i szkolnictwa wyższego krajów Europy. *Życie Szkoły Wyższej* 1968, nr 3, s. 3—23.

¹¹ Dane wg Rocznika Statystycznego Szkolnictwa 1944/45 — 1966/67. Warszawa 1967, GUS.

wiejskich (26,8%)¹², i to mniejszość w doborowych, najlepszych warunkach. Przyjęta proporcja szkół wiejskich i miejskich nie zapewniła w badaniach, mimo zapewnień autorki, względnej równowagi ilościowej uczniów mieszkających na wsi i w mieście. I choć autorka przyznała, że na skutek różnic w ilości uczniów w klasach szkół wiejskich i miejskich wielkość procentowa próby uczniów była mniejsza od wielkości próby szkół o około 1%, to nie ujawniła, jakie były rzeczywiste proporcje poddanych badaniom uczniów ze wsi i z miasta. Tymczasem, biorąc pod uwagę proporcje badanych szkół i globalne ilości uczniów w szkołach odpowiednich typów podane w „Roczniku Statystycznym Szkolnictwa”, dochodzimy szacunkowo, że przebadano co najmniej 3 razy więcej uczniów mieszkających w mieście niż uczniów mieszkających na wsi.

Nie ma więc żadnej empirycznej podstawy do uznania próby szkół i uczniów za reprezentatywną dla całego szkolnictwa podstawowego i wyniki badań traktować należy z dużą rezerwą, z poprawką na to, że jest to obraz wybranej grupy szkół, pracujących w warunkach znacznie odbiegających od przeciętnych. Dlatego też byliśmy niezwykle zaskoczeni czytając odwrotną w tej sprawie konkluzję autorki: „Wszystkie przytoczone powyżej fakty i liczby pozwalają stwierdzić, że prawidłowości i wyniki uzyskane w niniejszych badaniach, aczkolwiek uzyskane tylko przez 5% szkół, mogą być traktowane jako reprezentatywne i dla ogółu szkół w kraju i dla ogółu szkół w okręgu” (nr 1/67, s. 15).

3. Problem podstawowej jednostki organizacyjnej badań

Z wyżej zarysowanej analizy wynikało, że autorka artykułów (czy może autorzy koncepcji) niejednolicie i niekonsekwentnie podchodzili do tego, co należy uznać za jednostkę podstawową w tych badaniach: szkołę, ucznia czy okręg szkolny. W zasadzie mówi się tam najczęściej o doborze reprezentacji szkół, ale wobec jaskrawego odejścia od zasady próby losowej szkół, wobec ominięcia zasadniczych proporcji typów organizacyjnych szkół i typów środowiskowych autorka stwierdziła, że chodzi o środowisko uczniów. Wyróżnia ona przy tym w zasadzie dwa tylko typy środowisk: wiejskie i miejskie, choć gdzie indziej jest także mowa o trzecim typie „miasto mniejsze”. Tymczasem podział taki jest — naszym zdaniem — anachroniczny i budzi zasadnicze zastrzeżenia. I to nie dlatego, że — jak sądzą przedwcześnie niektórzy — nowe warunki społeczne, ekonomiczne i polityczne dokonały całkowitego wyrównania poziomu życia w różnych środowiskach. Podział ten jest nieaktualny dlatego, że w kategorii administracyjnej „wieś”, „osiedle”, „miasteczko”, „miasto” mieści się wielość zupełnie odmiennych jakościowo i ilościowo typów zbiorowisk ludzkich, typów środowisk wychowawczych, warunków pracy szkoły jako instytucji. Socjologowie zastąpili dawny, dychotomiczny podział „wieś — miasto” różnymi próbami continuum, ciąglej, dynamicznej linii kierunku przemian wieś tradycyjna — wieś zmodernizowana. Różne przy tym przyjmowane są kryteria podziału wsi na typy¹³. Na przykład kryterium takim może być struktura społeczno-zawodowa mieszkańców wsi, kierunki produkcji rolniczej, struktura agrarna wsi. Wsie — skupiska rodzinnych gospodarstw chłopskich — istnieją obok wsi opartych na gospodarce zespołowej i państwowej. Ważnym kryterium zróżnicowania wsi może być stopień zorganizowania wsi jako całości wytwórczej, stopień skupienia instytucji społecz-

¹² Tamże.

¹³ O typach i typologiach wsi pisali m. in.: Gałęski B.: Socjologia wsi. Pojęcia podstawowe. Warszawa 1966, PWN, s. 102—112 i Winclawski W.: O potrzebie typologii wiejskich środowisk wychowawczych. *Klasy Łączone* 1967, nr 2, s. 49—53.

nych i państwowych. Inaczej pracuje szkoła w dużej wsi centralnej będącej siedzibą rady gromadzkiej, GS-u, a inaczej we wsi peryferyjnej, inaczej we wsi w pobliżu osiedla przemysłowego czy dużego miasta, a inaczej we wsi względnie izolowanej. Inne warunki mają uczniowie we wsi rozproszonej, o dużych odległościach, jeszcze inne we wsi skupionej. B. Jałowicki dzieli wsie na typy wedle stopnia ich urbanizacji, biorąc pod uwagę 12 wskaźników: odsetek ludności utrzymującej się z zajęć nierolniczych; wskaźnik osób utrzymywanych; odsetek ludzi starych; liczba ludności w osiedlu; odsetek pracowników umysłowych; standard życia; odsetek posiadaczy indywidualnych środków transportu; odsetek dzieci w szkołach nierolniczych; odsetek posiadaczy telewizorów; wielkość rodziny; odsetek nowych przybyszów wśród ogółu ludności i odsetek kontaktów z rodziną w miejscu zamieszkania ¹⁴.

Podobnie jest z miasteczkami czy małymi (mniejszymi) miastami. Różna jest ich wielkość, struktura społeczno-zawodowa, rola w rejonie gospodarczym. Niczym nie różni się od dużej wsi centralnej osiedle zwane miastem, w którym pewna część osób zajmuje się rolnictwem, a reszta nastawiona jest na obsługę rejonu rolniczego. Jakże inne będą znów małe miejscowości „sypialniane”, w których mieszkają głównie dojeżdżający do wielkiego miasta robotnicy i pracownicy umysłowi. Inaczej wreszcie przebiega życie, a w nim warunki do nauki, aspiracje młodzieży, jej plany życiowe w miasteczku rejonu zaczynającego uprzemysławiać się, a inaczej w małym mieście w rejonie w dojrzałym, komplementarnym etapie uprzemysłowienia. Są małe miasta zmajoryzowane przez węzeł kolejowy, duży zakład przemysłowy, turystykę itd.

A wielkie miasto? Inne zapewne są warunki pracy szkół w robotniczym Targówku warszawskim, a inne też w Śródmieściu. Są stare, rozproszone dzielnice i nowo powstające zwarte osiedla spółdzielcze.

Te uwagi, przykłady świadczą o silnym zróżnicowaniu środowisk, w których pracują szkoły. Jakże inne typy środowisk, jakie w nich czynniki sprzyjają, a jakie hamują pracę jednolitej szkoły? — to zupełnie kapitalne zagadnienie, na które nie mamy, niestety, odpowiedzi.

Badania COM nie uwzględniły tego zróżnicowania. Naszym zdaniem należało, przy traktowaniu szkoły i jej konkretnego środowiska jako podstawowej jednostki badań, uwzględnić przynajmniej strukturę społeczno-zawodową mieszkańców, typ rejonu gospodarczego, rodzaj związków funkcjonalnych z rejonem i społeczeństwem globalnym, a na wsi — także stopień urbanizacji miejscowości. Były tu dwie drogi: 1. Podzielić wszystkie obwody szkolne na tak przyjęte typy i wylosować odpowiednią reprezentację szkół. 2. Dokonać opisu kilku podstawowych, skategoryzowanych w kwestionariuszu cech środowiska szkoły i podziału dokonać po przebadaniu szkół wylosowanych wg kryterium organizacji szkoły i odpowiedniego klucza ilościowego szkół na wsi i w mieście. Ta druga droga wydaje się bardziej realna i bardziej ekonomiczna.

Również przy analizie badań od strony zależności warunków ucznia (a nie szkoły jako całości) i poziomu wyników nauczania w żadnej mierze nie może wystarczyć informacja: uczeń mieszkający na wsi, mieszkający w mieście. W tej samej szkole, w jednej klasie znajdują się uczniowie o zupełnie różnej sytuacji życiowej. Można było w naszym przekonaniu bez trudu ustalić: przynależność rodziny ucznia do jednej z kilku podstawowych kategorii zawodowych i społecznych, poziom bytowy rodziny, strukturę rodziny (duża, mała, pełna, niepełna, rozbita), stan opieki materialnej i wychowawczej w rodzinie, opóźnienia organizacyjne w szkole itp. Nie uczyniono tego, a przecież to mogłoby zasadniczo pomóc odpowiedzieć na podsta-

¹⁴ Jałowicki B.: Mierniki urbanizacji. Próba teoretycznego zarysowania problematyki. *Studia Socjologiczne* 1966, nr 3, s. 33—47.

wowe pytania o warunki sukcesów i niepowodzeń w realizacji programu leżące poza szkołą, w środowisku życia dziecka.

Krytyczna także nasuwa się refleksja, jeśli chodzi o zastosowanie województwa, okręgu szkolnego jako jednostki organizacyjnej badań. W zreferowanej koncepcji badań i w dotychczasowych sprawozdaniach z tych badań nie ma informacji, z której wynikałoby, że uwzględniono jakoś charakterystykę struktury i rozwoju społeczno-gospodarczego poszczególnych województw. Wykazaliśmy wyżej, przy okazji krytyki doboru próby ze względu na stopień organizacyjny szkół (punkt 3), że poszczególne województwa są bardzo zróżnicowane, jeśli chodzi na przykład o ilość szkół niepełnych i pełnych. Podobnie jest z warunkami kadrowymi, lokalowymi, sprawnością dydaktyczną szkół wyrażaną we wskaźnikach odpadu szkolnego i opóźnień w nauce. Badania Pracowni Ustroju i Organizacji Oświaty PAN wykazały, że to zróżnicowanie jest funkcją stopnia i dynamiki rozwoju ekonomiczno-społecznego województwa¹⁵. Powstaje jednak bardziej zasadnicze pytanie: czy w ogóle województwo może być jednostką badawczą? Jest ono zbyt duże i zbyt wewnątrznie zróżnicowane. Znacznie więcej wspólnego ma szkoła wiejska w powiecie lipnowskim w województwie bydgoskim ze szkołą wiejską w powiecie sierpeckim w województwie warszawskim niż ta ostatnia ze szkołą w mieście wojewódzkim czy miasteczku podstołecznym. A z drugiej strony, jak wiele różni tę samą szkołę wiejską w północno-wschodniej części rolniczego powiatu sierpeckiego od warunków pracy szkoły we wsi w bezpośrednim zasięgu wpływów płockiej petrochemii w tym samym województwie. Należałoby raczej analizować pewne grupy powiatów o wspólnych cechach i tendencjach rozwojowych, a najlepiej — rejony gospodarcze, korzystając z map gospodarczych, z publikacji Komitetu Przestrzennego Zagospodarowania Kraju PAN itp.

4. Niektóre słabości w przebiegu badań

Omówiliśmy dotąd krytycznie zagadnienie reprezentatywności badań wykazując, że badania COM objęły nie grupę losową, przypadkową, probabilistyczną, lecz grupę szkół, co do których można oczekiwać, że wszystkie lub prawie wszystkie mieszczą się w grupach szkół umożliwiających uzyskanie wyników znacznie powyżej przeciętnej krajowej.

Chcemy pokrótce wskazać obecnie, że istniały podczas trwania badań czynniki proceduralne jeszcze bardziej umożliwiające zawyżanie wyników:

Wytypowane do badań szkoły — a w nich odpowiedni, zainteresowani nauczyciele — zostały powiadomione o badaniach na miesiąc wcześniej. Umożliwiało to pewne przygotowanie uczniów do badań, nasilenie pracy potworzeniowej, utrwalającej.

Badania przeprowadzali nauczyciele szkoły, która została do nich wytypowana. Było to podyktowane chęcią „popularyzowania metod analizy jakościowej uczniów” i umożliwienia nauczycielom „autokontroli wyników”. Tak więc badania przeprowadzały osoby najbardziej zainteresowane tym, aby wyniki były jak najbardziej pozytywne. Badano przecież konkretne klasy i przedmioty w konkretnych szkołach. A zatem badano wyniki pracy zupełnie określonych nauczycieli. Ewentualne negatywne wyniki sprawdzianów uczniów mogłyby obciążać ich nauczycieli w opinii kierownictwa szkoły, kolegów, środowiska, władz administracyjnych powiatu i województwa. Wyniki pozytywne — odwrotnie. Otwarta w badaniach była droga dla takich faktów, jak: przemykanie oczu na niesamodzielną pracę uczniów, na „ściągnięcie”, podpowiadanie, pomaganie niektórym uczniom przez samych nauczycieli. To, że tendencja do ukrywania przez nauczycieli

¹⁵ Falski M.: op. cit.

rzeczywistych braków towarzyszyła badaniom, wykazała sama K. Kuligowska (nr 7—8, s. 15). Przytoczyła ona przykłady z badań nad znajomością ortografii i gramatyki, z których wynikało, że nauczyciele klas o słabszym przeciętnie poziomie badanych osiągnięć szkolnych pisali o sobie: „nie napotykałam trudności”, „nie miałam żadnych trudności w realizacji programu”. Dążenie do ukrycia braków swojej pracy, w pewnym stopniu dość naturalne, nie mogło być niespodzianką dla osób planujących badania i nie można było tego nie uwzględnić. Powszechnie bowiem znane i cytowane są prace polskich i zagranicznych pedagogów nad względnością i subiektywnością oceny nauczycielskiej oraz nad stosunkiem nauczycieli do wyników własnej pracy.

Podobny błąd w procedurze badań, zawyżający ich wyniki, popełniono w organizacji sprawdzania prac uczniowskich według odpowiednich instrukcji (kluczy). Nauczyciele sami ustalali poziom osiągnięć każdego badanego ucznia, zestawiali wyniki w tabeli zbiorcze dla klas. Poprawione prace uczniowskie i tabeli przekazywali do powiatowych ośrodków metodycznych, a te poprzez okręgowe do Centralnego. Na coraz to wyższych szczeblach ustalano coraz to ogólniejsze, szersze zestawienia. Operacje te zostały od początku (nauczyciele) do końca (OOM) wykonane przez ludzi zainteresowanych w ewentualnym zasłonięciu najciemniejszych stron wyników ich pracy. Nie wiemy i nie ustalimy już, o ile ta możliwość sztucznego podniesienia wyników badań została wykorzystana. W. Wierzbicki, omawiając wyniki nauczania matematyki w klasie VII, pisze: „Wyrwykowe przejrzenie prac wykazało, iż w rzeczywistości procent bezbłędnych odpowiedzi na pytanie 4b jest niższy, gdyż w niektórych wypadkach nauczyciel sprawdzający prace i kierownik powiatowego ogniska metodycznego, który weryfikował prace sprawdzone przez nauczyciela, zaliczyli do bezbłędnych odpowiedzi błędne”¹⁶. Również K. Kuligowska pisała, że podczas badań wyników nauczania spotykano się z „nieuzasadnionym optymizmem, różnorodnym zacieraniem trudności”, co autorka potępia dalej jako chęć „samouspokojenia”¹⁷. Autorka pisze też o liberalizmie nauczycieli. „Przykładów skłonności do ukrywania braków w pracy szkół można by przytaczać wiele”. Trudno przypuścić, żeby te fakty, te prawidłowości nie były autorce znane w czasie planowania i organizowania badań. Ten błąd w organizacji badań jeszcze bardziej obniża rzetelność ich przebiegu i wyników i zaufania do wniosków wyciągniętych na ich podstawie.

Rozumiemy, że problem maksymalnej obiektywizacji przebiegu samego pomiaru, kontroli rozwiązań i zestawiania wyników jest technicznie niełatwy do rozwiązania. Ale przyjąć chyba należy jako zasadę nie powierzania badań i opracowania ich wyników osobom zainteresowanym, ale ściśle mówiąc przedmiotowi badań — nauczycielom. I to nie dlatego, że nauczycielom należy programowo nie ufać, lecz dlatego, że zawsze będzie jakaś może nawet niewielka część osób, które „naciągają” wyniki, a niezależnie od rozmiarów tej części podważy to wartość całych badań. Zeby nie być tu źle zrozumianymi, zwłaszcza przez kolegów — nauczycieli (sami nimi jesteśmy), przytoczmy dwa podobne postulaty, wypowiedziane na tle badań pedagogicznych poza Polską.

F. W. Kułagin, kierownik Nowosybirskiego Obwodowego Instytutu Nauczycielskiego, pisał niedawno o stanie i perspektywach pracy szkół wiejskich z niepełną obsadą nauczycieli w swoim obwodzie¹⁸. Stwierdził on, że poziom wiadomości z języka ojczystego i arytmetyki u uczniów szkół niepełnych („małokomplektnych”)

¹⁶ Wierzbicki W.: Wyniki nauczania matematyki w klasie VII. *Nowa Szkoła* 1967, nr 1, s. 20—24.

¹⁷ Kuligowska K.: Kilka uwag i proporcji w sprawie zwiększenia efektywności pracy szkół. *Nowa Szkoła* 1967, nr 9, s. 2—9.

¹⁸ Kułagin F. B.: Sostojan'e i perspektivy raboty małokomplektnych škol oblasti. *Načalnaja Szkoła* 1968, nr 2 s. 48—54.

jest bardzo niski. Omawiając dane z badań nad wynikami nauczania zastrzegł się, że stan rzeczywisty jest jeszcze gorszy, gdyż badania oraz kontrolę prac przeprowadzili nauczyciele bez świadków („b'ez assist'entow”). Autor wymienił szkoły, w których kontrola wykazała jaskrawą rozbieżność stanu podawanego przez nauczycieli i rzeczywistego. Wyrzucił on postulat zdecydowanego odsłaniania ciemnych stron pracy szkół. W tym widzi ważny warunek podniesienia pracy szkół na wyższy poziom.

Także niedawno pedagog czeski L. Hintnaus¹⁹ wykazał w interesujących badaniach, że umiejętności diagnostyczne nauczycieli są bardzo niskie, że jednostronnie oceniają oni przyczyny niepowodzeń szkolnych, przypisując je głównie brakowi zdolności i pracowitości uczniów, podczas gdy w rzeczywistości są one bardzo złożone i leżą także w warunkach społecznych uczniów oraz w stylu pracy szkoły. Autor postuluje zerwanie z nieuzasadnioną praktyką uznawania oceny nauczyciela za jedyne miarodajne źródło wiedzy o poziomie ucznia.

W badaniach COM-u nie poradzono sobie z tymi trudnościami, choć istnieje i istniało sporo rozwiązań organizacyjnych w zakresie zapobiegania i likwidacji celowego zniekształcania wyników badań.

5. Błędna interpretacja wyników

Wymieniliśmy dotąd 9 powodów, dla których nie można z wyników badań COM w 1966 roku wyciągać poprawnie żadnych wniosków o przeciętnym poziomie wyników nauczania w szkołach podstawowych kraju czy okręgu, a zwłaszcza o zależności wyników nauczania od stopnia organizacyjnego szkoły i od jej środowiska. Pomimo tych ograniczeń K. Kuligowska wnioski takie wyciągnęła i co więcej — w toku interpretacji wyników popełniła, naszym zdaniem, dalsze błędy.

Autorka twierdzi, że wyniki nauczania w 1966 roku były wyższe niż w roku 1960 (badania Instytutu Pedagogiki), nie dokonawszy jednak oceny stopnia porównalności zastosowanych zadań, struktury wylosowanej (czy dobranej) do badań próby szkół, warunków przeprowadzania badań itd.

Wyniki uzyskane w badaniach zostały ocenione jako „niezbyt wysokie”, co — biorąc pod uwagę omówione czynniki zawiązujące — w bardzo ostrym świetle stawia problem warunków niepowodzeń pracy szkoły podstawowej w Polsce.

Autorka stwierdza, że w zakresie języka polskiego wśród szkół najlepszych przewały szkoły miejskie, a stosunkowo duża część szkół wiejskich znalazła się na liście szkół najgorszych. Najlepsze rezultaty uzyskały też szkoły o 5 nauczycielach. Jednakże fakt, że zależność ta w zakresie matematyki była mniej wyraźna oraz że i wśród szkół wiejskich były szkoły należące do grupy najlepszych, autorka uznała za wystarczająco upoważniający do wniosku: „...linie podziału na klasy dobre, średnie i słabe nie są zbieżne z podziałem na szkoły w mieście i na wsi ani z podziałem według stopnia organizacyjnego (liczby nauczycieli), ani też z podziałem na szkoły pracujące w dobrych i złych warunkach lokalowych itp., a więc z utartymi kryteriami podziału występującymi w poglądach wielu nauczycieli i pracowników oświatowych”. Piszcie też autorka: „Wprawdzie pojedyncze szkoły wiejskie osiągnęły bardzo słabe rezultaty, to jednak różnice te są stosunkowo niewielkie w porównaniu z różnicą w warunkach pracy”²⁰. W naszym przekonaniu,

¹⁹ Hintnaus L.: K otázce rozumových schopnosti žaku neprospivajících v základní devileté škole. *Pedagogika* 1968, nr 1, s. 119—130.

²⁰ Warto tu zwrócić uwagę na fakt, że wniosek o najlepszej sytuacji szkół wiejskich o 6 nauczycielach, wyprowadzony z badań wyników nauczania z biologii (przeprowadzonych niezależnie od omawianych tu badań 1000 szkół, ale na podobnych podstawach metodologicznych, organizacyjnych i interpretacyj-

wyniki nawet tak błędnie przeprowadzonych badań upoważniały autorkę do wyciągnięcia niemal odwrotnych wniosków, a gdy weźmie się pod uwagę to, jak bardzo wyselekcjonowaną i niereprezentatywną grupą była próba szkół wiejskich, badania dostarczyły „wniosku” — sygnału o silnym zróżnicowaniu poziomu pracy naszej — jednolitej przecież w założeniu — szkoły podstawowej.

K. Kuligowska jednak nie wyciągnęła takiego wniosku i nie mogła go wyciągnąć, bo ujawniła wyraźną tendencję swoich badań i ich interpretacji. Zmierzała do uzyskania naukowego potwierdzenia w masowych badaniach empirycznych dwóch swoich założeń z góry — jak to wynika z jej trzech artykułów (w numerach 1, 7, 8 i 9 *Nowej Szkoły* z 1967 r.) — przyjętych:

1. „W warunkach społeczeństwa socjalistycznego w wielu środowiskach zmniejszono różnice w dostępie do kultury dzieciom z różnych środowisk, co m. in. zostało odzwierciedlone w wynikach nauczania” (nr 7/8, s. 13—14).

2. Postęp w poziomie pracy szkoły zależy od metod pracy nauczyciela, od udziału jego w różnych formach doskonalenia (organizowanych — jak wiadomo — w dużej mierze przez ośrodki metodyczne) i odwrotnie: niepowodzenia w pracy szkoły zależą od jakości pracy konkretnego nauczyciela.

Pogląd ten jest nie tylko nieuzasadniony (nawet omawianymi wynikami badań), ale i niebezpieczny dla demokratycznego ustroju szkolnego, jednostronny. Godzi w interes dostępu do oświaty średnich i wyższych szczebli młodzieży mającej gorsze warunki materialne, kulturalne, wychowawcze. W Polsce istnieje jeszcze — wciąż malejące — zróżnicowanie społeczne. Są dzieci, wiele jeszcze tysięcy dzieci, które tylko dlatego, że urodziły się w dalekiej, izolowanej wsi w rejonie rolniczym, ubogim, w licznej rodzinie robotniczej czy chłopskiej, w rodzinie rozbitej, niepełnej, o niskim poziomie kulturowym itd., mają gorsze niż inne dzieci warunki życia i nauki. Szkoła, konkretny nauczyciel wiele tu może zrobić. Ale przecież nie może i nie musi robić wszystkiego, przede wszystkim tego, co zależy od polityki społecznej, agrarnej, ekonomicznej, kulturalnej, opiekuńczej. Złą przysługę socjalistycznemu systemowi opieki i wychowania robi ten, kto ubierając swe twierdzenia w szaty naukowe, udawadnia, że to tylko brak dobrej woli ze strony nauczycieli (bo nawet nie kwalifikacje) decyduje o silnym jeszcze zróżnicowaniu poziomu pracy poszczególnych uczniów, klas, szkół, jak gdybyśmy żyli już w absolutnie idealnych (ze względu na pracę szkoły) warunkach społecznych. Czy ktoś naprawdę oczekiwał od autorki takiej pełnej — choćby niezgodnej z prawdą — apologii ustroju szkolnego?

Nie ma też racji autorka twierdząc, że „naukowcy wskazują, że na powodzenia i niepowodzenia szkolne uczniów wpływają przyczyny biopsychiczne, społeczne i pedagogiczne, udowodniono także, że przyczyny pedagogiczne dominują”. Nie ma zaś racji dlatego, że to powszechnie znane twierdzenie swoiście rozumie i konsekwentnie źle interpretuje: tylko przyczyny pedagogiczne, a ściśle mówiąc — niektóre z przyczyn zależnych od nauczyciela — warunkują poziom pracy szkoły; jeśli zaś istnieją jakieś inne przyczyny, nauczyciel może wyrównać lub zlikwidować ich działanie. A to już jest zupełnie inna teza, równie jednostronna i mechanistyczna jak skrajny determinizm biologiczny, psychologiczny czy środowiskowy. A przecież żaden z badaczy przyczyn niepowodzeń szkolnych, np. M. Falski, J. Konopnicki czy Cz. Kupisiewicz, pod taką jednostronną interpretacją praw-
dopodobnie nie podpisałby się. Co więcej, Czesław Kupisiewicz, przystępując do analizy przyczyn niepowodzeń dydaktycznych zależnych od nauczyciela, zastrzegł

(nych) wyciągnięty został na skutek błędu w obliczeniu średniej arytmetycznej, która wynosi dla tych szkół 69% (a nie 79%) poprawnych rozwiązań i daje grupie szkół wiejskich o 6 nauczycielach nie pierwszą, lecz czwartą pozycję ze szkołami: wiodącymi, takimi, w których uczą kierownicy ognisk, oraz miejskimi, a przed szkołami wiejskimi o 5 nauczycielach. (Zdebska J.: Wyniki nauczania biologii w kl. VIII. *Nowa Szkoła* 1968, nr 2, s. 22—25).

się, że dopiero szerokie badania kompleksowe prowadzone przez duży zespół pracowników naukowych różnych dyscyplin mogłyby ukazać całościowy obraz warunkowań pracy szkoły²¹.

Autorka zawężyła więc pojęcie diagnozy i badania COM-u oparła o błędne metodologiczne podstawy, skierowała na bezdroże interpretacji.

6. Zakończenie: propozycje dalszych badań

Pozwoliliśmy sobie na ostre sformułowanie naszych uwag krytycznych pod adresem artykułów o koncepcji i wynikach badań COM, gdyż uważamy, że jest to jedna z bardzo nielicznych instytucji, która może przeprowadzić wielkie i rzetelne badania diagnostyczne nad niektórymi aspektami pracy szkoły. Badania w 1966 roku nie miały wielkiego waloru z punktu widzenia wzbogacenia naszej wiedzy o realizacji zasady jednolitości szkolnictwa. Zarazem trzeba tu powiedzieć, że przesadą i jednostronnym osądem byłoby pozbawiać tę wielką akcję wszelkich wartości. Była to jeszcze jedna, wielka próba organizacji badań wyników nauczania; miała ona z pewnością duże znaczenie kształtujące. Wielu nauczycieli uczestniczących w badaniach sporo się pewnie nauczyło, a dzięki opublikowaniu tekstów zadań każdy nauczyciel mógł i może porównać rezultaty swojej pracy ze średnimi krajowymi. Po raz pierwszy przeprowadzono też próbę masowego pomiaru wyników wychowania. Autorzy szczegółowych opracowań: Waclaw Wierzbicki (nr 1/67), Zbigniew Książczak (nr 2/67), Teresa Poznańska i Franciszek Szedny (nr 3/67), spełnili swoje zadania z niezwykłą rzetelnością i starannością.

Z zarysowanej powyżej analizy krytycznej wynika szereg postulatów pod adresem organizacji badań osiągnięć szkolnych. Niektóre z nich bardziej szczegółowe (odnośnie doboru próby, stosunku struktury próby szkół badanych do struktury ogółu szkół w kraju, jednostki badawczej, rzetelności przebiegu badań itd.) staraliśmy się sformułować lub sugerować przy każdej szczegółowej części tej wypowiedzi. Pragniemy — zamiast podsumowania — sformułować pewne propozycje o charakterze bardziej generalnym.

1. Za centralne, podstawowe zagadnienie w empirycznych badaniach nad funkcjonowaniem szkół różnych szczebli należałoby uznać problem stanu rzeczywistego, przyczyn rozbieżności rzeczywistości z postulatami oraz organizacyjnymi, programowymi, metodycznymi drog ulepszeń w zakresie realizacji zasady wyrównywania poziomu osiągnięć szkolnych młodzieży ze środowisk zapewniających jej gorsze niż przeciętne warunki nauki szkolnej i startu życiowego. Przy tym warto podkreślić, że dla polityki i praktyki szkolnej co najmniej równie ważne są odpowiedzi na pozytywne sformułowanie tego problemu (o ile szkoła przezwycięża trudności zależne i niezależne od nauczyciela), jak i sformułowanie negatywne (o ile szkoła jeszcze nie może czy nie potrafi sobie radzić z ograniczeniami w realizacji zasady jednolitości).

Z problemu maksymalnej w danych warunkach egalitaryzacji w dostępie do pełnowartościowego wykształcenia wiąże się inny, wymagający równoczesnego rozwiązania: jak optymalnie pogodzić zasadę pełnej demokratyzacji szkoły z zasadą stwarzania jednostkom utalentowanym warunków wybitnego i szybkiego rozwoju? Ale to zagadnienie nie powinno być rozpatrywane chyba w oderwaniu od pierwszego, podstawowego.

2. Istnieje potrzeba kompleksowych badań diagnostycznych (obejmujących naukowy opis stanu osiągnięć szkolnych, jego oceny i wy-

²¹ Kupisiewicz Cz.: Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze. Warszawa 1964, PWN (Wstęp i rozdział I).

jaśnienie) z udziałem dydaktyków i pedagogów szczegółowych, socjologów ogólnych i szczegółowych, psychologów, a także ekonomistów, demografów, lekarzy i wybitnych pedagogów-praktyków. Badania kompleksowe mogłyby mieć dwie formy organizacyjne:

a) badań jakościowych, monograficznych; b) badań ilościowych, reprezentatywnych. Badania jakościowe miałyby dać możliwość pogłębionego monograficznego wglądu w funkcjonowanie szkoły w pewnym typie środowiska, w rodzaj i siłę czynników przyspieszających i hamujących realizację założeń. Najlepszą do tego drogą jest, naszym zdaniem, rozwinięcie sieci szkół-laboratoriów w pewnych podstawowych typach środowisk społecznych i typach organizacyjnych szkół czy mówiąc inaczej: sieci środowiskowych stacji badawczych. Sieć takich placówek nie musiałaby obejmować wiele punktów w kraju. Niezbędnym do tego warunkiem jest pewne uelastycznienie systemu badań na wyższych uczelniach (a ściślej mówiąc systemu awansowania na kolejne stopnie) i stworzenie zachęt do przejściowego przebywania pracowników naukowych w wyznaczonym do badań terenie w celu wykonania analiz najbardziej przydatną w tym przypadku metodą ukrytej i jawnej obserwacji uczestniczącej. Odwrotnie: uzdolnionym nauczycielom powinno osobiście opłacać się (nie tylko, choć także, w sensie materialnym) prowadzenie rzetelnych badań naukowych. Badania ilościowe powinny być prowadzone na odpowiedniej próbie statystycznej reprezentacji wszystkich szkół. O tym, co to jest, w naszym przekonaniu, „odpowiednia próba”, pisaliśmy wyżej. Tu warto może postulować jeszcze konieczność użycia takich arkuszy odpowiedzi, które umożliwią użycie maszyn matematycznych, oraz takiej organizacji badań, aby ich wyniki były porównywalne co pewien czas, na przykład co 5 lat. Podkreślić też raz jeszcze wypada i to, że najważniejsze w badaniach ilościowych jest, naszym zdaniem, określenie najbardziej istotnych zmiennych, które mogą hipotetycznie wpływać na poziom pracy szkoły, użycie wystandaryzowanych zadań reprezentatywnych dla podstawowych wymagań programu oraz wyeliminowanie wszelkich subiektywnych i obiektywnych czynników potencjalnie zakłócających przebieg i rzetelność wyników badań. Badania takie powinny być planowane i wielostronnie opracowywane przez zespoły interdyscyplinarne. Najlepszym zaś wykorzystaniem wniosków z badań ilościowych byłoby zorganizowanie eksperymentalnych placówek pracujących w warunkach szkół przeciętnych, ale realizujących wszelkie poprawki, reformy i postulaty z badań wynikłe.

Taka, najogólniej tu tylko sformułowana, organizacja badań nie jest łatwa i tania, ale jest koniecznym warunkiem kontroli i planowego zapobiegania lukom, wadom i wypaczeniom naszego szkolnictwa, które mogą przynieść nieodwracalne straty społeczne.

HALINA GAJDAMOWICZ

ŁÓDŹ

W SPRAWIE SYSTEMU ZASAD I METOD WYCHOWANIA MORALNEGO

W artykule pt. „W sprawie systemu zasad i metod wychowania” M. Krawczyk poddał krytyce opracowany przez K. Kotłowskiego system zasad i metod wychowania moralnego¹. Przy wyborze problemów, które autor uczynił przedmiotem

¹ K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki. Ossolineum 1964.

polemiki, obok spraw zasadniczych sporo jest takich, które są mało istotne i niewiele wnoszą do rozważań nad interesującym nas zagadnieniem.

Byłoby rzeczą niemożliwą i chyba niepożądaną, by wszystkie z nich uczynić przedmiotem naszych przemyśleń. Wobec tego ustosunkuję się tylko do niektórych — moim zdaniem — najważniejszych zarzutów, dotyczących systemu zasad i metod wychowania K. Kotłowskiego. Do takich należy z pewnością postawiony K. Kotłowskiemu zarzut, że „...niewłaściwie interpretuje pojęcie zasada wychowania, skoro twierdzi, że wadą czterech jego pierwszych tzw. naczelnych zasad wychowania moralnego jest to, iż są one „...zbyt ogólne”. „Jest to wyraźne nieporozumienie — pisze M. Krawczyk — przecież zasady, i to zarówno wychowania, jak i nauczania, są właśnie ogólnymi prawidłowościami procesu pedagogicznego. Co do tego istnieje całkowita zgodność między teoretykami nauczania i wychowania”².

W związku z powyższym wydaje się rzeczą słuszną rozważyć problem ogólności zasad wychowania. Z pojęciem ogólności zasad wiążą się co najmniej trzy jego znaczenia.

1. Zasada jest ogólna w tym sensie, że odnosi się nie tylko do jakiegoś jednego wypadku, lecz do wielu sytuacji ujętych w jedną grupę³.

2. Zasada jest mniej lub bardziej ogólna w zależności od zakresu zjawisk, do których się odnosi.

3. Ogólność zasady można także rozumieć jako małą jej precyzyjność. W tym znaczeniu ogólność zasady „odczytywana jest” jako pewien brak.

Rozpatrzmy, jak w świetle powyższych rozważań przedstawia się sytuacja zasad wychowania. Nie ulega wątpliwości, że zasady opracowane na gruncie nauk pedagogicznych, a zwłaszcza teorii wychowania posiadają mniejszy stopień ogólności niż zasady np. matematyczne czy nauk przyrodniczych. Są one mniej ogólne w tym sensie, że sytuacje, do których się odnoszą, nie mogą być jednoznacznie określone i ściśle ujęte w odrębną grupę. Po wtóre, zasady wychowania są normami ogólnymi o stosunkowo małej precyzyjności. Dzieje się tak dlatego, że stopień ogólności zasad zależy od wielu czynników, między innymi od typu prawidłowości, na których zasada się opiera, oraz precyzyjności w sformułowaniu celu, do którego się odnosi.

K. Kotłowski w książce pt. „Podstawowe prawidłowości pedagogiki” pisze: „Im bardziej precyzyjnie działa prawo przyrody zanurzone w rzeczywistości i im bardziej sprecyzowany cel dążenia osoby posługującej się prawem, tym bardziej precyzyjnie można sformułować zasady postępowania”. Dalej wyjaśnia główne przyczyny, dla których prawidłowości pedagogiki są mało precyzyjne. Po pierwsze, w procesie wychowania „mamy do czynienia z oddziaływaniem jednej świadomości na drugą mającą wolność wyboru postępowania i nie zawsze wyrażającą chęć podporządkowania się woli wychowawcy. Następna trudność wypływa z istnienia zbyt małej ilości praw socjologicznych i psychologicznych, na których wychowawca mógłby oprzeć swe postępowanie, oraz z małej ich precyzyjności. Dalszą trudność przy poszukiwaniu i precyzowaniu prawidłowości pedagogicznych sprawia niewątpliwie niemożliwość dokładnego określenia celów dążenia. Tak sprecyzowane cele, jak osiągnięcie danego punktu czy linii przez pocisk, a nawet określonej z góry ilości zboża z hektara, wyznaczają na równi z prawami precyzyjne zasady postępowania. W pedagogice nigdy nie potrafimy tak dokładnie określić celu wychowania bez względu na nasze stanowisko filozoficzne, religijne czy polityczne”⁴.

Możemy teraz przejść do odpowiedzi na pytanie: Czy wolno mówić w sposób sensowny o różnym stopniu ogólności zasad wychowania, nie zacierając istotnej

² M. Krawczyk: W sprawie systemu zasad i metod wychowania moralnego.

³ K. Sońnicki: Istota i cele wychowania. Warszawa 1964, s. 151.

⁴ K. Kotłowski: Podstawowe prawidłowości pedagogiki, s. 36.

różnicy między pojęciem zasady i metody? Na pytanie to odpowiadam twierdząco. Po pierwsze, zasady wychowania różnić się będą co do stopnia ogólności odpowiednio do charakteru prawidłowości, na których się opierają. W obrębie prawidłowości, od których uzależnione są odpowiednie zasady wychowania, można wyróżnić co najmniej dwie odrębne grupy: psychologiczne i socjologiczne, a w ramach tych grup różna jest jeszcze precyzyjność poszczególnych prawidłowości. Poza tym można mówić o różnym stopniu ogólności zasad wychowania ze względu na to, że cele wychowania nie są jednorodne, podczas gdy jedne dadzą się dokładnie określić, innych sprecyzować nie można. Wreszcie ogólność zasad wychowania może być różna w zależności od zakresu zjawisk, do których je odnosimy. W tym też znaczeniu K. Kotłowski uważa zasady pochodne (drugorzędne) w swoim systemie, za mniej ogólne niż zasady naczelné. Zasady naczelné są bardziej ogólne, ponieważ dotyczą szerszego zakresu zjawisk wyznaczonych pojęciem osobowości. Zasady pochodne w omawianym systemie są bardziej szczegółowe, bo odnoszą się każda z osobna do węższego zakresu zjawisk wyznaczonych pojęciem intelektu, woli, uczucia. Swoje stanowisko K. Kotłowski uzasadnił następująco: „Ponieważ osobowość przejawia się w trzech przez tradycję ustalonych dziedzinach intelektu, uczucia i woli, zasady te starają się kierować działalność wychowawcy w tych trzech, a nie innych kierunkach; a mianowicie zasada racjonalnej motywacji na intelekt, zasada emocjonalnego powiązania z normą na uczucie i zasada odwoływania się do poczucia własnej wartości wychowawca na wolę”.⁵

Twierdzenie, że K. Kotłowski niewłaściwie rozumie pojęcie zasady wychowania, skoro zakłada różny stopień jej ogólności i zacierając tym samym istotną różnicę między pojęciem zasady i metody, opiera się na błędnym założeniu. Otóż M. Krawczyk najwyraźniej zakłada, że cecha ogólności stanowi o istotnej różnicy między pojęciem zasady i metody. Z tego też punktu widzenia określa zasadę wychowania jako najbardziej ogólną prawidłowość prakseologiczną. Metodą natomiast nazywa prawidłowość prakseologiczną opartą na określonych zasadach wychowania, bardziej jednak od nich szczegółową, bo wskazującą najskuteczniejsze i najekonomiczniejsze sposoby realizowania zamierzonych zadań wychowawczych.⁶

Sądzę, że cecha ogólności nie jest wystarczającym kryterium dla określenia odrębności wyżej wymienionych pojęć. Pojęcia te różnią się nie tylko stopniem ogólności, lecz przede wszystkim treścią. Zasada jest normą ogólną i jako taka wyznacza ogólne ramy postępowania. Metoda natomiast jest sposobem działania, czyli zespołem określonych czynności wzajemnie z sobą powiązanych. Nie zacieramy wobec tego istotnej różnicy między tymi pojęciami, kiedy dzielimy zasady na bardziej ogólne i mniej ogólne. Ogólność bowiem nie jest wystarczającą cechą dla odróżnienia zasady od metody.

Przekonanie M. Krawczyka co do tego, że istnieje całkowita zgodność poglądów między teoretykami nauczania i wychowania w kwestii ogólności zasad i metod i że żaden z nich nie próbuje dzielić zasad na bardziej ogólne i bardziej szczegółowe, jest co najmniej bezpodstawne. Przeczy temu najwyraźniej stanowisko B. Suchodolskiego, któremu dał wyraz w „Zarysie pedagogiki”: „Wymienione tu zasady wychowania — pisze — stanowią n a j o g ó l n i e j s z e dyrektywy dla prowadzenia pracy wychowawczej; zasady bardziej szczegółowe (podkreślenie H. G.) sformułowane są na podstawie analizy procesów wychowawczych, zachodzących w poszczególnych dziedzinach”.⁷

Różny stopień ogólności zasad dydaktycznych zakłada także Cz. Kupisiewicz, pisze bowiem: „Tak rozumiane zasady programowania treści dydaktycznych można

⁵ K. Kotłowski: *Metody współczesnego wychowania moralnego*, Chowania 1965, nr 1.

⁶ M. Krawczyk: *W sprawie systemu zasad i metod wychowania*.

⁷ B. Suchodolski: *Zarys pedagogiki*. T. II s. 264.

podzielić na ogólne i szczegółowe (podkreślenie H. G.). Zasady ogólne odnoszą się do wszelkich prac, które mają na celu dobór i układ materiału nauczania dla celów dydaktycznych, a więc nie tylko dla potrzeb związanych z programowaniem tego materiału. Swą treść czerpią one przede wszystkim z różnych teorii doboru i układu materiału, np. z teorii materializmu funkcjonalnego, której charakterystykę zawiera praca W. Okonia pt.: »Podstawy wykształcenia ogólnego« i której tezy przyjmują za podstawę do dalszych rozważań. Z kolei zasady szczegółowe dotyczą przede wszystkim tych zabiegów, które zmierzają do opracowania określonych programów» (tekstów programowanych)⁸.

Dalej M. Krawczyk kwestionuje podział zasad wychowania w omawianym systemie na naczelną i drugorzędną, twierdzi mianowicie: »Drugi błąd popełnia K. Kotłowski wtedy, kiedy dzieli zasady wychowania moralnego na zasady »naczelną« i zasady »drugiego rzędu«, czyli — innymi słowy — na zasady ważniejsze i mniej ważne. Nie można zgodzić się z taką koncepcją».⁹

Zarzut ten opiera się na niewłaściwym rozumieniu pojęcia drugorzędności w odniesieniu do przedstawionego systemu zasad. Zasady drugorzędne w tym systemie to te, które wynikają logicznie z zasad naczelných. Chodzi tu najwyraźniej o logiczne wynikanie, a nie kwestię ważności. Wywód swój M. Krawczyk uzupełnia następującym stwierdzeniem: »Ale określenia »zasady drugiego rzędu« K. Kotłowski nie stosuje konsekwentnie, ponieważ w artykule pt. »Metody współczesnego wychowania moralnego« nazywa te drugorzędne zasady »zasadami pochodnymi...»¹⁰.

Faktycznie K. Kotłowski nie stosuje konsekwentnie tej nazwy, bo nie o nazwę tutaj chodzi, a fakt, że zasady drugorzędne nazywa także pochodnymi, chyba najlepiej wyjaśnia intencje autora, wskazuje wyraźnie, że chodzi tu o zjawiska logicznego wynikania. Dlatego też bez obawy przed popełnieniem błędu używa zamiennie określeń: »zasady drugorzędne« i »zasady pochodne«. Nigdzie natomiast nie określa ich jako mniej ważne.

Rozpatrzmy następny zarzut: »Trzeci zasadniczy błąd K. Kotłowskiego (w tym samym cytowanym wyżej zdaniu) znajduje swój wyraz w koncepcji, z której wynika, że mogą istnieć w procesie wychowania moralnego ...»zbędne« lub »niepotrzebne«... Z przytoczonego już raz cytatu wynika bowiem niezbicie, że np. cztery zasady »drugiego rzędu« są zasadami »zbędnymi«.¹¹ Nie ma żadnych podstaw, by sądzić, że zasady pochodne są zbędne. Podstawy takiej nie stanowi — jak mylnie sądzi M. Krawczyk — stwierdzenie, że cztery naczelną zasady omawianego systemu »obejmują właściwie całość postępowania w procesie wychowania moralnego i mogłyby wystarczyć, gdyby nie fakt, że są zbyt ogólne».¹²

Z powyższego stwierdzenia można wyciągnąć — zgodnie z zasadami logicznego rozumowania — tylko jeden słuszny wniosek: K. Kotłowski twierdzi, że zasady pochodne są niezbędne ze względu na wysoki stopień ogólności zasad naczelných.

Wydaje się, że nie ma potrzeby dłużej zatrzymywać się nad tym problemem. Przejdźmy do następnego zarzutu, dotyczy on sformułowanej przez K. Kotłowskiego zasady oddziaływania na całą osobowość ucznia i wszystkie formy jego aktywności. Zdaniem M. Krawczyka nie jest to zasada, lecz najogólniej sformułowany cel wychowania socjalistycznego.

Czy istotnie nie ma żadnej różnicy między przytoczoną powyżej zasadą wychowania a ogólnie sformułowanym celem wychowania socjalistycznego? Różnica jest oczywista, wszak K. Kotłowski nie sformułował zasady wszechstronnego rozwoju osobowości, a tylko w takim przypadku można by mówić o pomieszaniu pojęć

⁸ Czesław Kupisiewicz: Zasady programowania. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968, nr 1.

⁹ M. Krawczyk: (op. cit.).

¹⁰ M. Krawczyk: W sprawie systemu zasad i metod wychowania moralnego.

¹¹ M. Krawczyk: (op. cit.).

¹² K. Kotłowski: (op. cit.).

i zacieraniu różnicy między celami i zasadami wychowania. Wystarczy nieco głębiej wniknąć w treść zasady K. Kotłowskiego, by stwierdzić, że nie pokrywa się ona z postulatem wszechstronnego rozwoju osobowości.

Zasada oddziaływania na całokształt osobowości wychowanka i wszystkie formy jego aktywności jest zgodnie z przyjętym pojęciem zasady wychowania, ogólną wytyczną wskazującą, jak można najskuteczniej realizować zamierzone cele wychowania moralnego, w oparciu o określone prawa (w tym przypadku głównie prawa psychologii). Znajomość tych praw oraz nagromadzone doświadczenie poucza nas, że cele te można najskuteczniej realizować odwołując się do całej osobowości wychowanka.

Kolejny zarzut dotyczy przedstawionej w omawianym systemie zasady organizowania wpływów środowiska pod kątem wymagań szkoły. „Wydaje mi się — pisze M. Krawczyk — iż zalecając nauczycielom organizowanie wpływów środowiska pod kątem wymagań szkoły doprowadza K. Kotłowski swoje poglądy do skrajności graniczącej z utopią. Przecież zalecenie to jest niemożliwe do wykonania... Gdybyśmy jednak założyli teoretycznie, iż to zalecenie mogłoby kiedykolwiek stać się realną możliwością, wtedy musiałaby zrodzić się zasadnicza wątpliwość, czy rzeczywiście szkoła może stać się tą najwyższą instytucją społeczną, której wymaganiom należałoby bezwzględnie podporządkować wszelkie wpływy środowiska?”¹³

Można by zapytać, jaką instytucję proponowałby M. Krawczyk na koordynatora wpływów środowiska, jeśli szkoła — jego zdaniem — nie zasługuje na to, by rolę tę pełnić. Szkoda, że autor ograniczył się do podważenia roli szkoły, a nie ujawnił swoich konstruktywnych propozycji. Czy instytucją taką ma być według niego państwo, kościół, a może rodzina?

W zacytowanym fragmencie M. Krawczyk wysuwa jeszcze jeden poważny zarzut pod adresem zasady organizowania wpływów środowiska pod kątem wymagań szkoły. Twierdzi mianowicie, że zalecenie to jest niemożliwe do wykonania i graniczy z utopią. Kierując się przyjętymi przez M. Krawczyka kryteriami rozumowania, ten sam zarzut można by postawić sformułowanej przez niego zasadzie zgodności oddziaływań wychowawczych szkoły, domu i najbliższego otoczenia wychowanka.¹⁴ Czyż zalecenie zawarte w tej zasadzie jest choć trochę łatwiejsze w realizacji niż zalecenie K. Kotłowskiego? Nie zapominajmy o tym, że zasada wychowania jest ogólną normą postępowania i tak jak każda norma wyrasta ponad rzeczywistość, pomimo że z rzeczywistości tej czerpie swą treść.

¹³ M. Krawczyk: (op. cit.).

¹⁴ M. Krawczyk: *Zasady wychowania moralnego*. Warszawa 1958.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

WŁADYSŁAW SAWICKI
PIASTÓW

WYWIAD JAKO JEDNA Z PODSTAWOWYCH TECHNIK BADAWCZYCH W PEDAGOGICE SPOŁECZNEJ

Przeobrażenia o charakterze ekonomicznym, kulturalnym, demograficznym we współczesnym społeczeństwie powodują powstawanie nowych pojęć i wartości moralno-etycznych warunkujących procesy dydaktyczno-wychowawcze.

Sledzenie tych procesów, jak też ich wpływu na jednostkę wylania potrzebę opracowania metodologii badań środowiskowych w naukach pedagogicznych. Pedagogika przechodząc od rozważań spekulatywnych do konkretnej rzeczywistości musiała przyswoić sobie pewne metody i techniki badawcze (stosowane w innych dyscyplinach naukowych), które pozwoliłyby jej na analizę zjawisk i konkretną działalność. Początkowo korzystano z metod stosowanych w psychologii (głównie obserwacja), następnie w coraz większym stopniu zaczęto stosować metody i techniki badawcze wypracowane przez socjologię. Metody te przeniesione na teren pedagogiki ulegają jednak ewolucji wynikającej z różnic, jakie istnieją między badaniami socjologicznymi, głównie socjologii wychowania, a badaniami pedagogicznymi.

Rozpatrując w niniejszym opracowaniu zagadnienia dotyczące wywiadu jako techniki stosowanej w badaniach pedagogicznych, należy sprecyzować — kogo dotyczą i jakim celom mają służyć badania z zakresu pedagogiki społecznej, w odróżnieniu od badań z zakresu innych dyscyplin nauk społecznych.

Według H. Radlińskiej: „Badania społeczno-pedagogiczne zajmują się wzajemnym oddziaływaniem na siebie wpływów środowiska i przekształcających środowisko oddziaływań jednostek. W odróżnieniu od innych pokrewnych dziedzin kładą główny nacisk na rozpoznanie czynników, które świadomie nastawiają wolę ludzką. Interesują się wszystkim tym, co działa i potęguje siły jednostek i gromad ludzkich przez pielęgnowanie zadatków uzdolnień i ukazywanie drogi potrzebie twórczości”¹. Czyli w badaniach pedagogicznych szuka się głównie konkretnych sytuacji indywidualnych, poszczególnych przypadków, w odróżnieniu od badań socjologicznych, gdzie bada się większe zbiorowości, stosunki między grupami, zjawiska społeczne z punktu widzenia gospodarczego, politycznego, ekonomicznego itp. Ponadto badania pedagogiczne zawsze uwzględniały czynnik zmian zachodzących pod wpływem pewnego świadomego oddziaływania. Dlatego też za wywiad jako technikę badań przyjmuje się strukturę, która została wypracowana przez socjologię, uwzględniając jednak odrębność tej techniki w badaniach społeczno-pedagogicznych.

1. Wywiad

Przed określeniem pojęcia wywiadu musimy wprowadzić rozróżnienie — co rozumiemy przez technikę, a co przez metodę.

Przez technikę rozumiemy będziemy szczegółowe postępowanie badawcze zmierzające do zebrania pewnego typu materiału, metoda zaś — to zespół technik postę-

¹ Radlińska H.: Rola badań społeczno-pedagogicznych w planowaniu organizacji życia społecznego. *Chowanna* 1935.

powania badawczego zmierzający do rozwiązania badanego problemu. Zatem technika jest bardziej prostym sposobem działania, może ona mieć zastosowanie w różnych metodach.

Wywiad niektórzy badacze nazywają techniką, inni — metodą. Na podstawie poprzedniego rozróżnienia słuszniejsze jest traktowanie go jako techniki.

Spośród wielu definicji określających tę technikę przyjmijmy jako najbardziej pełną definicję podaną przez S. Szostkiewicza². Określa ona wywiad jako „technikę gromadzenia materiału, polegającą na bezpośredniej rozmowie badacza z badanym, skierowanej przez badacza na określony problem, który jest przedmiotem jego zainteresowań”.

W odniesieniu do wywiadu możemy stosować różne kryteria podziału, podobnie jak do innych technik stosowanych w badaniach pedagogicznych.

A. Ze względów konstrukcyjnych wyróżniamy:

- wywiad skategoryzowany,
- wywiad nieskategoryzowany.

B. Ze względu na sposób prowadzenia:

- wywiad ukryty,
- wywiad jawny,
- wywiad jawny nieformalny.

Ponadto podział przebiegać może w zależności od ilości osób biorących udział w wywiadzie i będziemy mieli wówczas:

- wywiad indywidualny,
- wywiad zbiorowy.

Różnica między wywiadem skategoryzowanym a nieskategoryzowanym polega na stopniu usystematyzowania zagadnień wywiadu i ujednoczeniu pytań; co w konsekwencji odbija się na sposobie opracowania i porównywalności wyników.

Wywiadem skategoryzowanym nazywa się taki wywiad, który przeprowadza się z wytypowanymi uprzednio osobami ściśle według tekstu kwestionariusza. Standaryzacja doprowadzona jest do tego stopnia, że badaczowi nie wolno zmienić żadnego słowa zawartego w pytaniach kwestionariusza. Ten typ wywiadu przeprowadzany bywa w badaniach metodą reprezentacyjną. Zadaniem jego jest eliminowanie do minimum wszelkich odchyleń od standardu, jakie powstać mogą skutkiem zbyt swobodnej inicjatywy przeprowadzającego wywiad.

W wywiadzie nieskategoryzowanym stopień ujednoczenia wywiadu przeprowadzonego na ten sam temat przez jednego lub kilku badaczy może być różny.

Może to być np. lista pytań dowolnie sformułowana przez badacza lub poszczególne pytania mogą być zadawane w dowolnej kolejności. Może to być tzw. dyspozycja, czyli spis zagadnień, o które należy spytać w czasie wywiadu, nie stosując zupełnie formy pytań.

Może się także zdarzyć, że w wywiadzie tego typu badacz świadomie zarzuca temat, o który mu chodzi, jeśli badany porusza inny problem ważny dla badań i mówi o nim dużo i chętnie.

Podsumowując można powiedzieć, że wywiad nieskategoryzowany może przybierać różne formy zależnie od ogólnej koncepcji i sposobu organizowania badań. Należy liczyć się z faktem, że wywiad nieskategoryzowany nie dostarcza na ogół materiału ilościowego, gdyż przeprowadzany jest zazwyczaj wśród niewielkiej (nieporównywalnej statystycznie) ilości osób. Ma on za zadanie zdobycie materiałów o charakterze jakościowym, pogłębionym, pozwalającym na wykrycie motywów, okoliczności oraz pozwala na rozejrzenie się w środowisku badanego.

Wywiad nieskategoryzowany nie dostarcza jednak materiałów pewnych, to jest

² Szostkiewicz S.: Procedury i techniki badań socjologicznych. Warszawa 1966. s. 88.

sprawdzalnych obiektywnie. Ponadto dużą rolę w badaniach odgrywa osoba badacza, która może rzutować na wynik.

Problem jawności lub niejawności wywiadów łączy się z ich formą i uzależniony jest przede wszystkim od roli społecznej, jaką w badanym środowisku odgrywa badacz, oraz od stopnia drażliwości problemów, o jakie pyta. Jeśli od badacza wymaga się ścisłego przestrzegania tekstu kwestionariusza, np. przy badaniu na reprezentacji — wywiad musi być jawny i protokółowany w obecności badanego.

Wywiad jawny protokółowany prowadzony bywa często w sytuacji obserwacji zewnętrznej, gdy wiadomości zasłyszane, obserwacje, rozmowy przy pomocy szczegółowego wywiadu pragniemy skontrolować z wytypowanymi osobami danego środowiska. Ten typ wywiadu odbywa się przy pełnym poinformowaniu badanego o własnej roli społecznej, o treści i celach badania.

W wywiadzie jawnym nieformalnym badana osoba wie, że przeprowadza się z nią wywiad, lecz nie jest poinformowana, bądź fałszywie poinformowana, zarówno o właściwej roli społecznej badacza, jak też o celach wywiadu. Wywiad jawny nieformalny może być protokółowany, lecz jeśli warunki, temat czy osoba na to nie pozwalają — może być nie protokółowany. Ten typ wywiadu prowadzi się najczęściej w przypadku obserwacji zewnętrznej ukrytej.

Wywiadem ukrytym nazywa się zewnętrznie luźną rozmowę dwóch osób, z których jedna jest czynna, druga bierna. W tym typie wywiadu niemożliwe jest notowanie, a badany nie powinien wiedzieć o właściwej roli i celach rozmowy ani o samym fakcie przeprowadzania wywiadu. Zadając pytanie, jakie są właściwości poszczególnych typów wywiadów, należy zdać sobie sprawę, iż zależy to od wielu czynników, np. sposobu przeprowadzania badań, stopnia intymności i drażliwości spraw, które pragniemy poruszyć, postawy badanego bądź jego środowiska wobec członków tego środowiska oraz od tego, jaki stopień rzetelności odpowiedzi będzie wystarczający dla badań.

Można powiedzieć ogólnie, że wywiad jawny protokółowany jest najmniej pewnym narzędziem, gdy zależy nam na dokładnym zbadaniu problemu i wiarygodności odpowiedzi, wywiad ukryty zaś jest typem najtrudniejszym, gdyż wymaga od przeprowadzającego nie tylko umiejętności przeprowadzania, lecz także dokładnej pamięci.

Wywiad nazywamy zbiorowym wówczas, gdy badacz zwraca się do grupy o składzie możliwie jednorodnym, np. do działaczy miejscowych, studentów, uczniów itp., z zapytaniem — co wiedzą o interesującej nas sprawie.

Przy pomocy tego rodzaju wywiadu można zdobyć wiadomości, które mogłyby wypłynąć dopiero po długotrwałych rozmowach indywidualnych. Zaletą tego rodzaju wywiadu jest to, że daje możliwość wypowiedzi jednostkom, które bez podniety zbiorowej byłyby zbyt nieśmiałe, by nawiązać kontakt z badaczem. Natomiast wadą tego typu wywiadu jest, że mogą łatwo powstawać nastroje właściwe tłumowi i uwaga całego zespołu może odbiec od zagadnień związanych z wywiadem. Wywiad zbiorowy najbardziej nadaje się do uzyskania wiadomości prostych, które mogą następnie posłużyć do dalszych dociekań.

Inną odmianą wywiadu zbiorowego jest typ podany przez S. Rychlińskiego, a polegający na zdobywaniu odpowiedzi w drodze zeznań pisemnych stawianych całej grupie osób. Stawia się wówczas albo sformułowane pytanie lub tzw. hasło (np. „Świećlica”) i prosi się o napisanie wszystkiego, co odpowiadającym w związku z tym hasłem na myśl przychodzi³. Wywiad pisemny może być również indywidualny, wówczas przeobraża się w zwykłą ankietę o luźno sformułowanych pytaniach.

Prowadzenie wywiadów należy do badań bardzo trudnych, jednakże w pedagogicznych badaniach środowiskowych technika ta odgrywa doniosłą rolę z następujących względów.

³ Rychliński S.: Lustracje społeczne. Łódź 1947, s. 67.

1. Brak istotnych dokumentów do przeprowadzenia badania zmusza do uciekania się wyłącznie do zeznań ustnych.
2. Wywiad stosuje się tam, gdzie:
 - a) stosowanie ankiety nie dałoby pełnego obrazu;
 - b) wynik ankiety pisemnej byłby problematyczny;
 - c) należy zorientować się w całości zagadnień w stosunkowo krótkim czasie, co w badaniach środowiska ma doniosłe znaczenie.
3. Wywiad w sposób najprostszy ujawnia poglądy, postawy społeczne i opinie badanego środowiska.
4. Przeprowadzając prawidłowo wywiad można uzyskać wiadomości, które trudno jest zdobyć na piśmie.
5. Ponadto wywiad pozwala na przyjrzenie się środowisku, czynienie systematycznych spostrzeżeń, które w innym wypadku byłyby utrudnione, np. obserwacja może przybierać cech natarczywości, jeśli nie towarzyszy jej rozmowa.

2. Budowa kwestionariusza wywiadu

Kwestionariusz jest jednym z podstawowych narzędzi badawczych stosowanych w badaniach środowiska społecznego. Oddaje duże usługi w badaniach świadomości społecznej, gdzie poznanie faktów, o które w badaniu chodzi, nastąpić może w drodze uzyskania odpowiedzi na postawione badanym pytania. Ponadto jest niezastąpioną pomocą, gdy uzyskane materiały mają być poddane analizie ilościowej. Kwestionariusz stanowi pewną ingerencję w procesy życiowe badanego, angażując jego postawę, należy w związku z tym tak formułować pytania, by nie mogły sugerować odpowiedzi ani być uważane za pewnego rodzaju zapowiedź zmian w środowisku.

Kwestionariusz powinien być tak zbudowany, żeby:

1. Zapewniał porównywalność danych uzyskanych przy jego pomocy przez różnych badaczy.
2. Dawał identyczny wynik przy dwukrotnym wykorzystaniu.
3. Dostarczał dane dotyczące faktów obiektywnie sprawdzalnych, nie zaś wyjaśnienie prawd ogólnych.

Aby to uzyskać, sam problem, który chcemy zbadać, musi być postawiony w sposób jasny i konkretny.

Jednakże dla właściwej pedagogicznej analizy jakiegoś problemu społecznego niezbędna jest nie tylko znajomość samego problemu, ale też uprzednie poznanie środowiska, w którym on występuje. Wiedzę tę można uzyskać przez włączenie do kwestionariusza odpowiednich pytań bądź też przez poznanie w inny sposób, np. wcześniejsze badanie sondażowe, krótkotrwałą obserwację. Poznanie środowiska może ustrzec badającego od wielu nieporozumień, np. od pytania o zjawiska, które w danym środowisku nie występują, itp.

W kwestionariuszu winny zależeć się pytania bezpośrednio związane z głównym tematem badań oraz pytania typu pomocniczego lub tzw. pytania filtrujące (tj. takie, które od razu wyjaśniają, czy jest sens dalszego pytania o interesujący nas problem). Każde pytanie powinno formułować jakąś hipotezę bądź część hipotezy. Wszystkie zaś pytania muszą być podporządkowane jednemu nadrzędnemu celowi.

Bardzo istotną rolę odgrywa język (składnia i słownictwo) użyte w kwestionariuszu. Język ten powinien zapewniać pełną komunikatywność w przekazywaniu pojęć między badaczem a badanym. Chcąc to osiągnąć należy pamiętać, by wyrazy użyte w kwestionariuszu były zaczerpnięte ze słownika badanego, oraz dokładnie znać używane przez niego powiedzenia gwarowe lub zwroty i wprowadzić je z pełnym zrozumieniem właściwego znaczenia lub też całkowicie ich unikać.

Obok zagadnień związanych z formułowaniem pytań badacz musi zwracać uwagę na ich układ w kwestionariuszu. Można przyjąć zasadę, że pytania powinny być

tak ułożone, by stanowiły dla badanego sensowną całość. W związku z tym może się zdarzyć, że pytania związane ze sobą z punktu widzenia badacza ulegną w kwestionariuszu rozdzieleniu. Stanie się tak dlatego, że przyjęta kolejność pytań powinna być wyznaczona głównie przez proces przeprowadzania wywiadu, a nie przez proces badawczy. Ponadto kolejność pytań wyznaczana jest przez zasadę, mówiącą, że najpierw zadajemy pytania najbardziej ogólne, obejmujące zagadnienia o najszerszym zakresie, a następnie pytania stopniowo zawężające zakres problematyki. Układ tego typu służy podwójnemu celowi:

- a) niedopuszczenie, by pierwsze pytania wyznaczały treść odpowiedzi na następne;
- b) pozwala na podstawie pierwszych otwartych pytań stwierdzić coś o układzie odniesienia cechującym badanego.

Początkowe pytania odgrywają oprócz funkcji orientacyjnej rolę pobudzenia badanego do zaangażowania się w wywiadzie, wprowadzając go w przedmiot rozważań. Rola pierwszych pytań jest znaczna, one nadają w gruncie rzeczy ton całemu wywiadowi. Jeśli z treści badania wynika konieczność zadania pytań natury osobistej bądź drażliwych, można to uczynić dopiero po poprzednim przygotowaniu. W wypadku pytań tego typu moment zmęczenia nie odgrywa roli, takie pytania należy umieszczać raczej na końcu kwestionariusza.

Kwestionariusz nie powinien zawierać pytań, na które odpowiedź może być kłopotliwa, bez dania możliwości wytłumaczenia przyczyn. Np. po zapytaniu: „Czy badany nie chciał podjąć pracy?” — w wypadku wypowiedzi twierdzącej należy postawić pytanie dodatkowe: „Dlaczego?” dając badanemu możliwość do usprawiedliwienia się, nawet jeśli te usprawiedliwienia nie są przedmiotem naszych zainteresowań. Oczywiście ich wiarygodność jest zawsze wątpliwa. Powstrzymanie się od pytania dodatkowego może wzbudzić u badanego uczucie, że w wyniku badania otrzyma niekorzystną ocenę. Przyjęło się, że pytania dotyczące danych personalnych pozostawia się na koniec kwestionariusza. Przy konstruowaniu pytań wskazane jest zwrócić uwagę na następujące problemy ⁴:

- a) Czego pytanie dotyczy?
(wiadomości, postaw, postępowania, motywów);
- b) Jaka jest wartość poznawcza pytania dla badanej problematyki?
(czy pytanie dotyczy zasadniczych spraw, czy też mniej ważnych, bez których można się obejść);
- c) Jaka jest spodziewana wiarygodność odpowiedzi?
(w wypadku wątpliwości należy zastanowić się, czy nie zrezygnować lub nie badać problemu w inny sposób);
- d) Czy wywiad skategoryzowany jest właściwą techniką do badania problemu postawionego w pytaniu?
(jeśli można problem zbadać w inny sposób, należy pytanie wyeliminować);
- e) Jaki jest właściwy rodzaj analizy odpowiedzi?
(jeśli materiał ma być o charakterze ilościowym, a odpowiedzi w sposób jednoznaczny nie można skategoryzować, pytanie należy postawić w inny sposób).

By kwestionariusz odpowiadał wyżej wymienionym postulatom i spełniał swoje zadanie, wskazane jest poddanie każdego pytania próbie kontroli, gdyż od poprawnej budowy kwestionariusza zależą w dużej mierze uzyskane wyniki badań. Doniosłą rolę odgrywa forma, w jakiej zadajemy pytanie, gdyż może ona rzutować na wynik odpowiedzi, a pośrednio na wynik badań.

Typy pytań najogólniej możemy podzielić na ⁵:

¹ Szostkiewicz S.: Procedury i techniki badań socjologicznych. Warszawa 1960.

⁵ W oparciu o rozdziały „Typy pytań” z pracy S. Szostkiewicza: Procedury i techniki badań socjologicznych. Warszawa 1960. Oraz S. Nowaka: Metody badań socjologicznych. Warszawa 1965.

A. Zamknięte.

B. Otwarte.

Pytania zamknięte, opatrzone są w z góry przewidziane odpowiedzi i badany może dokonać wyboru tylko z tych odpowiedzi wzorcowych. Pytania tego typu ułatwiają i upraszczają pracę badacza i badanego, ponadto ułatwiają opracowywanie wyników, kryją jednak niebezpieczeństwo sugerowania odpowiedzi.

A. Pytania zamknięte

Najprostszym typem pytań zamkniętych stosowanych w kwestionariuszu wywiadu są pytania dysjunktywne, czyli wykluczające się. Można na nie udzielić tylko jednej z kilku wykluczających się odpowiedzi.

Np.: Od kogo zależy przede wszystkim promocja ucznia do następnej klasy?

- nauczyciela
- ucznia
- rodziców

W pytaniach dysjunktywnych (wyłączających się) należy zwracać uwagę na to, czy istotnie istnieje możliwość wyboru tylko jednej odpowiedzi i czy bezwzględnie odpowiedzi wzajemnie się wykluczają. Ponadto należy zwracać uwagę na to, czy możemy oczekiwać, że badany wybierze na pewno jedną z możliwych ewentualności. W wypadku, gdy pewności takiej nie ma, należy przewidzieć odpowiedź neutralną, np. „nie wiem” — „nie mam zdania”. Odpowiedzi tego typu przewidujemy najczęściej wówczas, gdy pytamy o opinie lub poglądy.

Pytanie, w którym badanemu przedstawia się do wyboru szereg możliwych odpowiedzi, nazywa się kafeteria.

a) Kafeteria zamknięta jest to właściwie pytanie dysjunktywne, z tym że ilość możliwości do wyboru jest większa niż dwie lub trzy. W tym typie pytania nie pozostawia się badanemu możliwości innego wyboru poza ewentualnościami, które są podane w gotowych odpowiedziach.

Np.: *Do której z podanych niżej szkół chciałbyś najchętniej uczęszczać?

- Szkoła Zawodowa Chemiczna
- Szkoła Zawodowa Metalowa
- Szkoła Zawodowa Budowlana
- Szkoła Zawodowa Górnicza

b) Pytanie, w którym z wielu możliwych ewentualności podaje się kilka odpowiedzi szczególnie interesujących badacza i pozostawia miejsce na dopisanie innych — nazywa się kafeterią półotwartą.

Np.: Jakie motywy skłoniły Cię do wyboru zawodu nauczyciela?

- tradycje rodzinne
- zainteresowanie
- względy materialne
- przypadek
- inne, jakie?...

c) Kafeteria koniunktywna jest to typ pytania pozwalający badanemu na wybór więcej niż jednej z podanych odpowiedzi. Ilość ewentualności wyboru określa sam badacz (dając instrukcję i podając dwie lub trzy odpowiedzi).

Np.: Które z wymienionych przyczyn wyróżniają dodatnio zawód nauczyciela wśród innych?

- daje szybką możliwość awansu
- daje pewną i stałą pracę
- daje możliwość wysokiego standardu życiowego
- daje dużą możliwość wykazania swoich zdolności

- cieszy się szacunkiem w społeczeństwie
- inne przyczyny, jakie?...

W przypadku gdy chodzi o bardziej skomplikowane zagadnienie, drażliwe, wymagające dłuższego objaśnienia, można zamiast pytania podać jakiś fikcyjny dialog i prosić badanego o wskazanie, z którą osobą dialogu podziela poglądy.

Np.: X mówi: „Palenie papierosów nie jest szkodliwe dla zdrowia, jeśli pali się w małych ilościach”.

Y mówi: „Palenie papierosów jest szkodliwe dla zdrowia nawet w najmniejszych ilościach”.

Któremu z nich przyznajesz rację: „X”, „Y”, nie mam zdania, żadnemu — dlaczego?

W celu wydobycia wypowiedzi trudnych do uzyskania z pytań bezpośrednich można zastosować krótkie historie zawierające jakiś problem i prosić badanego o rozstrzygnięcie.

Np.: „Odjazd pociągu za 10 minut. Przed kasą biletową stoi kilkanaście osób. Do pana znajdującego się już przed okienkiem podbiega pani, prosząc o wpuszczenie jej do kolejki, gdyż obawia się, że stając na końcu nie zdąży nabyć biletu i spóźni się na pociąg. Co powinien uczynić ten pan?”⁶

- wpuścić do kolejki
- zapytać o zdanie pozostałe osoby czekające przed kasą
- stanowczo odmówić
- postąpić inaczej, jak?...

Inny typ pytań to pytania — skale, stosuje się je wówczas, gdy chcemy poznać stopień lub natężenie uczuć oraz stałość stanowiska zajmowanego przez badanego.

a) Skala trzystopniowa — jednostronna

Np.: Czy odpowiada Ci typ uczelni, w której obecnie studiujesz?

Wartość odpowiedzi

- bardzo odpowiada 10
- odpowiada, ale z zastrzeżeniem 5
- w ogóle nie odpowiada 0

b) Skala wielostopniowa

Np.: Czy zawód tokarza daje Ci szanse wykazania, co potrafisz?

Wartość odpowiedzi

- bardzo dobre szanse 12
- względnie dobre 8
- niewielkie 4
- zupełnie nie daje 0
- nie mam zdania

c) Skala dwustronna

Np.: Jak sądzisz, gdy zostaniesz zmuszony do powtarzania klasy, powrócisz do szkoły z przychylnym czy nieprzychylnym stosunkiem?

Wartość odpowiedzi

- bardzo przychylnym 10
- dość przychylnym 5
- takim sobie pt—2
- dość nieprzychylnym —5
- bardzo nieprzychylnym —10

B. Pytania otwarte

Są to pytania, w których badanemu pozostawia się swobodę wypowiedzi, a w przypadku wywiadu jawnego — odpowiedź notuje się dosłownie.

⁶ Szostkiewicz S.: Procedury i techniki badań socjologicznych. Warszawa 1960, s. 77.

Np.: Co sprawiało Ci największe trudności w okresie uczęszczania do szkoły podstawowej?

Pytanie półotwarte to forma pośrednia między pytaniem zamkniętym a otwartym, w której podaje się pewne odpowiedzi do wyboru, jednocześnie zachowując miejsce na odpowiedź otwartą.

Np.: Czy do szkół dwuletnich pomaturalnych — kierunek techniczny — należy przyjmować wyłącznie maturzystów, czy wystarczy absolwentów zasadniczych szkół zawodowych? Czy też należy stawiać kandydatom inne wymagania? jakie?...

W przypadku gdy chodzi o zbadanie spraw, które z różnych względów nie mogą dotyczyć całej populacji badanej, zadaje się przed pytaniem właściwym pytanie filtrujące. Ma ono za zadanie wyeliminowanie tych osób, które nie mają nic do powiedzenia w interesującej nas sprawie. Wówczas pytanie właściwe zadaje się wyłącznie tym, których zakwalifikuje pierwsza odpowiedź.

Np.: Pytanie filtrujące

Czy znasz nowe przepisy dotyczące Kodeksu Rodzinnego?

Tak — Nie.

Pytanie zasadnicze

Jeśli tak, to jak oceniasz zmiany, które te przepisy wprowadzają?

Każdy z wymienionych typów pytań ma swoje zalety i wady. Pytania zamknięte w zasadzie oszczędzają trud badacza przy opracowywaniu wyników, jednakże mogą badanego sugerować. Pytania otwarte są mniej obciążone tą wadą, jednakże dają odpowiedzi wymagające w opracowaniu większych zabiegów technicznych.

Rzeczą najbardziej istotną w budowie kwestionariusza jest to, aby badani, odpowiadając w sposób najbardziej swobodny, ujmowali swoje odpowiedzi w formy zgodne z wolą badacza. Jednakże bez względu na to, jak sformułowane zostały pytania i ułożony kwestionariusz, należy go wypróbować przed rozpoczęciem właściwych badań środowiskowych. Badanie próbne ma na celu sprawdzenie przydatności skonstruowanego kwestionariusza do zamierzonych badań oraz zanalizowanie, czy odpowiedzi uzyskane w wywiadzie dostarczają materiału zgodnego z problematyką badań, ponadto prowadzić mogą do rewizji pytań.

Drugim celem badań próbnych jest sprawdzenie, w jakim stopniu kwestionariusz pomaga w nawiązaniu odpowiedniego kontaktu z badanym. Czy badani rozumieją pytania? Czy pytania można zadawać nie wyjaśniając ich i nie formułując inaczej?

3. Technika przeprowadzania wywiadu

Wywiad jest przede wszystkim procesem społecznym wzajemnego oddziaływania. Przeprowadzający wywiad powinien orientować się, że sama jego osoba wnosi pewne akcenty do sytuacji wywiadu. Np.: powierzchowność, gesty, sposób mówienia mogą mieć znaczny wpływ na badanego. W wypadku nieuczynienia tego może powstać sytuacja, w której badaczowi nie uda się nawiązać kontaktu z badanym, a więc nie wytworzy się odpowiednia atmosfera do przeprowadzenia wywiadu. Znajomość tych zagadnień pozwoli mu zmienić przynajmniej te elementy, które są zależne od niego. Nie ma wprawdzie reguły zapewniającej sukces, można jednak przytoczyć przynajmniej kilka elementarnych zasad warunkujących dobre przeprowadzenie wywiadu, podanych przez S. Szostkiewicza⁷.

1. Przygotowanie teoretyczne w zakresie obserwowanych zjawisk i praktyczna znajomość życia społecznego.

2. Właściwy język, którym zwracamy się do rozmówcy. Unikanie stylu „naukowego” czy literackiego, gdy zwracamy się do chłopca z głuchej wsi, i odwrotnie, posługiwanie się dialektem, ale nie w sposób sztuczny, stosowanie gwar.

⁷ Tamże, s. 92.

3. Znajomość form grzesznościowych panujących w danym środowisku.
4. Umiejętność cierpliwego, aktywnego słuchania (bez okazywania znudzenia czy braku zainteresowania).
5. Umiejętność łatwego nawiązywania kontaktów, budzenie zaufania i sympatii u swych rozmówców oraz posiadanie wrodzonych dyspozycji badacza.

Sam proces przygotowania wywiadu obejmuje dwa najważniejsze zakresy działalności:

1. Przygotowanie się badacza.
2. Dotarcie do informatora.

Przygotowanie się badacza obejmuje następujące zagadnienia:

- a) dokładne sprecyzowanie problematyki wywiadu,
- b) wybór rodzaju (typu) wywiadu i technik realizacji.

W przypadku gdy wywiad ma być ukryty, należy jeszcze nauczyć się na pamięć pytań lub dyspozycji stanowiących niejako oś wywiadu. Ponadto przyswoić sobie formy zachowania, wyrażania się, które będą w danych okolicznościach najodpowiedniejsze.

Na informatorów należy dobierać takie osoby, które:

- a) mogą powiedzieć najwięcej, dostarczyć wielu wiadomości w krótkim czasie,
- b) najmniej zafalszują prawdę,
- c) odtworzą w rozmowie lub zachowaniu najwięcej objawów życia środowiska.

Tego rodzaju dobór nie jest łatwy, jest bowiem rzeczą trudną na pierwszy rzut oka przewidzieć, kto się nadaje na informatora, a kto nie. By uniknąć trudności tego typu, należałoby poznać trochę środowisko.

Uwagi te nie odnoszą się do okoliczności, gdy osoby do wywiadu dobieramy drogą losowania lub gdy badacz sam przebywa w środowisku i praktycznie wszystkich zna. Jeśli przewidujemy, że wywiad potrwa dłużej, należy ustalić czas i miejsce spotkania z wytypowaną osobą.

Badanie jest zazwyczaj pewną formą działania, którego środowisko dokładnie nie rozumie, dlatego też w większości wypadków reaguje niechętnie lub podejrzliwie. Celem badającego jest przełamanie tej nieufności, wejście w środowisko badanego.

Według S. Nowaka „Kontakt między ankierem a respondentem istnieje wówczas, gdy ten drugi zaakceptował cele badawcze ankiera i czynnie stara się mu pomóc w uzyskaniu potrzebnej informacji”⁸. Pozytywną rolę może odegrać tu:

1. Przedstawienie badacza przez kogoś, kogo badany ceni, odczuwa przyjaźń i sympatię.
2. Nawiązanie kontaktu na gruncie towarzyskim.
3. Znalezienie wspólnej platformy doświadczeń lub zainteresowań z badanym.
4. Może zdarzyć się, że powodzenie wywiadu uzależnione będzie od faktu zupełnej obcości badacza wobec środowiska, przykładem mogą być badania A. Oderfeldówny podane przez St. Rychlińskiego⁹.

5. Jeśli prowadzimy wywiad jawny, dobrze jest przy nawiązaniu kontaktu jasno i zwięźle przedstawić cele wywiadu, jego znaczenie dla nauki i wreszcie podkreślić wagę osoby badanego i wagi, jaką przywiązuje się do jego słów.

6. Należy pamiętać, by nie używać słowa „wywiad”, które może łączyć się z nieprzyjemnymi skojarzeniami.

Wywiad właściwy można rozpocząć dopiero w chwili, gdy powstanie odpowiedni klimat. Sposób prowadzenia wywiadu powinien być jak najmniej formalny i nie budzić obaw, że uzyskane wiadomości mogą być w jakikolwiek sposób obrócone na niekorzyść samego informatora.

Rzeczą zasadniczą jest utrzymanie takiej atmosfery w czasie rozmowy, by badany odpowiadał chętnie i szczerze, z pełnym zaufaniem do badacza. Badacz zaś ze

⁸ Nowak S.: Metody badań socjologicznych. Warszawa 1965, s. 75.

⁹ Rychliński St.: Lustracje społeczne. Łódź 1947, s. 74.

swej strony powinien dążyć do utrzymania nastroju przyjacielskiego, choć nie poufnego, wyrażać żywe zainteresowanie badanym i jego słowami. Unikać wszystkiego, co mogłoby badanego dotknąć lub obrazić (np. dawać do zrozumienia, że wąpi się w prawdę jego wypowiedzi).

W przypadku stwierdzenia świadomego lub mimowolnego fałszu należy go zapamiętać i w końcowym etapie rozmowy, przy pomocy nieuchwytnych krzyżowych pytań, spróbować wyjaśnić daną kwestię. Dobrze jest na plan pierwszy wysuwać tematy przyjemne, unikać zrećźnie odpowiedzi na pytania okolicznościowe badanego. Nie należy przeskakiwać zbyt nieoczekiwanie z tematu na temat, gdy zamierzamy w wywiadzie poruszyć większą liczbę spraw, gdyż może to zaskoczyć informatora i przy słabej ruchliwości umysłowej obudzić drżące poczucie zagrożenia.

W wywiadzie, głównie nieskategoryzowanym, zadaniem badacza jest aktywne słuchanie badanego oraz umiejętne kierowanie tokiem wypowiedzi tak, by rozmowa nie zbacziała zbyt od zasadniczego tematu.

Często się zdarza, że badanemu trudno jest wypowiedzieć się na pytanie w formie ogólnej. Dlatego też badacz nie może zadowolili się wpisaniem otrzymanej odpowiedzi, póki nie będzie pewny, że:

- a) zrozumiał odpowiedź,
- b) że jest to właściwa odpowiedź na dane pytanie.

Czasem będzie to wymagało dalszych pytań, „sondowania” głębiej znaczenia jakiejś wypowiedzi. W tej sytuacji do pytania ogólnego dodajemy pytanie „sondujące” według schematu, „co by było gdyby”. Często dobre wyniki — szczególnie w odniesieniu do wydarzeń z przeszłości — daje nakierowanie pamięci badanego na wydarzenie bezpośrednio związane z nim (np. miejsca pobytu, stanu rodzinnego, pamiętnych wydarzeń osobistych itp.).

Pytania typu sondującego mają na celu wydobyć głębszych i bardziej skomplikowanych motywów, postaw oraz dowiedzenie się czegoś o osobistych losach badanego.

Sprawa zakresu wywiadu nie może być w jakiś kategoriyczny sposób określona. S. Szostkiewicz podaje: „przyjęte jest, że wywiad skategoryzowany przewidziany na zwężone odpowiedzi może zawierać kilka odrębnych tematów, wywiad nieskategoryzowany, skierowany na pogłębienie odpowiedzi, powinien się ograniczać najwyżej do dwóch, trzech tematów”¹⁰. Długość trwania wywiadu określana bywa często przez samego badanego. Należy jednak unikać przeciągania rozmowy ze względu na to, że badany może poczuć zniecierpliwienie, a jego uwaga i gotowość do odpowiedzi mogą osłabnąć, jak i ze względu na samego badacza, którego możliwości dokładnej recepcji i rejestracji (szczególnie bez notowania) są również ograniczone.

Kończąc wywiad wskazane jest zastrzec sobie możliwość ponownego zwrócenia się po dodatkowe informacje, gdyż często się zdarza, że jednorazowy kontakt nie przynosi oczekiwanych rezultatów.

Bardzo istotną sprawą jest zapisanie uzyskanych informacji. Najprostszym sposobem byłoby użycie taśmy magnetofonowej lub tym podobnych urządzeń technicznych, przy użyciu których można uzyskać dokładność absolutną. Jednakże powstaje tu trudność, że użycie środków technicznych prawdopodobnie nie pozwoliłoby uzyskać atmosfery szczerości.

Nawet przy wywiadzie skategoryzowanym, kiedy posługujemy się kwestionariuszem o pytaniach zamkniętych, a rola przeprowadzającego wywiad ogranicza się do podkreślenia jednego z trzech słów „tak”, „nie” lub „nie wiem”, odnotowanie zachowania się informatora ma zasadnicze znaczenie dla późniejszego opracowania

¹⁰ Szostkiewicz S.: Procedury i techniki badań socjologicznych. Warszawa 1960, s. 96.

materiału. Prowadzący wywiad może wyczuć, że badany ukrywa prawdę lub z jakiegoś powodu kłamie, lecz odpowiedź „tak” lub „nie” nie przekazuje tej ważnej informacji. W takim wypadku niezapisanie uwag przez badacza jest jednym z większych błędów protokołu.

W przypadku wywiadu pogłębionego, zawierającego wiele swobodnych pytań sondujących, zapis wywiadu staje się problemem pierwszoplanowym. Należy wówczas zapisać wypowiedzi badanego, o ile tylko jest to możliwe, dosłownie. Wypowiedzi tych nie należy redagować pod względem formy gramatycznej, skrótów, sensu wypowiedzi w formie syntez. Niezależnie od faktu, czy wywiad był udany, czy nie, należy natychmiast po przeprowadzeniu badań sporządzić protokół, gdyż w ten sposób można utwalić i zabezpieczyć wypowiedzi całkowicie zarejestrowane w pamięci badacza.

Wartość obiektywna materiałów uzyskanych w drodze wywiadów bywa różnorodna. Najważniejsze błędy i odchylenia mogą mieć źródła¹¹: a) sytuacyjne, b) socjologiczne, c) psychologiczne.

Do błędów sytuacyjnych zaliczamy niewłaściwy dobór miejsca, czasu i sytuacji na wywiad, np. przeprowadzanie wywiadu w czasie, gdy badany wyraźnie się spieszy, gdy przysłuchują się ludzie postronni, gdy informator zaabsorbowany jest jakimiś sprawami rodzinnymi lub środowiskowymi. Takie sytuacje mogą prowadzić do poważnego zubożenia treści czy sensu wypowiedzi badanego.

Socjologiczne źródła błędów kryją się w zewnętrznych cechach osobowości badacza, np. w przesadnym zachowaniu, albo w cechach fizycznych, które mogą wywrzeć niekorzystne wrażenie na badanym. Duży wpływ na szczerłość i wierność wypowiedzi może mieć płeć badacza i płeć informatora.

Źródłem błędów o podłożu psychologicznym są poglądy na osobę badanego powstające a priori w umyśle badacza. Takie wyobrażenia powodujące błędy w interpretacji i notowaniu zachowania informatora lub jego wypowiedzi mogą być prawdziwe lub fałszywe. Błąd o podłożu psychologicznym może powstać, jeśli badacz nie jest dostatecznie dociekliwy, np. zadowala się otrzymanymi wypowiedziami, nie zadając pytań sondujących, które zmuszają badanego do dokładniejszej motywacji.

Opracowanie uzyskanego materiału zależne jest przede wszystkim od typu wywiadu. Jeśli wywiad przeprowadzany przy pomocy skategoryzowanego kwestionariusza przeznaczony jest do analizy ilościowej — oznaczamy odpowiedzi kwestionariusza symbolami i po zgromadzeniu wszystkich zaplanowanych wywiadów przeprowadzamy odpowiednie operacje statystyczne.

W przypadku gdy wywiad jest nieskategoryzowany, pogłębiony, opracowujemy sprawozdanie pod kątem zawartej w nim problematyki, przeprowadzamy segregację problemów potrzebnych do dalszej analizy, notujemy okoliczności towarzyszące wywiadowi, zachowanie się badanego oraz własne spostrzeżenia, uwagi lub wątpliwości dotyczące prawdy zawartej w wypowiedziach badanego. Przytaczamy też własne pomysły, jakie wysunęły się w toku wywiadu. Tak przedstawione sprawozdanie z wywiadu jest pełnowartościowym materiałem dla ogólnego opracowania i podsumowania akcji badawczej.

4. Inne techniki pomocnicze

Do innych technik posiadających doniosłe znaczenie w badaniach pedagogicznych dotyczących środowiska społecznego zaliczyć należy:

- a) obserwację;
- b) ankietę;
- c) badanie dokumentów.

¹¹ Tamże, s. 96.

Wymienione techniki pozwalają w mniejszym lub większym stopniu na uzyskanie wiadomości przedmiotowych oraz ułatwiają poznanie postaw. Ich wyniki wzajemnie się dopełniają i dlatego, o ile to możliwe, w badaniach winny występować łącznie.

Badania w terenie rozpoczyna obserwacja, gdyż¹²

- a) pozwala na określenie zakresu i warunków badania;
- b) wysuwa zagadnienia, które należy uwzględnić;
- c) rozpoczyna niejako wzywanie się w środowisko.

W dalszym toku badań obserwacja pozwala gromadzić dane w sposób wymagający stosunkowo małego nakładu pracy oraz ułatwia sprawdzenie prawdziwości faktów, uzyskanych w drodze wywiadów i ankiet.

Ankieta tym różni się od innych sposobów zbierania danych w terenie, że opiera się na zespole sformułowanych pytań zawartych w kwestionariuszu. Ankieta zasadniczo może mieć dwa cele:

- a) zdobycie lub uzupełnienie wiadomości o danym środowisku. Ankieta uzupełnia braki obserwacji i istniejących dokumentów;
- b) uzyskanie wiadomości o poglądach osób w danym środowisku, głównie poznanie postaw społecznych właściwych danemu środowisku.

Jednakże w poznaniu warunków bytu ankieta nigdy nie zastąpi bezpośrednio obserwacji oraz wywiadu środowiskowego prowadzonego w różnych okolicznościach.

W wielu wypadkach badacz oprócz kontaktów osobistych sięga do dokumentów pisanych. Do takich dokumentów zaliczamy np.: pamiętniki, autobiografie, listy oraz różnego typu wypowiedzi na piśmie, które mają doniosłe znaczenie w badaniach środowiskowych.

Dokumenty te mogą być:

- a) opiniodawcze,
- b) kronikarskie.

Dokumenty o charakterze opiniodawczym zbiera się wówczas, gdy nie można zwrócić się po potrzebne informacje w drodze wywiadu ustnego ze względu na trudności zetknięcia się osobistego.

Dokumenty o charakterze kronikarskim dotyczą dziejów osoby żyjącej w środowisku lub grupy społecznej. Odzwierciedlają osobowość piszącego, jak też postawy społeczne właściwe środowisku, uzewnętrzniające się w charakterystycznych wypowiedziach, rozmowach, ponadto ułatwiają wycie się w środowisko przy stosunkowo małym wysiłku ze strony badacza. Korzystając z dokumentów, tego typu należy uwzględnić cel i warunki, w których powstały.

Zastosowanie wyżej wymienionych technik pomocniczych jest zależne od okoliczności oraz od potrzeb zdobycia określonego typu danych, jak też od możliwości ich zastosowania w różnego rodzaju procedurach badawczych.

*

W środowiskowych badaniach społecznych pedagogiczne badania stanowią dziedzinę dopiero wyodrębniającą się, o swoistej problematyce i swoistych próbach rozwiązań metodologicznych. O ile socjolog dąży do wykrycia ogólnych praw rządzących funkcjonowaniem pewnych zbiorowości, to pedagog interesuje się zbiorowością z punktu widzenia wychowawczego oraz oddziaływaniem tej zbiorowości na jednostkę.

Dlatego pedagog w organizowanych przez siebie badaniach korzysta z wielu technik badawczych stosowanych w socjologii, gdyż one pozwalają mu na wniknięcie w środowisko, jednakże zawsze musi uwzględnić te cechy specyficzne.

Te właśnie cechy, szczególnie przydatne dla badania środowiska wychowawczego,

¹² Rychliński S.: Badanie środowiska społecznego. Warszawa 1932.

staraliśmy się uwypuklić w przedstawionym opracowaniu dotyczącym wywiadu oraz jego zastosowania w badaniach pedagogicznych.

Rozbudowano część dotyczącą zasad budowy kwestionariusza oraz techniki przeprowadzania wywiadu, które w dotychczasowych publikacjach były mało opracowane.

Prawidłowo zbudowany kwestionariusz ułatwia zbieranie danych jednoznacznych, tj. takich, które dotyczą wyraźnie określonych spraw i są obiektywne, tzn. zgodnie z rzeczywistością. Zebrane tą drogą dane wespół z innymi — osiągniętymi przy pomocy technik pomocniczych — mogą stanowić cenny materiał dla opracowania pewnych wzorców środowiskowych, jak też stać się przyczynkiem dla opracowania wzorców pomiaru środowiska społecznego.

DANUTA NAKONECZNA

WPLYW NAUCZANIA PROGRAMOWANEGO I PROBLEMOWEGO NA ROZWÓJ ZAINTERESOWAŃ UCZNIÓW PRZEDMIOTEM FIZYKI

Spśród wielu problemów pracy nauczycielskiej wysuwa się na czoło zagadnienie: jak doprowadzić do tego, by każdy uczeń w klasie, bez względu na uzdolnienia, mógł się poszczycić sukcesami w uczeniu się przedmiotów objętych programem nauczania, w jaki sposób szkoła może wyrobić w uczniach przekonania, że wiedzieć dużo i rozumieć to, czego się człowiek uczy, jest nie tylko pożyteczne, ale i przyjemne.

Rubinsztejn twierdzi, że „kształtowanie wartościowych zainteresowań jest najistotniejszym wychowawczym zadaniem nauczyciela”¹. Jak wiemy, wpływają one na tworzenie się postaw, a te z kolei na strukturę osobowości.

Dzisiejsza dydaktyka zwraca baczną uwagę na nauczanie problemowe i programowane; wielu nauczycieli prowadzi eksperymenty korzystając z tych dróg nauczania łącznie z metodami podającymi. Eksperymenty te mają na celu zbadanie przydatności nauczania problemowego i programowanego dla różnych typów uczniów i zespołów oraz treści materiału nauczania, w których są mniej lub więcej przydatne.

I. Organizacja i przebieg eksperymentu

Analiza literatury przedmiotu, doświadczeń i obserwacja uczniów w rzeczywistości szkolnej, analiza wyników badań wstępnych efektywności nauczania za pomocą materiałów programowanych pozwoliły na wysunięcie następujących hipotez:

Nauczanie programowane w systemie klasowo-lekcyjnym wpływa na wzrost efektywności wyników i rozwija zainteresowanie przedmiotem u uczniów mało i średnio zdolnych, natomiast w stosunku do uczniów zdolnych i wybitnie zdolnych warunkiem takich osiągnięć jest prawidłowe nauczanie problemowe.

¹ Rubinsztejn S. L.: Podstawy psychologii ogólnej. Książka i Wiedza. Warszawa 1962, s. 842.

Przedmiotem badań była ocena nauczania fizyki za pomocą materiałów zaprogramowanych w sposób liniowy i nauczania problemowego całej klasy bez podziału na zespoły uczniowskie w celu zapewnienia każdemu uczniowi możliwości rozwoju umysłowego w zależności od jego uzdolnień i zainteresowań o tyle, o ile pozwala na to system klasowo-lekcyjny.

Porównanie wyników rozumianych nie tylko jako zapamiętane, lecz operatywne, utrwalone umiejętnością stosowania danych w zadaniach rachunkowych oraz w sytuacjach problemowych wiadomości, może dostarczyć uzasadnionych stwierdzeń o efektywności badanych metod nauczania.

Aby uchwycić wpływ nauczania programowanego i problemowego na wzrost zainteresowań uczniów przedmiotem, nie wystarczały wąskie badania przyczynkowe, ale dopiero badania w szerokim zakresie, trwające przez okres dwóch lat nauki szkolnej².

Ten eksperyment dydaktyczny został przeprowadzony w klasach dziesiątych i jedenastych liceum ogólnokształcącego; analogiczne badania pomocnicze prowadzono w klasach drugich i trzecich technikum ekonomicznego, w których w zwięzonym zakresie realizowany jest ten sam materiał nauczania z fizyki.

W obu równoległych klasach wybranych do eksperymentu stosowano te same sposoby sprawdzania u uczniów stopnia opanowania wiadomości, jak również wzrost zainteresowań przedmiotem.

Przed przystąpieniem do eksperymentu uczniowie zostali przebadani testem wiadomości, który obejmował materiał nauczania fizyki klasy ósmej i dziewiątej, jak również testem umiejętności stosowania zdobytej wiedzy w zadaniach problemo-

	Uczniowie b. zdolni	uczniowie zdolni	uczniowie przeciętnie zdolni	uczniowie mało zdolni
Klasa nauczana przy pomocy ma- teriałów programo- wanych [A]	4	8	17	4
Klasa nauczana problemowo [B]	4	12	13	4

wych i rachunkowych. Wzięto pod uwagę oceny uczniów z klasy ósmej i dziewiątej z fizyki i z przedmiotów pokrewnych: matematyki i chemii, jak również opinie nauczycieli o uzdolnieniach poszczególnych uczniów.

Powodzenie ucznia w szkole bądź jego trudności uwarunkowane są wieloma złożonymi czynnikami. Jednak myślenie jako świadomy proces poznawania związków między przedmiotami jest funkcją najważniejszą w zdobywaniu wiedzy. Dlatego w badaniach wstępnych zastosowano również psychologiczny test Ravena badający zdolność myślenia. Specjalnym arkuszem zainteresowań przebadano zainteresowania uczniów.

Na podstawie wszystkich wymienionych kryteriów badań wstępnych, po obliczeniu współczynnika korelacji między nimi, wydzielono w każdej klasie cztery grupy uzdolnień uczniów: wybitnie zdolnych, zdolnych, przeciętnie zdolnych i mało zdolnych.

² Badania przeprowadzono w latach szkolnych 1964/65, 1965/66 w Liceum Ogólnokształcącym i w Technikum Ekonomicznym w Puławach.

W klasach dziewiątych i jedenastych liceum ogólnokształcącego program przewiduje około 28 godzin fizyki w okresie.

W każdym okresie na 9—10 lekcjach obejmujących cykl programowy przeprowadzono równolegle lekcje eksperymentalne: w klasie B zastosowano nauczanie problemowe, w klasie A ten sam materiał zrealizowany był za pomocą materiałów zaprogramowanych. Na pozostałych lekcjach, nie objętych badaniami występowało w obu klasach nauczanie podające, praca z podręcznikiem, stosowano metodę heurystyczną i pracę grupową w niektórych ćwiczeniach i pomiarach fizycznych, wykonywanych przez uczniów.

Po zakończeniu cyklu lekcji objętych eksperymentem występowało równoczesne sprawdzenie wyników w obu klasach/za pomocą tych samych sprawdzianów badających wiadomości uczniów i ich zrozumienie oraz nabyte umiejętności.

Eksperymentem objęto następujące działy fizyki:

Klasa dziesiąta: Elektrochemia. Ruch jednostajny i zmienny. Energia. Prawo ciężar. Ruch drgający.

Klasa jedenasta: Optyka geometryczna.

II. Przebieg lekcji fizyki w klasie nauczanej za pomocą materiałów programowanych

Lekcje eksperymentalne w klasie nauczanej za pomocą materiałów programowanych miały następujący przebieg: Po dzwonku uczniowie zbierali się w pracowni fizycznej, gdzie rozstawione były na stołach maszyny z programami i potrzebne pomoce naukowe z fizyki. Zajmując miejsca uczniowie siadali dwójkami w ławkach, dobór par był dowolny. Już po kilku lekcjach można się było zorientować, że razem siadali uczniowie najlepsi, średnio zdolni i najslabsi. Ten wydawało się pedagogicznie niekorzystny dobór uczniów okazał się ostatecznie bardzo dobry. Natychmiast po zajęciu miejsc uczniowie rozpoczynali prace. Na początku program podawał temat lekcji i objaśnienia wprowadzające, a następnie zaprogramowane były skondensowane treści znane uczniom i przydatne do nowej lekcji. Odpowiedni układ pytań sprawdzał zrozumienie i operatywność wiadomości wprowadzających.

Biorąc pod uwagę różny stopień zdolności uczniów i różny czas potrzebny do zrozumienia i przyswojenia treści, po materiale zasadniczym dostosowanym stopniem trudności do poziomu uczniów przeciętnych zaprogramowany był materiał pogłębiający i rozszerzający podstawowe treści o większym stopniu trudności i sprofilatyzowania. Ten materiał uzupełniający opracowywali na początku tylko uczniowie bardzo zdolni i zdolni, a z biegiem pracy nad programem coraz więcej uczniów rozwiązywało zadania dodatkowe.

Podstawowy materiał uczniowie w pełni opanowali na lekcji, w czasie pracy wynotowując do zeszytów przedmiotowych najważniejsze reguły, wielkości fizyczne czy wzory. Czas przepracowania tego materiału wahał się od 15—30 minut. Ostatnie dziesięć minut lekcji przeznaczone były na kontrolę wyników pracy uczniów. Uczniowie wiedzieli o tym, że pod koniec każdej jednostki lekcyjnej nauczyciel będzie sprawdzać stopień przyswojenia i zrozumienia zarówno wiadomości podbudowujących program, jak i nowo zdobytych treści. Stosunek uczniów do pracy był więc poważny, cechowało ich dążenie do jak najlepszego zrozumienia i zapamiętania zaprogramowanego materiału nauczania. Inaczej mówiąc, motywacja uczenia się wzmocniona warunkami nauczania programowanego była silna.

W ciągu dwóch lat trwania eksperymentu bardzo pozytywnie o uczeniu się za pomocą materiałów programowanych wypowiadali się uczniowie przeciętnie zdolni i słabi, którzy stanowili 60% klasy. Oceniali oni przede wszystkim możliwość ciągłego

potwierdzania własnych wyników; dawało im ono duże zadowolenie podczas pracy, wzmacniało wiarę we własne siły, pobudzało do dalszego wysiłku, budziło zainteresowanie przedmiotem. Podkreślali również wartość dowolnego tempa pracy, możliwość indywidualnego porozumienia się z nauczycielem, twierdzili, że praca nad programem zmusza do myślenia i wyrabia samodzielność. Uczniowie zdolni nie oceniali tak pozytywnie, jak uczniowie przeciętnie zdolni i słabi uczenia się za pomocą materiałów zaprogramowanych. Jako główny brak podkreślali niemożność dyskusowania, głośnego poszukiwania dróg rozwiązania zagadnień, konfrontacji własnych propozycji ze stanowiskiem nauczyciela lub kolegów, szukania kryteriów w ogólnej dyskusji, które pozwolą na ocenę i kontrolę własnej koncepcji.

III. Przebieg lekcji w klasie nauczanej problemowo był następujący:

Na początku lekcji podawany był temat w formie problemu, sformułowany tak, aby wzbudził zaciekawienie klasy i zaktywizował uczniów. Następnie nawiązano do wiadomości uczniów, łączących się z tematem lekcji. Nauczająca treść lekcji opierała się na bezpośrednim lub pośrednim odkrywaniu prawd w ogólnej dyskusji kierowanej przez nauczyciela tak, by wszyscy uczniowie mieli możliwość aktywnego spostrzegania, badania i w miarę możliwości wyrażania i sprawdzania poprawności swego rozumowania. Zasadę elastyczności i różnorodności metod postępowania dydaktycznego stosowano w formułowaniu i inspirowaniu problemów, w kierowaniu rozumowaniem uczniów, w prostowaniu błędów, a nawet sugerowaniu drogi rozwiązania zadania — szczególnie uczniom słabym. Chodziło bowiem o to, by uczniowie zdolni nie „popisywali” się — nie pogneźbiali w ten sposób słabszych, by wszyscy mieli możliwość wypowiedzania swego zdania. Z drugiej strony czuwano nad tym, aby metoda problemowa nie przekształcała się w prymitywną heuręzę.

Z kolei następowała weryfikacja hipotez i przewidywań przy pomocy eksperymentów, których dokonywali uczniowie, lub pokazu zbiorowego demonstrowanego przez nauczyciela bądź uczniów.

Występowało też na lekcji odkrywanie pośrednie na podstawie nowych informacji o odkryciach dokonanych przez innych na podstawie praw i zjawisk podanych w sposób problemowy.

Następnie zespołowo wyprowadzano z lekcji prawa, zasady i wnioski praktyczne, które dla utrwalenia zapisywali uczniowie do zeszytów. Pod koniec jednostki lekcyjnej kontrolowano stopień przyswojenia i zrozumienia nowych wiadomości opartych przez uczniów.

Układ lekcji był w zasadzie zgodny z treścią podręcznika, wzbogacony i uzupełniony wiadomościami aktualnymi podawanymi przez nauczyciela bądź uczniów.

W czasie lekcji szczególnie zwracano uwagę na rozumowanie, zmuszano uczniów do wysiłku myślowego przez: wdrażanie ich do stawiania pytań, do dostrzegania i doceniania trudności, do podejmowania wysiłku mającego na celu ich pokonywanie. Wykorzystywano jak najpełniej pomoce naukowe, akcentowano nasuwające się związki między nabywanymi wiadomościami z fizyki, techniką współczesną i treściami poznawczymi innych przedmiotów szkolnych.

W grupie uczniów zdolnych klasy problemowej, która stanowiła 40% całości, obserwowano wyraźnie zwiększającą się w ciągu dwóch lat trwania eksperymentu aktywność myślową w procesie poznawania faktów poprzez liczne wypowiedzi uczniów przedstawiające ich własny sąd, oceniające stanowisko kolegi, szukające źródeł błędów lub kryteriów pozwalających na ocenę własnej koncepcji.

Aktywność uczniów przeciętnie zdolnych i słabych wyrażała się przede wszystkim we wzmożonej uwadze, w lepszym odbieraniu, przyswajaniu i zapamiętywaniu wiadomości. W mniejszym natomiast stopniu była to aktywność myślenia, wysiłek samodzielny taki, jaki obserwowano w grupie uczniów zdolnych. Nie udało się

u uczniów przeciętnych zaobserwować takiego dostrzegania problemów, stawiania hipotez, jak u uczniów zdolnych tej klasy. Przyczyną był nieraz większy stopień trudności postawionego wobec całej klasy problemu, którego rozwiązanie przekraczało możliwości uczniów słabych czy przeciętnie zdolnych; a nade wszystko — ich brak wiary we własne siły. Ujawnił się on zwłaszcza w rozwiązywaniu zadań rachunkowych z fizyki. Gdy uczniowie samodzielnie rozwiązywali zadanie, którego ostateczny wynik liczbowy podany był w podręczniku, to do odpowiedzi na pytanie skierowane do klasy: kto rozwiąże zadanie? zgłaszali się chętnie nawet uczniowie słabi, którzy wnikliwie i poprawnie analizowali zadanie, ponieważ byli pewni swojego potwierdzonego już przez podręcznik ostatecznego wyniku rozumowania.

Ten głęboko zakorzeniony brak wiary we własne siły, ta niepewność swojego stanowiska powodowała, że nie można było osiągnąć u uczniów przeciętnie zdolnych nawyku samodzielnego głośnego zwracania uwagi na trudności i ich przyczyny, spontanicznego dążenia do pełniejszego rozumienia, krytycyzmu w stosunku do powierzchowności rozumowania, któremu dawaliby wyraz w ogólnej dyskusji w takim stopniu, jak to czynili uczniowie zdolni. Pomimo wysiłku ze strony nauczyciela stwarzania okazji głośnego analizowania obserwowanych zjawisk fizycznych dla każdego ucznia w klasie i rozwiązywania stawianych przed nimi problemów, wypowiedzi uczniów przeciętnie zdolnych były krótkie i niepewne, a dopiero duża pomoc i zachęta ze strony nauczyciela, potwierdzenie słuszności ich rozumowania wyzwalało zwiększony stopień jawnej samodzielnności myślenia i rozumowania.

Już z przedstawionego opisu przebiegu lekcji w obu klasach widać, że nauczanie za pomocą materiałów programowanych doceniali szczególnie uczniowie średnio i mało zdolni. Zastosowany w badaniach program liniowy zawierający poszczególne kroki o charakterze kojarzącym, podającym i utrwalającym ułatwiał systematyczne i szybkie uczenie się. Zadania i pytania zawarte w programie aktywizowały uczniów zmuszając ich do samodzielności. Nie miały wpływu na obserwowane zjawisko miał również fakt, że w czasie pracy z programem uczniowie mogli sprawdzać za każdym razem poprawność swoich odpowiedzi na pytania zawarte w programie, co wzmacniało w nich zainteresowanie pracą i wzmacniało wiarę w możliwości opanowania i zrozumienia materiału nauczania. Również bezpośredni kontakt z nauczycielem, który uczeń mógł nawiązać w czasie pracy nad programem, gdy bez obawy wyśmiania przez kolegów mógł przedstawić mu swoje trudności związane np. z udzieleniem prawidłowej odpowiedzi na pytanie zawarte w programie, powodował, że fizyka stawała się dla uczniów średnio zdolnych przedmiotem bliskim i lubianym — czemu często dawali wyraz w wypowiedzianych opiniach o tego rodzaju lekcjach.

IV. Omówienie zebranych materiałów

W ciągu dwóch lat trwania eksperymentu zarówno w badaniach wstępnych, jak i po każdym z sześciu cykli lekcji eksperymentalnych badano:

- a) stopień opanowania materiału objętego cyklem lekcji eksperymentalnych za pomocą dwudziestopunktowego testu wiadomości;
- b) operatywność wiedzy w prostych zadaniach rachunkowych, gdzie w ocenie brano głównie pod uwagę umiejętność przekształcania wzorów, poprawny rachunek na liczbach i mianach;
- c) umiejętność rozwiązywania zadań problemowych z fizyki. (Zadanie rachunkowe złożone może być równocześnie problemowym). Jednak w powyższym wypadku nie musi być ono rozwiązane do końca, gdyż chodzi tu o rozwiązanie ogólne, a nie o wynik liczbowy. W zadaniach problemowych uczeń ma wykazać umiejętność „nieszablonego” myślenia i pełny zasób wiadomości, jaki na dany temat posiada.

W zakresie umiejętności rozwiązywania zadań rachunkowych z fizyki wszyscy uczniowie klasy nauczanej za pomocą materiałów programowanych osiągnęli lepsze wyniki od swoich kolegów nauczanych problemowo — co wskazywałoby, że te umiejętności należy wyrabiać w uczniach nasilając ten sposób nauczania.

Uczniowie klasy z nauczaniem problemowym osiągnęli średnio najlepsze wyniki w umiejętności rozwiązywania zadań problemowych. Niewątpliwie duży wpływ na te ostatnie miały zainteresowania uczniów, dzięki którym dużo wiadomości czerpali oni również ze źródeł pozalekcyjnych. W rozwiązywaniu ogólnych zadań problemowych z fizyki uczniowie mieli możliwość wykazania tych wiadomości.

Całą koncepcję badania wpływu metody nauczania na rozwój zainteresowań uczniów przedmiotem oparto na traktowaniu zainteresowań jako właściwości psychicznej, aktywności poznawczej przejawiającej się w dostrzeganiu określonych cech problemów spośród innych w dążeniu do ich zbadania, poznania, w nabywaniu wiedzy z danej dziedziny.

Przed przystąpieniem do eksperymentu, po roku i po dwóch latach jego trwania uczniowie na godzinach wychowawczych wypełniali ankietę badającą ich ogólne zainteresowania.

Ankieta zawierała następujące zadania i pytania:

1. Napisz trzy pytania, nad którymi najczęściej myślisz i na które chciałbyś dostać odpowiedź.

2. Przeczytaj podaną listę książek i podkreśl te, które chciałbyś przeczytać.

3. Z podkreślonych książek wypisz trzy i napisz, czego chciałbyś się z nich dowiedzieć.

4. Do jakich kółek należysz, co w nich robisz?

(Do jakich chciałbyś należeć w przyszłym roku szkolnym?)

5. Na podanej tu liście zagadnień podkreśl te, nad którymi zastanawiasz się, które chciałbyś poznać bliżej.

6. Wypisz tytuły trzech najciekawszych książek, które przeczytałeś w ciągu ostatniego roku szkolnego.

7. Napisz, który z przedmiotów najbardziej lubisz i dlaczego?

8. Na podanej liście podkreśl takie zajęcia, które najchętniej wykonujesz lub wykonywałbyś.

9. Jaki wybierzesz piąty (dowolny) przedmiot maturalny?

10. Na jakie wybierasz się studia?

Oprócz tego uczniowie wypełnili szczegółową ankietę badającą wyłącznie zainteresowania fizyką, jak również badano ich opinię o lekcjach, na których występowało nauczanie problemowe lub uczenie się za pomocą maszyn przeplatane lekcjami tradycyjnymi.

Pięć razy w ciągu trwania eksperymentu (dwa tygodnie po każdym cyklu lekcji eksperymentalnych) uczniowie odpowiadali na następujące pytania ankiety:

1. Jakie czytałeś książki, czasopisma związane tematycznie z fizyką, jakich słuchałeś audycji radiowych i telewizyjnych w okresie ostatnich dwóch miesięcy? Wymień tytuły i opisz pokrótce czytane artykuły i słuchane audycje.

2. Czy przeprowadzałeś ostatnio w domu lub na zorganizowanych zajęciach pozalekcyjnych jakieś doświadczenia, badania, eksperymenty fizyczne lub jakie chciałbyś przeprowadzić doświadczenia, dla których nie masz warunków w domu?

3. Co wiesz o lotach kosmicznych i innych aktualnych odkryciach z dziedziny fizyko-techniki?

4. Co najbardziej zainteresowało Cię na lekcjach fizyki w okresie ubiegłych dwóch miesięcy? Czy interesowało Cię to bardzo, trochę?

5. Jakie zagadnienia było Ci na lekcjach fizyki najtrudniej zrozumieć, przyswoić sobie, wyobrazić?

6. Jakie wiadomości z fizyki wykorzystywałeś na lekcjach biologii, chemii, astronomii, filozofii, matematyki i innych przedmiotów? Napisz o tym.

7. Czy pomagałeś komuś w uczeniu się fizyki? Jakie wyjaśniałeś zjawiska?

8. Wyprowadź i uzasadnij (jeśli pamiętasz) wzór na współczynnik załamania światła w pryzmacie.

W każdym z sześciu badań ósme pytanie ankiety dotyczyło ostatnio poznawanych treści i miało na celu sprawdzenie stopnia ich zrozumienia i przyswajania, jak również trwałości zapamiętywania treści, które były podane w jednej klasie za pomocą programu, a w drugiej w sposób problemowy. Zagadnienia te nie były utrwalane na następnych jednostkach lekcyjnych.

W obu klasach eksperymentalnych stwierdzono duży wzrost zainteresowań. Średnia wartość współczynnika zainteresowań obliczona dla obu klas była prawie równa: 18, 48 i 18, 97; różnice istotne zachodziły w poszczególnych grupach uzdolnień uczniów obu klas.

W klasie nauczanej za pomocą materiałów programowanych największy wzrost zainteresowań fizyką wykazywali uczniowie przeciętnie i mało zdolni. Wypowiedzi tej grupy uczniów na poszczególne pytania ankiet nie były wprawdzie tak interesujące i wnikliwie, jak wypowiedzi zdolnych uczniów klasy z nauczaniem problemowym, którzy wykazali największy wzrost zainteresowań w stosunku do badań, wstępnych, niemniej przejawy zainteresowań fizyką u uczniów przeciętnie zdolnych nauczanych za pomocą materiałów programowanych dominowały u nich nad zainteresowaniami humanistycznymi, przyrodniczymi bądź innymi.

Dziesiąte pytanie ankiety ogólnej: „Jaki wybierzesz piąty (dowolny) przedmiot maturalny”, dostarcza również istotnych danych, jeśli chodzi o wpływ metod nauczania na zainteresowania uczniów. W ciągu trzech badań kwestionariuszem ogólnym występowały duże przemieszczenia. Ostateczny wybór fizyki jako piątego przedmiotu maturalnego przedstawia zamieszczona niżej tabela.

	Uczniowie bardzo zdolni	uczniowie zdolni	uczniowie przeciętnie zdolni	uczniowie mało zdolni
Klasa nauczana za pomocą materiałów programowanych A	1	4	4	1
Klasa nauczana problemowo B	4	8	1	—

W przedstawionym eksperymencie zastosowano wyłącznie programowanie liniowe. Efektywność nauczania programowanego zależy głównie od struktury treści, metody programowania programu i od precyzji jego opracowania. Celowe byłoby programowanie łącznie niektórych treści w sposób rozgalęziony, mieszany i zbadanie przydatności takiego programu dla uczniów o różnych uzdolnieniach.

Podsumowując wyniki badań można zestawiać następujące zalety uczenia się za pomocą materiałów programowanych i nauczania problemowego w systemie klasowo-lekcyjnym:

1. Indywidualne uczenie się z materiałów programowanych ułatwia przyswojenie wiadomości, co szczególnie doceniają uczniowie średnio zdolni.

2. Częsta i obiektywna kontrola, potwierdzanie dzięki programowi osiągnięć uczniów na drodze zdobywania wiedzy daje im zadowolenie, wzmacnia wiarę we własne możliwości intelektualne i sprawia, że uczniowie chętnie zgłaszają się do samodzielnej odpowiedzi, ponieważ są pewni swojej wiedzy.

3. Nauczanie programowane kształci uwagę, systematyczność, rozwija zamilowaną samokształceniowe szczególnie u uczniów średnio zdolnych.

4. Skrócony czas nauki w nauczaniu programowanym jest jednak okupiony dużym zmęczeniem uczniów w czasie pracy nad programem.

5. Wiedza, którą zdobyli uczniowie drogą samodzielnego uczenia się z materiałów programowanych, jest trwała i operatywna, szczególnie w zakresie umiejętności rozwiązywania zadań rachunkowych z fizyki.

6. Nauczyciel odciążony od przekazywania gotowych treści ma większe możliwości poznania uczniów i ich indywidualnych trudności w uczeniu się.

Możliwość nawiązywania indywidualnego kontaktu z nauczycielem w czasie pracy nad programem cenią najbardziej uczniowie średnio zdolni.

W nauczaniu problemowym całej klasy bez podziału na grupy uczniowskie zyskuje szczególnie grupa uczniów zdolnych.

1. W miarę jak nauczyciel posługuje się nauczaniem problemowym, uczniowie coraz lepiej i szybciej radzą sobie w nowych, skomplikowanych sytuacjach poznawczych, a ta sprawność ujawnia się w umiejętności dostrzegania i rozwiązywania problemów.

2. Możliwość ekspresji, głośnego wypowiedzania na lekcji swoich przewidywań i sądów pobudza wzajemnie uczniów do myślenia i tego nie zastąpi problemowe przekazywanie wiadomości za pomocą programu.

3. Uczniowie uznają konieczność samodzielnego wysiłku myślowego dla osiągnięcia celu, często odczuwają potrzebę zdobywania wiedzy poza lekcjami drogą lektury, zajęć w kółkach zainteresowań itp.

4. Dzięki zainteresowaniom uczniowie szybciej są zorientowani i zdecydowani na wybór kierunku studiów, co wpływa na ukierunkowane pogłębienie uczenia się już w szkole średniej.

5. Rozwija się u uczniów czynne zainteresowanie tym, co się dzieje na świecie w dziedzinie techniki i wynalazczości. Ujawniają się i rozwijają zainteresowania, które w miarę upływu czasu na skutek wyrobionego nawyku samokształcenia przechodzą w trwałe intelektualne zainteresowania.

Przedstawione badania nad nauczaniem problemowym i programowym dostarczają tylko pewnej orientacji i w bogatej problematyce związanej ze stosowaniem tych lub innych metod nauczania. Przede wszystkim nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z problemów dydaktycznych tkwiących w przedmiocie, żeby wiedzieć, jaki materiał jak realizować. Trzeba znać uzdolnienia i zainteresowania uczniów, aby móc je rozwijać i odpowiednio nasilać metody nauczania przynoszące jak najlepsze wyniki zarówno uczniom zdolnym, jak i przeciętnym.

Już dwieście lat temu ustawy Komisji Edukacji Narodowej mówiły³: „Trzeba nauczycielowi jasnie wiedzieć rzeczy, znać grunt człowieka, skłonności, namiętności, pojętność, każdemu wiekowi właściwą, związek umiejętności ludzkich (...). Uczyć się sam powinien szukać i czytać książki-dzieła dobrych logików, dający poznać postępowanie i związek myśli człowieka, czytać książki o sposobie uczenia”.

³ Kot S.: Dzieje wychowania. Lwów 1926, Gebethner i Wolf.

WACŁAWA ŚWIĘTEK

WPLYW ZADAWANIA SZKOLNEGO NA WYNIKI NAUCZANIA

W ubiegłych stuleciach procesy dydaktyczne ujmowano jednostronnie, kładąc nacisk wyłącznie na pracę nauczyciela. Dopiero w końcu XIX i w XX wieku, w związku z rozwojem nauk pedagogicznych, zaczęto rozpatrywać proces nauczania od strony ucznia i dostrzegać związek między pracą nauczyciela i pracą ucznia. Szczególnie szybki rozwój psychologii, a także badania Pawłowa, który zajmował się wykrywaniem praw rządzących procesem uczenia się od strony jego mechanizmów fizjologicznych, sprawiły, że praca ucznia stała się przedmiotem licznych zainteresowań.

Tematyka mojej pracy wiąże się również z zagadnieniem pracy ucznia rozpatrywanej od strony zadawania szkolnego i organizacji pracy domowej oraz ich wzajemnego wpływu na wyniki nauczania.

Na podstawie zebranego materiału dotyczącego techniki zadawania i rodzajów prac domowych stosowanych przez nauczycieli oraz pracy ucznia nad zadaniami szkolnymi wysunęłam następującą tezę: zadawanie szkolne ma pomyślny wpływ na podnoszenie wyników nauczania, gdy zostaną zachowane następujące warunki:

1. Jest ono przez nauczyciela przemyślane, logicznie wiąże się z opracowanym materiałem, ma swoje miejsce w budżecie czasu lekcyjnego i jest przez nauczyciela konsekwentnie egzekwowane.

2. Rodzaje zadań są ciekawe, twórcze, łączą się z zainteresowaniem ucznia, nie przerastają jego możliwości.

3. Wychowawca klasy reguluje zadawanie prac z różnych przedmiotów i czuwa nad wytworzeniem właściwej atmosfery w zespole uczniowskim wokół przygotowania się uczniów do lekcji.

4. Rodzice doceniają pracę ucznia i stwarzają w domu odpowiednie warunki, interesują się pracą swoich dzieci, kontrolują jej wykonanie i są w stałym kontakcie z nauczycielami.

5. Uczniowie są świadomi swych obowiązków i mają właściwy stosunek do pracy szkolnej.

Przedstawione powyżej warunki trzeba uwzględniać zespołowo, wyeliminowanie któregoś z nich nie zapewnia pomyślnego wpływu zadawania szkolnego na wyniki nauczania.

Oprócz celów dydaktycznych zadawanie szkolne odpowiadające wymienionym warunkom będzie miało także dalsze efekty wychowawcze, przygotuje ucznia-wychowanka do samodzielnej pracy, wytworzy w nim badawczą postawę wobec otaczającej go rzeczywistości, a w przyszłości wywoła w nim potrzebę samokształcenia i przygotowuje do radzenia sobie z trudniejszymi problemami w życiu.

Metody i organizacja badań

Badania były przeprowadzone w roku szk. 59/60 w dwóch klasach szóstych w Szkole Cwiczeń SN w Toruniu. Dominującą metodą badań była metoda eksperymentu naturalnego. Uzasadnienie wyboru klasy eksperymentalnej: w szkole były dwie równoległe klasy szóste a i b. Pod względem liczebności były to zespoły prawie równoważne: kl. VI a liczyła 33 ucz., VI b 34 ucz., natomiast jeśli chodzi o pracę dydaktyczno-wychowawczą, to więcej trudności sprawiała kl. VI a niż VI b, co wyraziło się dużą liczbą zmniejszonych ocen ze sprawowania.

Złe zachowanie się uczniów utrudniało pracę nauczycielom w czasie lekcji, nie pozwalało na maksymalne wykorzystanie czasu lekcyjnego na odpowiednie przygotowanie uczniów do pracy w domu. Zdarzało się, że codziennie 5–6 ucz. nie

kl. VI a	il. ucz. 33	oc. bdb. 22	db 7	dst 2	ndst 2	% oc. zmniejsz. 33,3 %
kl. VI b	34	26	7	1	—	23,5 %

miało odrobionego zadania domowego. W kl. VI b zdarzały się pojedyncze wypadki nieprzygotowania uczniów do lekcji. Już w pierwszych tygodniach roku szkolnego uczniowie kl. VI a zdobyli sporo ocen niedostatecznych z poszczególnych przedmiotów (39% ocen niedost. w kl. VI a, 30% ocen niedost. w kl. VI b). Tak więc kl. VI a była klasą, która wymagała większej opieki nauczycieli i ta klasa została klasą eksperymentalną, zaś kl. VI b klasą kontrolną. Na początku eksperymentu zorganizowano naradę roboczą nauczycieli uczących w kl. eksperymentalnej i ustalono tam, że najpilniejszym zadaniem jest podjęcie walki z nieodrabianiem zadawanych lekcji i pedagogizacja rodziców.

Na tej naradzie postanowiono:

- systematycznie kontrolować wykonywanie zadań domowych,
- w toku lekcyjnym zwrócić uwagę na moment zadawania pracy domowej,
- skoncentrować uwagę uczniów w momencie zadawania,
- urozmaicać rodzaje zadań domowych,
- wykorzystać zainteresowania uczniów w pracy lekcyjnej i domowej.

Spodziewano się, że konsekwentne przestrzeganie podjętych postanowień przyczyni się do staranniejszego i lepszego przygotowania się uczniów do lekcji w domu, ułatwi pracę nauczyciela w czasie lekcji, podniesie dyscyplinę i aktywność uczniów, dzięki czemu poprawią się wyniki pracy w tej klasie.

W dalszym ciągu podjęto następujące kroki w klasie eksperymentalnej:

- założono i prowadzono zeszyt zadań domowych z poszczególnych przedmiotów (prowadzony przez nauczycieli),
- założono i prowadzono zeszyt zadań domowych — dla kontroli rodziców,
- opracowano z uczniami plan dnia,
- zorganizowano zebranie rodzicielskie, na którym omówiono udział rodziców w organizacji pracy ucznia w domu,
- przeprowadzono cykl lekcji mających na celu nauczanie uczniów sztuki uczenia się,
- przeprowadzono odwiedziny — wywiady w 30 domach uczniowskich w celu zapoznania się z warunkami pracy uczniów,
- przeprowadzono 12 hospitacji lekcji. w klasie eksperymentalnej i kontrolnej, zwracając uwagę na 3 momenty:
 - 1) kontrolę sprawdzenia zadań domowych,
 - 2) na moment zadawania pracy domowej,
 - 3) na związek zadania domowego z opracowanym na lekcji materiałem.

Dwukrotnie w ciągu roku przeprowadzono badania wyników nauczania w obu klasach przy pomocy testów nauczycielskich.

W dalszym ciągu przedstawię swoje zabiegi dydaktyczne dotyczące:

- 1) zadawania pracy przez nauczyciela,
- 2) rodzaju prac domowych,
- 3) kontroli zadań

na lekcjach języka polskiego w klasie eksperymentalnej. Poniższa tabelka odzwierciedla wyniki technicznej strony zadawania:

Z przeprowadzonych 206 lekcji zadanie domowe wystąpiło w 187 wypadkach. Nie zadano uczniom żadnej pracy domowej po lekcjach, na których pisali ćwiczenia sprawdzające, po lekcjach-wycieczkach, po lekcjach mających charakter ćwiczebny, np. w bibliotece i czytelnicy dziecięcej w związku z realizacją działu programu — wiedza o książce itp.

klasa	liczba lekcji w ciągu roku w/g dziennika	liczba lekcji, po których pracę zadawano	temat pracy podano		wskazówki do pracy podano		kiedy pracę zadano		
			ustnie	pisemnie	ustnie	pisemnie	na pocz. lekcji	przed końcem lekcji	w trakcie lek.
kl. VI a	206	187	62	125	159	28	12	156	19

Temat zadania domowego był przeważnie zapisywany na tablicy, co zapobiegało zbędnym pytaniom ze strony ucznia, przekreśleniem przez ucznia tematu itp. Uczniowie każdy temat zadania zarówno pisemnego, jak i ustnego zapisywali w swoich zeszytach.

Wskazówki do wykonania pracy domowej otrzymywali w większości wypadków ustnie. Nauczyciel zapisywał dyspozycje dotyczące wykonania pracy domowej, gdy: zadanie wymagało dużej samodzielności ucznia, uczeń pracował na materiale nowym i sam go musiał zdobyć lub dany rodzaj zadania był uczniowi mało znany, np. przeprowadzenie wywiadu.

Rodzaje prac domowych

Aby ustrzec się przed jednostronnością zadań i utrzymać pewne proporcje w rodzajach prac, sporządziłam tabelkę poszczególnych rodzajów zadań i przy opracowaniu okresowych rozkładów materiału nauczania planowałam jednocześnie tematykę odpowiednich prac domowych.

Przyjmując za podstawę podziału sposób wykonywania pracy (wg J. Zborowskiego) można stosowane w ciągu roku zadania z języka polskiego przedstawić następująco:

ogółem zadań domowych	praca ustna, uczenie się z podr. notatek, innych źródeł	praca pisemna	obserwacje i wywiady	prace techniczne (rysunek)	gromadzenie zbiorów
187	68	82	18	14	5

Omówię pokrótce poszczególne rodzaje zadań. Zadania ustne polegały na uczeniu się z podręcznika, notatek lub innych źródeł, chodziło tu o słowno-pamięciowe opanowanie i przyswojenie zdobytych na lekcjach wiadomości. Podręczniki, notatki lub inne źródła były również podstawą prac pisemnych, które miały charakter bądź ćwiczeń utrwalających, bądź przygotowujących materiał do nowej lekcji.

Obserwacje jako rodzaj zadania domowego polegały na zaobserwowaniu zmian w najbliższym środowisku, zachowaniu się ludzi w swoim otoczeniu, w związku z różnymi stanami i przeżyciami psychicznymi, obserwowaniu pracy ludzi różnych zawodów, eksponatów w czasie zwiedzania wystaw itp.

Przy stosowaniu tego rodzaju zadania uczniowie otrzymali dokładne wskazówki, na co mają zwrócić uwagę, obserwacja była często potwierdzeniem posiadanych wiadomości lub przygotowywała do opracowania nowego zagadnienia.

Wywiad był jednym z rodzajów zadań, który uczniowie bardzo lubili. Impono-

wało im samodzielne zbieranie informacji, odwiedzanie instytucji i urzędów. Przeprowadzono wywiady w komitetach blokowych i pomagano w pracach porządkowych na podwórkach swoich domów. Uczniowie zawiązali dziecięce komitety czystości, które były dużą pomocą w pracy komitetów blokowych. Niezmiernie ciekawe były wywiady przeprowadzone w teatrach w związku z odbywającymi się w Toruniu Festiwalami Teatrów Dramatycznych i Lalkowych, w Orbisie i PTTK przed sezonem wycieczkowym, w Zarządzie Zieleni Miejskiej w związku z pracami upiększającymi na terenie miasta.

Materiał uzyskany drogą wywiadów był niezwykle cenny, uczniowie zdobywali wiele praktycznych doświadczeń, zbliżyli się do zagadnień życia społecznego, samodzielnie poznawali środowisko. Następna grupa zadań — prace o charakterze technicznym dawały okazję do wyrabiania praktycznych umiejętności i wykorzystania zdobytych wiadomości i umiejętności na innych przedmiotach.

Terminu „prace o charakterze technicznym” używam dla oznaczenia takich zadań, które wymagają od uczniów pewnych sprawności manualnych, łączą myślenie z działaniem, są zastosowaniem pewnych technik zdobytych na innych przedmiotach, np. wychowaniu plastycznym, zajęciach technicznych, uczą posługiwania się aparatami projekcyjnymi, filmowymi itp. W związku z opracowaniem literatury uczniowie wykonywali szlaki podróży poetów, np. Mickiewicza i Słowackiego, i bohaterów książek, np. Stasia i Nel. Przy wykonywaniu tego rodzaju zadań uczniowie posługiwali się stemplami zarysów odpowiednich lądów, na odbitkach których zaznaczyli poszczególne etapy podróży. Uczniowie wykonali kilka razy ilustracje-pocztówki do opracowanej lektury, które w ramach korespondencji zagranicznej wysłano do różnych krajów.

Przykładem prac technicznych było sporządzenie przez poszczególne grupy uczniów tablic ortograficznych.

Gromadzenie zbiorów było zadaniem długofalowym. Na początku roku ustaliliś-

ogółem zadań	prace będące konsekwencją odbytej lekcji, mające na celu:					przygotowujące nowe lekcje
	utrwalenie wiedzy i umiejętno- ści	rozszerzenie wiedzy	systematyzację zdoby- tej wiedzy i umiejęt- ności	ilustrowanie zdobytej wiedzy i umiejęt- ności	zastosowa- nie zdobytej wiedzy i umiejęt- ności	
187	54	32	16	12	51	22
100 %	28 %	18 %	9 %	6 %	27 %	12 %

my, jakie materiały będą uczniowie gromadzić w związku z omawianymi zagadnieniami, np.: pocztówki, fotografie, ilustracje, wycinki z prasy i czasopism, notatki dotyczące ciekawych wiadomości z radia itp.

Następnie w swoich grupach (w domu) segregowano zgromadzone materiały i sporządzano albumy. Te zadania były szczególnie kształcące, uczyły cierpliwości, dokładności, wyrabiały postawę „szperacza”, rozbudzały różne zainteresowania.

Dokonałam także innego podziału zadawanych prac, przyjmując za podstawę klasyfikacji dydaktyczny punkt widzenia, tzn. jaki cel miały zadane prace.

Chciałabym tutaj zwrócić uwagę na ostatnią grupę zadań — na zadania nie będące produktem lekcji, ale przygotowujące nową lekcję. Ta forma zadań wymagała dłuższego planowania, ponieważ uczniowie często musieli poszukiwać potrzebnego materiału. Lekcje oparte o zgromadzony i przygotowany przez uczniów materiał były ciekawe. Stosowałam tu także formę pracy w zespołach, szczególnie do takich zadań, jak:

wykonanie albumów w związku z opracowanym materiałem z lektury, w przeprowadzaniu wywiadów, wykonaniu gazetki klasowej, która była punktem wyjścia w nowej lekcji, w wykonywaniu pomocy naukowych do języka polskiego, np. tablice ortograficzne, loteryjki gramatyczne itp.

Indywidualnie przygotowywali uczniowie materiał do nowej lekcji polegający na samodzielnym przeczytaniu i zanalizowaniu (pod określonym kątem) odpowiedniego rozdziału z podręcznika lub lektury, na zapoznaniu się z treścią wskazanych numerów czasopism młodzieżowych „Piomyk”, „Świat Młodych”, „Młody Technik” itp., na przeprowadzeniu obserwacji np. pracy swoich rodziców (lub innych osób) w warsztacie pracy, zmian zachodzących w najbliższej okolicy, obrazów, eksponatów na wystawach, w muzeum itp.

Stosowane zadania domowe można rozpatrywać również z psychologicznego punktu widzenia, trzeba uwzględnić wówczas zagadnienia twórczości w pracy ucznia. W związku z tym prace domowe ucznia można podzielić na prace w charakterze odtwórczym (reprodukcyjne) i twórczym.

ogółem prac	prace o charakterze	
	odtwórczym	twórczym
187	57	130

Pracami o charakterze odtwórczym były prace mające na celu utrwalenie wiadomości i umiejętności, w których wysiłek myślowy ucznia był mniejszy niż przy pracach o charakterze twórczym. W grupie tej znalazły się wszystkie zadania polegające na przepisywaniu tekstów, ćwiczenia ortograficzne, niektóre gramatyczne, czytanie tekstów, zapamiętywanie określonych treści, uczenie się wierszy na pamięć. Pewne elementy twórczości zawierały zadania mające na celu rozszerzenie wiedzy. Stopień aktywności umysłowej i twórczości wzrasta w zadaniach wymagających systematyzacji zdobytej wiedzy, zastosowania tej wiedzy, ilustrowania jej nowymi przykładami i przygotowujących samodzielnie materiał do nowej lekcji.

Potraktowanie procesu uczenia się jako procesu twórczego wypływa z założeń nowoczesnej pedagogiki, która zrobiła duże postępy w kierunku uwolnienia procesu dydaktycznego od mechanizacji i stereotypowości, a dała wolną drogę do samostnych poczynań nauczyciela i ucznia.

Kontrola zadań domowych

-Skuteczności pracy domowej należy doszukiwać się nie tylko w różnorodności, zadań, ale również we właściwej kontroli.

Dobre zadac pracę i dobrze ją skontrolować — to jeden z warunków osiągnięcia dobrych wyników pracy nauczyciela. Z obserwacji pracy szkolnej można wysunąć wnioski, że sprawa kontroli podobnie jak i sprawa zadawania jest raczej niedokładna, powierzchowna, pośpieszna.

W swojej pracy dydaktycznej przyjąłem zasadę: mniej prac pisemnych, ale wszystkie sprawdzone. Stosowałem następujące formy kontroli zadań domowych:

- 1) pobieżną kontrolę prac na początku każdej lekcji,
- 2) ustny sposób kontroli — kontrola bieżąca,
- 3) pisemny sposób kontroli — kartkówki,
- 4) wzajemną kontrolę prac przez uczniów (w klasie),
- 5) samokontrolę prac przez uczniów (w domu i w klasie),
- 6) kontrolę kilku prac domowych przez nauczyciela w domu,
- 7) kontrolę wszystkich zeszytów uczniowskich,
- 8) kontrolę kilku zeszytów po lekcjach w obecności uczniów.

Stosowane formy kontroli pod względem dydaktycznym przedstawiały nierówną wartość. Za najwartościowsze trzeba uznać te formy kontroli, które wymagają aktywnej postawy ucznia. Ten cel aktywizacji ucznia w czasie sprawdzania spełnia sposób 2, 4, 5, 8.

Organizacja pracy ucznia w domu

Aby wysiłki nauczyciela przyniosły pozytywne rezultaty w zakresie zadawania szkolnego, konieczne jest harmonijne współdziałanie wszystkich czynników i warunków zewnętrznych, a przede wszystkim warunków pracy ucznia w domu.

Dla nauczyciela niezmiernie ważnym zadaniem jest poznanie środowiska, z którego rekrutują się jego uczniowie. Dom rodzinny może powiedzieć wiele o możliwościach rozwojowych dziecka. Józef Pieter w swojej książce „Poziom inteligencji a środowisko” zwraca uwagę, że środowisko w wysokim stopniu wyznacza jednostce nie tylko jej rolę życiową, ale także poziom zdolności umysłowych, do których w ramach życia osobniczego dochodzi.

Czynnikami wywierającymi silny wpływ na życie dziecka są indywidualne warunki środowiskowe, do których można zaliczyć: warunki środowiskowe, wykształcenie i wykonywany zawód rodziców, zaspokajanie potrzeb, strukturę rodziny, opiekę intelektualną, dostęp do podnień intelektualnych itp.

Nauczyciel znając warunki domowe swoich uczniów ma pewne możliwości odpowiedniego regulowania wpływów oddziałujących na dziecko, a w szczególności jeśli chodzi o niwelowanie wpływów niepożądanych. Stworzenie dziecku jak najlepszych warunków pracy w domu ma duże znaczenie dla racjonalnej i produktywniej nauki ucznia. Mając na uwadze powyższe cele dążyłam przede wszystkim do poznawania warunków domowych moich uczniów.

W związku z tym przeprowadziłam ankietę i wywiady w domach uczniów. Rezultatem tych odwiedzin było:

- skierowanie ośmiu uczniów do świetlicy szkolnej, gdzie znaleźli odpowiednie warunki do odrabiania lekcji,
- uzyskanie zapewnienia ze strony 15 rodziców, że dołożą wszelkich starań, aby dziecko miało stałe, osobne miejsce do odrabiania zadań w przeznaczonym na to czasie,
- racjonalizatorski pomysł jednego z ojców urządzenia kąpielicy dla swego dziecka w ciasnym jednopokojowym mieszkaniu.

Pomysł ten polegał na tym, że ojciec umocował przy szerokim parapecie okiennym szeroką deskę w postaci opuszczającego się blatu. Pod oknem we wnęce zrobił 2 półki na książki i przybory szkolne. Pomysł ten upowszechniłam jeszcze w kilku domach i tym sposobem powiększyłam „stan posiadania” przez uczniów własnych miejsc pracy. Do podniesienia postępów pracy uczniów przyczynił się także plan dnia, opracowany na początku roku przy współudziale uczniów i ich rodziców. Plan dnia umożliwił mi wgląd w to, jak uczeń spędza czas w domu, jak go wykorzystuje i rozkłada swoje zajęcia. Moje odwiedziny w domach uczniów w czasie przeznaczonym na odrabianie lekcji przekonały ich, że sprawę traktują poważnie i że do przestrzegania planu przywiązują dużą wagę. Korzyści, jakie uczniowie osiągnęli pracując według planu, były najlepszą zachętą do przestrzegania porządku dziennego i systematycznej roboty. Plan dnia pozwalał na harmonijne łączenie zajęć domowych, pracy dla szkoły i rozrywek. Plan dnia zapobiegał w domu atmosferze chaosu i nieporządku, odrywaniu dzieci od odrabiania lekcji, gdyż na pracę w gospodarstwie domowym uczniowie mieli również wyznaczony czas. Z wychowawczego punktu widzenia takie uporządkowanie ramami planu zajęć ucznia miało szczególne znaczenie. Pawłow¹ swoimi badaniami dowiódł, że „jeśli na organizm od-

¹ J. Pawłow: Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się) zwierząt. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1952.

działaływa przez czas dłuższy z zachowaniem tej samej kolejności określony zespół bodźców środowiska zewnętrznego, czyli zachowany zostaje taki sam stereotyp zewnętrzny, to wówczas powstaje odpowiadający wpływowi zewnętrznemu środowiskowym stereotyp dynamiczny jako zorganizowany, zrównoważony i usystematyzowany układ procesów wewnętrznych”.

Zapoznanie rodziców z dobrą organizacją pracy ucznia w domu przyczyniło się do umiejętnego pokierowania odrabianiem lekcji. Rodzice poza przestrzeganiem stałych godzin pracy ucznia i czynności wynikających z higieny pracy orientowali się także w kolejności przedmiotów, z których były zadane prace, w sposobie przeprowadzenia kontroli i udzielania w koniecznych wypadkach pomocy dzieciom. Doświadczenie wykazało, że odpowiednie podejście do rodziców zachęca ich do współpracy z nauczycielem. Rodzice skarżyli się, że dotychczas na zebraniach, które organizuje szkoła, omawia się tylko postępy uczniów i wytyka się wszystkie niedociągnięcia dzieci, nie wglądając w sytuację domowo-rodzinną uczniów. Rodzice chcą pomóc szkole i pragną, aby ich dzieci dobrze się uczyły, tylko najczęściej nie wiedzą, jak tę pomoc zorganizować i na czym ma ona polegać. Współpraca z rodzicami w zakresie organizacji pracy uczniów w domu była decydującym czynnikiem w osiągnięciu lepszych wyników w samodzielnej pracy uczniów, co w konsekwencji pozwoliło uzyskać lepsze wyniki nauczania w tej klasie. Pomocą w doskonaleniu metod pracy w domu były również dzienniczki uczniów, w których notowano czas potrzebny na odrobienie poszczególnych zadań. Analiza dzienniczków uczniów i zeszytu, w którym nauczyciele notowali przewidywany czas pracy ucznia w domu, wykazywała duże rozbieżności między ilością czasu, jaką planował nauczyciel, a faktycznie użytym czasem przez ucznia na odrobienie lekcji. Największe różnice w planowanym czasie wystąpiły w matematyce — przy półgodzinnym planowaniu pracy domowej przez nauczyciela do godzinnego, a nawet do 1 godz. i 45 min. wykonywania pracy przez ucznia w domu. Najmniejsze wahania czasu planowanego i faktycznie zużytego na odrabianie lekcji były w przedmiocie języka polskiego, co osiągnięto dzięki kilkakrotnemu odrabianiu zadań domowych w szkole po lekcjach pod kierunkiem nauczyciela. Prowadzenie zeszytu zadań i wpisywanie przez nauczycieli przybliżonego czasu pracy ucznia w domu skutecznie hamowało zapędy niektórych nauczycieli mających tendencję do nadmiernego zadawania.

Tygodniowy wymiar czasu pracy ucznia w domu w poszczególnych miesiącach (na podstawie zeszytów z zapiskami zużytego czasu na odrabianie zadań przez uczniów) przedstawiał się następująco:

wrzesień	— 10 godz. 20 min.
październik	— 9 „ 30 „
listopad	— 10 „ 50 „
grudzień	— 11 „ 30 „
styczeń	— 9 „ — „
luty	— 12 „ 50 „
marzec	— 13 „ — „
kwiecień	— 11 „ 30 „
maj	— 11 „ — „
czerwiec	— 8 „ 30 „
(pierwszy tydzień)	

Jak widać z tygodniowego zestawienia dzienny wymiar czasu poświęconego na odrabianie zadań domowych wahał się w poszczególnych miesiącach w granicach od 1,5 godz. do 2,15 godz.

Jeśli dodać do tego tygodniowy czas pracy w szkole — 32 godz. to tydzień pracy ucznia w szkole i w domu w poszczególnych miesiącach wynosił od 40,5 godz. w czerwcu do 45 godz. w marcu. Nasilenie na pracę domową wzrosło od drugiego półrocza osiągając najwyższy swój wymiar w marcu — 13 godz.

Badania Schuyteta wykazały, że właśnie w marcu zmęczenie młodzieży jest największe, co należy uwzględnić w pracy szkolnej. Można przypuszczać, że zwiększenie się planu pracy ucznia w domu od drugiego półrocza wynika z nierównomiernej realizacji programu nauczania (wskazywałyby na to rozkłady materiału w dzienniku). W pierwszym okresie nauczyciele mając przed sobą perspektywę kilku miesięcy opracowują materiał nauczania w tempie nieco wolniejszym, skutkiem czego nagromadzony materiał trzeba później przerabiać znacznie intensywniej, co znalazłoby także swoje odbicie w pracy domowej ucznia. Mogło tu też wpłynąć zmęczenie uczniów pracą szkolną, co byłoby zgodne z krzywą pracy wskazującą, że jest ono najwyższe wiosną (marzec, czerwiec), dlatego trudniej wówczas o skupienie uwagi, uczniowie stają się mniej sprawni w pracy umysłowej i prace domowe wymagają więcej czasu. Najprawdopodobniej trzeba uwzględnić tu działanie obu wymienionych czynników. Mimo pewnego wzrostu czasu pracy domowej uczeń nie był nadmiernie przeciążony zadaniami. Ćwiczenia w racjonalnym uczeniu się, na które zwracano szczególną uwagę w ciągu roku, ustrzegły uczniów przed pracą metodą „prób i błędów” przyczyniając się do ekonomicznego wykorzystania czasu pracy.

Próba oceny wpływu zadawania szkolnego na wyniki nauczania

Spróbuję dokonać teraz krótkiej analizy wyników nauczania przeprowadzonych w klasie eksperymentalnej i kontrolnej. Ponieważ w obu klasach uczyli ci sami nauczyciele i na lekcjach pracowali tymi samymi metodami, więc na lepsze wyniki nauczania w klasie eksperymentalnej niebagatelny wpływ miała dobrze zorganizowana praca domowa uczniów (kanon jedynej różnicy).

Badania w obu klasach były przeprowadzone dwukrotnie w ciągu roku na I i na II półrocze przy pomocy testów wiadomości. Przedstawię tu wyniki z badań języka polskiego (z poszczególnych działów). Przeciętna ocena z języka polskiego wynosiła w I badaniu:

klasa eksperymentalna	klasa kontrolna
3,31	2,75

w poszczególnych działach języka polskiego uzyskano nast. oceny

z lektury	3,45	2,87
z gramatyki	3,66	2,90
z ortografii	3,12	2,58

Rozsiew ogólnej oceny z języka polskiego w obu klasach:

klasa	% bdb (5)	% db (4)	% dst (3)	% ndst (2)	razem %
VI a eksperyment.	—	36,3	57,6	6,1	100
VI b kontrolna	4,2	4,2	54,2	37,4	100

Tabelka pokazuje, że w klasie eksperymentalnej nie było ani jednej oceny bardzo dobrej, w klasie kontrolnej 4,2%. Ogromna różnica wystąpiła w grupie ocen niedostatecznych: w kl. eksp. — 6,1%, w kl. kontr. — 37,4%. Pierwsze badanie wiadomości nastąpiło po czterech miesiącach podjęcia eksperymentu w zakresie zadawania szkolnego. Ponieważ warunki „wyjściowe” klasy eksperymentalnej (które przedstawiłam na wstępie) były gorsze niż kontrolnej, można przypuszczać, iż osiągnięte

obecnie lepsze wyniki mają swoje źródło w dobrze zorganizowanym zadawaniu i w dobrze zorganizowanej pracy domowej oraz w zdobyciu umiejętności uczenia się. Drugie badanie wyników nauczania przeprowadzone w końcu roku dało następujące oceny:

Przeciętna ocena ogólna z języka polskiego:

	klasa eksperymentalna	klasa kontrolna
	3,27	2,21
w poszczególnych działach języka polskiego uzyskano oceny:		
z lektury	2,90	2,13
z gramatyki	3,33	2,62
z ortografii	3,75	3,27

Porównując wyniki pierwszego i drugiego badania widać pewien spadek oceny w obu klasach. W klasie eksp. jest on nieznaczny — z 3,31 na 3,27; w klasie kontr. z 2,75 na 2,31.

W poszczególnych działach języka polskiego tylko w ortografii nastąpiła dość znaczna poprawa: w kl. eksp. z 3,12 na 3,75, w kl. kontr. z 2,58 na 3,27.

Na obniżenie się ogólnej oceny najbardziej wpłynęły wiadomości z literatury. Test obejmował materiał z całego roku, wymagał więc przypomnienia wiadomości najwcześniejszych oraz systematycznego ujęcia wiadomości związanych z postaciami autorów i opracowanych materiałów.

W wyniku podjętego eksperymentu nastąpiło pewne podniesienie wyników nauczania, czego najlepszym dowodem była promocja w końcu roku. W klasie eksperymentalnej tylko jeden uczeń nie otrzymał promocji do następnej klasy, zaś w klasie kontr. czterech uczniów pozostało na drugi rok w tej samej klasie.

Zmieniła się też opinia nauczycieli uczących w klasie eksperymentalnej o stosunku uczniów do zadawanej pracy i przygotowaniu się uczniów do lekcji. Ten sukces w pracy z klasą trudną i słabą zawdzięczać trzeba w dużym stopniu wpływowi pracy domowej i położeniu nacisku na umiejętność uczenia się. Dobrze przygotowane zadania domowe pozwalały nauczycielom efektywniej pracować nad materiałem lekcyjnym w klasie. Ustalenie ściślej zależności wpływu zadawania szkolnego na wyniki nauczania jest bardzo trudne. Wyniki nauczania zależą bowiem od wielu czynników, z których najważniejszymi elementami procesu nauczania są: nauczyciel (jego przygotowanie się do lekcji, metody pracy z uczniami, wykorzystywanie pomocy naukowych), uczeń (jego praca w domu i w szkole) i materiał nauczania. Tworzą one cały splot czynników determinujących wyniki nauczania. Uzyskane w klasie eksperymentalnej wyniki nauczania wskazują, że poziom nauczania można podnieść przez zadawanie szkolne, o ile będzie ono odpowiadać wymogom dydaktyki, a więc będzie ono celowe i dokładne, będzie wiązać szkolną i domową pracę ucznia w jednolity proces nauczania, będzie stanowić dokładnie zaplanowaną część lekcji, będzie uwzględniać zasadę dostosowania wymagań do sił i możliwości ucznia oraz wdrażać go do samodzielnej pracy.

W związku z obserwacją pracy umysłowej ucznia nasuwa się ważny wniosek: do programów nauczania trzeba by wprowadzić zasady pracy umysłowej, bądź jako tematykę pewnego wyodrębnionego działu np. do realizacji na godzinach wychowawczych, bądź jako część materiału w określonym przedmiocie.

W obecnej praktyce szkolnej tkwi poważny paradoks dydaktyczny, że szkoła, której podstawowym zadaniem jest umożliwienie uczniom zdobywania wiedzy, nie przewiduje zupełnie w swoim programie takiej działalności dydaktycznej, która miałaby na celu systematyczne zaznajamianie uczniów z techniką uczenia się.

Praca domowa ucznia jest u nas ciągle jeszcze poważnym problemem pedagogicznym, którego w masowej praktyce nie umiemy pomyślnie rozwiązywać.

JOZEF SZOCKI

PRÓBA UJĘCIA ROLI MŁODZIEŻOWEGO ZAKŁADU WYCHOWAWCZEGO W OPARCIU O LISTY RODZICÓW I WYCHOWANKÓW

(Na przykładzie Państwowego Młodzieżowego Zakładu Wychowawczego
we Wrocławiu)

Z Dworca Głównego we Wrocławiu na ulicę Akacjową jedzie się tramwajem 15 minut. Zapytana konduktorka uśmiecha się porozumiewawczo: „Do poprawczaka? To tutaj”.

Zakład wychowawczy wciśnięty między ulice Akacjową, Jaworową i Lipową. Jego topografię istotnie wyznaczają wysokie lipy, akacje i jawory. Bardzo słusznie ktoś postąpił lokując go właśnie tu. Dokoła wille, dalej park. Wymarzone miejsce do nauki i odpoczynku. Zakład istnieje już blisko 15 lat. Pracuje w nim doświadczony personel wychowawczy i nauczycielski (prawie wszyscy mają ukończony PIPS).

Mieszkają w zakładzie przy Akacjowej chłopcy w wieku 11—16 lat. Większość przyszła z wyrokiem sądów dla nieletnich. Są bardzo pobudliwi. Niektórzy chorują na nerwicę. Wielu zaniedbanych umysłowo. Znajdują się wśród nich sieroty i dzieci pijaków. Rzecz zrozumiała, iż ta sytuacja wymaga stworzenia w zakładzie specjalnego klimatu, specjalnych metod oddziaływania na tę młodzież, by wyzwolić jej aktywność, wychować na dobrych obywateli kraju. Wiele elementów składa się na atmosferę wychowawczą zakładu: osobista postawa wychowawcy i nauczyciela, umiejętność wydobywania z materiału programowanego ideowo-wychowawczych treści, praca organizacji młodzieżowych i samorządu uczniowskiego, współdziałanie zakładu z domem i środowiskiem.

Poniższy artykuł jest próbą spojrzenia na ten problem z punktu widzenia rodziców dzieci trudnych, a więc ludzi chyba najbardziej zainteresowanych tym problemem. Jednocześnie jest sondażem w ich poglądy wychowawcze i sytuację społeczną. Artykuł oparto na listach pisanych do Państwowego Młodzieżowego Zakładu Wychowawczego we Wrocławiu (ul. Akacjowa 10—20) przez rodziców, których synowie są poddawani reedukacji w tymże zakładzie.

Piszącymi listy do zakładu powodowały różne pobudki: chęć podzielenia się z innymi swoją troską, nadzieją, że nauczyciele i wychowawcy zakładu potrafią rozwiązywać ich kłopoty z wychowaniem dzieci. Były wypadki, że wychowawca pisał listy do rodziców i prowokował ich do zainteresowania się dzieckiem przebywającym w zakładzie i w efekcie otrzymał od nich listy.

Kto pisze?

Piszą rodzice, opiekunowie i byli wychowankowie.

Listy są kierowane do dyrektora zakładu i wychowawców. Przedmiotem omówienia są 204 listy, które nadeszły w latach 1962—66 i dotyczyły różnych spraw. Autorów ich było 151. Wśród dorosłych nadawców kobiety stanowiły przytłaczającą większość.

Cechą charakterystyczną dla 101 piszących listy jest zła polszczyzna: błędy gramatyczne, składniowe i ortograficzne. Wniosek — piszących te listy cechuje niski poziom kulturalny. Reszta nadawców miała wykształcenie wyższe niż podstawowe.

Wiek autorów różny — od dzieci do ludzi sędziwych. Wśród autorek spotykamy bardzo dużo robotnic i chłopek. Miejsce zaś ich zamieszkania przedstawia się następująco: Warszawa i inne duże miasta — 41 proc., miasta powiatowe przeważnie Dolnego Śląska i Mazowsza — 38 proc., miasteczka i wsie — 21 proc., czyli w więk-

szości wypadków piszący pochodzą z dużych miast i miast powiatowych. Jest to związane z tym, że z tych miejscowości mamy najwięcej młodzieży wchodzącej w kolizję z prawem, która z kolei znajduje miejsce w zakładach wychowawczych. Pięciu autorów listów w trakcie korespondencji z zakładem przebywało w więzieniu.

Zakład stosuje metodę pracy użytecznej społecznie na rzecz zakładu i środowiska. Do tradycji już należy praca chłopców na rzecz miasta. Z nastaniem wiosny wyruszają na ulice, parki i zieleńce. Grabią, zamiatają i niwelują teren. W nagrodę za pracę od władz dzielnicy otrzymali telewizory, wielościgowe maszyny do szycia, żelazka i inne potrzebne wyposażenie pracowni i sypialni. Zresztą cały zakład jest dziełem samych chłopców. Dzięki ich pomysłowi stworzono przy Akcyjowej z dawnego schroniska zakład wychowawczy. Oni urządzili boisko, ogród i miejsce do gimnastyki. Wybrukowali podwórze kamienną kostką. Niejeden dzień ciężko przepracowali przy malowaniu i urządzeniu czterech gabinetów (fizyczno-chemicznego, geograficzno-historycznego, przyrodniczego i polonistycznego) oraz dwóch warsztatów (krawieckiego i stolarskiego). Zasadą jest samoobsługa przy sprzątanii sypialni, podwórz i pracowni. Każdy ma pracę, za którą ponosi odpowiedzialność: jedni za gabinety, drudzy za pracownie, inni za urządzenia świetlne, jeszcze inni za porządek itp. Wszyscy rodzice przyznają, że ta metoda sprzyja wytworzeniu więzi między wychowankiem a zakładem, tym samym przeciwdziała ucieczkom chłopców, kształci poszanowanie własnego i cudzego trudu. Ponieważ w każdym urządzeniu i przedmiocie widzą chłopcy część swojego trudu, cenią je.

Niezachwianie wierzy w skuteczność tego środka kurator zawodowy przy Sądzie dla Nieletnich we Wrocławiu, gdy pisze: „Kiedy w mojej pracy spotyka mnie niepowodzenie, bronię się przed uczuciem zniechęcenia, szukając oparcia w pozytywnych osiągnięciach innych ludzi, w przykładach dobrej pracy i doskonałych wyników. Przenoszę się wtedy myślami do zakładu na Akcyjowej, chodzę po starannie urządzonych sypialniach chłopców, siadam w pokojach pracy, zaglądam do gabinetów z pomocami naukowymi. Chciałbym zagrać w siatkówkę na boisku, które jest dziełem samych chłopców”.

A oto wypowiedź matki: „27 listopada (1962 r. — przyp. mój J. S.) byli u nas dwaj funkcjonariusze MO w sprawie ucieczki Marka. Panie drogi, ja się rozchorowałam jeszcze bardziej. Może mi pan wierzyć, jak bardzo zależy mi na tym, aby ten chłopiec wyrósł na porządnego człowieka! A tu jak na złość wyprawia on takie rzeczy. I w ogóle taki leń, taki brudas. Ile to już upominałam go, prosiłam, gadałam. Widzę, że nic to nie dało. Tak się strasznie boję, żeby on nie trafił za kratki, a na to się zanosi. Co za podle dziecko. Ja sobie od ust odejmuję, żeby mu te parę złotych posłać. Paczkę chciałam na święta mu wysłać, a on o matce ani pomyśli. Nie ma serca! Dlaczego, niech mi pan powie, jednym ludziom życie układa się szczęśliwie, a drudzy mają same cierpienia, tragedie i zgryzoty aż do śmierci. Mając 18 lat, byłam w obozie Ravensbrück. Przez Marka musiałam się rozejść z mężem. Mąż nie chciał mieć dzieci. Byłam szczęśliwa aż do czasu ciąży. Potem męczyłam się po obcych kątach. Wysłałam po raz drugi za męża, aby dziecku dać ojca. Drugi mąż porzucił mnie, gdy dowiedział się, że zachorowałam na gruźlicę. Już pięć lat tak choruję. Jestem na wykończeniu. I w dodatku ten synalek, taki podły. I ja, i Pan (dyrektor — przyp. mój J. S.) mamy z nim zmartwienia oraz kłopoty. Niech Pan mi powie, że i jego czeka więzienie, a ja, jeśli umrę teraz, to tylko przez niego. To nie do wiary, żeby własne dziecko za tyle dla niego mordegi i cierpienia nie miało dla matki serca. To potworne, jeśli bym wiedziała, że takiego potwora urodzę, to wolałabym go udusić własnymi rękoma. Nigdy bym więcej dzieci mieć nie chciała. Ja Pana serdecznie przepraszam. Uniosłam się, ale proszę mi wybaczyć. Niech się Pan nie gniewa, ale serce mnie tak boli. Nie

miałam nic w życiu dobrego i jeszcze ta choroba i taki podły syn to chyba aż nadto jak na jednego człowieka. Proszę mnie zrozumieć. Proszę o pomoc w wychowaniu mojego syna. Mam 36 lat, 5 lat choruję, a tak bym chciała jeszcze żyć”.

Ta sama osoba po pewnym czasie zauważa w postępowaniu syna poprawę na skutek stosowania przez zakład metody pracy użytecznej i o tym pisze: „Marek całe ferie zimowe przebywał u mnie i zachowywał się jak należy. Byłam zaskoczona, zadowolona i wzruszona. Był dla mnie dobry, serdeczny. Nosił mi węgiel, rąbał drzewo. Gotował jedzenie, chodził koło mnie jak pielęgniarka. Kupował, wyliczał się z pieniędzy, nic nie ukradł. Naprawdę nie ten sam! Dając mu 100 zł na zakupy, bałam się, że ucieknie lub straci pieniądze, ale nic. Ja mu nie okazałam, że boję się, że nie ufam (...) Proszę, aby opisano mi, czy Marek zajechał na miejsce, kiedy i czy jest w zakładzie, bo jestem niespokojna. Bardzo proszę. Jeśli będzie jemu coś potrzebne, także proszę napisać, a ja w miarę możliwości przyślę. Nie chciałabym, aby on chodził brudny i nie miał na zmianę odzieży, od ust sobie odejmę, a kupię i przyślę mu”.

A oto niektóre wypowiedzi samych chłopców, którzy opuścili już zakład:

„Gdybym ja nie trafił na Akacjową, toby ze mnie nic nie było”.

„Rozpocząłem pracę w FSO w Warszawie jako elektryk. Z biegiem czasu opanowałem ten zawód bardzo dobrze. Zarobki moje były dość wysokie, przeciętnie 2,5 tys. miesięcznie. W końcu postanowiłem mieć własne ognisko domowe. Ożeniłem się. W rok później przyszła na świat córeczka. Obecnie ma 3 latka. Jestem z niej dumny. Z żoną żyjemy w jak najlepszej zgodzie. W 1963 r. powołano mnie do wojska. Tu zdobyłem dwa doskonałe zawody: kierowcy i radiomechanika. Kochany Dyrektorze, nie wyobrażasz sobie, ile Ci zawdzięczam. Ty to właśnie i inni wychowawcy wskazałeś mi właściwą drogę w życiu, wychowaliśmy mnie na uczciwego i dobrego człowieka. Dzięki Wam znalazłem właściwe miejsce w społeczeństwie i czuję się szczęśliwy. Składam Wam głębokie i szczerze wyrazy wdzięczności”.

„Zatrudniony jestem w Kłódzkich Zakładach Mięsnych. W dzień pracuję, a wieczorem uczę się. Z pracy jestem zadowolony. Pobyt w zakładzie wychowawczym nauczył mnie dyscypliny i zachęcił do pracy. Chciałbym ostrzec młodszych kolegów, aby dobrze zabrali się do pracy i nauki. Dziękuję całemu personelowi zakładu za tę zachętę do pracy. Zakład wydaje się teraz czystszy i z miłą chęcią wróciłbym do niego”.

„Gdy opuściłem zakład, było mi bardzo ciężko. Musiałem pracować i uczyć się, bo matka nie chciała mnie utrzymywać za darmo. Początkowo ją okradałem. Uciekałem z domu. Potem jednak wróciłem. Matka mi przebaczyła. Postarałem się o pracę. Dzisiaj pracuję jako pomocnik monter samodzielnego w GUS. Praca układa się dobrze. Gdy przypomnę sobie zakład, zaczynam tęsknić za nim. Dzięki pobytowi w nim stałem się obowiązkowy w pracy. To pozwoliło mi awansować do IV grupy uposażenia. Zapisalem się do reprezentacyjnej orkiestry wojskowej. W zakładzie nauczyłem się grać i teraz mogę pokazać, co umiem”.

„Obecnie zapisalem się do Filharmonii Szczecińskiej, ale pracuję nadal w Artosie. Jestem bardzo zadowolony ze swojej pracy. Często przychodzi mi na myśl zakład z Akacjowej i wówczas chciałbym do niego wrócić. Żyłem z nim i nie mogę jego zapomnieć. Żywię dla niego specjalne uczucia”.

„Wobec zakładu czuję się mocno zobowiązany i doprawdy nie wiem, czy zdołam kiedykolwiek spełnić dług wdzięczności. Zawsze w leciutką mgielką tęsknoty wspominam chwile w zakładzie, gdzie darzono mnie szczerą sympatią”.

Chłopcy z Akacjowej są z natury bardzo ciekawi świata, wiedzy o nim. Marzą o jego urokach. Wielu z nich nie jest przyzwyczajonych do nauki i pracy. Wągarowali całe lata, zanim trafili do zakładu. Są tacy, którzy stale uciekali od rodzi-

ców względnie opiekunów. Zwalczenie ucieczek nie jest rzeczą łatwą, zwłaszcza w pierwszym okresie pobytu w zakładzie.

Wychowawcy starają się w takich wypadkach swoim postępowaniem wytworzyć wśród wychowanków atmosferę szczerości i zaufania. Rozmawiają z nimi o różnych sprawach życiowych. Opowiadają prawdziwe i zmyśnione zdarzenia z życia i czasów ostatniej wojny. W tych zdarzeniach dominuje zawsze bohaterstwo, siła woli, hart i poszanowanie ludzi. Na tej płaszczyźnie ocenia się potem ucieczkę wychowanka. On sam potępia ją i zazwyczaj bez wymuszenia ze strony wychowawcy snuje własne rozważania na temat swojego stosunku do zakładu, obiecuje poprawę. Często żałują swojego postępku. Daje temu wyraz szczególnie wtedy, gdy jest daleko od zakładu. Charakterystyczne w tej mierze mogą być te dwie wypowiedzi.

„Jestem w tej chwili w Warszawie. Lubię stolicę. Podoba mi się w niej ruch. Zmieniła się ona nie do poznania. Wiem teraz, że popełniłem błąd, uciekając z zakładu. Przed tym krokiem walczyłem ze sobą długo. Zostałem jednak pokonany tym, co chłopcy nazywają »wolnością«. Żałuję bardzo, żem uciekł. To był wielki błąd. Moje życie przedstawiałoby się teraz całkiem inaczej (...) Czytałem dzisiaj po raz trzeci »Poemat pedagogiczny« Makarenki. Ja też ostatnio zabrałem się do napisania opowiadania, którego bohaterem będzie młodzież, która stała się na skutek wojny gigantem (?!). W opowiadaniu opiszę swoje dzieje i tej młodzieży. Postaram się przesłać Wam je do przejrzenia”.

„Jestem teraz w schronisku w Falenicy koło Warszawy. Żałuję bardzo, że uciekłem z tak dobrego zakładu. Nic mi z tej ucieczki nie przyszło. Zszedłem na psy. Adaś B. i ja przepraszamy za wszystko, co uczyniliśmy złego podczas pobytu w zakładzie. Gdybyśmy wiedzieli, że tak się stanie, to nigdy byśmy tak nie robili. Teraz zrozumieliśmy, co to nauka, bez niej nikt się nigdzie nie dostanie — ani do szkoły średniej, ani do pracy. A myśmy tak przedtem z niej bimbali”.

W celu przeciwdziałania ucieczkom zorganizowane jest w zakładzie życie kulturalne. Wśród rozrywek największą popularnością cieszą się seanse telewizyjne i filmy. Jedni chłopcy prowadzą zeszyty aktorek i aktorów. Drudzy „humorów”, samochodów, znaczków pocztowych. Inni hodują gołębie. Są też miłośnicy książek.

Nie bez wpływu na ograniczenie ucieczek z zakładu pozostaje ścisły kontakt wychowawców z rodzicami czy opiekunami. Nieraz trwa on długo po wyjściu wychowanka z zakładu. Wychowawcy piszą do rodziców i opiekunów o stopniach i zachowaniu syna, radzą się w trudnościach i odwrotnie. Odwiedzają swoich podopiecznych podczas ferii i wakacji. Rodzice mogą składać wizyty w zakładzie o każdej porze dnia i nocy. Nazywają go domem swoich dzieci. W takiej sytuacji podczas ucieczek dom rodzicielski przestaje służyć jako schronisko. Gdy syn znajdzie się u rodziców, oni zaraz wiedzą o charakterze jego wizyty.

Matka pisze: „Przed tygodniem zjawił się w domu syn z kolegami. Zaraz wyniośkowałam, że zrobili sobie »polski urlop«. Z domu zniknęli po jakimś czasie. Do dziś nie wiem, co się z nim dzieje. Naprawdę byłam zadowolona z jego pobytu w zakładzie wychowawczym. A teraz w ogóle straciłam nadzieję, aby mój syn stał się prawym człowiekiem. Zostało jeszcze jedno: wiek. Może z biegiem lat ustabilizuje się”.

Rodzice widzą problem ucieczek. Sami analizują go i dopatrują się różnych przyczyn tego zjawiska. I są to często uwagi słuszne. Choćby te oto wypowiedzi:

„Ciągłe ucieczki Włodzia są dla mnie bardzo uciążliwe, Ucieczka do Legnicy. Wałęsa się przez kilka dni bez opieki. Pytam o powód jego ucieczki. Na to odpowiada, że nie chce być w tym zakładzie, bo chłopcy biją go i kradną, a on nie chce być ze złodziejami i prosi, by go wysłano do domu dziecka. Chcę właśnie powiedzieć, że Włodzio był w domu dziecka, skąd go odesłano do ojca. Obecnie ojciec ma ograniczoną władzę rodzicielską. Mnie się zdaje, że dom dziecka mógłby go przyjąć.

Oczywiście nie mogę o nic prosić, a tym bardziej coś radzić. Szukam jedynie wyjścia”.

„Jestem ojcem wychowanka Waszego zakładu — Ryszarda. Ostatnio mój syn zaniedbuje się w nauce, o czym świadczą jego niskie stopnie oraz ucieczka z zakładu. W tej sytuacji jestem bezradny. Jedyne środki, jakie mogę tu spożytkować, aby zapobiec temu, to prośba do zakładu o zwrócenie szczególnej uwagi na mojego syna. Syna trzeba nakłonić do obowiązkowości”.

„Zmiana środowiska (syn po pobycie w zakładzie wychowawczym przeszedł do szkoły zawodowej, gdzie są dziewczęta i chłopcy — przyp. mój J. S.) była dla syna dużym przeżyciem. Przez okres 5 lat uczył się wyłącznie z chłopcami. Różnica między podejściem nauczyciela szkoły specjalnej do ucznia a nauczyciela szkoły normalnej wyraźnie odbija się na samopoczuciu trudnego chłopca. Klasy w szkołach normalnych są przepelnione (40—50 uczniów). Uczeń, który przyszedł do szkoły specjalnej, jest oszołomiony skupiskiem tylu kolegów. Ze względu na brak opanowania i silnej woli popada w konflikt z kolegami, a nawet przełożonymi. Dzieci trudne bardzo powoli przystosowują się do normalnych warunków i wymagań, jakie są w normalnych szkołach zawodowych. Uważam, że dzieci te winny być objęte opieką specjalistyczną aż do ukończenia przez nie nauki zawodu. Mam na myśli szkoły zawodowe specjalistyczne. Sądzę, że po ukończeniu takiej szkoły zawodowej chłopak już jako pełnoletni z kwalifikacjami zawodowymi może iść w życie z pożytkiem dla społeczeństwa i samego siebie”.

Listy wskazują, że często środowisko deprawuje młodzież. W takich przypadkach rodzice błagają zakład o pomoc w jej odseparowaniu od otoczenia. Przypisują zakładowi nieograniczone wprost możliwości pozytywnego wpływania na młodzież i skutecznego likwidowania złych skłonności i przywar. Píše na przykład sąsiad:

„Proszę o zainteresowanie się Władysławem Sz. Jeżeli nikt się nim nie zajmie, to z góry już można przygotować miejsce na razie w Złotoryi (więzienie przyp. mój J. S.), a później na Kłęczkowskiej (więzienie — przyp. mój J. S.). Przed paroma laty ukończył jako szkołę podstawową. Chciał od razu zostać technikiem i miał pretensję, że żadna szkoła nie chce mu płacić. Jakoś dostał się do technikum elektronicznego. Od samego początku oszukiwał matkę i wagarował. Teraz nie uczęszcza do żadnej szkoły. Wąteśa się. Ojciec jego dostał się do więzienia w Złotoryi. Sam chłopiec zadaje się z różnymi dziewczynkami. Rośnie z niego opryszek. Matki nie słucha. Tylko zakład jest w stanie uratować go przed ostatecznym upadkiem”. Siostra o swoim bracie: „Piotr nigdzie nie pracuje. Nie zwraca uwagi na prośby matki i tłumaczenia ojca. Obawiam się, że gdy Piotr będzie nadal przebywał w domu, dojdzie do tragedii. Bardzo proszę o uwolnienie nas od zepsutego do szpiku kości naszego brata”. Wujek zaznacza o swoim krewnym: „Chłopiec budzi u nas strach. Zabranie jego z zakładu znaczyłoby przekreślenie tego, co tam on zdobył. Byłoby ciągle pilnowanie, śledzenie, patrzanie na jego ręce. Znow miałbym z nim piekło”.

Niestety, są także i takie listy (na szczęście nieliczne), których autorzy mają wielkie pretensje do zakładu, że absorbuje ich sprawami dotyczącymi ich dzieci. Nie znajdują oni czasu w ciągu roku nawet na odwiedzenie syna. Podają prawdziwe i zmyśnione powody, aby się usprawiedliwić z tej obojętności wobec syna. Wg nich wszyscy są winni, a przede wszystkim zakład, ale nigdy oni: „Chciałbym na wstępie napisać kilka słów usprawiedliwienia z nieobecności podczas ostatniego zebrania rodzicielskiego. Dziwię się, że zakład może prosić o usprawiedliwienie nieobecności. Ludzie na drodze utykali w śniegu. To pierwszy powód mojej nieobecności. Drugi — brak czasu. Zakład chyba wie, że mam w domu jeszcze czworo dzieci i oboje z żoną pracujemy, a do pracy nikogo nie mamy. Trudno znaleźć czas na ugotowanie sobie jedzenia, upranie bielizny i uprzątnięcie mieszkania, a zakład chce, abym

w tej sytuacji przyjeżdżał na zebranie rodzicielskie. Trzeci powód — brak gotówki na drogę. Nie będzie również egoizmem, jeżeli powiem, że żona i ja — też ludzie. Chcemy chodzić dobrze ubrani, najedzeni, no i wypoczęci”.

Są listy pełne grozy. Piszą matki, że przeżywają piekło. Są bite, maltretowane przez mężów. O nic nie proszą, bo nie mają odwagi i prawa do tego. Jedyne przedstawiają sytuację, w jakiej się znajdują: „Mąż bije mnie i dzieci. Znęca się nad nami. Moja mama ma rentę. Mimo to pomaga mi, kupi dla mnie nieraz chleba, cukru lub margaryny. Z powodu awantur z mężem straciłam pracę w fabryce. Nieraz już chciałam życie sobie odebrać”. Albo ta oto wypowiedź: „Mąż jest w więzieniu. W sobotę przyjechali po niego i zabrali do Wrocławia, a ja dostałam wymówienie z pracy. Tuż przed aresztowaniem mąż dobrze popił, przyszedł już całkiem pijany, pobił mnie do nieprzytomności. Leżałam potem trzy dni chora. Mąż zabrał prawie wszystko z domu. Nie dość mu było tego, poskarżył się na mnie jeszcze w MO. Będę miała teraz sprawę i kto wie, czy nie będę musiała siedzieć. Co zrobię w takiej sytuacji z dziećmi? Chodzę i płaczę”.

Ludzie, którzy widzą takie tragedie rodzinne, domagają się wyciągnięcia jak najostrzejszych wniosków w stosunku do wszystkich winnych deprawowania młodzieży oraz stworzenia takich warunków, w których będzie możliwe jej odseparowanie od złego otoczenia. Chodzi tu o zorganizowanie więcej zakładów młodzieżowych. Niezależnie od tych doraźnych środków niektórzy doradzają długofalową pracę w tym zakresie. Proponują szeroką profilaktykę społeczną, która umożliwi ochronić młodzież przed jej deprawacją i w tym kierunku konieczne jest skoordynowanie wszystkich dostępnych sił i środków oraz oparcie realizacji konkretnych zadań na szerokim aktywie społecznym. Punktem wyjściowym profilaktyki społecznej byłoby dokonanie dokładnego rozeznania środowisk przestępczych i zdemoralizowanych, jak również rodzin, które nie zapewniają właściwej opieki wychowawczej swoim dzieciom. Rozeznanie takie pozwoli skuteczniej oddziaływać na zagrożone środowiska i rodziny.

Zakład przy ul. Akacjowej tak właśnie rozumie działanie na rzecz trudnej młodzieży. Prawie wszyscy wychowawcy i nauczyciele są społecznymi kuratorami sądu dla nieletnich. Utrzymują stały kontakt z rodzinami chłopców poprzez osobiste odwiedziny i listy. Mają dokładne rozeznanie ich sytuacji materialnej i społecznej. Utrzymują także łączność z byłymi wychowankami, udzielają im pomocy i rad.

Chłopcy piszą przeważnie prośby o przysłanie im ubrania lub sprzętu szkolnego.

„Nie mam kombinezonu, teczki i butów na zimę. Numer kombinezonu — 44, a butów — 6. Poza tym wszystko mam. Po pewnym czasie będę musiał mieć granatowy płaszcz szkolny. Proszę bardzo o ich przysłanie”.

„Potrzebne mnie są szkicowniki i bloki techniczne oraz słowniki — niemiecko-polski i polsko-niemiecki. Koniecznie muszę je mieć. Proszę więc o ich kupienie dla mnie”.

„Nigdzie nie mogę wyjść, bo brak mi spodni i należytej bluzki. Dla mnie wystarczyłaby taka letnia, tania. Lubię kolor niebieski i prosiłbym o spodnie takiego właśnie koloru”.

„Mam duże kłopoty z podręcznikami. Dyrekcja szkoły, do której uczęszczam, zażądała, aby wszyscy mieli wszystkie podręczniki i szkolne mundurki, czapki i tarcze. Proszę bardzo o przyjsście mi z pomocą w zdobyciu tych rzeczy. W Pana rękę jest pomoc dla mnie”.

Są też prośby o pomoc w znalezieniu miejsca w szkole lub internacie, o znalezienie dla nich pracy. Rodzice także piszą do zakładu o pomoc materialną. Przeważnie są to więźniowie, którym ciężko jest opłacać pobyt syna w zakładzie.

„Od dnia 25 czerwca 1963 r. odbyłem karę więzienia. Oprócz syna mam na utrzymaniu żonę i córkę. Żona pracowała w PTTK Bolesławiec. Instytucja ta uległa

likwidacji i żona została bez pracy. W tej sytuacji nie mamy możliwości opłacać pobyt syna w zakładzie. Gorąco proszę o zwolnienie mego syna z opłat”.

Część rodziców prosi zakład o przesłanie świadectwa ukończenia szkoły podstawowej, opinii syna, informacji, jak się on uczy i zachowuje, zaświadczenia lub innych dokumentów. Są także listy zawierające pytania, dlaczego syn milczy, nie pisze listu: „Bardzo proszę o niezwłoczne powiadomienie mnie, dlaczego nie otrzymuję od syna żadnej wiadomości i czy nadal kończy on szkołę”.

„Gdy wysłałam syna do zakładu, nie otrzymałam od niego żadnej wiadomości, nawet nie wiem, czy żyje. Denerwuję się i martwię, że nie mam od niego żadnego listu. Jestem poważnie chora, a taka zgrzyzota nie leczy”.

Skuteczna działalność wychowawcza na terenie zakładu w połączeniu ze stałym oddziaływaniem profilaktycznym na rodziny chłopców daje oczywiście rezultaty. Daje się zauważyć wzrost dyscypliny obywatelskiej rodziców w zakresie odpowiedzialności za swoje dzieci przebywające w zakładzie. Zainteresowanie zakładem wychowawczym wzbogaca ich wiedzę pedagogiczną, co z kolei pozwala im spojrzeć krytycznie na istotne zaniedbania własnej pracy wychowawczej z dziećmi oraz stać się sprzymierzeńcem wychowawcy zakładu w jego trudnej pracy.

W świetle wypowiedzi rodziców widać wyraźnie, że młodzieżowy zakład wychowawczy cieszy się powszechnym uznaniem w społeczeństwie, a w mentalności przeciętnego rodzica stał się swego rodzaju panaceum na wychowanie młodzieży.

Rodzice dzieci trudnych w większości przypadków pragną wychować swe dzieci na dobrych ludzi. Ale brak umiejętności pedagogicznych, trudności życiowe i powikłania losu uniemożliwiły im samym tego dokonać. Szukają więc pomocy w zakładzie wychowawczym. Jednocześnie są zainteresowani powodzeniem metod stosowanych przez w pracy. Szczególna ich uwaga skupiona jest na procesach adaptacyjnych młodzieży w zakładzie i metodach stosowanych w tej mierze. Z uznaniem odnoszą się do pracy społecznej chłopców na rzecz zakładu i środowiska, widząc w niej wielką siłę kształtującą szacunek do ludzkiego trudu, zamiłowanie do porządku i dyscypliny. Cenią kontakt zakładu z domem rodzinnym wychowanków, i to ze względu na zjednoczenie wysiłków wychowawców i rodziców w zakresie przeciwdziałania ucieczkom i negatywnym zjawiskom, które mogą powstawać i powstają w działalności zakładu. Choćby np. sprawa terroru jednych dzieci nad drugimi. Ilek na tym tle rozgrywa się tragedii. Niejednokrotnie przekreślają one cały wysiłek wychowawczy, bo terror silniejszych nad słabszymi rodzi obłęd, strach i paraliżuje najlepsze chęci. Wiemy, jak w praktyce wygląda ta sprawa. Często trudno dopilnować i uchwylić wszystkie nici zależności i sporne kwestie istniejące pomiędzy dziećmi. Słabsze dziecko milczy. Nie „wysypie” silniejszego, bo boi się. Wychowawca w takich wypadkach nie zakłada rąk. Nie pozwala wypadkom iść swoją koleją. Interweniuje, gdzie tylko może. Wykorzystuje wszystkie metody do zaszczepienia dzieciom poszanowania praw słabszych i silniejszych dzieci. W tym przypadku pomoc rodziców jest nieodzowna. Ich sygnał o kłopotach syna w tej mierze i ich uwaga.

Jest grupa rodziców obojętnych na wszystko, co dotyczy ich dzieci. Wyraźnie to wynika z omawianych wyżej listów. Wysiłki zakładu rozbijają się o ich obojętność. W przypadku tych rodziców winny być zastosowane ostre sankcje. Mogą to być zwiększone opłaty za pobyt syna czy córki w zakładzie, przymus odwiedzania dziecka, rozmowy kierownictwa administracyjnego czy politycznego zakładu, w którym pracują rodzice, na tematy stosunku do dzieci itp. Nie można przechodzić obojętnie obok tych, którzy lekceważą obowiązki rodzicielskie.

Dotychczasowe instytucjonalne formy reedukacji młodzieży trudnej są niewystarczające wobec wzrostu w wielu środowiskach zagrożonych moralnie dzieci. Pilnie poszukiwać więc trzeba formuły, która pozwoli prawidłowo i skutecznie

przeciwdziałać zjawisku. I tu więc istotny problem wysuwany przez samych rodziców. Chodzi tu o wypracowanie społecznego programu wzmożenia pracy wychowawczej wśród młodzieży trudnej, programu działania ujmującego szeroką profilaktykę społeczną, skoordynowanie wszystkich sił i środków oraz oparcie realizacji konkretnych zadań na szerokim aktywie społecznym. Punktem wyjściowym powinno być rozeznanie środowisk przestępczych i zdeprawowanych oraz także rodzin. W takim kontekście rola zakładu byłaby bardziej skuteczna.

Problematyka młodzieżowych zakładów wychowawczych jest szeroka. W niniejszym opracowaniu omówiono tylko te zagadnienia, które spostrzegają rodzice i o nich piszą w liście do zakładu.

DZIEŃ POWSZEDNI SZKOŁY PODSTAWOWEJ W KLASACH I—IV MONOGRAFIE PEDAGOGICZNE. T. XVIII POD RED. BOGDANA SUCHODOLSKIEGO

Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław — Warszawa — Kraków 1967

Wśród bogactwa książek pedagogicznych, systematycznie napływających na półki naszych księgarń, rzadko trafia się pozycja, która tak skutecznie służy praktyce i teorii pedagogicznej, jak *Dzień powszedni szkoły podstawowej w klasach I—IV*.

Choć przystąpić do lektury niełatwo — bo i tytuł sformułowany roboczo, i to-misko ogromne, i format nie przystosowany do lektury poza domem — warto sięgnąć po tę książkę i przeczytać ją „od deski do deski”. I to dla wielu względów. Przede wszystkim dlatego, że jest to nieklamany autentyk, wprowadzający czytelnika w żywy nurt życia szkoły, jej spraw i problemów, rozwiązywanych w myśl nowej, teoretycznie uzasadnionej koncepcji, zakładającej wychowanie człowieka na jutro i odległe pojutrze. Po wtóre dlatego, że może ona wiele nauczyć, nawet pedagoga posiadającego wieloletnie doświadczenie, zarówno w zakresie organizacji pracy, analizy własnych poczynań pedagogicznych, jak i technik oddziaływania wychowawczego. Po trzecie wreszcie dlatego, że przenika ją optymistyczne przekonanie, udzielające się czytającemu, iż poszukiwanie nowych, skuteczniejszych form oddziaływania wychowawczego jest uzależnione nie od wyjątkowego talentu nauczyciela, ale od jego gotowości do myślenia i świadomej dążności do uzyskania jak najlepszych efektów w drodze angażowania uczniów.

Treść książki stanowi poszerzona o teoretyczne rozważania relacja z pracy wychowawczej prowadzonej w klasach I—IV według założeń i dyrektyw zawartych w wydanej w 1963 r. książce Bogdana Suchodolskiego — *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*. Jest to dzieło zbiorowe — opracowane przez pracowników naukowych Katedry Pedagogiki Ogólnej UW, a szczególnie: Zofię Krzysztożek, Jadwigę Walczyńską, Ferdynanda Iniewskiego i Irenę Wojnar, oraz kierowników i nauczycieli organizujących od r. 1962 pracę wychowawczo-dydaktyczną w szkole nr 203 w Warszawie, nr 9 w Lublinie, nr 98 we Wrocławiu, nr 21 i 60 w Szczecinie oraz w szkole podstawowej w Jazgarzewie pod Warszawą.

Jak stwierdza we wstępie prof. B. Suchodolski, autorzy długo dyskutowali sposób przedstawienia swych doświadczeń. Zdecydowali opisać dzień powszedni szkoły mimo nasuwających się obaw, że utrudni to wydobycie i analizę naukowych zagadnień, jakie nasunęła praktyka. Postanowili też, po ogólnej prezentacji szkół, ukazać w kolejnych rozdziałach: wychowawczo-praktyczne podstawy prowadzonej pracy, problematykę nauczania, jako aktywizacji umysłowej uczniów, problematykę wychowania przez sztukę oraz związek działania szkoły z życiem — mimo iż wyznają zasadę nierozdzielności dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły.

Dzięki przyjęciu takiej konstrukcji tomu stworzyli pracę szczególnie cenną dla kierowników szkół, rad pedagogicznych i nauczycieli świadomie analizujących własne poczynania. Książka daje bowiem odpowiedź na zasadnicze pytania, z jakimi boryka się szkoła:

- jaka jest treść pracy dydaktyczno-wychowawczej?
- jak ją najskuteczniej organizować?
- jak współdziałać ze środowiskiem?

Przeznaczając swą książkę przede wszystkim dla nauczycieli poszukujących nowych dróg w wychowaniu, autorzy konsekwentnie łączyli swe relacje z praktyki

z rozważaniami teoretycznymi, zachęcając do szukania nowatorskich rozwiązań na wyraźnie ukazanych drogach.

O jaką szkołę chodziło autorom koncepcji i realizującym ją nauczycielom? Na czym polegała owa „nowość” podejmowanych poczynań? W jakim stosunku pozostaje prezentowany w książce model szkoły podstawowej do praktykowanego powszechnie?

Rozważmy te sprawy kolejno.

Wbrew opiniom spotykanym w tych środowiskach nauczycielskich, które zetknęły się z działalnością wymienionych wcześniej szkół — prowadzona przez nie praca nie miała charakteru eksperymentalnego. Była to działalność szkół wiodących, szkół — jak to określił prof. Suchodolski — pilotów, bo znalazła ona pełne pokrycie w dotychczasowej wiedzy pedagogicznej, w analizie współczesnej cywilizacji, w zrozumieniu potrzeb rewolucji socjalistycznej w Polsce.

Miała to być szkoła:

- stanowiąca warsztat pogłębionej pracy wychowawczej,
- realizująca wyznaczone przez potrzeby socjalistycznej cywilizacji treści procesu dydaktyczno-wychowawczego,
- otwarta na wszystko, co wartościowe w środowisku, w życiu i zainteresowaniach młodzieży, w kulturze współczesnej,
- realizująca proces dydaktyczno-wychowawczy, obejmująca zasadnicze kierunki działalności i rozwoju ludzi w nauce, technice, sztuce i aktywności społecznej i umiejąca je wzajemnie wiązać tak, jak są one wiązane we współczesnym świecie,
- łącząca kształcenie umysłu i uczuć, wyobraźni i woli, dążeń indywidualnych i uspołecznionych,
- zajmująca się rozwijaniem osobowości dziecka: zdolności i zamiłowania, potrzeb i planowania własnego życia, działania i współdziałania, ekspresji, wspólnoty, twórczości, samodoskonalenia.

Miała to być więc szkoła prowadząca dobrze zorganizowaną działalność z pełnym wykorzystaniem ekspresji dzieci w zakresie:

- badania rozwoju myśli ludzkiej (wychowanie przez naukę),
- badania form życia społecznego i gospodarczego (wychowanie społeczne),
- badania rozwoju postępu przyrodniczo-technicznego (wychowanie przez technikę),
- wyrabiania wrażliwości na piękno sztuki i estetykę życia codziennego (wychowanie przez sztukę),
- wyrabiania właściwego stosunku do kultury fizycznej i zdrowia (wychowanie przez kulturę fizyczną),
- wdrażania do pracy zespołowej.

W tak zakreślonym modelu centralny ośrodek stanowić miało wychowanie przez naukę, z którym byłyby integralnie powiązane poszczególne kierunki pracy wychowawczej.

Przystępując do realizacji tak przemyślanej koncepcji pracy dydaktyczno-wychowawczej nie zakładano wprowadzania rewolucyjnych zmian w zakresie treści programowych przewidzianych dla klas I—IV przez Ministerstwo Oświaty, zamierzano głównie zróżnicować i wzbogacić formy i metody pracy. W trakcie realizacji okazało się jednak, że zastosowanie nowych form pociągnęło za sobą konieczność wprowadzenia treści nowych lub rozszerzenia i pogłębienia treści zarysowanych przez program, szczególnie w zakresie organizacji działania dzieci i dokonywanych przez nie obserwacji w środowisku, dotyczących:

- problematyki społecznej, związanej z pracą ludzi w różnych zawodach,
- problematyki dotyczącej życia kulturalnego,
- zjawisk przyrodniczych.

Świadomie zakładano natomiast zrównoważenie problematyki dydaktycznej z problematyką wychowawczą, czemu służyło skoncentrowanie całej działalności wokół trzech głównych kompleksów zagadnień:

- integracji treści nauczania początkowego,
- zaangażowania i aktywizacji poznawczej uczniów w procesie nauczania i wychowania,
- uspołeczniania uczniów.

W tym celu przyjęto koncentryczną koncepcją treści, wprowadzając tzw. zagadnienia centralne. Oczywiście, miało to określone konsekwencje w zakresie: planu nauczania, rozkładu materiału nauczania, szczegółowego doboru treści i organizacji pracy. W dziedzinie planowania zmuszało nauczycieli do zsynchronizowania treści poszczególnych przedmiotów, odnalezienia w nich punktów stycznych oraz stwórze- nia takich jednostek metodycznych, w których wystąpiłyby treści poszczególnych przedmiotów nauczania, powiązane w logiczną, harmonijną całość.

Wewnętrznym czynnikiem determinującym rozkład materiału były zaintereso- wania zespołu dzieci w poszczególnych klasach, co pozwalało zerwać z dokuczliwą w nauczaniu tradycyjnym anonimowością i przeciętnością treści, zapewniało indywidualizowanie jej doboru, a dzięki wprowadzeniu pracy w zespołach stwarzało sytuacje sprzyjające wzbogacaniu życia dzieci. Jako główne kryterium doboru treści materiału dla kl. I—IV przyjęto panowanie ludzi nad siłami przyrody i histo- rię z pełnym wykorzystaniem problematyki współczesności. Nauczyciel ustalał na każdy okres zagadnienia centralne i tematykę szczegółową oraz określał partie rzeczowego materiału, które zamierzał przyswoić uczniom z programu poszczególnych przedmiotów nauczania. Wydzielając jakiś złożony fragment rzeczywistości (zagad- nienie centralne) wyróżniał w nim poszczególne aspekty, które rozpatrywał z dzieć- mi z różnych punktów widzenia, np. społecznego, językowego, matematycznego, przyrodniczego i artystycznego. Aby wszechstronnie poznać każdy przedmiot z za- chowaniem pełnego zainteresowania i aktywności młodzieży, a nie tylko dostarczyć o nim informacji, nauczyciele starali się rozwiązywać z dziećmi wybrane problemy praktyczne lub teoretyczne — w zależności od charakteru rozpatrywanego zagadnie- nia centralnego.

Dla poznania, utrwalenia treści zagadnień centralnych, tematyki szczegółowej oraz rzeczowego materiału nauczania stosowano różnorodne formy: zabawę, pracę, działalność społeczną i działalność artystyczną, zachowując właściwą każdej z nich rzeczywistą funkcję. Oczywiście, dla zabezpieczenia jak najlepszych efektów dy- daktyczno-wychowawczych istotną rolę miało uszeregowanie i połączenie jednostek metodycznych w taką całość, dzięki której skutecznie realizowano by nie tylko cele bliższe, dostrzegane przez ucznia, ale także i perspektywiczne, widziane przez nauczyciela.

Nadanie procesowi dydaktyczno-wychowawczemu odpowiedniej elastyczności stało się możliwe dzięki zainteresowaniu pracą organizowaną w klasach I—IV i włączeniu do niej wszystkich organizacyjnych ogniw szkoły — rady pedagogicz- nej, biblioteki, świetlicy, półinternatu, komitetu rodzicielskiego i ogółu rodziców, komitetu opiekuńczego oraz rad narodowych, instytucji i organizacji działających w środowisku. Ich życzliwa pomoc i aktywność umożliwiła realizację wielu za- gadnień programowych poza izbą szkolną, co wpłynęło na rozluźnienie systemu klasowo-lekcyjnego. Celowi temu służyło także dostosowanie czasu trwania jed- nostki lekcyjnej do możliwości psychofizycznych i, zainteresowania dzieci oraz wprowadzenie tzw. godzin globalnych.

Godziny te uważano za bardzo ważny element w strukturze metodycznej i trak- towano jak integralną część dnia zajęć. Choć w różnych szkołach wykorzystywano je w różny sposób, wszędzie jednak uważano je za swoisty rodzaj zajęć poza- lekcyjnych, integralnie związanych z lekcją. Była to pula czasu przeznaczona na

zdynamizowanie procesu nauczania i wychowania oraz rozszerzenie zakresu treści o nowe elementy, zwłaszcza z dziedziny wychowania przez technikę i sztukę, poprzez działalność dzieci w układzie grupowym lub indywidualnym.

W książce znajdziemy szczegółowe, teoretycznie uzasadnione relacje z podejmowanych prac i stosowanych form, nierzadko poparte sprawozdaniami, opisami, a nawet konspektami poszczególnych jednostek metodycznych.

Wnikliwie relacjonowano wiele istotnych dla przyjętej koncepcji problemów pracy wychowawczej, takich jak: organizacja pracy w klasie, okres przygotowawczy w kl. I, rozszerzone zapisy do szkół, współpraca z rodzicami, przygotowywanie się zespołów nauczycielskich uczących w kl. I—IV do pracy z dziećmi, program uspołeczniania uczniów młodszych klas szkoły podstawowej.

Ponieważ wydaje się, że wiele elementów z pracy szkół wiodących wejście na trwałe do modelu szkoły przyszłości, warto zastanowić się nad warunkami, jakie należało zabezpieczyć, aby dojść do opisywanych rezultatów, oraz rozważyć — czy stać nas na rozszerzenie sieci szkół pracujących wg przedstawionej koncepcji.

Tak jak to już niejednokrotnie stwierdzano przy okazji różnych prób intensyfikacji pracy wychowawczej, podstawowe znaczenie dla powodzenia pracy ma odpowiedni dobór i usytuowanie kadry nauczycielskiej. Przy czym nie chodzi tu o posiadanie kwalifikacji formalnych (bo do prac nowatorskich nie przygotowują zakłady kształcenia nauczycieli), a o umiejętność współzycia i współdziałania, twórczą inwencję, gotowość do podnoszenia ogólnego i zawodowego poziomu oraz zrozumienia istoty własnej, dydaktyczno-wychowawczej, opiekuńczo-doradczej i polityczno-kulturalnej roli.

Kolejny warunek podjęcia tej pracy — to odpowiednie urządzenie i wyposażenie szkoły, a także zabezpieczenie funduszu na przedłużenie godzin jej oddziaływania (w przypadku realizowanej koncepcji przeciętnie o 2 godziny dziennie dla każdej klasy).

Oba te wymogi formalne — aczkolwiek dziś jeszcze nie mogą być stawiane ogółowi nauczycieli i ogółowi szkół — zgodne są z kierunkiem zaspokajania podstawowych potrzeb społecznych i jako takie muszą być uwzględniane przy planowaniu jutrzejszego modelu szkoły podstawowej.

Minie jeszcze zapewne sporo czasu, nim autorzy w szczegółach dopracują prezentowaną koncepcję i nim znacznie szerzej wprowadzi się ją do realizacji. Dziś już jednak można z całą pewnością dostrzec jej duże walory dydaktyczno-wychowawcze i stwierdzić, iż uzyskiwane efekty zgodne są z potrzebami współczesnej rzeczywistości, a zwłaszcza z jej perspektywami rozwojowymi.

Wykazując współzależności zachodzące pomiędzy treściami, metodami i organizacją nauczania a jego efektami, autorzy pokazali wagę intensyfikacji procesu nauczania początkowego dla rozwoju osobowości człowieka. Dzięki wprowadzeniu koncentrycznej koncepcji pracy udało się im pogodzić treść rozległych, różnorodnych i żywych zainteresowań z koniecznością systematycznego wprowadzania uczniów w merytoryczną wiedzę, wyjaśniającą przedmiot zainteresowań, dzięki czemu przewyciężona została kłopotliwa antynomia, obserwowana powszechnie w nauczaniu początkowym.

Dzięki wprowadzeniu różnorodnych, atrakcyjnych form zajęć oraz rozszerzeniu zakresu przekazywanych treści szkoła stała się instytucją lubianą przez dzieci, zaspokajającą ich potrzeby poznawania i aktywności (przewyciężono naiwność i infantylizm niektórych treści przekazywanych w klasach młodszych).

Koncentryczna koncepcja pracy skuteczniej niż system lekcyjny służy zbliżeniu i przygotowaniu dzieci do życia. Pozwala np. zaznajomić młodzież z zagadnieniami moralnymi w oparciu o wzory obserwowane w autentycznym życiu, poprzez:

— apelowanie do uczuć,

- intelektualną analizę dobranych treści, dzięki czemu dzieci mogą dotrzeć do istoty i mechanizmów funkcjonowania poznawanych zjawisk,
- kształtowanie refleksyjnego stosunku do nich, z uwzględnieniem takiego poziomu uogólnienia, na jaki pozwala dojrzałość umysłowa uczniów,
- kształtowanie prawidłowej motywacji podejmowanych czynności.

Zbliżając się w ten sposób do realizacji założonego celu wychowawczego wyrabia się u młodzieży:

- inwencję twórczą,
- żywe zainteresowania,
- umiejętność organizacji własnych poczynań w nowych sytuacjach,
- chęć podejmowania różnorodnych działań.

Integracja treści nauczania pozwala na intensywną i pełną pracę wychowawczą.

Wychowawca, mogąc lepiej poznawać dzieci w różnych sytuacjach, ma jednocześnie możliwości stwarzania sytuacji wyzwalających pożądane reakcje dzieci, ułatwiających przekształcanie i doskonalenie postaw. Koncentryczna koncepcja nauczania stwarza też niemożliwą do uzyskania w układzie systematyczno-liniowym większą operatywność wiedzy, dostarczając jednocześnie — przy okazji powtarzania i utrwalania materiału — więcej możliwości pogłębiania wiedzy, rozwijania umiejętności poznawczych i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na problemy nurtujące uczniów.

Omawiana książka ma wszystkie plusy i minusy opracowania zbiorowego. Szczególnie kłopotliwe dla czytelnika są liczne powtórzenia i nawroty do omawiania tych samych zagadnień w różnych fragmentach książki. Postulować zatem warto, aby przy kolejnym wydaniu podjęto trud skorygowania ich, a w najgorszym przypadku dołączono indeks rzeczowy. Czytelnik, żywo zainteresowany realizacją przedstawionej koncepcji, oczekuje także na szersze, oddzielne omówienie wybranych problemów pedagogicznych, takich jak: zasady doboru grup, sposób oceny ucznia itp., oraz na relację z kontynuacji pracy wg przedstawionej koncepcji w starszych klasach szkoły podstawowej.

Są to jednak uwagi dotyczące nie tyle samej książki — ile tego, co chciałoby się w następnej kolejności przeczytać.

I wreszcie końcowa, krzepiąca uwaga — czytelnik otrzymał w książce więcej, niż oczekiwał po zapoznaniu się z tytułem. Bo chociaż *Dzień powszedni szkoły podstawowej w klasach I—IV* dostarcza sporo informacji o pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli znanych już z innych źródeł — nie jest relacją z powszedniego dnia ogółu naszych szkół, a tylko tych, które przecierają drogi wychowawczej pracy na jutro.

Jadwiga Raczkowska

MAKSYMILIAN MACIASZEK: START ZAWODOWY NAUCZYCIELA PZWS Warszawa 1968

W całokształcie pracy nauczyciela, wyróżnia M. Maciaszek jako specyficzny okres pierwszy rok pracy szkolnej, który nazywa startem zawodowym. Jakkolwiek nazwa ta przypomina nazewnictwo sportowe, oddaje dobrze istotę sprawy. Jest to bowiem okres ważny, w którym absolwent przechodzi z zakładu kształcenia nauczycieli do swego wyznaczonego mu przez władze szkolne i los miejsca pracy i podejmuje

samodzielną działalność dydaktyczno-wychowawczą. Jak stwierdza słusznie autor omawianej pracy badawczej, stanowi to niejednokrotnie wielki przełom w życiu młodego człowieka: jeszcze przed dwoma miesiącami był uczniem i korzystał z pomocy wykładowców, teraz sam musi występować w roli nauczyciela wychowawcy odpowiedzialnego za wyniki nauczania i poziom wychowawczy powierzony sobie klasy. W tej przełomowej chwili dla każdego człowieka rozpoczynającego pierwszą pracę zawodową największego znaczenia nabierają warunki, w jakich przychodzi mu działać.

Aby uzyskać możliwe wierny obraz rozpoczynania pracy młodego nauczyciela i warunków, w jakich się odbywa ten proces, przeprowadził autor obszernie badania zbierając obszerny materiał zarówno od samych nauczycieli, jak też i od obserwatorów ich pracy. Młodzi absolwenci zakładów kształcenia nauczycieli nadesłali 23 dłuższe wypowiedzi o sobie, o swojej pracy i samopoczuciu zawodowym oraz dostarczyli 393 obszernie odpowiedzi ankietowe na ogólną liczbę 1984 wysłanych kwestionariuszy. Wypełnione anonimowo kwestionariusze zawierające 17 starannie opracowanych pytań przekazywali respondenci bezpośrednio pod adresem organizatora badań. Spośród wypowiedziających się było 118 absolwentów SN (30%), 261 z liceum pedagogicznego (66%) oraz 14 z innych szkół (4%). Warto też dodać, że odpowiedzi udzieliło tylko 81 mężczyzn (20%) oraz 312 kobiet (80%). Ogromna większość wypowiadających się (67%) pracowała w środowisku wiejskim, jak również wywodziła się z tego środowiska. Badania organizowali inspektorzy szkolni: autor porozumiewał się bezpośrednio z nimi, wyjaśniając im cel badań. Miało to na celu stworzenie sprzyjającego klimatu do szczerych wypowiedzi.

Z uwagi więc na charakter zebranego materiału badawczego praca omawiana ma trzy zasadnicze rozdziały składające się na pewien rodzaj dwugłosu, z których pierwszy stanowią wypowiedzi autobiograficzne i ankietowe, a drugi przedstawia pracę młodych nauczycieli w świetle badań ankietowych. Inaczej mówiąc, część pierwszą można zatytułować *Młodzi nauczyciele o sobie*, a część drugą *O młodych nauczycielach*. Te dwie podstawowe części zaopatruje autor w uwagi wstępne, eksponujące problem badawczy i metody jego rozwiązania. W części końcowej podejmuje autor próbę uogólnienia i formułuje szereg wniosków wynikających z zebranego materiału.

O młodych nauczycielach w szkole pisze M. Maciaszek bardzo życzliwie. Warunki, w jakich rozpoczynają oni swą pierwszą pracę, zależą w znacznym stopniu od obciążenia ich obowiązkowymi zajęciami. Potrzebują oni bowiem dużo czasu na sumienne przygotowanie się do lekcji. Praktyka bowiem szkolna w zakładach kształcenia nauczycieli jest niewystarczająca i wyraża się zaledwie kilkoma lekcjami próbnymi oraz niewielką terenową praktyką szkolną w czasie od 2 do 3 tygodni.

Zdaniem M. Maciaszka dodatkowe lekcje wykraczające ponad tygodniowy wymiar godzin ustalony przez władze szkolne pogarszają w tej sytuacji start zawodowy młodego nauczyciela. Do każdej bowiem lekcji trzeba się starannie przygotować, pisać konspekty, streszczenia, przygotować pomoce naukowe itp. Postulat przydzielania godzin zajęć tylko w ramach etatu jest jednak obosieczny, godzi w warunki bytowe nauczyciela. Wynagrodzenie za godziny nadliczbowe stanowi bardzo ważną pozycję w skromnych nad wyraz dochodach młodego nauczyciela.

Niemało trudności napotyka nauczyciel w prowadzeniu i prawidłowym realizowaniu pracowicie przygotowanych lekcji i osiąganiu celów wychowawczych. Nic dziwnego więc, że te liczne trudności powodują zmęczenie. Nie może być zresztą inaczej, gdyż tylko 1/5 badanych nauczycieli wykazała obciążenie obowiązkowymi lekcjami w granicach etatu. Wszyscy inni mieli znacznie więcej lekcji, a co czwarty nauczyciel pracował nawet ponad 36 godzin tygodniowo. Zdaniem autora ten zwiększony wymiar godzin pracy utrudnia prawidłowe spełnianie obowiązków. Wypada

jednak zauważyć, że takie obarczanie się nauczycieli podejmujących dopiero pracę jest raczej smutną koniecznością życiową niż przejawem nieżyczliwości kierowników szkół w stosunku do nowych nauczycieli.

Natomiast za trafne należy uznać spostrzeżenie o braku stabilności w przydziale zajęć. Ponad 35% młodym nauczycielom w ciągu roku przymusowo zmieniono przedmioty nauczania i przydzielone zajęcia w zespołach uczniowskich. Wprawdzie życie szkoły wymaga niekiedy tego rodzaju zmian — dzieje się tak w razie dłuższej choroby kogoś z nauczycieli, urlopu macierzyńskiego, przyjścia jeszcze jednego nowego nauczyciela itp. niezwyklej wydarzeń, jednakże — jak wykazuje to M. Maciaszek — tego rodzaju zmiany są zbyt częste i nie zawsze konieczne. Stanowią one dodatkowy czynnik pogarszający warunki wejścia nauczyciela do zawodu.

Nie lepiej jest również z zatrudnianiem nauczycieli zgodnie ze zdobytymi kwalifikacjami. Absolwenci studiów nauczycielskich są w tym względzie w nieco korzystniejszej sytuacji, natomiast absolwentom liceów pedagogicznych przydzielono przedmioty tylko w 57% zgodnie z posiadanymi kwalifikacjami. Podobnie przedstawiają się proporcje zatrudnienia zgodnie z zamiłowaniem i życzeniami. To także wpływa ujemnie na wyniki pracy szkolnej i niejednokrotnie zniechęca nauczycieli, którzy już po pierwszym roku pracy porzucają zawód i przenoszą się do innego zajęcia.

W tej sytuacji młody nauczyciel musi wkładać więcej wysiłku w to, co jego starszy kolega dzięki doświadczeniu i wprawie osiąga mniejszym wysiłkiem. Stąd autor wielkie znaczenie przypisuje wypoczynkowi i wolnemu czasowi nauczyciela. Nie pominął więc i tego problemu. Wypowiedzi w ankietach świadczą, że tylko 60% młodych nauczycieli dysponuje każdego dnia czasem wolnym w ilości od 1—3 i więcej godzin. Mniejszy odsetek, bo 36%, oświadcza, że korzysta sporadycznie z wolnego czasu raz na kilka tygodni, w dni świąteczne lub raz na kilka dni. Byli i tacy (4% odpowiadających), którzy nigdy nie mieli wolnego czasu w pierwszym roku pracy. Różnorodne są przyczyny tego niepokojącego zjawiska, autor w odpowiednich zestawieniach obrazuje ich częstotliwość i rodzaj.

Dużo miejsca i uwagi zajmuje w książce problem przyjmowania do pracy w szkole i adaptacja młodych nauczycieli. Odchodzą zresztą za szkół nie tylko młodzi nauczyciele, ale i ci, którzy mają poza sobą spory staż pracy wychowawczej, nauczyciele fachowcy, doświadczeni, z wielkimi ambicjami. Ich odejście młodzież odczuwa najboleśniej. Autor z przykrością stwierdza, że zbyt mało troski przejawia się w administracji szkolnej, aby młodym nauczycielom stworzyć odpowiednią atmosferę w pierwszym roku pracy zawodowej. Trzeba im pomóc w trudnym okresie adaptacji zawodowej, podać pomocną dłoń w ich trudnej sytuacji życiowej, kiedy muszą samodzielnie działać na własny rachunek. Pierwszy rok, stwierdza M. Maciaszek, jest okresem najbardziej intensywnego procesu identyfikacji z zawodem. Kto ma tę dłoń podać? Autor widzi tu tylko kierownika szkoły i starszych nauczycieli. Oczywiście od kierownika i od starszych kolegów zależy bardzo wiele. Najbardziej bowiem destrukcyjnie oddziałują na młodych nauczycieli nierzadkie kłótnie w gronach nauczycielskich, różne intrygi i rozróbki, brak szczerości i wojny podjazdowe wśród nauczycieli. Czy jednak organizacja związkowa, a szczególnie organizacja partyjna nic tu nie ma do powiedzenia? Czy i do tych organizacji nie należy kierować pretensji o odejście tych 20% młodych nauczycieli, którzy negatywnie wypowiadali się na temat perspektyw pozostania w zawodzie.

Przygotowanie szkolne młodych nauczycieli poprawia się. Oczywiście przygotowanie szkolne nie daje pełnego obrazu kwalifikacji nauczycieli. Kierownicy szkół skarżą się na zbyt niskie niekiedy ich zdaniem kwalifikacje nauczycieli. Czy jest to tylko malkontentstwo czy argument wysuwany w obronie własnej przez kierowników szkół? Autor poświęca wiele uwagi roli kierownika szkoły i ma rację, gdy twierdzi, że dobrej pracy nie nauczy się młody nauczyciel nigdzie indziej jak tylko

w szkole u dobrego kierownika. Wydaje się, że pierwszy rok pracy młodego nauczyciela to również cierpliwa praca wychowawcza. Ale to również stwarzanie takich warunków socjalnych, wypracowywanie takich struktur między gronem nauczycielskim, aby pracownicy jak najprędzej zaczęli uważać szkołę, w której zaczęli pracować, za swoje stałe miejsce pracy.

Warunki pracy wpływają również na efektywność działania początkującego nauczyciela. Sam fakt, że nauczyciel nie wybiera sobie miejsca pracy, lecz narzuca mu ją raczej przypadek, wolne miejsce w szkole, w poważnej mierze determinuje warunki jego działalności. Jeśli startowi młodego nauczyciela towarzyszy życzliwość zwierzchnika, a zadowolenie i serdeczność kolegów nauczycieli towarzyszą pierwszym krokom — wszystko to pomaga pokonywać piętrzące się trudności.

Czy warto nowo przyjętym poświęcać tyle wysiłku? Być może nie wszędzie jest on potrzebny. Tam jednak, gdzie jest on potrzebny, nie należy żałować zabiegów, starań i sił. Wdrażanie do pracy, ułatwianie startu nie jest jednak panaceum, ale niewątpliwie jest najlepszym lekarstwem na nadmierny odpływ z zawodu nauczycielskiego, być może na absencję, załamywanie się młodych, na część konfliktów w pracy, lekarstwem na polepszenie pracy nauczycielskiej. Jest przepustką do przyszłości, chyba nie uniwersalną, ale najczęściej użyteczną.

Po lekturze tej raczej nie pocieszającej pracy badawczej nasuwa się nieodparta uwaga, że celowe i słuszne jest powołanie komórki czy stanowiska pracy w Ministerstwie Oświaty i Szkolnictwa Wyższego dla inicjowania usprawnień i sterowania wdrażaniem do pracy nowo przyjętych nauczycieli.

Stanisław Bendkowski

JÓZEF PÓLTURZYCKI: O TECHNICIE UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH **PZWS Warszawa 1966**

Szkolnictwo dla pracujących w Polsce Ludowej cechuje obecnie niezwykle dynamiczny rozwój. Ludzie dorośli mają możliwość zdobywania odpowiedniego wykształcenia systemem zaocznym, wieczorowym lub korespondencyjnym. Działacze oświatowi oraz nauczyciele szkół dla pracujących stwierdzają wyraźne trudności w realizowaniu obowiązujących ich programów nauczania. Zapewne istnieje wiele różnych czynników warunkujących niezadowalającą efektywność procesu zdobywania wiedzy w szkole przez uczniów dorosłych.

Jednym z tych czynników jest niewątpliwie organizacja nauczania i uczenia się. Wydaje się, że modernizacja metod pracy poznawczej ucznia dorosłego mogłaby częściowo poprawić ten niekorzystny stan rzeczy. Istnieje więc pilne zapotrzebowanie społeczne na publikacje pedagogiczne ukierunkowujące pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli szkół dla pracujących.

Recenzowana praca podejmuje tę problematykę. Składa się ona z trzech części. W pierwszej części omówiono, na podstawie literatury przedmiotu, rolę techniki uczenia się w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły.

W drugiej części publikacji przedstawiono wyniki badań ankietowych, które w zamierzeniu Autora miały dać odpowiedź na pytanie, jak dorośli uczniowie samodzielnie się uczą.

Trzecia część pracy jest przeznaczona na zreferowanie badań eksperymentalnych Autora, których celem było empiryczne zweryfikowanie przydatności niektórych technik pracy umysłowej w samodzielnej nauce ucznia.

W recenzji tej ustosunkuję się jedynie do podstawowych twierdzeń Autora i dokonam ogólnej oceny jego pracy.

O części pierwszej recenzowanej książki można powiedzieć, że dostarcza bardzo powierzchownej informacji o dotychczasowych badaniach na temat wpływu techniki uczenia się na efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej. Brak tu jakiegokolwiek próby głębszego ujęcia zagadnienia.

W części drugiej swej pracy, informującej o wynikach badań ankietowych na temat uczenia się uczniów dorosłych, spotykamy się z twierdzeniem, że uczniowie klas X i XI liceum korespondencyjnego pracują samodzielnie w domu przeciętnie ponad 15 godzin tygodniowo, a około 33% uczniów przeznaczają na ten cel 25 godzin tygodniowo lub nawet więcej. A dzieje się tak dlatego, zdaniem Autora recenzowanej pracy, że „dorośli uczniowie nie umieją się uczyć” (s. 7/8). Trzeba tu zaznaczyć, że sondaż ankietowy nie stanowi podstawy do naukowo wiarygodnych ustaleń.

Tymczasem w recenzowanej pracy badania ankietowe oraz bardzo pobieżne omówienie literatury przedmiotu są jedyną podstawą do sformułowania następującego ogólnego założenia, nazwanego niesłusznie hipotezą roboczą. „Hipoteza ogólna twierdziła — pisze Autor — że zapoznawanie dorosłych uczniów z techniką uczenia się gwarantuje osiągnięcie lepszych rezultatów dydaktycznych w aktualnych warunkach pracy liceów dla dorosłych” (s. 104). Założenie to jest dużym uproszczeniem procesu zdobywania wiedzy przez uczniów dorosłych. Jest ono zatem szkodliwe pedagogicznie.

Zdaniem Autora, wystarczy tylko „zapoznawać” uczniów z techniką pracy umysłowej, aby zapewnić uzyskiwanie przez nich zadowalających efektów.

Wprowadzanie nowych technik wymaga systematycznej pracy wdrażającej uczniów do posługiwania się nimi w toku dalszej pracy samokształceniowej. Formułując swoją podstawową hipotezę roboczą Autor zdaje się jednak tego nie dostrzegać. Jego rozważania prowadzone są w ten sposób, jak gdyby sprawa rozwijania zainteresowań intelektualnych uczniów, kształtowania ich określonych postaw do nauki i obowiązków szkolnych itp. były czymś wtórnym i mało ważnym.

„Zapoznawanie” uczniów dorosłych z techniką pracy umysłowej jest niewątpliwie jednym z celów pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, ale nie najważniejszym i nie jedynym, jak chciałby Autor recenzowanej książki. Jeżeli wytworzymy u uczniów odpowiednimi metodami określone zainteresowania zagadnieniami aktualnie opracowywanymi przez nich, wówczas należy te zainteresowania pogłębiać i rozwijać umożliwiając im tym samym efektywne rozszerzanie wiedzy o rzeczywistości poznawanej. Wskazanie uczniom przez nauczyciela odpowiednich technik pracy umysłowej dopiero w tej sytuacji będzie miało rację bytu, ponieważ będzie aktywnie zasymilowane przez nich i efektywnie wykorzystane w toku zaspokajania określonych potrzeb poznawczych i dalszego ich rozwijania. W tym konkretnym wypadku technika pracy umysłowej jest celem podrzędnym (wtórnym) w stosunku do kształtowania określonych zainteresowań uczniów.

Mówiąc to pragnę ocenić krytycznie zasadniczą treść pracy. Autor powinien był pokazać zwarty system celów dydaktyczno-wychowawczych w hierarchicznym układzie. Technika pracy umysłowej zajmowałaby w tym układzie właściwe dla niej miejsce w integralnym powiązaniu z innymi, nadrzędnymi i podrzędnymi, celami postulowanymi dla tego typu szkolnictwa. Na tej podstawie mógł dopiero Autor powiedzieć, że praca niniejsza ma charakter wstępny i podejmuje próbę eksperymentalnego rozstrzygnięcia jednego wąskiego zagadnienia. Uznanie techniki pracy umysłowej — jak to czyni J. Pólturzycki — za główne panaceum na „niedomagania”

szkolnictwa dla dorosłych jest jawnie fałszywym założeniem. Głoszenie „tez” tego typu jest działaniem szkodliwym pedagogicznie.

Przechodząc do części trzeciej pracy trzeba stwierdzić, że przedstawione wyżej najogólniejsze założenie do badań eksperymentalnych, zwane niesłusznie przez Autora hipotezą roboczą, nie spełnia odpowiednich warunków, które przypisuje metodologia tego typu założeniom. Spróbujmy sobie tę sprawę wyjaśnić. Przygotowując badania eksperymentalne nastawione na weryfikację określonych hipotez należy bowiem:

1. Określić w sposób jednoznaczny, jaka zmienna jest zmienną niezależną (bodźcem eksperymentalnym, hipotetyczną przyczyną danego zjawiska), a jaka jest zmienną zależną (hipotetycznym skutkiem danej przyczyny).
2. Przygotować badania tak, aby ustalić, czy pomiędzy zmiennymi niezależnymi a zmienną zależną zachodzi związek przyczynowy oraz jakiego rodzaju jest ten związek.
3. Rozważyć, która ze zmiennych niezależnych odgrywa istotną rolę w zachodzeniu zmiennej zależnej.

W badaniach Autora recenzowanej książki zmienną niezależną była technika pracy umysłowej, natomiast zmienną zależną były wyniki nauczania. W pracy podjęto próbę ilościowego ustalenia związku pomiędzy techniką uczenia się dorosłych a wynikami nauczania. Hipoteza robocza, według propozycji Autora, jest zdaniem orzekającym o istnieniu związku przyczynowego pomiędzy tymi dwiema zmiennymi. Według metodologii badań eksperymentalnych zdanie orzekające o istnieniu związku pomiędzy określonymi zmiennymi nie jest hipotezą roboczą. Hipotezą roboczą jest natomiast stwierdzenie będące próbą teoretycznej odpowiedzi na pytanie, jakiego rodzaju jest zarejestrowany związek, albo inaczej: dlaczego dany związek występuje w badanym przez nas zjawisku pedagogicznym. Hipoteza robocza ingeruje więc w strukturę badanego zjawiska, a nie rejestruje tylko jego symptomów, jak chciałby Autor recenzowanej książki. Zapewne łatwiej jest zarejestrować zewnętrznie pewien związek aniżeli badać strukturę zjawiska. Tym niemniej tylko takie hipotezy robocze ustalone i zweryfikowane mogą być tezami naukowymi. Ustalenie tezy, wiarygodnej naukowo, wymaga znacznego wysiłku poznawczego, jest on jednak niezbędny do tego, aby uprawiać poważnie naukę. Nie można więc tolerować w pracach pretendujących do naukowych powierzchownej analizy zagadnienia. Wartość bowiem tego typu „tez” zarówno dla nauki, jak i praktyki pedagogicznej jest znikoma.

W celu dokładniejszego rozważania omawianych tutaj kwestii posłużymy się odpowiednimi przykładami wziętymi z recenzowanej książki. Autor przeprowadził pięć eksperymentów. Podjął w nich próbę zweryfikowania pięciu następujących tzw. hipotez roboczych w rozumieniu niezgodnym z metodologią badań eksperymentalnych:

- „1. Zapoznavanie dorosłych uczniów z zasadami analizy tekstu zwiększa stopień jego rozumienia, pozwala wyodrębnić więcej informacji i ich wzajemnych powiązań.
2. Zapoznavanie dorosłych uczniów z zasadami analizy wiersza zapewnia opanowanie umiejętności analizowania tekstu poetyckiego, pozwala dokładniej rozumieć jego treść, ideę oraz odczuwać wartości artystyczne.
3. Wdrażanie dorosłych uczniów do sporządzania tabel i planów porównawczych dwu lub więcej zagadnień zapewnia dokładniejsze zapamiętanie porównywanych zagadnień, wyodrębnienie większej liczby informacji i ich wzajemnych powiązań.
4. Przygotowanie dorosłych uczniów do pisania określonego typu wypracowań zapewnia uwzględnienie przez uczniów w wypracowaniu większej liczby informacji, właściwego połączenia poszczególnych grup treściowych i ujmowanie tematu w logiczną całość kompozycyjną” (s. 104/105).

W piątej „hipotezie roboczej” Autor informuje czytelników o korzyściach dydaktyczno-wychowawczych wynikających z realizacji w praktyce tych zaleceń. Nie będę ich podawał in extenso, ponieważ zajęłyby zbyt wiele miejsca, a poza tym są ogólnikowe i zawierają niewiele konkretnych informacji.

W recenzowanej pracy Autor podejmuje więc próbę „odkrycia” spraw oczywistych, nie wymagających dowodu naukowego, a poza tym już dawno znanych powszechnie nauczycielom. Wartość przedstawionych wyżej „hipotez roboczych”, które zostały poddane odpowiednim zabiegom eksperymentalnym, jest więc zarówno dla nauki, jak i praktyki pedagogicznej mało istotna. Zasadność przedstawionych tutaj refleksji krytycznych w związku z lekturą recenzowanej książki wystąpi jeszcze wyraźniej przyglądając się uważnie opisowi poszczególnych eksperymentów przeprowadzonych przez Autora.

Dla ilustracji sposobu weryfikowania przez Autora jego „hipotez roboczych” wystarczy wziąć pod uwagę pierwszy eksperyment.

„Pierwszy z przeprowadzonych eksperymentów — jak pisze Autor — polegał na kształtowaniu umiejętności wyłaniania w tekście czytanki punktów, które mogą służyć do opracowania planu. Przeprowadzone badania odbyły się na zasadzie eksperymentu naturalnego i objęły wszystkich uczniów badanej klasy. Rezultaty kolejnych badań przedstawione są jedynie dla 14 uczniów, którzy brali udział we wszystkich trzech sprawdzianach” (s. 109). Liczba uczniów badanych jest więc nieznaczną. Można mieć uzasadnione wątpliwości, czy tę liczbę uczniów należy uznać za grupę statystyczną.

Autor przeprowadził trzy kolejne sprawdziany. Sprawdzenia wstępny polegał na samodzielnym wybraniu punktów z czytanki pt. „Wieniec olimpijski” J. Parandowskiego. Autor analizuje, ile i jakie punkty zostały wybrane z czytanki przez uczniów.

Na tej podstawie zostało sformułowane następujące twierdzenie.

„Jak wynika z powyższego, umiejętność wyłaniania punktów do planu z tekstu czytanki pozostawia u uczniów, rozpoczynających naukę w klasie VIII, sporo do życzenia” (s. 110).

Dalej Autor pisze, co następuje: „Na kolejnej lekcji przeanalizowano w klasie cały tekst czytanki i wyodrębniono wszystkie porcje treściowe, które powinny być wyrażone jako punkty do planu. Podobnie omówiono później treść czytanej w klasie opowieści J. Bandrowskiego, pt. „Bitwa pod Termopilami” oraz opowiadanie J. Parandowskiego, pt. „W kamieniołomach” (s. 110). Na podstawie tej wypowiedzi Autora czytelnik nie wie, jak analizowano te trzy podane teksty, jak kształtowano tę umiejętność, czy zastosowano tok postępowania dydaktyczno-wychowawczego w tym zakresie zawarty w odpowiedniej literaturze metodycznej, czy też zastosowano własny sposób pracy w opracowywaniu tego zagadnienia. Jeżeli zastosowano własny sposób pracy, to jaki?

Jeżelibyśmy przyjęli, że Autor wykorzystał odpowiedni tok pracy zawarty w literaturze metodycznej, wówczas obowiązuje on nauczycieli i nie ma sensu badać jego efektywności, ponieważ została ona wykazana w toku wieloletniej praktyki pedagogicznej. Jeżeli natomiast Autor zastosował własny tok pracy (nie wiemy jaki, ponieważ w książce nie ma nawet wzmianki o tym), wówczas powinien wykazać jego wyższe walory w porównaniu do stosowanego przez nauczycieli sposobu pracy w tym zakresie. Czyżby Autor uważał, że na tego typu analizę szkoda miejsca w książce? Analizy statystyczne zajmują około 95% tekstu przewidzianego na zreferowanie omawianego eksperymentu. Proporcja aż nadto wymowna. Wykorzystuje się przy tym statystykę matematyczną na najwyższym poziomie dla „udowodnienia” oczywistych truizmów i banałów.

W omawianych badaniach eksperymentalnych okazało się, że przeprowadzenie trzech jakichś bliżej nie zidentyfikowanych ćwiczeń w opracowywaniu planu dało

„rewelacyjne” rezultaty. Zarówno bowiem badanie drugie, jak i przeprowadzone po dwóch miesiącach badania dystansowe „potwierdziły” w pełni efektywność zastosowanych metod, ale jakich? Na to pytanie nie uzyskamy odpowiedzi. Nie można więc sprawdzić, czy i te tezy Autora są zasadne. Autor twierdzi jednak, że statystyka matematyczna na najwyższym poziomie wykazała zasadność głoszonych „tez”. Autor pisze bowiem, co następuje: „poziom istotności obu tych prób, zbądany wzorem Fischera dla różnic między nieskorelowanymi średnimi w próbach równej wielkości, wynosi 0,001, co daje 1% ryzyka błędu. Jest to więc istotność bardzo duża” (s. 112). Wobec wymowy tych cyfr pozostaje nam tylko uwierzyć Autorowi, że „tezy” zostały w pełni dowiedzione. Czytelnik nie może bowiem sprawdzić wiarygodności tych „ustaleń”, ponieważ nie wie dokładnie, co konkretnie robiono, aby uzyskać ten rezultat. Tam jednakże, gdzie zaczyna się wiara, kończy się nauka.

Zarówno w omawianym eksperymencie, jak i innych eksperymentach referowanych w recenzowanej pracy analizy statystyczne są głównym przedmiotem rozważań. Merytoryczna natomiast analiza zagadnienia, rzetelnie przeprowadzona, która powinna być najistotniejszym elementem w pracy naukowej, potraktowana jest marginesowo. Nauczyciel, który chciałby wykorzystać w swojej praktyce pedagogicznej niektóre zalecenia Autora, nie mógłby tego zrobić, ponieważ, poza ogólnikowymi sformułowaniami, nie znalazłby konkretnych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych, możliwych do praktycznego ich urzeczywistnienia.

W świetle powyższych faktów widać, że omawiana książka jest mało przydatna zarówno dla praktyki pedagogicznej, jak i dla nauk pedagogicznych. Ustalone „tezy” są bowiem w wielu wypadkach zwykłymi truizmami, nie wymagającymi dowodu naukowego, inne zaś twierdzenia Autora budzą poważne wątpliwości.

W recenzji swej, zgodnie z podaną na jej początku zapowiedzią, poruszyłem tylko centralne sprawy, które uznałem za najważniejsze. Inne zagadnienia pominąłem, ponieważ przy ich uwzględnieniu recenzja powiększyłaby znacznie swoją objętość.

Na zakończenie pragnę przedstawić Czytelnikowi jedną ogólniejszą refleksję. M. Kreutz charakteryzując dorobek nauk psychologicznych napisał: „...w roku 1959 ukazało się ponad 11 tys. książek, rozpraw i artykułów psychologicznych. Gdyby w każdej z tych publikacji był choćby tylko jeden nowy sąd prawdziwy o zjawiskach psychicznych lub o zachowaniu się istot żywych — nasza wiedza psychologiczna byłaby już ogromna, zwłaszcza że należałoby jeszcze doliczyć literaturę dawniejszą. Tymczasem szczerze musimy przyznać, że o życiu psychicznym, o prawach rządzących zachowaniem się wiemy bardzo niewiele, że nawet na podstawowe zagadnienia nie potrafimy dać poprawnej, przez wszystkich uznanej odpowiedzi, że niczego w tej dziedzinie przewidzieć ani wyjaśnić nie potrafimy”¹.

W naukach pedagogicznych sytuacja jest nie lepsza, a może gorsza. Z tego też względu należałoby podjąć szeroką dyskusję, w atmosferze odpowiedniego klimatu naukowego, zmierzającą do rzetelnej i krytycznej zarazem oceny naszego obecnego dorobku oraz zmierzającą do wypracowania sposobów naukowego uprawiania pedagogiki. Recenzowana praca, która nie jest wyjątkiem w tym zakresie, wskazuje, że podjęcie takiej dyskusji jest pilną koniecznością.

Ryszard Więckowski

¹ M. Kreutz: *Ekonomia pracy naukowej. Kwartalnik Pedagogiczny 1965, nr 3 s. 51.*

ANNA PRZECŁAWSKA: KSIĄŻKA, MŁODZIEŻ I PRZEOBRAŻENIA KULTURY Warszawa 1967

Jest to następna publikacja autorki „Książki w życiu młodzieży współczesnej” oraz pozycji „Młody czytelnik a współczesność”. Tym razem A. Przecławska zajmuje się problematyką przemian kulturowych dokonujących się w rejonie uprzemysławianym. Przy czym interesują ją zarówno przeobrażenia zachodzące w zakresie instytucji kulturalnych, jak i zmiany dotyczące określonych systemów wartości. Zasadniczym celem pracy jest określenie wpływu industrializacji na przemiany w zakresie życia kulturalnego młodzieży.

Książka oparta została na badaniach przeprowadzonych na terenie Płocka i czterech gromad powiatu płockiego wśród młodzieży starszych klas szkół podstawowych oraz młodzieży szkół średnich. Prowadzono je dwoma etapami: pierwszy (rok 1962) miał na celu zarejestrowanie sytuacji w początkowym okresie procesu uprzemysławiania rejonu, drugi (rok 1965) — w momencie jego pełnego rozwoju. Porównanie wyników uzyskanych analogicznymi metodami (metoda ankietowa i wywiad) w tych samych środowiskach pozwoliło na stworzenie skali porównawczej i uchwycenie charakteru dokonujących się przemian oraz ich zasięgu. Niezależnie od tego między I i II etapem prowadzona była obserwacja mająca na celu zarejestrowanie procesu przeobrażeń w toku jego stawania się, czyli w sytuacji, zdaniem A. Przecławskiej, najbardziej korzystnej dla wykrycia specyfiki zachodzących przemian i stworzenia podstaw umiejętnego nimi kierowania.

Autorka zajęła się szczegółowo problemem czytelnictwa i funkcji książki na tle innych środków masowego przekazu (film, telewizja, radio, czasopisma) jako drogi zaspokajania potrzeb kulturalnych młodzieży badanego środowiska. Zdaniem jej istotną cechą współczesnej cywilizacji jest poszerzający się zasięg oddziaływania masowych środków upowszechniania kultury. Korzystając z nich młodzież zaspokaja i rozwija swoje podstawowe potrzeby i zainteresowania. Nie oznacza to jednak, że mniej atrakcyjną drogą przekazu staje się książka. A. Przecławska wyraźnie podkreśla fakt współistnienia w życiu młodzieży książki i innych środków przekazu kulturalnego. Dotyczy to zarówno środowiska wiejskiego, wyraźnie upośledzonego w zakresie korzystania z kina i telewizji, jak i młodzieży miejskiej, wśród której popularność książki wykazuje nawet tendencje wzrastające.

Jedną z podstawowych tez autorki wysuniętych w omawianej pracy jest problem coraz bardziej funkcjonalnego stosunku młodzieży do środków masowego przekazu. „Mając ułatwiony dostęp do książki, radia, telewizji, filmu młodzi odbiorcy korzystają z dostarczonych tymi drogami treści w zakresie, jaki determinuje specyficzna, właściwa danemu kanałowi forma przekazu” — stwierdza A. Przecławska.

Sygnalizuje ona także problem przeobrażeń dokonujących się w samym charakterze przeżyć związanych z nowymi formami uczestniczenia w kulturze. Podobnie jak w krajach zachodnich i u nas daje się zaobserwować zjawisko „prywatnego”, wyizolowanego z kręgu przeżyć innych ludzi, modelu konsumpcji kulturalnej. Zjawisku temu towarzyszy tendencja do seryjności i standaryzacji wzorów przekazywanych poprzez środki masowego komunikowania.

Autorka podejmuje także problem perspektyw i planów życiowych młodzieży oraz jej stosunku do rzeczywistości. Stwierdza ona, że u uczniów szkół podstawowych brakowi aktywności kulturalnej towarzyszą płytkie i uproszczone oceny dotyczące wizji świata przyszłości.

Dla młodzieży szkół średnich charakterystyczne są trudności w uchwyceniu tego, co istotne dla procesów dokonujących się we współczesnym świecie. W większości, co wypowiedzi młodzieży na ten temat są ogólnikowe i schematyczne. Ciekawe stają

się dopiero przy sprowadzeniu ogólnikowych rozważań do problemów moralnych czy społecznych. Bardzo konkretną kategorią, w której młodzież dostrzega przyszłość, jest rola wykształcenia w zakresie własnych perspektyw życiowych.

Zobrazowanie postaw i zainteresowań uczniów szkół plockich pozwoliło autorce zarysować wpływ uprzemysłowienia na poszerzenie się kontaktów kulturalnych, ukazać etapowość tego procesu i postawić wynikające stąd postulaty pedagogiczne.

Zainteresowania i postawy młodzieży, zdaniem A. Przecławskiej, są bardziej dynamiczne niż zmiany dokonujące się w systemie szkolnym. Skutkiem tego młodzież w zakresie odbioru treści przekazywanych przy pomocy współczesnych środków upowszechniania kultury zostaje postawiona wobec problemów, którym sama nie jest w stanie sprostać. Dlatego w organizowaniu życia kulturalnego młodzieży powinny brać udział nie tylko szkoły, ale i świetlice, domy kultury, biblioteki będące instytucjami z natury swojej bardziej plastycznymi i łatwiej mogącymi dostosować formy i metody swojej pracy do aktualnych potrzeb środowiska.

A. Przecławska wysuwa postulaty odnośnie dalszych badań nad problemami, które poruszyła. Wskazuje na możliwości bliższego zajęcia się zagadnieniem powstawania przeżyć kulturalnych u współczesnego odbiorcy, wychowawczymi funkcjami placówek kulturalnych itp.

W czytaniu omawianej publikacji pewną trudność sprawia brak bliższego sprecyzowania kryteriów, które przyjęła autorka przy podziale czasopism na rodzaje. Z tego względu można mieć wątpliwości co do wartości tabel i związanych z nimi rozważań autorki, w których wymienione są obok siebie czasopisma młodzieżowe, ilustrowane, filmowe, kobiece, rozrywkowe, wiejskie, kulturalne, codzienne itp.

Należy także wyrazić żal, że badania, na których oparto książkę, zostały ograniczone tylko do młodzieży szkolnej, tym bardziej że tytuł pracy każe się spodziewać, iż będzie ona dotyczyła młodzieży w o wiele szerszym rozumieniu tego słowa.

Dużym osiągnięciem omawianej publikacji są relacje z badań przeprowadzonych za granicą. Stanowią one interesujące tło dla rozważań autorki na temat procesu przemian kulturowych, towarzyszących procesowi industrializacji w Polsce. Na uwagę zasługuje także bogata bibliografia polska i obca, dotycząca zagadnień przeobrażeń społecznych i kulturalnych oraz życia książki we współczesnym świecie.

Halina Pochylska
Poznań

GEORGES FRIEDMANN: PRACA W OKRUCHACH

KiW Biblioteka Nauki o Pracy, Warszawa 1967

Wydana ostatnio książka G. Friedmanna zasługuje na uwagę z dwóch przynajmniej względów: po pierwsze, jako szeroka analiza psychologicznych i społecznych problemów pracy „w okrucach”, oraz jako próba ukazania możliwości przeciwdziałania szkodliwym konsekwencjom tego rodzaju pracy.

Centralnym punktem rozważań G. Friedmanna są problemy, jakie stawia przed społeczeństwami uprzemysłowionymi specjalizacja zadań produkcyjnych. Podejmując krytykę pracy nadmiernie rozdrobnionej, opartej na zasadach tak zwanej „naukowej organizacji pracy”, autor staje w rzędzie tych, którzy zdają sobie całkowicie sprawę z istnienia granicy podziału pracy oraz niebezpieczeństwa wykro-

czenia poza tę granicę — zarówno z punktu widzenia wydajności pracy, jak i dobra jednostki produkującej.

Podstawą formułowanych przez niego zarzutów pod adresem pracy nadmiernie rozdrobnionej są takie zjawiska, świadczące o dokonującej się alienacji pracy, jak: bezosobowy, zdepersonalizowany charakter pracy polegającej na wykonywaniu przez robotnika czynności rozdrobnionych i tak do siebie podobnych, że niemal identycznych, nie dających robotnikowi możliwości wyrażenia swej indywidualności czy nawet wykazania swych umiejętności; odebranie robotnikowi radości czy dumy, jaką daje zrealizowanie pewnego etapu pracy czy wykonane w całości dzieło; pozbawienie robotnika — poprzez przydzielenie mu pracy z góry zaplanowanej wykluczającej potrzebę myślenia, inicjatywy i odpowiedzialności — możliwości zaangażowania się psychicznego, moralnego i społecznego w proces pracy; wynikający z daleko posuniętego podziału pracy brak zainteresowania pracą, którego nie wynagrodzi robotnikowi najbardziej nawet prawidłowo realizowaną przez kierownictwo zakładu pracy dążenie do polepszenia fizycznych i społecznych warunków pracy, oznaczające zresztą przeniesienie akcentu ważności ze sposobu odczuwania samego procesu pracy — na warunki pracy; zanikanie potrzeby tak dobroczynnej w skutkach nauki zawodu nie znajdującej uzasadnienia w pracy, której wykonanie nie wymaga już pokonywania rzeczywistych trudności itp.

Te przejawy alienacji występują, zdaniem G. Friedmanna, nie tylko w różnych dziedzinach pracy fizycznej, w szczególności w pracy robotnika wąsko wyspecjalizowanego, lecz także w pracy ludzi znajdujących się na wyższych szczeblach hierarchii zawodowej: urzędników administracji, kreślarzy itp., którzy w wyniku daleko posuniętego podziału pracy wykonują stale te same, powtarzające się czynności. Wszystko to sprawia, stwierdza G. Friedmann, że niepokoje dotyczące kierunku rozwoju pracy ludzkiej są dzisiaj uzasadnione bardziej, niż to mogłoby się wydawać.

Z niebezpieczeństwa tych wszystkich zjawisk, jakie niesie ze sobą nadmierny podział pracy, można sobie zdać w pełni sprawę dopiero wówczas, kiedy zważy się, jak duża jest rola pracy w życiu jednostki — zaznacza G. Friedmann: Ukazując różne aspekty zależności zachodzącej między aktywnością zawodową człowieka a jego stanem równowagi psychicznej G. Friedmann pisze, iż ta wielka rola pracy wynika z faktu, iż jest ona „działaniem istotnie ludzkim, twórczym i ona to właśnie sprawia, że człowiek homo faber wyodrębnił się od innych zwierząt i potrafił się wznieść ponad nie” (215). Ta właśnie doniosła rola, jaką spełnia praca w życiu społeczeństw a jednostek, sprawia, że głównym problemem, jaki staje dzisiaj przed społeczeństwem uprzemysłowionym, jest problem przywrócenia człowiekowi jego pracy, przywrócenia człowiekowi możliwości samoafirmacji w wykonywanej przez niego pracy. Problem ten zasługuje tym bardziej na uwagę, iż ten właśnie kierunek rozwoju pracy ludzkiej, który wyraża się w specjalizacji, w postępującym stale podziale pracy związanym z potrzebą wzrastającego tempa produkcji, zwiększenia wydajności i wzrastającej precyzji nie wykazuje jeszcze, zdaniem Friedmanna, tendencji zanikowej.

Zastanawiając się nad drogami humanizacji pracy współczesnego człowieka G. Friedmann nie bierze oczywiście pod uwagę możliwości powrotu do „dawnych dobrych czasów” pracy rzemieślniczej. Za zbyt odległe, a więc utopijne wyjście uważa on ograniczanie się do ukazywania możliwości humanizacji pracy, jakie przyniesie automatyzacja pracy ludzkiej. Rozwiązania problemu humanizacji pracy należy, zdaniem Friedmanna, szukać przede wszystkim na drodze przywrócenia pracy jej wartości intelektualnej, a więc na drodze przezwyciężania antynomii — jaka pojawiła się w wyniku racjonalizacji pracy — między działaniem a myśleniem, a która uniemożliwia robotnikowi objęcie i zrozumienie całości procesu pracy.

Osiągnięcie tego celu jest możliwe jedynie w oparciu o nową organizację pracy

stwarzającą możliwości przekształcenia samej treści i struktury pracy robotnika wyspecjalizowanego. Przejawami takiej organizacji pracy są, zdaniem G. Friedmanna, wprowadzane na zasadzie eksperymentu czy stosowane już w niektórych zakładach pracy, jakkolwiek nie na wielką jeszcze skalę, systematyczne zmiany stanowisk, rotacja zadań czy wreszcie rozszerzenie zakresu wykonywanych czynności. Do tych właśnie zmian organizacji pracy podchodzi Friedmann z dużą aprobatą, uważa je bowiem za skuteczne środki zwiększenia jednostki pracy, mogące spowodować zmniejszenie znużenia i monotonii, wzrost zainteresowania pracą, pragnienie uzupełnienia kwalifikacji itp.

Nie sądzi on jednak, aby te, wyżej wymienione, zmiany mogły być wprowadzane już teraz do pracy wszystkich ludzi i aby w ten sposób udało się przeciwdziałać wszelkim szkodliwym skutkom nadmiernego podziału pracy. Dlatego też w podjętych poszukiwaniach środków zaradczych przeciw ujemnym skutkom specjalizacji stara się on także znaleźć odpowiedź na pytanie, czy i w jakiej mierze ta cenna zdobycz cywilizacji technicznej, jaką jest czas wolny od pracy, może stać się czynnikiem rekompensującym braki pracy zawodowej, czynnikiem równowagi w całości kształcie życia jednostki. Czy różne formy spędzania czasu poza pracą dadzą człowiekowi te same, co i praca zawodowa, możliwości samourzeczywistnienia się, znalezienia równowagi i spokoju ducha? — zapytuje G. Friedmann.

Z odpowiedzi, jaką daje on na to pytanie, wynika, że nie akceptuje on tak często głoszonej przez uczonych zachodnich i nieodłącznie jakoby związanej z rozwojem technicyzacji pracy konieczności podziału życia ludzkiego na pracę i czas wolny mający spełniać funkcję rekompensacyjną. Przedstawiając interesującą analizę wzajemnych związków, jakie zachodzą między charakterem pracy a sposobem traktowania przez człowieka czasu wolnego od pracy, podkreśla on konieczność zwrócenia bacznej uwagi na wielkie możliwości, jakie kryje w sobie właściwe spędzanie czasu wolnego dla rozwoju osobowości człowieka, dla podniesienia jego poziomu społecznego i politycznego, dla procesu uaktywnienia kulturowego szerokich rzesz pracujących.

I wreszcie trzecia sprawa, na którą podobnie zresztą jak i w innych swoich pracach zwraca G. Friedmann uwagę, to rola, jaką może odegrać w procesie rewaloryzacji pracy ludzkiej odpowiednio zorganizowany system nauczania, a w szczególności wprowadzenie do szkół politechnicznej, którą nazywa on kierunkiem bardzo ambitnym, zgodnym z głębokimi przemianami zachodzącymi w strukturze społecznej. G. Friedmann zgadza się z poglądem, że proces rewaloryzacji pracy jest w dużej mierze zależny od systemu szkolenia zawodowego, że powodzenie wszelkich prób przeciwdziałania szkodliwym skutkom pracy nadmiernie rozdrobnionej zależy w dużej mierze od skuteczności prawidłowo prowadzonej akcji rozszerzania horyzontów zawodowych pracowników wyspecjalizowanych. „W perspektywach, jakie bierzemy pod uwagę — pisze on — ów pogląd, że rewaloryzacja pracy wyspecjalizowanej zależna jest od szkolenia zawodowego, może znaleźć nowe i ważne uzasadnienia” (s. 171). Zaznacza on jednak równocześnie, że nie należy pokładać właśnie w szkoleniu zawodowym zbyt daleko idących i nieuzasadnionych nadziei. Uważa on bowiem, iż przeciwdziałanie szkodliwym skutkom specjalizacji wymaga „środków zaradczych oddziaływających na samą pracę, na jej organizację wewnętrzną, jej strukturę” (s. 168).

Już z powyższych uwag wynika, iż sposób, w jaki G. Friedmann ujmuje problemy wynikające ze specjalizacji pracy, nie ma nic wspólnego ani z naiwnym optymizmem wyrażającym się w upraszczaniu i niedostrzeganiu trudnych i skomplikowanych problemów technicyzacji pracy ludzkiej, ani z tak popularnym na Zachodzie technicyzycznym ujmowaniem tych zagadnień. G. Friedmann właśnie występuje z ostrą krytyką stanowiska znanego amerykańskiego ekonomisty P. Druckera, słusznie zarzucając mu, iż w ukazanej przez niego wizji zautomatyzowanego świata

pracy nie dostrzega on znaczenia społecznych uwarunkowań problemów automatyzacji i w związku z tym nie potrafi zrozumieć znaczenia tych wszystkich zależności, jakie zachodzą między rozwojem automatyzacji a całym szeregiem spraw, które nie mogą być prawidłowo rozwiązane w warunkach ustroju kapitalistycznego, takich jak: planowanie decyzji, rozszerzanie zakresu szkolenia zawodowego, równomierność rozdziału zysków czy pozyskanie współpracy robotników — żeby wymienić tylko ważniejsze czy też te, które już w obecnej chwili z całą siłą dają znać o sobie.

Od zarzutu technicyzmu, jaki stawia G. Friedmann Druckerowi, wolne są niewątpliwie jego własne poglądy. Nie oznacza to jednak, aby on sam zawsze z należytą ostrością interpretował problem wpływu społecznych uwarunkowań na rozwój pracy ludzkiej. W rozważaniach swych trafnie bowiem na ogół dostrzega on zależności zachodzące między możliwościami rozwiązywania problemów technicyzacji pracy a warunkami społecznymi, w jakich się ten proces dokonuje; nie zawsze jednak równie trafnie dostrzega on, iż sposób, w jaki te problemy przejawiają się, zależy także w dużej mierze właśnie od społecznych warunków produkcji. To właśnie sprawia, że nie ze wszystkimi spostrzeżeniami i stwierdzeniami G. Friedmanna wyrażonymi w omawianej tutaj książce można całkowicie się zgodzić. Niemniej jednak racjonalny sposób przedstawienia problemów, a równocześnie umiejętność ukazania szerszych konsekwencji analizowanych problemów sprawia, że książka ta może zainteresować większe grono czytelników w Polsce — kraju, gdzie szybko postępujący proces industrializacji wzbudza niezwykle żywe dyskusje dotyczące właśnie kierunku rozwoju pracy ludzkiej i związanych z tym procesem problemów społecznych.

A. Bukowska-Józwicka

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Dążenie do maksymalnego wykorzystywania treści i organizacji nauczania w celu oddziaływania na ucznia w procesie wychowawczym jest nową troską teoretyków i praktyków. Jasno i zdecydowanie określili to J. Wł. Dawid, gdy twierdził, że „nauka w szkole nie jest sama dla siebie celem, ale środkiem tylko, którym się posługujemy dla osiągnięcia celu wychowawczego”. W czasach dzisiejszych jesteśmy mniej zdecydowani; zadowalamy się „nauczaniem wychowującym”, jakkolwiek ani to dzisiejsze, ani jasno sprecyzowane.

W ostatnich numerach polskich czasopism znajduje się kilka interesujących artykułów, w których zagadnienia wychowawcze są przedmiotem rozważań i analizy.

Wychowanie dla samorządności

Zaskakujące jest twierdzenie nieodżałowanej pamięci prof. Tadeusza Pasierbińskiego, gdy w artykule na wymieniony temat (*Nauczyciel i Wychowanie* nr 3, 1968) pisze: „Zaden uczeń nie powinien się znajdować poza formami organizacyjnymi społeczności szkolnej, w której winno być tyle organizacji, ile potrzeba; tyle organizacji uczniowskich, ażeby w całości zapewniły realizację założeń ideowo-wychowawczych i dydaktycznych”. Zaskakujące, gdyż w rzeczywistości szkolnej widzimy raczej tendencję do ograniczania uczestnictwa czy rozwoju organizacji uczniowskich. Niebezpieczeństwa, które zagrażają pracy wychowawczej, widzi Autor w wielu czynnikach. Jednym z nich jest to, że uczniowie należą do wielu organizacji. „Spotkać można szkoły — pisze — gdzie poważny procent uczniów nie tylko ewidencyjnie należy do różnych organizacji, ale rzeczywiście bierze udział w ich konkretnych zadaniach. Warto z ołówkiem w rękę obliczyć tylko stronę formalną obciążeń, a więc walne zebrania (przeciętnie dwa razy w roku), posiedzenia całotygodniowe komisji, zarządów, zbiórek, imprez. I tu mamy wyjaśnienie na coraz częściej stawiane pytania: dlaczego wybitni uczniowie z czasem zaczynają się zaniedbywać, dlaczego szerzy się między uczniami »aktywistami« zrzęcznie ukrywana frazeologia, a czasem nawet cwaniactwo. Dlaczego nauczyciele-opiekunowie klasy i wychowawcy są albo zbyt obciążeni pozalekcyjnymi obowiązkami, albo rezygnują ze studiów zaocznych bądź samokształcenia, lub po prostu zaniedbują się w swych podstawowych obowiązkach i nie przygotowują się, jak trzeba, do lekcji czy konkretnej pracy wychowawczej”.

Analizując te zjawiska, Autor zwraca uwagę na to, że w szkole może powstać sytuacja, iż istnieje wiele organizacji, a korzystają z nich tylko jednostki. Jaka rada na te i inne niedomagania? Autor widzi kilka elementów działania: wdrażanie do zespołowej, ukierunkowanej pracy, wiążącej się z potrzebami szkoły; zaprawianie do przestrzegania zasad organizacji pracy; sprawdzanie wykonawstwa, wreszcie wyrabianie trwałych nawyków w zakresie słowności, punktualności, postawy zdyscyplinowania, społecznie rozumianego krytycyzmu. Sądzi, że tak potraktowana praca samorządu i organizacji uczniowskich prowadzi do wytwarzania zdrowej opinii, szacunku dla swej szkoły, poczucia własnej godności, obycia i umiejętności współżycia w zespole-społeczeństwie. Dobrze prowadzona praca samorządowa podnosi poziom nauczania i wychowania, przygotowuje uczniów do życia w zakresie podstawowych zadań i obowiązków obywatelskich, w kulturze życia

codziennego. I to są właśnie argumenty na rzecz tego, ażeby żaden uczeń nie znajdował się poza formami organizacyjnymi społeczności szkolnej.

Wychowanie dorosłych

Andragogika, pedagogika dorosłych, ma swoją dość bogatą literaturę, że wymienię dzieła Heleny Radlińskiej, J. Chałasińskiego, K. Wojciechowskiego. W numerze 4, 1968 *Oświaty Dorosłych* wypowiada się w sprawie rozwoju andragogiki doc. dr M. Wachowski. Rozwój ten jest — zdaniem autora — uzależniony od jakości faktów oświatowych. W tej zaś dziedzinie nie jest najlepiej. Autor sądzi, że Autor uważa za jedną z najbardziej charakterystycznych cech naszej oświaty dorosłych to, że zjawiska oscylują między istnieniem pozornym a realnym. Ilustruje to twierdzenie przykładami: „Przed dwoma laty próbowałem zorganizować badania nad uniwersytetami dla rodziców. Usilnie podjęte próby dały oplakane wyniki, że trzeba było zrezygnować z badań. Okazało się, że w urządzeniach społecznych, które nazywają się uniwersytetami dla rodziców, nie dzieje się nic takiego, co by kierownicy tych urządzeń chcieli udostępnić badaczowi”. Zjawisko powszechne? Raczej nie, tyle tylko, że to, co określa się górnice „uniwersytetem”, jest po prostu punktem odczytowym. Ale i to badać można.

Wychowanie dorosłych powinno korzystać, zdaniem autora, z filozofii oraz z nauk specjalnych, które zajmują się wiedzą naukową, sztuką, techniką, zjawiskami gospodarczymi, społecznymi, psychicznymi, gdyż jest z nimi ściśle związane. Punkt ciężkości chciałby widzieć w socjologii, a nie w psychologii, gdyż przez to można uwzględnić warunki gospodarcze i społeczne, w których żyje i wychowuje się człowiek dorosły.

Przyczynę dysproporcji między rozwojem wiedzy naukowej i jej znaczeniem w różnych dziedzinach życia a świadomością ogółu ludzi widzi Autor w niedostatecznym oddziaływaniu ludzi przygotowanych do takiej pracy. „Jednym z głównych czynników opóźnienia się tego upowszechnienia, a dalej jego słabości, a więc zmniejszonej skuteczności, jest, moim zdaniem, niedostateczna liczba ludzi z wyższym wykształceniem, niedostateczna jakość ich wykształcenia oficjalnego, niska kultura osobista, niesprzyjające warunki obiektywne. Autor uważa, że w wychowaniu dorosłych spożytkować trzeba nauczyciela, który jest najważniejszym czynnikiem konstytutywnym oświaty.

Zainteresowanie specjalistami wychowania dorosłych wzrasta. Zakłady pracy coraz chętniej przyjmują specjalistów andragogiki jako pedagogów.

Interesująca wypowiedź doc. Wachowskiego budzi pewne refleksje, związane z aktualną sytuacją w kraju. Instytucji oświaty dorosłych jest dużo, zajmuje się nią wielu pracowników. Rodzi się pytanie, w jakim stopniu działania te mają charakter wychowawczy? W jakim stopniu wiedza, którą działacze ci przekazują, jest istotnie środkiem do osiągnięcia celów wychowawczych? Jest to, tak się wydaje, problemem natury zasadniczej, który w rozwoju andragogiki powinien być wzięty pod uwagę.

Zainteresowanie dzieci wydarzeniami politycznymi

Nowa Szkoła drukuje w numerze 4/68 artykuł A. Lewina pt. „Bacznio obserwatorzy wydarzeń”. Tymi obserwatorami są uczniowie klas VII, którzy odpowiedzieli na pytanie ankiety: „Wymień 2—3 ważne wydarzenia w Polsce lub w świecie, które ciebie ostatnio zainteresowały, i napisz, co wiesz o tych wydarzeniach”. 2182 uczniowie wymieniło łącznie 5344 wydarzenia. Przewagę mają wydarzenia światowe; wskaźnik na jednego ucznia wynosi: krajowe — 1,08, światowe — 137. O różnicy tej decydują zainteresowania chłopców (0,93 i 1,50), gdy u dziewcząt zainteresowania są równomierne (1,23 i 1,24). Charakterystyczne również, że przewagę mają

wydarzenia polityczne: 62⁰/₀, gdy nauka-kultura-sztuka 25,3⁰/₀, społeczno-gospodarcze tylko 6,2⁰/₀, a sport 5,1⁰/₀.

Zainteresowania wydarzeniami politycznymi koncentrowały się dookoła następujących wydarzeń: obchody Tysiąclecia Państwa Polskiego, stosunki polsko-niemieckie, agresja amerykańska w Wietnamie (ok. 80⁰/₀ wszystkich odpowiedzi na tematy polityczne).

Na sprawę Wietnamu uczniowie reagują bardzo żywo. Opisują dokładnie toczące się walki partyzanckie, przytaczają fakty bombardowania Wietnamu, piszą o reakcji opinii światowej, a nawet podają historię kolonializmu w Wietnamie. Dzieci określają wojnę jako niesprawiedliwą, barbarzyńską, bezsensowną, niszczycielską. Autor przypisuje tę reakcję nie tylko audycjom radiowym i telewizyjnym, ale również wpływowi wychowawczemu szkoły, która kształtuje w dzieciach postawę humanizmu, internacjonalizmu.

Autor sądzi na podstawie analizy zebranego materiału, że „dzieci mają wystarczającą orientację w najważniejszych zagadnieniach współczesności, zarówno w jej aspekcie krajowym, jak i światowym”. Analiza wykazuje również, że dzieci są emocjonalnie zaangażowane w omawiane sprawy. „Wypowiedzi uczniowskie odznaczają się dużym wyczuleniem na krzywdę ludzką, niesprawiedliwość społeczną, zwłaszcza na nieszczęścia spotykające dzieci w innych krajach”. Dzieci wiejskie w zagadnieniach światowych wykazują nieco mniejszy zasób wiedzy, natomiast w wydarzeniach krajowych orientują się dobrze.

W szkołach, w których młodzież nie korzysta z radia, filmu, telewizji, zainteresowanie się sprawami światowymi jest słabsze. Wypowiedzi są jedynie opisem, brak zaangażowania. Problemem, który wymaga studiów, jest sprawa doprowadzenia do tego, ażeby szkoła i środki masowego przekazu wzajemnie się wspierały, gdyż tylko wówczas oddziaływanie wychowawcze różnych środowisk będzie równomierne.

*

Zainteresowanie zagadnieniami wychowawczymi jest coraz szersze. Jak informuje *Trybuna Ludu*, w Centralnej Szkole Partyjnej odbyła się w maju br. dyskusja na temat zadań współczesnej filozofii polskiej. Jeden z dyskutantów, doc. dr H. Janowski, wspominał, że w czasie spotkań z nauczycielami odniósł wrażenie, że „chcieliby oni wychowywać dzieci i młodzież w duchu moralności socjalistycznej, tylko nie bardzo orientują się, na czym ona polega”.

Stanisław Nowaczyk

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Dla uczczenia zbliżającego się Wszechzwiązkowego Zjazdu Nauczycieli Kraju Rad — w radzieckich czasopismach pedagogicznych pojawił się szereg artykułów poświęconych problematyce oświatowej, wychowawczej, roli nauczyciela w procesie nauczania i wychowania itp. Na uwagę zasługuje kilka artykułów w nrze 4 *Więstnika Wysszej Szkoły*. Jednym z nich — to artykuł W. B. Bondariewskiego z Państwowego Instytutu Pedagogicznego w Tule¹. Przedmiotem tego artykułu

¹ Por. W. B. Bondariewskij: *Aktywniej wlijať na szkolnoje obrazowanije. Więstnik Wysszej Szkoły*, nr 4 1968, s. 13—18.

jest współdziałanie szkoły i wyższej uczelni pedagogicznej w procesie nauczania i wychowania młodzieży. Analizując kompleksowo problemy związane z życiem szkoły i wyższej uczelni, autor rozwinął całą grupę zagadnień wzajemnie ze sobą powiązanych i wymagających specjalnych studiów porównawczych w oparciu o metody psychologiczno-pedagogiczne, fizjologiczne, socjologiczne i inne.

W. B. Bondarijewski w swych rozważaniach wyróżnia trzy główne problemy. Pierwszy problem — to nowe wymagania w stosunku do nauczania i wychowania w szkole i uczelni pedagogicznej, opracowanie nowych i doskonalenie tradycyjnych form, zasad, metod i sposobów oddziaływania w sytemie nauki szkolnej i wyższej uczelni — przy uwzględnianiu współczesnego życia społeczeństwa i odbywającej się rewolucji naukowo-technicznej.

Drugi — to wzmocnienie oddziaływania naukowego uczelni na szkoły i przekształcenie tych pierwszych w ośrodki naukowo-metodyczne dla nauczycieli i pracowników oświaty.

Trzeci — to ukierunkowanie zawodowe kształcenia pedagogicznego, stworzenie w samej uczelni systemu pracy naukowo-wychowawczej, skierowanej na kształtowanie nowych cech osobowości wykładowców i studentów — przyszłych nauczycieli.

Mówiąc o wpływie życia społecznego na dorastające pokolenie autor uważa, że do czynników posiadających decydujące znaczenie w rozbudzaniu zainteresowań naukowych u uczniów klas 5—7, a w szczególności klas 8—10 w coraz większym stopniu zaliczamy radio, telewizję, literaturę naukową i popularnonaukową, różne konkursy i olimpiady.

Osobista potrzeba samowychowania i samokształcenia nie tylko u nieletnich, lecz i u studentów I i II roku studiów jest zdaniem W. B. Bondarijewskiego w wielu wypadkach następstwem prawidłowo rozumianego wychowania w rodzinie.

Chociaż zorganizowany na głębokich podstawach naukowych proces nauczania w szkole i uczelni był i pozostanie decydującym źródłem i środkiem systematycznego i wszechstronnego rozwoju większości uczniów — kontynuuje autor — to nie jest on już (szczególnie w dziedzinie nauk humanistycznych) jedynym źródłem informacji naukowej i rozbudzania zainteresowań, nie jest izolowanym czynnikiem oddziaływania we współczesnym nauczaniu i studiach.

Ta obiektywna strona współczesnego kształcenia powinna gruntownie zmienić tradycyjny pogląd na cele, zadania i metody nauczania, na samo podejście do realizacji prac naukowo-wychowawczych w szkole i uczelniach pedagogicznych. Powinna ona, zdaniem autora, wskazać nowe zasady i metody opracowywania podręczników i pomocy naukowych do różnych typów szkół i instytutów naukowych, powinna dać nowe praktyczne wskazówki dla kierowników szkół i uczelni wyższych, powinna wreszcie pobudzić uczelnie pedagogiczne, aby stały się ośrodkami myśli naukowo-metodycznej w swoich okręgach.

Zadanie, aby instytuty pedagogiczne stały się ośrodkami myśli naukowo-metodycznej, nie jest nowe. Jednak do niedawna związek instytutów pedagogicznych ze szkołami i władzami oświatowymi był rozumiany jednostronnie. Epizodyczne kontakty i wyliczenia ilości wyjazdów wykładowców do miejscowości wiejskich niezrządno zastępowały główne zadanie, tj. zbadanie charakteru i podstawowych kierunków wszechstronnego oddziaływania naukowego wyższej uczelni na jakość codziennej pracy i poziom myślenia zawodowego nauczycieli.

W. B. Bondarijewski na szeregu przykładów wykazuje, że w ostatnim okresie czasu kontakty wyższych uczelni ze szkołami zmieniły swój charakter. Wiele uczelni opracowało nowe zasady metody kontaktów z instytutami doskonalenia nauczycieli. Stworzone zostały całe rejony ćwiczeń, gdzie wysoko kwalifikowani wykładowcy udzielają konsultacji i praktycznych wskazówek w oparciu o analizę naukową przodujących doświadczeń. Np. Instytut Pedagogiczny im. Abaja w Alma-Acie dla zwiększenia wpływu na jakość nauki szkolnej postawił sobie konkretne zadanie —

stworzenie na zasadach społecznych wydziału doskonalenia nauczycieli i kierowniczej kadry oświatowej. Nie wszędzie jednak uczelnie pedagogiczne są należycie przygotowane do spełniania takich i temu podobnych zadań.

Ażeby wpływać dodatnio na szkołę, trzeba — zdaniem autora — w murach samej uczelni, w każdej katedrze i wydziale udzielać nie tylko stałej uwagi pracy nauczyciela, lecz również potrzebne jest stałe własne doskonalenie naukowe i zawodowe. Bez tego wykładowca uczelni wyższej przekształca się nie w doradcę i kierownika naukowego, ale w dodatkowego kontrolera, nie wiedzącego po prostu, po co idzie do szkoły, czego może i powinien nauczyć nauczycieli, pracowników administracji szkolnej i instytutów doskonalenia nauczycieli.

Rozwiązanie problemu zawodowego ukierunkowania kształcenia i kształtowania osobowości nauczyciela w uczelni pedagogicznej — pisze Bondariewski — zawsze było utrudnione dwoma czynnikami: stosunkowo niewielkim ciężarem gatunkowym studentów marzących o zawodzie nauczyciela (w najlepszym wypadku do tych uczelni idą interesujący się fizyką, matematyką, literaturą itd.), a to już od samego początku tworzy szczególne trudności właśnie w planie kształcenia nauczycieli wysoko kwalifikowanych) i brakiem wysoko kwalifikowanych wykładowców przedmiotów specjalistycznych, którzy pracowali w szkole lub są chociażby związani z nią stałe jakimikolwiek więzami. Jeżeli w ogóle wykładowcy dyscyplin specjalistycznych wywierają wpływ na kształtowanie przyszłego specjalisty — kontynuuje autor — to w warunkach instytutu pedagogicznego wpływ ten ma jeszcze większe znaczenie, ponieważ może być dodatnim lub ujemnym — w zależności od tego, jaki jest osobisty stosunek wykładowców do szkoły i pracy nauczyciela, do specyfiki tej pracy w całej jej złożoności. Stąd powstaje pytanie, jak wobec tego uczelnie rozwiązują problem „uzawodowienia”?

Autor na podstawie doświadczeń szeregu instytutów pedagogicznych dochodzi do stwierdzenia, że rozwiązanie tego zagadnienia idzie w trzech kierunkach:

- a) opracowania i realizacji masowej pracy polityczno-wychowawczej ze studentami w ciągu okresu nauki;
- b) wciągania do pracy ze studentami najlepszych nauczycieli;
- c) okresowego omawiania na radach i zebraniach referatów o udziale katedr w pracy naukowo-wychowawczej.

Jak to wygląda praktycznie? — zapytuje autor i jednocześnie odpowiada, że niektóre uczelnie pedagogiczne opracowały bardzo treściwy i oparty na naukowych podstawach plan wymagań zawodowych w stosunku do studentów od I do V roku studiów. U podstaw tego planu leżało badanie i uogólnianie doświadczeń wszystkich przodujących wykładowców instytutu, ściśle związanych ze szkołami i organami oświaty. W rezultacie tego uczelnie wypracowały sobie przemyślany program wpajania umiejętności i nawyków badawczej pracy pedagogicznej. Jest to system wymagań dotyczący nie tylko dyscyplin pedagogicznych. Zdaniem W. B. Bondariewskiego jest to słuszne, ponieważ byłoby poważnym błędem próbować rozwiązywać skomplikowany problem uzawodowienia przyszłych nauczycieli przez sprowadzanie go do nauczania jedynie pedagogiki, metodyki i psychologii. Powodzenie w tym względzie można osiągnąć tylko przez ogólny system oddziaływania. Dlatego też student każdego wydziału uczelni pedagogicznej powinien w toku studiowania swego przedmiotu specjalizację dostrzegać, o ile został on przeniknięty tymi psychologiczno-pedagogicznymi zasadami i metodami nauczania, o których słyszał na zajęciach z pedagogiki i psychologii.

PROPEDEUTYKA FILOZOFII W AMERYKAŃSKICH SZKOŁACH ŚREDNICH

(Przegląd czasopism)

W dokonywanych przeglądach obcojęzycznej literatury pedagogicznej warto wydobywać w szczególności te zagadnienia i sposoby rozwiązań, które nie tylko wymagają krytycznej oceny, ale jednocześnie mogą stanowić pożywkę dla przemysłów pozytywnych. Takiemu postulatowi czyni wyraźnie zadość sprawa zasygnalizowana w tytule. Rozpatrzmy ją w oparciu o numer 3/1967 czasopisma *Educational Theory*, które jest wspólnym organem dwóch amerykańskich towarzystw naukowych: „Stowarzyszenia imienia Johna Deweya” i „Stowarzyszenia Filozofii Wychowania”.

Kwartalnik ten posiada charakter teoretyczny, nie eksperymentalny. W jego roczniku z ubiegłego roku znaleźć można między innymi rozprawy wzgl. artykuły na następujące tematy: Specjalizacja a integracja intelektualna w wychowaniu liberalnym; Problem weryfikacji sądów moralnych; Koncepcja Boga w ujęciu J. Deweya; Definicje modeli w teorii budowy programów nauczania; Historia, egzystencjalizm i pedagogika... Omawiany numer jest problemowo jednolity, gdyż został poświęcony całkowicie ocenie różnych możliwości nauczania początków filozofii (głównie etyki i logiki) w ostatnich klasach szkoły średniej. Ponieważ zaś ukazane próby odzwierciedlają konkretne doświadczenia pedagogiczne, redakcja czasopisma uznała za stosowne usprawiedliwić się niejako przed swoimi czytelnikami, że ten konkretny zeszyt zawiera sporo elementu empirycznego. Zresztą do przygotowania tego właśnie numeru zaproszono specjalnie na prawach redaktora gościa prof. Willisa Moore'a, kierownika katedry filozofii „Southern Illinois University”.

Niniejszy zeszyt *Teorii Wychowania* — oświadcza W. Moore w słowie wstępnym — przedstawia propozycję wprowadzenia pewnego novum do programów amerykańskich szkół średnich. Odnośnie wysiłki podejmowali wprowadzić niektórzy pojeźdźcy nauczyciele już pod koniec ubiegłego wieku, ale oficjalnie — choć z dużą ostrożnością — propozycję taką zgłosiło Amerykańskie Towarzystwo Filozoficzne dopiero w roku 1958. Powołano wówczas Komitet Filozofii w Wychowaniu i polecono mu zorganizować i ocenić wyniki szeregu eksperymentów pedagogicznych poświęconych temu zagadnieniu. Redaktor-gość publikuje dalej oddzielnie (s. 216—218) krótki wyciąg z raportu opracowanego niedawno przez Komitet. Otóż uzyskany obraz różnych rozpraszonych i epizodycznych prób okazał się tak niejednorodny, a opinie na ich temat tak podzielone, że w konkluzji autorzy sprawozdania nie zdecydowali się „zalecić jakiegoś jednego programu działania w skali ogólnokrajowej”. Niemniej „pozostają oni pod tak silnym urokiem” niektórych doświadczeń pedagogicznych, iż uważają, że Towarzystwo powinno darzyć swoim zainteresowaniem i poparciem wszelkie dalsze próby w tym zakresie.

Ponieważ w każdym numerze *Educational Theory* pojawia się co najmniej jedna rozprawa nawiązująca bezpośrednio do filozofii i pedagogiki Deweya, którego myśli traktuje się w tym periodyku jako wciąż żywe źródło inspiracji, nic dziwnego, że i w tym zeszycie znalazł się stosowny artykuł pod tytułem „John Dewey na temat nauczania filozofii w szkole średniej”. Jego autor, Lewic E. Hahn, zwraca uwagę na to, że — według Deweya — właściwym zadaniem etyki jest opis stosunków ludzkich w działaniu. Stąd też celem odpowiedniego kursu, przeznaczanego dla młodzieży, powinno być nie tyle mówienie uczniom, co robić, ile głównie służenie pomocą w ustalaniu, jakie decyzje należy podejmować w określonej sytuacji problemowej. Sam Dewey w artykule pt. „Nauka etyki w szkole średniej” (przedrukowanym na s. 222—226) tak pisał w roku 1893: „Przed wszystkim jednak należy wyraźnie podkreślić, że pytanie polega nie na tym, co robić, lecz jak decydować o tym, co robić”.

Para autorska, Carolyn A. Glass i Richard T. Miller, relacjonuje wyniki ankiety skierowanej do wszystkich stanowych departamentów oświaty w USA, a zapytującej o tendencje rozwojowe zainteresowań administracji oświatowej i samego nauczycielstwa nauczaniem — w charakterze osobnego przedmiotu — czegoś, co można najogólniej nazwać problemami humanistycznymi (humanities). Otóż większość odpowiedzi (68,5%) wskazywała na wzrost zainteresowań w danym terenie tymi problemami na przestrzeni lat 1960—1965, a jeszcze więcej respondentów (79,6%) przewiduje dalsze nasilanie się tego zjawiska w pięcioleciu 1965—1970.

Przejdźmy jednak do omówienia konkretnych prób, w artykule pt. „Nauczanie filozofii w szkole średniej” H. Reinert przedstawia doświadczenie pedagogiczne, wyrosłe na gruncie pracy założonego przezeń przed 8 laty kółka filozoficznego w Edmonds High School. Kółko zbierało się na 1-godzinne dyskusje w każdy piątek po południu. Za każdym razem czytano i komentowano jakiś oryginalny tekst filozoficzny, np. „Medytacje” Kartezjusza czy fragmenty dialogów Platona. Frekwencja na zebraniach była pod koniec każdego roku szkolnego nieco słabsza aniżeli na początku, ale zawsze uczestniczyło w nich kilkunastu uczniów — entuzjastów, którzy nie opuścili żadnego spotkania. Biorąc pod uwagę fakt trwałego na przestrzeni 4 lat zainteresowania części młodzieży poruszaną w kole problematyką, dyrekcja szkoły uzyskała ostatnio zezwolenie na wprowadzenie do najwyższej klasy semestralnego fakultatywnego kursu propedeutyki filozofii. Dowodem pozytywnych skutków pracy kółka, przekształconej ostatnio w zajęcia programowe, są między innymi opinie wyrażone w listach, które otrzymał autor od wielu absolwentów szkoły w Edmonds. Mówią oni o tym, że wyniesiona ze szkoły zaprawa filozoficzna dała im znacznie lepsze podstawy, aniżeli kolegom jej pozbawionym, do studiów uniwersyteckich.

Klasyfikację uczniów, którzy zapisali się na omawiany kurs, przeprowadza się na podstawie pięciu prac kontrolnych, jak też w oparciu o dokonywaną przez nauczyciela ocenę stopnia aktywnego udziału ucznia w zajęciach. Na treść kursu składa się kilka kolejnych wątków problemowych realizowanych głównie w formie dyskusji nad tekstami. Pierwszym takim wątkiem jest poszukiwanie definicji filozofii. W tym celu uczniowie analizują wstęp do „Historii filozofii zachodniej” B. Russella, a także wypowiedzi Kartezjusza, Platona i Moore’a. Następnie przechodzi się cztery duże działy tematyczne: metafizykę, epistemologię, logikę i etykę. Przy tym do zagadnień metafizycznych (trzymamy się tutaj terminologii autora) włącza się także kwestie teologiczne. Krótki dział poświęcony logice eksponuje rzędy rzetelnego dowodzenia i weryfikacji twierdzeń głównie w oparciu o Arystotelesowską logikę formalną. Wreszcie rozważania etyczne, umiejscowione na końcu cyklu, a rozpoczęte dyskusją nad „Eutyfronem” Platona, koncentrują się wokół zagadnienia, czy dobro i zło istnieją poza ludzką świadomością (jak utrzymują Platon, Kant, Sartre), czy też mogą być rozpatrywane wyłącznie w kategoriach ludzkich (jak twierdzą Arystoteles, stoicy, epikurejczycy, Hobbes, Bentham, J. S. Mill, John Dewey i Charles Stvenson).

Autorzy dalszych artykułów omawiają doświadczenia pedagogiczne, dokonywane przy bezpośrednim poparciu terenowych władz oświatowych. Leroy Garrett prowadził eksperyment z nauczaniem elementów psychologii, logiki i etyki we wszystkich tych działach, wysuwając na czoło zagadnienia wartości, a więc Platonię pytanie, czy cnoty można nauczyć. Eksperyment trwał dziesięć lat i objął trzy szkoły, w tym dwie położone w małych miastach.

Wbrew początkowym obawom we wszystkich trzech środowiskach innowacja została przyjęta z entuzjazmem i pełnym poparciem, co autor tłumaczy okolicznością, iż od czasu wystrzelenia przez Związek Radziecki pierwszego sputnika więcej szans intensywnego uczenia się, a wszak nam — powiada Garrett (s. 242) — władze oświatowe znacznie bardziej dbają o to, aby zapewnić zdolniejszym uczniom

chodziło nie o to, aby z licealistów i licealistek uczynić filozofów, lecz o to, by „otworzyć ich umysły, zdyscyplinować nawyki myślowe i wyostrzyć wrażliwość na różne ewentualne kierunki odpowiedzi”.

Niepotrzebnie także cytujemy autora (s. 242, 243) — obawialiśmy się, że w ramach kształcenia średniego filozofia może się okazać elementem nazbyt kontrowersyjnym. Tak się nie stało. Nie protestowali ani rodzice, ani proboszcz. Można to sobie łatwo wytłumaczyć — wtrąćmy ze swojej strony — skoro nie była to filozofia postępowo zaangażowana czy choćby tylko niepokojąca, skoro — zdaniem Garretta (s. 243) — funkcją filozofii nie jest obrona takiego czy innego stanowiska, lecz jego analiza, skoro filozofia ma jedynie... czynić studiującego bardziej świadomym używanych terminów.

A oto prowizoryczne odpowiedzi autora na szereg ważnych pytań, które stały przed nim już przed 10 laty, gdy współorganizował eksperyment, a których (oprócz pierwszych) nie uważa on nawet teraz za w pełni rozstrzygnięte:

1. Filozofia może być ponad wszelką wątpliwość uznawana w szkole średniej.
2. Powinna ona stać się przedmiotem fakultatywnym w większości dużych szkół.
3. Jednakże należy oferować ją, przynajmniej obecnie, tylko młodzieży klas najstarszych, i to w dodatku jedynie uczniom zdolnym (bright!).
4. Przedmiotem poznania trzeba uczynić przede wszystkim oryginalne teksty filozofów.

5. Najwłaściwszymi metodami nauczania filozofii na tym szczeblu są pogadanka i dyskusja. W szczególności warto rozważyć takie pytania, dotyczące przykładowo Platona, jak: — O czym Platon mówi? Czy jest to prawdziwe? Czy jest to ważne? Przy tym wszystkim tego rodzaju pytania należy rozstrząsać w atmosferze pełnej swobody wypowiedzania różnych poglądów.

6. Kurs filozofii dla szkoły średniej powinien obejmować w pierwszym rzędzie logikę i etykę, ale także problematykę historyczno-filozoficzną.

Już wspomniany na wstępie redaktor-gość Willis Moore zamieścił artykuł sprawozdawczy na temat „Eksperymentalnego kursu etyki i logiki w szkole średniej” prowadzonego osobiście przez szereg lat w szkole bazowej uniwersytetu Southern Illinois.

Był to typowo szkolny cykl jednogodzinnych zajęć pięć razy w tygodniu w przeciągu półrocza — z tym że połowę czasu zajmowało komentowanie różnych tekstów przez wykładowcę, a połowę dyskusja. Każdy słuchacz obowiązany był wypełniać co tydzień odpowiedni sprawdzian wiadomości, a dwukrotnie w ciągu semestru poddać się obszerniejszemu egzaminowi. W przypadku wykładów z etyki klasę podzielono pod koniec tego cyklu na dwie grupy, z których jedna miała za zadanie opracować własną wersję kodeksu moralnego dla uczniów, a druga — dla nauczycieli. Zarówno cykl etyki, jak i logiki, oba (jeden po drugim) w jednym półroczu, nie różniły się w zasadzie treściowo od odpowiednich propedeutycznych kursów uniwersyteckich.

Celem cyklu etyki było „uwrażliwienie” uczniów na różne najwyższe alternatywne cele życia tudzież na wzorcowe sposoby ich osiągnięcia. Rozważano więc stanowisko i argumenty szeregu wielkich filozofów na temat istoty życia cnotliwego. Zadaniem zaś drugiej części kursu, poświęconej logice, było wyrobienie bardziej odpowiedzialnych postaw krytycznych i wartościujących w sytuacjach dyskusji i sporów, uzbrojenie uczniów w umiejętność ich prowadzenia w myśl wymogów logiki.

Po upływie trzech pierwszych lat trwania eksperymentu (który wszedł następnie do codziennej praktyki danej szkoły) dokonano oceny przy użyciu różnorodnych metod. Między innymi absolwentów kolejnych roczników proszono o wypełnienie kwestionariusza. Zdecydowana większość odpowiadających określiła kurs. filozofii jako bardzo ciekawy, a zarazem wysoce wartościowy praktycznie. Ponieważ uczni-

wie objawiali dużą niezależność w swoich sądach w trakcie pobytu w szkole, nie wskazuje zdaniem autora na to, aby po jej opuszczeniu nie pisali szczerze. Ponadto odpowiedzi uczniów z trzech kolejnych roczników były analogiczne, nie mówiąc już o tym, że spora grupa słuchaczy omawianego kursu wybrała na studiach wyższych filozofię jako dyscyplinę główną lub pomoczną.

A oto dwie charakterystyczne wypowiedzi absolwentów kursu prof. Moore'a: „Największą wartość kursu upatruję w tym, że zmusza on ludzi przynajmniej do tego, iż zaczynają rozważać ewentualne alternatywy takiego czy innego postępowania, a nie poddają się ślepo, gdy trzeba podejmować decyzje moralne, jakiemuś niekontrolowanemu autorytetowi”. — „Kurs ten pomógł mi spojrzeć na moje własne problemy w sposób bardziej obiektywny”.

W tym samym zeszycie nr 3 *Educational Theory*, H. C. Alexander prezentuje oryginalną próbę filozoficznej „inicjacji” uczniów szkół średnich w stanie New Mexico poprzez konkurs na pracę — esej o ogłaszanej każdorazowo tematyce, a William B. Barton opisuje organizację seminarium letniego o ogólnym niebagatelnym wymiarze 184 godzin — jako konkretną formę przygotowania nauczycieli do prowadzenia propedeutycznych kursów filozofii w szkołach średnich.

W podsumowaniu całości zeszytu Willis Moore broni się przed ewentualnym zarzutem, jakoby cała idea włączenia filozofii do programów szkoły średniej była przejawem „wishful thinking”, czyli myślenia i dowodzenia zgodnie ze z góry powziętym zamierzeniem. Przytacza on między innymi takie kontrargumenty. Liczba osób, które zwrócili się do niego z prośbą o nadesłanie odbitki artykułów, poruszającego tę kwestię w jednym z czasopism, była dziesięciokrotnie większa od spodziewanej. Nauczyciele nie spierają się już o to, czy elementy filozofii są w szkole średniej potrzebne i czy nie są one dla młodzieży trudne, lecz zastanawiają się nad sposobami wcielania tej idei w praktyce masowej, a więc na przykład właśnie nad tym, jak zapewnić odpowiednio wykwalifikowane kadry.

Obecnie nie ulega już wątpliwości, że elementy filozofii powinny się znaleźć w programie szkoły średniej, ponieważ przekazane właściwości zaszczepiają uczniom postawę refleksyjną, krytyczną i wartościującą, co więcej — dają im poczucie perspektywy, a zarazem skłaniają do skromności. O tym zaś, jakich to elementów filozofii należy uczyć w szkole średniej przede wszystkim, powinny decydować z jednej strony — kwalifikacje i zapał samego nauczyciela, a z drugiej — życiowa użyteczność danych treści oraz uprzednie doświadczenia i wiadomości uczniów.

*

Przedstawiona zawartość specjalnego zeszytu *Educational Theory* może ułatwić poszukiwanie odpowiednich rozwiązań programowych dla naszych szkół średnich, oczywista rozwiązań odcinających się tak od elitaryzmu, jak i od rzekomej indyferencji filozofii wobec zagadnień światopoglądowych.

Ryszard Radwilowicz

Z PLENARNEJ SESJI OGÓLNOPOLSKIEGO KOMITETU FRONTU JEDNOŚCI NARODU

W dniu 4 czerwca br. odbyła się w Warszawie plenarna sesja Ogólnopolskiego Komitetu Frontu Jedności Narodu. Na obrady przybyli najwyżsi dostojnicy partyjni i państwowi z tow. Wł. Gomułką na czele. Obrady zagał I. Loga-Sowiński, który poinformował, że do Prezydium OK FJN wpłynęła prośba E. Ochaba o zwolnienie go z piastowanej dotychczas funkcji przewodniczącego. Plenum przychyliło się do prośby E. Ochaba, wyrażając równocześnie podziękowanie za wkład jego pracy w działalność FJN. Z kolei I. Loga-Sowiński zgłosił kandydaturę przewodniczącego Rady Państwa, Marszałka Polski — Mariana Spychalskiego na przewodniczącego Ogólnopolskiego Komitetu FJN. Plenum dokonało jednogłośnie wyboru.

W dalszym ciągu obrad nowy przewodniczący OK FJN, Marian Spychalski, wygłosił referat na temat aktualnych problemów w pracy polityczno-wychowawczej FJN. Ważniejsze fragmenty tego wystąpienia podajemy na wstępie niniejszego numeru. Po referacie odbyła się dyskusja, w której zabrali głos przedstawiciele PZPR, ZSL i SD, nadto m. in. minister oświaty i szkolnictwa wyższego, H. Jabłoński i prezes ZG ZNP — M. Walczak.

Zarówno referat, jak i poszczególne wystąpienia w dyskusji były niemal w całości poświęcone problemom ideowego wychowania młodzieży i zaangażowania całego narodu w walkę o pokój. W końcowej części swego przemówienia Przewodniczący OK FJN, Marian Spychalski, podniósł sprawę obchodów 50-letniej rocznicy odzyskania przez nasz naród, po 130 latach panowania zaborców, niepodległego bytu państwowego. „Będziemy — powiedział — uroczyste obchodzić tę wielką rocznicę i rozwijać wokół niej dużą pracę ideową w społeczeństwie. W dążeniu do podniesienia na wyższy poziom samowiedzy historycznej naszego narodu, będziemy kontynuować dzieło tak owocnie podjęte w toku obchodów Tysiąclecia, a mianowicie upowszechniać w świadomości społecznej prawdę o tym, jakie czynniki społeczne, jakie kierunki polityczne i jakie postawy ideowo-moralne były źródłem siły naszego narodu, a jakie osłabiały naród i prowadziły kraj ku upadkowi.

Odzyskanie niepodległości w 1918 r. miało ogromne znaczenie dla dalszych losów Polski... W ciągu pięciu dziesięcioleci od odzyskania niepodległości w 1918 r. — naród polski przebył wielką drogę dziejową. Na historyczne doświadczenie tego okresu składa się dwudziestolecie istnienia własnego, polskiego państwa kapitalistycznego, walki klasowej polskich robotników i chłopów przeciw władzy kapitalistów i obszarników, tragedia klęski wrześniowej, bohaterstwo walk wyzwoleniczych w czasie II wojny światowej i wreszcie zasadniczy zwrot w tysiącletniej historii Polski: wydzwignięcie klasy robotniczej i jej partii do przewodnictwa polityką narodu, budowa socjalistycznego ustroju i państwa polskiego. Na doświadczeniach tego pięćdziesięciolecia powinniśmy uczyć młode pokolenie najwyższych imperatywów polskiej racji stanu i najgłębszego rozumienia istoty postępu społecznego”.

Plenum OK FJN przyjęło odpowiednią uchwałę w sprawie tych uroczystości, jak również przyjęło uchwałę powołującą Komitet Honorowy obchodów 500-lecia urodzin Mikołaja Kopernika.

СОДЕРЖАНИЕ

Обучение и воспитание в духе патриотизма и социалистических идеи (Отрывок речи Председателя Государственного Совета, Мариана Спыхальского на пленарной сессии Общепольского Комитета Единого Народного Фронта в Варшаве дня 4 июня 1968 г.)	485
---	-----

СТАТЬИ

МИРОН КРАВЧИК — Формирование научного мировоззрения в дидактически — воспитательном процессе	492
ЗИГМУНТ ПУТКЕВИЧ — Мотивировка учения молодежи VIII классов с разной среды.	513
ВЕСЛАВ ЛУКАШЕВСКИ — Исследования над влиянием информации о результатах деятельности на уровень дальнейших действий	526

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ЗОФИЯ КШИШТОШЕК — Об актуальной ситуации в теории воспитания	543
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНСКИ, ВЛОДЗИМЕЖ ВИНЦЛАВСКИ — По делу исследований результатов обучения проведенных Центральным Методической Центром в 1966 г.	550
ХАЛИНА ГАЙДАМОВИЧ — По вопросу системы принципов и методов материального воспитания	561

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ВЛАДИСЛАВ САВИЦКИ — Опрос как одна из основных исследовательских форм в общественной педагогике	566
ДАНУТА НАКОНЕЧНА — Влияние программированного и проблемного обучения на развитие заинтересованностей учащихся предметом физики	578
ВАЦЛАВА СВЕНТЕК — Влияние школьных задач на результаты обучения	586
ЮЗЕФ ШОЦКИ — Попытка рассмотрения роли молодежного воспитательного учреждения на основе писем родителей и воспитанников	595

РЕЦЕНЗКИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЯДВИГА РАЧКОВСКА — Обычный день основной школы в классах I—IV. Педагогические монографии, т. XVIII под ред. Б. Суходольского	603
СТАНИСЛАВ БЕНДКОВСКИ — Максимилян Мацашек: Профессиональный старт учителя	607
РИШАРД ВЕНЦКОВСКИ — Юзеф Полтужицки: О технике учения взрослых	610
ХАЛИНА ПОХМЛЬСКА — Анна Пшецлавска: Книга, молодежь и культурные преобразования	615
А. БУКОВСКА-ЮЗВИЦКА — Джордж Фридманн: Работа в крохах. „Книга и знание” Библиотека науки о труде	616

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польской педагогической печати	620
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Обзор советской педагогической печати	622
РИШАРД РАДВИЛОВИЧ — Пропедевтика философии в американских средних школах	625

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

В. В. — Из пленарной сессии ОК ЕНФ	629
--	-----

CONTENS

Teaching and Education in the Spirit of Patriotism and Socialist Ideas. (Excerpts from the speech of the President of the State Council, Marian Spychalski, during the plenary session of the All-Poland's Committee of the United National Front in Warsaw, June 4, 1968)	485
--	-----

ARTICLES

MIRON KRAWCZYK — Forming the Scientific World Outlook in the Didactic-Educational Process	492
ZYGMUNT PUTKIEWICZ — Motivation of Learning among the Eighth Graders from Various Environments	513
WIESŁAW ŁUKASZEWSKI — Investigations into the Influence of the Information about the Results of an Action upon Further Actions	526

DISCUSSIONS AND POLEMICS

ZOFIA KRZYSZTOSZEK — On the Present Situation in the Theory of Education	543
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI, WŁODZIMIERZ WINCŁAWSKI — Concerning the Results of the Investigations Conducted by the Main Methodical Centre in 1966	550
HALINA GAJDAMOWICZ — Concerning the Principles and the Methods of Moral Education	561

EXPERIENCES, TESTS, AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

WŁADYSŁAW SAWICKI — Interview as one of the Fundamental Techniques in the Reserach on Social Pedagogy	566
DANUTA NAKONECZNA — The Influence of Programmed Teaching and Problem Teaching on the Development of Interest, in Physics	578
WACŁAWA ŚWIĄTEK — The Influence of Assignments on the Results of Learning	586
JÓZEF SZOCKI — An Attempt towards Defining the Role of Youth's Educational Establishments as See through the Letters of Parents and Pupils	595

REVIEWS AND BOOK SUMMARIES

JADWIGA RACZKOWSKA — A Workday of a Primary School in Forms I—IV. Pedagogical Monographs, vol. XVIII edited by B. Suchodolski	603
STANISŁAW BENDKOWSKI — Maksymilian Maciaszek: Professional Start of the Teacher	607
RYSZARD WIĘCKOWSKI — Józef Połturzycki: On the Teachnique of Teaching Adult Learners	610
HALINA POCHYLSKA — Anna Przeclawska: The Book, the Youth, and Cultural Transformations	615
A. BUKOWSKA—JÓŻWICKA — Georges Friedmann: Work in Crumbs.	616

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Survey of Polish Pedagogical Periodicals	620
JÓZEF ZALEWSKI — A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals	622
RYSZARD RADWIŁOWICZ — Propaedeutics of Philosophy in American Secondary Schools	625

HOME CHRONICLE

W. W. — From the Plenary Session of All-Poland's Committee of the United National Front	629
---	-----

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA”

Nakład 4889 egz. Ark. wyd. 12. Ark. druk. 9,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w czerwcu 1968 r. Podpisano do druku i druk ukończono w październiku 1968 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu. Zam. nr 1522 — H-14